

konzeruatív pedagógiai folyóirat

22. szám

2009. május

Mester és Tanítvány



Behálózva



Mester és Tanítvány

Konzervatív pedagógiai folióirat

*A Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, a Katolikus Pedagógiai
Szervezési és Továbbképzési Intézet
és a Mondat Kft. lapja*

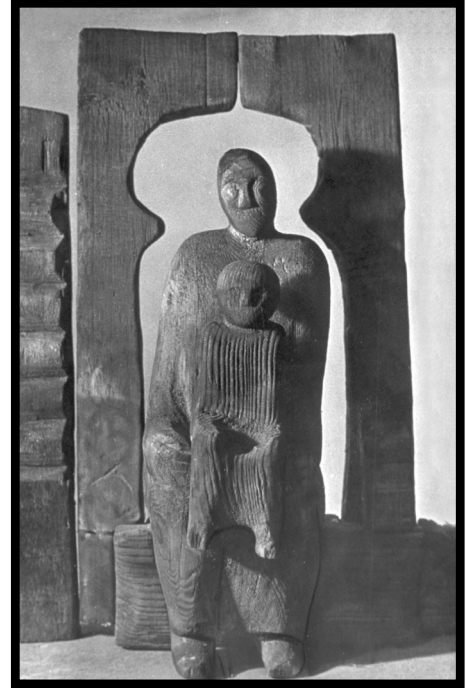
22. szám, 2009. május
BEHÁLÓZVA

Főszerkesztő:
HOFFMANN RÓZSA
Főszerkesztő-helyettes:
KORMOS JÓZSEF
Szerkesztő:
NAGY ÁGNES

Szerkesztőbizottság:
BAGDY EMÓKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,
GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,
HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,
KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,
KORZENSZKY RICHÁRD OSB,
LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,
MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,
MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,
PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,
SZAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,
TÓKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK, a KPSZTI és a Mondat Kft.
Felelős kiadó: NAGY LÁSZLÓ dékán
Megjelenik negyedévente

Támogatóink:



Szerkesztőség:
Mondat Kft.
1158 Budapest, Jánoshida u. 18.
Telefon: (06-1) 418-0062/42
E-mail: nagy.agnes@btk.ppke.hu
honlap: mesterestanitvany.btk.ppke.hu
ISSN 1785-4342
Megrendelhető a szerkesztőség címén.

Grafikai terv: Egedi Gergely

Tördelés és nyomdai munkák:
mondAt Kft. · www.mondat.hu





Számunk szerzői

ACZÉL PETRA – egyetemi docens (PPKE BTK, Kommunikáció Intézet, Piliscsaba)

BÁLINT ZSIGMOND – fotóművész (a Magyar Fotóművészeti Alkotócsoportok Országos Szövetségének alelnöke)

BÁLINT ZSIGMOND – fotóművész, alelnök (Magyar Fotóművészeti Alkotócsoportok Országos Szövetsége)

CZIMBAL GYULA – fotóművész (MTI fotóarchívum, Budapest)

CSERNÓCZKY JUDIT – újságíró

FERENCZI BORBÁLA – óraadó tanár (BGF PSZFK, Közgazdaságtani és Társadalomtudományi Intézet, Budapest)

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF – tanár, premontrei szerzetes

HEKMANNÉ BALÁZS MÁRIA – óvodapedagógus (Szivárvány Óvoda, Százhalombatta)

IVÁNYINÉ NAGY KINGA – könyvtáros, tanár (Brenner János Óvoda, Általános Iskola és Kollégium, Szombathely)

KATONA NÓRA – pszichológus, tudományos munkatárs (ELTE PPK, Pszichológiai Intézet)

KORMOS JÓZSEF – egyetemi docens (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

KUSTYÁN ILONA – igazgatóhelyettes (Selye János Gimnázium, Komárom)

KRULIK ÁBEL – fotóművész

LÁSZLÓ TÍMEA – egyetemi tanársegéd (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

NÉMETH LÁSZLÓ – fotóművész

NÉMETH MIKLÓS ATTILA – újságíró (ECHO TV)

PÁLVÖLGYI FERENC – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

POLÁKOVITS NÁNDOR – egyetemi oktató (PPKE BTK Pedagógiai Intézet)

RITTER BETTY – középiskolai tanár, közoktatási szakértő (Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ, Pécs)

SOMOGYI FERENC – tanár-közgazdász, főiskolai tanár (Kodolányi János Főiskola)

SOMOGYI KATALIN – tanító (Hevesi Sándor Általános Iskola, Nagykanizsa)

SOMOGYINÉ CSÉCSI ÉVA – tanár (Irinyi János Általános Iskola, Balatonfűzfő)

SZÓKE-MILINTE ÉNIKÓ – egyetemi docens (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

SZITÓ IMRE – pszichológus (II. kerületi Pedagógiai Szakszolgálat, Budapest)

TARPAI ZOLTÁN – fotóművész

THALER TAMÁS – fotóművész

TÓTH ZSUZSANNA – fotóművész (Magyar Fotóművészek Világszövetségének tagja)

UJHÁZY ANDRÁS – középiskolai igazgató (Ward Mária Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, Piliscsaba)

VÁRKONYINÉ MIHÁLYI ANIKÓ – gimnáziumi tanár (Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium)

A szerzők címe a szerkesztőségben.





Tartalom

<i>Bevezető</i>	5
HOMÍLIA	
Gábor Bálint József O. Praem.: <i>Mi mindent adhatunk át? – Elmélkedés a közvetítés fontosságáról</i>	7
BEHÁLÓZVA	
Szöke-Milinte Enikő: <i>A média hatása a gyermek személyiségére, avagy szükség van-e médiapedagógiára?</i>	11
Antoine de Saint-Exupéry: <i>Fohász</i>	22
Németh Miklós Attila: <i>A média fogságában</i>	23
Aczél Petra: <i>On-lények digi-léte? Médiakultúra a XXI. században – Gondolatok a médiahatások változásairól</i>	32
Wass Albert: <i>Nem vagy egyedül a földön</i>	44
Katona Nóra, Szitó Imre: <i>A vizuális médiában megjelenő erőszak hatása a gyermekekre és serdülőkre</i>	46
Hekmanné Balázs Mária: <i>Az óvodáskorú gyermekek világa és a média – hogy ne legyen kapcsolat</i>	57
Szabó Lőrinc: <i>Ima a gyermekekért</i>	62
Polákovits Nándor: <i>Behálózva – avagy a krétától a videóig, és tovább...</i>	63
Ujházy András: <i>Az idő csapdájában – a diákok időbeosztása és a média hatásai egy kérdőíves felmérés tükrében</i>	71
Weöres Sándor: <i>A visszautasító érzelmekről</i>	76
László Tímea: <i>Információs technológiák a piliscsabi Ward Mária Iskolában</i>	77
Ritter Betty: <i>Virtuális térben valódi lélek</i>	82
A KATOLIKUS PEDAGÓGIAI SZERVEZÉSI ÉS TOVÁBBKÉPZÉSI INTÉZET (KPSZTI) ROVATA	
Várkonyiné Mihályi Anikó: <i>„Egy Isten-arc van eltemetve bennem” – A személyiség formálása és a keresztény gondolkodásmód kialakítása az irodalomórán</i>	85
Hirdetés	108
PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK	
Iványiné Nagy Kinga: <i>Egy könyvtárostánár tapasztalatai</i>	109
Somogyi Ferenc, Somogyi Katalin, Somogyiné Csécsi Éva: <i>A globalitás jelenségei a Hétszínvilágban</i>	112
PORTRÉ	
Csernóczky Judit: <i>Egy budai polgár a XXI. században – Interjú Horkay Hörcher Ferencsel</i>	122





MŰHELY

- Szőke-Milinte Enikő: *A kompetencia-alapú oktatás és pedagógusképzés III.* 130
Pálvölgyi Ferenc: *Az értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere II.* 138

ISKOLA

- Kustyán Ilona: *Bemutakozik a komáromi Selye János Gimnázium* 155

AKTUÁLIS

- Wass Albert: *Egységes magyarság* 158
A Kereszténydemokrata Néppárt szociográfiai pályázata 159
Pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés a PPKE BTK-n . . . 161

KÖNYVISMERTETÉS

- Ferenczi Borbála: *A megfigyelők megfigyelése* 162
Kormos József: *Biológiai és/vagy társadalmi nem* 165

NÉVJEGY

- Czibmal Gyula, Tóth Zsuzsanna, Thaler Tamás, Bálint Zsigmond,
Németh László, Krulik Ábel, Tarpai Zoltán 167

EGYÉB

- Előzetes a Mester és Tanítvány huszonharmadik és huszonnegyedik számáról* 172





Beevezető

Gyermeket és felnőttet egyaránt izgalmas időutazásra csábító kérdés, hogy vajon hogyan éltek nagyapáink s az ő őseik? Mivel töltötték el a munka nehéz órái után megmaradt szabad idejüket, az estéket? A válasz nem nehéz. Sok más író, költő, festő mellett elég, ha csak Arany János *Családi körének* ma már idillikusnak tűnő képére gondolunk. Igen, a család tagjai együtt ültek a lobogó tűz körül, halkan beszélgettek, néha talán vitatkoztak, máskor csendben elmélkedtek, olykor-olykor dalra fakadtak, együtt hallgatták a befogadott vándort, könnyeztek vagy éppen derültek, mikor mit hozott a sors. De *együtt, egymással és egymásért* tevékenykedtek. Népdalaink és néptáncaink tanúsága szerint bár sokat búslakodtak, boldogok is tudtak lenni. Különösen a gyermekek, akiket még nem gyötörtek történelmünk sorskérdései vagy a mindennapi megélhetés gondjai, s akik örömteli hancúrozással vagy éppen a hallott történetek feletti boldog rácsodálkozással vették körül a családi kör felnőtt tagjait.

Legújabb korunk gyermekei egészen másképp élnek. Saját tárgyi világ veszi őket körül: gyermekszoba, gyermekbútorok, játékok, tárgyak sokasága. No és persze mindinkább a külön televízió, a személyi számítógép. Felmérések tanúsítják, hogy közülük egyre kevesebbnek van része a *családi kör* idilljében. És a felmérések arról is szólnak, hogy egyre kevesebben boldogok. Növekszik a különböző testi és lelki betegségben szenvedő, a depressziós, az agresszióba, önpusztításba menekülő gyermekek száma. Hogyan lehetséges, hogy miközben mind változatosabbá, szórakoztatóbbá válik a mindennapi élet, fogyatkozik a boldog emberek és kisgyermekek száma?

A Mester és Tanítvány 22. száma erre a kérdésre keresi a választ.

*

Az ember élete ezernyi kapcsolat hálózatában zajlik. A családi kötelékek, a barátokhoz, munka- vagy osztálytársakhoz, szomszédokhoz, egy szóval az embertársakhoz fűződő viszonyrendszerünk olyan hálót sző körénk, amelyben saját identitásunkat és biztonságunkat találjuk meg. Igaz ez akkor is, ha olykor-olykor terhesnek érezzük egyik-másik kapcsolatunkat.

Legújabb kori technikai vívmányunk, a televízió, majd a számítógép másfajta, egy *virtuális* kapcsolatrendszerrel egészítette ki a korábbiakat. Kezdetben valóban csak kiegészítette. Később azonban már felváltotta. A 60-as években például még összejártak a szomszédok, hogy közösen nézzenek meg egy-egy televíziós műsort, vagy lementek a kocsmába, hogy együtt nézzék meg a futballmeccs közvetítését. Az együttes élmény utáni vágy még erősen élt apáinkban. Majd szép lassan győzedelmeskedett a jólét és a kényelem. Az együttlétek és a családi programok helyett





a képernyő magányos bűvölete. Az emberi kapcsolatok életet jelentő hálózata lassan megszűnt, és így vált a XXI. század embere a virtuális valóság által *behálózottá*.

A világháló soha nem álmódott kihívást jelent a pedagógiának. Jó-e vagy rossz? Szeressük-e vagy tiltsuk? Avagy vegyünk róla tudomást szép csendes megadással? Vagy talán próbáljuk megszelídíteni, pedagógiai céljaink szolgálatába állítani? Tudja-e és hogyan állni az információs versenyt az iskola a képernyővel? Győzi-e a pedagógus azt az állandóan fokozódó tempót, amelyet a háló diktál? Le kell-e mondanunk a hagyományos nevelés eredményességébe vetett hitünkről, vagy megőrizhetjük pedagógiai optimizmusunkat?

Folyóiratunk jelen kötetének szerzői a fenti kérdésekre is megkísérelnek választ adni.

*

Abban bizonyosak lehetünk, hogy a pedagógia nem képes legyőzni a képernyőt. Főleges erőfeszítés és időpocsékolás mindenféle ellenállás, tiltás vagy lekicsinylés. Tudhatjuk, hogy például a dohányzás vagy az alkoholfogyasztás tilalma mind elvetélt kísérletek voltak a történelem folyamán. A képernyő ugyanakkor az előzőeknél veszélyesebb ellenfél, mert hasznos is tud lenni, miközben kártékony-sága kimutatható. Mit lehet akkor tenni?

Meg kell *tanulni*, azután meg kell *tanítani* együtt élni vele. Azaz a szolgáltatunkba állítani. Mondják sokan: lehetetlen vállalkozás. Nem az! Mert a fojtogató behálózottságtól az ép lelkületű ember szabadulni igyekszik. A fiatal is. (Erről szólnak mások mellett a *László Tímea* vagy *Ujházy András* tanulmányában közölt felmérések.) Az iskolának az a dolga, hogy segítse ebben őket. Hogy hogyan? Olyan pedagógiai eljárásokkal, amelyekből némi ízelítőt kapnak olvasóink e kötetben. De mindenekelőtt az emberi kapcsolatok reneszánszának meghirdetésével. És sok személyes törődéssel. És még több szeretettel.

Budapest, 2009. május

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő

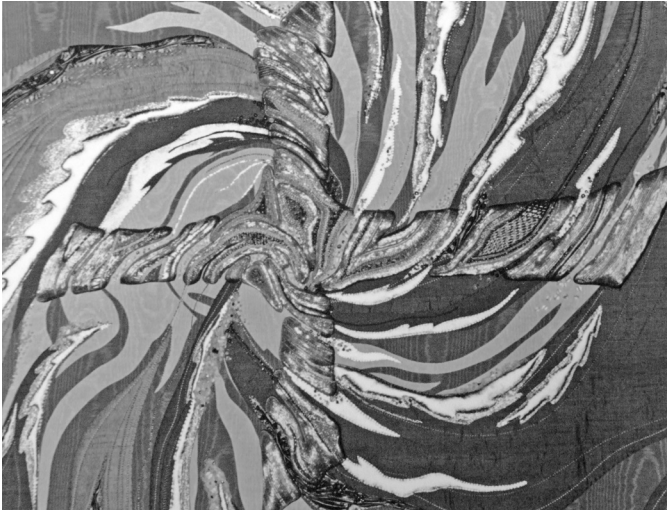




Homília

MI MINDENT ADHATUNK ÁT? ELMÉLKEDÉS A KÖZVETÍTÉS FONTOSSÁGÁRÓL

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF O. PRAEM.



Húsvéti Kereszt (oltárkárpit, Winchester Székesegyház)

Fotó: Dagmar Motsch

Az igazsággal mindig közvetítésben találkozunk. A hit, miként Szent Pál mondja, hallomásból ered. Az értékeket sem közvetlenül fogadjuk be, hanem mediáció útján. S nem kivétel Isten sem: közvetlen felfogása nem lehetséges. Szeretetével találkozni, mely Ő maga, *mindig* közvetítő útján tudunk. Szükség van a médiumra, a közvetítő *közegre*. Az, hogy érték, igazság, Isten, tudás szá-

munkra mindig közvetített – átadott – valóságok, az áthagyományozás felelősségét, ha úgy tetszik, a média természetét vetik fel. Az izgalmas azonban az, hogy nem pusztán az „információ” átadásáról van szó. Az átadás átalakítja közegét. A kultúra tere, épp a közvetítésben, a közvetítésből születik meg. Az áthagyományozás tétje, hogy annak tartalma hogyan befolyásolja a személy „lelki terét”. A *paradosis*, mely átnyújtást jelent, erkölcsi esemény. „Ma annak a pszichés tér leromlásának vagyunk tanúi, mely kultúránkat definiálja. Pszichénk e benső tere, mint a fényképész sötétkamrája, magába fogad minden benyomást, emléket és élményt – hogy abból *jelentést, értelmet* teremtsen.” (Julia Kristeva, *Proust: Jelen időnk nyomában* című interjú). Julia Kristeva *Az öregember és a farkasok* című regényében emléket állít az édesapja által képviselt világnak, melyet, ítéletében, elnyel a „látványosság társadalma”. A média világa, ha úgy tetszik. Az a mediakultúra, amely, ha nem *föltöttünk* álló értékeket képvisel: csak önmagát kínálja.





Kristeva bemutatja a „nárcizmus” diktatúráját, mely miközben folyamatosan „izgat”, emberségünket oldja fel. „A regénybeli farkasok fertőzőek. Oly mértékben megfertőzik az embereket, hogy a végén már fel sem ismerik saját, emberi arcukat. A farkasok a mindegyikünkben ott lakozó barbárt és bűnözőt jelképezik. A »közönségesnek« (»banális«) azt az invázióját jelentik, mely a gengszterségen, korrupción és törtető érvényesülésen át az érték minden előfeltételét kiölik.” Kristeva pesszimizmusát lehet vitatni. Ám ami tény: a „benső tér” hiányában, melyet örömeink, gyászaink és *megosztott* élményeink alakítanak ki, semmiféle igazság nem lehetséges. De mi ez a „benső tér”? Mi az első élményed róla? Te milyen történetet osztanál meg születéséről? Tudunk-e emléket állítani az életünkben közvetített szeretetnek?

*

Gyermekkorunktól felnőttkorunkig nagy utat tesz meg bennünk a hit. Felbecsülhetetlennek érzem a pillanatot, amikor nagymamám először mondta ki, imára hívva, Isten nevét. Egy kultúra lélegzetvétele a pillanat, amikor a gyermekpsziché először issza magába a szót: *isten*. Igen, így kisbetűvel. Mert még minden gyanútól mentesen fogadjuk. Emlékszem, mint egy játék vagy egy „könyv”, egy velünk; odakerült a többi dolog és esemény közé. Isten és világom között nem volt még távolság. Teljes egyenrangúságban élt innentől emlékeim között, jelenemben, immár „névvel névtelenül”, de mindig jelen. Egyszer csak ott volt, teljes természetességgel. S a tény, hogy Istent egy szeretett személy közvetítette – tette Őt a legvalóságosabbá. Hisz valósága elválaszthatatlan volt nagyszülőm lététől, *kézzelfogható valóságától*. S most, utólag visszaemlékezve, azon az éjszakán, a mesemondás előtti imában kimondott szóra: valójában visszatért, mint Neve annak, akit gyermekként mindannyian már megtapasztaltunk; jószágként, ami fogadott, ami körülvelt. Az „Isten” szóban természetességgel összegződtek a megtapasztalt igazságok; mely igazra a gyermek a legérzékenyebb. Számára nincs valóságosabb az ígéretnél.

Nos, azt hiszem, Ábrahám kiválasztásának történetét ebbe a gyermekkori ösbizalomba visszahelyezve kell olvasnunk. Hisz a hit teljességét kívánja meg; s a hit teljességét idézi fel bennünk. Számomra ez a bizalom a kulcs minden közvetítéshez, így a médiához is. „*Ábrám arcra borult. Isten így folytatta: »Íme, itt vagyok! Ez az én veled kötött szövetségem: sok nemzet atyja leszel. Ne is legyen többé Ábrám a neved, hanem Ábrahámnak hívjanak, mert sok nemzet atyjává rendellek! Nagyon megsokasítalak, és számos nemzetet teszek; királyok származnak majd tőled.»*” (Ter 17,3–7) Valóban mélyen szentírásai a gyermekként befogadott, Istennel való találkozás. Ma már látom, átkelve emlékéhez a „későkádári és posztmodern médiatengereken”: mennyire archaikus tett volt a hit átadása nagyszülőm részéről. Ő is így kapta, áthagyományozva, édesanyjától s nagymamájától. Az anyai, ósanyai tudás ölelésé-





ben; mint kultúránk és közösségünk mélyrítusaként. Ebben a szóban-találkozásban tárul fel egy nép évezredes története. Látom, ahogyan szobák mélyén, sátrak mélyén, éjszakák mélyén átadatik a szó: *Isten*; szeretet. Levédia, Etelköz, Kazár Birodalom pereme, sztyeppék és a Jordán vidéke; s talán egészen a kínai nagy falig. Nos, ezt a szövetséget törtük meg, felejtésünkben és hűtlenségeinkben. „Eltűntek a kendős nénik, eltűntek a csizmás nagyszülők” – csengenek fülemben máig régi miskolci rendtársam szavai – „velük egy minőség tűnt el”. Pedig abban az esti találkozásban, Isten első érkezésében az Írás egésze ragyog: „*És azt a szövetséget kötöm meg közötted és közötted, és utódaid között, nemzedékről-nemzedékre örök szövetségül, hogy Istened leszek neked, és utánad a te utódodnak.*” Igen; a kommunizmus és az azt váltó esztelen (most épp ránk omló) kapitalizmus – a törvények diktatúrája és delírium-má bomlása – azt a nagyszülői hangot némította el. Egyik erőszakos propagandával; a másik, mint a bennszülötteket csábítani szokás, narcisztikus életszínvonalal – de elérte az őskincsünk feladását és elkótyavetyélését. Az emléktelenséget.

*

Még mélyen bőjtben járva, a hit újraszületése – húsvét – előtt írom e sorokat. Világunk még kifecamodott világ, ahol úgy tűnik minden közvetítés kudarcot vall. Ahol minden visszatérés az első szeretethez, szinte lehetetlen. Mintha a mi „mediatizált” életünk is arról szólna, hogy hogyan utasítjuk el dühvel – a valódi rálátást önmagunkra. Erről szól a passiótörténet, Jézus közvetítési kísérletének sorai. „*Most ismertük meg, hogy ördögöd van. Ábrahám meghalt, a próféták is, és te azt mondod: »Ha valaki a tanításomat megtartja, nem ízleli meg a halált sohasem.« Nagyobb vagy talán Ábrahám atyánknál, aki meghalt?»* Teljes elvetéséig, vérig fajul majd a vita – éljük majd át nagypénteken. Mégis ez az a pont, ami a szentírás valóságát gyermekkori hittemmel összeköti. Amit ugyanis Jézus Krisztus kijelent, olyan mélységű és súlyú, melyet csak az első hit tisztasága képes elfogadni. „*Bizony, bizony mondom nektek: Mielőtt Ábrahám lett volna, én vagyok.*» *Ha én dicsőítem magamat, az én dicsőségem semmi. Atyám az, aki megdicsőít engem, akiről ti azt mondjátok: »Istenünk«, pedig nem ismeritek őt. Én azonban ismerem. Ha azt mondanám, hogy nem ismerem őt, hozzátok hasonló hazug lennék. De én ismerem őt, és a tanítását megtartom.*” (Magyar acsargó történetünk is, a szív most bíralt ürességének meghosszabbítása. Valahol mélyen, kegyelemtől megjelölt gyermekségünk – a haza – elvesztésének tudtul adása. „*Ekkor köveket ragadtak, hogy megkövezzék. De Jézus elrejtőzött, és kiment a templomból.*” S „mediatizált” életünkben nem szól-e szinte minden a gyermekkori első hit és bizonyosság elvesztéséről?)

*

Kristeva mondja, hogy a fogyasztói médiavilág lélektani zsákutca. Mindennél jobban fenyegeti az értelem „szimbolikus rendjét” a testi „drávj-energiákba” való





visszahullás. Mintegy fordított fejlődéstörténetünk ez. Visszautunk a Nyelvből, a nyelv előtti, kifejezés előtti „narcisztikus elszigeteltségbe”. Kristeva freudi éleslátással állapítja meg: mind a személy, mind a kultúra születésének előfeltétele a drájkok formátlanságból, ahogy ő nevezi „szemiotikus-anyaiból” való kiválás. Így leszünk ugyanis „beszélő lényé”, átadni, mediálni képes személylé. Ma mindezzel ellentétben az indulattól feszülő közösségeink visszahullását láthatjuk az eredendő narcizmusba. Ezt közvetíti és kínálja fel előben a média. A csillogás, az önkényeztetés és a rafinált tudatmódosítások világától várunk védelmet, s paradox módon támogatást: figyelmet és szeretetet.

Keresztény szempontból, kultúránk „nagypénteki szituációja” ez. A „szemiotikus” kontrollálatlan áramlásában nem látjuk az Atya „nyitott” szimbolikus rendjét. Vakok vagyunk arra a szóra, „atyai tekintélyre”, mely egyedül lenne képes leválasztani bennünket narcisztikus fogságunkból. E kultúra a Keresztet nagypénteken majd üresnek látja. A Fiú szenvedésében nem látja meg az Atyát. Távollévőnek, semmisnek tartja majd – hisz vak rá; önnön csillogása vakítja el. Pedig a Kereszt lesz az a hely, amely kinyilvánítja az Atyát. Aktív szeretetét. Ahogyan szenved, agonizál fia elvesztésén. Kultúránk nem fogja látni az *Abba* teljes gyászát, ahogyan teljesen elfogadja fia elvesztését. S nem fogja felfogni radikális választ sem: a Feltámadásban visszaadja a Fiú életét, nekünk. Nem bosszút áll, nem úgy bánik velünk, ahogyan mi kezeltük Őt – hanem fiaiként átölel bennünket. Épp húsvét ajándékában írja felül és állítja helyre „szemiotikus ösztöneink” és a „Szimbolikus rend”, a Törvény megtört rendjét. A Feltámadás ajándékként istenképiségünk megfogalmazását szemlélhetjük majd. Azt a mintát, mely mentén kultúránk újraformálható. Ahogyan szó szerint képessé lehet a „kegyelemre” – az irgalomra. Ennek az *Abbának* a láttatása a tét. Szeretetének nagypénteki krízisébe bevezetni, ahogyan Ő válaszol kultúránk krízisére. Ez egy tisztánlátó kereszténység feladata. Ennek tolmácsolása egy keresztény érzékenységgű média feladata, a Főparancsolat rendjéből táplálva. Megmutatni, hogy felnőttkorunkig – az első nagyszülői szótól – nagy utat tehet meg bennünk a hit. S az a szó, a benne közvetített bizalom és remény világa, újra belátható.

London, 2009. április





Behálózva

A MÉDIA HATÁSA A GYERMEK SZEMÉLYISÉGÉRE, AVAGY SZÜKSÉG VAN-E MÉDIAPEDAGÓGIÁRA?

SZÓKE-MILINTE ENIKŐ

Anapság a társadalomtudományi kutatások, köztük a pedagógia egyik kitüntetett témája a média lehetséges hatásainak vizsgálata. Különösen a pedagógiában látott sok olyan írás napvilágot, amely kizárólagos véleményt formál a médiahatásról, mely szerint a gyermeket meg kell védeni a média nem kívánatos, sőt kifejezetten káros hatásaitól. A megállapításoknak kétségtérül van valóságalapja, ám a kommunikációtudomány szemszögéből a kérdés megválaszolása korántsem egyértelmű. Érdekes tehát a befogadástudományokat pedagógiai szempontok szerint áttekinteni, a médiahatás mibenlétét a személyiségfejlődés perspektívájából megfogalmazni ahhoz, hogy árnyaltabb, pontosabb képet kapjunk a média és a gyermeki személyiségfejlődés viszonyáról.

1. A médiahatás természete

A média kifejezés szűkebb értelemben a tömegtájékoztató eszközök összességét jelenti, mint például a nyomtatott sajtó, a rádió, a televízió, illetve az internet. Tágabb értelemben a média fogalmába beletartozik minden társadalmilag létrejött kommunikációs struktúra, amely valamilyen társadalmi funkció betöltését szolgálja. A média tehát a hírközlés közege és eszköze is. A média fogalma a 'mediare', azaz közvetítés szóból eredeztethető, a médium pedig magát a közvetítőt jelenti. A média funkciói közül a dokumentálási, az oktatási, a szolgáltatási, a tájékoztató és a szórakoztató funkció a fegyelemre méltó.¹

A médiahatást magyarázó modellek azt a folyamatot próbálják értelmezni, melyben a média üzenete megszületik, eljut a befogadóhoz és kiváltja a befogadóban azt a hatást, ami véleményében, viselkedésében, magatartásában érhető tetten. Vizsgáljunk meg néhány modellt.

– A koncentrikus körök modellje rámutat arra, hogy a tömegmédia képes az üzenetek felérésítésére, azaz bizonyos témákat, személyeket napirenden tart, státust kölcsönöz nekik. Úgy véli, hogy a médiahatás egyik legfontosabb tényezője a kapuőr, aki szerepénél fogva megállíthat vagy megváltoztathat egy a közönség felé tartó üzenetet. Ilyen szerepek például a hírszerkesztők vagy olvasószervezők szerepei, de





ugyancsak megváltoztathatja a befogadó felé tartó információ minőségét például a producer, a rendező is. Egy másik tényező, amely a tömegkommunikációs üzenetet módosíthatja, a regulátor, aki valamilyen társadalmi cézzal alakítja vagy újraformálja a tömegkommunikációs tartalmat. A szűrő az üzenet befogadásakor a befogadóban ható olyan feltétel, mely módosíthatja az üzenetet. Ilyen például a médiatartalmak szimbólumainak ismerete vagy más pszichikai filterek, mint például a lelkiállapot, érdeklődés stb.²

- A *szociális tanuláselmélet* Albert Bandura nevéhez fűződik, a tanulás során lejátszódó mentális folyamatokat magyarázza. A viselkedéselsajátításban különös jelentősége van a megfigyelésnek. A viselkedésnél jelentős tehát a megfigyelés, az, hogy képesek legyünk a viselkedés végrehajtására, és szándékunkban álljon a végrehajtás. A látottaknak viselkedésgátló vagy *gátlástalanító hatása is lehet, gátolhat korábban létező viselkedéseket* vagy éppen szabadjára engedhet korábban kialakult gátlásokat. Jó példa erre a *Tom & Jerry* rajzfilm után mutatott agresszív viselkedés.³
- A *spirálmodell* Frank Dance nevéhez fűződik és a tömegkommunikációs hatás komplexitását kívánja megjeleníteni. Meglátása szerint a társadalmi kommunikációban a kommunikáció nem zárul le azzal a mozzanattal, hogy az üzenet célba ér, hiszen a befogadók az üzenetek tartalmát magyarázzák, értelmezik, újabb és újabb változatokat hozva létre. Ezt a folyamatot tovább bonyolítja, hogy a tömegmédia az interpretációban is részt vesz. A társadalmi kommunikáció tehát *számos szinten zajlik, folyamatosan gerjeszti önmagát.*⁴
- A *kultivációs elmélet* különválasztja azt a folyamatot, amikor egy esemény percepciója történik meg, attól, ahogyan ez a percipiált esemény kommunikációs tartalommal alakul, majd a kommunikációs tartalmat (az eseményről szóló jelzést) a befogadó felfogja. A modell jelentősége abban rejlik, hogy felismeri: a társadalmi kommunikációban *a jelentést nem az üzenet tartalmazza, hanem az a kommunikátorok közötti interakció eredménye.*⁵

A médiahatás kérdésének felvetését pedagógiai szempontból a média személyiségfejlődésben betöltött szerepe indokolja. A szocializációs ágensek közül manapság a média kitüntetett szerepet tölt be a személyiségfejlődésben. A szocializációt olyan folyamatként definiálhatjuk, melynek során az egyén a tanulás különböző formái (utánzásos, azonosulásos stb.) révén elsajátítja egy adott kultúra viselkedési szabályait, normáit, értékeit, beletagozódik a társadalomba. A szociológia és a fejlődéslélektan rámutatott arra, hogy a szocializáció folyamata egész életen át tartó folyamat, leglényegesebb periódusa a gyermekkorra és a serdülőkorra tehető, melynek fontos szinterei és ágensei a családban és az iskolában összpontosulnak. A XX. század második felében, a tömegkommunikáció rendszerének bővülése és elterjedése áttörést hozott a szocializációról való gondolkodásban, a család és az iskola mint szocializációs ágensek mellett, legalább olyan súly-





lyal jelenik meg a tömegkommunikáció és a média.⁶ A XX. század végi kutatások már arra is rámutatnak, hogy a tömegkommunikáció és a média nemcsak szabályokat, normákat, mintákat közvetít, hanem a felkínált és közvetített értékekhez értelmezési keretet is nyújt a befogadó számára. Ezért a tömegkommunikáció életstílusokat, jellemeket, értékeket mutat fel, segít eldönteni azt, hogy mi fontos és mi jelentéktelen, ily módon tehát nemcsak informálja, hanem befolyásolja is a befogadót.⁷ A befolyásolás megfigyelhető hatása a véleményben, a viselkedésben, az attitűdben érhető tetten. Nem véletlen tehát, hogy a legtöbb médiahatással foglalkozó kutatás éppen a véleménybeli, viselkedésbeli, attitűdbeli változásokat vizsgálta.⁸ A kérdés tehát az, hogy képes-e a média a *kommunikátor akarátának megfelelő* vélemény- és viselkedésváltozást kiváltani a gyermekben? *Ki van-e szolgáltató a gyermek a médiának?*

A pedagógia a személyiségfejlesztés szándékával tervezi, szervezi és valósítja meg tevékenységét, tudományos megalapozottsággal és a társadalom elvárásaival összhangban. A személyiségfejlesztésben részt vevő tudományosan kevésbé megalapozott és tudatos ágensek – mint amilyenek a család, a kortárscsoport és a média – éppen az esetlegességük és a fejlesztési tevékenységekben való járatlanságuk által a pedagógiai tevékenység ellenében is kifejthetik hatásukat. Ebben a felismerésben gyökerezik a nevelélmélet, a médiapedagógia és a családi életre nevelés pedagógiai paradigmája és feladatrendszere, mely a spontán hatásokat igyekszik pedagógiai tudatossággal felvértezni, beemelni az intézményesített oktatás-nevelés keretei közé. Teszi ezt azzal a kimondott pedagógiai céllal, hogy a gyermek ne legyen teljes mértékben kiszolgáltatva a többi szocializációs ágens gyakran ellentmondásos hatásainak, hanem képes legyen szelekcióra.

2. A médiahatással foglalkozó kutatások pedagógiai jelentősége

A médiahatással foglalkozó kutatások a médiainger és a közönségválasz egyirányú kapcsolatára egyszerűsített hatásmodellektől fokozatosan eljutottak a befogadásvizsgálatokig, amelyek a média és a közönség bonyolult kölcsönhatását mutatják be.

A pedagógiát a médiahatással foglalkozó kutatások közül elsődlegesen a fejlődéskutatások érdeklik, melyek a médiahatás és a fejlődő gyermeki személyiség kapcsolatát tették a vizsgálat tárgyává a múlt század nyolcvanas éveitől napjainkig. Ezeket a kutatásokat többnyire a pszichológia végezte el, a pedagógia pedig, több-kevesebb sikerrel próbálta a kutatási eredményeket hasznosítani. Azokban az országokban, ahol a médiapedagógiának van hagyománya szép eredményeket tudnak felmutatni (például Anglia). Másutt, a pedagógiai szakirodalom a médiahatást illetően olyan evidenciák szintjén mozog, mely nem teszi lehetővé a média tudatos, a személyiségfejlődés szolgálatába állítását. Sőt, gyakran olyan elveket





hangoztat kizárólagossággal, amelyeket a médiahatással foglalkozó kutatások már megcáfoltak vagy árnyaltak, módosítottak. Amíg a médiahatással kapcsolatban a pedagógiai elméletalkotás feladatával adós marad a szakma, a médiaismeret és mozgóképkultúra tanításával megbízott pedagógus csak laikus diskurzust képes folytatni a témában, és csakis a pszichológiai kutatásokra alapozhatja a módszertanát.

A továbbiakban, a teljesség igénye nélkül, tekintsünk át néhány alapvető médiahatással foglalkozó kutatást, elméletet, és fogalmazzuk meg a pedagógia számára releváns következtetéseket, esetleges kutatási problémákat.

A média hatására vonatkozó magyarázatok és modellek történetileg három szakaszba sorolhatók, és különböző elméleti megfontolásokon alapulnak.⁹

1. A *direkt hatás modellje* azt feltételezi, hogy a média „mindenható”, azaz a tömegkommunikáció szinte közvetlen és azonnali változást tud elérni a befogadóban.
2. A *korlátozott hatás modellje* szerint a tömegkommunikáció nem rendelkezik olyan hatóerővel, hogy alapvető befolyást gyakoroljon a befogadóra, hanem a már meglévő véleményeket, értékeket és beállítódásokat (attitűdöket) erősíti meg.
3. Újabban a *meghatározott feltételek mellett érvényesülő médiahatás modellje* a fenti két modellt elképzelésénél bonyolultabb összefüggéseket feltételez. Azt tartja fontosnak, hogy a média meghatározott feltételek esetén rendelkezik erőteljes befolyásoló erővel. A kutatások éppen ezen feltételek feltárására irányulnak.

Bajomi-Lázár Péter kissé egyszerűsítve, a médiahatással foglalkozó kutatásokat két „iskolába” sorolta: a média nagy és közvetlen hatását tételező *direkthatás-modellek* iskolája és a média csekély és áttételes hatását tételező *korlátozthatás-modellek* iskolája.¹⁰

Direkthatás-elméletek	Korlátozthatás-elméletek
Lövedékelmélet (Lasswell, 1927)	Kétlépcsős hatásmodell (Lazarsfeld et al., 1944)
Kultivációs elmélet (Gerbner, 1969)	Szelektív észlelés-elmélet (Klapper, 1960)
Hallgatásispirál-elmélet (Noëlle-Neumann, 1974)	Napirendelmélet (McCombs és Shaw, 1972)
<i>Framing</i> elmélet (Herman és Chomsky, 1988)	Használat és kielégülés-modell (Blumler és Katz, 1974)
	Kódolás-dekódolás-modell (Hall, 1980)





2.1. Direkthatás-elméletek

A direkthatás-elméletek a közönséget az üzeneteket kritikátlanul befogadóként képzelik el, a befogadók passzív hozzáállását és kiszolgáltatottságát hangsúlyozzák.

2.1.1. Lövedékelmélet

A múlt század 20-as, 30-as éveit jellemezte ez az elmélet, mely szerint a médiából érkező üzenetek lövedékként csapódnak a közönségbe, maradandó változást (adott esetben sérülést) okozva. A média az üzeneteit direkt módon és erőteljesen képes közvetíteni. Képviselője Harold Lasweld *A világháború propagandatechnikái* című munkájában írja le, hogy a tömegkommunikációs üzenetek miként voltak képesek tömeges véleményváltozást okozni egész Európában. A korabeli atomizált társadalmi viszonyok közepette úgy vélte, hogy a közönség kiszolgáltatott a médiának, passzív befogadó.¹¹ Ugyanezzel az elmélettel magyarázható az az Egyesült Államok-beli eset is, amikor a marslakók támadását bemutató rádiójáték (Orson Welles *Világok harca*) hatására pánik tört ki a hallgatók körében, úgy vélték, valós eseményt tudósít a média.¹²

A pedagógia számára érdemes úgy megfogalmazni a kérdést, hogy valamely életkorban érvényesülhet-e a média lövedékelmélet szerinti hatása? Van-e, lehet-e olyan befolyással a média a fejlődő személyiségre, hogy az feltétel nélkül engedelmeskedjen a médiahatásnak? Érdemes életkoronként külön vizsgálni a kérdést. Ami vizsgálat nélkül is megállapítható, hogy bizonyos életkorban például egy gyerekeknek szánt reklám olyan hatalmas erővel bír, hogy alkalmanként a gyermek szinte azonnal szeretné a reklám által előrevetített viselkedést végrehajtani, kipróbálni (Légy szíves vegyük meg azt a ...).

2.1.2. Kultivációs elmélet

Az elmélet azt feltételezi, hogy a televíziót huzamosabb ideig nézők világgépe egy idő után megváltozik, a televízióban bemutatott világgéphez válik hasonlatossá. Ez azért jelentős, mert a televízióban bemutatott világ és a valóság eltér egymástól (például a nemek, az erőszak bemutatása, a foglalkozási szerepek tekintetében). Gerbner szerint a televízió virtuális valóságot teremt, a valóság képeit bizonyos szabályok mentén rakja össze, ezzel bizonyos elemeket kiemel, másokat pedig háttérbe szorít. A befogadók homogenizálódnak a főáramnak nevezett (domináns attitűdök, nézetek, viselkedési minták, szerepek) hatás következtében, azaz sajátos valóságképpel rendelkező befogadói kultúrák alakulnak ki. Kutatásait empiriára alapozta, ám ma mégsem állja ki maradéktalanul a kritika próbáját. Bírálói azzal érvelnek, hogy ma már nem beszélhetünk egyetlen média által kreált világról, hiszen több televíziós csatorna hat a befogadóra, valamint érdemes figyelembe venni a befogadók televíziózási szokásait is. Azok az adatok azonban elgondolkodtatóak, miszerint az erős tévénézők (napi négy órát televíziózó)





világképe jobban hasonlít a tévében közvetített világképhez.¹³ Elég csak az olyan esetekre gondolnunk, amikor egy szülő azt fogalmazza meg a Harry Potter-médiatartalom befogadásának hatására, hogy a gyereket varázslóiskolában szeretné taníttatni, és lelkesen hozzálát a helyszín felkutatásához.

A pedagógia számára a kérdés úgy tevődik fel, hogy mekkora annak esélye, hogy a gyermek egy, a média által torzított valóságképet építsen fel és tekintsen reálisnak? Miként lehetséges a média által kreált világkép valóságvonatkozásainak objektív bemutatása, a kreált világképek és a valóság ütköztetése?

2.1.3. A framingelmélet

Az elmélet szerint a média intézményrendszere mögött meghúzódó politikai és gazdasági érdekcsoportok a hatalom megtartása céljából, az egyszerű embert kívánják befolyásolni a médiatartalmak kiválasztásával, megkomponálásával. A média az eseményeknek olyan értelmezési keretet teremt, amelyben egyes elemeket hangsúlyoz, másokat pedig tompít. Ezért a bemutatott médiatartalom egy olvasatot kínál fel a befogadónak, ám ez az olvasat a média mögött álló érdekcsoportok pozíciójának megerősödését szolgálja. Az elméletet megkérdőjelezők érvelésükben a technológiai fejlődést hozzák fel, mely lehetőséget ad olyan kommunikátoroknak is a nyilvános üzenetközvetítéshez, akik nem szolgálnak ki egyetlen politikai elitet sem, vagy a világhálót emlegetik, ahol gyakorlatilag bárki közzéteheti véleményét.¹⁴ Napjaink médiatartalmait megvizsgálva, általánosságban megállapítható, hogy az események értelmezési kerete a fogyasztói társadalom alapelveire épül: minél több terméket próbáljon ki, vásároljon meg a fogyasztó.

A pedagógia számára az igazi kihívás, valódi alternatíva felkínálása a tömegmédiát teremtette „életfilozófiához”, amely ellensúlyozni képes az érdekcsoportok által megrendelt életfilozófiákat, ugyanakkor meg tudja mutatni a tudatos, kritikus és autonóm befogadói aktivitás alternatívájában rejlő lehetőségeket. A kérdés tehát az, hogy a médiapedagógia milyen eszközökkel és miként képes tudatos és kritikus befogadói attitűdök kialakítására? Hogyan erősítheti meg a gyermeket abban, hogy autonóm módon legyen képes válogatni a lehetséges – média és iskola által közvetített – alternatív modellek és filozófiák között, vagy abban, hogy saját életfilozófiát dolgozzon ki?

2.1.4. A hallgatási spirál

A média azáltal hat az emberekre, hogy tartalmaival egy úgynevezett véleményklímát teremt, elhithetve ezzel, hogy az emberek jelentős része másként gondolkodik, azaz a domináns közvéleményt közvetíti. Elisabeth Noelle-Neumann, az elmélet megfogalmazója szerint azok az emberek, akik úgy érzik, hogy véleményük és a közvélemény nagyban azonos, előszeretettel hangoztatják azt. Azok az emberek, akik más véleményt képviselnek, az elszigetelődéstől tartva vagy csöndben





maradnak, vagy megváltoztatják a (nyilvános) véleményüket. Így válik el egymástól az emberek nyilvános és magánszférában hangoztatott véleménye.¹⁵ Ezáltal a domináns vélemény mind jobban megerősödik, az ellenvélemények pedig eltűnnek, kialakul a hallgatás spirálja. A média hatására az emberek véleményükkel akár kisebbségbe is szorulhatnak, hiszen mindenki számára fontosak a társas kapcsolatok, ezért inkább lemondanak saját véleményükről, és a többséghez csatlakoznak.

A pedagógiának el kell gondolkodnia azon, hogy a gyermekcsoportokban miként érvényesül a hallgatás spirálja az egyes problémák megítélése kapcsán. Feltehetően a csoportvéleményben jelentősen érvényesülnek azok az értelmezési sémák, amelyeket a média kínál, és amelyek könnyen támogatókra találnak a gyermekek körében is. Elég csak arra gondolni, hogy a fiatalok nagy része az életben való boldogulás egyik biztos eszközének a sztárságot tekinti, ezért olyan népszerűek a valóságshow-k és a „sztárcsináló” műsorok. A médiapedagógia feladata a véleménykülönbségekben rejlő lehetőségek megmutatása, a magánvélemény értékének hangsúlyozása, valamint a saját – mindenkori közvélemény alakításában betöltött – szerepének értelmezése.

2.2. Korlátozott hatások elméletei

A korlátozott hatások elméletei a közönségnek az üzenetek dekódolásában játszott aktív és kritikus szerepét hangsúlyozzák, a közönség autonómiáját és tudatos választását tartják fontosnak.

2.2.1. A kétlépcsős hatás modellje

A múlt század 40-es éveiben jelent meg a modell, melyet Paul Lazarsfeld és munkatársai dolgozták ki az Ohio állam elnökválasztási kampányának választókra gyakorolt hatásait tanulmányozva. Azt tapasztalták, hogy az emberek preferenciái ellenállónak mutatkoztak a befolyásolási kísérleteknek. Ebből arra a következtetésre jutottak, hogy az emberek aktív és kritikus résztvevői a tömegkommunikációs folyamatoknak, heterogén módon viselkednek. Ezzel együtt azonban azt is megfigyelték, hogy az egyes választói csoportok viselkedése homogén: többnyire úgy szavaznak, ahogyan közvetlen hozzátartozóik. Tehát a társadalmi státus fontosabb hatást gyakorol a befogadóra, mint a média, pontosabban a média csak áttételesen, két lépcsőben befolyásolja a választók gondolkodását. Az emberek elsősorban a környezetükben lévő ún. véleményvezérekre hallgatnak, tehát a személyközi kommunikáció hatása nagyobb, mint a tömegkommunikációé. A véleményvezérek pedig a médiára támaszkodva alakítják saját véleményüket.¹⁶

A médiapedagógia számára egy igen jelentős felismerés rejlik a modellben, tudniillik az, hogy a gyermekek személyiségfejlődése, viselkedése és magatartása



szempontjából fontos, hogy a pedagógus és a szülő legyen véleményvezér, aki nemcsak a médiából alakítja saját véleményét, hanem érvényesíti a többi szocializációs színtér értékkínálatát is. A pedagógus és a szülő a mediációs folyamatban válhat véleményvezérré, amikor lefordítja a médiatartalmat a gyerek számára, miközben segít a médiatartalom értelmezésében és feldolgozásában. Amennyiben elmarad a mediáció, a gyerek a direkt hatások áldozatává válhat, mert nem tud egyedül megbirkózni a médiatartalom összetett jellegével, megszerkesztettségével.

2.2.2. Napirendkijelölés

Manapság a környezetünkben történő eseményekről leginkább a médián keresztül értesülünk, tájékozódunk. A média hatalmában áll eldönteni, hogy tájékoztat vagy nem a történekről, fontosnak tart bizonyos témákat vagy éppen elhallgatja azokat. A média ily módon meghatározza az emberek napirendjét: megmondja, hogy miről beszéljenek, gondolkodjanak, néha még arra is modellt kínál, hogy miként tegyék ezt. „Lehet, hogy a média nem tudja megmondani az embereknek, hogy mit gondoljanak, de abban biztosan sikeres, hogy megmondja, miről gondolkodjanak” – mondja Bernard Cohen.¹⁷ Ebben rejlik az újságírók, hírszerkesztők, műsorszerkesztők felelőssége.

A pedagógusi mediációnak a médiatartalmak közvetítésén túl abban is nagy felelőssége van, hogy felhívja a figyelmet a médiatartalmak létrejöttének folyamatára és ezek működésére. Fontos, hogy a gyermek tudjon a kapuőrökről, a szűrőrökről, arról, hogy egy társadalmi esemény kapcsán a média határozza meg az esemény napirendjét, például, hogy kiktől, mit kérdeznek, milyen sorrendben a média szelekciós funkciójáról. Amennyiben a médiapedagógia képes ezt a követelményt teljesíteni, hozzájárul a tudatos befogadói attitűd alakulásához.

2.2.3. Priming hatás, tematizáció

A médiatartalom olyan, korábban elsajátított fogalmakat, gondolatokat, ismereteket aktivál a befogadóban, amelyek kapcsolódnak az aktuális médiaüzenethez. A médiaüzenettel való találkozás után a gyermek gondolatai közt valószínűleg azok az emlékek fognak megjelenni, amelyek kapcsolódnak a médiatartalomhoz. Ritkán tartós kapcsolatok is kialakulhatnak a médiatartalom és a korábbi gondolati tartalmak között, ilyenkor másolunk a médiából egy-egy szereplőt vagy cselekményt.¹⁸

Az elmélet rámutat a médiatartalom megválasztásának felelősségére. Az aktuális médiaüzenet fogja tematizálni a gyermek gondolkodását és személyközi kommunikációját. Amennyiben ez a médiatartalom nem rendelődik kifejezetten a személyiségfejlesztés célja alá – a médiatartalmak igen csekély számban felelnek meg ennek a követelménynek – úgy fennáll a veszélye annak, hogy negatív hatásokat, folyamatokat indítson el. Egy általános iskolai fiúcsoportban, ha a minden-



napi személyközi kommunikációt és a személyes reflexiókat egy autós számítógépes játék uralja, amelyben az egyik tét a gyorsajtás miatt jogosan üldöző rendőrök átverése, „kiiktatása”, akkor a gyermekek viselkedésében, véleményében egyértelműen a társadalmi szabályok megszegése, a hatósággal szembeni ellenállás követendő normaként fog megjelenni. A szülő vagy a pedagógus ezt csakis tudatos és következetes mediációval képes ellensúlyozni, amelyben lehetőség van arra, hogy a nemkívánatos minta veszélyeire is felhívja a figyelmet, esetleg olyan médiatartalommal egészítse ki a médiahatást, amely semlegesíti vagy kioltja a nemkívánatos hatásokat.

2.2.4. A szükséglet és kielégülés modellje

Minden egyén más-más okból, szükségletből indítatva használja a médiát, másféle kielégülést (gratifikációt) vár tőle, ezért az üzeneteire is másképpen reagál. Kérdésfeltevése: mit tesz a fogyasztó a médiával? Az elmélet feltételezi, hogy a médiafogyasztó aktívan választja ki, hogy mit használ szükséglete kielégítésére. A szükségletek tárháza igen széles lehet: szórakozás, időtöltés, informálódás, identitás, kontaktus. A használat és kielégülés-modell szerint a média használata interaktív folyamat, amely mindig az egyéni szükségletekhez, szerepekhez, értékekhez, társadalmi szituációkhoz kötődik. Ha vannak is a médianak szándékos hatásai, azok csak korlátozottan képesek a befogadót befolyásolni, hiszen az emberek meglévő elképzelései, attitűdjei igazítják ezeket a hatásokat. Ez az elmélet megváltoztatta a médiahatás elemzések kérdésfeltevését: azt kezdték vizsgálni, hogy hogyan használják a befogadók a médiát, és milyen tényezők befolyásolják az üzenetek értelmezését?¹⁹

Pedagógiai szempontból érdemes megfogalmazni azt a kérdést is, hogy vannak-e az egyes életkoroknak megfelelő sajátos médiafogyasztási szükségletei? A válasz feltehetően pozitív. Addig, amíg egy kisiskolás főként szórakozás céljából fogyaszt médiatartalmat, a serdülő már valószínűleg az identitáskeresési szükséglete által vezérelten is választ. A kutatás feladata feltárni azokat a lehetséges törvényszerűségeket, amelyek a gyermekek médiafogyasztási szükségleteinek kielégítése és személyiségfejlődésük között tételezhető fel. A médiafogyasztás motivációinak tudatosítása megkönnyítheti a gyermek tudatos médiafogyasztóvá nevelésének a feladatát.

2.2.5. A kódolás-dekódolás modell

Stuart Hall 1980-as elméletének kiindulópontja, hogy a jelentés mindig a használat során jön létre, a médiatartalmaknak nincs immanens, a befogadótól független jelentése. Szerinte az, hogy milyen jelentést kapcsolunk egy jelhez, a kontextus függvénye. Például egy hír értelmezését meghatározzák a hírgyártás körülményei, az eseményekről szóló narratívát meghatározó érdekcsoportok, a befogadó társadalmi és gazdasági státusa és a befogadás körülményei.²⁰





David Morley vizsgálta a gyermekek médiafogyasztását a kódolás-dekódolás modelljének értelmében. Azt tapasztalta, hogy a gyerekek ugyanazt a műsort nézik, mégsem ugyanazt látják, mert eltérő értelmezési stratégiákat használnak. A média üzeneteire adott válasz attól is függ, hogy ezek mennyire egyeznek életünk más területén jelentkező üzenetekkel.²¹ Az a gyerek, akinek a családjában a médiában bemutatott egyes erőszakos cselekedeteket viccesnek talál, könnyebben fog mosolyogni más médiaerőszakot tartalmazó üzeneteken, mint az a gyerek, aki otthonról az erőszak bírálatát hozza magával. A kutatás rámutat arra, hogy nem közömbös a pedagógia számára, hogy a gyermek kienek a társaságában válik a médiatartalom befogadjává. Szervezett, tervezett, pedagógiailag megalapozott és a pedagógus által irányított mediabefogadás biztosíthat a gyermek számára olyan értelmezési keretet, melyben megtapasztalhatja a médiatartalom lehetséges jelentéseit és kiválaszthatja közülük azt, ami a legadekvátabb.

Összegzés

A bemutatott kutatásokat összegezve megállapíthatjuk, hogy a média gyermeki személyiségre gyakorolt hatásának mértéke és iránya teljes magabiztossággal aligha jósolható meg. A személyiségfejlődésre hatást gyakorló szocializációs ágensek közül a médiát nem lehet és nem szabad elkülöníteni, különösen nem, ha a vizsgálódási szempontunk alapvetően pedagógiai. Láthattuk, hogy a mediapedagógia önmeghatározása éppen abban rejlik, hogy a médiahatásokat kiegészítve, árnyalva, feldolgozva, a médiatartalmakkal való találkozást a személyiségfejlesztés szolgálatába állítsa. A kutatások áttekintése megerősíti azt a feltevést, miszerint a médiahatásról való vélekedések lényege „bizonyos médiumok bizonyos üzenetei, bizonyos időkben, bizonyos hatást gyakorolnak a közönség bizonyos részére”²². Ugyanakkor azt a feltevést is megalapozta, hogy fejlődésben lévő személyiségek jobban ki vannak szolgáltatva a médiatartalmak hatásainak, tehát, pedagógiai szempontból nem nélkülözhető a mediáció szisztematikus, tudományosan megalapozott gyakorlata.

JEGYZETEK

- ¹ Denis McQUAIL, *A tömegkommunikáció elmélete*, Bp., Osiris, 2003.
- ² RÓKA Jolán, *Kommunikációtan*, Bp., Századvég, 2002.
- ³ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva, *Neveléslélektan*, Bp., Osiris, 2005, 377.
- ⁴ RÓKA, *i. m.*
- ⁵ George GERBNER, *A média rejtett üzenete*, Bp., Osiris, 2000.
- ⁶ Albert BANDURA, *Principles of behavior modification*, New York, 1969.





- ⁷ *Kommunikációelmélet*, szerk. BENSON Katalin, Bp., SOTE Képzéskutató, 1994. (A. E. SCHEFLEN, BENSON Katalin, BUDA Béla, George GERBNER, Joseph P. FORGAS, R. Davitz JOEL, TRINGER László, WÉKÁSSY László)
- ⁸ GERBNER, *i. m.*, 2000.
- ⁹ KÓSA Éva, *A média szerepe a gyerekek fejlődésében*, Mindentudás Egyeteme, 2004. <http://www.mindentudas.hu/kosa/20041108kosa.html> (2009.03.12.);
David BUCKINGHAM, *Médiaoktatás*, Bp., HSA-ÚMK-ZSKF, 2005.
- ¹⁰ BAJOMI-LÁZÁR Péter, *Manipulál-e a média?*, Médiakutató, 2006/nyár.
- ¹¹ MCQUAIL, *i. m.*
- ¹² Tim O'SULLIVAN, Brian DUTTON, Philip RAYNER, *Médiaismeret*, Bp., Korona, 2002.
- ¹³ GERBNER, *i. m.*, 2000.
- ¹⁴ MCQUAIL, *i. m.*
- ¹⁵ ANGELUSZ Róbert, *Közvélemény-kutatások és a pluralizmus ignoranciája*, Médiakutató, 2002/ősz.
- ¹⁶ MCQUAIL, *i. m.*
- ¹⁷ Thompson BRYANT, 2002, 141. Idézi: VAJDA, KÓSA, *i. m.*, 2005.
- ¹⁸ BAJOMI-LÁZÁR Péter, *A politika mediatizálódása és a média politizálódása*, Médiakutató, 2005/tavaszi.
- ¹⁹ MCQUAIL, *i. m.*
- ²⁰ MCQUAIL, *i. m.*
- ²¹ David MORLEY, *A Nationwide nézői, avagy hogyan értelmezzük a televíziózást?*, Replika, [1980], 1999/december.
- ²² Jeong GLYNN, 2003, 633. Idézi: BAJOMI-LÁZÁR, *i. m.*, 2006.



Krulik Ábel: Csángóföld





Antoine de Saint-Exupéry

Fohász

Uram, nem csodákért és látomásokért fohászokodom, csak erőt kérek a hétköznapokhoz.
Taníts meg a kis lépések művészetére!
Tégy leleményessé és ötletessé, hogy a napok sokféleségében és forgatagában idejében rögzítsem a számomra fontos felismeréseket és tapasztalatokat!
Segíts engem a helyes időbeosztásban!
Ajándékozz biztos érzéket a dolgok fontossági sorrendjében, elsőrangú vagy csak másodrangú fontosságának megítéléséhez!
Erőt kérek a fegyelmezettséghez és mértéktartáshoz, hogy ne csak átfussak az életen, de értelmesen osszam be napjaimat, észleljem a váratlan örömeket és magaslatokat!
Őrizz meg attól a naiv hittől, hogy az életben mindennek simán kell mennie!
Ajándékozz meg azzal a józan felismeréssel, hogy a nehézségek, kudarcok, sikertelenségek, visszaesések az élet magától adódó ráadásai, amelyek révén növekedünk és érlelődünk!
Küldd el hozzám a kellő pillanatban azt, akinek van elegendő bátorsága és szeretete az igazság kimondásához!
Az igazságot az ember nem magának mondja meg, azt mások mondják meg nekünk.
Tudom, hogy sok probléma éppen úgy oldódik meg, hogy nem teszünk semmit.
Kérlek, segíts, hogy tudjak várni!
Te tudod, hogy milyen nagy szükségünk van a bátorságra.
Add, hogy az élet legszebb, legnehezebb, legkockázatosabb és legtörékenyebb ajándékára méltók lehessünk!
Ajándékozz elegendő fantáziát ahhoz, hogy a kellő pillanatban és a megfelelő helyen – szavakkal vagy szavak nélkül – egy kis jóságot közvetíthessek!
Őrizz meg az élet elszalasztásának félelmétől!
Ne azt add nekem, amit kívánok, hanem azt, amire szükségem van!
Taníts meg a kis lépések művészetére!
Ámen.





A MÉDIA FOGSÁGÁBAN

NÉMETH MIKLÓS ATTILA

A lig múlik el istentisztelet anélkül, hogy valakinek a hordozható telefonja bele ne zenélne az áhítatba. De „megszólalt” már a készülék állami ünnepeken a szónokló politikus zsebében éppen úgy, mint esküvőn vagy temetésen. Mert nem szeretnénk lemaradni semmiről. Azonnal akarjuk a tudást, és paradicsomi hagyományaink szerint nem nagyon tűrjük a tiltást, de még a szabályozást sem. Lázadunk. Közben pedig nem gondolkodunk el azon, hogy miként is közvetíthette nekünk a CNN az amerikai katonák iraki partraszállását, ha nem úgy, hogy először a média szállt partra, katonai segítséggel...

Összeköt és szétválaszt

Szépkorúak igyekeznek a művelődési ház tanfolyamára. Nem bélyeget gyűjtenek, és nem is népdalokat tanulnak. A számítógéppel ismerkednek. Azzal a technikai csodával, amellyel szinte egykorúak, életük jelentős részét mégis nélküle élték le. Nos nem azért, mert az első számítógép hat és fél évtizeddel ezelőtt lakásnyi helyet kért magának, hanem azért, mert semmi nem ösztönözte őket arra, hogy bármelyikük is „lyukkártyára” vitte volna akkori gondolatait.

Miért hát ez a fiatalos, öregkori igyekezet? Elsősorban nem önmaguk, hanem az unokák miatt. A három nemzedék ma már csak ritkán él együtt. Elvértve, ha akad nagymama, aki esténként mesél, esetleg énekel gyermekei gyermekeinek, vagy netalán együtt imádkozik velük. Ha van a kredencén egy, a gyerekkel (gyerekekkel) közös fényképe, az számára már maga a „földi mennyország”! És ezt a „virtuális mennyországot” igyekeznek az elektronika használatával kitágítani. Az idősek tanácsa már életében is csak az „égben rendel”!

A száz vagy akár több ezer kilométerekre lakó unokákkal a számítógép közbeiktatásával „beszélget” a nagyszülő. Beszélgetésnek mondja akkor is, ha csak a billentyűket pötyögteti, de ez az értelme a „Skypenak” (a szkájpolásnak) azaz az ingyenes internetes telefonálásnak, vagy éppen a beszélgetők arcát is közvetítő kiskamerás (webes) esti „együttlétnek” is.

Életkép

Ügyesen sízett. Édesapja edzette, aki azt vallotta, hogy a kisebbségben élőknek jobbnak kell lennie a többiekénél. A magyarnak sem elég az a tudás, amennyivel





a román már eredményes. A gyerek is országos bajnokságig vitte, akár a mes-
tere. Ám a sport csak az életvezetéshez adott kapaszkodókat. A szakmai elis-
merésért külön meg kellett küzdeni. Aztán azon kapta magát a család, hogy
a kiváló közgazdász, a franciául és angolul is jól beszélő, román állampolgár-
ságú magyar lány férjet is választott a belgiumi ösztöndíj idején. Az örömszül-
lék a líceumi francia nyelvleckéket ismételtették, hogy legalább szót válthas-
sanak vejükkel. Aztán örvendtek az unokáknak. Forgatták a képeket, olvasták
a leveleket, belátva, hogy az üzletasszonynak nem enged hosszú szabadságot
a munkahelye. Majd érkezett az idei nyár, amelyből egy teljes hónapot töl-
töttek itthon a fiatalok. Örültek az unokák a nagyszülőknak is, de jobban a
kertet birtokló komondornak. Ölegették a jegesmedveszerű kutyát, birkóz-
tak, kergetőztek vele, de az nem hallgatott a szavukra. Tanulgatni kezdték te-
hát a magyar kifejezéseket, és megállapították, hogy nagyon szép és érdekes
nyelv a kutyáké.

Megfogtam, és nem ereszt

A rendszerváltozás első óráiban még csak a közszolgálatinak nevezett rádió há-
rom adója (Kossuth, Petőfi, Bartók), valamint a nevében is magyar televízió két
csatornája (MTV1, MTV2) létezett tájékoztatói forrásként a választópolgárok
számára. A hírfogyasztás tehát könnyen körülhatárolható volt. A német nyelvű
adásokkal induló, a közszolgálati rádió tulajdonként megszólaló Danubius
„közszolgálatísága” a turistákra, a hazánkba látogató külföldiekre számított.
Célja a vendégek otthoni hírekkel való ellátása, valamint az itthoni történések-
ről való tájékoztatása volt. Hogy elérte-e eredeti célját, annak elemzése nem
dolgozatom témája, de az bizonyítható, hogy az adó magántulajdonba kerülé-
sével kezdődött az (extra)profitérdekelt műsorkészítés Magyarországon, amely-
nek egyenes következménye az a saját ügyeiben tájékozatlan, bizonyos kérdé-
sekben félretájékoztató, más esetekben pedig „megvezetett” tömeg, amely
képtelen elvégezni a saját körülményeinek, tapasztalatainak elemzését, saját
helyzetének értékelését, és meghozni az ebből egyenes következtetéssel megfo-
galmazható döntéseket.

A szabad véleménynyilvánítás, a hirdetett sajtószabadság két évtizede a sokol-
dalúan tájékozott választópolgár helyett a tájékozatlanok többmilliós tömegét
„állította elő”. A kereskedelmi televíziók és rádiók profithajszoló „műsorpolitiká-
ja” azt eredményezte, hogy haszontalan információk áradatában sodródik a ma-
gyar médiafogyasztó, miközben közvetlen környezetéről (lakóhely, megye, régió)
nincs elegendő vagy egyáltalán nincs érdemi híre.

Közvetett környezetéből pedig (Magyarország, Kárpát-medence, Európa)
olyan válogatással találja szembe magát, amelynek rostálására önmaga képtelen.





Egyrészt a hírek tőle független célt szolgáló szempontjai miatt, másrészt azok nagy mennyisége okán az érintettsége amúgy is felületes, tájékozottsága tehát bizonytalan, véleményalkotásában megingatható, irányítható, (meg)vezethető.

A média hatalom

„Egyre inkább az a meggyőződés, hogy a 80-as évek vitáiban öntudatlanul leszűkítettük a demokratikus berendezkedés mibenlétét a többpártrendszerre. Ha ezt elérjük és van sajtószabadság, komolyabb mértékben már nem jöhet létre a társadalom leigázása – gondoltuk. A sajtószabadságot pedig úgy értettük, mint a kormánytól és a politikai hatalomtól való függetlenséget, és fel sem merült, hogy ennél még rosszabb, ha egyetlen politikai erőként működő újságírócsoport tudja megszerezni az uralmat a sajtó és a médium többi része felett. Az elmúlt években már nyilvánvalóvá vált, hogy a centralizált magyar tömegmédiumok alig néhány száz kulcspozíciója át tudja venni a korábbi Pártközpont szerepét, különösen, ha a bankokat irányító pozíciók birtokosai is ugyanahhoz a politikai erőcsoporthoz tartoznak.” (Pokol Béla politológus, 1995)

E fenti sorokat még abban az utolsó előtti „békeévben” vetette papírra a Kisgazda Párt országgyűlési képviselőjeként annak idején politizáló professor, amikor még nem volt médiatörvény. Nem létezett az a „magasabb szintű jogszabály”, amely az ideiglenes Alkotmányra hivatkozva lett volna hivatott megteremteni a széles körű tájékozódás és a szabad véleménynyilvánítás törvényi és tárgyi feltételeit Magyarországon. Ehelyett viszont jogalapot teremtett arra, hogy „lepusztítsa” a közszolgálatosságában soha meg nem erősített Magyar Televíziót és Magyar Rádiót, miközben „zöldmezős beruházással”, az adófizetők pénzéből megteremtette a társadalom szellemi leépülését a legnagyobb mértékben előidéző két – országos – kereskedelmi televíziós csatorna működésének törvényesített, tehát megkérdőjelezhetetlennek mutatott alapjait. De nézzük, miről is van szó!

1994. május 8-án, a rendszerváltozásnak nevezett fordulat második országgyűlési választásán az első fordulóban a választásra jogosultak 69%-a szavazott. Az MSZP 32,96%-ot, az SZDSZ 19,76%-ot, az MDF 12%-ot, az FKGP 9%-ot, a Fidesz és a KDNP 7-7%-ot kapott. Mi is történik valójában annak az Országgyűlésnek a törvényalkotási folyamatában, amelyben a rendszerváltozás ötödik éve óta a volt MSZMP átmentett utódpártja, az abszolút többséget szerzett MSZP alakított kormányt a már ekkor is megtévesztett választópolgárok voksaival támogatottan? Ehhez a párthoz koalíciós partnerként csatlakozott az SZDSZ, amely kommunistaellenességével kábította el a rá szavazókat (1994-ben 69 fős frakciója van!) még a rendszerváltozás hajnalán, de már a „taxisblokádnak” és a „demokratikus chartázás” áldemokratikus akcióival színre lépve egyértelművé tette, hogy összeforr az, ami összetartozik. A magát később „a magyar liberális pártként” hirdető szervezet



az európai politikai értékrenddel ellentétesen a jobb oldal helyett balra helyezkedett, ezzel elfogadhatóvá téve a pártállami nomenklatúra embereit az európai polgári szalonokban.

Am jól tudta, hogy miért teszi ezt. Beágyazottsága révén már amúgy is nagy támogatottsága volt a magyar elektronikus médiában. Ezzel a politikai lépéssel pedig megteremthette annak a lehetőségét, hogy médiaklientúrájának a lehető legnagyobb felületen adjon teret arra, hogy a nemzeti értékeiben, magyarságtudatában a kádári agyimosás idején megingott, még föl sem ocsúdott társadalom számára olyan követési útvonalakat jelöljön ki, amelyekben bizonyosan odáig jut majd, hogy képtelen lesz saját érdekeinek megfogalmazására, és a szavazófülke magányában az eszerinti választásra.

Ebbéli céljához fölhasználta az úgynevezett nemzeti vagy polgári oldal képviselőit is. Az MSZP ugyanis parlamenti többségének tudatában fölajánlotta az ellenzéknek, hogy a számarányát megilletően túl is képviseltethesse magát az országgyűlési bizottságokban. Miért lett volna ez másképp a médiával foglalkozó szakbizottságban, amelyben azon képviselők közül is helyet foglaltak többen, akiknek médiatörvény-tervezetét az előző ciklusban minduntalan elutasította az SZDSZ?! Ők viszont érdemben nem álltak ellent a szabad demokraták fent már körülírt, teljes pályás, „törvényes” média-letámadásának.

„1992. december 30–31-én az Országgyűlés elkezdte a szavazást a médiatörvényről, amelyhez 699 módosító javaslat érkezett. Mind az alkotmányügyi bizottság elnöke, mind az igazságügyi miniszter a törvény egészét egyharmadosnak ítélte. Az ellenzék (értsd: MSZP, SZDSZ, Fidesz) a kétharmados passzusok nagy részét kiszavazta. A végszavazás előtt többen »koherenciazavarra« utaltak a törvényszöveggel kapcsolatban. Az SZDSZ frakcióvezetője szerint pedig adott feltételek mellett nem áll fenn a médiatörvény megszavazása.

A házelnök ezért más napirendre tért át, míg az alkotmányügyi bizottság elnöke és az igazságügyi miniszter a koalíció frakcióvezetőivel visszavonult annak megtárgyalására, hogy megtartható-e a végszavazás. *A három ellenzéki párt frakcióvezetője olyan nyilatkozatot adott ki, mely szerint a törvényszöveg torz, illetve a törvény alkalmatlan a médiumok függetlenségének biztosítására. Kétórás tárgyalás után a kérdést vizsgáló kormánypárti képviselők nem látták akadályát a végszavazásnak, az érintett két bizottság elnöke, valamint az igazságügyi miniszter azonban egyöntetűen megvalósíthatatlannak minősítette a törvényt.*

Igy született meg az új magyar törvényhozás talán legfurcsább szavazása: a képviselők közül senki nem szavazott igennel, 122-en elvetették a törvényjavaslatot, 170-en pedig tartózkodtak. A kudarcért mind az ellenzék, mind a kormánykoalíció a másik felet vádolja.”



1996. évi I. törvény a rádiózásról és televíziózásról

(részlet)

„Az Országgyűlés a szabad és független rádiózás és televíziózás, a véleménynyilvánítás szabadsága, a tájékoztatás függetlensége, kiegyensúlyozottsága és tárgyilagossága, a tájékozódás szabadsága, valamint az egyetemes és a nemzeti kultúra támogatása, a vélemények és a kultúra sokszínűségének érvényre juttatása érdekében, továbbá a tájékoztatási monopóliumok kialakulásának megakadályozására, az Alkotmány 61. §-ával összhangban a következő törvényt alkotja:”

Alkotmány

61. §

- (1) A Magyar Köztársaságban mindenkinek joga van a szabad véleménynyilvánításra, továbbá arra, hogy a közérdekű adatokat megismerje, illetőleg terjessze.
- (2) A Magyar Köztársaság elismeri és védi a sajtó szabadságát.
- (3) A közérdekű adatok nyilvánosságáról szóló törvény, valamint a sajtószabadságról szóló törvény elfogadásához a jelenlévő országgyűlési képviselők kétharmadának szavazata szükséges.
- (4) A közszolgálati rádió, televízió és hírügynökség felügyeletéről, valamint vezetőinek kinevezéséről, továbbá a kereskedelmi rádió és televízió engedélyezéséről, illetőleg a tájékoztatási monopóliumok megakadályozásáról szóló törvény elfogadásához a jelenlévő országgyűlési képviselők kétharmadának szavazata szükséges.

A szakma

A médiatörvény elfogadását követően Cseh Gabriella és Sükösd Miklós így értékeli a kialakult helyzetet *A törvény ereje. A médiatörvény értékelése felé* című tanulmányában: „A médiatörténelem új fejezete egyik napról a másikra kezdődött 1996 februárjában. E korszak alapvető jellegzetessége, hogy megjelent a kereskedelmi média, és kiépült a duális – a kereskedelmi és a közszolgálati pilléreken nyugvó – médiapiac. [...] Mindezek alapján ki lehet mondani: *a törvény mérföldkövet jelent a magyar média, mediaszabadság és médiajog történetében.* Történelmi jelentőségét az adja, hogy *megteremtette a jogbiztonság alapvető kereteit az elektronikus média területén, és lehetővé tette a demokráciának és a piacgazdaságnak megfelelő plurális médiarendszer törvényes létrejöttét.*”





Itt a házaló...

Vagyis sikerült törvényesíteni a piac (értsd: pénz) meghatározó szerepét a tájékoztatás területén. A hír értéke tehát beárazható. Azt közvetítem és adom, ami több pénzt hoz. Nem közvetítem azt, ami nem éri meg.

De ki látta ezt akkor? Ki olvasta ki az egyébként azóta is ideiglenes Alkotmányból, hogy Petőfi országában a sajtó- és véleményszabadság egyetemes joga a kétharmados törvény béklyójával van gúzsba kötve?!

Mert mit is takar a paragrafus, amely azt állítja, hogy mindenkinek joga van megismerni a közérdekű adatokat? Azt, hogy csak akkor, és olyan formában, ha a megismerhetőség feltételrendszerét egy majdan megalkotandó kétharmados törvény szabályozza! Olyan törvény, amely ezen értelemben felülírja az alaptörvényt, amelyet egyébként bármikor módosíthat, újra „megalkothat” a bármilyen összetételű Országgyűlés kétharmada, és a folyamatot mégsem nevezik alkotmányozásnak, de még alkotmánymódosításnak sem.

Megkezdődött hát a „kofák harca” a piacokért, vagyis a „megmondó emberek” nemtelen túlekedése a frekvenciáért. Ez az a szabad verseny, amely annak enged győzni, akinek szabad. A megalakult társaságok mögött ugyanis, ugyanazon érdekcsoportok „média személyiségeit” fedezhette fel a jó szemű szemlélődő. Vagyis teljesen mindegy volt, hogy a TV2, vagy az Írisz TV a befutó! Ez utóbbi esetben is ugyanazokat az arcokat, ugyanazt a műsorpolitikát kapta volna a néző, mint így.

A valódi verseny feltételeit az teremthette volna meg, ha a minél nagyobb nyereség egyetlen szempontjára figyelő, külföldi tulajdonú kereskedelmi csatornák gazdáit „megdolgoztatják”. Ha arra kényszerítik őket, hogy saját költségen kutaszák föl a magyar médiapiacra a szerintük potenciális „vevőiket”. Nem pedig átengedik nekik az állami televízió második csatornájának földi sugárzási hálózatát. Pontosabban annak csak a felét, ami esetünkben az ország 40%-os lefedettségét jelenti. A másik negyvenet a másik kereskedelmi csatorna kapta. Így surrant be a magyar családok szobájába vagy az RTL Klub, vagy pedig a TV2 (lánykori nevén a „csigatévé”). Történt pedig mindez úgy, hogy az átállás idején sötétben maradt a korábbi állami kettes képernyője. Aztán amikor már nagyon idegesek voltak a népek emiatt, hirtelen „megjött a kép”! Ahová a TV2-é, ott sokan a mai napig sem tudják, hogy ez a kettes már réges-régen nem az a kettes!

De aztán gyorsan helyreállt a béke, mert mindenki megkapta a két magyar nyelvű kereskedelmi csatornát. Csak annak nem volt tudatában a néző a „valóságsót” nyalogatva, hogy az országos sugárzás technikai feltételeit a magyar adófizetők pénzén, a magyar állam építtette ki a „globálnyikoknak”, hogy miközben butítják a magyart, mindjárt sarcolhassák is. Pedig abban a bizonyos törvényben azt is rögzíthették volna a szabad médiáért aggódó honatyák az alkotmányhoz köthetően, hogy a tájékoztatás szakmai, pénzügyi és erkölcsi feltételei a leg-





magasabb szinten a közszolgálatban teremtetők meg! Tehát a minőség, a „valódi magyar termék” itt található, itt „vehető meg” minden magyarul beszélő, halló, értő és gondolkodó ember számára.

Ehelyett a közszolgálatban maradtak bérének alkalmanként a tízszereséért rándultak át az egyívásúak a kereskedelmi képernyőkre, azt terjesztve magukról, hogy azért ők, azért oda és azért ennyiért, mert *ezen* a képernyőkön mutatkozik meg az igazi minőség...

Országos FM, vagyis (nyugati normás) kiváló vételi körülményeket teremtő frekvenciát kapott a Danubius és a Juventus, azaz két kereskedelmi rádió, miközben a Kossuth továbbra is csak középhullámon volt fogható. (A keleti URH-n az Országgyűlést közvetítették.) A vétel minősége néha még a próza érthetőségét is veszélyeztette. Hát akkor a zene! Annak közvetítése a legalacsonyabb szinten rádiózó hallgató számára is csak az alig élvezhető kategóriába volt sorolható. Vagyis a Nemzeti Főadónak, a Kossuth Rádiónak nem jutott a korszerű frekvenciakészletből, miközben fentebb olvashattuk, hogy miként jártak el a kereskedelmi televíziókkal a jó vétel érdekében.

(A Kossuth Rádió azóta éppen „emeregyesedik” az üzleti médiából visszasi-várgottak áldásos működésével, ahogyan persze a Magyar Televízió is szép lassan „legatyásodva”, immáron székház és elnök nélkül éldegél a kormánypolitikusok által továbbcsurgatott adóforintjainkból. Így aztán arra mindig akad külön műsorideje a „királyi tévének”, hogy Gyurcsány Ferenc az élő, egyenes országházi közvetítés estéjén ismét órákon át magyarázhassa, hogy hogyan is lássuk valódi kormányzásnak azt a verbális országirányítást, amellyel akár be is ülhetne a volt pártelnök mellé műsorvezetőnek a Klub Rádióba. Ott aztán együtt terjeszthetnék a jól körülhatárolható közönségüknek – akár interaktívan is – „ciánista” tanait.)

Anettka, Győzike, Lajcsi („mega” többiek)

Mire észrevette volna magát a magyar közönség, a trágárság, a közönségesség lett a természetes, a nyelvtanilag rosszul, a magyartól idegen hanglejtéssel beszélő műsorvezető pedig a követendő. A falusi ember hasát fogva nevetett a tájszó-lással beszélőt kifigurázó komédiásnak, a városi meg a hazug beszédet hallotta határozottságnak.

A vetés szárba szökken. Elég volt fél évtized, és a „svájcisapkával” szemben alulmaradt a Szent Korona, nemzeti ünnepünkön „húscafattá” mállott Szent István ereklyéje, és „cápalátogatássá” züllesztették II. János Pál magyar földre érkezését. Közszolgálati műsorszámként könyvelte el a „médiáhatóság” a magyart és a nemzetit rendre gyalázó *Heti Hetest*, miközben nem törölte a képernyőről a *Tényeket*, amely műsor mást sem tett, csak elferdítette azokat. A nép





számára „leghitelesebbnek” fölmutatott képernyős személyiségek zöme minimum beszédhibás, látványnak sem emberien szép, ambíciójában pedig töretlenül halad az egykori lenini útból kiágazó ösvénye(ke)n. De hát a kormánypárt frakcióvezetője döntött ezen ügyekben a pártállami időkben is! A közvéleményben a legnépszerűbb történelmi személyiség Kádár János, a leglátogatottabb étterem a „meki, a leggyakrabban felvett „magyar viselet” a susogós „szabadidőruha edzőcipővel”.

Communio et progressio

(részlet)

„Fölmerül a kérdés, vajon a tömegkommunikáció teljesen új korszakának küszöbén állunk-e, vagy csupán mennyiségi, nem pedig minőségi változással állunk-e szemben? Erre a kérdésre nem könnyű válaszolni, és a helyzet a továbbiakban egyre bonyolultabbá válik. Annyi bizonyos, hogy csakhamar – a legújabb technikai fejlődés, és különösen a műholdas műsorszórás következtében – a hangok, a képek, és az általuk hordozott üzenetek hamarosan az emberiség közkincsévé válnak, azonos időben és az egész világra kiterjedően. Mindezek rögzíthetővé, és ismét lejátszhatóvá váltak – akár szórakoztatás, akár oktatás céljával. Ennek a valóságos dialógusnak eredményeként minden ember számára lehetővé vált, hogy a többiektől tanuljon, és mindenkivel együtt dolgozzon az emberiség egységéért és a béke megteremtéséért.”

VI. Pál pápa jóváhagyásával és tekintélyével megerősítve Rómában, az Úr 1971. esztendejében, május 23-án a Tömegtájékoztató 5. Világnapján

Jézus téged is hív, de nem mobilon

Templomi kiírás a fenti. Mindennek ellenére alig múlik el istentisztelet anélkül, hogy valakinek a hordozható telefonja bele ne zenélne az áhítatba. De „megszólalt” már a készülék állami ünnepségen a szónokló politikus zsebében éppen úgy, mint esküvőn vagy temetésen. Mert nem szeretnénk lemaradni semmiről. Azonnal akarjuk a tudást, és paradicsomi hagyományaink szerint nem nagyon tűrjük a tiltást, de még a szabályozást sem. Lázadunk. Közben pedig nem gondolkodunk el azon, hogy miként is közvetíthette nekünk a CNN az amerikai katonák iraki partraszállását, ha nem úgy, hogy először a média szállt partra, katonai segítséggel. Márpedig a házigazdát nem illik rossz (képernyős)fényben feltüntetni.

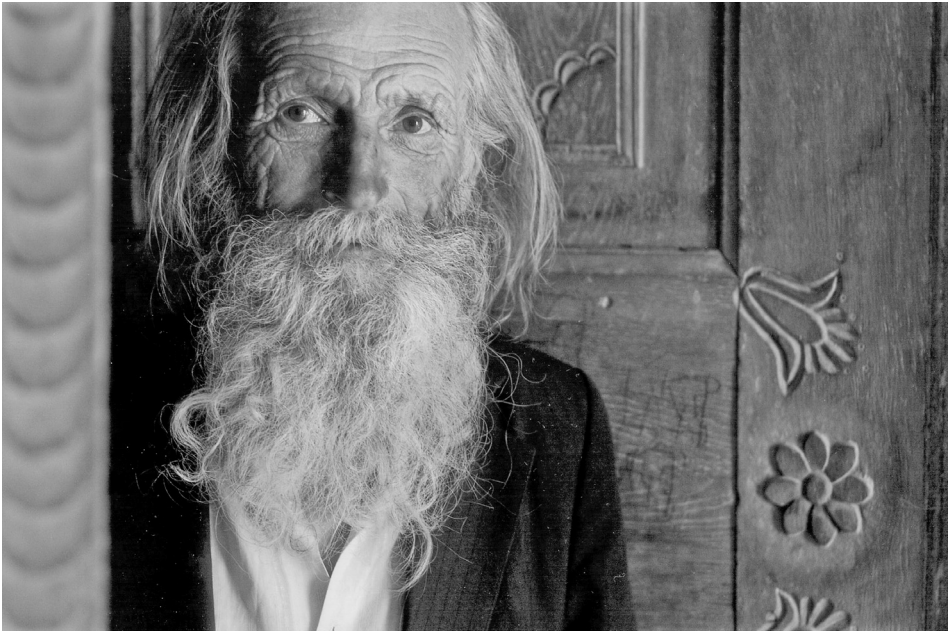
A magyarországi Világkiállítás jelmondata a „Kommunikáció a jobb világért” üzenetét hordozta. Hordozta volna, ha a hatalomba visszakérülők meg nem akadályozták a rendezést. 1996-ban, a rendszerváltást követően olyan ereje lehetett





volna a fölemelkedni készülő magyar társadalomnak, mint amilyen a Millenium volt a XIX. század végén. Ám ezt most a XX. század nem hagyta. Azok, akik Trianonnal a magyar nemzetet a szakadékba lökték, és minden alkalmat megragadtak pusztításunkra, most a tömegkommunikáció fegyvereivel taszítottak rajtunk még egy utolsót a kétezerrel kezdődő években, hogy mindig emlékezzünk a befejezetlenül maradt XX. századra.

De ki fog majd minderről tanulságos történeteket mesélni az utánunk jövőknek, ha a nagypapák korosztálya már csak virtuálisan ültetheti térdére a gyökereitől elszakított, e században születő gyermekeket?



Tóth Zsuzsanna: Az öreg





ON-LÉNYEK DIGI-LÉTE? MÉDIAKULTÚRA A XXI. SZÁZADBAN – GONDOLATOK A MÉDIAHATÁSOK VÁLTOZÁSÁIRÓL

ACZÉL PETRA

Mediatizálódtunk. Annyira, olyan intenzíven és velőig, olyan magától értetődően és önként, ahogyan csak a természet törvényeit szabadna elfogadnunk. [...] Bárhol, bármelyik pillanatban elérünk bárkit, és elérhetőek vagyunk bárkinek. Teljes felületen érintkezünk, és teljes valónkban elmagányosodunk. Vagy legalábbis eltűnünk. A látszás tükör-erdejében magunkat találjuk meg a legnehezebben.

A gyermekzsúrok zsvaját ma már nem a lovagi harc, indiánüldözés vagy társasjáték izgatott hangjai, élethű effektjei, vitája vagy drukkolása festi jellegzetessé, hanem a tévéből vagy számítógépből (de mindenesetre valamilyen képernyő-felzínről) érkező zajok. A játékkonzolok, PS2, PS3 és DS kézi játékmásinak, a számítógéppel csalogatott, digitálisan megformált elfoglaltságok megtöltik a ma gyermekének társas tereit. Mi pedig az internet előtt ülünk, leveleinket lehívva vagy a hírek masszájában szívósan haladva a várt mondat felé, háttérben a rádióval és a szomszéd szobából kékesen villogó fényekkel, miközben a mobilon beszélgetünk valakivel arról, mennyit változott a világ.

Mediatizálódtunk. Annyira, olyan intenzíven és velőig, olyan magától értetődően és önként, ahogyan csak a természet törvényeit szabadna elfogadnunk. „Amíg nem volt telefonom, megbízható ember voltam” – jelezte irodalomprofesszorunk az 1990-es évek elején, amikor az óra utáni találkozás időpontjának egyeztetése kapcsán cseréltünk telefonszámot, mert hátha közbejön valami. „Annyian vetették szememre, hogy korszerűtlen és elutasító vagyok, mert nincs mobilom, hogy végül elfogadtam az érveiket, már nekem is van. Nézzétek!” – mutatta a készüléket „modernizált” kollégám a 2000-es évek elején.

Bárhol, bármelyik pillanatban elérünk bárkit, és elérhetőek vagyunk bárkinek. Teljes felületen érintkezünk, és teljes valónkban elmagányosodunk. Vagy legalábbis eltűnünk. A látszás tükör-erdejében magunkat találjuk meg a legnehezebben.

Hat ránk a média. Vagy mi hatunk általa önmagunkra? Esetleg az életre kellett és az emberi ész határán túl fokozott technológiai kapacitás gyakorol ilyen hatást? Hatást mérni és ellenőrizni igen nehéz feladat. Nem csupán azért, mert nincs a hatástól függetleníthető nézőpont vagy tényleges vizsgálati attitűd, ha-





nem azért is, mert nincs olyan tágra nyitható idő vagy tér perspektíva, amelyben egy hatásról ne lehetne valamit és annak az ellenkezőjét egy időben állítani. Példaként érdekes a gyermekek médiafogyasztásnak hatásaira vonatkozó, közel-múltban végzett brit–amerikai kutatások sorát áttekinteni: egyszerre állítják, hogy a számítógépes játékok antiszociális tevékenységek, illetve azt, hogy éppen nem azok: egy, a könyvnél a gyermek világához jobban illő, értelmező közösséget hoznak létre¹. A felnőtt internethasználókkal kapcsolatban párhuzamosan érvényes az a megfigyelés, hogy az internet fokozza a nyitott, véleményváltozással járó vitára való hajlamot, illetve azt, hogy az interneten (is) csak az azonos hangúak keresik és találják meg egymást.²

Szakítsunk tehát, legalább időlegesen azzal a nézettel, hogy a média mint egy tőlünk független ágens „besugároz”, átformál minket. Tétélezzük inkább azt fel, hogy a médiával való kölcsönhatásunk formálja, alakítja társas valóságunkat, kultúránkat (benne értékrendszerünket), személyes megismerésünket és hozzáállásunkat. Ennek nyomán pedig ne vessük el azt a gondolatot, hogy a médiaműködésért és hatásért tulajdon hozzájárulásunkkal leszünk felelősek.

Médiahatás

A média mint kommunikációs rendszer egyedülálló szocializációs ágens, olyan hasonlíthatatlan tulajdonságokkal, mint a szünetmentesség, a tömeges hozzáférés és gerjesztés egészen nagy foka. A másodlagos szocializáció ágenseként a mindennapokhoz való hozzáigazodásunkat irányítja. Módszere, hogy az egyénit mint társadalmi szintűt mutatja, az individuálist társadalmi akcióként vagy viselkedésként tematizálja, amelyet így akadálymentesen tud visszavetíteni az egyéni szintre.

Történetileg a médiahatás-kutatások és elméletek három egymástól eltérő, egymást tagadó vagy részben elfogadó megközelítést mutatnak.³ A világháborús propaganda, az ideológiák agitációja és a tömegkommunikáció működésének korai megállapításai egy mindenható médiát mutatnak: azt, amelyik ingerekkel közvetlen válaszokat, viselkedést vált ki az emberekből, azt, amelynek hatása korlátlanul érvényesül. Ezt a XX. század közepéig tartó elképzelést a teljes tagadás váltja fel: a kampányok választási döntésre gyakorolt hatástalansága, a mediatizáció meggyőző erejének korlátozottsága arra indítja a kutatókat, hogy a médiát tehetetlennek tartsák az egyéni vélemények formálásában. Nem a média az, állítja az ötvenes évek új szemlélete (a kétlépcsős, majd később a többlépcsős áramlás elméletei⁴), ami hatást gyakorol, hanem a médiára nyitottabb emberek és a közönség többi tagja közötti személyközi kommunikáció; a médiahatás csak a társas viszonyokon keresztül érvényesülhet. A média tehát önmagában nem képes hatást kifejteni, az interperszonális kapcsolattartás nélkül tehetetlen. A következő





szemléletbeli paradigmaváltást a hatvanas években tapasztalhatjuk, a kultivációs kutatások⁵ (a média világgép-alkakító hatásának hosszú távú vizsgálatai) nyomán. Az újabb megközelítés szerint a média nem mindenható, mégsem tehetetlen, hanem befolyással bír az egyénre és a társadalomra egyaránt; ez a befolyásos média képét tárja elénk.

Leíró szempontból⁶ a média társadalmi hatásainak megkülönböztetése két dimenzióban történhet: egyfelől, aszerint, hogy a médiát és a médiahatást pozitív értéktársítással és bizakodóan vagy negatív értékeléssel és pesszimiztán tekintjük, másfelől, azáltal, hogy a médiahatásnak centrifugális vagy, ellenkezőleg, centripetális társadalmi erőt tulajdonítunk. Az előbbi magától értetődő, az utóbbi azonban magyarázatra szorul. A centrifugális hatás a tömegkommunikáció izoláló tendenciáját, szétszóródást eredményező, fragmentáló jellegét mutatja, míg a centripetális hatás azt feltételezi, hogy a média működhet a kultúra és társadalom egységesítése, az integráció érdekében is. A két dimenzió négy médiahatást jeleníthet meg az alábbiak szerint:

1. Az optimista megközelítés, amely ugyanakkor centrifugális hatást feltételez, úgy véli, hogy a média a szabadságot, a változás lehetőségét és a sokféleséget erősítheti a társadalomban.
2. Ha az elképzelés optimista, a feltételezett hatás pedig centripetális, akkor az értelmezés szerint a média a társadalmon belüli integrációt és szolidaritást erősítheti.
3. A centrifugális hatás pesszimista megközelítése szerint a média normahiányhoz, identitásvesztéshez vezethet a társadalmon belül.
4. A centripetális hatás borúlátó elképzelésében a média a dominanciát, az egyformaságot, a konformitást erősítheti.

Tehát a média hat, de a kutatás terepétől, elméletalkotó módszerétől, és a kutatási-elméleti kontextustól függ, hogy milyen erősnek, mennyire mélyrehatónak látjuk ezt a hatást. Hihetjük az egyes megközelítések alapján azt is, hogy a média a funkcionálisan differenciált rendszerekként működő, modern társadalmakban (mint az euro-amerikai társadalmak többsége, amelyek a pluralizmusban, a modernizmusban és az individualizmusban látják a legfontosabb értékeket) a sokféleség és a szabadság megőrzésének, az individualizmusnak záloga. Egyszersmind vélhetjük úgy is, hogy – másféle értékszemlélet szerint – a média a közösségi arculat elvesztésének, és a viszonyulás alapjainak eltűnésének eszköze.

A 70-es években a média kutatója másféle nézőpontot vett fel. Már nem a hatás, hanem a befogadói, médiafogyasztói igény és a médiahasználat motivációi, módjai, a kielégülés jellege érdekli. Megindul annak vizsgálata, hogy az emberek mely igényeik kielégülését várják a médiától, és hogyan hat ez a folyamat az életükre. A használat-kielégülés (uses and gratifications), majd a médiafüggőség elméletei e kutatások tanulságait foglalják magukba. Kétféle paradigma érvényesül





tehát a médiahatás leírásában. Az egyik a média, a másik a befogadó felől indítja logikáját. A kettő ugyanakkor egymásra is rákérdez: hatna-e a média, ha nem az igényeink szelektálnák az üzeneteit? Másfelől: nem a média hatásai alakítják-e igényeinket?

Mindeközben a szemio genesis folyamatainak hihetetlen gyorsulását figyelhetjük meg. A nyomtatott, tömegessé váló média mellett megjelennek az elektronikus médiumok: a televízió, a rádió, a telefon. A számítógép már működik mikorra, a magnetofon nyomán, a 80-as években megkezdődik a videorögzítő és -lejátszó időszaka. A 90-es évekre már a hétköznapi ember is ismeri és használja az internetet és a mobiltelefont. A XXI. század hajnalán az adathordozók új generációja születik meg, egyszerre multiplikálódik és konvergálódik a média. Ha ma összeadjuk egy „médiában gazdag”⁷ otthon lakójának médiafogyasztásra szánt átlagórát, akkora számot kapunk, amely azt valószínűsíti, hogy egy időben, párhuzamosan fogyasztja és használja a médiumai kínálta tartalmakat. Megváltozik a befogadás módja, az egymásutániságból a szimultánra vált, a médiafogyasztó a lehetőségek multiplikálódásában figyelemfókuszait is megsokszorozza. A technológiai újítások, az új médiumok a „kulturális evolúció” legújabb fázisának erőforrásai is lesznek. Általuk, miattuk és velük átformáljuk kultúránkat, hozzáigazítjuk az információk elszabadult versenyének gyorsaságához és nyersességéhez⁸.

A média három „arca”

A nyomtatott média megkívánja az olvasás, és az információk olvasással történő szerkesztésének kompetenciáját: készséget, amely a megértésen és összefüggések feltárásán keresztül az értelmezés hatalmát is rejtheti. A befogadás a szimbolikus és absztraháló kód (többnyire nyelv) miatt aktív, az értelmezés folyamata azonban nem ágyazódik interaktív térbe. A közlés és befogadás vonalai nem metszik egymást.

A hagyományos elektronikus média tartalmainak befogadásához nincs szükségünk semmiféle „képesítésre”, látni és hallani optimális esetben természetesen legképesek és képesek vagyunk. A befogadás itt könnyebb, de egyben letaglóztottabb lesz. A televízió és a rádió olyan „inkompetens” fogyasztót állít elő, akinek a befogadása nem az értelmezésben, csupán a választásban kritikai. Elkapcsolunk, ha nem tetszik valami. De a tetszés már nem feltétlenül az ismeretszerzés vagy elmélyítés igényének, hanem az érzelmek vagy attitűdök, sőt sokszor csupán az ingerek szintjén dől el.

Az új média, vagyis a számítógéphez, illetve internethez kötött befogadás ismét kompetenciákat kíván. A technológiai-informatikai nyelv ismeretét. A technikai kommunikáció (az egyik fél az ember, a másik a gép) kiábrándító, de kezelhető szabályait. Az új verbális kultúra jeleiben és protokolljában való jártasságot.





A médiaszöveg átjárhatóságának, egymásba ágyazottságának kezelését. Kommunikációs készségeket a keresésre, és emberi nyitottságot a megtalálásra. A nyomtatott médiával szemben itt nem a megértésen, a gondolatok kiegészítésén, az ember gondolkodásfolyamába, élettörténetébe való beillesztésén fáradozunk, hanem a megértés lehetőségének kitágításán és azon, hogy minél hatékonyabban oldódjunk fel a hipertext gondolatmasszájában és milliónyi élettörténetében.

Az újságot tartva még saját elménk (lelkünk, meggyőződésünk) szervezi a médiakommunikációt. A számítógép előtt ülve már egy másik agy szervezi gondolkodásunkat. Mára nem mi kommunikálunk témákról, hanem a témák kommunikálnak rólunk. Az új média, ellentétben a hagyományos elektronikus médiával nem lineárisan, vagyis egy előre megszerkesztett, analóg, sorban egymásra szerveződő módon kínál számunkra információt, szórakozást, tanulságokat, hanem olyan, a személyes igényektől függően (on demand) elinduló, egymáshoz végtelen számban és szinten konfigurálódó, digitális módon, amelynek jellegét nem egy előre meghatározott tervezés, hanem a kiindulópont hatóereje szervezi. Az új média interaktív, vagyis lehetővé teszi a bekapcsolódók kölcsönös jelenlétét. Éppen csak a jelenlét válik virtuálissá. Ahogy a televízió és a rádió a hely és tapasztalás egységét megbontotta (például azzal, hogy egy magyar néző az afrikai elefántokról nézett ismeretterjesztő filmet), úgy az internet megszüntette a személy és a jelenlét egységét⁹. Már nem biztos, hogy én vagyok jelen. Aki jelen van, az nem törvényszerűen és feltétlenül azonos velem, nem csak szerepében, hanem szubjektumában is eltérhet (mint például a Second World világában létrehozott személyiségek).

A nyomtatott média kritikai befogadását a személy és tárgy közötti, racionalitást lehetővé tevő távolsága, felülete adta, az a tudatosság, amely megengedi, hogy elfogadjunk vagy elutasítsunk érveket, gondolatokat, információkat.¹⁰ Az új média ezt a különbséget megszüntetni törekszik, ezzel egyúttal megszüntetve a humán ágens elhatárolódását attól, amit befogad.

A nyomtatott média megerősítette, a hagyományos elektronikus média megtöltötte, az új média pedig megsokszorozza az egyén identitását. Az internethez már a fluid, folyékony azonosság fogalma kapcsolódik. Míg a nyomtatott média szövegét az autonómia, az elektronikus médiáét általában a kiüresedő, pszeudo-, és önmagára utaló jelleg határozza meg, addig az új média a transz- és intertextusok világát hozza. Az elektronikus (megkülönböztetetten az új) média átalakítja a kommunikáció kultúráját. Egyfelől nem korlátozzuk többé a kimondhatót, az interneten többé-kevésbé (illetve már igen nehezen tetten érhető szűréssel, mint például a keresőprogramok vagy a moderátor funkciók) bármit, voltaképpen bármilyen kódton megjeleníthetünk. Ezzel megússzuk azt az erőfeszítést¹¹, hogy korlátokat szabjunk önmagunknak, a korlátlanság eszményében pedig feloldjuk a reális kapcsolatteremtés emberre jellemző arányát és mértékét is.¹² A kommuni-





káció módja demokratikusabbá¹³ válik¹⁴: a vélemények más álláspontok kölcsönhatásában mutatkoznak, ez a kommunikációba való bevonódást erősíti¹⁵, de a társadalmi bevonódottságot nem feltétlenül.¹⁶ A kommunikáció kifejezésrendszere konvergálódik, kialakul az írott beszéd, illetve a beszélt írás, a másodlagos (már írásbeliségen szocializált szóbeliséget) egy harmadlagossal, a szimulált szóbeliséggel árnyalja. A vizuális kód átlényegíti a verbálist. Ennek egyik alapvető oka az internet globális jellege, amelyben a kifejezés kulturális, nemzeti kötöttsége inkább hátrány, mint előny. A másik oka, hogy a vizuális kód logikája sokkal jobban illik a nem-lineáris befogadáshoz, mint a verbálisé. A kép betölti a pillanatnyi észlelést, olyan „élénk információként”, amely egyben az ábrázolt valóság bizonyítékául is szolgál. Konkretizál és metaforizál, míg a verbális absztrahál és szimbolizál. Együttal a képek önálló életre kelhetnek, elszabaduló fantáziák élő-lényeivé válhatnak, világokat hozhatnak létre (lásd számítógépes játékok).¹⁷ Ezzel az új valósággal pedig már nem tudunk lépést tartani, és így észrevétlenül vagy, pontosabban, reflektálatlanul kilépünk a kommunikáció, a párbeszéd lehetőségének teréből. A hagyományos és az új média olyan „nézésre” szoktat rá minket, amely nem lát, és/mert hisz, hanem a hisz, mert lát XX. századi paradigmáját erősíti.

A XX–XXI. század médiája megváltoztatja a kommunikáció formáit is. Thompson, 1995-ben a média és modernitás kérdéséről írva az interakciók három típusát különíti el. Az első a *szemtől szembeni kommunikáció* formája, amelyben a felek a másik és saját¹⁸ tényleges jelenlétük kontextusában, fizikai közvetlenségében, közös tér-időrendszerben viszonyulnak egymáshoz. A cselekvések a megkülönböztetett másikra irányulnak, és kialakul a kétirányú közlésfolyamat helyzete. A második a *közvetített interakció*; ez az elsőhöz hasonlóan potenciálisan dialogikus, egy megkülönböztetett címzetre, befogadóra irányul, de a felek között a tér vagy idő egysége megtörik, a felek nincsenek közvetlenül egymáshoz rendelve. Végül, a közvetített kommunikáció altípusaként nevezi meg a *közvetített kvázi-interakciót*, amely a tömegkommunikációra jellemző forma. Monologikus, egyirányú, a tér, idő és jelenlét (a befogadás tere és ideje nem azonos a kibocsátásával, a jelenlét pedig szimulálhatóvá válik) szétválasztásával működő interakció ez. A feleket újfajta társas kapcsolat jellemzi, a távolságból kialakuló, nem kölcsönös intimitás és bizalom¹⁹. Bár Thompson kritikusaiknak legfőbb érve az, hogy az internettel megvalósuló új interakciós formáról nem ír, tipológiájának hasznosságát azért ismerhetjük el, mert az internetes interakció megragadására is alkalmas. A megoldás a „mix”: az internetes kommunikáció ugyanis a fenti három típus keverékét, hibridjét valósítja meg. Teljesül az időbeli egység, míg a térbeli megszűnik. Megvalósul a jelenlét, de legtöbbször szimulált személyiséggel, érvényesül ugyanakkor a hatalmas információs térben való monologikus információ is; a közlés egyirányúsága.





Átalakulnak a kommunikáció műfajai is. A műfajok formája és „tartalma” a szociális helyzetek funkcióiból, céljaiból és jelentéséből származik, azok dekódolásával valósul meg. A műfajok egyúttal az adott időben létező közösségek fontos és tipikus szociális helyzeteinek pontos indexét, katalógusát nyújtják.²⁰ Bazerman szerint a műfajok, szociális konstrukciók, amelyek a kommunikációt és a viszonyokat szabályozzák; a társas kapcsolatokban megjelenő problémák szimbolikus megoldásainak is tekinthetjük őket.²¹ A műfajok amellett, hogy adott körülményekhez köthető cselekvés-repertoárokat neveznek meg, lehetséges beszélői szándékokat is azonosítanak. Az elektronikus (hagyományos és új) média korszakában nemcsak az interakció formája változik, hanem a kommunikáció műfajai is. Új társas kapcsolatok, új problémáira, új megoldásként jönnek létre. Mégsem teljesen újak, hanem a meglévők újszerű keverékei, hibridjei. Az info- és edutainment (az információs műfaj oktatási vagy szórakoztató célúval való keverése) ennek csak a kezdetét jelöli. Számos ilyen „friss” műfaj a blog (mint a levél, a napló (munkanapló) és a valóságshow sajátos keverékműfaja), a chat (a hozzászólás és a levél köztes kifejezőmódja), a komment (a hozzászólás és vita hibridje) a korábbi műfajformák átretorizálásából, a kommunikációs helyzethez és a technológiai kapacitáshoz illeszkedve jön létre.

Mivel, „nem az élmény szervezi meg a kifejezést, hanem – éppen fordítva – a kifejezés szervezi meg az élményt, a kifejezés adja meg az élmény első formáját és az határozza meg irányát is”²², feltételezhetjük, hogy a hibrid kifejezés az élmény átalakulásához is elvezeti a médiahasználókat.

Az elektronikus média megnöveli az információ mennyiségi befogadásának alkalmait és lehetőségeit, de egyúttal módosítja ennek minőségét is. Johann Baptist Metz szavaival: „A tömegmédiák nemcsak az emberi szubjektivitás és az emberi érzékelés gazdagítására törekszenek, de le is lohasztják a szubjektivitást, mert egyre inkább mentesítik az embert attól az erőfeszítéstől, hogy szubjektumszerű nyelvet használjon, és önállóan értelmezze a történelmet. A média információáradata szemléltetést nem csupán a felvilágosodást szolgálja, hanem újfajta, bizonyos szempontból másodlagos értetlenséget is szül, amelyet sokkalta nehezebb levetkőzni, mint az elsődleges értetlenséget [...], egészen egyszerűen azért, mert a másodlagos értetlenség állapotában létező ember mintha egyáltalán nem is szenvedne saját magának okozott értetlensége miatt. [...] Újra tárt karokkal fogadják a mítoszokat, kivált, ha nem keresztény kultúrákból érkeznek: ha Isten nélküli vallást kínálnak.”²³

A médiakultúra varázsszavai

A kommunikáció kultúrájából az információ kultúráját fenntartó tömegmédiák, a hagyományos és új elektronikus rendszerek két legfontosabb kulcsszavává





a gyorsaság és hatékonyság válik. Az egyik a jövő időperspektívájában való bizonytalanságot, sőt annak elvetését, és a jövőbe tekintéshez szükséges bizalom és türelem elvesztését eredményezheti, míg az utóbbi a működés sokszor arányvesztő, az emberen túlnyúló elvét érvényesíti. Az információ gyors, a kommunikáció viszont lassú. Az interaktív tér megnyílásával párhuzamosan egyre kevesebb időt szánunk magára az interakcióra.

A másik kulcsszó-pár a *megszabadulás és felszabadulás* (szórakozás). Felszabadulás és kikapcsolódás a valódi életfolyamból, annak viszonyrendszeréből, a szociális intézmények ellenőrzése alól²⁴ (család, iskola)²⁵. A valóságos behelyettesítése a virtuálissal (társaságba-járás helyett tévézés vagy internetezés, a társas normákba – korlátok közé – való beilleszkedés törekvése helyett az én elengedésének és megnyitásának korlátlansága). Egyúttal a gátlásoktól való megszabadulás az identitás újraalkotásának lehetőségével, a következményektől való függetlenedéssel.

A média varázsszava továbbá a *hozzáférés*, a felületek nyilvánossá tétele mind szélesebb sávban és intenzívebb meghívással. Ez a megnyíló horizont ugyanakkor nem csupán lehetőség, hanem egyúttal a verseny felerősítése: mindazok számára, akiknek nem „jut” belőle (az információs szempontból periférikus országok lakói, például Afrikában) gazdaságilag és kommunikációs értelemben hátrányos helyzetbe kerülnek. Ismét egy „kód”, amiből lehet „kidolgozottabbat” vagy „korlátozottabbat” birtokolni. A hozzáférésnek a lehetőség mellett az orientációja²⁶, a célja és a tartalma is lényeges: nem mindegy miért szeretnénk valamihez hozzáférni. És az sem, mennyire közösségi ennek a hozzáférésnek a motivációja. A hozzáférés egyéni szabadságával perszonalizáljuk az információs szférát magunk körül: így eltűnhetnek a kötelező, a közösség szempontjából fontos témák az környezetünkől. A nyilvánossághoz való hozzáférés érdektelenné is tehet bennünket.

A média által alakított kultúra egyik legmeghatározóbb fogalma a *próbálkozás*. Az internetes keresés a megtalálás próbája: a valami helyett a bármire való irányulása teszi annyira szabaddá (és annyira „emancipálatlanná”). A televízió távkapcsolójának másodpercenkénti megnyomása a választás előtti kipróbálás gesztusa. De kipróbálhatjuk a terméket vásárlás után, a szolgáltatást igénybevétel előtt. Írathatunk próbafelmérőt a diákjainkkal, és, ha nem sikerül, akkor javítót. Van próbafelvételi. És van próbaházasság, de van robot-próbagyermek is, akit két hétig tesztelni lehet annak érdekében, hogy eldöljön, érettek vagyunk-e a gyermekvállalásra. Kicsereélhetőek az élmények és emlékek.²⁷ Az emberi élet, számos fontos döntés kérdésében önmaga „próbafülkéjévé” vált. Mert a média a valóság megkettőzésével (vagy megsokszorozásával), az értelmezés kereteinek multiplikálásával azt az érzést kelti, mintha az életen belül is párhuzamosan, egymást fedő síkként történne a próbálkozás és a megélés. Pedig az élet ebben az értelemben még „hagyományos média”, olyan linearitás, amely csak felülről jövő erő által válhat egésszé.





Epilógus

„Ahol nagyon félnek a gonosztól, ott elszaporodik a bűn” – hallottam nemrégiben a tudós jezsuita szerzetestől, Nemeshegyi Pétertől. Ne féljünk tehát a médiától, mert akkor „elszabadul” a hatása. Ne féljünk önmagunk befolyásolhatóságától, mert teljesen kiszolgáltatottá válunk. És ne féljünk a változástól, mert akkor bármi megtörténhet.

JEGYZET

- ¹ A kutatás élesen cáfolja, hogy a játékok használata antiszociális lenne. Ezekben a tevékenységekben van kollaboratív jelleg – még akkor is, ha többnyire elszigetelten játsszák –; számos interaktív lépést tartalmaznak. (Jessen, 1999.) (vö. Buckingham, 2008.)
- ² vö. Rice, Haythronthwaite, 2008.
- ³ Részletesebben lásd: Gripsrud, 2007, 44–58.
- ⁴ A kétlépcsős áramlás elméletét kidolgozói – Elihu Katz és Paul Lazarsfeld – az 1955-ös *Personal Influence* című munkájukban írták le részletesen (Free Press, Glencoe). A többlépcsős áramláshoz Rogers és Shoemaker kutatásai köthetők. (*Communication of Innovations*, 1973.)
- ⁵ George Gerbner nevéhez fűződő, meghatározó kommunikációkutatói irányzat és iskola.
- ⁶ Bővebben lásd: McQuail, 2003, 70–71.
- ⁷ „media-rich homes” (Buckingham, 2008, 789.)
- ⁸ Itt nem egyfajta – ma már valamelyest korszerűtlennek is tekintett – médiumelméleti (a médium mint technológia hatásának vizsgálata) szempontot vetünk fel, hanem azt a gondolatot, hogy a médiaműködés integrálódása befolyásolja a kultúrát közösségileg vagy egyénileg alkotó és fenntartó ember életét és szimbolikus reprezentációit.
- ⁹ Az ember végeredményben önmaga szimulációjává válik. (Baudrillard, 1997.)
- ¹⁰ A tudatosság egyet jelent a szubjektum és a tárgy közötti átvitel folytonosságának megtörésével. A tudatosság a személyt valami önmagától radikálisan eltérővel szembesíti: azért tudunk elfogadni vagy elvetni egy állítást, mert nem vagyunk azonosak vele. (Johnstone, 2007.)
- ¹¹ „Tagadjuk azt is, hogy az emberek közötti kommunikációban bármiféle korlátnak helye lenne. A XX. századi kommunikációs technológia egész logikája e felé a kifejezésbeli nyitottság felé hajlik. [...] Nem kapcsoljuk össze az abszolút közlékenységbe vetett hitünket a tömegkommunikáció szörnyűségeivel, mert tagadjuk azt az alapvető igazságot, amely egykor kialakított egy közkultúrát. Az aktív kifejezés emberi erőfeszítést igényel, és ez az erőfeszítés csak olyan mértékben lehet sikeres, amilyen mértékben az emberek korlátozzák annak körét, amit kifejeznek egymásnak. [...] Mi egyszerűen elutasítjuk – különféle módokon – az ennek szabott korlátokat.” (Sennett, 1998, 282.)
- ¹² Egy ember szoros kapcsolatot legfeljebb tíz továbbival képes létesíteni, állítja a humánológia.





- ¹³ Az egyenlőség-elv működése, filozófiai értelemben megnehezíti az egység-elv érvényesülését. Egyúttal a stílus problematikáját is felveti: ahol mindenkinek szabad szólni, ott minden megnyilvánulás a kifejezés közös (bizonyos értelemben stílustalan) szintjére redukálva lesz érzékelhető.
- ¹⁴ Az internet olyan új, elektronikus ifjúságot hoz létre, amelyik demokratikusabb, képzeletereje mellett társadalmi felelősségérzete is nagyobb, mint a megelőző generációké. (Tapscott, 1997.)
- ¹⁵ Margaret Morse szerint az ember elemi igénye, hogy megvalósuljon az Én-Te kölcsönössége, a látva és láttatva, figyelve és figyelőn való részvétel, az, hogy partnerként észrevehetővé váljunk a kommunikációban. Az internet ugyanakkor ezt az emberi igényt a gépi mediációval csapja be, és ezzel erodálja a jól működő társadalmak szocialitását. (1998, 35.) Henry Johnstone állítja, hogy az emberek megkívánják a kreatív kommunikációt, a kreatív kommunikáció pedig csak emberek között mehet végbe. (Johnstone, 1982.) A kreatív kommunikáció két lehetséges alternatívája a technológiai kommunikáció, illetve a kommunikáció hiánya. A technológiai kommunikációban, a kreatív meghatározásából kiindulva az egyik fél nem ember, vagyis a beszélő számára hallgatója megszűnik embernek lenni, elvont dologgá, alapanyaggá válik.
- ¹⁶ Kiss, Boda, 2005.
- ¹⁷ A baloldali, társadalomkritikai személetű Guy Debord, már 1967-ben a spektákulum társadalmáról írva így gondolkodik: „Ahol a létező világ puszta képekké változik, ott a puszta képekből valódi lények lesznek – fantazmák, amelyek hipnotikus erővel hatnak a viselkedésre. Mivel a spektákulumnak az a dolga, hogy a világot, amely közvetlen módon immár nem érzékelhető, különböző speciális eszközök és elvek közvetítésén keresztül *láttassa*, elkerülhetetlen, hogy az emberi látást hozza abba a kivételezett pozícióba, amelyet valaha a tapintás érzéke foglalt el; természetes, hogy a [...] legkönnyebben félrevezethető érzék felel meg a jelenkori társadalomban uralkodó általános absztrakciónak. De a spektákulum nem azonosítható puszta szemmel [...] elszökik az emberi tevékenység elől, elérhetetlen az újbóli átgondolás és a korrekció szándéka számára. A spektákulum a párbeszéd ellentéte. Ahol a reprezentáció független életre kel, újrateremti önmagát. (Debord, 2006, 13.)
- ¹⁸ Giddens ezt az ágens „korpo-realitásának” nevezi. (1984, 123.)
- ¹⁹ Horton és Wohl (1986) korábban ezt nevezték paraszociális kapcsolatnak. A televízióban szereplők és a nézők között kialakuló interakciókat mint konverzációs események szimulákrumát írják le: bár ezek az aktusok monologikusak, a néző érezheti úgy, hogy hozzá, neki szólnak, még a tévé „személyiség” fizikai közvetlenség hiányában is. (Moore, 2005, 75–77.)
- ²⁰ Kress, 1989, 19.
- ²¹ Bazerman, 1988, 62.
- ²² Bahtyin, 1986, 243.
- ²³ Johann Baptist Metz, 2008, 105.





- ²⁴ Jon Katz utópikus meglátása szerint az internet a gyermekek felszabadításának eszköze: általa menekülhetnek meg a felnőttek ellenőrzése alól, és valósíthatják meg saját kultúrájukat. (Katz, 1996.)
- ²⁵ A gyermekek felnőttek ellenőrzése alóli felszabadulásának, és a saját gyermekkultúra kialakulásának támogatása sajátosan nyilvánult meg a 2009-es budapesti központi tehetségverseny versmondó szekciójának zsűri-elnöke véleményében. Az eredményhirdetésen azt hangsúlyozta, hogy a gyermekek a versválasztás és -mondás tekintetében törekedjenek arra, hogy megszabaduljanak tanáraik és szüleik rájuk erőltetett akaratától és témáitól (lásd hazaszeretet, szabadság és hit), és a nekik való megfelelési vágytól. Gratulált annak a versenyzőnek, aki az eredményhirdetésre „lazított” az ünneplő ruháján.
- ²⁶ A hozzáférésnek a célja és tartalma is fontos: a fiúk inkább játéokra, vetélkedésre (játékkonzolok, programok), a lányok jellemzőbben kommunikációra használják.
- ²⁷ „Az európai civilizáció áru- és csereelve ma már a gazdaság szféráján jócskán túlnyúlva társadalmunk lelki alapjaiba is beépült, s a maga módján gyarmatosította az emberi szíveket: minden kicserélhetőnek tűnik, az emberi kapcsolatok is, és történelmi emlékeink területén egyre kevésbé az erkölcsi felelősség iránymutató, egyre inkább az objektív valóságnak beállított ártatlanság^{xxxviii} a mérvadó. [...] Hová tűnt tehát az ember? Úgy tűnik, az ember egyre kevésbé él tulajdon emlékezeteként, szinte már csak önmaga kísérlete.” (Metz, 2008, 103–104.)

IRODALOM

- Mihail M. BAHTYIN, *A beszéd és a valóság. Filozófiai és beszédelméleti írások*, ford. OROSZ István, Bp., Gondolat, 1986.
- Jean BAUDRILLARD, *Az orgia után* = J. B., *A orosz transzparenciája*, Bp., Balassi Kiadó, 1997, 9–18.
- Charles BAZERMAN, *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science* Madison, University of Wisconsin, 1988.
- David BUCKINGHAM, *Children and New Media = Handbook of New Media. Social Shaping and Social Consequences of ITCs. 2nd ed.*, eds. Leah A. LIEVROUW, Sonia LIVINGSTONE, London, Sage, 2008, 75–92.
- Guy DEBORD, *A spektakulum társadalma*, Bp., Balassi Kiadó, 2006 (Tártóshullám).
- Anthony GIDDENS, Christopher PIERSON, *Conversations with Anthony Giddens, Making Sense of Modernity*, Cambridge, Polity Press, 1998.
- Jostein GRIPSRUD, *Médiakultúra, médiatársadalom*, Bp., Új Mandátum Könyvkiadó, 2007.
- Donald HORTON, Richard R. WOHL, *Mass communication and para-social interaction: observations on intimacy at a distance = Inter/Media interpersonal communication in a media world. 3rd ed.*, eds. Gary GUMPERT, Robert CATCHART, New York, Oxford University Press, 1986.
- Carsten JESSEN, *Children's Computer Culture: Three Essays on Children and Computers*, Odense, Odense University, 1999.





- Henry W. JOHNSTONE JR., *The Philosophical Basis of Rhetoric. Philosophy and Rhetoric*, vol. 40. no. 1, 2007, 15–26.
- Henry W. JOHNSTONE JR., *Communication: Technology and Ethics = Communication, Philosophy and the Technological Age*, ed. M. J. HYDE, Tuscaloosa, University of Alabama, 1982, 38–53.
- Jon KATZ, *The rights of kids in the digital age*, 1996, Wired 4.07. <http://www.wired.com/wired/archive/4.07/kids.html>
- KISS Balázs, BODA Zsolt, *Politika az interneten*, Bp., Századvég, 2005.
- Günther KRESS, *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*, Oxford, Oxford University Press, 1989.
- Denis MCQUAIL, *A tömegkommunikáció elmélete*, Bp., Osiris, 2003.
- Johann Baptist METZ, *Memoria passionis. Vészélyes emlékezet a pluralista társadalomban, Mai keresztény gondolkodók I*, ford. GÖRFÖL Tibor, Bp., Vigília, 2008.
- Shaun MOORES, *Media/Theory. Thinking about media and communications*, London, Routledge-Taylor and Francis, 2005.
- Margaret MORSE, *Virtualities: Television, Media, Art, and Cyberculture*, Bloomington, IN, Indiana University Press, 1998.
- Ronald E. RICE, Caroline HAYTHORNTHWAITE, *Perspectives on Internet Use: Access, Involvement and Interaction = Handbook of New Media. Social Shaping and Social Consequences of ITCs. 2nd ed.*, eds. Leah A. LIEVROUW, Sonia LIVINGSTONE, London, Sage, 2008, 92–114.
- Richard SENNETT, *A közéleti ember bukása*, Bp., Osiris, 2008.
- Don TAPSCOTT, *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*, New York, McGraw and Hill, 1997.
- John B. THOMPSON, *The Media and Modernity: a Social Theory of the Media*, Cambridge, Polity Press, 1995.





Wass Albert

Nem vagy egyedül a földön

Jól figyelj most ide, mert ez nagyon fontos: nem vagy egyedül a földön. Nem tudom eléggé hangsúlyozni: nem vagy egyedül. Sajnos, rajtad kívül még sok millió ember él. Nem tudom pontosan mennyi, de nagyon sok.

Valamennyi embernek ugyanaz a célja, mint Neked: emberi módon akar élni. Békét és nyugalmat akar. Otthont, vagyis egy szemétdombot, melyen ő a kakas, aki kukorékol.

Azonban több a kakas, mint a szemétdomb. És így egymás között meg kell osztátok a dombot és a kukorékolást.

A legtöbb baj közöttetek ebből származik. Mert minden ember körül van egy láthatatlan bűvös kör: az egyéniség köre. Egyiknél kisebb, másiknál nagyobb, de ne hidd, hogy bárkinél is hiányozhatik. És minden kör három részre oszlik, mivel minden ember három részből áll: egy remetéből, egy despotából és egy művészből.

Az emberi társadalom világa ezeknek a láthatatlan köröknek a hihetetlen összezsúfolását hozta létre. A körök mindenütt érintkeznek, összeütköznek, sőt metszik egymást.

Ügyelj a körülötted élők köreire! Ha lehet, helyezd el úgy köztük a magadét, hogy mások köreit ne érintsd általa. Az összekoccanó körök nyomán mérges váladék keletkezik, a veszekedés. Könnyen haraggá gyűl és gyűlöletté fekélyesedik. A zsúfolt együttélés fertőző baktériumokat termel.

Ha helyszűke miatt nem áll módodban elkerülni az összekoccanást, a Téged szorító körök despota-cikkébe behatolhatsz. Legtöbb embernél ez amúgy is túlságosan nagy helyet foglal el ahhoz képest, hogy elfogadta a civilizáció kényelmeit. (Ilyen úri ösztönökhöz ugyanis csak annak lehet joga, aki úgy él mint a medve, vagy mint az ősember. Maga szerzi meg azt, amire szüksége van és a társadalmi élet gépezetének hasznáról lemond. Aki azonban elfogadta a kényelem játékszabályait, az egyéni szabadságának és despota-énjének úri mivoltáról önként lemondott, olyan mint a kutyává szelídült farkas.)

De senkinek művész-énjét ne bántsd! Apró kis bogarait: hogy szeret heverni ebéd után, cukorral eszi a vajás kenyeret, ébredés után szivarra gyújt az ágyban. Hogy szenvedélyei vannak. Hogy szeret korán kelni. Hogy nem szeret korán kelni. Hogy tízpercenként huzatot csinál, mert nincs elég levegője. Hogy ordít, ha mások huzatot csinálnak. Hogy szereti, ha dicsérik. Hogy nem szereti, ha dicsérik. És még ezer ilyesmi. Ezeket ne bántsd, ha nem okvetlenül szükséges. Ezek teszik kerekké az ember egyéniségét és éppen úgy szüksége van rájuk, mint a sóra.

Legjobban azonban minden emberben a remetét tiszteld. A magányosat, a tartózkodót, a szemérmeset. Minden egyéniség mélyén ez lappang valahol. Néha nagyon mélyen elrejtőzve a felületesség alá. De ott van. S akiben a remetét megbántod: ellenségeddé válik.

És még valamit jegyezz meg jól, mielőtt kukorékolni a szemétdombra kiállasz: előkelő csak az, aki nem szorul másokra. Tudnod kell, hogy itt nem olyan előkelőségre gondolok, amit ruha vagy hivatal jelent. Itt a belső előkelőségről van szó, az egyetlen igazi előkelőségről.





Ha tétlenül nézed, hogy más vágja föl szívességből a fadat, vagy más ássa föl szívességből a kertedet, mert úri tenyered munkával piszkítani átallod: előkelőséged egy-egy darabjáról önként lemondottál. Ha ezt teszed, halkabban kukorékolj és sokkal szerényebben. Teljes hanghoz csak annak van joga az emberi társadalom szemétdombján, aki nem adósa senkinek. Aki az élet megéléséhez nem fogad el könyöradományokat. Ezek az igazán előkelő emberek.

Tanulj tapintatot. A tapintat az együttélés diplomáciája. Ne nyiss ablakot arra, aki fázik, mert náthát kapsz a hidegtől, amit ezáltal benne magaddal szemben dermesztettél. Ha valakin valami csúnyát észlelsz, ne dicsérd azt szépnek, mert megsérted és megalázod ezzel. Ne nevezd „drágám”-nak, „édes”-emnek vagy „szívem”-nek azt, aki számodra se nem drága, se nem édes és akinek a szívedhez semmi köze sincsen. Tanuld meg, hogy a tapintatos ember mindég őszinte. Abban, amit mond és főleg abban, amiről hallgat.

Légy jól nevelt. Igyekezz hozzánevelni magadat az emberek közelségéhez. Csak a nevetlen emberről lehet tudni, hogy mikor van rossz kedve. Fegyelmezd magad. Senkit sem érdekel, hogy milyen hangulattal ébredtél föl reggel és egyedül csak a fogorvosodra tartozik, hogy fáj-e a fogad, vagy sem. Ha okvetlenül érzed, hogy kellemetlenségeket kell mondanod, mert jólneveltséged gyöngébb, mint hangulataid: bújj el valami félreeső helyre és írd le egy papírra mindazt, amit megmondanál. Tedd el, és másnap olvasd el megint. Egy héti olvasd el minden nap és a hét végén olvasd föl barátaidnak is. Azok nevetni fognak rajta. Te pedig a szégyenkezés által emberré neveled magad.

Igyekezz kulturált lenni. A kultúra nem azt jelenti, hogy fogkeféd van és meg tudod indítani a gramofont. A kulturált ember látni és érezni tudja a szépet és a jót. Bennük és általuk fölülemelkedik állati mivoltán és valóban igyekszik azzá lenni, akit Isten a maga képére teremtetett. A kulturált ember uralkodik önmaga fölött és úgy bánik indulataival, mint a házőrző kutyákkal: időnként elengedi őket, de csak a kerítésen belül és csakis olyankor, ha tolvaj kerülgeti kertjét.

Gondolj gyakran arra, hogy nem a társadalmi rendszerek teremtették az embert, hanem Isten. De azt se feledd el, hogy a társadalmi rendszereket nem Isten teremtette, hanem az emberek maguk. Részben uralmi ösztönökből, részben békétlenségéből. A civilizációt pedig kimondottan csak kényelemből és lustaságból. Városban élsz, hogy ne legyen sáros a lábad, ha esik az eső. Ne kelljen messzire gyalogolj, ha valamire szükséged van és ne magad főzzed az ebédedet. Tehát ne panaszkodj, ha elüt a villamos, vagy ha kozmás az étel, amit eléd tesz az, aki helyetted elkészítette.

Egyáltalában semmire se panaszkodj. A panaszkodó ember olyan, mint a rossz gyerek, aki megkíván egy játékot, és amikor megkapja, nincsen vele megelégedve. Előbb-utóbb a fenekére vernek.

Ha kifogásaid vannak az emberi közösség ellen: fordíts neki hátat. Vonulj föl a hegyek tejére, építs kunyhót magadnak, készítsd magad a lábbedet, varrd magad a ruháidat. Ha az emberi társadalomtól semmit el nem fogadsz, szidhatod kedved szerint. De amíg veled született lustaságod előnyeit élvezi, addig hátrányait is tűrd el szótlanul.





A VIZUÁLIS MÉDIÁBAN MEGJELENŐ ERŐSZAK HATÁSA A GYERMEKEKRE ÉS SERDÜLŐKRE

KATONA NÓRA, SZITÓ IMRE

A médiában látott erőszak miatti aggodalom átmenetileg akkor erősödik fel, amikor olyan gyilkosság híre borzolja fel a közvéleményt, amelyet gyermek vagy serdülő hajt végre, és a kihallgatás során egyértelműen arról számol be, hogy valamelyik videojáték erőszakos karakterének cselekedeteit követte saját tetteivel. A médiahatást befogadó személyek valóságos, hétköznapi viselkedésében az erőszakos cselekmények ritkán jönnek létre egyetlen ok miatt, sokkal inkább többszörös források hatásaként keletkeznek. Az erőszakos elektronikus média is a számos tényező egyike. Egyik kutató sem állítja azt, hogy egy megvalósult erőszakos viselkedésnek egyedül a médiaerőszak lenne a közvetlen oka.

A kutatók a médiában megjelenő erőszakot egy embernek vagy emberhez hasonló lénynek egy másik emberrel szemben tanúsított szóbeli és fizikai szándékos sérelem okozásaként határozzák meg. Már hét évtizede is számos erőszakos médium volt hozzáférhető a gyerekek számára, de mostanáig sok változás következett be, mert nemcsak moziban, tévében, hanem interneten, videojátékon és mobiltelefonon is elérhetővé váltak az erőszakos tartalmak.^{1. 2. 3}

A legtöbb aggályra okot adó viselkedés a fizikai agresszió, melynek súlyossága a meglökéssel történő bosszantástól egészen az emberölésig terjed. A médiahatást befogadó személyek valóságos, hétköznapi viselkedésében az erőszakos cselekmények ritkán jönnek létre egyetlen ok miatt, sokkal inkább többszörös források hatásaként keletkeznek. Az erőszakos elektronikus média is a számos tényező egyike. Egyik

kutató sem állítja azt, hogy egy megvalósult erőszakos viselkedésnek egyedül a médiaerőszak lenne a közvetlen oka. Ismert az a tény is, hogy a médiaerőszakot befogadó fiatalok jelentős része nem válik erőszakos serdülővé vagy felnőtté. A kutatások ennek ellenére azt mutatják, hogy az agresszív gyerekek jelentős része nagy valószínűséggel agresszív felnőtté válik és fordítva, az erőszakos gyerekek és felnőttek már gyerekkorukban is erőszakosak voltak. Egy másik megalapozott állítás szerint pedig idősebb serdülőknél és huszoneveseknél, de középkorúaknál is kimutatható, hogy hétköznapi erőszakos viselkedésük intenzitásának és gyakoriságának egyetlen bejósolója a gyermekkorban tanúsított erőszakos viselkedésük. Ami tehát elősegíti az agressziót gyermekeknél, az a felnőttkor eléréséig vezető szocializációs folyamatban kockázati tényezőnek tekinthető. A kocká-





zati tényezők jelentőségét hangsúlyozó kutatók egyik vizsgálatban kimutatták, hogy a szülői felügyelet hiánya és a tévénézéssel eltöltött magas óraszám jósolta meg a gyerekek valóságos agresszív viselkedését kisiskolás és prepubertás korban.⁴ Azok a kutatók, akik nem tartalmi különbségekkel, hanem a kockázati tényezők számával magyarázzák ezt az összefüggést, úgy vélekednek, hogy 2-3 kockázati tényezővel még meg tudnak küzdeni a gyerekek és fiatalok, hogy ne hasson rájuk a médiaerőszak negatív módon, de 4-5 tényező együtthatása esetén már elveszítik küzdőképességüket. Ilyen kockázati tényezőként tartják számon a következő faktorokat: generációs szegénység, bántalmazás a családban, az anya alacsony iskolai végzettsége, a gyermek alacsony IQ-ja, erőszakos rokonság vagy szomszédság, a szülői felügyelet hiánya, korlátlan időtartamú tévé, internet és videó használat, diagnosztizált mentális betegség, figyelemzavar, hiperaktivitás, az empátia alacsony szintje, a gyermek a környezetében bűncselekmény szemtanúja.^{5, 6}

Elméletek a médiaerőszak hatásáról

A legtöbb elméletalkotó megegyezik abban, hogy a médiaerőszak rövid távú hatása három pillérre épül: az előhangolásra (priming), az izgalmi szint megváltoztatására (arousal) és az erőszakos viselkedések azonnali lemásolására (modelling).

Az *előhangolás* olyan folyamat, amelynek révén az idegrendszeri inge-

rület szétterjed az agy ideghálózatában abból a központból, ahol a megfigyelt külső inger izgalmat vált ki és így átterjed a megismerést, érzelmet és viselkedést szabályozó területekre is. A különféle ingerek nem semlegesek az erőszakra vonatkozó asszociációk szempontjából, például egy pisztoly egyszerű látványa eleve agresszív emlékek, gondolatok egész sorát indíthatja el. Ha az előhangolás folyamata az agresszív tartalmú inger megjelenésekor beindul, akkor az egyén az elkövetkező percekben fogékonyabbá válik az agresszív tartalmak befogadására.

Az egyénben fellépő *izgalom* és az erőszak kapcsolata az izgalmi átvitel, *izgalmi transzfer* jelensége miatt tekinthető sajátosnak. Kísérletekkel mutatták ki, hogy ha valaki egy izgalmas médiajelenetet néz, akkor az izgalmi transzfer hatására a valóságos helyzetben egy őt ért provokatív megjegyzésre sokkal provokatívabb választ ad, mint amikor nyugodt állapotban sértegetik. A médiaprezentációt követő ingert az általa létrehozott felfokozott érzelmi állapotban erőteljesebbnek érzlelhetjük, mint amilyen az a valóságban, mert a saját állapotunk észlelésében torzítás jön létre.

A rövid távú hatást létrehozó harmadik folyamat a *megfigyeléses tanulás* révén történő tanulás. Az utóbbi években felhalmozódtak azok a bizonyítékok, amelyek hangsúlyozzák, hogy már kora gyermekkortól kezdve minden emberben, genetikailag meghatározott, veleszületett erős tendencia van arra, hogy automatikusan utánozza



annak a viselkedését, akit megfigyel. E folyamatok sajátos idegrendszeri egy-
ségekben, a tükroneuronokban zajlanak le. Ha a gyerekek akár a családi környezetükben, akár a médiában agresszív viselkedést látnak, e körülmény növeli annak a valószínűségét, hogy ezt fogják követni mindennapi viselkedésükben is.

A médiabefolyás következményei tekintetében a *hosszú távú hatások* létrehozásában is több folyamatnak van meghatározó szerepe: *a tartós megfigyeléses tanulásnak*,⁷ melynek során az erőszakos gondolatok és viselkedések átvétele történik, az érzelmi folyamatok aktiválódásának és az érzéketlenné válásnak, *a deszenzitizációnak* és az interaktív játékoknál érvényesülő jutalmakkal társuló cselekvéssornak, az *enaktív* vagyis *a mozgásos tanulásnak*.

A kognitív pszichológia szerint a korai, középső és késői gyermekkorban, de különösen 4 és 10 éves kor között, a gyermekek a viselkedésüket irányító társas forgatókönyveket rögzítenek emlékezetükben családjuk, kortársaik, lakóhelyi közösségük és a médiában látott események megfigyelése révén. A megfigyelt és az emlékezetben tárolt viselkedéseket csak évek múlva kezdik aktívan kinyilvánítani, amikor valamilyen társas konfliktus aktualizálja a megnyilatkozás lehetőségét és impulzust ad ahhoz, hogy a régóta tárolt viselkedés ilyenkor automatikusan fusson le. Ugyanezen időszak alatt alakul ki a gyerek szociális-kognitív térképe a körülötte lévő világról. Az erőszakos jelenetek kiterjedt és hosszas megfigyelése azt eredményezi, hogy a

gyerek a kognitív sémáiban hajlamosabb ellenségességet tulajdonítani mások viselkedésének. Nagyon különbözhetnek egymástól a negyedik és az ötödik osztályos gyerekek válaszaikban, ha például ilyen történetet adunk nekik: „Kati az iskolai ebédlőben az ebédlőasztalhoz visz egy pohár kakaót. A többiek az asztalnál ülnek és nevetgélnek. Sárinak hirtelen eszébe jut, hogy ő is kér még kakaót. Felpattan és az ételosztó ablakhoz siet. Közben úgy meglöki Katit, hogy annak kiesik kezéből a pohár és a kakaó a ruhájára ömlik. – Mi történik ezután? Fejezd be a történetet! Derüljön ki a történetedből, hogy szerinted Sári véletlenül vagy szándékosan lökte meg Katit? Kezdheted korábban is a történetet, például onnan, hogy Kati és Sári barátok voltak-e.” Iskolai osztályonként változó arányban, 10-50% között vélik úgy a gyerekek, hogy Sári szándékosan lökte ki Kati kezéből a poharat, és akik így gondolják, jogosnak érzik, hogy Sári agresszióval torolja meg a történeteket. Az ilyen *téves oktatásminták, attribúciók* a mindennapi események alkalmával is megnövelik annak a valószínűségét, hogy a gyerekek agresszíven viselkedjenek. A gyerekek további fejlődése során kikristályosodnak azok a társas szabályok is, amelyek szűrőként viselkednek és bizonyos helyzetekben megengedhetőnek, máskor pedig megengedhetetlennek minősítik az agresszív reakálást. A társas szabályok közé tartozik fékező erőként a lelepleződés lehetősége, agresszióra serkentő normaként jelenhet meg a saját kortárscsco-



porthoz tartozó tag védelme vagy a mások provokálására biztatás, mint a csoporttagságot igazoló rituális beavatás része.

A média hosszú távú hatásainak létrejöttében nagy szerepet kap az érzelmek befolyásolása. Az erőszakos jelenetek kezdetben intenzív érzelmeket hoznak létre az egyénben: szorongást, sajnálatot, bűntudatot, szégyent, haragot.⁸ Az emóciókat kezdetben felkorbácsoló videojátékok ismételt alkalmazása azonban a kezdeti természetes érzelmi reakciók lanyhulásához, majd megszűnéséhez vezet. Ezt a folyamatot nevezik érzéketlenné válásnak, *deszenzitizációnak*. Az érzéketlenné válással magyarázható, hogy a nagyon erőszakos jelenetekre adott erős érzelmek intenzitása az ismételt átélés következtében csökken. Ellenőrzött feltételek között, különféle fiziológiai és pszichológiai mérőeszközökkel ki lehet mutatni az intenzív érzelmek kísérőjelenségeit, a megnövekedett szívritmust, az izzadást és a szubjektív kellemetlenség állapotát a különösen kegyetlen és véres jelenetek átélésénél, de azt is, hogy az ismételt megfigyelések hatására ezek a negatív érzelmi reakciók semlegessé válnak, habituálódnak és az egyén deszenzitizálódik. Így a gyermek számára lehetőség nyílik arra, hogy először a videojátékok stratégiáiban, aztán a mindennapi tevékenységekben olyan terveket alakítson ki, amelyek kegyetlenek és mégsem fog átélni negatív érzelmet.

Ha a megfigyeléses tanulás és a deszenzitizáció kiegészül más tanulási fo-

lyamatokkal, ez jelentősen növeli a médiabefolyás hosszú távú hatását. A gyerekek az interaktív videojátékok játszása során folyamatosan megerősítést kapnak arra vonatkozóan, hogy meghatározott módon viselkedjenek, *ezt a folyamatot nevezik enaktív tanulásnak*. A játékos a videojátékoknál nemcsak megfigyelője, hanem aktív résztvevője is az erőszakos cselekedeteknek és a játék jutalmazza őt abban, hogy erőszakot alkalmazzon a célok elérése érdekében. Ilyen megfontolások alapján azt várhatjuk, hogy a videojátékoknak az erőszakos viselkedés előfordulására gyakorolt hosszú távú hatása nagyobb, mint a tévéé, mozié vagy az interneté. Ráadásul az ilyen játékokat többen együtt játsszák, ezért még összetettebb társas megerősítési folyamatok mehetnek végbe, azonban ezeket még nem vizsgálták.

A film, a tévé, a videojáték elterjedtsége, és a bennük megjelenő erőszak következményeinek feltárására vonatkozó módszerek

Angolszász statisztikák szerint a gyerekek naponta átlagosan 3-4 órát töltenek tévénézéssel, mértékadó kutatások pedig arról számolnak be, hogy az adások 60%-a tartalmaz mérsékelt erőszakot, 40%-a pedig magas intenzitású erőszakot. A gyerekek egyre több időt töltenek olyan videojátékokkal, amelyek többsége erőszakos. A családok 80%-a birtokol valamilyen videojátékot és a gyerekek átlag napi 49 percet foglalkoznak videojátékokkal. A 8–18 éves





gyerekek 50%-a naponta játszik videojátékot. A videojátékok játszásának csúcsa 8–10 éves kor körül van, amikor a gyerekek naponta átlag 65 percet játszanak, míg a 15–18 évesek napi 33 percet. A videojáték-ipar a serdülők számára alkalmasnak tartott videojátékok 94%-át tartja saját szakértői szerint is erőszakot tartalmazónak, de többen úgy gondolják, ha független értékelőket kérnének fel véleményezésre, akkor ez az arány még magasabb lenne.⁹

Egy terepkutatásban 1254 hetedik és nyolcadik osztályos diáktól kértek kérdőíves válaszokat. Megkérdezték tőlük, milyen gyakran játszottak videojátékot az elmúlt hat hónapban, és azt is kérték, hogy sorolják fel az általuk leggyakrabban játszott videojátékok nevét. A listán a számítógépes és Nintendo típusú játéklehetőségek egyaránt szerepeltek. A játékban előforduló erőszak súlyosságának megítélésére a kutatók a Szórakoztatóelektronikai Bizottság minősítési kategóriáit alkalmazták. Eszerint az „E” jelzéssel ellátott játékokat mindenki játszhatja, a „T” jelűek alkalmazása esetén a játékot felhasználó személynek legalább serdülőkorúnak kell lennie, míg az „M” jelűek voltak azok, amelyeket csak felnőtteknek javasoltak. Az „M” jelűekben több olyan erőszakos jelenet volt, amelyben vér folyt és kínoztak valakit, az áldozat szenvedését részletesen bemutatták, durva szavak tömegét használták a szereplők, és az erőszak szexuális jelenetekhez társult. Azt találták, hogy a gyerekek 49%-ánál a leggyak-

rabban játszott játékok között volt legalább egy „M” jelűnek minősített játék, melynek birtoklási aránya a lányok esetén 29%, míg a fiúknál 68% volt. A fiúk tízszer nagyobb valószínűséggel játszottak az eszközökkel heti 15 óránál többet, mint a lányok. Akik „M” besorolású játékokat soroltak fel, nagyobb valószínűséggel játszottak heti 15 óránál többet mindkét nemnél egyaránt. A videojáték nemcsak szórakozás, hanem társas tevékenység, elsősorban a fiúk számára, akik interneten játszanak társaikkal. Az „M” kategóriájú játékot játszóknak rangsora a játékhasználatban: 1. versenyeznek és nyernek; 2. szeretem a fegyvereket és a puskákat; 3. levezethetem a dühömet; 4. szeretek átváltozós játékokat játszani (például gépfegyverből rögtön élő bombává válni).¹⁰

Egy másik kutatásban, ahol a serdülőkor csaknem teljes időtartamát pásztázták, a következőket állapították meg. A videojáték-játszás mintázata követi a viselkedés általános fejlődését. Mindkét nemnél fordított U alakú öszszefüggés mutatkozik az életkorral. Az agresszív videojáték játszásának időtartama mindkét nemnél fokozatosan nő 11–14 éves kor között, majd elérve csúcspontját, 14–17 éves kor között csökken. Ugyanakkor a tényleges mindennapi fizikai agresszió is 13–15 éves kor között éri el a csúcspontját, ezt követően pedig fokozatosan csökken. Érdekes módon a szülő-gyerek és a testvérkonfliktusok is a korai serdülőkorban érik el a csúcspontjukat. A serdülők abban az





időszakban játszanak erőszakos videojátékokat, amikor a legimpulzívabban reagálnak provokatív helyzetekre. Ez az egybeesés úgy is magyarázható, hogy a fejlődéssel együtt járó bizonytalanság érzése megnöveli az extrém ingerhelyzetek keresését, és az erőszakos médiajátékok ennek az igénynek pontosan megfelelnek.¹¹

A kutatók egyik csoportja *kísérletek révén* igyekszik bizonyítékokat gyűjteni arra vonatkozóan, hogy milyen kapcsolat van a médiaerőszak és az egyén viselkedése között. A kísérletek lebonyolítására jellemző, hogy gyerekeknek és fiataloknak tévén vagy videón látható erőszakos jeleneteket mutatnak be, közben azt mérik, agresszív módon viselkednek-e, s ez az agresszió milyen mértékű. Miután az egyének egy csoportjának bemutatnak egy erőszakos, egy másik csoportnak egy nem-erőszakos programot, lehetővé teszik, hogy tényleges élethelyzetben játsszanak, ahol lehetőség van arra, hogy saját győzelmük és partnerük kudarca esetén agresszív és erős vagy enyhe büntetést válasszanak. Az ilyen kísérletek tipikusan olyan eredménnyel zárulnak, hogy akik erőszakos filmet néztek vagy videón játszottak, erőszakosabbak lesznek, mint akik nem ezt tették. A kísérletek azt bizonyítják, hogy az erőszakos videofilmek, tévéműsorok, videojátékok, sőt a videoklipek is megnövelik annak a kockázatát, hogy a megfigyelő egyén agresszíven viselkedjen a valós játék-helyzetben és ez így játszódik le minden korcsoportnál az óvodáskortól a felnőttekig.

Az egyik kutatásban, amelyben az erőszakot tartalmazó rajzfilmek és a magasan agresszív videojátékok következményeire voltak kíváncsiak, 28 óvodással folyt a kísérlet három napon keresztül.¹² Az első napon a kutatók felmérték, milyen mennyiségű agresszió jelenik meg egy-egy gyereknél páros játék-helyzetben. A második napon a gyerekek fele a *Kengyelfutó gyaloghakukk* című rajzfilmből nézett egy részletet hat percen keresztül, a másik fele hat percen át lövöldözős videojátékot játszott. Ezután megfigyelték őket szabadjáték-helyzetben, ahol mindenkinek az első napi játéktárgyak álltak rendelkezésére. A harmadik napon szerepcsere történt. Aki videojátékot játszott, az rajzfilmet nézett és fordítva. Azt találták, hogy az erőszakos rajzfilm nézése és a videojáték játszása után egyaránt magasabb szintű volt a társ felé irányuló agresszív viselkedés ahhoz képest, amilyen az első napon volt. Sajnálatos azonban, hogy módszertani hiba is jellemezte a kísérletet, mert nem volt olyan feltétel vagy kontrollcsoport, ahol az erőszak szempontjából semleges filmet is láttak volna a gyerekek. Így arra is gondolhatunk, hogy a folyton ismétlődő páros játék-helyzet egyhangúsága is közrejátszott abban, hogy a gyerekek a kiindulási szinthez képest agresszívebb viselkedést mutattak.

Egy másik kísérletben a deszenzitizációra voltak kíváncsiak, és a kísérleti személyek fejére tett elektródákkal, EEG segítségével, kiváltott potenciállal az agyi elektromos aktivitás intenzitását





vagy gyengeségét tesztelték.¹³ Az EEG-mérés megfelelően követni tud egy olyan jelenséget, miszerint ha a kísérleti személy számára erőszakos képeket vetítünk be semleges képek között, akkor ez az erőszakos kép nagy amplitúdójú változást hoz létre, ha viszont már deszenzitizálódott a személy az erőszakra, akkor nem következik be ilyen változás. A személyek önként jelentkező serdülők és huszonévesek voltak, átlag életkoruk 19,5 év, összesen 39-en vettek részt a kísérletben. A kísérlet menete az volt, hogy két csoportra osztva erőszakos és nem erőszakos videojátékokat játszottak, majd ezután szituációs képek csoportjaiból ki kellett választaniuk, melyik nem illik a többi közé. A képek lehettek semlegesek, mint például egy ember biciklizik vagy valaki a hátizsákjában kutat az utcáson. Lehetnek azonban erőszakosak is, például egy ember pisztolyt szegez a másik fejének vagy kést tart egy nő torkához. Ezenkívül voltak negatív, nem erőszakos képek is, melyek elborzasztó tartalmúak voltak, mint például egy baba képe, akinek az arcán egy daganat van. Ezt követően egy olyan játékot játszottak, amely a reális élethelyzetben megnyilvánuló agressziójuk felmérésére volt alkalmas. A résztvevő személyek úgy tudták, hogy egy versengő játékot játszanak egy másik emberrel, de ténylegesen egy számítógéppel játszottak. A játékszabály arra hívta fel figyelmüket, az nyer, aki gyorsabb. A számítógép jelezte, ha valaki nyert vagy veszített. A nyertes megbüntethette a vesztest egy nagyon erős zajin-

gerrel. Beállíthatta a zaj hangerejét, ami 60 decibel (varrógép zaja) és 105 decibel (láncfűrész, légalapács zaja) között lehetett, de választhatta a csendet is. Beállíthatta a zaj időtartamát is, ami 0,25 másodperctől 2,5 másodpercig terjedt. Agresszív viselkedésnek tekintették a kutatók a nyertes reagálását, ha hosszú ideig nagy intenzitású zajt adott büntetésként ellenfelének. Mindenkinek egy számítógép volt az ellenfele, ezért a program beállításával biztosítani lehetett, hogy minden kísérleti személy hasonló játékfeltételben vegyen részt. A játékos az első fordulót mindenképp elveszítette, majd a fennmaradó 24 próbában a számítógép véletlenszerűen hagyta nyerni és veszíteni, és véletlenszerű volt a gép által büntetésként adott zaj ereje és hossza is. A résztvevők videojátékokra vonatkozó tapasztalatait is felmérték. Megkérték őket, sorolják fel a legkedvesebb öt videojátékukat, és minden videojáték esetén egy hétfokú skálán kellett jelezniük, milyen gyakran játsszák azokat, illetve mennyire erőszakos az adott videojáték. Így nyertek egy mutatót, mely azt jelezte, hogy az egyénnek a videoerőszakra vonatkozó tapasztalata mennyire intenzív. Majd megszülettek az eredmények, amelyek azt mutatták, hogy minél több erőszakos videojátékot játszik valaki, annál *alacsonyabb* a kiváltott potenciál amplitúdója erőszakos képek esetén, vagyis igaz a deszenzitizáció elmélete. Ha valakinél magas volt az erőszakos videojátékkal kapcsolatos tapasztalat intenzitása, annál nagy volt a különbség a





negatív és az erőszakos képek esetén abban az értelemben, hogy a borzadást keltő képek nagyobb amplitúdót eredményeztek a kiváltott potenciálban, mint az erőszakos képek. A nem erőszakos (baba betegsége) negatív kép nagyobb izgalmat okozott, mint az erőszakos kép. Igazolást nyert továbbá, hogy minél több időt töltött valaki agresszív videojátékokkal, annál agresszívebben viselkedett versengő játékhelyzetben is, vagyis az életszerű szituációban. E kísérleti forgatókönyv bemutatása felhívja a figyelmet arra, milyen bonyolult feltételrendszer létrehozásával lehet megbízhatóan oksági kapcsolatokat kimutatni a médiahatások kutatása során.

Másképpen közelítenek a médiaerőszak hatásának feltárásához a *természetes közegben vizsgálódó kutatások*, melyek nem képesek az oksági viszonyokat olyan jól megragadni, mint a kísérletek, de alátámasztják, hogy a kísérletekben kimutatott oksági folyamatok igazak a valós világra is. Akik több erőszakos médiumot fogyasztanak naponta, erőszakosabban viselkednek. A 6–10 éves korra eső rendszeres médiafogyasztás, különféle intenzitással ugyan, de 1, 3, 10, 15 és 22 év múlva is kifejti a hatását. A jelenkori videojátékokban az erőszakos jelenetek nemcsak élethűek, hanem az agresszorok tagadják is az áldozatok szenvedését. Ezek a mozzanatok bátorítják az agresszióval kapcsolatos fantáziákat és az ilyenfajta viselkedés virtuális gyakorlását, ami előhangoló hatást hoz létre. Ezt támasztják alá a vizsgált személyek erőszak iránti

attitűd-skálákon elért pontszámai, melyek azt mutatják, minél több erőszakos videojátékot játszik valaki, annál inkább több erőszakot helyezel a mindennapokban is.¹⁴

Egy WHO felmérés keretében 4222 hetedik és nyolcadik osztályos svájci diáknak tettek fel kérdéseket. A kérdőívben az egészséggel kapcsolatos szokásokon túl az iránt is érdeklődtek, hogy a serdülők hány órát töltenek tévénézéssel naponta, mennyit játszanak videojátékokkal és milyen mértékben tartják az erőszak szempontjából biztonságos helynek az iskolát. A név nélküli válaszadás során megkérdezték a diákokat, hogy az elmúlt félévben erőszakosan viselkedtek-e társaikkal szemben, megütöttek-e valakit ebben a tanévben egyszer vagy esetleg többször; az elmúlt hónapban belekeveredtek-e valamilyen verekedésbe. Az eredmények szerint a fiúk négyszer gyakrabban játszottak videojátékokkal és négyszer nagyobb valószínűséggel keveredtek bele verekedésekbe, mint a lányok. Általában ők voltak a fizikai agresszió kezdeményezői. Akik napi négy óránál többet néztek tévét vagy játszottak videojátékokkal, többször keveredtek bele erőszakos cselekményekbe az iskolában. Lányoknál a nagyarányú tévézés és videojáték játszás ugyancsak összefüggött azzal, hogy mennyire voltak hajlamosak erőszakosan viselkedni osztálytársaikkal.¹⁵

Egy longitudinális vizsgálatban 557 gyerekkel végeztek szabadidős szokásaikra vonatkozó felmérést 1977-ben, 6–9 éves korukban, majd megkeresték



őket 15 évvel később, hogy megtudják, mi történt velük. Azt találták, hogy minél több erőszakos médiafilmet nézett valaki 6–9 éves kora között, annál valószínűbb volt, hogy huszonéves korában valamilyen antiszociális agressziót hajtson végre. Ez az összefüggés független volt attól, milyenek voltak az egyén szociokulturális körülményei, hogyan nevelkedett a családban és milyen volt az intelligenciája. A későbbi antiszociális viselkedést megfelelően előre jelezte az a momentum, hogy fiatal korában mennyire azonosult valaki erőszakos tévéhősökkel és mennyire élte meg valóságosnak a tévéerőszakot.¹⁶

Néhányan speciális jellemzőkkel rendelkező gyermekcsoportokat is vizsgálnak a médiahatások szempontjából. A médiahasználat iránti függőség kialakulása terén sajátos kockázatot jelentenek a figyelemzavaros-hiperaktív (ADHD-s – Attention Deficit Hyperactivity Disorder) gyerekek és serdülők. A viselkedéses függőség, addikció általános tünetei a következők: a) tolerancia alakul ki, vagyis ugyanolyan élményintenzitás eléréséhez egyre több időt kell töltenie a gyerekeknek az adott tevékenységgel; b) a tevékenység erős hangulatmódosító befolyással bír; c) az egyén oly mértékben összpontosít a függőséget okozó tevékenységre, hogy teljesen elfordul a hétköznapi szokásoktól (nem eszik, nem alszik eleget), hozzátartozóival fenntartott kapcsolatait e szenvedélynek rendeli alá. Már régóta vannak bizonyítékok arra, hogy az ADHD kockázati tényezőt jelent a droggal visszaélés területén, de úgy tűnik, a videojátékok játsszása tekin-

tetében is. Kutatók az egyik vizsgálatban 50 főnyi 6 és 16 éves kor közötti gyerek és serdülő szokásait mérték fel.¹⁷ Közülük 29 fő volt ADHD-s, 21 fő egészséges. Kérdőívekkel gyűjtve információt, megnézték, hogy a szülők hogyan vélekednek a gyermekeik viselkedéséről, a gyerekek pedig videojátsszási szokásaikra vonatkozó kérdésekre válaszoltak. Ilyen főbb témakörök jelentek meg a kérdésekben: mennyire foglalja le a gyerek gondolatait a videojáték, mennyire veszíti el az önuralmát, a játsszást használja-e arra, hogy elmeneküljön a világtól, hazugságba kell-e keverednie miatta, problémái származnak-e ebből az iskolában és a családban? Az eredmények azt mutatták, hogy az ADHD-s csoport és a kontrollcsoport között nem volt különbség a videojátékokra fordított időtartam nagyságában. A különbségek abban mutatkoztak meg, hogy az ADHD-s gyerekek sokkal kevésbé voltak hajlandók abbahagyni a játékot önmaguktól, ha pedig a szüleik szóltak nekik, hogy hagyják abba a játékot, akkor az ADHD-s gyerekek sokkal gyakrabban reagáltak erre sírással, dühvel vagy erőszakkal. A problémás videojáték játsszásának pontszámai magasabbak voltak az ADHD-s csoportban, ugyanitt szignifikánsan gyakoribb volt a hétköznapi agresszív viselkedés is. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy a viselkedéses függőségre utaló tünetek miatt az ADHD-s gyerekek a videojátékok játsszása során lelki egészségük szempontjából sokkal több veszélynek vannak kitéve, mint az ilyen tünetektől mentes csoportok.



A médiaerőszak hatásainak közvetítői

A médiaerőszakot megfigyelőkre nem egyformán hatnak a látottak, a hatás nagyságát befolyásolják a bemutatás különféle jellemzői is.¹⁸ Az erőszakos jelenetek történettségével kapcsolatban elmondható, hogy a hosszú távú hatásokat növeli, ha bármely médiaeszköz egy karizmatikus hős szereplésével úgy mutatja be az erőszakot, mint ami igazságos vagy jutalmazható. A nézők vagy a játékosok között is különbségek vannak. Akik úgy érzélik, hogy a történettség valóságos, és akik jobban azonosulnak az erőszak kezdeményezőjével, azok hosszú távon is az erőszakos viselkedés irányában orientálódnak. *Több kutató azt próbálja bizonyítani, hogy a történettségétől függetlenül csak a mindennapokban már egyébként is erőszakos személyre hat a médiaerőszak. Ez azonban nem igaz. Az eleve agresszív gyerek, aki sok agresszív videojátékot játszik és sok ilyen médiaeseményt fogyaszt, agresszívebbé válik, mint az a gyerek, aki a hétköznapi életben eleve kevésbé agresszív, de az eredetileg nem agresszív gyerek is agresszívebbé válik a médiaerőszak befogadásának hatására.* Míg fiatalabb gyermekek esetében az agresszív médiatartalmak hosszú távú hatásai erősebbek, addig idősebbeknél a rövid távú hatások jelennek meg. Talán éppen azért, mert a serdülők már fiatalabb korukban elcsábították és emlékeztükben tárolják azokat az agresszív forgatókönyveket, amelyek egyszerű előhangolás révén könnyen aktualizálódnak.¹⁹

A médiaerőszakra vonatkozó kutatások története elsősorban arról szól, hogy

a gyermekek mentálhigiénéjét és egészséges fejlődését szem előtt tartó kutatók bizonyítékokat gyűjtenek a hatások gyermekekre és fiatalokra gyakorolt ártalmaira, míg a médiaipar tanácsadói igyekeznek megkérdőjelezni az ilyen kutatások módszertani érvényességét, az eredmények igazságtartalmát és a következtetések helytálló voltát. Ez a szellemi párbaj, úgy tűnik, még sokáig folytatódni fog. Addig is a pedagógusok, a szülők és a gyermekek fejlődésének alakításában elkötelezett emberek meggyőződésüknek megfelelően sokat tehetnek a médiaerőszak gyermekekre gyakorolt hatásának visszaszorításáért. A gyermekekért felelősséget érző felnőtteken múlik, hogy mennyi időt töltenek velük együtt hagyományos játékok játszásával, kezdeményeznek és szerveznek-e számukra mozgásos és művészeti programokat tartalmazó szabadidő eltöltést, támogatják-e az interneten kívüli barátkozást, az egyszerű tiltás helyett rendszeresen elbeszélgetnek-e a gyerekekkel a médiában látott tartalmakról.²⁰ A felnőttek, a szülők és pedagógusok felelőssége, hogy olyan életkézségek, olyan szociális kompetenciákra tanítsák a gyerekeket a közösségi együttlétek során továbbá az osztályfőnöki órákon és a pedagógiai programba beépített médiaórákon, amelyek felhívják a figyelmet a mediabefolyás lelki egészségét károsító következményeire.²¹

JEGYZET

¹ C. A. ANDERSON, B. J. BUSHMAN, *Human aggression*, Annual Review of Psychology, 53, 2002, 27–51.



- ² C. A. ANDERSON, L. R. HUESMANN, *Human Aggression: A Social-Cognitive View = Handbook of Social Psychology*, eds. M. A. HOGG, J. COOPER, London, Sage Publications, 2002.
- ³ L. R. HUESMANN, *The impact of electronic media violence: scientific theory and research*, *Journal of Adolescent Health*, 41, 2007, 6–13.
- ⁴ S. J. KIRSCH, *The effects of violent video games on adolescents, the overlooked influence of development*, *Aggression and Violent Behavior*, 8, 2003, 377–389.
- ⁵ K. BROWNE, C. HAMILTON-GIACHRITSIS, *The influence of violent media on children and adolescents: a public health approach*, *Lancet*, Vol. 365, 2005, 702–710.
- ⁶ F. CORAPCI, *The role of child temperament on Head Start preschoolers' social competence in context of cumulative risk*, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 2008, 1–16.
- ⁷ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva, *Neveléslélektan*, Bp., Osiris Kiadó, 2005.
- ⁸ STACHÓ László, MOLNÁR Bálint, *Médiaerőszak: tények és mítoszok*, Médiakutató, 3, On-line változat: http://www.mediakutato.hu/cikk/2003_04_tel/02_mediaeroszak/01.html (2008. augusztus 12.)
- ⁹ L. R. HUESMANN, *i. m.*, 2007.
- ¹⁰ K. OLSON, L. KUTNER, D. WARNER, J. ALMERIGI, L. BAER, A. NICHOLI, E. BERESIN, *Factors correlated with violent video game use by adolescent boys and girls*, *Journal of Adolescent Health*, 41, 2007, 77–83.
- ¹¹ S. J. KIRSCH, *i. m.*, 2003.
- ¹² S. J. KIRSCH, *Cartoon violence and aggression in youth*, *Aggression and Violent Behavior*, 11, 2006, 547–557.
- ¹³ B. BARTHOLOW, B. BUSHMAN, M. SESTIR, *Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: behavioral and event-related brain potential data*, *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 2006, 532–539.
- ¹⁴ J. B. FUNK, D. D. BUCHMAN, J. JENKS, H. BECHTOLDT, *Playing violent video games, desensitization, and moral evaluation in children*, *Applied Developmental Psychology*, 24, 2003, 413–436.
- ¹⁵ E. N. KUNTSCHE, *Hostility among adolescents in Switzerland? Multivariate relations between excessive media use and forms of violence*, *Journal of Adolescent Health*, 34, 2004, 230–236.
- ¹⁶ K. BROWNE, C. HAMILTON-GIACHRITSIS, *i. m.*, 2005.
- ¹⁷ S. BIOULAC, L. ARFI, M. BOUARD, *Attention deficit/hyperactivity disorder and video games: A comparative study of hyperactive and control children*, *European Psychiatry*, 23, 2008, 134–141.
- ¹⁸ L. R. HUESMANN, *i. m.*, 2007.
- ¹⁹ VAJDA Zsuzsanna, KÓSA Éva, *i. m.*, 2005.
- ²⁰ W. MOTIL, E. MCAULEY, A. BIRNBAUM, L. A. LYTLE, *Naturally occurring changes in time spent watching television are inversely related to frequency of physical activity during early adolescence*, *Journal of Adolescence*, 29, 2006, 19–32.
- ²¹ HORVÁTH-SZABÓ Katalin, VIGASSYÉ DEZSÉNYI Klára, *Az agresszió kezelése*, Bp., Szociális és Családügyi Minisztérium, 2001.



AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK VILÁGA ÉS A MÉDIA – HOGY NE LEGYEN KAPCSOLAT

HEKMANNÉ BALÁZS MÁRIA

Az óvodáskorú gyermek életében kiemelt fontosságú szerepet játszik a mese, a mesélés. Egy harmonikusan növekedő gyermek lelki fejlődése nyomomon követhető és tudatosan segíthető azáltal, hogy számára megfelelő módon és minőségben mesélünk. Napjainkban sajnos sok esetben összerosódik a mesehallgatás a televízióban vagy egyéb audiovizuális berendezéseken nézett mesével. Pedig a különbség óriási.

„Üres bölcsőt
Ringat
A Hold fénye
S mindig ez
A mese vége...”
(Zorán)

Írásomban szeretnék rávilágítani az élőbeszéd, a szülő, óvónő által elmondott mese – mely remélem szinte minden esetben népmese –, illetve a „látott mese” közötti különbségre. Hogy milyen veszélyeket rejt, ha gyermekünket hagyjuk órákon keresztül a televízió előtt ülni, megbízható gyermekfelügyelőként tekintve a készülékre? Egyre többet és többet hallani felnőttről, de már tinédzserkorban elkövetett erőszakos cselekményekről, minden hétre jut egy beszámoló valamilyen tanárverésről, a diákok között lévő „bandaharcokról”, hogy a napjaink lövöldözéseit ne is említsem.

Ennek ellenére nagyon ritkán hallani, hogy valaki felemelné a szavát, és beszélné arról, hogy a felnőttkorban elkövetett erőszakos, agresszív cselekmények kiváltó okát a legtöbb esetben valamilyen gyermekkori trauma – mely lehet bántalmazás, családon belüli erőszak, a család szétesése – okozza. A hívő ember tudja, hogy a Jóisten a saját képmására teremtett minket, egy gyermek sem születik bűnözőnek vagy agresszívnek, az ilyen tulajdonságok csírája jórészt kisgyermekkorban telepszik meg az emberekben. A születéstől hétéves korig terjedő idő, melynek nagy részében óvodai nevelésben részesül egy gyermek, érzékeny időszak, ilyenkor nagyon fogékonyak a gyermekek, ezért kiemelten fontos lenne megszűrni, hogy milyen érzelmi hatások érik őket.

Ne gondoljuk, hogy amit a gyerekek nem látnak, arról nem is tudnak! A titkolt erőszakot, a ki nem mondott dolgokat is pontosan érzékelik, és nem csak a





családban. A televízió által latens módon közvetített agresszió nagyon is hat életükre. A sok esetben brutalitást sejtető mozzanatokat sajnos nem csak a „nekik szóló” rajzfilmekben láthatják, hanem felnőtteknek szánt filmekben is. Hiszen, ha a szülők ilyet néznek, egy percig se nyugtassák magukat azzal: „még úgysem érti”. Lehet, hogy gyermekük nem tudja pontosan követni a cselekményt, de az érzelmi hullámmást, a dühöt, a becstelenséget pontosan érzékeli. Ezekben az esetekben egy viszonylagosan kiegyensúlyozott gyermek kérdezni szeretne, és meg is próbálkozik azzal, a szülő pedig rávágja: „Hallgass! Nem tudok tőled figyelni!”

A kérdés egy nagy kérdőjel formájában bennreked a gyermekben, feloldatlanul és a harmadik-negyedik alkalom után már meg sem próbál kérdezni. Ezeket a feszültségeket egy felkészült pedagógus, ha figyel és időt szán rá, fel tudja oldani a gyermekekben. Nagyon fontos a mese feszültségoldó hatása, az óvodában mesélt mesék által a gyermekek újra átélhetik ezeket a fel nem dolgozott, meg nem értett indulatokat, kifejezésre juttathatják érzelmeiket. Nagyon fontos, hogy a mese hallgatását mindig kövesse feldolgozás, ne csak beszédben, mert sok esetben ezek a gyermekek nem tudják szavakban kifejezni a bennük zajló változásokat. A gyermek nem titkolódik, mikor bizonyos dolgokról nem beszél, hiszen nyilvánvaló érteleme még alkalmatlan arra, hogy szavakban kifejezze, mondatokba megfogalmazza, ami a lelkében lakozik. Ilyen esetekben nagy segítséget nyújthat a bábozás, hiszen a bezárkózott gyermek a bábón keresztül megszólal, a báb lehetőséget teremt számára, hogy ezeket az érzelmeiket a mese által átélje, megfogalmazza és feldolgozza, a bábozás után lerajzolja, ha szóban elmondani nem tudja. Amit ezek a mesei elemek kifejeznek, azok ősképszerű lelki tartalmak, melyek jelentését a gyerekek újra és újra átélnek mindennapjaikban, s ezeknek mesei megfogalmazása a ráismerés élményét keltik, megnyugtatnak, szorongást oldanak, világmagyarázatot adnak. Segítségül hívhatjuk a dramatizálást is. Ha a gyerekek mese által jól motiváltak, és ha megfelelő a mese transzformálása más tevékenységbe – mely biztos pedagógiai tudást igényel – akkor tökéletesen megfigyelhetjük egy csoporton belül, kik azok, akik ilyen problémákkal küszködnek, és a probléma jellegéről is pontosabb képet kaphatunk. Ennek alapján érdemes felépíteni a mesék további rendjét, itt nagyon fontos szerepet kap a tudatos meseválasztás. A mesék gyógyító hatásáról – bízom benne – már sok pedagógus kollégám hallott. Aki megérti a mesét, az közelebb kerül a gyermekhez és Istenhez egyaránt. Lényegibbet tud meg róla.

Az óvodában – remélem nyugodtan írhatom – nincs mesenézés, ezért a gyakorló óvónők inkább az otthoni bámulás következményeivel kénytelenek megbirkózni, és elég nehéz a szülőket meggyőzni arról, hogy gyermekük esetleges problémáit (beszédfejlődés, kommunikációs gyengeség, agresszió stb.) ők maguk idézték elő.

Korunkban nagyon divatos „tudatos szülőként” nevelni gyermekeket. Megpróbálják az óvodáskorú gyermekeket minél több intellektuális tudással „megtönni” és közben elfelejtkeznek arról, hogy gyermekük harmonikus érzelmi, értelmi és





testi fejlődéséhez ebben az időszakban egyáltalán nem erre az erőltetett tudásra van szüksége. Sok esetben már kicsi gyermekek is hosszú időt töltenek otthon a számítógép előtt. A szülők boldogan újságolják: „Jobban ért hozzá, mint a felnőttek!” Nem gondolnám, hogy ezt a tudást ebben a korban kell megszerezni, hiszen a gyerekek ekkor még nem olvasnak, jórészt játékokkal játszanak a számítógépen. Vannak természetesen logikai készséget, ügyességet s egyéb más fontos területeket fejlesztő játékok, de vajon belegondolnak-e ezek a szülők, hogy a játékok túlnyomó részében a gyermekek teljesen extrém, a valóságtól elrugaszkodott szabályok szerint tanulnak meg játszani?

Az óvodáskorú gyermek, amíg nem alakul ki a kettős tudata (5-7 éves korra tehető), nem tud tökéletesen különbséget tenni valóság és fikció között. Éppen ezért – mivel valóságként éli meg – képes a népmesék által feldolgozni a benne rejlő feszültséget, de ugyanígy valóságként éli meg azt is, hogy a számítógépes játékokon keresztül öl. A játék arra tanítja, hogy ha nyerni akar, akkor az útjába kerülőket le kell söpörni, sok esetben meg kell ölni. Ez óriási szocializációs problémákat vet fel a későbbiekben, melynek egyes jeleit véleményem szerint már most fel lehet fedezni a tizenévesek körében. Úgy gondolom, ha mindezt komolyan végiggondolná akár szülő, akár pedagógus, esze ágában sem lenne erre nevelni gyermekét, sok esetben mégis ezt teszi.

Másik nagy probléma az elmúlás. A mai gyermekek számára amúgy is túl nagy traumát jelent egy személy elvesztése, de ennek okaira most nem térnék rá részletesen (félünk az öregedéstől, mindenki fiatal akar lenni, nem élnek együtt generációk, keveseknek adatik meg, hogy szeretteik körében távozzanak stb.). Gyakorló pedagógusként egyre többször tapasztaltam, hogy sem a szülők, sem a gyermekek nem tudják feldolgozni a családban történt halálesetet. Eltitkolják, aztán mégis kiderül, így olyan traumát okoznak, mely sokszor felnőttkorig elkíséri a gyermeket. Nem tudják kezelni a helyzetet. Számítógépes játékaikban a gyermekek nap mint nap megélik, hogy több életük van. Úgy dobálóznak ezzel a kifejezéssel, hogy borsózdik az ember háta. Ez a tény kiöli bennük az emberi élet tiszteletének a szikráját is. Hogyan tanítsuk meg gyermekeinknek, hogy az élet szent, hogy az életet tisztelni kell, és hogy életünket a Jóistentől kaptuk ajándékba, ha közben folyamatosan ilyen hatásoknak tesszük ki őket?

A gyermek úgy születik, hogy rendelkezik előzetes, Istentől kapott tudással, melyet ha nem nyomunk el, hanem hagyjuk kibontakozni, hagyjuk, hogy a gyermek szépen, saját tempójában feldolgozza, és arra törekszünk, hogy ehhez csak hozzáadjunk, akkor jó úton haladunk afelé, hogy egészséges személyiséggé növekedjen. Az egyoldalú csatornák, mint a televízió, a számítógép, nem veszik figyelembe a gyermek reakcióit, aki így meg nem értett válik. Egy idő után megtanulja, hogy teljesen felesleges bármilyen reakciót produkálni, mert felelet nem érkezik rá. Így csak beletörődéssel hallgatja a felé áramló információt.



Mindemellett mivel készen kapja a képeket, nem jelenik meg a mesehallgatás által kiváltott késztetés, hogy a saját fejében alkosson képeket, a saját fantáziája, kreativitása és fejlettségi szintjén. A gyerekeknek életkoruknak megfelelő mesét kellene hallgatni, mindenképp betartva bizonyos fokozatosságot. Minden szülő ösztönösen tudja, hogy gyermeke kezdetben a róla szóló meséket szereti leginkább, majd ezt a történetet átültethetjük egy mackócsalád életébe, később aztán eljutunk a csodákkal és átváltozásokkal telített tündérmeséig. A népmesék logikája nem egyenes vonalú gépies, hanem körbe-körbejáró képi-képzettársításos logika, mint az álmok, a költészet vagy a gyermekek logikája. Ez az, amit a televízióban látott mesék nagy része nem tartalmaz, részben azért, mert általában sajnos nem népmesék. A királyok, királyfik, varázslók, sárkányok akkor is élnek gyermekünk érzélemvilágában, ha soha nem is hallott róluk, mert úgy jönnek a világra, hogy már rendelkeznek ezzel az ősi tudással.

A mesehallgatás során lehetősége nyílik rá, hogy a rosszat, gonoszat, csak anyyira rossznak és gonosznak képzelje el, amennyit fel tud dolgozni, s véletlenül sem kerülhet abba a helyzetbe, hogy a televízióban látott történet alakjai évekig be nem gyógyuló félelmet keltenek benne, mert még nem volt felkészülve a rossz-szaság ilyen nagyságú vizuális megjelenítésére. Ha a gyermeket ilyen módon „sokkolja” a látott történet nem tapasztalja meg azt, hogy a világban jelen van a nagy erejű rossz, de legyőzhető, és éppen a legkisebb királyfi győzi le, akiről ezt senki sem hinné. A saját maga által elképzelt rossz, minden esetben legyőzhető, mert ösztönösen olyannak képzei, amin felül tud kerekedni. A mese olyan dolgokról beszél a gyerekeknek a gyerekekkel – élet, halál, gyilkos indulatok – amiről más formában nem tudunk beszélni velük sérülés nélkül.

A televízió a gyermeket nem tartja tiszteletben, nem tekint minden gyermeket külön individuumnak, és kihasználja azokat a gyenge pontokat, amelyeken keresztül hatni tud rá. Kihhasználja, hogy a gyermek szereti a folyamatosan váltakozó, villódzó színeket, ösztönösen vonzódik a nagyfejű kicsiny testű alakokhoz, és még sorolhatnám. Úgy tekint a gyerekekre, mint potenciális fogyasztóra, s nagyon ritkán van tekintettel a gyermeki lélekre. Minden szülőnek és pedagógusnak feladata, hogy a gyermeket megóvja ezektől a hatásoktól. Természetesen érthető, hogy nem lehet teljes mértékben számítani a gyermekek életéből a televíziózást – bár egyes családoknál erre is találunk példát, de nem ez az általános – mindenesetre törekedni kell az egyensúly kialakítására, hogy gyermekeink kiegyensúlyozottan fejlődhessenek mind otthonukban, mind pedig az óvodában.

Érdeemes elgondolkozni azon, hogy miért csüngnek mégis gyermekeink a képernyőn? A legtöbb esetben a televízió a gyermek számára társat pótol, a mesealakokban barátokra lel. Egyre kevesebb a gyermek, többüknek nincs testvérük. A szét-esett egyszülős családokban a szülő általában annyit dolgozik, hogy nem sok ideje marad gyermekével beszélgetni. Nem divat a nagyszülőkkel együtt vagy legalább



egy településen lakni, ha ez mégis megvalósulna, és a nagyszülő együtt lenne unokájával, akkor ezt az akadályozza meg, hogy sokszor még a nagyszülők is dolgoznak. A gyermek a televízióhoz, számítógéphez fordul, benne társra lel, és így mégsem kell egyedül lennie, mert az egyedüllettől egyre inkább félnek az emberek. A szülőktől is ezt látják, szinte sosincs az otthonokban csend, mindig szól valami (tévé, rádió stb.). Ezt sajnálatos módon egyes óvodákban is tapasztalom, CD-n szól a zene, a „játékidőben” vagy ebéd alatt hallgatják. Pedig fontos, hogy merjünk kettesben maradni önmagunkkal, és erre tanítsuk meg a gyermeket is. Ne kelljen saját belső hangjuktól félniük, hogy később úgy fordulhassanak magukhoz, magukba, mint régi jó ismerőshöz. Ne kelljen megküzdeniük a kérdésekkel: „Ki vagyok én?” „Miért születtem erre a világra?” „Honnan jöttem?” „Hová tartok?” stb. A keresztény ember számára ez a belső csend különösen böjti időszakban el is várt magatartás, mely sok megújulást hordoz magában. Tanítsuk meg erre a gyermekeket, szülőként és pedagógusként is. Az óvodapedagógia oly sok lehetőséget hordoz magában a meghitt hangulat megteremtésére.

Érdekes itt is, mint oly sok esetben, visszanyúlni elődeinkhez és elgondolkozni, hogy nagyszüleink, dédszüleink pontosan tudták, mire van szüksége a gyermeknek, pedig nem tanulták. Mesélések, megbízások, feladatok, munka, sikerélmény, elismerés. Ezek jellemezték egy régi kisgyermek életét, aki ezek által vált megbízható, értékes felnőtté. Nem nevelték őket szüleik tudatosan, csak nagyon következetesen, ösztönösen tudták, mi gyermekük számára a legjobb. Arra törekedtek, hogy amikor majd a felnőttek világába kerülnek, minden helyzetben megállják a helyüket, és emberek maradjanak. Legyenek Ők jó példák számunkra, és kezdjünk mindannyian tudatosan nevelni és szeretni.

IRODALOM

Bruno BETTELHEIM, *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Bp., Gondolat, 1985.

David BUCKINGHAM, *A gyermekkor halála után*, Bp., Helikon, 2003.

CZÁRÁN Eszter, *Világnak Virága – Magyar műveltségünk napról napra kicsiknek és nagyoknak*, Szerzői kiadás, 2005.

MOLNÁR V. József, *Ég és föld ölelésében – Tanulmányok a gyermekvilágról*, Bp., Örökség Könyvműhely, 1998.

TARBAY Ede, *Gyermekirodalomra vezető kalauz*, Szent István Társulat, 1999.





Szabó Lőrinc

Ima a gyermekekért

Fák, csillagok, állatok és kövek
szeressétek a gyermekeimet.
Ha messze voltak tőlem, azalatt
eddig is rátok bíztam sorsukat.
Énhozzám mindig csak jók voltatok,
szeressétek őket, ha meghalok.
Tél, tavasz, nyár, ősz, folyók, ligetek,
szeressétek a gyermekeimet.
Te, homokos, köves, aszfaltos út,
vezesd okosan a lányt, a fiút.
Csókold helyettem, szél, az arcukat,
fű, kő, légy párna a fejük alatt.
Kínáld őket gyümölcscsel, almafa,
tanítsd őket csillagos éjszaka.

Tanítsd, melengesd te is, drága nap,
csempészd zsebükbe titkos aranyad.
S ti mind, élő és holt anyagok,
tanítsátok őket, felhők, sasok,
Vad villámok, jó hangyák, kis csigák,
vigyázz rájuk, hatalmas világ.
Az ember gonosz, benne nem bízom,
De tűz, víz, ég, s föld igaz rokonom.
Igaz rokon, hozzátok fordulok,
tűz, víz, ég s föld leszek, ha meghalok;
Tűz, víz, ég és föld s minden istenek:
szeressétek, akiket szeretek.





BEHÁLÓZVA – AVAGY A KRÉTÁTÓL A VIDEÓIG, ÉS TOVÁBB...

POLÁKOVITS NÁNDOR

Agyermek, a fiatalok világában bekövetkezett változások nem a semmiből jönnek, nem maguktól keletkeznek. Bennük mintegy a felnőtt világ, társadalom ilyen-olyan tükröképét látjuk. Erre az általunk működtetett, elfogadott, elviselt vagy elszenvedett világra adnak, a maguk szempontjából indokoltnak tűnő és pontos válaszokat, mégha azok olykor elszomorítóak vagy kegyetlenek is a számunkra. A közös és egyben egyéni felelősségünk megkerülhetetlen.

Tanár: *Mondd el röviden, pár szóban, milyen világot szeretnél?*

Diák: ...

Tanár: *Csak pár szóban! Mégis, csak gondolsz valamit!*

Diák: *Én ezt nem tudom... Meg minek is, úgysem tehetünk semmit, úgy kell elfogadnunk, ahogy van, nem?*

Tisztelt Olvasó, rövid vallomással kell kezdenem ezt az írást. A *Mester és Tanítvány* szerkesztősége engem is felkért, hogy számoljak be arról, hogy diákjaként, egy fővárosi gimnázium tanulója, hogyan és mire használják az internetet, milyenek a tévénézési szokásaik. A másik kérdés pedig arra vonatkozott, hogyan fogadják a gimnazisták az új oktatástechnológiai eszközök használatát a tanórákon. Feltettem tehát a kérdéseket (*Miért szeretem, és miért nem szeretem a televíziót és az internetet? Mi a véleményem azoknak a tanítási óráknak a hasznáról, amelyeken számítógépet, videót vagy digitális táblát használunk?*) Megkaptam a válaszokat, amelyek szinte idilli képet mutattak: „*tévét nem, vagy csak alig nézünk, az internetet mint az ismeretszerzés, a tanulás eszközt, no meg néha*

a szórakozás forrását (zene, film stb.) használjuk. Azok az órák pedig nagyon jók, amikor videózunk vagy internetezünk, a digitális tábláról nem tudunk nyilatkozni, azt csak messziről láttuk eddig.”

A válaszokat elolvasva nagyon elégedett voltam: milyen tudatosan használják ezeket az eszközöket diákjaim otthon! Milyen nyitottak az új technológiák alkalmazására az iskolában! Akkor a recept egyszerű: még több tanári továbbképzés, még több mozgókép, videó, internet, interaktív tábla, digitális tananyag, szemléltetés, illusztrálás és az oktatás színvonala továbbra is emelkedni fog!

Felnéztem a papírokból: a fejlődése minek is? Az újabb és újabb technikai eszközöknek? Minél többet, minél gyorsabban, minél látványosabban?





Ekkor elbizonytalanodtam. A tapasztalataim nem erősítik meg a válaszokból levonható optimizmust. Sem a középiskolában, sem az egyetemen (bölcseész-karon).

Így aztán az alábbi írás rendhagyó lett: először röviden ismertetem a diákoktól kapott válaszokat (ezúton is köszönöm nekik az őszinte és tartalmas voltukat). Majd az olvasó megértését kérve néhány gondolat következik a témáról.

*

A megkérdezett diákok két korosztályt képviseltek: a 14-15, illetve 18-19 éveseket. Érdekes módon a válaszok között ez nem jelent lényeges különbséget, leszámítva a megfogalmazás árnyaltságát.

A tévézésről

– Mikor néznek tévét?

– „Ritkán nézek tévét, de amikor mégis, akkor is azokat a csatornákat, ahol nem megy folyamatosan reklám. A magyar kereskedelmi adók színvonala alacsony, és nem kompenzálja a reklámok mennyiségét.”

– „A tévé szórakoztat, bár megvagyok nélküle, azért néha jó.”

– „A tévét is szeretem, de nem gyakran nézem, mert nincs időm rá, de ha mégis van, akkor DVD-ket nézek.”

– „A tévét én csak unalmamban szoktam bekapcsolni, vagy akkor, amikor egyik kedvenc sorozatomat adják.”

– „Én mostanában egyre kevesebbet tévézem.”

– „A tévé nem játszik fontos szerepet az életemben.”

De van, akiében igen:

– „Sokat nézek tévét. Ha lemaradok egy műsorról, az interneten nézem vissza.”

– „A tévé szórakoztatóeszköz, nem tudok olyan emberről a környezetemben, aki ne nézné.”

– Mit néznek a tévében?

– „Hétvégén, amikor semmittevős hangulatomban vagyok, olyankor bekapcsolom, aztán rájövök, hogy általában hétvégén sincs semmi nézhető. Viszont a Forma-1-es futamokat mindig megnézem.”

– „A tévén csak a filmeket nézem meg.”

– „Vannak olyan csatornák, ahol tudományos-, sport- vagy filmműsorokat adnak. A hírcsatornák fontosak, hogy megtudjuk, mi történik a világban.”

– „Ha leülök elé, akkor sokáig szoktam bambulni, ami miatt később lelkiismeretfurdalásom van.”

Vélemények a tévéműsorokról:

– „Szerintem sok felesleges adás van, ami az embereknek nem tesz jót.”

– „A kereskedelmi csatornák többségének műsorkészlete színvonalatlan és népbutító hatású, már ha van mit butítani.”

– „A bulvár és áltudományos műsorokat ki nem állhatom.”

– „A tévé már elfajult a nézők hülyítése irányába.”

– „A hírcsatornák fontosak, hogy megtudjuk, mi történik a világban.”

Az internetről

– „Nagyon szeretem és fontosnak is tartom.”

– „Gyakran használom, ha időm engedi, naponta minimum egyszer megnézem az e-mailjeimet, az általam gyakran látogatott oldalakat.”





– „Az internetet nagyon sokat használom, a tévét szerintem felválthatja mint elsőszámú média, mivel mindem megtalálható rajta: filmek, zenék, könyvek, információk, kapcsolat ismerősökkel, játékok stb.”

– „Manapság, ha tudni akarunk valamit a világról, elengedhetetlen, hogy legyen internetünk.”

– „Az internetet manapság már minden nap használom, mivel bármi inger ér vagy kérdésem támad, az az interneten megtalálható.”

– „Az internet nyújtotta információövezet széles látókört biztosít. Nem tudod? Üsd be a Google-ba! Elcsépelte, de igaz. Még én is néha felteszem a kérdést magamban, minek ezt a vackot megtanulni, mikor bárhol, ha kell ez a tudás az életben, majd kinézem az internetről.”

– „Szerény személyem internetfüggő. Írok, és minden háttér-információt – nevet, történelmi eseményeket, mitológiát – az internetről szedek. Most már könyveket is szoktam a gépen olvasni, cédét már nem is veszek, és a sorozatokat is inkább letöltöm. És meg kell mondanom, nem én vagyok az abszolút függő...”

– „A tévé egyszerűen nem képes felvenni a versenyt az internettel, és ez egyre inkább megnyilatkozik.”

A korszerű oktatástechnológiai eszközök tanórán történő alkalmazásával kapcsolatban talán elég egyetlen véleményt idézni:

– „Emellett a technikai fejlődés mellett a táblára való írogatás, és a plusz 20-30 kg-os (sic!) cipelnivaló könyvek elavultak lesznek előbb-utóbb. Remélem előbb... a projektor; az órák képekkel, internetes linkekkel való

megszínesítése végre felpezsdítené a padokban punnyadó diákéletet. Abszolút egyéni véleményem, hogy teljesen laptoposítani kéne az oktatást. Minden iskolának kellene egy belső hálózat, ahová felcsatlakozhatnának a diákok. A könyveket, az érdekességként felrakott forrásokat, illetve minden hand-out-ot le lehetne tölteni.”

*

A válaszokból levonhatjuk azt a következtetést, amit a tanárok jelentős része régóta sejt és az iskolai hétköznapiakban tapasztal: a világban zajló technikai-technológiai változások első számú „célközönsége” (nem véletlenül) az ifjúság. Miközben még fel sem dolgoztuk a „globális” televíziózás következményeit, a technikai változások kíméletlen erővel átléptek ezen a problémán. Teljesen új dimenzióját teremtve meg ezzel ugyanannak a kérdésnek. Az önálló értékítéllettel bíró fiatalok többé-kevésbé kritikusan tekintenek a televíziózásra, az általa sugallt világra. Ugyanakkor a számítógép, az internet és ennek minden megjelenési formája, mint az „élet” alfája és ómegája, megkerülhetetlen szükségszerűsége jelenik meg, ami gyakorlatilag a hétköznapi élet minden szintjén jelen van: „Nincs otthon internet-hozzáféréstünk [...], ebből a szempontból hátrányban érzem magam, mert csak akkor beszélnek velük [az osztálytársakkal], amikor az iskolában vagyunk.” A gyerekek többsége ezen eszközök napi használatának birtokában és használat által kondicionálva egyrészt örömmel fogadja és várja a hasonló technikák





alkalmazását az iskolában, másrészt csendben somolyog a tanárok többségének csetlés-botlásán, ha ilyen eszközök használatáról van szó: „Tálan a tanárok is tanulhatnának legalább annyit, hogy fussa erejükből az évente maximum három Powerpointos vetítésre. Nem tudom, hogy mennyire értenek hozzá, de felém nem nagyon mutatják ezt (sic!).”

Ezek után a logikus végkövetkeztetés egyszerűnek tűnik: minden diáknak, tanárnak számítógépet, internet-hozzáférést, mindenhová interaktív-táblát, digitális tananyagot, a tanároknak továbbképzést. Ugye ismerős? A mindenkori oktatáspolitiká és az oktatást is behálózó „üzleti érdekek” mind erre felé terelik a tanárokat.¹

Az iskola tehát lépéshátrányban van az új technológiák alkalmazásában, és mit tapasztalunk az ezen eszközök használatának birtokában iskolába lépő új generációk esetében? Melyek azok a változások, amelyek leginkább jellemzik a mai, a 90-es évek után született generációkat? Azokat a fiatalokat, akik készen kapták a különféle távkapcsolókat, akik életének természetes része a „net”, akik közül soknak a létezés alapfeltétele a mobil és a különféle lejátszók újabb és újabb „generációja”? Ők vajon milyenek látják a világot? Hogyan formálja őket az elmúlt két évtizedben alapvetően megváltozott felnőtt társadalom? És mindez hogyan jelentkezik az iskolában?

*

„La storia siamo noi” – „A történelem mi vagyunk”
(Francesco De Gregori)

Mielőtt, akárcsak vázlatosan is, válaszolnánk ezekre a kérdésekre, fontos kijelenteni: a gyermekek, a fiatalok világában bekövetkezett változások nem a semmiből jönnek, nem maguktól keletkeznek. Bennük mintegy a felnőtt világ, társadalom ilyen-olyan tükörképét látjuk. Ennek az általunk működtetett, elfogadott, elviselt vagy elszenvetett világra adnak, a maguk szempontjából indokoltnak tűnő és pontos válaszokat, mégha azok olykor elszomorítóak vagy kegyetlenek is a számunkra. A mi közös és egyben egyéni felelősségünk megkerülhetetlen.

*

„Ha belépsz egy idegen országba, jobb, ha megkérdesz, hogy itt éppen most mit kell hazudni.”
(Hamvas Béla: Óda a XX. századhoz)

Miközben az elmúlt évtizedek másról sem szólnak, mint „az oktatási reform szükségességéről”, a szülők, a család és az iskola mellé (elé) belépett a fiatalok formálásában egy harmadik tényező: a média. Az új technikai eszközök megjelenése hihetetlen mértékben felgyorsította és felerősítette ezt a folyamatot. Világosan és őszintén tárja elénk a helyzetet Grandpierre Attila: „Nem kellőképpen köztudott, hogy az utóbbi évtizedekben a szórakoztatóipar átvette az irányítást a fiatalok nevelésében a családoktól és az iskoláktól. Ez akkor nem lenne baj, ha a szórakoztatóipar jobb nevelője lenne a fiataloknak, mint a család és az iskola volt. Sajnos azonban a helyzet fordított. [...] Egy képi világában nagyon erőteljes, szinte dik-





tatórikus médiakörnyezet vesz minket körül, amelynek rendkívül nehéz ellenállni. Az ego és a test soha nem látott mértékben túlértékelődik, a boldogság pedig kizárólag a fogyasztáshoz kötődik ebben a materialista kultúrában. [...] Felmerül a kérdés: vajon nem csökkent-e az ország lakosságának ítéloképessége, ízlése, kultúrájának színvonala az elmúlt évtizedekben? És ha igen, akkor milyen szerepet játszott ebben a kritikátlan toleranciával fogadott szórakoztatóipar? Vajon felmenthetjük-e a külföldi monopóliumok által irányított kereskedelmi tévéket, rádiókat a züllesztés vádjá alól? Vajon lehet-e más hatása a tévében népszerűsített gyilkosság-filmeknek, erőszak-kultusznak, egyoldalú testiség-kultusznak, lealacsonyító humorizálásainak?”²

Arányaiban szinte jelentéktelen az olyan, médiában megjelenő programok száma, amelyek segítségével a fiatalok érett, önálló személyiséggé válhatnak, akik alkotó, cselekvő és kritikai viszonyban vannak a társadalmi-egyéni lét egészével.³ Ezzel szemben nap mint nap elárasztanak bennünket (elég kilépnünk otthonunkból) az abszurdítás, idétlenség, tömény gyengeelméjűség és közönségesség képei és hangja. Az autók ablakaiból primitív, öntelt, beszédhibás pojják üvöltik egymás szavába vágva sületlenségeiket különféle rádiók csatornáin. Ez az a *körtér*, ahol a gyerekek, a mi gyerekeink mindennap járnak-kelnek.

A média legnagyobb része mintegy tudatmódosítószerként működik és használtatik. Akár a „klasszikus” kábítószerek esetében, megvan a rászoktató időszak (gyerekkor), és a függés élethosz-

szig tartó szakasza. Csak az létezik, ami benne megjelenik, és ami megjelenik benne, az létezik. „Az élet, mint ájultság” – idézi Szathmáry Botond Hamvas Bélát, rá emlékező írásában, és így folytatja: „...s ha ma körülnéznünk a mediatizált világunkban, látjuk a bódulat sokkal erőteljesebb, a technika vívmányai segítségével immáron napi 24 órában számtalan csatornán át ömlik ránk a kultúrszenny.” »Az élet normalitása elveszett, és sürgősen pótlémmenyekről kell gondoskodni, hogy az ember az életéhségtől ne kapjon elmebajt.« (Hamvas: *Patmosz I.*) A nyugati jóléti államok egyik fő eredménye a szinte végtelen számú pótmegoldás megteremtése.”⁴

Nem véletlen, hogy a fiatalok és az iskola közötti konfliktus nő. Minden iskola egyre inkább a tanulók motiválatlanságával, szembenállásával küszködik. Sok azonos probléma kerül felszínre: például a közöny, az iskolával szemben mélyülő elégedetlenség, a negatív iskolai attitűd – amit jelentős mértékben ez a média-környezet is gerjeszt.

De ha el is tekintünk a tartalomtól, maguk az eszközök, és azok használatának módja is változások előidézői. Hogy milyen változásokról van szó, azokat a képekhez igazán jól értő Federico Fellini egy negyedszázaddal ezelőtt – a kereskedelmi televíziókról nyilatkozva – pontosan megjósolta: „A magáncsatornák által sugárzott filmek folytonos megszakítása igenis visszaélés nemcsak a rendezővel és a műalkotással, hanem a nézővel szemben is. Akadozó, dadogó nyelvhez, szellemi tevékenysége felfüggesztéséhez figyelmre rendszeres rövidzárlatához szoktatja a nézőt, akiből ennek eredményeképpen



összpontosításra, gondolkodásra, összefüggések felismerésére képtelen, a mindenféle mesére jellemző muzikalitás, összhang, euritmia iránt süket, türelmetlen kretén válik. Bármilyen kiforrott szintaxis felrúgásának az az egyedüli eredménye, hogy analfabéták tömegét termeli ki...”⁵

Marshall McLuhan elkoptatott mondatát is idézhetnénk: „*The medium is the message*”. Az eszközök új világlátást, másfajta valóságot (!), más műveltségét építenek a fiatalokban. Mindenki, aki gyerekekkel foglalkozik, szembesül ezzel. Az esetek többségében az iskolai tananyag (műveltség, ismeretek) nincs kapcsolatban a személyes élettel. A történelem és legközelebbi múlt – nem létezik. Fontos, szinte általános jellemző, hogy ami nem „mai ritmusú”, ami régi – nem élmény.

Pontosan foglalja össze mindezt – a „médiá-generációs” különbséget – a fiatal filmkészítőkről szólva Grunwalsky Ferenc: „...a valóság nem létezik számukra. Vagy a politikával azonosítják és elutasítják, vagy ha nem az, akkor nincs is. Van a család, a baráti kör, az ismeretségi kör; de az ország, az ismeretlen tájak, a vonatról leszállás egy vadidegen állomáson, a tájékozódás és érdeklődés egy meglátott tájban – mindez ismeretlen, szorongató és kellemetlen számukra, és egyáltalán nem érzik az összefüggést aközött, hogy ők filmrendező-operatőrnek jelentkeztek és a között, hogy mi is ez a világ. [...] Tudomásul kellett vennünk, hogy itt valami olyasmivel nézünk szembe, hogy a kultúra egyszerre van is, meg nincs is. Mondhatnánk – abszolút értelemben nincs, miközben öntudatlanul mégiscsak meghatározó. Olyan szinten

nincs, hogy amikor megkérdeztük a felvételizőktől, kinek mi a kedvenc filmje, a legfrissebb filmekben kívül szinte nem is említettek mást, legfeljebb a 60-as évek egy-két alapfilmjét, vagy nagyon régi filmeket. A jelen és a régmúlt között hatalmas időtlen lyuk tátong, kiesett minden, ami volt, ami számított.”⁶

Ugyanerről beszél Szabados Árpád festő- és grafikusművész, amikor tanítványairól kérdezik: „Évtizedek óta viszem a fiatalokat művésztelepekre, és mindig viszek magammal klasszikus filmeket: *Fellini-t, Bergmant, Godard-t*. Minden évben végignézték a filmeket, sőt újakat kellett hoznom. Három éve történt meg először, hogy összesen három filmet néztek meg. Ugyanez a helyzet a könyvekkel. Azt is vittem magammal, és egymásnak adták a könyveimet. Ma is megnézik, hogy mit olvasok, de ritkán kéri el. Nem restségből vagy szellemi igénytelenségből. Ezek nagyon helyes, értelmes, tehetséges gyerekek, de másra épül a műveltségük. Az ő információik nagy részben nem elsődleges, hanem másodlagos élményeken alapulnak, tehát olyan dolgokról alakítanak ki véleményt, amit nem láttak, éreztek, éltek át eredetiben, csak fényképről, filmről és főleg az internetről ismernek. A baj az, hogy a másodlagos élményeket elsődleges élményként kezelik.”⁷

Motiválatlanság, közöny, közömbösség, türelmetlenség, az elmélyülésre való képesség hiánya, a valóság, mint nem létező, avagy tetszőlegesen behelyettesíthető tényező, azonnal ható, erős és gyors ingerek keresése, eltűnt, nem létező történelem, az élet helyére lépő másodlagos élmények, totális mellérendelés – gyakori élményeink



ezek, hogyha fiatalokkal foglalkozunk. Az elvárt, meglevőnek tekintett hagyományos műveltségelemek (szakmai és általános) egyre növekvő hiánya. Amire persze sokféle reakció lehet.⁸

*

Egy alapvetően – jelenleg/pillanatnyi-lag... – mindnyájunk életét meghatározó, alakító, formáló tényezőt tudomásul nem venni – ott, ahol mi, tanárok vagyunk – nem lehet. Már régóta és folyamatosan tesznek is arról, hogy a jelenség felszínét megkarcolva tudjunk is a dologról. Ám feltettük-e már a kérdést: *Mi legyen a stratégiánk egy megváltozott világban, egy új felnőtt nemzedékkel szemben, akikre talán nem érvényesek elvárásaink, sőt számukra nem érthetőek, értelmezhetőek, nem világosak a mi „szakmai” kérdésselvetéseink?* Fel kell tennünk a kérdést: *„Tudjuk-e, kikhez beszélünk? Kiket és mire képezünk?”*⁹

JEGYZET

¹ Beszámoló a BETT SHOW-ról, London, 2009. I. 14–17.: „A BETT (BRITISH EDUCATION AND TRAINING TECHNOLOGY) SHOW olyan esemény, amelyen oktatási menedzserek és pedagógusok a bemutatott IKT-termékek és -szolgáltatások mindig legújabb és legszelebb skáláját ismerhetik és vásárolhatják meg. Az érdeklődők rendre szemináriumokon és műhelyfoglalkozásokon vehetnek részt, amelyekből nem maradhatnak ki a látványos show-elemek sem.” (Új Katedra, 2009/3, 12.)

² GRANDPIERRE Attila, *Roncstársadalmak – A kereskedelmi média és a Kodály-módszer*; Magyar Nemzet, Magazin, 2004. szept. 25., 36.

³ „Ugyanez az abszurdum tükröződik a televíziós termelésben és kínálatban. Itt persze nem a művészi kísérletekről van szó, hanem különféle, komoly lobbierővel rendelkező csoportok harcolnak ki maguknak pénzt, paripát, fegyvert – ugyan miféle lobbierje van a gyerekeknek? Tucatnyi kísérletre emlékszem, ami épkézláb műsorok, animációs vagy dramatikus sorozatok megvalósítását célozta, és minden döntéshozó elmondta, mennyire fontos, mennyire időszerű, mennyire hiányzik – hiszen rosszul venné ki magát, ha mást mondana. De valahogy egyik terv sem tudott megvalósulni. Egy olyan országban, ahol a lakosság egyre nagyobb hányadának egyetlen tájékoztató és kultúraforrása a televízió, éppenséggel azokra kellene a legtöbbet fordítani a maradék energiából, akikkel még lehet mit kezdeni: a gyerekekre. Az utóbbi húsz év mérlege: keménykalap és krump-liorr helyett pokémon és kung fu-csirke. És ha nem teszünk valamit, akkor gyorsuló ütemben folytatódik a már így is erősen előrehaladott elhülyülés, nekünk pedig: whaaaam!” BÉKÉS Pál, *Whaaaam, Élet és Irodalom*, 2009. február 13.

⁴ SZATHMÁRY Botond, *Egy ember, aki úgy élt, ahogy gondolkodott*, Kézirat.

⁵ *L'Europeo*. 1985. december 7. = TULLIO KEZICH, *Federico avagy Fellini élete és filmjei*, Bp., Európa, 2006.

⁶ GRUNWALSKY Ferenc, *Szem nem alhat*, Filmvilág, 2006/4.

⁷ PÉTER Zsuzsa, *Ösztönösen keresem a nyugalmat*, Budai Polgár, 2009/5, 15.





⁸ Részlet egy Farkas Zsolttal készült interjúból: „Igen, egyre műveletlenebbek a hagyományos értelemben. Történelem gyakorlatilag nincs nekik. Ez nagy hátrány, de előnyei is vannak. [...] Az olva-

sásnak nincsen komolyabb kultúrája, de ellenkultúrája sincs. Nem sznobok.” <http://www.litera.hu/hirek/szuloi-ertekezlet-es-narrativ-metalepszis> (2009. II. 18.)

⁹ GRUNWALSKY, *i. m.*



Németh László: Csillagjárás





AZ IDŐ CSAPDÁJÁBAN

A DIÁKOK IDŐBEOSZTÁSA ÉS A MÉDIA HATÁSAI
EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS TÜKRÉBEN

UJHÁZY ANDRÁS

Egy évvel ezelőtt Piliscsabán a Ward Mária Iskolában 5–8. osztályos általános iskolai és 5–12. osztályos nyolc évfolyamos gimnáziumi tanulók között kérdőíves vizsgálatot végeztünk. Arra kérdeztünk rá, hogy mennyi időt fordítanak különböző tevékenységekre, így például tanulásra, sportra, művészetekre, zenehallgatásra, televíziózásra, számítógépre, családra, közös játéokra, valamint arra, hogy elégedettek-e a teljesítményükkel és van-e időbeosztásuk. Az értékelés során sok olyan összefüggést sikerült feltérképezniünk, amelyek a legtöbb pedagógus számára valószínűleg ismerősek, mégis érdemes egy felmérés adataival megerősíteni őket. A ki-kérdezés valamennyi eredményének ismertetése e dolgozatban nem célom, csak néhány jelenségre kívánok rámutatni.

Az iskola diákjai nagyjából biztos anyagi háttérrel rendelkező, általában ép családotkból érkeznek, közel 60%-uk nagycsaládból. A szülők figyelnek gyermekeikre. Az általános iskolai osztályba járó diákok tanulmányi eredménye valamivel gyengébb, mint a velük egykorú gimnáziumi osztályba járóké. Több közöttük a nehezebb sorsú, gyengébb családi háttérrel rendelkező, de családi rendezettségük valószínűleg így is az országos átlag fölött van. A felmérés eredményei azért különösen fontosak, mert olyan környezetben, ahol a családi háttér gyengébb, ott a különbségek ennél sokkal markánsabban jelennek meg.

A kérdőíveket nemcsak az egyes kérdésekre adott válaszok szerint értékeltem, hanem az összefüggéseket is kerestem közöttük, például hogy milyen a tanulásra fordított idő eloszlása – ha sokat tévézik, illetve ha keveset. Ennek alapján jutottam a következő eredményekre:

- aki többet tanul: kevesebbet sportol, tévézik, számítógépezik, kommunikál;
- aki többet tanul: több időt tölt művészettel, családdal, többet beszélget, olvas, imádkozik;
- a lányok többet tanulnak, foglalkoznak művészettel, többet beszélgetnek, olvasnak, kommunikálnak interneten, telefonálnak, szépítkeznek;
- a fiúk többet sportolnak, tévéznek, számítógépeznek;
- az általános iskolások többet hallgatnak zenét, tévéznek, számítógépeznek, kommunikálnak interneten;





- a gimnazisták többet tanulnak, foglalkoznak művészettel, olvasnak, elégedettebbek a tanulással;
- ahogy nőnek, többet tanulnak, foglalkoznak művészettel, beszélgetnek, számítógépeznek, szépítkeznek;
- ahogy nőnek, kevesebbet sportolnak, játszanak, töltenek a családdal (tévéznek);
- akinek van időbeosztása, többet tanul, sportol, foglalkozik művészettel, tölt a családdal, játszik;
- akinek nincs időbeosztása, többet tévéznek, számítógépeznek;
- aki szerint a tanulmányi eredménye a képességeinek megfelelő, többet tanul, játszik, tölt a családdal;
- aki szerint a tanulmányi eredménye a képességeinek nem megfelelő, többet hallgat zenét, tévéznek, számítógépeznek, kommunikál;
- aki több időt tölt a családdal, többet tanul, sportol, foglalkozik művészettel, beszélget, tévéznek, játszik, imádkozik, tölt a barátokkal;
- aki kevesebb időt tölt a családdal, többet: számítógépeznek, kommunikál interneten.

Ezen megállapításokból levonható következtetések szerteágazók. Néhányat emelek ki közülük.

1. A család fontossága

Ahol a diák számára fontos a család, azaz sok időt tölt együtt velük, ott több időt szánnak tanulásra, művészetre, sportra, közvetlen kapcsolatokra, inkább van időbeosztásuk és elégedettebbek a teljesítményükkel. A biztos családi háttér, az ott megfogalmazott értékek, elvárások segítik a gyermeket, hogy rendszeresebben éljen, és így sokkal több dologra jut ideje. Ezáltal személyisége gazdagodik, olyan emberi és kulturális értékek ivódnak belé, amelyek nélkül nehezebben tudna teljes emberré válni.

2. A sport és az időbeosztás

Egyértelmű, hogy a sport, a rendszeres fizikai terhelés időbeosztásra nevel. Komoly sporteredményeket csak sok munkával lehet elérni. Ez csak úgy fér bele a diákok idejébe, ha összeszedetten, célirányosan végzik minden munkájukat. Megfigyelhető, hogy amikor egy diák ráérez valamilyen tevékenység ízére, legyen az művészet, sport vagy egy tantárgyban való elmélyülés, az nemcsak azt az egy területet fejleszti benne, hanem egész személyiségét strukturálja. Mivel azon a területen megtanul célirányosan dolgozni, más területeken is kamatoztatni fogja ezt a tudását, azaz általánosan javul a tanulmányi eredménye. Éppen ezért nagyon megfontolandó, hogy szabad-e és mikor nevelési céllal eltüntetni egy diákot valamilyen számára fontos elfoglaltságtól. Lehet, hogy ezzel azt a közép-





tot vesszük el életéből, amely köré a többi tevékenységét is fel tudná építeni. Természetesen helye van a korlátozásnak is, de nagyon bölcsen kell élnünk vele.

3. A művészet elégedetté tesz

Aki több időt tölt valamilyen művészet tanulásával, elégedettebb a tanulmányi teljesítményével is. Egyrészt a művészetek is időbeosztásra nevelnek, és ezért segítik a jobb eredmény elérését, másrészt a művészetek olyan önkifejezési eszközök adnak a diák kezébe, amely segíti a benne levő feszültségek feloldását. Ki tudja zenélni, rajzolni, táncolni magából a gondjait. Ezért nem csupán a tanulmányi eredményével lesz elégedettebb, hanem az egész életével.

4. Az elégedetlenek

Aki elégedetlen a teljesítményével, az érzi, hogy valami nincs a helyén, munkáját nem úgy végzi, mint ahogy végezhetné. Ez frusztrálja, és pótcselekvésekhez fordul: több a személytelen kapcsolata (csetel, mobilozik), sokat hallgat zenét, kevesebbet van a barátaival, többet beszélget a társaival. Ez utóbbi látszólag ellentmondást takar, de inkább azt tükrözi, hogy az ilyen gyerekek érzik, hogy a sok beszélgetés nem mély, a társak pedig nem barátok. A mai média pont ezeket a fiatalokat tudja a legerősebben megtámadni, mivel tele vannak hiányérzettel, nincsenek körülöttük olyan felnőttek, akiknek tanácsait, vezetését elfogadnák, ezért nagyon ki vannak szolgáltatva. A média különböző területeinek használata (tévé, számítógép és az elektronikus kommunikáció) együtt növekszik, az e területekre fordított idő egyenesen arányos egymással.

5. Tévé és olvasás

A tévére és olvasásra fordított idő fordítottan arányos egymással. Ez nem meglepő, hiszen az információszerezésben két különböző, egymással vetélkedő forrásnak bizonyulnak. Ugyanakkor tudjuk jól, hogy az olvasás a gondolkodást és a fantáziát fejleszti, míg a televízió elsorvasztja azokat. Személyes tapasztalatom, hogy a diákok sokkal többet tudnak a tengeri lények szaporodásáról, mint a kertjükben nyíló virágokról. A TV csak látszólag mutat be új tájakat, ahova biztos nem juthatunk el, a valóságban viszont elzár a minket körülvevő világtól.

A média szerepe

A felmérésből egyértelműen látszik, hogy a televízió és a számítógép nagyon nagy szerepet tölt be a fiatalok életében. Ezért fontos megvizsgálni, hogy túlzott használatuk milyen károkat okoz a diákok fejlődésében.

A tévé, videó, számítógép nagyon sok időt vesz igénybe. A gyerek általában naponta több órát tölt képernyő előtt. Ez az idő aztán hiányzik az életéből. Emiatt



túlhajtott lesz. Úgy éli meg, hogy túlterhelték, teletették életét fölösleges tudnivalókkal, teendőkkal. Az időhiány miatt kevesebb ideje jut az alvásra, pihenésre. Sok gyermek ördögi körben vergődik. Hazaér fáradtan az iskolából, ezért pihenésképpen tévét néz, elmegy vele a délutánja. Este jön rá, hogy mindennel elmaradt, és tanul bele az éjszakába. Keveset alszik, azt sem nyugodtan. Ezért másnap használhatatlan az iskolában. Fáradtságában és a tanulási kudarcainak elviseléséért délután ismét csak a képernyőt nézi, és kezdődik minden előlről. Az ilyen gyerekek szétfolyik a napja, nincs időbeosztása. Mivel fáradt, ideges, kapcsolatai is meggyengülnek, felszínesek lesznek.

A különböző médiumokon keresztül folyamatosan özönlik ránk az információ. Ennyit az agy képtelen feldolgozni. Arra sincs lehetősége, hogy válogasson közöttük. Ezért az ember, akár felnőtt, akár gyermek, bezárul előttük. Elveszti érdeklődését, belső motivációját. Az ilyen gyermeket nagyon nehéz tanítani, mert a képernyőn kívül semmi sem érdekli. Ráadásul az információk ütemét sem tudjuk befolyásolni. Ki vagyunk szolgáltatva a vágók agyafűrt trükkjeinek. Ők határozzák meg, melyik dologgal mennyi időt foglalkozzunk, hogy az egyes képekkel, zenékkal, milyen érzelmek kapcsolódjanak a látottakhoz. Mindennek következménye, hogy az ember nem tud az őt ért hatások között rangsorolni, nem tud hozzájuk valós érzelmeket kötni, felborul a gondolkodási és érzelmi ritmusa. Nem tud elmélyedni egy-egy dologban, nem tud elábrándozni egy-egy történeten, nem tudja magát beleélni a hős szerepébe, mert azonnal ott a következő nézivaló. A képek folyamatos vibrálása csökkenti a diákok monotonia-tűrését. Ami nem villódzó, gyors, ami nem a legújabb, az már unalmas, nem méltó figyelemre. Ezért az olyan tevékenységeket, amelyekből hiányzik a vibrálás, képtelenek kintartóan végezni.

Az információk egyre nagyobb részét kapjuk képekben. A kép nem igényel verbális megfogalmazást, a fantázia megjelenítő erejét. Ezért jól érezhetően csökken a gyermekek fantáziája, és az elvont gondolkodásra való képessége.

Azok a gyerekek, fiatalok, akik sok időt töltenek a képernyő előtt, az információik jelentős részét onnan szerzik be. Csak az lesz létező számukra, amit ott látnak. Ezzel mindjobban elvesztik a kapcsolatukat a valósággal. Alig töltenek időt a szabadban, a természetben. Nincs csönd körülöttük, nem ismerik a természet szelíd hangjait. Az örökös mobilhasználat és számítógépes kommunikáció azt szolgálja, hogy ne ott legyenek jelen, ahol éppen vannak, hanem valahol máshol. Leszoktat arról, hogy kívárlják egy beszélgetés idejét. Képtelenek vágyaik kielégítésének késleltetésére. Végso soron azzal, hogy lélekben nem ott vannak jelen, ahol éppen vannak, és vágyaikat nem tudják kordában tartani, képtelenek lesznek a szeretetre.

Nem foglalkoztunk még a média tartalmi részével. Annak hatása nagyon bonyolult. Közülük csak egyre utalok: ha a fiatal gyakran találkozik egy rossz maga-



tartásmintával (márpedig a különböző filmek gondoskodnak erről) az rögzül benne. Amikor ő kerül hasonló helyzetbe, öntudatlanul is a szerint fog reagálni. E rejtett hatással a média nagyon komoly jellem(de)formáló erőt képvisel.

Mi tehet a pedagógia, van-e egyáltalán megoldás? Mit tehetünk? Egyrészt fontos, hogy a felnőttek, a szülők körében hatékony felvilágosító munkát kell végezni. Sajnos nagyon sokan tudatlanok ezen a téren. Be kell mutatni, hogy a hagyományos értékek, a család, a barátság, a közvetlen emberi kapcsolatok, a természetel való harmónia ma is ugyanolyan fontos minden ember számára. Másrészt a gyerekeknek, fiataloknak olyan programokat, szórakozási lehetőségeket, olyan feladatokat kell adni, amelyek a figyelmüket az örök emberi értékek felé irányítják. Meg kell tanítani őket a valódi kultúrára, a szép élvezetére. Végző soron Istenhez kell vezetni őket, hogy betöltse azokat a vágyaikat, amelyeket eddig egészen más módon szerettek volna kiélni. Vállaljuk értékeinket, mert az másokat is vonzani fog!



Thaler Tamás: Feszület





Weöres Sándor

A visszautasító érzelmekről

Rossz-hajlamaidat ne fojtsd el, hanem csiszold jóvá őket. Bármily ártalmas, beteg, rosszindulatú hajlamra bukkansz: ne feledd, hogy akárminek csak az állapota lehet rossz, de nem az alaptermészete.

A külvilágból se utasíts el semmit; ne gyűlölj, ne irtózz, ne undorodj. Ha valami iránt ellenszenvet érzel, ez annak a jele, hogy nem ismered eléggé. Mind az, ami a világban szenny, csak hozzád való vonatkozásban szenny és nem önmagában; húzd ki belőle és már nem szenny többé, hanem semleges jelenség.

Ha egy tányérról levest ettél, az üresen maradó tányérra azt mondd: piszkos; pedig nem tapad rája más mint annak a levesnek maradéka, melyet előbb mint tisztát ettél. A trágya a szoba közepén mocskok, a gabonaföldön éltető-erő. Így van mindennel, ami tisztának, vagy mocskosnak tűnik; semmi sem önmagában jó, vagy rossz, csak a helyzete szerint.

Ami hozzád-vonatkozásában tiszta: fogadd magadhoz; ami hozzád-vonatkozásában szennyes: ne érintsd; de a rád-tartozót és érinthetlent egyformán szeresd. Ne gyűlölj, ne irtózz, ne undorodj. Ha valami iránt ellenszenvet érzel, ez egyrészt megértőképességed csonkaságának jele, másrészt annak, hogy ellenszenved tárgya valamilyen formában benned is jelen van. Gyűlölöd a gazdagokat? tisztítsd ki gazdagság iránti vágyadat s majd nem gyűlölködsz. Utálod a nőhódítókat? tisztítsd ki érzéki vágyadat s majd nem utálkozol. Ilyenkor nem az ellenszenv tárgyát kell megbélyegezned, vagy javítani próbálnod, hanem önmagadban megkeresned annak megfelelőjét s azt finomítanod, míg az ellenszenv el nem oszlik benned.

Mások hibáján csak akkor próbálj javítani, ha e hibát jól látod, anélkül, hogy számodra visszataszító volna; s ha biztosan tudod, hogy beavatkozásod nem tolokodás és nem reménytelen kísérlet.





INFORMÁCIÓS TECHNOLÓGIÁK A PILISCSABAI WARD MÁRIA ISKOLÁBAN

LÁSZLÓ TÍMEA

Az internet a XXI. század forradalma, amit nem lehet számításon kívül hagyni az oktatásban még akkor sem, ha mi tanárok legtöbbször nem ebben a kultúrában nevelkedtünk és sokan nem is fogjuk olyan természetességgel használni ezeket az eszközöket, mint tanítványaink. A nemzeti alaptanterv kilenc kulcskompetencia elsajátítását írja elő¹, melyek közül ötödik helyen a digitális kompetencia áll. Ma már kétségtelen tény, hogy az információhoz való hozzáférés csatornái megváltoztak, az elektronikus média tetszik vagy nem tetszik, de az élet meghatározó tényezőjévé vált. Hogyan hat ez az oktatásra? Milyen eszközökkel legyen felszerelve egy mai iskola? Elég-e manapság a tankönyv, a tábla és a tanár, mikor már a XVII. században felmerült a vizuális segédanyagok használatának szükségessége²? Sokan sokféle választ adnak erre a kérdésre. Megkérdeztük a diákokat, hogyan vélekednek az elektronikus mediáról, milyen a viszonyuk a televízióhoz, a számítógéphez és milyen várakozásaik vannak a modern technológiák iskolai használatával kapcsolatban.

A piliscsabai Ward Mária Katolikus Általános Iskola, Gimnázium és Művészeti Iskola a fővárostól 25 kilométerre kellemes, zöldövezeti, családiás hangulatú 12 évfolyamos oktatási intézmény hozzávetőleg 500 tanulóval. Kérdéseinkkel két osztályt, két korosztályt szólítottunk meg: a kisgimnazista nyolcadikosokat és az érettségizőket. Két kérdést tettünk fel nekik, melyekre írásban válaszoltak fél-fél oldal terjedelemben.

Miért szeretem és miért nem szeretem a televíziót és az internetet?

Mi a véleményem azoknak a tanítási óráknak a hasznáról, amelyeken számítógépet videót vagy digitális táblát használunk?

Írásos válaszaikat az alábbiakban összegzem saját szavaimmal, de azokon tartalmilag nem módosítottam. Nem hagytam el véleményt, ugyanakkor az ismétlődő vélemények esetében nem tudtam jelezni, hogy milyen arányú az adott állásfoglalás a tanulók körében. Igyekeztem azt a néhány kiegészítést, amit szerettem volna hozzáfűzni a diákok véleményeihez, formailag is elkülöníteni.

Diákvélekedések televízióról és internetről

Kisebbség és nagyobbak egyaránt inkább rossz, mint jó véleménnyel vannak a





televíziózásról. Számos családnak nincs is készüléke. Általánosságban az a megkérdozett diákok véleménye, hogy a televízió könnyen és észrevétel nélkül rátelepszik az életükre, feleslegesen sok időt elvesz, passzív időtöltésre ösztönzi a családtagokat, ráadásul rombolólag hat a társas kapcsolatokra. Mindkét korosztály egyértelműen a lazítással, a pihenéssel, a fáradtságűzessel azonosítja a televíziózást, és kiderül, hogy szinte senki sem választja ki előre a megtekintésre érdemes műsorokat. Egyikük megjegyzi, hogy sajnos nem is olyan egyszerű ügyesen megtervezni a tévézést. Sokan inkább csatornákat és nem műsorokat választanak és a nagyobbak közül többen részesítik előnyben a zenei, illetve az idegennyelvű adókat. A kisebbek inkább filmeket és ismeretterjesztő műsorokat néznek, a nagyok a filmek mellett inkább a hírek, információk és aktualitások iránt érdeklődnek. Mindkét korosztály minden tagja következetesen elutasítja az értéktelen, hamis modelleket mutató, igénytelen sorozatokat és a fülsértő, rendkívül buta reklámokat. Nehezményezik, hogy a nézhető műsorok este későn kezdődnek. A kisebbek még nem, de a nagyobbak egyre többen foglalkoznak a szubjektivitás és a megbízhatóság kérdésével. Többen gondolják úgy, hogy a híreket átírják, hogy a televízió rossz viselkedésmintákat közvetít, sőt egy-két indulatosabb tanuló egyenesen hazugsággal és népámitással vádolja a szerkesztőket. Mások megállapítják, hogy ebből is megárt a sok, de mértékkel és tudatosan al-

kalmazva hasznunkra is válhat, mert kényelmesen tájékozódhatunk a nagyvilág eseményeiről.

Napjaink diákjai közül sokan már el sem tudják képzelni, hogy lehetséges lenne számítógép nélkül élni. Két dolgra kicsik és nagyok egyaránt rendszeresen használják: gyors információszerzésre tanuláshoz és egyéb tevékenységeikhez (menetrend, moziműsor), illetve kapcsolattartásra távolabb élő családtagokkal és barátokkal. Az információhoz jutás gyors, olcsó és kényelmes az interneten keresztül. A kisebbek azt értékelik, hogy minden rajta van a világhálón, ami csak érdekes lehet, bár elismerik, hogy időrabló, sok a válogatatlan, felesleges, értéktelen információ. Sok időt és energiát felemészt, amíg a tényleg érdekes anyagokra rátalálnak. A kommunikáció – bár kényelmes az asztalunknál maradni – kevésbé hangulatos, mintha ki kell érte lépni a szobából. Sokan használják a gépet zenehallgatásra, filmnézésre, sőt barátkozásra, közösségalkításra is.

A nagyok internethasználata sokrétűbb és érettebb. Jobban tudják, hogy mire jó az internet és milyen veszélyek leselkednek az interneten szörfözőkre. Az információszerzés és kapcsolattartás mellett a nagyobbak egyre többször munkaeszközként is igénybe veszik a gépet. Szövegszerkesztés, kiselőadások, információtárolás, dokumentálás, szótározás, honlapszerkesztés mellett használják információszerzésre, zenehallgatásra, videónézésre és hírolvasásra. Bár a nagyok is megemlítik, hogy könnyű ottragadni a gép





előtt, a világháló számos a kisebbekben még nem tudatosodott hátrányát sorolják fel. Az információk gyakran nem megbízhatóak. Egyre inkább kell tartani a bűnözéstől, hogy rosszindulatú egyének betörnek a gépünkre, leszedik személyes adatainkat, vírussal fertőzik meg, spamekkel árasztják el a gépünket. Nagy hátránya a géppel történő kommunikálásnak, hogy arc-talan, elidegeníti a felhasználókat és hogy nem közvetít emberi értékeket. Azzal, hogy egy kattintással elérhető a legtöbb információ leszoktatja az embereket a memóriájuk használatáról, hogy fejben akarjanak tartani ismereteket. Könnyű unaloműző, ezért könnyen leszoktat a társas létről. Egészségtelen: szemrontó és gerincbántalmakhoz vezet.

Rövid zárójeles megjegyzés

Az összefoglalást végző pedagógus örömmel tapasztalta, hogy nem a számítógépfüggőség, hanem egy okos, intelligens, tudatos eszközhasználat tűnik elő a diákok válaszaiból. Érdekes azonban, hogy a számítógépes játékokat egyik diák sem említette, hogy szeméremből-e vagy mert már kinőttek belőle, nem tudható. Minden esetre, nyilván le kell vonni az őszinteségből, hiszen órán és tanárnak nyilatkoztak, még ha névtelenül is. Valószínűsíthető az is, hogy több a sorok mögül előttűnő szülői és nevelői hatás, mint a saját vélemény, de ezzel együtt is jól körvonalazható az idejárom gyerekek alakuló értékrendje.

IKT³ a tanteremben avagy a Ward Mária Iskola oktatástechnológiai eszközökkel való ellátottságáról

Az iskola nem bővelkedik ilyen eszközökben. Van egy számítástechnika terme, amelyben a felső tagozatosok sajátítják el a számítógép használatának alapvetéseit. Itt délutánonként szakkörök, illetve ECDL⁴ továbbképzések formájában tanárok és diákok egyaránt igénybe vehetik a gépeket és a számítástechnika-tanárok segítségét. A tanári szobában található két számítógépet és a hozzátartozó nyomtatót a legtöbb tanár rendszeresen használja. A leggyakrabban használt eszköz a fénymásoló. Ennek használata zökkenőmentes, nem utolsósorban a portai elhelyezésnek és az állandó műszaki segítségnek köszönhetően. A magnót is rendszeresen használják a tanárok, és véleményem szerint illenék az új érettségi javára írni, hogy a nyelvtanításban biztosan, de talán egyéb humán tantárgyak esetében is, elkerülhetetlenné teszi az autentikus hanganyagok használatát. Egy másik alagsori terem nemrégiben médiateremmé alakult plafonra szerelt projektorral, hangfalakkal, video- és DVD-lejátszóval és egy lappal. Ez a terem azonban nem tanteremként, inkább moziként szolgál. A digitális tábla szóba sem kerül.

Nem kis irigységgel nézegetem azonban az éneket, ami tágas, világos, de elsőtűthető és jól felszerelt. Nincsenek asztalok, csak székek, tartozik hozzá egy kis tanári dolgozó rész polccal és íróasztallal, a tanterem tanári





asztala mellett hangszerek, lemezját-szó, CD, szintetizátor, erősítő, mikrofon, projektor, számítógép segítik az órai munkát. Elvben az énektanárnak is ott a hangja a torkában, tudása a fejében, és mégis örömmel használja keze ügyében lévő eszközeit. Gyakran látom az utcáról, hogy este nyolc után is *a termében dolgozik*.

Dolgozni csak azzal lehet, ami működik, aminek működését ismerem, és ha szeretném, a rendelkezésemre áll. Vajon elég lenne hozzá egy kicsit nagyobb akarat, olyasféle, mint az énektanárunké, hogy többünknek elérhető közelségben legyenek mesterségünk tradicionális és modern eszközei egyaránt?

A diákjainknak sajnos kevés tapasztalatuk van olyan órák terén, melyekbe a modern oktatástechnológia teljes természetességgel simulna bele. Nincsenek meg az eszközeink, és nincs meg a tanári akarat és lelkesedés sem, hiszen ezen technológia elsajátítása nemcsak eszközöket, de időt és energiát igényelne, melynek nincsenek meg a keretei.

Diákvélekedések azoknak a tanítási óráknak a hasznáról, amelyeken számítógépet, videót vagy digitális táblát használnak a tanárok

A diákok szerncsére megértőek és nem gondolják, hogy elengedhetetlen lenne a modern technológiák ismerete és használata. A tanár személye és tudása fontosabb. Az iskolának nincs pénze, a tanároknak nincs benne tapasztalatuk, így hatékonyabb marad a hagyományos

tábla, mert nincs bosszantóbb sem tanárnak, sem diáknak annál, mint amikor technikai beállításokkal telik el a drága idő. Ennek ellenére mindkét osztály úgy látta, hogy a vizuális szemléltetésnek óriási haszna *lenne*. Jobban megjegyezhető, jobban elképzeltető, könnyebben feldolgozható, érdekesebb, izgalmasabb, figyelemfelkeltőbb az az óra, ahol a tanár kiegészíti, képi, videós anyagokkal illusztrálja mondanivalóját. Megemlítették, hogy igazán hasznos, mikor a tanár választja ki, irányítja, elemzi, magyarázza az anyagokat, azt és arra használva, amire kell. Rövid összegzéseikből úgy tűnik, hogy két olyan szakterület van az iskolánkban, ahol többször használnak videós anyagot a tanárok: a történelem és az idegennyelv-tanítás. (A kérdőívekből nem derül ki, de irodalmi és Biblia-feldolgozásokat is gyakran vetítenek a tanárok, sajnos jórészt egész órában.)

A számítógép is használható eszköz lenne, az egyik tizenkettedikes megemlítette, hogy kiselőadások alkalmával előfordul, hogy *a diákok* használnak számítógépet.

A számítástechnika-órákról inkább a kisebbek írtak, hiszen nekik vannak aktuális tapasztalataik. Úgy ítélik, hogy bár hasznosak lennének ezek az órák; a meghirdetett szövegszerkesztés, adattárolás, táblázatkezelés elsajátításához nagy kedvük volna, a konkrét tananyag azonban nem felel meg az elvárásaiknak. Sok olyan dolgot tanulnak, amit már tudnak, az órák unalmasak, a gépek lassúak, a feladatok nem túl érdekesek. A nagyok is hasonlóan





emlékeznek vissza, illetve felvetik, hogy milyen hasznos lenne, ha iskolai kerekék közt tanulhatnának gyors- és gépirást.

A digitális táblával kapcsolatban a tanulók többsége nagy érdeklődést mutatott. Hallottak róla, úgy gondolják, hogy jó lehetőséget teremtene az órák rögzítésére, követésére. Átgondoltabb, jobban átlátható lenne a táblakép és könnyebb lenne jegyzetelni. Kiemelték, hogy mennyivel gyorsabban és jobban megjegyzik a vizuálisan tárolható információkat, de vannak olyan diákok is, akik inkább székeket és asztalokat vennének az iskolának, és jobban kedvelik a szivacsot a clear gombnál.

Összegzés

A kötelező végszó okán illik a felmérésről rövid véleményt mondani. Mindig meglepő számomra, hogy milyen éretten gondolkodnak a neveltjeink. Didaktikakönyvekben olvasható, hogy a jó tanár felméri azokat az igényeket, melyeket a tanulók támasztanak az órákkal, az iskolai munkával, a tanulókkal kapcsolatban. Természetesen a tanulók igényei nem mint mindent fe-

lülíró, csak mint számításba veendő tényezők jelennek meg a tervezésben. A mi iskoláinkból is nyilván sok minden hiányzik, köztük a nevelés vizuális csatornáit bizonyosan, és a hozzájuk tartozó metódusok is. Ezt olvasom ki az öszszefoglalókból is. A forma, a külső nem másodlagos, hanem a tartalomhoz szorosan kapcsolódó lényegi elem: stílus⁵, melynek nevelése nemcsak esztétikai kérdés, fontos pedagógiai feladat is.

JEGYZETEK

¹ 1: anyanyelvi, 2: idegennyelvi, 3: matematikai, 4: természettudományos, 5: digitális, 6: szociális, 7: esztétikai, 8: önálló tanulás, 9: kezdeményező készség.

² COMENIUS, *Orbis Pictus*.

³ Információs és kommunikációs technológiák.

⁴ Európai számítógép használói jogosítvány. Az iskola tanárainak nagyobb részétette ezt a vizsgát (word, windows, excell, power point, internet), az itt szerzett tudását azonban az órai munkájához inkább csak a felkészülés során használja.

⁵ 1. kifejezés mód ;

2. a magatartás jellemzői.





VIRTUÁLIS TÉRBE VALÓDI LÉLEK

RITTER BETTY

Mit tennél, ha két hétig nem lenne áram? – teszi fel meghökkentőnek és elgondolkodtatónak szánt kérdését középiskolásoknak egy tanár kollégám. És a döbrent csend után suta válaszok, további tétovaság, viccelődéssel leplezett zavarodottság. Mert ha nincs áram, akkor nincs televízió, mobiltelefon, internet, hűtőszekrény, fűtés, világítás. Semmi nincs, ami mindennapjaink megszokott és nélkülözhetetlen része. Nem is igen tudunk visszagondolni, hogyan intéztük ügyeinket tíz (húsz, harminc...) évvel ezelőtt mobiltelefonok és internet nélkül. (Egyetemista koromban otthon még vonalas telefonunk sem volt, ezért vizsgák után táviratban tudattam az eredményt 200 km-re élő szüleimmel. Ma gyerekeink akár az óráközi szünetekben is felhívhatnak.) Éltünk akkor egyáltalán? Hétfőn adásszűnet volt, semmi mobil, msn, skype, mp3, zajtenger... Vajon élet volt az?

Akkoriban valódi babát öltöztettek, élő macskát/kutyát/lovat etettek, akinek volt, az valódi Trabantot szerelt – ma ezeket is pótolni lehet virtuális teve-, cica-, trabinneveldével, amelyek a valóságot szimulálják sok szellemes ötlettel, a valódi élet örömeivel, gondjaival, jeles napjaival, mégis valóságos fizikai aktivitás és valódi fizikai kapcsolat nélkül.

Életünk minden tekintetben eltolódott a kényelem, mi több, a pazarló kényelem irányába. Ahhoz, hogy valódi edzést vagy erőpróbát jelentő mozgást végezzünk, nem fát vágni, szemet hordani kell, hanem külön programot szervezni uszodába, edzőterembe. Alig járunk gyalog, gyerekeinket is autóval visszük szakkörrel edzésre, cserkészetről zenére, majd nyelvórára, hogy minél hatékonyabban töltsük ki délutánjaikat és pótoljuk, amit az iskolában – talán – nem kaphatnak meg. Ennek a kényelemben, egyúttal örök rohanásban szervezett életnek a hatásai nemcsak a testmozgás hiányában, a sok elhízott gyerektestben mutatkoznak meg, hanem az élet egyéb területein erőfeszítésre képtelen diákok sokaságában is. Az életmódváltozás, a digitális technika adta lehetőségek bővülése sokkal gyorsabban következett be, mint ahogy nevelési koncepcióinkat, a családok mindennapi életét az új kihívásokhoz tudnánk igazítani, mint ahogy a felmerülő új helyzetekre új, jó válaszokat tudnánk adni.

Hosszabb ideje tanító kollégáimmal úgy érzékeljük, hogy amíg húsz-huszonöt évvel ezelőtt nyolc-tíz évente, úgy két gimnáziumi osztályonként jött egy újszerűen gondolkodó és viselkedő diákcsoport, most szinte két évente meg kell újítani tantárgy-pedagógiai módszereinket, a figyelem és a munkafegyelem fenntartásának technikáit is.





Általános iskolás gyermekeim és a gimnáziumba belépők korosztálya már a képi kultúrán felnőtt, minden csatornán agyoningerelt korosztály. Kedves ismerősöm – kamasz fiú – zenehallgatásra bedugott füllel baktat az utcán. Kérem, miért járkál így. Azt mondja, muszáj zenét hallgatnia, különben unatkozik. Unatkozol? Nincsenek gondolataid? – kérem én. De vannak, de már unom őket – válaszolja.

Gimnazista tanítványaim közül számosan áldozatai az önkéntelen figyelmet rabul ejtő képek, hangok villódzásának, akaratos figyelemről csak egy részüknek van tapasztalata. Ilyen – persze – mindig volt, de az arányok jelentősen eltolódtak, talán nem túlzás, hogy egyes osztályokban megfordultak. Sokan képtelenek egy percen túl a kijelölt feladatra koncentrálni, képtelenek egyszerre húzni egy egyenest és közben meghallani, hogy vegyenek fel rajta két pontot. Pedig a megosztott figyelem illúziójával járnak az utcán bedugott füllel, ülnek a bekapcsolt számítógép előtt és tanulnak szemük sarkából a képernyőt is figyelve, vagy játszanak mobiljukkal a televízió előtt. Kevesen képesek arra, hogy elmélyülten, célirányosan, a lényegét jól kiemelve tanuljanak. (A téma persze jóval összetettebb elemzést igényelne, de most az iskolai oktatás tartalmi szabályozóit és metodikai kérdéseit szeretném elkerülni.) Túl sokan vannak, akik elvesztegetik az időt a csábító képernyők előtt, mert nem kell erőfeszítést tenni, csupán befogadni, mert bátran és kockázatmentesen lehet kapcsolatokat teremteni. Ők egyéb tapasztalat hiányában nem tudják, hogy befogadásuk is, kapcsolataik is felületessé váltak. És ami sokkal komolyabb probléma: nem fejlődik saját belső képalkotó technikájuk, amely nélkül az olvasottak megértése, az absztrakt fogalmak megalakítása nehezebb vagy lehetetlen.

A média üzenetei is a nem kívánt irányba viszik a gyereket: könnyedén csillogni, tartalom nélkül is sztárnak lenni, magunkat jól érezni minden áron és minden pillanatban. Mert „megérdemled”, „csak egy telefonhívás”, csak két kattintás és minden megoldódik. Jól esik elhinni, hogy csak egy tennivaló van: „érezd jól magad”. Kétségtől, eredményesebb a jó érzésből fakadó, pozitív motivációjú tanulás, de vajon miből táplálkozzon a jó érzés? Érezd jól magad a kihívásoktól? A jól végzett munka örömetől? Már-már szerencsések azok, akiknek gyermekei, tanítványai nem úgy képzelik a jó érzést, mint ellazulást egy nagy kád meleg vízben. Nem népszerűek azok a gondolatok, melyek szerint a minőségi eredmények minőségi áldozatot követelnek. Szülőtársaim a megmondható, hogy ahol korlátozott időtartamú képernyő – internet, tévé stb. – lehetősége van a gyerekeknek, komoly alkuk, sőt csaták tárgya a szabályozás. Még akkor is nehéz következetesnek lenni, ha a szülő biztosan látja a virtuális világ egyik nagy csapdáját, hogy miközben mozgalmas, érdekes képekkel tölti ki (és sokat rabolja) a monitor előtt ülők idejét, aközben blokkolja fizikai aktivitásukat, és korlátozza a valódi kapcsolatokat. Nullára redukálni a számítógépes kapcsolatot ma már nem lehet,





nem is cél, mert az iskolai feladatok egy része is a világháléhoz kötődhet. Meg kell tanítanunk gyermekeinknek a biztonságos és célszerű használatot, ahogyan azt kellett eddig az összes többi olyan eszköz esetében, amit jóra találtak ki, ám rosszra is használható (csak néhányat kiragadva: bicska, bor, pénz). De vajon a szülőket ki tanítja meg, ki ad erre vonatkozó ismeretet, tanácsot, tapasztalatot? Ki válaszolja meg a szülők, a tanárok feltett, vagy még – tájékozatlanság miatt – fel sem tett kérdéseit? Ma az efféle válaszok megadására egyébként jól használhatóvá tehető iskolarendszer abba az irányba tart, hogy a tanárnak ismeretet nem, inkább tanulási technikákat, kompetenciákat kell fejlesztenie. Jobb, ha – eddig egyedüli munkaeszközének tekintett – személyiségét sem viszi bele a folyamatba, elég, ha jogot szolgáltat. Míg húsz évvel ezelőtt a szülő és a tanár együtt nevelték a diákat, ma nem ritka, hogy a szülő és a diák neveli együtt a tanárt.

Elveszett a bizalom. A szeretet nem diákjogi kategória. Pedig ezek hiányától szenved az éppen felnövőben levő nemzedék is, meg a már felnőttek is. Szeretni annyit jelent: azt teszem, ami a másik javát szolgálja (nem azt, ami éppen jól esik neki). Ezt nem lehet fásultan, kiégetten vagy éppen megélhetési forrásként végezni, csak hivatástudattal, amelyet a társadalmi bizalom (a szülők mint megbízók bizalma) kellene, hogy erősítsen. Bizalom nélkül nincs tekintély, tekintély nélkül nincs nevelés. Igaz, mára világos emberkép sincs az iskolák küldetésnyilatkozataiban, pedig ez lenne az a bizonyos cél, aminek hiányában semmilyen szél sem jó a hajóznak.

A nevelés (a diákok segítése útjukon saját céljaik és a közösség javára) csak a családokkal összhangban, a személyes szeretet útján lehet hatékony. Családi történeteinken kívül szociológusok, pszichiáterek kutatásaiból tudjuk, hogy a gyermeket és később a felnőttet is a megtartó család, a gyógyító ölelés, a személyes figyelem tartja egészségesen, tölti fel energiával.* Nos, ez nem megy elektronikusan, mint ahogy éhségünket sem csillapíthatjuk virtuális ebéddel. És – mint ahogy a valódi ételre éhes a test – éhes a gyermeklélek a személyes figyelemre, hálás egy mosolyért, örül egy vállveregetésnek. Ezt a személyes figyelmet adni gyerekeiknek – a mai szülők komoly kihívása, ezt adni tanítványaiknak – a mai tanár komoly nehézsége.

JEGYZET

* Csak kettőt említek: Bagdy Emőke, Kopp Mária kutatásai és előadásai több formában és több médiafelületen is elérhetők.





A KPSZTI rovata

„EGY ISTEN-ARC VAN ELTEMETVE BENNEM”

A SZEMÉLYISÉG FORMÁLÁSA ÉS A KERESZTÉNY
GONDOLKODÁSMÓD KIALAKÍTÁSA AZ IRODALOMÓRÁN

VÁRKONYINÉ MIHÁLYI ANIKÓ

Bevezetés

Tizenkettedikes osztállyal utolsó lelkigyakorlatunk középpontjába az Arcot állítottuk. Éppen akkor találtam rá Emmanuel Levinas *Etika és végtelenség* című kötetére, amelyben hosszan beszél az arcról. Ezzel a szöveggel kezdtük az elmélkedést: „Először is ott az arc egyenessége, az a nyílt, védtelen mód, ahogy megmutatkozik. Az arc bőre a legmeztelenebb bőr, a legsebezhetőbb. A legmeztelenebb, hisz meztelensége soha sem illetlen. És a legsebezhetőbb is: ott rejlik benne valami lényegi szegénység. Ezt a szegénységet azzal próbálja álcázni, hogy fesztelennek mutatja magát. Az arc kiszolgáltatott, fenyegetett, mintha erőszakos tettekre buzdítana. És mégis az arc az, mely megtiltja, hogy öljünk. [...] Az arc: jelentés, mégpedig a kontextusból kiragadott jelentés. Vagyis a másik ember, arcának őszinteségében, olyan személy, aki nem illeszkedik kontextusba. [...] Arról van szó, hogy az arc: önmagában jelentés. Te – te vagy.”

Párokban néztük öt percig teljes csöndben egymás arcát, azután elmondtuk egymásnak, amit láttunk. Emlékszem, percek kellettek csak ahhoz, hogy egyáltalán képesek legyünk nyíltan egymás szemébe nézni. Nagyon nehéz volt, mégis, az ezt követő közös megosztásban hihetetlen élményként beszéltek a gyerekek erről a csendes találkozásról. A lelkigyakorlat végén szinte az egész osztály meggyóna bűneit. A várakozókkal csöndben imádkoztuk a rózsafüzért, és mindig volt önkéntes előimádkozó is. Kegyelmi állapotban voltunk, ezt már akkor is tudtam. Ott, akkor valami megszületett, valami történt, amelyben én eszköz lehettem.

Ezután tudtam megfogalmazni magamnak is azt a vágyat, hogy szeretnék kísérőként állni a gyerekek mellett, hogy kibontakoztassák magukban azt az Arcot, amelyet a Teremtőtől kaptak. És észre kellett vennem, hogy közben én is bontakozom. Öröm és hála tölt el, hogy így lehetek mellettük és velük, hogy kölcsönösen megajándékozottak lehetünk. A KPSZTI pályázata segített abban, hogy tizenöt éves tanári munkámra rápillanthattam, és mi mással is tudnám kifejezni a megtett út örömét, ha nem az örvendetes rózsafüzér titkaival, amely mindannyiunk számára föltárja a boldogság útját?

Az Atyának és Fiúnak és Szentléleknek nevében





Örvendetes

...aki hitünket növelje

Akinek kertje van, minden pillanatát élvezheti a létezésnek: virágokat ültethet, öntözhet, füvet nyírhat, fákat metszhet, gyomlálhat vagy egyszerűen csak élvezheti az állandóságot és az állandóan változót kertjében. Találkozhat a földdel, morzsolgathatja kezei között az ősananyagot, begyűjtheti annak erejét. Észrevétlenül belesimulhat a teremtett világ rendjébe, ahol lassan minden a helyére kerül és elcsendesedik.

...aki reményünket erősítse

Akinek kertje van, minden pillanatban részese lehet a beteljesülésnek: észlelheti az élet születését, fölveheti a növekedés ritmusát, örülhet a termés szépségének és jó ízének. Tanúja lehet az élet folytonos megújulásának, amely egyszerre képes hordozni teremtetségünk nehézségét és könnyűségét. (Vö. Ter. 2,6–7)

...aki szeretetünket tökéletesítse

Akinek kertje van, reggelente köszöntheti az új bimbókat, szemével simogathatja a zöld leveleket, gyönyörködhet az élet igenlésének apró megnyilvánulásaiban, hálát adhat azért az egyszerűségért és természetességért, amit a kert minden élőlényé magában hordoz. (Vö. Ter. 2,22–25)

Akinek kertje van, hihet, remélhet a kertet alkotó, gondozó, nevelő Teremtőben, és szeretheti a Kertet, a Teremtőt. Emberként a kertben lenni és a kertnek bennünk lenni a leggyönyörűsebb élményünk – az áldás maga. Mint ahogy kiüzetni a kertből és nem találni belső kertünket a legfájdalmasabb emberi tapasztalatunk – az átok maga.

Belül és kívül – meghittség és intimitás szemben kitaszítottság és egyedüllét – létezésünk legmélyebb titkainak kulcsszavai. Hogyan juthatunk oda, ahol a közelség már-már fáj? Miért kerülünk megint kívül, ahol ennek a fájdalomnak negatív vetületét tapasztaljuk?

Nem az-e a *Teremtés könyvének* legmélyebb tanítása, hogy a kívül és a belül folytonos hullámozása, állandó feszültsége az, amiben létezőnk? Nem közös emberi tapasztalatunk-e, hogy kiüzetünk és beengedtünk, hogy elvesztettünk és megtaláltunk, hogy elhagytunk és visszafogadtunk? S ha ez így van, vajon nem az állandó keresés – úton levés – legmélyebb valóságunk? Vajon a kívül-levés elviselhetetlen tapasztalata (a belül-lét negatív lenyomata) mikor indít el bennünket belültre? Vajon hányszor kell megtennünk az utat, milyen és mekkora köröket kell leírnunk, hogy belültre jussunk? Mi mutatja nekünk az utat? Van-e segítségünk az útra kérdezésben?

Vajon nem foghatjuk-e föl a művészetet is segítségként ezen az úton? Irodalomtanárként nem feladatunk-e, hogy segítségünk tanítványainknak saját kérdéseik megfogalmazásában? A lelkeket Istenhez szeretni – ez legmélyebb küldetésünk, melyhez eszközként kaptuk a művészetet, amelynek segítségével kérhetünk.





S vajon munkánkért nem az-e a legnagyobb ajándékunk, ha tanítványaink meg tudnak maradni az állandó kérdésben, kérdésben, ahol egyszer csak megérik a kert illatát, amelyetől már nem tudnak elszakadni?

1. titok: Befogadás és elfogadás

...a Szentlélektől fogantál

A művészettel való találkozás a szépségre való rácsodálkozással kezdődik. Megérteni, hogy mi a különbség egy szép virág, egy szép táj, egy szép arc, egy szép vers vagy kép között – nem könnyű feladat. Hogyan lehet szép egy olyan kép, amely egy csúnya tárgyat ábrázol? (pl. WC-kagyló) Mi a különbség az embert körülvevő valóság és a művészet valósága között? Mit láttat a művészet, amit „szabad szemmel” nem veszünk észre?

E kérdéseket körüljárva Isten titkaihoz jutunk közelebb, mert „aki nem tud a szép előtt meghajolni, az nem tudja Istent imádni”¹. A szépség fogalmának meghatározását – azt tapasztalom – nem érdemes filozófiai mélységekben kezdeni. Sokkal fontosabb annak felfedezése, hogy egy vers/szöveg azért, mert szép a témája, nem feltétlenül műalkotás. A gyerekek saját maguk által választott verseket hoznak az órára. Mindegyiküket meghallgatjuk úgy, hogy elmondják azt is, miért pont ez a vers érintette meg őket. Nem volt még olyan osztály, ahol ne hoztak volna „kegyes” költeményeket, de mindig érkeznek mesterművek is. A szövegek összehasonlításával elindulhat a gyerekekben az igaz és a talmi művészet közötti különbség felfedezése. Megérthetik, hogy attól, mert a szöveg témája szép, maga a vers nem szép, nem művészi alkotás. Ez a különbségtétel igaz és hamis, művészet és álművészet között az egész későbbi szemléletüket meghatározhatja.

Örkény István *A színész halála* című egypercesében rápillanthatunk a valóság fogalmának képlekenységére. A szöveg elolvasása után adja magát a kérdés: mi történik ebben a kis novellában? Tanítványaim mindig rendkívüli találékonysággal próbálnak a kérdésre válaszolni: a színész nem is halt meg igazán, csak tette-ti, valami külső erő közbelép, az időrend megcserélődik a műben stb. Lassan-lassan jutunk el ahhoz a felfedezéshez, hogy ha a mi valóságunkban akarjuk a történetet értelmezni, zsákutcába jutunk. Mi lehet akkor a magyarázat? Talán nem az a feladatunk, hogy a művet a mi valóságunkhoz igazítsuk? De akkor miről is beszél ez az egyperces? Emberi kapcsolatokról? Az elvárásokról? Az emberi szerepekről? A játék és a valóság összefüggéseiről? A létezés lehetetlenségéről? A kérdések segítségével a belső valóság titkait kezdjük kutatni, és ezzel észrevétlenül lopakodunk Paul Klee megállapításához: „A művészet nem a láthatót adja vissza, hanem láthatóvá tesz.”²

A minket körülvevő valóság és a művészet valósága közötti különbség átélhetővé válik Takács Zsuzsa *Jancsi és Juliska* című elbeszélésének olvasásakor. Nehéz



értelmezni a gyerekeknek az elbeszélői helyzetet, a ki-beugrálást a többféle valóság között. Amikor azonban felfejtjük a szöveg valóságghálóját, a gyerekek képessé válnak azonosulni a szövegbeli kislánnyal, és megértik, hogyan is szólhat rólok az irodalom:

*Édesanyám mellett ülök.*³

Visszamentem a szobámba, leültem az ágyamra és sírni kezdtem. Hullottak a könnyeim, mint a záporosó. Ekkor értettem meg, hogy egyedül vagyok. Anyám halálával megszűnt a gyerekkor, és beléptem a veszélyekkel teli felnőttkorba. Az az ajtó, amin nem tudtam belépni, a gyerekkorba, a boldogsághoz, édesanyámhoz vezetett volna vissza. Az az ajtó zárva van, csak előre mehetek. Erre a felismerésre utalt édesanyám mondata: „Pedig néha egyedül kell menni...”

Ahogy a kislány saját magára és helyzetére értelmezi Jancsi és Juliska meséjét, ugyanúgy az osztály tagjai is rápillantanak gyerekkori félelmeikre, meneküléseikre, de előkerülnek kedvenc meséik is, amelyet megpróbálnak beleszólni saját történetükbe.

A békakirályfi

Mikor a kisleány megszületett, az orvos is, a nővér is elszörnyedt. Csak anyja szemében volt kis királyfi. Mert bizony csúnyaácska volt a kisleány. Ahogy nőtt, nőtt a fiú, úgy látta meg saját csúnyaságát egyre jobban. Telt-múlt az idő, eljöttek az első iskolás napok. A kisleányt édesanyja megfésülgette, szomorú arcára csókot nyomott.

– Nem fognak szeretni! – szólalt meg a gyermek.

– Dehogynem! – mosolygott édesanyja – ne izgulj, kis királyfim!

A helyzet azonban egyáltalán nem volt biztató. Ahogy belépett, új társai először meglepődve, majd undorodva néztek rá. Békának nevezték és kinevették a kisleányt. Őt persze ez nagyon bántotta, sokszor sírt emiatt. De a legeslegjobban egy kisleány gúnyolódása fájt neki. A kisleányt nagyon szépségnek tartotta, már az első nap megtetszett neki. Csak ő ne bántotta volna, csak ő ne! Ha tehette, követte a lányt, persze kellő távolságból, hogy láthassa...

A kisleányért anyukája jött egy nagy piros autóval. Meghívta magukhoz a kisleányt egy térra. Miután végeztek, a kisleány megmutatta a szobáját. Bizonytalanul kezdték a beszélgetést. Minél többet beszélgettek, annál jobban élvezték.

– És mi a kedvenc meséd? – kérdezte a kisleány.

– A békakirályfi! – felelte a kisleány.

– Nekem is! – kiáltott fel meglepetten a kisleány. A két gyermek egymásra mosolygott. A kisleány még sohasem érezte magát ilyen szépségnek és jónak.

Talán ezeknek az „írásgyakorlatoknak” a segítségével kezdik megérteni, hogy a művészet, az irodalom segít az elfeledett múlt megidézésében, segít rápillantani érzéseinkre, amelyeket múltunkból hozunk, és meghatározzák viselkedésünket a jelenben is.



Az írás mint kérés, mint a „létezés felnyílása”⁴ személyes tapasztalattá válásában segítség Umberto Eco *A regény mint kozmológiai tény* című szövege „a meséléshez mindeneke előtt világot kell alkotni, és azt be kell rendezni, amennyire csak lehet, a legutolsó részletig. Ha egy folyót alkotnék, két parttal, a folyó bal partjára odaraknék egy horgászt, és ha ezt a horgászt lobbanékony jellemmel és rovott múlttal látnám el, nos, akkor kezdeném is az írást, szavakra lefordítva azt, aminek elkerülhetetlenül be kell következnie. Mit tesz a horgász? Horgász. És aztán mi történik? Vagy van kapás, vagy nincs. Ha van, akkor a horgász kifogja a halat, aztán hazamegy, mint aki jól végezte dolgát. Itt a vége, fuss el véle. Ha nincs kapás, akkor a horgász esetleg méregbe gurul, nemhiába lobbanékony. Esetleg kettőtöri a botját. Nem sok, de vázlatnak már ez is megteszi. Van viszont egy indián közmondás, amelyik így szól: ülj ki a folyópartra és várj, előbb-utóbb elúszik előtted az ellenséged hullája. Hátha arra úszik egy hulla?”⁵ A szöveg befejezése komoly feladat, de nagyon élvezik a gyerekek az alkotást:

A nap ingalmatlanul tűzött. A folyó környékén senki nem volt, kivéve egy magányos horgászt. Mozdulatlanul ült nagy szalmakalapja alatt, szemei szúrósan nézték a horgászbotot. A madzag meg se rezdült. Unalmas lehet így üldögelni, magányosan, várni a kapást. De a mi horgászunk türelmesen várt. Valami történni fog hamarosan.

Történni is, bár nem éppen az, amire a horgász várt. A madzag mozogni kezdett: ez bizony kapás! Mégsem mozdul semmi. Miért nem pattan föl a horgász, miért nem húzza ki a halat, miért nem viszi haza a faluba körbemutogatni, hogy még a nagyképzű szomszéd is sárga legyen az irigységtől? Nem egyéb miatt, minthogy a horgász mozdulatlanul, falféheren nézett valamit a folyó kanyarulatánál. Egy mozdulatlan test úszkált békésen a víz felszínén. Ahogy a horgász elé ért, egy apró hullám a hátára fordította. A horgász felismerte a hullát, először álméltkodó arcot vágott, mint aki nem hisz a szemének, majd előntötte a méreg, felpattant a helyéről, ott hagyott csapot-papot, indult mérgesen hazafelé, még egy kőbe is belerúgott. Pedig milyen békés horgásznak tűnt...

Nevetnek a gyerekek azon, amikor a közös megosztás után azt mondom, hogy ők is írók, művészek, hiszen új világot képesek alkotni, teret és időt, cselekményt meghatározni. Ez a tapasztalat sokat segít az írói helyzet megértésében.

A művészet befogadásának gyönyörű műve Karinthy Frigyes *A cirkusz* című elbeszélése. A szöveg segítségével ők maguk is megfogalmazzák saját elvárásaikat az irodalommal kapcsolatban: szórakoztasson és segítsen kifejezni, átélni valamit saját magunkból. A beleélés feladat – *Én is ott voltam a cirkuszban* – nagyon jól érzékelteti a művészet kettős hivatását: a feszült csönd és várakozás az áhítat légkörét teremti meg, mely a megváltáshoz visz közelebb mindannyiunkat, a mutatvány csillogásában, a szórakoztatás, hangulatteremtés attitűdjében pedig rápillanthatunk az emberi létezés nehézségét megkönnyebbitő jelenségre.

Sosem szerettem a cirkuszt, és nem is vártam, hogy ez változzon. A cirkusz nekem mindig is egy szép, színes csomagolópapírba burkolt gúnyos kacaj volt. Rejtélyes varázs, szomorú nevetés, hátborzongató félelem – egy nagy sátor alá vonva. [...]





Az artista fölmászott a csúcra, a legtetejére, az emberek lélegzetvisszafojtva figyelték a nézőtéren. Az artista várt, amíg megérezte a legstabilabb pontot, majd elóvett egy hegedűt és játszani kezdett. Életemben nem hallottam még ehhez hasonlót. A hegedűszo mindent kifejezett, amit én nem tudtam volna. Elmesélte az eltelt éveket, a cirkuszi világ csábító, ám kegyetlen pillanatait, s végül azt, hogy mindennek vége szakad, s mi marad belőle? Semmi. Én legalább is ezt éreztem. Hogy az embereknek mit jelentett, nem tudom. Hiszen én csak egy közönséges létra vagyok.

Miután már viszonylag sok szöveget írtak a gyerekek, rápillanthattak az írás nehézségére, a kimondás kényszerűségére, Utassy József *Az én keresztm* című képversével próbáljuk maradandóvá tenni az eddig megbeszélte/megélt történeteket.

A témakör zárásaként Örkény István *Ballada a költészet hatalmáról* című egypercesével foglalkozunk, amelyben különösen a művészet átalakító képességéről szoktunk beszélgetni. Az élettelen telefonfülke vajon mitől válik élővé? Keresnek és írnak verseket, amelyek megérintik őket, amelyek életre kelthetik a fülkét is. Azt is megtapasztalhatják ilyenkor, hogy nem mindenkit képes ugyanaz a szöveg megérinteni, és hogy ezt a tapasztalatot szabad nyilvánossá tenni.

Ennek az élménynek az összegzése Rilke *Archaikus Apolló-torzó* című verse, amelyet kívülről is meg kell tanulniuk. Mitől izzik a csonka test? Miért képes megszólítani? Miért ívelhet át több ezer éven a művészet? Mit akarhat megváltoztatni bennünk minden egyes műalkotás? Végző soron ezekkel a kérdésekkel a metanoia mint a létezés alapélménye tárulhat föl a gyerekek előtt.

A művészetten keresztül megsejthetnek valamit a valóság több szempontú megközelítéséből, hogy az én valóságom más, mint a te valóságod, hogy közeledni egymáshoz csak akkor tudunk, ha kimondjuk igenünket a tőlünk különbözőre, ha megszólítottaságunk tényét tudomásul vesszük, és lassan ráébredünk arra, hogy egyetlen válaszunk lehet: a metanoia, a „Változtasd meg életed!” – ami nem kényszer, hanem lehetőség a titok befogadásához.

2. titok: Elindulás és úton levés

...mehedben hordoztál

A titok befogadása feletti öröm szükségszerű következménye a megosztás. Ehhez azonban el kell indulni, vállalni kell az újabb és újabb találkozásokat (a szövegekkel is), amelyek a valóság újabb és újabb szempontú elrendezésének lehetőségét adják az utazónak. Lehetőségét! Mert úgy is lehet utazni, hogy az eddigi valóságképzetünket akarjuk rákényszeríteni az új helyzetre (szövegre). Ebben az esetben az utazás pusztán az unalom előli meneküléssé, szórakozássá válik. Ha azonban élünk a felfedezés lehetőségével, csodálatos kalandokban lehet részünk, amelyek végző soron közelebb vihetnek bennünket önmagunkhoz és Istenhez.





Az utazás toposzát először Homérosz *Odüsszeia* című eposzában figyeljük meg. A gyerekek személyes tapasztalatából indulunk el: mit is jelent neked az utazás, mire asszociálsz, ha ezt a szót meghallod? A középre tett csomagolópapír megte-lik fogalmakkal, érzésekkel, tájakkal és ízekkel, amelyek a gyerekek belső világá-ból törnek elő a szó hallatán. Az ezt követő beszélgetésben mindig kiderül, hogy az osztályból több gyereknek is van olyan személyes élménye, amikor azt élte meg, mintha más emberré vált volna az átélt élmények hatására. Ezzel a tapasztalattal merülünk bele Odüsszeusz kalandjaiba, amelyek segítségével azt vizsgáljuk meg, hogyan gazdagítják Odüsszeusz személyiségét a próbatételek.

A kikókkal vívott harcban arra pillantunk rá, hogy hová vezetheti az embert az elbizakodottság. Odüsszeusz és társai földülják Iszmarosz földjét, kifosztják kincseit, megölik lakóit, majd lerészegedve tort ülnek fölöttük. Ebben az állapotban éri őket a visszavágás, „s ekkor Zeusz csúfos végzete sújtott bennünket, nyomorultakat, és nagy bajba jutottunk.” (IX. 52–53. sor)⁶

A lótszevőknél arra a kérdésre keressük a választ: ki is az ember? Hiszen a tár-sak elvesztik emlékezetüket, múltjukat, és így a jövőjükről, a hazatérés vágyáról is megfeledkeznek: a pillanatnyi élvezetek rabsága mintha megfosztaná az embert mindattól, ami emberré teszi. Nem arról beszél-e nekünk ez a több ezer éves szö-veg, hogy aki nem ismeri múltját, gyökereit, legmélyebb vágyait, az a jövő remé-nyét is eltemeti?

A Küklopsz-kaland egyrészt Odüsszeusz leleményességét állítja a középpont-ba, másrészt viszont most tudjuk meg, mi az oka Odüsszeusz szenvedésének: szembe mert szállni az istenekkel, elsősorban Poszeidóonnal. A Küklopsz átka kísé-ri Odüsszeusz és társainak útját: „... hát legalább bajosan, későn és társai nélkül tegye (azaz: jusson haza Odüsszeusz), s otthon bajra találjon.” (IX. 533–535. sor)

Aiolosz szigetén kapják az utazók ajándékba a rossz szeleket zsákba kötve. Így egészen közel kerülhetnek Ithakához. A társak alakjában saját magunk kíváncsi-ságára és irigységére pillanthatunk rá „...s győzött is a társak rossz akaratja: töm-lőt oldoztak, s a szelek mind-mind kirohantak.” (X. 45–46. sor) A hazatérés re-ménye szertefoszlik, és Odüsszeusz olyan állapotba kerül, hogy már az öngyilkos-ság gondolata kísérti. „Magam meg ébredvén, azt fontolgattam tiszta szívemben, vajjon most kiugorva hajómból, vesszek-e vízbe, vagy némán tűrjek s élők közt élvemaradjak.” (X. 49–52. sor) A gyerekek ezzel a mindent feladó, sérült Odüs-zszeusszal sokkal könnyebben tudnak azonosulni, mint az isteni hőssel, hiszen van már élményük csalódásról és elkeseredésről. Így talán azt is könnyebben tudják elfogadni, hogy az óriás laisztrügónok támadása után az utazók űzött vadként ér-keznek meg Aiaié szigetére.

Kirké kényeztetése jólesik a megfáradt Odüsszeusznak. Elkeseredettsége, a ha-zatérés reményének elvesztése kiszolgáltatottá teszi őt: ágyasa lesz az istennőnek, talán el is felejtí Pénélopét. Átadja magát a pillanat adta élvezetnek. A gyerekek



morális lényként megdöbbenek Odüsszeusz viselkedésén: hogy csalhatja meg a hős feleségét? Felmenthetjük-e őt kétségbeesett állapota miatt? Moralizálhat-e az irodalom, azaz elítélhetjük-e a mi valóságunkban a fikció világában élő Odüsszeuszt? Alapvető kérdések ezek, amelyek sokszor térnek vissza egy-egy irodalmi mű kapcsán. (pl: Werther és az öngyilkosság) Nagy lehetőség a beszélgetésben rápillantanunk arra, hogy az irodalom „csak” láttatni akar, nem ítélik, s ha érzékeny utazók vagyunk, nekünk is a problémákkal kell foglalkoznunk, nem az ítéletalkotással. Így jutunk el saját magunkhoz: mit csinálók én, amikor kétségbeesett vagyok? Hová szoktam elmenekülni? Mi vagy ki segít nekem ebben az állapotomban? Gyönyörű látnunk a szöveg közös olvasásakor azt, hogy nemcsak Odüsszeusz segíti a társakat, hanem a közösség is gondot visel vezetőjére: „Ó, te csodálatos, emlékezz már újra hazádra” (X. 472. sor) – irányítják a társak Odüsszeusz figyelmét eredeti céljára. Ahhoz azonban, hogy végre hazajusson, meg kell járnia az alvilágot.

Különleges helyet kap a szövegben Neküia, hiszen a mű középpontjában áll, és a kalandok sorában is külön fejezet írja le az alászállás és felemelkedés élményét. Végigjárva az alvilág bugyrait, Odüsszeusz találkozásait a holt lelkekkel, egyértelművé válik a gyerekekben, hogy ez az út Odüsszeusz lelkében játszódik, és hogy ennek a kalandnak az a célja, hogy Odüsszeusz visszakapja a reményt a hazatérésre. Anyjától megtudja, hogy mi a helyzet Ithakában s hogy Pénélopé várja őt. Teiresziász, a vak látó szembeállítható saját magunkkal: a látó vakokkal. A jó tanácsa mindannyiunk számára megszívlelendő útravaló lehet: „csak lelkedre vigyázz, ...s tán hazaérsz...” (XI. 104–105. sor) Agamemnón figyelmezteti a hazatérés veszélyeire a hőst, Akhilleusz – a régi embereszmény, a timé megtestestítője – pedig az új embereszményt, a dikét – akit Odüsszeusz testesít meg – élte: „Napszámban szivesebben túrnám másnak a földjét, egy nyomorultét is, [...] mint hogy az összes erőtlén holt fejedelme maradjak.” (XI. 489–91. sor)

A szenvedő lelkek, Titüosz, Tantalosz és Szízüphosz látványa arra figyelmeztetik Odüsszeuszt, hogy az isteneket ki kell engesztelnie, különben ő is erre a sorsra jut.

Az alászállás és felemelkedés mint irodalmi toposz és emberi tapasztalat elmélyítéséhez nyújt segítséget Simone Weil gondolata: „Minden felemelkedési szándék hiábavaló, ha nem alászállásból (alázatból) születik.”

Az alvilág az emberek értelmezésében egy olyan valami, amihez képest itt a földön mélyebbé már nem lehet kerülni. Az alvilág birodalom. És akár a görög mitológiában szereplő Hádész, vagy korunk valamelyik maffia főnöke irányítja, az alvilág nem véges állapot. Az alvilágból vissza kell és vissza is lehet térni. Az alvilág mélyen, az embernek szánt világ alatt van. Aki az alvilágból való kikerülésről beszél, csak a »felemelkedni« ígét használja. Egyértelmű, hogy a mélység szimbolikus. Mélyre kerülhet az ember, ha bűnben él, vagy ha a társadalomból kiteszűtött, ha nincs módja önmagát kézben tartani (Odüsszeusz Kírkénél), ha külső vagy belső erők tartják fogva. Aki kikerül az alvilágból, arra mégis azt



mondjuk, hogy megjárta a poklokat, aki pedig az alvilágban marad, azt holtnek tekintik – élő halott. Az alvilágban nincs élet: sem ember, sem Isten.

Az emberi tapasztalat szerint azonban az alvilágból van kiút. Az út pedig letről fölfelé vezet. A fizika törvényeinek nem engedelmessé, a gravitáció irányával ellentétes mozgásról van szó. Simone Weil szerint az emberi lélek két irányba mozdulhat: vagy lefelé, ami ennek a világnak a törvénye, ez a nehézkedés, vagy fölfelé, és ez a kegyelem. Odüsszeusz hegymet kap és feljön az alvilágból. Mitől függ, hogy az egyik ember megkapja ezt a fel szabadító ajándékot, a másik pedig az alsó erők rabja marad?

A szirének csábító kalandjában arra a kérdésre kereshetjük a választ, hogy mi is a szabadság. Odüsszeusz az árbochoz kötteti magát, hogy hallja a szirének énekét, de ne csábuljon el. Az árbochoz kötözöttség szabadság vagy rabság? A beszélgetésben a gyerekek elég hamar rájönnek, hogy ahhoz, hogy szabadon tudjunk cselekedni, szükségünk van a megkötözöttségre, mert az igazi rabság éppen a látszólagos szabadság (drogok, alkohol stb.) következménye. Mihez, kihez köthetjük oda magunkat, ami segít bennünket abban, hogy szabadok tudjunk lenni? A tanulás, a szüleink, a jóakaróink – sorolják a gyerekek ötleteiket, míg végül mindig akad valaki, akinek eszébe jut Krisztus, akibe belekapaszkodhatunk kísértéseink idején.

Szküllá és Karübdisz a természeti erőket megtestestítő apály és dagály. Ebben a kalandban rápillanthatunk a természeti erőknek kiszolgáltatott emberre.

Az utolsó kaland – Héliosz tehenei – magyarázza meg, miért is egyedül tér haza Odüsszeusz. Fájdalmas találkozni az ember vegetatív létével: hiába figyelmezteti a társakat Odüsszeusz, nem tudnak uralkodni éhségükön, így meg kell halniuk.

Így átelmélkedve a kalandokat, a gyerekekben rögzül az utazás szimbolikus volta, értelmet nyer a korábban fölvetett tapasztalat, „mintha más emberként tértem volna haza.” Odüsszeusz a kalandokban önmagával találkozik, saját magát ismeri meg egyre mélyebb szinteken. Minden egyes próbatétellel közelebb jut belső hazájához, Ithakához, s ez érthetővé teszi, miért is nem maradt Odüsszeusz Kalüpszó nimfánál, aki pedig a halhatatlanságot kínálta fel neki. Azt is megértik, miért alakulnak át Odüsszeusz állandó jelzői a mű folyamán: az isteni hős, isteni sarj Odüsszeusz, akiről csak hallunk a mű elején, az 5. énektől egyre inkább emberként jelenik meg előttünk, s ezt a változást tükrözik jelzői is: várdúló, sokat túrt, bajnok, leleményes stb. Megértik, hogy a sorsát alakítani képes ember áll a mű középpontjában, aki éppen az önismerete mélyítésével – a valóság egyre mélyebb elfogadásával – lesz képes kiállni a legnehezebb próbát: Ithakát. Hiszen a királynak koldusként kell visszatérnie hazájába, el kell viselnie a kérők bántásait, megaláztatásait. Hol van már az a fölényesség, hirtelenség, amit korábban láthatunk Odüsszeuszban? Mintha minden megpróbáltatás azért történt volna, hogy alázatossá váljon, hogy kiengesztelje az isteneket, és hogy el tudja fogadni azt, ami az övé.





Az önmagunkkal való találkozás kérdését visszük tovább Szophoklész *Oidipusz király* című tragédiájának tárgyalásakor. A „ki szült engem?”, „ki vagyok én?” zaklató kérdése nekifeszül mindannyiunknak. Mennyire vagyunk kiszolgáltatottak a sorsnak? Mennyire determinál bennünket az, hogy hová születünk? A felnőtté váláshoz – ha szimbolikusan is – tényleg meg kell ölnünk apánkat? Egyáltalán, hogyan viszonyuljunk szüleinkhez? És a környezetünkhöz? Akik látszólag segítenek bennünket, lehet, hogy valójában hátráltatnak? Miért olyan fontos Oidipusznak az igazság kiderítése? És miért nem hagyja abba a keresést, miután megsejti, hogy ő maga áll a történet fókuszában?

Nehezen, de a mű végigolvasásával a legtöbben megértik, hogy éppen az adja emberi büszkeségünk alapját, hogy képesek vagyunk igent mondani mindarra, ami megtörtént és megtörténik velünk. S ahogy Oidipusz számára is megnyílik a titok azzal, hogy elveszíti külső látását, életünk hordozásával talán mi is eljuthatunk a színről színre látás boldogságához.

3. titok: Születés és újjászületés

...a világra születtél

Minden utazás valódi célja: a megérkezés. Az anyaméhből világra születni, belülről kívülré kerülni a megtestesülés titkát hordozza magában. De legalább ekkora misztérium a visszatalálás belülré, az igazi otthonba. Vajon csak halálunkkal érkezhetünk el a beteljesüléshez, vagy létezik még e földi létben hazatalálás?

A középkorban meghatározó a misztikus irodalom, melynek legfontosabb tanítása, hogy újjászülethetünk a misztikus halálban úgy, hogy ténylegesen nem halunk meg. Az unio mystica, az Istennel való egyesülés tehát megtapasztalható itt a földön is. A gyerekekkel való beszélgetésből kiderül, hogy számukra a misztika, a misztikus szavak valami megfoghatatlan, földöntúli, „lebegő” állapotot jelentenek. Fontos megértenünk, hogy éppen a valóság elfogadásához visz bennünket közelebb az Istennel való egyesülés, vagyis nem menekülés ez, hanem szembenézés azzal, ami van.⁷ Istennel való egységünknek a leggyönyörűbb kifejezése a gótikus katedrális: az égbe törő, csipkés tornyok az ember Isten utáni sóvárgását fogalmazzák meg az építészet nyelvén. Talán nem véletlen, hogy a XX. század misztikus költőjét, Pilinszky Jánost is megihlette e katedrálisok szépsége. A *Góti-ka* című versével próbáljuk megközelíteni a középkori gondolkodást:

A csúszó-mászó, belefeledkezve
vállra omló hajadba, figyeli
romolhatatlan, veszendő tökélyed.





A senki néz.
A semmi néz.
Az ízeltlábú nézi a napot.
A tört, a gyúrt, a szagगतott
a kereket, lángolót, mozdulatlant.

Most minden egy. Együtt van. Egybeolvad.
A mindenség modellje, áll a templom.

Egymás mellé tesszük a képet és a verset. Először nagyon nehéz a megértés. Azután a kép segít a szavak titkának felfejtésében. Rájövünk arra, hogy be kell lépniünk a templomba (a szövegbe) ahhoz, hogy ugyanazt a struktúrát fedezzük föl látványként és versszerkezetként. A kaputól indulunk, belépünk a hajóba, amelyet különös fényel von be a rózsablak, majd megérkezünk a szentélybe, ahol az átváltoztatott kenyérben jelenvaló Istennel találkozhatunk. A templomban való beljebb jutásunk „arra is hív, hogy befelé, saját lelkünk mélységeibe nézzünk. Ha mélyre tekintünk (az a szakrális, ami a mélyben van), emberségünk legszebb valóságát, történetét pillanthatjuk meg a templom misztériumában. Az előcsarnokból a templomhajón át a szentélybe vezető út a Krisztus-követés belső útját jelzi, amely viszont a teljes emberi élet legmélyebb története is egyben.”⁸ Így válik a templom az ember szimbólumává, a templomban megtett út pedig Istenkeresésünk legbelső útjává.

Mi más ez, ha nem az a misztikus utazás, amiről a középkori irodalom jelentős hányada beszél? Ebben a pillanatban reflektálhatunk saját utunkra: hova járok templomba és miért pont oda? Szeretem azt a templomot? Hol foglalkozok helyet a templomban? Van-e ennek jelentése? Az Istennel való egyesülés útján vajon hol állok, fekszem, ülök most? Kívülről, távolról nézem a templomot? Észre veszem-e egyáltalán az épületet? Miért nehéz belépni? Milyen félelmeim vannak? Talán a szabadságomat féltetem? Talán csak lusta vagyok? Talán nem tudom, hová is vezet a kapun való belépés? És ha már bent vagyok, mit érzek? Otthonosságot és/vagy saját törpeségemet? („csúszó-mászó”, „ízeltlábú”, „tört, gyúrt, szagगतott”) Biztonságot vagy riadtságot? Előrébb akarok menni vagy megtorpanok? Mi az, ami eltérít a szentélybe jutástól? Miért nem merek áldozni?

És ebben a pillanatban válik belülről érthetővé a középkor enciklopédiája, Dante *Isteni színjátéka*. Mert megértik, hogy az egész mű az Istenkeresés útját, a misztikus utazást rögzíti az irodalom nyelvén, hogy mit jelent a „sötét erdő”, miért nem leli a lírai én az „igaz utat”, hogy a párdúc, az oroszlán, a farkas emberi életünk legnagyobb kísértéseinek, a kéjvágnak, a hatalomnak és a kapzsiságnak a jelképei. Megértik, hogy a pokoljárás mennyire rokon Odüsszeusz alvilágjárásával, a



bibliai József kút-élményével, Mészöly Miklós Saulusának alászállásával, Parti Nagy Lajos *Na szép* című versének élményével:

Lelkükben történik az út, önmagukat kell megvizsgálniuk. Igaz, Odüsszeusz útját fizikailag is végig lehet járni, Dante útja viszont a poklon, purgatóriumon, paradicsomon át az Isten színéről színre látásáig vezet. Odüsszeusznak és Danténak is próbatételeken kell keresztülmennie, hogy közelebb kerüljenek önmagukhoz. Mindkettőjüknek van kísérője is: Pallas Athéné azonban csak a háttérből, láthatatlanul, néha emberi alakot öltve segíti Odüsszeuszt, míg Danténak Vergilius, majd Beatrice lesz a segítője. Dante inkább csak szemlélője az eseményeknek, míg Odüsszeusz maga is részt vesz azokban. Dante találkozik az addig élt híres emberekkel, mitológiai személyekkel, akik bemutatják neki a poklot, ő pedig beszámol az azóta eltelt időben történekről. Odüsszeusz az alvilágban értesül arról, mi a helyzet Ithakában. Teiresziáosztól kap jóslatot: Csak lelkedre vigyázz, s tán hazaérsz!, míg Dante tanítójával találkozáskor kap bepillantást jövőjébe: „Csak csillagod kövessed jó hiszemben, előtted a Hír réve nyíltva.”

Mészöly Miklós Saulusa mielőtt rászánta volna magát az alászállásra, sokáig ácsorgott a tamariszkusz bokrok alatt. Ez a kép kísértetiesen hasonlít a vadfügefa alatt pihenő Natanael ábrázolására, vagy arra, amelyik a fára mászott Zakeust festi le. A fügefa mind-egyikben a bűn fája. A bűn közepében ücsörgött Zakeus és Natanael, és a bűnnel kacérkodott Saulus is. „Egy ideig fönt ácsorogtam, a tamariszkuszbokrokat nézegettem, időnként enyhe szél mozgatta meg őket. Kallódó jelenlét mindenütt.” Saulus úgy érzi, hogy a világ, ami körülveszi őt, élettelen, súlytalan. Hogy mi indítja arra, hogy lebotorkáljon a meredek lépcsőkön, nem tudhatjuk. Lehetséges, hogy már az is elég, ha az ember rájön, hogy a világ nem világ többé számára? Hogy, ha élni akar, feltétlenül változtatnia kell: mondjuk ácsorgás helyett elindulni valahová, akár meredeken lefelé? Saulus rászánta magát, hogy lebotorkáljon a meredek lépcsőkön, melyek úgy kerengtek lefelé. Mint egy igazi labirintus. Ahogy egyre beljebb ért, a hűvösség „minden lépéssel följebb kúszott” rajta, mígnem teljesen ellepte. Az elveszett irányzék félelmet keltett benne: „a kútnál már végleges volt a sötét: a fény lehet ilyen végleges a láng belsejében?”

Ez a bizonytalanság már fokozhatatlan. Ez itt a végtelen. Az ember itt leveszi saruját, mint Mózes, mikor az Úrral való találkozás szent helyére érkezett. „A sarumát odafönt hagytam, hogy ne csuszkoráljak, és mezítláb tapogattam ki a kútkávéát. Hideg volt, de tőlem parázs is lehetett volna.” A csuszkoráljak szó bizonytalanságot hordoz. A biztonságot a „tapogattam ki a kútkávéát” hordozza. Ezt a biztonságot azonban csak az érezheti, aki leveszi saruit, mezítelenül, védtelenül veti bele magát a mélységbe. A teljes védtelenségben az ember még magát is elvesztheti...

Parti Nagy Lajos szerint van az emberben egy erő, amely hajlja egyre beljebb önmaga legmélyére. De amit ott talál, az a legkevésbé sem otthonos. Sőt, nagyon is félelmet keltő mindaz, amivel ott szembekerülünk. Aki letekint önmaga középpontjába, rá kell, hogy jöjjön, minden, ami eddig fontosnak, szépnek, értékesnek tűnt, most darabokra hullik. Szétesik az arca, a felvett szerepek. Ki adhat erőt, hogy mindezzel szembenézzen az ember?



Megértik, hogy amit Dante ábrázol a pokolban, az ugyanúgy a lelkünk sötét bugyrainak a világa, ami megmérgezi a külső világot is (korabeli történelmi viszonyok), mint amit Parti Nagy Lajos a XX. század nyelvében próbál elmondani:

Alászállok, mert más út nincs.

Alászállok, mert meg akarom ismerni a saját mélységeimet.

Alászállok, mert eltévedtem, sötét erdőbe értem, és tudom

„Minden felemelkedési szándék alászállásból (alázatból) születik meg.”

Pokolra megyek, mert meg akarom tanulni, hogyan kell a dudát fújni...

Dante, Dosztojevszkij hősei, Odüsszeusz megjárták a poklot, amikor már a földön nem találták a helyüket és az életük élhetetlenné vált. Parti Nagy Lajos művében a lírai én már csak feltételes módban mondja az önmagába való alászállás lehetőségét, mintha lenne valami gát. Önmaga, a világ, a félelem. A pincébe le kell menni szénért, tüzelőfáért, ha az ember meleget és fényt akar; de ott sötét van, hideg és nyirkos a levegő. A lélek mélye is idegen, mert legtöbbször csak a felszínen mozgunk. Gyerekkori álmok roncsai hevernek ott, mint a játékok a pincében. Lent a magány vár; a Vajda János-i árvaság. A hétköznapiok alárcá lehullik – szembesülök önmagammal – a szanaszét hullottal, töredezzel. Nem lehet hófehér angyalokat hazudni, mert itt látom, hogy picik és szárnyatlanok. A mesék rég elkoptak, vagy elrabolták őket, a tört szárnyak helyére gúnyolódva kislapátot „biggyesztettek”. A modern ember pokoljárásából hiányzik Isten és ördög... Nincs tragikum és lázas szenvedés, „csak úgy” megyünk, Freuddal kézen fogva. Freud a gyerekkorban, a szárnyas angyalok között keresi minden felnőttkori gond, baj okát. A múlton át akarja feltárni a jövőt. A lélek mélyébe süllyedt emlékek között turkálva megkeresni a föloldozást.

Ez a „csak úgy” leszállás hol van már Dante valódi pokoljárásától?!

Megértik, miért kell kísérő az ember mellé ezen az úton (Vergilius, Beatrice), és hogy meddig tart a kísérés. Hiszen az Istennel való találkozás személyes élménye már kizárja mások jelenlétét. A mű kapcsán értik meg a gyerekek azt is, hogy az emberi irányok – lefelé és felfelé – mennyire értelmezhetetlenek az Isten dimenziójában. Hiszen Dante a Föld középpontja felé száll alá, és anélkül, hogy irányt változtatna, a középpont után fölfelé halad a másik földtekén. Az emberi nyelv és kifejezés határaihoz értünk ezen a ponton, amely azt is megérteti velünk, miért van olyan nagy szerepe a középkori számmisztikának Dante művében, és megnyitja a „jelképek erdején” át vezető utat.

A középkor teocentrikus világképe, az Istennel egyesült ember misztikus élménye után a reneszánszban a földi örömekre rácsodálkozó emberre pillanthatunk rá. Az életigenlés mögül azonban újra és újra ránk törnek a tér és idő korlátai között vergődő ember érzései. A *Rómeó és Júliában* a szerelem kerül szembe a kor elvárásrendszerével, a *Hamletben* pedig a látszat és a valóság, az eszményi és az illúzióktól megfosztott, valódi én feszül egymásnak. Az égi világtól eltávolodó





ember olyan terheket cipel a vállán, amelyek hordozására képtelen: a fiatalok öngyilkosok lesznek, Hamlet pedig apja utolsó kívánságát teljesítve (bosszú és gyilkosság) meg kell, hogy haljon, így kapva föloldozást tettéért. A felnőtté válással együtt jár a csalódások fájdalma, a fokozatos illúzióvesztés, amelyben az alászállás ismerős helyzetére bukkanunk, de itt már a felemelkedés lehetősége mintha csak a tényleges halálban történhetne meg.

Látszat vagy valóság? Két út, amelyen járhatunk életünk során. Rajtunk áll, melyiket választjuk. A látszat talán könnyebbnek tűnik, de hamar bezár minket a hazugság börtönebe, és kérdés, hogy megtaláljuk-e az ebből kivezető utat.

Shakespeare Hamlet című tragédiája is a látszattól a valóságba vezető utat keresi. Hamlet röviddel apja halála után annak szellemétől tudja meg, hogy amiben él, az többé már nem a valóság. Hamletnek feladata van: meg kell bosszulnia apja halálát, s le kell lepleznie a látszatot. „Kizökkent az idő, óh kárhozat, hogy én születtem helyretolni azt.” De hogyan értheti meg a látszat a valóságot?

Hamlet csalódik a királyban, a látszatvilág fenntartójában, az anyjában, akiről azt hitte, apjának hű hitvese, a barátáiban (Rosencrantz és Guildenstern), akiket kihasználnak ellene, s végül Ophéliában, akinek megkéri kezét („Menj bolondhoz!”). Örültnek tettei magát, hogy meg tudjon maradni a valóságban, de kétségbeesése nőttön nő, mert nincs senki, aki megértené fájdalmát. Még a szavakban is csalódik, hiszen azok is csak elfedik a valóságot. A szereplők folyamatosan elbeszélnek egymás mellett, Hamlet az egyetlen, aki a tiszta jelentésében próbálja használni a szavakat, így viszont kizárja magát a kommunikációból...

A dráma legelején elhangzik az egész történet problematikája. „Ki vagy?” Majd a megnyugtató válasz helyett egy újabb kérdés hangzik el: „Nem úgy! Állj, és felelj, te ki vagy!” Az általános bizonytalanság az egész művet meghatározza. Mintha a kérdésekre soha nem kapnánk választ...

Mindannyian megéljük Hamlet felnőtté válásának tragédiáját, mert egyszer mindannyian rádöbbenünk, rá kell döbbernünk, hogy gyermekkori álmainkból ki kell lépnünk a valóságba, ami néha kegyetlen, de ha megtaláljuk a célt, amiért élhetünk, más értelmet kap a szenvedésünk.

Nagy lehetőség a szövegeken keresztül megértetnünk azt, hogy a helyes önismeret és énkép mennyire fontos emberi kapcsolatainkban és az Istennel való viszonyunkban. Mindezek elmélyítéseként szoktam beiktatni egy játékot: a gyerekek kapnak egy üres lapot, melynek alsó sarkába fölírják saját nevüket. Két kérdést kapnak a táblára fölírva: Mit szeretek benned? Mit nehéz elfogadnom benned? A lap tetejére először saját magukról fogalmazzák meg válaszaikat, majd válaszuikat lehajtva hátra adják a papírt, és osztálytársuk írja le róluk a benne kialakult képet. A lap körbejár egy-egy padsorban, így mindenki legalább tíz visszajelzést kap magáról. A játékot A. De Mello atya történetével vezetjük be:

„– Mivel szolgálhatom az emberiséget? – kérdezi mesterét a tanítvány.

– Azzal, hogy megismered önmagad.”





Azt tapasztalom, hogy a gyerekeknek nagy ajándék és öröm ily módon találkozniuk önmagukkal. (Karácsonykor minden osztályban ezt játsszuk, hiszen a legnagyobb ajándék az, ha segítünk egymásnak beljebb jutni saját templomunkba. A gyerekek már kívülről tudják a bevezető szavakat, így idővel át is adom a felvezetés szerepét nekik.)

A barokk kor eposzában, Zrínyi Miklós *Szigeti veszedelmében* a belső küzdelem ég és föld közötti kozmikus harccá tágul, ahol az ember athleta Christiként vágyik Krisztus megváltó művében részt vállalni. Bach zenéjén keresztül próbáljuk a barokk monumentalitását, játékosságát befogadni, és hagyni, hogy az érzelmeink mozgásba lendüljenek.

Az utolsó olyan korszakban vagyunk, amikor az ember társadalmi szinten próbál meg visszatalálni Teremtőjéhez. Az utolsóban, amikor az Istennel való egység utáni vágy ily leplezetlenül kimondatik. Az utolsóban, amikor létezésünk legmélyebb titkait az Isten titkaiban való elmerülésben keressük. Az utolsóban, amikor már megérintett bennünket a magunkra maradás hűvös lehelete, de még szemünk nem homályosult el, és próbáljuk az újjászületés titkát megtalálni templomunkban.

4. titok: Áldozatvállalás és odaadás

...a templomban bemutatattál

Pilinszky János a bibliai bűnbeesés történetében írt esszéjében arról elmélkedik, hogy az ember teremtésekor még tökéletesen azonos volt önmagával, azaz a maga nemében tökéletesnek teremtett. A bűnbeeséssel azonban „lemondultunk önmagunkról, hűtlenné váltunk önmagunk lényegéhez... E lázadásunknak a verítékes munka és a halál lett büntetése. Olyan büntetés, mely egyben visszatalálásunk útja is.”⁹⁹ Az áldozatvállalás tehát lehetőség újra belülről kerülni.

Istentől való eltávolodásunk látványossá válik a felvilágosodás korában, amikor az emberi ész kerül föl a legmagasabb trónusra. Ám a diadalittas érzés – mindent meg tudunk magyarázni az ész segítségével – mellé bekúszik az otthontalanság élménye valahogy úgy, ahogyan azt Kosztolányi fogalmazza meg *Boldog, szomorú dalában*: „Itthon vagyok itt e világban, / s már nem vagyok otthon az égen.” Vajon van-e még lehetőségünk a visszatalálásra? Lehet-e a felvilágosodás után újra elindulnunk befelé? Ha valamikor, hát éppen most hívhatjuk segítségül a művészetet, az irodalmat.

A romantika bolyongó embere egyfolytában az elvesztett otthont keresi. Már nem meri Isten nevét kimondani, de a transzcendens utáni vágya sóhajt minden sorában. Caspar David Friedrich képeinek segítségével pillantunk rá a magányos vándor alakjára. (*Vándor a ködtenger felett*, 1818., illetve *Szerzetes a tengernél*, 1810.) A gyerekek csoportokban dolgoznak, beszélgetnek a képekről. A közös megosztásban azután előkerülnek a képek által kiváltott érzések: egyedüllét, összeroppanó magány, kiszolgáltatottság, befelé fordulás, üresség. Vajon miért éppen így,





a természet segítségével ábrázolja a festő a belső világot? Mit nézhet, mire vágyhat a vándor? Hol keresi a beteljesülést? Ezek a kérdések vezetnek el bennünket a romantika szövegeihez: Novalis kék virágában látjuk az ember boldogság utáni vágyának szimbólumát, Hoffmann Anselmus diákjában a belső és a külső valóság csatájára pillanthatunk rá. Vajon nem ugyanaz a vágy ölt itt testet, amely már ősidők óta ismerős nekünk? Isten helyett azonban a transzcendens utáni vágy sóhajt ezekben a szövegekben, amelyre az ember rátalálhat a természetben, a szerelemben, a haza iránti szeretetben. A vágy tehát nem oltódik ki, tovább él, azonban Istennel való találkozásunk helyett az epifánia-élménnyel kell beérjünk. Nem véletlenül idézi Váli Dezső Pilinszkyt *Naplójában*¹⁰: „A romantika számára a természet az univerzum devalvált változata.” Mintha innentől kezdve be kellene érniük a teljesség, az egész élménye helyett valamiféle pótlékokkal.

Ezzel az előkészítéssel érkezünk meg Vörösmarty Mihály *Csongor és Tünde* című drámai költeményéhez, amelyben rápillanthatunk az ember boldogságkérésének kozmikus méreteire. Míg azonban tér és idő korlátai a középkorban és a barokkban az Istenszerelemben oldódnak fel, addig a romantikában a szerelem élménye tágítja ki a teret és az időt.

Égi és földi világ, külső és belső valóság a cselekmények helyszíne. Az ezek között átvezető út a hármasság útja, vagyis az életfa, amely a kert közepén áll.

A kétszintes dráma megjeleníti az égi és a földi világ kettősségét. A történet a kertből indul. A kert irodalmi toposzként egyszerre jelentheti a paradicsomi állapotot és a belső világot. A közepén álló világfa a pogány kunok világában az összekötő elem az égi és a földi világ között. A drámában az égi világot szimbolizálja Tündérhon és Tünde, míg a földi világot Csongor testesíti meg.

A történet Csongor és Tünde találkozásával indul. Az addig bolyongó ifjú megéli a teljességet és a boldogságot Tünde karjaiban. Amikor azonban elszakadnak egymástól, Csongor egyedül marad a kertben, a magány pedig belső világára való figyelésre készíti. Vágyait és az egyetlen útmutatást – figyelj és kövesd a csillagot – követve elindul Tünde után. Amikor föllép a hármasság útra, szimbolikusán fölemelkedik és elszakad a földi világtól. A népmesék képi ábrázolásában ez az égi erő fán való elindulás pillanata. [...]

A történet 24 óra alatt játszódik, de a Hajnal és az Éjszaka Birodalmában az idő térré alakul, a kettő összeolvadva kitágul, és a visszatérő kertmotívummal, amely Csongor belső világát szimbolizálja, az életút jelképét alkotják. [...]

Az idő kozmikus méretűvé tágul, a tér pedig értelmét veszti. A főszereplők meghatározó létélményévé válik a reményvesztettség (Tünde azt hiszi, Csongor megcsalta, Csongor pedig egy illúziót kerget, és csalódik, mikor az elvész). A dráma végén azonban mintegy ajándékként mégis megkapják a boldogságot. A romantikus eszmének megfelelően szerelmük legyőzte a tér és idő korlátait, a végső találkozásukban elérik a végtelent betöltő boldogságot és teljességet, ezzel győzedelmeskedve a sötétség hatalma fölött, mert az éjben „ébren maga van csak az egy szerelem.”





A romantika kérdései visszhangoznak a realista regényekben is. Míg azonban a nyugat-európai regényekben a boldogságkeresés a karriervágyban ölt testet (Stendhal: *Vörös és fekete*, Balzac: *Goriot apó*), az orosz regényekben a bűnbe esett, életét elpazarló ember feltámadása jelenti a kiutat a kárhozatból. A bűnt elkövetni, benne lenni, szenvedni tőle, megtisztulni, felemelkedni – Tolsztoj és Dosztojevszkij művei a peremhelyzetben vergődő emberre pillantanak rá. Regényeiket olvasva arra a kérdésre keressük a választ, hogy mi értelme van a szenvedésnek? Vajon igaz-e, amit Pilinszky mond, hogy a szenvedés az egyetlen lehetőségünk visszatalálni önmagunkba? Egyáltalán: mit jelent szenvedni? A beszélgetésből kiderül, hogy a gyerekek nagy többsége az egyedüllétet és a magányt, a kitaszított-ságot éli meg szenvedésként. Vajon Raszkolnyikov történetében nem ugyanerre pillanthatunk rá? Hiszen a dosztojevszkiji regény a dialogicitásra épül. A több szólam (polifonikus regény) folyamatos párbeszédet folytat egymással azt sugallva, nincs készen kapott igazság a világban, legfeljebb a szólamok egymásnak ütközéséből bontható az ki. A bűn elkövetéséig Raszkolnyikov fokozatosan veszíti el kapcsolatát a külvilággal (a dialógus hiánya), száll alá lelke legmélyére. Amikor saját magával is elveszíti a dialógust, az a mélypont. A fölemelkedést éppen a megtalált dialógus jelenti – végső soron az Istennel. Dosztojevszkij segítségével éppen azt érthetjük meg, hogy az ember azáltal, hogy megteremtett, megszólított. Rajtuk múlik, hogy válaszolunk-e, belépünk-e a dialógusba. Tisztában kell azonban lennünk azzal, hogy némaságunkkal nem csak az Istent hagyjuk el, hanem saját magunkat is. Ha erre rájövünk Raszkolnyikov – a szakadár – útját járva, egyetlen lehetőségünk a visszatalálásra: a bűnbánat, a sírás, a szenvedés. „A keleti ember életében a bűn irracionálisát a szeretet szintén irracionális gesztusai ellensúlyozhatják. S e gesztusok között első helyen áll a sírás. Az erkölcsös élet elvárásánál nagyobb az elkövetett bűn felett való sírás elvárása. Ebben a helyzetben a reménytelenség és kitaszítottság a transzcendencia legintenzívebb közvetlen és misztikus tapasztalatává válhat a hétköznapi ember számára is.”¹¹

Dosztojevszkij Bűn és bűnhődés című regényében Raszkolnyikov a gyilkosság elkövetése után tudattalan állapotba kerül, rémképek gyötrik, pokolian szenved. Fizikailag is megbetegszik. Összeomlik addigi küldetésadata: hogy ő kiválasztott. Csak teng-leng, érzi, hogy valami nagyon nincs rendben, de még magának sem meri bevallani, hogy bűnös. Az öregasszony pénzét pedig nem használja, eldugja. Lelki bujdosásának szimbolikus képe ez. Ami nem látszik, az nincs is – gondolja. Megismerkedik Szonyával, aki maga a tisztaság, maga a lelkiismeret. Raszkolnyikov nem bírja tovább a magányt és a hazugságot, érzi, hogy Szonyának elmondhatja, neki el kell mondania tettét. Szonya rávezeti, elindítja Raszkolnyikot, gyógyítgatja, hogy elindulhasson a felemelkedés útján. Végül is Raszkolnyikov Szonya szeretetteljes irányítása révén felnő addig, hogy új szemmel láthassa önmagát. Ekkor ér a holtpontra: vagy van bátorsága felvállalni tettét, és akkor átbillen a felemelkedettségbe, vagy nem, és akkor megmarad a bűnben, a pokolban. Raszkolnyikov föladta önmagát és a vállalt penitencia út a megigazuláshoz.





Dosztojevszkij világában a bűn fogságából az embert a másik ember válthatja ki. Raszkolnyikov számára ez az ember Szonya, aki alig beszél a regényben, csak egyszerűen van. Egymásra találásuk a legmélyebb dialógus: a közös sírás. „Szólni akartak, de nem tudtak, szemükből kibuggyant a könny.”¹² Szonya alakjában az odaajándékozás, az áldozatvállalás, az engedelmesség gesztusára pillanthatunk rá, amely elvezet bennünket Pilinszky *In memoriam F. M. Dosztojevszkij* című verséhez:

Hajoljon le. (Földig hajol.)
Álljon föl. (Fölemelkedik.)
Vegye le ingét, gatyáját.
(Mindkettőt leveszi.)
Nézzon szembe.
(Elfordúl. Szembenéz.)
Öltözzön föl.
(Fölöltözik.)

A megaláztatás lealacsonyító helyzet, rabság. A paranccsal azonosuló engedelmesség azonban a tökéletes szabadság. A versben minden mozdulatnak súlya, mértéke van. A hős, akiről a vers szól, teljesen átengedi magát annak, amit meg kell tennie. Ez a fajta engedelmesség jóval több, mint a marionettfigura mozgása. Ha már meg kell tennie valamit, tökéletesen akarja megtenni. Aki erre törekszik, az a Tökéletes felé halad felfelé, a megaláztatás nyomása ellenére. Sőt, éppen ezen keresztül.

A szenvedés vállalása és megélése így válik az ember számára Istenhez és önmagához való közelebb jutás eszközévé. Az áldozatvállalás és odaadás gesztusában lassan minden oda kerül, ahová való. A romantikus illúziókergetés szakasza lezárul, s földereng az ember számára a titok megsejtésének egyetlen lehetősége: az engedelmesség.

5. titok: A megtalálás

...a templomban megtaláltál

De mi van akkor, ha nincs megértés? Mi van akkor, ha csak a szenvedés marad? Ha lelkünk labirintusában benn ragadunk? Ki lehet-e találni onnan egyedül? Ki vállalja magára Ariadné szerepét? A romantika bolyongó vándora a XX. században olyan szakadékhoz érkezik, ahol már a pótlékok nem segítenek: vagy a titok megtalálása feletti öröm, vagy a titok végső elvesztése fölötti fájdalom érzése válik meghatározó létélményévé. A „Minden Egész eltörött” élménye ijesztő mélységekben/magasságokban szólal meg Ady Endre és József Attila költészetében.

A szimbolizmus mint a rejtett lényeg, a titok feltárására tett kísérlet Ady Endre versvilágában kerül fogható közelségbe a gyerekek számára. Lassan, de megértik,





hogy a lírai én állandó jelenléte a versben nem az öntetszelgés póza, hanem kétségbeesett keresése az elvesztett Egésznek. A „ki vagyok én?” kérdésre a válasz már csak a töredezettségből ragadható meg a modernség tapasztalatában: „Vagyok, mint minden ember: fenség / Észak-fok, titok, idegenség...”, mert a lírai én egyszerre a „Holnap hőse”, a „magyar Messiás”, a „Halál rokona”, az „Istenhez hanyatló árnyék”, a „Hortobágy poétája”. A valóság mintha végképp eltört volna, így egyetlen menedékké a költészet, a nyelv által megteremthető, helyreállítható Egész válik. A nyelv tehát ettől a pillanattól kezdve nem eszköz a belső világ, a titok feltárásában, hanem új világot teremtő erő, amely önálló életet él, és csak megsejtet valamit a titokból.¹³ És mintha minden Ady-vers mélyén az ember legmélyebb vágyára bukkannánk: „Szeretném, hogyha szeretnének / s lennék valakié...”

Ez a kiéhezetség, szeretet és elfogadás utáni vágy még megrendítőbben jelentkezik József Attila költészetében. Az *Én és a világ* oly mértékben elidegenedik egymástól, hogy már „A semmi ágán ül szívem, / kis teste hangtalan vacog, / köréje gyűlnek szeliden,/ s nézik, nézik a csillagok.” (*Reménytelenül*) Az Én szemlélőjévé válik a világnak: kívülre kerül. A '30-as évek lírájában a külső táj – a külváros – belső tájjá válik. A *Holt vidék* a lélek halálának pillanatát rögzíti, ahonnan fokozatosan ereszkedünk alá a homályból az éjszakába. A „Dunnába bútt fönn a magas.” (*Holt vidék*), majd a „konyhánk már homállal teli” (*Külvárosi éj*), metaforákon keresztül jutunk el a *Téli éjszaka* „szép embertelenségének” dermesztő magányába. Balassa Péter ezt a verset a nagypéntek állapotának legmegrendítőbb költői megfogalmazásának tartja. A hideg csontig hatol, ahol „összekoccannak a molekulák.” A vitrinbe – saját magába – tekintő lírai én úgy méri föl elhagyatottságát és magányát, „mint birtokát a tulajdonosa”. Az élet-halál peremvidékén járunk (*A város peremén*), ahol a maga lepusztultságában pillanthatunk rá a lírai énrre. A „ki vagyok én?” kérdése fájdalmas szembesülést hoz az *Elégia* című versben.

A vers elégikus hangulatban kezdődik: a lírai én lelke mint füst (valami égőnek a maradványa) leng a táj felett. „Leng, nem suhan.” A suhanás gyors mozgás, ezzel szemben a lengés statikusabb, nehéz állapotot tár elénk. Ezután a lírai én megszólítja önmagát: „Te kemény lélek, te lány képzelet!” Felszólítja magát, hogy mint füst a tájra, tekintsen a lelke is önmagára, forduljon befelé. A belső és a külső táj, a mikro- és makrokozmosz ebben a versben is összefonódik. [...] Az önmeghatározás fájdalmas szembesüléssé válik a versben: „Itt minden csupa rom”, azonban a „kemény kutyatej” a gyárudvaron, „a vaslábasban sárga fű virút” mintha a remény utolsó szikráit villantaná fel...

Az *Óda* című vers ebben a sorban a lírai én kétségbeesett sikolyaként értelmezhető, és nem szerelmes versként. Erre utal a vers zárlatában a lírai én reflektálása saját maga léthelyzetére: „El vagyok veszve, azt hiszem. / Hallom, amint fölöttem csattog, / ver a szívem.”

Az utolsó versek olyan vidékre visznek bennünket, amelyet a 18-19 éves kamaszok közül kevesen ismernek – hála Istennek. Nem tudom elfelejteni egyik



tanítványomnak kétségbeesett kérdését: „Nem baj, ha ezt az érzést nem is akarom megérteni?” De a szövegek annyira erősek, hogy a gyerekek megérik az elviselhetetlenség fokozódó magányt.

József Attila Iszonyat című versében arról tesz tanúságot, hogy ő tudja, mi a pokol. Az, amit ez a vinnnyogó, magára hagyott, éhes kisgyerek átélt, felér azzal a szenvedéssel, ami- ben az ember így kiált fel: „Istenem! Istenem! Miért hagytál el engem?”

Micsoda szörnyű ritmus! Reménykedés, ígéret, s azután mindent visszalop az ajándéko- zó kéz. „Ha adja, miért veszi el?” Kiben bízhat az ember? A Kész a leltárban azután meg- adja rá az elkeseredett választ: „Magamban bíztam elejétől fogva - / ha semmije sincs, nem is kerül sokba / ez az embernek” Ez a fenyegető, rettenetes magárahagyottság teljesen bebo- rítja a lírai ént. Félelme megbénítja, csak néha-néha lök ki belőle a kín egy segélykiáltást: „Nagyon fáj!”- üvölti bele a világba. Kiáltása egybeolvad az ártatlanok, a vetélő nők, az összetörtek, a herélt bikák, a horogra akadt halak jajával. Az ilyen fokú szenvedésből már a végső kétségbeesés szól: „Atyám! Miért hagytál el engem?” A szenvedés lehet olyan hatal- mas, melyben az ember az élet értelmét kérdőjelezi meg.

Ez az a pillanat, amelyben korábbi tanulmányainkra is rápillanthatunk: Odüsszeusz, Hamlet, Csongor mind eljutnak életükben a létre való rákérdezésig. El- akadtak mind a labirintusban, úgy tűnik, van egy olyan pont mindegyikük életé- ben, amikor már nem tudnak saját erejükből kijönni onnan. Simone Weil sorait ol- vassuk: „A szépség labirintus. Sokan elindulnak benne, de feleúton elfáradnak. Csak keveseknek van erejük bejutni a labirintus közepébe. Ott Isten várja, fölfalja, és kiokádja őket. Akkor – e választott kevesek – kijönnek a labirintusból, megállnak a labirintus bejáratában, s az arra jövőket szelíden befelé tessékelik.”¹⁴ József Attila bent maradt a labirintusban, de költészetével segít nekünk abban, hogy mi ki tud- junk onnan jönni. Az a szépség, amellyel költészetében találkozunk, segít megma- radnunk az életben. József Attilával való foglalkozást a lelki üdvéért való imával zárjuk, hiszen az a szenvedés, amelyre az ő költészetén keresztül rápillanthatunk, Zozsima sztarec Ivan Karamazov előtti meghajlását hívja elő belőlünk.

József Attila nem félt elindulni befelé. De mi történik azzal, aki elmegy a be- járat előtt, mert figyelmetlen, és nem veszi észre a bejáratot? Erre a magatartás- ra pillanthatunk rá Krasznahorkay László *Északról hegy, Délről tó, Nyugatról utak, Keletről folyó* című regénye XL. fejezetének segítségével.

Már az első mondatban megjelenik a kert, a kolostor és a kettős rejtettség. Egy, a társa- dalom elől és a kolostoron belül elrejtett kertről van szó, melyet szimbolikusan kell fölfog- nunk. A kert, a boldogság toposza, az ember belső szentélyében, a lelkében található. A fi- zikai utazás a belső utat, a boldogságkeresést jeleníti meg. Az út egyre beljebb és feljebb ha- lad. Beljebb, az emberen belül, és feljebb, vagyis az ég felé tart. Ekkor pillantjuk meg az utazóval együtt a háromszöget. Az egyenlő szárú háromszög, maga a hármas szám szimbó- lum, amely a fizikai stabilitást, a születés-élet-halál, az apa-anya-gyerekek, ég-föld-álvilág, Atya-Fiú-Szentlélek hármasságát hordozza. A két háromszög közül a közelebbi mintegy gro-



teszk mása a belső kertnek. Rendezetlen, felesleges dolgok vannak benne, és nem hordoz semmit magában. A történet főszereplője csak ideig jut el. Itt megfordul, és ezzel súlyos helyrehozhatatlan hibát követ el. A neki tartogatott kertet nem veszi észre, így örökre elveszíti a boldogságot. Pedig az a kert, amiről olvasunk a továbbiakban, egyszerűségében és szépségében is megrendítő. A belső kert a szemlélődés és az akarat megsemmisülésének helye, azaz állapot. Aki ide eljut, az nem akar és nem is tud beszélni. A szavak képtelenek leírni a kertet egyszerű, minden hivalkodástól mentes, tökéletes voltát, mely fokozatosan tárulkozik ki, és belülről fakad. Itt megszűnik a tér és az idő, a belépő átadja magát a végtelen boldogságnak, csak néz és hallgat.

Elmenni a kert mellett, mert valami látványosat keresünk, ismerős állapot. Mert nehéz szembenézni magunkkal, nehéz a folyamatos alászállás. A gyerekek is megfogalmazzák ezt az élményüket: miért kell mindig lemennünk? Meddig kell lent maradnunk? Mikor jövünk már föl?

A „tananyag” végén azután együtt örülhetünk, amikor a sokévi bolyongás, kérdés és tépelődés után megsejthetjük a titkot Pilinszky János költészetének segítségével. A „csillaghálóban hányódunk” kozmikus magányát megtapasztaljuk a legmélyebb kapcsolatainkban, amikor „Az ágy közös. / A párna nem.” (*Életfogytiglan*) Rádöbbenünk arra, mennyire sebezhetőek és kiszolgáltatottak vagyunk, hogy amire vágyunk – a teljesség –, a tér és idő határolta létben elérhetetlen számunkra. Az *Elég* című vers azonban azt a reményt hordozza, hogy az igaz találkozás a másikkal, ahol vállalni tudjuk arcunkat, ahol nem félünk a „tapéták” vérzésétől, ahol jelen tudunk lenni egymás számára, mégis segít abban, hogy „elfogadjuk az elfogadhatatlant”. A magányunkat nem tudjuk megosztani másokkal, menekültünk már előle eleget, most megkapjuk a megnyugvást a párnáját velünk megosztó Úrtól:

Szállást adtál, egy éjszakára
megosztva párnád. Evangélium.
Gyönyörű vagy. Semmit se értek.
Csak jószág van, és nincsenek nemek.
Újra és újra sírok. Nem miattad.
Érted. Értem. Boldogok, akik sírnak.
Szállást adtál egy éjszakára,
megszálltál mindörökre.

Keresésünk véget ért, kérdéseink megválaszolatlanok, de már nem is akarjuk megérteni a világot. Sírunk és boldogok vagyunk, mert valaki megnyilatkozott előttünk, megmutatta nekünk az arcát, hogy mi is lássuk benne saját arcunkat. Megfogta kezünket és bevezetett a kertbe.

Tanulmányaim előtt úgy gondoltam, hogy az alászállás az, amikor lemegyek lelkem mélységébe, és ott rendet rakok. Azt gondoltam, olyan, mint egy matematikai művelet, csak





őszintének kell lennem magammal, és kijön az eredmény, azaz megismerem önmagam. Ez biztonságos, egyenes, világos, kiszámítható útnak tűnt. Most már nem így gondolom.

Megtanultam, hogy a lelkelem pincéjébe labirintus vezet, hogy olyan lehet ott a sötétség, hogy ballát lehet rá akasztani. Ott nincs biztonság, a megszokott kapaszkodók nem támaszok többé, tele van veszélyekkel, síkos a talaja. Lelkem alsó világából nem térhetek vissza gyökeres változás nélkül. Újjá kell születnem. Régi énemnek meg kell semmisülnie, ehhez alázat kell.

Akik megjárták a poklot, úgy számolnak be róla, hogy nagyon félelmetes találkozás színhelye volt. Ez az a hely, ahol az ember megláthatja, hogy a szív lehet szeretet nélkül, magányban, szerencsétlenül. Itt döbben rá arra, ami eddig csak halványan derengett neki, amivel eddig nem mert szembenézni. Abban a pillanatban, amikor már nem bírja tovább, döntenie kell: vagy visszafelé fut, elmenekül önmaga és Isten elől, vagy elenged mindent, ami eddig az övé volt, és kismimizetten fölkiált: „Miért hagytál el?” Amikor így kimondja öntudatlan vágyát, már oszlik is a sötét, nemsokára, már az üres „pincében” megpillanthatja az égő csipkebokrot. Vajon kibírom-e ezt a találkozást? Vagy belesántulok, mint Jákob, vagy megvakulok, mint Saul, vagy tüzes szekéren ragadtatok el, mint Illés.

Amen.

JEGYZET

- ¹ NYÍRI Tamás, *Lelkiünk démonai és angyalai*, Bp., Egyházfórum Alapítvány, 2004, 32.
- ² Werner HAFTMANN, *Paul Klee*, (ford: Szántó Tamás), Bp., Corvina Kiadó, 1988, 122.
- ³ A szövegben található dőlt betűs részek tanítványaim írásaiból válogatott részletek, amelyek tükrözik a köztünk zajló dialógust.
- ⁴ „Miért kell hát írni, miért olvasni? Azért, hogy kérjünk. Hogy kérjük a létezés hagyatkozását, felnyílását. A műalkotás, a költemény, a költés maga mindenkor kérelem. (Kafka az írást egyenesen imádkozásnak nevezte.)” BALASSA Péter, *Az egyszerűség útjai, sötétben*, Bp., Vigilia Kiadó, 2006, 7.
- ⁵ In: PETHÓNÉ NAGY Csilla, *Irodalomkönyv 9.*, Bp., Korona Könyvkiadó, 2007, 14.
- ⁶ HOMÉROSZ, *Odüsszeia* (ford: Devecseri Gábor), Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó, 1976.
- ⁷ Ennek megértésében segítenek bennünket a következő szövegek: „A misztika soha nem idealista, hanem realista.” (Struve) és: „Számomra a misztika azt jelenti, hogy figyelek, de nem a túl távoli miértekre, hanem a nagyon is közeli dolgok és emberek eleven gyökereire. Átélem a ritmust, amelyben én, a többiek és a világ szédítő módon eggyé válnak, majd újból szétválunk. Jelent egyre több feltáruuló ajtót, ugyanakkor egyre nyilvánvalóbb egyedüllétet a saját házamban. Alapvető rokonságot és végtelen elidegenedést. Új szemeket, hogy az életet más összefüggésekben lássam. Füleket, hogy a világmindenség szívverését észleljem. (de Roeck) In: Anselm GRÜN, Gerhard RIEDL, *Misztika és érosz*, Bencés lelkiségi füzetek, Pannonhalma, Bencés Kiadó, 2000, 13.
- ⁸ BARSÍ Balázs, FÖLDVÁRY Miklós István, *„Belépek Isten oltárához”*, Sümeg, Fons et Culmen 2., Sümeg, 2003, 16.



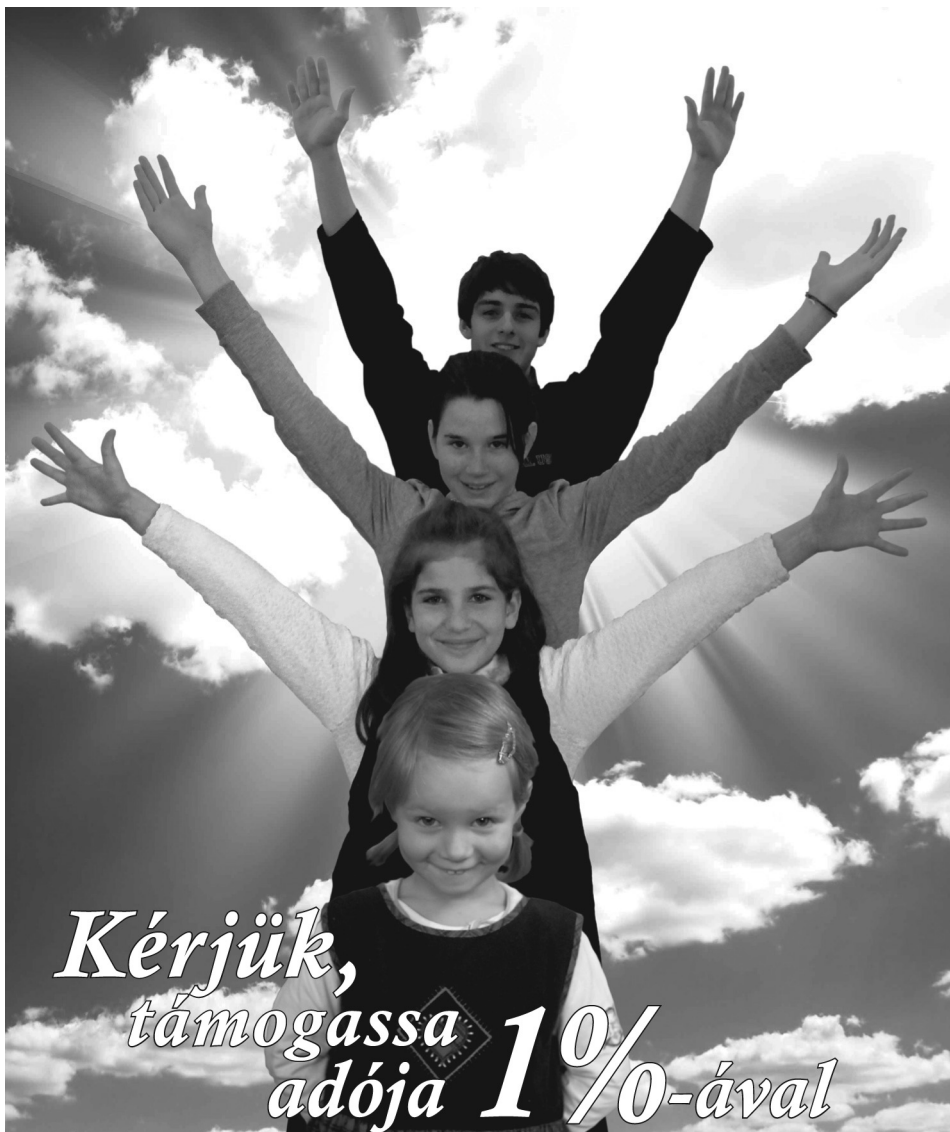


- ⁹ PILINSZKY János, *Bűnbeesésünk = Szög és olaj*, Bp., Vigília, 1982, 149–150.
¹⁰ VÁLI Dezső, *C. Napló 1958–1992*, Bp., Új Mandátum Könyvkiadó, 1992, 201.
¹¹ VARGA Mátyás, *Nyitott rítusok*, Bp., Vigília Kiadó, 2008, 28.
¹² DOSZTOJEVSZKIJ, *Bűn és bűnhődés*, Bp., Európa Könyvkiadó, 1981, 654.
¹³ Ennek a nyelvi fordulathoz megértésében segít Esterházy Péter *A szavak csodálatos életéről* című a Mindentudás Egyetemén tartott előadása.
¹⁴ In: PILINSZKY János, *Szög és olaj*, Bp., Vigília, 1982, 415.

FELHASZNÁLT IRODALOM

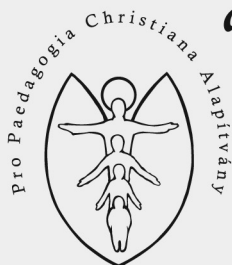
- BALASSA Péter, *Az egyszerűség útjai, sötétben*, Bp., Vigília Kiadó, 2006.
BARSÍ Balázs, FÖLDVÁRY Miklós István, „*Belépek Isten oltárához*”, Sümeg, Fons et Culmen 2., 2003.
Werner HAFTMANN, *Paul Klee* (ford: Szántó Tamás), Bp., Corvina Kiadó, 1988.
NYÍRI Tamás, *Lelkünk démonai és angyalai*, Bp., Egyházfórum Alapítvány, 2004.
PETHÓNÉ NAGY Csilla, *Irodalomkönyv 9.*, Bp., Korona Könyvkiadó, 2007.
Anselm GRÜN, Gerhard RIEDL, *Misztika és érosz*, Bencés lelkeségi füzetek, Pannonhalma, Bencés Kiadó, 2000.
PILINSZKY János, *Bűnbeesésünk = Szög és olaj*, Bp., Vigília, 1982.
VÁLI Dezső, *C. Napló 1958–1992*, Bp., Új Mandátum Könyvkiadó, 1992.
VARGA Mátyás, *Nyitott rítusok*, Bp., Vigília Kiadó, 2008.





*Kérjük,
támogassa
adója 1%-ával*

*a Pro Paedagogia
Christiana Alapítványt!*



telefon: 1-479-3000

e-mail: kapcsolat@katolikusneveles.hu

web: www.katolikusneveles.hu

adószám: 18047981-1-42

számlaszám: 10702019-47661909-51100005



Pedagógusok írták

EGY KÖNYVTÁROSTANÁR TAPASZTALATAI

IVÁNYINÉ NAGY KINGA

Iskolánk könyvtárában a látogatók részére három, folyamatos internet-hozzáféréssel rendelkező számítógépet működtetünk. Ezen számítógépek elsődleges célja a tanulmányi munkához (házi és szorgalmi feladat, versenyre készülés) szükséges információkeresés. A könyvtárban tartott szakórák során az aktuális tananyaghoz fűződő ismereteket feldolgozó diákok a könyvek mellett számítógépen is dolgoznak: multimédiás dokumentumokat és az internet hatalmas tárházát használják.

A könyvtárhasználati órákon 7. és 8. osztályban megismerkednek a számítógépes információkereséssel. Megtanulják használni a különböző, elsősorban könyvtári adatbázisokat. Helyi közösségünkben (iskolánk könyvtárának elektronikus katalógusa) kiindulva kitágítjuk a kört, megismerik a megyei és a helyi egyetemi könyvtár katalógusait, majd belekóstolnak az országos nagy katalógusok használatába is (OSZK, KÖZELKAT, MOKKA). Megismerkednek a tanulmányaikhoz jól felhasználható irodalmi és egyéb adatbázisokkal (Magyar Elektronikus Könyvtár, Neumann-ház, Pázmány Péter Elektronikus Könyvtár).

A szellemi munka technikáját tanulva fontos szerepet kap az önálló információkeresés. Nagy hangsúlyt fektetek a megfelelő információforrás helyes kiválasztására. Felhívom a figyelmet, hogy milyen esetekben célszerű inkább hagyományos információhordozót (pl. lexikon) használni. „Megkövesedett” események, személyek alapadatait szívesebben kerestetem megbízható kézikönyvekből; élő személy, friss esemény esetén inkább az internetet ajánlom. A minden fiatal számára egyszerűnek vélt feladat – használni az internetet – a konkrét keresések során azonnal bonyolulttá válik. Mindenképpen szükséges elmagyarázni a keresőprogram működését, és elsajátíttatni az alapszintű használatát.

Az internetes információkereséshez kapcsolódóan két lényeges alapelvet igyekszem megtanítani. Először is: a lehetőségekhez mérten meg kell győződni a forrás komolyságáról (párhuzamba állítva a kézikönyvek kiadójával), a készítés időpontjáról (frissesség). Másodsor: nagy hangsúlyt kapnak a számítógépről kölcsönvett tartalmak etikai kérdései. A szerzői jog megsértéséről, a plágium gyakorlatáról szóló ismeretek fontos részét alkotják a szellemi munka technikájának. Kiemelten foglalkozunk a források szigorú megjelölésével, ami a számítógépes



információforrások esetén (url-cím, adatgyűjtés pontos időpontjának lejegyzése) ugyanúgy kötelező, mint a hagyományos információhordozók esetén.

A könyvtárhasználati órákon rendelkezésre álló idő rendkívül kevésnek bizonyul ezen ismeretek begyakoroltatására. Hosszú időt vesz igénybe azon témakörök kiválasztása, amelyekkel motiválni lehet a tanulókat. Nekünk, könyvtárosoknak is naprakésznek kell lennünk a fiatalokat foglalkoztató aktuális kérdésekben, hogy ezekben csempészve tudjuk átadni nekik és begyakoroltatni velük az információkeresés és -felhasználás bonyolult világát.

A tanórákon kívül is igénybe vehetőek a könyvtár számítógépei. Elsődlegességet élveznek a tanulmányaikhoz kereső és a versenyekre felkészülő diákok. Kutatómunkát végző diákjaink többsége azonnal a számítógéphez szeretne fordulni. A megoldandó feladat gyors felmérése alapján hosszas gyözködésbe kell bocsátkoznom, ha véleményem szerint a gazdag kézikönyvtárunk sokkal biztosabb és gyorsabb választ adhat a megoldandó kérdésre. Meggyőződésem, hogy az általános iskolások házi feladatait, gyűjtőmunkáit a legtöbb esetben jobban segítik az alapvető kézikönyvek tömörségük és pontosságuk miatt. Minden bizonnyal néhány év múlva az interneten megtalálható tartalmak, a multimédiás dokumentumok közel 100%-osan lefedik majd a kézikönyvekben található gazdag tudásanyagot.

Mivel iskolánkban lassan mindenki rendelkezik otthoni számítógéppel, internetes hozzáféréssel, ezért a kutatómunkát végző réteg viszonylag szűk.

Akkor ki és mire használja tanórán kívül a számítógépeket? A válasz nem tartozik a könyvtárosok legkedvesebb álmai közé. Ebéd után már nyitás előtt megérkezik a sok, számítógépre kiéhezett diák. Szigorú rendet alakítottam ki a könyvtárban. A három gépet minden hétköznap fél 1-től fél 4-ig 20 perces beosztásban, bejelentkezés alapján használhatják a felső tagozatos tanulók. Mindenki csak egyszer iratkozhat fel, így egy délután 27 diák jut számítógéphez. Talán mondanom se kell, hogy milyen „harc” folyik már délelőtt a megfelelő időpontok lefoglalásáért! Mivel a könyvtár nagyon kicsi (48 m²), és a délutáni időszakban fontos közösségi tér is (szakkörökre, buszra váró tanulók, a házi feladatokkal végzett tanulószobások), szinte állandó a zsúfoltság, ezért nagyon fontosnak tartom a könyvtári viselkedési szabályok betartását. Nagyon nagy fegyelmet (vasszigort) szükséges tartani ahhoz, hogy ne csorbuljon a könyvtár alapvető funkciója.

Tapasztalataim szerint a diákok internetes játékokkal foglalják el magukat leggyakrabban. Nagyon népszerűek a különböző közösségi oldalak (iwiw, myvip) látogatása is. Van néhány tabunak kinevezett dolog: nem nézhetnek vicces videót, nem játszhatnak durva játékokkal és a könyvtári chatelést is kerülendőnek tartom. Sajnos, internetes információkeresésre ritkán kerül sor. Néhányan bámulatosan ügyesen találnak rá a keresett adattartalmakra, mások inkább segítséget kérnek.

És hogy olvasnak-e a számítógépezés mellett diákjaink? Szomorúan tapasztalom, hogy a gépezős gyerekek csak ritkán olvasnak könyvet, folyóiratot. Ezért a



tavalyi tanévben bevezettem, hogy kéthavonta ki kell kölcsönözniük egy-egy könyvet, és arról beszámolót kell tartaniuk. Meglepően gyorsan alkalmazkodtak ehhez a nem túl kedves kéréshez. Legtöbbször ismeretterjesztő, főleg állatos vagy történelemmel foglalkozó könyvet választanak ilyen alkalmakkor. A beszámolót a könyv visszahozatalakor hallgatom meg. Ezután én is belenyugszom a számítógép gyakori használatába, és csak remélni tudom, hogy egyszer majd olyan gyöngyszemet is találnak a könyvtár polcain, amely arra ösztönözi őket, hogy tovább kutassanak a megkedvelt témában, és ezáltal az olvasás hosszabb időre is távol tudja tartani őket a híg időtöltéstől.

Csodálatos dolog a számítógép! Minden nap elbűvöl az, hogy milyen hatalmas mértékben könnyíti meg a munkámat. Csodálatos dolog a világháló! Minden nap elbűvöl, ahogy kitágítja számomra a világot.

Félelmetes dolog a számítógép és a világháló! Megrémít, hogy mennyire beszűkítheti az embereket. Megrémít, hogy függőséget okozhat. Megrémít, ahogy felborítja életünk régi ritmusát. De ahogy a többi függőség, szenvedélybetegség, úgy a számítógép káros hatásainak megismerése is az egészséges életre nevelés egyik fő kérdése kell legyen.

És mégis azt mondom, hogy a sok vadhajtás ellenére könyvtár nem létezhet számítógépek nélkül.



Tarpai Zoltán: Erdély – Békás-szoros





A GLOBALITÁS JELENSÉGEI A HÉTSZÍNVLÁGBAN

SOMOGYI FERENC, SOMOGYI KATALIN, SOMOGYINÉ CSÉCSI ÉVA

A pedagógia tudományának megkülönböztetett szerepe abban van, hogy a kultúra (a lehető legszélesebb értelemben) replikatív (újrateremtő) funkcióját lássa el. Ez a felismerés tükröződik a Báthori Anna Zsuzsanna szerkesztésében megjelent *Hétszínvilág* című általános iskolai negyedik osztályos tanulónak szóló olvasókönyvben is.¹ A tankönyv bemutatása során szeretnénk rávilágítani arra, hogy korunk nyomasztó globális kihívásai a tudományok teljes spektrumát – a szellettudományoktól a társadalomtudományokon át a természettudományokig – figyelembe véve következetesen tükröződnek az olvasókönyv felépítésében. Báthori Anna Zsuzsanna szerkesztése arról árulkodik, hogy a globális kihívások osztályozhatók, fontossági sorrendbe rendezhetők, az ok-okozati viszonyok feltérképezhetők, s az oktatás révén a kisiskolások felé is közvetíthetők.

A globális kihívásokat hat szinten különítjük el. Az egyes szintek mögött markáns diszciplínák állnak.

1. *A teológia síkja.* Az újkorral, kivált a későújkorral az euro-atlanti kultúrkörben bekövetkezett szekularizáció értékzűrzavarhoz vezetett. Nincs érték, nincs mérték. Nyers fizikai kényszerek, gazdasági korlátok, folyamatosan megkérdőjelezett jogszabályok, halványodó tradíció jelöli ki azokat a kereteket, amelyek között a XX–XXI. századi ember életvitele, érzelmi világa egzisztál. Az egyeduralmú szerepbe jutott liberális/libertinus szellemiség az eltömegesített embernek ugyanakkor azt sugallja: mindent szabad. A „mindent szabad” szelleme és az egyre kisebb mozgási lehetőségeket kínáló valóság értékzűrzavarhoz vezetett. A szülők és a tanárok, a taná-

rok és a tanulók közötti viszonyok minősíthetetlenül problematikussá váltak.² Ezt az „eszement”, „zaklatott” világot tükrözi az I. fejezet (*Szeptemberi csengetés*) néhány műve. *A galamb, a gombfoci meg a trükkök* című Méhes György írás nagyobb részében az agresszió, a modortalanság, a hazugságok és az adok-ve-szek viszonyok hömpölyögnek. Az utolsó nyolc sor nem menti meg sem a „tanulás”, sem a „nagyvonalúság” értékét. Ez az írás nagyszerűen illeszkedik azon amerikai filmek világába, ahol órákon át abszurd, idegeket, morált borzoló események zajlanak, s az utolsó néhány percben, még inkább másodpercben győz a jó. Egyre gyakoribb, hogy már ez is elmarad. Az aberrált, deviáns, pszichopata főszereplők pozitív vonással való felruházása is gya-





kori megoldás. Az eredmény nem marad el: káosz, zűrzavar a lelkekben, az ítéletekben. A legalantasabb ösztönvilág felszínre csalogatása, a meghökkentő fordulatok egy egész nemzedéket taszítanak az értékzűrzavar állapotába. Ez a szellem ott bujkál az I. fejezet kortárs szerzők által írt olvasmányaiban.

Ezzel szemben a klasszikus szerzők (Gárdonyi Géza, Kosztolányi Dezső, Móra Ferenc, Móricz Zsigmond) írásainak első sorától az utolsóig tudjuk, mi a szép, a jó, az igaz – a szerzők nevének ismerete nélkül is.

Az I. fejezetben Bálint Tibor *Ha Simonnak hatalma volna* című írása tükrözi legnyilvánvalóbban, hogy az értékzűrzavar forrása hol található. Bálint Tibor írása közvetlen választ ad. A tanulóknak „*Ha nekem hatalmam volna*” címmel kell dolgozatot írni. A pozitív válaszok között a globális problémák előkelő helyet kaptak. „Én azt kívántam, hogy megakadályozhassak mindenféle háborút a népek között, hogy olyan autók szaladgáljanak a városokban, amelyek nem füstölögnek, s a házak tetején mindenütt rózsakertek tündökljenek.”³ Béke, környezetszennyezés, természet oltalmazása. Csupa globális kérdés. Czikó Simon, a főszereplő viszont hatalmát arra használná, hogy az iskolát „vigye el a kutya”, továbbá padtársát, Bárányt válogatott kínzásoknak vethesse alá. A tanári válasz itt aligha kerülheti meg az általánosítást. Az elbeszélés szerint a tanári intelem így

szólt: „Itt az intő példa gyerekek, hogy a hatalom csak olyan ember kezébe való, aki a jó érdekében, a közösség érdekében gyakorolja, s nem kicsinyes bosszúállásra, basáskodásra használja”⁴. S valóban, ki nek a kezében van korunkban a hatalom, megnevezhetők-e a cikósimonok, akik az emberiségre napról napra elviselhetetlen szenvedést zúdítanak? A globalitás előtérbe kerülésével a nemzetek feletti szervezetek, a multi- és transznacionális cégek mérhetetlen hatalomhoz jutottak. Vajon a jelenlegi demokráciák meg tudják-e akadályozni a háborút, a terrorizmust, hogy egyik nemzet ne törjön a másikra fegyverekkel, s egyéb agresszióval (tendenciózus félreinformálással a médiumok révén, gazdasági szankciókkal, környezeti ártalmak exportjával stb.). Ez a kérdés megkerülhetetlen. S ezzel a tananyag, tehát az elméleti és gyakorlati pedagógia részévé váltak a globális kérdések. A bevezető I. fejezetben is találtunk szinte közvetlenül a globális kérdéseket elemző műveket, ennek ellenére erőltetettnek tekintenénk, ha ezt a fejezetet a globális kihívások bemutatására kerülő teoretikus szerkezetének keretei közé vonnánk. Ez az egyetlen – sorból „kilógó” – fejezet, talán még a záró VII. fejezetnél lesznek fenntartásaink. Didaktikailag egyébként e két fejezet is helyén van.

Klasszikus teológiai síkú témákat a II. fejezet (*Mesevár*) tartalmaz. A fejezetben domináns szerepet játszó



magyar népmesék biztosítják a spirituális szintet. Az ősi mítoszvilágot kutató hazai és nemzetközi szerzők is felhívják a figyelmet, hogy a magyar népmesék esetenként a világ legismertebb nagy mítoszaival egyenértékű mélységet képviselnek.⁵ Elsődleges olvasatuk egy-egy pozitív érték melletti kiállást jelent. Bősz Imre Ádám munkái mindezt meggyőzően bizonyítják. A globális kihívások korában az emberiség sorsa döntő részben azon múlik, hogy az egyes nemzetek és népek meddig jutnak el önmaguk megismerésében. A magyar őshagyomány kutatása az utóbbi évtizedekben jelentős eredményeket hozott. Ennek a kutatásnak része a több ezer év bölcsességét sűrítő népmesék világa. Nemzeti önismeretünkhöz járulhat hozzá, ha népmeséink spirituális mélységeit feltárjuk. A globalitás értékzűzavarából csak az egyes nemzetek kulturális énefejlesztése révén lehet reménnyel kikerülni. Rozsnyai Ágnes írja: „nem a mai embert kell a múltba visszahelyezni, hanem a régi embert kell úgy feléleszteni, hogy rajta keresztül érthetővé váljon az egész emberiség fejlődése, amelyben aztán lassan előtűnik egy népelem, amelyet a »magyar nemzeti őselők« fogalmához kapcsolhatunk”.⁶ Természetesen a nemzeti „őselők” spiritualizmusának élesztése nem zárja ki a világ nagy mítoszainak ápolását, megkülönböztetett szerepet – a dolog történelmi okán – a keresztény

spiritualitásnak kell tulajdonítani. Báthori Anna Zsuzsanna olvasókönyve ezt kiválóan oldotta meg, az utolsó fejezetek a *Bibliából* merítenek példázatokat, s itt találjuk Nagy László *Adjon az Isten* című versét is.

A II. fejezet megannyi érték melletti kiállás, amelyek válságos korunkban egyre inkább háttérbe kerültek. Csak a legfontosabbakat említve:

- *A szűnyog meg a ló* című észtrépmese a hamis tudatot, a látszatot leplezi le.
- *Az ember a legerősebb* című magyar népmese a keresztény erkölcssteológiával megegyező tanulással szolgál: „Igazad van farkas koma, az ember a legerősebb állat”⁷ – mondja a medve. *A Bibliában* ez így áll: „Az Úristen vette az embert, és Éden kertjébe helyezte, hogy művelje és őrizze.” (Ter 2,15) Nyíri Tamás magyarázata szerint: „A Biblia nem ismeri az ember és a természet jellegzetesen újkori dualizmusát. Nem az ember és a természet, hanem a Teremtő és a teremtmények között keresendő az igazi különbség.”⁸ Az ember is teremtmény, de a legerősebb. Miért? A medve „megállapítása” a teremtés világába vezet, s ebben a minőségében erkölcssteológiai kérdés.

Azt szerettük volna bizonyítani, hogy a magyar népmesék spirituális tartalommal bírnak, így felszínre hozataluk a kialakult értékzűzavar eloszlatásához járulhat hozzá.



Az erkölcszociológia, mint tudomány is válságban van. H. Weber így ír erről: „A vélemények és álláspontok olykor szétválhatnak, és gyakran eltávolodnak az eddig elfogadottól. Egészen az alapokig sok minden bomlásban és forradalmi átalakulásban van anélkül, hogy egy új épület körvonalai kirajzolódni látnának.”⁹ Innen az értékzűzavar legvégső forrása.

- *A többet észszel, mint erővel* című magyar népmese elsődleges értelmezési rétegének üzenete: „észszel él az ember”.
- *Az aranyparázs* című magyar népmese az őszinteséget, a tisztaszívűséget emeli követendő értékke – szintén első értelmezési rétegében.
- *A kiskondás* a jócselekedetet, az önzetlenséget élteti – szintén magyar népmese.
- S vajon mit szimbolizál *A csodakantár* című magyar népmese? Nyilván a jószándékú hatalom erejét.

Ugyanígy játszi könnyedséggel található felmutatni, megerősíteni, követésre érdemesíteni való érték *A rátóti csikótojás, A bugyuta ember, Az almát szeméért, A kishnyúl* stb. című mesékben. Mindezt jól kiegészítik a népdalok, amelyek racionalizálhatóságukon túl a szívhez még inkább szólnak, mint a népmesék. Így válnak értékke *A Tiszán innen, Dunán túl, a Hej halászok, halászok, a Sokat arattam a nyáron* című énekek. Kötődést, vonatkoztatási támpontot te-

remtve. Lehet-e szebben szólni a szabadság értékéről, mint ahogyan azt a *Felszállott a páva* című magyar népdal teszi?

Összefoglalóan: az I. és II. fejezet olvasmányai közvetlenül és közvetetten szólnak a globális jelenségek legmélyebb szintjéről, az értékzűzavarról, pontosabban annak – pedagógiától elvárható – meghaladásáról. A pedagógus bőven kap ismeretanyagot, hogy a fentiekben bemutatott értékeket képviselje. Autentikusan kiállhat és érvelhet ezen értékek mellett még akkor is, ha tudja, hogy az a szféra is válságban van (teológia-vallás), amely emberemlékezet óta felelős volt az értékvilág tisztaságának oltalmazásáért.

2. *A kultúra síkja.* Kultúrán a közösségi értékekre irányuló szellemi és anyagi erők egyensúlyozását értjük. Az egyensúly felborult. A közösségi értékek zavarossága az anyagi erőket helyezi előtérbe s fordítva, az anyagi erők elfordulnak a közösségi értékektől. A hétköznapi kultúra fő színhelye az életvilág, a magas kultúrát pedig a művészeteknek és a tudományoknak¹⁰ kellene képviselni. A művészeteket a klasszikus, a populáris és az avantgárd irányzatok képviselik. A klasszikus művészet értékei egyre vékonyabb társadalmi réteg életvitelében, gondolkodásában, közösségtudatában vannak jelen. Üzenete elgyengülten tükröződik e szűk réteg felől a társadalom egésze felé. Egyszóval: a klasszikus művészetek válságban vannak. Az



avantgárd törekvések a művészetek minden területén olyan léptékben borították fel a tradicionális formákat, amelyek minden feltételezett, szándékolt pozitív üzenete ellenére a tömegek számára befogadhatatlan, destruáló. A művészetek uralkodó irányzata a populáris kultúra. Ezt érti mindenki, az egyetemi tanár éppen úgy, mint a segédmunkás. Ez emészti fel a szabadidő nagyobb részét, itt veszítette el az iskola a tanulókat. A populáris kultúra elsősorban a televíziózás révén (testvérei: a DVD, az internet stb. csak erősíti ezt a hatást) benyomult a társadalom szükségleteinek grandiózus világába. Almási Miklós szerint¹¹ elsősorban azért, mert a kvázi-orwelli bürokratikus nagyszervezetekre épülő társadalom itt „enged” kompenzálási lehetőségeket. Itt szervezhető meg a kellemesség érzése, itt valósulhat meg a pihenés, itt oldható fel a frusztráció, itt lehet az azonosulási vágyat, a hőségényt, az álomigényt kielégíteni, egyszóval itt valósul meg mindaz, amitől a libertinus társadalom megfosztja az átlagembert. Ennek a kompenzációnak van még két súlyos csapása: mesterkéltségüknél, hiteltelenségüknél fogva csak felületi „kezelést” jelentenek. Ezt a felületi kezelést oldja a második csapás: a képi médiumok (televízió, videó, DVD, internet stb.) nem ártatlan passzív szerepet játszanak, hanem nagyon tudatosan töltik be azt a tömegkondicionáló feladatot, hogy a

média előtt töltött időben szerzett információszerzés egyben a holnapi cselekvést, munkahelyi viselkedést, vásárlói mentalitást, közösségi együttélési formákat stb. is meghatározza. Ez pedig már nem kvázi-kellemesség, kvázi-pihenés stb., hanem a valóságos magán- és társadalmi élet. Egy minden ízében festett, hiteltelen valóságos élet. Így az életvilág épsége, harmóniája éppen úgy veszélybe került, mint a társadalmi élet.

Báthori Anna Zsuzsanna pontosan tudja, hogy a művészetek, az életvilág, benne a család válságot él át, az olvasókönyv III. fejezetének címe ezzel szemben: *A szeretet az élet: barátság, szeretet...* Ebből a fejezetből is reprezentatív választunk bizonyítékul szolgáló példákat – bőven akadnak.

- Gyurkovics Tibor *Az én barátom* című írása implicite üzeni: az a barátom, aki hűséges. A valóság ezzel szemben: a barátság felületes alkalmi érdekkapcsolattá vált.
- Csukás István *Játszani is csak komolyan lehet, Tapintat és egyéb lelki finomságok* című elbeszélései azzal válnak meglepővé, hogy a közösségi élet gyakori anomáliáival (játszani nem tudás, jó modor hiánya stb.) szembehelyezi azokat az evidenciákat, amelyek csak a későújkorban kérdőjeleződtek meg; a játék akkor játék, ha betartjuk a szabályokat, az udvariasság a hétköznapok együttélését teszi olajozottá stb.
- Ingrid Sjöstrand *A felnőttek furcsák néha* című verse a kényszer-



közösségeket (barátságokat) állítja pellengérré.

A II/A. fejezet tehát bátran felvállalja a kereszténységben gyökerező európai kultúra fundamentálon-tológiai jelenségének, a szeretet (és a belőle származtatható emberi kapcsolati formáknak – barátság, szerelem stb.) hirdetését még akkor is, ha a valóságos emberi kapcsolatokban már csak nyomokban van jelen. A szeretetlenség, mint ahogy a szeretet éhsége is globális jelenség.

Ugyanezt a logikát követi a II/B. fejezet is, melynek minden olvasmánya kiáll a család mellett. A valóság ezzel szemben: a társadalom alapsejtje, a család az euro-amerikai kultúrkörben romokban hever. Globális jelenség. Hogy valami baj van, közvetlenül Erich Kästner *Emil, a mintagyerek*, *Születésnap* *kívánság* (A két Lottiból), kevésbé Siv Widerberg *Mónánál* című írása jelzi csak.

3. A politikai, társadalmi és a (4.) gazdasági síkokat együtt találjuk. Számos társadalomtudomány (történelem, közgazdaságtan, politológia, szociológia stb.) a legtöbb esetben egy-egy nemzetre vonatkoztatja hipotéziseit, elemzéseit, értékeléseit. A klasszikus írók, költők előszeretettel kötötték témáikat a magyar történelem egy-egy jeles személyiségéhez, eseményéhez. Báthori Anna Zsuzsanna a zivataros magyar történelmet a XVII. századtól eleveníti fel. A választott hősök, fejedelmek, államférfiak, hűséges népfiai nemes személyes tulajdonságai a csa-

lád, még inkább a köz szolgálata során válnak örök emlékké, mércévé, vonatkoztatási támponttá. E fejezet mottója pontosan fedi a fejezet tartalmát, üzenetét. József Attila írja: „Édes hazám, fogadj szívedbe, hadd legyek hűséges fiad!”

A globalizmus, a multi- és transznacionális cégek, a nemzetek feletti szervezetek a II. világháború után, s különösen az utóbbi húsz évben a nemzet, a haza több száz éves, tradícióban öszszeforrt jelenségeit kérdőjelezzik meg. Magyarország különleges geopolitikai helyzete, s a szláv és germán népek közötti idegensége okán számos politikai, gazdasági, társadalmi megrázkódtatáson ment át. S Európa egyik legrégebbi államalakulataként – megcsonkítva, közösségtudatában legyengülve – az „édes hazám” élesztésre szorul. A pedagógiai ideák egyik, sokak szerint legfontosabb (a haza minde- nek előtt) tárgya a hazaszeretet kell hogy legyen. Zrínyi Ilona, II. Rákóczi Ferenc, Wesselényi Miklós, Széchenyi István, Kossuth Lajos, Deák Ferenc, a hűség városának polgárai, az I. és II. világháború – nemzetközi körülmények által adott – hősei, az 1956-os forradalom ifjú és korosabb forradalmárai bőven adnak példát a nemzet közösségeit szétziláló globalitással szemben. A IV. fejezet alapeszméi: a magyar függetlenség, szabadság, bátorság, hűség. Mind-mind az emberi létezés fundamentális fogalmához, a nemzethez kötődik. A globalitás politikai,



társadalmi, gazdasági jelenségei ezeket az eszméket kimondva-kimondatlanul háttérbe szorítják. Paradox: Kossuth Lajoshoz, Széchenyi Istvánhoz, Deák Ferenchez kötődő olvasmányok a klasszikus liberális értékeket képviselik. A XX. század magyar történelme viszont már arról árulkodik, hogy a világtörténelmet irányító „globális játékosok” ezeket a klasszikus liberális értékeket is tagadják, miközben magukat liberálisnak mondják. Báthori Anna Zsuzsanna válogatását dicséri a trianoni nép- és nemzetcsönkítés megidézése. Ezt a történelmi gatzettet már a globalizálódó hatalmi szemlélettel lehet magyarázni. A „trianoni bűnt” még a haszonélvezői is annak tartották. Azt, hogy a történelem a népakarattal szemben ment, jól példázza a *Sopron – a hűség városa* című olvasmány, mely közvetlenül szól a késői újkor politikai rendszerének legitimációs válságáról. A fejezet szövegeinek nagyobb része csak burkoltan beszél a politikai rendszer legitimációs gondjairól. Gondoljunk a Rákóczi-féle, az 1848-as szabadságharcra, a Deák Ferenc vezette függetlenedési törekvésre, az 1956-os forradalomra.

A politikai és gazdasági válságjelenségektől elválaszthatatlanul a társadalom együttélésében is anomáliák keletkeznek. Globális méretekben jelentkező társadalmi zavar¹²: elidegenedés, a családok szétesése, a bűnözés növekedése, csökkenő termékenység, az emberek közötti bizalom-

vesztés, a drogfüggőség terjedése, egyéni és állami terrorizmus, manipulációs, befolyásolási eljárások burjánzása, a társadalmi stabilitást jelentő hivatások, szakmák gyors szétzilálódása stb. Ezek a jelenségek közvetlenül nem jelennek meg az olvasmányokban.

A negyedikként említett globális válságot a gazdaság szintjén értelmeztük. A legszembeötlőbb globális gazdasági gond a szegénység, az éhség. Ennek bemutatása, jelentőségének érzékeltetése áthatja az olvasókönyvet. Noha a magyar történelmi korok szegénysége áll a középpontban, ennek világméretű általánosítása szinte evidenciaként adódik. Ilyen élményekben a tanulónak is van része, gyakran láthatnak éhező gyermekeket a televízióban, s találkozhatnak kolduló gyermekekkel. Szegénységről is szóló olvasmányok: Móra Ferenc *Szeptemberi emlék*, *Kevelő Kereki, Történet a másik csalóról*, *Mindennapi kenyereink*; Móricz Zsigmond *Fillentő*, *Az aranyparázs* (magyar népmese), Jókai Mór *Melyiket a kilenc közül?* stb.

5. *A tudomány és a technika síkja*. A IV/B. fejezet címe *Művészek, tudósok, örökérvényű csillagok*. Móra Ferenc *Tiszteljük nagyjainkat* című írása adja meg az alaphangot: „Örökérvényű csillagok ők, minden idők magyarjának világítsanak.”¹³ Az olvasókönyv szerkesztője néhány útbaigazító mondat erejéig itt szólal meg először a könyvben. A szerkesztett anyag valóban önmagáért beszélt.



A reprezentatív választott tudósok, művészek teljesítménye megkérdőjelezhetetlenül pozitív értékelést illet, s kapott is. A 8-10 éves korosztály számára tanári segédlettel talán Alfred Nobel svéd kémikus végrendeletének gondolata ad módot az „örökérvényű csillagok” tevékenységének átfogóbb értékelésére. Nobel-díjjal „azokat díjazzák, akik az utóbbi évben az emberiségnek a legnagyobb hasznot hajtották”¹⁴. A „legnagyobb haszon” értelmezése megköveteli, hogy a tudomány és technika eredményeinek társadalmi és természeti következményeivel is számot vessünk. Ennek fényében talán a kisiskolások számára is értelmezési körbe vonható a tudomány és a technika válsága.

Ugyanez mondható el a művészetekről is. Bartók Béla, Munkácsy Mihály teljesítményei bizonyára „örökérvényű csillagokként” fognak ragyogni. Ugyanekkor a televízió, a DVD stb. révén ifjúságra zúdított populáris, kevésbé avantgárd és klasszikus művészeti termékek között bőven akad olyan, amely ugyan művészeti jellegű filmként tünteti fel magát, de nem az. Az ingerküszöbszint átlépésére, az ösztönök felkorbácsolására építő filmek (a könyvek, képek, szobrok szinte kikerülnek ebből a versenyből, noha ezek között is akadhat populáris természetű) kisiskolás korú fiatalokban végzett rombolása közismert.¹⁵ Elnyészően csekély, inkább nulla ismeretet adnak, az értékvilágot összeza-

varják, egyszóval testileg (szemet rontja, fizikai állóképességet tönkreteszi), szellemileg, lelkileg rombolnak. Minimális, említésre sem érdemes előnyökért túl nagy az áldozat.

Összefoglalóan: a tudomány és a technika globális válsága (tegyük itt hozzá: a művészetek válsága) közvetlenül a tanári közvetítés útján kerülhet felszínre a fejezet olvasmányai alapján.

6. *Az ökológiai sík.* Az V. és a VI. fejezet ad arra módot, hogy a globális kihívások legmegfoghatóbb tényeivel szembesüljünk. Az V. fejezet címe *Szülőföldem szép határa*. Klasszikus írók, költők, jeles tudósok tollából származó írások elevenítik meg a szépséges magyar épített és természeti környezetet. A mérce, az idea ezzel fel van állítva. A fejezet képanyaga is önmagáért beszél, egyébként az olvasókönyv egészére jellemző az igényes, a szövegeket támogató képek, rajzok sokasága. S az ellenpontozás, a VI. fejezet: *Barátunk a természet* (a cím kissé problémás, a természet Gaia (Földanya) metaforája talán kifejezőbb lenne). *A kisállatok a lakásban, Érdekességek az állatok világában* című fejezetek a tankönyvben először nem felemelkedést kínáló ideát vázolnak, hanem a még elfogadható szárnalmas valóság szolid változatát. *A kisállatok a lakásban* – némi túlzással – úgy is fogalmazható: kisállatok rabságban. Az *Érdekességek az állatok világában* című fejezet inkább a mesterségesen felcsiholt ingerszintek után



ered. Jé, mik vannak! Érdektelen, elfelejtésre rendelt és érdemes adatok, érdekes képekkel. E fejezet csak akkor kerül az eddig bemutatott fejezetek magas szintjére, amikor a természet jelenségei irodalmilag, illetve tudományosan kerülnek bemutatásra. Az előbbire példa: *Kutya az árban* (Cziffeszky István), *Bogáncs* (Fekete István), az utóbbira: *A természetellenes jelenségek* (Cserei Rezső) – mely a globális ökológiai válság közvetlen, sokrétű bemutatására ad módot. Valószínűleg leírja, hogy korunk embere egyre távolabb kerül a természettől. Megfogalmazza az okokat (az általunk bemutatott globális válságszintek szinte felgöngyölíthetők). Megnevezi a természetpusztító jelenségeket: szeméttelések szaporodása, a kemikáliák ártalmi, a biodiverzitás elvesztése, az ipari központok ártalmi (zaj, víz- és légszennyezés). A legtöbb kárt az ember okozza a természetben – írja Cserei Rezső.¹⁶ A megoldás: mindenki a maga lehetősége szerint járuljon hozzá a természet oltalmazásához.¹⁷ Az oltalmazó magatartás értelmezését e fejezet utolsó olvasmánya tanulónak, tanárnak egyaránt megkönnyíti. Rakk István *Az erdő fohásza* című írásáról van szó.

Összefoglalás

A pedagógia normatív tudomány; az igazságot, a szépséget, a jót, a harmóniát hivatott közvetíteni minden ismeretanyagán keresztül. A pedagógia

a remény tudománya; az elemzett tankönyv az ökológiai rendszerek, a tudományok és a technika, a gazdaság, a politikai és a társadalmi szféra, a kultúra és a spiritualitás válságát a pozitív kibontakozás lehetősége felől mutatja be, nem azért mert érzéketlen a valóságra, hanem mert élethez nem a pedagógia és a pedagógusok társadalmi feladata – „születésük” óta. Ez az alapállás látványosan tetten érhető Báthori Anna Zsuzsanna író-szerkesztői munkájában. Tudatosan vagy ösztönösen úgy szerkesztette a *Hétszínvilág* című általános iskolai olvasókönyvet, hogy az a legigényesebb nemzetközi és hazai gondolkodási keretekkel szinkronba hozható. (Gondolunk itt H. E. Dalyre, az ökológiai ökonómia atyjára és Zsolnai József nagyívű pedagógiai összefoglalójára.)¹⁸ Az absztrakciójában, témaválasztásában távol álló tudományterületek, szellemi termékek tartalmi egybecsengése arról árulkodik, hogy meghatározó „igazságtartalom” hordozói.

Báthori Anna Zsuzsanna szerkesztői bravúrja túlmutat az általános iskolák negyedik osztályainak világán. Talán nem túlzás, ha Servantes, Hašek világhírű műveivel példálózunk, amikor arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a *Hétszínvilág* szerkesztése a kisiskolás, a tanár, a szülő, de az akadémiai kutató szintjén is megállja a helyét. Kortól, nemtől, intellektuális szinttől függetlenül választ kap az olvasó arra, hogy milyen irányban keresendők korunk válságjelenségeire a válaszok.



JEGYZET

- ¹ *Hétszínvilág*, szerk. BÁTHORI Anna Zsuzsanna, Celdömölk, Apáczai Kiadó, 2004.
- ² SCHÜTTLER Tamás, az Új Pedagógiai Szemle volt főszerkesztője ugyanerre a jelenségre hívta fel a figyelmet. Lásd: Új Pedagógiai Szemle, 2006. 1. számához írt főszerkesztői megjegyzés. Internet: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=2006-01>
- ³ BÁTHORI Anna Zsuzsanna, *i. m.*, 12.
- ⁴ *Uo.*, 12.
- ⁵ Lásd Gaston GEORGEL, *Az emberiség négy korszaka*, Bp., Stella Maris Kiadó, 2000, 196.
Lásd továbbá: BÖSZ Imre Ádám, *Hollók útján. Három tanulmány népmesékről*, Debrecen, Főnix Könyvműhely, 2004.; BÖSZ Imre Ádám, *A belső fény útja népmeséink tükrében*, Debrecen, Főnix Könyvműhely, 2006.
- ⁶ ROZSNYAI Ágnes, *A magyarság spirituális gyökerei*, Bp., Püski Kiadó, 2005, 8.
- ⁷ BÁTHORI Anna Zsuzsanna, *i. m.*, 23.
- ⁸ NYÍRI Tamás, *Az oltalmazó ember keresése*, Liget, 1991/1, 18.
- ⁹ Helmut WEBER, *Általános erkölcszociológia*, Bp., Szent István Társulat, 2001, 13.
- ¹⁰ A magas kultúra az emberiség emlékezte-
te óta a felvilágosodásig (az „ész száza-

dáig”), a valláshoz, a nagy mítoszokhoz kötődött. A XVIII. század végétől ezt a szerepet Immanuel Kant a művészeteknek és a tudományoknak szánta. A „szereposztás” sikertelennek bizonyult. (A tudományokról *A tudományok és a technika válsága* kérdéskör kapcsán lesz szó.) Lásd: Immanuel KANT, *Az ítélőerő kritikája*, Bp., Akadémiai Kiadó, 1979.

- ¹¹ ALMÁSI Miklós, *Anti-esztétika*, Bp., T-Twins Kiadó, Lukács Archívum, 1992, 7–26. – tartalmi idézet.
- ¹² Lásd SCHÜTTLER Tamás írását! Internet: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=2006-01>
- ¹³ BÁTHORI Anna Zsuzsanna, *i. m.*, 137.
- ¹⁴ *Uo.*, 149.
- ¹⁵ Lásd SCHÜTTLER Tamás írását!
- ¹⁶ BÁTHORI Anna Zsuzsanna, *i. m.*, 190. – nem szó szerinti idézet.
- ¹⁷ *Uo.*, 191.
- ¹⁸ Lásd H. E. DALY, *Toward a Steady-State Economy*, San Francisco, W. E. Freeman and Company, 1977. és ZSOLNAI József, *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.
Daly és Zsolnai József munkáiban a tudományok spektruma és azok vizsgált társadalmi szegmensei tökéletesen szinkronban vannak Báthori Anna Zsuzsanna szerkesztési elveivel.





Portré

EGY BUDAI POLGÁR A XXI. SZÁZADBAN

INTERJÚ HORKAY HÖRCHER FERENCCEL

CSERNÓCZKY JUDIT

Horkay Hörcher Ferenc a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán az Esztétika Tanszék vezetője és a Heti Válasz főmunkatársa. Felesége jogász, főtanácsadó az alkotmánybíróságon. Két gyermekük van. Dániel fiúk húszéves, mérnöknek készül a Műszaki Egyetemen. Lányuk tizenhat éves, a II. Rákóczi Ferenc Gimnázium diákja és minden bizonnyal találkozhatunk vele a londoni Olimpián, hiszen válogatott versenyzőként a ritmikus sportgimnasztikában ér el kitűnő eredményeket.

– Honnan származik a Horkay előnév, milyen ősök kapcsolódnak hozzá?

– Nem teljes jogon vagyok e név birtokában, ugyanis édesanyám leánykori neve a Horkay. Anyai nagyapámnak két lánya született és nem volt, aki továbbvige a nevét. Még kisfiúként elhatároztam, hogy ha nagy leszek, majd én tovább viszem, emléket állítva Horkay nagyapám családjának. A családi legendák szerint felvidéki vagy erdélyi eredet jöhet szóba. Azonban, amikor utánanéztem az interneten, a felvidéki Gömörhorka honlapján akadtam rá a Zádorfalvi Horkay család címerére, ami meg egyezik családi címerünkkel, amit itt, az ajtó fölött is lát. Ebből gondolom, hogy erről a vidékről származnak az anyai ágú őseim.

– Édesapja családjáról mit tud?

– Apai felmenőim Svájcból érkeztek Ausztrián át Budára a Monarchia idején. Iparos emberek voltak, kéményépítők. Óbudán kaptak megbízást, ahol magas és ipari kéményeket építettek. Mindig is jól éltek, de a háborús megrendelésekből meggazdagodtak, több vállalkozásuk is volt, és a Rózsadomb tetején építettek családi házat. Mindez a háború után odalett az államosítás következményeként.

– Ezek szerint budai környezetben nőtt fel?

– Így van, tősgyökeres budai vagyok. Óbudán születtem a Margit kórházban. Gyermekkoromban a Városmajorban, az Attila úton és a Keleti Károly utcában laktunk. Igaz, amikor saját családot alapítottam, kis ideig egy pesti lakótelepi lakásban



Horkay Hörcher Ferenc
(Fotó: Fűrjes Viktória)





éltünk. Később a szüleink segítségével sikerült visszaköltöznünk a szülői otthontól alig néhány háznyira, gyerekkorom színhelyére. Jól érzem magam ebben a budai környezetben, ahol felnőttem, itt otthon vagyok. A budai polgár fogalma – ami a kerületi lap neve is – tökéletesen ráillik családunkra. Édesapám is, én is a néhány háznyira lévő Rákóczi utca jártunk, ahol most a lányom gimnazista. Fiam a piaristák-nál kezdte, azután a Toldy Ferenc Gimnáziumba járt, ahová korábban a bátyám is. A feleségem is ezen a környéken nőtt fel, először a Marczibányi téri Általános Isko-lában, majd a Rákóczi utca végéig tanulmányait. Tehát ez egy budai család.

– *Hogyan telt a gyermekkor?*

– Kettőn voltunk gyerekek, a bátyám másfél évvel idősebb nálam. Szüleim mindketten mérnökök. Édesanyám építésmérnök, erős művészi hajlammal, amit a bátyám is örökölt. Fiatalkorában színésznő szeretett volna lenni. Az Egyetemi Színpadon még Latinovics Zoltánnal is szerepelt, de az édesapja, Horkay nagy-
apám kemény ember volt és azt mondta, először egy tisztességes szakmát kell tanulnia, csak azután lehet színészkedni. Így lett építész. Édesapám kifejezetten mérnökember, analitikus elme volt. Ehhez képest én bölcsész lettem, a bátyám pe-dig rajztanárként végzett, most pedig festőként dolgozik. A hatvanas években szü-
lettem, a hetvenes években eszmélődtem, a legszürkébb kádárizmusban, majd a nyolcvanas években, amikor a rendszerváltáshoz közeledtünk, lettem egyetemista, 1982 és 1987 között. Ezt a késői, szétmálló szocializmust langyos pocsolyaként le-het elképzelni ízlésromboló, unalmas hétköznappal. Gyerekkoromból – ami minden ember életében döntő időszak –, mégsem őrzök rossz emlékeket. Ami ta-lán nehézséget okozott, az családi természetű volt. A bátyám meglehetősen érzé-
keny lélek volt, elég sok botrány kísérte kamaszkorát. Hozzá képest én voltam a jó fiú, a mintagyerek, akire mindig mutogattak, pedig stréber éppen nem voltam...

– *Említette, hogy a nyolcvanas években járt egyetemre. Először Szegeden hallgatott egy évet, majd visszajött Budapestre és itt szerzett diplomát. Mi készítette erre a lépésre?*

– Abban az időben a bölcsészkarra (főleg angol szakra) nem volt egyszerű be-jutni, pláne ha az embernek nem volt politikai hátszele, pártkapcsolata. Vidékre, így Szegedre is, valamivel könnyebben felvették az embert. Ráadásul oda közvet-len családi protekciónk volt. Minderre azért volt szükség, mert nem beszéltem elég jól angolul – és Pesten diplomata gyerekekkel kellett versenyezni. Magyarból elég jó voltam, például amikor elsőben az *Odüsszeiából* kellett házi feladatot készí-
teni, én hexameterben írtam meg a leckét. (Emlékszem is az első soraira: „Engedd Istennő szabadulni kitorni igyekvő / rabmadarát lelkem pusztító ősi tüzének...”). Az angol szakot azért választottam, mert családunkban mindig fontos szempont volt, hogy egy idegen nyelvet tudni kell. Magyarország kis ország, és aki szeretne valamit elérni, annak kellene a külföldi kapcsolatok, szükséges az idegen kultú-rák felé való nyitottság. Tehát a szegedi egyetemre jutottam be, de egy év után el-jöttem. Ennek két oka volt: egyrészt, hogy Szegeden nem volt esztétikaképzés és



én azt szerettem volna tanulni (ha már a Filmművészetin nem vettem fel rendezői szakra), másrészt, hogy a feleségem – akit a középiskolában ismertem meg – Budapesten, az ELTE-n tanult jogot, és a távszerelem hosszú távon ijesztett (még nem tudtam, hogy mennyire meghatározó része lesz ez az életünknek).

– *Hogyan esett a választása az esztétikára?*

– Mint mondtam, gyerekkoromban filmrendező vagy költő szerettem volna lenni. A Filmművészeti Főiskola felvételi vizsgájára egyszer mentem el, de sajnos mérnök szüleim nem mondták, én meg magamtól nem jöttem rá, hogy a sikeres felvételi érdekében filmklubokba kellett volna járni, ahol az ember megismerheti a filmtörténetet. Így nem volt nagy sikerem a felvételin: Fellini *Nyolc és féljére* például *Hét és félként* emlékeztem...

Úgy gondoltam, hogy a művészetekhez a bölcsészkaron az esztétika áll legközelebb. Ráadásul Almássy professzor, aki annak idején az esztétika tanszék vezetője volt, szintén a mi házunkban lakott, a fia játszótársam volt. Ez az ismeretség segített, bár nem volt egyszerű a felvételi, mert éppen az ismeretség miatt próbált elijeszteni, és nagyon keményen kikérdezett a felvételi beszélgetésen is. Aztán valahogy mégis bekerültem.

– *A költészet a mai napig megmaradt, hiszen már két verseskötete is megjelent, és látom a honlapján, hogy készül a harmadik is.*

– Ez egy örök szerelem. Illetve tulajdonképpen életemmel párhuzamosan fut egy másik élet. A költészet, úgy gondolom, a bölcsészettel remekül összefér. Elég sok példát láttam erre az angol tanszéken tanító tanáraink között – példaképp említhetem Nádasdy Ádámot, Ferencz Győzöt, Géher Istvánt –, akik bebizonyították, hogy ez egyszerre is, vagyis az ember taníthatja és „csinálhatja” is az irodalmat. A magyar szakról most nem beszélek, hiszen ott Kulin Ferencről Bárdos Lászlóig vagy Rónay Lászlóig sokan voltak, akik közel voltak az irodalomhoz és tanítottak is.

– *Egyetemi tanárai közül voltak példaképei, akiknek a szellemisége egész mostanáig elkíséri?*

– Három embert hoztam el magammal a bölcsészkarról. Nem fontossági sorrendben felsorolva az egyik Kulin Ferenc, a reformkori magyar irodalom kutatója, aki már az egyetemi éveim alatt bevont egy akadémiai kutatásba, ami a francia forradalom 200. évfordulójához kapcsolódott. A másik Kodolányi Gyula, aki szintén költő és angol szakos. Ő világirodalmat tanított és lenyűgözött ahogy franciából, angoltól, németből tudta ellenőrizni versfordításainkat egy fordító szemináriumon. A harmadik Balassa Péter, aki esztétika szakon tanított és tulajdonképpen ő indított el a publikálás felé harmadéves koromban azzal, hogy kiöveztetett a *Jelenkor* és az *Életünk* című folyóiratokhoz.

– *Ezek szerint a példaképei erősen meghatározták a karrierjét?*

– Persze, hiszen döntő az ember életében, hogy ki az, aki felfigyel rá, s aki aztán továbbra is figyelemmel kíséri a pályáját. És hát Balassa Péter sem volt egyszerű ember. Amikor az első két kritikámat megírtam (Csorba Győző egyik kései



és Márton László első kötetéről) még egyetemistaként, föl kellett vinnem hozzá a vízivárosi lakásába a szövegeket. Végigjavította az egészet, tehát tragikusan rossznak ítéltette. Ez még egyszer megismétlődött. A harmadikat már el se vittem hozzá, mert túl büszke voltam ahhoz, hogy az ilyenfajta vegzatúrát sokáig bírjam. De mindenesetre felhívta a figyelmemet arra, hogy az írás milyen típusú gondos odafigyelést igényel, amit persze soha nem tudtam igazán elsajátítani, de mint ideál a mai napig megmaradt számomra. És nem csak ezt tanultam tőle, hiszen Balassa személyisége is rettentő nagy hatással volt az emberre. Egyfelől az a lelkiismeretesség, gondosság, amivel a szakmáját űzte, másfelől az az átfűtött hozzáállás, amely azt sugallta, hogy nem pusztán szakmát tanít az, aki esztétikával foglalkozik, hanem életszemléletet is. Elég csak annyit említenem, hogy Tolsztoj *Szergij atya* című novellájáról írt dolgozatomra figyelt fel. Lehet, hogy túl nagy szó, de igaz: elhivatott volt, és ez fontos nekem mind a mai napig.

– Mit jelent ez az ön által idézet életszemlélet?

– Minden tanár más és más. Az én ideálokat abban a könyvben próbáltam körüljárni, ami a gentleman fogalmával foglalkozik. A „gentleman” egy olyan életmód-eszmény, amely valamikor a reneszánsz és a barokk találkozásakor alakult ki Európában, és egészen az udvari emberig, sőt a középkori lovagig vezethető vissza. Vagyis egy olyan életmód-eszmény, aminek két összetevője van. Egyik része a morális elem: az ilyen emberek egy jó ügy szolgálatában harcolnak, mint mondjuk Artúr király lovagjai. Másik része egy esztétikai dimenzió. A gentleman az udvari ember mintájára alakult ki, akire az udvari etikett szabályai vonatkoztak. Úgy tudta magát megkülönböztetni a többiektől, hogy valamilyen értelemben a viselkedéskultúrája, a beszédmódja, a humanista kulturális örökséghez való viszonya emelte ki társai közül. Tehát az erkölcsi mérce mellett van valamifajta ízlésmérceje, esztétikai elvárása. Ezáltal a jó és a szép közötti kapcsolat határozza meg ezt a szemléletet. Kicsit már ironikus formában Ottlik drótszemüveges hőse, Feszt Ernő képviseli ezt a típust.

– *Ha jól tudom, a Gentleman születése és hanyatlása kötet a habilitációjához kapcsolódik.*

– Igen. Az akadémiai pályám úgy alakult, hogy először, 1991-ben egy egyetemi doktori disszertációt védtem meg a francia forradalomról, ezután, 1996-ban írtam kandidátusit a skót felvilágosodásról, majd 2006-ban adtam be a habilitációs dolgozatomat, ez a *Gentleman születése és hanyatlása* című kötet.

– *Sokat utazott külföldön, több kutatási programban vett részt és több európai egyetemen tanulhatott éveken át.*

– A nyolcvanas évek elején kerültem egyetemre, 1987-ben végeztem. Ekkor volt a második éve annak, hogy a Soros Alapítvány segítségével külföldön lehetett tanulni, és hát megmondom őszintén, a szüleim még abban is reménykedtek, hogy esetleg disszidálok, mert akkor még nem tudtuk, hogy két évvel később bekövetkezik a rendszerváltás. Alapvetően azonban azért mentem Oxfordba,



mert úgy gondoltam, hogy Párizs és Róma mellett ez a város a kultúra harmadik bölcsője vagy letéteményese, és az angol szakkal az angol kultúrát ittam magamba, az angol gondolkodásmód nagyon közel állt hozzám. Már egyetemistaként többször voltam kint részképzéseken. Oxfordban hallgattam először egy év politikai filozófiát. Utána hazajöttem, lezajlott a rendszerváltás, megházasodtam és gyerekeim születtek, de közben még elnyertem egy cambridge-i félévet. Mert ha az ember Oxfordban járt, akkor Cambridge-be is el kell jutnia. Cambridge-ben már a skót felvilágosodás témakörén dolgoztam, ami a kandidátusi disszertációm tárgya lett, és ez elvezetett egészen Skóciáig. Edinburghban több alkalommal, több hónapon át kutattam az eredeti kéziratokat. Ezt követte a Bécsi Egyetem, ahol egy évet töltöttem és a skót felvilágosodás európai recepcióját tanulmányoztam elsősorban német nyelvterületen, amivel kicsit a német kultúrába is belekóstoltam. Göttingenben kétszer három hónapig tartózkodtam, másodsorra a lányommal. Közben jött a brüsszeli ösztöndíj, 1996-ban és 1997-ben, ezzel jogelmeletet, jogfilozófiát tanultam, ami az európai uniós csatlakozás időszakában igen aktuálisnak tűnt. Brüsszelben már családotul éltünk.

– Maróth Miklóstól, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészkarának dékánjától 1995-ben kapott megbízást az esztétika tanszék kiépítésére, aminek jelenleg is vezetője. Hogyan találtak egymásra?

– Talán 94-ben lehetett, hogy a Collegium Budapestben találkoztam Maróth tanár úrral. Nekem azt mondták, hogy a Pázmány bölcsészkarát ő indította el igazán, és azóta is úgy gondolom, hogy Gál Feri bácsin kívül – aki az egyetem első rektora volt – a mai napig meghatározta az egyetemet, és főleg a kar sorsát. Szóval megkerestem, hogy lehetne-e politikai filozófiát tanítani ezen az egyetemen. Megkérdezte, milyen végzettségem van, és én mondtam, hogy magyar, angol, esztétika. Azt felelte, az esztétika egy olyan tantárgy, amire biztosan szükség van és érdeklődés is lesz. Így kezdődött a közös munkánk, de akkor még nagyon kezdő voltam a szakmában és a dékán úrral együtt úgy gondoltuk, hogy kell egy olyan személyiség, aki vállalkozásunkat egész életútjával tudja hitelesíteni. Ezért Maróth tanár úr, Hargittay tanár úr és én együtt kerestük meg Jelenits tanár urat a Mikszáth téren a piaristáknál. Aki eleinte persze nagyon húzódozott, de aztán mégiscsak elvállalta. Jelenits tanár úr neve és személye fémjelzte a tanszéket. A Ménesi úton még egyedül kezdtem az előkészítő oktatást, aztán a második félévben költöztünk át Piliscsabára. Heroikus, ám nagyon szép időszak volt ez mindnyájunk életében. Ritkán adódik lehetősége az embernek arra, hogy ilyen szabad kezét kapjon, és azt csinálja, amivel igazán szeret foglalkozni.

– Szoros kapcsolatban áll a médiával is, hiszen a *Heti Válasz* főmunkatársa. Hogyan került az újságírás közelébe?

– A 90-es évek közepén Osztovits Ágnes hívott meg a *Magyar Nemzethez*, alkalmi publicisztikák írására, és amikor 2001-ben megindult a *Heti Válasz*, akkor rögtön



tön az elején odacsapódtam. Azóta főmunkatárs és publicista vagyok. Vagyis a heti eseményeket kommentáló politikai elemző. Részben véletlen, hogy odakerültem, részben pedig ismert volt a politikai filozófia iránti érdeklődésem. Azt gondoltam, hogy azt ne csak elméleti, filozófiai síkon gyakorolja az ember (a Pázmány jogi karán oktattam államtant), különösen ha lehetősége van a gyakorlatban is kipróbálni magát. Így kerültem a politikai újságírás közelébe. Ez a kettősség Magyarországon nem túlságosan elfogadott, annak ellenére, hogy korábban is – főleg a háború előtt – voltak írók, akik politizáltak és voltak írók, akik újságot is írtak. De az akadémiai életben, az egyetemi szférában is helyt kell állni, ami bizonyos értelemben kettős identitást ad az embernek, hiszen amikor tanít, akkor nem politizál, amikor politizál, akkor pedig nem pusztán tanárként van jelen, hanem egy az újságírók közül. Emiatt igen érdekes kihívás volt ez számomra, és úgy fogtam fel, mint egyfajta filozófiai kísérletet, hogy hogyan tudom gondolkodásomat a gyakorlatban hasznosítani, másfelől pedig hogy mit jelent a tanárság a médiában. Azt fontosnak tartom, hogy a két mesterségem ne keveredjen. Egyrészt, mert az egyetemi oktatás más, mint a politika, másrészt mert azt gondolom, magam is például szolgálok mások számára, és nem szeretnék rossz példát adni. Harmadrészt úgy gondolom, a közélet befolyásolására a bölcsészkaron van egy közvetlenebb és megfelelőbb mód is. Ez a pedagógia. Az esztétika szakon részben tanárokká, részben kritikusokká képezzük a diákjainkat, akik majd tanárként, kritikusként fogják befolyásolni a közéletet. Tehát nem kell közvetlenül politizálni, hanem oktatni-nevelni kell. Azt a fajta keresztény szemléletet szeretném közvetíteni, amelyet az egyetem képvisel. De alapvetően szakmát tanítunk, mégpedig teljes mértékben függetlenül attól, kinek milyen politikai álláspontja van. Persze mindennek, így a katolikus egyetemi oktatásnak is van egy nagyon általános értelemben politikai üzenete. A XX. század végére annyira eluralkodott a szekularizáció, hogy sokan azt gondolják, az osztályteremben nincs világnézet vagy értékrend. Mindenki mindenfélét tanít és nincs mérce. Ehhez képest a katolikus egyetem annyival van előnyben, hogy egy nagyon határozott világnézetű háttérrel, hagyomány-nyal rendelkezik, amely keretet ad az ember gondolkodásának, és megkönnyíti a helyzetét nehéz döntéseknél. A biztos világnézetű alapon álló szakszerű oktatás előny a többi bölcsészkarral szemben. Sokan azt mondják, ez inkább valamiféle gát, kötelezettség, esetleg nem kívánt teher az emberen, de szerintem, ha az embernek van egy határozott identitása, megvan a valahová tartozás érzete, vagyis van egy olyan közösség, van egy olyan hagyomány, van egy olyan szemléletmód, amelyet felvállal, akkor az segíti az életben való eligazodásban. Hiszen a legnehezebb az életben, hogy az ember kiválassza, mit is szeretne csinálni, merre szeretne menni, kik legyenek a barátai, merre keresse a boldogulást, és ha ebben az útkeresésben van mire támaszkodnia, akkor van kiindulópontja és menedéke.



– Ha már az identitásról és a gyökerekről beszélünk, kíváncsi vagyok, egyetemi tanárként vajon lát-e és ha igen, akkor milyen különbségeket a most felnövő és a húsz évvel ezelőtti generációk között?

– Tanárként évről évre új generációkkal ismerkedem meg, és ha végignézem a húszéves pedagógusi életutamat, elvileg látszódná a változás iránya. Csak hogy évről évre olyan kicsiket lép ez a folyamat, hogy nem érzékelhetők a nagy ugrások. Legfeljebb annyiban, amennyiben más a világ, mint ezelőtt húsz évvel volt. Annak idején, amikor az egyetem és az esztétika tanszék elindult, akkor a rendszerváltás utáni eufória fázisában éltünk. Aztán súlyos csalódásokon kellett keresztüljutnunk. De közben felnőtt egy új nemzedék, akiknek a rendszerváltás és az azt megelőző időszak már történelemlétkönyvbe illő eseménysorozat. Ők a szabadságba nőttek bele. Nincs bennük kisebbségi érzet amiatt, hogy magyarok. A mi nemzedékünk még úgy ment külföldre, hogy alapvetően szégyelljük magunkat, mert nem volt pénzünk, nem volt biztonságérzetünk odakint. A fiam talán már több időt töltött külföldön, mint Magyarország egyes tájain, ami nem biztos, hogy dicsőség, de tény. Ilyen szempontból irigylésre méltóak a mai fiatalok, hogy a tipikus magyar betegségek, a kisebbségi érzés, a vereség érzete nincs meg bennük. Ugyanakkor ez hátrány is lehet, mert hiányzik belőlük valami elkötelezettség, inkább egyéni életutakon járnak, egyéni érdeklődés hajtja őket és kevésbé jellemző rájuk a nemzedéki összefogás, a közösségi gondolkodásmód (persze a mi nemzedékünk is csúfos kudarcot vallott e téren). Ma mások az emberi kapcsolatok, a mobiltelefon és az internet miatt csökken a találkozások száma, átalakulnak a köztünk lévő viszonyok. De az emberi természet alapvetően mégiscsak megmarad, hiszen most is vannak okosabbak és butábbak, tehetségesebbek és kevésbé tehetségeselek, törtetőek és szerényebbek. Ezért talán mégsem mondanám azt, hogy „bezzeg a mi időnkben”.

– Ebben az ön által is említett, média uralta világban az oktatásnak vajon milyen szerepet kellene betöltenie?

– Az első kérdés az, van-e pedagógiai felelősségük a televízióban, rádióban, interneten dolgozó kollégáknak. Bár sokféle álláspont van, én hajlanék arra, hogy igenis, szükség van a felelősségérzetre. A másik kérdés, hogy az iskola képes-e megjelenni, és hogyan mutatja meg magát az új médiumok közegében. Gyakran hallunk a távoktatásról, hogy egy szakmát kitanulhat az ember az interneten keresztül. Ezeket az elképzeléseket kicsit szkeptikusan hallgatom. Szerintem a tanítás lényege, hogy együtt van két ember, történetesen a tanár és a diák. Ez a viszony az alapja az oktatásnak, ahogy már Arisztotelész is mondta, a diák úgy tanul, ha utánoz. Az iskola a gyakorlat és az elmélet találkozási pontja. Ezért kapcsolódik az iskolához a filozófia, mint diszciplína kialakulása, de hátránya is van ennek az intézményesülésnek: az iskolában a gyakorlat sokszor háttérbe szorul az elmélettel szemben, holott az emberi élet nagyobbik része a gyakorlati szférában



zajlik. Éppen ezért meg kell őrizni az emberi együttélésből fakadó tanulási formákat, amit a média nem segít, hanem inkább hátráltat.

– *Nemrég jelent meg politikai filozófiai tanulmánykötete Konzervativizmus, természet-jog, rendszerváltás címmel, amivel az akadémiai doktori cím elnyerésére törekszik. Hogyan lehetne összefoglalni a kötet esszenciáját?*

– Húsz év kutatómunkáját összegezve megpróbáltam egy olyan elméletet írni, amely egy kicsit megalapozza a konzervativizmus fogalmát, mert azt tapasztalom, hogy sokan használják úgy ezt a kifejezést, hogy nem is tudják, mit mondanak vele. A meglátásom az, hogy a konzervativizmus egyszerűen gyakorlati bölcsességet feltételez. Nem jobboldali vagy baloldali gondolkodás, haladás- vagy maradáspárti, hanem egyszerűen azt mondja, az a jó politikus, aki mindig az épp aktuális kérdésre keresi a helyes választ. Mégpedig azt a választ, amely a helyzetnek legjobban megfelel, vagyis amely válasz magából a helyzetből bontható ki. A persze még mindig nem befejezett elképzelésnek néhány alappillére van, ezek alkotják a kötet fejezeteit. Az első a bölcséleti bevezető, ezt követi a természetjog és a közösségelvűség, és végül azt vizsgálom, hogy fest a rendszerváltás egy ilyenfajta konzervativizmus szemüvegén át. Olyan kérdések izgatnak, mint például az, hogy miért maradtak ki a rendszerváltásból az alapértékek. A mai napig – úgy hiszem – annak a levét isszuk, hogy nincsenek kikristályosodott értékek a magyar alkotmányos politikai berendezkedés mögött.

– *Lehet ezen változtatni?*

– Igen. Javasoltam, hogy az alkotmány mellé lehetne egy alapértékek dokumentumát fogalmazni, amibe a magyar politikai hagyományokat és ennek a politikai közösségnek az értékrendjét foglaljuk össze.

– *Mik a legközelebbi tervei?*

– Terveim szerint jövő ősszel fél évre amerikai kutatóútra megyek az Egyesült Államok legnevesebb katolikus egyetemére, ahol az arisztotelianus politikai filozófiával foglalkozom, valamint tervbe vettem Shakespeare szonettjeinek újrafordítását. Remélhetőleg hamarosan megjelenik egy Ottlik-tanulmánykötetem, a kiadó már megvan, de még pénzügyi forrásokat keres. Elkészült harmadik verseskötetem, melynek kiadására még nem találtam kiadót. Régi vágyam, hogy ki próbáljam magam a drámaírás területén. Ehhez is szükségem van egy félév nyugalomra, ez is indokolja őszi tervem.





Műhely

A KOMPETENCIA-ALAPÚ OKTATÁS ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS III.

SZÓKE-MILINTE ENIKÓ

A kompetencia-alapú oktatás és pedagógusképzés az egyik legellentmondásosabban megítélt, ám a legszélesebb szakmai köröket foglalkoztató probléma napjainkban. Annak ellenére, hogy a nevelési gyakorlat látszólag nem indokolja, a szakpolitikai döntések értelmében, a gyakorló pedagógus számára szinte mindennapi szükségszerűség a problémával való foglalkozás. A tanulmányosorozat első része, azokat az érveket sorakoztatta fel, amelyek indokolják a kompetencia-alapú oktatással és pedagógusképzéssel kapcsolatos szakmai vitákat. A második rész a kompetenciamodellt személyiségmodellként mutatta be, az első részben felsorakoztatott érvek szakmai alátámasztására. Mostani, harmadik részünkben pedig a kompetencia-alapú oktatás és pedagógusképzés jelenlegi állapotát, gyakorlati megvalósulását vesszük számba.

3.6. Miként teszi lehetővé a kompetenciamodell a kompetencia-alapú pedagógusképzés megtervezését?

A pedagógusképzésben az egyes szakterületeken szükséges kompetenciák felmérése, illetve annak megállapítása, hogy milyen kompetenciák vezetnek a leghatékonyabb tanítási-tanulási tevékenységhez, meglehetősen idő- és költségigényes feladat. Ezért minden olyan esetben, amikor nemzetközileg kidolgozott és elfogadott kompetencia, illetve sztenderdlista áll rendelkezésünkre, célszerű azokat átvenni, vagy szükség esetén adaptálni a hazai viszonyokhoz.

A PPKE BTK tanárai is a rendelkezésre álló kompetencia-rendszerekből indultak ki és nem az iskolai gyakorlat elemzésével kezdték a munkát (az Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC-ban megfogalmazott kompetenciákat vették alapul, s ezek adaptálása után jött létre az a nyolc kompetenciából álló rendszer, amelynek részletes kimunkálását végezték el).

Az akkreditációs anyagban a következő kulcskompetenciák kaptak helyet:





1.	Alkalmasság a tanulói személyiség fejlesztésére.
2.	Alkalmasság a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére.
3.	Alkalmasság a pedagógiai folyamat tervezésére.
4.	Alkalmasság a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére.
5.	Alkalmasság az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére.
6.	Alkalmasság a tanulási folyamat szervezésére és irányítására.
7.	Alkalmasság a pedagógiai értékelésre.
8.	Alkalmasság a szakmai együttműködésre, kommunikációra.
9.	Alkalmasság a szakmai önművelésre.

1. táblázat. MA-tanárszakok kompetenciátáblázata

TANTÁRGYAK	KOMPETENCIÁK								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Személyiségpszichológia	x			x		x	x		
Pedagógiatörténet				x					x
Nevelésméлет	x	x	x			x	x	x	
Fejlődéspszichológia	x			x		x	x		x
A nevelés gyakorlati feladatai	x		x	x			x	x	x
Szociálpszichológia előadás		x						x	x
Iskola és társadalom					x			x	x
Oktatásméлет		x	x	x	x	x	x		
Szociálpszichológia szeminárium	x	x			x	x			
Tanítás és tanulás			x	x	x	x	x		
Neveléspszichológia			x			x	x	x	x
Mikrotanítás			x			x	x		
Konfliktuskezelés	x	x		x				x	
Személyiségfejlődési zavarok	x		x	x			x	x	
Az iskola belső világa	x	x				x		x	x
Iskolafejlesztés, minőségbiztosítás								x	x
Oktatáspolitiká		x			x			x	x
Tanügyigazgatás									x
Tranzakcióanalízis	x	x						x	
Resztoratív eljárás a konfliktusok kezelésében	x	x			x			x	
Pályaismereti gyakorlat	x	x	x					x	
Egyéni gyakorlat	x	x	x	x	x	x	x	x	x





Az ELTE PPK tanárai a tanári tevékenységhez elengedhetetlenül szükséges nyolc kulcskompetenciát a következőkben határozták meg:

1. a tanuló személyiségfejlesztése;
2. tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése;
3. szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása;
4. a pedagógiai folyamat tervezése;
5. a tanulási folyamat szervezése és irányítása;
6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése;
7. szakmai együttműködés és kommunikáció;
8. elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

Érdekes megvizsgálni, hogy miként mutatkozik meg a kompetenciastruktúra (affektív apparátus, informacionális tudás, operacionális tudás) az egyes kulcskompetenciák részkompetencia-rendszerében. Ennek szemléltetésére vizsgáljunk meg egy kompetenciaterületen belüli részkompetenciákat, és azt, hogy az eredményes munka az adott részkompetencia területén milyen tudás, nézetek és képességek meglétét feltételezi¹:

2. TANULÓI CSOPORTOK, KÖZÖSSÉGEK ALAKULÁSÁNAK SEGÍTÉSE, FEJLESZTÉSE (KULCSKOMPETENCIA)

2.1. Csoportfejlesztés és közösségi értékek (részkompetencia)

Tudás (Informacionális tudás)

- Ismeri és átlátja a tanulói közösségek életének főbb szociálpszichológiai, szociológiai és kulturális antropológiai elméletét, értelmezését; ismeri és érti a társas kapcsolatok, a csoportfolyamatok alakulását; az egyén és a csoport viszonyát, egymásra hatásait (egy összetevő a tízből).

Attitűdök / nézetek (Motivációs rendszer)

- Maga is elkötelezett a közösségek építése iránt, és törekszik elősegíteni a tanulók önszerveződését is (egy összetevő a kidolgozott nyolcból).

Képességek (Operacionális tudás)

- A gyerekek, serdülők és ifjak értékvilágát, érdeklődését figyelembe véve képes előmozdítani a tanulók aktív részvételét és együttműködését az iskola életében tanórai és tanórán kívüli programok, tevékenységek, feladatok szervezésével (egy összetevő a kidolgozott tízből).

Terepek

- pszichológiai, nevelésméleti, neveléstörténeti kurzusok;
- konfliktuskezelést fejlesztő tréning;
- iskolai gyakorlatok különös tekintettel az iskolán kívüli foglalkozásokra (kirándulás, erdei iskola...).

2.2. Esélyteremtés az iskolai és pedagógiai gyakorlatban (részkompetencia – jelenlegi példában a komponenskészletek bemutatása nélkül).

2.3. Inter- és multikulturalizmus (részkompetencia – jelenlegi példában a komponens-készletek bemutatása nélkül).





A példából kitűnik, hogy a kompetenciaszemlélet a teljesítmény operacionalizálásához járul hozzá, ami kedvez mind a sztenderdek elkészítésének, mind az objektív értékelésnek. Ugyanakkor, meghaladva a Bloom-féle (teljesítmény) taxonómiát, nem egy-egy személyiség-összetevő (például kognitív, affektív) steril szemlélete, hanem a tevékenység szintjén megragadható személyiség komplex szemléletét hordozza. A kompetencia-alapú tanárképzésben tehát, nem a rész-képességek operacionalizált rendszere a központi kategória, hanem a tanári tevékenység komplexitása az informacionális, az operacionális tudás szintjein, amelyet a motivációs rendszer koordinációs mechanizmusa egészít ki.

A kompetencialista felhasználásával elkészültek és megjelentek a tanári szakok akkreditálásának alapjául szolgáló KKK-k (képzési és kimeneti követelmények). A kompetenciák itt általános formában vannak megfogalmazva azért, hogy a különböző képzőintézmények a részletes kidolgozás során különféle utakat választhassanak, központilag csak a mindenütt szükséges általános célok legyenek meghatározva. (Fontos megjegyezni, hogy addig, amíg az általános tanári – pedagógiai-pszichológiai képzésre vonatkozó – KKK igen szakszerű és ragaszkodik a kompetenciamodell paradigmájához és módszertanához, a szakokhoz kapcsolódó KKK-k némelyike szakmailag dilettáns, teljesen figyelmen kívül hagyja a kompetenciamodell paradigmáját, és nem több a képességek egyszerű felsorolásánál.)

A munkálatok második szakaszában elkészült egy tantervi háló azoknak a tantárgyaknak a rendszeréről, amelyek segítségével a kompetenciák elérhetők. Az értékelőrendszer kidolgozása folyamatban van. Itt azt határozzák meg, hogy a hallgatóknak milyen produktumok előállításával, milyen feladatok teljesítésével kell bizonyítaniuk részben a képzés folyamatában, részben pedig annak végén szakmai felkészültségüket.

A szakma feltételezése szerint a bemutatotthoz hasonló kompetenciarendszerek alapján kidolgozott programok, illetve az algoritmusban felvázolt kompetencia-alapú tervezés minden szakterületen hozzájárulhat a tanulási eredményeket, kompetenciákat középpontba állító korszerű képzés megvalósításához.

3.7. Milyen pozitív hozzájárulást tehetnek a kompetenciákra épülő tanárképzések?

1. A kompetencia-alapú képzés a tanárok gyakorlati tevékenységét, szakmai feladatköreit figyelembe véve fogalmazza meg cél- és követelményrendszerét.
2. A kompetenciák meghatározói a tanári feladatok teljes körének figyelembe vételére törekedtek.
3. A kompetenciákban integráltan jelennek meg a szaktárgyi, pszichológiai, pedagógiai képzés elemei.
4. A kompetenciák tartalmi kidolgozása három területen (ismeretek, nézetek/attitűdök és tevékenységek/képességek) történik meg.





5. A kompetenciák kialakítása hosszú folyamat eredménye, amelynek döntő, de nem befejező fázisa a képzés. A kompetenciák részletes kidolgozásakor lehetőség nyílik a képzési sztenderdek/követelmények reális meghatározására.
6. A kompetenciák tartalmának részletes kidolgozása, a kompetenciák kialakulását segítő különböző utak kidolgozása az egyes intézmények, szakmai közösségek feladata.
7. A részletesen kidolgozott kompetenciák alapján koherens és célra irányuló tanterv dolgozható ki.²

3.8. További kérdések³

1. A pedagógus megkívánt felkészültsége leírható-e egymással összefüggő, de egymástól mégis elhatárolható kompetenciák formájában?
2. Miként fogadjuk el a kompetencia fogalmát?
3. A tanári kompetenciák megfogalmazására, meghatározására kísérletet tettek egy, az ELTE HEFOP pályázat keretében végzett, kutatás során, és egyfajta kompetencia-felsorolás található az OKM 15/2006. rendelet 4. számú mellékletében is. Mennyire felelnek meg ezek a kompetenciák annak az elvárásnak, hogy viszonylagos teljességgel írja le a pedagógiai munkához szükséges felkészültség elemeit? Várható-e, hogy az, aki rendelkezik a jelzett kompetenciákkal, eredményes pedagógus lehet?
4. Milyen mértékben alkalmasak a 15/2006. számú rendeletben megfogalmazott képzési és kimeneti követelmények a tanárképzési kimeneti szabályozására?
5. Hogyan írhatóak le az általános kompetenciák alapján az egyes szakképzett-ségekkel rendelkező tanárok kompetenciái?
6. Milyen munkálatokra van szükség annak érdekében, hogy a jelenleg megfogalmazott kompetenciák alkalmasak legyenek:
 - a tanári képesítés elbírálására, annak eldöntésére, hogy valakinek a diploma kiadható-e, s ha igen, milyen minősítéssel;
 - a végzős hallgató erős és gyenge pontjainak meghatározására, a folyamatos szakmai fejlesztés következő fázisában szükséges teendőkre, valamint arra, hogy az összefüggő 5. féléves gyakorlat során mit kell elsősorban fejlesztenie a tanárjelöltnek;
 - a hallgatói tevékenységének irányítására, arra, hogy felelősséget tudjon vállalni saját tanulásának szervezéséért, a kompetenciák megszerzéséhez vezető út meghatározásáért;
 - a tantárgyak célszerű rendszerének, a képzés tartalmának és módszereinek, egy korszerűnek tekinthető pedagógiai gyakorlat szellemében történő meghatározására?





7. Milyen tartalmú, jellegű, formájú továbbképzést kell biztosítani a tanárképzők (pedagógia és pszichológia, tantárgy-pedagógia szakos oktatók, illetve a szaktárgyakat oktatók, valamint a gyakorlati színtereken működő vezetőtanárok, mentorok számára annak érdekében, hogy a kompetencialapú képzés sikeresen megvalósítható legyen?
8. Milyen egyéb, a rendeleti szabályozást, az intézmények infrastruktúráját, a gyakorlólhelyekkel történő kapcsolattartást stb. érintő feladatokat lát szükségesnek a kompetencia-alapú tanárképzés megvalósítása érdekében?
9. Vannak-e olyan külföldi tapasztalatok, amelyek megismerésére, adaptálására szükség volna ezen a területen?
10. Hogyan érvényesülnek a kompetenciák a tanári mesterszakok diszciplináris keretei között, miként válnak a tényleges oktató munka részévé?

JEGYZETEK

- ¹ Az ELTE PPK tanárai által kidolgozott részletes kompetencia-listából átvett példa.
- ² FALUS, 2005.
- ³ FALUS Iván, „A kompetencialapú tanárképzés” vitaindítójában megfogalmazott kérdések (http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok)

IRODALOM

- A tanárképzés képesítési követelményei*, ELTE PPK, (kézirat), 2006. (http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok)
- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról*, (2006/962/EK). (http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok)
- BAKOS Ferenc, *Idegen szavak és kifejezések szótára*, Bp., Akadémiai Kiadó, 1989.
- Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. The Information Network on Education in Europe*, Brussels, Eurydice, European Unit, 2002, 23. (<https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>) (2008.08.10.)
- CSAPÓ Benő, *Kognitív pedagógia*, Bp., Akadémiai Kiadó, 1992.
- MICHAEL W. EYSENCK, MARK T. KEANE, *Kognitív pszichológia*, Bp., Tankönyvkiadó, 1997.
- FALUS Iván, *A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei*, Pedagógusképzés, 1997, 93–107.
- FALUS Iván, *A gyakorlat pedagógiája = A pedagógusok pedagógiája*, szerk. GOLNHOFER Erzsébet, NAHALKA István, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001, 15–27.
- FALUS Iván, *Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében = Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, szerk. BÁTHORY Zoltán és FALUS Iván. Bp., Osiris Kiadó, 2001, 213–234.
- FALUS Iván, *A pedagógus = Didaktika*, szerk. FALUS Iván, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004, 79–102.





- FALUS Iván, *A pedagógussá válás folyamata*, Educatio, 2004/III.
- FALUS Iván, *Képesítési követelmények-kompetenciák-sztenderdek*, Pedagógusképzés, 2005/1, 1–16.
- FALUS Iván, *Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára*, Pedagógusképzés, 2005/4, 143–146.
- FALUS Iván, KIMMEL Magdolna, *A portfólió*, Bp., Gondolat, 2003 (Oktatás-módszertani Könyvtár).
- FALUS Iván, *A kompetencia fogalma és a kompetencia-alapú képzés tervezése*, Társadalom és Gazdaság, 2006/2. (http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok) (2008.08.10.)
- FALUS Iván, „*A kompetencia-alapú tanárképzés*” vitaindítójában megfogalmazott kérdések. (http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok) (2008.08.10.)
- FALUS Iván, KOTSCHY Beáta, *Kompetencia-alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze?*, Pedagógusképzés 2006/3–4. (http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok) (2008.08.10.)
- Anthony GIDDENS, *Szociológia*, Bp., Osiris, 2003.
- HORÁNYI Özséb, *A kommunikációról = Társadalmi kommunikáció*, szerk. BÉRES I., HORÁNYI Ö., Bp., Osiris, 2001.
- D. H. HYMES, *Kommunikatív kompetencia = Kommunikáció II. (Válogatott tanulmányok). A kommunikáció világa*, szerk. HORÁNYI Özséb, Bp., General Press, 2003, 133–151.
- John COOLAHAN, *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning*. (http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok) (2008.08.10.)
- KELEMEN Gyula, *Az angolszász országok kompetencia-alapú tanárképzési és szaktanárképzési tapasztalatai*, Pedagógusképzés, 2004/4, 81–92.
- KOTSCHY Beáta, *A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái – a szakmai fejlesztő iskolák = A pedagógussá válás folyamata*, Bp., Gondolat, 2007. (http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok) (2008.08.10.)
- Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development: Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium*, INTASC, Washington, 1992. (http://www.ccsso.org/Projects/interstate_new_teacher_assessment_and_support_consortium/) (2008.08.10.)
- MIHÁLY Ildikó, *OECD-szakértők a kulcskompetenciákról*, Új Pedagógiai Szemle, 2002/6.; *Summary of the Final Report*, OECD/DeSeCo, 2003.)
- MIHÁLY Ildikó, *Még egyszer a kulcskompetenciákról*, Új Pedagógiai Szemle, 2003/6.
- NAGY József, *XXI. század és nevelés*, Bp., Osiris, 2000.
- NAGY József, *Nevelési kézikönyv*, Szeged, MOS, 1996.
- Nemzeti alaptanterv 2003*, Bp., Oktatási Minisztérium, 2004.
- Oktatás – rejtett kincs*, Bp., Osiris – Magyar Unesco Bizottság, 1997.
- OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről 15/2006. (IV. 3.)* (http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok) (2008.08.10.)
- R. L. ATKINSON, R. C. ATKINSON, E. E. SMITH, D. J. BEM, *Pszichológia*, Bp., Osiris, 1995.
- SZÓKE-MILINTE Enikő, *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*, Piliscsaba, PPKE BTK, 2005.





- TÓTH László, *A kompetencia-alapú pedagógusképzésről*, Pedagógusképzés, 2005/4, 59–74.
National Standards for Qualified Teacher Status, London, Teacher Training Agency, 1998.
(www.tta.gov.uk) (2008.08.10.)
Career Entry Profile for Newly Qualified Teachers, Londpn, Teacher Training Agency, 1999.
(www.tta.gov.uk) (2008.08.10.)
VAJDA Zsuzsa, *Kompetencia = Pedagógiai Lexikon*, szerk. BÁTHORY Zoltán, FALUS Iván, Bp.,
Keraban, 1997, 266.
VASS Vilmos, *A kompetencia fogalmának értelmezése = Hidak a tantárgyak között. Kereszttantervi
kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok*, szerk. KERBER Zoltán, Bp., OKI, 2006. ([http://
www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=hidak-kompetencia](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=hidak-kompetencia)) (2008.08.10.)
What is the CEDP?, 2003. www.tta.gov.uk (2005. 01. 07.)



Czímbal Gyula: Magyar tánc





AZ ÉRTÉKKÖZPONTÚ ERKÖLCSI NEVELÉS KONSTRUKTÍV RENDSZERE II.

A SZOCIOMORÁLIS FEJLESZTÉS ÚJ SZEMLÉLETŰ PEDAGÓGIAI
KONCEPCIÓJA – SZEMÉLYISÉGMODELL VAGY PEDAGÓGIAI EMBERKÉP?

PÁLVÖLGYI FERENC

E tanulmány sorozat második részében a nevelési célok kitűzéséhez nélkülözhetetlen – ám gyakran pedagógián kívüli területekről érkező – antropológiai vélekedések és a pedagógiai koncepciók egyéb elemei közötti összefüggésekről lesz szó. Megvizsgáljuk a különböző nézőpontú személyiségértelmezések nevelésre gyakorolt hatásait és értelmezzük a pedagógiai emberkép szerepét és jelentőségét. Fő kérdésünk ugyanis az, hogy lehet-e tisztán pedagógiai megfontolások alapján emberképet konstruálni, továbbá hogy ennek alapján építhető-e olyan személyiségmodell, amely világossá és szemléletessé teszi a pedagógiai fejlesztőmunka aktuális feladatait? Amennyiben a fenti kérdésekre pozitív válasz adható, akkor az jelentősen megváltoztathatja a nevelés és oktatás jelenlegi gyakorlatát.

Tradicionális pedagógiai személyiségértelmezések

A pedagógiai tevékenységet jelölő régies szavaink (növendék, növelde) azt fejezték ki, hogy a nevelés célja a gyermeket értékekben „növelni”, vagyis tudásban gazdagítani, erkölcsiségben jobbra tenni. Ez a célirányos pedagógiai munka szükségszerűen ismereteket feltételez a nevelés alanyáról, a gyermekről. A pedagógiai gondolkodáshoz és az intézményes nevelési gyakorlathoz tehát mindenkor szorosan hozzátartozott egy előzetesen kialakított elképzelés, amely a fejleszteni kívánt ember természetét, sajátos tulajdonságait, lehetőségeit és igényeit igyekezett egységbe fogni. A nevelők az így meg-

határozott tudatos vagy spontán emberkép alapján tűztek ki pedagógiai célokat és választottak nevelési módszereket. Ez a kapcsolat emberkép és pedagógia között a legrégebb időktől fennáll, ám az emberi sajátosságok feltérképezése szinte napjainkig részben vagy egészben *pedagógián kívüli forrásokból* táplálkozott. Az archaikus kor nevelési gyakorlata a *különböző vallási elképzelések által meghatározott emberképekre* épült. Az egyes vallások „kozmológiájából” és „antropogeneziséből” származó elképzelések a rendszeres teológiákban a vallás egyéb tanításaival is összhangban álló *teológiai antropológiaként* jelentek meg. Az antik világ gondolkodói óta jelentős *filozófiai antropo-*





lógiaíknak hasonló volt a funkciója. A hivatásos nevelők – a különböző teológiai-filozófiai emberértelmezésekből kiindulva – a gyermekre vonatkozó sajátos nézeteket alakítottak ki, mellyel a nevelés lényegi mozzanatait igyekeztek magyarázni, valamint céljait és módszereiket ehhez igazítani. Később a pozitívista tudomány szemlélet megjelenésével *biológiai alapozású antropológiák* is születtek. A nevelés lényegére vonatkozó vélekedések összefüggnek az antropológia ontologikus alapkérdésével: „*Mi az ember?*”. A kérdésre adott válaszból indul ki az ember természetére, a világban elfoglalt helyére, nevelhetőségének lehetőségére és szükségességére vonatkozó minden elképzelés. Azonban ismét hangsúlyoznunk kell, hogy a nevelésre vonatkoztatott tradicionális emberképek – még ha látszólag teljesen pedagógiai használatra készültek is – alapvetően nem pedagógiai nézőpontokból és törvényszerűségekből indultak ki, hanem teológiai, filozófiai vagy biológiai alapozású antropológiai álláspontok pedagógiai transzformációi voltak. Így a mai napig nem állíthatjuk azt, hogy létezne olyan *pedagógiai antropológia* és *ebből származó emberkép*, amely kizárólag a *pedagógia tudományterületén belül* fogalmazódott volna meg. Erre a jelentős problémára hamarosan visszatérünk. Viszont tagadhatatlan, hogy az antropológiai elképzelések döntő fontosságúak a nevelés szempontjából. Azért, hogy képet kapjunk a különböző korok emberértelmezéseinek pedagógiai következményeiről, érdemes áttekinteni

néhány klasszikus nézőpontot a pedagógiai gondolkodás történetéből.

Az antik filozófiai és a keresztény teológiai emberkép sajátosságai

A klasszikus görög kultúrában és a hellén ethoszban az emberi közösségek számos alapvető értékét fedezhetjük fel. A görög nevelés a világról és az emberről alkotott elképzelés alapján a tökéletességre törekedett. A tradíciókból és a filozófiai gondolkodásból táplálkozó emberkép jellemző vonásai az ideálisra törekvő testben és lélekben, a változatlanúság élvezetében, az „*apollói derű*” és a „*dionüszoszi szenvedély*” egyensúlyában és a világot alakító sors iránti tiszteletben nyilvánultak meg. A pedagógia tékozlóan bánt a testi-szellemi energiákkal és javakkal, legfőbb célja a *kalokagathia*¹ eszményi megvalósítása volt. A szabad polgárok legfőbb ékessége az éles logika, a precíz nyelvi és szónoki képesség, a művészetekben és a tudományokban való elmélyülés, továbbá a „*bölcsesség kedvelése*”, vagyis az etikában és a filozófiában való jártasság volt. A társadalom a nevelés minden eszközzel igyekezett megvalósítani a görög műveltség eszmény sugallta ideális tulajdonságok kialakítását. Ugyanakkor a görög ember sajátos világszemléletének időtlen nyugalomban nem érzékelte a korszellem változásait és nem fejlesztette az egyre jobban szükségessé váló gyakorlatias érzéket és szemléletet. Róma csak azért győzhetett a görögség felett, mert a római „*vir bonus*” új eszményének² életrevalósága már nem az ideális, hanem a világ változásaira érzékeny





reális törekvéseket képviselte. A klasszikus görög nevelés saját rendszerén belül eredményes volt ugyan, de a pedagógián kívüli emberkép „korszerűtlensége” miatt a hellén kultúra mégis asszimilációra kényszerült.

A középkor hajnalán a krisztusi példa, az evangéliumi tanácsok és a keresztény gondolkodók munkái nyomán új értékrend és ezzel párhuzamosan új embereszmény született. Róma bukásától kezdve a reneszánsz időkig az Egyház tartotta össze az átalakuló Európát, és olyan kultúrát hozott létre, amely később megteremtette a modern Nyugatot. A nyugati kereszténység ember- és világképe az európai ember gondolkodásmódját napjainkban is jelentősen befolyásolja. A keresztény ember a földöntúli élet perspektívájából szemléli a mindennapok feladatait. Nem testi és szellemi képességeinek harmonikus fejlesztésére törekszik, hanem az örök boldogság elnyerésére. Az üdvösség lehetősége minden ember számára adott, de valóban kiérdemelni csak a krisztusi erkölcs szerinti élettel lehet.³ Az antik görögök az ember jövőjét a sors kegyeire bízták, a keresztény ember viszont maga dönt saját sorsáról. Az örök élet lehetősége saját belső értékeitől függ, ami elsősorban az isteni erényekben: a szilárd hitben, a keresztény reményben és a feltétlen szeretetben nyilvánul meg. Ezek az erények az ember személyességére és személyes felelősségére irányítják a figyelmet. A keresztény teológiai emberkép alapján történő nevelés tehát új pedagógiai feladatokat jelentett. A nevelés-

ben hangsúlyossá vált az akarat erő fejlesztése, mert az egyéni vágyak legyőzése nélkül nem lehet a kereszténység eszményeinek megfelelni. Ugyancsak fontossá vált a hitre nevelés érzelmekkel telített gyakorlata és a skolasztika győzelme után ismét fontossá váló kognitív fejlesztés. Szent Ágoston a rosszra irányuló hajlamok leküzdésének fontosságára hívta fel a nevelők figyelmét, mert csak így lehet valaki természeti emberből (homo naturalis) szellemi emberré (homo spirituális). A keresztény nevelőnek a keresztény emberideál mintájára kell az erkölcsi tökéletesedés útját megmutatnia.

A keresztény teológiai emberkép tehát – hasonlóan az antik filozófiai verziókhöz – mint pedagógián kívüli embereszmény határozta meg a nevelés céljait. A célok megvalósításához szükséges pedagógiai módszerek a középkor hárompillérű oktatási rendszerében, a katedrális, a monasztikus és a plébániai iskolák gyakorlatában kristályosodtak ki. Különösen a katedrális iskolák voltak színvonalasak, nem véletlen, hogy belőlük nőttek ki az első egyetemek. A keresztény pedagógia sikerei azonban a reneszánsz idejére már többé-kevésbé elvirágoztak. A reneszánsz városi iskolák sokszor rendezetlen, pedagógiai szempontból elfogadhatatlan működéséről a keresztény humanisták írásaiból szerezhetünk tudomást. Az egyik legszemléletesebb tudósítás Rotterdami Erasmus tollából való, aki a botot és korbácsot gyakran használó tanítók miatt az iskolákat „tömlöcöknek és kínzókamráknak”, az iskolamestere-





ket pedig „*dühöngő ostobáknak*” nevezte.⁴ A pedagógiai színvonal ilyen csökkenésének oka többek között a középkori teológiai emberkép *erodálódásában* keresendő. A reneszánsz-humanizmus lényegében az antik kultúra újrafelfedezéséből táplálkozott, ami megváltoztatta az *egyéniesség* érvényesítésének szempontjait, a középkori világméretet, a vallásosság jellegét és újra megindította a tudományos érdeklődést. Új *filozófiai emberkép* volt születőben, ami keresztény vonásokat viselt ugyan, de a háttérben már az ember függetlenségére irányuló autonómia-törekvése és a világ titkait kutató újkori tudós „felvilágosult” szelleme munkálkodott. Diszharmónia támadt tehát a régi és az új emberkép, valamint a belőlük levezethető eltérő nevelési célok között, amire a korabeli iskolamesterek nem voltak felkészülve. Az önálló célokat alkotni nem tudó pedagógia – mint ahogyan Erasmus is panaszolta – széteső és szakmaiatlan oktatással válaszolt a számára ambivalens helyzetre. Kivételt csak a protestáns Luther és követői, valamint katolikus oldalról a jezsuiták jelentettek, akik nagyon sokat tettek az oktatás megújításáért. A fentiek alapján állíthatjuk, hogy a reneszánsz városi iskolák nevelési kudarcában a pedagógián kívüli emberkép elbizonytalanodása és ambivalenciája nagy szerepet játszott.

Újkori eszmények, modern kihívások

Az újkor a természettudományos felfedezések jegyében kezdődött. A korszak legkiválóbb gondolkodói kimunkálták

az alapvető tudományos módszereket, így például a francia Descartes a tudományos gondolkodás (racionalizmus), az angol Bacon a tapasztalati megismerés (empirizmus) szabályait. A korai újkor emberképe leginkább Comenius munkáiból azonosítható. Comenius eszménye a *polgári módon gondolkodó vallásos ember* volt, aki ésszel és Isten előtti felelősséggel képes megismerni önmagát és a világot. Az újkori individuum comeniusi olvasata akár pedagógiai emberkép is lehetne, hiszen a pedagógiai értelemben vett fejlesztési szempontokat figyelembe véve rajzolta meg jellegzetességeit.⁵ Azonban az újkor embereszménye a XVIII. század folyamán jelentősen módosult, ami sajnos véget vetett az erősen pedagógiai irányultságú comeniusi emberkép további formálódásának. A felvilágosodás eszmei áramlata ugyanis összekapcsolta a polgári gondolkodást a társadalmi-politikai változást sürgető eszméekkel. Ennek következményeként az emberkép pedagógián kívüli dimenziói ismét nagyobb jelentőséget nyertek. A pedagógiában kulcsszerepet játszó Locke és különösen Rousseau gondolkodása már szorosan kötődött a korabeli társadalomfilozófiai diskurzusokhoz, melyek végül az angol és francia polgári forradalmakhoz vezettek. A felvilágosult abszolutizmus uralkodóinak oktatáspolitikai törekvései nyomán pedig tovább erősödött a pedagógia külső, társadalomformáló szerepe. Itt elsősorban Mária Terézia azon intézkedéseire gondolunk, melyek az oktatást egyenesen politikai tényezőként kezelték. Ez



a fejlemény a pedagógia önállósodási törekvéseit sértette ugyan, másrészt viszont növelte a nevelés társadalmi jelentőségét. A XIX. századi politikai változások végül a polgári társadalom megerősödéséhez és a tömegoktatás fellendüléséhez vezettek. Ebben a társadalmi szituációban komoly eredményt ért el a porosz Herbart, aki az etikára és a pszichológiára alapozott iskolakoncepciójával hosszú időre meghatározta a kontinentális pedagógia arculatát. A pedagógián belüli emberkép megvalósításához csak a *reformpedagógia* jutott valamenynyivel közelebb. E mozgalom keretében létrejött gyermektanulmány, a *pedológia* nagyon sok lényeges információt gyűjtött össze a gyermek sajátosságairól és az ember fejlődéséről. A XX. század folyamán azonban valamennyi reformpedagógiai koncepció mégis külső emberkép alapján működött. Például Steiner okkult, Montessori keresztény, Freinet materialista, Petersen szociális inspirációt választott magának. Így sajnos a tisztán pedagógiai emberképhez a XX. század első harmadában sem jutottunk közelebb.

Nyilvánvaló, hogy a modern reformpedagógiák jobbító törekvései mögött sejtésszerű félelem tükröződött egy elidegenedő, elgépiesedő tömegtársadalom személytelen világától. A félelem azonban nem volt alaptalan. Az életreform mozgalmak optimizmusa hamarosan semmivé foszlott abban a világban, amelyet két világháború és a totális diktatúrák embertelen pusztítása határozott meg. A XX. század má-

sodik felére a modernkori gondolkodás dinamizmusát felváltotta a csüggedés, a kiüttalanság megtapasztalása és az ebből fakadó rezignáció. A *posztmodern* életérzés egy atomjaira hullott világ feletti értelmiségi meditáció, amely nem csupán az esztétikai megközelítés, a művészeti és a kulturális élet, hanem a tudomány, a filozófia és a mindennapi élet területén is megfigyelhető. Nincsenek többé „nagy elbeszélések”, átfogó történelem- és fejlődéskoncepciók.⁶ Sajnos a pedagógia sem maradt mentes a dekadens irányzatoktól. A szélsőséges pszichológiai álláspontokkal is alátámasztott „iskolátlantási program” mögött nyilvánvalóan a posztmodern plurális értékrelativizmus áll, ami egyben a *pedagógiai emberkép teljes szétfoslását* is jelenti.⁷

A fenti vázlatos áttekintés azt a célt szolgálta, hogy megfelelően érzékeljük az emberkép pedagógiai szerepének funkcióit. *Emberkép nélkül nincs pedagógia*. Ha a pedagógia csak külső eszmények megvalósításának szolgálatában áll, akkor azok átalakulása vagy lebomlása óhatatlanul a nevelés elbizonytalanodását vonja maga után. Ez a jelenség csak akkor kerülhető el, ha a pedagógia mint tudomány saját határain belül állítja fel saját emberképét, és a természetes és egyetemes emberi tulajdonságok fejlesztését tűzi ki célul. A kiteljesedett emberi értékekre és képességekre épülő életkor-specifikus morális kommunikáció az a lehetőség, amely a pedagógia általános eredményeit minden korban és társadalomban aktualizálni tudja. Az így meghatá-



rozott pedagógiai cél- és hatásrendszer állandó *belső magja* – a pedagógia tudományos eredményeire támaszkodva – minden társadalmi változástól függetlenül szolgálja az egyetemes emberfejlésztés ügyét, míg *külső héja* kapocs a társadalom aktuális igényei és a pedagógia lehetőségei között. A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy milyen feltételek mellett lehet a pedagógia tudományterületén belül definiált emberképet megfogalmazni.

A pedagógiai emberkép jelentősége

Az antropológia és a pedagógia viszonya a „modern ember” individuálisan szabad világában értelmeződik újra. *A plurális világ azonban nem feltétlenül jelent rosszat.* Ebben a kötöttségek nélküli gondolkodási rendszerben ugyanis új utak nyílhatnak meg a pedagógia számára. Az egyik legfontosabb változás az, hogy a pedagógiákat vezérlő eszmék szabadon megválaszthatók, így *nincs elvi akadálya annak, hogy a nevelés emberképét a pedagógián belül fogalmazzuk meg,* ami széles utat nyit a pedagógia számára az önálló és független tudományá válás felé.

Szakmai szempontból evidens, hogy a nevelési koncepciók rendszerét antropológiai megfontolásokra kell alapozni. A fentebb megrajzolt emberképek a filozófiai-teológiai, az empirikus-pozitivistá tudományos szemléletű, vagy a társadalmi-politikai gondolkodás tartalma szerint *az emberi lényeg sajátos megragadására* törekedtek. Közös ontológiai alapkérdésük: „*Mi az ember?*” A

kérdésre adott sajátos válasz, vagyis az emberről kialakított explicit vélekedés után már csak a következményes nevelési cél, vagyis „a pedagógiai szolgáltatás” megrendelése fogalmazható meg: „*Milyen legyen az ember?*” E pillanattól kezdve a pedagógia feladata pusztán e külső célok megvalósítása lehet. Jó példa erre a marxista-leninista alapozású pedagógia „szocialista embereszménye”.⁸ Ha a pedagógia – mint teljes jogú tudományos diszciplína – fel akarja mutatni az általános embernevelés külső eszméktől nem determinált módját, akkor első mozzanatként cél-elméletét egy *tisztán pedagógiai jellegű emberképre* kell alapoznia. Természetesen egy „pedagógiai emberkép” kialakításához ugyanúgy fel kell tenni az antropológiai alapkérdéseket, mint ahogy ezt a filozófiai antropológiák megalkotásakor tették. A lényeges különbség az, hogy e kérdések most már teljesen a pedagógia nézőpontjából hangzanak el. Hogyan határozható meg az embert illetően a pedagógia sajátos antropológiai perspektívája? Nyilvánvaló, hogy erre a problémára csak a pedagógia világán belül megfogalmazódó szakmai elképzelések további elemzése útján lehet választ találni.

A hagyományos nevelési tradíció vonulatait végignézve azt láthatjuk, hogy a domináns eszmékből felállított pedagógiai célrendszerek mindig kijelölték a gyermekre vonatkozó változtatás, vagyis a *fejlesztés* irányát. A klasszikus pedagógia két legnagyobb alakja, Comenius és Herbart felismerte, hogy a nevelés akkor működik helyesen, ha a gyermeket





céltudatos, tervszerű és szervezett nevelői hatások érik. Különösen Herbart nevelési rendszere bizonyult nagyon hatékonynak, de ennek ára – legalábbis a reformpedagógusok szerint – a gyermekkor elvesztése volt. A gyermek tudományos vizsgálatának igénye – mint ahogy fentebb már szóltunk róla – a XIX. század vége felé kialakuló gyermektanulmányi mozgalom keretében fogalmazódott meg. A sajátosan gyermeki lét vizsgálatának megismerő szakaszában a gyermek *fejlődésének*, a fejlődés törvényszerűségeinek megértése volt a kutatási cél. Viszont az így nyert felismerések nyomán meginduló rendszerező fázisban a gyermek *fejlesztésének* módszerei kerültek előtérbe.⁹

Az eddigiekből kitűnik, hogy a pedagógia belső érdeklődési köre a „fejlődés-fejlesztés” fogalma mentén rajzolódik ki. Ha pedagógiai nézőpontból kérdezzük rá erre a kulcsfontosságú területre, akkor a *létezésre* vonatkozó filozófiai-antropológiai „Mi az ember?” alapkérdés helyett a *fejlődés folyamatának megértésére* irányuló „Milyen az ember?” típusú kérdéseket kell feltennünk. A pedagógiának ugyanis – szaktudományos nézőpontjából adódó fejlesztéselvű logikája miatt – nincsen szüksége az ember ontológiai jellegű meghatározására. Ugyanakkor szüksége van az ember *megismerésére*, s ezen keresztül fejlődésének megértésére. Csak a fejlődés folyamatainak és tendenciáinak felismerése vezethet el bennünket az egyes emberekben szunnyadó *lehetőségek* feltérképezéséhez és kiaknázásához.

A klasszikus pedagógiák külső vezérlésű célrendszere tehát a kötöttségeket hordozó, uniformizáló jellegű „Milyen legyen az ember?” típusú kérdésekre adta meg a választ. A *fejlesztéselvű pedagógiai célrendszer* új kérdésre kell hogy válaszoljon, mely az emberben szunnyadó *értékekre, lehetőségekre és képességekre* kérdez rá: „*Hogyan válhat az ember teljessé?*” A pedagógiai antropológia igen fontos kérdése ez, mert a pedagógiai fejlesztés adaptív *iránya* és ennek *szabadsága* függ a kérdésre adott választól. Az emberekben kódolt latens egyéni értékeknek és adottságoknak hatékony alkotóerővel rendelkező *képességekké* alakítása a pedagógiai fejlesztőmunka középponti kérdése, ugyanakkor ebben áll a pedagógia mint tudomány felbecsülhetetlenül nagy társadalmi jelentősége is. Az *alkotó* ember konstruktív életvezetése által fejleszti a kultúrát, továbbá az egyéni és közösségi érdekek harmóniájában stabilizálja a társadalmat, míg a destruktív életvezetésű ember éppen az ellenkezőjét teszi. Könnyen belátható, hogy az emberi társadalmak jövője a pedagógia és az iskolarendszer hatékony működésétől függ.¹⁰

A sajátosan pedagógiai személyiségértelmezés előfeltételei

A pedagógiai emberkép nem más, mint az emberről kialakított pedagógiai vélekedések differenciált rendszere. Mivel a fejlesztés alanya, célja és eszköze maga az ember, ezért a róla alkotott képnek az ember alapvető pedagógiai tulajdonságait, sa-





játosságait és lehetőségeit kell ábrázolnia. Ugyanakkor e pedagógiai tapasztalatoknak holisztikus egységgé kell válniuk, hogy az így kialakuló sajátosan pedagógiai személyiségstruktúra a további szakmai gondolkodás alapja lehessen. Az emberről kialakított pedagógiai kép azonban lényegesen több mint személyiségmodell: a nevelés perspektívájából írja le magát az embert, beleértve individuális és társadalmi dimenzióit is. Megalkotása nem egyszerű feladat, mert a pedagógiai fejlesztés valójában az individuum belső világában történik, ugyanakkor ennek eredménye paradox módon csak a külső világ (a társadalom) dimenziójában érzékelhető.

A továbblépéshez azoknak az elveknek kifejtése szükséges, melyek megalapozzák a pedagógia sajátos emberfelfogását. Fontos szempont, hogy az alapelvek feleljenek meg a tudományos pedagógia igényeinek, ugyanakkor általánosan elfogadhatók legyenek bármely világnézet számára is. Ezek interdiszciplináris közelítésben az alábbiak:

– *Az emberi személy olyan egészes belső univerzum, mely a külvilággal kölcsönhatásba lépve individuális valóságként jelenik meg.* Legnagyobb értéke az *egyediség*, legfontosabb tulajdonsága a *fejleszthetőség*. Az ember egészes valóságát, belső egységét és egyediségét a legtöbb világnézet elismeri. Ugyancsak tényként fogadható el, hogy a külvilággal (társadalommal) való kapcsolat úgy a személyt, mint a külső világot kölcsönösen megváltoztathatja (például a kultúra közvetítése és formálása útján).

– *Az ember anyag és szellem egysége.* Az ember az anyagi világ korlátozó és a szellemi világ felszabadító antagonizmusában létezik. Szelleme (gondolkodása, kreativitása) és cselekvése által *értéktöbbletet* hoz létre, melyet *alkotásának* nevezünk. A perszonális emberfelfogás szerint például az ember a *test*, a *lélek* és *szellem* egysége. Ezalatt minimálisan azt értjük, hogy a test a magasabbrendű szellemi folyamatok bázisa, a lélek és a szellem foglalatja, mely mindkettővel ontológiai kapcsolatban áll. Hogy a pszichológusok lélekfogalma vagy a teológusok és filozófusok szellemfogalma anyagi vagy transzcendens természetű-e, a pedagógiai fejlesztés szempontjából érdektelen. A pedagógia a szellem működését feltételezi és empirikusan tapasztalja, ezért a szellem fogalmát fenomenológiai értelemben tudomásul veszi, gondolkodásában használja. Ez a mozzanat az új szemléletű pedagógiai univerzalitás lényege.

– *Az ember szelleme (gondolatai) által teremtetett értékek cselekvés útján valósulnak meg, melyek részben valóságosak, részben szimbolikusak.* A valóságos, tehát anyagi bázisú cselekvés a fizikai munka és az ennek nyomán létrejövő *fizikai alkotás*, míg a szimbolikus cselekvés a verbális és metanyelv használata, és az ennek nyomán létrejövő *szellemi alkotás*. Az ember az anyagi-szellemi világunk legfőbb értéke, s egyben értékteremtő forrása. Az általa létrehozott kultúra annyiban időálló, amennyiben áthagyományozható.



E tekintetben a pedagógia feladata döntő fontosságú.

– *Az ember fejlődése örökletes tényezőkön alapuló belső vezérlésű folyamat, de a fejlődés legalább ugyanilyen mértékben függ a külső hatásoktól is.* A fejlesztés tehát mind exogén úton (nevelői és szociális hatások), mind endogén úton (önfejlesztés, önreflexió) lehetséges. A genetika, a pszichológia és a szociológia mai álláspontja is ezt igazolja. Locke „*tabula rasa*” elmélete utópiának bizonyult.

E négy pedagógiai-antropológiai alapelv mind teoretikus, mind empirikus úton alátámasztható. A *teoretikus bizonyítás* arról szól, hogy az eddig felállított antropológiai elméletrendszerek eleve tartalmazzák-e a fenti gondolatokat, vagy legalábbis implicit módon megengedik-e ezen elvek létezését. Bár az ember belső szellemi világának létezését elsősorban a teológiai és az idealista filozófiai rendszerek hirdetik, de a materialista rendszerek sem tagadják, csak másképpen gondolkodnak róla. A marxizmus sajátos felfogása szerint az *emberi szellem* (vagyis a tudat) az anyag objektívációja. A tudati objektíváció – mint a felépítmény jellegű eszmék, vagyis a társadalmi tudat része – akár az egyén szellemi világaként is felfogható.¹¹ Az *empirikus bizonyítás* az eddigi interdiszciplináris jellegű empirikus pedagógiai kutatások és teoretikus téziseink összevetését jelenti. Az emberi szellem (kreativitás) működését állandóan tapasztaljuk. A pszichológia pozitivistá szemléletű lélekfogalma közismert. A *cselekvés* a reformpedagógiák központi gondolata. A fejlődés örökletes tényezői és a

szociális tanulás hatásai igazolt tények. Vélekedésünk szerint az alapelvek tekintetében nincsen ellentmondás. A fenti tézisek az ember legfontosabb pedagógiai-antropológiai tulajdonságait fejezik ki, ugyanakkor gondolkodási irányokat is jelölnek. E gondolatok mentén haladva írható majd le a pedagógia személyiségértelmezése, sajátos emberképe. A pedagógiai emberkép azonban soha nem lehet merev, sematizált, uniformizált portré, hanem csak élő, változó, sokszínű *organizmus*, mint maga az ember.

A pedagógiai szemléletű személyiségmodell

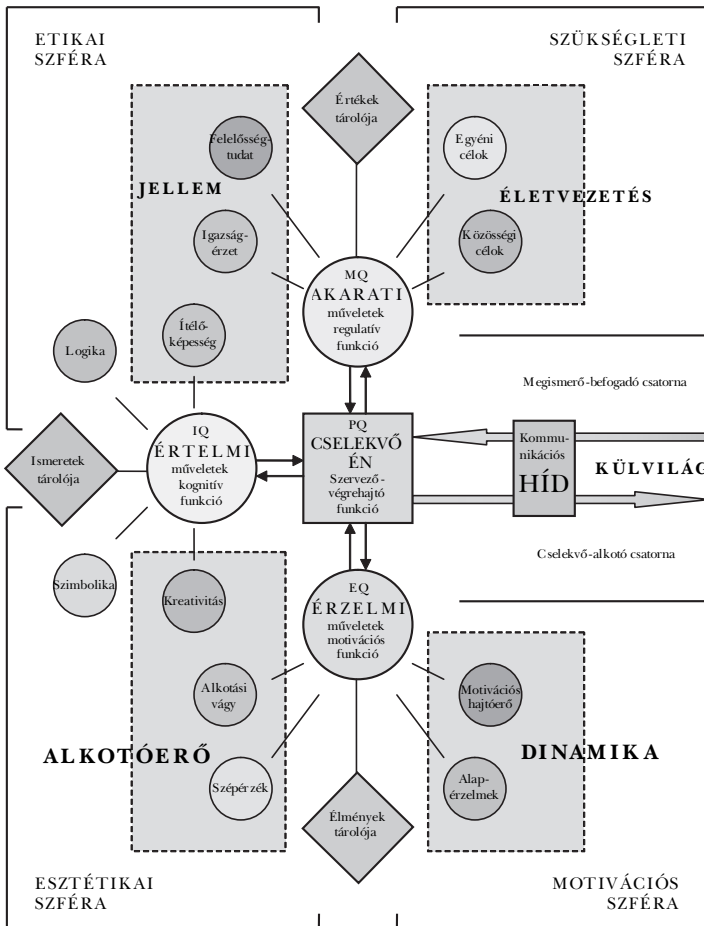
Téziseink értelmében tehát a *pedagógiai fejlesztés lényege a harmonikus kapcsolat megeremtése az ember belső univerzuma és a külvilág között.* Ennek az alkotó folyamatnak megértése érdekében célszerű az emberi személyiség szerkezetének pedagógiai modelljét felállítani. Csak feltételezéseink lehetnek arról, hogy valójában hogyan működik az ember végtelenül bonyolult belső világa, de ennek ellenére logikai úton mégis lehetővé válhat a fejlődés folyamatainak megértése. A személyiségelméletek a pszichológiában már régóta létjogosultságot nyertek, mert a belső univerzumban zajló folyamatok a személyiség képzeletbeli szerkezetének felvázolása után könnyebben megközelíthetővé válnak. Jogos igény, hogy a pszichológia bevált gyakorlatát követve, egy közvetlenül pedagógiai használatra szánt személyiségmodellt hozzunk létre. Modellalkotó törekvésünk merészen holisztikus szemlé-



letű gondolat kísérlet, de mindez megfelel a manapság kialakulóban levő modern, deduktív irányú tudományfilozófiának, ahol az empíria igazi szerepe a koncepció utólagos ellenőrzésében van. A továbbiakban egy pedagógiai használatra szánt személyiségstruktúra belső szerkezetét próbáljuk megkonstruálni

abból a célból, hogy segítségével szemléletesebbé és érthetőbbé tegyük a nevelés során lezajló személyiségbeli folyamatokat, változásokat. A modell teljes szerkezetét az alábbi ábrán mutatjuk be, hogy ennek alapján követhessük a benne megjelenő személyiségbeli elemek működésének összefüggéseit:

A pedagógiai emberképet megalapozó személyiségmodell





E pedagógiai személyiségmodell az ember belső világát igyekszik a személyiség fejlesztésének nézőpontjából értelmezni. A pedagógia tradicionálisan az *értelem*, az *érzelem* és az *akarat* fejlesztését tűzte ki célul. A személyiségmodell tehát ennek megfelelően, a nevelés egyetemes igényei alapján ábrázolja a fejlesztés legfontosabb szimbolikus területeit. A személyiség belső centruma a külvilággal kapcsolatba lépni képes *cselekvő én*, a személy kommunikatív reprezentánsa. Jellemzője a *perszonális* vagy *személyi intelligencia*, mérőszáma a perszonális kvóciens (PQ). Konkrét tevékenységét bonyolult döntés-előkészítési folyamat előzi meg: a másik három én-központ érzelmi, értelmi és erkölcsi oldalról mérlegeli, támogatja vagy akadályozza a szándékolt cselekvést. Az egyes területek logikus rendszert alkotva úgy működnek együtt, ahogy az élő test szervei. *Az ember élő biológiai és szellemi organizmus, a pedagógiai személyiségmodell pedig ennek rendszerszemléletű parafrázisa.*

Értelmezésünk szerint *a személyiség hatékony fejlesztése az ember belső és külső világa közötti kapcsolatrendszer minél differenciáltabb kiépítése útján lehetséges.* Feltételezzük, hogy ennek eszköze egy *szimbolikus kétirányú kommunikációs híd*, mely lehetővé teszi a mindkét világ számára érthető és feldolgozható információk átkódolását és forgalmát. Maga a „híd” alapvetően pedagógiai kategória: mindazon *verbális-kognitív, szemléletes és cselekvéses pedagógiai módszerek folyamatos alkalmazását jelenti*, amelyek a pedagógiai kapcsolatot

kontextusában kétirányú kommunikációra eredményesen felhasználhatók. Az ember belső világa e hídon keresztül formálható, s ugyanakkor az individuum ezen a hídon keresztül képes verbális vagy cselekvéses úton az önkifejezésre, vagy akár a külvilág megváltoztatására is. Ez a kommunikációs híd törvényszerűen része az épülő személyiségstruktúrának, s természetesen összeköt valamit valamivel. Külső végpontja értelemszerűen a „külvilág”, ami ugyanúgy jelenthet más személyeket, mint magát a külső tárgyi valóságot. A kommunikációs híd belső végpontján – első, holisztikus megközelítésben – maga az „emberi személy” áll.

Pedagógiai értelemben az emberi személy fejleszthető és fejlesztendő individuum. Belső világának megértéséhez ebből a sajátosan pedagógiai nézőpontból kell megragadnunk finomszerkezetét. A régi bölcsesség azt mondja: „a lélek tükre nem a szem, hanem a tettek”¹². Tény, hogy az ember gondolatai, szellemi értékei kizárólag *cselekedetein* keresztül képesek a külvilág számára megnyilvánulni. Ebben az értelemben nemcsak a fizikai-objektív tettek, hanem maga a gondolatközlés, vagyis a szimbolikus univerzum használata is intencionális, szándékos cselekvésnek minősül. Az embert mindig belső döntések indítják cselekvésre. A döntések összehangolásának és optimális végrehajtásának személyiségbeli helyét valamiféle virtuális *cselekvést irányító* központban lehet azonosítani. Az individuális döntés eredménye a külvilág számára kizárólag a kommunikációs





hídon keresztül, „cselekvés” formájában válhat érzékelhetővé. Mindebből logikusan következik, hogy a híd belső oldalán szükségszerűen nem lehet más, mint a személyiség legfontosabb megnyilvánulása, a „*cselekvő én*”.

Mielőtt modellünk magyarázatában tovább haladnánk, a „személyiség” és az „én” fogalmával kapcsolatosan egyeztetnünk kell a pedagógia és a pszichológia álláspontját, hogy az esetleges diszsonanciákat feloldjuk. A pszichológusok a *személyiséget* az ember gondolkodására, érzelmeire és viselkedésére jellemző sajátos mintázatnak tartják, amely meghatározza azt, hogy a személy hogyan alkalmazkodik a környezetéhez. Több kutató véleménye szerint az „én” különböző részekből formálódó, sokrétű, dinamikus szerveződő mentális struktúráként értelmezhető.¹³ A pszichológia egyre komplexebb és változatosabb fogalmi mintái alapján a személyiségen belül különböző funkciójú műveleti feladatokat ellátó virtuális „*én-központokat*” különítünk el, hogy pedagógiai szerepüket minél részletesebben tanulmányozni tudjuk. Nyomatékosan hangsúlyozzuk azonban, hogy modellünkben az „én” különböző struktúrái mindig *egyetlen és egészes* személyiséget alkotnak, tehát szó nincs valamiféle „tudathasadásos” állapotról.

Ha elfogadjuk, hogy a cselekvő én koordinálja a külvilág felé megnyilvánuló kommunikációt, akkor e személyiségbeli központnak pedagógiai értelemben „*szervező-végrehajtó*” funkciója van.¹⁴ Ez az egyeztető, összehangoló szerep felté-

telezi, hogy az emberi személyiségnek további elkülöníthető részei is lehetnek. Ha a történeti hagyomány alapján feltérképezzük a jelentősebb pedagógiák nevelési célterületeit, akkor leggyakrabban a testi nevelésen kívül az *értelem* (kogníció, logika), az *érzelem* (motiváció, esztétikum) és az *akarát* (jellem, erkölcs) fejlesztésével találkozunk¹⁵.

A pedagógiai személyiségstruktúra további bővítésénél el kell tehát különítenünk e három legfontosabb pedagógiai fejlesztési terület személyiségbeli megfelelőit. A kognitív tevékenység irányítója logikusan a „*gondolkodó én*”, az emóció vezérlője az „*érző én*” és a viselkedés szabályozója az „*akarázó én*” kell legyen. Ezek között a feltételezett, szimbolikus én-központok között – az emberi agy szerkezetének analógiájára¹⁶ – állandóan működő gondolatcserre, szakadatlan információáramlás zajlik, hiszen individuális egységet, egyedi személyt alkotnak. A műveleti én-központoknak bonyolult döntéseikhez saját *memóriaterülettel* és ugyanakkor jelentős tárolókapacitással kell rendelkezniük.¹⁷ Továbbá határozottan el kell különíteni azokat a személyiségbeli tulajdonságokat, amelyekért az egyes én-központok közvetlenül felelősek. A kognitív funkciót ellátó „*gondolkodó én*” alá a *logika*, a *szimbolika*, az *ítélőképesség* és a *kreativitás* tartozik, belső háttérinformációit az „*ismeretek tárolójából*” meríti. A verbális-logikai intelligencia hatékonyságának kifejezője a klasszikus intelligencia kvóciens (IQ).

Az emocionális területekért felelős „*érző én*” alá az *alapérzelmek*, a *szépérezék*,





a *motivációs energia* és az *alkotási vágy* tartozik, s az „élmények tárolójában” rögzíti érzelmi emlékeit. Az érző én a személyiség motorja, dinamizmusát a kellően differenciált alapérzelmekre épülő *motivációs bázis*, valamint az erre támaszkodó *esztétikai érzék* és *alkotási vágy* adja. Az érző én más területekkel együttműködve látja el a személyiség ösztönző funkcióját. Az érzelmi intelligencia¹⁸ hatékonyságának kifejezője az *emocionális kvóciens (EQ)*.

A személyiségbeli *regulatív (erkölcsi szabályozó)* feladatokat végző „*akaró én*” alá az *igazságérzet*, a *felelősségtudat*, valamint az *egyéni és közösségi célok* rendszerre tartozik. A csatlakozó „*értékek tárolója*” a jellem kincsestára. A gondolkodás és az akarat együttműködése határozza meg az *erkölcsiséget*, a *jellemet*, valamint az *életvezetés konstruktív minőségét*. Az *erkölcsi intelligencia*¹⁹ hatékonyságának kifejezője a *morális kvóciens (MQ)*.

A személyiségmodellen látható, hogy az én-központok között *szükségszerűen* olyan *virtuális területek* jönnek létre, melyek két *szomszédos centrum* közös *kompetenciája* alá is tartozhatnak. Két én-központ közötti együttműködési területet „*szféráknak*” neveztük el. Ezek a jól elkülöníthető *én-területek* *alapvető személyiségbeli tulajdonságokért* felelősek, például az *erkölcsös jellemért* és a *konstruktív életvezetésért*, vagy az *egyéni alkotóerőért* és *motivációs energiáért*. Az alábbiakban igyekszünk szemléletesen áttekinteni a négy *perszonális etikai, esztétikai, motivációs és szükségleti szférát*.

Az „*etikai szféra*” *erkölcsi döntéseit* az *értelem* és az *akarat* közösen hozza létre.²⁰ Így a *jellem kialakításában* az *ítélőképesség*, az *igazságérzet* és a *felelősségtudat* fejlesztése *döntő fontosságú*. Az *ítélőképesség* *kognitív készségeken* alapul, *erkölcsi felelősség* csak *építélőképesség birtokában* kérhető számon. A *jellem további fontos részei* az *igazságérzet* és a *felelősségtudat* *morális mintái* (*konzisztens attitűdök*), melyek *segítségével* – a *kognitív ítélőképesség* *kontrollja* alatt – *képes az egyén felelős erkölcsi döntéseket hozni*.

Az „*esztétikai szféra*” *legfontosabb gyümölcse* az *alkotóerő*. Az *alkotást értelem* és *érzelem* hozza létre, de ez *fejlett szépérzék*, *alkotási vágy* és *kreativitás* nélkül nem lehetséges. Az *alkotóerő* *kognitív összetevője* a *kreatív képesség*, ami az *alkotó tevékenység* közben *felmerülő problémák megoldásánál* *nélkülözhetetlen*. *Valódi értékteremtés* (teljesítmény) viszont csak az *alkotási vágy* és a *szépérzék* *motiváló erejű érzelmi-esztétikai támogatása* mellett *jöhet létre*.

A „*motivációs szféra*” a *személyiség motorja*, mely a *cselekvés lendületéért*, *dinamikájáért* felelős. E területet az *alapérzelmekek* és a *motivációs hajtóerő* *szabályozza*.

A „*szükségleti szféra*” az *egyén életvitelére* van *hatással*. A *legfontosabb nevelési eredménynek* tartott helyes „*életvezetés*” csak *konstruktív* lehet: *egyéni* leg *eredményes* és *közösségi szempontból* is *hasznos célok* *megvalósítására* kell *irányulnia*.

A *rendszer szemléletű organizmikus személyiségmodell* *tanulmányozása* *fontos*





követelményekre hívja fel a figyelmet. Ilyen például a három személyiségbeli (értelmi, érzelmi és akarati) művelési terület és a cselekvő én-központ belső egyensúlyának megteremtése. A harmonikus személyiséget belső „*kalokagathia*” jellemzi, amely a kognitív, emocionális és morális nevelés folyamatának és arányainak egyensúlyban tartása útján alakítható ki. Figyelni kell továbbá – a fentiekkel összhangban – a négy személyiségbeli szféra összetevőinek ésszerű fejlesztésére is. Döntő fontosságúak az ismeretek, az élmények és az értékek „tárolóinak” minőségi mintái. A pedagógiai munka, az iskolai szociális mikrokörnyezet és a nevelésben résztvevők személyes értékei nagymértékben befolyásolják a gyermekben rögzülő *motivációs alapmintákat*. Az egyéni személyiségstruktúrában sajátosságokon túl elsősorban tőlük függ a perszonális aktivitás és dinamika, továbbá a jellem mintázata és az életvezetés valóban konstruktív jellege.

Arra is rávilágít a pedagógiai személyiségstruktúra szerkezeti elemeinek összefüggő szerveződése vagy „organizmusa”, hogy az ember belső világa szintén *konstrukció*, olyan személyes alkotás, melyet az emberi személy saját magában hoz létre. Az önalkotó folyamatokat sohasem szabad erőszakkal befolyásolni, mert az ilyen „pedagógiai” eszköz törvénytelenül ellenkező hatást vált ki: félelmet, megalkuvást, kétségbeesést és gyűlöletet. Minden ember egyedi belső univerzum, ezért *a gyermek önépítő alkotói szabadságát a pedagógusnak tiszteletben kell tartania*.

Ugyanakkor *a nevelőnek joga és kötelessége ezt a fejlődő, személyes és autonóm gyermeki konstrukciót a társadalommal kompatibilissé tenni*. Ez a felhatalmazás – melyet a társadalom ruházott rá – biztosítja számára a pedagógiai munka legitimitását, jogosságát. A normatív megbízás azonban csak addig érvényes, ameddig a vitális, habituális és egzisztenciális alaptörvény (FET 1–3), és minden belőlük következő érték átörökítése tart. A pedagógusnak nyilvánvalóan képviselnie kell az említett három alaptörvény szellemét, be kell építenie a személyiség „tárolóiba” a pedagógiai szuperértékeket (PES 1–7) azok minden aspektusával együtt, vagyis le kell folytatnia az interiorizálódásukhoz szükséges beszélgetéseket, magyarázatokat, érveléseket és vitákat. De ami később erre ráépül, az már világnézeti és társadalmi identifikációs kérdés, és a vele kapcsolatos fejlesztés elsősorban a bontakozó személyiség dolga. A pedagógia normatív illetékessége ezen a ponton megszűnik. A pedagógus hátterbe vonul és az indirekt metodikára épített morális kommunikáció útján örökdió az *alapértékek érvényesülésének és az önkibontakoztatás szabadságának* egyensúlya felett.

A komplex fejlesztéselvű pedagógiai emberkép

Lényegében minden fontos körülmény, szempont, alkotórész és elem adott már ahhoz, hogy meghatározható legyen egy pedagógián belül érvényes emberkép, amely alkalmas arra,



hogy segítségével tudományos igény-nyel jelöljük ki a pedagógia fejlesztési területeit és feladatait. Foglaljuk össze eddigi eredményeinket:

- Megállapítottuk, hogy a pedagógiai emberképnek különböznie kell minden korábbi filozófiai, teológiai és szaktudományos emberképtől. A különbség lényege a kizárólagos pedagógiai érvényesség és alkalmazás.
- Az adaptív pedagógiai fejlesztés útjait kereső antropológiai alapkérdéseket tettünk fel. A „*Milyen az ember?*” típusú kérdések a pedagógiai sajátosságok megismerését, a „*Hogyan válhat az ember teljessé?*” típusú kérdések az individuális pedagógiai alkotó-fejlesztő munkát szolgálják.
- Meghatároztuk a sajátosan pedagógiai személyiségértelmezés kereteit. Ezek a következők: a) Az emberi személy olyan belső univerzum és individuális valóság, mely egyedi és fejleszthető. b) Az ember anyag és szellem egységében működve érték-többletet hoz létre, vagyis alkot. c) Az ember szelleme által teremtett értékek cselekvés útján valósulnak meg, melyek részben valóságosak, részben szimbolikusak. d) Az ember fejlődése örökletes tényezőkön alapuló belső vezérlésű folyamat, de a fejlődés legalább ugyanilyen mértékben függ a külső hatásoktól is.
- Új rendszerszemléletű organizmikus személyiségmodellt hoztunk létre, melyről leolvashatók a pedagógiai fejlesztés sajátos feladatai. A fejlesztés lényege a kognitív, emocionális és morális én-területek célirányos és harmoni-

kus kiművelése a cselekvő én (vagyis a környezete felé megnyilvánuló személyiség) összefoglaló egységében.

- Nem hagyhatjuk viszont figyelmen kívül, hogy a gyermeki önépítő munka alkotói szabadsága sérthetetlen ugyan, de a nevelőnek joga és kötelessége ezt a fejlődő autonóm személyes konstrukciót a társadalommal kompatibilissé tenni.

A fenti eredmények alapján már pontosabban leírhatjuk a *komplex fejlesztéselvű pedagógiai emberkép* jellemző vonásait:

- Pedagógiai értelemben az ember – függetlenül létezésének külső okától és céljától – olyan *egyedi és felbecsülhetetlen értékű individuum*, akinek az a pedagógiai tulajdonsága, hogy *fejleszthető*, és személyiségének kibontakozásához minden esetben *fejlesztésre van szüksége*.
- Lényege szerint *biológiai-szellemi organizmus*, belső struktúráinak törvényszerűségei a megismerés mindenkori határain belül felderíthetők, de egyedisége miatt teljesen soha meg nem ismerhetők.
- A pedagógiai fejlesztés az ember *belsővezérlésű önalkotó (önépítő, önfejlesztő) képességeire* épül, melynek konstruktív folyamatát minden eszközzel támogatni kell.
- Az emberben végtelenül nagy *potenciális lehetőségek* szunnyadnak mind az egyén, mind a társadalom számára. A pedagógia feladata az ember testi és szellemi értékeinek felszínre hozása, fejlesztési folyamatainak tudományos megtervezése és irányítása.



- Mivel azonban az ember társas lény, a pedagógiai kapcsolat keretében kell interiorizálni az együttélés alapvető szabályait. A nevelés normatív illetékessége az alapértékek átörökítése után megszűnik, a pedagógus háttérbe vonul, de indirekt módon öröködik az alapértékek érvényesülése és az önkibontakoztatás szabadsága felett.
- *Az ember tehát olyan testi-szellemi perszónális valóság, aki a pedagógiai fejlesztés nyomán a nevelés folyamatában alkotja meg önmagát, hogy kitűzött céljait saját maga és közössége javára elérje.*

A pedagógiának a szakmai illetékesség alapján saját tudományterületén belül kell megállapítania azt is, hogy melyek az ember kiteljesedését szolgáló alapvető értékek és a közvetítésére alkalmas eljárások és módszerek. Azonban a nevelésnek soha nem szabad az alaptörvények és az alapvető értékek beépítési folyamatán kívül autokrata módon fellépnie, mert ezzel megakadályozza az emberi személy szabad önépítő tevékenységét. (Ez azonban nem jelenti azt, hogy az emberi közösségek együttélési szabályait bárkinek is figyelmen kívül szabad hagynia.) A pedagógia nem kompetens arra vonatkozóan, hogy a jövőbe látva megállapítsa, mire lesz a gyermeknek szüksége. Sokkal inkább feladata, hogy érzékenyen figyelve a gyermek érdeklődési körét motiválja őt, és minden reális segítséget megadjon számára kíváncsiságának kielégítéséhez. *A korszerű nevelés lényege az alapvető fontosságú kompetenciák átadása-át-*

vétele, kódok és ellenkódok szakadatlan játéka, morális érvelés és meggyőzés kommunikatív alkotó folyamata, semmint a hatalomközlés, a katedra magasáról osztogatott jutalmazás és büntetés. A nevelt a helyes önépítés során egyre inkább saját maga veszi át az irányítást, emiatt személyiségfejlődésének kiteljesedésével a pedagógia szerepe folyamatosan csökken, majd az érettségi tájékan megszűnik. Az élethosszig tartó oktatás és fejlesztés feladata manapság inkább andragógiai kompetenciának tekinthető.

*Az ember értelemmel megáldott, szabadság által meghatározott és felelősségre kötelezett lény.*²¹ A pedagógia alapvetően nem korlátozhatja a gyermek szabadságát, nem vállalhatja át a személyes döntéseiből fakadó felelősségét, és nem is tűzheti ki helyette céljait. Milyen tehát a jó pedagógus? Régebben gyakran hasonlították mesteremberhez (hagyományos normatív pedagógia), vagy kertészhez (reformpedagógia), de ezek a képek már nem felelnek meg a pedagógia új igényeinek. A korszerű nevelő sokkal inkább olyan *pedagógiai gondolkodó*, aki a világra nyitott szellemmel, mélyre látó (eideitikus) bölcsességgel és az ember iránt érzett szeretetteljes felelősséggel – állandóan új nyelven és új formában – artikulálja a jó erkölcs igényeit.²²

A cikksorozat harmadik részében a konstruktivista nevelési alapfolyamatokról, az értékekből álló mentális konstrukciókról, valamint az erkölcsi nevelés univerzális (egyetemes és világnézetkompatibilis) értékközpontú modelljéről lesz szó.





JEGYZETEK

- ¹ Kalokagathia: a testi szépség és az erkölcsi jóság tökéletes egyensúlya az antik görög nevelésben.
- ² Vir bonus: a férfias erő és a praktikus műveltség egyesítésének emberideálja az ókori Rómában.
- ³ ELŐD István, *Katolikus dogmatika*, Bp., Szent István Társulat, 1978, 233.
- ⁴ Rotterdami ERASMUS, *A balgaság dicsérete*, Bp., Kairosz Kiadó, é. n., 85.
- ⁵ Lásd: Johannes Amos COMENIUS, *Didactica Magna*.
- ⁶ Jean Francois LYOTARD, *A posztmodern állapot*, Bp., Századvég Kiadó, 1993.
- ⁷ Alice MILLER, *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt/Main, 1980.
- ⁸ *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*, Bp., Művelődési Minisztérium, 1981, 22.
- ⁹ Eduard Claparède funkcionális nevelésére (1905), vagy például Nagy László gyermek-fejlődéstani alapon megfogalmazott didaktikájára gondolunk (1921).
- ¹⁰ Lásd: Jacques DELORS, *Az oktatás rejtett kincs*, Bp., Osiris Kiadó, 1997.
- ¹¹ NYÍRI Tamás, *A filozófiai gondolkodás fejlődése*, Bp., Szent István Társulat, 1991, 343.
- ¹² Buddha: „Nem Isten, [...] az én tettem az én menedékem! (*Tanítás a négy nemes igazságról*, 2003, 75.) Jézus: „Higgyetek a tetteknek! (Jn 10,38) Lao-ce: „Az igazságosság célért, tettel cselekszik.” (*Tao te king*, 2001, 47.)
- ¹³ *Pszichológia pedagógusoknak*, szerk. N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva, Bp., Osiris Kiadó, 2004, 52–53.
- ¹⁴ BÁBOSIK István, *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999, 27.
- ¹⁵ Platón (Kr.e. IV. sz.): megismerő, érző, vágyó rész. *Augustinus* (V. sz.): test, szellem, akarat. *Erasmus* (XVI. sz.): szellem, érzület, erkölcs. *Comenius* (1657): értelem, erkölcs, vallás. *Rousseau* (1762): test, érzékszervek, értelem, erkölcs. *Pestalozzi* (1801): kéz, fej, szív. *Herbart* (1806): értelem, érzelem, akarat. *Szilasy János* (1826): esmérő, érző és vágyó tehetség. *Rudolf Steiner* (1907): test, értelem, értelem. *Dewey* (1909): ismeretszerzés, problémamegoldás, cselekvés. *Weszely Ödön* (1923): értelem, érzelem, akarat. *Fináczy Ernő* (1937): test, értelem, erkölcs. *Bábosik István* (1999): testi egészség, esztétikai szükségletek, intellektuális-művelődési szükségletek, morális aktivitás.
- ¹⁶ „Biztosra vesszük, hogy a filozófiai vagy pszichológiai konnotációjú fogalmak valódi entitásokat jelképeznek, és hogy ezek a homályosan leírt kognitív viselkedések megfelelnek bizonyos meghatározható agyi mechanizmusoknak.” (PLÉH, KOVÁCS, GULYÁS, *Kognitív idegtudomány*, Bp., Osiris Kiadó, 2003, 765.)
- ¹⁷ Az agyi információátrolók ma már jól azonosíthatók. Érzelmi tároló például az amygdala nevű agyterület (GOLEMAN, 1998, 37.)
- ¹⁸ Daniel GOLEMAN, *EQ – Érzelmi intelligencia*, Bp., Magyar Könyvklub, 1998, 57–69.
- ¹⁹ A morális intelligencia Howard Gardner „sokrétű intelligencia” fogalmából vezethető le. (GARDNER, 1983.) A témáról Salovey és Goleman is írt. (GOLEMAN, 1998, 61.)
- ²⁰ A súlyos fenyegetéssel kikényszerített bűncselekmény büntetése pl. korlátlanul enyhíthető.
- ²¹ SCHAFFHAUSER FRANZ, *A nevelés alanyi feltevélei*, Bp., Telosz Kiadó, 2000, 25.
- ²² Vö. Jürgen OELKERS, *Nevelésetika*, Bp., Vince Kiadó, 1998, 183–192.





Iskola

BEMUTATKOZIK A KOMÁROMI SELYE JÁNOS GIMNÁZIUM

KUSTYÁN ILONA

Intézményünk, amely a közelmúltban emlékezett alapításának 359. és újraindulásának 59. évfordulójára, a Felvidék legnagyobb, önálló igazgatású magyar gimnáziuma. Szeptemberben volt száz éve annak, hogy 1908-ban felépült gyönyörű épülete, s falai közt köszöntötte első nagygimnazista bencés diákjait. Tanulóinak száma mintegy 630, akik jelenleg 21 osztályban tanulnak. Négy-, hat- és nyolcéves gimnáziumi osztályokban folyik a magas szintű oktató-nevelő munka.



A gimnázium könyvtára

Nemcsak a Komáromi és a környező járások, hanem a távolabbi vidékek legjobb képességű magyar nemzetiségű tanulói is jelentkeznek hozzánk, hiszen hosszú évtizedek óta biztosítjuk a dél-szlovákiai magyar ajkú fiatalok felsőoktatási intézményekben való továbbtanulását; a nálunk érettségizett tanulók 95 százaléka jelentkezik felsőoktatási intézménybe, s körülbelül ennyi százalékuk kerül be magyarországi, szlovákiai és csehországi főiskolára, egyetemre. A tanulmányi versenyekben évtizedek óta eredményesen részt veszünk, a diákok matematika-, fizika-, biológia-olimpiáin nemzetközi viszonylatban is komoly eredményeket érünk el, több esetben voltunk a Szlovákiát képviselő csapatok tagjai a különböző világversenyeken Brüsszeltől Indonéziáig. 2003-ban például a Szlovákiát képviselt ötfős diákválogatottban két tanulónk vett részt a Nemzetközi Fizikaolimpián Tajvanban, ahol akkor 3. osztályos tanulónk bronzérmes, a másik eredményes versenyző lett. Ugyanabban a tanévben harmadik tanulónk pedig (aki a válogató után ugyancsak bekerült a fizikaválogatottba) a Nemzetközi Matematikaolimpián szerzett



dicsőséget iskolánknak Tokióban, ahol a szlovák válogatott legjobb helyezését, a bronzérmét nyerte el. Nemzetközi diákolimpián legutóbb 2007-ben sikereket elért diákunk Iránban képviselte Szlovákiát, ahonnan ugyancsak bronzéremmel térhetett haza. A természettudományi tantárgyak (fizika, matematika, biológia) erősségeink közé tartoznak, hiszen 1987-től fizikából összesen 13 alkalommal kerültek be fiataljaink Szlovákia válogatottjába, míg matematikából kétszer, Indonéziában és Tokióban, a Nemzetközi Biológiaolimpián Brüsszelben pedig egy tanulónk versenyzett. Már több alkalommal, így az elmúlt tanévben is Nyitra megyében a tanulmányi versenyeken elért eredmények alapján a megye 26 gimnáziuma közül a legeredményesebb középiskola lettünk.

A ma működő gimnázium több évtizedes küldetésének tesz eleget: a Felvidék magyar ajkú fiataljai szellemi-erkölcsi értékekkel való feltöltésének, tanításának feladatát teljesíti. Az 1649-ben alapított iskola történelmi viharok sokaságát élte túl: bezárták és újraindították, elvették nyelvét, majd visszaadták. Csaknem 360 éves múltjának megélését Illyés Gyula gondolatai tudják kifejezően szavakba önteni: „A szél támadásával szemben a fa gyökereivel védekezik.” Mindig is éltette lelkes tanárgárdájának meg nem alkuvása és elkötelezettsége, s növeli erejét ma is a bencés örökség ápolása, tanulóinak hagyományos többit akarása révén, igazolva az anyanyelven történő tanulás életképességét.

Az iskola 133 éves bencés gyökerei Pannonhalmáig nyúlnak vissza. Büszkék vagyunk arra, hogy a nemzeti művelődés e meghatározó bástyáját mondhatjuk elődünknek, a bencések 1945-ig tanítottak gimnáziumunkban. S hogy tiszteleghet a XXI. század iskolája elődeinek öröksége előtt? Őrzi a folytonosságot azzal is, hogy az intézmény mai igazgatója a pannonthalmi főapát, dr. Várszegi Asztrik aláírásával ellátott gyémántmatura-bizonyítványokat nyújtott át a 60 éves érettségi találkozó hűségesebb öregdiákjainak.

Az 1945–1950 közti „hallgatás éveiben” Szlovákiában bezárták a magyar iskolákat, a komáromi nyitotta meg 1950-ben elsőként kapuit a magyar ajkú ifjak előtt. Az alma mater hazavárja az 1950 után érettségizett több ezer volt tanítványát is. Pár éve a hűséget bizonyító szép kezdeményezés indult útjára, amikor megalakult az iskola öregdiákjainak és tanárainak baráti köre. A valamikori diákság összefogása mellett új színfolttal gazdagítja és nemesíti intézményünk tevékenységét.

Érdekes az iskola 50 fős tantestületének összetétele, hiszen fiatalítása főleg volt tanítványokkal történt és történik. Most már ott tartunk, hogy a tanítványok tanítványainak a tanítványai állnak a katedrákon.

A bevezetőben szó esett a természettudományi tantárgyak tanulmányi versenyekben született eredményeinkről. A kép nem lenne teljes, ha nem szólnánk az egyéb területekről. A rendszerváltást követően az oktatás egyik fő feladata nálunk is, hogy gyermekeink világnyelveket beszélő európai polgárok legyenek, akik emellett magas szintű szakmai tudással is rendelkeznek. A magyar iskolába járó



gyermeknek anyanyelvén és az államnyelven kívül még két idegen nyelvet kell elsajátítania. Tanulóink többsége angolul tanul, de oktatjuk a német és a spanyol nyelvet is. Egyike vagyunk azon kevés gimnáziumnak, mely lehetőséget tud nyújtani diákjai számára a felső szintű német nyelvvizsga (DSD II.) letételéhez a középiskolában, „kiváltva” így a német érettségi vizsgát.

Az egészséges szellemű ember egyik legnagyobb értéke az identitástudata, melynek egyik legfontosabb forrása az anyanyelv megőrzése és nemzeti történelmünk ismerete. Történelemtanáraink emberpróbáló munkát végeznek, mikor magyar történelmünk tanítása mellett a cseh, a szlovák történelem megismertetésével is foglalkozniuk kell (az egyetemi felvételik szintjén), bekapcsolva így nemzettörténelmünket az európai áramlatok összességébe.

Identitásunk őrzésében mi más játszhat meghatározó szerepet, ha nem az anyanyelv tanítása. Az anyanyelvi ismeretek elsajátíttatása mellett gimnáziumunkban több évtizedes hagyománya van a diákok körében a vers- és prózamondásnak. Több tucat szavalónk, prózamondónk végzett az országos versenyek élén. A hatvanas évek elejétől működik irodalmi színpadunk; amíg a diktatúra évtizedeiben a kimondhatatlanról vallottak összeállításaik, az elmúlt 15 évben új kifejezési formákat keresve mintegy ezer tanulónk kapott lehetőséget a szereplésre. A tehetségeseknek bemutatkozást biztosító előadások más fontos célt is teljesítenek: a szereplőket közösséggé kovácsolja, melynek tagjai megtanulják a fegyelmezett, együttes munka értékét is. Az ünnepnek számító műsorokat szülők sokasága tekint meg, s így találhat egymásra a magyar szülő, a tanuló és az iskola hármasa.

Az elmúlt években testvérekre találtunk, amikor baráti egyezmény megpecsételte együttműködést alakítottunk ki a budapesti XIV. kerületi Szent István és a székelyföldi-székelyudvarhelyi Tamási Áron Gimnáziummal. Nem formális, nagyon is élő kapcsolatokat alakítottunk ki a tanárok és a diákok körében; rendszeressé váltak kölcsönös találkozóink a különféle iskolai események, versenyek, évfordulók kapcsán. Legutóbb megjelent a három országban működő, egy anyanyelvet beszélő három gimnázium közös 2009. évi gyönyörű fotókat tartalmazó közös naptára. Közös kiadványunk, épületeinket bemutató naptárunk egy apró, de biztos jele annak, hogy közös a sorsunk, közös a jövődönk. A komáromi Selye János Gimnáziumról szóló írásomat hadd zárjam Tamási Áron gondolataival:

„Bizony, nem egyedülvalók vagyunk, hanem valamiféle szerves egységhez tartozunk: egy családhoz, melynek a nyelvén szólunk. Ennek a családnak országföldje van, s ha most kevesebb is, mint a nagy bűnök előtt, annál édesebb ez a föld. Történelme van, mely gyakran szerencsétlen volt is, de hősi volt és önzetlenségében költők tollára méltó. Irodalma van, mely nyelvi társtalanságában a mesék pazar színeiben lüktet. Halottai vannak, kiknek a neve nem számadat, hanem csillagok a föld alatti égen. Élő népe van, mely munkával és az erkölcsi érzék örökségével keresi a boldogulás útját: és álmai vannak, amelyek nem a zsványoké, hanem a jövődöé.”





Aktuális

Wass Albert

Egységes magyarság

MI AZ EGYSÉG? Ha mindannyian egyet akarunk. Ha mindannyian másképpen is akarjuk azt az egyet, már akkor is egység az. Ha külön utakon indulnak emberek közös kincset keresni, *kiáltókat* kell vigyenek magukkal, kik a sűrűségeken át egymásnak kiáltják az eredményt, a felfedezett titkot, s a veszedelmet. De aki egyszer kiáltónak szegődött, jól nézze meg, hogy mit tart a kezében, s a sárga agyagot aranyának ne kiáltssa.

Egységes a magyarság akkor, ha minden magyar emberebbé lenni igyekszik, hogy ezáltal magyarabbá váljon. Otthonán keresztül szolgálja hazáját, s minden akadályon keresztül igaz jó szándékkal törekszik a közös cél felé. És a cél ugyebár egyszerű: hogy békeességben, s igazságban éljünk mindnyájan egy fedél alatt. S kiket egyformán ver a zivatar, egyformán süssön azokra a nap is.



Tóth Zsuzsanna: Édes otthon





PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

A Kereszténydemokrata Néppárt országgyűlési, európai, önkormányzati képviselői és vezető politikusai, valamint a Barankovics István Alapítvány Kuratóriuma a magyar kultúra iránti elkötelezettségétől vezérelve 2009-ben is folytatja a magyar kultúra támogatására rendszeresített pályázati sorozatát, amelynek pénzügyi alapját a képviselők önkéntes felajánlásai teremtik elő.

A 2007. évi sikeres szépirodalmi és a 2008. évi fotópályázat után 2009-ben új művészeti ágban, a szociográfiában kívánjuk remekművek születését elősegíteni.

Pályázatot hirdetünk

Családok Magyarországon a XXI. század első évtizedében

címmel

SZOCIOGRÁFIAI MŰVEK

megalkotására.

A pályamunkákat három főből álló szakértői bizottság bírálja el, s az eredményt 2010-ben a Magyar Kultúra Napján teszi közzé.

A zsűri elnöke: **Spéder Zsolt** egyetemi magántanár, a Népeśségtudományi Intézet igazgatója. A Zsűri tagjai: **Bíró Zoltán** irodalomtörténész, **Fábián Gyula** író, újságíró.

A legsikeresebb pályaművek díjazása:

I. díj 300 000 Ft • II. díj 200 000 Ft • III. díj 100 000 Ft

**továbbá a díjazott pályaművek nyomtatásban történő megjelentetése,
amelyről a Barankovics István Alapítvány gondoskodik.**

folytatás a következő oldalon...





Pályázni magyar nyelven írott, még meg nem jelent művel lehet.
A pályamű terjedelme: legfeljebb 100 oldal (12-es betűméret, 1,5-es sorköz),
összesen legfeljebb 240 000 bruttó karakter.

A pályázat benyújtási határideje: 2009. október 30.

A pályaműveket nyomtatott formában, négy példányban kérjük postai úton megküzdeni az alábbi címre:

Magyar Országgyűlés KDNP Frakció
Bokor Anikó
1358 Budapest, Széchenyi rakpart 19.

A pályázat jelíges. A pályázó a kitöltött pályázati adatlapot **jeligével ellátott, lezárt borítékban** csatolja a pályaműhöz. Kérjük, **jeligéjét tüntesse fel az adatlapon és a pályázat valamennyi példányán.** A szükséges adatlap a következőket tartalmazza: jelige, a pályázatra beküldött mű címe, terjedelme, rövid ismertetése (5–10 sor), név, lakcím, telefon, elektronikus cím, (esetleg foglalkozás, munkahely, rövid életrajzi adatok). Pályaműveket nem őrzünk meg és nem küldünk vissza. **A zsűri döntése ellen fellebbezésnek nincs helye, jogi út kizárva.**

Szükség esetén további felvilágosítást ad: Bokor Anikó (aniko.bokor@parlament.hu, telefon: (06-1) 441-5413).

A határidőn túl beérkezett vagy a kiírásnak meg nem felelő pályaműveket a bíráló bizottság nem értékeli.

A Kereszténydemokrata Néppárt országgyűlési, európai,
önkormányzati képviselői és vezető politikuskai

Barankovics István Alapítvány
kuratóriuma





Pedagógus szakvizsga

a Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Karán



- KÖZOKTATÁSVEZETŐI
- MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSI
- SZAKÉRTŐI
- VIZSGAELNÖKI
- MENTORI SZAKIRÁNYOKON

JELENTKEZÉSI HATÁRIDŐ:
2009. AUGUSZTUS 30.

A jelentkezés feltétele: pedagógus diploma,
három év gyakorlat;

módja: a honlapról letölthető jelentkezési lapon,
a diploma fénymásolatával, a gyakorlat igazolásával
és a 2500 forintos jelentkezési díj befizetésével.

További információk:

www.btk.ppke.hu/cikk.php?cikk=62

telefon: 26/375-375/2025; 2034; 2038

e-mail: tpo@btk.ppke.hu

postacím: Továbbképzési Osztály 2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.





Könyvismertetés

A MEGFIGYELŐK MEGFIGYELÉSE

FERENCZI BORBÁLA

NIKLAS LUHMANN: *A tömegmédiá valósága*
Budapest, Gondolat Kiadó,
Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, 2008.

Napjainkban a zsrúnálkritika legkedveltebb témája a média valóságának leleplezése, a manipuláció és megtévesztés különféle eszközeinek bemutatása. Ezek az írások műfajuk, stílusuk és olvasóközönségük szempontjából igen széles skálán mozognak, legtöbbszörre azonban igaz, hogy megírásuk céljaként az óvatosabb, körültekintőbb fogyasztóvá nevelést jelölik meg. De mi van e nemes cél, a normatív vagy normatívnak tűnő média- és társadalomkritika mögött, ha felcseréljük értékelő szemléletmódunkat egy leíró jellegű attitűdre? Luhmann tömegmédiá-elmélete azt kéri, hogy tegyük félre a jó/rossz, igaz/hamis és a valóság fogalmainak értelmezésekor használt egyéni, ideologikus véleményeket és legyünk megfigyelők. A megfigyelők megfigyelői, ahogy a valóságot konstruálják.

A létező és az általunk tapasztalt világ közti különbség belátása természetesen nem újdonság a társadalomelméleti gondolkodásban sem, ezzel a mozzanattal azonban még nem jutottunk előbbre a megismerésben. A könyv *Kódolás* című fejezete fontos megállapítással viszi tovább a jól ismert alaptézist: a tömegmédiá társadalomból való kiválása, azoknak a technikai megoldásoknak köszönhető, melyek a kommunikáció sokszorosítását szolgálják (nyomtatás, elektronikus és fényképezési sokszorosítási megoldások). Azaz maga a médiatartalom előállítása vezetett a tömegmédiá-rendszer kitagozódásához, s első szinten ez a médiatartalom szabja meg, hogy tömegkommunikációként mi válik lehetségessé. Ezt a műveleti szintet – nevezzük a tömegmédiá elsődleges valóságának – a közvetlen interakciók hiánya tartja össze. Kérdés persze, ha Luhmann ilyen fontos szerepet tulajdonított a közvetlen interakciók hiányának, miért hagyja figyelmen kívül az interaktív médiumok (online média, televízió) megjelenésének körülményeit és működését. (*A tömegmédiá valósága* címmel közreadott írás eredetileg előadásként





hangzott el 1994-ben, tehát már az első változat publikussá tétele idején is tömegesen elterjedtek az interaktív médiumok.) Míg az elsődleges valóság szintjén a „technikai” műveletek megfigyelése lehetséges, a tömegmédiá valóságának másodlagos szintjén már az a kérdés, hogy mi mutatkozhat meg valóságként. Itt a médiumok megfigyelésének megfigyelésén van a hangsúly. A médiumok megfigyelései nyomán kerülnek az egyes témák nyilvánosságra. Majd a kiválasztott témák ismeretségük elterjedésével és kikopásával fenntartják a társadalom információigényét, részben úgy, hogy azok több társadalmi szférához (politika, gazdaság, kultúra) kapcsolódnak.

A média valóságának összetett szintjein keresztül jutunk el a különböző „programterületekhez”, melyek a hírek és tudósítások, hirdetések (reklám) és szórakoztatás világát jelentik, s nem a valóság vagy az igazság fogalmaival, hanem az információ/nem információ kódjával működnek. A média a „személyes egyénítés” eszközével éri el, hogy mindhárom „programterületen” érdekeltté lehessen tenni a befogadót. Ezalatt olyan jól ismert, egyszerű gyakorlatra kell gondolnunk, mint vásárlói önértékünk, vagy normakövető állampolgári szokásainkra való hatásgyakorlás.

A hírek, a reklámok és a szórakoztatás lehetővé teszi, hogy a tömegmédiá a társadalom különféle színtereit hatásosan fedhesse le, s az egyes területek lehetséges áthajlásai révén egyre nagyobb befolyásra tegyen szert. A tömegmédiá funkciója a „társadalom ingerelésének felkeltésében és fenntartásában” áll. Újabb és újabb információkat várunk és adunk át, miközben a manipuláció állandó gyanújával, valamint a kényszeresen szükségesnek látszó értékeléssel és véleményalkotással tartjuk fenn magát a kommunikációáramlás folyamatát. A tömegmédiá olyan közösségileg és egyénileg is elfogadott, jól ismert környezetet (jelent) képes garantálni, mely kitermeli sajátértékeit, mind kognitív, mind normatív téren. Ezek a társadalmilag kitermelt sajátértékek mutathatnak különbséget az egyéni véleményalkotás szintjén. Vegyük észre, hogy a rendszer akkor működik dinamikusan, ha véleménykülönbségek állnak fenn, melyek újabb kommunikáció alapját jelentő interakciókhoz vezetnek.

Kanyarodjunk vissza Luhmann elméletében a média által kitermelt sajátértékek normatív oldalához, hiszen az olvasó ezeknek a normatív tartalmaknak a bemutatásával szemben támaszthatja a legtöbb elvárását. *A tömegmédiá valósága* olvasása közben, még akkor is ha tisztában vagyunk a szerző leíró elméletek melletti elkötelezettségével, könnyen megfogalmazódhat a kérdés: Hogyan védekezzünk a média környezetünket befolyásoló hatása ellene? Luhmann egy percig sem tagadja, hogy a tömegmédiának fontos szerepe van az erkölcsök, a társadalmi morál megőrzésében és újratermelésében, de így fogalmaz: „*Ez persze nem úgy értendő, mintha képesek volnánk etikai alaptételeket leszögezni, vagy akár csak a társadalom erkölcsi szintjét a jó cselekvés irányába emelni. Erre a modern társadalomban egyetlen instancia sem képes – sem a pápa, sem a zsinat, sem a szövetségi parlament, sem a Spiegel.*”





Luhmann gondolatmenete nyomán fogalmazzuk át a feltett kérdést: Mitől működik ilyen hatékonyan a tömegmédiá? Ismerjük meg a rendszer felépítését, s csak aztán jellemezzük azt a társadalmat, mely önmagát és világát ilyen módon írja le. Így közelebb juthatunk ahhoz is, miként lehetséges az egyes információk elfogadása.



Bálint Zsigmond: A hegedűkészítő és felesége



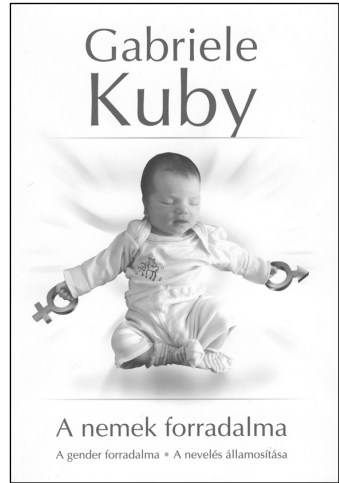


BIOLÓGIAI ÉS/VAGY TÁRSADALMI NEM

KORMOS JÓZSEF

GABRIELE KUBY: *A nemek forradalma*
Budapest, Kairosz Kiadó, 2008.

Meglepő és elgondolkodtató Gabriele Kuby szociológus, író, háromgyerekes édesanya könyve. Nemcsak átélt, lelkes hangvétele, hanem a téma aktualitása miatt is. Ezt a kötet két ajánlója is jelzi. Bíró László családreferens püspök szerint „*Szenvedélyes hangú, de mégis mély igazságokat, valóságot feltáró könyvet tart kezében az olvasó.*”¹ Andreas Laon oszt-rák családreferens püspök pedig így ír a könyvről „*Nagy érdeme Gabriele Kubynak, hogy prófétai erővel és nagy szakértelemmel kutatja a gender mainstreaming ideológiáját...*”² A szerző a magyarországi közbeszédben még kevésbé ismert témáról nyújt egy sajátos szempontú ismertetést és elemzést.



Az író szerint a gender szemlélet lényege, hogy a férfi és nő közti nemi különbséget társadalmi konstrukciónak tartják, amelyet a hagyományos férfiközpontú felfogás erőltetett rá a társadalomra. A biológiai nem helyett a társadalmi nem fogalmát használják.³ A férfi vagy a női szerep szerintük nem biológiai adottság, hanem a társadalom elvárása nyomán alakul ki.⁴ Ez korlátozza az ember szabadságát, ezért a helyes eljárás az lenne, ha mindenki szabadon megválaszthatná – a biológiai adottságoktól függetlenül – a nemét. Valamint ezzel együtt szexuális irányultságát is, mivel minden szexuális magatartást normálisnak és elfogadhatónak tartanak a hetero-, a homo-, a bi-, és a transzszexualitás mellett, a szerző véleménye szerint egyelőre még rejtetten a poligámiát és a pedofliát is. Ezen döntések az ember személyes szabadságához tartoznak, amelyeket az államnak és a társadalomnak el kell fogadnia. „*Azt, hogy valaki férfi-e vagy nő, saját magának kell meghatároznia, a homoszexuális és transzszexuális hajlamokat viszont az államnak és a társadalomnak kell emberi identitásként elismernie.*”⁵ Az államnak és a társadalomnak amennyire tőle telik segítenie is kell ezt a döntést. Ez a segítség a jogszabályokban és az állami nevelésben kell, hogy megjelenjen. A jogszabályoknak minden ilyen jellegű döntést lehetővé kell tenniük (azonos neműek házassága és gyerekvállalása, műtéti beavatkozások...), és az ezzel szemben fellépőket – a szerző szerint gyakorlatilag a heteroszexuális beállítottságúakat és a hagyományos családmodellt





vallókat – büntetni kell. A nevelésnek pedig be kell mutatnia a különböző nemi identitások és életformák értékeit és fel kell készítenie a fiatalokat ezek elfogadására és esetleges vállalására is. Gabriele Kuby németországi példákkal – jogszabályokkal és megtörtént esetekkel – mutatja be az ezen nézőpontból következő furcsaságokat.

A szerző a gender szemlélet bemutatásán és kritikáján túl a mai gondolkodásban és társadalmi gyakorlatban jelen lévő relativizmus elterjedt formáira és a fogalmak téves használatára is felhívja a figyelmet. Szerinte az igazság ma nem az értelmes érvekkel vagy a tényekkel igazolt nézeteket, hanem a többség véleményét jelenti. Az állam, a társadalom feladata nem a közjő biztosítása, hanem az ideál – Rorty szavaival –, az olyan társadalom „*amelyben nem lesznek többé abszolút értékek és mércék; a kellemes közérzet lesz az egyetlen dolog, amire érdemes törekedni*”⁶. A szabadság nem a felelős, önálló elhatározást jelenti, hanem az egyéni önzés szerinti döntést. A tolerancia a bármilyen vélemény, nézet elfogadását és ezért a saját vélemény bármiért való feladását jelenti, nem pedig a saját igazság megőrzése mellett a másik ember türelmes, alázatos és áldozat vállalását is jelentő elfogadását. A család nem a szeretetre épülő és gyermekeket nevelő közösség, hanem a férfi uralkodásának és a nő kiszolgáltatottságának a fenntartója. A terhesség nem áldott állapot, hanem – Simone de Beauvoir szavaival – „*a magzat [a nő] testének egy része, és ugyanakkor parazita is, aki az ő rovására él*”⁷. Az anya és gyermeke kapcsolata nem az „*égben van megírva, vagy a föld alaptörvénye*”, hanem „*a kölcsönös egymáshoz-tartozás valójában csak egy végzetes kétoldalú elnyomás*”⁸.

Lehet, hogy a szerző sokszor ijesztő perspektívát feltáró próféciait túlzónak találjuk, és akár ellenérveket is megfogalmazhatunk, de magán a jelenségen mindenképpen érdemes elgondolkoznunk.

JEGYZET

¹ Gabriele KUBY, *A nemek forradalma*, Bp., Kairosz Kiadó, 2008, 5.

² *Uo.*, 7.

³ A témáról bővebb, történeti bevezetőt is ad: HELL Judit, *Ván-e feminista filozófia?*, Bp., Áron Kiadó, 2006.

⁴ A *gender* eredetileg egy szó nyelvtani nemének a megkülönböztetésére használt kifejezés, a feministák kezdték használni a *sex* helyett – amely a biológiai nemre utal – azért, hogy így is jelezzék a nemi szerep szubjektív választhatóságát.

⁵ KUBY, *i. m.*, 67.

⁶ *Uo.*, 30.

⁷ *Uo.*, 193.

⁸ *Uo.*, 194.





Névjegy

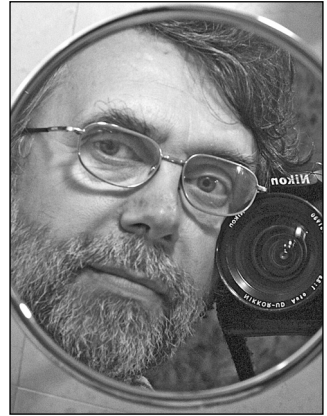
Számunkban a Kereszténydemokrata Néppárt és a Barankovics István Alapítvány által meghirdetett *A Kárpát-medence tájai, házai, népei* című fotópályázat díjazott képeit láthatják olvasóink. A neves művészekből álló szakmai zsűri (elnöke: Móser Zoltán) több tucat beérkezett pályamunka közül választotta ki a legjobb alkotásokat.

A fotópályázat első díját Czibbal Gyula *Magyar tánc* és Tóth Zsuzsanna *Az öreg és Édes otthon*, a második díjat Thaler Tamás *Feszület Kásonimpér* és Bálint Zsigmond *A hegedűkészítő és felesége*, a harmadik díjat Németh László *Csillagjárás* és Krulik Ábel *Csángósföld* sorozat I–V. képei nyerték el. A különdíjat Tarpai Zoltán *Erdély – Békás-szoros* című képe kapta.

Czibbal Gyula

Budapesten születtem 1958-ban. Gimnazista koromban – a Budai Nagy Antal Gimnáziumban kopottam a padot és bosszantottam a tanárokat – kezdtem el fényképezni az osztálytársaimmal. Érettségi után a Magyar Távirati Irodába kerültem, mint világosító. Ez azt jelentette, hogy a legnagyobb fotográfusok mellett tanulhattam a szakmát, vihettem táskájukat és hatalmas lámpákkal, vakukkal világítottam az éppen aktuális dolgokat. Főként kulturális témákat fényképeztünk, színházi előadásokat, színészeket, festő- és szobrászművészeket, szóval mindent ami a témával kapcsolatos. Így a fényképezésen kívül több dolgot is megtanultam fiatalon, így az emberekkel való kapcsolatteremtést, a fotóslátást – ami persze nem mindig normális dolog –, a fényvel való bánást, ami azóta sem engedelmeskedik. Az „igazi” fotografálás a „zsennyei öreg”, az ezeréves tölgy árnyékában kezdődött, ugyanis ez volt az első publikált fotóm.

Képeimmel eszményt, békét, harmóniát és értéket szeretnék felmutatni. Fotóim mellett nyugodtan el lehet menni. Nem a harsánykodásra törekszem, hiszen a nagy dolgok életünkben is csendben, szerényen születnek meg. A művésznek az a feladata, hogy felmutassa a létezőt, a Teremtőt és művét. Annyi érték és szépség van, ami mellett elmegyünk. A belső történésekre, ami az emberben történik legbelül, arra nem kíváncsi senki vagy legalábbis nagyon kevesen. Én nem megörökíteni akarok, hanem felmutatni az Örököt. Géppel a kezemben élek és állandóan fényképezek, alkotok. Ezt a képességemet az Úristentől kaptam, ez ajándék



számomra, amit sokszor meg is tapasztalok. Ajándék, ahogy a kép elkészül, ajándék, ahogy örömet okoz másnak és magamnak is.

A munkához a háttérrel a feleségem, családom biztosítja, minden elfogadásukkal, szeretetükkel. Életem kedves témái a természet, a portré, a művészet és művészek fotografálása.

Díjazott képem egy parádi nyaralás során, egy késő délutáni felvonuláson készült sorozat egyik darabja.



Tóth Zsuzsanna

1977-ben születtem Hatvanban.

2006-ban kezdtem fotózni. 2007-ben portfólióm jelent meg a *Digitális Fotó Magazinban*, később megnyitottam bemutatkozó kiállításom *Kicsiny Világok* címmel, és még ez évben tagjai közé fogadott a Magyar Fotóművészek Világszövetsége. 2008-tól sikerrel szerepelek hazai és nemzetközi fotópályázatokon.

Amatőrként foglalkozom a természetfotózással. Kedvencem a makrofotózás. Csodás érzés kifürkészni és megmutatni az apróságok világát, legyen az egy kicsi virág, egy pillangó vagy egy pók hálója.

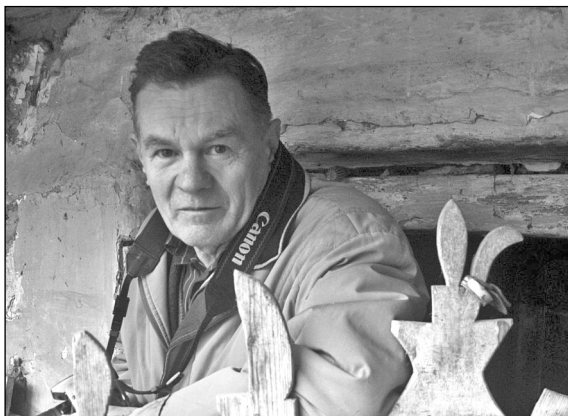
Tavaly meghívást kaptam Erdélybe, egy fotótáborba. Nekem és tizenegy társamnak a múlandó értékek megörökítése volt a feladatunk. Az emberek szeretete, kedvessége, nyíltsága és őszinte tekintetének hatására egy portrészorozattal tértem haza. Akkor és ott Őket tartottam a legfontosabbnak.”

Thaler Tamás

Évek óta fényképezőgéppel járom a Kárpát-medence ismert és kevésbé ismert tájait, városait, falvait, hogy az ott fellelhető építészeti kincsünket megörökítsem. Igyekszem egyre több rejtőzködő értékre felhívni a figyelmet, legyen az békés egymás mellett élő népek építészeti és zenei kultúrája, népviselete vagy népszokása.

Elhivatottságom jól megmutatkozik évenként megjelenő, utazásra csábító fotóalbumaimban és fotó-CD-imen.





Bálint Zsigmond

Marosvásárhelyen születtem, s még középiskolásként megismerkedtem a fényképezéssel, mely lassan szenvedélyemmé vált. Nyugdíjazásomig mérnökként dolgoztam egyik helyi nagyüzemben.

Rendszeresen fényképezem az erdélyi falvak embereinek mindennapjait, tárgyi és szellemi néprajzát. Jelenleg Maros megye Árpád- és középkori templomait fényképezem.

Megjelent köteteim: *Karácsonytól pünkösdig* (2004), *Lélekőrző falvaim* (2009). Számos kiadványt illusztráltak képeimmel. Munkáim több mint félezer országos és nemzetközi kiállításon szerepeltek. Egyéni kiállításaim száma meghaladja a hetvenet.

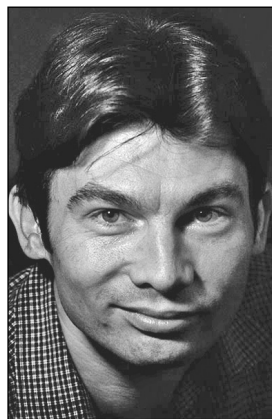
A hegedűkészítő és felesége című képem Székelyföldön készült, 2007-ben. A rohamosan változó falvainkban még találkozni lehet olyan tehetséggel megáldott idős emberekkel, kiknek munkái ámulatba ejtenek. Ezek egyike a képen látható Elekes István.

Németh László

1978-ban születtem Szegeden, okleveles építőmérnök vagyok, a fotózás iránt komolyabban 2005-ben kezdtem el érdeklődni. Amatőr szinten űzöm és autodidakta módon tanultam 2007 őszéig, amikor elvégeztem az ASA Stúdió féléves kreatív fotótanfolyamát haladó szinten.

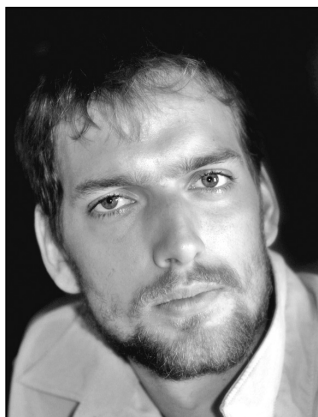
Életem fontos szakaszában vagyok; útkeresésnek tartom, amit a fény segítségével bemutatok. Érzéseket, érzelmeket próbálok közvetíteni és kiváltani, célomnak tartom a fejlődést, és hogy megtaláljam igazi stílusomat.

Leginkább az emberek társadalmi helyzete, mindennapjai iránt érdeklődöm, ezen kívül kedvelem az alkalmazott fotográfiát és a riportot, de az élet apró pillanatainak hatására is szívesen fotografálok. Dokumentarista képeimnél fontosnak tartom a kapcsolatteremtést, nélküle nem él számomra a kép. Mielőtt fotózom, megszólítom a fotóalanyaimat és elmondom, mit is szeretnék megmutatni a leendő képekkel és mi a célom velük. A képeimnél nagy látó-



szögű objektívet használok, ezért emberábrázolásaim riport jellegűek. Megmaradt bennem a természet szeretete és tisztelete. Az utóbbi két évben eredményesen veszek részt magyarországi fotópályázatokon és a hozzájuk kapcsolódó kiállításokon.

A *Csillagjárás* című képeket az Alföldön készítettem digitális fényképezőgéppel multiexpozícióval. A multiexpozíció több, azonos helyről és ugyanabból a szögből készített kép egy fotóvá összefűzve. 15 perces expozíciókat készítettem, és ezeket a képeket egymásra helyeztem, így kaptam több íves kört a Sarkcsillag körül. A kép több mint két és félórás expozíció eredménye. A háttérben a fény-szennyezést egy település fényei adták.



Krulik Ábel

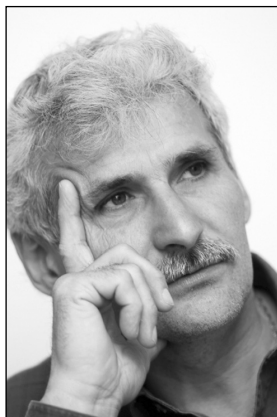
Grafikai tanulmányaim során kezdtem élenként érdeklődni a fotográfia iránt. Az érdeklődést tettek követték, az analóg technikán keresztül, fotólaborban töltött éjszakákon kezdtem elsajátítani e szép szakma csínját-bínját. Ezt követően szakmát szereztem a práter utcai iskolában fényképészként, ami a gyakorlatban kiváló szakmai alapokat jelentett. A kaposvári egyetemen végzett egy év vizuális kommunikáció–rajz tanulmány után a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem fotográfia szakára nyertem felvételt, ahol jelenleg is tanulok. A fotográfia iránt érzett érdeklődésem és elkötelezettségem azóta is töretlen, újabb és újabb területeket fedezek fel e médium kapcsán, még akkor is, amikor az ember már-már azt hihetné, kevés újat tudnak mutatni, hiszen „már mindent megcsináltak”.

Csángófldön készült képeimről

Időről időre visszatérek erre a történelmi Magyarországnak egykoron részét képező, sok szempontból egyedülálló vidékre. Mikor először jártam Gyimesben, átutazóban, épp csak annyi időm volt, hogy a táj elképesztő szépsége hagyjon bennem maradandó nyomot, ám még ilyen kevés idő alatt sem tudta elkerülni a figyelmem az itt élő emberek pozitív életfelfogása, önzetlen vendégszeretete. A többség kétkezi munkából él, szerény körülmények közt, ám – talán a legfiatalabb korosztályt leszámítva – ritkán tapasztalható a gazdag nyugati országokba való elvándorlás, az anyagi javak halmozása utáni sóvárgás. Természetesen a csángók közt is találhatók sikeres, nyugati gondolkodású üzletemberek, ám sosem felejtik el, honnan jöttek. Csonka Magyarországon sehol sem tapasztalható



vendégszeretettel fogadják az idegent, ahogy ők vallják, a vendég Isten ajándéka. Csángóföld a magyar kultúrát egy archaikus formájában még őrző terület, mely utolsó pillanatit éli, hiszen az egyre keletebbre nyomakodó globalista kultúra termékei és eszközei óhatatlanul elárasztják ezt a területet is, mind kevesebbet hagyva a népi kultúra jellegzetességeiből.



Tarpai Zoltán

Az ember, ha már fotózásra adta a fejét, szeretné munkáját másoknak is megmutatni. A bennünket körülvevő világot nem egyformán látjuk, így mindenkinek lehetősége nyílik megmutatni, hogy számára mit jelent a „világ”. Az internet és a digitális technika erre bőséges alkalmat ad. Naponta milliószám készülnek a felvételek. Talán nincs is olyan dolog, amelyet még nem fotóztak volna le. A képek általában minden embernek más benyomásokat vetítenek. Megítélésük ezért rettentő szubjektív.

Van, akit a kép elkészítési módja, nehézségei izgatnak; mennyit kellett dolgozni vele, egy másik érdeklődőt csupán maga a kép. S meglehet, hogy egy sok munkával, nehézséggel elkészített felvétel nem tud versenyezni egy véletlenül elkapott pillanattal. Engem a kész kép érdekel, az hogy mit mutat, mond-e valamit, továbbít-e értéket, tartalmat számomra, és ez lehet bármilyen témájú fotó. Persze a gondolatok képpé formálásából még nem biztos, hogy jó alkotás is születik.

Mindig csodálom a zsűrit egy-egy fotópályázat alkalmával, hogy mennyi szempontot kell figyelembe vennie, amikor már szinte azonos szintű képekről kell véleményt mondania, illetve díjazáshoz rangsorolni.

Az utóbbi években indultam néhány fotópályázaton. Általában olyanokban, amelyet úgy ítélt meg, hogy hasonló témában gondolkodom. Jelen esetben a Kereszténydemokrata Néppárt Barankovics István alapítványának *A Kárpát-medencében élő emberek, tájak* pályázata fogott meg. Ebben a témában Erdélyt választottam. Úgy gondoltam érdemes megmutatni az ott élő embereket, mindennapi küzdelmüket, a tájakat, ahogy az objektíven keresztül látom. Többek között az olyan csodálatos természeti értékeket, mint a ködbe-párába burkolódzó Székelykő szikláit vagy a Kárpátokban a szinte függőleges sziklafalak alatt kanyargó úton, Békás-szorosnál a követ szállító szekeret vagy a kincses Kolozsvárt, a Mátyás-szoborral.





Éggyéb

Előzetes a *Mester és Tanítvány* huszonharmadik és huszonnegyedik (2009/3. és 2009/4.) számáról

HUSZONHARMADIK SZÁM: Címe: *Szakképzés*
A kéziratok megküldésének végső időpontja:
2008. június 30.
Megjelenés: 2009. augusztus 25.

HUSZONNEGYEDIK SZÁM: Címe: *Művészeti nevelés*
A kéziratok megküldésének végső időpontja:
2009. szeptember 30.
Megjelenés: 2009. november 25.

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a *későbbi számok témáira*.

Huszonharmadik számunkban a *Szakképzés* méltatlanul háttérbe szorított ügyén szeretnénk segíteni. Az elmúlt évek szakképzés-politikáját a megfelelő „diagnózisok” és többé-kevésbé elfogadható, de tétova „kezelések” jellemezték. Ennek következtében fennáll a veszély, hogy az európai piacba ágyazott magyar szakképzési rendszer továbbra sem fog felzárkózni az európai színvonalhoz, és szükségszerűen közepes minősítését is el fogja veszíteni. Fórumot kívánunk adni a szakiskolákban tanító kollégáknak, hogy folyóiratunk hasábjain megoszthassák egymással tapasztalataikat, jól bevált módszereiket és kudarcaikat.

Huszonnegyedik, *Művészeti nevelés* című számunkkal pedig arról a káros tendenciáról számolunk be, amely szerint az iskolák többsége a szaktárgyi tudást helyezi az oktatás középpontjába, a zenei, vizuális és egyéb kulturális értékeket sokszor teljesen háttérbe szorítva. Mindannyian érzekjük, hogy mára a közoktatás intézményeiben a művészeti nevelés elismertsége leértékelődött, funkciója, pedagógiai szerepe megváltozott. Kodály Zoltán 1966-os amerikai tapasztalata sajnós már Magyarországon sem számít utópiának: Ez [értsd: a dehumanizáció, az érteljes neurózis] tükröződik az énekórára jövő gyerekek közönyös, érdektelen, unatkozó, gyakran ellenséges magatartásán is. Hiányzik belőlük a tanulási kedv: hiányoznak azok az érzelmi élmények, melyek képessé tennék őket a zene befogadására.” Fontosnak érezzük, hogy a művészetoktatás jelenlegi állapotán javítsunk.

Várjuk és köszönettel vesszük, ha írásaikkal megtisztelik szerkesztőségünket a fent jelzett határidőig. Elektronikus címünk: nagy.agnes@btk.ppke.hu



Mester és Tanítvány

BEHÁLÓZVA

Hogyan lehetséges, hogy miközben mind változatosabbá, szórakoztatóbbá válik a mindennapi élet, fogyatkozik a boldog emberek és kisgyermek szám?

A világháló soha nem álmodott kihívást jelent a pedagógiának. Jó-e vagy rossz? Szeressük-e vagy tiltsuk? Avagy vegyünk róla tudomást szép csendes megadással? Vagy talán próbáljuk megszelídíteni, pedagógiai céljaink szolgálatába állítani? Tudja-e és hogyan állni az információs versenyt az iskola a képernyővel? Győzi-e a pedagógus azt az állandóan fokozódó tempót, amelyet a háló diktál? Le kell-e mondanunk a hagyományos nevelés eredményességébe vetett hitünkről vagy megőrizhetjük pedagógiai optimizmusunkat?

A *Mester és Tanítvány* 22. számának szerzői megkísérelnek választ adni a fenti kérdésekre is.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

Ára: 1100 Ft

