

Könyv és Nevelés

XXIII. évfolyam
2021/4.

www.eken.opkm.hu



OKTATÁSI
HIVATAL



A 36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia (OTDK)
2023 tavaszán kerül sorra, a 13. Pedagógiai,
Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekciót
a Pécsi Tudományegyetemen rendezik.



A rendezvény könyvtártudományban elért eredményeiről N. Mandl Erika
*Az egyetemi hallgatói kutatások szerepe a szaktudományi tájékoztatás
megújításában* című tanulmányában olvasható átfogó elemzés (7–31. oldal).

Könyv és Nevelés

XXIII. évfolyam
2021/4.

Könyv és Nevelés

Az Oktatási Hivatal
Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum folyóirata

Szerkesztőbizottság:

Adamikné Jászó Anna, Dán Krisztina, Fischerné Dárdai Ágnes,
Golnhofer Erzsébet, Kelemen Elemér, Nádasi András

Főszerkesztő:

Csík Tibor

Alapító szerkesztő:

Jáki László

Olvasószerkesztő:

Gyimesné Szekeres Ágnes

Szerkesztő munkatársa:

Pallos Zsuzsanna

Layout tervek:

Salt Communications Kft.

Szerkesztőség:

Oktatási Hivatal
Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum
1089 Budapest, Könyves Kálmán krt. 40.
Telefon: (06) 1 323 5508
E-mail: ken@opkm.hu
Internet: www.eken.opkm.hu

Felelős kiadó:

az Oktatási Hivatal megbízott elnöke,
Brassói Sándor

Megjelenik évente négyszer

Egyes számok megvásárolhatók az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban

Terjedelem: 10,5 ív

ISSN 0454-3475

ISSN 0201-212X



OKTATÁSI
HIVATAL



Országos Pedagógiai Könyvtár
és Múzeum | Budapest

E SZÁMUNK SZERZŐI

BÁRDOS JÓZSEF PHD | *professor emeritus*, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös

FODOR JÁNOS PHD | *egyetemi adjunktus*, Eötvös Loránd Tudományegyetem Könyvtár- és Információtudományi Intézet, Budapest

KATONA ANDRÁS DR. UNIV. | *nyugalmazott főiskolai docens*, Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Történeti Intézet, Budapest

N. MANDL ERIKA PHD | *egyetemi docens*, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet, Kaposvár

TÖLGYESI JÓZSEF DR. UNIV. | *Kodolányi János Egyetem*, Székesfehérvár

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ PHD | *professor emeritus*, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest

TARTALOMJEGYZÉK

KÖNYVTÁR

- 7 | **Az egyetemi hallgatói kutatások szerepe a szaktudományi tájékoztatás megújításában /**
N. MANDL ERIKA
-

OLVASÁS

- 32 | **Molnár Ferenc, a színház megújítója /** BÁRDOS JÓZSEF
-

TANKÖNYV, TANESZKÖZ

- 47 | **Műveltség és digitális kompetenciák /** FODOR JÁNOS
-

NEVELÉSTUDOMÁNY, OKTATÁSÜGY

- 57 | **Az általános iskola 75 éve – a történelemtanítás felől szemlélve IV. Az általános iskola
ügye a Kádár-korszak utolsó két évtizedében. Történelemtanítás a puha diktatúrában
(1970–1980-as évek) /** KATONA ANDRÁS
- 88 | **A szociálpedagógia terminus / fogalom nyomában /** Trencsényi László
-

KITEKINTÉS

- 104 | **A „vándordiák” Mészáros István professzor emlékére (1927–2021) /** TÖLGYESI JÓZSEF
- 106 | **A Könyvtárostánárok Egyesületének közleménye: 2021-ben KTE emlékérmeket kaptak**

TABLE OF CONTENTS

LIBRARY

- 7 | **The role of student research in the renewal of information management in library science** / ERIKA N. MANDL
-

READING

- 32 | **Ferenc Molnár, the reformer of acting** / JÓZSEF BÁRDOS
-

TEXTBOOK, TEACHING AID

- 47 | **Literacy and digital competencies** / JÁNOS FODOR
-

PEDAGOGY – EDUCATION

- 57 | **75 years of primary school – from point of view of history teaching IV. The issue of primary school in the last two decades of the Kádár era. Teaching history in the soft dictatorship in the 1970s – 1980s years** / ANDRÁS KATONA
- 88 | **In the wake of the concept of social pedagogy** / JÓZSEF TRENCSENYI
-

OUTLOOK

- 104 | **„The Peregrinator” – commemoration of Professor István Mészáros (1927–2021)** / JÓZSEF TÖLGYESI
- 106 | **Announcement of the Association of Teacher Librarians: They received a commemorative medal in 2021**

INHALTSVERZEICHNISS

BIBLIOTHEK

- 7 | **Die Rolle der studentische Forschung bei der Erneuerung der Informationsmanagements in der Bibliothekswissenschaft** / ERIKA N. MANDL
-

LESEN

- 32 | **Ferenc Molnár, der Erneuerer des Theaters** / JÓZSEF BÁRDOS
-

LEHRBUCH – LEHRMITTEL

- 47 | **Die Bildung und die digitale Kompetenzen** / JÁNOS FODOR
-

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, UNTERRICHTSWESEN

- 57 | **75 Jahre der Grundschule – aus Sicht des Geschichtsunterrichts IV. (Das Wesen der Grundschule in den letzten zwei Jahrzehnten der Kádár-Ära. Geschichtsunterricht in der sanften Diktatur der 1970er – 1980er Jahre** / ANDRÁS KATONA
- 88 | **Auf den Spuren des Konzeptes der Sozialpädagogik** / JÓZSEF TRENCÉNYI
-

AUSBLICK

- 104 | **Auf der Pilgerfahrt des Studiums – zum Gedächtniss der Professor István Mészáros (1927–2021)** / JÓZSEF TÖLGYESI
- 106 | **Mitteilungen des Verbandes der Lehrerbibliothekare: Sie haben Erinnerungsmedaille erhalten worden in 2021**

AZ EGYETEMI HALLGATÓI KUTATÁSOK SZEREPE A SZAKTUDOMÁNYI TÁJÉKOZTATÁS MEGÚJÍTÁSÁBAN

N. MANDL ERIKA¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

ERIKA N. MANDL: THE ROLE OF STUDENT RESEARCH IN THE RENEWAL OF INFORMATION MANAGEMENT IN LIBRARY SCIENCE

The study examines and analyzes the scientific papers written by students attending ELTE Irodalomtudományi Doktori Iskola Könyvtártudományi Program and Országos Tudományos Diákköri Konferencia referring to library- and scientific information topics and it explores the possibilities of these researches made by university students to promoting the library-innovations. A major part of the study concentrates on the essential adaptations that are thought to be important sources serving especially research of history of science or enlarging the source material of museum collections. The other field examined in the study are the scholarlike papers dealing with the renewal methods of informative work connected to scientific databases. The study tries to present the workshops in higher education institutes that orientate their students to research topics that renew and help the librarian scientific information.

A tanulmány a könyvtár- és információtudományi témájú országos diákköri munka (Országos Tudományos Diákköri Konferencia) keretében – az utóbbi évtizedben – született tudományos dolgozatokat vizsgálja és elemzi abban a megközelítésben, hogy az egyetemi hallgatói kutatások milyen módon járulnak hozzá a könyvtári innovációkhoz. Az áttekintés egyik fő része azokat a hiánypótló feldolgozásokat veszi nagyító alá, amelyek egy-egy szakterülethez kapcsolódóan fontos forrásmunkának számítanak, főként a tudománytörténeti kutatásokat szolgálva, vagy muzeális gyűjtemények forrásanyagait gyarapítva. A másik vizsgált terület a szaktudományi adatbázisokat és az ehhez kapcsolódó tájékoztató munkát megújító, innovatív elképzeléseket tartalmazó, tudományos igényű dolgozatok csoportja. A tanulmány igyekszik bemutatni

¹ N. Mandl Erika PhD, egyetemi docens, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet, Kaposvár

azokat a felsőoktatási műhelyeket is, amelyek egy körülhatárolható koncepció mentén orientálják hallgatóikat olyan témák kutatására, amelyek megújítják, segítik a könyvtári szaktudományi tájékoztatást.

HELYZETKÉP A HAZAI EGYETEMI TEHETSÉGGONDOZÁSRÓL – AZ ELSŐ LÉPÉSEK: OTDK

Ritoók Zsigmond (ELTE BTK, MTA) a tudományos diákköri munka jelentőségét méltatva egyik írásában háromfajta egyenrangú kutatómunkát nevez meg: az egyikben a tudós „felméri, hogy hol áll a tudomány valamely kérdés vizsgálatában. (...) Az ilyen jellegű munka (...) éles kritikai érzéket igényel, mely az addigi megoldások ismeretén túl észreveszi azok gyenge pontjait is. (...) A másik forma, mikor a megoldási kísérletek kritikáján túl maga is javasol megoldást. (...) Végül a harmadik lehetőség, mikor valaki felfedez egy problémát, melynek probléma voltát addig más nem vette észre.”² A professzor szerint a fenti felismerésekhez vezető út egyike a diákkör, az ott folyó eszmecsere. A tanulmányban ismertetett hallgatói kutatások között mindhárom formára találunk példát, de a tárgyalt dolgozatokat összeköti, hogy mindegyik hozzájárult saját szakterülete megújításához, módszertani fejlesztéséhez, vagy forrásmunkáinak bővítéséhez. Verók Attila (EKE) művelődéstörténetész vélekedése szerint a TDK mára kiérdemelte, hogy szerepeljen a szellemi kulturális örökség nemzeti jegyzékén, mivel „hagyományos és élő egyszerre, folyamatosan újraalkotott és szóban, gyakorlatban továbbadott”,³ vagyis „az ország szellemi frissességét fenntartó hagyomány”,⁴ amely kortárs tudományos hálózatok létrejöttét és a különböző „területek természetes összefonódását”⁵ eredményezi. Koósné Török Erzsébet volt OTDT-titkár minden írásában, nyilatkozatában hangsúlyozza, hogy az OTDK „épít a több száz éves önszerveződő, önképzőköri tevékenység átörökíthető (...) hagyományaira is”,⁶ a kapcsolódó történeti kutatások folytatásához pedig egy OTDK forrásgyűjtemény-sorozat elkészítését szorgalmazza. Koósné Török Erzsébet könyvtárosként hangsúlyozza az e-iratvagyon, az OTDK-weboldalak archiválásának fontosságát is. Örvedetes, hogy éppen az OTDK Könyvtártudományi alszekciójában, a képzőhelyek műhelyteremtő oktatóinak köszönhetően folyamatosan jelen van a webarchiválás és az online szaktudományi tájékoztatás témája, számos könyvtári innovációt eredményezve. Mátyus László (DE ÁOK) az ideális TDK-téma megtalálása kapcsán azt tartja legfontosabbnak, hogy a téma a diák sajátja legyen, a kísérletekben végig személyesen vegyen részt, hiszen a TDK egyik

² Ritoók (2021) 108–109. p.

³ Verók (2021) 126. p.

⁴ Uo. 127. p.

⁵ Uo. 128. p.

⁶ Koósné (2021) 67. p.

legfontosabb értéke a tudományos megismerés módszertanának elsajátítása, és hogy megnyerjük a diákokat a tudománynak.⁷ A következő fejezetekben ismertetett – könyvtár- és információtudományi – pályamunkák egyik legfőbb értéke is az, hogy számos esetben olyan hallgatók írták, akik saját munkahelyük tájékoztatási feladataira keresték a megoldást, és a TDK adott nekik keretet saját könyvtári innovációs elképzeléseik megfogalmazására. A lokalitás szerepe is egyre fontosabb, mivel „a település (esetleg régió) az az egység, amelyben még átláthatók, megérthetők a mindig komplex jelenségek,⁸ ezért a dolgozatok között nagyon értékesek a helyi (regionális) modelleket bemutató törekvések.

Az utóbbi évtized könyvtár- és információtudományi TDK-kutatásaihoz kapcsolódó tehetséggondozás egy szegmensének bemutatása előtt fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a hallgatók mögött több évtizede erős műhelyek állnak. A történeti forráskutatást segítő nagy ívű dolgozatok elsősorban a nagy múltú, tudományegyetemi háttérrel rendelkező intézetek, tanszékek keretében születnek (ELTE BTK, SZTE BTK),⁹ de a témák kiválasztásában nagy szerepet játszik, ha van a képzőhelyen olyan fontos muzeális könyvtári gyűjtemény, amelynek feltárása izgalmas kutatási témákat kínál hallgatói számára (EKE, PTE, BTK). Előbbi természetesen nem zárja ki, hogy az említett képzőhelyeken a hiánypótló történeti feltárások mellett a könyvtár-informatika (webtechnológia, digitális könyvtár stb.) tárgyköreiből, vagy akár a két témakör szimbiózisát alkotva¹⁰ is komoly TDK-munkák lássanak napvilágot.¹¹ A jelenlegi és egykori kisebb vidéki képzőhelyek is szép számmal kínáltak a hallgatók számára olyan fontos efemer témákat, amelyek vagy a helyi könyvtári információellátással, információs rendszerek megújításával foglalkoztak, vagy egy országosan használható könyvtári innováció megalapozását szolgálták (NYME, NYE, KE, SZTE JGYPK, KFRTF, EJJ, JTF).¹² A Debreceni Egyetem könyvtárosképzésének erőssége évtizedek óta elsősorban a könyvtár-informatikai témák innovatív szemléletű feldolgozása; előbbi nem zárta ki soha az értékes történeti/helytörténeti jellegű témák szerepeltetését sem. A könyvtártudományi tehetséggondozás rendszerének, szemléletének kialakításában kulcsszerepe volt *Fülöp Géza* tanszékvezetőnek (ELTE BTK), aki először kezdeményezte a képzőintézmények tanterveinek, tematikáinak összehangolását, és egymás folyamatos tájékoztatását. A vidéki könyvtárosképzés megerősítését különösen fontosnak tartotta. Igazi tudós tanár volt, kutató és tanári attitűdje alakulásában meghatározó volt, hogy *Fülep Lajos* indította el kutatói pályáját, aki „különleges módszereivel, beszélgetéseivel, a csoportos tanítványi sétákkal és találkozásokkal, egymást formáló vitákkal, időnként kemény kritikájával

⁷ Mátyus (2021) 80. p.

⁸ Hrubos (2021) 175. p.

⁹ Vö. Németh – Bíbor (2017) 37–46. p.; Monok (2020b) 88–121., 129–171. p.; Szabó (2006) 36–38. p.; N. Mandl (2001) 33–38. p.

¹⁰ Fodor (2018) 191–198. p.; Monok István (2020a) 166–171. p.

¹¹ Hegyi (2002) 33. p.; Fodor – Kiszl (2018) 49–60. p.

¹² N. Mandl (2009) 220–225. p.; Pálvölgyi (2005) 19–29. p.; Koltay (2010) 47–54. p.

számos kiemelkedő képességű tanítványt, művészt és tudóst nevelt vagy formált” (pl. *Csanak Dórát, Fodor Andrást, Lator Lászlót, Beney Zsuzsát, Hernádi Gyulát, Tüskés Tibort* stb.).¹³ Tanítványainak mindig segített állást találni, és később is követte pályafutásukat. Különös figyelmet szentelt a tanszéki TDK-munkának. Témavezetőként is példát mutatott ebben.¹⁴ A Pedagógia, Pszichológia, Közművelődési és Könyvtártudományi Szekció szakbizottságában 16 éven keresztül vezette az alszekció munkáját, és minden tavasszal körültekintően készült a diákok dolgozatainak értékelésére.¹⁵ A kezdő TDK-s hallgatók bírálatánál fontosnak tartotta, hogy a hiányosságok megemlítése ne legyen bántó, és minden hallgatót inspirált a további kutatásra.¹⁶ Témánk szempontjából fontos előzmény, hogy Fülöp Géza fontosnak tartotta, hogy a képzés a munkaerőpiacon mindenkor elvárt kompetenciákat alakítsa ki a hallgatókban, ezért szoros kapcsolatban állt a munkáltatókkal, a kisteleplésektől a nagykönyvtárakig.¹⁷ A szaktudományi tájékoztatás kurzus tanterve is kezdetektől ezt az elvet követte, *Szabó Sándor* módszertani elképzelései szerint.¹⁸ A könyvtártudományi TDK-témák vizsgálata során fontos hangsúlyozni az egyetemi könyvtárosképzés kettős kötődését.¹⁹ Egyrészt a felsőoktatás elvárásainak kell megfelelnie, másrészt a mindenkori könyvtári rendszer elvárásainak. *Kiszl Péter* intézetvezető (ELTE BTK KITI) felhívja a figyelmet arra, hogy a könyvtárosság egy olyan hivatás és attól elválaszthatatlan tudomány, amely – különösen az utóbbi évtizedekben – nagy léptékváltásokkal kényszerül alkalmazkodni a környezeti változásokhoz, a társadalomtudományi területek közül talán a leginkább változó egyetemi képzési modelleket eredményezve: „a naponta újabb és újabb informatikai megoldások világában az információs rendszerekért felelős, a társadalom valamennyi szegmense számára az információhoz való szabad hozzáférést biztosító szakemberekként [...] nincs könnyű helyzetünk”.²⁰

Monok István a könyvtáros szakma identitásának, feladatának lényegét a következőkben látja: „Hagyományörzés és modern szolgáltatás. Ennek alapján elvileg a könyvtáros szakma becsületének emelkedni kellene. Az információt rejtő dokumentumokat mi, könyvtárosok őrizzük. Annyi derül ki ezekről, amennyit mi a feldolgozás során napvilágra hozunk. Az információs technológia és az eszközpark ugyan nincs a mi kezünkben, de tartalmi gazdagsága nagyban tőlünk is függ. Legyünk erre büszkék. Egy zsákutcába azonban nem szabad bemennünk: nem

¹³ Barátné (2014) 190. p.; Szabó (2008) 438–442. p.

¹⁴ Ő volt a témavezetője az első tanszéki *Pro Scientia* érmet nyert hallgatónak, *Hangodi Ágnes*nek. Vö. Barátné (2014) 191. p.

¹⁵ Vö. Uo. 191. p.; Fodor (2014) 39–41. p.

¹⁶ A 2001-es szombathelyi OTDK-n már nem lehetett jelen, de „megható eseménye volt a rendezvénynek, hogy az akkor végzős Bibor Máté *A zirci apátság története* című dolgozatának témavezetőjeként Rozsondai Marianne mellett Fülöp Gézát is megjelölte tisztelete és hálája jeléül.” Barátné (2014) 191. p.

¹⁷ Vö. Uo. 191. p.

¹⁸ Hangodi – Ládi (szerk. 2005) 239. p.

¹⁹ Kiszl (2020a) 10. p.

²⁰ Uo. 10–11. p.; Vö. még Tószegi (2021) 75–86. p.

szabad versenyre kelni sem a technológia gyártóival, sem azokkal a tudományos körökkel, akiket végső soron minőségileg akarunk kiszolgálni.”²¹ Az előbbiekkal összefüggésben néhány évtizede – az online szolgáltatási lehetőségek megjelenésével – az „egész világon zajlik a szakma útkeresése, identitásának azonosítása.”²² Multifunkciós könyvtári rendszerünk – Magyarország legnagyobb kulturális intézményrendszereként – sokféle profilú intézményből áll a nemzeti könyvtártól a szak- és felsőoktatási könyvtárakon át „a városok nappalijaként” is emlegetett települési- és mozgókönyvtárakig, valamint a speciális gyűjteményekig;²³ tehát a képzésnek valamennyi könyvtártípust ki kell szolgálnia. Az előzőekben érintett nemzetközi trendeket és munkaerőpiaci igényeket is figyelembe véve alakítják ki a képzőhelyek a képzési és kimeneti követelményeket. A kétlépcsős (BA, MA) képzési rendszer kidolgozásakor is nagy hangsúlyt fektettek arra a képző intézmények, hogy a meghirdetett szakirányok is lefedjék a különböző könyvtártípusokban folyó munka tartalmát. Ennek megfelelően indult el BA-szinten a könyvtörténeti (ELTE, SZTE), különgyűjteményi (SZTE), közkönyvtári (KE, NYME, SZTE), iskolai könyvtári (EJF, EKF, KFRTF, NYME, SZTE, SZIE), gyermekkönyvtári (EJF, DE, SZIE), elektronikus és digitális könyvtári (KE), tartalomszolgáltató (SZTE), EU információs könyvtári (ELTE, SZTE) szakirány. A szakfelelősök az előbbi tudástartalmakat elmélyítő szándékkal dolgozták ki az MA-szint könyvtártípusokhoz igazodó szakirányait: humán informatika (tartalomszolgáltató), internettechnológia, iskolai könyvtáros, közszolgáltató könyvtáros, médiamatika, orvosi könyvtáros, régi nyomtatványok feldolgozása, szaktudományi (kutatás-fejlesztési) információmenedzser, tartalomfejlesztő menedzser, üzleti információmenedzser, webtechnológia elnevezésekkel.²⁴ Az előbb ismertetett képzési struktúrának is köszönhető, hogy a TDK-dolgozatok témái – hosszú évek óta – szinte minden könyvtártípus szolgáltatási rendszeréhez kapcsolódnak. A képzés, majd a TDK-munka során a hallgatók elsajátítanak egy olyan innovációs szemléletet, amit majd bármely intézménytípusban tudnak kamatoztatni, illetve később, munkavégzésük során is naprakészek tudnak maradni.²⁵ A hazai könyvtárosképzés fontos dinamikus eleme, hogy a hallgatók sok vendégelőadást hallhatnak, számos helyszíni projektben, műhelymunkában vehetnek részt, akár a szakmai gyakorlataik során is, és mindeközben az innovációt támogató feladatokat kapnak.²⁶ Hagyományosan sok gyakorló könyvtáros szakembert vonnak be a képzésbe. A képzést támogatja az a lehetőség is, hogy az egyetemeken vagy a partnerkönyvtárakban dolgozó, PhD-fokozattal rendelkező

²¹ Monok (2020a) 169. p.

²² Uo. 11. p.; Vö. még Bartos (2006) 404–408. p.; Sipos (2017) 26–38. p.; Sonnevend (2013) 115–123. p.

²³ Uo. 11–12. p.

²⁴ Vö. Tószegi (2008) 473–479. p.

²⁵ Vö. Tószegi (2008) 14. p. A hazai továbbképzések rendszere – a vizsgált szaktudományi szolgáltató-sok területén – szintén rugalmasan igazodik a munkaerőpiaci elvárásokhoz, és az egyetemi képzések mindenkor tanterveikhez. Vö. Hangodi (2019) 2018–232. p.

²⁶ Fodor (2015) 429–441. p.; Fodor (2016) 23–32. p.

könyvtárosok is felkérhetőek tantárgyfelelősnek, oktatónak. A tanulmány által középpontba helyezett szaktudományi tájékoztatás bármely részterületének egyetemi keretben történő innovatív fejlesztését segítik azok az oktatók, akik e területek szakértői, akár főállású oktatóként, akár szakkönyvtári háttérrel rendelkező könyvtárosként.²⁷ A tájékoztató könyvtárosok képzését nem hozta könnyű helyzetbe a kétszakosság megszüntetése, ezért ezen úr betöltése miatt a kétlépcsős képzés szakalapítói a lehető legszélesebb MA-bemenetet határozták meg, így szinte bármely tudományterület BA-szakja után elvégezhető az informatikus könyvtáros MA-szak. A kétszakosság visszacsempészésének másik jó példája, hogy az ELTE BTK Zenekultúra BA-szakán sikerült elindítani a zenei könyvtáros specializációt.²⁸ Ez a megoldás elengedhetetlen volt, különösen a szak- és tudományos könyvtárak szakember-utánpótlása szempontjából, hiszen Monok István találó szavait idézve: „... amikor a könyvtáros mint a gyakorlat embere bármilyen internetes tartalomszolgáltatást végez, a maga gyakorlati szempontjait csak akkor tudja jól kialakítani, ha valamilyen szakma elméleti gondjaival is tisztában van, illetve annak a szakmának az elméleti szakembereivel folyamatosan együtt gondolkodik.”²⁹ Tehát a könyvtáros tartalomszolgáltatást csak olyan területen végezzen, amelynek fogalomrendszerét ismeri.³⁰ Monok István a kétszakosság hiányának feloldására azt a megoldást javasolja, hogy az informatikus könyvtáros BA-szakon tanuló hallgató a szakirány 40 kreditje helyett vehessen fel bármilyen más minor szakot. Ezzel a hallgatók „általános műveltségi deficitje” is csökkenne, és a BA-szak végén két oklevelet kapnának (BA informatikus könyvtáros és egy minor szak).³¹

TÖRTÉNETI FORRÁSKUTATÁS

Sajtótörténeti, könyvtörténeti dolgozatok

Nagy szolgálatot tesznek a tudománytörténeti, mentalitástörténeti vagy kultúrtörténeti kutatások számára azok a – repertóriumnál nagyobb mélységű – tartalomelemzések, amelyek egy-egy téma sajtóbeli megjelenését tárják fel. Ebbe a körbe tartozik *Bács Fanni* dolgozata,³² amelyben az egzotikus utazások reprezentálását vizsgálta meg a *Vasárnapi Újság*ban, a lapszámok, vonatkozó rovatok részletes elemzésével.

²⁷ A teljesség igénye nélkül néhány közelmúltbeli publikáció a fent megnevezett témakörhöz kapcsolódóan: Czeglédi (2009) 3–17. p.; Csík (2019) 545–557. p.; Kerekes – Kiszl (2018) 132. p.; Monok (2020c) 115–121. p.; Lengyelné (2021) 85–92. p.; Tószegi (2021b) 136–139. p.; Winkler – Kiszl (2020).

²⁸ Kiszl (2020a) 13., 15. p.

²⁹ Monok (2020a) 168. p.

³⁰ Vö. Monok (2020a) 168. p.

³¹ Monok (2020d) 171–173. p.

³² Bács Fanni (2011): *A Vasárnapi Újság (1854–1921)*. Konzulens: Bella Katalin (ELTE BTK). XXX. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Kecskemét, KFTFK.

A szerző a feltárás részeként – a szakirodalom alapján – kitért az utazás jellemzőire az adott korban: kik utaztak, hogyan utaztak, hová utaztak? Ezután vizsgálódását leszűkítette az egzotikus utazásra, ezen belül a vadászati célú utakra. Az utakat színhely szerint csoportosította, főként az Ázsiában, Afrikában megszervezett vadászatokot nézte át, s munkája végén külön foglalkozott *Kittenberger Kálmán* vadászútjaival.

A sajtótörténeti feltárások arra is irányulhatnak, hogy megismerjük belőlük egy-egy korszak sajtójának működési mechanizmusait. A sajtó működésének megismerése a történettudományi kutatások segítségével is lehet. Erre vállalkozott *Gyuricza Andrea A sajtó és ellenőrzése Magyarországon (1848–1914)* című munkájában.³³ A dolgozat a választott időszak sajtócenzúráját, sajtóellenőrzési rendszerét mutatja be. A több mint 4000 korabeli lap ilyen irányú vizsgálatának értékét növeli, hogy ebben a témakörben a pályamunka megírásakor még nem született átfogó monográfia.

A hazai művelődéstörténeti kutatás számára fontos adalékul szolgálnak a jelentős magán könyvgyűjtemények részletes feltárásai is, különösen akkor, ha az ismertetett könyvtár olyan személy tulajdonában volt, aki jelentősen tudta befolyásolni a korabeli hazai művelődés irányait. Erre példa *Baranyai Katalin* dolgozata, amelyben a Ráday család egyik tagjának, *Ráday Eszter*nek a 18. századi könyvgyűjteményét mutatja be.³⁴ A pontos címleírásokkal ellátott könyvjegyzékből képet kapunk a tulajdonos műveltségéről és könyvtára tematikus összetételéről. Az alkalmi nyomtatványok forrásértékére hívja fel a figyelmet *Nagy Andor Kora újkori erdélyi alkalmi nyomtatványok művelődéstörténeti tanulságai*³⁵ című munkájában. Az üdvözlő/gratuláló versek, a házasságkötés vagy jeles évforduló alkalmából készült szövegek különféle művelődés- és mikrotörténeti összehasonlításokra nyújthatnak lehetőséget, akár egyes személyek életútjára is lebontva a vizsgálódást. A dolgozat elsősorban *Joseph Trausch* (1795–1871) 17–19. századból való, még feltáratlan, a brassói Fekete Templom levéltárában őrzött alkalmi (akcidens) nyomtatványok gyűjteményét mutatja be. *Bognár Tímea Vándorló könyvek. Tulajdonbejegyzések és ex librisek a Pálffy család csépi gyűjteményében*³⁶ című dolgozata szintén egy jelentős gyűjtő és magánkönyvtár-alapító személyéhez kapcsolódik. A szerző egy fontos forráscsoporttal foglalkozik (tulajdonbejegyzések és ex librisek), amelyek segítségével felderíthetők egyes köznemesi gyűjtemények kötetei, s rajtuk keresztül

³³ Gyuricza Andrea (2011): *A sajtó és ellenőrzése Magyarországon (1848–1914)*. Konzulens: Dr. Verók Attila (EKF). XXX. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Kecskemét, KFTFK.

³⁴ Baranyai Katalin (2011): *Ráday Eszter könyvei*. Konzulens: Dr. Zvara Edina. (SZTE BTK). XXX. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Kecskemét, KFTFK.

³⁵ Nagy Andor (2011): *Kora újkori erdélyi alkalmi nyomtatványok művelődéstörténeti tanulságai*. Konzulens: Dr. Verók Attila (EKF). XXX. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Kecskemét, KFTFK.

³⁶ Bognár Tímea (2013): *Vándorló könyvek. Tulajdonbejegyzések és ex librisek a Pálffy család csépi gyűjteményében*. Konzulens: Dr. Verók Attila (EKF). XXXI. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Eger, EKF TTK.

a XVIII–XIX. századi magyar köznemesség kulturális ízlése is. A kutatás csatlakozik az Országos Széchényi Könyvtár országos szintű possessorbejegyzés-gyűjtéséhez.

Nemcsak az arisztokrata, főpapi gyűjtemények összetétele fontos egy adott korszak művelődési szokásainak feltérképezéséhez. Nagyon beszédesek a nyomdászok, könyvkötők könyvjegyzékei is egy adott földrajzi terület műveltségi viszonyaira vonatkozóan. A hallgatói könyvtörténeti kutatások is foglalkoznak a könyves szakma e fontos rétegeinek könyvjegyzékeivel.³⁷

Gönczi Krisztina Éva *A Gödöllői Városi Múzeum ex librisei* című dolgozata³⁸ a nevezett múzeumban fellelhető ex libriseket vizsgálta, amelyek Nagy Sándor és Körösfői-Kriesch Aladár, a gödöllői művésztelep alapítójának alkotásai. A szerző vizsgálta a könyvjegyek stílusát, forma- és eszközvilágát. A művészek általában a tulajdonosokra, foglalkozásukra jellemző ex libriseket készítettek.

Könyvtári gyűjtemények, intézménytörténet

A tudóskönyvtárak rekonstrukciójához és értékeléséhez mint kutatási irányhoz kapcsolódik Kovács Odett: *Kazinczy Ferenc könyvbeszerzési stratégiái és könyvtárának értékes darabjai a Sárospataki Református Kollégiumban* című munkája.

A dolgozat elsődleges célja az volt, hogy bemutassa Kazinczy tudatos könyvtárépítő, könyvgyűjtő tevékenységét. Ugyanebbe a sorba illeszthető Éger Gábor: *Eszéki T. István könyvgyűjteménye a sárospataki Nagykönyvtárban* című dolgozata,³⁹ amelyben az 1600-as években működő erdélyi lelképásztornak, a korabeli nyugat-európai egyetemeket is megjárta sárospataki diáknak a Sárospatakra került könyvgyűjteményét mutatja be. A pályamunka elsősorban a hagyatéki könyvállomány változásait mutatja be, raktárjegyzékeket és possessorbejegyzéseket is felhasználva.

Több dolgozat tár fel olyan életműveket, amelyek középpontjában egy-egy jelentős közgyűjtemény alapítása, formálása áll. Hasonló céllal készült Fülep Ádám *A könyvtárigazgató Kovács Máté a Debreceni Egyetemi Könyvtár élén (1949–1956)* című dolgozata,⁴⁰ amely a Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, valamint az OSZK Kézirattárában talált hagyatéki, kéziratos és gépiratos források

³⁷ Vö. El-Shami Mona (2021): *Papp Sámuel nagykarolyi könyvkötő könyvjegyzéke 1792-ben*. Konzulens: Dr. Hegyi Ádám (SZTE BTK). XXXI. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Nyiregyháza, NyE.

³⁸ Gönczi Krisztina Éva (2015): *A Gödöllői Városi Múzeum ex librisei*. Konzulens: Dr. Verók Attila (EKF). XXXI. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Debrecen, DE IK.

³⁹ Éger Gábor (2017): *Eszéki T. István könyvgyűjteménye a sárospataki Nagykönyvtárban*. Konzulens: Dr. Verók Attila (EKE). XXXIII. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Szeged, SZTE JGYPK, 1–6. 15. p.

⁴⁰ Fülep Ádám (2011): *A könyvtárigazgató Kovács Máté a Debreceni Egyetemi Könyvtár élén (1949–1956)*. Konzulens: Dr. Verók Attila (EKF). XXX. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Kecskemét, KF TFK, 1–3. 15–16. p.; Nagy Andor: *Kovács Máté és a magyar könyvtárügy (1949–1956)* (2011) című pályamunkájában a szakirodalom és főként Kovács Máté kéziratai alapján igyekszik bemutatni a könyvtártörténeti szempontból még feltáratlan időszakot. Uo. 126–127. p.

alapján készült.⁴¹ *Bakos Tímea Nagy Iván és a balassagyarmati Palóc Múzeum*⁴² című munkájában a múzeumalapító Nagy Iván életművét mutatja be a hagyatékában fellelhető dokumentumok alapján (a források lelőhelyei: Nógrád Megyei Levéltár, Magyar Országos Levéltár, Nógrádi Történeti Múzeum, Országos Széchényi Könyvtár). A dolgozat második részében a Palóc Múzeum történetét is megismerjük.

Nemcsak hazai könyvtárosok, információtudósok életművéhez kapcsolódó kutatások készülnek, hanem fontos külföldi újítók életművével is foglalkoznak a hallgatók. Erre példa *Kőműves Renáta Brian Campbell Vickery osztályozási elképzelései* című áttekintése, amelyben végigköveti a XX. századi információtudomány egyik meghatározó és nagy hatású alakjának osztályozási tevékenységét (információkeresés, indexelés).

Egy-egy szakma önmeghatározásához, a benne dolgozók identitástudatának erősítéséhez nagyon fontos a muzeális szakgyűjtemények feltárása, a legértékesebb emlékek megismertetése az érdeklődő szakmabeli vagy laikus látogatókkal. Az egykori selmecbányai bányászati-kohászati akadémia egyedülálló, hét és félezer tételes gyűjteménye, amely az első és épségben fennmaradt műszaki szakkönyvtárnak tekinthető, ma a Miskolci Egyetem Könyvtár, Levéltár, Múzeum épületében található. Itt őrzik többek között *Georgius Agricola* fő művének, a bányászat és kohászat ősi bibliájának első latin és német kiadását. *Tóth Henrietta* igyekezett hiteles képet nyújtani a selmeci állomány miskolci elhelyezésével kapcsolatban. A dolgozat szerzője folytatta a kutatást Agricola műveinek magyarországi fellelhetőségével kapcsolatban, eredményeit egy későbbi dolgozatában olvashatjuk. Agricola művei jelenlétének vizsgálata a hungarikakutatások körébe is beleillik, hiszen e munkáknak számos magyar vonatkozása van. A szerző a lelőhelyek feltérképezése érdekében a magyarországi egyházi és magángyűjtemények katalógusainak, könyvjegyzékeinek, leltárjegyzékeinek módszeres áttekintésére vállalkozott. Az adatokat a gyűjtemények típusa, azon belül a tulajdonosok társadalmi helyzete szerint rendszerezte, s arra a következtetésre jutott, hogy a humanista tudós művei a XVI–XVIII. századig arisztokraták, főpapok, polgárok, tudósok gyűjteményeiben egyaránt jelen voltak.⁴³

*Farkas Nikoletta A cenzúra hatása a magyarországi könyvtárakra a szocialista rendszer idején*⁴⁴ című munkájában elsősorban azt mutatta be, hogy milyen teendő-

⁴¹ Ugyanebbe a sorba tartozik Csontos Enikő (2013): *Sallai István élete és pályaképe. Bibliográfia* című OTDK dolgozata is. Konzulens: Gyurcsó Júlia (EJF NK). XXXI. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Eger, EKF TTK.

⁴² Bakos Tímea (2013): *Nagy Iván és a balassagyarmati Palóc Múzeum*. Konzulens: Dr. Tóvári Judit (EKF). XXXI. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Eger, EKF TTK.

⁴³ Tóth Henrietta (2015): *Georgius Agricola (1494–1555) műveinek előfordulása magyarországi könyvtárakban*. Konzulens: Dr. Verók Attila (EKF). In: XXXII. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Debrecen: DE IK, 214. p.

⁴⁴ Farkas Nikoletta (2013): *A cenzúra hatása a magyarországi könyvtárakra a szocialista rendszer idején*. Konzulens: Dr. Kovács Béla Lóránt (DE IK). XXXI. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Eger, 2013.

ket vártak el a korban a könyvtárosoktól, milyen ajánlások, szempontok, indexek alapján kellett kivonniuk a könyvtári állományokból a dokumentumokat, milyen szempontokat kellett figyelembe venni az olvasóknak készült katalógusoknál. A dolgozat második része a tájékoztató könyvtárosok ideológiai átneveléséről szól, főként, hogy milyen világnézeti nevelői szerepekkel ruházták fel a könyvtárosokat.

Izgalmasak azok a gyűjteményrekonstrukciós kísérletek is, amelyekkel régi gyűjteményrészek beolvadását, továbbélését lehet igazolni. Egy ilyen vállalkozás *Leitgéb Mária A „középkori” tanszékek könyvtára a Műegyetemen* című munkája,⁴⁵ amelyben tulajdonbélyegzők, jelzetek, egyéb adatok alapján igazolta, hogy a Műegyetem 150 éves, egyedi gyűjteménynek számító Építészettörténeti és Műemléki Tanszék könyvtára valószínűleg a régebbi Műépítészeti (Steindl-tanszék) és a Középkori építéstan Tanszék könyvanyagainak őrzője. A hallgató egy teljes címjegyzék összeállítását tervezi, amely fontos forrásává válhat a későbbi könyvtártörténeti, építészettörténeti, művészettörténeti kutatásoknak, vagyis egy teljes rekonstrukció készülhet az egyes „középkori” tanszékek könyvtáiról. Hasonló utakon jár *Winkler Anna Arab nyelvű kéziratok az ELTE Egyetemi Könyvtárban* című munkája⁴⁶ is, ismertetve az Egyetemi Könyvtár arab nyelvű iszlám kódexeit. A szerző hiánypótló munkát végzett, hiszen korábban nem voltak alaposan feldolgozva az Egyetemi Könyvtár ezen kódexei. Az egészségügyi tájékoztatás múltbeli fontos központját, az Országos Orvostudományi Könyvtár és Dokumentációs Központ jól működő egykori módszertani rendszerének modelljét (1960–1992), valamint az előzőhöz szakmailag szorosan kapcsolódó Heim Pál Gyermekkórház Egészségügyi Szakkönyvtárának korábban feltáratlan történetét mutatja be *Körmendiné Pók Zsuzsanna* dolgozatában.⁴⁷

Képi és multimediális dokumentumok feldolgozása

A nem szöveges dokumentumok feldolgozása, illetve a róluk szóló tájékoztatás esetében szinte dokumentumtípusonként, korszakonként más eljárásokra van szükség. Sok esetben komoly nyomozó munka előzi meg a dokumentumok pontos beazonosítást. Így van ez a régi térképeknél is.

⁴⁵ Leitgéb Mária (2021): *A „középkori” tanszék könyvtára a Műegyetemen*. Konzulens: Dr. Bíbor Máté. (ELTE BTK). XXXV. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem, 3–4. 31–32.

⁴⁶ Winkler Anna (2021): *Arab nyelvű kéziratok az ELTE Egyetemi Könyvtárban*. Konzulens: Dr. Bíbor Máté (ELTE BTK). XXXV. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem, 2–3. 18. p.

⁴⁷ Körmendiné Pók Zsuzsanna (2013): *Könyvtárak az egészségügy szolgálatában Magyarországon*. Konzulens: Dr Verók Attila (EKF). In: XXXI. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Eger, EKF TTK.

Nagy Györgyi *A térkép DNS-e* (2011)⁴⁸ című munkájának célja, hogy a régi térképekkel foglalkozókat – könyvtárosokat, antikváriusokat, gyűjtőket – segítse az eligazodásban a XVII–XVIII. század művészi szabadsággal kiadott térképei között, mivel réz- vagy acélmetszet technikájával készültek, és gyakran nem hordoznak megjelenési adatot. A dolgozatban hangsúlyt kapnak az említett technikák, a korabeli kiadási viszonyok és a kutatás során használt azonosítási módszerek. A nyomozási módszereket a hallgató az OSZK Térképtárának atlaszaiban lévő, Alsó-Szászországot ábrázoló térképek segítségével mutatta be. A szerző a korban elismert *Johann Baptist Homann* által alapított vállalat példáján mutatja be a kiadás folyamatát, s az említett kiadó egy sokat használt térképének történetét, kutatását is ismerteti.

A térképekhez hasonlóan izgalmas és ingoványos talaj a fotók azonosítása, stílusjegyeinek vizsgálata is, ez különösen igaz a sajtófotók kutatására. *Sipos Katalin A sajtófotó története. Gyermekábrázolás a fotográfiában*⁴⁹ című dolgozatában a hazai gyermekfotózás történetével foglalkozik. A dolgozat legértékesebb része a primer fotóanyag elemzése, a fotós szakirodalom feldolgozási módszertana alapján. A tanulmány érinti a szociófotó, a műtermi fényképezés, illetve a reklám- és politikai fotózás világát is. Az áttekintés során sikerült felkutatni a tehetséges, művészileg is igényes kortárs hazai fotóriporterek munkáit, felmutatva ezzel a gyermekekről készült sajtófotó legnemesebb variánsait.

A fényképalbumok a kulturális örökség sajátos képi és tárgyi hordozói. Feldolgozásuk módszertana a hazai könyvtárakban is különbségeket mutat, de forrásértéke miatt nagyobb figyelmet igényel. *Balogh Sándor Albumba zárva. Fényképalbumok a vitzitkártyától a memóriakártyáig* című dolgozata⁵⁰ bemutatja a dokumentumtípus eredetét, megjelenési formáit, a használatával kapcsolatos szokásokat (reprezentáció, gyűjtés, családi albumok szerkesztése). A szerző nyomon követi szerepének változásait is. Osztályozza őket típusok, témák és a megjelenés stílusa alapján. Kitér a különleges példányokra, mesterművekre és a művészi igényvel kivitelezett albumokra is. A szerző kutatásait magyar és német közgyűjteményekben végezte, elsődleges célja a típusok rendszerezése volt, segítve ezzel e forrástípus hazai feltárásának gyakorlatát.

A korai mozgóképeink esetében sajnos legalább akkora veszteségeink vannak, mint írott dokumentumaink megsemmisülési mutatóiban. A háborúk és a politikai viharok sem tettek jót a filmek megőrzésének. A film archiválása bonyolult folyamat, a filmkópiák érzékenysége miatt nagy körültekintést igényel. *Veilinger Tamás*

⁴⁸ Nagy Györgyi (2011): *A térkép DNS-e*. Konzulens: dr. Simon Melinda (ELTE BTK). XXX. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Kecskemét, EKf TTK.

⁴⁹ Sipos Katalin (2011): *A sajtófotó története. Gyermekábrázolás a fotográfiában*. Konzulens: dr. Szirmai Éva (SZTE JGYPK). XXX. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Kecskemét, EKf TTK.

⁵⁰ Balogh Sándor (2015): *Albumba zárva. Fényképalbumok a vitzitkártyától a memóriakártyáig*. Konzulens: Dr. Verók Attila (EKf). XXXII. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Debrecen, DE IK.

A mozgókép archiválásának múltja és jelene Magyarországon című munkájában hangsúlyozza, hogy csak a mozgókép megjelenése után 60 évvel alakult meg az első filmarchívum Magyarországon. A késlekedés következményeként a némafilmek körülbelül 10%-a maradt fenn csupán. A szerző bemutatja a magyarországi film-megőrzés létrejöttét, fejlődését, a filmtörténeti, technikai, jogi és politikai háttérrel együtt. A dolgozat első részéből megtudjuk, hogyan jutott el „a vándormutatvány-nak számító mozgókép az intézményesített megőrzésig.”⁵¹ A második rész ismerteti, hogy kik kezdeményezték a megőrzést, hogyan alakult az archívum története a század második felében. Végül képet kapunk arról is, hol tart ma a mozgóképek magyarországi értékmegőrzése, hogyan zajlik a felújítás, restaurálás és digitalizálás, mit tartalmaz az online gyűjtemény, és mi lesz a jövő útja.

Tematikailag sokszínűek és speciális könyvtári kezelést igényelnek az aprónyomatványok körébe tartozó plakátgyűjtemények. Tanulmányozásuk során számos – máshol fellelhetetlen – adatra bukkanhatnak a művelődés-, a kultúr- és társadalomtörténet kutatói. A színházi és filmes bemutatók, kiállítások esetében is nagyon értékes forrásról van szó, nem is beszélve a művészi plakát műfajáról. *Szécsényi Orsolya Falra akasztott örökség. A Bródy Sándor Megyei és Városi Könyvtár plakátgyűjteménye* című dolgozatában az említett könyvtár helyismereti gyűjteményeinek plakátjait dolgozta fel. Mivel a plakátok bibliográfiai leírásához nem talált útmutatót, vállalkozott ennek megalkotására. Egy olyan ISBD-alapú bibliográfiai leírást, USMARC formátumú bibliográfiai rekordot készített, amely alkalmazható a hazai könyvtárakban található plakátok leírására. Munkájának különleges értéke, hogy a helyi jelentőségű aprónyomatványok esetében megkereste a plakátok szerzőit, közreműködőit is, akik további releváns információkkal szolgáltak a teljesebb körű bibliográfiai leírás elkészítéséhez.

A szaktudományi tájékoztatás modelljei, módszertani kérdései

Az OTDK-témák túlnyomó része naprakészen reagál a jelenlegi szaktudományi szolgáltatási igényekre, és sok esetben eredeti, még nem használt új modelleket, módszertanokat kínál a könyvtári információkereső rendszerek megújításához. A témák között vannak univerzálisan alkalmazható modellek, módszerek ismertetései a könyvtári osztályozás, a világháló információinak könyvtári kezelése, a digitalizálás, a szerzői jog, a katalogizálási szabványok, az Open Access – nyílt hozzáférés modelljei,⁵² a tudományos kommunikáció segítése, a felhőtechnológiák, az interaktív

⁵¹ Veilinger Tamás (2015): *A mozgókép archiválásának múltja és jelene Magyarországon*. In: XXXII. OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Debrecen, Debreceni Egyetem, 229. p.

⁵² Möring Tibor (2019): *A nyílt hozzáférés különféle modelljei a hazai tudományos kommunikáció gyakorlatában*. Konzulens: Dr. Senkei-Kis Zoltán (ELTE). In: XXXIV. OTDK. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Budapest, ELTE PPK. 3. p.

elektronikus könyvtár aktuális kérdésköreihez kapcsolódóan,^{53, 54, 55} valamint az ugyancsak kulcsfontosságú információbiztonság, adatbányászat, e-könyvek, webtechnológia, informetria, linked data technológiák, automatizált tartalomelemzés, tudományosfolyóirat-adatbázisok könyvtári alkalmazásának kérdésköreiben.^{56, 57} Az előzőekben említett általános módszertani kérdéseken túl nagy számban készülnek konkrét tudományterületekre, vagy speciális dokumentumokra/információhordozó típusokra kidolgozott könyvtári eljárásmodok.

A természettudományok információs rendszereinek fejlesztési elképzelései

A természettudományok esetében különösen fontos, hogy a szakemberek mihamarabb birtokolják szakterületük legfontosabb új kutatási eredményeit. Különösen igaz ez az orvostudományra, ahol – különösen napjainkban – szinte hétről hétre, napról napra látnak világot – akár a jelenlegi járványhelyzetre vonatkoztatva is – a továbblépéshez nélkülözhetetlen új kutatási adatok. Ebbe a vonulatba illeszkedik *Berta Bernadett A MEDLINE adatbázis szolgáltatásának megvalósítása a PUBMED és*

⁵³ Mészáros Kornélia (2011): *Ontológia és osztályozás* (2011); Kornhoffer Mónika (2011): *100 nap az élet. A világhálón található információk gyűjtésének és megőrzésének áttekintése hazánkban és Kelet-, Közép-Európában*; Stefanecz Mária (2011): *Digitalizált források a könyvtárakban és a szerzői jog*. In: XXX. Jubileumi OTDK. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Kecskemét, KF TFK, 123, 121, 131. Konzulensek: Barátné dr. Hajdu Ágnes (ELTE BTK), Dr. Sipos Anna Magdolna (PTE), Dr. Tóvári Judit (EKF)

⁵⁴ Nagy Sándor (2013): *ETO jelzetszerkesztési szabályok algoritmizálása*. Konzulens: Dr. Kovács Béla Lóránt (DE IK), In: XXXI. OTDK. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Eger: EKF TKK, 191. p.

⁵⁵ Barton Dávid – Pál Vanda (2013): *Az Open Access és az osztályozás*. Konzulens: Barátné dr. Hajdu Ágnes; Burai Bernadett (2013): *Felhőtechnológiák*. Konzulens: Lengyelne Molnár Tünde (EKF); Rabné Vajna Katalin (2013): *Az interaktív elektronikus könyvtár, a könyvtár 2.0*. Konzulens: Dr. Tóvári Judit (EKF). In: XXXI. OTDK. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Eger: EKF TKK, 27, 50, 214. p.

⁵⁶ Császár János (2015): *Információbiztonsági kérdések a XXI. században*. Konzulens: Senkei-Kis Zoltán (ELTE); Dula Marina (2015): *Többnyelvű teauruszok*. Konzulens: Barátné dr. habil. Hajdu Ágnes (ELTE); Kovács Edina (2015): *Az adatbányászat alkalmazhatóságának módszerei és lehetőségei a könyvtárakban*. Konzulens: Egervári Dóra (PTE); Nagy Andor (2015): *Az e-könyves DRM-technológiák biztonságosságának vizsgálata*. Konzulens: Dr. Tóth Máté (PTE). Petrenkó Lea (2015): *A webtechnológia hatása a könyvtári katalógusokra*. Konzulens: Dr. Tóvári Judit (EKF); Szabó Mária (2015): *Az informetria tudománya és magyarországi vonatkozásai*. Konzulens: Dr. Verók Attila (EKF); Vig Dániel (2015): *Nyelveken és kultúrákon átívelő többnyelvű információkeresés*. Konzulens: Barátné dr. habil. Hajdu Ágnes (ELTE). In: XXXII. OTDK. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Debrecen: Debreceni Egyetem, 46. 57. 120. 155. 175. 192. 233. p.

⁵⁷ Hubay Miklós Péter (2017): *A BIBFRAME és a könyvtári feldolgozás új keretei*. Konzulens: Dr. Tóvári Judit (EKF); Nagy Andor (2017): *Automatizált tartalomelemzés*. Konzulens: Dr. habil. Varga Katalin.; Gál Enikő Lili – Maradics Zoltán (2017): *A tudományos folyóiratok értékelése és empirikus vizsgálata a SCOPUS adatbázis alapján*. Konzulens: Dr. Sasvári Péter László (ME). In: XXXIII. OTDK. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Absztraktok. Szeged, SZTE JGYPK. <http://www.jgypk.hu/otdk2017/wp-content/uploads/2017/04/OTDK-v%C3%A9gleges.pdf> [Letöltés: 2021. 09. 15.]

*EBSCO szolgáltatók tükrében*⁵⁸ című dolgozata, amelyben egy egyéni osztályozási módszerrel értékelte az egyes szolgáltatók kínálatának milyenségét. A kutatás során elsősorban az adatbázisokban történő keresés hatékonyságának növelése foglalkoztatta, és erre talált működőképes keresési módszereket. *Csont István* egy könyvtár-gépesítési folyamatot segítő számítógépes program elkészítését választotta dolgozata témájául, célja elsősorban olyan könyvtárak segítése volt, ahol a gépesítési folyamat csak részben valósult meg, vagy a fejlesztés el sem indult.⁵⁹ A szerző elsődleges célja a *Magyar Földrajzi Társaság* könyvtári gyűjteménye feldolgozásának segítése volt.

A bölcsészet- és társadalomtudományok információs rendszereinek megújítása

A társadalomtudományok területén a régi források és az új kutatási eredmények feltárásának egyensúlyban kell lennie, e terület kutatójának nélkülözhetetlenek a régebbi korszakokra vonatkozó forráskiadványok is. Ez kiemelten igaz a történeti témák kutatóira, akik rekonstruálni, modellezni próbálják a korábbi jelenségeket annak érdekében, hogy a jelen és a jövő társadalmi átalakulásai értelmezhetővé váljanak. *Czeglédi Lászlóné*, a *Számítógépes adatbázis és rendszerterv – a Honvédelmi Minisztérium Hadtörténeti Intézet és Múzeum Hadtörténeti Levéltár és Irattár levéltári és irattári állományának feltárásához* című munka írója már dolgozata elején hangsúlyozza, hogy egy jó információs szakember nemcsak keresni tud az adatbázisokban, hanem létrehozni és fejleszteni is képes azokat. Az előbbiekhöz példát mutatva a szerző készített egy számítógépes adatbázis rendszertervet. A hallgató bemutatja az adatbázis tervezésének folyamatát, kiemelve a hozzáférési jogosultságok beállításainak fontosságát is. Az adatbázishoz fogalomtárral ellátott felhasználói kézikönyvet is készített. A teszteredmények alapján a hallgató által megalkotott adatmodell és adatbázis jelentősen hozzájárul az irattár munkatársai és a kutatók munkájának megkönnyítéséhez.⁶⁰

⁵⁸ Berta Bernadett (2011): *A MEDLINE adatbázis szolgáltatásának megvalósítása a PUBMED és EBSCO szolgáltatók tükrében*. Konzulens: Salgáné Dr. Medveczki Marianna (DE). In: XXX. Jubileumi Országos Tudományos Diákköri Konferencia. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar. 108. p.

⁵⁹ Csonat István (2015): *Bibliográfiai adatok konverziójának támogatása az XLS2XML program segítségével*. Konzulens: Dr. habil. Boda István (DE). In: XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Debrecen, DE. 61. p.

⁶⁰ Czeglédi Lászlóné (2015): *Számítógépes adatbázis és rendszerterv – a Honvédelmi Minisztérium Hadtörténeti Intézet és Múzeum Hadtörténeti Levéltár és Irattár levéltári és irattári állományának feltárásához*. Konzulens: Ördögné Kovács Mónika (NYME SEK). In: Uo. 112. p.

Farkas Renáta pályamunkája⁶¹ a céginformációt vizsgálja egy konkrét cég példáján. Emellett a könyvtárak szerepeit is összeveti a céginformációs szolgáltatók lehetőségeivel, két közművelődési könyvtár szolgáltatásait vizsgálva. A hallgató elsősorban azt tanulmányozza, hogy mennyire illeszkedhet bele egy könyvtár tevékenységébe egy – az adott térség cégeiről, vállalatairól szóló – tájékoztató szolgáltatás, feltárva a könyvtár kapacitását és a lehetséges felhasználói rétegeket. Mindemellett a kiválasztott cég profitorientált és ingyenesen nyújtott információszolgáltatását is bemutatja, vagyis az üzleti és nonprofit szféra lehetőségeit, párhuzamait, egymást erősítő, illetve az egymással versengő területeit vizsgálja. Alternatív lehetőségeket is felmutat az üzleti és könyvtári szolgáltatások illeszkedésére. A kutatás főbb kérdései: „A könyvtárak világa miben nyújthat többet vagy kevesebbet? Hogyan tudja felhasználói körét innovatív ötletekkel [...] bővíteni? Hogyan tud élni lehetőségeivel az információs központ funkcióját is betöltő könyvtár; illetve hogyan illeszkedik ebbe a szerepkörbe egy cég és [...] a céginformáció mint szolgáltatástípus?”

Bódog András a könyvtár és hírszerzés kapcsolódási pontjait vizsgálta pályamunkájában.⁶² A dolgozat a titkosszolgálatok és a könyvtárak közös vonatkozásaiba nyújt betekintést, történeti és módszertani szempontból egyaránt elemezve és reprezentálva a hasonlóságokat. A pályamunka elsősorban a nyílt forrású felderítés folyamatát mutatja be, összehasonlítva a tájékoztató könyvtárosok munkájával, kiemelve, hogy mindkét tevékenységet az információs korszak technikai vívmányai segítik.

Horváth Renáta dolgozatában azt vizsgálta, hogyan tudják a könyvtárak leghatékonyabban támogatni a nyelvoktatás ügyét. Az előbbi cél érdekében a hallgató megvizsgálta és javaslatokat tett a beszerzési és katalogizálási gyakorlat átgondolására, és könyvtári használatra átültetett egy szolgáltatást, melyet eredetileg oktatási intézmények számára fejlesztettek ki.⁶³

Az ókortudomány digitális gyűjteményeiben való hatékonyabb keresést, kutatást segíti *Magi Magdolna* *Egy héroszi törekvés a digitális korban – a Perseus Projekt* című dolgozata.⁶⁴ A szerző egy olyan kísérleti projekt gyűjteményeit és szolgáltatásait

⁶¹ Farkas Renáta (2015): *Az információszolgáltatás céginformációs környezete és a könyvtár szerepei. Az üzleti és nonprofit szféra kérdései*. Konzulens: Barátné dr. Hajdú Ágnes, Dr. habil. Kiszl Péter (ELTE BTK). In: Uo. 113. p. Vö. még: Benedek Janka (2015): *A jövő információmenedzsereinek cégalapítási, reklám- s marketingstratégiái elképzelései*. Konzulens: Barátné dr. Hajdú Ágnes, Dr. habil. Kiszl Péter (ELTE BTK). In: Uo. 107. p.

⁶² Bódog András (2013): *Könyvtárosok és kémek. A könyvtár és a hírszerzés kapcsolódási pontjai*. Konzulens: Dr. Vörös Klára (KE PK). In: XXXI. Jubileumi Országos Tudományos Diákköri Konferencia. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Eger, EKF TTK. 42. p.

⁶³ Horváth Renáta (2013): *Hagyományos és elektronikus információszolgáltatások építése egy könyvtár idegen nyelvű állományára*. Konzulens: Bedekovits Tamás (EJF). In: XXXI. Jubileumi Országos Tudományos Diákköri Konferencia. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Eger, EKF TTK. 122. p.

⁶⁴ Magi Magdolna (2013): *Egy héroszi törekvés a digitális korban a Perseus Projekt*. Konzulens: Dr. Tóvári Judit (EKF). In: XXXI. Jubileumi Országos Tudományos Diákköri Konferencia. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Eger, EKF TTK, 175. p.

mutatja be, amelyben a hálózaton megosztható digitális gyűjtemények lehetőségeit vizsgálták. A projekt 1987 óta gyűjti az ókori görög-római világ történelméhez, irodalmához és magához a kultúrához kapcsolódó dokumentumokat. A szerző a Perseus weboldala működésének elemzésén túl ajánlásokat fogalmaz meg a projekt céljaihoz szükséges jövőbeni lépésekről is.

Elsősorban az államtudományi és Európai Uniók témák hatékonyabb kutatását szolgálja *Tóth Dalma* munkája, amelyben a Kongresszusi Könyvtár és az Európai Unió digitális archiválási kezdeményezéseit hasonlítja össze.⁶⁵ A dolgozatok egy csoportja a felsőoktatási könyvtárak digitális gyűjteményeinek fejlesztési módjaival, a felsőoktatásban tanulók digitális írástudásával, illetve az informatikai terminológia ismeretével foglalkozott. Utóbbihoz kapcsolódik *Sebestyén Katalin* dolgozata, aki 2011-es felmérésében azt vizsgálta, hogy a „digital-born” nemzedék mennyire ismeri a számítógép, az informatika nyelvét, képesek-e a helyes terminus használatára. Dolgozatában a 2011-es felmérés felemás eredményeit előidézhető lehetséges okokat mutatja be, valamint lehetséges megoldásokat keresett arra az oktatásmódszertani problémára, hogy „hogyan lehetne hatékonyan megismertetni az alapvető beviteli eszközök tudatos használatát a diákokkal.”⁶⁶ *Stokker Nóra* a szakirodalom megszerzésének akadályoztató tényezőit elemezte, hallgatói és könyvtári szemszögből, egy általa végzett, online kérdőíves vizsgálat eredményeire támaszkodva. A szerző lehetőségeket kínált egy felsőoktatási digitális könyvtár működtetésére, valamint javaslatokat tett a digitális tartalommal kapcsolatban a szerzői jogi problémák figyelembevételével.⁶⁷ Hasonló problémakört jár körül – ezúttal az oktatók és kutatók szemszögből – *Markó-Markechné Zelei Edit* *Az egyetemi könyvtárak szerepe az oktatói, kutatói publikációs tevékenység alakulásában és nyilvántartásában* című dolgozatában.⁶⁸ A téma azóta is egyre aktuálisabb, hiszen – ahogy a szerző is hangsúlyozza – „az egyéni és az intézményi tudományos teljesítmény mérésének és értékelésének legfontosabb mutatói a publikációkhoz kötődnek.”⁶⁹ A szerző a dolgozat első részében az oktatói és kutatói szerepköröket és feladatokat fejti ki, majd a felsőoktatási könyvtárak fogalmát és feladatait, jelenlegi helyzetét járja körül, majd *A felsőoktatási könyvtárak stratégiai fejlesztési irányai 2018–2023-ban* című tervezet

⁶⁵ Tóth Dalma (2013): *Digitális archívumok forradalma*. In: XXXI. Jubileumi OTDK. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Eger, EKF TTK, 269. p.

⁶⁶ Sebestyén Katalin (2013): *KLIKK ÉS KLAVIA TÚRA. Informatika tankönyvek terminológiai következtelenségei*. OTDK-dolgozat. Rezümé. Konzulens: Dr. Csernoch Mária, DE IK, In: XXXI. Jubileumi OTDK. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Eger, EKF TTK, 224. p.

⁶⁷ Stokker Nóra (2013): *Egy felsőoktatási digitális könyvtár kialakításának lehetőségei Magyarországon*. Konzulens: Bedekovits Tamás (EKF), In: XXXI. Jubileumi OTDK. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Eger, EKF TTK, 231. p.

⁶⁸ Markó-Markechné Zelei Edit (2019): *Az egyetemi könyvtárak szerepe az oktatói, kutatói publikációs tevékenység alakulásában és nyilvántartásában*. Konzulens: Dr. habil. Barátné Hajdu Ágnes (ELTE). In: XXXIV. OTDK. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Budapest, ELTE PPK. 2019. 4. p.

⁶⁹ Uo. 4.

vonatkozó részeit is bemutatja. Az elemzés fő részében a publikációs folyamat hagyományos és újszerű könyvtári támogatása kerül középpontba, három fő mozzanatra koncentrálva: a publikáció megszületése, a publikáció megjelenése, valamint nyilvántartása. A dolgozat végén a szerző összegzi, hogy milyen könyvtárosi kompetenciákra van szükség a feladat ellátásához, és milyen ismeretekre, képességekre lesz szükség 10–20 év múlva. *Simon Eszter* tanulmánya a Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar nappali tagozatos hallgatóinak információszerezési és -felhasználási szokásairól igyekezett átfogó képet adni. Empirikus kutatásában a hagyományos és elektronikus források tekintetében is vizsgálta a hagyományos és szakirodalmi információszerezési gyakorlatot. A jogi szaktájékoztató módszertani megújításához járul hozzá *Szendi Attila Szövegegységszintű információrendszerezés a jogtudományi adatbázisokban* című munkája. A jogtudományi kutatás módszertani szempontjait vizsgálva foglalkozott azokkal a könyvtár-tudományi és információtudományi szempontokkal is, amelyeket a jogtudomány vezetett be az Egyesült Államokban. (Key Number System, jogeset-összefoglalók.) A hallgató részletesen foglalkozott a KeyCite és a Shepards jogeset-idézettségi statisztikai rendszerekkel, módszertani szerepükkel. A következő jelentős módszertani vizsgálódása a Jurimetrics mozgalommal kapcsolatos, „amely lehetővé tette, hogy olyan elveket fogalmazzon meg a jogrendszer vizsgálatára, melyek a jogi intézmények és a bírák tevékenységének statisztikai elemzésére épültek.”⁷⁰ A szerző szerint „ezek az elemzési szempontok a 2010-es évek legmodernebb tudomány-metriai elemző szoftverei szolgáltatásaival egyeznek meg, amelyeket a mesterséges intelligencia kvantitatív szövegelemzéseinek módszereivel valószínűsít meg (SciVal, InSight).”⁷¹ Fontos még kiemelni a Ravel Law adatbázis-szolgáltatás elemzéseit is, amely a bírák, bíróság, indítvány, jogeset és döntéstámogatás együttes vonatkozásában mutat meggyőző eredményeket. A hallgató végső összegzésként megállapítja, hogy a „jövő könyvtártudománya és digitális könyvtára ugyanúgy a szövegelemzésre és a tartomelemzésre épülhet, mint a papíralapú könyvtártudomány.”⁷²

Az életrajzi kutatásokat segíti *Németh Tibor Lajos A bibliográfiai index műfajának megújítási kísérlete a Magyar Életrajzi Kalauzban* című munkája, amely a címben szereplő komplex forma tartalmi elemeire, koncepcionális összefüggéseire koncentrált. A dolgozatban a szerző meghatározása szerint „a bibliográfiai indexek reprezentánsainak áttekintése után összehasonlító elemzések kerülnek sorra hazai és

⁷⁰ Szendi Attila (2021): *Szövegegységszintű információrendszerezés a jogtudományi adatbázisokban*. Konzulens: Dr. habil. Kiszl Péter (ELTE). In: XXXV. Országos Tudományos Diákköri Konferencia. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet és programfüzet. Nyíregyháza: NYE.

⁷¹ Uo.

⁷² Uo.

nemzetközi példák alapján.⁷³ A hallgató külön egységet szentelt a *Magyar Életrajzi Kalauz* históriájának: „a forrásfeldolgozás filozófiájának és mikrostruktúráinak, az adatszerkezetek kérdéskörének, valamint a számítógépes feldolgozás architektúrájának – innovatív, műfajt megújító válaszkísérletekként – a problémák feloldására.”⁷⁴ A dolgozat különös értéke, hogy a szerző kitért a felhasználás lehetőségeire, majd jelezte a fejlesztés irányait is: „a feltárás következő lépcsőit, a visszakeresési hatékonyság fokozását szolgáló algoritmusokat és az együttműködés színtereit.”⁷⁵ Az előzőeken túl a komplex szemléletű pályamunka megalkotója a biográfiai index mint integratív műfaj alkalmazásainak lehetőségeit is számba vette, és kísérletet tett a hálózati együttműködési modell gondolatának felvetésére is, amely paradigmátikus szemléletbeli váltást jelentett az akkori gyakorlathoz képest.

Kép, zene, film: a képi, multimediális és hangzó dokumentumok feldolgozásának és szolgáltatásának problémái

A digitális könyvtári gyűjteményekben a kezdetektől kiemelt szerepet kaptak a sok felhasználó által keresett állóképek. *Bor Balázs Magyar digitális képkönyvtári gyűjtemények metaadat-használata* című dolgozatában hangsúlyozza, hogy a nagy iramban gyarapodó képek feltárásához és visszakereséséhez is új módszereket kell alkalmazni. Ezen ikonográfiai dokumentumok esetén – sokszínű formai és tartalmi sajátosságaik miatt – fontos szerepet kapnak a metaadatok. A szerző néhány magyar képkönyvtári gyűjteményben megvizsgálta a gyakorlatban is alkalmazott metaadatstruktúrákat, illetve a gyűjtőköri megfontolásokat. Egy használók körében készített kérdőív alapján áttekintette a fontos képi adatokat, majd illusztrálta, hogyan oldható meg különböző formátumú metaadatok segítségével a képek feltárása, illetve a felhasználók számára egységes formájú megjelenítése. A szerző kiemeli, hogy a „képtárak esetén a jól körülhatárolt céllal épített gyűjtemény olyan egyedi vonásokat hordoz, melyet a feldolgozás és a szolgáltatási felület kialakítása esetén is figyelembe kell venni (a metaadatokra vonatkozó – olykor különleges – igényeket jól illusztrálják a kérdőív eredményei is).”⁷⁶ Szintén a szerző összegzése nyomán emeljük ki, hogy a dolgozatban „a digitális képkönyvtáraknak egy olyan moduláris technikai (és egyben szemléletbeli) megvalósítása rajzolódik ki, melyet sokoldalúsága miatt érdemes lehet a gyakorlatban is megvizsgálni.”⁷⁷

⁷³ Németh Tibor Lajos (2015): *A bibliográfiai index műfajának megújítási kísérlete a Magyar Életrajzi Kalauzban*. Konzulens: Dr. Murányi Péter (NYME). In: XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet és programfüzet. Debrecen: DE IK, 163. p.

⁷⁴ Uo. 163. p.

⁷⁵ Uo. 163. p.

⁷⁶ Bor Balázs (2011): *Magyar digitális képkönyvtári gyűjtemények metaadat-használata*. In: XXX. Jubileumi Országos Tudományos Diákköri Konferencia. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet. Kecskemét: KF TFK, 2011. 110. p.

⁷⁷ Uo.

Bácsi Fanni Ágnes pályamunkájában⁷⁸ a zenei dokumentumok sokszínűségét tárta fel, bemutatva a terület speciális jellemzőit, mint például a zeneszerző-előadóművész problematikája, a zenemű és a vonatkozó szakirodalom kérdésköre. A hallgató fő célja annak megismertetése volt, hogyan alkalmazzák az általa kiválasztott feltáró módszereket (ETO, Flexibilis Zenei Osztályozás, tárgyszavazás, teaurusz) a zene területén, illetve milyen képzési lehetőségei vannak a zenei könyvtárosoknak. A szerző a téma árnyalt bemutatása érdekében három budapesti könyvtár, a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár Zenei Gyűjtemény, az Országos Idegennyelvű Könyvtár Zeneműtár, és az Országos Széchényi Könyvtár Zeneműtár könyvtárosaival konzultált a zenei dokumentumok feltárási metodikájáról, így a jelenlegi hazai módszereket naprakészen be tudta mutatni. A szerző fő következtetése, hogy a zenei könyvtárak állománya nem tárható fel egyetlen módszer kizárólagos alkalmazásával, a fent említett módszerek kombinált alkalmazására van szükség. Csordás Mónika dolgozata elején a zenei könyvtárak és az iskolai könyvtárak zenei tájékoztatómunkájának azon problémájára hívja fel a figyelmet, hogy a könyvtárosok vagy zenei végzettségűek, vagy könyvtárosi diplomával rendelkeznek, így vagy a könyvtári munkafeladatok, vagy a zenei szakfeladatok szenvednek hiányt.⁷⁹ A hallgató megállapítása szerint az iskolai könyvtárak – az említett okok miatt is – ritkán szerveznek zenei-könyvtári foglalkozásokat. A szerző munkájában foglalkozásmintaként egy megzenésített irodalmi téma komplex feldolgozását mutatja be, három egymásra épített foglalkozás keretében. A dolgozat bemutatja azt az előzetes zenei-irodalmi felkészülést, elemzéssorozatot is, amely nélkülözhetetlen egy zenei-könyvtári foglalkozás megtartásához. A szerző egyúttal tiszteleg Szőnyi Erzsébet zeneszerző előtt is, valamit választ keres arra, hogy „egy több mint 80 évvel ezelőtti mesének, amelyet 1960-ban zenésített meg Szőnyi Erzsébet, van-e máig tartó hatása? Érti-e, értheti-e a netgeneráció?”⁸⁰ A dolgozat írója úgy értékeli, hogy a meseopera 2014-ben előadó általános iskolásokkal és a meseopera újraértelmezését végző 9–10. osztályos gimnazistákkal készített interjúk meggyőző és elgondolkodtató választ adtak kérdéseire.

A könyvtárakban található médiatárak gyűjtőkörük különbözősége miatt tartalmukban és jellegükben nagy változatosságot mutatnak, sok esetben minden példány egyedi dokumentumnak minősülhet. A Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtárának egyik legszínesebb gyűjteményét, a Kenézy Élettudományi Könyvtár Médiatárát ismerjük meg a *Kosina Zoltán – Király Magdolna* szerzőpáros

⁷⁸ Bácsi Fanni Ágnes (2013): *A zenei dokumentumok osztályozása*. Konzulens: Barátné dr. Hajdú Ágnes (ELTE). In: XXXI. Országos Tudományos Diákköri Konferencia. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet és programfüzet. Eger, EKF TTK. 8. p.

⁷⁹ Csordás Mónika (2015): *Egy leendő zenei- és iskolai könyvtárpedagógus tiszteletadása Szőnyi Erzsébet zeneszerzőnek: A didergő király meseopera értelmezése a XXI. századi gyerekolvasókkal*. Konzulens: Dr. Pajor Enikő (SZTE). In: XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet és programfüzet. Debrecen, DE IK. 49. p.

⁸⁰ Uo. 49. p.

dolgozatában.⁸¹ A pályamunka azt mutatja be, hogy milyen fejlesztésekre van szükség a médiatár működési problémáinak kiküszöbölésére. A szerzők igyekeztek úgy megfogalmazni ajánlásaikat, hogy hasonló gyűjtemények is átvehessék, alkalmazhassák a kidolgozott rendszereket. A részletes fejlesztési tervet gyűjteményrészenként csoportosították, s külön vizsgálták a problémákat, a fejlesztési irányokat. A dolgozatban bemutatják a szerzőpáros által megalkotott, specializált osztályozási rendszert, és egy új gyűjteményrész bevezetésének főbb mozzanatait is sorra veszik. *Miseta Zsuzsanna Diszharmonikus jelenségek a szerzői jog területén (A magyar könyvtárügy, zene és filmipar)* című pályamunkája keretében⁸² az 1999. évi szerzői jogi törvény ellentétes értelmű, és félreérthető megfogalmazásait emelte ki, majd bemutatta a 2008. évi módosításokat, illetve összehasonlította a két szabályozást. A kutatás középpontjában a könyvtárakra vonatkozó rendelkezések álltak, de többek között a könyvtárak érintettsége miatt a szerző a törvény zene- és filmiparra gyakorolt hatásait is vizsgálta. A kutatás kitért a könyvtárügy legkényesebb területeire, köztük az elektronikus könyvtárakra, a művek jogszerű vagy jogszerűtlen digitalizálására, a nyilvános könyvtárak és szakkönyvtárak gyakorlatára is, hiszen az új, 2008-as törvény az előbbiekkal kapcsolatban új kérdéseket vetett fel. *Mizera Tamás* dolgozata egy új dokumentumtípus, az online videók helyzetét mutatja be, a könyvtárak feladatai felől közelítve, hiszen az említett mozgóképes dokumentum gyűjtését, feldolgozását, megőrzését és szolgáltatását a könyvtár nem kerülheti meg.⁸³ A szerző meglátása szerint az egyre komplexebbé váló technikai környezetben a könyvtárakra jelenleg sok megoldatlan feladat vár, például a feldolgozás egységes szabályozásának kérdéskörében, a szolgáltatás technikai és szerzői jogi aspektusaiban, a szakmai etika követelményeiben. A hallgató dolgozatában a vonatkozó szabványok és törvényhelyek elemzésével, modellek felállításával, szakmai interjúk készítésével sokoldalúan jellemezte a téma fókuszát.

Út a doktori képzés felé

A fenti témák feldolgozásai később több esetben doktori dolgozatként teljesednek ki, a hazai könyvtári szaktájékoztatót segítő értékes publikációk kíséretében.⁸⁴ A doktori témák is a hazai könyvtári igényeknek, fejlesztéseknek, valamint a nemzetközi trendeknek megfelelően alakulnak. A tanulmány középpontjába állított „szaktudományi tájékoztatás” témakört és határterületeit a doktori iskolába felvett hallgatók

⁸¹ Kosina Zoltán – Király Magdolna (2015): *A DEENK médiatárának állományfejlesztési lehetőségei*. Konzulens: Dr. habil. Boda István (DE IK). In: Uo. 120. p.

⁸² Miseta Zsuzsanna (2015): *Diszharmonikus jelenségek a szerzői jog területén (A magyar könyvtárügy, zene és filmipar)*. Konzulens: Dr. Verók Attila (EKF). In: Uo. 124. p.

⁸³ Mizera Tamás (2015): *Online tartalomtól digitális örökség? Az interneten található videók esete a könyvtárral*. In: Uo. 125. p.

⁸⁴ Nagy – Kiszl (2020); Károly – Winkler – Kiszl (2020); Kiszl – Szüts (2021) 374–382. p.; Vass (2018) 570–574. p.; Kiszl – Radó – Hubay (2018).

jelentős hányada kutatja, innovatív könyvtári fejlesztéseket is eredményezve.⁸⁵ Az utóbbi évtizedben felvettek kutatási témái közül a következők kapcsolódnak témánkhoz: nemzeti könyvtárak funkciórendszere a digitális korban; az európai kulturális örökség digitális reprezentációja; a XXI. századi közkönyvtár társadalmi kontextusa; helyismereti gyűjtemények a XXI. század digitális világában; az open access és a digitalizált dokumentumok online szolgáltatása; a tárgyak internete és a könyvtár. A doktori képzésben is erős dinamikus elem az országos feladatkörű szakkönyvtárakkal való szoros együttműködés, amelynek részeként e könyvtárak szakemberei kurzusokat is tartanak, garanciát jelentve a szaktudományi tájékoztatáshoz kapcsolódó témák gyakorlatorientált megközelítésére is. A képzési idő két félévében arra is van lehetőségük a hallgatóknak, hogy bekapcsolódjanak a könyvtárak projektjeibe.⁸⁶

⁸⁵ A doktori képzés elindulása óta (1998) a következő megvédett témák sorolhatók ide: Alföldiné Dán Gabriella (2003) (BCE Központi Könyvtár): *A tudástársadalom és a tudományos szakkönyvtári ellátás*. Témavezető: Bobokné dr. Belányi Beáta; Czeglédi László (2013) (EKE): *E-learning könyvtári rendszerek a felsőoktatásban*. Témavezető: Prof. dr. Sebestyén György; Fodor János (2005) (ELTE BTK): *Trendek és tendenciák, kialakult modellek és lehetséges stratégiák az internetes közművelődési tájékoztatásban*. Témavezető: Prof. dr. Sebestyén György; Kerekes Pál (2009) (ELTE BTK): *Az e-kormányzat, e-közigazgatás fejlődése és jelenlegi helyzete Magyarországon; a könyvtár és a digitális gyűjtemények helye, szerepe az elektronikus közszolgáltatások rendszerében; az e-közigazgatás elektronikus tájékoztató felületei*. Témavezető: Prof. Dr. Sebestyén György.; Nagy Enikő (2011) (Szentesi Városi Könyvtár): *A tájékoztató szolgáltatások fejlődése a magyarországi közművelődési könyvtárakban*. Témavezető: Barátné dr. Hajdu Ágnes; Pajor Enikő (2007) (SZTE JGYPK): *A láthatatlan/mély web felhasználása a könyvtári tájékoztatásban*. Témavezető: Prof. dr. Sebestyén György; Pallósiné Toldi Márta (2004) (Berzsenyi Dániel Könyvtár, Szombathely): *Nyilvános könyvtárak a pannon térség társadalmában*. Témavezető: Dr. Gereben Ferenc.; Papp József (2009) (Területi és Tanulmányi Könyvtár, Murska Sobota – Mura-szombat, Szlovénia): *Az információs adatbázisok és az internet használata Szlovéniában a közkönyvtári tájékoztatásban*. Témavezető: Prof. dr. Sebestyén György; Senkei-Kis Zoltán (2010) (ELTE BTK): *Internetes szerzői jogvédelem és annak könyvtári vonatkozásai*. Témavezető: Prof. dr. Sebestyén György; Sonnevend Péter (2001) (KE PK, PTE Központi Könyvtára): *A könyvtári rendszer országos központi szolgáltatásai, különös tekintettel a dokumentumellátás biztosítására*. Témavezető: Dr. Voit Krisztina; Tóth Máté (2010) (PTE, Könyvtári Intézet): *A szemantikus web. Könyvtárak a szemantikai paradigmában*. Témavezető: Prof. Dr. Horváth Péter; Varga Katalin (2003) (OPKM, PTE): *Szövegelemzés, tartalomlemzés információtudományi szempontból: módszerek és lehetőségek az információ minőségi szelektálására*. Témavezető: Dr. Horváth Tibor; Vasas Lívia (2003) (SOTE Központi Könyvtára): *Az emberi tényező szerepének vizsgálata az orvostudományi információkeresés gyakorlatában*. Témavezető: Prof. dr. Sebestyén György.

⁸⁶ A doktori képzést segítő aktív partnerek: Bács-Kiskun Megyei Katona József Könyvtár, BCE EK, BME OMIKK, Csorba Győző Könyvtár, ELTE EK, FSZEK, Infodok Kft., KSH Könyvtár, MKE, Magyar Olvasástársaság, Monguz Kft., Országgyűlési Könyvtár, OIK és Zenei Gyűjtemény, OSzK, Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatala, SZFE Könyvtár, Kottatár és Médiatár. Vö. Kiszl (2020b) 170. p.; Kiszl – Csík (szerk., 2017), 48. p.

IRODALOM

- XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. *Rezümékötet* (2015). Debrecen, Debreceni Egyetem, Informatikai Kar.
- XXXIV. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. *Rezümékötet* (2019). Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- XXXV. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. *Rezümékötet* (2021). Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem.
- Barátné Hajdu Ágnes (2014): Tehetséggondozás és pályakövetés, ahogy azt Fülöp Géza látta. *Könyvtári Figyelő*. (24)60. 2. 187–193. p.
- Bartos Éva (2006): A könyvtárosok jövője: a könyvtárosképzés jövője. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 53. 9. 404–408. p.
- Czeglédi László (2009): Hatékony oktatástámogatás könyvtári portál által menedzselts környezetben: Az EKLEKTIKA projekt tervezésének háttere az egri Eszterházy Károly Főiskolán. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 56. 1. 3–17. p.
- Csik Tibor (2019): A neveléstudomány és oktatásügy magyar szakirodalmi adatbázisa. *Könyvtári Figyelő*. (29)65. 4. 545–557. p.
- Fodor János (2015): Kollaboratív tartalomfejlesztési projektek az ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézetében. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 62. 11–12. 429–441. p.
- Fodor János (2014): Mestereket szólító tanítványok. MLS 3 konferencia az ELTE BTK informatikus könyvtáros hallgatóinak szervezésében. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. 23. 7. 39–41. p.
- Fodor János (2018): Tér, idő, tartalom. Kor- és helytörténeti webprojektjeink újabb tanulságai. In: Kiszl Péter – Csik Tibor (szerk. 2018): *Valóságos könyvtár – könyvtári valóság. Könyvtár- és információtudományi tanulmányok 2018*. Budapest, ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet. 191–198. p. https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/40281/VKKV3_kotet_KiszlPeter_CsikTibor_.pdf?sequence=6&isAllowed=y [Letöltés: 2021. 11 20.]
- Fodor János (2016): Történeti gyűjteményrészek hálózati bemutatása. Műhelypéldák és tanulságok az ELTE könyvtártudományi képzéséből. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. 25. 11. 23–32. p.
- Fodor János – Kiszl Péter (2018): Projektalapú információtechnológiai kompetenciafejlesztés: digitalizálás, hálózati tájékoztatási rendszerek létrehozása a könyvtár- és információtudományi képzésben. *Képzés és Gyakorlat*. 16. 2. 49–60. p.
- Hangodi Ágnes (2019): Képzések és továbbképzések a Könyvtári Intézet kínálatában. *Könyvtári Figyelő*. (29)65. 2. 218–232. p.

- Hangodi Ágnes – Ládi László (szerk., 2005): *Emlékkötet Szabó Sándor 70. születésnapjára*. Budapest, ELTE BTK IKI Főiskolai Könyvtár – Informatikai Központ.
- Hegedűs Gábor – Koltói Lilla – Tóth József (szerk., 2011): *XXX. Jubileumi OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet*. Kecskemét, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar.
- Hegy Ádám (2002): Speciális informatikai kurzusok a szegedi egyetemi szintű könyvtárosképzésben. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. **11**. 5. 33. p.
- Hegy Zsanett – Verók Attila (szerk., 2013): *XXXI. Jubileumi OTDK, Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. Rezümékötet*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar.
- Hrubos Ildikó (2021): A tudás természetének átalakulása a digitalizáció és a globalizáció korszakában. In: Koósné Török Erzsébet (szerk., 2021): *A TDK vonzásában. 7 évtized, 35 OTDK*. Budapest, Akadémiai. 174–177. p.
- Károly Krisztina – Winkler Bea – Kiszl Péter (2020): Across 20 years. A bibliometric analysis of the journal's publication output between 2000 and 2020. *Across Languages and Cultures*. **21**. 1. 145–168. p.
<https://doi.org/10.1556/084.2020.00010> [Letöltés 2021. 10. 16.]
- Kerekes Pál – Kiszl Péter (2018): *Magyar irodalom a világhálón. Szabadon elérhető magyar nyelvű szöveggyűjtemények*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 2018. 132 p.
- Kiszl Péter (2020a): A könyvtár- és információtudományi képzés ökológiája. *Könyvtári Figyelő*, **66**. 1. 9–40. p.
- Kiszl Péter (2020b): Kutatás és innováció: kompetenciafejlesztés a könyvtár- és információtudományi doktori képzésben. In: Barátné Hajdu Ágnes (szerk., 2020): *Szakmai ismeretek és készségek – átalakuló hivatás. Válogatott könyvtártudományi tanulmányok*. Budapest, MKE. 163–178. p.
- Kiszl Péter – Csík Tibor (szerk., 2017): *Valóságos könyvtár – Könyvtári valóság. III. Konferenciaprogram az előadások tartalmi összefoglalóival*. Budapest, ELTE BTK KITI.
- Kiszl Péter – Radó Rita – Hubay Miklós Péter (2018): *From divergence to convergence in Hungarian librarianship. Towards a common digital platform*.
<https://doi.org/10.1515/libri-2018-0049> [Letöltés: 2021. 10. 30.]
- Kiszl Péter – Szüts Etele (2021): Cirkuszművészeti központok tartalomszolgáltatási modelljei – a COVID-19 idején. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. **68**. 6. 374–382. p.
- Koltay Tibor (2010): Az információs társadalom írástudásai és a könyvtárosképzés. *Képzés és Gyakorlat*. **8**. 1. 47–54. p.
- Koósné Török Erzsébet (2021): Gyökereink ereje a jelen alakításában, a jövőre való felkészülésben. In: Koósné Török Erzsébet (szerk., 2021): *A TDK vonzásában. 7 évtized, 35 OTDK*. Budapest, Akadémiai. 66–70. p.
- Lengyelne Molnár Tünde (2021): A szemantikus web hatása a könyvtárak információfeldolgozására. *Korunk*. **32**. 2. 85–92. p.

- Mátyus László (2021): Milyen az ideális TDK-(pálya)munka – szerintem. In: (szerk. Koósné Török Erzsébet): *A TDK vonzásában. 7 évtized, 35 OTDK*. Budapest, Akadémiai 78–80. p.
- Monok István (2020a): A jövő könyvtárosa a bibliothecarius aliterque doctus. In: Uő. (2020): *Könyvtári (?) problémák*. Budapest, MTAK. 166–171. p. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/19345/1/Monok_ktros_DOI2.pdf [Letöltés: 2021. 11. 25.]
- Monok István (2020b): A múzeum má és kutatóműhellyé váló könyvtár. A művelődési eszmények és a könyvtáros változásai. In: Uő. (2020): *Könyvtár(i) problémák*. Budapest, MTAK. 88–121., 129–171. p. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/19345/1/Monok_ktros_DOI2.pdf [Letöltés: 2021. 11. 25.]
- Monok István (2020c): A múzeum má és kutatóműhellyé váló könyvtár. Egy konkrét példa: Könyvtörténeti adatbázis az irodalomtörténet kutatóinak. In: Uő.: *Könyvtári (?) problémák*. Budapest, MTAK. 115–121. p. <https://doi.org/10.17167/mksz.2020.3.267-274> http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/19345/1/Monok_ktros_DOI2.pdf [Letöltés: 2021. 11. 25.]
- Monok István (2020d): Egy konkrét példa: Gondolatok a könyvtárosok képzéséről. In: Uő. *Könyvtári (?) problémák*. Budapest, MTAK. 171–173. p. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/19345/1/Monok_ktros_DOI2.pdf [Letöltés: 2021. 11. 25.]
- N. Mandl Erika (2009): Helytörténeti-helyismereti gyűjtemények a regionális kutatások szolgálatában: Trendek és alapelvek a dunántúli helyismereti munkában, megjelenésük a könyvtáros képzésben. In: *A Virtuális Intézet Közép-Európa kutatására közleményei*. **1.** 1. 220–225. p.
- N. Mandl Erika (2001): A történeti stúdiumok 'megújult' szerepe a könyvtárosképzésben. In: *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. **10.** 10. 33–38. p.
- Nagy Andor – Kiszl Péter (2020): First published personal digital legacy preservation by libraries. *Journal of Librarianship and Information Science*. 2020. Augusztus 17. <https://doi.org/10.1177%2F0961000620948574> [Letöltés: 2021. 10. 25.]
- Németh Katalin – Bíbor Máté János (2017): Lendületben a múlt. Történeti tárgyú kurzusok, rendezvények és intézményközi együttműködések az ELTE könyvtáros-oktatásában. In: *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. **64.** 1. 37–46. p.
- Pálvölgyi Mihály (2005): Az informatikus könyvtárosképzés helyzete és tendenciái. Veszélyek és lehetőségek. *Könyvtári Figyelő*. **(15)51.** 1. 19–29. p.
- Ritoók Zsigmond (2021): A „rátalálás” varázslatos öröme. In: (szerk. Koósné Török Erzsébet): *A TDK vonzásában. 7 évtized, 35 OTDK*. Budapest, Akadémiai. 108–109. p.
- Sipos Anna Magdolna (2017): Könyvtárosok a kompetenciák rengetegében. *Orvosi könyvtárak. A Magyar Orvosi Könyvtárak Szövetségének hivatalos lapja*. **14.** 3. 26–38. p.
- Sonnevend Péter (2013): Változások sodrában az amerikai könyvtárak. *Könyvtári Figyelő*. **(23)59.** 1. 115–123. p.

-
- Szabó Sándor (2008): Fülöp Géza, a képzést megújító tanszékvezető. *Könyvtári Figyelő*. (18)54. 3. 438–442. p.
- Szabó Sándor (2006): Használjuk-e még? A tájékoztatás hagyományos eszközei. *Könyv és Nevelés*. 8. 4. 36–38. p.
- Tószegi Zsuzsanna (2021a): Digitális bennszülött hallgatók, digitális bevándorló tanárok. Új utak, új módszerek az informatikus könyvtárosok képzésében. In: Kiszl Péter – Boda Gáborné Köntös Nelli (szerk., 2021): *Valóságos könyvtár – könyvtári valóság. Könyvtár- és információtudományi tanulmányok 2020*. Budapest, ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet. 2021. 75–86. p.
- Tószegi Zsuzsanna (2008): Az informatikus könyvtáros hallgatók által elsajátítandó tudásanyag és szakmai kompetenciák a bolognai képzési rendszerben. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 55. 10. 470–480. p.
- Tószegi Zsuzsanna (2021b): Kulturális örökségünk a világhálón. Innovatív megoldások a digitalizálásban. *Élet és Tudomány*. 76. 5. 136–139. p.
- Vass Johanna (2018): Magyar irodalom @ világhálón. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 65. 11. 570–574. p.
- Verók Attila (2021): A TDK örök(ség). In: Koósné Török Erzsébet (szerk., 2021): *A TDK vonzásában. 7 évtized, 35 OTDK*. Budapest, Akadémiai. 126–130. p.
- Szirmai Éva (szerk., 2017): XXXIII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai, Könyvtártudományi Szekció. *Absztraktok*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. <http://www.jgypk.hu/otdk2017/wp-content/uploads/2017/04/OTDK-v%C3%A9gleges.pdf>
- Winkler Bea – Kiszl Péter (2020): Academic libraries as the flagships of publishing trends in LIS: a complex analysis of rankings, citations and topics of research. *The Journal of Academic Librarianship*. 46. 5. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102223>, [Letöltés: 2021. 10 20.]

MOLNÁR FERENC, A SZÍNHÁZ MEGÚJÍTÓJA

BÁRDOS JÓZSEF¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

JÓZSEF BÁRDOS: FERENC MOLNÁR, THE REFORMER OF ACTING

The main point of the essay is to show that Molnár Ferenc belongs to the group of highly praised playwrights of the 20th century, who renewed the world of acting by creating new structures, introducing new kinds of dramatic tensions, and presenting newer and more actual topics.

He was mainly interested in the internal dualism of the man of civil society and the fatal contradiction of man and role. This problem was perceived mostly by ethnic minorities and Jews who wanted to be assimilated with the majority at the beginning of the century.

The key of his worldwide success however was the way of presenting the perceived conflict. Unlike other innovators of his time he preserved the classic structure of the play as well as its entertaining and inspiring function. On the other hand, he made the play uncover the difference between reality and truth by doubling roles.

Molnár Ferenc a XX. századi magyar irodalom egyik legzseniálisabb alkotója, akit mint annyi kortársát a magyar történelem bakugrásai emigránssá, világpolgárrá tettek. Alakja ma is valahol a nyílt irodalmi kánon peremén található. Halálakor kortársai úgy vélték, hogy akár Karinthy Frigyes, ő sem írta meg a „nagy művet”, melynek lehetősége benne volt. Vécsei Irén idézi, hogy Karinthy így írt Molnárról: „Évek óta növekvő csodálkozással figyelem az erőfeszítést, hogy Molnár kritikussai a talpára próbálják állítani makacsul és rendületlenül azt a piramist, amit ez a pompás szerző könnyedén és természetesen a hegyire állítva egyensúlyoz az ujjá végén.”²

Ebben az országban a humort sosem tudták komolyan venni. Hiába, hogy művei világszerte sikert arattak, aratnak. Hiába, hogy egy-egy Molnár Ferenc-darab színrevitele itthon is, ma is ünnep mind a rendezők, mind a színészek, mind a közönség számára.

¹ Bárdos József PhD, professor emeritus, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykovács

² Vécsei Irén (1966): *Molnár Ferenc*. Budapest, Gondolat. 141. p.

„Humorban nem ismerek tréfát” – mondta Karinthy. Színműben Molnár Ferenc se tréfált. Tudta, akár Kosztolányi, hogy a játéknál nincs halálosan pontosabb, fontosabb dolog a világon. Személyiségét, művészetét nehéz megérteni, ha elszigeteljük korától, annak legfőbb problémáitól.

Heller Ágnes *Parvenük kora* című kisesszéjében arról beszél, hogy nálunk ez nagyjából a kiegyezés és az első világháború közötti „boldog békeidők” ideje. Többek közt így ír: „A parvenü-lét szorosan kapcsolódik a modernség kialakulásához. A modern társadalmi berendezkedés lényegében abban különbözik a modernség előttiétől, hogy ebben a funkciók gyakorlása határozza meg az egyes embernek a társadalmi hierarchiában betöltött helyét, és nem fordítva, mint a modernség előtti társadalmi berendezkedések idején. A modernség kialakulásának korszakában már a képességeknek és azok sikeres gyakorlásának kellene meghatározni az ember társadalmi hierarchiában betöltött helyét, nem pedig a születésnek és a származásnak. Ennek ellenére, a »jó« helyre születettek mégis elsőbbséget élveznek és kizárják a magasabb funkciók gyakorlásából azokat, akik alkalmasabbak lennének, csak »rossz« helyre születtek.”³

A probléma persze ennél sokkal szélesebb. Elég, ha Arany János sorsára gondolunk.

Ő lehetett az Akadémia főtitkára (mindenes ügyintézője!), de az elnök természetesen báró Eötvös József volt. Aki így vagy úgy be akart illeszkedni ebbe a világba, annak ezt a premodern örökséget el kellett fogadnia. De akárhogy is, az asszimiláló személyisége valamiképpen megkettőződött. Tudta, tehetsége, munkássága alapján hová tartozna (ezzel minden szerénysége ellenére Arany János is tisztában volt), ugyanakkor el kellett fogadnia, el kellett játszania azt a szerepet is, amit ez az átmeneti korszak ráosztott (Aranyra a félpárizsi származású, vidéki, református műveltségű, megtúrt asszimilánsét). Ez az egész korszakot uraló hazug kettősség tört teljes erőből felszínre Arany utolsó nagyepikus művében, a *Toldi szerelmében*, ahol mindenki álruhát visel, mindenki szerepeket ölt magára (Tolditól Lajos királyon át Piroskáig, a két anyafiguráig és az egész, magukat Attila utódainak képzelő magyar nemesi rétegig).⁴

Aranynál sokkal élesebben találta szemben magát ezzel a hazugsággal a fiatal Molnár Ferenc, aki középosztálybeli zsidó családban született. És bár kortársainál lényegesen szélesebb műveltséggel indult (genfi tanulmányainak hála németül, franciául, olaszul tudott, ráadásul kívülről láthatott rá a Monarchia belső állapotaira, majd jogvégzett emberként lett hamar ismert újságíró itthon. Irodalmi próbálkozásaival is sikert aratott, első színpadi művei pedig (*Az ördög*, *Liliom*) korán nemzetközi hírvé színpadi íróvá tették. Ugyanakkor kivívta ezzel a frissen bontakozó új magyar irodalom művelőinek bizonyos irigységét is.

³ Heller Ágnes (2013): *Parvenük kora*. In: *Uó: A „zsidókérdés” megoldhatatlansága*, Budapest, Múlt és Jövő. 124–125. p.

⁴ Ezt igyekeztem bemutatni *Közelítések a Toldi szerelméhez* című tanulmányomban – Bárdos József (2012): *Arany János körül*. Nagykőrös, Budapest, MIT.

„*Molnár Ferenc kávéházi és társasági ember volt, tréfamester a javából, a maga és mások kárára. A mester, akinek egyszerre négy »otthona« volt Európa fővárosainak luxushoteljaiban, igazán otthonosan Amerikában lett.*” – írja róla Ungvári Tamás. Majd hozzáteszi: – „*Molnár nagyon szerette a híres ember szerepét. Monoklijával, választékos eleganciájával s megközelíthetlenségével hibátlanul játszott.*”⁵

Elvárták, hogy illeszkedjék be, hogy sikeres emberként asszimilálódjon a korszak uralkodó osztályához, hivatalos irodalmi felfogásához. Ő azonban a Nyugat felé orientálódott, s nem is hiába. A helye ott volt. *Ady*, aki nem nagyon osztogatta a dicséreteket, valósággal rajongó szavakkal üdvözölte:

„*Ennek a kiválóan és különösen budapesti intellektusnak, a Molnár Ferencének, valamikor, egykoron, nem is régen majdnem a rabja lettem, s e gyöngösemért ma se pirulok. Varázsos, nagyszerű ember, akiről hirdetve hirdettem amaz említett időben (s hirdetném ma is, ha egészségem, időm és alkalmam volna hozzá) hogy nyolcvan író lakik benne, s hogy nyolcvanszor többet adhatna, mint ad. Fölsülne, s fölsül az a rossz indulatú valaki, aki itt e bizarr mondásban valami orvot, becstelelt szimatol: Molnár Ferencnek egy nyolcvanad része is nyugtalanítóan ragyogó, hatalmas talentum.*”⁶

Igen. Molnár Ferenc Adyhoz mérhető tehetség és forradalmi újító volt. Más kérdés, hogy az a polgári Magyarország, melyről Ady álmodott, és amely Molnár Ferencnek is hazája lehetett volna, máig sem született meg.

Babits, aki sokkal konzervatívabb, vidéki katolikus családból érkezett a Nyugathoz, nem szerette Molnár Ferencet, noha tehetségét ő is elismerte. Ebben persze az is közrejátszhatott, hogy Molnár látványosan túljátszotta a parvenüt. Anekdotákba illő eseteivel, jobb szemén hordott úri monoklijával (melyet egyébként valóban szemészeti célból viselt) egyszerre volt a Horthy-kor hamis arisztokratája és annak paródiája. Valami ilyennek játszották később a *Latabárok* az operettek félbolond grófjait. Molnár Ferenc mindenkit lenézett, mindenkitől távolságot tartott, játszotta az érzelemmentes, cinikus idegent. Tehette, mert anyagi problémái nem voltak. Nem ereszkedett le a nyugatosok kávéházi világába, de nem kereste a hatalom kegyeit sem.

Egy dologban még Adyt is legyőzte. *Ady* „Margitá”-ja, *Vészi Józseflánya* Molnár Ferenc felesége lett. A házasság rövid és viharos volt. Az író otthonában nyilván abba akarta hagyni a szerepjátékot, az ifjú feleség így világfí helyett egy időnként durva, elégedetlen, belül csupa bizonytalanság férfit kapott. A férfi ilyen átváltozásáról vallott később Molnár a *Magdolna*⁷ című novellájában. *Igaz, itt az asszony ébred rá arra, hogy mi az udvarlószeret és a férjszeret közötti különbség. Aminek nem ismerete miatt majdnem önmagát csapja be.*

Belső bizonytalansága gyökeréről maga vall késői, freudista önvallomásában: szülei sosem fogadták el annak, aki volt. Csak afféle pótléka volt számukra a Ferenc születése

⁵ Ungvári Tamás (2009): *A feledés enciklopédiája*. Budapest, Scolar. 225. p.

⁶ *Ady Endre* (1969): Molnár Ferenc színpada. In: *Uő.: Költészet és forradalom*. Budapest, Kossuth. 274–275. p.

⁷ Molnár Ferenc (2007): *Magdolna*. In: *Uő.: A csókok éjszakája*. Szeged, Lazi. 154. p.

előtt elvesztett elsőszülöttüknek, Lacikának. Íme az író szavai: „Még tizenhét éves koromban is, amikor elvégeztem a gimnáziumot, és jó érettségi bizonyítványt vittem haza, amely megnyitotta előttem az európai egyetemek kapuit, még akkor is úgy éreztem, mintha futó felleget látnék elvonulni apám arcán:

»Miért nem Lacika?«⁸

Valójában (ha már Freud szóba került) Molnár egész életében azt a feltétlen szeretetet, elfogadást kereste a nőkben, amit az anyjától nem kapott meg. Erről utolsó, vallomások művében Bartha Vandával kapcsolatban maga is beszélt:

„Segítsége először gyermeki volt, később testvéri lett, majd Amerikában anyai segítséggé magasztosult. Az Újvilágban sokat betegeskedtem, és az európai események miatt mindig a kétségbeesés mezsgyéjén vergődtem. Dr. Lax Henrik, az orvosunk Vanda halála után érkezett vissza Európából. Amikor közöltem vele, hogy gyermekem meghalt, így szólt:

– Téved. Az édesanyja halt meg.

Ezek a szavak felvillantották lelkemben az elmúlt idők emlékét. Több mint ötven esztendeje halt meg az édesanyám. Csaknem olyan ifjú volt, mint Vanda, amikor elköltözött. Az orvos szavai annak felismerésére vezettek, hogy Vanda becsületesen folytatta ott, ahol az anyám abbahagyta, azzal a különbséggel, hogy a gondjára bízott gyermek ötven évvel idősebb volt.⁹

A legenda szerint meg is ütötte feleségét, ahogy Liliom is megüti szerelmét, Julit. Nem véletlen, hogy Liliomban Molnár alakját vélik némely kritikusok felsejleni.

Hogy akkoriban mennyire a beilleszkedés lehetetlensége állt Molnár Ferenc gondolkodásának középpontjában, jól jelzi, hogy az 1907-ben született remekmű, *A Pál utcai fiúk* középpontjában is ez a kérdés áll. Ez az ifjúsági regény éppúgy halhatatlan s méltán világhírű, mint színpadi művei.

Heller Ágnes a művet elsősorban mint az asszimiláció két lehetőségét, a parvenüség (Geréb) vagy a párialét (Nemecsek) történetét értelmezi, de aztán hozzáteszi: „Csak addig kell vagy szabad a történesnek konkrétan lennie, amíg egyszerűségével és egyszerűségével meg tud maradni ezen az egzisztenciális mitológiai szinten. Így Geréb történetében a megtért tékozló fiú történetére ismerünk. Nemecsek figurájában a bibliai Johanánra vagy hasonló mitológiai alakokra. A Pál utcai fiúk történetében minden nép minden fia újraéli és újragondolja a becsületről, a hűségről, a barátságról, az igazságról alkotott első homályos, de erős érzéseit.¹⁰

A közösséghez tartozás vágyáról, kényszeréről, a fiatalság naiv tisztaságának, a felnőtt világba vetett bizalomnak az elveszéséről, a felnőtté váló belépés elkerülhetetlen illúzióvesztéséről is szó van. S talán ezért halhatatlan, ezért is minden nemzet számára örökké kor- és időszerű ez regény. S ha már az imént szóba került Kosztolányi, az irodalomtörténet máig el nem végzett feladata volna feltárni

⁸ Molnár Ferenc (1958): *Útitárs a száműzetésben*. Budapest, Táncsics. 227–228. p.

⁹ Molnár (1958) 79–80. p.

¹⁰ Heller Ágnes (2000): Zsidótlánítás a magyar zsidó irodalomban. In: *Uő: Pikaeszk Auschwitz árnyékában*, Budapest, Múlt és Jövő. 16–17. p.

Karinthy, Kosztolányi és Molnár Ferenc, e három zseni nagyjából egyszerre keletkezett három remekműve, *A Pál utcai fiúk*, *A szegény kisgyermek panaszai* és a *Tanár úr kérem* közös hátterét, alkotói és befogadói rokonságát.

Elhibázott az a Nagy Péter óta ismételt állítás, hogy Molnár Ferenc *polgári és zsidó író, zsidóbb még Szép Ernőnél* is. Jó volt hallani, hogy a 2021-es Molnár Ferenc-konferencián¹¹ Mohácsi János rendező is szembeszállt ezzel a leegyszerűsítő, lekezelő véleménnyel.

Nagy Péter mentségére legyen mondva, hogy híres Molnár-tanulmányában¹² csak a szerző prózaírói munkásságával foglalkozik. Polgári gondolkozásmódjára izgalmasan mutat rá Gintli Tibor *A hattyú* című Molnár-darab áthallásainak elemzése során.¹³

Mindezt azért tartottam fontosnak előrebocsátani, mert úgy vélem, Molnár színpadi műveinek újdonsága élethelyzetéből, a kívülállásnak, az ember és szerep totális elkülönöződésének felismeréséből származik.

Nem kétséges, hogy Molnár már pályakezdőként minden tudott a színházról, a francia könnyű komédiáról, amit megtanulni lehetett. Tökéletes cselekményvezetés, nagyszerű függöny előtti jelenetek, villámló párbeszéd, könnyed humor. Nem volt szégyen tanulni a franciáktól. *Ibsen* is Párizsban tanulta meg, hogyan működik a színház. A magyar színházi világ nem sokban különbözött az európaítól. Tucatművek töltötték be a színházi estéket, melyek üresek, értéktelenek voltak.

Ebbe a légüres térbe robbant be Molnár Ferenc. Ő változtatás nélkül megőrizte a hagyományos francia vígjáték formáját, a tökéletesen felépített felvonásokat, a függöny előtti váratlan fordulatokat, a dialógusok könnyed humorát. Hadd idézzem a kortárs, Szerb Antal véleményét:

„A színház fejedelme és a pesti közönség szemefénye ebben az időszakban Molnár Ferenc. Működése a színháztörténettel a legszorosabban összefügg, munkássága a színházból nő ki, mint minden igazi színműróé, és olvasva hamis képet nyerünk róla, nem azt a darabot, melyet az író maga elé képzelt. A szerepek színészek testére szabottak és ő maga a korszak legjobb rendezője, a testet öltött színházi atmoszféra, életének intimitásai, melyek a közönséget éppúgy érdekelték, mint színdarabjai, mind a színházzal hozzák összefüggésbe. A színpad bámulatos virtuóza, fegyelmezettsége és ekonomiaja mintaszerű.[...] Leginkább viharállók azok a művei, ahol virtuózkodik a virtuózkodás kedvéért, bevallottan, álságos háttér nélkül — különösen azok a darabok, melyekben nagyszerű öntükrözéssel, Pirandellot messze megelőzve, magát a színpadot teszi a színpad tárgyává: a *Testőr*, *Színház* címen összefoglalt három egyfelvonásosa és a *Játék A Kastélyban*. Dokumentumszerűen érdekesek maradtak

¹¹ Mohácsi János: *A Molnár-darabok rendezése során szükségesnek mutakozó dramaturgiai és stílári változtatásokról*. <https://mikti.elte.hu/content/molnar-ferenc-konferencia-online.e.2152> [Letöltés: 2021. 05. 26.]

¹² Nagy Péter: *A „másik” Molnár*. <https://www.europainstitut.hu/index.php/17-begegnungen/100-begegnungen02nagy> [Letöltés: 2021. 05. 27.]

¹³ Gintli Tibor: *Egy toleráns szerzetes a Numerus clausus évében*. <https://www.youtube.com/watch?v=F7ks3OFEF1E> [Letöltés: 2021. 06. 05.]

fiatalkori darabjai és párbeszédes karcai, ahol, talán Bródy Sándor hatása alatt, a pestiességnek tág teret engedett a dikcióban és általában a pesti polgárság életének realiztikus rajzolására törekedett. És megmarad eredeti bájában kedves diákregegye, a Pál utcai fiúk. Irodalomszociológiai szempontból fontos jelenség, hogy Molnár Ferenc és a tízes évek más nevezetes színdarabírói áttörték azokat a korlátokat, amelyek a magyar irodalmat a külföldtől elzárták és jövedelmező sikereket arattak a nyugati országokban, ahová magyar írók termékei csak mint átutazó turisták vagy diplomáciai díszutazók szoktak elkerülni. A magyar színdarab keresett cikk lett Németországban, Ausztriában és főképp Amerikában, ahol pl. Molnár műveiből összegyűjtött kiadás is jelent meg. Amerikában az irodalmi élite képzeletében Budapest úgy él, mint a dráma igazi termőföldje és egy népszerű amerikai regényben egy fiatal drámaíró panaszkodik, hogy darabját csak akkor fogadnák el a színházigazgatók, ha Budapestről vagy Prágából küldené.¹⁴

„A színpadot teszi a színpad tárgyává” – írja Szerb Antal. Ennél véleményem szerint sokkal többről van szó: a valóság és az élet szerepeinek szembeállításáról, a polgári világ hazugságának totális leleplezéséről, a színház megújításáról.

Molnár Ferenc ugyanis megkettőzte a színpadi játékot. Amíg a hagyományos színház színpadán a szereplők az életet utánozták, Molnár legjobb darabjaiban a színpadi szereplők azt játsszák, hogy ők a valódi élet, és ebben a hétköznapi létben valamiért muszáj színészkedni kezdeniük. Ezzel a nézőt olyan állandó síkváltásokra kényszerítik, amelyek éppúgy megkérdőjelezik a megszokott, hétköznapi polgári lét értékeit, igazságait, ahogy azt Brecht, Beckett vagy éppen Shaw tette.

Molnár első átütő sikere *Az ördög* című darab. Valódi társasági vígjáték (lehetne): férj, feleség, szerető, szerelmi háromszög. Írhatta volna, mondjuk, *Feydeau* vagy *Scribe*. Molnár Ferenc nyilvánvalóan tanult tőlük.

Csakhogy már ebben a darabban megjelenik egy különleges alak (az Ördög), aki – mint egy jó színházi rendező – tudatalatti vágyaik felszabadításával valódi érzelmeik, valódi személyiségük feltárására készíti a darab hőseit, akik így szinte megkettőződnek. Egyfelől a társadalmi konvenciónak megfelelő szerepük (férj, feleség, házibarát), másfelől valódi (?) énjük. A rendező (erre a rendezőszerűségre utalt előadásában *Imre Zoltán*)¹⁵ átszabja a szerepeket, a valóságról kiderül, hogy csak szerep, a mélyen elrejtett igazságból pedig valóság lesz.

Már ebben a korai darabban megjelenik a színház XX. századi megújításának szerintem (s a közönség szerint is) legsikeresebb módszere. Az, hogy Molnár Ferenc színdarabjai is az életet ábrázolják a színpadon, de olyan pillanatokban, olyan módon, amikor a színpadi szereplő a megjelenített szerepből kilépve elkezd szerepet játszani. (*Az ördögben* előbb a festő játssza el a naivába szerelmes ifjút, majd a tapasztalt asszony adja elő a romlott nő szerepét. Tehát megkettőződnek az alakok. Pontosan úgy, ahogy az életben. Ahol mindenki egy társadalom által elvárt, rászá-

¹⁴ Szerb Antal (2019): *Magyar irodalomtörténet*. Budapest, Magvető. 484. p.

¹⁵ Imre Zoltán: *Molnár Ferenc és a nemzet(köz)i színházi hálózatok. [előadás]* <https://mikti.elte.hu/content/visszanezhettek-a-molnar-ferenc-konferencia-eloadasai.t.198-19> [Letöltés: 2011. 07. 19.]

bott (?), ráerőltetett szerepet játszik, miközben egyáltalán nem azonos ezzel a szereppel. Az „Ördög” pedig mindazt eljuttatja, ami ördögi. A szenvedélybe beleőrült ifjút éppúgy, mint a cinikus kívülállót, hogy aztán úgy tűnjön el a darab végén, mint majd Woland *A Mester és Margarita*-ban.

Az „Ördög” itt is mindent eligazított, „*áldozatai*”-nak megadta az új élet lehetőségét. A világ persze nem változik meg. A világ megjavítása nem az „Ördög” dolga. Molnár Ferenc láthatóan hitetlen volt: semmiféle vallásos vagy világi eszmében nem hitt, amely a világ megváltását egyszer s mindenkorra megígérte.

Miközben az avantgárd alkotói Pirandellótól Brechtig és Giraudoux-tól Beckettig a XX. században új és új módokon próbáltak újra súlyt, jelentőséget adni a színháznak, a drámai műfajnak, a jó tragikus bukásaként ábrázolva a jelent, Molnár Ferenc töretlenül haladt a színház megújításának maga teremtette útján. Fő témája továbbra is szerep és ember kettészakadása maradt. Módszere pedig egyre nyilvánvalóbban a „színház a színpadon” kettős játéka lett.

A következőkben csak néhány, jól ismert, gyakran játszott, örökké aktuális drámáját hozom még szóba. Elsőként egy egyfelvonásost, *A testőrt* (1910).

Francia vígjátéki a kiindulás, mint *Az ördög* volt. Férj, feleség, szerető. Csakhogy Molnár Ferenc megint játékra készíti hőseit. Teheti, hiszen színész házaspárról van szó. A férj, hogy megbizonyosodjon, vajon felesége ellenáll-e egy fess huszártiszt udvarlásának, maga ölti fel az udvarló szerepét, s játssza el a nőcsábász katonát. Közben persze a magyar társadalom megosztottsága is megjelenik: a férj hétköznapi, a huszártiszt a vonzó kívülálló. A férjet játszó színész színészkedik szerepében. (Íme a színház a színpadon.) Hiszen nem kell hozzá más, mint egy egyenruha, mint néhány titkos szerelmes levél, titkos légyott a színházi páholyban. A többiek készséggel segédkeznek. A barát tudva mindent, éppúgy, mint a mama, aki nincs beavatva a kísérletbe.

És megvan a bizonyosság. Megvan? A feleség állítja, mindenre rájött a kezdet kezdetén. De akkor miért játszott, kérdezhetnénk. És vajon megcsalhatja-e a feleség a férjét a saját férjével?

A néző kénytelen elgondolkozni saját életén, szerepein is. Talán az élet maga is csak szerepjáték? Mert ahogy Pascal aforizmája mondja: „*A szokás afféle második természet, amely kiirtja az elsőt. S attól tartok, hogy miként a szokás második természet, ez a természet maga is csak az első szokás.*”¹⁶

Ísmét Györgyei Klára véleményét idézem: „*Molnár már Pirandello előtt szembeállította egymással a relatív és az abszolút igazságot. Nem egyszerűen hazugságban utazott: illúziókat árult, csak azért, hogy bemutassa, hogy egyedül azért létezhetnek, mert az emberek hisznek bennük.*” Innen már csak egy lépés, és eljutunk Molnár Ferenc megszokott megítéléséhez: „*Molnár tagadhatatlan iróniája, cinizmusa és szarkasztikus megközelítése miatt a darab nem válik melodrámává. [...] Molnár egy könnyed és szórakoztató, ám gyorsan avuló színművet hozott létre.*”¹⁷ (*A farkasban.*)

¹⁶ Pascal, Blaise (1964): Aforizmak. In: Gábor György: *Gondolatok könyve*. Budapest, Magvető. 58. p.

¹⁷ Györgyei Klára (2001): *Molnár Ferenc*. Budapest, Magvető.

Különös módon egyéniség és társadalmi szerep szembekerülése a témája Molnár második nagy sikerű darabjának, a *Liliom*nak is. Pedig itt nem a társasági vígjáték polgári világában, hanem egészen másutt járunk. Csakhogy a konkrét helyszín egyre jelentéktelenebb. Ezért sem a „*pesti liget*” története ez a dráma, ezért dolgozhatták át Amerikában úgy, hogy végül már „tisztá amerikai” sztori lett belőle. Mert ami fontos, az a társadalmi peremlét. Ilyen pedig nem ismeretlen sehol a világon.

Liliom, a ligeti hintáslegény találkozik az ártatlan, jólelkű, naiv, tiszta Julikával. Eljátssza neki szokásos szerepeit, a nagyképű lézengőt, a veszélyes nőcsábászt, a nevetséges kis bűnözőt. Mintha Bicska Maxi előképét látnánk. Csakhogy Brecht világából általában hiányzik a jóság. Ott a jóság is álszent, hamis szerep csupán.

Julika a jóság szemüvegével átlát Liliomon, nem fél tőle, ellenkezőleg: beleszeret, és jóságát kínálja fel a férfinak azért, hogy az megtűrje maga mellett, elfogadja őt.

Ez a jóság szép lassan kikezdi Liliom felvett arcait. Amikor pedig megtudja, gyermekük lesz, döntő elhatározásra jut: mindent feláldoz, csak kiszabadítsa Julikát és születendő gyermekét abból a nyomorból, kizsájtottságból, amiben él, s amit eddig szerepeivel önmaga előtt is el akart titkolni. Ám a sors kegyetlen: vagy magára ölt egy újabb, egyéniségével össze nem egyeztethető éngyilkos szerepet (elmegy megalázkodó házmesternek); vagy kitör a társadalom kínálta világból. Akár rablógyilkosként is, akit vár egy „új, igazabb világ”, Amerika.

A terv kudarcot vall, Liliom öngyilkos lesz. Halála előtt még bocsánatot kér és kap Julikától, akit meg is ütött, mert másképp nem tudta kifejezni kétségbeesését, amint szembesült élete kilátástalanságával.

Elvezetik az őrszobára: csakhogy ez mennybéli őrszoba, ahol nem az eljátszott szerep, hanem az ember igazi lényege szerint ítélnék. Így tizenhat év tisztlás után egy napra visszatérhet az életbe, hogy valami nagy jótéteménnyel kiegyenlítse számláját. Megadatik neki, hogy találkozzék Julikával, megismerje kamaszodó lányát. Szembesül a legendával, amit Julika költött róla, s ahogy be akarja vallani az igazat, megüti lánya kezét: megint kitör belőle a kétségbeesett faragatlanság, ami képtelenné teszi valódi kapcsolatteremtésre, s elúzi a most már örökké tartó, végképp reménytelen magányba.

A pesti közönség előtt megbukott a darab, mert ők valami könnyed, szellemes fordulatot, boldog véget vártak a szerzőtől. De ez a darab annyira mélyen önvallo-más volt, hogy Molnár Ferenc képtelen volt hamis megbocsátással feloldani.

A látszólag pesti külvároshoz kötött történet éppen különleges dramaturgiai megoldása miatt válik remekművé, amely minden társadalmi csoport, és minden idők szerepvesztéseiről beszél a mesei szimbólumok nyelvén. Az *ördög* mellett vitathatatlanul ez a másik, korai drámája, a *Liliom* hozta meg számára a világsikert.

A darab ma is kiáltóan aktuális. Elég a társadalmi lét peremére szorultakra gondolni, felismerhetjük, hogy ma sem kínál nekik a társadalom más utat, más szerepet, mint az örök megalázottság elfogadását, az alkalmi munkás nyomorgását, vagy a törvények kisebb-nagyobb áthágását, amely legalább a *szabadság illúzióját* megadhatja.

Más kérdés, hogy Molnár Ferenc megtört öregemberként beleegyezett, hogy darabja amerikai musicalfeldolgozása boldog véggel záruljon.

Hogy mennyire önmagáról és a vágyott női jóságról, elfogadásról szól a *Liliom*, azt lényegében maga Molnár Ferenc vallotta be az *Útitárs a száműzetésben* című késői művével. A könyv magyar kiadásának előszavában Kárpáti Aurél így ír:

„Valaki egyszer megkérdezte Molnárt: miért nem ír soha hűséges ’útitársáról’, Vandáról? Miért nem mintázza meg az ő figuráját és odaadó, áldozatos életét? A felelet az volt, hogy valamikor, még mielőtt ismerte volna, már megmintázta őt – a *Liliom* Julikájában. Ha kicsit keresgéljük az analógiát annak bizonyágául, hogy ez valóban így lehetett, könyvében meg is találjuk, realisabb és fájdalmasabb, modern változatban. A ’Te csak aludjál, Liliom!’ helyett Vandának ebben a vissza-visszatérő féltő és óvó figyelmeztetésében: ’Maga csak ne izgassa magát! Magának nem szabad felizgatnia magát!’ Vanda itt találkozik Julikával.”¹⁸

Molnár Ferenc a 20-as, 30-as évek világszerte egyik legnépszerűbb európai és amerikai szerzőjévé vált. Darabjai szinte egyszerre kerültek színre Budapesten, valamelyik európai fővárosban és New Yorkban. Fő témái nem változtak. Szórakoztatni akart. Mert tudta, a színház adása a közönségnek. Megértést kér, beleavatkozik a néző életébe. De Molnár azt is tudta, cserébe illik adnia is valamit. Megkönnyebbulést, menekülést az élet hétköznapiságából. Mert a színház *ünnepe*. Mindig is az volt. És mindig is az marad.

A téma néhány év múlva visszatért. Ismét egy egyfelvonásos játékban, címe *A marsall* (1921). A felállás nagyon hasonló *A testőrhöz*: az időződő gazdag arisztokrata, báró, vidéki földesúr – a *féltékeny férj*. A hűtlenkedésre hajlamos *feleség* mellett ott a színész, a *szereető*, aki szerelmes bolondként meg akarja szöktetni a nőt.

A férj előre, nyíltan megmondja feleségének, hogy mindent tud, és nem engedi el. Bármi áron legyőzi a megvetett senkinek tartott színészt. Innen a feleség és a néző is beavatottja a tervnek, amely lassan formálódik ki előttünk. Kiderül, a nő egyáltalán nem szerelmes, csak játszott a színésszel. A férj pedig a másnapi vadászat előkészületeként előveszi fegyvereit, hogy megmutassa őket a színésznek. Különösen büszke a „marsall”-nak nevezett fegyverére, mert az sosem téveszt célt. Aztán *véletlenül(?)* ez a fegyver elsül, a színész lehanyatlik a pamlagon.

Telefon a közeli szanatóriumba: baleset történt: jöjjön gyorsan az orvos, mert a meglőtt színész a halálán van.

A hazugság diadalt ül. A férj felfedi a színész előtt, hogy csak színészkedett, szándékosan történt a gyilkos lövés. Mert ő legyőzhetetlen. És ami az övé, abból nem enged egy szemernyit sem. Különösen, ha egy ilyen társadalmon kívülivel áll szemben – mondja.

A feleség természetesen a győztes mellé áll.

Ilyen az élet – mondja a darab.

¹⁸ Kárpáti Aurél: Molnár Ferenc (Bevezető tanulmány). In: Molnár Ferenc: *Útitárs a száműzetésben*. 39. p.

Csakhogy ekkor feláll a színész, és kijelenti, a *marsall* hibázott, semmi baja, mostanáig csak játszott, hisz ez a mestersége. És mindent csak azért tett, hogy nevétségessé tegye gyilkos ellenfelét, leleplezze a nő hazug játékát. Mert a művész több és értékeesebb ember, mint a múltból itt felejtett házigazdája. A valóság rettenetes volna:

„LITVAY: ... Nagyon csúnya temetésem volt. Olyan csúnyán haltam meg, olyan elhagyottan, mint egy kutya, amit a báróék automobilja elgázol az országúton... Az árokba fordul csúnyán, keservesen. Az autó tovább repül, a báróék vissza se néznek. Rettenetesen haltam meg, tisztelt közönség.”¹⁹

A néző már-már hinni kezd az igazság győzelmében, hiszen úgy tűnik, ez csak játék. Aztán megérkezik az ismerős orvos, akit megsürget a színész, távozzanak, mert alig áll a lábán, súlyosan megebesült. Most akkor láttuk a valóságot, és láthattuk a valóság fölött aratott kétséges diadalt.

Mintha a játékban, akár a *Liliomban*, egy pillanatra átlépnénk a tisztesség, az igazság világába. De a valóság kegyetlen. Ám a közönség mégis átélhette a színpadon zajló színpadi játékban a vágyott, igaz világ megjelenését.

Keserű komédia ez: talán *Molière* is megtapsolná méltó utódja darabját.

A negyedik, *Molière*-hez méltó mű, melyet ideidéznek, címében hordja játék véletlenül kihallgatja a primadonna és az öregedő bonviván szerelmi légyottját, és összeomlik megcsalt ábrándjai miatt. A drámaíró, akinek fontos, hogy meglegyen a készülő bemutató, amihez a zene éppúgy kell, mint a primadonna, magára marad, hogy egyetlen éjszaka alatt megtegye a lehetetlent. Bizonyítsa be, hogy amit a fiatal szerelmes hallott, az el sem hangzott. Vagy ha mégis, akkor is csak félreértés volt.

Most a színműíró tölti be az „ördög” szerepét. Összetákol egy egyfelvonásost, amelyben a kihallgatott szavak egészen más jelentésben és helyzetben hangzanak el. *Rendezőként* rákényszeríti a két bűnöst, hogy eljátsszák a rögtönzött darabot, amely szövegével mind a két bűnöst bosszúból nevétségessé is teszi.

A megoldás: minden rendben, a valóság átadja helyét a játéknak. A színpadon megszülető és lezajló színpadi játék meghozza a boldog véget a hétköznapi valóságban. Tehet-e ennél többet a színház? – kérdezi Molnár Ferenc. A művészet a világot megváltoztatni nem tudja, de néha elviselhetővé teheti legalább.

Végezetül következnek a világ talán legviharosabb tempójú darabja, az *Egy, kettő, három*.

Ebben a darabban Norrisonnak, a bankvezérnek egy óra áll rendelkezésére, hogy amerikai milliomos üzletfele számára elfogadható vót formáljon Antalból, a senkiházi, ostoba sofőrből. Norrison az egész világot mozgósítja a kalapostól a St. Moritz-i szállodáig, a fehérneműstől a lezüllött arisztokrataig. A pénz mindenre képes, mondja a történet. Itt is a külső, a szerep válik személyiséggé.

A néző végig izgalommal figyelheti, ahogy száguldanak a percek. Annál is inkább, mert lehetetlen, ami történik. Abszurd? Hihetetlen? De Molnár Ferenc nem

¹⁹ Molnár Ferenc (1961): *A marsall*. In: *Uő: Színház*. Budapest, Szépirodalmi. 266. p.

hagy időt nekünk az elmélkedésre. Úgy rohanunk végig a történeten, mint egy expresszvonat. S amikor megáll: minden készen van. Győzelem. Győzelem? Vajon az átalakított, belül üres bábuké a jövő?

Megint csak az nevet a befejezésen jókedvűen, aki nem figyelt. De igaz, mindenki jól szórakozott.

Azzal kezdtem, hogy Molnár Ferenc ma is a nyílt irodalmi kánon peremén áll. Kortársai itthon túl könnyűnek találták. Kosztolányi véleményét Vécsei Irén idézi: „... tehetségét sok mindenért szeretem. De egyért nagyra becsülöm: tudja határait, és sohasem vállalkozik erejét felülmúló feladatok megoldására. Minden tehetségnek megvannak a határai. Még az olyan tehetségnek is, mint az övé, mely többek között meghódította a világot.”²⁰

45 után polgári voltát tartották bűnének. Felrótták, hogy nem a tömegekhez beszélt, mintha rajta múltott volna, hogy azok a bizonyos *tömegek* nem jártak, nem járhattak színházba. 1956-ig szó se eshetett róla itthon. Mert világsiker volt, és mert nem jött haza. (Szerencsére, még elképzelni is borzasztó, mi lett volna, ha megjelenik 52-ben Pesten monoklijával, gomblyukában a francia becsületrend kis szalagjával. Elég *Faludy György* sorsára gondolni.

Miután Molnár Ferenc jóformán a Nyugat kánonjában sem szerepelt, hiába jött el a hetvenes évek korszerűbb, a nyugatosok iránt befogadóbb magyar irodalmi kánonja, a *Liliom* szerzője továbbra is a peremen maradt.

Miközben ő, aki a világ színpadain folyamatosan jelen volt és van, akinek darabjait olyan rendezők vitték színre, mint *Max Reinhard*, akinek több darabjából készült hollywoodi film, akinek *Liliomja* már Molnár életében *Carousel* címen musicallé istenült a Broadway-n, akinek *Lilombeli* főszerepeit olyanok játszották Angliában, *Charles Laughton*, vagy Amerikában *Ingrid Bergman*.²¹ Közben nálunk is bemutatták azt a filmet, melyet *Billy Wilder* Molnár Ferenc színdarabjából írt 1961-ben. Ez az *Egy kettő, három*, melyért a rendezőt Oscar-díjra jelölték.

Molnár Ferenc Amerikában aztán végképp hazátlanná vált. Magyar volt, de itthon mégis idegen. Amikor az már nem lehetett, európainak játszotta magát az őt befogadni nem akaró hazájában. Később a fasizmus előretörésével végképp mindezt, Európát vesztette el. Rá nem várt visszatérés. Egész életében az idegent, a kívülről érkezőt játszotta. Erre épített identitása omlott össze, amikor Amerikába került. Ott a szerep lényegében lehasadt róla.

Ekkor bezárkózott saját kis világába, a New York-i Plaza Hotelban lévő 835. számú lakosztályba, ahol már csak az emlékek, elsősorban a hűséges társa, Vanda mellett eltöltött tizenöt évének emlékei kísértették. Ebből próbált regényt formálni. Ez lett az angolul megírt, már kétszer is emlegetett *Útitárs a száműzetésben*.

Szóba került már korábban Kosztolányi. Nem véletlenül. Komoly lelki rokonság lehetett közöttük. Molnár Ferenc kalandos, nagyvilági életében a művészt játszotta.

²⁰ Vécsei (1966) 72–73. p.

²¹ Sárközi Máttyás (2014): Molnár újra sláger. In: Uő: *Túl az ezrediken*. Pécs, Jelenkor. 155. p.

Igazi otthonra, magánéleti boldogságra jóformán csak az emigrációban, Vanda mellett talált.

Kosztolányi viszont, aki bánatára egész életében kispolgári életet élt, csak Esti Kornélban, irodalmi alteregójában élte meg a művészlét szabadságát, kalandjait. Erről felesége így írt: „Ez az alak, az ő másik énje, az ő érzelmes és polgári énjének csúfondáros és korlátlan mása, aki kimondja és főképpen megteszi mindazt, amit ő szeretne, a tizenkilencedik századvég regényesen szabad életét éli Kosztolányi Dezső helyett, aki csak ül az íróasztalnál, és dolgozik, végzi mindennapi robotját a háború utáni társadalom, a pénzkeresés s a családi élet jármába törve.”²²

Kosztolányi talán csak tiszta rímekben tudott álmodni is. Molnár Ferenc minden története villogó dialógusokban szólal meg.

Babits és az utókor mindkettőjüket kissé könnyűnek, felszínesnek tartotta, holott életükkel hitelesítették műveiket, melyek igazi személyiségük titkairól, beteljesületlen vágyaikról is beszélnek.

Vécsei Irén, aki óvakodik attól, hogy túlértékeldje Molnár Ferenc életművét, mégis elmondja, hogy Amerikában olyan szerzők társaságában tartják nyilván, mint *Hauptmann, Gorkij, Csehov, Shaw, O’Neil*.²³ *Befejezésül a drámaíró barát, Lengyel Menyhért* szavait idézem *Sárközi Mátyás* könyvéből:

„Utolsó szavam a köszönet hozzád, Molnár Ferenc. Egy egész korszaknak voltál a vezető alakja, amely [...] az irodalom aranykora volt Magyarországon. De még ennél is sokkal több. Te törted át a korlátokat, te tetted ismertté és tiszteltté a magyar író nevét világszerte. [...] Hogy Magyarország szellemességet, irodalmat, művészetet jelent, azt a te színdarabjaid publicizálták világszerte.”²⁴

Nyugodtan hozzátehetjük, hogy nyilvánvalóan tanult tőle *Dürrenmatt* (gondoljunk akár a *Fizikusok* szerepjátszó tudósaira, akár *A Nagy Romulus* két szerepjátszó főhőseire!). *Dürrenmatt*nál, akár Molnár Ferencnél, nincsenek „nagy ügyek”, amelyeknek érdekében érdemes volna az embernek életét szerepre pazarolnia. A 60-as, 70-es évek épp ezt a „nagy ügyet” hiányolták Molnár darabjaiból. Talán ebben is megelőzte korát.

Ilyen értelemben még közelebb áll hozzá *Albee*. (A *Nem félünk a farkastól* főhőse egy gyermektelenül szülőszerepet játszó házaspár).

Ideje volna, hogy Molnár Ferenc végre itthon, Magyarországon is elfoglalja méltó helyét a nyílt irodalmi kánonban (pl. az iskolai oktatásban) a XX. század legnagyobb drámaírói sorában.

Molnár Ferenc igazából akkor tér majd haza, ha végre a hazája felnő hozzá.

Csak hát nem könnyű felnőni valakihez, akik csak úgy emlegetnek szerte a világon, hogy *a Molnár*.

Molnár Ferenc egész életében a másság, a másmilyen ember közösségbe illeszkedésének problémáját feszegette. A társra találás lehetetlenségét. Zsidóként, férfiként

²² Kosztolányi Dezsőné (2004): *Kosztolányi Dezső*. Budapest, ASPY. 279–280. p.

²³ Vécsei (1966) 139. p.

²⁴ Sárközi Mátyás (2014): *Színház az egész világ*. Budapest, Noran. 180–181. p.

élte meg ezt a valóságban. De általában művész és hétköznapi ember, illetve férfi és nő tragédiájaként vitte színre, vagy írta meg regényben, novellában. Mesteri kézzel, könnyedén, szórakoztatva és közben mindig reményt adva. Még akkor is, amikor a nagy világegés alatt és után a világban a jóra kevés volt az esély. Ezért időszerű ma is, mindenütt, ahol emberek vágnak arra az egyszerű dologra, hogy békés, hétköznapi életet élhessenek, és boldogságot találjanak.

Összefoglalva az eddig elmondottakat, szeretném kiemelni, hogy Molnár Ferenc sokkal több, mint egy sikeres drámaíró a XX. század első feléből.

Sokkal több, mert azok közé a merész újítók közé tartozott, akik nélkül el sem képzelhető a mai drámairodalom, a mai színházi élet. Saját korának egyik legnagyobb művészeti problémája a későromantikus színház lehetőségeinek kimerülése volt. Kora minden nagy művésze új utakat keresett.

Bertolt Brecht csontvázra csupaszította színpadot, expresszionista módszerekkel a közönség meggyőzésében, tanításában, aktivizálásában látta a jövő lehetőségét. Ehhez az elidegenítést hívta segítségül: a nézők értelmére akart hatni. Elvetette az egységes cselekményt, darabjai lazán összefűzött jelenetekből álló, epikus szerkezetű művek. Hatása máig érződik korunk rendezőinek felfogásában, de elméletét meghaladta az idő.

Samuel Beckett a cselekmény egysége után az időt is eltűntette a színpadról, mely *Peter Brook* kifejezésével élve valóban „üres térré” változott. A dialógus is inkább csak párhuzamos monológok sorozata nála.

Mellettük, velük szinte egyidőben két, egymással sokban rokon „kívülálló” úgy újította meg a színházat, hogy „nem öntötte ki a fürdővízzel együtt a gyereket is”. George Bernard Shaw és Molnár Ferenc kölcsönösen nagyra becsülték egymást. Ez utóbbi mesterének, ideáljának érezte a bölcs dubliniit. Shaw pedig (ha hihetünk Györgyei Klárának) „*azt mondta »A testőr«-ról, hogy »a modern színház egyik legmaradandóbb alkotása.«*”²⁵ Mindketten megőrizték a hagyományos színpadtechnikát, a vígjátéki formát, de a későromantikus drámát ironiával, humorral tették korszerűvé. Érdekes, hogy mindketten írtak egy olyan darabot, amelyben egy „színpadi színházcsináló” kényszerből/fogadásból a külső megváltoztatásával a legalulról érkező hőst/hősnőt a felső tízezer világába emeli. Lényegében ez történik az *Egy, kettő, három*ban és a *Pygmalion*ban is. Mint ahogy később mindketten elfogadták, hogy Amerikában happy and zárja az eredetileg keserű végű, musicallé átalakított darabjukat (a *May fair lady*-t, illetve a *Carousel*-t.)

Mindketten fontos feladatuknak tekintették az uralkodó osztályok leleplezését, de mindketten székszisszel tekintettek a feltörekvő munkásságra is (a *Tenner John házasságában* és az *Egy, kettő, három*ban is ilyen szerepet kap egy az uraknál semmivel sem különöb, előítéletekkel teli sofőr.

Az ember és szerepe, ha tetszik az ember „én”-identitása és „mi”-identitása között feszülő ellentétet kizárólag Molnár Ferenc állította művei középpontjába azzal a módszerrel, hogy hősei színpadi szerepükben kezdenek attól eltérő szerepet

²⁵ Györgyei (2001) 136. p.

játszani (színházat a színpadon). Így mutatva meg a kor általánosan jelenvaló, hazug színlelését, amely kényszerítő erejével a hétköznapi boldogság legfőbb akadálya. Mindez Molnár Ferenc darabjaiban nem vezet végletes pesszimizmushoz, tragédiához. Nem, mert a játék a játékban eszköze lehetővé teszi egy pillanatra az igazság felmutatását. Azt hogy lehet/lehetne kiút a kor hétköznapi boldogtalanságából. Mindezt felerősíti a csillogó molnári humor, ami végül azzal az érzéssel engedi útjára a nézőket, hogy látták a keserű igazságot, de kaptak reményt is. És melleleg igen jól szórakoztak.

Kortársai és utókora kritikusai közül is nálunk kevesen merték kétség nélkül dicsérni. Öröm hát, hogy *Domokos Mátyás* többek között idézi Karinthy Frigyes és Tóth Árpád elismerő szavait:

„Kiváló, öntudatosan elfogult, erős akaratú, hatalmas szuggeráló erejű író: igazán zseniális író» – volt róla Karinthy Frigyes véleménye. Tóth Árpád pedig arra figyelmeztetett, hogy »ott van azok között a nagy mulattatók közt, akik miközben kortársaik úgynevezett könnyű szórakoztatásáról gondoskodtak, észrevétlenül fontos irodalomtörténeti fejezetek főalakjává nőttek, mert kiderült róluk, hogy műveikben ők tükrözték legtalálóbban korukat, talán tökéletesebben, mint a nagy tragédiák vagy mázsás regények szerzői.«²⁶

És bár Gyögyei Klára kevesebbre becsüli nagy elődjénél, Molnár Ferencről neki is Molière jut eszébe: „Biztos helye van a nemzetközi drámaírók sorában: darabjait napjainkban is játsszák a világ színpadain. [...] Ha Molière-rel nem is, de Noel Cowarddal mindenképpen felveszi a versenyt, mint a színpad mágusa. Valódi művész volt, aki dúsgazdagon, pazar módon gyarapította a világ irodalmi kincsestárát, igazságot és életörömet hirdetve embertársai között.”²⁷

Nagy lépés, hogy a Magyar Irodalomtörténeti Társaság és az ELTE BTK Modern Magyar Irodalomtörténeti Tanszék 2021. április 14-én és 15-én konferenciát²⁸ rendezett Molnár Ferenc életművéről. Persze csodát ők se tehetnek ott, ahol Szerb Antal *Magyar irodalomtörténetének* modern kiadásából egyszerűen lehagyták többek között a Molnár Ferencről szóló részt. Így Molnár Ferenc még a névmutatóban sem szerepel.

Szerencsére a legújabb kiadásban már olvasható Szerb Antal korábban idézett véleménye. Lassan megbékél tehát a kritika, az irodalomtörténeti gondolkodás is azzal, hogy Molnár Ferenc valóban „világszám”, és végre itthon is szabad lesz büszkén gondolni rá.

Ehhez a folyamathoz próbált egy hajszálnyit hozzátenni ez az írás is.

²⁶ Domokos Mátyás (2001): Utószó. In: Molnár Ferenc, *Az aruvimi erdő titka*, Budapest, Osiris. 185. p.

²⁷ Gyögyei (2001) 250. p.

²⁸ www.google.com/search?q=molnár+ferenc-konferencia&rlz=1C1AVUC_enHU731HU731&oq=molnár+ferenc-konferencia&q&qs=chrome..69i57j0i22i30.8125j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 [Letöltés: 2021. 05. 29.]

IRODALOM

- Ady Endre (1969): *Molnár Ferenc színpada*. In: *Uő: Költészet és forradalom*, Budapest, Kossuth.
- Bárdos József (2012): *Arany János körül*. Nagykőrös, Budapest, MIT.
- Domokos Mátyás (2001): *Utószó*. In: *Molnár Ferenc: Az aruvimi erdő titka*. Budapest, Osiris.
- Gintli Tibor: *Egy toleráns szerzetes a Numerus clausus évében*.
<https://www.youtube.com/watch?v=F7ks3OFEF1E> [Letöltés: 2021. 06. 05.]
- Györgyei Klára (2001): *Molnár Ferenc*. Budapest, Magvető.
- Heller Ágnes (2000): *Zsidótlanítás a magyar zsidó irodalomban*. In: *Uő: Pikareszk Auschwitz árnyékában*. Budapest, Múlt és Jövő.
- Heller Ágnes (2013): *Parvenük kora*. In: *Uő: A „zsidókérdés” megoldhatatlansága*. Budapest, Múlt és Jövő.
- Imre Zoltán: *Molnár Ferenc és a nemzet(köz)i színházi hálózatok*.
www.google.com/search?q=molnár+ferenc-konferencia&rlz=1C1AVUC_enHU731HU731&oq=molnár+ferenc-konferencia&aqs=chrome..69i57j0i22i30.8125j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 [Letöltés: 2021. 05. 29.]
- Kárpáti Aurél (1958): *Molnár Ferenc*. (Bevezető tanulmány) In: *Molnár Ferenc: Útitárs a száműzetésben*. Budapest, Táncsics.
- Kosztolányi Dezsőné (2004): *Kosztolányi Dezső*. Budapest, ASPY.
- Mohácsi János: *A Molnár-darabok rendezése során szükségesnek mutatkozó dramaturgiai és stílári változtatásokról*. <https://mikti.elte.hu/content/molnar-ferenc-konferencia-online.e.2152> [Letöltés: 2021. 05. 26.]
- Molnár Ferenc (1958): *Útitárs a száműzetésben*. Budapest, Táncsics.
- Molnár Ferenc (1965): *A Pál utcai fiúk*. Budapest, Móra.
- Molnár Ferenc (2007): *Magdolna*. In: *Uő: A csókok éjszakája*, Szeged, Lazi.
- Nagy Péter: *A „másik” Molnár*, <https://www.europainstitut.hu/index.php/17-begegnungen/100-begegnungen02nagy> [Letöltés: 2021. 05. 27.]
- Pascal, Blaise (1964): *Aforizmak*. In: *Gábor György: Gondolatok könyve*. Budapest, Magvető.
- Sárközi Mátyás (2014): *Színház az egész világ*. Budapest, Noran.
- Sárközi Mátyás (2014): *Molnár újra sláger*. In: *Uő: Túl az ezrediken*, Pécs, Jelenkor.
- Szerb Antal (1978): *Magyar irodalomtörténet*. Budapest, Magvető.
- Szerb Antal: *Magyar irodalomtörténet*. <https://mek.oszk.hu/14800/14871/14871.pdf> [Letöltés: 2021. 05. 29.]
- Ungvári Tamás (2009): *A feledés enciklopédiája*. Budapest, Scolar.
- Vécei Irén (1966): *Molnár Ferenc*. Budapest, Gondolat.

MŰVELTSÉG ÉS DIGITÁLIS KOMPETENCIÁK

FODOR JÁNOS¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

JÁNOS FODOR: LITERACY AND DIGITAL COMPETENCIES

The study illustrates with educational examples the possibility of moving away from the strict domains of IT literacy in digital literacy education, and introducing and creatively using IT tools as an integral part of general literacy. Although it does not provide a solution to the overload of information needs in IT education, ranging from programming to video editing, it does present the possibilities of complex projects that touch on and can be used in a wide range of IT areas. The experience gained from university practices in digital collection development can be gradually transferred to the education of Generation Z and newer, secondary school age groups. The digitisation projects of the Institute of Library and Information Science of the Eötvös Loránd University Faculty of Humanities, integrated into the training programme, are based on collaborative opportunities that can be inspiring and forward-looking for the secondary school age group.

A tanulmány oktatási példákkal illusztrálja annak lehetőségét, hogy a digitális írástudás oktatása során már el lehet távolodni a szigorúan vett informatikai műveltség területeitől, s az általános értelemben vett műveltség szerves részeként kell bemutatni, kreatívan használni az IKT-eszközöket. Bár az informatikaoktatásban is jelentkező túladagolási kényszerre, a programozástól a videószerkesztésig szinte kivitelezhetetlen információigényre nem tud megoldást kínálni, olyan komplex projektek lehetőségeit mutatja be, amelyek számos informatikai területet érintenek és sűrítethetnek az oktatásban. A digitális gyűjteményfejlesztés egyetemi gyakorlatain szerzett tapasztalatok fokozatosan átültethetők a Z generáció és az újabb, középiskolás korcsoportok oktatásába. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar (ELTE BTK) Könyvtár- és Információtudományi Intézetének képzési programba illesztett digitalizálási projektjei olyan együttműködési lehetőségekre épülnek, amelyek a középiskolás korosztály számára is inspirálóak, jövőbe mutatóak lehetnek.

¹ Fodor János PhD, egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Könyvtár- és Információtudományi Intézet, Budapest

A világvilágjárvány még korántsem összegezhető tanulságai között máris sokakat foglalkoztat a vészhelyzet idején bevezetett távolléti oktatás mint az oktatók és tanulók digitális kompetenciáinak váratlan, kényszerű éles tesztje. Az egyik, sokak által olvasott, tudományos ismeretterjesztő weboldalon megjelent elemzés² szerint a digitális technológiai integráció *Ruben Puentedura*-féle³ SAMR (azaz substitution, augmentation, modification, redefinition, vagyis helyettesítés, kiterjesztés, módosítás, újraértelmezés) pedagógiai modelljének⁴ megfelelően, a távtanítási kényszer alatt a magyar iskolákban jó esetben a „helyettesítés” sikeres megvalósításáig jutottak el, azaz előadás helyett prezentációkészítő programmal, füzet helyett Word dokumentumban kellett dolgozniuk a diákoknak, az osztálytermi jelenlétet jó esetben videókonferencia, rossz esetben levelezés pótolta. A digitális technológia integrálásának fejlettebb szintjei előkészítésére idő se adatott, hiszen a „kiterjesztéshez” már alkalmazott, bejáratott módszerek kellett volna (például olyan számonkérési eljárások, amelynek során a diákok automatikus, munkájukat motiváló visszajelzéseket kapnak), a „módosítás” integrációs szintjéhez (például a tananyag alapján közös, elosztott munkával létrehozott, digitális technológiára épülő alkotások) viszont olyan komplex oktatói instrukciók hiányoztak, melyekre a hirtelen bevezetett távkommunikációs helyzet nem volt alkalmas. A hagyományos oktatási keretek lehetőségeit „újraértelmező”, például az osztályközösségen túlmutató kutatásokhoz, gyűjteményekhez kapcsolódó, digitális kompetenciákat fejlesztve új tudást és új eszközöket létrehozó projektek beindítására pedig nem – a pandémiát megelőzően sem – vállalkozhattak még széles körben, mert nem alakult ki az ehhez szükséges együttműködés gyakorlata.

A józan és tényszerű helyzetértékelés mellett az oktatásnak elsősorban támogatásra van szüksége. Nem segít a közvetítendő digitális kompetenciák definiálására, osztályozására és taglalására irányuló kezdeményezések, elméleti kutatások túlkínálata,⁵ de a megvalósítást, a pedagógiai gyakorlatba ültetést akadályozza az is, ha a közvélemény számára túlzottak az elvárások. A már idézett webmagazin másik cikkében⁶ megszóllaltatott stratégiai szakértő véleménye – bár sok igazság van

² Vajna Tamás (2021): A magyar oktatási rendszer hegymenetben futott neki a digitális átállásnak, és meg is látszott az eredménye. *Qubit*, 2021. július 13. <https://qubit.hu/2021/07/13/a-magyar-oktatasi-rendszer-hegymenetben-futott-neki-a-digitalis-atallasnak-es-meg-is-latszott-az-eredmenye>

³ Puentedura, R. (2003): An Introduction. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000001.html>

⁴ Hamilton, E. R. – Rosenberg, J. M. – Akcaoglu, M. (2016): The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use. *TechTrends*. **60**. 433–441. p. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>

⁵ Lásd például a digitális kompetencia modelljeinek osztályozására vállalkozó szakirodalmi próbálkozások közül: Lengyelné Molnár Tünde (szerk., 2020): *A kultúráváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei*. Eger, EKE Liceum Kiadó. 143. p. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/id/eprint/6805>

⁶ Rácz Johanna (2021): Letolt gatyával a negyedik ipari forradalomban. Több százezer digitálisan felkészült munkavállaló hiányzik Magyarországon. *Qubit*, 2021. július 28. <https://qubit.hu/2021/07/28/letolt-gatyaval-a-negyedik-ipari-forradalomban-tobb-szazezer-digitalisan-felkeszult-munkavallalohianyik-magyarorszagrol>

benne – gyakorlatilag a jelenleg reális lehetőségeket kérdőjelezi meg: *algoritmizáló gondolkodást, majd programozást kellene tanítani az iskolákban, nem pedig „informatikát” vagy „digitális médiát”.*

E tanulmány nem vállalkozhat az oktatásügy sokszor csak hardverbeszerzéseknél tűnő fejlesztéseinek kritikájára, sem az iskolai oktatói kreativitás gátjainak és a programozói kompetenciák hiányának oknyomozására. A diákok érdeklődése, felhasználói ismeretei azonban a felsőoktatásban és a könyvtárosképzés során is érzékelhetőek, így az ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézetének oktatási programjára is hatással vannak. A felhasználók, olvasók digitális műveltségének fejlesztésében szintén „érdekel” könyvtártudomány számára kulcsfontosságú, hogy reagáljon az újabb nemzedékek felhasználói ismereteire és szokásaira. Ha az oktatásnak támogatásra, az „újraértelmező” projekteknek pedig partnerekre van szüksége, akkor a reagálás egyik lehetséges útja éppen a gyűjtemények és az oktatás együttműködése, melyhez nélkülözhetetlen a gyűjteményekhez kapcsolódó oktatási tapasztalatok megosztása.

MIÉRT VONZÓ A DIGITÁLIS MÉDIA ISMERETE?

Nem szabad alábecsülni az informatika mindenkori újdonságértékét: pedagógiai szempontból a diákok érdeklődését, aktivitási vágyát e tudásterületen kezdetektől a praktikus, hasznos tudás érzékelése, a naprakészség igénye hajtja. Látnunk kell azt is, hogy az internet megjelenése, majd a web elterjedése óta rohamosan szegmentálódnak az informatikai tudás hétköznapi területei, s egyszerűsödnek a felhasználói aktivitás csatornái. Amikor egy most érettségiző diák megszületett, még izgalmas, korszerű tudás volt a saját honlap szerkesztése, feltöltése, frissítése, hozzá a HTML-kód és a szerverek közötti mozgás, protokollok ismerete. A mai fiatalok már nem saját honlapot, még csak nem is saját, szövegszerkesztett, formált blogbejegyzésekkel kiadvánnyá érlelt blogot készítenek, hanem posztokat, tartalmat gyártanak a YouTube-on regisztrált csatornájukra, TikTokra, Instagramra. A kódolásról, protokollokról, java szkriptekről áthelyeződött a hangsúly a fotózásra és videószerkesztésre, hangos, képes önkifejezésre, közönség- és témakeresésre. Előkészített, rendszeres felhasználói tartalmat és felhasználók élő kapcsolatrendszerét befogadó-közvetítő rendszerek uralják napjaink hálózati élményét, publikálás helyett megosztásban gondolkozunk a gyűjtemények népszerűsítése esetében is.⁷ Természetes és kiaknázandó tehát a diákok naprakészség iránti igénye, hogy az őket körülvevő, életük és tájékozódási, önkifejezési rutinjuk részét jelentő területeken szerezzenek informatikai tudást, s érettségiig otthon legyenek a digitális média

⁷ Fodor János (2020): Oldás és kötés a virtuális közösségépítésben. Könyvtári tudásközvetítés a közösségi médiában. In: Kiszl Péter – Németh Katalin (szerk., 2020): *Információközvetítés és közösségépítés – multifunkciós könyvtári hálózatok*. Budapest, ELTE Bölcsészettudományi Kar Könyvtár- és Információtudományi Intézet. 344 p. pp. 287–294., 8 p. <https://doi.org/10.21862%2Finfkoz.287>

előállításában, profik a felhasználói tartalom létrehozásában. Az iskolai informatika-oktatásban valóban a programozás volna az alapismeret, de beleférhet-e a tanárok és diákok közös idejébe a programozás, adatbázis-fejlesztés, internethasználat, információkeresés, a kritikus forráskezelés, az e-ügyintézés alapjai mellett az irodai programok kezelésén túlmutató megosztott munka és együttműködés kompetenciája, valamint a digitális média ismerete és előállítási technikái?

A középiskolai tananyag és a könyvtártudomány – egyetemi képzésbe foglalható – ismeretegyüttese párhuzamba állítható a digitális átállás szempontjából: ahogy az érettségiig a diákoknak meg kell szerezniük alapvető tudásukat a „felnőtt élet” interdiszciplináris alapjaiból, a könyvtár- és információtudományi képzés is egy szerteágazó, interdiszciplináris tudományterületre készít fel: most végző hallgatóinknak meg kell ismerkedniük az írott, zenei és vizuális tudásörökség minden területével, a kódexektől a régi nyomtatványokon át napjaink digitális kiadványpiacáig, a kommunikációs csatornák jelentőségével a sajtó kezdeteitől a nyomtatott, majd elektronikus hírközlés aranykorán át a digitális médiáig, a tudástárakkal és adatbázisokkal, a kutatást és tájékoztatást segítő szolgáltatásokkal, a tudás rendszerezésével, az osztályozás, katalogizálás, metaadatolás gyakran filozófiai, ismeretelméleti kérdéseivel, az információtechnológiával, a digitalizálással, az adatbázis-építéssel és a digitális bölcsészettel, a webes jelenléttel, a közösségi hálózatokkal és az Internet of Things lehetőségeivel, valamint a menedzsment, az üzleti élet és jog alapvető törvényszerűségeivel. Ehhez a kompetenciaegyütteshez az elmúlt két évtized során a könyvtár- és információtudományi képzés is fokozatosan integrálta⁸ az informatikai ismereteket és szükséges kompetenciákat. Fontos döntéseket igényelt, milyen arányban férnek el a képzési tervben a kódolási alapok, az adatbázis-tervezés vagy a könyvtári szolgáltatásokhoz távolabbról kapcsolódó szoftverek, digitális kompetenciák gyakorlása (például szöveg, kiadvány, grafika, hang és videó szerkesztése), vagy az adatbiztonság, személyiségi jogok, forráshitelesség kérdéseinek elemzése. Könnyű belátni, hogy az informatika széttartó, szegmentálódott területeinek egyetemi szintű oktatásához több szakra, külön-külön szakértő oktatókra és olyan óraszámra lenne szükség, amely egy interdiszciplináris képzés arányait felborítaná, a szakmai és történeti tárgyak rovására menne. Hasonlóan nehéz tehát eltalálni a jó arányokat, s megtalálni az ideális kompromisszumokat, mint az érettségiig vezető iskolai tananyag informatikai ismeretegyüttesének kialakításában. Hallgatóink attitűdjében az egyetemi képzés során is végigkövethettük a digitális kompetenciák iránti érdeklődés változásait, reagálnunk kellett a közösségi média megjelenésére,⁹ a vizuális és mozgóképes tartalmak kialakuló dominanciájára.

⁸ Kiszl Péter (2020): A könyvtár- és információtudományi képzés ökológiája. *Könyvtári Figyelő*. 30. 1. 9–40., 32 p. https://epa.oszk.hu/00100/00143/00359/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2020_01_009-040.pdf

⁹ Fodor János (2018): Csetablaktól a könyvespolcig – a könyvtári tartalomfejlesztés lehetőségei. *Könyv és nevelés*. 20. 2. 27–41., 15 p. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/csetablaktol-a-konyvespolcig-a-konyvtari-tartalomfejlesztes-lehetosegei>

Intézetünk a 2010-es évektől az informatikai kompetenciák oktatásában hangsúlyosan épít olyan projektekre, amelyek egyrészt „kicsiben”, féléves munkamenetekben és az adott hallgatói csoport teljesítőképességéhez szabva modellezik a könyvtáros szakma gyűjteményfejlesztési, digitalizálási vállalkozásait, másrészt gyakorlati munkába sűrítik több kapcsolódó informatikai részterület elméletét, segítve az informatikai problémák megértését és a képzési terv tehermentesítését.¹⁰ A most bemutatott projektek a digitális média és a műveltség kapcsolatára is érvényes, továbbgondolható példák.

AZ INTERNET MINT A MŰVELTSÉG ÚJ ADATBÁZISA

A középiskolások jelentős része számára fontossá vált *influenzerek* nem csak személyes példaként, de a jövő hálózati tájékozódásának modelljét megtestesítve is meghatározóak. A jelenség negatív értékelésének kétségtelenül van alapja, de maga a műfaj a véleményvezérség igényének és a web szabad publikálási lehetőségének találkozása óta – honlapokon, fórumokon, blogokon – fontos része a hálózat használatának. Az „influenzakerkedés” évek óta kiterjed a – főleg fiatalokat – érdeklő valamennyi területre, az életmódtól a lakberendezésig, s egyre több műveltségi területet érint (például filmek, könyvek ajánlóorozataival, szakértőként tájékoztatják nemzedéktársaikat).¹¹ A digitális média és tartalomszolgáltatás fejlődésével az internetre felkerülő tartalom egyre jelentősebb részét az a fiatal nemzedékek szerkeszti majd, amely az internetre már forrásként tekint, illusztrációt, anyagot és kapcsolatokat keres posztjaihoz, videói gazdagításához, inspirációt új témákhoz. Ugyanúgy elindulnak tehát a professzionális médiaszerkesztővé válás irányába, ahogy az újságírók, televíziós szerkesztők is elkezdtek az ezredfordulótól használni a digitalizált könyvtári gyűjteményeket, levéltári és filmes és sajtóarchívumokat.

A gyűjtemények digitalizálása más területeken is a jövő szolgáltatásait alapozhatja meg: a mai tizenévesek olyan komplex szolgáltatásrendszerek mindennapi felhasználói lesznek, amelyben forrásként, alpanyagként szervesen kapcsolódik életükhöz, társas kapcsolataikhoz, szakmai kommunikációjukhoz és szórakozási lehetőségeikhez a ma még digitális kulturális örökségként elkülöníthető tudáskincs. A hallgatóinkkal létrehozott projektek tanulságai alapján több olyan kapcsolódási pont is kiemelhető, amely közel hozza generációjukhoz a felhalmozott és digitalizált értékeket, közös nevezője lehet számukra a digitális és hagyományos műveltségnek. Ezek a kapcsolódási pontok a csak pár évvel fiatalabb, középiskolás korosztályban is működnek.

¹⁰ Fodor János – Kiszl Péter (2018): Projektalapú információtechnológiai kompetenciafejlesztés: digitalizálás, hálózati tájékoztatási rendszerek létrehozása a könyvtár- és információtudományi képzésben. *Képzés és gyakorlat: Training And Practice*. 16. 2. 49–64. , 16 p. <https://doi.org/10.17165%2FTP.2018.2.3>

¹¹ Gács Anna (2019): Miért nem kritikus a booktuber, és miért olyan mégis? *Korunk*. 30. 9. 17–25.p. , 9 p. http://www.epa.hu/00400/00458/00658/pdf/EPA00458_korunk-2019-09_017-025.pdf

1. A játék és felfedezés élménye

Napjaink információfogyasztásában a szórakoztató, játékos tartalmak szerepét nem lehet alulértékelni. Hallgatóink a Z generációba tartozó fiatalok, akik maguk is szerepjátékok és számítógépes, mobiltelefonos játékok között nőttek föl, többen egyetemista korukban is aktív játékosok. Mind a valós, mind a virtuális gyűjtemények igyekeznek tanulni a játékos tartalmakból és a korunkra jellemző szabadidős tevékenységek példáiból (például szabadulósobák, rejtvénymegoldó játékok).

A gamification igénye, a játékelmény beemelése múzeumi tárlatrendezéstől a webes felületek és alkalmazások UX-élményének tervezéséig számos formában aktuális eszköz az érdeklődés felkeltésére a tudományos és kulturális tartalmak iránt.

*Hullámfürdő záróra előtt*¹² című projektünkben ismeretlen arcok azonosításához teremtettünk inspiráló feltételeket: a Gellért fürdő úszómestere – amatőr fotósként – félezer fürdővendéget örökített meg a harmincas években. A fotók közreadása mellett kis kutatások tucatjait végeztük el, gyűjtve korabeli strandokról, fürdőkről készült felvételeket, illetve összeállítást készítettünk például a Gellért fürdő történetéről, a kor történelmi eseményeiről. A hallgatók különösen élvezték a kreativitásuknak teret engedő feladatokat, a fényképek remixelési lehetőségét: tematikus kollázsokat és slideshow videókat készíthettek (hasonló pózban, öltözetben, frizurával fotózott vendégekről, lábbelik, táskák kivágatait gyűjtve), ezzel is növelve az esélyt arra, hogy a látogató váratlanul felfedezze dédszülei sosem látott fényképét a gyűjteményben.

2. A közös tér élménye

A helytörténet mindenkit megérint, mert közös tudásunkhoz, mindennapi fizikai terünkhöz ad új, érdekes dimenziót. A helytörténeti információk minden közösségekben és korosztályban népszerűek, ráadásul könnyen vizualizálhatóak, látványosak. A pozíció megosztása, a pillanatnyi helyzet, az éppen feltálat étel közzététele alapvetően jeladás, személyes posztolás, tájékoztatás. Hogyan lehet keresztezni ezt az igényt a digitális kulturális örökséggel? Az igény visszavezethető a tájékozódás, megismerés ősi igényére: az utazók vendégkönyvekbe írták be neveiket, a túrázók sziklákba karcolták monogramjukat, levelet, képeslapot küldtek élményeikről. Tájékoztatták egymást arról, hogy jártak egy-egy helyszínen, tájékoztáltak ott és megismerték a helyet. Az összekapcsolás kulcsa a tájékozódás, a megismerés megosztása lehet. Egy szálloda vagy vendéglátóhely kiválasztásához már ma is természetes lépés a hely megközelíthetőségének, honlapjának, a róla szóló véleményeknek és képeknek az ellenőrzése. Partnerünkre várva átnézzük az étlapot, esetleg elolvassuk a hely konyhájáról, történetéről szóló információkat, követjük a helyszínen vagy nyomtatványokon elhelyezett QR-kód linkjét. Annak ellenére is engedelmeskedünk a felkínált tartalmaknak, hogy tudjuk, nem feltétlenül valóságosak: ezeket az információkat jól megfontolt marketingstratégia alapján az üzlet tulajdo-

¹² *Hullámfürdő záróra előtt*. Webprojekt. <http://inaplo.hu/hullamfurdo/index.html>

nosa szerkesztette vagy készítette. A kétezres évek elején népszerűvé vált GoogleTérkép mashupok gyakran vállalkoztak arra, hogy a valódi közösségi tudást és véleményeket tegyék elérhetővé egy-egy város vendéglátóhelyeiről vagy turisztikai látnivalóiról. Intézetünkben a valóság gyűjteményi vetületét kerestük, amikor olyan adatbázist fejlesztettünk, amely a vendéglátóhelyek átalakulásának történetét mutatja meg, dolgozza föl. Az *iTTiVoTT*¹³ és a *NEON Budapest*¹⁴ projektben két fotósorozat (félezer budapesti vendéglátóhely portáljáról, illetve a még meglévő neonreklámokról) alapján dolgozunk. A helyszíneket néhány évenként újrafotózzuk, információkat gyűjtünk róluk. A tételek kommentelhetők, számos személyes emléket, adalékot megosztottak velünk az olvasók. A két létrehozott gyűjtemény jó példája annak, hogy egyetlen archív fotósorozatra is fölépíthető egy város folyamatos, gyakran radikális változásait bemutató történeti adatbázis, amelynek fejlesztése szinte nem igényel mást, csak sétát, utcai fényképezést és a helyszínről feljegyzett információkat.

3. A korunkra hatást gyakorló előzmények és a közös idő jelentőségének megértése

A történelmi ismeretek nélkülözhetetlenek a kortárs generációk együttéléséhez, a korábbi korszakok értékeinek elfogadásához. Sportesemények, koncertek, demonstrációk: a társadalom identitását adó közösségi események napjainkban felértékelődnek, mert egyre több élményünket szerezhetjük egymástól függetlenül, testreszabott környezetben, tetszőleges időpontban. A rádió, televízió közvetítéseinek egyidejű élménye helyett podcast- és videó-streamingszolgáltatók kínálatából válogatunk otthon, egy sorozat évadját pár nap alatt végignézzve. A gyermekkortól megélt társas események nagy részéről készülhetett dokumentáció, fennmaradhatott olyan adat, amely lehetővé teheti az utólagos kapcsolódást, a közös élmény felidézését. A közösen megélt idő élményének felfedezésében még számos kiaknázatlan lehetőség van, s kiterjeszhető a korábbi generációkra is: szülők, nagyszülők életének rekonstruálására. A mikrotörténetek jelentőségét a történettudomány is felismerte, más korszakok, más körülmények között született értékek elfogadásához nélkülözhetetlen a múlt hiteles megismerése, feldolgozása. Ennek új eszköze lehet a személyes érdeklődéstől vezérelt játékos kutatás hiteles – könyvtári, levéltári és múzeumi – információk alapján. A *Fodor András Hálózati életműkiadáshoz*,¹⁵ illetve az abban feldolgozott naplóbejegyzésekhez kapcsolódó önálló projektünk a *Mindennapi-Napló*.¹⁶ A naplófeljegyzések feldolgozása során hallgatóink egy-egy nap feltárását és ábrázolását is feladatként kapták. Kronológiai projektünkben sajtókiadványt készítettek a naplófeljegyzés napján megjelent korabeli, cenzúrázott napilapokból, és mellé

¹³ *iTTiVoTT projekt*. <http://inaplo.hu/ittivott/index.html>

¹⁴ *Neon Budapest projekt*. <http://inaplo.hu/neon/index.html>

¹⁵ *Fodor András Hálózati életműkiadás. Webprojekt*. <http://inaplo.hu/fodorandras/index.html>

¹⁶ *MindennapiNapló. Webprojekt*. <https://mindennap-inaplo.blogspot.com/>

összegyűjtik a kronológiai adattárakból a napot magába foglaló hónap eseményeit. Linkekkel telített, könnyen olvasható cikket írnak a hónapról, statikus és mozgóképes vizualizációkat készítenek a hírekről, a bennük szereplő emberek, események, termékek fotói alapján. Megismerik a régi fotók lelőhelyeit, a felhasználás jogi feltételeit. Infografikán ábrázolnak egy-egy összefüggést, amely kontextusba helyezi a hónapra jellemző változásokat, eseményeket. A létrehozott projekt a korunktól távoli időszakok hatékony, sűrített áttekintését szolgálja, de a projektmunka bizonyítja, mennyi kapcsolódást találnak hallgatóink szüleik fiatalkorának időszakával: ma is játszott filmek, remixelt zenék, máig ható események vagy divatjelenségek sokaságát fedezik fel minden feldolgozott hónap esemény- és képanyagában, zenei- és tárgykultúrájában.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az egyetemi oktatásban létrehozott modellprojektjeinkben a lehetőségek feltárására, a digitalizált gyűjteményekben rejlő kapcsolódási lehetőségek kipróbálására törekszünk. Szinte minden koherens digitális részgyűjtemény (például egy fotós életműve vagy projektje, egy író hagyatéka, egy városról vagy városrészről különböző korokban készült fényképek) alkalmas lehet arra, hogy olyan kisebb kutatást, projektet építsünk rá, amellyel túllépünk az egyszerű dokumentumtár vagy képadatbázis funkcionalitásán. A digitális gyűjtemények száma folyamatosan nő, még a téma iránt érdeklődők sem képesek számon tartani az újabb és újabb elérhetősegeket, egymástól eltérő felületeket, keresési rendszereket. A fenti három tényezőre (játékos-ság, közös tér és idő) reflektálva azonban a részleteiben feltárt digitalizált kulturális örökség szerves részévé válhat a jövő tájékoztatói és művelődési rendszerének, a jövő nemzedék hétköznapjainak. A digitalizált kulturális örökségnek a hétköznapi szolgáltatáskörnyezetbe integrálására a közeli jövőben alkalmasak lesznek olyan, akár mobil eszközökön futtatható kollázskészítő applikációk,¹⁷ amelyekben igény szerint, add-on-ként vagy plug-in-ként kapcsolhatóak gyűjtemények, adatbázisok. A felhasználók tájékozódási szokásaihoz kapcsolódási lehetőségeket kínálhat a felhasználó mozgása a városban, életmódja, napi rutinja, szórakozási és kikapcsolódási aktivitása, kommunikációs szokásai, szakmai és hobbi kreatív tevékenységei (írás, alkotás, grafikai és videofeladatok, posztolás).

A jövő perspektívájával kontextusba helyezett feladatok, közös gyűjtő és szerkesztő projektek a középiskolás korosztály számára is vonzóak lehetnek, hasznos és praktikus, digitálismédia-szerkesztési kompetenciákat kínálhatnak, miközben szerves egészként mutatják be számukra a műveltség, digitális írástudás, informati-

¹⁷ Kiszl Péter – Fodor János (2018): The „Collage Effect” – against filter bubbles. Interdisciplinary approaches to combating the pitfalls of information technology. *Journal of Academic Librarianship*. 44. 6. 753–761. p., 9 p. <https://doi.org/10.1016%2Fj.acalib.2018.09.020>

kai fejlődés szerteágazó területeit. A gyűjteményi szféra világszerte számít a felhasználói együttműködés fokozódására, így remélhető, hogy az iskolai projektek is partnerekre lelhetnek a könyvtárak, levéltárak és egyéb, digitalizált archívumokat fenntartó intézmények kezdeményezéseiben.

IRODALOM

- Fodor András *Hálózati életműkiadás*. Webprojekt. <http://inaplo.hu/fodorandras/index.html>
- Fodor János (2018): Csetablaktól a könyvespolcig – a könyvtári tartalomfejlesztés lehetőségei. *Könyv és nevelés*. **20**. 2. 27–41. p. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/csetablaktol-a-konyvespolcig-a-konyvtari-tartalomfejlesztes-lehetosegei>
- Fodor János (2020): Oldás és kötés a virtuális közösségépítésben. Könyvtári tudásközvetítés a közösségi médiában. In: Kiszl Péter – Németh Katalin (szerk., 2020): *Információközvetítés és közösségépítés – multifunkciós könyvtári hálózatok*. Budapest, ELTE Bölcsészettudományi Kar Könyvtár- és Információtudományi Intézet. 287–294. p. <https://doi.org/10.21862%2Ffinkoz.287>
- Fodor János – Kiszl Péter (2018): Projektalapú információtechnológiai kompetenciafejlesztés: digitalizálás, hálózati tájékoztatási rendszerek létrehozása a könyvtár- és információtudományi képzésben. *Képzés és gyakorlat: Training And Practice*. **16**. 2. 49–64. p. <https://doi.org/10.17165%2FTP.2018.2.3>
- Gács Anna (2019): Miért nem kritikus a booktuber, és miért olyan mégis? *Korunk*. **30**. 9. 17–25.p. http://www.epa.hu/00400/00458/00658/pdf/EPA00458_korunk-2019-09_017-025.pdf
- Hullámfürdő záróra előtt*. Webprojekt. <http://inaplo.hu/hullamfurdo/index.html>
- iTTiVoTT projekt*. <http://inaplo.hu/ittivott/index.html>
- Kiszl Péter (2020): A könyvtár- és információtudományi képzés ökológiája. *Könyvtári Figyelő*. **30**. 1. 9–40. p. https://epa.oszk.hu/00100/00143/00359/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2020_01_009-040.pdf
- Kiszl Péter – Fodor János (2018): The „Collage Effect” – against filter bubbles. Interdisciplinary approaches to combating the pitfalls of information technology. *Journal of Academic Librarianship*. **44**. 6. 753–761. p. <https://doi.org/10.1016%2Fj.acalib.2018.09.020>
- Lengyelne Molnár Tünde (szerk., 2020): A kultúraváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei. Eger, EKE Líceum Kiadó. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/id/eprint/6805>
- MindennapiNapló*. Webprojekt. <https://mindennap-inaplo.blogspot.com/>
- Neon Budapest projekt*. <http://inaplo.hu/neon/index.html>
- Puentedura, R. (2003): An Introduction. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000001.html>

- Hamilton, E. R. – Rosenberg, J. M. – Akcaoglu, M. (2016): The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use. *TechTrends*. **60**. 433–441. p. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- Rác Johanna (2021): Letolt gatyával a negyedik ipari forradalomban. Több százezer digitálisan felkészült munkavállaló hiányzik Magyarországon. *Qubit*, 2021. július 28. <https://qubit.hu/2021/07/28/letolt-gatyaval-a-negyedik-ipari-forradalomban-tobb-szazezer-digitalisan-felkeszult-munkavallalo-hianyzik-magyarorszagrol>
- Vajna Tamás (2021): A magyar oktatási rendszer hegymenetben futott neki a digitális átállásnak és meg is látszott az eredménye. *Qubit*, 2021. július 13. <https://qubit.hu/2021/07/13/a-magyar-oktatasi-rendszer-hegymenetben-futott-neki-a-digitalis-atallasnak-es-meg-is-latszott-az-eredmenye>

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 75 ÉVE – A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS FELŐL SZEMLÉLVE IV.

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ÜGYE A KÁDÁR-KORSZAK UTOLSÓ KÉT ÉVTIZEDÉBEN. TÖRTÉNELEMTANÍTÁS A PUHA DIKTATÚRÁBAN (1970–1980-AS ÉVEK)

KATONA ANDRÁS¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

ANDRÁS KATONA: 75 YEARS OF PRIMARY SCHOOL – FROM POINT OF VIEW OF HISTORY TEACHING IV.

The issue of primary school in the last two decades of the Kádár era. Teaching history in the soft dictatorship in the 1970s – 1980s years

The education policy of the second half of the Kádár-era was defined on the one hand by reforms introduced from above (Education policy decision of the communist party in 1972) and on the other the adherence to the old Marxist-Leninist ideological elements. The results of this policy is a kind of methodological renewal, mainly in primary schools but without significant changes in content. And this was also the case with the „real” reform curriculum introduced in 1979/1980, which was our best-prepared similar document so far, accompanied by appropriate textbooks and teaching aids. The National Pedagogical Institute was the main organizer and director of this reform process. The impact of its unique teacher training campaign has been noticeable until recently. With the gradual erosion of the system (the abolition of the supervision system, the Education Act 1985), there has been a loosening of the rigid, over-centralized education system (e.g. the emergence of alternative schools) that began to return to the democratic conditions before 1948. In all these processes, the subject of history continued to play a decisive role.

A Kádár-korszak második felének oktatáspolitikáját egyrészt felülről kezdeményezett reformok (1972. évi oktatáspolitikai határozat), másrészt a régi marxista-leninista ideológiai elemekhez való ragaszkodás határozta meg. Ez hozta magával a főleg

¹ Katona András Dr. univ., nyugalmazott főiskolai docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Történeti Intézet, Budapest

általános iskolai módszertani megújulást, jelentősebb tartalmi változások nélkül. Ennek fő szervezője és irányítója az Országos Pedagógiai Intézet volt. Ez jellemezte a 1978/1980-tól bevezetett „igazi” reformtantervet is, mely az eddig legjobban előkészített hasonló dokumentumunk volt, a hozzá tartozó tankönyvekkel és taneszközökkel együtt. Páratlan, tanárokat felkészítő kampánya következtében hatása a legutóbbi időkhöz érzékelhető volt. A rendszer fokozatos erodálódásával (az 1985-ös oktatási törvény, a szakfelügyelet megszüntetése) bekövetkezett a merev, túlközpontosított oktatási rendszer fellazulása (alternatív iskolák megjelenése), mely megkezdte a visszatérést az 1948 előtti demokratikus állapotok irányába. Mindezen folyamatokban a történelem tantárgy továbbra is meghatározó szerepet töltött be.

NEVELÉSI KONGRESSZUS, ÚJABB PÁRTHATÁROZAT

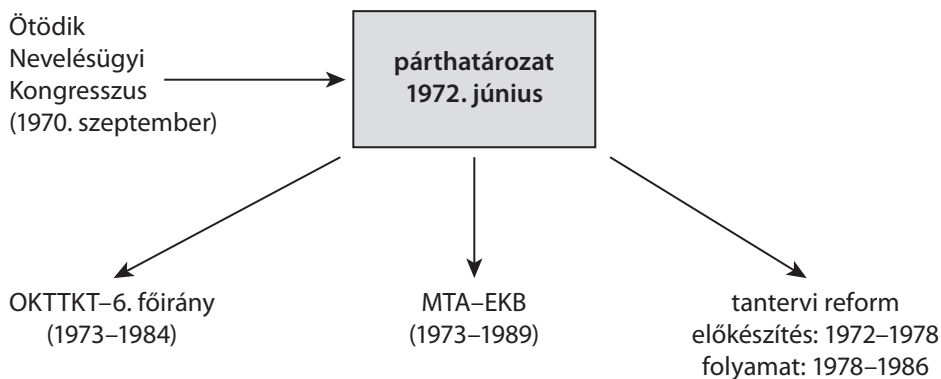
Oktatásügyünkben – némiképp az 1968-as gazdasági reform hatására – a reformfolyamatok, ahogy *Báthory Zoltán Maratoni reform*² című könyvében két évtizede megállapította, már a '70-es évek elejétől megindultak. Ebben – elfogultság nélkül megállapíthatjuk – a történelem tantárgy élen járt. Bár ez még a létező szocializmusban a marxista-leninista történelemtanítás időszakára volt, de éppen a módszertan jelentette azt a területet, benne a „tantervezéssel”, mely nyitást jelentett egy kevésbé dogmatikus, korábbi megrögzöttségeinket kiküszöbölni kívánó, nyugati mintákat is magába foglaló tanítás irányába.

Komoly kutatások indultak állami vonalon: Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv 6. főirány (OTTKT, A köznevelés fejlesztését szolgáló kutatások, 1973–1984),³ a Magyar Tudományos Akadémia berkein belül: MTA Elnökségi Közoktatási Bizottság (MTA–EKB, 1973–1989), és az Országos Pedagógiai Intézetben a tantervi reform (OPI Didaktika Tanszéke és Tantervelméleti Osztálya, 1978–1986). Mi ezek közül inkább az utóbbival foglalkozunk, mert az előzők inkább távlati kutatások voltak, melyekből a rendszerváltozás következtében kevés valósult meg.

² Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2001.* Ökonet, Budapest. A jelen írás szerzője szíve szerint azóta már átkeresztelné „örökös reformra”.

³ Halász Gábor (1988): *Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években: a „hatos főirány” története.* Tájékoztató a közoktatási kutatásokról 9. november, 5–49. p. http://halaszg.elte.hu/download/Hatos_foirany.pdf
Pöcze Gábor (1989): *A hatos főirány – egy kudarc anatómiája.* (Iskolamester 6. Oktatásszociológiai sorozat.) Budapest, Oktatáskutató Intézet. <https://mek.oszk.hu/16900/16918/16918.pdf>

1. táblázat: Az 1972. évi párthatározat előzménye és következményei



Forrás: Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*, 14. p. ábrája alapján.

A „riadókürtöt” 1970-ben az Ötödik Nevelésügyi Kongresszus szakemberei „fújták meg”: „*a jelenleg tanított anyag [...] a tanári, tanulói kezdeményezésnek kevés teret enged, s ugyancsak kevés időt hagy a képességek formálására.*” Másutt azt tették szóvá, hogy „*tanterveink és főleg tankönyveink erősen lezárt anyagot tartalmaznak, [...] a problémát elmélyíti, hogy – kevés kivételtől eltekintve – egyidejűleg egyetlen variációt képviselő tankönyveink vannak csupán forgalomban, így a tanár nem is válogathat a különböző elképzelések között.*”⁴ Az MTA Didaktikai-metodikai Albizottságának az állásfoglalása a következőket tartalmazta: „*Rugalmas tanterveket! A minden körülmények közötti, egyazon módon kötelező tantervek merevek. A tantervek bizonyos hányadát [...] a pedagógusok maguk töltsek ki tartalommal, még ha a jelenlegi gyakorlatban teljesen el is szoktak az ilyenfajta önállóságtól. [...] A rugalmas tantervek felszabadítanak a pedagógusok kísérletező kedvét olyan kérdésekben is, amelyek eddig számukra nem megengedettek. [...] Jelenleg a merev tanterv szigorúan megbénítja az ilyenfajta szándékokat.*”⁵

Különösen nagy súlyt képviselt az előkészítő munkálatokban az alapfokú oktatáshoz kapcsolódó tanügy-igazgatási és szakmai-pedagógiai szféra. Említésre méltó, hogy az Agitprop Bizottság az oktatáspolitikai határozat előkészítése idején külön is megtárgyalt egy, az alapfokú oktatásról szóló jelentést, amely az általános iskolák rendkívül rossz helyzetéről, az ellátottságban mutatkozó jelentős egyenlőtlenségekről és a tantervi követelmények teljesítésében mutatkozó hiányosságokról tájékoz-

⁴ *A nevelési tényezők rendszere és kölcsönhatása.* In: *Ötödik Nevelésügyi Kongresszus I.* (1971) Szerk. Kiss Árpád. Budapest, [Athenaeum Ny.] 86. p.

⁵ *A javasolt ajánlások szövege.* In: *Ötödik Nevelésügyi Kongresszus II.* (1971) Szerk. Kiss Árpád. Budapest, [Athenaeum Ny.] 170. p.

tatta a politikai vezetést.⁶ Ebből következően azok a strukturális reformtörekvések, melyek az egységes iskolázás meghosszabbítását szorgalmazták, kútba estek.

„Az iskolatípus súlyos belső problémáit ismerő tanügyigazgatási emberek [ugyanis] tudatában voltak annak, hogy az eredeti koncepciónak megfelelő általános iskola jórészt csak papíron létezik, s hogy ennek időben való kiterjesztése csak nyilvánvalóvá tenné az intézménytípus válságát.”⁷

A reform kezdete – a „korszellemnek” megfelelően – egy párthatározathoz köthető. 1972 júniusában az MSZMP KB foglalkozott az *állami oktatás helyzetével és fejlesztésének feladataival*,⁸ amely újra elindította a magyar közoktatás reformját.

A határozat – amely akkoriban természetesen mindenkire nézve kötelező és megfélemlíthetetlen volt – megállapította a diagnózist, majd rövid és középtávú feladatokat egyaránt megfogalmazott. Először a tömör helyzetelemzés: *„Az oktatás-nevelés módszerei sem felelnek meg a követelményeknek. A túlterhelő tananyag miatt a pedagógusoknak alig van idejük arra, hogy a tanulókat bevonják a munkába. Ezért aránytalanul sok a tanári közlés, az előadás, és kevés az iskolában végzett aktív tanulói munka. Enélkül pedig az önálló ismeretszerzésre, az önművelés igényére felkészülni nem lehet.”⁹ Az általános iskolára vonatkozóan megállapítja, hogy bár két évtizede teljesíti feladatát, a megfelelő alpműveltség nyújtását, de nagyok a különbségek az iskolák között az egyes helyeken gyenge személyi és tárgyi feltételek miatt. Előbbinek fő oka, hogy a pedagógusok 5,6%-ának nincs képesítése, ezért az órákat országos átlagban csak háromnegyedében (74%) látják el képesített nevelők, sőt, ez az arány a községekben mindössze 63%; míg utóbbi a tanszerellátás korszerűtlenségéből következik.¹⁰*

Majd a feladatok: „A jelenleg érvényes tantervekben és tankönyvekben rögzített tananyagot rövid időn belül lényegesen csökkenteni kell. Az alsó- és középfokú oktatás tananyagát – a jelenleg folyó tantárgyi korszerűsítési kísérletek lezárásával – a 70-es évek második felében fokozatosan módosítani kell, illetve újjal kell felváltani. [...] Keresni kell a jelenlegi tantárgyi szétaprózottság felszámolásának útjait, a több tudományág keretébe tartozó és jelenleg külön tantárgyakban oktatott ismeretanyag

⁶ Jelentés az alsófokú oktatás helyzetéről és továbbfejlesztésének fő feladatairól az Agitprop Bizottság 1971. augusztus 20-i ülése számára. Idézi: Halász Gábor (1988): *Az oktatáspolitikai alakításának állami-politikai mechanizmusai a hetvenes és a nyolcvanas évek elején*. http://halaszg.elte.hu/download/Oktataspolitika_60-70-es_evek.htm#_edn1 [Az online elérhető szöveg eredeti változata 1988-ban íródott az akkori MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete megbízására. Az itt közzétett változatban az eredeti változathoz képest apróbb stíláriis javítások történtek.]

⁷ Uo.

⁸ *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai*. Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 14–15-i ülése. Budapest, Kossuth. 1972.

⁹ Uo. 81–82. p.

¹⁰ Uo. 74–75. p.

közös tantárgy keretében történő integrált oktatásának lehetőségeit.¹¹ Az általános iskolára vonatkozóan leszögezik, hogy a társadalmi és természettudományi ismeretek arányai fenntartása mellett csökkenteni kell a tanulók kötelező iskolai elfoglaltságának az idejét, az életkori fejlettségi szintnek megfelelően maximalizálva azt. A tartalmi korszerűsítésen belül kiemelik, hogy „nagyobb figyelmet kell fordítani az állampolgári nevelésre.”¹²

Kelemen Elemér – igaz, már jóval a rendszerváltozás után – a következőképpen értékelte az oktatáspolitikai párthatározatot: „A hegyek vajúdása egeret szült: az 1972. évi párthatározat nem a reformok elindításának, hanem a reformok – igaz, részben sikertelen – megfékezésének az eszköze lett. [...] A gazdasági reform megtorpedózásával újból megerősödött a társadalom fölötti ideológiai-politikai ellenőrzés pártigénye, s a propagandisztikus szándékok az oktatáspolitikában is a realitások fölé kerekedtek.”¹³ Halász Gábor viszont a dokumentum kompromisszum jellegét hangsúlyozta, bár megállapításában van egybecsengés az előző állásponttal a gazdasági szféra szerepe kapcsán: „...miközben megmaradt az oktatási rendszer strukturális és tartalmi problémáinak a kezelésére való [...] racionális törekvés, aközben a kitűzött célok és a javasolt intézkedések azt jelezték, hogy az oktatáspolitikai alárendelődött a társadalom feletti ideológiai kontrollt erőltető és a nagyvállalati szférához kötődő politikai elit reformellenes törekvéseinek.”¹⁴

Báthory Zoltán viszont a dokumentum előremutató jellegét hangsúlyozta: „Az 1972. évi párthatározat [...] magán viseli a korszak és főleg a magyar pártállam jellegzetességeit. Mégis, szakmai értelemben vett problémaérzékenysége meghaladja az akkor szokásos színvonalat. Felvet és kritikailag értelmez több olyan jelenséget, amelynek a megoldása a mai napig vitatott vagy megoldatlan: így például a képességek és az ismeretek viszonya az oktatásban, a tanulók túlterhelése, a túlszabályozott iskolai élet és a pedagógusok önállóságának kérdése. Felmerül az alsófokú oktatás időtartamának a kiterjesztése is. A dokumentumban hangsúlyozottan megjelenik az integrált tantárgyak kérdése, sőt még arra is találhatunk utalást, hogy a tanterveknek keretjellegűnek kellene lenniük.”¹⁵ Mi a határozat jelentőségét – Báthory állás-

¹¹ Uo. 89–90. p.

Ez utóbbi nyomán indíthattuk el kolléganőmmel, Kalasné Zsigárdi Györgyivel integrációs kísérletünket a XV. ker. Bogács Utcai Általános Iskolában, amelynek nyomán doktori disszertáció is született: Katona András (1988): *Integrációs lehetőségek az általános iskolai magyar irodalom és történelem oktatásában*. Témavezető: Dr. Balázs Györgyné egyetemi docens, 292. + I–XIII. mell. Sajnos, a komplex esztétikai nevelés (irodalom, rajz-műalkotások elemzése, ének-zene integrálása) térhódítása – a nagy elődökéhez (Kármán Mór, Blaskovich Edit, Németh László) hasonlóan – nem tette lehetővé az elképzelések megvalósítását, bár magam 1988-ig az integráció szellemében tanítottam.

¹² *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai* (1972) 90. p.

¹³ Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest, Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum. 59. p.

¹⁴ Halász Gábor (1992): *Az 1972. évi oktatáspolitikai párthatározat. Évfordulók, események, 1991*.

Az MTA Pedagógiai Bizottsága neveléstörténeti albizottságának, az MPT neveléstörténeti szakosztályának közös felolvasó ülése, 1991. december 4. Szerk. Balogh László. Budapest, OPKM. (Neveléstörténeti füzetek 11.) 76. p.

¹⁵ Báthory (2001) 15. p.

pontjához hasonlóan – nem annak betűjében, hanem szellemiségében látjuk. Kelemen régi keletű nyitó mondatához hasonlóan idézve: „Kiengedte a szellemet a palackból,” amit aztán – mint kiderült – már nem lehetett visszaparancsolni.

AZ IGAZI REFORMTANTERV FELÉ

A párthatározat alapján született meg a következő évben a *tantervmódosítás* (alapvetően tananyagcsökkentés) a mi tárgyunk esetében is.¹⁶ A tananyagcsökkentés a *Gosztonyi János* miniszterhelyettes által jegyzett *Irányelvek* szerint kettős volt, mely pontok tömören egy pedagógiai programot is megfogalmaztak: „*kiküszöbölje a tananyag mennyiségének túlméretezettségét, az egyoldalú emlékezetre alapuló túlterhelést, az átmenet nehézségeit; előmozdítsa az alapvető ismeretek megértését és alkalmazását, a gondolkodás fejlesztését, a tanulás differenciált segítségét, a tanulók öntevékenységet.*”¹⁷ Mindez jelentette: egyrészt a tananyag (bizonyos anyagrészek, nevek, adatok, fogalmak) csökkentését, másrészt nagyobb világtörténelmi kitekintést adni, és szólni a *szomszédos népek történetéről, a művelődéstörténetéről, az ember aktív történelemformáló szerepéről*. E kettős feladatot csak a tananyag differenciálásával lehetett megoldani. Megszületett a *törzs-, a kiegészítő és tájékoztató anyag* fogalma.

Az általános iskolai tananyagból elhagyandók voltak

- azok az anyagrészek, melyek nélkül a történelmi fejlődés fő vonala töretlenül föltárható (pl. a kalandozások részletes útirányai);
- azok a fogalmak, amelyeket a tanterv sem követel meg (pl. a rendiség);
- a fogalmi meghatározások (pl. a demokrácia);
- az adatok, nevek egy része, amelyeket a tanulók a történelmi térképről leolvashatnak.
- Az olvasmányokat (kiegészítő anyag) nem kell a gyermekeknek megtanulniuk, megjegyezniük; ezek ismeretét nem kell ellenőrizni.

A törzsanyag maga is sokrétű. Tartalmazza

- a történelmi fejlődés fő vonalába tartozó, az általános műveltség szempontjából alapvetően fontos eseményeket, jelenségeket; lehetőséget teremt

¹⁶ Szabolcs Ottó (1973): A tanulói túlterhelésről és a tananyagcsökkentésről. *Történelemtanítás*. 18. 4–5. 1–7. p. Természetesen hasonló tananyagcsökkentések zajlottak más tárgyakban is. Ezekről az akkor menetrendszerűen működő szaktárgyi módszertani folyóiratok tudósítottak: Pl. Komár Pálné – Szende Aladár (1973): Tájékoztató a magyar nyelv és irodalom tananyagának csökkentéséhez. *Magyartanítás*. 16. 4–5. 145–167.p.

Gergely Péter – Zátonyi Sándor – Mezei Mihály (1973): *Tájékoztató az általános iskolai fizika tananyagának csökkentéséhez*. Különnyomat a *Fizika tanítása* 1973/4. számából. Tankönyvkiadó, Budapest; Tájékoztató az általános iskolai rajz tananyagának csökkentéséhez. *Gondolatok a tananyagcsökkentésről*. A tananyagcsökkentésről (1973). *Rajztanítás*. 15. 4. p.

¹⁷ Irányelvek a 114/1973. (M. K.) MM. sz. utasítás végrehajtásához, 1.

- az alapkészségek, a történelmi érdeklődés, a gondolkodóképeség, a képzelőerő, az időben és térben való tájékozódás hatékonyabb fejlesztésére, a tanulói önállóságra, aktivitásra.¹⁸

Összességében osztályonként 3–4 órával lett kevesebb az új anyag feldolgozására és az ismétlésekre szánt órák száma – kivéve a 8. évfolyamon. A tantervi utasítás szövegében is lényegi változás következett be. Az eredeti szöveg így hangzott: „Az általános iskolai történelemtanítás didaktikai jellegét mindvégig, de differenciáltan, az olvasmányos [...] előadásmód határozza meg.”¹⁹ A módosított változat a következő: „Az általános iskolai történelemtanítás didaktikai jellegét mindvégig, de differenciáltan a történettanításon alapuló történelemtanítás határozza meg.”²⁰ Ez a tantárgy didaktikai jellegének módosítását jelentette. A másik újdonság a tananyag differenciálása, mely csak akkor válthatja be a hozzáfűzött reményeket, ha sikerül fokozatosan átalakítani az általános iskolai történelemtanítás egész szellemét, az ismeretközpontúságot nevelés- és képzésközpontú szemlélettel felváltani.²¹

A tantervmódosítás gyakorlati végrehajtása számos nehézséggel járt, amit – akkoriban kezdő tanár lévén – e sorok írója személyes emlékeiből is megerősíthet. Ezek közül egyet emelünk most ki. Főleg a történelmi fogalmak körül keletkeztek zavarok. A legmulatságosabb az a „vád” volt, hogy a Tantárgyi Bizottság – úgymond – elhagyhatónak minősítette az osztályharc, az állam, a monopolkapitalizmus, az imperializmus és a fasizmus fogalmát. Valójában a tantervmódosítás megfelelő része így szólt: „Kimarad: [...] Az állam és az osztályharc fogalmának meghatározása;”²² [...] A monopolkapitalizmus és az imperializmus fogalmának meghatározása;”²³ A fasizmus fogalmának meghatározása.”²⁴ Vagyis csupán a fogalmak meghatározásának, s nem maguknak a fogalmaknak az elhagyásáról volt szó.

Volt pozitív következménye is ezeknek a félreértéseknek. Nyilvánvalóvá vált ugyanis, hogy „a tananyag differenciálása csak akkor válthatja be a hozzá fűzött reményeket, ha sikerül fokozatosan átalakítani az általános iskolai történelemtanítás egész szellemét. Ha sikerül az egyoldalú ismeretközpontú szemléletet nevelés- és képzésközpontú szemlélettel felváltani. S mindezt úgy, hogy a szükséges megjegyzendő ismeretek se szenvedjenek csorbát. Az ilyenfajta lényegi átalakításhoz mindenekelőtt

¹⁸ Tájékoztató az általános iskolai történelem tananyagának csökkentéséhez (1973). *Történelemtanítás*. 18. 4–5. 8–10. p.

¹⁹ *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára* (1970). Szerk. Miklósvári Sándor. Tankönyvkiadó, Budapest, 2. kiad. 311. p.

²⁰ Az általános iskolai tantervek módosítása. *Történelem 5–8. oszt.* In: 4. számú melléklet a művelődési miniszter 114/1973. (M. K. 9.) MM számú utasításához. Budapest, 1973. 11. l.

²¹ Vö. Szebenyi Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Budapest, Tankönyvkiadó. 49. p.

²² *Az általános iskolai tantervek módosítása. Történelem 5–8. oszt.* (4. számú melléklet a művelődési miniszter 114/1973. (M. K. 9.) MM számú utasításához) Budapest. 1973. 13.

²³ Uo. 18. p.

²⁴ Uo. 19. p.

*új szemléletű tantervre van szükség.*²⁵ Ennek érdekében azonban komoly előkészületekre volt szükség.

Mi most először a történelem – és ezen belül az főleg az általános iskolai – tanterv és taneszközök kísérleteit és egyéb előmunkálatait vesszük sorra, hangsúlyozva, hogy alig egy évtized munkálatairól van szó. Gazdagsága nyomán méltán nevezhető ez a hetvenes évek elejétől a nyolcvanas évek elejéig terjedő időszak – nemcsak történelemből – a tantárgy-pedagógia aranykorának.

A történelemtanítás korszerűsítésének előmunkálatai több szinten folytak, és legalább tucatnyi – nagyjából egy időben zajló – kísérlet lefolytatását jelentették:

- 1) A korszerű történelmi műveltség tartalma, értelmezése:
 - Tantárgytörténeti előtanulmányok.
 - A nemzetközi irodalom összehasonlító elemzése.
 - A jelenlegi helyzet méréses elemzése.
- 2) A történelmi megismerés korszerű útjai:
 - Történelem és állampolgári ismeretek kísérlet.
 - Történelem és irodalom integrált kísérlet.
 - Egyéni és csoportmunka kísérlet.
- 3) A történelmi megismerés eszközei:
 - Tankönyvek, munkafüzetek kipróbálása.
 - Feladatlapok kísérlete.
 - Kabinetek, szaktanterem.
 - Iskola és múzeum.
 - Tömegkommunikációs eszközök.
- 4) A megismerés életkori fokozatai, absztrahálási mélységek, fejlettségi szintek:
 - Fogalomszinteket vizsgáló kísérlet.
 - Feladat- és követelményrendszerek kísérlet.
 - Világnézeti-erkölcsi-politikai nevelés szintjei.

Az első, a továbblépéshez elengedhetetlen feladat a *történelmi műveltség értelmezésének és tartalmának tisztázása* volt. Ehhez *tantárgytörténeti* előmunkálatokra is szükség volt, de ilyenek már az 1960-as évektől folytak.²⁶ Bár a történelemtanítás ideológiai keretei adottak voltak,²⁷ de az 1970-es években a – a *szocialista országok*

²⁵ Szebenyi (1978) 49–50. p.

²⁶ Bíró Sándor (1960): *Történelemtanításunk a XIX. század első felében a korabeli tankönyvirodalom tükrében*. Budapest, Tankönyvkiadó.
Szebenyi Péter (1970): *Feladatok – módszerek – eszközök (Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára)*. Budapest, Tankönyvkiadó.

²⁷ *Szocialista hazafiságra és proletár internacionalizmusra nevelés a történelemtanításban*. A III. Nemzetközi Történelemtanítási Szimpózium anyaga. Szerk. Szabolcs Ottó és Unger Máttyás. Budapest, Tankönyvkiadó. 1970.

mellett – nyugati, tőkés államok tanterveiből is megjelentek részletek egyes kiadványokban.²⁸

Mérési eredmények is álltak rendelkezésre általános iskolai történelemtanításunk helyzetéről 1958-ból és 1968-ból.²⁹ Ezek adatai azt támasztották alá, hogy a tanulók – 6. és 8. osztályosokat mértek – jobban sajátították el a konkrét adatokat és fogalmakat, de elmaradt a kívánalmaktól ezek felhasználási képessége. Ugyanakkor gyengének bizonyult a történelmi időben való eligazodásuk. A következtetés az volt, hogy nem elég a tantervben az elsajátítandó ismeretek rögzítése, hanem a nevelési és képzési követelményeket is körvonalazni kell. Az lett az új tanterv legnagyobb áttörése.

A *történelmi megismerés lehetőségeinek a feltérképezése* is fontos feladat volt. Ebben a legjelentősebb a *Balázs Györgyné* vezette ún. *korképes kísérlet* volt, amely az addigi politikatörténet helyett a „korkép” fogalmát helyezte vizsgálódásainak előterébe, s javasolta, hogy ez álljon a történelemtanítás középpontjában is.³⁰ Azt is vizsgálta, hogy mennyiben alkalmas a történelemtanítás tananyaga a tanulói személyiségformálásra. Utóbb ez került az új tantervben történelemtanításunk homlokterébe is.³¹ Felhasználta a történelemelmélet, az esztétika, a lélektan különböző ágait és a pedagógiai szociológia kutatási eseményeit. Kritikailag elemezte a kérdéssel foglalkozó korábbi szakirodalmat, külföldi (főleg nyugati!) eredményeket. 1962 és 1966 között végzett kiterjedt felmérésekről, megfigyelésekről és kísérletekről is beszámolt a könyv. Szinte valamennyi iskolatípusban folytak a kísérletek: általános iskolában, technikumban és szakmunkásképző iskolában egy-egy osztályban (egy-egy kontroll osztályt alkalmazva).³²

Kiterjedt és tudományosan megalapozott volt az *integrált történelemtanítás* kísérlete, amely viszont már a párthatározat után folyt. Elméleti megalapozója és szaktudományos irányítója *Berend T. Iván* akadémikus volt,³³ ekkor a Magyar Történelmi Társulat, később az MTA elnöke. Tantárgy-pedagógiai szervezője és

²⁸ Szebenyi Péter (szerk., 1975): *Gondolkodásra nevelés a történelemtanításban*. Válogatás a szocialista országok metodikai irodalmából. Budapest, OPI.

A történelem tanterveiből. Tantervméleti tanulmányok és szemelvények néhány szocialista és tőkés ország tanterveiből. Segédanyag a történelemtanárok továbbképzéséhez. Összeállította: Szabolcs Ottó. Az előszót írta Balázs Györgyné. ELTE, Budapest, 1975. (Szovjet, NDK-s, lengyel, jugoszláv és csehszlovák tantervek mellett francia, NSZK-s és egyesült államokbeli tantervek részletei is megjelentek.)

²⁹ Szebenyi (1978) 27–30. p.

³⁰ Balázs Györgyné (1970): *Korkép kialakítása a történelemtanításban*. Budapest, Akadémiai. [1978. 2. kiad., 1984. 3. kiad.]

³¹ Vö. *Történelemtanítás – személyiségfejlesztés*. III. Országos Történelemtanítási Konferencia 1977. december 14–15. Szerk.: Szabolcs Ottó. Budapest, Tankönyvkiadó. 1979.

³² Balázsné (1970) 257–258. E munkálkodás módszereiről szól összefoglalóan: Bíró Ferencné – Gottl Frigyes – Rózsa Lászlóné – Suba Imréné – Waczulik Margit (1968): *Kísérletek a korkép kialakítására*. Szerk. Balázs Györgyné. Budapest, Tankönyvkiadó. [1969. 2. kiad.]

³³ Berend T. Iván (1976): A történelem mint tudományos diszciplína – és mint iskolai stúdium. *Századok*. 110. 3. 329–349. p.

Berend T. Iván (1978): *Öt előadás gazdaságról, oktatásról*. Budapest, Magvető. 89–136. p.

összefogója pedig Balázs Györgyné volt.³⁴ A kísérlet két munkacsoportban folyt. Az általános iskolai csoport tagjai teammunkában készítették el a tantervi javaslatokat. A tanári segédletek tartalmazták az új tananyagot, a felhasznált forrásokat, az alkalmazott módszereket. Kiváló erőkből álló szakembergárda állt a munkacsoport rendelkezésére: *Hahn István, Unger Mátyás, Engel Pál, Vekerdi László, Mócsy András, Fodor István, Hanák Péter, Szűcs Jenő, Ránki György* és mások. Szoros kapcsolat jött létre a kísérletező tanárok, az egyetemi oktatók és az MTA Történettudományi Intézetének tudósai között. Elkészültek a kísérlethez az általános iskolai olvasókönyvek,³⁵ de értékes tanári segédletek is születtek.³⁶ A kísérlet során diasorozatok, írásvetítő fóliák³⁷ is keletkeztek. Ez a két kísérlet azonban csak szellemiségével hatott az új tantervre, nem ment át az általános gyakorlatba.

Fontos része volt viszont az általános iskolai tanterv életbelépésének a külön összegezett *állampolgári ismeretek* bevezetése, melyre 1984-ben került sor. A stúdium szükségessége már az 1960-as évek végén felmerült. Az akkori vizsgálati tapasztalatok szerint a tanulók jelenismerete szegényes volt, s az összehasonlító elemzések rávilágítottak arra, hogy alig volt akkoriban Európában olyan ország, amelyben ne tanítottak volna állampolgári ismereteket mint jelenismereti tantárgyat, ha nem is mindenütt külön összegzett formában.³⁸ Nálunk a bevezetést hosszú ideig hátráltatta a korábbi rossz emlékkű alkotmánytan tantárgy rémképe, ezért páratlanul hosszú, évtizedes kísérlettel készítették elő a bevezetést.

1971-re készült el a tantárgy tervezete, 1973 és 1975 között pedig egy kísérleti tankönyvet próbáltak ki 23 általános iskolában.³⁹ 1975/1976-tól egy – elég vastkos –

³⁴ Balázs Györgyné (szerk., 1980): *Az integrált történelemtanítás útja. Válogatott írások*. Budapest, Tankönyvkiadó. 1980.

³⁵ *Az emberiség őskora. Az ókori Kelet* (Olvasófüzet 5. osztályosok számára), 1975.; Bíró Ferencné: *Az ókori görögök. Az ókori Róma* (Olvasófüzet 5. osztályosok számára); Kertész Istvánné: *Az ókori görögök. Az ókori Róma* (Történelmi olvasófüzet 5. osztályosok számára); Bíró Ferencné: *A honfoglaló magyarok* (Olvasófüzet 5. osztályosok számára), 1976.; Ring Éva – György Lajosné: *Történelmi olvasókönyv az általános iskolák 6. osztálya számára*, 1978.; Bíró Ferencné – Vadász Sándor: *Történelmi olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*.

³⁶ Pl. Olgyai Andrásné: *Tanári segédlet az integrált társadalomismeret tanításához, 6. osztály* (A magyar feudalizmus kialakulása, megszilárdulása és virágkora a X–XV. században.) 1976.; Tóth Aranka: *Tanári segédlet az általános iskola 7. osztály: A feudalizmus válsága, reformkor, 1848–49-es forradalom és szabadságharc* című témához; Földes Zoltánné: *Az imperializmus kora*.

³⁷ Pl. a *Fővárosi Pedagógiai Intézet fóliasorozata*. Tanszerismertető: Csorba Csaba – Erdei Sándorné. *Történelem és állampolgári ismeretek 5., 6., 7., 8. osztály*. Szerk. Bíró Ferencné. Budapest, FPI – BTM. 1981.

³⁸ Vö.: Szebenyi Péter (1977): *Állampolgári nevelés a történelemórán*. In: Závodszy Géza (szerk.): *Tanulmányok az állampolgári nevelés módszereihez*. Budapest, Tankönyvkiadó. 83. táblázata a világ 21 országában tanított jelenismereti tárgyak óraszámairól. Csak Angliában, Hollandiában és Magyarországon nem volt ilyen stúdium.

³⁹ Blahó Endre – Karlovitz János – Koncz Katalin – Mérő Endre – Samu Mihály – Tóth Dezsőné – Zborovári Katalin (1974): *Állampolgári ismeretek* (Kísérleti jegyzet az általános iskolák 8. osztálya számára). Átdolg.: Cseres Judit és Élő Sándorné. Szerk.: Tóth Dezsőné. Budapest, OPI.

állampolgári ismeretek munkafüzettel folyt kísérlet,⁴⁰ majd egy újabb átdolgozást követően⁴¹ az 1981/1982-es tanévben már a 8. osztályos történelemtanítással integrálva⁴² vezették be a szentendrei járásban és a főiskolai gyakorlóiskolákban, külön kísérleti tankönyv⁴³ és olvasókönyv⁴⁴ formájában.

Hasonlóan integrált kísérlet volt a XV. kerületi Bogács Utcai Általános Iskolában végzett, az *irodalom és történelem blokkosítását* megvalósító próbálkozás, részletesen kidolgozott tanmenetek alapján.⁴⁵ A megismerés új útjainak a kutatását szolgálták az *egyéni és csoportmunkára* vonatkozó, ekkor meginduló kísérletek.⁴⁶

Az 1970-es és 1980-as évek fordulóján újdonságnak számított az, hogy *kísérletileg kipróbált tankönyvek* váltották fel az előzőket az általános iskolai történelemtanításban. Az akkoriban még messze nem általános tankönyvírói pályázaton nyerte el az írás jogát a 6. osztályban *Balla Árpád*,⁴⁷ a 7. osztályban *Helméczy Mátyás*⁴⁸ és a 8. osztályban *Fekete Pál*,⁴⁹ egyedül *Filla István*⁵⁰ kapott pályázat nélkül felkérést előző könyvének sikere alapján az új 5. osztályos tankönyv megírására. Az elkészült tankönyveket a szentendrei járás iskoláiban és a tanárképző főiskolák gyakorlóiskoláiban felmenő jelleggel tanították, s a tapasztalatok alapján készültek el a végleges változatok. E könyvek közül három a közelmúltig forgalomban volt,⁵¹ persze jelentősen

⁴⁰ Balla Árpád – Bernáth János – Dékány Mihály – Helméczy Mátyás – Lajtai László (1975): *Állampolgári ismeretek munkafüzet az általános iskolák 8. osztálya számára* (Kísérleti kiadvány). Szerk. Balla Árpád. Budapest, OPI.

⁴¹ Balla Árpád – Bernáth János – Helméczy Mátyás (1979): *Történelem – állampolgári ismeretek az általános iskolák 8. osztálya számára*. Budapest, OPI.

⁴² Korábban az önálló tárgyként, illetve a földrajzzal való integrálása is felmerült az állampolgári ismereteknek.

⁴³ Balla Árpád – Bernáth János – Helméczy Mátyás (1980): *Állampolgári ismeretek az általános iskola 8. osztálya számára* (Kísérleti tankönyv). Budapest, Tankönyvkiadó.

⁴⁴ Bernáth János – Helméczy Mátyás – Pauncz Imréné (1981): *Az állampolgári ismeretek olvasókönyve 8. osztály* (Kísérleti tankönyv). Budapest, Tankönyvkiadó.

⁴⁵ Vö. *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai* (1972). Az éves összehangolt tananyag-beosztásokat a *Köznevelés* leközölte: **5.** (1980) 29.; **6.** (1981.) 29.; **7.** (1982) 34–35.; **8.** (1984) 34. Ennek kiszélesítése volt a szakmunkásképző iskolában: Nemes Károlyné (1975): *Korok és emberek*. Jegyzet a történelem és az irodalom integrált kísérleti tanításához a szakmunkásképző iskolák I. osztálya számára. Budapest, OPI.

⁴⁶ Szebenyi Péter (1969): *Csoportmunka az általános iskolai történelemtanításban*. Budapest, OPI. Buzás László (1974): *A csoportmunka*. Budapest, Tankönyvkiadó.

⁴⁷ Balla Árpád (1978): *Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskola 6. osztálya számára*. Budapest, OPI.

⁴⁸ Helméczy Mátyás (1979): *Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskola 7. osztálya számára*. Budapest, OPI.

⁴⁹ Fekete Pál (1980): *Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskola 8. osztálya számára*. I–II. rész. Budapest, OPI.

⁵⁰ Filla István (1977): *Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskola 5. osztálya számára*. Budapest, OPI.

⁵¹ Filla István: *Történelem 5. osztály* (Korona Kiadó); Balla Árpád: *Történelem 6. osztály* (Korona Kiadó); Helméczy Mátyás: *Történelem 7. osztály* (Nemzeti Tankönyvkiadó).

átdolgozva. (A 8. osztályos pályázat győztese, Fekete Pál helyett Bíró Ferencné írta meg a 8. osztályos tankönyvet. Ez csak a rendszerváltozásig volt forgalomban.)⁵²

A leggazdagabb a *megismerés eszközeit és módját vizsgáló* kísérletek köre volt, amely ezúttal nem a tankönyvekkel kezdődött. Komoly és közvetlen tanterv-előkészítő kísérlet volt a követelményrendszer–munkafüzet–feladatlap együttes kipróbálását szolgáló OPI Történelem Tanszéke (személy szerint *Szebenyi Péter*) vezette vállalkozás.⁵³ A kísérlet 1972–1974 között zajlott 5–6. és 7–8. osztályokban 30–30 átlagos osztályban. Egyik alapeszköze a *követelményrendszer* volt, melynek részei a) tények, b) fogalmak (bővítendő és új), c) összefüggések, d) feladattípusok voltak, mely a tantervi munkálatok megalapozását szolgálta. Egyszerre volt a kísérlet eszköze és tárgya, a történettanításon alapuló történelemtanulás és önálló tanulói munka erősítését szolgálta, illetve koncepció, elképzelés volt, amit ki kellett próbálni, „bemérni”, majd módosítani, használhatóvá kellett tenni a széles történelemtanítási gyakorlat számára.⁵⁴ A másik fontos eszköz a *munkafüzet* volt,⁵⁵ melynek fő célja – a hagyományos korabeli munkafüzetekkel (pl. földrajzi) ellentétben – a táblai vázlat vagy az ismeretek gyakoroltatása helyett a korszerű óravezetés „programozása” volt, amely számos egyéb taneszköz (tankönyv, olvasókönyv, térképek, időszalag, applikációs készlet, diapozitívek stb.) használatát szorgalmazta, sőt, a differenciált egyéni és csoportmunka alkalmazására is serkentett. A munkafüzet kérdéseire adott tanulói válaszok hatottak a követelményrendszer alakulására. A harmadik fontos szerepet játszó kísérleti eszköz a *tematikus feladatlapok* együttese volt,⁵⁶ melyek darabjai egyrészt a kísérleti eredmények mérését és rögzítését biztosították, másrészt a korszerű történelemtanítás és – tanulás irányába igyekeztek orientálni tanárokat és tanulókat egyaránt.

A vizsgálatok másik csoportjába tartoztak az *írásos és tárgyi eszközök komplex felhasználásának a lehetőségei*. Kiemelhető ezek közül az ekkor kibontakozó *szaktantermi mozgalom*,⁵⁷ a történelem „eszközös” tárgyá tétele útján megtett első lépésként. Fontos volt ismét a *történelemtanítás és a múzeumok* „egyásra találá-

⁵² Bíró Ferencné (1984): *Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskola 8. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest (6. kiadás). Fekete Pál tankönyve viszont csak a rendszerváltozás után jelenthetett meg: *Történelem az általános iskola 8. osztálya számára*. Budapest, Tankönyvkiadó. 1992.

⁵³ A követelményrendszer–munkafüzet–feladatlap kísérlet. In: Szebenyi (1978) 62–102. p.

⁵⁴ A munkacsoport tagja Bíró Ferencné, *Gerlóczy Andrásné*, *Petrik János* és *Vladár Ervin* volt.

⁵⁵ A munkacsoport tagja Filla István (5. osztály), Balla Árpád, Bernáth János, *Dékány Mihály* és *Lajtai László* (6–8. osztály) volt.

⁵⁶ Összeállítói *Báthori Ferenc*, *Helméczy Mátyás* és *Somogyvári Sebestyén* voltak. Előzményei pedig: *Báthori Ferenc* – *Helméczy Mátyás* – *Somogyvári Sebestyén* (1972): *Történelmi témazáró feladatlapok (általános iskola 5–6. osztály)*. Tankönyvkiadó, Budapest; *Báthori Ferenc* – *Helméczy Mátyás* – *Somogyvári Sebestyén* (1974): *Történelmi témazáró feladatlapok (általános iskola 7–8. osztály)*. Budapest, Tankönyvkiadó.

⁵⁷ *Fülesdi László* – *Fülesdi Lászlóné* (1971): *Hogyan dolgoztunk a történelem-szaktanteremben*. A történelemtanítás időszerű kérdései. Budapest, Tankönyvkiadó. *Történelemtanítás szaktanteremben* (A történelem-szaktanterem vezető tanárainak I. országos tanácskozása, Pápa 1973. április 9–11.). Szerk. Szebenyi Péter. Budapest, OPI. 1973.

sa”,⁵⁸ az *iskolamúzeumok* újbóli megjelenése⁵⁹ és a múzeumpedagógia kialakulása az 1970-es évek elejétől.⁶⁰ Mindennek főleg a történelemtanítás hitelességének a helyreállítása szempontjából volt jelentősége.

A korszak *tömegkommunikációs eszközei* közül a tanítás szempontjából egyre nagyobb jelentőségre tett szert előbb az *Iskolarádió*,⁶¹ majd még inkább az *Iskolatelevízió*.⁶² *Iskolai órarendeket igazítottak az 1970-es, sőt az 1980-as években is az Iskolatelevízió adásaihoz.*

A *történelmi megismerés szintje, absztrahálási lehetőségei és fokozatai* terén a legjelentősebb kísérlet a fogalmi megismerés lehetőségeire vonatkozó kutatás volt.⁶³ A közel nyolcezer tanulóval végzett felmérés alapján szolgálhatott a következő tanterv követelményrendszerének első fogalmi hálójának kidolgozásához.⁶⁴

*

Természetesen más stúdiumok körében is végeztek jelentős kísérleteket. Ilyen volt a *komplex esztétikai nevelés* programja, amely az ún. művészeti tárgyakat igyekezett összefogni.⁶⁵ Az új tanterv alapjául szolgált a *Varga Tamás, Dienes Zoltán, Szendrei János* és mások nevével fémjelzett *komplex matematika*.⁶⁶ Máig vitatott, de érdekes kutatás volt *Marx György* és munkatársai *integrált természettudományos kísérlete*.⁶⁷

⁵⁸ *Történelemtanítás és múzeum (Az 1975. évi debreceni országos konferencia rövidített anyaga)*. Szerk. Szabolcs Ottó. Budapest, OPI. 1976.

⁵⁹ Porcsalmy János (1974): *A korszerű iskolamúzeumi szemléltetés. Az eke fejlődéstörténeti sorozata modellekben*. Klny. A debreceni Déri Múzeum 1973. évi évkönyvéből. Debrecen, Alföldi Nyomda. Porcsalmy János (1981): *Eszközsorozatok a történelemtanításhoz*. (Őskor, ókor, középkor), Budapest, Tankönyvkiadó.

⁶⁰ A fővárosban a Hadtörténeti Múzeum, a Budapesti Történeti Múzeum és a Nemzeti Múzeum munkatársai voltak a „hőskor élharcosai”: *Rákóczi Katalin, Bezzeg Mária, Bollókné Várhelyi Katalin, Lovas Márta*.

⁶¹ A Magyar Rádió több tucat sorozatot adott ki magnószalagon történelmi adataiból, melyek közül a *Ki mondta? Miért mondta?*; a *Történelmi arcképcsarnok* és a *Történelmi kislexikon* volt a legnépszerűbb.

⁶² Pl. Bodó László (1970): *A televízió és a film felhasználásának módszertani kérdései*. Budapest, OPI. Filla István – Szebenyi Péter (1971): *Tanári segédkönyv az Iskolatelevízió műsoraihoz*. Történelem. Általános iskola 5–6. osztály. Budapest, Tankönyvkiadó.

⁶³ Eperjessy Géza – Szebenyi Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése (Az általános iskola 5. osztályától a gimnázium IV. osztályáig)*. Budapest, Tankönyvkiadó.

⁶⁴ Fogalmak. In: Szebenyi Péter (1979): *Történelem-állampolgári ismeretek*. Tantervi útmutató 5–8. osztály. Budapest, Tankönyvkiadó. 22–59. p.

⁶⁵ Kidolgozói *Poszler György, Vitányi Iván, Deme László* és munkatársai voltak. Vö. Kárpáti Andrea (1988): *Tantárgyintegráció az esztétikai nevelésben*. Budapest, Tankönyvkiadó. (Korszerű nevelés)

⁶⁶ Vö. Dienes Zoltán (1972): *Építsük fel a matematikát!* Budapest, Gondolat. Varga Tamás (1973): *Játsszunk matematikát!* Budapest, Móra.

⁶⁷ Vö. Marx György (1973): *A természettudományos nevelés távlatai*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Tóth Eszter – Marx György – Kajtár Márton (1975): *Anyagszerkezet – Hullámmódel*. Ideiglenes tankönyvpótló jegyzet. Budapest, MTA Elnökségi Közoktatási Bizottságának Természettudományi Albizottsága.

Marx György – Tóth Eszter (1981): *Modellalkotás a természettudományos nevelésben. Fizikai Szemle*. 31. 9. 349–355. p.

Már a hatvanas évek végétől kezdve tágabb teret kaptak a tanulásra irányuló *didaktikai kutatások*, megjelentek az audiovizuális eszközök, a programozott oktatás különféle formái.⁶⁸

Az iskola szerkezetét és tartalmi munkáját újjáformáló iskolakísérletek indultak. Ezek közül a legelső, az ún. *munkaiskola* 1969-ben indult Szentlőrincen, *Gáspár László* irányításával. (A munkálatokat 1969-ben engedélyezte a Művelődési Minisztérium, s 1971-ben az intézetet kísérleti iskolává nyilvánították.)⁶⁹ A szentlőrinci kísérlet több ponton kívánta átalakítani a hagyományos iskolai nevelés-oktatás tartalmát és szervezeti kereteit: a nevelési folyamatot „*pedagógiailag reprodukált társadalmi gyakorlat*”-ként értelmezték, amely – szakítva a hagyományos iskola egyoldalúságával – Szentlőrincen négy fő tevékenységi formát jelentett: *a tanítás-tanulást, a termelés és gazdálkodás egységét, a közügyek intézését és a szabadidős tevékenységet*. Mindemellett gondot fordítottak arra, hogy az iskolában közvetített alpműveltség ne szétaprózott ismerettöredékeket eredményezzen, hanem a világgkép egységét jelenítse meg. (A világgkép ebben az értelmezésben a világ egészének egyszerűsített – a tanulók fejlettségéhez méretezett – leképezése.)

A hetvenes évek elejétől megélnékültek a tanulók egyéni képességeinek sokirányú és intenzív fejlesztését célzó pedagógiai kísérletek is. 1971-ben kezdődött annak a komplex pedagógiai programegyüttesnek a kidolgozása, amelyet azóta a pedagógiai köznyelv – kidolgozójáról, *Zsolnai Józsefről* – „Zsolnai-módszer”-nek nevezett el. Az új pedagógia kimunkálása *anyanyelvi-helyesejtési fejlesztő programmal* vette kezdetét,⁷⁰ amelyet 1979-ben a *nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelés* (NYIK) koncepciója követett,⁷¹ végezetül 1985-től az *értékközvetítő iskola* modelljének kialakítása.⁷² A Zsolnai-féle pedagógiai koncepció azóta számos hazai iskolában talált követőkre.

⁶⁸ Pl. Kiss Árpád (1976): *Programozott oktatás és pedagógiai technológia*. Budapest, OPI.
Takács Etel (1978): *Programozott oktatás?* Budapest, Gondolat.

⁶⁹ Gáspár László (1984): *A szentlőrinci kísérlet I.* Budapest, Tankönyvkiadó.
Kocsis József (1984): *A szentlőrinci kísérlet II.* Budapest, Tankönyvkiadó.

⁷⁰ Pl. Zsolnai József (1976): *Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971–1975)*. Kaposvár, Kaposvári Tanítóképző Főiskola.
Zsolnai József (1978): *Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján. A kísérlet gyakorlata*. Budapest, Szekszárd, Fővárosi Pedagógiai Intézet – KTF Szekszárdi Kihelyezett Tagozata.

⁷¹ Pl. Zsolnai József (1982): *Nyelvi – irodalmi – kommunikációs nevelési kísérlet I–II*. Veszprém, Országos Oktatástechnológiai Központ.

⁷² Pl. Zsolnai József (1995): *Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. Budapest, ÉKP-Központ – Holnap Kkt. – Tárogató Bt.
Zsolnai Józsefné (2002): *A Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program oktatáspolitikai kontextusa és hatástörténete (1971–2001)*. Pápa, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet.
Zsolnai Józsefné (2002b): *Dokumentumok a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program történetéből (1971–2001)*. Pápa, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet.

A PARADIGMAVÁLTÓ TANTERV

Az 1978/1980-as tanterv előkészítése hat évig tartott, bevezetése pedig 1978–1986-ig, amikor a szigorúan központosított tanterv alól kezdett kicsúszni az azt elrendelő diktatúra, erősen fellazult a tantervi fegyelem (1985-ben megszűnt például a szakfelügyelet),⁷³ a korábbi „a tanterv törvény” doktrína lassan a múlté lett.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a magyar tantervkészítés két évszázados történetében – talán a *Kármán Mór* által készített 1879-es tantervet kivéve, melynek előkészítése csaknem egy évtizedig tartott – egyetlen tanterv elkészítését sem előzték meg olyan alapos előkészületek és olyan éles viták, mint az 1978-asét.⁷⁴ Az igazi változás az eddigi tananyagközpontú tantervek helyébe lépő követelményrendszer-centrikus szabályozás, továbbá a *Tanterv és utasítás* helyébe lépő integrált *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*⁷⁵ volt, amely már – a tanári módszertani szabadság jegyében – nem tartalmazott kötelező módszertani előírásokat.

2. táblázat: Az 1962-es és 1978-as tantervek szerkezetének összehasonlítása

Az 1962-es tanterv	Az 1978-as tanterv
1. Nevelési terv	Az általános iskolai (gimnáziumi, szakközépiskolai, szakmunkásképző iskolai) nevelés és oktatás terve (Tantervi utasítás helyett módszertani ajánlásokkal)
2. Tanterv	
3. Tantervi utasítás	

Természetesen az új tantervnek is tükröznie kellett az állampárti ideológiát és értékeket (bár a korábbi kommunista emberideál helyett ismét „csak” a szocialista jelent meg), de – a puhuló diktatúrában és az egyre erősödő válságban már – lehetőség nyílt a neveléstudomány hazai és nemzetközi (nyugati is!) eredményeinek a felhasználására. A célrendszerben még megjelent a munkaiskola – akár *Gáspár László*é vagy a korábban megbukott politechnikai képzés – hatása is.

⁷³ Szebenyi Péter (1993): *Válaszúton a szakfelügyelet*. Budapest, Akadémiai.

⁷⁴ Előbb 1974 végén ún. tantervi vázlat született, melynek szűkebb körű bírálata alapján 1975 áprilisában ún. hipotetikus tanterv jelent meg (*Köznevelés*, 1976. 31. 8. 3–14. p.), széles körű társadalmi vitára bocsátva azt. A végleges változat 1976 júniusára jött létre. A pedagógusok felkészítésére segédanyag készült: *Általános pedagógiai útmutató az általános iskolai nevelés és oktatás tervének bevezetéséhez* (1977). Szerk. Ballér Endre – Zrinszky László. Budapest, OPI. (Pedagógus továbbképzés könyvtára) Pedagógiai alapvetését jelentette: *Pedagógiai kézikönyv* (1980). Szerk. Báthory Zoltán és Gyarakai F. Frigyes. Budapest, Tankönyvkiadó.

⁷⁵ *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve III. köt.* (1978) Főszerk. Szebenyi Péter. Budapest, OPI.

3. táblázat: Az 1978-as tanterv célrendszere

A CÉL LÉNYEGE	
A szocialista ember személyiségének megalapozása	
TARTALMA	ESZKÖZE, MÓDSZERE
<ul style="list-style-type: none"> • egységes, korszerű, továbbépíthető alpműveltség • a marxista világnézet alapjai • szocialista erkölcsi tulajdonságok, magatartás 	<ul style="list-style-type: none"> • az alpműveltség elsajátítása, az ismeret, világnézet, magatartás egységében
<ul style="list-style-type: none"> • a politechnikai műveltség megalapozása 	<ul style="list-style-type: none"> • munka
<ul style="list-style-type: none"> • esztétikai neveltség • testi, szellemi egészség, edzettség 	<ul style="list-style-type: none"> • közösségi, közeleti tevékenység, az életkori lehetőségekre építés
EREDMÉNYE	
<ul style="list-style-type: none"> • képessé tenni a fiatalokat arra, hogy cselekvően vegyenek részt a fejlett szocialista társadalom építésében, és hazánknak aktív állampolgáraivá, öntudatos dolgozóivá, védelmezőivé váljanak. 	

Forrás: Általános pedagógiai útmutató az általános iskolai nevelés és terve bevezetéséhez. Szerk. Ballér Endre és Zrinszky László. Budapest, OPI. 1977. 11. p.

Azért idéztünk hosszabban a pártállam utolsó tantervéből, hogy láthassuk, az ideológia determináltsága és lényege semmit sem változott a négy évtized folyamán. Ugyanakkor mindezt egy korszerű, egységes nevelési célrendszerbe „csomagolták”.

A célok, a tanári feladatok és a tanulók által teljesítendő követelmények összefüggéseit a politechnikai nevelés köréből szemléltetjük.

4. táblázat: Célok, feladatok, követelmények összefüggései

CÉLMEGHATÁROZÁSOK	FELADAT	KÖVETELMÉNY
Korszerű alpműveltség nyújtása;	Ismeretek nyújtása a nagyüzemi termelés tudományos alapjairól, szerkezetéről, szervezéséről.	Alapvető műszaki-technikai ismeretek, jártasságok, készségek; a nagyüzemi termelés alapjainak, szerkezetének, szervezésének ismerete.
politechnikai műveltség megalapozása.	Általános gyakorlati, műszaki jártasságok és készségek elsajátítása. Korszerű technikai gondolkodás: a politechnikai műveltség fejlesztése.	Gyakorlati, műszaki jártasságok, készségek kialakulása; technikai gondolkodás; a politechnikai műveltség alapjai.
	A pályaválasztás megalapozása.	Reális iskola- és pályaválasztás.

Forrás: Általános pedagógiai útmutató az általános iskolai nevelés és terve bevezetéséhez. Szerk. Ballér Endre és Zrinszky László. Budapest, OPI. 1977. 16. p.

A tanterv felépítése változott a leginkább, és ezen belül is a tantárgyi tanterveké.

5. táblázat: Az 1962-es és 1978-as tantárgyi tantervek összehasonlítása

Az 1962-es tanterv	Az 1978-as tanterv
A tantárgy tanításának feladatai	A tárgy célja és feladatai
Évfolyamonként	
Az óraszám (heti bontásban)	Az óraszám (éves bontásban)
A tanítás anyaga	A tananyag: a törzsanyag részletes kifejtése, a kiegészítő anyag felsorolása
Az órakeret felosztása	Az évi órakeret felosztása
Követelmények	A követelmények részletes kifejtése, ezen belül a tantervi minimum meghatározása
Tantervi utasítás	Módszertani alapelvek
(Az eltéréseket dőlt betűvel jelöltük.)	A taneszközök felsorolása

Forrás: Általános pedagógiai útmutató az általános iskolai nevelés és oktatás tervének bevezetéséhez (1977) 20-21. p. nyomán

A tantárgycsoportokat vizsgálva és egybevetve az előző tantervvel, a következő képet kapjuk:

6. táblázat: Tantárgycsoportok óratervi arányai (1962, 1978)

TANTÁRGYCSONPORTOK, TÁRGYAK	ÓRATERVI ARÁNYOK	
	1962	1978
Társadalomtudományi, nyelvi, esztétikai jellegű tárgyak	52,3%	50,1%
Természettudományi, technikai jellegű tárgyak	21,6%	20,2%
Matematika	18,8%	17,6%
Testnevelés	7,3%	10,4%
Fakultatív órák	–	1,7%

Forrás: Ballér Endre (1996): *Tantervemlékek Magyarországon a XIX-XX. században*. Budapest, Tankönyvkiadó. 146. p.

Bár a tantervek műveltségarányai nem változtak jelentősen, de a – környezetismeret 5. osztályos megjelenésével – a földrajz és biológia óraszám mintegy 15%-kal csökkent. Nőtt viszont a testnevelésé, és – ha szerény mértékben is, de – az 1940-es évek után először – ismét megjelentek a fakultatív tárgyak.⁷⁶ Nem sikerült viszont a tantervek koordinálását megoldani, sem az egyes iskolatípusokon belül, sem azok között. A tanterv(ek) maximalizmusa miatt a pedagógusok zömmel csak a törzs-

⁷⁶ *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. A fakultatív foglalkozások programja* (1984). Szerk. Szebenyi Péter. Budapest, OPI. (Ilyen volt történelemből *A munka világa*, vagy a tárgyunkat is érintő *Honismeret*, 35–76. p.)

anyagot tudták feldolgozni, gyakran a kiegészítő anyag terhére és a bevezetett fakultatív órák rovására is. Tanulságosan fogalmazott Kiss Árpád, aki óva intette az oktatáspolitikusokat és a pedagógusokat a tantervek jelentőségének túlértékeléséről: „Nem fér kétség ahhoz, hogy jó tantervek kelljenek. Önmagukban azonban nem vezetnek az iskolai nevelés és oktatás hatékonyságának ugrásszerű növekedéséhez, ... [ha] nem változnak meg vagy csak kevéssé módosulnak további meghatározó tényezők, mint a tanításra fordított évek száma, a tanév időtartama, a heti óraszámok, a tanítási anyag mennyisége, a pedagógusok munkakörülményei...”⁷⁷ Máig érvényes gondolatok.

A történelem tantárgy⁷⁸ egy szempontból jelentős átalakuláson ment keresztül. Először itt lett deklaráltnan integrált stúdiumunk, s kapta általános iskolában a *történelem és állampolgári ismeretek* nevet. Sőt, a külön összegzett állampolgári ismeretek bevezetésére plusz órát is kapott a 8. osztályban. A teljes körű, országos bevezetésre az 1983/84-es tanév második félévében került sor.⁷⁹ (Jellemző története a pártállami időknél, hogy az első, 1983-as kiadás példányait – a címlapon lévő stilizált kettétört Kádár-címer miatt – bezúzták. Ezért az időben elkészült könyv az iskolákba az utolsó pillanatban érkezett meg, 1984 januárjában.) Ezt követően is több átdolgozásra került sor, például 1985-ben,⁸⁰ majd 1990-ben már *Társadalmi ismeretek*ként jelent meg a könyv.⁸¹ Tanári kézikönyv⁸² és feladatlap-gyűjtemény⁸³ is készült a tankönyvhöz, illetve a tárgy tanításához. Olyan kiváló társadalomtudósok működtek közre az évek során a tankönyv anyagának formálásában, mint *Simai Mihály* közgazdász, *Méző Endre* jogász, *Vargyai Gyula* történész, *Ferge Zsuzsa* szociológus, *Verebélyi Imre* államigazgatási szakember. A szerzők és szerkesztők azonban mindig tanáremberek és tantárgy-pedagógiai szakértők voltak, mint Balla Árpád, *Bernáth János*, *Helméczy Máttyás*, *Olgay Andrásné* és *Szebenyi Péter*.

⁷⁷ Kiss Árpád (1976): A jövőbe vezető iskola. *Köznevelés*. 31. 24. p.

Kiss Árpád (1982): *Közoktatás és neveléstudomány*. Budapest, Tankönyvkiadó. 131–145. p.

⁷⁸ *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Történelem és állampolgári ismeretek 5–8. osztály*. Szerk. Szebenyi Péter. Budapest, OPI. 1978.

Útmutató a tanári felkészüléshez: *A történelmi és állampolgári ismeretek tanításának korszerűsítése. Általános iskola 5–8. osztály*. Pedagógus továbbképzés könyvtára. Szerk. Szabolcsi József. Budapest, OPI. 1978.

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Történelem és állampolgári ismeretek. Tantervi útmutató, 5–8. osztály. Összeállította: Szebenyi Péter. Budapest, Tankönyvkiadó. 1979.

⁷⁹ Balla Árpád – Bernáth János – Helméczy Máttyás (1984): *Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskolák 8. osztálya számára*. II. kötet. Szerk. Balla Árpád. Budapest, Tankönyvkiadó.

⁸⁰ Katona András – Simon Dénes (1985): *A 8. osztályos Állampolgári ismeretek tankönyv és kézikönyv statisztikai adatainak korrekciója és kiegészítése*. Budapest, OPI.

⁸¹ Balla Árpád – Helméczy Máttyás – Szebenyi Péter (1991): *Társadalmi ismeretek az általános iskola 8. osztálya számára* (Harmadik, részben átdolgozott kiadás). Budapest, Tankönyvkiadó.

⁸² Balla Árpád – Helméczy Máttyás – Méző Endre – Szebenyi Péter (1983): *Állampolgári ismeretek. Általános iskola 8. osztály (Útmutató az állampolgári ismeretek tanításához az általános iskola 8. osztályában)*. Szerk. Balla Árpád. Budapest, Tankönyvkiadó.

⁸³ Balla Árpád – Helméczy Máttyás (1983): *Állampolgári ismeretek témazáró feladatlapok. Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskola 8. osztálya számára*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Szükség is volt a sok szakember összefogására, hiszen a tárgynak a keretében történelmi, szociológiai, etikai, jogi, közgazdasági, közművelődési stb. ismereteket kell nyújtani. Emellett pedig olyan készségeket és képességeket volt szükséges kialakítani, melyek – megfelelő társadalomszemlélettel párosulva – erősítik az érzelmeket és kötődéseket az „édes hazához”, ami polgárai neveléséhez nélkülözhetetlen. Tanításának sorsa azonban többnyire mégis az lett, hogy a tanárok ezt az időt is a történelem tananyag elsajátíttatására használták fel.

A nevelésközpontúság szaktárgyunkban is megvalósuló elve mellett a 3–4. osztályban a magyar irodalom órák keretén belül a háború előtti és utáni gyakorlatnak megfelelően ismét megjelentek a történelmi olvasmányok. Tantárgyunk tanterve nagyobb gondot fordított a helytörténet feldolgozására, a múzeumlátogatásra, a forráselemzésre, a szomszéd népek történetére és a nemzetiségi kérdésnek a tárgyalására, az emberiség történeti fejlődési folyamata fő útja mellett az ettől eltérő kultúrák bemutatására, a legújabb kor súlyponti szerepére, a társadalom- és művelődéstörténet arányának növelésére, a világtörténelmi látásmód, valamint a történelmi személyiségek bemutatására.

A legjelentősebb újdonság, hogy a tanterv súlypontja és legkiérleltebb része a tananyag helyett a *követelményrendszer* volt. Felépítése tárgyunknál a következő volt:

- *A világnézeti, erkölcsi, politikai nevelésre vonatkozó követelmények.*
- *Az ismeretszerzési képességekre vonatkozó követelmények.*
- *A kifejezőképességekre vonatkozó követelmények.*
- *A történelmi időben való tájékozódóképességre vonatkozó követelmények.*
- *A történelmi térben való tájékozódóképességre vonatkozó követelmények.*
- *A gondolkodásfejlesztéssel kapcsolatos követelmények.*

(Az első öt réteg osztályonként, az utolsó 2-2 osztályra, 5–6. és 7–8.-ra megfogalmazva.)

Az első réteg kétségkívül a marxista világnézet direkt fejlesztését célzó volt. Jelentőségét azonban az adta, hogy tantervtörténetünkben először felsorolták és rendszerbe foglalták benne a történelem alapfokú ismeretéhez tartozó fogalmakat. A marxista „üdv történetnek” megfelelően ún. törvényszerűségeket is felsoroltak a fogalmak után. Azonban nem ez, hanem az osztályonkénti közel 200 fogalom puszta felsorolása és csoportosítása nagy vitákat váltott ki a szakmán belül⁸⁴ és kívül egyaránt. Kétségtelen azonban, hogy a szakszókincs egy olyan gerincet jelentett, amelyre egy tényleges történelemtudást építeni lehetett.

A további öt követelményrendszer-réteg a tanulói tevékenység uralmának alapelveire épülő „fejlesztő” történelemtanítás megvalósítását szolgálta. Olyan típusfeladatokat fogalmazott meg, melyekre a konkrét tanórai vagy otthoni feladatok

⁸⁴ Vö. Glatz Ferenc (1981): Történelemtankönyv – történelem tankönyv. *História*. 3. 1. 35. p. kemény bírálattal a fogalomrendszerről.

(tankönyvi, irányító tanmenetekből, feladatbankokból⁸⁵ vett feladatsorok) épülhettek. A követelmények egyes rétegei összeállításánál a fő szempont valamennyi területen a fokozatos fejlesztés volt, mely a gyakorlatban egyre nehezebb és összetettebb feladatok mind önállóbb megoldását jelentette. Először tantervtörténetünkben, világosan megrajzolható a tanterv alapján a képességfejlesztő feladatok egymásra épülő rendszere is.

A követelményrendszer is differenciált volt, de amíg a tananyagot törzs- és kiegészítő anyagra osztották, a követelmények minimum és optimum rétegekre tagolódtak.

A Módszertani alapelvek (200 év óta először nem Utasítások) vázolták a tantárgy metodikai koncepcióját, a tananyag egy részének megválasztására és a módszerek teljesen szabad kiválaszthatóságára épülő tanári szabadság jegyében. Miről szólnak ezek az alapelvek?

- A történettanításon alapuló történelemtanítás módszeréről.
- A differenciálás tantervi (törzs-, kiegészítő és esetleg tájékoztató anyag) és metodikai (minimum, optimum és – elitiskolákban – maximum) eszközeiről.
- A fogalmak és a törvényszerűségek rendszerének kialakítási módszeréről.
- A képességek fejlesztéséről, bár a fejlesztő oktatás csak a konkrét történelmi anyagon végezhető el.
- A tantárgyak közötti koncentráció módszeréről.
- A történelemtanítás és a tanórán, valamint az iskolán kívüli nevelés kapcsolatának módszeréről.
- Az ellenőrzés és értékelés történelemórai kérdéseiről.

Végezetül a tanterv felsorolta a történelem és állampolgári ismeretek tanításához szükséges taneszközöket, a tankönyvcsaládon (tankönyv, munkafüzet, feladatlap, *Képes történelmi atlasz*) kívüli kiadványokat és AV-eszközöket.

Az 1980-as évek – főleg általános iskolai – történelemtanítása már lényegesen különbözött a megelőző időszakokétól. Az általános iskolában érzékelhetően háttérbe szorult a tanári előadás, és a tankönyvek és más kiadványok tanórai használata teljesen általánossá vált. A munkáltatás fokozottabb előtérbe kerülését hatékonyan segítette az AV-eszközök újabb generációinak megjelenése. Ezeknek a taneszközöknek a nagy része még térítésmentesen került az iskolák birtokába, ami széles körben lehetővé tette a használhatóságukat, bár ez irányú korabeli tapasztalataim nem voltak túl kedvezőek.

Kiemelhetjük közülük a különböző *diapozitív-sorozatokat*: pl. az általános iskolai alsós környezetismereti (50 diapozitív),⁸⁶ a felsős történelem és műalkotások elem-

⁸⁵ Pl. Bíró Ferencné – Horváth Attila – Csala Istvánné (1987): *Ezer gyakorló feladat a történelemtanításhoz*. Budapest, Tankönyvkiadó.

⁸⁶ Szebenyi Péter (1981): *Fejlődés a társadalomban diapozitív-sorozat az általános iskolák 4. osztálya számára. Környezetismeret. Tanszerismertető*. Budapest, Veszprém, Magyar Diátfilmgyártó Vállalat – OOK.

zése kiegészítő (300 diapozitív),⁸⁷ népművészeti és anyanyelvi⁸⁸ sorozatokat. De említhetjük a még mindig újnak számító írásvetítő *fólia-transzparens*-sorozatot: pl. az általános iskolai alap- és kiegészítő;⁸⁹ valamint az akkor szintén újnak számító *faliképeket*: pl. a felsős történelmes⁹⁰ és állampolgári ismereteket,⁹¹ a fizikatörténeti tablókat,⁹² továbbá a rajz és műalkotások elemzéséhez készült *Az írás történetét* és a *Magyarország műemlékeit* ábrázoló falitablákat.

A legizgalmasabb újdonságot azonban az ún. *komplex*, „többfunkciós” *tanesszközök* jelentették, pl. a fővárosi helytörténeti *fólia- és diasorozatok*⁹³ és a *tanulói egység- és forráscsomagok*,⁹⁴ vagy az *alsós Mesélnek a századok* komplex tanesszköz.⁹⁵

- ⁸⁷ Pl. Aradi Jenő (1980): *Műalkotás-elemzés. Kiegészítő diapositív-sorozat az általános iskolák 5. osztálya számára. Tanszerismertető.* Budapest, Magyar Diafilmgyártó Vállalat.
Kovács Károly (1980): *Műalkotás-elemzés. Kiegészítő diapositív-sorozat az általános iskolák 6. osztálya számára. Tanszerismertető.* Budapest, Magyar Diafilmgyártó Vállalat – OOK.
Koltay Magdolna (1981–1982): *Műalkotás-elemzés. Kiegészítő diapositív-sorozat az általános iskolák 7., 8. osztálya számára. Tanszerismertető.* Budapest, Veszprém, Magyar Diafilmgyártó Vállalat – OOK.
- ⁸⁸ Pl. Füzér Károlyné – Gebora László – Szemerkényi Ágnes – Englőner Gyuláné – Aradi Jenő (1980): *Módszertani útmutató az általános és középiskolák számára készült „Magyar népművészet” diasorozat-hoz és hanganyaghoz.* Veszprém, Budapest, OOK.
Hoffmann Ottó (é. n.): *Diapositív-gyűjtemény az általános iskola 6. osztálya számára. Magyar nyelv: A tulajdonnevek.* Veszprém, Budapest, Magyar Diafilmgyártó Vállalat–OOK–TANÉRT.
- ⁸⁹ Szebenyi Péter (é. n.): *Írásvetítő transzparens-sorozat az általános iskolák 5–8. osztályos anyagához. Tanszerismertető.* Budapest, TANÉRT.
Szebenyi Péter (1980): *Írásvetítő transzparens-sorozat az általános iskolák történelem 5–8. osztályos anyagához. Kiegészítés – 5. osztály.* Szerk. Utasi István. Budapest, OOK – TANÉRT.
Szebenyi Péter (1981): *Kiegészítő írásvetítő transzparens az általános iskolák történelem 6. osztályos anyagához.* Szerk. Utasi István. Budapest, OOK – TANÉRT.
Szebenyi Péter (1982): *Kiegészítő írásvetítő transzparens az általános iskolák történelem 7. osztályos anyagához.* Szerk. Utasi István. Veszprém, Budapest, OOK – TANÉRT.
Kiss Barnabás – Szebenyi Péter (1984): *Kiegészítő írásvetítő transzparens az általános iskolák történelem és állampolgári ismeretek 8. osztályos anyagához.* Szerk. Utasi István. Veszprém, Budapest, OOK – TANÉRT.
- ⁹⁰ Bíró Ferencné (1980–1983): *Tematikus rendszerező falitablák az 5., 6., 7., 8. osztályos történelem és állampolgári ismeretek tantárgyhoz.* Tanszerismertető. Budapest, TANÉRT.
- ⁹¹ Bernáth János – Helméczy Mátyás: *Összefoglaló rendszerező falitablák az állampolgári ismeretek tanításához.* Tanszerismertető. Budapest, TANÉRT.
- ⁹² Radnai Gyula (1985): *A fizika fejlődése. Faliképek a fizika tanításához.* Tanszerismertető. Budapest, TANÉRT.
- ⁹³ Csorba Csaba – Erdei Sándorné (1981): *Történelem és állampolgári ismeretek 5., 6., 7., 8. osztály.* Tanszerismertető. Szerk. Bíró Ferencné. Budapest, FPI – BTM.
- ⁹⁴ Tanszerismertetők: Szebenyi Péter (1980): *Tanulói egységcsomag az általános iskolák 5. osztálya számára a történelem és állampolgári ismeretek tantárgyhoz.* Veszprém, Budapest, OOK – TANÉRT.
Szebenyi Péter (1981): *Tanulói egységcsomag az általános iskolák 6. osztálya számára a történelem és állampolgári ismeretek tantárgyhoz.* Veszprém, Budapest, OOK – TANÉRT.
Szebenyi Péter (1983): *Forráscsomag az általános iskolák 7. osztálya számára a történelem és állampolgári ismeretek tantárgyhoz.* Veszprém, Budapest, OOK – TANÉRT.
Szebenyi Péter (1986): *Forráscsomag az általános iskolák 8. osztálya számára a történelem és állampolgári ismeretek tantárgyhoz.* Budapest, OOK – TANÉRT.
- ⁹⁵ Nagy Józsefné – Ozswald Istvánné (1984): *„Mesélnek a századok” képek és applikáció a 3–4. osztály magyar nyelv és irodalomhoz, környezetismerethez.* Tanszerismertető. Budapest, TANÉRT.

De más új taneszközök is születtek, pl. hanganyagok⁹⁶ és Iskolatelevíziós adások.⁹⁷ Új képes és tematikus *falitérképek* láttak napvilágot, kifejezetten az általános iskolai történelemtanításhoz,⁹⁸ és újszerű, a korábbiakénál kevésbé „vonalas” tematikájú és dogmatikus feldolgozású *oktatófilmek*⁹⁹ jelentek meg.

*

Mint korábban, az 1. táblázatban jeleztük, két távlati koncepció is született a tárgyalat, 1972 utáni időszakban. Az egyik a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága (MTA–EKB) ún. fehér könyve,¹⁰⁰ amely azt volt hivatott tisztázni, hogy milyen legyen az ezredforduló iskoláiban tanított műveltség, és milyen legyen maga az iskola. Az akkoriban páratlan mértékű intellektuális energiát mozgósító, zömmel akadémikusok és MTA-n kívüli vezető szakértők által összeállított félhivatalos dokumentum először határozta meg tantárgyak helyett műveltségi területekben az iskolai oktatás-nevelést. Ezek a nyelvi-kommunikációs, a matematikai, a természettudományi, a történeti, társadalmi és politikai, az esztétikai irodalmi, a szomatikus és a technikai nevelés.¹⁰¹ Ezeket az *Állásfoglalás a távlati iskolai műveltség tartalmáról* szóló fejezet¹⁰² indokolja meg. Az egyes műveltségi területeken belül azok tárgyalása kronologikus rendet követ, és a 6–10, 10–14 és 14–18 évesek számára eltérő tananyagot közvetít. Helyenként (pl. anyanyelvi nevelés, idegen nyelvek) alternatív elképzelések, néhol óratervek (pl. anyanyelvi, természettudományi, történeti, társadalmi és politikai nevelés) is megjelentek. Hiányossága az anyagnak, hogy nem volt pedagógiája. Ezt az *Állásfoglalás az iskolai nevelőtevékenység*

⁹⁶ Bíró Ferencné – Olygai Andrásné (1985): *Módszertani útmutató az általános iskola 8. osztályai számára készült „Hangforrás” című hanganyag használatához a történelem tantárgyhoz*. Tanszerismertető. Veszprém, Budapest, OOK – TANÉRT.

⁹⁷ Fehér György (é. n.): *Ismertető az Iskolatelevízió 5. osztályos történelem sorozatához*. Tanszerismertető. Budapest.

Kazal János (é. n.): *Útmutató az Iskolatelevízió 7. osztályos történelem sorozatához*. Tanszerismertető. Budapest

⁹⁸ Pl. Az emberiség az őskorban (i. e. 4000-ig), A Föld népei a XIV–XVI. században, A Föld népessége a XVI–XVIII. században, Honfoglalás és letelepedés, Az Osztrák–Magyar Monarchia gazdasága és kultúrája. *Ism.: Bíró Ferencné (1982): Az új történelem falitérkép sorozatról. Történelemtanítás. 37. 5. 9–13. p.*

⁹⁹ Pl. Mire tanít a történelem? Mindennapi élet a feudális Európában (Élet a középkori faluban, Élet a középkori városban, Élet a középkor kolostoraiban), Mátyás Corvinái, Urak és szolgák, Embernek maradni.

¹⁰⁰ *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és a Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére (1973–1976)*. Budapest, MTA. 1976.

¹⁰¹ A hét tömböt utóbb – némi humorral – Szabolcsi Miklós „hét dombra” keresztelte át. Vö. Báthory (2001) 24. (Mindezen műveltségi területek az első *Nemzeti alaptanterv*nél „köszönnek vissza”.)

¹⁰² *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára...* (1976) 4–13. p.

fejlesztéséről fejezet¹⁰³ nem pótolhatta. A munka ugyan – más keretben – a bizottság megszűnése után is folytatódott, sőt az EKB 1980-ban újjáalakult, Martonvásáron¹⁰⁴ és Pécsen ülésezett is, de szép csendben befejezte működését.

Egy 1973-as minisztertanácsi határozat¹⁰⁵ létrehozta az Országos Távlati Tudományos Kutatási Tervet (OTTKT), mely öt – egyébként egymással szorosan nem összefüggő – országosan kiemelt témát foglalt magában.¹⁰⁶ Ehhez kapcsolták az 1972-es párthatározat nyomán *A köznevelés fejlesztését szolgáló kutatások* címmel az ún. *hatos főirányt*. A határozat több célt jelölt meg: a köznevelési rendszer távlati fejlesztésének kutatását, a távlati célok megvalósításához szükséges szakmai döntések előkészítését és a magyar neveléstudomány modernizálását ehhez a nagyszabású feladathoz. Bár *Pöcze Gábor* a rendszerváltozás hajnalán született tanulmányában¹⁰⁷ sikertelennek ítélte a vállalkozást, de az néhány eredményt mégis elkönnyvelhetett. Egyrészt, mivel az oktatásügyi-pedagógiai vizsgálatok előkészítőként részt kaptak az oktatáspolitikai döntéshozatalban, soha nem látott mértékben beindult a neveléstudományi kutatás. Másrészt megindult ennek önvizsgálata és önazonosulási folyamata, az „új” és „rég” paradigmák konfliktusa. A lényeg, hogy megszűnjön, de legalább csökkenjen a politikaorientáltsága. „A 6. főirányt lezáró értékelési folyamat egyik fontos állomása volt annak a ’80-as évek elején-közepén elinduló oktatáspolitikai változásnak, amely átértékelte az oktatásirányításnak az oktatáspolitikai alakításában játszott szerepét, azaz a pedagógiai folyamatok közvetlen irányítását célzó minisztériumi funkció helyébe egy stratégiai tervezői, az állami oktatáspolitikát alakító funkciót állított.”¹⁰⁸

AZ ISKOLAI FELÜGYELET UTOLSÓ ÉVTIZEDE

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat a „nevelési szempontok” hangsúlyozásával az egyoldalú politikai-ideológiai hatásokat kívánta erősíteni, bírálva a szakfelügyelet szakmaiságát: „*Szinte kizárólag az oktatómunkát ellenőrzik, a nevelőtevékenységet alig.*”¹⁰⁹ *Az oktatási intézmények felügyeletét szabályozó miniszteri*

¹⁰³ Uo. 14–34. p.

¹⁰⁴ Ennek az anyaga megjelent: Rét Rózsa (szerk., 1980): *Műveltségkép az ezredfordulón* (1980). Budapest, Kossuth.

¹⁰⁵ A Minisztertanács 1035/1973. IX. 19. számú határozata az országos távlati tudományos kutatási terv kiegészítéséről. *Művelődésügyi Közlöny*. 17. 19. (1973. 09. 19.) 490–491. p.

¹⁰⁶ Szilárd testek kutatása, Az életfolyamatok szabályozásának mechanizmusa, A közigazgatás fejlesztésének komplex tudományos vizsgálata, A szocialista vállalat, A biológiailag aktív vegyületek kutatása.

¹⁰⁷ Pöcze (1989), hasonlóan értékelt: Halász (1988), valamint Ferge Zsuzsa (1980): Az iskolareform gátjai: objektív nehézségek és érdekütköztetések. In: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest, Gondolat. 152–178. p.

¹⁰⁸ Halász (1988) 36.

¹⁰⁹ *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai* (Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 4–15-i ülése). Budapest, Kossuth. 85. p.

utasítás¹¹⁰ az iskolák felügyeletét – az 1971-es tanácstörvény nyomán – a megyékre decentralizálta, a járások vonatkozásában viszont centralizált.

12. táblázat: A szakfelügyelet 1972 után¹¹¹

Szint	Általános iskola		Középiskola
1.	Megyei vezető szakfelügyelő és szakfelügyelők	Fővárosi vezető szakfelügyelő és szakfelügyelők (azonos személyek mindkét iskolafokozatra)	Megyei szakfelügyelő
2.	Megyei városi szakfelügyelő Fővárosi kerületi alsós szakfelügyelő		

A fentebb hivatkozott 150/1972. (MK 24.) MM sz. utasítás által meghatározott,¹¹² Szebenyi Péter által „decentralizált centralizmusnak” nevezett rendszernek elsősorban a hatalmat képviselő tanácsi szerveket és igazgatókat kellett kiszolgálni. Ezt nevezi „igazgatóközpontú” szakfelügyeletnek, hiszen a szakfelügyelő legfontosabb feladata az intézményvezetés fejlesztése volt, mivel „a nem szakos igazgató a szakfelügyeleti útmutatással sem vált szakemberré, és így ellenőrizni is csak formálisan tudott.”¹¹³ Ugyanakkor egy kutatás alapján Mezei Gyula megállapította, hogy a „szakfelügyelet felismerte és munkája középpontjába állította a tanítás-tanulás korszerűsítésével kapcsolatos felügyelői feladatokat.”¹¹⁴ Így tehát a szakfelügyelői gyakorlatban a hatvanas évek didaktikai-metodikai korszerűsítési törekvései eredményeként a következő évtizedre a gyakorlatiség került túlsúlyba.

E kettősség legtipikusabb terméke az 1973-ban megjelent általános iskolai felügyeleti útmutató volt.¹¹⁵ Ez egyrészt szorgalmazta, hogy a szakfelügyelő figyelme kiterjedjen „a tárgy korszerű tanítására; a tanulók aktivitására, gondolkodtatására, képességeik és készségeik kifejlesztésére; a szemléltetési lehetőségek, illetve a tanulói munkaeszközök hasznosítására, a könyvtár, az audiovizuális eszközök felhasználására, a szertárgyarapító tevékenységre; a tehetségesekkel és a leggyengébbekkel való differenciált foglalkozás helyzetére; tantárgyi eredményvizsgálatokra, azok elemzésére” stb. Másrészt viszont előírta, hogy „a felügyelő az alapidokumentumok és az érvényes jogszabályok végrehajtását ellenőrzi”, „elsőrendű követelmény a közokta-

¹¹⁰ 150/1972. (MK 24.) MM sz. utasítás az alsó és középfokú oktatási-nevelési intézmények felügyeletéről. *Művelődésügyi Közlöny*. 16. 24. 546–548. p.

¹¹¹ Szebenyi Péter (1993): *Válaszúton a szakfelügyelet*. Budapest, Akadémiai. 130. p. nyomán.

¹¹² 150/1972. (M. K. 24.) MM számú utasítás az alsó- és középfokú oktatási-nevelési intézmények felügyeletéről. *Művelődési Közlöny*. 16. 24. 546–548. p.

¹¹³ Szebenyi (1993) 131.

¹¹⁴ Mezei Gyula (1978): *A felügyelet szerepe az iskolai munka korszerűsítésében*. Budapest, Tankönyvkiadó. 122–129. p.

¹¹⁵ *Az általános iskolai felügyelet módszertani útmutatója* (Művelődésügyi Minisztérium Általános Iskolai Főosztály). Budapest, Tankönyvkiadó. 1973.

tás-politikai tájékozottság és szemlélet”, „a felügyelő tevékenysége az intézményvezetés fejlesztésére irányul”, mivel az intézmény igazgatója „iskolájában és nevelői körében első fokú felügyelői feladatokat lát el”, s ezen belül „az egyes nevelők szakmai, szaktárgyi tevékenységét is felügyeli”. Tehát „feleselnek” a szakmai-fejlesztő és a politikai-ellenőrző funkciók. Az utóbbiak túlsúlyát az „összehangolt megyei felügyeleti terv” biztosította, amely magukat a szakfelügyelőket tartotta kordában.

Megszűnt a minisztériumi szakelőadói rendszer is, amely feladatainak egy jelentős részét (pl. tankönyvjegyzékek, taneszközjegyzékek összeállítása, érettségi, tanulmányi versenyek stb.) az OPI vette át. Ez viszont az intézményre olyan adminisztratív feladatokat rótt, amelyek a szakmaiság rovására mentek. Különösen elhibázottnak bizonyult az 1973-ban az OPI-ban létrehozott Országos Szakfelügyeleti és Továbbképző Központ,¹¹⁶ amely „felhígult” a korábbi minisztériumi szakelőadókkal, akik politikai súllyal már, szakmetodikaival pedig még nem rendelkeztek. Még nagyobb hibának bizonyult elemzésünk szempontjából az OPI szaktanszéki rendszerének 1976-os felszámolása, mellyel az a minisztérium háttérintézményévé vált, bár a szakmaiságot sem lehetett teljesen háttérbe szorítani.

Ennek ékes bizonyítéka volt az 1978-as tantervek előkészítése és elkészítése, társadalmi vitája, a bevezetés elő- és felkészítése (útmutatók, tankönyvek készítése és kipróbálása), utóvizsgálatok és korrekciók elvégzése, melyek megerősítették az OPI szakmai helyzetét, közelebb hozva egymáshoz a tantárgygondozókat és szakfelügyelőket. A szakfelügyelők tekintélye újra megerősödött, ugyanakkor a megyék által vezérelt „decentralizált centralizmus” akadályozó tényező maradt. Ezért egy 1982-ben készült OPI-javaslat formájában fogalmazódott meg először a radikális átalakítás terve.

AZOK A NYOLCVANAS ÉVEK...

1980 végén, 1981 elején jelent meg a *Mozgó Világban Andor Mihály Dolgozat az iskoláról* című, alapvetően leleplező munkája az oktatásügyről, benne az általános iskolával: „Közismert, hogy az általános iskolából újabb és újabb generációk kerülnek ki, akik nem tanultak meg olvasni a szó kulturális értelmében, de nem tanultak meg olvasni a szó technikai értelmében sem. Ne beszéljünk a szótagolva-nyögve olvasó ipari tanulókról, beszéljünk csak arról, hogy nemzetközi összehasonlító olvasásgyorsasági és olvasás-megértési vizsgálatban Magyarország – a kulturális forradalom harmadik évtizedében – minden iskolafokon az utolsók között 'végzett'.

Újabb és újabb generációk kerülnek ki az általános és középiskolákból, sőt újabban az egyetemekről és főiskolákról is, akik nem tudnak helyesen írni és beszélni, akiknek történelmi szemhatára az előző napi uzsonnáig terjed, akiknek politikai gondolkodása a jó és rossz küzdelmének népmesei bonyolultságában mozog, akik a szakmatanító

¹¹⁶ Bodó László (1973): Országos Szakfelügyeleti és Továbbképző Központ. *Köznevelés*. 29. 33. 11. p.

iskolákban a szakmát nem tanulják meg, akik egyre durvábbá teszik az emberek közötti érintkezési viszonyokat...

*De hogyan lehetséges ez, ha a közoktatás felszabadulás utáni történetén legelésző munkák szerint az évek során egyre csak halmozódtak az eredmények: az analfabetizmus leküzdése, az általános iskola megteremtése, a középiskolai tanulás tömegessé válása, az iskolahálózat bővülése, a tanerő-ellátottság javulása stb. Ha végignézzük az eredménylistán, feltűnő, hogy – az analfabetizmus kivételével – csupa mennyiségi eredményről értesülünk, minőségiről nem. Pedig éppen ez hiányzik. A minőséget persze nehéz mérni, de éppen ezért nehéz számon kérni is. Nem fejezhető ki a növekedés százalékaiban, csak olyan 'érzékeny műszerek' mérik, mint a jobb pedagógusok, a felvételiző ifjakkal találkozó tanárok, az ifjú szakmunkásokat fogadó mesterek és az átlagosnál érzékenyebb írástudók. Ők ugyan évről évre kifejezik egyre szorongatóbb aggodalmukat – csak éppen a több száz fórumon az év 365 napjára szétszóródó aggodások nem állnak össze egyetlen segélykiáltássá.*¹¹⁷

A magyar közoktatásügyben jelentős fordulat történt a nyolcvanas évek elején: az ország vezetése fokozatosan levált a demokratikus centralizmuson alapuló szovjet modellről, és áttért a közvetlen demokrácia gyakorlatára épülő, szintűgy szocialista, kollektivistá logikára.¹¹⁸ Ennek számtalan jelét tapasztalhattuk. Miközben zajlott az új tantervek, tankönyvek bevezetése, az MSZMP KB újabb oktatáspolitikai dokumentumot bocsátott ki, amely azonban a tíz évvel korábbi határozat helyett már „csak” állásfoglalás volt.¹¹⁹ Ez rendelkezett arról, hogy szülessen új oktatási törvény. Mindez megváltozott helyzetben; a kibontakozó válság körülményei között korlátozottan érvényesülő gazdasági reform és a piacgazdaság megteremtésének kényszere kikezdte a törekeny társadalmi konszenzust, sőt magát a politikai intézményrendszert is.¹²⁰

Az 1985-ben elfogadott oktatási törvény¹²¹ a pártállami korszak utolsó lényeges közoktatáspolitikai dokumentuma lett. Ugyanakkor ezzel „véget ér egy korszak, melyben a marxista-leninista ideológia és a szocialista állam nevében párthatározatokkal irányították az oktatási rendszert.”¹²² A törvény bevezetője „szocialista, humanista” értékeket említi, míg a korábbi – 1961. évi III. törvény – az ifjúság mar-

¹¹⁷ Andor Mihály (1980–1981): Dolgozat az iskoláról. In: Andor Mihály: *Dolgozatok az Iskoláról* (1987). Szerk. M. Kiss Sándor. Budapest, Művelődéskutató Intézet.

¹¹⁸ Sáska Géza (2003): Szakmai és politikai autonómiák a '80-as és '90-es évek magyar közoktatásában. *Iskolakultúra*. 13. 6–7. 88. p.

¹¹⁹ *Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás továbbfejlesztésének irányelvei. A KB 1982. április 7-i állásfoglalása.* Budapest, Kossuth.

¹²⁰ Vö. Kelemen (2002) 60.

¹²¹ Az oktatásról. 1985. évi I. tv. *Magyar Közlöny*. 41. (1985. 05. 02.) 19. 461–492. p.

¹²² Báthory (2001) 57. Báthory ehhez a törvényhez köti azt a demokratikus fordulatot is oktatási rendszerünkben, ami a nagypolitikában csak négy évvel később következett be. Ezt azért erős túlzásnak tartjuk, hiszen – mint maga Báthory is írja – ehhez, pl. a „szocialista” jelzőt a „demokratikus”-sal kellett felváltani. (Vö. 1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról. 1§(1) bek. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99000023.TV>)

xista-leninista világnézetre nevelését szorgalmazta. Maga a törvény frazeológiában és szellemiségében magán viselte a kor jellemző vonásait, tartalmazott reformértékű és az oktatási rendszert konzerváló elemeket is. Előbbinek tekinthető, hogy megjelenik benne az autonómia eszméje, az iskola kollektív és a pedagógus egyéni szabadságával. A decentralizációt a helyi nevelési rendszerek elismerése, az iskolatanácsok megteremtése és a tantestületek vétőjogának a biztosítása jelentette igazgatóválasztásnál, mely állásra pályázni kellett. Az iskolaállítást és -fenntartást ugyan továbbra is állami jognak tünteti fel, de – a korszerű szocialista iskola megvalósítása érdekében – egy szűken meghatározott körben „egyedi megoldások alkalmazását”, iskolai kísérletek folytatását engedélyezte.¹²³ Ennek eredményeként a nyolcvanas évek végén valóban megnőtt az iskolák önállósága, egyre több helyen választottak alternatív pedagógiai programot. Jellemző példa erre a *Fifti-fifti Program* az általános iskola alsó tagozatán 1985-től,¹²⁴ a budapesti *Alternatív Közgazdasági Gimnázium* létrehozása 1988-ban, a solymári *Waldorf*-óvoda megnyitása, vagy a *nyolcosztályos gimnázium* megnyitása *Angyalföldön* 1989-ben, de ilyen volt a – már említett – Zsolnai József által vezetett *Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program*, melyet 1988-tól ismertek el alternatívnak.

Az új oktatási törvény legnagyobb vesztesei a helyi hatalmasságok, a tanácsok lettek, leginkább a felügyelet vonatkozásában. Szebenyi Péter 1982-ben, az OPI vezető munkatársaként javaslatot fogalmazott meg az OPI igazgatótanácsa számára a szakfelügyeleti rendszer átalakításáról.¹²⁵ Ennek szándéka az volt, hogy a szakfelügyeletet kivonja a hierarchikus irányításból (pártközpont → megyei pártbizottság → megyei tanács → szakfelügyelők → igazgatók → tanárok), és új modellt állítson fel. Az alá- és fölrendeltségi rendszer helyett azt javasolta, hogy a körzeti, városi, illetve nagyvárosok esetén a kerületi munkaközösségek közösen végezzenek tantárgyfejlesztési munkálatokat, és ezek vezetői lássák el az immár *szaktanácsadói* feladatokat. Utóbbiak saját iskolájukban bemutató foglalkozásokat tartanának, irányítanak a munkaközösség tantárgyi vizsgálatait, tapasztalatokat gyűjtve tanácsokat adnának a körzet iskoláinak, terjesztenék az országos és nemzetközi szaktudományos és pedagógiai eredményeket. Emellett a megyei pedagógiai intézetekben is dolgoznának tantárgyi szakmethodikusok, akik segítenék a munkaközösség-vezetőket, azok továbbképzését irányítva, és összefogva a megyei szintű vizsgálatokat, kísérleteket. Az OPI-ban is működnének tantárgyanként országos szakmethodikusok, akik munkaközösségei a megyei szakmethodikusokból állnának. Az OPI-s szaktárgyi methodikusok feladata lenne az országos és nemzetközi eredmények eljuttatása a megyék szakembereihez, illetve a kiváló ottani kezdeményezéseknek országos

¹²³ E miniszteri felhatalmazás alapján az elkövetkező években több mint ezer miniszteri engedélyt adtak ki. Kísérleti engedélyek alapján jöttek létre a hat, illetve nyolc évfolyammal működő gimnáziumok is.

¹²⁴ Mátrai Zsuzsa (1987): Egy iskolakísérlet – és ami mögötte van. *Pedagógiai Szemle*. 37. 4. 303–309. p. Mátrai Zsuzsa (1990): A tiszakécskei iskolakísérlet kritikus pontjai. In: Németh Mária – Vajthó Erik (szerk.): *Kísérletező-fejlesztő iskolák*. Győr, Győr-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet – Tanterv- és Taneszközfejlesztés Országos Tanácsa. 54–61. p.

¹²⁵ A javaslat rövid összefoglalása: Szebenyi (1993) 169–170.

nyilvánosságot teremteni. Mindezt országos rendezvények szervezésével, kiadványok szerkesztésével, az országos tematikus vizsgálatok irányításával biztosítanák.

Ebben a rendszerben a javaslat szerint a körzeti, megyei és országos szinten egyaránt munkaközösségek dolgoznának, egyenjogú tagokkal, mely rendszerben a munkaközösség-vezetők csak összefogó, irányító szerepet töltenének be. A lényeg, hogy kizárólag építő-fejlesztői, és nem felügyeleti-ellenőrzői feladataik lennének. Ez utóbbi feladatokat a tanácsok mellett működő „általános felügyelet” gyakorolná.

Az 1985. évi oktatási törvény¹²⁶ nyomán, az intézményi önállóság jegyében kiadott, a szaktanácsadásról szóló rendelettel megszüntették ugyanis a felügyeleti rendszert.¹²⁷ Ezzel a szovjet blokk országait tekintve egyedülálló módon az állam lemondott arról a legjelentősebb adminisztratív eszközzel, amellyel közvetlenül ellenőrizhette azt, ami az iskolákban történik. Az eddig ellenőrző szerepet betöltő szakfelügyelők közül segítők, nevesítve „szaktanácsadók” lettek. Újabb jelentős változást jelentett a művelődési miniszter egy 1987-es rendelete,¹²⁸ amely „az oktatásügy tanácsi irányítását az iskola működése feletti törvényességi felügyeletre” korlátozta. Ez a rendszer azonban adott kibúvókat. Pl. „A helyi irányítás ellenőrzi a nevelési-oktatási intézmény működésének törvényességét, különösen, hogy [...] nevelési-oktatási feladatait jogszabályok, a központi nevelési programok, illetőleg a nevelési és oktatási tervek keretei között határozza meg.”¹²⁹ A nehézség csupán az volt, hogy ebben a munkában építeni kellett „...a nevelési-oktatási intézmény belső ellenőrzésének tapasztalataira, a fővárosi, megyei pedagógiai intézet, az országos szaktanácsadást ellátó intézet adataira, elemzéseire...”¹³⁰ mely intézményeknek ugyanakkor nem volt adatszolgáltatási kötelezettségük.

Nem egy helyen azonban a szaktanácsadás leple alatt egészen a rendszerváltoztatásig működött a szakfelügyelet. A végső kegyelemdőfést az 1990. évi önkormányzati¹³¹ és az 1991. évi hatásköri törvény¹³² adta meg, melyek a szakmai felügyeleti jog gyakorlását végképp lehetetlenné tették, az iskolák törvényességi felügyeletét pedig a jegyzőkre bízta, de ez már túlmutat a tárgyalt korszakon.

¹²⁶ Az 1985. évi I. törvény az oktatásról. A 14. § (3) és (4) bekezdése szerint az intézmény „meghatározza saját nevelési-oktatási feladatait, s a nevelő-oktató munka eredményességét elősegítő kísérleteket, kutatásokat folytathat”, illetve „a helyi szükségleteknek, a tanulók fejlettségének és érdeklődésének figyelembevételével kialakítja helyi nevelési rendszerét, továbbá kiegészítő tananyagot dolgozhat ki és megválaszthatja a fakultációs irányokat”.

¹²⁷ 11/1986. (VII. 27.) MM sz. rendelet a szaktanácsadásról. *Művelődési Közöny.* 21. 22. 1271–1275. p.

¹²⁸ 14/1987. (VI. 30.) MM sz. rendelet az óvodák, alap- és középfokú iskolák, diákotthonok és kollégiumok, valamint a zeneiskolák helyi-területi irányításáról. *Művelődési Közöny.* 22. 15. 1255–1259. p.

¹²⁹ 14/1978. MM sz. rendelet 6. §

¹³⁰ 14/1987. MM sz. rendelet 9. §

¹³¹ 1990. évi LXXV. törvény a helyi önkormányzatokról.

¹³² 1991. évi XX. törvény a helyi önkormányzatok és szerveik, a köztársasági megbízottak, valamint egyes centrális alárendeltségű szervek feladat- és hatásköeiről. (96–106. §: Nevelés és oktatás) 99. §: „[a] közoktatás irányítás szakmai-szervezési feladatait, a művelődési és közoktatási miniszter az e célra létesített és általa irányított szakmai-szolgáltató intézmény közreműködésével látja el.”

A PEDAGÓGUSKÉPZÉSRŐL

1975-ben 4 tudományegyetem, 4 tanárképző és 9 tanítóképző főiskola, valamint 4 óvóképző gondoskodott a pedagógusellátásról. 1976-ban még közös tanterv jelent meg *Az általános iskolai és óvodai pedagógusképzéshez*,¹³³ de 1980-ban már külön jelentették meg a tanítóképző főiskolák tantervét,¹³⁴ 1984-ben pedig a tanárképző főiskolákét.¹³⁵ Az általános iskola tanító- és tanárszükségletét alapvetően megnövelte az évtizedfordulótól jelentkező újabb demográfiai hullám. Ennek a 80-as évek elejétől felső tagozatba jutásától előtérbe került a tanítóképzés minimálisra csökkentése mellett a tanárképzés „csúcsra járatása” a szombathelyi és nyíregyházi főiskolán, az erőforrások tanítóképzésről tanárképzésre csoportosítása Budapesten. (Az 1975-től Csepelen létrehozott egri tanárképző kihelyezett tagozata az ELTE Általános Iskolai Tanárképző Főiskolai Karaként működött 1983-tól.)¹³⁶ Az Esztergomi Tanítóképző Főiskolán humán és kétszakos készségi tárgyat tanárképzés indult, a szekszárdi – eredetileg tanítóképzős – tagozatot pedig a Pécsi Tanárképző Főiskola kihelyezett tagozatává alakították át. A főiskola Pécsi Tudományegyetembe integrálásával¹³⁷ egyes szakokon elindították az ún. pécsi modellt, amely a főiskolai képzés egyetemihez való kapcsolásával az egységes tanárképzés egy változatának is tekinthető. A kísérlet 1983-tól 1988-ig tartott, de a modell nem valósult meg.¹³⁸ Hasonló véget ért az óvóképzés és tanítóképzés integrálási kísérlet, például Kecskeméten.¹³⁹ Felmerült a tanítóképzés vertikális nyitása a tanárképzés irányába (Nyíregyházán a tanító szak egy tanári szakkal való kombinálásával indult kísérlet), azonban inkább a képzési idő növelése merült fel.¹⁴⁰

¹³³ *Az általános iskolai és óvodai pedagógusképzés tantervei az 1976–77. tanévtől.* Szerk. Miklósvári Sándor. Budapest, Oktatási Minisztérium.

¹³⁴ *A tanítóképző főiskolák tantervei (1980).* Szerk. Szövényi Zsolt. Budapest, Oktatási Minisztérium.

¹³⁵ *A tanárképző főiskolák tanterve az 1984–85. tanévtől.* Szerk. Cservényák László. Budapest, Művelődési Minisztérium.

¹³⁶ 1001/1983. (I. 29.) sz. Minisztertanácsi határozattal.

¹³⁷ Az Elnöki Tanács 1981. évi 26. sz. törvényerejű rendelete a Janus Pannonius Tudományegyetem létrehozásáról és a Pécsi Tanárképző Főiskola megszüntetéséről, a december 5-i minisztertanácsi határozat pedig a Tanárképző Kar létrehozásáról, melynek feladatát általános iskolai, valamint általános és középiskolai oktatásra egyaránt képesített szaktanárok képzésében jelölte meg.

¹³⁸ Lengvári István – Polyák Petra (szerk., 2013): *A pécsi bölcsészkar bölcsője. A Pécsi Tanárképző Főiskola egyetemi karrá válása és az egységes, egyetemi szintű tanárképzési kísérlet.* Pécs, PTE BTK. 17–27. p. https://leveltar.pte.hu/sites/leveltar.pte.hu/files/files/kiadvanyok/a_pecsi_bolcseszkar_bolcsoje.pdf

¹³⁹ A nyolcvanas évek elején a Kecskeméti Felsőfokú Óvónőkészítő Intézet egyre szorosabban összehangolta munkáját a Bajai Tanítóképző Főiskolával, és 1986-ban létrejött a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola.

¹⁴⁰ Az óvodai pedagógusképzésben a kétévesről a hároméves tanulmányi időre való átállás az 1987/88-as tanévtől megkezdődött. A négyéves tanítóképzés bevezetésére csak a rendszerváltozás után került sor.

Egy 1984 és 1986 között készült minisztériumi dokumentum¹⁴¹ az óvónőképés és a tanítóképés közelítését, valamint a tanárképző főiskolákon az ötéves egyetemi szintű képzés megvalósítását célozta meg. A pedagógusképzés mennyiségi fejlesztésének a kérdése a nyolcvanas években is napirenden maradt, a nagy létszámú korosztályok beiskolázási problémái miatt. Bővült az ELTE Általános Iskolai Tanárképző Főiskolai Kara képzési kapacitása, sőt 1987-től külön „képzési helye” indult Gödöllőn, főleg a Pest megyei humán szakos szaktanárellátás javítása céljából. 1983-tól Zsámbékon is indult tanítóképés, több pedagógusképző intézmény profilja kiszélesedett (pl. a Debreceni Tanítóképző Főiskola Békéscsabán létesített kihelyezett tagozatot).

ÖSSZEZGÉS

Halász Gábor írja: „[a] Kádár-rendszer a szovjet blokkon belül sajátos képződmény volt, amely nagymértékben elütött a blokk többi országában működő rendszerektől. Ez az oktatás világában is érezhető volt. Az oktatás világát módszeresen vizsgáló kutatók elé meglepő kép tárult: a szigorú tervezés és merev kontroll látszata mögül nehezen kiszámítható, alig ellenőrizhető dinamikus folyamatok sokasága bukkant elő. Mindenütt az erőforrásokért versengő, pozíciók megszerzéséért vagy megőrzéséért küzdő, egymással alkudozó és megegyezéseket kötő szereplőkkel lehetett találkozni, akiket a rendszer ideológiája kevésbé érdekelt.”¹⁴² A felbomlóban lévő rendszer iskolája azonban még szinte semmiben nem különbözött a korábbiakétól. Az osztálytermek falán Marx- és Lenin-képek, az osztálytermekben és a folyosón többé-kevésbé rend és fegyelem volt, az úttörő- és KISZ-szervezetek működtek, az iskolai ünnepélyek a hagyományos mederben zajlottak – többnyire meggyőződés nélkül –, az iskolákat rendszerhű igazgatók irányították. Ugyanakkor működött, hogy az osztálytermekben – miután becsukta az ajtót – az történt, amit a tanár akart, legfeljebb a politikai vezetést és a Szovjetuniót nem lehetett bírálni.

Az egységes általános iskola létrehozása, majd a tankötelezettségi korhatár felemelése lehetővé tette, hogy mindenkire több kultúra jusson társadalmi diszkrimináció nélkül, és hogy minden gyerek eljuthasson a továbbtanulás lehetőségéhez. Ennek ellenére a '70-es és '80-as évekre jellemző lett, hogy az általános iskola évei alatt a különböző rétegek gyerekeinek tanulmányi eredményei közötti különbség növekedett, azaz, hogy a továbbtanulásban hátránnyal indulók száma nőtt. Az általános iskolai átlagos tanulmányi eredmények alapján a társadalmi rétegek között

¹⁴¹ A pedagógusképzés fejlesztésének irányelvei. Vö. Magyarfalvi Lajos (szerk., 1988): *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés. Helyzetfeltáró előtanulmányok és javaslatok*. Budapest, Budapesti Tanítóképző Főiskola.

¹⁴² Halász Gábor (2009): *A nyolcvanas évtized az oktatásban*. [Kézirat] (készült a Magyar Televízió felkérésére a Magyarországi 1989–2009 c. műsor oktatással foglalkozó adásainak szakértői háttéranyagaként. <http://halaszg.elte.hu/download/MTV%20tanulmany.htm>

kialakuló „rangsor” városon és falun szinte azonos volt. Első helyen mindenütt az értelmiségiek, utolsó helyen a segéd munkások gyermekei álltak – pedig „munkásállamról” volt szó –, és a két szélső réteg között a többiek helye is állandó volt. Az általános iskola, ami elvben általános népművelő funkciót betöltött, általánosan képző intézmény volt, igen erős szelektáló funkciót is betöltött. Végeredményben az iskolai problémák zömének gyökerét az alapiskolára vezethetjük vissza, és pedig nem elsősorban az általános iskola egész szerkezetére, hanem az ott érvényesülő módszerekre, belső mechanizmusokra.¹⁴³

A történelemtanítás válságát az 1987-es, *Horányi István* irányításával készített tantervi tervezet¹⁴⁴ bukása jelezte. Ennek ideológiai és szakmai okai egyaránt voltak. Ideológiai, mert a történelmi materializmus talaján állt, ezért már a tanárok nagy részének sem kellett; szakmai pedig, hogy a történészek sem fogadták el.¹⁴⁵ Ekkor merült föl az 1987-től évente *Glatz Ferenc* vezetésével megrendezett békásmegyeri történelemtanári konferenciákon¹⁴⁶ egy új tantervi koncepció kidolgozása vezető történészeink részéről.¹⁴⁷ Ennek nyomán készült a *Magyarok Európában* könyvsorozat,¹⁴⁸ amely a '90-es évtized tankönyvíróinak vált alapvető szakmai nyersanyagává, illetve lett a történelemtanárok önképzésének elsődleges forrásává. Többek között ennek is volt köszönhető, hogy a történelemtanítás valamelyest készen állt a rendszer bukását követően a demokratikus változásokra. Ugyanakkor kódolva voltak a várható nehézségek, hiszen nem múlhatott el nyomtalanul a szocializmus ötödfél évtizede.

¹⁴³ Vö. Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: *Iskola és társadalom II.* (Szöveggyűjtemény, 1999) Szerk. Meleg Csilla. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. <http://mek.oszk.hu/01900/01945/01945.pdf> Eredeti megjelenés: *Szociológia*. 1. 1. 10–35. p.

¹⁴⁴ *Gimnáziumi történelem. Tantervi tervezet* (1987). Kézirat. Budapest. OPI.

¹⁴⁵ Glatz Ferenc (1990): *Történetírás korszakváltásban*. Budapest, Gondolat. 327. p.

¹⁴⁶ A sokrésztvevős konferenciák 1987 januárjától a Veres Péter Gimnáziumban zajlottak a '90-es évek elejéig.

¹⁴⁷ Engel Pál – Szakály Ferenc – Kosáry Domokos – Glatz Ferenc (1992): *Vezérfonal a magyar és egyetemes történelem oktatásához*. Szerk. Glatz Ferenc. Békásmegyer – Budapest. (Utóbb kibővítve, könyv alakban is megjelent: *História Könyvtár 1. História – Budapest – Békásmegyer, MTA Történettudományi Intézet*. 1993)

¹⁴⁸ Engel Pál: *Beilleszkedés Európába a kezdetektől 1440-ig*. (Magyarok Európában I.)

Szakály Ferenc: *Virágkor és hanyatlás 1440–1711*. (Magyarok Európában II.)

Kosáry Domokos: *Újjáépítés és polgárosodás 1711–1867*. (Magyarok Európában III.) Mind: Budapest, Háttér Lap- és Könyvkiadó, 1990.

A SZOCIÁLPEDAGÓGIA TERMINUS/FOGALOM NYOMÁBAN

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ¹

TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓ

JÓZSEF TRENCSÉNYI: IN THE WAKE OF THE CONCEPT OF SOCIAL PEDAGOGY

In the Hungarian educational discourse a substantial number of terms are used, where the term pedagogy appears as a suffix of a compound word. We would like to enumerate these concepts for further analyses. The aim of the analyses is to explore the possibilities of interpreting the term social pedagogy and to define the connections of this concept. The discussion on the term of social pedagogy is taking place on several levels among Hungarian professionals. This long-running debate has taken place in international narratives, also. Recently, beyond compulsory schooling, the meaning of the concept is also interpreted as an expert, adaptive support in all socialization settings. It is not our job to form a view in these debates. What I undertake is, to look at concepts from an onomasiology aspect, but to analyse the use of Hungarian technical terms from the point of view of comparative linguistics, is not my job.

A hazai szakmai közbeszédben a szociálpedagógia terminus körül több szinten zajlott, zajlik diskurzus. Az „ösi” vita a nemzetközi narratívákban is jelen van: a szociálpedagógia és a szociális munka prioritása, felsőoktatási nyelven úgymond „szakátvolsága” fel-fellobban.² Újabban keltett izgalmakat, hogy megjelent³ a kötelező iskolázáson túli valamennyi szocializációs szintéren megvalósuló szakértő, adaptív támogatás értelemben használt fogalom, illetve a (felelős gyermekkoron, kamaszko-

¹ Trencsényi László PhD, professor emeritus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest

² A fontosabb hazai interpretátorok tapasztalataim szerint alapján véve „belenyugodtak” a német rendszertanba, „Soziale Arbeit” gyűjtőfogalma alá rendezvén a Sozialpädagogik és a „Sozialarbeit” tartományait, vagy kitalálták az „iskolai szociális munka” „Kolumbusz tojását” – lám erre már munkakör is született (az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök „lecserélésére”).

³ Nagy Ádám (szerk., 2017): Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája? In: *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Kecskemét, Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány. <http://mek.oszk.hu/18600/18641/18641.pdf>

ron, fiatal felnőttkoron belül maradva, de) szociálpedagógia célcsoportjának kitágítása.⁴

E dolgozatban nem feladatunk e vitákban való állásfoglalás. Pusztán arra vállalkozom, hogy „nevezéktani” aspektusból veszem szemügyre fogalmunkat. (Szűkítem a feladatvállalás kiterjedését: a magyar szakszóhasználatnál maradok, összehasonlító nyelvészeti elemzésre nem vállalkozom.) A hazai neveléstudományi diskurzusban igen nagyszámú terminus használatos, melyben az összetett szó utótagjaként a pedagógia kifejezés jelenik meg. Eme, a hazai szóhasználatban teljességre törő szótár összeállítása után további elemzéseket, műveleteket végzünk.

Így jutunk el – szinte tisztán nyelvtani elemzések nyomán – a szociálpedagógia-fogalom értelmezési lehetőségeihez. Bízom abban, hogy segíti a tisztánlátást, illetve a szükséges mértékig egységes terminushasználatot.

Jól tudom, az egységes terminushasználatot nem könnyíti a felsőoktatásban kialakult, és vélhetően a „modellváltásnak” nevezett változtatások nyomán kialakuló helyzet, nemkülönben a drámaian szűkre szabott munkaerőpiaci helyzete a szociális szférában elhelyezkedni, netán hivatást gyakorolni kívánók elhelyezkedési esélyei miatt sem csituló verseny, mely érthető és elfogadható módon gyakorlatias – „taktikai” – megfogalmazásokra készíti a szakembereket.

Vállalkozásom az átgondolásra, nem ellenükre alakult ki, de hitem, hogy a tudományág szakmai erősödése e fenti küzdelemben is növelheti az esélyeket.

⁴ Az egyik értelmezés szerint „megszabadítása” a veszélyhelyzetben lévő gyerekek, kamaszok, fiatalok segítésének gettójától, a másik – immár kompromisszumkereső megközelítésben – az a felfogás, mely valójában *valamennyi* gyermeket ontológiai-antropológiai értelemben 'elnyomott'-veszélyeztetett, tehát szociálpedagógiai eszközrendszerrel segítségre szoruló személynek tekint (leginkább *Janusz Korczakhoz* fűződő hagyományok alapján).
Korczak, Janusz (1995): *A gyermek joga a tiszteletre*. Budapest, Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja.

A PEDAGÓGIA UTÓTAGÚ ÖSSZETETT (SZAK)SZAVAK TUDOMÁNYUNKBAN⁵

Rendszerezett praxis megjelölésére alkalmazzák

- reformpedagógia⁶
- környezetpedagógia⁷
- valláspedagógia
- bibliapedagógia
- bibliopedagógia⁸
- mesepedagógia
- művészetpedagógia
- zenepedagógia⁹
- táncpedagógia
- cyberpedagógia¹⁰

⁵ Munkámban a *magyar tudományos közélet* szókincsének elemzésére vállalkozom. Mindazonáltal felvetődik az igény arra, hogy *nemzetközi* egybevetés érvényessége szempontjából legalább a hazai szakirodalomban, egyetemi képzésben szinte kánonként alkalmazott jeles német szerző, *W. F. Kron* fogalomhasználatát is szóba hozzam. *Kron, F. W. (2007): Pedagógia.* Budapest, Osiris. S nem csupán azért, mert a szóban forgó kiadás, az *Osirisé* jelentős magyar kiegészítést is tartalmazott.) Az elemzőnek nincs könnyű dolga. Hiszen a fordító a német nyelv sajátosságainak való megfelelés mellett a magyar nyelvű olvashatóságra is törekedett, így bár a szerző anyanyelve kedveli az összetett szavas fogalomalkotást, nem egy esetben a magyar szóalkotásban jelzős szerkezetűt illet bontani. S tovább bonyolítanánk, ha a jelzős szerkezeteket inkább kedvelő orosz nyelvű irodalmat is bevonnánk az elemzésbe, az angolról nem is beszélve, a többször hivatkozott *Sándor Ildikónál* találtam mindenesetre adatot, aki bizonyos *Burgerre* hivatkozik, annak 1968-as írására, ahol „ethno-pedagogy” (kötőjeles) kifejezés található. *Sándor Ildikó (2019): Ethnopedagogy. The term and content. Acta Educationis Generalis. 9. 3. 105–117. p. <https://sciendo.com/article/10.2478/atd-2019-0016>* Mindenesetre a „magyar Kronban” mindössze 7 -pedagógia utótagú kifejezés fordul elő: *gyógypedagógia, iskolapedagógia, kultúrpedagógia, reformpedagógia, szociálpedagógia, valláspedagógia, viselkedéspedagógia.* Ennél jóval gyakoribb a jelzős szerkezet (pl. antropológiai pedagógia, fenomenológiai pedagógia, kibernetikai pedagógia, kritikai-konstruktív pedagógia, pszichoanalitikus-kritikus pedagógia, szellemtudományos pedagógia, a „gyermekből kiinduló” pedagógia stb., összesen 22 előfordulás). Kötőjeles megoldás is előfordul: Waldorf-pedagógia. Sajátos, hogy létezik külön szocialista pedagógia kifejezés, de birtokos szerkezetben a „szocializmus pedagógiája” kifejezés is olvasható.

⁶ De ha neveléstörténeti korszakolást követünk, akkor: „keresztény pedagógia”, szovjet pedagógia stb.

⁷ De: „környezeti nevelés” is, s mindenképp „fenntarthatóság pedagógiája”.

⁸ Pl. a pécsi *Béres Judit* habilitációs munkájában. *Béres Judit (2016): Egy személyközpontú biblioterápia felé. Helikon Irodalomtudományi Szemle. 62. 2. 259–268. p.*

⁹ De: „vizuális nevelés” – nagyjából *Balogh Jenő* korszakalkotó színrelépése óta. *Balogh Jenő (1969): A vizuális nevelés pedagógiája I.* Budapest, Tankönyvkiadó.

¹⁰ De az „IKT-eszközök pedagógiája” kifejezés is elterjedt.

Szakpedagógia (intézményhez, nevelési alrendszerhez kötött)

- iskolapedagógia¹¹
- kollégiumpedagógia
- óvodapedagógia¹²
- mozgalompedagógia¹³
- családpedagógia
- múzeumpedagógia¹⁴
- könyvtár-pedagógia¹⁵
- kórházipedagógia
- sportpedagógia
- katonapedagógia¹⁶
- börtönpedagógia¹⁷
- kriminálpedagógia¹⁸
- zoopedagógia

¹¹ *Perjés István* – korábban *Petrikás Árpád* alkalmazza (az ELTE PPK-n tanszék is volt ilyen néven). Petrikás Árpád (szerk., 1995): *Iskolapedagógia. Az embernevelés iskolapedagógiai alapjai*. Eger, EMTEX-JATEX.

¹² De: A „kisgyermekkor pedagógiája”, vagy korábban „kisednevelés”, vagy újabban „kisgyermeknevelés” – a példából látható, hogy sok esetben nem tartalmi, hanem inkább nyelvérzékbeli indíttatása van egy-egy fogalom „életre keltésének”.

¹³ Sokáig ilyen néven önálló szakosztálya volt a Magyar Pedagógiai Társaságnak – *Laurenszky Ernő*, majd *Révész György* elnöklétével. A sokat publikáló közéleti személyiségek nevéhez 13 kötetből álló sorozat is fűződik, a *Múzeumpedagógiai Füzeteké*. Használatos az irodalomban a „cserkészpedagógia” kifejezés is, ám sem „leventepedagógia”, sem „úttörőpedagógia” kifejezés nincs a szakirodalomban. Révész György (2021): MOPED (Mozgalompedagógiai Szakosztály): Egy emberöltő. In: Borbély-Peczé Bors et al. (szerk., 2020): *Társaság járvány idején. A Magyar Pedagógiai Társaság 2020. évi évkönyve*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság. 93–94. p. https://www.researchgate.net/publication/351747018_A_tarsasagrol_jarvany_idejen_Magyar_Pedagogiai_Tarsasag_2020_evi_evkonyve_HU_ISSN_2786-1031.

¹⁴ Sőt: múzeumdragógia.

¹⁵ Baráthné Hajdu Ágnes (2015): *Bevezetés a könyvtárhasználati ismeretek oktatásába*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem.

¹⁶ A kötelező sorkatonaság idejében bevett fogalom volt, ma kiveszőben.

¹⁷ Ruzsonyi Péter (2003): A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés új irányzatai. Nevelésméleti tanszégldet. Budapest, Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokság Fogvatartási Ügyek Főosztálya. (Büntetés-végrehajtási Szakkönyvtár Sorozat 2.)

Ruzsonyi Péter (2008): Kriminálpedagógiai útkeresés a fiatalok fogvatartottak szabadságvesztés büntetésének végrehajtásában. *Börtönügyi Szemle*. 27. 4. 14–32. p.

¹⁸ ld. Miklósi (2013): A hivatkozásból számunkra az is fontos, hogy rendre megjelenik az „-andragógia” is elfogadott utótagként

Miklósi Márta (2013): A kriminálandragógia, kriminálpedagógia alapvető fogalmi. Nevelés a büntetés-végrehajtási intézetekben. *Képzés és Gyakorlat*. 11. 1–4. 163–176. p. http://trainingandpractice.hu/sites/default/files/kepzes_es_gyakorlat/tanulmanyok/13-Miklosi_M-kozlemeny.pdf

A hivatkozásból számunkra az is fontos, hogy rendre megjelenik az „-andragógia” is elfogadott utótagként. ld. még múzeumdragógia:

Kurta Mihály – Pató Mária (szerk., 2010): *Múzeumdragógia – Az I. Országos Múzeumdragógiai Konferencia válogatott anyaga*. Miskolc, Hermann Ottó Múzeum.

Új teoretikus keret kifejezésére alkalmazott szakszó¹⁹

- drámapedagógia²⁰
- erdőpedagógia²¹
- koncertpedagógia²²
- élménypedagógia
- romapedagógia²³
- konfliktuspedagógia
- hagyománypedagógia²⁴
- szabadidő-pedagógia²⁵

¹⁹ Ironikus kontextusban a hagyományos pedagógia és iskolai tanulás jellemzésére gyakorta alkalmazott, a „pars pro toto – módszerrel” létrehozott, képszerű „kakukktojás”: a „krétapedagógia”. Vö. irodalmi vetület: Belih, G., – Pantelejev, A. (1968): *SKID Köztársaság*. Budapest, Uzsgorod, Móra Kiadó, Kárpáti Kiadó.

²⁰ De érvényben van, sőt szinte a drámapedagógia ellenében, mindenesetre *mellett* a „színházipedagógia” terminus, mely inkább a 2. oszlophoz tartozik. Megjegyzem, hogy használatban van szinonimaként a „színházi nevelés” szerkezet is. És újabban a „bábpedagógia” fogalom is használatos. Vö. http://www.tani-tani.info/092_urban

²¹ *Németh Mária* és tanítványai (pl. *Gósi Viktória*) (Győr, ill. Sopron) munkásságához kötődő fogalom. Kováts-Németh Mária (2010): *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Budapest, Comenius Kft. Kövecsesné Gósi Viktória (2015): *A környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában*. Győr, Hazánk.

²² *Körmendy Zsolt*, a Zeneakadémia tanszékvezetője honosította. Körmendy Zsolt (2015): Koncertpedagógia és közoktatás. [53+4.] 3. *Parlando*. 84–94. p. <https://www.parlando.hu/2015/2015-3/KormendyZsolt.pdf>

²³ Egy időben elterjedt terminus, de éppen a roma/cigány értelmiség tiltakozott, diszkriminációnak érzékelve a fogalomhasználatot (*Bogdán*). Ugyan pl. „kisebbségek pedagógiája” összetételben létezik a kifejezés.

Bogdán Péter (2012): Innovatív törekvések a roma oktatásban Magyarországon. In: Bodonyi Edit – Györgyiné Koncz Judit (szerk., 2012): *Modern alternatív iskolák*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 93. p. Bábosik István – Rácz Sándor (szerk., 1999): *Romapedagógia*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszék – Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány. Makai Éva – *Trencsényi László* (2000): A roma-pedagógia előzményei és jelene. *Iskolakultúra*. 11. 10. 87–92. p. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19372>

²⁴ *Lovász Irén* népzene kutató, a Károli Gáspár Református Egyetem tanára használja tantárgyelnevezésben is: Lovász Irén (2012): Hagománypedagógia és lelkiegészség-nevelés. Az emberi hang és a dalolás gyógyító ereje napjainkban. In: Lázár Imre – Szenczi Árpád (szerk.) *A nevelés kozmológusai. Kodály Zoltán, Karácsony Sándor, Német László megújító öröksége*. Budapest, KRE– L’Harmattan. 147–169. p.

²⁵ Leginkább *Nagy Ádám* és köre munkásságában jutott el tudományos értékű megfogalmazáshoz (bár korábban a ’szabadidő-pedagógus’ kifejezés élő volt). Mint ismeretes, a szerző éppen a szociálpedagógia tartalmi kiszélesítésén fáradozva fejtette ki e körben gondolatait. A gondolatmenet és a Nagy Ádámhoz (2018) köthető munkásság újabb fejleménye a ’táborozáspedagógia’ kifejezés megjelenése, bár használatban van a „táborozás, sőt táboroztatás pedagógiája” fogalom is – szinonimaként. Nagy Ádám (szerk., 2018): *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Szolnok, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, Ifjúságszakmai Társaság. <http://mek.oszk.hu/18700/18716/18716.pdf>

Tudományág elfogadott megnevezése

- gyógypedagógia²⁶
- tiflopedagógia
- szurdopedagógia
- oligofrénpedagógia
- pszichopedagógia²⁷
- tantárgy-pedagógia²⁸
- nyelvpedagógia²⁹
- etnopedagógia³⁰

ZSOLNAI JÓZSEF TERMINOLÓGIAI MEGFONTOLÁSAIRÓL

Zsolnai József terminusrendszerező munkásságában³¹ lexikológiai szempontból 5 féle szerkezetben különbözteti meg a *pedagógia* kifejezést alkalmazó szakszavakat, fogalmakat:

- *pedagógia és valami* (pl. *pedagógia és ornitológia* – két diszciplína érintkezése)
- „*pedagógiai valami*” – pl. *pedagógiai szociálpszichológia*, sőt „*pedagógiai (iskola) építészet*”
- *valaminek a pedagógiája* – pl. *kémia tantárgypedagógiája*, *szakképzés pedagógiája*, *a végtelenségig*. („*Valamit a közjó szempontjából értékelten tanulási tárggyá teszünk, s ehhez segítséget nyújtunk a tanulónak...*”)
- *Valamilyen pedagógia* – pl. általános pedagógia, de kötőjeles formák is léteznek (Waldorf-pedagógia, Montessori-pedagógia stb.)
- önállósodott pedagógiai diszciplínák (a pedagógiai ismeretrendszer intézményesülése esetén, inkább tradíciók alapján)

²⁶ A korábbi „defektológia” helyett elterjedt szakszó. Ám a logopédia szó más nyelvi konvenciót követ.

²⁷ De: fejlesztő pedagógia (külön szóban, de jelentése nem azonos azzal a „pedagógiával, ami fejleszt”).

²⁸ Korábban „Szaktárgyi módszertan/ok”.

²⁹ Pl. önálló program az ELTE Neveléstudományi, ill. az egri Eszterházy Egyetem doktori iskoláján.

³⁰ Sándor Ildikónak, a *Táncművészeti Egyetem* tanárának alkalmazása nyomán terjedőben lévő fogalom a néprajz és a neveléstudomány határvidékén elhelyezkedő interdiszciplína vizsgálatára: Sándor Ildikó (2018): *Etnopedagógiai tanulmányok* (kézirat)

Sándor Ildikó (2020a): Népi játékok életkori metszetben I. *A Kisgyermek*. 14. 4. 4-6. p. http://www.akisgyermek.hu/e14s4_nepi_jatekok_eletkm.jpg_1p3.jpg

Sándor Ildikó (2020b): Népi játékok életkori metszetben. In: Kriston Vizi József: *Tanító emberség. Emlékkönyv Kiss Áron tiszteletére*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság.

Szerzőnk így ír tanulmányában (2018) erről: „Az amerikai pedagógiai antropológia kibontakozásával nagyjából egy időben, egyes források szerint G. N. Volkov használta elsőként az etnopedagógia kifejezést. Annyi bizonyos, hogy Volkov 1967-ben megvédett doktori disszertációja címében már szerepel ez a szó. Ugyanő bosnyák szerzőre is hivatkozik, bizonyos *Tufekčić, A.* 2012-ben megjelent művére (*Osnove etnopedagogije*. Dobra knjiga i Centar za napredne studij, Szarajevó).

³¹ Zsolnai József (1996b): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Budapest, Tankönyvkiadó. 40–42. p.

Szembeszökő, hogy a „pedagógia” utótagos megközelítéseket nem tekinti autonóm terminusrendszerző nyelvi megoldásnak. Vélhetően hangzási, helyesírási megfontolások, szóhasználati hagyományok játszottak szerepet az ő nevezéktanában is.

A „PEDAGÓGIA/NEVELÉSTUDOMÁNY = OKTATÁSTUDOMÁNY” NÉZETEK

E cikkelyt azért tartom fontosnak beilleszteni a gondolatmenetbe, mert hovatovább a „pedagógia” fogalma kikerül a teoretikus vagy/és empirikus tükrözés, reflexió fogalomköréből, s a nevelési/nevelői praxis jelölésére válik használatossá. Az ’evidence based’ reflexiója a -tudomány (tudományok) utótagot igényli újabban, legújabban ráadásul a „nevelés-” előtagot – sajátos – szinonimaként az „oktatás-” előtag váltja fel. Fogalmunk „jövője” szempontjából megkerülhetetlen e nyelvhasználat, s a mögötte lévő szemléletváltozás tekintetbe vétele. Ámbár ugyan „szociális nevelés” fogalom létezett (nem is mindig azonos jelentésben, de „szociális oktatás”, „szociális tanuláselmélet”, szociális didaktika nem.³² Voltaképpen azt a tudománytörténeti „pillanatot” vélem tetten érni, amikor hasadni látszik a korábban viszonylag egységesen pedagógiának (ennek nyomán neveléstudománynak) nevezett diszciplína. Ha a „hagyományos” neveléstudomány terminusát „oktatástudomány” váltja fel, akkor indokolttá válik a „nem-oktatás” jellegű fejlesztő-segítő (célracionális) beavatkozások jelenségvilágára alkalmas, alkalmasint új fogalmat definiálni. Egy ilyen definíciókeresésben többször felvetődik a „szociálpedagógia” alkalmazásának lehetősége.

Ezért e látszólagos kitérőben vázlatosan e folyamatra is kitekintek. Zsolnai József „*A pedagógia /közoktatás és iskola/ világa*” alcímet használta.³³ Halász Gábor OECD-terminológiára hivatkozva az „educational research” kifejezést alkalmazza, s az „oktatási rendszerek mibenlétének” kutatását tekinti idesorolhatóknak.³⁴ Zsolnai hivatkozott a francia *Mialaret*³⁵-re is, aki 1993-ban hazánkban megjelent kötetének *Az oktatástudományok* címet adta.³⁶

³² Bár – emlékeztetünk – a konstruktivizmus elméleteinek fejlődésében a „szociálkonstruktivizmus” is megjelent:

Szegedi Péter – Kutrovátz Gábor (2011): A szociálkonstruktivizmus szemlélete. In: *Bevezetés a tudományfilozófiába*. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0073_bevezetes_tudományfilozófiaba/ch04s08.html

Jelen írásomnak a *szociál-* előtag használata nem tárgya.

³³ Zsolnai József (1996a): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest, Tankönyvkiadó. 11. p.

³⁴ Vö. Halász Gábor (2010): Az oktatáskutatás globális trendjei [Kézirat] http://nevellestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevellestudomany_2013_1_64-90.pdf

³⁵ Mialaret, G. (1993): *Az oktatástudományok*. Budapest, Keraban.

³⁶ Zsolnai József (1996b): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Budapest, Tankönyvkiadó. 7. p. A mű eredeti címe: *Les sciences de l'éducation*. Az *education* kifejezés egyértelmű használatáról vélhetően a fordító/lektor /Faber András/ döntött.

AZ „ISKOLAPEDAGÓGIÁRÓL” MINT A NEVEZÉKTANBAN LEGKÖZELEBB ÁLLÓ FOGALOMRÓL

Az előző alfejezetben leírt folyamat magával hoz, hozhat, hozott olyan változásokat is, melyben a „nevelés” (s a nevelést vizsgáló tudományos diszciplína) fogalma, kifejezése megmarad, ám arra a jelenségvilágra, mely az *iskolában (nevelési-oktatási intézményben)* megmutatkozik, új kifejezés születik. Ez az „iskolapedagógia”, mely persze „iskolaképenként” különböző árnyalatban, fegyverzetben lépett a pedagógiai arénába.³⁷

Expanzionista felfogással korábban találkozhattunk, mely a „totális iskola”, az egész fejlődési életszakaszra kiterjedő iskolaintézményi befolyás kifejeződése.³⁸ „*Petrikás Árpád (1995) betekintést nyújtott az iskolapedagógia néhány általános kérdésébe. Egyértelmű fogalmazása világossá teszi minden pedagógus előtt, hogy a nevelés feladatainak megoldását csak a kölcsönösen egymásra ható intézmények egyre teljesebb rendszere teszi lehetővé, valamint azt, hogy az iskola egyre inkább az embernevelés egész életen át tartó folyamatának a megalapozását kell, hogy magára vállalja.*”³⁹

A *Perjés István* vezette *Iskolapedagógia* program egésze azt a problémakört járta körül, hogy miképpen őrizhető meg az iskolák történelmileg kialakult (hegemónnak tekintett) nevelési/oktatási funkciója az olyan „tanuló társadalmakban”, amelyekben az iskolák intézményi legitimációját új tudás- és értékkepek, és információs rendszerek folyamatosan alakítják. A képzés célja az – fogalmaztak annak idején⁴⁰ a műhely munkatársai –, hogy a doktori hallgatók képesek legyenek az iskolapedagógiai problematikák kritikai-tudományos reflexiójára, különösen az oktatáskutatás, a pedagógiai munka, valamint az oktatás minőségének speciális elméletei, gyakorlati megoldásai tekintetében. A jelöltek kutassák az oktatási folyamatok tervezését, támogatását, szervezését, legyenek képesek az iskolai tapasztalatok és innovációs

³⁷ Emlékeztetek arra, hogy immár huzamosabb ideje a „nevelés színtereiről” szólva egy – ugyan hajlékony átmenetekkel, átjárásokkal rendelkező, mégis markáns különbözőségekkel jellemezhető, egyben a társadalmi cselekvések egészének szövetéből ki nem szakítható „négypólusú álló rombuszsal” adok jellemzést (*Természetadta közösségek – intézmények (itt van az iskola!) – piaci szolgáltatások – civil kezdeményezések*). Trencsényi László (2010): Tudományelméleti kihívások és az alkalmazott nevelésselmélet. In: Szabolcs Éva (szerk.). *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Budapest, Gondolat.

³⁸ *Gáspár László* is hajlamos volt szentlőrinci iskolaképében így tekinteni az iskolaintézményre. *Gáspár László (1984): A szentlőrinci iskolakísérelt*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Mihály Ottó óvatosabban, mint az iskola változásainak egyik lehetséges alternatíváját tételezi, a „szűkített” (a tudáselosztás sáncaiba visszahúzó) iskola mellett „kiterjedt” vagy „kiterjesztett” iskolaként nevezi meg ezt az entitást *Nevelésfilozófiájában* Mihály Ottó (é. n.): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER. 125. p.

³⁹ Deák Ferenc (1997): *Iskolapedagógia – Az embernevelés iskolapedagógiai alapjai. Új Pedagógiai Szemle*. 47. 1. 123-124. p. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00001/1997-01-kf-Deak-Iskolapedagogia.html>

⁴⁰ *Perjés István*, a fogalom használója az ELTE-ről való távozása után az Eszterházy Egyetemen hirdette így programját <https://ntdi.uni-eszterhazy.hu/hu/nevtudoktoriiskola/doktori-programok>). Azóta a Kaposvári Egyetem (MATE) oktatója.

folyamatok tudományos és gyakorlati elemzésére. Egészében véve: legyenek képesek tudományosan megalapozott iskolakutatások lefolytatására. A klasszikus és modern iskolapedagógia lehetőséget nyújt arra, hogy az intézmény történeti hagyományaihoz, a felsőoktatás missziójához csatlakozva az alkotó értelmiségi és kutató szerepre alkalmas, a társadalom szellemi arculatának aktív formálására, a társadalmi-kulturális kérdésekre igényes válaszokat adó kutatókat képezzünk.

Zsolnai pedagógiai rendszertanában az iskolapedagógia címszó alá csupán a *beiskolázás pedagógiáját és a szocializáció pedagógiáját* sorolja.⁴¹

ZSOLNAI JÓZSEF „RENDSZERTANA” – A -PEDAGÓGIA UTÓTAG HIPERTRÓFIÁJA A SZAKTUDOMÁNY RENDSZEREZETT KIFEJTÉSÉBEN

A „-pedagógia” utótag Zsolnai rendszerezésében „olyan létező vagy lehetséges diszciplínát, illetve ismeretkört jelöl, amelynek tárgya a pedagógiai alapviszony (valaminek értéként való tételezése, ennek a valaminek a tanulása, a tanulás segítése), s amely erről a pedagógiai alapviszonyról ún. rétegzett, egymásra épülő ismeretegyüttest prezentál: szubsztantív jellegű „mi” tudást és stratégiai jellegű „hogyan” tudást egyaránt.⁴²

Idézett könyvének 19. oldalán felsorolja a diszciplínákat, melyeket a pedagógiához sorol. Jellegzetes, hogy használ⁴³ „tan” utótagú szóösszetételeket (pl. neveléstan, tanítástan), használ „pedagógiai” jelzőt (pedagógiai szociálpszichológia, pedagógiai informatika, pedagógiai célelmélet stb.),⁴⁴ de gazdagon alkalmazza a „pedagógia” utótagú szakkifejezéseket is. Nevezetesen (dőlt betűvel jelezzük azokat a kifejezése-

⁴¹ Zsolnai (1996a) 172. p.

⁴² Zsolnai (1996a) 38. p.
Felhívom előre is az olvasó figyelmét, hogy most hosszú, jóformán áttekinthetetlen felsorolás következik – ám erről nem az interpretátor tehet, a „tudomány egészét” ostromló Zsolnai József gondolkodásmódját jellemzi.

⁴³ Zsolnai (1996a)
Tisztázást kíván, hogy ezen különbözőségekből mennyi a nyelvhasználat, nyelvhelyesség kényszere, s mennyi a tudományfelfogásbeli különbözőség.

⁴⁴ Jomagam a „Mihály-iskola” követőjeként – egybehangozva pl. Horváth Attilával – a „...tan” utótag használatát fenntartom azon pedagógiautódás-kifejtések számára, ahol a szerzők kiindulásában alapvető, hogy „tudják, mi a jó nevelés”, s művükben e normákat fejtik ki több-kevesebb tudományossággal. A XIX. század pedagógiai könyvei rendre ilyen címet viseltek, a modern narratívák közül a világnézetileg elkötelezett pedagógiák – alapvetően tudományos kontextusba helyezett – leírásakor jelenik meg ez a fogalom. Vö.

Marcell Mihály (2011): *Neveléstan*. Budapest, Tinta. [reprint]

Szenczi Árpád (2000): *Neveléstani alapkérdések*. Budapest, Eötvös József Kiadó.

Mezei Gyula – Bábosik István (1994): *Neveléstan*. Budapest, Telosz.

Kovátsné Németh Mária (2001): *Neveléstan*. Budapest, Comenius Bt.

Ennek a teóriának volt sokáig axiómája, hogy a „pedagógia normatív tudomány” – ám tudományemancipációs küzdelmeiben e jelző alaposan megfakult, mára nem/alig használatos.

ket, melyeket az 1. pontban magunk is feltüntettünk): társadalompedagógia, kultúrpedagógia, döntéspedagógia, *konfliktuspedagógia*, *valláspedagógia*,⁴⁵ szakképzéspedagógia, pályapedagógia, életkorpedagógia, *óvodapedagógia*, *környezetpedagógia*, ökopedagógia, rendszerpedagógia, művészetpedagógiák (!), rendszerpedagógia. (Később – a 31. oldalon – a „metapedagógia” fogalma is megjelenik egy olyan összefüggésben, amelyben a többi diszciplína a „tan” utótagot viseli (pl. „pedagógiai reflexiótan”).⁴⁶ A 37. oldalon az „íráspedagógia” kifejezést vezeti be, 41. oldalon irodalompedagógiát, 134. oldalon rendszerpedagógiát, 136. oldalon szexuálpedagógiát, 138. oldalon csoportpedagógiát, 139. oldalon gazdaságpedagógiát, szervezetpedagógiát, munkapedagógiát, 145. oldalon filmpedagógiát, videopedagógiát, mozgókép-pedagógiát (de fotóművészet pedagógiáját), 146. oldalon énpedagógiát, 147. oldalon sajtópedagógiát, rádiópedagógiát, televíziópedagógiát, életkorpedagógiát, 150. oldalon rajzpedagógiát, festészetpedagógiát, 151. oldalon bábpedagógiát,⁴⁷ 157. oldalon „hibridpedagógiát”, 159. oldalon „makropedagógiát”, 160. oldalon „hiánypedagógiát”, 161. oldalon mezopedagógiát, mikropedagógiát, közlekedéspedagógiát, 163. oldalon akciópedagógiát, 166. oldalon megapedagógiát, geopedagógiát, 168. oldalon településpedagógiát, 175. oldalon valóságpedagógiát említ, majd következik a 176. oldalon fejlesztéspedagógia, lehetőségpedagógia,⁴⁸ 178. oldalon látszatpedagógia, jelenségpedagógia, ténypedagógia, lényegpedagógia, 184. oldalon morálpedagógia, kézírás-pedagógia, edzéspedagógia, 188. oldalon sakkpedagógia, 191. oldalon közösségpedagógia, bencés pedagógia,⁴⁹ antipedagógia, 194. agrárpedagógia, mérnökpedagógia (mint a felsőfokú szakképzés pedagógiájának része),⁵⁰ 196. oldalon reménypedagógia, *élménypedagógia*, 199. oldalon katarzispedagógia.

A 192. oldalon felbukkan a *szociálpedagógia* is. Mint az „alternatív pedagógiák” (!) egyike, alfabétumban a református pedagógia és a szuggesztópédia pedagógiája

⁴⁵ De: „Az ateizmus pedagógiája”

⁴⁶ A „tan” és „tudomány” különbségét – mint fentebb szóvá tettem – Mihály Ottó *Bevezetés a nevelés-filozófiába* című munkájában tárgyalja. Tudománynak tekinti a jelenségek magánvalóként, objektív valóságként való felfogását, ennek reflexióját, tannak pedig azokat a nézetrendszereket, melyek egy bizonyos nézőpont, célrendszer, világnép felől szelektálva írják le a „jó” (-nak tartott) megoldásokat. (A „neveléstan” kifejezésre hivatkozik, megjegyzendő, hogy a hazai szakirodalomban ez csak részlegesen igaz, pl. Bábosik – Mezei – Bábosik (1994) *Neveléstana* ebből a szempontból mégsem tekinthető „tan”-nak.) Zsolnai „*tannak*” (1996a 37. p.) „olyan diszciplínán utótagját tekinti, amely pedagógiai témává tett, pedagógiai ontológiai realitását tekintve viszonylag koherens, jól tematizált, ám a tudományos bizonyítás proceduráin át nem esett ismeretek halmazát jelöli”. (Megjegyzem, később a könyv bonyolult terminológiai hálójában ez a kemény definíció kevésbé érvényesül, már-már burjánzik a tan utótagú szakkifejezések halmaza.) A két szerző explicit nézete egyébként nem áll messze egymástól.

⁴⁷ A bábjátékos szakmában inkább a „bábjáték pedagógiája” vagy „pedagógiai bábjáték” fogalom honos. Zsolnainál (1996a) van „színészvezetés pedagógiája” is. 175. p.

⁴⁸ De „tökéletesítés pedagógiája”, ill. „degradálás pedagógiája”.

⁴⁹ De „bolszevizmus pedagógiája” ugyanitt.

⁵⁰ De „jogászképzés pedagógiája”, „pedagógusképzés pedagógiája”, „hospitálás pedagógiája”.

között.⁵¹ Majd feltűnik a 213. oldalon az „evolúciós-kumulációs pedagógiák” körében. E furcsa kifejezés alapvetően a neveléstörténetet takarja. Kifejezésünk az alfabétumban a „szocialista munkaiskola pedagógiája” és az „újkantianus pedagógia” közé sorolódik – az „elmélettörténeti” alrendszerben. Meglepő fejlemény, hogy a nagyon alapos tárgymutatóban a szociálpedagógia nem kapott helyet! (Az alfabétumban helye a *szocializációtan* és a *szociálpolitika pedagógiája* között lenne.)⁵²

Összefoglalásul el kell mondanunk, hogy a burjánzó, más tudományok elméleti rendszereihez analógiákat kereső, a kiterjedt praxissal számot vetni próbáló munka eredményeivel keveset tudunk kezdeni.

A „SZOCIÁLPEDAGÓGIA” FOGALOM ÉRTELMEZÉSI ALTERNATÍVÁI – KÍSÉRLET NYELVTANI MEGKÖZELÍTÉSRE

A szóösszetétel merőben nyelvtani elemzése nyomán több értelmezést sorolhatunk.

- Aa) nevelés *alanya*, a nevelő ágens (a befolyásolt vagy befolyásolandó szocializációs folyamatok hite, praxisa áll mögötte) – Város mint iskola,⁵³ utca mint iskola⁵⁴ stb. modellek, a szovjet-orosz húszas évek jeles alakjának, *Sackij*nak⁵⁵ megközelítése stb.
- Ac) A szociális közeg/társadalom/ pedagógiája – ebben az értelmezésben a társadalom (socius), azaz annak az *iskolánál tágabb alrendszerei valamelyike* (szabadidő, mozgalom, gyermekkultúra, gyermekvédelem – vagy ezek egészes vagy részleges rendszere) a nevelés *alanya*, a nevelő ágens (a befolyásolt vagy befolyásolandó szocializációs folyamatok hite, praxisa áll mögötte).

⁵¹ Irodalmi hivatkozásként megjelenik: Weszely Ödön (1910): *A modern pedagógia útjai*. Budapest, Franklin.

⁵² Megjegyzem, az „ifjúságügy” sem szerepel, „ifjúkor pedagógiája”, „ifjúsági és diákklapszerkesztés pedagógiája”, „ifjúsági szervezetek pedagógiája” jelenik meg ifjúság előtaggal vagy jelzővel. NB Zsolnai 1996-ban az utóbbi esetben csupán az úttörőmozgalomról tud. Nem esik szó a „táborozás pedagógiájáról” sem, a klubok világáról sem, a „gyermek és ifjúságvédelem pedagógiája” egy jelölést kapott – a „közoktatástan” (!) rendszerelemében, a „gyermekkultúra” is kapott egy említést. Ám furcsa módon a hivatkozott oldalon a „kulturológiai pedagógiák” leírásában, mely sok szempontból *Vitányi Ivánra* hivatkozik (irodalomjelölés nélkül), a gyermekkultúra fogalom expressis verbis nem jelenik meg. A jelenségvilágba Zsolnai a „kézírás, az illemet, a verset, a verstant, a kémiai technológiát (sic!) és a modellezést” sorolja a jelzett 182. oldalon. (A gyermekkultúra fogalma ennél jóval tágasabb és rendszerezettebb – ld. *Bús Imre* definícióit az általa szerkesztett könyvsorozatban). Bús Imre (2013): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Szekszárd, PTE IGYK Gyermekkultúra Kutató-csoport.

⁵³ Bárdossy Ildikó – Tratnyek Magdolna (1993): *A város mint iskola*. Budapest, Calibra.

⁵⁴ Ferran, P. (1989): *L'école de la Rue*. Paris, EME.

⁵⁵ Sackij, Sz. T. (1974): Pedagógiai pályám. In: *Neveléstörténeti források és tanulmányok*. Budapest, Tankönyvkiadó.

B.) minőségjelzős összetétel:

- Ba) a személyiség „szociális” komponenseinek (kompetenciáinak) fejlesztése (társas kapcsolatok, kommunikációs készségek és motivációk, felelősségérzés, empátia, szerelemkultúra stb.).
- Bb) a „szociál” (szociális) jelző a nevelői ráhatások *célcsoportjára* utal: a szó szociálpolitikai értelmében *rászoruló* (hátrányos helyzetű, kisebbségi, veszélyeztetett, a magyar törvény terminológiájával: különleges nevelési igényű stb.) növendékek körében végzett (részben speciális, nem kis részt az ún. szociális munka eszközszerét /is/ alkalmazó nevelői szándékok és tevékenységek összesítése).
- Bc) a pedagógiai eszközszer stílusára, kultúrájára utal, melyben kiemelkedik a szociális érzékenység (tapintat, kiemelt figyelem a peremhelyzetűekre, a közösségi nevelés „moll”-hangnemű, más megközelítésben inkluzív metodikáira).

A szakirodalomban találunk példát mindegyik értelmezésre. Meghatározó orosz irodalomban *Mudrik*⁵⁶ a jelzős szerkezetű értelmezést említi először (könyve 3. oldalán a tudományelméleti bevezető fejezetben). Az ember *szociális nevelését* érti a szociálpedagógia tárgyán (Ba értelmezés), a szövegkörnyezetből egyértelműen a szocializációs folyamatokhoz való fejlesztő hozzájárulásról van szó – ugyanakkor a jelenség történeti kialakulásának bemutatásakor már egy oldallal később az urbanizáció következtében bonyolultabbá váló „szociokulturális folyamatok” támogatása kerül középpontba, ebben az értelemben – hivatkozásai közt *Nohl* és *Beumer* – a „nevelésre” fordítandó életkori határok kiterjesztésének szüksége, az ifjúság, illetve későbbi életkorok irányában (azaz az Aa-jelű birtokos jelzős értelmezésnek is tere van szövegében). S egy harmadik értelmezés is megjelenik – joggal a honfitárs Sz. Sackijra, a moszkvai settlement alapítójára hivatkozva – az iskola és a környezet összefogására – integrációjára – a nevelési folyamatban, vagyis ebben az esetben nem a célcsoport, hanem a szintér expandál. (A szovjet pedagógia és a róla szóló újrakezdődő viták tükrében fontos szóvá tenni, hogy az ő esetében nem az „iskola falja fel a környezetet”, hanem organikus szimbiózis a modell lényege.)

A hazai szakirodalomban, főképp *Sárkány Péter*,⁵⁷ illetve *Tóbiás László*⁵⁸ nyomán megismerhetjük a szociálpedagógia fogalom nemzetközi (elsősorban német) fejlődéstörténetét. Teljességgel osztom előbbi szerző szociális munka és a szociálpedagógia közti dialógusban integratív álláspontját, s abban is egyetérték vele, hogy a fogalom kialakulásában nem „éter” tudományelméleti kihívásokat lát és látat, hanem a praxis – értelemszerűen eklektikus – mozgásirányait. (14. p.)

⁵⁶ Mudrik, A. V. (1999): *Szocialnaja pedagogika*. Moszkva, Akademiaja.

⁵⁷ Sárkány Péter (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Budapest, Jel.

⁵⁸ Tóbiás László (2003): Az ifjúsági munka szakma- és szektorközi együttműködés. In: Tóbiás László (szerk.): *MINDENGYEREK*. Konferenciakötet. Budapest, Gyereparadicsom Alapítvány. 1–7. p.

Bönischre hivatkozva a gyakorlatias tudományág központi fogalmának a „*konfliktust, konfliktushelyzetet*” jelöli meg, a konfliktushelyzetben támogatást nyújtó szakember rendelkezik szociálpedagógiai kultúrával (alapvetően Bb értelmezésben). Ugyancsak utóbbi nyomán kerül a hazai fogalomhasználatba a célcsoport *multigenerációs* megközelítése (Aa), bár a továbbiakban a gyermek- és ifjúkort – az iskolába járás hagyományos életciklusait – tekinti az igazi célcsoportnak. Ám azonnal hozzárendeli az ő szóhasználatában (fordításában) a *polgárnevelést*, amit hagyományos használatban állampolgári nevelésnek, citoyen-nevelésnek nevezve – bizonyos értelemben a hetvenes években Pék András⁵⁹ vezette be a fogalmat, nála politikai szocializáció –, vagyis újra előtérbe kerül a jelzős szerkezetű (Ba) megközeletés. Később Mollenhauerre hivatkozva (27. p.) a képzés/oktatás és a nevelés funkcionális különbségeit kiemelve utóbbi szakszerű szinonimájaként alkalmazza a szociálpedagógia fogalmát. Később – lényegében e gondolat kifejtéseként, némi képp más hangsúllyal jelenik meg Magerre hivatkozva az *individuálpedagógia, kollektív pedagógia, állampedagógia* (amúgy meglehetősen diverz, bár a „hagyományos” pedagógiára jellemző) fogalomtriásszal szembeállítva a szociálpedagógia (44. p.). Hogy végül Paul Natorphoz térjen (51. p.) (vissza), s az individuálpedagógiával szemben megkonstruált szociálpedagógia értelmezésre tevődjön a hangsúly (Ba, ill. Bc). Ez utóbbi hasonlít, de mégsem azonosítható a szocialista pedagógia terminológiájában lejáratott (jobb esetben szűkebben értelmezett) „*közösségi neveléssel*”. Hiszen utóbbiban egyfelől mint legalábbis kétélű módszer – József Attilával szólva: a „magával kötve, mint a kéve” praxisa („párhuzamos ráhatásnak” nevezte a szocialista zsargon – ugyan ezen is többféle dolgot értett, vö. Gáspár László), másfelől mint a közösséghez tartozás abszolutizálása (eleinte kommuna-elven, a bázisközösség jelentésében – ld. az idézett Sackij, de a SKID Köztársaság (Szoroka-Roszinszkij), a makarenkói⁶⁰ Gorkij-telep példáit). Később a közösség transzcendens absztrakcióként a politikai rendszerrel, az állammal való identifikációt, alávetést jelentett – s ez már messze esett a társas kapcsolatok, társas együttműködés kompetenciáinak fejlesztésével, de még a citoyenité kialakításától is.

Ez utóbbi tradíció nehéz kolonc a neveléstudományi gondolkodás és a pedagógiai praxis modernizációján. Azt a paradoxont nehéz feloldani – legalábbis Kelet-Közép-Európában, hogy magát progresszívnek, sőt avantgardnak meghirdető politikai raison pedagógiai hitvallásában harcosan konzervatív volt.

Alighanem ez a gondolati küzdelem okoz nehézséget a szociálpedagógia fogalom egzakt és konszenzusos értelmezésében is.

⁵⁹ Pék András (é. n.): Társadalmi követelmények a tanulóifjúság közéleti-politikai aktivitásra nevelésében. In: Salamon Zoltán (szerk.): *Tanulói tevékenység a társadalomban*. Budapest, MTA Pedagógiai Kutatócsoport. 46–53. p.

⁶⁰ Makarenko, A. Sz. (1963): *Pedagógiai hősköltemény*. Budapest, Európa.

IRODALOM

- Bábosik István – Rácz Sándor (szerk., 1999): *Romapedagógia*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszék – Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány.
- Balogh Jenő (1969): *A vizuális nevelés pedagógiája I*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Bárdossy Ildikó – Tratnyek Magdolna (1993): *A város mint iskola*. Budapest, Calibra.
- Belih, G., – Pantelejev, A. (1968): *SKID Köztársaság*. Budapest, Uzsgorod, Móra Kiadó, Kárpáti Kiadó.
- Béres Judit (2016): Egy személyközpontú biblioterápia felé. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*. **62.** 2. 259–268. p.
- Bogdán Péter (2012): Innovatív törekvések a roma oktatásban Magyarországon. In: Bodonyi Edit – Györgyiné Koncz Judit (szerk., 2012): *Modern alternatív iskolák*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Bús Imre (2013): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Szekszárd, PTE IGYK Gyermekkultúra Kutatócsoport.
- Baráthné Hajdu Ágnes (2015): *Bevezetés a könyvtárhasználati ismeretek oktatásába*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Deák Ferenc (1997): Iskolapedagógia. – Az embernevelés iskolapedagógiai alapjai. *Új Pedagógiai Szemle*. **47.** 1. 123-124. p. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00001/1997-01-kf-Deak-Iskolapedagogia.html>
- Ferran, P. (1989): *L'école de la Rue*. Paris, EME.
- Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Halász Gábor (2010): Az oktatáskutatás globális trendjei [Kézirat] http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_1_64-90.pdf
- Korczak, Janusz (1995): *A gyermek joga a tiszteletre*. Budapest, Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja.
- Kováts-Németh Mária (2010): *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Budapest, Comenius Kft.
- Kovátsné Németh Mária (2001): *Neveléstan*. Budapest, Comenius Bt.
- Körmendy Zsolt (2015): Koncertpedagógia és közoktatás. [53+4.] 3. *Parlando*. 84–94. p. <https://www.parlando.hu/2015/2015-3/KormendyZsolt.pdf>
- Kövecsesné Gősi Viktória (2015): *A környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában*. Győr, Hazánk Kiadó.
- Kron, F. W. (2007): *Pedagógia*. Budapest, Osiris.
- Kurta Mihály – Pató Mária (szerk., 2010): *Múzeumandragógia – Az I. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga*. Miskolc, Hermann Ottó Múzeum.
- Lovász Irén (2012): Hagyománypedagógia és lelkiegészség-nevelés. Az emberi hang és a dalolás gyógyító ereje napjainkban. In: Lázár Imre – Szenczi Árpád (szerk.) *A nevelés kozmológusai*. Kodály Zoltán, Karácsony Sándor, Német László megújító öröksége. Budapest, KRE– L'Harmattan. 147–169. p.

- Makai Éva – Trencsényi László (2000): *A roma-pedagógia előzményei és jelene. Iskolakultúra*. 11. 10. 87–92. p. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19372>
- Makarenko, A. Sz. (1963): *Pedagógiai hőskötemény*. Budapest, Európa.
- Marcell Mihály (2011): *Neveléstan*. Budapest, Tinta Kiadó. [reprint]
- Mezei Gyula – Bábosik István (1994): *Neveléstan*. Budapest, Telosz.
- Mialaret, G. (1993): *Az oktatástudományok*. Budapest, Keraban.
- Mihály Ottó (é. n.): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER.
- Miklósi Márta (2013): A kriminálandragógia, kriminálpedagógia alapvető fogalmai. Nevelés a büntetés-végrehajtási intézetekben. *Képzés és Gyakorlat*. 11. 1–4. 163–176. p. http://trainingandpractice.hu/sites/default/files/kepzes_es_gyakorlat/tanulmanyok/13-Miklosi_M-kozlemenypdf
- Mudrik, A. V. (1999): *Szocialnaja pedagogika*. Moszkva, Akadémija.
- Nagy Ádám (szerk., 2017): Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája? In: *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Kecskemét, Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány. <http://mek.oszk.hu/18600/18641/18641.pdf>
- Nagy Ádám (szerk., 2018): *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*. Szolnok, Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, Ifjúságszakmai Társaság. <http://mek.oszk.hu/18700/18716/18716.pdf>
- Pék András (é. n.): Társadalmi követelmények a tanulóifjúság közéleti-politikai aktivitásra nevelésében. In: Salamon Zoltán (szerk.): *Tanulói tevékenység a társadalomban*. Budapest, MTA Pedagógiai Kutatócsoport. 46–53. p.
- Petrikás Árpád (szerk., 1995): *Iskolapedagógia. Az embernevelés iskolapedagógiai alapjai*. Eger, EMTEX-JATEX.
- Révész György (2021): MOPED (Mozgalompedagógiai Szakosztály): Egy emberöltő. In: Borbély-Pecze Bors et al. (szerk., 2020): *Társaság járvány idején. A Magyar Pedagógiai Társaság 2020. évi évkönyve*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság. 93–94. p. https://www.researchgate.net/publication/351747018_A_tarsasagrol_jarvany_idejen_Magyar_Pedagogiai_Tarsasag_2020_evi_evkonyve_HU_ISSN_2786-1031
- Ruzsonyi Péter (2003): A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés új irányzatai. Nevelésméleti tansegédlet. Budapest, Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokság Fogvatartási Ügyek Főosztálya. (Büntetés-végrehajtási Szakkönyvtár Sorozat 2.)
- Ruzsonyi Péter (2008): Kriminálpedagógiai útkeresés a fiatalok fogvatartottak szabadságvesztés büntetésének végrehajtásában. *Börtönügyi Szemle*. 27. 4. 14–32. p.
- Sackij, Sz. T. (1974): *Pedagógiai pályám*. In: *Neveléstörténeti források és tanulmányok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Sándor Ildikó (2018): *Etnopedagógiai tanulmányok* [Kézirat]

-
- Sándor Ildikó (2019): Ethnopedagogy. The term and content. *Acta Educationis Generalis*. 9. 3. 105–117. p. <https://sciendo.com/article/10.2478/atd-2019-0016>
- Sándor Ildikó (2020a): Népi játékok életkori metszetben I. *A Kisgyermek*. 14. 4. 4–6. p. http://www.akisgyermek.hu/e14s4_nepi_jatekok_letkm.jpg_1p3.jpg
- Sándor Ildikó (2020b): Népi játékok életkori metszetben. In: Kriston Vizi József: *Tanító emberség. Emlékkönyv Kiss Áron tiszteletére*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság.
- Sárkány Péter (2011): Szociálpedagógiai elméletek. Budapest, Jel.
- Szegedi Péter – Kutrovátz Gábor (2011): A szociálkonstruktivizmus szemlélete. In: Bevezetés a tudományfilozófiába. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0073_bevetes_tudomanyfilozofiaba/ch04s08.html
- Szenczi Árpád (2000): *Neveléstani alapkérdések*. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- Tóbiás László (2003): Az ifjúsági munka szakma- és szektorközi együttműködés. In: Tóbiás László (szerk.): *MINDENGYEREK*. Konferenciakötet. Budapest, Gyerektoparadicsom Alapítvány. 1–7. p.
- Trencsényi László (2010): Tudományelméleti kihívások és az alkalmazott nevelésselmélet. In: Szabolcs Éva (szerk.). *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Budapest, Gondolat.
- Weszely Ödön (1910): *A modern pedagógia útjain*. Budapest, Franklin.
- Zsolnai József (1996a): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József (1996b): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Budapest, Tankönyvkiadó.

A „VÁNDORDIÁK” MÉSZÁROS ISTVÁN PROFESSZOR EMLÉKÉRE (1927–2021)

TÖLGYESI JÓZSEF¹

2017-ben, a 90. születésnapja alkalmából, a tiszteletére megjelent tanulmánykötet² címűl *A vándordiak*-ot ő adta, mert úgy vélte önmagáról, hogy mint a középkori tógás diákok, az új kor művelődéstörténet-kutatójaként és írójaként itt barangolt a Kárpát-medencében, a magyarok őshazájában, s azt tette, amit az ő lelki-mentális készítése és a sors kijelölt számára: visszahozva megjeleníteni azt az ezeréves küzdelmet, amelyet a nemzet az iskoláiért, a tanulás és a tudás méltóságáért folytatott.

A professzor úr, a tanár úr, Pista bátyánk a XX. század második felének olyan személyisége volt, aki – mint annyian mások is e korban –, végigjárták a tanárság lépcsőfokait. Volt általános iskolai és középiskolai tanár, majd lett a nyugdíjazásáig egyetemi oktató, s ez utóbbi munkakörében a hazai nevelés- és művelődéstörténet kutatója, művek írója, előadója a katedrán, és évtizedeken át a hazai és a külföldi magyarok lakta területeken.

Munkásságával folytatója volt azoknak a neveléstörténetet író korábbi tudósok munkájának, akik Európa számára mutatták meg, hogy a magyar neveléstudomány és az iskolai oktatás eredményei nemcsak nemzeti, hanem egyetemes értékek. A sors és az égiek több mint fél évszázadot adtak számára ahhoz, hogy beteljesedjen a küldetése: folytatója legyen a magyar művelődés-, nevelés- és egyháztörténet-kutatás és -írás európai rangú hagyományainak, úgy, hogy nemcsak a kutatásai és az írásai fogják át a magyar iskoláztatás ezer esztendejét, hanem az is érdeme, hogy a tradicionális kutatási, elemzési és értékelési metodikákat új nézőpontokkal gazdagította, s e kettő konvergenciájával teoretikusan is új alapokra helyezte a pedagógiai múlt kutatása elméletét és gyakorlatát.

Mészáros professzor több pedagógusgenerációt indított el a gyakorlati pedagógia és/vagy a kutatói pálya felé. Számos egykori hallgatója munkáját segítette a tanácsai-val és konzulensként, vagy egyszerűen csak azzal, hogy figyelemmel kísérte a pályájuk kibontakozását és az eredményeiket. De – még ha közvetve is – tanára, mentora volt mindazoknak, akik csak a könyveivel, tanulmányaival ismerkedtek, de különösen képpen azoknak, akik a konferencia- és országjáró előadásain találkozhattak vele, s hallgathatták a neveléstörténeti múltat felelevenítő érdekfeszítő, bölcs humorral átszőtt gondolatait.

¹ Tölgyesi József Dr. univ., Kodolányi János Egyetem, Székesfehérvár

² Tölgyesi József (szerk., 2017): *A vándordiak*. I–II. Veszprém, MTA Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottság; Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola.

Különösen így volt ez a magyar iskola millenniuma, az 1996-os év környékén, amikor nemcsak az itthoniaknak, hanem a Kárpát-medence tőlünk elszakított magyarjainak is szólt arról a múlttól, amikor még évszázadokon át a tanító és a pap, a szülő és a gyermek, az iskola és a templom, a világiak és az egyházbeliek szoros együttműködése határozta meg azt, hogy milyenné formálódjon a nemzet.

Neveléstörténeti munkásságának egyik fő vonulata a jelentős szerepet vállalt hazai és külföldi neveléstudósok életútja, tevékenységük bemutatása, a neveléstudomány fejlődésében betöltött szerepük megismertetése volt. S aligha felejtethetjük el, hogy e felvállalt küldetése eredményeként a műveiben nemcsak *Comenius*ről, *Rousseauról*, *Dewey*ről, vagy *Tessedik*ről, *Eötvös*ről írt, hanem arról a kis szolgálólányról is, akinek a kézi malommal történő munkálkodása közben magyar ének hangzott fel az ajkán, s a kisdíák *Szalkai László*ról, aki szorgalmasan rótt a sorokat a jegyzetfüzetébe. De – még ha név nélkül is –, kitüntetetten szólt az egykori néptanítókról, akik nélkül aligha lett volna *Pázmány Péter*ünk, *Petőfi Sándor*unk, *Táncsics Mihály*unk, vagy éppenséggel *Munkácsy Mihály*unk, *Kodály Zoltán*unk.

Ők és Mészáros István összekapcsolódnak az idő végtelen szalagján, mert a Tanár Úr számára az oktatói és a tudományos pályáján magadatott az a kivételes életút, amely a művelődéstörténet (benne a nevelés- és az egyháztörténet) kiemelkedő személyiségei közé emelte. Történelmi tetté vált az élete, a küldetése: egy megújuló magyar társadalom szellemi előkészítése.

Könyvtárostánárok Egyesületének közleménye:

2021-BEN KTE EMLÉKÉRMET KAPTAK

A Könyvtárostánárok Egyesülete (KTE) történeti elődje, a *Magyar Könyvtárosok Egyesülete* (MKE) Iskolai Könyvtárosok Szervezete húszéves évfordulójára emlékezve szakmai elismerést kifejező díjat alapított 2006-ban. A KTE emlékéremre a felterjesztési határidőig, 2021. október 20-ig 25 felterjesztés érkezett. Az *Életműdíjra* 9 kollégát, *A könyvtárostánári hivatásért* kategóriára 14 kollégát, az *Egyesületért* díjra 2 főt terjesztettek fel.

A kuratórium javaslata alapján a Könyvtárostánárok Egyesülete 2021-ben az alábbi kollégákat tüntette ki. A díjak átadására 2021. november 16-án a Könyvtárostánárok Egyesülete online Őszi Szakmai Napján került sor. Az év ígéretes könyvtárostánára kategóriában nem érkezett felterjesztés, így a díjat nem osztották ki.

A következő évi kitüntetésekre a felterjesztési határidő 2022. október 20. Figyeljünk egymásra, egymás munkájára! A KTE elnöksége folyamatosan várja a felterjesztéseket.

A KTE emlékéremről, annak alapító okiratáról, a korábbi évek díjazottjairól a KTE honlapján (<https://portal.ktep.hu/emlekerem2021>) lehet bővebben tájékozódni, ahonnan az ünnepélyes átadás videofelvétele és prezentációja is elérhető.

KTE EMLÉKÉREM – ÉLETMŰDÍJ – Heltmanné Mudri Zsuzsa

Heltmanné Mudri Zsuzsa saját bevallása szerint már kislányként, 5–6 évesen könyvtárosnak készült.

Közel 40 éve az Öveges Középiskola közkedvelt és megbecsült tagja. Könyvtárpedagógia szakos tanárként, közoktatás-vezetői szakdiplomával, számos tanfolyami végzettséggel rendelkezik. 1992-ben az elsők között kapott Tanácsosi címet, több helyi elismerést. A hiánypótló „Diszlexiás szakkönyvtár” létrehozását 2005-ben a Magyar Köztársaság Ezüst Érdemkereszt kitüntetéssel ismerték el. Előadóként és szervezőként is részt vett a diszlexiával foglalkozó tanfolyamokon határainkon innen és túl. Speciális területe az iskola-szülő-tanuló kapcsolatrendszere. Tagja a Magyar Pedagógiai Társaság Szakmai Kollégiumának, alapító és tevékeny tagja a Dyslexiás Gyermek Fejlesztéséért Szakosztályának, a Könyvtárostánárok Egyesülete „Bölcsék Tanácsa” elnevezésű bizottságának.

A kezdetekben 3 ezer kötetes iskolai könyvtári állomány mára 22 ezer, Szirénben feltárt kötetet tartalmaz. *Öveges József*, iskolája névadójának emlékét egy állandó életmű- és iskolatörténeti kiállítás létrehozásával ápolja. A hagyományos könyvtár-

pedagógiai tevékenységek mellett nagy hangsúlyt helyez az olvasás népszerűsítésére. A mindig nyitott könyvtárjótó mellett elhaladva bárki részese lehet az itt folyó munkának, bejelentés nélkül csatlakozhat izgalmas foglalkozásokhoz, előadásokhoz, könyvtári órákhoz.

Vezetése alatt az iskola könyvtára nem csupán az iskola lelke, központi szellemi műhelye, hanem a tehetségek felismerésének, kibontakoztatásának elsődleges színhelye is lett. Számátalan tanulót készített fel fővárosi, vagy országos versenyekre, megmozdulásokra, és segítette kibontakozásukat. Ezt bizonyítja az országos novellairó verseny 2. helyezése, az OSZK dísztermében átvett országos esszépályázat szintén 2. helyezése. Önmagában az ilyen eredmények nyilván nem érdemelnének külön elismerést, de ő ezeket az eredményeket diszlexiás diákokkal érte el a kiemelkedő képességű tanulóknak kiírt versenyeken. A tanulási és/vagy viselkedészavaros diákoknál a tehetség előbányászása, még inkább megmértetésen való felmutatása, mentorálása az igazi érdeme.

Tevékenysége messze túlmutat az elvárható kereteken. Nem csupán saját szakmai berkein belül mozog, hanem őt idézve: behozza a világot az iskolába. Az információ átadása kifejezett szenvedélye. 2005-ben ő hozta létre a minden évben megtartott Digitális Öveges Napot, ahol az SMS-bajnokság mellett (amit egyébként az iskola egy autista tanulója nyert meg), informatikatörténeti előadást, kiállításokat is láthatunk. 2011-ben a világon először hozott létre virtuális látogatást a CERN-ben (*European Organization for Nuclear Research*), amelynek igen nagy, országos visszhangja is volt. Az ötletet, a programot a CERN látogatóközpontja azóta szerepelteti kínálatában. 2013 decemberében a Nobel-díjas *Peter Higgs* személyes ajánlása, és a diákoknak szóló disszemináció színesítette a 300 öveges tanulónak és vendégeinek rendezett CERN-látogatást.

Heltmanné Mudri Zsuzsa tehetségfejlesztő tevékenysége jól dokumentálható, mivel ő szerkesztette az iskola egyéb kiadványai mellett a minden évben megjelenő 180–250 oldalas évkönyveket is.

A pandémia idején sem maradt az iskola könyvtár nélkül. 2020 márciusában, az online oktatás negyedik napjától működni kezdett az ÖV, az iskola virtuális könyvtára, amelynek igen nagy volt a látogatottsága, hasznossága.

Számos elismerése mellett a legfontosabbnak a diákparlamenten többször elhangzott kijelentést tartja: „Legyen hosszabb ideig nyitva a könyvtár!” A legkedvesebb címe a „mindenszakos tanár”. Ezek a címek, elismerések most még eggyel szaporodnak, a KTE Életműdíjjal.

Felterjesztő: az iskolaközösség egyetértésével *Perkó László* intézményvezető.

KTE EMLÉKÉREM – A KÖNYVTÁROSTANÁRI HIVATÁSÉRT – Paternainé Juhász Zsuzsánna

Paternainé Juhász Zsuzsánna 1984 óta megszakítás nélkül dolgozik a Debreceni Ady Endre Gimnáziumban magyartanárként, 1997 óta könyvtárostanárként. Ő az egyetlen olyan aktív pedagógus, aki alapító tagja az intézménynek. Több éven keresztül az informatika–könyvtár munkaközösség vezetője volt. Három gyermek édesanyja. Könyvtárhasználati ismereteket kezdettől fogva minden osztályban tanított. Tanítási módszereire a folyamatos fejlődés, az informatikai eszköztár teljes kihasználása jellemző. A kor változásait követve módszere egyre inkább az információkeresés, annak megtalálása, valamint a kritikus szemléletű feldolgozásán alapuló válaszkérés felé irányul. Nagy hatékonysággal alkalmazza a projektpedagógia módszereit, valamint a web2-es technológián alapuló ismeretelsajátítást is.

Hosszú évek óta készít fel tanulókat a *Bod Péter Országos Könyvtárhasználati Versenyre*. 2012 óta tanítványai 5 első, 2 második, 1 harmadik és 1 ötödik helyezést értek el az országos döntőben. A 2020/2021. tanévben a II. korcsoportban 2. helyezést értek el diákjai.

Évek óta a Debreceni Egyetem megbízásából mentortanári, vezetőtanári feladatokat lát el a könyvtárostanár szakos hallgatók egyetemi képzésében. Legjelentősebb innovációs tevékenysége a 15 évvel ezelőtt létrehozott – azóta is működő és immár csaknem az egész Kárpát-medencére kiterjedő – irodalmi vetélkedő középiskolások és általános iskola felső tagozatos tanulói számára. A vetélkedő neve: *Olvass többet!* határtalanul – magyarul. Elsősorban nem a tartalmi ismeret dominál ezen a vetélkedőn, hanem a szöveg megértése, összefüggések felismerése, illetve a mű emocionális hatáskeltése. A vetélkedő legjobb helyezést elérő diákjait immár 10 éve pár napos nyári olvasótáborba viszi. Már hetedik éve meghirdeti az *Olvass többet!* Képzeld el! illusztrációs versenyt, amely az olvasásra ajánlott művekkel kapcsolatos rajzok, grafikák, képzőművészeti alkotások elkészítésére inspirálja a tanulókat. A vetélkedő a pandémiás időszakban is élt. A pandémia eredményezte azt is, hogy a 2020/2021. tanévben podcastsorozatot indított. Az olvasók, versenyzők hangfájlokat küldhettek, amelyekben felolvasták kedvenc részletüket, s elmondták, miért esett a választás az idézetre.

Az Olvass többet! határtalanul – magyarul jegyében a verseny eddigi 15 éve alatt három olvasáskonferenciát szervezett. Tervezi a 15 éves jubileumi konferenciát is az idei tanévben.

A gimnáziumában idén záruló Erasmus+ pályázat – Európai legendák, nemzeti irodalmi hősök – vezetője, főkoordinátora; aktív szervezője és szereplője is egyben. A pályázat 5 európai iskola 3 éves együttműködése alatt feladatának tekintette az olvasóvá nevelést, összpontosítva a kommunikációs, szövegértési, szövegfeldolgozási, produktív és digitális készségek, kompetenciák fejlesztésére. A műhelymunkákban kortárs szerzők is részt vettek mentorként, segítették a diá-

koknak a legendák újraértelmezését. A pályázat az *Olvass többet!* jó gyakorlatot emelte európai dimenzióba.

2021 tavaszán részt vett a Debrecen az irodalom városa cím elnyerése érdekében létrehozott városi munkacsoportban.

Számtalan szakmai előadása és publikációja is bizonyítja, hogy felkészültsége 21. századi. Hivatástudata, sokszínű pedagógiai tevékenysége, a gyermekek szeretete és tisztelete egyaránt méltóvá teszi őt a könyvtárostánári hivatásért KTE Emlékéremre.

Felterjesztői: *Dobránszky Sándor*, a Debreceni Ady Endre Gimnázium igazgatója és a gimnázium Digitális pedagógiai és módszertani munkaközössége, valamint *Fenyvesi Judit*, a Debreceni Fazekas Mihály Gimnázium könyvtárostánára.

KTE EMLÉKÉREM – AZ EGYESÜLETÉRT – Simon Krisztina

Simon Krisztina a szombathelyi főiskolán szerezte első könyvtáros diplomáját biológiatanár szakpárral. Az évek során folyamatosan végzett továbbképzések után meglévő diplomáját a Szegedi Tudományegyetemen könyvtárpedagógia-tanár mesterszak fokozattal is kiegészítette.

Pályáját könyvtárostánárként kezdte szülőfalujában, Kamuton. Majd Budapesten egy felsőoktatási könyvtárban helyezkedett el, de a pedagóguspálya visszavonzotta, napközis nevelőként dolgozott 5 évig. A könyvtár-pedagógia itt sem hiányzott a munkájából, rendszeresen tartott a diákoknak könyvtári foglalkozásokat.

Ezt követően 9 évig a Pesterzsébeti Pedagógiai Intézet könyvtárvezetőjeként és iskolai könyvtáros szaktanácsadójaként segítette a könyvtárostánárokat és az iskolai könyvtárügyet. Jelenleg már 7 éve újra könyvtárostánárként dolgozik. Szaktanácsadói munkája során is szorosan kötődött a könyvtár-pedagógiához. Vezette a kerületi óvodai könyvtáros és iskolai könyvtáros munkaközösséget és 2013-tól koordinálta a magyar és informatikai munkaközösség munkáját is. Mindeközben gyakran tartott gyerekeknek is foglalkozásokat, szervezett kerületi vetélkedőket, mint például a *Kerületünk Könyvkirálya* elnevezésűt. Az olvasás népszerűsítését szolgálta az az országos tehetséggondozó verseny is, melynek címe: *Olvass velünk!* A kerületi programokról, eredményekről a negyedévente megjelenő *PEPITA* folyóirat főszerkesztőjeként számolt be.

Az új típusú szaktanácsadás bevezetésekor elsők között jelentkezett szaktanácsadói képzésre az iskolai szaktanácsadás területére. 2014 és 2015 között az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet részmunkaidős munkatársaként segítette a kollégákat. Munkáját minden munkakörében a kreativitás és lendület jellemezte. Mindig nyitott az új módszerekre, eszközökre. Így ismerkedett meg és vált szakértőjévé a papírszínháznak, melynek első hazai módszertani kézikönyvének írásában is részt vett. A fővárosi pedagógiai intézetek felszámolásakor nem volt kérdés számára, hogy a munkát könyvtárostánárként folytatja. Nagy lendülettel vetette bele magát

a gyakorlati munkába. Munkahelyein könyvtárat rendezett, szakköröket vezetett, kidolgozott egy tagozati résztervet, melyben a diákok első osztálytól felmenő rendszerben kéthetente vesznek részt könyvtárhasználati órákon. Kiemelten foglalkozik a hátrányos helyzetű gyerekekkel is nemcsak iskolájában, a József Attila Katolikus Nyelvoktató Német Nemzetiségi Általános Iskolában, hanem tanodai és nyári táborok keretei között is.

2014 óta tagja a KTE-nek. A tagság 2016-ban bizalmat szavazott neki az elnöki poszthoz. Bár korábban nem volt az elnökség tagja, a hagyományokat megtartotta, és elhivatottságával, jó kapcsolatteremtő képességével együttműködők, támogatók bevonásával növelte az egyesületi munka hatékonyságát. Elnökként jó szervezőmunkával biztosította az elnökségi tagok hatékony együttműködését. Egyesületi elnökként képviseli szakmánkat a Szinnyei József-díj és az ODR bizottságában is. Lekszövő elnökként is szívén viseli az egyesület sorsát. Nagy energiákkal keresi az új elnökségi tagokat, és bízunk benne, hogy a tagság egy másik poszton további bizalmat szavaz majd neki, hogy a jövőben is segíthesse a szakmai érdekképviseleti munkát.

Felterjesztő: Könyvtárostánárok Egyesülete elnöksége.

KTE EMLÉKÉREM – AZ ÉV ÍGÉRETES KÖNYVTÁROSTANÁRA

2021-ban felterjesztés hiányában ezt a díjat nem osztották ki.

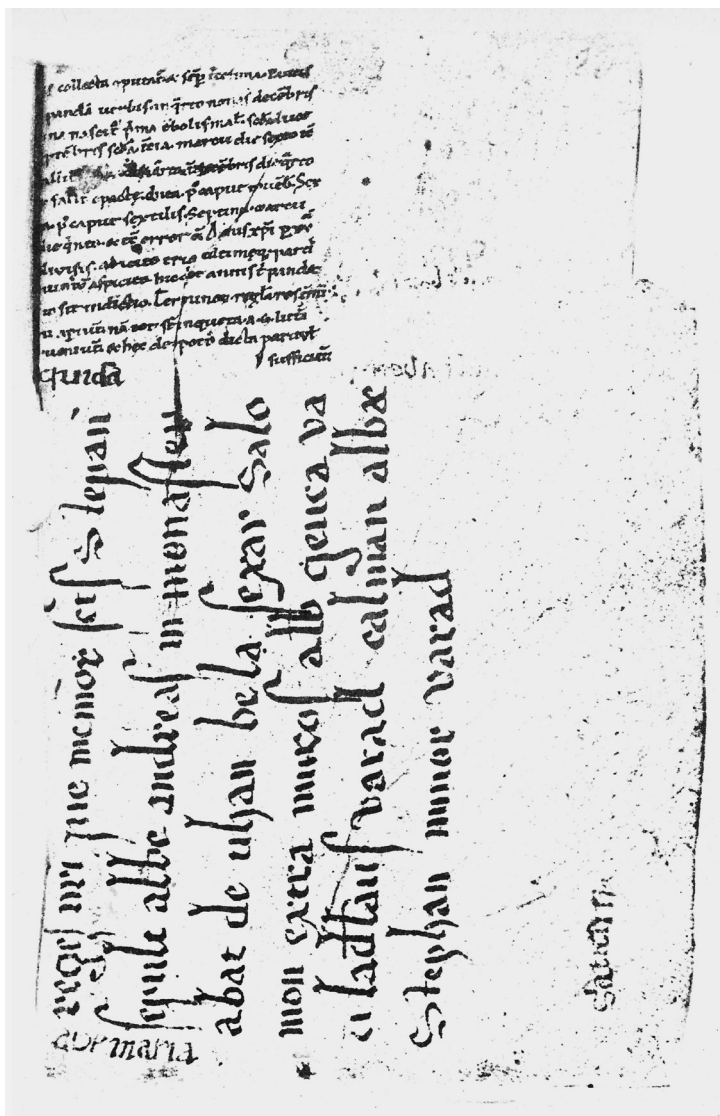


Molnár Ferencről 1911-ben megjelent grafika

Vadász Miklós (1911): Molnár Ferenc. *Vasárnapi Újság*. **58**. 31. 722.p. – eredeti, nyomtatott megjelenés. http://epa.oszk.hu/00000/00030/03013/pdf/VU_EPA00030_1911_36.pdf

Szenti Tamás (2015): Vadász Miklós – Molnár Ferenc rajz.jpg. In: Wikimedia [online] https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vadász_Miklós_-_Molnár_Ferenc_rajz.jpg – a kép digitális változata.

A kép Bárdos József *Molnár Ferenc, a színház megújítója* című tanulmányához kapcsolódik (32–46. oldal).



Részlet az első Magyarországon használt, talán itt is készült „iskolakönyvből”.

Az Esztergomi Főszékesegyházi Könyvtár Mss III. 184. számú, *Tractatus de Cantica Cantorum* nevű kódexben található diákjegyzetet/tankönyvet a XII. század elején írták. A szövegeket egy diák másolhatta, kivonatolhatta tanulmányai során, majd az oktatásban – mintegy tankönyvként – használhatták az összeállítását. Tartalma révén bepillantást kaphatunk, hogy milyen tananyagot kellett elsajátítani egy káptalani iskolában hazánkban. Mészáros István elemző tanulmányt készített a „tankönyv” tartalmáról és forrásairól, majd elkészítette és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum megjelentette a szöveg latin nyelvű leiratát.

A kép forrása – Mészáros István (1973): *A XII. századi esztergomi diákjegyzet*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

A kép Tölgyesi József *A „vándordiak” Mészáros István professzor emlékére (1927–2021)* című megemlékezéséhez kapcsolódik (104–105. oldal).