

Csokonai Vitéz Mihály (2003b): A magyar prosódiaíró. In *Csokonai Vitéz Mihály összes művei*. II. Osiris Kiadó, Budapest.

Erdélyi Zsuzsanna (1976): *Hegyet hágék, lőtőt lépék. Archaikus népi imádságok*. Magvető Kiadó, Budapest.

Gerézdi Rabán (1968): *Janus Pannoniustól Balassi Bálintig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kallós Zoltán (1973): *Balladák könyve. Élő erdélyi és moldvai magyar népballadák*. Magyar Helikon, Budapest.

Kriza János (1956): *Székelypépköltési gyűjtemény*. I. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Nemes Nagy Ágnes (1989): *Szó és szótlanság*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Nemes Nagy Ágnes (1992): *A magasság vágya*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Shakespeare, W. (1988): II. Richárd. In *William Shakespeare összes drámái*. I. Európa Kiadó, Budapest.

Szent Gellért püspök legendája (1951) In *Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalomból*. I. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tarbay Ede (1999): Balladaköltészetünk egyedülálló remeklése. *Távlatok*, 2.

Tarbay Ede (2001): *Gyermekirodalomra vezérlő kalauz* 3. kiadás. Szent István Társulat.

„Világ világa, virágnak virága...” (*Ómagyar Mária-siralom*) (1986) Európa Könyvkiadó, Budapest.

Tarbay Ede

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Társművészeti diskurzusok irodalomórán

Az irodalom eszköze a nyelv – az irodalmi szöveg a szavak egymásra vonatkoztatásával, összekapcsolásával, elrendezettségével (szóképek és alakzatok révén) fejt ki hatást: formáz szekunder jelentéseket, kelt esztétikai élményt. Nyelve abban is különbözik a tudományok nyelvhasználatától, hogy a valóságot képszerűen jeleníti meg. Olyan meghatározások ezek, amelyek rendre irodalmi olvasókönyvekben, tankönyvekben szerepelnek az irodalmi mű poétikai eljárásainak, eszközrendszerének megvilágítása céljából, de még ilyen leegyszerűsített formában is egyértelmű utalást tartalmaznak arra vonatkozóan, miszerint az irodalom nem önmagában álló jelenség: létformája összetett; nyelvi-kulturális és interdiszciplináris diskurzusok szövevényében értelmezhető.

Mind a magyarországi, mind a szerbiai magyar anyanyelvi oktatásban megfigyelhető a nyelvtani és az irodalmi ismeretek közvetítésének erőteljes – s nézőpontunkból szemlélve téves – differenciálódása; a nyelvtan- és az irodalomórák, a nyelvtan- és irodalomkönyvek elhatárolásáról, különállóságáról beszélhetünk. Holott a szövegközpontú nyelv- és irodalomértésben elválaszthatatlan, együtt létező és ható jelenségekről van szó. Ha az irodalomértés szempontjából közelítjük meg a problémát: nem csak az irodalmi szöveg grammatikai elrendezettségére és esztétikai funkciójára helyezése, például a stilisztikai alakzatok szerepére, de a nyelvi jelenség nagyon fontos jelentésalkotó erejére kell gondolnunk. Nemcsak arról van szó, hogy már az általános iskolások fel kell ismerjék a nyelvi jelenségek szövegalkotó szerepét és jelentését, például hogy Juhász Gyula *Milyen volt...* című, a hetedik osztályban értelmezett elégiájának mondattani sajátosságai (az ellentétes jelentésű összetett mondatok) hogyan járulnak hozzá a vers műfaji szerveződéséhez, de diskurzusteremtő, összekapcsoló, interkulturális és -mediális távlatnyitó mozzanatok sem kerülhetik el a figyelmüket. Például Vörösmarty Mihály *A Guttenbergalbumba* című költeménye mellett, hogy a könyvnyomtatás történetét hívja be értelmezési perspektívánkba, a 21. századi befogadó számára a Guten-

berg-galaxis végéről, a kibertér tényéréséről is diskurzust nyit. A „Majd ha” anafora és az éj toposza révén kultúrtörténeti folyamatok és események: a felvilágosodás szellemi mozgalmának csődje, a 19. századi ember és a romantikus író kiábrándultság-élménye tágitja ki az értelmezési távlatot.

Hogy egyetlen nyelvi jel milyen fontos jelentésteremtő funkcióval rendelkezhet, arra talán a legjobb példa Arany János – az általános iskola hetedik osztályos tantervében ajánlott, a nyolcadikban kötelező szöveggént szereplő – *Tengerihántás* című balladájának ismert sora: „Itt nyugosznak, fagyos földre.” A szerelmi tragédiát elbeszélő költemény tizenegyedik versszakának utolsó soráról van szó; a jelenre vonatkozó narrátori kiszólást követi, a bűnbánó kedves helyzetösszegező szavait tartalmazza. A minden más előrejelzés nélkül megjelenő grammatikai jel, a többes szám („nyugosznak”) ugyanakkor új és váratlan jelentéssel gazdagítja, még nagyobb tragédiává s a hűtlenné vált szerelmes szempontjából még kifejezettebb bűnné növeli az esetet. Nem egy, hanem két balladatípus műfajkonstelláló mozzanataira ismerünk benne: a szegyenbe esett lány tragédiája is ott van a hűtlen kedvesről szóló történetben.

A hagyományos beállítottságú általános iskolai irodalomoktatás rendszerint költői kifejezőeszközökről (ritkábban stilisztikai eszközökről), illetve szóképekről vesz tudomást a stilisztikai fogalmak tudatosítása során, s nem disztingválja a retorikai alakzatok, szóképek vagy frázisok, valamint a szóképekhez járuló stilisztikai eszközök közötti különbségeket. Tankönyvíróként azonban – a kifejezett recenziói ellenvélemény és gyakorló tanári nemtetszés ellenére – kiemeltem és a szövegértésben/elemzésben az elsajátítandó fogalmak sorába helyeztem az alakzat jelenségét, s tettem ezt abból a szempontból kiindulva, miszerint az alakzatról mint a térbeli formák elhelyeztettségéről a diákok már korábban tudomást szereznek matematikából, s csak a korrelatív viszonyokat, a mértani és a stilisztikai jelenségek közötti analógiákat kell felismerniük. Ugyanis a stilisztikai alakzat (például az ismétlés, a halmozás, az anafora stb.) nem más, mint a nyelvi jelek (akár térbeli!) elrendeztettségéből eredő jelentéstöbblet, illetve hatás formája. Például az alliteráció az azonos hanggal kezdődő szavak kötött sorrendjét jelenti, az ellentét pedig szabályos viszonyrendszer felállítását. Egy ilyen elveken alapuló irodalomoktatás révén a nehéznek mondott és a tantárgyhierarchia csúcására helyezett matematika, valamint az egyértelműnek gondolt (és ilyennek követelt!) irodalom társdiszciplínákká válhatnak az oktatás bizonyos területein és szakaszában. Nagyon fontos ezeknek az összefüggéseknek a felismerése, mert ezáltal az egyes tanárgyak közötti intoleráns viszony, a különböző affinitású (tehát matematikaikai érdeklődésű, illetve az irodalmi jelenségek iránt fogékony) diákok megkülönböztetése szüntethető meg. A közgondolkodás ugyanis a matematika mint tantárgy anyagát eleve nehezen érthetőnek és bonyolultnak tartja, ugyanakkor tiltakozik az irodalomról szóló beszéd megváltozott, mai nyelve ellen. A tantárgyak közötti diskurzus, az interdiszciplináris lehetőségek felismerése a megkülönböztetés elvén alapuló tantárgyhierarchia (a fontos és kevésbé fontos tárgyakra való felszűntetés) megszüntetéséhez járulhat erőteljesen hozzá.

Az irodalmi szöveg társművészeti/multimediális összetettsége a tantárgydiskurzus és az interdiszciplináris óraszervezés végtelen lehetőségeit nyitja meg az iskolai oktatásban. Bizonyos műfajok megismerése és elsajátítása eleve kínálja a korrelatív módszert: a klasszikus költői műfajok (például az óda, a himnusz, a zsoltár, illetve a dal) a zeneóra anyagát is jelentik. A himnusz (annak nemzeti változata) történelmi és kultúrtörténeti tartalmakat hív be a magyaróra keretei közé. Például a *Marseillaise* szövegét a jakobinus Versegly Ferenc fordította. A forradalmi dal magyarra ültetése fontos vádpont volt ellene. A himnusz és a zsoltár egyháztörténeti vonatkozásokat von be az anyanyelv-oktatásba: az ambrozianus himnuszénekletés, illetve a *Zsoltárok könyvének* megismerését. Amikor korrelatív óralehetőségről beszélünk, nem csupán a szemléltetés eszköztárának kibővítésére gondolunk, hanem a fogalmak kialakítása közben történő eszköztársításra,

nem beszélve arról, hogy a különböző művészeti ágakban és területeken jeleskedő tanulók magyarórán is lehetőséget kaphatnak (például népdaléneklés, hangszeres zene) képességeik bemutatására.

A magyar nemzeti himnuszról való tudásunk, illetve a Kölcsey-verset értelmező szakirodalom elsősorban annak történelem-értelmező vonásairól és magasztos hangvételéről szól, holott az újabb kutatások (Borbély, 1995) szerint himnuszunk a régi históriás énekmondással és a „a karácsonyi és újévi, vízkeresztli népszokások köszöntőinek, önbeteljesítő jóslatainak, jókívánságainak formáival és szövegvilágával” (Borbély, 1995, 39.) is ugyanolyan rokonságot mutat. Köztudott, hogy a *Hymnus* a magyar kanásztánc dallamára is jól ütemezhető, énekelhető. S nem véletlen, hogy épp január 22-ére szól keltezése: a karácsonyi ünnepkör lezárását jelöli. Január 22. a borivással összekapcsolt és a csillagászati év kezdeteként jelölt Vince nap dátuma. Keletkeztörténeti mozzanataiból kiindulva tehát egyáltalán nem jelent kegyeletsértést, ha a *Hymnus* jelentéseinek feltárásakor nemcsak a történeti tartalmakat, retorizáltságában pedig az ünnepélyesség effektusait emeljük ki, hanem a népköltéssel és a népszokásokkal való kapcsolatát is – s ha a *Hymnust* a kanásztánc dallamára énekeltejük. (Itt kell megjegyeznünk, hogy a *Nemzeti dal* ősi nyolcása pedig a magyaros verselés népköltészeti hagyományaira irányítja a figyelmet.)

Olykor egészen apró mozzanatok egészen nagy értelmezési távlatokat nyitnak meg előttünk, s egyetlen motívum értelmezéséhez kiterjedt ismeretekre van szükség. A számtalan példa közül: Petri György *Karácsony, 1956* című verse a gyermeki látószög és nyelv érvényesítése révén beszéli el, illetve jeleníti meg a forradalom jelölt dátumára eső valós és érzelmi történéseket: „nagyanyám előtt a hiánygazdaság / – mint a Vörös-tenger: száraz lábbal és pulykával / kelt át”. A hasonlat hasonló eleme igen jelentős öszövétségi tartalmakat idéz. Épp ezért meggyőződésünk, hogy eredménytelen és szükségtelen a tantárgyak, illetve módszereik merev elkülönítése – az általános iskolában mindenképp.

Szegedy-Maszák Mihály a „nem hallott dallamok és nem látott festmények” szerepét és jelentését vizsgálva a romantikus szépprózában „társművészetek”-ről (Szegedy-Maszák, 2000, 52–66.) beszél. Az irodalmi szöveg „felől” közelíti meg a jelenséget, azaz a zenemű, az építészeti, illetve a képzőművészeti alkotás elbeszélése, leírása, illetve a rá történő utalás eljárásait elemzi. Különbséget tesz „használat és említés”, vagyis a jelentés és a felidéző szerep között. Victor Hugo *A párizsi Notre-Dame* című regényében például a Miasszonyunk székesegyház jelentésközvetítő szerepű, míg ugyane műben Rembrandt *Éjjeli őrjáratának* arcai az asszociációképzés és az összehasonlítás előhívásának funkcióját töltik be. A Notre-Dame középkorszimbólum, mozgósítania kell többek között a történelmi és kulturális emlékezet összefüggéseit; a történelemórakon elsajátított korszakismeretekhez kell kapcsolódnia.

A stilisztikai alakzat (például az ismétlés, a halmazás, az anafora stb.) nem más, mint a nyelvi jelek (akár térbeli!) elrendezettségéből eredő jelentéstöbblet, illetve hatás formája. Például az alliteráció az azonos hanggal kezdődő szavak kötött sorrendjét jelenti, az ellentét pedig szabályos viszonyrendszer felállítását. Egy ilyen elveken alapuló irodalomoktatás révén a nehéznek mondott és a tantárgyhierarchia csúcsára helyezett matematika, valamint az egyértelműnek gondolt (és ilyennek követelt!) irodalom társdiszciplínákká válhatnak az oktatás bizonyos területein és szakaszában.

Amikor a képzőművészeti alkotás irodalmi szövegben való jelenlétét értelmezzük, mindenekelőtt annak a jelentés szolgálatába állított változata, a szekunder tartalmak kiképzésében betöltött szerepe kibontásának és értelmezésének folyamata jelent izgalmas feladatot. Közismert – bár az általános és a középiskolában nem oktatott – példa Kemény Zsigmond *Gyulai Pál* című regényének képnézési és -elemzési jelenete, ahol a firenzei festő Báthori Zsigmondról készített portréja fontos előreutaló, sejtetési jelentéssel rendelkezik, miközben művészettörténeti kontextualizáltsága is kifejezett (például firenzei iskola, Leonardo művészete stb.). Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényében Rembrandt *Tulp tanár anatómiája* című képének kettős (Medve Gábor és Bébé által történő és interpretált) befogadása kap jelentésalkotó funkciót. A Rembrandt-portrékra történő utalás egyébként gyakori irodalmi szövegvilágokban, s az önarckép irodalmi megalkotásában is fontos hivatkozás és szemléltető eszköz. A kortárs regény egyik nagyon gyakori eljárása a képzőművészeti alkotás köré szerveződő szövegalkotás. Márton László *Minerva búvóhelye* című 2006-os regénye például valós és képelt műalkotások, képek és képi alakzatok sokaságából teremt egy nagyon bonyolult rétegezettségű szövegjelentést úgy, hogy közben a nagyívű történetmesélés eljárását érvényesíti. A képi alkotások utáni kutatás, valódiságuk és történetük felfedezése, illetve felgöngyölítése nagyon komoly lehetőségeket jelent az informatikai tudás gyakorlásában és felhasználásában, miközben az interneten való keresés során egyre tágabb körök nyílnak meg előttünk az értelmezésnek, az interdiszciplináris összefüggéseknek. A Márton-regény két pszeudo-valóságos műalkotás, a Minerva és Boethius találkozását, valamint Minerva és Arachné versengését ábrázoló Füger-, illetve Kininger-metszetek valódiságának kutatása során nemcsak a kultúrtörténet (például arab szövő-fonó művészet) és a képzőművészet vonatkozó tartalmait, jelentéseit és alkotásait kell és lehet felfedezni, de (a pókkaá változtatott Arachné legendája kapcsán) akár egzotikus tudományok, mint például az arachnológia (a pókokkal foglalkozó szakágazat!) területét is, illetve (a Boethius-történet révén) ismerettörténeti mozzanatokot. De a dagerrotípia és a litográfia létrehozásának története is szervezi a szövegvilágot. A dagerrotípia pedig a Petőfi-történetet vonja be a képbe. Egyazon órán belül (a Márton-regény részlete szerepel ajánlott olvasmányként a hetedikés tantervben) egész sor, nem az irodalomtörténet és a stilsztika területéhez tartozó problematikával mozgatható meg a természettudományos érdeklődésű tanulók képelete.

Az irodalom képi jelenség. A nyelvi jelek egymásra vonatkoztatásának képteremtő erejét érvényesíti. Az allegória összetett alakzat: elvont dolgok, fogalmak képi megjelenítésével ér el hatást. Szinte bizonyos, hogy irodalmi allegóriák mellé odarendelhető mind a népművészet, mind a hivatásos képzőművészet területéről valamely alkotás. A népi és közgondolkodás, valamint a művészet is allegorizál. A metafora-allegória viszonya, a metaforikus/allegorikus világértés például a romantika fontos művészeti dilemmáját jelöli. Noha az irodalmi műfajoknak nincsenek tiszta változatai, bizonyos irodalmi szövegek különösen alkalmasak a fogalmak kialakításának és elsajátításának mintájául. A novella műfajteremtő elveinek felismeréséhez például Móricz Zsigmond *Hét krajcár* című műve az ideális minta (mellékesen jegyzem meg, hogy a szoba leírása, a novella térjelentései kapcsán az enteriőrfestészet jelenségeire irányul figyelmünk), az allegória típusalkotása pedig Petőfi Sándor *Föltámadott a tenger* című költeménye. Jellemző, hogy az általános iskolai oktatásban – feltehetően forradalmi retorikája és tartalmi miatt – sokáig egy kevésbé jelentős és tipikus (mi több, esztétikai értelemben kérdéses) szöveg alapján tanították az allegóriát. A tengermetafora következetes kifejtése és megszemélyesítése természetesen megmozgatja látványalkotó képzetünket, az allegóriafestészet (például a romantikus Delacroix festésze), illetve a háborgó tenger képzőművészeti ábrázolásmódjai (például William Turner alkotásai) egyaránt képezheti témánkat, ugyanakkor a tengertoposz bibliai tartalmakat vet felszínre, miként a biológia (az élet kialakulása!) és a kémia tudományterületére (a víz mint elementáris tényező!) is elkalauzol bennünket.

Az általános iskola nyolcadik osztályában a szóalkotás eljárásainak megismerése során tárgyalják a tanulók a névátvitel jelenségét. Szemléletes példák nélkül igen nehézkes a tisztázása, viszont az irodalom (például daru-versek) nagy segítséget nyújthat ebben. Ezen az órán műszaki ismeretekkel (emelőszerkezetek!) teremthető kapcsolat. Jól szemléltethető a névátvitel jelensége idegen nyelvű analógiák révén is: a német és az angol nyelv is hasonló szóalkotást érvényesít a megnevezésekben.

Az iskolában tanult, illetve a tanulók által ismert idegen nyelvek ugyancsak a tantárgy-diskurzusok lehetőségeit kínálják számunkra. Elképzelhetetlennek tartom, hogy például Goethe *Vándor éji dala* című költeményének értelmezése során a magyaróra keretein belül ne kerüljön sor német nyelvű diskurzusra, hiszen a vers feldolgozása szerepel a német nyelvi tantervben is. (Gyakorlatból tudom, hogy egy ilyen óra megszervezéséhez nem kell sem a tanárnak, sem a tanulók zömének jól beszélnie németül, hiszen a tanár képes egy rövid német nyelvű párbeszéd levezetésére felkészülni, de akár az idegen nyelv tanára is angazsálható. Az sem jelent problémát, hogy a tanulók egy része másik nyelvet tanul, hiszen néhány mondat dekódolása ismeretlen vagy alig ismert nyelven, az ő képességeiket sem haladja meg, s a szótárak gazdag tárháza hívható segítségül. Emellett az irodalmi tananyag valamely szintjén más-más nyelvek is behívhatók az interkulturális fogalomalkotás menetébe.)

A tolerancia készségének kialakítása nevelési feladat. Rossz megközelítés és módszer, amikor a tanulóknál ezt magyarázat, rábeszélés, az osztályfőnöki órán tartott tanári szónoklat révén kívánják elérni. Néhány évvel ezelőtt minisztériumi rendelet értelmében úgynevezett toleranciaórát kellett tartani minden iskolában, ahova ellátogattak a hatósági előljárók is. Már eleve döbbenetes, ha a toleranciakészség kialakítását a rendőrség munkájával hozzuk összefüggésbe. A kreatív módszer a tanulók interaktív bevonása lenne a fogalomtisztázásba és a képesség megszerzésébe. Bizonyos magatartások (a csapatjátékok szabályainak, a helyes szurkolói viselkedésnek, a másik csapat tiszteletének) erősítése és értelmezése a testnevelés-, illetve az irodalomóra összevonása révén is elérhető. A világ- és a magyar irodalom is gazdag sportregényekben és -történetekben, de az irodalomórák anyagát képezi a filmnovella, a filmtechnika és a filmalkotás fogalomrendszerének kialakítása is: s a filmtörténet számon tart jelentős, a témát megjelenítő alkotásokat. Miért ne lehetne a magyar- vagy a testnevelésóra (vagy a kettő együtt) egy futballfilm megtekintése és értelmezése/megbeszélése?

Az élményszerű, a tanulók kreativitását, asszociációs és kombinációs képességét fejlesztő irodalomóra megszervezéséhez és létrehozásához elengedhetetlenül szükséges a tantárgyak közötti határ elmosása, a diszciplínák közötti intoleráns és hierarchikus viszony ledöntése. A korrelatív/interaktív irodalomóra nagy lehetőséget nyújt a tanulók számára, hogy különböző, nem az irodalom területéhez tartozó ismereteiket és képességeiket is kamatoztathassák, s feltételeket teremt ahhoz, hogy a tanulókat képességeik alapján ne csoportosítsuk és különböztessük meg az egyes tantárgyak és anyaguk iránt mutatott képességeik alapján, hanem széles látókörű, a különböző diszciplínák tudásanyagában egyaránt jártas egyéniségeket képezzünk és neveljünk.

Jegyzet

(1) Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán, Szabadkán, 2009. szeptember 17–19-én megrendezett *Az esélyegyenlőség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban* című nemzetközi tudományos

konferencián elhangzott *Tárművészetek, rokon diszciplínák a magyar irodalom oktatásában* című előadás szerkesztett és rövidített változat.

Irodalom

Borbély Szilárd (1995): *A Vanitatum vanitas szövegvilágáról*. Kölcsey Társaság, Fehérgyarmat.
 Szegedy-Maszák Mihály (2001): Nem hallott dallamok és nem látott festmények: társművészetek a romantikus szépprózában In Szegedy-Maszák Mihály

és Hajdu Péter (szerk.): *Romantika: világkép, művészet, irodalom*. Osiris Kiadó, Budapest. 52–66.

Bence Erika

Újvidéki Egyetem,

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

A közművelődés feladatai az iskolarendszeren kívüli formális, informális és nonformális képzésben az iskoláskorúak és a felnőttek körében

16 pedagógusszervezet kezdeményezésére, 200 csatlakozó szervezet, intézmény támogatásával, mintegy 1000 résztvevővel, egyebek közt miniszterek, a köztársasági elnök, a gazdasági kamara vezetője, a Gyermekkönyvek Nemzetközi Társasága Magyar Központja vezetőjének felszólalása mellett rendezték meg 2008 nyarán – kétéves előkészületeket követően – a VII. Nevelésügyi Kongresszust. A Kongresszust az elmúlt évtizedekben – 1848 óta – mindig olyan alkalommal rendezték meg, amikor az oktatásügy válaszúton volt, amikor a problémák megoldását eredményezhette a diskurzus, a teendők számbavétele, a széles értelemben vett nevelésügy, oktatásügy partnereinek közös szembenézése a feladatokkal, az együttműködés fejlesztésének igénye. Nincs ez másképpen napjainkban sem. (1)

A VII. Nevelésügyi Kongresszus rendkívül jó időpontban és nagyon jó szellemben állította gondolkodásunk középpontjába a nevelés, a tanulás ügyét. Paradigmaváltást fogalmazott meg, alapul véve azokat az európai uniós irányelveket, amelyek az elmúlt évtizedben születtek, és amelynek hatására hazai dokumentumok is létrejöttek, például az egész életen át tartó tanulásról. Ugyan a szlogen így szólt: „Az oktatás közügy”, mégis valamennyien tudtuk, hogy ennél szélesebb körről, a teljes ember fejlődését szolgáló nevelésről van szó. (Más kérdés, hogy az *Ajánlások* közzététele és az *Ajánlásokra* született főhatósági válaszok – mind olvasható a www.nk7.hu weboldalon – olvas-tán a kulturaközvetítés szakemberei közül többen elégedetlenek voltak, mintha nem tudtak volna elég erősen „lobbítani” – hiába volt a demonstratív gálaműsor a Művészetek Palotájában – az iskola falain kívüli kultúra érdekeiért. E hiányt pótolandó került sor ez év októberében, a Tanulás ünnepe keretei közt a Művésztanárok találkozójára a Belvárosban: itt az *Ajánlások* kibontása volt az egybegyűltek feladata.)

A Nevelésügyi Kongresszus előzetes *Vitaanyaga* a bevezetőben leszögezte, hogy az ember egész nevelési rendszerében kívánja a képzést, az ismeretek elsajátítását, a készségek fejlesztésének egészét újragondolni, s szükség szerint újrafogalmazni. A közművelődésben dolgozó szakemberként ezt a szándékot rendkívül fontosnak és a gondolkodásban meghatározó elemnek tartjuk. Egyetértve a *Vitaanyag* szempontjaival, mi magunk is alapvetőnek és meghatározónak tartjuk az iskolai rendszerű képzést. Ugyanakkor elengedhetet-