

Tartalom / Contents

3	Kulin Ferenc: Művészeti oktatás, művészeti nevelés	105	Dárday István: A dokumentumfilm a rendszerváltás előtt
4	Fekete György: Tudjuk-e, mit akarunk?	112	Bármelyikükből lehet zseniális alkotó Szathmáry István Pál interjúja M. Tóth Gézával
9	Jankovics Marcell: A vizuális nevelésről <i>Részletek egy készülő könyvből</i>	117	R. Kiss Kornélia: A huszonnegyedik órában Kodály országa
19	Farkas Ádám: Gondolatfonat a művészet- oktatásról, művészeti nevelésről	125	Lőcsei Gabriella: Beszélgetések a zene gyógyító erejéről – „Vége van a bicebóca létnek”
29	Barabás Márton: Mindenki tud rajzolni <i>Gondolatok a rajzolásról, rajzkészségről</i>	128	Peter Hübner: Mennyi építészetre van szüksége az embernek?
38	Kucsera Tamás: A hazai felsőoktatás – ezen belül a művészeti főiskolai és egyetemi képzés – finanszírozásáról	134	Cseke Péter: „...ha azt akarjuk, hogy 30-40 év múlva is legyen színházba járó közönség...”
51	Kodolányi Gyula: Szabad asszociáció, tudatfolyam és aktív képzelet <i>Gondolatok a William Shakespeare szonettjeire írt improvizációkról</i>	142	Csuday Csaba: Kertész Imre 85: Lót kísértete <i>A végső kocsmában</i>
64	Magda Cárnci: Egy másik kép Kelet- Európáról	150	Nyilasy Balázs: A nyelv mítosza, a huszadik század és az ezredfordulós hazai irodalomértés
74	Alexa Károly: Bujdosó magyarok, bujdosó mondatok – <i>Borbándi Gyula emlékére</i>	160	A 2014. évi, 14. Velencei Építészeti Biennále magyar kiállítása
81	Irodalomtanítás? Magyartanítás? Arató Lászlóval beszélget Kulin Ferenc	165	Tary Orsolya: A reformkor pedagógiai gondolkodása – <i>Koós Ferenc:</i> A reformkor pedagógiai monográfiái <i>c. munkája alapján</i>
91	Interjú Korompayné Sebestyén Nórával	172	Rezümék / Abstracts
94	Zirkuli Péter: Az irodalom tanítása <i>Kitekintés az irodalomtanítás francia változatára</i>	183	Szerzők / Authors
100	Sára Ernő: Jelbeszéd		

Köszönetet mondunk:

- Fekete György elnök úrnak a munkáiról,
 - Császtai Karolinának, Dénes Marcellnak és Áronnak, Velancsics Ábelnek a rajzaikról,
 - Farkas Ádámnak a munkáiról, a kertről és a diplomavédésekről,
 - a Magyar Képzőművészeti Egyetem hallgatóinak,
 - a Scolar Kiadónak a kreatív foglalkoztatókönyvek címlapjairól,
 - Barabás Zsófinak a foglalkoztatókönyvek kitöltött lapjairól,
 - Katona-Szabó Erzsébetnek a Shakespeare papírkollázsokról,
 - A Budapesti Deák Téri Evangélikus Gimnáziumnak a Nagymama c. színielőadásról,
 - Sára Ernőnek a grafikáiról,
 - Az Országos Széchenyi Könyvtárnak és a Magyar Filmtörténeti Fotógyűjtemény Archivumának a Recsk c. filmről,
 - a Színház- és Filmművészeti Egyetemnek a hallgatói előadásokról,
 - Peter Hübnernek a közösségi tervezésről,
 - a Zeneakadémiának az épületről,
 - a Kékvölgy Waldorf Iskola és Gimnáziumnak a foglalkozásokról,
 - a Magyar Távirati Irodának a művészeti oktatásról,
 - Bálint Imrének a Gyermekbirodalom látványterveiről,
 - Csuday Csabának a Kertész-regény dedikált oldaláról,
 - a Gyermek- és Ifjúsági Képzőművészeti Műhelynek a foglalkozásokról,
 - A Partiumi Keresztény Egyetem Képzőművészeti Tan-
székének a Wall Project-ről,
 - A Budapesti Kommunikációs Főiskolának a hallgatói alkotásokról
- készült felvétel(ek) rendelkezésünkre bocsátásáért.

Magyar Művészet

Felelős Kiadó: Fekete György,
a Magyar Művészeti Akadémia elnöke
Szerkesztőbizottság: Dárday István,
Dubrovay László, Erdélyi Zsuzsanna,
Ferencz István, Marton Éva, Mezey Katalin,
Simon Károly, Szemadám György
Főszerkesztő: Kulin Ferenc
Társ-főszerkesztő: Kucsera Tamás Gergely
Főszerkesztő-helyettes: Turi Attila
Szerkesztők: Balogh Csaba, Csuday Csaba
Laptervező: Árendás József
A szerkesztőség címe: 1051 Budapest,
Vörösmarty tér 1. II. emelet
szerkesztoseg@mma.hu
Szerkesztőségi órák: kedden 14–17 óráig
Megjelenik negyedévente
Ára számonként: 990 Ft
Nyomás: Kontaktprint
ISSN 2064-3799

Művészeti oktatás, művészeti nevelés

A nevelésről szóló vitáknak más a tétje a szervesen fejlődő kultúrákban, és más a civilizáció nagy válság-korszakaiban. Voltak évszázadok, amikor a műveltség alapjait szinte kizárólag az antikvitás és a kereszténység világképét közvetítő humán tantárgyak jelentették, s a felvilágosodás korától is csak ezek mellett illesztették a tanrendbe a modern természet- és társadalomtudományok eredményeit. Az utóbbi kétszáz év tudományos-technikai forradalmi radikálisan új helyzetet teremtettek. Arra kényszerítették a tanintézeteket, hogy szakadatlanul bővítsék az iskolákban elsajátítandó ismeretanyagot, de az általános műveltséganyag határokra nem ismerő mennyiségi növekedésénél súlyosabb problémákkal is szembesülnie kellett korunk pedagógiájának. A mit és hogyan tanítsunk kérdései háttérbe szorulnak, mert a közoktatásban zajló permanens korszerűsítés fékezhetetlennek látszó dinamikája fizikai és lélektani korlátokba ütközött. A nap 24 órájába sem férne bele annyi információ elsajátítása, amennyit részint a tudományos diszciplínák művelői, részint a közpolitika szereplői mellőzhetetlennek tartanak, másfelől pedig sem a tudásközpontú, sem a készségfejlesztő programok nincsenek összhangban a legfontosabb nevelési céllal: a szociális érzékenységgű, erkölcsi értékeket valló, önmagáért felelősséget vállaló harmonikus személyiség formálásával. Nyugtalanító statisztikákat olvashatunk az iskoláskorú gyermekek és fiatalok egészségi állapotáról, pszichológiai és szocializációs problémáiról, miközben a közoktatás hatékonysága a hagyományos teljesítménymutatók nemzetközi összehasonlításai szerint is fokozatosan romlik.

Ez a rövid kórképvázlat is elég talán ahhoz, hogy megindokoljuk: miért kértünk fel oktatói tevékenységükről is ismert művészeket, hogy – saját művészeti águk nézőpontjából – mondják el gondolataikat az oktatás és a nevelés a XXI. századi gondjairól. Nemcsak az volt a célunk, hogy beavassuk olvasóinkat a művészetátpótlás szakmai titkaiba, sokkal inkább arra a kérdésre kerestünk válaszokat: hogyan kaphatnának a művészetek a jelenleginél nagyobb szerepet a hazai nevelésügy betegségeinek orvoslásában. Fekete György, Jankovics Marcell, Farkas Ádám, Barabás Márton, Kucsera Tamás Gergely, M. Tóth Géza, Zirkuli Péter és Cseke Péter esszéin, illetőleg elemző tanulmányain kívül ebbe a tárgykörbe tartoznak a Szabó Dénessel, Ifj. Sapszon Ferencsel, Sipos Mihállyal és Korompayné Sebestyén Nórával készült interjúk, mint ahogyan az oktatás és a nevelés egymástól elkülöníthetetlen elvi problémáit elemzi az Arató Lászlóval folytatott beszélgetés és az a recenzió is, amelyet Tary Orsolya írt Koós Ferenc pedagógiatörténeti monográfiájáról.

Fekete György

Tudjuk-e, mit akarunk?

■ Az elmúlt évek szelídnek álcázott művészetpedagógiai botladozásai fokozatosan kiművelték bennem a képességet a monologizálásra. Így szokott ez lenni ott, ahol még a feudalizmus reflexei is élnek, tehát kevés az esély az egyenrangú eszmecserére, a viták nem hallatszanak el a valódi felelősökig, az alternatívákat jobbra a szociológusok adják utólag, és nem a választani képesek időben, de vannak helyette intézkedések és tűrések. Amiket azután rendre szégyellünk, amikor eljön ennek is az ideje. A monológok úri sorsa az irodalom. Köznapi sorsa a riport, az elmaradt riportnak az önriport. Így cserél gondolatot az egyik énem a másikkal.

– Szerinted miről kellene beszélni?

– Nem a művészetpedagógiáról, hanem az általános pedagógia művészetközvetítő lehetőségeiről.

– Mire gondolsz, ha a téma szemedbe ötlük?

– Egy régen olvasott operapedagógia emlékezetesen bárgyú szövegére – bizonyosan te is emlékszel rá –: „a gróf a vízbe fúlt, a gróf a vízbe fúlt, mentsük meg őt, mentsük meg őt”. Tudod, amikor egy teljes társulat három felvonáson át serénykedik azon, miként lehet másfél órán át két tömondatot apróra rágni, annak ellenére, hogy a librettista már a múlt század végén gondoskodott arról, hogy a főhős a végén élve ne maradjon. Hiszen attól opera az opera – tragédia dalban elbeszélve –, hogy programszerűen vállalja a kollektív gondatlanságot.

– Bolondozol?

– Nem. Komoly dolgokkal sohasem. Ezúttal annál inkább nem, mivel az ilyen történetek gyakran váltanak át igazi tragédiává, ilyenkor felelji el az ügyelő előre bekészíteni a vízmedencébe a biztonsági paraövet, emiatt estéről-estére újabb és újabb friss hőstenorról kell gondoskodnia.

– Mondd! Gúnyolódásod kitérés a konkrétumok elől?

– Nem, út a konkrétumok felé. Idestova hatvanéves út, ezalatt úgy érzem, jogosultságot nyertem saját modoromhoz.

– Tehát?

– Analógiámban a színház-tér az iskola, amolyan egy oldalról nézett színtér, ahol a premierig mindenkinek óriási hangja van, még a sűgő is rikoltozik, csak a premier csendjének pillanatától marad egyedül a színész végtelen kiszolgáltatottságával, magányával és a mindenki által ottfelejtett felelősséggel. A mindenkori hőstenorokkal kísérletező tanítók, magukat nevetségessé tevő gyakorló művészek alakítják, megejtő szeretettel és önpusztító túlzásaikkal. A palira vett publikum csupa tizenennyolc éven aluli, kiskorú bérlettulajdonos, ártatlan seregek közismert bájjal fütyülik szét a gyenge előadásokat. A darabokat ritkán írják, az kockázatosan ellenőrizhető, inkább összegyűrják, az valahogy művésziesebb is. Végezetül, az ügyelő behelyettesítéseihez személyes tapasztalataik felidézését kérem – bízom memóriájukban.

– Maradjunk abban, hogy ezután is hozzám beszélsz, nem szeretem a riportból való kiszólásokat. Még félreértenék. Térjünk is vissza eredeti témánkhoz! Van-e helye a tanításban a képzőművészetnek, iparművészetnek, építészetnek, irodalomnak, színháznak?

– A kérdés rossz, mert a helyzet fordított, hiszen mind ezeknek szülőháza lehetne az iskola. Csak példaképpen: hatalmas plasztikákban, épületekben tanítanak, a formák, a színek, a tónusok, az arányok rendszere és logikája belső, lelki tereink tenyere, edénye, amiben a tárgyak világa az összes kézzel is fogható anyagi momentumban minden gyerekcselekvés feltétele és kontrollja is egyben. És azt ne hidd, hogy csak annak, aki akarja. Akit nem érint meg, vagy ha az egész egy elhibázott, kiürült halmaz, akkor hiányában van jelen, aminél súlyosabb következménnyel aligha számolhatunk.

– Micsoda? Hát az építészet, a képzőművészet, az iparművészet, a népművészet, a design nem lehet külön tananyag? Óraszám, tesztlap, vizsga, jegy és egyéb gyorsan elfelejteni valók?

– Dehogynem. Csakhogy éppen ez a bökkenő! Mert eredendően ehhez van a legkevesebb közük. Neveltetésed

negatív eredménye, hogy fordított kérdéseidet fordított logikából következtetted. Hozzászoktál, hogy minden újfajta tudásnak tantárgyat kalapáltak, aminek során minél kocsonyásabbá vált a tárgy belseje, annál keményebbre edzették a választófalait. A művészet mondanivalói ma úgy vannak jelen a báránnyelű óraszámokban a tanítás egén, hogy abból eső sohasem eshet, sikerült őket makulányi áltudományokká koncentrálni, és függetlenségük mámorában elfelejteni a célt: az egész embert. A természettudományok viszont a művészetekről mondtak le, pedig bennük élnek a szépségek csírái.

– Nana! Elfelejtetted a tantárgyi integrációért küzdőket, a rajztanárokat, a technikatanítást, a szakköröket?

– Jórészt szívesen elfelejteném. De nem tudom, mert ál-

landóan emlékeztetnek saját tévedéseim. Ma már egészen biztos vagyok benne, hogy amit hallatni szeretnénk a tárgyak és a műtárgyak létéről, értelméről, sajátosságairól és sorsáról, az döntő mértékben benne van a történelemben, a magyar nyelvben, az énekben, a tornában, a fizikában, kémiában, biológiában és a többi tantárgyban, csak nem bontjuk ki, nem hivatkozunk rá, nem írjuk össze. Nem integrálunk. Heti harminc, harminckét órára csökkentek az óraszámok, a tudnivalók ugyanakkor hatványozódtak. Az összevonásban, a kölcsönös hivatkozásban, a sokoldalú értelmezésben lehet a kiút. Ezért a rajztanítás sem egyedüli megváltó reménység, mint ahogy azt gondoltuk, elsirattuk, és az énektanítás sem.

– Pontosítsd, mire gondolsz?

– Amit mondok, neked sem fog jólesni. Úgy érzem, hogy a művészetekről szóló tanításoknak nem szabad szélsőségesen művészetcentrikusnak lenniük. A régmúlt is erre tanít. Voltak idők, amikor az emberiség minden lépését át- meg áthatották a szépség és arányosság, a művesség és a disztingváció áramai. De gondold csak át, válhatott volna mindez napi szükségletté korunk pozór és kívülálló, arisztokratikus és megkülönböztető szemléletével? Az a természetesség, amivel az átlagember választani tudott a jó és a rossz, a szép és a csúnya, a tartalmas és a tartalmatlan között, nemcsak irigylésre méltó, de szinte elérhetetlen is lett. Okát pedig abban látom, hogy a mindennapi kultúrában korábban képes volt feloldódni a művészet, a látás, a viselkedés, a munka, az öltözködés, az építés, a társas viszonyok,

s a választás képességének gyakorlata maga volt a művészet egésze, ez pedig szorgalmas, áhítatos, önbecsüléssel teli mesterségekben manifestálódott. Közéjük tartozott a festő, a rajzoló, a faragó, a bútorműves, az építő, a takács, az ötvös és megannyi mesterség még.

– De mi köze ennek a mához? Az idők változása megkérdőjelezheti a mondottak mai érvényességét, nem?

– Túlságosan hozzászoktattuk magunkat ahhoz, hogy a kérdőjeleket az önkifejezésre vonatkozó profi művészvilág aspektusából tegyük fel. Egyre azt kérdezzük, mit kell átadni az én tudásomból a gyerekeknek ahhoz, hogy holnap különbek lehessenek, mint én vagyok, s különül élhessenek hozzá. Évekig szenvedélyesen éltem az iskola-csináló hitével és balsorsával azon középiskolások között, akik koncentráltan kaptak művészeti nevelést. Bizonyo-

san tudom, hogy számukra is kedves cuccok sokasága volt az öltözködéskultúra; az ámulás és a megrendülés skálája a színelmélet; az építészeti okos ablakpanorámák, sodró lépcsőfordulók, és sejtelmes anyagok sátra, bőrtöne, medéke; hogy bár a rajban keveseké volt az alkotás öröme, annál többeké a szabadulás, a félelmek feloldása, a próba szenvedélye, a kishitőség kompenzációja. Legmaradandóbb tanítói élményeim között azok az órák maradtak meg, amelyekben példát adtak a tizenévesek nekem abból, miként kell összerakni részismereteket, önző szakmai információkat, egyoldalú megközelítéseket világos egésszé, amitől könnyebb volt a hazaindulás, a kedves megszólítása, a kollégiumi szombat délután betöltése, a névnapi levélírás haza. Amikor egyetlen szó, fogalom elemzése, történelemidézőbb, művészettörténetibb, magyarább és természettudományosabb volt, mint az arra külön-külön hivatott órák együttléve.

– Tagadod tehát, hogy a művészetek legáltalánosabb tudnivalói számára kell vagy érdemes óraszámért harcba szállni?

– A leghatározottabban. Az élet egy, eléggé szétszedték, szétzilálták, össze kellene írni. A meglévő keretekben, azok saját eszközei között kell feltalálni lehetséges eszközeinket. Először a pedagógusok nevelésében, aztán a kiterjesztett hatósugárban. A tanítók sokszínűségét, intelligenciáját kell alaposan megemelni, ez volna a következő évtized legfontosabb tennivalója. És a tanítók közé állni szellemi munkásnak mindenütt, ahol a mondanivaló akciórádusza ezáltal növelhető. Iskolában, közművelődésben, sajtóban, telekommunikációban. De ehhez le kell szállni a lóról.

– Miféle lóról? Ez megint micsoda rébusz?

– A magas lóról. Amelyikről fenségesen lenézve máig is szinte egy a fontos: hogy utódokat neveljünk, s nem az, hogy értéket, kutatókat, közelítőket. Le kell mondani arról, hogy mindig a magunk baján akarjunk csak segíteni. Meg kell tanulni kívülről, a sokak oldaláról megközelíteni saját tudásunkat, s másképpen válogatni belőle. Ma csak tehetségeket kutatunk. Kiknek jórészt amúgy is adott a képességük a kiválásra. Ennél több kell. A műtárgyak, a tárgyak képessége, üzenete, funkció-tartományai, olyan többletenergíák, amelyekben mindenféle tehetség kibomlása megkönnyebbédhet. Segíteni az emberré válásban, ebben van a művészeti nevelés első feladata, minden más ezután következhet.

– Eretnekségnek tűnik, amit mondasz, és mondjuk azt is, művészetellenes, érzed?

– Hogy mondják, azt tudom, de igazságát nem érzem. Azt azonban igen, hogy egy uralkodó művészaspektus ellenére van. Az onnan jövő meggondolatlan ütések

igyekszem felfogni, ne gyerekeket érjenek... A többi nem fontos. Csak tudjuk végre, mit akarunk, mert ha kérdeznék, félek, nemigen tudnánk felelni rá, mert a művészet többletértékei nem a műfaji önzésekben szunnyadnak, hanem az ezerféle tudás összeírásában, s erre kellene rájönni azoknak, akiknek ez a dolga. Nehezebb tennivalót el sem tudok képzelni ennél. De fontosabbat sem.

Jankovics Marcell

A vizuális¹ nevelésről

Részletek egy készülő könyvből

■ Régóta foglalkoztat a kultúra, azon belül az írás-olvasás-számolás *szembetűnő* hanyatlása, és a *képes* bővli (televízió, internet, reklám, bulvársajtó, *képregény*) vele egyidejű diadalútja. Ennek a helyzetnek élesen ellentmond, hogy az iskolai nevelésben és oktatásban egyre kisebb, s az életkorral is tovább csökkenő szerepet játszik a *képes* ismereteket kezelő jobb oldali agyfélteke foglalkoztatása. A diszlexia járványos terjedésének egyik oka szerintem épp ebben keresendő. A *képekkel* operáló fonomimika 1950-es száműzése az oktatásból, mely – akárcsak a majdnem kihalt mangalica – csak lassan, a globalista oktatáspolitikával dacolva talál vissza napjainkban az iskolába. Más*képp* fogalmazva: az oktatás-nevelésben meghatározó a szövegközpontúság, a jobb agyféltekét elhanyagolják, a bal féltekét túlterhelik.

Nyilvánvalónak *tűnik* a számomra, hogy ezt az ellentmondást föl kell oldani. Egyfelől az írás-olvasás-számolás jó hagyományokon alapuló oktatásának erősítése révén, másfelől a *vizuális* kultúra és nevelés színvonalának *jelentős* emelésével. Az előbbihez nem értek, az utóbbit igyekszem művelni. Koromnál fogva a gyakorlati alkotómunka mellett azonban egyre nagyobb bennem az elméleti érdeklődés és az elvi megalapozás igénye. Meggyőződésem, hogy minden iskolai tantárgy oktatható *vizuálisan*, azaz kifejezően, érzékeltesen. Írásomban ezért szándékosan nem a *vizuális* művészetek, tárgyak köréből veszem példáimat, hanem főleg a nyelvek köréből.

Személyes ok miatt is foglalkoztat a kérdés. Alapvetően *vizuális* típus vagyok. Új keletű szakkifejezéssel élve jobbfélteke-dominanciával születtem, s ennek számos hátrányát, még több előnyét tapasztaltam meg életem során. Ettől függetlenül az egyensúlyt kerestem és keresem az élet minden területén. Ezért is sulykolom, hogy az oktatók, nevelők a két agyféltekét egyformán terheljék, hogy értelemmel és érzelemmel nevelt tanítványaik mindkét agyféltekéjüket használják az életben. Így válnának harmonikus

személyiséggé, így érthetnének meg sok mindent, amit féloldalas agymunkával szó szerint *képtelenség*.

Nietzschével szólva, a modern, civilizált ember csak nappali, férfiasnak vélt apollói oldalát tartja fontosnak, az éjszakai, nőiesnek vélt dionüszoszt elhanyagolja. Tudományosabb, ezredfordulói fogalmazásban: csak a racionális tevékenységekért felelős bal agyféltekét engedi szóhoz jutni, ezzel *szemben* a jobb féltekét, amelynek kreativitásunkat, művészi alkotó*kép*ességünket, megérzéseinket, az analógiás észjárást és a villámgyors felismeréseket köszönhetjük, némaságra ítéli. Itt mindjárt leszögezhetjük, hogy az agykutatók szakvéleménye félig ellentmond a mitológiai hagyománynak. A vizsgálatok eredményeként ugyanis inkább a bal féltekét *tekinthet*jük nőies oldalnak, és a jobbot férfiasnak, amennyiben a nők bal oldali agyféltekéje fejlettebb a férfiakénál, a férfiak jobb féltekéje viszont a nőkéénél fejlettebb. Ez formailag megegyezik a hagyomány szerinti párosítással, de tartalmát *tekintve* épp az ellenkezője annak. A bal félteke ugyanis az értelmes észleletek gyűjtőhelye és irányítója, a jobb félteke pedig a – mondjuk úgy – poézisé. A hagyomány azonban a nőt és a bal oldalt társítja a bűbájjal, az éjszakával, a Holddal, és a férfit, a jobb oldalt a tiszta ésszel, a nappallal, a Nappal.²

A bal féltekében van legtöbbünk beszéd- és nyelvközpontja. Ez föltételezi, hogy a tartós emlékezetnek³ is itt a helye, hiszen a beszélőnek az elraktározott szókincsből és a nyelvtudásból kell előhívnia, amire szüksége van. Kivételek vannak. Egyes népek – Hámori József agykutató szerint például a hopi és navaho indiánok – eredendően a jobb féltekéjükkel beszélnek. A vizsgálatok szerint ennek nem örökletes tulajdonság, hanem etnikai, társadalmi oka lehet. Szerintem azon belül is nyelvi, pontosabban nyelvszimbolikai, gondolkodásmódbeli, azaz kulturális oka, ami a nevelésnek (oktatásnak) köszönhető. Mondom ezt arra a tudományos megállapításra alapozva, mely szerint a bal félteke inkább gy-

korlatias; szavakban, fogalmakban gondolkodik, a jobb jobbra képekben, analógiásan. Az analógiás gondolkodás a hagyományos műveltségek sajátja. Minden „elmaradott” nép gondolkodása, nyelve, művészete árulkodik erről. A miénk is.

Hámori József professzor példáját idézem. Mint írja – amit egyúttal illusztrál is –, míg a jobb félteke a formák közti hasonlóságot észleli – példája szerint egy torta és egy zsirardikalap között –, addig a bal félteke funkció szerint különíti el a kettőt.⁴ Más szavakkal, a bal féltekés logikusan a különbséget **látja** a torta és a zsirardikalap között, a jobb féltekés a rokonságot fedezi fel asszociáció, **képzettársítás** útján.

Idemácsolom Hámori professzor felosztását:

<i>Bal félteke</i>	<i>Jobb félteke</i>
Beszéd-nyelv használata	Néma, látó , térmanipuláló
Sequenciális, digitális	Egyidejű, analóg
Logikus, analitikus	Szintetikus, holisztikus
Algebrikus	Geometrikus
Intellektuális	Ösztönös
Konvergens	Divergens
Következtető	Képzeloerő -kreativitás

Racionális	„Irracionális”
Absztrakt	Tárgycentrikus
(gondolkodás)	(gondolkodás)
Realisztikus, objektív,	Impulzív,
humorérzék nincs	szubjektív, humorérzék
Irányított	Szabad
Időérzék	Időtlen ⁵

Domján László agykontrollt oktató orvos fölsorolásában a következők szerepelnek a jobb oldalon: „érzelmek, részleteket nélkülöző figyelem, **képzeloerő**, szimbólumok és **képek**, filozófia és vallás, hit, fantázia, kreativitás”. A részleteket nélkülöző figyelemmel **szemben** a bal oldalon a „részletekre figyelő” áll.⁶

Hámori nyomán tovább egyszerűsítve a „törtet”, a „számláló” bal oldalt a tartalom, a „nevező” jobbot a forma kiagyalójának, gyűjtőjének és kezelőjének **tekinthetjük**. Domján meghatározását a részletekkel kapcsolatban saját tapasztalatom alapján úgy módosítanám: a bal féltekések a szakosodás bajnokai, a jobb féltekések a tágabb összefüggések fölismerői. Hozzátenném, esetemben a jobb félteke vélt fölénye nem akadályozza a bal féltekémet a részletek figyelésében. Művészi és művelődéstörténeti munkámban ez nagy segítséget jelent.

Bánki M. Csaba pszichiáter a szerintem bal oldalhoz társított logikát, elvonatkoztató **képességet** feltételező algebrikus gondolkodás helyét a jobb féltekébe teszi. Könyvében többször is hangsúlyozza, hogy „a zenei vagy még meglepőbb a matematikai **képesség** például épenséggel nem bal, hanem jobb féltekéi adottság”.⁷

Már fiatal koromban is hallottam nálam műveltebbektől és idősebbektől csodálattal emlegetni (a féltekéktől függetlenül), hogy a zenei és matematikai érzék rendszert összetartozik.⁸

A két oszlopból két olyan (a valóságban vegytisztán nem létező) embertípus formálódik ki, amilyenek a közfelfogás hagyományosan a földön járó tudóst (bal oszlop) és a szárnyaló, álmodó művészt **képzeli** (jobb oszlop). Vagy az analízáló kritikust és a szintetizáló gondolkodót. A valóság ennél bonyolultabb. Ahogy a jó tudós sem nélkülözheti az isteni szikrát, nem mondhat le elemző munkája szintéziséről és a szabadságról sem, úgy a jó művész sem nélkülözheti az ész, intelligenciát, műveltséget és az önkritikát. Tudnia kell, mit miért csinál, s azt is, hogy szabad **képzeletéből** rendnek kell születnie.

Mint már **jeleztem**, az előbbi meglepő módon nőiesnek, az utóbbit férfiasnak kellene **látnunk**. Forrásaim azonban rendre kiemelik, hogy az agy nemi differenciálódása közel sem egyértelmű.

„Az agy nemiségének kutatása egészében azt **mutatja**, hogy [a] férfiak és nők viselkedési különbségei végső soron sokkal inkább mennyiségi, mint minőségi. Hiszen a kutatók mindig ugyanazokat a tulajdonságokat vizsgálják, és ezekből találják hol többet, hol kevesebbet a két nemből. Elterjedt és általános tévedés ugyanis, hogy egy ember minél férfiasabb, annál kevésbé volna nőies, és megfordítva. Valójában férfiasság és nőiesség egyáltalán nem egymást kizáró ellentétek: lehet valaki egyszerre jó **térlátó** és kitűnő **szókészségű**, egyszerre érzelmi típus és mégis versengő, egyszerre finom vonású és mégis brutális...”⁹

A **képet** tovább bonyolítja, hogy az agyféltekék funkciója az illető **személy** „kezessége”, még inkább „lábassága” szerint módosul az általánoshoz **képest**. Ha az illető balkezes és ballábas, a bal agyfélteke szerepkörei a jobb féltekéhez tartoznak és viszont. Illetőleg dehogyis:

„Sokan úgy tudják, hogy a balkezes emberek beszédközpontja szükségszerűen a jobb oldali agyféltekében van. Ez azonban [...] nem igaz. A balkezes és kétkezes emberekben ezek a központok inkább több helyen, szétosztottan helyezkednek el, tehát esetenként a jobb oldalon is működnek.”¹⁰

Hogy miért foglalkozom ennyit a két félteke működésével? Előző könyvemben¹¹ a mese, a film és az álom közti összefüggéseket boncolgattam, és nem mellékesen arra a következtetésre jutottam, hogy a meseteremtő **képzelet** és az álom**kép** a **képzeletdús** jobb félteke 'érdeme' lehet. Nem egyedül állítom ezt. Bosnyák Sándor írja:

„A két agyfélteke közül nappal a bal, a racionális én uralkodik, éjszaka viszont, amikor a racionális én nyugovóra tér, szóhoz jut a jobb agyfélteke, az emocionális én. A kutatók **kimutatták**, hogy mindkét féltekének megvan a maga emlékezete, adattára, archívuma, amelyből építkezik, s álmainkban agyunk elsősorban a jobb agyfélteke emlékezetét mozgósítja. A jobb félteke archívuma **képi** adatokból áll, **képeket**, **jelképeket**, analógiákat sorakoztat fel. A **képek** plasztikusak, szinte kézzel foghatóak, olyan érzékletesek s olyan elementáris erejűek, hogy hozzá **képest** a valóság **képei** csak halvány másolatoknak tűnnek. Az ég kékebb, a tűz izzóbb, a hal síkosabb és hidegebb.”¹²

Changeux a két japán írás, a kandzsi és a katakana példáján érzékelteti a féltekék funkciója közti különbséget. A kandzsi kínai mintájú fogalomírás ma is használatos 2500 írás**jele** valójában **szójel**, bonyolult ábra, azaz **kép**. Az 1958-ban bevezetett írásreform előtt 3-4000 **jele** volt használatban, de eredetileg 25 000 **szójell**ből állt. A katakana viszont csupán 71 **szótagjell**ből áll. Ebből adódóan a kana **jelek** lényegesen egyszerűbbek a kandzsiénál. A vizsgálat **kimutatta**,

„hogy kana írás esetén a bal, kanjinál a jobb félteke dominál, főleg, ha főnevekről van szó. A féltekék közötti

különbség a kana és a kanji használatában összhangban van azzal, amit már az egyes féltekék szerepeiről megtudtunk. [...] A kana elvont, formális és kombinatorikus **jelle**ge a bal féltekében foglal helyet, a kanji **jelek** felismeréséhez viszont épp a jobb agyfélteke **képfelismerő** és raktározó **képességeire** van szükség.”¹³

Vagyis a jobb félteke **képfelismerő**, megkülönböztető **képessége** igencsak tiszteletreméltó. A kínai (és japán) gyerekeknek legkevesebb 2000 írás**jelet** kell megtanulniuk, amelyekhez később további írás**jelek** zúdulnak rájuk. Mivel a kínai egész életében főleg kínai írás**jeleket** ír és olvas, jobb agyféltekéje állandó edzésben van. Aki **némiképpen** otthonos a kínai nyelvben, tudja, hogy a hatalmas kínai kultúra és civilizáció e **képirásra** épült. Átállása a latin betűs írásra e kultúra összeomlásához vezetne. A kínai írás emellett szép is. Kínában és Japánban a kalligráfia ezért vált **képzőművészeti műfajj**á. A betű**jeleket** író, olvasó ember jobb agyféltekéje nincs kitéve ilyen karbantartó ingereknek, neki más kell kitalálni.

A két félteke versengését a kultúra és a civilizáció uralmaváltásaként is felfoghatjuk.¹⁴ A hagyományos kultúra dominanciáját a jobb félteke fölényre, a civilizációét a bal féltekéé **jelzi**. Hámosi szerint az ősember inkább jobb féltekés volt, hiszen a szimbólumalkotás az őskorig ve-

zethető vissza. Ez a használati aszimmetria valamikor a történelem során kiegyenlítődtött, majd ellenkező elő-**jelűvé** torzult.¹⁵ Megállapítása rávilágít a hagyományos és a modern gondolkodás közti eltérésre. Jobbféltekés eleink a **szemmel látható** összefüggéseket figyelték. Analógiákra épülő rendszert, világ**képet** teremtettek, egyfajta szintézist, és ahhoz próbáltak igazodni az élet minden területén. A modern ember szakbarbár, analizál. Egyre több részfelismerésre tesz szert, de egyre kevésbé **látja** az egészet – a fától az erdőt. **Képszerűen** fogalmazva: ha az ismeretek gyarapodását táguló gömbhöz hasonlítjuk, akkor a mindenkori **jelen** részismeretei a növekedésnek (fejlődésnek) és specializálódásnak köszönhetően egyre távolabb kerülnek egymástól.

A modern ember fantasztikus találmányokat mondhat a magáénak, amelyek között furcsa módon már akad olyan is, amelyiknek több köze van a formához, mint a tartalomhoz (Rubik-kocka, gömböc) – és ez jó **jel**. Olyan népfiaihoz köthetők ezek, amelyeknek a nyelve a legköltőibb talán az egész világon. A média sok gimnazista és egyetemista korú magyar fiatalembert kap föl, akik meglepő találmányaikkal már igen fiatalon világhírré tesznek szert. Rátai Dániel a Leonar3Dóval; Bakó Gábor a saját fejlesztű, nagyfelbontású légi felvételeivel (Interspect); az első

magyar műholdat, a Masat-1-et építő egyetemisták; Kocsis Viktor, a magyar Marsjárót tervező szolnoki diák csak négy kiemelkedő példa a fiatal magyar föltalálók közül. A Rubik-kocka a tanúm, hogy a gyerekek, kamaszok tudnak valamit, amit a felnőttek már nem, vagy ha igen, csodaszámba megy. A Rubik-kockát egy gyerek minden külön **képzés** nélkül, magától „kirakja”,¹⁶ a felnőttek túlnyomó többsége hosszas idomítás, gyakorlás után sem tud vele megbirkózni. Nem a jobb félteke felnőtté válással egyidejű „elsorvadása” magyarázza ezt a **jelenséget**?

Teller Ede (1908–2003) azt vallotta, hogy tudományos sikereit annak köszönheti, hogy a magyar volt az anyanyelve, máskülönben középiskolai tanár lett volna belőle. Közszájon forog az a mondása, mely szerint Ady költészete nélkül nem fedezte volna föl a hidrogénbombát. Mellesleg szépen zongorázott, és verseket is írt.

A féltekék közti teljes elkülönülésről ép agyban mindazonáltal nem beszélhetünk, legfeljebb erős hangsúlyeltolódásokról, mivel az észleletek és fogalmak szüntelenül ide-oda ingáznak a két félteke között. Sok még e téren a bizonytalanság. A szakemberek még abban sem biztosak, hogy a két félteke szakosodása örökletes-e, veleszületett (genetikus) vagy pedig egyéni és nevelés következménye (epigenetikus).¹⁷ Törekvésem akkor lehet sikeres, ha a második változat az igaz.

A formaközpontú, analógiás gondolkodás olyan múltat hagyott ránk örökül, amelynek **láttán** tátva marad a szánk, ugyanakkor el vagyunk telve a modern civilizáció tartalomcentrikus, szakosodásban **jeles** eredményeitől. Ez utóbbiak azonban egyre nagyobb részben a **vizualitás** informatikában betöltött uralkodó szerepének köszönhetők. A kérdés az, vajon nem mennénk-e többre a két agyfélteke harmonikus használatával? Kegyetlenebbül fogalmazva, nem azzal lépnénk-e át a nagy ezredvégi paradigmaváltás nehézségein, e kulturális világkorszak végen, ha agyunk kapacitását kihasználva a dolgok teljes körű fölfogására, megértésére törekednénk?

[...]

Egy divatos, az oktatásban agyonhasznált, általam különösen utált idegen szót hoznék föl példának a **látó** nyelvhasználat hiányára, a kompetenciát. Hogy mit **jelent** a szó valójában, azt kevesen tudják. Lelkesen használják mégis, minden hivatalos szöveg ki van vele tömve. A kompetencia különösen kártékony, mert tantervi használata a folyó iskolai nevelés szellemiségét fejezi ki. Csekély vigasz, hogy a divatszavak hamar elkopnak, és más kerül helyettük.

A tantervek szövegében rajta kívül még két latin eredetű idegen szó fordul elő sűrűn: az **attitűd** és a **motiváció**.

Túltengő használatuk még az olyan latinos műveltségű ember fülét is sértik, amilyen én vagyok.

A kompetencia – ragozott formáival együtt és összetettekben – csak a NAT-ban 100-szor szerepel. Az **attitűd** 37-szer, a **motiváció** 29-szer. Több okból idegesítenek. Mindenekelőtt azért, mert az idegen szóhasználat az anyanyelv köré épülő, már elfogadott tervezetben különösen bosszantó. Másodszor azért, mert ködösítenek. Mindegyiknek több **jelentése** van. Angol megfelelőjük általános érvényű magyar **jelentéseit** idézem¹⁸ az Ország–Magay-féle nagyszótárból használati sorrendben: *competence* = kielégítő anyagi helyzet, hozzáértés, alkalmasság, szak**képz**ettség, szaktudás, szakértelem, hatáskör, nyelvtudás, kompetencia. A mindennapi nyelvhasználatban szédítő karriert befutó kompetencia éppen érvényes jelentését csak a szövegkörnyezetből lehet kihámozni. (A kormány kompetenciája, cégünk kompetenciája, a tanuló kompetenciája, ez nem az ő kompetenciája stb.) Miért veszi föl a szótár is listára a *competence* magyar megfelelőjeként a kompetencia szót? Miért nem jók a fölsorolt magyar megfelelők? Miért nem ezek szerepelnek a tantervekben? Miután tanulókra és nem a már megszerzett tudás birtokosaira vonatkoztatják a szót, nyilvánvaló, hogy csak alkalmasság értelmében használják, illetve készségnek, **képesség**nek magyarártva. Az oktatás, nevelés vonatkozásában a **képesség** összekapcsolódik az emberben (tanárban, diákban) a **képzéssel**, a kompetencia nem. Nem **tűnik** föl senkinek, hogy a magyar nyelvben mind a **képesség**, mind a **képzés** a **kép** szóból **képz**ődik?

Attitude = tartás, póz, magatartás(forma), állásfoglalás, viselkedés, álláspont, szellemi beállítottság, állás, helyzet, önteltség, durvaság, **szemt**elenség, hencegés, fontoskodás. Ezek közül még nehezebb választani, de a tantervek szerzői sem egyik, sem másik **jelentésében** nem használták e szót, amely gyerekekre nem, inkább fontoskodó és **beképz**elt értelmiségre illenék. Úgy gondolom, hogy a szótárban föl sem sorolt hozzáállást akarják érteni rajta.

Motivation = indoklás, megokolás, okadatolás, indok, indíték, motiváció, kiváltó ok. A motiváció már bevett része a közbeszédnek, és mint a tantervek esetében is, egy (két) kiváló magyar szó, az indíték (ösztönzés) helyett szokás élni vele. Miért is? Sznobizmusból?

Mindhárom szó gyűjtőfogalmat **jelöl**, de, mint **láttuk**, nem összes **jelentésükben** szerepel a NAT-ban, ezért mondom, hogy ködösítenek. Harmadszor, fogalmak lévén, még azok sem tudnak társítani hozzájuk valamilyen **képz**etet, akik naponta használják őket. Magyar megfelelőjük esetében ez sokkal könnyebben menne.

A kompetenciával van a legnagyobb bajom. Mégpedig azért, mert az oktatás-nevelés célját másképp határozza meg, mint a magyar **képesség**. A szó töve, a latin *competo* a valamire alkalmas, **képes** mellett azt is **jelent**i, hogy győz valamiben.¹⁹ Az angol *compete* ige kifejezetten versenyez, verseng, konkurál **jelentésű**, ami tökéletesen kifejezi a protestáns etikájú kapitalista világ **szemléletét**. Az eredeti **képes** valamire **jelentés** magyarul viszont arra utal, hogy birtokosa átlátja a dolgát, tennivalóját, és meg tud birkózni vele. Ez utóbbi **jelentése** ezerszer jobban megfelel az iskolai **képzés** céljának, mint a nebulók versenyeztetése. Hiszen azt is érzékelteti, hogy az illető megértette, amit hall, amit tanult, nem csak bemagolta a feleléskor visszamondottakat. A bizonyos területeken gyengébb **képességű** gyereket komoly mértékben visszavetheti, ha a tanár versenyre kényszeríti a **jelzett** területen kiválóbb társaival, ahelyett, hogy saját **képességeinek** fejlesztésére sarkallná. A tudomány- és művészettörténet számos példát kínál arra, hogy a felemásan teljesítő gyerekek felnőttként világraszóló eredményre juthat, ha nem követelnek tőle ott is „kompetenciát”, ahol csak veszíthet.

A versenyszellem kimondatlan ösztönzése, ha nem is tudatos, mégis célzatos lehet a tanterv készítőinek a részéről. Ezt a kompetencia, sőt kulcskompetencia különösen gyakori használata **mutatja**. Mondom, nem feltétlenül tudatosan – a verseny, verseng szavak nem szerepelnek sokszor a szövegben, **szemben** a szintén gyakori **képességgel**, de a globális közösséghez való igazodási vágy nyilván annak szellemiségét is magától értetődőnek **tekinti**. Az pedig még ma is a piacközpontú versenyszellem.

Még egy fontos, az idegen szavak használata elleni érvem van. Mennél újabb átvétel egy idegen szó, annál kevesebb **kép**, hang, hangulat társul hozzá. Az ezer évvel ezelőtt átvett pata, patkó szavak hallatán magától értetődően **látjuk** lelki **szemeinkkel** a nevezetteket. És halljuk is őket!²⁰ A csupán néhány száz éves, többnyire latin kölcsönzavak esetében ez nem mindig ilyen természetes. Az ember – ritka kivétellel – csak az anyanyelvén **látja** is, amit hall vagy olvas, pedig a **látva** hallás és olvasás nagyon fontos a helyes értés **szempontjából**. Ha bonyolultabb az elvont fogalmat **jelentő** szóösszetétel, ráadásul idegen, sokkal nehezebb **képet** társítani melléje. Vagy le kell bontanunk, vagy előbb lefordítanunk, és azután lebontanunk, hogy **képet** alkothassunk róla, azaz értsük is. Ez bonyolult folyamat, ami rávilágít, miért áll az ismeretszerzés végpontján az elvonatkoztatás, általánosítás.

A **látás** nem előzi meg a hallást időben, de a fülünk a **szemünkhöz** irányít bennünket. A nyelv is tudja ezt: a hangot **képezzük**, nem hangoljuk (ang. *sound picture*,

sound formation = hang**kép**). Ahhoz, hogy megtanuljanak olvasni, a **látóknak** a **szemükre** van szükségük (a vakoknak a tapintó ujjukra). A szövegértésben nagy segítségünkre vannak a tapasztaltak, elsősorban a **látottak**, jó esetben a **kép** itt is megelőzi a szöveget. A hajdan sikeres fonomimika ezt szolgálta az oktatásban. A szövegértés sokáig érzéki természetű, vagyis alapvetően **vizuális** marad, az elvonatkoztatás, általánosítás **képességére** csak bizonyos életkor fölött teszünk szert. És ez biztos nem a 4. osztály után következik be, mint ahogy a tantervek szorgalmazzák. Én az átlagosnál jóval tovább küzdöttem ezzel. Az elvont fogalomalkotással **szemben** ma is előnyben részesítem a hasonlatot, a metaforát, a példákat gondolataim kifejtéséhez, és kerülöm az idegen szavakat, mert nem **képszerűek**. A költők is kerülik őket. Az átvett, főleg fogalmakat **jelentő** idegen szavak ritkán kifejezőek hangulatfestés, hangutánzás **tekintetében**. Természetesen minden nyelvben vannak hangutánzó, hangulatfestő szavak. Csak nem ilyen, érzékletes szavakat kölcsönzünk, miért is tennénk, hiszen ilyenekkel bőven rendelkezünk magunk is, hanem olyanokat, amelyek a „civilizációs import” hátán érkeznek. Az idegen szavak jönnek, mennek. Ha az, amit **jelölt**, elavul, vagy talál rá a magyar megfelelő magyar elnevezést, **eltűnik** a süllyesztőben. A nyelvünket valamikor ellepő görög, latin és német eredetű szavak többsége mára kikopott a használatból. Azok maradnak legtovább, amelyeket a közbeszéd irányítói folyamatosan erőltetnek, főleg a médiában (diskurzus, internacionalizmus, konvenció, publikus, sovinszta stb.). A közbeszédbe beszűrő szaknyelvek közfigyelemre számító, részben aktuális szavai is „ragaszkodnak hozzánk” (pl. abszolút, amortizáció, autó, deviza, fájl, komplexum, pszichés, szintézis); meg azok, amelyek hangulati, hangfestő töltete a magyar befogadóra is hat, s ezért többnyire **látatók** nekünk is (abszurdum, bifláz, dekkol, durmol, hercig, masszőr, sármos). Ez vonatkozik a fővárosi alvilág jiddis, cigány eredetű szlengjére is (felplankol, haver, kégli, kuncsaft, strichel; csaj, csávó, kéro, dzsal, mindzso).

A hajdani céhes iparosok, **képzett** szakmunkások gazdag saját szókincs birtokosai voltak, csak hát az ő nyelvük javarészt német szavakból állt, miként a többnyire idegen leleményeket használó városi háziasszonyoké (colstok, düzni, gleivni, kurbli, slag, subler, zsanér; cekker, kuglóf, masni, pertli, snicli), hiszen zömmel idegen származásúak voltak, de a nyelvük nem szakadt el az őket környező valóságtól, ezért nem okozott gondot **képet** társítani a hallott szavakhoz. A magyar paraszttal viszont nehezen értettek szót, hiszen legényeink csak a közös hadseregben hallottak német szót.

Mára a helyzet annyiban változott, hogy a fiatalság és az „alsóbb néposztály” sokkal műveletlenebb elődeinél, szókincse szegényes, az adott szubkultúra szlengjébe zárkózott. Néhány tehetséges megnyilvánulástól *eltekintve* ugyanolyan *képtelen* nyelvet beszél, mintha a maga számára idegen szavakkal élne. A szleng olyan szavai, mint a tök jó, király, sirály, zsír, a *képes* beszéd vágyáról árulkodnak, de az előhívható *kép* egyre távolabb esik a szavak szándékolt *jelentésétől*.

Hozzájuk *képest* az elitek saját, jól megkülönböztethető szakzsargont beszélnek. Közös ismertetőjük, hogy nyelvük elvontabb, mint az egyszerű halandók nyelve, a kívülállók számára nem *látható*, ezért nem is értik. Az elittagok, ha nem is „*látják*”, de legalább értik, amiről beszélnek, mivel nyelvük szakterületük *látható* dolgaival foglalkozik.

A legtöbb idegen szó olyan elvont fogalmat *jelöl*, amelynek több *jelentése* is lehet magyarul. Éppen ez, az általános, ugyanakkor egyértelműnek „*érzett*” *jelentés* marasztalja e szavakat magyar nyelvi körben, mivel nyelvünknek nem erénye az egyértelmű általánosítás. A *jelentésárnyalatok* kifejezése viszont igen, ezért van az, hogy más modern nyelvekhez *képest* gazdag a szókincse.

Az elvont fogalmat *jelentő* anyanyelvi szavak is olyan szavak módosulásai, vagy olyan szógyökökből épülnek föl, amelyek érzékletesek. Egyszerű példa a lélek szó. A lélek *láthatatlan*, bár történtek próbálkozások *láthatóvá* tételére.²¹ A szó eredetére ugyanakkor könnyű rájönni: az ember *láthatóan* lélegzik – ki-bejár száján a levegő (hálni jár beléje a lélek), ami hideg időben szintén *láthatóvá* válik, pára lesz belőle, mely a régi magyar nyelvben az álat-lelket *jelentette*. (Szegény pára.) A lélek szó lél, lehelet, lélegzet szavakból keletkezett elvonással illetve elvonatkoztatással (lat. *spiritus* = levegő, lélegzet, lélek, szellem).

Azt tartjuk, hogy a mi nyelvünk rendkívül *képgazdag*. Ez igaz, de ugyanezt minden nép elmondhatja. A nyelvek „*látható*” szavai többnyire hangzásukban is *képszerűek*. Ilyenek a hangutánzó szavak. (Dob, ang. drum, or. бѣбѣн.) Látható *képet* sugallnak a hangulatfestő szavak. (Sompolyog, hús, olaj. Ez utóbbi ráadásul réges-rég beolvadt idegen eredetű szó.) Azok a szavak honosodnak meg könnyen, melyek eredeti alakjukban is érzékletesek, kifejezőek a számunkra. Ilyen az említett pata és patkó is.

Bizonyos műfajokban túlteng az idegen szó használata. Az esetek többségében a szöveg szerzői ezt tudatos stílus eszköznek *tekintik*. Sajnálatos. A túl sok idegen szót használó ember – rendszerint értelmiségi – maga alatt fűrészeli a fát. Csak a magához hasonló érti, miről beszél, bár aligha ez a célja. Íme: „Az etnikai nacionalizmusra

épülő politikai nemzet restauratív nosztalgiájának víziója” – írja olvasóinak György Péter.²²

A bürokrata bikkfanyelv kevesebb idegen szót használ, de a szókincs szintén nem kifejezetten *látható* erejű. A nehézkes fogalmazás, amit pontosságra való törekvéssel indokolnak, még inkább nehezíti a megértést. Álljon itt példaként a *Kerettantervek* egy nem is túlbürokratizált, de álmosítóan érdektelen magyarázata a IX–XII. osztályok részére oktatandó *vizuális* kultúra mibenlétéről:

„A *vizuális* nevelés legfőbb célja, hogy hozzásegítse a tanulókat a *látható* világ *jelenségeinek*, a *vizuális* művészeti alkotásoknak árnyaltabb értelmezéséhez és megítéléséhez, környezetünk értő alakításához. A tantárgy így nemcsak a *képző*- és iparművészet területeinek a feldolgozásával foglalkozik tehát, hanem tartalmi közé emeli a *vizuális* jelenségek, közlések olyan köznapi formáinak vizsgálatát is, mint a tömegkommunikáció *vizuális*

megjelenései, a legújabb elektronikus médiumokhoz kapcsolódó **jelenségek** és az épített, alakított környezet. A **képzőművészet**, **vizuális** kommunikáció, tárgy- és környezetkultúra a **vizuális** kultúra tantárgynak olyan részterületei, amelyeknek a tartalmi végigkísérik a közoktatásban a **vizuális** nevelést, ám a különböző iskolaszakaszokban különböző módon kapnak hangsúlyt. Ezek a részterületek azonban a legfontosabb tartalmakat biztosítják csupán a fejlesztéshez, de hatékony fejlesztés csakis komplex feladatokban, egymással összefüggő feladatsorokban értelmezhető. A tantárgy oktatása tevékenység-, illetve gyakorlatközpontú, ahol alapvető fontosságú a játékos-kreatív **szemlélet**, illetve hogy a tantárgy tartalmainak feldolgozása komplex, folyamatorientált megközelítésben történjen,²³ így a projekt módszer eszközét is felhasználja a tanítás-tanulás folyamatában.”

Ha a fenti szövegből kihagyjuk a fölösleges ismétléseket, halmozásokat, csökkentjük az idegen szavak számát, egyszerűsítjük az igehasználót és tömörítjük a mondatokat, majd egyharmadával rövidebb és könnyebben érthető, megjegyezhető szöveget kapunk:

A **vizuális** nevelés legfőbb célja, hogy segítse a tanulókat a világ **jelenségeinek**, a műalkotásoknak árnyaltabb értelmezésében és megítélésében, környezetünk értő alakításában. A tantárgy nemcsak a **képző- és iparművészettel** foglalkozik, hanem magába foglalja az olyan köznapi **jelenségek**, közlések vizsgálatát is, mint a tömegkommunikáció **látványvilága**, az elektronikus médiumok megnyilvánulásai és az épített, alakított környezet. A **képzőművészet**, **vizuális** kommunikáció, tárgy- és környezetkultúra a tantárgy olyan részterületei, amelyek végigkísérik a közoktatásban a nevelést, ám a különböző iskolaszakaszokban különböző módon kapnak hangsúlyt. Ezek a részterületek csupán a legfontosabb tudnivalókat tartalmazzák a neveléshez, s az csakis tágabb összefüggésű feladatsorokban lehet hatékony. A tantárgy oktatása tevékenységközpontú, gyakorlataiban a játékos-kreatív **szemlélet** uralkodik, törekszik a tantárgy tartalmainak folyamatukban is összefüggő feldolgozására, s így az együttműködésre²⁴ épít a tanítás-tanulás folyamatában.

Ettől persze még nem lesz a szöveg kifejező, érzékeltes, ahhoz a fogalmazójának **láttató képeket** kellene alkalmaznia, s akkor mondandója nemcsak a bal, hanem a jobb agyféltekére is hatna. És hiányolom nemcsak az idézett részben, hanem a tantervekből általában is az érzelmi hatás ajánlását. Az érzelmi beállítódásról, szeretetről, szociális érzékenységről, mások iránti érdeklődésről írottak száraz, érzelemmentes, azaz bal féltekés stílusa szerintem nem támaszt igényt a tanárban

arra, hogy rájöjjön, érzelmei kifejezésével sikeresebben tudna nevelni. Nem elsősorban a tanulókkal való bánásmódra gondolok, hanem a tananyag érzelmeteli előadására. Feledhetetlen gyerekkori példám Kozma Andor verse: *A karthágói harangok mutatja be szememben az e téren ideális tanárt*. Elemi és általános iskolában, de még gimnáziumban is találkoztam tanítókkal, tanárokkal, akik tudtak kedvet csinálni a tanuláshoz, de ez mintha fordítottnak lett volna arányos a serdülésemmel. A tanári lelkesedés évről évre – ahogy nőttünk – egyre fogyott, s azt kell mondanom, az erre utaló **jelek** az óvodától az egyetemig az alaptantervi párhuzamosságokban változatlanul **jelen** vannak.

JEGYZETEK

- 1 A témával kapcsolatos bizonyos szavakat, szótöveket a mondanivalómat alátámasztandó kiemelttem. Ezek: **jel, kép, lát, mutat, néz, szem, tekint, tűnik, vizuális, vizualitás**.
- 2 Jankovics Marcell: *A Nap könyve*. Debrecen, Csokonai Kiadó, 1996, 152–153. oldal.
Méry Gábor – Jankovics Marcell: *Szmrecsány Szűz Mária temploma*. Budapest – Somorja, Méry Ratio Kiadó, 2014, 26. oldal.
- 3 A tudomány megkülönbözteti a rövid és a hosszú távú memóriát.
- 4 Hámosi József: *Az emberi agy aszimmetriái*. Budapest – Pécs, Dialóg Campus Kiadó, 1999.
Jonah Lehrer: *The Eureka Hunt*. The New Yorker, 2008. július 28.
- 5 I. m., 129. oldal.
- 06 <http://www.bomon.hu/domjanlaszlo.htm>. A **tesztképre** kattintva egy pompás (kreált) női sziluettet látunk forogni. A szöveg szerint, aki a nőalakot balról jobbra látja forogni, „az a jobb agyféltekéjét dolgoztatja jobban”. Meglepődtem volna, ha fordítva láttam volna.
- 7 Bánki M. Csaba: *Agyunk fogságában*. Budapest, Pro Die Kiadó, 2006, 212. oldal.
- 8 Hámosi József azt írja, hogy „a balfélteke szimbólumalkotó”, s hogy a „természettel közvetlen, szinte tárgyasult kapcsolatban álló népeknél [...] a szimbólumok ismeretlenség” (125. oldal). Számomra ez csak azt **jelentheti**, hogy Hámosi a szimbólum szót az enyémtől eltérő vagy szűkebb értelemben használja. Bizonyára olyan elvont, civilizáció teremtette **jeleket** ért rajta, amilyenek a számok és az írás-**jelek**. Ha igen, egyetérték a megállapításával. Másik különben önmagának mondana ellent: táblázata szerint a szimbólumok másik, tágabb köre: a **jelképes** színhasználat, a

- geometrikus „díszítés”, a mítoszok, rítusok, **képes** beszéd stb. a jobb féltekéhez tartozik.
- 9 Bánki 2006, 259. oldal.
- 10 I. m., 212. oldal.
- 11 *Mese, film és álom*. Debrecen, Csokonai Kiadó, 2013.
- 12 Bosnyák Sándor: *Mit láték álomban – Népi álomfejtés és hiedelemtörténetek*. Budapest, Európai Folklór Intézet – L'Harmattan Kiadó, 2003, 13.
- 13 Jean-Pierre Changeux: *Agyunk által világosan. A neuronális ember, avagy az agy kutatás keresztmetszete*. Budapest, Tipotex Kiadó 2000, 252. oldal. Lásd még Kéki Béla: *Az írás története*. Budapest, Gondolat, 1975, 68–72. oldal.
- 14 *Kultúrából a Civilizációba*. Magyar Művészet, 2013/0. szám.
- 15 Hámori 125. oldal. Szerintem az európai történelem néhány korábbi korszakában is győzni látszik a ráció. Legalábbis ami az uralkodó irányzatot illeti. A klasszikus ókor, a görög és különösen a római civilizáció ilyen.
- 16 Csak tudnám, miért hívják a kockaszínek helyzetét elrakásnak!
- 17 Changeux: i. m., 246–247. oldal.
- 18 Azért az angolt, mert az újabban befogadott idegen szavak szinte kivétel nélkül angolok, függetlenül attól, hogy e három latin szó a legtöbb európai nyelvben már régen meggyökeresedett, és nem is angol, inkább francia közvetítéssel.
- 19 A *cum*, összetételben *com-* (**j**elentése: többen együtt, közösen) és *peto* (megy, siet valahová, valakire rátör, pályázik, törekszik valamire) összevonásával.
- 20 A két kölcsönzó egymásból keletkezett: patából a patkó. Eredeti magyar szó a patára a köröm volt. A pusztai lovas nem patkolta a lovát, földön, fűvön járt, nem volt rá szüksége. És mivel a ló csupasz körme tompán szólt, nem adott olyan éles hangot, mint a kövön csattogó patkolt pata, ezért mondta rá lovas ősünk, hogy dobog.
- 21 Bevett gyakorlat volt a meg**személy**esítés. Erre példa a görög mitológiában Pszühké. Magyar példát is mondok: bizánci mintára a középkorban a lelket gyermek **kép**ében ábrázolták. Így Szent István feltételezett szarkofágján az elhunyt király lelkét bepólyált csecsemő **kép**ében viszi az angyal a magasba. A mateóci oltáron (Szepesség) nemcsak az övét, hanem Szent Imre lelkét is gyermek **kép**ében emelik angyalok a mennybe.
- 22 *Láthatatlan emberek*. Élet és irodalom, 2013. október 4.
- 23 Történjék. Elég baj, hogy a köznyelvben az izes igék helyes használata teljesen visszaszorult. Legalább az oktatásban, nevelésben érdekeltnek ne tegyenek le róla!
- 24 Mire jó a projektmódszer nevű szószörnyeteg? Wikipédiás magyarázata is megérdemli a kritikus figyelmet:
„A **projektmódszer** a tanárok és diákok közös tervező és kivitelező tevékenységére épülő pedagógiai-didaktikai

módszer, amely a megismerési folyamatot projektek sorozataként szervezi meg. Pedagógiai értelemben a *projekt* olyan összetett feladat, amely középpontjában egy, többnyire gyakorlati természetű, a mindennapi élethez kapcsolódó probléma áll, és amelyet a tanárok és diákok közösen, együttműködve, több **szempont** szerint elemezve, komplex módon dolgoznak fel a közösség érdekeit szolgáló produktum, termék létrehozása érdekében. A kivitelezés egyrészt kollektív, mivel egy közösség együttműködéséből születik meg az eredmény, másrészt egyéni, hiszen mindenki saját érdeklődése, **képességei**, egyéni tapasztalatai alapján járul hozzá a csoport munkájához.”

Néhány évvel ezelőttig megvoltunk nélküle, megtette a terv, s a szintén idegen program helyette. Szerencsére, ahogy divatba jött, úgy ki is fog menni a divatból. És akkor erre a „remek” magyarázatra sem lesz semmi szükség.

- 25 A **gyerekrajzok életkorral olyan tartalmi-formai hiányatláson mennek át, amely mutatja a vizuális nevelés hiányát.**

Farkas Ádám

Gondatfonat a művészetoktatásról, művészeti nevelésről

■ Boldog gyermekkorom volt. Szentendrén, a Bükkös-patak partján éltünk a közel egyhektáros, téglafallal körülvett, félig elvadult, élő malomárokkal kettészelt kertben. Az ostrom utáni években valódi kis birtok volt a fehérre meszelt, oszlopos, tornácos ház körül: udvar istállóval, disznóállal, tyúkkert, kacsasúztató, szőlőlugas, gyümölcsös, veteményes. Sőt, erdő is volt, öreg égerfákkal és jegegyesorral a patakpart hosszában. A malomárok két töltésén: jázmin, galagonya, vadrózsa dzsungellé átszőve. Földi paradicsom, amiből nem hiányoztak az állatok sem: tehén, disznó, kutya, nyúl, baromfi, galamb és a kertben sündisznó, mókus, vakond, erdei és vízisikló, halak, békák, madarak sokasága. Időnként bejött rabolni a nyest vagy a görény. Télen begallyaztak a fácánok. Az utcánk – az akkor még Szentistván út, a városból észak felé, Alsóizbégre tartó földút – másik oldala a Szerb Püspökség kaszálója volt, ahol gyakran láttunk őzeket, vadnyulat. A patakpart túloldalán havas alkonyatok idején a gyümölcsfák laza rajzolata közt időnként nagy, fekete, lencseformájú foltok – megállva egy kis túrásra – vonultak el szemben a széllal, vagy épp hosszúlábú, vékony nyakú, nagy fülű csodalények csipkedték le az ágvégeket a duzzadt rügyekkel együtt.

Ez a kert és a közvetlen környezet volt számomra a létezés tere; egy teljes világ. A szüleim ,48-ig ugyan fenntartottak egy lakást a Bródy Sándor utcában, Pesten – 3-4 hónapig ott teleltünk –, de a város érdektelen volt. Nem is emlékszem semmire. Még az állatkertet sem szerettem, zavartak a rácsok és ketrecek. Zavart a sok ember az utcán, a villamos fémes, csikorgó hangja, a házak összepréselt tömbjei. Utáltam a lépcsőházakat, a keményen kongó lépéshangokat, a korláton kívüli iszonyú mélységet. Ezekben az években a pesti lét a télhez tartozó kellemetlenségnek tűnt, amit át lehet vészelni, hiszen ott volt a család biztonsága és a tavaszi hazaköltözés simogató tudata.

Most már látom – elég nagy távlatból felidézve –, a Kert és a Bükkös-part volt az iskolám is.

Minden érdekelt, ami látható és elérhető volt. Gazosok, bokrok, facsemeték; a kavicságban három emelet gyökérzettel kapaszkodó, szálegyenes égerek; a külön élővilággal és aljnövényzettel körülvett erdei fenyők, a templomtorony magasságú jegenyenyárák, ezek lehullott levelei, magvai, tobozai; a szél kitörte száraz ágak; a fegyelmezett, rendben tartott gyümölcsfák. A nyírt gyep, a felásott föld, a vastag avarpaplan, a túlevélszőnyeg, a patakmeder kavicsága a hozzájuk tartozó szaggal, tapintással, ízzel. És főleg a bennük, köztük, alattuk, felettük élő állatvilág.

Ez az erős vonzalom nyilvánvalóan a Farkas-őseim öröksége, akik a Küküllő menti Csókfalváról származnak, és az 1700-as évek végén kezdtek el favágással, fakitermeléssel foglalkozni. Ottani elnevezéssel tutajosok lettek. A XIX. század elején, nyaranta már összeláncolt tutajok formájában úsztatták le a fát a Maroson az Alföldre, ahol a hatalmas fenyő- és tölgyrönköket jó áron eladták, a bevételen lovakat és szarvasmarhát vásároltak, felhajtották Erdélybe, ott értékesítették őket. Megvásárolták a letarolt, tarra vágott oldalakat, és megalkudtak a következő vágásérett erdő téli, tavaszi kitermeléséről. Izgalmas és kemény élet lehetett, de az eredmény, a hozadék egyértelmű: a századfordulón a család közel tízezer holdas erdőbirtokkal bírt a Kelemen-havasokban.

Édesapám a közgazdaságtani és művészettörténeti tanulmányait már Budapesten végezte, és a három és fél évtizedes aktivitása is odakötötte. Ám a választás, amikor a jegyespár: Bisztrai Farkas Ferkó és Györffy Panni 1938-ban, egy szentendrei rokonlátogatás után eldöntötték, itt fognak megtelepedni – nem lehetett véletlen.

A hirtelen, látszólag pillanat szülte választások mögött mindig a tudat mélyrétegeibe rejtett kötélérős vágyak munkálnak, s a lélek tudósai az elveszett Paradicsomban, a gyermekkorban keresik a szálak másik végét. Ferkó Marosvásárhelyt született a XX. század harmadik évében, november 4-én, az édesapja, Bisztrai Farkas Hermann

László erdőbirtokos születésnapján. Az első élményei már a szászrégeni családi házhoz és kerthez, a Maroshoz és a Bisztrának nevezett több ezer holdas birtokhoz kötődtek.

A Farkasok tulajdonolta erdőség a Kelemen-havasok déli oldalán, Déda és Ratosnya falvak között húzódott fel egészen a havasi legelőig, magában foglalva a Bisztra-hegyet és az Erdély-szerte ismert kilátóhelyet, az Istenszékét; a Donka- és a Bisztra-patakokat. Az itt eltöltött gyermekévek bécsi nevelőkisasszonnyal, hatévesen már saját pónival, két fiú és egy leánytestvérével valóban feledhetetlen idők lehettek, és kicsit erőltetve, de lehet párhuzamot látni a két folyóparti város, Szászrégen és Szentendre, a két hegység: a Kelemen- és a Pilis vagy a Bisztra- és a Bükkös-patak között. Az sem véletlen, hogy Pomáz felől nézve a Bucsinával kezdődő és Pismánnyal végződő hegykaréj – ha kicsiben is – megidézi a jellegzetes tájélményt, pontosabban térérzetet, amit átél a nyitott szemű utazó Erdélyországban valamelyik hágóról leereszkedőben, belátva a hegyekkel és erdőkkel körkörösén védett, szépen művelt laposra, ahol a középtájon futó folyócska mentén, illő távolságban falvak sorakoznak, s az emberi lépté-

ket, a viszonyulási kódot a hatalmas térben az aprónak tűnő templomtornyok mérik.

A „sorsnak” nevezhető erőter nagyléptékű rendező. Húzásai generációkon ívelnek át. Amikor édesapám rábukkant és megvásárolta a Szentendre és Izbég közötti senki földjén található Vallner-malom elhagyottan vaduló kertjét, nem sejthette, hogy egy évtizeden belül ez a kert lesz a Maros menti Farkas-birtok tenyérnyi, szimbolikus örököse. Mint ahogy azt sem, hogy idős szülei, 44-ben Budapestre menekülnek a betörő orosz hadsereg elől, és itt fogják leélni utolsó éveiket. Az viszont tudatos lehetett, hogy leendő gyermekeik számára vidéki, természetközeli, élménygazdag életteret biztosítsanak.

Apánk a Bisztrai Farkasok távolba látó, nagyot tervező, kitartóan megvalósító kvalitásait örökölte, viszont a neki szabott szűk hatvan év történelmének elképesztő fordulatai, ellentmondásai, romboló igazságtalanságai okán csalódottan és megkeseredve távozott a földi létből 1966-ban. Az első nagy vállalkozása, a harmincas évek legjelesebb magyar művészeinek könyvsorozata, az „Ars Hungarica” a 12. kötetnél csődbe ment. Politikusi aktivitása a Nemzeti Parasztpárt gazdasági irányítójaként

hajótörést szenvedett az 1948-as kommunista hatalomátvétel kikerülhetetlen szikláin. A legfelemelőbb, ám a legmélyebb kudarcként megélt történelmi esemény volt számára az 1956-os magyar forradalom felragyogása, majd elbukása, ugyanis a második, koalíciós Nagy Imre-kormányban államtitkárként képviselte a Petőfi Párt névvel feléledt Nemzeti Parasztpártot. November 4-én 0 óra 30-kor a Magyar Rádióban elhangzott beszédében Magyarország jövőjéről Svájcra és Ausztriára hasonló semleges státuszt vizionált, Nyugat-Európával és Oroszországgal azonos, kölcsönös együttműködéssel. Ezalatt a valóságban az orosz tankok bekerítették Budapestet, és apám 53. születésnapján, napfelkeltekor, előzölöngtek a várost. Farkas Ferenc sem elmenekülni, sem kollaborálni nem volt hajlandó. Rokkantnyugdíjasként visszavonult a szentendrei kert magányába, és az önmagába fojtott alkotó energiái végül is ellene fordultak, s elvitte a rák.

A kert viszont, amit bátran parknak is lehet titulálni, a „titokzatos Farkas-birtok”, hál’ Istennek, fennmaradt. A Gondviselő időnként meglepő utakat választ: a negyvenes évek végén a szentendrei tanács elfogadott egy tervezetet a 11-es út városi átvezetéséről. Ennek a tervnek része volt egy völgyhíd megépítése is, épp a mi kertünk felett. Az akkor elrendelt építési tilalom mentette meg az államosítástól vagy attól, hogy valami nagyhatalmú káder rátegye a kezét. A hetvenes évek végén, amikor elálltak a tervtől, már stabilizálódott annyira a jogállamiság, hogy megszűntek az állami rablások.

A kert ugyan a háromnegyed évszázad alatt felére fogyott, de ez a maradék is élő hagyaték, sőt „világmodell”, ami előbb csak okított, nevelt engem, negyven éve viszont már egymást műveljük, s így formálódtam közben szobrasszá, töprengő emberré, művésztanárrá.

Ez a gondolatfonat a művészetoktatásról szól, és a fenti személyes bevezetéssel hármas célt próbálok elérni:

Az első, hogy jelezzem, a munkám nem tudományos értekezés, ahol a pedagógia, a művészettörténet vagy az esztétika tudományának tézisei, utalásai állnak össze gondolatépítménnyé, hanem személyes tapasztalatok, megélt jelenségek alapján leszűrődött impressziók, sejtések lejegyzése, összeszövése.

A második, hogy valamiféle igazolást teremtsék, hiteles alapot építsek a mondandóm alá, mivel nincs vaskos irodalmi jegyzék vagy idézetköteg az oktatói és elmélkedői tevékenységem alátámasztására.

A harmadik, hogy már az elején jelezzem, az itt mondatokba és gondolatokba forduló világlátás valójában egy majdnem elveszett örökség! S ha ilyen, elég nehéz beilleszteni abba a közfelfogásba, amely privilegizálja a

korszerűséget, az aktualitást, a szellemi és anyagi világ hierarchijából indított létértelmezést kultúráról, művészetéről. E világlátást nehéz hozzáigazítani az egymást kizáró párhuzamos monológok zárt rendszeréhez. Annyira nehéz, hogy érdemes megkísérelni.

Művészetoktatás – a szó szoros értelmében nem jelent konkrét tartalmat, mert a művészet nem oktatható. Mégis használható kifejezés, ha a *művészképzés* és *művészeti nevelés* két különálló, de egylényegű területét kívánjuk megnevezni.

Mindkettő feltérképezéséhez óhatatlanul szükség van valamilyen művészetdefinícióra.

Az egyszerűség és a konzekvencia miatt hadd idézzek a Magyar Művészet 2014/1. számában megjelent *Gondolatfonat a művészetéről* című értekezéséből néhány sort:

„A művel való találkozást időben és térben éljük meg, de egyik sem azonos a műszerek valóságával, az óra idejével vagy a méter terével. Szellemi teret élünk át és időszűrítményt, amiben a lelkünk azonosul a mérhetetlenséggel. [...] Talán a teremtés örök folyamatába enged beleérezni a katarzis pillanataiban, és talán ezzel enyhíti és oldja

a belénk kódolt fizikai megsemmisülés nyomasztó fenyegetését.” „A rítus, amiben a lélek és a szellem egy-egy pillanatra összeér, feltehetőleg ősbibb, mint az emberlét, valamiféle iránytű lehet a teremtmények számára.” A művészet tehát az ember vertikális felemelkedése óta működő „praktika”, a megmagyarázhatatlan létkérdések feloldására.

Bármilyen műfaj műalkotásának elkészítéséhez tehetségre, fogadó közösségre, begyakorolt szakmai tudásra van szükség.

A tehetség generációkon átívelő, örökölt képesség.

A veleszületett képességek tudatos felhasználása az állattenyésztésben, növénynevelésben évezredes hagyományokra nyúlik vissza, az ilyen irányú humánvizsgálatok nem nagyon ismertek, és talán kicsit félelmetesnek tűnnek. A „kitenyésztett ember”, mint fogalom, önmagában hátborzongató. Különös példákkal azért találkozhatunk. Hogy senkit meg ne sértsek, saját példát teszek ezennel közzé.

1960 őszén, 16 évesen, egy látszólag véletlen alkalommal az udvarunk melléképületében (kitelepítésből gyermekkori barátság okán odahívott családnál, akik színes kerámiagombok készítéséből éltek) a kezembe került egy marék finomított agyag. Elkezdtem gyúrogatni, és rövid idő alatt egy fej kerekedett belőle. Magam is meglepődtem, és egy ágdarab segítségével elképzelt portrét mintáztam belőle: Pizkos Fredet, a kapitányt. Az egész folyamat olyan izgalmat és örömet váltott ki belőlem, amihez hasonlót eladdig még nem éltem át. A szüleim öröme az enyémnél is nagyobb volt, mert már aggódtak, hogy a kisebbik kertivadóc fiukat a fáramászáson kívül semmi sem érdekli. (A bátyám, Ferenc sem volt könnyű eset, de ő legalább hároméves kora óta élt-halt a lovakért.) Érdekes, hogy rajzoló, fűrő-faragó gyermek lettemre senkinek nem jutott eszébe velem kapcsolatban a kézművesség lehetősége. Talán meg kellett érjek hozzá? Apám utánanézett, hol és hogyan tanulhatnék, és mi kell a felvételhez. Rajzot tanultam a közelünkben lakó Balogh László festőművésztől, születésnapomra agyagot kaptam és egy kis könyvet a keramikus mesterség alapjairól, karácsonyra pedig egy kis kemencét és mázakat, és én megállíthatatlanul dolgoztam, mintha egy vákuum húzna valamerre. A következő nyáron felvettek a Budapesti Képző- és Iparművészeti Gimnáziumba.

Évet ismételve, a második osztályban kezdhettem a tanulást a kerámiaszakon. Az első szakmai óránk a korongozás volt. Lénárd Sándor fazekasmester elébb megmutatta, hogyan kell meggyúrni a gombócot, megvizezve megsarazni a felső fémkorongot, lábbal jól megforgatni az alul lévő nagy és vastag fakorongot, ami tulajdonképp egy vízszintes lendkerék, utána rácsapni az agyaggombócot a tengely vonalában a fémkorong középpontjára. Az odakészí-

tett tejfölhíg agyagsárral jól bekenni a kezeket, az ujjakat összeakasztva a két tenyérrel megszorítani a képlékeny félgömböt és szorítva húzni magunk felé. Ez a „középre húzás” akkor megfelelő, ha már mozdulatlanul áll a kezünk a forgó agyagpogácsa felett. Nekem előbb többször leszkadt, elvált az agyag a vastól, de hamar ráéreztem, hogyan lehet szorítani és húzni egyszerre. Egy óra múlva már nem is rázkódott a kezem. Boldogan kiabáltam a Mesternek: tanár úr, tanár úr! Ez így már jó?

Lénárd Mester odajött, nagyra tárgult a szeme, és azt kérdezte: kitől tanultál korongozni, te gyerek?

De tanár úr, én nem tanultam senkitől, most látok először fazekaskorongot...

Ne hazudj, mondd meg azonnal, ki tanított! Engem nem lehet becsapni! Egy heti gyakorlás után lehet idáig eljutni.

A többiek tényleg csak a második héten oldották meg ezt az alapfeladatot. Sajnos Lénárd Mesterrel végleges bizalmatlanság alakult ki köztünk, én soha többet nem kérdeztem tőle semmit, ő pedig kikerült engem. Teljesen megsértődött, meg volt győződve, hogy hazudozó vagyok, akit magántanár tanít. Én pedig, a régi iskola új tanulója, elintézttem magamban egy jelzővel a tanár urat, és a háttérből figyeltem, amikor újabb fogásokat mutatott nekünk, és különösen lestem, amikor a többiek hibáit korrigálta. A kerámiaszakon rövid időn belül „húzóember” lettem, de a következő évben már a portrémintázás, az emberi figura kifejező ereje és a kőfaragás vonzott és vitt magával.

Évtizedekkel később, amikor már magam is tanítottam szobrászatot a Képzőművészeti Főiskolán, találtam meg a kulcsát a korai szakmai incidensnek, mert kezembe került a Györffy-családfa.

Abból kellett rádöbbenjek, a korongozási képesség négy generációval korábbi örökség: anyai ágról az ükapám és felmenői fazekasok voltak Karcagon és Mezőtúron. Ők voltak a titokzatos tanárain, egy évszázad távolából.

Az örökölt tudás ritkán jelentkezik ilyen egzakt formában. Ami többnyire kitapintható, az a hajlam, az erős vonzódás egy szakmához, foglalkozáshoz. A tehetség nem sokat ér, sőt teher is lehet, ha nincs kellő akarat. Az elkötelezettség, sőt elhivatottság is döntően fontos örökölt tulajdonság.

A művésszé válás második feltétele a befogadó, felemelő környezet és közösség.

A köztudatban az a közhelyszerű feltételezés él, hogy a művésznek van közönsége. Fordítsuk meg az alanyokat, és közelebb kerülünk a valósághoz. Még egy kicsit érdemes alakítani a mondat szerkezetén: a közösségeknek szükségük van a művészeikre.

Ezt az állítást sok irányból meg lehet támogatni. Tudományos, esztétörténeti oldalról ajánlom Horkay Hörcher Ferenc: *Önképzés és közösségépítés – a Bildung-eszmény esztétörténeti és esztétikai jelentései*. (In: Magyar Művészet, 2014/3–4.)

Saját szülői, nagyszülői és tanári tapasztalatom alapján ki merem jelenteni: minden emberben létezik az „előregyártott alapzat”, amire felépíthető egy, a megéltnél, a hétköznapiánál jobb, szebb, igazabb valóság. A tökéletesedés igénye nem csak az emberi faj sajátja. Ez a parancs be van kódolva minden élő szervezet géntérképébe. Az élet része, talán a teremtés kulcsa a fejlődés, ami olyan, mint a kétütemű motor vagy a szív: ahol a töltő ütem az örökölt, a saját pedig a tapasztalatok felhalmozása, a kibocsátó ütem az új jelenségek okozta innováció.

Az egyének közösségbe szerveződése létfeltétel. A magányos egyedre ugyanis felerősödik, megsokszorozódik a környezet nyomása. A közösség szaporodással és feladatmegosztással tudja biztosítani fennmaradását, gyarapodását.

A növény- és állatvilág első számú kódolt iránytűje a mintakövetés. A fajoknak és alfajoknak is létezik a saját mintatérképük. Ez a mintatérkép a közösségi lét, az identitás alapja és bizonyítéka.

Ezek a szabályok a kommunikáció valamennyi síkját lefedik: a megjelenés és a mozgás látványától, a hangeffektusok jelzéseitől a beszédig, a zenéig, az illatok létfontosságú információitól a növényvilág ízpalettáig. Az élővilág egészében fellelhető ez a (mai fogalomhasználatlaltal) esztétikumhoz közel álló, rejtélyes valami, amire más logikus magyarázat nincs, mint hogy kell legyen egy, az anyagi világot átsugárzó, befolyásoló mérhetetlen magnetikus erő, szellemi energia.

Ha ez nem lenne így, a „buta” természet felfalná önmagát. Ezzel szemben a földi élővilág kapcsolatrendszerre hihetetlenül gazdag, kiegyensúlyozott, és megdöbbentően mértéktartó.

Az egyetlen kivétel az ember! Az egyszerű eszközöket használó természeti népek, közösségek kivételével a technikai civilizáció olyan erőfölényt hozott létre, amely kiemelte a Homo sapienst az élővilágból.

A modern csúcsragadozó érvénytelenítette a múltat, érzéketlenné vált a távoli üzenetekre, eldobta a kódolt mintákat, inváziószerűen terjeszkedik, rohan, fogyaszt, és depresszióját, amit voltaképp a természetes mértékek elvetése okoz, tudatmódosító praktikákkal próbálja oldani.

De bármennyire is torzult (és veszélyeztetett) a modern társadalom, még közösségként működik, azaz racionalizálja az elvégzendő feladatokat.

Az állati csoportokban és az emberi ősközösségekben már létezik „vezetői” szerep. A korai közösségekben a vezetői jogosítványhoz hozzátartozott a gyógyító- és varázslótudás és felelősség is. A modern társadalmak feladatkoordinátájában a tennivalókat kiképzett foglalkozási rétegek látják el. A hajdan volt varázslók helyét ma az orvosok, a papok és a művészek töltik be.

Ez a három foglalkozás, (azt is le merem írni „mesterség”) az, aminek a működése hivatott a közösségek kollektív és egyéni, testi és lelki „egészsége” ápolására és gyógyítására.

A modern orvostudomány, az egészségipar egyre többféle eszközt hoz létre, egyre kevesebb a gyógyíthatatlan betegség. A szervezetség és az eszközpark fontos, de sem gép, sem gépesített rendszer az egészséget nem tudja helyreállítani. Ahhoz még ma is varázsló kell, vagyis valódi orvos, aki személyes hitelével és meggyőző erejével együttműködővé teszi a beteget a gyógyulásban és a saját egészsége fenntartásában.

A pap dolga látszólag könnyű. Évezredek tudás és minta alapján segíti a hívő embereket a Mindenhatóval való kapcsolattartásban. Ami voltaképp a Remény mint végtelen erőforrás elérésének az ősi metódikája. Az ő munkájában is nélkülözhetetlen a személyesség és a hitelesség. A nehézség viszont abban rejlik, hogy az istenhit (előregyártva vagy félkész áruként) nem vásárolható meg a hipermarketekben vagy az interneten.

A művész egy különös, ellentmondásokkal terhes, szabad és éber ember, aki (örökölt képességeinek foglyaként) önként vállalkozik – nem veszélytelen kalandozásai eredményeképpen – mintateremtésre és közzétételre a közösség számára. Figyelemre méltó, ám felettébb kockázatos vállalkozás. Éhen is lehet halni, vagy földi pokolba lehet kerülni miatta.

A művészi kifejezőerő évezredekken át a vallásokkal, kultuszokkal szimbiózisban jelent meg, sőt annak megtestesítője is volt, de a legrégebb fennmaradt, ma már művészetnek elfogadott kultikus tárgyak, zenedarabok vagy rítusok is tartalmazzák már a (név nélküli) alkotó egyéni tudását, varázsos hitelét. A vallásról, misztériumról leváló, leszakadó, az anyagi valóság és az önreflexió felé mozduló művészet a mai napig (és feltehetőleg az emberiség végőrájáig) – ha akarja, ha nem – őriz, és továbbítani fog valamiféle átszellemült, misztikus üzenetet.

Úgy tűnik, az ismeret- és megértéshatárainkon túlról jövő, definiálhatatlan jelzésekre és mintákra

– többé-kevésbé – szüksége van a polgári demokráciák művelt rétegeinek.

(Ez a téma megérdemel egy önálló gondolatfonatot, amiben az alkotó a saját primer tapasztalatai és intuíciói

talaján belefúj a „korszellem” olyan idézetekből és reflexiókból vetített kártyavárszerű, tudományos építményébe, melynek talán van egy rejtett magva vagy csírája, s az egész latinos szakkifejezésekkel összeragasztott jelenség csupán egy álca, nehogy a kóbor vadak kitúrják és fel-falják. Vagy a téves kérdésfeltevés megválaszolhatatlan? Vagyis biztosan értelem-összefüggésben létezőnk? / Alapkérdés Falusi Márton: *A varázsló eltűnteti szerepét – Értekezés a korszellemről* című tanulmánya okán. Magyar Művészet 2014/1, 57./ Ez a megírandó gondolatfonat át és át fog szövődni a Szép Új Világ mediális kötőanyagával, ami lehet, nem más, csak fényesre polírozott, dekoratív láncrendszer az egyént fogyasztóvá alakító kötelezettség biztonságos ügymenete végett.)

De térjünk vissza közönség–művész-kapcsolatra. Azt hiszem, a közösség az, amely életre álmodja a művészeit, és az alkotó nagyszerűségében a saját vágyait valorizálja. Ehhez hasonló erőter emeli fel a sportolókat, tudományos kutatókat, gazdasági zseniket, elkötelezett politikusokat.

Ez voltaképp mind a két irányban gyümölcsöző szerepjáték is lehet, ha a sértettek és az irigyek nem fütyülnek szét az előadást. A nagyobb léptékű szellemi térből lépünk vissza a kisebb, átláthatóbb körökbe!

Érdekes a környezeti oldal hatása. A családnak vagy csak egy tagjának erős motivációja olyan, mint az indítómotor. Enélkül csak lejtmenetben indulhat a művész-szé válási folyamat.

A zene és a tánc területén különösen erős a szülők, nagyszülők szerepe, hiszen itt egészen fiatalon, 6-8 éves korban el kell kezdeni a célzott tanulást, felkészülést.

A gyermekek vizuális érzékenységéhez, kifejezőképességéhez 1971 nyarán, Szabados Árpád és Várnagy Ildikó képzőművész kollégáimmal közösen egy meglepő adatsorhoz jutottunk.

A Magyar Televízió *Varázsszó* címmel 4×40 perces, játékos kortárs képzőművészeti program-sorozatot szervezett az Árpád és Ildikó által vezetett Nemzeti Galéria-beli GYÍK-műhely pedagógiai metódikájának felhasználásával. Szabó Márta, a műsor szerkesztője engem bízott meg a játékvezetői, animátori szereppel. A szereplőinket Zánkán, az Úttörővárosnak nevezett üdülőmonstrumban válogattuk ki 3000 (6 és 10 év közötti) gyermek megpályáztatásával. Az első körben adott témára készült rajzok alapján kiválogattuk a harminc legjobbat, majd ezek közül ötnapi közös munka után nyolcat. Ekkor tudtuk meg, ki honnan jött: négyen kis faluból, ketten tanyáról és ketten erdészházban laktak. Városi egyáltalán nem volt köztük. Múzeumban egyikük sem járt. A műsort remekül végigcsinálták, semmi

problémát nem okozott (az itthon még nem nagyon ismert) XX. századi Európa vizuális kalandjaiba játékosan bevezetni őket. A műsornak nem várt sikere lett, közki-vánatra egy ötödik, összegző 40 percet is kaptunk.

Ötven év távolából egy izgalmas vizuális nevelési ku-tatásnak foghatjuk fel az eseményt, és ha hozzáteszem a saját gyermekkorom természeti élményeit, azt a ter-mészetesen laza éberséget, amivel megfigyelhető, ho-gyan hozza fel a felszínre a giliszta a már megemésztett földet, hogyan verekszik a mókus a szarkával, zuhan-tukban csípi és marják, de az utolsó ág előtt elengedik egymást, hogy újra felszaladjanak-repüljenek a fa csú-csára, majd kezdődjön minden előről.

Vagy ahogy megfigyeljük a kis hídról:

A Bükkös általában csendes csordogáló vízerecske. A patak nevet nem is vízhozama, inkább a szürke kavi-csokkal és kerekre koptatott kövekkel bélelt medre ér-demelte ki, és az a tény, hogy a legkíméletlenebb száraz-ságban sem apad ki. Ellenben minden évben néhányszor a kiadós, esetleg tartós tavaszi vagy nyári esők, záporok után duzzadni, dagadni kezd, a köveken át-átbukó víz megcsendül, csobogása egyre erősödik, összetéveszthe-tő a szélvihar tépte fák harsogásával, majd ahogy tovább emelkedik a víztakaró, a hangzavar mélyül és halkulni kezd. Amikor telítődik a meder, és a laposabb területeket itt-ott birtokba veszi a folyószerűvé hízott Bükkös, már szinte néma a rohanó áradat. Sűrű, tapadós, csillogó fe-lületű barna masszának vélne az ember, ha a helyhez kö-tött különös horpadások és domborulatok álló hullámain nem szakítaná, zúzná át egy-egy rohanó ág vagy fadarab. Akinek van még érzékelőképessége a föld elementáris je-lenségeire, azt megbabonázza az ellenállhatatlan sodrás. Felülnézetből, valamelyik gyaloghídról, amikor a fény-nyel együtt hatol be a tekintet, örvénylő alabástrommá válik a tömör száguldás. Falevelek, papír- és műanyagda-rabok, Isten tudja miféle vízsúlyú személtények suhan-nak az agyagos, homokos lében. Sötét okkerek, égetett umbrák különböző árnyalatai váltják egymást, fonódnak össze, majd tűnnek el a felső fények tükrei alatt. A szágul-dó festmény szédít, mint a forgás. Egy idő után a korlátba kapaszkodva be kell hunyni a szemet, s akkor érzi meg az ember a híd remegését, és fedezi fel a mélyből jövő, víz-paplantól elfojtott, alig hallható egyszólamú, térhatású morgást. Öröl a víz. A fenéken egy második folyó is fo-lyik. Kisebb-nagyobb kövek, andezitkavicsok gurulnak, verődnek, hasadnak, kopnak. Örlik egymást. Hajtja, űzi őket a lágy, selymes, életet adó elem.

Amilyen hirtelen emelkedett, olyan ütemesen húzódik vissza a Bükkös. Az árterén a mélyedésekbe éles szemű,

szürke kőzúzalékot hozott, a füves-gazos területeken növényi hordalékot hagyott. Bontott azokban a kanyarulatokban, ahol nem őrzi háromemeletes égergyökér a partot, a lerakó laposokon épített valamennyit. Kitakarította és átrendezte a medret. Jól beágyazott kövek kerülhettek

messzire, mások összetörtek és új helyükön új alakzatokká formálódnak. A csíkhallak, küszök, kisebb termetű balinok, folyami rákok, apró vízi lények előbújnak az égergyökök óvó labirintusaiból. A szajkók, rigók, cinkék, csuszkák átbogarásszák a fák, bokrok tövében megakadt hordalékot. Hasznosítják az égszakadás-kőindulás apró katasztrófáinak maradványait, s a Bükkös-patak a következő áradásig marad csendes csordogáló vízerecske.

Most pedig, ahogy elvadult folyondárrá váljon ez a gondolatfonat, előre kell lépünk a gyakorlás-gyakorlat irányába.

A művésszé válás harmadik tényezője az eszközök átadása-átvétele. Létezik egy régi metódus, nem túlozunk, ha úgy gondoljuk: ősi. A mester-tanítvány-kapcsolat afféle tudáslánc. Lehet akár több évezredes szerkezet, ahol a praktikák egy része, a kiválasztottság, beavatottság állandóságát viszi tovább, más része az új eszközök, új kihívások megismerése, felfedezése során a változást, a kor-szerűséget képviseli. Erről nemigen esik szó, de maga a folyamat nem érdekorientált. A Tudás, mintha élőlény lenne, nem csak hatásában és nyomaiban, hanem működő valóságában kíván fennmaradni, osztódni. A rendszerré összeálló, koherens ismerethalmazt ne úgy képzeljük el, mint egy tömört hátizsákot, amit ha terhes, ledobhatunk vagy átadhatunk másnak, inkább mint a vállainkra fokozatosan ráépülő púpot, melynek viseléséhez ép és erős gerinc is szükségeltetik. Ami igazán átadható, azok a szakmai fogások. Ezek története, fejlődéstörténete. A begyakorlás metodikái, az életforma elsajátítása. A pénz csapdáinak kikerülése, a művészet komolyan vétele, az értékében való kiolthatatlan hit.

A tudásátadásnak, begyűjtésnek különböző szerkezetű változatai vannak. A legősibb az évezredek óta (más mesterségekben is) működő műhelyrendszer. Ez voltaképp egy elismert művész által irányított, célorientált munkahely, ahol kiforrt a Mester-segéd-inas tudáshierarchia.

Feltételezhető, hogy már az érett gótika idején kialakulhatott művészszerzetesek vezetésével a szervezett képzés, hiszen a nagy francia katedrálisok: a párizsi Notre Dame, a roueni, chartres-i, az amiens-i építészeti remekművek épületszobrai kitűnően felkészült kőszobrászok százai dolgoztak. Ezzel párhuzamosan, biztosra vehető, az egyházzenei képzés is hasonló szervezettséggel és igényességgel folyt. Az „akadémiai”, azaz felsőfokú művészképzés a barokk idejében, a XVII. században indult Európában. Párizsban 1648-ban alapították az Academie de Peinture et de Sculpture-t, a mai École Nationale Supérieure des Beaux-Arts elődjét a Louvre mellett, a Szajna túloldalán. Londonban a III. György brit király által alapított Royal

Academy of Arts 1768-tól az építész-, szobrász- és festőképzés felsőfokú intézménye. Magyarországról Rómába, Münchenbe, Bécsbe zárandokoltak tanulni a művészek. 1871-ben kezdte meg működését – többségében külföldön tanult művésztanárok hazahívásával – az Orsz. Magy. Kir. Mintarajztanoda és Rajztanárképezde Budapest, a mai Andrássy úton. Ezt egészítette ki hét évvel később a Bajza utcai Epreskertben Székely Bertalan vezetésével a Festő Mesteriskola és Stróbl Alajos irányításával a Szobrász Mesteriskola.

A művészképzés harmadik, talán legnehezebb útja az „önképzés”, vagyis az amatőr felkészülés. Ami a zenében, táncban, építészetben lehetetlen, a képző-, ipar-, fotó- és színművészetben lehetséges, az az irodalomban, népművészetben természetes. Az önerőből, szakkörökben vagy baráti kapcsolatokon keresztül elért szakmai tudás hiányosságait jól jelzi, hogy az 56-os forradalom utáni évtizedekben, a politikával megterhelt „szocialista realizmus” idején voltak fiatalok, akik morális okok miatt nem akartak részt venni, (vagy nem vehettek részt) a főiskolai képzésben, s bár a szakma felfigyelt rájuk, számon tartotta őket – Csutoros Sándor, Csíki Tibor, Bocz Gyula, Samu Géza, hogy csak a szobrászművészeket említsem, jelentős induló munkássággal –, de belehaltak a „kint is vagyok–bent is vagyok” művészlét lelki nyomásába.

Összességében, mint a rendszerváltás óta főiskolai, majd egyetemi szinten tanító művésztanár, ki merem jelenteni: Magyarországon a művészképzés (többé-kevésbé) rendben van. A tehetséges gyermekek felfedezésére, elindítására (többé-kevésbé) a működőképes iskolahálózat adott.

Akkor talán minden rendben van a művészetoktatás területén?

Ha rendben lenne, ez e gondolatfonat nem íródna. A művészképzés majdnem! De a másik oldal, a művészeti oktatás, a művészettel nevelés egyre fogy. Kodály Zoltán látnoki víziója egyre veszélyeztetettebbnek tűnik a közoktatás egészében.

És itt már nem a művészetről beszélünk, hanem az ország jövőjéről. Arról, hogy programozott számítógépa lesz-e az ükunokáinknak, akik csak kétféle választ ismernek: ment vagy elvet, vagy ismerni és érteni fogják a Teremtő hihetetlenül gazdag és színes, a természetbe is bekódolt, ránk is hagyományozott válaszkészletét, mintáit, hogy az ember tudása és érzelmei alapján tudja meghozni felelős döntéseit.

A gondolatfonat folytatása az ő érdekükben íródik.

Barabás Márton

Mindenki tud rajzolni

Gondolatok a rajzolásról, rajzkészségről

■ *Mindenki tud rajzolni* címmel jelent meg Barabás Zsófi és Moizer Zsuzsa gyerekeknek szánt könyve 2012-ben (Budapest, Scolar Kiadó), amit alig egy hónapja franciául is kiadtak (*Tout le Mond sait dessiner*, Paris, Editions Cambourakis, 2014.), és a Louvre, illetve a Pompidou központ könyvesboltjában vásárolható meg. Sikere minden bizonnyal annak is köszönhető, hogy részleteiben is szellemes, szép, leleményes ábrákat kell kiegészíteni benne. A kötetben lévő kiegészítendő, továbbgondolható rajzok grafikai megjelenítése nyitott, a gyerekrajzokhoz közel állóan egyszerű és mégis komplex. A kitöltött, „befejezett” rajzok grafikailag értékesek, noha nem ez volt a cél. Régóta ismeretes, hogy a beszédnél is befolyásolja a választ, ha értelmes, jól artikulált, a válaszadót is érdeklő kérdést teszünk fel. Ugyanez látható a rajzfüzetbe összegyűjtött, folytatáson alapuló játékos feladványok esetében is. A szerzőpár által rajzolt lények, ábrák és feladványok grafikai artikuláltsága összetett és egyszerű válaszokat is elfogad, befogad. Kevés az olyan „befejezés”, amely szembeszögölne a rajzok eredeti szövetével. A biztatás, amit a cím, a „Mindenki tud rajzolni” sugall, ráfér a gyerekekre, hiszen egyre több olyan produkció veszi őket körül, amelyben nincsen szükség a rajzi kreativitásukra: kész sémákat, számítógépes sablonokat pörgetnek tovább. Nemcsak a futkározásukra alkalmas szabad tér szűkül fokozatosan, de a gyermeki képzelet szabad terét, szárnyalását is akadályozza a sok készen kapott, klikkelés-re-kattintásra beugró megoldás.

Jóllehet, mindegyik kisgyerek tud valamennyire rajzolni, de vannak köztük ügyesebbek, találékonyabbak. Elvitathatatlan ugyanis, hogy létezik rajzkészség, színérzék, dekorativitás iránti fogékonyság, rajzi kreativitás, humor, és még sorolhatnám azokat a képességeket, amelyek a zenei tehetséghez hasonlóan meglehetnek a gyerekek egy részében. Őket már nem lehet továbbvezetni a „mindenki tud rajzolni” kijelentés, elvárás alapján.

Hiszen ők jobban tudnak rajzolni, mint mások. Díjakat kapnak a rajzversenyeken, rajztudásuk beépül a személyiségükbe, motivációs forrássá válik, a rajzolás, festés örömet szerez nekik és környezetüknek. Adottságaikat, képességeiket fokozatosan lehet és kell fejleszteni – természetesen a koruknak megfelelő módon.

Vegyük külön a művészi tehetség egyik elemét, a rajzkészséget. Hasonló adottság, mint a muzikalitás, a jó hallás, a szép énekhang. Ahogy az éneklésben, úgy a rajzolásban is van akadémikusan képzett tudás. De léteznek párhuzamosan másmilyen ének- és rajztudások is. A King's Singers együttes hanganyaga és zenéje nem érvényteleníti a Canned Heat együttes énekésének vagy Steve Winwoodnak a metszően éles hangját, a népdal- vagy gospel-előadók hajlításokkal teli éneklési módját, zenei akcentusát. A modernizmust megelőző időszakban az akadémikus képzés célja a minél tökéletesebb rajztudás megszerzése volt. A fotózás megjelenésével a festészet, a rajz sokat veszített korábbi jelentőségéből – szinte teljesen elvesztette megőrző szerepét. Munkácsy Mihály, Fadrusz János már használták a fotót mint a leképezést segítő eszközt.

Az impresszionisták, főként a kiválóan rajzoló Edgar Degas sajátos képkivágásai is a fotó használatára utalnak. A hatás persze kölcsönös volt. A korai fotózásra hatott a festészet, elsősorban az úgynevezett akadémista stílus. A Francia Festészeti Akadémia ünnepelt mestere William volt. Életképeihez hasonló beállítások, zsánerek a korabeli képeslapokon, fotókon is megjelentek. Bouguereau tizennégy évvel volt idősebb Cézanne-nál, és csaknem egy évben haltak meg. (1905-ben, illetve 1906-ban.) Vagyis kortársak voltak. A megújulást, előrelépést mégsem az ábrázolási tökélyre vitt akadémizmus hozta meg, hanem Cézanne, aki akadémista értelemben sikertelen volt. Más, kivételes művészeti adottságai vezettek el a több enyészpontú perspektíva alkalmazáshoz, a kép-egész együtt látásához és képalkotási felfedezéseihez.

Önmagában is rendkívül jelentős Paul Cézanne művészete. De legalább annyira fontos, hogy az általa kezdett út a XX. századi művészet egyik fő csapásirányává vált. Ifjúkori íróbarátja, az ünnepest Émile Zola megmosolyogta, tehetséges kezdőnek tartotta Cézanne-t.

Henri Perruchot kiváló művészletrajzaiban többször említette Bouguereau-t. Rendszerint valamilyen negatív összefüggésben, és persze kép nélkül. Az 1980-as évek elején a Petit Palais-ban rendeztek egy kiállítást az akadémista művész munkáiból. Az egykori ünnepest száz év hallgatás követte. Kultúrtörténeti csemege volt ez a tárlat. Egybecsengett a posztmodern tendenciák megjelenésével. A modernizmust és szecessziót megelőző eklektika és akadémizmus rövid ideig ismét felbukkant a feledés homályából. Világosabbá vált a fiatal Gustav Klimt korai akadémikus festészete, érthetőbbé, átélhetővé Vaszary János *Aranykor* című, akadémista, szimbolikus festménye. Az a kivételes rajzkészség, amivel például Klimt rendelkezett, vajon miként hasznosulna manapság?

A zenei adottságokat az előadó-művészet, a hangszeres zene, kóruséneklés stb. területén bontakoztathatja ki a tehetséges muzsikusz vagy zenekedvelő. A rajzkészség viszont látszólag egyre kevesebb területen szükséges. A rajzkészség önmagában nem elegendő a műalkotáshoz.

Már a felvételikén sem csak a rajzi teljesítményt értékeljük, hanem a kreativitást, a motiváltságot, a rátermettséget, az eredetiséget. Sok olyan hallgatóval volt már dolgom, akinek a rajzi adottságai nem voltak az átlagnál jobbak, bár elegendőek voltak az iskolába való bekerüléshez. Ők mást tudnak, máshoz értenek. Lehet, hogy jelentős műveket létrehozni képes művész kerül ki közülük. A rajzolt vonal dinamikája, az átírás eredetisége, a kompozíció, a rajz dekorativitása vagy drámai telítettség, pontossága és pontatlansága mind- mind a jó rajzhoz vezető utat jelzik, jelezhetik.

Hogy mégis érzékeltessem, mi változott a rajzkészség, rajztudás területén, íme néhány személyes példa. A Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola grafika szakán végeztem, majd a Képzőművészeti Főiskola esti előkészítője mellett nyomdászipari tanuló voltam. Cinkográfus retusőr. Olyan szakmát választottam, amelyben használhattam a rajztudásomat és tanulhattam a nyomtatásról. Ecsettel, saubernek nevezett kaparószikével kellett dolgoznom. Szinte kivétel nélkül jól rajzoló kollégáim voltak. Művészeti gimnáziumi osztálytársaim egy része – amíg én nyomdásznak tanultam – a Pannónia Rajzfilmstúdióban helyezkedett el. Időközben a rajzfilmkészítés is megváltozott, egyre kevesebb fázisrajzoló, háttérrest foglalkoztatnak, hiszen a korábbi manuális műveletek

egy részét már a számítógép végzi el. A cinkográfus szakmát nyom nélkül elsodorta a számítógépes tervezés. Ma a nyomdai előkészítés nagy része monitoron zajlik.

De nincs igazából szükség az emberi arc megörökítésére sem, holott a fotó megjelenése előtt ez volt a festészet, a rajz egyik legfőbb feladata. Olykor azért mégis adódik ilyen felkérés. Egy angol nyelvű magyar költészeti antológiába – *In Quest of the Miracle Stug*, azaz *A csodaszarvas nyomában* – a költők portréit Szász Endre kezdte el rajzolni. Szász Endre megbetegedett, és az utolsó tizennégy portréra én kaptam megbízást. A sokféle fotót a két rajzoló egységesítette, a kötetet a rajzolt portrék illusztrálják. Meglepett, hogy a költők közül néhányról nemhogy rajz, de rendes műtermi vagy művész-fotó sem készült. Akivel nem tudtam személyesen találkozni, azok közül volt, akiről csak családi körben vakuval készített, piros szemű amatőr portréfotó állt rendelkezésre. A *Szép versek* antológiában szerepeltekről volt rendes fotó, 1971-ben, az Athenaeum Nyomdában még retusáltam is ezeket a felvételeket. 1999-ben, amikor az angol nyelvű kötet portréit készítettem, jó volt a rajzolandó költők verseit olvasni. Reméltem, hogy legalább valamennyire megismerhetem a költőket a verseik által, és ettől a rajzok személyesebbek, jobbak lesznek.

A rajznak, képmásnak az európai kultúrában kettős

szerepe volt. Az ábrázoltat és az ábrázolót (a művészt) is kiemelte a jelhagyás nélkül maradók közül. Rembrandt önarcképeit nézve egyszerre csodálkozunk rá az emberre és a festőre. Látjuk a fiatal, ereje teljében lévő, majd az idősödő, esendő, hunyorgó szemű embert, individuumot – és a festés, az ábrázolás erejét. Több száz évvel később is kimutatható a rembrandti látás- és festésmód egymástól elválaszthatatlan hatása például a francia szobrász, Rodin vagy a magyar festő, Benczúr Gyula képein. A rajzi képzésre gyakorolt hatása a közelmúltig töretlen volt. Az ötvenes évek kényszerrealizmusát követően a festők egy része a nyugati absztrakció felé fordult. Lakner László Rembrandt-önarcképekből festett az absztrakt expresszionizmust és képidézetet kombináló parafrázisokat a '60-as évek végén.

Az 1977 körül végzett képzőművészeti főiskolások között többen voltak, akik Hegyi Lóránd szerint „az akadémizmus pozitív szakmai tanulságait megtartva alakították ki saját stílusukat”. Segített ebben a hazai pop art festészet, a hiperrealizmus megjelenése, később pedig a posztmodern művészet és látásmód. Hegyi is úgy gondolta akkor, hogy vannak az akadémizmusnak – vagy még inkább az akadémián, főiskolán zajló alakítási, rajzi képzésnek – olyan elemei, amelyek pozitívnak tekinthetők. Végül is Barcsay Jenő tanította a *művészeti anatómiát*. Kivételes rajztudása az ő művészetében nem valamiféle akadémizmus vagy realizmus felé vezetett, hanem az emberi figura fokozatos stilizálásához, majd elhagyásához. Barcsay festményeit a rajztudása, a Művészeti anatómiája mintegy legitimálta az '50-es években. Igazolta a művészetét a geometrikus absztrakt művészetet gyanakvással figyelő időszakban. Íme, milyen különös szerep jutott a kivételes rajztudásnak az ő esetében. Kiváló rajztudása segítette Laknert és Gyémánt Lászlót is a pályáján. A főiskolát 1977 körül végeztek közül nem hiszem, hogy valakinek eszébe jutott volna, hogy a hiperrealista képeinknek, azaz a fotók, filmkockák, esetleg reprodukciók segítségével készített festményeinknek köze lenne Barcsayhoz. Mindnyájan az ő anatómiájából tanultunk rajzolni, de már a fotóink alapján használtuk ezt a tudást. Később Fehér László volt talán az egyedüli, aki a fiatal Barcsay különös, rontott perspektívájú, piros tetejű, domboldalon álló házaihoz hasonló stilizált képeket kezdett el festeni. A *Művészeti anatómia* előtti réteghez nyúlt vissza.

Soós Tamás Caravaggio-parafrázist, Szabó Tamás expresszív Leonardo da Vinci-rajz-átiratokat festett. Az Iparművészeti Főiskola szilikát szakán végzett Szabó Tamásról akkor derült ki sokunk számára, hogy nagy

rajzi-festői tehetség, nem csak kiváló szobrász. Az antikvitásra utaló motívumok legtovább Gémes Péter és Orosz István művészetében maradtak meg. Gémes többszörösen egymásra vetített fotókat, önéletrajzi ihletésű kvázi röntgen-képeket készített. Emberképe, bár rendelkezik a fotó dokumentatív erejével, mégis stilizált. Hálószerűen egybefonódó karokból, lábakból összeálló geometrikus képletei fogalmilag értelmezhetők, súlyos lelki tartalmakat képesek az ornamentikává összeálló fotó eszközeivel közvetíteni. Az ő művei nemcsak az ember elmúlásának a metaforái, hanem bizonyos civilizációs értékek mélybe süllyedését is dokumentálják. Ilyen elvesző civilizációs érték az analóg fotózás. A Gémes-képek egyik fontos kompozíciós és tartalmi eleme a perforált szegélyű filmszalag, az egymásra vetítettség. Orosz István máig használja az antik építészet elemeit, különössé, ellentmondásossá fogalmazott tereit. Az 1971-ben született Takáts Márton szürreális városkép-átiratai is hasonló ihletettségűek; érvényes, önálló grafikai világot teremtett-teremt ő is.

Ahogy az lenni szokott, a hiperrealizmust, vagyis „*az akadémizmus pozitív szakmai tanulságait*” már a jelenség fénykorában megkérdőjelezte egy újabb, fiatalabb művész-csoport. Roskó Gábor, Böröcz András, Révész László László, majd Rácmolnár Sándor és mások karakteres

egyéni stílussal jelentkeztek. Voltak, akik az anatómia-órákon kezdtek el másként, provokatív, szellemes módon rajzolni. Kőnig Frigyes, Méhes Lóránt rajzaira emlékszem. Az utánunk jött csoport műveinek alapvető eleme volt az elrajzolás, a klasszikus ábrázolási konvenciók vagy emberkép elvetése (vagy Kőnig esetében a torzképekkel való kiegészítése) és a kreativitás hangsúlyossága, egyfajta új történetmesélés, narráció beemelése a művészetbe. A leképező és az átíró ábrázolásmódok közötti váltakozás azóta is tart, a jelenségek párhuzamosan együtt élnek. Párhuzamosan jelen volt és jelen van a konceptualitás, a totális redukció a művészeti szcénában. A médiaművészet, videó-installációk olyan hangsúlyt kapnak a reprezentatív kiállítóhelyiségekben, hogy a rajzolásnak a leképező-naturális és elbeszélő-stilizáló változatai egyaránt visszaszorulóban vannak. Ezt erősíti, hogy a művészeti véleményformálásban a gyakorló művészek és a művészetről csak gondolkodók, művészetet generálók közötti értékrend nem esik egybe. Érdemes lenne ennek az okát művészetszociológiai eszközökkel kutatni. Találkoztam olyan elméleti szakemberrel, aki nagy pontossággal mondta meg, hogy mi a jó mű, de olyannal is, aki – bár elméleti munkássága értékelhető – a konkrét művek, illetve alkotók esetén rosszul választott, melléfogott. Ugyanez persze elmondható a gyakorló művészekről is.

Olykor a saját műveiket, saját jelentőségüket illetően is tévednek. Előfordul, hogy egy saját korában nem értékelt művész vagy kellő figyelemre nem méltatott elméleti szakember véleménye később mégis fontossá válik. És ennek a fordítottja is igaz lehet.

Pályám elején volt még rá esély, hogy a portré a művészetem része marad. Használtam a figura többszörözését, rajzban – de főként festményben – a bemozdulást és a negatív képet, aminek a láthatóvá válását a hosszan exponált fotó, a filmnegatív, a röntgenkép tette lehetővé. Sínen mozgott a festmény néhány eleme, akár egy iskolatábla. El tudta takarni ez a mozgatható panel a főmotívumot, a kép részlete az egészet. Sok időbe telt, amíg rájöttem, hogy az életművet nem egy-egy ifjúkori remekmű alapján minősítik, hogy ezekből a korai portrékonstrukciókból túl keveset festettem. Ezekkel a még fotón alapuló képekkel párhuzamosan készítettem néhány, a rajzról szóló szobrot. *Rajzgép, Rejtett rajz* címmel. A két *Rajzgép*ben zongoragörgők tartanak plexilemezbe illesztett, a papírt épp csak érintő ceruzát. Az önmagában maradt pontot két és három réz zongoragörgő tartja, vagyis a több mászás súlyt, a zongorát tartani hivatott két, illetve három kerék. Akkoriban én sem láttam a rajzot beilleszthetőnek a fotón alapuló munkásságomba. A rajzolással kapcsolatos kétségeimet szobrokban tudtam megjeleníteni.

A konceptualitás izgalmas eredményeit a heves festészet, a Heftige Malerei és a posztmodern követte. Új impulzusok és a modernizmus előtti világ újraértelmezése egyidejűleg fontossá vált, benne volt a levegőben. Nem lehetett úgy tenni, mintha mi sem történt volna. Volt, akit az új expresszivitás, az új szenzibilitás ragadott meg, és volt, aki számára a megelevenedő művészettörténeti toposzok, az eklektika vált fontossá. A két jelenség kombinációjára is van példa. (Kelemen Károly művészete, ami természetesen ennél sokkal összetettebb.) Fontossá, ihletforrássá váltak a klasszicista-elektikus város épületszobrai, timpanonjai, de a világháborús golyónyomok is, sokszor ugyanazokon a falakon. A ki egyezést követő fénykor éppen ebben a letűnt, megtagadott eklektikus, főként neoreneszánsz stílusban teremtetett remekműveket és egyidejűleg gazdagságot mutató gipszstukkódíszes bérpalotákat. A várost, városainkat azóta kezdik rendbe tenni. Láthatóvá válik, hogy mi is készült a XIX–XX. század fordulóján, beleértve természetesen a szecessziót, sőt az art déco-t is. Az eklektikára fogékony posztmodern fordulat nem tartott tíz évig sem, bár bizonyos elemei máig érzékelhetőek.

A kiváló portréfestő, Birkás Ákos a heves festészet megjelenésekor – hosszabb konceptuális korszak után

– megint elkezdett festeni. Később Birkás újabb radikális redukcióba fogott. Ovális alakú öslyukakat festett több mint tíz évig. Ez egyszerre volt az elmúlás és a születés metaforája, valamint a portré hiányának, a semmibe zuhanásnak a dokumentuma. Különös nyomatékot adott ezeknek a drámaian visszafogott képeknek, hogy nem akárki festette őket, hanem egy kiváló portréfestő. Minden egyes kép így a lemondás vagy másként döntés következtében született. Aztán Birkás ismét elkezdett portrét festeni, csoportképeket, jeleneteket. Valahogy úgy maradt abba az ovális képek készítése, ahogy Forrest Gump abbahagyta a hosszútávfutást. Ahogy a filmbéli hős, Birkás is valami másba fogott, hasonló eredményességgel.

Utolsó főiskolás évemben éppen Birkás Ákos bízta rám a Csepel-Királyerdőn lévő szakkörét. Eredménynek tekintettem, ha egy vízvezeték-szerelőnek indult jó rajzkészségű fiatal ipari tanuló bronzcizellőr lehetett a rajztudása segítségével, és azt is, hogy több tanítványomat felvették a művészeti főiskolákra. Öt éve ismét tanítok, rajzot, festést, ornamentikatörténetet, tervezési gyakor-

latot. A tanítás jó alkalom arra is, hogy visszatekintsek korábbi önmagamra. Előkerülnek a mappákban maradt tanulmányrajzok. Naplóként működnek, és a tanítás révén új értelmet nyernek. Némelyik pinceszagú, egy korábbi tárhely emlékét így őrizve, némelyik gyűrött szélű. Mégis elgyönyörködöm bennük. A legjobb rajzokat egy csepei kiállításra bekereteztettem.

A tanítás közben egyre erősebb bennem a meggyőződés, hogy a rajzkészség csak egy a sok adottság közül, ami a művészethez szükséges, kellhet. Rémes látni, amikor egy egészen kivételes rajzkészségű tanítvány a szemünk láttára engedi el a gyeplőt, fejezi be idő előtt a tanulmányait – feladva korábbi reményeit. Hívjuk, beszélünk a fejével, esélyt adunk neki a folytatásra. Gyenge idegzetű vagy motiválatlan, a kudarcot nehezen viselő. Még jó, ha képes lesz a civil életet nagyobb drámák nélkül élni. Szerencsére van ellenpélda is. Czeizel Endre a tehetségnek négy faktorát különíti el. (Az elejét rövidítve idézem.) 1. Az általánosan jó értelmi képességet, vagyis az okosságot. 2. A speciális képességet, aminek alapján a pályaválasztás bekövetkezik. 3. A kreativitást, a megújító képességet. 4. A motivációt, „azt a belső energiát, ami mindezek megvalósításához szükséges. Ha a gyerek az említett faktorok közül valamelyikben számottevően jobb, őt tehetségnek nevezzük. Hiszen van benne valami ígéretpotencia, hogy majd sokra viheti. Ha viszont képessé válik kivételes adottságait valóra váltani, akkor már talentumnak nevezzük.” (*Alibi hat hónapra – Kincs. Hamu és gyémánt* Kiadó, 22. oldal, 2014.) Írásomban a 2. faktorról, ezen belül az egyik fontos elemről, a rajzkészségről foglalkozom. Az eddigiekből is kiderülhet, hogy nem vizsgálható függetlenül az egyik faktor a má-

siktól. Sőt, a rajzkészség jelentősége nem vizsgálható az adott művészettörténeti kortól függetlenül sem. Vannak korok, amikor a rajzkészség az egyik legfontosabb faktor, és vannak olyanok, amikor más válik fontosabbá, sőt, a rajzkészség hátrasorolódik. Jól látták például a preraffaeliták, hogy a Raffaello előtti művészet látszólagos ügyetlensége ellenére hittel teli, erőteljesebb, mint az akadémizmus túlcsiszolt, életidegen tökéletessége. A modernizmus a négy faktorból alapvetően a kreativitást (a formateremtő készséget) és motiváltságot helyezte előbbre a rajztudáshoz képest, legalábbis főbb tendenciájában. A nagy paradigmaváltók kivételes intellektusok is voltak. Kandinszkij vagy Duchamp ilyenek.

Előfordul, nem is ritkán, hogy valaki kiváló rajzos, de közepes gondolkodó. Arra biztatom a hallgatóimat – különösen a jól rajzolókat, a festői vénájúakat –, hogy próbálják meg a rajztudásukat integrálni, beépíteni a művészetben belül, akkor legyenek képesek elfordulni ettől a tudásuktól. Absztrakt képekben, tárgye gyűttesekben, installációkban is ott lappang az a tudás, amit az emberi arc, alak leképezése, megjelenítése során tanultak. Giorgio Morandi szinte alig festett portrét és emberi alakot. Mégis érződik a munkáin, üvegekről, csendéleti tárgyokról készített képein a rajzi biztonság, a zűrzavaros külvilágtól elforduló ember művészetben megtalált belső békéje és bizonyossága.

„Tapasztalatok szerint a kifejezőmódok bármelyike felé tájékozódik is a rajzoló, az elvonatkoztatás bárminő fokára is jut el, a természettanulmányokból táplálkozó, úgynevezett »természetelvű« formanyelv mindig biztos kiindulópont lehet” – olvasható Kovács Albert *A rajzról* című, a Műhelytitkok sorozatban 1973-ban megjelent kötetének 7. oldalán. Jó lenne elhinni, hogy a fenti megállapítás ma is érvényes. A rajz – a tanulmányrajz és egyéni utat kereső rajz – légüres térbe került. Továbbra is örömet szerez a készítőjének, ahogy a gyermekrajz is a gyerekeknek, szüleinek. De megroppant az a mechanizmus, ami a kivételesen jó rajzot egy kiváló zenei interpretációhoz hasonlóan értékelni képes. Bizonyos védettséget jelent az iskola. A szaktanárok java része tudja, hogy ki az, aki az ábrázolás-leképezés (festés, kreativitás stb.) területén kivételesen jó. A külvilág nem ilyen biztos ítéletű. A jó rajztudás sokszor csapdát jelent. A naturális rajzokat manapság nem grafikákon, magazinok lapjain látni, hanem alkarokra, emberi testre tetoválva. Giccsközeli vagy kifejezetten giccses fantáziarajzokat találnak a neten szörfözők. De a mai, kortárs rajz nem csak erre a szerepkörre alkalmas. A rajzkész-

ségből kibontakozó rajztudás mellé kell még sok egyéb: felfedezőkészség, fantázia, motiváltság, a rajzoló körülvéve kedvező feltételrendszer, aminek része a rajzi teljesítmény elismerése is. Ha ez nincs vagy csak részben van meg, akkor maradnak az oly sok kulturális értéket átmentett és ma is megmentő, életben tartó mikroközösségek. Ilyen mikroközösség egy baráti, szakmai kör, művészeti iskola, kiállítási intézmények kurátori közössége, az underground vagy az egyéni elszántság.

Van, akinek legjelentősebb művei a tanulmányrajzai. Olykor egészen kis lépés is elég a győzelemhez, sőt a kellő következetességgel véghezvitt egy helyben topogás is lehet program. Lássuk azt az egy helyben topogást rajzban, és kiderül róla, milyen is! A gyakorló művész másként látja a tanulmányrajzhoz közeli állapotokat, mint az elmélet felől közelítő elemző. Eredetiség és a körülmények kedvező együttállása következtében létrejöhet ma is a tanulmányrajzhoz közeli jelentős életmű. (Kovács Péter művészetére gondolok például.) Van, aki rajzban dadogva mond fontosat, könnyen fogalmazva pedig alig valamit. A tanulmányrajzban is megmutatkozik a rajzoló eredeti fogalmi és képi gondolkodása, világlátása, ötletessége, humora, drámai érzéke, a rajz dinamikája vagy visszafogottsága stb. Rendre elmaradnak azok az életmű-kiállítások, ahol a korai rajzok vagy az életművet végigkísérő tanulmányok, vázlatok szerepelhetnének. Sokat segítene, ha be tudnánk mutatni a tanulmányrajzok és a megvalósult életmű közötti összefüggéseket. Annyi mindenről szólnak ma a kiállítások. Termék sorai maradnak üresen egy fontosnak vélt képi vagy fogalmi jelenség bemutatása miatt. Vagy csak az üres terem bűvöletében bennragadt téves kurátori koncepció okán. A kiállításrendezésben is elhatalmasodott a minimalizmus, „a kevesebb több” elvének már-már abszurdá karikírozása. Minden szóba jöhet mint a kiállítás tárgya, csak rá készül rajz, tanulmány vagy vázlat nem. Ez alól üdítő kivétel volt az Építészeti Szalon látott sok makett, vázlat, skicc, képi jegyzet. (Építészeti Szalon, 2014., Műcsarnok)

Milyen érdekes Madridban Picasso *Guernicája* mellett a sok tanulmányrajz, vázlat, amelyekben kiírta, megalakította azt a formarendet – képi elemeket, motívumokat, kompozíciós lehetőségeket –, amelyből a nagy mű végül összeállt. Miért marad el rendszeresen a szellemi csúcsteljesítményekhez, jelentős művekhez vezető személyes rajzi, művészeti háttér, az előzmények bemutatása? Segítene az eligazodásban. Vagy ez nem cél? A Bartók Rádió zenei elemzéseit hallgatva sokszor gondolok arra, hogy a képzőművészet területén hasonló diskurzus, a meg-

közelítések párhuzamosságának, egyaránt érvényességének a bemutatása miért marad el? Nehéz a művészeti terület sokféleségét követni, elemezni, vagyis eligazodni a vizuális művészet ingoványában, vállalva a tévedést, a bizonytalankodást. Jó támpont a progresszió iránt elkötelezetteknek az új média előnyben részesítése. Holott létezik, létezhet progresszió, eredeti, újszerű képi látás, képi világ ceruzával rajzolt, ecsettel festett művekben is. (Marlene Dumas festészete például ilyen.) Nincs éles határ a pusztá rajz, a számítógépen keletkeztetett kép, a statikus kép és bemozduló kép között. Ebben is, abban is van érdekes, jelentős és ezzel szemben unalmas, mondvacsinált, érdektelen és üres mű. Egy-egy új terület művészetbe emelése kétségtelenül a felfedezés izgalmat kínálja. Az SMS-versek vagy az első magyar nyelvű rap-szövegek ilyenek. A következő lépés már a lehetőség kiteljesítése, betöltése, ha az első alkalommal létrejött mű ezt még nem tette meg.

Ars longa vita brevis. Az élet véges, a művészet örök, fordíthatnánk a szólást, amit Konok Tamás egy díj átvételkor, beszéde zárásaként mondott a közelmúltban. Idős

és sikeres művész idézte ezt a régi mondatot. „Csak az létezik, amiről írnak” – jut eszembe egy másik, a fenténél jóval szkeptikusabb kijelentés, még a pályakezdésem idejéből. Gyetvai Ágnes művészettörténész írta egy cikkében. A művészet, a műalkotás valóban túléli az alkotóját. Sok esetben csak a szöveges, elbeszélte történethez (oral history-hoz) hasonlóan, véletlenszerűen, a naplókhoz hasonló személyes érvényességgel. Különösen gyorsan pusztulnak a tárgyak, szobrok. A land art, a street art eleve ebből az alaphelyzetből indul ki.

Egyik legtehetségesebb tanítványunk képregényekkel diplomázott. Gyűjtői vákuum veszi körül. Egyelőre nincs, aki megvenné a rajzait, ő maga nem az érvényesüléséért küzdeni tudó, harcos típus. Jellegzetes logóját a napokban a kettes villamos Lánchíd alatti aluljárójában láttam spray-vel felfújva. Talán lefotózva, dokumentálva él tovább az ábra, talán újabb átfestésre vagy retorzióra várva. Street art-könyvben, graffitiket feldolgozó kiadványban szerepelhet. Az utcai szubkultúra talán ébren tartja alkotóerejét, kivételes stílusérzékét. Másutt nincs „pálya”? Képregényt készít majd, storyboardot, vagyis rajzos forgatókönyvet animációs és játékfilmhez. Az építészeti minimalizmus, a redukció, a kiállítási intézmények, múzeumok „elegáns, progresszív” üressége nem igényli a művésszé vált hallgató részvételét. Épül az Iparművészeti Múzeum új szárnya. Az építészeti minimalizmus jegyében, képző- és iparművészek részvétele nélkül. Sok ember tiszteletreméltó igyekezete, jó szándéka van már ebben a munkában. A kiállítótér többszöröse jön majd létre az új szárnnal. De szinte bizonyos, hogy graf-

fiti, illegális kép fog rákerülni az üres betonfalra, amin nincs tervbe vett helye se rajzolt, se mintázott, se vetített képnek, ornamentikának. Miért nincsen helye? Minek is a múzeumát bővíti ki ez az új szárny?

A művészet kivételes pillanataiban a kivételes alkotók valóban maradandót alkothatnak. Ilyen alkotó Lechner Ödön, ilyen műegyüttes az Iparművészeti Múzeum. Ilyen teljesítmény a Zeneakadémia, benne Körösfői Kriesch Aladár freskójával, a Zsolnay Gyár eozin kerámiáival, díszítőszobrászati remekműveivel.

Az alkotóerő teret keres magának. Egy volt tanítványom tehetséges bátyjának segítve deszka-kutyákat ácsol, lassan tele van ezekkel a plastikákkal az ország. Magángalériák, kerületi galériák tereiben láthatók a művek, vagy számítógépek, telefonok képernyőin villan fel a tehetséggel, találékonysággal létrehozott új kép – korábban elképzelhetetlen sebességgel és intenzitással terjedve. Trikókon hordjuk a grafikákat, romkocsmában teremtet totális művészeti teret az ifjúság.

Az európai kultúrában eddig nem tapasztalt intenzitással és visszafordíthatatlanul kapcsolódik megrendelőjéhez a rajz, a grafika. A megrendelő bőrére van tetoválva, „varrva” egy életen át. *Ars longa vita brevis*. De ne legyen ez a végszó, ne maradjon ez a biztató régi szólás az abszurditás közelségében. A hallgatóim egy részének ez a visszafordíthatatlan állapot természetes. Őket sem akarnám megbántani.

A hétköznapiak látszólag nyom nélkül elmúló mondatai emberi kapcsolatokat, barátságot, szerelmet tartanak egyben. A rajzok, bár fizikai valóságukban esélyesek a fennmaradásra, sokszor ugyanúgy eltűnnek, mint a le nem rajzolt, meg nem örökített élet. Ezért különös a felelőssége azoknak, akik ebből a potenciálisan mégiscsak megőrizhető anyagból válogatnak, akik a kollektív emlékezet és emlékezés szentélyeit feltöltik és működtetik. A túl radikális és túl korai kanonizálás értékvesztéssel járhat. Élő szövetbe vág bele, barátságtalan, kérlelhetetlen, sokszor a megfontoltságot nélkülözően radikális. Az utókor korrekcióját is lehetővé tevő válogatás, a nagyobb merítés, a felnőtteknek is kijáró biztatás, az értékmentés enyhítene valamit a helyzeten.

Kucsera Tamás Gergely

A hazai felsőoktatás – ezen belül a művészeti főiskolai és egyetemi képzés – finanszírozásáról

■ Az oktatás – ezen belül a felsőoktatás – finanszírozásának kérdése a társadalomtudományok egyik örökzöld témája, hiszen a főiskolák és egyetemek pénzügyi működése, illetve működtetése számos – nem mellékes – melléktémát is felvet.¹

Jelen tanulmánynak nem célja összehasonlító pénzügyi számítások vagy statisztikák, a különböző normatívák összegszerűségének bemutatása, célja viszont a felsőoktatás nemzetközi és hazai téren tapasztalható társadalmi funkcióváltásának, valamint a finanszírozási folyamatoknak a leírása, azért, hogy a szűkebben vett téma jellemzői bemutathatók legyenek.

A tanulmány szerkezete is az általános felől közelít a szűkebb témához, a művészeti felsőoktatáshoz, így kívánja láttatni azokat az antagonizmusokat, amelyek a fősodor – a tömeg-felsőoktatás –, illetve a méreteit és képzési céljait tekintve is elitképzés, a művészeti felsőoktatás működési és így finanszírozhatósági gyakorlata között fennállnak; bemutatva így azt, hogy az ellentétpár megalkotása során nem ugyanazt a állító-tagadó fogalompárt kapjuk, ha a művészeti, illetve a nem művészeti felsőoktatásról beszélünk, mint amikor – példaként kiragadva – a műszaki és nem műszaki felsőoktatás fogalmi kettősével dolgozunk.

Előzetesen megállapítható, hogy az 1960-as évektől a hallgatói létszám folyamatos növekedést mutat. Az elmúlt negyed századot kiemelve: 1991-ben 68 millió, 2004-ben 132 millió ember tanult világszerte a felsőoktatásban (magyarországi főiskolán vagy egyetemen az 1990/1991-es tanévben 108 376-an tanultak, a „csúcset” jelentő 2005/2006-os tanév folyamán pedig már 424 161 hallgatója volt összesen a magyar felsőoktatási intézményeknek);² 1995 és 2008 között az OECD-tagállamokban átlagosan az egy hallgatóra eső kiadások 16%-kal, míg a felsőoktatási ráfordítások 75%-kal növekedtek.^{3,4}

Keretet adó kérdések

Alapvető a társadalom és az intézményrendszer viszonyának tematizálása: ki a képzés alanya, ki a képző és

mire képez; miért pont annyit képez az intézményrendszer az adott szakmá(k)ból, azaz összefoglalóan megfogalmazva: a „mit vár el a társadalom a felsőoktatási képzéstől” általános kérdés is ezzel – tulajdonképpen elsőként – kerül a felszínre.⁵

Mögöttesen megjelennek azon kérdések is, hogy honnan, azaz mely társadalmi rétegből érkeznek a hallgatók, milyen módon férnek hozzá (felvételi vagy egyéb számítási rendszerrel) a képzéshez.

Persze az is kérdés, hogy a hallgatók társadalmi összetételének egy speciális vonatkozása (a kor szerinti megoszlás) mit mutat az adott intézményrendszer adatait vizsgálva.

Kérdés továbbá – és itt már a társadalom és politika viszonyába érkezünk –, hogy az állam milyen intézményrendszert kíván fenntartani, milyen irányítási, ellenőrzési, finanszírozási keretek között, valamint mindezeken túl a nem állami felsőoktatási intézmények (állami) működési környezete is egy további kérdésként fogalmazódik meg.

Mindezek mögött ott húzódik a felsőoktatás finanszírozásának kérdése, kérdéscsoportja is. Ki finanszírozzon, illetve kik finanszírozzanak? Hogyan tegyék ezt: direkt vagy indirekt csatornákon keresztül? Milyen mértékű forrást bocsássonak a képzésekhez (esetleg kutatásokhoz) kapcsolódóan az intézmény(rendszer) rendelkezésére?

De ehhez kötődik a két kérdéskör kapcsolata is: a rendelkezésre álló forrásokat hogyan, milyen eljárások mentén, mekkora szabadságfok mellett használhatják fel az intézmények?

Többnyire ezek az általános kérdések jelennek meg, ha a hazai felsőoktatás intézményrendszerét, a magyarországi főiskolák és egyetemek finanszírozását vizsgáló tanulmány írásába kezd az érdeklődő.

Helyzetkép és a felsőoktatással kapcsolatban általánosan felvetett problémák

A felsőoktatás Európa-szerte jelentős átalakításon megy keresztül, mivel az állam szerepének újragondolá-

sakor a korábbi, intézményfenntartó, azaz szabályozó és ellenőrző, finanszírozó alapfeladatok helyett elsősorban a minőség biztosítására, a keretszabályok felállítására és fenntartására, a társadalmi mobilitás megteremtésére kerül a hangsúly.⁶

A globális szinten vissza-visszatérő pénzügyi-gazdasági válság miatt felmerülő finanszírozási problémák, illetve az azokra válaszként adott, valamint végrehajtott megszorítások a közpénzek hatékonyabb allokációját és a felosztott források eredményesebb felhasználását hirdetik (legalábbis a politikai kommunikáció szintjén); általános elvárás – a hatékony gazdálkodás alapjaként – az elszámoltathatóság, az átláthatóság, és ebben a helyzetben egyre élesebben jelennek meg a felsőoktatás gazdasági és társadalmi hasznosságát középpontba helyező kérdések.

Hazánkban az elmúlt két-három évtized alulfinanszírozott felsőoktatási expanziójából eredő minőségi infláció, amely a személyzeti és infrastrukturális alulméretezettségből (illetve az ehhez kapcsolódó alkalmatlan finanszírozási modellekből) fakadt, további szervezeti, intézményhálózati, finanszírozhatósági zavarokat is eredményezett.

Mindezt az elmúlt évtizedben bekövetkezett demográfiai csökkenés is tovább fokozta, hiszen a megnövekedett intézménynagyságot (oktatási és kutatási kapacitást) rendszerszinten nem lehetett a korábbi kiválasztási mechanizmusok (felvételi eljárások és elvárások) mellett fenntartani.

Magyarországon ma az állami és az állami támogatással működő egyházi felsőoktatás közel 335 000 hallgatóval (az összes hallgató kb. 94%-át magába foglalóan) már olyan nagyságú, amely a szakpolitikusok és elemzők általános vélekedése szerint hosszú távon – az állami források mennyisége, valamint a jelenlegi elosztás hatékonysága okán, érdemi változtatások nélkül – nem fenntartható.

Mind a fejlett európai államokat, mind a nemzeti központi költségvetés helyzetét látva alapvető fiskális célként, mi több kényszerként fogalmazódik meg az állami felsőoktatási rendszer önfinanszírozóvá tétele.⁷

E cél – a jelen dolgozat készítőjének álláspontja szerint – nem reális, hiszen vannak olyan képzési területek, amelyek piaci alapon nem vagy csak nehezen értelmezhetők, de a korábbi és jelenlegi költségvetési finanszírozási eljárások újragondolása a jövőben lehetővé tenné, hogy – a minőség megtartása, javítása mellett – a jelenleginél erősebben – esetlegesen meghatározóvá válva – jelenjen meg a piaci, azaz nem állami finanszírozó.

Az új finanszírozás, azaz pontosabban az új finanszírozó(k) a mainál sokkal rugalmasabb oktatáspolitikai kormányzati szerepvállalást feltételez(hetné)nek, amely-

ben alapvetően az irányítás – és annak eszköz-, illetve intézményrendszere – játszik központi szerepet.

Akár a felsőoktatás, akár bármilyen más finanszírozandó rendszer, üzem stb. finanszírozásáról van szó, fontos kiemelni, hogy a finanszírozás önmagában mindig sokszereplős folyamat, amelynek során a szereplők közötti jövedelemáramlást szabályozzák (megállapodások, intézmények, szabályok, kialakult gyakorlatok).

A felsőoktatás esetében is vizsgálható lenne a direkt eszközökön túl a közvetett eszközök rendszere, de mivel a hazai felsőoktatás – ezen belül a művészeti felsőoktatás-finanszírozás – az elemzés tárgya, és a magyarországi adórendszer az elmúlt években csak távolodott attól a gyakorlattól, hogy akár a magánszemélyek, akár a vállalkozások az intézményeket vagy az ott folyó képzést (akár személyhez kötötten, pl. biztosított adókedvezményeken keresztül) támogassák, e gyakorlati megoldásokat még példákön keresztül sem mutathatjuk be.

A jelenleg működő magyarországi felsőoktatás társadalmi, gazdasági és szervezeti összefüggései

A szocializmus társadalmi-politikai-gazdasági csődjéből megörökölte a magyar társadalom (így a politikai elit is) a hazai felsőoktatással kapcsolatos két alapvető hittételt: egyfelől a felsőoktatás közszolgáltatásként jár, másfelől a főiskolai vagy egyetemi képzés egyéni előnyöket adó, de kevesek számára biztosított közjószág. Mindez a gyakorlatban az alábbiakat eredményezte: amíg a felsőoktatási expanzió a második világháború végét követő hulláma után kialakuló hullám Nyugat-Európában a '70-es, '80-as évek gazdasági megtorpanása idejére, addig Közép- és Kelet-Európában a gazdasági-társadalmi transzformáció időszakára esett.

A fenti két hittétel következményei: egyfelől a felsőoktatást szélesíteni kell(ett), hogy sokak számára hozzáférhető – és így esélyt adó – legyen, ami egyébként a nemzetközi trendekkel, elvárásokkal, illetve a '90-es és 2000-es évek társadalmi és gazdasági racionalitásával is egyezett; másfelől pedig – a nemzetközi gyakorlattal nagyrészt ellentétesen – az állam szerepvállalását hangsúlyozó, az egyének (családok), vállalatok pénzügyi szerepét mellő-

ző felsőoktatást próbálták a gyakorlatban megvalósítani. Persze ekkorra az állami mellett megjelenhetett a magán és egyházi felsőoktatás is, amelynek finanszírozásában az állam hosszú ideig meghatározó szerepet vállalt.⁸

Megállapítható, hogy amíg kezdetben – korábban a nemzetközi gyakorlat szerint is – a felsőoktatási expanzió a közoktatásból kikerült fiatalokra épített, addig mára már a nem hagyományos képzési formák is meghatározó szerepet játszanak, sőt hazánkban a felsőoktatás nagyfokú fejlesztését egyszerre támasztotta alá a demográfiai és a munkaerőpiaci-képzési okokból megjelenő igényegyüttes.

Összességében megállapítható, hogy az elmúlt negyedszázad kormányai – politikai, ideológiai hovatartozástól függetlenül – a felsőoktatási expanziót egyaránt prioritásként kezelték egészen 2006-ig, amikor is koncepcionális változás állt be: az államilag támogatott helyek expanziója megszűnt, jelezve, hogy az állam nem kíván az elért szintnél nagyobb forrást biztosítani a központi büdzséből finanszírozott felsőoktatásra.

A modern magyarországi felsőoktatási expanzióról elmondható, hogy egyfelől 1990-hez képest differenciáltabb, heterogénebb, az igényekhez jobban igazodó

lett a felsőoktatási képzési kínálat, így könnyebben „találtak helyet” a jelentkezők – akiknek a „tömege” ennek következtében ugyancsak egyre inkább heterogén lett, és mindehhez hozzájárult a demográfiai okokból beállt jelentkezői létszámcsökkenés is (ezzel a túljelentkezés-visszaeséssel együtt jár, hogy a korábbi esti, levelezős és távoktatási képzések aránya az első másfél évtized növekedéséhez képest ma már csökken).

Bár az is elmondható, hogy a jelentős hallgatói létszámbővülés a könnyen hozzáférhető szakok esetében (főiskolai agrár, pedagógiai, egészségügyi), valamint a nagy túljelentkezést mutató jogász, főiskolai és egyetemi közgazdász, nemzetközi tanulmányok, valamint orvosi szakok irányában állapítható meg; ezzel szemben – noha az Európai Unió és hazánk is célként tűzte ki, továbbá ösztönözte – a műszaki, informatikai és természettudományos képzések iránti társadalmi érdeklődés kicsiny.

Megállapítható továbbá, hogy a hazai felsőoktatásban a '90-es évek elejétől a Bologna-folyamat átvételéig megváltozott a főiskolai és egyetemi képzésben résztvevők aránya, hiszen amíg a két évtizeddel korábban a főleg akadémiai ismereteket nyújtó egyetemi és az inkább gyakorlatorientált főiskolai képzés közel fele-fele arányban volt jelen, a kétezres évek közepére az egyetemi képzésben résztvevők aránya nem érte el a 40%-ot sem.

De mindezek mellett az is megállapítható, hogy a főiskolák és egyetemek közötti éles határvonal is feloldódni látszik, hiszen a 2000-es évek elejétől gyakori volt a főiskolák által akkreditáltatott egyetemi képzés, illetve az egyetemek is jelentős számú – népszerű – főiskolai szakot indítottak útnak, így a két intézménytípus finanszírozottságát tekintve is egymás felé közelített.

A létszámnövekedéssel a hallgatók közötti kohézió is szükségszerűen csökken, a „kiválasztottság” érzete is megszűnt (részben a felvételik megszűnése, részben a bejutási arányok megváltozása miatt), de a tanköröket, évfolyamokat feloldó új oktatásszervezési rend (a kreditrendszer) is lazított a felsőoktatási hallgatók korábbi közösségein.

Továbbá a mellett a kérdés mellett sem lehet elmenni – még ha e dolgozatnak sem a válasz megadása, de még a válaszadás kísérlete sem célja –, hogy az alapsokaságból nagyobb arányban és (egy ideig) nagyobb számban érkezők mind a főiskolai-egyetemi hallgatók felkészültségét, mind személyes adottságait, motiváltságát tekintve nagyobb szórást mutatnak a gyakorlatban, mint a kisebb áteresztőképességű felsőoktatás időszakában, és a magyarországi felsőoktatás láthatólag e tartalmi, illetve

oktatásszervezési kérdésekre adandó válaszokat sem fogalmazta meg idejében.

De az expanzió egyértelmű negatív következményeként megállapítható az is, hogy a tömegesedés az oktatás színvonalának csökkenésével járt együtt, hiszen az intézmények sem infrastruktúrájukban, sem oktatói és – „a szolgáltatásokat nyújtó” – dolgozói humán erőforrásukban, sem a magas fokú képzés biztosításához szükséges egyéb körülmények (szakkönyvek és könyvtárak, informatikai hozzáférés, sport és kulturális lehetőségek, tehetséggondozás stb.) terén – és végül, de nem utolsósorban –, a szervezeti-működési rutinok terén sem voltak felkészülve a folyamatos, hosszan tartó, nagymértékű hallgatói létszámbővülésre.

Az előbbi problémára láthatóan későn érkezett válasz, hiszen az utolsó nagy infrastruktúra-fejlesztési hullám már akkor indult, amikor a belföldi jelentkezők száma is csökkent, a magyar felsőoktatás pedig nem vonzotta a külföldi diákságot. Tehát megkérdőjelezhetők az elmúlt 6-8 év kollégiumi stb. fejlesztései, különösen akkor, ha az állam gyenge pénzügyi helyzete miatt e fejlesztések döntően nem nemzeti valutában, illetve PPP-konstrukciókban zajlottak.

A '90-es évekre jellemző hallgatói létszámnövekedéssel – és a felsőoktatás finanszírozásával – kapcsolatosan Gazsó Ferenc már egy 1996-os tanulmányában kiemeli, hogy a felsőoktatás tömegessé tételének folyamata során, annak első fázisában – 1991–1996 között – 41%-kal csökkent a felsőoktatásra fordított összegek reálértéke.⁹ Mindennek okán alakulhatott ki az a helyzet, hogy az első parlamenti ciklust követően, 1994–1998 között a felsőoktatás-politika is a magánfinanszírozás súlyának emelése és a tandíj bevezetése mellett döntött;¹⁰ továbbá bevezetésre került a költségtérítéssel tanulás lehetősége is.

Az 1996-ban bevezetett lehetőség szerint tanulók, a költségtérítéssel hallgatók igen magas aránya és a diploma egyéni megtérülésének hazai mutatói nem a tandíj bevezetésével szemben álló tények, mivel a költségtérítés (az önköltség megfizetése) ugyanaz a fizetési-vásárlási mechanizmus, mint a tandíj. A költségtérítéssel hallgatók aránya 2004-ben meghaladta az államilag finanszírozottakét, azóta arányuk, számuk csökken, ami alapvetően a demográfiai csökkenésnek – illetve a fennmaradó felsőoktatási kapacitások együttesének – tudható be, de így az intézmények hosszú távon az egyik „valódi saját bevételtől” esnek el.

A hazai felsőoktatás finanszírozásának gyakorlata

A hazai felsőoktatásra fordított források GDP-aránya több mint egy évtizede változatlan – 1% körüli –, ami a gyakorlatban – a hallgatói létszám növekedése miatt – jelentős arányos ráfordításcsökkenést jelent; az állami támogatás jelenlegi reálértéke valójában a fele az 1991. évi-nek. Az állami támogatások, pályázati pénzek, az uniós források, a PPP-befektetések, a diákhitel-finanszírozás (amely hallgatói támogatást vált ki), az intézmények által beszedett költségtérítési díjak együttesen sem elégségesek a rendszer működtetéséhez, így kimondható, hogy a rendszer e gyakorlat szerint fenntarthatóan nem finanszírozható, így rövid távon meg kell szüntetni az expanszió időszakában kialakult – hallgatói létszámon alapuló – (kvázi) normatív finanszírozást, mert a jelenlegi demográfiai helyzetben ennek ösztönző hatása a felsőoktatás minőségelvű működésével ellentétes.

A magyar felsőoktatás – néhány és nem rendszert alkotó elemről eltekintve – 1997-ig *bázisra épülő – és alkukon alapuló* – finanszírozással bírt, majd 1997-től egy nem teljes spektrumot adó *normatív rendszer kezdett el kiépülni*, amelyet a gyakorlatban – 2001-től – az úgynevezett képlet szerinti és költségmodellező elemekkel egészítettek ki. A főiskolák és egyetemek nyomásgyakorlása és a kormányzati konfliktuskerülés, valamint a demográfiai okokból egyre szűkülő „piac” miatt egyre több kiegészítő normatíva jelent meg, így az átláthatóság és tervezhetőség – és a folyamatos változtatások során a normativitás is – megszűnt a 2000-es évek közepére.

2006-tól napjainkig részben képlet szerinti, részben piacmodellező, részben alkukon alapuló költségmodellező finanszírozás jellemzi a hazai felsőoktatást; gyakorlatilag a 2000-es években kialakult rendszer módosításai láthatók.¹¹

A közelmúlt legjelentősebb kormányzati beavatkozása a 2000-es évek második felében létrejött – késői, így indokolatlan, valamint az árfolyamkockázatok miatt jelentős veszélyekkel járó, az intézmények költségvetését a közelmúltban szinte lebénító – PPP-beruházások állami át- és kiváltásának folyamata.

A magyar felsőoktatás-finanszírozásról elmondható, hogy a hazai főiskolák és egyetemek finanszírozására egy igen-igen bonyolult – valójában az adott állami pénzügyi lehetőségekből kiinduló, azok korlátozottságát elfedni akaró, továbbá az ágazati és intézményi status quo-kat biztosító – rendszer jött létre.

A hazai felsőoktatás-finanszírozási rendszer jelentős – és állandónak mondható – hátulütője, hogy a normatívák folyamatos változtatása a normatív rendszer fő erőit: a ki-

számíthatóságot, a tervezhetőséget, az alkukényszer-mertességet nem engedi érvényesülni, azaz a ma is működő állami támogatási rendszer nem hiteles, mivel a magyarországi felsőoktatás a gyakorlatban a tárgyalásos, bázison nyugvó intézmény-finanszírozáson alapulva működik.

A jelenlegi intézmény-fenntartási modell az elmúlt évtizedekben megnövekedett hazai felsőoktatási kapacitásokat – amelyeknek az általános kihasználtsága is csökken a jelentkezőszám-csökkenéssel, illetve amelynek korábbi kapacitásbővítése sok esetben eleve torzító, nem indokolt elemeket is tartalmazott – már nem képes az alapvetően input mutatókra alapozott normatív finanszírozás eszközrendszerével fenntartható módon finanszírozni. De az is megállapítható, hogy az elmúlt öt-hét esztendő kapacitás-csökkentése, továbbá a fokozott költségvetési ellenőrzés, valamint a vissza-visszatérő megszorítások, majd visszapótlások nem teszik lehetővé a magyarországi felsőoktatás jelenbeli minőségi javulását.

A leírtak okán a jövőben szem előtt kell tartani azokat a tényeket, amelyek nemcsak a jelent, de már a közelmúltat is meghatározták (még ha figyelmen kívül hagyták is őket): a magyar felsőoktatás extenziója lezárult, a képzési koncentráció – az elaprózott intézményrendszeren belül – döntően a fővárosi és kisebb részben a megyeszékhelyeken működő vidéki intézmények javára lezajlott, és mindez a (normatíva szerinti) finanszírozottsághoz képest is jelentős eltéréseket – felül- és alulfinanszírozottságokat – eredményez.

Megoldási lehetőségek

A megoldás vagy az lehet, hogy a jelenlegi államháztartási keretből fakadó szoros állami gazdálkodási és fenntartói kontrollt a jövőben felváltja az intézményi szervezési és gazdálkodási autonómia, a magánintézményekéhez hasonló működési logikával versenyképessé téve az állami alapítású főiskolákat és egyetemeket; vagy a kormányzat felvállalja az intézményrendszer szanálását, és – a szűkülő gazdasági-költségvetési lehetőségek melletti belső keresletcsökkenésre alapozva – racionalizál, magyarul az intézményrendszer egyes elemeinek felszámolásával párhuzamosan és a létszámokat csökkentve – akár erősebb központi folyamatirányítás mellett – koordinálja a magyarországi felsőoktatás új, összehúzódnási szakaszát. Ma ez utóbbi látszik kirajzolódni, de ehhez kapcsolódóan az is elmondható, hogy jelenleg a magyarországi felsőoktatás stratégiai felügyelet melletti működésének alapfeltételét adó – egy elfogadott és a szereplők számára is ismert – ágazati stratégia kialakításának útját járja a felsőoktatási kormányzat.¹²

Szűkebben vett témánk: a hazai művészeti felsőoktatás finanszírozhatósága, illetve az ismét feltett kérdések

Jelen írás nem ad átfogó képet a hazai művészet- és művészeti oktatásról, hiszen témáját tekintve is többszörös szűkítések: a felsőoktatás szintje, valamint a finanszírozás elvi kérdéseinek fókuszálása mellett készült.

De ezzel együtt sem kerülhető meg, hogy néhány kapcsolódó témát ne említsünk meg azokhoz a kérdésekhez kapcsolódóan, amelyek az írás elején egyszer már felmerültek.

A társadalom és az intézményrendszer viszonyának tematizálásakor a „Ki a képzés alanya?”, „Ki a képző és mire képez?”, „Miért pont annyit képez az intézményrendszer az adott szakmá(k)ból?”, azaz összefoglalóan: a „Mit vár el a társadalom a művészeti felsőoktatási képzéstől?” általános kérdések is ekkor kerülnek megfogalmazásra.

Hazánkban a felsőfokú művészeti képzés az erre szakosodott egyetemeken és főiskolákon, illetve az egyetemek művészeti karain vagy intézeteiben zajlik. A felsőoktatási szinten folyó művészképzés meglehetősen Budapest-központú, de jelentős a választék a vidéki egyetemi és főiskolai intézményekben is; sőt az is elmondható, hogy a kínálatot a nem állami felsőoktatási intézményi körből

– Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola – is bővítették az elmúlt időszakban.

Szegeden, csakúgy, mint Debrecenben, zeneművészeti kar működik széles képzési kínálattal; a Miskolci Egyetem a Bartók Béla Zeneművészeti Intézetet működteti. A Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán több művészeti területen zajló képzésen túl a Pollack Mihály Műszaki és Informatikai Karon is folyik művészképzés és DLA-fokozat kiadása. A vidéki felsőoktatási centrumok közül kiemelendő az 1999-es felsőoktatási integrációval létrejövő – és azóta az elmúlt másfél évtizedben lendületet kapó – Kaposvári Egyetem Művészeti Főiskolai Kara, ahol többek között fotóművészeket, látványtervezőket, illetve színészeket is képeznek. A győri Széchenyi István Egyetem a Varga Tibor Zeneművészeti Intézetet működteti, ahol a helyben hagyományosnak mondható főiskolai szintű ének-kamaraművészi és hangszer-tanár-kamaraművészi képzés mellett az elmúlt években a tanár-mesterszakokon kívül hangszeres területen is kiadnak egyetemi oklevelet.

Építészet-, formatervezés- és tervezőgrafika-szakokon oktatnak és adnak ki művészdiplomákat a Nyu-

gat-Magyarországi Egyetem Simonyi Károly Műszaki, Faanyagtudományi és Művészeti Karán.

A nagy múltú fővárosi intézmények előtt a Budapest KortársTánc Főiskola említendő; amely nem állami alapítású főiskolán jelenleg kortársTánc művész BA- és kortársTánc-pedagógus MA-képzés zajlik.

Budapesten működnek az állami művészeti felsőoktatási intézmények; egyetemi ranggal: a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, a Magyar Képzőművészeti Egyetem és a Színház- és Filmművészeti Egyetem, főiskolaként a Magyar Táncművészeti Főiskola.

A művészeti főiskolai és egyetemi képzésre felvettek aránya az állami finanszírozású helyekre szakcsoportok és szintek szerinti összesítésben a legmagasabb, 3,3%-os 2000-ben, a legalacsonyabb, 2,4%-os 2003-ban volt a 1995–2004 közötti időszakban, azaz a hazai felsőoktatás „expanziós csúcsevtizedében”.¹³ A számadatokat tekintve a 2000-es évhez kötődő kiugrást nem csak az államilag finanszírozott helyek „szívták fel”, 1999 és 2002 között igen jelentős számú többlethallgató érkezett, nyert felvételt költségterítési helyekre. Megállapítható továbbá, hogy a vizsgált időszakban a művészeti főiskolai és egyetemi képzésre első helyen jelentkezők száma összességében majd’ másfélszeresére nőtt a 4000-et meghaladóról a közel 6000-es létszámmra, ebben a növekményben az egyetemi jelentkezések aránya csaknem duplázódást, míg a főiskolai részarány számszerű csökkenést is mutat, s látszik az is, hogy a társadalmi igényt, az érdeklődést az állam nem támogatta jelentős mértékben emelt finanszírozott hallgatói férőhely biztosításával.^{14 15 16}

A rendelkezésre álló adatok alapján megállapítható, hogy a 2012/2013-as tanévben a felsőfokú alapképzésben és mesterképzésben tanulmányokat folytatók összességének 2,43%-a vett rész művészeti BA/BSc-, illetve MA/MSc-képzésben.¹⁷

A művészeti felsőoktatás képzésének alanyairól fontos megjegyezni, hogy a művészeti felsőoktatás a főiskolai-egyetemi képzés egyéb területeinél jobban támaszkodik a korábban megszerzett ismeretekre, rutinra, tapasztalatra, gyakorlatra. A képzésekre jelentkezők szinte döntő mértékben részesei voltak már az állami vagy nem állami alap-, illetve középfokú művészeti intézmények képzéseinek. A készség- és képességvizsgálatok – felvételik formájában – a művészeti képzést adó felsőoktatási szakok esetében megmaradtak, sajátos jellemzővé válva egy olyan rendszerben, ahol az elmúlt másfél évtizedben megszűnt az intézményi felvételik gyakorlata, illetve központosított eljárások keretében nyernek felvételt a hallgatók.

Szükséges mindez, hiszen a második és harmadik kérdéskör megválaszolásakor előjönnek az alábbi fogalmak, szakmai evidenciák: kis létszámú, a mester-tanár viszonyon alapuló képzések, a kisközösségen belüli egyéni fejlesztés, önálló szakmai-művészeti életút kezdete, az arra való felkészítés. Ha mindehhez még hozzákerülnek a sajátos képzési körülmények – például anyag- és eszközigény –, akkor már a végső válasz felé tart a tanulmány: a művészeti felsőoktatási intézmények és képzési helyek a képzés sajátosságai miatt atipikus szegmensei (voltak és lesznek) a felsőoktatásnak.

Most még mindezt ne finanszírozási szempontból mondjuk ki, hanem a korábban leírtakat állítsuk szembe az utóbbiakkal!

A tömegessé váló felsőoktatás több mint fél évszázados kialakulási folyamata megszüntette azokat a hasonlóságokat-egyezőségeket, amelyek a korábbi időkben jellemezték mind a művészeti, mind a nem művészeti felsőoktatást. Ilyen akár a személyességen alapuló mester/tanár-diák viszony, amelyet a tömegesedés a felsőoktatás meghatározó részében a világon szinte mindenhol felszámolt (csak említés szintjén: a tanár-diákaránypár, mint mérőszám, évtizedek óta jelenlévő statisztikai jelző, amelyben nem a közelítő értékek a „modernség”, a „fejlettség” mutatói egy adott felsőoktatási intézményben vagy nemzeti intézményrendszerben). De ilyen a kreditrendszernek nevezett oktatástechnikai-oktatásszervezési jelenség, amely a hagyományos értelemben vett hallgatói életutakat feloldotta, de megszüntette ezzel a diákság – korábban adottként vett – közösségeit is: évfolyamok, tankörök stb., azaz általában véve a hallgatói létszámbővülés okán nemcsak a kis létszámú közösségek, hanem a korábban létező csoportformák is megszűnnek. Így a személyesség a tanár–diák- és a diák–diák-viszonyokban is visszaszorul. Mindez persze eltérő mértékű a különböző „üzem nagyságot” mutató intézmények, karok, szakok esetében, de általánosnak mondható jelenség a felsőoktatás (nem művészeti) intézményeiben.

A tehetséggondozás, rendszerszinten így – a felvételik kiiktatásától a tömegképzésen át a korábbinál sokkal inkább önálló, programszerű – feladatként jelenik meg a felsőoktatásban. Az általános helyzettől eltérő, hogy a művészeti felsőoktatás önmagában tehetséggondozó intézményként kell hogy működjön. Ha ezt a kijelentést elfogadjuk, olyan fogalmak is más megvilágításba kerülnek, mint a minőség vagy azok a kérdéses folyamatok, gyakorlatok, mint a minőségbiztosítás, hiszen kis létszámú intézmények, csoportok, egyéni képességfejlesztést középpontba állító tevékenységek esetében nehéz

bármilyen sztenderdizáció; sőt, önmagában – ezzel már más, ezen dolgozat által nem tárgyalható kérdés is felmerül – mi pl. a minőség a művészetben, vagy van-e; ki tekintheti egyik vagy másik alkotást, alkotót „minőségi-nek”? A már „minősített” mesterek, a laikus vagy a művészszerető – rendszeresen azt „fogyasztó” – közönség, a kritikusok, az állami minősítők, a művésztársak – akár a nem minősített, pl. diplomát, illetve díjakat nem bíró művészek (művészeti tevékenységből élők) – széles tömege, esetleg az úgynevezett művészeti piac?

Ez a kérdéskör első olvasásra az absztrakció egy másik szintjét mutatja, mint amit a tanulmány eddig adott, de igenis vannak nagyon is „hétköznapi felsőoktatási” vonatkozásai is: hogyan lehet az alapvetően még csak nem is a humaniorák felől induló sztenderdizációban megfeleltetéseket végigvinni a művészeti képzések esetében például a felsőoktatási akkreditációs folyamatokban? Ha hozzávesszük az ehhez kapcsolódó és esetlegesen felmerülő finanszírozási vonatkozásokat is, akkor látható, hogy nagyon is gyakorlati kérdéseket tárgyaltunk. Persze mindez nem azt jelenti, hogy a tanulmány szerzője szerint összevethetők, egy minősítő rendszerben kezelhetők példának okáért a műszaki és a művészeti képzések (a mögöttes adatokkal: eszközpark, társadalmi elvárások, oktatók idézettsége, nemzetközi megfelelések, ismertség stb.), sőt, a szerző épp az ellenkezőjét tartja a kérdésről.

Ugyancsak elvi jelentőségűnek – filozófiai vagy jogelméleti témának – tűnhet az a megállapítás, hogy a művészeti felsőoktatási intézmények működési gyakorlatában egyszerűen kell érvényesülnie a tudományos és a művészeti élet szabadságának. Ennek nem az intézmények (azok autonómiája) a „hordozói vagy kreátorai”, hanem az intézményes keretek között alkotó személyek (esetleg közösségeik). Mégis ezen kettős szabadságigény, illetve alkotmányos jogosultság felveti a „Miért pont annyit képez az intézményrendszer az adott szakmá(k)ból?”, végül a „Mit vár el a társadalom a művészeti felsőoktatási képzéstől?” kérdéseket.

A művészeti képzések társadalmi hasznossága általánosan – mögöttesen – elfogadott toposszerű elv, amely kapcsolódik a képzett polgár, általánosan képzettebb társadalom, jobb, hasznosabb, demokratikusabb, civilizáltabb ember és közösségek elképzeléséhez. Az, hogy mindez az állítás fogalmi szinten is „löttyögős”, könnyen alátámasztható filozófiatörténeti példákkal (lásd – mások mellett – Rousseau gondolatjátékait), de tény, hogy a nyugati demokratikus társadalmi berendezkedésben – a „képzettebb ember hasznosabb munkás” utilitarista elvétől a képzettebb ember kooperatívabb, felelősebb tagja a társadalomnak politikai-antropológiai hipotézisén

át – létező valóság; ennek igazolását vagy cáfolását – a verifikáció, illetve a falszifikáció valós lehetőségétől való megfosztottság miatt – nem érdemes célba venni (mert az e kérdésre adott válaszok az ideologikus szinttől eddig nem tudtak elemelkedni).

Tehát, ahogyan a tudományos téren a képzetesebb, úgy a művészetekben is a jártasabb ember az ideáltipikusan jó polgár. Mindez alátámasztja azt, hogy a művészeti képzések hasznosak, hiszen széles körűen elterjedve emelik a „jó polgári” társadalom elterjedésének elvi lehetőségét.

Mindezen állítások mögöttesét adják azoknak a vitáknak, hogy milyen mértékűnek kell lennie a művészeti nevelésnek a nemzeti alaptantervek szerinti általános oktatási programokban, vagy hogy az állam milyen mértékben támogassa – költségvetési források hozzárendelésével – az alap-, illetve középfokú művészeti intézményeket (milyen módon ösztönözze azok jelentős elemszámú, valamint legnagyobb társadalmi hozzáférést biztosító intézményhálózatának kialakulását, majd fennmaradását).

Visszatérve a kérdésekre, jönnek a hétköznapi, reflexszerű válaszok: a művészeti felsőoktatási intézmények képezzenek annyi művészt s művésztanárt, hogy a társadalmi igényeket kielégítsék. Ördögi körforgás: munkaerő-piaci értelemben nehezen kimutatható a képzettségek – ilyen-olyan területének, témáknál maradván a művészeti neveltség/képzettségnek valós-direkt – megtérülése, így ezen társadalmi igény mindig kevésbé lesz megalapozható, mint az arra való törekvés, hogy kimondható legyen: a munkaerőpiacról hiányzik ennyi-annyi lakatos, műszaki informatikus, orvos, szakképzett virágkötő; viszont a globális szinten uralkodó antropológiai szemlélet okán kialakuló képzési-nevelési intézményhálózat egyre nagyobb számban igényli a művészeti (művésztanári) végzettségű személyeket. Mindez az előbbieken leírt társadalomszervezési és politikai filozófiai, antropológiai elvek gyakorlati következményeként is felfogható, s így körforgásszerűen – de nem a művészetek / művészek felől – gerjesztett folyamat.

Azt a kérdést már érintettük, hogy a művészeti képzés tartalmának jelentős részét nem tudja direkt módon, kívülről megfogalmazni a „társadalom” (a művészet és a tudomány szabadságainak metszetében lévő művész-, illetve művésztanárképzés következtében). Persze ez az állítás nem oly’ erős, hogy az adott intézménytől – az ott tanítóktól vagy ott tanulóktól – ne lenne elvárható, hogy a végzett főiskolás vagy egyetemista ismerje művészeti ágát (történetét, jelenkori tendenciáit), művészként magas szinten álló alkotó vagy előadó legyen. (Azaz a szabadság ésszerű határi megvannak: a képzésből kikerülő,

de hangszerén játszani nem tudó vagy kezével, s eszközével az anyagot formálni nem képes diplomás művészek gyakorlatilag lehetetlenítenék el a társadalmi-állami elismertség, valamint támogatottság lehetőségét, persze ilyenről sem hazánkban, sem máshol szó sincs).

Tehát az utóbbi kérdésre kevésbé adható válasz, mivel egyfelől sem állami, sem kormányzati vagy politikai szinten művészeti-tartalmi értelemben elvárás nem támasztható (legfeljebb néhány ponton, példának okáért, hogy oktassák, s a művészhallgató ismerje a nemzeti kultúra részeként számon tartott alkotásokat), másfelől a társadalmi funkció megint csak nem körülhatárolt – illetve az előzők szerint nem is feltétlenül körülhatárolandó – fogalma és gyakorlata felől érkeznek válaszkísérletek mint „elvárások”, illetve az ahhoz kapcsolódó támogatások.

A társadalom és politika viszonyában vizsgálva a hazai művészeti felsőoktatás helyzetét – ezen kérdéskört áttekintve, mintegy zárásként – megállapítható, hogy az állam semmilyen sajátos szempontot nem fogalmazott meg azon a téren, hogy milyen intézményrendszerrel kíván fenntartani, illetve azt milyen – a nem művészetitől – eltérő irányítási, ellenőrzési és finanszírozási keretek között kívánja működtetni.^{18 19}

A magyar felsőoktatás-finanszírozásról összességében elmondható, hogy a hazai főiskolák és egyetemek finanszírozásaként egy igen-igen bonyolult – valójában az adott állami pénzügyi lehetőségekből kiinduló, azok korlátozottságát elfedni akaró, továbbá az ágazati és intézményi status quo-kat biztosító – rendszer jött létre az elmúlt negyed század során.

A leírtak alapján megállapítható a magyarországi felsőoktatás jelenlegi finanszírozási rendszerével kapcsolatban, hogy az csak nevében normatív rendszer, amely valójában bázisalapon kapja finanszírozását, így ez a pénzügyi támogatás a teljesítménykövetelményeket, valamint a valós költségek alakulását, arányát figyelmen kívül hagyja.

Minderre kitűnő példa, hogy amikor a Képzőművészeti Egyetem költségvetését a 2013-as esztendőre vonatkozóan jelentős – közel háromszázmillió forintos – összeggel csökkenteni tervezte az oktatási kormányzat, ezt megtehetette – számításokra, finanszírozási elvekre hivatkozva –, majd a kormányzat más forrásból – a kialakult szakmai ellenállás miatt, illetve a lefolyt tárgyalások „eredményeképpen” – pótolta („pótolni tudta”).

A tanulmány elején vázlatosan bemutatott kvázi normatív rendszer az utóbbi bő egy évtizedben kiegészült olyan nem normatív elemekkel (pl. intézmény-fenntartási normatíva), amelyek az állami finanszírozás ösztönző hatását folyamatosan tompítják, kioltják. Ide sorolható-

ak a különböző megállapodások, program- és feladatfinanszírozások, céltámogatások, valamint a 2006-ban Magyarországon is bevezetett fenntartó és intézmény közötti hároméves megállapodás, bár ez utóbbival kapcsolatban is megjegyezhető ugyanaz, mint a normatív finanszírozás egészével: a költségvetési megszorítások folytán bekövetkező zárolások miatti kiszámíthatatlansági tényező a megállapodásokon keresztül is megjelenik, s mivel az állam nem tartotta magát a megállapodásokhoz, így az intézmények szerződéses kötelességét is nagyobb engedékenységgel kezelte. E megállapításokat már az első hároméves ciklus vége előtt megtette a Felsőoktatási Tudományos Tanács (FTT), megállapítva, hogy a szerződésben használt mutatók nem relevánsak, a vállalt kötelezettségek elmaradása esetén a szankcionálás lehetősége érdemben nem adott.²⁰

A hazai állami finanszírozás költségszámítási-támogatási logikájában meghatározóan a mennyiségi (input) elv dominál (a képzési normatívánál kizárólag, jelenleg a fokozatot szerzettek száma tekinthető egyedül output változónak); így ez a normatív finanszírozás – a jellegénél fogva – a tényleges teljesítményalapú minőségi szelekcióra nincs hatással, a minőségelvű versenyt ellehetetleníti.

Az utóbbi megállapításhoz kapcsolódva elsőként – megismételve egy korábbi kijelentést – kimondható (megállapítható), hogy a művészeti képzések – a tömegesíthetőséget tekintve – nincsenek benne a modern felsőoktatási tendenciák fősodrában.

A hazai viszonyok között sok esetben unikálisan zajló képzések finanszírozási-normativitási lehetősége korlátozott (szemben – mások mellett – a tanárképzéssel, nincs tucat helyen működő, azonos művészeti területhez kötődő művészképzés, hazánkban szinte intézményi kötődéssel létező művészképzések vannak). A hallgatói létszámok miatt az inputelv csak torzító lehet; a kis létszámban kibocsátott diploma, a kevés képző intézmény, illetve a végzettek esetében a külvilág adta „kvázi piaci” környezet – amelynek jellemzői lehetnek általánosak is (pl.: a nem állami magyar piac korlátozottsága vagy a művészeti képzettség, illetve a képzett személy által „előállított” „termék” esetében a „minőség” fogalma, valamint a művészetek terén a fogalomnak az értelmezhetősége), de lehetnek olyan jellemzők is, amelyek művészeti területenként eltéréseket mutatnak, illetve adnak (példának okáért mást és mást jelent „a világpiacon megjelenni kívánó” magyar nyelven képzett szobrásznak vagy színésznek az a tény, hogy milyen nyelven képezték). Következésképpen elmondható, hogy a hazai művészeti felsőoktatás finanszírozásában az „üzemméreteket”, az

intézmények számossága okán is – most nem hozva a korábban kifejtett nem csak hazai környezetben értelmezhető elvi és gyakorlati kérdéseket – kevésbé lehetséges a normatív (akár input, akár output) finanszírozás.

Fokozatváltás a felsőoktatásban

A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai, EMMI-munkaanyag, 2014. október 21-i – a Felsőoktatási Kerekasztal soros ülése elé terjesztett – változata sem tárgyalja a „Speciális beavatkozási területek” című fejezetben a művészeti felsőoktatás ügyét, illetve az azt követő „Finanszírozás” elnevezésű fejezet sem foglalkozik külön a művészeti képzési területek finanszírozásával.

Egy megoldási lehetőség – válasz helyett

A jövőben az adott főiskola, valamint egyetem állami támogatásának – egy, a fenntartó és a művészeti képzést nyújtó intézmény (művészeti felsőoktatási intéz-

mény vagy művészeti képzést is folytató nem művészeti főiskola, illetve egyetem) között lezajlott művészeti, szakmai, pénzügyi egyeztetés után – a már leírt megállapodásos módon kellene/lehetne megvalósulnia, program- és feladatfinanszírozások, céltámogatások együttesét adóan; hasonlóan a 2006-ban általánosan bevezetett – majd elhaló – fenntartó és intézmény közötti hároméves megállapodások gyakorlatához. E finanszírozási modell szolgálhatná leginkább a felsőfokú művészeti képzések stabil pénzügyi működését, illetve ezen keresztül – a működés tervezhetőségéből fakadó többletenergiákra alapozottan – lehetővé tenné az oktatás és a kapcsolódó művészeti tevékenység színvonalának emelkedését, így a magyar felsőoktatásnak ebben a szegmensében megvalósulhatna a művészeti és tudományos szabadság kettősségének gyakorlati együttese.

JEGYZETEK

- 1 Lásd Kozma Tamás: *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 2006; Forrás: http://weped.gportal.hu/portal/weped/upload/710292_1360519637_02149.pdf (letöltve: 2013. 05. 06.).
- 2 Forrás: http://www.kormany.hu/download/8/f9/b0000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2011_2012.pdf (letöltve: 2013. 03. 29.).
- 3 Erről összefoglalóan: *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OECD Thematic Review of Tertiary Education, Paris, OECD, 2008; Forrás: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41314497.pdf> (letöltve: 2013. 04. 20.).
- 4 *Education at a Glance*, OECD, Paris, 2011; Forrás: <http://www.oecd.org/education/school/education-at-a-glance-2011-oecd-indicators.htm> (letöltve: 2013. 04. 20.).
- 5 Ezzel kapcsolatban itt érdemes idézni Philip H. Coombs megállapítását: „A társadalmi igény és az oktatási rendszer kapacitása között döntő összefüggés minden oktatási rendszer diagnózisának alapvető mutatója.”, in: Coombs, Philip H.: *Az oktatás világválsága*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1971, 23. oldal.
- 6 A témákat részletesen a *Funding of Education in Europe: The Impact of the Economic Crisis* (Oktatásfinanszírozás Európában: a gazdasági válság hatásai) című tanulmány tárgyalja. A tanulmány az alábbi fő témákat tárgyalja: gazdasági környezet; az oktatási célú tagállami közkiadások és költségvetések alakulása; az oktatásban dolgozók jövedelmével (munkabérekkel és juttatásokkal) kapcsolatos tendenciák; az oktatási infrastruktúrára és az oktatástámogató rendszerekre fordított tagállami kiadások; a finanszírozás legújabb tendenciái és a tagállami politikák változásai a tanulók és a hallgatók pénzügyi támogatása tekintetében; a következő országok esetében: Ausztria, Belgium, Bulgária, Ciprus, Csehország, Dánia, az Egyesült Királyság, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Horvátország, Izland, Írország, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Luxemburg, Magyarország, Málta, Németország, Norvégia, Olaszország, Portugália, Románia, Spanyolország, Svédország, Szlovákia, Szlovénia és Törökország. Németország és Hollandia nem szolgáltatott adatokat a 2010–2012-es időszakról. Az Egyesült Királyságból Skócia és Wales adatai rendelkezésre álltak, Angliáé és Észak-Írországé azonban nem. Forrás: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/147EN.pdf (letöltve: 2013. 03. 31.).
- 7 Az Európai Bizottság *Funding of Education in Europe: The Impact of the Economic Crisis* című tanulmánya szerint huszonöt tagállamból nyolcban – többek között hazánkban is – csökkent az oktatásra fordított beruházások mértéke; a vizsgálat középpontjában az állt, hogy milyen hatást gyakorolt a válság 2010 óta az oktatási költségvetésekre; viszont előfordult az is, hogy a kiadások növelését a következő évben csökkentés követte, illetve ennek fordítottjára is van példa. A tanulmány harmincöt nemzeti és regionális oktatási rendszer kiadásait vizsgálta meg az iskola előtti neveléstől a felsőfokú oktatásig. 2011-ben és 2012-ben tizenegy ország csökkentette vagy fagyasztotta be a tanári fizetéseket és juttatásokat; továbbá megállapítható, hogy a vizsgált oktatási rendszerekben a költségvetések több mint 70%-át a pedagógusok fizetése teszi ki; tíz tagállamban pedagógusok elbocsátására is sor került (Bulgária, Ciprus, az Egyesült Királyság, Észtország, Franciaország, Lettország, Litvánia, Olaszország, Portugália és Románia). Az elmúlt két év során a központi költségvetési kiadáscsökkentés okán beállt változások a legtöbb országban nem érintették a tanulók és a hallgatók állami támogatását, például az ösztöndíjakat, a diákhiteleket és a családi támogatásokat. Forrás: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/147EN.pdf (letöltve: 2013. március 31.).
- 8 Itt megjegyzendő, hogy nem ördögtől való a gondolat, hiszen a nagy társadalmi-demográfiai nyomás alatt álló állami felsőoktatás nem tudta az igényeket kielégíteni, az államnak is kifizetődőbb volt – mintegy kofinanszírozóként – részt vállalni a nem állami alapítású intézmények működtetésében. Persze ez a helyzet az össztársadalmi keres-

- let elmúltával jelentősen megváltozott, megváltozik, de a politikára „rászáradt” a már kialakult gyakorlat, nehezen tudott és tud ezen változtatni. Persze megtehetné más módon is, ha a személyi jövedelemadók, illetve vállalati adó egyéni-egyedi döntéseken alapuló részleges és célzott eltérítésével a direkt finanszírozás lehetősége az adott döntést meghozó kezébe kerülne.
- 9 Gazsó Ferenc: *A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer*, in: *Iskola és társadalom* (szerk.: Meleg Csilla). Pécs, Dialóg Campus Kiadó, JPTE Tanárképző Intézet, 1996, 442. oldal.
 - 10 Semjén András: *Az oktatás-gazdaságtan és oktatás-finanszírozás két évtizede Magyarországon*, in: *Educatio*, 2001/1, 64. oldal.
 - 11 Mindezekről bővebben: Kucsera Tamás Gergely: *Vázlatok a magyarországi felsőoktatás finanszírozásának 1990–2013 közötti gyakorlatáról*. Pécs, Kodifikátor Alapítvány, 2014.
 - 12 *Fokozatváltás a felsőoktatásban – A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai*, EMMI-munkaanyag, 2014. 10. 21-i változat.
 - 13 Galasi Péter–Varga Júlia: *Hallgatói létszám és munkaerőpiac*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, 2006, 132. oldal, in: http://www.hier.iif.hu/hu/konf/galasi-varga_10-09.pdf (letöltve: 2014. 10. 30.).
 - 14 Galasi Péter–Varga Júlia: *Hallgatói létszám és munkaerőpiac*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, 2006, 142. oldal, in: http://www.hier.iif.hu/hu/konf/galasi-varga_10-09.pdf (letöltve: 2014. 10. 30.).
 - 15 A magyar felsőoktatás expanzióját követő időszakban, 2010-ben 4700-at meghaladón jelentkeztek művészeti alap-, illetve osztatlan szakokra in: http://eduline.hu/felsooktatás/2011/3/22/20110321_muveszeti_egyetem_foiskola_rangsor (letöltve: 2014. 10. 31.).
 - 16 Megjegyzendő, hogy az idézett – Galasi Péter és Varga Júlia által lefolytatott – kutatás vizsgálja a művészeti diplomások diplomaszerzésével kapcsolatos társadalmi-munkaerőpiaci visszajelzéseket, folyamatokat; kérdéses persze, hogy egy ennyire sajátos szegmense a végzettségeknek milyen mértékben vethető össze a tömegképzésben kibocsátott, ipari, szolgáltató szektorbeli stb. elhelyezkedéseket biztosító oklevelekkel.
 - 17 Magyar Statisztikai Évkönyv 2012, Budapest, KSH, 2013, 154. oldal, in: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/evkonyv_2012.pdf (letöltve: 2014. 10. 30.).
 - 18 A tanulmány elején feltett kérdéseket – ki finanszírozza, illetve kik finanszírozzanak? Hogyan tegyék ezt: direkt vagy indirekt csatornákon keresztül? Milyen mértékű forrást bocsássanak a képzésekhez (esetleg kutatásokhoz) kapcsolódóan az intézmény(rendszer) rendelkezésére? – ezen a téren külön megvizsgálva megállapítható: állami törekvés nem látható a különböző művészeti intézmények érdekegyesítés alapú együttműködésének rendszerszerű kidolgozásán, kialakításán. Például, hogy kiegészítő költségvetési támogatást kapjanak olyan állami vagy önkormányzati szintársulatok, zenekarok, amelyek saját forrásaikból ösztöndíjakat biztosítanak a művészhallgatóknak. Külön kérdés a nem állami mecenatúra helyzete, ahogyan az egész hazai művészetfinanszírozás területén gyenge a nem állami jelenlét, ugyanúgy ez a felsőoktatás területén is elmondható.
 - 19 Mind a „Ki finanszíroz?”, mind a „Melyek a meghatározó társadalmi elvárások?” kérdéseikhez kapcsolódóan megvizsgálandó, hogy honnan, azaz mely társadalmi rétegből érkeznek a hallgatók, azaz egy egyre erősebb alap- és középfokú művészeti intézményhálózat mellett végül kik férnek hozzá a főiskolai, illetve egyetemi szintű képzéshez? Ezzel kapcsolatban társadalmi mobilitási vizsgálat nem zajlott, azaz a felvett művészhallgatók célzott vizsgálata nem ismert. A kulturális tőke egyik mutatója a nyelvtudás. Egy 2007-es cikk leírja, hogy a művészeti képzésre felvett hallgatók jóval az átlag feletti igazolt nyelvtudással bírnak; erről bővebben: http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/rangsorok/rangsor_helyett_muveszeti_intezmenyek/?itemNo=2
 - 20 Felsőoktatási Tudományos Tanács: *Az OKM és az állami intézmények között létrejött hároméves (2007–2010) fenntartói megállapodásokban szereplő teljesítménymutatók elemzése és értékelése*. Budapest, FTT, 2008.

A felvételek a Pázmány Péter Katolikus Egyetem piliscsabai campusán álló Stephaneum részleteiről készültek, építész: Makovecz Imre

Kodolányi Gyula

Szabad asszociáció, tudatfolyam és aktív képzelet

Gondolatok a William Shakespeare szonettjeire írt improvizációkról

■ Amint többször megírtam, és interjúkban elmondtam, 2005 tavaszán történt az, hogy Katona Szabó Erzsébet műtermében először jártunk Gödöllőn. Megmutatta nekünk textilmunkáit – organikus-szimbolikus gobelinjeit, fantáziadús „pompa-ruháit”, és hasított bőr kollázsait, amelyekben oly gazdagon bontakozik ki a merész képzelet, a dekorativitás és az anyag szépsége. Végül, tudván, hogy anglista vagyok, kicsit bocsánatkérően előhúzott egy nagy mappát valahonnan a sarokból: ebben kalligrafikus papírmunkák vannak, grafikák – kíváncsi a véleményemre. Szétoldotta a két szalagot, szétnyitotta a mappát, és változatos méretű és formájú festett-ragasztott pauszpapírmunkák bukkantak elő, kalligráfia-kollázsok – az absztrakt művészet határán. Shakespeare szonettjeire készítettem ezeket, mondta Erzsébet. Elámultam e munkák bőséggel áradó dekoratív szépségétől, ötletgazdagságától, ahogy a változatos lapok elősorjázta, s azt mondtam, ezt a munkát folytatni kell, ez egy nagy vállalkozás.

Túl azon az elemi élményen, amit e munkák látása jelentett, újabb találkozások során e művekkel gondolkodni kezdtem, hogy a költő szemével – az írás mestersége felől nézve – mi az, ami átfordítható ebből, mi az, ami módszert sugall, munkára inspirál mind ebben? Nézegettem, s elemezni kezdtem magamban e nagyon szép, modern kompozíciókat: töredékesség volt bennük, a vízszintes és függőleges viszonylatok kötetlensége, a kalligráfia- és az akvarellfoltok merész társítása, a monokrómtól a többszínűig. Tépett és vágott töredékek, de olykor csak egy függőleges szakadás egy papíron – kettévágva egy finoman kalligrafált szövegtöredéket. A módszer első szembetűnő eleme igazán – az én szempontomból, a költő szempontjából nézve – ez volt: a töredékesség. S ez, mondanom sem kell, több mint pusztán alkotási módszer. A hatvanas évek *informel* festményeinek és az írásnak mint képalkotó elemnek a felelevenedése – egyéni módon, új

médiumban. A szövegnek a dekorativitáson túllépő szerepe – alapvetően modern romantikus szemléletben. A töredékesség mint szemlélet.

Ha végignézzük ezeknek a kollázsoknak reprezentatív válogatását, jellegzetes sorozatát – amint láthatók voltak két közös kiállításunkon: a Széchényi Könyvtár első emeleti csarnokában és a Városmajor Galériában vagy a Hungarian Review 2012. szeptemberi számában, majd a 2014 áprilisára megjelent közös, kétnyelvű könyvünkben –, ez a töredékesség hol zaklatottságot, hol a gondolat váltásait, hol az anyag elmúlásának szinte ökológiai üzenetét hordozza: a múlt és málló időről üzen Shakespeare-hez méltón. A kalligráfia-foltok és a papír merészen változatos és fantáziadús kezelésében gyűrődések is feltűnnek. Mintha geológiai térképek háromdimenziós hegygyűrődéseit látnánk; látjuk a papír idő s használat okozta tépődéseit, szaggatott széleit. A kalligráfiaakra színes, többnyire „formátlan” akvarellfoltok vannak festve. Sok művön az egymásra ragasztott rétegek elrejtik az írást, nem tudjuk kiolvasni őket. Nem pusztán a művészetben oly elemien fontos játékosztón és a hirtelen ötletek sugallatainak megnyilvánulása, hanem az elrejtve megmutatás gondolata is felbukkan bennük, az a mély és ezoterikus gondolat, hogy ami el van zárva, az is hat. Mindezek a motívumok arra is rámutatnak, hogy bármennyire fontos hajtóerő a festői dekorativitás e kollázsokban, a szövegnek és a szöveg funkcióinak is lényeges a szerepe. Erzsébet szólt arról, hogy a Shakespeare-szonettek másolása átalakította kézírását, a kézíráshoz való egész viszonyát is – s a szonettek másolása egyben hódolat, főhajtás a mester előtt, sőt szeretetszolgálat és meditáció. Ez utóbbiban is találkozott, egyezik a kettőnk külön-külön munkájának inspirációja.

Mindenesetre a rétegzettség épp oly fontos tulajdonsága e műveknek, mint a töredékesség és a formák merész kezelése. Az egészben dinamika, erő és ötletesség van – de az elmúlás, a múltkonyság melankóliája is.

A hosszabb-rövidebb szonett-töredékeket, mint jeleztem, többnyire ki lehet olvasni e műveken. (/.../)A kézírásban angolul – magyarul a Szabó Lőrinc fordításokból – és bizonyos belgiumi megbízásra készült műveken flamandul is.

Közös, kétnyelvű könyvünk, amelyik 2014 áprilisában jelent meg Shakespeare születésének 450. évfordulójára, Erzsébetnek 30-40 ilyen művét foglalja magában, jórészt másokat, mint amelyek a kiállításokon voltak láthatók. Nála tehát szinte akvarellfrissességű és -bőségű ez a módszer. A nagy termékenységű ihlet már korszakokat hozott e kollázsok történetében, és egyre újabb lehetőségek bukkannak fel a sorozat új darabjain.

A könyvben megtalálható az a 26 magyar szonettvariáció, amelyet 2014 elejéig írtam meg. Közülük a felének – tizenháromnak – az angol fordítása is szerepel. Tony Brinkley, amerikai költő barátom „visszafordította” ezeket a rímtelen szonetteket angolra az én nyersfordításaimból és az én kommentárjaim alapján. Megjelent a könyvben Tony Brinkley-nek egy nagyon elmélyült kisesszéje is, amely nekem is új szempontokat adott e versek értéséhez, és benne van Erzsébet tömör eszmefuttatása is a módszerről, valamint Orosz Istvánnak egy parádés kisesszéje a kettőnk párhuzamos, de különböző munkájáról s végül

a saját szükségű bevételű esszéim – amelynek gondolatait a következőkben igyekszem kibontani.

Hadd térjek tehát vissza improvizációim genezisének történetéhez, abban reménykedve, hogy elérkezem asszociációs módszerem bemutatásához, s egyes versek és improvizációtípusok elemzéséhez. Teljességre ezúttal sem törekedhetem a szerkesztő szigorú terjedelmi kikötése miatt. A téma teljes tárgyalása sokíves tanulmányt kívánna – ennek első része olvasható most itt.

2006 kora januárjában visszautaztam tanítani Atlantába, az Emory Egyetemre. Akkoriban – 2004 és 2009 között – az év csaknem felét ott töltöttem. Egy új szellemi korszak nyílt meg akkor életemben, nem kis részben éppen az atlantai lehetőség miatt. Itthon mindenütt falak tornyosultak elé, két év alatt – 2004 és 2006 között – állásaimat elvesztettem, s a publikálás lehetőségei is beszűkültek számomra.

Az ekkor váratlanul bekövetkező, külsőleg Atlantához köthető megújulásnak – új szellemi barátságok mellett – része volt az is, hogy újra, hétről hétre átélhettem azt az élményt, hogy a egy amerikai könyvruház polcai között vagy éppen egy antikváriumban elfeledkezem az időről. Ez az élmény nem helyettesíthető a világhálón való böngészéssel. A boltban a sorsunk váratlanul, szó szerint, a kezünkbe ad egy fontos könyvet. E cserkészésnek a lödörgés a létformája, a tekintet laza, de éber pásztorpásztázása, majd a könyvek kézbevétele. Nemcsak a belelapozás (most már szintén digitalizálható) lehetőségét adja ez. A könyvet meg kell fogni, érezni kell a kötés és a papír tapintását és illatát. Valahol azt olvastam, hogy a megismerés legmélyebb lenyomatai az illat és a tapintás révén rögzülnek bennünk – ettől foszt meg az amúgy oly hasznos (méltán nagybetűvel kezdődő) Amazon-élmény, az internetes könyvrendelés. Barangolok hát az antikváriumban, a modern költészet polcánál megállok, s valamiért felnézek a legfelső sorra, annak egyetlen pontjára: rájövök, hogy Ted Hughes esszékötetének (*Winter Pollen*) gerince szívja magába a tekintetemet. Mellette Czesław Miłosz

1987–88-as naplójának (*A Year of the Hunter*) angol fordítása. Ezek voltak egyik első, 2004-es atlantai antikváriumportyám hirtelen rátalálásai. Véletlenek?

A zsákmányt vagy ajándékot kézbe veszem, forgatom, megszagolom, itt-ott beleolvasok, s hamar felismerem, hogy valami valódira akadtam. Atlantai szokásunk szerint Várady Tibor barátommal – aki szenvedélyes olvasó, és jogot tanított az Emory Egyetemen, míg én a bölcsészkaron Közép-Európát – eljártunk a hétvégén együtt ebédelni, majd átsétáltunk valamelyik nagy

Borders-könyvárúháza vagy antikváriumba. 2006 első ilyen szombatján, borús téli délutánon az egyik Borders volt a soros terepünk – én azonnal egy sötétebb sarokba, a Shakespeare-polchoz indultam. Hosszas töprengés után kiválasztottam az akkor legfrissebb, Katherine Duncan-Jones szerkesztette Arden Shakespeare-szonettkiadást, amelyekben a szövegek a jobb oldalon állnak, a rájuk vonatkozó szerkesztői kommentárok bal oldalt – és azóta tönkreforgattam és agyonfirkáltam a papírkötésű könyvet. Elkezdtem olvasni otthon, városzobákban, repülőutakon. Hol ellopott pillanatokban, hol karosszékekben vagy kerti padon, órákon át. Aláhúztam azokat a szavakat és kifejezéseket, amelyek megragadtak. Ha időm és hangulatom volt hozzá, hevenyészett fordításváltozatokat is írtam alájuk. Forgattam magamban félsorokat sétáimon, autóvezetés közben, félálomban, unalmas előadások vagy társasági beszélgetések közepette, kikapcsolva magamat.

Szomorú igazság, hogy amikor az ember mesterségszerűen olvas – mint szerkesztő vagy bölcsész-tanár –, akkor nagyon sok rossz szöveget kell olvasson. Salakdombok közt keresi az élet nyomait. És lassan elfelejti, hogy milyenek a remekművek. De közönséges esszéolvasóként is megfeneklik bikkfanyelven írt halott esztétizáláson, semmitmondó elmélkedéseken, az én tetszelgésein (ego-trip, ahogy angolul mondják). Belevágunk novellákba folyóiratokban, beléjük olvasunk, elejükön vagy közepükön, s többnyire nem olvassuk végig őket – vagy végigolvassuk valamilyen fáradt kényszerességgel, öröm nélkül, és végül fásultan tesszük le a lapot. Aztán kezünkbe kerül hirtelen egy novella Tersánszkytól vagy Déry Tibortól vagy Tamási Árontól, és akkor eláll a lélegzetünk. Úristen, hát lehet így is írni – szakad ki belőlünk az öröm. (/.../)

Hosszú évek után először vettem újra tüzetes költői vizsgálat alá a Shakespeare-szonetteket akkor, 2006 januárjában, és a remekművel való szembesülés szerelem-erejű élménye kerített hatalmába, meg az az öröm, hogy az élmény befogadására szabaddá tettek életem körülményei. Persze előkészített erre az Erzsébet kollázsaival történt találkozás, mert az előző hónapokban meg tapasztaltam az ő kollázsaival időzve, hogy a Shakespeare-szövegekből döbbenetes sorokat és szócsokrokat ugraszt ki a nyelvi erejük. Az anglista szégyene is volt ez – egy vizuális művész tanít meg újra arra, hogy milyen is a Shakespeare-szonett szellemi és nyelvi textúrája.

Az emberi életnek – a klasszikusok így mondják, s én igazolva látom életemben e szabályt – nagyjából hétéves korszakai vannak. A korszakhatáron a hangsúlyok hirtelen átrendeződnek, másképpen tekintünk rá a külső és belső világra. Nemcsak élettémáinkban és

kapcsolatainkban, de az olvasásban is tetten érhető ez a változás. Régi kedvenceinket ezért kell újraolvasnunk – újnak, egészen másnak látjuk őket, és más rétegeket mozgatnak bennünk meg, mint annak előtte. Ilyen pillanatban történt velem ez a viszontlátás a Shakespeare-szonetekkel, egy 2002-ben kezdődött életkorszakom délelőttjén.

A módszeres olvasás közben megerősödött bennem a derengő remény, hogy tud a költő is kollázsokat alkotni Shakespeare-szonetekből a maga módján. Rögtön felfogtam, hogy az én lehetőségeim mások, mint a vizuális kollázsé. A modern vizuális művésznek adatik egy teljesen szabad sík tér, amelyben ide-oda tologathat-forgathat elemeket, s akár a háromdimenziós tér illúzióját is megteremtheti. Ráadásul a kalligráfiának van esztétikai hatása is, tehát a szöveg nem csak a jelentése révén, nem csak költészetként hat.

Ellenben a vers a szem számára szigorú linearitásban kell haladjon a maga két dimenziójában a papír síkján, és ez vizuálisan már eleve megköti a kezemet. Írtak a huszadik században – s írtak a barokkban és más korszakokban is – képverseket. Írtam párat én is. A képvers

azonban, úgy érzem, kivételes véglete a költészetnek, és lehetőségei igen korlátozottak – miközben általában feladja a legnagyobb lehetőséget, amelyet a vers intenzív belső tere kínál a költőnek: a hangzás, a nyelv és a jelentés összjátékának és ellentétének megannyi bonyolult, gazdag megoldását. És éppen Shakespeare szonettjei esetében lett volna különösen erőltetett és görcsös ez utóbbi megoldások kizárása, hiszen az ő esetében a világirodalom legnagyobb nyelvi invenciójú költőjével van dolgunk.

Sodortak tehát magukkal a lényemet kizökkentő vulkánkitöréseknek a szétgyűrűző hullámai a Shakespeare-szonettek olvasása közben, s e hullámok kitartó ostroma, interferenciái egész valómmal indították be két év múlva az improvizációk folyamát. Hagytam magamat lebegni e hullámokkal. Lejegyeztem az első gondolatokat, amelyeket elindítottak. Hidegebb fejjel listát írtam azokból a sorokból, kifejezésekből, amik a legjobban megragadtak. Rádöbrentem, hogy a költőileg izgalmas Shakespeare-

szonettekben – s legalább a fele ilyen a 154 darabnak – oly elevenen él a nyelv és a gondolat ma is, mintha egy ismeretlen nagy kortárs mestert olvasnék. Oly nyitott – folytatásra és dialógusra ösztönöz. Pedig az évszázadok során el szoktak kopni a klasszikus irodalmi szövegek, a köznyelv átveszi a legjobb fordulataikat, naponta halljuk őket – és mégis, amikor egyedül maradok a Shakespeare-szonettekkel, s újra olvasom az általam kiemelt részeket, akkor eláll a lélegzetem. Shakespeare olyannyira együtt élt a nyelvvel, hogy századokra szóló alvó, lappangó jelentésrétegeket, időzített bombákat tudott elrejtetni mondataiban. Verseiben először mindig a nyelv mozdul, s a képek, valahonnan nagyon mélyről.

Elkezdtém tehát jegyzetelni ebben a Shakespeare-kötetben, le is fordítottam egy-két sort, olykor egy fél verset. Egyetlen szonettet sem fordítottam igazán végig, mert nem ez volt a fő célom. És nem kell mondanom, rávettem magamat a Shakespeare-kommentárok és -életrajzok, különösen a legfrissebbek olvasására. E sok

impulzusból észrevétlenül született meg bennem egy élő Shakespeare-jelenlét, amelynek személyessége, eleven-sége engem is meglepett.

Végül is 2007-ben kezdtem el írni egy külön füzetbe azokat a szövegeket, amelyekből már befejezett versek lettek. Improvizációknak nevezem ezeket a 2014-es könyv alcímében, de a művészet, ha a megcsinálás felől nézzük az alkotási folyamatot, sosem ilyen egyszerű és körülhatárolható. Nem sebész késsel dolgozunk, mert minden sokarcú.

Tehát mondhatom azt, hogy improvizációk ezek a versek, azonban azt is mondhatnám, hogy meditációk. Mert már nem arról van szó, hogy ezek a versek szabad vélemény-társítások nyers vagy átdolgozott fragmentumai. Kétségtelen, hogy a szabad gondolat-társítás módszere – mintha félálomban figyelnék fel először szinte érthetetlen szavakra – ott van e versciklus mögött. A szabad gondolat-társítás termékenységét a művészetben bizonyítottnak látom, és írtam én magam is magyar versimprovizációkat, amelyeket kiváló amerikai kortársunk, Robert Creeley *A Place* című versének hangzásai inspiráltak bennem 1973-ban, egy teljesen eloldott, kiüresített lelkiállapotban.

Azonban amikor gondolattá teljesebben ki az asszociációk, akkor többnyire szerepet játszik egy mély pszichikai ok is. Az, hogy szinte mindig folyik bennünk egy párbeszéd vagy narratíva, nyelvi töredékesen, de pontosan. Mintha folyton verset vagy drámát írnánk. Egy belső mozi játszódik bennünk, szövegekkel. Felteszem, hogy költőknél ez a jelenség sokkal erősebb és tudatosabb. Gyakran azon kapom magamat az utcán járva, hogy már percek óta egy-egy mondat lehető legjobb megfogalmazásával próbálkozom önkéntelenül. Olykor érdektelen vagy abszurd mondatot ismétel, mintha csak szerkesztő volnék, a szövegek technikusa. Bevillanhat a mondat egy utcai impresszióból, amikor belsőleg egészen ellazult és lebegő vagyok, és átengedem magamon a külvilágot.

Máskor – s az írás pillanatában ez a gyakoribb – ahhoz a belső mozihoz kapcsolódik a Shakespeare-frázis, amely nem teljesen parttalan – domináns témái vannak. Mintha feladatokat adnánk a léleknek, hogy forgassa, oldja meg, válogassa szét a gubancokat. És vannak benne intellektuálisnak nevezhető vetületek: függnek attól, hogy életutunknak milyen stádiumában vagyunk, milyen szellemi mesterek, vonzások, gondolatok vezérlik a megoldások keresését. Milyen álmok, látomások, múlt- és jövőképek.

Lehet tehát, hogy pontosabb meditációnak is nevezni ezeket a verseket. A saját belső mozimhoz kapcsolódnak ezek a szó-párosítások és sorok Shakespeare-től, mert hirtelen beindítják azt a tevékenységet, amelyik formát tud adni az egésznek.

De lehet, hogy az a pontosabb, ha a lelki folyamat felől tekintve meditációnak, az írás módszere felől tekintve improvizációnak nevezem a módszert. Egyik válfaja az, amit az angol próza modernista mesterei, James Joyce és Virginia Woolf – csaknem egy évszázada *stream of consciousness*-nek – tudatfolyamnak neveztek el, s amelynek aztán oly sok követője és megújítója bukkant fel az évtizedek során, nem kis mértékben a modern mélylélektan fejleményeivel szinkrónban.

Az én módszerem sajátossága ebben a versciklusban az, hogy a meditáció vezérlői klasszikus szövegből vett szavak, mondattöredékek, sorok vagy egyéb motívumok. Joyce Ulyssesének távoli párhuzama persze e ciklussal kapcsolatban is felmerülhet, hiszen az ő könyvében ki- s bejár Odüsszeusz és mítosza, míg a történet szereplői látszólag maiak. Ez mostanában jutott csak eszembe, amikor már a nevezetes hét év határán túl járok ebben a költői kalandban (reménykedve, hogy a második hét költői évem is erről szól majd). Az *Üzenetek W. Sh-től* esetében azonban az említett párhuzamok nem a történetben, nem a mítoszban találhatók: az én inspirációm, mint említettem, elsősorban költői, amennyiben a vers legelemibb rétegei mozgatják – a hangzás, a szó jelentésének megannyi különböző ikonja, amely mint kő hull tudatom csendjébe, egy teljesen kiüresített tudatállapotba, s én nem teszek egyebet, mint a hullámok morajlását figyelem, útját követem. A módszer működése azonban nem ilyen egyszerű, nem egysíkú, nem egynemű – amint az a következőkben remélhetőleg kiderül.

Példákra térve, hadd elemezzem az inspiráló mű és a meditáció viszonyát verseken. Így tárható fel valamilyenre a módszer lehetőségeinek skálája. A ciklus első versének ihletője Shakespeare *5. szonettje*, s ez az improvizációm elég közel áll Shakespeare *5. szonettjéhez*, csaknem teljesen átveszi annak problematikáját.

5

Those hours that with gentle work did frame
The lovely gaze where every eye doth dwell,
Will play the tyrants to the very same
And that unfair which fairly doth excel:
For never resting time leads summer on
To hideous winter and confounds him there,
Sap check'd with frost and lusty leaves quite gone,
Beauty o'ersnow'd and bareness everywhere.
Then, were not summer's distillation left,
A liquid prisoner pent in walls of glass,
Beauty's effect with beauty were bereft,

Nor it, nor no remembrance what it was:
 But flowers distill'd, though they with winter meet,
 Leese but their show: their substance still lives sweet.
Lényem él tovább?
Substance still lives?

Ez az élet is véget ér majd, ez itt,
 az enyém. Nyarát az izgága idő
 ocsmány télbe űzi, *hideous winter*.
 Nem maradhat meg, mi volt? Sem emléke?
Nor it, nor remembrance what it was?
 Nem lesz? Jövővé nem alakul többé?
 S várja tél, entrópia? A halál,
 mely hozományát elherdálja? Élni
 tovább azt, mit itt hagyok, a hatalmak
 aligha engedik majd. Talán mégis,
 foszlányokban, szavakban itt lehetek?
 Leszek tán itt kedveseim nyarában?
 Angyalom súgja: *substance still lives sweet*,
 Csak alakom veszttem, s lényem él tovább?

A versem első három sorában, azt lehet mondani, a Shakespeare-szonett domináns témáját szabad fordításban közlöm, s mintegy szinoptizálom bennük a szonett fő gondolatát.

Ezután a negyedik sorban fordítás következik, a 12. angol sor fordítása, majd beillesztem utána magát az eredeti sort is.

Ezután viszont hirtelen elkanyarodom a Shakespeare-szonettől. Elkezdem értelmezni, dialógusba kezdek vele, amely egyben belső vívódás is, és itt már egészen más lesz a téma, a saját személyes vágyaimé, szorongásaimé. Majd a 8. sorban ismét beugrik egy shakespeare-i kifejezés, áthallás egy másik szonettből: „*mely hozományát elherdálja*”. Tehát be-bevillan egy szóegyüttes, majd folytatom személyes meditációm. És az utolsó két sorban térek vissza az 5. Shakespeare-szonetthez: ez az utolsó két sor bizonyos értelemben fordítása az angol eredeti két sorának. Tehát ez az improvizáció – legalábbis elsőre – abba a típusba esik, amikor az én új rímtelen szonetem rokona lesz az ihlető Shakespeare-szonettnak.

Nem divat ma, hogy a fentebb dölten írt idegen nyelvű szavakat, egész vagy fél verssorokat így építsük be magyar versekbe. De nem is egészen extrém gyakorlat ez költészetünkben. Hiszen gondoljunk bele, hogy a régi magyar költészetben milyen természetesen jelennek meg latin mottók, latin kifejezések. A XX. századi magyar költészetben gyakori francia szavak beemelése versekbe kardinális helyeken, például Radnótinál, Illyésnél, Weöresnél. Mi

ennek az oka? Az, hogy a költő sokkal inkább tudatában van, mint bárki más, hogy a szavak igazából csakis önmagukkal azonosak. Számtalanszor éljük át, hogy olyan mértékben azonos önmagával ez a szó, ezen a nyelven, hogy nem tudjuk igazán lefordítani másik nyelvre. Minél többet foglalkozom műfordítással, annál inkább ráébredek, hogy az úgynevezett műfordítás a lehetetlen megkísértése, ha nem szuverén alkotótevékenységnek tekintem, hanem a jelentésnek konnotációkkal teljes átvitelét várnám el tőle.

Ez nagyon nagy gondot okozhat, amikor például a közösség számára fontos fogalomról van szó, annak kanonizálásáról, mert a fordításon akár kulturális és mentalitástörténeti mozzanatok múlnak, nemzeti hagyományok kialakulása – például akár a teológiában. Ilyen eset a *sancto spirito* fordítása, amely *Szentlélekként* lett bevett kifejezés magyarul, holott *Szent Szellemként* is kanonizálhatták volna. Egy ilyen alapvető teológiai fogalom, a kereszténység egyik hitbéli alapszava esetében komoly teológiai és filozófiai problémákkal szembesül a kánon fordítója – az angol és a német a *szellemet* (*Spirit, Geist*), a magyar a *lelket* választotta. Ilyen példák miatt is erősödik a költőben a következtetés, hogy a szó teljes aurája tulajdonképpen mindig lefordíthatatlan.

De van egy másik oka is az eredetihez való ragaszkodásunknak: a szó, minden szó számunkra egyedi, egyszeri létező, amelynek akár személyes vonzása is lehet. Hangzási és más okokból is: a hangzásnál, ennél a *legelemibb* élménynél kezdődik ez az egyediség, de a szó teljes jelentési vagy történeti aurája is beletartozhat ebbe az élményünkbe, ha jól ismerjük és érezzük a nyelvet és tradícióját. Olyasmi ez, mint szerelmünk tárgya, aki olyan sokarcú, olyan gazdag világot idéznek mozdulatai vagy szavai, hogy gyakran érezzük, hogy voltaképpen teljességgel sosem fogjuk megismerni. Innen is tehát, hogy ennyire ragaszkodunk egyes eredeti szavakhoz, mondatokhoz, esetemben a Shakespeare-szonettekben.

Szeretném azonban e ragaszkodásomat Shakespeare szavaihoz megkülönböztetni attól a fogyasztói, reklámszakmai restségtől, amely angol szavak tömegét fölöslegesen veszi át és használja a mai köznyelvben. Ennek a ragálnak sok nevetséges példája semmivel sem áll közelebb az angol kultúrához, mint ahogy a II. világháború előtti száz év német vendégzavainak áradata is teljesen érintetlen maradt Goethe és Heine kultúrájától.

Felbukkan e versem, a Shakespeare 5. szonettjére írt improvizáció végén valami, ami a korábban említett tartalmi hasonlóságot kétségbe vonja. Megjelenik az angyal, az őrangyal – amely a Shakespeare-szonettnak

nem szerepel, sőt, az egész 154 versből álló Shakespeare-szonettciklusban sem fordul elő, mint jelenlét. Talán a harmincnégy ismert Shakespeare-drámában sem. Szerepelnek a drámákban szellemek, boszorkányok, tündérek, manók, és lényegük meglehetősen érzékletességgel, látomásos erővel elevenedik meg. Angyalok és ördögök azonban csak metaforikusan – de annál nagyobb lelki és teológiai realitással – tűnnek fel emberek képében. Angyalok, mint Cordelia és Edgar, ördögök, mint Lady Macbeth és Jago. Van ennek a korra jellemző cenzurális oka is: a már akkor is igen aktív és a királynő által szentesített puritán cenzúrarendszernél Isten s a természetfeletti keresztény lények említését a törvény erejével tiltotta a színpadon.

Felmerülhet a kérdés, honnét veszem hát a merészséget, hogy angyalt, személyes őrangyalt írjak belé egy Shakespeare-improvizációmba. A kérdés egy másik kérdéshez vezet el. Mennyire azonosak Shakespeare-ével az én szonettjeim – e W. Sh.-üzenetek világa? Hiszen lehetne a kettő elvileg empatikus filológiai bravúrral szinte egészen

azonos. Versciklusom lehetne a mimikri csúcsa, tökéletes utánérzés – például nagyon is mai, posztmodern költői játékként a Shakespeare-mű képzelt folytatása, tökéletes, de hideg archaizálás. De lehetne versciklusom világa egészen és kizárólag az enyém is, a másik végleten: ahol a cím merő megtévesztést szolgál, s az esetleges idézeteket eredeti helyüktől teljesen elidegenítve használom. Lehetne tehát a másik végleten egy szintén posztmodern fíntor, egy szkeptikus és agnosztikus játék.

A válaszom a fenti két kérdésre az, hogy bonyolult interferenciákat éltem át a versciklus írásakor. Improvizációimban a két világ, Shakespeare-é és az enyém találkozik és hat egymásra – vagyis helyesebben Shakespeare-é hat ez enyémre, de úgy, hogy a magaméval keveredik. Ez a találkozás az óriással, amelyet elvont ötletként elképzelni sosem tudtam volna, sosem mertem volna, nem nyomaszt, hanem felszabadít. Nem kíván tőlem igazodást – de nem váltja ki a távolságtartás önvédő reflexét sem. Igen jól éreztem, érzem magamat e lelki térben. Úgy írtam e szonetteket, mintha Shakespeare a kortársam, a legbensőbb barátom s egyben baráti mesterem is volna – aki Prospero képében meg is jelenik az egyik szonettben. Ez a viszony évek alatt, a verseket olvasva és a költői Shakespeare-személyiséget tanulmányozva, átélve, lényemen áteresztve alakult ki bennem váratlanul életem e korszakában. Nehéz szólni erről anélkül, hogy a nagyolás vádját ne vonjuk fejünkre – bennem azonban ez a Shakespeare-alak tényleg bensőséges valósággá alakult. Valakivé, akit „érzek”. Természetesen kellett ehhez az átéléshez tömördek külső forrás, életrajz, esszé ismerete a Shakespeare-filológiából, és egy-egy zseniális, pármondatos eligazító felismerés olyan emberektől, akiket mérvadónak tartok. S egy ponton hirtelen belépett egy személyes mester, akivel meditációkban, spontán képekben találkozom, s ő vezet engem egyre tovább.

Az angyal felbukkanásával kapcsolatban meg kell említenem néhány olyan fontos megállapítást Shakespeare életútjával és világával kapcsolatban, amelyek a mai magyar Shakespeare-előadásokban nem jutnak szóhoz. Ami a világképet illeti, a XX. század közepének vezető Shakespeare-kutatóját, Dover Wilsont kell idéznünk, aki azt mondta (Lings, 15. oldal): elfelejtjük, hogy Shakespeare olyan világban élt, amelynek szellemiségét Platon és Szent Ágoston határozta meg, Shakespeare közönségének szellemiségét ellenben a francia forradalom óta Rousseau filozófiája formálja. Ez nem azt jelenti, hogy Shakespeare nem érthető meg a mai néző számára, hanem azt, hogy műveinek világában e két spirituális gon-

dolkodó uralkodik, akiket ő alapvető vonatkozási pontnak és forrásnak tartott – s akiknek gondolatai ugyan természetesen felélednek ma is bennünk, ha hívásukra fogékonyak vagyunk, de mint a psziché és a tradíció búvópatakjai élnek, s nem mint a mai kor uralkodó doktrínái. Azt is jelenti, hogy aki mai értékvilágunkat abszolút értékűnek képzei, az félreértheti, hamisan magyarázhatja a Shakespeare-személyiség és a Shakespeare-mű sok lényeges jelenségét – s erre látunk is tömérdek groteszk, anakronisztikus példát.

Dover Wilson megállapítása sommásan szól korunkról, és 50 év elteltével még aktuálisabb lett. Ez még akkor is így van, ha Shakespeare említett spirituális hátterét éppen pár évtizeddel a francia forradalom után hozták előtérbe ismét a romantika kiemelkedő gondolkodói és írói. A magyar Shakespeare-fogadtatás a XIX. században kitűnt ezen a téren is, amint Dávidházi Péter kiváló könyve rámutat. De ez nem változtat a lehangoló tényen, hogy ma a Shakespeare-interpretációk terén is a posztmodern korát éljük.

Az elmúlt évtizedekben kiváló értelmezők sora vizsgálta Shakespeare szellemiségének ezeket az elhanyagolt vonatkozásait. Wilson Knight, Frances Yates, Martin Lings, Ted Hughes és mások. Feltárták a platonizmus és az ezoterikus tanok megannyi elemét a Shakespeare-műben, és rámutattak a bennünk egyre árnyaltabban kialakuló Shakespeare-képnek azokra a vonatkozásaira, amelyek őt, barátai révén is, a királyi udvar körüli neoplatonista körökhöz kötötték. Bizonyosra vehetjük például, hogy Shakespeare ismerte és rendkívül sokra tartotta Dr. John Dee matematikus-alkimistát, aki a kor egyik legbefolyásosabb szellemi háttérembere volt Erzsébet királynő, majd II. Rudolf prágai udvarában. Ugyancsak ismernie kellett Giordano Brunót, aki öt évet töltött Londonban, az Erzsébet-kornak és Shakespeare pályájának delelőjén. A két filozófus meg is jelenik a Shakespeare-drámákban. Frances Yates (Yates 186–195. oldal) és Neil McGregor szerint Dr. Dee volt a modellje *A vihar* hőségének, Prosperónak – annak a Prosperónak, aki, nem kérdéses, *maga Shakespeare*, a világteremtő varázsló alteregója is egyben, s aki a szellemi és lelki megvilágosodás csúcán, búcsúdrámájában eltöri varázspálcáját, mert benne már minden földi ellentét kiegyenlítőddött. Harold Bloom és mások pedig bizonyosak abban, hogy a melankolikus Berowne – neve csaknem azonos hangzása révén is – szándékos utalás Giordano Brunóra és a reneszánsz filozófiára – lévén a melankólia a bölcsek legmagasabb rendű lelkialkata a kor ezoterikus és az orvostudományal kombinált lélektana szerint. Hogy Berowne éppen egy vígjáték bogarasnak látott kívülről, s nem hő-

ként tűnik fel, bizonyítéka Shakespeare nagyszabású és játékos képzeletének, amely az emberi világ esendőségéről s akár az önmaga jelentőségéről sem táplál fellengzős téveszméket.

Shakespeare arisztokrata patrónusai közül Leicester és Pembroke grófjai is tagjai voltak Dr. Dee és Bruno köreinek, csakúgy, mint a nagy költőcsillagok, Edmund Spenser, Philip Sidney, Walter Raleigh és John Chapman. Shakespeare-ben ezek a neoplatonisták nem a drámaíró, hanem két elbeszélő költemény, az allegorikus *Vénusz és Adonisz* és az alkímiai szimbolikájú *A főnix és a galamb* s nem utolsósorban a sokáig csak kéziratban keringő szonettek szerzőjét csodálták mindenekelőtt. Az ifjú, még fiatalos Southampton gróf nyilván az ő sugallatukat követve díjazta vagyonnyi honoráriummal a neki ajánlott *Vénusz és Adoniszt*.

De Shakespeare-ben a kor két művészi világa nem válik szét, s a színház neki nem csupán a szórakoztatás és pénzkeresés eszköze, hanem az a kiolthatatlan érdekességű virtuális tér is, amelyben e magas szellemiség fény és árnyék végleteiben, a jellemek és sorsok teljes skáláján, az emelkedettben és a frivolban egyaránt megmutatkozik, ahogy azt legtöbben éljük, s ahogy azt ő is megismerte viszontagságos ifúságától kezdve, Stratfordból indulva el. Nem véletlen hát, hogy Dover Wilson és Wilson Knight Shakespeare 1600-ban kezdődő érett korszakának drámaiban spirituális misztériumjátékokat látnak, amelyek a léleknek a szenvedés és a bukás végleteiben való megtisztulásáról szólnak – ide tartozik például a *Hamlet*, a *Lear király*, a *Téli rege* vagy a *Szeget szeggel*.

Martin Lings írja: „Többé nem lehet kétségünk afelől, hogy harmincévesen, de talán már fiatalabban is, Shakespeare ismerte mindazokat a – részben valóban ezoterikus, részben pusztán okkult – tanokat, amelyek oly szenvedélyesen érdekelték az akkori londoni drámaírókat, és azokat az arisztokratákat is, akik fenntartották, védtek és bíztatták őket [...] a középkor misztikus örökségének főárama keresztény volt, de a XVI. század végére ezt sok mellékfolyó duzzasztotta fel – pitagoreus, platonista, kabbalista, hermetikus, illuminátus, rózsakeresztes és alkimista [...] a nem keresztény hagyományok egybeestek a keresztény misztikával, a terminológiák és perspektívák különbségei ellenére is. Elsősorban azokat az utakat keresték, amelyek a lelket megtisztítják bűnbeesett természetétől, végül a primordiális állapot visszaállításának gyümölcseivel ajándékozzák meg, a léleknek Istennel való megszentelt újraegyesülésével.” (Lings, 4. oldal)

E gondolatmenetek felidézése után helyes emlékeztetnünk magunkat: valóban, Shakespeare harmincéves

volt, amikor megírta a *Vénusz és Adonisz*t, és ekkoriban kezdhetette írni szonettciklusát is. És az érett férfikor küszöbén, harminchét évesen, 1601-ben írta meg a *Hamlet*et, drámáinak e legszemélyesebb, kuszán zaklatott csúcsát – egyetlen fia, a kamaszon, 1596-ban elhunyt Hamnet (!) gyászorszakát zárja le lelkében ezzel a metafizikus darabbal Shakespeare, mint azt Stephen Greenblatt meggyőzően bizonyítja

A platonizmusról mondtak szellemében, úgy érzem, az angyal felbukkanása egy Shakespeare-improvizációban olyasmi, ami az ő világával összefér. Megjelenése az 5. szonett általam írt változatában engem is meglepett, mint ahogy újabb felbukkanásai is két további szonettben, amely voltaképpen egyetlen, két részre bontott vers. Ezeket most angol párjaik nélkül idézem ide:

58

*Járj merre tetszik**Be where you list**Járj merre tetszik. Be where you list.**Járj merre tetszik, angyal, ott vagyok,**ott leszek én is. Járnál merre tetszik?**Where you list? Hisz úgy mondták, te kell kövess.**Oldalam mellől nem tághatsz, míg**nem érünk át! S tényleg velem tartottál**hűségesen, mögöttem, mellettem,**homokos síkon, rengeteg erdőn át.**S böktél oldalba gyengéden néha,**hogy foduljak a jelek, a fény felé.**Be where you list, most már járj merre tetszik,**angyal. Követtél eleget. Most én**szegődnék melléd. Időnk itt fogytán.**Szökkenj, lendüljön karod, nyíljon szárnyad.*

51

*Szárnysebesen, mozdulatlanul**In winged speed no motion**Szökkenj, lendüljön karod, nyíljon szárnyad,*
*ahogy Rafael álmodott s rajzolt meg.**Álmomban hányszor szökkentünk fel együtt,**míg szótték időnket! Gyakoroltunk?**Emlékeztünk? Szárnysebesen szálltunk,**in winged speed. Mozdulatlan, no motion.**Hát most jönne végső felszökkenésünk?**Lendülnénk végleges tökélyel, ahogy**Rafael rajzolta okker krétával,*

urnák vérből és fényből kevert

színével? Átszökkenünk most végleg?

Vissza? Vagy idekötnék még bennünket

félmondatok, mosolyok, undor, sors?

Szökkenünk? Szövik még nekünk a véget?

Meglepetésemet említve a fenti angyaljelenések nyomán arra szeretnék rámutatni, hogy az *Üzenetek W. Sh.-tól* darabjai spontán külső inspiráció nyomán születtek, melyek felett nem volt uralmam. Történtek velem, és elfogadtam őket. Pontosabban, felidézésükben volt olykor részem: megjelenésükhöz gyakran tudatosan teremtettem meg a lelki körülményeket egy meditációs folyamat beindítása révén. Ezt a meditációs folyamatot, amely ősi technikát újít fel modern körülmények közt – Carl Gustav Jung *aktív képzeletnek* nevezte el a húszas évek elején. Egyik remek biográfusa, Deirdre Bair így határozza meg: „az a folyamat, amelyben elég hosszan koncentrálnunk ahhoz egyetlen képre vagy eseményre, hogy az a maga akaratát követve fejlődjék tovább bennünk” (Bair, 290. oldal). Ez a folyamat spontán kezdetek után többnyire éber látomások és álmok során bontakozik ki.

Jung egyik legjelentősebb tanítványa és folytatója, James Hillman ezt mondta 2011-ben az aktív képzelet gyakorlásáról: „Amint öregszel, határaid szétoldódnak [...], felnyílik mindenféle sorompó és konstruált fal, úgyhogy teljesen átjárhatókká leszünk, s ez azt jelenti, hogy hagyjuk, hogy áthaladjon bennünk mindenféle furcsa gondolat, álmom és félelem.” (Hillman–Shamdasani, 83–85. oldal)

E meditációk célja legfőképpen az – vallja Jung és Hillman is –, hogy ismerjük fel a személyiségünk és sorsunk adta archetípusainkat és az életünket formáló személyes mítoszokat. Továbbá, hogy találkozzunk halottainkkal, mestereinkkel és őseinkkel, megértsük üzeneteiket, és folytassuk, amit ők nem tudtak elvégezni (Jung, *Memories, Dreams, Reflections*). Jung számára a gnoszticizmus, Goethe szelleme, de különösen Faustjának hübrisze és annak végzetes továbbélése a német szellemben (Wagner, Nietzsche) voltak ilyen megoldandó szellemi és mentális feladványok. Hillman pedig azt mondja 2011-es interjúkönyvében, hogy voltaképpen az aktív képzelet révén lépünk be az emberi közösségbe, az emberi szférába: így vállalva a mítoszok és a történelem súlyát is, szenvedést és megértést.

Úgy érzem, a határok szétoldódásának ideje jött el bennem 2007-ben, amikor improvizációimat írni kezdtem, s átadtam magamat üzeneteknek, amelyek nemcsak minden modern költő ősétől érkeztek hozzám, de emlékezetem és képzeletem megannyi más alakjától is,

holt rokonaimtól, őseimtől, mestereimtől. Sőt, magától James Hillmantól is, 2011-ben elhunyt atyai barátomtól, akinek szavait több versembe *foglaltam be mottóként vagy jelöletlenül* már 1995–97-es szonettciklusomban is. A különbség annyi, hogy az akkor rímes szonettjeim ciklusában Plótinosz filozófiáját szűrtem át a magam sorsán és képzeletén – Perczel István magyar fordításából foglalta a sorokba –, de a verskollázsra nem jutottam el; a Plótinosz-idézeteket mottóként vagy a szövegben magyarul, kiemelés nélkül használtam fel. A Shakespeare-improvizációk költészete viszont, úgy hiszem, változatosabb, szertelenebb, színesebb – és nemcsak formailag, hanem a psziché komplexitásának tükrözésében is. Összeköti a két ciklust még egy, számomra is csak lassan felbukkanó, láthatatlan szál: Plótinosz volt a platonizmus legfőbb közvetítője az európai kultúra felé.

Szellemi örökségem költői összegzésének útján természetes állomás lett így az a lelkiállapot, amelyben Shakespeare-improvizációim létrejöttek. E folyamat *a fentiek*

szerint már 1995-ben elkezdődött – s remélem, folytatódik tovább bennem, hiszen lezáratlan.

Magam sem jutottam még nagyon messze a gondolkodásban erről a Shakespeare-improvizáció-ihletről, és a költői módszerről, amelyben megtestesül. Hamarabb történt velem az első improvizációk létrehozása-létrejötte, és sokkal később jöttek a gondolatok a folyamatról és gyümölcseiről. Ez utóbbiaknak egyike az a felismerésem, hogy e Shakespeare- szövegek segítenek engem *magyar költőként* visszajutni a szavakhoz. A magyar versművészet az utóbbi két évtizedben olyan mandarinkorszakába lépett, hogy visszajutni az egyszerű szavakhoz valódi költői kihívás lett mára. Közvetlenül, tiszta szándékkal.

Mindenki, aki ír, az tudja, hogy ez micsoda nehézség. Minél öregebb és önelégültebb lesz egy költészeti divat – húsz év ehhez bőven elegendő –, minél kimunkáltabb, minél inkább bezárul egy vájt fülű beszédmódba, annál nehezebb leírni bizonyos szavakat benne újra,

úgy, hogy azoknak súlyuk legyen. S ha vannak is más versdivatok – mint például a heroikus én-versek és a deheroizáló én-versek kultuszai –, a szavak forrásához való visszatérést azok sem segítik.

Maradva Shakespeare 5. szonettjénél, például azt, hogy „hideous winter”, Shakespeare – bár meglehetősen kiművelt költő volt – nyilván a legnagyobb nyugalommal és közvetlenséggel írta le. Bátorítást kapva tőle, „ocsmány tél”-nek fordítottam én ezt a szókapcsolatot, s közben úgy éreztem, valódi erőket mozgósítok a nyelvből. Nem módi ez a mai beszélyben, nem olyan könnyű ma olyan magyar verset írni, amelyben az „ocsmány tél” kifejezés természetesen találja meg a helyét. Nagyon be kell ágyazni – avagy eloldva magunkat a mai költőtudattól bátran leírni egy tiszta lapra.

Így vált lehetővé számomra ebben a versciklusban, hogy legelemibb szavainkat ugyanazzal a négyszázötven évvel ezelőtti rácsodálkozással mondjam ki, írjam le, amivel Shakespeare tette azt. Úgy gondolom, hogy ennek van ma tétje, méltó költői feladat, hogy így próbáljunk írni, az árral szemben. Engem segített a forrás ereje – segít Shakespeare egyetemessége, amely a teljes életet járta be vertikálisan és horizontálisan. A klasszikus kortárs kifejezéssel élve, így segített, segít engem abban ő, hogy magamhoz engedjem ezeket a szavakat, és emberi világukat. Ugyanígy tette lehetővé ez a Shakespeare-tágasság számomra azt is, hogy az 56. szonettre írt változatomat egy régi erdélyi népdal szavaival, két sorának idézésével és átírásával zárhassam le, így is jelezve improvizációim radikális összefonódását a magyar nyelv és költészet hagyományával.

FORRÁSOK

- Deirdre Bair: *Jung: A Biography*. Boston – N. Y. – London, Little, Brown and Co., 2003.
- Jonathan Bate: *The Genius of Shakespeare*. Oxford, University Press, 1998, 2008.
- Harold Bloom: *Shakespeare: The Invention of the Human*. New York, Riverside Books, 1999.
- Cs. Szabó László: *Shakespeare. Esszék*. Budapest, Gondolat, 1987.
- Dávidházi Péter: „Isten másodszülöttje” – *A magyar Shakespeare-kultusz természetrajza*. Budapest, Gondolat, 1989.
- Katherine Duncan-Jones (szerk.): *Shakespeare's Sonnets. The Arden Shakespeare, Third Series*. Thomson Learning, London, 1997, 2004.
- Paul-Wells, Stanley, Edmondson: *Shakespeare's Sonnets*. Oxford-New York, Oxford Shakespeare Topics, Oxford University Press, 2004.

Stephen Greenblatt: *Will in the World: How Shakespeare Became Shakespeare*. New York–London, W. W. Norton, 2004. Magyarul: *Géniusz földi pályán. Shakespeare módszere*. Fordította G. István László. Budapest, HVG Könyvek, 2005.

Hillman, James. *The Dream and the Underworld*. Harper Torchbooks. Harper and Row, New York, 1979.

Sonu Hillman, James-Sahmsadani: *Lament of the Dead: Psychology After Jung's Red Book*. New York, W. W. Norton, 2013.

Hódosy Annamária. *Shakespeare metaszonettjei*. Gondolat-Pompeji. Budapest-Szeged, 2004

Ted Hughes: *Shakespeare and Occult Neoplatonism*. In: *Winter Pollen. Occasional Prose*. London, Picador, New York, Faber and Faber, 1994, 1995.

Ted Hughes: *Shakespeare and the Goddess of Complete Being*. London, Faber and Faber, 1992.

Carl Gustav Jung: *Memories, Dreams, Reflections*. Recorded and edited by Aniela Jaffé. Translated by Richard and Clara Winston. New York, Vintage Books, 1963. Chapter VI, illetve a Faustról: 188., 234. oldal.

Katona Szabó Erzsébet – Kodolányi Gyula: *Üzenetek W. Sh.-tól. Messages from W. Sh. Improvizációk*. Budapest, Magyar Szemle – Hungarian Review, 2014.

Kodolányi Gyula: *Január. Versek 1989–1996*. Budapest, Kortárs Kiadó, 1997. „Táncban a sötéttel”-ciklus („Plótinosz”-szonettek): 50–70. oldal.

Martin Lings: *Shakespeare's Window into the Soul. The Mystical Wisdom in Shakespeare's Characters*. Rochester (Vt.), Inner Traditions, 2006.

McGregor, Neil: *Shakespeare's Restless World*. New York, Viking, 2012. Dr. John Dee-ről 117–131 oldal.

René. *Shakespeare Unbound: Decoding a Hidden Life*. London, 2007

Noonday Press, Farrar, Strauss and Giroux, 1995.

David West: *Shakespeare's Sonnets. With a New Commentary*. New York, Woodstock, London, Duckworth Overlook, 2007.

Frances Yates: *The Occult Philosophy in the Elizabethan Age*. London and New York, Routledge, 1999

Az illusztrációk Katona Szabó Erzsébet Ferenczy Noémi-díjas textilművész alkotásai

Magda Cârnci

Egy másik kép Kelet-Európáról¹

■ Pompiliu Constantinescu irodalomtörténész szerint a román kultúra minden 40-50 évben egyfajta „növekedési válságon” esik át. A válságok idején a korábbi egyensúly hirtelen megbomlik, a spirituális szintek széthullnak és összekeverednek, a fennálló értékrendet megkérdőjelezzik, sőt szenvedélyesen cáfolják. Ebben a józan ítéletet meghíúsító s a gondolatokat pusztá indulatszavakká torzító zűrzavarban kiéleződnek a viták, konfliktusok támadnak, radikalizmus üti fel a fejét, és megkezdődik az újrafogalmazás fájdalmas drámája.

A több mint négy évtizedes kommunista uralom megszüntével Constantinescu 1937-es előrejelzése² nemcsak a román kultúra területén, hanem a totalitarizmus alól felszabadult valamennyi kelet-európai országban is beigazolódni látszik. A közelmúlt politikai megpróbáltatásai után, 1989 óta, ezekben az országokban szükségképpen egy mély szerkezetátalakítási folyamat zajlik a kultúra területén. Ez alatt a határozatlan időtartamú „poszttotalitárius” vagy „átmeneti” időszak alatt a térség művészeti életének olyan erkölcsi önvizsgálaton és axiológiai visszatekintésen kell megmérettetnie, amely kétségkívül számos feszültség és újrapozicionálódás forrása.³

Az 1989-es decemberi forradalom után egyes nyugati műkereskedők és műkritikusok azzal a meggyőződéssel jöttek Romániába, hogy itt majd csak szocialista-realista művészettel fognak találkozni (a Ceaușescu-házaspárról készült portrékkal és hasonlók). Ez valószínűleg nemcsak a román művészet elmúlt negyvenöt évét illető tájékoztatatlanságukról árulkodik, hanem egy sajátos felfogásról, annak leegyszerűsítéséről is, hogy valójában mit is jelentett a modern művészet fejlődése egy európai országban, még kommunista hatalom alatt is.

Megannyi romániai (vagy bármely más kelet-európai) művész, akire sokkolóan hatottak az effajta elvárások, igyekezett valami mást kínálni, olyasvalamit, amit ők korszerű művészetnek tekintettek, ám ezt a másik oldalról elavult utánzatként gyakran elutasították. Ez valószínűleg

nemcsak arról a kulturális és politikai elszigeteltségről árulkodik, amely hivatkozási pontjaikat és elvárásaikat eltorzította, hanem annak leegyszerűsítéséről is, hogy valójában mit is jelentett a modern művészet fejlődése Nyugaton, egészen más ideológiai feltételek között.

A két ellentétes nézőpontot látni kell ahhoz, hogy megértsük, miként is hat a kortárs művészet Európának ezen a részén belülről és kívülről. Idejönni csak az ideológiai elvárásokhoz igazodó műalkotásokért ugyanolyan szemellenzős dolog, mint tagadni az effajta termékek létezését egy olyan kulturális légkörben, amely a fojtogató totalitárius nyomás alatt is lényegileg európainak és a szabad világ kultúrájához mérhetőnek tudta magát.

A nyugati nézőpont nyilvánvalóan reduktív kliséken alapult régtől fogva. Először is ott volt a kelet-európai országok művészetén többé-kevésbé erőszakosan uralkodó és az „egyedüli stílust” meghatározó sztálini eredetű „esztétikai modell” gondolata. A nyugati szakirodalomban alig fellelhető hivatkozások azt sejtetik, hogy mindazt, ami ezen a földrajzi területen a szovjet megszállást követően történt, sokáig a „szocialista művészet” semmitmondó címszava alá igyekeztek besöpörni.⁴ Évtizedeken át ezzel a címkével ragasztották le a legkülönbözőbb helyi hagyományokat és új művészi tapasztalatokat.

Másodszor ott volt a hidegháborús front ellentétes oldalain feltételezett „ideológiai eltérés” gondolata. Ebből a szempontból a nyugati média választása annak idején többnyire „disszidens” akciókra és alkotásokra esett, elszakítva azokat a zavaros és ellentmondásos kulturális valóságtól.⁵ Emiatt a dolgok sok más – főleg politika-mentesebb – aspektusáról szinte tudomást sem vettek. Külső szemlélőnek ezek nem tűntek fel annyira, noha a kelet-európai kultúrák sajátos valódi szerkezetében gyakoribbak s jellemzőbbek voltak.

Másfelől viszont a saját közelmúltjuk művelődéstörténetét a kelet-európai művészek és történészek is a maguk reduktív kliséinek szűrőin át szemlélték. Legalábbis

az elmúlt húsz évben igyekeztek kitérni a politikának a művészeti életre gyakorolt hatása elől, és lekicsinyelni, semmibe venni a cenzúrának a művészeti alkotásokat, sőt a saját ítéleteiket is érintő következményeit.⁶ Miközben a művészet fejlődését inkább a formaváltozások szemszögéből mutatták be, a művészetet minden politikai és egyéb körülménytől függetlenül iparkodtak tálni. Ez a perspektíva lehetővé tette számukra, hogy a művészetet egy időtlen esztétikai dimenzióba vigyék át, amelyben a kelet-európai alkotásokat egyszerűen a nemzetközi művészeti irányzatok változataként lehetett beállítani. Az „esztétikai autonómiát” hirdető állítások vizsgálatával a jövőben kell majd feltárni, vajon mennyiben tudható be ez a „formalizmus” külső politikai tilalnak, s mennyiben annak, hogy a kulturális terület sajátosságát egyfajta kulturális struccpolitikával iparkodtak megóvni.

Ha a térség művészeti életéről poszttotalitárius szempontból teljesebb és átfogóbb képet kívánunk adni, akkor túl kell lépünk azon a mintán, amelyben a művészettörténet a stílusfejlődés pusztán formális okainak a leírásával foglalkozik. Akkor vissza kell térnünk a nagyobb ívű politikai és történelmi rekonstrukció szerint haladó kifinomultabb szociológiai megközelítéshez, hiszen a kommunista uralom alatti kulturális helyzet megértése és hiteles magyarázata csak ily módon válhat lehetővé.⁷

Mint ismeretes, a „kommunista idők” a totalitárius ideológiától mélyrehatóan meghatározott létezésbe taszították a művészeket és a művészeti életet. A kelet-európai művészet ilyen körülmények között élte meg azt a különleges korszakát, amelyet új politikai és egzisztenciális stratégiák uraltak. E stratégiákból született meg egy olyan új típusú művész és vizuális kultúra,⁸ amelynek jellemzőit a meghatározottságok összetettségében kell vizsgálnunk.

Ha elfogadjuk, hogy van olyan sajátos kelet-európai művészet (és művész), mely a kommunista korlátozásoknak köszönheti létét, akkor ez, mint kulturális valóság, nem tűnhet el olyan gyorsan, mint maga a kommunista politikai rendszer. Szembe kell néznünk ezzel a valósággal, mert a birtokunkban van, vagy pontosabban: ő vett minket birtokába. Továbbra is kelet-európai művészek, művészettörténészek és értelmiségiek vagyunk, akik csupán nemrégiben szabadultunk meg a kommunista aberrációtól. Mostantól fogva a művészi életnek ez a tapasztalata is hozzátartozik Kelet-Európa történelmi-kulturális mintázatához, amelyben ezt a tapasztalatot is integrálnunk kell.⁹

Miután megtört a „kommunista varázs”, a fejtetőre állított konformizmus új formája tűnt föl Európának ezen a részén. Mintegy kompenzációjaként annak a közelmúlt világnak, amelyből jövünk, hajlamosak va-

gyunk csak az árnyoldalait látni, s az egészet fekete-fehérben megítélni. Csakhogy ez a világ még mindig létezik, legalábbis bennünk. Az ítékezés pedig nem egyenlő a megértéssel. Sokkal többet érne tudomásul vennünk annak a kulturális univerzumnak a sajátosságait, amely bővelkedett ugyan abszurdításokban, ám sajátos kulturális ellenértékeket is kitermelt.

Nem biztos, hogy máris meg tudná valaki írni Kelet-Európa elmúlt fél évszázadának a művészettörténetét – egy egészen másfajta, nem olyan tényszerű, nem oly „formalista”, ámde mélyrehatóbban elemző történetet. Az sem biztos, hogy a roppant adatmennyiségből átfogó ítéletet tudna alkotni bárki is kellő érzelmi és tudományos távolságtartással, személyes érzésektől és emlékektől nem elfogultan, durva negativizmustól mentesen, a kényelmes új politikai jellegű leegyszerűsítésektől is tartózkodva.

Még mindig túl közel vagyunk a vizsgálandó tényekhez és művekhez, és még mindig túl messze egy józan értékrendtől és egy új kulturális rendszertől. A régi egzisztenciális struktúrák és az európai világba való óhajtott reintegráció között vesztegelve mintha szükségünk lenne néhány átfogó, szintetikus gondolatra, amely segíthet áthidalni a szakadékot mostani széthullott és elszigetelt állapotunk és egy nagyobb, összetettebb kulturális közösség között.

A levertség évtizedei után a térség értelmisége ismét fölfedezi, újraéleszti a kulturális Kelet-Európa gondolatát. E gondolat elsimíthatja az ellentétet egyfelől a magunkról alkotott torzkép, másfelől az európai modell között. Ez az integráló gondolat egy új, szélesebb valóságba foglalhatja bele a magunk egyéni vagy nemzeti tapasztalatát, olyan „valóságba”, amely értelmet adhatna mindannak, amit legtöbbször felfoghatatlannak, elviselhetetlennek éreztünk.

Olyan pillanatot élünk meg, amikor Kelet-Európának divatja van. Köszönhető ez a politikátörténet friss eseményeinek éppúgy, mint egy alattomos kulturális stratégiának,¹⁰ amely az utóbbi néhány évben egy „képzeletbeli” földrész valamiféle mitológiájának állhatatos újraélesztésére épült a nemzetközi kulturális környezetben. Most eszmélünk rá, hogy sokkal többet tudunk a távoli nyugati kultúráról, mint a szomszédaink kultúrájáról, pedig velük együtt sajátos világot alkotunk.

Kelet-Európa kétségkívül azok közé az egészen új, alig másfél évszázados, homályos körvonalú és változó geometriájú fogalmak közé tartozik, amely különböző, akár ellentmondásos tartalmak befogadására hivatott: olyan fogalom, amelyet szüntelenül továbbformál az idő és

a történelem, sőt a jövőben talán el is tűnik majd, mint minden relatív és történeti fogalom.

Valójában Kelet-Európa több is van. Létezik földrajzi, történelmi, politikai és kulturális Kelet-Európa. Ezek nem mindig esnek egybe, nem mindig takarja egyik a másikat. Még a nevek is, amelyekkel a külföldiek illetik, sőt amelyeket lakóinak fejében visel, a nevek is folyvást változnak. Korszakoktól, divatoktól, politikai vagy kulturális érdeklődéstől függően hol Közép-Európáról, hol Kelet-Európáról, hol Délkelet-Európáról vagy akár keleti Európáról beszélnek és így tovább.

Van egy földrajzi Kelet-Európa, amely rugalmasan nyújtózkodik hol Németország és Ausztria peremétől az egykori Szovjetunió határáig, hol a valaha volt Osztrák–Magyar Monarchia határától az Urálig: némileg mesebeli hely, szigorú korlátok nélkül, valahol Európa peremén és a „Kelet kapui” közt, két világ, két földrész, két civilizáció között.¹¹

Van egy történelmi Kelet-Európa, amely későn, a középkor végén tűnt föl az európai történelemben – ütközőzónaként a nyugati világ és a keletről fenyegető birodalmak között. Ez a közbeékeltséget Szűcs Jenő¹² szerint üggyel-bajjal bontakozott ki a két vonzási és hatalmi központ: egyfelől a nyugati civilizáció, másfelől az Orosz (meg az Oszmán) Birodalom pólusa között. E térséget nevezték el „harmadik európai térnek” – talán hogy a Kelet ne taszítsa el őket, de a Nyugat se vélje, hogy rá akarnak csimpaszkodni. Ebben a térben a történelmi és a kulturális fejlődés meg-megszakadt: az a szerkesztési folytonosság, ami Nyugaton megvolt, itt hiányzott, lépések maradoztak ki, viszont az Európán kívüli barbár politikai központok nyomása alatt bebecsúsztak oda nem tartozó dolgok.

Aztán ott volt a közelmúlt politikai Kelet-Európája: az 1848-as forradalmak, majd az első világháború után megjelent nemzetállamok kontinentális övezete. Kisállamok mozaikja, „Európa löporos hordója”, mely az utolsó európai birodalom, az Osztrák–Magyar Monarchia összeomlása után keletkezett.¹³ És ott volt a legújabb, második világháború utáni Kelet-Európa, amely egészen a közelmúltig a szovjet blokkhoz tartozott.¹⁴

De túl a többször átrajzolt határokon és a nemzetek átrendeződésein, volt és ma is van egy kulturális Kelet-Európa. Sőt, talán leginkább ez létezik. Az a régió, amelyet – miként tollforgatói annyiszor megírták – inkább a kultúra és a szellemi sors ír körül, mintsem a földrajzi határok vagy az állami konfigurációk. Az az Európa, ahol – mint Patočka¹⁵ mondja – a történelmi és egzisztenciális eltérésekből sajátságos rögeszmék és kulturális termékek

születtek. Ez a belülről is, kívülről is észlelt kulturális identitás nagyjából sem határolható körül másképpen, mint az európai identitáshoz viszonyítva.

Ami az elmúlt öt évtized belső és külső Kelet-Európa-képét illeti, úgy tűnik, a központ és a peremvidék megkülönböztetése továbbra is érvényes, sőt meghatározóbb is lehet, mint a politikai különbségek. Itt most nem akarom újfent elővenni azokat a kifinomult megkülönböztetéseket, amelyeket ez a kettősség már olyan szép számmal generált az európai szakirodalomban. Elég lesz csupán arra utalnom, hogy ha a civilizációt tekintve Kelet-Európa szemlátomást a „periféria” jegyében áll, akkor a kultúra tekintetében a „provincia” jegyében állónak érzékelték kívülről és belülről is.¹⁶ Mindkét kifejezés távolságot és bizonyos kisebbségi komplexusokat éreztet az abszolút és abszolutista európai modell irányában, amely máig nem szűnt meg elkápráztatni és lassan, de folyamatosan integrálni ezt a nem is oly távoli kontinensrészt.

A peremvidékek idő- és térérzékelése, felfogása ritmusról és fejlődésről, valamint lelkiállapotai eléggé eltérőek az európai kultúra központjától ahhoz, hogy megteremtse a keleti övezet „másféleségét”, kulturális sajátosságát.¹⁷

Mindmáig hatott például a térség népeinek körében egyfajta fájdalmas „topográfiai” tudat, annak tudata, hogy a központtól távol, a műveltség, a „civilizált világ” peremén vagyunk. A „földrajzi végzet” tudata, mely annál erősebb, minél inkább elidegenedünk a nyugati, központi magtól, amelyből csak úgy sugárzik a központiság erős öntudata, és amelynek értékei éppen a távolság vonzása folytán tudnak áttételesen érvényre jutni.¹⁸

A távolságnak és a politikai kondicionálásnak köszönhetően működik mindmáig egyfajta „időszakos érzékenység” – annak tudata, hogy a „modern világ” fejlődésével nem vagyunk szinkrónban. A szabad, folyamatos, szerves fejlődés lehetőségétől megfosztva ebben az európai térségben sajátos együttállás alakult ki. Számos történész van azon a véleményen, hogy a modern nyugati civilizáció szerkezeteinek nem volt idejük itt mélyen meggyökerezni. Még mindig jelentős különbségek, visszavonhatatlan „egyenlőtlenségek” állnak fenn egyrészt a politikai vagy gazdasági kapcsolatok felszínén, másrészt pedig a felszín és a pszichoszociális struktúrák mélyrétegei között. Az „időszakosság érzetere” jellemző volt az időben való töredékes lét, a bizonytalan jövő, a nagy ívű történelemlátás hiánya – létezés, akár a történelem ellen vagy történelmen kívül, de még a kényszerítő valóságon kívül is. Másfelől viszont ugyanezekből a folytonossági hézagokból támadt hol a „visszalépési komplexus”, hol a lépéskényszer érzete.

Ezért aztán – miként az a kelet-európai irodalomban gyakran észlelhető volt – fatalista érzelmekben és önsajnálásban bővelkedő ellentmondásos és bonyolult lelkiállapot munkálkodott itt, amelyet vagy valami patetikus egzisztenciális sürgetés (Witkiewicz), vagy éppen ellenkezőleg, az abszurditás (Cioran), a neveltető inkongruitás (Čapek), a nihilizmus vagy a lemondás akut érzékelése súlyosbított.

Ebben a lelkiállapotban vadul tenyészett a politika iránti mély megvetés meg a történelem iránti tehetetlen bizalmatlanság. A történelmet amúgy is gyakran afféle „malőrnek” tekintették, szükségszerű rossznak, amit el kell tűrni, amiből vagy visszavonul az ember, vagy a gúny és a képzelet fegyvereivel harcol ellene. Ez a lelkiállapot különös, kompenzáló mítoszokat izzadt ki magából: múltba álmódó utópiákat és disztópiákat, röghöz kötött messianizmust és szenvedélyes nacionalizmust, és délibábos látomásokat valami közvetítő szerepről Kelet és Nyugat, civilizációk és birodalmak, Róma és Bizánc, katolicizmus és ortodoxia, szláv misztika és nyugati racionalizmus, barbárság és civilizáció között – és így tovább.¹⁹

Ez a lelkiállapot szinte óhatatlanul tökéletet követelt a kulturális értékekből, mert ilyen értékrenden belül a régió becsülettel állhat szemben a „történelmi gonosszal”: csakis a „kulturális abszolútum” keretein belül lehet egyenlő félként tárgyalni a nyugati partnerrel, és csak ez adhat esélyt, hogy szinkrónban legyünk vele (Kundera). A kulturális értékek csakugyan időtállóak, és mintha különös ellenállást tanúsítanának a civilizációs egyenlőtlenségekkel szemben – ennek köszönhetően a kelet-európai értelmiség a saját identitását kifejtve és megóvva tudott egyszersmind az európai identitásba integrálódni.

E kulturális részesedés segítségével ez a régió még a második világháború után is európai tudott maradni. Sőt, azt is mondhatjuk, hogy a hagyományos európai értékek állhatatos művelése által a régió értelmisége megpróbált egyfajta „erényt” követni a kommunista leigázottságból – a politikai elszigeteltséget és a szovjet rendszer által előírt gazdasági visszalépést ellentmondásos, kétértelmű, sőt olykor kétélű „előny” gyanánt értelmezve.²⁰

A politikai elnyomás ellenhatás révén váltotta ki a romolhatatlan, nem politikai értékekhez való visszatérés kompenzációs szükségletét. Ebben a vonatkozásban a kulturális dimenziót gyakran a politikai gonosszal szembeni „kulturális ellenállás” különleges „ideológiai fegyvere” gyanánt lehetett felfogni és használni. A keleti írásokban nemegyszer megtalálhatni az eszményi és eszményített Európa-kép művelését, ahogyan azt a kommunista zárvány belsejéből látták. Egy kicsit „retro”,

egy kicsit „elavult” volt ez az Európa-kép, hiszen ezt még mindig kulturális eszmék és értékek határozták meg – nem úgy, mint a mai valóságos Európát, amely egyre jobban integrálódik a planetáris technikai civilizációba. A keleti értelmiségiek lelkesen tudták ápolni az európai értékek kultuszát. Együgyűbben és érzelmesebben gondolkodtak azok felől, mint sok nyugati értelmiségi, mert létfontosságú volt számukra az európai modell létezése: nem feltűnő módon, mégis hatékonyan ez tartotta életben az állhatatos vonzódást, a lappangó erjedést, a „szovjetizálás” elleni passzív ellenállást.

Másfelől ott volt az az elképzelés, hogy a keleti kulturális alkotótevékenységet éppen a szovjet táborbeli kényszerű elszigeteltség „mentette meg” a szellemi felémésztődéstől: ez az elszigeteltség óvta meg a gazdasági csereértékek, a szabadpiaci rendszer által mesterségesen terjesztett és gerjesztett irányzatok, kulturális divatok okozta „megromlástól”. A keleti művészek és értelmiségiek azért törekedtek olyan kitartóan az „esztétikai autonómia” ápolására – amely nincs kitéve a nyugati gazdasági kényszereknek és versenyzésnek, hanem csak a kommunista ideológiai cenzúrának kell ellenállnia –, mert hittek abban, hogy a célok és eszközök bizonyos „tisztasága” megóvható a műveikben.

Igaz, hogy ezekben az országokban az 1960-as évektől a hivatalossal párhuzamosan a félig független kulturális tevékenység is teret kaphatott, amely megpróbált újra szinkronba kerülni az elmúlt három évtized nemzetközi irányzataival. Az „esztétikai harciasság” helyett – amely a korábbi, szocialista realista időszakot jellemezte – ez az új művészeti tevékenység újfajta „harcos esztétizmus” révén igyekezett megóvni a maga viszonylagos autonómiáját. A külső politikai kondicionálást a „tisztá értékek” kultuszává varázsolni – valójában egyfajta „szublimálás” volt ez, ám lemondásnak is tűnhetett.²¹

Az elmúlt három évtized ezzel párhuzamos nyugati művészetével szemben ez a viszonylag független kelet-európai művészet bizonyos – kívülről és különösen most, a vasfüggöny leomlása után talán még jobban észrevehető – jellemzőkkel rendelkezik.

Általában jól látható, hogy ezen a művészetben, amely még mindig „hagyományos” értékekből táplálkozik, a nyugati kortárs művészet már túllépett, maga mögött hagyta már a „nemzeti kultúra” eszméjét, a klasszikus „elavult” humanizmus modelljét, az időtlen eszményi modernizmus kultuszát, a „társadalmi elkötelezettség” szükségességét, a vallásos hajlamot meg a többit.

Ezekkel az értékekkel együtt a keleti művészet továbbra is ápolott egy sor olyan problémát és témát, amely szinte

„archaikusnak” tűnhetett az akkori nyugati kulturális viták tükrében, amennyiben továbbra is helyet kaptak benne olyan dilemmák, mint nemzeti vagy univerzális vagy modernizmus, helyi identitás vagy európai identitás, anakronizmus vagy szinkronizmus és így tovább.

Milyen hatása lehet ennek a „fejlődésben elmaradt” kulturális helyzetnek a műalkotások stílári felépítésére? A nyugati elemzők, akik kívülről szemlélik, az elmúlt harminc év keleti művészetében bizonyos egyedi jellemzőket fedezhetnek föl. A francia művészeti író, Jean Clair például megállapítja, hogy ez a művészet szemlátomást a „modernitás kelléktárából” kölcsönözte szókincsét, ám a sajátosan modern belső koherencia gyakran hiányzik belőle; van egyfajta átvett formaismert, ám valahogy hiányzik a modern művészetfelfogást megteremtő történelmi folyamatok szerves ismerete, valamint a modernitásnak értelmet adó és azt motiváló sajátos ideológia és mentalitás.²²

Ebben a vonatkozásban – más nyugati elemzők szerint – a keleti művészetre az a jellemző, hogy képtelen a valódi kísérletekre, hiányzik belőle az új utat törő merészség, a belső motiváció. Számos keleti művészetkritikus viszont a kellemetlen politikai korlátozásokat okolja, amelyek csak „puha” és fokozatos apró innovációknak hagytak teret.

Talán mindeme jellemzőkön túl a meghatározottság összetettebb formáit kellene kutatnunk: a helyi művészeti hagyományt, amely a közelmúltig egy premodern látásmódhoz kötődött; a modern művészet fejlődését megszakító háborúk és kommunista időszak okozta folytonossági hézagot; no meg a totalitárius ideológia erőszakosságát.

Ez utóbbi érv a keleti művészet más jellemzőire is logikus magyarázattal szolgálhatna. A tömegek számára való hozzáférhetőség, valamint a „tartalom” és a „társadalmi üzenet” kommunista kíváncsálmaiból sejthető, hogy miért is érezhettek a keleti művészek kisebb elhivatottságot arra, hogy az anyagot az autonóm kísérletezés területének tekintsék, valamint hogy miért is eshetett a művészet számos műfajában alkotóknak nehezére az, hogy „figuratív” korszakukat elhagyva a kifejezés új formáinak a kutatására adják a fejüket. Az interiorizált cenzúra magyarázhatná meg, miért is oly „puhán” vették át a nyugati újításokat Kelet-Európában – az eredetiség követelményétől „megtisztítva”. Az a kötelezettség, hogy a „pozitív üzenettől” nem szabad eltávolodni, magyarázatot adhatna arra, hogy viszonylag miért is olyan kevés a kelet-európai művészetben az irónia, paródia, önkomentár, relativizálás vagy akár az abszurd.²³

Úgy tűnik, a „forma” szintjén megint csak megtalálható e kulturális övezet konstitutív paradoxona: az ellent-

mondás, hogy ott van egyfelől a modernitáshoz való kulturális ragaszkodás, a nyugati értékekkel való szellemi azonosulás, másfelől pedig ott van a társadalmi-politikai struktúrák és ama diffúz mentalitás visszamaradott valósága, amelyből ez a törekvés fakad. Ez az ellentmondasság magyarázná a különböző premodern és modern irányzatok átvételének és átalakításának sajátos módját: az olyan ellentétes tendenciák együttélése és összenövése, mint klasszicizmus és romantika, hagyományörzés és modernizmus, realizmus és avantgárd, valamint – ami ebből következik – a stílusok összezagyválódása meg a formai és szemantikai kétértelműség.²⁴

Ezek az általános megfontolások persze az egyes keleti kultúrákon belül finomításra szorulnak, ám valamenyny összhangban van a fent említett „centrum / perifériamintával”. Ez a fogalmi modell alkalmazhatónak tűnt arra az időszakra, amikor a régió ebben az évszázadban (még a kommunista rezsim alatt) alkalmazkodni kezdett a modernitáshoz. De vajon érvényes-e még a legutóbbi időkre és a közeljövőre nézve is?

Néhány évig nyilvánvalóan bizonyos szemléletváltás fog folyni. A „nemzeti/egyetemes” ellentétpár már Kelet-Európában is kezd kimenni a divatból, eljárt fölötte az idő. Írástudók és művészek, akik vonakodva fogadnák a „nemzeti” megjelölést, örömmel viselnék a „nemzetközi” jelzőt. Kevesebbet beszélünk a nemzeti sajátosságokról, gyakrabban az európaiságról meg a világkultúráról. A „regionalitás” fogalmának váratlanul keletje kezd lenni. Egyre több jel mutat valamiféle szemléletváltásra – kétségkívül a nyugati típusú kulturális alkotótevékenység globális elterjedésével kapcsolatos mindennemű politikai korlátozás ellenére.²⁵

Aposztmodernről zajló vita sokat elárul az új lelkiállapot természetéről. Tudvalévő, hogy a ’70-es évek vége felé, a ’80-as évek eleje táján a posztmodern volt a legfontosabb téma, amely felkeltette a nemzetközi kulturális körök érdeklődését. Ezt a jelenséget a legkülönbözőbb elméleti és művészeti tevékenységek területén a modernitásról és modernizmusról folytatott tágabb vita összefüggésében kell látnunk, amely a várható szellemi és kulturális paradigmaváltásra világít rá (Ihab Hassan, Lyotard).

A művészeti életben a posztmodernség lényegét úgy lehetne meghatározni, mint a modernista elvek – „újítás”, „elszakadás”, „haladás” – örökérvényűségének különféle módon való meghaladásának kísérletét, az avantgárd délibábkergetés és a nyugati kulturális minták egyeduralmának elutasítását. A posztmodern ugyanakkor ismételt megkísérli visszahozni a „ha-

gyomány” avagy „történetiség” fogalmát, és a művészi gyakorlatban szabadon él a legkülönbözőbb történelmi korokból és földrajzi helyekről vett stílári eszközökkel. Ebből a szempontból az utóbbi húsz év vizuális művészeti irányzataiban egy keletkezében lévő új „transz-esztétika” rajzolódik ki (Mario Perniola), amelyben két fő irányzat látszik kibontakozni: az egyik a „realista” vagy parodisztikus (Cl. Greenberg), a másik a „formalista” vagy ortodox (B. Buchloch).²⁶

Röviden, a posztmodern egy olyan lelkiállapot, egy olyan kulturális magatartás, amelynek lényege: vitába szállni mindennemű világnézeti elvakultsággal, mindennemű kulturális egytömbűséggel, és végső soron meghaladni azokat. Más szóval, a posztmodern a kognitív, a tudományos vagy a művészeti tevékenység bármely területén a teljesség igényével fellépő bármely elméletek tényleges hamisságának új tudatosságát emeli ki (Feyerabend, Rorty, Lyotard). Ezekkel szemben a posztmodern aktív törekvése a szellemi tolerancia eszméinek, az egymást kiegészítő kulturális alternatíváknak, valamint a művészi kifejezés „szemiotikai személytelenségének” a megtalálására irányul (Thomas McEvelley), ami egy új kulturális világrendre utal, egy megengedő transzkulturális szervezetre, amelynek sok-sok aktív központja van világszerte – egy olyan kulturális rendre, amelyben a „provincia” fogalma megszűnik, átadja helyét a „régio” fogalmának.

Sokatmondó tény, hogy a posztmodern már a kommunista rezsim bukása előtt, vagyis a '80-as évek elejétől nem várt karriert futott be Kelet-Európában. Romániában például a „posztmodern” fogalma a '80-as évek elején jelent meg, a róla szóló vita²⁷ 1986–1987 körül érte el a csúcspontját, és máig is tart. Ez azzal az új lelkiállapottal kapcsolatos, amely ezekben az országokban a politikai korlátozások dacára is létrejött, és a világnézeti egytömbűségre meg a kommunista rendszerek véghanyatlásának korára jellemző abszurd társadalmi-kulturális kényszerekre adott közvetett, merőben kulturális reakcióként értelmezhető.

A posztmodern ebben a régióban nem a „posztindusztriális” társadalom társadalmi-gazdasági valóságától generált „felépítmény-hatás” gyanánt lépett fel, mint ahogy azt a nyugati világra nézve állították (Daniel Bell, Toynbee), hanem inkább egy sajátos „várakozási horizont” következményeként. A posztmodern divatja ezekben a kis európai országokban inkább a nehéz társadalmi-politikai körülményeken való szellemi és művészeti felülkerekedést jelenti – mint a változás széles körű előérzetének finom tünete (Heller, Fehér).

Ebben a tekintetben a posztmodernizmus körüli elméleti okfejtések különböző formái ugyanúgy alapos elemzést érdemelnek, mint a posztmodernizmus hatása a különböző művészeti stílusokra: ezeknek az országoknak mindegyikéről elmondhatjuk, hogy mind a viták aránya, mind a posztmodern percepciójának konkrét módokai új szempontokkal szolgálhatnának nemcsak a művészet és ideológia közötti kapcsolat, de a nemzetközi kulturális integráció felé vivő helyi kísértések és lehetőségek tekintetében is. Ezt az elemzést az egyes országok sajátos politikai és művészeti hátterét illetően kellene elvégezni minden országban: ebből a szempontból jelentős hasonlóságokat és különbségeket is megfigyelhetünk a közép-európai országok között (Lengyelország, a volt Csehszlovákia, Magyarország) és a kelet-európaiak között (Románia, a volt Jugoszlávia, Bulgária).

A művészet mezején – az elmélet területétől eltérően – szétszórta a posztmodern nyomai. A művészeti életben a posztmodernnek két különböző, ám egymást kiegészítő felfogása létezett. Egyfelől a posztmodernizmust a régióban úgy fogták fel, mint a modernitás új, üdvözlendő, „végső” mozzanatát, vagyis mint a modernizmus betetőzését, nem pedig mint annak kritikáját, mint a modernista elvek legújabb hajtását, nem pedig mint azok meghaladását. Ahhoz, hogy megértsük ezt a hozzáállást, figyelembe kell venni, hogy a művészeti modernizmus asszimilációjának természetes folyamata az ezekben az országokban a háború után uralkodó politikai helyzet miatt megszakadt: a modernizmust az '50-es években tiltották, a '60-as években lassan teret adtak neki, a '70-es években pedig gyorsabban, de torzítva és részlegesen asszimilálták. A sajátos történelmi helyzet miatt a modernizmus továbbra is fontos kulturális téma, amely élénken foglalkoztatja a művészeket, és amely folytatásra, tökéletesítésre és adott időben majd befejezésre vár, miközben már együtt él a saját kritikájával és utókorával (Mătei Calinescu).

Másfelől, korlátozottabb értelemben a posztmodernizmust úgy fogták fel, mint határozott kísérletet a legújabb művészeti irányzatok egybefogására. Ebben a vonatkozásban jól látható, hogy az elmúlt évtizedben a régió művészeti élete különböző arányokban asszimilálta a legújabb „neo-neoavantgárd” bizonyos mozzanatait: az amerikai graffitit, a diszkó- és videóművészetet, a német neoexpresszionizmust, az olasz „transzavanguardia”, a francia „nouvelle figuration” stb. Az elemzés majd bizonyára megmutatja, hogy mindezek közül többnyire a neoexpresszionizmust részesítették előnyben (kivált a fiatal nemzedék), mivel annak katartikus, torz „rea-

lizmusa” a hivatalos művészet esztétikájával szemben lehetővé tette egy föld alatti, felforgató dimenzió belépését a vizuális diskurzusba.

Az 1989 utáni új politikai térben a posztmodern téma továbbra is elevenen él a régió kulturális vitáiban. E „kulturális divat” hasznosságára szolgáltatnak további bizonyítékokat az általa nyitott távlatok. Fent említett elméleti előfeltételeinél fogva a posztmodern elősegíti azt a lelkiállapotot, amely e kulturális területnek a nemzetközi közegbe történő gyorsabb és valódi integrációjával kecsegtet. A szó sajátosan közép-kelet-európai értelmében a posztmodernizmusnak a provinciális komplexusok és elszigeteltség legyőzését szolgáló stratégiaként kell működnie. A posztmodern azt állítja, hogy a nemzetközi kultúra nem feltétlenül kívánja meg a helyi különbségek alárendelését egy „legfőbb” központ egyedi ízlésének: a nemzetközi kultúrát úgy kell felfogni, mint összegzést, a különböző kulturális megoldások összességét, melyek új jelentőséggel ruházzák fel az „univerzalizmus” fogalmát.

Ebben a távlatban vajon mivel gazdagíthatja a művészet Kelet-Európája a nemzetközi kultúrát? A vélt reintegrációhoz ez az Európa a fél évszázados politikai elidegenültség poggyászával érkezik, nyugtalanító gazdasági visszaesés mellett, a „történelmi gonosz” lelki démonaival terhelt, és még sorolhatnánk. Ugyanakkor az is elmondható, hogy sértetlen kulturális örökséggel érkezik, egy olyan európai szellemi örökséggel, amelyet a sors szerencsétlen fordulatai ellenére a viszontagságok között is sikerült életben tartani. A nyugati világ ezáltal lehetőséget kap, hogy újra szembenézzen korábbi önmagával egy olyan jelenben, amely túlságosan alá van vetve már a civilizáció technológiai isteneinek.

Hozzásegíthet továbbá ahhoz is, hogy újfent ráeszméljünk, milyen veszedelmekkel jár mindennemű totalitárius ideológia – legyen akár politikai, tudományos vagy művészi. Kelet-Európa nem csak politikai szinten szenvedte meg a totalitarizmust: sok más következmény mellett sújtotta az a művészeteket is. Így a kulturális magatartás torzulásai, a művészet hamis termékei példákat szolgáltathatnak a modern kultúra kórtanához arra a kórra, mely bárhol lesújthat, ahol csak torzító kulturális viszonyok működnek. A valódi, pezsgő kulturális gócpontok létezése a totalitárius ideológia ellenőrzése alatti területeken mégis azt bizonyítja, hogy egy zárt rendszer sem maradhat teljesen elszigetelve: előbb-utóbb az is visszatalál a fejlődés rendes kerékvágásába.

Milyen tulajdonságokat találni manapság a posztkommunista kelet-európai művészet területén? A helyzet per-

sze cseppfolyós, mint minden „átmeneti” helyzet: ellentmondásos lelkiállapotok, szélsőséges magatartásmódok, zűrzavaros tendenciák sietős, tetszetős vagy jelentéktelen szintézisek kidolgozására, a referenciapontok és kulturális stratégiák hiánya, nem egészen egyértelmű vágy a nyugati modell integrálására, tartózkodás a modernség valamennyi következményének elfogadásától és így tovább.

A román környezetben példának okáért roppant érdekes megnézni, hogy a különböző nemzedékekhez és irányzatokhoz tartozó művészek hogyan reagáltak a politikai változások és a nyugati művészetre való nyitás által teremtetett új helyzetre. Látni az idősebb nemzedékekhez tartozó jól ismert művészeket, akik a korábbi, hagyományos vagy klasszikus értékeken nyugvó mérsékelt modernista felfogásban folytatják a tevékenységüket. A „neoortodox” irányzattal együtt ők képviselik a román művészet „konzervatív” dimenzióját, amely a „magas” művészet szemlélődő, időtlen felfogására épül. Néhány csoportos kiállítás, például a „9 + 1” (1990), a „Filocalia” (1990), egy új művészeti galéria, a „Catacomba” vagy olyan nevek, mint Horia Bernea, Sorin Dumitrescu, Marin Gherasim, C. Flondor, Paul Gherasim, V. Gorduz, M. Spataru és mások szemléltetik ezt az irányulást.

A fiatalabb nemzedékek viszont mindinkább az olyan vegyes, kísérleti, „intermediális” műfajokat részesítik előnyben, mint a happening, az installáció vagy a videoművészet. Ők az újabb nyugati eredményekhez igyekeznek közelebb kerülni, amelyek közül a Romániában az 1980-as években megjelent neoexpresszionizmus és neokonceptualizmus még ma is aktív. Ezt az innovatív dimenzió képviselőjeként jellemezhető néhány csoportos kiállítás, például „The Portrait” (1990), „The Food-Shop” (1991), „Mozart’s sex” (1991), aztán a közelmúltban „Subreal” néven létrehozott kísérleti csoport meg az olyan nevek, mint Grigorescu Ion, Ana Lupaș, Teodor Graur, Wanda Mihuleac, Kiraly Josef, Dan Mihăltianu stb.

De mind a konzervatív, mind a progresszív művészek, mind a hagyományos irányokat követők, mind az avantgárdok, mind a hazai gyökerekhez ragaszkodók, mind a nemzetközi irányultságúak, valamennyien iparkodnak alkalmazkodni e két világ közt lebegő állapothoz – bár milyen zavaros és feszült is ez a helyzet, amelyben élnünk és alkotnunk kell. Ez a kulturális átalakulás ott pezseg valamennyi közép- és kelet-európai országban.

Az ellentmondásos kísértések és érzések sajátos elegyből, amelyben a közelmúlt elhatározásainak le kell gyűrniük a fent említett öröklött jellemzőket, a térség művészeinek sajátos mondandója, amit ők a nemzetközi közösséggel közölni szeretnének, végül a felszínre fog törni.

JEGYZETEK

- 1 Az *Art and Ideology: Central and Eastern Europe since 1945* című nemzetközi szimpóziumon (Bukarest, 1992. október 26–28.) elhangzott előadás szövege.
- 2 Omea: *Tradiționalism și Modernism în deceniul al treilea* (Tradicionálizmus és modernizmus az 1920-as években), Bukarest, Eminescu, 1980, 34. oldal.
- 3 Szövegünkben a „Kelet-Európa” fogalom általában minden közép-kelet-európai országra értendő.
- 4 *Europe de l'Est* in *Encyclopaedia Universalis VII.*, Paris, 1985; François Fejtő: *Histoire des démocraties populaire*, Paris, Seuil, 1979, II. 240–279. oldal.
- 5 Jean Chiamia – Jean-François Soulet: *Histoire de la dissidence*, Paris, Seuil, 1982; Fejtő: I. m.; Pierre Legendre: *L'Amour du censeur*, Paris, Seuil, 1974; Jacques Rupnik: *L'Autre Europe*, Paris, Odile Jacob, 1990, 170–196. oldal.
- 6 A román művészetet illetően lásd V. Drăguț – V. Florea – D. Grigorescu – M. Mihalache: *Pictura românească în imagini* (Román festészet képekben), Bukarest, Meridiane, 1976; Vasile Florea: *Arta românească* (Román művészet), Bukarest, Meridiane, 1982 (2. kötet), vö. *Arte plastice in R.P.R.* (Képzőművészet Románia Népköztársaságban), Bukarest, Academiei, 1962.
- 7 Ehhez a politológiai és szociológiai megközelítéshez lásd Anneli Ute Gabany: *Partei und Literatur in Rumänien seit 1945*, München, R. Oldenburg Verlag, 1979; Kenneth Jowith: *Revolutionary Break-through and National Development. The Case of Romania 1944–1965.*, Berkeley, California University Press, 1971; Michael Shafir: *Romania. Politics, Economy and Society*, London, Pinter, 1985.
- 8 Lásd Hugh Seton-Watson: *The East European Revolution*, London, 1950; Czesław Miłosz: *La pensée captive*, Paris, Gallimard, 1953 és 1990; Ghită Ionescu: *The Break-up of the Soviet Empire in Eastern Europe*, London, Penguin Books, 1965; lásd még Mihai Botez: *Intellectualii din Europa de est*, Bukarest, Editura Fundatiei Culturale Romane, 1993.
- 9 E sajátos valóságot illetően lásd Sorin Alexandrescu: *Une culture de l'interstice*, in *Les Temps Modernes*, Paris, 1989. január; Mihai Botez: *Intellectualii din Europa de est*, Bukarest, Editura Fundatiei Culturale Romane, 1993; P. Kende–Al. Smolar (szerk.): *La Grande Secousse: Europe de l'Est 1989–1990*, Paris, Presses de CNRS, 1991; D. Moisi–J. Rupnik: *Le nouveau continent*, Paris, Calmann-Levy, 1991.
- 10 Az elmúlt évtized Kelet-Európáról szóló irodalma máris igen nagy. A jegyzetekbe ebből csak egy csipetnyi fér bele.
- 11 Ami a Kelet-Európáról szóló klasszikus irodalmat illeti, lásd Henri Bogdan: *Histoire des pays de l'Europe de l'Est: dès l'origine à nos jours*, Paris, Perri, 1990 (legújabb kiadás); Georges Castellan: *Histoire des Balkans, XIV–XX siècles*, Paris, Fayard, 1991; Stephen Fisher-Galati (szerk.): *Man, State and Society in East European History*, New York, Columbia University Press, 1970; Hugh Seton-Watson: *Eastern Europe between the Wars, 1918–1941*, Cambridge, 1945.
- 12 Szűcs Jenő: *Les trois Europes*, Paris, Harmattan, 1985; Szűcs Jenő: *Les aires spatio-temporelles de l'histoire européenne*, Paris, Harmattan, 1978.
- 13 A kérdéshez lásd a klasszikus Friedrich Neumann 1915-ben megjelent művét: *Mitteleuropa*; lásd még J. Droz: *L'Europe Centrale et l'idée de „Mitteleuropa”*, Paris, Payot, 1962; François Fejtő: *Requiem pour un Empire défunt*, Paris, Lieu Commun, 1988; Timothy Garton Ash: *La Chaudière, Europe Centrale 1980–1990*, Paris, Gallimard, 1990; Claudio Magris: *Danube*, Paris, 1988.
- 14 A kérdéshez lásd Jean Béranger: *L'Europe danubienne: de 1848 à nos jours*, Paris, Payot, 1976; A. Blanc és mások: *Les républiques socialistes d'Europe Centrale*, Paris, PUF, 1975; H. Carrère-d'Encausse: *Le Grand Frère: L'Union Soviétique et l'Europe soviétisée*, Paris, Flammarion, 1983; Ghită Ionescu: I. m.; François Fejtő: I. m.; Jean Vidalenc: *L'Europe danubienne et balkanique: 1870–1970*, Paris, 1973.
- 15 Lásd Jan Patočka: *Platon et l'Europe*, Paris, Verdier, 1983; lásd még Milan Kundera: „The Tragedy of Central Europe”, *New York Review of Books*, 1984. április 26; Uő: „Un Occident kidnappé”, *Le Débat*, 27. szám, 1983.
- 16 Lásd pl. Centre Européen de la Culture: *L'Europe et les intellectuels*, Paris, Gallimard, 1984; Jacques Ellul: *Trahison de l'Occident*, Paris, Calmann-Levy, 1978; Denis de Rougemont: *L'aventure occidentale de l'homme*, Paris, 1957; Hermann Keiserling: *L'analyse spectrale de l'Europe*, Paris, 1959; J. Rupnik: I. m.
- 17 A kérdéshez lásd Claude Karnoouh: *L'invention du peuple, Chroniques roumaines*, Paris, La Découverte, 1990; Czesław Miłosz: *Une autre Europe*, Paris, Gallimard, 1980; Krzysztof Pomian: *L'Europe et ses nations*, Paris, Gallimard, 1990; Uő: „Les particularités historiques de l'Europe centrale et orientale”, *Le Débat*, Paris, 1991. január–február; Szűcs Jenő: I. m.
- 18 Lásd O. Halecki: *The Limits and Divisions of European History*, London, Sheed & Ward, 1950; Czesław Miłosz: I. m.; Szűcs Jenő: *Les aires spatio-temporelles de l'histoire européenne*.
- 19 Ennek kapcsán lásd különösen Bibó István: *Misère des petits Etats de l'Europe de l'Est*, Paris, Harmattan, 1986; E. M. Cioran: *Histoire et utopie*, Paris, Gallimard, 1960; Czesław Miłosz: „Central Europe Attitudes”, *Cross Currents* 5. szám, 1986; Szentjóbó Tamás: *Le kitsch historique*, Paris, Harmattan, 1983.

- 20 A kérdéshez lásd Sorin Alexandrescu: I. m.; T. Garton Ash: *La Chaudière. Europe Centrale 1980–1990*, Paris, Gallimard, 1990; Centre Européen de la Culture: I. m.; Jean-Marie-Domenach: *Europe: Le défi culturel*, Paris, La Découverte, 1990; Milan Kundera: I. m.; Konrád György: *L'Antipolitique*, Paris, La Découverte, 1987; Uő: „Is the Dream of Central Europe still alive?”, *Cross Currents* 5. szám, 1986; Adam Michnik: *Penser la Pologne*, Paris, La Découverte, 1983; Katherine Verdery: *National Ideology under Socialism: Romanian Identity, Intellectuals and the Politics of Culture*, California University Press, 1990.
- 21 Lásd ehhez Gabriel Andreescu: *Spre o filozofie a disidentei*, Bukarest, Litera, 1992; Petr Fidelius: *L'Esprit post-totalitaire*, Paris, Grasset, 1986; Miklos Haraszti: *L'Artiste d'Etat. De la censure en pays socialiste*, Paris, Fayard, 1983; Leszek Kołakowski: „Intellectuals and the Communist Mouvement”, in *Marxism and Beyond*, London, Pall Mall Press, 1968; Jiři Poliak: *Dependence Patterns in the soviet Bloc: the case of Romania and East*, Lund, Studentlitteratur, 1986.
- 22 Lásd Jean Clair: „L'Avant-garde et le réalisme socialiste”, in *Considérations sur l'état des beaux-arts*, Paris, Gallimard, 1983.
- 23 Lásd Miklos Haraszti: I. m.; Claude Karnoouh: *Consensus et dissensions dans la Roumanie de Ceausescu*, Paris, Acratie, 1991; Andrzej Turowski: *Existe-t-il un art de l'Europe de L'Est?*, Paris, ed. de la Villette, 1986.
- 24 A kérdéshez lásd Claude Karnoouh: I. m.; T. Gilbert: *Modernization in Romania since World War II.*, London, 1975; Virgil Nemoianu: „Romanian Development and Social Values Choices in the 1940s”, in *Models of Development and Theories of Modernization in Eastern Europe between the World Wars*, New York – Budapest, Rackene, 1988; Michael Shafir: I. m.; A. Smolar: *Misery and Glory of the Polish Intellectual*, The Wilson Centre, Washington D.C., 1988.
- 25 A kérdéshez lásd Ralf Dahrendorf: *Reflexions sur la révolution en Europe 1989–1990*, Paris, Seuil, 1991; Jeffrey Goldfarb: *The Post-Totalitarian Mind*, Chicago, University of Chicago Press, 1989; Edgar Morin: *Penser Europe*, Paris, Gallimard, 1990; D. Moisi – J. Rupnik: *Le nouveau continent*; André Reszler: *Rejoindre l'Europe: destin et avenir de l'Europe Centrale*, Genève, 1991; William Wallace: *The Transformation of Western Europe*, London, Printer, 1980.
- 26 A posztmodernről lásd Matei Călinescu: *Five Faces of Modernity*, Duke University Press, Durham, 1987; Hal Foster (szerk.): *The Anti-Aesthetics: Essays on Postmodern' Culture*, Port Townsend, Washington, Bay Press, 1983; Ihab Hassan: *The Dismemberment of Orpheus. Towards a Postmodern Literature*, Madison, University of Wisconsin Press, 1982; Irving Howe: *Mass Society and Post-Modern Fiction*, New York, 1959; Charles Jencks: *The Language of the Post-Modern Architecture*, New York, Rizzoli, 1977; Jean-François Lyotard: *The Postmodern Condition: Report on Knowledge*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984 (eredeti kiadás: Minuit, Paris, 1979); Richard Rorty: „Habermas and Lyotard on Postmodernity”, in *Habermas on Modernity*, Cambridge, MIT Press, 1985.
- 27 Lásd például a *Caiete Critice* magazin különszámát a posztmodernizmusról, Bukarest, 1. szám, 1986.

Alexa Károly

Bujdosó magyarok, bujdosó mondatok

Borbándi Gyula emlékére

■ „»Hazafiak.« Csak egyfajta igazi hazafiság van: ha valaki ott, ahol éppen él, teljes hűséggel és feltétlen erőfeszítéssel helyt áll a munkájában. Ennek visszaható ereje van a hazára.” Márai Sándor vélekedik így egy 1979-es naplóbejegyzésében. Az évszám esetleges. Az Borbándi Gyula számára is. Mindenesetre 1979-ben nevezik ki a Szabad Európa Rádiónál a magyar osztály helyettes igazgatójává, ám ez az év számára már a magyar népi mozgalomról szóló könyv írásának a jegyében telik. Maga sem tudja még, de ezt fogja küldeni maga előtt, mielőtt a hazalátogatásra sor kerülne. Többek között.

Harmincévesen menekült el az országból, és majdnem negyven évnek kellett elteltie, hogy Münchenben autóba üljön és elinduljon Magyarországra felé. Verőfényes nyárközép, 1987. A határ felé közeledve, majd a határt maga mögött hagyva nem érez se szorongást, se lelkesültséget, nincs benne „sem izgalom, sem meghatódottság”. A határon nem száll ki az autóból, hogy patetikus gesztusokat tegyen vagy fellengzős mondatokat fogalmazzon meg. De azt tudja, hogy ami most történik vele, az „majdnem a csodával határos”. „Hiszen – mereng és veszi át a szót most, óvatos autósként is inkább befelé figyelve – sokáig azt hittem, hogy a hontalanságot nem kalandnak vagy jobb megélhetési lehetőségnek tekintő, hanem politikai elvei miatt tudatosan vállaló emigránsként csak akkor látom viszont Magyarországot, ha ott újra olyan viszonyok uralkodnak, mint amelyek lehetetlenné válása miatt önkéntes száműzetésbe mentem. 1956 őszétől tudtam, hogy ennek a valószínűsége belátható időn belül, talán az én életemben, meglehetősen csekély.” És most mégis. És ki tudja, hogy már csak egy-két hónap van Lakitelekgig és egy-két év ahhoz, hogy a történelem visszakapcsolódjon oda, ahol és amikor ez az utazó még reménykedve tette a dolgát idehaza egy élhető magyar jövő érdekében. Utazó? Vándor? Bujdosó? Borbándi Gyula élete és műve arra példa és bizonyosság, hogy az önmagunkhoz való hűség képes arra, hogy a hazát is megőrizze a szívünkben – idegenben. Hogy az önmagunkhoz – hitünkhöz és munkánkhoz – való

hűség megóv attól, hogy új szerepeket keressünk vagy régi-ekhez igazodjunk. „Az én sorsom úgy alakult, hogy mentes maradtam a honvágy kínzó érzésétől.” Alkat, szerencse és vállalás dolga ez. Hogy ha el- veszni is látszott nekem a haza, azért onnan minden átmenthető legyen, ami fontos a számomra: elsősorban a rám rótt feladat. Mindenekelőtt az, hogy összegyűjtsem és megőrizsem a hazának azt a tapasztalatot, ami itt kint az emigrációban, a „hazátlanságban”, a „bujdosásban” bennünk, emigránsokban, „hazátlanokban”, „bujdosókban” felhalmozódott. Mert így vagyunk, lettünk, lehettünk állampolgárság nélkül is a nemzet polgárai.

„Bujdosó” céduláim az őket „összekötő” mondatokkal együtt egy méretes könyvvé vannak kikerekedőben, s ebben nincs semmi meglepő, ha arra gondolunk, hogy a „bujdosás” a magyar önismeretnek az a hívószava, kulcsmotívuma, kódja, ami áthatja a történelemmé párolódott századokat, s velük együtt – tudatosulva vagy öntudatlanul, „csak” megélve – a nemzeti mentalitást: a mitológiát is és a nyelvet is. Aki ezzel foglalkozni merészel, az jó, ha tudatában van: sorstudományt művel és nem szaktudományt, ami persze nem jelenti, hogy megelégedhet a szenvelgő esszével. És bátorítást nyerhet az ilyesféle mondatoktól: „A hungarológiának természetében van egy bizonyos dilettantizmus; hiába szakember valaki az embertanban, ha ahhoz, hogy hungarológus lehessen, még irodalomtörténésznek, tájféldrajzosnak, történésznek [...] is kell lennie.” „Tudóskodó művészet”? Sorsfaggatás, ami a kérdéseit és híreit egyszerre veszi a tudományból és a művészetből. Azaz: abból a „nyelvből”, ami hordozója és megformálója egy nemzeti közösségnek mint sorsképletnek. A macskakörmök közötti szavak Németh Lászlótól valók, *A magyarságtudomány feladatai* című, 1935-ös dolgozatából, ami csak 1989-ben jelenhetett meg újra.

Tematizáljuk, zanzásítsuk tehát most – és alkalmilag – mindazt, ami rendszerezhetetlen és sűrítethetetlen.

1.

„Óh, átkozott, gonosz óra / Ki engemet bujdosóvá /
Tettél ily nagy vándorlónak...”; „Ideje bujdosásomnak /
Eljött már távozásomnak, / Szomorú utazásomnak...”;
„Egyedül lappangok félelmes utakon, / Bujdosom, mint
árva, pogány országokon.”; „Bujdosom szoros utakon, /
Ismeretlen földhatáron.”; „Zöld erdő pázsintját (sic!)/
Gyászos csizmám nyomát / Hóval lepi be az tél.”; „Ma-
gamnak a neve bujdosó katona.”; „Mert most bujdosok
el Lengyelország felé, / Szegény Rákóczi-val idegen nép
közé.”; „Kirukkult már egész helység / Sok anyának
keserűség.”; „Bujdosik, bujdosik szegény árva legény, /
Országról-országra, városról városra...”; „Sóhajtás borsá
étkének”; „Elindulna szegény, / az utat nem tudja...”;
„Bujdosik ő sokszor / Törődik olyankor / Bujdosás-
ban, fáradságban, / Sokat búsul járásában / Az sze-
génylegény.”; „Hej, dinom-dánom, mit bánom, / Hogy
elhagyám szép országom!... / Mindenemből kiforgattak,
/ Meg is vertek, el is csaptak... / Hajdan én is magyar vol-
tam, Országomban uralkodtam... / Már szülte-laktam
földétől, / Kedves magyar nemzetemtől / Eltávoztam s
elpártoltam, / Török zászló alá álltam.”; „Úgy van nékem
dolgom, mint régen Dávidnak.” / „... Szomorán bujdo-
sott az Moáb földére, / Véle egyetemben háromszáz vité-
ze.”; „Harcoltam én a hazáért, / Istenért és szabadságért!
/ Búval eszem most kenyerem, / Bujdosó lett énbelő-
lem.”; „Rejteken lappangok, / Napfényben nem járok.
/ Kősziklák közt rakok / Fészket, mint az sólymok.”; „Jaj
Istenem, adjál szállást, / Mert meguntam a bujdosást.”;
„Fészket rakok száraz ágra / Árva gerlice módjára. / Ott
sem mondanak egyébnek: / Szegény árva idegenynek.”;
„Bujdosásra juta nyomorult életünk. / Sok antikrisztusok
támadtak ellenünk.”; „Ha az erdőt levághatnám, / Szép
hazámat megláthatnám.”; „Úgy elmegyek ott lefelé, /
Fújhat a szél visszafelé.”; „Sír az út előttem, / Bánkódik
az ösvény...”; „Ha kérdik, hogy vagyok? Mondjad, beteg
vagyok, / Idegen országban csak bujdosó vagyok.”; „Jaj,
megyek és hová legyek, / Jaj, mert bujdosnia megyek, /
Jaj, számkivetésre megyek, / Jaj, vissza mikor léphetek. /
Jaj, szép hazám, mikor látlak, / Óh, bő földű, édes hazám,
/ Jaj, szép Erdély, mint megromlál. / Jaj, ím mely pusztán
hagyatál. / Elpusztultak szép városid, / Széllel bujdosnak
népeid.”

Így beszél a névtelenek költészete a XVII. századtól a
XIX. századig. Romlásról-romlásra, vesztett csaták, ide-
genek betörései után, az „igaz hit” szenvedéseivel együtt
kínlódva... A szökött katonák, a messzi skólák felé me-
nendő peregrinusok („Bujdosásom földről negyedik
levelemmel udvarlok már az úrnak” – írja valamelyikük

jótevőjének, Teleki Sándornak, ráadásul a sok mizéri-
ára: „a sajtonkat megette a pocsaik kuvasz”), az elbocsá-
tott végváriak, a kollégiumvesztett deákok, a földönfutó
árvák, az útra váló szerelmesek, latrok és szakadt tógájú
iskolamesterek... Ez az a lírai köznyelv, aminek „bujdo-
só” frazeológiája elől a „fentebbiek” versei, ha akarnának,
sem tudnának kitérni.

2008-ban jelentette meg az Arcanum azt a CD-t,
amelyre ötven klasszikus magyar költő teljes életművét
másolták rá, Tinóditól Dsidáig. A keresőprogram szerint
a „bujdosás” mintegy száz toldalakolt változattal szere-
pel, betűrendben a „bujdokálsz”-tól a „bujdosván”-ig.
Ezekben belül a „bujdosó” kilencvenhétszer, a „bujdo-
sik” negyvenkétszer fordul elő. Aligha van lírikusunk,
akinek – tudatosan, önkénytelenül – rá ne találna a
tolla ezekre a szavakra. Irodalmi nyelvünk együtt áll itt
a népi költészettel és – persze – a köznyelv kínálatával.
És mekkora szemantikai gazdagságban! Balassi („buj-
dosó voltomban...”; NB. Thaly a *Vitézi énekek és elegyes
dalok* bevezetőjében így nevezi a költőt: „Bujdosó, azaz
első Balassi Bálint”), Faludi („halod-e, bujdosó...”),
Berzsenyi („bujdosó csermely...”), Kisfaludy Sándor
(„csak bujdosik, s minden fának / Jelt metélget kérgé-
be...”), Vörösmartynál (Mikes bűja: „lét és nemlét közt
ingatag árnyék”), Tompánál, Reményiknél tucatszámra,
Aranyánál („S ő bujdosik hazátlan, a dalnok férfiú... ”;
„Az alvó aluszik, / A bujdosó buvik...” – a Mester és a
tövéghangzó-változtató ismétlés retorikája...), Vajda
(„A rég bujdosó szabadság...”), Ady („Bujdosik, egyre
bujdosik / Véres asztalon a pohár...”; a *Sípja régi babo-
nának* cím alatt: „Bujdosó magyar éneklí”), József Attila
(„A világ ha elbujdosat / Csak visszahív harangozni” –
„Magyarnak számkivetve...”). És később Csanády Imré-
nél („haza se hazamegyek én” – „Ország lappangott itt,

mikor nem vala ország”), meg Nagy Lászlónál („versben bujdosó” – „mert a megörlő Bakonynak / bujdosó szerelmünk sose elég...”. De itt a többi sárguló cédula... Áprily Kós Károlyhoz írt verse, Nagy Gáspártól a *Bakony bujdosója*, Szepesi Attila réges-régi *Hegedős-éneke*, egy Zalánhangjáték, Ratkó, Cseres elfeledett remeklése, *A foksányi szoros* stb., stb.

S Kölcsey *Hymnusát* se feledjük!

2.

És ott van persze a bujdosó a régi magyar társas élet mesemondással és adomázással díszített asztalánál is. Csak hármat idézzünk a legnagyobbak közül. Eötvös Károly *Bakony*-könyvében olvassuk (1909), hogy a nemesi összeírásoknál elő-előfordult ez az „észrevétel”: bujdosó. „Ezt a szót akkor írták be, ha nem tudták, hogy a ne-

mesember hol van, merre jár, él-e, hal-e. Régi szó ez. Hajdan az emigránsokat hívták bujdosóknak. Thököly és Rákóczi kurucait, akik elköltöztek Lengyelbe, nagy Törökországba, franciák földére, mivelhogy itthon az igazi magyarnak nem volt szabadsága, becsülete, nyugton maradása.” Mikszáth a *Noszttyban* (1906–1907) mereng a reformkor plebejus magyarságán: „Azok a jámbor, becsületes, szegény emberek tartották meg az országot, akiké nem volt. A nemzeti lélek bujdosott, vándorolt. Hol itt tanyázott, hol ott, mint egy peregrinus.” A Krúdy-idézet akkorról való (1916), amikor Bécsben Ferenc József temetésével éppen véget ér a soha bevégződni nem akaró magyar XIX. század, és amikor a bujdosó szónak a „megfelelői” már vagy a tengeren túlra kényszerülő faluszéli szegények, vagy a rendőrségi körözések csalói, sikkasztói, pénzhamisítói (régi szép szóval: bankórajzoló) meg a hozzájuk hasonló. Az író gyermekkorának mesélő magyar világából lebénul ez a figura: „A bujdosó alakja

régebbi olvasmányaim és hallomásaim nyomán regényes ruházatban tünedezik föl, amely képzeletbeli élmény valószínűleg onnan veszi eredetét, hogy gyermekkoromban igen sok, hosszú estvékre terjedő történeteket hallgattam öreg emberektől, koros hölgyektől, akik emlékezésük virágkorát azon időben éltek át, midőn Magyarországon majdnem mindenki bujdosott.” (*A bujdosó*) A Világos utáni évtized „regényes, színészkedő Magyarországa” az a kor, amikor már nem mindig lehetett eldönteni, hogy a hazáért bitót vállalni kész bujdosó honfival van dolgunk, vagy szélhámos ál-Petőfit etetünk-itatunk-meséltetünk a szőlőhegyek csendilláiban. (Jókai: *Az új földesúr*)

3.

A *Biblia* – forrás. A magyar századok bibliai századok voltak – a próféták könyvei, a zsoltárok és az evangéliumok nélkül nincs magyar gondolkodás, költészet, mindennapi beszéd. A bujdosás bibliai példái – az afféle rokonszavaival együtt, mint, a „zarándoklás”, a „vándorlás”, a „menekülés” vagy a „kiűzetés” – mindig ott álltak és állnak készenlétben, ha a sorsából kivetett magyar és az önmagából száműzött nemzet beszélni akar magáról. És ott vannak a tanúságtevő Szenci Molnár és Pápai Páriz veretes szógyűjteményei, később a „Czuczorfogaras” és a „Szabóteáttala”.

Ami a Szentírást illeti, elég pár névre és a hozzájuk kapcsolódó történetre utalni, mint olyanokra, amelyek alaprétegét képezték a régi magyarok műveltség nyelvének. S ahogy a XVI. századi protestánsok számára kézenfekvő volt a Mohács utáni magyarság sorsát párhuzamba állítani a babiloni fogságban senyvedő zsidósággal, ugyanúgy a személyes nyomorúságot az ó- és újtestamentumi kiválasztottjainak szenvedéseivel, páriálétének prófétai rajzolataival. Az ő történeteik – különös módon – egy átokkal kezdődnek. Káin meg- és kiátkozásával: „Bujdosó és vándor légy a földön” – ítél az Úr, mert a másik emberrel szembeni legnagyobb bűnéért ez a legsúlyosabb büntetés. Jákob a Fáraónak így számol be életkoráról: „az én bujdosásomnak esztendei”. Dávid egyik zsoltára ugyanazt kéri ellenségeire, mint amivel Káint sújtotta a legfőbb hatalom: „bujdosanak az ő fiai és kolduljanak”. A Példabeszédekben ott van a magyar népköltészetben olyannyira szeretni való kép: „Mint a madárka, ki elbujdosott fészektől, olyan az ember, aki elbujdosott az ő lakóhelyétől.” És sorra: „A ti fiaitok pedig, mint a pásztorok, bujdosnak a pusztában negyven esztendeig”, ez is ott lappang a „honkereső”-„honfoglaló” magyar tudat mélyén. „Bujdosásomnak számát jól tudod:” – száll a fohász az Úrhoz – „szedd tömlődbe könnyeimet.” Ezzel szemben: „Ének volt rám nézve” – rajong a zsoltáros urának – „minden parancso-

latod bujdosásomnak hajlékában.” Krisztus apostolainak szenvedését is az Ószövetség nyelvén „retorizálja” az első korinthusi levél: „éhezünk is, szomjazunk is, meztelenkedünk is, bántalmaztatunk is, bujdosunk is”.

Az 1993-as *Keresztyén Bibliai Lexikon* három pontban összegezi a bujdosás „szemantikáját” és ötben a szóba jöhető szentírási helyeket. Ezeket az itteni idézetek alapján akár magunk is összegezhethetjük, de a legfontosabbra mindenképpen utalni kell. Ez pedig a bujdosás legmélyebb teológiai-egzisztenciális jelentése: mivel Krisztus vére által a megváltásra érdemesített ember igazi hazája a mennyország, a földi élet mi más is lehet, mint bujdosás, vándorlás – ideiglenes –, számkivettetés? A lexikon szavaival a végső, 5. pontban: „Isten népének létformája a bujdosás, a jövevény-sors.” És a bizonyágtétvő mondat a Krónikák első könyvéből, Dávid halálaimájából: „Mert mi csak jövevények vagyunk te előtted és zsellérek, amint a mi atyáink is egyenként; a mi életünk napjai olyanok e földön, mint az árnyék, melyben állandóság nincsen.” És ez nálunk a legtisztább egyértelműséggel Szenci Molnár *Dictionáriuma*ban fogalmazódik meg: „Vita huminis peregrinatio” – „Búdosás embernek élete.” Neki pedig aztán tudnia kellett: tizenhat évesen „bujdosott ki” a hazából és felnőtt élete 44 évéből 31-et töltött messze szülőföldjétől. Messze? Csak fizikai értelemben. Ott készül el magyar–latin szótára, magyar nyelvtana, magyar bibliája és az a zsoltárfordítása, amit ma is ugyanúgy énekel a kálvinista magyar, mint a XVII. század elején... De azért olykor ő is megengedte magának, hogy kínlódásai közben a Megváltó sorsával vigasztalódjon: „Számkivetésben járt ez földön Krisztus Urunk is, / Járjuk el ez járást hát mi is, ő tag(j)ai.”

Talán megjegyezhető egy rövid kitérőben, hogy a bujdosó ember biblikus képzeete mélyen beszivárgott a XVII–XVIII. századi egyházi irodalomba, felekezeti elkötelezettségtől függetlenül. Pázmánytól éppen úgy lehet példákat hozni, mint Árva Bethlen Katától. Az előbbi egy vitairatának így kezdi barokkosan kanyargó címét: „A setét hajnal-csillag után bujdosó luteristák vezetője...” stb. (1627), utóbbi a Védelmező erős pajzsban (1751) így fohászkodik: „Óh, tartsd meg, hadd vigasztalhassam, legeltethessem e világnak nyomorúsággal teljes pusztáján bujdosó életemet a Te életet adó szent beszédeddel.” Egyetlen kevésbé ismert műre hadd hivatkozzunk még két okból: az egyik az, hogy létrejöttében a szabadságharcos-kurucos elkötelezettség ugyanúgy szerepet játszott, mint a kegyességi; a másik meg az, hogy ez az 1676-os imádságos könyv a XX. században kétszer is megjelenik, előbb Rákóczi halálának 200. évfordulóján

(1935), utóbb „a felszabadult Kolozsvár... örömkönnye-
ket síró magyarjainak” lelki épülésére (1940). A bujdosó prédikátor, Szöllősi Mihály könyvének címe egyetlen levegővétellel aligha kimondható: „Az Úrért s hazájokért elszéledett és számkivettetés bujdosó magyarok füstöl-
gó csepűje; azaz helyben az élén haló, s halván élő bús lélek egynehány nevezetes alkalmatosságokkal Isten előtt felromboltatik és az Isten háza mennyei tűzével megillettetik...” Nagyon szép és erős bibliai nyelv rajzolja a magyar árvaság képeit ebben az alkalmi imádságos

könyvben, ami a Wesselényi-összeesküvés után Erdélyben időlegesen nyugtot találó katonák számára készült. „Tematikus” mű, efféle alcímekkel: „Bujdosó magyarok, estvéli tábori áldozatja” vagy „A nemzetek szabadságáért táborozó magyarok reggeli zörgetése az irgalmas Jézus ajtaján” vagy „Strázsára menő vitézek rövid esedezése” vagy „Bujdosó embernek Istenével való magános beszélgetése”. A könyv át kívánja ívelni az időt a Thököly-kor és a Trianon utáni évek között, ahogy az 1935-ös kiadás előszava írja: „Alig változott valami a könyv írása és ma között, kínlódás, szenvedés és ugyanakkor hősi elszánás és égis lobogó hit tölti el ma is a magyar lelket.”

4.

Minden szótárforrás és tanúságtétel. Az egyszerű kétnyelvű szószedetek éppen úgy, mint a „teljes tudást” szógyűj-

teményként rendszerező thesaurusok. Czuczor Gergely és Fogarasi János hatkötetes munkájának, *A magyar nyelv szótárának* szófejtései, definíciói és példamondatai az addigi – belátható – magyar múlt leghitelesebb tanúsítványa. Szabó T. Attila *Erdélyi Magyar Szótörténeti Tára* az 1500-as évek elejétől a XIX. század végéig gyűjtötte össze a térség – mondjuk így – írásban rögzített mindennapi beszédének elérhető adalékait. Nemcsak szavakat, hanem mondatokat, sőt mondatokból összeálló kistörténeteket is. Ennek a szótárnak (utolsó – XIV. – kötetét tavaly mutatták be Kolozsvárt) az erdélyi életre vonatkozó enciklopédikus érvényét mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy három-négy évvel ezelőtt *Anthologia Hungarica, A régi világ tüköre* címmel kötetbe válogattak a szótárból 6300 példamondatot, hogy ezekkel 124 „témakörben” mintegy lefedjék négy évszázad erdélyi magyar művelődéstörténetét.

Czuczor Gergely, Fogarasi János és Szabó T. Attila magiszteriális munkái meghatározásaikkal, példaanyaguk elkápráztató bőségével, szemléletmódjuk rendíthetetlen patriotizmusával mintegy összegezik a korábbi századok megélt magyar valóságát – úgy, hogy köznapok tényeitől észrevétlenül el tudnak emelkedni a lét morális és spirituális dimenziói felé is. (Ehhez a két vállalkozáshoz képest szakmai és „nemzetpolitikai” szempontból egyaránt elszomorítóan sivárnak, sőt talán még szánalmasan „visszafogottnak” is mondható az 1976-ban három kötetben kiadott *A magyar nyelv történeti etimológiai szótára*. Nincs benne pl. sem önálló „bujdosó”, sem „bujdosik” címszó.)

A magyar nyelv értelmező szótára (hét kötetben, az 1960-as évekből) az utolsó „hivatalos”-nak – ha nem is mondott, de – tekinthető összegezése a magyar szónak és jelentésének. A „bujdosást” így határozza meg: „Rejtőzve, titokban való vándorlás, bolyongás; az emberek elől való menekülés, bujkálás, rejtőzés.” És: „Otthonának, hazájának kényszerű elhagyása, idegenben, idegen földön való hányódás, élés.” A „bujdosó”-t – hol melléknévi igenév, hol főnév – meg így: „otthonától távol bujkáló, más-más helyen rejtőzködő”; „Levert szabadságharc után külföldön menedéket kereső vagy hazájában az elnyomó hatalom üldözése miatt bujkáló (hazafi); „olyan, aki helyét gyakran változtatja, lappangva jár”, „hol itt, hol ott jelentkezik”. A meghatározások mellett kielégítő számban találunk szépirodalmi idézeteket, zömmel a XIX. századból, és több helyütt a szűkítő értelmezéssel, hogy „átv.”, „irod”, „tört”, „ritk”, „rég”, „elav”, „nép”.

Feltűnő – és mélyen jellemző –, hogy a meghatározások kénytelenek szinonimákkal élni. Mélyen jellemző, hiszen a „bujdosás körül” bámulatos jelentéselágazást mu-

tató szöbökrok találhatók. Minden rendszerezés nélkül: „zarándoklás”, „eltévedés”, „menekülés”, „vándorlás”, „kivándorlás”, „emigráció”, „migráns”, „kiűzetik”, „ki- és áttelepülés”, „peregrináció”, „flaneur” (kószáló), „határátkelő”, „expat” (manapság: önkéntesen és tartósan másik országban élni), „betyár”, „vándorlegény”, „hadifogságba terelik”, „számkivetett”, „internálás”, „népvándorlás”, „dipi” (a II. világháború után: „displaced person”), „világot látni (próbálni) indul”, „tévelygő”, „haramia”, „diaszpóra”, „eltéved”, „hontalan”, „utazó”, „csavargás”, „lengyelkedés”, „felfedező út”, „csángálás”, „száműzött”, Ahasvérus, „kóborlás” stb. stb.

És a régiség? „Peregrinatus sum búdosó zarándok” (Nagyvátyi glosszák, 1490 k.); „idestova, szélyyelbúdosó” (Gyöngyösi szótártöredék, 1560 k.); „erro = tévelygők, búdosom, errone = búdosók, kuritolók, koslatók”, „peregrinus = jó remény búdosó”, „fugitivus = elfutó, elszökő, búdosó”, „proselytus = búdosó, jövevény”, „lustrator = szömlélő, elniző, eljáró, búdosó”, „nemorivagus = berekben, ligetben búdosó”, „fugitivarius: szökő, búdosó szolgának hazahozója” (Calepinus, 1585); „Bujdokolni = bujdokni, lappangani, bujkáló félelem” (Baróti Szabó David: *Kisdéd szótár*, 1792); „Bujdosó kurva = cirkulatrix”, „bujdosóba menni, elutazni, magát világba vetni” (Sándor István: *Toldalék a magyar-deák szókönyvhez*, 1808)

A latin–magyar megfelelések példái felhívják a figyelmet arra, hogy a „bujdosás” (és szinonimái) a latinban is milyen hatalmas értelmezési tartományokat fednek le. Pápai Páriz Ferenc 1708-as latin–magyar szótárában (amely két évszázadon át használt alapmű volt) az „erro, errare” („tévelygek, bujdosom”) felsorolhatatlan jelentéstömeget köt az alapszóhoz és annak toldalékolásaihoz, illetve összetételeihez, találomra: vétkezés, megvakulni a tévelygésben, földön elterjedő borostyán, a bűnnek megvallása, az ifjúság gorombaságai, a folyóvíz tekereg, teljességgel nem oda beszélsz, ebben csaltad meg magadat, a keze a füle s a vakszeme körül jár... És akkor ott van még a „fuga”, a „profugus”, a „vapor”, az „exsulo”, a „peregrinatio”, a „divagos” stb., stb.

A régi magyar irodalom és a korabeli latin köznyelviség viszonyáról a „bujdosás, zarándoklás, számkivetettség” témakörében két jeles tanulmány született a közelmúltban, számos izgalmas példával: Holl Béla: *Budosso zarándok* című előadása a III. Magyar Hungarológiai Kongresszuson (Szeged, 1991) és Vásárhelyi Judit Szenci Molnár Albertet megidéző értekezése a marosvásárhelyi Teleki Téka alapításának 200. évfordulójára kiadott kötetben (2002). Szegény, azóta eltávozott Holl Bélától tudjuk, hogy a latin „bujdosás” a XI. században

bukkan fel először nálunk, méghozzá Szent Gellértre vonatkoztatva; az örökös bujdosásban élő Szenci Molnár gyűjtötte az önsorsához vágó irodalmi utalásokat. Az egyik ezek közül: „Szádra, kezedre és nemző testrészedre vigyázz, / Így a legtávolabbi helyekre is eljutsz.” („Os, manus, genitalia membra...”)

Az angol, a francia és a német példák átvizsgálása után itt csak annyit, hogy egyik nyelvben sincs konkrét és pontos „egyszavas” megfelelője annak a gazdag jelentéstartományokkal bíró szónak, ami a magyarban a „bujdosó”. Olyan szó tehát, amelyben az otthon (többnyire: kényszerű) elhagyásának „eseményébe” egyrészt beleértődik az életet menteni próbáló bujkálás („A bujdosó buvik”), másrészt beleérződik a haza kényszerű elhagyásának százados tapasztalata. Talán csak az angol „rejtőzködve bujkálás” = hiding meg a német Heimatlose említhető kivételként. Ezekben a nagy nyelvekben, a régi latinitáshoz hasonlóan, részben konkrétan ahhoz kapcsolódva, de persze elsősorban az újabb történelmi (nyelvtörténeti) fejleményekhez igazodva. A bujdosás minden jelentésárnyalatának megvan a maga külön kifejezése, ha erdőben, ha kószálva, ha külföldre, ha száműzetésbe, ha üldöztetve, ha barangolva...

Hadd tegyek ide egy apró adalékot a sétára, a kószálásra, ögyelgésre, a (főleg) „városbani” céltalan járáskelésre, mint a bujdosás valamiféle „polgáris” változatára gondolva. Tudjuk, hogy ennek filozófikumát Walter Benjamin dolgozta ki, a XIX. század közepének Párizsa és Baudelaire kapcsán. Egy másfajta tapasztalatra építve és másféle szemléletmódot kifejtve beszél Hamvas Béla a „sétáról”. Ami nem „walking”, hanem „sauntering”, valami „szent lődörgés”. „Minden séta kereszties zarándoklat, mi sétálók szenvedélyes szívű keresztiesek vagyunk.” És ha arra is gondolunk, hogy Hamvas érzéki szépségű, de hallatlanul radikális eszmefuttatását Thoreau Waldenje kapcsán veti papírra, és ha – magánmegjegyzésként – leírjuk, hogy Thoreau könyve az a darabja a világirodalom legnagyobb spirituális teljesítményeinek, amely a magyar olvasónak elháríthatatlanul eszébe jut, amikor Jókai könyvét, *A bujdosó naplóját* olvassa, nos akkor...

Irodalomtanítás? Magyartanítás?

Arató Lászlóval beszélget Kulin Ferenc

■ **Kulin Ferenc** — Néhány évvel ezelőtt kiáltványszerű téziseket írtál a magyartanítás problémáiról. Az abban megfogalmazott diagnózisod legtöbb megállapításával fenntartás nélkül egyetértek. Magam is úgy gondolom, hogy „nem lehet a »magyart« ugyanúgy tanítani, mint negyedszázada”. Egyetértek azzal, hogy a magyartanítás „1978 óta nem reagált a radikálisan megváltozott szocio-kulturális környezet kihívásaira”, s hogy „a szabályozó tantervek nemigen adnak gyakorlati eligazítást arra vonatkozóan, hogy mi is történjék a magyarórán”. Súlyos problémának érzem én is, hogy „a kronológia kizárólagossága a gyakorlatban a tanítási folyamat végére szorítja a nagyobb motivációs hatású huszadik századi és kortárs szerzőket”, s elfogadom azt az oktatáspolitikai alapelvet is, amely szerint „Az új tananyag-szervezési elveket követő, képességfejlesztő programok létrehozását nem várhatjuk el sem valami központi mamut programgyártól, sem a helyi iskolai fejlesztő barkácműhelyektől. Sem az etatista-centralizáló út, sem a liberális, a helyi fejlesztéseket, a helyi innovációt túlértékelő út nem járható.” Van tehát közös kiindulópontunk, de bizonyára magad is érzed, hogy ez önmagában még nem határozza meg tájékozódásunk irányát. Ha megállapodásra jutnánk is például abban, hogy „a nagyobb motivációs hatású huszadik századi és kortárs szerzők” számára – nyilvánvalóan a klasszikusok rovására – magasabb óraszámot kellene biztosítani, könnyen lehet, hogy a szerzők névsorát illetően már nem tudnánk közös nevezőre jutni. Nem azért, mert ahányan vagyunk, annyiféle rangsor képzelhető el, hanem mert a magyar értelmiség egymással szembenálló táborainak történetiszemlélete és esztétikai értékrendje nehezen összehágható kánonokat alakított ki. Hogy magad is érzékeled ezt a problémát, arra záró tézisedből következtetek: „Ha nem térünk át az irodalomtörténeti ismeretközlésről a kommunikációs készségfejlesztésre és az egyéni és kollektív önismeretet és önmeghatározást célzó magyartanításra, akkor (...) a társadalmi csoportok

közötti megértést és együttműködést, a nemzeti-társadalmi kohéziót veszélyeztetjük.” Nos, én ok-okozati összefüggést is érzékelek a kommunikációs készségek és az önismeret között, s ezért inkább így mondanám: semmilyen módszertani reformtól nem lesz korszerűbb, eredményesebb a magyartanítás, ha nem törekszünk minden pedagógiai eszközzel erősíteni a nemzeti-társadalmi kohéziót. Miután a módszertani vitáknak a szakmai fórumokon van a helyük, azt kérem Tőled, hogy beszélgetésünkben most ne azokra, hanem erre a teoretikus kérdésre koncentráljunk.

Arató László — Köszönöm, hogy írásomat megtisztelted a figyelmeddel, és főleg, hogy azt keresed, ami összeköt, s nem azt, ami elválaszt bennünket. Az említett kohézió szerintem a nemzet fogalmának hajtogatásától, mindennek „nemzetivé” keresztelésétől, nemzet és kormány összemosisától aligha erősödik. A sérelmi és kiválasztottságtudatra, ellenségkeresésre, mesterségesen konstruált ellenségképre alapozó nemzeti identitás csak egészségtelen identitás lehet. Nem szellemi, reflektív és önkritikus, azaz önkorrekcióra képes, hanem csupán érzelmi, indulati közösség. (Kell ugyan „a magzat hó szelme”, de nem elég.)

Másfelől én a tananyag-szervezési elveket alapvetőnek tartom, mert részben ezeken múlik, hogy alattvalókat, demagógokat vagy modern, szuverén, de közösségi elkötelezettségeket vállaló állampolgárokat, individuumokat és patriótákat nevelünk-e. Azaz a „módszertan” emberkép kérdése. Az, hogy mi az ok és mi az okozat, mi a tyúk és mi a tojás, hogy a módszertan-e a fontos vagy az eszmei alapozás, az maga is ideológiai kérdés. A tananyag kiválasztása és elrendezése tantárgyfelfogási, nagyképű szóval tantárgy-filozófiai probléma, nem csupán módszertani kérdés. A kizárólag kronológiára épülő mennyiségi elv, a tananyag bűvölete szerintem passzívabb értelmezőt feltételez, és – nem kevés kiélező rövidre zárással – statikus, nem pedig dinamikus nemzeti identitást. Ismétlem, a

problémacentrikus elrendezés nem csupán módszertani kérdés, hisz ha a jelen felől indulunk, akkor a dolgok mai állását exponáljuk először, s onnan elevenítjük fel, szólítjuk meg a hagyományt. Radnóti *Nem tudhatom...*, Szabó Lőrinc *Vereség után*, Orbán Ottó *Magyarság* vagy *Édes hazám* című verse, Kányádi Sándor *Vannak vidékek*-ciklusa, Parti Nagy Lajos *Szívlapát*, Csoóri Sándor *Idegszalaival a szél*, *Ez hát az én országom?*, Markó Béla *Delikát*, Kemény István *Búcsúlevél*, *A Kossuth téren* vagy *Ötvenhat*, Térey János *Magyar közöny* vagy *Mikor nem vagyok magyar*, illetve Nádasdy Ádám *A hazafiúi hűségről* (stb.) című versei felől más fényt kap, dinamikus erőterbe kerül a *Szózat* vagy a *Himnusz* vagy a *Sípja régi babonáknak*. Ha komolyan vesszük azt a hermeneutikai axiómát, hogy a mű múltbéli horizontja csak a jelen horizontja felől tárul fel, akkor a múlt horizontját akkor tudjuk felfogni, ha jelenét is felvázoljuk, tudatosítjuk. A jelen kérdez, a múlt válaszol. Sőt, a múlt kérdései is óhatatlanul a jelen kérdéseivel szembesítve kapják meg világosabb történeti körvonalukat. A problémacentrikusság elképzelésem szerint befogadó-központúságot is jelent. Kevesebbeket megérintő módon tudjuk a klasszikusokat megszólaltatni, ha az egymást bevilágító, megszólító művek kontextusával és az interaktív módszerekkel nem tesszük őket a diákok személyes ügyévé. Nem mindegy, hogy a gyerekek pusztán megtanulják-e a művek „kész” jelentését, vagy részt vesznek az értelmezésnek, a jelentésteremtésnek a tananyag-elrendezés és az interaktív-reflektív módszerek által katalizált folyamatában. Ahhoz, hogy diákjaink a nemzeti (és nem nemzeti) klasszikusokat ne csak tisztelni, hanem érteni is megtanulják, mindenekelőtt olvasni és értelmezni kell megtanulniuk. A hagyomány, többek között a nemzeti hagyomány passzív elfogadása vagy személyes elsajátítása, belső aktivizálása – ez itt a kérdés. A „nemzeti konzervatív oktatáspolitikai”, az új Nemzeti Köznevelési Törvény a maga személyiség helyett a közösségre, nemzetre vetett hangsúlyával itt téveszt utat. Elfelejt, hogy a nyugati (keresztény!) civilizációban az autonóm individuum választ közösséget, miközben persze az individuum, a személyes identitás kialakulásában is meghatározó szerepet játszanak a közösségi értékek.

K. F. Külön beszélgetést érdemelne az a „hermeneutikai axióma”, mely szerint „a múltbéli horizontja csak a jelen horizontja felől tárul fel”. Vannak az életnek olyan dimenziói, amelyek e szerint a logika szerint működnek. De ha magunkról, mint a történelem alanyairól beszélünk, igaz ez a tétel fordítva is. Minden spontán reakciónkat – az intellektuálisakat csakúgy, mint az érzelmieket: indulati reflexeinket, vonzalmainkat, ellenszenveinket,

attitűdjeinket – a múltból hozott egyéni és kollektív tapasztalataink is determinálják. Vagyis amikor „előbb” a jelent tudatosítjuk, akarva, nem akarva már rá is vetítettük a múltat. Ki-ki a (saját) személyes múltját és az annak látószögéből kirajzolódó történelemképet. Miután azonban ez a „szívekben kavargó” mozaikhalmaz sehogy sem akar összeállni egy „szelíd jövő” körvonalait sejtető táblává, meg kell kísérelnünk „bűvös körünkől kitörve” legalább a múltélményeinket valami egészé összeilleszteni.

A magyartanítás módszertani problémáit megelőző egyik – ha tetszik: tantárgy-filozófiai – alapkérdés ezért éppen az, hogy képesek vagyunk-e egészséges arányt kialakítani a magyar irodalmi hagyomány egymástól látszólag távol eső tartományai között.

Akkor járunk jó úton, ha legalább annyi szellemi muníciót halmozunk fel ebből a végtelenül gazdag, s évről évre gyarapodó kínálatból az – áltad is fontosnak tartott – közösségi kohézió erősítésére, mint amennyit az autonóm individuum védőállásainak kiépítéséhez tartunk szükségesnek. A te modern magyar irodalmi példatárad ez utóbbi követelménynek felel meg inkább; az én hivatkozásaim, amelyek az újklasszika és a romantika korára utalnak, a közösségi elv mellőzhetetlenségét hangsúlyozzák. Az irodalomtörténeti kronológia hiába próbál valamiféle fejlődési folyamatot láttatni a korábbi (romantikus) és az újabb (modern) költői világképek között, az esztétikum birodalmában nincs jelentősége annak, hogy mi volt előbb, s mi utóbb. Kemény István világképe nem írja felül a Vörösmartyét, sem a Vörösmartyé Kemény Istvánét. A közösségi líra esztétikai igazságai függetlenek „aktuális” közérzetünktől, kiváltképpen, ha az előbbieket koherens létszemléletbe ágyazódnak, s ha az utóbbit csak politikai érzelmek motiválják.

Ennyi teoretizálás után talán nem fogsz meglepődni, ha abba kötök bele, amit a „nemzet fogalmának hajtogatásáról”, mindenek „nemzetivé kereszteléséről” mondtál.

Abban nincs vitám Veled, hogy a politikai pártok beszédmódja, nyelvhasználata sok esetben nem szolgálja sem az önmagunkkal való megbékélést, sem a külkapcsolatainkban képviselendő nemzetpolitikai érdekeket. Belátom, hogy nincs könnyű helyzetben a magyartanár, amikor tizenéves diákokkal próbálja megértetni, hogy például a dohányboltok országos hálózatának jelzőjeként is használt ’nemzeti’ szónak hogyan tudtak klasszikusaink szakrális értékeket tulajdonítani. Nem hiszem azonban, hogy ez az igénytelen, blaszfemikusnak is mondható beszédmód lenne az oka annak, hogy a ’nemzeti’ fogalma politikai indulatok ütközőpontjává vált. Itt mélyebb társadalom-lélektani körtünetről van szó. A sérelmi és

kiválasztottságtudatra alapozott – szerintem is egészségtelen – identitást nem ellenségkeresés és mesterségesen konstruált ellenségképek, hanem a legkülönbözőbb társadalmi rétegek által átélt traumák: a hazátlanná válás, az üldözöttség és az egzisztenciális bizonytalanság élménye, azaz az utóbbi 150 év tényleges sérelmei, s az őket kompenzáló tudati (pszichikai) reakciók táplálják. Másfelől a kiválasztottságtudat csak az egyik szimptomája annak az „alkati torzulásnak”, amit – Bibó István kifejezésével – a „zsákutca magyar történelem” produkált. A másik tünetet: a „hamis realisták” olykor agresszív nemzetfóbiáját éppily egészségtelennek érzem. Lássuk be: a politika nem tudta, nem tudja kezelni ezeket a pszichiai problémákat. Az a tény azonban, hogy a kormányzati tisztségviselők retorikáján, s a szimbolikus politikai intézkedéseiken – a rendszerváltozás kezdeteitől – hol az egyik, hol a másik irányú „alkati torzulás” jelei észlelhetők, nem menti fel a magyartanárokat az alól, hogy a tantárgyuk kínálta lehetőségekkel élve legalább mérsékeljék azok hatásait. Hiszek abban, hogy a kultúra és a politika világának kölcsönhatása megszüntethetetlen, s ezért az értelmiségi hivatások gyakorlói éppúgy felelősek saját munkájuk minőségéért, mint azok a szakpolitikusok, akik a mozgásterüket szabályozó tantervi döntéseket hozzák. Bármennyire megköti is a kezdet a kötelező tananyag, annyi szabadságod mindig marad, hogy annak arányait és hangsúlyait a saját értékrended szerint alakítsad. Látsz-e arra esélyt, hogy ezek a „saját” értékrendek – a tanári szabadság korlátozása nélkül – összehangolódjanak? A tantárgy-pedagógiai dilemmára kiélezve úgy is feltehetem a kérdést: lehetségesnek tartod-e, hogy a sokak által száműzendőnek tartott irodalomtörténeti szempont s vele együtt a történetiség elve átmentődjék a „kommunikációs készségfejlesztésre” koncentráló magyartanításba?

A. L. Egyetértek abban, hogy a történet a traumákkal és nem mesterséges ellenségképek megalkotásával kezdődik. Az azonban már a maiak felelőssége, hogy felelevenítik-e ezt a sérelmi-ellenségkereső nacionalizmust, vagy a politikailag rövid távon kevésbé hatékony, kevésbé kifizetődő korszerű nemzettudaton munkálkodnak. A baloldalnak és a liberálisoknak rendkívül súlyos vétke, hogy kormányzati időszakaikban nem tettek szinte semmit a plebejus patriotizmus és a nemzeti liberalizmus örökségének ápolásáért, átengedték a nemzeteszmét a „nemzeti oldalnak”, illetve ezen belül a szélsőjobbnek. Kemény István korszakalkotó jelentőségű politizáló hitvesi lírája egyik darabjában így fogalmazza ezt meg: „A nő, aki köpött a Parlamentre, / olyan volt, mint a jóslatok-

ban. / Kis műszőr gallér, piaszag, / és ahogy beszélt, káro-gás. / Elindultam szép hazámból, / híres kis Magyarországból. / Nem mondott semmi többet, / ez hangzott úgy, mintha hányna. / Búzlott szegény a gyűlölettől. // Te megmondtad, hogy ilyenek ezek, / de tévedsz, szívem, én mondtam meg, / és sokkal előbb, hogy el fog jönni, / és éppen ilyen lesz, hogy gyűlölhessed, / hogy megvethessed könnyen és olcsón, / hogy hozzájuthass késztermékként, / és félhess tőle kényelmesen. / Az anyád lehetne, mégis te vagy / a bűnös abban, hogy megjött és ilyen. / Én mosom kezeim, de mocskokban, vérben – / már nem leszünk tiszták, se te, se én.” (A Kossuth téren)

Ha már idéztem „modern irodalmi példatáramból”, hadd bocsátkozzam vitába egy-két megfogalmazásoddal. Nem hiszem, hogy az én példatáram inkább az autonóm individuum védőállásainak, mintsem a közösségi kohézióknak szolgálna muníciót. Éppen az említett versekre nem áll ez. Más kérdés, hogy szerintem a modern individuum posztmodern általi megkérdőjelezésének korában, magukat kereső kamaszokat tanítva nemigen lehet másból kiindulni, mint a világra szemét nyitó, választó, építkező egyénből. A nemzetet is csak akkor tehetjük diákjaink számára absztrakciónál többé, ha a személyes kötődéseket igyekszünk erősíteni mások személyes elköteleződéseinek felmutatásával. Ezért hát maga a szembeállítás sem tetszik. Petőfinél – neked mondjam? – a haza a lehető legszemélyesebb dolog. A bölcső és a sír – Vörösmartynál és Radnótinál – a személyes lét helyének jelölője, a haza a személyes lét helye, nem fogalmi absztrakció. Petőfinél, Adynál, Petrinél a politika és a szerelem egyformán személyes ügyek, kicsit kiélezve: az előbbi is a magánélet, az intimszféra része. Természetesen egyetértek veled abban, hogy a jelen horizontját meghatározza a múlt, történetileg kialakult előítéleteink – ahol is előítéleten nem csupán valami negatívumot értek, hanem előzetes megértési sémákat, amelyek Gadamer szerint feltételei a megértésnek. Éppen ezt a hermeneutikai gondolkodásmódot követve nem érthetek veled egyet abban az esztétikai platonizmusban, mely szerint a „közösségi líra esztétikai igazságai függetlenek »aktuális« közérzetünktől, kiváltképpen, ha az előbbiek koherens létszemléletbe ágyazódnak, s ha az utóbbit csak politikai érzelmek motiválják”. Azt sem tudom, hogy milyen eszközöd van a „koherens létszemlélet” és a „politikai érzelmek” biztos elválasztására. Természetesen Kemény István vilásképe nem „írja felül” Vörösmartyét, csak segít felvázolni azt a jelenbeli befogadói horizontot, amelytől elindulunk Vörösmartyhoz beszélgetni. Hogy lehetséges-e „múlt-élményeinket valami egészzé összeilleszteni”, *abban* szkeptikus lennék. Nem egy irodalmi kánon, nem egy

történelmi narratíva létezik. Nagy szükségünk van a *kánonok dialógusára, a közös pontok folytonos keresésére*, de élményeinket zárt egésszé szerintem nem illeszthetjük össze. Szerintem csak az egyén létesíthet ilyen egészet, sőt még az egyéni múltképet is folyton megkérdőjelezi, átrendezi a jelen teremtő ideje, kitáguló pillanata. Egyéni és közösségi önazonosságunk történeti, mert narratív, önelbeszélésekből kiépülő identitás, de az elbeszélők folyton újraírják a történetet.

Bibóról szólva – akit ma „nemzeti oldalon” mintha kevesebbet emlegetnének –, megvilágító fogalompárját én nem tudnám ilyen egyértelműen megfeleltetni a mai (tegnapi?) politikai szekértáboroknak, de az inga ide-oda lengésének gondolatával egyetértek. Neveket nem szeretnék mondani, mert akkor még mélyebben merülnénk az elkerülni kívánt politizálásba.

Ami pedig az irodalom történetiségét illeti, a kronológia kizárólagosságának megtörése (nem teljes száműzése!) nem azonos a történetiség szempontjának kiiktatásával. A történetiség lehet eszmetörténet, problémátörténet, műfajtörténet, konvenciótörténet, motívumtörténet: beláthatóbb kis történetek, ha tetszik, kis elbeszélések. A történetiség hátramenetben, rákmenetben is érvényesülhet. Egyébként jól értem-e, hogy a nemzettudat időszerűsége itt történetiséget, eszmetörténetet jelent? Azért is nehéz ügy ez, mert Janus, Balassi vagy Zrínyi esztétikai élményt is formáló nemzettudata nem egészen a saját korának felelt meg, illetve valószínű, hogy mi nem kor-szerűen, hanem mindig kor(unk)szerűen értelmeztük őket.

K. F. Köszönöm a figyelmeztetést. Az „esztétikai platonizmusomra” tett megjegyzésednek lehet, hogy az az oka, hogy ezen a ponton nézeteink már nem közelíthetők, de az is lehet, hogy „tételeim” alaposabb kifejtést igényelnek. Több tucatnyi tanulmányban tettem erre kísérletet (*Küldetéstudat és szerepkeresés*), s ha nem vállalkozhatom is arra, hogy összefoglaljam konklúzióimat, egyetlen gondolatot felidézek belőlük. Amit az esztétikai igazság függetlenségéről mondtam, kétségtelenül összefügg azzal a hipotézissel, mely szerint a nemzeti irodalmaknak éppúgy, mint a világirodalomnak – legalábbis az oktatás *gyakorlatában* – létezik egyetlen kánonba és egyetlen történelmi narratívába sűrítendő hagyományrétege is. (Ennyit értek csupán azon, hogy igyekezzünk „a múltélményeinket valamiféle egésszé összeilleszteni”). Ez a feltevés nem tagadja azt, hogy a mindenkori jelenhez közelítve a kánonok sokasága birkózhat egymással, de elhatárolódik azoktól a kísérletektől, amelyek a távolabbi múlt – a reneszánsz, a barokk, az újklasszika, a ro-

mantika – irodalmi örökségére a modern/posztmodern irányzatok valamiféle egyetemesnek tekintett fejlődési tendenciáját vetítse rá. Amikor a „koherens létszemléletet” tükröző műveket magasabbra értékelem a csupán „aktuális politikai érzelmeket” kifejezőkénél, nem a Te példatáradra utalok. Azt is elfogadom, hogy nem lehet általánosságban kijelenteni, hogy az általam említett versekben az individuum problematikája nagyobb hangsúlyt kapna a közügynél.

Ami pedig a módszertani alapkérdést illeti, nos, történetiségen természetesen én sem szigorú irodalomtörténeti kronológiát értek.

Ha a műfajok és irányzatok önelvű fejlődését, a szerzők életrajzát, a művek hatástörténetét és az irodalmi élet intézményi kereteinek változását tanítandó irodalomtörténeti ismereteknek tekintjük, szerintem is teljesíthetetlen feladatokat bízunk a magyartanításra. Ha azonban azt tartjuk a „történetiség” lényegének, hogy az alkotói ihletben és a befogadás aktusában is feltárjuk műalkotások – változó tartamú – „idő-szerűségének” titkát, a történeti megközelítés nem kiegészíti, nem is helyettesíti, hanem elmélyíti az esztétikai hatást. Szerzője, műfaja és tárgya válogatja, hogy mit jelent egy irodalmi szöveg történeti meghatározottsága. Másképpen kötődik a mű korhoz, kultúrához és az alkotó személyiségéhez a szerelmi lírában, mint a politikai költészetben. Másképp a történeti tárgyú drámában és epikában, mint a fikcióra épülő műfajokban. A romantika koráig csaknem mindhárom műnem műfajai időtlennek tűntek, azóta tudjuk, hogy a szerzőnek a formai tradíciókhoz való viszonya is történeti „jelenség”. A műfajválasztás a kötött formák – kiváltképpen a szonett – esetében például bizonyos („általánosan emberi”) érzelm- és hangulattípusok korszakoktól független korszerűségét hangsúlyozza, míg a saját törvényeit folytonosan felülíró epika – főként a regény – a történelmi világ leglátványosabban változó tartományaiban kutatja az emberi szubjektum állandóságának, önazonosságának feltételeit.

Nem az a kérdés tehát, hogy indokolt-e a művek történeti szempontú értelmezése (természetesen indokolt!), csupán az, hogy az írói életrajznak, illetőleg a művek irodalom-, műfaj- és irányzat/stílus-történeti háttérének mikor, melyik eleme segíti jobban az olvasmányélmény elmélyítését. S persze megkerülhetetlen a történeti szempont a „kollektív önismeretre” nevelés s a konszenzuskeresés eszközeként is. Csak a magyartanítás tudatosíthatja azt a kultúratörténeti ténytet, hogy a modern magyar nemzettudat a kialakulásától napjainkig feszültségekkel teli politikai környezetben formálódott, s hogy

e környezeti hatásokat éppen a magyar irodalom szellemi immunrendszere védte ki.

A. L. Én még abban sem vagyok biztos, hogy a szonett-forma történeti változásainak nincsen köze a történelmi világhoz. Meggyőztek Egri Péter hajdani elemzései, hogy Milton szonettjének formája, versmondattana a barokk feszültségét tükrözi, amely mögött két társadalmi pólus közötti feszültség rejlik. Nem iktatható ki az irodalomértelmezésből a kor és a szerző, a referencialitás, csak... – elnézést az önidézésért – „rengeteget árt az iskolai irodalomértésnek, ha az életrajzi-történelmi referencia »megtalálása«, a szöveg egészének vagy részeinek azzal való »megfeleltetése«, »megfejtése« lezárja az értelmezés és megértés folyamatát, s ezzel feleslegessé, kiiktathatóvá vagy pusztán eszközzé, dekorációvá degradálja a művek jelentésteremtő poétikai-retorikai mozgásait. A már készen kapott, *mű előtti* tudással való, rövidre záró, a szöveget átlépő vagy azon átnéző megfeleltetés valóban lehetetlenné teszi a nyelvi világteremtésének, a történő igazságának, a művel folytatott – horizontok közötti – jelentésteremtő dialógusnak a megtapasztalását.”¹ Ami az irodalmi kánonok közös rétegét, a közös nemzeti kánon igényét illeti, álláspontjaink nem állnak annyira távol egymástól. A kánon szerintem változik, belső hangsúlyai módosulnak. Változik például az, hogy Arany János művei közül *A nagyidai cigányokat* vagy a *Bolond Istókot* vagy a *Kertbent* vagy a *Magánybant* mennyire tartjuk fontosnak; hogy a nagykőrösi lírát tartjuk-e olyan fontosnak, mint a korszak balladáit; hogy Tóth Árpád vagy Juhász Gyula költészetét hol helyezzük el a Nyugat szerzőinek kánonjában. Hogy József Attila kései költészetét tartjuk-e többre vagy a 32–34 közötti nagy verseket. Hogy Kassák Lajost vagy Füst Milánt csak annyira tartjuk-e fontosnak, mint a mai Nemzeti alaptanterv. (E két név le sincs írva abban a tantervben, melyben Nyíró József és Wass Albert neve viszont szerepel.) És így tovább a végtelenségig. A változékonyság és a sokszólamúság azonban szerintem sem jelentheti azt, hogy az iskolának ne lenne szüksége semmilyen (nemzeti) irodalmi kánonra. A vitakérdés valójában az iskolai kánon terjedelme és kezelésének jellege, illetve kánonközvetítés és képességfejlesztés, kánonközvetítés és olvasóvá nevelés viszonya. Szerintem a műveltségi kánon sokkal szélesebb, mint a közoktatási kánon, s a nemzeti kánon *egészének* életben tartása nem az általános és a középiskola dolga. Eötvös József és Kemény Zsigmond nélkül szerintem nincs magyar irodalmi kánon, az iskolai kánonból mégis – nagy fájdalomra – évtizedekkel ezelőtt kimaradtak. A kevesebbet, de alaposabban elvét

képviselem, illetve azt, hogy a kánonközvetítés érdekében – annak érdekében, hogy ne üres és feledésbe merülő név- és címlistákat tanítsunk eleven és a jelennel párbeszédet folytató hagyomány helyett – szükséges a diákbefogadó szempontjainak figyelembevétele, a kortársak, a népszerű irodalom bizonyos mértékű bevonása és a személyesség elvének erőteljesebb érvényesítése. A fentiek jegyében szerintem nem lenne szabad hat pályaképet és tizenkét portrét tanítani, csak kevesebb pályaképet és kevesebb portrét. Ez nem azt jelenti, hogy ne kellene a ma a „pályaképek” és a „portrék” című fejelek alatt szereplő szerzők mindegyikétől legalább egy művet tanítani, hanem csak azt, hogy egyfelől a *szerzői elv mellett más csoportosítási elveknek* is szerepelniük kellene a tantervben és az érettségien, másrészt pedig néhány szerzővel a jelenleginél alaposabban kellene foglalkozni. Az osztály érdeklődését, attitűdjét és más körülményeket figyelembe véve az egyik évben Berzsenyi, a másikban Csokonai, az egyik csoportban Babits, a másikban Kosztolányi kapna nagyobb figyelmet. Ami természetesen nem jelentené azt, hogy a berzsenyis osztályban egyáltalán nem lenne szó Csokonairól és megfordítva. Tanulmányozni azonban – például – a klasszicista és az azon túlmutató jegyeket vagy a polgári olvasóközönség hiányának problémáját csak az egyik szerző művein tanulmányoznánk alaposabban.

De térjünk vissza a „nemzeti-társadalmi kohézió” kérdéshez. Nem tudom, sőt nem hiszem, hogy ilyen egyetemes ideológiai platformokat, alapeszméket konszenzusos alapon vagy konszenzust teremtő módon ki lehet munkálni. Talán a reformkori ellenzéknek lehetett eszmei minimálkonszenzusa, talán az 1989 előttieknek is – bár nem vagyok benne biztos, hogy ezek sem csupán politikai közmegegyezések voltak-e. A rendszerváltás utániak viszont biztosan csak politikai megállapodások lehetnek, lehetek volna. A retrospektív antikommunizmus eszmeileg gyengécske közös nevező. Alapkérdésekben lehetett volna politikai megegyezés. Abban a bizonyos demokratikus minimumban. Moncloa-paktum talán születhetett volna a szakpolitikákban – például az oktatáspolitikában. Ezt a NER teljesen lehetlenné teszi, mert egy kormánypárt(-szövetség) építi felülről lefelé, egyetlen pólus köré. (Az oktatáspolitikában egyébként 2010-ig volt némi – nem elégséges – minimálkonszenzus. Szimbolikusan /is/ éppen ezt rúgta föl az új Nemzeti Köznevelési Törvény, mely nem folyamatosan korrigált elődeire épített, hanem teljes fordulatot hirdetett – még az első Orbán-kormány oktatáspolitikájához képest is, természetesen az Antall-

kormányéhoz képest is. Nagyban az új, „nem sztálinista” alkotmányt is a maga hírhedt Preambulumával ilyen ki-sajátító „egységteremtésnek” látom.)

K. F. Akár a politika felől, akár a politika felé köze-lítünk, nem jutunk előre. Éppen azért tartom érdekes kísérletnek, hogy beszélgetünk, mert biztosak lehetünk abban, hogy az elmúlt negyed század hazai történéseit illetően szinte semmiben nem értünk egyet. Nem vita-tom, hogy az új Nemzeti Köznevelési Törvénynek le-hetnek korrekcióra, módosításra szoruló passzusai. Jó okom van azonban arra, hogy amikor egy szakpolitikai döntés bírálata totális kormánykritikába fordul át, két-ségeim legyenek a bírálat hasznosíthatóságát illetően. Engedd meg, hogy hivatkozzam rá: van tapasztalatom arról, mennyire reménytelen bármilyen szakmai kérdést érdemben megvitatni, ha a vitának közvetlenül politikai tétje van. Amikor az Antall-kormány idején – a Kulturá-lis és Oktatási Bizottság elnökeként – az én tisztem volt, hogy érveljek a „jobbboldali” közoktatási törvényjavaslat mellett, az akkori szocialisták és liberálisok által meg-fogalmazott ellenzéki kritika éppúgy katasztrofálisnak minősítette azt, mint ahogyan a mai ellenzék minősíti a Fidesz-kormány oktatáspolitikáját. Ezért gondolom, hogy érdemes megpróbálni irányt változtatni. Negyed-századnyi haszontalan kísérletezés után tudomásul kel-lene vennünk, hogy a kultúra szférájában semmi érdemi változás nem történhet, ha nem a közvetlenül érdekeltek diskurzusa teremti meg annak feltételeit. Itt hiába vá-runk a mindenkori kormány és a mindenkori ellenzék közötti megegyezésre. A te felvetéssel (tézissel) szemben egyébként azt állítom, hogy a rendszerválto-zás (hogy sajnos vagy hála istennek?, az már nézőpont kérdése!) igenis politikai konszenzusra épült: kom-promisszum született az alkotmányos berendezkedés alapelveit, a NATO-hoz, illetőleg az EU-hoz történő csatlakozást illetően, s ezeknél mélyebb és kiterjedtebb együttműködésnek sem 1990-ben, sem azóta nem vol-tak, nincsenek és – hacsak a tudomány, a kultúra és az oktatás műhelyeiben nem próbáljuk meg depolitizálni az életünket – a közeli jövőben sem lesznek adva a feltételei. Adva vannak ezzel szemben azok a szociális állapotok, pártpolitikai fejlemények és régi/új ideoló-giák, amelyek éppen ennek a negyed százada született konszenzusnak az értelmét és életképességét kérdője-lezik meg, s egy radikális fordulat szükségessége mellett érvelnek. Az említett – nagyon-nagyon bizonytalan kimenetelű – radikális fordulat elkerülésének egyetlen esélyét éppen abban látom, hogy a szakmai vitáinkból megpróbáljuk kiiktatni a politikai szempontokat. Sem-

mi garancia nincs arra, hogy ez eredményes lehet, de ta-lán egy pici esélye mégis van, hogy jutunk valamire. Sem te, sem én nem kötelezzük magunkat arra, hogy máskor, máshol nem nyilatkozunk meg a politika műfajában is, s igen valószínű, hogy egyikünk sem fogja mérsékelni magát csak azért, mert szakmai ügyekben keressük az együttműködés lehetőségét.

Én sem abból a hipotézisből indulok ki, hogy létezik egy mindannyiunk számára egyértelmű, ’kanonizál-ható’ magyarságélmény, csupán arra a – fentebb már említett – tapasztalatra kellene támaszkodnunk, amely szerint a magyar irodalomban született és kifejlődött modern (polgári) nemzeti közösségeszmének soha nem a vitatott tradíció, s nem az adott „jelen”, hanem mindig is a jövőre irányultság volt a legfontosabb ismérve. Ezért történhetett meg, hogy hosszú időn keresztül erősebb-nek bizonyult minden más – az övénel gyengébb „társa-dalmi kohéziójú” – riválisánál: legyőzte a rendi kiváltsá-gokból (nemes–nem nemes), a politikai szembenállásból (labanc–kuruc), a felekezeti különbözőségekből (katoli-kus–protestáns) és az eltérő reformkoncepciókból (libe-rális–konzervatív) kiinduló egységteremtő törekvéseket – gazdag példaanyagot szolgáltatván ezzel a szellemi pol-gárháborúvá eszkalálódó népi-urbánus ellentét meghala-dására törekvőknek is.

A. L. Pontatlanul fogalmaztam. A rendszerváltás idején valóban megvolt az egyetértés az általad felsorolt axió-mákban. Azzal is egyetértetek, hogy mostanság megkérdő-jeleződnek ezek a közös axiómák. Abban talán különbség van köztünk, hogy ez a megkérdőjeleződés főleg a jövőt fenyegető veszély-e vagy inkább – mint szerintem – már nem kis részben végbe is ment történés. Nagyon-nagyon jó lenne, ha depolitizálhatnánk életünket – többek kö-zött – „a tudomány, a kultúra és az oktatás műhelyeiben”. Csak a tendenciák nem erre mutatnak. Például itt ez a fórum, a Magyar Művészeti Akadémia *Magyar Művészet* nevű folyóirata, amelyben nemes szándékok helyet ad ennek a párbeszédnek. Nem mondhatok le az övön aluli ütésről, mert annyira tiszta példa. Ez egy gyönyörű és jól szerkesztett periodika, de párját ritkító minőségű kivite-le, hihetetlenül gazdag és szép képanyaga nem képzelhető el – 990 forintért! – hatalmas mértékű politikai támoga-tás nélkül. Én elveim feladása nélkül megszólalhatok e folyóiratban, ha azt mondom, amit gondolok, de egy je-lentős művész belépése az Akadémiába aligha tekinthető politikától független lépésnek. A szakemberek vágya a depolitizálásra nehezen fér össze a ma végbemenő erős centralizálással, amelyet egy ideológiailag – természetese-n – nem semleges kormány hajt végre.

Nem hiszem, hogy a nemzeti közösségeszme legyőzte, termékeny módon integrálta volna az általa említett pólusokat. A nemes–nem nemes szembenállás kivételével. Kilengéseket és túlélési alkalmazkodásokat látok inkább, nem egy átfogóbb eszme, a nemzeti fölülkerekedését. Bizonyos közösségvállalásokat gyakran egy-egy közös ellenség, közös trauma tudott csak létrehozni, azonban igazi békeidőben ez szerintem nemigen ment, illetve nem eszmei alapon ment. Árpád és Zalán, Werbőczy és Dózsa, Ady és Tisza történelmünk részeként megérthető, még talán a kettős azonosulás is megy. Nekem még Kádár és Nagy Imre is. Szálasi és Rákosi viszont már csak rideg tudásként része az önismeretemnek. De ezen még gondolkoznom kell.

K. F. Hadd reflektáljak előbb ez utóbbi észrevételeidre! Az a megjegyzésed, amely szerint „bizonyos közösségvállalásokat gyakran egy-egy közös ellenség, közös trauma tudott csak létrehozni”, s hogy azoknak „nem eszmei alapja” volt, csak megerősít abban a gyanúmban, hogy vakvágányra futott a klasszikus magyar irodalom tanítása. Általában („gyakran”) valóban a közös ellenség tereli egy táborba a sokféle ellentétől feszülő társadalmakat, csak hogy Magyarországon éppen a modern, polgári nemzet kialakulásának és rendszerformáló hatásának századában ennek éppen a fordítottja történt. Azt az összefogást, amely 1848/49-ben jött létre, nem a közös (külső) ellenséggel szembeni szerveződés kénysze-re magyarázza. Éppen ellenkezőleg: a társadalom még működő belső kohéziós erői produkáltak olyan egységet, amely azután az egyébként rivalizáló nagyhatalmak közös katonai akcióját provokálta ki.

Te csak a nemes–nem nemes szembenállás esetében látod bizonyíthatónak, hogy a nemzeti közösségeszme képes volt oldani társadalmi feszültségeket. A vallási/egyházi konfliktusok „demilitarizálása” talán az osztályellentétek mérséklésénél is fontosabb esemény volt. Hosszú folyamat vezetett el a vallások/felekezetek egyenjogúságát kimondó tordai országgyűléstől (1568) a zsidók emancipációját kimondó országgyűlésig (1867), s kétségtelen, hogy ebben a folyamatban irodalmi hatásoknak (pl. Lessing *Bölcs Náthánja*) és hatalmi-politikai érdekeknek (lásd II. József türelmi rendelete, 1781!) is fontos szerepe volt. Ha azonban nemcsak a jogalkotás kiemelkedő teljesítményeire, hanem a szellemi élet eseményeire is figyelünk, a felekezeti és a nemzeti tudat viszonyában minőségi változást már a XIX. század elején regisztrálhatunk. Azokban az esztendőben, amikor – Európa több országától eltérően – végleg lekerül a napirendről a vallási egység megteremtésének programja, s amikor az akkor

már mélyen hívő Kazinczy hatására megérlelődik az a felismerés, hogy a nemzetet – mint politikai közösséget – nem lehet „felekezeti unió”-ra építeni. Sokkal mélyebb és „önelvűbb” szellemi folyamatok alakították tehát a magyar kultúrát, sem hogy pusztán „kilengéseket” és „túlélési alkalmazkodásokat” lássunk a nemzeteszme (majdani) irodalmi megnyilatkozásai mögött.

Nem gondolom, hogy tizenéves ifjakat ennek az eszmétörténeti folyamatnak a történettudományra tartozó ismeretanyagával kellene terhelni, de azt igen, hogy az életkori sajátosságaikhoz illő módszerek segítségével esztétikai élményként sajátítható el a kollektív önismertnek ez a sajátosan magyar minősége.

De nem akarok kitérni „övnön aluli” ütések elől sem. Te „hatalmas méretű politikai támogatással” magyarázod, hogy ezt a periodikát mindössze 990 Ft-ért meg lehet vásárolni.

Ugyanolyan állami támogatás ez, mint amelyet más állami, köz- és felsőoktatási intézmények, illetőleg a központi vagy az önkormányzati költségvetésből fenntartott kulturális műhelyek kapnak. Ezer példányszámot sem elérő kiadványról lévén szó (a nagyközönség ugyanis az interneten is hozzáférhet!), nem a piaci logika, csupán az a szándék motiválta a kiadót, hogy minél több oktatási és művészeti intézmény könyvtárába eljuttassa.

Amit a Magyar Művészeti Akadémiába belépő művészek politikai motivációjáról gondolsz, feltehetőleg korábbi tapasztalataidra – vagy újabb keletű, de ellenőrizetlen értesüléseidre – vezethető vissza. Történelmi tény, hogy az intézmény civil előzménye az ún. nemzeti/konzervatív oldalhoz tartozó művész értelmiségiek szerveződése volt, de az is történelmi tény, hogy a Magyar Művészeti Akadémiát létrehozó országgyűlés az MTA-éval azonos jogállású intézményt alapított. Ha veszed a fáradságot, és áttekinted a 2011 óta belépett (felvett) akadémikusok névsorát, aligha fogod azt gondolni, hogy pártpolitikai rokonszenvek alapján szerveződő csoportosulásról van szó. (Ők maguk ezt biztosan kikérik maguknak!) Nem vitatom: az állam által támogatott kulturális intézmények mindig ki lehetnek téve a politikai befolyásolás kísérleteinek. De látni vélem annak az esélyét is, hogy ezek az autonóm fórumok, műhelyek, intézmények – esetünkben éppen ez a periodika – partneri viszonyba is kerülhetnek a politikával.

A. L. Igazad van, a közös nemzeti célok, a nemzet eszménye és eszméje több ponton volt képes segíteni a feloldhatatlannak látszó ellentétek feloldását, mint azt az előbb átgondolatlanul állítottam. És abban is igazad van, hogy a polgári nemzet születésének időszakára vonatko-

zóan tévedés a nemzeti eszmét valamiféle defenzív-reaktív ideológiára redukálni. Igen, mi kezdeményeztünk, a Monarchia hatalmi gépezete csak reagált. Azt viszont félreértetted, hogy a nemzeteszme vagy ennek irodalmi megnyilvánulásai „mögött” kilengéseket és túlélési alkalmazkodásokat látnék. Nem a nemzeteszmet akarom eszközzé degradálni, hanem azt próbáltam kifejezni, hogy az általad említett pólusok (kuruc–labanc stb.) között voltak, vannak ilyen mozgások, amelyeknek szerintem nem mindig tudott a nemzet eszméje – szintézist alkotva – fölébe kerekedni. Szerintem is vitathatatlan, hogy ama lengőmozgásoknál *„sokkal mélyebb és »önelvűbb« szellemi folyamatok alakították [...] a magyar kultúrát”*. Más kérdés, hogy a Habsburg Monarchiában a nemzet azért is lehetett a megosztottságok, kettősségek fölé emelő tényező, mert függőségben, a függőséget mérsékelve vagy azzal szembeszállva kellett magunkat modern európai nemzetként megteremteni. Ma nincs ilyen jól körülhatárolható ellenség vagy ellenfél, ezért is lehetetlen az ellentéteket nemzeti alapon, a nemzetre hivatkozva meghaladni. Az Európai Uniót ilyen ellenséggé stilizálni egyrészt alaptalan, másrészt veszélyes játék a tűzzel. Nem azért, mert a nagyhatalom letámad bennünket, hanem azért – hogy szűkebb életterületemnél maradjak –, mert ha így folytatjuk, nem részesülünk abból a strukturális alpból, amelyből például ma Magyarországon a pedagógus életpályamodell vagy a tankönyvfejlesztés finanszírozódik, amely miatt a magyar oktatási rendszer egyelőre nem omlott össze. Másfelől hiszem, hogy a globalizálódás korában a nemzeti hagyomány jelentősége igenis nőtt, a hagyományközösség fontossága fokozódott. Ezért sem szabad folyvást politikai aprópénzre váltani közösségünk aranyalapját.

A Magyar Művészeti Akadémia kérdésében nem szeretnék szám- vagy állóháborúba keveredni veled. Önfegyelmet tanúsítva, a te szavaidat visszafordítva csak annyit mondok, hogy nem volt szerencsés, hogy „a Magyar Művészeti Akadémiát létrehozó országgyűlés [olyan] az MTA-éval azonos jogállású intézményt” alapított, amelynek „civil előzménye az ún. nemzeti/konzervatív oldalhoz tartozó művész-értelmiségiek szerveződése volt”. Szerintem innen kezdve nehéz az akadémia oldalak fölöttiségét hitelesen állítani. Nem szeretném a 2011 utáni belépők – retorikai gesztusként – javasolt névsorolvasását és politikai címkézését elvégezni. Ráadásul tagozatonként némileg különbözik is a helyzet. Bizonyos, hogy az Akadémiának nem csak kormánypárti tagjai vannak, miképpen az is, hogy az irodalmi tagozatban a számom-

ra legfontosabb, a szerintem legnagyobb nemzeti értéket jelentő írók zöme nem véletlenül hiányzik.

Nem egészen értem, mit jelent a kollektív önismeretnek sajátosan magyar minősége. Nemzeti önismeret természetesen kell(ene), de én ezt semmiképpen sem sajátosan magyar minőségnek nevezném. Ma az igazán nagy baj a magyar nemzettudat erőteljes etnicizálódása és a nemzeti ideológia megosztó jellege. Az irodalomtanítás a horvát–magyar Zrinyivel, a szlovák–magyar Petőfivel, a német–magyar Máraival, a zsidó–magyar Radnóttal talán tehet valamit ez ellen. Másfelől tudomásul kellene venni, hogy valaki sokféleképpen lehet magyar. A politikai nemzet tagja, a pusztán magyar állampolgár is magyar, bármilyen legyen is a kultúrája. A hagyományvállalás lehetőség, viszonzást kiváltó ajándék legyen és ne kötelesség. Nem úgy értem, hogy az iskola ne avassa be a diákokat a magyar kultúrába, csak azt, hogy ne adja parancsba az azonosulást.

K. F. Számomra a Magyar Művészeti Akadémia ügye – jóllehet sem a létrehozásáért felelős politikus nem voltam, sem tagja nem vagyok – személyes ügy. Azért az, mert – az 1990-es évek elején – politikus szereplője voltam annak a kudarccal végződő kísérletnek, amelynek célja volt, hogy az MTA-ba integrálja a „nemzeti/konzervatív” oldalhoz tartozó művészeket. Tanúsíthatom, hogy nem őket terheli a felelősség, hogy ez az integráció nem sikerült. Nem azt mérlegelem ezért, hogy „szerencsés volt-e” létrejöttének módja, hanem hogy meg tud-e felelni a törvényben rögzített kötelezettségének, mely szerint politikai hovatartozástól függetlenül kell képviselnie az egész magyar művésztaársadalmat. Hogy ez ma még nem így van, annak okát sokan a kirekesztés szándékában látják, én súlyosabb problémának érzem az elzárkózás indítékait. Ugyanazt remélem, mint amit a nemzetpolitikával kapcsolatban már elmondtam: a jövőre irányuló kulturális stratégia meghaladhatóvá teszi ezt az állapotot.

Kerülni szerettem volna az aktuálpolitikát, de örülök, hogy egy fontos mozzanatát mégis érintetted. Az Európai Unió s a hozzá fűződő viszonyunk jó példája annak, hogyan lehet összeegyeztetni egy közösség iránti feltétlen elkötelezettségünket az együttműködés minőségének radikális kritikájával. Ez utóbbit semmiképpen nem téveszteném össze az EU- ellenséggé stilizálásával.

Természetesen minden nemzettudat sajátos karakterű, de amikor „sajátosan magyar minőségről” beszélek, különös értéket is tulajdonítok annak. Ne felejtjük el, hogy éppen akkor, amikor egész Európában a restaurációs ideológiák és a nacionalizmusok járványa kezdett terjedni, s amikor azokkal szemben csak az utópista szocialisták

karanténjai ígértek védelmet, a magyar irodalomban (Kazinczy, Katona, Kölcsey, Vörösmarty, Eötvös, Jókai, Kemény, Petőfi, Arany) a politikai közösség legkorszerűbb ideája érlelődött. A 'nemzet' eszméje akkortól kezdve nem a vérségi kötelékek vagy az előjogok tudatából táplálkozott, és nem is valamely egyház spirituális hatalmára utalt, hanem egy minden szempontból – szociális, jogi, nemzetiségi, felekezeti hovatartozás szerint is – heterogén társadalom érdekközösségének felismerését fejezte ki. E nélkül az eszmetörténeti előzmény nélkül nem hathatta volna át a reformkor egymással versengő – plebejus, polgári, nemesi liberális és rendiesen konzervatív – törekvéseit az érdekegyesítés eszméje, s a legnagyobb riválisok személyi ellentéteit sem mérsékelhette volna a „közös ügy” iránti elkötelezettség.

Távol áll tőlem, hogy ezt az eszme- és politikatörténeti ismeretanyagot állítsam a tantárgy középpontjába, de meggyőződésem, hogy a magyartanítás értékszempontjai nem függetleníthetők a belőle kibontakozó tanulságoktól. Summa summarum: feltevéseddel ellentétben – amely szerint a nemzeti közös nevezőt illetően a reformkorban is csak „eszmei minimálkonszenzusról” lehetett szó, s a rendszerváltozás utániak (ti. a konszenzusok) csak „politikai megegyezések lehetnek, lehettek volna” – én – miután a politikai megbékélés (megegyezés) lehetőségét reménytelenül távolinak látom – az egymásrautaltság *érzésének* (reformkoriasan szólva: az „érdekegyesítési” kényszer tudatának) ébren tarthatóságában és mozgósíthatóságában hiszek. S persze abban, hogy ebben a misszióban kitüntetett szerepe lehet a magyartanításnak.

Azaz a magyartanítás egyik céljának kell tekintenünk a jövőben is, hogy minden tanulóban tudatosítsa: személyes sorsa, egyéni életpályája, boldogulása, karrierje nem független a nemzeti közösség sorsának alakulásától, s hogy rajta is múlik: nyűgöt, koloncot vagy érzelmi erőforrást jelent-e számára ez a sorsközösség.

Azt gondolom, hogy ezt és az ehhez hasonló alapkérdéseket kellene megvitatni, mielőtt az „etatista-centralizáló” és a „liberális” tévutakat elkerülve konkrét „tananyag-szervezési elveket” egyeztetnénk.

A. L. Az „előbb”-ben és az „utóbb”-ban nem értünk egyet, jeleztem, hogy számomra ama tananyag-szervezési elvek tanulásfelfogást, emberképet, világnézetet is jelentenek. Ezért kicsit sajnálom is, hogy engedtem, hogy olyan területre vigyél, amelyen jóval kevésbe vagyok otthon, mint a magyartanítás technológiaiainak tűnő, ámde korántsem pusztán technológiai kérdéseiben. Azonban nem tudatom és akaratom ellenére zajlott így ez a kirándulás. Talán így többet tanultam, mintha

zavartalanul pusztán saját vesszőparipáimat hajtogattam volna.

Amiben maradéktalanul egyetértünk: a globalizáció korában a nemzeti hagyomány ápolása talán az eddigieknél is fontosabb, s nemcsak a közösség érdekében, hanem a személyes identitás megalkotása szempontjából is. S ha a közvetlen politikai haszonszerzés, a jelszavak, a kampányok és a nemzet megosztása helyett a nemzeti kultúrára vetett hangsúly az Illyés-féle „haza a magasban” és az Ottlikék-féle „másik Magyarország” jövő felé orientáló eszményéhez járul hozzá, akkor magam is szeretnék hozzátenni ehhez az építkezéshez vagy újjáépítéshez. Új beszélgetés kezdődhetne itt, amelyben az „érdekegyesítési kényszer” mibenlétéről és tudatának ébren tarthatóságáról kellene gondolkodnunk.

K. F. Köszönöm a beszélgetést.

JEGYZETEK

- 1 Arató László: *Ady az iskolában – recepciós apályban és dagályban*. Iskolakultúra, 2014/3, 3–16. oldal, http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2014/2014_3.pdf

Interjú Korompayné Sebestyén Nórával

■ **Kulin Ferenc** – A magyartanítás egyszerre birkózik a közoktatás rendszeréből fakadó nehézségekkel („integrált” középfokú oktatás, egymást kirekesztő irodalmi kánonok, a dinamikus gyarapodó tananyag szelekciójának nehézségei, a „digitális” nemzedék olvasáskultúrájának hanyatlása stb.), de vannak a tantárgy oktatásának sajátos, szakmódszertani problémái is. Ez utóbbiak hátterében a táborokra szakadt szellemi elit világnézeti és értékszemléleti tájékozódásának összehangolatlansága is kitapintható, s ez sokáig a világi és az egyházi nevelési elvek éles szembenállásában is jelentkezett. A kétféle pedagógiai ethoszhoz fűződő érzelmi viszonyt nevezhetnénk szigorúan magánügynek is, ha a rendszerváltozást követő tanügyi reformok – alap-, közép- és felsőfokon is – nem tették volna egyenrangúvá az állami és az egyházi tanintézményeket. Azok a feltételek azonban, amelyeket az 1993-as közoktatási, illetőleg felsőoktatási törvények teremtek, nem csupán az állampolgárok vallási-felekezeti identitásának megvallását és megerősítését tették lehetővé, de ösztönzően hatottak a világnézeti nevelés, a módszertani és tantárgy-pedagógiai reformtörekvésekre is.

Ön hosszú éveket tartott szakmódszertani órákat a Károli Gáspár Református Egyetem magyar szakos tanárjelöltjeinek, teológushallgatóknak is tanított irodalmat, s ma is egyházi tanintézmény, a Deák Téri Evangélikus Gimnázium drámapedagógiával is foglalkozó magyartanára. Kérem, beszéljen a tapasztalatairól: milyen lehetőségeket biztosított / biztosít az egyházi háttér

- a tankönyvek kiválasztásában, a tananyag súlypontjainak kialakításában;
- sajátos módszerek alkalmazásában és pedagógiai elvek érvényesítésében;
- az irodalom szeretetét, az olvasásra nevelés tanórán kívüli alkalmainak megteremtésében.

Korompayné Sebestyén Nóra — A magyar nyelv és irodalom tanítása mindig és minden iskolatípusban kiemelten fontos feladat, hiszen nemcsak egy a tantárgyak

közül, hanem valamennyi tárgy „anyaga” is: anyanyelvünkön szólalunk meg a kémia-, a fizikaórán, s amikor a kicsik természetismeretből az Alföld élővilágáról tanulnak, nem hagyhatják ki Petőfi versének említését sem. A nyelvtan tanításának természetesen nincs sajátosan egyházi iskolai metodikája, az irodalom azonban művészeti tárgy is: tanításának módszerei épp ezért nagyon változatosak, sokszor eltérnek más tárgyak megközelítésétől.

K. F. Arra gondol, hogy egy felekezeti iskolában „kötelezően” erős hangsúlyt kap a vallásos világnézet?

K. S. N. Nem erre gondolok. Az irodalom tanítása során ez a szempont csak közvetve érvényesülhet. Inkább arról van szó, hogy az egyházi iskolák kedvezőbb helyzetben vannak az irodalomtanítás tekintetében, hiszen nagyon fontos műveket (*Biblia*, középkori vallásos irodalom...) más tanórákon (hittan, egyházi ének) is tanulnak a diákok, így már nem az alapoktól indulunk, hanem van mire építeni.

A tankönyvek kiválasztása mindenütt felelős döntésen nyugszik: az egyházi iskolában is a kerettanterv és a helyi tanterv alapján a munkaközösség választja ki, melyik könyv legyen a tanítás segítője. Persze hiába áll rendelkezésre ragyogó tankönyv, ha a tanár tudása és személyisége nem teszi fényessé és vonzóvá a tárgyat: az irodalmat. A jövőben érdekesebb lesz a helyzet, hiszen csak két tankönyv közül választhatunk majd mindannyian!

K. F. Így „érdekesebb” lesz?!

K. S. N. Ha az a választék szűkülésének az oka, hogy közelednek egymáshoz a szakmai álláspontok, az új szabályozást csak üdvözölni lehet. Majd a gyakorlatban dől el, hogy erről van-e szó.

A tananyag súlypontjait is a már említett dokumentumok jelzik: kilencven százalékban a központilag előírt anyagot követjük, a maradék tízet az iskola maga formálja. Nálunk például nagyobb hangsúlyt kap az evangélikus Berzsenyi; szabadon választott érettségi tételünk Reményik Sándor költészete, és Weöres Sándor is kiemelt

helyet foglal el az órákon és azokon kívül is: a Weöres-centenáriumra emlékműsort, versenyt is szerveztünk.

K. F. A három evangélikus költő kiemelése a felekezeti kötődést is erősíti a tanulóknál?

K. S. N. Bizonyára segíti, de nem ez a lényeg. Fontosabb ennél egy sajátos szellemi érzékenység kialakítása.

Azt hiszem, ebben inkább a tanár „hangsúlyai” a döntők, s talán ezért is más, érzékenyebb az egyházi iskolákban az irodalomtanítás és -tanulás: finomabb húrokat tudunk megpendíteni a gyerekekben, mélyebbről nyilatkoznak meg; sokszor úgy érzem, pontosabban látják a művekben a lélektani-erkölcsi motivációt, s az órákon kialakuló vitákban biztosabb, megalapozottabb az értékítéletük, mint másutt tanuló kortársaiké.

K. F. Ez az észrevétele bizonyára már a tanárképzésben szerzett benyomásait tükrözi...

K. S. N. Természetesen nem szeretnék általánosítani, sem túl-, sem lebecsülni nem akarok egyetlen diákot sem, de többéves felsőoktatási tapasztalatom is előbbi megállapításomat támasztja alá: az általam tanított egyetemisták sokféle iskolatípusból kerültek össze, s bizony nem volt könnyű sem rávenni némelyiküket bármiféle megnyilatkozásra vagy egy adott műben felmerülő morális probléma értékelésére, sem megtanítani egyiküket-másikukat a tanórai vita módszerére, a vita elrendezésére, lezárására.

K. F. Nem érezhették úgy az állami iskolákból érkezett tanár szakos hallgatók, hogy az egyházi egyetemi képzésben elmélyült teológiai felkészültséget is elvárnak tőlük?

K. S. N. Az én óráimon semmi ilyesmit nem érezhettek. Az előbb említett tanári hangsúlyokról pedig azt gondolom, az egyházi iskolában tanító tanárnak sem

szükséges folyamatosan Istenről, vallásról, hitről beszélnie, mert Simone Weilrel vallom:

„Hogy valakinek a lelkében ott él-e az isteni szeretet lángja, észreveszem szavaiból. Nem amikor az Istenről beszél, hanem amikor földi dolgokról szól.”

Egy alkalommal néhány tanítványommal egyházi szervezésű beszélgetésen vettünk részt, amelyen iskolánk színjátszó köréről kérdezték bennünket. Egy kedves idős hölgy azt vetette fel, játsszunk inkább vallásos témájú darabokat, mert szép-szép a sok addigi bemutatott mű (Molière-t, Szigligetit, Shaw-t adtunk elő), de nem esett szó Istenről... Akkor épp az *Anyegin* bemutatója után voltunk, s a Tatjánát alakító érzékeny és okos nagylány azt válaszolta, hogy ő épp a Puskin-műből tanulta meg, mi a hűség, a tartás, a tisztesség, s úgy gondolja, ezek mind olyan értékek, amelyek Istent mutatják meg az irodalomban, az irodalmat megértve pedig a mindennapokban...

Akkor nagyon erősen éreztem, hogy milyen nagyszerű tanárnak, irodalmat tanító tanárnak lenni, és hogy az a bizonyos „isteni szeretet lángja” milyen messzire tud világítani, s mekkora meleget tud adni!

Ami a sajátos (egyházi iskolai) pedagógiai elveket illeti, nem hiszem, hogy a más iskolatípusban tanítók felfogásának *lényegesen különbözniük* kellene ezektől: legfontosabb a gyerekek szeretete és ismerete, valamint a biztos szaktárgyi tudás és az irodalom szeretete, ezért sohasem a teljesítményorientált tanítás és tanulás áll a munkánk középpontjában, hanem annak felismertetése, hogy az irodalom napi szükséglet; olyan csodás lehetőség, amely – Babitscsal szólva – „kiröpít a pontból és pillanatból”, amely segíthet gyakorlati problémák megoldásában, s amelyben tetten érhető az örök isteni is.

K. F. Én sem hiszem, hogy „lényegesen különbözők” lennének a vallásos és a nem hívő emberek művészi élményei. Éppen ellenkezőleg: azáltal, hogy az egyházak nagyobb szerepet játszanak a közoktatásban, mint az ezredfordulót megelőző fél évszázad során, mintha felértékelődött volna az esztétikai nevelés jelentősége a teológusok gondolkodásában is.

K. S. N. A Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Karán egy félévig vezettem szemináriumot „Istenes versek a magyar irodalomban” címmel (remélem, ennek folytatása is lesz), amelynek célja épp az volt, hogy a majdan szolgáló lelkészek biztonsággal találjanak támaszt az irodalomban, ha példa, értelmezés, magyarázat szükséges a prédikációhoz. Úgy láttam a visszajelzésekből, hogy nagy szükség volt és van erre, s a hallgatók majd’ mindegyike örömmel és érdeklődve vett részt az órákon.

K. F. És milyen lehetőségeket kínál az egyházi középiskola az irodalom és a hittan, a művészet és a vallás értékeinek közelítésére?

K. S. N. Az egyházi iskolákban nagyon sok lehetőség van a tanórákon kívül is olyan alkalmakra, amelyek az irodalom szeretetét, ismeretét erősítik.

Mindkét tagozaton heti két (az órarendbe épített) hittanóra van, igény szerint felekezeti bontásban. Minden hétfőn 7:30-tól diákok és tanárok hétkezdi áhítaton vesznek részt a Deák téri evangélikus templomban, lelki erősítéssel indulva a heti közös munkának. De ugyanaz az iskolalelkész, aki ezt a „munkát” végzi, délutánonként programokat is szervez az itt tanuló gyerekeknek (bibliaóra, filmklub, zenélés és zenehallgatás).

Mint látszik, sokan segítik a magyartanár munkáját, amely a tanórán kívül is igen szerteágazó: irodalmi és versmondóversenyekre készítünk fel diákokat; két évente drámaíró-pályázatot hirdetünk, amelynek témái az iskola múltjához kötődnek, s amelynek díjazott műveit a nemzeti és egyházi ünnepeken mutatjuk be; a színjátszókör nyolc esztendeje működik, és sok nagy, emlékezetes bemutató áll mögöttünk. Legutóbb, december 17-én Csiky Gergely *A nagymama* című komédiáját adtuk elő, és nagyon büszke voltam a diákjaimra ez alkalommal is... Egyszer az egyik édesanya azt mondta nekem, hogy kislány mindig azért várja a keddet, mert akkor színjátszókör van. Egy másik, szomorú, de átfénylő pillanat az volt, amikor egy kis tanítványom édesapja váratlanul meghalt, és a gyerek nagyon szenvedett, s akkor arról beszélgettünk, hogy a művészek megformálják a fájdalmukat, úgy oldják fel. Csendesen hallgatott, bólintott, s néhány hét múlva elmondta, hogy egy regény írásába fogott, amely tényleg nagyon segít neki. Tízéves volt akkor.

Mint más iskolákban, nálunk is gyakoriak a színházlátogatások; a versenyek jutalmai nemcsak könyvek, hanem színházjegyek is; sokszor hívunk meg előadókat; az évente megrendezett „Deák-napok” vendégei voltak már költők és színészek, irodalomtörténészek és írók, akikkel a diákoknak módjuk volt beszélgetni is – ez mindig nagy élmény.

K. F. Belefér mindez egy tanár munkaidejébe?

K. S. N. Gyakran hallom, hogy a tanári munka nincs eléggé megbecsülve. Lehet, hogy ez igaz is, ha forintosítva nézi valaki. De én nem így akarom nézni, és sokan nem így akarjuk nézni: van, ami nem fordítható át pénzre. Sokszor idézem tanítványaimnak kedves Babits-gondolatomat az *Örökké ég...*-ből: „Hiszek a nehézben, hogy nem lehetetlen!” És hiszek a gyerekekben, az irodalom teremtő és megtartó erejében, amely a megtartó Teremtő erejéből mindannyiunké lehet.

K. F. Köszönöm az interjút!

Zirkuli Péter

Az irodalom tanítása

Kitekintés az irodalomtanítás francia változatára

■ Az irodalom: művészet, a művészetek egyik ága. A rokon művészetek s mesterségek (zene, tánc, film, színház, képzőművészet) művelőinek és oktatóinak egybehangzó észlelete, hogy csak a technika tanítható. S ez alighanem így igaz. Esetükben viszont minden érdemes alkalommal ott szerepel a mester, kire később hivatkozik a tanítvány mint tanítóra. A mester pedig igazából mégsem csupán technikát tanít, ad át, hanem valami nehezen megfogalmazható és semmiképp sem nélkülözhető személyes tudást, mint valami sugárzást, mely tanítványait egész életük során elkíséri.¹ Ilyesféle természetesen létezhet az irodalom tanításában is (például én magam is máig őrzöm hajdanvolt szatmári irodalomtanárom, a több tankönyvet is jegyzett Antal Péter tanításának szavakba nehezen foglалható, de azóta is nélkülözhetetlen részeit, akárcsak a kolozsvári egyetemről Láng Gusztáv verselemző szemináriumának több tanulságát...).

Egyéb művészeti ágakhoz képest eltérés meg bökkenő, hogy írni és olvasni mindannyiunkat megtanítottak az elemi iskola alsó tagozatán. Ezt követően sokan képzelhették, hogy akkor tehát ők tudnak írni és olvasni. Pedig dehogy!

A francia irodalomtanítás egyik sajátossága, hogy erre a felismerésre alapoz. A felismerésnek van magyar hagyománya is. Évszázada Riedl Frigyes magyarázta diákjainak: az irodalom oktatása arra való, hogy megtanítson az olvasás művészetére. Tanítványa, Benedek Marcell idézi is a mester szavait klasszikus (és sajnálatosan kissé feledett) könyvének, *Az olvasás művészetének* elején.² Hiszen szó arról van, hogy az írás művészetének klasszikusait tanulmányozva megtanuljuk – amennyire lehet – az olvasás művészetét. Elkerüljük azt a balképzetet, hogy mivel immár nem vagyunk analfabéták, írhatunk bármit, akár remekművet is, és tudunk olvasni.

Mint minden nemzeti irodalomtanítás, természetesen a francia sem tekint el attól, hogy a tanulókat elkalauzolja valamiféle nemzeti panteonba, hisz klasszikusokat iktat tanrendbe. E kalauzolás módja azonban az egyik eltérés a magyarhoz képest. Egyrészt azért, mert erre – az irodalomtanításon kívül – több más tárgy is hivatott. Így, s már az általános iskolában, hivatott rá nemcsak a történelem s a földrajz, hanem a honpolgári ismeretek (*éducation civique*) nevű tantárgy, valamint a vallásoktatás is, mely nem kötelező, de mindenki számára nyitott. Állam és egyház gondos szétválasztásának következménye a francia közoktatásban az állam semlegességének elve, továbbá a *laïcité*, az oktatás világi volta. Ez – mondja igen szabatosan Ádám Péter francia–magyar kulturális szótárában – „nem antiklerikalizmus és nem is ateizmus: mindössze annak felismerése, hogy Franciaországban csak a világi és a spirituális radikális szétválasztásával, illetve az állami semlegesség következetes tiszteletben tartásával lehet elkerülni a felekezeti konfliktusokat. Ebből a szempontból a *laïcité* elve szorosan összefügg a vallásszabadság elvével [...], mi több, emennek előfeltétele.”³

(Hozzátenném: s mivel ez a lelkiismereti szabadság tiszteletben tartását is jelenti, vonatkozik ugyanez arra is, hogy szigorúan kerülendők a pártosan pártszerű politikai véleménynyilvánítások is a tantermekben.) Mind

az állami, mind a magán, azaz egyházi, jórészt katolikus iskolákban oly módon ajánlott tehát a vallásoktatás, hogy az összerakott órarend minden tanulónak lehetőséget ad – kötelezettség nélkül – ilyen óra látogatására, választása szerint. (Szemléltető közbevetés: az egyik jól jegyzett párizsi katolikus általános iskola diákjának buddhista szülei kérték: vehessen részt gyermekük a hittanórán, nem azért, hogy esetleg keresztény hitre térjen, mit nem szeretnének, hanem azért, hogy belülről ismerje meg a családot befogadó ország hitvilágát, hagyományait.) Társul e tárgyakhoz középiskolás szinten a filozófia, mely gondolatmenetek követésére, elemzésére, érvelésre tanít, amiként irodalomórán az értekező prózai művek argumentációs technikájának elemzése.

Másrészt pedig azért is tér el a magyarétól a nemzeti hagyományok kezelése, mert általános iskolától könyvek, szótárak, lexikonok használatára és tevékeny szövegértelmezésre készített. Hogy miként, azt próbálom a következőkben áttekintetni. Megjegyezve: a nemzetnek mint közös emlékezetnek a vizsgálatában az utóbbi negyedszázad kiemelkedő történeti munkája sugallhat fordulatot. A könyvkiadóként, történész professzor-ként egyaránt neves Pierre Nora vezetett jó évtizeden át szakszemináriumot egy felsőoktatási intézményben (EHESS – École des Hautes Études en Sciences Sociales). E szemináriumok eredménye volt az abban részt vevő professzorok – mintegy száz szerző – közös (hétkötetes) munkája az emlék helyeiről.⁴ Nem a hagyományos történelmi emlékhelyek áttekintése ez a mű. A közös, nemzeti emlékezetnek mindazokat az azonosítható, konkrét és jelképes helyeit tekinti át, melyek máig meghatározzák – hivatkozásként és ható erőként – a francia köznapokat. Helyet kapott így benne jobb- és baloldal (a XVIII. század végére visszanyúló) ellentéte, július 14-e (az 1789-i forradalom kezdetének dátuma) meg az arra való megemlékezések szertartásának története; a kerékpáros körverseny, a Tour de France, a rendes évi, nyári sportrituálé; a Sorbonne-professzor Lavisse-nak (1842–1922), mint a „nemzet tanítójának” történelemtankönyve és így tovább. S természetesen az alapvető szótár, a Larousse szerzője (1817–1875), ki képzettsége szerint tanító volt, hiszen a modern francia nemzetet – egyebek mellett, de kiemelkedő szereppel – a néptanítók alkották meg. Tanügyi reformjával ezt bízta rájuk Eötvös József ifjabb kortársa, Jules Ferry (1832–1893), aki Toulouse-ba látogatva megdöbben, hogy ott a diákoknak szavát se érti. Vidéken ugyanis virultak a dialektusok meg az egyéb nyelvek: részint a franciával rokon neolatinok (pl. okszitán), részint az egyéb nyelv-

családhoz tartozók (baszk, breton...). A hagyományosan centralizált országban ebből a sokféleségből kellett nyelvi szempontból is egységesen iskolázott egészet teremteni – s ez volt a néptanítók egyik feladata.

Őket a megyei, azaz tankerületi, *école normale* nevű tanítóképzők oktatták, hogy – XIX. század végi, enyhén ironikus, de pontos megnevezéssel – a Francia Köztársaság „fekete ruhás huszárjai” legyenek, ami utal arra is, hogy a francia közoktatás – minden reformmal egyetemben igazából máig – igencsak katonásan szervezett. A gimnáziumi tanárokat pedig az *École Normale Supérieure* képezte (ezt végezte el pl. Sartre, Simone de Beauvoir stb.), melynek mintájára alapította meg – máig érvényes vágyképeit követve – Eötvös Loránd a budapesti Eötvös Collegiumot. Ez az elitképző egyike volt a francia közalkalmazottakat – tanárokat, mérnököket, hivatalnokokat – képző intézményeknek, az ún. *grande école*-oknak (ami szó szerint: ’nagy iskola’). Ide csak szigorú szűrőn át, kétéves előkészítő és versenyvizsga után lehetett (s lehet) bejutni, aki pedig bejut, az tanulmányainak éve alatt a közalkalmazotti kezdő fizetésnek nagyjából megfelelő összegű ösztöndíjat kap. Mindez nem vonatkozott s vonatkozik a közrendű egyetemi polgárookra. Az érettségi – lévén még középkori eredetű – első egyetemi fokozatnak számított hajdan, s ez máig nem változott abban az értelemben, hogy aki francia érettségit szerez, felvételi nélkül beiratkozhat bármely egyetemre. (Egyetemi felvételi vizsgáztatásra több francia oktatási miniszter gondolt az utóbbi időkben – mindannyiszor erőteljes tiltakozást /tüntetést, sztrájkot/ váltva ki. Jól jegyzett egyetemek pedig különféle kiskapukat eszelnek ki, hogy mégiscsak szűrjék a náluk jelentkezőket /elbeszélgetés, motivációs levél stb./)

A közép- és felsőfokú oktatás tömegesedésével mára elég ritka, hogy valaki ún. *agrégation* (lásd lentebb) képesítő vizsgát tett volt *normalien*ként, vagyis az *École Normale Supérieure*-ön szerzett diplomával középiskolában tanítson (Aki *normalien*ként, vagy másként *agrégation*ot szerez, az egyetemi zsargon szerinti rövidítéssel mint PRAG /professeur agrégé/ taníthat egyetemen, ám egyetemi kinevezéshez *docens* szinten doktori, professzori szinten habilitáció szükséges.) A közrendű egyetemisták pedig harmadév után – pár évvel ezelőttig – a régi *école normale*-ok helyébe (az 1990-es évek elején) lépett, valamely egyetemhez csatolt tanárképzőkbe iratkozhattak (*IUFM* – Institut Universitaire de Formation des Maîtres), ahol szakirányú, hároméves alapképzettségűkhöz (*licence* = a klasszikustól eltérő értelemben vett licenciátus, mely némely BA-szintet illetően a bolognai szisztéma bevezetése után is megmaradt elnevezésként

Franciaországban) megtanulhatták, miként is kell szakjukat tanítani. Rengeteg elméleti pedagógiai tárgyat hallgathattak ehhez, a szakmai gyakorlat rovására, s emiatt is bírálták sokan a rendszert. Az átszervezés másik indoka pedig a felsőoktatás európai egységesítése volt. Így jelenleg egyetemeken folyó speciális MA-képzés keretében okosodnak a leendő tanárok (és tanítók, mivel az ő nevük s besorolásuk a régihez képest változott: általános iskolai tanárok lettek). Ami nem változott, az az évtizedek során az általános iskolák felső tagozatán s a középiskolákban oktatók számára kialakított gyakorlat: határozatlan idejű tanári munkaszerződéshez (kinevezett közalkalmazotti szerződéshez, azaz nyugdíjig előre látható besoroláshoz) szükséges letenni a CAPES, illetve az *agrégation* nevű képesítő vizsgát. (Utóbbi, régi és magyarított terminussal, főgimnáziumi oktatásra jogosított – a mai helyzethez, lásd fentebb. Előbbi pedig „*certificat d’aptitudes pédagogiques d’enseignement secondaire*”, vagyis szintén régi s itt pusztán az értelmezéshez használt magyar terminussal: polgári iskolai munkára tett alkalmasság.⁵ Művészetoktatásban is érvényesek e képesítő vizsgához kötött szabályok: „nyugdíjas” álláshoz szükséges megszerezni az oktatói munkát vállaló zenésznek, képzőművésznek a CA-t / = *certificat d’aptitudes*/) Napjainkban s a gyakorlatban ez úgy fest, hogy mind az általános iskolák felső tagozatán, mind gimnáziumban kinevezett tanár lehet valaki CAPES, illetve *agrégation* minősítő vizsgával, a különbség annyi, hogy utóbbinak magasabb a besorolása, tehát a fizetése, és kisebb – heti tizennégy óra – a kötelező óraszama.

Az irodalom tanításához használt könyvek (tankönyvek, segédkönyvek, kommentált szöveggyűjtemények, egy-egy mű tüzetes elemzését ajánló kézikönyvek, klasszikus szövegek szintén kommentált teljes kiadásainak) szerzői általában CAPES, illetve *agrégation* képesítő vizsgát tett s gyakran doktori fokozatot is szerzett tanárok. Az egyik gimnáziumi tankönyvet például az a Pierre Brunel jegyzi, aki a Sorbonne – immár emeritus – professzorként az összehasonlító irodalom nemzetközileg ismert s nagyra becsült művelője, egyébként pedig szintén volt „normalien” (vagyis az École Normale Supérieure volt diákja) és „agrégé”. Bö félezer oldalas tankönyve⁶ – más francia irodalomtankönyvekhez hasonlóan – semmiképp sem beemlézésre való. Összefoglal, fogalmakat határoz meg, s tanácsokat ad művek elemzéséhez. S természetesen azzal kezdi: mit is kell tudnia – az általános iskola felső tagozatán szerzett ismeretek alapján – a kezdő gimnazistának. Áttekinti így az irodalomtörténeti időrendet; a francia nyelv jelenkorivá alakulásának szakaszait, latin eredettől ófrancián át máig; a helyesírási és

grammatikai tudnivalókat és így tovább. Az irodalomelméleti fejezet (kommunikáció, műfajok...) után folytatja az irodalomtörténettel (mindössze jó száz oldalon!), hol visszapillant a középkorra, melyet a gimnáziumi francia irodalomtörténetek többségéhez hasonlóan roppant röviden taglal – lévén az latin, illetve ófrancia (ófrancia: IX–XIII. század, középfraancia: XIV–XVI. század). Az irodalom oktatása pedig a szövegértésre és a több szempontú interpretációra figyel, tehát csak a tanulók számára nyelvileg hozzáférhető olvasmányokat ajánl, így a XVI. századdal indít. (Ófrancia szövegeket egyetemi szöveggyűjtemény is úgy közöl, hogy párhuzamosan adjon a modern francia fordítást. Montaigne XVI. századi esszéinek is van olyan új kiadása, mely mai franciára írja át a klasszikust – igaz, a változatlan eredetinek is több mai kiadása van, zsebkönyvként is.)

A szövegértés azért is fontos, mert a francia irodalom-oktatás elsősorban erre épít, hisz csakis ezen alapulhat műelemzés, összetett irodalmi problémakörök értelmezése – mindezen túl pedig az, hogy bármely élethelyzetben a tanuló szabatosan értse majd felnőttként, mit is mondanak neki (szóban, írásban), s arra reagáljon a lehető legpontosabban, ne saját előfeltevéseire. A szövegértés alapművelete az ún. *explication de texte* (=kb. szövegmagyarázat). Hasonlítható ez a negyvenes években amerikai irodalomtudósok által javasolt s kidolgozott szoros olvasáshoz (*close reading*), a kreatív, szöveg közeli műértelmezéshez. Ám ez annál régebbi, emiatt is két kevésbé sántító hasonlatot említenék. Egyik az, ahogyan latin órákon az auktorokat olvastuk: nem a teljes művet, hanem csak egy-egy szemelvényt, szóról szóra, sorról sorra haladva, szótárt, lexikont használva a megértéshez, majd fordításhoz. Igaz – s bökkenő –, hogy e művelethez régésrég elkészültek a (Karinthy által is emlegetett) „puskák”, amelyek különféle magyarázatok kíséretében megadták a fordítást, így a tunyábbak beérhették a készen szállított-nak a bemagolásával. A másik hasonlat zenei: olyasféle ez, mint valamely partitúra elolvasása és interpretálása – azt kell olvasni, eljátszani, amit a zeneszerző a kottába írt, minden ott lévő hangot, semmi mást. De hát egyazon zeneművet roppant sokféle módon lehet felfogni s előadni, ami az irodalmi szöveg olvasása esetén sincs másként. Az *explication de texte* alapszabálya, hogy csak azt olvassuk és értelmezzük, ami ott áll előttünk, leírva, és ezt szóban adjuk aztán elő – lévén e gyakorlat jelesül szóbeli. Továbbá igazából tankönyvek, segédkönyvek s a tanár által irányított olvasás. (Például a Stendhal-regény, *A pármai klostor* kezdetét – egyebek közt – a következő kérdésekkel ajánlja szövegmagyarázathoz az egyik tankönyv: mikor

vonul be a francia sereg Milánóba, történetírói tárgyyszerűséggel jár-e el a szerző a francia sereg hősiességéért lelkesedve, hasonlítható-e ez a regénykezdet valamely zenei nyitányhoz. (C. Ammirati–B. Lefebvre–C. Marcandier-Colard: *Manuel de poche. Littérature française*. Párizs, PUF, 1998. 450–453. oldal.)

A valamely irodalmi mű egy-egy – általában kb. hússzoros – részletét nagyítóval olvassa tehát a francia diák, és pedig már az általános iskola felső tagozatában – használva igen korán kézikönyveket, lexikonokat, értelmező szótárt. (Pl. a klasszikus Larousse-szótár és -lexikon 11–15 évesek számára készített változatát: *Larousse pluridictionnaire. Le dictionnaire encyclopédique des collèges*. 1470 oldal. /*Collège* – az általános iskolák felső tagozata./ A jelenleg használatos a hetvenes évek második felében készült, azóta folyamatosan újra kiadják – nyilván a szükséges módosításokkal.) Változás az iskolai szövegmagyarázat gyakorlatában, hogy áttértek a teljes művek olvasására, s megváltoztatták a gyakorlat nevét is, – újabban módszeres olvasásnak hívják (*lecture méthodique*). A szemelvények ugyanis megkövetelték a kiszemelt szövegre szegzett nagyítót, de a műveletnek azt a részét, amelyik – kiindulásul – a kiragadott résznek a mű egészében való elhelyezését kérte, az iskolások rendszerint megoldották azzal, hogy elolvasták, megtanulták a tankönyv, segédkönyv vonatkozó sorait. E jegyben ajánlanak tehát *collège*-szinten, azaz 11–15 éves kor között elolvasásra és tanórai megvitatásra teljes műveket, megjelölve a tanári segédkönyvekben, melyiket melyik évfáratnak. Például Alain Fournier egyik művét valamennyinek (tanári választás szerint), Rostand-tól a *Cyrano de Bergerac*ot pedig az 5. osztálytól, megadva a segédkönyvben, melyik zsebkönyvkiadást javasolják előnyben részesíteni, áttekintve a cselekményt (tartalom, szerkezet, szereplők, stílus), majd kijelölve néhány, szövegmagyarázathoz kiemelendő részletet, hozzátéve, hogy a korszakot illetően a diákok milyen dokumentációt állíthatnak össze (a királyságról hatalom gyakorlásáról...).⁷ Kitetszik talán előbbi mondatomból, hogy a klasszikus francia művek mindegyike (!) olcsó és többféle (!) zsebkönyvkiadásban folyamatosan (!) kapható, e kiadások mindegyikéhez kísérő tanulmány és jegyzetapparátus tartozik, s úgyszólván kritikainak tekinthető (feltüntetve természetesen a sajtó alá rendező, tanulmányt és jegyzeteket író irodalomtörténész nevét). (Magyarul ilyen jellegű kísérlet volt a Szörényi László szerkesztette Matúra Klasszikusok sorozata az Ikon Kiadónál. A szövegmagyarázat gyakorlatához kezdettől csatlakozik a két további – írásbeli feladatokhoz szabott – lépés: a *commentaire composé*:

összetett, avagy – játékosabb fordításban – komponált kommentár, mely egy-egy mű nem lineáris elemzését követeli meg, s a *dissertation*, azaz értekezés, mely egy műhöz kapcsolódva igényli valamely problémakör érvelő kifejtését.⁸ Mindkettő természetesen a gimnáziumi évek során s az érettségi vizsgára való felkészítésben nélkülözhetetlen. Az ezzel (is) foglalkozó egyik tankönyv e távlatra gondolva így egyszerre ajánlja magát diákok és tanárok figyelmébe, „nyelvtan, kommunikáció, irodalmi technikák” fejezeteivel.⁹ Gimnázium előtt ugyanis a diákok megtanultak tárgyilagosan, alaposan s körültekintően olvasni. Gimnáziumi szinten pedig úgy tekintik át a francia irodalom történetét, hogy a hangsúly az olvasás és az elemző módszer különféle módjaira esik. Az egyik gimnáziumi irodalomtankönyv alcíme ezért ez: „szövegek, módszerek, irodalomtörténet”.¹⁰ (Első kötet: 493 oldal, második: 495 oldal.) Társul mindehhez – s mindvégig – önálló gyakorlatként „olvasó cédulák” (*fiche de lecture*) készítése, vagyis olyan olvasónaplóé, mely kb. két oldal terjedelemben foglalja össze egy-egy műről a tudnivalókat (a tömör fejezetek: szerző, keletkezés meg első publikáció éve, a mű szerkezete, témakörei, stílusa, forrásai, utóélete). (Természetesen ehhez is készült több segédkönyv, pl. a francia irodalom 130 fő művét ilyen összefoglalásokkal az érettségihez áttekintő Larousse-

kötet.)¹¹ E könyvek némelyike ad világirodalmi támpontokat is egy-egy korszak alfejezetében, némelyike pedig nem, ugyanis az idegen nyelv tanításához tartozik angol vagy német vagy spanyol vagy olasz irodalmi alkotások tanulmányozása.

Magára az érettségire a tizenkettedik iskolai év végén kerül sor (a főbb tagozatok: gazdasági, irodalmi, tudományos), a „francia” esetében az általános, előrehozott rész (írásbeli+szóbeli) a tizenegyedik tanévben, a csak az irodalom tagozatosakat érintő „irodalom” (írásbeli+szóbeli) a tizenkettedik végén, az egyéb érettségi tárgyakkal azonos időszakban. E második „felvonas” derekas része a disszertáció, melyhez értelemszerűen a teljes szöveg ismerete szükséges, és e teljes szöveg alapján kell kibontani valamely kérdéskört. A gimnázium három éve során, francia megjelöléssel (visszaszámlálással) a *seconde*, *première*, *terminale* osztályokban, előkészületül az első évben a diákok (az egyik tankönyv találó címhasználatával) mintegy felfedezik az egyes korszakokat, ami a francia hagyomány szerint egyszerűen egy-egy évszázadot jelent, vagyis „felfedezik” a XVI., XVII. és így tovább századot, majd a második évben „áttekintik” ugyanezeket a korszakokat, azaz évszázadokat – elmélyítve, árnyalva a már megszerzett ismereteket. A műveletet módszertani gyakorlatok kísérik (miként kell „módszeresen olvasni”, kommentárt, majd disszertációt írni, ahhoz előzetes vázlatot készíteni stb.), valamint olyan feladatok, amelyek tematikus kapcsolatokat teremtenek egy kor vagy több kor művei között (pl. vitakultúra Julien Bendától máig). Az utolsó gimnáziumi évet pedig (a *terminale*-t) az „irodalom” tagozaton heti két órában két teljes szövegnek szentelik (egyik az első, másik a második félévben), megalapozva ezzel az érettségi disszertációt, mikor is a feladat nem pusztán a mű elemzése, hanem meghatározott szempontból történő taglalása – például 2013-ban Queneau *Zazie*-regénye volt a tárgy a francia érettségi minden színterén, Polinéziától Párizsig, de területenként más-más megközelítéssel. Magában Franciaországban egyrészt egy kulcsmondat vizsgálata volt az érettségi feladat („jártatod a szádát, egyebet se tudsz”), másrészt annak nyomon követése, hogy a főhős miként is fedez fel egy új világot. Hiszen, mint emlékeztet, *Zazie*, a kamaszlány azért érkezik Párizsba, hogy lássa, használhassa végre a metrót, de épp hosszú sztrájk van, így más egyebet kénytelen felfedezni, egy számára szintén új világot.

JEGYZETEK

- 1 Zirkuli Péter: „Az elit, a mester és a tanítvány”. *Irodalmi Jelen*, 2005. szept., 24. oldal.
- 2 Benedek Marcell: *Az olvasás művészete*. Budapest, Bibilotheca, 1957., 7. oldal. (Új, átdolg. és bőv. kiadás. Első kiadás: Budapest, 1922.)
- 3 Ádám Péter: *Francia–magyar kulturális szótár*. Budapest, Corvina, 2004., 2. kiad.; 2005., 134. oldal.
- 4 Pierre Nora (sz. 1931). Nem sikerült bejutnia az École Normale Supérieure-be. Történelemből szerzett *agrégation*t, majd néhány éven át Algériában tanított. Párizsba visszatérve egyetemen oktatott, főszerkesztő volt a Gallimard Kiadónál, a *Nouvel Observateur* c. hetilap állandó munkatársa. 2001-től akadémikus. A főmű hétkötetes kiadása 1984–1992 közt jelent meg, papírkötésű kiadása három vaskos kötetben: *Les lieux de mémoire*. Paris, Gallimard/Quarto, 1997. A teljes művet lefordították angolra s németre.
- 5 A francia iskolát a kisdiák az előkészítő CP, vagyis a *cours préparatoire* tanulójaként kezdi. Ezt követi a két első elemi iskolai tanév (CE1, CE2 CE: *cours élémentaire*), majd a CM1, CM2 (CM: *cours moyen*). Ezután indul a *collège* (visszaszámlálással: hatodik, ötödik stb. osztály, 6ème, 5ème, 4ème, 3ème). A lycée, vagyis a gimnázium három éve: *seconde*, *première*, *terminale*.
- 6 Pierre Brunel: *Français. Lycée*. Paris, Éditions de la Cité, 2000.
- 7 *Dossier des professeurs. Lectures intégrales de la 5ème à la 3ème*. Livre de poche, Paris, 1990. A Cyrano-fejezetet – 121–126. oldal – összeállította Geneviève Dewulf-Allène.
- 8 Chantal Labre – Patrice Soler: *Études littéraires*. PUF/Quadrige, Paris, 2003.
- 9 Roland Éluerd: *Langue et Littérature. Grammaire, communication, techniques littéraires*. Nathan, Paris, 1992.
- 10 Alain Pagès–Dominique Rincé és munkatársaik: *Lettres 2e, 1re. Textes, méthodes, histoire littéraire*. Paris, Nathan, 1995.
- 11 Évelyne Amon–Yves Bomati: *Grandes oeuvres de la littérature française. 130 oeuvres résumées et analysées pour le baccalauréat*. Paris, Larousse, 1997. (Ebben egyetlen középkori műként szerepel a *Roland-ének*.)

Sára Ernő

Jelbeszéd

■ Jean Cocteau, francia költő, grafikusművész, filmrendező mondotta egyszer: Az irodalom legnagyobb remekműve nem egyéb, mint egy összekevert ABC. Az ABC betűi egyezményes absztrakt jelek. Miért az „A” az a, és miért a „B” a b?

Mert egyszer így tanultuk meg, és azóta sem felejtettük el. Húsz- vagy harmincegynéhány furcsa jellel – lehatárolt kis rajzokkal – minden emberi gondolat kifejezhető, visszaadható!

A közlekedési táblák legtöbbje szintén egyezményes absztrakt jel. Sokukat már ismertük, mielőtt beiratkoztunk volna az autósiskolába, hogy megszerezzük a vezetői engedélyünket. Meg kell a jelentésüket tanulni, mert önmagában egy tábla nem mond semmit. Absztrakt jel, mint a betű.

Változnak a jelek (piktogramok). A világ egymástól legtávolabbi pontján, más-más kultúrában élő emberek is – mintegy ötven év leforgása alatt – könnyedén értelmezik a piktogramok jelzéseit. Ezek az irányt, szolgáltatást, célpontokat ábrázoló absztrakt jelek áthidalják a nyelvi vagy írásbeli nehézségeket.

Változnak a jelek (ideogramok, változó kulturális jelek). Reménytelen vállalkozás lenne tőlem – akár érintőlegesen is – visszatekinteni az ősember fennmaradt jeleire, az őskultúrák kőbe, fába, bőrbe vésett, festett, rajzolt, égetett kultikus vagy rituális szimbólumaira. A sumér, babiloni, egyiptomi, a görög, perzsa, etruszk, latin, zsidó világ szakrális és katonai jelképeire, a kereszténység szimbolikájára. A hunok, avarok, sarki népek, a vikingek, gótok, germánok, frankok, normannok motívumvilágára. Az azték, inka, maja, tolték stb. kultúrák jelképvilágára. A keleti nagy kultúrák – Kína, Japán, Tibet, India – gazdag szimbólumvilágára és képírására. Hiszen a kínai írásjelek nagyobb részének ismerője már maga is tudós! Folytathatnám az afrikai kultúrák, a déltengeri szigetek,

az iszlám és az arab világ szimbolikájával! Mit jelképeznek, mit sugallnak, mit hirdetnek? Hiedelmet? Mániát? Hatalmat? Eszményeket? Életformát?

Emblématablók (emblémák). Amire vállalkozhatok, az nem több, mint a mögöttem lévő negyven év embléma-tervezési, -gondolkozási vonulatának és oda-visszaható változásainak bemutatása munkáimon keresztül. Embléma, Signet, Symbol, Trademark, logotypia, pictogram, ideogram, és folytathatnám még az elnevezéseket.

A hetvenes évek elejétől a nyolcvanas évek közepéig (múlt század!) tartó időszakot a letisztult, kiérlelt formák jellemezték. A világ szinte egy fejjel gondolkodott és egy kézzel dolgozott, a cél a hosszú távra tervezés, az időtlenség biztosítása, a pillanatnyi kordivat kiszűrése.

Az emblémákat az „örökkévalóságnak, az időtlenségnek” tervezzük. Letisztítani mindent, amit a ma divatja odakívánna, mert az holnapra már meghaladott lesz, és fanyar vagy szánakozó mosolygásra ingerel. Tiszta, kiérlelt szerkezetek, kidolgozott, átgondolt tömegek, törés nélküli ívek, egzakt kicsinyíthető-nagyítható formák.

A nyolcvanas évek vége felé érezhetővé vált világszerte, hogy kezd kifulladásra, beszűkülni a geometriai elemekből vagy betűkből építkező jelkép elkészítésének lehetősége. Sok lett a hasonlatosság. A japánok tematikus könyveket adtak ki (emblémák A-tól Z-ig), de hasonló módon a kör-, a háromszög-, a négyszögformák alkalmazásairól. A *Graphis* című folyóirat 100. száma 250 oldalnyi szimbólumot közölt egyetlen témáról, a napról. A tervezők személyesebb, intimebb hangot kerestek, érdeklődésük és figyelmük visszakanyarodott a rajzhoz.

A rajz a kifejezésnek olyan alapvető megnyilvánulása, mint a hang és a beszéd.

A rajzolás, akár az éneklés vagy a tánc, akár a szeretszerelem, a lélegzés vagy a járás, az egyszerű dolgok közé tartozik. Csakhogy általában ezek az egyszerű dolgok néha igen összetettek és szövevényesek. Ebben a szöve-

vényességben nagy kelepce rejtőzik: a melléfogások, köz-helyek és holtvágányok csapdája.

A rajzot nehéz kiértékelni. Nehezebb, mint a beszédet.

A beszéd tűnékeny láncolat, a rajz maradandó szövet.

Azokra a néha nyafogó vagy néha korholó megjegyzésekre, hogy ez alkalmazott és nem autonóm művészet, az a válaszom, hogy az autonómia önmagában nem vonzóbb, mint egy elszabadult rózsaszín léggömb – szép, talán szeretem is nézni, ha van rá időm –, de nem szimbolizálja sem az emelkedettséget, sem a szabadságot, és végképp nem rendelkezik sem a zászló, sem a szerszám rangjával! Maga az autonómia olyan fogalom, amely kizárja, hogy rá mint rangra, aspirálni lehessen. Ha ez valakinek rangot jelent, akkor az illető régen feladta saját autonómiáját.

Az ember nem aspirálhat arra, hogy hangoztassa, hogy autonóm, mint ahogy nem mondhatja, hogy okos vagy szerény – az ostobaság és a gög látszatának veszélye nélkül. A véleményem az, hogy nem műfajok, hanem művek képesek rangra emelkedni. A gondolat és a kielélt formák fontosságát megelőzi az egyre szűkülő határidő kényszere...

Komputerek, laptopok, levilágítók, printerek, rajzoló és kivágó plotterek, analóg és digitális proofok, belső és külső winchesterek, optikai tárolók, zipp, jazz, floppy, CD- és DVD-lemezek, írók és olvasók, lézervágók. Program Word, Iomega, Corel Draw, Adobe Reader, iPhoto, Photo Boot, iTunes, iCal, Face Time, SyQuest, Thunderbird, Safari, Dashboard: digitalizálás, digitalizálás, digitalizálás...

Tervezz emblémát holnapra!

Ebben a megbízásban, elvárásban benne van az igény, és benne van a várható eredmény is.

A tervezőművész a tanult, a mesterektől kapott-ellest, valamint az évek során tapasztalt szakmai ismeretek birtokában egyedi és megkülönböztethető alkotásokat igyekszik létrehozni. Ez egy magatartás, etikai alapállás, mely hasonlóan fontos, mint az egyéni kvalitás. Kapott információk alapján végzi a munkáját, sokszor visszakutatva a végtelen kultúrtörténetbe. Aktuális – évfordulás – felvetés, hogy a „nagy háború” után a pusztításban is jeleskedő gép lett az Isten, és ez a felfogás máig csak erősödik. Ma sokan azt hiszik, hogy a számítógép magától dolgozik. Ehhez szabják az időt! Meg kell érteni a feladatot, gondolkodni kell, megoldásokra jutni, és azt kell végrehajtani az új technika teljes eszköztárával. A gép megjelenése iparággá züllesztette a tervezőgrafikát, és hozta magával annak minden negatívumát is. Tartósan lehetetlen harminc napon keresztül olyan feladatokkal foglalkozni, amelyekből csak három,

maximum tizenhárom napig lehet megélni. A tapasztalat arra mutat, hogy azon tényezők, melyek az élet különböző területeire befolyást gyakorolnak, az alkotóművészetre ugyanúgy kihatnak. A változásokban néha egyetlen csepp, egyetlen milliméterben jelentkező eltérés is végzetes lehet. A gép által felajánlott lehetőségek kísértetiesen egyformák, a látványmanírok közhelyszereűek, azonos programok azonos gyomraiból fordulnak ki gombnyomásra. (Az emberiség megállíthatatlan „fejlődése” elérte a madáchi falanszter vízióját.)

Ebben a szatócsvilágban, általános érvénnyel a „vásárolj, cseréld, dobd ki” vezényszót üvöltik! Egyaránt értelmezve ezt a szellemi teljesítményekre és a tárgyi produkciókra.

1992-ben elhatározás született, hogy 54 év kimaradása után megrendezik a Magyarok III. Világkongresszusát. Csoóri Sándor felkérésére kezdtem az új jelkép tervezésébe. Az embléma kettős motívumra épül, arra a kettősségre, ami máig is jól érzékelhető. Két formavilág, az egyik, amelyet magunkkal hoztunk – a szanszkrit-perzsa, honfoglalás kori indafonat –, melynek alapmotívumát a bécsi Schatzkammerben őrzött X. századi magyar fejedelmi szablya markolatán, hüvelyveretein és övszíjvégein lehet látni. Ez az életfáa szervezett indafonat körülöleli az embléma középpontjában elhelyezkedő magyar címet, az ezeréves európai keresztény állam szimbólumát. Amivel érkeztünk, amit hoztunk magunkkal, és máig megőriztünk – és amit felépítettünk itt Európában, a Kárpát-medencében, 1000 esztendő alatt. Az emblémát a világkongresszus öt kontinensről összehívott küldöttközgyűlése közfelkiáltással fogadta el 1992 nyarán.

A Magyar Nemzeti Bank feladata, hogy őrkdjön a forint és a magyar gazdaság biztonsága felett. Mi lehet annál kifejezőbb, mint ahogy az anya őrkdik a gyermeke biztonsága felett. Tulajdonképpen egy Mária, de a gyermek – a magyar gazdaság – már serdülőkorban van. 1991-óta a Bank emblémáját már ötödször változtatják.

Angliában száz éve változatlanul az Angol Nemzeti Bank szimbóluma Britannia. (Nekik Britanniájuk van, nekünk Patrónánk vagy Szűz Máriánk.) Egy jegybanknál a változatlanság jelenti a stabilitást, a megbízhatóságot. A Nemzeti Bankok feladata nem azonos a kereskedelmi bankokéval, ahol a jelkép akként változhat, ahogy adják-veszik ezeket a pénzügyeseket.

2008-ban a Nemzeti Bank emblémája három olvashatatlan betű lett. Az MTV 1 hajnali adásába engem hívtak be, hogy a közönség számára tegyem értelmezhetővé az új emblémát. Megtettem, táblára rajzoltam és értelmez-

tem a három betűt, elmondtam, hogy ez egy „m”, ez egy „n” és ez egy „b”. Kifejtettem itt is és több fórumon is, hogy sajnálatos az a szellemi-formai leszegényedés, amikor egyedi, jól értelmezhető, meghonosodott allegóriával köthető vizuális jelet makogó betűkre cserélünk. Ez ma sajnos általános jelenség.

A címer bizonyos szabályok szerint meghatározott mázakkból és alakokból formált kép, amelyet megkülönböztető vagy ismertető jelvény gyanánt használnak azok, akiket megillet. Címernek csak az tekinthető, ami megfelel bizonyos feltételeknek, hogy a címerkép pajzsba legyen foglalva, vagy régi jog vagy fejedelmi adomány által legyen ismerve, és hogy átöröklhető legyen. A legtöbb nyelv találóan a címert fegyvernek nevezi. E jelvényeket leginkább a kopja zászlaján, a sisakon, a vasmellen és főleg a pajzson viselték, s e helyeken feltüntetve céljuk volt, hogy messze felismerhetők legyenek.

Összefoglalás

Jel, Jelbeszéd! A kifejezés szerteágazó és mélyreható, mert szinte mindent felölel. Folyamatosan jeleket adunk egymásnak, környezetünknek és a világnak. A jel lehet egy betű, egy rajz, kép vagy tárgy, de jel a tekintet, az arcjáték, maga az alkat, a testtartás és a mozgás, az elhangzott vagy leírt szó, a letaposott fű, a repedés a falon, a nevetés, a gyerekzsivaj, a hívás, az elutasítás, a szomorúság, a kiáltás, a viselet, az illatok, az egészség vagy annak hiánya, a motiváció, a szeretet, az öldöklés; és jel a választás, jövőnkre vonatkozó meghatározásainknak és cselekedeteinknek minden részlete.

Dárday István

A dokumentumfilm a rendszerváltozás előtt

BEVEZETŐ

1.

■ A vizuális kultúrában, illetve a mozgókép egyéb megjelenési formái között a dokumentumfilm a közhiedelemmel és bizonyos művészetteoretikusok felfogásával ellentétben egyenrangú a fikciós műfajokkal, és jelentős szerepet tölt be a művészeti ágak sokféleségében. Ez természetesen nemcsak művészeti rangot, hanem a mozgókép hivatásának számtalan területén – a televíziózástól az oktatásig bezárólag – komoly kulturális feladatokat és elvárásoknak való megfelelést is jelent az ágazatot irányítók és a filmkészítők számára egyaránt.

A utóbbi évtizedek dokumentarizmusának helyzetét áttekintve azt látjuk, hogy a rendelkezésre álló feltételek, a finanszírozás, a műfaj valódi helyének keresése és az elkészült művek forgalmazása szempontjából hihetetlenül ellentmondásos korszakok követték egymást.

2.

Ennek ellenére – anélkül, hogy a magyar dokumentumfilm és dokumentarizmus eddigi történeti korszakaival elemző módon foglalkoznánk – ki kell jelentsük, hogy a valóság ábrázolásában sokszor a játékfilmet, az irodalmat, illetőleg a szociológia tudományos kutatásait is megelőzve mély bepillantást, olykor kristálytisza tükröt tartott a társadalom elé az emberi mélységek és a politikai akarat drámai ellentmondásainak és ütközéseinek feltárásában.

Természetesen itt hangsúlyozni kell, hogy a szocialista kultúrpolitika és a társadalomra erőltetett torz nyilvánosság-szerkezet – mely a dokumentumfilmet sikerrel igyekezett az olcsó propaganda-film szintjére süllyeszteni – mindent elkövetett, hogy a műfajban rejlő valódi lehetőségek elfojtva maradjanak.

Ezt a furfangos, valójában kemény cenzúrára épülő rendszert kezdetben egyedül a – nagyrészt megfigyelési és ellenőrzési szándékokkal létrehozott – Balázs Béla

Stúdió volt képes megkerülni és kijátszani, amely a közösségként működő műhely innovatív erejénél és demokratikus szerkezeténél fogva olyan szellemi kapacitás gyűjtőpontjává vált, melynek kisugárzása Magyarország egész kulturális életére hatással volt, a filmterületen belül pedig elősegítette a filmes társadalom műhelyszerű működésének alakítását.

3.

1989-ben a politikai vezetés meggyengülésében s a bekövetkezett radikális változások létrejöttében jelentős szerepet játszottak a művészeti alkotások s egyéb kulturális termékek, melyek között a dokumentumfilm területén született művek és műsorok változást generáló jelentős szerepe elvitathatatlan. Elég itt csak néhány filmcímet említeni: Gyarmathy Livia – Böszörményi Géza: *Recsk, avagy egy kényszermunkatábor története*; Zsigmond Dezső – Erdélyi János: *Vérrel és kötéllel*; Kósa Ferenc: *Balczó*; Szobolits Béla: *Kizárt a párt*.

4.

A szocializmusból egyfajta szockapitalizmusba való átmenet 20 esztendeje azonban a kultúra felszabadulása helyett a pénz diktatúrájának korszakát eredményezte, melynek politikai és állami ellensúlyozása semmilyen formában nem segítette a *szabadság eljövételével adekvát*, nagyon várt művészi kibontakozást. A pártosodás maga alá gyűrte a kultúrát, a tudományt, az oktatást, s a hamis és valós ideológiák mentén *kettészakított ország* gazdasági, politikai és morális válsága megteremtette a maga képére formált hamis és hazug, képmutató médiavilágot és közéletet.

5.

Legnagyobb veszteség a műhelyek teljes felszámolása nyomán a – mindig is hátrányos helyzetbe szorított – dokumentumfilmet és az ismeretterjesztő filmet érte, ahol

a *kuratóriumi rendszer* bevezetése – a piacképesebbnek ítélt játékfilm árnyékában – még azokat az apró vívmányokat is *elveszítette*, amelyeket a dokumentumfilmes szakma korábbi korszakokban kivívott magának.

Az értelmiség útja az alkuhoz

Az asztalaimon hatalmas kupacokban állnak a könyvek, folyóiratok, saját régi és újabb jegyzeteim, tanulmányok, kritikák, filmográfiák. Imént tettem le a telefont, pár nap halasztást kértem Kisfaludy Andrástól a Budapesti Iskoláról szóló tanulmányra. A Balázs Béla Stúdióról már sok mindent leírtak, a Társulásról is sok minden megjelent, hatalmas anyag dolgozza fel a magyar film negyven-ötven évét, de a dokumentarizmus mégsem kapta meg a jelentőségének megfelelő helyet sem a filmszakmában, sem a közéletben, sem a vásznanon, képernyőkön, sem a legfontosabb helyen: a katedrákon az oktatásban.

Azon tűnődöm, miért maradt annyi fehér folt, hamis beállítás ezen a területen, mennyire a priori politikai és ideológiai beavatkozások eredménye a halmozottan hátrányos helyzet, ami a dokumentarizmust minden eredménye ellenére a mai napig sújtja, s mennyire gátolta-gátolja egy szakmai farkasvakság, aminek folytán az akadályok magából a szakmai lobbykból is keményen eredtek és erednek.

Egyet mindjárt le kell szögezmem, hogy a világ filmművészetének ez a sajátos magyar útja szorosan össze-

függ azokkal a hatalmi viszonyokkal, amelyek ugyan az egész szocialista tömbben többé-kevésbé egyformán érvényesültek, egyedi vonásai mégis mindenütt kialakultak. Anélkül, hogy politológiai igényű elemzésre tennék kísérletet, mégis fontos kiindulópont, hogy a hazai kultúrpolitika ilyen egyedi vonása volt a Balázs Béla Stúdió létrejötte, melynek megalakulása körül sokfajta variáció látott napvilágot a szakmai sajtóban. Egy azonban tény, hogy e felülről elhatározott lépés s a BBS működésének lényege talán a legjobban modellálja a hatalom és az értelmiség között létrejött „iszapmocсарas alku-birokjelleget”, amely talán a leginkább egy kültéri pikniknek álcázott pókerjátzsma kereteit öltötte magára, amelyben hol szabad volt hamiskártyásnak lenni, hol nem, hol csak a nagyok csalhattak, hol senki, hol azt mondták kivégzés, de kitüntetés lett a vége, hol meg a nagy ünneplés háttérben hagyták elvérezni a legjelentősebbeket.

Ehelyütt feltétlenül világító tollakkal kell többszörösen kiemelni az újkori magyar történelem legmarkánsabb határvonalát, 1956-ot, amelynek a rengeteg tanulmány, kutatás, film és irodalmi próbálkozás ellenére még mindig számos vakítóan fehér foltja van, pedig innen eredeztethető az évtizedekig elhúzódó, mindent beszennyező ingoványos alku a hatalom és az értelmiség között. Ingoványos megegyezésére – elkezdenek kialakulni s a gyakorlatban kikristályosodni. Aki velünk van, kussol, egyet hallgatsz, kettőt kapsz ...

A Balázs Béla Stúdió ennek az „alkusorozatnak” egy lényeges, felülről létrehozott pontja, mely talán a legszabályozottabb, szinte szerződészerű megegyezés volt a kultúrpolitika és a filmes társadalom között – ami mind a két félnek jelentős hasznot hozott. A hatalom számára a BBS akvárium volt, egy közelről vizsgálható lombik, ahol – állambiztonsági eszközökön kívül is, magas intellektuális síkon is – megszületésük pillanatától kezdve lehetett figyelni és nyomon követni az egyes generációkat, a bennük érlelődő törekvéseket, a felbukkanó politikai, művészeti és társadalmi tendenciákat. A másik oldal nyeresége egyértelmű volt: ugyan korlátozott, de mégis egyfajta teljes alkotói szabadság, elindulási lehetőség a pályán, a művészet számára legjelentősebb lehetőség: hivatalos pecséttel ellátott menlevél a kísérletezésre.

Az „alku” megkötésének körülményei tisztázatlanok, a kivitelezők személye is vitatott, a Stúdió létrejöttének időpontja is meg van többszörözve. A végeredmény azonban vitathatatlan: a világban egyedülálló műhely létrejötte és fokozatos kiérlelődése, amely a magyar filmművészet nemzetközi élvonalba kerülésének egyik fontos tényezőjévé vált.

A térben lévő dolgoknak sok oldala van, megismerésük lehetősége vitatott ugyan, de körbejárásuk nélkül a megismerés illúziója sem jöhet létre. Sajnos a rengeteg hamis elemzés, az illúziókeltés erejével generációk lettek dezorientálva és félrevezetve.

A magyar kultúra erőterében kialakult „húzd meg, ereszd meg játék” sokoldalú analízise még nem történt meg. A következmények morális kára egyértelmű, e tudati károk felszámolhatóságának átfutási ideje évtizedekben mérhető.

S éppen ezen a ponton van a Balázs Béla Stúdió távlatos jelentősége, mert e műhely nélkül nem lenne magyar dokumentarizmus, nem lenne magyar dokumentarista iskola, nem lett volna „Társadalmi Forgalmazás”, s Budapesti Iskola sem létezne. Nem lett volna ennek az egésznek kovásza, ami több ponton is megtermékenyítette a '60-as évek végére kiüresedett fikciós filmek egész sorát.

A magyar társadalmi, emberi viszonyok ábrázolásának hitelessége többnyire ezeknek a filmeknek az anyagában a legerősebb, de a hitelesség egy mélyebb történeti összefüggésekre utaló értelmezésében is nagyon jelentős lépéshez segítette az egész magyar vizuális kultúrát. Elég, ha a hivatalos állami dokumentumstúdiók filmtermésére, a Híradó Stúdió filmjeire, majd később a korai – majd a már „végelegesnek gondolt” – televíziós csatornák termésére gondolunk, ahol nagyrészt csak a történelmi hamisítás árán lehetett egy-egy munkába belopni a valóságos viszonyokat megjelenítő pillanatokat, ha valaki vállalta az ezzel járó kellemetlenségeket vagy a meghurcoltatást.

A „budapesti Iskolához” vezető utak

A nyílt értelmezhetőség érdekében, az áttekinthetőség kedvéért soroljuk fel a legfontosabb csomópontjait annak a folyamatnak, amely a Budapesti Iskola elnevezésű filmblokk megszületéséig vezetett, illetve a magyar dokumentumfilmet a fikciós dokumentumfilm kialakulásán keresztül mai helyzetéig meghatározza.

1960

Herskó Jánost kinevezik a Színház- és Filmművészeti Főiskola Filmtanszakának vezetőjévé. Herskó János fokozatosan megreformálja a főiskolai oktatási koncepciót, a szakmai oktatást a társadalmi valóság, a szociológiai tények, a pszichológiai motivációk megismerésére alapozza. Vendéglelőadóknak politikusokat, szociológusokat, társzművészeket épít be a hivatalos tantervbe.

Az 1962-ban induló osztály tagjai: Alfonz Naigi Bingi, Böszörményi Géza, Csányi Miklós, Ember Judit,

Grunwalsky Ferenc, Halász Mihály, Jeli Ferenc, Káplár Ferenc, Kovács László, dr. Kiss Gyula, Maár Gyula, Omnik Diamerián, Pintér György, Ráday Mihály, Rák József, (Semjén Anita), Sulyok Gabi, Szalai Györgyi, Szalkai Sándor, Szomjas György, Szurdi András, Téglássy Ferenc, Vajda Béla.

Az 1968-ban induló osztály tagjai: Dárday István, Jelles András, Lányi András, Negrelli Andrea, Pap Ferenc, Várkonyi Gábor, Vitézy László, Wilt Pál.

„...Azt mondtam Aczélnak, ha aránylag szabad kezét kapok, vállalom, hogy öt éven belül új generáció nő föl. 1960-ban kezdeményeztem a főiskolai reformot a film tanszéken. A legfontosabbnak azt tartottam, hogy a képzésben nagy szerep jusson a gyakorlatnak, a hallgatók kapjanak mind több lehetőséget a megszólalásra, filmes próbálkozásaikra. Biztattam a tanítványaimat: gyűjtsenek dokumentumanyagot. 1964–65-ben beérett az első ígéretes tehetségű osztály. Furcsa ellentmondást tapasztalhattam: egyrészt mindenhol – felülről is – lelkesen támogattak; üdvözölték és elvárták tanítványaim valóságfeltáró filmjeit. Másrészt viszont mind untalan szemrehányásokat kaptam-kaptunk, hogy a magyar valóság, a magyar munkás stb., nem olyan, mint ahogy ezekben a filmekben megjelenik...” (Gervai András: A tanúk. Film – Történelem. Élveztem, hogy brahista vagyok... Beszélgetés Herskó Jánossal; 81–82. oldal.)

1968

Régi ellentmondások:

„...a személyi kultusz időszaka úgyszólván lehetetlenné tette a dokumentarizmus létezését: lényegében a híradó eseményeket is »megrendezték» akkoriban. A beszolgáltatások, békekölcsönjegyzések aktusait – személyes tapasztalat! – a szorongatott rendező »varázsolta» a felvevőgép elé, amikor az esemény már lezajlott, vagy még be sem következett. Ez utóbbi különös dicsőségnek számított! A dokumentarista nem kullogott az események uszályában, hanem ő maga »szervezte» azokat, ily módon egyszerre állt a művészi és forradalmári hivatása magaslatán. [...] Jancsó Miklósnak például az *Arat az orosházi Dózsa* című filmjében egy mamut téves aratási kampányát kellett a szó szoros értelmében megszerveznie, hogy ez a film elkészülhessen, s a legnagyobb gondja az volt; hogy miképp sikerülhet az elkeseredett, kenyérgondokkal küszködő téveszteteket nem csak a filmezésre, de a »valóságos« munkára is rábírnia: nemegyszer a szereplők csak statisztapénzért voltak hajlandók dolgozni...”

A kibontakozás akadályai:

„...a magyar dokumentumfilm további történetében is ritka és folytatás nélkül maradt kivételek a nagy művészi kiugrások, politikai tettek. Sajátos magyar dokumentarista iskola mind a mai napig nem alakult ki, sem a maga »honos« műfajában, sem a játékfilmben. Elszigetelt maradt, merőben csak stilisztikai következményei lettek Máriássy Félix korai kísérletének. Jancsó Miklós, Sára Sándor és Kovács András pályafutása egyaránt azt bizonyítja, hogy műfaji tapasztalataikat a játékfilmben kellett átmenteniük, s művészi módszerüknek éppen a specifikusan dokumentáris jegyei e műfajban nem gyűrűzhettek tovább. Hamar elfulladt az a lendület is, amit néhány esztendeje a cinéma vérité indított el, de a mindmáig társtalan Huszárik Zoltán Elégiája is, pedig újszerű elemekkel termékenyíthette volna meg – éppen a művészi elvonatkoztatás irányában – a műfaj hagyományos módszereit. Az ellenpóluson szembeütközően megritkult a szociografikus elemzés, kiáltó ellentétben a tudományos szociológia fölvirágzásával, a szociográfia irodalmi reneszánszával. Ezzel szemben újra feltűntek és terjedőben vannak a stilizáció olyan módszerei, melyek többé-kevésbé ellentétesek a műfaj természetével, alapvető funkciójával. Ilyen az úgynevezett rekonstrukció, melynek gyakorlata, mint láttuk, a személyi kultusz időszakának kényszerű következménye volt...”

Az alkotó elsőbbsége:

„A valóságtól való félelem és a túlzott óvatosság művészi-gondolati általánosításban egyszerre jellemzi a jelenlegi magyar dokumentumfilmet. Az »empíria« lebecsülését az »absztrakció« bizonytalansága súlyosbítja, mind bölcséleti, mind szorosabban vett esztétikai értelemben. A válság tehát a művészi tevékenység mindkét, ellentétesnek hitt oldalán jelentkezik. [...] A szakmai vita (Miskolc, 1968) során ez egy jelszóban is kikristályosodott, mégpedig Soproni Jánosnak, híradó- és dokumentumfilmek jelenlegi »gazdájának« referátumában. [...] »Hogy a témaválasztás fontos – közhely. De hogy milyen sok múlik rajta, nem elég tudatos, nem elég világos. A témaválasztáson eldőlhet a film sorsa (ha illik ilyesemben mérícskélni) legalább félig, gyakran háromnegyed részt, néha egészen. Kis túlzással: a téma minden. A jó téma ismérve pedig csak az lehet, hogy minél több emberhez szóljon, és érdekes legyen...”

„Soproni voltaképpen a filmek középponti problémáját érti a témán, s ez a csekélységnek látszó logikai csúsztatás (éppen az általános elterjedtsége miatt)

rendkívül veszélyes. A műfaj esztétikai aspektusának, az alkotói egyéniség szuverenitásának végletes lebecsülése rejlik mögötte: valójában a dokumentumfilm művészi jellegét kérdőjelezi meg. Érdekes témává csak az válhat, ami a művészt érdekli, az avatott dokumentarista a papagájtenyésztésről is tud olyan filmet alkotni, amely nagy horderejű társadalmi kérdésekre villant. [...]

A gyakorlatban persze [...] a rendezőnek lényegesen tágabb mozgásköre van, mint az ötvenes évek elején, de elvileg nincs semmi különbség az akkori időknek a snittek méterszámát is kötelezően előíró technikai forgatókönyvei (a rekonstruktív módszer e csapdái) és az előzetes biztosítás pusztán tematikai szempontjai között. [...] A magyar dokumentumfilm fölvirágzásának azonban az alkotó művész a kulcsfigurája, dolgozzék akár rendelésre, akár a személyes kezdeményezéséből.”

B. Nagy László: *A dokumentumfilm társadalmi küldetése* (Utószó a miskolci rövidfilm-fesztiválhoz, Filmkultúra, 1968. 4. szám.)

1969 Szociológiai Filmcsoportot!

1969-ben jelentek meg a Filmkultúra 3. számában Grunwalsky Ferenc, Magyar Dezső, Mihályfy László, Pintér György, Sipos István (rendezők, operatőrök), Ajtony Árpád, Bódy Gábor, Dobai Péter, Kardos Csaba (írók) írásai.

A revelatív kiáltvány mögött meghúzódó törekvésekkel a kultúrpolitika nehezen tudott mit kezdeni. Az elképzelés kezdetben az I-es stúdióban óhajtott volna megvalósítani a programot, amely végül kiszorult a hivatalos filmgyártás keretei közül, s a Balázs Béla Stúdió karanténjának keretei közé próbálták beszorítani.

1970 tavasza

A Balázs Béla Stúdió vezetésévé választja a „Szociológiai Filmcsoport” tagjainak legmarkánsabb alakjait: Magyar Dezsőt, Gazdag Gyulát, Grunwalsky Ferencet, Szomjas Györgyöt, Mihályfy Lászlót.

„Napjainkban nem a nagy mozgások, nem a nagy drámai összeütközések jellemzik alapvetően társadalmunkat, hanem a társadalmi struktúra aprólékos átrendeződése – írják a fiatal generáció új rendezői: Gazdag Gyula, Grunwalsky Ferenc, Szomjas György. A dokumentumfilmek képeinek számunkra szinte mágikus szépsége van, féktelen konkrétságuk miatt – vallják. Bennünket eddig a világ nem látott el rendszerezett képi információkkal, annak képi boncolásaival, hogy az egyes folyamatok hogyan néznek ki. Ezért ezek a filmek nekünk új in-

formációkat, döbbenetes képi élményt jelentenek.” (Zsugán István: Az 1976. évi Velencei Fesztivál kiadványában megjelent tanulmányából.)

A Balázs Béla Stúdió 1970–74 közötti korszakának legnagyobb eredménye a filmek sajátosságaihoz igazodó gyártási struktúra kialakítása, amely az alkotók számára tág keretek között lehetővé tette, hogy a hivatalos filmgyártás merev sémákra épülő struktúrájával szemben mindenki saját filmjének alkotói igényei szerint alakíthassa ki filmje létrehozásához a szükséges s azzal adekvát gyártási feltételeket.

A Balázs Béla Stúdió korábbi korszakaihoz képest itt a stúdió nemcsak azzal a jogával élt, hogy demokratikus keretek között az öngazgatás eszközeivel alkossa meg műveit, hanem elkezdődött a filmek létrehozásához szükséges struktúra radikális reformja is. A vállalt szociológiai filmprogram megvalósítása miatt ez elsősorban az újonnan értelmezett dokumentumfilmek gyártásának területére összpontosult, de nem hagyta érintetlenül a stúdióban folyó fikciós és kísérleti filmek létrehozásának gyártási struktúráját sem. Ebből a „forradalmi átalakulásból” leginkább kézzelfogható vívmány volt az úgynevezett előkészítési keretek bevezetése és azok szabad

felhasználásának lehetősége, amely már átvezet a következő generációból alakuló vezetőség reformokat továbbvivő tevékenységéhez.

1974–1977

„...új nemzedék került a Balázs Béla Stúdióba a főiskoláról, s ők még tovább kívántak lépni a szociológiai iskola megteremtői által megkezdett úton. Dárday István, Mihályfy László, Szalai Györgyi, Vitézy László, Wilt Pál kollektív munkája, az ötször másfél órás *Nevelésügyi sorozat* már olyan alapos körüljárása egy problematikának, amilyenre eddig nem volt példa a filmgyártásban...” (Zsugán István: Az 1976. évi Velencei Fesztivál kiadványában megjelent tanulmányából.)

A sorozat funkciójának és forgalmazásának lehetőségei:

„A sorozat elkészülte önmagában csak részeredmény. Társadalmi funkcióját csak akkor töltheti be, ha megtalálja az utat a közönséghez, ha érvényre jut az a törekvés, hogy a film »beavatkozzon a gyakorlatba«, részévé váljon a társadalmi gyakorlatnak.

A Nevelésügyi sorozat esetében tulajdonképpen már a témaválasztás, az elméleti és az előkészítő gyakorlati

munka során eleve körülhatárolódott a közönségréteg: az a társadalmi szektor, amely számára a sorozat elsősorban készült. Nem hagyományos mozifilmről van tehát szó, nem elsősorban az emberek szabadidejének eltöltését célozzák meg ezek a filmek, hanem egy szakmai réteg: pedagógusok, művelődési, közművelődési szakemberek és vezetők számára, szorosan kapcsolódva mindennapi munkájukhoz, hétköznapi gyakorlatukhoz...” (Toldi mozi – BBS, *Arany füzetek*: Nevelésügyi sorozat, 1975. július, 40. oldal.)

„Vetíteni nem elég!”

„1975 szeptemberében megalakult a Balázs Béla Stúdió Közművelődési Csoportja, amely kutatja a film társadalmi funkcióját azzal a céllal, hogy a film tudatformáló szerepének hatékonyabb módszereit valósítsa meg a közművelődés gyakorlatában.

Törekvésünk:

1. Hogy a filmet a valóság- és önismeret eszközeként használjuk.

2. Hogy a film ne csak véletlenszerűen szerveződött heterogén »közönséggel« találkozzon, hanem a munkamegosztás, az életkor, az intézményes hierarchia, a területi egység szerint szerveződött réteggözönséggel találkozáva fejtsse ki hatását olyan társadalmi problémák mentén, amelyekben az érintett rétegek is érdekeltek. Ez a film és közönség más minőségi viszonyának létrehozását jelenti.

3. Hogy a film és a közönség tudatosan megszervezett találkozása közösségi élménnyé váljon a film által indukált társadalmi, filozófiai problémákról való közös gondolkodásban, vitában. Ez azt jelenti, hogy a film utóéletének megszervezése váljon a film elkészítésével egyenrangú társadalmi feladattá. Ebben a munkában elsősorban azokra a Balázs Béla Stúdióban létrejött dokumentumfilmes törekvésekre támaszkodunk, amelyek hangsúlyozottan a társadalom életének, a valóságnak a dokumentumfilm módszereivel történő minél teljesebb megismerését és feltárását tekintették és tekintik céljuknak. Sajátosságaikból következően ezek a filmek a hagyományos közönség–film- kapcsolatban nem értelmezhetők: igénylik és egyben segítik egy új típusú nézőfilm kapcsolat kialakulását. Feltételezéseink szerint ez a gyakorlat más típusú filmeket (játékfilmeket is) hozzásegít-

het ahhoz, hogy megtalálják «elvesztett» közönségüket, betölthessék társadalmi funkciójukat. (Budapest, 1975. december)” (*BBS Fekete füzet* – Balázs Béla Stúdió Közművelődési Csoportja; Pécs-Baranya Közművelődési Filmhét, 1977.)

A BBS-filmek bemutatási kötelezettség nélkül készülhettek, ez volt a szabadság. A cenzúra a forgalmazás körének megszabásában nyilvánult meg. A Balázs Béla Stúdió 1974–77 közötti időszakának legjelentősebb vívmánya – az előző vezetőség gyártási reformjának továbbvitele mellett – a filmek forgalmazásának reformja, elsősorban a „Társadalmi Forgalmazás” koncepciójának kidolgozása, gyakorlati megvalósításának széleskörű bevezetése és kiharcolása a forgalmazási vállalatok és a kultúrpolitika konzervatív erőinek ellenében.

Ebben a struktúraformáló munkában a Balázs Béla Stúdió műhelye – amely a szűkös állami dotáció szétosztásának nehézségeitől, valamint a stúdióban komoly elvi vitákban egymásnak feszülő csoportok elméleti és gyakorlati „harcaitól” forrongott – már kevésnek bizonyult a merőben új alapokon megjelenő terjesztési koncepció gyakorlati megvalósításához, ezért kapcsolódtak be a munkába elsősorban közművelődési szakemberek: Vitányi Iván, Kovács Sándor (Népművelési Intézet), Beke Pál (VIII. kerületi Művelődési Ház), Balipap Ferenc (Dombóvári Művelődési Központ); továbbképzési és oktatási intézmények munkatársai és vezetői: Fáklya Klub, Fővárosi Pedagógusok Művelődési Központja, Fővárosi Pedagógiai Intézet, Kulturális Minisztérium; szakszervezetek, majd a Megyei Modellkísérletek beindulása után Veszprém, Komárom, Bács-Kiskun megye vezető közművelődési intézményei és moziüzemi vállalatai.

A társadalmi forgalmazás kialakuló rendszerének a Balázs Béla Stúdió összes filmjét – egy kivételével (Szentjóbby: *A kentaur*) – sikerült kiszabadítani a dobozokból, s a nyilvánosságnak egy újabb, a dialógus lehetőségét is felkínáló rendszerét kialakítva egyetemeken, gyárakban, továbbképzési intézményekben, iskolákban, művelődési intézményekben stb. életre kelteni az addig csak nagyon szűk körben vagy még ott sem vetíthető felhalmozódott filmkincset.

Szathmáry István Pál interjúja M. Tóth Gézával

Bármelyikükből lehet zseniális alkotó

A többek között a Maestro és Ergo című animációs rövidfilmjével nemzetközi hírnevet szerzett M. Tóth Géza évtizedek óta adja át a tudását a különféle művészeti képzések hallgatóinak. Rendezői és pedagógusi tapasztalatait 2014 óta a Színház- és Filmművészeti Egyetem rektoraként is kamatoztatja. A művészeti oktatás, azon belül is a hazai filmes és színházi képzés jelenéről beszélgetett vele Szathmáry István Pál.

■ **Szathmáry István Pál** – Időnként felmerül a kérdés, vajon elavult-e vagy naprakész az oktatás a Színház- és Filmművészeti Egyetemen. Egyáltalán van létjogosultsága ennek a kérdésnek?

M. Tóth Géza – A Színház- és Filmművészeti Egyetem kerekén 150 éve – hiszen 1865. január 2-án nyitotta meg kapuit a tanoda, mely az intézmény jogelődje – kínál olyan képzést, mely nemcsak a szakmai kánont összegzi és adja át, hanem a jövő nagy, újító törekvéseinek is a fészke tud lenni. Ez a kezdetektől fogva a mai napig így van.

Két olyan nagy műfaj képzéséről van szó, amelyeknek az alapja a történetmesélés ősi igénye. Ahogy az az igény is valószínűleg egyidős az emberiséggel, hogy ezt a történetmesélési vágyat minél izgalmasabban, minél hatékonyabb dramaturgiai szerkezetben tudja valaki formába önteni. A képzésünk ezen a területen kimondottan erős, a 150 évnyi intézményi hagyomány nem visszahúz, hanem gazdag örökséget kínál. Ami korfüggő – és ez különösen érvényes a filmes műfajokra –, az inkább a technológia. Ezen a területen bőven van mit fejlődnie az intézménynek, az ingatlan- és technikai infrastruktúrának nem a legkorszerűbb. Nemcsak azért fontos, hogy a hallgatóink felkészültek legyenek a korszerű eszközök használatát illetően, hogy bánni tudjanak a legújabb eszközökkel. A technológiai változások gyakran alkotásfilozófiai, szemléleti tekintetben is változásokat eredményeznek. A digitális vágóprogramok megjelenése például nemcsak egyszerűbbé tette a vágást, de némileg át is formálta a filmről alkotott gondolkodásunkat. Azzal,

hogy a vágó a filmmel már nem mint megfogható anyaggal találkozott, hanem úgy, mint digitális információ, a film minden jelenete, még a legapróbb részlete is módosíthatóvá, digitálisan manipulálhatóvá vált. A képi utómunka során a legtöbb filmnél egyetlen képkocka sem marad érintetlenül. A korábban szinte kizárólag az animációs filmek készítésénél alkalmazott trükkök ma már a játékfilmek képi utómunkáinak rutinjeljárásaivá váltak.

Az analóg vagy lineáris vágási szisztémák és a non-lineáris vágási rendszerek között legalább akkora szemléleti különbség van, mint az üzenet átadása, a kommunikáció és a befogadás mikéntje szempontjából az „őstelevíziózás” és az „újtelevíziózás” között – ahogy arra Umberto Eco felhívta a figyelmet. Más az élmény, a nézői attitűd, amikor egy vagy két, általános nézői érdeklődést kiszolgálni igyekvő csatorna van, és a tévéző előre meghatározott módon, programszerűen néz műsorokat, és egészen más, ha a sok száz tematikus csatorna közül, a távirányító segítségével szinte véletlenszerűen állítja össze a saját műsorrendjét.

Nagyon fontos tehát, hogy a hallgatók naprakészek legyenek a technikát illetően, hiszen folyamatosan megjelenhetnek olyan eszközök, amelyek magukon túlmutatva módosíthatják egy-egy műfajjal vagy szakmával kapcsolatos szemléletünket. A már említett nem lineáris vágási technológiák megjelenése mellett például ilyen a digitális rögzítés térnyerése, a digitális pre- és posztprodukciós eszközök megjelenése, a hálózati forgalmazási felületek megjelenése stb.

Sz. I. P. A rendező mint autonóm és öntörvényű művész, valamint a csapatmunkára is képes szakember közötti egyensúly megtalálása mennyire nehezedik komoly kihívásként a hallgatókra, és milyen segítséget nyújt ezen a téren az egyetem?

M. T. G. A filmes képzésünkön most végzett az első úgynevezett „hatszor hatos osztály”, ami azt jelenti, hogy évfolyamonként hat hallgató hat különböző osztályban

tanul, de közös produkciókon dolgozik. Rendező, forgatókönyvíró, gyártásszervező, dramaturg, hangmester és vágó. Hozzájuk kapcsolódott egy hetedik, a látványtervező osztály. A hallgatók minden filmet együtt készítenek, tehát teljes mértékben működik a csapatmunka. Hasonló együttműködés jellemző a színházi szakemberek képzésénél is.

Az eredmények azt igazolják, hogy a képzéseink nemzetközi téren is megállják a helyüket, mind a filmes, mind a színházi oktatást nézve – igaz, utóbbi esetében a nyelvi korlátok miatt kevésbé jellemző a folyamatos nemzetközi jelenlét. A 2013-as, 2014-es fesztiválévben a nagy magyar filmsikerek (Cannes, Berlin, Oberhausen stb.) mindegyike közvetlenül kötődött az egyetemünkön tanuló vagy innen kikerült hallgatókhoz. De említhetnénk az elmúlt hónapok legnagyobb magyar filmsikerét, a máris kultikus alkotásnak számító *Van valami különös és megmagyarázhatatlan* című filmet, Reisz Gábor diplomamunkáját. A színházi produkcióink közül a tavalyi évben több is elérte a 100. nyilvános előadást. A hallgatóink vizsgaelőadásaikkal nemcsak az egyetem színpadain, hanem országszerte is rendszeresen fellépnek.

Itt érdemes megemlíteni, hogy az egyetemen sikeresen működik a Színházi nevelés szakirányú továbbképzésünk is. A hallgatóink a hagyományos pedagógia eszköztárát bővítve, a művészeti nevelés speciális technikáit elsajátítva módszertanilag felkészült drámapedagógussokká válnak. Többségük a közoktatásban kamatoztatja a nálunk megszerzett tudását.

Sz. I. P. Számos nagynevű filmes iskola annak is köszönheti a népszerűségét, hogy nagyon szorosan együttműködnek a helyi filmiparral. Nálunk mi a helyzet e tekintetben?

M. T. G. A legelső időktől kezdve lényeges eleme a képzésünknek, hogy olyan tanárok tanítanak – bármely területét veszem a filmnek vagy a színháznak –, akik az adott területnek nemcsak kiváló ismerői és oktatói, hanem aktív alkotói, mesterei is. Így a kapcsolatunk az iparral, a stúdiókkal, televíziókkal, játszóhelyekkel, színházakkal élő és folyamatos. Nálunk kimondottan archaikus tanítási forma őrződött meg, az a kis csoportos, gyakorlatorientált képzési módszer, amelyben a klasszikus mester-tanítvány-viszony a meghatározó. Annak, hogy egy-egy aktív mestertől lehet tanulni – szinte a napi együttélés során elsajátítva az ismereteket –, nagy ereje, nagy hagyománya van. Mára a világban sok helyen megszűnt ez a képzési forma, mi nemzeti kincsünként igyekszünk őrizni. Nemcsak a produkcióink eredményessége és a végzett hallgatóink felkészültsége erősíti meg ben-

nünket ebben az igyekezetünkben, hanem az itt tanuló külföldi vendéghallgatók visszajelzései is.

Természetesen ennek a képzési formának is vannak hiányosságai. A túlságosan bezárkózó, csak egy-egy mester köré szerveződő kisközösségekben nem minden hallgató kap a speciális érdeklődésének megfelelő képzési programot. A kiscsoportos foglalkozások rendszerének megőrzése mellett ezért bevezettük a kurzusrendszert is, amelyben – minden szemeszter elején – a hallgatók összegyűjtési szintű kínálatban kötelező és kötelezően választható előadásokkal és gyakorlatokkal találkoznak.

Így a hallgatók olyan ismeretekhez, tapasztalatokhoz is juthatnak, amelyek esetleg nem tartoznak szorosan a szakmai törzsanyagukhoz, mégis formálják, gazdagítják a szemléletüket, bővítik az általános műveltségüket. Bizonyos tárgyi tudások és tapasztalatok megszerzésén túl lehetőséget igyekszünk biztosítani a hallgatóknak a legkülönbözőbb szemléletmódok megismerésére. A hallgatóink számára fontos lehet, ha ismerik például a természettudósokra, a gazdálkodókra, a versenysportolókra jellemző sajátos világlátást. Ugyancsak lényeges, hogy tanulmányaik során találkozhassanak különböző világ-szemléletet képviselő kortárs írókkal, gondolkodókkal is. A kurzusidőszak bevezetésével lehetőségünk van arra, hogy a korábbinál több vendégelőadó jelenhessen meg a képzési kínálatunkban, és több új tanár kerülhessen be hosszú távon is az oktatásba.

Sz. I. P. Milyen a nemzetközi megítélése a Színház- és Filmművészeti Egyetemnek? Mennyire jellemző az agyelszívás, ha a filmes vagy színházi szakembereket vesszük?

M. T. G. A képzéseink egy része elérhető külföldi hallgatók számára is. Az egyik legsikeresebb nemzetközi együttműködésünk egy kétéves dokumentumfilm mesterkurzus, a DocNomads, amelyet egy portugál és egy belga egyetemmel közösen viszünk. A nemzetközi előírások szerint összeállított értékelések alapján a hall-

gatók az SZFE képzési programját tartják a legszínvonalasabbnak. Az egyetemi képzés során létrejövő produkcióink nemzetközi megítélése – különösen a filmjeinké – kiválónak mondható. Az utóbbi években szinte minden rangos nemzetközi filmfesztiválon a mi jelenlegi vagy volt hallgatóink sikereiről lehetett hallani. Különös, hogy a fesztiváleredményesség, mint világszerte objektívnek tekintett mérce, az egyetemünk hivatalos hazai megítélésében egyelőre csekély szerepet játszik.

Az elvándorlás a színházi részen egyáltalán nem jellemző, a filmeseknél inkább, de ott sem drámai mértékben. Köszönhető ez annak elsősorban, hogy a filmtörvény alapján közvetett állami támogatásban részesülhetnek a Magyarországon készülő filmek, legyenek ezek szerzői rövidfilmek vagy óriási költségvetésű nemzetközi produkciók. A támogatási rendszer nyomán produkciós hálózatok, filmgyárak épültek, amelyekben reggeltől estig készülnek a – főként külföldi – produkciók. Nem feltétlenül kell ahhoz egy frissen végzett, jól felkészült filmes szakembernek vagy alkotónak külföldre mennie, hogy nemzetközi csapatban, korszerű körülmények között gyakorolja a szakmáját. Úgy is dolgozhat a nagyvilágban, hogy közben itthon marad. Mondok egy példát. Az egyetemen 2010-től én vezetem a mozgóképes látványtervező mesterszakos osztályokat. A hallgatóim a legkülönbözőbb területeket jelölték ki a maguk számára, öten közülük kimondottan a nagyjátékfilmes látványtervezés irányába orientálódtak. Amikor tavaly nyáron Ridley Scott Magyarországon forgatta a legújabb, *The Martian* című filmjét, ennek a látványtervező stábjába mind az ötüket felvették. Azt lehet mondani, hogy lényegében „kint” voltak, és az is látszik, hogy az egyetemen tanultak jó alapot biztosítottak a számukra. Persze soha egyetlen iskola sem képes arra, hogy a hallgatóit úgy bocsássa el, hogy mint kész legófigura illeszkedjenek majd az adott rendszerhez. Arra viszont bőséges útravalót kapnak a

hallgatóink, hogy a gyorsan változó szakmai helyzetekhez megfelelően tudjanak alkalmazkodni.

Sz. I. P. Röviden hogyan foglalná össze oktatói hitvallását?

M. T. G. Nemcsak az alkotást, a tanítást is igyekszem a tőlem telhető legelmélyültebb módon végezni. A tanári diplomám után a doktori fokozatot is megszereztem neveléstudományból. Médiabefogadási folyamatokat vizsgáltam kisgyerekkorban, a kutatási tapasztalatokból pedig tanárként és alkotóként is sokat tudtam profitálni. Tanári munkám során fontosnak tartom, hogy a hallgatók értsék a feladatok mögött a pedagógikumot. Soha nem kérek anélkül semmit a hallgatóktól, hogy meg ne beszéljék, miért tartom az adott feladatot hasznosnak a szakmai fejlődésük szempontjából. A lényeg, hogy a hallgatóknak a jól megfogalmazott saját céljaik eléréséhez tudjak segítséget, módszereket, iránymutatást adni.

A művészképzésben hagyományosan a tehetséget szokás említeni, mint a munkánk ritka és értékes alapanyagát. A hallgatók rátermettsége nélkül valóban nem értelmezhető az a munka, amit tanárként végzünk, azonban a tehetség önmagában semmit nem szavatol, sőt, olykor inkább átok, mint áldás. Valamiféle nyitottság, az adott műfaj iránti fogékonyság meglétén túl én elsősorban a hallgatókban nem is a tehetséget keresem. Számomra hangsúlyosabb, hogy a hallgató tudjon elemző, összefüggéseket feltáró módon gondolkodni az alkotási folyamatokról, legyen az a saját programja vagy valamilyen példa, szakmai előkép. Nagyon sok produkciót, filmet, képet, szöveget elemzünk, értelmezünk, nem kizárólag esztétikai, hanem szerkezeti szempontból is. A hallgatóimnak képeseknek kell lenniük arra, hogy a saját alkotói szándékaikat pontosan meghatározzák, az alkotói folyamatot pontosan megtervezzék, sőt, az egyes munkafázisokról képesek legyenek elemző szemléletű beszámolót is tartani.

A valódi zsenialitás vagy megvan valakiben, vagy nincs. Elvárni nem érdemes, kikényszeríteni nem lehet. A legrosszabb, amit egy művésztanár a hallgatóival tehet, ha a mesterségbeli tudások elsajátítása helyett ihletettséget vár el tőlük, mert ihletet mímelni: vétek. A hallgatók iránti elvárásaim éppen a Múzsza érdekében vonatkoznak kizárólag jól meghatározott szakmai teljesítményekre. Az ihletett pillanatok, az „istenadta” tehetséget, az olykor felcsillanó zsenit pedig úgy igyekszem kezelni és megbecsülni, ahogyan valamiféle tőlünk független, kivételes és nagyszerű értéket illik.

Ugyancsak fontos eleme a tanári gyakorlatomnak, hogy a hallgatóknak a tanulmányaik előrehaladtával a feladatok egyre nagyobb részét saját maguknak kell meghatározniuk. Olyas valami ez, mint a céllövés. Legelőször én teszem ki a céltáblát, elfoglalom a helyem, ahonnan löni szeretnék, megfeszítem az íjat, lövök, találok, ezután pedig addig gyakorlunk, amíg az adott helyről mindenki a céltábla közepébe lő. Egyre inkább bátorítom a hallgatókat, hogy maguk keressenek helyet a saját céltáblájuknak, és ha megtalálták, igyekezzenek addig gyakorolni, amíg a saját céljaikat is magabiztosan eltalálják. Viszont nem fogadom el azt a gyakorlatot, amely nem ritka a művészképzésben, hogy tanár és diák a cél definiálása nélkül fog a dologhoz, együtt gyönyörködnek a lövések nagyszerűségében, a nyílvesszők röptében, majd az ideodajutó vesszők köré odarajzolják a céltáblákat, mint megannyi telitalálatot.

Az alapképzésben számos olyan gyakorlatot és előadást szervezek vagy tartok, amelyek új élményt, új ismeretet, új inspirációt jelentenek a hallgatóknak. A mesterképzésben viszont a saját feladatmeghatározáson túl már azt is elvárom tőlük, hogy a feladataik elvégzéséhez vezető módszerekre is legyen elképzelésük. Amikor például valamelyik látványtervező mesterszakos hallgatóm egyre inkább a színházi jelmeztervezést tekintette fő életcéljának, a szabásminta-rajzolás és -értelmezés tudományában való jártasságát egy társintézményben áthallgatva mélyítette el. Az az osztálytársa pedig, aki a játékfilmes preprodukciónak kötelezte el magát, filmes struktúrákat elemzett és elsajátította a legjobb storyboard-szoftverek használatát. Ma mindketten az adott szakterület legkiválóbb hazai művelői között vannak. Folyamatosan tapasztalom, hogy ha sikerül a hallgatókban belső („intrinsic”) motivációkat kialakítani a saját céljaik eléréséhez, akkor sokkal intenzívebben, céltudatosabban tudnak haladni a tanulmányaikkal, és soha nem merül fel bennük az egyébként olyan gyakran felhangzó diákkérdés: „csak tudnám, miért kell nekem ezt tanulni?”.

Lényegesnek tartom, hogy a hallgatóimra az első perctől kezdve úgy tekintsek, mint kollégára, alkotótársra. Becsapnám őket, ha azt sugallnám, hogy a diploma átadásának pillanatában válnak rendezővé, színésszé, operatőrré. Mindez a mi szakmáinkban már sokkal korábban, talán még azelőtt eldől, mielőtt az ember élete első darabját megrendezte, első szerepét eljátszotta, első jelenetét leforgatta volna. Nem tudhatom biztosan, melyik fiatal alkotótársnak mi a sorsa, mi az ő saját, egyéni útja, de ez nagyrészt a diákévek alatt dől el. Azzal, hogy mindannyiuktól szakmailag meghatározható teljesítményeket várok el – úgy tapasztalom –, egyaránt segíteni tudok annak, akiből megbízható szakember lesz és annak is, akiből korszakos, meghatározó művész válik.

R. Kiss Kornélia

A huszonnegyedik órában Kodály országa

Még menthető a magyar zenei oktatás, de ahhoz most kell lépni – véli a négy nemzetközileg elismert szakember

Külföldön még ma is a zene országának tartják Magyarországot, de a szakemberek úgy gondolják, az elmúlt fél évszázadban veszélybe került ez a cím. A kétezres évekre már csak kevés iskola maradt, ahol a Kodály által megálmodott oktatást magas szinten művelik. Az eredmények őket igazolják, de ez nem tud rendszerszintű változást hozni a magyar oktatásba. A heti egy énekóra elképesztően kevés, a zenei iskolák vezetői pedig időnként úgy érzik: az oktatási rendszer nem segíti, hanem megnehezíti a működésüket. A téma szakértői ugyanakkor tele vannak ötletekkel: hátrányos helyzetűek felzárkóztatásáról, minőségi pedagógusképzésről, országos kórusiskola-hálózatról álmodnak és arról, hogy egyszer mindenki felismeri majd a zenei nevelés fontosságát és azt, hogy gyorsan kell cselekedni, mert Kodály országa minden jel szerint a huszonnegyedik órában van. A Magyar Művészeti Akadémia négy tagjával: ifj. Sapszon Ferencel, a Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola alapítójával és művészeti vezetőjével; Sipos Mihállyal, a Muzsikás együttes alapító tagjával; Szabó Dénessel, a Nyíregyházi Cantemus Gyermekkar alapító igazgatójával, a nyíregyházi Kodály Zoltán Általános Iskola tanárával és Bogányi Gergely zongoraművésszel, zeneiskola-igazgatóval beszélgettünk a magyar zenei oktatásról.

■ Kodály Zoltán az ötven évvel későbbi kutatási eredményeket megelőzve érzett rá arra, hogy a zenei nevelés következtében a gyerekek később más területen is kiemelkedően teljesítenek. Mára az agykutatók eredményei világszerte igazolták ezt – idézi fel Szabó Dénes.

Sipos Mihály egyszerűen úgy fogalmaz: „nagyobb lesz a sávszélesség”.

– A jó zene hatására különleges állapotba kerül az elme, az információáramlás hihetetlenül felgyorsul, az agy teljesítménye, érzékenysége, felfogóképessége megnő. Minden eddigi civilizáció használta a zenét. Általános tapasztalat, hogy az éneklés, a közös éneklés jótékonyan hat az egyénre, a közösségre. Nálunk az iskola öröm volt. Olyan hely, ahol reggeltől estig zengett az ének – emlék-

szik vissza Sipos, aki a Kodály Zoltán alapította Lorántffy utcai zenei általános iskolába járt.

Kodály maga felügyelte rendszeresen az iskola működését. Az ő tanítványai, Bors Irma és Csík Miklós tanítottak itt. Temérdek időt fordítottak zenére, ami meg is látszott a zenei eredményeken, de meglátszott a többi tantárgyon is. A zeneisek az iskolák közötti versenyeken is jól szerepeltek. A későbbi tudományos felmérésekből is az derült ki, hogy a Kodály-szellemiségű zenei általánosok az igazán jó iskolák közé tartoznak. A szülők boldogan adták a Lorántffyba, és adják most is utódjába, a Marczibányi téri zeneibe a gyerekeiket.

A néhány kiválóan működő Kodály-iskolában ma is így van: mind a nyíregyházi Kodály Zoltán Általános Iskolában, mind a budapesti kórusiskolában, a Kodály Zoltán Magyar Kórusiskolában komoly túljelentkezéssel kell számolni. Nemcsak a szülők szeretnék ide íratni a gyerekeiket, hanem a tanárok is szívesen tanítanak itt.

Sapszon Ferenc ráadásul úgy gondolja: nem elég pusztán Kodály-módszer szerint tanítani egy iskolában. Szerinte a magyar oktatás alapjaiban működik rosszul. Vagy a tananyagot vagy az intézményt helyezi középpontba, csak azt az egyet nem, akiért az iskola van: a gyereket.

A kodályi módszer a gyakorlatban mindennapos zenei nevelést jelent, elsősorban éneklést, és ezen belül is fontos szerep jut a népdaloknak. Hozzá tartozik természetesen a karének, a furulya és egy másik, főhangszernek nevezett hangszer, ami kötelezően választható, és nem a zeneiskolában, hanem helyben tanulhatják a gyerekek. Emellett persze ott a szolmizálás, a ritmizálás és a kottaolvasás is.

Szabó Dénes szerint akkor van probléma, amikor mindez öncéllá válik. A tehetségek kiemelése, gondozása fontos, de alapvetően mégsem zenészeket akarnak képezni, hanem olyan embereket, akik a saját szakterületükön és a közösségben megállják a helyüket.

A kompetenciafelméréseken és a tanulmányi versenyeken az elsők között végeznek a diákjaink. A gimnáz-

ziumokban a legjobbak között vannak, és a közösség kohéziós erejét alkotják. Mindenki tudja, hogy lehet rájuk számítani. Hozzászoktak a közösségi beágyazottsághoz. Kodály felismerte, hogy zenei neveléssel a társadalmi szolidaritásra is meg lehet tanítani embereket.

Bogányi Gergely azt emeli ki: a jó zene védelmet jelent, segít felismerni az értékes és értéktelen művek közti különbségeket.

Magyarországon megvan a szükséges tudás.

Sipos Mihály meséli, hogy Kodály elképzelésének megfelelően tanítottak a Lorántffyban. Minden nap volt énekóra, hetente két karének és egy zenekar, volt néptánc, és volt főhangszer az általános furulya mellett. Már első osztályban elkezdődött a szolmizálás, az egyszerű kottaolvasás. Később a kottairás, a többszólamúság. Felső tagozatban már a zenekari partitúra is megjelent.

Mindezt személyesen is látni-hallani kívánta több világhírű muzsikusként. Így jött el iskolájukba például Pablo Casals vagy Jehudi Menuhin, és a látogatásuk végén cserébe muzsikáltak nekik a díszteremben. Az oktatás központjában a zene állt. Kodály úgy gondolta, hogy a jó zene használata az oktatásban és a zenei műveltség lényegesen megemelkedik Magyarországon 2000-re, és hogy megszűnik a zenei analfabetizmus. Ettől ma távol állunk – véli Sipos Mihály.

R. Kiss Kornélia Mikor kezdődött a leépülés?

S. M. Amikor Kodály meghalt, fokozatosan elkezdett csökkenni a zenei általánosok száma. Aztán a minőség és ezzel a presztízs is csökkent. Nagy baj, mert ma a világ úgy tekint ránk, mint kiváló zenei adottságokkal rendelkező országra. A nagy külföldi zenekarokban, énekkarokban,

a karmesterek és a szólisták között is nagyon sok magyar van. Magas a reputációnk, de ennek a széles értelemben vett alapja már nincs meg. Hiányzik húsz-negyven év a magyar zenei alapnevelésből, de a világ ezt még nem tudja. Ha nagyon gyorsan új nemzedéket nevelünk, még megmaradhatna ez az építmény. Az egészet újból felépíteni nagyon nehéz volna. Most kell lépünk, mert még lehetséges.

R. K. K. Megvan ennek az alapja az oktatásban?

S. M. Természetesen nincs. Amikor nagy hiány van valamilyen tudásból, először nem tanulókat, hanem tanítókat kell nevelni. Ha új, erős Kodály-szellemiségű iskolákat vagy tagozatokat szeretnénk, Kodály-szellemű tanárokat kell képezni. Én ezt posztgraduális képzésben tudom elképzelni. Ehhez javaslom azt, amit a legmagasabb szintű tudós- és művészképzésben is használunk: a mester-tanítvány módszert.

Mesterek a legjobb tanárok lennének, akik Kodály-szellemiségű iskolákban eredményesen, sikerrel dolgoztak vagy dolgoznak. Eredményeket értek el az iskolán kívül is a településükön, a megyéjükben, az országban, Európában és a tengerentúl is. Régebbi és mai tanítványaik általában szeretettel emlegetik a nevüket, a szakma túlnyomó része jónak tartja őket, és vannak a szakmában eredményes tanítványaik. Ilyen mester kétségtelenül Szabó Dénes, hogy csak egyet mondjak. Ő, kezdeményezésemre és javaslatomra, valamint az MMA Népművészeti Tagozatának támogatásával 2014 második félévében el is indított egy kísérleti posztgraduális képzést, két tanítvánnyal.

R. K. K. Hány ilyen mester létezhet Magyarországon?

S. M. Szerintem négyen-öten lehetnek.

R. K. K. Ez nem kevés?

S. M. Kevés, de ők nagyon jók. Sikerorientáltak, zeneileg magas színvonalúak, a gyerekekkel is tudnak bánni. Kiváló nevelők, és még azt is tudják, hogy mi kell a világpiacon. Hozzájuk elmehetnének azok az énektanárok, akik jók, de még jobbak szeretnének lenni. Ha szimpatikusak egymásnak, a tanítvány beáll a mester mellé, és egy idő után úgy tér vissza az iskolájába, hogy képes szakmailag vezetni egy zenei osztályt, egy tagozatot vagy akár egy iskolát. A mester-tanítvány-viszony bizalmi kapcsolat, ezért nyilván később is fordulhat a mesterhez, ami valamiféle garancia lehet a jövőre. Az én becslésem szerint ezzel a módszerrel évente kijöhet egy mester keze alól egy-két Kodály-szellemiségű tanár, aki tudja a szakmát, és azt is tudja, hogyan kell egy alapítványnál pályázni, hogyan lehet eljutni egy nagy nemzetközi versenyre, hogyan lehet

ott eredményesen szerepelni. Olyan dolgokat tudhat meg a gyakorlatban sikeres mestertől, amit maga talán soha nem volna képes összeszedni.

R. K. K. Sapszon Ferenc mesélt egy fiatal, lelkes tanítványáról, aki három hónap tanítás után sírva ment a mesterhez, mert kiderült, hogy az iskolában egyáltalán semmi igény nincs arra a minőségi oktatásra, amit ő szeretne megvalósítani.

S. F. Az a képzés, amit én elképzeltem, az intézmények szándéknyilatkozatával indulna. Az iskola, a fenntartó, a tanítvány és a mester együttműködése szükséges hozzá, hogy sikeres legyen. Ha pedig egy iskola sikeres, a szülők szívesen adják oda a gyerekeket. Nyilván először olyan helyen kell megpróbálni, ahol ennek nagyobb az esélye. Például olyan zenei vagy zenei tagozatos általános iskolákban, amelyek kiemelkedőek szeretnének lenni. Természetesen nem felülről kell ezt megvalósítani, sőt, csak önkéntesen lehetséges. Évente akár három-négy új iskola vagy tagozat jöhetne létre több mester tanítványaiból. Országsszerte nyolcvan-száz ilyen iskolát tudok elképzelni. Szerintem több nem is kell. Szükség van viszont ugyanilyen kiemelkedő speciális iskolákra más területen is.

R. K. K. Ezek szerint egy tökéletes világban sem lenne minden iskola Kodály-iskola?

S. F. Nem, nem. Úgy képzem, hogy a boldogságnak sok útja van, ezért mindenféle iskolára szükség lehet. A tét az, hogy a következő nemzedékek hogyan kerülnek kapcsolatba azokkal az értékekkel, amelyeket az elődök létrehoztak, és hogyan alakítja ki az új generáció a saját kultúráját. A zene biztosan igen fontos erő ehhez. Annyiban speciális, hogy nagyon gyorsan változtatja az elmét, erősen hat ránk, és Kodály módszere kiváló kiindulás.

Ugyanakkor biztos vagyok benne, hogy egészen más dolgok, például az irodalom, a festés, a színészet, a kézművesség, a gyakorlat és a tudomány különféle ágai is alkalmasak az elme művelésére. A lényeg, hogy jó művészettel, valódi értékkel kell tanítani. Nem előfőzött valamikkel, amik egyszerűek, de értéktelenek.

R. K. K. A heti egy énekóra mire elég?

S. F. Az emberi érdeklődés fenntartásához nem elegendő. Az embernek, legalább kezdetben, minden nap elmélyülten kell foglalkoznia valamivel ahhoz, hogy ez az érdeklődés megmaradjon. A Muzsikás éppen ezért kezdett javaslatomra ingyen muzsikálni iskolákban, mert megtudtuk, hogy a legtöbb helyen csak heti egy énekóra van. Ott is általában pont a népzene marad ki, pedig a huszadik századi komolyzene (is) érthetetlen nélküle. Szerencsére támogatónk is akadt az évek során, így már több

mint 450 iskolában tartottuk meg a *Muzsikás rendhagyó énekóra MOL-ban* című előadását. Komolyan vesszük ezeket a koncerteket. Felöltözünk rendesen, mint mondjuk Párizsban a Théâtre de la Ville-ben. A gyerekek összegyűlnek a tornateremben, mondjuk reggel nyolckor, mi bemegyünk, meghajolunk, és köszönünk: „Jó napot kívánok!” Ez már eleve hihetetlen látomásnak tűnik a gyerekeknek. Húsz perc múlva pedig már együtt énekelünk. Jóllehet, előtte az énektanárok sokszor azt mondják, hogy ezek a gyerekek nem fognak énekelni. A nem éneklésnek általában lélektani okai vannak. Ezért nem énekelnek a magyarok, csak ha jól berúgnak. Olyankor mindannyian szeretnének énekelni, de mivel nincs gyakorlatunk, sokszor csak artikulálatlan ordítózás lesz belőle. Azt szoktam mondani az igazgatóknak és az énektanároknak, hogy próbáljanak meg minden nap csak öt percet énekelni a gyerekekkel, ez megakadályozza a gátlás kialakulását. Ezért kezdeményeztem a mindennapos éneklést, a daloló iskolát. Abban az iskolában, ahová a gyerekeim is jártak, az alsó tagozatosoknál elindítottuk a mindennapos éneklést. Szerencsére ebben a jó hangulatú iskolában az igazgató, a tanítók és a vezető énektanár is mellém álltak. Minden nap öt perc énekléssel kezdődik. Az énektanárnő hetente összeállít egy három-négy népdalból álló csokrot. Ezt az alsósok a saját osztályukban tanulják a tanítójukkal, hétfőtől csütörtökig, napi öt perc gyakorlással. Pénteken reggel pedig az aulában gyülekezik az összes alsós, és közösen énekelnek. Nincs osztályozás, nem kell fegyelmezés, nagyon jó a hangulat. Utána boldogan mennek az órákra. Két hónapja megy még csak, de már hallható a különbség. Bátrabbak a gyerekek, többet tudnak, és tisztábban énekelnek. Ehhez nem kell külön apparátus, csak a tanítók segítsége és az alsós vezető énektanár ambíciója. Néhányszor megnéztem őket, de nem szólok bele. Hadd csinálják önállóan. Azt gondolom, ennek a mindennapos éneklésnek is sokféle változata lehet. Az MMA Népművészeti Tagozata a jövő év elején is ír ki olyan pályázatot, amelyikre a mindennap éneklő iskolák is pályázhatnak.

Az intézményrendszernek is meg kellene újulnia.

Sipos Mihály alulról szerveződő kezdeményezéseket javasol, többek között azért, mert ilyeneket azonnal el lehet kezdeni ott, ahol megvan a szándék. Ebből indul ki az általa elképzelt posztgraduális képzés vagy a mindennapos éneklés is. Ugyanakkor erősen hangsúlyozza: nagyon fontosnak, szükségesnek és sürgősen elindítandónak tartja kollégáinak olyan kezdeményezéseit, amelyek az intézményrendszert fejlesztenék. Az egyik ilyen javaslat Szabó Dénesé.

Szabó Dénes szerint a Kodály-módszer alkalmazását központilag kell megszervezni. Országszerte száz erős ének-zene tagozatos általános iskolát kellene elindítani céltudatosan, az ország területén arányosan elosztva, elsősorban húszezer lakos feletti településeken. Megyeszékhelyeken azonban biztosan kellene lennie egy-egy központi intézménynek, ahol Kodály-módszerrel oktatnak. Ezt a javaslatot nemrég az Országgyűlés kulturális bizottságának is benyújtotta. A Kodály-módszer hungaricum, amit mindenütt a világon jól ismernek. Lassan mi leszünk az egyetlen olyan ország, ahol ez a hungaricum nem terem meg – mondja. Az elképzelés fontos része, hogy az iskolák évente kórustalálkozókon mérjék össze a tudásukat. Ma a kórustalálkozó a végletekig elszánt pedagógusok és diákjaik sportja, amire sokszor nincs is anyagi forrás. Pedig nagyon nagy pedagógiai jelentősége van annak, hogy az iskolák összemérjék a tudásukat. A nyíregyházi Kodály Zoltán Általános Iskolában ugyanilyen szerepet töltenek be az évfolyamok hangversenyei és a legkiválóbb hangszeres és énekes produkciókból összeállított Tagozatos Hangverseny. A Cantemus Gyermekkar a legnagyobb létszámú és legismertebb együttese az iskolának, mára százhusz fős énekkarrá bővült, és a végzett diákokat is visszavárja.

Az iskolában 1969 óta oktató Szabó Dénes tapasztalata, hogy nyolc év alatt azok a gyerekek is nagyon sokat tudnak fejlődni zeneileg, akik kevésbé tehetségesek ezen a téren. A jövő kultúrafogyasztó, a klasszikus zenét jól ismerő generációját biztosan kinevelik így. A kórusral mindig a minőségre törekszenek, de sosem áldozzák fel a pedagógiát a minőség oltárán: a gyengébb képességű gyerekeket is megilleti a szereplés. Ez még nemzetközi versenyeken is így van.

– A Kodály-módszer kifogástalan. Ha nem működik, akkor azzal van a baj, aki alkalmazza – véli Szabó Dénes. – Még a Kodály-korabeli Kodály-iskolák sem mind voltak egyforma színvonalúak, ma pedig nagyon nehéz felmérni, hogy melyik iskolában használják egyáltalán a módszert, és ha igen, milyen szinten. Az ő felmérésük szerint hatvannál valamivel több iskola tanít magasabb óraszámban zenét, de a magasabb óraszám bármi lehet, ami a heti kötelező egy óránál magasabb, és bármennyi is, az nem jelenti, hogy működik is a Kodály-módszer ezekben az iskolákban. Ez a módszer hihetetlenül magas minőséget biztosít, de olyan, mint egy márkás óra: ha pár rugót kiveszünk belőle, hogy olcsóbb legyen, egyáltalán nem fog működni. 1996-ban a kulturális kormányzat úgy tett, mintha Kodály soha nem lett volna. Létrehozták a művészeti alapiskolai rendszert, ebbe menekültek be a

zene tagozatos iskolák. Úgy látom, ezeken a helyeken többnyire szétforgácsolódott a zenei oktatás. Az iskola ugyanakkor vált szolgáltató intézménnyé, amely a szülői elvárásokhoz igazodik. Úgy látom, ennek a módszernek a világon sehol nem jó az eredménye. Nyugat-Európában láttam példát arra, hogy a tanár nem teremthet személyes kapcsolatot a gyerekekkel, viszont agyonnyomja őt az úgynevezett minőségbiztosítási rendszer.

A Kodály-iskolákban folyó tanári munkához még az sem feltétlenül elegendő, ha valaki elvégezte a Zeneakadémiát, mert ettől még lehet alkalmatlan arra, hogy közösség elé álljon. Ezért azt javasolta, szervezzen a Zeneakadémia országszerte három-négy helyen egy olyan tanárképzést, ahol csak a pedagógiaileg megfelelő jelentkezők végezhetnek. i Sipos Mihály javaslatát a mester-tanítvány-rendszerű képzésre ő már át is ültette a gyakorlatba: vannak mellette hallgatók, akik a tanítási módszereit figyelik meg – elsősorban a kórusban végzett munkáját –, azt, hogy hogyan képes két órán át lekötöni száz gyereket. De ennek az alapja is az a munka, amit énekórákon végeznek.

– Harmincöt-egyven éve sem voltak tehetségesebbek a gyerekek, de könnyebben és gyorsabban haladtam velük. Nyitottabbak voltak, érdeklődőbbek. A maiak szétszórtak. Én örökké elégedetlen vagyok velük. De a külső szemlélő számára, aki látogatóba jön az iskolába, ez még mindig a mennyországnak tűnik. Gyorsan tanulnak a gyerekek, jók az eredményeik, és közösségi lények. Nyilván, mert a Kodály-módszer hat rájuk. Nem mondanám, hogy beválik, ha nem csinálnám negyvenöt éve – mondja Szabó.

A megálmodott száz Kodály-iskola mellett a többi általános iskolában is heti két énekórát és énekkari órát vezetne be Szabó Dénes. Ha ez alsó tagozatban nincs meg, felső tagozatban szerint már nem lehet mit kezdeni a gyerekekkel, gimnáziumban végképp nem.

A tanári életpályamodellt hatékonyknak tartja, szerint kezd presztízse lenni a tanári pályának. Viszont, úgy véli, el kellene gondolkodni azon, hogy a minősítésnek a mostani minősítési rendszer-e a megfelelő útja, mert a portfólió elkészítése csak papírmunka, és végül e papírmunka alapján ítélik meg a tanárt. Nem pedig annak alapján, ami az órán zajlik.

– Értem, hogy mérni akarják a teljesítményt, de utóbbi számokban mérni nem lehet – véli.

Szabó Dénesnek van egy másik beadványa is: halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekre talált ki Kodály-iskolát. Felkeresett néhány iskolát, mindenhol nagyon örültek az ötletnek az igazgatók és a szaktanárok is. Ehhez azonban szükség lenne az általa kitalált zenetago-

zatos iskolákra, amelyek képesek lennének szakmailag felügyelni a hátrányos helyzetű gyerekek között zajló munkát, az itt dolgozó tanárokat pedig kiemelten kellene támogatni: magasabb fizetéssel, a munkájukat segítő pszichológussal.

Magyar közoktatás: rossz úton járunk?

Sapszon Ferenc szerint nem csupán a zenei oktatással, illetve annak hiányával van a baj; az egész magyar közoktatás jár tévúton. Pedig a Kodály-módszer sikeressége nagyban függ attól, hogy milyen környezetbe, milyen iskolákba érkezik. Úgy véli, a jelenlegi oktatási rendszerben a Kodály-módszer idegen test. Az iskolák vagy tananyag-, vagy intézményközpontúak, de nem gyerek-központúak.

– A tananyag-központúság lényege, hogy minél több tananyagot préseljünk át a gyerek agyán, ha belepusztul is. Olyan fogalmakat találok a tankönyvekben, amelyek az adott életkorban lévő gyerek szintjének egyáltalán nem felelnek meg. Nem abból indulnak ki, hogy a gyerekek mikor mire van szüksége, hanem a tananyagból. Az intézményközpontú iskolába pedig azért jár a gyerek, hogy az épp aktuális és folyton változó minisztériumi elváráshoz hozzászabják. Sajnos ma ennek az intézményközpontú iskolának a korát éljük – vélekedik Sapszon Ferenc.

Szerinte arra kellene helyezni a hangsúlyt, hogy ki a gyermek, milyen szükségletei vannak, kivé kell fejlődnie, és hogyan lehet olyan pozitív célokat és értékeket adni neki, amelyek segítik a fejlődését.

A budapesti Kodály katedrális kórusiskola. Egyrészt a kodályi elveket követi, másrészt a Schola Cantorum ezer-négyszáz évre visszamenő iskolamodelljét és a nyugat-európai –westminsteri, cambridge-i, regensburgi vagy montserrati – katedrális kórusiskolák elveit. Ezekben az iskolákban a gyerekek naponta végeznek liturgikus szolgálatot, s a zeneirodalom legszebb és legnehezebb műveit éneklik. Emellett minőségi nevelést kapnak, és magas színvonalú oktatásban részesülnek. A budapesti kórusiskolában ezt a modellt szeretnék megvalósítani kodályi elképzelések alapján.

Sapszon Ferenc elmondása szerint ez azt jelenti, hogy teljes emberben gondolkodnak. Úgy vélik: ahol a gyerek alapszükségleteit kielégítik, ott jól érzi magát, és csak az a gyerek tud tanulni, aki jól van. Alapszükségleten az emberi kapcsolatokat, mozgást, örömet, a játékot, a tudást, a tartalmas szabadidőt, a transzcendens, erkölcsi vonatkozásokat érti, a szeretetet, az igényességet és persze a követelményt, amire szintén szüksége van a gyerekeknek. Elengedhetetlen az is, hogy a tanárnak személyes kapcsolata legyen a gyerekekkel, és törődjön azzal, hogy a gyermek

hogyan tud emberségében növekedni. Tehát nevelő légkört, ahol örömet, családiasságot, védettséget tapasztal a gyermek, és egy egységes nevelőközösség szolgálata biztosít pozitív erőteret. Ebben a nevelő iskolában szerinte a zenei oktatás is jól érzi magát, és a gyerekek eredményei is javulnak. Ezt a felmérések is visszaigazolják: ezerhatszáz középiskolából a legjobb száz között van a kórusiskola. Sok példa van arra is, hogy a törött családból vagy a nehéz körülmények közül érkező gyerekek számára az iskola, vagy akár egyetlen hiteles pedagógus hatása meghatározóvá válik, és képes pótolni azt, ami a családban hiányzik.

– Fel kell tehát tenni az alapkérdéseket: ki az ember, és miért van iskola. Az oktatás sajnos eltorzult az évszázadok alatt, és a mai „megújító” változtatások csak a felszínt érintik. A pótcselekvések, amiket az oktatás átalakításával kapcsolatban ma tapasztalunk, elárulják, hogy valami baj van, de nem tudjuk, hogyan oldjuk meg. Például mérhetetlenül nő az adminisztráció. Ez mind a gyerektől veszi el az időt. Nincs átgondolva az sem, hogy hány órát lehet megtartani felelősséggel és hatékonyan. Elhanyagoljuk a művészeti képzést, és sok fontos emberi képességet nem értékelünk. Csak az fontos, amiből érettségizni lehet. De azt például, hogy valaki kreatív, kiváló fantáziája van vagy jószívű, nem becsüljük. A kodályi elképzelésekből a mindennapos testnevelést már elkezd-tük megvalósítani. Itt az idő, hogy a többi is bevezessük, hisz a zene személyiségfejlesztő hatása páratlan, és a kodályi elvek jól átgondolt, klasszikus alapelvek. Kodály halálakor még közel kétszáz ének-zene tagozatos általános iskola volt, ma talán negyven-ötven lehet, változó színvonallal, és a kodályi elképzelések sokszor itt sem

itatják át az iskola egészét. Pedig a kodályi szellemiséget az egész iskolának kell vállalnia. Sokszor idegen elemként van jelen a kodályi gondolat még ezekben az iskolákban is, hisz Kodály teljes embert akar nevelni, a mai iskola viszont nem – sorolja a problémákat a karnagy. – Sok olyan iskolára van szükség, ahol naponta énekelnek. Kórusiskola-szerű intézmények többféle változatára. Ez magával vonná a pedagógusképzés átgondolását is. Az agykutatók, a pszichológusok pontosan tudják, melyik életkorban mire fogékony a gyerek. Ezek el is hangzanak, de még sincsenek ott az oktatási rendszerben. Pedig Magyarországon nagyszerű tudósaink és a zeneoktatásban jártas művészeink vannak. De ők valahogy sosem találkoznak, és nincsenek hatással a döntéshozatalra. Hiába mondják el az agykutatók, hogy a zene milyen fontos az ember fejlődésében, utána mégis megjelenik az oktatási törvény egy énekórával. A döntéshozókat be kellene vonni a közös gondolkodásba. Létre kellene hozni egy csapatot a Magyar Művészeti Akadémia és a Magyar Tudományos Akadémia legkompetensebb tagjaiból, akik alapjaiban gondolnák át a rendszert. A kórusiskola ilyen alapos átgondolásból született. Nemcsak új, zene- és emberközpontú énektanítást szerettünk volna, hanem rájöttünk arra is, hogy a gyerek az akkori iskolában csak kallódik. Nem tudják igazán, hogy miért, hogyan és mire neveljék. Ezért egy új nevelési rendszerű iskolát akartunk elindítani, ahol megválaszoljuk a legfontosabb kérdéseket. A zene majdnem ugyanolyan fontos nálunk

egy fizikatanárnak, mint az énektanárnak. Éspedig azért, mert mindannyiunknak a gyerek fontos, és értjük, hogy a jó zene alapvetően szükséges a fejlődéséhez.

Nemzeti kincs a zeneiskolai hálózat.

Sz. D. Bár a kodályi iskolamodellnek elvileg része a helyben zajló hangszeres oktatás, a zeneiskolai hálózatra mindenképpen szükség volna akkor is, ha több Kodály-iskola működne. Sokat elárul az iskolai zenei nevelés fontosságáról, hogy Nyíregyházán, a zeneiskolában a legnagyobb számban a Kodály Zoltán Általános Iskola diákjaira számíthatnak. A Kodályosokban a zenei nevelés miatt eleve nagyobb az igény arra, hogy hangszert tanuljanak.

Bogányi Gergely visszaemlékezik arra, hogy az ő gyerekkorában természetes volt, hogy a fél osztály átvonult tanítás után a zeneiskolába, mindenki a saját hangszerére.

A negyvenéves zongoraművész szerint drámaian romlott a helyzet a húsz évvel ezelőttihez képest. Bogányi sok más teendője mellett a Szobi Kodály Zoltán Alapfokú Művészeti Iskola igazgatója. Azt tapasztalja, sok esetben rengeteg rábeszélést igényel, hogy a szülők zeneiskolába adják a gyerekeiket. Aki végül eljut idáig, sokszor hiányos zenei képzettséggel érkezik.

– Nagyon kevés a heti egy énekóra, ráadásul a pár évtizeddel korábbihoz képest jóval több zenei szemét zúdul a gyerekekre – mondja.

Szerinte óriási érték, és felmérhetetlen előnyt jelent a magyar zeneiskolai hálózat, aminek nemigen találni párját Európában. Egyedülálló, hogy félévente nyolcezer forintért hetente vehetnek hangszeres magánórákat a gyerekek kiváló tanároktól. Ez óradíjra lebontva nevetségesen alacsony, kb. 250 forintos összeg. Bárhol máshol öt-hatezer forint egy magánóra. Ennek ellenére náluk, a szobi zeneiskolában is előfordul, hogy még ezt sem tudják kifizetni egyes családok. Szerencsére van keretük arra, hogy segítsenek ilyen helyzetben. Szob nehéz helyzetű régióban fekszik. Váci származása mellett ezért is vállalta el Bogányi Gergely az igazgatói posztot. Az adminisztratív terhek nagy részét kiváló kollégái veszik le a válláról, de tanári feladatokat személyesen vállal. Az interjú másnapján éppen egy tanítványát kísérte a konzis előfelvételijén.

Sokszor nem is a gyerekekkel, hanem a szülőkkel kell komolyan foglalkozni: azokkal, akiknek nem a nyolcezer forintos félévi tandíj jelent problémát, hanem az, hogy nem értik meg a zenetanulás fontosságát. „A zeneiskolai hálózat egyrészt a kiemelkedő tehetségeket segíti, másrészt olyan értéktöbbletet ad minden gyermeknek, ami semmivel sem pótolható. Kifejlődik az emberben az igazi értékek iránti érzékenység. Még kávé is másképp főz, aki közben egy Mozart-darabra emlékszik. Sokszorosan

bizonyított tény, amit Kodály Zoltán is elmondott: aki értékes zenét tanult, másképp old meg nem zenei problémákat is. Nem mondom, hogy nem szeretnék több és jobb zeneiskolát, de az, hogy létezik, hogy helyenként igen jól működik, már jó pont. A mai közeg nem hasonlítható már a húsz évvel ezelőttihez sem. Elementárisan szükséges a fiataloknak a zeneiskola, ahol a tiszta zenét kapják meg. Olyan értékrendet, amelyik segít a gyermeknek megkülönböztetni a jót a rossztól. Ennek az értékét pénzben nem is lehet kifejezni” – mondja a zongoraművész.

Bogányi Gergely szerint ezért volna fontos, hogy a zeneiskolák megkapják a megbecsülést.

– A szülőnek büszkének kellene lennie arra, hogy a gyerek hatéves korától zeneórára járhat. Nem azt kellene látnia ebben, hogy nehéz gyakorolni, vagy hogy annyi más különóra is szüksége lenne. Hanem azt, hogy ez a zenei közeg óriási védelmet is ad a külvilág támadásai ellen. Szinte mindenhol dübörög valami bántó, romboló hatású zenepótlék. Ha Kodály már ezelőtt nyolcvan vagy kilencven évvel is azt mondta az akkori könnyűzenére, hogy silány zene, ma mégis mit mondana? Az agresszív külső hatások miatt nehezebb a tanárok helyzete, amit

anyagi és erkölcsi megbecsüléssel kellene kompenzálni. Sokkal több munka van egy gyermekkel, mert több rossz hatás éri. Nagy harcokat kell vívni, hogy az egyébként magától értetődő értékeket át tudjuk adni – mondja.

Magyarország zenei nagyhatalmi státusza szerinte is megingott: a gyerekek zenei alapműveltsége meg sem közelíti azt a színvonalat, ami néhány évtizeddel ezelőtt általános volt.

Nem beszélek arról a néhány hősről, aki Magyarországon világszínvonalat teremt és tart fenn, mint például Szabó Dénes vagy Záborszky Kálmán. A heti egy énekóra jó esetben megtűrt kategóriát jelent. Legtöbbször még csak azt sem, inkább valami régről itt maradt, lengett tárgy, aminek semmi értelmét nem látják. Nem egyszer fordult elő nálunk, hogy egy ötödikes gyerek a legalapvetőbb népdalismerettel sem rendelkezett. Persze nagyszerű, hogy van napi testnevelés. De ha a test karbantartása elengedhetetlen, a léleké még inkább az – teszi hozzá Bogányi Gergely, aki gyerekként Finnországban élt szüleivel. – A finnek is rájöttek arra, hogy a zeneoktatás nemcsak szellemileg, spirituálisan fontos, hanem anyagilag is megtérül. Rengeteget fektettek ének-zene tanárokbá, sokszor éppen magyarokba. Megértették, hogy az alsó tagozatos oktatás adja mindennek az alapját, de akadémiai szinten is rengeteg anyagi áldozatot hoztak az igazi, tiszta értékek közvetítéséért – mondja végezetül.

Lőcsei Gabriella

Beszélgetések a zene gyógyító erejéről

„Vége van a bicebóca létnek”

A zeneterápia olyan eljárás – olvasom a tudományos-ismeretterjesztő irodalomban –, amely a zenét mint eszközt alkalmazza a betegségmegelőzés, a személyiségfejlesztés és az egészség-helyreállítás területén. A hazánkban is egyre népszerűbb, mi több: egyre eredményesebb gyógmódról az énekes-néprajzkutatóval, a Károli Egyetem docensével, dr. Lovász Irénnel, valamint a Magyar Zeneterápiás Egyesület alapító elnökével, a zeneterapeuta, klinikai szakpszichológus dr. Konta Ildikóval beszélgettünk. Mindketten az Eötvös Loránd Tudományegyetem zeneterapeuta képzésének is oktatói.

■ **Lőcsei Gabriella** – A dalolás gyógyító erejéről írt tanulmányának (melynek pontos címe: *Hagyománypedagógia és lelki egészségnvelés – Az emberi hang és a dalolás gyógyító ereje napjainkban*) egyik tartópillére – szerintem –, hogy vissza kell állítani természetes hangkörnyezetünket. Alighanem mehökkentően sok ember egyetért ebben Lovász Irénnel, gondot csak e feladat mikéntje jelenthet számukra...

Lovász Irén Meggyőződése, hogy a levegőszennyezés mellett a „zajszennyezés” az egyik legalattomosabb és legkártékonyabb civilizációs ártalom. Minden dübörgő hang, agresszív ritmus, amely hivatlanul tör be a magánéletünkbe, tönkretesz bennünket. A természetes emberi környezet ellen való merénylet az a mesterséges hangáradat, amely bevásárlóközpontokban, aluljárókban, éttermekben vagy „csupán” elektromos berendezéseink alapzajaként körülvesz bennünket; az emberek többsége azonban mindezt már észre sem veszi. Ma már nemcsak illetlen és egészségtelen, hanem jogtalan is, ha ránk erőltetik a dohányfüstöt; de épp ilyen, ha ránk erőltetik a zajt, amit nem akarunk elviselni. Az ember közvetlen környezetének, magánszférájának, a természetes, tiszta (hang)környezethez való jogának a megsértéséről van szó! Hiszem, hogy eljön majd az az idő, amikor a zajszennyezést is törvény fogja szabályozni. A művészember – érzékenységevel – ráirányíthatja a figyelmet e

problémára; ám az a törvényalkotó feladata, hogy megváltoztassa a gyakorlatot... Meg kell óvni magunkat, és vissza kell állítani természetes hangkörnyezetünket is. Csak csendben lehet meghallani a madárfüttyöt, a patak csobogását. Csak a külső és a belső csendből lehet belső harmóniát, egészséges személyiséget építeni. A jó zenét a csend meghosszabbításának nevezem. Amikor az anya altatódalt énekel a gyermekének, akkor is a csendet hosszabbítja meg, hogy szülöttét új csendbe vezesse.

L. G. A népzene hatóereje szinte mindenki számára nyilvánvaló, némelyeknél személyes tapasztalat is. De mihez kezdjenek azok, akiknek az ismeretvilágából is, ennek következtében az élményvilágából is „kimaradt” a népdal? És mit kezdjen velük a zeneterapeuta, ha egyáltalán rájuk talál?

L. I. Hát, bizony jó lenne, ha minél többen rátalálnának a legegyszerűbb segítségre, az együttdalolásra, az éneklésre! Mi, magyarok olyan gazdag népdalkincsrel rendelkezünk, amit sokan irigyelnek tőlünk. Nemrég egy prágai konferencián egy híres német hangterapeutát ismertem meg, aki elmondta, hogy mivel a német

népdalkincs gyakorlatilag eltűnt, távoli vidékeken keres gyógyírt betegek számára. A grúz háromszólamú éneklést kutatja, terápiaként is azt alkalmazza. Nekünk nem kell messzire mennünk, a hagyományos magyar népzeneben, népdalaink éneklésében olyan erő lakozik, amit kár volna nem használnunk. Nem a hagyományt kell mentenünk, hagyományos kultúránk segítő erejével önmagunkat és gyermekeink jövőjét menthetjük meg. Az emberi hangnak gyógyító ereje van, akkor is, ha hallgatja az ember, de még inkább, ha maga dalol. A régi paraszti közösségek tudták ezt, hétköznapi is, ünnepnap is sokat énekeltek: kiadták magukból a fájdalmaikat, „aládúcolták” az örömeiket, énekléssel élték meg az ünnepeiket. A jó zene fizikai és lelki rezgések harmóniája. Fizikai hanghullámok rezonálnak lelkünk húrjaira. Énekléskor saját hangszalagjaink segítségével testünket mint rezonáns üreget használjuk, jó esetben saját testi és lelki rezgéseinket harmonizáljuk.

L. G. Lovász Irén *Gyógyító hangok* című lemezsorozata többeken is segített. Azokon is, akiknek a világ rendjével volt gondjuk, akik – hagyomány és hit híján – a „nagy egészről” kipottyantak. De azokon is, akik sem önmagukat, sem eleve elrendelt hivatásukat nem ismerték. Szerencsájukra azonban, zeneterapeuták irányításával vagy nélkülük, hallották Lovász Irént énekelni... Ám a jelek szerint sokkal többen vannak azok a gyógyulásra váró boldogtalanok, akiknek a hétköznapijaiból kimaradnak a lemezsorozatok, a népzenei előadások, ki a zeneterapeuta is, a lelki gondozás minden más lehetőségével együtt. Velük mit kezdhet az elesett embertársaik iránt felelősséget érző művészvilág?

L. I. Többen hisznek a művészet gyógyító erejében, hazánkban is. Énekesi, kutatói pályámon én ma-

gam is régóta tapasztalom, hogy az emberi hangnak, az éneklésnek milyen fontos, lelki egészségmegőrző rendeltetése volt és van; hogy az emberi hang milyen mértékben képes segítőül szolgálni akár élet-halálhelyzetekben, sorsfordulók alkalmával is. A hagyományos kultúrákban, így a magyar népköltészetben is vannak olyan szövegek és dallamok, amelyeknek az elmondásával, eléneklésével évszázadokon keresztül segítették a testi-lelki egészség megőrzését az emberek. Ennek tudtával állítottam össze a *Gyógyító hangok* című lemezsorozatot, amelynek eddigi darabjai a Magyar Zeneterápiás Egyesület ajánlásával jelentek meg. 2008-ban pedig a budavári művelődési házban, a Lánchídnál, A Dunánál elnevezéssel dalolókört indítottam „az éneklés testi-lelki öröméért, egészségünk és harmóniánk fenntartásáért, az ősök hagyatékának a megismeréséért, a hagyományainkban rejlő értékek és erők felfedezéséért, kincseink birtokbavételéért, népdalaink éneklésének korlátlan lehetőségeiért”... Azóta minden kedden találkozunk. Többnyire nők, de vannak férfiak is. Sok magyar népdalt tanulunk. A dalolókörösök közül többen is azt vallják, hogy az archaikus népdalok éneklése képes kitágítani az egyén tér- és időérzékelését, megnyugtat, ellazít, új életre kelt. Segít megtalálni a gyökereket, segít hazatalálni. Az egyik lány szerint, ha énekelünk, „vége van a bicebóca létnek”.

L. G. Zenei és pszichológiai jártasság egyaránt kell hozzá, hogy zeneterápiával a kívánt hatást el lehessen érni – olvasom a módszert ismertető internetes közleményekben. Ez azt jelenti – kérdelem a zeneterapeuta klinikai szakpszichológus dr. Konta Ildikótól, a Magyar Zeneterápiás Egyesület alapító elnökétől –, hogy a zenetörténetben vagy a daléneklésben, hangszeres zenélésben gyakorlatlan emberből, ha kiváló pszichológus az illető, akkor sem lehet zeneterapeuta?

K. I. Bizony, így igaz. A zeneterápia pszichológiában, önismeretben (!) és a zene világában való jártasságot is igényel. Nem mindegy, hogy mikor, kinek, mit játszom, kikkel hogyan improvizálok, milyen zenére milyen színekkel készítek képeket. A zenével ártani épp’ úgy lehet, mint használni; tisztában kell lennünk a dūr hangnem jellegzetességével, ismerni kell a mollra jellemző melanholiát. Nem mindegy, hogy például egy depressziós embernek, mit javaslok...

L. G. Komoly tanulmánya van arról, hogy a gyermek, a felnőtt; az egészséges és a beteg ember miként reagál az Ön által alkalmazott gong hangrezgéseire. Arról is hallhatnánk, hogy más hangszertől, esetleg az énekhangtól mikor, milyen eredmény várható?

K. I. Hangszereink között az énekhang az első. Az emberi hang rezgései az éneklőben érvényesülnek a legmélyebben. Az ének átélésében minden sejtünk részt vehet. A melódia agyunk jobb féltékéjére hat, a ritmus a balra, a transzferhatást agyunk külön része biztosítja – erre építünk a pszichoterápia során. Ez a komplex hatás nemcsak az érzelmi életünket érinti, de a tanuláshoz szükséges, úgynevezett kognitív – megismerő – funkciókra is hat. A megismerés terén azért is van nagy hatása az éneklésnek, a népdalainknak, mert jelentésük gyökere a kollektív tudattalanunkból ered... Ezért is örülök, hogy a zeneterapeuta-képzés záró szakaszában – nagy valószínűséggel egyedül a világon – eztán népzene, népdalt fog oktatni Lovász Irén.

L. G. A csendnek is lehet gyógyító ereje? Ártalma?

K. I. Nem először mondom: a csend által kap értelmet a hangzás, a hangzás által kap lehetőséget a lélek. A harmonikus lélek adja az élet értelmének az élményét. Együtt, megfelelő elosztásban kell a hang, a zene és a csend arányaival bánni. Nagy bajnak tartom, hogy a kórházak gyermekosztályain, az állami gondozottak intézeteiben tervszerűen nem alkalmaznak zenét. Sok sírást, magányérzést vagy agresszivitást lehetne megelőzni vagy orvosolni általa! A meditációs csend jó, a „síri csend” azonban

az ürességérzetét keltheti, alkalmanként félelmet is. Ezért éneklünk, ha egyedül vagyunk, ezért kiabálunk – mert például az erdőben magunkra maradtunk –, ha félünk.

L. G. A zene romboló hatásával is szembesül olykor a zeneterápia szakembere? A közember tán gyakrabban is, mint szeretné, vagy ahányszor a zene személyiségfejlesztő s gyógyító erejével...

K. I. Mindkettővel találkozhatunk, destruktív zenét is ismerünk... De előfordulhat olyan helyzet is, amikor amúgy tiszteletreméltó komoly- vagy könnyűzenei kompozíciók kellemetlen érzéseket és képzettársításokat válthatnak ki a betegeinkből. Sőt, az is előfordulhat, hogy ugyanaz a zenemű az egyik emberben rossz emlékeket idéz fel, a másiknál viszont megnyitja a befogadás és a közlés „kapuit”. A zene célzott alkalmazásához elengedhetetlen a zene terápiás hatásainak az ismerete. Ismerni kell az adott zenemű várható hatását és azokat is, akikkel vagy akikkel játsszuk. Ellazuláshoz, a szorongás csökkentése érdekében barokk muzsikát ajánlatos hallgatni, a tanulási folyamat megkönnyítése érdekében Mozart műveit...

Peter Hübner

Mennyi építészetre van szüksége az embernek?

■ Mennyi építészetre van szüksége az embernek? Ez a kérdés régóta foglalkoztat, újra meg újra előkerül, amikor az „embernek szánt építészet” általános témája van napirenden. Megpróbáljuk kifejtetni, mi mindent is tudunk általánosságban az emberről és házáról, megvizsgáljuk a hasznosság kérdését nemcsak a használat, de a rászorultság szempontjából is, és természetesen annak is utánajárunk, hogy egyáltalán mi fán terem az építészet. Végül remélhetőleg mindnyájan valamivel többet fogunk tudni, hiszen az embernek szüksége van házra. Talán kicsit zavaró lehet az a tény, hogy az építészet nem mindig elégti ki ezt a szükségletet, különösen akkor, ha az építészeti folyóiratokban megjelenő jóformán minden újabb publikáció az embert magát zavaró, csupán mellékes elemként kitagadja az építészetből.

Az első kérdés tehát így hangzik: „Mi is az ember?” Josef H. Reichholf *Az emberé válás rejtvénye* című könyvében szemléletesen, nagy földtörténeti összefüggésekbe ágyazva írja le az emberi faj fejlődését, különös tekintettel az Afrikából való elvándorlás okaira. Leírja, hogy az ember felegyenesedett, járásának és látásának fejlődése folytán messziről észre tudta venni az elgyengült szavannai vadállatokat, hosszú lábain azokat gyorsan utol is kellett érnie, amit annál könnyebben megtehetett, minél inkább elveszítette testszórztétét. Így tehát 40 000 évvel ezelőtt már mindene megvolt ahhoz, hogy az „Édenkertben” élvezze az életet.

Ekkor azonban a klímaváltozások nyomán a nedves levegővel együtt megjelent a cecelég, az ember pedig rákényszerült, hogy a rovarcsípések ellen – amennyire lehet – állati bőrrökkel igyekezzen betakarózni, vagy inkább elvándoroljon. Reichholf szerint ez lehetett a bibliai „kiűzés a Paradicsomból”, amelyről többek között ezt mondja az Írás: „orcád veritékével egyed a te kenyeredet”. A Paradicsomból kiűzve az ember sokkal ridegebb világban találta magát, mint amilyen az afrikai Nagy-hasadékölgy volt. „Mezítelen” lévén immár védekeznie kellett a rideg

éghajlat ellen: oltalmat a ruházat és a barlang, a kunyhó, majd végül a ház nyújtott neki. Hogy létezett-e „ősház”, ez a kérdés sok kutatót foglalkoztatott, közöttük olyan humánetológusokat, viselkedéskutatókat is, mint Hermann Schiefenhövel vagy Bernd Lötsch (mindketten Konrad Lorenz tanítványai), akik a nemzetközi kutatásokkal összhangban úgy vélik, ősházról nem, hanem csakis az otthonteremtés emberi ösképeességéről beszélhetünk.

Azt hiszem, ez nemcsak ösképeesség, hanem ősi igény is, miként erről meggyőződhetünk, ha megfigyeljük, hogyan játszadoznak a kisgyerekek. Az imént említett házépítő képességnek köszönhetően az ember képes volt magának házat építeni a legszélsőségesebb körülmények között is: forró és száraz vagy nyirkos és meleg éghajlat alatt éppúgy, mint fagyos hidegben, és ezzel a kutatók egyhangú véleménye szerint nem csak a fizikai igényeit elégítette ki. A ház sokkal több, mint oltalom az időjárás viszontagságai ellen: a lelki egészségnek és a társas biztonságérzetnek is előfeltétele. A legfontosabb ilyen irányú kutatások olyan kultúrákban zajlottak, ahol még ma is szinte kőkorszaki viszonyok között élnek az emberek. Hermann Schiefenhövel Pápua Új-Guineában, más kutatók pedig Madagaszkáron és a világ több táján jutottak arra a felismerésre, hogy az otthonteremtés ősi szükségletei mindig ugyanarra a megoldási mintára találnak:

1. A ház legfontosabb jellemzője, hogy általa az ember létrehozza saját életterét, amely kellő oltalmat biztosít ahhoz, hogy utódait nemzőképes korukig fel tudja nevelni.

2. Egy jó házban lennie kell egy legalább 8 m² nagyságú személyes élettérnek.

3. Legyen hely a társasági kapcsolatok létesítésére, azaz legyen „nappali”, aminek meglepő módon kisebbnek kell lennie, mint 8 m². Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a legszebb családi ünnepeket a konyhában tartjuk és nem a nappaliban, vagy hogy a folyosón lévő szűk térben sokkal több időt töltünk búcsúzkodáskor, mint amennyit valójában szükséges lenne.

4. Egy jó ház körül legyenek növények, és lehetőleg legyen kapcsolata a talajjal. Minden ember fitofil, azaz szüksége van növényekre.

5. A tervezésben vagy az építésben való részvétel erős érzelmi kötődést hoz létre, így lehetőséget teremt az épülettel való azonosulásra.

6. A ház formájának és építési módjának regionális vagy népi sajátosságokat kell tükröznie, ami kulturális hovatartozásáról tanúskodik.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy egy ház nem pusztán kognitív, racionális, műszaki építmény, hanem erősen érzelmi meghatározottságú dolog, „az emberi személyiség kiteljesedését jeleníti meg”. Az evolúció több évezredes folyamataiban a házáépítés vágya és a minden emberben ott rejlő házáépítő képesség mutatja, hogy a ház birtoklásában mennyire mély emberi szükséglet fejeződik ki.

Amikor Hermann Schiefenhövel előadását hallgattam új-guineai munkájáról, az a furcsa érzésem támadt, mintha nem is a pápuákról beszélne, hanem a stuttgart-stammheimi ifúsági ház építéséről, ahol éppen akkoriban majd 300 napon keresztül a fiatalokat segítettem, hogy az épületet maguk felépíthessék.

Akkoriban mondta rólam Peter Blundell Jones, hogy én vagyok a legízléstelenebb (the most tasteless) építész, akivel valaha is találkozott, amin természetesen nagyon felháborodtam, és arra kértem, beszéljék meg a dolgot. Ő így válaszolt:

„Voltaképpen mit akarsz te? Ez a legnagyobb dicséret, hisz az ízlés – az angolban taste – egyáltalán nem valami autentikus dolog. Az ízlést mindig egy bizonyos társadalmi réteg közvetíti. A hatéves kisfiú, aki ott a kávézóban átölelte a dinoszauruszlabát, és azt mondta, ez olyan szép, hogy legszívesebben hazavinné, azt bizonyítja: ez a ház azokat is megszólítja, akik még ízlésük külső tényező hatására való kiformalódása előtt a szó legjobb értelmében képesek »megragadni«.”

Nem csak a német nyelv fejezi ezt ki, mert nálunk az érzékek fogalom szerinti értelmezése, az érzékek tapasztalati világa – ahogy Kükelhaus nevezte – különösen jól megjegyezhető, például a kézhez köthető, gondoljunk csak a felfog és megragad szavakra (greifen/fassen = fogni, begreifen/erfassen = felfogni, megragadni). Az ember mindenekelőtt érzékelve fogja fel a világot, a legtágabb értelemben; környezetét legelőször mindig azáltal ismeri meg, hogy megismeri. Különösen elmondható ez a házról is.

Ami az emberré válást illeti, a tudósok egyetértenek abban, hogy az agytérfogató növekedése csak azután vált szükségessé, miután a kéz – a szembefordítható hüvelykujj révén – univerzális fogószerszámmá vált. Ez

meghökkenítő módon azt jelenti, hogy nem az agy képességei eredményezték az ügyesebb kéz kifejlődését, hanem fordítva, a kéz ügyessége idézte elő a nagyobb agyi teljesítményt. Ezzel kapcsolatban rendkívül érdekes olvasmány Robert T. Wilson neurológus könyve, *A kéz*. A szociológus Pohlmann egy rádióesszéjében a kisgyermek érzékeinek, különösen a tapintásnak a fejlődéséről beszél lenyűgözően és minden kisgyerekes apa számára roppant érzékletesen.

Nekünk, építészeknek ez főleg azért fontos, mert – mint írja – a gyermek látása viszonylag későn fejlődik ki, a világgal először más érzékei útján ismerkedik: főleg a tapintás meg az ízlelés útján – azaz sok mindent felfog, mielőtt látta volna. A kisgyermek máris többet tud a világról, mintha csak a szeme által ismerkedhetett volna vele: tud az ízekről, a szagokról, a keménységről, hidegségről, melegről, szerkezetről és sok minden másról, mondhatni: az alma, a szőr, a bőr, a fémkanál természetéről. Mindezeket a tulajdonságokat az agy összekapcsolja és összképként raktározza el.

Mivel a szem nemcsak a szép megjelenést látja, a pusztán esztétikai okokból választott anyag embertelen oldalait is érzékeli, más szóval: némelyik házat egyáltalán nem kell kézzel érintenünk ahhoz, hogy meggyőződjünk róla, nem tetszik. Modern épületeink „érzéketlensége” a modern társadalom lelki sorvadását (Konrad Lorenz) és elszegényedését fejezi ki.

Az építészet számomra minden, csak nem merev térszerkezet, soha nem egyértelmű, soha nem olyan, mint amilyennek az építészeti szakcikkek mutatják: emberek nélkülinek, sőt újabban már bútorozatlannak is. Az építészet mindenkor új és egyszeri, mindenki másként és az időben éli meg: éjjel és nappal, télen és nyáron, esőben vagy napsütésben, fáradtan vagy éberén, boldogan vagy szomorúan. Nyilvánvalóan semmi sem indokolja, hogy az élők építészete is olyan legyen, mint a halottaké.

Novalis az építészetet és a táncot a legmagasabb művészetek közé sorolta. Amikor ezt tette, a térbeli és időbeli élményre gondolhatott. Az építészetet a maga teljességében a fejünk mozgatásával, a testünk forgatásával, a járásunk ritmusával élhetjük át. Talán akkor találunk vissza hozzá, hogyha komplexebben gondoljuk el a házat, nem mint pusztán kétdimenziós síkok megfagyott, vékony, élettelen rétegeit. A tánc és az építészet nagyon közel állnak egymáshoz: emitt a test a téren át mozog az időben, amott az ember a térben mozog bizonyos időtartamban. A festészet és a szobrászat megfagyottabb, tehát befejezettebb művészetnek tekinthető.

Amikor mi, építészek azt hisszük, hogy nélkülünk építeni lehetetlen, súlyosan tévedünk. Sőt, hogy nélkülünk

sokszor jobb épület, azaz valóban embernek való, lakható környezet jöhet létre, azt az újabb építészeti lapokból taláломra kiragadott fényképek alapján meggyőzően tudnánk bizonyítani, legalábbis az átlagpolgár számára.

Ezek a képek riasztóan tanúskodnak arról, hogy jelenlegi építészetünk (legalábbis ami az úgynevezett legújabb modern irányzatokat illeti) mennyire elszakadt a használók valóságos szükségleteitől, és gyakran mennyire pusztán esztétikai követelményeket vesz figyelembe, amelyeket – tévesen – gazdaságosnak vagy akár környezetbarátnak mondanak. Lakóépületek, kórházak, iskolák, óvodák, irodaházak és igazgatási épületek mind ugyanolyanok, mind túl szögletesek, túl hosszúak, túl simák, túl monotonok, túl jelentőségteljesek és pöffeszkedők. Günther Behnisch ezt nevezi nem-demokratikus építészetnek, és régóta követel több teret a tökéletlenségnek, a játékoságnak, az emberinek.

Ezzel nem akarom azt mondani, hogy a redukció és az új egyszerűség legkiválóbb művelői, például Peter Zumthor vagy a Herzog & de Meuron ne cáfolnának rá erre egyes kivételesen komplex és semmiképpen sem egysíkú épületeikkel. Követőik, másolóik meg a másolóik másolói azonban az új egyszerűséget új együgyűséggé silányítják. Hugo

Kückelhaus és Alexander Mitscherlich már korán figyelmeztettek a hatvanas évek lelketlen építészetének veszélyeire, óvtak a monoton városoktól és az ablaktalan iskoláktól, a túlon túl egyszerű koncepcióktól, amelyek mindig és mindenre egysíkú receptet kínálnak megoldásul.

A világ azonban nem ilyen egyszerű, és az új médiák ellenére egyre sokrétűbb lesz. Ehhez még az az ijesztő tény is társul, hogy az emberek érzékei mindinkább el-sorvadnak a számítógép és a tv képernyője előtt, ahol a kétdimenziós képet bámulva már semmi nem készlet cselekvésre, ahol a világot már csak másod-harmadkézből kapjuk, és ahol egyrészt sem az erkölcsi érzék, sem a felelősségérzet, sem pedig a valós érzékenység, az emberekben rejlő potenciál eredménye nem élhető meg. Modern épületeink és városaink legtöbbször már a mai igényeknek sem felelnek meg, az új feltételek között felnövekvő új nemzedékek számára pedig még inkább alkalmatlanok lesznek.

Izgalmas, változatos élményterekre van szükség, melyek egyrészt aktív részvételre ösztönzik az embert, másrészt pedig az otthon iránti szükségletet mind fizikailag, mind pszichológiai és társadalmi értelemben a legmélyebben kielégítik. A jó házra és jó városra jellemző szabályokat Christopher Alexander fogalmazta meg életművében, különösképpen a *Pattern Language*-ben. Ezek a szabályok nagyrészt ma is érvényesek, minden építésznek jó olvasmányul szolgálhatnak.

Most megint csak szinte taláalomra mutatok példaként képeket szervesen növekvő történelmi városokról, amelyek mindig és mindenkor igazolják Alexander szabályait, a viselkedéskutatók és Alexander Mitscherlich meg Hugo Kückelhaus felismeréseit Trondheimtől Stockholmon át Lisszabonig, Honkongtól az Egyesült Államokig, Afrikától Dél-Amerikáig. A felismerés bámulatosan egyszerű: egy város nem attól lesz emberszabású, hogy az egyes épületek építészeti tökéletesek, hanem attól az élő, demokratikus sokszínűségtől, amely éppenséggel tökéletlen elemek együtteséből bontakozik ki. Ki ne ismerné az érzést, amikor valahol egy városban igazán jól érezzük magunkat, majd építészfejjel gondolkozva elkezdünk kényszeresen jó házakat keresni, és gyakran kiderül, hogy egyetlen igazán jó épületet sem találunk. Vagy ennek ellenkezője, amikor egy-egy építészeti díjjal kitüntetett alkotás ijesztően ráterpeszkedik a környezetre.

Háznak és városnak egyaránt szüksége van egyéniségre, hisz egyéniségek lakják őket – érdemes hát megvizsgálni, hogy milyen egy jó ház vagy akár egy jó város. Heinrich Zille úgy gondolta, hogy egy embert egy lakással éppúgy agyon lehet ütni, mint egy fejszével, és ez éppúgy elmond-

ható az iskolák és gyerekek vonatkozásában is. A manapság díjazott, sokat publikált épületek sokszor botrányosak: egy silányan összetákolt, megnyomorított esztétika diadala, amely minden érzékeny embert fájoan sért.

Pszichológusok, szociológusok és pedagógusok, mindazok, akik emberekkel és az emberi érzésekkel foglalkoznak, jól tudják, hogy az elégedett élet és a motivált tanulás alapvető feltétele az inspiráló, érdekes környezet.

Az építészeti szaklapokban manapság szinte élvezettel áradoznak a gazdasági válság által kikényszerített szoros költségvetésről, ami az iskolákat különösen sújtja, és kijelentik, hogy ez csak jót tesz az építészetnek. Íme egy részlet a *Bauwelt* 2000/10. számából:

„Iskolapéldák. Az élet keményedik. Az iskolaépületek is. Lejárt a játékoság, a puhaság, az iskola mint élményt adó játszótér ideje – mindez egyre inkább átkerül a virtuális világba. A valóság a letisztult tömeget, a gyakorlatias alaprajzot részesíti előnyben. Ez nem utolsósorban a szűk pénzügyi lehetőségekből következik. Ám a kényeszerű takarékoskodás fegyelmre is szorít – ami az építészetnek okvetlenül a javára válik.”

A cikkhez tartozó képek tanúsítják, milyen hanyagul siklanak itt át az ilyen folyóiratokban természetesen soha be nem mutatott tulajdonképpeni használók valódi szükségletei fölött. Az építészeknek már sokszor a szemére hányták azt, hogy elefántcsonttoronyban csücsülnek: az építészeti pályázatokat építészek bírálják el, ők döntenek az építészeti díjakról, ők adják ki az építészeti lapokat, s mindezek által valóságos titkos társaságot alkotnak, amelynek megnyilatkozásait a kívülről alig értik. Példának álljon itt az „Emberhez méltó építészet” első díjának indoklása:

Cuerpo Humano 2: „A pályázatírónak példaadóan sikerült a városépítészeti kontextushoz igazodnia, és azt egyúttal meglepően át is értelmeznie. Az ortogonális alapraszterhez viszonyított könnyed, 7 fokos elforgatást ügyesen inszcenálja az egyszerű kocka alakú struktúrával, amit a fal és a tető anyagainak redukált egységessége is fokoz. Minimalista és radikális megoldás az egyetlen fal méretű nyílás, amely egyszerre szolgálja a megközelítést, a bevilágítást és a természetes szellőztetés céljait, valamint keretezi a déli városrészre nyíló kilátást. A délre néző nyílás egyúttal a passzív napenergia-nyerés céljait is szolgálja, ami az egész épület újrahasznosíthatóságával együtt ökológiailag pozitívan értékelhető. A programnyilatkozat egyedüli díszítőelemként a környezet pirosát és a Pizza Hut céglogót javasolja. A redukcionista alapmagatartás ellenére a terv öntudatosan modern, sőt jövőbe mutató építészet: »sérti« a tiszta mű-mivoltot, láthatóvá teszi az

építési folyamatot, meghagyja a nyers bontási vonalat a panorámaablak nyugati felén. Mindezek révén az épület-együttes egyszerre emberi léttér és hozzájárulás a város-építészet kultúrájához, röviden: ÉPÍTÉSKULTÚRA.”

Kommentárnak szánták, de telitalálat: ekkora szakadék tátong építész és felhasználó között.

A házaknak és a városoknak azonban éppúgy szükségük van a sokféleségre, mint az embernek. Csak az egyéniesítés adja meg azt, ami egyetértést, megértést, a házakkal való szeretetteljes kapcsolatot megteremti, a vandalizmust pedig korlátozza vagy teljesen kiküszöböli. A gelsenkirchen-bismarcki evangélikus iskolánál elejétől fogva az volt a törekvésünk, hogy a gyerekek igényeinek ismeretében építsünk, ugyanakkor tudatában legyünk a megépített világ értékének. Tudatosan kerülöm itt az építészet szó használatát, mert ahogyan Walter Segal fogalmazott, az építés több mint pusztán építészet.

Az evangélikus iskola példáján szeretném bemutatni irodánk egy olyan próbálkozását, ahol a fentiek ismeretében egy iskola a tanulás és az élet tereként valósult meg. A gelsenkirchen-bismarcki evangélikus iskola építésére 1993-ban írták ki a meghívásos nemzetközi építészeti pályázatot. Az evangélikus egyház az Emscher Park Nemzetközi Építészeti Kiállítással és Gelsenkirchen városával karöltve igényes programot hirdetett meg: egy strukturális válságtól szenvedő városrészbe – ahol mind a külföldiek, mind pedig a munkanélküliek számaránya 30-30% fölött van – kell egy multikulturális iskolát tervezni, egyebek között szigorúan eleget téve a környezetvédelmi feltételeknek is.

Pályázatunk, amelyben azt írtuk le, hogy az iskolát úgy alakítanánk ki, mint egy kis várost, a tanulókat pedig a lehető legnagyobb mértékben bevonnánk a tervezésbe és részben az építési fázisba is, első díjas lett.

Az iskola egy kis város, piactérből és utcákból áll. A bejáratnál áll a városháza, mint a város nyitóeleme, mellette a könyvtár, utána a kápolna és az önkormányzat (igazgatóság). A másik oldalon a vendéglő (menza), utána a nagy piactéren a színház, előtte – kislevelű feketeolajfák alatt – az újságárus és az utcai kávézó, ezután a mozi (labor) következik, majd a gyógyszertár (kémia), a laboratórium (labor), a műterem (művészet), majd tovább az északi ajtón át kijutunk a műhelyudvarra, melyet háromnegyed kör alakban a műhelyek öveznek.

Irodánk tíz építésze dolgozott önállóan egy-egy épület tervein, részben egymással, részben egymás ellen, nagyon lelkesen és minden esetben a tervezés minden fázisáért közvetlen és kizárólagos felelősséget vállalva.

A mellékutcákban található aztán hat sorháztelek, mindegyiken egy-egy osztályépület, melyek egy-egy évfolyam öt osztályának egyedi teremt foglalkoztatják magukban. Minden osztály a képzés teljes időtartamára a saját házában marad. Nem a tanulók váltanak osztálytermet, hanem az osztálytermek számozást. Az utóbbi öt év alatt minden évben újabb és újabb ilyen blokk épült hozzá az előzőhöz a diákok segítségével, bámulatos hatású közös munka eredményeként.

A vezetésem alatt minden építész egy-egy osztályért felelt, és minden szakaszban 1:10 léptékben modellezték meg a megálmodott osztálytermet. Az építészeti kialakítás sokszínűsége szándékolt, azonban el kell ismerni, nem mindenhol tökéletes, de pont a tökéletlenségei miatt emlékeztet a szervesen fejlődött városokra.

Úgy gondoljuk, hogy megérte minden egyes résztvevő kemény munkája. Az épületet bejárva el is felejtjük, hogy egy iskolában vagyunk, sok látogató kérdezi a látogatása végén, hogy „Hát akkor hol is kezdődik az iskola?” – holt már bejárták az egészet.

Összegezve mindezt: a háznak és városnak – mint emberi léterekeknek – attraktívnak, érdekfeszítőnek kell lennie. Inkább legyen sokoldalú és részletes, mint átlátható, tiszta, domináns. A homo ludensnek sokkal inkább szüksége van a kalandra, mint a rendre és fegyelemre.

Jó házak és városok additív módon, több apró elemből kell hogy létrejőjenek, nem valamely nagy forma feldarabolásából. A nagyra nőtt városok meglepően jól ellenállnak az építészeti ízléstdiktatúrájának, főleg amióta a városképen hirdetőtáblák, sőt újabban akár 14 emelet magas óriásplakátok formájában eluralkodnak a reklámok, mindig aktuális reklámruhába öltöztetve a várost – mint azt, mondjuk Mexikóváros példázza. Ám Reutlingenben a városon keresztülhajtva felvett fényképsorozaton sem akadnak igazán „jó házak”, viszont annál inkább látszanak az elégedett arcok.

A kérdés tehát, hogy mennyi építészetre van szüksége az embernek, továbbra is nyitva maradt. Arra a kérdésre viszont, hogy mennyi emberre van szüksége az építészetnek, valószínűleg megkaptuk a választ.

Eredetileg ezt a címet szerettem volna adni cikkemnek: „Mennyi építészetet visel el az ember?” Meggyőződésem, hogy nekünk, építészeknek vigyáznunk kell, nehogy túlterheljük az embereket, akiknek építünk. Így maradunk számukra hiteles és megbízható partnerek a jövő építési projektjeihez is.

Cseke Péter

„... ha azt akarjuk, hogy 30-40 év múlva is legyen színházba járó közönség...”

Székfoglaló előadás

■ A címben szereplő mondatnak az elején (vagy a végén) lenne a kérdés: mit kell tennünk? Vagyis: mit kell tennünk, ha azt akarjuk, hogy 30-40 év múlva is legyen színházba járó közönség? Tudom, hogy ez egy költői kérdés, és nehéz is válaszolni rá. Sok mindent kell kigondolni, áldozni, megtenni érte, egyben azonban biztos vagyok: a kulcs a gyermekek és az ifjúság megfelelő nevelése. Hiszen 30-40 év múlva ők lesznek a színházba, operába járók.

De akkor mit is kell tennünk valójában?

„Ha meggondoljuk, hogy a kétmillió Budapest egyetlen hivatásos, önálló gyerekszínházzal rendelkezik, így az iskoláskorúaknak csupán egy tört része ismerkedhet meg az élő színház embert formáló élményével, s az is csak elvben. Hiszen önmagában az, hogy egy gyerek egyszer vagy szerencsés esetben többször is láthat színházi előadást, nem elegendő. S nem mindegy, *milyen* színházi élményt kap, *milyen* művészi hatások alá kerül, lezárja-e vagy kitarja a további színházi élmények felé nyíló kapukat, az első impulzus az elandalító giccs vagy a gondolkodtató, felkavaró művészet befogadására készít-e fel.”¹

1987-ben – mikor ezek a sorok íródtak – egyetlen gyerekszínház volt Budapesten. Az 588 főt befogadó Arany János Színház. Ma, 2014-ben Budapesten, egy európai fővárosban – azt is mondhatnám, hogy az Európai Unió egyik jelentős kulturális fővárosában – az imént említett gyerekszínház már nem létezik. A mostani hivatásos gyerekszínház, a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház Jókai téri főépületének befogadóképessége pedig csak 212 fő, a Kolibri Pince és Kolibri Fészek 50–50 férőhelyes. Mindez egy kétmillió fővárosban, ahol kb. 300 000 gyereknek kellene eljutnia színházba; és akkor még nem beszéltem arról, hogy például Németországban elérték azt, hogy egy gyerek évente három alkalommal láthat színházat.

Az is igaz, hogy ma sokkal több gyerekelőadás közül választhat a szülő, ha gyermekét színházba szeretné vinni, mint mondjuk 1987-ben – és ez a mostani struktúra legnagyobb erénye. Már ami a mennyiséget illeti. De a minőség!

Az ideális helyzet a kettő között van: maradjon meg az előadások és színházi műhelyek sokszínűsége, ami a mostani helyzetet jellemzi, vagyis a felnőtt színházak játsszanak a saját nézőik gyerekeinek is (családi színház), illetve az iskolás korosztálynak is (gyerekelőadások), de legyen a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház mellett legalább egy „nagy”, hivatásos gyerekszínház, ahol komoly állami támogatás mellett, kitűnő művészekkel létrejött, magas művészi színvonalú prózai és zenés előadások láthatóak!

Sajnálatos tény, hogy az önálló gyerekszínházzal sehol a világon nem becsülik annyira, mint a felnőtt – talán még a skandinávoknál és a németeknél a legjobb a helyzet. Az angolszász országokban egészen ritka az önálló gyerekszínházi társulat, igaz viszont, hogy a fejlett országokban nagyon erős az ún. családi színház, amely valójában a családi musicaleket jelenti, főleg a Disney-produkciókat.

Nyilvánvaló azonban, hogy ha egy felelős kulturális vezetés azt akarja, hogy 30-40, sőt 80-100 év múlva is legyen értő és érzékeny színházba járó közönség, akkor alapvető érdeke, hogy minél több gyerek ismerkedjék meg a színház varázsával.

Fontosnak tartom megjegyezni: ha a „felnőtt társadalom” hirdeti, hogy jövőnk letéteményesei a gyerekek, akkor igaznak kell lennie annak is, hogy a színház jövője a gyerekszínházban rejlik.

A társadalomnak nemcsak abban van felelőssége, hogy gyerekeinkből milyen felnőttek lesznek, hanem abban is, hogy milyen gyerekkort tud biztosítani számukra. Ahogy mi felnőttek a színházban arra szomjazunk, hogy válaszokat kapjunk kérdéseinkre, úgy a gyerekszínházban a fiatalok is arra vágnak, hogy a színház megoldásokat kínáljon nekik kérdéseikre; hogy a közösen átélt színházi pillanatokban a színház varázsa kiragadjon őket a hétköznapi magányából, hogy megszilárdítsa erkölcsi világképüket, formálja személyiségüket. Természetesen ezt nem tudja a gyerek megfogalmazni magának, de érzékelni tudja. Lényeges hangsúlyozni, hogy nem elég a gye-

rekeket beszoktatni a színházba – a pedagógusok vagy a szülők segítségével –, már előtte meg kell tanítani őket az értékek befogadására.

A gyerekszínház a magyar színjátszás mostohagyereke volt mindig, s ezen változtatni kell! De ez – úgy tűnik – egyelőre mindaddig álom marad, amíg – az új Nemzeti Színház után – meg nem épül a Nemzeti Gyerme- és Ifjúsági Színház vagy Gyermekebirodalom vagy – bármilyen nevet adunk is neki – egy olyan közösségi hely, ahol napról-napra sok száz, esetleg ezer ifjú ismerkedhet a próza, a vers, a zene és a látvány szépségeivel.

A gyerekkori színházi élmények hatással vannak a gyermek esztétikai érzékének fejlődésére; a nekik szóló előadásoknak figyelembe kell venniük a nézőkorosztályok szellemi, lélektani, fiziológiai sajátosságait.

A gyerekkorosztályok lélektani, fiziológiai, pedagógiai jellegzetességei

„A kisgyerekkort, természetes fejlődés-lélektani egységként, körülbelül hétéves korig – a fogváltás, a testarányok megváltozásának, a szándékos figyelem kialakulásának koráig – számíthatjuk. Ez a kisgyerekkor természetesen a mi szempontunkból is több kisebb korszakra oszlik, egy bizonyos jellegzetessége azonban mintegy két, két és fél éves kortól kezdve állandónak tekinthető. Ez pedig az, hogy világképének alapstruktúráját csak a mese képes megadni. Két, két és fél éves korig a nyelvi közeghez és a képi mozgásos megjelenítéshez kapcsolódó »esztétikai nevelés« a mondókákban, dúdolókban, tapsoltatókban, táncoltatókban és egyéb ritmikus, dallamos nyelvi kísérethez kapcsolódó játékokban valósul meg. (Az ősi, törzsi és paraszti praxis szerint a földkerekségen mindenütt játsszák ezeket a játékokat már a magatehetetlen újszülöttel is az archaikus társadalmakban. Csak a modern civilizáció feledkezik meg róluk, hogy azután újra felfedezze nélkülözhetetlenségüket.)

Annyit megemlítenek, hogy az az újszülött és csecsemő, akivel kezdettől ilyen módon kommunikálnak, vagyis ritmikusan, dallamosan kezét-lábát mozgatva, őt paskolgatva beszélgetnek vele, testileg is jobban fejlődik, gyorsabban nő, intenzívebben gyarapodik.

Ezt követően változás következik be, azt is mondhatnám, hogy váltás. Jön a kiskamaszkor, amit látenciának – a lappangás idejének – szoktak nevezni. Ilyenkor úgy tűnik, hogy a kisgyerekkor impulzivitása elcsitul, a gyerek testarányaiban és pszichikumában harmonikus kis lény nyé változik, aki majd az igazi kamaszkorban kuszálódik össze újra. A lappangásban vannak szexuális impulzu-

sok is. Ebben a periódusban a gyerek nagy figyelemmel képes szemügyre venni a külvilág jelenségeit, tárgyait, hatalmas ismeretanyagot képes és tud gyűjteni. A konkrétumok érdeklik. Nagy többsége megmarad meseolvasónak, de már nem a mesehős érdekli, hanem a mondai hős, mint pl. Toldi Miklós, Winnetou vagy Mátyás király, és hamarosan Nyilas Misi. Ilyenkor nyílik meg az érdeklődése a vele egykorúak felé, a banda, a csapat lesz számára az érdekes.”²

A részletet Vekerdy Tamás tanulmányából vettem, melyet 1987-ben írt, és ez igaz is volt néhány évtizede. De ma már a gyerekek – a felmérések szerint – csökkenő mértékben olvasnak, idejüket lekötik a számítógépes játékok (néha azok is narratívák!!!), gyerekcsatornákon látható rajzfilmek stb. Még ha olvasnak is, ma egyértelműen Harry Pottert olvasnak. A kötelező olvasmányokat egyáltalán nem vagy csak nagyon kevesen. Ezt is bizonyítják a felmérések.

A gyerekszínház abban is segíthet a tanároknak is – és a gyerekeknek főleg –, hogy élvezetes formában találja nekik a kötelezőt.

Az ezt követő korosztály már a kamaszkor. E kor központi kérdései: *ki* vagyok én, és *kivé* kell – kivé lehet – válnom? És hogyan? *Milyen* a világ, és én *hogyan* leszek annak része, *hogyan* tudok beleilleszkedni? Az első kérdésre adandó válasz így fogalmazódik meg a kamaszban: olyan szeretnék lenni, mint... Az ideál. És ezt az ideált ebben a korszakban rendszerint már nem a családon belül találja meg. Elzárkózik, külön világba vonul, titkai vannak. Szélsőségekben érez és gondolkodik. Vagy utál, vagy nagyon szeret. Magáról is ugyanígy gondolkodik.

Ilyen kételyekkel lép át az ifjúkorba, de ugyanakkor még nagyon is infantilis. Ettől a kortól kezdve nem külön színházi formát kell a fiataloknak nyújtani, hanem kitűnő felnőtt-előadásokon kell nevelni őket a színház szerepére. Természetesen ez feltételez egy olyan alapot, amit már kisgyerekkorukban megkaptak.

Itt érdemes szétválasztani a darabot és az előadást. Hiszen lehet egy csapnivaló darab nagyon érdekesen feldolgozva, amivel a gyerekeknek nagy, életre szóló élményt szerzünk. (Lehet azonban fordítva is. Vagyis ebben az életkorban érdemes megmutatni a kamaszoknak a klaszikus műveket, de nem biztos, hogy azoknak éppen létezik kamaszok számára jól befogadható felnőttelőadása.

Lényeges megjegyezni azt is, hogy a német, a holland és most már a magyar gyakorlat is azt mutatja, lehetséges úgy írni a serdülőknek a saját problémáikról, hogy az kifejezetten ifjúsági színházat eredményezzen. Ezt csinálja most a Kolibri Színház a Platform 11+ keretében.

Hogyan képelem én?

Nemzeti Gyermek- és Ifjúsági Színház vagy Gyerekbírodalom (mondhattam volna azt is, hogy Szakmódszertani Központ)

Felvázolom egy általam ideálisnak vélt gyerekszínház megteremtésének törvényi, finanszírozási, szervezeti és művészi alapjait, amely elképzelésem szerint nem is „csak” színház lenne, hanem gyerekek számára létesített szellemi központ.

Bár csaknem száz évet kellett várni rá, 2002-re felépült a Nemzeti Színház Budapesten. Ez egyaránt fontos a szakmának és a közönségnek, hiszen a Nemzeti Színház nemcsak színház, hanem referenciapont is: *olyan* színház, amely szellemiségében és repertoárjában egyszerre reflektál a magyar múltra és jelenre. Vidnyánszky Attila személye garancia erre.

A gyerekszínház esetében épp így szükség lenne egy ilyen referenciapontra: egy olyan kulturális központra, amely a gyermekeket nemcsak megismerteti a színházzal és társművészeivel, hanem egyszerre mind kulturális örökségünket is közvetíti, és a művészeteken keresztül a világ megértéséhez is segítséget nyújt. Ezt a több korosztályt kiszolgáló művészeti és információs komplexumot nevezem én Gyerekbírodalomnak. A gyerekszínház ma számos problémával küzd, amikre megoldás jelenthetne a Gyerekbírodalom létrejötte.

Az elmúlt évtizedekben túlkínálat mutatkozik a könnyebben, gyorsabban és olcsóbban elérhető, silány kulturális termékekből. Inkább a szórakoztatónak nevezhető műfajok azok, amelyek osztatlan sikerre számíthatnak. Ugyanakkor színházaink még telt házzal működnek, a Műcsarnok pedig – amely leginkább kortárs műveket állít ki – tele van fiatalokkal, a Művészetek Palotájának klasszikus zenei koncertjeire előbb

elkelnek a jegyek, mint egy könnyűzenei programra – a tendencia mégis aggasztó. Mindezt azért fontos látni és hangsúlyozni, mert az elmondottakból egyenesen következik, hogy a színház műfaja, különös tekintettel a felnövekvő generációkra, átértékelt megfogalmazásra vár.

A gyerek- és ifjúsági színjátszás fontos művészeti ág, amelynek feladata – többek között – a nemzeti nyelv ápolása, a harmonikus emberré válás, a gyerekek érzelmi, erkölcsi, lelki, izlésbeli fejlesztése, példamutatás, a művészi nevelés, a jövő színháznézőinek, értőinek formálása. Természetesen mindezt szórakoztató, barátságos keretben és esztétikailag értékelhető produktum formájában.

Az alábbi pontok megvalósítása növelné a gyerekszínház és a gyerekeknek szóló drámairodalom presztízsét, amire égető szükség van Magyarországon:

- Az oktatásnak, ezen belül az irodalomoktatásnak integráns része kell hogy legyen a színházi oktatás, lehetőleg színházpedagógusok segítségével, mint Németországban. Ez a legfontosabb, integrálni az oktatásba – hasonlóan a zenéhez (énekoktatás) vagy nagyon alapfokon a képzőművészethez (rajzoktatás) – a színház műfaját.

Hosszú éveken keresztül úgy látszott, hogy kevés jó gyerekszínmű van, de úgy érzem, a jelenlegi helyzet egyre biztatóbb, hiszen egészen kiváló magyar gyerekirodalom jött létre az utóbbi években. Javítani kell a gyerekeknek szóló drámaírás presztízsén; anyagi és erkölcsi szempontból is inspirálni kell az írókat, hogy lehetőséget lássanak a gyerekszínházban: például drámaírói ösztöndíj pályakezdő szerzők számára gyermek- és ifjúsági színpadi művek írására;

az előadások befogadására felkészítő és azok feldolgozását segítő drámafoglalkozások;

a Színház- és Filmművészeti Egyetem színész- és bábszínészosztályainak legalább egy gyerekeknek szóló vizsgaelőadás kötelezővé tétele;

hozzáértő kritikusi kör kinevelése.

Óriási strukturális különbségek vannak Európában. Belgiumban, Hollandiában és Franciaországban például már alig vannak klasszikus értelemben vett társulatok. Viszont az állam 3-5 éves opciót ad bizonyos kiemelt helyzetben lévő társulatoknak: játszanak 40 előadást egy évben, és közben a művészek gondolkodnak, kitalálnak, improvizálnak, beszélgetnek. Jelentős támogatást kapnak, nagyszerű fesztiváljaik vannak, közel kerülnek a gyerekekhez. Németországban pl. 5 jelentős fesztivál van évente.

A Gyerekbirodalom feladata

A közösségi szórakoztatás, nevelés és ismeretterjesztés az alábbi csatornákon keresztül:

színházi előadások,
filmvetítések,
könnyű- és komolyzenei, valamint operai koncertek,
kiállítás (festmények, gyerekkönyv-illusztrációk, Ál-
mok álmodói stb.),
művészeti foglalkozások (zenés, színházi, kézműves,
rajz, tánc stb.),
ismeretterjesztő foglalkozások, pl. szakkörök,
speciális színházi szakmák elsajátításának foglalkozá-
sai (kalap, színpadi paróka, speciális színpadi jelmezek-
sítés stb.).

A Gyerekbirodalom épülete

Meggyőződésem, hogy egy minden (technikai és kul-
turális) igényt kielégítő épület, mely az összes hivatott
funkciót betölteni képes, csak speciálisan e célra terve-
zett, *újonnan* épített létesítmény lehet. Olyan korszerű
épületegyüttes felépítése szükséges, amely már a XXI.
század fiatalságának látásmódját, gondolkodását tükrözi,
és egyben a kultúra közösségépítő szerepét szolgálja. A
tervezői munkára országos pályázatot kell kiírni.

Pályázat kiírása

A nyertes pályázatnak teljesítenie kell egy komplex
művészeti intézmény esztétikai és funkcionális kívánal-
mait. A pályázat feltételeit egy szakemberekből álló cso-
portnak kell meghatároznia. A szakértők között helyet
kell kapnia:

építészeti szakembereknek (építész, belsőépítész, táj-
építész),
színházi alkotóknak (dramaturg, színész, énekes, ren-
dező, szcenikus),
vizuális művészeknek (képző- és iparművész, látvány-
tervező),
gyerekekkel foglalkozó szakembereknek (pedagógus,
drámapedagógus, gyerekpszichológus).

Lehetséges helyszínek

Amikor a teret egy történeti városban, jelen esetben Bu-
dapesten keressük színházunknak, sok egymás mellett
szóló és egymás ellen ható érveléssel kell szembenézni. Há-
rom lehetséges helyszínt említek, majd később egy ne-
gyedikről is szót ejtek. Ezek az Óbudai Amfiteátrum, a
Millenáris Park, valamint a Városliget.

Íme a három helyszín. Segítöm, Bálint Imre DLA, a
Budapesti Építész Kamara elnöke, Ybl-díjas építész volt.
Nézzük akkor sorrendben.

1. Óbudai Amfiteátrum

Ez a terület régészeti lelőhely, műemlék. Az épület a
küzdőtér és lelátó romjait érintetlenül hagyná; az új léte-
sítmény „lábakon állna”, mintegy beborítaná a régi épü-
letrészt, a romokat, s a színházat kiegészítő kulturális és
szabadidős funkcióval bírna.

Az Amfiteátrum küzdőtere felett lebegő, hatalmas,
transzparenskupola készülne, amelynek külső héjában
a színházi előadásokhoz kapcsolódó, azokat előkészítő
funkciók, magjában a színjátszás különböző típusai kap-
nának helyet. Ez a helyválasztás érdekes sokrétűséget
is takar, hiszen a több ezer éves római kultúra és jelen-
korunk kultúrája találkozna egymással térben kommu-
nikálva. (Rómában már a középkorban létezett ilyen.
A Teatro Marcello alapjaira a középkorban lakóházat
emeltek, és ma a két épület együtt műemlék.)

2. Millenáris Park

A helyszín a volt Gazdasági Minisztérium lebontott
épületének helyén az M-jelű csarnok és a Melegpörgető
rekonstrukciójával jöhetne létre, úgy, hogy illeszkedjen
a környezethez. Koncepciónk szerint egy nagy „üvegdo-
bozban” állna a centrális elrendezésű nézőtér-színpad.
Bejárati épületegyüttese – ami ma garázként funkció-
nál – önmagában a színházi funkciót a mai kor igényei
szerint nem képes befogadni. Ezért a házhoz még hozzá
kell építeni.

3. Városliget

Ennek a területnek a városrendezési besorolása: zöldte-
rület-park. Elképzelésünk szerint a környezetet legkevés-
bé zavaró, térszín alá süllyesztett megoldás jöhet szóba.
A Királydombon, a fűben csak a földalatti létesítményt
megvilágító „üvegkigyók” tekeregnének, és a zsinórpad-
lás varázslósüvege emelkedne ki. Rendkívül impozáns,

egyedi ház építhető. Most, hogy a Múzeum Negyed felépítése zöld utat kapott – egy hasonló kulturális fellegvár a Városligetben –, jól kiegészítené egy kulturális centrum kialakulását.

Nehéz olyan beépítetlen teret találni a belső kerületekben, ahol a tervezett komplexum fölépülhetne. Opcionális lehet még az Erzsébet tér, ahová *nem* épült fel a Nemzeti Színház, és amely azóta mementóként, kulturális akváriumként működik. Ez a létesítmény szép feloldása lenne ennek a problémának.

Természetesen üdvös lenne, ha Budapesten kívül is léte-sülnének hasonló jellegű központok, de ahhoz az első lépést Budapesten kellene megtenni. Országunk nem olyan nagy, hogy szervezett programok keretein belül a vidéki gyerekek ne juthatnának el a fővárosba, a Gyerekbirodalomba. Ha ezek a gondolatok elterjednek, akkor előbb-utóbb máshol is létrejöhetnek ilyen kulturális bázisok.

Az épület kívülről és belülről

A Gyerekbirodalom közönsége koránál fogva még csak ismerkedik a színházzal, a kultúrával. Ízlése és értékrendje formálható, éppen ezért különösen fontos az első benyomás. Milyen jó lenne, hogyha nem hagyományos házról lenne szó, amely túlzott ünnepélyességével már eleve gát-lásokat ébreszthet, hanem egy olyan organikus képződményről, amelyben számos egymásra épülő, egymásba fonódó történet, akció kaphat helyet. A környezet: világos pasztell és jól megválasztott élénk színek kombinációja, könnyen tisztán tartható és nagy kopásállóságú anyag.

Színháztermek

Az épület beosztását illetően négy játszóhely kialakítása lenne célszerű. Mind a négy teremnek korszerű felszereltséggel, változtatható nézőtérrel kell rendelkeznie.

Nagyszínház

Az épületegyüttes egyik legfontosabb tere. Program-jait tekintve 500–800 fő befogadására kell alkalmasnak lennie. A tér maga a színháztér, ezért ennek megfelelő nézőteret kell kialakítani, ahonnan a színpad látványa a legmegfelelőbben tárul fel. Természetesen a mai technika lehetőségeinek figyelembevételével, a tér hidraulikus berendezésekkel különbözőképpen alakítható át, akár sík padozatúvá is.

Két kamaraterem

100–150 fő befogadású színháztér, melyhez két kisebb terem csatlakozik, ahol előadások előtt, illetve után az előadásokról beszélni lehet. Ezekben a termekben drámafoglalkozásokat is lehet tartani. Az egyik kamaraterem technikai lehetőségeit bábelőadások megvalósítására is alkalmassá kell tenni.

Szobaszínház

40–50 fő befogadására alkalmas kamaraterem. A legkisebb korosztály számára olyan otthonos és jól áttekinthető terek szükségesek, amelyek biztonságérzetet sugallva, játéktérrel adva lehetőséget biztosítanak a megjelenő szakembereknek, hogy közvetlen kapcsolatba léphessenek a kicsinyekkel. Itt nem a színházi előadáson van a hangsúly; a cél az, hogy a gyerekek megérezzék valamit a művészet eszközeiből, hatásából, hangulatából.

Célcsoport

0–18 éves korosztály. A 0 éveset a Csecsemőszínház megjelenése miatt mondom, hiszen közel 10 éve ez a korosztály is szélesíti ezt a kört. A piciknek való színház nem gügyögést, lebutított gyerekszínházat jelent, hanem olyan elemek és motívumok használatát, melyekre a kicsik sokkal fogékonyabbak, melyek sokkal inkább lenyűgözik őket: a legősibb formák: ritmusok, mondókák és dallamok bukkannak fel a darabokban.

Az utóbbi évek „találmánya” a kiskamasz korosztály számára létrehozott kamaszszínházi műfaj. Európában, és így nálunk is van egy korosztály, amelynek külön divatja van, ha teheti egész nap chatel, külön sztárjai vannak, és a legfontosabb témája még nem a szex. Már nem tekintik magukat gyerekeknek, de még nem is kamaszok. A 11 és 15 év közötti korosztály ez.

Az ifjúsági színház már inkább a középiskolások műfaja, 14–18 éves korig. Vagyis a gyermek- és ifjúsági színházak programjai a 0 és 18 év közötti fiataloknak készülnek, az ő problémáikra keresik a választ különféle műfajokban.

A közönség elérése

A 0–3 évig csecsemő, 3–6 évig óvodás, 6–10 évig kiskorú korosztály tagjai különböző csatornákon keresztül érhetőek el ugyan, de a nekik szóló programok esetében etikusabb a fiatal felnőttek és a fiatal nyugdíjasok, azaz a szülők és a nagyszülők csoportját megcélozni. A felnőtt partnerré tétele tehát kulcsfontosságú.

A kiskamasz és ifjú generáció tagjai vagy önszántukból, vagy különböző intézmények, leginkább iskolai szervezés közreműködésével jutnak el a színházba. A csoportos színházlátogatások ritkán jelentenek a közösségi élmény mellett művészt is. Természetesen vannak üdítő kivételek. Ráadásul a színházlátogatás, mint szabadidős tevékenység, szinte teljesen kikopott ebből a korosztályból. (Egy exkluzív felmérés szerint ennek a korosztálynak egyetlen tagja sem említette a színházba járást, mint a szabadidő eltöltésének módját.)

Nehéz a kamaszok meglehetősen homályos, ám mindenképpen az unalom fogalmával párosuló színházképét az internettel, a videojátékokkal versenyeztetni. A klasszikus irodalom és az olvasás presztízse is nagyot zuhan az utóbbi évtizedekben. Kulcsfontosságú tehát, hogy milyen az a helyszín, ahová ez a generáció szívesen betér.

Egy kulturális létesítmény akkor igazán működőképes, ha – kis túlárással – 24 órában üzemel. Ezen azt kell érteni, hogy délelőttől estig különböző programok vannak, melyeknek izlésnevelő szándéka nagyban hozzájárul a korosztály kulturális befogadóképességének növeléséhez. Ezért fontos, hogy a kortárs művészetek megfelelő időben és szervezetségben helyet kapjanak az épületben. Ez természetesen korosztályonként különböző formában kell, hogy történjen. A kisebbek számára egy-egy színházi előadás társprogramjaként érdekes feladat lehet például a jelmeztervezés, a nagyobbak már el is készíthetik saját tervezésű jelmezeiket, megtervezhetik a színpadi képet, és a díszletek kivitelezésében is közreműködhetnek, vagy akár különböző előadások világosításának végig gondolása és megoldása is rendkívül jó ráhangoló, közös feladat lehet.

A kulcs a nagyszínházi teret körülölelő, különböző korosztályoknak programot adó térsorban van, amely arra képes, hogy az itt felnövő fiatalok már másként viszonyuljanak a színházhoz, hiszen ennek elemeivel már rajzban, festészetben, ruhavarrásban, díszletépítésben, modellezésben, versmondásban és énekben, szerepjátékokkal, közösségek kialakításával, az együvé tartozás megérzésével találkozhatnak.

Azt gondolom, hogy egy gyermekszínház egyik legfontosabb feladata, hogy fiatal korban, megfelelő körül-

mények között, különböző szinteken és módszerekkel társadalmassítsa a kultúrát.

A programok

A gyerekszínház nem műfaj, a gyerekszínház az a hely, ahol felnőttek játszanak annak tudatában, hogy játékuik valamilyen módon a gyerekek számára befogadható. Hogy ez opera vagy mozgásszínház, hogy klasszikus mesék előadása vagy bábszínház, az teljesen mindegy, a lényeg, hogy az alkotó az felnőtt. Vannak kivételek természetesen, ilyen a Vidovszky György³-féle színház, ahol kamaszok játszanak kamaszoknak.

Röviden néhány alapvetés, amit fontosnak tartok az eddigi munkásságom és kutatásom alapján:

- Legfontosabb annak szem előtt tartása, hogy kinek csinálunk színházat.

- Lényegesnek tartom továbbá ötvöztetését a klasszikus repertoárnak és a mai probléma-daraboknak, illetve a hagyományostól eltérő, kísérletező műveknek, melyek a társművészetekkel való együttműködéssel és tudatos „határátlépésekkel” jönnek létre.

- Alapos dramaturgiai munka kell, hogy megelőzze minden előadás létrejöttét.

- A rendezők a darabhoz hű előadásokat és ne koncepciókat rendezzenek! Minden szempontból felkészült színészek adják elő az előadásokat! Esztétikus látványvilággal és kiváló zenei megoldásokkal szülessenek a darabok!

- Az opera és balett megismertetése és megszerettetése fontos feladat.

Műfajok

Nem lehet szempont, hogy klasszikus meséket vagy probléma-darabokat kell-e játszani. Egy kritérium van, hogy olyan előadások jöjjenek létre, amelyek a történet alapigazságát ragadják meg, és akkor mindegy, hogy királyokról és sárkányokról szólnak-e, vagy egy mai történetet dolgoznak fel.

Nem véletlen, hogy a klasszikus meséket évszázadok óta meséljük gyerekeinknek. Azért maradtak meg, mert olyan alapvető emberi problémákat tártak fel, amelyek örökre aktuálisak. Látszólag ugyan nem sokat mondanak a modern társadalom speciális életkörülményeiről, hiszen jóval régebben jöttek létre, mégis sok segítséget nyújtanak a belső problémák megértéséhez és megoldásához.

Meg kell találni a mesék mélyebb értelmét, és ezt kell mai környezetbe átültetni. Nem a forma a lényeges, nem abból fogja a gyerek megérteni, hogy ez ma is megtörténhet, hogy a herceg motoron érkezik a bálba. Ha

nincs más közlendője a gyerekdarab készítőjének, csak az, hogy kiszínezzon egy bárgyú kis történetet, akkor nincs értelme előadni. A humor nagyon fontos minden gyerekeknek szánt műben. Humor, tánc és zene kell! Ez az igazi gyerekszemlélet. Nem lehet számúzni bizonyos hatásokat a gyerekszínházból.

Probléma-darabok

És most nézzük, mit kínálnak a probléma-darabok. Bizony ezek együgyűek. A szónak abban az értelmében, hogy valóban egy ügyről szólnak, és arra koncentrálnak. Hagynak időt a kamasznak, hogy abban az egy ügyben elmélyüljön. Súlyos témákat dolgoznak föl: alkoholizmus, anorexia, szülők válása, féltékenység, zaklatás stb. A jó gyerekszínház hatalmas előnye, hogy nincs tabutéma, de a gyerek soha nincs magára hagyva. Felmutatja a problémát, és segít a feloldásban. Éppen ezért a gyerekszínház esetében kulcs a pedagógus.

Az Gyerekbirodalom alkalmazásában több színházpedagógus áll majd. Ők tartják a kapcsolatot az iskolákkal, ők segítenek a tanároknak az előadások kiválasztásában és a látottak utólagos feldolgozásában.

A színházban az a nagyszerű, hogy eltávolít, még ha érinti is a probléma a gyereket, nem a saját gondjáról kell beszélni, hanem a szereplő problémájáról. Ez a probléma-darabok egyik legnagyobb erénye.

Kortünet, hogy nem tudunk a gondjainkról, nehézségeinkről beszélni. Hamarabb ugrunk egymásnak ahelyett, hogy kibeszelnénk a gondjainkat. Nagyon nehéz megfogalmazni a problémákat, de a színház képes erre.

És ez az ifjúsági vonulat kulcsot tud adni a problémák megoldásához. Elkezdünk egyszerű helyzetekről nagyon egyszerű mondatokat megfogalmazni, majd a helyzeteket továbbjátszani. Vagyis a dráma segítségével feldolgozni a látottakat. Itt nincs különbség klasszikus és mai téma között.

Finanszírozás, gazdasági lehetőségek

Ennek az új kulturális intézménynek a felépítése és működtetése – a Nemzeti Színház, valamint az Operaház mellett – az állam kiemelkedő feladata.

A színház reprezentatív művészet, amely a társadalom minden rétegéhez szól. De ezért áldozni kell. Különösen a gyerekszínháznál, amely műfajából adódóan nem olcsó létesítmény, ugyanakkor a művészileg értékes, elismert ifjúsági színház nem anyagi, hanem társadalmi érdekeket szolgáló intézmény.

Egy gyerekek számára épült kulturális intézmény hasznosságát – mint a művészetét általában – nem lehet egzaktsággal mérni.

Az államnak – mint fenntartónak – természetesen fontos szempont, hogy hogyan hasznosul az általa adott támogatás, mennyi és milyen színvonalú programot kapnak a gyerek- és ifjú nézők.

Az utóbbi néhány évben a hagyományos „kulturális szféra” határai elmosódtak, új kultúráközvetítők jelentek meg, amelyek versenyhelyzetet teremtettek a kulturális piacon a gyerek- és ifjú célcsoport eléréséért folytatott harcban.

Szemünk láttára jön létre egy új iparág, az „élményszektor”, melynek része lehet a Gyerekbirodalom is, ha képes komplex színházi élményeket kínálni, ha elég nagy vonzerővel bír az ifjú nézők számára.

Összefoglalás

Egy gyerek- és ifjúsági színháznak érzékenynek, okosnak, ízlésformálónak, frissnek, alázatosnak, szellemesnek, újat keresőnek, példamutatónak, szórakoztatónak, elgondolkodtatónak, humorosnak, naprakésznek, becsúzósnak, a nemes polgári értékeket felmutatónak és szolgálónak kell lennie egyszerre.

A színház – és különösen az ifjúsági színház – törekvése az volt és az maradt, hogy darabjainak sokszínűségével magas színvonalon neveljen, oktasson, szórakoztasson.

JEGYZETEK

- 1 Nánay István: *Gyerekszínházi állapotrajz 1987. Tanulmányok a gyerekszínházról*. Szerk.: Földényi F. László, Budapest, Magyar Színházi Intézet, 1987, 2. oldal
- 2 Dr. Vekerdy Tamás: *Gyerekszínház – diákszínház. Néhány gondolat fejlődés-lélektani szempontból*. In: *Tanulmányok a gyerekszínházról*. Budapest, Magyar Színházi Intézet, 1987, 61. oldal. Felelős kiadó: Dr. Kerényi Ferenc.
- 3 Vidovszky György 1968-ban született tanár, rendező. Színjátékos diákjaival komoly színházi díjak sorát nyerte el.

Csuday Csaba

Kertész Imre 85:

Lót kísértete *A végső kocsmában*

1.

■ „A buchenwaldi fogolynyilvántartásban szerepel [...] egy úgynevezett »fogadék«, mégpedig: »Kertész Imre, 64921-es számú magyar zsidó fogoly«, meghalt 1945. február 18-án” – írja Kertész a *K. dosszié*-ban megmenekülésének közvetlen okáról. Előadja, hogy ilyen bejegyzés csakis életmentő céllal és több ember titkos együttműködésével születhetett róla, „nehogy a tábor esetleges felszámolása során mint zsidó foglyot megöljenek”. Ami nem kevesebbet jelent, mint hogy ebben a helyzetben a haláltábor lakójának, pontosabban egy súlyosan beteg, végsőkig kimerült kamaszgyereknek – Kertész Imrének – a helyzetében a túlélés szinte egyetlen esélye a meghalás volt, ha valójában csak papíron is. Ha pedig az élet ára a halál, akkor – logikailag legalábbis – az életben maradó, mondhatni, önön kísérteteként él tovább, hiszen már meghalt.

Attól függően persze, hogy mit tekintünk valóságnak: a dokumentum hamisított (kitalált) tényét-e (ami abszolút valóságként működött volna, ha a feltételezett esetben – a tábor felszámolásának esetében – a leírtak alapján járnak el a németek) vagy a valós tény – mely attól fogva bízást tekinthető volt fikciónak –, hogy tudniillik Kertész Imre fogoly nem halt meg. S bár Kertész Imre jóval később, a *Sorstalanság* megírásakor a titok nyomába ered, nem talál *tényleges* magyarázatot a bekövetkezett eseményekre. Az idézett bejegyzésre csak később bukkan rá. A betegtárs kilétére pedig, akitől a hamisítás származhatott, végül 2002-ben derült fény – mellesleg a Nobel-díjnak köszönhetően. A kézenfekvő irracionális magyarázatot elvből („Isten halott”) és erkölcsi meggyőződésből sem fogadja el. Megmenekülését nem képes a Gondviselés műveként látni, mivel arra az egyszerű kérdésre, hogy ha őt megmentette, a többiekét miért nem, nem tud válaszolni.

Emellett viszont az is tény, hogy a történet rendhagyó, már-már csodaszámba menő volta (amelyet egyébként Kertész az egzisztencialisták nyomán inkább a lét abszurditásával hoz összefüggésbe: „halott gyermekkorom

meg a képtelen, legalábbis a halottaimmal meg a halott gyerekkorommal szembeszegezve képtelen túlélésem”; *Kaddis a meg nem született gyermekért*, Magvető, 1990, 151. oldal) „pompásan beleilleszkedett a regény valószerűtlen valóságába”. (*K. dosszié*, Magvető, 2006, 91. oldal) E mögött az akár frivólnak is tekinthető kijelentés mögött a műnek radikálisan alárendelt életprogramja érződik, ami részben azt is megmagyarázza, miért beszél Kertész szinte mindig és szigorúan a maga nevében. A *K. dosszié* idézett helyén például így zárja a gondolatmenetet: „Ami pedig *engem* illet, a személyt, aki mindezt átélte, ám ezeket az élményeket egyúttal egy regény nyersanyagául felhasználta: *én* tehát kellemesen eltűnök a fikció és a valóságnak nevezett tények között.” Részben némi magyarázattal szolgál arra is, hogy noha sorsa, „sorstalansága”

(apropó sorstalanság – egy futó gondolatsor a Kertész-cím és -jelenség értelmezéséhez –: ha a zsidóság sorsa a pusztulás volt, akkor aki megmaradt, eleve megfosztott ettől a sorstól; ha pedig a megmaradtak példája az ismerős okok miatt / behódolás a totális hatalomnak, bosszúvágy, önpusztítás, lelkiismereti válság stb., de mindenképp valamilyen súlyos emberi torzulás / követhetetlen, vállalhatatlan, akkor aki – mint Kertész Imre – így látja s elutasítja a látott mintákat, háromszorosan válik sorstalanná: másodjára objektíve, hiszen ő is részese a diktatúrának, amely „sorstalanít”, azaz mindenkitől elveszi a személyére szabott sors megélésének lehetőségét; harmadjára pedig szubjektíve, immár saját döntése, választása miatt: nem akar semmilyen kollektív hisztéria részesévé válni);

hogy tehát, noha sorsa, „sorstalansága” az európai zsidóság közös sorsának része, műveiben (*Kaddis*, a *K. dosszié*, a *Valaki más* stb.) mégis miért oly gyakoriak az „önfelszámolás”, az „ellenősztoneim működnek ösztöneim helyett”, a „magántúlélőnek maradtam”, a „nemzsidó zsidó” kifejezések és önminősítések. És – jobban érthető *A végső kocsmá* kezdése is.

Ez utóbbi, vagyis Kertész legújabb könyve – amelyet előhangjában *művei koronájának* nevez, s alighanem afféle írói testamentumának tekint – 2001 márciusától csaknem napjainkig beszéli el életét, közbeékelve *A végső kocma* címen készülő regény (regényterv?) két változatát is. Rögzíti mindennapos, apróbb s nagyobb viszontagságait, gondolatait; kommentálja utazásait, olvasmányait, találkozásait, zenei élményeit, apró magánéleti örömeit és nyomorúságait stb. Mindazt, amit fontosnak tart abból, amin egy író csak áteshet – Nobel-díj előtt és Nobel-díj után. Elmondja naplójának (magának és mindenkinek) hol heroikusan, hol nagyon is gyarlón, földközeli, egyszer sikeres, máskor kudarcos emberi küzdelmét az alkotásért (a folyamatos írásért), birkózását az épp születő alkotással, a hírnévvel (és a hírnévért), az öregedés és a betegség megjelenő majd elhatalmasodó fenyegetésével, saját fizikai romlásával, emberi méltósága, integritása fokozatos elvesztésének megaláztatásával. Egyszerűbben szólva: a könyv egy bizalom és kétség között hanyódo, érzékeny és sérülékeny ember makacs ragaszkodása féltve őrzött értékeihez, legalább az értelmes beszéd esélyéhez, az értelmét vesztett életben. Egy olyan éber és nyitott szellemű értelmiségié, aki a haláltáborokat gyerekként megjárva mintha arra szánta volna (elrabolt?, visszakapott?) életét, hogy – Arany Bolond Istókját kissé módosítva – művekben válaszolja meg a kérdést: „»No hát, no! [...], én uram-isten! / Csak rajta! hadd lám: mire megyünk« nélkül! Én meg én!”

A hajnali kísértet. „Hajnal. A világ és az emberek kísértet-szerűsége. [...] Kísértet vagyok én is, nem tudom, kinek a kísértete, illetve nem tudom, miféle törvények szabják meg, hogy kísértetlénységet mi mozgassa, mi irányítsa a földön.” Ezzel a kijelentéssel kezdődik *A végső kocma*. Majd a második bekezdés „felütése”: „Az európai zsidó maradvány, [...], az európai zsidó csakugyan a mások által meghatározott emberfajta, rákényszerített zsidóállapotához semmiféle bensőséges viszonyt nem tud többé kialakítani.” Súlyos szavak, kiemelten, a kezdéshelyzetben. E hangsúlyos indítás alapján – sok egyéb kérdés mellett – feltételezhető, sőt, kijelenthető, hogy az én és a zsidóság (s vele szoros összefüggésben: a magyarság, illetve a „nemzsidóság” és „nemmagyarság”) problematikája a könyv két vezérmotívuma. Érdekes volna tehát ebből a két szempontból mérlegre tenni fontosabb megállapításait. Megvizsgálni, mit jelent általában, ha valaki kísértetnek érzi magát, és mit jelent, ha Kertész Imre mondja ezt magáról, a búcsú és az összegzés helyzetében. Illetve: mennyiben határozhatja meg valaki „kísértet-voltát”

(énjének elbizonytalanodását, „semmiségét”), ha az illető európai (és magyar) zsidó író? És mit tud kezdeni Kertész Imre a maga zsidóságával? Én itt inkább csak a kérdések feltevésére vállalkozhatom.

Szakadékosodás, határhelyzet. André Gide a heraldikából emelte át a *mise en abyme* kifejezést a szövegtudományokba: a címtan azt a jelenséget nevezi így, amikor egy motívum vagy az egész címer – sokszorosítva-kicsinyítve – megismétlődik a pajzs rajzolatán; mintha a jel valamilyen tükröződés szakadékába zuhanna. A fogalmi kettőződés-sokszorozódás tünete időközben bő teret nyert az irodalomtudomány mellett a filozófiában és a kognitív lélektanban is: a tükör s a tükörlabirintus képeit olyan nagy írók alkalmazták szövegépítő elvként, mint például Borges, Cortázar, Calvino. Heidegger, Derrida és más gondolkodók a jelenségvilág és a rá vonatkozó tudati tartalmak hézagos megfelelésének – „játékmozgásának” – szintén nagy jelentőséget tulajdonítottak az emberi megismerésben. Lacan pedig egyenesen a személyiség önképződményének eredetként tekinti a kettőződést („tükör-effektus”: a kisgyermek Másikként tudatosítja magát).

Nos, a „szakadékosodás”, bizonyos témák és motívumok folytonos ismétlődése Kertész életének és életművének is jellemzője, de rá talán még inkább illik a vízbe dobott kavics képe. Stílszerűbb is, ha főműve hőisére, Kövesre gondolunk. Az író, akárcsak Kövest, a haláltáborok élménye – személyiségének súlypontja – mind mélyebbre és mélyebbre húzza saját körkörös örvényeiben és az őt folyvást elnyeléssel fenyegető hétköznapiak közegében. Miközben művei – a „belevettetés” keltette koncentrikus hullámok – mind távolabbi partokra érnek.

A végső kocma első, magasabb énmeghatározása így hangzik: „Ha azt mondom: zsidó író vagyok (mert körülményeimre mégiscsak ez a tény nyomta és nyomja rá leginkább a bélyegét), akkor ezzel nem azt mondtam, hogy én magam zsidó vagyok – mert ezt, kultúrámnál, meggyőződéseimnél fogva, sajnós, nem mondhatom. De mondhatom, hogy egy anakronisztikus zsidó létforma, a »galut«, az asszimiláns zsidó létformájának írója vagyok; e létforma felszámolásának krónikása [...]. Ebben a tekintetben az Endlösung döntő szerepet játszik. Akinek egyedül a zsidók kiirtásának kísérlete, Auschwitz a kizárólagos zsidó identitása, egy bizonyos értelemben véve mégsem nevezhető zsidónak [...] »nemzsidó zsidó« ő, a talajtalan európai változat [...]. A »zsidó« csak az antiszemita számára egyértelmű kategória.” Hogy még világosabb legyen Kertész álláspontja saját „én-hasadásáról”, ide kívánczik még egy idézet a *Kaddisból*: „Tény és való, régtől, az első gondolatrezdülésemtől fog-

va tudom, érzem, hogy valamilyen rejtelmes gyalázat tapad a nevemhez, és hogy ezt a gyalázatot valahonnan magammal hoztam, onnan, ahol sohasem voltam, s valamilyen bűnömért hoztam, ami az én bűnöm, bár sosem követtem el, és üldöz egész életem során, mely élet kétségkívül nem az én életem, jóllehet én élem [...], mindennek azonban, gondolom, [...], nem föltétlenül a zsidóságból kell következnie, következhet egyszerűen belőlem, a lényemből, a személyemből [...] vagy a velem szemben tanúsított és az énáltalam gyakorolt általános és kölcsönös viselkedés- és bánásmódból, magyaráz a társadalmi állapotokból és az ezen állapotokhoz való személyes viszonyomból”. (120. oldal)

De vajon melyek Kertész ambivalens én-tudatának mélyebb gyökerei? Bizonyos, hogy Kertész kísértetképzete (meghasonlása) a lágerélménynél korábbról, kisgyerekkorából, a szüleihez fűződő kapcsolatából ered. Erről maga számol be a *K. dosszié*-ban. Apjának alakja, szerepe már szüleinek különválása előtt zavarba ejtette, elbizonytalanította: együtt érzett ugyan vele, a veszteséssel, de el is ítélte. S nem is elsősorban azért, mert elszakította őt az anyjától, és intézetbe küldte, sokkal inkább azért, amit a *Kaddis*-ban így fogalmaz meg: „Apánk és isten előtt mindig bűnösök vagyunk [...]; Auschwitz [...] nekem az apa képében jelenik meg [...], az apa és az Auschwitz szavak bennem egyforma visszhangot vernek [...]. És ha igaz az az állítás, hogy isten felmagasztalt apa, akkor isten nekem Auschwitz képében nyilatkozott meg [...]”. (182. oldal)

Apahiány – Auschwitz – Istenhiány? Képletes apa- és istengyilkosság? Milyen énkép, milyen azonosságtudat maradhat, illetve alakulhat ki egy táborban járt sihederben Auschwitz után? Milyen tartalma maradhat a személyiségnek? Milyen távlatok, lehetőségek, élettervek nyílnak, nyílhatnak egyáltalán egy olyan, formálódóban levő személy (személyiség) előtt, aki véletlenül tér vissza a biztos és erőszakos halálból, amit ártatlanul kellene (kellett volna) elszenvednie? S amit a szeme láttára tömegek szenvednek el? Csodálható-e, ha érzelmi, tudatos énjének lényegi részét maga mögött hagyva – ténylegesen (lista) és képletesen (lélekben?) halottként, a halálgyár többi áldozatával együtt – többé már soha nem képes normális, közönséges életre, nem képes önazonosságára úgy tekinteni, mint más normális, közönséges ember? Én-hasadásának, megtört és széttört öntudatának vajon lehet-e pontosabb (de teljesen sosem pontos) kifejezője, mint a kísértetmetafora? S végül: az önpusztításon, a tébolyon kívül vajon nem a nyelvi megragadás, megfogalmazás, műbe alkotás lehet-e az egyedüli reális életprogramja

valakinek, akit történetesen Kertész Imrének hívnak? „Mint író, én állandóan az identitásomon dolgozom, s ha egyszer rábukkanok, rögtön el is veszem, mert átruházom valamelyik regényhősömré...” (*K. dosszié*, 104. oldal) Más választása nem is igen maradhatott, mint leírt szavakba önteni „egzisztenciális szorongását” (*Kaddis*, 162. oldal), hiszen egyaránt elutasította az áldozat, a hóhér és az alattvaló szerepét, amely „szerep lényege a személyiség terhértől való megszabadulás”. (*Kaddis*, uo.)

Megállapítható tehát, hogy Kertész választott személyiségének legfőbb jegye valamiféle folytonos „éntelenítés” illetve az alkotásban megtörténő „én-alkotás”, amely a lehető legszorosabban kötődik ugyan származásához, de lényegileg mégis független tőle, mivel csak saját magából, Kertész Imréről magyarázható: „[...] zsidóságom nekem semmit sem jelent, pontosabban mint zsidóság, semmit, mint tapasztalat, mindent [...]: az életemet, vagyis a túlélésemet, a szellemi létformát, amit élek és mint szellemi létformát fenntartok, és nekem ez elég.” (*Kaddis*, 145. oldal)

2.

A végső kocsma feljegyzéseiből, Nobel-díj előtt és Nobel-díj után

Celan ürügyén:

„Úgy érzem magam, mint aki sohasem élt; az életnek egyfajta kalandjában sosem volt részem. [...] Hogy lehet az, hogy én eddig még sosem örültem meg? Vagy örült vagyok?” (*Magvető*, 2014, 27., 28. oldal.)

Léthelyzete:

„Mostanában nagyon távol élek mindentől, ami eleven, mélyen elmerülök szövegek gyártásában, amelyeket megdöbbenve és boldogan olvasok – nem mindig értem őket, de az én tollamból folynak ki [...]”. (28. oldal)

„Van-e (gondolkodásunkban) létjogosultsága a metafizikának vagy nincs, mellékes. A tény az, hogy »az ember« metafizikailag elhagyatott; ez a ma emberének lelki állapota, s ez veszélyes állapot.” (29. oldal)

„... indulatait megszabja valami, ami talán nem egészen ő, hanem a felismert helyzete, s amihez [...] nem metafizikailag, hanem csak társadalmilag van köze (tehát egyszeri módon, »véletlenül«)”. (29. oldal)

Film, kép, „én”, fantasztikum, az abszurd varázsa:

„A filmvászonra fantáziálok képeket, s e képek az én legtitkosabb szenvedésem képei. Eltorlóm magam e képek nyilvánossá tételével? Vagy e képek hoznak létre engem? De hiszen én mind kevésbé vagyok. Csak a különös haj-

sza testesül meg bennem, amely a szakadatlan közlésre kényszerít – de kit? Kiről írok? Kiről beszélek? Különös létállapot.” (39. oldal)

A kor:

„Véget ért a túlélési szentimentalizmus, a háború utáni szexuális, filozófiai és temperamentumbeli liberalizmus: ismét „férrias” korszak következik, brutális konformizmus [...], azt mondanám, hogy a hedonizmus korszaka jött el, hogyha a hedonizmus valódi férfiakból és nőkből álló társadalom gyakorlata volna. De hol vannak itt nők és férfiak? Egy magát jelentékeny publicistának vélő liberális esztéta szerint [...] nemcsak hogy minden komolyság véget ért, de ennek a komolyságnak már csak rossz öltönyökben ágáló kelet-európai művészek a képviselői, akik semmit sem tudnak kezdeni a szerencsétlenségükkel. [...] Eszerint a nyugati világ túl van már a jón és a rosszon, és csak szórakozni akar? De min? És mi végre? Végül is a jó szórakozásnál nincs unalmasabb.” (43., 44. oldal)

Közép- és Kelet-Európa:

„Közép-Kelet-Európában [...] a lakosság feje fölött kiáltották ki a demokráciát, s az utóbbi tíz esztendő politikai folyamatai azt bizonyítják, hogy az bármikor visszavonható. A kelet- és közép-európai országokban még nem bizonyosodott be, hogy a demokrácia létfeltétel volna [...]. Ellenkezőleg, inkább azok az ösztönök fejlődtek ki, amelyek az önkényuralmak kijátszására szolgálnak, az autoritárius hatalom fenntartására és túlélésére. S hogy ez miféle különbség, azt sem az egyik fél, sem a másik nem tudja: sem a nyugati, sem a keleti, s a legnagyobb baj, hogy [...] azt hiszik, mégiscsak egy nyelvet beszélnek.” (49. oldal)

Az emberi kapcsolatok:

„Minden emberi kapcsolat illúzió. A család: örökség, vagyoni kérdések. A barátság: meleg szavak, tehetetlenség, tétlenség. Olykor némi káröröm. A szerelem: egy pillanat alatt nyomtalanul elroppen. S valami mégiscsak létezik, mindennek ellenére olykor kivirul egy tett. De mindig váratlanul, s többnyire nem ott, ahol várjuk, nem annak a részéről, akibe pedig minden bizalmunkat vetettük.” (49. oldal)

A világrend:

„Összeomlott New York és az eddigi világrend.” (49. oldal)

Az élet:

„Az ember hirtelen felébred egy hálósobában, és többé nem tudja, hogyan találjon vissza az életébe. A véletlen,

a kéjvágy és a pillanat szeszélye szabja meg képtelen életünket.” (49. oldal)

„Az élet tévedés, amelyet a halál sem hoz helyre. Élet és halál: minden tévedés [...], mert az ember morális elvekkel alapozza meg egzisztenciáját, holott az élet, a létezés működési elve és gyakorlata amorális. Emellett az ember sem társadalmi, sem egyéni életvitelében nem képes betartani az általa megszabott morális alapelveket. Az ember hazugságra építi fel életét, mert nem tehet egyebet. A halál pedig véget vet ugyan a hazugságnak, de nem hoz helyébe igazságot, legföljebb a hazugság rémületes felismerésével szolgál.” (53., 54. oldal)

Auschwitz:

„Auschwitz megtörtént, és hogy megtörtént (megtörténhetett), ennek ténye visszavonhatatlan. Ebben rejlik Auschwitz nagy jelentősége. [...] Nem törölhető ki az időből” [...]. (57. oldal)

A napló:

„A napló nem arra való, hogy *magamat* ábrázoljam, ha csak ez a határozatlan s körvonalazatlan lény – *magam* – nem tükrözi a világban fennálló káoszt. Ez a káosz, amely nyüzsg a tettektől, éppen arról nevezetes, hogy akadályozza a tetteket. A hazugság pusztító világa tehát, s benne minden tett hazug és pusztító. Emellett nem is érdekes többé.” (57. oldal)

Sötétség:

„Tiszta szívből kívánom a pusztulásomat. Nem tudom, miért kellett lemorzsolnom ezt a hosszú életet, holott idejekorán megölhettek volna, amikor még nem ismertem a becsvágyat és a küzdelem hiábavalóságát. Semmi értelme nem volt semminek; semmit sem sikerült létrehoznom; életem egyetlen eredménye, hogy megismerhettem az idegenséget, amely életemtől elválaszt. Már életem során halott voltam. Most, hogy véget ért a létforma, amelynek során az alkotás látszatával áltattam magam, csakugyan nincs miért tovább élnem.” (59. oldal)

A magyar sorskérdésekről:

„... egyszerűen kihuny bennem a publicisztikai érdeklődés a magyar társadalmi sorskérdések iránt. Ami [...] természetes eredménye annak a folyamatnak, amely, mondhatom, hogy gyerekkorom óta, mindinkább elidegenített a magyar társadalmi környezetemtől, és amely e mostani császári-királyi, keresztény népnemzeti demokráciával érte el csúcspontját.” (61. oldal)

„Halottként élek”:

„Semmi kapcsolatam a nagy teremtő erővel, amelyek azelőtt néhanapján üzentek nekem. Halottként élek: elveszett belőlem a létezés.” (63. oldal)

Csőd:

„Tökéletes csőd, mindazt, amit az elmúlt évek során keservesen létrehoztam [a készülő regényt, a *Felszámolást*], egyszerűen el kell dobni. Úgy írom ezeket a sorokat, mintha élnék. De úgy élek, mintha nem léteznék. Egyáltalán nem tudom követni romló testem lehangoló játékait, egyáltalán nem működöm együtt saját szellememmel. Nem tudom, mi történik velem és az életemmel.” (68. oldal)

Kérdés:

„Segít-e meghalnom, hogy sohasem éltem?” (79. oldal)

Élethazugság:

„Mindenfelől be vagyok szorítva az életembe, amelyet egyre kevésbé szeretek. Nincs menekülési útvonal. Valami nagy hazugság az alapja mindennek, ami az életemet alakította.” (82. oldal)

Amiről szó van:

„Arról volna szó, ahogyan a muzulmánok elárasztják, s majd birtokukba veszik, magyarán elpusztítják Európát; ahogyan Európa mindezt kezeli, az öngyilkos liberalizmusról és az ostoba demokráciáról [...]. Mindig ez a vége: a civilizáció eléri azt a túlteljesített állapotot, amikor többé már nemcsak hogy képtelen rá, de már nem is akarja megvédeni magát; amikor, látszólag értelmetlen módon, a saját ellenségeit imádja. Ráadásul mindez nem mondható el nyilvánosan.” (225. oldal)

Lót születése:

„Hajnal, rongyos felhők takarják a szürke eget. Elképzelem, hogy Lót a Kempinski teraszán ül, valószínűleg szivarra gyújt, s elnézve a Kurfürstendamm fái alatt nyüzsgő forgalmat, csendesesen beszélni kezd. „Tudjátok-e, mi a magány, egy szakadatlanul önmagát ünneplő városban?!” etc. Ruth figurája. József figurája. A két lány. Letelepdek Édentől keletre. Lót visszaesése, az orgia. Lót megírja tapasztalatait, s ezért busásan megfizetik. Mit jelent neki a nyugati életmód, a nyugati kultúra?” (371. oldal)

Lót, a szodomaini magányos

„Abból kell kiindulni, hogy minden tévedés, és hogy az embernek semmi esélye sincs, mondta ezen a reggelen doktor Sonderberg. [A *végző kocsmá* főszereplője. Cs. Cs.]

És ez nem az ő úgynevezett pesszimizmusa [...], csak a helyzet józan felméréséből adódó, szürke valóság. [...] minden ellenedre van [...], a tehetséged, [...], te magad [...], a hirtelen és meglepő öregség, a test e lehetetlen állapota [...] itt, e kelet-európai gödörben, amelynek ismerős fenekén csattanva merül el a beléhajított remény...”

„... a halálról semmit sem tudhatsz, csak ha meghalsz [...]. Egy élet során gondolkodunk a halálról, és amin gondolkodunk, az nem a halál, hanem az élő vigasza, az élő kétségbeesése, az élő hazugsága, az élő tévképzete [...]. Meghalni: ez az utolsó feladatunk még az életben, [...] a halálunk a miénk még, utolsó birtokunk, amit, súlyos érveinket semmibe véve, csakis a mi kezünkben lehet kicsavarni...” (387–390. oldal)

„... egyedüli fegyvered itt a mindenkor elégtelen nyelv, az úgynevezett irodalom [...]. Nagy dolgokról hallgass, vagy mondjál magad is nagy dolgokat, cinikusan és ártatlanul: az én szememben ez a nagyság, mondja Nietzsche, mondta Sonderberg. [...] Ámbár [...] ez is csak stílus, azaz gondolkodásmód, és nem maga a gondolkodás, amit oly nehéz valahol, valamikor, valamiben tetten érni. Sok igazság van, s a maga módján valószínűleg minden igazság igaz [...]. Lám, a nyelvből nincs kiút; egy tükörjáték közepén élünk, akármerre nézünk, csakis magunkat látjuk, s e tény nem hagyható figyelmen kívül, ha azt mondjuk, hogy Isten a maga képmására teremtette meg az embert [...]. E tényt figyelembe véve viszont minden teremtmény szerfölött kétségesnek látszik [...], ha a bűn kérdését feszegetjük, egyáltalán [...] hogyan lehetséges itt történetünk hőse, Lót, a *tiszta ember*? [...], vajon [...] Sonderbergben kell-e Isten képmását látnunk vagy a többi millió és millió képmásban, akik (amelyek) eszerint az elnagyolt teremtés tévképzetei, amiként talán maga Sonderberg is csupán kísérlet, próbálkozás az igazi képmás létrejöttéhez vezető úton, mondta Sondenberg.” (390–392. oldal)

3.

Nem akartam írni róla. Nem írni akartam róla; nem azért kértem, hogy meglátogathassam 2014 októberében, pár héttel 85. születésnapja előtt, hogy anyagot gyűjtsenek, hanem... Hanem, miért is? Talán, mert megerősítésre vágytam. A megerősítésére valaminek, amit ritka ajándékaim között tartok számon, s amiről nehéz érzelmes túlzások nélkül beszélni. Barátság? Annak nem merném nevezni, ha a barátság hosszú, kölcsönös részvétel, társas viszony, amelyben a rokonszenv, a vonzalom csak az alapja az áldozatkészségnek, az életbevágó tetteknek, szavaknak. Én pedig egy csaknem negyven évvel ezelőtti kivételes hét-

től eltekintve egy kezemen megszámolhatom, hányszor beszéltem Kertész Imrével. A „holokauszt” vagy a „zsidó” szó talán egyszer sem fordult elő beszélgetéseinkben.

Már régóta tudtam, ismét Budapesten él, és nagyon beteg; mondták, lábra sem tud állni, és a beszéd is nehezebbre esik; a felesége igyekszik távol tartani tőle a felesleges háborgatókat. Nem mertem keresni, felhívni sem, pedig régóta őrzöm a címét és a telefonszámát, amit vagy húsz éve, mikor utoljára összefutottunk egy spanyol könyvbemutatón, ő maga adott meg. Egykori évfolyam- és kollégistársamtól, Spiró Györgytől kértem hát tanácsot, hívhatom-e. Részben, mert tudtam, ő mindent tud Kertészről, részben, mert azt is neki köszönhettem, hogy megismerkedtünk, valamikor még 1978 őszén, a szigligeti Alkotóházban.

„Keresd meg nyugodtan, nagyon kedves ember, imád pingpongozni, és nagyon nagy író. Írt egy óriási, fantasztikusan nagy regényt, az a címe, *Sorstalanság*. Senki sem ismeri, de egyszer még Nobel-díjat kap érte. (A Nobel-díjat, mellesleg, a mű első szerkesztője, Ács Margit is megjósolta az írónak.) Istenem, bárcsak én tudnék így írni!” – mondta Spiró, mikor meghallotta, hogy először megyek dolgozni az írók kastélyába. Közlése meglepett. Több okból. Elsőként azért, mert akkor még csak pár éve

dolgoztam a Nagyvilágnál, s így, hivatalból, többet kellett a kortárs spanyolnyelvűekkel foglalkoznom, mint a hazaiakkal, de a fontosabb újdonságokról azért általában értesültem. Kertész Imre nevét azonban még csak hallani sem hallottam, és „nagy” regényének híre sem jutott el hozzám, pedig a könyv – mint később kiderült – akkor már három éve megjelent.

Másodszorban azért lepett meg Spiró kijelentése, mert ritkán hallottam tőle elismerő szavakat kortárs íróinkról; az „óriási”, „fantasztikusan nagy” jelzőket pedig, azt hittem, nem is képes velük kapcsolatban kiejteni. De a „bárcsak én úgy tudnék így írni” őszinte csodálatról és a tökéletességnek kijáró tiszteletről árulkodott. El is határoztam, amint lehet, elolvasom a különös című könyvet. „Sorstalanság? Az meg mi? Olyan, mintha egy egzisztencialista értekezés címe volna. Ha meg egy regényre, egy regény szereplőire vonatkozik, képtelenség. Sorsa mindenkinek van. Ha valakit megfosztanak a sorsától, az olyan, mintha a lététől fosztanák meg. Akkor nincs. Aki pedig nincs, arról nem lehet regényt írni. Hacsak nem kísértet.” – gondoltam, talán.

Lót, a *tiszta ember*, a büntelen bűnös. Talán ez volt; valami elementáris, érdektelen, adakozó tisztaság és érdeklő-

dés volt, ami azonnal lenyűgözött, amikor bekopogtam hozzá Szigligeten. „Á, szóval te vagy az? Spiró már mondta, hogy jössz” – mondta széles, jellegzetes mosolyával. Mosolygott a szeme, az arca, az egész ember csupa nevetés volt. Ha nem látom a szemét, nem hallom a hangját, húsos ajka, pirospozsgás arca alapján talán kissé élvetegnek gondolom. „Megyünk pingpongozni?” – kérdezte, és ismét fülig ért a szája. És mentünk, és aztán naponta ütöttük a labdát, vacsora előtt; az ebédek előtt pedig bejártuk az őszi színeiben pompázó táj kultikus helyeit, a vén fákkal teli parkot, a Rókarántót, a Váralját; benézünk a Királyné szoknyája alá, fölkapattunk a temető dombhajlatáig, hallgattuk a szél zenéjét a szőlőskertek dróthúrjain. De főképp beszélgettünk. Irodalomról, közös olvasmányokról, fordításról, ismerősökről; mindenről. Auschwitz szóba sem került; ő nem beszélt róla, sem az életéről, sem semmilyen személyes dolgáról, én meg nem kérdeztem, nem tapintatból, hanem mert semmit sem tudtam róla. És Spiró sem mondta. Engem viszont mindenről kifaggatott, és nekem öröm volt kibeszélni legféltettebb titkaimat is, nem vallomáskényszerből, hanem mert kiderült, hogy noha másfél évtizeddel idősebb, szinte mindenről ugyanúgy gondolkodunk. Mintha magammal beszélgettem volna, a tudathasadás veszélye nélkül. Épp az embertelenítő, az emberi gyengeségeket kiiktatni („gyógyítani”) akaró lélekátültetés következményeiről fordítottam egy végtelenül bájos, a kisember személyiségi jogait védelmező „fantasztikus” regényt (Bioy Casares: *Aludj a napon*), s ezek a mindennapos, maratoni beszélgetések is valami hasonlóan emberi adomány *konfirmációjával* szolgáltak: megerősítették a hitemet. A hitemet abban, hogy lássuk bármilyen fenyegetőnek a ránk vetülő árnyakat, csekélynek az értelem és az élhető élet esélyeit, a világos beszéd, a megértésen, bizalom alapuló eszmecsere, a másik egyenrangúként való elfogadása oldhatja szorongásainkat, legyenek akár lelki, akár metafizikai természetűek.

A Nobel-díj éveiben Kertész súlyos szavakat írt és mondott Magyarországról, a magyarságról, a magyarokról. Hosszú levélbe fogtam, hogy megpróbáljam érvekkel alátámasztani, miért érzem úgy: talán joggal teszi, talán igaza van, de nagyon igazságtalan. Nem fejeztem be, nem küldtem el. Barátságokat kockáztatva védtem, magyaráztam igazát. Egyszer beálltam a Rákóczi úti Könyvtárház előtt kígyózó sorba, hogy dedikáltassam időközben kedves könyvemmé vált *Sorstalanságát*. Egy óra után föladtam. 2009-ben a barcelonai Universitat Internacional de Catalunya szemináriumot tartottam Cervantesről, Márairól és a *Sorstalanság* meg az idő (időtlenség, örök

jelen) összefüggéseiről. A folyosón egy piros-fehér-zöld plakát fogadott, rajta a címek, Picasso rajza Don Quijotéről és Sanchóról, mellettük Márai és Kertész fényképe.

Látogatásom 2014 októberében Kertész Imre lakásán, csaknem negyven évvel Szigliget után megrendítő volt, de felemelő is. A kor és a kór (Parkinson) szívszorító rombolást végzett, de Kertész Imrét nehezen formált szavai, roszkatag állapota ellenére is önazonosnak találtam. Sok mindenre alig, a fontos dolgokra nagyon is jól emlékezett; szelleme, ítéletei, érdeklődése, kíváncsisága ugyanolyan volt. Ugyanolyan kedves, közvetlen. Sőt, kicsit nyitottabb. (Közelebb hozott egymáshoz bennünket az öregség?) Sorolta személyes sérelmeit, küzdelmeit a kiadóiival, de jó két órán át beszélt, kérdezett, *társalgott* velem. Megörült a barcelonai plakát másolatának. Dedicálta is reszkető betűkkel a *Sorstalanságot*, kedvencemet, *A kudarcot* és *A végső kocsmát* is, „nagyon sok szeretettel”. (Csak otthon vettem észre, hogy 2022 szerepel az aláírása alatt. Mindegy? Örök jelen?) Talán már kevesebbet mosolygott, mint régen, és ezúttal nem hívott pingpongozni.

Végszó

„Összekaparni szellemi létem maradványait? – Beleegyezni további létezésembe? Micsoda góg! – Elfogadni az emberek új arcát, ahogyan rám néznek? A száműzetésben élni? Élni a létezés szegényével? Sőt: könyörögni a további életért?

Minden sikerült, amire az életemben törekedtem, s e sikerek beteljesülése most megmutatja, hogy a saját elpusztításomra törekedtem.

Mindig volt egy titkos életem, s mindig az volt az igazi.” (395. oldal)

Nyilasy Balázs

A nyelv mítosza, a huszadik század és az ezredfordulós hazai irodalomértés

Geoffrey Galt Harpham: Language Alone, The Critical Fetish of Modernity

1.

■ „And to imagine a language means to imagine a form of life” „És egy nyelvet elképzelni annyit tesz, mint egy életformát elképzelni” – idézi Geoffrey Galt Harpham Ludwig Wittgenstein széles körben ismert szavait, és rögvest hozzáteszi: az osztrák gondolkozó a filozófusok-nyelvfilozófusok, elméletírók döntő többsége szerint kijelentésével az életvilág, a kulturális formák nyelvfüggését hangsúlyozza.¹ A wittgensteini állítás és a rá vonatkozó észrevételek megidézése határozott megelőlegezésként, hangütésként szolgál: a neves amerikai tudós (a National Humanities Center elnök-igazgatójának, két nagy, jelentős észak-karolinai egyetem vendégprofesszorának, nyolc önállóan írt tudományos könyv és számtalan értekezés szerzőjének)² éppen az ilyesféle, automatikusan végrehajtott jelentéstulajdonításokkal van baja. Könyvének fő tárgya a huszadik századi humaniórak sajátos nyelvcentrikus gondolkozásmódja, az a tudományos attitűd, amely a nyelv elsőbbségét evidenciaként kezeli, s a nyelvfüggés gondolatát mindegyre érvényesíti. *Language Alone* – jelzi a problémát már a jól megválasztott, kifejező cím is. S Harpham helyzetértékelését az ember-tudományokban otthonos kutatók aggály nélkül ismerhetik el hitelesnek, reálisnak. *A nyelv egyes-egyedül, a nyelv mindennek felett* – a mögöttünk hagyott évtizedekben mi irodalmárok is valami ilyesféle szituációt, tendenciáirányt érzékeltünk. A langue, a Sprache, a language a századelőtől s még inkább a századközéptől valóban a kulturális teóriák fő-fő faktorává vált, a főlészín mögül kitetsző anatómia lett, a korszerűség és a tudományos hitel zálogának látszott; filozófusok, antropológusok, pszichológusok, politikai elméletírók és irodalmi teoretikusok sokasága vallotta, hogy minden egyes humán diszciplína vizsgálatakor közbe kell iktatnunk, sőt a megértés *sine qua non*jává kell tennünk. A „nyelvi fordulat” korszakos jelentőségét hangoztató Richard Rorty és Julia Kristeva elméletírók seregét képviselték határozott állás-

foglalásaikkal. A „linguistic turn” a filozófiát ingoványos talajról menekíti ki, a régi kérdéseket átfarmálva (a „Létezik-e Isten?” típusú dilemmákat a „Hogyan megy végbe a jelölés?” típusúakra cserélve) sokkal szilárdabb, biztosabb talajt érezhetünk a lábunk alatt – fejtegette az amerikai filozófus. A nyelv koncepciója kulcsként szolgál az emberhez és a társadalmi létezéshez, s ez napjaink egyik legfontosabb, kétségkívül újszerű felismerése, meggyőződése – szögezte le a bolgár-francia elméletíró.³

A nyelv középpontba kerülésének „szubsztancializálásának” folyamatáról Harpham könyve első fejezetében rövid áttekintést is ad. Richard Rorty és Jerold Katz munkáira hivatkozva elsősorban a cambridge-i és oxfordi kritikai filozófia szerepét taglalja: Rudolph Carnap, Gottlob Frege, Bertrand Russell és a *Traktátust* író Wittgenstein hozzájárulását veszi számba. Elsőként a metafizika álproblémáit elvető s a nyelvi struktúrák vizsgálatát szorgalmazó Carnapot idézi meg, aztán Frege javallataira, elhatárolódásaira, óvásaira utal: a filozófia célja a gondolkodás formális aspektusainak elemzése: az elemzendő gondolatot le kell választani a pszichológus-dinamikus szintről, s a vizsgálandó nyelvet gondosan meg kell tisztítani azoktól a logikátlanságoktól, problematikusságoktól, amelyekkel a természetes nyelvi forma agyonszenyezte.⁴

Fregéék mindenesetre még a modernség gondolatvilágában élnek, Martin Heidegger munkássága viszont Harpham szerint már a posztmodernbe hajló átmenetként tartható számon. A *Lét és idő*ben és még inkább a kései Heidegger-művekben megjelennek mindazok a terminusok, látószögek, problémakezelési módok, amelyek a posztmodern antihumanizmusát készítik elő, alapozzák meg. A nyelv nem az ember birtoka, a nyelv maga beszél, mi emberek a nyelv által vagyunk kimondva, s egy magunknál sokkal erősebb, meghatározó előfeltétel foglyaiként egzisztálunk – idézi meg az amerikai tudós a német bölcslő gondolatait.⁵

A Heidegger által kezdeményezett fordulatot a *Language Alone* tanúságtétele szerint a posztmodern teória teljesítette be. Jacques Derrida és Michel Foucault a nyelv szubsztanciális erőterébe szorítva mutatták be az embert, s az emberi erőt (az önmagát összerendező, valóságos öntudattal rendelkező szubjektumot) valamiféle tévedésként, illúzióként, érzékcsalódásos látomásként kezelték. Foucault szerint, amint a *The Order of Things: An Archeology of the Human Sciences* (azaz a *Les mots et le choses*) tanúsítja, a nyelv szupremációját, nyelv és ember teljes inkompatibilitását gondolkodásunk alapjaként kell számon tartanunk.⁶

Rövid bevezetőmet a tárgyilagosság szintjén szerettem volna tartani, igazán nem az én hibám, ha az ismertetésen már át-átütöttek a „nyelvszubsztancializáló” attitűddel kapcsolatos fenntartások. Geoffrey Harpham valójában az első pillanattól kezdve jelzi a *language alone*-gondolattal szembeni kritikai elkötelezettségét, s már a fenti wittgensteini megállapítás egyoldalú, egyirányú, kiterjesztő értelmezését is problematikusnak látja. A *Traktátust* ugyan még részben ő is emez attitűd kifejezőjeként tartja számon, a későbbi, érett műből, a *Filozófiai vizsgálódások*-ból azonban egyáltalán nem a nyelvi szubsztancializálás vezérgondolatát olvassa ki. Az osztrák filozófus szerint itt már inkább a nyelv életvilággal való elkeveredését hangsúlyozza, azt a belátást szorgalmazza, hogy „we do not command a clear view of the use of our words”, azaz hogy „szavaink használatát nem látjuk át”.⁷

A harphami kritika alapvető tételei, nézőpontjai, fogalmi, hangsúlyátrendezései már a könyv bevezető fejezetében tisztán artikulálódnak, s a későbbiekben, a Saussure, Derrida, Chomsky, Lacan, Foucault, Paul de Man, Nietzsche és mások nyelvfelfogását taglaló részekben újra meg újra felbukkannak, kiterjednek, tovább bővülnek, konkretizálódnak. E kritika első és legfontosabb felvetése kiolvasható már a könyv találó címéből is. A *language alone*-szókapcsolat ugyanis nemcsak az antropológusi, irodalmári, pszichoanalitikus, lélekelemző buzgólkodásokra, a nyelvnek kivételes státust biztosító serénykedésre utal, hanem azt a nyelvfilozófiát, nyelvtudományi attitűdöt is szemlélteti és elutasítja, amely *nyelvet* mondva valamiféle absztrakt, a világ zavaró és zavaros körülményeitől letisztított entitásra, olajozottan működő szisztémára gondol. Az ilyesféle nyelvfogalom ugyanis – bár kreációja tudománytörténeti és tudománySZOCIOLÓGIAI okokból teljességgel érthető, hiszen a lingvisztikát az egzakt tudományosság presztízsével ruházza fel – a valóságos tudományos megismerés szempontjából teljességgel alkalmatlan. A nyelv végtelenül komplex jelenség (természeti és kulturális, teremtett és

készen kapott, régi és új, materiális és ideális), és nem választható el „az élet formáitól”; a par excellence *nyelvet* nem tudjuk elgondolni, elképzelni a nélkül az előzetes, „tisztátalan” massa nélkül, amelyet a kulturális, történeti, gazdasági, pszichológiai élettények zavaros egyvelege alkot, s amelynek egyes részei más és más (alighanem szintén „tudománytalan”) diszciplína, diszciplínák tárgyai – fejtegeti Geoffrey Harpham Wittgenstein *Filozófiai vizsgálódásaira* hivatkozva.⁸

A generális értelemben kezelt, absztrakciós műveletekkel megalkotott nyelv kritikája persze a nyelvkutatás „tudományosságába” vetett hitet is aláássa. Harpham azonban, úgy tűnik, vállalja ezt az álláspontot. És szkepsziséhez az általános nyelvtudomány hitelességében kételkedő angol, amerikai lingvisták közül többen megidézik. A nyelvészettörténet s a nyelvészeti gondolatok legavatottabb tudósának Roy Harrist, az oxfordi egyetem általános nyelvészeti professzorát (ma már professzor emeritusát) tartja. Harris a huszadik század utolsó két évtizedétől könyvek sorát szenteli a témának, s állásfoglalásait az első pillanattól kezdve radikális szkepszis határozza meg. Az általános nyelvészet elnevezés mellé valóságos tudományos tárgyat egyszerűen nem képzelhetünk, a nyelvhez egyféle sajátos karaktert társító kutatók egytől-egyig hamis úton járnak, hiszen mind a nyelv végtelen heterogeneitását mellőzik el („all falsify the heterodox immensity”) – szögezi le a már 1980-ban megjelent, *The Language-Makers* című munkájában.⁹ A szilárd, megfogható tárgyként láttatott nyelv s a korrekt nyelvtudomány nem egyéb, mint mítosz. Mindeme nyelvelméleteket, nyelvmagyarázatokat nem a korrekt tudományos hitel tartja fenn, hanem az, hogy a huszadik századi modernitás előítéleteiben és szorongásaiban, nyugtalanságaiban gyökereznek. A nyelv *valóságos természet*e soha nem határozható meg, egyszerűen azért, mert ilyen nincsen; Noam Chomsky önszabályozó grammatikát vizionáló szemlélete például csupán a nyelv mint gép című mítosz egyik változata – fejtegeti *The Language Myth* és *The Language Machine* című (1981-ben és 1987-ben publikált) könyveiben.¹⁰

Az általános nyelvészet radikális kritikájára vállalkozó s a lingvisztikai nézőpont korlátlan kiterjesztését ellenző bírálónak természetesen mindenekelőtt Ferdinand de Saussure-rel, a paradigmateremtő ősapával kell szembesülnie. A múlt század nagy, befolyásos kulturális elméletei belőle merítenek: az orosz formalizmus, a prágai szemiotikai kör, a strukturalizmus, a lacani nyelvelméletet s a derridai dekonstrukció mind-mind e nagy cethal hátán úsznak. Az elmúlt évtizedek irodalmárai számára is Saussure jelentet-

te az esszenciálisan modern gondolkozót. A kezdetlegesség stádiumából a korrekt tudományosság állapotába eljutni akaró teoretikusok mindegyre a nagy, fő-fő útmutatóhoz, a *Cours de linguistique générale* -hoz igazodtak. A francia Roland Barthes a genfi tudós képviselte radikális fordulatot egyenesen a Galileo Galilei és Nicolaus Copernicus képviselte paradigmaváltáshoz mérte.¹¹

A *Cours...* körüli töprengések során azonban a harphami szkepszis nemhogy csillapulna, de tovább erősödik, artikulálódik. A neves huszadik század eleji nyelvész által megalkotott paradigma – az amerikai kutató így látja – nem a korrekt szaktudományi érték s a vitathatatlan tudományos eredmények okán és jogán vált mintává, hanem azért, mert a nyelvtudományi alapvetés az antropológusok, pszichoanalitikusok, irodalmárok számára a könnyű, látványos lemásolhatóság lehetőségét kínálta fel, s az életvilág zűrzavarától letisztított, „igazi”, autentikus tudomány látszatával kecsegtetett; azt az eredményt ígérte, amelyre Saussure maga is oly igen-igen vágyott. A *Language Alone* szerzője a svájci lingvista törekvéseit minden lényeges ponton problematikusnak találja. Walter Benjamin és Roy Harris kritikai gondolataihoz¹² kapcsolódva (a nyelvet jelek összességéként kezelő koncepciót bírálva) újfent leszögezi, hogy a *Cours...* nyelvi víziója nem a társadalomban és az individuális emberi elmében lehorgonyozott entitás, hanem egy pszeudotudományos fantazmagória, amelyet valamiféle „fourth realm of nature”-nek, „abstract notion of systematicity”-nek („a természet negyedik birodalmának”, „absztrakciós szisztéma- gondolatnak”) vélhetünk. Saussure szerint tévesen nevezte *nyelv*nek azt, ami nem létező absztrakció: „language alone”, „language as such”.¹³ De az általános bírálaton túl Harpham a magnum opus valamennyi alappillért kritikával illeti. Az amerikai tudóst elégedetlenséggel töltik el a konkrétságot szükségképpen elpárologtató bináris oppozíciók, nincs ínyére a szűkítő jelszerűség-gondolat, az egységek közti relációkra és kombinációs szabályokra koncentráló szisztematizáció, a pozitív tartalom nélküli differencia s a jel és jelölt viszonyában felfedett önkényesség,¹⁴ noha megérti, hogy a transzcendens és materiális kötöttségektől megszabadított szisztéma számos kulturális közegben vonzó lehetett,¹⁵ s hogy a posztmodernizmus boldog örömmel vette át és fejlesztette tovább a két saussure-i alapelvet: a *centrum nélküli szisztéma* és a *pozitív tartalom nélküli különbözőség* elvét.¹⁶

A teoretikus szubsztancialitást gyengíteni akarók mindenkor előszeretettel utalnak az elméleti konstrukciókból kitetsző korérdékre, korérzületi begyökérzettségekre, nyilvánvalónak látszó hatástényezőkre. Harpham is így jár el, amikor a *Cours de linguistique générale*-t korviszo-

nyok, művelődéstörténeti trendek függvényeként láttatja. Sok szakirodalmi hivatkozással megtámogatott fejtegetéseiben a durkheimi szociológia evidens hatása mellett¹⁷ Charles Darwin, Sigmund Freud, Hippolyte Taine nyomait is felfedezi a nagy tanulmányban, sőt több marxista, neomarxista analógiás lehetőségre is utal.¹⁸ S a *Language Alone* szerzője a fenntartásokat jelző, relativizáló szemlélet érvényesítésekor jó néhány személyes biográfiai tényrt is számon tart, felhasznál. A belső bizonytalanság jeleként kezeli Saussure publikálástól való tartózkodását, az előadásjegyzetek megsemmisítését, s ebben az összefüggésben utal azokra az 1894-es levélrészletekre is, amelyekben a svájci tudós arról ír: bárcsak ne kellene a nyelv általános természetéről gondolkoznia.¹⁹

Jacques Derrida nyelvfilozófiájához ismeretesen a Saussure által felvázolt differenciák adták az alapot. A francia gondolkodó radikális víziójában azonban a nyelvi jel konkrét jelentést nem tartalmaz, csupán a nyelv evidens dezintegrációját közvetíti. A jelentés mindig más jelek által meghatározott, így önazonosságról semmiképpen sem beszélhetünk. Az azonosság hiánya természetesen a jelhasználó emberre is kiterjed. Jelemben gondolkozva nem bújhatunk ki a differenciák, elkülönbözések általános törvénye alól, a végső jelentést kutatva csupán újabb és újabb elkülönbözésekre találunk. A derridai kulcsfogalom, a „difference” e szüntelen jelentés-eltolódást, jelentéshalasztást hivatott szemléltetni. A terminus azonban – amint erre Harpham hangsúlyosan rámutat – egyáltalán nem nélkülözi az intencionáltságot s a pozitív jelentést, hiszen a derridai fogalom igazából sokoldalúan „cselekszik”: aláássa a régi logocentrikus filozófiát, érvényteleníti az írás és a szó saussure-i elválasztását, közelebb visz minket az elkülönbözések végtelen és aktív magfogalmához.²⁰ „Röviden szólva a difference valamiféle játék alanya, sőt cselekvő ember: utakat nyit meg, lehetőségeket hoz, jelez, közömbösít, tilt, megelőz és fenyeget”,²¹ s egyáltalán felhatalmazza a nyelvet arra az autonóm, önirányító működési módra, amelyet Jacques Derrida mindenekfelett respektál.

A pozitív afirmáció teljes hiánya – látjuk – Geoffrey Harpham számára végül is fenntarthatatlan látszat, a nyelvfogalom bármilyen szubsztancializálása szükségképpen hozza magával a nem kívánt visszatéréseket. A jelenség illusztrálására a szerző egy Derridával készített, 1981-es interjúrészletet is megidéz. A francia gondolkodó a beszélgetőtárs, Richard Kearney provokatív kérdésére reflektálva (a „difference” elvéből következő inproduktivitás és jelentéstelenség vádjá ellen védekezve) egy pillanatra megfeledkezik a látszat fenntartásáról, a

szüntelen elhalasztódás gondolatát félreteszi, s a filozófiát magabiztos, öntudatos irányítóként, a tudatosság elnyeréséhez nélkülözhetetlen entitásként, a szaktudományos diskurzusok közti választásban segítő gondolathalmazként láttatja. Ezzel az állásponttal azonban – a *Language Alone* írója így látja – éppen ahhoz a régi, hagyományos, tradicionális filozófiához fordul vissza, amelyet a derridai bölcsélet a maga nyelvi látomásával, alapfogalmaival, nézőpontválasztásaival oly radikálisan cáfolt.²²

A derridai általános logocentrizmus-kritikát, a pozitív jelentés nélküli elkülönbözések nyelvi elméletét a nyolcvanas években az Egyesült Államokban ismertetesen a Yale egyetemen dolgozó kutatócsoport vitte át az irodalmi elmélet terrénjára. A Paul de Man által megjelenített irodalmi vízióban a nyelv radikálisan függetlenedett az emberi akarattól. A magyarországi irodalomárok körében különösen respektált tudós a maga olvasásmódját el is különíti a derridai mintától. Az utóbbit az aktív teremtés címkéjével jellemzi, önmagát viszont a passzív olvasás fogalmával határozza meg. Úgy mutatkozik be, mint aki nem rendelkezik értelmezői gondolatokkal, csupán a szövegen keresztül nyilvánul meg.²³ És de Man önjellemzése nem légből kapott. A *trópusok retorikájának* írója az irodalmi jelentésképzés proceszusát valóban egyértelműen a nyelvnek igyekszik átadni, annak a meggyőződésnek az alapján, hogy „Minden érdekelttség, minden kezdeményezés – a dekonstruálás hatalmát-képességét is ideértve – a nyelvhez tartozik.”²⁴ Ha szövegeket tanulmányozunk, a szüntelen jelentéssel-térítések birodalmába hatolunk be, retorikus figurák és mechanikus nyelvtan harcát, metaforák és metonimiák szakadatlan pengeváltását konstatáljuk. Az autentikus olvasás nem egyéb, mint ennek megértése s az értelemteremtő akarat illuzórikusságának, lehetetlenségének belátása. A szövegek operacionális aktusait de Man a „defacement”, „decomposition”, „radical annihilation” szavakkal jellemzi; és különösen kései korszakában folyton-folyvást hangsúlyozza a nyelv önkényességét, véletlenszerűségét, kuszaságát, inhumanitását. „Ami inhumánus: a nyelvi struktúrák, a nyelvi feszültségek játéka, a fölmerülő nyelvi jelenségek, a nyelvben levő inherens lehetőségek – mindez független minden hozzánk tartozó, általunk létrehozott intenciótól, hatóerőtől, akarattól, vágytól” – szögezi le.²⁵ Az eleven ember, a „human being” de Mannál csak valamiféle délibáb; a nyelven kívüli világ spekulatív hipotézis, hiszen az csupán a nyelv által, a nyelv számára („for the sake of language”) létezik.²⁶

Geoffrey Harpham a de Man-i okfejtést, mondanunk se kell, alapjaiban látja problematikusnak. Az emberi

akaratról leválasztott nyelv az ő szemével nézve – mint már utaltunk rá – nagyon is ember módjára viselkedik, s az emberi világból vett mintákat követ. A Yale egyetem professzora folyvást az emberközömbös figurativitás, az inhumánus tropológia igazságát hangsúlyozza, miközben az általa megjelenített nyelvnek kreatív tervei vannak, ellenségekkel küzd, rivalizál, konfliktusok hálójában ügködik, öntudattal rendelkezik, intencionál és kezdeményez, csapdába csalja, becsapja és vakságban tartja a gyanútlan, nem eléggé elővigyázatos olvasót. Az „inhumánus”, „emberen kívüli”, „külsőlegesen objektív” nyelv de Man-i látomása önellentmondásokkal terhelt, inkorrekt, pszeudotudományos vízió – hangsúlyozza Harpham könyve első nagy fejezetében, s a későbbiekben, a harmadik részben újfent visszautal a belga–amerikai irodalmár körüli dilemmákra. A nyolcvanas években megjelenített nyelvi látomást de Man korábbi újságcikkeivel hozza kapcsolatba: arra a százhetven írásra utal, amely 1940–41-ben Belgiumban, a náci megszállás idején született, s mellesleg evidensen kollaboráns színezetű. A valamikori publicisztika és a későbbi teoretikus szövegek között Geoffrey Harpham nyilvánvaló kapcsolatot lát. Az antihumanizmus iránti mély érdeklődés, az emberiséglvű, humánus, humanista gondolkör mély megvetése, az önálló, önelvű gondolatoktól való megszabadulás mohó vágya szerinte már a korábbi újságcikkeken is vörös fonálként húzódtak végig – Paul de Man későbbi irodalomelméleti munkássága során csupán ezeket a már korábban meghatározó rögeszméket ismételte meg, s emelte elméleti szintre.²⁷

A szisztematizációt, „tudományelvűséget” igénylő gondolkodás számára az intencionált tudattal, cselekvőképességgel rendelkező ember maga a zűrzavar. Meny nyivel egyszerűbb megoldás behelyettesíteni egy tiszta nyelvészeti funkcióval, amely csak emlékeztet egy személyre!²⁸ Ez a megoldás azonban Foucault és Lacan esetében is agresszív antihumanizmushoz vezet – fejtegeti Harpham. Foucault *Les mots et le choses* című munkája zárását eme antihumanizmus markáns artikulációjaként tartja számon. A neves francia gondolkodó szerinte, bár a posztmodern terminust nem használja, mégis egyértelműen a huszadik század utolsó harmadának korhangulatát jeleníti meg. Az ember úgy enyészik el nála, mint a tengerparti homokban hagyott arc nyoma.²⁹ Az ember a nyelv rabszolgája-tézis vezérgondolatként emelkedett ki Lacan híres nevezetes 1959-es szemináriumában is. Az *Antigoné*-elemzések során a francia filozófus annak a meggyőződésének ad hangot, hogy az emberi szív mélyén semmi sincs, csak a tiszta halálvágy, s a testvérét

élete árán is eltemető hősnő éppen ezt a halálvágyat képviseli, s a jelölőnek a jelöltbe való agresszív, traumatikus behatolását, a nyelvhasadást okozó erejét példázza.³⁰

Noam Chomsky munkássága sokféle szempontból Saussure-ék ellenpontjának, antitézisének látszhat. A *language alone*-konceptiót oly sokféle változatban kikereső, kimutató Geoffrey Harpham azonban a neves amerikai nyelvész sem felejt le a maga kritikai listájáról. Harpham szerint ugyanis Chomsky lényegében megismétli a saussure-i redukciót. Ő is leválaszt és elkülönít; a „nyelv” sokoldalú gazdagságából kihal egy olyan magot, centrumot, esszenciát, amely kezelhetőnek látszik a racionális vizsgálódás számára. Az amerikai nyelvész munkásságában a szintaxis tölti be a language szerepét, funkcióját, s a híres-nevezetes vezérfogalom, az értelmezés középpontjába állított „nyelvi kompetencia” végül nem bizonyul többnek, csak valamilyen elhajlásnak, a konkrétumokat kiszűrő terminusnak. A Noam Chomsky munkásságára is jellemző, elvonatkoztató, szisztematizáló étosz a nyelvből rendre kitörli a lokálitás, szociabilitás, az anyagság, a kontingencia jeleit.³¹

2.

A *Language Alone* a fent vázolt gondolatirányok mellett még sok-sok problémagubancot gombolyít. Geoffrey Harpham etikai, nyelvi-antropológiai kérdéseket is hangsúlyosan érint, a nyelvi töprengéseket az ideológia problémáival is összeköti, összeszálazza: tizenhatedik, tizenkilencedik századi filozófusok koncepcióit vizsgálja, Hume, Kant, Nietzsche gondolatait értelmezi, modern marxista gondolkodók: Bahtyin, Volosinov, Gramsci nyelvi elképzeléseit elemzi; a nyelv keletkezésének elméleteivel is foglalkozik, sőt a szlovén Slavoj Žižek (Lacan nyomán megalkotott) antihumánus nyelvlátomásáról sem feledkezik meg. Rövid ismertetésemben azonban inkább csak azokra a kritikai elemzésekre koncentráltam, amelyek az irodalomtudományi gondolkozást befolyásoló mesterekre és nyelvi koncepciójukra vonatkoztak. De elsőre talán ennyi is elég volt. A magyarországi tudományos közösség és kritikusai kar számára így is megdöbbenőnek tűnhet a harphami radikális kritika. Saussure, Derrida, Lacan, Foucault, de Man kultikus bámulatához szoktatott irodalmáraink bizony nagy zavarba eshetnek a *Language Alone* eretnek gondolataival szembesülve. A neves amerikai tudós roppant presztízssű alkotók és koncepciók tudományos értékét vonja kétségbe. Olyan látószögekből vizsgálódik, olyan problémakezelési módokat alkalmaz, amelyek az apológiát érvénytelenítik, alapvető problematikuságokat tárnak fel, és a bevett tudományos módszertan átgondolását szorgal-

mazzák. A mindeneket megelőző, roppant hatalmú, determinációs erejű, aktív ágensként cselekvő, inhumánus nyelv, láttuk, kvázitudományos, pszeudotudományos látomásként, misztifikációs absztraktumként lepleződik le könyvében, s e leleplezés már csak azért is sokkoló, mert hiszen hazai elméleti centrumaink axiómája, origó pontja az utóbbi évtizedekben éppen az így felfogott, absztrakt hatalmi fétisként megjelenített nyelv volt. A vezető magyar irodalomtudományi központok másik fő-fő igazsága, a „szubjektum” eltüntetése, az én megbontása, sokszorozása, szükségszerű disszeminációja a hatalmas-sá növelt környezetiség, a mindent meghatározó, inhumánus nyelv hivatkozásrendszerében jött létre. E kettős igazság oly axiomatikusnak, evidensnek, megkérdőjelezhetetlennek látszott – a fetiszizált nyelv s a hozzá tartozó, belőle következő személyiség-disszemináció oly erővel sugározta az autenticitás képzetét –, hogy az elméleti, irodalomkritikai szövegeknek nem is volt szükségük következetes okfejtésre, korrekt magyarázatra, világosan definiált fogalmiságra. A hatalmasan ügyködő – jelentés nélküli különbségek rendszereként elgondolt – nyelv és a személyiség-disszeminációs premisszák magukban is elégséges tudományos fundamentumnak tűntek. A *jelentéskontinuum megalkothatatlansága*, a *nyelv tropológiai hatalma*, a *stabilizálhatatlanság poétikai tapasztalata*, a *dialogikus-imperszonális poetológia* és társaik nagyhatalmú fogalmi varázsigék lettek. A szövegértelmezés számos hazai kutatónál a nagy ikerigazsághoz kapcsolódó körülírások, metaforikus fogalmi asszociációk variációs ismétlésévé alakult. A mantrikus (módszertani, érveléstechnikai korrektség igényétől megszabadított) szókapcsolatok roppant egyvelegben nyüzsögnek az ezredforduló tanulmányokban, legyen szó Edgar Allan Poe-ról, Arany Jánosról, Kosztolányi Dezsőről vagy bárki másról. A „language alone”-gondolat mellett elkötelezett irodalmárok mindegyre a nyelv uralmi erejére, aktív cselekvő potenciáljára utalnak, a decentralt létezés adottságát-állapotát fedik fel, a jelentés nélküli különbség rendszerét vizionálják, az elhalasztottság, nyomszerűség jegyében értelmezik az elbeszélő művekben felbukkanó karaktereket, eseményeket.

A Poe-novella, *A perverzió démona* főhőse gyilkosságot követ el, de a dolog rejtve marad, s ő maga teljes biztonságban érezheti magát. Egy napon mégis kikiabálja, kifecsegi az őt nyomasztó titkot. Eisemann György szerint a szereplőt dekonstruáló nyelv szubjektuma szólal itt meg, a beszélőtől független jelentéstételezés tör felszínre, „az én mint középpont-tételezés megsemmisül, »elemész-tődik« [...], az embert »a narratíva centrumából [...]»

kiszorító [...] nyelv” lerombolja „az autonóm én-képzet metaforáját”, s kinyilvánítja „a középpontok harcából győztesen kikerülő nyelv figurativitását”.³²

Eisemann értelmezésében Arany János ötvenes években írott versei ugyancsak a nyelv inhumánus erejének fölismeréséről tanúskodnak. A költő időszembesítései a „nyom” és az „aura” viszonyának módosulásaiént szemlélhetők, „a megismerés »mostjában« érvényesítendő nyomolvasás elveszíti addigi auratikus feltételeit, így az aura megsemmisülése, mondhatni szöveges médiumként felismert átfunkcionálódása az idevezető nyomok eltűnését, törlődését, az anyag romantikus horizontú kiolvashatatlanságát eredményezi.” A *Letésem a lantot* mnemotechnikájában „az organicitás elve szerint kondicionált képzelőerő kényszerül önmaga kiiktatására”, s a karakteresen késő modern verset „a haldoklás nyelvi automatizmusaként, a humanitás maradványait ugyan kipörgető, ám fájdalmas (elégikus) recitálásként” kell felfognunk, „Azon hagyomány szemlélet” megelőlegezőjeként, „mely az utómodernitásban a megszólalás feltételei közül kiszorítja majd az individuum és a nyelv összhangjának (a nyelv egyént kifejező használhatóságának) követelményét.”³³

Halász Hajnalka *Édes Anna*-dolgozatában szintén a nyelv a mindeneget megelőző alap, s e vonatkoztatási centrumból asszociációs fogalmi metaforák végtelen sokasága hajt ki. „A szövegnek olyan helyettesítési, felcserélhetőségi játékába kerülünk [...] bele, ami felszámolja objektív megfigyelési pozíciókat”, „a nyelv cselekvő természete és az instrumentálisnak, uralhatónak, pusztán leírónak tekintett nyelvhasználat közötti inkongruenciák és feszültségek folyamatosan [...] megmutatkoznak.” „A jelölő és jelölt közötti önkényes kapcsolat a referencialitás hitét nehezíti el, mindenféle analogikus viszony hiányában, azaz ennek hite nélkül a nyelv használhatatlanná válik.” „Sem a legenda, sem a szóbeszéd, a frazéma, a közhely, a narratíva, de még a nyelv, az ismételt jelölő eredete sem hozzáférhető, a végtelenbe futó láncolat lezárhatatlan [...]” „Az Anna név [...] mivel maga is jel, nem csak beleszövődik a jelek hálójába, de az írottságba való belépéssel egy önmagát visszatartó létmód lesz a sajátja, egy örökös elhalasztottsággá, végtelen ígéretté válik, amely mint csak nyom létezhet, azaz soha nem válhat jelenlévővé, még önmaga számára sem.” A főhős „A szereplők számára sokszor csak jelek, nyomok által jelenik meg, munkájának nyoma az, ami visszamarad utána, nyomai rendbe és csendbe rendeződnek”, „testi materialitása tehát ugyanúgy számolódik fel a történetben, ugyanúgy önmagát visszatartó, nyomot hátrahagyó módon létezik, mint ahogy az olvasás befejezésével szűnik meg imaginatív létezése [...]”.³⁴

A nyelvi inhumanitás és személyiség-disszemináció látomása természetesen túlnyúlik, túlterjed az egyes szövegeken, s a vízióknak elkötelezett kutatói közösség néhány korszakjelző, irodalmi tendencijelzést suggeráló terminus segítségével („késő romantika”, „késő modern”) a nagy irodalomtörténeti folyamatok megvilágítására is bejelenti az igényét. Kulcsár Szabó Ernő, Molnár Gábor Tamás és Szirák Péter 2003-ban nem csekély önbizalommal jelentik ki, hogy az új, autentikus folyamat- és tendencijelzések az európai és a magyar irodalom három évtizedére érvényesek. „Csak az utóbbi időben indult meg az olyan kutatás, amely az egész 1930 és 1960 közötti periódust olyan egységben látja, ahol a kései modernség dialogikus-imperszonális poetológiája jut érvényre. Mégpedig egyfajta új nyelv szemlélet és a szubjektum legmélyebb történeti válsága kíséretében, illetve alapjaiban alighanem ettől a tapasztalattól kondicionálva. A megújuló kutatáshoz e szempontból annyiban talán már sikerült kapcsolódnunk, hogy ennek az új poetológiai kérdésiránynak a jegyében vizsgáltuk a két világháború közti magyar irodalom teljesítményeit.”³⁵

Az új évezred elején deklarált szándék és meggyőződés persze nem előzmény nélküli. A roppant determinációs absztraktumként elgondolt nyelv és a vele együtt járó személyiség-disszemináció jegyében megrajzolt, kiterjedt, teleologikus biztonságú irodalomtörténet-vízióval Kulcsár Szabó Ernő már a múlt század végén kísérletezett. A *magyar irodalom története 1945–1991* tanúságtétele szerint az irodalmi folyamatok autentikus útja „a kollektivistaszubsztancionalista” „referenciakényszeres”, „zsáneres-epikus”, „vallomástevő” tévelygéstől olyan stádium felé vezet, amelyben „a nyelvi fordulat” fölismeréseként az „euroszemélyiség válságának” demonstrációja dominál, „az én megbontása, sokszorozása, lényegszerűségének tagadása”, a „szövegszerűség” elvének érvényesítése uralkodik. A poétikai, irodalomtörténeti tendenciák irreverzibilisek, a folyamat Kulcsár Szabó víziójában karakteresen egyirányú, végleges következményű. A teleológiát lezáró, betetőző célban az illuzórikus „euroszemélyiség” végleg ellehetetlenül, az erőszakos, kisajátító „humánideológiák” kiszenvednek, az önreflektáló közvetettségek és közvetettségek grammatikai-poétikai formulái végre elfoglalják az őket megillető trónust.

A posztmodern tudat nagyon helyesen érzékeli úgy, hogy „a jeleknek olyan láncolatával van csupán módja szembesülni, amelyben a jelek nem a dolgokra, hanem kizárólag egymásra utalnak, s így értelemszerűen lehetetlen belőlük valamely »igazság szavatolta« jelentést kiolvasni” –jelenti meg a kutató a derridai gondolatokhoz

kapcsolódó ars poeticát,³⁶ és gondja van arra is, hogy a késő modern és posztmodern előtti jelenségeket, folyamatokat a végső, autentikus csomópont (paradigmatikus felismerés) fényében láttassa. Ady Endre beszédmodja például 1912 után „mind több jelét mutatja a nyelv materiális és fenomenális aspektusa feszültségének. Másképpen fogalmazva: az asszertív nyelvhasználat szubjektuma helyén mind gyakrabban tűnik elénk olyan grammatikai »én«, amely inkább a nyelv alkotta világban ismer önmagára”.³⁷

Neves kutatóink – látjuk – a „nyelvshivatkozásokból” és a személyiség-disszeminációs utalásokból a korlátlan megértési potenciál, az autentikus újszerűség szuggesztíóját hozták létre, s e beszédmodot, metódusegyütttest a legkülönbözőbb szövegek és nagy feszítávú, több évtizedes irodalomtörténeti folyamatok átvilágítására tartják alkalmasnak. Geoffrey Harpham könyve viszont egyáltalán nem biztat arra, hogy e produkciót korrektnek, tudományosnak gondoljuk, hiszen az inhumánus determinációkkal, rémisztően aktív, agilis intenciókkal felruházott (pozitív jelentés nélküli elkülönülések rendszereként felfogott) *nyelv* szerinte nem is létezik! S a harphami kritikai vélemény számos más nézőpontból is megalapozottnak látszik. E kritikai megközelítések közül a kognitív lingvisztika és tudományelmélet álláspontjára már csak azért is érdemes néhány szó erejéig kitérnünk, mert az Egyesült Államokban élő tudós – némiképpen meglepő módon – a kognitív meggondolásokra egyáltalán nem tér ki. Pedig az amerikai nyelvészek kezdeményei nyomán kiépülő diszciplína a fetiszizált-absztrakt *nyelv* problémáját is segít megérteni: a kategorizációs műveletek vizsgálata során felismeri és néven nevezi a vizsgálandó emberi elme absztraktumteremtő módszereit, s tudatosítja a fogalomhasználat során létrejövő anomáliákat. Az erdélyi kognitív nyelvész, Szilágyi N. Sándor *Elmélet és módszer a nyelvészetben* című úttörő írásában egyenesen érzékcsalódásos délibábokra, félrevezető, áltudományos útvesztőkre utal. Forduljunk egy pillanatra e dolgozathoz, s figyeljük meg, hogyan írja le a tudománytudománytan kérdéseit feszegető tudós az „abszolút módon” való megnevezés, az absztraktumkialakítás genealógiáját!

Az absztraktumok nyelvi fókuszváltások és grammatikai transzformációk során jönnek létre, s nagyon veszélyes csapdának bizonyulnak – fejtegeti Szilágyi N. „A csapdába pedig akkor lépünk be, mikor ahelyett, hogy »én, a beszélő a szóval kijelentek valamit, megjelenítem a hallgató számára«, magára a szóra állítjuk a fókuszot, és azt mondjuk, olyan igével, melynek immár a szó az alanya, hogy »a szó jelent valamit«. Ezzel kezdődik el

a mitológiai világ megkonstruálása. Az útjelző tábla egy grammatikai transzformációba van beleszerkesztve: »a szó jelent [valamit] → a szó jelentése« – mutatja be a kutató a jelentéstani absztraktumteremtés első művelti fázisát, s a továbbiakban azt is részletesen szemlélteti, hogyan, miként jön létre végül az „abszolút” elnevezés, és vele a tudósok, gondolkodó emberek fejébe fészkelte téveszme: a „jelentést mint olyant” kell vizsgálniuk.

Az absztraktum a kolozsvári kutató szerint végül mindig életre kel, valóságosnak mutatkozik, és akkor jaj a tudósoknak és a korrekt tudománynak. „Műszavakhoz műszavakat kapcsolva építjük fel magunk elé azt a falat, amely végül is teljesen eltakarja előlünk a tudomány igazi tárgyát.”³⁹ „A nyelvészetben a nyelvet akarjuk mindenáron vizsgálni, az irodalomtudományban az irodalmat, a művészettudományban a művészetet, az antropológiában a kultúrát és így tovább. [...] Mindezek [...] igazából absztraktumok. Nincsenek mint olyanok, e tudományok művelői számára mégis evidenciának tűnik, hogy vannak, és pedig nem is akárhogyan, hanem abszolút módon, többé-kevésbé önálló valamikként. A nyelvet például úgy vizsgáljuk, és olyannak is képzeljük legtöbbször, mint önálló rendszert, amelynek sajátos belső struktúrája van, részei, komponensei, alsóbb és felsőbb szintjei, belső törvényszerűségei, külön története mind-egyiknek, kialakulása, fejlődése, változása, vízszintes és függőleges tagozódása” – nyilvánít meg Szilágyi N. Sándor éles tudomány-módszertani kritikát, s hangsúlyozza a „magábanvaló”, absztrakt nyelvvvel, a „language alone”-nal kapcsolatos fenntartásait.⁴⁰

3.

Geoffrey Galt Harpham és Szilágyi N. Sándor láttelele – azt hiszem – nagyon is egybehangzik. Az amerikai irodalmár és az erdélyi nyelvész egyaránt az absztraktumok fölismérésére, csapda mivoltuk leleplezésére, áltudományos karakterük feltárására biztatnak, bevett megállapodásrendszerek, axiómák, premisszák széles körű felülvizsgálatát javallják, s a humántudományok legitim módszere fölötti általános disputa szükségességét jelzik.

E disputában a magyar irodalom kutatója is több szempontból érdekelt. Harphamék felfogásából, problémakezeléséből számos olyan további konklúzió adódik, amelyeket akkor sem nélkülözhetnénk, ha a fenti rövid kritikai kitérőt – ezredfordulós, hazai látteleletet – akarnánk részletesebben kidolgozni. De szükségese az ilyesféle továbbgondolások akkor is, ha tágabb körökben, általánosabb szinteken töprenkedünk szakmánk megértési lehetőségeiről, az irodalomértés, a kor-

rekt tudományos módszertan kérdéseiről. Gondoljunk például arra a figyelmeztetésre, amely már a *Language Alone* Ferdinand de Saussure-rel foglalkozó részéből világosan kihangzik, és a természettudományos mintára megteremtett tudományoszménnyel, a nélkülözhetetlen módszertani alapként elgondolt szisztematizációval kapcsolatos! A saussure-i fogalmi hálót, a különbségek rendszereként elgondolt nyelvi szisztémát, úgy tűnik, a természettudományos diszciplínákhoz való felzárkózás sürgető akarata hozta létre. Szociológiai, szociálpszichológiai nézőpontból a svájci tudós törekvése teljességgel érthető, hiszen a tudományok intézményi rendszere a huszadik században már egyértelműen a természettudományok elsőbbségét érvényesíti, s a mintakövetést mind erőteljesebben kikényszeríti. De ha nem az adottságok, hanem a *megértő feltárás* szempontját tartjuk szem előtt, egészen másként áll a helyzet. Az elvonatkoztató szisztematizáció és az absztrakt konceptualizáció innen nézve alapvetően mutatvány, szociálpszichológiai homlokzat, érdekérvényesítő metódus, amely az igazi megértésnek igen gyakran egyenesen gátja, akadály lehet. A tudományosság fogalmát konzekvensen a megértő potenciál jegyében elgondolni, az igazodási kényszerektől elhatárolni, s ehhez szabni a teóriát és a metodikát – bizony nem kicsi feladat ez. De, amint Harpham kitűnő könyve is jelzi, talán mégsem egészen lehetetlen. A *Language Alone* kritikai bátorsága minket, irodalmárokat is érint: körültekintő átgondolásokra, új nézőpontokra, és valóban érvényes módszerre, módszerekre volna szükségünk.

JEGYZETEK

- 1 Geoffrey Galt Harpham: *Language Alone, The Critical Fetish of Modernity*. London, New York, Routledge (második kiadás), 2013, 2. oldal; Ludwig Wittgenstein: *Filozófiai vizsgálódások*. Budapest, Atlantisz, 1998, 26. oldal.
- 2 Az 1946-ban született Harpham tudományos teljesítményéhez természetesen az *A Glossary of Literary Terms* társzerkesztése is hozzátartozik. A jelentős, 1957 óta újra meg újra kiadott, folyamatosan frissített, sok nyelvre lefordított irodalmi szótárról a Magyar Művészet 2014/3–4-es számában írtam.
- 3 Harpham, i. m., 8., 13. oldal.
- 4 I. m., 9. oldal.
- 5 I. m., 11–13. oldal.
- 6 I. m., 13–15. oldal.
- 7 Harpham, i. m., 2. oldal; Wittgenstein, i. m., 81. (A kiemelések mindkét esetben magától Wittgensteintől.)
- 8 Harpham, i. m., 3. oldal.
- 9 I. m., 59. oldal.
- 10 I. m., 60. oldal.
- 11 I. m., 19. oldal.
- 12 Harris, Roy: *Reading Saussure: A critical Commentary on the Cours de linguistique générale*. London, Duckworth, 1987.
- 13 Harpham, i. m., 20., 21. oldal.
- 14 „At every point, we find concreteness evaporated, as the sign inprints its ambivalent character on everything [...] „A konkrétság minden ponton elpárolog, köddé válik, amint a jel a maga ambivalens karakterét mindenre kiterjeszti [...]” – szögezi le. I. m., 25. oldal.
- 15 Harpham itt elsősorban a hatvanas évek Franciaországára jellemző politikai-kulturális kondíciókra gondol.
- 16 I. m., 28. oldal.
- 17 „Saussure regarded *language* somewhat in the manner of Durkheimian sociologist, as a »product of collective mind of a linguistic community« [...]” – állapítja meg. I. m., 21. oldal.
- 18 I. m., 26–28. oldal.
- 19 I. m., 18–19. oldal.
- 20 I. m., 38. oldal.
- 21 Uo.
- 22 I. m., 39. oldal.
- 23 I. m., 53. oldal.
- 24 I. m., 51. oldal.
- 25 I. m., 52. oldal.
- 26 Uo.
- 27 I. m., 172–174. oldal.

Geoffrey Harpham, látjuk, sokadszor emel szót a humanitás, humanizmus, humán érdekelttség védelmében, és illeti kritikai megjegyzésekkel az emberérvényesítést evidenciaszerűen felmondó álláspontokat. Megközelítésével jómagam teljességgel egyetértek. A humanus, emberérvényesítő kulturális attitűdöket már csak azért sem tekinthetjük idejétmúltaknak, légből kapottaknak, mert hiszen észlelő, érzékelő rendszerünk a nagyon is „gyakorlatias” emberérvényesség jegyében működik, amint ezt a kognitív tudományok rengeteg példával, sok-sok erős érveléssel szemléltetik, alátámasztják. Későbbi vizsgálódásaimra előrelátva hozzátenném: több körültekintést várnék el az ezredfordulón azoktól a magyar kutatóktól is, akik a posztmodern dekonstrukció paneljeit átvéve az emberérvényesítést teljességgel kiírják a presztízs köréből, „a művészet humanizálásának elve mögött rejtőző hatalmi komponensek” körébe utalják, s rutinszerűen az ideologikusság, hatalmi akarat képzeletével kötik össze.

- 28 I. m., 49. oldal.
- 29 I. m., 14–15. oldal.
- 30 I. m., 184–185. oldal.
- 31 I. m., 55–56. oldal.
- 32 Eisemann György: *A folytatódó romantika*. Budapest, Orpheusz, 1999, 47., 48., 49. oldal.
- 33 Eisemann György, *A későromantikus magyar líra*. Budapest, Ráció, 2010, 113., 118., 121. oldal.
- 34 Halász Hajnalka: *Szöveg-test / (szó)beszéd*. Az *Édes Annáról*. Alföld, 2006/2., 71–88. oldal. Az idézetek: 82., 74., 78., 77., 79., 80. oldal.
- 35 Bednancs Gábor – Bengi László – Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *Hang és szöveg*. Budapest, Osiris Kiadó, 2003, 9. oldal.
- 36 Kulcsár Szabó Ernő: *Beszédmód és horizont. Formációk az irodalmi modernségben*. Budapest, Argumentum, 1996, 241. oldal.
- 37 Uó, *Irodalom és hermeneutika*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 154. oldal.
- A Kulcsár Szabó Ernő-i irodalomtörténeti vízió legkiterjedtebb kritikája ismeretesen Bezeczký Gábor nevéhez fűződik. Bezeczký 2008-as, *Irodalomtörténet a senki földjén* című (155 oldal terjedelmű) könyvét teljes egészében a tizenöt évvel korábban publikált munka, *A magyar irodalom története 1945–1991* beható bírálatának szentelte. A Kalligram Kiadónál megjelent tanulmány módszertanának és végkövetkeztetéseinek összefoglalásához Takács Ferenc korrekt recenzióját hívom segítségül. „Szigorúan a Kulcsár Szabó-szövegek elemzésére szorítkozik, mindig kellő hosszúságú szövegrészt idéz, a dekontextualizálást kerülendő.

Elemzései az angol analitikus filozófia eljárásait hasznosítják, s következetesen logikaiak: a kijelentések implikátumait, következményeit és a szövegben található más kifejezésekkel való kompatibilitásukat vizsgálják. Célja mindennek a Kulcsár Szabó-mű, pontosabban a benne megtestesülő és a nyelvet működtető gondolkodásmód, a szélesebb értelemben vett stílus vagy irány működésének leírása, illetve ellentmondásmentes működtethetőségének, jelentésszerkezeti konzisztenciájának az ellenőrző megvilágítása [...]. Az eredmény sokak számára nyilván meglepő. Kulcsár Szabó téziseiről és formuláiról a rigórozus és többszörösen önellenőrzött nyelvi-logikai elemzés rendre kideríti, hogy önellentmondások, hogy az általuk generált gondolatmenetekbe sorra a gondolatmenettel összeférhetetlen külsődleges elemek lépnek be, hogy szigorúan tudományosnak szánt megállapításai zavaróan kétértelműek [...] illetve gyakran logikailag önmagukat bontják le implikátumaik révén, hogy a »nagy elbeszélések« lehetlenné válásának korszakában született irodalomtörténeti munka bizony maga is nagy elbeszélés [...]” – írja a könyvet ismertető kritikus. Takács Ferenc, *Az irány meztelen, Mozgó világ*, 2009/2., 116–119. oldal. Az idézet: 117–118. oldal.

- 38 Szilágyi N. Sándor: *Elmélet és módszer a nyelvészetben*. Kolozsvár, Erdélyi Múzeum Egyesület, 2004, 26–27. oldal.
- 39 I. m., 32. oldal.
- 40 I. m., 42. oldal.

A 2014. évi, 14. Velencei Építészeti Biennále magyar kiállítása

Ferencz István

■ A Velencei Biennále rangos esemény, a világ művészeti terepszemléje. Maga a város is törekszik a figyelem felkeltésére. A kiállítást minden évben megrendezik. Páratlan években a képzőművészet, páros években az építőművészet talál otthonra Velence páratlan szépségű ligetes parkjában. Egymás után sorakoznak az egyes nemzetek pavilonjai. Közülük kiemelkedik a magyar.

2014 az építészet éve volt, sorrendben a tizennegyedik világseregszemle. A kiállítás hívószavát mindig egy nem-

zetközi tekintélyű építész adja meg. A tizennegyedikét a rendezvény főkurátora, Rem Koolhaas építőművész írta ki.

A hívószó: fundamentals – szabad értelmezéssel: az építészet alapja.

Ez volt a hazai kurátori pályázat hívószava is. A rangos képviselőre számos pályamű érkezett. A zsűri döntése arra a pályázatra esett, amely messzemenőig teljesítette ezt a hívószót, s figyelme még arra is kiterjedt, hogy ráépüljön a 2010-es, 2012-es magyar megjelenés azonos vonulatára úgy, mint a vonalrajz, a modellezés, s ezt megtoldva az építést tűzte célul. Így a három biennále tartalma maga az építőművészet teljessége.

A nyertesek Jakab Csaba, Márton László Attila építőművészek lettek. Az alábbiakban olvashatjuk pályázatuk írott anyagát. (A pályázati bemutatást vetített terv és képanyag tette teljessé, amit a pályázók személyesen adtak elő.)

A pályázók a közösen végzett építőmunkában valósítják meg az építőművész és más társművészetek egyetemi oktatásának tervét. Nyáron a hallgatók önként vállallják a fizikai munkával való ismerkedést. E munka-mozgá- lom a közel harmincéves gyakorlatukban szinte átfogja a Kárpát-medencét. A pályázók Kárpát-medencei modellnek nevezik ezt. A kalákában végzett építőmunkát meghatározónak tartják.

Az erdélyi *kaláka* szó jelentése: 'közös munka' – közösen nem pénzért, hanem egymás megsegítésére kölcsönösen végzett munka. Ilyen volt például a fonó, a dörzsölő, a fosztó, a terménybehordás, a vályoghordás, az építkezés...

Jakab Csaba és Márton László Attila ezt az ősrégi gyakorlatot elevenítették fel, azzal a különbséggel, hogy itt a munkára hívtak nem rokonok és településbéliek, hanem diákok voltak. Az ebből adódó nehézségeket kiküszöbölték.

A kurátorok koncepciójának kiváló kísérfőanyagául szolgált Kun Kovács László fotóanyaga, mely kellő súly- lal jelent meg a kiállításon. Így a fiatalok mai építő akti- vitása szemléletes párhuzamba került teljesítményükkel, csoportfényképeikkel, és a képek azt is megmutatták,

hogy a soha el nem feledett építő őstudás is él a Kárpát-medencében – a barázdált arcok kiteljesítő szépségével.

Bízom abban, hogy a két kulturális vonulat: az önmagából felfakadó építés, s a nevezett, újra életre hívott kaláka azonos életigenlést és erőt sugároz, azaz sugárzott Velencében.

A kiállítás sikeres volt: a magyar pavilon a biennále kavalkádjában nyugodt szigetnek bizonyult. A munka szerelmével áthatott kiállítás kiterjedt a tágabb környezetre – az épített köztéri padok felújításával –, ami még hitelesebbé tette a kurátorok alapgondolatát.

A kurátoroknak köszönhetjük a tisztes kiállítást.

Jakab Csaba és Márton László Attila a kiállítás idejére csapatmunkába fogta Bodó Mihály ács mestert és az építő fiatalokat: Benedek Tímeát, Czaka Zoltánt, Jarger Zsoltot, Molnár Zsoltot, Szimcsuk Franciskát és Tóth Bertalant.

A 2014-es magyar kiállítás kurátori koncepciója

A velencei magyar pavilonban a kurátorok az **ÉPÍTÉS/BUILDING** címmel valósítják meg a programjukat.

A kiállításon – *Az építés személyiség- és közösségépítő ereje, hatása az épített környezetre* alcímmel – az általuk „Kárpát-medencei modell”-nek nevezett oktatási módszer mutatjuk be, amelynek központi eleme az átriumban megvalósuló demonstratív **ÉPÍTÉS**. Ezt keretelve bemutatásra kerül Kunkovács László néprajzkutató fotóművész *Ősépítmények* című fotókiállítása, a magyarországi építész- és tájépítészképzés építéskalákáinak anyaga, illetve a kiírt „fogadótér-KAPU” építési pályázatra beadott munkák.

A 2010. évi *BorderLINE Architecture* és a 2012-es *SpaceMaker* című kiállítások gondolatmenetét folytatva a kurátorok a rajzolás-modellezés-építés hármásából egy, a Kárpát-medencében sajátos építési gyakorlatot, annak példáit és összefüggéseit állítják ki. Ennek központi, kiemelt része a „fogadótér-KAPU” megtervezése és demonstratív felépítése, amely egy lehetséges választ adhat az építés alapproblémáinak újragondolására.

Kunkovács László kiállítása a spontán (anonim) építés „modern kori” Magyarországon született, és a mai napig fellelhető építményeit mutatja be. Ezek a világmodellek alapozták meg a három évtizeddel ezelőtt elindult építések, amelyek bemutatása a kiállítás másik felében jelenik meg. Ezeket az építések nevezik a kurátorok a „Kárpát-medencei modell”-nek, amely oktatási módszer szerint a fiatal építészek, tájépítészek, egyetemisták egy közösség számára terveznek, majd kalákában velük együtt hoznak létre egy hasznos, közös alkotást.

Ezek az építéskalákák az évtizedek során egyre szaporodva, a hagyományos kalákaforma megújításával napjainkig változatos formákat öltve terjednek a Kárpát-medencében.

Ezek az akciók szakszerűen oldanak meg valóságos problémákat, jobba, igényesebbé teszik a közösségeket; a leendő építészeket empátiára, valóságértelmezésre, az építészeti szolgáló szakralitásának felismerésére készítik, és a legkisebb gyerekek bevonásával már a legfiatalabbakat is nevelik.

A „fogadótér-KAPU” tervezési-építési pályázat nyertes művének a demonstratív felépítése, illetve az azt kísérő kiállítás – szándékuk szerint – értelmezési utat mutat az építés alapproblémáinak (fundamentals) újragondolására, ezzel egyféle választ adva a főkurátor kérdésére.

Budapest–Dunakeszi, 2014. március 6.

Jakab Csaba és Márton László Attila kurátorok

Pákozdi Imre

■ Először jártam a Velencei Építészeti Biennálén, és a magyar pavilon szíven ütött: talán a legszebb épület az egész területen. Még így, borostyántól elmaszkolva, sudár fáktól eltakarva, a fehér kubusok sorától kicsit elidegenedetten is az. Mai állapotának létrejötté maga is kiállítás után kiált.

Maróti Géza 1909-ben befejezett épületét 1921-ben és a kora harmincas években a tető elégtelen színvonalú megvalósítása miatt többször is javítani kellett, majd a pavilont ízlésbeli, később politikai megfontolások alapján is módosították. Sőt, a legmerészebbek – Árkay Bertalan 1938-ban, Agostino Jacuzzi 1949-ben, Szrogh György pedig 1955-ben – gyökeresen átformált épülettel kívánták helyettesíteni. Ez szerencsére mindannyiszor meghiúsult, így csak annyi történt, hogy 1958-ban, Benkhard Ágost tervei nyomán a szocializmus eszmérendszeréhez igazították: az eredeti mozaikoknak, sőt a homlokzat nagy részének, az épület ornamentikájának elfalazása és lemeszelése árán „korszerűsített” változat jött létre. Mindez az emelet és az oromtető megszüntetésével, ám az épület talán leginkább meghatározó elemének (a finn Eero Saarinen 1900-as párizsi pavilonjának kapujára hajazó főbejárat) meghagyásával tűrhető kompromisszumot jelentett. A mai állapot a 2001-ben befejezett, Csete György által tervezett és irányított rekonstrukció eredménye, amely kiváló ízlésről tanúskodó, az eredeti építészeti gondolatot tisztelő, értő, szerető, igazi mestermunka. Az emelet végleges elhagyása szerencsés döntés, mert a helyette épített tető formájának és

héjalásának köszönhetően az eredeti, Maróti-féle megoldásnál is egységesebb, rendkívül karakteres tömegű épület jött létre. Akárhogy is, ma a miénk a legigényesebb megjelenésű, egyszersmind a legrégebbi, lényegében eredeti képét mutató pavilon az egész Biennálén.

Idei kiállításunk is kiváló, a legjobbak egyike. Két, igen fontos „Fundamental”-ról szól (ez a szó az idei Építészeti Biennálé egyik jeligéje). Egyrészt a sok építésünk számára meghatározó népi alapokról, másrészt a fiatal építészek képzésében itthon évtizedek óta fontos, testi munkát és építő-önépítő közösségi élményt jelentő nyári építőtáborokról. A két téma a kiváló képanyagnak és a jó elrendezésnek köszönhetően szervesen kapcsolódik, és átütő erővel, szinergikusan jelenik meg. Az építőtáborok egymást érintő sűrűséggel elhelyezett, mozgalmas, színes képeit jól ellenpontoszák Kunkovác László örökkévalóságot sugalló, bőséges passe partout-val kasírozott, szociofotós hatást tevő fekete-fehér felvételei. A baloldali körcsarnok ideális vetítőhely, eltekintve attól, hogy az egyik paraván alól délelőttönként brutálisan tör be a napfény... E kis termet formája, mérete, belmagassága, falának színezése mind-mind hívogató, meghittséget és tágasságot egyszerre árasztó tartózkodási helyé teszi. A központi terem világossága szerencsésen ad hangsúlyt az ott látható képeknek és a hosszú asztalkának, amelyen toll, ceruza és az egyéb eszközök pihennek. És igen, a ruhacsipeszek. A csipeszgondolat megindító, még akkor is, ha eredeti változata – hogy otthonról hozzanak a látogatók csipeszeket, és azokkal járuljanak hozzá az építéshez – az asztalon heverő csipeszek aláírásává egyszerűsödött. A felhelyezés gesztusa azonban bensőséges és felemelő. Jó helyet ke-

resni saját csipeszünknek az ezernyi kis fecskéként sorjázó, architektúrát teremtő csipeszrengetegben, a huzalok, keretek, szélek és csúcsok kompozíciójában – igazi élményt jelent. Amúgy ez az egész Biennálé egyetlen érdemi kísérlete a közönség – többségükben maguk is építészek – tevőleges bevonására.

Néhány apró, kritikai megjegyzés a magyar kiállítás-hoz. Sajnos a pavilonban, de a Biennálé könyvesboltjában sem kapható a *Building* című, a kiállítás anyagáról szóló kiadvány, amelyet pedig sokan megvennének. Ez a katalógus egyfelől dicséretre méltóan teljességre törekvő, amennyiben a bemutatott építőtáborok résztvevőinek listáját is közli, másrészt viszont zavarba ejtően hiányos. Egyetlen kis vázlatos alaprajz kivételével ugyanis semmiféle kép, rajz vagy fotó nem mutatja meg sem a magyar pavilont, sem az aktuális kiállítást. (Az egyes kiállított képeket igen, de az egészet nem.) Ráadásul a kötet csak angol és magyar nyelvű, márpedig Olaszországban ez kevés. Megjegyzem, a Gerle János és Szegő György kurátorok által 2000-ben megvalósított hetedik építészeti kiállításunk katalógusa még olasz nyelvű is volt. A másik gond is hasonló. A film a mostani Építészeti Biennálé több pavilonjában is alapvető szerepet tölt be. Igen ám, de sehol máshol nem beszél a kiállító ország nyelvén, hanem vagy olaszul, angol felirattal vagy angolul, olasz felirattal. Erre legközelebb érdemes figyelni, mert a magyar nyelv a helyiek számára még angol felirattal sem igazán követhető.

A Biennálé másik jeligéje (a „Fundamentals” mellett): „Absorbing modernity 1914–2014”. Ezzel – meglepő módon – Rem Koolhaas, az esemény holland főkurátora nem igazán tudott mit kezdeni – legalábbis az Arsenale központi anyagát tekintve inkább kortörténeti, mint építészeti kiállításon éreztem magam. Bezzeg a nemzeti pavilonok, különösen azoké az országoké, amelyekben a modernizmus meghatározó irányzat volt! Ilyen mindenekelőtt Brazília, amelynek a kiállítása a modernizmus, elsősorban Costa és Niemeyer (és még vagy öt, korabeli kiválóság) felmagasztalásának tekinthető. A brazilok láthatólag máig roppant büszkéek rájuk és az általuk tervezett, (akkor) hipermodernnek számító fővárosukra – fittyet hányva Jan Gehl élhetőségi aggályaira. Itt jegyzem meg, hogy Koolhaas nyilván nem a modernizmust érti modernityn, hanem mindazt, ami a modern építészeti anyagok és technológiák, no meg a tömegigény nyomán az elmúlt száz év építészetiében kialakult.

A modern építészet iránti legkomolyabb kételyeket Lettország kiállítási standja támasztja. A lettek kiábrándult, de nagyon gondolat- és adatgazdag installációja egyenesen a

mozgalom lettországi létezését kérdőjelezi meg, miközben legalább harminc épületet megmutat – többségében idejétmúlt, elavult szocmodernet. Odafigyelve azért kiderül, hogy a kiábrándultság a múlt politikai, „ágyazó” közegének szól, tehát annak, hogy hozzájuk a modern épületek a szovjeturalom intézményeinek foglalataként érkeztek.

E két véglet között feszül a Biennálé modernitásról szóló vonulata – sokféle önkényesen választott hangsúllyal, de összességében igencsak kijózanítóan. A magyar pavilon kimarad ebből a főcsapásból – ám ez nem baj. Az itthoni pályázaton indult olyan kiállítási koncepció is, amely – úgymond – a „modernizmus” magyarországi történetét kívánta elmondani, de csakis a szocializmus időszakára koncentrálna. Örülök, hogy nem olyan anyagot vittünk a Biennáléra, amely a „későmodern” vagy „szocmodern” irányzatot terminológiájában összekeverte volna a két világháború közötti, eredeti modernista vonulattal. Félő, hogy az a kiállítási anyag beleolvadna a Biennálén a modernizmus körül kialakult, eszmeileg pontatlan, hevenyészett rendszerezettségű, kicsit lehangoló tarkaságba. Sokkal jobbnak tartom azt, ami megvalósult – tehát az építészképzésre és a magyar népi építészetre összpontosítva –, az *alapok* felmutatását. Azt, hogy a *Fundamentals* hívószó jegyében hozták létre hazánk idei kiállítását.

A nekem leginkább tetsző öt anyag egyébként: az olasz, a brazil, az albán, a lett és a magyar. Külön szólok az albánról, mert témája ugyancsak „fundamentals”, még hozzá abban az értelemben, ahogyan egyetlen másiké sem az egész Biennálén: filmjük ugyanis a minden épület megvalósításában alapvető, kétkezi emberi erőfeszítés apoteózisa. A legrosszabbnak az idei német és belga pavilont tartom. Mindkettő kongóan, bosszantóan üres. A német pavilon ürességében ráadásul felfedezni vélem a valamikori, Mies van der Rohe által tervezett barcelonai pavilon utánérzését (az is üres volt, de micsoda különbség!). A belga kiállítás pedig a semmitmondás csimborasszója. Szó se róla, a semmitmondás réme ott ólálkodik minden művészi tevékenység sarkában, no de hogy valaki direkt meghívja vendégségbe...

A legjobb valószínűleg mégis az olasz pavilon. Egy része – legalább harminc illusztrált példával – a régi és új épületek összeépítésével, nagyrészt „tégla a tégla mellé” típusú egybeforrasztásával foglalkozik. Erről a kiállítási anyagról világszerte, tehát Magyarországon is kurzusokat kellene tartani. Az olaszok – legalábbis a példák alapján – ebben a műfajban egyszerűen zseniálisak.

Tary Orsolya

A reformkor pedagógiai gondolkodása

Koós Ferenc A reformkor pedagógiai monográfiái c. munkája alapján¹

■ Motiváció, esélyegyenlőség, tehetséggondozás, interaktív nevelés, érdekességcentrikusság, gyermekperspektíva, kommunikációközpontúság, kompetenciák, „lifelong-learning”, érzelmi intelligencia, differenciált nevelés, stressz – fogalmak és kifejezések napjaink pedagógiai gondolkodásából, melyekről hajlamosak vagyunk azt feltételezni, hogy a „digitális kor” vagy legalábbis a XX. század elméleti produktumai. Írásomban e feltételezés cáfolatára töreksem: a reformkor pedagógiai monográfiáiban a felsorolt szempontok konkrétumként vagy „csak” vonulatként, de határozottan megtalálhatók.

Mielőtt részletesebben szemléltetném a monográfiák alapján általánosítható főbb elveket, előjáróban felvetnék néhány alapvető kérdést, melyek e dolgozatban sem kerülhetők meg, lévén a mindenkori pedagógia kiindulópontjai. Kiket nevelünk? Láthatjuk majd, hogy az esélyegyenlőségi törekvések kisebb-nagyobb eltolódással határozottan kimutathatók. Milyen magasabb rendű cél alapján nevelünk? A társadalmi hasznosság és az egyéni öntökéletesítés célja komplexen jellemzi a kort. Mire nevelünk? Erkölcse és életre: keresztény erkölcsös életre. Hogyan neveljünk és tanítsunk? Mindenekelőtt autentikus példával és szeretettel.

A korszak meghatározó pedagógiai munkája August Hermann Niemeyeré, melyet Ángyán János fordított, magyarozott és adaptált magyar viszonyokra 1822-ben *Nevelés és Tanítás Tudománya, A' Szülék, a' Házi és Oskolai Tanítók számára* címmel. Niemeyer pontos definíciói nevelésre és tanításra fontos előzménynek tekinthetők: a nevelés „azt, a' mi a' Nevendékben van, kipallérozza, azt, a' mit a Természet adott, kifejtegeti”, ezzel szemben a tanítás „a' Tanulónak meg fogásokat, Esméreteket és Tapasztalásokat közöl”.² A legjobban tehát úgy lehetne érzékeltetni a különbséget, hogy a nevelés a meglévő lehetőségekre épít, míg a tanítás az új ismeretek átadására. A különbség ellenére – mint Szilasy János művében (hazánk első összefoglaló neveléstudományi munkája:

A' nevelés' tudománya, 1827) lényeglátóan rávilágít – nevelés és tanítás megkülönböztetése valójában felesleges, hiszen egymást feltételezik az emberformálásban. Komplementer fogalmakról beszélünk tehát, talán nem következetlenség a két fogalmat hasonló jelentésben variálni.

A magyar reformkor pedagógiai gondolkodása széles látókörű, igen gyakorlatias és meglehetősen hasonló gondolatok mentén szerveződő. Ennek oka nemcsak a külföldi szakirodalmak magas ismeretében, magyar nyelvre és helyzetekre adaptálásában keresendő, hanem a vallási felekezetek egymás felé nyitásában is. A felvilágosodás korát még jellemző egymásnak való hátat fordításon többé-kevésbé sikerült túljutnia az értelmiségnek, s így a különböző felekezetekhez tartozó magyar (egyházi és nem egyházi) szerzők munkái is ismertté váltak a hazai neveléstani érdekeltségű körökben, az akadémikusoktól a segédtanítókig. A szerzők problémaérzékenységét jól mutatja, hogy a tanítandó tárgyakon és tanítási módszereken túl igen részletesen foglalkoznak többek közt az iskolai vagy magántanulói légkör fontosságával, a tanító preferált személyiségjegyeivel és megélhetési nehézségeivel, valamint a szükséges emberi erények kimunkálásával is. A monográfiák komoly nemzeti eszményt követnek: a magyar művelődés felvirágoztatását. A megvalósítás előfeltétele pedig – a nyelvművelés után (és mellett) – a helyzetismeret alapján való „építkezés”.

A nevelendő „masszán” kezdve a reformkori neveléstani („képző művészeti”³) koncepciók áttekintését, elsőként azt állapíthatjuk meg, hogy a rousseau-i „eredendő jóság” feltételezése ellenében John Locke „tabula rasa” téziséhez nyúlunk vissza. A gyermeket nem eleve jónak született, ösztönösen önkibontakoztató, kész élőlényként, hanem adott tehetségei kibontásában segítségre szoruló, formálható lehetőségként tekintik. Senki sem születik „virtuosan”, ez a nevelés dolga – állítja Edvi Illés Pál; „a gyermek üres semmi és utánzási ingerénél fogva bevesz mindent”⁴ – hang-

súlyozza a tudatos nevelés fontosságát Karády Ignác. A nevelés során a nevelő feladata a gyermek képességeinek felismerése és kiművelése (tehetséggondozás), valamint a különféle érzelmek felébresztése és helyes irányítása (érzelmi intelligencia). Az ismeretközlés, tanítás során „a gyermeket úgy kell venni, mint van, nem miként lenni óhajtjuk”.⁵ Ez nemcsak a tanító fokozott békétűrésére szólít fel (jusson eszébe „hogyan nem érett emberekkel, hanem könnyelmű kisdedekkel van dolga, kikben férfiúi komolyságot keresni valóban nevetséges”⁶), hanem arra is, hogy tanítson gyermeki perspektívából. A tanítvány szintjének megfelelő módon adja át a tudást: legyen érdekes, érthető és könnyű, amit közvetíteni kíván. A gyermekközpontú tanítás másik sarkalatos és modern pontja az életkori sajátosságoknak megfelelő tanítás, ezt Szilasy megfogalmazásában így találjuk: „a’ gyermekre reá parancsolok; az ifúnak törvényt szabok; az érett korúnak tanácsot adok”.⁷ Az érettséggel nő tehát a szabadság, önállóság érzése is. Niemeyer nyomán egyébként többen hangsúlyozzák a szabadságérzet fenntartását nevelés, tanítás során. Wurga János például a tanításhoz nélkülözhetetlen négy kedélyhez sorolja, melyek a következők: vidámság, hiszen nem akarhatjuk, hogy a gyermek búskomor és kedvetlen legyen. Tevékenységszeretet, ha játékhoz van kedve, azt is engedni kell, a lényeg, hogy csináljon valamit! Bizalom, ezt elsőként kell kialakítani a tanítónak, hogy hazugság és titkolózás ne üthesse fel a fejét kettejük kapcsolatában. És végül a szabadságérzés, aminek jelentősége abban áll, hogy a tanítvány ne érezze magát kényszerítve, így nem alakul ki benne ellenállás. Említésre érdemes Karády egyik – bár szülőkhöz intézett – jó tanácsa is: „Igen nagy hiba sokaknál, hogy midőn a gyermek játék közben lármát üt, rá rivalkodnak s csendességet parancsolnak. A gyermeknél a játék zaj és lármája nélkül olyan, mint a virág illat nélkül, látjuk szépségét, de nem érezzük hatását.”⁸ A tanítvány optimális lelki állapotban tartása tehát általános követelménynek minősült a kor gondolkodói szemében. Attitűdjükben igen érzéketlenül nyilvánul meg, hogy a nevelési folyamatban a gyermeket nem tárgyként, nem passzív elszenvetűként, hanem érző alanyként, cselekvőként gondolják el. Kiss Bálint helyesen látja, hogy a növendék érzéseire hatni lehet a tanulóhelyiség kellemessé varázsolásával is (legyen díszes, tiszta, világos, tágas)! Kiss egyébként a gyerekek szorongásának, rettegettségének feloldására egy első tanítási napos „forgatókönyvet” is kitalált, mely szerint a tanító rövid beszélgetés után egyesével vezesse be a gyerekeket a tanterembe azzal a kijelentéssel, hogy „megint egy jó kis gyermeket hoztam hozzátok”.⁹ Szép és humánus gon-

dolat, de vajon, működhet-e hosszú távon? Mert Sasku Károly ultraliberális elgondolása, mely szerint minden nap akkor kellene elkezdni a tanítást, amikor a tanulóknak megjött hozzá a kedve, nyilván nem vihető át a gyakorlatba. Működhet-e a pszichológiai szempontok ilyen fokú figyelembe vétele iskolarendszerben? Talán egyedül magántanítás során lehet életképes...

Ezzel eljutunk a reformkori pedagógiai egyik nagy vitaindító kérdéséhez, tudniillik, hogy mi hatékonyabb: a magánoktatás vagy az iskolai oktatás. Élesen szembenálló vélemények és írások születtek ezzel kapcsolatban, melyek részletes kifejtésére itt nincs módunk. Annyit azonban – az „integrált” oktatásról és az iskolai szegregációról zajló viták ismeretében – meg kell jegyeznünk, hogy mindkét „tábornak” vannak ma is mérlegelhető érvei. A házi nevelés – mely költségessége miatt főúri kiváltságnak minősült – jelentősen több lehetőséget nyújt a személyiségközpontú nevelésre, hatékonyabb az időbeosztása, és az emellett kardoskodók egyik legfőbb érve, hogy nem ad esélyt az iskolatársak általi negatív impulzusoknak. Felmerül persze a kérdés, hogy létezik-e az a teljesen „steril” környezet, amelyet a pártolók emlegetnek, s hogy jót tesz-e a gyermeknek, ha a világtól elzárt „burokban” nevelik (minél később történik, annál nagyobb törést okozhat a biztonságos környezetből való kiszakadás). A szülői szerepet tekintve, házi nevelés során rájuk is nagyobb felelősség hárul, hiszen egyfelől ők választják ki a tanító személyét, másfelől amennyiben nem működnek szigorúan együtt vele, a nevelés nem lesz hathatós. Szinte nincs olyan kérdés ezzel az „öröközöld” problémával kapcsolatban, amely fel ne merült volna már másfél évszázaddal ezelőtt. Az iskolai tanítás azért pártolható, mert kevesebb anyagi teherrel jár, az iskolai pedagógus erkölcsé talán megbízhatóbb, mint egy magántanítóé, ráadásul egy azonos életkorú közösségben egészséges vetélkedés és gondolatcsere alakulhat ki a gyermekek között. Komoly szülői jelenlétről viszont ebben az esetben alig beszélhetünk...

A tanítás – otthoni vagy iskolai környezettől függetlenül – azonos elvek alapján zajlott. A főbb irányelvek: az ismeretek „lépcsőzetes” elsajátítása, a túlterhelés elkerülése, a szemléletesség és a szüntelen foglalkoztatás. Kiemelt tézise e pedagógiai írásoknak, hogy a tanító tudatosítsa a gyermekekben, hogy miért tanulnak, milyen pályára készülnek. Az iskolai rendszer a maihoz hasonlóan háromszintű volt: elemi, közép- és felső iskolákról beszélhetünk, s nem számítottak kuriózumnak a különféle szakiskolák, célirányos iskolák sem, pl. „külső szorgalmatoskodási (industriális)” iskolák, „A’ pallérozottabb rendűek számára” létesült iskolák, „kereskedést tanító”

iskolák, „Erdőkel való bánást és bányászságot tanító iskolák” vagy leányiskolák. Utóbbi kapcsán megjegyzném, hogy az elemi iskolák szintjén (elsősorban falusi iskolák esetében) ekkoriban már találunk példát koedukált oktatásra, hiszen az elméletirók nem győzik felhívni a szakmát gyakorolók és érdeklődők figyelmét arra, hogy fiúk és lányok nem mehetnek együtt illemhelyre, külön padban kell, hogy üljenek, és lányokat már csak azért sem büntethetnek elfenekeléssel, mert nem viselnek alsóneműt! Egyenlő bánásmódról azonban nem beszélhetünk a két nem esetében, mert a lányok a nevelődés során folyamatos „megkülönböztetésben” részesülnek: bár tanulmányaik jobbára megegyeznek a fiúkéval, kiegészülnek a jövődöbeli asszonyi teendőkkal a latin és görög nyelv (azaz a tudományos munkásság klasszikus nyelveinek) hátrányára. Egy moralitáson alapuló társadalmi eszmény természetesen nem nélkülözheti a női nemmel szembeni „gyengéd” bánásmódot sem; a fiúnövendékek már az iskolában megtanulják, hogy a lányokkal előzenyeken, szemérmükre vigyázva kell bánni (ez a teljes emancipációval kezdett el „kimenni a divatból”). Nem céloz sem pozitívnak, sem negatívnak ítélni a nőnevelés egykori helyzetét, mindenesetre érdekes, hogy ma attól vagyunk modernnek, hogy a tudatos nőnevelés helyett játékgárak és médiumok befolyásolják tudattalanul a női és asszonyi szerepeket, nemhogy nem deklarált, de nem is evidens értékek mentén!

Milyen értékekre és képességekre kell nevelni a jövő nemzedékét? Szeretetre. Istenfélő és hazaszerető (de más nemzeteket nem lenéző) magatartásra, megbecsülésre és kötelességtudatra önmagunkkal és másokkal szemben. Az önmagunk iránt érzett kötelességtudat az életünk, az egészségünk, a hírnevünk és a művelődésünk való odafigyelést jelenti. A korszak pedagógiai monográfiái egytől-egyig testnevelés-centrikusak, hasonlóan napjaink oktatáspolitikájához a fizikai nevelést az egészség feltételeként jelenítik meg („egészségtudatosság”), az egészséget pedig antik görög példa alapján a szellemi nevelés előfeltételének tartják. A környezetünk iránt érzett megbecsüléssel kapcsolatban Kiss Bálint tiszteletudó megközelítését szeretném megemlíteni: ő arra szólítja fel a növendékeket, hogy a gyenge fákat ne tördeljék ketté, a virágokat ne tépkedjék le, a bogarak lábait ne tépkedjék ki. Roppant érdekesek továbbá Márkli József pedagógiai tanácsai: a növendéket „óvni” kell az alacsonyabb sorsúakkal való megvető beszélgetéstől, az emberi nyomorúság szenvtelen tudomásulvételétől, valamint az állatok kínzásától. A felsorolás kiemelt figyelmet érdemel, hiszen ezek a viselkedési torzulások sajnos igen aktuálisak

korunkban, ráadásul olyan párhuzamot von emberekkel és állatokkal való kegyetlenkedések között, melyek modernebbnek tűnnek napjaink gondolkodásmódjánál! Az állatkínzást elkövető ember mentális defektjének felismerése ma jobbra megreked pszichológusi körökben, az igazságszolgáltatás, a büntető törvények is tükrözik, hogy az állatellenes bűncselekmények valójában a „pitiáner” ügyek közé tartoznak – bonyolult logikai következtetésnek tűnik az, hogy aki állatot kínoz, embert is kínozhat...

A reformkori nevelésméleti gondolkodás abban is versenyképes napjaink oktatáspolitikájával, hogy komplex céltartalmú: közösségi és egyéni érdekeket egyaránt szem előtt tart. A közösségorientált irányvonalat emberi és hazai értékek szerint gondolja el, nevelési végeredményként így a „jó és hasznos embert”, a „jó honpolgárt (jó alattvalót) és keresztényt” teszi meg ideáljának, aminek a hétköznapiakban főként a tevékeny életvitelben és az engedelmes magatartásban kellett realizálódnia. Szeremlei Gábor szerint a nevelés célja, hogy a nevelő „növendékének erkölcsi és szellemi természetét a’ honi szükség’ s a kor’ igényeihez simíthassa”, s „belőle embert és polgárt idomíthasson”.¹⁰ Bár a szóhasználat kissé pejoratív, mégis alkalmazkodik a kor európai mércéjéhez (ember és polgár), valamint felhívja figyelmünket egy érdekes szempontra: a szükségekhez és igényekhez való alkalmazkodás fontosságára (ez a kompetencia ma flexibilitás és agilitás címszavakban éli virágkorát a munkaerőpiacon...). Az alkalmazkodóképesség csak egy a reformkori nevelés egyénre irányuló, önfejlesztő célkitűzései közül. A „pedagógusok” a sikeres nevelés eredményeként elsősorban az „önállást” – vagyis az önálló gondolkodási képességet, a szabad öntevékenységet, az ismeretek önkéntes megszerzési vágyát – határozzák meg. Sasku Károly (hiperliberális) pedagógiai írásának egyik alapgondolatát szeretném itt idézni, mely szerint a boldogtalanság oka a tudatlanság. Elsőre naivnak tűnik az állítás, de lássuk bele a népnevelői szándékot! Ha túllépünk az absztrakt fogalmiságon és a „boldogságot” boldogulási képességként, a „boldogtalanságot” pedig e képesség hiányaként értelmezzük, megfontolandó igazságra lelünk. Meglepően korszerű Sasku fejtegetése akkor is, amikor például – „az emberi nemnek illy nagy elszaporodása miatt” – „a’ birtokában lévő kevés természeti dolgokkal bánni és gazdálkodni tudás” fontosságáról beszél.¹¹ Warga János is a boldogulást fogalmazza meg, amikor azt írja, hogy a nevelés az az erő, „mely kimutatja azt, miként szerezze meg a’ nép anyagi jólétét, miképpen élvezze azt józanul, és használja szellemi fejlődésének is eszközéül”.¹² Innentől nem kérdés, hogy miért van szükség

ség nevelésre. És kiknek? Mindenkinek! Beke Kristóf érzékletes meglátása szerint mindenkit meg lehet nevelni, de mindenki könnyen el is romlik...

Az persze, hogy kinek milyen mértékű tudásra van szüksége, már nem evidencia. A többség álláspontja szerint rang, nem és jövődöbeli rendeltetés szerint kell nevelni. Ez kissé ellentmond a tehetségbontogató, -gondozó koncepciónak, de a reformkor nevelési célkitűzései között, mint említettem, a boldogulás, az „életrevalóság” is szerepel; nem baj, hogy nem „pályaelhagyókat” neveltek! Márkli József a rendeltetés szerinti nevelés értelmét abban látja, hogy „nincs veszélyesb állapot, mintha vagy semmi, vagy egyszerre több hivatalra készül” az ifjú.¹³ Az elképzelés megszívlelendő, más ismeretekre van szüksége egy jövődöbeli földművesnek és más képzettség kell egy hivatalnoki pályára készülőnek. A nőnevelés szükségességét például a korszakban legtöbbször azzal támasztották alá, hogy csak okos, kiművelt ember nevelhet okos és kiművelt embert. (Ebben persze közrejátszott az az általános közhiedelem – babona – is, hogy a gyermek az anyatejjel jó és rossz és tulajdonságokat is magába szív.) A rang szerinti képzés elsősorban az említett magántanítatás, a fizetős képzések „megengedhetőségét” jelenti, továbbá az arisztokrácia felelősségvállalásra nevelését. Szeremlei Gábor véleménye, hogy a gyermeknek ismernie kell családjának anyagi viszonyait, csak így nem lesz könnyelmű. Dessewffy Aurél pedig a magyar arisztokrácia közéleti szerepvállalását írja elő: „minden kitűnő helyzetbeli honpolgár [...] minden erejével adós a hazának, s ezen adósságát lefizetni szent kötelessége”,¹⁴ mert „csak tőlük függ megvalósítani elémző évkorunk symbolumát: a művelt nemzetiséget, s a nemzetesedett míveltséget”.¹⁵ Fel kell ébresztetni azok lelkiismeretét, akiktől bárminemű anyagi támogatás remélhető! Dessewffynek van még egy igen érdekes felvetése, mely az esélyegyenlőség kérdéskörébe tartozik: azt javasolja, hogy a főúri nevelést lezáró „tanulmányi útra” az arisztokrata ifjú vigyen magával egy szegény, de jó erkölcsű és jó képességű tanuló társat, akinek egyébként nem lenne erre lehetősége. Az alacsony sorú gyermekek taníttatásához ugyancsak említésre méltó adalék Fekete János (Kossuth pénzügyminisztériumának egyik tisztviselője) ingyenes ábécéskönyve, melyet 1846-ban osztott szét a tanulni akaró szegény gyerekek közt. Fél év alatt négyezer példány fogyott el.

A szegények iskoláztatása, vagyis az általános népnevelés ideája úgy bontakozhatott ki, hogy a XVIII. századig érvényes felfogás helyét – mely szerint a művelődés elégedetlenséget szül, vagyis ha a „pór nép” művelődik, már nem

fogja szívesen végezni a munkáját és elviselni nyomorúságos sorsát – átvette az a gondolat, hogy a közjó elengedhetetlen tényezője a népművelés. Ennek kapcsán azonban nemcsak az analfabetizmus csökkentéséről és egy általános műveltségi szint felállításáról van szó, hanem arról is, hogy a „buta” és „szolgalelkű” népet fokozatosan öntudatra kell ébresztetni. A néppel szemben támasztott elvárások magva az, hogy ne legyen ingatag és befolyásolható, ellenben váljon szilárd erkölcsűvé és vallásúvá. Ezt pedig az olvasás-számolás-írás triászán túlmenő tanítással kell elérni. Az elemi szintű oktatás a gyakorlati ismeretek mellett a hittanra és erkölcsstanra, természettudományokra, gazdaságtudományra, törvénytannra, magyar nyelvtanra épült, továbbá kifejezetten nagy hangsúlyt helyezett történelemtanításra: Edvi Illés Pál szerint a történelem hasznátudni, „mint volt sorsuk a mielőttünk élt embereknek”,¹⁶ azaz megismerkedni a követendő és kerülendő példákkal (más meghatározás szerint a történelem egyebek mellett „erkölcsi példatár” is). A nemzeti öntudat, büszkeség helyes kimunkálásában is közreműködik a történelemtanítás, azonban ezt is, mint minden érzelmet, mértékletesre kell nevelni, vagyis ne fordulhasson át más népek, nemzetek iránt érzett gyűlöletbe. Edvi hozzáteszi azt is, hogy aki a történelmet nem ismeri, mindig gyermek marad, a magyar népet tehát meg kell ismertetni a nemzeti és a világ történelmével, hogy felnőhessen – e metaforikus látásmód is hozzájárulhatott a pedagógia XIX. századi virágzásához. A felvilágosodás korának célkitűzése tehát kiszélesedik: a nemzeti nyelv „csinosításán” túl a nemzet tagjainak „csinosítása” irányába. Példaként álljon még itt Kiss Bálint munkája, aki a családi munkaerőként nélkülözhetetlen falusi gyerekek számára releváns ismereteket adó, egy éves időintervallumú tanrendet fejlesztett ki. A hit- és erkölcsstan tantárgyak egyértelmű jelenléte mellett a pénzügyismereti alapok, a környezetismeret, a hely- és földrajzismeret, alapvető biológiai ismeretek és testnevelés is helyet kaptak ebben a rövidtávú tanmenetben. Függetlenül az iskolába járás éveitől, a mögöttes elv: mindenkinek joga van tanulni. Lesnyánszky András írja, hogy tapasztalata szerint minden rangú gyermek alkalmas a „csinosodásra”. „A’ ki pedig csinosítható, annak jussa is van a’ csinosodáshoz.”¹⁷ Az esélyegyenlőség lehetősége mellett a társadalmi mobilitás kérdése is felvetődik. Lovász Imre megfogalmazása szerint: nem kívánatos, hogy „kiki azon sorsban maradjon, melyben született”.¹⁸ Tanulás által feljebb lehet jutni a társadalmi ranglétrán, csak legyen meg hozzá a kellő tudásvágy! Ennek, mint a többi „vágyó tehetségeknek” helyes, közreputas művelése a tanító feladata.

Az alkalmazkodó tanítást már említettem korábban: a jó tanítónak mindenekelőtt a gyermeket kell figyelembe vennie, több gyermek esetén pedig azt, hogy a gyerekek nem egyforma képességűek. Thomas Jefferson aforizmája illik ide: „A legnagyobb egyenlőtlenség nem egyforma embereket egyformán kezelni.” A mai „differenciált nevelésnek” is megtalálható tehát a reformkori „őse”, ahogy nem mellesleg az „értő és érthető olvasás” célkitűzésének, illetve az „újraolvasás” fontosságának is! A nevelés-tanítás során nemcsak a magas fokú tudás és tapasztalat lehetőség szerinti legjobb közvetítéséről van szó, hanem a tanító személyének „mustra példájáról” is. Szilasy János lényeglátóan állapítja meg, hogy minden nevel, ami körülöttünk van; a nevelés nem csak irányított (direkt) cselekvésként elgondolandó, hiszen vannak „szótlan”, akaratlanul is ható (indirekt) komponensei. Ilyenek a környezetbeli minták, példák. S bár a szerzők jobbára csak a pozitív példa befolyásával foglalkoznak, nyilvánvaló, hogy a negatív példa is példa a maga elretentő voltával. (Az emberben nemcsak mintakövető, de elkülönbözési ösztönök is munkálnak!) A tanító azonban olyan kivételes szerepet tölt(het) be egy gyermek életében, amely korrigálhatja a rossz példákat. Igazán szolidáris felvetés Kis Pálé, mikor arról értekezik, hogy a tanítónak már csak azért is jól kell bánnia a tanítványai-val, mert előfordulhat, hogy azokat otthon verik, s így jó-ságot mástól nem igazán várhatnak!

A humánusan és humánussá nevelés miatt kívánják a gondolkodók megreformálni a büntetési-jutalmazási rendszert is. Akár jutalmazásra, akár büntetésre kerül sor, elsődleges szempont, hogy indokolt és fokozatos (következetes) legyen, továbbá soha ne eredmény, hanem szorgalom alapján történjen (ugyanis előfordulhat, hogy az utolsóknak több a befektetett munkájuk, mint a kiválóké)! Egy-egy tanuló szorgalmát és magatartását könnyen meg lehetett ítélni abból, hogy hol kapott helyet a padsorokban: a tanító a jókat előre, a rosszakat hátra ültette, az ülésrend módosításával pedig külön fizikai beavatkozás nélkül tudott véleményt nyilvánítani egy tanulóról. A hátrébbültetés a büntetések legemberségesebbike volt, bár Koós Ferenc gyűjteményének szerzői egytől-egyik elítélik a kegyetlen fizikai bántalmazásokat, a vesszőzést javarészt megtartják, mint végső esetre való közbenjárás. Általános vélekedés volt, hogy a büntetésnek nem szabad hátrányosan érintenie a tanulási képességet, és büntetni nem szabad olyannal, aminek megkedveltetése a célunk: pl. pluszfeladatokkal, tananyag feladásával. Az „egyszerű” bántalmazás gyakran megalázó embertelenségbe torkolt, a szerzők látják a bántalmazottságélmény

pszichológiai következményeit is. Beke Kristóf érzékeny megállapítása, hogy a vessző megcsókoltatásával, a verés megköszöntetésével, kezet csókoltatással nem tesz mást a tanító, mint „hazugságra, tettetésre, és képmutatásra szoktattya”¹⁹ a növendéket. Nem beszélve arról, hogy bosszúvágy és félelemkeltés helyett a büntetés célja: a javulás, javítás. A tanulással kapcsolatos motivációban az egyik legnagyobb eredmény az, ha a tanuló számára nem a jutalom az ösztönzés, és nem a büntetés az elretentés. Arra kell nevelni őket, hogy meggyőződésből, önkaratukból legyenek szorgalmasak és cselekedjenek jól. A tanító és az isten iránt érzett félelem és szeretet harmonikus összjátéka vezesse őket tanulmányaikban és később tetteikben. Milyen ideális világ lenne, ha a tanulókat lehetne így „harmonikusan” ösztönözni; jó kérdés, hogy a gyakorlatban sikerült-e ezt megvalósítani. A jelenkorra vetítve az ideát: a „papírgyűjtési láz” – vagyis a minőség helyetti mennyiségi oktatás – egészen bizonyosan nem a (konstruktív értéknek tekinthető) megfelelési vágynak kedvez, hanem első közt a (destruktív) teljesítménységyszernek... És hiába nyomatékosítják már a reformkori pedagógia gondolkodói, hogy a leg-hatásosabb „tanalak” (vagyis tanítási módszer) a „feltaláló”, vagyis az interaktív, kommunikációs; napjaink oktatásában – leginkább a feszített tempó miatt – még mindig a „monológyszerű” előadás van túlsúlyban. Itt, az alap- és középfokú szinten elkényelmesedett „hallgatásban” kell keresni az okát annak, hogy az órák végeztével a tanulók többségének nincs kérdése!

A tanítók „minőségének” és helyzetének megítélése a monográfiák tükrében igencsak ellentmondásosnak tűnik. Egy átalakulásra szoruló és átalakulásban lévő pályamodellről van szó, így nem meglepő, hogy egyfelől sokan visszhangozzák a tanítók képzetlenségét, alkalmatlanságát, másfelől óriási elvárásokat támasztanak a jövő tanítói elé. Zsoldos Ignác szerint kompetens tanítókra elsősorban azért van hatalmas szükség, mivel „jelenleg” olyanok nevelnek, akiknek javarészt megtört a más irányú életpályájuk, sokan közülük „Tanulást unt Deákok, henye csavargók, elaljasodott borbély legények, nyomorék katonák, szerencsevadászok, elrészegedett Aggok, kicsapott színjatszók.”²⁰ Kis Pál szerint két probléma van a tanítói szerepvállalással: az egyik a tanítók képzetlensége, a másik, hogy megválasztásukat rendszerint „félánalfabéta községi előljárók intézik.”²¹ Ilyen tanítók esetén aligha beszélhetünk hivatástudatról, sokkal inkább kényszerpályáról. Egy félművelt, kelletlen kényszeritanító pedig aligha lehet követendő példa bármely növendék számára, sőt, kifejezetten „demotiváló” és

kártékony! Hogyan lehet kilábalni ebből a helyzetből? Meg kell határozni, hogy milyen preferált erények teszik a jó és hasznos nevelőt (s nyilvánvalóan a jó és hasznos embert is!). A reformkori szakirodalom a listázással nem bánik szűkmarkúan: elhivatottság, erkölcsi feddhetetlenség, őszinte vallásosság, igazmondás, tisztességesség, tisztelet tudás, kötelességtudás, lelkiismeretesség, udvariasság, barátságosság, szelídség, szerénység, csendesség, megfontoltság, következetesség, állhatatosság, rendszeret és pontosság. Forduljon szeretettel és bizalommal tanítványaihoz, hogy elnyerje szeretetüket és bizalmukat, legyen derűs és játékos! Tudjon jól és illőn társalogni! Szeresse a hazáját és folyamatosan képezze tovább magát! Gazdálkodjon jól az idejével és a pénzével is! Ami fizikai jegyeit illeti, legyen ép és egészséges, ápoltság, jó testtartás, éles látás, finom hallás, hibátlan beszéd – hogy ne adhasson okot gúnyolódásra, mellyel elterelhetné a gyerekek figyelmét! Összefoglalva tehát, a tanítóval szemben támasztott igény nem több, mint a tökéletesség maga: hibátlan, vagyis „nem zavaró” külső, ideálisra kimunkált érzelmek és erények, magas fokú felkészültség és rátermettség! Mivel „tanult ember”, nem túlzás elvárni tőle, hogy értsen mindenhez, tudjon mindenkinek tanácsot adni. (A ma divatos tanácsadói szakmák a reformkor idején a tanítóban forrtak össze: „életvezetési” ~, „pályaválasztási” ~, „dietetikus” ~, „egészségügyi” ~ stb.). Jól láthatjuk, hogy egy reformkori ideális tanító élete milyen mértékben túlterhelt lehetett. A pedagógiai elméletírók ezt a szinte teljesíthetetlen követelményrendszert Pál apostol szeretetről szóló tanáival oldották fel: a nevelő legyen „kegyes és tűrő, nem felfuvalkodó, mindent remél, mindent elszenved.”²²

Az említett elvárások dacára a tanítói pálya nem minősült kellően megbecsült, anyagilag kifizetődő szakmának. (Akár életpályaként, akár időszakos munkavállalásként gondoljuk el a tanítóságot – előbbi jobbra a katolikusok, utóbbi a protestánsok pályaválasztását jellemezte, ők többnyire tovább tanultak pappá, ügyvéddé, orvossá.) Fizetésük nagy részét természetben kapták, s előfordult, hogy azt is megálázó módon, pl. a különböző családi portákon nekik maguknak kellett összeszedniük „két rázintás szilvát”.²³ Megélhetésük házi gazdálkodási képességeiktől és ügyességüktől is függött: kertészkedéssel, esztergályossággal, könyvkötéssel komoly mellékjövedelemre tehettek szert. (Warga János ebből adódóan a tanítóképző intézetek – preparandiák – tananyagába is beveszi e gyakorlati ismereteket, kiegészítve pl. a selyemhernyótenyésztéssel, „barom orvoslással”!) Orvoshiánnyal küzdő faluhelyen a tanító „egészségügyi szakemberként”,

de leggyakrabban jegyzőként működött mellékállásban. Nemcsak a megélhetési problémák jelentettek neki többlétszolgálatot, de az egyházi elkötelezettség is: a feljegyzések alapján többek között kántori feladatokat vállalt, de harangozásra és ostyasütésre is találunk adatokat.

A kor pedagógiai munkásságának egyik komoly, tanítókat érintő célkitűzése „illő jutalmazásuk” kiharcolása volt (pontos a megfogalmazás, nemcsak mennyiségre, módra is utal!). Pénzalapokat, bérpótlékokat javasoltak a kitűnő tanítók munkásságának elismerésére, állami segélyeket az „előregedett” tanítók vagy özvegyeik megsegítésére, ösztöndíjakat a tanítóképzőbe járók „pályához édesgetésére”. A szakirodalom másik jelentős célja e „multifunkciós” értelmiségi helyes felcímeztetése, az „uramozás” volt. Lesnyánszky András írása ruházta fel először e titulussal a tanítókat, s Kiss Bálintnak kitűnő javaslata volt az elterjesztésre: a gyermekek hazaérkezvén, miután üdvözölték szüleiket, adják át nekik, hogy „a’ Tanító Úr is köszönti édes szüléiket”²⁴ – e köszöntés két információt hangsúlyoz: egyfelől a tanító udvariasságát, másfelől tekintélyét, hiszen bevésődik a köztudatba, hogy a tanító „úr”! A tekintély fenntartása végett a tanítónak nemcsak a gyermekek szemében kellett modellálnia az embert, amilyenné lenni érdemes, hanem az egész közösség szemében „tükörszerepet” kellett betöltenie. Hivatásának végzése során arra is komoly figyelmet kellett fordítania, hogy semmit ne tegyen a lelkipásztor bejegyzése nélkül – ezzel ugyanis az engedelmesség erényét példázta a közösség számára! Egy tanítónak mindig autentikusnak kellett lennie, nem csak mímélnie az erkölcsösséget: nem részegeskedhetett, nem elégedetlenkedhetett, nem éreztethette felsőbbrendűségét. Magánéletében is mintaférjként és mintaapaként kellett viselkednie. Feleségnek olyan nőt kellett választania, aki egyfajta „first ladyként” állva mellette, hasonló erkölcsi-séggel felvértezve nemcsak szellemi partnere lehetett a tanítónak, de segítette a leánynövendékek asszonyi teendőkre nevelésében is.

Élvezetes és roppant érett gondolkodás rajzolódik ki Koós Ferenc reformkori pedagógiai monográfiákat áttekintő kitűnő munkájából, melynek talán legizgalmasabb mozzanata a nevelés-tanításnak pszichológiai perspektívája. Nagy odaadásáról, személyes érintettségéről valának e munkák; mind elméleti indíttatásuk, mind gyakorlati alkalmazhatóságuk hasznos nemzeti és emberi célokat szolgál. A reformkori és jelenkori nevelés – mint láthattuk – sarkalatos pontokon mutat analógiákat. A társalgási ismeretek és a helyes „test illegetés” (testbeszéd)

elsajátítását például ugyanolyan fontos tudásnak tartották, mint napjaink oktatása, csak ma „kommunikációs ismereteknek” nevezik! Úgy tűnik, hiába érezzük a „rohanó világ szorongatását” a megállíthatatlan tudományos és technológiai haladás miatt (bár sokszor helyesebb csak *átalakulásról* beszélni), a humántudományokban talán nem történt jelentős előrelépés. Reformkori gondolkodóink máig helytálló megállapításaira legyünk végtelenül büszkék! Vajon a nemzetközi szakirodalom és az „up-to-date” elméletek rengetegéből szemlélődő „új” pedagógia tisztában van-e azzal, hogy újításai megtalálhatók a hazai hagyományban?

Százötven-kétszáz év távlatából, a társadalmi átalakulások következtében természetesen akadnak lényeges különbségek, szerepváltások is. A kerettanterv és az eredményközpontú oktatás következtében a tanító szerepe jelentősen redukálódik. S bár a pálya – a politika értékrendjében – egyike lett a legmegbecsültebbeknek, ezzel arányos anyagi kompenzációról a mai napig nem beszélhetünk. Az erkölcsi mércét már nem ő állítja fel; egy tanító ma – a médiából áradó impulzusok idején – már nem is tudna akkora befolyással lenni egy gyermekre, mint a reformkorban. Végezetül érdemes felvetnünk még egy kérdést: kinek a feladata ma a nevelés? Míg a XIX. században az erkölcsi jellemformálás a nevelő feladata volt, ma ezzel kapcsolatban mintha tanácstalanok volnánk: szülő és tanár egymásra mutogat, a gyermek pedig magától „nevelődik” valamilyenné. Innen nézve talán már nincs is semmi meglepő a „kötelező önkéntesség” oxymoronjában...

JEGYZETEK

- 1 Koós Ferenc: *A reformkor pedagógiai monográfiái*, Keszthely, Balaton Akadémia, 2011.
- 2 Niemeyer: *Nevelés és Tanítástudomány*, in: Koós, i. m., 8. oldal.
- 3 Majer István: *Népneveléstan*, in: Koós, i. m., 255. oldal.
- 4 Karády Ignác: *Elemi nevelés*, in: Koós, i. m., 232. oldal.
- 5 Uo., 233. oldal.
- 6 Beély Fidél: *Alapnézetek... a tanítóról*, in: Koós, i. m., 287. oldal.
- 7 Szilasy János: *A' nevelés tudománya*, in: Koós, i. m., 27. oldal.
- 8 Karády: i. m., in: Koós, i. m., 230. oldal.
- 9 Kiss Bálint: *Első évi oktató*, in: Koós, i. m., 212. oldal.
- 10 Szeremlei Gábor: *Neveléstan*, in: Koós, i. m., 121. oldal.
- 11 Sasku Károly: *Tanítás alaptudománya*, in: Koós, i. m., 76. oldal.
- 12 Warga János: *Sajátlagos neveléstan*, in: Koós, i. m., 108. oldal.
- 13 Márkli József: *Neveléstan*, in: Koós, i. m., 88. oldal.
- 14 Dessewffy Aurél: *A magyar nyelv és előkelőink nevelési rendszere*, in: Koós Ferenc, *A magyar felvilágosodás pedagógiai gondolatai*, Keszthely, Balaton Akadémia, 2012, 43. oldal.
- 15 Uo., 45. oldal.
- 16 Edvi Illés Pál: *Első oktatásra szolgáló kézikönyv*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 187. oldal.
- 17 Lesnyánszky András: *Didactica és Methodik*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 53. oldal.
- 18 A Bell-Lancaster módszer szakirodalma a reformokban, in: Koós, *Reformkor* i. m., 346. oldal.
- 19 Beke Kristóf: *Kézikönyv a' falusi iskolamesterek' számára*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 44. oldal.
- 20 Zsoldos Ignác: *Nevelésünk hiányai*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 71. oldal.
- 21 Kis Pál: *Tanítás módja*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 141. oldal.
- 22 Beke: i. m., in: Koós, *Reformkor* i. m., 39. oldal.
- 23 Warga János: *Oktatástan*, in: Koós, *Reformkor* i. m., 98. oldal.
- 24 Kiss, i. m., in: Koós, *Reformkor* i. m., 218. oldal.

Rezümék / Abstracts

Fekete György

Tudjuk-e, mit akarunk?

■ A dialógusban a szerző egyik énje kel vitára a másik-
kal: sok évtizedes töprengéseit, tapasztalatait, dilem-
máit eleveníti fel az általános pedagógia művészetköz-
vetítő lehetőségeiről. A művészetek szülőháza lehetne
az iskola, de a tantárgyakra szétzilált nevelés elfelejtet-
te a célt: az egész embert. A művészetnevelést ma
a tehetségek felkutatása, felnevelése vezérli, pedig a
művészetek tanításának nem szabad szélsőségesen
elitközpontúnak lennie, a mindennapi kultúrában kell
közvetítenie a művészeteket. A művészeti nevelés első
feladata: segíteni az emberré válást – minden más csak
ezután következhet.

Jankovics Marcell

A vizuális nevelésről

Részletek egy készülő könyvből

■ Szembetűnő a kultúra, azon belül az írás-olvasás-szá-
molás hanyatlása, és a képi igénytelenség ezzel egyide-
jű diadalútja. Ugyanakkor az iskolai nevelésben és az
oktatásban egyre kisebb és az életkorral tovább csök-
kenő szerepet játszik a képes ismereteinket, kreativitá-
sunkat, művészi alkotóképességünket, megérzéseinket
kezelő jobb oldali agyfélteke foglalkoztatása, csak a ra-
cionális tevékenységekért felelős bal agyfélteke juthat
szóhoz. A két félteke versengését a kultúra és a civilizá-
ció uralomváltásaként is felfoghatjuk. A hagyományos
kultúra dominanciáját a jobb félteke fölénye, a civilizá-
cióét a bal féltekéé jelzi. A kérdés az, vajon nem lenne-e
eredményesebb a két agyfélteke harmonikus használa-
ta. Az oktatás elméletét olyan divatos, agyonhasznált
idegen kifejezések uralják, amelyek homályos tartal-
múak és a szemléletes, látó nyelvhasználat hiányáról
árulkodnak. Az átvett, főleg fogalmakat jelentő idegen
szavak ritkán kifejezőek, kevesebb kép, hangulat társul
hozzájuk. Az alaptantervekben a szociális érzékenység-
ről, mások iránti érdeklődésről szóló részekből is hiány-
zik az érzelmi ráhatás ajánlása. A mai pedagógia nem
mutat rá, hogy minden iskolai tantárgy oktatható kép-
szerűen, azaz kifejezően, érzékletesen, és hogy a tanár
sikeresebben tud nevelni érzelmei kifejezésével.

Farkas Ádám

Gondolatfonat a művészetoktatásról, művészeti nevelésről

■ A művészetoktatás felett tűnődő, önéletrajzi részletek-
kel gazdagított gondolatfonat nem tudományos érteke-
zés, hanem a megélt jelenségek alapján leszűrt benyomá-
sok, sejtések lejegyzése, összeszövése. E világlátást nehéz
hozzáigazítani a mai közfelfogáshoz, amely az egymást ki-
záró, párhuzamos monológok zárt rendszere. Bármily mű-
alkotás megszületéséhez tehetségre, fogadó közösségre,
begyakorolt szakmai tudásra van szükség. A tehetség ge-
nerációkon átívelő, örökölt képesség, amely ritkán mutat-
kozik meg tiszta formában, és nem sokat ér, ha nem egé-
szül ki kellő elhivatottsággal. A köztudatban úgy él, hogy a
művésznek van közönsége, pedig a közösség álmodja
életre a művészt, aki önként vállalkozik mintateremtésre és
közvetítésre. A harmadik tényező a mester-tanítvány-kap-
csolat, az eszközök átadása-átvétele. E tudáslánc néha
több évezredes szerkezet, ahol a praktikák egy része a be-
avatottság állandóságát viszi tovább, más része az új esz-
közök, új kihívások felfedezése során a változást, a korsze-
rűsítést képviseli. A művészet és üzenete nem oktatható,
helyette a *művészképzésről* és művészeti nevelésről érde-
mes szólni. Magyarországon a művészképzés többé-
kevésbé megfelelő, de a másik oldal, a művészeti oktatás, a
művészettel nevelés egyre fogy. És itt már nem a művé-
szet, hanem a jövő a kérdés, hiszen az ember nem csupán
tudása, hanem érzelmei alapján hozza meg döntéseit.

Barabás Márton

Mindenki tud rajzolni

Gondolatok a rajzolásról, rajzkészségről

■ Napjainkra a festészet, a rajz sokat veszített korábbi je-
lentőségéből, mivel az emberi arc megörökítésének
klasszikus feladatát a fotózás vette át. A rajz – a tanul-
mányrajz és egyéni utat kereső rajz – légtérbe került.
A médiaművészet, videó-installációk olyan hangsúlyt
kapnak a reprezentatív tárlatokon, hogy a rajzolás leké-
pező-naturális és elbeszélő-stilizáló változatai egyaránt
visszaszorulóban vannak. Az képzőművészeti oktatás
alapját jelentő rajzkészség jelentősége nem vizsgálható
az adott művészettörténeti kortól függetlenül. Ma egyre
kevesebb területen szükséges a rajzkészség, ami önma-
gában – eredetiség és elhivatottság nélkül – nem elegen-

dő a műalkotáshoz. A rajzolt vonal dinamikája, az átírás eredetisége, a kompozíció, a rajz dekorativitása, drámai telítettsége, pontossága mind a művészi rajzhoz vezető utat jelzi. A mai rajzművészetben is létezik progresszió, eredeti, képi látás, ezért kiemelt a felelőssége azoknak, akik ebből a terjedelmes és megőrizhető anyagból válogatnak, mert ők a fenntartói a kollektív művészi emlékezet és emlékezés szentélyeinek. A túl radikális és túl korai kanonizálás értékvesztéssel járhat. Az utókor korrekcióját is lehetővé tevő válogatás, a nagyobb merítés, a pályakezdő művészek biztatása és a tudatos értékmentés javítana a rajzművészet mai helyzetén.

Kucsera Tamás Gergely

A hazai felsőoktatás – ezen belül a művészeti főiskolai és egyetemi képzés – finanszírozásáról

■ A tanulmány az általános felől közelít a szűkebb témához, a művészeti felsőoktatáshoz. Először a felsőoktatás nemzetközi és hazai társadalmi funkcióváltását, valamint finanszírozási folyamatait írja le, láttatva azokat az ellentéteket, amelyek a fősodor és az elitképzés, másrészt a művészeti felsőoktatás működési és támogatási gyakorlata között fennállnak. A művészeti képzés tartalmát nem tudja közvetlenül, kívülről megfogalmazni sem a kormányzati-politikai, sem az állami társadalmi szféra. Erre a képzésformára nem alkalmazhatóak a tömegképzés mechanizmusai: a hazai művészeti felsőoktatás finanszírozásában – az intézmények jellege és nagy száma miatt – nem jelent távlati megoldást a normatív támogatás. Célravezetőbb, ha az adott főiskola vagy egyetem állami támogatása a fenntartó és a művészeti képzést nyújtó intézmény között lezajlott művészeti, szakmai, pénzügyi egyeztetés után valósul meg. Leginkább e finanszírozási modell szolgálhatná a felsőfokú művészeti képzések kiegyensúlyozott pénzügyi működését. Ennek eredményeként az oktatás és a kapcsolódó művészeti tevékenység színvonala emelkedne, és a magyar felsőoktatásnak ezen a területén megvalósulhatna a művészeti és tudományos szabadság együttes gyakorlata.

Kodolányi Gyula

**Szabad asszociáció, tudatfolyam és aktív képzelet
Gondolatok a William Shakespeare szonettjeire írt improvizációkról**

■ 2014 tavaszán jelent meg a költő–műfordító szerző Katona Szabó Erzsébettel közös, kétnyelvű kötete Shakespeare születésének 450. évfordulójára. A könyvben megtalálható az a 26 magyar szonett-variáció,

amelyet a művésznő festett-ragasztott kalligráfia-kollázsai ihlettek. A versek műfaja a lelki folyamat felől tekintve meditáció, de az írás módszere felől nézve improvizáció, mivel az ösztönzés elsősorban lírai, amennyiben az alkotást az angol költő verseinek leg-
elemibb rétegei ihlették, a hangzás, a szó jelentésének megannyi különböző ikonja. E módszert, az inspiráló mű és az elmélkedés viszonyát szemlélteti a ciklus első versének és ihletőjének összehasonlító elemzése. A szerző rögtönzése csaknem teljesen átveszi Shakespeare 5. szonettjének kérdéskörét. A két világ találkozik, hat egymásra és keveredik. Az alkotás mögött álló, ősi technikát idéző meditációt az analitikus pszichológia aktív képzeletnek nevezte el. A folyamat spontán kezdetek után éber látomások és álmok során bontakozik ki, és látszólag paradox katarzishoz vezet: egy magyar költőt Shakespeare szövegei segítenek visszajutni anyanyelve szavaihoz. Az 56. szonettre írt változat egy régi erdélyi népdal két sorának idézésével és átírásával zárul, jelezve, hogy az improvizációk szorosan összefonódnak a magyar nyelv és költészet hagyományával.

Magda Cárnci

Egy másik kelet-Európáról

■ A kommunista uralom alól felszabadult kelet-európai országokban a művészeti élet korábbi egyensúlya megbomlott, a fennálló értékrendet megkérdőjeleződött. Kérdéses: hogyan fejlődött a modern művészet ebben a térségben az ideológiai béklyók négy évtizede alatt? A válaszadást nehezíti, hogy a kelet-európai művészek és műtípusok is kliséktől terhelten ítélték meg a közelmúlt művészettörténetét, másrészt az itteni művészet jelentős része épp a kommunista ideológiai korlátozásnak köszönhetette létét. A régió értelmisége egyfajta esztétikai autonómiával és a hagyományos európai értékek művelésével megpróbált erényt kovácsolni a kulturális elszigeteltségből. De a politikai változás után is megmaradt a nyugat-európai központ és a peremvidék megkülönböztetése. A kelet-európai művészet továbbra is ápolta olyan témákat, amelyek „archaikusnak” tűntek a nyugati kulturális viták tükrében. A gyorsan teret nyerő, sajátosan kelet-európai posztmodernizmus a provinciális beidegződések és az elszigeteltség legyőzését szolgáló stratégiaként töltheti be küldetését. A totalitárius ideológia ellenőrzése alatti területeken az új kulturális központok kialakulása és fennmaradása azt bizonyítja, hogy egyetlen kulturális rendszer sem maradhat teljesen elszigetelt: előbb-utóbb visszatalál az egyetemes fejlődés útjára.

Alexa Károly

Bujdosó magyarok, bujdosó mondatok
Borbándi Gyula emlékére

■ A „bujdosás” a magyar önismeret olyan hívószava, kulcsmotívuma, amely áthatja a századokat és velük együtt a nemzeti mentalitást, a mitológiát és a nyelvet. A motívum a XVI. századtól napjainkig ott él a magyar irodalomban, s alig akad literátor, aki – tudatosan vagy önkéntelenül – rá ne találja. A bujdosás bibliai példái – olyan rokonszávaival együtt, mint a „zarándoklás”, a „vándorlás”, a „menekülés” vagy a „kiűzetés” – mindig ott álltak és állnak készenlétben, ha a hazájából kivetett magyar és az önmagából száműzött nemzet beszélni akar önmagáról.

Arató Lászlóval beszélget Kulin Ferenc

Irodalomtanítás? Magyartanítás?

■ A teoretikus kérdésekre összpontosító beszélgetés nem hozta közös nevezőre a vitapartnerek álláspontját, de néhány ponton eljutott a megegyezésig. Az irodalomtanítás körüli viták azt tükrözik, hogy a magyar értelmiség egymással szembenálló táborainak történetiszemlélete és esztétikai értékrendje nehezen összebékíthető kánonokat alakított ki. Ezért meghatározó kérdés: lehetséges-e az oktatás gyakorlatában egészséges arányt kialakítani a magyar irodalmi hagyomány egymástól látszólag távol eső tartományai között, megoldható-e, hogy egyetlen kánonba és egyetlen történelmi narratívába sűrítsük a hagyomány rétegeit, vagy inkább a kánonok dialógusára, a közös pontok folytonos keresésére van szükség? A történetiség és az elmélyült szövegelemzés együtt közvetítheti az irodalmi művek sajátos létmódját, és nyújthat esztétikai élményt. Csak az irodalomtanítás tudatosíthatja, hogy a modern magyar nemzettudat feszültségekkel teli társadalmi környezetben formálódott, és e hatásokat a magyar irodalom szellemi rendszere dolgozta fel. A magyartanítás egyik célja, hogy minden tanulóban tudatosítsa: személyes sorsa, egyéni életpályája nem független a nemzeti közösség sorának alakulásától, és a nemzeti hagyományok ápolása nemcsak a közösség érdekében, hanem a személyes identitás megalkotása szempontjából is meghatározó.

Interjú Korompayné Sebestyén Nórával

■ A magyartanítás egyszerre küzd a közoktatás rendszeréből fakadó nehézségekkel, de jelentősek a tantárgy oktatásának sajátos, szak módszertani problémái is. Korompayné Sebestyén Nóra, a Deák Téri Evangélikus Gimnázium drámapedagógiával is foglalkozó magyartanára foglalja össze tapasztalatait: milyen lehetőségeket kínál az egyházi háttér a tankönyvek kiválasztásában, a tananyag súlypontjai-

nak kialakításában; továbbá milyen sajátos, tanórán kívüli pedagógiai módszereket alkalmazhat a tanár, amikor az olvasás, az irodalom szeretetére nevel.

Zirkuli Péter

Az irodalom tanítása

Kitekintés az irodalomtanítás francia változatára

■ A francia irodalomoktatás fő célja, hogy megtanítsa a diákokat az olvasás művészetére, de a nemzeti klasszikusok tárgyalásától sem tekint el. A műelemzés és az összetett irodalmi problémakörök értelmezése a tevékeny szövegértelmezésre épül. Az irodalomtanítás távlati célja, hogy a tanuló felnőttként pontosan értse, mit mondanak neki, és arra, ne pedig saját előfeltevéseire reagáljon. Egyes francia irodalomkönyvek adnak világ-irodalmi kitekintést egy korszak ismertetésekor, ugyanis az angol, német, spanyol vagy olasz nyelv tanításához hozzátartozik az adott nyelv irodalmi alkotásainak tanulmányozása.

Sára Ernő

Jelbeszéd

■ A szerző alkotásain keresztül vázolja négy évtized emb-lématervezési vonulatát. Az alkalmazott művészet egyenrangú az autonóm művészettel, hiszen nem a műfajok, hanem művek képesek művészi rangra emelkedni. A tervezőművész a mesterektől kapott, valamint a megtapasztalt szakmai ismeretek birtokában egyedi, a kultúrtörténet inspirációját tükröző műalkotásokat hoz létre: ennek etikai értéke hasonlóan fontos, mint az egyéni kvalitás. A jel, a jelbeszéd szerteágazó, szinte mindent felölelő fogalom, mert a választás is jel, ahogyan jövőnkre vonatkozó elhatározásaink és cselekedeteink minden részlete.

Dárdai István

A dokumentumfilm a rendszerváltás előtt

■ A utóbbi évtizedek dokumentarizmusát vizsgálva jól látható, hogy a rendelkezésre álló feltételek, a finanszírozás, a műfaj helyének keresése és az elkészült művek forgalmazása szempontjából ellentmondásos korszakok követték egymást. A szocialista kultúrpolitika és a társadalomra erőltetett torz nyilvánosságszerkezet mindent elkövetett, hogy a műfajban rejlő, valódi lehetőségeket elfojtsa. A szocializmusból egyfajta szockapitalizmusba való átmenet huszonöt esztendeje a kultúra felszabadulása helyett a pénz diktatúráját hozta el, ami nem segítette a szabadság eljövételével a várt művészi kibontakozást. A legnagyobb veszteség a műhelyek felszámolása nyomán a dokumentumfilmet és az ismeretterjesztő fil-

met érte. A kuratóriumi rendszer bevezetésével még azok a szerény vívmányok is elvesztek, amelyeket a dokumentumfilm szakma a korábbi korszakokban kivívott magának. A tanulmány második tematikai egysége – kordokumentumok felidézésével – azt az utat rekonstruálja, amelyre lépve az értelmiség alkut kötött a szocialista hatalommal. Ennek a folyamatnak egyedi vonásaként jött létre a Budapesti Iskola, amely talán a legszabályozottabb, szinte szerződészerű megegyezés volt a kultúrpolitika és a filmes társadalom között – de mind a két fél számára jelentős előnyökkel járt.

Szathmáry István Pál interjúja M. Tóth Gézával

Bármelyikükből lehet zseniális alkotó

■ M. Tóth Géza évtizedek óta adja át a tudását a különféle művészeti képzések hallgatóinak. 2014-től rendezői és pedagógusi tapasztalatait a Színház- és Filmművészeti Egyetem rektoraként is kamatoztatja. Az intézményben folyó művészeti oktatással kapcsolatban kiemeli a naprakész – a filmes műfajok jövőjét meghatározó – technikai ismeretek fontosságát, és a művészképzés pedagógiai céljainak, szakmai elvárásainak pontos meghatározását: mindez annak is segítséget jelent, akiből egyszer megbízható szakember lesz, és annak is, akiből majd korszkos művész válik.

R. Kiss Kornélia

A huszonegyedik órában Kodály országa

Még menthető a magyar zenei oktatás, de ahhoz most kell lépni – véli a négy nemzetközileg elismert szakember

■ Külföldön még ma is a zene országának tartják Magyarországot, de a szakemberek úgy vélik, az elmúlt fél évszázadban veszélybe került ez a cím. A kétezres évekre már csak kevés iskola maradt, ahol a Kodály által megálmodott oktatást magas szinten művelik. Az eredmények őket igazolják, de ez mégsem tud rendszerszintű változást hozni a magyar oktatásba. A heti egy énekóra nagyon kevés, a zenei iskolák vezetői pedig úgy érzik, az oktatási rendszer nem segíti, hanem sokszor megnehezíti a működésüket. Ugyanakkor szakmai ötletekben nincs hiány: hátrányos helyzetűek felzárkóztatásáról, minőségi pedagógusképzésről, országos kórusiskola-hálózatról álmodnak a szakértők és arról, hogy a döntéshozók mihamarább felismerik a zenei nevelés fontosságát. Mert gyorsan kell cselekedni: Kodály országa minden jel szerint a huszonegyedik órában van. A zenei oktatásról szóló beszélgetés mind a négy résztvevője a Magyar Művészeti Akadémia tagja: *Sapszon Ferenc*, a Kodály Zoltán Magyar

Kórusiskola alapítója és művészeti vezetője; *Sipos Mihály*, a Muzsikás együttes alapító tagja; *Szabó Dénes*, a Nyíregyházi Cantemus Gyermekkar alapító igazgatója, a nyíregyházi Kodály Zoltán Általános Iskola tanára és *Bogányi Gergely* zongoraművész, zeneiskola-igazgató.

Lőcsei Gabriella

Beszélgetések a zene gyógyító erejéről

„Vége van a bicebócalétnek”

■ A zeneterápia olyan – hazánkban is egyre népszerűbb és egyre eredményesebb gyógy mód –, amely a zenét célzott és differenciált eszközként alkalmazza a betegség megelőzés, a személyiségfejlesztés és az egészség-helyreállítás területén. Mindkét szakmai hozzászóló az Eötvös Loránd Tudományegyetem zeneterapeuta képzésének oktatója: dr. Lovász Irén, énekes-néprajzkutató, a Károli Gáspár Református Egyetem docense és dr. Konta Ildikó zeneterapeuta, klinikai szakpszichológus, a Magyar Zeneterápiás Egyesület alapító elnöke.

Peter Hübner

Mennyi építészetre van szüksége az embernek?

■ A ház nem pusztán racionális, műszaki építmény, hanem erős érzelmi töltésű alkotás, amely az emberi személyiség kiteljesedését is megjeleníti, és a lelki egészség, a biztonságérzet előfeltétele. A modern építészet elszakadt a felhasználók valós szükségleteitől, és többnyire pusztan esztétikai követelményeket vesz figyelembe, amelyeket – tévesen – gazdaságosnak vagy környezetbarátnak mond. A háznak és a városnak attraktívnak és demokratikusnak kell lennie. Inkább legyen sokoldalú és részletes, mint átlátható és tiszta, mert a *homo ludens*nek inkább kalandra van szüksége, mint a rendre és a fegyelemre.

Cseke Péter

„... ha azt akarjuk, hogy 30-40 év múlva is legyen színházba járó közönség...”

Székfoglaló előadás

■ A gyermek- és ifjúsági színjátszás fontos művészeti ág, amelynek feladata – többek között – a nemzeti nyelv ápolása, a gyerekek érzelmi, erkölcsi, lelki, izlésbeli fejlesztése, példamutatás, a művészi nevelés és a jövő színháznézőinek, értőinek formálása. A szerző felvázolja egy ideálisnak vélt gyerekszínház megteremtésének törvényi, finansziális, szervezeti és művészi alapjait. A távlati cél, hogy megmaradjon az előadások és színházi műhelyek sokszínűsége, ami a mostani helyzetet is jellemzi, vagyis a felnőtt színházak játsszanak a saját nézőik gyerekeinek is (családi színház), illetve az iskolás korosztálynak is (gyerekelőadások).

Ugyanakkor a gyerekek számára épüljön egy szellemi központ, olyan nagy, hivatásos gyereksház, ahol jelentős központi támogatással, kitűnő művészekkel, magas művészi színvonalú prózai és zenés előadások láthatóak. Ez a több korosztályt kiszolgáló művészeti és információs komplexum, a *Gyerekbírodalom* a gyermekeket nemcsak megismerteti a színházzal és társzművészeivel, hanem egyszersmind kulturális örökséget is közvetít, és a művészeteken keresztül a világ megértéséhez is segítséget nyújt. A színház – és különösen az ifjúsági színház – fő törekvése, hogy darabjainak sokszínűségével magas színvonalon neveljen, oktasson és szórakoztasson.

Csuday Csaba

Kertész Imre 85: Lót kísértete A végső kocsmában

■ A szerzőt két körülmény vezette cikke megírásához: Kertész Imre legújabb regényének, *A végső kocsmának* a megjelenése és a Nobel-díjas író 85. születésnapja. A regény kezdősoraira hivatkozva két kérdést állít tisztelgő-ismertető írása középpontjába: az „én” bizonytalanságát, az írói és elbeszélői alany „kísértet voltát”, illetve – ezzel összefüggésben – Kertész Imre ellenmondásos viszonyát zsidóságához, magyarságához. Az „én”-probléma családi gyökereit keresve rámutat az író és elvált szülei nehéz kapcsolatára, a haláltáborok túléléséből adódó tragikus létélményre és a totalitárius rendszer személyiségtorzító hatására. Kertész Imre e körülmények következtében háromszorosan is „sorsalannak” érezhette magát. Egzisztenciális és azonosságtudatának végletes hiányát csak az alkotás fiktív én-teremtésével hozhatta viszonylagos egyensúlyba. *A végső kocsmának* naplójegyzeteiben, regényterveiben (amelyeket a tanulmány bőséges idézetekkel illusztrál) a sötét világlátás egyetemessé tágu, de az író kegyetlen őszintesége, kiállása az emberség mellett és a betegséggel dacoló küzdelme a kifejezés tisztaságáért mégis katartikusá teszi művét. Az írás végén a szerző felidézi Kertész Imréhez fűződő személyes emlékeit.

Nyilasy Balázs

A nyelv mítosza, a XX. század és az ezredfordulás hazai irodalomértés

Geoffrey Galt Harpham: *Language Alone, The Critical Fetish of Modernity*

■ A nyelv kivételes helyzetét hirdető paradigma a századközeptől a kulturális elméletek fő tényezőjévé vált, és a korszerűség, a tudományos hitelesség zálogának tűnt. De a bemutatott kötet szerzője, Geoffrey Harpham határozottan jelzi a *language alone*-gondolattal szembeni kritikai elkötelezettségét, és azt a nyelvfilozófiát,

nyelvtudományi attitűdöt is elutasítja, amely a nyelvet valamiféle elvont, a kontextustól megtisztítható entitásnak láttatja. Szerinte a szilárd, megfogható tárgyként bemutatott nyelv és az erre épülő nyelvtudomány pusztán mítosz, mert a cselekvő, saját intenciókkal felruházott nyelv nem is létezik. A legtöbb magyarországi elméleti központ az absztrakt hatalmi fétisnek tekintett nyelvet emelte kutatási alapelvévé, ezért a *Language Alone* a hazai tudományos közösség és kritikai kar számára is meglehetősen tünhet, hiszen a neves amerikai tudós roppant tekintélyű elméletírók és koncepciók tudományos értékét vonja kétségbe. Harphaméhoz hasonló a kognitív nyelvész Szilágyi N. Sándor láttelepe, aki szintén az absztraktumok fölismerését, a bevett megállapodás-rendszerek, premisszákat széles körű felülvizsgálatát szorgalmazza, és a humántudományok – köztük az irodalomtudomány – legitim módszerei fölötti párbeszéd szükségességét jelzi.

Beszámoló a 2014. évi, 14. Velencei Építészeti Biennáléről

■ A Velencei Biennálén páratlan évben a képzőművészet, páros évben az építőművészet talál otthonra. *Ferencz István* beszámolójában a 2014-es magyar kiállítás győztes kurátori koncepciója is olvasható. Az idei építészeti kiállítás hívószava a *fundamentals* – szabad értelmezésben: az építészet alapja volt. *Pákozdi Imre* beszámolója kitér e hívószó magyar értelmezésére: egyrészt az építésünk számára meghatározó népi alapokat jelenti, másrészt az építés közösségi élményét. A magyar kiállításon e két téma – a kiváló képanyagnak és a jó elrendezésnek köszönhetően – szorosan kapcsolódott, és meggyőző erővel jelent meg.

Tary Orsolya

A Reformkor pedagógiai gondolkodása

Koós Ferenc *A reformkor pedagógiai monográfiái c. munkája alapján*

■ A bemutatott monográfia azt bizonyítja, hogy a mai pedagógiai gondolkodás fogalmi és kifejezései nem a XX. század elméleti eredményei, legfőbbjűk a reformkor pedagógiai monográfiáiban – tudományos irányelvként vagy utalásként – már megtalálható. A magyar reformkor pedagógiai gondolkodása széles látókörű, határozottan gyakorlatias volt, a tanítás, a tanári munka – függetlenül az otthoni vagy az iskolai környezettől – többnyire azonos elvek alapján zajlott. Ennek oka nemcsak a külföldi szakirodalmak magas szintű ismeretében és a magyar nyelvre és az itteni társadalmi viszonyokra történő adaptálásában

keresendő, hanem a keresztény felekezetek egymás iránti nyitottságában is. A reformkori nevelésméleti gondolkodás abban is versenyképes napjaink oktatáspolitikájával, hogy összetett célokat fogalmaz meg: egyaránt szem előtt tarja a közösségi és az egyéni érdekeket. A tanítók felkészültségének és helyzetének megítélése ellentmondásos: a magas elvárások ellenére a tanítói pálya nem minősült kellően megbecsült, anyagilag kifizetődő hivatásnak. A reformkor és a jelen nevelési elveinek, eszményeinek, szerkezetének hasonlósága azt jelzi, körünk látványos fejlődése főképp technológiai jellegű, a humántudományok előrelépése szerényebb.

György Fekete

Do We Know What We Want?

■ Decades of speculation, experiences and dilemmas regarding the chances of communicating art by means of general education are evoked through a dialogue in which the two halves of the author's self engage in a debate. School could be the cradle of the arts, but education, shattered as it is into distinct subjects, has lost sight of its purpose: the human person as a whole. Although education should mediate art in everyday culture rather than being obsessive about training an elite, today it seems to be oriented towards educating talent. Yet the main priority in art education is helping to become human. Everything else is secondary.

Marcell Jankovics

About Visual Education

Excerpts from a Forthcoming Book

■ It is conspicuous how culture, especially literacy and numeracy, is on the decline, and how at the same time there is a notable lack of visual taste. Yet working with the right hemisphere of the brain, the one specialising in visual understanding, creativity, artistic skills, and intuition, plays an ever smaller – and with students' advance in age further diminishing – role in school education: precedence is definitely given to the left hemisphere which is responsible for rational processes. The rivalry of the two hemispheres might as well be attributed to a switching of dominance from culture to civilisation. The dominance of traditional culture can be associated with the right side of the brain; that of civilisation, with the left side of the brain. The question remains why we don't strive for a more balanced, and possibly more effective, use of the two brain hemispheres. The theory of education is dominated by fashionable clichés borrowed from foreign languages

which are rather vague in content and demonstrate the absence of an intuitive, expressive usage of language. Most of these borrowed terms are just labels for concepts which more often than not lack vividness and have a rather narrow cluster of visual or emotional associations. In a like manner, chapters of core curricula on social awareness and interest in others fail to recommend an emphasis on the emotional aspects of instruction. Education today seems to ignore the fact that every school subject can be taught in a vivid, expressive, and intuitive manner, and that the expression of emotions on the part of the teacher might lead to more efficient teaching.

Ádám Farkas

Meditations on Art Education

■ These meditations about art education, enriched with autobiographical details, are by no means meant to be taken as a scholarly treatise but merely as a record of thoughts and impressions based on personal experience. The world view expressed here does not lend itself to be aligned with current notions, a closed system of mutually exclusive parallel monologues. To come into existence, a work of art requires talent, a receptive audience / community of perception, and mature artistic skills. Spanning generations, talent is an inherited ability that rarely manifests itself in a pure form, and is of little value unless it is complemented by a sense of vocation. While artists are spoken of as having their own audience, it is in fact a community that dreams up its artists who then, in turn, volunteer to create and disseminate models to be followed. The third factor is the relationship between master and disciple, the passing on, and taking over, of the tools of the trade. This chain of knowledge may well be a structure spanning thousands of years where some of the tricks serve to ensure the continuity of initiation while others represent change and modernity through the discovery of new tools and new challenges. Art and its message cannot be taught; rather, it is *art education* and the *training of artists* that merit discussion. In Hungary the training of artists is more or less adequately done; art education, however, is on the decline. What is at risk is not merely the future of art, but the future itself, for human decisions are taken not only on a rational, but also on an emotional basis.

Márton Barabás

Everyone Can Draw

Thoughts on the Skill and Ability of Drawing

■ Today, as the classic task of capturing the human face has been taken over by photography, painting and draw-

ing have lost much of their previous significance. Drawing – both as study drawing and as drawing in its own right – has ended up in a vacuum. Due to the emphasis given to media art and video installations at representative exhibitions, both representative/naturalistic and narrative/stylised variants of drawing are relegated into the background. The significance of draughtsmanship, a gift that underlies art education, can only be assessed within the context of a given period of art history. Drawing skills by themselves – without originality and dedication – are insufficient to create art, and the number of fields where they are required is decreasing. The dynamism of the line drawn, the originality of transcription, the composition, the aesthetics, the dramatic saturation, and the precision of the drawing lay out the path leading to artistic draughtsmanship. There is indeed progress producing original visual imagery in contemporary art, therefore those responsible for sorting out and preserving this extensive material carry a special burden of responsibility as guardians of the sanctuaries of collective artistic memory. Too radical and too early canonisation may lead to depreciation in value. Selection from a broader spectrum and in such a way as to enable posterity to make corrections, the encouragement of fledgling artists, and conscious salvaging of values would greatly help the current situation in contemporary graphic art.

Gergely Tamás Kucsra

**On the Funding of Higher Education Courses,
Especially Art Courses, in Hungary**

■ Starting out with a comprehensive view of the topic, the paper narrows its focus on art education at a tertiary level. First, it outlines the change in the social function of higher education in Hungary and abroad and describes its financing processes, sketching out the conflicts between mainstream and elite training on the one hand, and between operational and support practices of tertiary art education on the other hand. The content of art training cannot be determined from an outside perspective, either by government policies or by society at large. Mechanisms of mass education do not apply to this form of training. Given the nature and large number of institutions, normative grants provide no long term solution to finance tertiary arts education in Hungary. It is more efficient if state support is based on professional and financial consultation and arrangements between the main-tainer and the university or college in question. This financing model would best contribute to balancing the financial operations of tertiary arts education. As a result,

in this particular field of Hungarian higher education the quality of training and of related artistic activities would improve, and the combined practice of artistic and academic freedom could be realised.

Gyula Kodolányi

**Free Associations, Stream of Consciousness
and Active Imagination**

**Thoughts about Improvisations on
William Shakespeare's Sonnets**

■ The bilingual volume co-authored by poet-translator Gyula Kodolányi and artist Erzsébet Katona Szabó came out in the spring of 2014 to mark Shakespeare's 450th birth anniversary. The book contains twenty-six sonnet variations in Hungarian, inspired by the artist's calligraphy collages. In terms of the spiritual creative process the poems are meditations; in terms of the method of writing, however, they are improvisations, for the stimulus is mainly lyrical: the poet was inspired by the most elementary layers of the English poems, namely, the sound of the words and the abundant symbolism of meanings. This method, the relationship between the source of inspiration and the meditation, is illustrated by a comparative analysis of the first poem of the cycle and its source of inspiration. The author's improvisation almost completely covers the issues raised by Shakespeare's Sonnet 5. The two worlds meet, interact and mingle. The meditation which serves as the basis for the creative work of the poet and evokes archaic techniques is called active imagination in analytical psychology. Starting spontaneously, the process unfolds in a series of waking visions and dreams leading to a seemingly paradoxical catharsis: a *Hungarian* poet rediscovers the words of his native tongue with the help of Shakespeare's texts. To indicate that the improvisations are closely linked to the traditions of Hungarian language and poetry, the variant on Sonnet 56 is concluded by quoting and paraphrasing two lines of an old Transylvanian folk song.

Magda Cârneli

Another Image of Eastern Europe

■ In Eastern European countries, newly relieved of Communist rule, the previous equilibrium of the art scene has been shattered, and existing values have been questioned. The question to be asked is as follows: How has modern art developed over four decades of ideological fetters? The question is rather difficult to answer because the view Eastern European artists and art critics took of their own recent cultural history was largely based on reductive clichés; also, it was precisely to communist ideo-

logical restrictions that a substantial part of art in Eastern Europe owed its existence. Through the cultivation of a certain “aesthetic autonomy” and of traditional European values, the intellectuals in this region tried to make a kind of virtue out of cultural isolation. The distinction between Western-Europe as the centre and the rest as periphery seems to retain its validity even after the political changes. Eastern European art has still cultivated themes that could seem “archaic” in the context of contemporary Western cultural debates. Gaining ground rapidly, specifically East European postmodernism should function as a strategy for surpassing provincial complexes and isolation. The existence of genuine and vivid cultural foci within the territory controlled by totalitarian ideology proves that no closed system can remain completely isolated and sooner or later it will find again its normal ways of evolution.

Károly Alexa

Fugitive Hungarians, Fugitive Phrases

■ Being a fugitive is crucial for Hungarian self-knowledge, a key motif throughout many centuries, pervading the Hungarian mindset, Hungarian mythology and the Hungarian language. The theme has been present in our literature since the 16th century to this very day; it is hard to think of a writer who would not have stumbled upon it consciously or unconsciously. Biblical examples of being a fugitive, and related words such as pilgrimage, wandering, escape, and expulsion, were and are always there, ready to be used whenever an exiled Hungarian, or the nation, exiled out of its own self, has a confession to make.

László Arató in Conversation with Ferenc Kulin

Teaching Literature? Teaching Hungarian?

■ Although the discussion on theoretical issues ended with the debating partners agreeing to disagree, they did at some points reach a consensus. Debates on the teaching of literature suggest that opposed views of history and aesthetics lead opposing camps of Hungarian intellectuals to establish separate canons that are hard to reconcile. For this reason it is crucial to pose the question whether it is possible in the practice of education to develop a healthy balance between, to all intents and purposes, widely separated provinces of the Hungarian literary tradition; whether it is possible to coalesce the layers of tradition into a single canon and a unified historical narrative, or whether the thing we need is rather a dialogue of canons and an ongoing quest for points of convergence. It is a combination of historical and in-depth textual analysis that is required if the specific ontology of

literary works is to be transmitted and aesthetic delight provided. Only the teaching of literature can promote the awareness that modern Hungarian national identity was formed in a social environment laden with tensions, and the impacts were processed by the intellectual system of Hungarian literature. One aim of teaching Hungarian literature is to make every student aware that his or her own personal fate and individual career is not independent of the fate and evolution of the nation as a whole, and that the nurturing of national traditions is pivotal not only for the community, but also for the development of one's personal identity.

Interview with Nóra Korompayné Sebestyén

■ The teachers of Hungarian literature are experiencing difficulties arising from the public education system, but at the same time the specific methodological problems of the subject are also significant. Nóra Korompayné Sebestyén summarises her experiences as a teacher of Hungarian language and literature applying, among other things, drama pedagogy at the Deák Square Lutheran Secondary School, talking about the options that a church background offers in the selection of textbooks and the definition of focal points in curriculum development, and discussing special, extra-curricular teaching methods that can be applied to awaken students' interest in reading and literature.

Péter Zirkuli

The Teaching of Literature

The French Way of Teaching Literature – An Overview

■ In France the teaching of literature has one main goal: to teach students the art of reading, without bypassing, however, the classics of French literature. Literary analysis and interpretation of complex literary issues are based on active textual exposition. The long term goal of teaching literature is to ensure that the students as would-be grown-ups should understand precisely what is being said, and respond to that rather than to their own conjectures. When presenting a literary period, some French literature textbooks provide an outlook on world literature, others don't, for teaching English, German, Spanish or Italian includes the study of literary works written in the respective foreign language.

Ernő Sára

The Language of Symbols

■ The author outlines four decades of logo design through his own works. Applied art is on a par with autonomous art

since it is not the genres but the works themselves that are capable of rising to the rank of art. In possession of the knowledge learned from his masters and gained through practice, the designer produces unique works of art reflecting the inspiration drawn from the cultural heritage – the moral value of the latter being just as important as the individual qualities of the works. The language of symbols is a diverse, well-nigh all-encompassing concept, for the way we make our choices is no less symbolic than all the various facets of our decisions and actions concerning the future.

István Dárday

Hungarian Documentary Films Before the Transition

■ A closer look at documentaries in recent decades reveals a succession of periods at odds with one another in terms of prevalent conditions, funding, the positioning of the genre, and the distribution of finished works. Socialist cultural policies – a distorted structure of the public sphere forced upon society – did its best to suppress the true potentials of the genre. Instead of liberating culture, the last twenty-five years of transition from socialism to a kind of social-capitalism have brought a despotism of money contributing little to the artistic development expected to result from freedom. The biggest loss following the closing down of the studios was suffered by documentary and educational movies. The introduction of the trustee system led to the loss of even those modest achievements that documentary filmmakers had gained in earlier eras. Based on contemporary documents, the second thematic unit of the paper reconstructs the path of compromise between the intelligentsia and the communist policy makers. A unique feature of this process was the Budapest School, possibly the most regulated, almost contractual agreement between policy makers and filmmakers, with significant benefits for both parties.

István Pál Szathmáry in Conversation with Géza M. Tóth **Any One of Them May Turn Out a Brilliant Artist**

■ For decades, Géza M. Tóth has been passing on his knowledge and experience as director and teacher to students at various art courses. Since 2014 he has also been serving as rector of the University of Theatre and Film Arts. Talking about arts education in that institution, he highlights the importance of up to date technical skills which are crucial for the future of filmmaking, as well as the importance of the precise definition of the educational goals and professional expectations of arts education, equally useful for students whether they become reliable professionals or seminal artists.

R. Kornélia Kiss

The Eleventh Hour for Kodály's Country **Four Internationally Recognised Experts Agree that** **Music Education in Hungary Can Still Be Saved But** **Action Must Be Taken Right Away**

■ Although foreigners still think of Hungary as the country of music, experts believe that over the past five decades we have come to the brink of losing this title. There are only a few schools left where music education, as envisioned by Kodály, is still pursued at a high level. While the results clearly justify their efforts, this alone cannot bring about systemic change in Hungarian education. One hour of music per week is far from being sufficient, and music school principals often feel the education system hinders rather than helps them in their work. At the same time there is no shortage of ideas in the profession; from the inclusion of disadvantaged people to quality training of educators and a nationwide network of choir schools, people in the field keep dreaming, wishing that decision makers urgently realise the importance of music education. For we need to act quickly: to all appearances, it is the eleventh hour for Kodály's country. The four participants of the discussion on music education are all members of the Hungarian Academy of Arts: *Ferenc Sapszon*, Founder and Artistic Director of the Hungarian Zoltán Kodály Choir School; *Mihály Sipos*, founding member of Muzsikás Ensemble; *Dénes Szabó*, founding director of the Nyíregyháza Cantemus Children's Choir and teacher of the Nyíregyháza Zoltán Kodály Primary School, and *Gergely Bogányi*, pianist, music school director.

Gabriella Lőcsei

Discussions about the Healing Power of Music **"Being Lame Is Over"**

■ Music therapy – a treatment applied in Hungary increasingly often and ever more effectively – uses music as a targeted and differentiated tool in the fields of disease prevention, personal development and health restoration. Both expert contributors are instructors at the music therapy course of Eötvös Loránd University: *Irén Lovász*, PhD, singer, ethnomusicologist, associate professor at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, and *Ildikó Konta*, PhD, music therapist, clinical psychologist, founding president of the Hungarian Association for Music Therapy.

Peter Hübner

How Much Architecture Do We Need?

■ Houses are not purely rational or technical structures; they are also emotionally charged, representing personal

fulfillment; they are a prerequisite of mental health and of the sense of security as well. Modern architecture has moved away from the real needs of users and often follows merely aesthetic criteria that are erroneously said to be economical or ecological. House and city need to be attractive and democratic. They should rather be fragmented and diverse than reasonable, clear, and dominant. Homo ludens needs adventure more than law and order.

Péter Cseke

“...if we want audience in our theatres thirty-forty years from now...”

Inaugural Lecture

■ Children’s and youth theatre is an important art form that nurtures the national language, fosters the emotional, ethical, spiritual, and aesthetic development of children, sets examples to follow, provides art education, and forms would-be theatre-goers. The author outlines the legal, financial, organisational and artistic foundations for the creation of an ideal theatre for children. The long term goal is to preserve the existing diversity of drama workshops and theatrical performances; in other words, to ensure that adult theaters stage performances for the children of their audience (family theatre) and for school age kids (children’s performances). Also, it is important to build a spiritual centre for children, a large, professional children’s theatre with substantial government support and excellent artists, staging high-quality drama and musical performances. Serving several generations, this art and information centre to be called *Children’s Empire* would not only introduce children to theatre and related arts, but at the same time it would convey cultural heritage, and through art help viewers to understand the world as well. A major concern of theatre – and especially of youth theatre – is to provide a diversity of performances which instruct, educate, and entertain viewers.

Csaba Csuday

Imre Kertész, 85: The Spectre of Lot in *The Ultimate Inn*

■ The article was written in response to two facts: the publication of Imre Kertész’ latest novel, *The Ultimate Inn*, and the 85th anniversary of the birth of the Nobel Prize-winning author. With reference to the opening lines of the novel, two questions are in the centre of the article: the precariousness of “self”, the “ghost character” of the subject of writer / narrator, and, by extension, Imre Kertész’ contradictory relationship to his Jewish and Hungarian identities. In search of the roots of the problem of “self,” the article highlights the difficult relationship between the writer and his divorced parents, the tragic sense of existence resulting

from surviving the death camps, and the distorting effect of the totalitarian system on personality. These circumstances provided a threefold reason for Imre Kertész to feel “fateless.” This extreme absence of a sense of existence and identity could only relatively be balanced by the fabrication of a fictional “self.” In the diary entries and drafts for *The Ultimate Inn* (amply quoted in the paper) this dark vision of the world is expanded and universalised, but the writer’s brutal honesty, his stance for humanity, and his struggle for the purity of expression while defying disease make his work cathartic. The paper is concluded with the writer’s personal memories of meeting Imre Kertész.

Balázs Nyilasy

The Myth of Language – Interpreting Literature in the 20th Century and Later

Language Alone, The Critical Fetish of Modernity by Geoffrey Galt Harpham

■ Since the mid-20th century the paradigm promoting the exceptional position of language has been a major factor in cultural theory, one that seemed to be a guarantee of modernity and academic credibility. Geoffrey Harpham, however, is definitely committed to a critical attitude towards the idea of “language alone,” rejecting the outlook which considers language as a kind of abstract entity capable of being purified of context. In his view, language as a solid, tangible object as well as a linguistics based on this approach is a mere myth, for language acting on its own intentions is a non-entity. As most Hungarian research centres in the humanities have been based on the principle of language viewed as an abstract power fetish, Harpham’s book might seem shocking to Hungarian scholars and critics alike: what seems to be at stake is the credibility of highly respected theorists and notions. Similarly to Harpham’s diagnosis, cognitive linguist Sándor Szilágyi N. calls for abstract notions to be laid bare, and for an extensive review of consensual systems of agreements and premises, pointing out the need for a dialogue regarding legitimate methods in the field of the humanities including literary criticism.

Reports on the 14th Venice Architecture Biennale of 2014

■ In odd years, the Venice Biennale houses fine arts; in even years, architecture. The report written by István Ferencz also includes the award-winning curatorial concept of the 2014 Hungarian exhibition. “Fundamentals,” the catchphrase of the 2014 exhibition, could freely be interpreted as meaning “the basis of architecture.” Imre Pákoz-

di's report also covers the Hungarian interpretation of the motto as meaning, on the one hand, the fundamental national / folk lore principles that are decisive for Hungarian architecture, and, on the other hand, the community experience of construction. Thanks to the excellent images and the nice layout, these two themes were closely linked and convincingly presented by the Hungarian exhibition.

Orsolya Tary

Thinking about Education in the Age of Reform

A Review of A reformkor pedagógiai monográfiái by Ferenc Koós

■ The monograph presented is proof that concepts and terms in today's pedagogical thinking did not originate in the 20th century: most of them can already be found as academic guidelines or references in monographs on education written in the Age of Reform. Thinking about education in the Hungarian Age of Reform was open-minded and definitely practical; teaching, whether in the home or in a school environment, was mostly based on unified principles. The reason for this can be found not only in a thorough knowledge of international literature and in its adaptation to domestic language and social conditions, but also in the mutual openness of Christian denominations. Theoretical thinking on education in the Age of Reform remains competitive with regard to contemporary education policy in view of its setting multiple objectives, keeping in mind both individual and community interests. The assessment of teachers' competence and position remains contradictory: in spite of high expectations, the teaching career was not considered to be a sufficiently appreciated, financially rewarding occupation. Similarities between the educational principles, ideals, and structures of the Age of Reform and those of the present indicate that the spectacular development of our age is mostly restricted to technology, while progress remains rather modest in the human sciences.

Szerzők / Authors

Alexa Károly (1945)

József Attila-díjas irodalom- és művelődéstörténész, kritikus, egyetemi oktató. Szerkesztője volt a *Kortársnak*, a *Mozgó Világnak*, a *Magyar Hírlapnak*, a *Heti Magyarország*-nak és az *Új Magyarországnak*, vezérigazgatója a Magyar Távirati Irodának és szerkesztőség-vezetője a Magyar Televízióknak. Kilenc könyve jelent meg.

Arató László (1955)

az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Gimnázium és Gyakorló Általános Iskola vezetőtanára, tankönyvszerző, a Magyar-tanárok Egyesületének elnöke. A magyar-tanítás elméletével és gyakorlatával foglalkozik. Arany Katedra és Magyar Köztársasági Arany Érdemkereszt kitüntetésben részesült.

Barabás Márton DLA 1952)

Munkácsy Mihály-díjas festő- és szobrászművész, főiskolai docens, a Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola (BKF AML) oktatója. Számos magyar és külföldi kiállítás mutatta be munkáit, köztéri alkotásai is elismertek, és rangos magyar, német, lengyel közgyűjtemények őrzik festményeit, installációit. A Magyar Művészeti Akadémia levelező tagja.

Bogányi Gergely (1974)

Kossuth-, Liszt Ferenc-díjas, Junior Prima és Primadíjas zongoraművész, művésztanár, zeneiskola igazgató. Eddig hét lemezt jelentetett meg Mozart-versenyművekkel, Chopin és Liszt zongoraműveivel, Chopin és Rahmanyinov cselló-zongora szonátaival és Liszt teljes hegedű-zongora repertoárjával. A Bogányi-zongora megalkotója. A Magyar Művészeti Akadémia Tagja.

Cárneci, Magda PhD (1955)

román költő, esszéíró, művészettörténész, kritikus, egyetemi tanár. Számos nemzetközi kulturális díj kitüntetettje. Több mint ötven kötet szerzője, társszerzője. 2007 és 2010 között a párizsi Román Kulturális Intézet Igazgatója, a Román Pen Club elnöke és az Európai Kulturális Parlament tagja.

Cseke Péter DLA (1953)

Jászai Mari-díjas színművész, rendező, a Kecskeméti Katona József Színház igazgatója. Fő kutatási területe a gyermek- és ifjúsági színház. Klebelsberg Kunó-, Vámos

László- és Nádasdy Kálmán-díjjal tüntették ki. A Keresztény Kulturális Akadémia és a Magyar Művészeti Akadémia levelező tagja.

Csuday Csaba PhD (1944)

irodalomtörténész, író-műfordító, kritikus, esszéista, szerkesztő, diplomata, egyetemi docens. A spanyol és spanyol-amerikai irodalom kutatója, közvetítője. 2004-ben a spanyol Polgári Érdemrend komturi fokozata, 2014-ben a Magyar Érdemrend tisztikeresztje kitüntetésben részesült. A *Magyar Művészet* olvasószerkesztője.

Dárday István (1940)

Balázs Béla- és Kossuth-díjas filmrendező, forgatókönyvíró. 1981-ben a MAFILM Társulás Stúdiójának alapítója, 1993-tól a Mozgóképek Innovációs Társulás vezetője. A Magyar Művészeti Akadémia Film- és Fotóművészeti Tagozatának vezetője.

Farkas Ádám DLA (1944)

Munkácsy- és Primadíjas Érdemes művész, szobrászművész, a Magyar Képzőművészeti Egyetem professor emeritusa. Fő kutatási területe a szobrászat és az építészet térképzésének konvergenciái és a kortárs emlékmű állítás kihívásai. A Magyar Művészeti Akadémia Oktatási, Képzési és Kutatási Bizottságának Elnöke.

Fekete György (1932)

Kossuth-, Prima és Munkácsy Mihály-díjas belsőépítész, szakíró, szerkesztő, professor emeritus. Művészi alkotópályája a belsőépítészet szinte minden területét átfogja. Alapító főszerkesztője a *Magyar Iparművészet* című folyóiratnak. 2011-től a Magyar Művészeti Akadémia elnöke.

Ferencz István DLA (1944)

Ybl-, Prémium- és Kossuth-díjas építész, tervezőművész, művészeti író, habilitált egyetemi tanár, professor emeritus. 2013-ban a Magyar Érdemrend középkeresztje kitüntetésben részesült. A Magyar Művészeti Akadémia Építőművészeti Tagozatának vezetője.

Hübner, Peter (1939)

építész, a stuttgarti egyetem professzora. A német oktatási építészet, az „építve tanítás” módszerének meghatározó

alakja, számos ifúsági közösségi épület, köztük a Waldorf- és felekezeti iskolák tervezője. Az építés, mint társadalmi folyamat témában több tanulmánya jelent meg.

Jankovics Marcell DLA (1941)

Balázs Béla- és Kossuth-díjas Érdemes művész filmrendező, illusztrátor, művelődéstörténész, író, oktató. 2007-ben Prima Primissima díjban részesült, 2013-ban megkapta a Magyar Érdemrend középkeresztjét a csillaggal, 2014-ben a Nemzet Művésze kitüntetést. A Magyar Művészeti Akadémia alelnöke.

R. Kiss Kornélia (1986)

jogász, újságíró. 2011 óta a *Magyar Nemzet* kulturális rovatának munkatársa, elsősorban irodalommal és könyvkiadással kapcsolatos témákkal foglalkozik.

Kodolányi Gyula (1942)

József Attila-díjas költő, esszéíró műfordító, irodalomtörténész, újságíró, egyetemi oktató, külpolitikus. Számos líra- és esszékötet szerzője. 2012-ben Magyar Érdemrend középkeresztje a csillaggal kitüntetésben részesült. A Magyar Művészeti Akadémia tagja.

Konta Ildikó dr.

1970-ben végzett az ELTE pszichológus szakán, klinikai szakpszichológus, kiképző pszichoanalitikus csoportterapeuta, szaktanácsadó. A Magyar Zeneterápiás Egyesület alapító elnöke és kiképző zeneterapeuta.

Korompayné Sebestyén Nóra PhD

30 éve tanít magyar–francia szakos bölcsésztanárként, tantárgy- és drámapedagógusként. Tudományos fokoatát Áprily Lajos impresszionizmusáról írt disszertációjával szerezte. 2013-ban az Evangélikus Egyháztól Az Év Tanára kitüntetésben részesült.

Kucsera Tamás Gergely PhD (1976)

filozófia szakos bölcsész és tanár, szociológus, közgazdász (MBA), nemzetközi szakértő, a Károli Gáspár Református Egyetem adjunktusa, a Pécsi Tudományegyetem címzetes egyetemi docense, a *Valóság* szerkesztője, a *Magyar Művészet* társfőszerkesztője. A Magyar Művészeti Akadémia (MMA) főtárgyára; 2014-ben az MMA Kovács Flórián Emlékérme elismerésében részesült.

Kulin Ferenc PhD (1943)

irodalomtörténész, József Attila-díjas kritikus, szerkesztő, író, politikus, címzetes egyetemi docens. 2013-ban a Ma-

gyar Érdemrend középkeresztje kitüntetésben részesült. Fő kutatási területe: Kölcsey Ferenc életműve és a reformkor esztétikája. A *Magyar Művészet* főszerkesztője.

Lovász Irén PhD (1961)

Bartók Béla-díjas népdalénekes, néprajzkutató, a néprajztudomány kandidátusa, egyetemi docens. Eddig tizenhárom lemeze jelent meg. A Népművészet Ifjú Mestere, a Német Zenekritikusok Díja, Az Év Legjobb Énekesnője és a Magyar Művészetért Díj kitüntetettje.

Lőcsei Gabriella (1945)

magyar–latin szakos középiskolai tanár, Táncsics Mihály- és Prima Primissimadíjas újságíró, kritikus, tévékritikus. 1973 és 2014 között a *Magyar Nemzet* munkatársa.

M. Tóth Géza PhD, DLA (1970)

Balázs Béla-díjas animációs rendező, producer, habilitált egyetemi tanár, a Színház- és Filmművészeti Egyetem rektora. Fő kutatási területe az animációs film története, médiapedagógia, összművészeti műfajok. Több mint száz hazai és nemzetközi fesztivál díjazottja, köztük az Amerikai Filmakadémia jelöltje 2007-ben a Legjobb Animációs Rövidfilm kategóriában.

Nyilasy Balázs PhD (1950)

irodalomtörténész, kritikus, az irodalomtudomány kandidátusa, habilitált egyetemi docens. Kutatási területe: a XIX. századi magyar irodalom, Arany János és Jókai Mór életműve, valamint a modern magyar románc.

Pákozdi Imre (1950)

villamosmérnök, a Graphisoft volt elnökhelyettese. Hat éven át kisvállalkozás-menedzsmentet tanított a Corvinus Egyetemen. Ma nemzetközi üzletkötést oktat az AIT kurzusain. Több cikk szerzője az epiteszforum.hu építészeti honlapon.

Ifj. Sapszon Ferenc (1952)

Liszt-, Kodály Zoltán- és Magyar Kulturális Örökség-díjas karnagy, zeneszerző, a Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola alapítója és művészeti vezetője. A Gregorián Társaság alelnöke, a Magyar Kodály Társaság elnökségének tagja. 2012-ben a Magyar Köztársasági Érdemrend lovagkeresztje kitüntetésben részesült. A Magyar Művészeti Akadémia tagja.

Sára Ernő (1947)

Ferenczy Noémi-díjas tervezőgrafikus, grafikusművész. 1993 és 2008 között a Magyar Tervezőgrafikusok Egyesületének elnöke. Munkásságát több egyéni és csoportos

kiállítás mutatta be, és számos kitüntetéssel ismerték el. A Magyar Művészeti Akadémia levelező tagja.

Sipos Mihály (1948)

Liszt- és Kossuth-díjas népzeneész, a Muzsikás együttes alapítója és primása. A Népművészet Ifjú Mestere, Magyar Örökség és Prima Primiissima díjban részesült. A Magyar Művészeti Akadémia tagja.

Szabó Dénes (1947)

Liszt-, Bartók–Pásztory- és Kossuth-díjas zenepedagógus, karnagy, egyetemi oktató, a Nyíregyházi Cantemus Gyermekkar alapító igazgatója. Magyar Örökség, és Prima díjas. 2014-ben A Nemzet Művésze elismerésben részesült. A Magyar Művészeti Akadémia tagja.

Szathmáry István Pál (1978)

újságíró, illusztrátor, grafikus. A *Magyar Nemzet* és az mmo.hu hírportál kulturális rovatának újságírója. Az ELTE BTK Doktori Iskolája Filozófiatudományi Műhelyének abszolvált doktorandusza esztétikából.

Tary Orsolya (1989)

a Károli Egyetemen szerzett irodalom és kultúratudomány szakos bölcsész oklevelet. Kutatási területe a XX. század első felének irodalma, főképp Cholnoky Viktor életműve.

Zirkuli Péter PhD (1948)

író, újságíró, szerkesztő, egyetemi oktató. Több francia és magyar egyetem és kutatóintézet munkatársa volt. Jelenleg a párizsi l'Harmattan kiadó sorozat- szerkesztője, és az ELTE Eötvös Collegium Humán Tudományok Központjának vezetője.

Alexa, Károly (1945),

literary and cultural historian, recipient of the Attila József Award; critic, university professor. He was editor of the journals *Kortárs* and *Mozgó Világ*, the weeklies *Heti Magyarország* and *Új Magyarország*, CEO of the Hungarian News Agency and newsroom leader of Hungarian Television. Author of nine published books.

Arató, László (1955),

senior teacher at ELTE Radnóti Miklós Grammar and Elementary School, textbook author, chairman of the Association of Teachers of Hungarian Language and Literature. His main interests include the theory and practice of teaching Hungarian. Recipient of the Arany Katedra

award; decorated with the Golden Cross of the Order of Merit of the Hungarian Republic.

Barabás, Márton (1952),

painter and sculptor, recipient of the Mihály Munkácsy Award, professor at the Budapest College of Communication and Business. His works have been shown at numerous exhibitions in Hungary and abroad; also recognised for his public sculpture. His paintings and installations are in prestigious Hungarian, German, Polish public collections. Corresponding member of the Hungarian Academy of Arts.

Bogányi, Gergely (1974),

recipient of the Franz Liszt, Junior Prima, and Prima Awards and of the Kossuth Prize, pianist, teacher, music school director. He has so far released seven albums playing Mozart concertos, piano works by Chopin and Liszt, cello and piano sonatas by Chopin and Rachmaninov, and also Liszt's complete works for violin and piano. Creator of the Bogányi piano; member of the Hungarian Academy of Arts.

Cârnci, Magda, PhD (1955),

Romanian poet, essayist, art historian, critic, university professor. Recipient of numerous international cultural prizes, she has published / co-authored over fifty volumes. She was the director of the Romanian Cultural Institute in Paris (2007–2010). President of PEN Club Romania, she is also a member of the European Cultural Parliament.

Cseke, Péter, DLA (1953),

Mari Jászai Award-winning actor, director, manager of Katona József Theatre in Kecskemét. His main research areas include children's and youth theater. Recipient of the Kunó Klebelsberg, László Vámos and Kálmán Nádasdy award. Corresponding member of the Christian Cultural Academy and the Hungarian Academy of Arts.

Csuday, Csaba, PhD (1944),

literary historian, writer, translator, critic, essayist, editor, diplomat, associate professor. His main research interests include Spanish and Latin American literature. Knight Commander of the Spanish Order of Civil Merit (2004); decorated with the Officer's Cross of the Order of Merit of the Hungarian Republic (2014). Copy editor of *Magyar Művészet*.

Dárdai, István (1940),

recipient of the Béla Balázs Award and of the Kossuth Prize, film director, scenarist. In 1981 he founded MAFILM

Association Studio; since 1993, head of Motion Picture Innovation Association. Chair of MMA Section of Film Arts and Photography.

Farkas, Ádám, DLA (1944),

Meritorious sculptor, recipient of the Munkácsy and Prima Awards, professor emeritus of the Hungarian University of Fine Arts. His main research interests include the convergences of space in sculpture and architecture as well as the challenges of present-day monumental art. Chairman of the Education, Training and Research Committee of the Hungarian Academy of Arts.

Fekete, György (1932),

Kossuth, Prima and Munkácsy Award-winning interior designer, writer, editor, professor emeritus. His career spans virtually all areas of interior design. Founding editor in chief of the journal *Magyar Iparművészet*. Since 2011 President of the Hungarian Academy of Arts.

Ferencz, István, DLA (1944),

architect, recipient of the Ybl and Prima Awards and of the Kossuth Prize, designer, art writer, habilitated university professor, professor emeritus. Decorated with the Middle Cross of the Hungarian Order of Merit in 2012. Chair of the Section of Architecture, Hungarian Academy of Arts.

Hübner, Peter (1939),

architect, professor at the University of Stuttgart. A dominant figure of the German school of architecture as a "participative process," he has designed numerous youth community buildings including Waldorf and denominational schools. He has published several studies on the topic of building as a social process.

Jankovics, Marcell, DLA (1941),

Meritorious Film Director, recipient of the Béla Balázs Award and of the Kossuth Prize, illustrator, cultural historian, writer, and teacher. Recipient of the Prima Primissima Award (2007) and of the Hungarian Order of Merit Cross with Star (2013). In 2014 he was nominated Artist of the Nation. Vice President of the Hungarian Academy of Arts.

R. Kiss, Kornélia (1986),

lawyer, journalist. On the cultural section of *Magyar Nemzet* since 2011, she deals primarily with topics related to literature and book publishing.

Kodolányi, Gyula (1942),

recipient of the Attila József Award, poet, essayist, translator, literary historian, journalist, university professor, politician; author of numerous volumes of poems and essays. In 2014, decorated with the Hungarian Order of Merit Cross with star. Member of the Hungarian Academy of Arts.

Konta, Ildikó, PhD,

graduated from the Department of Psychology at ELTE in 1970, clinical psychologist, psychoanalyst trainer group therapist, consultant. Founding president and music therapy coach of the Hungarian Association for Music Therapy.

Korompayné Sebestyén, Nóra, PhD,

has been teaching Hungarian and French languages and literatures for thirty years as curriculum and drama educator. She wrote about impressionism in Lajos Áprily's poetry for her doctoral dissertation. Lutheran Teacher of the Year in 2013.

Kucsera, Tamás Gergely, PhD (1976),

teacher, sociologist, economist (MBA) with a postgraduate degree in philosophy, international specialist, assistant professor at Károli Gáspár Reformed University, honorary associate professor at the University of Pécs. Editor of *Valóság*, Co-Editor-in-Chief of *Magyar Művészet*. Secretary General of the Hungarian Academy of Arts (MMA). In 2014, recipient of the MMA Flórián Kovács Medal.

Kulin, Ferenc, PhD (1943),

literary historian, critic, recipient of the Attila József Award; editor, writer, politician, honorary professor. Decorated with the Middle Cross of the Hungarian Order of Merit in 2013. His main research interests include Ferenc Kölcsey's oeuvre and the cultural history of the Reform Age. He is Editor-in-Chief of *Magyar Művészet*.

Lovász, Irén, PhD (1961),

recipient of the Béla Bartók Award, folk singer, ethnographer, associate professor. Has released thirteen albums so far. Her accolades include Young Master of Folk Art, German Record Critics' Award, Best Female Vocalist of the Year and For Hungarian Art Prize.

Lőcsei, Gabriella (1945),

secondary school teacher of Hungarian and Latin, journalist, critic, TV critic, recipient of the Mihály Táncsics and

Prima Primissima Awards. On the staff of *Magyar Nemzet* from 1973 to 2014.

M. Tóth, Géza, PhD, DLA (1970),

recipient of the Béla Balázs Award, director of animated films, producer, university professor, rector of the University of Theatre and Film Arts in Budapest. His main research interests include the history of animated films, media education, and Gesamtkunstwerk. Recipient of awards at more than a hundred national and international festivals; nominee of the American Film Academy for Best Animated Short Film in 2007.

Nyilasy, Balázs, PhD (1950),

literary historian, critic, university professor. His research interests include 19th-century Hungarian literature, the oeuvres of János Arany and Mór Jókai, and modern Hungarian romance.

Pákozdi, Imre (1950),

electrical engineer, former vice president of Graphisoft. For six years he taught small business management at Corvinus University. At present, he teaches international business courses at AIT. Author of several articles at the architecture site epiteszforum.hu.

Sapszon, Ferenc, Jr. (1952),

recipient of Franz Liszt, Zoltán Kodály and Hungarian Cultural Heritage Awards, conductor, composer, founder and artistic director of the Hungarian Zoltán Kodály Choir School. Vice president of the Gregorian Association, he is on the board of the Hungarian Kodály Society. In 2012, he was decorated with the Knight's Cross of the Order of Merit of the Republic of Hungary. Member of the Hungarian Academy of Arts.

Sára, Ernő (1947),

recipient of the Noémi Ferenczy Award, graphic designer, graphic artist. From 1993 to 2008, President of the Hungarian Association of Graphic Designers. His works have been shown at numerous solo and group exhibits where he has won various awards. Corresponding member of the Hungarian Academy of Arts.

Sipos, Mihály (1948),

Liszt and Kossuth Prize-winning folk musician, co-founder and violinist of Muzsikás Ensemble. His accolades include Young Master of Folk Art, Hungarian Heritage and

Prima Primissima Prizes. Member of the Hungarian Academy of Arts.

Szabó, Dénes (1947),

Liszt, Bartók-Pásztory and Kossuth Prize-winning music teacher, conductor, university professor, founding director of the Nyíregyháza Cantemus Children's Choir. Recipient of the Hungarian Heritage and Prima Awards. In 2014 he was nominated Artist of the Nation. Member of the Hungarian Academy of Arts.

Szathmáry, István Pál (1978),

journalist, illustrator, graphic artist. On the staff of *Magyar Nemzet* and mno.hu news site. He is currently working on his PhD in aesthetics at the Philosophy Workshop of ELTE University Graduate School.

Tary, Orsolya (1989),

acquired an MA degree in literature and cultural studies at Károli Gáspár University. Her main research interests include early 20th century literature, especially the oeuvre of Viktor Cholnoky.

Zirkuli, Péter, PhD (1948),

writer, journalist, editor, university professor. He worked at several French and Hungarian universities and research institutes. Currently, he is series editor of L'Harmattan Publishers, Paris, and leader of the Centre for Human Studies at Collegium Eötvös.

A Magyar Művészet III. évfolyam 1. szám képeihez

A fotókat készítették:

Címlap: Magyar Képzőművészeti
Egyetem Könyvtára
Fotó: Szabó Zoltán, Cultiris

5–7. oldal: Haris László
8. oldal: Kóczán Gábor
18. oldal: Eplényi Anna
20–27. oldal: Farkas Ádám
28. oldal: Farkas Ádám
37. oldal: Czika László, MTI
39–47. oldal: Dénes György
50. oldal: Nándorfi Máté, MTI
63. oldal: Máthé Zoltán, MTI
73. oldal: Máthé Zoltán, MTI
75. oldal: Ráfael Csaba, MTI
76. oldal: Czeglédi Zsolt, MTI
77. oldal: Németh György, MTI
78. oldal: Féner Tamás, MTI
80. oldal: Mohai Balázs, Zeneakadémia
90. oldal: Izsák Előd
92–93. oldal: Simon Ádám
94. oldal: fr.wikipedia.org (LPLT)
97. oldal: commons.wikimedia.org
(Poulpy)
99. oldal: Riesz Abigél
106. oldal: Pap Ferenc, Magyar
Filmtörténeti gyűjtemény
109. oldal: Friedmann Endre, MTI
111. oldal: Deák Barbara
113. oldal: Simon Ferenc
114. oldal: Deák Barbara
115. oldal: Deák Barbara
116. oldal: Deák Barbara
118–123. oldal: Béres Attila
124. oldal: Czika László, MTI
125–127. oldal: Dénes György
129–130. oldal: Hübner-Forster-
Hübner-Remes Freie Architekten, Plus+
Bauplanung GmbH
133. oldal: Vajda János, MTI
141. oldal: Szigetváry Zsolt, MTI
149. oldal: Mohai Balázs
159. oldal: Szimcsuk Franciska
160. oldal: Telek Balázs
161. oldal: Benedek Tímea, Márton
László Attila, Telek Balázs, Urogi Ildikó

Az elválasztó oldalak képei:

8. oldal: Az első osztályosok szalmaköre,
foglalkozás a piliszszenlászói Kékvölgy
Waldorf Iskolában
18. oldal: Alkotó-foglalkozás, Gyermek-
és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely,
Budapest
28. oldal: Diplomavédés, Magyar Képző-
művészeti Egyetem, 2010
37. oldal: Rajzóra a szombathelyi Művészeti
Szakközépiskolában
50. oldal: Egyetemi Könyvtár, Budapest
63. oldal: Magyar Táncművészeti Főiskola,
Budapest, 2012
73. oldal: Országos Széchenyi Könyvtár,
Budapest
80. oldal: Kodály Zoltán Magyar Kórus-
iskola gyermekkara, Zeneakadémia,
2014
90. oldal: Wall Project – Sziget Fesztivál,
2014
99. oldal: BME Szerves Építészet Tábor,
Sárospatak, 2007
111. oldal: A brémai muzsikások. A III. éves
színművészosztály zenés előadása,
rendező: Kocsis Gergely
116. oldal: Nibelungbeszéd. A IV. éves
színművészosztály előadása, rendező:
Rába Roland, 2014
124. oldal: Művészeti Szakközépiskola,
Szombathely
133. oldal: Hello Wood Alkotótábor,
Dédestapolcsány, 2012
141. oldal: XXXI. Országos Táncszínház-
gálaestje Művészetek Palotája,
Budapest, 2012
149. oldal: Musica Nostra Nőiakar,
Zeneakadémia, 2012
159. oldal: A Velencei Biennále magyar
kiállításának építőcsapata: Jäger Zsolt,
Molnár Zsolt, Szimcsuk Franciska,
Benedek Tímea, Czaka Zoltán
és Tóth Bertalan István, 2014
159. oldal: Magyar Táncművészeti Főiskola,
Budapest, 2012

Helyreigazítás

Sajnálatos módon a Magyar Művészet 2014/3-4-es számának 236. oldalán található illusztrációs lista egy része hibás oldalszámokkal jelent meg. A szerkesztőség az érintettek szíves elnézését kéri!

A lista helyesen:

10. oldal: Magyarországi tájkép, fotó: Horváth S. Gábor, Cultiris, 19. oldal: Sümegi vár, fotó: Rigó Tibor, Cultiris, 36. oldal: Egri szőlőültetvény, fotó: Rigó Tibor, Cultiris, 49. oldal: Balaton, fotó: Szikszay Ágnes, Cultiris, 52. oldal: Mojszejev táncegyüttes, London, 2002, Cultiris, 62. oldal: Tihany, fotó: Vörös Szilárd, Cultiris, 70. oldal: Somló-hegy, fotó: Nagy Gábor, Cultiris, 80. oldal: Boldogkőváralja, fotó: Rigó Tibor, Cultiris, 90. oldal: Velencei-tó, fotó: Rigó Tibor, Cultiris, 97. oldal: Tési szántóföld, fotó: Jekkel Csaba, Cultiris, 100. oldal: jobb commons.wikimedia.org, Pierce C.C., 101. oldal: bal commons.wikimedia.org, Quinet, 101. oldal: jobb commons.wikimedia.org, Pedro Szekely, 118. oldal: Csókakő, fotó: Rigó Tibor, Cultiris, 129. oldal: Jakab-hegy, fotó: Bagosi Zoltán, Cultiris, 139. oldal: Hortobágy, fotó: Rigó Tibor, Cultiris, 157. oldal: Hortobágyi Nemzeti Park, fotó: Wild Wonders of Europe/Radisics, Cultiris, 163. oldal: fotó: Dénes György, 166. oldal: Balaton-felvidék, fotó: Szabó Zoltán, Cultiris, 167–173. oldal: fotó: Bujnovszky Tamás, 177–178. oldal: commons.wikimedia.org, 181. oldal: Magyar Nemzeti Digitális Archívum és Filmintézet, 185. oldal: Apponyi Hungarica, Országos Széchenyi Könyvtár, 187. oldal: Szépművészeti Múzeum, Magyar Nemzeti Galéria, 188. oldal: Budapest Galéria, 189. oldal: 1514, Magyar Képzőművészeti Alap Kiadó Vállalata, 190–191. oldal: Juhász Ferenc: A tékozló ország, Kosuth Kiadó, 2013, illusztráció, 192. oldal: Szervátiusz Alapítvány, fotó: Legeza László, 193. oldal: Somogyi Győző, fotó: Somogyi Márk, 196–197. oldal: Operaház archívum (Magyar Állami Operaház), fotó: Mezey Béla, 198–199. oldal: Operaház emlékgyűjtemény, Magyar Állami Operaház, 184/194/200/211. oldal: 1514, Magyar Képzőművészeti Alap Kiadó Vállalata, 1963, 202–203. oldal: fotó: Inkey Alice, 204–206. oldal: Magyar Filmtörténeti Fotógyűjtemény Archívuma, Országos Széchenyi Könyvtár, 219. oldal: Siroki vár, fotó: Rigó Tibor, Cultiris

Lapunk tavalyi 3–4. számában közöltük Tóth Klára Beszéljünk magyarul című írását a magyar dokumentumfilm aktuális kérdéseiről. A tanulmányból, amely széljegyzetnek tekinthető Székfi András egyik előadásához, sajnálatos módon kimaradt a hivatkozott szöveg címe, elérhetősége, amelyet a szerző kérésére itt közlünk: Székfi András: Paradigmák a magyar dokumentumfilmben 1935-től napjainkig. In: Paradigmák a művészetben. A Magyar Művészeti Akadémia konferenciafüzetek 7. 2014, 374. oldal. Ugyanez letölthető a következő címen: <http://www.mma.hu/konferenciafuzet>