

tanulmány

Arató László
Ady az iskolában – recepciós apályban
és dagályban 3

**Gerölyné Kölkedi Éva Marianna –
Hlauszki Judit – Gálné Nagy Erika –
Szilasy Melinda**
Gyakorló pedagógusok
a pedagógusi kompetenciákról 17

Buda Mariann – Péter-Szarka Szilvia
Kreativitás és azon túl... 33

Gyarmathy Éva – Czenner Júlia
Diszlexia és diszkrimináció 41

kutató tanár

Somogyvári Lajos
Az iskolán belüli és kívüli nevelés
színterei az 1960-as évek Magyarországon
– beavatás az úttörőmozgalmi életbe 51

konferencia

Faragó Kornélia
Átrajzolt hagyományok, komplementer
újvilágok 60

Losonczi Alpár
Törpék és óriások 64

Milián Orsolya
Filmes folyóiratok
és digitális nyilvánosság 69

Moldován István
A magyar folyóiratok
digitalizálása, az összehangolás
lehetőségei, digitális átállás 76

Kokas Károly
A periodika-digitalizálás
és online szolgáltatás mai gondoljai
és a szegedi SZTE Klebelsberg
Könyvtár gyakorlata 84

Vonderviszt Lajos – Dancs Szabolcs
Jogvédett dokumentumok
elektronikus szolgáltatása –
az OSZK ELDORADO projektje 95

szemle

Sáska Géza
A centralizáció és az iskolai
autonómia 101

Balogh Mihály
Varga Domokos, az „abszolút
pedagógus” 107

kritika

Németh Sarolta
A fekete tábla 119

Monok István
Egy erdélyi fejedelem,
aki „választott magyar király” 122

Horváth László
„Egész népemet fogom nem
középiskolás fokon taní-tani!” 126

Ady az iskolában – recepciós apályban és dagályban

Ady az iskolában. Szép, unalmas cím, aligha lehetne ennél ásítást keltőbbet találni.¹ Igaz, nem én adtam, de elfogadtam, hiszen tanár vagyok, és az iskola a legszélesebb körben terjedő Ady-kép formálódásának meghatározó helyszíne. Igyekszem azonban a választott témát néhány újabb recepciós fejlemény bemutatásával, tudományos eredmények tankönyvekre tett hatásának vizsgálatával, illetve bizonyos, a mai ideológiai-politikai hullámok és az Ady-tanítás viszonyával kapcsolatos megérzések megfogalmazásával némileg érdekesebbé tenni.

A befogadás a '70-es és a '90-es évek eleje között

Három idézettel indítanék, ezek az Ady-befogadásnak az 1970-es, '80-as, '90-es években, talán még a kétezres évek elején is jellemző, az iskolai Ady-tanítást is meghatározó helyzetét foglalják össze – meglehetősen egybehangzón.

- Pilinszky János (1993): „A koncentrációs táborok világa, az egyetlen kis didergő molekulára redukált ember után mit kezdjünk Ady királyi pózaival?”
- Radnóti Sándor (1992, 307. o.): „Ez a rendkívül erős egyéniség, ez a súlyos és, ellentmondást nem tűró egyéniség idegen számunkra. Idegen számunkra a gesztusoknak az a súlya és határozottsága, amely minden Ady-versben megjelenik, hiszen gesztusköltészet ez. Majdnem minden vers egy-egy nagy gesztus, és mi idegenkedünk a gesztusoktól. Distanca van bennünk a kommunikációban, és nagyon kérdésesnek tekintjük azokat az egyéniségeket, a hordószónokokat, azokat, akik [...] maguk nem distanciáltak. E költészet distanciátlansága az, ami talán a leginkább elidegenítő ma, mert mindannyian történelmi sorsunk által, a modernség útja által is distanciált személyiségek lettünk.”
- Kulcsár Szabó Ernő (1999, 10. o.): „Ady olyan költő, aki – fogadtatástörténete során alighanem először – nemhogy nem hívja ki a recepció választát, hanem kifejezetten rá van utalva annak megszólaltató aktivitására.”

Kemény István (2006, 221–222. o.) *Komp-ország, a hídról* című 2005-ös esszéjében is hasonlóképpen fogalmaz: „a centenáriumi [1977. november 22.] nagy ünnep volt. A tévé közvetítette a díszelőadást. Úgy rémlik, a legnagyobb színészek szavaltak akkor (csak Latinovits volt egy éve halott), a régi nagy költők pedig (ma már csak Juhász Ferenc él közülük) mintha díszhelyeken ültek volna. Akkor még úgy tűnt, hogy az Ady-kultusz nem kezd ki az idő. És most kiderült, hogy az volt az utolsó nagy nekibuzdulás Ady-ügyben. Azóta csönd van. És lehet, hogy ez a huszonöt éves nagy csönd maga az igazság: *A Komp-ország poétája* azt mutatja, hogy Ady Endre korának az elmúlt huszonöt év alatt vége lett.”

A fentieket nem a jelen jellemzésére idéztem, hanem éppen azért, mert ez a helyzet, ez a befogadói hangoltság szerintem mára erősen megváltozott. Mielőtt azonban sort kerítenék a vélt attitűd- vagy horizontváltás bemutatására, hadd tekintsek vissza az Ady-tanítás tankönyvekben tárgyiasult történetének néhány pontjára.

A mai tankönyvek Ady-képéről

Teslár Ákos (2006) áttekintő tanulmánya, a *Tankönyvi példa*² bemutatja Ady iskolai-tankönyvi jelenlétét a húszas évek közepétől nagyjából a rendszerváltásig. Az ebben a terjedelmes tanulmányban foglaltakat nem ismétlem meg, inkább az 1989 utáni fejleményekről igyekszem képet adni. Ugyanakkor ma újra fontossá válhat az a Horthy-korszakban zajlott jobboldali domesztikációs, kisajátítási folyamat, melynek tankönyvi oldaláról Teslárnál olvashatunk, nem iskolai oldaláról pedig pontos dokumentációt és elemzést kapunk Veres András (2012, különösen: 62–105. o.) *Kosztolányi Ady-komplexuma* című remek és izgalmas könyvéből.

A tankönyvek általában az irodalomtörténeti konszenzust vagy legalábbis az uralkodó irodalomtörténeti felfogást követték némi késedelemmel. Szappanos Balázs és Vidor Pálné (1967) vagy Kanizsai-Nagy Antal (1967) hatvanas-hetvenes évekbeli tankönyvei szépen mutatják ezt a lassú követést, közepes követési távolságot. Alföldy Jenő ma is forgalomban lévő általános iskolai sorozatára pedig máig érvényes ez a természetes tendencia. Így hát abban ma is szerepel a máshonnan már kiesett *A tűz csiholója*. (Azonban *A grófi szerűn* vagy a *Csák Máté földjén* már innen is kiiktatódott.)

A tankönyvtörténetben alighanem párját ritkító jelenség kezdődött el a Szegedy-Maszák–Veres-féle sorozattal (*Szegedy-Maszák, Veres, Bojtár, Horváth, Szörényi és Zemplényi*, 1982). Ezek a nyolcvanas évek elején megjelent tankönyvek, mint az köztudott, s mint azt Pála Károly (1991) *Tankönyvháború* című kötete bőségesen dokumentálja, elébe vágtak a szakmai konszenzusnak. Igen korszerű, elsősorban strukturalista-fenomenológiai esztétikai-poétikai szemléletet képviseltek, s a kizárólagosan esztétikai(nak vélt) szempontokból a hivatalos ideológiának (s gyakran a didaktikai-pedagógiai szempontoknak) alig engedtek. Ezért is elmondhatjuk, hogy az irodalomtanításban a rendszerváltás már a nyolcvanas évek elején elkezdődött, sőt bizonyos mértékig a nyolcvanas évek közepére végbe is ment. Ehhez persze szükség volt a korabeli kultúrpolitika rugalmasságára, illetve megosztottságára is. Az 1982-ben megjelent harmadik tankönyv Ady-fejezete például visszaiktatta az iskolai kánonba a költő meghatározó jelentőségű istenes verseit. Sőt, s ebben is megmutatkozott a sorozat avantgárd jellege, Veres András fejezete jelentősen eltért Király István (1972) nagyigényű, akkor korszerű elemzési módszereket alkalmazó monográfiájának Ady-képétől. Például nem vette át Király teleologikus fejlődésrajzát és megkülönböztette a létharc-versek csoportját, ami keresztbe metszette Király tematikus rendszerét. A Mohácsy-féle, ma is használatban lévő sorozat (*Mohácsy*, 1982) ennél jóval szigorúbban követte a korszak meghatározó nagymonográfiáját.

A középiskolai irodalomtankönyvek esetében a kivétel a rendszerváltás környékén és után szabállyá vált. Az Eisemann–H. Nagy Péter–Kulcsár-Szabó Zoltán-féle, 17 éveseknek, azaz a 11. évfolyamnak szóló hermeneutikai-dekonstruktivista alapállású tankönyv és annak Ady-fejezete 1997-ben annyira friss szemléletet és hiperkorszerű tudományos nyelvet képviselt, hogy azt az iskola már nem tudta lenyelni. Ez a legfrissebb tudományos eredményekkel való – szinte „beelőző” – lépéstartás a mára igen elterjedt Pethőné Nagy Csilla-féle és a ma teret nyerő Fűzfa Balázs-féle sorozatokra is igaz.

Pethőné Nagy Csilla (2004) igen színvonalas és módszertanilag korszakos jelentőségű, Mohácsy Károly addig uralkodó tankönyveivel sikerrel versenyre kelő „régii” sorozatának 11-ikes kötete 2004-ben jelent meg. (Azért beszélek régi sorozatról, mert közben

újabb is készült, amelynek a korábbinál kiegyensúlyozottabb 11-ikes kötete tavaly jelent meg.) Az Ady-fejezet három mottóval indul (*Pethőné Nagy*, 258–259. o.). Az egyik a feljebb idézett Pilinszky-gondolat a molekulára redukált emberről, a másik Kenyeres Zoltán azon állításának kifejtése, hogy „Ady egész költészete a »Ki vagyok én?« kérdésének jegyében állt”. A harmadik Szirák Péter fejtegetése arról, hogy az életmű „folyvást eltérő kanonizációs törekvések kereszteződésében konstruálódott újra”. Az első tehát eleve problematikusnak tételezi a mai Ady-befogadást, a második egy kamaszközeli kérdést emel ki, illetve azt, hogy Ady költészetében „nincs állandó és változatlan személyiséglényeg”. Ez utóbbi tétellel Kenyeres, azt hiszem, részben a Kulcsár Szabó-iskola későmodernséget számon kérő mércéjének kívánt megfelelni – sikertelenül, mert Kulcsár Szabó (1999, 11. o.) Ady-tanulmányában elutasította, ironikusan elmarasztalta állítását. Mindhárom mottó az újraolvasás igényével jelentkezik, megengedi a diáknak a kételyt, illetve olyan oldalról közelít, amely vonzó lehet a kamaszolvasó számára. Másfelől a mindháromban jelen lévő újraértelmezési igény esetleg kicsit idegen lehet az Adyt valószínűleg először olvasó diák számára. A szakma belső diskurzusának ez a közvetlen áttemelése már a Veres-féle sorozatnak is egyik támadható pontja volt. Mégis védhető az újraértelmezés folyamatosságának exponálása, hiszen világossá teszi, hogy egy mű jelentése mindig a befogadásban konstruálódik újra, azaz az irodalmi szöveg ontológiájáról mond érvényes állítást. Ez a Kulcsár-iskola tankönyvekre tett pozitív hatásának tudható be.

Pethőné sorozatában nagy nyomatókkal szerepel a pályakép nyitómondatában, hogy Ady nem emelkedik ki a korszak lírikusai közül, hanem csupán a „Nyugat-kánon *egyik* kiemelkedő alakja”. Ez az állítás híven tükrözi Babits és főleg Kosztolányi költészetének hetvenes-nyolcvanas évekbeli felértékelődését, tehát egyfajta majdnem-közmegegyezést. Ennyiben rendben is volna. Ugyanakkor a költő meghatározó, vízválasztó, irodalomalapító s nem csupán irodalmi szerepét ez a mondat nem érzékelteti. Ugyan később a tankönyvszerző elmondja az *Új versekről*, hogy „a modern magyar költészet **korszaknyitó köteteként** tart[ja] számon az irodalmi hagyomány”, azonban ez a „tartja számon” erősen távolságtartó megfogalmazás. Természetesen még ez a távolságtartás is vállalható, az azonban már egy tudományos iskola erősen vitatható ítéletének kritikátlan átvétele, hogy a tankönyvi pályakép a középső, az 1910 és 1914 közötti Ady jelentőségét emeli ki, sőt azt állítja, hogy e korszak néhány „verse bizonyítja, hogy Adynak **kulcsszerepe volt** a XX. századi magyar líra alakulástörténetében, költészete **folytatható hagyományt** (is) teremtett” (261. o.). Tehát nem az *Új versek*, nem a *Vér és Arany*, s nem is *A halottak élén* költőjének van kulcsszerepe a magyar líra alakulástörténetében. Azt hiszem, ez az állítás a későmodern-posztmodern felől teleologikusan megkomponált irodalomtörténeti fejlődésrajz Kulcsár Szabó Ernő megfogalmazásainál is kategorikusabb továbbvitele. Szerencsére a tételt később a – szintén Kulcsár Szabó által kiemelt – *Százhuségű hűség* című vers tananyagga emelése konkretizálja, s ez jóval védhetőbb választás, mintha azok a versek kerülnének előtérbe, amelyek már nem „csupán szemantikailag vizsgálják felül” „az önmagának elégséges szubjektivitás beszédhelyzetét” (*Kulcsár Szabó*, 1999, 20. o.), ahogyan ez a vers teszi, hanem olyanok, ahol a pragmatikai én már nem előzi meg a szövegben, a nyelvben létesülő ént, hangot. Tehát ahol a vers referencialitása kellőképpen felfüggesztődik. Nem vitatom, hogy Kulcsár Szabó Ernő joggal állítja a szakmai figyelem középpontjába *A menekülő életet*, *A Magunk szerelmét* és a *Ki látott engemet* mint olyan köteteket, amelyekkel a korábbi Ady-recepció nemigen tudott mit kezdeni, s ezért feltételezhető, hogy a nagyobb megszólító erővel rendelkező, a mai horizonttal találkozni képes Ady épp ezek felől a kötetek felől építhető fel.

Korszakunk meghatározó irodalomtörténeti iskolájának vezéralakja ki akarta szabaddítani az Ady-verset a reprezentációesztétika fogságából, a referenciális, azaz valóságvonatkozásokból magyarázható irodalmi szövegek köréből. Többek között azért, mert remélte, hogy az Ady-olvasást megújíthatja, ha olyan szövegek kerülnek előtérbe, ame-

lyek a nagy Ady-szimbólumokra, a kinyilvánító gesztusokra, a drámai harc motívumaira koncentrálnak kifáradt értelmezési klisékkel amúgy sem közelíthetők meg.³ Természetesen a valóságmegtévesztéssel élő, amúgy kiiktathatatlan olvasásmód mellett a diákokat képessé kell tenni a szöveg belső mozgásait érzékelő olvasásra, arra, hogy ne egy eleve adott és ismertnek vélt valóságnak feleltessék meg az irodalmi szöveg (pszeudo)állítá-sait, de aligha mérhetők Ady versei azzal a mércével, hogy melyik mennyire követeli meg a szigorúan areferenciális olvasást. Az irodalmi nevelés egyik alapfeladata, hogy megtanítsuk a diákokat a mű világának teremtett világként való, a közvetlen valóságmegtévesztést felfüggeszteni képes olvasására, de leszoktatni őket az „antropológiai érdekeltségű” olvasásról elérhetetlen és egyben vitatható cél. Kulcsár Szabó (1995) joggal bírálja az (iskolai) irodalomértés „örökletes előfeltételei” között a „szerző elve” és az élményszerű elve mellett az ábrázolás elvét. Az Ady-tanulmány zárómondata szerint „[a referenciális érdekeltség] pedig köztudottan azért legveszedelmesebb ellensége minden művészetnek, mert miközben megtévesztő módon humánideológiákra hivatkozik (=referál), a szövegek poétikai hozzáférhetőségét megszüntetve számolja föl az esztétikai tapasztalat szabadságát”. Valóban rengeteget árt az iskolai irodalomértésnek, ha az életrajzi-történelmi referencia „megtalálása”, a szöveg egészének vagy részeinek azzal való „megfeleltetése”, „megfejtése” lezárja az értelmezés és megértés folyamatát, s ezzel feleslegessé, kiiktathatóvá vagy pusztán eszközzé, dekorációvá degradálja a művek jelentésteremtő poétikai-retorikai mozgásait. A már készen kapott, mű előtti tudással való, rövidre záró, a szöveget átlépő vagy azon átnéző megfeleltetés valóban lehetetlen-né teszi a nyelvi világteremtésének, a történő igazságának, a művel folytatott – horizontok közötti – jelentésteremtő dialógusnak a megtapasztalását. Az azonban véleményem szerint nem áll, hogy bizonyos referenciális mozzanatok beengedése az értelmezésbe kizárná a szöveggel való interakciót, a nyelvi tényezők kölcsönhatásának észlelését és élvezetét (vesd össze: *Véres*, 2004). Kulcsár Szabó egyébként természetesen maga sem tagadja a mű és a valóság közötti viszonyt, csak nem kívánja „a” valóságot a szerző és a befogadó dialógusban konstituálódó valóságképe helyébe állítani.⁴

Pethőné (2012) tavaly megjelent 11-es könyve szerencsére szakít a középső korszak idézett, a későmodern célképzete felőli túlértékelésével. A megelőző nyolc-kilenc évben azonban a legszínvonalasabb forgalomban lévő tankönyv a jelzett irányban igyekezett átrajzolni az Ady-képet.

Az irodalomtudomány meghaladta, megunta az Ady-versek iskolás-tematikus csoportosítását s az értelmezésnek e tematikus ciklusok által sugalmazott módját. Alighanem a szerző erőszakos, saját értelmezését kézben tartó magatartásától kívántak ily módon szabadulni, azt remélvén, hogy ezáltal az Ady-versek új jelentés- és formaösszefüggései tárulnak föl. Másfelől azonban kétségtelen, hogy Ady kötetei továbbra is maguk sugallják, követelik ezt a megközelítést. Mindkét Pethőné-könyv úgy oldja fel ezt az ellentmondást, hogy miközben elveti a Léda-versek, pénz-versek, halál-versek, magyarság-versek, forradalmi versek stb. az Ady-kötetek kötetek által sugallt csoportosító megközelítését, magának az *Új versek*-kötetnek a cikluskompozícióját kitűnő feladatokkal és szemléletes ábrákkal világítja meg. Azaz a tankönyv exponálja Ady szerzői koncepcióját, de nem követi azt a későbbi pályakép bemutatása során. Valószínűleg sok kollégám ennek ellenére ma is alkalmazza a taníthatósági szempontból kézenfekvő és kényelmes, és a még ma is legelterjedtebb sorozatban, a Mohácsy Károlyéban érvényesülő tematikus-motivikus megközelítést.

Fűzfa Balázs (2008) 11-ikes tankönyve már első mondataiban világossá teszi, hogy miképpen kíván megfelelni a korszerű tudományosság igényének: „Ő [azaz Ady] az első, aki a nyelvválságot nemcsak érzékeli, aki nemcsak megsejti, mint Madách vagy Arany, hogy »Minden egész eltörött«. Ő már tudja, hogy a világ is, nyelv is, ember is »eltörött«. [...] Az ő költészete erről beszél.” (*Fűzfa*, 2008, 81. o.) Tankönyvi közhely, gyakran esz-

tétikai értékmérce lett mindkét új sorozatban a személyiség osztottsága és az egészelvű világmagyarázat bukása. Természetesen a *Kocsi-út az éjszakában* az egyik legfontosabb, legerősebb, lelegevenebb Ady-vers, azonban eléggé vitatható Ady sok ellentétes és együtt szemlélhető állítása, gesztusa, attitűdje közül az egyiket mint az életműnek „a” témáját, alapattitűdjét megnevezni. Az „Egészet mondani” programjának költőjét, akinél a „minden” szó legalább annyiszor szerepel egységet, egybentartottságot kifejezve, mint ahányszor csonkaságra, széttöredezettségre utal, aligha szerencsés egyszerűen a *Minden egész eltörött* költőjének nevezni. Az egész fölött uralkodó fejedelmi gesztusok Adyja nem tűnik el attól, hogy a mai vagy inkább a tegnapi befogadás számára nagysága zavaró, bántó lett. A mitikus én és a mitikus világ, márpedig az Ady-költészet mitizáló jellege aligha tagadható, jellegzetesen egységes én és egységes világ. Az első három „igazi” Ady-kötet világát már csak a lírai hőssel való szembenállása is egységessé, egésszé teszi. Ugyanez történik az ellenséges külvilággal harcoló lírai hőssel is. A *Góg és Magóg*, a *Hunn, új legenda* Adyját nem törölheti a *Kocsi-út az éjszakában* vagy *A föltámadás szomorúságának* Adyja. Hisz az adys gesztusok kitörölhetetlenek kulturális emlékezetünk Adyjából. Lehetséges-e, hogy az az igazi Ady, aki a parodizálható gesztusok kiiktatása után megmarad? Aligha. Az egyébként igen változatos szövegtípusokat, személyes hangú esszéket, előfizetési felhívást, cikkrészleteket, sokféle feladatot, rengeteg verset tartalmazó fejezet határozottan érdekes, megmozgató olvasmány. Az areferencialitás tudományos divatjának azonban ez a könyv is sok áldozatot mutat be. *Az ős Kajánról és Harc a Nagyúrral*-ról megtudhatjuk, hogy „mindkettőnek középpontjában egy pontosan meg nem fejthető, **a valósággal nem referenciális kapcsolatban álló**, mégis eleven, elvont személyiséggel felruházott, homályos körvonalú figura áll” (*Fűzfa*, 2008, 93. o.). Az, hogy a figuráknak közvetlenül és szó szerint nem felel meg senki vagy semmi, azaz az utcán nem sétálnak és Kajának és a tengerparton nem napoznak disznófejű nagyurak, még nem jelenti azt, hogy a disznófejűnek semmilyen referenciális kapcsolata nincs a pénzzel, vagy hogy a Kajánnak nincs köze a költészethez, az alkoholhoz vagy a vágy, a remény és a hit elnevezésű lelki jelenségekhez.

Ady depolitizálása az iskolában⁵

A Veres–Szegedy-Maszák- és a Mohácsy-sorozat még külön alfejezetben mutatta be a forradalmas Ady-verseket, Pethóné és Fűzfa Balázs tankönyveiből viszont teljesen eltűntek Ady politikai versei. Nincsenek a proletariátussal való kapcsolatról szóló költemények sem. Ahogy Petőfinél nincs *A nép nevében* vagy *Dicsőséges nagyurak*, nincs *Akasszátok fel a királyokat!*, Adynál nincs *Fölszállott a páva*, nincs *A hadak útja*, nincs *Rohanunk a forradalomba*, nincs *A tűz csiholója*, nincs *Magyar jakobinus dala*. Ezen versek némelyikét én kevésbé sajnálom, mint a fejedelmi gesztusok költőjét hatalma teljében megmutató *Küldöm a frigyládát* vagy a *Csák Máté földjé*nt. Tapasztalatom szerint az iskolában az *Új tavaszi seregszemle* vagy *A márciusi naphoz* című versek ma az előbbiekénél jobban működnek. Képviláguk azáltal, hogy a társadalmi-érzelmi folyamatokat biológiai-fiziológiai képekkel jelenítik meg, ma is izgalmas.

Mi szétáradtunk üzhetetlenül
S hol élet zeng, ott vívódva mi élünk.
Kis, romlott ország vén kadáverét
Füti étellel a vér, a mi vérünk.

vagy:

S verje meg az Isten a verejtékünket,
 Verje meg veréssel egész életünket,
 Ha tovább tengődünk ilyen kábult-árván,
 Csókunkat a szánkban, álmunkat a párnán,
 Gyermeket ígérő legszebb ingerünket,
 Verjen meg az Isten, verjen meg bennünket,
 Verje meg a tettünk, verje meg az álmunk,
 Dunai-tiszai régi megállásunk,
 Verje a multunkat, verje a jövőnket
 S betyáros magunkból elkövetkezőket,
 Ha el nem tiporjuk, kik utunkat állják:
 Magyar Márciusunk minden akadályát.

Ady kötetészetének egyik fontos hatásforrása, hogy nagyon sok minden testi tapasztalatként válik érzékletessé. Izgalmas lenne Ady testpoétikájáról, illetve testpolitikájáról és szerelempolitikájáról beszélni.

Az általános iskolai könyvek közül az egyik legfrissebb és legelterjedtebb Turcsányi Márta sorozata. Sem ebben a nyolcadikos könyvben (*Turcsányi*, 2006), sem a Tóth Krisztina és Valaczka András (2010) által jegyzett, a Nemzeti Tankönyvkiadó által kiadott kötetben nincsenek politikai versek, eltűnt a *Fölszállott a páva*, *A grófi szérűn*, *a Dózsa György unokája* és a *Küldöm a frigyládát*. Helyettük vitathatatlan remekművek szerepelnek: a tájlíra keretében előkerülő *A Tisza-parton*, *a Párisban járt az ősz*, *a Jó Csönd-herceg előtt*, *a Sem utódja, sem boldog őse....* Turcsányi könyvének lírafejezete ilyen alcímekre tagolódik: *Személyes líra*, *Gondolati líra*, *Tárgylíra*, *Tájlíra* – a politikai líra kategóriája megszűnt. Igaz, valószínűleg ez sem védhető jobban, mint a „gondolati líra” vagy a „személyes líra” (?) kategóriája.

A depolitizálás másik kérdése az, hogy a magyar Ugar- vagy a Léda-versek keltette politikai hullámverést, polarizáló hatásukat, az őket fogadó, politikailag-világnézetileg is motivált felháborodást megjelenítik-e a tankönyvek – akár korabeli szemelvényekkel. A legfrissebb tankönyvek nem vagy alig teszik ezt. Annyiban védhető eljárásuk, hogy a verset mához szóló, hozzánk és nem saját korukhoz szóló jelentésükben reméljük megragadni, közvetíteni; mai, formájuk, beszédmódjuk által a befogadóban kialakított jelentésük válhat igazi élménnyé. A kérdés csak az, hogy a mai jelentés megalkotásában nem játszik-e szerepet a hajdani jelentés és jelentőség ismerete, pontosabban rekonstrukciója. Ha a befogadó nélkül nem születik meg a jelentés, eldöntendő, hogy a befogadó értelmezési horizontját mennyiben kívánjuk terhelni, befolyásolni történeti ismeretekkel. Ezekkel a kérdésekkel természetesen az irodalomtanítás legkényesebb, legvitatottabb pontjainál járunk.

Mindez átvezet a teljesség vagy szelekció valójában eddig is kerülgetett kérdéséhez. Nagy László imperatívusza *A feltámadás szomorúsága* című versében így hangzik: „A darabolókat, a koncolókat megvessük-e? Ezek a belsőséget marcangolók, idő múltával mindig mások, megjelennek szólván: Nekem az epéje a kedves, nekem a csíger-imádó gyomra, nekem istenes lelke, nekem az istentelen, nekem a fekete ménsége: mímelem, nekem a vérszínű orátorsága: fölveszem. Költők, esztéták s egyebek, én a szentséges tetet megtartom töretlenül.”

A tankönyvek, legkivált Mohácsy Károlyé a nyolcvanas években megpróbálták megfelelni ennek a követelménynek, törekedtek a „teljes Ady” visszaadására, vagy legalábbis a teljesből arányos kóstoló felkínálására. Nagy László követelése azonban mind irodalomszemléleti, mind didaktikai szempontból vitatható, illetve kielégíthetetlen. A „teljes Ady” egyrészt figyelmen kívül hagyja a befogadó horizontját, az óhatatlan ízlésváltozá-

sokat, a viszonylagos teljesség órai megjelenítésének igénye pedig vagy felületességhez, rohanáshoz, vagy az anyagban való végletes elúszáshoz vezet. Vagy mindkettőhöz. Az új tankönyvek az előbbieket miatt egyre kevésbé törekszenek a teljesség illúziójának felkeltésére. Ugyanakkor minden tankönyvi szelekció természetesen vitatható, hiszen valamilyen esztétikai ideológia jegyében áll. Most éppen a politizáló Ady van alulreprezentálva az iskolában.

Kétségtelen, hogy a politikai versek többsége valóban nem tartozik Ady műveinek első vonalába, ugyanakkor Ady magatartása, próféciaja csorbul érthetlenné nélkülük. Külön ciklusba szerveződésük miatt sem lehet őket perifériális jelenségnek, tekinteni. *Az utca éneke Az Illés szekerén* kötetben, *A jövődő fehérei a Szeretném, ha szeretnékben*, a *Szent Lélek karavánja* az 1913-as *A magunk szerelmében* aligha intézhető el úgy, hogy ezek efemer, pusztán megrendelésre írt szövegek. Ezt az életművet köztudottan aligha lehet a versekre redukálni, a mítosz, a kultusz is hozzá tartozik, hiába próbálta tőlük már Kosztolányi és József Attila is megtisztítani a befogadást. Ahogy Kemény István (2006, 222. o.) írja: Adyban „két költő lakik. Az egyik egy eltűnőben lévő nyelv világirodalmi rangú költője, a másik egy eltűnőben lévő nemzeti történelem hőse. Az egyiket meg lehet a magyar történelem nélkül érteni, a másikat nem. Az egyik egy nagy költő, a másik egy nemzeti próféta.” Ez a nemzeti próféta pedig a romlás jövődölése mellett sokáig irányt is kívánt mutatni, nemzeti mítosza nem csupán a múlttal, hanem egy nyugatos orientációjú, demokratikus, plebejus, a nyugati demokráciák felé, illetve azok plebejus meghaladása felé orientálódó-orientáló mítosz, illetve prófécia. Ma, amikor nyugatellenes, öntúlértékelő és bezárkózó mítoszok divatját éljük, szükség van Ady demokratikus nemzeti mítoszaira. Éppen ma lenne nagy szükség a *Küldöm a frigiditást* és a *Csák Máté földjén* típusú versek tanítására is. Éspedig azért, hogy Adynak, a talán leginkább nemzeti költőnek a hitelével lehessen jelezni, hogy a munkásmozgalom, a baloldaliság, a szocialista eszmék nem radirozhatók

ki a magyar történelemből mint pusztá szovjet kényszerimportárak. Hogy a jobboldali emlékezetkiszájtítás, a jobboldali 1984 sem jobb, mint a baloldali. S ez a ki nem radirozás nem pusztán baloldali érdek, ez nemzeti érdek, a normális nemzeti önismeret érdeke. Ettől még az istenes versek, *Az ős Kaján*, a *Kocsi-út az éjszakában*, a *A fajok cirkuszában*, *Az eltévedt lovas* természetesen magasabb esztétikai minőséget képviselnek, jobban szólnak a mai olvasóhoz, mint a forradalmi versek. Az utóbbi kettő azonban például nagyon részlegesen érthető Ady társadalomkritikája nélkül. Enélkül *A fajok cirkuszában* csak olyan túlegyetemesített és kizárólag individuális tartamú értelmezést nyerhet, mint Füzfa Balázs (2008, 82–83. o.) tankönyvében. Ezt az a kényelmes hermeneutikai közhely sem mentheti, hogy minden megértés mindig csak részleges lehet.

Az iskola ideológiai harcok területe lett. Mindig is az volt, de most ez a jelenség felerősödött, jól láthatóvá vált. A jobbikos szimpátiájú, jobbikos rendezvényeken fellépő

A „teljes Ady” egyrészt figyelmen kívül hagyja a befogadó horizontját, az óhatatlan ízlésváltozásokat, a viszonylagos teljesség órai megjelenítésének igénye pedig vagy felületességhez, rohanáshoz, vagy az anyagban való végletes elúszáshoz vezet. Vagy mindkettőhöz. Az új tankönyvek az előbbieket miatt egyre kevésbé törekszenek a teljesség illúziójának felkeltésére. Ugyanakkor minden tankönyvi szelekció természetesen vitatható, hiszen valamilyen esztétikai ideológia jegyében áll. Most éppen a politizáló Ady van alulreprezentálva az iskolában.

Takaró Mihály érte el – s ez természetesen csak felsőbb segítséggel volt lehetséges –, hogy Wass Albert, Nyíró József neve belekerüljön abba a *Nemzeti alaptanterv*-be, amelyből, mondjuk, Füst Milán és Kassák Lajos neve kikerült. Takaró (2003) tantárgypolitikai alapvetést jelentő tanulmánya, mely a nemzeti konzervatívnak nevezett íróknak és a transzilvanizmusnak a nyugatosokéval egyenlő helyet követel a hárompólusú kánon koncepciójának jegyében, a magyar kultúrában szervesen fejleményként kezelt nyugatosok közül úgy próbálja kiszakítani Adyt, ahogyan a két világháború közötti fajvédő irodalomértette. Tanulmányában Féja Géza szavait idézi, aki a „Nyugat intellektueljei”-ről azt állítja, hogy „[a]z építésnek a legegységibb erői sem voltak bennük. Ady addig volt a kedvencük, amíg a társadalmi kritika számára fel bírták használni”. Ráadásul Takaró e mondatokat orientáló célzattal Hetei Zoltán Ady Endre tragédiája című, Féjánál is vadabul és véresebben antiszemita könyvéből idézi. Felvetődhet a kérdést, számít-e egy elvakult partizán, egy magányos szélsőséges, nem személyeskedés-e vele külön foglalkozni? Takaró Mihály azonban nem magányos figura, 1993 óta folyamatosan ő az irodalom OKTV, az országos irodalmi tanulmányi verseny motorja, a bizottság elnöke. 1993-tól 2004-ig az Országos Közoktatási Szolgáltató Intézet főmunkatársaként a magyar nyelv és irodalom országos tantárgygondozója volt, ma a Duna Televízióban kiemelt sorozata megy a *Száműzött irodalomról*. Az új *Nemzeti alaptanterv* médiakommunikációja során a kormányzat az ő néhány szalonképesebb megfogalmazású érvét vette át. Amikor a Károlyi-szobrot ledöntik, a Károlyi Mihály utcából Károlyi utca lesz, a trianoni tragédiáért kizárólag az őszirózsás forradalom és a kommün lesz a felelős, a kontextus értelmezése révén Ady Endre értelmezése is zajlik.

Fajvédő-kirekesztő Ady-értelmezését Ady eszközeit használó saját verse is szépen illusztrálja:

Takaró Mihály
BÍZTATÓ MAGYAROKNAK

Mi itthon vagyunk.
Itthon mi vagyunk.
Itthon vagyunk mi.
Mi vagyunk itthon.

Az Ady-recepció apályának vége (?) és az iskola

Az indításban idézett recepció apályt konstatáló megállapítások mára szerintem érvényüket veszítették. Az Ady-líra megszólító erejének növekedésére több jel is utal. Az egyik ilyen jel Kemény István és Térey János költészetének szálfelvétele, az Ady-hagyományhoz való kapcsolódása (lásd: Balázs, 2009). Téreynél ez már első, *Szétszóratás* című kötetének címében nyilvánvaló. Ugyanakkor az is, hogy nem Ady-epigonizmusról van szó. Például a címadó vers, miközben óhatatlanul utal Adyra, egy család és nem a magyarság szétszóratásáról szól. Más versek Ady-szavai is más életvonatkozásokban és nem egyszer ironikus csavarral szerepelnek. *A visszatért föld* című versben ezt olvashatjuk: „mi voltunk a fölkenet szabadítók” [...] „Négy-öt magyar összehajolt, obskurus csapat, / csatáztunk program nélkül, képzetlen fajankók, / ért minket itten annyi ferde szó / – »mihaszna népség«, »korcs növendékek«, »reakció« – / és a többi bájtalan bók”. A lírai hős él Ady királyi többsével, felidézi a küldetéses, programos költőt, de az adys „csatáztunk”-hoz azonnal odarendeli a „program nélkül” megszorítást. A többes szám is mozog a királyi többsé és a nemzedéki, illetve csoporttöbbsé között. Itt nem elsősorban a posztmodern vendégzsövegek és átiratok utalnak Ady-hatásra, hanem a személyiség maskulin agressziója, a költői vállalkozás nagytrató, istenkísértő, megbotrántoztató

és személyes jellege. Maga a „természetes arrogancia”. Másfelől a térmitoszok, mitikus városok: Debrecen, Drezda, Varsó, Pest és Buda (vesd össze: Ady Párizsa és Hortobágya). Nem véletlenül találhatjuk Varró Dánielnek a *Bocibocitarkát* Térey stílusát parodizálva átiró versében a következő sorokat:

Térj végre napirendre
Hogy én vagyok az igazi Ady Endre
A Zaj-herceg, a rappeló Vazul
Minden csak az én rímeimre lazul
Csinálhatsz bármit, de rosszul te jársz
Hát bazmeg, boci, jobb lesz, ha tejsz

De hallgassuk meg közvetlenül is, ne csak a paródián át Térey Ady-folytatását, a *Magyar közöny* egy részletét:

Fölpaprikázva, s megvezetve, népem,
Nyakadban ízlésed szerinti úrral,
Ha olvasol, hát félreolvasol,
És fényes nappal vészharangozol;
Tárulkozó elfojtásodat értem.

Ki legnagyobb vagy önmagasztalásban
S öngyűlöletben, önkorlátozásban,
Göggel tudsz elfordulni, sérteni,
Sértődni, mint egy félretolt zseni!...
Két féltékéd nehéz szívvel bejártam.

Valami az utóbbi másfél évtizedben lehetővé teszi Ady anakronisztikus keserűségének, katasztrófizmusának folytatását, újragondolását, kérdéseinek felelevenítését.

A válasz talán Kemény István (2006, 220. o.) *Komp-ország a hidon* című esszéjének néhány mondatából sejtethető:

„Eltelt azóta [a rendszerváltás óta] tizenöt év, és sikerült kibírni azt is, sőt, ma már nincs is kedvem nevetni. És nem csak azért, mert közben ez az ország kiszűrésével, részvétlenségével, irigységével, kishitűségével, szolgálalkúságával, tunyaságával, parlamentjével, sajtójával, nemzeti színházával, futballjával, egész önként vállalt provincializmusával fényesen bizonyította számomra, hogy turáni átok létezik, itt van bennünk és bennem is, közvetlenül vagy közvetve én magam is tehetek a felsoroltakról.[...]. Olyan kérdéseket teszek föl, amelyek ma, 2005-ben lehet, hogy rég nem is kérdések már. Népről, nemzetről, Komp-országról.

[...] mit tudunk mondani az okos gyerekeinknek, hogy ne hagyják itt végleg Magyarországot? Mivel tudjuk őket magunkhoz láncolni öreg napjainkra? Van-e valami, amiért érdemes lenne itt maradnia a most felnövő nemzedékek legjobbjainak? Mit ér a szülőföld, ha magyar? A kérdések önzők. De én még nem jutottam el az önzetlenségnek arra a fokára, hogy magam küldjem el a gyerekeimet örökre. Ráadásul épp eléggé patrióta maradtam ahhoz, hogy ne akarózzon kimondanom, amitől félek: ennek az országnak vége, ez a nép eljátszotta a maga történelmi szerepét, igen, a gyerekeim másutt boldogabbak lesznek. De érvem kevés van a maradás mellett. A legerősebb talán éppen Ady Endre.”

Többek között Adyt evokálja Kemény *Búcsúlevél* című, joggal híressé vált versének részlete is:

Őzek fáznak a szántáson
vagy egy kisváros, alig látom.
Ígértél nekem egy titkot, hazám, hogy
mi a fontos a világon.

Hogyha néha belekezdted,
az se volt baj, hogy nem szerettél,
majd szeretsz mást vagy magadat, nem baj,
de egyszer csak öreg lettél.

Gonosz lettél, vak és régi,
egy elbutult idegen néni,
aki gyűlöletbe burkolózva még
ezer évig akar élni.

Nem kértél, hogy mosdassalak,
annyit se morogtál, hogy hagyjalak,
mint egy szőnyeg, feküdtél a semmin,
elárulni se hagyta magad.

Az én teám közben elforr,
nem vagyok az már, ki voltam egykor,
az életem nagy happy end nélkül is
véget érhet, mint egy verssor.

Azt játszod, hogy nem is hallasz,
túl nagy énfölöttem a hatalmad.

Az idézet utolsó két sora, az adys gesztusok és kérdések keverednek itt olyan prózaisággal, olyan versritmusból tört prózába, tört prózából versritmusba váltogatással, olyan, a versszakok első sorában felidézett, majd módszeresen elrontott magyaros-népdalos-adys versdallammal és olyan gyöngédséggel, amely persze Ady beszédmódjától, hanghordozásától általában idegen. Azonban a problematika, néhol a nyelvi attitűd mégis emlékeztet a kurucversek panaszkodó költőjére. Hogy Kemény kapcsán is újra Térey szavával éljek: aktuálissá, beszélhetővé vált a „jeremiási hang”.

Vagy itt van Kemény *Remény* című, a *Litera.hu* által 2013-ban az év versének választott műve. Ennek kicsit részletesebb elemzésével szeretném megmutatni Ady Endre éledését.

Kemény István
REMÉNY

Láttam az egészet, és tudtam, hegyen állok,
a részletek halkán zúgtak odalent,
idefenn most egyik se hiányzott.
Kérdezni jöttem fel, de a jósnő
hazament a lázas kislíához.

A kérdésemet lepöcköltem a szakadékba,
pattogva tűnt el, pedig nagy volt:
a törhetetlen üveg maradéka.
Csak a szívem kérdezgette halkán:
kedves vérem, hova lesz a séta?

Azelőtt ilyenkor kétségbeestem,
mert innen már csak lefelé van út,
és idáig nem jár le az Isten.
De most itt volt, és ő kísért le később:
egy szó nélkül ballagtunk le ketten.

De ez a végén lesz, itt még csak állok,
és érzem, ahogy elkezdek nevetni:
hogyan lettem én ennyire magányos,
és hogy teljes képtelenség, félreértés,
de ez mégse lesz már soha máshogy.

A Kemény-vers olyan direkt módon személyes, ahogyan Ady versei, miközben verszélésünk évtizedekkel ezelőtt a tárgyiasabb versbeszéd vagy az indirektebb személyesség felé mozdult el. A személyességet legfeljebb az irónia (Petri) vagy a hétköznapi tárgyi környezet és/vagy epizáltság (például Tóth Krisztinánál) tette elfogadhatóvá. Kemény versének beszélője ráadásul nem valós térben van, hanem egy absztrakt, szimbolikus helyszínen. Ezt nem szeretjük, Adynak esetleg megengedjük, de ott a költői hang robosztussága és látványos egységessége teszi – annak, akinek azzá teszi – elfogadhatóvá a szimbolikus-mitikus megemlést. Kemény verse azonban úgy absztrakt, hogy személyessége közben nem mitikus.⁶ Ez látszólag közel viszi a tapasztalatok és nyelvi megalkotottság híján nyafogó kamaszversekhez. A lírai empirizmus ugyanúgy hiányzik belőle, mint azokból. Na, mármost Kemény egyik kísérleti terepe és stílusa éppen ez az új személyesség, például ebben közös az „iskolájuk” Téreyével. Ők ketten – és néhány követőjük – paradigmaváltást jelentenek a lírai énkonstrukcióban és nyelvhasználatban. A paradigmaváltást teoretikusan is jelzi Térey (2012) Nemes Nagy-ellenes esszéje. De térjünk vissza a vershez.

Erős a felütés, mert teketóriázás nélkül szellemi-„léttörténeti” pozíciót jelöl ki. Ezután a „tudtam, hogy hegyen állok” rafinált egyszerűséggel egyszerre teremti meg és vonja vissza a scenirozást. Ha valaki „tudja”, hogy hegyen áll, az nyilván nem valódi hegyen áll, hiszen azt nem lehet nem tudni. Oda felmászik az ember vagy leteszik helikopterrel. Folytatódik a bölcséleti, de legalábbis fogalmi (ál)scenirozás, ahogy a hegy fentjével szembeállítódik a lent (tengerének?) zúgása, a részletek habja. Bölcséleti, mert az egész előbb henye-köznapien hatott, most a *részekkel* szemben fogalmibbá válik. Van tehát helye, ami fogalmi hely. De fizikailag érzéletes is attól, hogy az elvont fogalom, a részletek (hullámok) hangot adnak, zúgnak. A „fent” a felismerés, a megvilágosodás helye akarna lenni. Eltávolodás a közelnézettől, de megint nem felstilizáltan, hanem köznapi személyességgel: „most egyik sem hiányzott”. A „részletek zúgtak” síkváltás adys (lásd: „Minden láng csak részekben lobban.”). Azonban egyfelől az „egyetlen sem hiányzott” köznapisága, másrészt a jósnő demitologizálása lázas kislának emlegetésével nem hagyja, hogy az adyzás epigonosan kiteljesedjen. Adys feszültség keletkezik a kezdősor „láttam az egészet” kinyilatkoztatása és a „kérdezni jöttem” tanácstalansága között. Ráadásul nincs, aki válaszoljon. Fent van a megszólaló, elszakadva a hétköznapoktól, de hoppon maradva. Utána megint Ady-evokáció a „kedves vérem” meg a „szívem kérdezgette”, de persze elmozdítva. A „kedves vérem” megszólítás Adynál nem a saját vérhez szólna, bár talán még ez is elképzelhető lenne, de aztán a rendőri-katonai-szlengetes „hova lesz a séta” lehoz minket a magasból. Minek ide Ady? Azért, szerintem, hogy olyan emberi méltósággal lehessen szólni, ahogy egy ideje már nem dívik. A nagyság azonban nem a vateszségnek szól, jár, egyszerűen csak a rehabilitált méltóságú egynek. Persze, a *Szeretném, ha szeretnének* Adyjától sem idegen a nietzschei arisztokratikus individualizmus demokratikus széjjelosztása. A Sion-hegyre való rájátszás sem elsősorban parafrázis, hanem jelentésképző eszköz, mező, előhuzalozás, hangszerhasználat.

A vers utolsó előtti szakasza például nyíltan *A Sion-hegy alatt* kommunikációs szakadéknak, térbeli pozícióinak és mozgásainak átírása, felidézése és teljes átrendezése. Isten és versbeli beszélő széjjelválása helyett együttes lefelé sétálás a hegyről, azonban ugyanolyan némaság.

ADY: Csak nagyszerű nevedet tudnám.
Ő várt, várt s aztán fölszaladt.
Minden lépése zsoltár-ütem:
Halotti zsoltár. S én ülök
Sírván a Sion-hegy alatt.

KEMÉNY: Azelőtt ilyenkor kétségbeestem,
mert innen már csak lefelé van út,
és idáig nem jár le az Isten.
De most itt volt, és ő kísért le később:
egy szó nélkül ballagtunk le ketten.

Mit szeretnek ma a diákok Adyból? Tanítási tapasztalatok és javaslatok tételszerűen

- A fejedelmi Ady, a személyiség agressziója, a természetes arrogancia ma is sokaknál működik. A kamaszok gyakran tagadott autoritásigénye igenis erős befogadást motiváló tényező.
- Az istenes versek megszólító ereje talán az összes Ady-versé közül a legerősebb, legtöretlenebb.
- Tapasztalataim szerint a Léda-versek közül az önzésről és szexualitásról legnyíltabban, legkevesebb szecessziós díszlettel beszélők, például a *Mert engem szeretsz*, *A szerelem eposzából*, az *Elbocsátó szép üzenet* erőteljesebb hatást váltanak ki, mint a nagy, klasszikus példák, a *Héja-nász az avaron* vagy a *Lédával a bálban*.
- A Magyar Tanárok Egyesületének 2009-es nagyváradai, Ady Endre és Szilágyi István műveivel foglalkozó módszertani továbbképző táborában többek között Lukács György (1970, 48. o.) „Ady minden és mindennek az ellenkezője is egyszersmind” diktumára építettett, egymást komplementer módon kiegészítő, egymással szögesen ellentétes verseinek összevető tanítására tettünk javaslatot. Két verspárunk az *Elbocsátó szép üzenet* és a *Valaki útravált belőlünk*, illetve az *Isten, a vigasztalan* és a *Köszönöm, köszönöm, köszönöm* volt. Az elsőben a fejedelmi gesztusok kétféle használatát vetettük egybe, illetve a két verset mint animus és anima együttesét értelmeztük. A két istenes vers esetében a kétféle panteizmus ellentétére figyeltünk, a részvétlen világmozgató és a mindennek értelmet adó világértelem kettősségére, s ennek a kétféle istennek kétféle nyelvi teremtődésére.
- A harmadik órai feldolgozásra javasolt verspár táborunkban Ady Endre *Két kuruc beszélget* és Kovács András Ferenc *Két labanc beszélget* című verse volt. Olyan kreatív-produktív verselemzési gyakorlat, ahol a két vers összekevert szakaszait kellett szétválogatni, majd az adott versen belül sorba rendezni. Ennek a játékos feladatnak a során többféle mentalitástörténeti és stilisztikai tanuláshoz lehet eljutni.
- Az előző példához hasonlóan a versek párbeszéde, a régiket megszólító újak megközelítés az alapja a *Sípja régi babonáknak* című Ady-, a *Búcsúlevél* című Kemény- és a *Magyar Közöny* című Térey-versek összeolvasásának. Ez egyfajta konvenciótörténeti vizsgálódás is egyben, mely a mai, Adyt idéző jeremiáda jellegű

búcsúversek összevetésén kívül a búcsúvers Balassiig, Rimayig visszanyúló vers-típusának alakulástörténetével való ismerkedésre teremt lehetőséget. Ez utóbbiról Szilasi László (2008) írt kiváló, tanórai adaptációra is alkalmas tanulmányt.

A fenti ötletszerű leltár egy olyan iskolai gyakorlat felvázolása kívánt lenni, amit ma Ady tanításában én személy szerint különösen eredményesnek, működőképesnek, a muzealizálás ellenében hatónak látok.

Politikai ízü zárlat

Ismét Kemény István (2006, 225. o.) esszéjéből idézek, majd aktuálpolitikai és „aktuáلتanítási” szempontból ezt kommentálom:

„Ady lett az a költő, akinek rosszkedvében is hitt a magyar ember, mert akár ostorozott, akár simogatott, mindig hízelgett neki. Ady egész költészete egyetlen hosszú hízelgés a magyar léleknek.

Azt sugallta neki, hogy a magyar nép Isten másik választott népe.

A zsidóság rokona.

Célja és küldetése van.

Mindezt az Ady-költészet nem kimondja, hanem egyszerűen *úgy szól* a magyarokhoz a maga bibliás, prófétás nyelvén, ahogy csakis egy választott néphez lehet szólni. És ezt érezte ki a sok irodalmat nem értő magyar keresztény ember Ady Endre költészetéből. [...] A magyar népben benne volt a hajlandóság a választott nép státusára régtől fogva. Benne volt ez már a középkori hungarustudatban, Szent István felül zárt koronájában, benne volt a kereszténység védőbástyája szlogenben, ott volt 1848–49-ben, ott volt a nyelvi magányosságtudatban, ott volt a kálvinista ószövetségi hagyományban, amely Magyarországon jobb talajt talált, mint Európában bárhol. És aztán ott volt Ady halála után „a magyar kultúrfőlény” hamis teóriájában, de ott volt később 1956 eszeveszett hősiességében meg az utána való szétszórattatásban, sőt ott volt még a Kádár-kor »legvidámabb barakk«-mítoszában is, egyszerűen ott volt a nemzeti küldetéstudatban – csak ma nem látni már sehol. Nincs itt már önálló kis világ, nincs egek ostromlása.”

2005-ben igaz volt ez az utolsó mondat. Ma már nem igaz, mert a mai hivatalos ideológia újjáélesztette az üldözött, magányos, de helyét megálló, sértett, de szabadságharcát vívó ország mítoszáét. Az „unortodox gazdaságpolitika” – tetszik, nem tetszik – a választott nép és a leghabababb barakk ideológémájának 21. századi változata. Ezért van akkora hatása.

Ady modernizáló és plebejus orientációjú magyarságmítoszáétak rekonstruálása talán segíthet ennek a mai politikai mítosznak a megértésében és demitizálásában, dekonstruálásában. Talán valahogy úgy, ahogy Thomas Mann a mítoszokkal fordult a mítoszok ellen.

Irodalomjegyzék

Balázs Imre József (2009): „Én vagyok az igazi Ady Endre”. Térey János szerepmodelljei az Ady-költészet kontextusában. In: Lapis József és Sebestyén Attila (szerk.): *Erővonalak. Közéletések Térey Jánoshoz*. L'Harmattan, Budapest.

Fűzfá Balázs (2008): *Irodalom 11*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.

H. Nagy Péter, Lőrincz Csongor, Palkó Gábor és Török Lajos (2002): *Ady-értelmezések*. Iskolakultúra.

Kanizsai-Nagy Antal (1967): *Szakközépiskolai tankönyv: Magyar irodalom. Irodalomtörténet II. a III. osztály számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kemény István (2006): Komp-ország, a hídról. *Holmi*, február. 221–222.

Király István (1972): *Ady Endre*. I–II. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Kulcsár Szabó Ernő (1999): Az „én” utópiája és létesülése. In: Kabdebó Lóránt, Kulcsár Szabó Ernő, Kulcsár-Szabó Zoltán és Menyhért Anna (szerk.): *Tanulmányok Ady Endréről*. Anonymus.

Kulcsár Szabó Ernő (1995): Irodalomértésünk néhány örökletes előfeltevéséről. In: *Történetiség, megértés, irodalom*. Universitas. = In: uő (2000): *Irodalom és hermeneutika*. Akadémiai, Budapest.

Lukács György (1970): Ady Endre (1909). In: *Magyar irodalom – Magyar kultúra*. Gondolat, Budapest.

Mohácsy Károly (1982): *Irodalom a szakközépiskola III. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Pála Károly (1991, szerk.): *Tanulmányháború. Víták a gimnáziumi irodalomtanítás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években*. MTA Irodalomtudományi Intézet – Argumentum, Budapest.

Pethőné Nagy Csilla (2004): *Irodalomkönyv II*. Korona Kiadó, Budapest. [Később a könyvet a Nemzeti Tankönyvkiadó adta ki.]

Pethőné Nagy Csilla (2012): *Irodalom II*. II. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Pilinszky János (1993): Vallomás Adyról (1969). In: uő: *Tanulmányok, esszék, cikkek*. II. Századvég, Budapest.

Radnóti Sándor (1992): Ady aktualitása. In: Víg Mónika (szerk.): *Hogyan éljük túl a XX. századot?* Narancs Alapítvány.

Szegedy-Maszák Mihály, Veres András, Bojtár Endre, Horváth Iván, Szőrényi László és Zemplényi Ferenc (1982): *Irodalom III*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szappanos Balázs és Vidor Pálné (1967): *Magyar irodalom. Irodalomtörténet II., a gimnáziumok III. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szilasi László (2008): Hajlam a búra. A magyar irodalom panaszos alaphangjának retorikai gyökerei a régiségben. In: uő: *A sas és az apró madarak. Balassi Bálint költői nyelvének utóélete a XVII. század első harmadában*. Balassi, Budapest. 254–264.

Takaró Mihály (2003): *A XX. századi irodalmi kánon problematikája – 2003*. Kredit, Budapest.

Teslár Ákos (2006): Tankönyvi példa – Ady-képek az irodalom tankönyvekben. *Literatura*, 32. 3. sz.

Teslár Ákos (2009): „Istenes ördög”. Az Ady-kultuszok elfeledett Janus-arca. In: Ambrus Judit, Bárány Tibor, Csörsz Rumen István, Hegedűs Béla, Vaderna Gábor és Teslár Ákos (szerk.): *Margonauták*. Rec.iti, Budapest. 222–233.

Térey János (2012): Kész Férfi (Nemes Nagy Ágnesről). In: uő: *Teremtés vagy semmi*. Libri Kiadó, Budapest. 201–212.

Tóth Krisztina és Valaczka András (2010): *Irodalmi ikerkönyvek 8*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Turcsányi Márta (2006): *Irodalom 8*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Veres András (1999): Szempontok Ady „depolitizálásához”. In: Kabdebó Lóránt, Kulcsár Szabó Ernő, Kulcsár-Szabó Zoltán és Menyhért Anna (szerk.): *Tanulmányok Ady Endréről*. Anonymus, .

Veres András (2004): A referencia védelmében. In: uő (szerk.): *Az irodalomtörténet esélye*. Gondolat Kiadó, Budapest. 152–160.

Veres András (2012): *Kosztolányi Ady-komplexuma. Filológiai regény*. Balassi Kiadó, Budapest.

Jegyzetek

¹ A tanulmány a Politikatörténeti intézet 2013. november 11-én megrendezett *Ady magyarsága és modernsége* című konferenciáján elhangzott előadás jelentősen bővített változata.

² A recepcióról ugyanúgy ad izgalmas áttekintést a Margócsy István 60-ik születésnapjára összeállított *Margonauták* című kötetben (Teslár, 2009, 222–233. o.).

³ Kétségtelen, hogy Kulcsár Szabó megközelítésmódjának fényében új módon olvashatóak a három első nagy kötet bizonyos versei is, például *Az ősz Kaján* vagy *A Szajna-parton*. Értelmezése nélkül nem képzelhetők el azok a friss szemű, bár néhol számomra túl merész elemzések sem, amelyek H. Nagy Péter, Lőrincz Csongor, Palkó Gábor és Török Lajos (2002) *Ady-értelmezések* című könyvében találhatóak. Általában is a műválasztásaiban és teleologikus irodalomtörténeti koncepciójában vitatható Kulcsár-tanulmányról

elmondható, hogy valóban újat hozó Ady-értelmezéseket a 2000-es években csak ez a tanulmány inspirált.

⁴ „Mindez persze korántsem jelenti, hogy az irodalmi jelenség mibenléte pusztán magából az irodalomból volna megérthető [...] [V]ajon attól még, hogy a műalkotás szükségszerűen magában foglalhat környezetére vonatkozó kijelentéseket is, ezt a sajátosságát kell-e különböztető tulajdonságává emelnünk.” (Kulcsár Szabó, 1995)

⁵ Veres András (1999) egyik Ady-tanulmányának címeben fordul elő a kifejezés. Én kicsit más értelemben és időzőjelek nélkül használnom a szót.

⁶ Egyfelől a *Paulus* és a *Nibelung lakópark* (Térey), másfelől az *Egy hét az öreg Káinnal* (Kemény) mítoszkezelésével, mítoszalkotásával külön is kellene foglalkozni, azonban ez messze meghaladja a jelen téma kereteit.

könyvtáros, iskolai könyvtári szakértő, Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális
Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely
tanító, okleveles pedagógiatanár, Oladi Általános Iskola Szombathely
tanító, biológia szakos tanár, okleveles pedagógiatanár, Celldömölki Városi Általános Iskola, Celldömölk
tanító, okleveles pedagógiatanár

Gyakorló pedagógusok a pedagógusi kompetenciákról

A gyakorló pedagógusokkal szembeni társadalmi elvárásoknak való megfelelés egyik indikátora a tanulói kulcskompetenciák fejlesztésére tett tanári erőfeszítések megjelenése a tanítási gyakorlatban. Az írás szerzői azt vizsgálták, hogy a környezetükben tanító pedagógusok mennyire vannak birtokában a tanulói kulcskompetenciák fejlesztésének, illetőleg a tanári kompetenciaterületek mennyire épültek be tanítási gyakorlatukba, és mennyire járulnak hozzá a tanulók fejlesztéséhez, vagy mit tesznek a pedagógusok annak érdekében, hogy folyamatosan fejlődjenek és fejlesszenek?

Bevezető

A gyakorló pedagógusoknak a tanári kompetenciákról alkotott vélekedését, az oktatás eredményessége iránt egyre növekvő társadalmi és szakmai igény miatt különösen időszerűnek tartjuk. Az e témában korábban elvégzett vizsgálatok szerint kirajzolódik, hogy a gyakorlati pedagógia általános, szinte minden területen jelentkező nehézségekkel küzd. Egy radikálisan új pedagógiai szemlélet követel helyet magának az oktatásban, ami a minőségre igyekszik nagyobb hangsúlyt helyezni (Jakab, 2007).

A tapasztalat azt mutatja, hogy a magyar iskolákban a tanítás-tanulás még ma is dominánsan a pedagógus által vezérelt tevékenység, ahol pedig a gyermeknek több aktivitásra kellene lehetőséget kapnia. Az is problémát okoz, hogy hazánkban nincs tradicionális kultúrája a pedagógiai differenciálásnak. A módszertani kultúra megrekedt a hagyományos technikák alkalmazásánál és a modernebb eljárások, mint projektoktatás, kooperatív munka, IKT alkalmazása, nehezen terjednek. A rohamos társadalmi fejlődés azonban ezekért kiált.

Az oktatás minőségének javításához szorosan kapcsolódik a pedagógusok képzésének megváltoztatása is, melynek érdekében Magyarországon is teret hódított a kompetencia-alapú pedagógusképzés. Ennek célja, hogy a pedagógus oktató-nevelő tevékenységét számos, meghatározott ismerettel, képességgel, gyakorlati készséggel és attitűddel rendelkező tudja végezni. Az Európai Unió tagállamaiban, így hazánkban is elvárás a minőségileg garantált oktatás, ahogy Réthy (1998, 222. o.) fogalmaz, „...napjainkban a minőség az oktatásban jogos elvárás”.

Az eredményességhez szükség van egy új szakmai profil kialakítására a pedagógusképzésben, annak bizonyosságául, hogy a képzés alkalmazkodik az új kihívásokhoz. Manapság a tanulói személyiség fejlesztése, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése,

a szakmai együttműködési képességek, a kommunikációs képességek erősítése, az új oktatásszervezési formák iránti nyitottság, új információs-kommunikációs technológiák alkalmazása a korábbinál nagyobb hangsúlyt követel magának (Kárpáti, 2008).

A tanári kompetenciák fejlesztése: lehetőség és kötelezettség

Általánosságban a kompetencia valamely szakma képviselőjének hozzáértését, jártaságát, alkalmasságát, rátermettségét, ügyességét jelenti. A fogalom értelmezése nem ilyen egyértelmű a pedagógiában. Falus (2004, 368. o.) szavaival a tanári kompetenciák „...képesek felölelni a szaktárgyi, a szaktárgyi-pedagógiai, és a pedagógiai mesterségbeli tudás és nézetek egészét...”. Mások szerint a tanári szakértelem „...a tudásnak arra a formájára utal, melynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg” (Horváth és Vass, 2005, idézi: Némethné, 2007, 211. o.).

Ertelmezésünk szerint a pedagógusok egyik fő feladata, hogy megismerjék tanítványaik személyiségét, biztosítsák annak harmonikus fejlődését. „Ennek egyik lehetséges útja a növendéket is, a nevelési- oktatási folyamatot is egységben szemlélő, megismerésre épülő tervszerű fejlesztő pedagógiai cselekvés, amely figyelembe veszi az általános, az életkori és az egyedi sajátosságokat. A megismerésnek és a fejlesztésnek az iskola kontextusában pedagógiai célja van. Az egyén azon sajátosságaira és azoknak az eredetére irányul, amelyek a fejlesztési lehetőségek feltárását, a célok kijelölését, a fejlesztő programok kimunkálását és végrehajtását szolgálják. A megismerésnek és a fejlesztésnek dialektikus kölcsönhatásban kell lennie” (Tóth, 2007, 22. o.). E tevékenységrendszer végső célja, hogy minden tanuló a szükségleteinek és igényeinek megfelelő oktatásban és nevelésben részesülhessen. „Az alapvető elvárás az iskolával szemben, [...] a *szociális életképesség magalapozása*. [...] Mindenekelőtt arra kell törekednie, hogy a kompetenciák minél szélesebb körét hatékonyan fejlessze” (Bábosik, 2008, 9. o.). A pedagógiai tevékenység alapozása a képzés feladata, amire a gyakorlat során szerzett finomabb technikák támaszkodhatnak. A tanári kompetenciák megléte, fejlesztése ezért is kulcskérdés, mert a „jó tanár pozitív mintaként hat a diákokra. [...] a tanítón múlik, képes lesz-e megszerettetni a tanulást diákjaival. [...] A hatékony tanárok felelősséget vállalnak munkájuk eredményességéért, különböző diákokhoz különböző módon, eltérő módszerekkel [...] viszonyulnak” (Torgyik, 2007, 96. o.).

Az új felsőoktatási törvénnyel (2011. évi CCIV. törvény) harmóniában a 8/2013. EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről újrafogalmazza, és egyben megerősíti a képzés 2006-ban előírt kimeneti követelményeit és célját: „A képzés célja tanárok képzése, akik széles körű szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai és általános műveltséggel, elméleti és gyakorlati tudással, készséggel és képességgel rendelkeznek. Felkészültek a Nemzeti alaptantervben, a fejlesztési területek, nevelési célok alapján meghatározott köznevelési feladatokra és az oktatói-nevelői munka értékeinek, a közműveltségi tartalmak közvetítésére, a tudásépítésre, a kulcskompetenciák fejlesztésére és érvényesítésére” (8/2013. EMMI rendelet, 1. melléklet).

Amennyiben elfogadjuk azt, hogy a hatékony pedagógiai tevékenység feltétele a tanulók személyiségének és képességeinek ismerete, az ennek megfelelően tervezett pedagógiai folyamat, munkaformák és eszközök, akkor azzal is azonosulnunk kell, hogy a jó pedagógustól elvárható az optimális tanuló- és megismerési technikák, a korszerű tanulásszervezési módok ismerete, a differenciálás lehetőségének széleskörű alkalmazása és a modern infokommunikációs eszközök bevonása az oktatásba (Némethné, 2007, 219. o.).

Mit tehet a praxis?

Fenti gondolataink érvényességét tágabb szakmai környezetünk is igazolja. „Az európai oktatás eredményességének legfontosabb sarokköve, a tanári hatékonyság növelése, ami a képzés színvonalának emelésén túl, a már pályán levő pedagógusok korszerű szakmai tudásának fejlesztését is igényli” (N. Tóth, 2011. 335.).

A tanári tevékenység meghatározása nagyon összetett feladat, mert a tanulók különböző életkora, tanulási jellemzőik, szociális körülményeik számos tanári képességet, stratégiát követel. Ezek mellett figyelembe kell venni a tanár oktatási módszereit, kommunikációs képességeit, szaktárgyi tudását, gyakorlati készségeit vagy a továbbképzéseken nyújtott teljesítményét is (Kárpáti, 2008.). A képzéseken való részvétel hozzájárul a pedagógusok tanári kompetenciáinak fejlődéséhez, ami elősegítheti a tanulók kompetenciáinak nagyobb arányú fejlesztését. A korábban ismertetett 2005-ös uniós pedagógusképzési stratégia már fejlődési folyamatként értelmezi a pedagóguspályát, a pedagógushivatást (Falus, 2007; Iker, 2011a), amit az érvényes direktíva így határoz meg: „A képzés és a pályán eltöltött hatékony idő folyamatos fejlődést és továbbképzést feltételez részint az alkalmazkodás, részint az ismeretfrissítés miatt” (8/2013. EMMI rendelet, 1. melléklet).

Hazánkban évtizedes múltra tekint vissza az a szabályozás, hogy a pedagógusoknak hétévente, kötelezően, 120 óra akkreditált továbbképzést kell teljesíteniük, tudásuk, képességeik felfrissítése céljából (277/1997. Kormányrendelet¹ 4–6. §). A továbbképzéseket formailag a szakirányú és a szakvizsgás képzésektől az újabb szak, vagy szintemelő diplomán túl teljesíteni lehet 30–60–120 órás tanfolyamokkal is, illetve 30 óra erejéig, de minimum 5 óra nem akkreditált, úgynevezett rövid képzéssel (szakmai nap, pedagógiai nap, jó gyakorlat bemutatása, oktatóként, trénerként, stb. A rendelet 2013 őszi módosítása egyrésztől szigorítja a teljesítést, másrészt szélesíti a lehetséges továbbképzési formákat, hisz a jogszabálynak megfelelő szintű nyelvvizsga-bizonyítványt, vagy például – főként könyvtárostanárok esetében – kulturális továbbképzést is beszámíthatnak a továbbképzési kötelezettség teljesítésébe. N. Tóth (2011, 354. o.) kutatási adataiból kiderül, hogy a vizsgálatba vont 260 pedagógus szerint a kollégák „elsősorban a rövid ideig (30–60 óra) tartó tanfolyamokat választják, amennyiben azok tartalmát hasznosnak ítélik és a költségei sem hárulnak rájuk”.

Tartalmilag és a célokat tekintve beszélhetünk fejlesztő továbbképzésekről, amikor az oktatáspolitikai reformoknak, irányelveknek megfelelő témájú, esetenként központi alapítású és szervezésű felkészítések zajlanak. Vannak kompenzációs képzések, amikor a megfelelő, munkakörhöz szükséges szakot, képzettséget szerzi meg a pedagógus, az aktuális nevelési, oktatási problémákra reagáló tanfolyamokat pedig problémacentrikus képzéseknek hívjuk (Liskó, 2004.). A továbbképzések tartalmi kidolgozóinak, az alapítási eljárást lebonyolítóknak és a hiteles és hatékony megvalósítóknak hatalmas felelősségük van e téren. Az utóbbi évek képzéskínálata vegyes, a képzéseken való részvételi intenzitás a finanszírozás minimum 80 százalékos központi támogatása mellett szintén vegyes (Liskó, 2004).

Vannak periódusok – a 7. év közeledtével, illetve uniós forrású képzések indítása idején –, amikor az intézmények számára kötelezően előírt továbbképzési tervezés arányosítási törekvései ellenére is tömeges a részvételi arány, noha a képzések színvonala, a képzési kínálat és a pedagógusok igényei nem mutatnak minden esetben párhuzamot. 2011-ben például az akkreditációs rendszerben regisztrált tanfolyamok közel fele magánvállalkozáshoz, harmada valamely szakmai szolgáltatóhoz, töredéke pedig alapítványokhoz és felsőoktatási intézményekhez volt köthető (N. Tóth, 2011).

Az új pedagógiai szakmai szolgáltatási rendelet (48/2012. EMMI rendelet, 1. § [2]–[4])² értelmében azonban a köznevelési intézmények pedagógiai szakmai szolgáltatásokat, így továbbképzést is megynként a szakminisztérium, illetve a Klebelsberg

Intézményfenntartó Központ által létrehozott, vagy azzal szerződést kötött állami szakmai szolgáltatótól vehetnek igénybe. A pedagógus továbbképzési akkreditációs eljárás, amelyet a még hatályban lévő 277/1997. Kormányrendelet szabályoz, lassú, de az utóbbi időben szigorúbb, a didaktikai, módszertani megoldásokra még több hangsúlyt fektető, referenciákat kérő eljárás lett. A továbbképzéseket mind az Oktatási Hivatal, mind a Felnőttképzési Akkreditációs Testület ellenőrizheti úgy tartalmilag, mint a jogszabályi megfelelés tekintetében (277/1997. Kormányrendelet). A szervezett továbbképzések fajtáiról, számáról és az azokon tanúsítványt szerzettek létszámáról a szolgáltatók évente beszámolnak az Oktatási Hivatalnak, másrészt kiadványaikon és honlapjaikon keresztül tájékoztatnak. Ezzel együtt sem állítható, hogy a részvételi hajlandóság megfelelő vagy emelkedik, illetőleg a képzések hatékonysága fokozódik (Liskó, 2004; Keller, 2007; Kárpáti, 2008; N. Tóth, 2011).

Kutatásunk célja³

Hazánkban a pedagógus társadalom előregedni látszik, kevés a pályakezdő. Az idősebb korosztály viszont nehezen tart lépést a modern technikai eszközök fejlődésével, a jól bevált frontális munkát nehezen cserélik a hatékonyabb módszerekre. Egyetértünk Kotschy Beátával (2007, 156. o.), amikor leszögezi, hogy „a pedagógiai munka eredményesebbé tétele csak akkor következik be, ha a pedagógusok maguk is elfogadják a változtatás szükségességét, és képesek a problémák megoldására új válaszokat, módszereket keresni, ezeket a gyakorlatban sikerre vinni.”

Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy mi teszi problémássá a tanulók kompetencialapú oktatásának természetessé válását, a pedagógusok szakmai fejlődésének belső indíttatását, a tanári kompetenciák fejlesztése/vagy fejlettsége és a tanulói kompetenciafejlesztés koherenciáját. Tudnak-e kollégáink kellő figyelmet fordítani a tanulói személyiség megismerésére, hiszen a hatékony oktatásnak ez az egyik alapja.

Egyéni bánásmóddhoz, a 2012-ben elfogadott köznevelési törvény értelmében (is), minden tanulónak joga van. Vajon akarnak-e, tudnak-e kollégáink lépést tartani az oktatási módszerek, eszközök fejlődésével, képzik-e magukat az iskolai hatékonyság érdekében? Megnézzük, hogyan viszonyulnak a különböző területen és különböző tárgyat tanító kollégáink a diákok személyiségfejlesztéséhez, mint mindennapos tevékenységhez, és miben látják azt megvalósulni; eleget tesznek-e módszertani kultúrájuk megújításáért, hiszen tény, hogy pedagógusi kompetenciáik fejlettsége kihat a tanulói kompetenciák fejlesztésére/fejlettségére. Feltevéseinket több pontban fogalmaztuk meg.

Hipotéziseink

1. A tanulói kulcskompetenciákkal és fejleszhetőségének lehetőségeivel, módszereivel kollégáink kellően tisztában vannak, ennek ellenére túlzott hangsúlyt fektetnek az ismeretközlésre, ami miatt a tanulói személyiség megismerése és a közösségek fejlesztése háttérbe szorul.
2. A modern tanulásszervezési eljárásokat és infokommunikációs eszközöket a tanárok többsége ismeri és rendszeresen alkalmazza.
3. Kollégáink reálisan látják a szakmai együttműködés és kommunikáció, a szakirodalom tanulmányozása, illetve a továbbképzéseken való részvétel szükségességét saját szakmai hiányosságaik pótlásában.

A kutatás helye

Kutatásunk során hat megyében (Győr-Moson-Sopron, Fejér, Pest, Somogy, Vas és Zala) különféle iskolatípusokban, többféle területről (tanító, általános iskolai tanár, könyvtáros tanár, középiskolai tanár, igazgató-helyettes, igazgató) kérdeztünk meg kollégákat a megjelölt témákkal kapcsolatban.

Mintavétel és minta

Vizsgálatunkhoz a válaszadókat, összesen százhusz gyakorló pedagógust, személyes felkéréssel választottuk ki saját tantestületeinkből, ismeretségi körünkől, és önkéntes válaszadásra kértünk őket. A kiválasztás során figyeltünk arra, hogy minden iskolatípus képviselve legyen, de a pályán eltöltött idő alapján is minél szélesebb körbe tartozzanak a megkérdezettek. Mivel vizsgálatunk a pedagógus populáció egy nagyon kis szeletére terjedt ki, felmérésünk nem reprezentatív, mégis hisszük, hogy saját iskoláinkra és közvetlen kollégáink véleményeire vonatkozólag, de talán mások számára is hasznos ismeretekhez jutottunk belőle.

Válaszadóink között a férfiak aránya rendkívül alacsony, mert a tantestületekben szinte alig akad férfi, ami arra utal, hogy az oktatás elnőiesedése saját intézményeinkben is megfigyelhető. A középiskolai pedagógusok és az általános iskolák felső tagozatos válaszadói között elvétve még találtunk férfit, de a tanítók között alig (N. Tóth, 2013, 5. o.).

A pályán eltöltött időt vizsgálva látjuk, hogy a 120 fős mintában csak minden hatodik kolléga számít pályakezdőnek, miközben minden második 20 évnél régebben dolgozik a pályán, ami iskoláinkban is jól példázza a pedagógus szakma előregedését.

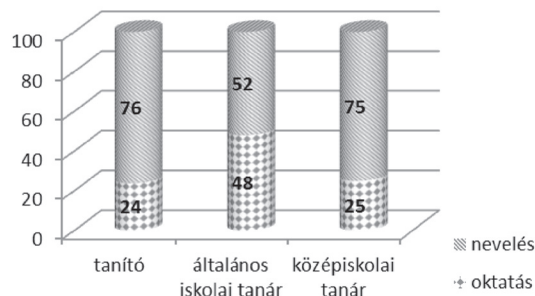
A kutatás módszere és eszköze

Adatgyűjtésünkhöz az egyéni, írásbeli kikérdezés feltáró módszerét alkalmaztuk, ennek alapja egy 42 db zárt végű kérdést tartalmazó, saját szerkesztésű kérdőív volt, melyet részben elektronikus, részben pedig nyomtatott formában juttattunk el a kollégákhoz, kik maximális segítőkészségüket bizonyították a maradéktalan kitöltéssel és visszajuttatással.

A kutatás eredményei és következtetések

Oktatás és/vagy nevelés

A pedagógus gondolkodása és cselekvése szempontjából alapvető kérdés, hogy miképpen értelmezi a tanulók személyiségének, kompetenciáinak fejlesztését. Ebben a nevelői-oktatói munkával kapcsolatos beállítódás meghatározó szerepet tölt be, éppen ezért vizsgálódásunk egyik fő törekvése annak igazolása, vajon a nevelést vagy az oktatást tartják fontosabbnak kollégáink. A rendelkezésre álló információk alapján megállapítható, hogy a napi teendők között a nevelés dominánsabb az oktatásnál (1. ábra).



1. ábra. Az oktatás/nevelés fontosságának aránya beosztás (iskolafokozat) szerint

A beosztás és a vélemény összefüggésének igazolására statisztikai eljárást választottunk, amivel igazolást nyert, hogy ($\chi^2_{szf.5} = 7,49$; $p < 0,02$) a beosztás és az oktatás szerepének megítélése a pedagógiai feladatok között mindössze 2 százalékos valószínűséggel független egymástól. Látható (1. ábra), hogy a tanítói munkakörben dolgozók válasza szerint a nevelés kétszer olyan fontos, mint az oktatás. Az általános iskolai tanároknál ez az arány kiegyenlített, de a középiskolai tanároknál ismét a nevelés fontossága jelenik meg erőteljesebben, ami felülmúlta várakozásunkat, mert a középiskolában tanító pedagógusokról inkább feltételeztük az ismeretközpontú hozzáállást.

Azzal, hogy ilyen mértékben emelik ki kollégáink a nevelés jelentőségét, az ezzel járó többletfeladatok is előtérbe kerülnek. Az osztályfőnökség például a pedagógusok többsége számára a többletterhek ellenére is vállalható. Szinte biztosra vehetjük, hogy nem anyagi és szakmai megbecsülés indokolja szerepvállalásukat, sokkal inkább a munkájuk és tanulóik iránti felelősségük, szakmai elhivatottságuk. Ebből kiindulva megkértük a kollégákat, rangsoroljanak néhány tanári tevékenységet annak fontossága szerint. Válaszaikat az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A tanításban legfontosabbnak ítélt tényezők sorrendje

Tanári tevékenység megnevezése	Rangkorrelációs együttható
A hagyományostól eltérő tanítási módszerek alkalmazása	0,833
Az ismeretanyag átadása	0,777
A tanulók kommunikációjának fejlesztése	0,666
A tanulók kreativitásának fejlesztése	0,555
Az egyéni képességek megismerése	0,333
A tanulók reális önismeretének fejlesztése	0,333
A tanulók társas kapcsolatainak megismerése	0,222
Az értékelés	0,11

Válaszadóink – az 1. táblázatban láthatóan – úgy vélik, munkájukban legfontosabb a szakmai megújulás, és az oktatási tevékenység/„ismeretanyag átadása” foglalja el az első-kele második helyet a sorban. A tanulók kommunikációjának, kreativitásának és reális önismeretének fejlesztése kevésbé hangsúlyos része tennivalóiknak. A vélemények és az egyes szakképzettségek (tanár, tanító) között összefüggést feltételeztünk, de ezt statisztikailag nem tudtuk igazolni ($\chi^2_{szf.15} = 3,51$; $p > 0,99$).

Korábban már utaltunk arra, hogy a vizsgálatban részt vevők fele több, mint 20 éves pedagógiai gyakorlattal rendelkezik. Valószínűsíthető tehát, hogy a tanulói kulcskompetenciákkal való részletes ismeretszerzést a diplomaszerezés után, továbbképzéssel sajátították el, míg fiatalabb kollégáik akár már a képzés kimeneti követelményeiben tették ugyanezt. A tanulói kulcskompetenciák iskolai dokumentumokban történő fellelhetőségében némi bizonytalanságot tapasztaltunk. Válaszadóink szerint a NAT-ban (63 százalék), a pedagógiai programban (20 százalék) vagy az IMIP-ben (9 százalék) és a házirendben (8 százalék) találhatóak meg ezek. A válaszok az iskolák működési dokumentumainak tartalmi sokszínűségét egyértelműsítik.

A tanulói kulcskompetenciákról a kollégák majdnem fele (44 százalék) gondolja, hogy ezek alapokat nyújtanak a tanulóknak a mindennapi életben való eligazodáshoz, harmada (29 százalék) szerint viszont az iskolai életben való eligazodást segítik. A kollégák átlagosan 9,8 tanulói kompetenciát említettek. Többségük (62 százalék) nyolc kulcskompetenciát, harmad részük viszont több vagy kevesebb fejlesztendő területet jelölt meg. A vélemények a kompetencia-fejlesztés célját illetően homogénebbek ($s=6,6$), azok mennyisége vonatkozásában viszont kevésbé ($s=9,4$). A szakképzettségek és a tanulói kulcskompetenciákat illető tájékozottság között szignifikáns összefüggést statisztikailag nem tudtunk kimutatni ($X^2_{szf:7}=3,7$; $p>0,8$), a kompetenciák fejlesztésének tantárgyi keretein viszont érthetően nincs határozott ($s=9,7$) egyetértés a pedagógusok között.

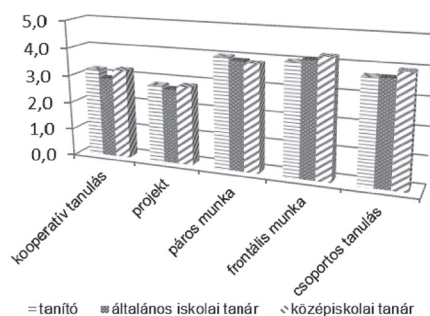
Személyiség- és közösségfejlesztés

A megkérdezett pedagógusok harmada (34 százalék) saját megítélése szerint munkaidejének körülbelül tizedét (11–15 százalék) fordítja a tanulók személyiségének megismerésére/fejlesztésére, másik harmada (33 százalék) ennél kevesebbet (6–10 százalék), ötöde (26 százalék) pedig munkaidejének hozzávetőleg ötödét (16–20 százalék) tölti ezzel, ellentétben azokkal (8 százalék), akik elenyésző (0–5 százalék) időt fordítanak rá. A jelenség tovább erősíti a korábbi megállapítást, mely szerint iskoláink oktatáscentrikusak. Az oki háttér vizsgálata különösen azért indokolt, mert a véleményekben nem egészen egyértelmű a pedagógusi tevékenységek fontossági sorrendje. Adataink szerint (1. táblázat) a tanulók személyiségének egyetlen sajátossága (önismeret, képességek, kommunikáció, társas kapcsolatok, kreativitás) sem került a rangsor élére, itt viszont a kollégák kétharmada mégis úgy nyilatkozott, hogy jelentős energiákat fektet e tevékenységbe. Ez a kontraszt motiválta a szakképzettségek és a személyiségfejlesztésre vonatkozó vélemények összefüggésének vizsgálatát. Az elemzésbe vont csoport meggyőződése erősen ($s=12$) szóródik. A legszerteágazóbb véleményeket a középiskolai tanároktól kaptuk ($s/\bar{x}=61$ százalék). Az attitűdök és szakképzettségek között levő összefüggés az általános és középiskolai tanárok csoportjaiban volt kimutatható ($x^2_{szf:7}=9,91$; $p<0,2$), ami, úgy véljük, arra utal, hogy a felső tagozat és a középiskolák tanulóinak életkori sajátosságai, valamint a sokrétű és folyton változó információk adaptálása háttérbe szorítják a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos tevékenységeket, ezért a hangsúly az új ismeretek tanítására tolódik (1. táblázat).

A tanulói közösségek fejlesztéséről mint kiemelt pedagógusi kompetenciáról válaszadóink úgy tartják, ez elsősorban osztályfőnöki, másodsorban napközis nevelői, harmadsorban pedig szaktanári feladat. A közösségfejlesztés szempontjából hatékonynak értékelt módszerek közül mintánkat alkotó kollégák a kooperatív munkaformát emelték ki első helyen, a frontális munkaforma pedig a rangsor végére került. Erősen megoszlanak a vélemények azzal kapcsolatban, hogy mely képzési szinteken kellene ezeket a módszereket leginkább alkalmazni. A megkérdezett pedagógusok több, mint fele (55 százalék) az

alsó tagozat mellett foglalt állást, ötöde pedig a felső tagozat mellett (20 százalék). A kérdőívet kitöltők tizede (16 százalék) gondolta úgy, hogy minden iskolai szinten szükség lenne közösségfejlesztő módszerek használatára. A középiskolákat a megkérdezetteknek tizede (9 százalék) tartotta erre megfelelőnek.

A közösségek alakulására bizonyítottan pozitív hatású tanulásszervezési módok (projektmunka, csoportmunka stb.) iránti saját beállítódásukról a vizsgálatba vont nevelők a 2. ábra tanúsága szerint nyilatkoztak, aminek elkészítéséhez a különféle tanítási-tanulási módszerek hatékonyságának ötfokú (Likert) skálán törénő jelölése adta az alapot. Felmérésünk eredménye szerint a frontális munka ($\bar{x} = 4,1$) még mindig a legnépszerűbb a tanárok között. Kedvelik ugyan a páros ($\bar{x} = 3,9$) és csoportmunkát ($\bar{x} = 3,8$) is, de a kooperatív tanulás és a projektmunka utolsó a népszerűségi sorban ($\bar{x} = 3,1$ és $2,8$). A tanulók differenciált fejlesztésére szolgáló munkaszervezési módok (páros, csoport, projekt, kooperatív) összességében ($\bar{x} = 3,4$) elmaradnak a frontális munka egyeduralma ($\bar{x} = 4,1$) mögött (2. ábra).

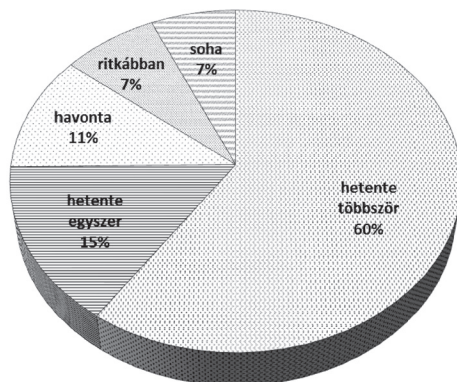


2. ábra. A közösségfejlesztő tanítási-tanulási módszerek népszerűsége ötfokú skálán

Vizsgálatunk során a válaszadók véleménynyilvánításában összhangot kerestünk az elmélet és a tényleges napi gyakorlat sajátosságai között. Megállapítottuk, hogy véleményeik ellenére a felmért pedagógusok harmada (29 százalék) soha vagy nagyon ritkán használja óráin a kooperatív és/vagy a projektmódszert. A kollégák 88 százaléka pedig úgy nyilatkozott, hogy általában (nagyon gyakran vagy mindig) frontálisan tanít. Az egyes munkaformák elutasítása vagy preferációja és a szakképzettségek között szignifikáns összefüggést ekkora mintán nem tudtunk kimutatni. A tanítók attitűdjeit a módszerek iránt ($s=6,6$) vélhetően az osztálytanító és a napközis nevelő közösen végzett tevékenységrendszere befolyásolja, míg a felsőbb évfolyamokban ($s=10,2$) egy tanulócsoport akár hétszer ennyi szaktanár együttműködését is igényeli. Ennek ellenére a középiskolában tanítók véleménye mindkét csoportnál egységesebb ($s=4,8$) a módszerek kedvelése és elutasítása terén.

Infokommunikációs eszközök a tanórán

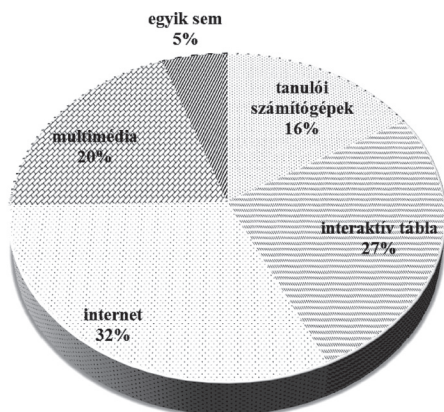
Az oktatási folyamat hatékonyságát ma már sokféle IKT-eszkővel tudjuk fokozni. Használatukkal javítható a diákok motiváltsága is, így rendszeres alkalmazásuk fejlesztő hatással bírna. Az IKT-eszközök megléte ugyanakkor egymagában nem oldja meg az oktatás problémáit, szükséges módszertani változtatások meglépéséhez azonban hozzájárulhat (Molnár, 2011). Vajon a pedagógusok általunk felmért csoportja milyen gyakorisággal tud IKT-támogatású tanórát tartani?



3. ábra. IKT-eszközök használatának gyakorisága

Vizsgálatunk eredményei szerint kollégáink 60 százalékának hetente többször is van erre lehetősége. Az is kiderült, hogy a különböző képzettségű pedagóguscsoportok közül leginkább a tanárok preferálják a modern technikával segített tanítás-tanulási folyamatot.

Az eszközök használatának gyakoriságát elemezve tudjuk, a középiskolai tanárok hetente több alkalommal, az általános iskolai tanárok és a tanítók pedig ritkábban hívják segítségül ezeket. Az oktatás korszerűsítése megköveteli az eszközök iskolai jelenlétét, valamint a használatukhoz szükséges pedagógusi kompetenciákat. Adataink szerint még mindig vannak olyan pedagógusok (14 százalék), akik soha vagy nagyon ritkán vetik be az IKT-t a folyamatba. Tekintve, hogy mintánk többsége az idősebb korosztályhoz tartozik, valószínűsítjük, hogy ők tanulmányaik során alig vagy egyáltalán nem részesültek informatikai képzésben, amit további önképzéssel vagy továbbképzéssel lehet pótolni. Nem beszélve arról, hogy a pedagógusok többségének ezen modern berendezések (számítógép, okostelefon stb.) otthoni beszerzése anyagi gondot jelenthet, ami az iskolák többségéről is elmondható. Az oktatásban jelen lévő számítógépek elavultak, kevés az egy tanárra jutó berendezés. „Átlagosan az általános iskolák tekintetében országos viszonylatban 15 tanuló jut egy számítógépre. Ha a számolás során nem vesszük figyelembe az elavult számítógépeket.” (Tóth, Molnár és Csapó, 2011, 131. o.)



4. ábra. Tanítási órán használt információtechnológiai eszközök

A tanítási órán a pedagógusok leginkább az internetet (32 százalék) és az interaktív táblát (27 százalék) részesítik előnyben, bár előfordul, hogy egyiket sem veszik igénybe (5 százalék). A tanulói számítógépek használata az informatika órák kivételével csekély (16 százalék). Fontos lenne, hogy az IKT-t gyakrabban bevonják az oktatás egészébe, hogy a diákok a gyakorlatban is alkalmazható tudást szerezzenek a helyes internet-, forrás- és adatbázis-használathoz. Az eszközök alkalmazása új pedagógiai módszereket

Már egy 2009-es kutatási összefoglalásban is olvasható, hogy a kooperációban gondolkodó pedagógusok a kollégáikkal való együttműködés hatására hatékonyabbnak értékelték saját munkájukat, mint azok, akik magányosan dolgoznak (Herman és mtsai, 2009). Kutatásunkban ennek megvilágítását is megcéloltuk. A válaszokból következtítettünk a kollégák közötti kommunikáció iránti attitűdökre (81 százalék). Ugyanakkor kiderült, hogy a munkaközösségi megbeszélések hatékonyságát általában csekélynek (17 százalék) minősítik, noha ezen megbeszélések célja, hogy az azonos tantárgyat tanító kollégák meg tudják vitatni szaktárgyuk felmerülő kérdéseit. Elgondolkodtató például, hogy legkevésbé hatékonyak (1 százalék) az igazgatói megbeszélést, illetve a tantestületi értekezletet (1 százalék) tartják a pedagógusok.

pedagógusok és szülők; pedagógusok és tanulók stb.) között valósul meg. Már egy 2009-es kutatási összefoglalásban is olvasható, hogy a kooperációban gondolkodó pedagógusok a kollégáikkal való együttműködés hatására hatékonyabbnak értékelték saját munkájukat, mint azok, akik magányosan dolgoznak (Herman és mtsai, 2009). Kutatásunkban ennek megvilágítását is megcéloltuk. A válaszokból következtítettünk a kollégák közötti kommunikáció iránti attitűdökre (81 százalék). Ugyanakkor kiderült, hogy a munkaközösségi megbeszélések hatékonyságát általában csekélynek (17 százalék) minősítik, noha ezen

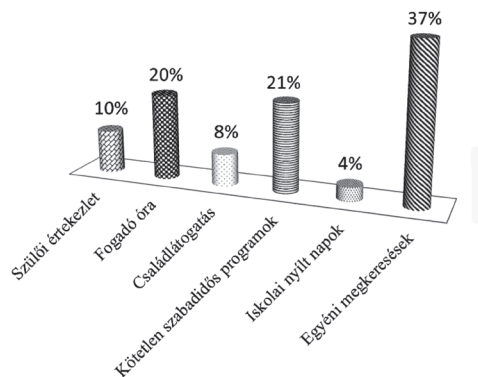
feltételez, melyeket a régóta pályán lévő kollégáknak is meg kellene ismerniük. Az oktatóprogramok használata és fejlesztése sokban segíthetné munkájukat. A technika azonban nem helyettesíti a pedagógust, csak mint segédeszköz van jelen. A válaszadók több, mint a fele preferálja az internetet és az interaktív táblát, a tanulói számítógépeket és a multimédiás eszközöket a pedagógusok egyharmada tudja bevonni az órába, pedig a digitális tananyag látványosabb, szemléletesebb, segítségével fejleszthetjük a diákok kommunikációját, kreativitását, koncentrációját, problémamegoldó képességét, együttműködési készségét. A megváltozott szakmai szerephez új módszertani kultúrára van szükség. A megkérdezettek többsége (61 százalék) belátja, hogy a modern módszerek és eszközök jelentős mértékben javítják az oktatás minőségét, mindazonáltal meglepően sokan gondolják azt, hogy csak kis mértékben (36 százalék), és kevesen (3 százalék), hogy egyáltalán nem. A közösségalkítás hatékony módszereit (kooperatív tanulás, csoportmunka, páros munka, projekt) preferálók és az IKT-eszközöket kedvelők között szignifikáns összefüggést mintánkon nem tudtunk kimutatni ($\chi^2_{szf:3} = 2,893$; $p > 0,95$).

Szakmai együttműködés és a kommunikáció lehetőségei, formái

Az oktatásban kiemelt szerepet kap a professzionális kommunikáció, mely különböző formákban és személyek (pedagógusok;

megbeszélések célja, hogy az azonos tantárgyat tanító kollégák meg tudják vitatni szak-
tárgyuk felmerülő kérdéseit. Elgondolkodtató például, hogy legkevésbé hatékonyak (1
százalék) az igazgatói megbeszélést, illetve a tantestületi értekezletet (1 százalék) tartják
a pedagógusok.

Válaszokat kerestünk a pedagógusok és szülők közötti kommunikáció hatékonyságát
elősegítő kapcsolattartási formák minőségére és gyakoriságára.

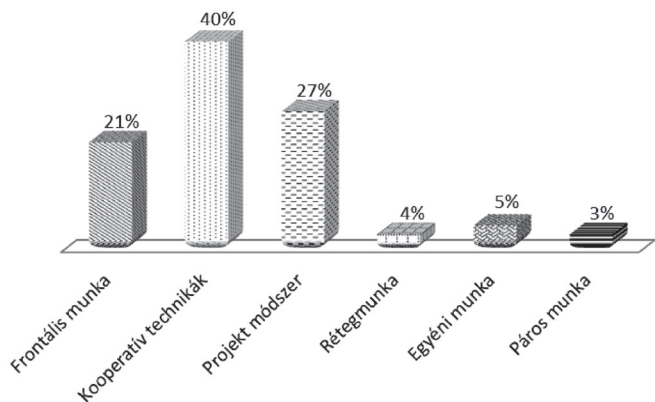


5. ábra. Kapcsolattartási formák hatékonysága a tanár-szülő kommunikációban

Megállapítást nyert, hogy szülő és pedagógus között leghatékonyabb információcserének
a négy szemközti beszélgetéseket tartják, így a kötetlen szabadidős programok, valamint
a fogadóórák valóban minőségi kommunikációra teremtenek alkalmakat a felek között.
Mivel a pedagógusi családlátogatás ma már nem kötelező, a válaszok is ennek megfele-
lően alakultak, noha ezen alkalmak is a személyes beszélgetésekre adnának lehetőséget.
Megítélésünk szerint a családlátogatás a megnövekedett terhek miatt nem várható el a
kollégáktól, pedig a haszna vitathatatlan. A szülői értekezletek során általában a pedagó-
gus kommunikál, a szülő pedig passzív befogadóként információt szerez, ezért e fórum
nem tekinthető interakciónak, sőt, sok esetben gátolja a kapcsolat alakulását, amit az
elutasító tartalmú pedagógusi válaszok mennyisége is jól példáz (5. ábra).

Válaszadóink szerint az óvodával mint társszervvel való kapcsolat komoly (56 szá-
zalék) jelentőséggel bír, ugyanakkor más szakmai és szolgáltató szervezetek fontossága
is megjelenik (39 százalék). Az önkormányzatok/fenntartók és a középiskolák is elő-
fordulnak a kapcsolattartási formák között, de a válaszadók tizede számára egyáltalán
nem fontosak.

Végezetül a tanulói kommunikáció hatékonyságának növeléséről is szót kell ejtenünk,
mert szervesen kapcsolódik a felnőtt közösségen belüli információcsere jellegzetességei-
hez. A fejlesztés érdekében különböző technikák tanórai alkalmazása lenne szükséges.
Az egyes tanulásszervezési módok helyes megválasztása óhatatlanul kihat a tanár-diák
kommunikációra is. A 6. ábrán a kollégák erről alkotott állásfoglalását figyelhetjük meg.

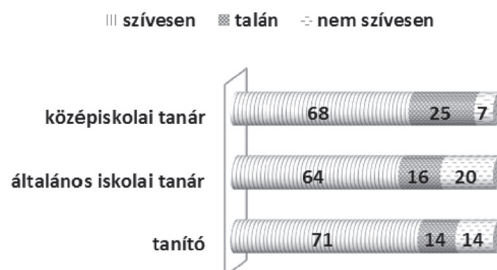


6. ábra. A tanulásszervezési módszerek hatékonysága a tanár-diák kommunikációra

Mintánk a tanár-diák kommunikációt leginkább elősegítő tanulásszervezési módszereként a kooperatív technika alkalmazását (40 százalék) nevezi meg. Közel azonos arányban értékelték hatékonyan a frontális munkát (21 százalék) és a projektmódszert (27 százalék). 3–5 százalék közötti az arány a réteg-, egyéni és páros munka tanár-diák kommunikációra való hatékonyságát illetően (6. ábra). A kommunikációs szint emelésében hatékonyan ítélt módszerek (projekt, kooperatív, páros) és azok tanórákon való alkalmazási gyakorisága között – sajnálatos módon – nem találtunk szignifikáns összefüggést ($\chi^2_{szf.2} = 3,826$; $p > 0,8$).

Szakirodalom és továbbképzési hajlandóság

A tanulói személyiség fejlesztésével mint tanári kompetenciával korábban már foglalkoztunk. Most arra keressük a választ, vajon hozzáférnek-e kollégáink az ezzel kapcsolatos szakirodalomhoz vagy a vele összefüggő továbbképzésekhez. Megnéztük, részt vennének-e a kompetencia fejlesztését célzó tanfolyamokon.

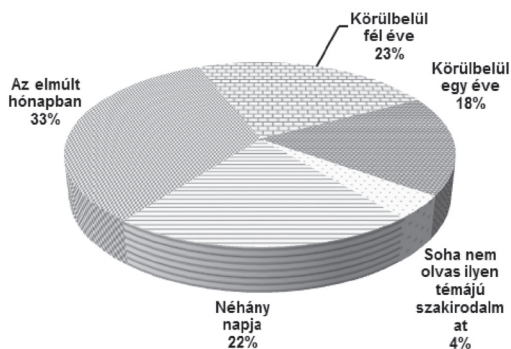


7. ábra. A tanulók személyiségének megismerésére szervezett tanfolyamon való részvételi szándék %-ban

Összesítésünk alapján (8. ábra) a megkérdezett pedagógusok kétharmada szívesen részt venne olyan tanfolyamon, amely a tanulók egyéniségével, személyiségével foglalkozik, míg a kollégák tizede egyértelműen elzárkózott a lehetőség elől. Minden ötödik

válaszadó bizonytalan a szervezett tanulás sikerében, mindazonáltal az önművelés iránti igények érzékelhetők a véleményekből, ami mégis az élethosszig tartó tanulás létjogosultságát támasztja alá a pedagógusok körében.

Az 8. ábrán megfigyelhető, hogy a szakirodalom tanulmányozását mennyire preferálják a válaszadók.



8. ábra. A pedagógiai, pszichológiai témájú szakirodalom népszerűsége a válaszadók körében

Látjuk, hogy a megkérdezettek mintegy ötöde néhány nap, harmada egy hónap távlatában olvasott pszichológiai témájú szakirodalmat. Azok aránya, akik fél éve, egy éve vagy soha nem olvasnak ilyen témájú írásokat, meglehetősen jelentős (45 százalék). A megoszlás arra utal, hogy kollégáink fele fontosnak tartja ugyan az önképzést és olvassa a szakirodalmat, a másik fele viszont bizonytalan abban, hogy mit válasszon, amivel pozitívan befolyásolhatná saját munkavégzését vagy annak hatékonyságát. Jelen elemzésben a tanítóké a legheterogénebb csoport ($s = 6$; $s/\bar{x} = 25\%$). A modern oktatásszervezési módok alkalmazása és a professzionális irodalom használata között ($\chi^2_{szf.3} = 2,694$; $p > 0,3$) szignifikáns összefüggést nem tudtunk kimutatni.

Összegzés, következtetések

A kutatásunk elején megfogalmazott hipotézisek többnyire reális feltevéseknek bizonyultak. A pedagógusok a tanulók egyéni képességeinek megismerését fontosnak tartják, első helyen kiemelt feladatukként szerepeltetik, azonban kétharmad részük nem tud erre elegendő időt fordítani. Válaszadóink úgy érzik, az iskolában az évfolyamok előrehaladtával az oktatás szerepe egyre fontosabbá válik a neveléssel szemben. A tanári kompetenciáknak a napi teendők közötti arányai nem függ össze a pedagógusi beosztásokkal. Megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek ismerik az új közösségfejlesztő módszereket és azok hatékonyságát, bár a gyakorlatban ezek még nem általánosak, túl nagy a hangsúly az ismeretközlésen. A frontális munka még mindig előtérben van, noha a csoport- és a páros munka fokozatosan terjed. Háttérbe szorul a kooperatív tanulásszervezés, a projekt módszer pedig ritkán szerepel a tanórákon. A közösségfejlesztés – véleményezőink szerint – kiemelten az osztályfőnökök feladata, ennek módszereit viszont az alsó tagozatban használják leginkább.

A tanulói kulcskompetenciák terén munkatársaink bizonytalanok, nem egységesen tájékozottak azok fogalmi tartalmában, fejlesztési kereteiben, és nem ismerik alaposan az iskola működési dokumentumainak tartalmát.

A pedagógus társadalom előregedése tény, ami megmutatkozik a modern informatikai eszközök használatának gyakoriságában is, hipotézisünket tehát nem tudtuk igazolni. Még mindig vannak, akik nem alkalmazzák ezeket rendszeresen, még akkor sem, ha tudják, nagy segítséget jelentene számukra, és rendelkezésre is állnak az intézményben. Ennek ellenére a használat fontosságát a megkérdezettek többsége elismeri. A modern IKT-eszközök közül az interaktív tábla és az internet használata a leggyakoribb, és az ezek megismerését segítő továbbképzésekre is szívesen jelentkeznének a kollégák, mert tisztában vannak azzal, hogy javítják az oktatás színvonalát, és az oktatási folyamat szerves kiegészítőjének tartják ezeket. Szakmai fejlődésben elkötelezettek a kollégák, önművelésre és továbbképzésekre viszont csak szűk területen (IKT) vállalkoznának.

A szakmai érintkezés célravezető kapcsolattartási formáiról hipotézisünkkel egyező eredményt kaptunk. Az általunk megkérdezettek igénylik a négy szemközti kommunikációt, amire a szükségesnél kevesebb lehetőségük adódik. A családlátogatás hasonló körülményeket feltételezne, de a pedagógusoknak csak töredéke él ezzel a lehetőséggel, mert a szülők egy része sem partner benne.

A tanár-diák kommunikáció hatékonyságát szolgáló tanulószervezési módok közül kiemelték a kooperatív technikákat és a projektmódszert. Kutatásunkból ugyanakkor kiderült, hogy ezeket csak ritkán vagy néha alkalmazzák praxisukban. Megállapíthatjuk, hogy birtokában vannak a hatékonyságot elősegítő pedagógiai ismereteknek, de ezeket még nem adaptálták teljességgel a tanítás-tanulás folyamatába. Ez a hipotézisünk sem igazolódott.

Összegzésként azt mondhatjuk, a tanulóknak és a pedagógusoknak együttesen fejlődniük kell az oktatás hatékonysága érdekében. A minőségi reform már elindult, és alapvető pedagógiai szemléletváltást (paradigma) hajt végre az iskolákban és a pedagógusok körében (Bakó, 2011). A továbbképzési lehetőségekhez a jogszabályi háttér adott, a kompetencia-alapú oktatásra több körön keresztül történt már szakmai felkészítés, a közelmúlt tantervei is a kompetenciaegyüttesek köré formálódtak. Ennek ellenére a pedagógusok gyermek- és kompetencia-fejlesztési szemlélete nem egységes, mert az adott pedagógus szakmai fejlődését, tudásának frissítését nagyban befolyásolják nézetei, hiteli, igényessége. Leszögezhetjük, hogy a pedagógus-továbbképzési rendszer céljának, tartalmának, finanszírozásának, kivitelezésének megújítása elengedhetetlenné vált: „az egész továbbképzési rendszer támogasson egy olyan pedagógus életpályamodellt, amely a képzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést egy koherens rendszerré változtatja” (Iker, 2010, 168. o.)

Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. (2011) 2013. 04. 27-i megtekintés, *NetJogtár*, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190. TV
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. (2013) *Magyar Közlöny*, 15. sz. 979–1325.
- 15/2006. (IV.3.) OM rendelet A tanárképzés képesítési követelményeiről. (2006) 2013. 04. 27-i megtekintés, *Nemzeti Jogszabálytár*, http://www.njt.hu/cgi-bin/njt_doc.cgi?docid=102184.143048
- 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet A pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről. (2012) *Magyar Közlöny*, 167. sz. 27850–27866.
- 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről. (2013) 2013. 04. 27-i megtekintés, *NetJogtár*, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700277.KOR
- Bábosik István (2008): Az iskola korszerű funkciói. In: uő (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. OKKER Kft., Budapest. 7–12.

- Bakó Balázs (2011): Kooperatív tanulás. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press, Szombathely. 188–220.
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 2013. 04. 25-i megtekintés, http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf
- Európai Bizottság (é. n.): *Európa 2020 stratégia*. 2013. 04. 26-i megtekintés, Európai Bizottság, http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_hu.htm
- Falus Iván (2007): Előszó. In: uő (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 7–10.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, **13**. 3. sz. 359–374.
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Iker János (2010): Konferencia a pedagógus-továbbképzés megújításáért. *Pedagógusképzés*, **8**. 3. sz. 163–168.
- Iker János (2011): *Pedagógusképzés – továbbképzés (2006–2010)*. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés I*. Savaria University Press, Szombathely. 51–86.
- Iker János (2011): *Záró tanulmányok a Pedagógiai szolgáltató és kutató hálózat kialakítása a pedagógus-képzésben a nyugat-dunántúli régióban című projekt eredményeiből*. NymE RPSZKK, Szombathely. 2013. 04. 26-i megtekintés, <http://pszk.nyme.hu/letolthetodokumentumok/viewcategory/17-tamop-412/830-zarokoetet-kepek-nekuel>
- Jakab György (2007): Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 3–4. sz. 59–71.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal – Ecostat, Budapest. 193–214. <http://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf>
- Keller Magdolna (2007): Tanári kompetenciák alakulása a pályán. *Pedagógusképzés*, **5**. 4. sz. 97–111.
- Kotschy Beáta (2007): A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 156–163.
- Kotschy Beáta (2011): A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése. In: uő (szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztereotípiái*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 20–23.
- Liskó Ilona (2004): A pedagógus továbbképzés hatékonysága. *Educatio*, **13**. 3. sz. 391–405.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, **172**. 9. sz. 1038–1047.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*, **6**. 3. sz. 21–41.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Némethné Tóth Ágnes (2007): *Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai*. Pápai Nyomda Kft., Pápa.
- N. Tóth Ágnes (2011): Munka és tanulás vs. pedagógus életpálya. In: uő (szerk.): *Változó professzió változó tanárképzés*. Savaria University Press, Szombathely. 331–360.
- N. Tóth Ágnes (2013): *Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában – Empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében*. Kézirat.
- Petriné Feyér Judit (1998): Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatás folyamata. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Simon Katalin (2011): Tanulásmódszertan. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press, Szombathely. 155–184.
- Torgyik Judit (2007): A tanári szerep dimenziói. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös Kiadó, Budapest. 87–103.
- Tóth Edit, Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2011): Az iskolák IKT-felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, **21**. 10–11. sz. 124–137.
- Tóth László (2007): Hatékony tanulómegismerés. In: Girasek János (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére*. SulinoVA Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. 22–50.
- Zachár László (2008): A kulcskompetenciák hatása az alkalmazkodóképesség kialakulására és fejlesztési lehetőségeire. In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. Okker Kft., Budapest. 15–42.

Jegyzetek

¹ 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről és a 346/2013. (IX. 30.) Kormányrendelet A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet, valamint a Klebelsberg Intézményfenntartó Központtól szóló 202/2012. (VII. 27.) Kormányrendelet módosításáról.

² 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelete a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai

szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről.

³ Az adatgyűjtést, adatrögzítést, elemzést a tanulmány íróin kívül Bolla Csaba, Hegedüs Mária, Némethné Bagó Ibolya, Biró Patrik, Magyar Ferenc, Nemesné Pethő Anikó, Ress Brigitta, Tihanyi Viktória gyakorló pedagógusok, pedagógiatanár MA szakos hallgatók végezték.

Kreativitás és azon túl...

A kreatív klíma mint lehetőség a 21. századi iskola számára

Az előadás egy új fogalmat, illetve kutatási koncepciót, a kreatív klímát kívánja bemutatni és elemezni, különös tekintettel a lehetséges iskolai alkalmazásokra.

Az iskolai klíma mint elméleti és kutatási probléma kettős gyökerű. Kapcsolódik a vállalati kultúra kérdésköréhez (például: Daft, 1992) és az iskola mint szervezet értelmezéséhez (például: Kozma, 1985; Halász, 1980; Tímár, 2004).

Az iskolai klíma értelmezése, fogalma és mérése még nem vált egységessé a kutatásokban, illetve a szakirodalomban, annak ellenére, hogy a téma régóta jelen van az elméleti és gyakorlati kutatásokban. Bár sokat beszélünk a „jó” iskolai klímáról és annak pozitív hatásairól, jelenleg úgy tűnik, hogy ennek a fogalomnak túl sokféle megközelítése létezik (lásd például: Freiberg, 1999, Brand és mtsai, 2003; Barr, Higgins-D’Alessandro, 2007). Egyetértünk Páskunéval abban, hogy az iskolai klíma nagyon komplex jelenség, amelyet nem tudunk, de talán nem is érdemes a maga totalitásában vizsgálni (Páskuné, 2007), hanem célszerűbb bizonyos meghatározott aspektusból mérni, illetve elemezni. Kutatásunkban a kreativitás támogatását állítjuk a középpontba.

A kreativitás fényes karrierje

A fogalom a múlt század közepén jelent meg a pszichológia kutatási térképén. Néhány évtized azzal telt, hogy a különlegesnek tartott, kreatív egyének személyiségtulajdonságait, a kreatív alkotófolyamatot és magát a kreatív produktumot tanulmányozták. Csak lassan bontakozott ki egy olyan szemlélet, mely szerint (a) a kreativitás valamilyen szinten minden emberben meglévő lehetőség, és mint ilyen, fejleszthető vagy elfojtható; (b) a kreatív produktum nem a magányos zseni alkotása, hanem sokféle körülmény szerencsés összecsapásának eredménye, beleértve az alkotó személyiségtulajdonságait, motiváltságát, a külső feltételeket és a megfelelő (azaz támogató) társas-társadalmi közeget is; (c) a kreativitás nem néhány művész magánügye, hanem komoly gazdasági tényező is.

Kezdjük a végéről. Az utóbbi felismerés – amelyet úgy fogalmazhatnánk át, hogy az innováció a jövő gazdaságának motorja – az Európai Unióban kutatásokat és tanácskozásokat indukált¹, melynek eredményeképp szakmai anyagok, elemzések, programok és politikai ajánlások születtek.²

Ennek a folyamatnak két mozzanata különösen tanulságos a számunkra.

Az egyik: miközben lassan visszaszorul a kognitív képességeket alig igénylő munka a fejlett gazdaságokban, egyre több munkahelyen (vagyis nem csak a csúcstechnológiát fejlesztő iparban) van szükség bizonyos mértékű kreativitásra. Ennek olyan mutatói vannak, mint például új dolgok tanulása a munkafeladatokhoz kapcsolódóan; komplex feladatok; döntések és választások lehetősége; saját ötletek felhasználása a munkában (Lorenz és Lundvall, 2009).

A másik egy érdekes kísérlet arra, vajon megragadható-e az innovatív potenciál objektív adatokkal, és van-e ennek tényleges összefüggése a gazdasági növekedéssel. Ezzel a területtel elsőként Richard Florida foglalkozott, aki megalkotta az úgynevezett kreativitás-indexet (például: *Florida*, 2004). Bár a módszernek vannak bírálói, az ötlet jelentős hatást gyakorolt a gondolkodásmódra. Az index-számítás három al-index alapján történik, amelyek a következők: technológia-index (ezt a térségben a fejlett technológiák elterjedtsége adja), innovációs index (ezt a szabadalmak száma, illetve a K+F aránya határozza meg). Ezek teljesen érthető szempontok. A harmadik azonban meglepő: ez az adott térség úgynevezett tolerancia-indexe, amely a melegek, az idegenek iránti attitűdök, illetve a rasszizmus mértékéből adódik. Ennek látszólag nincs köze sem a gazdasági növekedéshez, sem a kreativitáshoz. Tiemann, Das és di Rienzo azonban számokkal bizonyították, hogy a fejlett országokat szemlélve a nagyobb tolerancia nagyobb heterogenitással (*Das, Di Rienzo és Tiemann*, 2008), ez viszont nagyobb GDP-vel jár együtt (*Tiemann, Dirienzo és Das*, 2009). Ez pedig átvezet a támogató közeg problémájához.

Mivel a kreativitás lényegi eleme a szokatlan látásmód, a meglepő ötletek és újszerű alkotások létrehozása, nyilvánvaló, hogy sokat számít a környező közeg fogadóképessége, nyitottsága az új ötletekre, és az a személyes/társas támogatás – vagy legalábbis elfogadás –, amire a kreatív embernek szüksége van ahhoz, hogy működni, alkotni tudjon. Ha egy új ötletre egy adott közösség még nem áll készen, az nem tud elterjedni, elnyeli a „rugalmatlan közeg” (*Fokasz*, 2010). A kreativitás nem csupán egyéni teljesítmény; nagy jelentősége van a társadalmi kontextusnak: a szimbolikus szabályok és folyamatok rendszerének, illetve annak a meghatározott ízléssel, gondolkodásmóddal és nyitottsággal rendelkező szakértői körnek, akik egyfajta kapuórként döntenek arról, mennyit ér egy ötlet vagy gondolat (*Csikszentmihályi*, 2009).³

Ha a kreativitással kapcsolatos szemléletváltás első mozzanatát tekintjük, azonnal világossá válik az iskola jelentősége. Nem mindegy, hogy neveltetésünk során a bennünk rejlő kreatív képesség fejlődik vagy háttérbe szorul; hogy az iskola nyitott szellemű, a mássággal szemben toleráns, az újra fogékony embereket nevel, vagy fogva tartja az ifjú elméket a meglévő szellemi konstrukciók dobozában.

Az iskolát számtalan kritika éri azzal kapcsolatosan, hogy elfojtja, nem támogatja, nem fejleszti a kreativitást (lásd például Vekerdy Tamás publikációit, illetve megnyilatkozásait, Csikszentmihályi Mihály előadásait⁴). Mi lehet ennek az oka?

A rendszerek általában aktívan törekednek saját belső egyensúlyuk fenntartására. Ez stabilitás-igénnyel, a változásoknak való ellenállással jár együtt. Ez igaz a szervezetekre is. Ha egy szervezet fejlődő, tanuló szervezetté kíván válni, az innovációk és változások támogatását be kell építenie a normál működésbe.

Az iskola maga is szervezet, ráadásul szerveződését, működés módját tekintve rugalmatlan, nehezen változó szervezet. Egész működés módja a stabil rutinokon alapul; kétségek nélküli értékeket és igazságokat szeretne átadni, beleértve a tekintély és a szabályok feltétlen tiszteletét. Mindez valóban ellene hat a kreativitásnak.

A 21. század iskolája azonban minden eddiginél nagyobb nyomás alatt áll. A digitális kor, a hihetetlen mértékű fejlődés sürgető gazdasági érdeké tette a kreativitás fejlesztését; ugyanakkor a tudásrobbanással, a tudás-hozzáférés megváltozásával megkérdőjelezte, alámosta az iskola alapjait. Fontos körülmény az is, hogy a technikában és az élet-

módban bekövetkezett átalakulás döntő mértékben megváltoztatta az iskolás fiatalokat. Úgy tűnik, a Z generációt (*Tari, 2011*) már nem lehet a régi módon tanítani. A kreativitást fejlesztő iskola egy lehetséges kiút lehet ebből a csapdából.

A kreatív klíma fogalma

A kreativitást támogató szervezeti légkör, az úgynevezett kreatív klíma Göran Ekvall (1983, 1996, 1999) munkássága révén vált ismertté. A kutató elméleti alapon határozta meg a szervezeti működés azon területeit, amelyek a kreativitás szempontjából legfontosabbak. Ezek a következők:

1. Kölcsönös bizalom, nyitottság, új ötletek támogatása.
2. A szervezet céljai iránti elköteleződés.
3. Az önállóság és kezdeményezés támogatása.
4. A nézőpontok, tudás és tapasztalat sokszínűsége, lehetőség egymás véleményének megismerésére.

E dimenziók mérésére kérdőívet szerkesztett (Creative Climate Questionnaire, a továbbfejlesztett változat: Situational Outlook Questionnaire). Az ezzel nyert adatokból statisztikai módszerekkel sikerült elkülöníteni a kreatív klímát meghatározó dimenziókat. Az alábbiakban felsoroljuk és röviden értelmezzük ezeket.

- Kihívás ('Challenge'): a szervezet tagjainak érzelmi bevonódása és elkötelezettsége a célokkal, élvezet és jelentéstelenség a munkában.
- Szabadság ('Freedom'): függetlenség és autonómia a feladatok meghatározásában, megoldásában.
- Új ötletek támogatása ('Idea Support'): az új elgondolások kezelésének módja, figyelmesség, támogatás, lehetőség az új ötletek végiggondolására, kipróbálására.
- Bizalom, nyitottság ('Trust/Openness'): érzelmi biztonság a kapcsolatokban, így a megszégyenülés félelme nélkül lehet a véleményeket, ötleteket megosztani másokkal, a hibázás nem von maga után érzelmi nyomást.
- Dinamizmus, élénkség ('Dynamism/liveliness'): változatosság, eseménytelenség.
- Játékosság, humor ('Playfulness/Humor'): könnyedség, spontaneitás, nyugodt légkör, melyben helye van a viccelődésnek, nevetésnek is.
- Vita ('Debate'): vélemények ütköztetésére való lehetőség, egymás tapasztalatainak, nézőpontjainak megismerése.
- Kockázatvállalás ('Risk-Taking'): a bizonytalanság tolerálása, új lehetőségek megragadása, gyors döntések, készenlét a cselekvésre.
- Az elmélyüléshez szükséges idő biztosítása ('Idea Time'): az új ötletek kidolgozásához szükséges idő mennyisége, lehetőség az előzetesen nem tervezett folyamatok beiktatására, a feladat megoldása során felmerülő új problémák végiggondolására.
- Konfliktusok ('Conflicts'): érzelmi és személyes feszültségek, személyes ellentétek, pletyka. (Ez az egyetlen faktor, ami a kreatív klímát negatív módon befolyásolja.)

A kérdőív, illetve a koncepció iskolai alkalmazására még csak szórványosan került sor, pedig a dimenziók iskolai értelmezése azonnal adódik. Nyilvánvaló a párhuzam például Anna Craft (2005), a kreativitás iskolai fejlesztésének egyik jelentős alakja által megfogalmazott „négyessel”: pluralitás, játékosság, részvétel és lehetőségek. (Ez az úgynevezett 4 P: 'plurality', 'playfulness', 'participation', 'possibilities'.)

Kreatív klíma kérdőív fejlesztése

Jelenlegi kutatási célunk egy olyan mérőeszköz kialakítása volt, mely az Ekvall által megállapított dimenziókon alapszik, statisztikailag jól megalapozott, könnyen használható, és megragadja az iskolai szervezeti működés jellegzetességeit, illetve a tanulók által észlelt iskolai kreatív klímát.

Első lépésben a dimenziókat értelmezve, azok szemantikai és gyakorlati tartalmát feltárva al-kategóriákat állapítottunk meg, illetve ezeknek megfelelő itemeket generáltunk. A kérdőív első verziója 124 tételből állt. Ezt 234 középiskolás tanuló töltötte ki. Az adatok statisztikai feldolgozása lehetővé tette az alskálák megbízhatóságának megállapítását, illetve az itemek redukálását.

Az elemzés alapján egy 54 tételből, ezen belül 8 alskálából (Cronbach α : 0.62-0.88) álló kérdőívet alakítottunk ki, mely alkalmasnak tűnik a középiskolások vizsgálatára a kreativitást elősegítő klíma észlelésével kapcsolatban.

I. Motiváció

1. Kihívás, érdekesség, értelmesség
2. Autonómia, beleszólás
3. Célok iránti elkötelezettség

II. Bátorítás

4. Bátorítás a nyitottságra, az új dolgok kockáztatására, kipróbálására
5. Bátorítás a sokféleségre, nézőpontok változatosságára és a kettősség, bizonytalanság tűrésére
6. Elegendő idő, elmélyedés

III. Csoport

7. Csoportbizalom, -támogatás
8. Játékosság, humor

A validálás következő szakaszában 160 középiskolás tanulóval töltöttük ki kérdőívünket további három, hasonló tartalmú mérőeszközzel, az Elsajátítási motivációt (*Józsa*, 2007) és a Tanulási klímát mérő kérdőívvel (*Tímár*, 1996), valamint a Torrance-féle kreativitás-teszt két alskálájával együtt.

A gyakorlati alkalmazás lehetőségei: motiváció, önszabályozó tanulás, társas kapcsolatok, iskolai erőszak

Kreatív kérdőívünk fentebb jelölt nyolc témakörének pozitív kapcsolata a kreativitással a szakirodalomban többszörösen igazolt (lásd például: *Gabora*, 2010; *Amabile*, 1996; *Hennessey*, 2000, 2003; *Sternberg*, 2006). E tényezők egyfelől értelmezhetők úgy, mint a kreatív diák alapvető igényei. Ha ezek nem teljesülnek, a fiatal kreatív energiáit nem a tanulásba, hanem valamilyen kedvezőtlenebb tevékenységbe fogja fektetni. Másfelől azonban ezek a körülmények létrehozzák és fenntartják azokat a társas, érzelmi és kognitív feltételeket (szorongásmentes légkör, intrinzik motiváció, fókuszált és csapongó figyelem kettőssége, rugalmas gondolkodás, ellenállás a lezárás iránti igénynek stb.), amelyek a kreatív működésmód nélkülözhetetlen elemei.

A kreatív klíma koncepciója mindezekon túl számos probléma újragondolásában, a kreativitás-irányú fejlesztés a megoldásban segíthet. A kreativitást támogató klíma fontos

lehet az iskolai munka eredményessége, a társas kapcsolatok minősége és a normasértő viselkedés szempontjából is.

A kreativitást támogató klímának fontos eleme az intrinzik motiváció felkeltése és fenntartása. A kreatív gondolkodásra alkalmas feladatok, a választás, a vita, az egyéni megközelítés lehetősége azzal a reménnyel kecsegtet, hogy tartósabbá teszi a tanulási folyamat során a motivációt, vélhetően javítja a tanuláshoz mint tevékenységhez fűződő viszonyt.

Az iskolai tanulás terén hosszú távú eredményességét ígérő, viszonylag új fogalom az önszabályozó tanulás (Molnár, 2002; Kovács, 2009). Bár a téma szakirodalmában a fogalom meghatározása még nem egységes, az önszabályozást támogató tanítás és a kreatív klíma elemei között van hasonlóság. Az önszabályozás fejlődését a következő tényezők segítik különösen: nyitott végű feladatok; lehetőség a választásra, a kontrollra és az önértékelésre; a tanár és a társak támogató magatartása; megfelelő tanári értékelés (Perry, 2000). Így tehát azt várhatjuk, hogy a kreatív klíma elősegíti a diákok önszabályozó tanulásának fejlődését is.

A hagyományos iskola megváltozott légköre különösen fontos lehet azoknak a gyerekeknek, aki nehezen alkalmazkodnak az osztálytermi munkához. Az ember motivációs késztetéseit nagymértékben meghatározza a szervezet általános éberségi, izgalmi állapota, vagyis az arousal-szintje. Hebb (1955) szerint van egy optimális arousal-szint, amikor a viselkedés és teljesítmény a leghatékonyabb. Berlyne (1965) azt is hozzáteszi, hogy az explorációnak két fajtája létezik: a diverzív és a specifikus exploráció. A diverzív exploráció unalmas helyzetekben jelenik meg, és szenzoros ingerlésre, az arousal-szint növelésére irányul az élmények keresésén keresztül. A tanórai rendbontás, fegyelmezetlen viselkedésmód hátterében gyakran ez a mechanizmus húzódik. A specifikus exploráció ugyanakkor magas izgalmi állapot, összetett, információhiányos helyzet esetén jelenik meg, célja az információ megszerzése és az arousal csökkentése, így az exploratív viselkedés belső, kognitív komponense lesz. A tanítás hatékonysága szempontjából egyértelmű, hogy az optimális arousal-szint kialakítása, fenntartása, azaz az unalom elkerülése csak az első lépés. Optimális esetben erre épül a még magasabb arousal-szint kialakítása, ami majd a specifikus explorációt, vagyis a valódi információszerzési késztetést indítja be.

Az optimális arousal-szint egyénenként változó. A magas optimális arousal-szinttel bíró tanuló számára több inger, élmény szükséges ahhoz, hogy ébernek érezze magát és ne unatkozzon, ezért esetükben gyakrabban fordul elő a rendbontó, fegyelmezetlen, az óra menetét megzavaró viselkedésmód. Ugyanakkor ez azt is jelenti, hogy számukra a nagyobb feszültséggel járó helyzetek elviselhetőek, kellemesek, sőt akár keresik is az ilyen helyzeteket. Mindez Zuckerman (1969, 1971) szenzoros élménykeresés-elméletével is párhuzamba állítható. Szerinte a szenzoros élménykeresés a személy új, izgalmas, változatos ingerek iránti igényét jelenti, ami az arousal-szint megemelkedését vonja maga után. A szélsőséges ingerkeresés és a hiperaktivitás összefüggése is egyértelműnek tűnik (Zental, 1975). A szenzoros élménykereső személyek azonban nem minden fajta ingerlést szeretnek: úgy tűnik, „általában hedonisták, akik örömet keresnek. Gyógyíthatatlan optimizmusuk hiteti el velük, hogy a kockázatos aktivitás több örömet, mint fájdalmat fog hozni, és emiatt emlékeztetnek Gray impulzív (extravertált) személyeire, akik a jutalom jelzéseire érzékenyek és a büntetés jelzéseit nem veszik komolyan” (Zuckerman, 1969, idézi: Kulcsár, 1983, 76. o.). Az élménykereső személyek agyi jutalmazó rendszere fokozott működéskészséggel, fokozott jutalomérzékenységgel és impulzivitással jellemezhető, kockázatkedvelőbbek, keresik az újszerűt, a szokatlant, túlingerléses helyzetben jól működnek, ugyanakkor ingerszegény, alulingerléses környezetben hajlamosak antiszociális viselkedésformák kialakítására.

Összességében azt láthatjuk, hogy a fegyelmezetlen, szabályszegő iskolai viselkedés hátterében gyakran egy speciális idegrendszeri működés áll, amely azonban a megfelelő

környezeti feltételek esetén a tanulás, a kreatív feladatmegoldás szolgálatába állítható. A kreatív helyzetek a kétértelműségből, bizonytalanságból fakadó feszültség miatt különösen hasznosnak tűnnek az optimális éberségi szint fenntartásához. Ahogy Gyar-

Összességében azt láthatjuk, hogy a fegyelmetlen, szabályszegő iskolai viselkedés hátterében gyakran egy speciális idegrendszeri működés áll, amely azonban a megfelelő környezeti feltételek esetén a tanulás, a kreatív feladatmegoldás szolgálatába állítható. A kreatív helyzetek a kétértelműségből, bizonytalanságból fakadó feszültség miatt különösen hasznosnak tűnnek az optimális éberségi szint fenntartásához.

mathy (2011, 20–22. o.) megfogalmazza: „A hiperaktív egyének kreativitásához adott egy idegrendszeri sajátosság, amely alkotó környezet hiányában szenvedést okoz. Ha nincs elég feszültség, keres magának. A kreativitás szempontjából előnyben vannak. [...] Keresik az ilyen helyzeteket, így az átlagosnál nagyobb eséllyel tudják a kreatív folyamat feszültségkeltő szakaszait kezelni.” Mindezek alapján a kreativitást facilitáló osztálytermi klíma megteremtése az iskolai viselkedésproblémák megoldásának egyik kulcseleme lehet.

A kreatív klíma nyilvánvalóan nagy hatással lehet a közösség működésére is. A kreatív működés nem fér össze a versengéssel és az ítélkezéssel (lásd például: Hennessey, 2003), viszont támogatja, fejleszti a pluralitást és a toleranciát. Ezek a körülmények kooperativitást, több interakciót, biztonságosabb kapcsolatokat teremtenek, ami egyértelműen fejleszti a szociális kompetenciát. A kreativitás várhatóan generálódik a konfliktusok megoldására is, azaz a csoport képessé válhat arra, hogy a nyilvánvalónak látszó keretektől kilépve kreatívan, minden fél számára megnyugtatóan oldja meg a konfliktusokat is.⁵ Ez támogatja a közösség egészséges működését.

Korábbi kutatásunkban (Buda, 2010) sikerült igazolni, hogy azokban az osztályokban, ahol jobb a diákok közérzete, alacsonyabb szintű az agresszió. A közérzet összetevői közül – az erőszak szempontjából – a legerőteljesebbnek a tanulás iránti attitűd bizonyult. Így a kreatív klíma több irányból (a tanulás iránti attitűd, a szociális kompetencia és a közösség koherenciája felől is) pozitív hatással lehet az iskolai erőszak szintjére.

Zárszó

A kreativitást támogató klíma fenti dimenzióiról alkotott elméleti keret, illetve a kérdőív nem csak egy újabb elméleti felvetés. Az erre hangolódott szakmai gondolkodás segítheti az iskolákat abban, hogyan jelöljék ki a változtatás irányát, melyek legyenek a prioritások a fejlesztésben, milyen konkrét módszerek azok, amelyek a kívánt irányba mozdítják el az iskola mindennapos gyakorlatát.

Felfogásunkban a szocializáció sikeressége nem csupán a szocializációs ágensek hatékonyságán múlik, hanem döntő szerepe van a „szocializálandók” aktivitásának is. Ebben az értelemben a szocializáció egyfajta közös aktivitásban megteremtett új egyensúly. A kreativitás facilitálása lényegében a részvétel, az aktivitás lehetőségét nyitja meg, ezért a kreativitás szervezeti szintű támogatása a 21. század iskoláiban nem afféle luxus, elhagyható plusz, hanem döntő jelentőségű kérdés.

Irodalomjegyzék

- Amabile, T. M. (1996): *Creativity in Context*. Westview, Boulder, CO.
- Barr, Higgins-D'Alessandro, (2007): Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *Journal of Genetic Psychology*, **68**, 3. sz. 231–250.
- Berlyne, D. (1965): *Structure and Direction in Thinking*. John Wiley and Sons, Inc., New York.
- Brand és mtsai (2003): Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 3. sz. 570–588.
- Buda Mariann és Szirmai Erika (2010): School Bullying in the Primary School. Report of a Research in Hajdú-Bihar County (Hungary). *Journal of Social Research & Policy*, 1. sz. 49–68.
- Craft, A. (2005): *Creativity in Schools. Tension and Dilemmas*.
- Craft, A. (2012): Childhood in a digital age: creative challenges for educational futures. *London Review of Education*, **10**, 2. sz. 173–190.
- Csikszentmihályi Mihály (2009): *Kreativitás*. Akadémiai, Budapest.
- Daft, R. L. (1992, szerk.): *Organization theory and design*. West Publishing Company.
- Das, J., Di Rienzo, C. és Tiemann, T. K. (2008) A Global Tolerance Index. *The Competitiveness Review*, 18. sz. 192–205.
- Ekvall, G. (1983): *Climate, structure and innovativeness of organizations: a theoretical framework and an experiment*. Report 1. FA radet, The Swedish council for management and organizational behaviour, Stockholm, Sweden.
- Ekvall, G. (1996): Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, **5**, 1. sz. 105–123.
- Ekvall, G. (1999): Creative climate. In: Runco, M. és Pritzker, S. (szerk.): *Encyclopedia of creativity*. Academic Press, New York. 403–412.
- Florida, R. (2004): *The Rise of the Creative Class... And How it's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. 2. kiadás. Basic Books, New York.
- Fokasz Nikosz (2010): Instabilitás és kényszer. *Szociológiai Szemle*, **20**, 2. sz. 71–93.
- Freiberg (1999): *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer, London.
- Gabora, L. (2010): Revenge of the „Neurds”: Characterizing Creative Thought in Terms of the Structure and Dynamics of Memory. *Creativity Research Journal*, **22**, 1. sz. 1–13.
- Gyarmathy Éva (2011): Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In: Münnich Á. (szerk.): *A kreativitás többszempontú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 9–40.
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
- Hebb, D. O. (1955): Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system). *Psychological Review*, **62**, sz. 243–254.
- Hennessey, B. A. (2000): Rewards and creativity. In: Sansone, C. és Harackiewicz, J. (szerk.): *Intrinsic and Extrinsic Motivation: the search for optimal motivation and performance*. Academic Press, New York.
- Hennessey, B. A. (2003): The social psychology of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Psychology*, **47**, 253–271.
- Kovács Zsuzsa (2009): *Az önszabályozó tanulást támogató osztálytermi környezet sajátosságai*. PhD értekezés.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár?* KJK, Budapest.
- Kulcsár Zsuzsanna (1983): Szenzoros élménykeresés. Biológiai korrelátumok és implikációk a pszichiátriai sérülékenységről. *Pszichológia*, 1. sz. 69–85.
- Lorenz, E. és Lundvall, B. A. (2009): Creativity at work in the European Union. In: Villalba, E. (szerk.): *Measuring Creativity*. OPOCE, Luxembourg. 157–181.
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, **102**, 1. sz. 63–77.
- Páskuné Kiss Judit (2007): A munkahelyi légkör kommunikációs vonatkozásai. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Kommunikáció és konfliktuskezelés a munkahelyen*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 51–70.
- Perry, N. E. és VandeKamp, K. O. (2000): Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, **33**, sz. 821–843.
- Pléh Csaba (2010): Kreativitás, tehetség és gyakorlás: hangsúlyváltások a kutatásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **65**, 2. sz. 199–220.
- Ságvári Bence (2005): *A kreatív gazdaság elméletéről*. ELTE-Ithaka, Budapest.
- Simonton, D. K. (2004): *Creativity in science: Chance, logic, genius, and Zeitgeist*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

- Sternberg, R. J. (2006): The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, **18**. 1. sz. 87–98.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tercium.
- Thomas, K. W. (2002): *Introduction to conflict management: Improving performance using the TKI*. CPP, Inc, Mountain View, CA.
- Tiemann, T., Dirienzo, C. és Das, J. (2009) Tolerance, heterogeneity, creativity, and economic growth. In: Villalba, E. (szerk.): *Measuring Creativity*. OPOCE, Luxembourg. 185–191.
- Timár É. (1996). *A tanítási klíma mérése*. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Zental, S. S. (1975): Optimal stimulation as a theoretical basis of hyperactivity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 45. sz. 549–559.
- Zuckerman, M. (1969): Theoretical formulations. In: Zubek, J. P. (szerk.): *Sensory deprivation: Fifteen years of research*. Appleton-Century-Crofts, New York. 407–432.
- Zuckerman, M. (1971): Dimensions of Sensation Seeking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **36**. 1. sz. 45–52.

Jegyzetek

- ¹ Lásd például a CERI 2012 *Educating for Innovative Societies* szemináriumát.
- ² Ságvári Bence (2005) érdekesen mutatja be azt a folyamatot, ahogyan Európában a kreatív ipar (gazdaság) fogalma a hagyományos művészeti ágakat magában foglaló szűk értelmezéstől a „kulturális háttérű ipar”-on át eljutott az innováción, a kutatáson és fejlesztésen alapuló gazdaság mai értelmezéséig.
- ³ Simonton (2004, idézi: *Pléh*, 2010) Csíkszentmihályi kifejezéseit a tudományos kreativitással kapcsolatban a szakterület ('domain') és az egyének alkotta mező ('field') értelmében használja.
- ⁴ Például a Gallup *Érzelem és minőség* konferenciáján 2004.-ben. Az előadás prezentációja letölthető innen: 2014. 01. 20-i megtekintés, http://oktatas.gallup.hu/Conf_prog/04erzelem/szinopszisok2.htm
- ⁵ A Thomas–Kilman-féle konfliktuskezelési modellről lásd például: *Thomas*, 2002.

Diszlexia és diszkrimináció

A felsőoktatási tájékoztató¹ szerint egyre több egyetem és főiskola oldja meg a diszlexia problémáját kirekesztéssel. Az intézménybe való bejutás megakadályozásával nem kell többé felmentésekkel bajlódni, sőt a különböző támogatási eljárások terhe alól is mentesül a felsőoktatás. A nagysándori megoldás emberi jogi oldala egyértelműen problémás, de itt most kifejezetten ennek a kérdésnek a pedagógiai-pszichológiai oldalával és ezeknek az oktatásra és kultúrára gyakorolt hatásával kívánunk foglalkozni.

Négy elgondolkodtató eset

Judit 54 éves óvodapedagógus. 34 éve dolgozik óvónóként ugyanazon a munkahelyen. 3-4 évig volt helyettes, most pedig vezető-helyettesként az összes szervezési feladatot ellátja és koordinálja.

Fejlesztési feladatokat végez, kiválóan azonosítja a részképességbeli eltéréseket. Az azonosítást követően mikrocsoportos foglalkozásokon erősíti a gyerekek gyenge területeit, és saját óvodai csoportjában egyénre szabott terápiát is alkalmaz. Amennyiben a gyermek állapota úgy kívánja, a Pedagógiai Szakszolgálathoz irányítja a szülőket, majd az onnan kapott instrukciók szerint ellátja a gyermeket. Fejlesztői foglalkozásai révén a gyerekek olyan szintre fejlődnek, mely megfelelnek az iskolaérettség feltételeinek. Mindig javasolja, hogy a terápiát folytassák az iskola keretein belül.

Mivel az óvodás korú gyerekek esetében csak diszlexia veszélyeztetettségről lehet szó, így részletes tájékoztatást ad a gyermekről a szülőknek a további teendőikkel kapcsolatban. Amennyiben a gyermeknek speciális mozgásterápiára van szüksége, akkor mozgásterapeuta gondjaira bízta. A szülőkkel könnyen megtalálja a közös hangot, problémamegoldó és konfliktuskezelő képessége kiemelkedő.

Judit családjában halmozottan fordul elő tanulási zavar. Gyermekei és keresztfia is diagnosztizált diszlexiás, diszgráfiás valamit figyelemzavaros. Édesapja esetében is nagy valószínűséggel áll fenn tanulási zavar: diszkalkulia.

Judit gyermekkorában tanulási zavarral kapcsolatos vizsgálatokat még nem végeztek, de visszaemlékezve tanulóéveire, ő is küzdött nehézségekkel. Nehezen tanult meg írni, olvasni, a helyesírással nagyon sok gond volt. Gyakran nem úgy hallotta és értette a szavakat, ahogyan a többi gyerek. Emiatt szövegértési és értelmezési nehézségei voltak.

A matematikai szövegértéses feladatok is nehézséget jelentettek számára. Édesanyja szigorú volt, nehezen fogadta el a rosszabb jegyeke. Sokat kellett gyakorolnia, de elég motivált volt ehhez. Olvasni nagyon szeretett és persze szeret mind a mai napig. Írásban figyelte a szavak helyesen történő írását és ebből sokat tanult. A hátránya fokozatosan csökkent.

Ének-zene tagozatos osztályba járt általános iskolás korában, és a zene jó hatással volt képességeinek fejlődésére. A 8. osztályt 4,8-es átlaggal zárta, így felvételt nyert

egy gimnázium kémia tagozatos osztályába. Sajnos hiába kedvelte a tantárgyat, nehezen tanulta. A gimnáziumban még többet kellett készülnie ahhoz, hogy az osztálytársaitól ne maradjon le. Gyakran voltak kudarcai, rosszabb jegyei, ellenben sikerült viszonylag jól leérettségiznie. Matematikából, élve az akkori lehetőséggel, szóban érettségizett.

Felvételt nyert az akkori óvónőképzőbe. Az intézmény légköre számára nagyon jó volt. Sokat követeltek tőlük, tanáraik mondhatni maximalisták voltak, de ugyanakkor segítőkészek és empatikusak. Legnagyobb nehézséget a történelmi jellegű tárgyak a marxizmus, a nevelélmélet és az idegen nyelv megtanulása jelentette. A készségtárgyak közül az ábrázolás kissé nehézkesen ment, de csak a felnőtt rajzalkotások. Az ábrázolás más területein kreatív, sikeres volt.

Már 1980-ban kellett idegen nyelvből is vizsgázni ahhoz, hogy államvizsgát tehesen, ezért ez nagy problémát jelentett. Úgy érezte, nem képes erre. Az utolsó félévben sikerült átjelentkeznie levelezőképzésre, így mentesült a vizsga követelménye alól. Sikeres államvizsgát tett, ezzel lezárva az akkor kétéves képzést.

Későbbiekben a második gyermeke születése után, 1997-ben újra dolgozni kezdett és meglepődve tapasztalta, hogy megváltozott a „gyerekanyag”. Szeretett volna többet megtudni a változás mibenlétéről, így 2002-ben elvégezte az egyéves kiegészítő képzést óvodapedagógus szakon, mely egyenértékű volt a diplomája megújításával. Mivel akkor 40. évét betöltötte, nyelvvizsgázni nem kellett. Preventív differenciáló gyermek fejlesztőpedagógusi és gyermek- ifjúságvédelmi szakképesítés is szerzett.

Úgy gondolja, jól döntött, amikor ragaszkodott az óvónői pályához. Hivatásként éli meg, boldoggá teszi a munkája. Nagyon szereti a gyerekeket, örömmel tölti el, hogy foglalkozhat velük, láthatja a fejlődésüket. Úgy érzi, megélt nehézségei segítenek a velük történő még empatikusabb bánásmód alkalmazásában, korán érzékeli képesség-beli lemaradásaikat, így időben tudja azokat fejleszteni, vagy specialista segítségét kérni. Csoportjában 5–6 hiperaktív és/vagy egyéb problémákkal küzdő gyermek is előfordul, ennek minden nehézsége ellenére, töretlenül tesz meg mindent a gondjaira bízott gyerekekért.

Judit elgondolkodva mondta: „Nekem szerencsém volt, nem kellett nyelvvizsga.”

Beáta (22) utolsó éves óvodapedagógus hallgató Sárospatakon. Felsőfokú oktatási intézményében középfokú C típusú nyelvvizsga meglétéhez kötik már az államvizsgára való jelentkezést is. A szóbeli nyelvvizsga első alkalommal sikerült, de sajnos az írásbeli nyelvvizsgát többszöri próbálkozás után sem sikerült teljesítenie mind a mai napig.

A felsőoktatási felvételi időszakban többször is figyelmeztette a nyelvvizsgára felkészítő tanára, hogy a diszlexia kizáró ok óvodapedagógus szakon. Sem Beáta, sem a szülei nem vették komolyan azt a lehetőséget, hogy a sikeres szóbeli nyelvvizsga után esetlegesen az írásbeli jelentős akadályt fog képezni.

Gyerekként szép eredményeket ért el az általános iskolában (4-es és 5-ös érdemjegyek) és a gimnáziumi évei alatt is jó tanuló volt (4-es, 5-ös érdemjegyek, bár 3-as is előfordul már matematikából és magyar nyelvtanból). Az érettségi évében derült ki a tanulási zavar, mely idegen nyelv tanulása során jelentkezett súlyozottan, ott is főleg írásbeli feladatainak teljesítése során. Fogalmazásai nem voltak koherensek, és a nyelvtani szabályokat annak ellenére sem tudta alkalmazni, hogy tisztában volt velük és meg is értette azokat. Angolul szóban folyékonyan nyilvánul meg bármilyen témával kapcsolatban. A főiskolai vizsgái is jó eredménnyel sikerültek, a középiskolaihoz hasonló eredmények jellemzőek. Szakmai gyakorlatait is sikeresen végezte el.

Azért ragaszkodott az óvónő pályához, mert a gyerekekkel mindig nagyon jól kijött és már középiskolai évei alatt nagyon jól tudott velük bánni. Mindig le tudta őket foglalni valamivel, vagy éppen olyan problémákat meg tudott oldani, amelyekre a szülők nem találtak megoldást. Jó érzéke van a gyerekekhez, ezért nyaranta és a szünetekben több

alkalommal vállalta gyerekek felügyeletét. Családja és a barátai biztatására jelentkezett erre a pályára, mert valószínűsítették, hogy nagyszerű óvodapedagógus lehetne belőle. Hivatásaként választotta ezt a pályát.

Az írásbeli nyelvvizsgáért folytatott harcot sem adta fel, 2012 tavaszán az egyik ismerőse révén nyári munkára kapott lehetőséget New Yorkban és Manhattanban. A feladata gyermekfelügyelet volt 6–10 év közötti gyerekek mellett. A befogadó családban, ahová ment, a szülők időhiánya miatt neki kellett a gyerekeket lefoglalnia illetve ellátnia, a reggelitől kezdve az esti elalvásig. Napirendet kellett betartatni, és mindig időre kellett vinni a gyerekeket különböző helyekre. A délutáni elfoglaltság megszervezése mindig Beátára hárult (sportoltak, barkácsoltak, követ festettek, esetleg túráztak), valamint a napi gyakorlás is (például olvastatás). Szükség esetén orvoshoz vitte őket, illetve úszótanfolyamra, teniszoktatásra, ahol neki is részt kellett vennie, mint a gyermek segítője. Beátát a család 2013 nyarán visszavárta, és 2014-re is felajánlották neki a lehetőséget. A külföldön, célnyelvi országban eltöltött idő sem hozta meg a sikeres írásbeli nyelvvizsgát. Úgy tervezi, ha továbbra sem lesz sikeres eredménye, akkor az Egyesült Államokban fogja folytatni tanulmányait és ott fog letelepedni. Már érdeklődött a tanulási lehetőségeiről és az ottani oktatási rendszer nem zárja ki a tanulási zavarral küzdő hallgatókat az óvodapedagógiai képzésből.

Beáta nem adja fel, bejelentkezett a következő írásbeli angol vizsgára. „Csak pár százalékon múlt a múltkor is!” – mondja s mérgesen az asztalra csap.

Edina (22) utolsó éves óvodapedagógus hallgató. Ő államvizsgát tehet, de a diplomáját addig nem kapja majd kézhez, amíg be nem mutatja a középfokú C típusú nyelvvizsga bizonyítványát.

Helyzete hasonló Beátához. Edina kicsit gyengébb tanuló volt a középiskolában, közepes teljesítmény jellemezte szinte minden tantárgy esetén. Főiskolai tanulmányai során a gyakorlati részeket sikeresebben teljesítette, mint az elméleti részeket.

A felsőoktatási felvételi időszakban őt is figyelmeztette a nyelvvizsgára felkészítő tanára, hogy a diszlexia kizáró ok óvodapedagógus szakon, mégis ezt választotta, mert édesanyja is óvodapedagógus és azt gondolta ez a pálya neki is megfelelne, bár nem hivatásként gondolt rá, csak egy lehetőségre.

Érettségi előtt pár hónappal tanulási zavara miatt megvizsgálták a helyi Nevelési Tanácsadóban és többletidőt javasoltak neki a számonkérések alkalmával, valamint helyesírás értékelés alóli mentességet kapott. Megpróbálkozott a középfokú nyelvvizsgával is, de sem az írásbeli, sem a szóbeli (hallott szövegértésnél nem érte el a kötelező 40 százalékot) nem sikerült. Főiskolai tanulmányai alatt az ERASMUS program keretében lehetősége nyílt arra, hogy 3 hónapot tanulhasson Lettországbán. A 3 hónapos intervallum alatt 6 hét szakmai gyakorlaton is részt kellett vennie a kijelölt lett óvodában. A felhasználói szintű angolt tudása elegendő volt a feladat sikeres végrehajtásához. Hazaérkezve azonnal megpróbálta a komplex nyelvvizsgát, és a szóbeli része sikeres lett, az írásbeli nem. Azóta még kétszer ment el vizsgázni, de a mai napig nem tudott megbirkózni a követelménnyel.

Edina sem adja fel, jelentkezett a következő angol írásbeli vizsgára. „Hátha most menni fog, kicsi kell még!” – mondja, de sajnos a hangján hallatszik, hogy már nem hisz benne, elfáradt.

Gabriella (23) Egészségügyi szakközépiskolában végezte tanulmányait, a középiskolát nagyon szép eredménnyel végezte el (többségében 5-ös érdemjegyek, 3-as nem volt), érettségi és OKJ-s vizsgáira is ez jellemző. Óvodapedagógiát az ELTE Tanító és Óvónőképzőn végezte el, sikeres államvizsgát tett. Diplomáját nem kaphatja kézhez, mert nem tud középfokú C típusú nyelvvizsga bizonyítványt bemutatni.

Már általános iskolában tudta, hogy emberekkel szeretne foglalkozni ezért jelentkezett a szakközépiskolába. Mivel tanulmányai nagyon jók voltak, ezért az osztályfőnöke javasolta, hogy tanuljon tovább, ne elégedjen meg egy OKJ-s szakmával. Tudta, hogy mindenképpen olyan szakmát szeretne tanulni, ami emberekkel, gyerekekkel kapcsolatos.

Időközben nagyon sokat vigyázott gyerekekre és a helyi református gyülekezetben is tartott kézműves foglalkozásokat, játékokat a gyerekeknek. Úgy érezte, hogy jó kapcsolatot tud teremteni a gyerekekkel, ezért választotta az óvodapedagógus szakot. Akkor még nem tudta, hogy a diszlexia kizáró ok, de még nem is gondolta, hogy esetleg diszlexiás lehet. A főiskola éve alatt tudatosult benne, hogy kell majd egy nyelvvizsga a diplomához, ezért a második félévtől kezdett el jobban foglalkozni a német nyelvvel. Többször is próbálkozott, de az eltelt idő alatt sajnos egyre több kudarc érte a sikertelen nyelvvizsgákkal.

Egy ismerőse hívta fel a figyelmét arra, hogy miért nem végeztet el egy vizsgálatot, melyből kiderülhet, hogy vannak-e diszlexia maradványtünetei. Be is igazolódott a feltételezés, kevert tanulási zavart állapítottak meg. A mentességre jogosultan remélte, hogy hamarosan átveheti a diplomáját, de szembesülnie kellett azzal a ténnyel, hogy nem kaphat mentességet óvodapedagógus szakon. Már két éve óvodában dolgozik pedagógiai asszisztensként. Nagyon szereti a gyerekeket és a hivatását. Csodálatos dolognak tartja, hogy tőle tanulnak a gyerekek tudtukon kívül, a játék segítségével. Nagyon szereti a vizuális tevékenységeket, de a külső világ tevékeny megismerése a kedvenc területe. Szereti, hogy a gyerekek a környezet által szeretnek tapasztalatot. Fontosnak tartja, hogy a gyerek meg tudja szagolni, érinteni, nézni azt, amiről éppen beszélgetnek.

Gabriella tovább küzd, segítséget kért egy nyelvtanártól, és kedvezményeket kértek az írásbeli nyelvvizsgához a szakvéleményre hivatkozva. „Csak pár százalék kellett volna az előzőhöz is, hátha így sikerül!” – hangzott itt is a reménykedő kijelentés.

Rengeteg hasonló történet van. Elhivatott és sikeres fiatal óvónők küzdenek azért, hogy a hivatásukat végezhessek. Vajon miért nem felelnének meg a diszlexiájukkal, tanulási zavarukkal együtt a gyerekeknek? Nem tudnák felolvasni a meséket? Rossz helyesírásra tanítanak az óvodásokat? Nem alkalmasak az óvodások idegen nyelv tanítására?

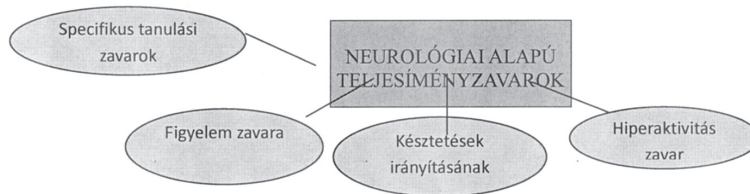
A diszlexiások többsége megtanul olvasni, a helyesírásban segítenek a gépek, idegen nyelven is csak a helyesírással szokott nehézségük lenni. Másrészt a diszlexiások olyasmit is tudnak, amiben mások nem biztos, hogy ugyanolyan jók. A diszlexia ismerete lényeges a diszlexiásokkal kapcsolatos helyes döntésekhez.

A történetek valószínűleg úgy indulhattak, hogy a diszlexia fogalmának és a mögöttes kognitív neurológiai jelenségeknek a félismerete vagy félreismerése utat nyitott egy leegyszerűsítő megoldásnak. Ezért érdemes itt kezdeni.

A diszlexia fogalma és háttere

A specifikus tanulási zavar, így a diszlexia is, mindig neurológiai eltéréseken alapul. Idegrendszeri működésbeli sajátosság, és gyakran együtt jár egyéb, hasonló hátterű neurológiai eltéréssel, mint a figyelemzavar, az impulzivitás és a hiperaktivitás. A neurológiai eltérés egyik esetben sem olyan jelentős, hogy valamely terület kiesését okozza, de mint egy tengely, végigfut a tevékenységeken, és zavarokat okozhat (Gyarmathy, 2012).

Ez az eltérés vezethet zavarokhoz, de kiemelkedő teljesítményeknek is alapja lehet attól függően, hogy a környezeti és személyes változók interakciójában milyen irányban fejlődik az egyén.



1. ábra. Neurológiai alapú teljesítményzavarok

Mindegyik zavarra jellemző, hogy

1. intelligenciaszinttől független,
2. kultúrafüggő,
3. kisebb neurológiai eltéréseken alapul.

Intelligenciafüggetlen eltérés

Az értelmi képességek szintvonala más idegrendszeri működéseken alapul, mint amelyek a neurológiai eredetű teljesítményzavarok kialakulásáért felelősek. Értelmi fogyatékosok és átlagos értelmi képességekkel rendelkezők is lehetnek diszlexiások, hiperaktívak, figyelemzavarral küzdők, bár úgy tűnik, magasabb intelligencia-övezetben nagyobb arányban fordul elő a szindróma (Gyarmathy, 1998).

Kultúrafüggő eltérés

Ha nem kellene írni, olvasni és számolni, a diszlexiások egyének ugyanolyan jól tudnának teljesíteni, mint bárki más, esetleg bizonyos területeken még jobban is. A figyelem irányításának gyengesége és a hiperaktivitás sem okozna gondot, ha a számukra megfelelő környezetben kellene teljesíteni.

Thomas Hartman (1993) könyvében a vadászok leszármazottainak írja le ezeket a különleges egyéneket. Szemben a földművessel, aki rendszeres tevékenységet végez, a vadászra jellemző, hogy

- inkább vizuális ingerekre érzékeny az agya,
- szórt figyelmével mindenfelé keres,
- folyton aktívnak kell lennie, hogy zsákmányra leljen.

A kultúrafüggőség a kultúra fejlesztő hatását is jelenti. A környezet a gyerekek idegrendszerének fejlődését erőteljesen befolyásolja. Ezek a hatások sokszor nem is tudatosak, de ahogy változik a kultúra, a hatások is változnak. Ez különböző mértékben és eltérően hathat a különböző idegrendszeri sajátosságokkal született gyerekek fejlődésére.

A digitális kor sok tekintetben előnyös az itt tárgyalt idegrendszeri működésnek, mert jóval több a vizuális inger, és sok, gyorsan változó ingert kell kezelni. Ugyanakkor a természetes fejlesztés, amelyet a korábbi kultúra hordozott, csökkent mértékben áll rendelkezésre (Gyarmathy, 2012).

Neurológiai eltérés

A zavarokat okozó kisebb neurológiai eltérés lehet szerzett és veleszületett, de bármelyikről van szó, az oki háttér sokféle lehet, és mindig több tényező is szerepet játszik a sajátosságok megjelenésében.

Mindegyik fent említett zavar kialakulhat különböző enyhe agyi traumák és örökletes folyamatok által. Korábban csupán a családi halmozódás jelezte az örökletességet, de ma már a genetikai háttér azonosítása által is igazolt mind a diszlexia (például *Fisher* és *DeFries*, 2002), mind a figyelemzavar, hiperaktivitás esetén (például *Mill* és *mtsai*, 2004). A szerzett neurológiai eltérés is sokféle oki háttérre vezethető vissza: a megjelenő sajátosság mögött nem egyetlen genetikailag azonosítható ok áll.

Az agy képlékenysége segít a traumák következményeinek korrigálásában. Az életkor előrehaladtával a tünetek egyre kevésbé okoznak problémákat, sőt teljesen el is tűnnek. Ez különösen így van, ha a kisgyerek fejlődését a környezet nagyon korai életkortól kezdve támogatja, akár tudatosan felépített egyéni terápiával is.

Szemben a szociokulturális hátrány okozta lemaradással, amelynek hatása az életkorral egyre nő, az idegrendszeri működésbeli eltérések hatása az életkorral egyre csökkenhet, bár mindig megmarad a hatásokat okozó neurológiai háttér. Tizenéves kortól kezdve a neurológiai eltérés által fenntartott eltérő gondolkodásmódnak megfelelő tanulási és életvezetési sajátosságok, az úgynevezett maradványtünetek, jelenthetnek nehézséget.

Galaburda és Livingstone (1993) megfigyelték, hogy a diszlexiások agyának jobb féltékeje nagyobb a normálisnál, ami a planum temporale területén a nem diszlexiásoknál nem megfigyelhető szimmetriához vezet. Az olvasási teljesítmény háttérében azonban egyre inkább a két agyfélteke közötti kapcsolat, a kérges test szerepe kerül előtérbe. Hynd és Hiemenz (1997) kimutatták, hogy diszlexiás gyerekek esetében a két agyféltekét összekötő kérges test elülső része kevésbé fejlett, mint a nem diszlexiás gyerekeknek ugyanezen területe. Azóta több vizsgálat igazolta, hogy az agyféltekék közötti hatékony kapcsolatnak jelentős szerepe van az olvasási teljesítményben (*Castro-Caldas, Miranda Cavaleiro, Carmo, Reis, Leote, Ribeiro* és *Ducla-Soares*, 1999; *Dougherty, Ben-Shachar, Deutsch, Hernandez, Fox* és *Wandell*, 2007; *Petersson* és *mtsai*, 2007).

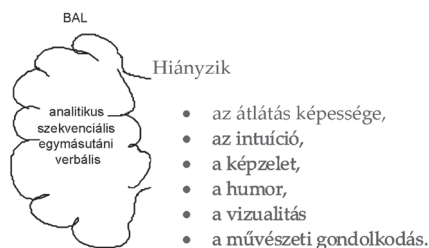
Valószínűleg a két agyfélteke közötti kapcsolat problémája nem csak a diszlexiásoknál fordul elő. Az ő esetükben azonban a jobb agyfélteke erősebb működése miatt éppen az iskolai készségek fejlődnek lassabban, eltérően. Kevésbé okoz azonban gondot, ha a jobb agyfélteke felé nincs elég kapcsolat. Oktatásunkban akár bal agyféltekével is elműködhet valaki, mert annyira kevésbé van szükség az átfogó gondolkodásra, képzeletre, képi megközelítésre és humorra.

A két agyfélteke problémája

Az oktatás a bal agyféltekei működést részesíti előnyben. Az iskolai típusú gondolkodásból hiányzik az átlátás, a kreatív gondolkodás, az intuíció, a művészet bár magas szintű a logikus, elemző, tudományos gondolkodásra tanítás. Ezáltal olyan félagyú embereket képez az oktatás, akik kevésbé tudnak átlátni helyzeteket, feladatokat, összetett problémákat.

Az egyoldalú bal agyféltekei gondolkodásmódban csak a tények és a logikus összefüggések számítanak. A lineáris, tudományos gondolkodásra készít fel az iskola, nem az életre, amely sokszínű és sokféle lehetőségekkel teli, és nem szorítható bele a kategorikus gondolkodásba.

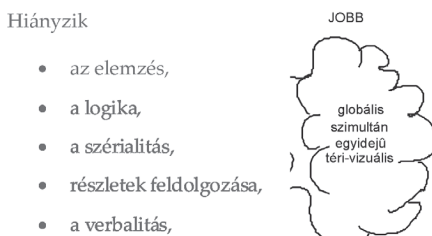
A jobb agyfélteke adja hozzá a bal agyféltekei működéshez mindazt, ami a problémamegoldó gondolkodáshoz hiányzik. Mindazonáltal, a jobb agyfélteke egyoldalú preferenciája szintén félagyú emberekhez vezet, és másféle hiányok miatt lehetetlenné teszi a magasabb rendű gondolkodást.



2. ábra. A gondolkodás bal agyféltekével – az írásbeliség hatása

Az egyoldalúan jobb agyféltekés emberek nem képesek a részleteket összegyűjteni, kevés információ birtokában döntenek. Hiányzik a logikai és a következtetési képesség, a helyzetek, feladatok elemzése. Nem tudnak egymásután következő eseményeket, információkat, adott relációkban összefüggő rendszerekként kezelni. Az elemző tudományos gondolkodás a gyenge pontjuk.

A digitális kultúra az egyoldalú jobb agyféltekei működésre épül, az oktatás viszont egyértelműen a bal agyféltekére.



3. ábra. A gondolkodás jobb agyféltekével – a digitális kultúra hatása

Az iskola egyelőre nem tud mit kezdeni a digitális kor hatásaival. A merev oktatási rendszernek egyelőre nincs válasza a megváltozott kultúrára. A diszlexiások és a specifikus tanulási zavarokkal küzdő diákok egyre növekvő tömegei az iskola zavarának tünetei. A 21. század eleji kultúra szélsőséges sajátosságait az 20. századi iskola pont annyira nem tudja kezelni, mint a diszlexiások eltérő gondolkodását (Gyarmathy, 2010, 2011, 2012).

A kérges test fejlesztése

Az agyféltekékhez kapcsolódó információfeldolgozásbeli dominancia nemcsak az embereknél és a kultúráknál azonosítható. Minden feladat, probléma, teljesítmény és képesség a kétféle feldolgozás valamilyen arányát kívánja. Hatékonyá az teszi a kognitív folyamatokat, ha gyorsan váltakozóan és egyszerre, a helyzetnek megfelelő arányban együttesen jelen a kétféle feldolgozás.

A megoldás a híd, a kérges test hatékonysága. Ez a híd az emberi agy része, és olyan tevékenységek által erősíthető meg, amelyek a kétféle feldolgozást egyaránt megkívánják: mozgás, művészetek, stratégiai játékok (*Gyarmathy, 2011, 2012*).

Kiemelkedő teljesítmény és a diszlexia

Mind életrajzi adatokkal, mind a neurológiai vizsgálatok eredményeivel bizonyították már a kutatók több évtizede, hogy számos alkotó gondolkodónak verbális területen gyenge pontjai vannak, és a jobb agyféltekéhez kapcsolódó feldolgozás erőteljesebb a balnál. Iskolai sikerességük nem egyértelmű, alkotóképességük igen (*West, 1991*).

Albert Einstein, akinél életrajzi adatok alapján valószínűsítették a diszlexiát (*Kantha, 1992*), későn kezdett beszélni és nagyon muzikális volt. Feltételezhető a jobb agyfélteke erőteljesebb működése. Már kicsi gyerekkorában kitűnt a zenei érzéke, miközben a beszéde késlekedett. Teljesítményei igazi kreatív teljesítmények. Nem hozott létre új fizikai tényeket. Einstein a mindenki számára rendelkezésre álló tényeket rakta össze másképpen. A Nobel-díj bizottság alig tudott dönteni, melyik dolgozatára adja a díjat. Ha „gondolkodni” akart, elővette a hegedűjét, és ez segített, hogy ne gondolkodjon, hanem hagyja a jobb agyféltekéjét végezni a feladatát.

Agatha Christie, a krimi királynője is diszlexiás lett volna, ha a mai kor gyermeke. Helyesírásban és nyelvtanulásban nem jeleskedett az iskolában (*Osvát, 1994*). A jobb agyféltekei feldolgozás ereje nála is lehetővé tette, hogy ugyanazokat a tényeket különbözően illessze egybe krimijeiben, és rendre más és más gyanúsítottak kerüljenek elő. Sokféle kimenetet ajánl fel az olvasónak, míg végül egy addig fel nem fedett megoldás fut be.

Több nagy alkotót értelmi fogyatékosnak vagy gyenge képességűnek tartottak, mert az átlagos elvárásoknak nem tudott megfelelni. Thomas Mann háromszor bukott meg, James Wattot nehézkesnek és ostobának tartották (*Polgár, 2008*). Pablo Picasso feltételezhetően diszlexiás és diszkalkuliás volt, de akkoriban értelmi fogyatékosnak tartották. Egyre hosszabb a kiemelkedő alkotók azon listája, akiknek az élete a különleges teljesítmények és deficitiek összefüggését bizonyítja. Az internet tele van a diszlexiás nagy alkotók listáival.

Kérdés, hogy miképpen lenne tábornok az olvasással sehogyan sem boldoguló Patton-ból, ha a mai magyar felsőoktatásnak kellene megfelelnie.² Carol Greider Nobel-díjas biológus, akinek diszlexia diagnózisa van, és sokat járt gyerekkorában fejlesztésre, jó esetben kapott volna felmentést a nyelvvizsga alól a magyar felsőoktatásban, és megúszhatta volna, amit viszont az óvónőink nem: azt, hogy kizárják a felsőoktatásból. További híres rossz tanulók és diagnosztizált Nobel-díjasok: <http://www.diszlexia.hu>.

A diszlexiások beilleszkedésének társadalmi hasznossága és ennek felismerése már nem a jövő. Egy birminghami cég kifejezetten diszlexiás munkatársakat keres, mert többlet értéket lát a kreatív gondolkodásban, amit a munkájukba visznek³ (*Gyarmathy, Motschnig, Struhár és Hagelkruys, 2013*).

Végre el kellene már fogadnunk, hogy inkább szabály, mint kivétel, hogy kiemelkedően kreatív elmék különleges idegrendszeri háttéren növekedhetnek fel. Lényegében egyfajta sajátos észlelési és reakciómód okozza az eltérést. Az agy hordozza a lehetőséget erre a típusú észlelésre, és az emberek egy része neurológiailag erősen hajlamosított rá. Ők szerznek könnyen diagnózist egy vagy több fenti kategóriára. A társadalmi-kulturális tényezők az egyén fejlődésére hatással vannak, és befolyásolják a neurológiai eltérés mértékét, minőségét, de a különleges észlelés és reakció megítélését is (*Gyarmathy, 2010, 2012*).

A mai oktatás a bal agyféltekei feldolgozásra épít. A tanítás módszerei, a logikára, elemzésre, lineáris gondolkodásra szorító drill ezt a feldolgozást fejleszti, és nem sokat tud kezdeni az intuícióval és a képzelettel.

Már vicclapba illő a helyzet, hogy miközben az oktatás mindent megtesz, hogy a bal agyféltekére szűkítse a gondolkodást, ausztrál kutatók gondolkodó sapkát dolgoztak ki, amely a jobb agyféltekét stimulálja, és a bal agyfélteke működését blokkolja, hogy kreatív teljesítményt érhessen el az egyén. Chi és Snyder (2011) szerint a tudás blokkolásával, az emlékezet helyett a képzelet dolgozhat. Előítéletek nélkül nyitottan fordul a probléma felé az így befolyásolt agy. A problémamegoldásban jelentősen hatékonyabbak voltak az így jobb agyféltekessé tett vizsgálati személyek.

Azok az egyének, jelesül a diszlexiások, akik ilyen „gondolkodó sapkával” születnek, nagyon könnyen kaphatnak tanulási zavar címkét. Sőt negatív diszkrimináció által kiszoríthatók a felsőoktatásból is.

A diszlexiások jobb agyféltekéi erőteljesebb működését az utóbbi évtizedekben már kevésbé kompenzálja a kulturális környezet, sőt, ez a feldolgozás egyre jobban előtérbe kerül. A digitális korban előny lenne a veleszületett vagy szerzett eltérésből adódó holisztikus, vizuális feldolgozási mód, de a kulturális környezet csökkent verbális szintje nem adja hozzá a legalább elfogadható hatékonyságú elemző gondolkodást. Ezért azok, akik amúgy is erősebb jobb agyféltekével születnek, és kreatív működésük magas szintű lehetne, veszélybe kerültek (Prensky, 2001; Tapscott, 2001; Small és Vorgan, 2008).

Miközben gazdasági szakemberek már megjósolták, hogy az elkövetkező korszakban a jobb agyféltekéi gondolkodás előtérbe kerül, és az egész agy használata viszi sikerre a probléma megoldást (Pink, 2006), az oktatás és a felsőoktatás is rendületlenül bünteti azokat, akik ilyen módon akarnak gondolkodni.

Következmények és ajánlások

A diszlexia nem dicsőség és nem szégyen. A pozitív diszkrimináció, a felvételin adott többlet pont is ártalmas, a kirekesztés pedig még szélesebb körű negatív hatásokkal jár.

A feladat nagyon egyértelmű. Olyan oktatási környezetet kell teremteni, amely nem rekeszt ki és nem okoz hátrányt. Ez megoldható, hiszen már számos kezdeményezés bizonyította, hogy sokféle módon lehet tanítani és számon kérni, vizsgáztatni. Többek között úgy is, hogy széles rétegeknek megfelelővé alakítsuk az oktatási környezetet, és ne a büntetéssel, kirekesztéssel való fenyegetés legyen a motiválás eszköze, hanem az egyéni, akár sajátos igényeknek is megfelelő lehetőségek által a tanulás vonzóvá váljon.

A kultúráváltást akár kényszeredetten is, de az oktatásnak követnie kell. Ez nem könnyű feladat, hiszen évszázados hagyományokat kell újragondolni. Ráadásul mind az oktatás, mind az oktatásirányítás vezető szereplői egy bal agyféltekét preferáló oktatásban váltak sikeressé. Nem is várható, hogy hirtelen mindenki egészen más működésre vált.

A feladat nagyon egyértelmű. Olyan oktatási környezetet kell teremteni, amely nem rekeszt ki és nem okoz hátrányt. Ez megoldható, hiszen már számos kezdeményezés bizonyította, hogy sokféle módon lehet tanítani és számon kérni, vizsgáztatni. Többek között úgy is, hogy széles rétegeknek megfelelővé alakítsuk az oktatási környezetet, és ne a büntetéssel, kirekesztéssel való fenyegetés legyen a motiválás eszköze, hanem az egyéni, akár sajátos igényeknek is megfelelő lehetőségek által a tanulás vonzóvá váljon.

Ami elvárható, hogy a változásokat értőn kövessék, és a következő nemzedékek sikeressége érdekében rugalmasan alkalmazkodjanak a korszak igényeihez. Ez annál könnyebben sikerülne, ha nem zárná ki a magyar felsőoktatás a megújulás egyik legreményteljesebb populációját, akiknek egy része különböző specifikus tanulási zavarok, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, figyelemzavar és/vagy hiperaktivitás zavar diagnózist kapott, mert nem fejlődhettek a képességeiknek megfelelő környezetben.

Irodalomjegyzék

- Castro-Caldas, A., Miranda Cavaleiro, P., Carmo, I., Reis, A., Leote, F., Ribeiro, C. és Ducla-Soares, E. (1999): Influence of learning to read and write on the morphology of the corpus callosum. *Eur. J. Neurol.*, 6. sz. 23–28.
- Chi, R. P. és Snyder, A. W. (2011): Facilitate Insight by Non-Invasive Brain Stimulation. *PLoS ONE*, 6. 2. sz. e16655. doi:10.1371/journal.pone.0016655
- Dougherty, R. F., Ben-Shachar, M., Deutsch, G. K., Hernandez, A., Fox, G. R. és Wandell, B. A. (2007): Temporal-callosal Pathway Diffusivity Predicts Phonological Skills in Children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104. sz. 8556–8561.
- Frith, U. (1985): *Beneath the Surface Dyslexia*. Erlbaum, London.
- Galaburda, A. és Livingstone, M. (1993): Evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Ann. N. Y. Acad. Sci.*, 682. sz. 70–82.
- Gyarmathy Éva (2010): Atipikus agy és a tehetség II. – Az átütő tehetség és a tehetségvizsgálatok ma. *Pszichológia*, 30. 1. sz. 31–41.
- Gyarmathy Éva (2011): A digitális kor és a sajátos nevelési igényű tehetség. *Fordulópont*, 51. sz. 79–88.
- Gyarmathy Éva (2012): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva, Motschnig, R., Struhár, J. és Hagelkruys, D. (2013): Diszlexiás fiatalok 21. századi lehetőségekkel. In: Tóth Péter (szerk.): Empirikus kutatások a szakmai pedagógus képzésben. *Kutatási Füzetek X.*, 117–138.
- Hartman, Th. (1993): *ADD: A Different Perception*. Underwood Books, Grass Valley.
- Hynd, G. W. és Hiemenz, J. R. (1997): Dyslexia and gyral morphology variation. In: Hulme, C. és Snowling, M. (szerk.): *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*. Whurr Publishers, London. 33–38.
- Osvát Erzsébet (1994): *Agatha Christie. A krimi királynője*. Hunga-Print, Nagyvárad.
- Pink, D. H. (2006): *A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future*. Riverhead Books, New York.
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9. 5. sz.
- Small, G. W. és Vorgan, G. (2008): *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. Harper Collins, New York.
- Tapscott, D. (2001): Digitális gyermekkor: az internetgeneráció felemelkedése. Kossuth Kiadó, Budapest.
- West, T. (1991): *In the Mind's Eye: Visual Thinkers, Gifted People with Learning Difficulties, Computer Images, and the Ironies of Creativity*. Prometheus Books, New York.

Jegyzetek

¹ http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2014A/3_felsooktatasirol/32_nehany_kepzesrol/322_cscecsemo_kisgyermeknevelo_tanito_ovodapedagogus?itemNo=5&command=sso&token=a753b949de0fb7e1fa29389eca17f949

² A Zrínyi Nemzetvédelmi Egyetemen is kizáró ok a diszlexia.

³ <http://icbirmingham.icnetwork.co.uk/0100-news/0100localnews/page.cfm?objec-tid=14279707&method=full>

Az iskolán belüli és kívüli nevelés színterei az 1960-as évek Magyarországon – beavatás az úttörőmozgalmi életbe

Kutatásaim az évtized képes magyar pedagógiai szaksajtójának feldolgozására irányulnak, a tudásátadás és nevelés tereit prezentáló vizuális források (fényképek) antropológiai jelentéseinek feltárásával.

A forrásbázist hat periodika (Család és Iskola, Gyermekünk, Köznevelés, Óvodai Nevelés, A Tanító, A Tanító Munkája) 1960 és 1970 között megjelent teljes fotóanyaga adja, 5371 képpel.

A hagyományosan oktatási-intézményi környezetekre fókuszáló kutatások körét kibővítettem az iskola világán kívülre és az intézményen belüli és kívüli világok közötti átmeneti terekre – jelen tanulmány ennek az elemző munkának egy kis szeletét mutatja be, a mozgalmi életbe való beavatás képességét.

Színterek

Az intézményen kívüli nevelés területeit áttekintő munkák (Nahalka, 2003; Trencsényi, 2006a) a nevelő funkciót és az iskola világán való túllépést, a másfajta kapcsolatokban és tevékenységekben rejlő lehetőségeket hangsúlyozzák. A Trencsényi László által felvázolt színterek közül (és azt kiegészítve), a képanyag alapján, a következő művelődési-közöségi tereket vizsgáltam készülő disszertációmban:

- Mozgalmi élet (kisdobos, úttörő, KISZ), ünnepségek: 263 kép.
- Kirándulás, tanulmányi séta, táborozás: 209 kép.
- Bábozás, dramatizálás, színház, színjátszás: 105 kép.
- Zenére, táncra nevelés: 90 kép.
- Népművészet, hagyományok: 61 kép.
- Kiállítás, múzeum: 51 kép.
- Képzőművészeti nevelés: 42 kép.
- Sport: 81 kép.

A mozgalmi élet és a kirándulás, táborozás nagy részben ugyanarra a képanyagra reflektál, az utolsó öt kategóriával kapcsolatban ugyanez a helyzet: a képek témáinak hasonlósága és az átfedések nagy száma miatt a művészeti nevelés tágabb kontextusába soroltam ezeket a tevékenységeket. Feltűnhet, hogy a művelődési ház nem bukkan fel a forrásbázisban, ennek egyik oka az lehet, hogy ezt az intézményt főleg a felnőttek látogathatták, ezért nem kapott helyet a pedagógiai szaksajtóban, csak öt képi utalást talál-

tam a művelődési házak működésére. Bizonyára több kultúrcsoportról is megjelent kép, amely művészeti vagy honismereti tevékenységüket illusztrálja, és működésük szintere egy művelődési otthon, de ezeket külön nem tüntették fel a szerkesztők. Az iskolán kívüli nevelés képanyaga 782 fotóból áll, a különböző szinterek számos kapcsolódási ponttal rendelkeznek: a táborozás és a mozgalmi élet, a honismeret és a kirándulások, a művészeti nevelés és a hagyományhoz kötődés, valamint a színjátszás kapcsolatai is hasonló érdeklődésen alapulnak.

A családi környezetben történő tudásátadásra a képek elenyésző száma, illetve a beazonosítás nehézségei miatt nem térnek ki. A család egységéhez általában a belenevelődés jelenetei köthetők, ám ezek eltűnőben vannak, gyakran már csak a hagyományhoz való különböző szintű intézményi kötődésben kapnak szerepet, vagy a művészeti nevelés területén, ami jelzi a tényt, hogy ezek a szokásrendszerek átalakulnak, megszűnnek. Egy-egy adott képről ritkán lehet biztosan tudni, hogy ott szülő és gyermek együttese szerepel (még ha ezt sejtjük is), a gyermek és az ifjú intézményi jellege nagyságrendekkel fontosabb a képanyagban – ez alól a *Család és Iskola* szerkesztési gyakorlata jelent csak kivételt.

Az 1960-as évek külföldi tendenciáihoz (a nyugati 'community education' fogalmához és a hruscsovi „Vigyük közelebb az iskolát az élethez!” jelszavához) hasonlóan Magyarországon is rokon gondolatok merültek fel az iskola társadalmasításával kapcsolatban. A szocialista nevelés eszményképe és az 1961-es, oktatásról szóló törvény erősítette az oktatás-nevelés területeinek kiterjesztését, mely folyamat az 1970-es évekre több reformkísérlet táptalajául is szolgált. Az már más kérdés, hogy ez mennyiben valósult meg, hiszen az újságokban közzétett fényképek általában egy eszményképet vázoltak fel, még ha olykor rögzítették is realitás és ideál eltéréseit. Az 1965-ös megtorpanás, majd az Új Gazdasági Mechanizmus bevezetése 1968-ban újabb fordulatot jelzett, a gyakorlatias irány felülkerekedését és az oktatás társadalmasításának háttérbe szorulását. A legnagyobb szerepet az úttörőszervezetek töltötték be az iskolán kívüli nevelésben, ezt jelzi a képek száma.

A Kádár-korszak nevelésügye, azon belül különösen a mozgalompedagógia kényes területnek számít, feldolgozása még folyamatban van (*Trencsényi, 2002*) – vizsgálatom éppen ezért nem normatív, értékelő kísérlete a tárgyalt kérdéseknek, és nem is közvetlenül a pedagógiai világról szól. A vizuális reprezentációk által kibontható jelentéseket, a térhasználat és -szerveződés jellegzetességeit tárom fel, ezenközben gyakran ellentmondásos értelmezések is érvényessé válnak: az úttörőmozgalom szintén magában hordozta ezt az ambivalenciát. Habár iskolán kívüli nevelésről van szó, az ide sorolható tevékenységek jelentős részét az iskola szervezte, intézményi keretek között – általában tanórán kívül – valósultak meg. Jó példa erre az úttörőmozgalom felépítése, melynek viszonya a pedagógusok és az iskola világával, valamint a KISZ irányító szerepével kapcsolatban mindvégig problematikus volt (*Trencsényi, 2006*). Az autonóm gyermekmozgalom az 1960-as évek konszolidációjában intézményesült, az őrök osztályon belül szerveződtek, egy-egy osztály alkotta a rajt, az iskola pedig az úttörőcsapatot.

Mozgalmi élet

Nem céлом a mozgalom történetének leírása, a történeti dokumentumok csak a képek háttérének felvázolásához, a különböző értelmezési kísérletekhez nyújtanak segítséget. A pártállami struktúrákhoz kötött, egyetlen gyermekszervezet és ifjúsági mozgalom monolit társadalomképet tükrözött (*Trencsényi, 2002*), de ez egyáltalán nem jelentett változatlan működési kereteket és társadalmi-oktatási szerepkört. Történetének különböző állomásaiban más és más funkciókat töltött be az úttörőszervezet, illetve a KISZ, eltérő

módon pozicionálta magát, és képzelte el lehetséges feladatait. A tárgyalt korszakra az 1957-es év nyomja rá a bélyegét: az úttörőmozgalom újjászervezése és a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség megalakulása¹ (Gergely, 2008). Az úttörőmozgalom a leghangsúlyosabb a képi történetekben, 1946-os megalakulása még civil kezdeményezés, ezt követően az államosított oktatáspolitikát szolgálta ki az '50-es években, majd a rövid ön- és újjászerveződést követően, a hatvanas évekre a konszolidáció legitimációs reklámjává vált (Trencsényi, 2006b, 226. o.).

A kisdobos-, úttörő-, és KISZ-szervezetek elkülönítése nem mindig megvalósítható a vizuális anyagban, 195 fénykép esetében viszont lehetséges. A szervezetek közti kapcsolatot koncentrikus körök formájában lehet elképzelni: a kisdobos mozgalom része volt az Úttörőszövetségnek, a KISZ első országos értekezlete 1957 októberében pedig a KISZ szervezetileg önálló részének mondta ki a Magyar Úttörők Szövetségét (György, Györgyné, Halminé, Horváth, Kovácsné Bolyós, Miklós, Nádházi és Szabó, 1986, 38. o.). A képek többsége (160 darab) úttörőket ábrázol, 22 KISZ-est, 13 pedig kisdobost. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy néha tanórák keretében is úttörőnyakkendőben vannak a gyerekek (47 esetben), ezeket nem számítottam bele a mozgalmi életbe, hiszen sem a megjelenített tér, sem a tevékenységforma nem indokolta ezt. A fotók megoszlása egyenlőtlen a periodikák között, a legtöbb fénykép a *Család és Iskolában* található (106 kép), köszönhetően a lap minden más pedagógiai folyóiratot felülmúló képtermelésének, azt követi *A Tanító Munkája* (65 kép) és a *Köznevelés* (60 kép). *A Tanítóban* 20 mozgalmi kép van, az *Óvodai Nevelésben* hét, a *Gyermekünkben* pedig öt. Az általános és középiskolákban jelen lévő mozgalom csak ünnepek, vagy látogatások idejére lépett át a kisgyermekkor, az óvoda világába, elsősorban az érzelmi ráhangolás, a szervezetbe való belépés előkészítése céljából.

Több szempontból is elemezhetőek a mozgalmi élettel kapcsolatos képek, az egyik a felnőtt jelenlét vagy annak hiánya a fotókon. A korpusz többségében, 159 esetben a gyermekeket felnőtt nélkül ábrázolják, idősebb (de még iskolás) segítőikkel, ifivezőtőikkel, vagy kortárs csoportként – ez a tény megerősíti az úttörők gyermekmozgalmi autonómia-képét, a felnőttek világtól való elkülönülését és önszerveződését. Csak 42 olyan példát találtam, ahol felnőtt irányítás figyelhető meg, általában pedagógus képében – a valóságban a tanári irányítás és irányítottság sokkal erőteljesebb lehetett. A másik elemzési szempontot az ábrázolt tevékenységek jelentik, melyek közül kiemelkedik a kirándulás és táborozás (87 kép), valamint az avatás és más ünnepeken való részvétel, azokra való felkészülés (45 kép). A szakkörök és úttörőházak változatos cselekvési formái (26 képi példa) mellett az Úttörővasút számít még fontos hivatkozási pontnak (21 esetben) és a hétköznapi élet megszervezése, az önkormányzatiság fórumai (26 kép). A harmadik, s egyben utolsó interpretációs kategória a szimbólumok és rítusok szerepe, a szokások és ünnepek jelentéshálózata, ami nagyon fontos szerepet töltött be az érzelmi azonosulás és a csoportkohézió szempontjából. A téma szempontjából nem vettem figyelembe a legfontosabb képi forrást, az *Úttörővezető* folyóiratot, mivel nem a Művelődésügyi Minisztérium tartotta fenn, mint a többi lapot, hanem a Gyermekbarátok Országos Egyesülete, így a Magyar Úttörők Szövetségének lapjaként működött. Darvai Tibor (2011) e lap képi anyaga alapján már közölt egy tanulmányt az úttörő-rítusok szerepéről és jellemzőiről, én a kvalitatív elemzést is figyelembe véve elsősorban a konkrét fotók révén feltárható jelentéseket tartom fontosnak.

Az avatás

A mozgalom számára nagyon fontosak voltak az olyan szimbólumok, rítusok és eszményképek, melyek emocionálisan mozgósító erővel bírtak a gyerekek és fiatalok számára, kézzel foghatóvá tették az elvont eszméket és képesek voltak betölteni az erkölcsi-közösségi nevelés változatos funkcióit (Király, 1975, 111–113. o.). Antropológiai megközelítésben az avatási ünnepség olyan rituálé, ami az átmenetet jelképezi a gyermek és az iskolás státusza között, a befogadás gesztusát jelenti egy nagyobb közösségbe, ami egyaránt jelenti az iskolát és a kisdobos közösséget (a kettő, ritka kivételtől eltekintve, gyakorlatilag lefedte egymást) – az ünnepség általában elsős korban, tanév végén, tavasszal történt. A hasonló ünnepek nagyon fontos szerepet töltenek be a közösség és az iskola életében, hiszen megakasztják a hétköznapi menetét, jelképes értelmű gyakorlataikkal sajátos jelentésmezőt hoznak létre és legitimálják a csoportidentitást, az együvé tartozás érzését (Wulf, 2004). Az avatásra fel kell készíteni érzelmileg a gyermekeket² – mint arra több korabeli, teljes névvel nem ellátott cikk is figyelmeztet (például: K. A., 1963; B. Gy.-né és S. M., 1964) –, főleg az új identitással járó felelősséget és köteleességtudatot hangsúlyozva.

Az eseményt megelőző időszakban fontos szerepe van a kisdobosokat támogató úttörőrajoknak, a családnak és a pedagógusoknak, hogy a megfelelő élményt kaphassák az avatandók (Király, 1975, 67. o.).

Az eszménnyel való azonosulást szolgálja a kisdobos 6 pont fogadalomtétele, a jövőre tett ígérettel (Méltóvá válni az úttörők vörös nyakkendőjére), a kék nyakkendő, az alakiformai jellemzők (sorba rendeződés), mely a katonaságot és a cserkészetet idézik meg, valamint az idősebb avató személye (szülő, rokon, jelen esetben szovjet katona). Az időpont is a különlegességet sugallja – általában a májusi gyermeknaphoz kötik az avatást –, a hasonló képek publikálási időpontjai pedig a március és április hónapok. A rendszer szempontjából fontos, ideológiailag átszőtt ünnepek (március 15., március 21. és április 4. – az 1960-as évek második felétől a KISZ által szervezett Forradalmi



1. kép

Készítő: Fényes Tamás, MTI

Cím: Kisdobosavatás

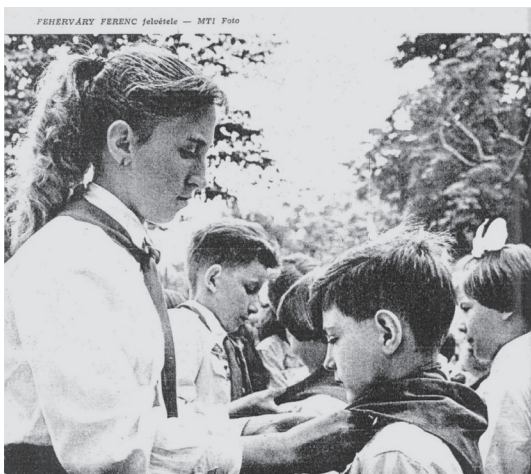
Megjelenés helye, ideje: *A Tanító Munkája*, 1964/3. sz., borító I.

Képleírás: Az újság címlapján lévő kép a kisdobosok felavatásáról szól – a hasonló képek gyakran emelik ki a nyakkendő-kötés szimbolikus gesztusát, amit itt egy szovjet katona végez el. Az avató mindig idősebb (úttörő vagy pedagógus), jelen esetben az esemény ünnepélyes jellegét még jobban kifejezi a felavató személye. Az egy sorban álló, lépcsőn várakozó fehér blúzós, masnis lányok boldogan és érdeklődve készülnek az avatásra. A lehajolás és a beemelés egy új közösségbe szó szerinti és átvitt értelmet is kap a kép kontextusában.

Ifjúsági Napok) közelsége az avatás tényét emeli meg, a gyermekeket összeköti a múlt örökségével, és nem melléleg a tavaszi újjászületési ünnepekre is kapcsolatot teremt (ez utóbbit kimondatlanul).

A kisdobos-avatást ábrázoló legfontosabb képi szimbólumnak a kék nyakkendő lát-szik, a békevágy kifejezőjeként (Surányi, 1958), valamint a nyakkendő felkötése, a közösségbe való felvétel jeleként. Ugyanilyen hangsúlyos a kisdobos-embléma, az 1848-ra való utalás, a dob, trombita és a katonák buzdítása, a forradalmi romantika ele-mének becsempészése a gyermekmozgalomba (lásd Asztalos István [1957] rövid írását a Damjanich seregét harcba vezető, majd az életét feláldozó kisdobosról). Mindezeket az információkat az avatásra várók is tudták, felkészítésük fontos részét képezte az elődök ismerete, a kiválasztott múlthoz és hagyományhoz csatlakozás. Az ünnepélyes boldog-ság és várakozás a felavatásra váró kislányok arcán ennek is köszönhető a képen – habár feljebb már mással vannak elfoglalva a jelöltek –, az ünnepélyességet csak növeli, hogy szovjet katoná végzi el a nyakkendő-kötés szertartását, ami visszautal a katonai szem-pontokra is (alakiság, 1848-as és forradalmi emlékek). A háttér teljesen elhanyagolható az avatás fényképein – a lényeg a közösségbe való beavatás szimbolikus gesztusának ábrázolása és ebből a szempontból lényegtelen a tér, melyben ez végbemegy. Még ha tudjuk is, hogy a helyszín kiválasztása fontos szempont volt, ez csak az úttörő-ünnepek vizuális ábrázolásánál válik központi elemmé.

Az Úttörőszövetség feladatának tekintette a 6–10 év közötti korosztály szervezését, a kisdobos-mozgalmat egy nagyobb egység részének tekintik (Király, 1975, 64. o.; Miklós, 2004, 231. o.). 1947-ig egyébként a különböző korú gyerekek együtt tevékenykedtek, ezt követően a 6–9 évesek pajtácsoládokba, a 10–14 évesek úttörőrajokba és őrsköbe tömörültek (Záhonyi, 1976, 12. o.). A szervezeti kereteket (őr, raj, csapat) később a kis-dobosok is átvették, a kisebb helyeken az egész alsó tagozat alkotta a rajközösséget, az önálló kisdobos csapatokat általában helyben lévő úttörőcsapat hiányában engedélyezték (Király, 1975, 65. o.). Az úttörőmozgalom a vizuális anyagban háttérbe szorítja mind a kisdobosokat, mind a KISZ-t, az előbbi amúgy is átmeneti állapotnak tekintve, pedig fontos időszaka volt a gyermekek életének, amit az is jelez, hogy *A Tanító Munkája* és *A Tanító* külön rovatot indított a kisdobos-vezetőknek – az *Úttörővezető* külön periodi-kaként jelent meg a másik oldalon.



2. kép

Készítő: Fehérvári Ferenc, MTI

Cím: N/A

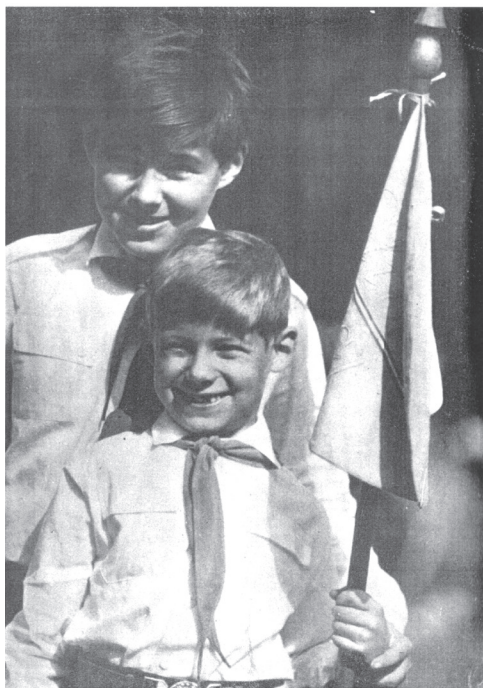
Megjelenés helye, ideje: *A Tanító*, 1970/5. sz., 8. o.

Képleírás: Ugyanez a fénykép megjelent már 3 évvel korábban (*Család és Iskola*, 1967/4, 17), a szerző megjelölése nélkül, *Úttörőava-tás* címmel. Fehérvári (és az előző fotós, Fényes Tamás is, lásd: Markovics, 2006, 83., 89. o.) az MTI elismert fotóriporterei voltak, munkájukat több lap is felhasználta, hol meg-rendelésre dolgoztak, hol korábbi munkáikból válogattak a pedagógiai lapok szerkesztői. Az előző képpel ellentétben nem zárt térben, hanem szabadban avatják az úttörőket, való-színűleg idősebb, patronáló úttörőtársaik és nem fiatal felnőtt, az iskolán kívül álló kato-na. A második avató fiú fehér ingén valószí-nűleg a Magyar Népköztársaság Úttörője háromszögletű felvarrója látható.

Az idősebb és fiatalabb nemzedékek közti kapcsolat (úttörő – kisdobos, idősebb úttörő – avatásra váró úttörő, KISZ-es – úttörő) elméletben a támogatás és patronálás formájában nyilvánult meg, a fenti kép esetében pedig az avatás megrendezésében. Itt nem katonára köti fel a nyakkendőt – holott egy 1967-es beszámoló szerint régi szokás a néphadsereg tisztjeinek részvétele az ünnepségben (Dobicz, 1967) –, hanem valószínűleg az avatandó iskolatársa, egy idősebb úttörő. A protestáns kollégiumok és az angolszász iskolaszervezés hagyománya is tartalmazta az idősebb diákok részvételét a tanítás-tanulás folyamataiban, a közösségépítésben – hasonló gondolat köszönhet vissza a felelősségteljes és komoly úttörőavatás lebonyolításában. Pedagógiai szempontból ez megkönnyíthette a következő fokozatba lépést, melyet szintén megelőz egy felkészülési időszak³, ezt próbák teljesítésével, csillagok megszerzésével és az úttörőélet megismerésével teljesíti a leendő úttörő. A próba-rendszer (a katonai-alaki formaságokkal együtt) a cserkészettől vette át a mozgalom, a kisdobos életében ez papír-, képeslap-gyűjtést, hely- és környezetismeret elsajátítását jelentette (Somogyi, 1963). Egy mélyebb szinten a honismeret és a hagyományok fontossága szintén a (regős)cserkészetből eredeztethető (Trencsényi, 2010; a cserkészlet beolvasztásáról az úttörőmozgalomba lásd: Miklós, 2007; Trencsényi, 2006c), kiegészítve a kötelező ideológiai-munkásmozgalmi akciókkal, a szűkebb környezet átpolitizálásával – a pajtasok és az „ősz hajú kommunista harcosok” közös fénykép-felvétele (Domonkos, 1970) jó példa ez utóbbira.

A szabadban történő avatáson egyszerre több gyereknek is feltűzik a vörös nyakkendőt, az avatók és az avatottak két sort alkotnak, két részre osztják a fotót és a mozgalom jelképes világát. A nyakkendő többszöri jelentésmódosuláson ment át a mozgalom történetében, tanulságos áttekinteni ennek történetét az 1960-as évektől. 1946 és 1948 között az eredeti úttörőnyakkendő fehér volt, piros összefogó gyűrűvel és piros csíkkal a szélén (Sellyei, 1976, 8. o.) – a fehér a tisztaságot, a piros a forradalmiságot jelentette. A kendő három sarka a nevelők (csapatvezetők), ifi- és őrvezetők valamint a gyermekek egységét, mélyebb értelemben munkásság, parasztság és értelmiség szolidaritását fejezte ki (Trencsényi-Waldapfel Imre 1948-as írását idézi: Trencsényi, 2006, 5–10. o.). 1948-ban először kékre változott az úttörőnyakkendő, az 1949-es Világifjúsági Találkozótól kezdve pedig a csapatok legjobb úttörői, később már mindenki, vörös nyakkendőt hordott. Az első vörös nyakkendőket 1949. augusztus 21-én adták át Magyarországon, a DISZ 1951-ben hozott határozatot a vörös nyakkendő és az új rangjelzések viseléséről (György és mtsai, 1986, 21., 25. o.). Az 1954-es Úttörőcsapatok Működési szabályzata a kendő három sarkának más értelmezést adott: a kommunista harcosok, a DISZ-fiatalk

A protestáns kollégiumok és az angolszász iskolaszervezés hagyománya is tartalmazta az idősebb diákok részvételét a tanítás-tanulás folyamataiban, a közösségépítésben – hasonló gondolat köszönhet vissza a felelősségteljes és komoly úttörő-avatás lebonyolításában. Pedagógiai szempontból ez megkönnyíthette a következő fokozatba lépést, melyet szintén megelőz egy felkészülési időszak³, ezt próbák teljesítésével, csillagok megszerzésével és az úttörőélet megismerésével teljesíti a leendő úttörő. A próba-rendszer (a katonai-alaki formaságokkal együtt) a cserkészettől vette át a mozgalom, a kisdobos életében ez papír-, képeslap-gyűjtést, hely- és környezetismeret elsajátítását jelentette (Somogyi, 1963).



3. kép

Készítő: Székely Tamás

Cím: Képek a fővárosi úttörők életéből

Megjelenés helye, ideje: Köznevelés, 1970/21. sz., borító II.

Képleírás: A felnőtt-világtól elkülönült gyermekszervezet eszményéről szól a fotó, ahol az idősebbek támogatják a fiatalabbakat, mögöttük álltak és segítettek, ha kellett. A vörös nyakkendő mellett az elől álló fiú kezében lévő őrsi zászló a legfontosabb jelkép: a zászló mérete és háromszögletű vége zárja ki a csapat- vagy rajzászlók lehetőségét (valamennyi zászlótípus fontos kelléke egyébként a Cserkészszövetségnek is). Az idősebb és fiatalabb generációt képviselő fiú egyaránt boldogan néz előre a jövőbe és a nézőre.

gesztusát és előrevetíti az önkormányzatiság, valamint a demokratizmus érvényesülését a mozgalomban. Jelen esetben valószínűsíthetjük, hogy az elől álló, fiatalabb fiú kisdobos, a mögötte álló idősebb pedig már úttörő – kapcsolatuk a kisdobos-létből az úttörőbe való átmenetet segíti.

A nyakkendő és a zászló szimbóluma összefügg egymással: a vörös nyakkendő a nemzetközi munkásmozgalom zászlójának darabja, vörös színe a forradalmi küzdelemben való részvételi készségről szól (Király, 1975, 116. o.). A szolidaritás nemcsak a generációk között érvényesül, hanem az internacionalizmus gondolatrendszere szerint valamennyi progresszív erőt összefogja a világon. A vörös nyakkendők összevarrása egy zászlóvá, majd az avatáson a zászló ollóval való szétvagdosása és odaadása az avatandóknak (Dobicz, 1967) a részesülést jelenti a mozgalmi hagyományból, bár nem

és az úttörők szövetségét jelenti, a nyakkendő pedig a forradalmi vörös zászló egy része (Miklós, 2004, 269. o.). Az újjászervezés utáni 1958-as szabályzat már három nemzedékről beszél, kommunisták (felnőttek), kiszisták (ifjak) és úttörők (gyermekek) egybeolvadásáról a nyakkendő három sarkában (Surányi, 1958), szemléletes példáját adva a hegeli megszüntetve megőrzés dialektikájának, a szintézisnek. Az áttekintés megmutatja a forma esztétikájának és ideológiától függő viszonyának a jelentőségét, a részleteknek tulajdonított fontosságot. Ezzel ellentétben állt ugyanakkor a nyakkendő hétköznapi, szükségtelen viselete vagy kötelező felvétele, ami sok vitát váltott ki a korban (Király, 1975, 116–117. o.).

Az egymást követő nemzedékek jelképes és valóságos kapcsolata egyaránt kifejeződik tehát a képen, melyet legjobban a következő fotó fejez ki, ahol felbukkan a másik fontos jelkép: a zászló.

A mozgalom elvileg önkéntes alapon működött (Nagy, 1964, 28. o.), a majdnem 100 százalékos szervezettség azonban ellentmondott ennek az elképzelésnek: a szocializmusban oly gyakori diszkrépancia ideológia és gyakorlat között itt is jelentkezett. Az önszerveződő gyermekszervezet eszményét illusztrálja a fénykép, az egymást segítő és támogató csoportok képzetét, ahol az „idősebb testvér” patronálja a fiatalabbat – ennek az elvnek érvényesülnie kellett úttörő – kisdobos, fiatal úttörő – idősebb úttörő és kises – úttörő viszonylatában is (Kőhidi, 1968). Jelképes értelmű a felnőtt hiánya, kifejezi az önálló gyermekvilág és –mozgalom létjogosultságát, az elkülönülés

lehet tudni, hogy ez a munkaigényes eljárás mennyire honosodott meg. A zászló az „egyik legérzékenyebb és leghatásosabb szimbólum” a korabeli mozgalmopedagógia szerint is (Király, 1975, 116. o.), ezt csak megerősítették az októberi forradalom 50. évfordulójának ünnepei, „A vörös zászló hőseinek útján” mozgalom és „A lenini zászló alatt” akció (Kocsis, 1967). A zászló komplex jelentérendszerében így összefonódik a mozgalmi múlta utalás, a saját, helyi közösséggel való identifikáció (hiszen az őrsi zászlót az alapszervek tervezték), a forradalmi konnotáció, a katonai jellemzőkre való utalás és az Úttörőszövetség egészének, egységének kifejeződése.⁴ Zászló és nyakkendő kapcsolata pedig egyén és közösség szintézisét, a részvétel szimbolikáját nyújtja – ez a gesztus távoli rokonságot mutat az Úrvacsora és a szentségek felvételének rítusaival.

Egy további jelkép is felfedezhető a fotón, ez pedig az első gyerek övcsatja, mely csak részben látható – ezen az „Előre” köszöntés és a vörös csillag társaságában a nemzeti trikolor látható, benne a háromágú tábortűzzel. Az övcsat nemzet és nemzetköziség dualizmusát, a forradalmi harc vállalásának szándékát és a mozgalmi élet egyik fő jellemzőjét, a táborozást villantja fel. Valamennyi eddig bemutatott mozgalmi jelkép (nyakkendő, zászló, övcsat) összetett jelentéssel bír, mely gyakran korszakonként is változott, alkalmazkodva a politikai-ideológiai igényekhez. A jelképeknek különösen fontos szerep jutott a beavatási ünnepekben és egyéb rituálékban.

Összegzés

Az oktatáspolitikai és a pedagógiai számára fontos feladatnak számított a szocialista korszakban az iskolán kívüli tevékenység és a szabadidő megszervezése. A részben intézményekhez kötött, illetve a szervezeti kereteket kihasználó helyi és országos kezdeményezések az 1970-es, 1980-as években, a Trencsényi László (2013) által a gyermekkultúra eredeti felhalmozásának időszakaként aposztrofált időszakban éltek virágkorukat, de kezdeteiket a hatvanas évtizedben kell keresni. Az alternatív, civil mozgalmak csíráit is felfedezhetjük, melyek ugyanakkor mindig beágyazódtak a mozgalmi, közművelődési infrastrukturális keretekbe – erről a kérdésről egy későbbi tanulmányban számolok be.

A teljes személyiség formálása az 1961-es oktatási törvényben megfogalmazott, mindenoldalúan művelt szocialista állampolgár kiművelésének eszményéhez vezetett, melyet ideológiai-világnézeti neveléssel kapcsoltak össze. Az iskola világából az út a munka világába vezet, az átmenetet gyakran kísérik identitáskrizisek, feszültségek (Brunner, 2002) – ezt könnyítette meg a gondoskodó állam, a munkára nevelés minden iskolafokozatot átható koncepciójával. Az oktatási-nevelési terek kiterjesztése tehát több szinten is érvényesült, számtalan térszervezési és gyakorlati következménnyel együtt.

Irodalomjegyzék

Asztalos István (1957): A kisdobos. *Napsugár*, március, 5–6.

B. Gy-né és S. M. (1964): Fényképalbum négy esztendő történetéből. *Család és Iskola*, 6. sz. 4–5.

Brunner E. J. (2002): Átmenet az iskola világából a munka világába. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia: a nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP, Budapest. 133–141.

Darvai Tibor (2011): Rítusok az Úttörővezetőben. 1953–83. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. 2010. Törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 305–317.

Dobicz János (1967): Úttörőavatás, 1967. *Család és Iskola*, 4. sz. 17.

Domonkos János (1970): Vendégségben az úttörők-nél. *A Tanító*, 2. sz. 27.

Gergely Ferenc (2008): *KISZ. A Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség története. 1957–1989*. Holnap, Budapest.

György Péter, Györgyné Juhász Katalin, Halmi Lászlóné, Horváth Lajos, Kovácsné Bolyós Ildikó, Miklós Tamás, Nádházi Lajos és Szabó Eszter (1986, szerk.): *A magyar úttörőmozgalom történetének időrendi jegyzéke. 1945–1985*. Balatoni Úttörőváros, Zánka.

K. A. (1963): Kisdobosok. *Család és Iskola*, 11. sz. 16–17.

Király Gyula (1975): *Az úttörőmozgalom pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kocsis Éva (1967): Vörös zászló alatt táborozunk. *Úttörővezető*, 6. sz. 16–17.

Köhidi László (1968): *Segítenek az idősebb testvérek. Úttörővezető*, 11. sz. 12.

P. Miklós Tamás (2004): *Gyermek- és serdülőkorai szervezetek. I. A magyar gyermek- és ifjúsági szervezetek, mozgalmak történetének válogatott dokumentumai I.* Gyermek- és Ifjúságtörténeti Múzeum – Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum Kht., Zánka.

Nagy Gyuláné (1964): Az elsődleges kisdobosközöségekről. *Úttörővezető*, 4. sz. 28–29.

Nahalka István (2003): *Túl a falakon. Az iskolán kívüli nevelés módszerei*. Gondolat – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

Sellyei Anna (1976, szerk.): *Úttörőtűkör. Az úttörőmozgalom 30 éves története képekben*. Móra, Budapest.

Surányi László (1958, szerk.): *A Magyar Úttörők Szövetsége alapszabálya*. Athenaeum, Budapest.

Trencsényi László (2002): Vágakozás kritikai szocializmuskritikára. *Iskolakultúra*, 12. 11. sz. 87–97.

Trencsényi László (2006, szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Iskolán kívüli nevelés*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 24–26. 2013. 09. 12-i megtekintés, <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/Nyomtat%E1sra/pdf/Iskol%E1n%20k%EDv%FCli%20nevel%E9s.pdf>

Trencsényi László (2006b): *Utak és törések. Adalékok a magyar úttörőmozgalom történetéhez*. Új Helikon Bt., Budapest.

Trencsényi László (2006c, szerk.): *A Magyar Cserkészfiúk Szövetsége és az Úttörőmozgalom egyesülése 1948-ban*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

Trencsényi László (2010): A regöcskerkészet tradíciói az úttörőmozgalomban. *Új Ifjúsági Szemle*, 1. sz. 99–100.

Trencsényi László (2013): A gyermekkultúra eredeti felhalmozása a hetvenes-nyolcvanas években (visszaemlékezés). In: Bús Imre (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. PTE IGYK, Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd. 69–81.

Wulf, Ch. (2004): Einleitung: Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen. In: uő és mtsai (szerk.): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Springer DE, Wiesbaden. 7–23.

Záhonyi Ede (1976): Szövetségünk történetéből. In: Gaál Ferenc (szerk.): *Úttörőkronika. A magyar úttörőmozgalom harminc éve*. Móra, Budapest. 9–26.

Jegyzetek

¹ Természetesen mind a gyermekmozgalomnak, mind az ifjúsági mozgalomnak megvan a történeti előképe, 1919 és 1946 évszámaival kijelölhetően.

² Talán ez az egyik oka az ünnepség tavaszi időpontjának.

³ Az úttörőavatásra való érzelmi-intellektuális ráhangolódás itt is fontos, lásd az *Úttörővezető* 1960-as cikkét, idézi: *Trencsényi*, 2006, 76–77. o.

⁴ A zászló univerzális szimbólum-jellegét sokoldalú felhasználása is megerősíti: a zászlófelvonás a tisztavatásnál, a zászlóra tett eskü, az egyházi ünnepségek kellékeként, a gyász jeleként a zászló félárbocra engedése, a harcban betöltött buzdító-mozgósító szerepe, vagy a csatában megszerzett zászlók mint az ellenség felett aratott diadal jelei.

Átrajzolt hagyományok, komplementer újvilágok

A hosszú életű folyóiratok története az arculatváltások története, külsőleg a formátum, a borító színvilága, a grafikai megjelenés, a belső oldalak kialakítása jelzi a módosulásokat. A '34-es alapítású Híd története a külalaki változások története is. Ezek azonban csak jelzésszerűen közvetítik a irodalmi rendszerekben, valamint a széles kontextuális átrendeződések nyomán létrejött átalakulásokat, a gondolkodási, irodalomfelfogási, beszédmódbeli változásokat, azt, hogy a folyóiratok voltaképpen a hagyományok kulturális intézményeinek folytonos átrajzolási közegei. Megérteni ezt a történetet, csakis a magunkhoz-alakítás perspektívái felől lehetséges. Magunkhoz alakítani a hagyományból azt, ami újraformálható, magunkhoz alakítani mint hozzánk tartozót, „újszerű érvényesség-egységbe” rendezni a választott örökséget és a sajátot. Olykor az átrajzolásos profilmódosítás – a „ne kössön meg, de ne is veszejtsük el” kettőssége – nehezebb vállalás, mint a megőrzés minden gesztusát kizáró új kiformalása.

A szerkesztői gyakorlati tapasztalat a print-folyóiratok előállításához köt, korábban az Új Symposionhoz, újabban a 2014-ben 80 éves *Hídhöz*. A jelenkori kulturális praxis eltérései nyomán fontos kimondani: a folytonos átrendeződések olykor jelentős mértékű alkalmazkodást kívánnak. Bár az élményszerűség, amely a digitális térben is megjeleníti az értelmezést, nem idegen a szövegektől, hiszen ma már maga a szövegezőállítás is ebben a térben folyik.

Amikor az online kultúra nyomán relativizálódnak az alkotó és az olvasó közötti határok, e jelenségek kétségtelenül új és lényeges mozzanatokhoz hoznak, de nem mindig azt a közösség-minőséget dolgozzák ki, amelyben, különösen kisebbségi szituációban, gondolkodnunk kellene, illetve, és csak így fogalmazhatok, amelyben én gondolkodni szeretnék. Az online-közösségek egészen egyszerűen virtuális közösségek, és a jelenkori kulturális gyakorlat olykor a valós közösségek előzményi szerkezeteként tekint rájuk. Azért beszélek előzményi szerkezetekről, mert a szemlélők és kommentelők közössége, amikor a baráti viszony alakulásáról beszél, és eléggé sűrű szöveghelyek ezek, az online ismeretséget követő élő találkozás mozzanatait emeli ki. Az irodalmi portálok, mint amilyen például a *Litera* is, találkozókat, felolvasásokat szerveznek, de többször utalnak önmaguk valós közösségiségére (lásd a közelmúltbeli szerkesztőségi költőzködés jeleneit), az sem véletlen, hogy minderről a *Zetna* fesztiválján beszélünk – személyes jelenlétünkben. Közhely, hogy a világháló olyan kapcsolati hálózatok kiépítésére is alkalmas, amely kapcsolatok egyébként soha nem jönnének létre. És mindezen előnyei feltétlenül kihasználandók. A mediatizálást, a közvetített kommunikációt azonban a fizikai-érzelmi érintettséget is bekombináló szellemi közösségteremtés érdekében kell erősíteni. A sze-

mélyesség alakzatait, a találkozás, a közvetlen kommunikáció-szituációs-élményi értékeit különleges létbeli többletei okán hangsúlyozom, és nem tudom eléggé hangsúlyozni. Az érdekközösség, az élményközösségi hasonlóság és az élményretegződés fogalmát kell még kiemelni, a nemzedék-filozófiák nyomán (lásd Veress Károly idevágó gondolatait). A *Symposion* már generációs „emlékhely”, de a szimbolikus tartalmak társíthatóságát és azt a közösségeséget, amely tartósan beépült a nemzedék tagjainak kommunikatív emlékezetébe máig működni látjuk. Domonkos István egészen rendkívüli megnyilatkozásai a nyári Dombos-fesztiválon, és az ottani nemzedéki találkozás megrendítő jelenetei jól bizonyítják ezen élmények jelentőségét. A nemzedéki kapcsolódások természete az emberi létezés olyan kulturális aspektusait fejezi ki, amelyek hangsúlyozottan az együtt-lét, a közös idő vonatkozásában érthetők meg – az emberi természet alapvető adottságaként, de szociális-kulturális intézményként is megjelenítve az időt. „A kollektív emlékezet hordozója mindig egy térben és időben határos csoport.” (Jan Assman). A kollektív élmény mélyégi ereje a közvetlen tapasztalati horizonthoz, a közös produktum előállításának anyagiasságához is kötődik. Csoport és tárgy, mondaná Assman, szimbolikus lényegközösséget alkot. A tárgy az interakciós mintázatok tartozékaként is az egymással való lét értelmezésének része. Vannak, akik azt mondják, hogy túl vagyunk már ezen, én viszont azt mondom, hogy ne legyünk túl.

A kézbevételek lehetősége, az anyagi formával való megjelöltség az időtállóság, a tartósság képzetrendszerébe állítja be a gondolkodást. És valamiképpen összekötő elemként funkcionál, hozzákapcsolja a folyóirat jelenkori közösségét saját tárgyi előzményeihez és szélesebben a kultúrtörténeti korok jelentősnek mondható, hasonló megvalósulásaihoz. Fontos elköteleződési, hozzátartozási szerkezeteket épít. A behelyezkedés a kézbevételek élményével, a lap fizikai valóságának megtapasztalásával teljesebben ki, ezt a tapasztalati lehetőséget egy dimenzionális értéként kell számon tartani és a lehetőségekhez képest megőrizni. Sokan hiszik azt, hogy a nyomtatott folyóirat csak azoknak fontos, akik számára az online tapasztalat értelmezhetetlen a kollektivitás élményének kialakításában. A puha fogás, a fényezett felület érzékelése vagy éppen a különböző simítatlanságok élménye valóban nem helyettesíthető. Az anyagi valóságú folyóirat azonban mégsem abban a romantikus formában kell eszünkbe jusson, mint a kiadvány felejthetetlen nyomdailata, tapinthatósága stb., ahogyan bizonyos megnyilatkozásokban tapasztaljuk. Hanem az emlékezetműködési törvényszerűségek miatt, amelyek szoros kapcsolatban állnak a fizikai anyaghoz való kötődéssel, a fizikai anyag térszerűségéhez való kapcsolódással, az illetén megjegyezhetőséggel, és ezáltal az efemeritásról való valami-féle leválással. Az emlékezet alakzatairól szóló kultúrakutatások az emlékezet tárgyi kapaszkodóin túl a viszonyuló emlékezés periodikus ritmusára is felhívják a figyelmet. Az emlékezés a periodikus ismétlésben is gyökerezik. A ritmus, és a dologi világ egy kulturális tárgyaként a folyóirat, kölcsönösen erősítik egymást, a folytonosság és állandóság képzeteit egyszerre működtetik. Nem véletlen, hogy a magyar folyóiratkultúra legjobb lapjainak nyomtatási elkötelezettsége és ilyen vonatkozású professzionalizmusa rendíthetetlen. Nekem az a meggyőződésem, hogy a *Zetna WebMagazin* esetében ebből a szerepből teljesítenek be fontos vonatkozásokat a könyves tárgyiasságok.

A globális működésű felületekkel a hozzáférhetőség terei az új kultúrtechnikáknak köszönhetően hihetetlenül kitágultak. Most, hogy már a számítógéphez való kötöttség is megszűnőben, különösen. Legszívesebben úgy fogalmaznék, hogy fontos ez a váltás, mert a kisebbségi kulturális viszonyok közepette a szöveg- és kiadvány-elérés (még ma is) hatalmas számát. Mégsem szívesen beszélék médiumváltásról, inkább a mediális lehetőségek komplementaritásáról. Egészen pontosan fogalmazva, komplementer idő-szerkezetekként kell gondolkodásba vonnunk az online felületek és a nyomtatott folyóiratok által megjelenített időstruktúrákat. Olyan diskurzus-modalitásként, amely olykor a két mozgás átfedéseként lép működésbe. És nagyon fontosnak tartom, hogy homogén

arculatú legyen ez a komplementer felület-összefüggés. A gondolkodás főbb vonalait illetően mindkettő világosan orientáljon. De mindkét felület a maga karakterjegyeinek felerősítésével. A havi ritmusú gondolkodás egészen másként határozza meg a szerkesztői aktivitást, és a laphoz köthető olvasói attitűdöt is, mint a szimultán idők és szimultán tartalmak egyszerre jelenlévő, mondhatni, torlódo jelentései. Induljunk ki abból, hogy a nyomtatott folyóirat periodikussága az emberi struktúrák fenntartását segíti, időképzetünk közvetlenül kapcsolódnak periodikus élményekhez. Gondoljuk meg, milyen különleges dolog is az, ha egy irodalmi folyóirat megjelenési ritmusa részt vesz életünk ritmikus struktúráinak létrehozásában. Az emberi létezésbe azonban egyre inkább beleszövődnek az új idői jelenségek, az online „időhelyek”, és el kell fogadnunk, hogy a mai folyóirat-gondolkodás állandóan ki van téve a két rivális lehetőség-követelmény vonzásának – és tasztításának.

A kulturális fogyasztás időszerkezetei teljesen átalakultak. Látogatottság-generálás, a dinamikus időszervezés mint közönségmegtartó erő, az érdeklődés fenntartására szolgáló új információk vég nélküli adagolása, a várakozás permanens gerjesztése az újonnan felkerülő tartalmakat illetően, a lezáratlanság, a folytonos továbbvezetés, a továbborientálás, az, hogy mindig minden a folytatás kezdete, a folytathatóság bevezetése, és a speciális gyorsaság, a valamiről való lemaradás érzetének állandósulása megváltoztatja az olvasói hozzáállást, és megvonja a figyelmet az egy-egy szövegénél való elidőzéstől. Az értékes szöveghez való mindenkori viszonyulás az elidőző, az időigényes, értelmező beállítódás. Amit végképp nem kellene hagynunk, az a gyorsaság dominanciája a tűnődő befogadás felett.

Sokak szerint az online kultúra értékei közé tartozik, hogy képes lebontani az irodalmi kánonok elitista szerkezeteit, az irodalmi kánonba kerülés esélyességi egyenlőtlenségeit; vannak, akik nemes egyszerűséggel kánongyilkosságot emlegetnek. Az online felületek nyitottsága annyiban biztosan jó, hogy csökkenti a nyomtatott folyóiratokra való nyomást, és közben láthatóvá teszi azokat a szövegeket, amelyek kimaradnak a nyomtatott lapokból (és így sok esetben érthetővé a mellőző szerkesztői gondolkodást). És fontos megemlíteni az ideologikus kánonmanipulációk gyengülésében való szerepüket is. A szubkultúrába való esetleges minőségi beszivárgások lehetősége is pozitív. Sőt olykor még a szubkultúrából való termékenyítő átszivárgásoké is. Bizonyos területeken az úgynevezett minőségi szakmai struktúrák leépülését viszont nem venném jó néven, ahogy a kulturális hierarchiából korábban kirekesztett populáris tartalmak erőteljes eluralkodását sem. Ugyanakkor izgalmas az internetes lehetőségek keresése a szépirodalmi közlésben, az információs termékként kezelt oldalakon. Az online média, a webes folyóirat különböző műfajok és médiumok érintkezéséről szól. Az ilyen fajta érintkezést jelzi a webes próza kategóriájának megjelenése, és az arról való beszéd, hogy mi is a jó webes próza (behelyettesíthetően más műfajjal), tehát nem elsősorban esztétikai, hanem mediális követelmények alapján. És egy sajátosan mediális konfiguráció lett a webes kritika, sőt a webes interjú is, és ismerjük el, vannak kihasználható dimenzióik.

Az irodalmi élet látványosságát minden eddiginél árnyaltabban, naprakészebben tudják felmutatni az online felületek. Részleteiben közelíteni, fényképes dokumentációval is a történeteket, mert hát a látszás mindenekfelett. Így az sem mellékes, hogy hír-vonatkozásban kipótolják a nyomtatott sajtó hiány-tereit, mellőzési, elhallgatási gesztusait, kiiktatnak sok olyan tényezőt, amelyek a társadalmi nyilvánosság működését akadályozhatják. A nyomtatott folyóiratok honlapjain, mint a *Híd* honlapján is, megjelennek más print-tartalmakra való utalások, gyakori a közösségi oldalakon való elérhetőségek jelölése, a partneroldalakra való közvetlen belépési lehetőségek felkínálása, közvetlen átjárhatóságok megteremtése stb. De szinte mindenütt gondoskodnak az online előfizetési lehetőségek beiktatásáról is egy ajánlórendszer kiépítésével, mintaközléssel, a nyomtatott tartalomból való beemeléssel és a csak digitálisan, az interneten keresztül

letölthető tartalmak társításával. Az olvasóval való kapcsolattartásra használt felületek, a közösségi interakcióra és kapcsolatépítésre szolgáló tartalmak következetes rendszerességgel mutatnak valós közösségi akciókra, találkozási alkalmakra, lap- vagy könyvbemutatókról szóló információkra. A hírgenerálással összefüggő internetes örület, a kulturális pozícióharcok következtében azonban a találkozók és fesztiválok már szinte nem azok, amik, hanem egyre inkább amolyan média-esemény-konstruáló alkalmak. A látszáselv eluralkodása mintegy eljelenétkteleníti a hosszú és fáradtságos (de a mi körülményeink között létfontosságú) felkészülési és felkészítési (műhely)munkát. Már a tudományos cselekvés sem tudja függetleníteni magát ettől a fajta látszástól. A rendezvény szervezője utasítja a média képviselőjét, igényt tartva arra, hogy a média az ő kívánalmainak megfelelően prezentálja az eseményt, s őt magát is benne. Mindenki attól van megrémülve, hogy ha nem látszik, akkor nincs; ennél csak egy szörnyűbb dolog van: az, ha rosszul látszik. És valóban el kellene gondolkodnunk ezeken a dolgokon, de szerintem legfőképpen azon, hogy mindenki van-e, aki látszik? „Ez a jelenlét-tudat a tettek nélküli létre, bizonyos értelemben az ürességre alapozódik: jelen vagyok a nyilvánosságban, látszom, mindegy, hogy miért, sőt a legszerencsésebb, ha magam sem tudom, miért. A jelenlét-élmény eufóriája idézi elő a nagyfokú látszani vágyást. A látszat viszont tettek nélküli, a cselekvéshez, a szolgálathoz vízió kell. A média jelenlét-elve víziómentes, de látszat-telített, a személyek, események, viszonyok relatív ürességére vagy behelyettesíthetőségére épít, a szintetikus ténnyel dolgozik” (Aczél Petra). A sok szempontból illuzórikus mérhetőségről, a látogatottsági index és a valós olvasottság széttartásáról most nem beszélnek, a reklámbevételre épülő kulturális modellek nálunk úgysem működnének.

A látszáselv eluralkodása mintegy eljelenétkteleníti a hosszú és fáradtságos (de a mi körülményeink között létfontosságú) felkészülési és felkészítési (műhely)munkát. Már a tudományos cselekvés sem tudja függetleníteni magát ettől a fajta látszástól. A rendezvény szervezője utasítja a média képviselőjét, igényt tartva arra, hogy a média az ő kívánalmainak megfelelően prezentálja az eseményt, s őt magát is benne. Mindenki attól van megrémülve, hogy ha nem látszik, akkor nincs; ennél csak egy szörnyűbb dolog van: az, ha rosszul látszik.

Törpék és óriások

A digitális folyóiratok térhódítása ellenállhatatlannak és visszavonhatatlannak tűnik. Hiszen már régóta tapasztalható a tény, hogy a folyóiratok átvándorolnak a digitális közegekbe: képviselőik arra hivatkoznak, hogy az elektronikus út az egyetlen mód arra, hogy jelezzék jelenlétüket a végtelenné tágitott digitális egyetemlegességben. A figyelem átprogramozásának és központtalanságának világában a digitalizált jelenlét azon esélyek egyike, amely felhívja a rojtolódo nyilvánosságot arra, hogy az adott folyóirat létezik, hogy vannak emberek, csoportok, társulások akik/ amelyek még mindig meg akarnak osztani gondolatot másokkal. Az e-folyóirat ugyanis a digitális megosztás formája.

Megannyi leírásban találkozunk azzal a meglátással, hogy a digitális szétterjedés először teszi lehetővé a világ egészének megragadását, mindközönségesen, először mondhatjuk, hogy „minden belül van, és nincs semmi kívül, azaz a kívülség nem létezik”, először állítható, hogy minden belsővé vált, mert része egy totalissá vált univerzumnak. A folyóiratok, ha akarják, ha nem, részeivé váltak ezen totalitásnak, amelyet az egymást átható hálózatok, és a hírversenyt gerjesztő médiák alkotják. Az elmozdulás a digitalizmus felé a folyóiratok esetében küzdelmet és harcot jelent a jelenlétért és a láthatóságért az információk által meghatározott világban. A figyelem és a tekintet irányításáért (a figyelem elrablásának konstellációjában) vívott folytonos harcban az e-jelenlét megkerülhetetlen a folyóiratok számára, ennél fogva nem egyéb, mint saját erőforrásaink ésszerű „maximalizációja”.

Máris rögzíthetjük, hogy az e-forma a folyóiratok számára egyszerre kényszer és lehetőség. Kényszer, amennyiben nem megkerülhető szituációt és alkalmazkodási mintákat feltételez. Még azok a folyóiratok-csoportosulások is, amelyek a digitális világot meghatározó társadalmi kényszereket vonják kritika alá, mint a *Fast capitalism* vagy a *triple C*, bele kell merülniük a digitalizmus szférájába, hogy hírt adhassanak magukról. Még ha bírálják is, támaszkodniuk kell azokra az aspektusokra, amelyek kritikájuk tárgyát képezik, tehát ön-vonatkozódóknak is kell lenniük. Kényszer, mert az e-folyóiratok felszínre kerülése mögött ott látjuk a gazdasági imperatívusok latolgatását: a gazdasági kalkulációra kényszerített csoportosulás az e-változatot keresi, abban reménykedve, hogy megtalálja a költségvetési függés fellazulását. A piaci mércék általánossá válása egyértelmű kényszereket szab. Lehetőség, méghozzá kibontakozási lehetőség, ugyanakkor, az e-folyóirat, amennyiben újfajta lépéseket, és a képzet megváltozott munkáját előlegezi. Az imént említett *Fast capitalism* szerkesztői, példának okáért, világosan megfogalmazták disszidens mivoltukat a fősodrású folyóiratokkal szemben, voltaképpen azt állítják, hogy digitális folyóiratot hoztak létre a létező folyóiratkultúra ellenében. Ők igényt tartanak arra, hogy bírálatban részesítsék a létező folyóiratokat. Nem azt mondják, hogy csupán egy újabb folyóiratot tesznek le az asztalra, a közönség fóruma elé, hanem, hogy meg

akarják változtatni a dolgok állását. Szerkesztőségi emlékeztetőjünkben arról vallanak, hogy rengeteg fonákszerű vonatkozást tapasztaltak a létező folyóiratkultúrában, és hogy e felismerés odáig juttatta őket, hogy digitális vállalkozással újítsák meg a fennállót, és a kezdettől fogva tisztában voltak azzal, hogy csak a digitális közeg segítségével rendelkezhetik kritika alá a létező folyóiratkultúrát. Külön szóvá tették, hogy mennyi problematikus dimenziót tartalmaz a létező értékelési rendszer, hogy az etabliozott szerzőket részesítik előnyben, kevés az interdiszciplináris munka, és az egyértelmű politikai állásfoglalás, amely élére állítja a dolgokat.

Ez világos program, azt tükrözi, hogy a szerzők hivatásuk tudatában vannak. És nem kell valamilyen mélyeszántó elmélethez nyúlnunk, hogy belássuk: semmilyen demokrácia nem virágozhat, amennyiben nincs élénk, sokféle figyelő folyóiratkultúra, amelyben nincsenek különféle szerzők, akik tanúbizonyságot tesznek korukról, és nem jelentik be, hogy ők nem közömbösek a világ állapotával kapcsolatban. Ez volt, emlékeztünk, a felvilágosodás nagyszabású projektje: értelmiségieknek állandó fórumot nyújtani, amelynek segítségével részt kérhetnek a világ változtatásának folyamatából. Számot kell vetni az áramló új-vonatkozásokkal, a nóvummal kapcsolatban, reflektálni az értelem és az értelemhiány egybecsúszásaira. Folytonosan reflektálni kell önmagunkra, a nyilvánosság tekintete előtt, a nyilvánosság előtt, amely véleményt formál és ítélkezik.

Valójában, ha az iménti módon értelmezzük a témánkat, akkor az e-folyóirat afféle Kampfplatz, azaz harci mezővé, és a konfliktusok, valamint a sarkos viták, eszmecserek terepévé válik, amelyben diszkusszió folyik arról, hogy mi a közjó. Az említett szerzők persze nem naivak, tudnak arról, hogy milyen roppant nehézségek merülnek fel az általuk megkezdett úton. Hogy a digitális közegek politikai eszköztárak elemeiként tűnnek fel, e tényt az elmúlt időszakban is megtanulhattuk. Elegendő lesz, ha csak a Közel-Keleten kirobbant lázadásokra és az ezzel kapcsolatos kommunikációs folyamatokra gondolunk, hogy e tényt megerősítsük.

Az elektronikus világban való megjelenés mindenesetre azzal kecsegtet, hogy az üzenet, legalábbis, lehetőség szerint, globálissá válik, hogy képes megszólítani a földrajzi szétszórtságban létező befogadókat. Ezt kapcsolatba szokás hozni a közösségteremtés kibővített lehetőségeivel, ugyanis elképzelhető, hogy az e-kultúra, beleértve a folyóiratokat, a minél szerteágazóbb, akár személytelen, közösségek kötőanyaga egyúttal. Ráadásul, ott az ígéret az abszolút és az egy pillanat alatt megvalósuló hozzáférhetőség kapcsán: nem véletlenül, hogy olyan sokan, önelégülten, dicsőítették a fennálló helyzetet, mint kommunikációs paradicsomot, hovatovább, nem kevesen értekeztek arról, hogy az internet elorozta a kommunizmus eszményi lehetőségeit, minthogy az információszórás hierarchikusságának csökkenése, a hozzáférés „plebejusodása” megvalósítja a korábban elvetéltnek minősített nagy emancipációs előlegezéseket. A digitális elemek pezsgése közepette megszűnik a különbség a fogyasztás és a termelés között, a határvonalak végérvényesen elhalványulnak, a régi anticipáció az alkotóról, aki egyszer termel és fogyaszt, végre-valahára, megvalósul. A folyóirat mindennek szerves része, ha éppen úgy tetszik, haszonélvezője. Csatlakozik mindehhez a gyorsulás erőteljes dicsérete, amely nem új keletű, valamikor a 20. század elején Henry Adams meg is állapított egy törvényt ezzel kapcsolatban, mármint a történelem és a sebesség viszonylata kapcsán. Most azonban a sebesség előtérbe állítását a technológia hallatlan dinamikája magyarázza: egyszerre gyorsul a társadalom maga, és gyorsulnak a társadalom keretein belül létező folyamatok is. Anélkül, hogy belemélyednék az idő szűkösségének, gyorsulásának kérdéskörébe, jelzem, hogy a gyorsulás ugyan létezik, és bizonyos, hogy a folyóirat-kultúra sem vonhatja ki magát ezen processzusok hatása alól – ám aligha beszélhetünk differenciálatlan módon az úgymond általánossá vált gyorsulásról, hiszen megannyi helyzetben éppenséggel lassulásról lehet beszélni. Ha a kultúrának, és értelemszerűen a folyóiratnak a technológiai keretekben való megjelenését értékeljük, úgy számolnunk

kell az egymást keresztező mozgásokkal, amelyek a gyorsulás és lassulás egymást meghatározó rendjeit feltételezik.

Aztán olyan sikerszerzők, mint Alvin Toffler, azt sugallják, hogy a jelenlegi helyzetben a megnyilvánulási lehetőségeket a végtelenség jellemzi, az ügyvitel mindenki számára adott, vagy, ahogy az említett szerző mondja, az ügyvitel tökéletesen „ingyen ebédjéről” kell beszélnünk. Az „ingyen ebéd” képzele lényegében a teljessé váló szabad hozzáférést hivatott jelezni, mindenkinek megadatott a hozzáférés, amennyiben kellően talpraesett. Ezen logika szerint a folyóiratot afféle kulturális vállalkozásnak kell elképzelni, amely éppúgy besorolódik a vállalkozások általános rendjébe, mint bármilyen egyéb befektetés, még ha a profit kritériumai nem is játszanak szerepet esetében. Vannak olyan szerzők is, akik felidéznek, hogy a régen ellenséges viszony a kultúra és a technológia között most merőben megváltozik: a kultúra és a technológia, azaz a technológia által keltett virtuális valóság közötti verszövetségéről kell beszélnünk, vagyis a digitális technológia a kultúra hajtóerejévé válik. Az e-formáról lemondani egyet jelentene a géprombolás valamilyen archaikus csökevényével. A digitális folyóirat felidézi a technológia sikerét, azt a hatalmat, hogy a technológia képes volt mélységesen átalakítani a kultúra infrastruktúráját. Ám ezen gondolatokat egyfajta technológiai determinizmus hatja át, holott figyelünk kell arra, hogy a technológia mindig mélyen bevésszék a társadalmi erőterbe.

Se szeri, se száma tehát a digitális szférára utaló dicséreteknek és az ezzel kapcsolatos elégedettség megnyilvánulásának. Valójában azt a tényt kell szemünk előtt tartani, hogy nem tudjuk elvonatkoztatni a digitális folyóirat kérdését azoktól a problémáktól, amelyek a jelenkort jellemzik. Az e-folyóirat kérdéskörében megnyilatkozik a kor, benne kifejezést nyernek azok a társadalmi erővonalak, amelyek formálják az idő- és térszervezést. Csak ezek figyelembevétele ad magyarázatot azokra az ellentmondásokra, amelyek árnyékként kísérik az egész e-kultúrát. Mert nem sokra megyünk, ha elfedjük a társadalmi meghatározottságokat. Megfigyelhető, hogy a digitális szférába való beleszédülés azt a benyomást kelti, mintha e szféra elkülönült lenne a társadalmi dinamikához képest, és egyfajta autonóm, önerősítő logikával rendelkezne. Amennyiben azonban expanzív módon tárgyalnánk a kérdést, úgy valószínűleg minden lényeges kérdést vonatkoztathatnánk a választott témánkra, mármint az e-folyóiratokra. Mindenesetre a naivitás kora régen elmúlt a digitális világgal kapcsolatban: ma már rendelkezésre áll egy sereg komoly mű, amely kritikái ösvényeken jár, így megvilágítást nyert a „Google-kapitalizmus”, a „digitális neofeudalizmus”, amelyek jól mutatják, hogy hatalmi viszonyok szelik át az internetet. Újfajta diszciplínák születtek meg, amelyek arra hivatottak, hogy belátást nyerhessünk az említett viszonylatokba. Ha egy-két évtizeddel ezelőtt az volt a lamentáció tárgya, hogy az internet sorsát megszabja az a tény, hogy a jog nem fedte le a legfontosabb csomópontokat, akkor azt kell mondanunk, hogy átalakult az érdeklődés. Egyébiránt, hogy a nethálózatok, a látszat ellenére, nem az egyenlőség földi megtestesülését jelentik, azt nemcsak társadalomtudományi források erősíthetik meg: érdemes e vonatkozásban figyelemmel kísérni a fizikus Barabási Albert-László munkásságát. Ő amellet érvel, hogy e komplex hálózatokban is megtalálhatók a hierarchikus csomópontok, a nem-horizontális relációk, ami arra figyelmeztet bennünket, hogy óvatosak legyünk a digitális hálózatokkal kapcsolatban, és figyelmet tanúsítsunk a meglévő alá- és fölérendeltségekkel kapcsolatban. Ellentétben azokkal, akik a hálózatokat, beleértve a digitális alakzatokat is, afféle rizómaként látatják, ami hierarchia híján létezik.

Aki például kritikái távlatok felől vizsgálja a létrejött világgállapotot, gyorsan hozzáfűzi az elmondottakhoz, hogy az elektronikus folyóiratok előnyös helyzetében mögött ott van a nyomtatott sajtó válsága is. A nyomtatott sajtó teremtő szerepe a modernitásban ismert: valójában a modernitás útvonalai úgy rajzolódtak ki, hogy a sajtó és a folyóiratok egyaránt az újdonság jelentéseit forgatták. Egymásra utaltságuk abban fejeződött ki, hogy mindkét orgánus a nyilvánosan reflektáló értelmiség fórumait jelentette; nem

véletlen, hogy a jelentékeny társadalmi megmozdulásokat mindig megelőzte az erőteljes értelmiségi kérdésfelvetések és reflexiók gyakorlása. A kultúra mint művelés és ápolás összekötő kapcsot jelentett, hiszen mind a folyóirat, mind a sajtó számára elengedhetetlen horizontot képezett. Vagyis a sajtó és a folyóiratok pályái egybefüggnek. Ma a sajtó a figyelmet felkeltő hírek utáni vadászat, a hírgyorsaság versenyében csökkenti színvonalát, azaz a sajtó annak érdekében, hogy a figyelem ne kalandozzon el, és ne kerülje meg az olvasó a témát, rövidít és sűrít, persze az elemzés mélységének rovására. A folyóiratok pedig azzal küszködnek, hogy beékelődjenek a figyelmet elvonó, lekötő hírkumuláció réseibe. Ugyanis szembesülnünk kell azzal a ténnyel, hogy fennáll a figyelem politikai gazdaságtana, azaz belátást kell nyernünk abba, hogy a figyelmet társadalmi meghatározottságok irányítják, amelyek természetesen nem semlegesek, hanem érdekdetermináltak. Nem véletlen, hogy az utóbbi két évtizedben megszorodtak a figyelemmel kapcsolatos tanulmányok és könyvek: ezek csupán kifejezik azt a véleményt, hogy a jelenlegi társadalmi és technológiai feltételek között a figyelem kérdése fontos szerephez jutott. A figyelmet hagyományos módon inkább egyéni jellegű pszichofizikai kapacitásként értékelték, és kilúgozták belőle a társadalmi meghatározottságokat, azonban ez akkor

Ma a sajtó a figyelmet felkeltő hírek utáni vadászat, a hírgyorsaság versenyében csökkenti színvonalát, azaz a sajtó annak érdekében, hogy a figyelem ne kalandozzon el, és ne kerülje meg az olvasó a témát, rövidít és sűrít, persze az elemzés mélységének rovására. A folyóiratok pedig azzal küszködnek, hogy beékelődjenek a figyelmet elvonó, lekötő hírkumuláció réseibe.

is, mármint régebben is, tarthatatlan volt. Az információ szakadatlan áramlása, az információk telítettsége folytonosan deszelektál, méghozzá abban az értelemben, hogy a befogadó kevésbé fogékony a lényeges és lényegtelen vonatkozások elválasztására. Hogy milyen módon választható el egymástól a konkoly és a búza, hogy van-e egyáltalán különbség egy színészno félrelépése és a munkajogi törvény változtatása között, azt a fogyasztó egyre kevésbé tudja megmondani, hiszen számára az információáramlás, amely naphosszat tart és a végtelen felé mutat, egyneműsít.

Zygmunt Bauman értekezett sokat a folyékonyaságról mint életmeghatározó mintáról a kapitalizmus jelenlegi formái között, mondván: a folyékonyaság nevében követett életmód lényegében a fogyasztó

abszolutizációjának érvényesítését jelenti. Az elgondolás sok mindent nem magyaráz meg, de rengeteg fontos vonatkozást képes megragadni. Például, hogy a fluiditás jegyében működő életben nincs különbség a fogyasztó és a fogyasztás tárgya között, hogy a „jó társadalom” eszméje a közjó relativizálódása okán szinte megbeszélhetetlen, hogy az örökös újrakezdés mítosza a reflektáltságot veszélyezteti. Az el nem kötelezettség mintája mindenütt meglelhető, így a digitális kommentek esetében a kivonulás bármikor adott, mert minden újrakezdhető. Ez történik a szavakkal, amelyek elveszítik kötelező erejüket, úgymond a jelentésben rejlő autoritásukat, hiszen bármikor leadhatók, cserélhetők. A lacaniánusok nagy előszeretettel ezt a jelképes szféra hatékonyságában bekövetkezett soványodásnak szokták hívni. Gyengül a szimbolikus szféra ereje, állítják, és nem véletlen, hogy igen gyorsan megszülettek a lacaniánus médiaelméletek... Továbbá Bauman megerősíti, hogy mindenütt ott van az esztétizáció, de nincs műélvezet, olvasás, csak egymásba kapaszkodó szövegek gyűlnek össze és tömörülnek különféle webhelyeken. Amúgy a híres szociológus még véletlenül sem moralista: inkább azt a kérdést feszegeti, hogy milyen módon alakult át az alanyközöttség az újfajta feltételek között. Az áttetszőnek mondott internet maga is csak a köz-

vetettség csatornája, kell mindig valamilyen média ahhoz, hogy a másikkal egyáltalán kapcsolatba kerüljünk...

Mindebből az is kiderül, hogy a befogadást a fogyasztás normái uralják, a hírek és a szövegek közlekedési szabályzatai a fogyasztás látványszerű szertartásaihoz igazodnak, ami vészesen közelít a „minden elmegy” depolitizált állapotához, a média pedig a piac analogonjává válik. A kultúra és a gazdaság egymást gazdagítják, ám egyre nehezebb hidat verni a partikuláris és az univerzális között. A folyékonyág kerül a néhai folyóirat helyébe. Mindkettő folyamatot jelöl, ám a különbség óriási, a régi és az új viszonylata merőben másféleképpen alakul a két vonatkozás esetében.

Az informatizálódás ünneplése tehát meggondolandó aspektusokat vet fel. Az e-folyóiratnak az ímént leírt közegben kell kiverekednie a figyelmet, ily módon kell kisajátítani a figyelmet azoktól, akik kisajátítják a figyelmet. Ha tetszik, ha nem: fellépésében, amennyiben szándékai nagyratörőek, benne rejlik egy gerilla-mozzanat, nevezetesen: kicsikarni a figyelmet a világsodródással szemben.

Rengeteg vita folyt arról is, hogy az internet milyen módon befolyásolja a részvételre utaló kedvet: vajon előremozdítja-e a participációt az internet, vagy éppenséggel lesze-relő hatású? Hozzájárul-e az internet a civilitás újrafogalmazásához? Persze a feltett kérdés sarkított, de aligha lehet elkerülni a mobilizáció és a demobilizáció dialektikájának faggatását. Ez a kérdés voltaképpen párhuzamos azzal a kérdéssel, hogy mennyire képes egy folyóirat módosítani azokat az aspektusokat, amelyek jellemzik a kulturális tapasztalatokat, és amelyek azzal fenyegetnek, hogy a kultúrát az áru szintjére süllyeszti. A digitális folyóirat, mint annyi más dolog a modernitásban, egyszerre megoldás és probléma, és nem tudjuk megszabadítani ettől a tehertől. Az ellentmondások esetében nem külső jellegzetességek, hanem belső tartozékok.

Azt mondtam, hogy a digitális folyóiratok elterjedése visszafordíthatatlan. Ám térhódításuk formája, a hozadékokkal együtt, még bizonytalan. Ahogy bizonytalanság övezi a klasszikus folyóiratokkal kapcsolatos viszonylataikat is. A digitális szféra, a vélelemmel ellentétben, nem totális: van „kívülség” a digitális közeghez képest, ami felveti a digitális és a nem-digitális szférák viszonyát. Ott látjuk az e-folyóiratokon a hagyomány jeleit: azon szerzők bizonyulnak mérvadóknak, akik már korábban mély nyomokat hagytak a nem-digitális szférákban. Jut eszembe egy régi szituáció: Bernard de Chartres a 12. században mondta volt, hogy a kortársak törpék az óriások vállain – amúgy John of Salisbury *Metalogicon*-jából tudunk erről. Később e jelzet locus communisszá vált az iskolákban. A kortársak magasabban állnak, mint az elődök, de ez nem a kortársak érényeit mutatja, és nem az ő teljesítményeiket fejezi ki. Nyilván a modernitás megkérdőjelezte a törpéknek és az óriásoknak ezt a viszonyát. De az e-folyóiratok benne állnak a régi és az új egymásra vonatkozódásaiban. Még látnunk kell, hogy az e-folyóiratok pusztán csak valamilyen „posztmodern ellazulást” képviselnek-e, vagy valami mást, ami túlmutat a törpe távlatán.

Filmes folyóiratok és digitális nyilvánosság

Közhelyszámba megy kijelenteni, hogy az ezredfordulós évtizedekben a kultúra, különösen az úgynevezett magaskultúra szerepe és ársíója újraértékelődés alatt áll, s az értékek (a közönség, a fogyasztók preferenciáiban is megmutatkozó) átrendeződésében vitathatatlanul lényegi szerep jut a kultúrákövetítő közegek átalakulásának, ha tetszik, az úgynevezett információs társadalom új platformjainak, egyszerű bölcsésztekintettel már-már követhetetlen technológiai újításainak. Az is köztudomású, hogy a nyomtatott sajtótermékek köré szerveződő szépirodalmi vagy tudományos alkotócsoportok, műhelyek mellett a 2000-es évek Magyarországon felbukkantak a digitális médium (kezdetben az 1.0-ás hálózat) lehetőségeit kiaknázó, új publikációs és reprezentációs felületeket létrehozó, hálózati kommunákat alakító és ideig-óráig életben tartó csoportok. (Gondoljunk csak a 2005–2009 közt működő, az online műhelyek hagyományát megteremtő Telep-csoport blogjára, amelynek a paradigmáját, ha jól érzekelem: jelentősen csekélyebb sikerrel, több más fiatal, többé-kevésbé pályakezdőnek nevezhető irodalmárcsapat igyekezett/igyekszik követni. Az Előszезon például 2007, a Körhinta Kör 2008, az Újhormon Csoport 2009 óta működött rendszertelenül frissülő versblogokat.)

Az új technológiák és médiumok széles körű elterjedése ugyanakkor természetesen nemcsak a szerzők (és szerkesztőik, kiadóik), hanem a befogadók lehetőségeit is átfőrmálta. Sőt, az újabb és újabb innovációk (web 2.0-ás, okostelefonos, táblagépes, e-readeres, stb. alkalmazások) iszonyú sebességgel, gyakorlatilag hozzátétőlegesen pár év alatt képesek átrendezni a médiafogyasztási szokásokat, az információkeresési preferenciákat, s következésképpen bizonyos mértékig a befogadói attitűdöket és kompetenciákat is. Már az a tény, hogy a befutott írók konyhája, esetleg a kocsmá- vagy kávézóasztal helyett (de legalábbis annak kiegészítéseként) az alkotás közösségi megvitatásának környezetéül a blogsablont (vagy, a 2010-es évek elején jellemzően inkább: a közösségi média, elsősorban a Facebook üzenőfelületeit vagy titkos, illetve nyilvános csoportosulást biztosító szolgáltatásait) választják az „újfiatalok” – akiket olykor netnemzedéknek hívunk –, önmagában véve értelmezhető annak jeleként, hogy információs társadalmunk, s a benne termelődő javak a teljes digitalizáció irányába tartanak. A digitális médium sikerének titka komoly részben nyilván hatékonyságának, felhasználóbarát jellegének köszönhető: az információszerzés és információrendszerzés, továbbá és legelsősorban az információkeresés, az információ elérésének gyorsaságát illetően jelenleg nincsen hatékonyabb technológia a digitális memóriánál. (Röviden jegyzem meg, hogy a webes tartalmak elérése, hozzáférhetősége persze a legkevésbé sem demokratikus, aho-

gyan a hálózaton fellelhető információk hitelességét, színvonalát illetően is erős hierarchizálódásról beszélhetünk.)

Közelebbi tanácskozási témánkhoz kanyarodva persze azt kell megállapítanom, hogy napjainkban még javában zajlik a (kulturális) területek újrafelosztása a világban, és mindenki igyekszik minél kisebb veszteséggel átköltöztetni a saját értékeit a jövő kultúrájába. Minden részterület keresi a helyét, próbálja újradefiniálni önmagát az elhálósodott világban, így a magyarországi művészeti folyóiratkultúra, s ezen belül a filmes orgánmok is. Kérdés persze, hogy abban a kortársi közegben, amelyben az információszerezés domináns, elsődleges eljárása már nem a nyomtatott szövegek utáni (akár könyvtárban bekövetkező, helyszínelő) nyomozás, hanem a „guglizás”, a keresőmotoros keresés, a komoly múltú, nagy hagyományú nyomtatott folyóiratok valóban életképesek tudnak-e maradni. Tegyük mindehhez hozzá azt a közismert tényt is, hogy az olvasás komfortos szituációja már csak részben, s ha hinni lehet a statisztikáknak, egyre kisebb mértékben jelenti az Italo Calvino *Ha egy téli éjszakán egy utazó* című remekművének első fejezetében leírtakat, ahol a könyv bolti megvásárlása után puha fotelben, lábát felpolcolva, a könyvtestet megszaglászva, megsimogatva, vagyis azzal érzéki kapcsolatot kialakítva mélyed el az olvasó a könyv világában. Ez az olvasási gyakorlat, vagyis a tényleges kézben tartás, illetve a szövegben vagy vegyes/kevert médiumú termék esetében: a képszövegben való elmélyedés, a figyelem hosszan fenntartott intenzitása, ugyanakkor a nem feltétlenül lineáris jellegű információfeldolgozás megítélésem szerint a nyomtatott folyóiratok olvasói praxisát is jól reprezentálja.

A hálózati kultúra kezdeti, apokaliptikus, pejoratív ellenhangjai a Gutenberg-galaxis háttérbe szorulásáról, végletesebb megfogalmazásban: eltűnéséről, s vele együtt az olvasás, s a hozzá kötődő absztrakciós-szellemi készségek meggyengüléséről, sarkosan fogalmazva: az elbutulásról vészmadárkodtak. Persze, az új médiumok felbukkanásakor ez a típusú, a régi médiumhoz defenzíven, a frisshez agresszíven és lekicsinylő módon viszonyuló attitűd (ha tetszik, a mediális rémület vagy iszony) teljességgel jellegzetes hozzáállás: ahogyan a könnynyomatás feltalálását sem övezte össznépi örvendezés, a fotográfia, a film, a rádió vagy a televízió elterjedését is a „népbódítás” vagy a „közönségkábitás” metaforáinak és félelmeinek hangot adó cikkek, értekezések kísérték.

A hálózati kultúra kezdeti, apokaliptikus, pejoratív ellenhangjai a Gutenberg-galaxis háttérbe szorulásáról, végletesebb megfogalmazásban: eltűnéséről, s vele együtt az olvasás, s a hozzá kötődő absztrakciós-szellemi készségek meggyengüléséről, sarkosan fogalmazva: az elbutulásról vészmadárkodtak. Persze, az új médiumok felbukkanásakor ez a típusú, a régi médiumhoz defenzíven, a frisshez agresszíven és lekicsinylő módon viszonyuló attitűd (ha tetszik, a mediális rémület vagy iszony) teljességgel jellegzetes hozzáállás: ahogyan a könnynyomatás feltalálását sem övezte össznépi örvendezés, a fotográfia, a film, a rádió vagy a televízió elterjedését is a „népbódítás” vagy a „közönségkábitás” metaforáinak és félelmeinek hangot adó cikkek, értekezések kísérték.

fogyasztási szokásai alapján ezt meg tudom ítélni – az úgynevezett netnemzedékre valóban kevésbé jellemző a magaskulturális termékek vásárlása (aminek nyilván finánciális okai is vannak), s az olvasás kedvelt médiumai a print kiadványok helyett inkább a notebookok, a táblagépek és a telefonok, de továbbra is olvasnak, mi több, sokat olvasnak. (A műfaji preferenciákat, illetve a szövegtörmelékek mentén sodródást, a „klikkelek egyet, odakukkintok, és sitty-sutty, máris egy másik hiperlinket követek”-típusú, már nem is szörfölésnek, hanem inkább jetskin suhanásnak nevezhető tájékozódási formát ezúttal nem hozom szóba részletesen.) Mi több, ezek a mai fiatalok képesek elmélyülni, 25.000 leütésnél hosszabb szövegeket is képernyőről olvasni – különösen, ha szakdolgozat készítése, netán a kedvenc irodalmi és filmhősük vagy -műfajuk rajongói, jellemzően blogon közzétett továbbírásáról, azaz úgynevezett ’fanpic’-ről van szó.

Tegyük fel, hogy a nyomtatott folyóiratok életben maradása az olvasóbázisuk létrehozásán és gondozásán, a potenciális olvasók elérésén, kíváncsiságuk felkeltésén, esetleg hosszú távú rajongásuk megteremtésén múlik. (Ahogyan az elektronikus folyóiratok esetében sincs ez másként.) Tegyük fel, hogy a folyóiratok kultúra jövőjének szempontjából a legkevésbé sem hanyagolható el a legalább minimális mértékű interakcióhoz (hozzászólási, tetszikelési vagy megosztási lehetőséghez), multimediális környezethez és az úgynevezett ’multitasking’ üzemmódhoz szokott olvasó-néző netnemzedék. Más szavakkal: a hagyományok továbbörökítése érdekében a mai tinédzsereket, huszonéveseket a folyóiratok felvevőpiacának aktív részévé és részesévé, vagyis fogyasztójává/olvasójává és szerzőjévé kell, kellene tenni. Úgy hiszem, a szerzővé alakulás a legkevésbé sem okoz gondot ennek a generációnak; egészen más a helyzet viszont az olvasótáborok kinevelésével és megtartásával. Meglehet, tévedek, de – a legkevésbé sem reprezentatív magánfelméréseim alapján – úgy tűnik, hogy a megbízható rendszerességgel közvetített színvonalas tartalom és a jól ismert offline folyóirat- vagy alkotóműhely-népszerűsítések (közönségtalálkozók, művészeti táborok, stb.), illetve a tehetség gondozási formák (szerkesztőségi órák, amatőrökkel folytatott szerkesztői levelezés) már nem igazán gyakorolnak komolyabb tömeghatást.

Vagyis, feltevésem szerint, ha nem a pusztán (egyébként jellemzően állami fenntartású) túlélésre, hanem a vibráló életre kívánnak berendezkedni művészeti fórumaink, akkor nagyobb és természetesen úgymond dizájnosabb, vagyis vizuálisan is izgató/vonzó, ugyanakkor az interaktivitást hangsúlyosan kihasználó területet kell kihasítaniuk abból a közegekből, amelyet a fiatal felnőtt és a felnövekvő nemzedékek előszeretettel használnak. Határozott benyomásom ugyanis, hogy bár különféle offline stratégiákkal is lehetséges egy-egy folyóirathoz, akár az általa képviselt fő szemléleti formákhoz, stílusokhoz való szoros kötődést kialakítani egy-egy olvasóban, összehasonlíthatatlanul sikeresebb, és nem utolsósorban tömegesebb üzemmódra kapcsolhatunk, ha a netnemzedék, más szavakkal: a digitális bennszülöttek kultúrájához és igényeihez igyekszünk igazodni. Alkalmazkodni az „újfiatal” vagy „újolvasói” környezethez, otthont teremteni benne, a nívóból lehetőleg nem engedve kultúrát szolgálni és szolgáltatni – szép, nemes feladat, nemde bár.

Az alábbiakban néhány magyarországi illetőségű filmes folyóirat, honlap és portál hálózati szereplését hozom szóba, s reményeim szerint ennek a legkevésbé sem teljes körű és részletességű társművészeti kitekintésnek a révén nemcsak a filmes fórumok által belakott digitális térre láthatunk valamelyest rá, de jó eséllyel olyan közönségteremtő és –megtartó technikákra is, amelyek az internethasználókat valóban olvasókká, esetleg szerzőkké, vagyis az illető közeg barátaivá, de legalábbis (közeli) ismerőseivé teszik. A legismertebb, legnépszerűbb, bizonyos szempontok szerint a leginkább meghatározónak nevezhető filmes orgánumokra fogok koncentrálni, olvasó-nézői, fogyasztói-felhasználói nézőpontom (és elvárásaim) pedig a vizuális kultúrakutató szakemberé. A különféle összművészeti kulturális portálok, illetve elektronikus napilapok filmes rovataira nem fogok kitérni, csakis a kiténtetetten filmes profilú folyóiratokra fókuszálok.

A filmes folyóiratokat, magazinokat szemlélve úgy tűnik, nemcsak sokszínű, többféle olvasói réteget is megszólító, élő szféráról beszélhetünk, de szembetűnő különbség is kirajzolódik az irodalmi folyóiratok komoly részének arculatához képest, amennyiben a filmes fórumok (legalábbis az egyes, a szakmai, netán tudományos igényességet is szem előtt tartó lapok) markánsabban törekszenek a saját profil, az egyedi(bb) tartalomszolgáltatás kialakítására. Közismert módon a nyomtatott irodalmi folyóiratok komoly része a következő rovatstruktúra mentén épül fel: szépirodalmi blokk, tanulmányrovat (hol tematikusan, hol esetlegesen összeállítva), könyvkritika/könyvismertetés rovat, ezek mellett ritkábban esetleg egyéb tárgyú/műfajú szövegek is szerepelnek, és jellemzően vagy illusztrációs anyag nélkül jelennek meg, vagy pedig fekete-fehér grafikák kísérik a szövegeket. (Természetesen vannak szerencsés, egyedibbnek mondható kivételek.) A filmes folyóiratkulturát illetően markánsabban kirajzolódnak a folyóirat-profilok – ezt a tényrt persze részben az is indokolhatja, hogy az irodalmi folyóiratoknál lényegesen kisebb számú filmes orgánus létezik. A negyedévente megjelenő, nyomtatott *Metropolis* például kifejezetten szaktudományos jellegű tanulmányokat közöl, tematikus összeállításban, amelyek hol egy-egy filmtörténeti vagy -elméleti probléma, hol pedig egy-egy rendezői életmű köre szerveződnek, s kisebb részben filmszakmai könyvek ismertetését, kritikáját is közli. A szintúgy negyedévente, de csakis online megjelenő *Apertúra (Film – Vizualitás – Elmélet)* szintén tematikus összeállításokkal jelentkezik, ám ezeknek (noha meghatározó, de mindössze) egy része filmes témájú, más része a vizuális kultúrakutatás tágabb terepével (színházzal, képzőművészettel, stb.) kapcsolatos, s az *Apertúra* jellemzően inkább interdiszciplináris tájékozódású, ritkábban szigorú értelemben vett filmtudományi írásokat tesz közzé. Az egyetemi hallgatói munkák részére fenntartott *Diákmunka*-rovat pedig igazán vegyes és színes, a magasművészeti produktumoktól a szubkulturális képi műfajokon át a multimediális termékek elemzéséig és tovább található témákat. Akadémiai irányultságukból és elsősorban alapos tanulmányokat közlő jellegükből adódóan sem a *Metropolis*, sem az *Apertúra* nem tartja feladatának a legújabb magyarországi és nemzetközi filmtermés rendszeres kritikai figyelemmel követését, más szóval a heti vagy napi filmkritika-írást. (Bár az épp megújulóban lévő *Apertúra*-oldal, az *Apertúra Magazin* a tervek szerint erre is törekedni fog.) Ezt a – nevezzük így – piaci rést mindeddig az átlagnéző és -olvasó számára is érthető stílust, nyelvezetet alkalmazó havilap (ami következésképpen amolyan havi szemlét nyújt), de szintúgy alaposabb, egy-egy témát színvonalasan taglaló mélyfúrásokat is közlő *Filmvilág*, illetve a legfrissebb filmes, ELTE-s hallgatók által 2009-ben elindított, szintúgy negyedéves nyomtatott megjelenésű *Prizma* filmművészeti folyóirat töltötte be. Az utóbbi a tudományos igényesség mellett fiatalos témaválasztást, ehhez illő vizuális megjelenést, valamint szélesebb körben is érdeklődésre számot tartó fogalmazásmódot igyekszik alkalmazni, s olyan területek rendszeres kritikai gondozását is céljának tekinti, amelyekkel az „idősebb” orgánusok csak elvétve foglalkoznak (ilyen például a kisfilmek/rövidfilmek, videoklipek vagy az experimentális filmművészet kérdése). Az eredetileg szintén nyomtatott megjelenésű, majd forráshiány miatt 2011 óta csakis elektronikusan létező *Mozinet* inkább magazin-jellegű, az olvasókat a friss filmes bemutatókról tájékoztató, inkább az átlagos filmes tájékozottságú érdeklődőt megcélzó fórum, egyedi rovata pedig a filmre adaptált könyvek (egyébként nem túl alapos) kritikáját nyújtja. Sőt, még a leginkább az úgynevezett „egyszeri” nézőt megcélzó és kiszolgáló, a szöveges anyaghoz képest sokkal inkább a jó minőségű színes, gyakran fél- vagy egészoldalas standfotókat, filmképeket előtérbe helyező, amúgy inkább filmszínopsziszokat és felületes „véleményecskéket” publikáló print havilap, a *Vox Mozimagazin* is rendelkezik egyedi rovatokkal. Ilyen például a *Tollpárbaj* elnevezésű rovat, ahol minden hónapban kiskritikákkal versenghetnek az olvasók, s a szerkesztőség megszavazza a hónap legjobb olvasói kritikáját, illetve a havi Top 5-öt, s a magazin online felületén publikálják is ezeket. A lehetséges filmes felvevőpiac, a

közönség részben egészen más rétegét igyekszik megszólítani és kiszolgálni a *film.hu* portál, ahol a rövid, következőképp nem túl elmélyült szócikkek mellett a magyar és külföldi filmkészítők érdeklődésére számot tartó napi adatokat, híreket közlik. De emellett az Internet Movie Database mintájára létrehozták és fejlesztik a HMDB-t, vagyis a magyar filmesek és filmek adatbázisát, és szintúgy hasznos adattárat hoztak létre (magyar és angol nyelven) a magyarországi forgatási helyszínekről, a stúdiókról és filmforgalmazó cégekről. (S a Könyvkolónia mintájára a Filmkolóniát is megteremtették.)

Más, például az archívumépítés szempontjából a nyomtatott filmes folyóiratok a nyomtatott irodalmi folyóiratokéhoz hasonló eljárásokkal élnek. A print alapú, de online változattal is bíró lapok (*Metropolis*, *Filmvilág* és *Prizma*) a megjelenés után 3–6 hónappal teszik online is elérhetővé tartalmaikat – bár a nemzetközi szerzői jogi törvények miatt a *Metropolis* szakfordításai csak a folyóirat honlapján regisztráló felhasználók számára érhetőek el. Ebben az értelemben mindhárom lap tárhelyként (is) használja az internetet, s a *Metropolis* honlapja nem is igazán törekszik ennél többre: ritkán és rendszertelenül szakmai hírekkel frissítik az oldalt, de ennek elsődleges, s szinte egyetlen mondható funkciója a nyomtatott verzió online tárolása. A *Filmvilág* szintúgy sokáig mindössze a nyomtatott anyagokat tette online is elérhetővé (a nyomtatott verziót kísérő fekete-fehér képanyag nélkül), de harmincéves évfordulójuk alkalmából, 2009-ben a népszerű folyóirat hivatalos blogját is elindították, a közönséggel történő „élőbb” kommunikáció érdekében, amelyen a print változatot kiegészítő cikkeket, filmszakmai híreket publikálnak. Ennél jelentősebb fejlemény, hogy 2013-tól kezdődően, előfizetéses jelleggel e-journalként, vagyis elektronikus folyóiratként is elérhető a havi lapszám, amely tartalmában megegyezik a nyomtatottal, de színes képanyagot és filmjeleneteket is tartalmaz, és Windows-alapú PC-re, iPadre és androidos mobilkészülökre egyaránt letölthető. A gazdag kínálatot, a gyakori, igényes tartalommal történő frissülést, a poénos-szellemes rovatokat, vagyis a hagyományosabb rovatszerkezetű nyomtatott folyóirathoz képest jelentős mértékben új többlettartalmat szolgáltatató online megfelelőt illetően a *Prizma* a filmes folyóiratok vezéregyénisége. A klasszikus, szigorú(bb) szerkesztésű filmes műhelyek között a *prizmafolyoirat.com* a legpörgősebb nivós fórum, ahol a statikus és mozgóképi ledek túlsúlyával már a megjelenés, a felület is a vizualitás középpontba helyezését jelzi (szemben a képtelen, csak a szöveges anyagot reprodukáló *Filmvilág*- és *Metropolis*-archívumokkal).

A szóba hozott lapok mindegyike rendelkezik Facebook-oldallal. Tekintettel arra, hogy a Facebook az úgynevezett netnemzedék egyik legfontosabb önkifejezési és kommunikációs terepe, amely immár magasan megelőzi a telefon-, az SMS-, illetve az egyéb chatszolgáltatók használatát, ez a reprezentációs, egyben a rajongókkal/olvasókkal intenzívebb, gyakori frissülés és érdekesítő tartalmak közzlése esetén akár napi kapcsolatot lehetővé tevő kommunikációs csatorna a rajongótábori érdeklődés fenntartásának vagy az új rajongók toborzásának a szempontjából aligha hanyagolható el. Az egyes orgánmok ugyanakkor eltérő módon használják a közösségi média lehetőségeit. A *Metropolis* Facebook-oldalán például jellemzően csak a folyóiratszámok tartalmával, illetve az újonnan indított *Metropolis*-könyvsorozattal kapcsolatos posztok, ritkábban filmszakmai hírek jelennek meg, nem túl gyakori frissítéssel (ezt részben persze indokolhatja az, hogy a szerkesztőség túlterhelt egyetemi oktatókból áll). A *Filmvilág* és a *Prizma* jellemzően az új, a blogon, illetve az online felületen megjelenő cikkeket posztolja, míg az *Apertúra* (egyébként egyetemi hallgatók által menedzselte) Facebook-oldala a folyóirathoz kötődő hírek, az új megjelenésekről értesítés mellett különféle aktualitással bíró sztárfotókat, ingyen, természetesen a Youtube-ról származó filmrészleteket és videoklipeket, illetve a mindennapi vizuális kultúránk csemegéit teszi közzé. Az olvasók aktivizálása és a szerzők közösségi érzetének gondozása érdekében nemrég (2013 novemberének eleje) egy titkos/rejtett Facebook-csoportot is létrehoztak, ahol a szerkesztők a vizuális kultúrához

kötődő különféle programokról tudósításokhoz „vadásznak” szerzőket (s egyeztetnek le egyéb műfajú cikkeket), ily módon a kulturális eseményeket – képzőművészeti kiállításokat, szakkönyv-bemutatókat, filmfesztiválokat és tematikus vagy sajtóvetítéseket, színházi és táncelőadásokat, stb. – is népszerűsítve. S bár egyelőre természetesen a szerkesztők a kulturális programokkal kapcsolatos hírek fő motorjai, de a csoportba került volt, jelenlegi és leendő szerzők is egyre többször és többen dobnak fel lehetséges témákat, és jelentkeznek cikkírással. (A csoport nyilván közösségi, meghívásos alapon bővül, az előadásom idején például szám szerint 87 tagja volt.)

Könnyen el tudom képzelni, hogy nem ez az egyetlen, mondjuk úgy: nem teljesen nyilvános, ugyanakkor a folyóiratszerkesztők, a szerzők és az olvasók közt jó hangulatú és érdemi eszmecsere biztosító kommunikációs fórum, mindazonáltal ez az egyetlen rejtett folyóirat csoport, aminek a tagja lettem/vagyok. S talán nem túlzás azt állítani, hogy ez a típusú olvasókkal való kapcsolattartás, amelynek hangsúlyos célja az olvasók szerzővé „emelése”, publikálható írásra buzdítása, már-már egy web 2.0-ás műhelymunka jellegét ölti, amelyben a netnemzedék tagjai – a szakmai minőségért szavatoló szerkesztői gondozásról nem lemondva – meghatározhatják a tartalomszolgáltatást, s preferenciáikkal befolyásolhatják az *Apertúra Magazin* kultúrafeldolgozó és -közvetítő arculatát.

A szerkesztői figyelem, ha tetszik: a felügyelt, gondozott tartalom szempontjából természetesen amúgy is megkülönböztethetünk a szakmai minőségért szavatoló fórumokat, és olyanokat, amelyek bizonyos mértékig a közösségi média működési elvein alapulva minimális mértékű szerkesztői ráhatással, elsősorban a regisztrált felhasználók által gyártott tartalmakat szolgáltatva működnek. Ilyen – sajnos, minimális vizuális designnal rendelkező, de – teljes mértékben interaktív orgánumnak kell tartanunk a *kritikustömeg.org*-ot, ahol a regisztrált felhasználók filmrajongó közösségként működnek, egyéni profilokat, toplistákat, film-, rendező, színész-, stb. elemzéseket hoznak létre, s a tagelés (címkézés) lehetőségeit hatékonyan kiaknázva olyan filmes adatbázist építenek, amely változatos szempontok alapján kiválóan kereshető. Sőt, *Arany* és *Ezüst Vapiti* néven évente díjakat is osztanak a „legjobb film”, illetve a „legjobb színészi teljesítmény” kategóriájában. A filmes site-ok, folyóiratok között a *Kritikus Tömeg* a legélénkebb, az online közegben legtöbbször diskuráló, ugyanakkor szakmai szempontból is hasznos, érdekes tartalmakat generáló „tömeg” (egyébként közel 10.000 regisztrált felhasználójuk van).

Az említett digitális médiumhasználati, olvasóteremtő és -gondozó praktikák mellett nyilván a multimédiás interaktivitásra épülő játékok, kiegészítő alkalmazások jelentenek a folyóiratok egyik előremenekülségi útját. Világos, hogy ehhez elsősorban a bölcsészek és az informatikusok közti szorosabb együttműködésre van szükség, miként az is világos, hogy az új interaktív alkalmazások technológiai fejlesztéséhez tökére van/volna szükség. Az amúgy is jelentős forráshiányokkal küzdő magyarországi kulturális vagy egyetemi szférában nem nagyon látok esélyt az efféle innovációkra, mindenestre zársképpen egy Egyesült Államok-beli irodalmi folyóirat mobiltechnológiás fejlesztésére térek ki, amelynek a révén az olvasót vagy az olvasó-nézőt a szöveg vagy a multimédiális tartalom egyszerű fogyasztójából tényleges annak létrehozójává, nemcsak társszerzőjévé, hanem nagybetűs Szerzőjévé léptetik elő, s egyben az azonnali olvasói visszacsatolást, az aktív és kreatív folyóirathasználatot is biztosítják. A *Digital Americana* viszonylag friss, 2010-ben indult irodalmi folyóirat, amely hagyományos tartalmat (elsősorban szépirodalmat és kritikát) publikál, nyomtatott, illetve iPhone-os és iPad-es verzióban is megjelenik. A 2012 őszi, a „redakciót” fókuszba állító elektronikus lapszámukhoz olyan app-et, vagyis mobiltelefonon és táblagépen használható alkalmazást társítottak, amely révén kétféleképpen is szerkesztővé és szerzővé válhat az olvasó. A szoftver egyik felhasználási lehetősége a firkálva olvasók számára jól ismert markerezés, azaz szövegkijelölés stratégiájára alapul, vagyis arra, hogy aláhúzzuk, vagy szövegkiemelővel beszínezzük

egy adott szöveg számunkra fontos megállapítását. A „redact” (magyarul „szerkessz”) alkalmazással a szöveg bizonyos részeit be lehet festeni különböző színekkel, a fekete színnel el is lehet tüntetni a dokumentumból az illető részletet vagy szót, az „átdolgozott”, módosított szövegváltozatot pedig képfájlként, fényképként el lehet menteni, és azonnal meg is lehet osztani a Facebookon. A „redact” másik applikációja a – nevezzük így – némileg irányított versalkotást célozza, amely révén a folyóirat szerkesztői által az egyes szépirodalmi szövegekből kijelölt szavakból lehet vizuális költeményt, képverset faragni, s a kreációt szintén közösségi oldalakon megosztani.

Összegezve: a médiafogyasztási és -használati szokásokra reagálva és az új(abb) olvasói igényekhez alkalmazkodva fontolóra lehetne (kellene?) venni az olvasók aktivizálásának és folyóirat-használatának a hagyományostól eltérő lehetőségeit.

A magyar folyóiratok digitalizálása, az összehangolás lehetőségei, digitális átállás

A zene, a tévé után megkezdődött a sajtó internetre, digitális médiára költözése is, sőt, ez a folyamat már évek óta tart. A továbbiakban a sajtó fogalmát tágan, a könyvtárosok számára az időszaki kiadvány fogalmával azonosítom. Digitális formában a különböző sajtótermékek a fizikai korlátoktól, országhatároktól függetlenül korlátlan számban, a földgolyó majdnem bármely részén hét nap 24 órában elérhetőek. A hordozható digitális olvasó eszközöknek köszönhetően a digitális információk már nemcsak a zárt szobákban, íróasztalnál lévő PC-ken olvashatóak, hanem a nyílt tereken, közlekedési eszközökön, kollégiumokban vagy akár a parkokban is.

A nyomtatott sajtó az internetre költözik

A digitális átállás egyik nagy lépése a régi, nyomtatott formában megjelent sajtó digitalizálása és online hozzáférhetővé tétele. A digitális átállás másik fontos dimenziója, hogy a sajtótermékek közvetlenül is megjelennek digitális formákban, online környezetben. Első lépésben a nyomtatott változat kerül fel az internetre változatlan tartalommal, később azonban az online változatok önálló életre keltek, eltértek a nyomtatott szülőktől, sőt teljesen önálló lábra álltak. Az átállás harmadik stádiumában megjelentek azok a sajtótermékek, amelyek már az interneten születtek, nincs nyomtatott változatuk, eredeti online kiadványok.

A digitális átállás a sajtó világában egyrészt lehetőség, másrészt kényszer. A nyomtatott kiadás költségigényes, a példányszámok korlátozottak, ezek célba juttatása is költséges és földrajzilag általában lehatárolt. A hirdetések által finanszírozott forprofit sajtó egyre erősebben erodálódik, sorba szűnnek meg a nagy múltú nyomtatott napi- és hetilapok, vagy váltanak át online változatba.¹ A hirdetési piac és a tőke egyre erőteljesebben vándorol át a nyomtatott médiából az online médiába, ezzel kihúzza a pénzügyi alapot a nyomtatott napi és hetilapok jelentős része alól. Magyarországon ez a folyamat még hátrébb tart, mint például az USA-ban, vagy Nyugat-Európában, de nem áltathatjuk magunkat azzal, hogy előbb-utóbb a hazai sajtót is egyre jobban eléri ez a tendencia.

A sajtó digitális átállásának másik vetülete, hogy a mobil eszközök előretörésével a hírfogyasztás, a napi tájékozódás a nyomtatott sajtóról lassan átkerül az online világba és erre az igényre a média cégeknek is reagálni kell.

Jelen előadásban azonban inkább a hazai viszonyokat és a nonprofit sajtó helyzetét igyekszem áttekinteni, a fenti rövid utalás csak a sajtó egy másik világának erősödő digitális átállására utalt, amely azonban előbb-utóbb utoléri a nonprofit, tudományos, kulturális sajtó területét is.

A sajtó digitalizálásának változatai

Az alábbiakban a sajtó digitalizálásának különböző eseteit tekintem át néhány példával, amelyek Magyarországon és külföldön jellemzően előfordulnak:

Közgyűjteményi digitalizálás pályázatok mentén

Hazai közgyűjteményeink, kevés kivételtől eltekintve, saját erőforrásból nemigen tudják folyamatosan digitalizálni saját állományukat, folyóirataikat. Erre jellemzően különböző pályázati források biztosítanak időleges lehetőséget. Néhány példa ezekre a digitalizálásokra.

- 2008: Az OSZK NKA támogatással digitalizálta² az Erdélyi Múzeum Egyesület (röviden EME) kiadványainak jelentős részét, több mint 50.000 oldalnyi monográfiát és folyóiratot. Utóbbiak az OSZK Elektronikus Periodika Archívumába kerültek. A digitalizált anyag később átkerült és tovább bővült az EME által létrehozott Erdélyi Digitális Adattárba (EDA).³
- 2009: Az Oktatási és Kulturális Minisztérium meghívásos pályázatára számos városi könyvtár kapott támogatást helytörténeti sajtó digitalizálására. A helytörténeti kiadványokat az OSZK-ban lévő mikrofilmekről kellett digitalizáltatni. A digitalizált alapanyagot feldolgozásra, szolgáltatásra megkapták a könyvtárak, valamint az OSZK is. Részben az OSZK-s munkatársak segítségével a városi könyvtárak egy része elkezdte a feldolgozást és a saját szolgáltatást, bár utóbbit az OSZK EPA adatbázisa is biztosította. A nem igazán jól szervezett projekt eredményeként létrejött digitális alapanyag jelentős része még az OSZK digitális raktárában hever, feldolgozási kapacitásuk hiányában. Azért találhatóak szép számmal online elérhető kiadványok is, például *Szarvasi Hírlap*.⁴
- 2012: A Bethlen Gábor Alapítvány és a Magyar Unitárius Egyház támogatásával az EME és az OSZK együttműködésében⁵ a *Keresztény Magvető*⁶ és az *Unitárius Közlöny*⁷ több, mint 100 évfolyamát digitalizálták és szolgáltatják online. Mindkét folyóirat folyamatosan megjelenik a kezdetek óta, most már online változattal is rendelkezik.
- Magyar Digitális Múzeumi Könyvtár⁸: Főként az NKA támogatásával több év óta, több pályázati körben az Arcanum Adatbázis Kft. 19 megyei, 13 országos és 16 szakmúzeum kiadványait; könyveket, évkönyveket, folyóiratokat digitalizált, közel 5000 kötetet, és ezeket egy közös honlapon egyben szolgáltatja is.
- Magyarországi Levéltárak Kiadványai⁹: A múzeumi projekthez hasonlóan az NKA támogatásával a megyei és országos levéltárak számos kiadványát, folyóiratát digitalizálta évek során az Arcanum cég, és szolgáltatja is azokat egy közös portálon.

Civil szervezetek digitalizálásai

A közgyűjtemények mellett a civil szervezetek is kiveszik a részüket a folyóiratok digitalizálásában. Részben az érdeklődésük, szakterületükbe tartozó folyóiratok, részben saját maguk által kiadott folyóiratokat digitalizálnak vagy digitalizáltatnak szép számmal, például:

- Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság¹⁰: A szervezet egy ideje módszeresen digitalizálja mind a hazai, mind a külföldi kiadású hungarológiai folyóiratokat. A digitalizálást részben az OSZK, részben az Arcanum Adatbázis Kft. végezte, a

szolgáltatás az OSZK EPA adatbázisán keresztül történik. Néhány kurrens folyóirat esetében a visszamenőleges digitalizált példányokat már a napjainkban digitálisan szerkesztett kurrens példányok egészítik ki, mint például a Rómában megjelenő *Rivista di Studi Ungheresi*¹¹ esetében.

- Országos Erdészeti Egyesület¹²: Az Egyesület pályázati támogatással 2008-ban a MEK Egyesület segítségével digitalizáltatta az egyik legrégebb magyar folyamatos szaklapot, az *Erdészeti Lapokat*¹³ (1862-). A digitális kiadvány ugyancsak az EPA adatbázisban, valamint a lap online változatának honlapján is megtalálható. A digitalizált kiadvány itt is összekapcsolódott a nyomtatott lap online változatával.
- A MEK Egyesület¹⁴ főként az Internet Szolgáltatók Tanácsának támogatásával több éve módszeresen digitalizáltat társadalom- és természettudományi újságokat. A főként 19. századi, 20. század eleji szakfolyóiratok között olyanok találhatóak, mint például:
 - *Irodalomtörténeti Közlemények*¹⁵, 1891–2007;
 - *Magyar Iparművészet*¹⁶, 1897–1930;
 - *Természettudományi Közlöny*¹⁷, 1869–1900;
 - *Színházi Élet*¹⁸, 1912–1938.

A piaci szféra digitalizálása

A digitális tartalom fontos szolgáltatássá válik a piaci vállalkozások számára is. Tőlünk nyugatabbra fekvő, nagyobb országok esetén sok esetben nagy kiadók (például Elsevier) szolgáltatnak több száz teljes szövegű digitális folyóiratokat, vagy egyetemi könyvtárak és kiadók szövetsége (például JSTOR¹⁹).

A relatíve kis méretű, magyar nyelvű folyóiratpiac nem tud fenntartani hatékonyan ilyen szolgáltatásokat, ezért inkább az állami finanszírozással támogatott, közgyűjteményi-piaci együttműködések a jellemzőek.

A legnagyobb hazai vállalkozó ezen a területen a már említett Arcanum Adatbázis Kft. A cég minden közgyűjteményi típusnál ott van, könyvtárakban, múzeumokban, levéltárakban. Jellemzően közgyűjteményekkel együttműködve, állami pályázati támogatással digitalizálja a magyar folyóiratok jelentős tömegét.²⁰ Egyfajta barterként digitalizál térítésmentesen is folyóiratokat könyvtáraknak, cserébe a digitális tartalom üzleti felhasználásáért. Sok esetben, amikor a közgyűjteménynek erre nincs alkalmas saját szolgáltatása, online szolgáltatást is biztosít. Így több millió oldalnyi digitalizált időszak kiadványt szolgáltat a

- Magyarországi Levéltárak Kiadványai²¹ és a
- Magyar Digitális Múzeumi Könyvtár²² honlapon.

A digitális tartalom fontos szolgáltatássá válik a piaci vállalkozások számára is. Tőlünk nyugatabbra fekvő, nagyobb országok esetén sok esetben nagy kiadók (például Elsevier) szolgáltatnak több száz teljes szövegű digitális folyóiratokat, vagy egyetemi könyvtárak és kiadók szövetsége (például JSTOR¹⁹). A relatíve kis méretű, magyar nyelvű folyóiratpiac nem tud fenntartani hatékonyan ilyen szolgáltatásokat, ezért inkább az állami finanszírozással támogatott, közgyűjteményi-piaci együttműködések a jellemzőek.

Külön említést érdekel a hazai felsőoktatásban (és néhány határon túli intézményben) elérhető Elektronikus Információszolgáltatás (EISZ²³) keretében digitalizált és az intézményekben elérhetővé tett több, mint 33, főként társadalomtudományi digitalizált folyóirat több, mint 1,6 millió oldala az Arcanum Digitális Tudománytárban.²⁴

A magánszféra digitalizálásai

A teljesség kedvéért fontos megemlíteni, hogy a digitalizálás tömegessé válásával már magánemberek is foglalkoznak kisebb-nagyobb mennyiségben könyvek, folyóiratok, egyéb dokumentumok digitalizálásával és online szolgáltatásával. Ezek alkalmanként nem lebecsülendő mennyiséget, kulturális értéket tartalmaznak, sokszor elérve az intézményi tevékenység szintjét is. A folyóirat-digitalizálás terén egy példát említenék, a dr. Reisz László könyvtáros által évek óta működtetett Magyar Társadalomtudományok Digitális Archívumát.²⁵ A honlapon a könyvek mellett főként a 20. század elején megjelent társadalomtudományi, szociológiai folyóiratok is találhatóak (például *Magyar Társadalomtudományi Szemle*, *Szabadgondolat*, *Huszdik Század*).

Folyóirat digitalizálás külföldön

Magyar digitális folyóiratokat azonban nem csak Magyarországon találunk. Egyrészt a környező országok magyar civil szervezeti módszeresen és tervszerűen digitalizálják a határon túli magyar kiadványokat, közöttük a folyóiratokat is. Hazai koordinációval kialakult a Magyar Adatbankok hálózata, amely a következő adatbankokból áll:

- Szlovákiai Magyar Adatbank²⁶,
- Erdélyi Magyar Adatbank²⁷,
- Vajdasági Magyar Digitális Adattár.²⁸

A fentiekén kívül megemlíteném még az Erdélyi Múzeum Egyesület által az OSZK segítségével létrehozott Erdélyi Digitális Adattár²⁹ (EDA), amelyben az Egyesület tudományos folyóiratai találhatóak.

Magyar folyóiratokat azonban nemcsak magyar intézmények digitalizálnak. Számos külföldi tematikus projekt vagy nagy üzleti digitalizálási tevékenység folyik, amelybe a külföldi könyvtárak magyar kiadványai is belekerülnek. Ezek közül példaként érdemes megemlíteni az alábbiakat:

- Az amerikai Internet Archive³⁰ adatbázisa. Az archívum szöveges részében nemcsak könyveket, de digitalizált folyóiratokat is találunk, régi, nem jogvédett magyar folyóiratok számos kötetét (például *Hazánk*³¹). (A folyóiratok a könyvekhez hasonlóan a MEK és az EPA adatbázisába igyekszünk átmenteni, archiválni.)
- Biodiversity Heritage Library³²: A kezdetben amerikai könyvtárakból létrejött együttműködés főként természettudományi könyvek és folyóiratok digitalizálását és online szolgáltatását tűzte ki célul. Címeik közé felveszik a külföldi könyvtárakban található, témába vágó magyar folyóiratokat is (például *Földtani Közöny*³³).
- Közlebbi példaként említhető a német finanszírozású Közép- és Kelet-Európa Digitális Fórum (DiFMOE³⁴). A projekt több, egyéb pályázat keretében számos német és magyar nyelvű folyóiratot³⁵ is digitalizált vagy digitalizáltatott, magyar könyvtárakkal is.

A digitalizált sajtó nyilvántartása

Míg a fentiekben részletesen, de korántsem teljesen képet igyekeztem adni a magyar folyóiratok digitalizálásának sokszínűségéről, eredményeiről, addig sajnos korántsem ilyen szép a kép, ha annak igyekszünk utánajárni, hogyan kaphatunk információt egy-egy folyóirat digitalizált változatáról. Régi igénye a hazai könyvtáros szakmának, hogy más országos dokumentum nyilvántartáshoz hasonlóan (MOKKA, NPA, MOKKA-R) egy átfogó nyilvántartás legyen arról, hogy mely dokumentumot hol, mikor, ki digitalizált és hol érhető el az az interneten. Az alábbiakban csak néhány korábbi kezdeményezést említek röviden, amelyek mára talán a hazai információ történelem kissé elfeledett mérföldköveivé váltak.

Webkat.hu

Az 1997-ben létrejött Neumann-ház egyik szolgáltatása egy országos online katalógus volt, amelybe többek között a nyilvános elérésű online folyóiratokat is elkezdtek feldolgozni. A több tízezer rekordot tartalmazó adatbázist 2006-ban a Neumann Digitális Könyvtár megszüntetésével leállították, az interneten nyoma sincs már a honlapnak.

Nemzeti Digitális Adattár (NDA)

Ugyancsak a Neumann-ház információs szolgáltatása volt a 2003-ban elindult NDA adatbázis, amely a hazai közgyűjteményi szféra digitális örökségét igyekezett nyilvántartani azok metaadatainak összegyűjtésével. Az adatbázis több, mint 10 év működés után 2012 végén állt le.³⁶

Országos Digitális Könyvtárkataszter

2008-ban indult el a fejlesztése TÁMOP projekt keretében egy országos katalógusnak, amely a könyvtárakban digitalizált dokumentumok nyilvántartását célozta. A fejlesztés befejezésével azonban a szolgáltatás nem indult meg, a kezdeményezés 2011-ben leállt.³⁷

MaNDA³⁸

2011-ben létrejött a Magyar Nemzeti Digitális Archívum és Filmintézet, amely társadalmi vitára bocsátott koncepciójában, a Mandalat³⁹-ban szintén egy országos központi archívum és nyilvántartás elképzelését fogalmazta meg. 2014 januárjában egyelőre az intézmény honlapján főként csak kulturális híreket találunk, a koncepcióban megfogalmazott országos digitális nyilvántartást nem. 2014. február 27-én jelentették be, hogy elindult a tervezett Manda adatbázis, amely a <http://www.kulturkincs.hu/> címen érhető el.

Elektronikus Periodika Adatbázis és Archívum (EPA)⁴⁰

Éppen 10 éve, 2004-ben indult el az Országos Széchényi Könyvtárban, a Magyar Elektronikus Könyvtár keretében az Elektronikus Periodika Adatbázis és Archívum adatbázisa. Az EPA kezdeti célja az online újságok teljes körű nyilvántartása és válogatott archiválása volt. Mivel az online újságok között nemcsak eredeti, online született, de

nyomtatott újságok online változatai és visszamenőlegesen digitalizált, régi folyóiratok is megjelentek, az EPA nyilvántartásába ezért a digitalizált újságok is belekerültek a munkatársak figyelmének vagy a (ritkább) bejelentéseknek⁴¹ köszönhetően. A nyilvántartás később kibővült a digitalizált, de online nem szolgáltatott tételekkel, amelyeket „Offline” hozzáférési típussal lehet lekeresni az adatbázisban. A nyilvántartást ugyancsak igyekszünk kibővíteni a kereskedelmi cégek által digitalizált, de nyilvánosan nem hozzáférhető folyóiratokkal is, bár ebben is még sok elmaradás van. A szűkös emberi erőforrást inkább a nyilvántartás alapján a fizikai archiválásra koncentrálnak, amely szerkesztőségi engedélyekkel online szolgáltatást is jelent.

Az EPA adatbázisban jelenleg 2014. március 2-án összesen 2478 címről található leírás

- 501 cím letöltve
- 1862 cím online
- 284 közgyűteményi digitalizálás eredménye.⁴²

A digitalizált sajtó feltárása, visszakeresése

A digitalizált újságok feltárása természetesen szorosan összefügg a hazai folyóiratok feltárásával, azaz cikk-szintű visszakereshetőségével, amelyre teljes egészében a cikkben nem tudok kitérni.

A fent említett EPA adatbázisban cikk-szintű feltárás nem folyik, részint a szűkös emberi kapacitások miatt (jelenleg két főállású munkatárs dolgozik az EPA-n), részint a párhuzamos feldolgozások elkerülése végett. Az EPA feldolgozása az archivált folyóiratok tartalomjegyzékének XML alapú feldolgozására terjed ki, amelyben egy-egy cikk alapadatai megtalálhatóak.

Magyarországon az egyik legnagyobb cikk-adatbázis a Miskolci Egyetem Könyvtárában működő, konzorciumi együttműködésben (34 könyvtár) gyarapodó MATARKA⁴³, a magyar folyóiratok tartalomjegyzékének kereshető adatbázisa. Jelenleg 1468 folyóiratot, azon belül 1.976.872 cikket tartalmaz, amelyek szerző-cím szerint kereshetők. Az adatbázis régóta együttműködik az EPA-val, így több, mint 330.000 rekordban az EPA teljes szövegű cikkeire mutatnak a linkek, de más teljes szövegű forrást is feldolgoznak, mint például az Arcanum említett online adatbázisait. A digitalizált hazai folyóirataink jelentős része így kereshető a MATARKA adatbázisában.

Jelentős folyóiratcikk-állomány kereshető továbbá a Szegedi Tudományegyetem digitális repozitóriumaiban, amelyek nemrég elindult közös keresője, a Contenta⁴⁴ egyszerre az összes digitális gyűjteményben keresést tesz lehetővé. A digitális gyűjteményekben főként az egyetemi kiadványok vagy az egyetemet érintő kiadványok találhatóak nagy számban. A könyvtárban folyamatosan digitalizálják az egyetemen megjelent szakmai időszaki kiadványokat.

Egy másik jelentős egyetemi gyűjteményben, a Debreceni Egyetem Elektronikus Gyűjteményében (DEA⁴⁵) az észak-tiszántúli folyóiratok jelentős digitalizált gyűjteménye található és kereshető a 19. századtól főként a 20. század közepéig.

A jelentős cikk adatbázisok mellett, amelyek a nyomtatott folyóiratok mellett a digitalizált és digitális folyóiratok adatait is tartalmazzák, több kezdeményezés is található ezek integrálására, közös keresésére.

A Miskolci Egyetemi Könyvtár TÁMOP pályázata által finanszírozva készült el az EHM kereső⁴⁶, az EPA, a HUMANUS (az OSZK társadalomtudományi cikkadatbázisa), valamint a MATARKA közös keresőfelülete. Mivel a szolgáltatás alapja a Szegedi Egyetemi Könyvtárban fejlesztett Bodza alkalmazás, ezért a három célzott szolgáltatás mellett itt egyben az SZTE egyetemi kiadványaiban is lehet keresni.

A Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtára 2011-ben lezárult TÁMOP pályázatának köszönhetően a megújult ODR portálon⁴⁷ egy közös cikk-kereső is létrejött, amely már a korábban említett cikk-adatbázisok közös keresését biztosítja, a fentiek alapján, sok esetben a digitalizált forrásra való utalással.

A fenti példák természetesen korántsem csak a digitalizált sajtó analitikus visszakérését biztosítják. Ezek sok esetben egy rendszerbe kerülnek a csak papíron létező nyomtatott kiadványok adataival, valamint a már csak online található folyóiratok tartalmával. Utóbbi főként az EPA archívumának köszönhető, amely gyűjtőtevékenységét már ezekre az egyre nagyobb számban gyarapodó, digitálisan született, vagy kettős változatban (nyomtatott és online) létező folyóiratokra is kiterjeszti. Ugyancsak az EPA-ban találhatóak meg azok a digitalizált folyóiratok, amelyek nem a hazai közgyűjteményekben, hanem határon túli forrásokból származnak. Ezek jelentős számát, főként a tengerentúli digitalizálási projekteket (USA, kanadai egyetemi könyvtárak, Google, BHL), illetve az európai projekteket (például DifMoe), igazából fel sem tudjuk mérni. A nyilvántartásukra tudomásom szerint egyedül az EPA adatbázis tesz kísérletet, ennek bővítését (mind a nyilvántartásban, mind az archiválásban) azonban igencsak korlátozza a meglehetősen szűkös anyagi és emberi erőforrás.⁴⁸

Helyzet, jövőkép

A fenti ismertetésekkel talán sikerült érzékeltetni a folyóirat-digitalizálás eredményeit, összetett helyzetét. Az előadás címe ugyan a folyóirat-digitalizálást célozta meg, ennek kielégítő áttekintése azonban nem kerülhetne meg a folyóiratok feltárássának és az egyre nagyobb számban létrejövő online folyóiratok kérdését. A „digitális átállás” nemcsak a televíziózásban kezdődött meg, hanem régen tart már a folyóiratok, időszaki kiadványok területén is, amelyre a könyvtári rendszernek is választ kell adnia. A fenti vázlatos áttekintés igyekezett kitérni az eddig elért, egy-másfél évtizedes eredményekre, valamint a problémákra is. Utóbbiak esetén megállapítható, hogy a nagy reményű, jelentős állami támogatással induló, néha túl nagy célokat kitűző programok – amelyek sokszor nem építettek a korábbi eredményekre – alkalmanként kevésbé sikerültek hatékonyak a könyvtári szférában alulról induló, együttműködésen alapuló kezdeményezésekkel szemben. Sok eredményt fel tudunk mutatni a hazai folyóiratvagyon digitalizálása, megőrzése és szolgáltatása területén, azonban jelentős feladatok várnak még ránk, hogy ezeket lehetőség szerint egy átlátható, együttműködő és főként – a pályázati rendszer ezt akadályozza leginkább – fenntartható rendszerbe foglaljuk.

A továbbfejlődés azonban csak további – könyvtárak közötti és a könyvtárak és piaci szféra közötti – együttműködések terén képzelhető el, természetesen megfelelő állami, nemzetközi támogatásokkal, amelyeket az eddigi szakmai eredmények alapján hatékonyan használnak fel. A most induló új európai uniós pályázati időszakban talán erre újabb lehetőségek nyílnak, de ehhez mindenképp a könyvtári szakmának kell átfogó, reális, kivitelezhető koncepciót, terveket készítenie.

Jegyzetek

¹ Ki ölte meg a nyomtatott sajtót? *Index*, 2009. 06. 13. http://index.hu/tech/net/2009/06/13/ki_olte_meg_a_nyomtatott_sajtot/; „Megöltem az újságokat” – A Google, a sajtó és a hirdetési piac. (2013) *Magyar Narancs*, 41. sz. (2013. 10. 10.) <http://magyarnarancs.hu/riport/google-sajto-hirdetesi-piac-86881>

² <http://epa.oszk.hu/eme>

³ <http://eda.eme.ro/>

⁴ <http://epa.oszk.hu/02400/02441>

- ⁵ <http://www.oszk.hu/hirek/interneten-keresz-teny-magveto>
- ⁶ <http://epa.oszk.hu/02100/02190>
- ⁷ <http://epa.oszk.hu/02100/02175>
- ⁸ <http://muzeum.arcanum.hu/kiadvanyok/>
- ⁹ http://www.archivportal.arcanum.hu/mltk/opt/a130322.htm?v=pdf&a=start_mltk
- ¹⁰ <http://www.nmtt.hu/>
- ¹¹ <http://epa.oszk.hu/02000/02025>
- ¹² <http://www.oee.hu/>
- ¹³ <http://erdeszetilapok.oszk.hu/01100/01192>
- ¹⁴ <http://mek.oszk.hu/egyesulet>
- ¹⁵ <http://epa.oszk.hu/00000/00001>
- ¹⁶ <http://epa.oszk.hu/01000/01059>
- ¹⁷ <http://epa.oszk.hu/02100/02181>
- ¹⁸ <http://epa.oszk.hu/02300/02343>
- ¹⁹ <http://www.jstor.org/>
- ²⁰ <http://www.arcanum.hu/kiadvanyaink/folyoirat/>
- ²¹ http://www.archivportal.arcanum.hu/mltk/opt/a130322.htm?v=pdf&a=start_mltk
- ²² <http://muzeum.arcanum.hu/kiadvanyok>
- ²³ <http://www.eisz.hu>
- ²⁴ <http://www.arcanum.hu/adatbazisok/>
- ²⁵ <http://mtdaportal.extra.hu/>
- ²⁶ <http://adatbank.sk/>
- ²⁷ <http://adatbank.transindex.ro/>
- ²⁸ <http://adattar.vmmi.org/>
- ²⁹ <http://eda.eme.ro/>
- ³⁰ <https://archive.org/details/texts>
- ³¹ <https://archive.org/details/haznkidszakifo100tr-googs>
- ³² <http://www.biodiversitylibrary.org/>
- ³³ <http://biodiversitylibrary.org/bibliography/10604#/summaryv>
- ³⁴ http://cassovia-digitalis.eu/difmoe_hu
- ³⁵ <http://www.difmoe.eu/?content=Periodika>
- ³⁶ <http://nda.hu> – a cikk írásakor, 2014 januárjában a honlap ismét elérhető, néhány oldal bejön, keresés esetén már nem található az adabázis.
- ³⁷ <http://www.konyvtarkataszter.eu/> – a nem nyilvános honlap mára már nem elérhető.
- ³⁸ <http://mandarchiv.hu/>
- ³⁹ <http://work.mandarchiv.hu/mandalat/>
- ⁴⁰ <http://epa.oszk.hu>
- ⁴¹ <http://epa.oszk.hu/html/kapcsolat/#bejelent>
- ⁴² http://epa.oszk.hu/html/stat/megoszlas_evi.phtml
- ⁴³ <http://matarka.hu>
- ⁴⁴ <http://contenta.bibl.u-szeged.hu/>
- ⁴⁵ <http://ganyemedes.lib.unideb.hu:8080/dea/handle/2437/1>
- ⁴⁶ <http://ehm.ek.szte.hu/ehm>
- ⁴⁷ <http://www.odrportal.hu/kereso/?date=V120114075334>
- ⁴⁸ Az EPA adatbázis fejlesztésére alkalmanként csak a MEK Egyesület fordít forrásokat, az OSZK a működtetésre 2 főállású munkaerőt biztosít.

A periodika-digitalizálás és online szolgáltatás mai gondjai és a szegedi SZTE Klebelsberg Könyvtár gyakorlata

Az elmúlt húsz esztendőben a könyvtárak helyzete alaposan megváltozott. Úgy is mondhatnánk, hogy a könyvtárak és könyvtárosok mintegy háromezer éves történetük során még soha ennyit és ilyen rövid idő alatt nem változtak. Még talán az sem nagyon kockázatos, ha azt mondjuk, nagyon kevés terület élt/él át ekkora mértékű változást. Kívülállónak ez talán meglepőnek tűnhet. Ma egy dolgozó, aki egy vagy két évet kiesik egy egyetemi könyvtár működéséből, visszatérve legalább felét szakmai tudásának újra kell tanulja. Vitathatatlan, hogy az egyik legfontosabb változás, amit a könyvtárak újabb kori történetük során átéltek (és átélnek), az az 1990-es évek óta zajló számítógépes hálózatba kerülésük. Ez már önmagában megváltoztatott mindent, ami az egyedi példány, az elérhetőség, olvasó és könyvtáros kontextusában hagyományos volt (bővebben: Sennyey és Kokas, 2011).

A paradigmaváltás másik aspektusa a dokumentumok digitális reprodukciójának lehetősége. Az, hogy – legalábbis elvileg – minden könyvtári dokumentum végtelen térben és non-stop hozzáférésűvé tehető, annak minden formai és tartalmi ismérével együtt, gyakorlatilag kompromisszum nélkül, egy sor eddigi axiómát egy csapásra semmissé tett.

A nagyobb könyvtárak, köztük elsősorban a felsőoktatásiak természetes módon váltak e problematikában gócpontokká, tudásközpontokká és módszertani műhelyekké is. A hálózatban kínált digitális dokumentumok szempontjából a legnagyobb kihívás számukra talán mégis a periodikák (újságok, folyóiratok, sorozatok stb.) korszerű szolgáltatása (Kokas, 2013).

A technikai feltételek változása

A fenti paradigmaváltás mindkét elemében rengeteg a technikai feltétel, az igazán áttörés-szerű változáshoz alapvetően létre kellett jönnie annak, hogy a hálózatok közműszerűen működjenek nálunk is, az elérési sebesség a kutatóintézeti és felsőoktatási szférában állandó, megbízható és relative nagy legyen, a digitalizáló berendezések pedig megbízható módon s nagy tömegben tudjanak eredményt produkálni.

Pár szót talán a részletekről is érdemes itt szólni. Az utóbbi másfél évtizedben a magyar felsőoktatási és kutatási hálózatban, a NIIF által üzemeltetett HBONE hálózatl igazán kitűnő minőségben kiépült, s bármely európai ország hálózatával versenyképes lényegét illetően. A nagysebességű és könyvtári típusú digitalizálásban többfajta áttörés is történt: részben megjelentek a korábban egyeduralgkódó síkszkennerek után az úgynevezett lapadagolós szkennerek, majd a speciális könyvbölcsővel is rendelkező könyvszkennerek, amelyeknek legutóbbi változatai már bionikus ujjal is fel vannak szerelve, így a lapozást és levilágítást, és az OCR-feldolgozást is szinte automatikus és meglehetősen gyors folyamattá tudták tenni.²

Mindezen változások eredője az lett, hogy ma már nem elképzelhetetlen akár pár hét alatt egy komplett sok évfolyamos folyóiratot digitalizálni, szöveggé alakítani és az interneten letölthetővé tenni. Az általánosan használt kétrétegű PDF formátum lehetővé teszi azt is, hogy a letöltött dokumentumokban tükröződjön az eredeti lap analóg képe és a szöveggé is használható legyen.

Konkrétabban és már Szegedre fókuszálva: a másik technikai alap az volt, hogy válasszunk mindehhez megfelelő szoftvert is. Látszólag bonyolult megoldást alkalmaztunk, amikor a felhasználói aktivitást is igénylő területekhez (ahol önállóan is feltöltenek, például szakdolgozatot, disszertációt vagy publikációt) az Európa-szerte igen elterjedt, szabad felhasználású brit ePrints³ repozitórium-szoftvert választottuk, míg a periodikák szegmentációját (évfolyam, szám, cikk) is nyomon követni tudó, saját magunk által feldolgozott dokumentumokhoz a kollégánk által fejlesztett, könyvtári körökben már sokszor jól vizsgázott „Bodza” rendszert használtuk itt is.

Lapadagolós szkennerek: olyan, a fénymásolóhoz hasonló lapolvasó készülék, amely külön álló lapokra szedve tudja beolvasni a dokumentumok akár egyszerre mindkét oldalát is, s mindezt A3 körüli méretben, percenként 100–120 lap sebességgel valósítja meg. Az OCR program segítségével a beolvasott képeket gyorsan szöveggé is tudja alakítani, meglepő hatékonysággal.

OCR program: az optikai karakterfelismerés elvén működő számítógépes program, ami a szövegeket tartalmazó képi oldalakat át tudja alakítani feldolgozható (például olvasható, indexelhető stb.) valódi szöveggé.

Könyvszkennerek: olyan speciális lapolvasó berendezés, amiben egy állítható, „V” alakú úgynevezett könyvbölcsőben fekvő, néha nem is teljesen kinyitott könyvet két szögéből is fényképezve/letapogatva tud feldolgozni, s a lapozást vagy kézi munkaerő, vagy automatizált megoldás (pneumatikus lapozó vagy az emberi ujjat utánzó úgynevezett bionikus ujj) oldja meg. Ez a módszer rendkívül kíméli a könyvet, így régebbi és értékesebb kiadványok feldolgozására is alkalmas. A lapadagolós eljárásnál lassabb, idő- és pénzigényesebb eljárás. A folyamatban az OCR szerepe ugyanaz lehet, mint fentebb.

Kétrétegű PDF formátum: az Adobe cég által kifejlesztett formátum, amelynek egyik változata képes arra, hogy fotószerűen és jó minőségben reprodukálja egy adott dokumentum külalakját, míg ez „alatt”, egy másik rétegben az OCR-eljárással felismert szöveg is jelen van, másolhatóan, felindexelhetően, visszakereshetően.

A Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtárában ezen technikai lehetőségek majd’ mindegyike rendelkezésre áll (talán csak a könyvszkennerek automatikus változatát és a bionikus ujjal való lapozást nélkülözzük), így a technikai alapjai e téren is meg-

voltak a feldolgozásnak. Természetesen a folyamathoz hozzá tartozik az is, hogy a feldolgozott anyagokat hogyan és milyen módszerrel, milyen környezetben szolgáltatjuk.

A „Contenta” digitális tárolóhely koncepciója és tartalma

Mi Szegeden úgy döntöttünk, hogy nem egy nagy, hanem több kisebb repozitóriomot építünk, mert így az egyes dokumentumtípusok szükségleteit sokkal jobban tudjuk követni, míg a teljes visszakereshetőségről nem kell lemondanunk, hiszen lehetséges a több repozitóriumban közösen is keresni. Így létrehoztunk egy több repozitóriumból álló rendszert „Contenta” néven. Ezek számát aztán 2012. november elejétől 3 új repozitóriummal bővítettük, amelyek sok-sok folyóirat és egyéb periodika cikkeinek digitális változatait tartalmazzák, illetve létrehoztunk ezen repozitóriumokhoz egy komplex közös keresőrendszert.



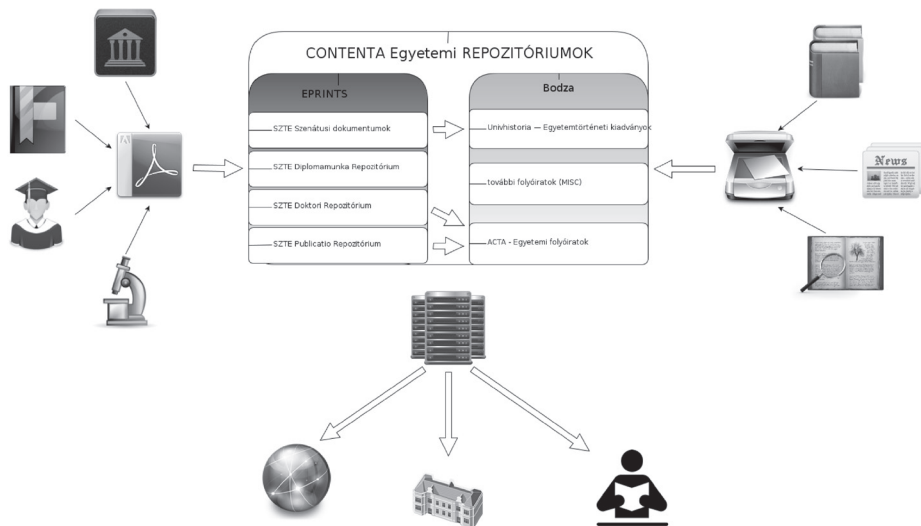
1. ábra. Kézi lapozású könyvszkennelő könyvbölcsevel és ellenőrző monitorral

Mi az, hogy repozitórium?

A könyvtári szakmában, s az SZTE Klebelsberg Könyvtárban is a repozitóriumok olyan digitális archívumok, amelyek egy tudományos és/vagy oktatási intézményben, jelen esetben a Szegedi Tudományegyetemen folyó tudományos munka, az oktatók, kutatók, hallgatók tudományos és publikációs tevékenységének eredményeit, valamint az Egyetem történetével, illetve működésével kapcsolatos információkat tárják fel a feldolgozott dokumentumok teljes szövegű elérésének biztosításával egyetemben. Így az archiválás és a dokumentálás mellett a tudományos eredmények könnyebben bekerülhetnek a magyar és a nemzetközi tudományos élet vérkeringésébe.

Ezeknek a repozitóriumoknak a legfontosabb tulajdonsága, hogy bár ugyanúgy kereshetünk bennük, mint egy online könyvtári katalógusban, a dokumentumokat (leggyakrabban a cikkeket, könyveket) teljes szövegükben ('full-text') is megkaphatjuk. A keresés kiterjedhet a teljes szövegre is, tehát ha például 10 folyóirat összesen több száz cikke bekerül a repozitóriumba, akkor e cikkek minden egyes szavára is lehet keresni, kombinálva azt a tárggyal vagy szerzői névvel.

Másrészt e repozitóriumokat, mivel szabványos megoldásaik ezt lehetővé teszik, a hazai és nemzetközi aggregátorok „aratni” is tudják. Ami azt jelenti, hogy az általunk így megnyitott repozitórium tételeinek metaadatai és elérhetőségük bekerül különféle nagy indexekbe, s így azok számára is kereshetővé és megtalálhatóvá válnak, akik semmit sem hallottak a szegedi repozitóriumokról.



2. ábra. A „Contenta” repozitórium-együttes felépítése

Az újonnan felállított, s témánk szempontjából lényegesebb repozitóriumok tartalma változó. Miről szól tehát a három új repozitórium?

SZTE Egyetemi Kiadványok

Fogalma: A Szegedi Tudományegyetemhez és jogelődjeihez köthető tudományos és szépirodalmi kiadványok adatbázisa.

Információ: ezen adatbázisba kerültek azok a kiadványok, amelyek valamilyen módon kapcsolatba hozhatóak a Szegedi Tudományegyetemmel, vagy annak elődjeivel. Az esetek nagy részében kifejezetten az egyetemen folyó tudományos munka eredményeit bemutató kiadványokról van szó (jellemzően actákról), azonban itt találhatóak meg azok a kiadványok is, amelyek egy-egy szegedi tudóson vagy professzoron keresztül köthetőek az Egyetemhez (például a Kogutowicz Károly szerkesztette *Föld és Ember*).

Az adatbázis legnagyobb erőssége, hogy minden benne szereplő kiadványt részletesen, cikk szinten feldolgozunk. Tehát a teljes szövegű keresés mellett biztosított a cikk szintű (szerző, cím) visszakeresés is.

Adatok: Az SZTE Egyetemi Kiadványok adatbázisba eddig 151 folyóirat került be, amely körülbelül 30.000 cikket jelent. A cikkek bibliográfiai feldolgozása folyamatosan zajlik, hiszen maga a repozitórium is folyamatosan bővül. Jelenleg 363.045 oldalra tehető az adatbázis terjedelme.

Nyilvánosság: a repozitóriumban feldolgozott dokumentumok adatai szabadon böngészhetők bárholonnan, azonban a teljes szövegű digitalizált tartalomhoz való hozzáférés – szerzői jogi okok miatt – csak egyetemi internet-címekről engedélyezett.

SZTE UnivHistória

Fogalma: A Szegedi Tudományegyetemhez és jogelődjeihez köthető egyetemtörténeti jelentőségű kiadványok adatbázisa.

Információ: Az SZTE UnivHistória adatbázisban a Szegedi Tudományegyetemhez és annak jogelődjeihez köthető egyetemtörténeti jelentőségű kiadványok találhatóak meg. A gyűjteményben többek között évkönyvek, egyetemi újságok (például a 60 éves Szegedi Egyetem összes száma), hallgatói lapok találhatóak.

Adatok: Jelenleg 44 ezer oldalnyi egyetemtörténeti kiadvány van a repozitóriumban, amely 53 címből áll össze. Digitalizálásra kerültek a 20. század legfontosabb szegedi hallgatói lapjai is, amelyek így online hozzáférhetővé váltak.

Nyilvánosság: korlátlan hozzáférés az egész interneten.

SZTE Miscellanea

Fogalma: Különbféle digitálisan elérhető folyóiratok és periodikák kincsestára.

Információ: Ez az adatbázis a Miscellanea (vegyes cikkek, művek) elnevezésnek megfelelően mindenféle, máshová nem sorolható kiadványt tartalmaz. A repozitóriumban elérhető folyóiratokat a könyvtár azért tette hozzáférhetővé, mert valamilyen okból fontosnak gondolta a digitalizálásukat, és/vagy állományvédelmi okból indokolt volt a szolgáltatás elektronikus útra helyezése. Egyelőre ez a legszerényebb gyűjteményünk, azonban már középtávon jelentős bővülés várható, így terveink szerint pár éven belül az itt bemutatott repozitóriumok közül az SZTE Miscellanea lesz a legjelentősebb.

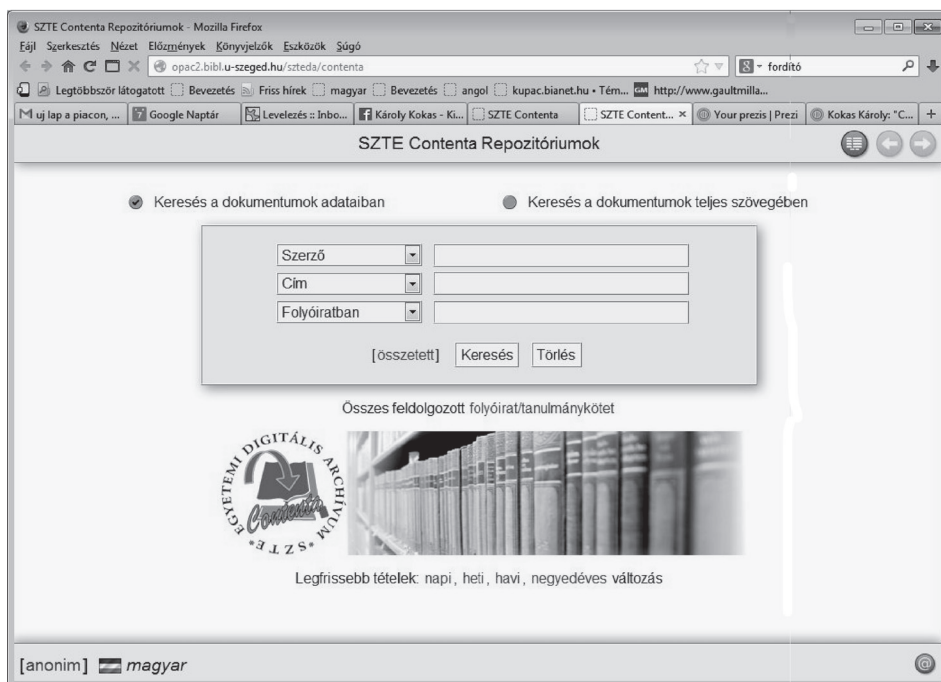
Adatok: Jelenleg 25 folyóirat 33.000 oldalnyi tartalma található ebben az adatbázisban. A folyóiratok egy része analitikusan is feldolgozásra kerül.

Nyilvánosság: korlátlan hozzáférés az egész interneten.

Hogy lehet ezekben a repozitóriumokban keresni?

Mint már említettem, a többfajta rendszert közös keresőben lehet elérni, amelyet a <http://opac2.bibl.u-szeged.hu/szteda/contenta> címen találhatnak meg, vagy a Könyvtár honlapjáról elindulva.

Jelenleg 3 repozitóriumra él ez a kereső, a fentebb felsoroltakra: SZTE Egyetemi Kiadványok, SZTE Miscellanea, SZTE UnivHistória. Hamarosan (az anyag folyamatos betöltése révén) valamennyi repozitóriumunk (lásd lentebb!) anyagában egyszerre lehet majd keresni.



3. ábra. Közös kereső a repozitóriumok számára

Mit kell tudni az SZTE Contenta nevű repozitórium-rendszeréről, összefoglalóan?

A fenti három új repozitórium és a közös kereső szolgáltatás az SZTE Klebelsberg Könyvtár repozitórium-rendszerébe illeszkedik. A repozitóriumok Contenta gyűjtőnév alatt találhatóak meg a Könyvtár honlapján (=> E-források => Contenta repozitóriumok).

Közvetlen elérése: Contenta nyitólap URL: <http://contenta.bibl.u-szeged.hu>

A korábban fejlesztett és itt fellelhető repozitóriumok a következők:

SZTE Diplomamunka Repozitórium

Fogalma: A Szegedi Tudományegyetemen született diplomamunkák kereshető adatbázisa. (A szövegek csak helyben, a Könyvtárban olvashatóak.) URL: diploma.bibl.u-szeged.hu

Információ: A repozitórium a Klebelsberg Könyvtárban elektronikusan őrzött szakdolgozatokat, valamint állományvédelmi okokból és tanszéki felkérésre digitalizált dolgozatokat tartalmazza.

Kereshetünk benne a védés dátuma, képzési terület, kar, tanszék/intézet, szak és szerző szerint.

Adatok: Jelenleg 26.315 szakdolgozatot tartalmaz a repozitórium.

Nyilvánosság: a fenti adatok korlátlanul böngészhetők az interneten, a szövegek csak a Klebelsberg Könyvtár korlátozott számú, kijelölt gépein jeleníthetők meg, letöltés lehetőség nélkül.

SZTE Doktori Repozitórium

Fogalma: A Szegedi Tudományegyetemen született PhD-disszertációk kereshető adatbázisa.

URL: doktori.bibl.u-szeged.hu

Információ: Az Egyetem és a doktori iskolák vezetésével történő egyeztetések és a munkamenetek kialakítása után az elsőként indított repozitóriuma a Könyvtárnak. Az integrált Szegedi Tudományegyetem létrejötté (2000. január 1.) után megvédett doktori értekezéseket tartalmazza. Az SZTE Szenátusának döntése értelmében 2010. április 2-től a doktori eljárás részeként kerülnek feltöltésre a disszertációk.

Adatok: Jelenleg mintegy 1400 disszertációt tartalmaz a repozitórium (tézisek, disszertáció szövege, védés adatai is). Kereshetünk benne a védés dátuma, tudományterület, doktori iskola, szerző szerint.

Nyilvánosság: Internet, korlátlan hozzáférés

SZTE Publicatio Repozitórium

Fogalma: A Szegedi Tudományegyetemen folyó tudományos és művészeti tevékenység eredményeképpen született művek teljes szövegű adatbázisa. URL: publicatio.bibl.u-szeged.hu

Információ: A Szegedi Tudományegyetemen folyó tudományos és művészeti tevékenység eredményeképpen született művek teljes szövegű adatbázisa, azzal a céllal, hogy a „Magyar Tudományos Művek Tára” elektronikus adatbázishoz kapcsolódva a a dolgozatok teljes szövegű publikációját is lehetővé tegye.

Adatok: A nemrég fejleszteni kezdett repozitórium mintegy 1533 publikációt tartalmaz.

Nyilvánosság: a feltöltött anyagok bibliográfiai adatainak egészében, illetve a teljes szövegű dokumentumok egy részében szabadon hozzáférhető, azonban egy másik részében szerzői jogi okok miatt csak az adminisztrátorok számára megnyithatóak a feltöltött teljes szövegű fájlok.

SZTE Szenátusi Repozitórium

Fogalma: A Szegedi Tudományegyetem Szenátus dokumentumainak kereshető adatbázisa. (Csak az Egyetem belső hálózatán használható.) URL: szenatus.bibl.u-szeged.hu

A Szenátus dokumentumai megtekintésre az egyetem polgárai számára rendelkezésre áll.

Nyilvánosság: az anyagok elérése korlátozottan, az egyetemi hálózaton belül lehetséges.

A Contenta 3 új adatbázisát (SZTE Egyetemi Kiadványok, SZTE Miscellanea, SZTE UnivHistória) létrehozó projekt során eddig körülbelül 450.000 oldal került digitalizálásra, amelynek nagy része már be is került az itt bemutatott adatbázisok valamelyikébe. A számokból kiolvasható, hogy a repozitóriumok fejlesztése nem áll le a jövőben sem, azok folyamatosan bővülni fognak. A többi repozitóriumban már eddig is több, mint 1 millió oldalnyi tartalom volt visszakereshető teljes szövegű módon.

Egy nagy napilap digitalizálási terve: *Délmagyarország*

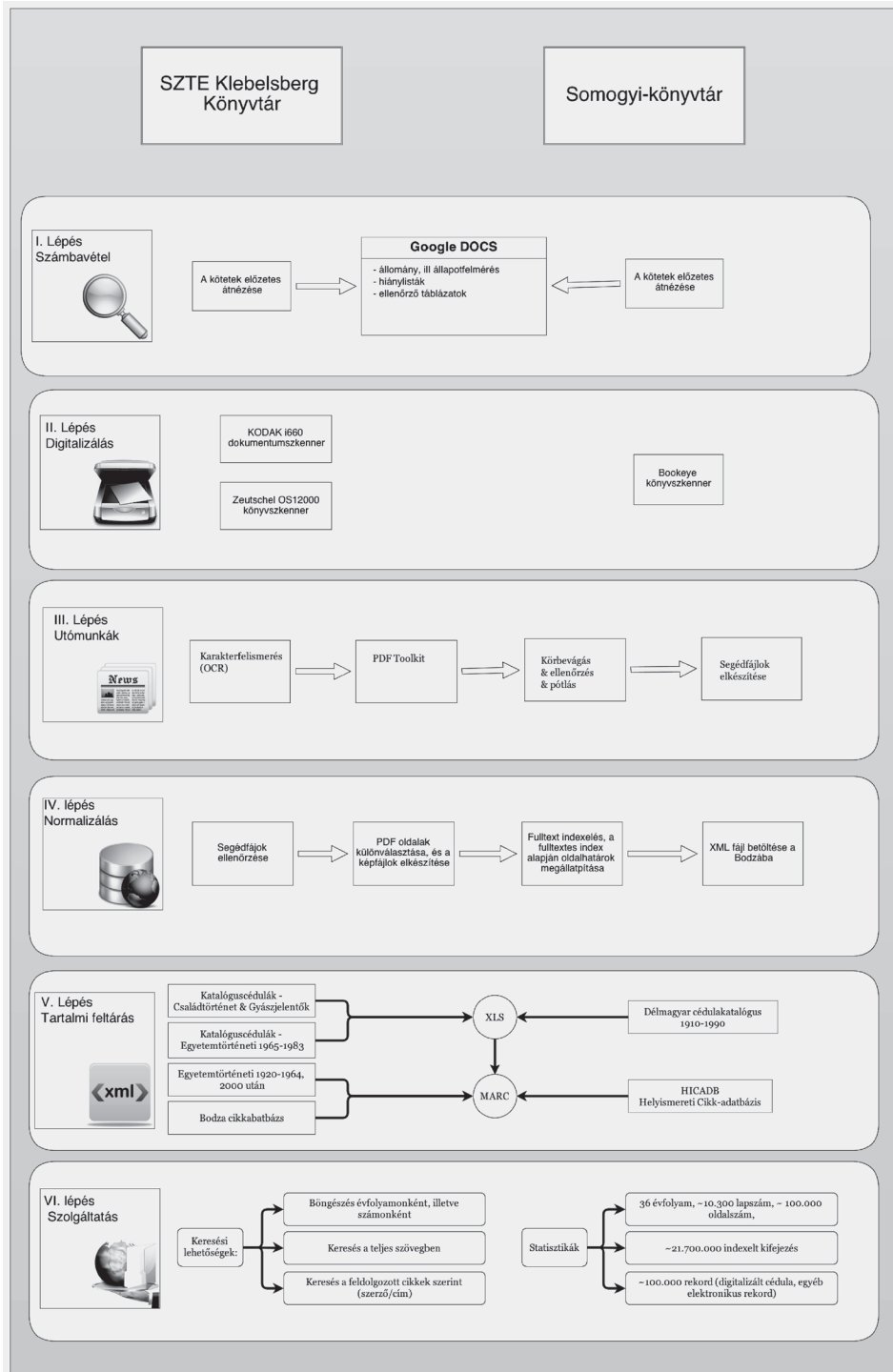
A jelen és a közeljövő egy újabb területet „mehódításával” kecsegtet, feldolgozunk térségünk legnagyobb, s országosan is komoly súlyú napilapját, a *Délmagyarországot*. A lap több mint egy évszázad történelmét rejt, bizton mondható a megsárgult lapokról, a vidéki Magyarország egyik legpatinásabb napilapjáról beszélünk. Bátran kijelenthetjük azt is, hogy a *Délmagyarország* a régió, illetve Szeged történetének olyan fontos adatállománya, amelynek digitalizálásával, kereshetővé tételével, illetve egyes kiemelt cikkek cím szerinti feldolgozásával olyan lehetőségek nyílnak meg az érdeklődő olvasók előtt, amiket eddig elképzelni sem lehetett. A digitalizáláshoz szükséges példányokat a Klebelsberg Könyvtár és a Somogyi-könyvtár közösen adja össze, és magában a digitalizálásban is szorosan együttműködnek. Az anyag terjedelme miatt erre az együttműködésre nagyon nagy szükség van, nem beszélve arról, hogy a feldolgozott állomány minél teljesebbé tétele érdekében is elkerülhetetlen az együttműködés. A hiányokat az Országgyűlési Könyvtár és az Országos Széchényi Könyvtár segítségével próbáljuk meg pótolni.

A projektről megjelent első beharangozó tudósítás még 2011 áprilisában jelent meg⁴, míg aztán a második, már a konkrét kezdetekről beszámoló híradás pedig 2012 szeptemberében.⁵ A két cikk között eltelt időben a két könyvtár között ekkor zajlottak azok az előkészítő lépések, amelyek mindenképpen szükségesek voltak ahhoz, hogy a későbbi munkálatok gördülékenyen menjenek. Tulajdonképpen oldalról-oldalra felmérésre került mindkét könyvtár állománya, az esetleges duplum-példányok és azok lehetséges forrásai. Már a projekt kezdetén célként merült fel az eddig analóg formában létező, az újságban található egyes érdekesebb cikkeket feltáró különféle cédulakatalógusok elektronikus formába hozása, ezért ezeknek a feldolgozását is meg kellett tervezni. Ilyen kettő nagyobb is volt, a Klebelsberg Könyvtárban az egyetem történetére vonatkozó teljes kicédulázás, míg a Somogyi-könyvtárban egy Szeged történetét indexelő cédulakatalógus. (Ez az analitikus feldolgozás keretében eddig több mint 100.000 cikk-leírást produkált eddig, amit persze kiegészít a teljes szövegű keresés lehetősége is).

A tényleges és nagyléptékű digitalizálási munka az egyéb folyamatban lévő munkáink lezárásának igénye miatt csak a második cikk megjelenése után, a 2012-es év vége felé indulhatott be, immár az előzetesen elvégzett tesztek, próbaszkennelések (méret, vízjel, felbontás, forma stb.) tapasztalatainak összegzésével.

Érdekes volt szembenézni azzal is, mekkora mennyiségről van szó. Ha például egy évben minden nap megjelent volna a napilap, akkor a 103 évfolyam alatt elméletileg 37.595 szám jelenhetett meg összesen. Az eddigi tapasztalataink alapján inkább azzal számolunk, hogy átlagosan 300 körüli lapszám jelent meg egy évben ténylegesen. Ez is több, mint 30.000 lapszámot ad majd ki a projekt végére. Számoljunk tovább! Ha egy számot 14 oldalasnak veszünk (ez picit túlzó, mivel még 1994-ben is „csak” 12–16 oldalas számok vannak, 2003-ban már 24 oldalast találtunk, a 1920-as évekből viszont beérhetjük 4–6 oldalassal...), akkor 521.220 oldalt mutat a terjedelmi becslés. Mi azt gondoljuk, a félmillió oldalas becslésünk helytálló lesz a végére. Ha el akarjuk képzelni fizikailag: ez körülbelül 20 méternyi súlyos és hatalmas kötetet jelent a polcokon.

A „Délmagyarország” projekt első etapja valószínűleg 2014 januárjában zárul, ekkor szeretnénk eljutni a az 1945-ös évhez. S ekkor az anyag „felét” már szolgáltatjuk is a fenti „Bodza” rendszerben, a „Contenta” részeként, a közös keresővel is kereshetően. Hosszú távú terveinkben szerepelnek esetleges web 2.0 típusú megoldások is, ahol az egyes témákat kigyűjtő olvasók saját maguk feldolgozhatják analitikusan „találataikat”, s így jogot kapnak az adott téma „fórumoztatásához” is. Egy ilyen megoldás talán vonzó lehet a helytörténetben járatosak, de a különféle témákban vitaképes érdeklődők számára is.



4. ábra. A Délmagyarország digitalizálási projektjének menete

Néhány gond és még több tanulság

Természetesen az ilyen hosszú ideig tartó és nagyon összetett s méretre is hatalmas szakmai projekteknek nagyon sok érdekes vonatkozása van, ami többnyire csak menet közben derül ki, s mindenhol kicsit másképpen keletkezik, bukkan föl. Ennek részletei a szűkebb szakmai lapokban kerülnek majd kifejtésre, de talán e lap hasábjain is érdekes néhány – általánosabb érdekűnek gondolt – felvetés.

Az országos teljes körű koordináció a digitalizációs projekteket illetően még mindig hiányzik, nincs bejelentési platform, olyan kataszter sem készül, ahol látható lenne, hogy ki mit tervez, mit végez, vagy mit végzett éppen el. Ezért aztán nincs teljes értékű katalógusként is működő kataszter a digitalizált anyagokra, hiányzik az ilyesmit integráló könyvtári szuperportál is (a szép emlékü NDA csak egy kiszáradt honlap ma már...).⁶

A már pár éve megszületett ManDa7 pontos szerepe, integrációja a többi könyvtári együttműködési és helyi projektekkel senkinek sem világos, ezért még a várható hatékonysága alatt marad a projekt, főként koordinációs, de digitalizációs teljesítményét illetően is.

Nagyon erősen gátló az is, hogy sok területen nem rendelkezünk világos törvényi szabályozással a szerzői jog vonatkozásában sem, pontosabban a szerzői jogi törvény értelmezését illetően kerülünk gyakran zsákutcába. Például hogy egy 1910 és 1945 közti szakasza egy napilap életének hogyan kezelhető szerzői jogilag. Nem elméletileg, mert azt könnyen felmondja bármely könyvtáros, hanem a digitalizálási-szolgáltatási gyakorlatban. Hogyan oldható meg a közzététel, meghatározható-e az egykori cikkek szerzői jogi „tulajdonlása”? Egy lapnál, egy egyetemi folyóiratnál vajon ki a szerzői jogok tulajdonosa, úgy értem, aki engedélyezheti a közzétételt? A „munkaköri köte-

Hogyan oldható meg a közzététel, meghatározható-e az egykori cikkek szerzői jogi „tulajdonlása”? Egy lapnál, egy egyetemi folyóiratnál vajon ki a szerzői jogok tulajdonosa, úgy értem, aki engedélyezheti a közzétételt?

A „munkaköri kötelességként” alkotott írások szerzői joga elméletileg a szerzőké, de van-e gond abból, ha a tanszék, az intézet, az egyetem úgy ítéli meg, hogy senki jogát nem sérti a közzététel? Számtalan kérdés, bizonytalan válaszokkal.

lességként” alkotott írások szerzői joga elméletileg a szerzőké, de van-e gond abból, ha a tanszék, az intézet, az egyetem úgy ítéli meg, hogy senki jogát nem sérti a közzététel? Számtalan kérdés, bizonytalan válaszokkal.

Az azonban bizonyos, hogy sokszor a 24. órában vagyunk, néha leletmentés folyik. Másrészt a felnövekvő generációk már nem terelhetők vissza egy papíralapú világba, ők mobilon és tableten, könyvtárban és otthon, de a buszmegállóban az utcán és bárhol „könyvtárat” akarnak, a közműszerű elérhetőségét minden információnak. Az egyetemi létből belátható tudományos-oktatási láthatáron még igen sok anyag van, sok tapasztalat szerezhető, amely talán okulásul szolgálhat szélesebb körben is az elszánt digitalizátoroknak.⁸

Irodalomjegyzék

Kokas Károly (2013): Könyvtárak a Rubiconnál. *Educatio*, 22. 3. sz. 363–376.

Sennyey Pongrác és Kokas Károly (2011): Könyvtárak a hálózatban. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 10. sz. 419–429.

Jegyzetek

¹ A Nemzeti Információs Infrastruktúra Fejlesztési (NIIF) Program a magyarországi kutatói hálózat fejlesztésének és működtetésének programja. A Program a teljes magyarországi kutatási, felsőoktatási és közgyűjteményi közösség számára biztosít (1) integrált országos számítógép-hálózati infrastruktúrát, valamint erre épülő (2) kommunikációs, információs és kooperációs szolgáltatásokat, (3) élvonalbeli alkalmazási környezetet, és (4) tartalom-generálási, illetve tartalom-elérési hátteret (<http://www.niif.hu/hu>).

² A Kodak i660 dokumentumszkennerünket az SZTE nagy összegűtemi TÁMOP-4.2.1/B-09/1/KONV-2010-0005 pályázatának keretében vásároltuk a szükséges kiegészítő számítógéppel és szoftverekkel együtt br. 10,6 millió Ft értékben 2011-ben. Ez a nagy teljesítményű szkenner akár 300mm x 800mm méretű lapokat, tömegesen 120 lap/min. sebességgel dolgoz fel, azokat kétoldalasan be is olvassa és szöveg-gé alakítja (OCR). Napi terhelhetősége akár 10 ezer oldal, várható élettartama akár 5 millió oldal. Az álló-

mányvédelmi, vagy más okokból nem felvágható és laponként adagolható dokumentumok feldolgozását a könyvtár régebbi TIOP -1.2.3/08.01 pályázatából beszerzett Zeuschel OmniScan 12000 C nagyértékű (br. 9.5 millió Ft) könyvszkennerrel végeztük.

³ Lásd például: <http://hu.wikipedia.org/wiki/EPrints>

⁴ http://www.delmagyar.hu/szeged_hirek/digitalizaljak_a_100_eves_delmagyarorszagot/2214199/

⁵ http://www.delmagyar.hu/szeged_hirek/osszel_indul_a_delmagyarorszag_digitalizalasa_102_ev_felmillio_ujsgoldal_2_millio_adat/2297207/

⁶ <http://www.nda.hu> (Nemzeti Digitális Adattár)

⁷ <http://mandarchiv.hu/>

⁸ A cikk, illetve az előadás anyagának elkészítéséhez kitűnő segítséget kaptam két volt tanítványomtól, ifjú kollégámtól, Molnár Sándortól és Nagy Gyulától. Köszönet érte!

Jogvédelem dokumentumok elektronikus szolgáltatása – az OSZK ELDORADO projektje¹

A cikk az Országos Széchényi Könyvtár a TÁMOP-3.2.4.B-11/1 – „Tudásdepó-Expressz” – Országos könyvtári szolgáltatások bővítése, fejlesztése az oktatás és képzés támogatásának érdekében pályázat keretében megvalósuló ELDORADO (ELEktronikus DOKumentumküldés Országos Rendszere Adatbázisa és DOKumentumtára) projekt fő elemeit ismerteti, középpontba állítva a folyóiratok digitalizálását és szolgáltatását.²

Digitalizálás és jogvédelem

A szerzői jogvédelem és az internetes megosztás, terjesztés egyszerűsége, mindenki számára elérhetősége közötti ellentmondás a kultúra valamennyi szereplője számára kihívás. Azon mű esetében, amelynek legalább egy olyan alkotója van (legyen az szerző, illusztrátor vagy fordító), aki esetében a 70 éves védelem (amelyet az illető elhunytától kell számolni) nem járt le, a jogvédelem nem teszi lehetővé a könyvtárak – így az Országos Széchényi Könyvtár (OSZK) – számára sem, hogy az alkotáshoz a könyvtár zárt rendszerén kívül hozzáférést biztosítsanak.

Az olvasók joggal várják el – ahogy azt az interneten már megszokhatták –, hogy a kulturális örökség kincsei egy-két kattintással elérhetővé váljanak számukra. Erre az igényre kíván adekvát és jogkövető választ adni az OSZK az ELDORADO szolgáltatással, amelynek célja, hogy a könyvtárakban őrzött kulturális örökség teljes vertikumát elérhetővé tegye a felhasználók számára, a jogvédelem esetében a jogdíj megfizetése mellett, a már nem védett művek esetén térítésmentesen.

A magyar könyvpiac és az alkotók számára alapvetően fontos kérdés, hogy az előállított kulturális termékek befektetései megtérülhessenek, így a szerzők hozzájussanak a jogos díjazáshoz, és a kiadók számára is megérje újabb műveket kiadni. Ennek megfelelően a kereskedelmi forgalomban elérhető elektronikus és hagyományos könyvek hozzáférhetővé tételét elsősorban a könyvterjesztőknek és a könyvtári rendszernek kell megoldania.

Ugyanakkor a könyvtári rendszernek – ezen belül az ELDORADO rendszernek – ki kell szolgálnia a kereskedelmi forgalomban már nem kapható művek iránti felhasználói igényeket is. Mivel ezen művek jellemzően még hagyományos papír alapú formában állnak rendelkezésre, a legszélesebb közönség számára elérhetőséget a digitalizálás biztosítja.

A kereskedelmi forgalomban kapható művek túlnyomó része esetében a szerzők, illetve a jogtulajdonosok tisztázottak. A kereskedelmi forgalomban már nem levő művek

esetében viszont jelentős az a szám, ahol a szerző vagy jogtulajdonos azonosítása nem megoldható (úgynevezett árva művek), viszont a mű keletkezésének körülményeiből nem válik egyértelművé, hogy a mű már szabadon felhasználható. A legújabb európai irányelvek szerencsénkre jelentősen könnyítették és egyértelműbbé tették azt a követendő eljárásrendet, amely alapján az ilyen művek elektronikus szolgáltatása is megoldhatóvá válik a jogdíjak „tartalékolása” mellett.

Az Országos Széchényi Könyvtárnak megőrzési feladatai miatt joga van valamennyi őrzött kiadványának digitalizálására, valamint az elektronikus kötelempedányok³ belső szolgáltatására.

Az igazi cél azonban, amelyet az ELDORADO projekt tűzött ki maga elé, a könyvtárakban őrzött kulturális örökségünk elérhetővé tétele a világ számára, úgy hogy az olvasók, a jogtulajdonosok, a könyvtárak valamint a teljes kulturális piac számára a kölcsönös előnyök mentén, együttműködésel valósuljon meg.

Az ELDORADO feltöltése az magyar könyvtári közösség dokumentumállományára alapozva folyik majd, az egyes könyvtárak digitalizálási tervének megfelelően, amely az OSZK esetében az állomány védelmét szolgálja hangsúlyosan. Ennek megfelelően, amennyiben egy felhasználó olyan dokumentumot igényel, amelynek digitalizálása nem szerepel a közeljövőben, a soron kívüli kezelésért ellentételezést kell fizetnie.

A sérülékeny digitális örökség – folyóiratok

Ameddig a papír alapú hordozók időtállósága már bebizonyosodott, a digitálisan született művek esetén a „digitális sötét korszak”, azaz a weboldalak és velük együtt az ott publikált alkotások eltűnése, végleges megsemmisülése a mindennapok tapasztalata. Ennek csak részben oka a technológia fejlődése és ezzel együtt a technológiához kötött formák (például programozott multimédia adatok vagy fizikai hordozók [floppy]) megjelenítésének gyakorlati ellehetetlenülése. A másik, legalább ennyire jelentős ok a mentések hiánya, a szolgáltató vagy a kiadó megszűnése és ezzel együtt a szolgáltatott anyagok eltűnése, elkallódása.

Az Országos Széchényi Könyvtár e probléma kezelésére hozta létre az Elektronikus Periodika Archívumot (EPA, <http://www.epa.oszk.hu/>), amely alapvetően önkéntes alapon teszi lehetővé akár digitálisan született, akár digitalizált folyóiratok elektronikus szolgáltatását.

Az ELDORADO keretében az EPA tovább lesz majd képes bővíteni szolgáltatási portfólióját azáltal, hogy így a jogvédelem alá eső periodikumok is elérhetővé válhatnak.

Manapság egyre többen ismerik fel a kiadók közül is azt, hogy a hosszú távú megőrzés, a társadalmi emlékezet fenntartása érdekében érdemes a digitálisan rendelkezésre

Ameddig a papír alapú hordozók időtállósága már bebizonyosodott, a digitálisan született művek esetén a „digitális sötét korszak”, azaz a weboldalak és velük együtt az ott publikált alkotások eltűnése, végleges megsemmisülése a mindennapok tapasztalata. Ennek csak részben oka a technológia fejlődése és ezzel együtt a technológiához kötött formák (például programozott multimédia adatok vagy fizikai hordozók [floppy]) megjelenítésének gyakorlati ellehetetlenülése. A másik, legalább ennyire jelentős ok a mentések hiánya, a szolgáltató vagy a kiadó megszűnése és ezzel együtt a szolgáltatott anyagok eltűnése, elkallódása.

álló folyóiratokat eljuttatni az OSZK-ba, hiszen a periodikumokra jellemző aktualitás mellett az alkotók jogos elvárása, hogy alkotásaik a jövőendő nemzedékek számára is elérhetővé váljanak.

Valamennyi kiadót arra biztatjuk tehát, hogy adja át anyagait az OSZK számára, abban az esetben is, ha a nyilvános és/vagy térítésmentes szolgáltatáshoz nem járul hozzá, hiszen az ELDORADO projekt keretében biztosított lesz a titkosított tárolás, illetve a jogszerű hozzáférés.

A beadás mindenképpen kölcsönös előnyökkel jár, hiszen amellet, hogy az OSZK így teljesíteni tudja alapfeladatát, a folyóirat növekvő felhasználószámot érhet el, bevételhez juthat, amennyiben jogvédett anyagok szolgáltatását is lehetővé teszi, hozzáfér a használati adatokhoz, illetve ha a szolgáltatást nem engedélyezi, az ELDORADO rendszerből a felhasználókat átirányítjuk a terjesztői oldalra.

Ugyanakkor arra is szeretnénk felhívni az alkotók figyelmét, hogy a hosszú távú megőrzés máig megoldatlan problémája a technológiafüggő megjelenítés. Bármennyire is csábító a legújabb animációs technológiák, az interaktivitás, illetve a saját formátumok használata, hosszabb távon a nemzetközi szabványokon alapuló formátumok megjelenítését tudjuk csak biztosítani. Ennek megfelelően javasoljuk már a tervezés során annak figyelembevételét, hogy a pdf/a formátumra konvertált változatok esetén valószínűsíthető leginkább a szükségszerű technológia váltások során végrehajtott konverziók sikere. Mindezzel persze nem azt állítjuk, hogy a technológiai konverzió megoldhatatlan, hanem azt, hogy az eddigi tendenciák alapján a technológiai konverzió finanszírozhatatlan, azaz nem lesz forrás rá, amikor a feladat felmerül.

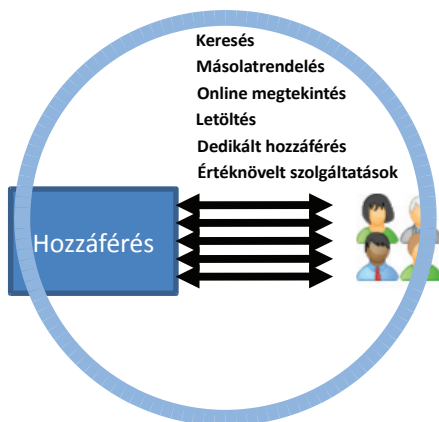
Az ELDORADO felhasználói

Az ELDORADO projekt web felületen fogja az olvasókat kiszolgálni, így gyakorlatilag a világ tetszőleges pontjáról elérhető lesz. A szolgáltatás igénybevétele nem lesz regisztrációhoz kötve mindazokban az esetekben, amikor a keresőfelületet vagy nem jogvédett kulturális közkinccsel kíván elérni a felhasználó.

A jogvédett anyagok eléréséhez már szükséges a felhasználói regisztráció, hiszen a fizetés és az igénybevétel itt elkülönül. A regisztráció során személyes adatokat csak akkor kell megadni, amennyiben a felhasználó kedvezményt kíván igénybe venni, vagy a szolgáltatás teljesítéséhez ez szükséges (például igény szerint nyomtatott könyv házhoz szállítása).

Az ELDORADO felhasználói egyúttal partnerei a könyvtárak, amelyek speciális jogosultságokkal rendelkeznek, annak érdekében, hogy saját digitalizált dokumentumaikat fel tudják tölteni a rendszerbe, onnan felhasználók számára dokumentumokat rendeljenek, saját digitalizálási folyamataikat automatizálásához a rendszer szolgáltatásait igénybe vegyék, illetve a bevételeket és kiadásokat elszámolják.

Az ELDORADO projekt a digitalizált dokumentumok hosszú távú szolgáltathatósága érdekében a pdf/a formátumot támogatja és ennek érdekében lehetőséget biztosít a digitalizáló eszközök integrációjára valamint a munkafolyamatok vezérlésére.



Az ELDORADO felhasználóinak harmadik nagy csoportja a kiadók és jogtulajdonosok köre, amelyek számára az ELDORADO lehetővé teszi, hogy a digitális dokumentumaikat akár köteles példány szolgáltatás keretében, akár önkéntesen feltöltsék, a szolgáltatási engedélyeket, jogdíj igényt beállítsák, illetve a forgalmat kövessék.

Az internet globális jellegéből adódóan a határon túli felhasználók, tehát a világ magyarsága számára is elérhetőek lesznek az ELDORADO rendszer szolgáltatásai, így remélhetőleg a könyvtárakban őrzött kulturális örökség elérése helyfüggetlenné válhat.

Ez a lehetőség természetesen a határon túli könyvtárak és kiadók számára is fennáll, ami magával hozza a kínálat növekedését illetve azt, hogy a határon túli könyvtárak is bővíteni tudják szolgáltatási kínálatukat.

Az ELDORADO projekt keretei

A Pannon Egyetem Egyetemi Könyvtár és Levéltár (PEKL) könyvtári szolgáltatásainak fejlesztésére és az országos dokumentumküldő rendszer (OEDR) koncepciójának kidolgozására, valamint a szerzői jog által védett tartalmak elektronikus formában történő szolgáltatás koncepciójának kidolgozására nyert támogatást a TÁMOP 3.2.4-08/2 pályázat során. Ennek eredményeképpen megszületett egy összegző tanulmány, amely alapján újabb pályázati kiírás született a rendszer tényleges megvalósítására. Ezt a TÁMOP-3.2.4.B-11/1 – „Tudásdepó-Expressz” – Országos könyvtári szolgáltatások bővítése, fejlesztése az oktatás és képzés támogatásának érdekében címmel kiírt pályázatot az OSZK nyerte meg, és ennek alapján kezdte meg a rendszer közbeszerzését és megvalósítását.

A projekt fő célja, hogy „a szerzői jog által nem védett dokumentumok mellett a szerzői jog által védett könyvtári dokumentumok is eljuthassanak a felhasználókhhoz, olvasókhöz, ezzel segítve képzésüket, oktatásukat”, a felhasználók köre pedig nőjön azáltal, hogy „nem csak a könyvtárból, iskolából, de akár otthonról is megrendelhetők a kért anyagok”.

A projekt megvalósulási szakasza 2013. novemberben kezdődött, befejezése 2014. év végére várható, és ettől az időponttól kezdődik a szolgáltatás indítása és a legalább 5 éves pályázati feltételként vállalt fenntartási kötelezettség, amely után a szolgáltatás természetesen folytatódni fog.

Az ELDORADO strukturális felépítése és kiemelt szolgáltatásai

- Az ELDORADO rendszer részben integrálja a már meglévő és közismert könyvtári szolgáltatásokat, részben pedig kiegészíti ezeket új komponensekkel.
- A főbb források csak felsorolásszerűen:
- A könyvtárak közös katalógusa, a MOKKA
- A hagyományos dokumentumok és másolatok küldését lehetővé tevő Országos Dokumentumküldő Rendszer (ODR)
- A cikkeket tartalmazó Cikkarchívum
- A képeket tartalmazó Magyar Digitális Képkönyvtár (MDK)
- A teljes szövegű periodikumokat tartalmazó Elektronikus Periodika Adatbázis (EPA)
- A periodikumok tartalomjegyzékét tartalmazó MATARKA
- A cikkszintű bibliográfiai leírásokat tartalmazó HUMANUS
- A periodikumokat nyilvántartó Nemzeti Periodika Adatbázis (NPA)
- A Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK)

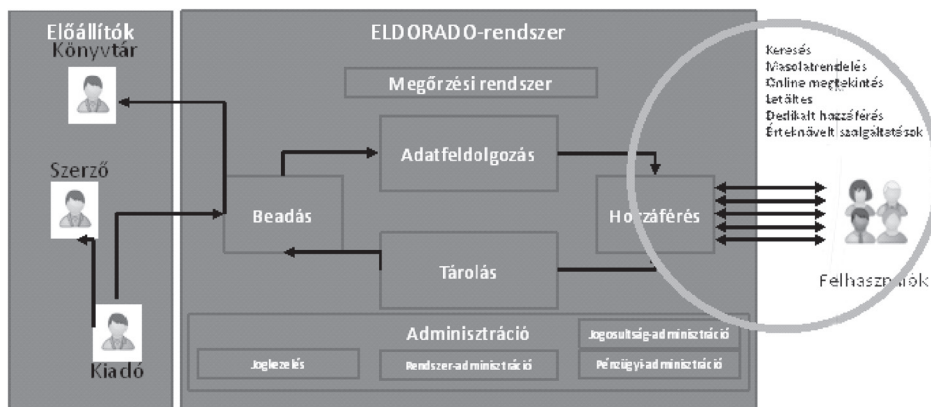


Ezek felhasználása mellett az ELDORADO alapszolgáltatása a digitális dokumentumok fogadása részben a piac szereplőitől (köteles példányok kiadói beszolgáltatása révén) részben a digitalizálást végző intézményektől (jellemzően könyvtáraktól). A digitálisan született illetve digitalizált dokumentumok egyaránt biztonságos tárolóba kerülnek, amely jogvédezt anyagok esetén megátolja az illetéktelen hozzáférést.

Az ELDORADO rendszer a felhasználók számára a kereső szolgáltatásával ad lehetőséget a dokumentumok kiválasztására.

Amennyiben egy dokumentum nem lelhető fel digitálisan, a felhasználónak lehetősége van annak digitalizálását is megrendelni, amennyiben arra a jogtulajdonos engedélyt ad.

Az ELDORADO rendszer magában foglalja a digitális dokumentumok előállításához, befogadásához, tárolásához, szolgáltatásához valamint a partnerek és a rendszer közötti kapcsolattartáshoz szükséges valamennyi komponenszt.



Így felhasználók személyre szabott kiszolgálását lehetővé tevő felületen lehetőség nyílik majd a dokumentumok keresésére, digitalizálás megrendelésére, digitalizált dokumentumok megrendelésére, letöltésére, elektronikus fizetésre, megrendelés-történet kezelésére, vagy akár saját könyvespolc létrehozására.

A rendszer működését lehetővé tevő háttér folyamatok tárgyalása meghaladja e cikk kereteit. Ezek támogatják többek között a szerzői jogok kezelését, a pénzügy elszámolást a partner intézményekkel, a kapcsolatot a könyvpiac szereplőivel illetve teszik lehetővé a dokumentumok biztonságos tárolását, védelmét az illetéktelen hozzáféréssel, sokszorosítással, felhasználással szemben (Digital Rights Management, DRM).

Az ELDORADO jövője

Az ELDORADO projekt nagyszabású, a magyar könyvtárügy, a magyar írott kulturális örökség, a társadalmi emlékezet és a digitális tartalomipar jövőjét jelentősen befolyásoló célt tűzött ki maga elé azzal, hogy felvállalta a digitális formában rendelkezésre álló vagy előállítható magyar vonatkozású dokumentumok teljes körű szolgáltatását.

A megvalósítási projekt folyik, azonban hosszú távon nem állnak még rendelkezésre azok a feltételek, amelyek a sikert garantálnák. Így nem biztosított a megfelelő tárolókapacitás (ne felejtjük el, hogy itt több petabyte-nyi információról beszélünk), szerverkapacitás, forrong a jogi környezet, és a kulturális piac szereplőivel kialakítandó együttműködésnek is csak a biztató kezdeténél tartunk.

Valamennyiünkön, az együttműködési képességünkön múlik, hogy ez a projekt valóban sikertörténet lesz-e.

Erre az együttműködésre hívunk mindenkit határon innenről és túlról.

Jegyzetek

¹ A cikk a Zentán 2013. november 8–9-én megrendezett *Folyóirat-kultúra és online nyilvánosság* tanácskozás és kerekasztal beszélgetésen elhangzott előadás alapján készült.

² A cikk megírásához felhasználtuk dr. Káldos János különgyűjteményi igazgató úr ábráit és gondolatait.

³ Valamennyi magyarországi kiadványból a jogszabály szerinti példányszámot kell átadni kötelespéldány-szolgáltatás keretében a nemzeti könyvtár számára.

A centralizáció és az iskolai autonómia

„Mi részben árt sajátlag, nem tudom;
De általános véleményem az,
Hogy ez honunkra nagy csapást jelent.”*

Horatio szavai: Hamlet,
első felvonás 1. szín.

Vajon a központosítással óhatatlanul csorbul-sérül az intézményi szint függetlensége (közkeletű kifejezéssel élve: autonómiája), és vele együtt a demokratikus állam intézményrendszere, vagy nem szükségképpen? Van-e olyan központosított (oktatás)igazgatási rendszer, amelyik magas fokú centralizációja ellenére mégis demokratikus?

A ki élt már diktatórikus-tekintélyelvű és polgári-demokratikus országban, akár ugyanabban, tudja, hogy melyikben van szabad (köz)élet. Tapasztalhatta, hogy az egy-pártvezetésű, tekintélyelvű állam kikerülhetetlenül központosított igazgatású- innen a demokrácia-féltés egyik forrása.

Annyi bizonyos, hogy nincs olyan központosítás, amelyik ne sértené az iskola, azaz a tantestület érdekeit, hiszen növekszik függőségük, értsd: csökken autonómiájuk területe, és ez fájdalmas érdeksérelmet okoz Magyarországon is – ez a félelem másik forrása. Nem nehéz ilyenkor a pedagógusokkal együttérezni.

A pedagógus szervezetek egyöntetű jajszava hiteles: az eddig gyűlölt és a kifosztásig pumpolt – hozzá nem értőnek mondott és ezért lesajnált – választott önkormányzatokat kikapcsolva a központi szintre helyeződött a hatalmi súly a jelenlegi kormányzati ciklusban. Mostantól kezdve innen sértik az iskola autonómiáját.

Paradox helyzet jött létre: most vált valóra a szakszervezetek és pedagógus szervezetek sokaságának évtizedes követelése, az oktatás ügye szakmai kezekbe került, de az iskolákból kihallatszó hangok azt mondják, hogy nincs sok köszönet benne. Pedig az oktatási ágazat valamennyi bürokratikus irányítási pontján a KLIK-kektől a közoktatási államtitkárságig szinte kizárólag a pedagógus szakma képviselői ülnek, a rendszer működtetése, beleértve a tankönyvkiadást is, teljes egészében iskolai tapasztalatú, pedagógiai végzettségű-múltú szakemberek irányítása alá került.

Az új rendszerben az önkormányzatoknak kizárólag az iskola testét kell(ene) gondozniuk, de a lelke már a közoktatási államtitkárság és a pedagógus hivatalnok, illetve a tantestületek kezei közé került. A pedagógus korporációnak a Nemzeti Pedagógus Kar ad nemsokára keretet.

Annyi történt, hogy az eddigi – a demokráciát garantáló – hárompólusú berendezkedés kétpólusúra szűkült, kiesett az ellensúlyt adó laikus elem. Az iskolák és az oktatáspolitikai központja közötti szoros együttműködés elől minden akadály elhárult, a szakma belülsébe tartozik a közoktatás céljának, tartalmának kiválasztása, a nevelés szellemének megválasztása.

* William Shakespeare: *Hamlet, dán királyfi*. Fordította: Arany János. <http://mek.oszk.hu/00400/00486/00486.htm#d2774>

Ezt a változást csöndben élék át a pedagógusok. Számos feltételezés él arról, hogy miért. Meglehet, az a magyarázat, hogy a tantestületek eleve mérsékelt figyelmet fordítanak az országra, az oktatási rendszer és benne munkahelyük demokratikus berendezkedésének jelentőségére, figyelmük nem terjed túl az iskola falain; minek is, hiszen az egyéni értelmezésű szakmai szabadság, amely egyben a menekülés lehetősége, mindig is adott: „az osztályban azt csinálók, amit akarok”. Az iskola autonómiája éppen ezért a szervezeti függőség kurucos elutasítását is jelentheti. Az iskola autonómiája voltaképp az öntörvényűeknek való világot is jelenti.

Bármely rendszer radikális fordulata mindig komoly fennakadásokat okoz. Ez történik most velünk is: zűrzavar támadt, amely egy lényegi elemet elfedett: megmaradnak-e, megerősödtek-e azok intézmények és szabályok, amelyek az állami önkény szárba szökkenését el tudják fojtani? Többek között: van-e a szülőknek érdemi képviselője az iskolákban? Ki tudnak-e állni a helyi társadalmak érdekeik mellett, vagy pedig csak az egyéni érdekérvényesítésnek nyílik út a hivatalokban és az iskolákban? Vannak-e hatásköri garanciák az elfogultságok kivédésére, van-e a szakfelügyelőnek közvetlen intézkedési joga? Számos további, ezekhez hasonló – nem szakmai – kérdést tehetünk fel.

Ha a garanciák magas falát felépítik, akkor nem jöhet létre az állam ideológiai hegemóniája, s az is nehézségekbe ütközik, hogy bármelyik miniszteri helyzetben lévő személy önnön legjobb pedagógiai eszméjét rendeleti úton vagy hivatali súlyával élve valamennyi iskolához eljuttassa. Ugyanilyen korlátok fékezik a közösségi iskolában dolgozó pedagógust is, hogy ne várja el, ne kérje számon önnön világnézetét, pártállását tanítványaitól.

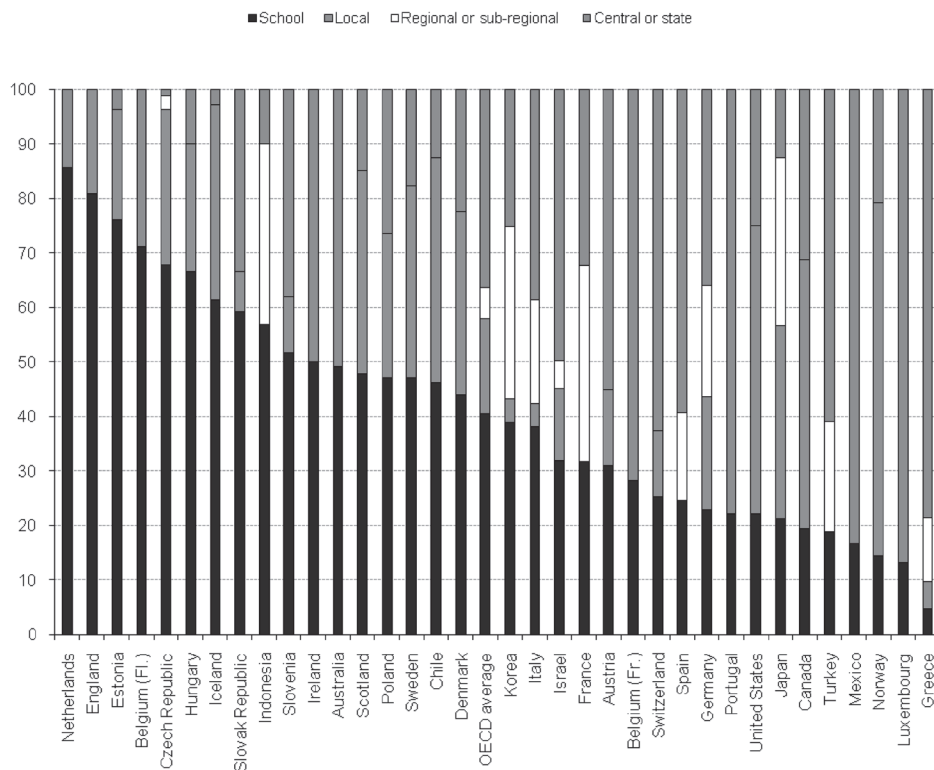
Amennyiben a „fékek és ellensúlyok” rendszere stabil, akkor, de csak akkor, másodrendű, hogy az irányítás módja központosított vagy decentralizált. Van ilyesmire számos példa a világon.

Az iskolai autonómia foka és a tanulók teljesítménye Európa néhány országában

Ha netán bárki úgy látná, hogy nem demokratikus bármelyik európai ország berendezkedése, azaz van közöttük diktatórikus, vagy tekintélyelvű, itt abba is hagyhatja az olvasást: ezt a vitát máshol és máskor kell lefolytatnunk.

Ha elfogadjuk az OECD statisztikájának módszertanát, egyértelmű, hogy a valamennyi iskolára vonatkozó döntések közül az iskolai szinten meghozott döntések aránya és a demokratikus berendezkedés között nem mutatható ki kapcsolat a 2010/11-es tanévben. Azaz: a tanügyigazgatás sokféle módja él térségünkben.

A vizsgálat kérdőívében négy döntéshozatali szintet különböztettek meg: (1) központi kormányzati, állami kormányzati, (2) regionális és térségi, (3) kormányzati és végül (4) iskolai szintet. Megvizsgálták, hogy a közoktatásra vonatkozó döntéseket melyik szinten hozták meg, következésképpen valamennyi döntés közül az intézményi szinten meghozottak aránya az iskolai autonómia indikátora.



1. ábra. Az iskolára vonatkozó döntések megoszlása a közösségi fenntartású alsó középfokú képzésben (a magyar iskolarendszer 5–8. osztályában), az iskolai autonómia csökkenő sorrendjében (forrás: OECD, Table D6.1. See Annex 3 for notes [www.oecd.org/edu/eag2012])

A legnagyobb fokú iskolai autonómiát a vizsgálatban részt vevő OECD-országok közül Hollandia, Anglia, Észtország, a flamand ajkú Belgium, Csehország és Magyarország tantestületei élvezik, a legkisebb mértékű autonómia pedig a görög, luxemburgi, norvég, mexikói és török iskolák pedagógusainak jutott. Ha közülük csak az Európában elhelyezkedő országokat vesszük figyelembe, vitathatatlanul demokratikus berendezkedésű hely Görögország, Luxemburg, Norvégia, Portugália, Németország, holott ezekben a legkisebb fokú döntési jog jut az iskoláknak. A centralizáció tehát önmagában nem az antidemokratikusság velejárója, mondom ezek alapján a bázisdemokráciában hívő barátainak (is).

Autonómia és az iskolák teljesítménye

A végére két kérdésünk maradt: van-e összefüggés az igazgatás módja és a tanulók teljesítménye között, ez az egyik. A másik: az iskolai autonómia foka mennyiben jár együtt az olvasásmegértésben vagy a matematika tudásban mutatkozó egyenlőtlenség jelenségével?

Nincs más dolgunk, mint a fentebb már bemutatott táblát összevetnünk a PISA 2009-es vizsgálat eredményeivel azokban az európai országokban, amelyek mind a két vizsgálatban részt vettek. Európa csupán egy részéről beszélek, amelyből kimaradtak egy-egy kivétellel a balkáni és a balti országok, Finnország, Belgium, Dánia és Anglia. Az egy-

szerűség kedvéért csak az olvasásmegértés területét elemezzük, mert a fenti országokban a matematika és az olvasás tudásának a foka szorosan együtt jár ($r=0,55$), ami az egyik esetben igaz, az nagy valószínűséggel a másikra is.

A vizsgált európai országok által lefedett térségre vet jellegetes fényt az olvasás-tudás mértéke és a tanulók közötti teljesítménykülönbség (azaz az átlagteljesítmény körüli szórásmértéke) közötti kapcsolat ténye. Kérdés, hogy a magasabb teljesítményszint együtt jár-e a tudásbeli különbséggel, és ha igen, milyen irányban. Mindez kapcsolatban áll-e az iskola szakmai autonómiájával?

Amennyiben van közöttük kapcsolat, akkor a jövőben e három dolgot együtt kell vizsgálnunk, különösen akkor, ha majd bizonyítást nyer, hogy oksági kapcsolatról van szó.

Nézzük meg közelebbről az adatokat! Az 1. táblázatban az országokat az 1. ábra alapján az autonómia csökkenés sorrendjében közölöm. Az adatok böngészését át is lehet ugrani, mert alább jön a kapcsolatok meglétének és erejének bemutatása, mondandóknak lényege.

1. táblázat. A 15 éves tanulók olvasásmegértésének átlaga és az átlag körüli szórása, a matematika kompetencia átlaga, valamint az iskolára vonatkozó döntések közül az iskolában meghozott döntések aránya néhány európai országban

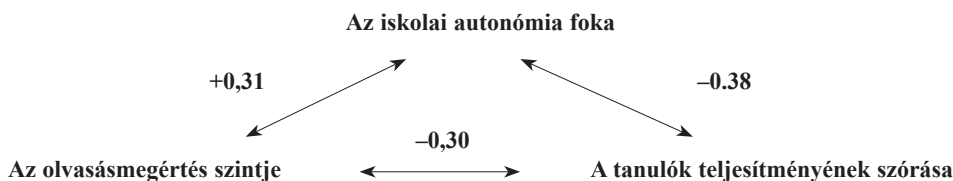
	olvasásmegértés		matematika	Az iskolára vonatkozó valamennyi döntés közül az iskolában meghozottak százaléka
	átlaga	szórása	átlaga	
Görög ország	483	95	466	4,9
Luxemburg	472	104	489	13,2
Norvégia	503	91	498	14,6
Portugália	489	87	487	22,2
Németo.	497	95	513	23,0
Spanyolo.	481	88	483	24,7
Svájc	501	93	534	25,3
Ausztria	470	100	496	31,0
Franciao.	496	106	497	31,8
Olaszo.	486	96	483	38,2
Dánia	495	84	503	44,1
Lengyelo.	500	89	495	47,2
Svédó.	497	99	494	47,2
Írország	496	95	487	50,0
Szlovénia	483	91	501	51,8
Slovákia	477	90	497	59,4
Izland	500	96	507	61,5
Magyaro.	494	90	492	66,6
Cseho.	478	92	493	68,0
Észto.	501	83	512	76,3
Hollandia	508	89	526	85,7

Forrás: PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I) – © OECD 2011

Forrás: Education at a Glance – © OECD 2012

Most pedig vizsgáljuk meg e három dolog együtt járását! Voltaképpen ez a mondandóm.

A tanulók olvasásmegértésének átlaga és az átlag körüli szórása valamint az iskolára vonatkozó döntések közül az iskolában meghozott döntések aránya közötti kapcsolat iránya és erősege néhány európai országban



Az európai térség egyfajta szabályának tűnik, hogy ott, ahol nagyobb arányban hozzák meg az iskolában a döntéseket, ott nagyobb fokú a tanulók olvasásmegértés-szintje ($r=0,31$), vagy fordítva, azokban az országokban, ahol jobban olvasnak a tanulók, azokban magasabb az iskola autonómiája. Persze: nem oksági kapcsolatról van szó, hiszen egy esetleges központosítással sem fog esni a tanulók teljesítménye. Görögországban csekély az iskolai autonómia, és az európai átlag alatti a tanulók olvasásmegértés szintje, Hollandiában meg fordítva áll a dolog. Hipotézisként kezelendő, hogy Európa vizsgált országai közül az olvasásmegértés terén az átlagnál nagyobb kihívással szembenező társadalmakban általában jelentősebb az állam oktatásszínvonalat emelő szerepe.

Az olvasástudás mértéke és a tanulók közötti különbség nagysága (azaz az átlagteljesítmény körüli szórás mértéke) közötti szignifikáns kapcsolat negatív irányú: azaz minél magasabb az adott országbeli gyermekek szövegértésének szintje, annál kisebb a tanulók közötti különbség ($-0,30$), és fordítva, minél alacsonyabb szintű a 15 éves tanulók olvasásmegértésének a foka, annál nagyobb ott az egyenlőtlenség. Ez sem oksági kapcsolat, hanem az ország kulturális szintjének jelzése: az olvasásban az európai átlaghoz képest jobban teljesítő társadalmakban kisebb a tudásbeli különbség, mint a nem ilyenekben. Minden bizonnyal az olvasásmegértésnek van olyan szintje, amely fölött e tudás/képesség fajta birtoklása már nem szelektív. Az észak európai régió ilyen, a dél- és közép-európai nem. (Már csak ezért is nehéz innen modellt exportálni.)

Mindezek fényében nem meglepő, hogy az iskolai autonómia foka és a tizenöt éves tanulók olvasásmegértésében jelentkező egyenlőtlenség között negatív irányú kapcsolat ($-0,38$) mutatható ki. Azaz minél nagyobb a különbség a diákok tudása között az adott országban, annál központosítottabb a rendszer. Természetesen oksági kapcsolatról itt sincs szó: a központosítás önmagában nem növeli a különbségeket az olvasás megértésében. Annyi azonban bizonyos, hogy ahol rosszabbul tudnak olvasni a vizsgált európai országok közül, ott nagyobb a diákok közötti különbség, és kevesebbet bíznak az iskolára. Mintha a központi fejlesztés lenne továbbra is a meghatározó, mint száz évvel ezelőtt valamennyi országban a kontinentális Európában.

Ez az egyszerű vizsgálat arra hívja fel a figyelmet, hogy helye lenne egy alaposabb elemzésnek, amely az iskolai eredményeket és az iskolairányítás decentralizációját mélyrehatóbban vizsgálná.

A fenti adatok fényében annyit láthatunk, hogy Európában a polgári parlamenti demokráciában az (oktatás)igazgatás egyaránt lehet központosított és decentralizált. Nem az irányítás módja, hanem a demokratikus intézményrendszer ereje és stabilitása a meghatározó.

Ebből viszont következik, hogy a központosító politika nem feltétlenül antidemokratikus, de bizonyosan fájó érdeksélemmel jár különösképpen az iskolák és az iskolafenntartó önkormányzatok körében, míg meg nem szokják az új rendet. A demokratikus berendezkedés a központosítás ellenére megmaradhat, ha állandó Alkotmánnyal (Alaptörvénnyel), a hatalmi ágak éles elválasztásával, a hatáskörök és a pénzforrások központi, térségi, helyi intézmények közötti megosztásával, a választott vezető testületek vezetésével, és még sok

egyébbel megakadályozzák az állami, oktatásirányítói önkény létrejöttét, azaz bármely érdeket és értékeket képviselő csoport túlhatalmának tartós létrejöttét.

Ha ilyen intézményrendszer nincs, akkor a parlamenti demokráciát mellőző tekintélyelvű, a szakmaiság hangoztatásával a vitákat kizáró, hivatásrendi és elnyomó állam jöhet létre, amelynek lényegét a 20. századi példák egyértelműen mutatják. Erre fele csúszni a központosított államigazgatási háttérrel mindig nagyobb veszélyt jelent, mint decentralizálással, az biztos.

Ami minket illet, az nekünk dukál

A kelet-közép-európai országok történetében a központosított állam ritkán demokratikus: hol feszített – gazdasági, alfabetizáló, egészségügyi, kulturális stb. – modernizációs politikára, hol nemzeti kisebbség erőszakos asszimilálási kísérletére, hol a lent lévő féken tartására, hol a társadalmi egyenlőség brutális megteremtésére, katonai előképzésre, a nemzetnek politikai identitást adó ideológia indoktrinálására használták a közoktatást. Nem meglepő, hogy az igazgatás módja és az antidemokratikus berendezkedés képe összeszökösödik mind a mai napig még a szakértői fejekben is. Holott e két dolog nem azonos, és éppen ezért választhatóak el egymástól. A magyar polgári demokratikus elveket követő jobb- és baloldal törekedhetne erre is, de nem nagyon teszik. Az egyik a tekintélyelvű állam és az annak logikáját követő igazgatás felé, a másik pedig az államot elutasító önszervező, önigazgató társadalom és iskolája felé tájékozódik.

Az államtól függetlenül működő közösségi (állami) iskolában magyarországi gondolkodók előtt ott áll a feladvány: akár a központosított, akár decentralizált igazgatású, de mégiscsak polgári demokratikus rendben miképp tudják elhelyezni bázisdemokrata értékeiket. S ha ezt a műveletet elvégezhetetlennek találják, akkor inkább az iskola szakmai (korporatív) autonómiája vagy pedig a demokrácia felé hajlanának-e. A tekintélyelvű államok mellett az alulról szervezett társadalom gondolata és gyakorlata is a messzi múltba nyúlik vissza. Néhány 20. századi példát említek itt: a magyar Munkástanácsok, a lengyel Szolidaritás, az izraeli kibucok, önfenntartó kommunák, önszervező iskolák stb.

Mindkettőnek van hagyománya, amire hivatkozni lehet, így mindkettő konzervatív eszme, de egyik sem polgári demokratikus.

Mindkettőnek van hagyománya, amire hivatkozni lehet, így mindkettő konzervatív eszme, de egyik sem polgári demokratikus.

Az államtól függetlenül működő közösségi (állami) iskolában magyarországi gondolkodók előtt ott áll a feladvány: akár a központosított, akár decentralizált igazgatású, de mégiscsak polgári demokratikus rendben miképp tudják elhelyezni bázisdemokrata értékeiket. S ha ezt a műveletet elvégezhetetlennek találják, akkor inkább az iskola szakmai (korporatív) autonómiája vagy pedig a demokrácia felé hajlanának-e. A tekintélyelvű államok mellett az alulról szervezett társadalom gondolata és gyakorlata is a messzi múltba nyúlik vissza. Néhány 20. századi példát említek itt: a magyar Munkástanácsok, a lengyel Szolidaritás, az izraeli kibucok, önfenntartó kommunák, önszervező iskolák stb. Mindkettőnek van hagyománya, amire hivatkozni lehet, így mindkettő konzervatív eszme, de egyik sem polgári demokratikus.

Sáska Géza

oktatáskutató, ELTE PPK

Varga Domokos, az „abszolút pedagógus”

Szabadidőmet és szabad szellemi kapacitásomat évtizedek óta leköti szűkebb pátriám, Kunszentmiklós (és környéke) múltjának megismerése.¹ Ebben a minőségemben kerülhettem ugyanis kapcsolatba a Vargha családdal, és kerültem negyven éve személyes kapcsolatba, majd barátságba Vargha Balázssal és Varga Domokossal. Amiről alább beszélni fogok, az sokkal inkább az imént vázoltak hozadéka, mint hézagos neveléstudományi és/vagy neveléstörténeti fölkeszültségemé.²

Miután (talán) sikerült legitimálni mai szereplésemet, immár a tárgyra térve fölteszem magunknak az aktuális alapkérdéseket: mit keres ma itt Varga Domokos? Pedagógus volt-e ő, miután tanult mestersége szerint erdőmérnök volt? S ha mégis pedagógusnak ítéljük, vajon azok közé az „abszolút pedagógusok” közé tartozott-e, akik „minősített formában részesítették előnyben a tanítást teljes vagy részleges életpályaként saját tudományos, művészi vagy irodalmi tevékenységükkel szemben vagy azokat kiegészítendő” (Kiss, é. n.)?

Kérdéseinkre az író életében és műveiben keresünk választ. Munkássága tömör áttekintése után egy pillantást vetünk az alkotó gyökereire, a család, a szülőhely, az iskolák, s a mesterek által az életművéhez (közvetve) hozzáadott értékekre. Ezek révén kerülhetünk közelebb a felnőtt ember életútjának megértéséhez, az alkotói oeuvre értelmezéséhez, pedagógiai vonatkozásainak föltárásához.

Pillanatfölvétel

Varga Domokos író Kunszentmiklóson született 1922-ben, Vargha Tamás református lelkész és Magay Mária hét gyermeke közül a negyedikként. Szülőhelye gimnáziumában érettségizett 1940-ben, majd Sopronban szerzett erdőmérnöki diplomát. Az ötvenes években rádiós és újságíró, az 1956-os forradalom után két év börtönbüntetést szenvedett. A rabságban vált íróvá: 1964-től sorra jelentek meg a könyvei. A hetvenes évek elejétől szabadúszó íróként dolgozott, miközben feleségével, Stolte Magdával hét gyermeket neveltek föl.

Félszáznál több művének alaptémái a családi élet és a rejtelmes gyermeki világ; szinte minden írása tanít és nevel, és szinte minden írása a szentmiklósi gyermekkor világában gyökerezik. Kitüntetései között különösen sokra becsülte az alma matertől kapott Pro Schola emlékérmét, meg a szülőváros díszpolgári címét. Életművét 2002. március 15-én Kossuth-díjjal ismerték el. Négy hónappal nyolcvanadik születésnapja előtt, 2002. május 12-én hunyt el. A Farkasréti temetőben nyugszik.³

Az életművét lezáró *Víg játék – végjáték* utolsó lapjain Goethe halhatatlan sorainak átköltésével búcsúzott az élettől:

- Az ormokon fenn
- Semmi nesz.

- A lomb között sem
- Sejdítesz,
- Csak halk fuvalmat,
- Az erdön egy madár se szól.
- Várj, nyúgoszol
- Te is maholnap. (Varga, 2002, 246. o.)

Gyökerek, iskolák, mesterek

Egy kétszáz éves magyar értelmiségi család címmel közölte Varga Domokossal készült interjúját Albert Zsuzsa a *Forrás* című folyóiratban (Varga, 1999a). Itt is, mit a vele készült más beszélgetésekben, az író szívesen, részletesen szólt fölmenőiről. Tanítók, tanárok, papok, jogászok, orvosok, tudós irodalmárok, szépírók, költők nemzedékei növesztették, terebélyesítették a „Vargák” családfáját.

Anyai ágon például a felvilágosodás idején Debrecenben működő Budai Ézsaiás professzor és a lexikonszerkesztő Budai Ferenc, apai ágon a *Bécsi Magyar Kurírt* szerkesztő Márton József és a pápai kollégiumot fölvirágoztató Márton István oldalági elődök voltak. Ugyancsak apai ágon egy-két nemzedékkal később, a Bolyaiakkal barátkozó nagyenyedi professzor, a matematikus idősebb Szász Károly ükapaként, majd a fia, a pap, tanár, költő, műfordító, politikus ifjabb Szász Károly dédapaként – egyenes ági fölmenők. Ifjabb Szász Károly Póla nevű leánya, a nagymama ereiben is csörgedezett némi költői véna, a férje, a statisztikus, államtitkár nagyapa Vargha Gyula pedig több kötetes költő volt, időskori verseit a magyar impresszionista líra közvetlen előzményei közt tartja számon az irodalomtörténet.⁴

A fővárosból falura került református papnak, Vargha Tamásnak és a szentmiklósi Magay Máriának is négy-négy testvére volt. A családban csak Sapának és Mamámnak hívott szülők viszont már hét gyermeket neveltek a szentmiklósi parókián. A hét közül a középső, Domokos – a család nyelvhasználatában csak Dombi – íróként szorgalmas krónikása lett szűkebb pátiriájának és a családjának. Aligha véletlen, hogy szinte nincs írása nélkülük, s hogy gyakran kalandozza be könyveiben a messze tűnt boldog gyermekkor feledhetetlen helyszíneit.

Amilyen természetes módon volt a Varga-gyerekeknek Szentmiklós a világ közepe, épp oly természetes módon volt számukra a szentmiklósi világ közepe az otthon adó parókia, és benne a népes család. Az író több interjúban is szólt szüleiről, testvéreiről, meg az ő külön kis gyermekköztársaságukról, amely nyaranta a több tucatnyi unokatestvér közül kikerülő „aktuális” nyaralókkal bővülve uralta a parókia tágas udvarát, kertjét.⁵

Családi játékaik fő forrása és irányítója pedig Sapa volt, aki szent áhítattal vallotta a nemzet költői lángelméjének Arany Jánost, így az Arany-idézetek kitalálása mindennapos feladatukká vált a gyerekeknek. Apjuk másik erőssége a logika, a matematika lévén, különféle ésjátékokkal is gondolkodásra készítette gyermekeit. „Boldogult Balázs bátyámnak van néhány játékos könyve, ezeknek jó részét az apám játékaiból vette.” – mondja egy helyütt Varga Domokos (2002d, 146. o.), akinek ez a visszaemlékező megállapítása vonatkoztatható Tamás bátyjára, illetve az ő munkáira is.

A „Vargák” a húszas évek derekától egy évtizeden át koptatták az állami elemi iskola padjait. Varga Domokos úgy emlékezett ezekre az évekre, hogy noha az elemi iskola csak írni, olvasni, számolni tanította meg a nebulókat, de ezt a feladatát igen alaposan teljesítette. Így az iskolai penzumok mellett bőven hagyott időt nekik a világ saját jogú és módszerű megismerésére.

A legidősebb testvér, az 1918-ban született Éva 1928-ban iratkozott be a szentmiklósi református gimnáziumba. Amikor pedig – Jóború Magda osztálytársaként – 1936-ban

kitűnő érettségit tett, abban a tanévben a hét testvérből öt már a gimnázium tanulója volt. Tamás következett, majd jött „Sándor Balázs”, Domokos és Ida. Amikor pedig a legifjabb fiú, Dénes érettségizett, akkor élte meg az iskola utolsó előtti „egyházi” esztendejét, hiszen a következő nyáron, 1948-ban államosították. Akkor Jóború Magda már ismert kommunista politikus, országgyűlési képviselő, a három idősebb fiú pedig a magyar kulturális közélet sűrűjében tevékenykedett.

Kis híján más iskolákban kellett tanulniuk a Vargha gyerekeknek, mert 1924-ben egy miniszteri rendelet megszüntetésére ítélte a reformátusok szentmiklósi gimnáziumát, s csak helyi összefogással és erős lobbizással sikerült megmenteni, amelyben jelentős szerepet vállalt az akkoriban kereskedelmi államtitkári posztot betöltő Vargha Gyula is.

Az 1920-as évek első felében alaposan kicserélődött, megfiatalodott az iskola tanári kara. Több Trianon utáni menekült tanár mellett néhány magát megégetett, gyanús „tizenkilencest” is befogadott a kis, vidéki iskola.

„Tanárainkat vettük sorba baráti beszélgetés közben: Csipszit, Kappant, Stikit, Samut, Misát, Lepasát, Szeptit és a többieket. Véleményünk hajszára egybevágott: egyik hülyébb, mint a másik. Egyszerűen nem értettünk, hogyan sikerült egyetlen iskolába ennyi nevetséges, furcsa figurát összeszalajtani. 'Válogatott állatsereglet' – mondtam én ki zengő hangomon. S még büszke is voltam rá, hogy ilyen találóan fogalmaztam meg a lényegét.” Mielőtt igazat adhatnánk hajdani kamaszként a hajdani kamasznak, az író így folytatja vallomását a *Kamaszkrónikában* a félistenek gyarló voltáról: „Pedig ma nem a kegyelet, hanem az igazságérzet mondatja velem: szinte érthetetlen, hogyan sikerült abban az időben e kis vidéki gimnázium tanári karába annyi kitűnő koponyát, annyi eredeti egyéniséget egybegyűjteni.” (Varga, 1971a, 12. o.)

A „kitűnő koponyák”, „eredeti egyéniségek” közül néhányat alaposabban is bemutatott a *Kamaszkrónikában* az író. Bemutatta a helyi társadalom „frontemberét”, a matematika – fizika szakos. Zsámboki Lajost, a cserkész „parnok”-ot, mindenféle közösségi kezdeményezés szervezőjét és mozgatóját, meg az országos hírnévvel bíró idős Miklóssy János tornatanárt, akinek sportos tanítványai másfél évtizeden át uralták a honi diáksportot. Atlétái és úszói is végigverték a magyar gimnáziumok hasonló csapatait.

Bemutatta az európai (el)ismertséggel bíró klasszika filológust, az iskola Platón-fordító „szórakozott professzorát”, dr. Kövendi Dénest, akit a helyi közvélekedés lenyűgöző tudása ellenére „rossz tanárként” könyvelt el, mert nem tudott rendet tartani, mert a fegyelmezés akkor szokásos eszközeit nem volt hajlandó alkalmazni. De azok a diákok, akik kíváncsiságból vagy számalomból alkalmanként mégis odafigyeltek rá, olyasmiket hallhattak, tanulhattak tőle, amiket senki mástól a tanári karból.

Megismerkedhettünk a rajztanár-festőművész Gál Sándorral, aki a kortárs képzőművészet modern irányzatait és technikáit „napra készen” alkalmazta, sőt tanította is a diákjainak. A korábbi Eötvös kollégista, a történelem-földrajz szakos ifjú Miklóssy János pedig a saját zseniális ötletét megvalósítva, nagy forgalmú nyilvános könyvtárrá szervezte át a tanári könyvtárt. El lehetett érni a *Nyugatot* és a *Szép Szót*, a Magyar Élet és a Cserépfalvi kiadványait, a friss falukutató szociográfiákat, a népi írók könyveit. A gyűjtemény a nagyobb diákok számára is nyitva állt (Varga, 1971b, 131–133. o.).

Mind a három Vargha fiút tanították az itt soroltak. A fiúk – a gimnáziumi évkönyvek tanúsága szerint – nem jeleskedtek a cserkészetszervezetekben, a sportkörben és a zenekörben, viszont otthonosak voltak az egyházi diákszervezetekben és az önképzőkörben meg a művészeti rajzban. Az 1935/36-os tanévben az önképzőkör „humán” fődíját Jóború Magda nyerte, *Jókai írói módja* című munkájával, a természettudományos fődíjat pedig a hetedik Varga Tamás, a *Minden mozog* című természetfilozófiai értekezéssel. Tamás hetedikben önképzőköri titkár, nyolcadikban ifjúsági elnök volt. Hatodikosként első díjat nyert a Körben Balázs, *Karrier* című novellájával, majd ezt az eredményt megismételte hetedikben is, de nyolcadikban már nem „jegyzik” az önképzőköri szereplését.

Domokos csak a Bethlen Gábor Körben volt aktív. Nyolcadikban ő a Kör elnöke, beszédet mond október 31-én, a reformáció ünnepén. Végig kitűnő volt, ifjú Kövendi Dénessel ketten érettségiztek kitűnőre az osztályból 1940-ben.⁶

A család tüdőbajra való erős hajlamot föltételezett a nyurga, görbe tartású ifjúnál, ezért szülei rábeszélésére, tanári álmait föladva Sopronba ment erdőmérnök hallgatónak. Ott tanulta meg a fegyelmezett szellemi munkavégzést, a matematikai alapú, logikus gondolkodást, a lényegkeresés és a pontosság igényét. Első írásai is a főiskola *Bástyánk* című folyóiratában jelentek meg (Varga, 2002c, 132–133. o.).

A „karácsonyisták” közt⁷

Karácsony Sándorról, a pedagógia debreceni professzoráról Tamás bátyjuk pesti egyetemistaként hozta az első híreket, majd a két öccse is követte őt Karácsony körében. A Vargha-családban nem övezte osztatlan öröm a professzor fölbukkanását. Egyrészt, mert ő kapatta rá a fiúkat Adyra. „Sapa” szemében Arany és Vargha Gyula voltak a nagybetűs, koszorús költők, míg Ady az ifjúság megrontója. Másrészt a professzort autonóm viselkedése, eretneknek számító gondolkodása miatt sokan a református egyház afféle fenegyerekének bélyegezték, irányító szerepét a keresztyén ifjúság köreiben a lelkész Vargha Tamás elutasító idegenkedéssel fogadta.

Egy interjúban Domokos így nyilatkozott kapcsolatuk kezdetéről „...a népi táboron belül én elsősorban Karácsony Sándornak a híve voltam. Minden alkalmat megragadtam, hogy Budapesten átutazóban én is az ő közelében lehessenek. Ő is számon tartott engem.” (Vargáné, 2006, 245. o.) Többször is tanítómesterének nevezte a professzort, akinek nem volt ugyan iskolai tanítványa, de még „kereső kamaszként kapott rá”, és „áhitattal leste boldogító bölcsességeit”. A mester iránti tartós elköteleződését pedig így summázza: „Hadd mondjam ki, mert szorongat a szó: ha ma sem érzem céltalannak e múltó életet, azt holtában is mindenekelőtt neki köszönhetem.” (Varga, 1971c, 110. o.)

Az ifjú erdőmérnök a háború után Debrecenben vállalt szakmájába vágó munkát. Egy év elteltével Pestre hívta Karácsony, és őt bízta meg az újjászervezett cserkészlet *Cserkészfiúk* című lapjának szerkesztésével. A lap munkatársai közt voltak más Karácsony-tanítványok is. Varga Domokos 1948 elején még vezércikkeket írt a lapba, de az áprilisi szám címlapját már Rákosi képe töltötte be, majd 1948 júniusában meg is szűnt a lap, a cserkészettel együtt.⁸

A középiskolások diákszervezete, az MDNSZ orgánumaként 1947 márciusában új ifjúsági hetilap indult, a *Március Tizenötödike*.⁹ Varga Domokos ennek a szerkesztésébe is bekapcsolódott. 1947 őszétől állandó szerző mind a három Varga fiú. Tamás *A mi kis világunk* című írásában képzelte csillagközi utazásra invitálta ifjú olvasót, s út közben magyarázta a táguló világegyetemet, meg a relativitás elméletét. Balázs a régi debreceni kollégiumról meg „Mindnyájunk Attilájáról” írt cikket, és nyilván ő rejtőzött a „Sándor Balázs” szerzői név mögött is. Domokos *Rózsa Sándor 48-a* címmel írt vezércikket, majd az 1948. április elsejei számban *Hiszen ez érdekes* címmel új tanulási módszert ismertett. A módszer lényege diáktársunk „felfedezése”, a közös érdeklődésre építő közös tanulás, a közös élmény izgalma. A lap munkatársai között további kunszentmiklósi származású karácsonyisták bukkantak föl, mint például a későbbi könyvtáros, Kövendi Dénes és a muzeológus Dankó Imre.

Az 1948-as politikai fordulat a Varg(h)ákal együtt a többi Karácsony-tanítványt is eltüntette a lapból. Karácsony Sándornak a polgári Magyarország megteremtését célzó pedagógiai rendszere a '40-es évek végére káros utópiává degradálódott, az '50-es évek első felére üldözendővé, ellenségessé nyilvánított, de még 1956 után is bizalmatlanság

vette körül a tanítványait, meg akik követni próbálták őt. Ma már Karácsony Sándor-díj is van, de – Varga Domokos (2002d, 164. o.) rezignált szavaival – „...nincsen azért ő igazán benne a mai magyar pedagógiai közgondolkodásban”.

Varga Domokos pályája – megbicsaklástól kiteljesedésig

A pályakezdő író 1948 és 1958 közötti életútja folytonos hányódás remények és csalódások közt, – kissé hangzatos címkével – a *Szabad Néptől* a Gyűjtőfogházig. 1948-ban felségül vette Stolte Magdát, s míg sorra születtek a gyerekeik, őt elsodorta a politika. A mindenható pártlaptól a *Falurádióhoz*, onnan az *Irodalmi Újsághoz* került, szocialista termelési jelentéseket, élmunkás portrékat írt, miközben belül mind dermedtebb lélekkel élte meg a pártdiktatúra országosan keserves következményeit. 1956-ban ott volt a Petőfi Kör vitáin, megélte a reményteli forradalmi napokat, novemberben részt vett az újpesti munkásgyűlésen, majd bebörtönözték. A mögötte maradt évtizedben messzire sodródott irodalomtól, pedagógiától, ám a két év fogság, meg a távoli család fájó hiánya íróvá avatta, kiszakította belőle a *Kutyafülűek* történeteit.

A hatvanas évek erdészkedéssel, kényszerű írói hallgatással, majd az újbóli megszólalással teltek. Szabadulása után hamar rálelt a pályáját végigkísérő legfőbb témára és legjellemzőbb hangra: egymás után kerültek ki írói műhelyéből a pedagógiai szépróza változatai – a *Kutyafülűektől* a *Népek kenyéréig*.

A megtalált téma és hang a továbbiakban is alapmotívuma marad, ez jellemzi a következő két évtized, a hetvenes-nyolcvanas évek pedagógiai tematikájú, bő tucatnyi művét is. Csak jelésszerűen emelem ki most közülük a saját kamaszkorát vallomásos hangon fölidéző *Kamaszkrónikát*, az elidegenedő, elárvult világban a testvért a legnagyobb ajándéknak vélő *Kölyökkószolgotót*, meg a *Tisztelt családom...*-at, amelynek egyes darabjait az özvegy, Stolte Magda (*Vargáné*, 2006, 245. o.) „józanésszel megírt pedagógiai művek”-nek minősített – nem föltétlenül elismerő hangon.

Mindenféle értelemben a kiteljesedés időszaka Varga Domokos számára élete utolsó alkotó évtizede. A rendszerváltást követő kilencvenes években számos közéleti, művelődéspolitikai jelentőségű feladatot elvállalt, a nevelés dolgai iránti tartós vonzalma mégis megmaradt. Tovább erősödött, mélyült a „nemzet szolgálmestere” szerep iránti elkötelezettsége. Ez a kitaró ragaszkodás mutatkozott meg a kisdíjak számára írt, szerkesztett olvasókönyveiben, és a határon túli, nagyobb diákok számára írt történelemkönyvekben egyaránt. Ekkor született meg az *Ünnepeink* című, a nemzet új ünnepeire szoktató, municiót adó, hiánypótló mű, valamint – mintegy pedagógiai hatyúdalokként – élete végső esztendeiben három további könyv. Ezek a Fekete György barátjával közösen írt *Mentálpedagógia* című speciális pedagógiai szakkönyv, a *Nem születünk szülőnek* című, gyakorlati alapú családpedagógiai esszégyűjtemény, végül 2001-ben *A magyarság rövid története* 3. része, amelyet a kolozsvári Lászlóffy Csabával közösen írtak. És akkor még nem is szoltunk az író utolsó évtizedének sok gonddal, de legalább annyi örömmel járó vállalkozásáról, a *Lyukasóra* című folyóirat sok fáradsággal, törődéssel járó szerkesztéséről.¹⁰

Végül pedig ehhez a hiányos és célzottan vázlatos szemléhez hozzá kell fűzni legalább annyit, hogy nem valamiféle torzult értékítélet miatt maradtak ki az író remek szociográfái, s a finnekkel vagy éppen Kunszentmiklóssal foglalkozó könyvei, s még jó néhány egyéb, kitűnő műve. Mivel itt és most az „abszolút pedagógus” Varga Domokost kerestük, ezért a szemlének is csak a pedagógiai jellegű munkákra figyelhetett.¹¹

Szerep, stílus, hangnem, műfaj

Az írói életmű tematikus, műfaji csoportosítása, „szakozása” elsősorban a bibliográfusok, könyvtárosok dolga. Az egyszerű olvasó nélkülük is hamar rájön persze, hogy ennek az impozáns életműnek a java része érintkezik valamilyen szinten és formában a nevelés dolgaival, a pedagógia világával, a gyermeknevelés-növelés örök, nagy kérdéseitől a legapróbb részletekig elmenően. De az irodalmárok, könyvismertető szakemberek, kritikusok, esztéták körében is legfőbbéddig a tematikus érintkezésig terjed a (köz)megegyezés. A művek pontos és tárgyyszerű csoportosítását, besorolását tovább nehezíti Varga Domokos sajátos stílusa, amelyről ő maga több helyütt nyilatkozott úgy, hogy az bizony gyakran átlépi „az értekező és az elbeszélő próza törvényes határait”. Sébor József a Varga Domokossal készített interjújában az egyik kérdése fölvezetésekor azt állította a *Kutyafülűektől a Tisztelt családom...-ig* terjedő könyvekről, hogy azok „a nevelési széppróza” sajátos közties műfajába tartozó írások” (Varga, 2002b, 175. o.). Valóban, ezek a szak- és a szépirodalom határvidékén lavírozó, esszerű munkák még a szakozó, besoroló könyvtárosoknak is sok fejfájást okoztak már, teszem hozzá magam, egykor volt kollégáim és mai utódaik nevében is.

Saját besorolási kísérletem alapjául elsősorban az író önreflexív megállapításai szolgálnak. Úgy próbálom meg – szerzői segítséggel – fölpackolni képzeletbeli könyvespolcainkra Varga Domokos életművének a neveléssel valamiképpen érintkező darabjait, hogy az 1964-ben kiadott *Ipiapacs* című regényt helyeztem a szépirodalom-polc közvetlen szomszédságába. Vagyis nem a kronológia okán került a polc egyik végére az író börtönévei után nyomtatásban elsőként megjelent könyve, hanem mert a műfaji meghatározást maga a szerző írta a könyv címe alá. „Ez a könyv valójában az én négy fiam története, őket helyeztem teljesen más környezetbe, s próbáltam elképzelni-végiggondolni, hogy apátlan-anyátlan árvákként hogyan viselkednének.” – írta az *Ipiapacs*-ról Varga Domokos (2002b, 171. o.).

Míg az *Ipiapacs* izzig-vérig „fiction”, nevelődési regény, addig az „igaz történetből” töltkező másik ifjúsági regénye, az ebesi nevelőotthon történetét bemutató *Fiúkfalva* a maga tényirodalmi háttérével már egy fokkal közelebből kerülgeti a nevelés-nevelődés egy izgalmas szegmensét, s állít emléket a *Valahol Európában* kallódó gyermeknemzedékének, meg az ő elkallódásunk ellenében élő pedagógus hősöknek.

A sort – „arccal a pedagógia felé” – a gyermekirodalmi ismeretterjesztő könyvekkel folytatom: a *Jó játék a fény, az árnyék*, a *Jó játék a víz, levegő*, a *Népek kenyere*, az *Erdei esztendő* vagy a *Bábel tornya* már elszakad a (mese)irodalomtól, de nyelvében szép-prózaai eszközökkel is élve szólítja meg, miközben élvezettel és élvezhetően tanítja kis olvasóit. Itt következhetnek a sorban a természettudományos ismeretterjesztő célú képes gyermekenciklopédia, a *Kérdések könyve* darabjai, az *Ég és Föld* meg a *Rejtelmes világ*. Hozzájuk támaszkodik a Vekerdi Lászlóval közösen írt *A világ kereke*, amely az emberi művelődés történetét az ifjú olvasók elméjét próbára tevő, (el)gondolkodtató kérdések sorozatából kiindulva foglalja össze. Ennek a könyvnek a tartalmáért alighanem legalább annyira felel Vekerdi, mint amennyire a nyelve, stílusa Varga Domokosé. Az egyetlen hatalmas ívű, évezredek átívelő, izgalmas beszámoló a szó szűkebb értelmében nem is igazán ismeretterjesztő írás, miként a *Rejtelmes világ* vagy az *Ég és Föld* sem, mert „nem a részletekről szólnak, hanem a nagy egésről...”²⁵

Az eddigiék mellé helyezhetjük az elsősorban diákoknak szánt történelmi ismeretterjesztő könyveket. Ezek a *Magyarország virágzása és romlása*, az *Ős Napkelet*, az *Európa születése* (Vekerdi Lászlóval) meg a *Vér és arany* (Csaba Lászlóval), valamenynyien a *Képes történelem* sorozat darabjai. Róluk meg azt írta a szerző egy helyütt, hogy bennük mintegy időgépet kínál olvasóinak, 10-től 100 éves korig, hogy szálljanak be és röpködjön vele téren és időn át – vissza a múlt(ak)ba (Varga, 2002b, 174. o.). Az idő-

gép-metaphora szemléletesen érzékelteti a szerző történelemkönyveinek közvetlen, mesélő-elbeszélő hangnemét, stílusát.

A tanító szándékú könyvek után következzenek a módszertani előírások szerinti, „igazi” tankönyvek! Az író a pedagógia világán belül mindig különösen izgatták a kisgyermek értelmi beilleszkedésének nehézségei az iskola világába. Nem véletlen, hogy elsősorban az alsós korosztálynak törekedett a kezébe adni a maga felfogása szerint legalkalmasabb olvasókönyvet. Az 1979-es, akkori reform tantervhez illeszkedően Csulák Mihállyal közösen írtak második olvasókönyvet, amelynek további tizenhat átdolgozott kiadása jelent meg a kilencvenes évek közepéig, s amelyből másfél-két évtizeden át tanultak olvasni, beszélni, gondolkodni a kisdíákok. A rendszerváltás környékén „nemzeti szolgálómesterként” indította útnak a Lázár Ervinnel közösen írt harmadik és negyedik olvasókönyvet, majd Varga Domokos 1994-ben már egyedül, elkészítette – középpontjában a *János vitézzel* – az ötödikes irodalmi olvasókönyvet is. Ezeket a tankönyvet saját szavai szerint úgy állította össze, hogy azokból tanulva minél kevesebb gyerek morzsolódjon le, kallódjon el (*Varga, 2002b, 174–175. o.*). Ifjúkori történelemtanári álmait ébresztette gazdag magyarságismeretével ötvözve az esszé értékű nemzettörténeti tankönyveiben. A '90-es években született a *Mogyeriektől Mohácsig* és az *Emlékezzünk eleinkről*. A sort a határainkon kívül élő magyar diákok számára Lászlóffy Csabával közösen írt két tankönyv, *A magyarság rövid története* első és harmadik kötete zárta.

A kicsiknek és nagyobbaknak, a mindenkori nevelteknek szánt könyvek hosszú sorát kövessék polcunkon a felnőtteknek, a mindenkori nevelőknek írott munkák! Először is a családpedagógia témakörét szerteágazóan bebarangoló remek pedagógiai esszéi: a *Kutyafülűek*, a *Kölyökköstolató* és a *Kamaszkrónika*, illetve a kissé nehezebb című *Tisztelt családom*, -od, -ja..., majd a nagy ívű összegző válogatás, a *Nem születünk szülőknek*. Ennek az esszéesorozatnak az egyik végletét az „inkább irodalom” *Kutyafülűek* elbeszélései jelentik, a másikat pedig az irodalmi esszé és az értekező próza stíluselemeit mesterien ötvöző két munkája, a gyermeknevelő *Tisztelt családom...* és a felnőtt nevelő *Nem születünk szülőknek*.

A szülők, nagyszülők nevelési továbbképzését kövessék a pedagógusoknak szánt munkák! Iskolai, tantestületi, osztályfőnöki segédkönyvként vált hamar népszerűvé az érdekelt pedagógusok körében a rendszerváltás után „áthangszerelt” iskolai ünneprend megvalósítását szolgáló *Ünnepünk* című kötet, Varga Domokos szerkesztésében. Mellé teszünk két pedagógiai módszertani jellegű szakkönyvet. Mindkettőben társszerzőként szerepel az író. Előbb a legkisebb korosztály nevelése érdekében a szülők nevelését célzó kötet jelent meg 1969-ben: *A 3–6 éves gyermek: a gyermek helye otthonában* című könyv társszerzői Tardos Anna és sógornője, Vargha Tamás felesége, Binét Ágnes voltak. Varga Domokos ebben az apák szerepéről írt a családi nevelésben. A másik kötet a felnőtt korosztály pedagógiájával foglalkozó, 1999-ben megjelent *Bevezetés a mentálpedagógiába* című, pedagógus-továbbképző szerepre ajánlott szakkönyv, amelyet a mentálpedagógus Fekete Györggyel közösen jegyeztek.²⁸

A szépirodalmi művektől induló polcunk túlsó végére helyezzük, a „vegytisztán” pedagógiai szakmunkák szomszédságába Varga Domokosnak a különböző, elsősorban módszertani szaklapokban megjelent számos cikkét, recenzióját és kritikáját. A *Tanító* 1992. októberi számában például személyesen mutatta be a legilletékesebbeknek a Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent harmadik olvasókönyvét. Nem egyszerűen módszertani útmutatót írt (noha azt is), ezeken túl azonban fontos üzenetet fogalmazott meg a Karácsony Sándor-i pedagógián nevelkedett író-tankönyvszerző a maga pedagógiai tapasztalatairól, elveiről.

A magyar nyelv és irodalom szaktárgyi módszertani lapjában 1996 elején az általa szerkesztett *Lyukasóra* című folyóiratot kínálta – „nem az iskolában, hanem az iskolának

(is)”. Ugyanott, két számmal később *János vitéz éve* című írásában a szerző maga mutatja be a Nemzeti Tankönyvkiadó ötödikes olvasókönyvét. Az élményszerű, élményalapú irodalomtanítás az olvasásra rákapatás legbiztosabb eszköze – hangsúlyozta ismételten és sokadszorra a cikk (meg a tankönyv) szerzője.

A *Magyartanítás* 1997. évi 2. számában az Apáczai Kiadó ötödikes és hatodikos fogalmazási feladatgyűjteményeit bírálta meg Varga Domokos. Talált is bennük annyi hibát, amennyi már hangsúlyosan indokolta a kritika címét: *Fogalmazástanítás – veszélyes buktatókkal*. A bírálat lényege: egyrészt rosszul, hibásan tanít a gyűjtemény, másrészt a szerzője még a saját szövegeiben is gyakran rosszul, pongyolán fogalmaz (Varga, 1992, 1996a, 1996b, 1997).

A bukaresti *Közoktatás* című magyar nyelvű szakmai hetilap 2002/4-es számában, a *Tanárok Fóruma* rovatban jelent meg Varga Domokos és Fekete György közös cikke *Mentálpedagógiai gondolatok* címmel. Két számmal később ugyanott – poszthumusz írásként – *A kiskamaszok lelkivilága* olvasható Varga Domokostól. Noha a korábbi, közös könyvükből vett részletek másodközléséről van szó, újabb megjelenésük az író pedagógiai hattyúdala.

Varga Domokos pedagógiai természetrajza

Fiatalabb korában még a gyakorlati pedagógia is megkísértette olykor Varga Domokost. A soproni evangélikus liceumban különórákon tanította a finn nyelvet – maga is diákként. Debrecenben 1945–46-ban a dolgozók gimnáziumában természetrajzot tanított. Egy év múlva Pesten a MADISZ-os fiataloknak tartott irodalmi szemináriumokat és tanított népdalokat, de még a börtönévek után is, erdőmérnökként munkája mellett egy ideig erdész szakmunkástanulók számtan- és mértantanára volt. Nagyjából ennyi az ő direkt, többé-kevésbé formalizált pedagógiai gyakorlata. De a „benne szorult” tanárságról többször is vallott a különböző, vele készült beszélgetések során: „Valóban tanár szerettem volna lenni, de rossz tanár lettem volna, a tanterv ellen folyton lázadó, a szabadon szárnyaló gyermekkíváncsiságnak könnyen engedő, elkalandozó. Ezért jobb is tán, hogy könyvekkel nyitogatom a gyerekek eszét, szemét, s így élem ki a belém rekedt pedagógiai ambíciókat.” (Varga, 2002c, 137. o.) Nem lett a tanárságból semmi, mint ahogy az erdőmérnökségből se sok, írta le másutt, de őt világeletemben mégis csak a pedagógia érdekelte igazán: „...hiszem és vallom, hogy én inkább vagyok pedagógus, mint író, [...] Elsősorban mindig pedagógiai szándékok, törekvések fűtöttek, amikor egyik vagy másik [...] könyvemhez hozzákezdtem.” – vallott írói törekvései háttéréről (Varga, 2002d, 162. o.).

Egyszerre és természetes módon tudott szülő és családpedagógus lenni, s akár a gyerekei otthoni tanulását is megszervezni. Különleges pedagógiai eseményei voltak ennek a szervező munkának a Varga-családban az érettségire készülő gyerekek fölkészítését célzó, szakértő vendégek bevonásával megszervezett „családi szabadegyetemek”. A saját gyerekeiből és a gyerekei barátaiból verbuválódott hallgatóságot áthatotta az „önkéntes vállalás” boldog tudata. Ajándékként fogták föl azt a tudást, amit az előadóktól kaptak. Ezek az alkalmak váltak a legfontosabb szakmai előzményeivé az író gyermek- és ifjúsági ismeretterjesztő munkáinak.³²

Nevelési alapelveit, gondolkodását illetően Varga Domokos is Karácsony Sándor köpönyegéből bújt ki. pedagógiai felfogását, a nevelésről, tanításról vallott nézeteit át-meg átszövi a Karácsony Sándor-i, erősen gyakorlatorientált nevelésemélet. Írásaiban a nehéz évtizedekben is búvópatakként bukkantak elő szeretett mestere tanításai. Ennek a tanításnak fontos kulcsfogalmai Varga Domokos munkásságában többek között a szeretetre és empátiára építő pedagógia hatékonysága, az egyoldalúan ismeretközlő, a világot

tantárgyakra szabdaló, a nagy egészet megragadni képtelen, a gyerek előzetes ismereteit negligáló tanítási rendszer kritikája, a (nagy)család belső, kohéziós nevelőereje stb.

Pedagógiai szemléletnek leglényegesebb elemeit összegezte az a két, korábban készült interjú, amelyeket a *Végjáték – végjáték* című, az élettől búcsúzó kötetében fontosnak tartott újra közölni (Varga, 2002a). Bozóky Évával még 1974-ben beszélgetett az író, Vég Katalinnal pedig 1999-ben, de a pedagógiai hitvallását meglevenítő szavak, mondatok, gondolatok negyedszázadot átívelően összecsengenek.

Az iskola elsődleges feladata, egyben a szülő dolga is az, hogy a megismerés folyamatában a természetes gyermeki kíváncsiságot felkeltse és ébren tartsa, ennek érdekében pedig érje el azt, hogy élmény és tudás minél inkább összetartozzon a világot megismerő gyermekben. Mert a gyerek alapélménye a világhoz való érzelmi kötődése, ez „szítja” leginkább a tudásszomját.

De az iskola alig épít a gyerekek „hozott” tapasztalataira, ismereteire, meg az anyanyelvi szintjére, illetve annak természetes fejlődőképességére. Ezek helyett kap a gyerek az iskolában egy „álnyelven”, előre gyártott nyelvi formulákban megfogalmazott „tudománypárlatot”, így többnyire tőle idegen dolgok szajkózására kényszerül – „szájába nem illő mondatokkal”. Mindezek helyett: a diákot segíteni kellene a fogalmak tisztázásában, az összefüggések megértésében, a kérdések föltevésében, a kételyek kimondásában, egyszóval az önálló gondolkodásban. „Annyit ér az iskola, amennyit ezen a téren elér.” – vallja Varga Domokos.

Karácsony Sándorra névvel is hivatkozva így árnyalja, egészíti ki az előbbieket: nem szabad az iskolának a tananyagban a világot részekre szabdalni, az egészet kell látni, látatni. A kisgyerek még természetes módon él benne a maga teljességében, ismeri fel és meg annak összefüggéseit, csakhogy a rossz iskola leszoktatja erről a képességéről. Az iskolának a gyerek fejében tovább kellene fejlesztenie, erősítenie azt a rendszert, „amely a tudást szervessé és maradandóvá teheti”. Ki kellene épülnie a gyerek gondolkodásában egy térbeli, időbeli, logikai hálónak, ahol mindig a már meglévő ismerethez kötődnek az új dolgok, hogy az újat is el lehessen helyezni a meglévő ismeretek között, s az újak értelmét a többihez képest lehessen tisztázni. Ez az iskola, a pedagógus alapfeladata is lenne, de az iskolának, a pedagógusnak ez nem mindig sikerül, mert az iskola mással próbálkozik. Ám ez a „más” rossz út, mert teljes rendszert „nem lehet szőröstül-bőröstül átplántálni az egyik emberi fejből a másikba.” (Varga, 2002c, 137–139., 141–143. o., 2002, 150–151. o.)

Az író az iskolai „álnyelven” megfogalmazott „tudománypárlat” ártalmas voltát részletekbe menően tovább árnyalta a módszertani folyóiratokban megjelenő cikkeiben. A kisgyermek, az iskolakezdők korosztálya furcsa, olykor gyötrő kettősségként éli meg a kényszerű átmenetet a már kiválóan működő szóbeliségéből a még dőcögő, primitívebb szintű írásbeliségbe, az írás-olvasás „tudományának” elsajátításakor a gyerekekben fölmerülő fogas kérdésekbe, hiányérzetbe. Pedig minderre akad alkalmas orvosság! A „gyermeknyelv” meg az „iskolanyelv” értelemgyötrő, hiányérzetet generáló kettősségével szemben a tanulók kérdéseire a jó válaszokat az ügyes tanító segíthet megadni, hogy olvasásra, élményszerű olvasásra kaphatja a gyereket.

Persze az sem mindegy, mit olvas a kisdíák, s ez már a tankönyv szerzőjének felelőssége. A szövegválogatásban olyan irodalmi értékek élvezzenek elsőséget, amelyek által oldódni képes „az iskolán belüli és kívüli világ kettőssége”, hogy – Adyval szólva – minél inkább „élet zengje be az iskolát”, s hogy ezzel együtt az élet is „derűs iskola” legyen. Mert a gyerekek sokfélék, s mindnek keresni kell a kulcsot az eszéhez-szívéhez... (Varga, 1992, 11–13. o.)

Az irodalommal való találkozás, érzelmi összehangolódás elemi élményét semmi más nem pótolhatja, hangsúlyozza másutt Varga Domokos (1996b), aki ezért annak örül leginkább, hogy több tanító panaszkodott már: a gyerekek „előre olvasnak” az ő olvasókönyveiből.

Hogy világosabb legyen, mire gondol az író a gyermeknyelv – iskolanyelv kettősségét főlemlegetve, egy gyerekkori élményét idézi föl. „Tizenkét-tizenhárom éves lehettem. IV. Béláról írtunk dolgozatot. Jómagam ezzel fejeztem be: ’Méltán nevezük Magyarországot második megalapítójának.’ Aztán újra elolvastam ezt az utolsó mondatot, s egyszerűre nagyon távolinak, idegennek éreztem magamtól. Sőt hazugnak, szegyenletesnek. Ezt a szót: *méltán* – élőbeszédben én soha nem használtam. Nem hallottam a családban sem, az egész városban sem senkitől. Néztem, csak néztem, mit is írtam le, s valami undorféle jött fel a torkomon. S ez volt talán az a pillanat, amikor eldőlt: egyszer még író lehet belőlem, annyira viszolygok a hamis, a hazug, a nem a saját lelkemből fakadó szavaktól, megfogalmazásoktól. Ma már le tudom írni – a maga helyén –, hogy *méltán*. Sok mindent le tudok írni, ami régen – gyerek- és ifjúkoromban – nem tartozott szó- és kifejezéskincsemhez. Az őszinte stílus befogadásra és fejlődésre képes. Természetesen mindig összhangban a személyiség fejlődésével. De a hamis stílusra kényszerült gyerek stílusa úgy »fejlődik«, hogy megzavarodik. Főleg az írott nyelve, de többé-kevésbé az élőbeszéde is. Általános iskolánk felső tagozatában már-már tömegesen mutatkozó jelenség ez, mondhatnám, népbetegség, amely a felnőtt korra is kiható, tartós károsodást okoz.” (Varga, 1997)

Az iskolakezdő kisgyermek sorsa, iskolai hányattatásai mellett permanens szívügye Varga Domokosnak a nagycsalád nevelőereje, életképessége. A sokgyermekes családok előnyei mellett érvelő író egyik kulcsmondata: „Hét gyereknek te parancsolsz, egy gyerek neked parancsol.” A kis vagy csonka (nukleáris) családot többnyire a gyerek uralja. A mai gyerekek egyre többet kívánnak anyagiakban is, de törődésben, nevelésben is, igénylik a közös játékot, az együtt nevelést, a család mint társaság pedig különleges nevelő-növelő erő. Sok egyke gyerek szomorú, keresné a testvéreit, de nem leli. Pedig fontos a testvér, mert egyszerűen támasz és vetélytárs, és mindkettőre szükség is van a harmonikus nevelődéshez. A több testvér pedig még jobb ebből a szempontból. Ráadásul a köztudat szerint a családban a szülők nevelik a gyerekeket. Valójában: a családi közösség neveli – több-kevesebb sikerrel – a szülőket is, a gyerekeket is. A család tagjai szerencsés esetben egymásra hangolódnak, s termékeny érzelmi-szellemi-erkölcsi kapcsolatba lépnek. Még szerencsésebb esetben ez a termékeny kapcsolat a serdülőkor éveiben is kitart a szülők és a gyerekek között.

Az is igaz viszont, hogy a közösségi kontroll 19. századi kimúlását követően a nukleáris vagy csökött, csonka családok megjelenésével ez utóbbiak szerepe napjainkra mind inkább fölértékelődött, mert még ezek is jobbak, mint a semmilyen (nem létező) családok. Még akkor is igaz ez az állítás, ha ezeknek a csonka családoknak egy részében már megjelenhet a „mérgező pedagógia”, vagyis a család – egyes tagjai révén – akár durván negatív szerepet is betölthet ma már a gyermek nevelődésében (Varga és Fekete, 2002, 15. o.).

Szülők, magatokon kezdjétek gyermekeitek nevelését! – üzeni minden érdekeltnek Varga Domokos. „Ahhoz, hogy igazán nevelni tudjuk őket, az kell, hogy ők is megneveljenek bennünket.” Az író apa, nagypapa töprengései nem csupán a tapasztalatoktól a tanulságokig vezető út stációi: a megfogalmazott tanulságoktól az új tapasztalatokig terjedő intervallumot is kitöltik. „A drága jó szülők [...] minden tőlük telhetőt megcselekedhetnek a gyerekeikért, többé-kevésbé még akkor is mindig bizonytalan marad a végeredmény. A nevelés már csak ilyen: vagy sikerül, vagy nem.”

Szülők, magatokon kezdjétek gyermekeitek nevelését! – üzeni minden érdekeltnak Varga Domokos. „Ahhoz, hogy igazán nevelni tudjuk őket, az kell, hogy ők is megneveljenek bennünket.” Az író apa, nagypapa töprengései nem csupán a tapasztalatoktól a tanulságokig vezető út stációi: a megfogalmazott tanulságoktól az új tapasztalatokig terjedő intervallumot is kitöltik. „A drága jó szülők [...] minden tőlük telhetőt megcselekedhetnek a gyerekeikért, többé-kevésbé még akkor is mindig bizonytalan marad a végeredmény. A nevelés már csak ilyen: vagy sikerül, vagy nem.” (Varga, 1999b)

Az író „családkönyveinek” olvasásakor lépten-nyomon abba a felismerésbe ütközünk, hogy miközben a szerző a maga tapasztalataiból levonja a maga tanulságait, rendre érzékelteti, hogy akár a családon kívüli világ hatásai, akár a család belső mikrovilágának kapcsolatai sokkal bonyolultabbak és változatosabbak annál, hogysesem a tapasztalatokból leszűrt tanulságok kötőablába véshető nevelési axiómákká, általános érvényű tantételekké válhatnak.

Summa: pedagógus volt-e Varga Domokos?

Kiss Endrének (é. n.) az édesapjáról, Kiss Árpádról mondott szavai Varga Domokosra szintén bizvást illenek: „a szellem problémáival foglalkozó szabad ember...” volt.

De akár a scientia, akár az ars paedagogica jelentéstartománya felől közelítjük meg az életművét, elsődlegesen (szép)írói életművet szemlélhetünk. Doktriner szörszálhasogatással tehát csakis oda érkezhetünk vissza, ahonnan elindultunk: szorosan véve nem volt pedagógus Varga Domokos. Viszont maga volt, teljes személyiségével és szinte a teljes írói munkásságával, a homo paedagogicus. A lényéből korlátatlanul áradó nevelői furor a célközönséget illetően nem ismert korosztályi határokat. Kisóvodásoktól az aggastyánokig bárkit meg akart és meg is tudott szólítani, és mindenkihez volt is nevelő-tanító szava. Műveivel a világegészből kiindulva világképet tanított és világlátásra nevelt – mindig népben-nemzetben gondolkodva, cselekedve.

Varga Domokos, az író abszolút pedagógus volt.

Irodalomjegyzék

Karácsony Sándor (1939): *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja*. Budapest.

Karácsony Sándor (1941): *A könyvek lelke, irodalmi nevelés*. Budapest.

Karácsony Sándor (1941–43): *A társaslélek felső határa és a transzcendensre nevelés*. I–II. Budapest.

Karácsony Sándor (1942): *Ocsúdó magyarság*. Budapest.

Karácsony Sándor (1945): *A magyar demokrácia*. Budapest.

Karácsony Sándor (1946): *Magyar ifjúság*. Budapest.

Karácsony Sándor (1947): *Magyar béke*. Budapest.

Kiss Endre (é. n.): *Kiss Árpád szellemi arculatának meghatározásához (1999–2009)*. 2014. 01. 03-i megtekintés, <http://www.pointernet.pds.hu/kissendre/magyarfilozofia/2010081002393944600000764.html>

Varga Domokos (1971a): Vallomás a félistenek gyarló voltáról. In: *Kamaszkrónika (Vallomások és tündések)*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Varga Domokos (1971b): Vallomás az iskolamérgezésről. In: uő: *Kamaszkrónika (Vallomások és tündések)*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Varga Domokos (1971c): Vallomás a fejlődés fokairól. In: uő: *Kamaszkrónika (Vallomások és tündések)*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Varga Domokos (1992): Egy harmadik olvasókönyvről. *Tanító*, 8. 11–13.

Varga Domokos (1996a): Lyukasóra – nem az iskolában, hanem az iskolának (is). *Módszertani lapok. Magyar*, 1. sz.

Varga Domokos (1996b): János vitéz éve. *Módszertani lapok. Magyar*, 3. sz.

Varga Domokos (1997): Fogalmazástanítás – veszélyes buktatókkal. *Magyartanítás*, 2. sz.

Varga Domokos (1999a): Egy kétszáz éves magyar értelmiségi család. Riporter: Albert Zsuzsa. *Forrás*, 31. 12. sz. 88–96.

Varga Domokos (1999b): *Nem születünk szülőnek. Tapasztalatok, tanulságok, töprengések*. Hét Krajcár, Budapest.

Varga Domokos (2002a): *Víg játék – végjáték*. Hét Krajcár Kiadó, Budapest.

Varga Domokos (2002b): Pályaterveztőből pályamegtaláló. Beszélgetés Sébor Józseffel. In: uő: *Víg játék – végjáték*. Hét Krajcár Kiadó, Budapest.

Varga Domokos (2002c): Vallomás és tanítás. Beszélgetés Bozóky Évával. In: uő: *Víg játék – végjáték*. Hét Krajcár Kiadó, Budapest.

Varga Domokos (2002d): Nem lehet a világot részekre szabdalni. Beszélgetés Vég Katalinnal az Alternatív

Pedagógusképző Műhelyben. In: uő: *Víg játék – végjáték*. Hét Krajcár Kiadó, Budapest.

Varga Domokos és Fekete György (2002): Mentálpedagógiai gondolatok. *Közoktatás*, 4. sz. 15.

Varga Domokosné (2006): *Merre jársz most, Dombikám?* Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Vargha Zoltán, Görzsönyi (1912): *A Szemerjai Szász család*. Stief Nyomda, Kolozsvár.

Vargha Zoltán, Görzsönyi (1913): *A görzsönyi Vargha család története*. Bíró-Schwarz Nyomda, Budapest.

Vargha Zoltán, Görzsönyi (1916): *A zsarolyáni és mándi, illetve zsarolyáni Márton-család (a Kerepeczi Kerepeczy-család ismeretlen ága) története*. Franklin Nyomda, Budapest.

Jegyzetek

¹ A Magyar Pedagógiai Társaság Kiss Árpád Műhelyének 2013. december 10-i műhelybeszélgetésén elhangzott vitaindító előadás szerkesztett változata. Az 'abszolút pedagógus' Varg(h)a-fivérek közül Tamást Dancs Gábor matematikus, Balázst Kriston Vizi József mutatta be.

² 1970-ben kunszentmiklósi tanácsi művelődési felügyelőként kaptam a feladatot, hogy hívjam meg Varga Domokost író-olvasó találkozóra. Domokos szabadulása óta a helyi vezetés hivatalos kapcsolatot nem tartott fenn a Varg(h)a-fivérekkel, de a sikeres találkozó után „legitimálódott” ez a viszony. Az eseményhez kötődik a barátságga erősödő személyes kapcsolatunk kezdete is.

³ A család hagyományosan „gh”-val (Vargha) írta a nevét, kivéve Tamást és Domokost. Ők ifjú felnőttként következetesen „h” nélkül (Varga) használták a nevüket. Írásomban magam is következetesen használom a kétféle írásmódot, attól függően, hogy ki(k)ről van éppen szó.

⁴ Vargha Gyula testvérbátyja, a családtörténész Görzsönyi Vargha Zoltán (1912, 1913, 1916) megírta a Márton, Szász és Vargha-családok történetét. (Ifjabb Szász Károly egyébként megelőzte az unokáját, Vargha Tamást a szentmiklósi papságban, ugyanis 1857-től 1863-ig a felső-kiskunsági mezőváros gyülekezetben szolgált.)

⁵ Például: *Varga*, 2002b, 167. o. Itt külön is szól az író Mészöly Dezsőről, Mészöly Gedeon nyelvészprofesz-

szor fiáról, aki szintén unokatestvérük volt. A három későbbi irodalmár, Mészöly Dezső, Vargha Balázs és Varga Domokos között kialakult szoros szakmai kapcsolat gyermekkorukban alapozódott meg.

⁶ A Vargha-testvérek középiskolai tanulmányairól lásd a Kunszentmiklósi Református Gimnázium aktuális évkönyveit az 1930-as, '40-es évekből. Varga Domokosnak ifjú Kövendi Dénes, a későbbi „karácsonyista” könyvtáros mellett osztálytársa volt többek között Szalay László, a neves biofizikus, szegedi egyetemi tanár, valamint a sokszoros válogatott, olimpiai bronzérmes és Európa-bajnok atléta, Csányi György.

⁷ Karácsony Sándor (1891–1952) pedagógus, egyetemi tanár. I. világháborús hadirokkant, 1918-ban Budapesten szerzett egyetemi diplomát. A két világháború közt előbb középiskolai tanár, majd az MTA szótári bizottságának munkatársa. 1942-től 1951-ig a debreceni egyetem bölcsészkarán a pedagógia tanára. Országos cserkészvezető, az Erő című ifjúsági lap szerkesztője. A II. világháború után az új, polgári Magyarország megeremtéséért dolgozott, de a politikai fordulat éve (1948) után félreállították. Pedagógiai-filozófiai rendszere máig hatóan érvényes, eredeti gondolatokat tartalmaz. Főbb művei: Karácsony, 1939, 1941, 1941–43, 1942, 1945, 1946, 1947 stb.

Balogh Mihály

könyvtáros, Kunszentmiklós

A fekete tábla

Instrukciótól a konstrukcióig

Svédországban, a stockholmi szigetvilág Artipelag nevű kiállítóhelyén 20. századi alkotók, köztük Joseph Beuys és Per Kirkeby az iskolai tábla művészeti lehetőségeit firtató alkotásaiból nyílt kiállítás.

Bo Nilsson kurátor 20 éve válogat: kezdetben a régi idők bája, a tábla története, didaktikai funkciója érdekelte – ez a törekvés maradványaiban tükröződik Rudolf Steiner és Beuys alkotásainak szerepeltetésében. Ahogyan az idő haladt, olyan műalkotásokra bukkant, ahol a tábla – legyen az fekete vagy zöld – művészeti technikaként a kortárs művészetben úgy jelenik meg, mint „a tudás közege, amely párbeszédet kezdeményez szemlélőjével, az interaktivitás jegyében”¹, írja a kiállítást bemutató szöveg.

A kiállított művészek művészetéről nagy, falra applikált információs felületeken olvashatunk, svédül, illetve a kiállításhoz készült mobilappon, amin keresztül a kiállítás saját tumblr oldalához is hozzáférhetünk. Digitális technikákkal alaposan kiegészítve értelmezhetjük újra és újra, milyen csatornákon, hogyan áramlik a tudás, beágyazódhat-e a művészetbe, mit jelent tudni egyáltalán, ismerni és tanulni a világot, a valóságot.

A kiállítás tartalma, tudjuk meg a kurátortól, a kortárs művészetek felé tolódott el, iskolatörténeti jellege minimális mértékben valósult meg. Ugyanakkor, ahogyan a kiállítás mottója hangsúlyozza, a táblák a művészetet a tanulás és tanítás forrásaként jeleníthetik meg – bár a viszony a gondolatjel révén elhomályosul: *Blackboard – Teaching and learning from art*. A táblaképek a kiállításon tehát iskolai kontextusukat nem veszítették el. Elmerengünk a digitális oktatási technikákról a táblákat nézve: mit nyerünk, és mit veszítünk, ha a továbblépés útja a táblák kiféheredése? Milyen megállapí-

tásokra juthatunk az instruálás közegéről, eszközeiről, a tudnivalók reprezentálásáról gondolkodva, ha a kérdéskörbe bevonjuk a művészet eszközeit is? Gazdagodnánk-e, ha nagyobb teret kapna a szabad alkotás a tanulási folyamat során? Mi jelenhet meg a táblán, ha engedjük a kreativitást megnyilvánulni rajta? Lesz-e köze a tudáshoz?

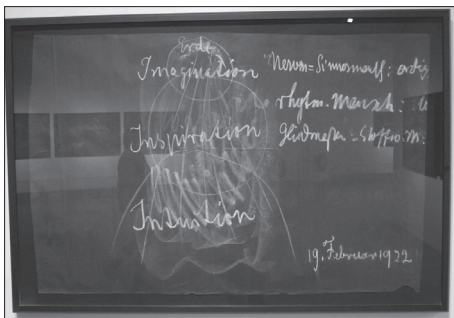
Az oktatás eszközeinek megváltozása tükrözi azt a változást, ahogyan a tudásról gondolkodunk: a tudás átadását már nem illendő említeni, a transzmissziós alapon felépülő oktatási helyzet, erre épülő didaktika kevés új utat nyit meg. Hogyan lehet mégis felépíteni, létrehozni valamit, ami tudást eredményez, mindezt a tábla segítségével – vetheti föl a kiállítás alapgondolata. A táblákon látottak lényegében folyamatosan újragondolható kérdéseket feszegetnek – hogyan jellemezhető a gondolat és ábrázolás közötti kapocs, milyen szerepet kap a vizualitás az iskolában, mennyire segíti az oktatást a képi ábrázolás.

A népszerű magyar prezentációkészítő alkalmazás, a Prezi alapkonceptiója, úgy tűnik, gondolatok és vizualitás kapcsolataira épül. Az egyetlen felületen bemutatott információ milyen szerepet kap, a gondolatok közötti kapcsolatok hogyan jeleníthetők meg izgalmasan, van-e a térbeli viszonyoknak magyarázó ereje? A gondolkodási folyamathoz legszorosabban kapcsolódó ábrázolás, „vizualizálás” érthetőbbé, átláthatóbbá teszi azt, amit tudomásra akarunk hozni – ez talán evidens.

Van-e tehát egység, vagy mekkora a szakadék gondolatok és látvány között?

Az egymást értelmező gesztusok pedig hogyan jelenhetnek meg az instrukciókkal telített osztálytermi közegben, a táblán?

A legtöbb teret a kiállítóterben Rudolf Steiner táblaképei foglalják el. A képek amellet, hogy egyedülállóak, mert valódi táblaképek, hiszen oktatási helyzetben születtek, egyben kultikus tárgyak is. Steiner ábráit egy hű hallgatója a táblára előzőleg ráragasztott papírok segítségével örökítette meg. Kísérletek a tudás komplexitásának, nonlinearitásának megjelenítésére. Egy valódi tanítási folyamat instrukcióit, képi világát láthatjuk, viszont a kiállításra látogatók szemszögéből nézve nehezen értelmezhetőek, ha Steiner átfogó gondolatait nem ismerjük. Tanár híján is vagyunk, és így még inkább az órán elkalandozó, a táblán lévő ábrák sorrendiségét már megállapítani nem tudó diák óravégi tanácsstalanságában részesülünk.

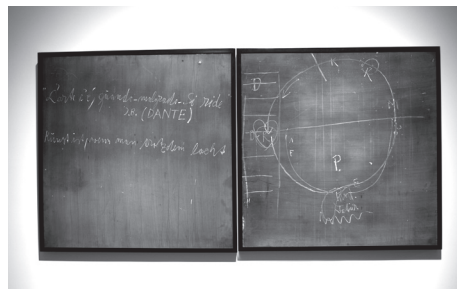


Az amerikai Bruce High Quality Foundation anonimitásban rejtőző művészeinek táblája szintén nagy erővel idézi föl az iskolai oktatási környezetet. Az iskolai szünetben név nélkül dolgozó diákok tele-

firkált táblájának reprodukciója is lehetne. A belépő tanárt sokkolja: nincs letörölve a tábla, elfogyott az összes kréta, és ezért, semmi kétség, nem tartja meg az órát, dühösen távozik.

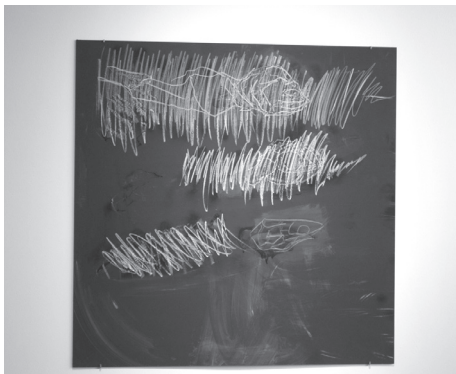


A művészet és annak társadalmi vonatkozása nagy teret foglal el Beuys gondolkodásában. Steiner is hatott rá, gondolatai a szabadságról és kultúráról. Tanári szerepének 1969-ből származó megfogalmazása a művészet elkülöníthetlenségét hirdeti: „To be a teacher is my greatest work of art.”²² Életműve is ezt sugallja, amelyben a művészet, a társadalmi cselekvés és élet egymásnak folyton megnyíló terei tárulnak fel. Szerepeltetése a kiállításon – képek és egy vita, végtelenített videófelvétel formájában – a kreativitás és társadalom kapcsolata köré gyűjti gondolatainkat. Mi lehet az eredetiség és egyediség szerepe a tömeges, standardizált és strukturált oktatásban? A kreativitás hogyan tud megjelenni, és mit valósít meg ebből?



“L’arte c’è quando malgrado si ride” Dante –
Kunst ist wenn mann trotzdem lacht” Joseph Beuys

Per Kirkeby képein láthatunk a krétapor és a tábla anyagával való kísérletezés játékból a legtöbbet. Vizes, szünetben áttörölt felületeken, ahol még ott van az elmosódott előző órai anyag, élénk világba íródó vonalakkal a vázlatosság és befejezetlenség, az újraírhatóság hoz létre feszültséget képein.



Mi lehet a vizuális kreativitás és tevékenységek szerepe abban, hogy újraértelmezzük a tudás ábrázolását a tanteremben? Kell-e tábla, és ha igen, milyen legyen, mi kerüljön rá? Használjunk-e és hogyan digitális palatáblát vagy tabletet,

titkos összeköttetésben az interaktív táblával – amely így akár egy kreativitást inspiráló játéktérre is alakulhat? Lehet-e a digitális világhoz szükséges készségekkel együtt figyelni és megcélozni a kreativitás hagyományosabban felfogott formáit is?

A kiállítás koncepcióját nehéz körülhatárolni, művészeti technikaként tekinteni csak a táblákra, némelyik láttán kifejezetten lehetetlen az iskolai kontextusból kilépni, azt kikerülve párbeszédbe lépni a táblaképekkel. Mottójával, Rudolf Steiner nagymértékű szerepeltetésével szintén ebbe az irányba hajlítja az értelmezéseket, és inkább az iskolai szituációk telnek meg művészi képekkel, gondolatokkal.

A tábla a tudás mint transzmisszió jelképévé vált, át lehet-e írni ezt a jelképet? Csak az interaktív táblával? Amin akár a diákok konstrukciói is megjelenhetnek?

Kiállított művészek: *Rudolf Steiner, Joseph Beuys, Jean-Michel Basquiat, Marcel Broodthaers, Elis Eriksson és Per Kirkeby, illetve a kortársak: Bruce High Quality Foundation, Tacita Dean, Alejandro Guijarro, Christian Marclay, Josiah McElheny és Andrea Geyer, Tal R, Lars Siltberg és Gary Simmons*

Jegyzetek

¹ „[the blackboard] as a medium for knowledge that enters into dialogue with the audience, in the spirit of interactivity.” Az angol nyelvű honlap: <http://www.artipelag.se/en/exhibition/blackboard-teaching-and-learning-art>

² <http://www.walkerart.org/archive/4/9D43BDDD63F08F896167.htm>

Németh Sarolta

tanár

Egy erdélyi fejedelem, aki „választott magyar király”

Bethlen Gábor fejedelemmé választásának 400. évfordulója évében, a megemlékező rendezvények előtt jelent meg Harai Dénes könyve arról a fejedelemről, akinek uralkodása, határozott, de okos politikája nagyban hozzájárult ahhoz, hogy egy, a Török Birodalomhoz tartozó vazallus állam a több tekintetben máig ható európai rendezéskor (1648) önálló paragrafust kapott. Szerepelt a térképen (a Magyar Királyság nem). A könyv Párizsban jelent meg, franciául, 2013-ban. Abban az évben, amikor a magyar-francia kapcsolatokat magyar oldalról nem éppen bethleni bölcsességű, ravaszságú, kis országukat és a nagy hatalmi tért egyaránt jól ismerő politikus gárda irányítja. (Csak melleleg: utóbbit pedig csaknem annyi levantei hatás érte, mint a 400 évvel ezelőtt élteket, akik ráadásul személyesen soha sem találkoztak politikustársaik fontosabb részével.) Pedig historia docet, állítólag; már ha figyelünk a történelemórán, és a „történelmi értékek”, az „európai értékek” nem csupán politikusi szövirágok, vagy képzavar alapjaként tiszteltetnek.

Bethlenről, franciául, kismonográfiával felérő önálló, értékelő tanulmány utoljára a Franciaországba küldött követsége (1628) 300. évfordulója évében jelent meg a francia történész körök által is tisztelt magyar historikus, Angyal Dávid tollából (*Revue historique*, 158. sz., 1928, 19–80. o.). A fontos „Erdély története” összefoglalások közül Makkai Lászlót nem idézi a szerző (a bibliográfiai összefoglalásban sem szerepelteti: *Histoire de la Transylvanie*, PUF, Paris, 1946), pedig a maga korában hallatlanul fontos volt a megjelenése. Igaz, azt a fontos pillanatot is elbaltázta az akkori magyar politika. Mert egy-egy magyar történelmi témáról bármely nyelven megjelenő tematikus monográfia nem egyszerűen szakmai kérdés, bármely szakmabeliek is segítik vagy akadályozzák az országot képviselő egyéb szakmák munkáját, így a politikusokét is. Ha egy jó kiadó kiad egy magyar témájú könyvet, az tudomány-, illetve kulturális diplomáciai siker is, persze akkor, ha az írásmű kellően szakszerű, és a befogadó

szakmai közösség is annak értékeli. Makkai László munkája ilyen volt. És ilyen volt – ugyan Budapesten kiadott – a három kötetes *Erdély történetének* francia nyelvű kiadása és franciaországi fogadtatása is, amelyet Harai Dénes is használt (*Histoire de la Transylvanie*, sous la dir. de Béla Köpeczi, Akadémiai, Budapest, 1992). A 20–21. század fordulójának nagy magyar diplomáciai sikere, köszönhetően Csernus Sándor tevékenységének, hogy a franciaországi kiadók egyik sikertörténetét produkáló Presses Universitaires de Rennes (PUR) egy hat kötetes *Historie de la Hongrie* kiadásába fogott (Kristó Gyula, Engel Pál, Jean Bérenger, Charles Kecskeméti, Romsics Ignác). Ha ilyen horderejű sikert csak két-három területen el tudna érni Magyarország bármely nagy hatalom országában, az „országimázs” talán elmozdulhatna a történelmi klisék világából (már ha optimisták akarunk lenni). Sajnos a magyar politikum az említett sikert talán nem is ismeri, kihasználni meg egyáltalán nem tudja. Harai Dénes is szerzője ennek

a kiadónak, első franciaországi könyve náluk jelent meg: *Grands serviteurs de petits États, Les conseillers de Navarre et de Transylvanie (XVIe-XVIIe siècle)*, PUR, Rennes, 2012.

Ha elolvassuk Harai Dénes rövid életrajzát, áttekintjük a publikációs jegyzékét, rögtön látjuk, hogy egy magyar szocializáltsággal, magyar és francia iskolázottsággal és erudícióval

bíró, nagyon fiatal szakemberrel van dolgunk. Nagyon nehéz, szerintem nem is lehet olyan szakemberré válni, aki nézőpontjait ténylegesen változtatni tudja. Hiszen a magyar történelem másként látszik (és bizony – vállaljuk a nominalizmust – ettől másként is volt) Konstantinápolyból, Bécsből vagy Párizsból, mint Pozsonyból vagy Gyulafehérvárról. A soknézőpontú történelmi kép kialakítása intézményi feladat: a nemzetközi magyarságtudományi szakemberek együttesének a feladata. Az egyén számára az összehasonlító elemzésen gyakorlott, több vagy sok kulturális körből származó szakirodalom ismerete és az így kialakított képnek a forrásokkal való szembeállítás a maximális program ezen a téren.

Persze történeti iskola kérdése, hogy a forrással kezdünk, a forrással végzünk, vagy a szembeállítás – forrásé és a szemléleté – folyamatos a pályánkon. A franciás olvasottság és a forrásközelség találkozik Harai Dénes könyvében. A kiadott források

kat saját, főleg franciaországi kutatásaival egészítette ki, de nem akárhogyan. Ő maga francia történész is. Franciaországban, francia történelmi témákról is ír magyarként, franciáknak. Bátran modellez és interpretál. Az Erdélyi Fejedelemség helyzete a nagyhatalmi erőterben sok olyan jellegzetességet mutat, amely „adja magát” a Nagy Háború (1914–1918) utáni Magyarországgal való párhuzamba állításra. Így volt ez a két háború közt, de volt már Kádár János – Bethlen Gábor párhuzam is, utóbbi születésének 400. évfordulója körül. Visszaülve Harainak Rennes-ben megjelent könyve témájára is (kis államok nagy egyéniségei: Navarra és Erdély összehasonlítása), sejthető, hogy mostani életrajzi monográfiája sem nélkülözi a komparatista elemeket, és Bethlen politikájának megrajzolásakor a külkapcsolatok szervezésének a bemutatása jelentős hangsúlyt kap.

Bethlen uralkodásának első öt évéről Péter Katalin mondta egyszer, hogy ha véletlenül meghalt volna 1618 körül, az egyik legrosszabb emlékű fejedelme lett volna Erdélynek. Harai Dénes lényegében e mondás jegyében mutatja be a török bizalmát vissza- és elnyerő, az ország belső helyzetét stabilizáló fejedelmet. Kiemeli mély keresztény hitét, kálvinista elkötelezettségét és a politikai bölcsességből és egyben erkölcsi tartásból fakadó vallási toleranciáját, a törvények egy nagyon ügyes összefoglalása a magyar szakirodalmi eredményeknek a francia szakközönység számára. Olyan fogalmakkal dolgozik a szerző ebben a bemutatásban (és az egész könyvben), amelyre a mai francia értelmiségi érzékeny.

Bethlen uralkodásának első öt évéről Péter Katalin mondta egyszer, hogy ha véletlenül meghalt volna 1618 körül, az egyik legrosszabb emlékű fejedelme lett volna Erdélynek. Harai Dénes lényegében e mondás jegyében mutatja be a török bizalmát vissza- és elnyerő, az ország belső helyzetét stabilizáló fejedelmet. Kiemeli mély keresztény hitét, kálvinista elkötelezettségét és a politikai bölcsességből és egyben erkölcsi tartásból fakadó vallási toleranciáját, a törvények egy nagyon ügyes összefoglalása a magyar szakirodalmi eredményeknek a francia szakközönység számára. Olyan fogalmakkal dolgozik a szerző ebben a bemutatásban (és az egész könyvben), amelyre a mai francia értelmiségi érzékeny.

delme lett volna Erdélynek. Harai Dénes lényegében e mondás jegyében mutatja be a török bizalmát vissza- és elnyerő, az ország belső helyzetét stabilizáló fejedelmet. Kiemeli mély keresztény hitét, kálvinista elkötelezettségét és a politikai bölcsességből és egyben erkölcsi tartásból fakadó vallási toleranciáját, a törvények

tiszteletét. Igazából egy nagyon ügyes összefoglalása a magyar szakirodalmi eredményeknek a francia szakközönség számára. Olyan fogalmakkal dolgozik a szerző ebben a bemutatásban (és az egész könyvben), amelyre a mai francia értelmiségi érzékeny. Akár azt is mondhatnánk, hogy „divatból” érzékeny, de ez az ítélet a mai Magyarország nézőpontjából fakad egy olyan ország felé, amely a saját maga számára fontosnak tartott közéleti, politikai értékekre kérdez rá a történelmi olvasmányai során éppúgy, ahogy a napilapokat, a kurrens politikai híreket olvasva. Tegyük hozzá rögtön: bármely korban élő jó politikus is hasonlóan viselkedett (politizált), mint amit Bethlenről említettem: a törvények tisztelete, a hit iránti elkötelezettség, mások tisztelete, a közjóért való harc, a személyes érdekek a közérdek elé helyezése. Semmi új a nap alatt, mondhatnánk, de azt is látnunk kell, hogy ezeket mindig el kell mondani akkor, amikor magunkról, a saját történelmünk beszélünk, ha éppen egy adott közösséghez való tartozásunkat akarjuk aláhúzni. Különösen, ha nem mi vagyunk a nagyhatalom. Vagyis megmutatni, nekünk is voltak hasonló politikuskaink, intézményi rendszerünk, mi sem vagyunk mások.

Harai Dénes Bethlen Gábora ilyen. Már a könyv címében sejtető: egy erdélyi fejedelem, aki „választott magyar király”. A L’Harmattan kiadó kereskedelmi szakemberei választották ezt a címet, vagy maga a szerző? Bármelyik választható, hiszen ha egy bármely okból a Kárpát-medence múltja és jelene (!) iránt érdeklődő értelmiségi ránéz a könyvre, nem szokványos a címe. Rögtön olyat állít, ami nem megszokott. Egy választott király (‘roi élu’). Miért nem egyszerűen: király? Ha választott, és ezt hangsúlyozza a könyv, akkor biztosan akart király lenni, elérte, hogy megválasszák, de nem tudott az lenni (testvére megölette például). Aztán ha a történetet elolvassa valaki, ott a Janus-arc: akart lenni, vagy nem? miért nem fogadta el, kényszerből, politikai bölcsességből? Harai utal arra, hogy lemondásból, mert tudta, ebből baja lehet erdélyi népének.

Persze biztosan tudta ezt Bethlen Gábor, de nem biztos, hogy a „realitásérzéke” csak ezt sugallta neki. Azt is esetleg (bizonyára?), hogy tudna-e Magyarország királya maradni, és jobb, ha „háttérbe szorítja személyes ambícióját”. De bármelyik válasz is a valóbb, a hezitációra ügyesen utal a cím, és a „rejtély” megfejtéséért el kell olvasni Erdély és Magyarország történetének egy fejezetét, ami célja a szerzőnek: minél többet olvassanak rólunk. (Csak zárójelen: magam utaltam volna olyan erdélyi példákra, amikor a fejedelem lemondott a hatalomról, és legalábbis feltételezhető, hogy döntéseik mögött nem egyszerűen az „ügyis elveszik tőlem, ha nem mondok le” realitása, hanem elvi, erkölcsi megfontolás is lehetett. Ilyen volt Rákóczi Zsigmond (1608) és Bethlen István (1630) esete. Ha erkölcsi, sztoikus erkölcsfilozófiai megalapozottságot rakunk ezen esetek mögé, bármikor példaként állíthatóak a négy évre közpénzelosztó hatalmat nyert kortársaink elé, és a nagyhatalmi politika cinikusai, illetve napjaink cinikus demokráciái elé is.

Pázmány Péter neve ugyan többször előfordul a kötetben, de magam sokkal fontosabbnak vélem egy ilyen kötetben hangsúlyozni Pázmány és Bethlen viszonyának jelentősége mellett az érsek politikusi karakterét. Lehet, hogy róla is egy olyan monográfia kellene a most útjára indított sorozatban, mint amilyen ez Bethlenről. Ő is egy kis állam erős egyéniségű szolgálója, és Bethlenhez sok tekintetben hasonlóan gondolkodott egy-egy nagyhatalmi helyzetről.

Harai Dénes a magyar szakirodalomhoz képest a franciaországi források és a francia korabeli Erdély- és Magyarország-kép ismeretével ad többet. És ez nagyon fontos többlet. Ne feledjük: a francia-magyar kapcsolattörténeti rendszeres forrásfeltárás 1635-tel kezdődik (*Histoire des relations diplomatiques entre la France et la Transylvanie au XVII^e siècle, 1635–1683*, ed. par Ion Hudița, Gamber, Paris, 1927), majd jónak mondható a Thököly- és a Rákóczi-kort tekintve, újabban erős a 18. századra nézve is. A Mohács előtti forrás-

sok kiadása, az ezekből rajzolható kép sem áll rosszul. A köztes időszakból azonban morzsákat ismerünk, és ugyan többször utal a szakirodalom Bethlen Gábor francia kapcsolataira, soha nem kutatta senki ezeket módszeresen. Igen, tudjuk, Philippe de Béthune levelezése és iratai elpusztultak Tours-ban a második világháborúban, és ez a forrás-együttes hallatlan fontos lett volna Harai Dénesnek is. Biztosan talál még fontos anyagokat a Külügyi Levéltárban is Párizsban, ha nem csak a nemzeti könyvtár kéziratárában kutat.

A könyvet legerősebbnek az 1625–1629 közti évek nemzetközi diplomáciatörténeti elhelyezésében tartom, ezzel kapcsolatosan megjegyzem, hogy figyelnie kellett volna a már kiadott angliai és velencei forrásokra is, hiszen az angol *State papers* rögzíti azokat a szavakat (*Calendar of State Papers, Venice, Vol. XX., London, 1915, 607. o.; Vol. XXI., London, 1916, 20. o.*), ahogy Bethlen követei IV. Károly királynak elmagyarázták az erdélyi fejedelem indokait, hogy miért kötött békét 1627-ben a győztes hadjárat után (*Adalékok iktári Bethlen Péter peregrinációja történetéhez. I.; Monok István: Idősb Bethlen István levelei. II.; Gömöri György: Emlékkönyvi bejegyzések. In: Ráday Évkönyv. VI. kötet. Budapest, 1990. 193–209. o.*). Ugyanerről a velencei *Signoria* kémei is jelentést tettek, és Kruppa Tamásnak köszönhetően ismerjük is ezeket (Kruppa Tamás és Monok István: *Bornemisza Ferenc és Cseffe László követjárása az európai udvarokban a pozsonyi békekötés után (1627–1628)*. Lymbus. Magyarságtudományi forrásközlemények, 2009. 7–14. o.). Külön izgalmas jelenet, és ezt Harai Dénes is felveti, amikor a protestáns követség ellátogatott La Rochelle ostromához.

Az életrajzi monográfiák ars historicája minden előírását teljesíti ez a könyv, számomra azonban hiányzik a művelődéspolitikus Bethlen arca. Utalások erre az udvar bemutatásánál vagy a bethleni örökség megrajzolásakor történtek, de az egész életművön belül én ezt hangsúlyosabbnak látom. Különösen akkor, ha a politikátörténeti fejezetekben Bethlen erős keresztény, kálvinista hite olyan mértékig hangsúlyozott, mint itt. Külön kiemelném azonban, hogy a fiatal szerző kiválóan megtanulta a franciáktól a fejezetcímek megválasztásának fontosságát. Ha valaki olvassa a tartalomjegyzéket, egyre izgalmasabbnak találja a könyvet. Ezt a mondandó tagolásával és a címadással lehet elérni.

Végezetül megemlítem, hogy Harai Dénes könyve egy sorozat első darabja. Az ifjú magyar történész lehetőséget kapott a L'Harmattan kiadótól egy *Histoire Hongroise* sorozat szerkesztésére. A magyarságtudósoknak ki kell használni ezt a lehetőséget, segítsük a munkáját, hiszen hallatlanul fontos az, hogy Magyarország történetéről, végső soron a magyarokról alakított képhez mi is hozzájárjunk. Sorsunkat és a rólunk kialakított képet mindig és elsődlegesen mi magunk alakítottuk, és ma is a magyarok a felelősek azért, amiért a többi magyarok sírnak.

Harai, D. (2013): *Gabriel Bethlen, Prince de Transylvanie et roi élu de Hongrie (1580–1629)*. L'Harmattan, Paris. (Histoire Hongroise) 295 o.

Monok István

professzor, Eszterházy Károly Főiskola

„Egész népemet fogom nem középiskolás fokon taní-tani!”

Megtiszteltetés volt számomra, hogy eleget tegyek a felkérésnek és elkészítem a szombathelyi népművelő-könyvtáros képzés indulásának 50 éves évfordulójára készített megemlékező kötet recenzióját. Mint végzett andragógus, a népművelő-szakma örököseként vettem kezembe a könyvet. A 200 oldalas kötet borítója az esemény alkalmából rendezett konferencia meghívója, hátoldalán is az eseményről készült képek találhatóak. A belső borítón a rendezvény programja kapott helyet. A kötet létrejöttét prof. dr. Gadányi Károly elnök-rektorhelyettes biztosította. A könyv létrejötté, a háttéréül szolgáló esemény hangulata mind nagy összefogásról, összetartozásról tesznek tanúbizonyságot, mely érezhető a papírra vetett szövegen is.

A kötet felépítésében több szerző munkája jelenik meg. Alapvetően az említett konferencián elhangzott előadások, visszaemlékezések szövegeit találhatjuk benne, így megőrkítve ezt az évfordulót. A 2012. szeptember 14–15-én rendezett konferencia plenáris ülésén elhangzott előadásokat megelőzi egy bevezető, melyet a kötet szerkesztői készítettek és bemutatják benne a konferencia szervezésének előzményeit, a szervezőket és támogatókat, valamint a könyv további fejezeteiről is szólnak.

Az első blokk a konferencián elhangzott plenáris előadások szövegét tartalmazza, melyet a konferenciáról készült fényképek gyűjteménye előz meg néhány oldalon keresztül, fekete-fehér, de jó minőségű kiadásban. A hangulatkeltés után pedig Gadányi Károly köszöntőjét olvashatjuk néhány oldalon keresztül. Ezt követi Horváth Margit, az intézmény emblemikus oktatójának visszaemlékezése a népművelő-könyvtáros képzés kezdeteire, mely 1962-ben indult.¹ Horváth Margit a vizsontagságos történelmi-társadalmi körülmények szemszögéből mutatja be a képzés születését és alakulását. Kitér az ország többi egyetemén zajló történésekre is, illetve nemzetközi példákat is hoz a képzéssel kapcsolatosan. Bemutatja a

felvételi létszám alakulását, a tanterveket, a tudományos munkát, a szakdolgozatok sajátosságait, a tudományos diákköri tevékenységet, a hallgató-oktató viszonyt, a kollégiumi nevelés és művelődés sajátosságait. Nostalgikusan és tiszteletteljesen szól régi kollégákról, hallgatókról, melyről érződik, hogy az intézményhez kötődők számára mély szálakat pengetnek, de a szakmában otthonosan mozgóknak számára is ismerősek a nevek. Horváth Margit visszaemlékezését Kovács Katalin által összeállított bibliográfiája zárja. Horváth Margittól Katona Attila veszi át a történetvezetést, aki a közművelődési szakemberképzést mutatja be 1987-től 2012-ig. Az előző visszaemlékezéshez kapcsolódóan Katona Attila is, kikerülhetetlenül, a történelmi-társadalmi változások függvényében mutatja be a képzést, szintén kitér a felvételi adatokat és a szak alakulására és kapcsolataira. Ő is megemlékezik a korszak legendás alakjairól. A következő tanulmány Tóth Gyula interpretációjában a könyvtáros képzést mutatja be külön. A könyvtáros képzés különleges helyzetét mutatja be a történelem alakulásában, annak visszaszorulását, bizonytalan helyzetét a középfokú és felsőfokú képzés között. Bemutatja a tantervfeljesztési folyamatot és bemutatja a képzés nagyra

becsült alakját, Kovács Mátét is, aki meghatározó szerepet töltött be a képzés alakításában. A könyvtáros képzés közelmúltját és jelenét már Murányi Péter mutatja be. Murányi Péter röviden és tényszerűen felvázolja a képzés jelenlegi helyzetét, a tanszék személyi állományát és helyzetét, hallgatói eredményeket és felvételi adatokat, nemzetközi kapcsolatokat. Az írás nyomán egy átfogó, részletes és tömör képet kaphatunk a könyvtáros képzés jelenéről. A népművelés, közművelődés során végül eljutunk az andragógia képzéshez is, melyről Kispálné Horváth Mária ír a jelen és jövő viszonylatában. Bemutatja az intézményi tananyag fejlesztési folyamatot, az intézményben zajló oktatást (andragógia alapszak, andragógia mesterszak, andragógustanári képzés), megemlíti a kutatásokat és végül kitér a képzés jövőjére is, ahol alaposan számba veszi a lehetőségeket és a veszélyeket is. Pozitívként emeli ki a társadalmi-gazdasági környezetet, mely a hivatkozások alapján igényli a komplex szemlélettel rendelkező andragógusok jelenlétét, illetve erősségként emeli ki, hogy a képzés 50 éves múltja tekinthet vissza és ez szilárd alapokat biztosít. Veszélyként emeli ki az általánosabb, nehezen befolyásolható tényezőket, mint az andragógia szak alacsony ismertsége, a bölcsészettudományi képzési keretszámok csökkentése, illetve a tanárképzés átalakításának nehézségeit.

A második blokk a megemlékezések és visszaemlékezések mozaik-szerű sorozatát tartalmazza, és az előző blokkhoz hasonlóan ismét a konferenciáról származó képekkel nyit, megteremtve az alaphangulatot a visszaemlékezések olvasásához. Az első emlékezést Csider Sándortól olvashatjuk, aki a kultúra élő fájának ültetésénél tartott beszédet. Ahogyan a szerző is kifejti, szimbolikus jelentősége van, hogy nem bronzból vagy kőből készült szoborral tisztelgnek a kultúra előtt, hanem egy élő dologra esett a választásuk, ami folyamatosan megújítja önmagát. A beszédben pedig a kultúra élő fájához intézett intelmeket, feladatokat fogalmaz meg, szimbolikus párhuzamba állítva a

népművelő képzéssel. A következő visszaemlékezés Szövényi Zsolt írása. Ő is utal a képzés alakulásának viszontagságaira és alakulására, de ő fogalmazza meg azt a központi gondolatot, mely ebben a hivatásban a történelmi-társadalmi változások ellenére is közös marad és melyet pont ezért választottam recenzióm címéül is, a József Attila-i gondolatot: „Én egész népemet fogom nem középiskolás fokon taní-tani.” Szövényi beszéde tisztelgés a nagy hatású intézetigazgató, Szalay László emléktáblája előtt. Barki Katalin *Képzés-történeti mozaikok* című írása folytatja a sort, melyben az azonos című kiállítást nyitja meg és Szalay Lászlóra emlékezik, illetve a képzésből kinőtt szakemberekre, kezdeményezésekre, alkotásokra. A következő írás egy öregdiák visszaemlékezése, Zsámboki Árpád tolmácsolásában, aki a képzés „0. szériás” végzettje. Hallgatói szemmel számol be a képzésről szerzett tapasztalatairól, a barátokról, idézi a képzésük indulóját és bemutatja, hogy hova jutottak el az itt szerzett ismeretek és tapasztalatok alapján. Horváth László is visszaemlékezik a szombathelyi évekre, az ő beszámolója azonban több helyen is kitér a negatív elemekre is, így kritikái élt is biztosítva a visszaemlékezések sorának. Horváth írása egyensúlyba billenti a kötet nosztalgikus-érzelmes hangulatát, mely alapvető funkciója egy ilyen jellegű gyűjtésnek, de nagy mértékben növeli az értékét azáltal, hogy a mérleg másik oldalára is helyezünk súlyokat. Természetesen ebben az írásban is megtaláljuk a nosztalgikus emlékeket és a pozitívumokat is, mint például Szalay László technika szakköre, a közösség és a szakma folytatásának szépségei. Egy újabb visszaemlékezéssel folytatódik a sor, egy szintén „0. szériás” öregdiák, Kocsis István tollából, aki elsősorban a közösség, a közösségi szellem bemutatásával kezdi visszaemlékezését, majd pedig hosszabban tárgyalja saját szakmai útját, melyhez a képzés adott kezdő löketet a számára. A következő alkotás Kutszegi Istvántól származik, egy vers, *Szevasz, Tesó!* címmel. A vers megtöri az eddig prózai visszaemlékező írásokat,

és egy ilyen képzés esetén talán el is várható, hogy egy lírai alkotás is megjelenjen a múltat összefoglaló kötetben. A vers maga pedig betölti funkcióját, közvetítve alkotójának gondolatait, érzéseit a visszaemlékezések sorában, megformálva azt a közösségi érzést, összefogást és összetartozást amely a könyv alaphangulatát adja. A továbbiakban pedig Papp Ferenc, illetve Vujovich Zoltán visszaemlékezéseit olvashatjuk. A kötetet Murányi Péter és Ördög-né Kovács Mónika közös írása zárja, mely egy könyvtáros találkozó tapasztalatait mutatja be, írásukat pedig volt hallgatók írásos emlékeinek közlésével zárják, akik nagyon színes és változatos képet mutatnak be.

Számomra a kezembe vett kötet mély nosztalgikus szálakról, érzelmi kötődésről, egy hőskorszak bemutatásáról és legendás alakokra történő visszaemlékezésről szól. Ez leginkább azok számára ad hozzáadott értéket, akik kötődnek az intézményhez vagy a képzéshez (akár más intézményekből is). A múlt népművelői, közművelődési szakemberei számára értékes tapasztala-

tokat, visszatekintést, nosztalgiát nyújtanak a sorok, a jelen és jövő andragógusai számára pedig olyan megrendíthetetlen alapot, melyre építve megtalálhatjuk a hivatásunk lényegét és célját. A kötet csi-petnyi kritikát is felvillant, így objektívebb képet nyújtva a múltból és kitér a jövőbeli kihívásokra is.

Jegyzet

¹ Az Elnöki Tanács 1962. évi 24. sz. törvényerejű rendelete alapján.

Czövek Zoltán, Katona Attila és Murányi Péter (szerk., 2013): *50 éve indult Szombathelyen a népművelő-könyvtáros képzés*. Savaria University Press, Szombathely. 202 o.

Horváth László

Eötvös Loránd Tudományegyetem
 Illyés Sándor Szakkollégium
 végzős MA hallgató, andragógia szak