

## A televízió társadalomképe és az iskola

*A rendszerváltás óta eltelt tíz évben nemcsak a politikai és gazdasági viszonyok változtak meg körülöttünk, a kultúra közvetítő rendszerei is átalakultak. Magyarország bekapcsolódott a nemzetközi kommunikációs áramlásba, egyszersmind nyitottabbá vált a globalizációs folyamatok előtt. Ezeknek a történéseknek a legfontosabb katalizátorai és egyben cselekvő résztvevői a tömegtájékoztatási eszközök. Ezek közül világszerte a televíziónak van a legnagyobb hatása. (1) Az állami televíziós csatornák monopóliumának megszüntével szinte ellenőrizhetetlen mennyiségben zúdulnak ránk a képek és az információk. Röviddel a televízió tömeges elterjedése után, az 1960-as évek legelejétől megindultak azok a kutatások, amelyek az új médiumnak a gyerekekre és a fiatalokra kifejtett hatását próbálták vizsgálni és elemezni.*

**E**zt a hatást legtöbbször az agresszióval hozták összefüggésbe, így a legtöbb adat a televíziónak a néző indulatait, érzelmi világát befolyásoló hatásával kapcsolatosan gyűlt össze. (2) Az 1960-70-es évek kutatói szemléletét a televízió feltételezett negatív szerepe miatti félelem és gyanakvás jellemezte, és ezt a szemléletet az oktatáspolitikai is a magáénak vallotta. Az 1980-as évek eleje óta ez a viszony sok tekintetben megváltozott. A médiaipar egészét mint bonyolult társadalmi, politikai és gazdasági képződményt és mint a kultúra átadásának egyik legfontosabb eszközét kezdték kutatni. Egyre több ország közoktatási rendszerében jelentek meg a tömegkommunikációs médiumokkal foglalkozó tantárgyak azzal a céllal, hogy az iskola segítséget nyújtson a médiumok befolyásának leginkább kitett fiatalok számára.

A Nemzeti alaptanterv hatályba lépésével, valamint a kerettantervek elkészültével most a magyar oktatási rendszerben is megjelenik egy új műveltségi terület, amely a dokumentumban „Mozgóképkultúra és médiaismeret” elnevezéssel kapott helyet. A témakör ebben a formájában, sőt tantárgyként sem új, hiszen a magyar tantervekben Európában is egyedülálló módon már az 1960-as években közismereti anyagként szerepelt. Lényeges változás következhet be azonban éppen abban, hogy milyen módon és megközelítéssel jelenik meg a mozgóképek és a médiumok világa az iskolában. Az előbbi terület – a klasszikus értelemben vett filmkultúra – az eddigiekben is a tanterv része volt, a meghatározó fordulatot éppen az elektronikus médiumokkal foglalkozó órák jelenthetik a jövőben. Mivel a piaci törvények irányította média új jelenség a magyar társadalomban és mivel a tömegtájékoztatásban az elmúlt néhány évben kezdődött el a közszolgálati és a kereskedelmi társaságok közötti szétválás, kevés kutatási eredmény áll rendelkezésre a nézői szokásokról, az egyes csatornáknak és műsoroknak a fogyasztókra gyakorolt hatásáról. A hasonló felmérések azonban fontosak lennének ahhoz, hogy az iskola világába beépülő tantárgy tankönyvei, taneszközei, szemléltető eszközei valóban hatékonyan szolgálják azt a célt, amelyet a „Mozgóképkultúra és médiaismeret” terület szakértői és a tárgyat tanító pedagógusok kitűztek: a tárgy neveljen a médiumok értő használatára.

## A kutatás célja és módszerei

A kutatást három szakaszban bonyolítottuk le három különböző, a kutatási céloknak megfelelő módszerrel. Az első szakaszban kérdőíves vizsgálatot végeztünk debreceni, illetve Debrecen környéki általános iskolások és középiskolások részvételével. A kérdőívek felvételével és értékelésével párhuzamosan tartalomelemzésnek vetettük alá azokat a tankönyveket, amelyek számunkra érdekesek voltak. Ezek a téma jellegéből adódóan a „Mozgóképkultúra és médiaismeret” tankönyvei, továbbá azok a tankönyvek, amelyek „jelenlívűek”, azaz a kortárs társadalmi élet jelenségeivel foglalkoznak: a társadalomismeret és az idegen nyelv tankönyvei. Interjúkat készítettünk továbbá a tárgyat valamilyen formában tanító pedagógusokkal.

„Médiaismeret” című kérdőívünkkel azt igyekeztünk feltárni, miként gondolkodnak a tizenévesek a televízióról, illetve az általa közvetített valóságról. Kérdőívünk leginkább hangsúlyos kérdései arra vonatkoztak, hogy a gyerekek miféle képet nyernek a világról az iskola és milyen a televízió segítségével. Olyan jelenségekkel kapcsolatos kérdéseket tettünk fel, amelyek egyrészt a közvéleményben és a médiumokban is nagy hangsúlyt kapnak, másrészt az iskolában tananyagként szerepelnek. Arról akartunk tehát adatokat kapni, hogy milyen jellegű, szerkezetű, mélységű és differenciáltságú a televízió által a valóságról alkotott kép, illetve mennyire hatékony az iskolának az a – megítélésünk szerint egyébként újkeletű – erőfeszítése, hogy a jelenkor világról adjon ismereteket. Elképzelésünk az volt, hogy az iskola és a médiumok által nyújtott ismeretek minőségének összevetésével juthatunk elemezhető információkhoz egyfelől a közoktatás nyújtotta világrépről, másfelől a média hatásáról.

A tankönyvek tartalomelemzésével az volt a szándékunk, hogy képet kapjunk néhány tantárgy oktatási taneszközei által képviselt értékrendszerről. Számos tankönyvet átnéztünk ebből a szempontból, de nem mértük fel azt, hogy ezeket a könyveket hány iskola használja, illetve mennyi gyerek tanul belőlük. Ennek az az oka, hogy az oktatás szervezeti rendszerének az oktatáspolitikában, illetve a tankönyvszerzőkben és a könyvkiadónál megnyilvánuló szándékait kívántuk vizsgálni. Értékeljük a könyvek szöveganyagát abból a szempontból, mennyire használnak érthető nyelvezetet, milyen a szövegek és a képek aránya, milyen eseményekről van szó (a legújabb filmek a mozgóképes tankönyvekben, politikai történések a társadalomismeret tankönyvekben stb.). Végző soron azt szerettük volna megragadni, milyen képet adnak ezek a kiadványok a jelenről.

A kutatás harmadik lépcsőjét azok az interjúk jelentették, amelyeket a „Mozgóképkultúra és médiaismeret”-et tanító pedagógusokkal készítettünk. Ugyancsak a szándékot vizsgáltuk ezekben a strukturálatlan beszélgetésekben, azt ugyanis, hogy milyen előfeltevésekkel és oktatási-nevelési célokkal rendelkeznek a tanárok a filmmel és a médiumokkal foglalkozó tárgy tanítása során.

## A kérdőíves vizsgálat

Kutatási beszámolóinkban a kérdőíves felmérés folyamatát és néhány tanulságát szeretnénk ismertetni.

### *A vizsgálat résztvevői*

A mintába debreceni középiskolák második osztályában és általános iskolák hatodik osztályában tanuló diákokat választottunk abból a megfontolásból, hogy a Nemzeti alaptanterv eredetileg a hetedik évfolyamon jelölte ki a „Mozgóképkultúra és médiaismeret” tanításának kezdeti és a tizedik évfolyamon a befejező pontját. Ily módon tehát képet kaptunk arról is, hogy a tantárgy tanulását megkezdő diákok milyen előismerettel rendelkeznek, valamint összehasonlítható adatokat nyertünk egy későbbi felméréshez,

amelynek a célja az lesz majd, hogy a tizedik osztályból kilépők milyen tájékozottsággal rendelkeznek a médiumokról.

A kontrollcsoportot egy-egy Debrecenhez közeli közép- és általános iskola diákjai adták, ugyancsak a hatodik és a tizedik évfolyamból.

A mintában a különböző iskolatípusokban tanuló diákok arányának nagyjából megfelelően, véletlenszerű választással 4 gimnázium, 6 szakközépiskola és 3 szakmunkás-

Gimnázium	130 fő
Szakközépiskola	184 fő
Szakmunkásképző	75 fő
Középskolai kontroll	7 fő
Általános iskola (Debrecen)	103 fő
Általános iskolai kontroll	46 fő
Összesen	565 fő

1. táblázat. A minta iskolatípusok szerinti megoszlása és a kontrollcsoportok

képző intézmény 389 második évfolyamos tanulója szerepelt az 1998-99-es tanévben, az alapsokaság 9,4%-a. A középiskolai kontrollcsoportot egy Hajdú-Bihar megyei kisváros, Hajdúnánás középiskolásai alkották. Az általános iskolai mintát kisebbre terveztük. Arra törekedtünk, hogy eltérő körülmények között működő iskolákból válogassunk, hiszen az általános iskolások sokkal inkább heterogén csoportot képviselnek érdeklődésük és szociális helyzetük szempontjából. Három olyan iskola diákjait kérdeztük, amelynek pedagógusai az eddigiekben nagyobb elkötelezettséget mutattak a „Mozgóképkultúra és médiaismeret” iránt. Az általános iskolai kontrollcsoportot szintén a térség egy kisvárosa, Nyíradony adta. Itt a minta az alapsokaság 3,7%-a volt.

#### *A minta néhány jellegzetessége*

A 389 középiskolás közül 197 fiú és 191 lány volt (1 fő nem válaszolt erre a kérdésre). Az általános iskolásokból 61 volt a fiú és 42 a lány. A minta nemek szerinti megoszlása az első esetben megfelel az adott populáció megoszlásának. Az általános iskolásoknál a kisebb minta miatt ez kissé egyenetlenebb a fiúk javára.

A továbbiakban a kérdőív 6. kérdésére adott válaszokat emeljük ki azzal a szándékkal, hogy érzékeltessük, miként próbáltuk felmérni a megkérdezettek háztartásaiban meglévő elektronikus eszközök jelenlétét és ezek használatának mértékét. A kérdésre adott válaszokat a későbbiekben megpróbáljuk egybevetni a médiumhasználat más, tartalmi mutatóival.

A tárgyi feltételek terén az első négy helyen szereplő javak esetében nincsenek jelentős különbségek a két minta között. Színes televízióval, magnóval és videóval rendelkezik a háztartások többsége. Egy 1996-os országos vizsgálatban közölt adatokhoz

	középiskolások	általános iskolások
1. színes televízió	98,7%	100%
2. magnó	96,9%	98,1%
3. videó	81%	77,7%
4. autó	66,1%	62,1%
5. számítógép	44,5%	54,4%
6. CD-lejátszó	39,6%	47,6%
7. internet-hozzáférés otthon	4,6%	10,7%

2. táblázat. Tárgyi feltételek a közép- és az általános iskolások otthonaiban

viszonyítva a mi felmérésünk adatai eltérést mutatnak: színes tévéje az ottani minta 85%-ának volt, videója pedig a megkérdezettek felének. (3) A kocsival is hasonló a helyzet. Az 5. és 6. helyen levő számítógép és CD-lejátszó sem ritkaság manapság a 11-17 évesek családjában. Itt viszont már különbséget mutat a két minta: viszonylag nagy az eltérés az általános iskolások családja javára, ahol egyébként a szülők iskolai végzettsége magasabb. A számítógépnél ez a különbség 9,9%, a CD-lejátszónál pedig 8%. Még szembevetőbb a különbség a lakosság egésze szempontjából luxusszolgáltatásnak számító internet-hozzáféréssel kapcsolatban: az eltérés több mint kétszeres a középiskolás minta rovására. Ennek mindenképpen oka lehet a diplomások eltérő aránya (a nők esetében 4,6%-kal, a férfiaknál pedig 8,5%-kal többen voltak az általános iskolások szülei között) és a némileg különböző foglalkozási megoszlás az általános iskolai csoport javára. A középiskolai minta esetében ez nagyjából megfelel az országos átlagnak, a másik azonban kiugróan jobb. Ez főként az általános iskolai minta főt említett szociológiai sajátosságaiából következik.

Azt is megfigyelhetjük, hogy a többi elektronikus eszköz viszonylag egyetlen eloszlásához képest az internet-hozzáférés igen alacsony szinten áll. Ez jelentheti ugyanakkor a nagy különbséget a családok lehetőségei között az információs szolgáltatásokat illetően. A további elemzésben megpróbáljuk megtalálni az internettel-hozzáféréssel rendelkezők értékviszáltsáinak sajátosságait, ami talán szintén közelebb visz az elektronikus médiumok használatának és hatásának vizsgálatához.

Mintáink háttérváltozóit elemezve megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett gyerekek szüleinek szakképzettsége és a családok életszínvonala az országos átlag fölött helyezkedik el. Ez Debrecen vidéki nagyváros jellegéből adódik: Debrecen a régió kulturális és gazdasági központjaként az országos átlagnál számos tekintetben jobb feltételeket nyújt lakosainak. Ezt a körülményt figyelembe kell majd vennünk a médiahasználattal kapcsolatos kérdések elemzése során.

### A kérdőív főbb vonásai

#### *A megkérdezettek tévénézési szokásai*

Jelen kutatásunk elsősorban nem a gyerekek tévénézési szokásainak felmérésére irányult, tehát nem az érdekelt bennünket a lehangsúlyosabban, hogy ki mikor és mennyit néz tévét. Noha a kérdőíven szerepelt egy erre vonatkozó kérdés – „Hétköznap/munkaszüneti nap mennyi időt töltesz tévénézéssel?” –, mi most nem a mennyiségi mutatókra voltunk kíváncsiak, illetve nem a szabadidő eltöltésének szerkezetét vizsgáltuk.

Mégis érdemes egy pillantást vetni az erre a kérdésre adott válaszokra, hiszen láthatjuk, hogy a gyerekek idejük nagy részét a képernyő előtt töltik. Különösen tanulságosak ezek az adatok a nemzetközi összehasonlítás fényében.

	6. osztályosok	10. osztályosok
Hétközben	209 perc/nap	134 perc/nap
Hétvégén	383 perc/nap	298 perc/nap

3. táblázat. A tévénézéssel töltött idő percben – a debreceni mintában kapott válaszok alapján

TV-nézési adatok a világban (4):

USA, 1997-98-as becsült átlagos napi idő:

2-11 évesek: 180 perc

12-17 évesek: 184 perc

Spanyolország, 1998-as napi átlag:

- 4-7 évesek: 144 perc
- 8-12 évesek: 159 perc
- 13-17 évesek: 165 perc

Csehország, 1998-as napi átlag:

- 3-7 évesek: 99 perc
- 8-12 évesek: 128 perc
- 13-17 évesek: 140 perc

Argentína (Buenos Aires körzete), 1998-as napi átlag:

- 4-8 évesek: 185 perc
- 9-12 évesek: 209 perc
- 13-19 évesek: 180 perc

#### *Az ismeretek és forrásaik*

A kérdőív leghangsúlyosabb és számunkra legizgalmasabb részét azok a kérdések alkották, amelyekkel a gyerekek ismereteinek jellegét vizsgáltuk, illetve azt, hogy ezek az ismeretek milyen forrásból származnak. Olyan tényanyagra igyekeztünk rákérdezni, amelynek bizonyos elemei a gyerekek által nézett tévéműsorokban előfordulnak – mint például az FBI (‘X-akták’), a görög mitológia hősei (a ‘Herkules’ című tévésorozat) – vagy gyakorta szerepelnek a hírműsorokban (klónozás, UFO-jelenségek, a NATO-tagországok). A kérdőív 24. pontjában egy táblázatot kellett kitölteni, amelynek vízszintes rovatában bizonyos témákat jelöltünk meg, a gyerekektől pedig azt kértük, hogy függőleges rovatába írják be, erről a témáról milyen százalékban származik az ismeretük a szülőktől, a testvérektől, a barátoktól, a televízióból, könyvekből, újságokból, moziból, az iskolából vagy egyéb helyről.

A kérdőív kérdéseinek másik csoportja arra vonatkozott, hogy az elektronikus médiumok világról alkotott képe hogyan és milyen módon van hatással a gyerekek cselekedeteire, aktív választásaira. A 9., 10. és 11. pontban kérdeztünk a gyerekek kedvenc olvasmányaira, filmjeire és elfoglaltságaira. Az előzetes értékelés során kitűnt például, hogy az olvasás mint szabadidős tevékenység erősen kötődik az iskolai feladatokhoz: a válaszadók többsége kedvenc olvasmányául csakis kötelező regényeket jelölt meg. A 19. kérdésre – „Írd le, hogyan képzeled el tíz-tizenöt év múlva a lakásodat, kedvenc tárgyaidat, munkádat, szabadidődöt” – a legtöbben a televízió által közvetített értékrend alapján válaszoltak. A számítógépes elemzés vélhetőleg megerősít bennünket abban a feltevésünkben, hogy az iskola nyújtotta értékválasztások elszakadni látszanak az iskola világán kívüli normáktól.

A feltevések és az eddigi vizsgálatok alapján a televízió leginkább a gyerekek érzelmvilágára hat. A kérdőív harmadik csoportjának kérdéseivel azt szeretnénk volna kideríteni, hogy a válaszadók milyen típusú műsorokat kedvelnek (14. és 18. kérdések) és kiket tartanak példaképeiknek (16. kérdés). Más, a televízió műsorára vonatkozó kérdésekre adott válaszok összevetésével próbáljuk majd kideríteni, hogy milyen mintákat, értékrendet közvetít a televízió a nézőkhöz, és mi az, amire a műsorkínálatból a fiatal nézők a legfogékonyabbak. A 24-es kérdésben megjelölt témák több csoportra oszlanak. Nagy részük a szocializációra, a társadalmi együttélésről, kisebbségekkel kapcsolatos ismeretekre vonatkozik: illem, emberi jogok, férfi-női szerepek, más kultúrák, homoszexualitás, politika, vallás, bűnözés. Az információ jellegű ismereteket a matematika és a történelem köréből választottuk, de itt is inkább az alkalmazott ismeretekre gondoltunk és így is fogalmaztuk meg a kérdést („Mennyi lesz a kamat a pénzeden, ha...”). Az ifjúsági szubkultúrához kapcsolódó témákra is rákérdeztünk: divat, kedvenc zene,

drog, szexualitás, pályaválasztás. Mivel a témák rendkívül sokfélék, ezt a kérdést, illetve a kapott válaszokat az értékrend és a szocializáció vizsgálatánál is hasznosítjuk.

A közép- és általános iskolai minta ismét mutat jellemző különbségeket és hasonlóságokat, ezért érdemes őket külön bemutatni.

A középiskolások tehát ismereteik legfontosabb forrásainak a televíziót, a szülőket és az iskolát tekintik. Az „egyéb” források is előkelő helyet foglalnak el s bár ezt kevesebben (körülbelül harmadnyian) jelölték meg, az általunk megadottak közé be nem sorolható tényezőnek jelentős szerepet tulajdonítottak.

Forrás	Sorrend » 1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Televízió	Politika Drog Bűnözés Emberi jog. Homoszex. AIDS Magyarságk. Más kult. Művészet	Zene Matematika Divat	Szexualitás Férfi-női sz. Cimer Pályavál.	Illem Vallás	Történelem				
Szülők	Illem Divat Vallás Férfi-női sz. Pályavál.	Politika Bűnözés Emberi jog. Szexualitás AIDS	Homoszex. Magyarságk Cimer Művészetek	Történelem Drog Matematika Más kultúra	Zene				
Egyéb	Zene Szexualitás	Illem Vallás Drog Homoszex. Férfi-női sz. Más kult. Cimer	Történelem Emberi jog. AIDS Pályavál. Divat	Művészet Matematika Politika	Bűnözés Magyarságk.				
Iskola	Történelem Cimer Matemat.	Magyarságk Művészet Pályavál.	Illem Vallás Más kult.	Homoszex. AIDS	Drog Emberi jog Férfi-női sz. Politika	Divat Szexualit.	Zene	Bűnözés	
Barátok			Zene Drog	Divat Bűnözés Szex Férfi-női sz. Magyarságk	Illem Homoszex. AIDS	Vallás	Politika Emberi jog. Matematika Más kultúra	Történelem Cimer Művészet Pályavál	
Újságok			Bűnözés Politika		Divat Matematika Művészet	Zene Emberi jog Cimer Más kult. Pályavál.	Illem Történelem Vallás Homoszex. Férfi-női sz. AIDS Magyarságk.	Drog Szexualitás	
Könyvek		Történelem		Emberi jog	Vallás Cimer Más kult. Pályavál.	Politika Drog Homoszex. AIDS Magyarságk. Matematika Művészet	Bűnözés Szexualitás	Illem	Divat Zene Férfi-női sz.
Testvérek				Zene	Szexualitás	Illem Bűnözés Férfi-női szerepek	Divat Drog Cimer Pályavál.	Politika Vallás Homoszex. AIDS Matematika Más kult.	Történelem Emberi jog. Magyarságk. Művészet
Mozi						Történelem	Művészet	Divat Zene Emberi jog. Férfi-női sz. Magyarságk.	Illem Politika Drog Bűnözés Vallás Szexualitás Homoszex. AIDS Cimer Matematika Más kultúra Pályavál.

4. táblázat. Az ismeretek forrásai a középiskolai mintánál

A legtöbb területen a televíziót találjuk az első helyen, mint a leginkább meghatározó információhordozót. Az itt szereplő témák változatosak. Egy részük a mindennapi élet világához tartozik: politika, bűnözés, drog, homoszexualitás, AIDS. Éppen ezért nem meglepő, hogy a jelenlvséget megtestesítő televízió fontos szerepet játszik a közvetítésükben. A másik csoportba tartozó ismeretek már inkább tekinthetők olyanoknak, amelyek mélyebben meghatározzák és áthatják személyiségünket és a világhoz való viszonyunkat: emberi jogok; a más kultúrákról, etnikumokról, kisebbségekről származó ismereteink; a művészetekről és a magyarságról szóló ismereteink. A legkisebb, bár így is viszonylag fontos szerepe a televíziónak az olyan ismeretek terén van, mint az illem, a vallás, a pályaválasztás és a történelem.

Az illemmel, a vallással és pályaválasztással kapcsolatos ismeretek közvetítésében a szülők szerepe a legfontosabb. Ők egyébként minden témában meghatározóak. Az első helyen állnak a már felsoroltakon kívül még a divathoz való viszony és a férfi-női szerepek kialakításában is. Viszonylag legkevesebbet a drogról, más kultúrákról, etnikumokról, kisebbségekről, a zenéről, a történelemtől és a matematikáról hallanak tőlük a gyerekek, azaz azokról a témákról, amelyek a korosztály érdeklődéséhez, illetve az iskola világához kötődnek inkább. A más kultúrákhoz, etnikumokhoz és kisebbségekhez fűződő negatív vagy pozitív viszonyulás kialakulásában a megkérdezettek szerint a televízió és az iskola is nagyobb szerepet játszik, mint a szülői ház.

Milyen témákban van meghatározó befolyása az iskolának? Elsősorban a történelem, a matematika és az olyan tényyszerű ismeretek megszerzése terén, mint a magyar címer felismerése. Fontos még a hatása a magyarságkép kialakulásában, a művészeti nevelésben és a pályaválasztásban, illetve az erkölcsi nevelés terén: az illem és a vallás oktatásában. Az iskolából ezek szerint a jelenlvs ismeretek többé-kevésbé kizorolnak és nem kap túl nagy hangsúlyt a nemi szerepekre való szocializáció sem, ami pedig ebben az életkorban nagy fontossággal bír. A férfi-női szerepek értelmezése egyébként is jelentős változásokon ment át az utóbbi évtizedekben a társadalomban, ennek a problémának a feldolgozásában az iskola is nagyobb szerepet vállalhatna. Talán az egészségügyi nevelés javuló hatékonyságának és a társadalmi, tömegkommunikációs kampányoknak köszönhetően azonban az AIDS-ről és a homoszexualitásról is hallanak a gyerekek az iskolában. Ezt a kérdőívben szereplő egyéb kérdésekre adott válaszok is megerősítik.

Most nézzük végig a kevesebb befolyással bíró ismeretforrásokat. Meglepő módon a kortárs csoport, a barátok szerepét a diákok nem tartják semmilyen téren elsődlegesnek. Amiben hallgatnak a barátokra, az leginkább az ifjúsági szubkultúrához kötődő témákat jelenti: zene, drog, divat, bűnözés, szexualitás, férfi-női szerepek. A barátok szerepét a magyarságkép kialakulásában viszonylag kevesen tartották fontosnak, de azok hangsúlyosan, így került ez a tárgykör az előbb említettekkel egy szintre a sorrendben.

Az újságok és a könyvek hasonló súllyal vannak jelen a középiskolások információszerzésében, bár nem tulajdonítanak nekik túl nagy jelentőséget. Más kérdésből tudjuk, hogy az újságok esetében főként az ifjúsági és a férfi-női magazinokra gondolnak, illetve a napilapokra és a bulvársajtóra. Így nem véletlen, hogy az innen származó ismereteik közül a legfontosabbnak a bűnözéssel és a politikával kapcsolatosakat jelölték meg. Az általuk leginkább olvasott könyvek között pedig a kötelező olvasmányok és a populáris regények állnak az első helyeken. Valószínűleg a könyvnél mint ismeretforrásnál a tankönyvekre is gondoltak. A könyv szerepe ennek ellenére sem meghatározó, csak a történelem kapcsán sorolták előkelő helyre. A testvérek szerepe elhanyagolható, csak az ifjúsági szubkultúrához kapcsolódó zenei ízlésben és a szexuális élet kérdéseiben hatnak a válaszadókra. A mozi mint ismeretforrást szinte egyáltalán nem tartották fontosnak megkérdezettjeink. Funkciója valószínűleg a szórakozás és a rekreáció, amint ezt kedvenc filmtípusaikból megítélhetjük. A középiskolások által leginkább kedvelt filmműfa-

jok a vígjáték, a kaland- és a romantikus filmek. Az általános iskolások válaszaiban néhány helyen megfigyelhetünk hangsúlyeltolódásokat, ami főként az életkori sajátosságokból ered, de megítélésük ismereteik forrásairól tendenciájában megegyezik a középiskolásokéval. A legfontosabb forrás itt még a szülői ház, némileg megelőzve a televízi-

Forrás	Sorrend »	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Szülők		Illem Divat Vallás Férfi-női sz. Drog Pályavál. Emberi jog. Művészetek Cimer	Politika Magyarságk. AIDS Más kultúra	Bűnözés Szexualitás Történelem	Homoszex	Matematika	Zene			
Televízió		Zene Bűnözés Homoszex. Magyarságk. Politika	Emberi jog. Más kult Művészet Vallás Szexualit.	Férfi-női sz. Drog AIDS Divat	Matematika Cimer Történelem	Illem		Pályavál.		
Egyéb		Szexualitás Más kult.	Vallás Drog Homoszex. Férfi-női sz. Cimer Zene Divat Bűnözés Matematika Pályavál. AIDS Emberi jog.	Illem Politika	Művészet	Magyarságk. Történelem				
Iskola		Történelem Matematika	Illem	Vallás Cimer Magyarságk. Pályavál. Művészet Emberi jog.	Politika	Drog Más kult. AIDS Divat	Homoszex.	Zene Férfi-női szerepek	Bűnözés Szexualit.	
Barátok				Homoszex.	Zene AIDS Szex Más kultúra .	Pályavá- lasztás	Bűnözés Illem Cimer	Politika Művészet Vallás Divat	Történelem Férfi-női sz. Magyarságk. Emberi jog. Matematika	Drog
Könyvek		Történelem	Matematika	Pályavál.	Vallás Cimer Bűnözés Szexualitás Művészet Magyarságk		Politika Drog Más kult. Divat Férfi-női sz.	Emberi jog Homoszex Illem		Zene AIDS
Újságok				Divat Emberi jogok	Politika Férfi-női sz.	Homoszex. Politika Férfi-női sz.	Vallás. Matem. Művészet Magyar- sággkult.	Bűnözés Cimer Drog AIDS Más kult.	Zene Illem	Pályavál. Szexualitás Történelem
Testvérek			Zene	Férfi-női szerepek Illem	Emberi jog	Szexual. AIDS	Történelem Matematika Pályavál.	Politika Vallás	Bűnözés Magyarságk. Homoszex.	
Mozi				Drog Bűnözés	Zene	Történelem	Magyarságk Szexualitás	AIDS Pályavál.	Illem Politika Vallás Homoszex. Cimer Matematika Más kultúra Művészet Férfi-női sz. Emberi jog. Divat	

5. táblázat. Az ismeretek forrásai az általános iskolai mintánál



ót. Az „egyéb” forrás is hasonlóképpen, viszonylag kevesek intenzív válaszai alapján került a harmadik legfontosabb helyre. Az iskola itt is a negyedik helyen áll és talán még kevésbé játszik szerepet a mindennapi élet problémáinak kezelésében. A szexualitásról, az AIDS-ről és a férfi-női szerepekről is kevesebb szó esik az iskolában ebben az életkorban. Az általános iskolások általában minden forrásnak kicsit nagyobb szerepet tulajdonítottak, mint a középiskolások. Az intenzívebb válaszadás egyébként a kérdőív egészére jellemző volt az ő esetükben. Ez a tendenciákat azonban nem érintette jelentősen.

A barátok szerepe itt sem mondható elsődlegesnek véleményük szerint, főként a szexualitáshoz (homoszexualitás, szexualitás, AIDS) kötődik. Hat még a zenei ízlésre, a más kultúrákról szerzett ismeretekre és némiképpen a pályaválasztásra is. A könyvek szerintük valamivel fontosabbak az ismeretszerzésben, mint az újságok. Nagy valószínűséggel a legtöbben tankönyvekre gondoltak. Egy megelőző kérdés alapján róluk is tudjuk, hogy elsősorban kötelező olvasmányokat, ifjúsági regényeket és ismeretterjesztő könyveket olvasnak. Az ő életükben még kicsit nagyobb jelentősége van a könyveknek, mint ahogy azt a 16-17 évesek között tapasztaltuk. Az általuk leggyakrabban forgatott újságok az ifjúsági magazinok, a bulvársajtó termékei és a napilapok. Testvéreik szerepét ők sem értékelték túl sokra. Leginkább a zenei ízlés és a férfi-női minták átadásában látják jelentőségüket. A mozifilmek befolyását kicsit többre tartják, mint a nagyobbak, főként a drog és a bűnözés terén szereznek innen információkat. Kedvenc filmműfajaik a vígjáték, az akciófilm, a kalandfilm, és kedvelik a rajzfilmeket is.

Összességében a most nem ismertett kérdések elemzése alapján is elmondhatjuk, hogy a televízió a család mellett fontosabb szerepet játszik a fiatalok gyakorlatias ismereteinek, mintáinak alakításában, mint az iskola, amely nem reagál kellőképpen a mindennapi élet kérdéseire. Az iskola megmarad a száraz, tényszerű ismeretek átadásánál és mindezt a hagyományos nyomtatott, illetve verbális ismerethordozók segítségével teszi. A televízió a képiség izgalmasabb világának köszönhetően jobban vonzza a diákokat, ezért fontosnak gondoljuk, hogy kellő ismeretekkel rendelkezzenek a képi forrásokból származó információk természetéről és működéséről. Mindenképpen szükséges tehát, hogy az elektronikus médiumok által hordozott ismeretek megtalálják súlyukat az iskola által közvetített, szervezett és kanonizált tudás mellett. Ehhez azonban az iskolai tudás jellegét és az oktatás szemléletét is újra kellene gondolnunk.

## Jegyzet

- (1) A tanulmány alapját képező kutatást a Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Ph.D programjának médiakutató csoportja végezte a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógia Intézet közreműködésével. A kutatást a Közoktatási Minisztérium finanszírozta „A közoktatás aktuális problémáit elemző kutatások” támogatására kiírt 1998-as pályázata segítségével. Szaktanácsadó: Szekeres Melinda (KLTE Szociológia Tanszék).
- (2) A kutatási eredményekről szóló beszámoló friss és széleskörű jegyzékét nyújtja a következő kiadvány: Johan CRONSTRÖM (vál.): *Bibliography. Children and Violence Research. A selection, 1989.* In: The UNESCO: *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom.* 1999.
- (3) VITÁNYI Iván: *A magyar társadalom kulturális állapota. Az 1996-os vizsgálat zárójelentése.* Maecenas Kiadó, 1997.
- (4) Cecilia von FEILITZEN és Ulla CARLSSON (szerk.): *Children and Media, Image Education Participation* 71-73. old. In: The UNESCO: *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen.* 1999.

## Médiumpedagógia szak Pécssett

*A Pécsi Tudományegyetemen új szak, a médiumpedagógia létrehozásán dolgozunk. A munkát két éve kezdtük el a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetében, s az Egyetemi Tanács 1999. novemberi jóváhagyása után adtuk be akkreditációs kérelmünket. Röviden ismertetjük terveinket.*

**A** képzés szintje: egyetemi alapképzés. A szak indításának tervezett oktatási formája: nappali tagozatos, első alapképzés. A képzési idő 10 félév, 1450 összóraszám. Kötelezően szakpárban kell felvenni bármely tanári szakkal. (Ha a hallgató valamely tárgyat a másik szakja kapcsán már tanult, akkor teljesített vizsgáját érvényesnek tekintjük. E szak csak szakpár egyik szakjaként vehető fel!) Az oklevélben szereplő szakképzettség megnevezése: ... -médiumpedagógia szakos középiskolai tanár (mivel csak szakpárban vehető fel, valamilyen- és médiumpedagógia szakos.) Szakirányú továbbképzésben a felvételhez szükséges előképzettség: középiskolai tanári oklevél, ha szakirányú továbbképzés is lesz, de a szakot nappali tagozatos alapképzéssel kívánjuk indítani! A tervezett hallgatói létszám 30 fő. A képzési cél: a médiumpedagógia szak általános célja olyan tanárok képzése, akik a nyomtatott, képi és auditív rendszerek elméletét és gyakorlatát ismerik, alkalmazásukra felkészültek, a médiumokhoz tudatosan, kultúráltan viszonyulnak, de legalább még egy középiskolai tanári szakkal is rendelkeznek. A képzés célja továbbá, hogy a leendő tanárok magas szinten műveljék az informatikát, legyenek képesek az audiovizuális vagy nyomtatott taneszközök megtervezésére is, mindezeket kreatívan alkalmazzák a másik szakjukat jelentő szakterületükön és egyúttal alkalmassá válnak a 'Mozgóképkultúra és médiaismeret', valamint a 'Vizuális kultúra' egyes részterületeinek az általános, illetve szakképzést folytató intézmények 5-12. évfolyamain való tanítására is, valamint széles műveltséggel, háttérismeretekkel rendelkezzenek a kapcsolódó tudományterületeken.

### **A szakképzettség várható hasznosítási területe, a szakemberszükséglet**

A médiumpedagógiával foglalkozó szak megindítása egyrészt azért szükséges, mert a Nemzeti Alaptanterv életbelépésével hiányszakmává válik a médiumokhoz értő tanár. A NAT műveltségterületeinek egyike, a 'Művészetek', egyik részterületként tartalmazza a 'Mozgóképkultúra és médiaismeret'-et. Korábban egyetemünkön (főiskoláinkon) ilyen szakos képzés nem folyt, most pedig szükség van rá. A helyi tantervekbe az iskoláknak be kell építeniük ezt az ismeretanyagot, bár nem szükségszerű, hogy a tantárgy neve is ez legyen. Az indítani kívánt szak a NAT-ban szereplő 'Vizuális kultúra' részterület bizonyos elemeit is tartalmazza.

Az Oktatási Minisztérium 1999. októberében – a közoktatási törvény módosítása alapján – elkészítette a kerettantervek szakmai koncepciójának dokumentumát. Ennek értelmében új ismeretkörök modulszerűen jelennek meg az alap- és középfokú oktatásban. E modulok tanítása kötelező, s az is kötött, hogy mely évfolyamokon. Így a 7-8. évfolyamon minimálisan 10 órás, a 9-10. évfolyamon minimum 20 órás, a 11-12. évfolyamon pedig legkevesebb 15 órás modul kell fordítani a 'Mozgóképkultúra és médiaismeret' oktatására. Ez azonban csak az egyik oka annak, amiért a szóban forgó

szak elindítását szükségesnek tartjuk. Rendkívüli fontosságú, hogy minden tanár, szakjától függetlenül, ismerje, használni tudja munkájában a médiumokat. Az ezredfordulón műveltségünk, sőt egész életünk szerves része a rádió, a televízió, az újságok, a számítógép, illetve az Internet használata s hatásuk életvitelünkre, viselkedésünkre. Ily módon elképzelhetetlen, hogy a közoktatás nélkülözze a médiumokat, az informatikai ismereteket. Használatuknak a tanításba kell beépülnie, mégpedig hozzáértő, e területen művelt, tudatos tanáregyéniségek révén. Példaképpen említve, ha a CNN híradóban ma jelentik, hogy Athén egyik lakóháza alatt megtalálták *Perikles* sírját, azt holnap a történelemtanárnak – videókazettára felvett anyagról – meg kell mutatnia az osztályában, ahol ókori történelmet tanít.

A médiumokkal foglalkozó új szak kurzusait bármilyen szakpár esetén ajánljuk a tanárjelölteknek, sőt bizonyosakat majd kötelezővé is kívánunk tenni.

Nem kívánunk olyan tanárokat képezni, akiknek nem lesz közvetlen tanítási teendőjük az iskolában! Ez az oka annak is, hogy nappali képzésben nem javasoljuk felvenni a most bevezetésre kerülő médiumpedagógia szakot másképpen, csak szakpár egyik szakjaként, illetve majd a kötelező tanártovábbképzésben kiegészítő, harmadik szakként.

A 'Művészetek' műveltségterület összesen körülbelül tíz százalékos arányban ajánlott a NAT-ban, így átlagosan három százalék esik a 'Mozgóképkultúra és médiaismeret' részterületre. Tehát ilyen tárgyat tanító tanárra nem tömegesen lesz szükség, a médiumokhoz értő mindenfajta szakosra azonban igen!

Nagy valószínűséggel lesznek olyan hallgatók, akik csak egy szakot vennének fel, mert nem akad számukra megfelelő szakpár, ha azonban lesz médiumpedagógia szak, ezt szívesen választják második szakként.

A kerettantervekkel foglalkozó, fent idézett dokumentum szó szerint tartalmazza a következő szöveget: „Az új típusú ismeretek igen sokféleképp kapcsolódnak a pedagógusok szaktárgyaihoz (például a mozgóképkultúra és médiaismeret tanításához az egyik iskolában a rajz-, a másikban a magyartanár rendelkezik előképzettséggel).”

A Pécsi Tudományegyetemen telepítendő új szak egycsapásra lehetővé teszi mindazon kurzusok létesítését, amelyek eme új kultúra elsajátítását a jövőbeni tanárok számára lehetővé teszik. A médiumpedagógia szakot a Tudományegyetem Tanárképző Intézetében kívánjuk megalapítani, „A” szakként, bármely tanári szakkal párosítva. E – Pécssett új – szakmát háromféle funkcióra szánjuk, fokozatos bevezetéssel:

– kezdetben nappali alapképzésben, egy tanári szakpár egyik szakának. Például magyar nyelv és irodalom – médium szakos tanár;

– később bevezetve, nappali tagozaton bármely szakpár esetén néhány kötelező stúdiumként. Például kémia-biológia szakos tanár, aki több féléven át tanult különféle médiumpedagógia kurzusokon, s azokból vizsgázott is;

– oklevéllel záruló szakirányú továbbképzésként. Elsősorban a kötelező tanártovábbképzés egyik alternatívjaként, kiegészítő szak gyanánt. Mivel ebben az esetben az általános tanári képesítést nyújtó tárgyak nem szerepelnek, ez ajánlható lesz nem tanár diplomások kiegészítő szakjaként is. (Például hazánkban nem megoldott az egyetemi oklevéllel záruló PR képzés, s erre a szak tervezett tartalma alapján nagy lesz a várható igény!)

Úgy gondoljuk, hogy napjaink és még inkább a közeljövő információözönében, amikor a médiumok annyira befolyásolják az emberek életét, létfontosságú az olyan spe-

---

*Ha a CNN híradóban ma jelentik, hogy Athén egyik lakóháza alatt megtalálták Perikles sírját, azt holnap a történelemtanárnak – videókazettára felvett anyagról – meg kell mutatnia az osztályában, ahol ókori történelmet tanít.*

---

cialisták képzése, akik szakértelmüknél fogva föltérképezik, leleplezik a manipulációt. Különösen szükséges ez a jövő nemzedéket nevelő tanárok esetében.

Olyan szakot kívánunk létesíteni, amely elegendő háttérműveltséget nyújt, ugyanakkor egy szűken vett szakterület praxisát tanítja meg a nagymennyiségű gyakorlati óra révén.

Szembe kell néznünk azzal a ténnyel is, hogy a tanári képesítést megszerzett fiatal szakemberek egy – általában legkiemelkedőbb – része rendre elhagyja a tanári pályát, esetleg meg sem kezdi azt. Esetünkben évente 30 médiumpedagógia szakos fiatal végezhet. A Baranya megyei helyi médiumok – rádió, televízió, sajtó – munkaerősükséglete ezek legjobbjaiból kielégíthető lesz.

Mintogy helyben sok nemzetiségi – szerb, horvát, német – állampolgár él, a médiumoknak e nyelveken is működniök kell a régióban. Másfelől pedig a határhoz közeli területről lévén szó, a határon túli magyarokkal is törődni kell. Ezen okok miatt tervezzük, hogy a szak indulása után gondot viselünk egyfelől a PTE nemzetiségi hallgatóinak foglalkoztatására is (a felvehető 30 fő között igyekszünk néhány nemzetiségi számára is helyet biztosítani), másfelől a ljubjánai, zágrábi, újvidéki egyetemekkel már most is meglévő kapcsolatokat majd az új médiumpedagógia szakra is kiterjeszteni.

### Nemzetközi trendek az új szakon

Noha a tanítás technológiájának két termékét, a tanítógépeket és a programozott oktatást *Szókratész*ig, illetve *Comenius*ig vezetik vissza egyes szerzők (*Burrhus F. Skinner: A tanítás technológiája. Gondolat Kiadó, 1973*), lényegében az ötvenes-hatvanas évektől vált általánossá – az egyre fejlettebb médiumok alkalmazásával – főleg az Egyesült Államok, majd az Egyesült Királyság területén az audiovizuális anyagok, később számítógéppel segített tanítási programok alkalmazása a közoktatásban. A hetvenes évekre az UNESCO és a magyar kormány támogatásával hazánkban is létrejött – Országos Oktatástechnikai Központ néven – az audiovizuális médiumok fejlesztési intézete, ahol több mint húsz éven át e szakma speciális szakértelmét nemzetközi segítséggel elsajátító kutató pedagógusok dolgoztak és számos tanfolyamon gyakorló tanárokat is tanítottak. Sajnos a rendszerváltás körüli időben a nevezett intézmény megszűnt. (A közoktatás tantárgyainak volt szerkesztői közül ma nyolcan különböző egyetemeken oktatnak.)

### Rokon szakok fényében

Hazai egyetemeken már több helyütt működik a médiumokkal foglalkozó program. Eltérések azonban vannak köztük; például az ELTE főleg filmelmélettel foglalkozó szakembereket képez, a Magyar Iparművészeti Főiskolán multimédia specializáció van. Tudomásunk van a szombathelyi és az egri főiskola főiskolai szakalapítási kérelméről. A Pécsi Tudományegyetemen nem az a fő cél, hogy film-, újság-, CD-készítő tanárok tömege kerüljön ki e szakról (noha bizonyos hallgatóink bizonyára ilyenekké válnak), hanem hogy a rendelkezésre álló választékhöz, anyagokhoz korszerű tudás és ízlés birtokában nyúljanak majd.

A létrehozandó szakon nem elsősorban filmelméletet kívánunk oktatni s nem is elsősorban multimédia oktatóanyagok létrehozását akarjuk tanítani, még kevésbé a „hagyományos” oktatástechnika-oktatástechnológia képzést szorgalmazzuk. Helyette minden médium elméletét és gyakorlatát akarjuk bevonni a képzésbe, a következő karakterisztikus módon.

Először: nagyon sok gyakorlati foglalkozást tervezünk.

Másodszer: a médiumokról szóló stúdiumokat elméleti tanulmányokkal alapozzuk meg a nyelvészet, kultúratörténet és lélektan tekintetében, de mindenkor a tanítási gyakorlat vonatkozásában.

Harmadszer: igen nagy óraszámot szánunk a számítógépes gyakorlatnak, informatikának.

Negyedszer: rendszerben építkezünk. A Pécsi Tudományegyetem Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kara mind középfokú, mind főiskolai szintű hasonló tartalmú képzést vezet(ett) be, s terveink szerint ezek folytatásaként is értelmezhető az indítandó egyetemi képeztést nyújtó szak.

Ötödször: különös tekintettel kívánunk lenni a nemzetiségiekre, oly módon, hogy a felvételnél prioritást – pozitív diszkriminációt – adunk nemzetiségi hallgatóknak.

Az általános tanári képeztést is megadja a médiumpedagógia szak, tehát e szak hallgatójának nem kell a másik szakján teljesítenie a tanári képeztéshez szükséges kurzusokat! (A „másik” szak szakmódszertanát ott kell teljesíteni, a médiumpedagógiáét e szakon belül.)

Tantárgycsoport	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Ö
I. Pedagógiai alapozó tárgyak											16SZ
1. Pedagógiai filozófia	2k										
2. Neveléstörténet	2k										
3. Neveléstan	2k										
4. Didaktika		2k									
5. Kognitív pedagógia			2k								
6. Nevelésszociológia				2k							
7. Szakmai szocializáció		2k									
8. Képességfejlesztő tréning	2g										
II. Pszichológia											8SZ
9. Általános pszichológia			2k								
10. Fejlődépszichológia			2k								
11. Nevelépszichológia				2k							
12. A kapcsolatteremtés lélektana					2k						
III. Nyelvészet											8SZ
13. Bevezetés a nyelvészetbe	2k	2k									
14. Alkalmazott szövegtan			2k	2k							
IV. Kultúratörténet											6SZ
15. Művelődéstörténet					2k						
16. Művészetek története						2k					
17. Médiumok története							2k				
V. Informatika											24SZ
18. Számítógépes hardver	3 g	2g	1g								
19. Számítógépes szoftver	1g	2g	3g								
20. A számítógép és környezete			2g		2g						
21. Számítógépes napi újdonságok	1g	1g	1g	1g							
22. Multimédia					2g	2g					
VI. Médiumok – elmélet, gyakorlat											30SZ
23. Public Relations						2k					
24. A közírás műfajai, sajtószerkesztés, -elemzés							1k				
25. Rádiós műfajok, műsorszerkesztés, hanganyagok elemzése							2k				
26. Filmesztétikai alapfogalmak			2k				1g				
27. Médiaelmélet és -gyakorlat					2k	2g	2g	2g	1g		
28. A mozgókép dramaturgiája			1k								
29. Képi műsorszerkesztés							2k	3g			
30. A fotográfiai kép		1k									
31. Filmelemzés				1g	1g	1g					
32. Képi oktatórendszerek						1g					
Mestermunka									4		
Szakdolgozat										4	
Összesen	13	13	13	13	12	11	11	5	5	4	100

1. táblázat. Óra- és vizsgaterv

## Óra- és vizsgaterv

Az 1. táblázatban közöljük a tantárgyak nevét, úgy, hogy a tárgyakat úgynevezett tantárgycsoportokba osztottuk. A tantárgyak jellegét jelzi – elméleti, gyakorlati –, hogy „k”, mint kollokvium, vagy pedig „g”, mint gyakorlati (szemináriumi) jegy szerepel-e az adott négyzetben a szám után. A tantárgyak időbeosztása a következő módon olvasható le a táblázatról: az első sor tartalmazza a tíz félév felsorolását, s minden tantárgy sorában

Tantárgy	Oktató	Műhely
<b>I. Pedagógiai alapoó tárgyak</b>		
1. Pedagógiai filozófia	Bohár András	PTE
2. Neveléstörténet	Sándor László, Stirling János	PTE
3. Neveléstan	Kocsis Mihály	PTE
4. Didaktika	Takács Viola	PTE
5. Kognitív pedagógia	Csapó Benő	JATE
6. Nevelésszociológia	Reisz Terézia	PTE
7. Szakmai szocializáció	Balázs Éva	PTE
8. Képességfejlesztő tréning	Huszár Zsuzsa	PTE
<b>II. Pszichológia</b>		
9. Általános pszichológia	Vágó Irén	PTE
10. Fejlődépszichológia	Vágó Irén	PTE
11. Nevelépszichológia	Vágó Irén	PTE
12. A kapcsolatteremtés lélektana	Vágó Irén	PTE
<b>III. Nyelvészet</b>		
13. Bevezetés a nyelvészetbe	Szépe György, Szűcs Tibor	PTE
14. Alkalmazott szövegten	Kárpáti Eszter	PTE
<b>IV. Kultúratörténet</b>		
15. Művelődéstörténet	Géczi János	PTE
16. Művészetek története	Aknai Tamás	PTE
17. Médiumok története	Geréb Anna, Gyenes Zsolt	Magyar Film-intézet, Ghandi Gimnázium
<b>V. Informatika</b>		
18. Számítógépes hardver	Drommer Bálint	ELTE
19. Számítógépes szoftver	Drommer Bálint	ELTE
20. A számítógép és környezete	Drommer Bálint	ELTE
21. Számítógépes napi újdonságok	Drommer Bálint	ELTE
22. Multimédia	Drommer Bálint	ELTE
<b>VI. Médiumok – elmélet, gyakorlat</b>		
23. Public Relations	Zeller Gyula	PTE
24. A közírás műfajai, sajtószerkesztés, -elemzés	Mányoki Endre	Képzőművészeti Főiskola
25. Rádiós műfajok, műsorszerkesztés, hanganyagok elemzése	Szakáts Ildikó	Magyar Rádió
26. Filmesztetikai alapfogalmak	Péterffy András	MTV, ELTE
27. Médiaelmélet és -gyakorlat	Horváth Ádám	Színház- és Film-műv. Főiskola
28. A mozgókép dramaturgiája	Péterffy András	MTV, ELTE
29. Képi műsorszerkesztés	Péterffy András	MTV, ELTE
30. A fotográfiai kép	Gyenes Zsolt	Pécs, Ghandi G.
31. Filmelemzés	Reményi József Tamás	PTE, Iskolakultúra
32. Képi oktatórendszerek	Takács Viola	PTE

2. táblázat. A tantárgyak oktatói

bizonyos félévnek, féléveknek megfelelő helyen álló szám a heti óraszámot jelenti. A vizsgarend úgy olvasható le, hogy a kollokviumok a heti óraszám után a megfelelő sorban vannak jelölve, a szigorlatok pedig SZ jellel a tantárgycsoport megnevezésénél a megfelelő félév helyén láthatók.

Mindez, félévenkénti 13 héttel számolva, 1300 óra, az iskolai gyakorlatok száma 150 óra, mindösszesen tehát 1450 óra.

A 32 tantárgy tanítását 24 oktató látja el. Szám szerint kilenc külső óraadó oktatót kell foglalkoztatni a tíz félév során, ők vállalták a tanítást. Tizenötön a PTE munkatársai.

Más felsőoktatási intézményben dolgozik 5 fő (ELTE, JATE, Képzőművészeti Főiskola, Színház- és Filmművészeti Főiskola), egy-egy külső oktató pedig a Magyar Rádió, a Ghandi Gimnázium, illetve a Magyar Filmintézet munkatársa. Az informatika tárgyak oktatását hamarosan PTE-oktató veszi át, a speciális igényekre történő felkészülés után.

Az összes oktató 77%-a a PTE munkatársa, az összes oktató 41%-a a JPTE-n belül a Tanárképző Intézet munkatársa. 24 oktató közül 8-nak van tudományos minősítése, 4 fő Széchenyi Professzori Ösztöndíjas, 3 oktató PhD minősítése, 1 fő DLA minősítése folyamatban van és négyen egyetemi doktorok.

### A szakindításhoz szükséges infrastruktúra

A első évben 30 hallgatóval számolunk. Mivel a nappali alapképzés után nemsokára megindítjuk a szakirányú továbbképzést is, ez nem jelent tárgyi többletigényt, sőt az eszközpark jobb kihasználását teszi lehetővé, hiszen az oktatás nem egy időben történik.

Az oktatási helyiségek rendelkezésre állnak az elméleti előadások céljára. A speciális igényeket alább részletezzük.

Első változatban a teljeskörű beszerzés költségeit mérjük föl.

Az egyik teremben 15 gépből álló számítógéprendszer kell telepíteni (a gyakorlati foglalkozások két csoportban, kétszer 15 fővel folyhatnak). Ha a számítógépek – mai áron számolva – mintegy kétszázezer forint értékűek lesznek, úgy univerzálisan használhatók, az összes nyomtatott és sajtóanyaggal kapcsolatos munka elvégezhető rajtuk. Ezen kívül megtakaríthatóvá válik a video teljes vágóberendezése is, mivel digitális, számítógépes vágást tesz lehetővé. Ugyanez a berendezés a CD-írást s ilymódon a multimédia anyagok létrehozását is biztosítja. A számítások szerint összköltségben ez ma mintegy ötmillió forintot jelent, amely tartalmazza a gépek telepítését, a csatlakozó interfészeket, CD-írókat, programvásárlásokat.

Feltétlenül szükséges állandó műszaki alkalmazott, úgynevezett rendszergazda, aki felügyeli és folyamatosan karbantartja a számítógéprendszert, ez fél státuszt jelent egy középfokú végzettségű embernek.

Hang- és képanyag készítéséhez is beruházásokra lesz szükség, ami fokozatosan valósítható meg. Kezdetben a számítógépes rendszerrel konzerv anyagokból kell dolgozniuk a hallgatóknak. A hanganyagokhoz öt riportertermagnó, három jó minőségű mikrofon kell csak. Állókép készítéséhez színes hőmásoló és az egyéb anyagokhoz is szükséges xerox másológép szükséges, amely az írásvetítő-transzparens készítését biztosítja, valamint teljes fotolabor és egy jóminőségű fényképezőgép. Mindezek közül a xerox gép a legnagyobb tétel. A többi eszköz mintegy egymillió forintot igényel.

A videofelvételek készítésének feltétele minimum kétkamerás, félprofí stúdió létrehozása, amely becslés szerint – mai áron – négymillió forint lehet. Kezdetben a pécsi tévéstúdióval kötendő bérleti szerződésre gondolunk, s csak később saját berendezésekre. (Ezeket pályázatok útján, illetve a szak bevételeiből kívánjuk biztosítani.) Egyébként videostúdió használatára első alkalommal az ötödik félévben kerül csak sor. Azaz távolról mintegy tízmillió forintot tesz szükségessé a szak működtetéséhez

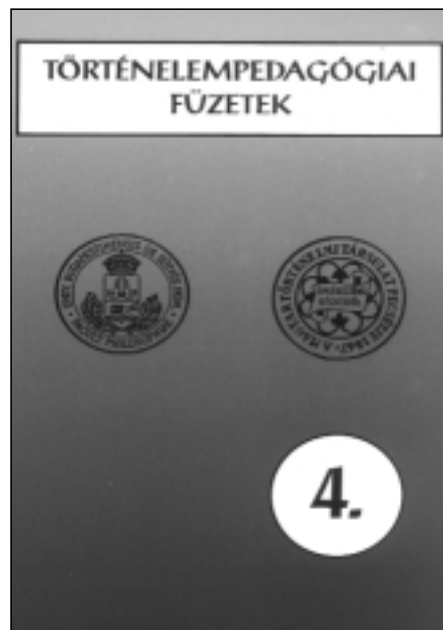
nélkülözhetetlen eszközpark létesítése, amely összeg két, legkésőbb három éven belül kerül felhasználásra.

Az első évben azonban készen kell állnia a számítógéprendszernek, amely új beruházás esetén ötmilliósi kiadást jelentene.

Vizsgáljuk most azt az esetet, ha nem törekszünk új beszerzésekre, hanem az egyetemen meglévő infrastruktúra jobb kihasználásával oldjuk meg a szak eszközigényét.

A Pécsi Tudományegyetemen van mind hálózatban működő számítógéprendszer, mind pedig videostúdió. Tehát belső együttműködés kérdése, hogy ezeket használhassák az új szak hallgatói is. Ilymódon a műszaki beruházás teljesen megtakarítható, esetlegesen belső (egyetemi) szerződésekkel megoldható.

Még szólni kell a taneszközbankról, ugyanis a hallgatók gyakorlati munkáinak révén a szak nem csupán fogyasztója, de termelője is lenne a javaknak. Minden hallgató rendszeresen kap feladatokat a fő szakjának valamely tananyagrészehez illeszkedő taneszköz készítésére. Ehhez a feltételeket (anyag és eszköz) az egyetem biztosítja. Elkészítés és értékelés, elbírálás után a munka (írásvetítő-transzparens, diakép, CD, videofelvétel, nyomtatott anyag stb.) az egyetem tulajdona marad. Ezt úgy kívánjuk megszervezni, hogy magát a feladatot a szaktaneszközökkel való egyeztetés alapján adjuk ki, majd e taneszközök másolatban megkapják az anyagot. Így azt reméljük, hogy mind Intézetünkben, mind pedig a szaktaneszközökön idővel felhalmozódnak az elkészített taneszközök.



A Ciceró Kiadói, Kereskedelmi és Szolgáltató Kft.  
és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának kiadványaiból



## A hódító alakja: évszázadok Don Juanja

*Az újkor megteremtette a maga mítoszait. A reneszánsz terméke Faust, az emberi megismerés hőse, Hamlet, az intellektuális önelemzés vívódó alakja. A barokk alkotta meg Don Quijotét, az eszmény megszállottját, Don Juant, a férfiúi hódítás ideálját. A szentimentalizmus alkotása Werther, a szív anti-hőse, a romantikáé Kohlhaas Mihály, az igazság bajnoka. Don Juan mellett Casanova vagy Szindbád is a hódító férfi ismert irodalmi példája. Miben áll azonban a Don Juan-figura különleges volta?*

**A**többi hódító, nőfalo, nőcsábász és szívtipró egy meghatározott alak volt, akár történeti személy, mint Casanova, akár irodalmi-mesei figura, mint Szindbád vagy az irodalom ezer más, hasonló figurája. Casanovának nincs metafizikai mélysége: történetében nem jelenik meg a túlvilág, alakja a gyönyörű férfié, de nem a férfiaságnak mint életelvnek a szimbóluma. Legendás nőhódító – de nem több annál. Szindbád pedig a mesék világából érkezett: inkább egzotikus, mint valóságos, inkább mesei, mint mitológikus, inkább vágyakozás, mint megtestesülés.

Don Juan velük szemben – és az irodalom és kultúrtörténet talán minden más szerelmes hőisével szemben – elemi erejű, magával ragadó. Don Juan különleges ereje az érzékisége: borzongató és megadásra készítő. Szexuális ereje több, mint normális férfierő, mert kimeríthetetlen. De ez az erotikus erő nem csupán ösztön, nem egyszerűen fizikai képesség, hanem a szerelem legmagasabb rendű megnyilvánulása. Ezért tud Don Juan mindig szép szavakat is mondani, ezért lebilincselő a tekintete, ezért ígérnek a nők örök hűséget és feltétel nélküli szerelmet neki. És ezért képes ő is szerelmet vallani és adni, mégpedig mindannyiszor komolyan és meggyőződéssel. Mert ő hisz is benne, minden egyes szerelmi vallomását azzal a hittel mondja el, hogy igazat mond. Don Juan a kiolthatatlan életszeretet példája is: minden pillanatában habzsolja és élvezi az életet. A pillanat, a perc művésze, aki a mulandóságot nem valamely örök alkotással akarja legyőzni, hanem az idő legteljesebb kihasználásával, azzal, hogy élete minden egyes pillanatában teljes életet él. Ezért nem tűr senkit, aki ezt megakadályozná, aki ellenállna életszomjának és végeredményben öneki.

És ezért másik fő motívuma a Don Juan-mítosznak a halál. A korai feldolgozásokban mindig eljön Don Juanért a halál, mindig alászáll a pokolra, minden korábbi – nem huszadik századi – mű alapkérdése a megsemmisülés is. Történetében szerelem és halál, életvágy és megsemmisülés szervesen összekapcsolódik, az evilági és a túlvilági lét egymás kontrasztjában jelenik meg. Azért van Don Juan alakjának metafizikai tartalma, mélysége, mert arról is szól: le lehet-e győzni szerelemmel a megsemmisülést.

Abból a több mint kétezer műből, amely a mai napig Don Juan alakjáról készült, csak egy kis töredék olvasható magyarul is, és természetesen csak ezek még kisebb töredéke remekmű. Áttekintésünkben a továbbiakban csak néhány alkotásról lesz szó, elsősorban a talán legfontosabbakról: néhány drámáról, egy operáról, egy verses regényről, végül pedig néhány filozófiai-esztétikai gondolatmenetről.

*Tirso de Molina* (1571 vagy 1583 vagy 1584-1648), egy 17. századi spanyol barokk

drámaíró háromfelvonásos drámájában jelenik meg Don Juan először az irodalom történetében: „A sevillai szédelő és a kövendég” a dráma címe (1624). A színhely Spanyolország és Itália, a főhős pedig egy nemes úr, Don Juan Tenorio. A mind cselekményekben és fordulatokban, mind érzelmekben és jellemeiben gazdag darab a mítosz későbbi feldolgozásainak legfőbb mozzanatait szinte mind megjeleníti vagy megelőlegezi, illetve a későbbi feldolgozások egyike sem maradt érintetlen Tirso de Molina drámájától, néhány mozzanatot mind átvettek e legkorábbi Don Juanból.

Lényegében két történet összegyúrásából keletkezett Tirso de Molina drámája: az egyik a szép férfi hódításainak, a másik a sírjából kőszoborként visszatérő, ártatlanul lemészárolt hős bosszújának története. Mindkettőnek megvannak az előzményei a spanyol népköltészetben és irodalomban, de e két fő elemet olyan szervesen kapcsolja össze a Tirso drámaíró, hogy ettől fogva elválaszthatatlanul összeforrnak.

Tirso de Molina művében fontos ellenpontja Don Juan állhatatlanságának és kiszámíthatatlanságának az igazságos és megbocsátó király. A dráma során Don Juan apjának, Don Diego Tenorióknak a hűségéért több ízben megbocsát Don Juannak, magas rangra emeli, előkelő házasságot ígér neki. A dráma végén pedig a szédelő által megcsúfolt és megzavart szerelmes párokat egymásnak adja, Isabela hercegnő Octavio hercegé lesz, Donna Annát De La Mota őrgróf veszi el, Aminta, az esküvőjéről elcsábított parasztlány mégis hozzámegy vőlegényéhez, Batricióhoz, és vélhető, hogy Tisbeát, a szép halászlányt szintén összebékíti a rá sóvárgó halászlegények egyikével. A dráma tehát egy világos erkölcsi rend létéről, megtöréséről és e rend helyreállításáról szól. Don Juan maga is tudatában van annak, hogy lovagi mivolta és erkölcsi kötelességei szerint nem így kellene élnie, mégis elragadja kaland- és hódításvágya. A mű végén azonban a megcsúfolt halott bosszút áll, az Úr a pokolra küldi a szédelőt, a király pedig helyreállítja a földi világ egyensúlyát.

Ebben a felfogásban Don Juan bűnös, mert erkölcstelen, mert nyilvánvaló etikai, magatartásbeli és illembeli normákat hág át. Tragikus és komikus jelenetek egyaránt vannak a műben, az előkelők szerelme, gyalázata és bosszúvágya fenséges és tragikus, a szolgák, az egyszerű parasztok és halászok szerelme, vágyakozása, csalódása és bosszúvágya inkább földi, kisszerű és komikus. A cselekmény sok fordulatot tartalmaz, sok az álruha, bajvívás, halál, félreértés és félreismerés, ebből a későbbi szerzők bőven meríthettek. (A dráma műfaja a spanyol irodalomban meglévő *comedia de capa y espada*, magyarul a köpeny és a kard komédiája.) Az evilági történetet és a túlvilági erőket egyaránt megjeleníti a színpadon, a főhős a pokolra jut, így teljes világot állít a színpadra. (Ezt *Theatrum mundinac* nevezték, Világszínháznak, és ez volt a nagy barokk drámairodalom célkitűzése.) A darabnak sikere volt és megteremtett egy nagyszabású irodalmi hőst, a hódító archetípusát.

*Molière* (1622-1673) komédiát írt Don Juan történetéből („Don Juan vagy a kőszobor lakomája”, 1665). Ennek a vígjátéknak az egyes jelenetei komikusnak hatnak ugyan, a szolga darabzáró monológja szintén humorba oldja a darabot, egészében mégis inkább rémülettel tölt el bennünket, nézőket ez a Don Juan, mintsem hogy megértő nevetéssel néznénk tetteit. A hódítás ugyanis ennek a Don Juannak csak egyik, lényegében alárendelt tulajdonsága. Ez az ember nem hisz senkiben és semmiben, nem szent előtte sem isten, sem ember, sem az élet, sem a halál, sem az apja, sem a felesége, sem az adott szó, sem a fogadkozás. Cinikus, aki számára nem léteznek értékek. Az élet csak játék számára, és ebben a játékban kap szerepet minden szép női test, amit meglát. Donna Elvirát megszökteti egy zárdából, feleségül veszi, majd otthagyja, elmenekül tőle. Amikor az egyik csinos parasztlányt meglátja, házasságot ígér neki, amikor a másikat, akkor azt akarja feleségül venni. Közben szétdúlja Donna Elvira hitét, a paraszt-pár, Peti és Sári szerelmét, saját apjának fia iránti bizalmát. Nincs súlya számára semminek, örül ugyan, amikor a vízből kimentik és életben marad, de az életét is kockáztatja egy vadide-

genért, csak mert látja, hogy az túlerővel áll szemben. A fél éve megölt Parancsnok szobrához véletlenül vetődik el és egy pusztá ötletének engedelmeskedve hívja el magához vacsorára. Bár saját ötletét sem veszi komolyan, de amikor a Parancsnok megjelenik nála, a játékot azért végigjátssza. Végül a szobor magával viszi a pokolba, mintegy büntetésképpen azért, ahogyan élt.

Don Juan cinizmusának mélyén istentagadása áll. Ezért nem hisz igazán az erkölcsi elvek komolyságában és érvényesülésében, ezért képes alakoskodni és hazudni bármely pillanatban. Szolgájával, Sganarelle-lel egymást jól kiegészítik. Don Juan nem hisz semmiben, de ezt a kiábrándult és cinikus viselkedést következetesen és néha nagyszabásúan képviseli – nem fél, nem félti a saját életét sem. Sganarelle állandó vitapartnere urának, ostarozza őt erkölcsatlanságért, tudja, mi az erény és a bűn (vagy legalább azt, hogy mit tartanak annak), de kisztílű, gyáva, esendő. Nem kérdőjelezi meg a helyes viselkedés normáit, de erkölcsre a hétköznapi ember erkölcsre. Tudja, hogy ura erkölcslenül cselekszik, de kiszolgálja őt.

A Don Juan-téma legteljesebb, legismertebb és legnagyobb szabású feldolgozása nem is drámában, hanem *Wolfgang Amadeus Mozart* (1756-1791) „Don Giovanni” című operájában (1787) történt. Don Giovanni útját nőiességükben megbántott nők és férfiaságukban megbántott férfiak szegélyezik. Mindenki a sértettség és a bosszúvágy munkál, ezért Don Giovanni esküdt ellenségei lesznek. De hiába minden kard, fegyver, harag, ők mind nem tudják Don Giovannit legyőzni. Veszte saját gögje lesz, az, hogy nála nagyobb erővel, a pokollal is szembeszáll. Meglátja a temetőben a Kormányzó síremlékét, tréfából és gögből meghívja magához vacsorázni, a megjelenő Kormányzónak megígéri, hogy viszonzza a látogatást, és elmegy hozzá vacsorázni. A látogatásra azonban már nem kerül sor: Don Giovannit megéri a halál. De még ebben az utolsó pillanatban is változtathatna életén, a Kormányzó megadja neki ezt a lehetőséget: „Mutass megbánást, változtasd meg életed! Ez az utolsó pillanat!” Don Giovanni azonban büszkén visszautasítja: „Nem, nem; nem bánok meg semmit, távozz tőlem!” Ezt követően viszont a Kormányzó átadja őt a pokol erőinek, a Démonok kara ráolvassa bűneit, megfenyegeti az örök szenvedéssel, és végül a pokol tüze elnyeli Don Giovannit. Illetve: csak majdnem végül. Mert nem a nagyszabású hős pokolra kerülésével, hanem kisztílű üldözőinek boldogságával ér véget az opera. Azt is gondolhatnánk: minden rendbe jön a mű végére, a rossz elnyerte méltó büntetését, a jók megkapták az elégtételt és a jutalmukat. Donna Anna és Don Ottavio a gyászév leteltével házastársak lesznek, Donna Elvira Zerlina és Masetto berendezik a maguk kicsiny, de boldog életét, Leporello, a szolga jobb gazdát talál majd magának. Mindenki örül, minden jól végződött – csak éppen a mindenkit felkavaró, nagyszabású hős, Don Giovanni tűnt el örökre a földi életből.

Arról, hogy Mozart operájának milyen hatása volt, sőt, milyen kultusza alakult ki a 19. században, többek között a romantikus író, *Ernst Theodor Amadeus Hoffmann* egy elbeszélése tudósít. E. T. A. Hoffmann (1776-1822) „Don Juan” címmel, „Meseszerű történet, amely egy rajongó utasemberrel esett meg” alcímmel írt elbeszélést (1813) Don Giovanniról. A novella élet és művészet viszonyáról szól, arról, hogy a művészet (és

---

*Don Juan cinizmusának mélyén istentagadása áll. Ezért nem hisz igazán az erkölcsi elvek komolyságában és érvényesülésében, ezért képes alakoskodni és hazudni bármely pillanatban. Szolgájával, Sganarelle-lel egymást jól kiegészítik. Don Juan nem hisz semmiben, de ezt a kiábrándult és cinikus viselkedést következetesen és néha nagyszabásúan képviseli – nem fél, nem félti a saját életét sem.*

---

mindenekelőtt a zene) képes arra, hogy az embert – mégpedig a zenét igazán értő, ihletett embert, a lelkében művészt, aki fogékony az „éteri mezők” iránt, vagyis az igazi romantikust – más világokba ragadja át. Amit a nyárspolgárok (például a novella utolsó jelenetében szereplő Okos férfi, Jelentéktelen férfi és Mulattarcú férfi) egyszerű ideg-sokként és halálként fognak fel, azt ő az örök szerelmi szenvedély igazi megjelenésének érzi. A művészet itt: ajtó, amely az ismeretlen és végtelen, de lényegi világok felé vezet át. Ugyanakkor a művészet: maga a felkorbácsolt szenvedély, amely igazabb minden más, kisszerű és hétköznapi emberi érzelemnél. Végül pedig a művészet: élet és halál kérdése, melybe az igazi művész belepusztul, de amely egyedül képes arra, hogy az ember igazi, legbelső világát feltárja.

*Alekszandr Szergejevics Puskin* (1799-1837) egyfelvonásos drámát írt Don Juan történetéből ‚Don Juan kövendége’ címmel (1830). A dráma furcsasága abban áll, hogy Don Juan egyfelől bátran, sőt vakmerően cinikus és kegyetlen, mégis Donna Annának elmondott szerelmi vallomásai olyan gyönyörűek, hogy nehezen hihetjük el, hogy aki mondja, hazudna. Ha pedig nem hazudik, úgy a szerelem legmagasztosabb megszólaltatója ő. Avagy, harmadik lehetőségként, ahogy ő maga is állítja, Donna Anna hatására megváltozott, bevallja korábbi bűneit, őszintén és teljes szívvel képes szeretni – de éppen abban a pillanatban, amikor életében ez a nagy fordulat megtörtént, akkor áll bosszút a Komtur Don Juan korábbi bűneiért, azért, amit megváltozása előtt tett. Hogy e két értelmezés közül melyiket fogadjuk el, arról Puskin nem igazít el, a dráma maga is rendkívül szűkszavú, utolsó jelenetének vége pedig különösképpen az. (A dilemma eldöntésénél figyelembe kell venni azt is, hogy Don Juan a dráma szerint költő, akinek szerelmes dalait Laura boldogan éneklí, és e daloktól a hallgatók elragadtatott kiáltásokban törnek ki.)

*Max Frisch* 20. századi svájci drámaíró (1911-1991) ‚Don Juan vagy a geometria szerelmese’ (1953) című drámájában olyan Don Juant állít elénk, aki a 17. század első felében élt, de tud arról, hogy irodalmi hőssé vált, maga is beszél Tirso de Molina színdarabjáról. Mi több, ő maga teremti meg saját mítoszát. Don Juan története most arról szól, hogy képes-e egy jelentékeny ember megőrizni önmagát a tőle idegen szerepektől. Ebben a küzdelemben végül az elvárások győzedelmeskednek. Don Juan az abszolútumot kereste egész életében, ezért is lett csábító. Nem elégedett meg ugyanis a társadalmi elvárások diktálta szerelemmel, hanem a szerelemben is a tökéleteset kereste. Ebben a drámában nincs túlvilág, nincs igazságszolgáltatás, nincs pokol, amely elnyelje a bűnöst, csak egy legenda van, amely alkalmas arra, hogy azt az illúziót ültesse az emberekbe, mintha lenne igazság.

*George Byron* (1788-1814) ‚Don Juan’-ja (1818-1824) egészen különös mű, eltér a Don Juan-figura hagyományos ábrázolásaitól. Először is műfaja miatt. A verses regényben – a műfaj jellegénél fogva – az epikum, a cselekményábrázolás lírai elemekkel van átszőve. Az elbeszélő közli érzelmeit, viszonyát az általa elmondottakhoz, gyakran a tárgyhoz nem tartozó reflexióit, nem titkolva szubjektivitását. A műfajt a romantika énkultusza hozta létre, mégpedig Byron verses regényei, a ‚Childe Harold’ és a ‚Don Juan’. Néha énekeken keresztül alig hallunk Don Juanról, sokkal inkább filozófiáról, politikáról, közéletéről, a társasági életéről, a korabeli Angliáról, irodalomról, a szerző sorsáról és érzéseiről, a versírás nehézségeiről. És beszél – némileg kapcsolódva Don Juan sorsához – a rabszolgaságról, az emberkereskedelemről, a török-orosz háborúról, Nagy Katalin cárnőről, Szuворov orosz hadvezér dicsőségéről, az angol diplomáciai életéről. Mindezek között olvashatunk Don Juanról, de csak mindezeknek – vagyis a szerző világlátását, értékítéletét és lírai énjét közvetlenül kifejező részeknek – alárendelve.

Formailag a mű töredékes, Byront korai halála megakadályozta abban, hogy befejezze. Az első énekekben a szerző 12 énekesnek ígéri művét (a klasszicista szabályosság-igény jegyében), a mű végül 16 énekből áll, de úgy, hogy befejezetlenül marad. A 12. ének tá-

ján pedig azt közli a szerző az olvasóval, hogy eddig csak az előhangot olvasta, most jön majd a valódi és teljes mű, olyan monumentális, amilyen a 12 énekes előhang után jöhet.

Műfaj tekintetében még félrevezetőbb a szöveg. Eposzt ígér, Homéroszéhoz hasonlítja művét, de semmiben nem emlékeztet az antikvitás eposzaihoz. Hangját tekintve is „elegyes” mű a Don Juan: alaphangja az ironia, de a humor, a szatíra, az érzelmesség, a kalandregények izgalmas hangja, az egzotikumok borzongató ábrázolása egyaránt fontos alkotóeleme.

Don Juan itt tehát nem cselekvő hős, az események vele történnek, de nem miatta. Szépsége megejtő, de nem hívja ki maga ellen az alvilág erőit. Fontos motívuma a műnek az utazás: Spanyolország – Görögország – Törökország – Oroszország – egy hosszú utazás Európán: Lengyelországon, Németországon keresztül – végül Anglia a helyszín. Don Juan ide-oda vetődik és megismer világokat, szokásokat és szerelemeket. Szeretői között van nála idősebb és vele egykorú, van cárnő és nemes leány, szerelme egyszer érzéki fellángolás, máskor meghitt szeretet, van egy éjszakára szóló kapcsolat és huzamos együttélés. A vágy, megkívánás, szeretet, megszerzés, birtoklás, féltékenység, meghittség, vágyakozás, kölcsönösség és egyenlőtlenség sok-sok változatát látjuk. Olvashatunk török háremről és az angol társasági szerelemről, a férfifaló cárnőről és egy éppen serdülő kisleány távoli vágyakozásáról, szerelmes együttlétről és erotikus álomról. Vagyis a szerelem megannyi változatát mutatja be Byron úgy, hogy mégsem ez a legfontosabb számára. Don Juan története ürügy, hogy a világ ezer jelenségére reflektáljon.

Igazi romantikus hős, igazi romantikus cselekmény, igazi romantikus hangnemkeveredés és igazi romantikus formátlanság – mindez együtt Byron 'Don Juan'-ja.

*Stendhal* (1783-1842) a 19. század elején szisztematikusan, ugyanakkor szépíróként elemzte a szerelem érzését 'A szerelemről' című érdekes-furcsa lélektani esszéjében (1821). Beszél a szerelemről mint szokásról és mint lelki folyamatról, felsorolja keletkezésének fokozatait, bemutatja a szerelem változatait, a szokásokat, a különböző népek szerelmi lelkületét, beszél a házasságról, az erényről és a kudarcokról, történeteket mond el híres szerelmekről és elemzi az irodalomban ábrázolt szerelemeket.

Négyféle szerelmet különböztet meg Stendhal: a szenvedélyes, a kedvtelésből űzött, a testi, valamint a hiúság vezérelte szerelmet. Az esszé egyik fejezetében az igazi szerelem két hősét mutatja be: Werthert és Don Juant. E két nagyszabású és kivételes emberben – Goethe, illetve Mozart teremtményében – a férfiaknak a szerelemben mutatott kétféle magatartását állítja szembe egymással. Werther a bensőséges szerető, Don Juan a hódító; Werther számára a kapcsolat minősége a fontos, Don Juan számára a kapcsolatok mennyisége; Werther a szerelemben a két fél egyenrangúságára törekszik, Don Juan szerelmeiben a férfi fölényben van a nővel szemben; Werther érzelme csöndes, de mély, Don Juané hangos, látványos, színpadias; Werther melet ad, Don Juan lángol; Werther hosszú időn át szeret, Don Juan gyorsan meghódít; Werther számára a szerelmes együttléti folyamata fontos, Don Juan számára a megszerzés pillanata. Magából az esszéből is úgy tűnik, igazabbnak, átéltebbnek és mélyebbnek tekinti Stendhal Werther érzéseit, regényeit olvasva azonban egyértelmű ez az állásfoglalás. A 'Vörös és fekete' hőse, Julien Sorel Don Juanként mindenütt hódítani akar, de igazán csak Wertherként érzi boldognak magát de Rénalné oldalán. 'A páрмаi kolostor' főhőse, Fabrizio is eljut oda, hogy kolostorbéli, csöndes és meghitt szerelme jelenti élete legboldogabb korszakát.

*Soren Kierkegaard* dán filozófus (1813-1855) azt kutatja mindenekelőtt, hogyan kerülheti el az ember, hogy sémák szerint éljen, vagy másképpen: miképpen válhat az ember élete egyedivé és érvényessé. Úgy véli, saját korában, a 19. század közepén eltömegesedik az ember, tucat-életet él, pedig az lenne a feladata, hogy önmagát, személyiségét kifejtsse, hogy egzisztenciává, vagyis autentikusan élő emberré váljon. Az egzisztenciává válásnak három különböző lehetősége van, amelyek egyre magasabb szinten helyezkednek el: az esztétikai, az etikai és a vallási stádium. Az esztétikai stádium embere meg

akarja formálni saját életét mint műalkotást, az etikai stádium embere az egyetemes erkölcsi normák szerint akar élni, a vallási stádium embere alárendeli a maga életét egy nála magasabb rendező elvnek: az istennek. Az esztétikai stádium legtökéletesebb megvalósítója Don Juan, az etikaié Agamemnón, a vallásié Ábrahám. Így jutunk el tehát Don Juan alakjához, akiről részletesen beszél 'Vagy-vagy' című összefoglaló munkájának 'Mozart Don Juanja' című fejezetében (1843).

Don Juan „az érzékiség zsenije”, a Mozart-opera pedig „az érzéki zsenialitás” legadekvátabb megszólaltatója. Sőt, Kierkegaard azt állítja, hogy a zene képes legtökéletesebben kifejezni az érzékiséget mint eszmét, mégpedig azért, mert anyaga – bizonyos hangok elrendezése az időben – a legelvontabb és legérzékibb minden művészetek közül. Márpedig, mondja, az a tökéletes műalkotás, ahol az eszme és az anyag teljes összhangban van, vagyis az adott eszme a leginkább az adott anyagban fejeződhet ki, és megfordítva: az adott anyag legtökéletesebben annak az eszmének a kifejezésére alkalmas. Mozart operáját ilyennek tartja, és így eljut addig a végkövetkeztetésig, hogy nemcsak a legjobb operának tartja a Don Giovannit, hanem minden idők legtökéletesebb műalkotásának.

---

*A donjuanizmus lényege, hogy az élet elmúlásával az élet élvezetét szegezi szembe. Minden nőt szeret, anélkül az illúzió nélkül, hogy a szerelem – bármely szerelem – örökké tartana. Igaz szerelmet ad és igaz szerelmet kap, legfeljebb az változik, hogy kit szeret éppen és kitől kapja a szerelmet. Don Juan életszeretete, jókedve, vidámsága nem más, mint az élet kihasználásának öröme és ezáltal a mulandóság legyőzése.*

---

Albert Camus (1913-1960) nagy filozófiai esszéjének, a 'Szisüphosz mítosza' című könyvnek az egyik fejezete szól Don Juan alakjáról (1942). Camus könyve abból a tételből indul ki, hogy az emberi lét abszurd, mégpedig azért, mert egyfelől véges, másfelől viszont tudatos. Ezért a legautentikusabbban azok élhetik az életüket, akik e kikerülhetetlen végesség tudatában formálják meg azt. 'Az abszurd ember' című fejezetben három példát hoz erre az abszurd létezésre, három egymástól nagyon különböző, de egyaránt a létezés abszurdításából kiinduló életstratégiát: a Don Juanok, a színészek és a hódítók (gyarmatosítók) életstratégiáját.

A donjuanizmus lényege, hogy az élet elmúlásával az élet élvezetét szegezi szembe. Minden nőt szeret, anélkül az illúzió nélkül, hogy a szerelem – bármely szerelem – örök-

ké tartana. Igaz szerelmet ad és igaz szerelmet kap, legfeljebb az változik, hogy kit szeret éppen és kitől kapja a szerelmet. Don Juan életszeretete, jókedve, vidámsága nem más, mint az élet kihasználásának öröme és ezáltal a mulandóság legyőzése. Eppen ebből fakad Don Juan istentagadása. Azért élvezi ki az életet, mert nem hisz a túlvilágban, nem hisz az örök életben, nem hisz a transzcendenciában. Az emberi élet mulandó, ezt megérezzük, megtapasztaljuk, ennek abszurdítását átéljük, miért hinnénk hát valami örök létben, örök igazságokban. Ezért nem is az erkölcs kategóriáiban gondolkodik. Nem erkölcstelen, nem is erkölcstagadó, hanem egyszerűen kívül van a hagyományos erkölcsi kategóriákon. Az élet létezik számára, a maga mulandóságában és kiélvezni való szépségében. Don Juan kiindulópontja tehát az emberi lét abszurdítása, Don Juan magatartása pedig az erre az abszurdításra adott érvényes válasz.

Don Juan minden feldolgozásban a csábító, a hódító, az érzéki zseni, a kimeríthetetlen életszeretet és nőszeretet hőse. Problémátlan a szexuális identitása és biztonsága, tetőtől talpig férfi, a szerelem „férfi-oldalát” testesíti meg. Ember, de nem hétköznapi ember. Igazi hős: szurkolunk neki, csodáljuk, irigyeljük, megborzongunk tőle.

A Don Juan-motívum: irodalmi vándormotívum. Minden újabb feldolgozása módosít rajta, áthelyezi hangsúlyait, új elemekkel bővíti, másokat háttérbe szorít. Minden új Don Juan-mű újraértelmezi az alakot és módosítja a motívumot. Minden egyes művet újként kell szemügyre vennünk, azt keresni bennük, amit csak az a dráma vagy vers fogalmaz meg. Mert ezáltal kerülhetünk valamivel közelebb ahhoz, hogy a szerelem ezernyi változatából néhányat megismerhessünk, közelebb juthatunk az ezernyi változatú szerelem szellemi-intellektuális megértéséhez.



A Szalay Könyvkiadó és Kereskedőház kínálatából

## A „színi hatás”

### Színház és dráma viszonya egy Vörösmarty-drámában

*„Azonban van becse a' puszta színi hatásnak is. Olyan ez, mint mindennapi kenyér, melly nélkül színházaink, ezen kicsi központosított képmásai a' roppant világnak, meg nem élhetnének.”*

*(1) Ezzel a hasonlattal próbálja meg Vörösmarty drámaelméleti munkájának alapfogalmát körülhatárolni. Hangsúlyozzuk, próbálja meg, mert egész dolgozata nem más, mint a színi hatás fogalmának első meghatározása, vagyis arra tett kísérlet. Így aztán számunkra is nehéznek tűnik Vörösmarty drámáiban a színi hatás, 'Elméleti töredékek'-ben kifejtett ismérveinek nyomon követése.*

Tisztában kell lennünk azzal is, hogy az elmélet kidolgozása Vörösmarty színházi munkásságának késői szakaszára tehető; ez a tény segítségünkre lehet, amennyiben dolgozatunkban valamifajta fordulópontot próbálunk meg kimutatni a korai drámákhoz képest a 'Czillei és a Hunyadiak'-ban.

Horváth János is hangsúlyozza azt az éles határt, mely alapvetően megváltoztatta Vörösmarty gondolkodásmódját a dráma műneméről. Ezt a fordulópontot ő 1833-ra teszi, amikortól állandó magyar társulat működik a Várszínházban, de tehetjük későbbre is, egészen 1837-ig, amikor a Pesti Magyar Színház (1840-től Nemzeti Színház) megnyílik és ezt az időpontot néhány hónappal megelőzve az Athenaeum hasábjain Vörösmarty publikálni kezdi a 'Dramaturgiai Töredékek'-et. (2) A kérdés mármost az, hogyan sikerül ezt az elméleti fordulópontot a drámák szövegében is kimutatni, cáfolva ezzel a dramaturgiai fejlődés hiányát hangsúlyozó szakirodalmat. (3)

„A harmincas években Vörösmarty drámaköltészete sajátos fordulatot vesz: figyelme nem csupán a dráma, de a színpad, a színházi igény, szükséglet, divat felé is fordul (...). Háttérbe szorult egyfelől a Salamon, A bujdosók nemzeti eszmeisége, a Shakespeare-követés helyes drámairói célkitűzése, s mindezt a német rablóromantika selejtes eszközei, érdemtelen eszmeisége váltotta fel, s szó sincs többé a Csongor és Tünde merész kezdeményezésének folytatásáról. Másfelől azonban Vörösmarty ezúton ismerkedett meg közelebbről a színpad igényeivel, s immár gyakorlatból, előadásra szánt darabjainak érvényesüléséből győződött meg a színi hatás nélkülözhetetlenségéről, s a színműírói gyakorlat, az eleven színpadi élet számontartása vezette el a francia romantikus drámához”. (4) Tóth Dezső megállapításairól később lesz szó, egyelőre azt lenne fontos leszögezni, hogy az említett időszak előtt elsősorban nemzeti kötelességtudat vezeti Vörösmartyt, míg utána a színházi hatásmechanizmus is egyre jobban felkelti érdeklődését.

A fentebb vázolt szempont szerint vizsgálva a drámákat markánsan szétválaszthatóak az 'Elméleti töredékek' előtt és után írott drámai szövegek. Azt mondhatjuk, hogy a korai drámákban, mint például a 'Salamon király'-ban és még látványosabban 'A bujdosók'-ban a színi hatás nem tűnik fel elsődleges szempontként, ezzel szemben 'a Czillei és a Hunyadiak a legjobban megkonstruált magyar történelmi dráma.” (5) Ezt a merész kijelentést próbáljuk meg elemzésünkkel alátámasztani, nem azt mondva tehát, hogy a 'Czillei és a Hunyadiak' minden tekintetben tökéletes mű, hanem azt, hogy a Vörösmar-



ty által definiált színi hatást tekintve Vörösmarty legsikerültebb alkotása. Tartózkodunk tehát attól, hogy a „költői belértéket” (6) vizsgáljuk. Reményeink szerint a színi hatás fogalmán keresztül formaiként ragadható meg a tematikus értelmezés, egyrészt jelenetről jelenetre haladva, amikor az ismert és új információ jeleneteket felfűző szerepét vizsgáljuk, másrészt a jelenetekben belül, amikor a beszéddel végrehajtott cselekvést, az illokúciós aktusokat írjuk le.

A ‚Salamon király’ és ‚A bujdosók’ elemzése során hamar szembevetünk, hogy az olyan illokúciós aktusok, melyek a ‚Czillei és a Hunyadiak’ reprezentatív jeleneteit strukturalják, teljes mértékig hiányoznak. Ez azért megdöbbentő, mert azokat is olyan konfliktusos (7) drámaként kellene értelmeznünk, melyben két hatalmas, tehát eszközzel rendelkező fél küzd egymással. A legnagyobb különbség a konfliktus ábrázolásában ragadható meg, mely *Shakespeare* hatásával is magyarázható. Mint megjegyeztük, Vörösmartyra történelmi drámájának megírásakor kevésbé hatott Shakespeare, viszont a ‚Salamon király’ esetében mutatható ki legerősebben a királydrámák befolyása. (8) Ezekre jellemző, hogy a konfliktusok nyílt csatákban ábrázolódnak, melyek egyrészt a színen, másrészt a dráma terén kívül történnek, ezért van szükség olyan sok hírnök felléptetésére. Ebből is adódik a három dráma cselekményességének különbsége. Míg a ‚Salamon király’-ban tényleges cselekvésekbe, azaz szerzői utasításokba rendeződik a cselekmény, addig ‚A bujdosók’-ban a konfliktus nem tárgyiasul, mivel Kontnak nincsenek eszközei, a ‚Czillei és a Hunyadiak’-ban viszont reprezentatív illokúciós aktusok által működik a konfliktus. A ‚Salamon király’-ban és ‚A bujdosók’-ban is csupán két helyszín adódik, ahol a konfliktus kibomolhatna, de az előbbiben ezek mindig békéltető gesztusok, ebből adódóan a retorikus meggyőzés dominál bennük, az utóbbiban pedig Kont előbb pszichológiai, utóbb fizikai kényszer alatt van, így hát nem történhet meg a konfliktus kibomlása. Ebből következik, hogy a ‚Salamon király’-ban a tényleges konfliktus elsősorban narráció útján, folyamatos interpretációkkal jut el hozzánk, ‚A bujdosók’-ban pedig a cselekvéstelenségben, lírai monológokban fejeződik ki. A ‚Czillei és a Hunyadiak’ dramatizálása éppen azért a legsikerültebb, mert nem a királyi tekintély, nem a reprezentatív hatalom ellen irányul, azt csupán eszközként használja fel céljai eléréséhez, a konfliktus tehát nyílt színen fejlik ki.

A ‚Czillei és a Hunyadiak’ című utolsó, ténylegesen történelmi drámaként aposztrofált szöveg a szorosabb olvasat során sok meglepetést rejteget, és színi hatás, jellemformálás tekintetében korántsem tűnik gyenge alkotásnak. Megpróbáljuk bebizonyítani, hogy valójában nincs szó túl hosszú expozícióról, drámai korrajzról, amiként a szakirodalom értelmezi a ‚Czillei és a Hunyadiak’ első négy felvonását, hanem egyetlen drámai cselekedet – Czillei leszúrása – van részletesen, gondosan körüljárva, tehát dramaturgiáját a ‚Bánk bán’-nal és a ‚Hamlet’-tel rokoníthatjuk. (9) Olyan erőnyei is vannak a drámának, melyek hiányáért Vörösmarty többi drámai alkotását gyakran kárhozzatjuk. Horváth János ezt ennyivel intézi el: „bár jellemző ereje, Vértesy szerint, ebben mutatja a legnagyobb fejlődést.” (10) Ez a megjegyzés elemzésünk szempontjából nagyon fontos lesz, hiszen a lentebb vázolt igen tudatos szerkesztés is azt támasztja alá, hogy Vörösmarty nagy előrelépést tett a drámai jellemzés, cselekményszerkesztés terén. *Trombitás Gyula* például azért kárhozzatja Vörösmartyt, mert „intenzív tragikus hatását hasonlóképpen sokszor akadályozza meg a véletlennek gyakori szerepeltetése” (11): ennyiben igaz van talán legszembevetőbben ‚A bujdosók’ esetében, melyben az egész dráma mozgatója a véletlen elkerülés, félreértés, baleset, ami viszont meglepő módon nem jellemző a ‚Czillei és a Hunyadiak’-ra, ahol a történések könnyen levezethetőek egymásból. Az átgondoltság elsősorban abban mutatkozik meg, hogy a darabot mozgató motiváció kellőképpen egységes, egyszerű és általános érvényű, gondoljunk akár a két Hunyadi közti rivalizálás körvonalazására, a Gara Mária kezéért László és a király közt folyó versengés sejtetésére vagy Agnes jellemzésére, akit nyugodtan nevezhetünk Vörös-

marty legsokoldalúbb nőalakjának. A darab egy hatalmi harc megelevenítése, amelyben minden fontosabb szereplő a legmagasabb posztra törekszik. Az egész dramaturgia bizonyos szertartásos jelenetekre épül: a temetés (II. felv.), az országgyűlés (III. felv.), a kulcsátadás (IV. felv.) vagy még inkább a felmentés (V. felv.) mozzanata. Ezen pillérek vannak alátámasztva a felsorolt jelenetek közti hézagokat kitöltő dialógusokban, ahol „a nyelv nem a való világra történő utalás eszköze, hanem a beszélők meghatározott kontextusokban vállalt elkötelezettségeire utal.” (12) Ebből a szerkesztésmódból következik, hogy a „nagy” jelenetekben elhangzó illokúciós aktusok a szereplőkhöz hasonlóan bennünk is szélesebb értelmezési kört indítanak el. Mivel tehát minden fontosabb szereplő motivációja a korábbi daraboknál átgondoltabban, meggyőzőbben van végigvezetve, részesei tudunk lenni az eseményeknek.

Már rögtön a felütésben igen bravúrosan egy jelenet közepébe érkezünk, ahol az illokúciós aktus, mely egy másik illokúciós aktus megtételére szólít fel, már elhangzott. Az első mondat ezen illokúciós aktus elutasításának kinyilatkoztatása: „... az nem lehet.” Azaz Gara nem hajlandó segítséget küldeni a nándorfehérvári ütközetbe, sőt a későbbiekben Lászlót is megpróbálja eltéríteni a harctól. Garának ez az első tette egyértelműen meghatározza későbbi viszonyulását a Hunyadi-párthoz, épp ezért felesleges rögtön „félre”-mondatokkal egyértelműsíteni a köztük lévő viszonyt és ezzel a néző interpretációs szerepét leszűkíteni. Vörösmarty rendkívül gyakran használja ezt az eszközt, egyértelműsítve ezzel a helyzetet, gyakran teljesen felszámolva az interpretációs lehetőségeket. Drámaírói gyakorlatlansága elsősorban itt érhető tetten: úgy tűnik, folyamatosan retteg attól, hogy az értelmezési lehetőségek annyira széjjelviszik a cselekményt, hogy nem lesz képes azt később összetereelni. A „félre”-mondatok dramaturgiai szerepe abban áll, hogy segítségükkel más jelentést társítsunk a színpadon elhangzó kijelentéseknek, melyek sok esetben, akárcsak itt, túlmagyarázáshoz vezetnek. Ezeket az információkat elég lenne a korábbi jelenetekből kikövetkeztetnünk, vagy utólag, mint ez esetben Hunyadi László monológja alatt, a jelenetet átértelmeznünk. Ez az utólagos átértelmezés úgy működik, hogy mivel a későbbiekben világossá válik számunkra László kérésének jelentősége, ítéletet alkotunk Gara László viselkedéséről.

A továbbiakban az első felvonásban felvonulnak a fontosabb szereplők, és mind kifejtik álláspontjukat a nándorfehérvári csatáról, ezen ítéletükkel meg is határozva a többi alakhoz fűződő viszonyaikat és motivációikat. Ennyiben igenis fontos a „pórok” szerepeltetése, akik jól ellenpontoszzák a főnemesek véleményét, így ebben a jelenetben a Hunyadiak eddigi népszerűtlensége ellentétébe csap át. Azért van erre szükség, mert egyébként úgy éreznénk, hogy a Hunyadi-párt jóval gyengébb, elszigetelt. Belőlünk is ellenérzést váltana ki, ha csak elítélő vélemény hangzana el róluk, még ha valójában tisztában is vagyunk vele, hogy csupán az ellenpárt: Czillei, Gara, Ujlaky, Giskra és Bánfi részéről. Persze ennél polemitáltabb ez az oldal, és ez már első fellépésükkor kiütözik, nemcsak Gara „félre”-mondataiban, de Giskra és Ujlaky ellentétében, mely nagyon finoman, a jellemkomikum segítségével van körvonalazva. A jelenet során olyan beszédaktusok hangzanak el, melyekhez egyik félnek sincs meg a jogosultsága: „Ő veszni fog [mármint Hunyadi János]; / (...) Országgyűlést tartunk minél előbb, / és ott felosztjuk köztünk a hatalmat.” Ezek az illokúciós aktusok attól válnak ironikussá, hogy nincsenek meg a körülmények, illetve, a beszélő nem jogosult a kijelentés megtételére és így a hallgató nem hajlandó azt elfogadni. (13) Gara ironikus „félre”-mondata is erre utal: „Milyen szerények!”, de még sokkal gyakoribb, hogy Ujlaky kikényszeríti Giskrából azokat az illokúciós aktusokat, amiket aztán megkérdőjelez, idézőjelbe tesz, a komikum pedig abból adódik, hogy ez a játék csak Giskra számára nem tűnik fel. Mindazonáltal bár Ujlaky kijelentései vágnak tűnnek csupán, idővel mégis valóra válnak, mégpedig éppen úgy, ahogy tervezi: „A’ király / A’ fő, de benne ő az akarat.” (mármint Czillei). De ezzel már túlságosan előre, az országgyűlési jelenethez ugrottunk.

Előtte azonban meg kell vizsgálnunk a szereplők Hunyadi János halálához való viszonyát. Vitatkozni szeretnék Horváth Jánossal, aki az egész második felvonást feleslegesnek tartja: „csak patetikus, teátrális hatást keres.” (14) Már magában ez bizonyíték arra, hogy Vörösmarty drámaszerkesztésében egyre fontosabb szempont lesz a színi hatás, de egyet kell értenünk azzal, hogy ez még nem elég ok akár egy jelenet, nemhogy egy felvonás beékelésére. Ám ha észrevesszük, hogy Hunyadi János a dráma mintegy feléig uralja a dramaturgiát, hiszen bár sosincs színen, mindenkit a hozzá való viszony határoz meg (15), drámai súlyának hangsúlyozásához fontos adalék lesz a temetés teátrális ceremóniája. A Hunyadi-ház fejének középpontba állítása azért is fontos, mert egyébként megbillenne a dráma egyensúlya a politikai és számbeli fölénnyel rendelkező Czillei-párt javára. Ennek legfontosabb következménye az lenne, hogy László sosem juthatna olyan pozícióba, hogy méltó ellenfele legyen a királynak és Czilleinek. Így viszont, ahogy lassan legyőzi apja emlékét, az országgyűlési jelenettől kezdődően a végső tettig, Czillei megöléséig bezáróan végképp férfivá érik, felnő apjához és azonos dramaturgiai súllyal tesz szert.

Vizsgáljuk hát meg részletesebben a második felvonást. A halálhír kétszer hangzik el a színpadon, először még az első felvonásban. A néző azonos helyzetben van a szereplőkkel, ugyanakkor kap meg egy új információt, mint azok, és ez elősegíti az azonosulást. Vagy mégsem? Egy lakoma közepén értesülünk Hunyadi haláláról, ahol tehát nemcsak a hír, de közlésének módja is hat mind a jelenlévőkre, mint a nézőkre. Az azonosulást éppenséggel megnehezíti, hogy Czillei Hunyadi halálára mondott pohárköszöntője felborítja a gyásszal kapcsolatos konvenciókat, és a színpadon és nézőtérén lévő közönséget is felháborodásra kényszeríti. Czillei gúnyos megnyilatkozásával illókúciós aktust hajt végre, a cselekményt indítja be azzal, hogy a két politikai párt nyílt szembenállását nyilvánosságra hozza. Ebben annál kevésbé sem kételkedünk, hiszen csak Hunyadi keresztezte tervük megvalósítását,

ahogy azt Ujlaky is, Gara is nyíltan kimondta: csak az ő halálát kell megvárniuk, „mi már / Nem késchetik soká.” A lakomajelenetben nem történhet meg a halál tragikumával való szembenézés, hiszen figyelmünket más köti le. Mégis ezzel a tudással birtokunkban lépünk tovább a lakomát ellenpontozó következő jelenetbe és találjuk magunkat szembe a második felvonásban a tudatlanokkal, akik még dicsőítik azt, akiről mi már tudjuk, hogy meghalt. Ez a momentum hozzásegít minket ahhoz, hogy míg a jelenlévők felkészületlenül, hirtelen zuhannak bele a gyászba, mi, akiket a halálhír már nem ér váratlanul, külső szemlélők maradjunk, meg tudjuk figyelni a jelenlévők reakcióit is.

A folyamatos nézőpont- és hangnembváltások is ezt erősítik, hiszen az érzelmi azonosulás folyamatát állandóan megtörve segítik a cselekmény egészének átlátását. Itt végképp tetten érhető Shakespeare erős hatása, elsősorban persze a sírásó-jelenetben, melyben Vörösmarty majdnem teljes sorokat átvesz a „Hamlet”-ből, de abban a technikában is, ahogy körüljárja, sok nézőpontból láttatja az eseményt. Előbb belép a hírnök és közvetíti a pápának a nándorfehérvári diadalhoz kapcsolódó üzenetét, majd elindul egy könnyed évődés a pórok között. Ezt a felhőtlen, problémamentes állapotot töri meg a

---

Vörösmarty  
drámaszerkesztésében egyre  
fontosabb szempont lesz a színi  
hatás, de egyet kell értenünk  
azzal, hogy ez még nem elég ok  
akár egy jelenet, nemhogy egy  
felvonás beékelésére. Am ha  
észrevesszük, hogy Hunyadi  
János a dráma mintegy feléig  
uralja a dramaturgiát, hiszen  
bár sosincs színen, mindenkit a  
hozzá való viszony határoz  
meg, drámai súlyának  
hangsúlyozásához fontos  
adalék lesz a temetés teátrális  
ceremóniája.

---

halálhír, és rögtön utána, a beállt döbbenetet kihasználva még erősebb érzelmi sokk ér minket, amikor megjelenik a gyászoló család. A gyászmenetet a temetéssel újra a pórok jelenete köti össze, melyről az az érzésünk, hogy csak egy pillanatra szakadt meg, felsejlik benne a könnyed hangvétel emléke és így tragikomikus a hatása. A temetés egyértelműen központi helyre kerül, a gyászmenet megelőlegezi a patetikus hangvételt, egyúttal kiválóan előkészítve a jóslat pillanatát, mely fontos szerepet tölt be a cselekményszervezésben. Kapisztrán beszédét is illokúciós aktusnak tekinthetjük, hiszen többféle értelmezést indít el és így a jóslathoz való viszonyuláson keresztül egy cselekménysor bontakozik majd ki, mely előremutat a távoli jövőbe (hiszen jóslat) és valószínűleg csak a trilógia harmadik részében fejlett volna ki. Vörösmarty jó érzékkel csak rövid ideig tartja fenn ezt az állapotot, de erőteljes lezárást szerkeszt, hiszen Kapisztrán mindannyiunk szeme láttára meghal és ezzel a jóslat jelentősége megnő, a végakarathoz, az utolsó kinyilatkoztatáshoz fűződő konnotációk is előtérbe kerülnek, így az esetleges ironikus értelmezés lehetősége végképp kiküszöbölődik.

A két testvér vitája új nézőpontot hoz be és visszaránt minket a földre, amikor elhangzanak a jóslat első interpretációi, melyek természetesen kiegészülnek a mi olvasatunkkal. Mátyás egyik legfontosabb érve amellet, hogy király lesz, így hangzik: „A’ jós, midőn elmondá jóslatát, / Reám tekintett haldokló szemekkel.” Tehát megint dialógusba foglalt instrukcióról van szó, amelyet nem támaszt alá szerzői utasítás. Ebben az esetben teljes mértékig eldönthetetlen számunkra, hogy megtörtént-e az a fontos mozzanat, melyre Mátyás hivatkozik. Mindenesetre már azok sincsenek egy véleményen a jóslat értelmezése tekintetében, akik jelen voltak, részesei voltak a szertartásnak, nemhogy azok, akik később érkeznek (Gara, Bánfi, Giskra), tehát nem is lehet tudni, hogy vajon egy interpretáció interpretációját halljuk-e tőlük. Mind László, mind Gara megkérdőjelezi a vitában a jós jogosultságát, alkalmasságát, de Bánfi kimondja a jóslat mint illokúciós aktus jelentőségét: „De ők azt elhivék.” Azaz voltak olyanok, akik úgy értették az illokúciós aktust, mint ami cselekvésre szólít fel. Innentől kezdve tehát már nem az a kérdés, hogy jogosult volt-e a jós a beszédaktus megtételére, hanem hogy akik azt illokúciós aktusnak értették, képesek-e beindítani a cselekménysort, vagyis nyilvánvalóan a Hunyadi testvérekre koncentrálódik a figyelem. A Hunyadi testvérek vitáját is egy illokúciós aktus zárja le: a sír felett megesküsznek, hogy nem lesz köztük testvérháború, László egyben megkérdőjelezi a jóslat illokúciós értékét, szemben Mátyással, aki így egyedüli leteteményesévé válik a jóslat esetleges következményeinek. Ez tehát az első cselekvés, amelyet a jóslat ösztönöz.

Ezután erős hangnemváltással a sírásók jelenete következik, melynek funkciója azonos a „Hamlet”-ben betöltött szerepével: a halállal való találkozás feszültségének feloldása úgy, hogy groteszk nézőpontból látjuk viszont. (16) Ezt követi a már említett jelenet, melyben az ellenpárt tagjai lépnek fel (Gara, Bánfi, Giskra), akik ugyancsak ellenpontozásként szolgálnak, Giskra pedig újabb komikumforrásként. A felvonást egy török monológja zárja, és így már teljes a kör, Hunyadi János összes viszonyulásáról képet kaptunk: család és barátok, ellenségek; nemesek és pórok; papok és sírásók; törökök és magyarok. Horváth János kiemeli a zárójelenetet, nagyon szellemes és vörösmartyas gesztusnak tartja azt a szelíd gúnyt, amivel egy kívülálló jellemzi az egész belső harcot, melynek szintetizáló jellegét az is erősíti, hogy felvonásösszegző szöveg. Érdekes megfigyelni, hogy Horváth János, tőle nem meglepő módon, milyen erősen Vörösmartyt hallja ki itt, és az író egységes, saját korára is vonatkoztatható megnyilatkozásaként értelmezi a monológot.

A harmadik felvonás második jelenete a Czillei és Agnes közti ellentétet villantja fel, hogy később visszatérjen még rá. A jelenet tétje tulajdonképpen az, hogy melyikük tudja maga mellé állítani a gyenge akaratú királyt. Agnes korábban érkezik a királyhoz és tudomásunk van arról is, milyen ajánlatot tett Czillei a lánynak, így egyértelművé válik

előttünk a szituáció, megsejtjük a mondatok mögötti többletjelentést. Éppen ezért megint feleslegesek a „félre”-mondatok, izgalmasabb lenne, ha nagyobb teret kapna a Czillei és Agnes közötti vita, mely többlet elárulna a habozó királyról, aki nem tudja keresztülvinni akaratát. Czillei lesz a jelenet győztese, de a konfliktust nem ejti el Vörösmarty, sejteti velünk, hogy lesz még következménye, hiszen Czillei egyelőre nem tudta a lányt eltávolítani a király közeléből.

Itt kell megjegyezzük, hogy Agnes igen izgalmas, egyedi karaktere a drámának, aki kapcsolatban áll majd az összes központi szerepet betöltő férfival. Kölcsönös vagy egyoldalú szexuális érdeklődés húzódik mindegyik mögött, de mindegyik nagyban eltér a többitől. Három közülük egyoldalú, egymást ellentétező: tiszta rajongás fűzi Agnest Lászlóhoz és Mátyás Agneshez, ez elsősorban a Mátyás-Agnes jelenetekből derül ki, mely jó alapot teremt a két testvér rivalizálásának elmélyítéséhez. A dialógus azt sugallja, hogy a konfliktust Mátyás gerjeszti, akinek kisebbségi érzése van, míg László véleményét nem tudjuk, de az eskü során úgy érzékeljük, hogy számára ez nem jelenik meg problémaként. Másfajta ellentét Czillei viszonya, akit testi vágy hajt Agnes felé. Mátyás rajongó kamaszszelme és a vén Czillei kéjencsége tehát a Hunyadiak és Czillei erkölcsének ellentétére világít rá. Ez a két magatartásforma mintha a király érzelmevilágának két végpontja lenne, melyek között szerelmi élete mozog: ugyanúgy jellemző rá a gyermeki, ártatlan infantilizmus, mint a szexuális kéjtelenség, ennek mértéke a környezet befolyásával változik. Mivel személyisége szembe van állítva Hunyadi Lászlóval, Vörösmarty tudatosan nem csupán a Gara Máriához fűződő szerelmi viszonyában érzékelteti a különbséget. Agnes Mátyás előtt elejtett megjegyzéseiből egyértelművé válik számunkra, hogy Hunyadi Lászlót tartja az ideális férfinak, akit azonban ő sosem érhet el, csak álmodozik róla. Amikor az ötödik felvonásban belopakodik a királyhoz és ott elalszik, a király ébreszti fel és neki első szava ez: „Lászlóm!”, melyet a király természetesen magára ért, ugyanakkor Agnes a szerzői instrukció szerint csak két sorral lejjebb eszmél fel, amikor bocsánatot kér a királytól. Itt tehát félálomban akár Hunyadi Lászlóra is gondolhatott, mindkét értelmezésnek van jogosultsága, és a második különleges feszültséget visz a szövegbe, hiszen ekkorra Agnes nemcsak a király, de László közelébe is odaférközött. Az ötödik kapcsolat lehetne az egyetlen érett, letisztult, felnőtt szerelmi viszony, de ebből Agnes kilépett. Az ok nehezen hihető, úgy tűnik, inkább öngazolás lenne ez annak lepezésére, hogy valójában a csillogás szédítette el a lányt, ennyiből igaza van Horváth Jánosnak, amikor azt állítja, hogy Ledér sorsára emlékeztet Agnesé.

(17) A két kölcsönös szerelmi viszony az időben ellentétező egymást: a Henrikhez fűződő viszony a dráma idején kívül, előtte és utána történik, tehát van múltja és jövője, a királyhoz fűződő viszony jelen idejű, végigkövetjük majdnem a kezdetétől a végéig.

Agnes tehát különleges helyet foglal el Vörösmarty drámai életművében: Jolánka, Gara Mária, Rózsa és Júlia majdnem hasonmásai egymásnak, mind „a tűnő leány motívumát támasztja fel újra” (18), nincs egyénített jellemük és drámai súlyuk. Ezzel szemben Agnes olyan erősen és annyiféleképpen kötődik a cselekményhez, hogy sosem feledkezhettünk meg szerepéről, még akkor sem, ha Vörösmarty nem ad eszközt a kezébe, vagy mondjuk inkább úgy, hogy azt hamar elveszi tőle. Igaz ez a már vázolt

---

*Agnes tehát különleges helyet foglal el Vörösmarty drámai életművében: míg Jolánka, Gara Mária, Rózsa és Júlia majdnem hasonmásai egymásnak, mind „a tűnő leány motívumát támasztja fel újra”, nincs egyénített jellemük és drámai súlyuk. Ezzel szemben Agnes olyan erősen és annyiféleképpen kötődik a cselekményhez, hogy sosem feledkezhettünk meg szerepéről.*

---

jelenetre ugyanúgy, mint ötödik felvonásbeli hasonmására, amikor Vörösmarty kimenekíti Agnest a konfliktusból. Ha a három dráma közül bárhol is előzményt próbálunk találni Agnes alakjára, akkor nyilván Sophia, Salamon felesége lehetne az az egyedüli nőalak, akinek célja is van és eszköz is van a kezében. Sophia alakja sokkal kevésbé kidolgozott, megokolt, mégis erősebb befolyása van férjére, Salamonra, de ez nyilván összefüggésbe hozható azzal is, hogy Viddel együtt fejtik ki hatásukat a királyra.

A harmadik felvonás és az egész dráma központi jelenete az országgyűlés, melynek előkészítése nem az azt megelőző két jelenetben, de már korábban vázolt módon az első és második felvonásban történik meg. Elemzésünkben is központi jelentőségűvé válik ez a jelenet, mert ezen a ponton tudunk igazán rávilágítani a beszédaktus-elmélet segítségével arra, hogy milyen egységes hatású jelenetet szerkeszt Vörösmarty. (19) Az egész jelenet tulajdonképpen két részre oszlik, az első rész az előcsarnokban, a második a gyűlésteremben történik. Az első helyszín funkciója az előkészítés: ahogy beljebb jutunk a törvényhozás szentélyébe, úgy nő a hivatalos, ceremóniális jellege a megnyilatkozásoknak. Az is világossá válik, hogy ennek a ceremóniának minden pontja az előkészítés során, melynek néha mi is fültnüi vagyunk – például amikor a még ki nem nevezett Ujlakyt Czillei főkapitánynak szólítja, mintha ő adná a tisztséget –, pontosan le lett tisztázva. Tekinthejük tehát egy „színház a színházban”-jelenetnek is, hiszen a nyilvánosságnak szánt teátrális gesztusról van szó, ahogy azt Szilágyi is megfogalmazza: „Titkos tanácsban / Kiadva már az ország’ tisztei: / Mi hátra van, hazudság és szemét. / Mit tátsam én itt számat szótalan?”

Az előcsarnokban tehát már egymásnak feszülnek az indulatok, elkezdődik a kakasviadal, mely aztán véresen komollyá válik a tárgyalóteremben. A szó szoros értelmében kakasviadalról van szó, hiszen Giskra felléptetésével az egész háborúság saját maga paródiájába megy át, hozzásegítve így minket ahhoz, hogy a hatalmi ellentéteket felnagyítva érzékeljük. A legkomikusabb példa erre, amikor a „győzhetetlen” – ez állandó jelzője – Giskra Hunyadi László elébe áll, aki tudomást sem vesz róla. Vörösmarty ehelyütt is kihasználja a helyzetet, hogy a Hunyadi testvérek személyiségét kontrasztba állítsa egymással, méghozzá úgy, hogy jellemzése során erős túlzásokkal él. Ennek ironikus kifejtéséhez felhasználja a jóslat egy újabb interpretációját: „Ó a’ mi jóslat koronás urunk.”, melyre Giskra válasza: „E’ pondró és király!”, jelezve ezzel, hogy Mátyás menynyire kis pontja ennek a gépezetnek. A Hunyadi-párt kapva kap az alkalmon, elértik a megjegyzést és az ellenfelek csaknem egymásnak mennek. László és Czillei fellépésével a bocsánatkérés gesztusa megakadályozza az indulatok kitérését. Egyelőre pedig marad egymás sértegetése, melyből kiemelkedik László medvés anekdotája, előrevetítve Czillei sorsát: „... Vigyorgó arczczal társaságba ment. / Nyájaskodott, mosolygott, és ölelt: / De a’ mosolyban meglátszott foga, / ’S ölelgetés közt véres körmei / Nyomot hagynának a’ kegyelteken. / És utczu medve! rá ismert a nép”

Közvetlenül a gyűlés előtt a dráma terén kívülről behozott információ tovább fokozza a gyűlés feszültségét, a hírnök ugyanis arról tájékoztatja Lászlót, hogy Czillei és Giskra haddal indult Nándorfehérvár felé. Mind az ő, mind a mi számunkra világossá válik, hogy az eddig többféle hangvételben megfogalmazott ellentét a gyűlésen nyílt csatává válik, hiszen a Hunyadiak léte került veszélybe. (20) „A bujdosók’ első felvonásának kulcsjelenetével való összehasonlítás során kiderül, hogy ugyanannak a technikának – szóczata a színpadon és tényleges csata a dráma terén kívül – sokkal át gondoltabb, koncentráltabb alkalmazásáról van szó. Kont arra érkezik haza a király hajdúi elleni csatából(!), hogy Zsigmond igyekszik elrabolni feleségét. Hirtelen belekerül a „Bánk bán” alapkonfliktusába, hiszen a király hibáit egyszerre érzékeli közéleti és magánéleti szinten. Mostantól elkerülhetetlen a kritikai hang a király minden cselekedetével szemben, de ez a konfliktus már nem fokozható, egy ilyen erős indítást nem bír el a szöveg. A „Czillei és a Hunyadiak”-ban és a „Bánk bán”-ban lassan, körültekintően vázolt a konf-

liktus, míg Kontnak ekkora sérelem láttán az első pillanatban nyíltan kéne fellépnie a király ellen, ehhez azonban nem kaphat eszközt, hiszen ezzel a lojalitás intézménye kérdőjeleződne meg. Kontnak tehát magába kell fojtania tiltakozását, vagyis önmarcan-goló, lírai hős válik belőle. Azt mondhatjuk tehát, hogy megtörténhet a lojalitáshoz való dialektikus viszony felvázolása, de csakis egy hosszú, egész műre kiterjedő érvrendszer alapján, azaz a király alkalmatlanságának részletes bemutatásával, ahol a hős a döntésig nem juthat el az utolsó felvonás előtt, mert azzal a konfliktus súlyát kérdőjelezi meg. Kontnak erre nincs lehetősége, mert az első felvonásban cselekvőképes állapotba jut, de természetesen a szöveg így nem írható tovább. Mivel azonban le kell vezetni a feszültséget, a színpadon meglévő konfliktus áthelyeződik a dráma terén kívülre, a kint folyó csatáról a hírnök – Csóka, Kont szolgája – tájékoztat minket „félre”-mondatok segítségével. Így szolgáltát igazságot Vörösmarty Kontnak.

Ezzel szemben a ‚Czillei és a Hunyadiak’-ban nem enyhíti, de fokozza a két párt között fennálló feszültséget, hogy Czillei és Giskra sereget indított Nándorfehérvár felé. Ez újabb bizonyíték arra, hogy az országgyűlés nincs döntéshelyzetben, bár a jelenet lát-szólag arra fut ki, hogy a király – vagy még inkább az ellenpárt – és Hunyadiék között alku köttessék, melynek első gesztusa a baráti találkozó a Hunyadiak területén. Azt, hogy a döntés nem a helyszínen született – mint a ‚Salamon király’-ban –, hanem már előre el volt tervezve, mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a sereg már sokkal korábban elindult, hogy odaérjen a csúcstalálkozó idejére. Az is alátámasztja ezt, hogy ez az egyetlen illokúciós aktus a jelenetben, mely nem a királytól, hanem Gara szájából hangzik el, tehát a királlyal való előzetes megbeszélés nélkül határozódik el; talán ebből adódik, hogy éppen ez az a pont, ahol az előzetes koreográfiát meg tudják majd törni a hazai terepen a Hunyadiak.

Az egész jelenet tehát közelít egy alkotmányos monarchia működéséhez, szemben ‚A bujdosók’-kal, ahol a hatalmi gépezet diktatórikus módszerekkel irányítatik. V. László szerepe csakis arra korlátozódik, hogy kimondja az előre megszabott illokúciós aktu-sokat, hiszen egyedül ő jogosult például kinevezni. Eltérti azonban nem tud a koreográ-fiától, mert egy jól szervezett hatalmi struktúra csakis a megtárgyalt mondatok kimondását engedélyezi. A király nyitóbeszéde után például így dicséri Czillei Garát: „Becsületre válik e’ beszéd.”, amikor pedig a koreográfiában pillanatnyi zavar áll be egy köznemes fellépésével, Gara, Czillei és a törvényességért felelős, semleges Ország együttesen visszaállítja a ceremóniát, rákényszerítik a királyt a további beszédaktusok kimondására:

Király: Legjobb barátom menni kénytelen.

Gara: Hallgassuk öfelségét a királyt.

A következő zavar László felszólalásával következik be, Czillei ki is használja az al-kalmat, hogy a királyt ellene uszítsa, mely nyílt konfliktusba is torkolhatna, ha László nem kényszeríti ki egész magatartásával, hogy a király engedélyt adjon neki, legitimálja felszólalását. Beszéde azért is érdekes, mert bár saját érdekei szerint beszél, nem maga mondja ki az illokúciós aktust, de beszédével másokat kényszerít erre. Ő csupán leírja apja hőstetteit, hogy aztán hívei megértve a beszéd által sugallt illokúciós aktust, maguk pereljék vissza neki a végvárat. Igaz, éppen saját csapdjába esik bele a Hunyadi-család. Czillei az örökbefogadás beszédaktusát éppen azért találja előkészítés nélkül, hogy a meglepetés erejével hasson. Ő is illokúciós aktust hajt végre, mellyel egy másik megtételét kényszeríti ki László előtt: bármennyire is szeretné, a király jelenlétében nem áll más út, mint a gesztus elfogadása.

A negyedik és ötödik felvonásban kiegyenlítődnek, sőt a Hunyadiak javára mozdulnak el az erőviszonyok. Tulajdonképpen a harmadik felvonásbeli országgyűlési jelenetet ter-

ritoriális harcnak is felfoghatjuk, ahol a Czillei-párt akkor követi el a taktikai hibát, amikor engedi, sőt kényszeríti a királyt Nándorfehérvárra menni. Ők nyilván úgy gondolják, hogy a sereg segítségével könnyedén saját területükké tehetik Nándorfehérvárt, erre utal a negyedik felvonás első jelenete, melyben Czillei Lambergerrel a várfoglalás esélyeit latolgatja, majd nem sokkal utána a Hunyadiak tanakodnak az ellenlépésekről. Világos tehát, hogy a harc kimenetele azon múlik, hogy a seregnek sikerül-e bejutnia a várba, tehát a következő nagyjelenet, melyre kifutnak a történések, a király fogadása, a kulcs átadása. A Hunyadiak helyzeti előnyét abból sejtethetjük, hogy a korábbiakban egy sokkal nagyobb, erősebb seregnek sem sikerült már elfoglalnia a várat, valamint abból, hogy László kezében olyan információk vannak, melyek megnövelik tényleges hatalmát.

A király fogadásának jelenetében Hunyadiék győzelmét éppen Czillei ármánykodása okozza. Mivel sikerült feltűznie az ingatag, fegyelmezetlen királyt Mária iránt, ő már semmi mással nem törődik, mint hogy mihamarabb a nő közelébe kerülhessen. Mivel Hunyadi Lászlón keresztül tudja csak elérni célját, minden történést jóváhagy. Így Hunyadiék kezébe kerül az irányító szerep, ők diktálják a koreográfia menetét, ezért sikerül kizárniuk a megszálló hadat:

Király: Én bízom bennetek. De, Hunyadi, / Jőj csak, mutasd be a' szép hölgyeket.

László: Örömmel! (éljenzés) A' nép üdvözöl, királyom!

Király: Üdvözöllek nép és katonák! (újra éljenzés, majd Lászlóhoz) Jól szoltam így?

V. László tehát teljes mértékben megbízik a Hunyadiakban, fenntartás nélkül elfogadja az ő irányító szerepüket, mely ellen Czillei hiába küzd. A király befolyásolható, gyenge jellemét jól mutatja, amikor egy nagyvonalúnak szánt gesztussal lemond Máriáról, amire nem is volt jogosultsága, hiszen sosem volt az övé. (21) Kiszolgáltatottságát gyerekekre jellemző illokúciós aktusokkal próbálja leplezni: „Megtiltom jövőre, / Hogy így beszélj velem.” Ezen a ponton már végképp világossá válik, hogy semmilyen téren sem lehet Hunyadi László méltó ellenfele, aki így végképp veszélyessé vált. Erre a felismerésre Czillei túl későn jut el, már nincs ideje kivédeni a csapást.

Már szoltunk a két párt territoriális harcáról, mely a felvonás utolsó jelenetében kap jelentőséget. Meglepően sok szó esik a vár berendezéséről és feltűnően hangsúlyos helyen. A merénylet előtt közvetlenül Czillei és Hunyadi László semlegesnek tűnő témáról beszélget, mely, ha az előzményeket megfigyeljük, sokkal többet elárul Czilleiről. A negyedik felvonás zárása ellenpontozza a vele szimmetrikusan elhelyezkedő első felvonás utolsó jelenetét, melyben először elhangzik Hunyadi János halála. Ez egy lakomajelenet, melyben Czillei feltűnően jól érzi magát, hiszen saját közegében van. Ezen felvonás végi megnyilatkozásai teszik számunkra kétségtelenné velejéig gonosz jellemét és célját, hogy a Hunyadiakat elpusztítsa. A negyedik felvonásbeli jelenetet ennek a kéjes tivornyának az emléke ellenpontozza, hiszen itt Czillei szenved a berendezés, az ételek, az italok, az ivócimborák híján. Vörösmarty nem titkolja eszmei mondandóját: a fegyelmezett, hazafias Hunyadiak puritán körülmények között, csak a haza szolgálatának élnek, míg Czillei a tivornyákban, fényezésben, ármánykodásban emészti fel pénzét, energiáit és végül életét is, hiszen az idegen környezetben védtelenül marad, László kénye-kedvének van kiszolgáltatva. Így kapnak különös jelentőséget a Czillei halála előtti beszélgetés szavai, válik érthetővé, hogy Lászlónak a helyzeti előnyt kihasználva sikerült csak Czilleit legyőznie:

Czillei: (...) csakhogy, megbocsáss, / Ti harczfiak még rosszul bútoroztok. / Ha egyszer Bécsbe, vagy váramba jönél –

H. László: Az régi vágyam. Várad' belsejéről / Csodát beszél a' hír.



De térjünk még vissza a merényletet megelőző egyik jelenetre, melyben a Hunyadi-párt tart tanácskozást. László ekkor teszi publikussá Czillei merénylő levelét, mellyel az a célja, hogy legitimálja Czillei elleni esetleges fellépését. Ugyanazt a technikát követi, amit már megfigyeltünk nála a harmadik felvonásban: a tények közlésére szorítkozik, mert tudja, hogy ennek segítségével sikerül beszédaktust kicsikarnia a többiekből, és tényleg jóformán mindenki felajánlkozik gyilkosnak. László tehát eléri, hogy a gyilkosság kollektív cselekedetté váljon, még akkor is, ha ő követi el egyedül. Könnyedén kijelentheti tehát, hogy ő nem támogatja a merényletet, ezzel csupán nagyvonalú gesztust tesz. Maga mögött tudhatja a pártsemleges Országot is, Szilágyi pedig megígéri, hogy a királyt akár fogva is tartja, amíg nem bocsát meg Lászlónak. Ezzel a gesztussal tulajdonképpen az utolsó jelenetet előlegezi meg, hiszen a király beleegyezésének kikényszerítése nélkül a gyilkosságból inkább kára, mint haszna származik. László tehát biztosra megy, nyilván számít az ellenállásra, nem okoz neki nagy lelkiismereti törést Czillei halála, mondhatjuk, hogy csak arra koncentrál, hogy kegyelemben részesüljön. Mária például Garától próbál olyan illokúciós aktust kicsikarni, mely szavatolja Hunyadi László biztonságát. Az, hogy Gara ezt még lánya kedvéért sem teszi meg, ugyancsak értelmezhető beszédaktusnak: kész arra, hogy kiszolgáltassa Lászlót alkalomadtán.

Erre a tényre rímel a dráma utolsó mondata is: „A' vér vért kíván!”, mely nyilvánvalóan hangsúlyosabb a király tétova megbocsátó gesztusánál, mely kényszer hatására mondatik ki: „Mit szóljak? itt ők a hatalmasok!”, sugallva ezzel, hogy egy másik szituációban mostani kijelentését kész elfelejteni.

Reményeink szerint sikerült érzékeltetnünk, milyen következetesen konstruálódik a hatásmechanizmus, milyen könnyen egy sorba rendezhető a több helyen túlbonyolítottként aposztrofált cselekményvezetés. (22) A dráma mégis megbicsaklik bizonyos pontokon, de ennek oka nem a dilettantizmus, sokkal inkább a teljes tudatosság, hiszen tetten érhető, hogy Vörösmarty fejében ott volt már a drámatrilógia terve, melynek utolsó darabját is elkezdi felépíteni már az első drámában: „Mátyás szerepeltetése a Czillei és a Hunyadiakban erre vall, ez a Mátyás ugyanis a cselekményben semmiféle szerepet sem játszik, funkciója mindössze az, hogy a majdani nagy király, az aranykor szak uralkodója, már ebben a történetben jelen legyen mint a főurak harcát kívülről, már most magasabb szempontból szemlélő, eredeti magatartás-lehetőség. A tragikus mozzanatokban bővelkedő dráma szerkezetének mélyén tehát a »nagy Mátyás király« uralkodásának eljövetelebe – értsd: a reformkori törekvések teljes megvalósulásába – vetett hit húzódik.” (23) Ez nem elsősorban azért probléma, mert a trilógiának csak az első része készült el, sokkal inkább azért, mert a dráma értelmezését teljesen félrevitte, hogy egy egységnek kezelte Vörösmarty. A trilógia nem követel, nem is követelhet egységes cselekményfűzést, mivel minden darabjának magában kell megállnia a színpadon, a cselekménynek saját expozícióból kell kifejlennie. Ezért tűnik úgy, hogy a dráma

---

*A ,Czillei és a Hunyadiak' azért „nem vált a magyar drámairodalom elismert klasszikus alkotásává”, mert nem tragédia, ahogy a ,Salamon király' és ,A bujdosók' sem. Éppen ezért a szakirodalomban felvetett Julius Caesar' helyett a királydrámákkal próbáljuk meg rokonítani, amit a több szálon futó cselekmény, a történeti korrajz is alátámaszt. Ezért fontos, hogy mindhárom középpontos dráma helyett konfliktusos drámának értelmezzük, így a kor nagy klasszikusával, a ,Bánk bán'-nal szemben egy másfajta szerkesztésmódot érzékelhetünk benne.*

---

megoldatlanul, elvarratlanul hagy sok szálát, például az ötödik felvonásban feltűnő okirat, mely birtoklójának szabad kezét ad a Hunyadiak legyilkolására, regényes utat jár be Czilleitől utódjáig, Garáig, aki tájékoztat minket arról, hogy a történetnek lesz még folytatása.

Tulajdonképpen a tragédia fő cselekményszála sem jut nyugvópontra, ezért a kérdés az, hogy értelmezhetjük-e a szöveget önmagában vagy automatikusan hozzá kell olvasnunk a történelmet, hiszen így tragikus felhangot kap a trilógia első része is: eszerint László tragédiájáról van szó, mely azonban nincs megírva, jobban mondva a trilógia második részébe tolódik, ha egyáltalán az arisztotelészi állásponttal szembehelyezkedve tragédiaként értelmezhetjük. (24) Ha a megírt szövegre támaszkodunk csupán, csakis Czillei tragédiájaként olvashatjuk a szöveget, mely azonban az arisztotelészi elvek szerint megint csak nem az, hiszen félelmet és szánalmat aligha kelthet egy nagyon hitvány ember boldogságból boldogtalanságba jutása. (25) Spiró György ki is jelenti, hogy a ‚Czillei és a Hunyadiak’ azért „nem vált a magyar drámairodalom elismert klasszikus alkotásává”, mert nem tragédia (26), ahogy a ‚Salamon király’ és ‚A bujdosók’ sem. Éppen ezért a szakirodalomban felvetett ‚Julius Caesar’ helyett a királydrámákkal próbáljuk meg rokonítani, amit a több szálon futó cselekmény, a történeti korrajz is alátámaszt. (27) Ezért fontos, hogy mindhárom középpontos dráma helyett konfliktusos (28) drámának értelmezzük, így a kor nagy klasszikusával, a ‚Bánk bán’-nal szemben egy másfajta szerkesztésmódot érzékelhetünk benne.

Vigyázni kell egy olyan általános érvényű kijelentéssel, mely a szöveget azért tekinti sikertelennek, mert a korszak tragédia iránti igényét nem elégíti ki. Igaz ugyan, hogy az érvényben lévő klasszicista esztétikák nem kedveznek a középfajsúlyú drámáknak, s Vörösmarty drámai szövegei a korszak drámáról alkotott elképzeléseit összegző ‚Bánk bán’-nal szemben inkább előfutárnak tekinthetők, ez azonban nem hozható összefüggésbe közvetlenül a Spiró által említett politikai fordulóponttal, a szabadságharc bukásával. Ez azt eredményezné, hogy a dolgozat bevezetésében említett kanonikus, de nem feltétlenül adekvát értelmezéshez jutnánk el, mely a drámai szöveget az író egységes megnyilatkozásaként értelmezi és elsősorban saját korára vonatkoztatja.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a Vörösmarty-szövegeket, elsősorban a részletesen elemzett ‚Czillei és a Hunyadiak’-at, a szakirodalom elsősorban nem drámaként elemzi, értéküket főképp, sőt szinte kizárólag „költői belértékük” alapján kapják, a színi hatás, dramaturgiai szempont csupán ötletszerűen merülnek fel. Az irodalomkritika tehát nagyban felelőssé tehető azért, hogy a drámaszövegeket elsősorban nem a színi hatás formái oldaláról ragadják meg, még akkor sem, amikor a szövegek erre alkalmasak volnának.

## Jegyzet

(1) *Elméleti töredékek*. In: VÖRÖSMARTY Mihály összes művei – Dramaturgiai lapok (kritikai kiadás). Akadémiai Kiadó, Bp, 1969. 9. old.

(2) Az Athenaeumban még mint Elméleti töredékek jelent meg (u.o.: 281. old.).

(3) vö. HORVÁTH János véleményével: „Czillei és Hunyadiak Vörösmarty utolsó drámai műve, egyáltalán nem mutat haladást korábbiakhoz képest (...) Bayer szerint ez a leggyöngébb drámája, voltaképp drámai korrajz. (...) Gyulai röviden végez vele: visszaesés ez a történelmi rajzba, s visszaesés technikai tekintetben is” (Horváth János: Vörösmarty drámái, Irodalomtörténeti Füzetek 63., Akadémiai Kiadó, Bp, 1969. 133. old.), valamint „Az ellentmondások annál feltűnőbbek, mert nemcsak azokban a drámákban bukkanunk rájuk, amelyeket Vörösmarty a Dramaturgiai töredékek megírása előtt írt, hanem a későbbiekben talán még több és elvi szempontból lényegesebb ellentétet figyelhetünk meg.” (TROMBITÁS Gyula: Vörösmarty dramaturgiája. Bp, 1913. 71. old.)

(4) TÓTH Dezső: *Vörösmarty Mihály*. Akadémiai kiadó, Bp, 1974. 232-233. old.

(5) SPIRÓ György: *A közép-kelet-európai dráma*. Európa Kiadó, Bp, 1986. 91. old.

(6) *Dramaturgiai töredékek*. Bp, 1969. 9. old.

(7) BÉCSY Tamás kategóriái vannak segítségünkre a definiálásban. In: BÉCSY Tamás: *A dráma esztétikája*. Bp, Kossuth Kiadó, 1988. 64–72. old.

- (8) vö.: „A jellemzés módjában, a cselekmény elrendezésében, a szenvedélyek rajzában mind Shakespeare olvasása mutatkozik...” (Jakabfy László: *Az angol irodalom és a Vörösmarty-Bajza-Toldy Triász*. Bp, 1941.)
- (9) „Viszont túl sokat tartalmaz a Czillei és Hunyadiak expozíciója, mely három bő felvonásra terjed és amelyet már Toldy is megrótt.” (Trombitás Gyula, *Vörösmarty dramaturgiája*. Bp, 1913. 68. old.)
- (10) HORVÁTH János, 1969. 133. old.
- (11) TROMBITÁS Gyula, 1913. 69. old.
- (12) KÁLMÁN C. György: *Az irodalom mint beszédaktus*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990. 59. old.
- (13) lásd AUSTIN kitételét erről: „Az adott esetben érintett személyeknek és körülményeknek alkalmasnak kell lenniük az előhívott konkrét eljárás felidézésére.” „Kinevezlek!” – mondom, amikor már ki vagy nevezve, vagy amikor már mást neveztek ki arra a posztra, vagy ha nem vagyok feljogosítva a kinevezésre...” „Ahhoz, hogy a hajónak nevet adhassak, elkerülhetetlen, hogy én legyek az a személy, akit erre kijelöltek” (Austin, John L.: *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990. 35. old., 54. old.)
- (14) HORVÁTH János, 1969. 134. old.
- (15) Hasonló, de egész szövegre kiterjedő dramaturgia ma: KISS Csaba: *De mi lett a nővel?* (Színház 1996.)
- (16) Itt természetesen BAHTYIN karneváli kultúráról tett megjegyzéseire hivatkozunk (ld.: Bahtyin, Mihail: *Francois Rabelais művészet, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Európa Kiadó, Bp, 1982.). „A nevetés nem kapcsolta ki a rettegést, nem győzte le azt és nem szabadtott meg tőle, de levezette azt a már-már kibírhatatlan feszültséget, amely a halál és az azt elkerülhetetlenül követő túlvilági elítéltetés tudatából fakadt.” (Gurevics, A. J.: *A középkori népi kultúra*. Gondolat Kiadó, Bp, 1987. 309. old.)
- (17) HORVÁTH János, 1969.: „Vörösmarty ezúttal is, mint Ledér alakításában, tud részvétet kelteni iránta, nem engedi egészen belezuhanni az erkölcsi megsemmisülésbe.” (137. old.)
- (18) HORVÁTH János, 1969. 141. old.
- (19) Úgy tűnik, Vörösmarty régóta készül erre a jelenetre, melynek csupán üres helye található a Bujdosókban, ahol Zsigmond ellen a legnagyobb vád, hogy Kontot és társait úgy ítélte el, hogy nem hívott össze országgyűlést. Természetesen ez az országgyűlés sokkal jobban lefedti Vörösmarty korának berendezkedését, mint az ábrázolt korét. vö.: „Úgy hisszük: maga az a tény, hogy Vörösmarty egy nagyszabású (a téma egyetlen korábbi feldolgozásában sem szereplő) országgyűlési jelenetet állított műve középpontjába, némileg szintén (mert a Bujdosók írásakor is kimutathatók ilyen összefüggések – megj. tölem: SE) összefüggést azzal, hogy éppen a dráma írásának idején került sor az 1843/44. évi országgyűlésre” (Vörösmarty Mihály összes művei 11., *Dramák VI.* szerk.: Horváth Károly, Tóth Dezső, Akadémiai Kiadó, Bp, 1966. 302. old.)
- (20) KISS Csaba egyik darabjának dramaturgiája adódik összevetésül. A Shakespeare királydrámák (Hajónapló 1996.) szövege a rózsák háborúját vázoló Shakespeare-darabok parafrázálása, melyben a csaták leírása dialógusba íródik át, a történelmi tények szolgálnak a szöcsatákhoz érvekként. Itt is ilyesmiről van szó, hiszen László felszólalásának az a téje, hogy megkapja hozzá a jogot, hogy megvédje magát az ellenpárt nyílt támadásával szemben.
- (21) vö.: „Odaadom! – mondom, holott a dologgal nem is én rendelkezem” (Austin, John L, Bp, 1990. 54. old.)
- (22) vö.: „A cselekvény egyszerűségét utolsó drámájában találjuk meg legkevésbé, melynek különben is sok szálból font főcselekménye a 'sok idegen nemű részekből' nem emelkedik ki elég hatásosan.” (Trombitás Gyula, 1913. 65. old.)
- (23) SPIRÓ György, 1986. 90. old.
- (24) „... először is világos, hogy nem szabad derék, erényes embereket úgy bemutatni, amint boldogságból szerencsétlenségbe hullnak, mert ez nem félelmetes vagy szánalmat keltő, hanem felháborító” (Arisztotelész: *Poétika XIII.*) vö.: Trombitás Gyula észrevételével, aki a Dramaturgiai töredékek megállapításai alapján vizsgálja a szöveget: „a dráma hősenek sem egészen rossznak, sem egészen jónak lenni nem szabad; drámaiban mégis az ilyen alakoknak egész sora lép elénk. Czilleinek Hunyadi László ellen indított titkos támadása nem egyéb, mint egy teljesen ártatlan, derék ifjú ellen megindult hajtóvadászat, mert hiszen Lászlóban nemhogy bűnös tragikus szenvedély, hanem még hiba sincsen ...”
- (25) ARISZTOTELÉSZ: *Poétika XIII.*
- (26) SPIRÓ György, 1986. 91. old.
- (27) vö.: HORVÁTH János, 1969. 134-138. old.
- (28) ld.: 7. jegyzet

## Hittanoktatás az ötvenes években

*Sokan írtak már a fakultatív hitoktatás tervéről, a kötelező hitoktatás eltörlésének átmeneti kudarcáról, nem szükséges itt elismételni a magyar történettudomány megállapításait a '45 utáni koalíció ezen sajátos „meccséről”. A történeti közgondolkodásban az 1947-es kudarc és az 1949-es siker egyaránt bekerült a demokrácia sztálinista felszámolásának politikatörténetébe.*

**A** pillanatnyi történéseken túl ugyanakkor van néhány olyan elem, amelyre érdemes felhívni a figyelmet. Először is 1946-os beszédében *Rákosi Mátvás* az angol (tehát nem a szekularizált francia vagy a szovjet!) példára hivatkozva pendítette meg a kötelező hitoktatás eltörlését, a Szabadság vezércikke már az iskolán kívüli fakultatív hitoktatás mellett foglalt állást. A megfogalmazódó felekezeti válaszok a teológiai alapon álló teljes elutasítástól – melyet akkor még *Mindszenty* mellett *Ravasz* is képviselt – a népszavazás felvetéséig (hódmezővásárhelyi lelkészkonferencia) terjedtek.

Az MKP-kongresszus ugyan levette napirendről a fakultatív hitoktatás kérdését, de az állam és egyház iskolapolitikai konfliktusa révén újra és újra szóba került az. 1947 elején a kisgazdapárt kezdeményezte a fakultatív hitoktatást. Szimbolikus erejű – minthogy a hagyományos frontok átrendeződését jelzi –, hogy *Ravasz* református püspök az Új Ember katolikus hetilapban adott 1947. március 2-i interjúban hozza szóba a kötelező hitoktatást – bár *Ravasz* itt már elképzelhetőnek tartja, hogy az ezt nem kívánó szülők gyermekeit az állami és községi iskola mentesítse e kötelesség alól. (Az elképzelés szerint tehát a hitoktatás alól kell különböző módon felmentést kezdeményezni. Nem merül fel, hogy az iskolarendszer nagy részét jelentő felekezeti iskolákban, az egyiskolás – de felekezeti iskolás – településeken is fakultatív lehetne a hittan...) A minisztériumi változatból kitűnik, hogy a felmentett tanulók számára általános hit- s erkölcsstant kellett volna szervezni. A törvényjavaslat szerint a fakultatívitas az egyházi iskolákra is kiterjed. A fakultatív hitoktatásról szóló javaslatot a miniszter meg kívánta ismertetni az egyházi iskolák tantestületeivel s a szülőkkel is, ami igen jelentős konfliktusokra vezetett.

A kötelező hitoktatás elleni harcban olyan vezető kommunista értelmiségiek, mint *Losonczy Géza* és liberális-radikális értelmiségiek kerültek egy frontra. *Ortutay* (aki a fakultatív hitoktatás kisgazdapárt-beli kezdeményezéséért kapott a baloldaltól kultuszminiszteri tárcát) rendkívüli határozottságról tett tanúságot, a tiltakozó akciók ellenére készítette el a törvényjavaslatot – e szempontból lényegtelen, hogy be volt-e avatva abba, hogy a koalíció visszakozni fog. Másfelől az sem érdektelen, hogy a katolikus püspöki kar elmarasztalta a legfontosabb kisgazda politikusokat, *Balogh pátert* és *Varga Bélát*, hogy nem követték a püspökkari instrukciót a kötelező hitoktatás védelmében. *Balogh* a csanádi püspöktől külön megrovást is kapott, mert a fakultatív hitoktatás mellett nyilatkozott. Megjegyzendő, hogy *Nagy Ferenc* miniszterelnök az *Ortutay-Losonczy-Justus-Darvas* bizottság egyházpolitikai javaslatát ugyan nem fogadta el – de a javaslaton belül a fakultatív hitoktatás bevezetésével egyetértett...

A református egyház – egy vezércikk tanúsága szerint – a *Ravasz-féle* értelemben vett „fakultatív” hitoktatáshoz ekkor már hozzájárulását adta volna, az evangélikus álláspont viszont egyértelműen elutasította a hitoktatás rendjének megváltozását. S hamarosan a Református Zsinat is visszakeményített, leszögezvén, hogy ha a szülő a gyermeket meg-

kereszteltette, akkor döntött neveléséről: ezáltal a gyerek az állam törvényei szerint a református egyházhoz tartozik, az ő számára tehát a hitoktatás nem fakultatív. A protestáns egyházak álláspontja nem különült el világosan a katoliktól, sőt látványos együttműködési lépések következtek. (E lépések közül nem került nyilvánosságra a legmarkánsabb: az, hogy a református főgondnok 1947-ben levelet írt az Actio Catholica főigazgatójához, melyben a reformátusok harckészségét és alkalmazkodását ígéri a katolikusok részéről „adandó haditervhez”. Mindenesetre a koalíció a vallásoktatás fakultatívvá tételét levette a napirendről, ezzel is megkönnyítendő a kisiskolákra nézve már ekkor, az egész rendszert tekintve 1948 elején eldöntött államosítást előkészítő állam-egyház tárgyalásokat, illetve a felekezeti iskolai tanítók bevonását az egyházelleses propagandába. Fontos tény ugyanakkor, hogy Ortutay – aki az egész történetet a kisdapártban elindította – nem mondott le miniszteri megbízásáról. (A 19. század bajor, belga, holland stb. állam-egyház konfliktusai az állam visszavonulása esetén általában a miniszter lemondását váltották ki...)

A református egyházzal folyó 1948. tavaszi (az iskolaállamosítást előkészítő) tárgyalásokon Ortutay – az egyház külön kérése nélkül – megígéri (és a megegyezés szövegébe beveteti) a kötelező vallásoktatás megőrzését. Az állam képviselői még azt is kijelentik Révész püspök aggodalmára válaszul, hogy a tanítónak nem áll jogában a hitoktatás tanítása elől elzárkózni. Az egyházak vezetői tehát azt gondolhatták, hogy az egyházi tulajdont képező egyházi iskolarendszer feladásáért cserébe megőrizhetik a kötelező hitoktatást. E jelenséggel kapcsolatban a történetírás és a politikai publicisztika általában az egyházak megtévesztésének kétségtelen tényét emeli ki – mondván: az állam és a kommunista párt vezetői már az ígélet megtételének pillanatában tudták, hogy ígéletüket nem fogják betartani. Noha ez az alapvető értékelés igaz, két megjegyzés mégiscsak ide kívánkozik.

Egyrészt az a tény, hogy ezen ígélet elfogadásával az egyházak megint – akárcsak a *Horthy*-korszakban – valami olyasmit fogadtak el, ami az ő igényeiknek s nem a tényleges helyzetnek felelt meg. Magyarán: mester-séges volt. A második világháború „életformája” – a szó legborzalmasabb és leghétköznapibb értelmében is – bizonyította a szekularizáció kiterjedtségét, az 1945 utáni választásokon felvállaltan ateista pártokra milliós munkás-, sőt parasztrétegek szavaztak – egész pontosan a szavazatok negyven százaléka esett „ateista” pártokra –, az iskolaállamosítás körül hatalmas (az egyházi iskolák mellett tüntetőikkel mindenképpen összemérhető) tömegeket vittek az utcára. Az egyházak semmiképpen nem gondolhatták, hogy a kötelező hitoktatás a lakosság egészének támogatásával találkozik.

Korabeli adatokból tudjuk, hogy 1939/40-ben például már csak a 6 évesnél idősebb katolikusok 43 százaléka vett részt a vasárnapi szentmiséken. Közvéleménykutatókatól tudjuk, hogy az 1930 és 1939 között született – tehát a negyvenes években tízéves – nemzedék emlékei szerint az apák 42, az anyák 58 százaléka járt hetente istentiszteletre. (TÁRKI Mobilitásvizsgálat) A nemzetközi trendek sem a kötelező hitoktatást pártoló szellemi csoportok javára alakultak. A második világháború győztes hatalmai, az ENSZ Biztonsági Tanácsának állandó tagjai a felekezeti hitoktatás kötelezőségét saját orszá-

---

*A protestáns egyházak álláspontja nem különült el világosan a katoliktól, sőt látványos együttműködési lépések következtek. (E lépések közül nem került nyilvánosságra a legmarkánsabb: az, hogy a református főgondnok 1947-ben levelet írt az Actio Catholica főigazgatójához, melyben a reformátusok harckészségét és alkalmazkodását ígéri a katolikusok részéről „adandó haditervhez”.*

---

gukban már régen eltörölték. (Nem árt emlékezetünkbe idézni, hogy 1945 után a magyar politikai élet számára az egyházpolitika „szovjet modell”-jének nem lehetett alternatívája a német vagy osztrák modell, legfeljebb az angolszász és a francia.)

Az első megjegyzésünk tehát az, hogy az egyházi fél eleve olyasmit vett bele az állammal kötött alkuba, melynek társadalmi vagy nemzetközi támogatottsága egyaránt kisebb volt, mint a szabad vallásgyakorlás követelményének. Azaz: az egyházak továbbra sem „a szabad egyházak szabad államban” elképzelés talajára helyezkedtek, hanem továbbra is hatósági segítséget vártak volna egyik fontos hitéleti aktivitásuk – mármint a hitoktatás – publikumának biztosításához is. Ezt az állami segítséget nemcsak a megállapodásokat aláíró felekezetek igényelték, de elfogadta azt a megállapodást elutasító katolikus egyház is: a híres püspökari határozata, mely megtiltotta a papoknak, szerzeteseknek, szerzetesnőknek az igazgatói, tanári, tanítói állások elfoglalását az állami iskolában, nem vonatkozott a hitoktatókra.

A másik oldalról és a jövő felől nézve viszont: talán nem véletlen, hogy épp a kötelező hitoktatásra vonatkozó elemet mondta fel a megállapodásból az állami fél, mert úgy láthatta, hogy ezzel sokkal kisebb társadalmi feszültséget kelt, mintha a – valóban csak a hívők által gyakorolt – egyházi aktivitásokat korlátozná. (A szovjet modellben magát az egyházi hitéleti tevékenységet korlátozzák: templomokat zárnak be, alakítanak át stb. Utóbbi Magyarországon ugyan előfordul, de nem jellemző.)

A másik megjegyzésünk az, hogy nem teljesen pontosak azok a történetírói, illetve politikai elemzések, melyek egyszerűen az egyházak „becsapatásáról” írtak. Erre három szövegszerű bizonyítékunk is van.

Egyrészt magán a tárgyaláson Ortutay kijelentette, elkerülhetetlen, hogy „a vallásoktatás kérdése, tekintettel a szabad egyházak híveire, valamint a felekezeten kívüliekre, valaminő formában új rendezés alá vonassék”. Ezt sehogy másképp nem lehet értelmezni, mint úgy, hogy a vallásoktatás belátható időn belül ha nem is válik deklaráltan fakultatívvá, de szervezett formában lehetővé válik a „kimaradás”.

Szintén a tárgyaláson hangzott el, hogy a jelenlegi vallástanárokat utódlási jog nélkül veszi státuszba az állam. *Alexits* államtitkár kijelentése persze ekkoriban elsősorban megnyugtatóan hatott – tudniillik a mondatban az ígére („átveszi”) figyelt mindenki. A módhatározó („utódlási jog nélkül”) azonban semmi kétséget nem hagy a távlati célokról. (Egyház és Világ, 1991. 6. sz. 16. old., *Majsai Tamás* forrásközlése)

A harmadik tény, – amit két forrásból is tudunk –, hogy Bereczky püspök már ekkor az iskolából való kivonulást, a templomi hittant javasolta – azaz nyilvánvalóan érezte, hogy az állami iskola a formális törvényi garanciák ellenére sem lesz megfelelő közeg a hitoktatásnak. (Theológiai Szemle, 1992. 2. sz. 99. old., Egyház és Világ, 1990. 13. sz. 16. old.)

A tény azonban tény: az 1948-as fordulat, az iskolaállamosítás a kötelező hitoktatást még nem érintette. A fordulat 1949-ben következett be, amikor a hitoktatás az alkotmány, illetve az Elnöki Tanács döntésének megfelelően megszűnt kötelező tárgy lenni.

Ahhoz, hogy megítélhessük, hogy a kötelező hittan eltűnése, illetve az iskolai hittan-tanulási lehetőség adminisztratív akadályozása 1949 után a lakosság mely rétegeit és milyen mértékben érintette, valamilyen becslést kellene arról adnunk, milyen arányban egyházas a korabeli szülőnépesség. Korabeli felmérésekkel, közvéleménykutatásokkal nem rendelkezünk, készültek azonban a kilencvenes években olyan közvéleménykutatások, melyek többek között afelől tudakozódtak, milyen gyakorisággal jártak a megkérdezett személy szülei istentiszteletre, amikor ő tízéves volt. Ennek alapján azután végezhetünk bizonyos becslést. A TÁRKI 3000-es mobilitásvizsgálatából nyertük az alábbi adatokat. Hogy az egyes korcsoportok nehogy önkényesnek tünjenek, a megfigyelési időpontokra átfedéssel korcsoportokat alakítottunk ki. Először úgy csoportosítottuk az adatokat, hogy megvizsgáltuk: az 1948 és 1952, 1951 s 1955 stb. között tizedik

életévüket betöltött gyerekek szüleinek körében hogyan csökkent a heti templomjárók aránya.

Megfigyelési időpont	Apák	Anyák
1948-52	40,5	58,1
1951-55	32,2	49,6
1953-57	30,5	47
1956-60	23,8	42,7

1. táblázat. A heti istentisztelet-járók aránya

A trend teljesen egyértelmű. Már az 1948-1952-es időszakban is kisebbségben vannak azok a gyerekek, akiknek mindkét szülője hetente járna istentiszteletre, az 1956-1960-as időszakban pedig a gyerekek már csak negyedének jár édesanyja is, édesapja is istentiszteletre, s több mint felüknek egyik sem.

A klasszikus szekularizációs hipotézis a szekularizáció egyik legfontosabb komponensének a városiasodást tartja. Az erőltetett szekularizáció hipotézise viszont az 1948/49 utáni politikai nyomással magyarázza a változásokat. Éppen ezért érdemes megvizsgálnunk a falvak és városok népének szekularizációs tendenciáját s kissé korábbra is tekinteni.

Megfigyelési időpont	Falusi apák	Falusi anyák	Városi apák	Városi anyák
1941– 45	44,8	58,9	29,6	52,5
1943– 47	46,4	57,7	25,3	53,4
1948– 52	47,9	59,2	28,3	60,7
1951– 55	48,2	61,1	35,1	52,1
1953– 57	41,5	54	37,7	41,7
1956– 60	37,7	55,1	25	32,6

2. táblázat. A heti istentisztelet-járók aránya a falusi és városi tízévesek szülei körében

Először is világosan látszik, hogy az ötvenes évek elején a népesség istentiszteletjárási szokásai a Horthy-korszak végéhez, illetve a koalíciós korszakhoz képest falun egyáltalán nem változtak. A városokban viszont – minden előzetes várakozással ellentétben – emelkedett a heti istentiszteletjárók aránya. Ez azt jelenti, hogy a frissen nagy tömegben beköltöző népesség átmenetileg hozza magával szokásait.

Egy – eddig nem említett – felmérés, melyet a Soros Alapítvány, az OTKA és az AMFK támogatásával készíthettünk el, a budapesti népesség szüleinek istentiszteletjárási szokásaira kérdez rá. A korabeli budapesti apákra a következő viszonyok a jellemzőek: az istentiszteletre sosem járók az alsó társadalmi csoportok mintegy felét teszik ki, a teljesen iskolázatlanok körülbelül egyformán szekulárisak, mint a szakmunkások. Az érettségizetteknek csak valamivel több mint negyede tartozik ide. Ha azonban együttesen vizsgáljuk a teljesen szekularizált és évente egyszer istentiszteletre látogatókat, már feltűnik a jellegzetes u-görbe: a társadalom alján az iskolázatlanok között lényegesen kevesebb mint 60 százalék a szekulárisak aránya, ez a szakmunkások körében 66,3 százalékra nő, hogy az érettségizettek körében megint csökkenésnek induljon.

A foglalkozási pozíciók bizonytalansága miatt a társadalmi létrán való elhelyezkedés és a heti istentiszteletjárás összefüggésének kimutatása más módon (tehát foglalkozással való összefüggésben) nem hozott különösebben értelmes adatokat. Ráadásul sok tekintetben „adatszolgáltatási redundanciára” lehetett gyanakodni: a szakmunkásként alkalmazottakat gyerekeik általában szakmunkásképzőt végzettnek titulálták. A közhiedelem-

mel ellentétben a felekezeti hovatartozás sem mutat igazán érdekes adatokat, a minta mérete csak a katolikus-protestáns dichotómia vizsgálatát engedte meg, itt pedig nem mutatkozott szignifikáns különbség.

	Soha	Évente	Évente néhányszor	Havonta néhányszor	Hetente vagy gyakr.
Kevesebb, mint 8	48,2	7,5	26,6	6,6	11,0
8 ált., v. 4 polgári	53,0	8,5	3,8	17,6	17,0
Szaktanulmányok* <sup>*</sup>	48,3	18,0	18,2	0	15,4
Érettségi felett	29,3	16,4	34,1	5,2	14,5
ÖSSZES	43,3	13,4	22,7	6,3	14,4

### 3. táblázat

(\* Szaktanulmányok akkor még aligha lehetett, tehát nyilván valamilyen tanonciskola.)

A hittan fakultatívvá válását követően a hittanra járás természetesen csökkenésnek indult. *Tomka Miklós* adatai szerint 1949-ben – a fakultatív első évében – 80 százalékos volt a részvétel. A tény, hogy az 1950-51-es tanévben az általános iskolásoknak még 72 százaléka járt hittanra, nagy belső különbségeket takart: Vasban, Győrben például 72 százalékos, Csongrádban 24 százalékos. Budapesten viszont csak 9,8 százalékos a hittanra járók aránya. Az utóbbi egyébként kerületenként erősen változik: legmagasabb volt a jelentkezők aránya a III., XIV., XVIII. és XIX. kerületekben, ahol a tanulóknak 20 százaléka önhajtott hitoktatásban részt venni, a legalacsonyabb a VIII., XV. és XVII. kerületben, ahol az arányszám 3 százalékos körüli mozgott.

Az 1950. őszén átfogóan kibontakozott hittanellenes politikai gyakorlat után azonban a zuhanás óriási, országosan már csak 26,4 százalékos, Budapesten mindössze 1,8 százalékos jár hittanra az általános iskolások közül. (A budapestiek harmada ezután még ebből is lemorzsolódik) Budapesten 1952-53-ban a hittanos diákok a tanulólétszám 1,5 százalékot tették ki – az antiklerikális nyomás eredményeképpen azonban ez az 1953-54-es beiratás idejére egynegyedére (!!!) csökkent. Az 1953-ban (a *Nagy Imre*-kormány hivatalba lépése előtt) megtartott hittanbeiratásokon mindössze 665 főt regisztráltak Budapesten, ahol 175 ezer általános iskolás volt. Ha ez igaz, akkor fél százalékos alá csökkent a hittanra beiratottak aránya. Az országos átlag viszont 13 százalékos volt.

A hittanra járók számát nemcsak a „rendszer általános ateizmusa”, de a párt- és kormánypolitika közvetlenül is befolyásolta. A kormányváltás hatása – Nagy Imre miniszterelnöksége – azonnal megmutatkozott. 1953. augusztusában hittan-pótbeiratásokat tartottak. Budapesten tizenkétszeresére, országosan pedig kétszeresre nőtt a beiratottak száma. 1954. tavaszára a rendszeresen járó gyerekek száma a jelentkezéshez viszonyítva Budapesten 50 százalékkal csökkent. Az 1954-55-ös tanévben országosan 35,7 százalékosra, Budapesten 7,7 százalékosra nőtt a hittanra járók aránya. 1955-ben országosan a hittanra járók aránya állítólag elérte a 40 százalékot. A politika újabb hullámvölgyet generált, hiszen az 1956-os beiratkozás országosan 30,18, a fővárosban 6,9 százalékos

Az iskolai hitoktatás visszaszorítására válaszul egyre fontosabbá vált a templomi oktatás. 1952/53-ban Budapesten csak 4144 elsőáldozó volt, 1953/54-ben már 7776. Miközben az iskolai hittanosok száma Budapesten néhány száz vagy párezres nagyságrendű volt, addig a „különböző vallási formákba” – a referens statisztikai kimutatása szerint – 37 202 főt vontak be.

„Az iskolai hitoktatáson kívül, jelentős számú iskolásokat bevonva, csaknem minden plébánián folyik a templomi hitoktatás, az úgynevezett katekizmus magyarázás. ... Általában egész Budapest területén az izraelitákat és a protestánsokat kivéve csak a katolikus templomokat véve, 161 helyen, átlagos és hozzávetőleges számítás alapján 17100 főre

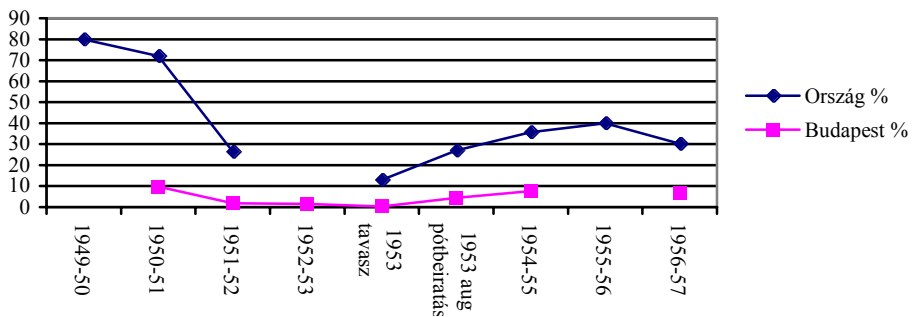


tehető azoknak a száma, akiket a templomi katekézis félórakon részesítenek vallásnevelésben.” A referens szerint „egyházi formák keretében részt vesznek a hitéletben. Ez a beiskolázottak 10 százalékát teszi ki, amely az iskolai hittanra járókkal együtt 14 százalék körül mozog.”

A fenti adatokat összefoglalva:

	Ország %	Budapest %
1949-50	80	?
1950-51	72	9,8
1951-52	26,4	1,8
1952-53	?	1,5
1953. tavasz	13	0,38
1953. aug. pótbeiratás	27	4,5
1954-55	35,7	7,7
1955-56	40	?
1956-57	30,2	6,9

4. táblázat



1. ábra. A hittanra járás közvéleménykutatási adatai

Az egyházügyi igazgatás adataiból kielégítően tájékozódhattunk arról, hogy egy-egy évben hányan járnak hittanra, de semmilyen információt nem kapunk a hittanjárók társadalmi összetételéről, valamint arról sem, hogy végül hányan vannak azok, akik gyerekéletük folyamán valamikor jártak hittanra. Utóbbiak aránya ugyanis értelemszerűen sokkal magasabb, mint az egyes években államigazgatásilag mért arány. Természetesen, minthogy a Horthy-korral ellentétben a rendszeres istentiszteletre látogatás nem kötelező, a tízévesek aránya is érdekes. A 3000-es TÁRKI-minta segítségével arra is választ kaphatunk, melyik korcsoportban hányan járnak iskolai vagy templomi hittanra, illetve havonta néhányszor vagy gyakrabban istentiszteletre. (Templomi hittan a szó egyházjogi értelmében ekkor nincsen – van viszont olyan rövid tanfolyam, mely például konfirmációra készít elő...) Megfigyelési csoportként ez alkalommal azt a tizenegy év-folyamat választottuk, akik 1949 és 1959 között voltak tíz évesek.

Ha évről évre csúsztatásos korcsoportokban vizsgáljuk a fenti adatok összefüggését, kiderül, hogy a havi néhányszor vagy annál gyakrabban istentisztelet-járó csoport arányának csökkenésével jár együtt a leginkább az iskolai hittanrajárók arányának csökkenése. Ez azt jelenti, hogy bár igaz, hogy az egyes konkrét években a politikai represszió hatására az iskolai hittanra járók aránya radikálisan lezuhanhatott, ugyanakkor a teljes

gyerekkorra, a teljes tanulókorra szóló „korcsoport-visszaemlékezés” már azt tanúsítja, a szekularizációval, a vallásos nevelés iránti egyéb igények csökkenésével párhuzamos az iskolai hittan csökkenése az ötvenes évek egészében. (Nincs értelme ugyanis annak a feltevésnek, hogy a gyermek istentisztelet-látogatását ugyanolyan mértékben befolyásolta volna a pártállami „elvárás”, mint az iskolai hittanon való részvételt.) S nem is feltétle-

Iskolai hittanra jár	74,7
Templomi hittanra jár	64,6
Legalább az egyik hittanra jár	87,7

5. táblázat. Hittanra járás

	Apa		Anya		Gyerek	
	%-ban	%-ban a ritkának a kevésbé ritkához való hozzászámolásával	%-ban	%-ban a ritkának a kevésbé ritkához való hozzászámolásával	%-ban	%-ban a ritkának a kevésbé ritkához való hozzászámolásával
soha	27,7	27,7	14,6	14,6	8,1	8,1
évente	11,4	39,2	6,8	21,4	4,4	12,6
évente néhányszor	21,9	61	16,5	37,9	9,3	21,9
havonta néhányszor	8	69,1	12,3	50,2	9,1	30,9
hetente	27,1	96,2	39,8	90	59,8	90,7
hetente többször	3	99,2	6,8	96,8	6,1	96,9
naponta	0,8	100	3,2	100	3,1	100

6. táblázat. Istentisztelet-látogatás

nül marad ez így: a hatvanas években az iskolai hittan aránya némileg gyorsabban csökken, mint a templomjáróké.

Az iskolai hittant nem egyszerűen a Budapest-vidék dichotómia befolyásolja, hanem a települések mérete is. Ezt mutatja az alábbi táblázat, mégpedig külön az ötvenes évek elején és végén.

	1949-1955	1956-1960
Ország	80,1	68,7
Budapest	57,5	44,0
Megyei városok	70,8	45,5
Egyéb városok	78,7	60,0
Kisebb települések	85,6	81,3

7. táblázat

Ha elkészítjük a csúsztatásos táblázatunkat s görbénket is, az egyik legfontosabb tanulságunk az lesz, hogy csak a város-falu különbség mutatható tisztán ki, a városméret nem igazán fontos. A vidéki nagyvárosok hittanjárását mutató vonal közelíti a budapesti vonalhoz. Valamennyi városias településen a meredek csökkenés a hatvanas évekig tart.

Természetesen indokolt az apa iskolázottsága és a gyermek iskolai hittanjárása közötti összefüggés rekonstruálása. Itt azonban már az elemszám vézes csökkenése miatt az egész ötvenes éveket egyben kell megvizsgálnunk s néhány iskolázottsági csoportot is

össze kellett vonnunk. (Az országos adat a TÁRKI 3000-es mintáján, a budapesti a már említett saját felvételen alapul.)

	Ország	Budapest
kevesebb, mint 8 osztály	85,3	82,3
8 általános	73,6	51
Szakmunkásképző	64,6	48,9
Érettségizett	59,1	28,6

8. táblázat. A hittanra járók édesapjának iskolázottsága

Az ötvenes években nagyjából két blokkot különböztethetünk meg: a hittant a kevéssé iskolázottak látogatják 75-85 százalékos arányban, bár a nyolc általánost-négy polgárit végzett apáknak Budapesten csak a fele járhatja hittanra gyerekeit.

A „szakmunkásképző”- és annál magasabb végzettségű népesség nagyjából egy tömbben, 60 százalék körül áll. Megállapíthatjuk, hogy ez az összefüggés akkor is igaz, ha külön vizsgáljuk a falusi és a városi népességet. A falusi iskolázatlanok 87, a 8 általánost vagy annál többet végzetek viszont csak 78 százalékban járatták hittanra gyermeküket. Budapesten viszont az érettségizettek kevesebb mint harmada cselekedett így.

	Iskolai hittanra járhatja	Teljes népesség
Értelmiségi, vezető	28,3	16,1
Egyéb szellemi	34,2	6,4
Önálló	88,4	15,6
Szakmunkás	45,3	32,5
Segédmunkás	71,3	29,4

9. táblázat

Az apák foglalkozási összetételét megvizsgálva szinte egyértelmű lejtőt kapunk, minél magasabban áll valaki az ötvenes évek budapesti foglalkozási hierarchiájában, annál kevésbé járhatja hittanra gyermekét. A „régii” társadalmi csoportok nagyobb vallásossága – ezzel a módszerrel s ekkora mintán – csak a kisiparosok, kiskereskedők viselkedésében tükröződik. (Későbbiekben olyan vizsgálatokat tervezünk, mely a minta növelésével lehetővé teszi a régi értelmiségi-középosztályi rétegek és az új értelmiség-új középosztály kettéválasztását.)

A fenti adatok arra az összefüggésre utalnak, hogy a hittanra járás akadályozásával kapcsolatos látványos politikai konfliktusok egy sokkal alapvetőbb és mélyebb tendenciát, a társadalom spontán, illetve az életviszonyok változásával és nem a politikai akaratlan összefüggő szekularizációját fedték el a kortársak szemében. Ez – mondjuk így – érthető. Semmi okunk sincs azonban arra, hogy ennek s hasonló összefüggéseknek feltárásától és megértésétől történészként vagy oktatástörténészként is elzárkózzunk.

E munka a Magyar Ösztöndíj, az AMFK, az OTKA és a Soros Alapítvány közös finanszírozása keretében készült.

## Irodalom

- BALOGH Margit – GERGELY Jenő: *Egyházak az újkori Magyarországon (1790-1992)*. História – MTA Történettudományi Intézet, Bp, 1993  
 BALOGH Sándor: *A fakultatív vallásoktatás és az egyházak*. Századok, 1973. 4. sz. 906-940. old.  
 BARANYAI Lipót: *A fakultatív hitoktatás kérdése*. Bp, 1947

BOLYKI János – LADÁNYI Sándor: *A református egyház. In: A magyar protestantizmus 1918-1948.* Bp, 1987.

*Források Budapest múltjából,* Bp, é.n.

FÜRJ Zoltán: *A protestáns egyházak és a fakultatív hitoktatás kérdése (1946-1947).* In: PSZ, 1990. 2. sz. 112-127. old.

GERGELY Jenő: *A katolikus egyház Magyarországon 1944-1971.* Kossuth Könyvkiadó, 1985.

HAMILTON, Malcolm B.: *Szekularizáció.* In: Hamilton: *Vallás, ember, társadalom.* Bp, 1998.

IZSÁK Lajos: *A katolikus egyház társadalompolitikai tevékenysége 1945-1956 között.* Századok, 1985. 2. sz. 423-466. old.

SZÁNTÓ János: *Vallásosság egy szekularizált társadalomban.* Új Mandátum, 1998. 323. old.

TOMKA Miklós: *Magyar katolicizmus.* OLI KTA, Bp, 1991.

TOMKA Miklós: *Vásárnapok, ünnepek, vallásgyakorlat. Megjegyzések a templomba járás szociológiájához.* In: Világosság, 1982. 5. sz.

## Felmérések

ISSP Panel, adattulajdonos: TÁRKI

*Társadalmi mobilitás felmérés,* adattulajdonos: TÁRKI

Az 1919 és 1939 között születettek vallásos neveléséről végzett budapesti felmérés, adattulajdonos: Mónus Illés Alapítvány

Felmérés a hittannal és egyházi iskolával kapcsolatos attitűdről a felnőtt budapesti lakosság körében, adattulajdonos: Mónus Illés Alapítvány

## Szomorú trópusok közelében

### *Etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája-e a cigányságé?*

*Szuhay Péter, 'A magyarországi cigányság kultúrája' című könyve nem egy forró égővi tájra, nem egy történelem nélküli népcsoport „bűnbeesés előtti” kultúrájának megismerésére invitálja az olvasót. Nem a brazil Mato Grosso bozótosainak szépségesen szomorú és egyhangú világa tárul fel előttünk különleges izgalmakat rejtő módon. Nem a mesefolyamok óceánjának partjaihoz érkeztünk el. Itthon, belföldön vagyunk, ahol otthonosan mozog a fehér utazó. Posztindusztriális civilizáció, felemás társadalom a fejlett és a hiányokkal küzdő Európa határvidékén, ahol egy ország, szétbomló struktúrákkal és tíz évvel a rendszerváltás után, „ugrani készül”, azaz dicséretes lépéseket tesz az eurokompatibilitás elérése felé.*

**A** műgy mérsékelt éghajlat, mérsékelt szépségekkel. Nem kell kultúrantropológusnak lenni ahhoz, hogy megállapítsuk, ehelyütt egy sajátos, vegyes kultúrájú térséggel van dolgunk, ahol többféle hagyományréteg, vallás, nyelv és etnikum alkot gazdagon szőtt kontextust, melyben jócskán vannak feltérképezetlen zónák, félig-meddig zárt világok és persze ott lakó emberek is, akiket alig ismerünk, jóformán csak tudomásunk van róluk. Egy egzotikumoktól mentes kárpát-medencei habitat. S mégis mintha világreszek és világok választanának el bennünket egymástól. Ezen a ponton jutott eszembe, nem távoli, sanda párhuzamokat keresve, a híres francia etnológus tanulmányköte, melynek ez alkalomból kölcsönvettem a címét. (1)

Sugallata kiindulásként abban foglalható össze, hogy kinek milyen országkép vagy világgép kedves, azt bizzuk rá, de nem ártana közelebről, hitelesebb információk alapján is megismerni és feltérképezni a körülöttünk lévő valóságot, amely olykor a dolgokat jelenti, olykor pedig azt, amit közölnek róla. Mindenesetre sokan vannak, akik nem annyira támaszkodni, mint inkább hivatkozni szeretnek rá. Létrehozva így a maguk igényeinek megfelelő valóságképet, mely cselekvéseiket és a politikai akaratképzést is motiválja, s ennek során a többségi akaratra (és sztereotípiákra) döntő érvként szoktak hivatkozni. Ezért is indokolt egy adott témában szembeállítani és érvnyre juttatni a különféle interpretációkat és valóságértelmezéseket a társadalmi kommunikációban, ily módon próbára téve az „értelmezések hatalmát”. Különösen olyan alapkérdésekben, amelyekben nem pusztán az eltérő álláspontok sokasága, hanem maga a vitaalap is problematikus: vagy pontosításra szorul, vagy kétséges, vagy eleve elutasításra talál. Ily módon a társadalmi konszenzusnak nevezett közjófeleség aktív formálására is sokkal kevesebb az esély. Akár távoli népek, akár más, jól körülhatárolható embercsoport, esetünkben a magyarországi cigányság kultúrája képezi a vizsgálat tárgyát.

Jelen esetben a vizsgált tárgykör nemcsak a tudományos diskurzus világát, hanem a saját életvilág egy fontos szeletét, ilyen-olyan módon a közérdeket, hosszabb távon pedig egy eddig még nem megszilárdult plurális berendezkedés további sorsát, esélyeit is érinti, s ezáltal talán közérdeklődésre is számot tarthat.

### Valami nincs sehol, avagy a könyv problémaháttere

Lenne itt néhány kérdés ennek kapcsán, melyek megválaszolását aligha úszhatjuk meg a nyilvánosság bevonása és valamiféle konszenzusa nélkül, ha a földrész jobbik felén képzeljük el a boldogulásunkat. Ki és mihez akar itt integrálódni a jövőben, anélkül, hogy számot vetne avval, hogy tágabb értelemben kivel és milyen alapon kommunikál? Függetlenül attól, hogy a vágyott és sokat hivatkozott „európai” rend nem homogén, hanem gyökeresen eltérő felfogásmódok és gyakorlatok érvényesülnek a berkein belül (mondjuk, például, a kulturális autonómia terén). Hogy is van ez a mi és ők? Ki a cigány? Ki a magyar? Omniózus kérdések. Ki és milyen alapon dönti ezt el? Miképpen garantálja az állam, ha valaki nemcsak individuális alapon kívánja eldönteni hovatarozását? Mi szabja meg a jogosultságot bizonyos javak elosztásánál: az elvileg egyenlőnek tekintett egyén szempontjai (rászorultsága, teljesítménye) vagy csoportoknak is lehetnek igényeik, például speciálisan halmozódó hátrányaik okán? Szükség van-e pozitív diszkriminációs mechanizmusokra oktatási, szociális és egyéb területeken? Beszélhetünk-e egyáltalán etnikus kultúráról? Mivel járna az, hogy többek szerint elég lenne, ha csak az „etnikai jellegű” besorolás érvényesülne egyes helyeken? Sokak szemében persze más alapelvek és bánásmódok érvényesek a kisebbségekre nézve itthon és mások a határon túl („Extra Hungariam...” a régi formula e provinciális felfogás citálására). Mások úgy vélik, maga a palackba zárt nacionalista szellem, ha etnikai jellegzetességekre is hivatkoznak emberek egyazon kultúrához tartozásuk jegyében (állampolgári jogegyenlőségen alapuló etnikailag semleges állam koncepciója). S vannak már modellek (valóságban és papíron) a többkultúrájú politikai közösség működtetésére is.

Néhány éve nálunk is megilleti a „népfelség joga” a kisebbségeket (1993. LXXVII. törv.). A cigányságot ekkor, itteni történelme során először, sajátos politikai (nemzetiségi) közösségként legitimálták. Mi az oka annak mégis, hogy épp a legszámottevőbb kisebbség az, mely pillanatnyilag nem sok hasznát látja a kisebbségi önkormányzatiságnak, azaz a halványan jelölt kulturális autonómiának? Vajon csak az, hogy a „politika” a rendszerváltás ideológiájának megfelelően – a többségi félelmek által is kondicionáltan – ennyi kompromisszumra volt kész? Vagy az is szerepet játszik, hogy a tagolt és heterogén cigány közösségek között még nem jött létre valamiféle közös kulturális azonosság-tudat? Röviden, még nincs cigány kultúra, mivel a feltételek még nem értek meg ehhez. Hol tart a kettős (hármás?) követelményű integráció és egyáltalán mennyire lehetséges ez mint perspektíva? Ha valaki azt mondaná, hogy márpedig ez nem lehetséges, akkor ad absurdum el lehet menni odáig, hogy az etnikai sajátosságok nem relevánsak, ezek a jövőben „demokratikus úton” el is tűnhetnek, mondjuk úgy, ahogy a parasztság sem akarta megőrizni paraszti mivoltát. (Itt kizárólag a paraszti életforma fejlődési szakutcaira gondolunk a modernitás korában, véletlenül sem tévesztve össze mindezt a „kollektivizálások” likvidáló eljárásaival). Így akár az úgynevezett „nem létező etnikumok életvilága”-paradigma szerint is lehet majd értekezni róluk. Etnikumok, melyek valamilyen oknál fogva már/még nem jutottak el a tartós, önálló társadalomszervezet fejlettségi fokára. Ugyanakkor sajátos értékeket halmoztak/halmozhatnak fel. Ilyenek éppenséggel (bizonytalan alanyok, bizonytalan állítmányok: voltak is – vannak is, meg nem is) például a gasconok, oxiánok, „mesterségesen újraélesztett” azonosság-tudattal, vagy nálunk a kunok, akik valaha külön területi autonómiával is rendelkeztek. Persze ezek megbecsülése így is figyelmet érdemelne s tudományos feldolgozásuk méltó és fontos feladatnak ígérkezne. Mindamellet azért jogos kíváncsiság ébredhet bennünk, mi erről az érintettek véleménye.

Mondhatjuk-e ezek után á la *Széchenyi*, hogy cigány kultúra nem volt, hanem lesz?

Könnnyen belátható, hogy pusztán jogi szemlélettel itt nem jutunk messzire, jóllehet semmi okunk, hogy lebecsüljük ennek fontosságát. Nagyobb tömbök vannak itt előttünk,

melyek megmozgatásához a jogi tudásanyag és eszközzrendszer nem elégséges. Ezért csak röviden utalnék bizonyos nehézségekre, melyekkel mindezek kapcsán szembe-  
találkozhatunk. Kétségtől jókora zavarok és tisztázatlanságok vannak mind a hagyományos nemzetállami, mind a hagyományos liberálisnak nevezett felfogás oldalán egyaránt. (2) A jogtudat meglehetősen labilis, a közélet pedig általában nem az egyéni autonómia szempontjait helyezi előtérbe. Az etnikai érzékenység is eléggé egyoldalú, az előítéletesség mértékének növekedéséről pedig különféle adatok láttak napvilágot az utóbbi időben. Kisebbségi kódex létezik ugyan, csak éppen tervezet formájában, s világos üzeneteiről sem mondható el, hogy keresztül-kasul átjárták volna a hétköznapi világot és a kommunikációs csatornákat. A közoktatás szerepéről e lapokon viszont érdemes lenne többet is beszélni, melyet van szerencsém közelebről is ismerni. Számos cikk és tanulmány jelezte már eddig is e téren, a kemény bírálatok mellett, hogy „valami nincs sehol”. Az iskola nem képes ez ügyben pontos és méltányos információkkal szolgálni a különböző tudásterületeken (és a tanulói csoportok igényeinek megfelelően) s ez idáig képtelen volt önállóan képet alkotni honfitársaink egy jelentős részének történetéről, hagyományairól s arról, hogy mennyiben és miképpen járultak hozzá az újkori nemzeti kultúra összeteljesítményéhez. Ez a szándék legfeljebb törvények, broszúrák generális megfogalmazásaiban vagy a kevés számú, szimpatizáns szakember tanulmányaiban és tervezeteiben lelhető csak fel. Iustitia és az oktatásügy elvont megszemélyesítése helyett feltehetjük úgy is a kérdést, hogy miért nem tudtak, mertek sokkal többet tenni programszerűen e téren azok, akik legalább elkötelezettek voltak ilyen irányban, hogy megszűnjön a „tematikai gettóba zárás”? Miért van a cigányság a közműveltségből szimbolikusan is kirekesztve? Hol vannak a többségnek is szóló interkulturális oktatási programok? S persze hol és melyik „ratio educationis”-a érvényesül itt a NAT-nak?

Az oktatásügy tehát egyelőre messze van attól, hogy fel tudja készíteni az új nemzedéket az adott több-etnikumú és több-kultúrájú társadalomban való kiegyensúlyozott együttélésre. A helyzet tehát nem könnyű, konfliktus pedig van számtalan, amit a mindenkori illetékesek nem szívesen tesznek az ablakba. A világsajtó egyébiránt főként csehországi esetekkel példálózik mostanában – egyelőre.

De ki is tehet majd arról, ha külföldi sajtóbeszámoló is „rontani” fogják az ország imázsát?

Mármint az alapkérdések fontossága talán túlzott elvontságra és kissé Tiborcoss hangvételre is ragadtathat bennünket, amit a továbbiakban igyekezni fogunk kerülni. Nyilvánvaló az előbbiekből következően, hogy ez a nem egyszerű, későmodern helyzet, a társadalmi nyilvánosság sajátos működtetésén túlmenően, legalábbis speciális felkészült-ségű szakemberek után kiált, mert másokkal együtt én is úgy vélem, nem sok jóra vezet, ha csak sommás előítéletekre és eddigi leegyszerűsítő sémáinkra hagyatkozunk, magyarárnak mondván, ha pusztán a többség belátására bízunk mindezen kérdéseknek a megválaszolását. Ha valaki túlzónak tartaná e szavakat, annak csak annyit: naponta bizonyosságot szerezhetünk afelől, hogy egy-egy társadalmi alrendszer (benne pedagógus, gyámügyes, növénygyász, rendőr, jogász és államigazgatási dolgozó, nem beszélve a szavazópolgár-

---

*Az iskola nem képes ez ügyben pontos és méltányos információkkal szolgálni a különböző tudásterületeken (és a tanulói csoportok igényeinek megfelelően) s ez idáig képtelen volt önállóan képet alkotni honfitársaink egy jelentős részének történetéről, hagyományairól s arról, hogy mennyiben és miképpen járultak hozzá az újkori nemzeti kultúra összeteljesítményéhez.*

---

ról) hiábavaló és eredménytelen kommunikációt folytat honpolgártársai jelentős hányadával. Az „eredmények” felsorolását ezúttal mellőzném. Ráadásul kudarcot kudarca halmoz, jobb esetben a szándékoktól függetlenül, mivel hiányos tudáskészlettel, hamis fölényérzettel vagy jobbára lekicsinylő módon lép kapcsolatba a magyarországi cigányság kultúrájával. Tegyük hozzá előre, ha valaki „véletlenül” megjegyzné, hogy ő éppenséggel nem kultúrával szokott kapcsolatba lépni, akkor vagy nem veszi komolyan magát vagy nagyon is ezt teszi. Ami lehet a fent említett trópusoknál is szomorúbb, de a lényegen nem változtat. Zsenge jogállami viszonyaink közt – a legkülönbözőbb szociológiai, munkaerőpiaci, oktatási, jóléti stb. adatok ismeretében – a „helyzet” ezen a téren, ebben a kommunikációs mezőben is eléggé kiszámíthatatlan. Persze mentőöv gyanánt még mindig nyúlhatnánk ahhoz, hogy tételezzük fel, talán a „helyzetkép” változik pozitívan, azaz mi magunk és a közvélemény legalább tisztában vagyunk arról szóló tudásunkkal, annak korlátaival, ebből eredően a dolgok konzekvenciáival s bizonyos értelemben mindezek tarthatatlanságával.

Nos, ne siessünk azzal a feltételezéssel!

A legkevesebb, amit a kommunikációs eszközrendszer (beleértve: iskola, sajtó, nyilvánosság, egyéb kultúráközvetítési módok) felhasználásával tenni lehet, ha érzékenyebbé tesszik a közvéleményt bizonyos problémák irányában. Ennél már jóval több, ha kutatásokra támaszkodó pontos információk alapján is képes valaki megfogalmazni a helyzetképet s szembefordulni a homogenizáló, hazug közhelyekkel, az „ősi hagyományok” szelektálatlan mítoszaival. Ennél is több, ha új, alkalmasabb fogalmak s egy másfajta értékrend szerint fel lehet tártani a többségi társadalommal való bonyolult viszonyrendszert is. Nyilván van még számos egyéb közbülső fokozat, amit nem tudnék itt hiánytalanul felsorakoztatni, végső soron a következőkben tudnám mégis összefoglalni, amit még fontosnak és praktikusnak kivitelezhetőnek gondolok. Nem bátorság dolga, hanem elvárható ma már a társadalmi szerveződések világában, hogy a hozzáértők és az érintettek csoportjai – ki-ki a maga területén – önállóan is képesek legyenek egy életrevalóbb kultúra-felfogás jegyében újrafogalmazni a „dolgok rendjét”, azaz folyamatosan, helyben is élni tudjanak az „értelmezés hatalmával”. Lásd például a szegedi cigányprogramot, még ha bizonyára nem is hibátlan. (3) (Itt legalább egy aktív roma kezdeményezés készült, másutt pedig épp aktív romaellenes kezdeményezéseket készítenek elő.) Tanárok, jogászok, egészségügyi, szociális és önkormányzati dolgozók, tehát hatóság és civilek, maguk is hozzá tudnak segíteni ahhoz, hogy egyenrangúvá és vállalhatóvá váljon egy ez idáig kifejtetlen, rejtőzködő kultúra a nem túl távoli jövőben, amelyhez pillanatnyilag még az érintetteknek is meglehetősen ambivalens a viszonya. Tudván, hogy a valódi, otthonosabb integrációnak ez még mindig csak az előszobáját jelenti. Nekünk, többségieknek pedig egyelőre sejtelmünk sincs, hogy mi mindent tanulhatunk és meríthetünk majd innen. Eppen ez keltett bennem nagy várakozást a könyvvvel szemben, hogy milyen téren és hogyan lesz képes mindezen törekvéseket valamilyen módon támogatni.

Előfeltételként meg lehetne fogalmazni néhány további professzionális követelményt, szakmai erényt, amivel jó, ha bír az illető, aki szintetizáló igénnyel fog neki – egymaga – egy olyan vakmerő vállalkozásnak, melynek során, egyebek mellett, elemzi a jelenkori kulturális identitásformák problémáit, vizsgálja az interetnikus folyamatok és konfliktusok lehetséges okait és előtérbe állítja a hagyomány „csinálásának” és reprezentációjának a sajátosságait. Ezek már önmagában is cifra dolgok, melyek megértéséhez nem elégséges a „bevált” fogalmakkal és tradicionális formák közt történő kommunikáció, s a régi narratívákra történő hivatkozás. Nemkülönben akkor, ha mindezt ráadásul egy olyan kisebbséghez való viszonyban, sőt kölcsönviszonyban értelmezi, mellyel szemben a többség az utóbbi időben legfeljebb a tolerancia újszerű, olykor „lírian hangolt” attitűdjének sűrű hangoztatásával találkozott, ennek is a köznyelvben divatszóvá vált, többnyire lehangoló árnyalatával.



Röviden, csupán egy bekezdés erejéig szeretnék még kitérni egy ismert szakmai dilemmára. Az antropológus-etnográfus munkája közben olyannyira közel kerülhet kutatása tárgyának világához, mely adott esetben az ő világgépét, felfogását sem hagyja érintetlenül, ahogy mondani szokták, ha evvel párhuzamosan próbálja végiggondolni a dolgokat. Magam nem lévén jártas a szakirodalomban, közvetve találkoztam csak az *Evans-Pritchard*-féle megfogalmazással, miszerint a kutató, miközben leírja egy másik kultúrához tartozó népcsoport viszonyait, önmagáról, saját előfeltevéseiről és alapvető viszonyulásáról is számot kell, hogy adjon. Tehát egy ponton akarva-akaratlan maga is közel kerül a közéleti szorítóhoz, ahol beavatkoznak, ahol megköttenek a társadalmi szerződések, ahol a többség demokratikus csoportnyomásával nyomatékosítja a javak megfelelő újraelosztását s ahol a politika rendszerint a közvélemény szolgálólányául szegődik. Könnyű lenne ezek után megjelölni a kutatás és értelmezés „tisztá” módszertani logikájának a menetét az ettől való elhatárolásban.

Laikusként nem is állt szándékomban együgyű módon számba venni, kiből lesz a feladatra szabott szakember, ezt döntsék el ők maguk, a szerzőről azonban – kerülve a nekrológszagú méltatást – szükségesnek tartok megemlíteni néhány dolgot vázlatosan.

### A szerző és koncepciója

A szerző szakterületének kétségkívül sokoldalúan felkészült tagjai közé sorolható, aki a néprajz, a kulturális antropológia körében e tematikában kutatóként is ritka gazdag tereptapasztalatra tett szert. Ez már egy komoly előélet és sansz egy ilyen típusú munka megalkotásához. A szerző él is vele, s könyve – úgy hiszem – eddigi szakmai tevékenységének főbb stációiról is számot ad, ilyenformán a bőséges empirikus anyagok, amit megmozgat, többnyire maga is gyűjtője, résztvevő megfigyelője és értelmezője. Akár elővigyázatosságból, akár mértéktartásból döntött így, méltánylandó, hogy elsősorban azoknak a fontos résztémáknak a feldolgozásával állt elő ebben a kötetben, melyeknek maga is „első kézből” kutatója és interpretátora volt előzőleg. További szakmai virtusként tartható számon, hogy dokumentumfilmес társszerzőként, tematikus fotóanyagok összeállítójaként a nyolcvanas években kibontakozó vizuális antropológiai irány elméleti és gyakorlati animátoraként is nevet szerzett. Nagy és széleskörű publicitásban részesülő tematikus kiállításokat szervezett és gondozott az elmúlt időszakokban, a Néprajzi Múzeumban. Egyik fő szorgalmazója volt és maradt egy leendő cigány bázismúzeum létrehozásának. Tanulmányaiban vitázó és vitatott szereplője annak a folyamatnak, melynek során az etnikai azonosságtudatra és a szabad identitásválasztásra egyaránt építő felfogás jegyében a cigányság kulturális integrációját igyekszik előkészíteni. Nem tudós outsider tehát, hanem maga is az „etnikai küzdőtér” egyik markáns álláspontjának képviselője.

Lássuk, mindezek fényében, mire vállalkozott a szerző, s mire képes a könyv.

Az továbbiakban tehát a kötet (Szuhay Péter: 'A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája', Panoráma, Budapest, 1999. 205 old.) tárgyát, felépítését, a szerző szándékait és szemléletmódját, valamint szerkesztési koncepcióját igyekszünk szemügyre venni. Megkíséreljük számba venni a borúra s derűre egyaránt okot adó mozzanatokot, megpróbáljuk megbecsülni a vállalkozás jelentőségét, újszerűségét s nem utolsó sorban mérlegelni kívánjuk pedagógiai hasznosíthatóságát.

Mi különbözteti meg e kötetet – kérdezhetnénk – a hasonló témaválasztású „honiismereti” munkáktól, melyek a hagyományos néprajzos leíró módon vetítenek elénk állóképeket egy népcsoport változatlan gondolt életmódjáról és szokásvilágáról? A kérdésben cinizmus rejlik, hiszen nem mondhatjuk, hogy számos ilyen tárgyú feldolgozás látott volna eddig napvilágot, ami összehasonlítási alapul szolgálhatna. Egyrészt hamar kiderül, hogy ez a fajta feldolgozásmód távol áll a szerzőtől, ilyenformán nem sok értelme

lenne az elvont, akadémikus mérlegeléseknek. Továbbá az sem állt szándékában, hogy munkája cigány önismereti tükör gyanánt mindenáron egy pozitív önmege erősítést szolgáló kalauz legyen, népszerűsítő formában megírva, a fontos tudnivalók kivonataival (történelem, nyelv, szokások, dalok, ételek stb.).

Az előszó tanúsága szerint a legfőbb indokok, melyek a munka létrehozásában szerepet játszottak, ekképp összegezhetőek. A mai magyar társadalomban a legkritikusabb helyzetben lévő kisebbség a cigányság, melyet nemcsak fokozódó gazdasági és szociális hátrányok sújtanak, hanem a közgondolkodás negatív diszkriminációja is, mellyel legalább olyan nehéz felvenni a küzdelmet, mint az előbbiekkal. Fel kell tehát tárnai az előítéletek „mögötti valóságtartalmát és bizonyítani az állítások képtelenségét.” Ezek a túlnyomórészt ellenőrizetlen állítások (mondhatnánk akár feltételezett kollektív bűnösségekkel kapcsolatos kollektív vádaknak is) rendszerint a következő témák körül forognak, melyekre kellő visszafogottsággal igyekszünk csak utalni: 1. munkakerülés, 2. genetikai másság, 3. tolvajlás, 4. nyereszkesedés, 5. higiéniai ügyek stb. A homogenizáló sémákat, az előítéletek kóbor motívumait és toposzait ugyanis kulturálisan örököljük. A többségi társadalom képviselői, a fentebb már említett alrendszerekben, nagyon nehezen mondanak le e sablonokról és minimálisan sem hajlandók megértéssel fogadni a kisebbség értékrendjét, melynek következményei a napi érintkezés során az enyhébb lefolyású „kommunikációs zavaroktól” a helyi hatóságok által nyíltan vagy hallgatólagosan megerősített kollektív kirekesztésig terjednek. A közéletet mérgező előítéletes-séggel szembeni felvilágosító szándékú és színvonalas fellépés tehát alapvetően fontos.

Kérdés mármint, miben nyújt többet és mást ez a könyv a szokásos pozitív szándékú, előítéleteket oszlatni kívánó ismeretterjesztő propagandánál?

Véleményem szerint ezt elsősorban a módszertani eljárások gazdag választékában és az újszerű szemléletmódban kell keresni. Például abban, hogy „valóságos csoportok konkrét történésein és esetein keresztül”, vagyis esetleírások formájában kívánja feltárni a valóságdarabokat. Így próbálja megadni vagy beadni a maga „ellenmérget” az említett hétköznapi tudattartalmakkal szemben. Ennek érdekében a leghathatósabb fegyvert, az empirikus tapasztalatot mozgósítja célirányosan, mely a kötet fő forrását és hivatkozási alapját képezi. Valós és hiteles információkként ezek szolgálhatnak alapul az érvelésekhez. Ez adja az egész vállalkozás egyik kiemelkedően fontos ismertetőjegyét, vagy ahogy ő nevezi: „megértési és megoldási technikáját”. S ebből adódik a világosan kivethető módszertani szándék a szövegközlések jelentős részében: kerülni az ideologikus diskurzusokkal történő igazolást és a prekoncepciózus, didaktikus tárgyalásmódot.

Nem kíván tárgyról teljes képet adni, mivel a cigányságon belüli diffúz és szerteágazó viszonyok ezt amúgy sem tennék lehetővé, „legfeljebb bizonyos tendenciák és trendek kijelölésére” van mód. Téves szempontnak gondolnám, ha valamiféle hiánylistával szembesítenénk a szerzőt szerkesztői válogatásának mérlegelésekor (például a cigány történelem bemutatása, ennek ezer ága az őstörténet kérdéseitől a jelenkori polgárjogi küzdelmekig; a cigány holokauszt; nem szól a roma vonatkozású filmekről, egyáltalán a média szerepéről, a cigánykutatások történetéről, vagy *Jango Reinhardt* jelentőségéről sem stb.). Többre jutunk, ha azt nézzük meg, mennyire árnyaltan dolgozta fel a maga által választott, lényegesnek tartott vonatkozásokat.

A kötet voltaképpen egy igen sokrétű interkulturális kalauz. Egy olyan „konfliktuskezelő” kézikönyvvel van dolgunk, mely az alapvető tájékozódáshoz nyújt nemcsak ismereteket, hanem – mint fentebb említettük – „megértési és megoldási technikákat” is. Ugyanakkor sajátos tankönyvi jegyeket is hordoz. Bizonyos vonatkozásban megtalálható benne az etnikai viszonyok történetisége, bár elsősorban a jelenre koncentrál, nem érdeklődik a kulturális jelenségek ősisége és archaikus volta iránt. Nem kívánja eldönteni, van-e cigány mitológia, volt-e cigány eposz. (Sokszor cáfolták már, hogy nem volt magyar mitológia sem, ahogy buddhista logika sem létezik). Mindenekelőtt a kultúra modern

fejleményeit, hétköznapiságát állítja előtérbe. Olyan kultúraértelmezéssel dolgozik, mely nemcsak a dalokat, meséket, szokásokat és hiedelmeket vizsgálja, hanem a munkakultúrát, a foglalkozási és megélhetési stratégiákat is bemutatja. (Ellenméreg: ad 1. munkakerülés). A kulturális sajátosságok hangsúlyozása azért is alapvető, mert véleménye szerint az etnikai identitás létrejöttének, formálásának a kulturális rendszer a talapzata, illetve háttere. Nem minden kulturális közösség etnikai közösség, viszont az etnikai közösségek mindenekelőtt kulturális (nem vérségi, politikai, vallási stb.) közösségek. Ilyen alapon beszél a cigányság etnikus kultúrájáról. Erre érkeznek persze a régi-új vádak, hogy aki etnikumban gondolkodik, az etnocentrikus, amivel magam nem értek egyet. Ez a felfogás élesen szemben áll az etnikai vonásokat másodlagosnak vallók nézeteivel, akik cselekvési stratégiákat vagy esetleges törvényjavaslatokat nem ezen az alapon fogalmazzák meg. E szemléleti különbségek ugyanakkor nem írhatók le pusztán politikai elkötelezettségek mentén.

Úgy vélem, az a fajta kulturális antropológiai szemléletmód, amelyet a szerző és munkája képvisel, nemcsak a hétköznapi kommunikációból hiányzik. Nem ártana, ha további népszerűsítő munkák, tananyagok révén mielőbb az oktatás világát is áthatná, elfogadott „nyelvjárássá” lenne, vagyis fogalmai, fontosabb elemei részeivé válhatnának az iskolai kommunikációnak.

Megközelítésmódja igen összetett, mert nemcsak a kíméletlen többség látószögéből, hanem a különböző cigánycsoportok kulturális viselkedése felől is vizsgálja a jelenségeket, a cigány-cigány viszonylatok sokrétű megkülönböztetésével. Ezenkívül a cigányok és nem cigányok bonyolult kapcsolatára is rávilágít, a jelenkor előzményének tekinthető 19. század végétől kezdve a tárgyalást. Ez azért fontos alapvetően, mert e könyv is igazolását adja annak, hogy a cigányság csoportjai egyfelől mindig a többségi társadalommal való viszonyban fogalmazták meg identitásukat, másrészt saját „külön bejáratú” önmeghatározásukra is mindig fenntartották maguknak a jogot. Az is elemzés tárgya, hogy miért maradt fenn mind a mai napig ez a „kétoldali” identitástudat, mely érthető és indokolt a külső társadalommal szembeni önvédelem szempontjából. A társadalomfejlődés jelenlegi fokán viszont hátráltatója lehet egy nyitottabb identitás kialakulásának.

Kiemelten fontos és újszerű tematikai aspektus a szimbolikus megjelenítések, reprezentációs formák múltbeli és jelenbeli ábrázolása, elemzése. Pedagógiai szempontból komoly hasznot lehet remélni attól, hogy összehasonlításra alkalmas módon kerülnek bemutatásra a korábban elterjedt és kurrens szemléletmódok jellegzetességei: a hatósági, a tudományos, a nem-tudományos, az irodalmi „képek” és leírások, valamint a különböző önképek. További ellenméreg (ad 2. genetikai másság) a pedagógia napi praxisában is uralkodó nézetek és berögzöttségek egyik abszurdítására vonatkozóan, mely azt feltételezi, hogy genetikailag kódolt a cigányságon belül a devianciára való hajlam. Ez nagyjából arra a gondolkodásmódra vall, ami távoli múltba tekinthet vissza, például a „kalandozó” magyarok utódairól is szívesen gondolkodtak ilyen homogenizáló sémák szerint a más kultúrához tartozó krónikások. Úgy tűnik, ilyen – nem éppen büszkeségre okot adó – ezeréves „érzékenységeket” mi is bevettünk hagyományaink közé, ami ráadá-

---

*A kulturális sajátosságok hangsúlyozása azért is alapvető, mert véleménye szerint az etnikai identitás létrejöttének, formálásának a kulturális rendszer a talapzata, ill. háttere. Nem minden kulturális közösség etnikai közösség, viszont az etnikai közösségek mindenekelőtt kulturális (nem vérségi, politikai, vallási stb.) közösségek. Ilyen alapon beszél a cigányság etnikus kultúrájáról.*

---

sul nemcsak a mindennapok leegyszerűsítő beszédmódjában él tovább. A diszkriminációs felzárkóztató programok hallgatólagos vagy kimondott előfeltevései között is található ehhez fogható, még ennél is rafináltabb és megtévesztőbb „felismeréseket”, amikor avval indokolják az elkülönítést, hogy a cigány gyerekek kultúrája (szokásai, gondolkodásmódja stb.) nem teszi alkalmassá őket a mindenkinek szóló oktatási folyamatokban való részvételle. Valójában ez már a modern asszimilációs stratégia jegyében dívik, melynek kudarcáért ugyancsak az említett nebulók tehetők felelőssé.

Egyébiránt egy meglehetősen tág célcsoportnak szól a könyv, akik munkájuk során kerülnek kapcsolatba cigány kisebbséghez tartozó emberekkel. Ebből adódóan merülnek fel olyan problémák, mellyel a szerzőnek is nehézségei támadnak nemcsak a könyv műfaji meghatározása, hanem esetenként nyelvezete kapcsán is. Magam tankönyv helyett inkább oktatási segédkönyvnek nevezném, melyet egyáltalán nem tartok degradálóknak, sőt ebben a műfajban a nélkülözhetetlenek közé sorolnám. Úgy vélem, a kvázi-tankönyv jelleg azért mégis igaz, mert egy sajátos tematikai válogatás szerint próbál „a magyarországi cigányságról összegyűjtött ismeretek lényegi összefoglalója” lenni. Megértési és megoldási technikák elsajátítását helyezi kilátásba. Tehát rendszerezett és összefüggő információkat óhajt közölni egy adott témakörben, felmutatva bizonyos történeti és historiográfiai vonatkozásokat, utalásokat téve – ennek célirányos szelekciójával – a szakirodalmi háttéranyagra, segítve mindezt a műfajnak megfelelő alkalmazott nyelvhasználatával. Ebből adódik, hogy ebben a formában nem is lehet egy jól meghatározott intézményes oktatás segédeszköze. Ezzel szemben ajánlatos lenne forrásként felhasználni további pedagógiai célú adaptációkhoz. Az intézményes szinterek közül a tanító- és tanárképző főiskolák, egyetemek, egészségügyi szakiskolák, szociális képzés, munkahelyi továbbképzések és nem utolsósorban a tanár-továbbképzések így is jó eséllyel befogadhatják. Ez utóbbi műfajra vonatkozóan véleményem szerint érdemes lenne mielőbb kitalálni egy olyan verziót, mely erre a célra alkalmassá tenné, s ezt követően elindítani az akkreditációját.

Pedagógiai-módszertani szempontból további nagy erőssége, hogy szöveggyűjteményként is használható, mivel tematikus szemelvényeket (irodalmi, tudományos, hétköznapi stb.) is közöl, melyek sok esetben eltérő álláspontokat állítanak szembe egymással, teret engedve így az olvasói (tanulói) értelmezéseknek. Egy értő tanár rögtön felhúzza a szemöldökét, mert meglátja és kiaknázhatja az ebben rejlő előnyöket, például a kooperatív tanulási technikák elsajátíttatása terén. Erénye még, hogy „képeskönyvként” – eredetinek mondható fotóválogatással – alkalmas vizuális terepet kínál az ilyen irányú értelmezések céljára, a könyvben foglaltakhoz és az önálló feldolgozáshoz egyaránt.

### A könyv egységeiről

Mindenekelőtt a címválasztásról. Kissé bonyolultnak tartom, noha minden egyes szava, fogalma alaposan átgondolt és a koncepciózus kapcsolatot sugallja. Mégis úgy gondolom, egy ilyen speciális kézikönyvnek, mely nem kifejezetten tudományos vagy monografikus igénnyel, az ennek megfelelő kifejtésmóddal és terminológiával íródott, szerencsésebb lett volna tömörebb műcímet adni. A szándék – a szembeállítás – érthető, de a szerző alcímként is nyugodtan utalhatott volna arra a mondhatni stratégiai jellegű vitapontra, ami az etnikus kultúra/szegénységkultúra megkülönböztetésben és dilemmában kifejezésre jut. Helyesen tette ugyanakkor, hogy nem foglalt állást ehelyütt, inkább hangsúlyosan jelezte és nyitva hagyta, rábízta ennek eldöntését az olvasóra, ezzel együtt a fő üzenet (=cím) befogadását megkönnyíthette volna, így viszont egy nehézkes és túlsúlyolt nyelvi megfogalmazással találja magát szembe az olvasó.

Az „Előszó”-ban kifejezetten bántó, hogy ide nem illően és szokatlanul kollokvialis stílusban idéz fel egy gyilkosnak mondható cigány-viccet. Nem biztos, hogy például a ma-

gyar arisztokrácia valamely vonatkozásban történő feldolgozásához feltétlenül Tasziló-viceket is kellene mondogatni. Azonkívül alkalom arra, hogy némelyek esetleg egyedül csak erre emlékeztessenek a könyv kapcsán.

Nem könnyű olvasmány a ‚Fogalmak tisztázása’ című alfejezet, de e nélkül nincs miről, jobban mondva, nem érdemes beszélni. Pontos, egyértelmű fogalomhasználat, informatív leírások a hatósági cigány-minősítési módszerek és az önmeghatározások konfliktusairól. A „relatív cigány” különben sem hagyja, hogy egyszeri meghatározásokba foglalják. Az identitásválasztás útjai kifür-készhetetlenek. A szerzőnek, helyeselhetően, az a célja, hogy bemutassa azokat a szempontokat és értelmezési kereteket, melyek alapján eldönthető, hogy az adott pillanatban ki minek tartja magát.

Az ‚Alakuló értékrendek’ című alfejezet, véleményem szerint, lehetett volna határozottabb a különféle irányzatok (szervezetek, képviselőik) nevesítésében, megkönnyítve a tájékozódást. ‚A jelenkor előzményei – történeti fejtegetések’ során a jelenkor legfontosabb kérdései közé tartoznak a foglalkozási, megélhetési viszonyok. Ma a piactudat átmenet idején tíz- és százezrek kénytelenek még a korábbi proletarizált életviszonyok nyújtotta lehetőségeknek is a feladására. Mit csinálnak azok az emberek, akik kiszorultak a munkaerőpiacról? Milyen a „piac alatti” cigány társadalom tényleges tagolódása?

Erről is szól a ‚Jelenkori gazdaságtörténet’ című fejezet. ‚Szomorú trópusi” történet, hogy itt Közép-Európában újra tömeges méreteket öltött a gyűjtögető-zsákmányoló életforma. Ennek ellenére mégis azt kell megállapítani, hogy elképesztő alkalmazkodási képességről tesznek tanúbizonyságot egzisztenciát vesztett emberek tízezrei, akik a szegénység kultúrájában, a szegénység gazdaságában tevékenykednek. Találhatunk egy taxatív felsorolást is ezekről a túlélést segítő technikákról és jövedelemforrásokról (gyűjtögetés-szedegetés, guberálás, szelektív hulladékgyűjtés, alkalmi munkák, mezőgazdasági termelés, feketegazdaság, vállalkozói tevékenységek, „bankszakma” ad 4. stb.). Emeljünk ki a ‚Gazdasági típusok’ esetleírásos példatárból néhány mozzanatot. Tiszakanyár: pálinkakereskedés, benzínüzlet a kishatárforgalomban, gagy, uborka. Nagycserkesz: önálló paraszti létforma, dinnye, dohány. Bogács: Cs-lakások, döghüsevés. Érezhetően különböző hátterek, attitűdök, sorsok.

‚A cigányok etnográfiaja’. Csupán egy utalás az ‚Öltözködés’ alfejezetnek az eltérő tisztaságképzetekről szóló problematikájára (ellenméreg ad. 5): „Adott kulturális csoportok saját közegükben a saját tisztaságukról megfogalmazott normáik között normálisan élnek.” Egyes emberek, akik például kevesebbet mosakszanak, világképükben nem a tiszta-mocsos ellentétárban jelölik ki az értékeket, hanem a tiszta-tisztátalan viszonylatban.

‚Az értékrend’ fejezetben a lopásról (ellenméreg: (?) ad 3. tolvajlás) mint kulturális szokásról. A büntető jellegű („büntetésbeli”) lopásról, mely csak a haragosra vonatkozhat, azt írja, hogy érdemszerző jelleggel bír. Egy korrekt antropológiai leíró kontextusban persze ez semmiképpen sem értelmezhető homogenizálóan. Ugyanakkor valószínűleg a könyv legproblematisabb mondata itt található (111. old.): „A lopás [...] a csoporton belül az ember értékmérőjévé is válhat.” Hétköznapi értelmezésben – nagy

---

*„Szomorú trópusi” történet, hogy itt Közép-Európában újra tömeges méreteket öltött a gyűjtögető-zsákmányoló életforma. Ennek ellenére mégis azt kell megállapítani, hogy elképesztő alkalmazkodási képességről tesznek tanúbizonyságot egzisztenciát vesztett emberek tízezrei, akik a szegénység kultúrájában, a szegénység gazdaságában tevékenykednek.*

---

valószínűséggel – a megrögzött másság-védelmezők se fognak e mögé felsorakozni. Ha csak nem tekintjük eleve értékesnek mindazt, ami ősi.

„A kulturális egységesülés’ alfejezetet a cigányság integrációjának módozatairól és ennek lehetséges forgatókönyveiről túlságosan soványnak érzem. Az esetleges kulturális és politikai egységesülés esélyeiről szólván nagyobb teret szentelhetett volna e témának.

„Az egészségügy és a cigányok’. Védőnők, nőgyógyászok, háziorvosok és egészségügyi dolgozók és mások figyelmébe (ad 5.). Tananyagrészetek: „A roma populáció egy részhalmozát sem szabad homogénnek tekinteni.” Továbbá itt sem biztos, hogy az anyasággal, nemi szerepekkel kapcsolatos archaikus minták jelentik a jövő követendő útját. A zártság egyre inkább felbomlóban van.

„Esettanulmányok – különös történetek’. Olvasmányok, például „Miért lopta el felesége holttestét R. Mihály?”, „Miért látogatták meg B. Miklóst a ny.-i kórházban egyszerre tizennégyen?” (Akárcsak E. Kusturica: Macska-jaj)

„Útmutató a cigányságról szóló fotók használatához’. Legnagyobb sajnálatunkra a cikk témájául szolgáló fotók nincsenek itt. Csak egyet-kettőt találtunk meg elszórva másutt (például 43., ill. 45. old.) Kár, hogy a lényeg, a látnivaló nem jelenik meg.

Az „Olvasókönyv’-ből a félelmetes tanulságoktól hemzsező „Csövesek – csicskák’ leírást ajánlanám a nagyközönség figyelmébe, mely arra (is) példa, hogyan asszisztál az intézményes igazságszolgáltatás a nyílt diszkrimináció mellett az ároktői romák és a miskolci hajléktalanok között támadt konfliktus során. Úgy tűnik, lehetnek még aktualizálható vonatkozásai a jövőben. Erről dokumentum-összeállítás is készült. Példaértékű beszámolóknak tartom.

Apróbb kifogásaim az egyébként célszerűen összeállított bibliográfiával kapcsolatban: a fejezetekben szemelvényként megadott szövegek könyvészeti adatai egy-két esetben hiányoznak, pl. Seres G.: Tiszta Környezet (?), idézve 87. old., vagy Bosnyák B.: Cselédek Oros községben (?), idézve 92. old.

Megjegyzés: Akaratlanul is támadhat az a furcsa benyomás az emberben, hogy a kiadó profilja – merő véletlenségből – egyfajta „idegenforgalmi kiadvány” jelleget kölcsönöz a könyvnek.

Jelenkori kényes etnikai és társadalmi konfliktusaink megértéséhez a kötet: nélkülözhetetlen forrás és megoldó kulcs. Azoknak is, akik munkájuk során találkoznak boldog cigányokkal és azoknak is, akik evvel ellentétes tapasztalatokra tesznek szert. Üdvözölni kell ezt a végre-valahára vérbeli és sokoldalú szakembertől származó interkulturális olvasókönyvet, mely a megismerést és a megértést, a mindennapi konfliktuskezelés leghatékonyabb módozatait helyezi előtérbe. Remélhetőleg gerjesztő hatása lesz a pedagógia egyes szakágaiban. Persze sokat azért ne várjunk, mert ezzel kapcsolatosan van egy jókora nehézség: az úgynevezett megértési technikák elsajátítása valószínűleg nem fog menni mindenkinek. Az előítéletek tárháza sokkal több, olcsóbb és könnyebben felhasználható formát kínál a másik „megismeréséhez”. De a piacon végre megjelent egy hamisítatlan közszolgálati termék. S a kérdés, azt hiszem, mégiscsak az: ki kit győz meg?

## Jegyzet

(1) Claude LÉVI-STRAUSS: *Szomorú trópusok*. Európa Könyvkiadó, Bp, 1973.

(2) egyebek közt KIS János: *Túl a nemzetállamon*. In: Beszélő, 1996. márc.-ápr.

(3) *Szeged cigánysága és a Szegedi Cigányprogram*. In: Régió, 1997. 3-4. sz. 81-110. old.

# A berámázott világ

## A kerettantervek néhány elvi kérdéséről

*„Valamit még akartam mondani, egy szót, azt a bizonyosat...  
nem, a világ nem lesz bölcsebb, sem boldogabb, ha  
kimondom azt a szót, s nem lesz szegényebb, ha lezuhanunk  
most és nem mondom ki soha. (...) Mi ez a szó?  
Az igazság. A meggyőződés, hogy az embereket nevelni lehet,  
s más egyebet nem is lehet kezdeni velük,  
csak nevelni és tanítani...” (1)*

**T**örtént egyszer, hogy *Márai Sándor* repülőre ült, hogy egy napra visszatérjen Kassára, a szülővárosába. A gép sokáig körözött a város felett, s volt néhány perc, amikor úgy tűnt, ezt az utazást bizony nem feltétlenül ússzák meg élve. Ám e baljós pillanatokban valami mégis láthatóvá vált, mert az odalenti világ nem rejtegethette tovább a hazatérő előtt igazi határait. Az égbeszökő templomtorony, a valaha végtelen hosszúnak érzett utcák és az egykor hatalmasnak tetsző házak – innen a magasból – többé már nem ígérhették az Egészet a gyermekek világát kóstolható nagy kalandjának. Nem volt titok többé, hogy a világ megismerésének az az időbe és térbe szorított fizikai és szellemi horizont adott keretet, ami csak innen „felülről”, az emberi megismerés természetének megtapasztalásával vált láthatóvá. De mégis, hiába tudunk e horizontok létezéséről, a gyerekeket mégiscsak az „odalenti” házak és terek tanítják meg élni. S amíg ott vannak, lábuk alatt szilárdan áll a „Garrenek műve”, a látóhatár szegélyezte Város.

A konklúzió, hogy az embereket nevelni kell és tanítani, mert alig is lehetne egyebet, nem ment föl a válasz alól: megtervezhetjük-e innen a magasból, az emberi megismerés természetének tapasztalatával, az „odalenti” tanítást és a tanulást? Szabad-e rendet „csinálni” mértani aggályossággal megszerkesztett tanítási-tanulási tervekkel, a kerettantervek divatos gondolatával?

A válaszhoz elég volt feltennem magamnak a tantervelmélet három mesebeli kérdését: milyen hatással lesz a kerettantervek bevezetése a didaktikai háromszög szereplőire, azaz a tanulókra, a tudásgyarápodásra és a pedagógusra. Másképpen fogalmazva, vajon javul-e a gyerekek iskolai életminősége, növekszik-e a tudásfelhalmozódás üteme, és fejlődik-e a tanárok pedagógiai ethosza a kerettantervek ünnepélyes leleplezését követően?

Nos, a (nevelés)tudomány és a józan ész azt diktálja, hogy nem tanácsos kerettantervekkel ráamázni az iskolai világot.

Persze, ahogy elnézem, oktatáspolitikai szempontból végső soron úgyis mindent lehet.

### Kerettanterv és életminőség

Vegyük most szemügyre a kerettantervek ügyét az életminőség szempontjából. A harmadik évezred globálisan összekapcsolt világában – állítja a Budapest Klub első jelentése – csak a planetáris tudatosságú új világgép fog eligazítani. Mint ahogy eddig is, most is segítenek majd az új világgépben megszülető mítoszok, amelyekben „az ember tudása, reményei és vágyai egyesülnek olyan térképpé, amely eligazít bennünket életünk válaszútjainál.” (2) Századunk jónéhány mitológiája viszont mára alkalmatlanná vált az

iránykereséshez. A jelentés ide sorolja a jelenlegi viszonyok visszafordíthatóságának mítoszát, a nemzetállamiság abszolutizálásának mítoszát, az egyének különállásának mítoszát s végül a hierarchikus rend mítoszát. A hierarchikus rend mítoszában reménykedők a rendet törvényekkel és szabályokkal, valamint ezek betartatásával vélik megteremteni, s ezért a parancsok olyan sorozatát adják ki, amelyeket köteles mindenki ismerni és betartani. Ám ami működik egy hadseregben, az korántsem válik be az iskolában, ahol a hajlékony struktúrák és a csapatmunka biztosítja az igazi stabilitást.

Kár, hogy a jelenlegi oktatáspolitikai az iskola tartalmi és strukturális szabályozását továbbra is a hagyományos hierarchia rendjével képzelel. Mert ugyan hangsúlyozzák a stabilitás és a rugalmasság egyensúlyát, de végül mégiscsak azt olvassuk, hogy a stabilitás elsősorban a 8+4-es iskolaszervezet támogatását jelenti, és ehhez az iskolarendszerhez készülnek majd olyan kerettantervek, amelyek megmondják, „hogy egy-egy pedagógiai ciklusban milyen tantárgyakat, azon belül milyen ismereteket kell oktatni, milyen óraszámokban.” Gondos előjáróink arra is ügyelnek, hogy levegyék vállunkról saját pedagógiai ethoszunk, nevelésfilozófiánk megnevezésének nyögét, mivel a kerettantervek és az iskolai életünk összeillesztéséhez

---

*Tehát minél több ellenőrzési  
pontra strázsát kell állítani, és  
elejét venni minden  
mellényúlásnak. Ebben a  
vízióban a választás illúzióját  
legfeljebb a földrajzi hely és az  
ott mutatkozó közönség adja.  
Ha az egyforma iskolákban  
egyforma kerettantervekkel,  
egyforma tantárgyi  
struktúrákkal, egyforma  
pedagógiai rendszerekkel adják  
elő egyformán a világot, egyszer  
még szobra lesz a Szülőnek, aki  
elindult, hogy Jó Iskolát  
keressen a gyerekének.*

---

2-3 pedagógiai rendszert is szándékoznak csomagolni. S még ha el is fogadom, hogy iskolai életünk naptárszerűen kitalált minőségbiztosítása a pontosan végrehajtott technológiai parancsok sorozatán áll vagy bukik, de azt a komoly történelmi pedigrével bíró jezsuita rögeszmét, hogy mindenütt ugyanaz a magas életminőség biztosítható egy posztmodern korban, bevallom, kissé avittnak vélem. Egy 500 milliárdos költségvetésű „iskolaüzemben” a technológiai felfogású zárt minőségértelmezés engem a gyorséttermek képletére emlékeztet, ahová azért térünk be, hogy műanyag tálcáról chessük pusztá kézzel a papírzacskóban pihenő, sebtiben zsemlebe gyömöszölt fasírtszűrűségeket. Az ilyesféle olcsó kaland biztonságát a visszacsatolásokra, ellenőrzési pontokra felépített rendszer vigyázza. Másképpen szólva az, hogy mindenütt hibát szima-

tolunk, abból indulunk ki, hogy ami elromolhat, kedves Murphy, az el is fog romlani. Tehát minél több ellenőrzési pontra strázsát kell állítani és elejét venni minden mellényúlásnak. Ebben a vízióban a választás illúzióját legfeljebb a földrajzi hely és az ott mutatkozó közönség adja. Ha az egyforma iskolákban egyforma kerettantervekkel, egyforma tantárgyi struktúrákkal, egyforma pedagógiai rendszerekkel adják elő egyformán a világot, egyszer még szobra lesz a Szülőnek, aki elindult, hogy Jó Iskolát keressen a gyerekének.

A technológiai minőségfilozófiával szemben az iskolában találóbbrak gondolom az emberi erőforrások minőségelvét. A különbözőség értékének elfogadását, a tanulható életminőség dinamikáját, a kreatív tudatosságú iskolai együttélés „bizonytalanságát”.

Vajon mit mondhatott volna *Kolumbusz*, ha megkérdezik tőle, miért is szállt hajóra, mit keres, mit vár a jövőtől? Talán egy nyugtalanító geográfiai titkot remélt megfejteni? Talán kincsekre és dicsőségre vágyott? Talán egy álmot akart valóra váltani? Végül is mindegy már, miért is adott parancsot valaki több száz évvel ezelőtt az indulásra. A közkedvelt fordulattal élve, kicsit így volnánk mi is a megismerés szabályozásával.



Amikor ugyanis Kolumbusz elindult, nem tudta, hogy hová tart. Amikor megérkezett, nem tudta, hogy hol van. Amikor pedig visszatért, nem tudta, hogy hol volt – s mindezt más pénzből tette. Aligha lehetünk nála bölcsőbbek itt, a közoktatás hajóján. Hogy pontosan mit is keresünk, arról nem sokat mondhat a tudomány, az oktatáspolitikai, a pedagógus, de még az apukák és anyukák sem. S ezt a választ hiába várjuk a gyerekektől, mert ők sem igazíthatnak egyenesen útbá bennünket.

„Az oktatás – rejtett kincs” a címe annak a jelentésnek, amelyet a *Jacques Delors* vezetett nemzetközi bizottság készített az UNESCO számára. Ez a jelentés négy alapelv köré csoportosítja a 21. század közoktatási feladatait. A hajó ebben a jelentésben is feltűnő metaforája szerint „bizonyos értelemben az oktatásnak egyszerre kell nyújtania egy komplex és állandóan változó világ térképét, és irányítást is a navigálásához.” (4) A bizottság négy dolgot ajánl megtanulni és megtanítani: megismerni, azaz hozzájutni a világ megismeréséhez szükséges eszközökhöz, dolgozni, azaz hatni tudni a környezetre, együtt élni, azaz együtt tevékenykedni a többi emberrel és végül élni, hogy a megszerzett autonómiánk, ítélőképességünk és felelősségérzetünk birtokában megvalósíthassuk igazi álmainkat. A pedagógiai célok ilyesfajta kiterjesztése egyben azt is jelenti, hogy elérési útjaik narrációjában a tanuló és tanító önállóan és kölcsönösen is kivieszi a részét. S ha elfogadjuk, hogy a tanterv nem más, mint a valóságosan létező konkrét iskola és a szimbolikus iskola pedagógiai elvonatkoztatása, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy a megismerésre, a munkára, az együtt élésre és az életre tanító tantervnek el kell vesztítenie az „én tudom előre, mi lesz neked jó” tetszetős egyszerűségét.

Hogy mi történne akkor, ha az egyén életminőségét növelő tudatos tevékenysége helyébe a tömeg tudattalan tevékenysége lépne, arról *Hamvas Bélától* is sokat olvashatunk. A tömegember – ahogy írja – „nem lévén birtokában még a kezdetleges megkülönböztetéshez szükséges eszközöknek sem, állandóan összetéveszti magát valami vagy valaki mással, és ennek a másnak a véleményét vallja és életét éli, mialatt saját magáról való tudata félig feloszlottan az ösztönök zavaros mélyében lebeg.” (5) A filozófus Hamvas nem kifejezetten vár sok jót a Vízöntő korszakának irányított tömegétől. A legújabb szervezetelméleti kutatások viszont adnak némi reményt az eltömegesedés rémével szemben. Úgy tűnik, hogy a kellően nagy csoportokban, ha nem kényszerítjük rá az egyéneket, akkor azoknak eszük ágában sincs önként végrehajtani a közös célból adódó feladatokat, még akkor sem, ha ezzel mindannyian jobban járnának. (6)

Talán eljön majd a pillanat, amikor a rendteremtés bajnokai a különbözősögre, a differenciálásra alapozott minőséget hirdetőkre sem fognak úgy nézni, mintha ezüstkanalat loptak volna. Mert bár igaz, hogy egy perrendtartásszerű aprólékossággal megszerkesztett égből jövő cél-feladat-követelményrendszer megnyugtató látvány. De csak akkor, ha a Káosz szemével nézzük.

### Kerettanterv és megismerés

A századvég információs robbanásai, „katasztrófái” nem múlnak el nyomtalanul. A kérdések pedig egyre gyarapodnak. Hogyan lehet intézményesen kezelni és a jövő generációinak szolgálatába állítani az egyre félelmetesebb mértéket öltő információs „galaxist”? Hogyan lehet társadalmi méretekben elsajátíttatni a tudás aktív megkonstruálását?

Annyi bizonyos, hogy a megismerés továbbra is az élet evolúciós alkalmazkodási programjainak legfejlettebb változata. Az életbenmaradás feltétele a természeti és civilizációs környezethez való gyors alkalmazkodás. A környezet megváltozása idézi elő a megismerés differenciálódásának szükségességét: finomodnak a gondolkodási formák, kognitív stílusok és problémamegoldási stratégiák s ezzel együtt növekszik a megismerés hatékonysága is. Az a nyugtalanító kérdés, hogy mi határozza meg az ember viselkedését, mindig is foglalkoztatta a pszichológia laikus és szakértő művelőit. A

többfelé húzó kutatások abban egyetértettek, hogy az embert mint környezetét modellező lényt tekintsék, viselkedését pedig belső (mentális) modelljei révén elemezzék. A tudatot kutatók fogalmi apparátusában sok esetben találkozhatunk metaforákkal. Ilyen metafora az elme és az agy megkülönböztetése, mely előbbivel a megismerő embert, az utóbbival pedig az emberi megismerést azonosíthatjuk. A két metafora közötti különbséget jól érzékelteti például, hogy *Damasio* egy egész könyvet (7) szentelt arra, hogy *Descartes* tévedésére rámutasson. „Je pense donc je suis.” – állítja *Descartes*, ezzel szemben *Damasio* megfordítja a mondatot: „Je suis donc je pense”. Azaz hogy a lét igazi lényege a gondolkodás és a gondolkodás tudata. Viszont cserébe azért, hogy szemétkosárba ajánlja a *Descartes*-i számítógépes metaforát, az elméről a következő tetszetős tételt fogalmazza meg:

- a szervezett idegrendszeri reprezentációkat képes kialakítani,
- ezek a reprezentációk képzetekké válnak,
- e képzetek a gondolkodási folyamatban manipulálódnak, és
- a viselkedést úgy befolyásolják, hogy segítik a jövő megjósolását, a tervezést és a döntést.

*Dennett* (8) három fő állomásra osztotta azt az evolúciós folyamatot, aminek utolsó szakaszát az emberi elme működése uralja. Az első állomáson azokat a nem-gondolkodó, de intencionális lényeket találjuk, amelyek jó nyomkövető és megkülönböztető képességekkel bírtak. A következő szakasz intelligens, nem-gondolkodó élőlényei már képesek voltak jeleket, reprezentációkat elhelyezni, „szétszórni” a belső és külső világukban. Végül az ember lett az, aki képes már önmagára is reflektálni, s benne a mentális tartalmak olyan pozícióba kerülhetnek, hogy képesek az egész rendszert uralni – és ezzel a viselkedést is befolyásolni.

Ahhoz, hogy ez bekövetkezhesen, *Calvin* (9) szerint két feltételnek kell teljesülnie: egyrészt a meglévő viselkedési repertoárnak olyan mértékben kell hajlékonynak lennie, hogy azt mind a természeti, mind a társadalmi környezetben lehessen alkalmazni, másrészt pedig egy olyan szintaktikailag „bioprogramozott” nyelvre van szükség, amely a szemantikai próbát is kiálló gondolati modelleket képes generálni.

A gyakorta emlegetett reprezentáció fogalma ad kulcsot a tudás fogalmához is. *Eysenck* és *Keane* (10) abban az esetben ajánlják a tudás címkéjét valamire ráragasztani, ha az valamilyen konkrét formában mentálisan reprezentált információ, és valamilyen módon szervezett és strukturált. A belső, szimbolikus reprezentáció formája szerint beszélhetünk analóg mentális reprezentációkról, ezek mint vizuális képek nem diszkrét, laza szabályok szerint szerveződnek, konkrétak és modalitásfüggőek. A propozicionális reprezentációk nyelvszerűek, egy szituáció mögötti fogalmakat ragadják meg, diszkrét, szigorú (absztrakt) szabályok szerint szerveződnek és egyedi módon utalnak a dolgokra. A tudás strukturális jellemzésére a szerzőpáros két felosztást idéz. A szemantikus és epizodikus memória, valamint a deklaratív és procedurális tudás tipológiája, ha formális értelemben nem is ígér éles elhatárolódásokat, arra mindenképpen jó, hogy külön kezeljük a világban lévő dolgokra és a közöttük lévő különbségekre vonatkozó szemantikus, az egy adott időponthoz kötődő eseményre vonatkozó epizodikus tudást, valamint a megfogalmazott, kimondott deklaratív és a csak nehezen kimondható, a cselekvés hogyanjáról szóló procedurális tudást.

A tudás ilyenén való szétbontása sem feledtetheti *Descartes* inverz állítását. Végső soron ugyanis azért van szüksége az agynak a külvilágból a testen át érkező információkra, hogy a legsikeresebb alkalmazkodási stratégiát alkalmazva irányíthassa a testet, azaz cselekvőképes tudást birtokoljon. Ez a diszpozicionális reprezentációként tárolt tudás bizonyos tekintetben mindig aktív, cselekvőképes, elemei potenciális állapotban vannak, melyek időnként úgy aktivizálódnak (írja *Damasio*), mint egy Patyomkin-falu. A tudás hasznosítása a gondolkodási manipulációkban történik meg. A problémameg-

oldás, a következtetés és a döntéshozatal gondolkodási típusaiban egyaránt a tudás hasznosítása folyik.

A problémamegoldási módszerek csoportosítását legújabbán a tudásalkalmazás jellegéből vezetik le:

- ismeretszegény szituációban univerzális, gyenge módszerek, pl. eszköz-cél-elemzés,
- viszonylag ismeretlen probléma, illetve kevés specifikus ismeret esetén általános tervek, amelyek alproblémákra osztják a fő problémát,
- jobban ismert problémák esetén specifikus tervek és sémák alkalmazása,
- specifikus vagy általános terv híján specifikus múltbeli tapasztalatok kiválasztásával, analogikus úton.

A következtetést három bevált perspektívából, az absztraktszabály-elméletek (vagy szintaktikai elméletek), a konkrét szabály-elméletek és a modellelméletek oldaláról vehetjük szemügyre. Az első elmélet értelmében az emberek a kijelentéslogikában használatos szabályokat alkalmazva jutnak deduktív következtetésekhez, ám ennél jóval gyakoribb az, hogy az emberek inkább konkrét szabályokat alkalmaznak, azaz a következtetéseikig konkrét, korábbi ismeretek felidézésével jutnak el. A modellelmélet szerint a következtetés három szakaszban megy végbe: előbb a megértett premisszákból megalkotjuk a modellünket, majd e modellből vonunk le következtetéseket, legvégül pedig olyan alternatív modelleket keresünk, amelyekben a levont konklúzió nem érvényes.

A következtetések tárgyalásánál különös figyelmet érdemel a deduktív és az induktív következtetés. A közöttük levő különbség a szemantikai információ mennyiségében ragadható meg, amennyiben csak az utóbbi esetben növekedik az információtartalom. Végül azt se felejtjük el, hogy a deduktív és az induktív gondolkodás klasszikus párosa mellett egyre nagyobb figyelmet szentelnek a valószínűségi összefüggések felismerési képességének, az úgynevezett korrelatív gondolkodás vizsgálatának is. (11)

A döntéshozatal lényege a lehetséges választalternatívákból a legmegfelelőbb kiválasztása. Döntéseinkben a szintiszta racionalitás és a kvázi-racionalitás keveredhet. (12) A magasan intellektuális, racionális döntés során költség-haszon elemzéseket kell végezni, mérlegelni a lehetséges következményeket, súlyozni a nyereségeket és veszteségeket. A kvázi-racionális döntéseinkben már az úgynevezett szomatikus markerek is helyet kapnak. A döntésekhez rangsorolni kell a dolgokat, a rangsoroláshoz pedig értékekre, kritériumokra van szükség. Ez utóbbiakat állítják elő a szomatikus markerek. Ez esetben tehát az „első megérzéseinkre” hallgatunk, például ha egy lehetséges válaszra saját testünk (szomatikus) egy negatív képet jelez vissza (markiroz), akkor az illető választ negatív érzések kísérik és a válasz jobbára kiesik a lehetséges alternatívák köréből. Ezáltal csökken a válaszrepertoár és könnyebbé válik maga a döntés. A szomatikus markerek egy része velünk született (a fizikai túlélés kellemes testi állapotait jelölő ingerek képében), mások a nevelés és a szocializáció hatására alakultak ki agyunk prefrontális kérgében. „Annál a szerencsés többségnél, aki egy viszonylag egészséges

---

*A tudás ilyen valóságát sem feledtetheti Descartes inverz állítását. Végső soron ugyanis azért van szüksége az agynak a külvilágból a testen át érkező információkra, hogy a legsikeresebb alkalmazkodási stratégiát alkalmazva irányíthassa a testet, azaz cselekvőképes tudást birtokoljon. Ez a diszpozicionális reprezentációként tárolt tudás bizonyos tekintetben mindig aktív, cselekvőképes, elemei potenciális állapotban vannak, melyek időnként úgy aktivizálódnak (írja Damasio), mint egy Patyomkin-falu.*

---

kultúrában nevelkedett, az automatikus szomatikus marker eszköz a nevelés révén az adott kultúra racionalitási standardjaihoz igazodik. Annak ellenére, hogy gyökerei a biológiai szabályozásban találhatóak, az eszköz az adott társadalomban túlélést biztosító kulturális előírásokra hangolódott.” (13) A helyes döntés tehát valóságos vagy átvitt értelemben is életet menthet. Az érzelmi elme (emotional mind) és a racionális elme egymást kiegészítve és egymással versenyezve próbál felülkerekedni a túlélés veszélyein és konstituálja állandóan újra a selfet. Mivel a self, ez a reflexív tudatosság mindig a már elmúlt létállapot pillanatát képes csak „összerakni”, reménytelenül kergeti a számára elérhetetlen jelent, s ebből a ravaszul „kiagyalt” mókuserékből soha nem szállhat ki, ha nem akarja megfosztani magát a létezésétől.

Másképp próbálják a megismerés titkát megfejteni a szociokulturális evolúcióval operáló elméletek. Ha ugyanis abból indulunk ki, hogy a megismerés az ember legmagasabb szintű túlélési technikáinak összessége, akkor korántsem mellékes, hogy a „kihelyezett tájékozódási pontok” miféle környezetbe ágyazódnak bele. A természetes környezethez való alkalmazkodás evolúciósan kifejlődött eszközei, az ösztönök nemegyszer jó válaszokra készítetnek a mesterséges környezet kihívásaira is. Kétségtelen viszont, hogy a mesterséges környezet életvilágában, egyedül a társadalomban lehet azt megtanulni, hogyan kell engedelmeskedni az ösztönök feletti túlélési stratégiáknak s azt is, hogyan kell ezeket továbbadni az utánunk következő nemzedékeknek. Am a lassabb, de árnyaltabban működő értelmi intelligencia és a gyorsabb, de pontatlanabb érzelmi intelligencia ötvözetéből előálló megismerési stratégiák sem csodaszerek. Gyakran mondanak csütörtököt ezek a stratégiák is (lásd háborúk, önpusztító társadalmi játszmák, ökológiai katasztrófák stb). Talán közelebb juthatunk titkukhoz, ha magát a mesterséges környezetet is megvizsgáljuk: hogyan változik az a társadalmi környezet, amihez alkalmazkodnunk kell, s ebben mennyire segíthetnek bennünket a másik típusú környezethez való alkalmazkodási mechanizmusaink.

Egy stabil és kiszámítható környezethez könnyebb hatékony alkalmazkodási stratégiákat kifejleszteni, mint egy változékony, kiszámíthatatlan közeghez. A szociokulturális evolúcióelméletben gyakran találkozhatunk a társadalmi struktúra és a társadalmi változás kapcsolatának vizsgálatával. Ez az elmélet szakít a statikus egyensúlyállapotok leírásával és úgy véli, hogy a társadalmak differenciálódása nem lineáris folyamat, nem arról van szó, hogy egyre differenciáltabb társadalmak jönnek létre, hanem arról, hogy a differenciálódás formája változik meg. Ez azért is látszik fontosnak, mert a társadalom tagolódásának formáján áll vagy bukik, hogy megváltozik-e egy adott társadalmi struktúra, és ha igen, képes-e ez az új formáció stabilizálódni. (14)

Ezt a felfogást látszik követni a szociokulturális evolúcióelmélet kiemelkedő képviselője, *Hayek* (15) is. Ő is az ösztönök és az értelem határmezsgyéjén keresgél, amikor azt állítja, hogy a genetikailag öröklött ösztönök a vándorló életmódot folytató, több millió év alatt kifejlődött életformához illeszkedtek. A szűk közösségben élőket a közös, konkrét léttér (élelem, menedék, veszélyforrások) azonos megítélésében támogatta. E kollektivistá ösztönök egyszerű, de igen hatékony eszközei voltak a túlélésnek. Az egyre népesebb közösségek új szabályokat igényeltek, melyeket már a hagyomány, a tanítás és az utánzás örökít tovább. Ezek a szabályok már nem kívánták meg a közös értelmezést s gyakran ellenpontozták az ösztönök diktálta lépéseket. A szabályok „értelme” fokozatosan halványult el s a gazdasági közösségekben absztrahálódott minták szerinti cselekedetek már nem is igénylik a tudatosítást. Az így kihelyezett (szétszórt) információk újbóli összegyűjtésére aztán külön társadalmi intézmények létesültek, s immáron ők hordozzák és képviselik azon mintákat, tradíciókat és tudást, amelyekből mindenki a saját érdekeinek megfelelően juthat információkhoz.

Elgondolkodtató elméletet dolgozott ki minderről *Comte* (16) is, aki a gondolkodás és a megismerés kultúrtörténetét három szakaszra bontotta. A teológiai vagy fiktív stádi-

umban az ember a dolgok végső oka után kutat. E keresés juttatja el a fetiszizmus, a politeizmus és a monoteizmus világmagyarázataihoz. A második metafizikai vagy absztrakttal stádiumban megmarad az abszolút ismeretek keresése, ám ezeket már a természetben vélték megtalálni. A pozitív vagy reális stádiumot a racionális pozitivitás jellemzi. Az abszolútumról lemondó ember csak a törvényeket keresi, képzelőerejét a megfigyelésnek veti alá. Elméletét *Scheler (17)* fejlesztette tovább. Véleménye szerint ezek az állomások nem a tudás fejlődésének történelmi stádiumai, hanem szellemi magatartásmódok és megismerési formák. Scheler úgy vélte, hogy a különbségek dacára az embereket mégis összeköti egy közös ösztön, amit úgy hívunk, hogy tudásvágy. Ebből a mindenki ott lakozó ösztönből ágazik el az iskola világában is oly ismerős elméleti világnézet és praktikus gondolkodás, és ez az ösztön hordozza magában a fent említett három tudásforma alapmotívumait: az öncélú (vallásos) kíváncsiságot, a lét fölötti uralom (metafizikai) vágyát, valamint a természet és társadalom (tudományos) megismerésének óhaját.

Mondhatnánk, hogy a kulturális evolúció lényegét tekintve nem áll mesze a darwini evolúciótól, hiszen mindkettő az erőforrások leghatékonyabb kihasználására épül. Az egyéni érdekek szerint újrastrukturált információk nyomán újabb struktúrák, tradíciók, intézmények keletkeztek és a viselkedési módok újabb variációi gyökeresedtek meg. A tanult szabályok lassacskán egyensúlyképesek lettek a velünk született reakciókkal s ezzel meg kellett tanulnunk szimultán élni az ősi együttműködésre épülő mikrokozmosz közösségeinkben éppúgy, mint a versenyen alapuló társadalmi makrokozmosz világában. Ez utóbbiban a verseny az előre nem látható események bekövetkeztének minél pontosabb jóslásáért folyik. A társadalmi evolúció versenyében mindamelllett érvényesül a gazdaságosság szempontja is: érdemes olyan szabályokat betartani, amelyek biztosítják például a felek fizikai túlélését, így nem kell erre külön életenergiákat tartalékolni. A szokások, a morál és a törvények tehát végső soron úgy is felfoghatók, mint a hatékony jövőbelátás zálogai.

A tudás evolúciója pszichológiai és szociológiai elméleteinek egyik leghatásosabb integrálására *Karl Popper* vállalkozott. Mint mindenki, ő is azt a nem csak tanárokat, diákokat és oktatáskutatókat lázba hozó kérdést tette fel magának, hogy miképpen is növekszik a tudásunk. Képlete egyszerű: „a tudás problémákból indul és problémákban végződik (ha egyáltalán végződik valahol).” (18) Azaz a kiindulási probléma ( $P_1$ ) megoldására létrejön egy kísérleti elmélet (KE), amit hibakereső kritikai vizsgálatok tesznek próbára (HK), s mindezek eredményeképp kialakul egy új probléma ( $P_2$ ). Popper tetradikus sémája tehát a következő:

$$P_1 \rightarrow KE \rightarrow HK \rightarrow P_2$$

E látszólagos egyszerűség mögött egymással versengő elméletek küzdenek azért, hogy közülük a legjobb fennmaradjon. Ebben a túlélésért folytatott versenyben helyettünk csupán objektív tudásunk, elméleteink halhatnak meg. Az objektív tudás találgatásokból, hipotézisekből, elméletekből áll össze, általában könyvek, előadások, műalkotások formájában mutatkozik és az objektíven ismert problémákra előhívott, egymással versengő megoldások eredménye. Ezzel szemben a szubjektív tudás főként velünk született lehetőségekből, diszpozíciókból és ezek módosításaiból áll. A tudás ilyenén való kettéválasztása az eddig egységesnek vélt tudati világ felbontását is eredményezi. Így az első világ, a fizikai testek és fiziológiai állapotaink világa mellett van egy második világ is, a mentális állapotok világa (a szubjektív világ helye), s végül ott a harmadik világ, az emberi elmék produktumainak világa (az objektív világ). „Nem érthetjük meg a 2., azaz a mentális állapotainkkal benépesített világot anélkül, hogy megértenénk, hogy a fő funkciója az, hogy 3. világbeli dolgokat termeljen, és hogy közegként szolgáljon, amely-

re hathatnak a 3. világbeli dolgok. A 2. világ nemcsak az 1. világgal áll interakcióban, ahogy Descartes gondolta, hanem a 3. világgal is; és a 3. világbeli dolgok csak a 2. világon keresztül tudnak az 1. világra hatni, amely egyfajta közvetítőként működik.” (19)

S itt érkezünk el a Popper keret-mítoszához, ami egyben a kerettantervek és a megismerés viszonyára is rávilágít. A 2. és 3. világ kapcsolatának ugyanis az a lényege, hogy ez utóbbitól mindig többet kaphatunk, mint amennyit mi magunk „beletettünk”. Az objektív tudás az a keret, ahol összemérhetők a gondolatok, az elméletek, s valóban a legjobb válasz marad csak „ringben”. A valóságos térbe és időbe zárt iskola fizikai 1. világában is létrejön ez a tudásbeli pluralizmus. A tanterv, mint a 3. világbeli objektív tudás és a tanítási-tanulási folyamatok (2. világbeli szubjektív tudás) interakcióiban nö-

---

*Az objektív tudású tanterv soha nem szobatudósok irkálási dühének gyümölcse, hanem a tudás alapproblémáiból megszülető elméletek versenyének lenyomata. A tárgyalt pszichológiai, szociokulturális és filozófiai értelemben a tudás gyarapodásának olyasféle evolúciós terméke, amelynek az a sorsa, hogy a túlélés és az alkalmazkodás reményében tartalmi folyamatosan megküzdjenek az újonnan megszülető tartalmakkal.*

*Többek között ezzel is magyarázható, miért is készültek olyan nehezen, körülményesen az iskolák helyi tantervei, miért is adaptáltak bőségesen más tantervi elemeket, miért is nem húzhatók egy kaptafára ezek a dokumentumok.*

---

„térfoglalása”. Mivel a konkrét, fizikailag létező, ám egymástól mindig különböző iskolákkal a NAT közvetlenül nem léphet interakciós viszonyba, ezért a tudásgyarapítás „szabályait” a helyi tanterveken keresztül közvetíti. A tanterv mint műfaj tehát mindkét dokumentum esetében keretként is szolgál: azt a játékeret szimbolizálja, ahol a tudás gyarapodását jelentő „megnevezési verseny” folyik. Úgy tetszik, a kerettantervek megálmodói kissé viszolyognak ettől a világtól. A kerettantervek számukra a 2. világ termékei, egy preferált szubjektív tudásmező kellékei. Nincs olyan kifogástalan kormányprogram, olyan kapitális oktatáspolitikai koncepció, amelyik feledtetni tudná saját 2. világbeli diszpozícióit, a tudás gyarapodásának autonóm természetét. A 2. világbeli kerettantervek egy statikus, fejlődésképtelen tudásállapotot vetítenek előre, ugyanis az

általuk kínált keretek lényege épp az a statikus rend, amit csak elfogadni lehet, tágítani, megváltoztatni már bajosan. Egy iskolatípushoz rendelt tanulói időhöz, tantárgyakhoz, óraszámokhoz, pedagógiai értelmezési korpuszokhoz kötött kerettantervben nincs sok esély a „megnevezés versenyére”, a folytonosan változó természeti és civilizációs környezethez való értelmi és érzelmi alkalmazkodásra. Félő, hogy az így „rendbe rakott” iskolákban újra erőre kap az instrumentális tanulás nagy versenyszáma, amikor a szülők, a tanárok és a gyerekek idővel jutányosan jutnak majd hozzá az érdemjegyekben (össze)mérhető dobogós helyekhez.

### Kerettanterv és pedagógiai ethosz

A kérdés, amire minden tantervhez értő figyel, így szól: halála-e e tettnek az okoskodás? A talán soha véget nem érő iskolás években megedződött gyerekek és a tanítás évtizedeiben hajókötél-idegeket hizlaló pedagógusok között nem ritkán éles a választ illető véleménykülönbség. A diákok magától értetődően érvelnek a „tettek oldalán” azzal, hogy miért is tanuljanak olyasmit, ami őket vajmi kevésbé érdekli, pontosabban, amire később talán soha nem is lesz szükségük az „életben”. A tanárok viszont éppolyan joggal állítják az „okoskodás oldalán” azt, hogy az életpálya kiválasztásához olyan gazdag információs bázisra (átszarmaztatott tudásra) kell szert tenniük famulusaiknak, hogy azok helyes döntéseket tudjanak hozni. Amíg tehát egy diákot az egyéni érdek(lődés) arra inspirál, hogy saját tervezett és/vagy folyó akcióihoz (tevékenységeihez) gyűjtsön funkcionálisan hasznos információkat, addig tanárának érdek(lődés)e jobbára arra irányul, hogy a diákot annyi információval lássa el, hogy az képes legyen a racionális viselkedésre, tudásának élethosszig tartó gyarapítására, ha tetszik, a megismerés örökös versenyére.

Akárhogy is csűrjük és csavarjuk a dolgot, a helyzet az, hogy mindkét fél kasszasi-kerü érveket képes felsorakoztatni, csak hogy győztesen kerüljön ki az iskolai környezet kialakításáért folytatott versenyből. Magam még ha szeretném, sem tudnám végérvényesen eldönteni az iskoláért folytatott torna sorsát, mi több, úgy vélem, én is azokhoz tartozom, akik abban érdekeltek, hogy ebben a viadalban lehetőleg soha ne is hirdessenek győztest. Amíg ugyanis a releváns tudás megszerzéséért vívott verseny (amit bátran nevezhetünk mindezek után kognitív evolúciónak is) túlélésre és egyre újabb stratégiák kiigazolására bírja az iskolai élet szereplőit, addig van reményünk arra, hogy maga az iskola sem kallódik el a világ (*Bourdieu (20)* szavaival élve) legitim megnevezésének monopóliumáért dúló intézményesített harc közepette.

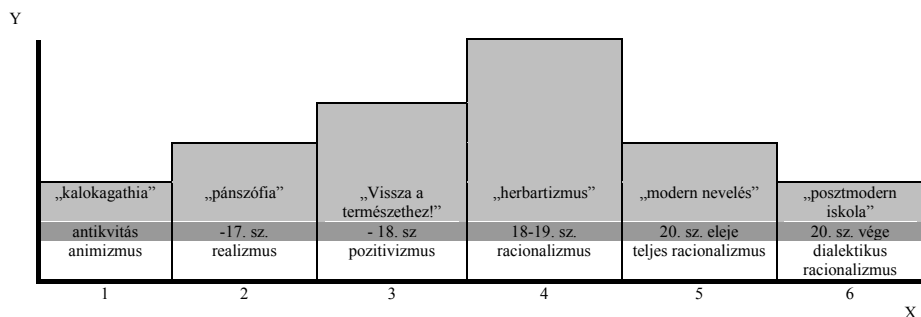
Vizsgáljuk most meg azt is, hogyan transzformálódik át egy konfigurációs térbe (s itt főleg az iskolai környezetre gondolok) a valóságként megélt tér, azaz a kulturális és civilizációs környezet a nevelés történetének nagy korszakaiban. A folyamat már csak azért is figyelmet érdemel, mert a transzformáció eszköze a tanterv, melynek megkonstruálását viszont az éppen uralkodó elmélet, pedagógiai ethosz határozza meg.

A pedagógiai ethosz történeti alakulását nevelői gondolkodásba ágyazott evolucionista felfogásban tárgyaljuk. Ezt az utat járta *Imre Sándor* is, aki a nevelői gondolkodást mint külön kategóriát mutatta be az 1928-ban napvilágot látott *„Neveléstan”* című művében. In medias res jegyzi föl, hogy „a nevelést csak az végezheti jól, akinek a gondolkodása nevelői gondolkodás. Ennek keletkezéséről, megkülönböztető jellemvonásairól, alap-tételeiről azért kell tájékozódunk, mert gondolkodásunk nevelői jelleme így válik tudatossá, s így ismerjük fel azt az utat, amely a neveléssel való tudományos foglalkozáshoz vezet”. (21) E gondolkodást szerinte két alaptétel irányítja, az, hogy „az egyén és a közösség élete folytonos és fokozatos fejlődés” és hogy „a nevelés hosszú folyamat, sok tényezője van s eredménye a különféle tényezők együtthatásából áll elő”. Ha tovább boncolgatjuk a szerző tételeit, megállapíthatjuk, hogy a megismerés az élet

alapvető jelensége, és az ember civilizációs aktivitása egy stabil, kiszámítható társadalmi környezet kialakításához közelít. A természetes környezet mintáiból, sémáiból merítő civilizációs környezet tehát egy olyan konfiguráció, amelyet a (közösségi) túlélés alapszabályai tartanak össze, s ezeket elsajátítva biztosítható a környezet viszonylagos állandósága. Hasonlóan a természetes környezethez való alkalmazkodáshoz, itt is a velünk született („előhuzalozott”) és főleg a – kezdetben hiányként jelentkező – tanult stratégiákhoz kell folyamodnunk. Ezt a hiánypótlást nevezzük tág értelemben nevelésnek, szükségyszerűségét pedig – Imre Sándor kifejezésével élve – nevelői gondolkodásnak. Amikor tehát a természetes környezet megismeréséről és a mesterséges környezet túlélési szabályait hordozó kultúra átörökítéséről beszélünk, akkor egyben a nevelői gondolkodás szubsztanciális elemét, a folyamatos aktivitást is elfogadjuk. Ezzel együtt pedig azt is, hogy a környezet megismerése egyrészt az információk rendszerezett befogadását, másrészt ezek új variációk szerinti rendezését jelenti. Nyugodtan állíthatjuk tehát, hogy az evolúciós nevelői gondolkodás pedagógiáiban a megismerő tevékenység mindenütt kiemelt szerepet kap és az értelmezési különbségek éppen abból adódnak, hogy az illető pedagógia milyen szubsztanciális környezetet helyez a többi elé.

*Bachelard* az új tudományos gondolkodás filozófiájának vázlatában a tömeg természettudományos fogalmi fejlődésével követte nyomon a tudományos megismerés evolúcióját. A szerző úgy véli, hogy a megismerés fejlődési útja az animizmusmal kezdődik, ahol is a fogalom jelentését a közös percepciók élmény általánosításából vezetik le. A realizmus naiv szubsztanciális minden valóságosról azt feltételezi, hogy egyforma erővel az, és nem veszi figyelembe, hogy „a létezés nem monoton függvény, amely mindig és mindenütt azonos módon jelentkezik”. (23) Az empirikus tapasztalatokból felépülő pozitivisták megismerés erejét annak a feltételezésnek köszönheti, hogy a tapasztalat végérvényes és nincs olyan új tapasztalat, ami ellentmondana a réginek. A racionalista megismerés egy olyan szellemi struktúra terméke, melyből felépíthető a tudományos valóság, mégpedig úgy, hogy a valóság fel nem tárt részeihez fogalmi meghosszabbításokkal jutunk el. A teljes racionalizmus szülte megismerés, hasonlóan a pozitivistához, csakis egyetlen irányból – ezúttal az empirizmus kizárásával – építkezik. Végül a dialektikus/diszkurzív racionalizmus megismerés-fogalma jut el a tudományos megismerés legmagasabb fokára, ahol a tudományos ismeretek és a szellemi struktúrák egyaránt megkérdőjelezhetők s ahol minden fogalom szavatossága csak a megcáfolás pillanatáig terjedhet. A dialektikus racionalizmus fogalmi készlete lágy, plasztikus, nem törekszik szubsztanciális kizárólagosságra.

Ezzel elérkeztünk ahhoz a pillanathoz, hogy a megismerés fejlődését neveléstörténetileg is interpretáljuk. Az alábbi ábra abszcissa tengelyén kronológiai sorrendben követik



1. ábra



egymást a megismerés fejlődésének egyes állomásai, az ordináta tengelyen pedig a fogalom tényleges használatának gyakorisága, egymáshoz viszonyított súlya olvasható le.

Vegyük most sorra az egyes fogalomértelmezéseket.

Az antikvitás kalokagathikus animista szemlélete a tevékenységet az emberre irányuló intencionális aktusok soraként fogja fel. Az ókori görög gondolkodás nevelésfilozófiai alaptézisei a tevékenységet a gondolkodás közös javában, a prótagóraszai emberközpontságban, az emberi idea megvalósításában (test és szellem, etikum és esztétikum), az arisztotelészi középértékelméletének nevelési gyakorlatában, a dialógusban, a szofisztika tranzakcionális relativizmusában, a szókratészi erényként értelmezett tudásért való aktivitásban, valamint a pedagógiai elmélet és gyakorlat egymástól viszonylagosan önálló aktivitásában értelmezik. (24)

Az európai kultúra pánszofikus realizmusa a Mindenható Isten törvényeinek evilági „reprezentációjára” törekedett. *Comenius* pedagógiai rendszerét ezért is hatotta át olyan erővel a mindenhatóság földi transzformációja, a pánszófia. A teremtés tevékeny aktusát utánozva a comeniusi megismerés is a mindenre kiterjedő megismerést hangsúlyozta. A vallásos megismerést Scheler már idézett rendszeréből levezetve a megismerés indítékai, céljai, hordozói és módja szerint is jellemezhetjük. Eszerint a vallásos megismerés indítéka az, hogy önmaga szellemi valóját egy személyes szent hatalomban találja meg, célja az üdvözülés, a tudás hordozói az egyházak, a szekták és vallásos közösségek, a megismerés módja pedig a szent, isteni gondolatok átvétele.

A felvilágosodás természetelvű pozitívizmusa a cselekvő megismerést az élettapasztalatok gyarapítására használja. A *rousseau*-i természetelvűség előnyben részesíti a természeti környezetet a társadalmival szemben, ugyanakkor viszont kitart az aktivitás emberorientáltsága mellett. Ezt az emberre figyelő megismerést Scheler metafizikusnak vélte, mivel indítéka a létező világra való rácsodálkozás, célja a személyiség tökéletesítése, hordozói a különböző filozófiai iskolák, a megismerés módját pedig a lényeglátó ész határozza meg.

A neveléstudomány születésének nagy bábája, *Herbart* jelképezi a tudományos igényű pedagógiai rendszerek felvirágzását. A megismerő tevékenység fogalma innentől a felépített szellemi struktúrák racionalizmusának van kiszolgáltatva. *Norbert Kluge* (25) a pedagógiai rendszerek első modelljeit a kantianus, a fichteianus és e kettőt együttesen képviselő filozófiai irányzatokból eredezteti. Itt helyezi el *Ernst Christian Trapp*, *Johann Friedrich Herbart*, *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* és *Wilhelm Dilthey* pedagógiáját. A rendszeres pedagógia történetének második korszakában *Wilhelm Flitner*, *Theodor Ballauf* és *Hubert Henz* rendszere nyomán a kultúrfilozófiai, az egzisztencialista és a vallásfilozófiai paradigmákat elemzi. Az általános pedagógia rendszeres szemléletének harmadik állomásának tartja a kritikai racionalista (*W. Brezinka*), az empirikus-racionalista (*Karl Jozef Klauer*), valamint az emancipatorikus-metakommunikatív (*Klaus Schaller*) megközelítéseket. A scheleri tudományos megismerés mintájára a megismerő tevékenység indítékát abban a feltételezésben kereshetjük, hogy a természet, a társadalom és a lélek irányítható, célja, hogy univerzális, matematikai szimbólumokkal írja le, ragadja meg a világot, a tudás hordozói a tudományos közösségek, fő módszerei pedig a megfigyelés, a kísérlet, a dedukció és az indukció.

A gyermek évszázadának kikiáltott 20. század modern nevelésének teljes racionalizmusa már lazított a tudományos megismerés fogalomkezelésének feszségén. Egyre fontosabb az a valóságos környezet, amelyre hatni igyekszünk. A teljes racionalizmus fogalomhasználata az iskola strukturális szabályozottságától (iskolarendszerek) az iskola tartalmi szabályozottságáig (tantervi szabályozás) mindent felölel. Akár a reguláris iskolákat, akár a reformpedagógiákat vesszük szemügyre, azt találjuk, hogy általában egy-egy elméleti rendszer (szellemi konstrukció) „helyeződik ki” a társadalmi térbe, s ott húzza meg a megismerés határait. A 20. század pedagógiai tudatosságában – *Zrinszky*

László szavait idézve – „két tendencia került szembe egymással: a technikai racionalitás, mely az optimális hatékonyság elérése érdekében csak azokat a megismerő tevékenységeket, mozzanatokot legitimálja, melyek az ésszerűen kitűzött célok felé a lehető leggazdaságosabban vezetnek el, és egy ezzel szembehelyezkedő, az organikus alakulás jelentőségét, az érzelmi szféra, az öncélúan játékos tevékenységek szerepét hangsúlyozó irányzat. Nagyon leegyszerűsítve a következő analóg (de korántsem puszta megfelelési) viszonyba állíthatók a következő ellentétpárok: racionalizmus-irracionalizmus, intellektualizmus-emocionalizmus, institucionalizmus-individualizmus, szcientizmus-miszticizmus, normativitás-kreativitás, hagyományörzés-újítás, eredményorientáció-folyamatorientáció, zártság-nyitottság, programozott tanulás-kötetlen beszélgetések. A reformpedagógiák és az »alternatív« irányzatok általában az antagonizmusok második tagja felé húztak, a hivatalos, »akadémiai« konzervatív irányok pedig az első tag felé.” (26)

A századvég posztmodern pedagógiájában már a dialektikus/diszkurzív racionalizmus megismerés-értelmezése hódít. A természeti és társadalmi környezet fokozódó szimbiózisa következtében egyre elmosódottabbak az értékhatárok és a minőségek. Ennél fogva a cselekvő megismerés alkalmazkodásban és beavatkozásban megjelenő „legjobb”

---

*A századvég posztmodern pedagógiájában már a dialektikus/diszkurzív racionalizmus megismerés-értelmezése hódít. A természeti és társadalmi környezet fokozódó szimbiózisa következtében egyre elmosódottabbak az értékhatárok, és a minőségek. Ennél fogva a cselekvő megismerés alkalmazkodásban és beavatkozásban megjelenő „legjobb” stratégiái is átláthatatlanok és inkoherensek lettek.*

---

stratégiái is átláthatatlanok és inkoherensek lettek. A megismerés definíciós nehézségei nem csupán a popperi tudáselmélet evolúciós versenyhelyzetére figyelmeztetnek, hanem egyben arra is, hogy az iskolai megismerésben érzékelhető (tantervi) káosz nem egy álnokul kiagyalt pedagógiai katasztrófa, hanem egy posztmodern korszellem tudásgyarapodásának diszkurzív racionalizmusa. Ebből az állapotrajzból kiindulva kézenfekvő megoldásnak tetszik az iskolai megismerés technológiai zártságának kerettantervi megerősítése, ám ugyanilyen erővel az organikus tudásgyarapodás iskolai transzformációjára (a helyi tantervek implementációs folyamatának biztosítása) is vállalkozhatunk. Az evolúciós megismerés folyamatában a kerettantervi szabályozás technológiai szemléletű racionalizmusa visszalépés egy korábbi fejlődési fokra, s e választás helyes-

ségéről sem a tudomány, sem a józan ész nem kezeskedhetik. Ám a közfelfogáshoz igazodó oktatáspolitikai szempontjából kétségkívül védhető a kerettantervek bevezetéséről szóló döntés, mivel ha áttekintjük a magyar pedagógiai megismerésfogalom episztemológiai keresztmetszetét, azt is meg kell állapítanunk, hogy a fogalom használatában továbbra is a herbarti értelmezését tekintik a pedagógusok mérvadónak. (Erre hívja fel a figyelmet a diagramm legmagasabb oszlopa.) A magyar pedagógia szellemi horizontját továbbra is az értékelvű, tradicionális tekintélyelvű pedagógia szellemi konstrukciója uralja, és a megismerő tevékenység fogalmába elsősorban a szubjektív szellemi konstrukciók elsajátítása és az akadémiai tudás megszerzése fér bele.

### A kerettantervezés tanulságai

Összefoglalva a kerettantervek ügyét oda lyukadtunk ki, hogy bár oktatáspolitikai szerepük hatásosságához nem férhet kétség, ám a megismerés evolúciójának történetében nagy valószínűséggel inkább csak neandervölgyi állomások.

A (nevelés)tudományt faggatva azért juthatunk erre a következtetésre, mert:

- olyasféle technokrata minőségelvet csempész be az iskolába, amelynek statikus me-revsége a középszerű életminőség kitermelésével bosszulja meg majd magát,
- a tudás evolúciójában egy kirívóan fejlődésképtelen tudásállapotot vetít előre, mely legkevésbé sem szolgálja az objektív tudás gyarapodását, s végül
- nem látszik alkalmasnak egy neveléstörténetileg meghaladott, tekintélyelvűségre és végrehajtásra szocializáló pedagógiai ethosz hegemoniájának fellazítására.

A józan ész pedig azért int a kerettantervek ügyében óvatosságra, mert minden szervezet életben maradásának döntő feltétele, hogy olyan környezetet alakítson ki maga körül, amely nem haladja meg alkalmazkodásának határait, ugyanakkor olyan képességekre is szüksége van, amelyekkel hatékonyan reagálhat életkörüzetének gyors és nem várt változásaira is. S mivel az ember is olyan szervezet, amely automatikus túlélési mechanizmusokkal felszerelve, „előre huzalozva” érkezik erre a világra, s e mechanizmusok idővel biztosan összefonódnak a nevelés és a kultúrálódás hatásaival. Ennek következtében olyan döntési stratégiák fejlődnek ki, amelyek elősegítik a túlélést, javítják annak minőségét és alapját képezik a személy(iség), a self megkonstruálásának. Bombabiztos megoldásnak persze az számítana, ha mindehhez az összes szükséges információ a rendelkezésünkre állna, ha „mindenütt ott lehetnénk” (és a tanárnak példának okáért a hátán is volna szeme), ám ezen tulajdonság sajnálatos hiányában meg kell elégednünk a környezet minél hatékonyabb kihasználásával. A hatékonyság jelen esetben azt jelenti, hogy egy probléma felmerülésekor a sokféle lehetőség közül a legkisebb energiabefektetéssel kell választanunk. Ezzel időt spórolunk és nem pazaroljuk hiába életenergiáinkat. „Legokosabb” tehát, ha a döntéshez szükséges információk egy részét mi magunk helyezzük ki oda, ahol a probléma jelentkezhet, azaz az iskolai megismerés helyi tantervi környezetébe. A kerettantervekkel sakkban nem tartott iskolai megismerés kiválóan alkalmas arra, hogy az ember modellezze és szimulálja eljövendő cselekedeteit, ráadásul még azt is eléri, hogy „maga helyett a hipotézisei haljanak meg”. Olyasféle kultúrába ágyazott viselkedésorientáló mentális tájékozódási pontok „kihelyezését” kell tehát az organikusan kialakuló helyi tantervekben magunk elé képzelnünk, amelyek hozzásegítenek a megfelelő döntések és akciók kiválasztásához és véghezviteléhez.

És végül ne feledjük, a jó tanterv csak mellékesen keret. S ez még akkor is igaz, ha „felülről” el is mosódnak a megismerés iskolás határai.

Ha én oktatáspolitikus volnék, a világ rendbehozatalához okvetlenül egy szertárban fognék hozzá.

Sosem felejttem el azt a pillanatot, amikor hozzá kellett fognom a tantervileg előírt rovargyűjtemény előállításához. És azt sem, ahogy engedelmesen követtem a képekkel kísért utasításokat a befogástól a leporolásig. Emlékszem a szívközépre szúrt pillangók zavarbaejtő szépségére, ahogy katonás rendben ott sorakoztak moccsatlanul a neveik fölött. Akkor úgy tetszett, a világ ugyanígy befogható, és ünnepélyesen berámázott képéből végre nem rebbennek el ezek a csodálatos szárnyak. Most már hiába is keresném szépségüket, mert az üvegeken egyre csak Sztavrogin szavai kopognak:

*„Üveg alatt, tűhegyre szúrva  
ragyog, ragyog a lepkehábor.  
Önök ragyognak, uraim.” (27)*

### Jegyzet

(1) MÁRAI Sándor: *Kassai őrzárat*. Helikon Kiadó, Bp, 1999. 21. old.

(2) LÁSZLÓ Ervin: *Harmadik évezred. Veszélyek és esélyek*. A Budapest Klub első jelentése. Új Paradigma Kiadó, Bp, 1998. 55. old.

- (3) PÁLINKÁS József: *A magyar közoktatás fejlesztésének főbb célkitűzései*. Új Pedagógiai Szemle, 1999. 3. sz.
- (4) *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság, Bp, 1997. 71. old.
- (5) HAMVAS Béla: *A láthatatlan történet*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1988. 21. old.
- (6) OLSON, Mancur: *A kollektív cselekvés logikája*. Osiris Kiadó, Bp, 1997.
- (7) DAMASIO, Antonio R.: *Descartes tévedése. Érzelem, értelem és az emberi agy*. ADUPRINT Kiadó, Bp, 1996.
- (8) DENNETT, Daniel C.: *Micsoda elmék. A tudatosság megértése felé*. Kulturtrade Kiadó, Bp, 1996.
- (9) CALVIN, William H.: *A gondolkodó agy. Az intelligencia fejlődéstörténete*. Kulturtrade Kiadó, Bp, 1997.
- (10) EYSENCK, Michael W. – KEANE, Mark T.: *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1997.
- (11) CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1998.
- (12) MÉRŐ László: *Mindenki másképp egyforma. A játékelmélet és a racionalitás pszichológiája*. Tercium Kiadó, Bp, 1996.
- (13) DAMASIO, Antonio R.: i. m. 198. old.
- (14) KARÁCSONY András: *Bevezetés a társadalomelméletbe*. Rejtjel Kiadó, Bp, 1997.
- (15) HAYEK, F. A.: *A végzetes önhiúság*. Tankönyvkiadó, Bp, 1992.
- (16) Idézi ELIAS, Norbert: *A szociológia lényege* (Napvilág Kiadó, Bp, 1998.) c. könyvében.
- (17) SCHELER, Max: *Az ember helye a kozmoszban*. Osiris Kiadó, Bp, 1995.
- (18) POPPER, Karl: *Test és elme. Az interakció védelmében*. TYPOTEX kiadó, Bp, 1998. 21. old.
- (19) POPPER, Karl: i. m. 17. old.
- (20) BOURDIEU, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Bp, 1978.
- (21) IMRE Sándor: *Neveléstan*. OPKM, Bp, 1995. 23. old.
- (22) IMRE Sándor: i. m. 28. old.
- (23) Gaston BACHELARD: *A nem filozófiája. Az új tudományos gondolkodás filozófiájának vázlata*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1997. 51. old.
- (24) ZRINSZKY László: *A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén*. Magyar Pedagógia 2. sz.
- (25) KLUGE, Norbert: *Bevezetés a rendszeres pedagógiába*. Keraban Kiadó, Bp, 1994.
- (26) ZRINSZKY László: i. m. 131. old.
- (27) PILINSZKY János: *Sztavrogin visszatér*. (részlet)

## Jog és iskola

*A jog nem pusztán normák tiltó, parancsoló vagy megengedő rendszere, hanem egyúttal évezredek óta a társadalom működéséhez szükséges rendezettség biztosításának és a hatalom és állam megszervezésének egyik nagyon fontos eszköze is. Szabályvilág, amely a modern fejlődésben fokozottan terjed ki az életviszonyok döntő többségére. Így regulációjának tárgya az oktatás világa is, az ismeretátadás műhelyeinek, a különböző szintű iskoláknak struktúrája, rendje és működése.*

**A** jog és az iskolák kapcsolatrendszerének ez azonban csak egyik vetülete. Maga az állam-jogtudomány is igényel képzési helyeket, ismereteire képző „iskolákat”, egyetemeket, akadémiákat és főiskolákat. Ezek természetesen specializált felsőoktatási intézmények. A jog mint ismeretanyag azonban már korábban is beépülhet az alsó- és középfokú oktatásba, a „polgári”, „állampolgári”, „jogi” (alap)ismeretek tantergy(rész) révén, közelebbi kapcsolatban a történelemoktatással.

### Az iskolák joga

Az oktatási tevékenység szabályozása a magyar iskolatörténet kezdeti századaiban zömében az egyházak és a városok hatáskörébe tartozott. (1) Így a katolikus elemi iskolák felügyeletét a kánoni vizitáció biztosította, (2) a protestáns iskoláztatás a saját egyházi közösségeihez kapcsolódott. Az egyetemek is az egyház bábáskodása mellett jelentek meg a térségben. (3) A városok igen széles körben foglalkoztak ezekkel az oktatási kérdésekkel. (4) Az országos törvényhozás ugyan időnként rendelkezett bizonyos oktatási kérdésekről (így például 1748: VII. tc., XII. tc., 1550: XIX. tc., 1723: CV. tc., 1741: XLIV. tc.), ez azonban rendszerré, következőképpen oktatásfelügyeletté korántsem állhatott össze.

Az oktatásügy modernizálásában és átfogó állami szabályozásában az 1777-ben kiadott ‚Ratio Educationis’ (5) jelentett döntő fordulatot. Kidolgozásában döntő szerepe Űrményi Józsefnek, a Királyi Kancellária előadó tanácsosának volt. (6) A terjedelmes munkálat három részből áll: az iskolák szervezeti és gazdasági irányításának általános rendje, az oktatás szervezete és anyaga, az iskolák szabályzata, másképpen az ügyintézési fegyelem biztosítása. A széles értelemben vett igazgatási rendelkezések kiterjednek az anyanyelvi iskoláktól a kisközművelődésig, a gimnáziumokon keresztül a királyi akadémiákig és a királyi egyetemig. Néhány gondolat valóban felvilágosult, ma is megfontolandó. (7) 1806-ban a ‚Ratio’-t újra kiadták, nem minden részletében előnyös változtatásokkal.

A magyar oktatásügy végleges polgári rendje hosszú vajúdas után alakult ki. 1791-ben, 1827-ben országos bizottságot küldtek ki a Diétán szabályozására. (8) Az elkészített tervezetek azonban nem kerülnek tárgyalásra, és hasonlóképpen nem lett törvény az 1843-44. évi országgyűlésen kidolgozott 216 §-os népnevelési törvényből sem. (9)

1848 meghozza a polgári társadalom és államgépzet kiépítéséhez szükséges döntő áttörést, a részletek szabályozására azonban már nem marad idő. Az áprilisi törvények

közül a XIX. tc. (a magyar egyetemről) és a XX. tc. (a vallás dolgában) lakonikusan rendelkezik. (10) Az 1848-49. évi népképviselői országgyűlésen *Eötvös József* beterjesztett egy 20 §-ból álló törvényjavaslatot az elemi oktatásról, ez azonban nem vált törvényé.

A neoabszolutizmus idején több rendelkezés látott napvilágot, így br. *Geringer* 1849. október 9-én közoktatásra vonatkozó rendelkezése, majd *Thun Leó* gr. kultuszminiszter 1855. április 25-i újabb szervezetet megállapító rendelete.

A kiegyezés után a népoktatásügynek az alapja lett az 1868. évi XXXVIII. tc. „a népiskolai közoktatás tárgyában”. Igazgatási kérdéseket szabályozott az 1876: XXVII. tc. „a népiskolai hatóságokról”, amelyben nagy jogkört állapított meg az 1876. évi VI. tc. „a közigazgatási bizottságról”. A tanítók jogviszonyait ebben a korszakban számos kérdés érintette, az 1908. évi XLVI. tc. az elemi népiskolai oktatás ingyenességét szabályozta.

A középiskolákkal foglalkozott az 1883: XXX. tc., míg a meglévő budapesti tudományegyetem mellett a kolozsvári, illetve a pozsonyi, valamint a debreceni tudományegyetemeket az 1872: XIX. tc. és az 1912. XXXVI. tc. alapján állították fel.

Külön kiemelés érdemel az 1868: XXXVIII. tc. és alkotója, br. *Eötvös József* (1813-1871) miniszter, különösen akkor, hogy, ha az egész európai térség közoktatási jogalkotásával vetjük össze és meggondoljuk, hogy a törvény nyolc évtizeden keresztül jelentette a korszerű magyar közoktatás fundamentumát.

A tanügyi igazgatás szervezete végső soron mégsem bizonyult egységesnek, hiszen a tankerületi főigazgatóságok mellett tanfelügyelőségek is tevékenykedtek, és az államon felül a hitfelekezeti iskolákban egyházi tanfelügyelet is érvényesült.

A polgári korszak 20. századi szakaszában jogszabályok sokasága foglalkozik az oktatás különböző fokozataival. Nemzetépítő ereje volt az 1926. évi VII. tc.-nek a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról, a középiskolákat szabályozta az 1934. évi XIV. tc. és a történelmi sorsfordulókhoz igazította az egyetemi infrastruktúrát az 1921. évi XXV. tc. (11), az 1940. évi XXVIII. tc. (12). Külön kiemelés érdemel az 1935: VI. tc. a közoktatásügyi igazgatásról, amely racionalizálta, modernizálta és egyben integrálta az eddigi széttagolt (13) tanügyi igazgatást, a királyi tankerületi főigazgatóságok kezében. (14)

A polgári korszak oktatási intézményeinek a modernizáció mellett megvoltak a tradicionális gyökerei is. Így például a Pázmány Péter Tudományegyetem joganyagában (15) a 17. századi alapítólevéltől kezdve számos hosszú időt megért jogszabály található fel.

A törvényhatóságok is jelentős mértékben hozzájárultak az önkormányzati oktatási intézmények belső rendjének szabályozásához. Így például a polgári korszakban 1930-ig Budapest székesfőváros közgyűlése 36 esetben adott ki normatív szabályozást, szabályrendeletet, utasítást, szabályutasítást, normatív határozatot, míg a fővárosi tanács 19 helyi jogszabállyal gyarapította ezt a kört. (16)

Az oktatási igazgatás legmagasabb szintű szerve a magyar királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium volt. Szervezete a polgári korszakban fokozatosan differenciálódott, 1917-ben a következőképpen alakult (17): Elnöki osztály. Elnöki iroda. I. ügyosztály: Katholikus egyházi ügyek. II. ügyosztály: A protestáns és más nem katolikus felekezetek ügyei. III. ügyosztály: Művészeti ügyek. IV. ügyosztály: Egyetemek. Főiskolák és tudományos intézetek. V. ügyosztály: Középiskolák. VI/A. ügyosztály: Polgári iskolák és szakoktatási intézetek. VI/B. ügyosztály: Tanítóképző-intézetek. VII/A. ügyosztály: Elemi népoktatás szervezése. VII/B. ügyosztály: Az elemi népoktatás pedagógiai ügyei. VII/C. ügyosztály: Állami népoktatási intézetek. VII/D. ügyosztály: Nem állami népiskolai intézetek. VIII/E. ügyosztály: Szakirányú népoktatási ügyek. VIII/A. ügyosztály: Közalapok pénzügyi és jogi ügyei. VIII/B. ügyosztály: Főpapi javadalmak összes ügyei. IX. ügyosztály: Közalapok gazdasági ügyei. X/A. ügyosztály: Tanítói nyugdíjintézetek és gyámialapok ügyei. X/B. ügyosztály: Tanári nyugdíjintézetek

ügyei. A XI. ügyosztály foglalkozott a minisztérium összes építkezési ügyeivel és az azzal kapcsolatos műszaki kérdésekkel. Ehhez a szervezethez járultak a segédhivatalok és a számvevőség. Az ügyosztályok létszáma nem volt magas (18), az egész minisztérium apparátusa azonban több száz főre rúgott (1913: 619). (19)

1943-ra a minisztérium szervezetében az ügyosztályok fölött megjelentek a csoportok és a főcsoportok. (20)

A VKM a kormányzaton belül tárcaügyekben gyakorta tett előterjesztéseket (21), a miniszteriális bürokráciát pedig aktaforgalma karakterizálja. 1867-ben a VKM központi igazgatásának aktaforgalma 18147, 1900-ban 105666, 1913-ban pedig 117036. (22)

A magyar oktatásügy polgári korszaki színvonalát a pedagógusok, a tanügyi igazgatás tisztviselői mellett a kultuskormányzat nagy alakjainak tevékenysége is meghatározta. Kiragadva Eötvös mellett *Pauler Tivadart*, *Trefort Agostont*, *Klebelsberg Kunó* temlíthetjük. Utóbbi kultúrpolitikus tevékenysége a teljes oktatási vertikumot átfogta, a tanyasi népiskoláktól kezdve az egyetemekig. (23)

A polgári korszak oktatási rendszerén a legnagyobb részt az 1948. június 16-án kihirdetett 1948: XXXIII. törvénycikk jelentette. (24) A szocialista korszakban több szakaszban jelentek meg megalapozó jogszabályok az oktatással kapcsolatban, kezdve az 1951. évi 14. és 15. sz. törvényerejű rendelettel (25), folytatva az 1961: III. törvénnyel a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről és az 1985. évi I. törvénnyel az oktatásról. Ezek bevezető részükben híven tükrözik az adott időszak oktatáspolitikai elképzeléseit. (26) Ugyanakkor összességében nagyon tekintélyes joganyag foglalkozott az oktatási igazgatás részleteivel. 1978. március 15-én például a korabeli hivatalos összeállítás szerint (27) közel 570 jogszabály volt hatályban. (28) A miniszteriális szervezet is állandó változásnak volt kitéve. (29) 1949 és 1999 között kilencszer változott a szervezet, sőt 1952-53-ban külön közoktatásügyi, illetve felsőoktatási minisztérium működött. (30)

### Iskolajog az ezredfordulón

A Magyar Köztársaságban az oktatást az alkotmányból kiindulva szabályozza a jog. „70/F. § (1) A Magyar Köztársaság biztosítja az állampolgárok számára a művelődéshez való jogot. (2) A Magyar Köztársaság ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával, képességei alapján mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők anyagi támogatásával valósítja meg.”

Ennek a rendszernek két alapvető pillére az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról és az 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról. (31) Az oktatásügy ezek rendszerében plurális lett, amelyek keretében jelentős szerepet kaptak az állami és önkormányzati iskolák mellett az egyházi és alapítványi oktatási intézmények, egyetemek és főiskolák is. Az ezredfordulóra az általános oktatásban a nemzeti alaptanterv, a felsőoktatási intézményekben az integrációk megvalósítása jelent feladatot és problémákat. (32)

### A jogászképzés színterei

A jogászképzés egyetemi szinten Magyarországon már a 14-15. században megjelent a pécsi (1367) és az óbudai egyetemen, de tartós intézménynek csak a *Pázmány Péter* esztergomi érsek által Nagyszombaton 1635-ben alapított, a jezsuitákhoz kötődő egyetem bizonyult. (33) A jogi fakultás 1667-től működésének évszázadai alatt hű tükre volt a kor jogpolitikai és tudományos irányainak. II. *József* uralkodása elején Budára, majd Pestre került. A magyar jog- és államtudományok számos kiváló művelője kapott katedrát a fakultáson. (34) A jogi karok száma 1872-ben a kolozsvári, majd a század elején az 1912-ben alapított pozsonyi, illetve debreceni karral bővült. A trianoni katasztrófa

után a két utóbbi egyetem 1921-ben ideiglenesen Szegedre és Pécsre került. Az állam- és jogtudori címet adó (35), az „előkelő” ügyvédi, bírói, királyi ügyészi és kvalifikáltabb köztisztviselői állásokra képesítő (36), az egyetemek jogi fakulásain folyó „első osztályú jogászképzés” mellett létezett a gyakorlati, elsősorban a közigazgatásra képesítő jogi oktatási műhelyek – a jogakadémiák hálózata. Ezek doktori szigorlatot nem vehettek ki, de oktatói állományuk kiváló szakemberekből állt, akik között sok egyetemi magántanár működött, akiből később nyilvános rendes egyetemi tanárok kerültek ki. Az akadémiák sokszor felekezeti alapon működtek, múltjuk a 16-17. századra nyúlt vissza. (37) A 19. század sok jeles jogásza és politikusa kapta falaik között szakmai képzését, így *Deák Ferenc* a győri, *Szemere Bertalan* és *Kossuth Lajos* a sárospataki jogakadémián.

A közigazgatással kapcsolatban egyetemet képzést lehetett végezni a Műegyetem Közgazdasági Karának közigazgatási osztályán (38), az államgépezet elemi (községi) szintjén képesítettek a jegyzői tanfolyamok és a községi közigazgatási vizsga. (39)

A polgári korszak letűnte után a szocialista korszak jellegzetes „gyorsított kiképzőtáborait” állították fel az igazságügyi és államigazgatási káderutánpótlás biztosítására. Ilyenek voltak a „Bírói és Államügyészi Akadémia” (1949-1953) és a Tanácsakadémiai szervezet (1952-1971-1977). (40) A jogakadémiákat felszámolták, a debreceni jogi kart szüneteltették, a pécsi tudományegyetemen negyedszázadon keresztül az állam- és jogtudományi kar őrizte az egyetem fennmaradását, küzdve a megszüntetés veszélyével. Az 1951. évi 26. törvényerejű rendelet a végző jogászoktól elvette a tradicionális doktori címet, amelyet csak az 1956. december 1-én hatályba lépő 1956. évi 26. tvr. adott vissza. A hallgatói létszámok csökkentek, hiszen a „jog és állam elhalását” közeli eseménynek kiáltották ki. A hatvanas évektől kezdve a jogászképzés tradicionális műhelyei, az állam- és jogtudományi karok helyzete stabilizálódott, bár a jogi oktatás gyakori reformjai következében a képzési idő, a tanterv permanensen változott, és szinte egy évfolyam sem fejezhette be a szerint a koncepció szerint tanulmányait, amelynek jegyében kezdett.

A rendszerváltozás után a jogállamiság, a piacgazdaság és az integrációs törekvések jegyében a jogászok iránti társadalmi igény megnövekedett és felértékelődött „Juszticia papjainak és papnőinek” presztízse. Növekedett a képzési helyek száma, hiszen az ezredfordulóra a budapesti, miskolci, a pécsi és a szegedi állam- és jogtudományi karok mellett részt vesz a képzésben a Pázmány Péter Katolikus Egyetem jog- és államtudományi kara és a KLTE Jog- és államtudományi intézete, továbbá a győri (ELTE) és a kecskeméti (JATE) tagozat. (41) A jogászképzés intézményrendszere feszített munkafeltételek mellett, nem csekély terhelés és a kor hazai és nemzetközi kihívásai közepette készül az ezredfordulóra. (42)

### Polgári és jogi ismeretek az iskolákban

Természetesen Magyarhon különböző szintű, nem speciálisan a jogászképzésre szaksított tanintézteiben, iskoláiban a jogi (elsősorban alkotmányjogi) ismereteket a tanulók közvetetten is egyes részleteiben megismerték és elsajátították – nevezetesen amikor az egyetemes és magyar história fejezeteit tanulmányozták, ahol – példaként véve – az „Aranybulla”, a „Pragmatica Sanctio” vagy az 1848-as átalakulás kapcsán, de a kiegyezéssel is összefüggésben, a köztörténetbe ágyazva közjogi ismereteket is közvetítettek. A tanulóifjúságban megérlelt fogékonyságot a történeti közügyek alakulása, a változatos, egykori politikai folyamatok iránt a jelen alkotmányos-jogi alapismereteinek megismertetésekor is fel lehetett használni.

Volt azonban a jogi ismeretek elsajátításának egy közvetlenül ható része a 18. századtól kezdve a hazai oktatásban.

Az első példának *Losontzy István* (43) „Hármas kis tükré”-ben található, amely nagyon sok kiadást megért több mint háromnegyed évszázadon keresztül, és a művelődés és



tudomány legelemibb szintjén fáradozó tanulókat célozta meg. A második rész Magyarország „polgári állapotjáról” tartalmazott kérdéseket és feleleteket, az első szakasz a királyról, a második szakasz az országnak tagjairól, a harmadik szakasz az országnak főtisztjeiről, a negyedik szakasz az ország igazgatásáról, az ötödik a cummunitasokról vagy helységeiről, a hatodik szakasz pedig a religióról vagy vallásokról közölt ismereteket. (44)

Az állampolgári nevelés kapcsán a közjogi ismeretek szükségességét az újkorban igen sokan hangsúlyozták. (45) A sárospataki gimnázium alsóbb osztályaiiban 1798-tól 1848-ig több kiadásban is használják a feudális magyar magánjog és perjog magyar nyelvű rövid összefoglalójaként Kövy Sándor „A magyar törvények rövid summája a gyermekek számára” c. könyvét (46) Ezek a tendenciák figyelemmel kísérhetők a magyar oktatásügy modernizációjára irányuló törekvésekben, jogszabályoknál és tervezetek esetében.

A „Ratio Educationis” 1777-es kiadása a kisgimnáziumok anyagában (47) és a királyi gimnáziumok tananyagában tesz erről említést. (48)

A kisgimnáziumok esetében a hivatkozott 129. § a következő címet viseli: „A természetjog alapelvei, valamint a polgári életben gyakrabban adódó jogi esetek oktatása a hazai törvények és jogszabályok oktatása alapján”. Ebből idézünk hosszabban:

„A tanulók számára hasznos, sőt nélkülözhetetlen a másik ismeretkör: a természetjog, illetőleg a polgári élet különféle ügyeiben való okos cselekvés tudománya. A közoktatási szervezet célja ugyanis a jó állampolgárok nevelése, ezért feltétlenül szükséges, hogy a felnövekvő fiatalokat megtanítsák mindazokra a kötelességekre, amelyeket teljesítve majd kiérdemlik a jó állampolgár nevet. A kötelességeket viszont a természetjog tárgyalja, ezért ésszerű, hogy véssék eszükbe e jog – számukra a későbbi jövőben oly hasznos – alapelveit, élénk vágyat és érdeklődést keltsenek bennük e tudomány iránt, hogy önállóan tanulmányozhassák ennek szabályait és azokat saját életvitelükben érvényesítsék is, ha majd eljutottak a felnőttkorba...

Amint tehát minden embert meg kell tanítani megfelelő módon ezekre a kötelességekre, éppen így minden jó állampolgárnak (49) ismernie kell hazája törvényeit, amelyeknek előírásai szerint bonyolítandó le a társadalmi élet legtöbb ügye, ilyenek a szerződések, megegyezések, végrendelkezések, bérbeadások, stb. Mindezek alapos okot szolgáltatnak arra, miért is kell megismertetni velük a tanulókat.

Egyáltalán nem jogtudósok nevelése itt a cél: ezért csupán csak érintőlegesen kell foglalkozniuk a tanulóknak olyan alapelvekkel, amelyek ismerete nélkül annak biztos veszélye fenyegetné őket, hogy később majd kibogozhatatlan perekbe keverednek, saját tulajdonukat pedig közben elvesztik.

De abból a szempontból is szükséges a jog tanítása, hogy a gyermekek szokják meg már kiskoruktól fogva az átgondolt cselekvést és a saját ügyeikről való gondoskodást. Ezáltal magukat sok kártól és perlekedéstől kímélhetik meg. E tanulmányba is csak az értelmesebbeknek engedjünk betekintést, elsősorban azoknak, akik eredményes munká-

---

*Az állampolgári nevelés kapcsán a közjogi ismeretek szükségességét az újkorban igen sokan hangsúlyozták. A sárospataki gimnázium alsóbb osztályaiiban 1798-tól 1848-ig több kiadásban is használják a feudális magyar magánjog és perjog magyar nyelvű rövid összefoglalójaként Kövy Sándor „A magyar törvények rövid summája a gyermekek számára” c. könyvét. Ezek a tendenciák figyelemmel kísérhetők a magyar oktatásügy modernizációjára irányuló törekvésekben, jogszabályoknál és tervezetek esetében.*

---

juk tanújelét adták a természetjog, valamint Magyarország és az örökös tartományok történetének tanulásában, közülük is főként azok számára, akik – befutva a kisgimnáziumi pályát – nem haladnak már tovább.

E tantárgy oktatása nyomban a geometriát követi, és az utolsó évben heti két órát vesz igénybe. Össze kell azután állítani e speciális célnak megfelelő, mind a természetjogot, mind pedig a magyar jogszokások tételeit tartalmazó tankönyvet.”

Más oktatásstratégiai koncepció tárul elének a gimnáziumok „alapozó” jogi stúdiumait tartalmazó 151. § alapján, amely „A természetjogi bevezetés és a hazai jogszokások ismeretébe” címet viseli:

„A rendkívüli tanulmányok anyagába tartozott a kisgimnáziumban a természetjog és az ország jogszokásainak tanulása. Itt viszont ez minden tanuló számára kötelezővé válik a gimnázium utolsó két félévében, figyelembe véve azokat a különféle társadalmi helyzeteket és élethivatásokat, amelyeket a bevezetés felsorol.

Igaz ugyan, hogy később egyeseknek – átkerülve a gimnáziumból az akadémiára vagy a tudományegyetemre – alkalmuk lesz majd a természetjog tanulmányozására. Mégis igazságtalanság lenne, ha e néhány tanuló miatt azok nagy tömegei lennének megfosztva ezektől, a jövő életük számára jelentős segítséget nyújtó ismereteiktől, akik számára a tanulás a gimnáziummal véget ér.” (50)

A reformkorszak jogászai értelmisége nagy hangsúlyt helyezett az állampolgári ismeretekre és az iskolai elementáris jogi ismeretekre. Az 1840:IX.tc. a mezei rendőrségről intézkedett, alig két esztendővel megalkotását követően Tolna megye elemi iskoláiban katekizmus formájában, kéziratos leegyszerűsített alakban már tanították *Zsoldos Ignác*: „Mezei rendőrség” című könyvecskéjét. Veszprém megye közönsége 1842. szeptember 5-én ajánló levelet intézett Tolna vármegye közönségéhez és ebben a következőket írja: „Minél örvendetesebb volt a nemzeti ipar s gazdaság fenntartása s virágoztatathatása nézetéből már nélkülözhetlenné vált 1840: IX. törvény cikkelynek alkotásáról annak idején értesülnünk, annál inkább szívélyesen hordoztuk annak eszközését, hogy ezen Üdvös Törvény a Köznép fogalmához alkalmazva, a helységbeli iskolákban is tanítván, már a kisdedekkel megismertethessük azon fenytéket, melly mások tulajdona bitangolóira törvény által kimondott – s ez által a már már szokássá vált e rosszat csirájában orvosolhassuk. Ugyan azért a Megyénkbeli Egyházi Hatóságokat hasonló munkának készítésére s az Oskolákban tanítására felszólítván, sikerült a Helveciai Vallástételt Követő Dunántúli Superintendentiától – Zsoldos Ignác Megyei fő Jegyzőnk által illy Czim alatt „Mezei Rendőrség” készített könyvecskét kötözve kapnunk: mellynek tanítására a tisztelt Superintendencia által, Körében meg is rendeltetett.”(51)

Az 1843. évi népnevelési törvényjavaslat szerint (148. §) okvetlenül tanítani rendeltetik a magyar polgári viszonyok ismerete, ide értvén különösen az úrbéri és mezei rendőrségi törvényeket főbb vonatkozásaikban. (52) Eötvös József pedig az elemi oktatásról szóló 1848-as törvényjavaslatában (10. §) különös tárgyként említi a polgári jogok és kötelességek ismereteit. (53)

A tizenkilencedik századi dualista kori magyar liberális államban a közoktatás egyik alappilléreként a népiskolai közoktatás tárgyában kiadott 1868: XXXVIII. tc. az egyes alsófokú iskolai fokozatokban fokozott mértékben, más-más oktatási célt kitzúve kövelette meg a joggal kapcsolatos alapismereteket.

A 11. § 3. h. a polgári jogok és kötelességek rövid ismertetését írja elő a hitfelekezetek népiskoláiban a tantárgyak minimumával kapcsolatosan.(54)

A felsőbb népiskolákban a fiúk számára a hazai alkotmányt írja elő a 64.§., míg a polgári iskolák számára gyakorlatibb a képzés, így ott a 74. § o. a köz-, magán- és váltó jog tantárgyakat rendszeresíti. A tanítóképezdéknél a megfelelő oktatói felkészülésről is gondoskodik. (55)

A fenti célkitűzéseknek megfelelően alakultak a tantervek és utasítások is. A törvény-

ben az elemi népiskolák V. és VI. osztályában a történeti tárgyak körébe sorolták be a „polgári jogok és kötelességek” ismertetését. Ezzel nemzetközi szinten is élen járt a magyar közoktatás. Az 1905-ös ‚Tanterv és utasítás’ (56) a tárgy oktatásának célját abban jelöli meg, hogy „a tanulókat értelmi fejlettségükhöz mérten az állami élet intézményeivel és alkotmányunk alaptörvényeivel megismertesse, lelkükben a törvénytiszteletet meggyökereztesse, a nemzeti érzést ápolja s őket rávezesse, hogy majdan polgári jogaikkal élni tudjanak és polgári kötelezettségeiket a maguk és az összesség érdekében híven teljesítsék”. A gondolatok maradandóak – a megfogalmazás jellegzetes századvégi veretű, liberális gyökerekre visszautaló. Ugyanakkor az ‚Elemi népoktatás enciklopédiájá’-nak III. kötete a Franklin Társulat kiadásában 1915-ben jelent meg és ‚Polgári jogok és kötelességek’ elnevezést viselő címszava utal a dualista rendszer egyre mélyülő válságára is. Szerzője megállapítja: „Vigyázni kell azonban, hogy a beszélgetés ne kalandozzék el a községi vagy országos pártpolitika terére. Ha azonban a pártpolitika valamely kérdése szóba kerül, (s azt, hogy pártok vannak, hallgatással mellőzni nem szabad) a tanító tőle telhetőleg igyekezzék tanítványjaival megértetni minden tisztességes politikának azt az alapelvét, hogy »másnak becsületes meggyőződését még akkor is tisztelni kell, ha a mi meggyőződésünkől eltér«. Nem hagyhatja figyelmen kívül a tanító azt sem, hogy tanítványai között alkalmasint vannak talán nagy számmal is olyanok, akiknek az a közvetlen környezete, mely igen nagy befolyást gyakorol rájuk, a mai közrenddel vagy társadalmi renddel elégedetlen. Gondolja meg, hogy ezeknek a környezete talán az ellenkezőjét mondja a gyermek előtt mindannak, amit ő az iskolában a hazáról, a magyar nemzetéről, a közteherviselésről, a katonai szolgálatról, stb. beszél. Ezzel számolni kell, s ez ellen már eleve védekezni kell, aminek az a legjobb módja, ha a tanító arra az álláspontra helyezkedik megbeszélései alkalmával, hogy mindenben megkeresi az erkölcsi igazságosságot, s a jogi szükségességet vagy legalább a célszerűséget. A gyermek ily módon látni fogja, hogy ha környezetéből a keserűség beszél, tanítójából az erkölcsi felfogás és a jog szólott hozzá. Így módon az ifjúságot rá lehet vezetni arra, hogy az iskolából az életbe kilépve kötelességeit ne csak kényszerűségből, de józan megértéssel, belátással teljesítse, a jogaival pedig okosan élni tudjon.”

A módszertani alapvetés is megszívlelendő, amint arról cikkünk bevezetőjében szövegtünk már: „A tanítás a földrajz és a történet körében szerzett ismeretekhez kapcsolódik s azokat szükség szerint összefoglalja és a célban kitűzött követelményeknek megfelelően kiegészíti.”

A jogi ismeretek a közgazdasági ismeretekkel párosítva még hangsúlyosabb szerepet kaptak jellegüknél fogva a felső kereskedelmi iskolákban, a képzés szakirányú jellegére tekintettel. (57) A polgári korszak végén fokozott figyelmet fordítottak arra, hogy a pedagógusok megismerkedhessenek a magyar államélet alapvető elemeivel, ehhez a

---

*A törvényben az elemi népiskolák V. és VI. osztályában a történeti tárgyak körébe sorolták be a „polgári jogok és kötelességek” ismertetését. Ezzel nemzetközi szinten is élen járt a magyar közoktatás. Az 1905-ös ‚Tanterv és utasítás’ a tárgy oktatásának célját abban jelöli meg, hogy „a tanulókat értelmi fejlettségükhöz mérten az állami élet intézményeivel és alkotmányunk alaptörvényeivel megismertesse, lelkükben a törvénytiszteletet meggyökereztesse, a nemzeti érzést ápolja s őket rávezesse, hogy majdan polgári jogaikkal élni tudjanak és polgári kötelezettségeiket a maguk és az összesség érdekében híven teljesítsék”.*

---

megfelelő publikációk is rendelkezésre álltak. (58) Az állampolgári ismeretek a közel-múltban a rendszerváltozás után fontos szerepet tölthettek be a magyar oktatásügyben. (59) A nemzeti alaptanterv kiadásáról rendelkező kormányrendelet (60) a részletes rendelkezések előtt így határozza meg ennek az ismeretnek a jelentőségét:

„A társadalomismeret egyik oldala a múltismeret, a másik a jelenismeret. A Társadalmi és állampolgári ismeretek – felhasználva a szociológia, a közgazdaság, valamint a politológia és a jogtudomány néhány, nevelési szempontból megkülönböztetett fontosságú elemét – egyrészt fejleszteni hivatott a fiatalok társadalmi tájékozottságát és tájékozódási képességét; másrészt alapot ad a demokratikus közéletben való tudatos részvétellel és felkészíti a tanulókat a gazdasági jelenségek értő szemléletére, a tudatos gazdasági szerepvállalásra.”

Az állampolgári ismeretek követelményei a 8. évfolyam végén valóban elősegíthetik jó pedagógiai munkával párosulva az alkotmányjogi tájékozódást. (61)

### A legfontosabb jogszabályok

- Ratio educationis (1777, 1806.)
- 1868: XXXVIII. tc. A népiskolai közoktatás tárgyában.
- 1872: XIX. tc. A kolozsvári magyar királyi tudományegyetem felállításáról és ideiglenes szervezéséről.
- 1876: XXVIII. tc. A népiskolai hatóságokról.
- 1883: XXX. tc. A középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről.
- 1907: XXVI. tc. Az állami, elemi népiskolai tanítók alapszabályozásáról és az állami népiskolák helyi felügyeletéről.
- 1908: XLVI. tc. Az elemi népiskolai oktatás ingyenességéről.
- 1912: XXXVI. tc. A debreceni és a pozsonyi magyar királyi tudományegyetem felállításáról.
- 1921: XXV. tc. A kolozsvári és pozsonyi m. kir. tudományegyetem ideiglenes elhelyezéséről.
- 1924: XI. tc. A középiskolákról.
- 1926: VII. tc. A mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról.
- 1926: XXIV. tc. A leányiskolákról és a leánykollégiumokról.
- 1934: X. tc. A Magyar Királyi József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem szervezéséről.
- 1934: XI. tc. A középiskoláról.
- 1935: VI. tc. A közoktatásügyi igazgatásról.
- 1940: XXVIII. tc. A Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem újjászervezéséről és a Magyar Királyi Horthy Miklós Tudományegyetem felállításáról.
- 1948: XXXIII. tc. A nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonba vétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában.
- 1951. évi 14. számú törvényerejű rendelet az általános gimnáziumról.
- 1951. évi 15. számú törvényerejű rendelet a tankötelezettségéről és az általános iskoláról.
- 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.
- 1985. évi I. törvény az oktatásról.
- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
- 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.
- 1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról.

### Irodalom

*„Tanító nagyapám, Rónaszéki Nándor emlékére”*

WOLFF, N.: *Népoktatásügyi közigazgatás*. II. Átdolgozott kiadás. Bp, 1904.  
SERÉNYI A.: *A tanügyi jog*. Pécs, 1928.

- KUBINSZKY L.: *A vallás- és közoktatásügyi jog vázlata*. Bp, 1947.
- HENCZ A.: *A művelődési intézmények és a művelődésigazgatás fejlődése*. 1945-1961. Bp, 1962.
- A művelődésügyi igazgatás kézikönyve*. Összeállította: DÖRNYEI I. – NAGY stb. V. I. kötet, Oktatásügyi igazgatás, Bp, 1970.
- ÁDÁM A.: *Az államigazgatás és közoktatás irányítás*. Bp, 1976. (Az oktatásügyi irányítás elméleti és gyakorlati kérdései.) Tanulmányok, sokszorosított.
- VEREBÉLYI I.: *A közoktatási igazgatás központi irányítása*. Bp, 1978.
- Az oktatási igazgatás kézikönyve*. Bp, 1980.
- Kalauz a legfontosabb közoktatási jogszabályokhoz és a közoktatási törvényhez*. Szerk. PRÁFF Csaba, Bp, 1994.

## Jegyzet

- (1) A javaslatot közli: Az 1848/49. évi népképviseleti országgyűlés. Szerk.: BEÉR János, Bp, 1954. 618-620. old.
- (2) Encikl. II. kötet, 291-293. old., további részletek és jogszabályok: RÉCSI E.: *Közigazgatási törvényutdomány kézikönyve, az ausztriai birodalmi törvényhozás jelen állása szerint különös tekintettel Magyarországra*. Első kötet. Bp, 1854. 116-118. old.
- (3) Így az 1875. évi XXXII.tc, az 1891. évi XLIII. tc., az 1907. évi XXVI. tc., illetve az 1907.év XXVII. tc.
- (4) 148 §-ból áll, szerkezeti felosztása jól tükrözi átfogó jellegét: I. fejezet a tanítás kötelezettségei, szabadsága. II. fejezet a népoktatási tanintézetek köre és állíthatása, III. fejezet a hitfelekezetek által felállított népoktatási tanintézetek, IV. fejezet a magánosok és társulatok által felállított népoktatási tanintézetek, V. fejezet a községi népoktatási tanintézetek, A – elemi népiskolák, B – felső népiskola, C – polgári iskolák, VI. fejezet az állam által állított népoktatási tanintézetek, VII. fejezet a tanítóképzdek, VIII. fejezet a népiskolai hatóságok, IX. fejezet a tanítókról.
- (5) CSIZMADIA A.: *Eötvös József kultuskormányzati és jogalkotó tevékenysége*. Gazdaság és jogtudomány. 1971. 285-321. old. FELKAI L.: *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*, Bp, 1979.
- (6) Ausztria 1869-ben, Poroszország 1845-ben alkotja meg népoktatási alaptörvényét, amely a XX. század elején is hatályban van. Szászország 1835 után 1892-ben már harmadik törvényét bocsátja ki, Franciaországban a rendszerváltozások következtében a Harmadik Köztársaságban 1882 és 1886 között három törvény is rendelkezik, a Balkánon pedig törvények sora küzd nem sok eredménnyel az analfabétizmussal. Lásd: Encikl. I-III. kötetek megfelelő címszavai.
- (7) Előbbiek illetősége több megyére terjed ki, az utóbbi egy-egy vármegyére. KAJTÁR I.: *A modern magyar állam infrastruktúrájának kiépülése a XIX. században* (A dél-dunántúli régió és Pécs példáján) Pécs, 1996. 27. old.
- (8) Encikl. I. 256., 264. Ez természetesen az illető felekezet egyházi szervezetéhez igazodott. Példaként kiragadva: A római katolikusoknál az egyházi főfelügyelet jogát a püspökök gyakorolták, a püspöki kar 1876-ban szabályozta az egyházmegyei tanfelügyelői hivatalok hatáskörét és szervezetét. A reformátusoknál a századfordulón 1904-ben az országos zsinat VI. tc. szabályozta „A köznevelési és közoktatási szervezetről”.
- (9) Eligazodást jelenthet: A magyar törvények és egyéb jogszabályok mutatója. 1939. évi kiadás. Szombathely, 1939.
- (10) 1970-ben katonaként a Duna-Tisza közén magam is találkoztam egy ilyen elhagyatott tanyasi iskolával, melynek tárgyi emlékei visszaadtak valamit oktatásügyi- civilizatorikus minőségéből.
- (11) A kolozsvári és pozsonyi tudományegyetem ideiglenes szegedi és pécsi áthelyezéséről intézkedve.
- (12) A Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem újjászervezéséről és a Magyar Királyi Horthy Miklós Tudományegyetem felállításáról.
- (13) MEZNERICS I. – TORDAY L.: *A magyar közigazgatás szervei 1867-1937*. Bp, 1937, 290-292. A reform előtt a széttagoltság igen nagy méreteket öltött. Szervezetileg ugyanis a tankerületi főigazgatóságon kívül működtek a tanfelügyelőségek, a polgári iskolai tankerületi királyi főigazgatóságok, a VKM iparoktatási főigazgatóság, a kereskedelemügyi minisztériumi iparoktatási főigazgatóság, a felsőkereskedelmi iskolák királyi főigazgatósága és a tanító és tanítóképző intézetek főigazgatósága.
- (14) MEZNERICS I. –TORDAY L.: Im. szerint. 289-293. old. Ennek politikai hátterét kiválóan megvilágítja NAGY Péter Tibor: *Kis magyar oktatás-igazgatás-történet*. In: Magyar Közigazgatás, 1992/IV. 247-251. old., aki etatista ambíciókról és második államosításról beszél.
- (15) Amely valamilyen módon 1947. december 31-én még hatályban volt, 17 származott a kiegyezés előtről, 10 a 19. századból, a 18. századból és 1635-ből egy privilégiumlevél. Németh Gyula: A Pázmány Péter

Tudományegyetem igazgatására vonatkozó hatályos jogszabályok és elvi határozatok gyűjteménye. Bp, 1949. Ugyanennek a munkának alapján megállapítható, hogy a kiegyezést követő 8 évtizedben 33 törvény, 25 kormányrendelet, 238 VKM rendelet, 8 más miniszteri rendelet szabályozta valamilyen módon az ország első egyetemének viszonyait. Ehhez járult az autonóm jogalkotás 22 tanácsi határozattal, 113 rektori és 6 dékáni normatív határozattal kiegészítve.

(16) KAJTÁR István: *A fővárosi jogalkotás történeti áttekintése*. Kézirat. Pécs, 1990. 56-59. old.

(17) *Magyarország tisztí cím- és névtára*. XXXVI. évfolyam, 1917. 422-426. old.

(18) Például a IV. ügyosztály 6 fő mellett 3 szolgálatételre beosztott tisztviselőből állt és az V. ügyosztályban a szolgálatételre beosztottakkal együtt 9 fő teljesített szolgálatot.

(19) In: KAJTÁR I.: *A közszolgálat személyzete 1919-1944. A magyar közszolgálat. Közigazgatási szakemberképzés a XX. században*. Bp, 1995. 16. old.

(20) Így például a nevelési és oktatásügyi főcsoport alatt volt a VI. csoport közép- és népoktatási feladatokkal megbízva. Lásd: *Tisztí cím és névtár 1943*. L. évfolyam, 453-454. old.

(21) Az Országos Levéltárban a minisztertanácsi jegyzőkönyvek fennmaradt mutatói alapján 1938-ban kb. 271 előterjesztése volt a miniszternek a kormányuléseken.

(22) *Magyar Statisztikai Évkönyv*. Új folyam. XXII. 1914. Bp, 1916. 319. old.

(23) 1875-1932-ig élt, 1922 és 1931 között volt miniszter. Lásd: *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917-1932)*. Bp, 1990. Klebelsberg Budapest, Berlinben, Münchenben és Párizsban tanult, az államapparátus különböző igazgatási szintjein szerzett gyakorlatot.

(24) Végrehajtásáról intézkedett a 8.000/1948. VKM rendelet (R.T. 1456)

(25) Az általános gimnáziumról, illetve a tankötelezettségről és az általános iskoláról. Ez utóbbi helyezte hatályaon kívül a polgári korszak oktatási törvényeit, többek között az 1868: XXXVIII. törvényt.

(26) 1961. III. tv.: „A szocialista világnézet és erkölcs alapján neveljenek iskoláink igazi hazafiakat, jellemes és törvényiszterelő állampolgárokat, akik forrón szeretik hazánkat, népünket, odaadással szolgálják a szocializmust, a békét, a népek testvériségének ügyét, építik és védik a nép államát.”. 1985. évi I. tv.: „A Magyar Népköztársaságban az oktatás az általános műveltség és a szakmai ismeretek megszerzését és bővítését, az ifjúságnak, valamint a tanuló felnőtteknek szocialista, humanista szellemű, az igaz hazafiság és a nemzetköziség eszméit érvényesítő nevelését szolgálja.”

(27) Az oktatási igazgatás kézikönyve. Bp, 1980. Közreadja az Oktatási Minisztérium.

(28) Ezek közül 6 törvény, 45 tvr., 4 NET. határozat, 34 kormány (Mt) rendelet, 57 kormányhatározat, 83 miniszteri rendelet, 298 miniszteri utasítás, 41 miniszteri iránymutatás és egy SZOT szabályzat.

(29) KISS T.: *A magyarországi kulturális minisztériumokról*. 1867-1993. Bp, 1993.

(30) BÖLÖNY J.: *Magyarország kormányai 1848-1987*. Bp, 1987.

(31) Jellegzetes, hogy a kormányváltás óta az oktatási miniszter 1999. szeptember elejéig 48 rendeletet adott ki.

(32) 1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról.

(33) Természetesen a magyar jogászok közül sokan jártak külföldi egyetemeken. Lásd erre nézve SZABÓ Béla: „*Magyarországi jogi stúdiumai külföldi egyetemeken (1520-1800)*” c. kandidátusi disszertációját 1993-ból.

(34) *A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története. Az egyetem 300 éves fennállásának ünnepe alkalmából*. 2. kötet. ECKHART F.: *A jog- és államtudományi kar története. 1667-1935*. Bp, 1936.

(35) A korábbi diplomatikai szabályoknak megfelelő oklevélszöveg máig is használatos, legyen példa a JPTE egy 1992-ben kibocsátott állam- és jogtudományi doktori oklevelének mai fordítása. „Mi, a Janus Pannonius Tudományegyetem Rektora és Tanácsa köszöntjük az olvasót. Elődeink dicséretes rendelkezése, hogy azok, akik az alapvető ismeretekben és a szaktanulmányokban magukat kiművelték, és erről tanúbizonyítást tettek, tudományuknak és képzettségüknek törvényes bizonyosságát nyerték el. Mivel tehát...(adatok), az állam- és jogtudományok valamennyi ágának tanulmányozására több éven át szorgalmas és odaadó munkát fordított és az állam- és jogtudományok egészéből előírt vizsgákon képzettségét és a jogban való jártasságát előtűntek... eredménnyel bebizonyította, azért nevezett...-t az alant írt évben, hónapban és napon az ÁLLAM- ÉS JOGTUDOMÁNYOK DOKTORÁVÁ avattuk, ezzel feljogosítottuk mindama tevékenységek gyakorlására, amelyeket az állam- és jogtudományok doktrínái kifejtenek, és alkalmassá nyilvánítottuk azokra a hivatalokra és köztisztviselésekre, amelyekhez ez a fokozat szükséges. Mindezek hitelül gondoskodtunk arról, hogy részére ez az Egyetem pecsétjével ellátott és a szokásos aláírásokkal megerősített oklevél kiadassék.”

(36) Különösen az 1883. I. tc. a köztisztviselői minősítésről) előírásainak alapján

(37) A számos jogakadémia közül (Győr, Kassa, Kolozsvár, Nagyvárad, Pécs, Pozsony, Debrecen, Mára-marossziget, Sárospatak) a XX. század közepére csak az Egri Érseki Jogliceum, a Kecskeméti Egyetemes

Református Jogakadémia és Miskolcon a Tiszai ág. h. ev. egyházkerület jogakadémiája maradt fenn. Az egyetemek létesítésével sok jogakadémia beolvadt a jog- és államtudományi karokba. Az irodalomra ld. *Magyar Jogi Lexikon IV. k.* Bp, 1903. 436-450.1. és legújabban: STIPTA I.: *A miskolci jogakadémia szerepe a régió jogászképzésében. Miskolc a millicentennarium évében.* 2. kiadás, szerk. DOBROSY I., Miskolc, 1997. 383-391. old. és RAJCZI.: *Déldunántúl főiskolája a XIX. században. A Pécsi Püspöki Líceum/jogakadémia története. Dunántúl településtörténete 8. k.* 1991. 229-238. old.

(38) 1934: X. tc.

(39) 1900: XX. tc. és CSIZMADIA A.: *A községi jegyző jogállása és magánmunkálatainak értékelése a polgári korban.* In: Jogtörténeti Tanulmányok VI. Bp, 1986. 81-95. old.

(40) LOSS S.: *Rendhagyó jogászképzés az ötvenes években. A Birói és Államügyvézi Akadémia 1949-1953.* Publ. Univ. Miskolc. Sect. jur et pol T. II. 1955. 89-95. old. Beér J.: *A helyi tanácsok kialakulása és fejlődése Magyarországon (1945-1960).* Bp, 1962. 480-484. old. A Tanácsakadémiák decentralizáltságát 1971-ben értszevonták, 1977-ben megalakult az Államigazgatási Főiskola az 1977. évi 3.számú törvényerejű rendelet értelmében. Vö.: *Államigazgatási Főiskola 1977-1997.* Bp, 1997.

(41) A helyzetet a különböző költségtérítéses másoddiplomás levelező képzések tovább bonyolítják. Ugyanakkor ugrásszerűen növekszik a hallgatók száma: a pécsi jogi karon pl. az 1934/35-ös tanév I. szemeszterében 971, 1970-ben 720, 1980-ban 932, 1990-ben 1019 fő, 1997-ben 2444 hallgató járt a különböző tagozatokra, In: *75 éve Pécssett.* Pécs, 1998. 7. old., vö. KENGYEL M.: *Jogászképzés a rendszerváltás után.* Magyar Jog, 1999. 2. 91-93. old.

(42) A klasszikus jogászképzés természetesen kiegészül az Államigazgatási Főiskolával és a speciális rendészeti (jogszolgáltatási részvételi) ismereteket nyújtó, 1970-ben létrehozott Rendőrtiszt Főiskolával.

(43) 1709-1780.

(44) A kérdésekre legyen példa a következő felsorolás: K: Az országgyűlés hol tartatik? K: Hány státusokból áll az ország? K.: Ezek státusok mily rendet tartanak a Diétán? K.: Ezen tábláknak kik a Praesesei? K.: Milyen dolgok folytatattak a Diétán?, K.: A Diétán végeztetett dolgok ki által erősítettet meg? K.: Akik a Diétán meg nem jelennek mi a büntetésük? Maga Losontzy István 1709-1780-ig élt, a Hármasküstükröt számtalanszor kiadták, nemzeti szemlélete miatt a Bach korszak elején még be is tiltották.

(45) Br. MALCOMES Gy.: *Állampolgári nevelés.* Bp, 1932. Jellemző, hogy olyan ellentétes beállítottságú politikusok utalnak erre, mint Sándor Lipót főherceg, nádor 1795-ben, vagy a reformkorszakban báró Wesselényi Miklós. ld.: *Magyar Pedagógiai Lexikon.* Bp, 1993. 62-63. old.

(46) Ez a bevezetés mellett három részből áll: Első rész: A Lakosoknak Személybeli Minémüégekről és Jussaikról. Második rész: A Jóságébéli Jussokról, Harmadik rész: A Perek Folytatása Mődjáról.

(47) Ratio, Második szakasz, Ötödik fejezet: „A további tananyag, amely nem mindegyik tanuló számára, hanem csak némelyeknek hasznos vagy szükséges 129. §.” Tulajdonképpen az anyanyelvi iskolák tananyaga sem zárhatta teljesen ki a mindennapi jogéleti minimum ismeretét, hiszen pl. a városi anyanyelvi iskolák szabályozását rögzítő első szakasz negyedik fejezetében a 94. § oktandó tananyagként adja meg (8.) „mindazt, ami az erényre, a becsületességre és a józan polgári életre vonatkozik, ezek ismerete minden számára egyformán szükséges.” A Hármaskis Tükör anyagának ismeretében közjogi ismeretek is közlésre kerülhettek.

(48) Ratio, Harmadik szakasz, Harmadik fejezet 152. §

(49) Ennek megfelelően a tanulóknak kötelességei vannak a társadalommal szemben: 246. § „, S mivel a tanulók mindannyian ugyanannak a királynak az alattvalói, ugyanannak az országnak a tagjai, ezért se nemzeti, se vallási megkülönböztetéssel nem szabad megosztani vagy szétszakítani őket, hanem inkább mindannyian egyesüljenek egyetértésben és testvéri összhangban, szem előtt tartva a haza szolgálatát és a legfelsőbb Lény tiszteletét.” az uralkodóval szemben, inkább alattvalói, mint állampolgári színezetű kötelezettségekre utal a 247. §. „A fejedelem iránti kötelezettségek olyan szentek, hogy semmiféle egyéni tett, sem az élet, sem a vagyon, sem rokoni kapcsolat nem helyezhető az uralkodónak fogadott hűség elébe, akinek érdekeiért magunkat áldozatul adni és a hűséget saját vérünkkel megpecsételni szívesen vállalt szent cselekedet legyen.”

(50) A felvilágosodás és abszolutizmus egyesítése az alattvalóiról gondoskodó alaphangú megfogalmazásban világosan megfigyelhető.

(51) Közli NAGY J. T.: *A mezei rendőrségről* (Jogszabály és népi jogismeret.) In: Wosinsky Mór Múzeum évkönyve XVIII., Szekszárd, 1992. 237-246. old.

(52) Encikl. II. 289. old.

(53) BEÉR J., CSIZMADIA A.: Im. 619. old.

(54) Ezt keresztül viszi a hasonló fokozatú, más fenntartó által működtetett elemi népiskolákban, Pl. 55.§ 1. A polgári főbb jogok és kötelességek tanítása címmel.

(55) Sajátos különbséget téve a VII. fejezetben a tanítók és a tanítónők ilyen irányú képzettségét illetően.

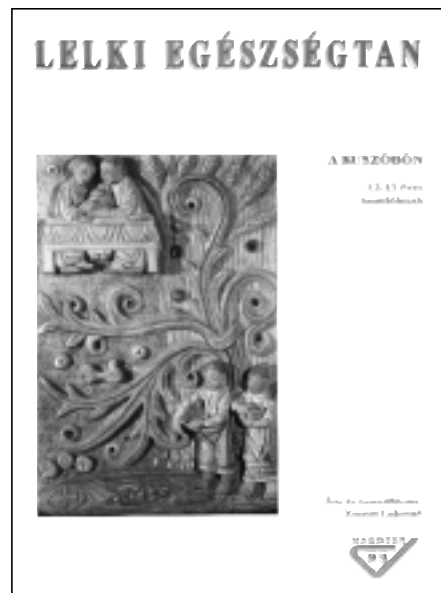
(56) *Az elemi népoktatás enciklopédiája.* Szerk. KÖRÖSI H. és SZABÓ L. 3. kiadás, Bp, 1915. 67- 69. old.  
(57) 28.383/1927. V.K.M. (V.K.H.K. 120), vö. CSIZMADIA A. és társszerzők: *Jogi ismeretek a közgazdasági középiskolák 3. osztálya számára. I-II.* Bp, 1951.

(58) Így például 1942-ben az Országos Közoktatási Tanács kiadta a Nemzetnevelők Könyvtára sorozatban Egyed István: *Magyar államélet* c. munkáját. Ennek fejezetei alapvető ismereteket közöltek a pedagógusokkal.

(59) Példaként hivatkozhatnánk a következő munkákra: BALLA Á. – SZEBENYI: *Állampolgári ismeretek az általános iskola VIII. osztálya számára.* IV. kiadás, Bp, 1995.; KUKORELLI I.– SZEBENYI: *Állampolgári ismeretek középiskolásoknak.* Bp, 1988.

(60) 130/1995 (X. 26.) korm. rendelet, melléklet. Kiemelten kezeli és összekapcsolja a gazdasági ismeretekkel az állampolgári ismereteket.

(61) Az alkotmány, a választási rendszer, a magyar állampolgárok alapvető jogai és kötelezettségei, a demokratikus kormányzati rendszerek, az országgyűlés, a miniszterelnök, az igazságszolgáltatás, a helyi önkormányzat, a belső rend védelme, a honvédelem, a művelődés hazánkban, az egészségügy és a szociálpolitika, a Magyar Köztársaság külpolitikája és külkapcsolatai jelentik a fő tárgyakat. Az igazságszolgáltatással kapcsolatban eredetinek tűnnek a feladatok: Rendezzenek az osztályban egy bírósági tárgyalást. Készítsenek interjút egy ügyvéddel. A polgári peres eljárás és a büntetőeljárás közti különbség. Legyenek tisztában azzal, hogy valamennyi magyar állampolgárt megilleti a védelemhez és a jogorvosláshoz való jog.



A Magister '93 Kiadó kínálatából