

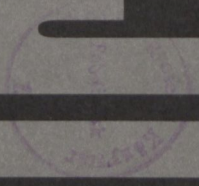


iskola kultúra

XIII. évfolyam, 2003. szeptember

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

2003. szept. 17.



Enyedi György
 kutatóprofesszor,
 Közép- és
 Észak-magyarországi
 Tudományos Intézet,
 Budapest,
 rendes tag, MTA,
 Budapest

Holik Ildikó
 Ph.D hallgató,
 Debreceni Egyetem,
 BTK, Neveléstudományi
 Tanszék, Debrecen

Karancz Gábor
 történész,
 múzeumi igazgató, Városi
 Helytörténeti Múzeum,
 Marcali

Magnuczné Godó Ágnes
 egyetemi adjunktus,
 Miskolci Egyetem, BTK,
 Angol Nyelvészeti
 Tanszék, Miskolc

Mészáros György
 szalézi szerzetespap,
 főiskolai tanársegéd,
 Sapientia Hittudományi
 Főiskola, Budapest,
 igazgató, Don Bosco
 Szakkolégium, Budapest,
 egyetemi hallgató, ELTE,
 BTK, PPK, Budapest

Regéczi Ildikó
 egyetemi docens,
 Miskolci Egyetem,
 Közép-Európa Irodalma
 és Kultúrája Tanszék,
 Miskolc

Rohály János
 egyetemi tanársegéd,
 PTE, BTK, Tanárképző
 Intézet, Pécs

Szabó Zoltán
 egyetemi adjunktus,
 PTE, KTK,
 Gazdaságelmélet
 Tanszék, Pécs

Tamás Gábor
 egyetemi hallgató,
 PPKÉ, Pilisecsaba,
 egyetemi hallgató,
 ELTE, Budapest

Trencsényi László
 szerkesztő,
 Iskolakultúra,
 Pécs,
 egyetemi docens,
 Miskolci Egyetem
 Miskolc

Vári Erzsébet
 műfordító, Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
 Főszerkesztő:
Géczi János

e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály e-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)

e-mail: csanyie@ptt.yu
Kamarás István
 e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
 e-mail: kohanit@freemail.hu
Gelencsér Gábor
 e-mail: gelencser@emc.elte.hu

H. Nagy Péter e-mail: h.nagy@freemail.hu
Reményi József Tamás olvasószerkesztő
 e-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás

Trencsényi László e-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
 e-mail: vega2000@freemail.hu
 Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**
 e-mail: szabo_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
 A PTE rektora

Szerkesztőség:
 Pécsi Tudományegyetem,
 Iskolakultúra Szerkesztőség,
 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
 Telefon/fax: 06 72 501-578
 e-mail: iskolakultura@freemail.hu
 web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek:
 www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és Logisztikai Központ, Könyvtárellátó Kht., valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető a szerkesztőség címén közvetlenül, illetve az LHI-nél. Előfizetési díj számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam 3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. 1. em.), a Pedagógus Könyvesboltban (Budapest VI., Múzeum krt. 3.), az Osiris Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), a Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged, Dugonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban (Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Írók Könyvesboltjában (Budapest VI., Andrásy u. 45.), a PTE jegyzetboltjában (Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyvesboltban (Pécs, Jókai u. 25) is.
 HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs**

Mészáros György
Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés 3

Tamás Gábor
Az enciklopédia a középkori iszlámban 64

Magnuczné Godó Ágnes
Hogyan válhat az írás a gondolkodás
fejlesztésének eszközévé? 93

Karancz Gábor
Tanító múzeum 99

Szabó Zoltán
Egy visszaemlékezés néhány retorikai fordulatról 102

iskolakultúra

03/09

Enyedi GyörgyRégi és új egyenlőtlenségek **109***(Kozma Tamás [2002]: Határokon innen, határokon túl)***Trencsényi László**Neveléstörténet? Művelődéstörténet? **110***(Monok István [2003, szerk.]: A művelődéstörténet problémái)***Holik Ildikó**Magyar fiatalok az ezredfordulón **114***(Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László [2002]:
Ifjúság 2000 Tanulmányok)***Rohály János**„A hiányzó első lap” **117***(Alberto Manguel [2001]: Az olvasás története)***Regéczi Ildikó**Ördögös regények **121***(V. Gilbert Edit [2001]: A Tanítvány, a Krónikás és az Áruló – Utak
„A Mester és Margarita”-hoz)***Vári Erzsébet**Viszockij élete és művészete – sajátos tükörben **122***(Viczi Péter [2003, szerk.]: Emlékkönyv Vlagyimir Viszockij
hatvanötödik születésnapja alkalmából)*

Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés

A hétvégéken diszkóban, gyártelepen, kőfejtőben extatikus táncot járó fiatalok, monoton zene, vibráló fények, drogok...: techno-house.

Hallomásból talán mindenki ismeri, ismerni véli – főleg, aki fiatalokkal foglalkozik –, és talán az előbbi sztereotípiákat is fel tudná sorolni. De mi ez valójában? Egy új kikapcsolódási, szórakozási mód, vagy több annál? Életforma? Talán egy új, globális ifjúsági kultúra?

Az biztos, hogy a fiatalok egy rétegének életében meghatározó.

A neveléstudomány ennek ellenére még nem foglalkozott vele, a legtöbb pedagógus és kutató számára pedig ismeretlen, idegen világ.

Az iskolának és a nevelésnek azonban egyre többször kell szembenéznie a fiatalok kultúrájának új kihívásaival. Hogyan tegye ezt meg, ha a pedagógia tudománya sem szembesül az ifjúsági szubkultúrák, köztük a techno-house jelenségével?

Ez a valóban kihívást jelentő kérdés, illetve a hátrányos helyzetű fiatalok között szerzett személyes pedagógiai tapasztalataim vezettek e témához. A szubkultúrák, jelen esetben az egyre terjedő techno-house tanulmányozását nem valamiféle különleges egyéni érdeklődésnek tekintem tehát, hanem úgy gondolom, a neveléstudomány egyik eddig elhanyagolt, de egyre fontosabbá váló területét érintem vele. Magyar előzmények nélkül, úttörő munkát vállalva fogtam bele e tanulmány elkészítésébe. Ez igaz nem csak a témát, de részben a kutatási paradigmát és módszert: a pedagógiai etnográfiaát illetően is. Céloom nemcsak a választott szubkultúra feltárása volt, hanem olyan pedagógiai kutatás, amely képes útmutatásokat, válaszokat is megfogalmazni a fölvetődő problémákra. Ezért alapvetően az iskola és a techno-house találkozásáról, összehasonlításáról esik szó munkámban. (Fontos tisztázni, hogy tanulmányomban a közoktatásunkban leginkább érintett középiskolás korosztályra vonatkozóan vizsgálódom és teszek pedagógiai megállapításokat, amikor viszont a szubkultúra feltárásáról van szó, e korosztályt nem lehet egyértelműen elhatárolni a többi résztvevőtől.)

E nagyobb terjedelmű munkában gyakorlatilag két kutatás rejlik: egy szakirodalmat feltáró és egy empirikus. A kettő azonban szorosan összekapcsolódik. A tanulmány első felében a vonatkozó interdiszciplináris szakirodalom deduktív, elemző feltárására, szintézisére vállalkoztam. Kiemelt jelentőséget kapott e részben a kontextus felvázolása és az értelmezési keret meghatározása, amelyre az empirikus rész is épül, és amely nélkül az empirikus kutatás bemutatása nem lenne érthető. A tanulmány második fele kutatási beszámoló és elemzés, amely a terepmunka-jellegű, rengeteg anyagot összegyűjtő etnográfiai vizsgálat (1) gyümölcse. Mindkét részben fontos szerepet kap a leírás és az értelmezés kettőssége. A leírás a téma újdonsága miatt fontos és szükségszerűen részletes, az értelmezés pedig a pedagógiai cselekvés felvázolásához elengedhetetlen.

Mivel közelebbi témámra vonatkozó pedagógiai tanulmányokkal nem találkoztam, és mivel a kutatás tárgya interdiszciplináris megközelítést igényel, munkám első részében elsősorban a szociológiai és etnográfiai szakirodalmat használtam föl, amelyet az iskolá-

ra, annak kulturális világára, az iskolai nevelésre vonatkozó releváns pedagógiai irodalommal vetettem egybe.

A tanulmány a következőképpen épül fel. A kontextust megrajzoló és az eddigi kutatásokat összefoglaló bevezetés után a techno-house körülhatárolása, részletes etnográfiai jellegű bemutatása következik, majd az iskola világát vázolom fel röviden, és fölvetek néhány pedagógiai problémát, mely a két kultúra összehasonlításából ered. Az empirikus kutatásról szóló beszámoló is hosszabb bevezető résszel indul a kutatási módszerről, a mintáról, a vizsgálat menetéről. Ezután először a techno-house szubkultúrára vonatkozó elemzés következik, majd a vizsgált iskola etnográfiai leírása. Mindkét esetben a kutatás előtt és közben kialakult szempontsor alapján tagolódik a szöveg. A tanulmány második felét a két kultúra találkozásának elemzésével zárom, az interjúk és két esettanulmány nyomán. Összegzésül pedagógiai utakat, válaszokat igyekszem megfogalmazni a szakirodalomra és az empirikus kutatásra építve.

Kontextus

Mielőtt magáról a választott szubkultúráról lenne szó, fontos szélesebb társadalmi-kulturális kontextusát megvizsgálni. Ebbe a környezetbe helyezi el a techno-house-t az egyetlen ezzel foglalkozó magyar nyelvű tanulmánykötet is. Nem könnyű azonban a környezet körülhatárolása. Nem mindegy, hogy helyi, nemzeti vagy még szélesebb társadalmi kontextusról van-e szó. Nem lebecsülve a szűkebb értelemben vett társadalom jelentőségét, e fejezetben a nyugati társadalmak egységesen meghatározható kulturális-szociális dimenziói mentén szeretnék haladni, előnyben részesítve a kulturális elemeket. A globalizációs folyamatok miatt ugyanis – a szociológiai szakirodalom szerint – társadalmi és kulturális szempontból egyre egységesebb képet mutat az egész nyugati világ. A techno-house pedig gyakorlatilag nemzeteken átívelő, az egyes országokban, kontinenseken csak árnyalataiban eltérő populáris kultúra, *Kömlődi* (2001) szerint „új világnyelv”. Jelenléte és térhódítása pontosan a globalizáció egyik jele.

Ez az egységesülő nyugati társadalom azonban önmagában is igen bonyolult és összetett rendszer. A szakirodalom mégis megpróbálja leírni a jellemzőit néhány kulcsfogalom köré csoportosítva. Ezek közül a legfontosabb kétségtelenül a posztmodernitás. A fogalom és jelentése vitatott, de széles körben használatos a jelenkori társadalom és kultúra jellemzésére. Munkámban két olyan kutató (gondolkodó) tanulmányait használtam fel, akik a posztmodern összekötik a fogyasztás dimenziójával. (*Baudrillard*, 1997, 1998; *Featherstone*, 1991) Azt gondolom ugyanis, hogy a „fogyasztói” jelző valóban igen jól összefoglalja a mai társadalom és kultúra jellegzetességeit. Ezek a techno-house-ban és egyáltalán a szórakozás világában markánsan kidomborodnak.

A posztmodern nevében rejlik, hogy a modernitás utáni állapotra utal. A reneszánsz gondolathoz kötődő, a régivel szemben megújulást hirdető modern kor, úgy tűnik, eljutott „kifulladásáig”. E kor hozta létre a kapitalista, ipari társadalmat. Most azonban posztindusztriális irányba mozdulnak a társadalmi folyamatok: a technológia és információ új formái következtében a produktivitás helyét átveszi a reprodukció. (*Featherstone*, 1991) A realitás és a látszat között a határok elmosódnak. *Baudrillard* (1997) véget nem érő szimulációról beszél. A virtualitás nemcsak a számítógéphez kötődik, hanem átjárja az élet minden területét. Minden virtuálissá válik. A virtuálison pedig műveleteket végezhetünk. Nem cselekszünk, hanem cselekedtetünk, működtetünk. Műveltető operativitás ez, amely alapvetően öncélú. A televízió által megteremtett áthidalhatatlan út (a képernyő egyszerre közeli, kezelhető és távoli, végtelenül elérhetetlen) az összes kommunikációs kapcsolatot jellemzi. (*Baudrillard*, 1997)

A bizonytalanság és jelentés nélküliség ennek az új „világnak” a kulcsszavai. *Derrida* (1976) disszeminációnak nevezi a jelentés(ek) eltolódását, elcsúszását a „végtelenbe”. A

disszemináció és szimuláció az értékek terén is jelentkezik: a társadalmi életet, a filozófiai gondolkodást az értékrelativitás jellemzi. A weberi protestáns, puritán (tipikusan modern) etika elveszíti jelentőségét. A haladás, a racionalitás eszméi pedig kiüresednek. Több gondolkodó szerint vége a nagy, egységes világméretű képviselő, átfogó magyarázatokkal előálló narratíváknak. (*Featherstone*, 1991)

A gondolkodók és kutatók alapvetően két csoportra oszthatók. Egyesek, mint a fent idézett *Baudrillard* (1997, 1998), negatívan értékelő, pesszimista felhangú elemzéssel a hagyományos, egyértelműséget hordozó narratíva felől nézik e folyamatokat. Mások (*Foucault*, *Derrida*, *Benjamin* stb.) pozitívan értékelik a befogadásra-átélésre építő, új, kreatív, játékos jellegű, lazább szemantikai szerkezetű kulturális tér kialakulását, amely kiszabadítja a referencialitást, az egyértelmű jelentés (a derridai logocentrizmus) fogságából. (*Fejér*, 2000a) A magam részéről nem osztom *Baudrillard* egyértelmű pesszimizmusát, és a fentiekhez kapcsolható liminalitás (*Fejér*, 2000a; *Turner*, 1969/2002) térhódításában sok lehetőséget és pozitívumot látok, de úgy vélem, a relativitás veszélye rejlik a jelentés, a logosz „fogságát” hangsúlyozó gondolkodók kijelentéseiben. *Viktor E. Frankl* (1996) bécsi pszichológussal egyetértve a posztmodern ember legnagyobb tragédiájának gondolom a logosznélküliséget, amely a relativitástól a nihilitás felé vezet.

A posztmodern, reprodukivitásra épülő társadalom legfontosabb jellemzője a fogyasztás. Nem pusztán a kapitalista túltermelésből levezethető gazdasági-társadalmi jelenségről van szó, hanem „fogyasztáskultúráról”. (*Featherstone*, 1991) *Baudrillard* (1998) szerint a mai embert nem elsősorban emberek, hanem tárgyak veszik körül. A tárgyak dzsungelében élünk: „eltárgyasult világban”. A tárgyak társadalmi halmozása, túlbujánzása pedig a bőség, a „plusz” jeleivel a hiánynélküliség, a termékenység mítoszát teremti meg. A folyamatos gyűjtés kötelességgé válik, a fogyasztás szociális-szimbolikus státust teremt. A tárgyak által biztosított kényelem és kielégülés a határtalanság illúzióját kelti.

A fogyasztás mentalitást is jelent, mágikus gondolkodásmódot, amely a Nagy Végső Kielégülés csodás előidézésének reményében a boldogság jeleit halmozza fel a mindennapi életben. (*Baudrillard*, 1998) Nemcsak a konkrét tárgyak, hanem a szimbólumok, a szépség, a szellemi valóságok, az élvezetek, az örömök is mind fogyasztási cikké lettek. Sőt elsődlegesen a jelek virtuális fogyasztásáról beszélhetünk. A kultúra kulcsszavai: szépség, luxus, egzotika, élvezet, élmény. Élvezet mindaz, ami közvetlen: a távolságok kihagyása mindig egyfajta mámort okoz, innen a sebesség szerete. (*Baudrillard*, 1997) Korunkban pedig minden „közvetlen”, elérhető, nincs távolság terek és terek, dolgok és dolgok között, személyek és személyek között (legalábbis a látszat szintjén). A „pesszimista” gondolkodók a történelmi érzék elvesztéséről, az idő egymás utáni jelenekké bomlásáról írnak. Többen beszélnek a mindennapi élet ástilizálásáról, esztétizálásáról. Ez jelenti a magas és populáris kultúra közötti elmosódást és a képek, jelek gyors és tömeges kiáradását, ami áthatja a városok hétköznapi életét. (*Fejér*, 2000a) Ehhez köthető a közvetlen, élményátélés jellegű befogadói attitűd. Cikkében (2000a) *Fejér Balázs* – a fenti gondolkodókkal ellentétben – ezt a folyamatot is egyértelműen pozitív módon, a kreativitás és játékoság jegyében mutatja be. Véleményem szerint a mai városi-populáris kultúra kétarcú: egyrészt valóban a befogadás, közvetlenség, kreativitás pozitívumait hordozza, másrészt a fogyasztás kérlelhetetlen törvényének irányítása határozza meg, amely az eltárgyasultság, a „omnivirtualitás”, az abszolút közvetlenség illúziója révén a nihilizmus útját egyengeti, a gyökértelen önimádat, az újnarcizmus kultúrájává lehet. (*Béni*, 2000) Érdekes ezzel kapcsolatban *Baudrillard* (1998) gondolata, aki szerint még a kikapcsolódás, a szórakozás is egyfajta kötelező hivatássá vált, nem szabad-idő, hanem elnyert és „elfogyasztott” idő lett. A játékos ingyenesség hiányzik belőle, ami a régi korok, primitív társadalmak szent idejében megvolt. Az eroticizált köznapiság és pornográf szexuális fogyasztói mentalitás is ennek az önimádó, jelentéstelen társadalomnak a jellemző dimenziói.

A virtuális-fogyasztói világ egyik jellegzetes kultúrateremtő tevékenysége a reklám. A reklámkészítő „misztikus operátor”, aki átalakítja az eseményt vagy dolgot, s amit bemutat, azt drámaként, fikcióként állítja elének. Ezzel mitikus értelmezést hív elő. A reklám igazsága és hamissága elmosódik, olyan, mint az önbeteljesítő prófécia (attól igaz, hogy azt mondja): alapvetően tautologikus. Így a referencialitás nélküli jelek világának tipikus eleme, sőt e világ „továbbépítője”. (Baudrillard, 1998) Manipulatív mivolta, objektumközpontúsága miatt pedig a fogyasztás, eltárgyasultság megjelenítője és hordozója.

A techno-house szubkultúra igen jól elhelyezhető e posztmodern-fogyasztói kontextusban, sőt ennek egyik tipikus kulturális megnyilvánulásaként értékelhetjük, szemben az iskola világával, amely inkább a modernitás képviselőjének tűnik.

Miután a szélesebb értelemben vett társadalmi-kulturális kontextusról szó esett, – még mindig a szociológia területén maradva – érdemes a magyar ifjúságkutatás leleteire kitérni, melyek általában a magyar fiatalok társadalmi helyzetét, értékvilágát mutatják be, s így az ifjúsági szubkultúrák szűkebb kontextusát adják, azok megértését segítik.

Gábor Kálmán és munkatársai (1992, 1999) a kilencvenes években számos felmérést végeztek az ország különböző területein a fiatalokra vonatkozóan (társadalmi helyzetük, értékválasztásaik, életmódjuk stb.). A vizsgálatok eredményei arra engednek következtetni, hogy a nyugati társadalmakhoz hasonlóan nálunk is ifjúsági korszakváltásról be-

*A techno-house szubkultúra
igen jól elhelyezhető e
posztmodern-fogyasztói
kontextusban, sőt ennek egyik
tipikus kulturális
megnyilvánulásaként
értékelhetjük, szemben az iskola
világával, amely
inkább a modernitás
képviseelőjének tűnik.*

szelhetünk. Egyre inkább növekszik a fiatalok és a felnőtt-társadalom közötti konfliktus. A társadalom „középosztályosodásának”, az iskoláztatási igény terjedésének és a mind korábbi önállósodásnak a jelenségeit figyelhetjük meg. Valószínűleg e folyamatok következménye egy korábbinál sokszínűbb, önálló ifjúsági kultúra kialakulása, amelyet azonban egyoldalúan a fogyasztói szemlélet határoz meg. Ennek térnyerése világosan kimutatható a fiatalabb generációk körében. A fiatalok életfelfogására, értékeire a szórakoztatóipar van a legnagyobb ha-

tással. Ennek következtében a család és az iskola érték közvetítő szerepe erősen meggyengült. Innen a csoportstílusok, szubkultúrák kiemelt jelentősége is. A legtöbb fiatal – az ország több részében – a house, techno, rave, diszkó (tehát a techno-house) zenei irányzat követőjének mondta magát. A kutatások eredményei arra engednek következtetni, hogy valószínűleg nem véletlen a fogyasztói kultúrával világosan összekötődő techno-house ilyen elterjedtsége, s összefüggésbe hozható az ifjúsági korszakváltás jelenségével.

A fenti vizsgálatok további eredményei azt mutatják, hogy létezik egy sajátos csoport, amelyben különösen megfigyelhető a felnőtt társadalommal való szembenállás. E csoportnak a szociológusok az „ifjúságcentrista” nevet adták, mert a kortárs-értékek erőteljes jelenléte és a markáns ifjúsági identitás kialakítása jellemzi, mely összekapcsolódik a felnőttekkel való konfliktussal. Az ifjúságcentrista fiatalok számára az önállóság és a szabadság kulcsfontosságú értékek. Szembenállásukat az intézmények is növelhetik, mert ezek nehezen tolerálják a másságukat, sőt identitáskeresésüket. E fiatalok korai önállósága azonban gyakran együtt jár identitásválsággal és ennek következtében „feszültségoldó technikák” (például kábítószer-élvezet) alkalmazásával. A kábítószer fogyasztása a szórakoztatóipar által közvetített „fiatalos életforma-minta” részévé is vált, és „sok esetben egyet jelent a fiatalok gondolkodásában a szabadsággal, a szabadság élményével”. (Gábor, 1999. 745.)

Az ifjúsági szubkulturákról és kutatásukról

A szubkultúra a városantropológia egyik kulcsfogalma. A nyugati társadalmak igen komplex rendszerekké váltak, amelyekben belül sokféle alcsoport található. E csoportoknak saját hagyomány-, norma-, szokásrendszerük van, amelyet kultúrának tekinthetünk. Ez a domináns, egész társadalmat átfogó kultúrán belül helyezkedik el: innen a szubkultúra elnevezés. Fogalma a szociológiában változásokon ment keresztül, maguk a szubkulturák is átalakultak, szerepük megváltozott.

Régebben elsősorban a domináns renddel való szembenállás tereinek tekintették a szubkulturákat. A funkcionalista és az újmarxista megközelítés is ilyen szempontból értelmezte ezeket. Ma inkább a szocializáció szempontjából közelítik meg. Szocializációs alternatívaként, valamint a sokszínű felnőtt társadalomba való bevezetés útjaként jelennek meg a tanulmányokban. (Rácz, 1998)

A rendszerváltozás után a magyar „szubkulturális” térkép jelentősen átalakult. Ez összefüggésbe hozható a Gábor Kálmán tanulmányaiban (1992, 1999) említett korszakváltással is. Rácz József (1998) a kilencvenes évek magyar ifjúsági szubkulturáit elemelve a következő tényezőkben foglalja össze az átalakulást:

- meggyengült a hagyományos szocializációs intézmények hatása a fiatalokra, megerősödött viszont a kortársi és a tömegkommunikáció által közvetített szubkulturális minták befolyása;

- intézményesülési folyamatok mentek végbe (klubok, szórakozóhelyek, divatcikkek);
- korábbra tevődött a „szubkulturásodás”;

- egymástól messzebbre kerülő és zártabbá váló szubkulturákról beszélhetünk;
- a (korábban jellemző) politikai szembenállás helyett az általánosabb társadalmi értékek módosítása, alternatívák megfogalmazása „ad jelentést” a szubkulturának.

Az etnográfiai kutatás a kultúrára koncentrálo és alapvetően „relativista” megközelítése miatt sokkal inkább a szubkulturák belső, kulturális-szimbolikus rendszerét tanulmányozza. A kulturális antropológia módszerei behatoltak a szociológiába is, különösen az angol „újhullám” kutatásaiban használatosak, amelyek az osztálykülönbségek imaginárius-szimbolikus megjelenítéseként értelmezték a szubkulturákat. (Rácz, 2001, szerk.) A szociológiai szakirodalom azonban ma is inkább a deviancia oldaláról közelíti meg a kérdést.

Itt kell megemlíteni Szapu Magda nemrég megjelent művét (2002), amely az ifjúsági csoportkulturák vizsgálatának egy további, újszerű – a kulturális antropológiához hasonló – megközelítést nyújtja. A Kaposvári Néprajzi Múzeum munkatársa néprajztudósként tanulmányozta a kaposvári ifjúság életét, szórakozási formáit, csoportjait. A folklorisztika terepmunka-módszerét használva a statisztikai felmérésekkel is kiegészítve a szerző – értékítéletek nélkül – igen aprólékosan írja le a különféle csoportok szórakozási, öltözködési szokásait, értékválasztásait. Művét rajzokkal, képekkel, táblázatokkal gazdagon illusztrálja. Pontosan úgy ír a mai csoportstílusok összetevőiről, mint ahogyan a „régii”, népi kultúra elemeit tárgyalja egy néprajztudós. Míg a kulturális antropológia nagyobb figyelmet szentel a szimbólumképzésnek, és bizonyos értelmezéseknek is teret enged a szubkulturák kutatása során, Szapu Magda tanulmánya az interpretációk határozott kerülésével és gazdag, rendkívül részletes fenomenológiai leírással nyújt valóban újat az ifjúsági csoport- vagy szubkulturák kutatásában.

A szubkulturális háttér megismerésének igénye egyre határozottabban felmerül a pedagógiai szakirodalomban is, hiszen ez egyértelműen érinti a fejlődés-fejlesztés kérdését. (Lawton, 1996) Ez azonban újfajta módszereket és megközelítésmódokat kíván meg a kutatóktól. Ebbe az irányba mutat a pedagógiai etnográfia megjelenése és egyre nagyobb térnyerése, különösen az angolszász tudományos világban. A kulturális antropológia módszereit átvevő, de a fejlődés-fejlesztés kérdését a középpontba helyező kutatási me-

tolodológjáról van szó. (Később még bővebben bemutatom e megközelítésmódot, hiszen tanulmányom is alapvetően ennek jegyében íródik, az empirikus kutatásom pedig ezt alkalmazza.) Az etnográfiai vizsgálatok – bár egyre elterjedtebbek a pedagógiában is – elsősorban az iskola világát tanulmányozzák, s ennek kapcsán a tanulók családi, osztálybeli hátterét. A szubkultúra fogalmát tehát a cikkek és tanulmányok nagy része leszűkíti az etnikai kisebbségekhez és osztályokhoz tartozó fiatalok kulturális mezőjére. Elsősorban az egyesült államokbeli szakirodalom szentel e témának nagy figyelmet (például: *LeCompte – Millroy – Preissle*, 1992, szerk.; *Banks*, 1995; *Nieto*, 1998), kiemelve a multikulturális nevelés szükségességét. A zenei szubkultúrákról azonban csak elvétve tesznek említést tanulmányok, a magam szűkebb témájában pedig hosszas keresés után sem találtam angol nyelvű pedagógiai szakirodalmat.

A neveléstudomány egyik sajátos irányzatát kell még itt megemlítenem, amely ugyan tudatosan nem beszél szubkultúrákról, de az ifjúsági populáris kultúra témájával behatóan foglalkozik, s érdekes megközelítési módját adja azok értelmezésének. Ezt magam is fölhasználtam kutatásom során. Az újmarxista beállítottságú radikális kritikai pedagógiáról van szó. (*Giroux*, 1988) Ez az Egyesült Államokban erősen jelenlévő baloldali pedagógiai gondolkodásmód szembe akar nézni a posztmodern kihívással. Elfogadja, hogy lejárt a „nagy narratívák” kora, de abban is hisz, hogy a sokszínűség új lehetőségeket hoz, s nem vezet feltétlenül a teljes relativizmushoz és nihilizmushoz. E filozófiai-pedagógiai áramlat képviselői a társadalmi átalakulás reményéről beszélnek. Arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolai élet és nevelés politikai természetű is, amelyben a hatalom kérdése központi szerepet tölt be. *Bahtyin* (1976) elméletét felhasználva úgy gondolják, a társadalmi és az iskolai közösségben egyaránt különféle „szavak” vannak jelen. A „szó” (szlovo) kifejezés egy adott társadalmi réteg nyelvhasználatára, a szövegek, gondolatok többé-kevésbé összefüggő rendszerére utal, egy réteg, csoport saját hangjára, mely ideológiát rejt. A mindennapi élet szövegek („textusok”) szöveve. A „szó” (szlovo) dialogicitásáról beszélnek a társadalomban (és az irodalomban). A „szavak”, „hangok” (angolul a „voice” szóval fordítják) mindig ideológiai természetűek, és hatalom kapcsolódik hozzájuk, általában egy társadalmi csoport „szaváról”, „hangjáról” van szó. A „szavakból” álló szöveg szociális konstrukció tehát, s ily módon elemzendő. A nevelésben a tanulók „szavaiból”, „hangjából” kell kiindulni, vagyis az ő mindennapi tapasztalataikat, kultúrájukat kell elemezni – e gondolkodásmód szerint. A tanár „hangja, szava” dialógusba lép a fiatalokéival. A populáris és ifjúsági kultúra megnyilvánulásai ezért olyan fontosak a kritikai pedagógiában. A populáris kultúra különféle megnyilvánulásairól olvashatunk ilyen szempontú elemzéseket *Henry A. Giroux* könyvében (1989, szerk.). A textusok kritikai elemzéséről van természetesen szó, nem a fiatal „szavának” kritikátlan elfogadásáról. Abban kell segíteni a tanulókat, hogy maguk fölismerjék a szövegeik-tapasztalataik ideológiai-hatalmi hátterét, s kritikusan tudjanak reflektálni saját kulturális világukra. Ezen túl a nevelőnek és az iskolának abban is segítséget kell nyújtania – a felemelkedés-emancipálódás jegyében –, hogy „hangjuk, szavuk” legyen azoknak, akik alárendeltek, elnyomottak, hallgatásra, csöndre ítélték, tehát nincs vagy kevés szavuk, hangjuk van a társadalomban. Ehhez kapcsolódik a kritikai pedagógia egyik központi fogalma: a *Paolo Freire*től származó „conscientizacao” – tudatosítás. (*Zrinszky*, 1997)

A techno-house szubkultúra körülhatárolása

A techno-house szubkultúra elnevezés olyan ifjúsági zenei-kulturális világra utal, amely többé-kevésbé egységes képet mutat. A hetvenes évek végén megjelenő s azóta sok irányba továbbfejlődött elektronikus tánczenéről van szó, amely elsősorban a különböző táncos szórakozóhelyekhez kötődik, és mára gyakorlatilag ezek meghatározó irányzatává vált.

A techno-house azonban igen sokszínű és nem teljesen egyértelműen körülhatárolható szubkultúra. Maga is többféle zenei irányzatot foglal magába, és különböző terekhez köthető. Eltérő társadalmi rétegek jelennek meg benne – bár valószínűleg a középréteg jelenléte a legerősebb, noha erről nincsenek megbízható adataink. A *Demetrovics Zsolt* által vezetett nem reprezentatív kutatás (2001) adatai erre engednek következtetni. A techno-house-nak nincs kimondottan csoportjellege, bár egyes irányzatoknál kialakulnak baráti csoportok. A hozzá tartozó fiatalokra általában nem jellemző olyan egységes identitás, mint más, jellegzetesebb ifjúsági szubkultúrákhoz kapcsolódókra (például szkínhedek, sátánisták, punkok). Nem világosan elhatárolható társadalmi csoportosulásról van tehát szó, hanem zenék és terek körül kialakuló kulturális világról. Az ebbe belépő fiatalok számára pedig eltérő jelentősége lehet a techno-house kultúrának. Van, akinek pusztán a hétvégi kikapcsolódásához kötődik, és van, akinek jobban hozzátartozik az életéhez: rendszeresen hallgatja hét közben, esetleg öltözködési, viselkedési stílusa is elárulja zenei preferenciáját.

E sokféleség ellenére meghatározhatók olyan elemek, amelyek mégis lehetővé teszik, hogy a techno-house-ról mint bizonyos értelemben egységes szubkultúráról beszéljünk.

Az egész szubkultúra legfontosabb és legmeghatározóbb eleme a zene. Nincs mód arra, hogy a techno-house számtalan zenei irányzatát a maga részleteiben bemutassam, a szubkultúra további elemzéséhez mégis fontos nagy vonalakban ismerni a zenei hátterét.

Megnehezíti a leírást, hogy nem egységes a terminológia, az egyes irányzatok egymásba olvadnak, nehezen megkülönböztethetők, állandóan változnak és nehezen leírhatóak. A zenei hangzásvilág bemutatására például a szubkultúrához kapcsolódó írások rengeteg metaforát használnak (opálos, atmoszférikus stb. hangzás). A zene technikai részére vonatkozóan pedig számos szak kifejezéssel találkozunk (sample, dub stb.), melyek nem férnek e tanulmány kereteibe. Rövid és ezért szükségszerűen leegyszerűsítő lesz tehát az irányzatok bemutatása. Ehhez elsősorban *Kömlödi* (1999) könyvét használtam fel és a *Replika* folyóirat *Technokultúra* című tematikus számának egyik cikkét *Bockie* és *Fever* (2000) tollából.

Maga a techno-house elnevezés igen leszűkítő, mert csupán két stílust emel ki a sok közül. Pontosabb lenne elektronikus tánczenéről beszélni. A szakirodalomban azonban már elterjedt ez az elnevezés, hiszen a két fő irányzat valóban a techno és a house e sokszínű zenei palettán. Amint a fenti név is jelzi, mindkettő a tánchoz kötődő könnyűzene. Mégsem a pop vagy a rock tekinthető őseinek, hanem – mivel alapvetően gépi (techno) zene – a hatvanas-hetvenes évek elektronikus, repetitív szerzőihez vezetnek távoli gyökerei. A techno Detroitból indult „világhódító útjára” a nyolcvanas évek közepén, de ezt megelőzően már hasonló zenét játszottak Európában, Németországban is. A szigorú szerkezeteken és minimálisra redukált melódiákon alapuló zene elnevezése ez. (*Kömlödi*, 1999)

A house ezzel szemben könnyebben emészthető. Ez utóbbinak külön története van. Szintén a nyolcvanas évek közepén indult, de Chicagóból. Kezdetről a ritmus és dallamok összefonódása jellemzi, a legtáncosabb, „legpoposabb” irányzat. Percenként 120 ütésre (bpm = beat per minute: ’leütés per perc’) épül. *Kömlödi* (1999) szerint pszichedelikus, „transzba emelő” jellegű, *Bockie* és *Fever* (2000) viszont inkább szexuális töltetűnek tartja. Sok alirányzata közül kiemelhető a tribal, mely a törzsi zenék motívumait hasznosítja.

A további irányzatok részben az előbbi kettőből, részben külön fejlődtek ki. Mint neve is jelzi, a trance-ben igen hangsúlyos a pszichedelikus, „transz” hangzás. A trance kevéssé „gépi”, mint a techno, s számtalan alirányzatra bomlik.

A trance-hez igen közel álló goa az indiai Goa partvidékekről származó, egyre jobban terjedő stílus, melyet a keleti hangzás, az „utaztató” ritmusok és hangok, valamint olykor az elektronikus gitár használata jellemez.

A legkevésbé dallamos technoirányzatnak a minimál tekinthető, amely néhány ütem egymásutániságából és variációjából áll. A legkeményebb és egyik leggyorsabb pedig a

hardcore techno, s ezen belül is a legerőteljesebb, „horrorelemeket” magában hordozó, monoton irányzat a thunder vagy terrordrome. Ennek ritmusa elérheti az 500-600 bpm-t is.

Az elektronikus zenei irányzatok másik végére helyezhető az ambient. Ez alapvetően megnyugtató zene, mely a mindennapi élet zörejeit emeli zenei rangra, az ember hétköznapi környezetének hangzásvilágával dolgozik, mintegy azt manipulálja.

A fekete zenékhez közel álló két fontos irányzat a tört ritmusokkal jellemezhető break beat, és az igen felgyorsított hip-hop ritmusokból építkező, egyre népszerűbbé váló drum and bass.

Megemlítendő még, hogy több irányzat jelzőjeként használatos az „acid” (savas) kifejezés, mely az LSD-re utal, és a tudatmódosító, a kábítószer-élvezethez köthető (zeneileg nehezen leírható) hatást jelzi a zenében (acid house, acid techno, acid trance stb.).

A sokféleség ellenére megjelölhető néhány közös jellemző, amely egységbe fogja a techno-house zenei világot. Az elektronikusság, a mixeltség (megcsináltság) két fontos jellegzetesség. Hagyományos hangszerek gyakorlatilag nem használatosak. Az elektronikus zene egyáltalán nem levezethető a pop és rock világából, s azzal szemben határozottan mást, teljesen újat képvisel. A már említett, hatvanas-hetvenes évekbeli elődökön túl a zenészek

Abban kell segíteni a tanulókat, hogy maguk fölismerjék a szövegeik-tapasztalataik ideológiai-hatalmi hátterét, s kritikusan tudjanak reflektálni saját kulturális világukra. Ezen túl a nevelőnek és az iskolának abban is segítséget kell nyújtania – a felemelkedés-emancipálódás jegyében –, hogy „hangjuk, szavuk” legyen azoknak, akik alárendeltek, elnyomottak, hallgatásra, csöndre ítélték, tehát nincs vagy kevés szavuk, hangjuk van a társadalomban.

és követők önértelmezésében kiemelt szerepe van a törzsi kultúrára utaló retorikának. Az igazi gyökerek ide nyúlnak vissza – szerintük. A zenében első hallásra is meghatározó a ritmikusság, bizonyos monotónia (az eltérő irányzatoknál más és más mértékben) és általában a gyorsuló(-lassuló) dinamika. Végül kisebb vagy nagyobb mértékben jelen van a pszichedelikus, „transz” hangzásvilág is.

Az elektronikus zenén belül megkülönböztethetünk két tábor, amelyek azonban nem a zenei stílusok mentén válnak szét, hanem a közönségüket, a fogyasztás világában való jelenlétüket tekintve: mainstream és underground. A mainstreamhez (más néven overgroundhoz) tartozó stílusok az éppen divatos, populáris, a rádiók, esetleg bizonyos televíziók által felkapott irányzatok. Ezek a fogyasztói társadalom és a szórakoztatóipar szerves

részei. A követők: vevők, fogyasztók. Az underground ezzel szemben deklaráltan kívül helyezi magát a fogyasztás kultúráján, sőt szembehelyezkedik vele. A különlegesen, nem divatosat, a szokatlant kultiválja, s a szervezők, szerzők is inkább lelkesedésből zenélnék, partiznak, s nem pénzszerzési lehetőségként. A hivatalos tömegkultúra, a média (még) elutasító ezekkel a zenékkel szemben. Az underground irányzatok esetében sokkal hangsúlyosabban jelen van a – későbbiekben még előkerülő – ideológiai háttér, hiedelemrendszer, valamint itt megjelennek bizonyos zártabb csoportosulások is. (Rácz – Geresdi, 2001)

Az elkülönülés azonban nem ilyen egyértelmű a valóságban. Hogy mi a mainstream és mi az underground, az folyamatosan változik. Az eddig undergroundnak tekintett irányzatok például egyre felkapottabbak lehetnek, s átléphetnek a mainstreambe. (2) Rendezvényekkel is megtörténik, hogy mivel „tömeggessé” válnak, ezért elveszítik underground jellegüket. (3) Másrészt ma az undergroundra is jellemző a kommercializálódás, s emiatt nagyon nehéz a pontos elkülönítés. Egy vertikálisan elhelyezkedő többszintes rendszerrel van szó, amelynek legalján a legradikálisabb rétegenek találhatóak.

Rácz József és Geresdi Zsolt cikke (2001) azonban – gazdag interjúanyagot bemutatva – felhívja arra a figyelmet, hogy e vertikális rendszerben mindenki maga húzza meg

a határvonalat, igen fontos az egyéni hozzáállás kérdése, s ennek alapján elemezhető az elkülönülés is. A mainstream divatorületnek, értéktelennek tűnik az underground oldaláról, míg ez utóbbi taszítónak és érthetetlennek az overgroundból nézve.

A techno-house etnográfiai leírása

A következő részben a techno-house kulturális antropológiai bemutatására vállalkozom, s ehhez az eddigi szakirodalmakon kívül Fejér Balázs két cikkét (2000a, 2000b) használom fel, melyek a legalapvetőbb – gyakorlatilag egyedül átfogó – magyar nyelvű tanulmányok ebben a témában.

Terek és idők

Tér és idő a kultúra meghatározó elemei. Minden kultúra valamilyen térben és időben adott. Egyes esetekben pedig a tér-idő keretek alapvető, a kultúrát magát formáló jelentőségűek. Másrészt a kultúra is formálja a teret, és alakítja, adott esetben eltolja, sőt „megszünteti” az időt. A techno-house szubkultúra tereit átjárja és átalakítja a zene, de az átalakított tér visszahat magára a kultúrára. A tér lehet konkrét, fizikai és szimbolikus, virtuális. Ez utóbbiról még lesz szó, most elsősorban a fizikai teret mutatom be.

A három alapvető helyszín, amelyhez az elektronikus tánczene köthető, csak árnyalataiban tér el: ezek a diszkók, a partik és a klubok. Természetesen a zene megjelenik a kisebb bulikon is, de ettől a nem tipikus tértől eltekinthetünk. Bizonyos értelemben térként megemlíthető a rádió is (Roxy, Radio DJ, Tilos Rádió, Est FM), sőt az autó (az autóban dübörgő technozene státuszszimbólum szerepűvé vált), ezeket sem vesszük most számításba. A diszkók, klubok, partik világa üzleti-kompetitív szimbolikus térnek tekinthető. A fizikai terekhez kapcsolódó élmény pedig a virtuális-percepció tér. A helyszínek a városi populáris kultúra széleskörű kínálatába illeszkednek be: mozik, kávézók, kocsák stb. (Fejér, 2000a)

A diszkók a legrégebb, hagyományos terei a tánczenének, ezekben nem csak technozenét játszanak. A partik általában nem állandó helyszínhez kötődő, meghirdetett rendezvények. Itt a zene tipikusan a techno-house valamelyik irányzata, amit DJ szolgáltat. A klubok pedig kisebb helyek, ahol nemcsak a táncra, hanem a társas együttlét egyéb formáira is lehetőség nyílik. (Demetrovics, 2001) Témánk szempontjából kitéüntetett szerepe van a partiknak. Ennek terét tekintjük tipikusnak, amelyhez hasonló a másik kettőé. Maga a parti elnevezés tágabb értelmű, és a szubkultúrán belül magára az eseményre is értik, amely „partin”, de akár diszkóban vagy klubban szintén lehetséges. Mivel a parti a tipikus virtuális-szimbolikus tér, gyakran nevezik a techno-house szubkultúrát partikultúrának: a tanulmányomban is használom ezt az elnevezést.

A parti terének jellegzetességeit több, eltérő hagyományból meríti: a szakrális tér, a városi bái, karneváli hagyomány és a lerészegülés társadalmi helye, a kocsmák jellemzőit egyesíti magában. (Fejér, 2000a) Terének perifériáján a büfé és környéke, valamint a toaletthelyezkedik el. Közvetlenül a középpontja körül pedig a tánc szemlélésére alkalmas terület van. Centrumában egyértelműen a tánc tér áll. Itt szól a hangos, több oldalról érkező zene. Ezt célozzák meg a jellegzetes élményeffektusok: színes, játszó, villódzó fények, stroboszkóp, a füst, valamint egyes különleges esetekben – így meghirdetett partikon – egyéb „kellékek”, mint például a hab, hó, buborék. Ez a központi tér jellegzetesen mindig sötét, és ezt világítják meg a fények. A résztvevők a nappali (normális, hétköznapi) világtól alapvetően eltérő, abból kiszakító „más térbe” kerülnek (transzélium). Ez a tulajdonképpen – egyértelmű jelentésekkel bíró – téren kívül ragadja a táncolót. Mindezek alapján beszélhetünk a parti liminoid teréről. (Fejér, 2000a)

A parti periférikus teréhez tartozik az úgynevezett chill-out, amely levezető jellegű, interaktívabb társas élményt tesz lehetővé más, lassabb, misztikusabb zenét szolgáltatva (például ambient).

A szubkultúra tereinek tekintetében is alapvető eltérést figyelhetünk meg a hagyományos pop- és rock-koncertek színhelyeitől, ahol hangsúlyos szerepe van a színpadnak, s a közönség passzív, csupán befogadó résztvevő, sőt az előadókat „sztároló” rajongó. A techno-house-ban mindenki táncol, mindenki résztvevő, sőt előadó. A DJ-k pedig, a vonatkozó irodalom egy része szerint, nem követik a hagyományos sztárkultusz kulturális kódjait.

Az elektronikus tánczenék tipikus ideje az este, éjszaka és leginkább a hétvége. A partitérhez hasonlóan a normális szociális élettől (hétköznapok, munka, tanulás, köznapi kapcsolatok, normák) és struktúrától elszakadó, abból kiszakító jellegű, liminális idő ez. A „más idő”, amelyhez egy „más világ” tartozik. A zene és tánc tendál az idő „megszűntetésére”. Ambivalens módon egyrészt az idő folyamatában megy végbe, lassuló-gyorsuló lüktetésével az egymásutániság érzését kelti, másrészt az „evilág profán idején” kívüli világba ragad.

A partiélmény

Fejér (2000a) a parti szimbolikus-percepciós és virtuális tudati teréről beszél, s ezen a parti komplex élményét érti, amely jellegzetes alkalomhoz kötődő viselkedések, értelmezések, hitek és valamilyen speciális tudatállapot összessége. Örömelvű térről van szó, amelyben az optimális viselkedés a tánc, s ahol a tudatra ható célirányos ingerek rendszerével találkozik a résztvevő, melynek célja a tudat módosítása. (*Fejér*, 2000b) *Bockie és Fever* (2000) ezt így fogalmazza meg: „A techno (4) mindenkinek ugyanarról szól: Nem gondolkodni! Jól érezni magunkat együtt! Létrehozni magunk számára egy virtuális ficakot és platonikusan élvezkedni! Amiről szó van: gyors és hatékony, ideológiai gesztusokat nem igénylő lerázása a túlnyomásnak és az információs túlterheltség okozta stressznek.” (*Bockie – Fever*, 2000. 30.) A „túlnyomás lerázása” pedig – e szubkultúra szerint – az extázison, az „elszálláson”, vagyis a tudatmódosításon keresztül lehetséges. Innen a partivilág révület-kultusza. Ehhez kapcsolódik a gyakori kábítószer-fogyasztás, melyről még külön lesz szó.

Az élmény létrehozásában még fontos szerepe van – a fentiekén túl – az otthonosság vagy beavatottság érzésének s a kontextusnak: a magáról pozitív képet sugárzó partivilágnak. A partikon – egy idő után – ismerős arcok vannak jelen, akik mind boldog, kedves embereknek látszanak, hiszen ott csak a partibeli „elszállt” énjük, viselkedésük mutatkozik meg. Vannak olyanok, akiknél ez az ismerősségi-otthonossági, társasági tényező fontosabb is, mint a tudatmódosítás. (*Rácz – Geresdi*, 2001)

A partiélmény központi szerepű. Megtapasztalása a résztvevők számára egyenlő magával „a” partival, s ez hajtja őket a mindig újbóli átélésre. Szubjektív természetű, s pontosan ezért, a cikkek szerint, a partizók nem tudják jól leírni, megfogalmazni („egyszerűen jó és kész!”): egyfajta „fekete dobozként” jelenik meg az interjúkban. (*Fejér*, 2000a) Szüntelenül, partiról partira változik is az élmény, de mindig megmarad központi jelentősége.

A DJ-k és a szubkultúra más főuramai

A fentiekből világosan kiderül, hogy a techno-house tanulmányozása elsősorban a parti világának vizsgálatát jelenti. Ám a szubkultúra természetesen nemcsak tipikus terében, a partin él. A kutatásában nem lehet egészen eltekinteni a partivilág háttérétől sem. Ennek szereplőit mutatom be röviden, valóban csak háttérként, hiszen e szereplők is mind a partira utalnak és mutatnak létükben, megnyilvánulásaikban.

A DJ (= disk jockey) vagy lemezlovas az elektronikus tánczenei élet kulcsfigurája. A zene szolgáltatója. Partibeli szerepén túl, amellyről még lesz szó, fontos említést tenni általános helyéről a szubkultúrában. A DJ tipikus népi-városi szerep, bárki lehet azzá, aki szeretne zenélni. Másrészt viszont, aki valóban lemezlovas akar lenni, annak be kell kerülnie a DJ-k társadalmába. „Hírnevet” (kulcsszó) kell szereznie. Ez pedig üzleti-kompe-

titív világ, a DJ szerepe pedig így hatalmi-politikai dimenziójú is lesz. Ezen kívül a DJ nagyvárosi kultuszfigurává nőtte ki magát: az egész partivilág ura. Míg a legtöbb cikk a sztárkultusz ideológiai elutasításáról beszél a techno-house-ban (ehhez kapcsolható a DJ egyfajta anonimitása, rejtjelezett neve is: *DJ Naga*, *DJ Sonic* stb.), addig Fejér (2000a) szerint a lemezlovas már rocksztárokhöz hasonló idolfigura lett a partizók körében s általában a nagyvárosi populáris kultúrában.

A DJ összekötő szerepet is betölt. Ő a közvetítő a bonyolult, tőkeerős piaci-kiadói hálozat és a partin táncolók között. A kiadók egyre fontosabb szerepet töltenek be a zenei életben és irányításában, s nyilván itt mind erőteljesebben megjelennek a gazdasági érdekek s a fogyasztói kultúra kódjai. A kiadókon és DJ-ken kívül e piaci közeg fontos szereplői még a partiszervezők. Ezek gyakran maguk is DJ-k.

A partivilág köré újságok, internetes oldalak, médiumok széles háttere szerveződik. Ezek szerepe kettős: a partiélmény szöveges kultúrává válásának és az üzleti dimenzióknak a terei. Funkciójuk tehát biztosítani az információáramlást (például partikról, alkalmakról stb.), teret adni a résztvevők kapcsolattartásának s az élmények megosztásának, „megidézésének” (például fényképeken, cikkeken, fórumokon keresztül), „ápolni” a szubkulturális ideológiai hátteret, valamint reklámozni a DJ-ket, kiadókat, szervezőket.

„Technokultúra”-ideológia

Mint láttuk, a techno-house szubkultúra tipikus terét tekintve alapvetően nem szöveges kultúra, hanem a tánc és a zene nyelve dominál benne. A megidézés, a virtuális kommunikáció elsődleges tere tehát a táncter. A parti után azonban elindul annak szöveges, verbális feldolgozása, megfogalmazása és kommunikációja is. Ezen a felidézésen, megidézésen keresztül a partiélmény – amely, mint láttuk, szavakon túli, mintegy a kultúrán kívüli, virtuális-liminális tapasztalat – „szocializálódik”, kultúrává: megfogalmazható, értelmezhető tartalmak világának részévé válik. (Fejér, 2000a) Ez persze túl is mutat az élmény felidézésén, s a parti világának egészét átfogó értelmezések összességének tekinthető. A partihoz kapcsolódó sokszínű szöveges-verbális szubkulturális háttér a partizók – általában partin kívüli – párbeszédén kívül a fent említett fórumokon (újságok, weboldalak stb.) jelenik meg markánsan. A szubkultúra résztvevőinek központi tapasztalata, a szubjektív partiélmény maga nem is hozzáférhető a tudományos kutatás számára, hanem csak annak verbális, nyelvben adott, értelmező megfogalmazásai, s természetesen az a sokféle szimbolikus reprezentáció, amelyeken keresztül az megjelenik és amelyek azt körülveszik (táncmozdulatok, terek, vizuális megjelenítések stb.).

Amikor tehát a partikultúráról vagy a techno-house szubkultúráról beszélünk, akkor azon egyrészt a verbálisan-textuálisan megfogalmazott, felidézésből elinduló interpretációkat értjük, másrészt mindazokat a szimbolikus reprezentációkat, amelyek a parti világról, valóságáról, élményéről, ideológiájáról beszélnek. A parti ugyanis – bár többször annak tünteti föl magát – egyáltalán nem ideológiamentes tér. Ahogyan *Bahtyin* (1982) világosan rámutat, a városi karneválok – s a techno-house parti ehhez igen hasonló tér – sajátos ideológiát hordoznak magukban, amely a hivatalos normák melletti, szembeni szubterrán értékek mezsgyéjén helyezhető el. A révület (szexualitás, lerészegedés, mesterséges tudatmódosítás) kultusza és a társadalmi hierarchia megbontása, „időleges felszámolása” jellemzi. Ezen túl a partin jelenlévő szimbólumok, képek, öltözködési formák számtalan ideológiai tartalmat hordoznak magukban. Még kevésbé igaz az ideológiamentesség a szubkultúra verbális-textuális megnyilvánulásaira. Itt már sok és többféle deklarált ideológiával, hiedelemrendszerrel találkozunk. Sőt vannak filozófusai, ideológusai, „gurui” a szubkultúrának, akik egészen tematizált formában fogalmazzák meg a „techno-house filozófiát”. Mivel az egyes irányzatok némileg eltérőek lehetnek, nehéz lenne valamilyen egységes partiideológiát felvázolni. Most mégis megkísérlem összefoglalni azokat a pontokat, amelyek a leghangsúlyosabbak és a leginkább közösnek te-

kinthetők a szubkultúra ideológiai hátterében. Ehhez leginkább a Replika (2000) tematikus számának cikkeit és kerekasztal-beszélgetéseit használok föl, valamint Rác és Geresdi (2001) már többször idézett cikkét.

Az extázis-kultuszon és örömelvűsége túl az egyik legfontosabb szociális jellegű elem a tolerancia és sokszínűség gondolata. A partira bárki bemehet, azon bárki részt vehet, szabadon kifejezheti egyéniségét. Az „én elfogadlak úgy, ahogy vagy az egyéniségeddel” megjelenik a partin a táncolás rituáléjában és a szövegekben is. Nem számít, hogy hány éves valaki, milyen társadalmi osztályból jött, milyen végzettséggel rendelkezik stb. A hatalmi-hierarchikus struktúrák elutasítását fedezhetjük fel e retorika mögött. Benne rejlik a mindennapoktól való tudatos elszakadás gondolata. Ehhez kapcsolható továbbá a spontaneitás, szabadság kulcsszavai köré csoportosítható gondolatok, mely minden kötöttség levetését hirdeti meg. A szubkultúra egyik ideológusa, *Hakim Bey* „időleges átmeneti-autonóm zónának” (*Temporary Autonomous Zone, TAZ*) nevezi a partit. Leírását érdemes szó szerint idézni: „a TAZ egy gerilla-hadművelet, mely felszabadít egy területet, feloldja önmagát, ...a parti lényege: face-to-face kapcsolatok, emberek egy csoportja, akik szinergizálják erőfeszítéseiket, hogy valóra váltsák kölcsönös vágyaikat... – röviden egoisták uniója... vagy másképp: alapvető biológiai drive a kölcsönös segítségnyújtásra. (...) A parti mindig nyitott, mert nem elrendelt, lehet, hogy tervezett, de ha csak így történik meg, akkor kudarc. A spontaneitás alapvető.” (Rác – Geresdi, 2001. 542.)

A fentiekhez kapcsolható még a PLUR ideológia, mely az LSD kultuszával is összefüggésbe hozható. A PLUR mozaikszó, a Peace, Love, Unity, Respect (béke, szeretet, egység, tisztelet) szavak kezdőbetűiből áll össze, és egy pacifista, toleráns, liberális, harmóniát kereső ideológia kifejezője, akárcsak a híres Love Parade elnevezés.

Gyakori utalásokat találunk a transzcendenciára és a vallásos élményre a különféle szövegekben. Természetesen nem a hagyományos vallások szemléletéről van szó, hanem a parti élményének sajátos megfogalmazásáról és egy általános, harmóniát, egységet hirdető vallásos jellegű gondolatrendszeréről. A természetiséget kultiváló és a keleti világhoz kötődő irányzatokban (ambient, az indiai eredetű goa) hangsúlyosan megjelenik a keleti misztikus, vallási hagyomány. A goapartikon például indiai istenségek képeit látjuk, s a buddhizmus szimbólumaival, illetve a szövegekben a gondolataival is többször találkozhatunk. Ez kifejez valamiféle szembenállást a totalizálónak tartott keresztény, nyugati civilizációval szemben. Úgy vélem, itt a posztmodern egyértelműség-elutasítás egyik jelenségével találkozunk. Ez a gondolat pedig újra kapcsolódik a tranz és a felszabadítás ideológiájához, valamint ahhoz a sokszor megfogalmazott retorikához, hogy az elektronikus tánczenék és a partik a törzsi világba vezetnek vissza minket (hiszen végső szimbolikus eredetük is oda helyezhető), persze a modern eszközök segítségével.

Ebben sajátos paradoxon rejlik: a természetes kultusza mellett (főleg az ambientben, goában) a technika és cybervilág kiemelkedő jelentősége is egyértelmű (ld. például a techno elnevezést) e szubkultúrában. Olyannyira, hogy – amint például Kömlödi könyvében látszik – egybeolvad a cyberkultúra, a technikai fejlődés és a partivilág hármasa. „A három mesterséges valóság: – a gépzene, a számítógép teremtette képi világ és a tudattágító kemikáliák – egyszer s mindenkorra átvárták, megváltoztatták a(z) ifjúsági / populáris kultúrát” – írja Kömlödi (1999. 188.). Megállapítása jól jelzi, milyen átfogó szemléletben elemzi ő a techno-house zenei (szub)kultúráját. A mesterségeség, virtualitás, hiperrealitás, cyberia, káosz szavakkal körülírható, általa technokultúrának nevezett jelenség az egész világot átjárja. Ennek egyik tipikus és meghatározó eleme az elektronikus (tánc)zene. Filmek, gondolkodók, írók, rendezők, művészek, guruk, DJ-k „lépnek fel” együtt a Kömlödi által leírt világ „fénykatedrálisának” színpadán. Ugyanaz a virtuális cybervilág („homo digitalis” új világa) villózik a diszkókban, partikon, mint ami felsejlik a ‚Mátrix’ című filmben, amiről Baudrillard és *Rushkoff* elmélkedik, és ami

szemléletesen jelenik meg nemcsak a „modern művészetek múzeumaiban”, hanem a városok építészetében is, sőt ez a „valóság” a számítógépes játékokban.

Úgy tűnik, hogy Kömlődi (1999) kapcsolathálója nem önkényes konstrukció, amint ezt a posztmodernről szóló bevezető részben is láthattuk. Véleményem szerint azonban kultúraelemzése túlságosan egy szempont köré épül. Inkább arról van szó, hogy a dance-zenéből kiindulva jut el az egész világ technokultúrájához, s nem megfordítva. Kétségtelenül érdekesek és találóak viszont virtuális útikönyvként is kezelhető könyvének bizonyos részletei, az összefüggérendszer feltárása, a virtualitás dominanciájának érzékeltetése. Ez nyomja rá bélyegét stílusára is: így maga a könyv is a cybervilág egy darabjává válik.

A természetes és mesterséges összefonódásra kiváló példa a szerző által bemutatott, a techno-house-hoz kötődő spirituális gondolatrendszer: a transzhumanizmus, amely a mesterséges és természetes intelligenciák szimbiózisáról beszél, a homo sapiens utáni posztumán létről. Az „etnobotanikus” filozófus, *McKenna* ki is számította a posztumán dimenzióba történő átmenet pontos dátumát (2012. december 21.).

Ehhez hasonló, a szubkultúra hiedelemrendszeréhez tartozó gondolatok föltűnnek az egyes irányzatokon belül is. A goa követői, ideológusai között például sokan hisznek a földönkívüli lények közeli érkezésében, akik új korszakot hoznak majd a földre. Ennek megfelelően sok űrbeli és UFO-ábrázolás látható a goapartikon.

Fontos mindehhez hozzátenni, hogy a gyakorlatban ezek az ideológiák egyáltalán nem jelennek meg olyan erőteljesen, s főleg a partilátogatók közül nagyon sokan egyáltalán nem osztják ezeket a gondolatokat, vagy egyszerűen nem törődnek velük, illetve nem mindegyikkel törődnek: őket csak a kikapcsolódás érdekli. Az ideológiák iránti elkötelezettség egyrészt egy vertikális tengellyel írható le, mely általában a csekély elkötelezettségtől az erőteljesig halad, másrészt ki-ki maga válogat a sokféle gondolat közül, mi az, amit elfogad, és mi az, amit nem. A deklarált el nem fogadás azonban nem mindig jelenti, hogy az illető egyáltalán ne azonosulna az adott ideológiával impliciten, viselkedésében például. Előfordulhat, hogy a partizó verbálisan visszautasítja a révület kultuszát, de részvételével vagy esetleges időnkénti drogfogyasztásával mégiscsak – legalább részlegesen – implicit elköteleződéséről tesz tanúbizonyságot.

A szakralitás és fogyasztás feszültsége

A tanulmány keretei nem teszik lehetővé, hogy a kulturális antropológiai kutatás eredményeit felhasználva egészen részletes etnográfiai leírását adjam a techno-house szubkultúrának. Az alapvető elemeket már fentebb bemutattam röviden. Most egy szempont-ra felfűzve szeretném leírni a pedagógia szempontjából fontosabb dimenzióit. Ez a szempont a szakralitás.

A kulturális antropológusok nagy része úgy véli, hogy a profán emberi tevékenységeknek is gyakran van szakralis aspektusa. Egy futballmeccs például egyrészt vallásosság-hoz nem köthető sportesemény, másrészt azonban rituális jellegű. (*Kottak*, 1974) Az etnográfusok a modern (posztmodern) populáris kultúra elemzése során sokszor utalnak erre a szakralitásra (például: a Disney World meglátogatása mint zárandoklat).

A techno-house tere és ideje a hétköznapi profán tértől különböző rituális, „szent” (elkülönülő) tér és idő. Aki pedig belép ebbe a világba, rítusok sorát éli át. Az idő, mint az istentiszteleté, előre meghatározott, a résztvevő életének – általában – rendszeres része. A profán időbe tör be a szórakozás szent ideje: órák, amelyek nem az „eltelés”, hanem a „kikapcsolás”, az időtlenség jegyében telnek. A partira együtt, társaságban mennek a résztvevők, hogy együtt vegyenek részt a „szent cselekményben”. Valóban liturgikus jellegű a lefolyása: a „warm-up”, a felmelegedés időszaka után eksztatikus csúcshoz jut el az éjszaka közepén, majd a levezetés, lezárás következik a végén.

A belépőt a fények, a zene, a tánc rituális világa fogadja, olyan térbe kerül, amelyben más viselkedési formák érvényesek, mint a „nappali” életben. Ezt részben magának a

helynek az elrendezése teszi lehetővé. A perifériális térben a báméskodás rituáléjába kerül a fiatal. A tánc helyén az adott „liturgikus gesztusok” (táncnyelv) használata az egyetlen lehetséges (elfogadott) viselkedési forma. Ezt irányítja, alakítja a zene és a fény, amely „mindenfelől árad” a térre, érzékein keresztül a szórakozás szent világába emelve a diszkó- vagy partilátogatót. A szenzoros hatás olyan erős, hogy ennek a liturgiának mindenki részesévé kell, hogy váljon. Itt nincs unalmas, közömbös kívülállás. A báméskodók is résztvevők, csak másképp. A táncter közepé felé haladva pedig egyre intenzívebb a részvétel. A rituális öltözet olyan elemeket is tartalmazhat, amelyek a profánban nem használatosak: meztelen felsőtest, jellegzetes ruházat, piercing, sajátos smink, testfestés stb.

A verbalitás szerepe nagyon kicsi. A tánc gesztusai igen különbözőek, egyéniek lehetnek, mégis megkülönböztethető a techno-house táncnyelve minden másétól: az egész testet ritmikusan és bizonyos ismétlődésekkel mozgató táncelemek jellemzik, egyfajta vibrálás. A fej, a kéz, a láb, a törzs is átveszi a ritmust. Az ujjongó, felemelt kezek közös liturgikus gesztusnak számítanak, s mintegy visszajelzés- és válaszszerűek a liturgia vezetője, a DJ számára is. Jól látszik, mennyire a profántól elkülönül ez a „szent nyelv”. A monoton ritmikuság pedig egyértelműen a sok vallásban jelenlévő szakrális transzállapot elérése felé mutat. Ezt a révületet erősíthetik a drogok.

A résztvevők bizonyos módon eltáncolnak valamit, amit nem lehet minden esetben „lefordítani” a szavak profán nyelvére. Egyszerre egyéni és közösségi szent drámában vesznek részt. Maguk a fiatalok a „tombolás” szóval írják le ezt a dramatikus élményt. A kifejezés utal katartikus, levezető funkciójára. E posztmodern szakrális játékban a személyesség feloldódik, a communitas (5) elsődlegessége érvényesül. Így e dráma során megjelenhetnek olyan elemek is, amelyek a hétköznapi, nem-liminális, személyes viselkedésben erőszakos, szexuális jellegűek lennének, de a liminoid térben, a révület kontrollált közösségi kultuszában ezek kulturálisan megszelídítetté válnak. A kontrolltalan kontroll tipikus, posztmodern jelensége ez. (*Featherstone*, 1991)

A szent dráma vezetője, a liturgia papja, a révületbe vezető sámán a DJ. Liturgikus szolgálata nélkül nem jöhet létre az ünneplés, és végig az ő kezében van az irányítás. Bár ez nem mindig jelenik meg szimbolikus-téri kiemelésében, egyértelműen hatalmi, kormányzó-kontrolláló pozíciója van. Mindenki úgy táncol, ahogy ő mixel. A háttérből irányít azonban, és ezért – bár fontos a hírneve – nem olyan sztár, mint a könnyűzenei világ hagyományos csillagai, és így jobban kidomborodik szakrális, papi funkciója is. E kultikus szerep különösen akkor tűnik ki, amikor a liturgia résztvevői visszajeleznek: közös felujjongás követ egy-egy nagyon tetsző zenei megoldást, amely a táncolók szakrális élményét teszi intenzívebbé. A DJ-vel kapcsolatban még meg kell említeni, hogy nem zeneszerző, hanem mixelő („zenecsínáló”), az újrakomponálás és a „cut and paste” tipikusan posztmodern attitűdjének képviselője. (*Fejér*, 2000a; *Kömlödi*, 1999)

A parti szakrális, szubkulturális világába beavatási folyamat által jut be a fiatal. A beavatás elsősorban szintén vallási fogalom. Bár a kulturális antropológia és a szociológia is tanulmányozza, *Mircea Eliade* (1999) arra hívja fel a figyelmet, hogy mivel vallási jelenségről van szó, a maga teljességében és összefüggéseiben a vallástörténész és -fenomenológus tárhatja fel mibenlétét. Könyvében – számos beavatási rítust áttanulmányozva – ezek lényegét a mássá válásban, egy új identitás kialakulásában látja. A legkiemelkedőbb serdülőköri, átmeneti rítusok során a beavatandó a szertartás által lesz tulajdonképpen emberi lényé. Az emberi, mitikus eredet titkos, de kinyilatkoztatott tudásában részesül, s az egész világ ontológiai megértésének kulcsát kapja kezébe. Ez a rituális halál (gyakran próbatételen) keresztül történik. A halált feltámadás követi, az új identitás kialakulása. A beavatás egzisztenciális tapasztalat, bár gyakran konkrét tudás, ismeret megszerzése is kapcsolódik hozzá, s mindig van valaki, aki beavat, aki átadja a tudást. A beavatási forgatókönyvek erős heterogenitása ellenére ezek az alapvető elemek minden kultúrában megtalálhatóak. (*Eliade*, 1999)

Eliade (1999) fölteszi a kérdést, a modern kor legnagyobb tragédiája nem az-e, hogy eltűnt belőle a beavatás. Pedig a beavatás – szerinte – minden autentikus emberi létezés velejárója. Ma a teljes, hagyományos értelemben vett átmeneti rítusok hiányoznak, de úgy tűnik – a szerző szerint –, hogy a válságok és újrakezdés által a mai társadalomban is lehetséges valamiféle személyes beavatódáson keresztül menni. A vallástörténész szerző is elismeri, hogy a beavatási forogatókönyvek iránti fogékonyság nagyon is jelen van korunkban. A mai társadalomtudósok pedig tovább finomítják, kiegészítik, sőt ellentételezik a vallástörténész meglátásait. Többen szinte már az egész emberi életet ilyen beavatások soraként írják le. S kétségtelen, hogy a kulturális antropológia számtalan „mikrobeavatásra” figyel fel a városi környezetben is, melyek hordozzák a premodern rítusok forogatókönyvének számos elemét.

A pedagógia tudománya nem igazán foglalkozott még a beavatás kategóriájával. Pedig mint látszik, hallatlan szocializációs jelentősége van, s ezért erőteljes pedagógiai dimenziója is. Erről még részletesen írok munkám második felében, most arra szorítok, hogy röviden összefoglaljam elsősorban Fejér két tanulmányának (2000a, 2000b) meglátásait a techno-house szubkultúra beavatási dimenziójáról.

A beavatás a partiélmény centrumába való belépést jelenti, az ottlét elsöre egyáltalán nem egyértelmű viselkedési és átélési stratégiáit. Olyan bonyolult élménykomplexum el-sajátítása ez, amely a „miért jó ez az egész” kérdés megválaszolását és a kapcsolatok kiépítésének lehetőségét jelenti. A beavatódásnak és a beavatottságnak több szintje van. Érvényesül a fokozatosság is. Aki azonban bekerült a partiélmény centrumába, annak lehetősége van aztán, hogy válasszon a sokféle szerep közül, s visszaugorhat periférikusabb szerepekbe is. A kezdőket – általában spontán módon – beavatók vezetik be tanácsokkal, ismeretátadással, gesztusokkal, táncsal az élményelsajátítás középpontjába.

A beavatási folyamat a liminalitás ellen hatva létrehoz bizonyos struktúrákat: beavatók / beavatódók, beavatottak / beavatatlanok között, s megbontja a diszkó és parti világának homogén, centrális jellegét. Így kulturális rendszer jön létre. Mégis alapvetően a liminalitás kultuszába vezetődnek be a résztvevők, amelyre a nézőpontok nagyfokú variabilitása és a szerepek átjárhatósága jellemző. A két dimenzió (liminalitás és struktúra) tehát a kultúra megteremtésében összefonódóan működik együtt. A beavatás nem kognitív jellegű, hanem rituális, az élményre és a deverbilizált tánc- és zene-nyelvre építő. Nem kíván továbbá igazi erőfeszítést. Szinte teljesen hiányzik belőle az avatási próba motívuma.

Felmerül a kérdés: a beavatottak vajon „új emberré” lesznek-e. Úgy is fel lehetne tenni a kérdést: van-e személyiség-átalakító, pedagógiai értéke a beavatásnak. Ezekre a kérdésekre inkább az empirikus kutatás adhat választ. A terepmunkára építő szakirodalom azt mondja: vannak, akiknek valóban átalakítja az életét a szubkultúra. Ők a nappali világból lassan egy éjszakai, liminoid inverz térbe csúsznak át (*Fejér*, 2000a), akár oly módon, hogy nappali életük is az előbbi mintájára modellálódik. A liminalitás áthatja a nemliminális teret és időt is. A megfigyelések szerint továbbá a beavatódás sokszor egy liminoid (fiatalkori) életszakaszhoz kötődik, egyesek kinőnek a „partiból”, s újak jönnek.

Tanulmányom egyik fontos fogalma a liminalitás. Itt, a szakrális dimenzió tárgyalásánál van helye e fogalom részletesebb bemutatásának. *Turner* (1969/2002) használja a liminalitás kifejezést a beavatási szertartások (átmeneti rítusok) három fázisa közül (szegregáció, margószakasz, aggregáció) a második megjelölésére. Ez a tulajdonképpeni átmenet „limbikus” szakasza, amelyben a résztvevők már nincsenek a megelőző állapotban, de még nem léptek be az újba. A liminális emberek ambivalens társadalmi helyzetben vannak, a későbbi „normális” társadalmi struktúrák, normák nincsenek érvényben számukra. A köznapi viselkedéssel szembenálló tartalmak jellemzik ezt az időszakot és helyzetet. A primitív népeknél megfigyelt sajátosságot az etnográfia később a modern, nyugati társadalmak életében is felfedezte, vagy legalábbis ezzel a névvel kezdte jelölni az ilyen átmeneti szituációt.

A liminalitás lényegét legjobban a „köznapival”, a normális szociális struktúrával elentétbe állítva lehet megérteni. A *Turner* (1969/2002) által megadott ellentétpárok közül felsorolom a legfontosabbakat: átmenet – állapot, homogenitás – heterogenitás; komunitás – struktúra; egyenlőség – egyenlőtlenség; anonimitás – nevek; státusznélküliség – státusz; meztelenség, illetve „uniformis” – megkülönböztető ruházat; totális engedelmisség – csak a felsőbb hatóságoknak engedelmisség; szent – profán; egyszerűség – komplexitás.

A modernitást a szenttel való szakítás, a szekularizáció jellemezte. A racionalitást, az emberi autonómiát állította középpontba, szemben a vallás hitközpontúságával és „fügősgétdatával”. A szakrális dimenzió azonban olyan alapvetően emberinek bizonyul, hogy nem lehet „kiirtani”. Ma úgy tűnik, „kerülő utakon” visszatér. A szociológiai szakirodalom beszél a szent posztmodern visszatéréséről. Talán a techno-house szubkultúra szakrális dimenziója ennek a folyamatnak a része. A fiatalok az eltárgyasult, fogyasztásközpontú, bizonytalan világban ezekhez az új rítusokhoz folyamodnak. Ez jelenti számukra a profánból való kilépés lehetőségét. Ez a szent azonban különleges „technosacrum”, ami azt is magával hozza, hogy valaki nem tud függetlenedni a fogyasztói társadalom meghatározó kultúrájától.

Miközben a techno-house terei és ideje kilépést jelentenek a társadalom téridejéből, paradox módon nagyon is benne maradnak. Ez két vonalon is igaz. A fogyasztás és a piac elárasztja a techno-house világot, és a szórakozva fogyasztás egyfajta társadalmi kényszer alakul ki. Másrészt maga a szórakozás fogyasztói jellegű, abban az értelemben, ahogy a posztmodern kontextusról szóló részben jellemeztük. A közvetlenség, a virtualitás a fogyasztói kultúra dinamikái, amelyeket szinte megtestesít a „technokultúra”. Fölvetődik a kérdés, nem az történik-e, hogy az eltárgyasult, fogyasztásközpontú társadalomból kimenekülni akaró fiatal valójában nem tud a fogyasztási tényezőktől megszabadulni, még ezen a „más helyen” sem, sőt gyakran talán már „nem is akar”: nem tudatosan, de magáévá teszi azt az értékrendet, amelyet egyébként – megint csak nem feltétlenül tudatosan – elutasított.

Két sajátos kérdés

A szubkultúrával kapcsolatban, annak pedagógiai tanulmányozása szempontjából felmerül két sajátos kérdés. Az egyik a drogfogyasztás problémája, amely a köztudatban is erőteljesen összekötődik a partivilággal, a másik a deviancia kérdése, mely a szocializáció-nevelés oldaláról megkerülhetetlenül fölmerül a technóval kapcsolatban.

Már utaltam a pszichedelikus dimenzióra, amely a techno-house-ban benne rejlik. Kérdés: emiatt mennyire tekinthető a partikultúrához tartozó jelenségnek a tudatmódosító szerek használata. A szakirodalom alapján röviden a következő válasz adható erre. Nem feltétlenül jár együtt a pszichedelikus szerek, drogok fogyasztása a szubkultúrához kötődéssel, de egyértelmű kulturális (szokás, életérzés stb), szimbolikus (jelérték) és „szociális” (a csoportnormákból adódó) kapcsolat van bizonyos szerek használata és az elektronikus tánczene kultúrája között. A legfrissebb kutatási adatok is ezt támasztják alá. (*Demetrovics*, 2000, 2001) Igen erőteljesen jelen van a droghasználati célú szerfogyasztás a táncos szórakozóhelyeken, különösen a tipikusan „house-os” partikon. Gyakori a cannabis-származékok fogyasztása, a tipikus „diszkódrogok” azonban a hallucinogének (például LSD) és a stimulánsok (ecstasy, amfetamin), amelyeket összefoglaló néven szintetikus drogoknak is neveznek. Az idézett felmérésekben a mintavételi eljárás szűkségszerű hiányosságai miatt nem lehet az egész partizó populációra vonatkozó következtetéseket levonni (eleve nehezen körülhatárolható maga a populáció), ezért a vizsgálatok eredményei óvatosan kezelendők, de mindenesre tendenciákat, jellemző arányokat nagyjából jeleznek.

Elttekintek most a droghasználat etnológiai, szociológiai, pszichológiai elemzésétől a techno-house szubkultúrában, mivel célom e kultúra általános elemzése, nem pedig a bizonyos esetekben (gyakran) hozzá kötődő illegális szerfogyasztásé. Néhány – pedagógiai szempontból is – érdekes adatot azonban fontosnak tartok megemlíteni. Az eredményeket némileg leegyszerűsítve foglalom össze.

A drogot használók általában két évvel idősebbek a nem használóknál, és több közöttük a férfi. Inkább fővárosiak. Valószínűbben élnek egyszülős családban. A drogfogyasztók magasabb iskolai végzettséggel és jobb anyagi háttérrel rendelkeznek, valamint gyakrabban járnak el otthonról. Nem kimutatható az összefüggés sem a depresszió, sem a negatív önértékelés és a droghasználat között, bár ez utóbbi esetben némileg eltérő eredményekre jutott – legalábbis a szintetikus szerek esetében – *Paksi Borbála* (2000). Van viszont különbség az illegális szereket használók és a drogot nem fogyasztók között a szenzoros élménykeresés esetében, valamint részben (nem a marihuánát használók között!) az öntörvényűség, az abszolút normák elvetése tekintetében. A drogfogyasztó fiatalok inkább szenzoros élménykeresők és öntörvényűek. *Demetrovics* (2001) ez utóbbi hozzáállást „normátlanságnak” nevezi, talán nem a legmegfelelőbb kifejezést használva, és az abszolút normákat elvető, saját szabályokat alkotó (tehát normával mégis rendelkező) személyeknek írja le a „normátlanokat”.

A pedagógia szempontjából – a kábító-szer-fogyasztás kérdésén túl – elengedhetetlen megvizsgálunk, a techno-house mennyiben mondható deviáns vagy deviáns elemeket hordozó szubkultúrának. Véleményem szerint külön kell itt választani a szociológiai és a pedagógiai megközelítést. Ezt a mai pedagógiai szakirodalom sokszor nem teszi meg, például amikor explicite vagy impliciten azonosítja a nevelést a szocializációval, és társadalmi értékekről beszél.

Szociológiai értelemben deviáns az, ami eltér a többségi társadalmi elvárásoktól, normáktól. Mint eddig is láttuk, a techno-house sok ilyen elemet tartalmaz. Egy szubkultúrakutató szociológus, *Young* (2001) által felvázolt úgynevezett szubterrán értékek (szemben a nyugati „civilizált” értékekkel) tipikusan jellemzik: autonómia, hedonizmus, spontaneitás, önkifejezés, az új keresése, a munka megvetése stb. Ezek szemben állnak a formális munkaértékekkel (kélségtelített kielégülés, eredményes munka, kiszámíthatóság stb.) és rejtetten jelen vannak a társadalomban a hivatalosan hirdetett értékek mellett. Ennyiben kérdésessé válik, mennyiben deviáns a techno-house, mely a szélesebb, urbánus-populáris kultúrában is jelenlévő és egyre inkább terjedő szubterrán értékvilágot jeleníti meg.

Tudatosan vállalva az eltérést a mai neveléstudományi szakirodalom nagyobbik részének véleményétől, követve *Maritain* teljességre törekvő pedagógiai emberképét, pedagógiai értelemben azt a viselkedést, magatartásformát, nézetrendszert tekintem deviánsnak, amely az emberibb emberré válás (szocializációs-enkultúrációs-individualizációs-humanizációs) folyamatában ettől az összetett (nem csak társadalmi!) célértéktől eltérő tendencia felé mutat. Kétségtelenül ilyen bármiféle önrombolás, ilyen az erőfeszítés „kiküszöbölése” és a logosz-nélküliség. A szakirodalom leírásait figyelembe véve – véleményem szerint – e kritériumok alapján sem lehet kimondani a techno-house egyértelmű devianciáját, de rejt önmagában „devianciaveszélyes elemeket”, amelyek más tényezőkkel

A szociológiai szakirodalom beszél a szent posztmodern visszatéréséről. Talán a techno-house szubkultúra szakrális dimenziója ennek a folyamatnak a része.

A fiatalok az eltárgyiasult, fogyasztásközpontú, bizonytalan világban ezekhez az új rítusokhoz folyamodnak. Ez jelenti számukra a profánból való kilépés lehetőségét. Ez a szent azonban különleges „technosacrum”, ami azt is magával hozza, hogy valaki nem tud függetlenedni a fogyasztói társadalom meghatározó kultúrájától.

kölcsönhatásban vagy a maguk egészében „elsajátítva” a felnövekvő fiatalban aktivizálódhatnak és igazi devianciává alakulhatnak. A hedonista közvetlenség az egyik legjellemzőbb elem. Frankl (1996) arra hívja fel a figyelmet, hogy az élvezet és örömrzés erőteljes keresése, hajszolása épp az ellenkezőjét érheti el, az öröm csökkenését hozhatja, mert az embert befelé fordítja, s nem a „rajta kívül” megtalálható értelem megelése felé. A hedonizmus könnyen vezet egzisztenciális vákuumhoz.

Az iskolai (szub)kultúra világa

Tanulmányom az iskola és a techno-house világának összehasonlításából szeretne pedagógiai következtetésekre jutni. A partikultúra után most az iskola életének kulturális bemutatásával folytatom. Mivel az iskola intézménye mindenki által ismert, szemben a fent bemutatott szubkultúrával, ezért ez a leírás jóval szűkszavúbb lesz a techno-house-énál.

Az iskola belső élete sok szempontból tanulmányozható. Nem hiányoznak a szakirodalomban a szociológia, oktatáspolitikai, szociálpszichológia és természetesen a neveléstudomány elmélet és didaktika szemszögéből készült tanulmányok. Az iskola azonban kulturális jelenség is, s ebből a szempontból szintén leírható. A magyar szakirodalom elhanyagolni látszik ezt az aspektust. Pedig már az ötvenes években megjelentek az ilyen jellegű kutatások, először kulturális antropológusok jóvoltából, majd egyre több neveléstudományi vizsgálat is született. *Kottak* (1974) az intézményes és egyéb neveléssel kapcsolatos kutatásokat az alkalmazott antropológia körébe sorolja. Többen beszélnek azonban egy új tudományágról, mely inkább a pedagógián belül helyezhető el: a már említett pedagógiai etnográfia. Ezt „nem az eredmények érdeklik, hanem az iskolai élet benső folyamatai”. (*Camilleri*, 1985. 44.) Jellemzője a „kis dolgokra”, az egyedire figyelés. Ennek megfelelően nehezen lehet az iskola világának olyan némileg általános etnográfiai leírásával találkozni, amely a munkámhoz a legmegfelelőbb lenne. Az amerikai tanulmányok gyakran a multikulturalitás kérdését állítják középpontba, a nemi és faji különbségek problematikáját vagy a gyermekek életét az iskolában (a legtöbbször a kisebbekét!), egyfajta mai gyermekkor-kutatást végezve. (*James – Prout*, 1997) Az én szempontomból az egyik leghasználhatóbb irodalomnak *Peter Woods* könyve (1990) bizonyult, amelyben azonban szintén jelen vannak a fenti elemek. A magyar szakirodalomban *Szabó László Tamás* (1988) ír az iskola etnográfijáról – a „rejtett tanterv” jelenségét emelve ki –, valamint *Vajda Zsuzsanna* könyvében (1994) találunk ilyen jellegű, de inkább szociológiai leírást.

Az említett szakirodalmakat összefoglalva s némileg saját meglátásokkal kiegészítve a következő alfejezetben az iskola rövid, általános etnográfiai leírására vállalkozom. Ez a bemutatás már egyértelműen a techno-house-szal való összehasonlítás jegyében fogant, és elsősorban a két kulturális közeg közötti kontrasztok kiemelésére épül. Természetesen kijelentéseim nem lesznek általánosítóak, hiszen nyilván sokféle iskola van, mégis – véleményem szerint – lehet többé-kevésbé egységes képet rajzolni e sajátos világról.

Az iskola nem liminális jellegű tér. A nappali, hétköznapi világhoz tartozik, jól beilleszkedve a „normális” társadalmi struktúrákba. A célirányos „ittlét” jellemzi, nem a „máshollét”. A fiatal ebben a profán térben tölti el társadalmi (nem-liminális) életének jó részét. Önmagában is a normális társadalomhoz hasonló szociális struktúrát hordoz. Ez egyrészt hatalmi hierarchikus elrendezésű (igazgató – tanár – diák), másrészt szimmetrikusnak tekintett, de a gyakorlatban sokszor nagyon is hierarchizált szociális kapcsolatháló (diákok egymás között) építi fel. A kapcsolatok alapvetően személyes jellegűek, a nem-liminális társadalmi normák szerint szabályozottak, és gyakran konfliktuálisak. Az egyén pedig nem tud feloldódni a communitasban, mert ki van téve a többiek (tanárok, diákok) állandó figyelmének.

Az iskola az érvényesülés és a fejlődés-fejlesztés kötelező tere. Ebből látszik, hogy az oktatási intézmények a modernitás „fennmaradt” katedrálisai, ahol még értelmük van

ezeknek a fogalmaknak. Bizonyos szintű értékközpontúságát nem tudja elveszíteni, mert ez a létét fenyegetné. Ezért – bár elbizonytalanodásokkal, de – hisz a fejlődés gondolatában. A modernitással együtt az ész, a művelődés és a tudás jelentőségét vallja tevékenységével. Érdekes paradoxont teremt az a helyzet, hogy ez az iskola elvárt, előírt kulturális értékrendszere (s ezt általában a tanárok közvetítik), amelybe olyan személyek lépnek, akik gyakran nem egészen ezt követik (diákok). Így a hatalmi-kisebbségi kultúra mellett szüntelenül jelen van egy többségi ellenkultúra a maga szokás- és normarendszerével. A kettő elengedhetetlen párbeszéde hozza létre a tulajdonképpeni összetett iskolai kulturális-szimbolikus rendszert, amely iskolánként igen eltérő lehet. Ezen belül azonban megmarad a nevelés tényéből fakadó hierarchikus felépítés, amely nem tűri meg azokat, akik egészen eltérő norma- és értékrendszerrel rendelkeznek (ld. a drop-out jelensége), illetve bizonyos alkalmazkodást minden tagjától elvár (ez optimális esetben jelentheti az értékek magukévé tételét is természetesen).

Az iskola kulturális hagyomány-, érték- és szokásrepertoárjának egyik legfontosabb eleme a tanulás. Ez célirányos, az egyén megváltoztatására törő, lényegében teljesítmény- és produktivitáselvű tevékenység, amelyet újabban a fogyasztás logikája is megérint. Érdekes, hogy az iskolák jó része „reklámozva önmagát” nem a tanulási tevékenységet emeli ki (ld. például az internetes honlapokat!), mintha az reklámozhatatlan volna. (Legfeljebb a társadalmi érvényesülés szempontjából kerül előtérbe: „felkészítés az egyetemre... esély a továbbtanulásra...”). A tanulás egyfajta beavatódást jelent (az iskola számtalan iniciatív jellegű jelensége mellett). Ez azonban alapvetően verbális úton történik, kognitív szinten; és próbával, erőfeszítéssel jár, nem megy magától, nem adja meg a könnyű, kényelmes, játékos közvetlenség érzését. Épp ezért lehet nehéz reklámozni!

Az iskola egészére jellemző a verbalitás abszolút túlsúlya. Nem perceptuális-virtuális élményt nyújt, hanem elsősorban reális-intellektuális tapasztalatot. A realitás, a valós – és ennek kultusza – egyébként is az iskola egyik már-már (a posztmodernben) anakronisztikusnak tűnő, modern „mániája”. A gesztusok nyelve azonban másodlagosan ugyan, de erőteljesen jelen van. Az eltérő, tipikusan tanári és tipikusan tanulói gesztikulációban kulturális-szociális különbségek, szerepeltérések fejeződnek ki.

Az iskola tere és ideje szimbolikusan megjeleníti a fent elemzett kulturális tartalmakat. Jól strukturált elrendezésű tere a személyeket adott helyre teszi, meghatározott időben (például padok, szünetekben a folyosók). A tanár helye tipikus (szemben a többiekkel), szimbolikusan kiemeli hatalmi pozícióját. A padok általában egymás utáni elhelyezkedése az intellektualisztikus befogadás értékét jeleníti meg szimbolikusan. Külön-külön lehetne elemezni az intézmény sokféle terét: udvar, ebédlő, tanári szoba, mosdók. Mind-mind valódi etnográfiai világok. Szimbolikusan centrális helyzete azonban egyértelműen a tanteremnek van. Egy másik „kifejező” tér a könyvtár. Köteteivel – melyek szinte elnyomják nagy számukkal a tanulót – a tudományok kulturális hatalmát jeleníti meg.

Az iskolában az idő – a térrel együtt – szabályozott, normák szerint rendezett. Ebben megvan a szórakozás, a kikapcsolódás ideje is, de világosan meghatározott módon. Az ott töltött órák nappali (a nappalhoz mint szimbólumhoz is kötődő), mérhető, profán időt jelentenek.

Az iskola világa a techno-house-éval összehasonlítva inkább profán, mint szent. Bár a szakralitás kétségtelenül több szinten is megjelenik, az iskolai ünnepi rítusoktól (tanévnitó, ballagás...) a tanulás „szentségén” át a hétköznapi rituálékig (például a hetes jelentése). Szakralitása azonban más, mint a techno-house-é. „Felülről” szabályozott és megkövetelt liturgikus, szent tevékenység. Nem a liminalitás, hanem épp ellenkezőleg, a nem-liminalis, a reális, a szociálisan strukturált kultusza jellemzi. Ha a hatalmi pozícióban lévő tanár szerepét kellene valamilyen szakrális szerephez hasonlítani, akkor ez nem a sámán, hanem inkább a próféta lenne. A sámán bevezet a „transz-világba”, azzal köt össze, a próféta világosan és ígéssel (verbálisan) közvetít. Inkább igehirdető, közvetítő,

mint liturgia-vezető (pap). Irányító szerepe általában nem igazán háttérbeli, és nem olyan elfogadott, befogadott, mint a DJ-é (a disc jockey a maga [zenei] területén kezében tartja az eseményt és a résztvevőket). Éppen ezért hatása – a tanórai ígéhirdető „szertartás” időintervallumában – nem is olyan erőteljes. Viszont személyesebb és közvetlenebb, ezen a módon pedig valószínűleg tartósabb változásokat érhet el.

Az iskola leírásának végére odakivánczol az újabb szociológiai szakirodalom már említett megállapítása, miszerint a hagyományos (modern) szocializációs intézmények (például iskola) szerepe, hatása meggyengült. Ez világos összefüggésben van a tanulmány elején elemzett „posztmodern helyzettel”.

Pedagógiai kérdések

A fent bemutatott dichotómia, feszültség a két kultúra között pedagógiai szempontból többféle problémát vet fel. Vajon a középiskolás fiatal, aki a szubkultúra tagja és az iskolát is látogatja, milyen módon tudja fejlődése során feldolgozni e feszültséget? A szubkultúrához tartozás milyen értékek mentén fejleszti őt – ha elfogadjuk, hogy a szubkultúra világa szocializációs-pedagógiai folyamatokba von be –, s e fejlesztés nem áll-e szemben az iskolai nevelés értékeivel? Vajon ennek értékközvetítő funkciója hogyan tud érvényesülni a „techno-house-os” fiatal esetében? Végül a tanulási motivációját milyen módon befolyásolja a szubkultúrához tartozása?

E kérdések hátterében egy olyan pedagógiai gondolkodás van jelen, mely egyszerre több tudományos megközelítés eredményeiből merít. A már említett Maritain- és Frankl-féle „humanisztikus”, a transzcendens felé nyitott, a teljes embert szem előtt tartó pedagógián kívül beépítem és felhasználom *Bábosik István* és *Réthy Endréné* kutatásait, szemléletét is. Az előbbi egy motivációs alapú pedagógiai személyiségképet rajzol föl, s erre építve elemzi – némileg mechanisztikus módon – a nevelési hatásrendszert. Szemlélete szerint a nevelés elsődleges feladata a motivációs-szükségleti természetű jellem fejlesztése a morális-szociális szükségletek kialakításán keresztül. Elsősorban ez utóbbiak vezetnek el az autonóm személyiségben a konstruktív tevékenységrepertoárra épülő, szociálisan értékes és egyénileg is kielégítő életvezetéshez. (*Bábosik*, 1997, 1999) *Réthy Endréné* kutatásai (1995, 1998) a tanulási motivációra vonatkoznak, mely kiemelkedő jelentőségű a tanulási-tanítási folyamatban, hiszen a tanulási tevékenységet „energetizálja, aktivizálja, irányítja és integrálja”. (*Réthy*, 1995. 15.) Kiemeli a reflektív önszabályozás jelentőségét. (*Réthy*, 1998) E szakirodalmakat is fölhasználva két lehetséges irányban próbálok hipotetikus válaszokat felvázolni a fenti kérdésekre. Ez a problematika adja az általam végzett empirikus kutatás alapját.

Pozitív feszültség

A dichotómia, a feszültség nem feltétlenül negatív hatású. Különösen abban az esetben nem, ha a fiatal kapcsolódása a techno-house-hoz csak perifériális, nincs az életének centrumában, nem járja azt át. Így a jellegzetes liminális világ nem lesz értékorientációjára, életmódjára döntő befolyással. A jól strukturált, társadalmi konfliktusokkal terhelt szociális tér kínzó nyomását érző fiatal kiszabadul ebből, hogy „máshol” legyen, az átmenetek, a komunitás, a közvetlen élmény világában. Ugy tűnik, itt megszabadulhat a fogyasztói eltárgyasultságtól. Ebben az esetben a játékosság frissítő tere ez számára, amely nem akadályozza, hogy a strukturált társadalmi életben konstruktív módon részt vegyen. Sőt e kiszakadásnak kompenzáló, energetizáló szerepe lehet. Az osztálytársadalmi normáktól, teljesítménykényszertől való időleges megszabadulás mintegy erőt adhat a hétköznapok célirányos, eredményorientált „munkájához”, amely az ő esetében a tanulás. A normák áthágásával való kontrollált játék, az élettartalmakat, konfliktusokat eljátszó szent dráma épp a normák interiorizálását segítheti elő.

A „régember” a profán világból a szakrális tér-idő dimenziójában szakadhatott ki, a (poszt)modern fiatal a „fénykatedrális” szent tér-idejében tudja ugyanezt megtenni. Ahogy a „szent” erőforrásként hatott a profán létre a hagyományos társadalomban, úgy hat a diszkó-parti a mai fiatal társadalmi-iskolai profán életére.

Mint korábban fejtegettük, nemcsak a szubkultúra és az iskola között feszül ellentét, hanem a posztmodern kultúra és a modernitáshoz kötődő iskolai kultúra között is. (Bár itt a határok elmosódnak: a kultúrában még jelen van a modernitás, az iskolába pedig betör a fogyasztás.) Virtualitás-reálitás, perceptualitás-jelentésközvetítés dichotómiája ez. Ennek bizonyos feloldását segítheti a techno-house, amely a posztmodern virtualitás megélését oly módon teszi lehetővé (éjszakai „más idejével”), hogy ezzel elősegíti a napali realitásba való „visszatérést”.

Végül szocializációs hatású lehet a szubkultúra, mert elősegíti, hogy a saját normák, hagyományok rendszerén keresztül, amibe szívesen lép be a fiatal, a nagyobb társadalomba is képes legyen belépni, beilleszkedni: a más jellegű normák struktúrájába, bár kétségtelenül kritikai és autonóm módon.

Ezek a pozitív, konstruktív elemek a visszatérés, energia, levezetés, kompenzálás (jó értelemben), szocializáció dimenziói mentén a tanulás ösztönzési folyamatában vesznek részt. Akár a teljesítményvágy energizáló tényezői lehetnek. Az alkotásvágy és játékszeretet másodlagos tudásszerző motívumainak előmozdítói, alakítói.

Önmaga „másként megtapasztalása” a liminális térben és időben a fiatal maga felé fordulásának tudatosságát növelheti, szembesülést jelenthet. (Fejér, 2000a) Ez pedig reflektív önszabályozásának folyamatát erősítheti, a metakognitív és metamotivációs rendszert.

Végül a techno-house szubkultúrában jelenlévő finom ellenállás bizonyos ösztönző normákkal szemben befolyásolhatja a fiatal autonómiaigényét, és – ha ez a folyamat konstruktív – a személyiség alakulásán keresztül, áttételesen az internalizált motivációk kialakítását segítheti.

A pedagógia szempontjából – a kábítószer-fogyasztás kérdésén túl – elengedhetetlen megvizsgálunk, a techno-house mennyiben mondható deviáns vagy deviáns elemeket hordozó szubkultúrának. Véleményem szerint külön kell itt választani a szociológiai és a pedagógiai megközelítést. Ezt a mai pedagógiai szakirodalom sokszor nem teszi meg, például amikor expliciten vagy impliciten azonosítja a nevelést a szocializációval, és társadalmi értékekről beszél.

Negatív feszültség

A kulturális feszültség negatívan is befolyásolhatja a tanuló fejlődését és az iskolai nevelés fejlesztő hatását. Ez különösen azoknál a tanulóknál jelenthet gondot, akiknél a szubkultúra az élet szerves, centrális része, meghatározza értékrendjüket, viselkedésüket, nézeteiket.

Végül soron a posztmodern és modern szemlélet („értékek”) konfliktusáról van szó. A fentebb bemutatott különbségek itt mind megjelennek. A virtualitás olyan hangsúlyt kaphat a tanuló életében, hogy elveszítheti a „reális” iránti vonzódását. A perceptualitás és élményszerűség oly módon befolyásolhatja, hogy a kevésbé harsogó, inkább a verbálisra épülő iskolai információ nem lesz képes kíváncsiságmotívumának megfelelő, aktivizáló motivátora lenni. A jelentésnélküliség, értékrelativitás világából nem tud a tanuló átlépni a jelentések, értékek világába. A szimbolikus, gesztuális táncnyelv, mely egzisztenciális és nem a domináns normák szerinti tartalmakat fejezhet ki, szemben áll az iskolai verbumra építő, kognitív, szociálisan norma-adekvát jelrendszerével. Fentebb már láttunk sok-sok egyéb (térbeli-időbeli, strukturális) tényezőt, amely a kulturális szakadék

létrejöttét eredményezi. Ez a távolság a fiatalban az idegenség érzését alakíthatja ki az iskola terében és idejében: ez pedig a tanulás motivációjának emocionális hátterét befolyásolja negatívan.

A közvetlenül elnyert fogyasztói élmény egyeduralma megnehezíti a közvetlen kielégítést nem nyújtó erőfeszítés gyakorlását. A liminalitás tartós életerzéssé, életmóddá válhat. A „máshol” lét állandósulhat, igen megnehezítve a társadalom életében való konstruktív részvételt. Főleg a jól strukturált, normavezérelt, teljesítményelváró „iskolai társadalomra” igaz ez. Így többek között a teljesítménymotívum, az iskolai tudás gyakorlati értékének elfogadása károsodhat.

A communitas menekülési lehetőség. A beolvadt ember nem lesz képes a személyes, konfliktuális, hierarchikus kapcsolatok kiépítésére. Ezen kívül a communitas-élmény a fiatal önmagával való reális szembesülését akadályozhatja. A metakogníció, metamotiváció nehezzé válik.

A „csak a hétvégéig húzzuk ki” mentalitás és retorika határozottan demotiváló hatású lehet, az „iskolai túlélésre” berendezkedést jelenti. Az esetleg föllépő deviáns, abszolút normákat elutasító magatartás pedig megnehezíti az értékek közvetítésének lehetőségét, a külső motiváció alkalmazását is. A kötődés szintén nehezen aktivizálódik a próféta szerepű tanárral. Végül a fogyasztás eltárgyasultságától menekülőket magába gyűjtő, de a fogyasztói kultúrát több dimenziójában mintegy megtestesítő techno-house szubkultúra ennek a jelentéskülönbségnek, virtuális kultúrának a logosz-nélküliségét is hordozza. Ez pedig egzisztenciális úrhöz, célnélküliséghez, nihilizmushoz vezethet. Egy nihilista, „mindenmindegy”, destruktív, élvezet-központú attitűd, „világnézet” és magatartás az egész motivációs, jellemfejlődési és értékbefogadási-átadási rendszert ássa alá.

A fent felvázolt problematikára és a szubkultúrával kapcsolatos nyitott kérdésekre próbál valamilyen választ adni munkám következő, nagyobb része.

Néhány szó az empirikus kutatásról

A szakirodalom elemző bemutatása arra hívta fel a figyelmet, hogy a techno-house szubkultúra alapvetően más jellegű, mint az iskola szubkultúrája. Ebből sajátos pozitív vagy negatív irányú feszültség adódik. A két kultúra (6) találkozási pontja az a fiatal ember, aki az iskolában tanuló, a partin táncoló résztvevő. Hogyan tudja a szubkultúrához tartozó fiatal a két eltérő tapasztalatot, szerepet, kulturális világot integrálni fejlődése során, valamint az iskolai nevelés tesz-e valamit és mit tehet, hogy ezt a fejlődést, integrációt segítse.

Az empirikus kutatás célja kettős: egyrészt közelebbről feltárni, megvizsgálni, értelmezni – a pedagógiai cselekvés számára – a két szubkultúrát, amelynek találkozásáról szó van; másrészt pedagógiai szempontból feltárni, interpretálni ezt a találkozást, valamint a két ezzel kapcsolatos – fejlődés-fejlesztésre vonatkozó – kérdésre választ keresni. Nem akartam általánosítható, reprezentatív eredményekre jutni, céloom az volt, hogy egyedi esetek feltárásával kérdéseket vessek fel, veszélyekre hívjam fel a figyelmet, s a gyakorlatban hasznosítható válaszokat, utakat fogalmazzak meg.

A magyar neveléstudományban ilyen jellegű vizsgálatokról nem tudok. Mint jeleztem, újszerű és bizonyos értelemben kísérleti jellegű tehát ez a kutatás. Tanulságai, korlátai, a felmerülő nehézségek mind a – remélhetőleg elinduló – további hasonló vizsgálatok számára szolgálhatnak kiindulópontként.

A kvalitatív kutatási metodológia és a pedagógiai etnográfia

Már a szakirodalom elemzése során a téma alapvetően etnografikus jellegű, tágabb kulturális kontextusba elhelyező feldolgozását választottam. Természetesen adódik, hogy az empirikus kutatás is ilyen irányú legyen. Ez magából a témából következik, hiszen a szub-

kultúrák kutatása leginkább a kulturális antropológia tárgya, s a techno-house-szal foglalkozó szakirodalom is e tudományhoz kapcsolható; a felvetett probléma egyébként is nehezen lenne operacionalizálható, kérdőívvel vagy más kvantitatív módszerrel kutatható.

Az etnografikus jelleghez a kvalitatív metodológia kapcsolódik a szakirodalomban. Vannak, akik a pedagógiai etnográfiát azonosítják a kvalitatív kutatással; mások azonban a kvalitatívra mint nézőpontra, paradigmára tekintenek, s ezen belül helyezik el az etnografikus kutatást. (Szabolcs, 2001) Én is ez utóbbi véleményhez csatlakozom, és e kutatási metodológia vagy még inkább paradigma választása pedig nem csak a téma jellegéből, hanem az én személyes beállítottságomból is fakadt, amely előnyben részesíti az interpretatív (és szellemtudományi) szemléletet a pozitivistával szemben. Magyarországon sokkal elterjedtebbek a kvantitatív kutatások, pedagógiai etnográfiára pedig – amely az Egyesült Államokban például folyamatosan reneszánszát éli – szinte nem is lehet példát találni itthon.

A társadalomtudományok terén egy új – de gyökereiben a pozitivistával együtt kialakuló – paradigma elterjedésének lehetünk tanúi, amelyet legjobban talán az interpretativitás fogalmával jellemezhetnénk. Eszerint a megismerés soha nincs értelmezés nélkül, ahogyan a modern hermeneutika megállapítja (Gadamer, 1984), és a tudomány nem lehet értékmentes, nem is kell annak lennie. Miközben interpretatív szimbólumokkal leírja a világot, vállalja, hogy az ember – aki a tudomány művelője, alanya – ebben a világban jelentésadó, értékelő és konstruáló szerepet tölt be. (Szabolcs, 2001)

Mindebből következik, hogy a kvalitatív kutatási metodológia más jellegű, mint a nálunk még sokkal elterjedtebb kvantitatív, hiszen alapvetően más tudományelméleti háttér áll mögötte. Míg a kvantitatív kutatások számszerűsíthető adatokkal, jól strukturált, a kutató szubjektivitását kizárni szándékozó adatfeltáró módszerekkel dolgoznak s a hipotézisek tesztelése a céljuk, addig a kvalitatív kutatások a kutató és a vizsgált téma szoros kapcsolatát hangsúlyozzák, kevésbé strukturáltan gyűjtenek adatot, céljuk a feltárás és a jelenségek értelmező elemzése, amely inkább kontextushoz kötődő, s nem törekszik oly mértékben általánosításra. (Szabolcs, 2001)

Az érvényesség és megbízhatóság kérdése felvetődik a kvalitatív kutatásokban is, de más módon kell ezt kezelni, mint a kvantitatív jellegűekben. Az érvényességet elősegítő eljárások közül a trianguláció, a kommunikációs, az érvelő érvényesség (7), az eltérő esetek elemzése (Szabolcs, 2001; Golnhofer, 2001) a jelen kutatás szempontjából legfontosabbak. A megbízhatóságot illetően a részletes dokumentálást, a kutatói pozíció és az elméleti háttér részletes bemutatását, valamint konkrétabb megfigyelési stratégiák alkalmazását ajánlja a szakirodalom. (Szabolcs, 2001)

A kvalitatív metodológián belül ez a kutatás a pedagógiai etnográfia körébe sorolható. Néhány szóban hasznos tehát bemutatni ennek lényegét. A kulturális antropológia eredetileg a premodern társadalmak kutatására irányuló tudomány volt, később azonban elkezdték a modern kultúrákat, különösen annak kisebb egységeit – a szubkultúrákat – az antropológia szemléletmódjával és módszereivel kutatni. Az etnográfia a jelenségek részletes leírására törekszik, természetesen rendszerezési szempontok szerint. Szemléletmódjára jellemző a relativizmus vagy a bizonyos értelemben vett semlegesség, vagyis a kutató kultúra értékelés nélküli feltárása, bemutatása; és a részvétel, ami azt jelenti, hogy a kutató a vizsgált kultúrába bekapcsolódva, bizonyos mértékig beépülve vizsgálódik.

Az iskolai és egyéb nevelési jelenségek megértéséhez, értelmezéséhez nagyban hozzásegíthet az interakciók, folyamatok, nyílt és rejtett struktúrák leíró tanulmányozása. Ez a megközelítés új perspektívát jelent. A pedagógiában könnyen eltekintettek a nevelés kulturális összefüggéseitől, jellegzetességeitől, amely nem csak a nevelési cselekvés kultúraátadási folyamatát hangsúlyozza (a „high-culture” értelmében), hanem magára erre az „átadásra”, a pedagógiai cselekvésre úgy tekint, mint (a szó szélesebb értelmében vett) kulturális jelenségre. E megközelítésben nem annyira az okok kereséséről van szó, mint

inkább az adatok „sűrű leírásáról”, a kulturális reprezentációk és jelentésük szimbolikus világának bemutatásáról. (*Szabolcs*, 2001) A relativizmus és a részvétel szemléletmódja segít hozzá leginkább az új szempontú látásmódhoz.

A pedagógiai etnográfia a nevelést magát a posztmodern felfogás értelmében annak kiszélesedett jelentésében vizsgálja, vagyis nevelési folyamatoknak tekinti a csoportok, szubkultúrák, médiák sokszor célirányos szocializációs-„fejlesztési”-értékátadási tevékenységét is.

Ha a pedagógiai etnográfia a neveléstudomány részének tekintjük, akkor nem csupán arról van szó, hogy azért pedagógiai, mert a nevelés jelenségeit tanulmányozza. Egyrészt a kutatásnak el kell jutnia a „pedagógiai tervezés”, a tudatos nevelési folyamat alakításához hasznosítható, iránymutató eredményekig is. Másrészt a neveléstudomány a posztmodern kihívás ellenére sem tehet le arról, hogy a nevelés tudatos tervezésének tudománya legyen (*Pellerey*, 1999): ez esetben pedig nem tekinthet el az értékeléstől, mint már a szakirodalom elemzése során is megjegyeztem. Ez nem mond ellent a fenti „semlegeség” elvének, csak árnyalja azt: a kutató reflexív nyitottsággal mindig újra megkérdőjelezi és tisztázza értékelő nézeteit, s főként a kutatás során zárójelbe tudja ezeket tenni, de az elemző tervezés során szükségképpen érvényesíti.

Előfeltevések, elméleti kiindulópont, értékorientáció

A kutatás folyamatának felvázolása előtt, a kvalitatív kutatások jellegének megfelelően, szeretném tisztázni azokat az előzetesen, reflektált és tematizált módon jelenlévő gondolatokat, irányultságokat, „elméleteket”, értékeket, amelyekkel együtt lépek be a vizsgálódásba, magamban hordozván ezeket.

A megértő, résztvevő és az értékelő (pedagógus) mivolt együttes, egymást kiegészítő jelenléte fontos a számomra, bár ez utóbbit zárójelbe kell tennem a kutatás egyes szakaszaiban. Az értelmezésben természetesen mindig benne van egy bizonyos értékelő dimenzió. Ennek alapja az ember, a szabad, független, önmagát meghatározni képes személy, aki akarva-akaratlan az őt körülvevő társadalmi-kulturális kontextusban helyeződik el.

A mai kontextus értelmezésében a „posztmodern, fogyasztás, virtualitás, liminalitás” kulcsszavak töltenek be fontos szerepet. A posztmodernitás interpretációja során a pozitív, befogadó hozzáállás és a fenntartásokkal élő, Baudrillard negatív látásmódját részben osztó álláspontra helyezkedem. (*Baudrillard*, 1997) A fogyasztás, fogyasztói szemlélet mint rejtett „kizsákmányolási forma” értékelése a kritikai pedagógia gondolatvilágához köthető, melynek egyes elemeit szintén magamévá tettem. (*Giroux*, 1988, 1989, szerk.)

A szociális jellegű gondolkodásmód mellett erősen jelen van egy másik oldalt hangsúlyozó irányzat, amely a személy társadalmi valóságán túli létében is hisz: a frankli egzisztenciálanalízis. (*Frankl*, 1988; *Bruzzone*, 2001; *Schaffhauser*, 2000) A posztmodernben elhelyezhető virtuális technokultúrával kapcsolatban komolyan fölmerül a logosz-nélküliség vagy az értelemkeresés problémája. A logoterápiára építő pedagógia a felelősség és elköteleződés pedagógiája, amely ugyanakkor a személy felé fordul, s azt önmaga által konstruált értékvilágában látja.

A jelenségek etnografikus értelmezése során a szakrális dimenzió erőteljes jelenlétét vállalom fel, személyes beállítódásom miatt, és mert az etnográfiában egyébként is hangsúlyosan megjelenik ez a megközelítés (az általam felhasznált szakirodalmak egy részében).

A neveléstudományi megközelítés terén több elismert szerző gondolatainak felhasználására és integrálására törekedtem. A pedagógiát „szellemtudománynak” tekintem, de egyben metodológiai tervezési-cselekvési tudománynak is, amelynek meg kell fogalmaznia konkrét, a gyakorlatra vonatkozó útmutatásokat. (*Pellerey*, 1999) *Bábosik István* (1999) jól felépített elméletéből szintén nagyon sokat merítek a nevelési tények értelmezésében és a javasolt pedagógiai hatásszervezést, metodikát illetően, de kiegészítem azt a nem annyira determinisztikus – Frankl szemléletéhez köthető – „egzisztenciálanali-

tikus” pedagógia megközelítéseivel. (Bruzzone, 2001) A motiváció témájának terén Réthy Endrené már idézett tudományos kutatását (1995) használok fel.

A kutatói pozícióm tisztázásához mindenképpen hozzá tartozik, hogy leírjam: négy évig magam is tanítottam két iskolában (egy gimnáziumban Budapesten és egy szakmunkásképzőben vidéken), jelenleg már két éve főiskolán tanítok. Egyéb munkám, valamint tanulmányaim során pedig számtalan iskola belső életét ismerhettem meg többé vagy kevésbé alaposan. Iskolai tanításom négy éve alatt rendszeresen feljegyzéseket készítettem, melyek ugyan nem tudományos céllal készültek, de a megfigyelési és eseménynaplóhoz egészen hasonlóak, s a kutatás során hasznosnak bizonyult átnézésük.

Alkalmazott módszerek

Kutatásom elsősorban terepmunkát jelentett, az etnográfia tipikus kutatási módját, s az ehhez kapcsolódó részt vevő megfigyelés volt az egyik legfontosabb alkalmazott módszer. Mintegy 75 órás megfigyelés kapcsolódott a különféle partikhoz, és csaknem 30 órát töltöttem el összesen egy kiválasztott iskolában. Az iskolai idő egy része konkrét tanórán való részvételt jelentett: 21 órát figyelhettem meg. A megfigyelésekről minden esetben eseménynaplót készítettem. Ezekben – a kvalitatív jellegnek megfelelően – nem csupán a tények leírására szorítkoztam, hanem belefoglaltam a szövegbe a személyes benyomásokat s némi elemzést is, mindig nyitottan ezek felülbírálatára a későbbi megfigyelések során. A szakirodalom által ajánlott körkörös tapasztalat-elemzés-tapasztalat folyamatot próbáltam meg követni. Az első alkalmak után pedig néhány, többé-kevésbé állandó megfigyelési szempontot dolgoztam ki, melyek a nagyobb konkrétságot segítették elő.

A parti-eseménynapló vezetésének három módját alkalmaztam: a megfigyelés után a lehető leghamarabb feljegyzések készítése; hosszabb időt hagyva visszatekintésszerű összefoglaló jegyzetek írására (főleg, ha egy partit többször látogattam meg); a parti „szüneteiben” s a végén magnófelvétel készítése („hangos napló”), ennek lejegyzése, esetleges kiegészítése néhány nap múltán. Ez utóbbi bizonyult a leghatékonyabb módszernek, de ezt nem lehetett mindig alkalmazni a körülmények miatt.

Az iskolai eseménynaplók általában még ott vagy közvetlenül a megfigyelések után készültek, kézzel írva. Az iskolai órákról megfigyelési jegyzőkönyv készült. Ez a legtöbb esetben az eseménynaplókhöz hasonló stílusú, kötetlenebb formájú, de 6 óráról szisztematikus feljegyzés készült.

A megfigyelések során fontos szerepük volt az informátoroknak. Az etnográfia azt a személyt nevezi informátornak, aki az adott kultúráról sok ismerettel rendelkezik, „benne van”, és ezért a kutatót eligazíthatja, bevezetheti, információt nyújthat neki. Informátoraim olyan fiatalok voltak, akik rendszeres partilátogatók (volt köztük egy DJ is), s akikkel együtt mentem általában a partira. Magyarázataik, információik igen hasznosak voltak.

Mind a parti, mind az iskola világának megfigyeléséhez interjúk is kapcsolódnak. Összesen 14 interjú készült (ebbe beleszámoltam az esettanulmány két interjút is): 3 tanárral, 4 diákkal (ebből kettő partizó) és 7 partilátogató fiattal. Ezek strukturálatlan, narratív mélyinterjúk. Itt is kidolgoztam egy előzetes szempontrendszert, megtartva ugyanakkor a kötetlenebb jellegét.

A virtualitás olyan hangsúlyt kaphat a tanuló életében, hogy elveszítheti a „reális” iránti vonzódását. A perceptualitás és élményszerűség oly módon befolyásolhatja, hogy a kevésbé haragú, inkább a verbalításra épülő iskolai információ nem lesz képes kíváncsiságmotívumának megfelelő, aktivizáló motivátora lenni. A jelentésnélküliség, értékrelativitás világából nem tud a tanuló átlépni a jelentések, értékek világába.

A megfigyeléseket és interjúkat a szubkultúrához kapcsolódó kiadványok, internetes oldalak, egy könyv (*Kömlődi*, 1999) – melyet szakirodalomként és forrásként is használtam –, néhány zeneszám és egy dokumentumfilm (‘Techno, az egyén diadala’, rendezte: *Füstös Zsolt*) tartalomelemzése egészíti ki. A partikultúra szokásrendszeréről, értékeiről, szimbólumairól, ideológiáiról gyűjtöttem releváns szövegeket, képeket elsősorban a Freee Magazin – az elektronikus tánczenei élet legfontosabb lapja – 6 számában (kb. 540 oldal) és 19 internetes portálon (ezeken belül több oldalt áttanulmányozva). Ezeket elemzem a tanulmány során, a címekben megadott szempontok szerint. Metaforákat is gyűjtöttem, és közlöm a részletes metaforaelemzés legfontosabb eredményeit.

A két kultúra találkozását végül két esettanulmánnyal akartam feltárni. A két partilátogató fiatal, aki az általam vizsgált iskolába járt, megfigyeltem mind az iskolai, mind a szubkulturális környezetben, megkérdeztem a tanárok és diáktársaik véleményét róluk, és több órás mélyinterjú készíttettem mindkettőjükkel (itt tehát alkalmaztam a trianguláció elvét).

Amint látszik, igen nagy mennyiségű anyag gyűlt össze a kutatás során, melyet munkám kereteit figyelembe véve csak nagyon szintetikusán tudtam feldolgozni és elemezni. Az elemzést az első szakirodalmat feldolgozó rész alapján, valamint a kutatás és az anyagok újra átnézése során felmerülő szempontsor szerint végzem el.

A kutatás menete

A kutatás 2002. augusztus elejétől december elejéig tartott. Ebben az időszakban rendszeresen látogattam különféle partikat: leginkább a hétvégeken; interjúalanyokat kerestem, és elkészítettem az interjúkat. Szeptemberben kezdtem el iskolát keresni, ahol a szubkultúrához tartozó fiatalokat találhattam, és ahol befogadnak mint részt vevő megfigyelőt. Végül csak október végén tudtam elkezdni az iskolai kutatást. *George és Louis Spindler* szerint (1992) a jó etnográfiai kutatáshoz legalább 3 hónapos idő kell, hogy a kutató minél jobban valóban be tudjon épülni azok közé, akiket megfigyel. Erre azonban ily módon nem volt lehetőségem. Ebből is látszik, hogy e kutatás első lépés, bizonyos értelemben „kísérlet” csupán. A beépülés a diákok közösségébe, úgy gondolom, mégis megfelelő volt: talán az életkorom miatt. A tanárok esetében nehezebb volt a helyzet, de többen kollégaként fogadtak be. A két esettanulmányt részben az iskolai megfigyelésekhez kapcsolódóan végeztem, részben egy-egy partin voltam novemberben és decemberben, ahol a két fiatal is jelen volt.

A minta és az esetek kiválasztása

A minta (8) a kutatásomban egyrészt a részt vevő megfigyelés helyszíneit, másrészt az interjúalanyokat jelenti, harmadrészt a tartalomelemzéshez kiválasztott oldalakat. A partik tekintetében arra törekedtem, hogy a lehető legtöbbféle helyre eljussak, s olyanokat válasszak ki, amelyek tipikusnak tekinthetők. Ebben segítségemre voltak informátoraim, valamint a tanulmányozott újság- és a web-oldalak. Elmentem a jelentősebb budapesti szórakozóhelyekre s néhány híresebb partira: Zöld Pardon, Rio, E-klub, Bank Dancehall, Vidámparki Parti, Sziget Tilos Sátor, Sziget Cinetrip Sátor, Sziget Fényár Hangár, Dunaharaszti Goaparti, Sonic Technikum, Hyperspace Parti. A partivilágot (legalábbis a fővárosit) illetően így kétségtelenül átfogóbb kép rajzolódhatott ki előttem, de pontosan ez is volt a célom, hiszen – mint már írtam – a parti az ismeretlenebb terület.

Az iskolai élet világát egyetlen intézményen keresztül természetesen nem lehet elemezni. Nem is ez volt a célom, hanem, hogy egyetlen (egyedi) iskolát ismerjek meg mélyebben, az ott tanuló diákok és tanárok világával, problémáival együtt, különös tekintettel a techno-house szubkultúrával való találkozásra. Az ottani tapasztalatok természetesen bizonyos általános kérdéseket is felvetnek bármely iskola nevelési gyakorlatára vonatkozóan. Jó lett volna két különböző iskolában kutatni, hogy legyen bizonyos összeha-

sonlításra is lehetőség, s ez volt az eredeti tervem, de nem sikerült megvalósítani. Az iskola kiválasztásánál a következő kritériumok vezettek:

– „átlagosság”: nem akartam olyan iskolát választani, amely valamiben egészen sajátos, különleges, tehát nem választottam sem „elit” intézményt, sem alternatív iskolát, sem egyértelműen hátrányos helyzetűekkel foglalkozót;

– legyenek benne, lehetőleg többen, olyan fiatalok, akik partikra járnak rendszeresen;

– legyen egyértelműen nyitott az iskola az én kutatói munkámra, fogadjon be.

Nem volt könnyű azonban megfelelő intézményt találni, mint majd a következőkben jelzem. Végül egy budapesti lakótelepi gimnáziumba jutottam be, melynek nevét, közelebbi helyét kutatásetikai okokból nem adom meg. Az intézményen belül természetesen leginkább egy osztályban voltam jelen, ahová jobban be tudtam épülni. Meglátogattam azonban egy másik osztály órát is.

Az interjúalanyok kiválasztása szintén nehézségekbe ütközött, különösen a partikhoz kapcsolódóan. Eredeti tervem az volt, hogy a meglátogatott partikon választom ki a személyeket, akik valóban aktív résztvevőnek tűnnek. A parti világa azonban nem volt megfelelő hely az ilyenfajta kommunikációra. Többször visszautasításra találtam. Ezért az ismeretségi körömben és némileg véletlenszerűen találtam nyitott interjúalanyokat. Arra azonban ügyeltem, hogy legyen olyan közöttük, aki régebb óta rendszeres partilátogató, s legyen kezdő is, valamint a mainstream és az underground világából is legyen interjúalany. Mindnyájan középiskolások, illetve (ketten) nemrég fejezték be a középiskolát. Az iskolában az osztály két központi figuráját választottam, valamint három olyan tanárt, akinek több óráján is bent lehettem.

A tartalomelemzéshez nem volt nehéz kiválasztani a megfelelő újságot és internetes oldalakat. Az újság „a” magyar elektronikus tánczenei magazin, a web-oldalak pedig könnyen megtalálhatóak voltak a neten. A legfontosabb magyar oldalakat kerestem meg, amelyek a különféle irányzatokhoz kapcsolódtak.

Az esetek kiválasztása az előre lefektetett kritériumok alapján történt: a kiválasztott iskolába járjon (a megfigyelések miatt); legyen rendszeres partilátogató, a szubkultúrával erőteljesen azonosuló fiatal; az egyik jó tanuló, a tanárok és a diákok által kedvelt személyiség legyen (tehát aki, úgy tűnik, jól dolgozza fel az iskola-szubkultúra feszültséget), a másik pedig épp ellenkezőleg, a tanárok és társai által is problémásnak tekintett diák legyen.

Felmerült problémák és hiányosságok

A kutatásban szüntelenül szembesülnöm kellett az újszerűség problémájával. Emiatt például nem volt tapasztaltabb kutató, aki konkrét segítséget nyújthatott volna nekem. A másik, leginkább nehézséget jelentő tényező az idő volt. Az etnográfiai kutatás igen időigényes. Ha több idő állt volna rendelkezésemre, a megfigyelések, interjúalanyok száma nagyobb lehetett volna, alaposabb a kiválasztás, mélyebb a beépülés stb. Innen munkám egyik fő hiányossága is, miszerint a partizó interjúalanyok kizárólag fiúk lettek. Kérdéses a sok parti és az egyetlen intézmény összehasonlítása, valamint a túl kevés interjú az iskolában. Ezek jelentik e munka kísérletező jellegéből is fakadó legfontosabb korlátokat.

További, igen tanulságos nehézségek adódtak a kutatás témájára vonatkozóan is. Míg a partik világába nem jelentett semmilyen gondot beépülni, a befogadás egyértelmű jeleit tapasztaltam, addig az iskolával kapcsolatban számtalan nehézség felmerült. Már az sem volt könnyű, hogy olyan iskolát találjak, ahol „jelentős mennyiségű” techno-house-os fiatal van (akik ezt be is vallják!). Gondot jelentett továbbá, hogy több intézmény nem akart befogadni a kutatásra, mikor meghallották, hogy miről és milyen módon szeretnék vizsgálni. Az iskola, ahová bekerültem, elvileg befogadó volt, de több tanár teljesen elzárkózott attól, hogy bemenjek az órájára, mások pedig beleegyeztek, de mikor be akartam menni, akkor épp soha nem volt alkalmas. Így nem tudtam megvalósítani azt, amit

a pedagógiai etnográfia szakirodalma ajánl, miszerint lehetőleg a teljes napot reggel 8-tól a délutáni órákig a diákokkal kell tölteni. Ehhez képest csak néhány órára tudtam bemenni egy-egy nap. Több tanár így is rossz néven vette egyáltalán a megkeresést is. Ezen túl a szubkultúrához tartozó diákok megtalálása sem volt zökkenőmentes, mert többen nem akarták bevallani a tanáraik miatt, hogy járnak partira, bár ezt valójában – a legtöbb esetben – már tudták vagy sejtették.

Anélkül, hogy egészen általánosítanék, hozzáteszem, hogy a fenti nehézségek – véleményem szerint – arról tanúskodnak: bizonyos iskolák világának merevsége nehezen viseli általában az „eltérő” megjelenését, valamint nincs meg az intézmények egy részében a nyitottság, amely egy etnográfiai kutatáshoz elengedhetetlen lenne. A tanárok továbbá ezoterikus helynek, időnek érzik órájukat. Természetesen ilyen kutatások még nem elterjedtek, ismeretlenek, s ez is megnehezítette a dolgom. Az iskolák egy része talán úgy érzi, hogy a tudományos kutatás (főleg az ilyen) csak a munkájukban zavarja őket. Volt, ahol azzal a feltétellel akartak beengedni az iskolába, hogy vállalják helyettesítést „cserébe”: egy beteg tanárnő óráit tartsam meg. Ezek a tényezők nem értek teljesen váratlanul, mivel – ahogyan említettem – én is tanítottam egészen az elmúlt tanévig két különböző iskolában, s ismerem sok intézmény belső életét. Mindezek ellenére ki kell fejeznem a hálámat is annak a néhány kollégának, akik lelkesen segítettek munkámat az intézményben.

Sokféle tér, sokféleség, egység a techno-house-ban

Az első kulcsszó a sokféleség, mint ahogyan első alapvető tapasztalatom is ez volt. A pár hónap alatt a partik számtalan változatával találkoztam. Közélről láthattam, hogy a parti terei igen sokfélék lehetnek, „a megszokott” diszkóktól a sajátos kialakítású klubokon át az „extrém” helyszínekig. Jelen voltam a hagyományosabb, szórakozóhelyekre jellemző kialakítású, sok ülőhellyel ellátott E-klubban, táncoltam a Sonic Technikum lézerfényes, vetítésekkel színesebbé tett, úrhajószzerű terében, ott voltam a Vidámparkban, ahol a gyorsaság és ijedtség mámorát kötötték össze a zene mámorával, megismerhettem a Hyperspace rendezvényt, amely egy raktárépületben táncoló, több ezres tömeg „népünnepélye”, a karneválszerű Budapest Paradén is részt vettem, s részem volt két szűkebb körű, határozottan undergroundos goapartiban, ahol a partizók a tűz körül járják a táncot szabad téren, a természetben. És csak a legfontosabbakat soroltam fel. A helyszínek sokfélesége és minél különlegesebb volta igen jellemző. Én a tereknek csak a töredékét tudtam megismerni. Rendeznek partit gyártelepen, gőzfürdőben, földalatti pincében, labirintusban, vasúttörténeti parkban stb. Mindegyik hely „átlányegül” azonban a fények, a vizuális megjelenítések és a zene által, sőt bizonyos értelemben fölemelkedik: a parti élményének terévé válik. A nagyváros tereinek sajátos szakralizálását érhetjük e gyakorlatban tetten. A koszos gyártelep megszűnik egyszerű, profán munkahely lenni, koszossága, ridegsége ellenére, sőt azzal együtt a parti szertartásának szent terévé válik. Mindez a hétköznapi dolgok átészttézálásának posztmodern jelenségéhez is kapcsolható.

Mindegyik parti más volt: más stílus, más hangulat, más résztvevők, a zenétől függően még a táncmozdulatok is kissé eltérőek voltak. Ahogyan az internetes és újságbeli partibeszmélők, valamint interjúalanyaim gyakran említik: minden parti egyedi, egy-szerű. Ez hozzátartozik az élményéhez: a parti szüntelen újdonságot kínál. Ez az azonos stílusú rendezvényeken belül is igaz, s még inkább így van az eltérő jellegűeknél, amelyeket én látogattam. Hozzá is kell ehhez tenni, hogy nagyon ritka az ilyen „mindenevő” típus, mint, amilyen – a kutatásom miatt – én voltam.

Volt, ahol kiöltözött lányok és fiúk szórakoztak, lágy – néhol erotikus – mozdulatokkal táncolva kommersz, house-os tánczenére, s a baráti társaságok megpihentek, beszélgettek a szórakozás közben az asztaloknál, a parti periférikus terében. Itt az emberek ide-

genek voltak egymásnak, előfordultak az agresszivitás megnyilvánulásai. Volt, ahol egyedi módon felöltözött fiatalok dübörgő technozenére révületben tomboltak át egy egész éjszakát egy óriási, sötét és koszos raktárépületben. Itt mindenkit összefogott az élmény és a szemek biztatóan kacsintottak egymásra. Számtalan megerősítő, biztató, kedves, sőt altruista gesztussal lehetett találkozni: a másik élvezetét növelő világító pálcikás játéktól (a parti jellegzetes kelléke, mely a sötétben különféle színekben világít) a pacsizáson át a másokat legyező vagy a körbejárva másokra hűsítő vizet szóró táncolókig. Végül volt, ahol teljesen normális vagy egyedi, festett ruhákba öltözött fiatalok jártak a tűz körül intenzív törzsi táncot estétől egész másnap délig, az indiai eredetű, „utaztató”, szállodosó goa zenére köszöntve a felkelő napot messze a várostól, „kimenekülve”. Itt úgy tűnt, mindenki jó barát, mindenki ismerős, s valóban a résztvevők többsége jól ismerte már egymást. A partizók gyakran leültek beszélgetni, megpihenni a távolabb, de még a tűz köré lerakott szalmazsákokra. Nem csupán az élmény, de egymás keresése is hangsúlyos volt. Itt igazi csoporttal találkozhattam, mely rendkívül családias és befogadó. Ismeretlenül is megszólítják az embert, és szólnak hozzá néhány kedves szót. Informátoraim elmondása szerint sok olyan fiatal jár goapartira, akinek otthon rosszak a családi körülményei: itt új „családra” találhat, kiszakadhat a tánc szertartása és a társaság révén.

Amint kiténik a fenti leírásból is, a résztvevők összetétele igen eltérő lehet a különféle partikon. A diszkóban például több a fiatalabb korú és a konzolidált, középosztálybelinek tűnő fiatal. Nem lehetett, és nem is volt céloom megállapítani a jelenlévő társadalmi osztályok összetételét. A benyomásaim szerint azonban elmondhatom, hogy a legkonzolidáltabb kinézetű, valószínűleg értelmiségi körökből jövő fiatalok a goapartin voltak, míg a Hyperspace technorendezvényen tűnt föl a legtöbb nem értelmiséginek látszó fiatal, például erős testalkatú, biztonsági őr kinézetűek (a partiszleng szerint grizzly vagy izomagyú vagy kopter). Nemcsak a különféle partikon, de az egyes eseményeken belül is változatos a kép. A legsokszínűbb képet a Budapest Parádé és a Sziget szélesebb körű rendezvényei mutatták. Ez igaz a korosztályra, a kinézetre, a feltételezhető társadalmi osztályra is.

A partiszleng néhány jellegzetes résztvevőre sajátos kifejezést használ: például grizzly (a nagydarab, sokszor erőszakos partizó), cica (női, magát mutogató partizó), pokémon (fiatal, serdülő korú partizó). A szövegekben e sokszínűséget gyakran pozitívumként említik. Az elfogadás, tolerancia ideológiája kötődik a jelenséghez: „...a techno békéről zizeg és nem az anarchiáról. Arról, hogy milyen jól megférnek egymás mellett a vallások és kultúrák...” (Freee Magazin, 2001. 11. 23.); „...legyen mindenki toleráns a másik küllemével, a lényeg a szabadság érzete! Grizzlik! Járjatok medvetáncot a rasztákkal és a diszkóciákkal egyaránt, és felejtsetek el, hogy erősek vagytok!” (Freee Magazin, 2001. 11. 25.) E szövegekben a technokultúra egész világra szóló politikai küldetése is feltűnik néha. A hangoztatott ideológiát azonban csak részben teszik magukévá a partizók. Vanak köztük olyanok is, akik egyáltalán nem osztják e liberálisnak címkézhető nézetrendszert. Az én interjúalanyaim között volt, aki például politikai hovatartozását tekintve MIÉP-esnek vallotta magát. Az internetes honlapok fórumain kutatva, az ottani komoly vitákat olvasva kiderül, hogy még az öltözködés terén sem érvényesül „a mindenki abban van, amit az egyénisége szerint a legjobbnak érez” elve. Többször megjelenik ezen kívül a már magukat beavatottaknak, „komolyan vevőknek” gondolók lekicsinylése, elítélése a beavatatlannak vagy azok iránt, akik nem azzal a „komoly” hozzáállással vesznek részt a partin, amivel ők. Különösen gyakori a más szubkultúrákhoz tartozók becsmérlése. Egyik avatott informátorom például a goapartin a Szigetről mint az igénytelen tömeg szórakozásáról beszélt, ahol jelen vannak „a tírják punkok, a buzik és a hülye Hare Krisnások”. Többször előkerül a korosztály problémája. Többen panaszkodnak arra, hogy a partikon egyre több a fiatalabb arc, a „pokémon”, és ez nem jó: ők felhívítják a partit.

A korosztálybeli sokszínűség egyébként tényleg érdekes jelenség a partikon. A legfiatalabb kisgyerek 8–10 éves lehetett, aki festett hajjal ropta a táncot egy rendezvényen (nem számítva az anyukája hátán a partin jelenlévő csecsemőt), a legidősebb pedig 60 éves, aki szintén önfeledten táncolt. Több 14 éven aluli kisgyereket láttam (a nyitott rendezvényeken, mint amilyen a Sziget és a Budapest Parádé; volt, aki láthatóan a szüleivel együtt táncolt), és szinte minden partin találkoztam „idősebb”, tehát 45–60 éves férfival vagy nővel, esetleg egyszerre többel is. A partizók átlagéletkora azonban – informátora-
im, interjúalanyaim és a partiképek tanúsága szerint is – 20–25 év, de többen valóban a fiatalodás jelenségére hívják fel a figyelmet. A középiskolás, serdülő korosztály valószínűleg egyre inkább ezen új zenei világ iránt érdeklődik.

A partik világa, mint a fentiekből kiderült, a sokszínűség és sokféleség kultúrájaként írható le, még ha ez ideológiailag nem is egyértelmű, vagy legalábbis nem a „minden jöhet” sokszínűségét jelenti. Az egyes alszubbkultúrák, alirányzok akár szemben is állhatnak egymással. „Ez nem az, amikor a kukásruhába öltözött fiatalok mennek a technobuliba...” – mondta az egyik informátorom a goapartit a technobulik ellentétéként meghatározva.

Az empirikus kutatás megmutatta a számomra, hogy a parti sokkal kevésbé egységes világ, mint gondoltam. Leírhatatlanul sokféle, bonyolult kultúrába léptem be. Az pedig, ami mégis összekötő kapocs, az szinte meghatározhatatlan. Ahogyan a szakirodalom jelezte, a parti ellenáll a rendszerbe foglalásnak. Ennek ellenére mégis fellelhető valamilyen egység, amely összeköti az egymással akár szemben is álló résztvevőket és a különféle rendezvényeket, stílusokat. Ezt bizonyítja, hogy az elektronikus tánczenéknek egyetlen közös, meghatározó újságja van: a Freee Magazin, amely mindenféle irányzatnak helyet ad; és hogy egymással is valamilyen párbeszédben állnak a más-más mikro-szubbkultúrákhoz tartozók. Hol fogható meg ez az egység? Egyrészt azokban az elemekben, amelyek már a munkám első részében felsoroltam, másrészt az élményben. Minden interjúalanyom sajátos, különleges élményről számolt be, amely nehezen írható le, de amelyet nagyon hasonló verbális kifejezésekkel jeleztek az azt átélők. A partik élményben adott egységét pedig magam is átéltem.

Beavatás

A beavatás szót magát nem használták sem az interjúalanyaim, sem az elemzett szövegekben nem találkoztam vele. A beavatottság, a bentlét (szemben a kintléttel) azonban egyértelműen megjelenik, s van, akinél a beavatási folyamat lépései is nyomon követhetőek. Általában kiemelkedő jelentősége van az első élménynek. Gyakorlatilag minden általam ismert partizót valaki más vitt el, avatott be, valamilyen társasággal ment. S ha „bejött” neki, vagyis megragadta valami, akkor tovább folytatta a partik látogatását. Az első élményről minden interjúalanyom beszámol, többen szinte nosztalgáival tekintenek rá vissza, s annak magával ragadó voltát emelik ki. A boldogság, különlegesség, sőt tökéletesség érzése kerítette hatalmába őket ebben az új világban. Néhányan beszámolnak arról is, hogy fokozatosan egyre jobban hatott rájuk a parti, és egyre inkább elsajátították az ott szokásos viselkedési, táncolási formát, de a legtöbbször esetében nem fogalmazódik meg tudatosan a partiba való beavatódás mint leírható folyamat. Az élményre és szóra-
kozásra koncentrálnak.

A részt vevő megfigyelések során sok beavatás jellegű tevékenységre figyeltem fel. Ezek között verbálisak és non-verbálisak egyaránt előfordultak. A tánc és a különféle eszközökkel való játék formáiba például egymást avatják be a partizók. Egymástól tanulják el, hogyan lehet jobban élvezni, átélni az élményt. Néha ezt magyarázatok követik: „így csináld, így jó”. A Vidámparkban ez a játékok használatában is megjelent. Teljesen ismeretlenek magyarázták el másoknak (nekem is), hogyan lehet a legtokéletesebben élvezni az adrenalin-szint-növelő játékokat: „engedd el magad, úgy kurva jó...”. Az eszkö-

zők használatát, a zene és a fények befogadását szintén segítették szóbeli, rövid magyarázatok. Valamiféle oktatásnak nevezhetnénk akár ezt a jelenséget – természetesen annak nem pedagógiai, szakmai értelmében –, melynek során a beavató-oktató maga is élvezi, hogy a másiknak élvezetesebbé teheti a partiját, és jó érzéssel tölti el, hogy „taníthat”. Külön kiemelkedik a tudatmódosító szerek használatába való beavatás. Több ilyen láttam. Egyszer végigkövethettem, amint egy lányt a lufizás (lufiból kéjgáz szívása: legális drog, számtalan partin használják) technikájába avattak be, a meghívás első lépésétől („mindig van egy első alkalom, próbáld ki!”) a technika leírásán át a kipróbálás levezérléséig és végül az új „lufizó” befogadásáig (a többiek örvendezve átölelték) megfigyelhettem a néhány perces folyamatot.

A beavatást azonban nemcsak külső megfigyelőként láthattam, hanem magam is átmentem egy beavatási folyamaton. Ennek tapasztalatai feltétlenül a kutatás részét képezik. Nem volt számomra teljesen idegen a techno-house szubkultúra, mikor elkezdtem az empirikus etnográfiai kutatást, de egyáltalán nem ismertem ilyen mélységekig a partikat. Az elején – bár bekapcsolódtam – mindig megmaradt bennem ez a dolgokra kívülről ránézés. A zene azonban – már kezdetben – engem is magával ragadott, s partiról partira egyre inkább „bentivé” váltam. Látva a többieket megtanultam, hogyan tegyem élményszerűbbé az ottléteket a táncolással, az eszközök használatával, a másokkal való kommunikációval. Voltak „beavatóim”: a fiatalok, akik meséltek a zenéről, a partikról, akik kommentálták a jelenségeket. Lassan elsajátítottam a táncolás módját, a partin való viselkedéseggyüttes rendszerét. Még megfelelő ruhákat is beszereztem. S míg az elején ez inkább külső megfelelés volt, hogy jól „be tudjak épülni” a részt vevő megfigyelés miatt, egy idő után valódi részvétellé vált „alkalmazkodásom”. Ez azonban – úgy gondolom – nem akadályozta kutatásomat, sőt segítette, mert belülről megtapasztalhatóvá tett sok, eddig csak kívülről látott jelenséget, miközben mindvégig megőriztem a reflektálás képességét. Bár többször kínálkozott volna lehetőség, tudatmódosító szereket nem használtam. Beavatódásom része volt az is, hogy a techno-house-hoz kapcsolódó összetett kulturális-ideológiai-szakmai-üzleti hátteret megismertem. Szakkifejezéseket tanultam meg (sampler, dub, scratch-elés stb.), megjegyeztem a híres DJ-k és kiadók neveit, elsajátítottam a partiszlenget, belekóstoltam a sokféle ideológiai megközelítésbe. S mindezt természetesen nem úgy, hogy leültem tanulni, hanem a szórakozás és leginkább az utána történő „felidézési folyamat” (újságok, weboldalak olvasása) által.

Minden partizó hasonlóképpen tanul, válik részévé a szubkultúrának, és adatok tömegét képes megjegyezni ezzel kapcsolatban. Valahogy úgy éreztem: egy eddig ismeretlen, titkos világ tárult fel előttem, amelyet tényleg csak a beavatók értenek és tudnak megélni. A zenéből például korábban sokszor én is csak a monotóniát hallottam ki, de ahogyan egyik interjúalanyom mondta: „...van egy lüktetés benne... Folyamatos változás van a zenében. Ha az ember egy kicsit hallgatja, akkor azt a folyamatot éli meg, hogy mindig formálódik”. A zene igazán a fényekkel és az egyéb hatásokkal adja a magával ragadó élményt. Ezt megértve, átélve, megszeretve, az ismereteket is elsajátítva valóban bentinek éreztem magam. Gazdagabb lettem. Sőt egy-két esetben aztán én magam váltam mások beavatójává, megtanítottam őket élvezni a zenét, a partit. Különösen az underground partik fogtak meg, ahol a hangulat tényleg más, és már én is az ottaniak szemszögéből néztem a kommersz rendezvényeket, zenéket.

Pedagógiai jellegű folyamat

Tapasztalataimból, a megfigyelésekkel együtt jól látszik, hogy a beavatás vonatkozik mind az érzésekre (beavatás az élménybe), mind a szokásokra, viselkedésre, ismeretekre. Úgy gondolom, nem túlzás egyfajta szocializációs-nevelődési folyamatról beszélni. A nevelést-bevezetést-oktatást a társakon túl a zenészek, kiadók, szervezők, újságok, weboldalak végzik. Olyannyira pedagógiai jelenségként kezelhető ez, hogy még bizonyos er-

kölcsi hatásokat is igyekeznek a fenti szereplők gyakorolni. A parti alapvető etikai-közösségi szabályain túl – például: hagyd a másoknak, hogy jó legyen! – további normák, maximák fogalmazhatóak meg a tematizált vagy nem tematizált ideológiák mentén, különös tekintettel a PLUR és a tolerancia ideológiájára. Egy fent már idézett szöveg is ebbe az irányba mutat, főleg a befejezése: „...Grizzlik! Járjatok táncot a rasztákkal és a diszkóciákkal egyaránt, és felejtsetek el, hogy erősek vagytok! Bár a dolgokat jó meggyőződésből csinálni, mert a nehezebb utat járva lehetünk igazán elégedettek.” (*Freee Magazin*, 2001. 11. 25.) A fórumokon is előfordulhatnak morális témák. Az egyik ilyen érdemesnek tartom itt idézni, illetve összefoglalni.

A *Freee Magazin* is leközölte a hozzászólások egy részét ahhoz az internetes véleményhez, amelynek a címe „Légy deviáns!” volt. Felvetője „kattant srác” néven írt. A deviancia itt határozottan pozitív fogalom. Légy önmagad, légy más, mint a többiek, a „tömeg” – ezt jelenti. Úgy is fogalmazhatok, hogy az „ifjúságcentrista” szembenállás válik itt konstruktívvá. A szövegnek komoly üzenete van: nem azzal leszel deviáns (tehát más), ha szétdrogozod magad, hanem ha nem követed a többséget, amely itt egyértelműen negatív színben jelenik meg. Így lesz ebben a retorikában a deviancia fogalma a fonákjára fordítva pozitívvá. Érdemes szó szerint idézni a szöveg néhány részét: „GONDOLKODJ másképp! Ne csak magadra gondold, próbálj MÁSOKNAK is örömet szerezni. Nyálás? Hát... Pedig ezzel aztán kilógatsz a sorból, sajnos... BESZÉLJ másképp! Kerüld a közhelyeket! (...) Beszélj EGYENESEN, nyíltan. (...) Kapcsold ki a hülye tévét és MENJ túrázni! ...vigyázz a környezetedre! TÖRJ ki, legyél érdeklődő, szerezz új ismereteket, szélesítsd a LATÓKÖRÖD! Másoknak is lehet igazuk!” (*Freee Magazin*, 2002. 11. 5.)

A kortárs nevelő hatások körébe lehet sorolni az egyik informátorom által elmesélt jelenetet is az egyik goartin. Egy, a goa-szubkultúrához erősen kötődő fiú egy másik táncoló, ördögbottal játszó fiatalhoz fordult, hogy szeretne vele beszélgetni. A másik azonban elutasította, mondván: „hagyjál játszani!” Mivel ez a válasz teljesen elfogadhatatlan volt abban a szubkultúrában, ahol a társaság, a „mindnyájan egy család vagyunk” elve az egyik legfontosabb, a fiú dühében megütötte a táncoló fiatalot. Ez utóbbi mintegy megkapta büntetését, mert áthágta az egyik legfontosabb szubkulturális normát (ezt az eseményt informátorom körülbelül így értékelte).

Mindehhez hozzá kell tenni azt a határozott benyomást, melyet a fórumok, személyes találkozások alátámasztanak, hogy a techno-house szubkultúráján belüli beavatási-szociológiai-pedagógiai folyamat a tematizált ideológiákat tekintve a legsikertelenebb. A deklarált ideológiamentesség nyilatkozatainak sorába illeszthető az a mondat, amit a „Techno, az egyén diadala” című film egyik szereplője mond: „ennek a zenének nincs üzenete, csak mindenki maga találhat benne”. (9) Ezzel szemben empirikus kutatásom során nem várt ideológiai túlburjánzással talákoztam, persze főleg a szövegekben. A partizók jó része azonban legyint ezekre, nem veszi komolyan – mint már utaltam rá a szakirodalom-elemzésben is –, s alapvető meggyőződéseit nem formálja át a szubkultúra: aki kirekesztő volt, nagy valószínűséggel az is marad, a partikultúra tolerancia-üzenete ellenére.

A szubkultúra pedagógiai, értékközvetítő voltának még van egy nem elhanyagolható, „sötétebb” oldala is. A nevelés itt ugyanis összekötődik az üzleti érdekekkel. Ilyen módon a kiadóknak, a techno-house üzleti szereplőinek érdekében áll bizonyos magatartásformák fönntartása, generálása, hogy minél többen jöjjenek a partikra, s vegyék a lemezeket. A partibeavatásnak ezzel a hatalmi-manipulatív jellegével, úgy láttam, nagyon kevés partizó fiatal szembeesül!

Bent és kint: a hely a társadalomban

Végül a beavatás, a bentlét retorikájához hozzátartozik a társadalmon belüli elhelyezkedés kérdése is. A techno-house szubkultúrában jelen van a „más lenni, mint a többiek,

mint a többség” (ifjúságcentrista) gondolata. Az illegálisan szervezett underground rave-partik vagy a szintén törvénytelen erdei goapartik („bush-partik”) e szembenállás megjelenítői. Ehhez azonban egyrészt sokszor kapcsolódik egy liberális társadalmi-politikai kötődés. Másrészt az elektronikus tánczenék népszerűsödésével a másság üzenete mellett határozottan megjelenik a társadalomhoz való tartozás, a beépülés, a legalitás vágya is. Amint a Freee írja az anarchia vádját visszautasítva, „vágyakozóan”: „lesz még techno-szak az ELTE-n!” (*Freee Magazin*, 2001. 11. 25.)

Vallási beavatás: új identitás

A beavatást ebben a fejezetben elsősorban mint szocializációs-pedagógiai folyamatot tekintettük. Kérdés: a techno-house beavatás esetében mennyire vonható valóban párhuzam a vallási beavatásokkal, ahogyan a szakirodalom ismertetésében tettem. Részben igen, részben nem. Itt is valamiféle misztériumba, sőt „titkos tanokba” avatódik be a résztvevő, s főleg egy pszeudo-vallásinak tekinthető élménybe. Ebből a szemszögből minden parti beavatás egy sajátos, az eddigiektől különböző élménybe. A DJ pedig a beavató, aki levezeti a táncos „szertartást”. Az interjúalanyaim és informátoraim, valamint én is, mindnyájan minden partit ilyen külön élményként éltünk meg, külön folyamatként és beavatódásként. A vallási beavatásokban fontos a halál és a próbatétel motívuma. A próbatétel korábbi várakozásaimmal ellentétben jelen van a partihoz kapcsolódóan: amikor órákon át kell várni a bejutásra, amikor több kilométert kell gyalogolni a hideg éjszakában, míg a helyszínre elérünk stb., bár kétségtelen, ezek nem igazi, átfogó, a személyiséget átalakító próbák. A „halál” – teljesen átvitt értelemben – szintén jelen van. Nem a szubkultúrába való általános beavatódásban azonban, hanem az egyes partikon. Minden partin „meghal” a résztvevő, és szimbolikusan feltámad. Erre utalnak a pihenés-feléledés ritmusai a zenében és a táncolók ritmikus részvételében (leülés-tánc-leülés), a partiszleng metaforikus kifejezései: „szét vagyok vágva”, „meg vagyok halva”, „kész vagyok” stb; valamint a halál motívumait megjelenítő vetített képek is a partikon. Ez a halál természetesen nem a törzsi beavatások szimbolikus halála, ahol a serdülő új identitással „támad fel”. Ezzel kapcsolatban merül fel a kérdés: vajon a szubkultúrába beavatódó fiatal új identitást kap-e egyáltalán, mint a vallási beavatásokban. Erre a kérdésre keresi a választ a következő fejezet.

Maszk és identitás: „a partiarc”

Az identitás, személyiség elsősorban a pszichológia alapfogalmai, de súlyos filozófiai problémát vet fel jelentésük, amely nem hagyja érintetlenül ezt az etnográfiai kutatást sem. Mi az identitás, mi a személyiség, hogyan ismerhető meg, megismerhető-e? Az ókori görögök a színházban használatos maszkokat nevezték proszóponnak, s innen alakult ki a személyiség elnevezése is. Vajon csak ilyen felvett maszk a személyiség? A mai filozófia felhívja rá a figyelmet, hogy a mi nyelvben adott megértésünk nem tudja magát a valóságot megragadni. Mások, sőt önmagunk személyiségét is csak a narrációkon keresztül tematizálhatjuk, ragadhatjuk meg, ezek pedig szükségképpen „maszkok”, tehát már kifejeződések, jelek, amelyek valami mélyebbre, megfoghatatlanra utalnak. Azt feltételezni, hogy ezek a „maszkok” teljesen függetlenek volnának attól, amit jelölnek, a kommunikáció és megismerés lehetetlenségének gondolatáig vezetne el. Tehát a „maszkok” utalnak a valóságra. Ugyanakkor mindig csupán „maszkok” maradnak, melyeket a narratívákban építünk fel, konstruálunk, s így sokszor nehezen megkülönböztethető, hogy a „maszk leírásában” mi a kimondott, de nem valóságos, mi a kimondott és valóságos, és mi a kimondott és így valóságossá váló. Ez a gond az interjúk elemzésével is, melyek az identitás vizsgálatának legkézzelfoghatóbb tényezői e kutatásban. Ezekben közvetlenül csak maszkokat foghatunk meg. Sokatmondó azonban, hogyan meséli el, építi

fel a maszkját, proszópóját, személyiségét, identitását az interjú alanya, s ebben milyen szerepe van a partinak.

Várakozásaimtól eltérően a parti és a szubkultúra sokkal kisebb szerepet játszik a fiatalok önmagukról adott narratívájában, mint gondoltam. A legtöbben életük egy részének, de csak periférikus, a szórakozás világához tartozó részének tekintik. Bizonyos válaszok azonban rávilágítanak arra, hogy más-más mértékben, de a partivilág hatással van – hatásokat tulajdonítanak neki – életükre, alakulásukra, személyiségükre. Egy ilyen interjú igen kevés alapos információt szolgáltathat az identitás-személyiség kérdéséről, de általában az látszott, hogy – koruknak egyébként többé-kevésbé megfelelően – a meginterjúvolt fiatalok nagy része bizonytalan, erőteljesen alakulóban lévő önazonosságról, személyiségről számolt be. Még a „helyüket” keresik, nem ellentmondásoktól mentesen: gyakori az érvényesülési vágy például, amely nem párosul az ehhez szükséges energia számbavételével. Különösen igaz ez az értelemképzés és a célok tekintetében.

Ebben a keresésben a parti nem mindig jelent előrevivő „állomást”, nem mindig pozitív a befolyása: s ezt ők maguk is így ítélik meg. A tanulás és fáradozás kérdésében a leggyérteleműbb ez, gyakorlatilag mindegyik interjúalanyomnál – egyet kivéve. A techno-house, úgy fest, összekötődött a fiatalok gondolkodásában bizonyos mértékű devianciával, negativitással. Nem derült ki, ez milyen mértékben válasz a társadalmi normákra, sztereotípiákra, esetleg az én – általuk elgondolt – elvárásaimra, s mennyire a saját maguk által felépített konstruktum. Az elvárásoknak való megfelelésről érdemes megjegyezni, hogy a legtöbb fiatal számára én egy másik partizó voltam, akivel lehetnek öszinték (s azok is voltak sok kérdést illetően: például a drogok)! Az egyik fiú a „sötétebb oldalnak” titulálja a partit (szemben a „korrekt” iskolával). Ugyanő azt példázta nekem, hogy tulajdonképpen felette áll a partivilágnak, a manipulációinak (ellentmondásosan persze egészen benne van, annak negativitásaival is, ahogyan több, vele eltöltött parti megmutatta számomra): „Mondjuk, én ezen átlátok, hogy ez egy mesterséges, mesterséges ez az egész dolog. ... Manipulációnak is fel lehet fogni az egészet. Aki úgy veszi, annak az.” Többen beszámolnak büntudatról a parti után. Az egyik fiú pedig hangsúlyosan negatív, deviáns képet épít fel önmagáról, s ehhez még a populáris kultúra anyagát is felhasználja: „Az ördög ügyvédje” és a „Keresztapa” című filmeket. Magát mint pénzsóvár, élvhajhász, elvtelen embert mutatja be, s azt mondja (egy kisgyerekre utalva, aki csak az ő kezében sírt): „...biztos meglátta bennem az ördögöt! (...) Néha, mikor a tükörbe nézek, az ördög visszamosolyog rám...” Az ő esetében ez a narráció, ez a maszk talán a szülei erősen vallásos nevelésére jelent lázadó választ. Itt szembetalálkozunk azzal a tényezővel, hogy az identitás, a személyiség, az értékválasztások, a motiváció rengeteg más befolyásoló tényező, illetve a személy önalakítása révén épülnek fel. Ebben az összetett rendszerben a parti, a szubkultúra helyének pontos meghatározása nem lehetséges. Ezért nem is beszélek egyértelműen leírható, mérhető hatásokról, csak a felépített maszkokat próbálom leírni, amelyekben megrajzolt helye van a szubkultúrának.

Vannak, akik a partizó fiatalokat az életben valamilyen hiányt érző személyekként mutatják be, akik ott, a partin, a szubkultúrában találnak menekvést. Az egyik informátorom azt mondta, rengeteg olyan goapartis fiatal életéről tudna mesélni, aki rossz családi háttérből jött, s itt talált új családra. A fenti, szubkultúrát „felülről kezelő” fiatal pedig úgy fogalmazott, hogy a diszkósok kétségbeesett, nem boldog emberek, akiknek a zene megnyugvást ad, de magát nem sorolja ezek közé (!).

A szubkultúrához tartozás maszkjának fontos része az odatartozás kifejezése. Ennek egyik tipikus megnyilvánulása a többiekkel (más szubkultúrákkal, más jellegű partikkal) szembeni ellenézés, a „mi vagyunk a legjobbak”, „ez a legjobb zene” azonosulás. (Itt van, akiben a nosztalgia érzése is megjelenik: a mai partik már nem olyanok, mint régen, mert szétékizett [= sok ecstasy-t fogyasztott] arcok táncolnak, s megy a menőzés.) Ez a „partiidentitás” kétségtelenül egyik legmegfoghatóbb eleme, s ennek több szintje látható

a különböző személyeknél. Az odatarozás további fontos elemei: ki mennyire azonosul a „partiideológiákkal”, ki mennyire teszi magáévá a parti élményét. Ez utóbbi a legáltalánosabb, hiszen ezt minden partilátogató magáénak vallja valamilyen szinten. Az odatarozás, bentség (beavatottság), azonosulás pedagógiai (és pszichológiai) szempontból, a fejlődésre vonatkozóan leginkább azt a kérdést veti fel: ez mennyire akadályozza a máshova tartozást, vagyis mennyire teszi egyoldalúvá a személyiséget. A veszély kétségtelenül megvan – az interjúalanyok szerint is (bár általában nem ők, hanem mások a beszükültek) – s pedagógiailag kezelendő. Úgy is feltehető ez a kérdés, hogy formál-e identitást a parti, milyen módon formál, és a pedagógia mit tud ezzel a formálódással kezdeni. A magam filozófiai előfeltevéseit követve és a kutatás során szerzett tapasztalatokra építve erre a kérdésre véleményem szerint röviden az a válasz adható, hogy elsősorban a személy formálja, konstruálja önmagát, rengeteg külső körülménnyel együtt természetesen, s ezekbe tartozik bele a parti. Gondot az okoz, amikor a személy nem önmagát építi, hanem hagyja, hogy egyszerűen a külső hatások építsék! Erre a kérdésre és a pedagógiai válasz lehetőségére munkám végén térek vissza.

Ide kívánczik még a „partiidentitás” átmenetiségének gondolata. A partizó fiatalok szinte kivétel nélkül egy adott (liminális) életszakaszhoz kötik a partira járás gyakorlatát. Egy idő után szeretnének „megállapodni”, csak időlegesnek tekintik a révület e kultuszát, mely a „fiatalság bolondság” retorikájához is kötődik többeknél. Pedagógiailag kérdés marad, vajon később el tud-e szakadni a liminalitástól az ebbe erősen beleszocializálódott fiatal, s milyen módon tudja „leépíteni” a kialakított, felépített partimaszkot („partiarcot”) élete további részében.

A partimaszk és „partiidentitás” azonban nem csak a szubkultúrához való tartozás kifejeződéseként értelmezhető. Minden partin valamilyen maszkot, proszópont, személyiséget vesz fel a résztvevő. Erre utalhat az érdekes metafora, amely „partiarcnak” nevezi a parti résztvevőit. Az arc: amelyen keresztül az ember, a személyiség megjelenik. A megjelenésén, az (egyébként sokszor átalakított) arcán keresztül megközelíteni az embert, emögött az önkifejezés, a karneváli kommunikáció kiemelése (maszkokon-arcokon keresztül) és a „maszk-arc” kapcsolat filozófiája található. A partikon s a partiképeken rengeteg különleges karneváli öltözetet, maszkot, kinézetet találunk. Ha valaki partira megy: mássá válik. Bár a retorika azt mondja: ezzel a táncoló önmagát fejezi ki, teljesen önmaga és egyedi lehet stb.; de inkább arról van szó, hogy kreatívan felépít önmagáról egy képet. (S persze bizonyos öltözködési kódok itt is működnek.) A partimaszk arról szól: „én más vagyok, sajátos, figyeljetek rám!” A partin valóban mindenki főszereplő. A drámajáték részese, nem befogadója. Az „öneljátszás”, az „én megmutatom” gesztusai igen gyakoriak a partikon. A maszkokat, szerepeket próbálgatni is lehet, kísérletezni velük. Mint a szakirodalom megjegyzi, itt tehát egy időleges identitásról van szó. Ez pozitív oldalról a saját személyiség konstruktív felépítéséhez segíthet, a kreativitás fejlődéséhez, de előidézheti a széthullást, töredezettséget a személyiségben: a szerepek, maszkok szüntelen, elkötelezettség nélküli váltakozását hozhatja magával, akár csak az internetes fórumok világa. Az interjúk tanúsága szerint ez reális veszély. Többen beszámolnak arról, hogy a partin mindenki másnak, sőt – illuzórikusan – tőkéletesnek tűnik. Az embe-

Minden partin valamilyen maszkot, proszópont, személyiséget vesz fel a résztvevő. Erre utalhat az érdekes metafora, amely „partiarcnak” nevezi a parti résztvevőit. Az arc: amelyen keresztül az ember, a személyiség megjelenik. A megjelenésén, az (egyébként sokszor átalakított) arcán keresztül megközelíteni az embert, emögött az önkifejezés, a karneváli kommunikáció kiemelése (maszkokon-arcokon keresztül) és a „maszk-arc” kapcsolat filozófiája található.

rek boldogok, „happyk” és jóságosak. Megnő az empatikus készség. Néhány interjúalanyom szerint ez a drogoknak köszönhető elsősorban, más részük szerint azok nélkül is ilyen egy underground (de csakis az!) parti. Az egyikőjük így nyilatkozik e maszk ellentmondásosságáról: „...végzetesen megnő [az ember] örömszintje, és az empátiája is, és az sokkal jobb embert hoz ki valamilyen szinten. Valamilyen szinten – hangsúlyozom, mert valamilyen szinten pedig lesüllyed a francba. Mert azt mindenki megérzi, aki kipróbálja az exet [=extasy], és akkor: Úristen, na én mit csináltam!”

Alapvetően úgy tűnik tehát, hogy a parti nem alakít át olyan radikálisan, mint a vallásos vagy átmeneti beavatás, csak időlegesen formál. Valamiféle játék ez, amelyben egy kis időre mássá válhatok. Csak játék a sacrammal, pseudo-szakrális beavatás, hiszen kilépek ugyan az élmény által a profánból, de minden elkötelezettség és tartós átalakulás nélkül. Ha valaki ezt szórakozásnak, játéknak tekinti, akkor valószínűleg ez nem is veszélyes a fejlődésére, lelki egészségére nézve.

Összefoglalóan azt mondhatjuk: a fiatal önalakításán múlik, vajon a partinak milyen hatása, formáló ereje lesz. Kérdés, mi, pedagógusok hogyan segíthetjük őt a valóban építő önalakításban.

Élmény

Az élmény az, amely által kilép a partizó a profánból, amelynek révén időlegesen más „személyiség” lehet. Mint már láttuk, ez áll a szubkultúra középpontjában. Már próbáltuk megközelíteni az extremitás, a boldogság, a játékosság, a tudatmódosítás fogalmival. Az élmény azonban természeténél fogva ellenáll a megragadásnak. Ezért úgy gondoltam, a legjobban a nyelvbeli mögöttes jelentéseket, érzelmi töltéseket is kifejező metaforák által ragadható meg a partiélmény. Az elkészített metaforaelemzésnek a következő rész csak egy kivonata, részlete; kihagytam például a célfogalom s az alcélfogalmak tárgyalását. A metaforaelemzéshez *Vámos Ágnes* tanulmányát (2001) használtam fel. Az interjúk, újságok és internetes oldalak metaforáit dolgoztam fel, s most összefoglalom a legfontosabb eredményeket. A metaforákat három nagy elsődleges forrásfogalom alá gyűjtöttem: utazás, extázis, vallásos tapasztalat.

Utazás

Magára a partiélményre az egyik leggyakrabban használt metafora az utazás. Ha az élmény az utazás, akkor a zene a „hajó” vagy a hajó tulajdonsága, vagyis hogy „utaztató”, s a résztvevő az „utas”. A DJ pedig maga is „zuhan” (technoörvénybe), s magával ragadja a résztvevőket, vagy ő az, aki kalauzol az utazás során, illetve „elcsábít” az utazásra (bár itt nyilván a szexuális csábítás képe is megjelenik, s így az élmény a szexuális tapasztalathoz hasonlítható). Az utazás kellemes valóság, amely élményt hoz, új tapasztalatokat, és mozgást jelent, haladást, továbbjutást s eljutást valahová. Ahová elutaznak a szubkultúra tagjai, az az „új világ”, a halál („meg van halva” a bulitól) – de ez itt pozitív metafora, amely a nagy beteljesedésre utal –, a „csúcs”, a „rózsaszín felhők”. E két utóbbi metafora a hangulat különlegességét fejezi ki. Az „új világ” képben az újdonság, a mindig új élmények keresése rejtőzhet, amely a partikultúra fontos összetevője.

Néhány kifejezésben az utazás maga a tér, „hangok labirintusa” – tehát bonyolult, összetett világ, amelyben kóborolhatunk, vagy: „technoörvény”, amely magával ragad minket a mélybe. A víz képe is jelen van a metaforák között: a zenében „úszni” lehet például. A zene és élmény tehát vagy magasba ragadja a résztvevőket (csúcs, felhők stb.), vagy a mélybe, s ez esetben néha kimondottan hozzá is teszik a „tudat” vagy a „tudatalatti” megfogalmazást (ide jutunk el az út során), a pszichológia tudományos metaforáitól kölcsönözve a tudat vízvoltának képét. Úgy tűnik e megfogalmazásokról, hogy a mámor egyszerre visz az ember lényegének mélyére, a tudatának erőteljesebb percepciójára.

hoz, és egyszerre vezet a személy széteséséhez, amire a „szétszúszva”, „szétvágva” metaforák utalnak. Az utazást, ha a magasság – tehát a földtől, a hétköznapitól elrugaszkodó – felé hatol, akkor többször a repülés képével szemléltetik. A parti ilyenkor „(repülő)járat”, a DJ „pilóta”, az élmény célja a már említett „rózsaszín felhők” (amely szintén utal a hétköznapiságtól való elszakadásra), a zene „atmoszférikus”, vagy „lebegéshez” hasonló. S ide kapcsolódik az egyik metafora, amely egy kiadóra vonatkozik: a „Deadcode (a kiadó neve) Airlines” (tehát egy légiutazási iroda, amelyik meghívja a partizókat az útra). A gyakori „elszállás”, „elszállva lenni” is ehhez a repülés-utazás forrásfogalomhoz (illetve a drogokhoz is) köthető. Az utazás, repülés forrásfogalmak a szabadságra is utalnak, amely szintén a szubkultúra egyik lényeges „filozófiai” és életstílusbeli kulcsszava. Az „utazni, repülni” szavakban benne rejlik: kötöttségektől mentesen, szabadon mozogni. A hétköznap normák kötöttségei alapvetően negatívan jelennek meg általában a szövegekben. A szabadság azt jelenti: az lehetek, aki akarok, függések, kötöttségek nélkül, s mint láttuk, mindig új élményekben lehet részem.

Az utazás kifejezés a drogfogyasztással is összekapcsolódik (például: „pszichedelikus utazás” – a pszichedelikus drogok hatására): a nem partiban szerzett drogos élményt szintén az utazás képével szokták leírni, de többek szerint maga a zene a legjobb drog.

Végül az utazás találkozás más, sokféle, érdekes emberrel, és általában közös tevékenység. Ez a jellemzője is összeköthető a céltartomány jelentésmezőjével. A parti nagy közösségi ünneplés (karneváli), ahol mindenki sajátos lehet, egyéni. Erre is utalhat a „partiarc” metafora; mindenki utazó társ, utazó vendég, vagy épp mindenki az együtt utazó „család” (a parti közösségére használt metafora!) tagja.

Az utazás képe egyébként erőteljesen feltűnik a flyereken (= a parti reklámozására használt röplő lap), a partin vetített vizuális képsorokon is. Űrhajók, repülőgépek, spirálok szimbolizálják.

Elmondható összefoglalóan, hogy az utazás metaforái a hétköznapból való kiszakadásról, a zenei és partivilág sajátos dinamikájáról, mámoráról, szabadságkereséséről, az új élmény utáni vágyáról beszélnek.

Extázis

Az extázis önkívületi állapot, vagyis a személy kilépése önmagából, a tudaton kívüli-ség. Gyakran kapcsolódik valamilyen erőteljes, felfokozott állapothoz. Ezek a jellemzők fellelhetők az általam ide sorolt metaforáknál. Azokat helyezhetjük a forrástartomány e részébe, melyek ezen önkívületi, felfokozott élményvilágra utalnak, továbbá amelyek a rendezetlenség, darabokra törés tapasztalatát fogalmazzák meg, valamint ide sorolhatók az extatikus magában hordó szexualitásra utaló kifejezések.

A parti és annak élménye gyakran mint „őrület”, „extázis”, „agyament kikapcsolódás”, „örjögés” jelenik meg. A hangok is lehetnek „elmebetegek” (bár itt a furcsaság lehet inkább az összekötő elem). Ha a partit megfigyeljük, akkor valóban van egy ilyen extatikus jellege már önmagában: hangos zene (örjögés), erős ritmus, önfeledt táncolás, belefeledkezés, némi zürzavar stb. A résztvevők percepciója pedig egyértelműen erről szól. Az elutazás, a megfeledkezés a hétköznapokról dinamikus kilépést jelent. Ezt a dinamikát és határozott kilépést jelenítik meg e metaforák. Az egyhangú, meghatározott-szabályozott, „normális”, nappali világhoz képest az éjszaka (mely metaforaként is megjelenik a nappal ellentétéként) kaotikusságát, amely pozitív káosz. E pozitív káosz jelenik meg bizonyos alapvetően negatív kifejezések pozitív értelmű használatában: „elszabadult Armageddon”, a már fentebb idézett „meghalva”, „szétszúszva”, s ide tartoznak az őrület és brutalitás metaforái. A DJ a káosz megteremtője: ő az, aki: „széttöri az agyunkat”, „leamortizál” minket; néha pedig ő maga is „zuhan a technoörvénybe” velünk együtt. Az „Armageddon” külön kiemelendő, mert világvégi hangulatot idéz, s ezzel a szubkultúra – bizonyos szövegekben explicit is megjelenő – világon túliságát emeli ki (az úgyneve-

zett transzhumanizmus eszméi, a földönkívüliekkel való kapcsolat ideológiája). A mozgalmas, felfokozott dinamikusságot jelenítik meg a „fergeteges parti”, a „pörgés” metaforák, valamint a „tombol”, „tombolás”, amely a partizók tevékenységére gyakran használt kifejezés. Ide sorolható a zene mint „technoörvény” kifejezés is. A „fergeteg”, a „pörgés” és az örvény mind körkörös mozgást írnak le, amely a partin nem jellemző, de több kultúrában az extázis előhívásának módja, s az önkívülethez kapcsolódik. A „tombol” és a „fergeteg” a viharra is utalhat, a zene, a parti olyan, mint a vihar, amely elsodor, elragad, felfogat. A partizó tehát egyszerre átadja magát a felfogató ritmusú zenének, az élménynek, amely „uralja”, s egyszerre maga is, mint vihar: dinamikusan „tombol”, saját teste lesz e dinamika megvalósítója, nem pusztán passzív utazó.

A negatív metaforák kapcsán utaltam a brutalitás kifejezéseire. A dinamika ezekben keménységként, erőteljességként jelenik meg. Talán nem pszichoanalitikus túlzás itt bizonyos lelki mazochizmus kifejeződéséről beszélni. A zene: „kemény” (hatásában is az, nem csak mint tárgy!) és „brutális”, a DJ pedig „kíméletlen”, a ritmus „legyőz” minket – mondják a szövegek. Ezek a metaforák a legyőzöttség, a kiszolgáltatottság, a lelki „megerőszakoltság” pozitív, mazochisztikus élményéről beszélnek. A zene hangzásvilágában – főleg a technoéban – valóban érezhető ilyen erő, sőt erőszakosság, amely kényszerítő erővel, „kíméletlenül” mozgatja meg az ember tagjait (de persze kellemesen), s magával ragad. Magában a mozgásban is van ilyen erőteljes, némileg agresszivitásra emlékeztető jelleg. Együtt van itt jelen a ránk hatással lévő agresszió eljátszása, dramatizálása és kimondása (metaforákban például: „kíméletlen”, „brutális”, de a korábban idézett „szétvágva”, sőt a „meghalva” is, hiszen a zene, a DJ, a parti vág szét, öl meg „minket”), és a mi agresszióink „soft” kifejeződése (metaforában például: „tombolás”). Ide kapcsolhatók még azok a metaforák, amelyek a DJ zenélésére vonatkozóan erőteljességet, esetleg agressziót sugallnak: „odacsapott”, „nyomat”.

E kategóriába, az extázis elsődleges forrásfogalomhoz soroltam az érzékiséget, szexualitást megjelenítő metaforákat is. Ide tartoznak a parti mint „érzéki feszültség”, az élmény mint „kielégülés”, „orgazmus” metaforái, valamint bizonyos vonatkozásokban a máshova egyébként nehezebben elhelyezhető hőfokra utaló metaforák: a zene, a DJ, amely „feltüzel”, „lángra gyújtja a hangulatot”. A tűz persze összetettebb metafora. Utal a melegre, a rombolásra, káoszra, s nemcsak a szenvedélyre. Nehezen érthető, hogy pontosan mire gondol az egyik szöveg szerzője, amikor „tudat peepshow-ról” ír: valószínű a parti alatti egymásnak való megnyilatkozásokról. A feszültség metaforája elektromos áramhoz is hasonlítja mind a partit, mind az érzékiséget. Érthető, hogy a szenvedély és szexualitás „önkívületbe” helyező jellege miatt predestinálja az ehhez kapcsolódó kifejezéseket a parti leírásának metaforikus megjelenítésére. A szövegekben mégsem dominál ez a kifejezőmód, ritkán találkozunk a partit, az élményt a szexualitáshoz hasonló megfogalmazásokkal.

Arról, hogy az extázishoz, „karneválisághoz” köthető szexualitás, erotika mennyire tartozik szorosan a parti világához, eltérő nézetekkel találkoztam. A megfigyeléseimet és a hallott véleményeket összegezve úgy vélem, a reklám szintjén és a partivilághoz kapcsolódó megfogalmazások, felidézés terén erős a szexualitás, erotika szubterrán értékvilágának a hangsúlyozása, de a partin magán ennek valójában nincs olyan nagy szerepe. Néha e hangsúlyozásnak polgárpukkasztó szerepe van, illetve a szabadság, kötöttségektől mentesség ideológiájához tartozik. Egy, a fogyasztói szexkultúrát megfogalmazó, polgárpukkasztó szöveg a Free Magazinból, mely a devianciát emeli normává, ezt illusztrálja: „...én például irtóra tisztelem a pornósztárokat... Az ember számításokat végez, hogy egy prostituált hány nővel és hány pasival lehet életében, hát egészen elképesztő számok jönnek ki, én meghajtom a fejem ez előtt. Egy csomó nőnek ezt tűzném ki példának, hogy igen, ezt kell megvalósítani. ...erre kell felnézni!” (Free Magazin, 2002. 10. 60.) Világos példája ez a szöveg a szubterrán, fogyasztói értékek megjelenésének a szubkultúrában.

Vallásos tapasztalat

Számtalan metafora hordoz vallásos, transzcendens tartalmat. A parti olyan, mint az „örökkévalóság”, „álomvilág”, „időtlen hatása” van, a helyszín „mágikus”. A DJ szerepére vonatkozóan, a pilótát kivéve, érdekes módon csakis ilyen vallásos metaforákat találtam: „isten”, „sámán”, „próféta”. Ő tehát a parti szakrális szertartásának vezetője. A partizók ennek fényében a „követők” és „hívek”, sőt az egyik szöveg szerint „transzba esett hitgyülekezések”. A zene pedig: „metafizikus megtestesülése” a kultúrának. A DJ „ural(kodása)” is talán e vallási metaforakörbe kapcsolható leginkább, s a „varázsol” kifejezés szintén. Az egyik kiadó nevében a „chi” is a keleti vallások világának kifejezése, mely a zenét a természetfeletti életenergiához hasonlítja.

A szakrális élmény mint a partiélmény metaforája két interjúban is explicit előkerül (s több interjúban implicit módon). Az egyik fiatal így beszél: „...az élmény olyan, ami megfoghatatlan. Tehát nagyon adok a külsőre, meg nagyon fontos nekem az öltözködés, az anyagi dolgok, de ezen kívül én nem vagyok oda érte, én abszolút a transzcendenciáért vagyok oda, minden tekintetben. S ezt így fogalmaztam meg, hogy álomvilág. De amúgy minden, ami nem emberi...”

Összegzés az élményről

A három elsődleges forrásfogalom, mint a fentiekből is kiderült, szorosan összekapcsolódik, és lehetséges néhány közös pontot találni bennük, amely a forrástartomány magvát adja ily módon. Ilyen közös jelentéselem a mozgás, méghozzá a valahonnan kifelé haladó mozgás: kiszakadás, elszállás, a föld elhagyása, mely, mint láttuk, a hétköznapi, nappali világtól való elkülönülést jeleníti meg. E szubkultúra tehát kiszakadást jelent a metaforák szerint a „normális” világból, egy új, virtuális, képzeleti, emberen túlmutató világba helyezkedést. Ez a kilépés mámoroként is leírható. Ez lehet a másik közös jelentéselem: a mámor.

Az elemzés végén álljon itt egy idézet, amely következetesen megalkotott metaforabor, s kiváló kifejezője a szubkultúra fenti jellegzetességeinek:

„A dance metafizikus megtestesülését élhetjük át, mikor Lucien Foort az elektronikus tánczene hajójának kormánykerekehez lép. Az új millennium sámánjaként a zenegépeket és lemezjátszókat arra használja fel, hogy hallgatóit pszichedelikus utazásra küldje a tudattalanba.” (Freee Magazin, 2001. 11. 47.)

Liminalitás

A fenti elemzések a beavatásról és az élményről világosan rámutatnak a szubkultúra liminoid jellegére. Az ideológiai alapon deklarált másság, a hétköznapiától, normálistól eltérés ugyan újra meg újra megkérdőjeleződik az empirikus kutatás nyomán, hiszen itt is normák, értékek, sőt hierarchiák rendszere jelenik meg, s egyre kevésbé beszélhetünk a társadalmi valósággal való szembenállásról. Mégis az élmény természete, a parti „mássaága”, a szabadság mint kiszabadulás élménye, főként pedig a communitas, a beolvadás megtapasztalása mind a parti liminális természetéről beszélnek. „...nem érdekel semmi, az egész világot így elvágjuk, s akkor csak rólunk szól most a parti, meg az emberekről.” – ahogyan egyik interjúalanyom mondja. Az egyéniség hangsúlyos a partin, fontos a saját élményre figyelés: „ott egyedül van az ember, hiába megy több emberrel, ...akkor is egymagában táncol. Elvan a saját szenzációival, amit csak ő érezhet...”; mégis ez a saját élmény gyakran a beolvadás megtapasztalása, vagyis paradox módon csakis a közösségen keresztül jöhet létre. A másokkal való közösség erőteljes megtapasztalása, a beolvadás szinte minden interjúban megjelent, s összekapcsolódott a szeretet, odafigyelés, empátia fogalmakkal. Többek számára ez jelentette a partik igazi varázsát, ezért szeretet meg igazán, nem pusztán a zenéért. Van, aki kimondottan a nagy tömeget szereti („sok

száz boldog ember”), amely együtt mozog, együtt éli át az „utazást”. Egyedül nem lehet ugyanúgy élvezni ezt a zenét, közösség kell hozzá. Azt a fajta konfliktusmentes közösséget, gondok nélküli egybeolvadást pedig, amit a partin – talán részben a drogok hatására – megél a partizó, nem lehet megtalálni a hétköznapokban. A partizó fiatalok beszámolóiban a hétköznapok az élet kényszerű tereiként jelennek meg, ahol muszáj élni, nincs más lehetőség, de ahol nem igazán jó, ahová a parti után nehéz visszatérni, s aminek „átvészeléséhez” a következő parti ad erőt. A hétköznapokban lehetetlen megélni az élményt, amit a bulik adnak. A liminális illetően kultusza – ez a retorika és élmény – azt a veszélyt rejt, hogy a normális, nappali, hétköznapi élet elveszíti „ízét”, értelmét. A parti a legtöbb megkérdezett fiatal esetében – bevallása szerint – életének periférikus részéhez tartozott, és mégis szinte mindenkinél megjelent ez a veszély. Legradikálisabban az a fiatal fogalmazott, akinek az énképe is olyan negatív volt fentebb (aki ördögnek titulálta magát): „...eh, milyen szar nekem élni, érted! Semmi értelme! Most az, hogy van egy-két jó pillanat, egy-két jó buli, egy-két jó nyaralás vagy ilyesmi..., ezért miért éljek... hát mit tudom én. Utána megint az van, hogy iskolába kell járni, tanulni kell, dolgozni kell, s meg kell küszködni azért, hogy megéljél valahogy.” A frankli egzisztenciális vákuum egyértelmű jelenségével állunk szemben. Ez azért is különösen veszélyes, mert a bűnözés útjára lépés lehetősége villan fel ebben a retorikában. A fiú azzal folytatja a mondanóját, hogy neki nem is elég akárhogy megélni, és ő úgysem fog becsületesen élni, mert a pénz mindennél fontosabb. Látszik, hogy összetett problémáról van szó, amely nem pusztán a partira járásától függ; de az is kitűnik, hogy a parti liminális világa elősegíti az ehhez hasonló gondolkodás megerősödését, ha más tényezők nem hatnak ellen.

A communitas-élmény illetően kiemelése azért is ellentmondásos, mert – meglátásom szerint – illúzió rejlik benne. Egyrészt soha nincs igazán meg ez a teljes communitas a valóságban. A fenti elemzésekből már kiderült, hogy a parti világában és a techno-house szubkultúrában is rejtett hatalmi struktúrák vannak jelen, manipulációk, versengések, sőt bizonyos értelemben kizsákmányolás érvényesülhet. Másrészt a szeretet, empátia a partin jelen van valóban, de sokszor tényleg pusztán arról van szó, hogy ez hozzátartozik az „én” narcisztikus élményemhez, s nem valamiféle tartós elköteleződés a többiek felé. Egoisták közösségéről van tehát szó, mint már a szakirodalom-elemzés során idéztem az egyik partiideológust. (*Rácz és Geresdi*, 2001) Ennek megfelelően a morális-szociális motívumok helyett a személyiségben – Bábosik (1999) modellje szerint – az önfejlesztő szükségleti komponensek kerülnek előtérbe. Elkötelezettség – kinyílás – szeretet – értelem (logosz) pedig, Frankl szerint, elválaszthatatlanul összetartoznak az ember emberségében. Ha valamelyik elem hiányzik, akkor az ember alapvető értelemre törekvése, a legalapvetőbb emberi motívum sérül. A techno-house élményének narcizmusa komoly veszélyeket rejt magában.

Nem magával az élménnyel van a baj – én is átéltem a communitas-egyéniség kettőségét, de nem hatott rám destruktívan –, hanem annak az egyoldalú túlhangsúlyozásával, azzal, hogy a liminális parti meneküléssé válik a hétköznapoktól, és nem a szórakozás, időleges kiszakadás eseményévé, amely csupán felüdülés a hétköznapok elfogadott, áldozatos, örömteli világában.

Rítus és fogyasztás

Azon túl, hogy a parti tele van rítusokkal, rituális elemekkel – melyeket az eseménynaplókban részletesebben leírtam, de nincs mód itt a bemutatásukra –, a szakralitás retorikája erőteljesen jelen van a techno-house szubkultúrában. Leginkább a szövegekben találkozhattunk ezzel, sokkal kevésbé explicit módon, de előkerül az interjúkban is. Erre már utaltam az élmény leírásánál. A szövegek közül érdemes idézni a kevés zene alatti szövegből kettőt: „Ez az én templomom, ez a hely, ahol gyógyítom a sebeimet, ma esté-

re az Isten egy DJ.” (*Faithless*, azaz „hitetlen”: God is a DJ’, azaz „Isten egy DJ”) Egy másik számban szakrális kifejezések sora ismétlődik egymás után: „Deus... divus... sanctus... exodus... exodus...” (*Imperio: Exodus*)

A metaforák terén – nem csak az élményre vonatkozóan – szinte túlburjánzanak a szakrális kifejezések. Magára a szubkultúrára – pontosabban egyik irányzatára – az egyetlen metafora, amellyel találkoztam, a „transzcendentális kultúra” volt. Ez tehát a vallásos tapasztalathoz köti e kultúrát. A vallásos tapasztalat felemeli az embert, túlelemli (transzcendálja) önmagán, a világon, saját világán; a szubkultúrában szerethető élmény segítségével pedig – az ebben részesülők interpretációja szerint – az ember szintén kilép a saját, mindennapi életéből, bekapcsolódik valami megfoghatatlan nagy egységbe. Ezen kívül a megfogalmazhatatlanság, valamint az együttes „ünneplés”, „szertartás” szintén közös elemek a szubkultúrát meghatározó partiélmény és a vallásos tapasztalat között. Az élményen túl azonban a szubkultúra bizonyos értékelkötelezettségére is utal a „transzcendentális” kifejezés. A fogyasztói rutin levetésére, a békés egymás mellett élés filozófiájára. Kifejeződik ebben egyfajta szembenállás, túllépés a hagyományos, hierarchikus társadalmi kategóriák rendszerén, a hétköznapi fogyasztói rutinon. A transzcendentális itt a hétköznapi, profán, deszakralizált ellentétévé is válik. S úgy tűnik, a társadalom bünteti azt, aki valami sajátos élményre vágyik. Jól kifejezi ezt a metaforához kapcsolódó szöveg: „...a marihuánafogyasztás nem drogozás, hanem arról szól, hogy intenzíven éld meg a valóságot: az életedet meg az álmaidat..., ...a marihuánának sokkal inkább van köze Istenhez és a szerelemhez, mint a rendőrséghez...” (*Freeze Magazin*, 2001. 11. 35.) Itt az is látszik, hogy e mondat és a metafora egyben a drogfogyasztás filozófiájaként, ideológiájaként jelenik meg.

Olyan retorika ez, amely – mint láttuk – nem alap nélküli, de inkább pseudo-szakrális elemekről beszélhetünk, mert a szakralitás és a vallás áldozat-jellege s a megkívánt elköteleződés majdnem teljesen hiányzik a techno-house szubkultúrából. A sorban állást, hosszú gyaloglást nem veszem ide, hiszen ezek nem tartós, átalakító tevékenységek.

Különösen az elkötelezettség hiánya jelentős. A vallási tapasztalatnak, odatartozásnak egyik legfontosabb eleme ez, a techno-house esetében pedig legfeljebb csak valami átmeneti elköteleződésről beszélhetünk. Másrészt a vallás valamilyen transzcendenshez kötődik, itt pedig a világon túli a legtöbbször inkább csupán metafora – ha az ideológiai szövegekben nem is mindig csak az. Végül hozzá kell tenni, hogy a vallások nagy részében a sacrum megszenteli és átalakítja a profánt, de nem „törlő el”, nem tekinti teljesen idegennek, míg ez a szubkultúra – különösen a liminalitás kiemelésével – a „profánnak” tekinthető hétköznappal való szembenállást erősíti, mert a „vallásosság” egyetlen intenzív, élményszerű szertartás csupán.

A „szakrális parti” gyakran úgy tűnik föl, mint a fogyasztói mentalitásból való kiszakadás lehetősége; de – amint a már a szakirodalom elemzése során láttuk – ez az egyik legellentmondásosabb kettőssége a partikultúrának. Részt vevő megfigyelésem messzemenőig igazolta ezt. Bár vannak olyan underground rendezvények, ahol hangsúlyosan nem a gazdasági érdek dominál, de a legtöbb partit át- meg átszövi a fogyasztásközpontúság csapdája. S ez nemcsak a rejtett üzleti manipulációkban, versengésekben, hatalmi viszonyokban nyilvánul meg, hanem a parti által közvetített közvetlenség, elkötelezetlenség, „gyorsfogyasztás”, könnyű élvezet értékeiben is. Erre pedig az interjúalanyaim – egyet kivéve – szinte egyáltalán nem is reflektáltak, ez tűnik a legkevésbé tudatos problémának. Természetesen a kiadók és más üzleti szereplők pénzeit felhasználó weboldalak, újságok sem írnak erről. Néhány lamentációt találhatunk arról, hogy a parti „üzletté degradálódott”, de előfordul, hogy épp az mondja, aki ebben szintén aktívan részt vesz.

Két nyilatkozó fiatal tapasztalatában szintén megfigyelhető ez a kettősség, bár különösen módon ők mindketten inkább a mainstream rendezvények látogatói. A communitas élmé-

nye mindenki „egyformaságát” jeleníti meg, s ez tetszik az egyik fiúnak; mégis a buliba ő öltönyben megy, hogy megmutassa, „ki az úr”. Elmondásából pedig látszik: a parti „szubtársadalmi” közegében is érvényesülnek bizonyos státusszimbólumok, odatartozási normák: „piálás” vagy drogozás, „nőzés”, „jó cuccok” stb.

Itt tér vissza az a gondolat, amellyel az egész munkámat indítottam, miszerint a partit a posztmodern, fogyasztói kultúra keretében lehet elhelyezni, bármennyire ózdkodnak is ettől egyes partiideológusok. Megfigyeléseim, tartalomelemzésem szerint a techno-house szubkultúrát ugyan nem jellemzi olyan erősen a relativizmus, az értékek sokfélesége, mint a szakirodalom elemzése után vártam volna, de a posztmodernhez köthető egyéb elemek jelen vannak: „közvetlenség”, fogyasztás, liminalitás, elkötelezetlenség, virtualitás, a fejlődéssel szemben az átmenetiség és a racionalitással szemben a megtapasztalás, a profánnal szemben a szakralitás előtérbe kerülése. Hozzáteszem, e mondatomban – mint tanulmányom elején is jeleztem – nem egyértelműen negatív értékítélet rejlik. Sok veszély és sok érték van a pedagógia oldaláról nézve posztmodernben. A modernitás egyértelmű fejlődés-illúziójának lerombolása és az egyoldalú racionalitásközpontúság felszámolása például feltétlenül pozitív jelenségek – véleményem szerint –, a fogyasztói mentalitás és elkötelezetlenség viszont destruktív tényezők.

Egyetlen ponton a parti kétségtelenül és erőteljesen a fogyasztói kultúra egyik fontos elemével szemben áll. Ez a teljesítményközpontúság. A partin nem kell teljesíteni. A résztvevők megfélemlíthetnek a teljesítmény kényszeréről. Bár ez magában a konzumtársadalomban is ellentmondásosan jelenik meg. Egyszerre kizsákmányoló módon teljesítményt vár az egyéntől a fogyasztásra épülő „hajtás” és berendezkedés, a másik oldalon viszont a fogyasztói mentalitáshoz a könnyűség hajszolása, de legalábbis megmutatása („nekem minden könnyen elérhető”) tartozik hozzá, az erőfeszítés és munka leértékelése. Ebben az értelemben a teljesítmény-nélküliség nem feltétlenül pozitív, mert – mint már láttuk – a könnyen elérhetőség szinonimájává válhat, és akár kriminális gondolatok, viselkedések generálója lehet.

Egy budapesti iskola belső világa

A szakirodalomban általában az iskola etnográfiai leírását adtam, most pedig részben annak fényében, de egyetlen intézmény kulturális-pedagógiai bemutatását kíséreltem meg. A kulcsfogalmak, a leírás-értelmezés szempontjai részben a kutatás során merültek fel, részben követik a pedagógiai elemzésekben is előkerülő alapvető témákat. Először első személyes tapasztalataimmal és a vizsgált intézmény néhány sajátosságának leírásával kezdem.

Az iskola nem volt ismeretlen terep, mikor beléptem oda, először sokkal inkább ott-hon éreztem magam, mint a partin, hiszen sok évig jártam iskolába, és több éve rendszeresen tanítok. Mégis jóval nehezebben illeszkedtem be ide, mint a parti világába. A fogadtatás sokkal ridegebb volt. Hamar megértettem, hogy egy zárt és strukturált intézménybe jöttem. Ahogyan fentebb írtam, számtalan nehézséggel kellett szembesülnöm. Az osztály, osztályfőnökével együtt, nyitottan fogadott, de több tanár részéről tapasztaltam elutasítást, gyanakvást.

Az iskolai élet megfigyelése korántsem sikerült úgy, mint szerettem volna. Ez nem jelenti, hogy a kutatás kudarcáról kellene írnom, de elemzésem itt kétségtelenül jóval kevésbé átfogó, mint a partik esetében. Ez pedig az első igen beszédes adata ennek a kutatásnak. Bár a parti is strukturált valóság, struktúrája igen képlékeny és nyitott, miközben az iskola zárt strukturális rendszer, ahová egy „idegen test” nehezen tud beépülni.

Egy négyosztályos gimnáziumról van szó, lakótelepi környezetben van. Nem elit iskola, tanulói között sok a hátrányos helyzetű, a máshonnan elköltött fiatal. Nem tekinthető mégsem a hátrányos helyzetű tanulókat deklaráltan – kiemelt célként – elvállaló iskolának. Színvonalát némileg eltérően ítélik meg szereplői. Többen (diákok és tanárok) ki-

mondottan alacsony színvonalúnak tartják, de vannak, akik közepesnek minősítik. Felszereltségét tekintve jónak mondható. A tanárok és gyerekek beszámolóiból úgy tűnt, nagy a fluktuáció a tanulók körében és a tanárok között is, főleg a nyelvtanárokat illetően. Légkörét, szellemiségét tekintve az egyik tanár liberálisnak minősítette, többen pedig olyan helynek, ahol a tanárok többet törődnek a diákokkal. A diákok egy része „jó fej”-nek tartja a tanárokat.

Az iskolában többféle tagozat is van. Vannak „külső foglalkozásokra” járó diákok. Ez szintén sajátos stílust hoz az iskola életébe, hiszen bizonyos külső paraméterekhez kell alkalmazkodnia.

Az iskola terei

Az iskola terei közül az egyik legfontosabb a tanterem. Ez tekinthető a központi térnek, ha nem is az építmény középpontjában van. Itt folyik a legfontosabb iskolai tevékenység: az oktatás. Az iskolai tantermek világosan beszélnek arról, szimbolikusan kifejezik azt, mit jelent az intézmény életében, milyen helyet foglal el az oktatás. A tantermek egyformák, mind elrendezésükben, mind a színekben. Jellemző a szürkés és a zöldes színárnyalat. A külső egyhangúságot, uniformitást sugall. A legtöbb helyen nem találok falíújsággal, sem díszítéssel. Az egyik teremben egyetlen vézna, száradó, zöld virág volt a falon mint „dekoráció”. Máshol a parlamenti választás menetére vonatkozó oktatóplakát volt feltéve a falra. Néhol a díszítetlenséget mintegy megszakítja a diákok padba bevésett jele, írása, mintája vagy valamilyen graffiti. A padok és a tanári asztal elhelyezkedése a hagyományos, frontális mintát követi. A tanterem tehát nem a kreativitás, az otthonosság és az aktivitás helye, hanem az „átadó oktatásé”. A főszereplő az elől álló vagy ülő tanár.

A másik fontos tér a fizikailag központi belső hall. Ez a találkozások, a szünet helye. Jóval barátságosabb a tantermeknél. Világos, nyitott, beszélgetésre alkalmas ülőhelyekkel. Két rövid oldalfolyosó-szakasztól eltekintve az egész gyakorlatilag egy nagy nyitott tér, melynek szinte minden pontjáról belátható a másik. Még a két szint között is nyitott a hely, s lehetséges a kommunikáció. Sokféle falíújság található a hall falán. Ezek egy része azonban szinte teljesen üres, többen pedig régen elavult plakátok találhatóak. Ez a tér a szünet aktív, zajos, kommunikatív világát idézi. Itt a diákok a főszereplők. Ritkán látni a diákok között elvegyülő tanárokat, az ügyeleteseken kívül. Az iskolának nincs igazi udvara, az iskola előtti kisebb tér a levegőzésre, beszélgetésre, dohányzásra alkalmas.

Az intézmény „irodái” jelentik a következő jelentőségű teret. Ez részben a vezető munkaszobája, hatalmuk kifejeződésének jele is: igazgatói iroda, másrészt a tanárok találkozásának, munkájának a tere: a tanári szoba. Van egy fő tanári és több kisebb „szekció”. A szekciók termeiben egy-egy munkaközösség családiasabb légkörben találkozhat a szünetekben. A főtanári zárt tér, üveglakait papírral borították. Én sem mentem oda be, mintegy előttem is zárt volt. Időm egy részét a kedvesen fogadó osztályfőnök szekcióirodájában töltöttem, ahol néha csak ő tartózkodott. Úgy éreztem: a tanárok külön „világának” – sőt világainak – szimbólumai ezek a tanárik. A legtöbben itt is tartózkodnak a szünet idején, ha nincs dolguk máshol. Az egyik tanári valamikor szertár volt, és az egyik osztályterem felőli bejárata mellett ott maradt a nyomdahiabás felirat: „szertár”. Ezt az apróságot nem pusztán humoros volta miatt említem meg, hanem mert furcsállom, hogy már jó ideje nem cserélték ki a feliratot.

Fontos tér a portásfülke és az előtte levő bejárati rész. Az iskolába a belépés szabályozott. Nem jöhet be akárki, a portás engedi be. A bejövőt pedig az ügyeletes fiatalok felírják. A fülke előtt azonban társasági élet is zajlik. Ez a határ a kint és bent között. Tanárok, néha diákok állnak meg itt. Van, aki dohányzik (tanár). Több kutya fekszik az ajtó előtt, már bent.

Nem elhanyagolható a mosdók tere. Ez nem pusztán a tisztálkodás helye, hanem a diákok illegális tevékenységéé is: a dohányzása, sőt néhányszor a drogfogyasztása, és egy jelenetből arra lehetett következtetni, hogy még szexuális jellegű tevékenységek is előfordulhatnak ott. Nincs számottevő felirathalmaz a fiú-toilettekben, de egy-két nagyobb graffiti fellelhető. Ez tehát nem annyira a (néhol obszcén) kommunikáció vagy alkotás tere, mint több intézményben láttam. Ezzel együtt néhány ügyeletes tanár vadászterülete a mosdó, ahol a normáknak nem megfelelő diákok felfedezhetők, ellenőrizhetők, megbüntethetők.

A tanóra világa

Magyar-, történelem-, biológia-, angol- és matematikaórák meglátogatására kaptam lehetőséget. A legtöbbet a magyarórákból láttam. Bizonyos általánosítással fogok az általam látogatott órákról írni, bár annak tudatában teszem ezt, hogy valójában két egyforma nincs: rengeteg a különbség az egyes tanárok óráját tekintve, sőt ugyanannak a pedagógusnak az órái is eltérők lehetnek. Bizonyos állandó elemek azonban vannak. Ezeket rituáléknak nevezem, hiszen ismétlődnek és mindig hasonló forgatókönyvet követnek.

Elemzésem elején azt is feltétlenül meg kell említenem, hogy néhány tanár órája – a diákok beszámolója szerint – egyáltalán nem olyan volt, mint amilyen lenni szokott. A tanár – mivel „idegen” voltam, nem úgy, mint a partin, ahol beolvadtam – előttem egy másik szerepet vett fel. Más órák azonban mindkét részről teljesen szokványosak voltak, s a jelenlétem valóban nem zavarta sem a tanárt, sem a diákokat. Ez különösen a kiválasztott osztályban gyakran meglátogatott órákra igaz.

A tanóra normák által világosan meghatározott, adott időtartamú, szabályozott, közösségi tevékenységet jelent. A normák és szabályozottság „feszégetését” azonban sokszor tapasztaltam ebben az iskolában. A tanárok szinte minden alkalommal becsengetés után értek oda órájukra, a diákok pedig többször el sem kezdtek bevonulni az osztályokba a csengőszóra. A reggeli – túl korai – órákra többen rendszeresen nem is jártak be. Ezek mindig sokkal „néptelenebbek” voltak. Az órák egy részén nem a tanítás, hanem más aktuális témák, teendők megbeszélése folyt.

A tanórán a verbális közlések abszolút egyeduralmát figyeltem meg. Voltak ugyan metakommunikatív jelzések és gesztusok is, de kisebb jelentőségűnek tekinthetők a tanítás szempontjából. Volt olyan tanár, aki ki sem mozdult ülő helyzetéből az egész óra alatt, s hol diktáló, hol felolvasó, hol mesélő hangja gyakorlatilag az egész órát betöltötte. A tanulók szintén verbálisan kommunikáltak a helyükön ülve. Igazi főszerepben a diák leginkább csak a felelés alatt lehetett. A tanár irányító szerepe egyértelmű volt. Ezt jelezte pozíciója, hogy a legtöbbet ő tevékenykedett (beszélt, esetleg mutogatott) az órán, ő szólította meg a diákokat. A megszólítás hol érdeklődő, hol figyelmeztető volt. A magyarázat, a felszólítás és a rászólás rituáléi voltak a leggyakoribbak. A tanár, ha akarta, bevonta a diákokat a tevékenységébe, nem mindig sikerrel. Láthattam szétfolyó, rosszul szervezett csoportmunkát (egyszer) és a kérdéseknek teljesen ellenálló diákokat is. Több olyan alkalmat megfigyelhettem azonban, mikor a tanulók bekapcsolódtak, felélénkültek. A tőlük elvárt szerep általában a passzív befogadás volt ugyanis. Néha a tanár metakommunikatív jelzései arra utaltak, hogy „én megteszem, amit nekem kell, ti meg legalább ebben hagyjatok, ne nagyon zavarjatok”. Ez oda vezethető vissza, hogy a tanóra kötelező tevékenység, mind a tanárnak, mind a diákoknak, s többször látszott, hogy valóban mindannyian külső normának engedelmessé váltak meg az órát.

A következő kép bontakozott ki előttem. Az órán a tanárnak „le kell adnia” bizonyos anyagot, s ennek rendelődik alá, ehhez mérődik, ebből indul ki legtöbbször az összes többi tevékenység. A tanárnak valamit át kell adnia, de a legfontosabb, hogy ezt formálisan

megtehesse. Ebben ne zavarják. Van, hogy ezt a viselkedést maguk a diákok fogalmazzák meg. „Ő ott elől magyaráz, mi meg itt jól elvagyunk” – mondták a tanulók egy olyan tanárra utalva, akihez nem mehettem be. Az elvárt viselkedés ennek megfelelően nem annyira az aktivitás, mint inkább a „meghúzódás”, a csend. Tanáronként változó, mennyire tolerálták az ettől eltérő jelenségeket, s mennyire éltek a szokásos rend megbontását leállító figyelmeztetéssel. Az adott tanár határozta meg, építette fel metakommunikatív eszközökkel, hogy voltaképp mi is az ő órájának a „rendje”. Ez tanár-, sőt osztályfüggő volt, de általában: az evés, a padon fekvés, a kényelmes elhelyezkedés – néhol még a láb felrakása is –, a beszólások bizonyos mennyisége tolerált jelenségek voltak. Az anyag leadása alól persze többször a tanárok maguk is kibújtak, néha valódi problémák megbeszélése miatt, néha inkább azért, mert úgy tűnt, ők is unták az anyagot.

A tanulók rituáléi: a jelentkezés, beleszólás, poénkodás, írás, társakkal kommunikáció, az álrészvétel. A tanulók ebben a rendben – bevallásuk szerint is – elsősorban a túlélésre rendezkedtek be. Minél inkább olyan viselkedést mutatni, amely nekem jó, de a tanár rendjét sem zavarja. A rend feszegetése is előfordult persze. Többször ez szintén a túlélés jegyében történt: az órát így tették érdekesebbé (beszólásokkal, poénnal). Néhányszor igazi verbális és gesztusokból álló harc alakult ki a tanár és a rendbontó diák között. A részvétel szintjei egyébként is nagyon különbözőek voltak, a beleszóló aktivitástól a passzív íráson át az észrevétlen alvásig. Nagyon sok unaloműző pótcselekvést figyelhettem meg: szöszmötölést, ábrándozást, discman-hallgatást, rajzolgatást, valamint SMS-ezést. Ez utóbbi a tantermen kívüli világ belépése a zárt térbe, kommunikáció a kinti világgal, s így kilépés. A pótcselekvések egyébként is ilyen szimbolikus-virtuális kilépést jelentettek a tanórai világból. Ez arra utalt, hogy a diákok számára sokszor olyan volt ez a világ, ez a tevékenység, mint amely külsőleg ugyan kötelező, valamennyire bele is kell helyezkedni, de végső soron nem kedvelt, unalmas, s ezért ki kell tudni lépni belőle: többféle úton. Néhányan egész módszeregyüttest dolgoztak ki az elrejtőzésre, az észrevétlennek maradásra. A fenti leírásból jól látszik, hogy a rejtett tanterv szintjén közvetített értékek közül kiemelkedik az alkalmazkodás, beolvadni tudás, ügyeskedés. A tudás ismeretek unalmas tárházaként jelenik meg, az oktatás maga pedig kötelező, szintén unalmas, száraz tevékenységként, a tanulás passzív befogadásként. A tanóra világa alapvetően statikus, mozgás nélküli közeg.

Ez természetesen nem minden órára volt így igaz. A diákok szívesen fogadják az érdekesen tanító tanárt. A beszámolóikból, az interjúkból úgy tűnt, az unalmat sokkal nehezebben viselik, mint a tanár követelését, szigorát. Én magam is részt vehettem olyan órákon, ahol a tanulók aktivizálódtak. Ez esetben megjelent az egymás felé irányuló kommunikáció is, mely sokszor az óra kereteibe illeszkedett: például a másik poénos megdicsérése a jó feleletért, az eltűzött felháborodás megnyilvánulása, ha valaki nem tudott valamit. A tanulók megszólíthatósága viszont soha nem volt általános, mindig maradtak észrevétlenek, meghúzódók. A tanárokon többször látszott, hogy szeretnék jobban bevonni a diákokat, de ez nem mindig sikerült, s akkor maradt a néha akár fásult „anyagleadás”.

Az órákon általában a műveltség tartalmakhoz kötődő tudományos és szociális-morális értékek jelentek meg tematizálva. Az aktuálpolitika erőteljesen beleszövődött az egyik tanár óráiba. Előfordult azonban az is, hogy a tanár a diákok problémáit állította középpontba, például biológiai anyag kapcsán, s az önfejlesztés kérdései kerültek elő. Némi teret kaptak a tanulók tapasztalatai is, utalások a populáris kultúrára. A populáris és „elit-kultúra”, a diákok tapasztalatai és a tananyag összekötését magyarórakon figyelhettem meg, ahol szó esett néhány komoly dologról s néhány irodalmi tényről is úgy, hogy a tanulók tapasztalatai a megbeszélés részét képezték, kiindulópontul vagy párhuzamul szolgáltak. A diákok óráközi kommunikációiban már a szünetek témái jelentek meg, s egy másik kulturális világ.

A szünet világa

Az órák közötti szünetek egészen más világot képviseltek. Míg az órák a hivatalos, magasabb rendű társadalmi normáknak a hordozói voltak, legalábbis deklaráltak, s a passzivitás és rend rituáléi jellemezték, addig a szünetek a diákok aktív, zajos főszereplésének, bizonyos szabadságának a virtuális terei voltak, s határozottan más témák, más értékek kerültek előtérbe. A szünetek szinte soha nem arról szóltak, mint amiről az órák, hanem a szórakozásról, műsorokról, aktuális pletykákról, apró történekekről stb. Gyakran megjelentek a szubterrán, fogyasztói értékek, például gyakran jelen volt a szexualitás, az erotika nyílt megfogalmazása, néha az ivás vagy a kábítószer-fogyasztás megbeszélése. Ezek a témák persze az órai beszélgetéseken is jelen voltak. Az egyik órán például „csoportmunka kapcsán” az egyik fiú saját maszturbációs szokásairól tartott előadást a körülötte ülő fiúknak és lányoknak, akik nevetve hallgatták. Az ilyen beszélgetésekben természetesen a szleng s a tabuszavak erőteljes használatát figyelhettem meg. A szünet az illegális viselkedések terepeként is megjelent: leginkább a dohányzás helyeként.

Míg az óra a tanár hallgatásának helye, addig a szünet az egymással való kommunikálásé, a kapcsolatok építéséé és a kikapcsolódásé. Az igazi mozgás itt sem jelenik meg azonban, hiszen a tér erre nem alkalmas. Az órai ülésnél persze valamivel több a mozgás.

A tanárok szünete szintén a kikapcsolódás, a megbeszélés vagy az ügyintézés jegyében telt el. Többeken az látszott, hogy jó volt becsukni az ajtót, kicsit kiszabadulni a diákok közül, és meg is osztani az óra során esetlegesen fölgyülemlett haragot vagy éppen jó érzést a többiekkel. A tanári szobának sajátos retorikái vannak, melynek gyakran tárgyai a gyerekek („...képzeld, már megint nem jött iskolába...”, „...ezt a gyereket kirúgom...”), a vezetőség, a még messze lévő nyugdíj stb.

Célok

Az iskola a célok szerint tervezett oktatás-nevelés helye. A célok lehetnek deklaráltak és impliciték. A benyomásom az volt, hogy bár deklarált céljai vannak az iskolának, az iskolai tevékenység nem feltétlenül világos célok szerint folyik. A pedagógiai program szerint a cél: boldog emberek nevelése. Ez túl általános megfogalmazás ahhoz, hogy a gyakorlatot befolyásolni tudja, és számtalan értelmezési lehetőséget kínál. A megnyilatkozásokból és a gyakorlatból többször úgy tűnt, hogy a céltételezést egyfajta elbizonytalanodás jellemzi. Az iskola nehezen boldogul az idejárom gyerekekkel, s nem világos, mit tud kezdeni ezzel a helyzettel. Ezért homályos a célmegfogalmazás. Mindhárom tanár, akivel beszéltem, másképp közelítette meg a kérdést, s gyakorlatilag más célokat is fogalmazott meg. A gyerekek motivátlanságára, deviáns jellegű megnyilvánulásaira vagy a követelmény egyszerű csökkentése a válasz, vagy a helyzet tudomásul nem vétele, esetleg – néhány esetben – új válaszok keresése. A mindennapi, közvetlenebb implicit célok, a rejtett tanterv szintjén, sokszor egyszerűen a „befejezni ezt az órát”, az „eljutni az anyag végéig” mondatokkal írhatók le.

Az interjúkban együtt jelenik meg az oktatás és a nevelés. A három tanár egyike ezt dichotómiaként éli és fogalmazza meg, a másik kettő egységben látja. A nevelés kérdésénél azonban kissé ellentmondásosan fogalmazzák meg, mit is jelent ez a konkrét pedagógusi tevékenységben, bár ez kerül előtérbe az iskola hivatalos céltételezésében is.

Összefoglalóan elmondhatom, hogy paradox jelenséget tapasztaltam az iskolában. A tanárok, a pedagógiai program a neveléssel kapcsolatos kérdéseket helyezik előtérbe, mert az ottani gyerekek számára, úgymond, úgysem a tanulás a legfontosabb – így egyébként, úgy fest, a követelmény, a színvonal sok tanárnál süllyed –, de a célok között – nyilván a társadalmi-intézményi elvárások miatt – explicit és implicit módon egyaránt mégiscsak az „anyag leadása”, az érettségire fölkészítés kap elsődleges szerepet. A jel-

lem formálása, az érték közvetítés kérdése, főleg pedig a tudatos nevelői hatások tervezése ehhez képest nagyon háttérbe szorul.

Kettős kultúra

Az iskola belső világának egyik legjellegzetesebb sajátossága a „kettős kultúra” kifejezéssel foglalható össze. Nem lehet az iskola egyetlen, egységes kultúrájáról beszélni, mert a tanárok világa, a deklaráltan iskolai tevékenységek, célok mellett jelen van a diákok ellenkultúrája is. Ez pedig azt jelenti, hogy az iskola nem arról szól, mint amit a tanári, társadalmi normák diktálnak.

A diákok a statikus, rend által szabályozott, hierarchikus világot minduntalan megbontják. Erre utalnak a beszélősök, a túróképessegi próbák (tanárok felé), a graffitik, feliratok világa, a komolytalanság megnyilvánulásai. Ilyen megnyilvánulás volt például, hogy a diákok a faliújságon kitett kérdésre („Mit szeretnétek a gólyabálon?”) a következő humoros feliratokkal válaszoltak a papíron: „leszbisó”, „tűzijáték”, „ingyensör”, „örömlányok”, „hímringyók”, „SEX, szerelem, gyengédség”, „Big Brother szereplők a suliban”, „piros hó”, „striptíztáncosok a színpadon”, „OKI élete képekben”, „tanár szépségkirálynő választás”.

Ezek a feliratok nem illettek az iskola deklarált, normatív, „komoly” közegébe. Illettek azonban a diákok kreatív, lázadó, hierarchiát megbontó világához. Csak megbontásról, feszegetésről van itt szó, hiszen az iskolai normákhoz alapvetően alkalmazkodnak a tanulók, de ennek során sok mindent megtesznek, hogy nagy játékterük maradjon. Az alkalmazkodás pedig sok tekintetben inkább ügyeskedés.

A diákok világában sokszor pontosan az ellenkezője az értékes, mint az iskolai domináns kultúrában: menő a nem tanulás, pozitív a jól puskázás; vagy más értékek kerülnek előtérbe: például a művelődési értékeknél, elitkultúránál fontosabbak a populáris kultúra termékei, a mindennapi apró tapasztalatok, kapcsolatok.

Sokszor az az érzése a megfigyelőnek, hogy a tanulók és a tanárok sajátos játékba mennek bele. A tanárok egyébként is többször a diákok partnerei a rend feszegetésében – mint láttuk. A játék lényege, hogy „én úgy teszek, mintha nem tudnám: ti nem a lefektetett normák szerint cselekedtek”. Vagy éppen, még tovább gondolva: „a hagyományos iskolai tevékenységnek valamilyen szinten feleljünk meg, de aztán érezzük jól magunkat!”

Ami igazán nevel ebben a közegben, az korántsem a pedagógus, hanem a többiek hatása. Az interjúkból és beszélgetésekből az derült ki, hogy a tanulók jó fejnek érzik a tanárokat, sokakkal közvetlen a kapcsolatuk, s a tanításban látják az ő fő szerepüket. De nem érzik úgy, hogy értékrendjükre, jellemükre, személyiségükre hatással lennének. S maguk a pedagógusok sem akarnak igazán tudatosan ilyen hatásokat elérni. Ez alól az egyik tanárkollega megnyilatkozása kivételt jelent, aki arról beszélt, hogy azt szeretné elérni: legyen célja a diákjainak, ezért aztán sokszor játszik velük kommunikációs játékokat. Ám az ő szavaiban is inkább az önfejlesztés és nem a morális személyiségkomponensek fejlesztése jelent meg.

Partizó fiatalok az iskolában

Az iskolában sokféle zenei ízlésű fiatal található. A kedvelt zenéknek csak egyike a techno-house. Nem végeztem a kedveltségére vonatkozó felmérést, de többek szerint sokan hallgatnak ilyen – az egyik tanár szerint „szörnyű tuc-tuc” – zenét az iskolában. A 12. osztályban többen kedvelték a zenét, de csak ketten jártak partira. Egyikük nem szívesen beszélt erről, de nagyon kedvesen (s jól kibújva a kérdés alól) bemutatott az egyik szünetben azoknak, akik az iskolából partikra járnak. Ők nagyrészt ismerik egymást, a szünetekben viszik egymásnak a discmant. Mikor meghallották, hogy én is par-

tizok, igen nyitottan fogadtak. Ezek közül a fiatalok közül választottam ki az egyik esetet (a másik a megfigyelt, 12. osztályból való).

Az egyik osztályban, úgy tapasztaltam, többen járnak partira, de nem merik bevallani. A tanárok nem ismerik a fiatalok zenei ízlését, szubkulturális hátterét, és nem is tartják ezt lényeges kérdésnek.

Az iskola a parti tükrében

Világosan látszik, mennyire más ez az iskola, mint a parti világa. A szakirodalom által megfogalmazott különbségeken, eltéréseken túl különösen a statikusság, szürkeség, passzivitás, mozgás-nélküliség, kompetitívitás (a tanár-diák játékos harcban is!) emelhetők ki.

Ugyanakkor bizonyos hasonlóságok is feltűnnek. Az iskola szintén a társaság, a találkozás helye. Sok diák számára a deklarált célokkal, elvárásokkal szemben elsősorban ennek a tere. A találkozás, a társaság, az öröm, az altruizmus vagy épp az élvezet élménye itt is megjelenik, teljesen más módon persze, mint a partin, és a diákok többször a normák között lavírozva és ügyeskedve élhetik meg csak ezeket, vagy meghatározott időben (szünet). Mindez mégis jelen van, s láttuk, hogy szubterrán-fogyasztói-örömelvű értékek búvópatakokként milyen meghatározóak az iskolai kortárs csoportban. Az iskola tehát mégsem a modern katedrális? Talán a posztmodern erőteljes jelenlétének helye? Úgy tűnik, a posztmodernitás nemcsak ebben, de a tanárok bizonytalan, értékeket nehezen megfogalmazó, relatív céltételezésében is tetten érhető. (Ebbe) az iskolába egyértelműen behatolt a posztmodern jelenség, s az iskola nem tud vele mit kezdeni, mert közben maga is valahol abban él, annak áramában halad. Nem a modernitás eltűnéséről van szó, hiszen a tananyag például egyértelműen a modern műveltségisményt képviseli, de annak megbontásáról már beszélhetünk.

A partival való összevetés másik érdekes tényezője a beavatás. Ahogyan a partin, úgy az iskolában is a beavatás számtalan forgatókönyve jelenik meg. A deklarált beavatás, vagyis a tanulás általi ismeretszerzés talán az egyik legkevésbé jelentős, mert alapvetően verbális initiatio, s sokan nem vesznek igazán részt benne. A tapasztalati beavatás számtalan formáját láthatjuk mind a tanárok, mind a diákok között. A diákok az iskolai-tanórai életet illetően gyakran a trükkökbe, ügyeskedésekbe avatódnak be. Ezek a hatások, ez a beavatódás pedig sokkal hatékonyabbnak is tűnik, mint a tanulás-tanítás beavatása.

Az iskola és a partikultúra találkozása az interjúk alapján

Az iskola és a parti, techno-house összehasonlítása egész munkámon átível. A fenti részben láttuk, hogy milyen különbségek-hasonlóságok vannak a konkrét, kutatott iskola és a partik világa között. A következő oldalakon sem valamilyen általános összehasonlításról lesz szó, hanem a két kultúra találkozási pontjának megvizsgálásáról. Mivel pedig e találkozási pontot azok a fiatalok jelentik, akik partira járnak, kiemelt szerepe van a két esettanulmány elemzésének. Ezelőtt azonban hasznos összefoglalni azt is, hogy a többi interjúalany hogyan nyilatkozik az iskola és a parti világának találkozásáról, saját tanulásáról.

A meginterjúvált fiatalok mindnyájan világosan látják, leírják az iskola és a parti világ közötti különbséget. Az egyik a „korrekt” világ, a másik „sötét oldal”: „az iskolában nincs az, hogy verekedés, ...valaki túllőtte magát, s jaj, most mi lesz, jaj, most jönnek a zsaruk, rendőrség, meg mentők...”; az egyik a normák zárt közege, a másikon szabadnak érzi magát a résztvevő, az egyik a beolvadás, a tömeg tere, a másik az egyéni érvényesülés. Az iskolában szakaszosan folyik az oktatás, amely sokszor unalmas, a partin „folyamatosan bombázzák az embert” élményekkel. A partin a mozgás, a gesztusok a legfontosabbak, az iskolában az órán ülni kell, írni, figyelni, s a szavak uralkodnak. A parti kiszakadást jelent az érvényesülés, teljesítmény logikája által uralt társadalmi mezőből, az

iskola pedig ennek egyik kiváltságos helye, ahogyan az egyik fiatal mondja: „az iskolában az van, hogy most tanulni kell, oda kell figyelni (az asztalt üti kemény arccal), és az a fontos, hogy ezt meg ezt elérjem, s megkapjam az ötöst, meg akármí...”. Az iskola ugyanakkor a partihoz hasonlóan a társaság, az örömteli találkozások helye, bár „teljesen más az összetartás” a két helyen.

Arról majdnem mindenki beszámol, hogy milyen nehéz visszailleszkedni az iskolai életbe egy átbuzított hétvége után, s többen a „csak a hétvégéig éljük túl” érzéséről s a következő parti intenzív várásáról is beszámoltak. Csak egy már idősebb, egyetemista fiatal mondja, hogy ez nem probléma, áthidalható, de ő nem középiskolásként kezdett partira járni.

Két kivétellel valamennyi interjúalanyom mesél valamilyen tanulási nehézségről. Van, akinek az iskolát is abba kellett hagynia. E nehézségeket nem a techno-house-nak tulajdonítják, de az interjú során a legtöbbször kiderül, hogy a partinak részük van e nehézségek fennmaradásában, s befolyásolja tanulásukat a buliba járás. A nehézségeket másképp és másképp fogalmazzák meg, de közös elem a „leülni nehéz”, a küzdelem s az unalmasság problémája. Van, aki magát érdeklődő, tanuló embernek tartja, de az iskolában közvetített tudásanyag nem köti le.

A tanulási motiváció elégtelenségét látjuk, a szubkulturális és egyéb befolyások gyengíteni tűnnek a motívumok rendszerét és a reflektív önszabályozást is. Az egyik fiatal arról számol be, hogy nem tanult meg tanulni, s innen származik fő nehézsége.

Egy másik értelmezési minta szerint a tanulás szükséglete, az intellektuális-művelődési szükséglet nem erőteljes, illetve nem fejlődött ki megfelelően, a hiányzó magatartási-cselekvési program miatt. Bábosik István (1997, 1999) személyiségmodelljében gondolkodva a motivációs-szükségleti, regulatív komponensek között helyezkedik el a tanulás szükséglete. A három formai variáns tekintetében: a szokások, a példaképek és a meggyőződés terén nem alakult ki ez a megfelelő energetizáló program.

Bár a meggyőződés terén jelen van a tanulás fontosságának hangsúlyozása, hiányzik a jelenben működő, kialakult szükséglet. A program hiányának oka lehet a tanulással kapcsolatos „kötelezőség”, „kényszer” képzete, a valószínűleg emiatt prevalensen frusztráló hatások érvényesülnek.

A fiatalok narrációjában nem jelenik meg az iskola a személyes fejlődés és nevelődés terepeként. Az oktatás (tanítás-tanulás) áll a kép középpontjában. Bár a legtöbben konstruktív értékeket tartanak fontosnak – terveikről beszélve a család, a munka jelentőségét emelik ki –, az értékeket nem hozzák összefüggésbe az iskolával, amely pedig elvileg azokat határozottan közvetíti. A fenti „civilizált” értékek mellett természetesen – mint már láttuk – feltűnik a szubterrán és fogyasztói értékvilág is: a révület, a liminalitás, az alkalmi, érzelem nélküli szexuális kapcsolatok, de csak mint egy átmeneti életszakaszhoz kötődő értékek, melyeket egy idő után elhagynak a normális, nappali világért, amelyben majd a család, a munka értékei kerülnek előtérbe.

A két esettanulmány

A következő oldalakon két fiatal esetét mutatom be, akik a fent elemzett iskolában tanulnak és partilátogatók. Nemigen általánosíthatunk eseteik kapcsán, de megismerhetünk két eltérő jellegű mintát a kulturális találkozásra. Ennek pedig nagy pedagógiai haszna

A fiatalok narrációjában nem jelenik meg az iskola a személyes fejlődés és nevelődés terepeként. Az oktatás (tanítás-tanulás) áll a kép középpontjában. Bár a legtöbben konstruktív értékeket tartanak fontosnak – terveikről beszélve a család, a munka jelentőségét emelik ki –, az értékeket nem hozzák összefüggésbe az iskolával, amely pedig elvileg azokat határozottan közvetíti.

lehet. Az elemzési szempontokat az anyag (interjúk, eseménynaplók) áttekintése után állítottam fel, részben az interjúban felvetett kérdéseket követve.

Történetek

Mindkét fiatal az interjú során őszintén megnyilatkozott és beszélt önmagáról, eddigi életéről. Történetük van, mely elmesélhető, melyből fölépül a magukról mutatott kép. E történet egyik legfontosabb része az iskolai életük, hányattatásaik folyamata. Mindketten több iskolát megjártak, s a végén kerültek jelenlegi iskolájukba. R. V. (kreált monogram) a kutatás idején végzős volt, D. A. (kreált monogram) pedig 11. osztályba járt. Kudarcaikról őszintén beszéltek, s látják a saját felelősségüket ebben. A másik fontos narráció a partihoz kapcsolódó történet. Elmondták, hogyan találkoztak a szubkultúrával, s hogyan lettek egyre mélyebben tagjai. R. V. már elsős korától jár, barátokkal. Először az E-klubba jártak, majd „továblépett” a magasabb szintűnek értékelt technopartikra. Változó gyakorisággal partizik, de inkább csak havonta. D. A. csak féléve rendszeres partilátogató, de elmondása szerint igen magával ragadta ez a világ, és minden héten jár. A zene, a ritmus, az extázis, valamint a communitas élményét jelölték meg mindketten a parti legfontosabb vonzerejeként. Története van a kábítószer-élvezetbe való beavatódásuknak is. R. V.-nél ez egyértelműen a partizáshoz kötődött, D. A. viszont már jóval korábban szívott füvet, amiről a barátnője aztán leszoktatta. Most azonban a partizással az ecstaszfogyasztás útjára lépett, sőt ebben most a barátnője is társa. Az interjúk sok egyéb apró történetből épülnek fel, de ezeket nem, csak a belőlük kirajzolódó képet ismertetem.

Maszk

A narratívából kibontakozó „maszk-személyiség” mindkettőjük esetében pozitív. R. V. intelligens, vidám személyiségként mutatta be önmagát. Tudatában van jó tulajdonságainak, de némi önironiával is képes szemlélni önmagát. Becsületességére ellentmondásosan utal: „Kapitalizmus van! Csókolom! ...ettől is félek, hogy én nem vagyok olyan szemét.”

D. A. nem önironikus, és nem hangsúlyozza értelmességét, de igen fontos a számára, hogy mások iránt érzékeny, altruista személyként láttassa önmagát. Ezzel együtt bevallja hibáit, például agresszivitását. D. A. esetében kiderül mégis az interjú és a beszélgetések során, hogy sok megnyilvánulása nem-konstruktív, sőt deviánsnak tekinthető (becsületbeli ügyek, hazugságok, sötét üzletek). Számomra mindketten szimpatikusak voltak, felém mutatott arcuk az őszinteség és barátiasság gesztusait hordozta. Mindkettőjüket intelligens, kedves fiatalnak ismertem meg a másfél hónap alatt. Hozzá kell tenem azonban, hogy D. A. az iskolában valóban más arcát mutatta, főleg a tanárok felé – mint még ki fogok rá térni.

Családi és egyéb háttér

Családi hátterüket nem tudtam mélyebben megismerni. Saját elmondásukból és tanáraiktól tudtam némi információt szerezni erről. Mindketten jónak ítélik családjukat. R. V. édesanyja meghalt, az édesapjával és nővérével él, jó a kapcsolatuk. D. A. kapcsolata viszont az apjával már régen megromlott, alig beszélgetnek egymással, anyja szereti, de ő kihasználja (el is mesélte nekem például, hogyan csal ki több pénzt hazugsággal tőle). Egyikőjük családja sem tudja igazán, mit is jelent partiba járásuk. A drogozásra gyanakodtak a szülők, de nem lett ebből nagyobb probléma. Elengedik őket szórakozni, s ezt egészen természetes tényként említették, sőt arról nyilatkoztak, hogy hiába is próbálnák megakadályozni őket.

Baráti társaságuk széles, és nem csak a parti világából kerül ki. R. V. tévénézéssel, számítógépezéssel, edzéssel tölti szabadidejét. D. A. számára igen fontos a sport: kézilabdázik, és ebbe sok energiát fektet.

A két fiú iskolai helyzete

R. V. népszerű személyiség. Tanárai szeretik. Ő osztálytársai jó részére kissé fölülről néz, de úgy tűnt, elfogadják, megbecsülik, szimpatikusnak tartják. Az osztályban vezető szerepet tölt be, figyelnek rá. Gyakran áll az események középpontjában. Néha ő tölti be az osztály bohóca szerepét, de sokszor a konstruktív irányító feladatát végzi. Tanulmányi eredményei jónak számítanak, a tanárok elmondása szerint ennek ellenére szeretik őt társai. Élénk, aktív tanuló az órákon, de sokszor ő is túlélési technikákat alkalmaz, elunja magát, elfárad. Ő azonban inkább a poénkodás, részvétel, beszólás rituáléi által teszi érdekesebbé a maga és mások számára az órát, s nemigen vonul passzív csendességbe. Ez az óra hangulatától is függ.

Nem érzi rosszul magát az iskolában, de ezt az intézményt nagyon rossznak, alacsony színvonalúnak tartja. Régi iskolájában vannak a jó barátai is. A tanárok „jó fejek” azonban, bár többen csak emberileg jók, „tanítani nem tudnak”. Az iskola szükséges rossz, ahová a társaság miatt lehetne jó bejárni. Iskolába járni szerinte a társadalmi érvényesülés miatt kell, és azért, mert különben nem csinálna semmit az ember egész nap. A tanárok és az iskola célja, hogy a diákok leérettségizzenek, s valamit tanuljanak. Ő maga érdeklődőnek tartja magát. Tanulni csak az órai odafigyeléssel tanul. Például pusztán azért jelentkezett matematika fakultációra (nem a tárgy iránti érdeklődése miatt), hogy a többlet matekórák révén biztosítva legyen a sikeres érettségije. Elmondja, hogy jó érzéssel tölti el, ha sikerül megoldania egy-egy feladatot.

D. A. a tipikus „fekete bárány” az iskolában. Hírhedt személyiség, akiről még az őt nem tanító tanárok is tudnak a tanári szobákban elhangzó beszélgetésekből. Tanárai szerint sunyi, rossz, lusta, agresszív gyerek. Osztályfőnöke ki akarja rúgni, mert már összegyűlt a megfelelő mennyiségű igazolatlan hiányzása. Osztálytársai közé sem tudott beilleszkedni igazán, bár vannak, akik kedvelik az osztályban, az iskolában, de van, aki megjegyzte, hogy nagyon egyoldalú: vagyis csak a partiban él.

D. A.-n valóban látszik, hogy szenved az iskolába járástól, az órákon való részvételtől. Látványosan rosszul érezte magát, mást csinált az általam látott órákon. Gyakran hallgat zenét, és néha akkor is rázza a fejét a ritmusra, amikor nem hallgatja. Többnyire nyugtalannak tűnik az órákon. A tanárokkal szemben általában ellenséges a viselkedése, bár néha ügyetlenül kedves.

Ő maga nem szembesül teljesen negatív, sőt a kirúgás veszélyével járó helyzetével. Talvaly már megúszott egy ugyanilyen eltávolítást. A tanárok jó részét jó fejnek tartja, van, akit azért, mert csak beszélget az órán, van, akit még akkor is, ha szigorú. Főleg a fiatalabbakat szereti, akik jobban megértik az ő világukat. „Nem az a céljuk, hogy kirúgjanak, hanem, hogy leérettségizzenek” – fogalmazza meg a „jófejség” másik kritériumát. Idősebb osztályfőnökét nem szereti, s nem érzi, hogy megértené: „pikkel rám”. A tanárokról így nyilatkozik: „Nem mondom azt egyikről sem, hogy azt akarja, hogy kivágjanak, csak hülyén akarják csinálni. Valahogy rosszul csinálják. ...lehet, hogy túl régóta csinálja és már belehülyült, csak ő ezt nem veszi észre. (...) Rosszul tartják az órákat, mert nem élik át azt a helyzetet, hogy nekünk milyen az iskolapadban.” A helyzet átélése azt jelenti szerinte, hogy ne legyen unalmas az óra, és adott esetben a nem figyelő diákot a tanár hagyja békén. Említ pozitív példát is: olyan tanárt, akinek az óráján jó a hangulat, de tanít is, és követel. D. A. nem szeret iskolába járni, nem érzi jól magát a közösségben sem; de tudja, hogy le kell érettségiznie. Az ezzel járó feladatokat azonban nem látja igazán. A tanulást elhanyagolja, s akkor kap észbe, amikor bukásra áll. Egyébként ügyeskedik. Elmondja, hogy ma az a gond: tanulni, főleg jól tanulni, nem sikk a diákok között, mint régen, a szülők idejében. Itt érdemes megjegyezni, hogy sok problémát a generációs ellentéteken keresztül lát, mond el.

A szubkultúra

Mindketten aktív partizónak tartják magukat. D. A. azonban sokkal inkább benne van a partivilágban. Igen gyakran jár partikra, nagy mennyiségű kábítószert fogyaszt. Rövid

idő alatt bennfentessé vált, ismeri a társaságot, ismer még híres DJ-ket is. Látszik rajta az odatartozás, szinte állandóan a ritmusban él, a zenéről beszélget, örömet szerez a felidézése. Megragadta a tánc, a pörgés, az extázis, valamint a szeretet és altruizmus élménye. A legtöbben szerinte a „bogyó” (=extasy) miatt olyan empatikusak a partin, de ő a mindennapi életben és anélkül is az. D. A.-n látszik, hogy olyan kezdő, akit magával ragadott ez a világ, de (még) nem tudta földolgozni ennek újdonságát, nem találta meg a megfelelő mértéket. A szubkultúra teljesen elvarázsolja, még utópisztikus elképzelései is vannak. Azt mondja: az lenne jó, ha az egész világ partizna, bogyózna, akkor nem lennének gyilkosságok, hajléktalanok. Az első „közös” partink után nem emlékezett a találkozásonkra. Ez kissé elgondolkodtatta. Érdekes, hogy a beszélgetésünket követően sokkal józanabb volt a következő partin, s már „okosabban” használta a szereket, pedig én semmilyen értékítéletet, pedagógiai figyelmeztetést stb. nem fogalmaztam meg, csak meghallgattam, és segítettem, hogy reflektáljon a tapasztalatára. Azt persze tudta, hogy én bár partira járok, sem nem drogozom, sem nem dohányzom.

R. V. ritkább partizó, de már régebb óta rendszeresen bulizik. Jól ismeri a parti világát, a szubkultúra szereplőit és ideológiai hátterét is, bár ez utóbbit nem veszi túl komolyan. Sok mindent kipróbált már, és tanult negatív tapasztalataiból. Sokkal inkább reflektált, végiggondolt volt mindaz, amit elmondott az élményről, partikról, mint D. A.-é, és odatartozása sokkal kevésbé hatotta át úgy az életét. A parti világra inkább képes felülről tekinteni, realistább, nincsenek illúziói, túl van a rajongáson, s életének valóban egyre periférikusabb része a partizás. Szeret például időt hagyni a partik között. Vele is találkoztam egy partin, és megfigyelhettem. Örömmel üdvözölt, kellemesen elbeszélgettünk benyomásainkról, az aznap este általa beszédett szerekről – amelyeknek még csak akkor kezdődött a hatása –, aztán teljes átéléssel belevetette magát a tombolásba: kiáltozva, ujjongva, ugrálva táncolt, futott, jött oda többször hozzám is.

Értékek, tervek

A fiúk értékrendjére kifejezetten nem kérdeztem rá, de világos volt, hogy a szubterrán-fogyasztói értékek jelen vannak életükben (révület, drog, szerelem nélküli szex stb.), s mégsem ezek szerint akarnak – hosszabb távon – élni. Mindketten értékesnek tartják az altruizmust, bár R. V. megfogalmazása szerint ez ma akadály lehet a társadalmi érvényesülés szempontjából. Ez utóbbi számára fontosabb is, mint D. A.-nak, aki viszont a „érezzük jól magunkat” elvét helyezi az érvényesülés elé, legalábbis a jelenre vonatkozóan. Ez egyértelműen a liminalitás kultuszának megjelenése nála.

A partizást csak átmenetinek gondolják mindketten, és a terveikben mutatkoznak meg leginkább a „civilizált” értékek. Család, munka, pénzkeresés. Ez utóbbi fontosabb R. V.-nek, a családi szeretet pedig D. A.-nak. Jól látszik a kettejük közötti értékrendbeli különbség. Ez talán a más-más családi környezetnek is betudható. D. A. összességében sokkal inkább szeretetre, megértésre éhes személynek tűnt, akinek a „kiáltását” egyáltalán nem veszik észre, s aki pszeudo-empátiára, beilleszkedésre (vagy annak illúziójára) igazán csak a partin talál.

A tervekre vonatkozóan mindkettejüknél látszik a bizonytalanság, a végiggondolatlan-ság. Némileg illuzórikus terveket szönek, s nem látják, hogy elérésükért mit is kellene tenniük most. Az élet értelmére vonatkozóan pedig szintén bizonytalan nyilatkozataik vannak. Főleg a küzdelem értelmét látják át nehezen mindketten.

Az iskola és a szubkultúra

Mint láttuk, más-más mértékben „viszik be” az iskolába szubkulturális hátterüket. Ez valószínűleg az odatartozás erősségétől, reflektálatlanságától függ. R. V.-ről sokan nem is tudják, hogy partira jár. Jellemző volt az egyik tanár reagálása, mikor megtudta ezt: „Jézusom, a V.! Tényleg? De azért remélem, nem drogozik!”. D. A.-ról viszont minden-

ki tudja, hogy hétvégéken milyen stílusban szórakozik, és azt is sokan sejtik, hogy drogokat fogyaszt. Rajta valóban látszik az órákon, a szünetekben, hogy milyen világban él.

Másképp látják mind a ketten, hogy mi lenne, ha a tanárok jobban ismernék a szubkultúrájuk világát. R. V. szerint erről nem kell tudniuk, és nem kell ismerniük, mert akkor csak még alacsonyabbra tennék a mércét („szegény gyerekre legyünk tekintettel”), s tovább csökkenne a színvonal, meg a tanároknak nincs is közük a diákok szórakozásához. D. A. viszont szívesen venné, ha ismernék a szubkultúráját, mert úgy érzi, akkor jobban megértenék. Sőt az igazi az lenne, ha ők is résztvevők lennének. Fantáziálásában odáig is elmegy az interjú során – eljátszik a gondolattal –, hogy a legjobb az lenne, ha a tanárok maguk drogoznának, technót hallgatnának: „Hát akkor mondjuk nem lenne olyan, hogy jól leérettségizni... Akkor mondjuk senki nem tudna megélni normálisan, de jó hangulat lenne, az biztos!”

Az iskola, a tanárok nem törődnek azonban azzal, hogy a szubkultúra feldolgozását segítsék. A három általam meginterjúvott tanár nem tartotta ezt igazán releváns kérdésnek pedagógiailag. Nem akarták megismerni a fiatalok zenei szubkultúrájának világát. A családi háttérrel, a drogozást már inkább fontosnak tartották a nevelés szempontjából, főleg a megértés, empátia miatt, de a zenei szubkultúrát nem. Egyikőjük pedig egyenesen azt mondta, hogy ő semmilyen módon nem törekszik megismerni az osztálya tanulóinak szubkulturális vagy egyéb háttérét, mert ez az ő magánéletük, s nem akarja, hogy őt ez bármilyen módon befolyásolja a nevelés-oktatás terén.

„Egy kutatáson kívüli eset”

Úgy gondolom, meg kell említenem e két esettanulmányon kívül, hogy a két kiválasztott tanulón kívül alkalmam volt egy 18 éves fiatal útját több hónapig végigkövetni a partik világában és a mindennapi életben. A kapcsolat spontán módon alakult így, és nem tekinthető ez a folyamat a tudatos kutatás részének, mégis érdekes pedagógiai tanulságokkal szolgált.

A fiatallal sokat beszélgettünk a partik világáról, az élményről, a zenéről, a veszélyekről. Nem közvetlenül volt a tanítványom, de bizonyos szempontból én pedagógusként jelentem meg előtte. Örült annak, hogy egy pedagógus megérti, ismeri az ő „szubkultúráját”. Többször együtt mentünk partizni, s kiértékeltek a tapasztalatokat. Partizásában voltak deviáns-veszélyes elemek, például sok alkoholt fogyasztott. Mindennapi életében pedig az elkötelezetlenség és némi hedonizmus is jelen volt. A dialógusaink, az együtt partizások után azonban változni kezdett hozzáállásában és viselkedésében. Most már ő kér meg, hogy menjek vele partizni, mert jó hatással vagyok rá, s örül, hogy valakivel együtt láthat rá a partira, annak ellentmondásos, veszélyes elemeire is. Elkerüli a túl sok alkohol fogyasztását. Változtatni szeretne életének más destruktív elemein is. Úgy tapasztaltam, hogy aktív érdeklődésem és a kialakult dialógus valóban „pedagógiai eredményekre” vezetett.

Összegzés

E fejezetben az interjúk iskolai vonatkozásainak rövid elemzése után két olyan fiatal esetét mutattam be, akiknél megfigyelhettem a két valóság, az iskola és a szubkultúra konkrét találkozását. E találkozásból eredően a feszültségek náluk is világosan megjelentek, más-más mértékben ugyan. A kevésbé elbizonytalanodott R. V. esetében sem gondok nélküli az iskolai tanulás, a „civilizált” értékek és a techno összekapcsolása, D. A.-nál pedig egyértelmű a feszültség negatív előjele. Az értelem, a cél megfogalmazásának bizonytalansága, a jelen és a révület kultusza mindkettőjüknél kérdésessé teszi a normatív, nappali világban való lét otthonosságát, a küzdelem „ízének” megérzését, a tanulási motivációt, a kevésbé színes ismeret befogadását. Míg R. V. ezeken a problémákon túl tud emelkedni, addig D. A. iskolai életére a partikultúra negatív hatással van. Mi ennek

az oka? Erre nehéz pontos választ adni az esettanulmány alapján. Más-más a két tanuló családi háttere, személyisége, és nyilván ebből is adódnak a különbségek. D. A. viselkedése sokszor mutat deviáns jegyeket, kevésbé fogadják be, és úgy fest, nagyobb a „szeregetés”, amelyre választ talál a parti közegében. Valószínűleg aki eleve pszichés és/vagy szociális értelemben hátrányosabb helyzetű, arra a parti negatív elemei is nagyobb befolyásoló erővel hatnak. Fontos különbségnek vélem, hogy D. A. parti-tapasztalata és beavatottsága kevésbé reflektált, végiggondolt.

Kissé felülről ránézni a szubkultúrára – ez sokat segített R. V. esetében. S úgy tapasztaltam, hogy a verbális reflexió egy befogadó ismerőssel segített a feldolgozásban D. A.-nál is. Igen erőteljes odatartozása, és hogy lassan átcsúszni látszik egy liminalitás által meghatározott világba, akadályozza a tanulást, iskolai beilleszkedést, magát a nevelődési folyamatot. A tanárokkal való kapcsolatát illetően pedig könnyen ördögi kör alakulhat ki (ha ugyan már ki nem alakult!): a viselkedése furcsa, deviáns, mert rosszul érzi magát a partival szemben unalmas, rideg iskolában, ezért a tanárok rosszként, deviánsként kezelik, s ő így még inkább rosszul fogja magát érezni, meg nem értettnek, s még inkább deviáns, ellenséges, sőt agresszív lesz. Itt az is világosan látszik, hogy a tanárokkal kialakított kapcsolat, az iskola légköre milyen sokat számít a tanulási motivációban. Ez talán segíthetne a további szubkultúrából eredő negatív motivációt befolyásoló hatások tompításában, a két kultúra feszültségének feldolgozásában is.

R. V. nem kap és nem is kér segítséget a tanáraitól bizonyos problémáinak feldolgozásában. Az ő feladatuk szerinte a tanítás. Nem is hiányzik neki ez a segítség. D. A.-nak azonban saját bevallása szerint is szüksége lenne a megértésre, segítségre, elfogadásra. Kérdés persze, hogy iskolája, a maga struktúrájával, jellegével meg tudja-e ezt neki adni, vagy valóban mint „idegen testet” kiveti magából, mert nincs módja a tanároknak vele külön foglalkozni, mert a problémái mélyebben vannak, s nem megoldhatók a kötött iskolai rendszerben, ahol másokra is tekintettel kell lenni. Ez a kérdés ismét a drop-out jelenségének problematikájára utal, mely tehát a techno-house-szal is összefüggésbe hozható. Egy ehhez a szubkultúrához ilyen erőteljesen odatartozó, deviáns viselkedésű fiatal számára a zárt-strukturált iskola a maga normarendszerével idegenné válik, s így ő is azzá az iskola számára, ezért könnyen „kilöködik” onnan. Ez azonban már a pedagógiai cselekvésnek feladott lecke, amelyhez a következőkben igyekszem néhány szempontot megfogalmazni.

Pedagógiai következtetések, válaszok

A pedagógiai szempontot az egész tanulmányban és végig a kutatás során igyekeztem érvényesíteni, szem előtt tartani. Így láttuk, hogy a techno-house szubkultúrát szocializációs-nevelődési jelenségek, folyamatok szövik át, a beavatódás-beavatottság pedig az egyén fejlődésére nézve bizonyos veszélyeket rejt. Az iskola világával kapcsolatban pedig – az általam tanulmányozott gimnáziumban – épp a nevelési hatások, folyamatok gyengülésére, gyengeségére mutatott rá a kutatás. A „ridegség”, zártság, unalom szavaival leírható hivatalos tanórai kultúra, az erős ellenkultúraként jelenlévő tanulói világ, a normák feszegetésének közös, rejtett játéka, az értékek tisztázatlansága: ezek talán a neveléssel kapcsolatos problémák legfontosabb elemei ebben az intézményben. A két kultúra közötti feszültség az interjúk és esettanulmányok tükrében inkább negatív előjelűnek mondható. Ez kevésbé befolyásolta negatívan annak a tanulónak a fejlődését, aki pozitív visszajelzéseket és befogadást kapott az intézményben, és a háttere is rendezettebb volt. A másik tanuló esetében láttuk, hogy sok egyéb családi, identitásbeli gond nehezíti egészséges formálódását. Az intézményben eleve nem találja a helyét. A liminalitás reflektálatlan megélése jellemzi. Így a szubkultúrához tartozás egyértelműen még negatívabb irányba viszi fejlődését, iskolai jelenlétét és ottani nevelődésének folyamatát. A fe-

szűltés feldolgozásában az általam megismert középiskolások nem kaptak segítséget az iskolájuktól. A kutatás elején megfogalmazott első – inkább fenomenológiai jellegű – kérdésre a tanulmány elemzései válaszoltak tehát. Az itt összefoglalt pedagógiai problémák felvetésén, a leíró bemutatáson túl azonban gyakorlati, operatív válaszokat is meg kellene fogalmaznunk. A következő gondolatok nem csak a kutatás elején megfogalmazott második, általános kérdésre (mit tehet az iskola?) igyekeznek válaszokat kínálni, hanem a kutatás során felmerült további kérdésekre is.

Kiterjeszthetőség

Mielőtt választ keresünk a hogyan kérdésére, a pedagógia szempontjából nagyon fontos lenne legalább körülbelül meghatározni, vajon mindaz, ami e kutatásból a techno-house szubkultúrát illetően kiderül, a fiatalok mekkora rétegére vonatkozik és milyen mélységben. Ehhez kapcsolódik a kutatás kiterjeszthetőségének a kérdése is, mely a kvalitatív kutatásokban az általánosíthatóság kritériumát „helyettesítheti”. (Szabolcs, 2001) Egyértelmű mennyiségi választ természetesen nem lehet adni. A már idézett Gábor Kálmán-féle kvantitatív kutatások (1999) arra engednek következtetni, hogy a középiskolás korosztályból sokan – az elmúlt évekhez képest többen – jelölik meg kedvencükként a techno-house jellegű zenéket. Ez persze még nem jelenti, hogy partilátogatók is, a fiatalok szubkultúrához kapcsolódásának mélységéről pedig semmit nem mond ez az adat. Az egyre több fiatalabb, középiskolás partizó megjelenéséről is csak többek és saját magam benyomásai tanúskodnak. (Érdekes adat lehet például, hogy a Freee Magazint áruló újságosok egyike szerint ez az egyik legkeresettebb lap a fiatalok körében.) Biztos mennyiségi adatok tehát nincsenek, de a jelek szerint valóban egyre terjedő és népes szubkultúráról van szó. Azt természetesen túlzás lenne feltételezni, hogy ez a mai fiatalok legmeghatározóbb szubkultúrája. A jövőről nehéz jóslatokba bocsátkozni, s bár Kömlödi (1999) szerint a techno lesz az „új világnyelv”, a józanabb tudományos kutatásnak el kell kerülnie az ilyen kijelentéseket. Amire e tanulmány inkább fel akarta hívni a figyelmet, az az a tény, hogy az iskolákban a pedagógusoknak számítaniuk kell a „technós” fiatalok jelenlétére is, és velük kapcsolatban útmutatást adhatnak e kutatás eredményei.

Ezzel már a szó szorosabb értelmében vett kiterjeszthetőség kérdését érintettem, amely túlmutat a fenti mennyiségi kérdésen. Az itt feltárt jelenségek vajon mennyire terjeszthetők ki más szubkultúrához kapcsolódó fiatalokra? Az odatartozás mértékét mindenképpen figyelembe kell venni. A vizsgálatból következő „eredmények” leginkább a rendszeresen partikat látogató fiatalra vonatkoztathatók. Mivel valóban belülről ismerhettem meg a szubkultúrát és számos odatartozó fiatal, az esettanulmányokban tipikus eseteket választva eszmét cserélhettem több partizó fiatallal, úgy vélem, jó az „eredmények” kiterjeszthetősége ezen a szinten, s az ilyen szubkultúrával találkozó pedagógus számára valóban útmutatót jelenthet. Ezt sokkal kevésbé lehet elmondani az iskolai nevelés világával kapcsolatban, bár bizonyos szakirodalmi elemzések, néhány gyakorló pedagógus véleménye és több saját személyes tapasztalatom is arra utal, hogy bizonyára sok intézményben hasonló problémák, kulturális feszültségek vannak jelen. Az ilyen iskolába járó fiatal pedig valószínűleg szintén hasonló nehézségekkel küzd meg, mint a két vizsgált tanuló.

Értékközvetítés, jellemformálás

A nevelődés-formálódás kérdését illetően fölvetődött, mennyire formál identitást, személyiséget a parti, és mennyire formál az iskola. Mint láttuk, a válasz egyik esetben sem adható meg egyértelműen. A meggyőződések, hitek, átfogóbb ideológiák terén például a parti (de nem kevésbé az általam tanulmányozott iskola is) kevés befolyást látszik gyakorolni a résztvevőire. Bizonyos magatartási és viselkedési rendszerbe és élményátélési folyamatba azonban beavat. Az iskolai beavatás erőteljesebbnek látszik az ellenkultúra régiójában (trükkök, ügyeskedések, „szüneti lét”), de a tanulók megfogalmazták, valami-

lyen szinten magukénak mondták a társadalmilag elvárt, az intézmény által közvetített értékeket és célokat is: a tanulást mint az érvényesülés útját, a tudás értékét stb. Hozzá kell azonban ehhez tenni, hogy ezek nem tűntek mindig valóban internalizált normáknak és a cselekvést energetizáló motívumoknak. Ezen kívül elgondolkodtató, hogy a tanulás-sal kapcsolatos értékek: az ismeretek, a művelődés, az érvényesülés fogalmai határozottan megjelennek az interjúkban az iskola világával kapcsolatban, míg a személyiség és a jellem formálásának egyéb tényezői: altruizmus, szeretet, becsületesség nem. Össze-szeng ez az értékközvetítés háttérbe szorulásának már többször említett nehézségével.

Az iskolának mégis fontos feladata lenne az értékközvetítés, a jellemformálás. A posztmodern „iskolátlanítás” (Zrinszky, 1997) gondolatával szemben véleményem szerint a 21. században is szükség van az iskolára, és a szintén posztmodern „oktatásközpon-túság” elvével szemben, mely az értékközvetítést elutasítja, úgy vélem, az iskolának vissza kell találnia értékközpon-túságára, s egyértelmű feladatának kell tekintenie a hatá-rozottan megfogalmazott értékek mentén alakított, tudatos személyiség- és identitásfor-málást. Ebbe pedig beletartozik, beleépül – túllépve az oktatás-nevelés dichotómiáján – a tanulás-tanítási folyamat is. A bizonytalan értékvilág közegében, a reflektálatlan hatás-szervezési folyamatok sűrűjében maga a fiatal is elbizonytalanodik, nem kap igazi segít-séget, és ha a családtól sem kapja meg a jellemformálást, akkor személyisége a sodródás jegyében épülhet föl. Ez kihát az értelemképzésre is. A határozatlan értékek vagy az ér-téknélküliség nyomán egzisztenciális űr keletkezik. Pontosan a fiatalok érdeke tehát az egyértelmű értékartikuláció és a tudatos hatásszervezés a pedagógiai gyakorlatban.

Dialógus

Amint Frankl (1988) felhívja rá a figyelmet, az értelem nem adható át, azt mindenki csak önmaga képes megadni, és ezt a logoszhoz szorosan kapcsolódó emberi értékekről is elmondhatjuk. Amit a pedagógus tehet, az a fiatal elkísérése az értelemképzés, az értékek és az identitás konstruálásának, feltalálásának folyamatában. Ennek megfelelően a frankli pedagógia egyik kulcsfogalma a dialógus. (Bruzzone, 2001; Schaffhauser, 2000) Az eset-tanulmányoknál bemutatott „kutatáson kívüli eset” példa lehet arra, hogy a fiatallal foly-tatott dialógus formáló hatású. A dialógus a másik elfogadását, befogadását, megismeré-sét követeli meg. Ez mindkét részről így van. Az iskolában tehát a tanár és a diák kapcsolatépitését jelenti a dialógus kialakítása, melyben a tanár teszi meg az első lépést. A tanár-nak be kellene fogadnia a fiatalt, annak minden korlátjával együtt, és olyan módon kelle-ne őt szeretnie, hogy a fiatal válaszolni tudjon: ő is befogadó lehessen. Az a fajta bizalom-ra épülő párbeszéd, amelyet én megtapasztaltam a fiatalokkal, persze sokkal nehezebben kialakítható az iskola hierarchikus közegében. Nem lehetetlen azonban. Ez természetesen a tanár szerepének átalakulásával jár. A próféta-szerepet úgy is megélheti, hogy közben nem lesz a „prédikálás”, felülről jövő, kötelező „igék” embere. A DJ-sámán szerepét va-lószínűleg nem célszerű átvennie, mert ő csak időleges hatásokat akar elérni és ilyeneket nyújt. A „titkos tanítások” tudója azonban, akihez a gyerekek problémáikkal fordulhatnak, jó pedagógusi szerep lehet. Az ilyen tanárra láttam is példát a kutatott iskolában.

Lehet, hogy arról van szó: az iskolának is át kell tudnia alakulni. Ebben a multikul-turális világban a dialógus közegévé kell válnia. Ez válasz lehet a drop-out jelenségére. Mint a tanulmány elején utaltam rá, az ifjúságcentrista fiatalok szembenállása csak nö-vekszik a másságot nehezen befogadó intézmények miatt.

De fontos, hogy nem a „minden mindegy” posztmodern dialógusa ez. Az iskolának pa-radox módon ki kellene nyílnia a posztmodern felé, de meg kellene tartania értékközpon-túságát. Az intézményeknek ma valóban ideje szembesülniük azzal, hogy a posztmodern, a fogyasztói mentalitás, a szubterrán értékek kikerülhetetlenül jelen vannak, az intéz-mény falain belül is. Ezekben a nem „civilizált” értékekben talán vannak olyan rejtett po-zitívumok (például az élményszeretet, a teljesítményközpontúság elvetése stb.), melyek-

ből akár tanulhat az iskola. Nem az ideológiákat és esetleges destruktív elemeket kell befogadniuk az intézményeknek, tanároknak, hanem elsősorban az azokban élő, azokat hordozó fiatalokat. Ezért lenne fontos a pedagógusok részéről a fiatalok szubkulturális hátterének megismerése, megértése, a populáris kultúra elemeinek ismerete. Olyan kapcsolat kialakítása, amelyben bizalommal beszélnek az iskolában egyébként hivatalosan nem „szívesen látott” értékeikről: révület, erotika stb. Ők ebben élnek, a tanár pedig pontosan ezek feldolgozásában nem segít nekik. A fiatalabb tanárok például el is kísérhetnének a partira fiatalokat. Ez – élményeim szerint – igen oldó jellegű, kapcsolatépítő tapasztalat lehet.

A megismerés és megértés első lépésén túl kell jutni azonban. Nem pusztán megérteni, befogadni kell a fiatalot, hanem abban is segíteni őt, hogy tapasztalatára reflektáljon. E reflexió, mint láttuk, döntő lehet a parti megfelelő feldolgozásában. A fiatalok megtanulnak kritikusan gondolkodni saját „szavukról” (bahtyini értelemben). A pedagógus szókratikus párbeszédben – tehát nem felülről magyarázva! – felhívhatja a figyelmet a tanuló tapasztalatának ellentmondásosságára, a rejtett kizsákmányolási, hatalmi struktúrákra a szubkultúrában stb. A jelenkultusszal szemben e dialógus a történeti érzék kialakulását mozdíthatja elő a tanulóknál. Ez az érzék az alapja a kritikai, reflektív gondolkodásmódnak a társadalmi kérdésekre vonatkozóan – a kritikai pedagógia szerint. (Giroux, 1988)

A pedagógus segíthet a dialóguson keresztül, hogy a fiatal értékekre találjon az affirmativitás szellemében (szemben a normativitással). (Schaffhauser, 1997) Itt persze fontos a személyes és vonzó minta, s a példaadás is. Az ilyen bizalmas, dialogikus, példaadó kapcsolat kialakításához elengedhetetlen az iskolán kívüli találkozás, a tanórán kívül együtt töltött idő a diákokkal. Innen a szabadidős foglalkozások pedagógiai jelentősége a szubkultúrák „kezelésében”.

Indirekt hatásrendszer

Problémafölvételében a parti és iskola identitásformáló szerepéből indultam ki. Ezzel kapcsolatban a kutatás érdekes tapasztalatát jelentette, hogy a leginkább formáló alszubbkultúra az underground goapartik világa volt. Itt pedig igen erős a társaság, a csoport hatása. A kortárs közeg erőteljes befolyását pedig az iskolában is láthattuk. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy – amint Bábosik (1999) hangsúlyozza – a pedagógiában sokszor elhanyagolt indirekt hatás szervezésnek igen nagy nevelési jelentősége van a serdülő korosztály esetében. Az általam tanulmányozott iskola közege, terei nem voltak igazán alkalmasak az indirekt metodikára, és ritkán is találkoztam ezzel.

Beavatás

Az iskolai nevelés tehát akár „tanulhat” is a parti világtól. Ez több szempontból is így van. A színesség, kreativitás, a játék olyan értékek, amiket ha jobban magáévá tenne az iskola, sokat gazdagodna, és hatékonyabb lehetne. Vannak természetesen intézmények, melyek erre törekednek.

Láttuk, hogy a partihoz kapcsolódó rengeteg tudásanyagot a szubbkultúra tagjai könnyen, szinte játszva szerzik meg. Az interjúalanyaim közül pedig sokan érdeklődőnek, tudásra vágyakozónak mondták magukat. Az iskola ismeretátadása unalmas és sokkal kevésbé hatékony. Ez részben annak köszönhető, hogy a parti világot a fiatalok választják,

Az első „közös” partink után nem emlékezett a találkozásunkra. Ez kissé elgondolkodtatta. Érdekes, hogy a beszélgetésünket követően sokkal józannabb volt a következő partin, s már „okosabban” használta a szereket, pedig én semmilyen értékítéletet, pedagógiai figyelmeztetést stb. nem fogalmaztam meg, csak meghallgattam, és segítettem, hogy reflektáljon a tapasztalatára.

míg az iskolai anyag kötelező. Másrészt azonban a színes és beavatáshoz kapcsolódó, tapasztalati ismeretátadás olyan tényező, amely az iskolai oktatásban is alkalmazható. Itt említem meg, hogy a szubkultúra elemeinek ismeretét felhasználva az órák színeesebbek lehetnek, jobban felkelthető az érdeklődés. Persze eközben a tanárnak vigyáznia kell a különféle szubkultúrákhoz tartozó diákok érzékenységre, de akár az osztályközösség építéséhez is hozzájárulhat egymás ízlésének megismerése, elfogadása.

A beavatás a nevelés kulcsszava lehet. A fogyasztói, deszakralizált kontextusban a partilátogató fiatalok mély, élményszerű, közösségi, szakrális jellegű beavatási tapasztalatra vágnak. Az iskolának válaszként talán újra fel kéne fedeznie a beavatási rítusok világát (s itt nem csak a játékos avatásokra gondolok: gólyabálon például), s jó lenne, ha oktatása-nevelése is jobban beavatási jellegű lenne. Beavatási jellegen a közös élményszerzés, a tapasztalat, a személyes megelégedés hangsúlyozását értem, a valamiben „bennelét” érzésének kialakítását, a tudás, az ismeretek, az értékek „misztérium” jellegének és intuitív megérzésének kiemelését. Ez mind az értékelsajátítás, mind a tanulási motiváció terén igen termékeny átalakulás lehetne. A beavatás személyessége által az iskola a partikultúra és a posztmodern egy másik nagy ellentmondására is választ kínálna, amely a mesterségességből és a virtualitáskultuszból fakad: a természet, a természetes a mesterségesen keresztül; az élmény-közvetlenség az öncélú műveltetésen át.

Szeretném azonban hangsúlyozni, hogy az ilyen élményszerű, beavatási nevelés és tanítás nem jelenti a követelés és az erőfeszítés kiiktatását. Az erőfeszítés megtanulása kiemelkedően fontos pontosan az ezt ellentételező konzum-mentalitás miatt. Az iskola nem mondhat le arról, hogy az erőfeszítés helye legyen. De azt könnyebben elfogadhatóvá teheti és segítheti, hogy az erőfeszítésre megfelelő motivációja legyen a tanulóknak.

A drogfogyasztás pedagógiai problematikája

Az elemzések, leírások során nyilvánvalóvá vált, hogy a droghasználat kiemelkedő eleme a partikultúrának. Nem velejárója azonban, s én tanulmányomban arra törekedtem, hogy a „parti egyenlő drogozás” sztereotípiáját elkerüljem, és ne a szerhasználatot állítsam be központi kérdésnek. Maga a kábítószer-élvezet sajátos jelenség, amely speciális beavatkozásokat igényel. Úgy vélem azonban, hogy a pedagógiának ez esetben nem külön kell(ene) kezelnie ezt a kérdést. A fiatalok a partin drogoznak, és az ottani mámor-élményhez köthető illegális szerfogyasztásuk. Ennek a komplex élménynek a feldolgozását kell tehát segítenie a pedagógusnak. Mivel általában itt nem kemény drogozról van szó, és kevésbé addiktív szerekről, sok esetben valóban nincs szükség valamilyen külön, speciális „kezelésre”, csak útmutatásra, az önszabályozás, önépítés elősegítésére a dialógus által.

Befejezés

A techno-house szubkultúra pedagógiailag nemcsak tanulmányozható, de releváns jelenség is: olyan, amelynek problematikája egyre érezhetőbb lesz az iskolákban, s melynek kihívására pedagógiai válaszok adhatók. Sőt vizsgálata általánosabb, akár nevelésfilozófiai kérdéseket is fölvet. Úgy gondolom, mindez világosan kiderül tanulmányomból, és kutatásom alátámasztja ezt.

Azt az előzetes feltevést is erősíteni látszik e munka, hogy az ilyen jellegű jelenség tanulmányozására valóban a pedagógiai etnográfia az egyik legalkalmasabb módszer. A szakirodalom elemzése után hasznosnak bizonyult egy saját empirikus kutatás elvégzése, a tanulmányok réginek számító volta miatt is. (10) S lévén, hogy a szakirodalom túlnyomórészt kívül esik a neveléstudomány körén, a szubkultúrára vonatkozóan a pedagógiai szempont csak egy ilyen empirikus vizsgálatban érvényesülhetett igazán.

Végezetül annak a reménynek szeretnék hangot adni, hogy munkám csak lerakott alap, első lépés, melynek hiányosságai és eredményei további kutatásokra ösztönözhetnek, másokat is hasonló tudományos, pedagógiai tevékenységre serkentve.

Ez pedig nem történik másért, mint hogy a jövő nemzedék, amelyért felelősséget vállalunk, értelmes életet tudjon élni. „Rendben” legyen, a posztmodernben rejlő kaósszal szemben. Olyan rendben azonban, mely nem fojtó, hanem kreatív rend, az öröm, az alkotás, a fejlődés és áldozatvállalás és az odaadó szeretet mindig értékes rendje, amely JÓ:

„Kezdetben... a föld puszta és üres volt, és az Isten lelke lebegett a vizek felett. És Isten szólt: legyen világosság, és lőn világosság. És látta Isten, hogy a világosság jó.” (Teremtés könyve)

Jegyzet

(1) Az etnográfát a külföldi szóhasználatnak megfelelően a kulturális antropológia szinonimájának tekintem. A magyar szóhasználat nem egyértelmű, és egyes tudományok közötti vitát rejt magában. A kulturális antropológusok joggal különítik el magukat a néprajzosoktól, s nevezik itthon a saját tudományukat etnológiának, szemben az etnográfának nevezett néprajzzal. Találkozhatunk a folklore névvel is, ami még nagyobb zűrzavart okoz. E vita elvi szintjén mélységesen egyetértek a kulturális antropológusokkal, a terminológiában mégis az egyszerűség kedvéért a külföldön meghonosodott etnográfia kifejezést használok, mely nem egyenlő a néprajzzal.

(2) Most úgy tűnik, ezt a folyamatot követhetjük nyomon a techno és a drum and bass esetében.

(3) Például jelenleg ez történik a Hyperspace nagyszabású rendezvényen.

(4) A Replika tematikus számában magában kétféle írásmóddal találkozunk: techno és technó (mint ebben az idézetben is). Úgy tűnik, még nem alakult ki az egységes magyar helyesírása ennek a szónak. Én magam – hivatalosan lefektetett norma hiányában – a szakirodalomban és a szubkultúra szövegeiben gyakrabban látott techno (rövid o-val) írásmódot választottam.

(5) A communitas a kollektív liminalitás fogalmához kapcsolódik: intenzív közösségi érzést, a együvé tartozás és a nagymértékű szociális egyenlőség megtapasztalását jelenti. (Kottak, 1974)

(6) Szándékosan használok mind a kultúra, mind a szubkultúra elnevezést úgy az iskola, mint a techno-house világának megjelölésére. A „szub-” egy nagyobb kultúra kisebb részére utal, de minden szubkultúra tekinthető önmagában is mint kultúra (s a szakirodalomban is gyakran előfordul az ilyen szóhasználat: például „partikultúra”, „drogos kultúra” stb.). S bár az iskolával kapcsolatban nem megszokott az elnevezés, de a magam részéről mégis tudatosan használok, mert az iskola szintén egy nagyobb kultúra része, egyfajta szubkulturális világ, a maga törvényeivel, sajátosságaival, amely természetesen közelebb van az osztársadalmi világ rendjéhez, mint például a partikultúra, de ugyanúgy mintegy alsóbb szinten helyezhető el, valami részeként.

(7) Ez azt jelenti, hogy a kutató a saját kommunikációjának érvényességére koncentrál. „A kutatás eredményekről készült jelentés minden olvasóban egyedi tartalmakkal telődödik, de az érvényesség érdekében el kell érni, hogy bizonyos összhang alakuljon ki az eset értelmezésében.” (Golnhof, 2001. 52.)

(8) A kvalitatív kutatásokkal kapcsolatban is beszélhetünk mintáról, amire a kutatásunk vonatkozik, amit – valamilyen szempontok szerint – kiválasztunk, természetesen nem abban az értelemben, hogy a teljes populációból választunk, s a minta azt reprezentálná.

(9) Ez természetesen a zenére vonatkozó kijelentés, s nem az egész szubkultúrára, mert a zenének szinte nincs szövege. De ez sem elfogadható kijelentés a tények tükrében, mert a zene maga is számtalan nem tematizált üzenetet közvetít, és a legtöbbször számtalan más hatáshoz kapcsolódik. Az ideológiamentesség retorikája egyébként többször előkerül a szövegekben, valószínűleg az ideológia mint olyan elítélése miatt. Az ideológiát azonban nem tudja megkerülni egyetlen kultúra sem.

(10) Fejér cikke ugyan 2000-ben jelent meg, de a 90-es évek közepén készült terepmunkára épül.

Forrás

Újságok:

Freeze Magazin, 2001. 10.; 2001. 11.; 2002. 03.; 2002. 10.; 2002. 11.

Internetes portálok:

<http://gabber.kindom.hu>

<http://pardey.org>

<http://www.bernathy.hu>

<http://www.chi-recordings.hu>

<http://www.cinetrrip.hu>

<http://www.cyberpunk.org>
<http://www.deadcode.hu>
<http://www.dork.hu>
<http://www.dorkandkozma.hu>
<http://www.drumandbass.hu>
<http://www.e-klub.hu>
<http://www.extra.hu/MANGoA>
<http://www.freemagazin.hu>
<http://www.goa.hu>
<http://www.goatrance.hu>
<http://www.industrial.hu>
<http://www.kashmir.hu>
<http://www.partiarcok.hu>
<http://www.third.org>

Egyéb:

Kömlödi Ferenc (1999): *Fénykatedrális. Technokultúra 2001*. Kávé Kiadó.

Techno, az egyén diadala című dokumentumfilm (Rendező: Füstös Zsolt)

Irodalom

- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István (1997, szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Bahtyin, M. M. (1976): *A szó esztétikája*. Gondolat, Budapest.
- Bahtyin, M. M. (1982): *Francois Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Európa, Budapest.
- Banks, J. A. (1995, szerk.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. MacMillan Publishing, New York.
- Baudrillard, J. (1997): *A rossz transzparenciája*, Balassi Kiadó, Budapest.
- Baudrillard, J. (1998): *The Consumer Society. Myths and Structures*. Sage Publications.
- Béni Boróka (2000): Önimádat és gyökértelenség. In: Demetrovics Zsolt (szerk.): *A szintetikus drogok világa. Diszkódrogok, drogfogyasztók, szubkultúrák*. Animula, Budapest. 216–230.
- Bockie, W. J. – Fever, D. J. (2000): Technó – a jövő kultúrája (legalábbis ami a közeljövőt illeti). *Replika*, 39. 23–38.
- Bruzzone, D. (2001): *Autotrascendenza e formazione*. Vita e Pensiero, Milano.
- Camilleri, C. (1985): *Anthropologie culturelle et education*. UNESCO – Delechaux & Niestlé, Lausanne.
- Demetrovics Zsolt (2001): *Droghasználat Magyarország táncos szórakozóhelyein*. L'Harmattan, Budapest.
- Demetrovics Zsolt (2000, szerk.): *A szintetikus drogok világa. Diszkódrogok, drogfogyasztók, szubkultúrák*. Animula, Budapest.
- Derrida, J. (1976): *Of grammatology*. John Hopkins Press, Baltimore.
- Eliade, M. (1999): *Misztikus születések*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Featherstone, M. (1991): *Consumer Culture and Postmodernism*. Sage Publications, London.
- Fejér Balázs (2000a): LSD és popkultúra. In: Demetrovics Zsolt (szerk.): *A szintetikus drogok világa. Diszkódrogok, drogfogyasztók, szubkultúrák*. Animula, Budapest.
- Fejér Balázs (2000b): A parti. Antropológiai sűrű leírás. *Replika*, 39. 61–74.
- Frankl, V. E. (1988): *The Will to Meaning. Foundation and Application of Logotherapy*. New American Library, New York.
- Frankl, V. E. (1996): *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Kötet Kiadó [h. n.].
- Gábor Kálmán (1992): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság: kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Jateprint – Jatepress, Szeged.
- Gábor Kálmán (1999): Ifjúsági korszakváltás és erőszak. *Educatio*, 4. 740–752.
- Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.
- Giroux, H. A. (1988): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Giroux, H. A. (1989, szerk.): *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
- Golnhofner Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- James, A. – Prout, A. (1997, szerk.): *Constructing and Reconstructing Childhood*. The Falmer Press, Washington D. C.
- Kottak, C. Ph. (1974): *Cultural Anthropology*. McGraw-Hill, New York.
- Kömlödi Ferenc (1999): *Fénykatedrális. Technokultúra 2001*. Kávé Kiadó.

- Lawton, D. (1996): Motiváció, szubkultúra és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 106–113.
- LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (1992, szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York.
- Maritain, J. [é. n.]: A pedagógia válaszüton. In: *Válogatás a 20. század külföldi pedagógiai irodalmából*. OPKM, Budapest, 179–180.
- Nieto, S. (1998): Cultural Difference and Educational Change in a Sociopolitical Context. In: Hargreaves, A. – Liebermann (szerk.): *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers, London, 418–439.
- Paksi Borbála (2000): A szintetikus drogok epidémiája Magyarországon a 90-es években. In: Demetrovics Zsolt (szerk.): *A szintetikus drogok világa. Diszkrét drogok, drogfogyasztók, szubkultúrák*. Animula, Budapest. 124–158.
- Pellerey, M. (1999): *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. LAS, Roma.
- Rác József – Geresdi Zsolt (2001): Az underground partikultúra értékvilága Magyarországon. *Educatio*, 3. 530–542.
- Rác József (1998): Ifjúsági marginalizáció, ifjúsági szubkultúrák. In: Rác József (szerk.): *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest. 131–166.
- Rác József (2001, szerk.): *Devianciák. Bevezetés a devianciák szociológiájába*. Új Mandátum, Budapest.
- Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények, Budapest.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221–270.
- Schaffhauser, Franz (1997): Nevelési céltípusok a XX. századi pedagógiában. In: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 43–62.
- Schaffhauser, Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Spindler, G. – Spindler, L. (1992): Cultural Process and Ethnography: An Anthropological Perspective. In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York. 53–92.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szapu Magda (2002): *A zúrkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég, Budapest.
- Turner, V. (1969/2002): *A rituális folyamat*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001): A pedagógusok értékfogalmának elemzése metaforahálával. In: Falus Iván (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–288.
- Woods, P. (1990): *The happiest Days? How Pupils Cope with School*. The Falmer Press, New York.
- Young, J. (2001): A hippi megoldás. In: Rác József (szerk.): *Devianciák. Bevezetés a devianciák szociológiájába*. Új Mandátum, Budapest. 95–102.
- Zrinszky László (1997): A nevelés antipedagógiai felfogása. In: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 223–232.

Köszönettel tartozom elsősorban a kollégáknak és a fiataloknak, akik kutatásom során segítettek őszinteséggel, befogadásukkal, konkrét szervezésbeli problémák megoldásával, az interjúk beírásával. Külön köszönöm Zákány Éva és Mészáros Róbert (Iconos Kft.) anyagi támogatását, mely az empirikus vizsgálat költségeit fedezte, valamint Rác József szakmai segítségét. Köszönöm végül tanáraimnak az ELTE Neveléstudományi Intézetében, hogy tanácsaikkal, biztatásukkal nagy segítségemre voltak, különösen köszönet illeti Réthy Endrénét, Szabolcs Évát és Vámos Ágneszt.

Az enciklopédia a középkori iszlámban

Al-Khwârizmî (10. század) és a tudományok rendszerezése

A középkori ember meghatározó vonása, hogy gondolkodásmódját szinte teljesen áthatja a viszony fogalma. Az írásos források, a katedrálisok, a művészeti alkotások mindegyike egyfajta kísérlet a viszonyok vizsgálatára, megfogalmazására, melynek során hol Isten szerepét igyekeznek meghatározni az emberhez képest, hol az emberiség viszonyát Istenhez képest, hol pedig az előző korok emberéhez viszonyítják a középkori embert. A középpontban sohasem ez vagy az a tényező áll, hanem maga a viszony, a tükröződés, amivel az ember megpillanthatja magát és azt, ami nagyobb a részek összességénél.

Úgy gondolom a művelődés- és neveléstörténet témáját adó, korszakonként változó ismeretanyagot két nagy aspektusból érdemes vizsgálni. Az egyik az ismeretek fajtáját és minőségét határozza meg (Hogyan tudtak az adott korban?), a másik az ismeretek összességéből kísérel meg következtetésekre jutni (Miért éppen ezt tudták az adott korban?).

Az ismeretanyag és az ismeretanyag szervezőelveinek vizsgálatához jó eszköznek látszik az enciklopédia, mely mindenkor és mindenhol megkísérli összegyűjteni a „tudható tudás” egészét és azt választott szempontok – tudományok – mentén elrendezi. Ismeretes, hogy az enciklopédia fontos szerepet játszik többek között a középkorban is, ahol feladata, hogy megtanulható formában összefoglalja a világról szerzett ismereteket. Ezek az ismeretek minden esetben a „régiektől” származnak, vagy ha nem, olyan köntösben kell feltüntetni őket, mintha ókori szerzőktől származnának. A meglévő ismeretek elrendezésében azonban esetenként legalább olyan erős eszmei, társadalmi állásfoglalás bukkan fel az enciklopédikus művekben, mint később a francia felvilágosodás korának nagy enciklopédiájában. A középkori enciklopédia – melyet semmiképpen sem lehet irodalmi műfajnak nevezni, mivel ezzel éppen az enciklopédia lényege, az ismeretek összegzése csúszna ki a vizsgálat köréből – nem csupán azért tarthat számot érdeklődésre, mert segítségével megismerhetjük a kor tudásanyagát, hanem azért is, mert eszközként forgathatjuk. Vizsgálata rámutat, hogy az ismeretanyag felosztását létrehozó kultúra milyen értékeket tartott fontosnak, egyúttal bemutatja, miben állt a kor tudásfogalma. A tudományfelosztások vizsgálatával megismerhetjük az ezeket létrehozó társadalmat; ahogy *Paul Heck* megfogalmazta: „a tudás felosztása... társadalmon belül versengő szociális értékek funkciója... A különféle társadalmi csoportoknak... megvolt a maguk elképzelése a tudásról és a maguk szabályai arra, miként lehet ezt a tudást megszerezni és meghatározni”. (1) A társadalmi rétegtől függő tudásfelfogás mellett figyelembe kell venni azt is, hogy – amint arra *Robert Fowler* felhívja a figyelmet (2) – „tudás”-on minden korszakban mást és mást értettek. Az adott kor tudásfogalmát a korra jellemző „fogalmi szűrő” (3) határozza meg, mely a kor embereinek eszköze is egyúttal, hogy meglévő ismereteiket szervezzék és helyet keressenek az újonnan felmerülő tapasztalatok-

nak, valamint az ebből származó tudásnak. A fogalmi szűrő azonban időről időre átalakul – ahogy az új tapasztalatok erre készítetik – és átalakulásával egyúttal meghatározza a tudásnak nevezhető tapasztalatok halmazát is. (4) Sehoh máshol nem bukkan elő ennyire világosan és egyértelműen az a viszonyrendszer, melyet a kor és az adott emberi közösség önmaga meghatározására alkalmaz, ezért az enciklopédiák, enciklopédikus művek segítségével elénk tárulnak a kezünkben tartott könyv elkészültekor folyamatban lévő társadalmi átalakulások.

Mit árulnak el a középkor muszlim enciklopédiái a középkori muszlim világ önmagáról alkotott képéről? Ehhez a muszlim enciklopédikus hagyomány egyik meghatározó művét – a *Mafâtiḥ al-ʿulūm*-ot – használom fel, melyben tetten érhető, ahogy a meglévő ismeretanyagot és viszonyrendszert a muszlim gondolkodók megkísérlik meghatározni saját igényeik szerint – saját viszonyrendszerükből reflektálnak rá. (5) Elsőként áttekintjük a tudományrendszerek történetét az iszlám megjelenéséig. Azután megvizsgáljuk, milyen típusokat lehet megkülönböztetni a muszlim enciklopédiák között és milyen módszerekkel lehet áttekinteni a tudományfelosztásokat. A tudásfelosztás Heck-féle meghatározása alapján összehasonlítjuk a középkori arab és latin nyelvű enciklopédiákat, hogy kiderüljön, melyik lehetett az a mozzanat, ami elindította a tudományos fejlődést Európában. A felsorolt módszerek alapján elemezzük a választott muszlim enciklopédiát, végül összefoglaljuk, hogy milyen szerepet kap a középkor más muszlim enciklopédiáiban a filozófia, az előző korszak tudományfelosztásának megfelelően. Függelékünkben a *Mafâtiḥ al-ʿulūm* filozófiai fejezetének magyar nyelvű fordítása található.

Al-Khwârizmî és a *Mafâtiḥ al-ʿulūm* szakirodalma

A *Mafâtiḥ al-ʿulūm* című könyv a 19. század második felében került az orientalisztika látóterébe és vizsgálata mind a mai napig lezáratlan. Az állami hivatalnokok számára készült munka tematikus felosztásban tárgyalja az egyes tudományok szakkifejezéseit, úgy, hogy élesen elkülöníti egymástól az arab nyelvű vallástudományokat és az „idegenek” tudományait. Az orientalisták érdeklődését a mű átfogó jellege keltette fel, amely segítségükre szolgált a középkori tudományok történetének feltárásában. A szakkifejezések összefoglalása egyetlen könyvben elősegítette az arab nyelvű tudományos szövegek pontosabb megértését és egyúttal rávilágított a tudományok háttérében található episztemológiai elképzelésekre, valamint a szerző és a közönség történelmi, társadalmi szerepére.

A kutatás kezdeti szakaszában a szöveget elsősorban tudománytörténeti szempontból vizsgálták és a muszlim kultúra első enciklopédiájaként tartották számon (6), ám ez a vélekedés azóta megváltozott. (7) A könyv tudománytörténeti szempontból történő feltárását jórészt *Eilhard Wiedemann* végezte el, aki az erlangeni egyetemen tanított fizikát 1886-tól egészen haláláig, 1928-ig, ugyanakkor rendelkezett a feltétlenül szükséges orientalisztikai és filológiai ismeretekkel is. *Wiedemann* fordításaiból, valamint a fordításokat értelmező tanulmányaiból ismerjük a középkori munka jelentős részének tudományos szakszókincsét. Munkásságának elismerését jelzi, hogy az *Encyclopaedia of Islam* első kiadásában ő készítette a szerzőről szóló szócikket is.

A munka modern filológiai – és bizonyos szempontból társadalomtörténeti – értékelését *Clifford Edmund Bosworth* végezte el, aki nemcsak a mű átfogó elemzését nyújtotta (8), hanem új kéziratokra is bukkanva újabb, bár lényeges módosítást nem eredményező adatokkal egészítette ki a kutatást. A 20. század második felében az ő munkássága szabta meg a kutatások irányvonalát, amennyiben a *Mafâtiḥ al-ʿulūm* intézménytörténeti, filológiai szempontból értékes részletei elsősorban az ő angol nyelvű fordításai-ban jelentek meg.

A könyv egységes fordítása azonban mindeddig nem történt meg, mint ahogy a könyv filozófiát, valamint logikát tárgyaló részéről korábban semmilyen nyelven sem jelent meg fordítás, noha a tágabb szakirodalomban rendszeresen hivatkoznak rá. (9)

A munka fontossága ellenére a szerző, *Abū ʿAbd Allāh Muḥammad b. Aḥmad b. Yūsuf al-Kātib al-Khwārizmī* (m. 366/976 után) életéről nagyon keveset tudunk. (10) Neve alapján Khwārezm tartományból származik, ám létezik olyan forrás is, amely szerint Balkhban született. (11)

A *Mafātiḥ al-ʿulūm* az egyetlen ismert műve, nem tudjuk, hogy valóban „egykönyves szerző”-e, vagy csupán nem maradt ránk több írása. A munka tartalmilag is Transoxániához és Bukharához kapcsolódik, ahol a 9–10. században a sāmānidák uralkodtak. A könyvet *Abū ʿl-Ḥasan ʿUbayd Allāh b. Aḥmad al-ʿUtḥīn* ajánlotta, aki *II. Nūḥ b. Maṣʿūr* (366/976–387/997) vezíre volt. Joggal feltételezhetjük, hogy a munka ebben az időszakban készült. A *Mafātiḥ* első része negyedik fejezetéből (az írkok tudományának ismertetéséből) arra lehet következtetni, hogy al-Khwārizmī jól ismerte a sāmānida

A „tudás” kérdése központi szerepet töltött be a muszlim gondolkodóknál, akik a tudás átadására, megfogalmazására, felosztására enciklopédikus műveket hoztak létre. Az „iszlám reneszánszának” nevezett korszakban (Kr. u. 9–10. sz.), az abbászidák uralma alatt a tudósok sora fáradozott a felhalmozott tudás egységbe foglalásán, megörökítésén és hozzáférhetővé tételén. Ekkor készülnek el a ḥadīth-tudományok gyűjteményei, a Qurʾān-magyarázat első nagy munkája. Történeti, földrajzi összefoglalások sora tanúskodik az egyetemes kulturális érdeklődésről, de ez kiterjed az irodalmi anyagra is.

hivatalnoki rendszer felépítését és működését. Erre utalnak a listákkal, kimutatásokkal és különféle adófajtákkal kapcsolatos megjegyzések, amelyeket az állami hivatalnokok napi munkájuk során használtak. (12) A mértékegységekről és az öntözőrendszerekről szóló magyarázatok szintén arról tanúskodnak, hogy al-Khwārizmī elsősorban a kelet-iráni területről szerezte ismereteit. A gazdasági kifejezésekről szóló részben láthatóan felhasználta *Qudāma b. Jaʿfar* (megh. 932 k.) *Kitāb al-kharāj*-át, mely al-Khwārizmī idején igen elterjedt kézikönyv volt a hivatalnoki réteg tagjai között (13), de meghatározóak itt is a kelet-iráni jellegzetességek (mint például az, hogy a szeldzsukok érkezése előtt nem az iqāʿ-rendszert használták, hanem egyfajta örökletes birtokot – *ḥuḥmas-t*).

A könyv kritikai kiadását *Gerlof van Vloten* készítette el 1895-ben. Ismeretes számos kairói (?), bejruti (?) kiadás is, melyek nyilvánvalóan a kritikai kiadás másolatai. (14) A könyv latin nyelvű előszavában van Vloten beszámol arról, hogy a szöveget öt

különböző kéziratból állította össze. C. E. Bosworth még további hat kézitról számol be (15) és megállapítja, hogy ezek nem befolyásolják van Vloten kritikai kiadásának alapszövegét. A nagyszámú kézirat mindenestre jelzi, hogy a munka népszerű volt községe, az állami hivatalnokok körében.

A könyv egyes részeit E. Wiedemann és C. E. Bosworth fordították le német, illetve angol nyelvre. Módszertani nehézséget jelent, hogy „a fordítással próbálkozó személynek egyrészt a tudomány enciklopédikus ismeretével kellene rendelkeznie, másrészt járatosnak kellene lennie a muszlim kultúrában, történelemben, filológiában és irodalomban”. (16) Ennek köszönhetően a könyvvel vagy kizárólag tudománytörténeti, vagy pedig kizárólag filológiai szempontból foglalkoztak részletesen, a művelődéstörténeti szakirodalom pedig a könyv tartalmi felosztását és történeti szerepét vizsgálja. A történeti kutatás elindításában Bosworth megállapításai meghatározóak voltak, aki két jelentős tanulmányával (17) mintegy megalapozta a szöveg filológiai kutatását és vizsgálatát történel-

mi, társadalmi keretek között. A *Mafâtiḥ al-ʿulūm* tartalmi felosztására és ennek jelentőségére először *Louis Gardet* és *M. M. Anawati* hívták fel a figyelmet (18), amikor a tudományfelosztásokra tett kísérletek egyikeként beszéltek róla. A könyvvvel kapcsolatos utolsó tanulmányok 1996-ban jelentek meg (19), de ez a kötet Bosworth '80-as években készült tanulmányainak gyűjteményes kiadása volt. Utoljára a *Mafâtiḥ al-ʿulūm* grammatikai fejezetével foglalkoztak. (20) Ugyanakkor al-Khwârizmî könyve enciklopédikus műként és tudományfelosztásként továbbra is a figyelem középpontjában áll (21), ezért amennyiben értékelni kívánjuk a helyét és szerepét, szükségesnek látszik a kor enciklopédikus műveinek megismerése.

A tudásrendszerek története és vizsgálata

Ismeretes, hogy a „tudás” kérdése központi szerepet töltött be a muszlim gondolkodónál, akik a tudás átadására, megfogalmazására, felosztására enciklopédikus műveket hoztak létre. Az „iszlám reneszánszának” nevezett korszakban (Kr. u. 9–10. sz.), az abbászidák uralma alatt a tudósok sora fáradozott a felhalmozott tudás egységbe foglalásán, megörökítésén és hozzáférhetővé tételén. Ekkor készülnek el a *ḥadīth*-tudományok gyűjteményei, a Qur'ân-magyarázat első nagy munkája. Történeti, földrajzi összefoglalások sora tanúskodik az egyetemes kulturális érdeklődésről, de ez kiterjed az irodalmi anyagra is. (22) A szétágazó anyag előzetes elemzése alapján, nagyon nehéz meghatározni, mi tartozik az enciklopédia műfajába. Első látásra kevés köti össze az enciklopédia-ként, enciklopédikus műként ismeretes könyveket azon kívül, hogy mindegyikben a tudás fogalmát vizsgálják és a tudás elemeinek valamiféle összefoglalása, rendszerezése áll a középpontban. Fowler szerint minden enciklopédiára általánosan igaz, hogy a tárgy mindig a már meglévő tényekben rejlik, az enciklopédia alapvetően morális, hiszen a hasznos tudás összegyűjtését célozza, bármit is állítanak, az enciklopédia sohasem lehet teljes, az enciklopédiák sohasem (csak) a szakembereknek készülnek. (23) *Collison* pusztán formai alapon kívánja rendszerezni az enciklopédiákat olyanokra, amelyekben rendszer szerint, illetve olyanokra, amelyekben alfabetikus felosztásban közlik az anyagot. Ez utóbbiban megkülönböztetne széles témák és meghatározott témák szerinti enciklopédiákat. (24)

Egységes-e ezek után az előttünk lévő anyag? Milyen történeti előzményekre tekint vissza? Formai szempontok mellett milyen más módokon lehetséges az anyag elrendezése?

Hans Heinrich Biesterfeldt a tudományos enciklopédiákról írott munkájában megállapítja, az enciklopédia volt a legalkalmasabb forma arra, hogy ne veszítsék el a felhalmozott tudást, minthogy nem csupán „az egymásra támaszkodó ismeretek”-et ismerhetjük meg belőlük, hanem egyúttal „a felhalmozott információ teljesen vissza is nyerhető” (25), mivel az egymásból következő, egymásra épülő ismeretek hálózatából következtetni tudunk arra a tudásanyagra/tudományra is, amit esetleg nem ismerünk. Vagyis ha a forrásokban felismerhető, hogy a szerző a meglévő tudás összefoglalására, egybegyűjtésére törekedett, akkor enciklopédikus jellegű műről beszélhetünk. *Biesterfeldt* meghatározása szerint pedig ez azt jelenti, hogy az ilyen jellegű művekben léteznie kellett valamiféle tudásrendszernek is.

Ez a tudásrendszer már a görögöknél tetten érhető. A tudás megszerzéséhez a későbbi „hét szabad művészetben” keresztül vezet az út, azonban mindez csupán bevezető a szabad emberhez méltó vizsgálódás, a filozófia gyakorlásához. *Platón*nál a filozófia alkotóelemei a fizika, matematika és metafizika. Ez egyúttal az a sorrend, amelyet bejárva eljuthatunk a látható dolgoktól a láthatatlan tudásáig. *Arisztotelész* ezzel szemben azt állította, hogy a matematika csupán előkészület, mely hozzásegít a természet tanulmányozásához. Így a nyelv és a logika után helyezte a matematikát, melyet a fizika és a metafizika követett. Emellett létezett a gyakorlati filozófia, mely az etikát jelentette. (26)

A rómaiaknál ez a sorrend folytatódott – így jött létre *Terentius Varrónál* (Kr. e. 116–27) a trivium és a quadrivium. (27) Ez később a sztoikus filozófia (fizika, etika, logika) bevezetése lett. Ehhez kapcsolódott az orvostudomány, illetve a jogtudomány. Az első enciklopédiának nevezhető munkák e tudományfelosztás nyomán haladva foglalták össze az ismerhető tudás egészét, illetve annak meghatározott területét (*idősebb Plinius Naturalis Historiá*-ja).

Az arabok a Kr. u. 7. században jelennek meg a világtörténelemben és hamar meghódítják Perzsiát, illetve a római – vagyis ebben az időben már bizánci – birodalom keleti területét. Mindkét helyen a görög és szír nyelvű hellenisztikus hagyománnyal találkozunk, mely az alexandriai filozófiai iskolában, illetve Gundisápurban, Niszibiszben élő tudományosságként volt jelen. Ezekben a helyeken már évszázadok óta rendelkezésre állt a logikán alapuló tudományos módszer, amely *Porfűriosz Eiszagogéja* óta lehetővé tette, hogy a tudományokat rendszerbe szervezzék. Az újplatonista filozófus annyiban változtatott Arisztotelész logikai rendszerén, hogy a négy alapfogalom helyett (definíció, nem, sajátosság és akcidencia) ötről beszél (nem, faj, differencia, sajátosság és akcidencia). Mindez megváltoztatta a tudományfelosztásokat is, ahol az oktatási sorrendet felváltja a tudományok alá- és fölrendeltségéből eredő hierarchikus elrendezés. (28)

A hagyományos tudományrendszer mellett a muszlimok megteremtik saját tudományosságukat, amely az arab nyelvvel és az iszlámmal kapcsolatos a *Qur'án*ból kiindulva megteremtik az új világnézet, új birodalmi nyelv művelésének alapját. Az így született arabo-muszlim tudományossághoz képest nevezik a hellenisztikus tudományokat „idegenek”-nek. Az új muszlim birodalomban a szír nyelvű hagyománynak megfelelően az orvosi munkák jelentették a filozófia elsődleges megjelenési formáját. A 8. században meginduló fordítómozgalom is elsősorban ezeket a munkákat ülteti át arab nyelvre, illetve azokat, amelyek a tudományos vizsgálódás módszeréül szolgáló logikát tárgyalják. A muszlim tudásfelfogás egyenlőségét tesz Allah megismerése és a tudás megszerzése között, ezért az arabo-muszlim tudományrendszernek fel kell vennie a versenyt a filozófia szolgáltatott tudományfelosztással, melynek már kész válaszai vannak a muszlim közösség számára. A filozófia kapcsán megismert arisztotelészi alapú tudományosság így szembekerült az arab/muszlim közösség saját tudományaival és más (epikureus és sztoikus) hagyományon alapuló ismereteivel. (29)

A tudás különféle rendszerekben (rendszerek szerint) történő összefoglalása, enciklopédikus feldolgozása formai szempontok alapján nem sorolható egyetlen műfajba, hiszen áthatja a korszak egész műveltségét és a közvetlenül enciklopédikus – vagyis az ismereteket kifejezetten rendszerezni kívánó – munkák mellett számos olyan könyvben is megjelenik, amelynek nem ez az elsődleges célja. Ezzel összefüggésben a tudományok rendszere is változik, attól függően, mi az elsődleges célkitűzése az adott műnek. Ennek értelmében Biesterfeldt a következő „műfajokat” különböztette meg az enciklopédikus jellegű műveken belül (30):

- bibliográfiák (*Ibn al-Nadīm*);
- a tudományok eredetével foglalkozó művek (*Šā'id al-Andalusī*);
- a tanulás és tudósság etikája; (31)
- Impromptu tudományfelosztások (*al-Āmirī*) és sui generis tudományrendszerek;
- *Ihyā' ulūm al-dīn*, *al-Ghazzālī* munkája;
- adab-enciklopédiák. (32) Ezen belül;
- szakemberek kézikönyve (*Ibn Qutayba*).

Ezek mellett léteznek szűken vett tudományos és filozófiai enciklopédiák is. Ide sorolja al-Kindī, al-Khwārizmī, al-Fārābī, az *Ikhwān al-Šafā'*, *Ibn Sīnā*, *Ibn Hāzīm*, *Fakhr al-Dīn al-Rāzī* és *Ibn Rushd* műveit, al-Āmirī és *Ibn Farīghūn* munkáját pedig „kvázi-enciklopédia”-nak tekinti.

Ebből a felosztásból kiderül, hogy a kifejezetten tudományrendszerezéssel foglalkozó művek javarészt filozófiai vagy tudományos jellegűek, ezeknél lehet a leginkább letisz-

tult tudásfelosztást felfedezni. Biesterfeldt felosztását *Wolffhart Heinrichs* is megerősíti (33), mikor azt mondja, a három filozófus (al-Fârâbi, al-^CĀmirî és Ibn Farîghūn), illetve a három *kuttâb* (Ibn al-Nadîm, al-Khwârizmî és al-Tawhîdî) műveivel kapcsolatban, hogy al-Fârâbi, Ibn Farîghūn, al-Tawhîdî esetében szigorú tudományrendszerezésekről beszélhetünk, míg a másik három esetben enciklopédia-szerű művekről van szó. Khwârizmî esetében egy témák szerint felosztott szótárral állunk szemben, Ibn al-Nadîm gyakorlati szempontok alapján katalógust készített, al-^CĀmirî pedig (bár a filozófusok közé tartozik) az iszlám védelmében írt. Mindkét csoporttól elkülönülnek Ikhwân al-Safâ' levelei, melyek valódi enciklopédiát alkotnak. Ezek a levelek a lélek megmentéséhez szükséges gnosztikus ismereteket kívánják összegyűjteni és rendszerezni a megismerés kívánatos sorrendjében.

Mindehhez hozzátartozik, hogy Heinrichs alapvető célja az ^Culūm al-adabiyya 9–10. századi előzményeinek felderítése, így Biesterfeldtével pontosan ellentétes irányból közelít az anyaghoz, mégis jól látható, hogy ugyanazokat a szerzőket vizsgálja, akikkel Biesterfeldt is foglalkozik. Az egyetlen újdonság al-Tawhîdî, akit egyébként Biesterfeldt is megemlíti (34) Ibn Khaldūn mellett azok között a szerzők között, akik a *madrasa* tananyagának kialakulásához járultak hozzá. (35)

A szerzők eltérő súlyú értékelése (Biesterfeldt például egyáltalán nem foglalkozik Ibn al-Nadîmmal, Heinrichs pedig szót sem ejt Ibn Qutaybáról vagy *Ibn ^CAbd Rabbihiről* (36) – az előbbiről talán azért, mert az ^CUyūn al-akhbâr Kr. u. 880 körül született, ám ez még mindig nem magyarázza, miért nem foglalkozik az andalúziaival) a tanulmányok eltérő céljával magyarázható, az azonban már ennyiből is kiderült, hogy az enciklopédikus jelleg mellett szükség van az anyag kisebb, kezelhetőbb egységekre történő tagolására.

Biesterfeldt nyomán haladva megoldást jelentene, ha kisebb műfajokra osztanánk az enciklopédikus, tudásrendszerező munkákat. Ezt a munkamódszert javasolja *Hilary Kilpatrick* is (37), mikor a műfajon „külsődleges forma, témaanyag és cél” szempontjából meghatározott csoportot ért.

Kilpatrick ennek megfelelően a következőképpen határozza meg az adab-enciklopédiát: „Olyan mű, melynek célja, hogy alapvető ismereteket nyújtson azokon a területeken, melyeket egy átlagos műveltséggel rendelkező embernek ismernie szükséges. Jellemzője, hogy a különféle témákat fejezetekbe vagy könyvekbe csoportosítja.” (38)

Azonban az enciklopédikus művek kisebb műfajokra szabdalásával szem elől tévesztjük, pontosan mi ösztönözte a szerzőket arra, hogy ismeretek rendszeréről írjanak, ilyen rendszerben gondolkodjanak. Amennyiben az enciklopédikus jellegű műveket műfajokra osztjuk, jóval nehezebbé válik a bennük lévő tudásfelosztások összehasonlítása, hiszen a művek egy részére jellemző tudásrendszer az adott műfaj meghatározó elemévé válna (formai szempontból). Az összehasonlítás egyedül annyit derítene ki, hogy a műfajokat összekötő a tudásfelosztás igénye, amivel visszaérkeznénk a kiindulóponthoz. Ám arra továbbra sem kapnánk választ, miért hoz létre eltérő rendszer-típusokat, az enciklopédikus műveket a felszínen mozgó tudásrendszerező igény.

A formai felosztást jelentő műfajokra tagolás mellett a másik lehetőség, ha az enciklopédikus műveket aszerint rendezzük csoportokba, hogy milyen céllal íródtak. Ezt a módszert Fowler követi, aki a következő típusokat határozza meg: „Minden korszakban meg lehet különböztetni olyan enciklopédikus munkákat, melyek komprehenzív jellegűek és olyanokat, melyek propedeutikusak, továbbá különbséget lehet tenni olyan művek között, melyek csupán deskriptívak és olyanok között, melyek kimondva vagy kimondatlanul, de normatív programmal rendelkeznek.” (39)

A deskriptív és normatív tudásrendszerező program említése a Fowler első meghatározásában lévő második, morális alapon születő kategóriát (40) viszi tovább. A gyenge pont – ahogy Collison is megállapította (41) –, hogy a szigorúan vett enciklopédiák szükségképpen normatív munkák, amennyiben a tudásrendszerezésük háttérül szolgáló filo-

zófiai elképzelések megvalósulásai. Ennek értelmében a deskriptív tudásösszegző enciklopédikus művek nagy része nem tudományos enciklopédia, noha a korábban említett formai szempontok alapján az enciklopédikus művek közé tartozik. A legalkalmasabb példa erre Ibn Khaldūn (m. 1406) *Muqaddima* című munkája, amelyben a szerző célja a tudás teljes felsorolása, minősítés nélkül. A módszer tehát az enciklopédikus művek egészét megfoghatóvá teszi és nem veszítjük közben szem elől a tudásrendszerek célját sem (a Biesterfeldtnél 2. és 3. pontban szereplő könyvek, illetve a 7. ponthoz tartozó művek egy része ennek értelmében propedeutikus céllal készült, a többi pedig komprehenzív munka). Ez a szempontrendszer tehát alkalmas lehet arra, hogy összehasonlítsuk az egyes művekben szereplő tudásrendszereket.

A tudásfelosztást megközelíthetjük Heck tudásmeghatározása alapján is. Ekkor a tudásrendszereket a különféle társadalmi csoportok megnyilvánulásának tekintjük. Ennek megfelelően másféle szempontok alapján elemezhetjük a tudásrendszereket, amennyiben azt vizsgáljuk, vajon egyes társadalmi csoportok milyen céllal hozták létre tudásrendszereiket. (42)

A latin enciklopédikus művek technikai fogalomgyűjteménye nem tudásközpontú társadalom alkotása. Ez megfelel annak, ahogy Fowler meghatározta a középkor enciklopédikus műveit, melyeket tükröknek tart, amivel a teremtett világból Istenre lehet rápillantani. A muszlim társadalom közepén is Isten megismerése áll, azonban ez az iszlámban a tudást (a Qur'anban nagyjából hétszázötven alkalommal előforduló Cilm-et) jelenti. Az európai társadalom ezzel az elképzeléssel szembesül a középkori fordításokban. A tudásközpontú gondolkodásmód így átszivárog az európai társadalomba.

Ugyanakkor a Heck-féle tudásfogalom szerint megvizsgálhatjuk, milyen hatást gyakorolt a különböző kultúrák társadalmaira és a – Fowler nevével együtt feljebb említett – fogalmi szűrőkre, ha szembesültek egy, az övéktől eltérő tudásrendszerrel (ezen keresztül pedig a tudásrendszert létrehozó kultúra társadalmi értékeivel).

A tudásrendszerek ilyen szempont szerint történő, strukturalista elemzését Richard McKeon végezte el. (43) Az egységként kezelt muszlim enciklopédikus irodalmat összeveti három másik (latin, görög, héber) kultúrkör középkori enciklopédikus alkotásaival. Tanulmányában megállapítja, hogy egy adott népesség körében adott időszakban uralkodó tudományrendszer utal arra, milyen maga a kultúra. Vagyis a tudományrendszer az adott népesség jellegzetessége, jellemzője. A kultúrák érintkezése e rendszerek érintkezése, a tudományok rendszere pedig az elképzelések (ideas) rendszere. (44) Ez azt jelenti, hogy a kultúra változásai-

it le lehet írni a tudományok rendszerének változásaival.

A középkori Európában ismert volt mindaz, amit a tudományfelosztások történeti fejlődése kapcsán az ókorról összefoglaltam, azonban Európában nem ismerték a logikai módszer megvalósulásait a fizika és az orvostudomány területén, emiatt itt nem is kapcsolódhatott össze a tudás a hittel. Cassiodorus és Sevillai Izidor nyomában a középkori latin nyelvű tudományfelosztások a sztoikus és platonista tudományrendszerek keverékei, amelyekben a természet vizsgálata a quadriviummal esik egybe, etika alatt pedig a négy sarkalatos erényt értik. A latin nyelvű enciklopédiák a világ dolgainak meghatározásaiból állnak, vagyis leírják, mi micsoda. Richard McKeon rámutat, hogy a 12. századi Európa tudásanyagát nagyjából háromezer idézettel össze lehetett foglalni – gyakorlati tudástárház a szavakról és a dolgokról –, és a kor tudományos módszere azt vizsgálja, hogy ezek az idézetek milyen környezetben hangzottak el (Abelard *Sic et non*ja). Ugyanakkor az arab nyelvű tudományrendszerek a tudás hierarchikus elosztásáról beszélnek,

definiálják és részekre tagolják az ismereteket, ebben segítségükre volt az antik logika ismerete. (45) A latin nyelvű tudásrendszer a tények rendszere, az arab nyelvű pedig a tudományok rendszere. Mikor a 12. században a latin kultúra találkozott ezzel a tudás-meghatározó hagyománnyal, hatást gyakorolt rá, hogy megismerte Arisztotelész és *Galénosz* munkáit. Sokkal erősebb azonban az a hatás, ami tudományrendszerezési téren mutatkozik meg, mivel a körülmények vizsgálata, mely az európai tudományosságra jellemző, megtelik logikai bizonyítási lehetőségekkel és ezzel kitágul a megismerhető világ. Ennek köszönhető a középkor végén lezajló „kulturális forradalom”. (46)

Mit értek pontosan ezen? A latin enciklopédikus művek technikai fogalomgyűjteménye nem tudásközpontú társadalom alkotása. Ez megfelel annak, ahogy Fowler meghatározta a középkor enciklopédikus műveit (47), melyeket tükröknek tart, bennük a teremtett világból Istenre lehet rápillantani. A muszlim társadalom közepén is Isten megismerése áll, azonban ez az iszlámban a tudást (a Qur'ánban nagyjából hétszázötven alkalommal előforduló ^ʿilm-et) jelenti. (48) Az európai társadalom ezzel az elképzeléssel szembeül a középkori fordításokban. (49) A tudásközpontú gondolkodásmód így átszivárog az európai társadalomba. A 13. század latin nyelvű enciklopédiái már ugyanúgy tudományokat rendszereznek, mint korábbi arab nyelvű társaik – elég összehasonlítani *Szentviktori Hugó* (1096–1141) és *Robert Kilwardby* (könyvének időpontja 1250 k.) munkáját. Koruk az érett középkor időszaka, ekkor a tudás struktúrájának változása a társadalom átalakulását jelzi, amely megmutatkozik az egyetemek létrejöttében és az „értelmiség” kialakulásában. A tudásközpontú eszmerendszerre adott válaszok oda vezetnek, hogy a tökéletesen relatívvá váló viszonyrendszerekben megnövekszik az igény a szilárd viszonyítási pont iránt, ami a gyakorlatias szemlélettel együtt a gondolkodást az ember felé fordítja és kialakul a reneszánsz. (50)

Mindezek után megállapíthatjuk, hogy a tudás összefoglalására irányuló művek egyúttal mindig a tudás rendszerezésére tett kísérletek is. Ezekről a kísérletekről általánosságban elmondható, hogy tartalmukat tekintve propedeutikusak, illetve komprehenzív céllal készültek, a tudományok deskriptív vagy normatív jellegű összefoglalásait nyújtják. A tudásrendszerek változását nyomon követve megismerhetjük az adott tudásrendszereket létrehozó társadalmak változásait is. A muszlim kultúrkörben ezek a tudásrendszerek az azonos korszak európai tudásfelosztásainál nagyobb hangsúlyt kapnak, ami a muszlim társadalmon belül a tudás központi szerepének következménye. A tudásfelfogások, rendszerezések egyúttal egy-egy társadalmi csoport értékeit, eszméit is hordozzák, illetve tágabb értelemben felhasználhatók a kultúrák közötti kölcsönhatások vizsgálatában.

Al-Khwârizmî tudásrendszere

A *Mafâtiḥ al-ʿulūm* vizsgálatához szükséges még szót ejteni a könyv tartalmi szerkezetéről is. A *Mafâtiḥ* két nagy részre (maqâla) oszlik. A szerző a következőképpen határozza meg a felosztás elvét: „Két részt készítettem. Az első a vallástörvény tudományáról (^ʿulūm al-sharīʿa) szól és mindarról, ami az arab tudományok (^ʿulūm al-ʿarabīyya) közül ehhez kapcsolódik, a második az idegenek tudományáról (^ʿulūm al-ʿajam) szól, mint amilyenek a görögök és más nemzetek.” (51)

A részeket al-Khwârizmî fejezetekre (bâb) bontotta, melyeken belül külön pontokban (faṣl) tárgyalja az egyes szakterületek kifejezéseit. Az első részben hat fejezet van. Ezek sorrendben: jog (fiqh), teológia (kalâm), nyelvtan (nahw), hivatalnoki tudományok (kitâba), költészet és prozódia (shīʿr wa ʿarūḍ), történelem (akhbâr). A második részben kilenc tudományterületet említ a szerző: filozófia (falsafa), logika (manṭiq), orvoslás (ṭibb), aritmetika (^ʿilm al-ʿadad), geometria (handasa), asztronómia (^ʿilm al-nujūm), muzsika (mūsīqâ), mechanika (^ʿilm al-ḥiyal) és alkímia (al-kīmiyâ).

| <i>Arabo-muszlim tudományok</i> | <i>Idegen tudományok</i> |
|--|----------------------------------|
| I.1 Jog (fiqh) | II.1 Filozófia (falsafa) |
| I.2 Teológia (kalâm) | II.2 Logika (man'iq) |
| I.3 Grammatika (nahw) | II.3 Orvoslás (řibb) |
| I.4 Hivatalnoki tudományok (kitâba) | II.4 Aritmetika (řilm al-ćadad) |
| I.5 Költészet és prozódia (shi'r wa 'arũd) | II.5 Geometria (handasa) |
| I.6 Történelem (akhbâr) | II.6 Asztronómia (řilm al-nujũm) |
| | II.7 Muzsika (mũsĩqâ) |
| | II.8 Mechanika (řilm al-řiyal) |
| | II.9 Alkímia (al-kĩmĩyâ) |

1. ábra. A *Mafâtih al-ćulũm* tartalomjegyzéke

Bosworth szerint ez a felosztás pontosan megfelelt a muszlim hagyománynak. (52) Ugyanakkor a könyvben szerepel egy másik tudományfelosztás is, a második könyv első fejezetében, ahol al-Khwârizmî a filozófiai szakkifejezéseket tárgyalja. Itt a következő felosztást olvashatjuk:

I. Elméleti tudományok:

1. Természetfilozófia (řilm al-řabi'ća):

- orvoslás (řibb)
- égi jelenségek (âřhâr al-ćuluwiyya)
- szublunáris világ tudományai
- ásványtan (al-ma'ćadin)
- növénytan (al-nabât)
- zoológia (al-řayawân)
- alkímia

2. Metafizika (řilm al-umũr al-ilâhiyya)

3. Propedeutikus/matematikai tudomány (al-řilm al-ta'ćlmi wa 'l-řiyâđi):

- aritmetika (řilm al-ćadad wa 'l-řisâb)
- geometria (al-handasa)
- asztronómia (řilm al-nujũm)
- muzsika (mũsĩqâ)

II. Gyakorlati tudományok:

1. Etika (řilm al-akhlâq)

2. Háztartás (tadbĩr al-manzil)

3. Politika (siyâsa)

III. Logika (?)

2. ábra. A *Mafâtih al-ćulũm* filozófiai fejezetében olvasható rendszer

A könyv tartalmi felosztása deskriptív jellegű, a filozófiai fejezetben olvasható felosztás normatív, ez a felosztás pedig azonos Arisztotelész hármás felosztásával.

A könyvben szereplő két felosztás igazolja Heck felvetését, miszerint: „...a szerzőnek az volt a szándéka, hogy megnövelje az ismeretek horizontját, miközben megőrzi az arabo-muszlim keretet és hierarchiát.” (53) Mint ahogy azt máshol kifejti, az enciklopédikus mű írójának nyelvfelfogásától függött, hányféle tudást különböztethetünk meg nála. (54) Amennyiben úgy vélte, a nyelv természetes képződmény (product of nature), akkor a tudás mindenhol ugyanaz és az egyes kultúrák tudásanyaga maradéktalanul átadható a másik kultúrának (a lefordított szöveg pontosan megegyezik az eredetivel). Ha azonban a nyelv és a kultúra összetartozik (product of culture), akkor az egyes kultúrák sajátos tudásanyaga kizárólag hozzájuk köthető és ezt a tudást sohasem sikerülhet teljes egészében elsajátítania egy másik nyelvre alapuló kultúrának.

Heck mindezt arra használja fel, hogy megállapítsa, a muszlim (arabo-islamic) kultúrkörben a nyelv és a nyelvet munkaeszközként használó állami hivatalnokok rétege hor-

dozza az államiságot. Sajátos szerepük miatt pedig a két episztemológiai változat közül a másikat szükséges választaniuk, mivel csak ezzel tudják biztosítani az állam – mint fogalom és mint valóság – szilárdságát.

Al-Khwârizmî munkája éppen arra példa, hogyan olvasztja magába a vallási szempontból elfogadhatatlan tudományokat a muszlim állam. Amikor a saját felosztás mellett látjuk a hagyományos görög felosztást egy olyan könyvben, mely azért készült, mert „nem nélkülözheti eme tudományok ismeretét az írkokok rétege, mivel szükségük van a tudományok és a műveltség művészetének tanulmányozására” (55), akkor ez rögtön legitimálja a könyvben szereplő tudás valamely elemét. Al-Khwârizmî továbbá azt írja: „nem tartottam idetartozónak a híres és a tömegben széles körben ismert kifejezések megemléztését és azt, ami homályos és szokatlan” (56), azaz a könyvben valóban csupán annyi található, amit minden „művelt” hivatalnoknak ismernie szükséges.

Mindezek után a könyv elsőként a hivatalnokok számára ismert és elfogadott arab-muszlim tudományokat tárgyalja, azaz a könyv célközönsége számára ismerős területen mozog. Mikor pedig áttér az idegen tudományokra, jelzi, hogy nem a hagyományos értelemben szükséges tudományokról fog beszélni, amivel meghúzza a két – arab-muszlim és idegen – kultúra közötti episztemológiai határvonalat. Ugyanakkor maga a tény, hogy ezeket is a szükséges tudományok közé sorolja, azt mutatja, hogy – az alapvető különbségtétel ellenére – ezeket a tudományokat a tudás egészének elválaszthatatlan részeként kezeli, melyet integrálni szükséges a meglévő tudásrendszerbe.

A Heck által említett elképzelés az arab nyelvről mint az államiság hordozójáról egyrészt az arab-muszlim tudományok előtérbe helyezésében rejlik, amivel a szerző meghatározza a tudományok felhasználási területét (térben és mentálisan egyaránt). Másrészt – pontosan a könyvben megszólított állami hivatalnokréteg és az általuk képviselt arab nyelv kiemelt szerepe miatt – az idegen tudományok feltüntetése jelzi az állam érdeklődését a nem-arab/muszlim tudományok iránt, melyet a *Mafâtiḥ* első könyvében szereplő tudományokat megtestesítő államiság alternatívájaként, vagy legalábbis annak gazdagításaként mutathat fel. (57) Azzal pedig, hogy a tudásnak eme új formáit a meglévő fogalmakhoz társítja és azok alá rendeli, az államiság elmosza a két tudáscsoport közötti értékkülönbséget úgy, hogy a megvetendő tudásformákat sikerül a kívánatos tudományokhoz emelnie.

A *Mafâtiḥ al-ʿulūm*-ban tehát azért szerepel két tudományfelosztás, mert a szerző megkísérli a nem-arab/muszlim tudományokat is elfogadott tudományá változtatni. Erre legalkalmasabb, ha al-Khwârizmî hozzászatozza ezeket a tudományokat a meglévő episztemológiai/nyelvi kerethez. Ezt láthatjuk a tartalomjegyzékben, míg a filozófia fejezetéből az idegen tudományok saját felosztási rendszere olvasható ki. A két tudományrendszer (arab-muszlim és idegen) nem olvadt össze teljesen, márpedig ez a tudományrendszer egy másféle episztemológiai keretben jött létre.

Ha ennek megfelelően vizsgáljuk al-Khwârizmî művét, akkor a következőket állapíthatjuk meg róla: a *Mafâtiḥ al-ʿulūm* propedeutikus céllal készült, hiszen megfogalmazott célja a *kâtib*-ok megismertetése a különböző tudományok szakkifejezéseivel. Deskriptív munka, hiszen semmiféle elvi különbséget nem tesz az egyes tudományok között. (58) Tudásfelfogásában pedig az állami hivatalnokokhoz kapcsolható. Ugyanakkor éppen ez utóbbi sajátossága miatt normatív jellegű munkaként is beszélhetünk róla, amennyiben a hivatalnokréteg és rajtuk keresztül a muszlim kultúra államiságának talaján áll és kísérletet tesz a korábbi, hellenisztikus tudásrendszer beemelésére az arab-muszlim keretbe.

Felmerül még a kérdés: egy ilyen átfogó céllal íródott könyvben miért nem szerepel a Qur’ân-magyarázat és a hagyomány (*ḥadīth*) tudománya, holott a szerző vallástörvény tudományát is megemléttette az előszóban? (59) Heinrichs szerint ez annak köszönhető, hogy a szöveg *ḥadīth*-ok szerint történő magyarázata nem rendelkezett akkora szakszókinccsel, ami indokolta volna a felvételét, míg a Qur’ánnal kapcsolatos nyelvészeti és irodalmi kérdésekkel al-Khwârizmî a megfelelő helyen foglalkozik. Nincs szükség arra, hogy megismételje, amit ott leírt.

A hiány ugyanakkor magyarázható azzal is, hogy a *ḥadīth*-tudományra nem volt szükségük a *kātib*-oknak (60) és így al-Khwārizmīnak sem kellett kitérnie rá. Esetleg a tudásfogalom mögötti társadalmi kérdések adhatnak magyarázatot erre, mivel egy olyan tudásfogalomban, melyet alapvetően a nyelv határoz meg, a Qur'án – hallgatólágon túl – elismerése egyúttal azzal jár együtt, hogy a nem-arab/muszlim tudományok nem képezhetik eme tudás részét. Ha pedig a *Mafātiḥ al-ʿulūm* nem csupán szakszótár, hanem tudatos témaválasztással hosszútávú állami célokat is szolgál, mint ahogy azt az előbb kifejtettük, akkor egy ilyen kizárólagos tudásfogalom még utalásként sem kerülhetett bele a könyvbe.

A *Mafātiḥ al-ʿulūm* különlegessége, hogy éppen propedeutikus jellege, azaz a megfelelő szakkifejezések ismertetése miatt szemlélete hasonlít a latin enciklopédikus művek szemléletéhez, ugyanakkor a szakkifejezések rendszerezése egyúttal kirajzolja a megismerhető tudás egészét, ezért komprehenzív jellegű munkának kell neveznünk. Ezek alapján a korábban felállított négy vizsgálati kategória nem kizárólagos (al-Khwārizmī könyvére mindegyik igaznak bizonyult), hanem meglétük vagy hiányuk jellemzi az adott enciklopédikus művet.

Az arab nyelv, mint az államiság hordozója egyrészt az arabomuszlim tudományok előtérbe helyezésében rejlik, amivel meghatározza a tudományok felhasználási területét (térben és mentálisan egyaránt). Másrészt – pontosan a könyvben megszólított állami hivatalnokréteg és az általuk képviselt arab nyelv kiemelt szerepe miatt – az idegen tudományok feltüntetése jelzi az állam érdeklődését a nem-arab/muszlim tudományok iránt, melyet a Mafātiḥ első könyvében szereplő tudományokat megtestesítő államiság alternatívájaként, vagy legalábbis annak gazdagításaként mutathat fel. Azzal pedig, hogy a tudásnak eme új formáit a meglévő fogalmakhoz társítja és azok alá rendeli, az államiság elmossa a két tudáscsoport közötti értékkülönbséget úgy, hogy a megvetendő tudásformákat sikerül a kívánatos tudományokhoz emelnie.

Ugyanakkor a filozófia vizsgálatában három szempontból viszonyíthatjuk egymáshoz a tudásfelosztásokban szereplő filozófiát. Ezek közül az első a tudásrendszerben való elhelyezkedése (módszer). A második szempont szerint azt vizsgálhatjuk, mennyi és milyen jellegű ismereteket sorol az adott szerző a filozófiához (tartalom). Végül: mit tekint a szerző a filozófia céljának, illetve milyen célja van a filozófia tudásrendszerben történő szerepeltetésével (cél). E dolgozatban leginkább a harmadik szempontból vizsgálom a tudásrendszereket, mivel a filozófia szerepeltetése egyúttal a tudásrendszer készítőjének értékrendjére is rávilágít.

Az első szakaszban a görög hagyomány és az – ekkor még formálódó – arab/muszlim tudományok rövid egymás mellett élésére példa al-Kindī és Ibn Qutayba enciklopédikus műveinek összehasonlítása. *Abū Yūsuf Yaʿqub al-Kindī* (m. 866) az Arisztotelész könyveiről szóló levelében a filozófia hagyományos felosztását adja meg. (61) Szót ejt a ki-

A filozófia helye a muszlim középkori enciklopédiákban

A tudásrendszerekről mint a társadalmi csoportok értékközvetítő eszközéről már szót ejtettem. A filozófia elhelyezkedésének kérdése az egyes tudásrendszerekben a muszlim társadalom időbeli változásainak szemrevételeire ad lehetőséget. A filozófia szerepe a tudás egészében a tudásfelosztások készítőinek – és társadalmi csoportjuknak – értékrendjéről ad tájékoztatást. Ebben a muszlim társadalom létrejöttétől – az iszlám megszületésétől – fogva három nagy egységet lehet megkülönböztetni: formatív korszakot, a versengő értékrendek időszakát és a filozófia vallásos értelmezésű tudásfogalomába történő betagozódását.

Ugyanakkor a filozófia vizsgálatában há-

nyilatkoztatás útján szerezhető tudásról is, azonban ez a tudás is azonos a filozófia körébe tartozó, emberi erőfeszítéssel megismerhető tudással.

I. Mennyei tudomány

II. Filozófiai tudomány

(II/1 Elméleti tudományok)

1. Propedeutikus tudomány: Eiszagógé = Matematika:
 - aritmetika
 - geometria
 - asztronómia
 - harmónia
2. Logika
3. Fizika
4. Lélektan (természettől független, önmagában, a testekkel együtt létező)
5. Metafizika (a testektől független, azokkal semmilyen kapcsolatban nincs)

(II/2 Gyakorlati tudományok)

- (6. Etika)
- (7. Politika)

3. ábra. Al-Kindi (m. 866 után): *R. fi kammiyat kutub Aristūfālis*

Al-Kindi megkísérli visszaállítani a filozófus vezető helyét, amely a tudományok tudományának művelőjeként megillette. Nála a filozófus az, aki az egyetemes tudáshoz vezető úton járva másoknak is megmutathatja az erényes életet és az annak végén eljövő végső boldogságot. (62) Mindehhez azonosítja a Qur’ánban szereplő *hikma* fogalmát a filozófiával (63), amire úgy tekint, mint ahogy a Qur’án a „könyv népei”-nek vallására. A filozófia tehát az üdvözüléshez vezet, amint a testek világából a matematika segítségével eljuthatunk Istenhez (ugyanakkor a függelékben látható tudományfelosztás Arisztotelész oktatási sorrendjét követi). (64) A tudomány legfőbb értéke tehát: „csakis az pillanthatja meg a túlvilágon az igazságot, aki a filozófia művelésével megtisztítja saját racionális lelkét.” (65)

Al-Kindi tudásrendszerező levele tehát komprehenzív és normatív, amennyiben saját maga szerint a tudás egészére kiterjed és megadja a tudás/filozófia célját is. Ez a tudásrendszer egyre erősebb ellentétben állt az ugyanebben az időszakban megjelenő arab/muszlim tudományokkal, azaz a jog és a későbbi adab-tudományok halmazával. Ezeket a hellenisztikus tudásrendszer megléte hívta életre annak az újfajta gondolkodásmódnak a részeként, ami „tudományok”-ként vizsgálta az arabo-muszlim ismeretek csoportját. Az arabo-muszlim tudományokkal kapcsolatos újfajta gondolkodást a heterogén muszlim állam létrejötte tette szükségessé, melyben a nem-arab lakosság iszlamizáláshoz nemcsak az arab nyelv terjesztésére, hanem az arab/kegyes ismeretek érthető, megtanulható megfogalmazására is szükség volt.

Erre példa *Ibn Qutayba* (m. 889) munkássága. A szerző komprehenzív, deskriptív enciklopédikus munkájában az új arab-tudományok tartalmát igyekszik megfogalmazni az állami hivatalnokok számára. Ez a réteg az al-Kindinél olvasható tudásfelosztással rendelkezett, mivel az új muszlim hatalom a meghódított területeken élő, a korábbi államszervezetben feladatokat ellátó személyeket alkalmazta saját birodalma működtetéséhez is. *Ibn Qutayba* enciklopédikus munkái jelzik a társadalom átalakulását, illetve az átalakulás igényét.

Az arabo-muszlim tudományoknak így két csoportja alakult ki. Egyrésről az iszlámmal kapcsolatos ismeretek csoportja, másrésről az arabbal mint a kinyilatkoztatás nyelvével kapcsolatos tudományok csoportja, melyek egy-egy társadalmi csoporthoz, a vallásjog-tudósok és az állami hivatalnokok csoportjával köthetők össze. Mindkét tudománycsoport segítséget nyújtott a valódi muszlim állam kialakulásában és az államfoglalommal együtt a tu-

dásfogalom is egyre világosabbá vált. (66) Azonban a tudás új megfogalmazása eltért a hel-
lenisztikus hagyománytól. A korábbi hagyományon alapuló tudásfogalom jórészt a „régiek
tudományát” alkalmazó embereknél (orvosok, asztrológusok, illetve állami hivatalnokok)
maradt fenn. Színhelyeként és intézményi kereteként pedig az udvar szolgált.

- I. Hatalom
- II. Háború
- III. Evilági nagyság
- IV. Erények és hibák
- V. Ékesszólás
- VI. Aszketizmus
- VII. Barátok
- VIII. Üdvözülés útja – imák
- IX. Gasztronómia
- X. Nők

4. ábra. *Ibn Qutayba* (m. 889): *ʿUyūn al-akhbār*

I. Nyelvtudomány (ʿilm al-lisān):

1. Egyszerű kijelentések tudománya (ʿilm al-alfāz al-mufrada)
2. Összetett kijelentések tudománya (ʿilm al-alfāz al-murakkaba)
3. Egyszerű kijelentésekre vonatkozó szabályok tudománya (ʿilm qawānīn al-alfāz ʿindamā takūn mufrada)
4. Összetett kijelentésekre vonatkozó szabályok tudománya (ʿilm qawānīn al-alfāz ʿindamā tarakkab)
5. A helyesírás tudománya (ʿilm qawānīn taṣḥīḥ al-kitāba)
6. A helyes olvasás tudománya (ʿilm qawānīn taṣḥīḥ al-qirāʿa)
7. A költészet szabályainak tudománya (ʿilm qawānīn al-ashʿār)

II. Logika (ʿilm al-manʿiq):

1. Categoriae (al-maʿzīlāt)
2. De Interpretatione (al-ʿibāra)
3. Analytica Priora (al-qiyās)
4. Analytica Posteriora (al-burhān)
5. Topica (al-mawādiʿ al-jadaliyya)
6. Sophistica (al-ḥikma al-mumawwaha)
7. Rhetorica (al-khatāba)
8. Poetica (al-shiʿr)

III. Propedeutikus tudományok (ʿilm al-taʿlīm):

1. Aritmetika (ʿilm al-ʿadad)
2. Geometria (ʿilm al-handasa)
3. Optika (ʿilm al-manāẓir)
4. Asztronómia (ʿilm al-nujūm)
5. Muzsika (ʿilm al-mūsīqā)
6. A súlyok tudománya (ʿilm al-athqāl)
7. Mechanika (ʿilm al-hiyal)

IV. Fizika (ʿilm al-ḥabīʿa):

1. Maga a fizika (al-samāʿ al-ḥabīʿi)
2. Az ég és a világ (al-samāʿ wa ʿl-ʿālam)
3. Keletkezés és pusztulás (al-kawn wa ʿl-fasād)
- 4–5. Égi jelenségek (al-āthār al-ʿuluwiyya)
6. Ásványtan (al-maʿādīn)
7. Növénytan (al-nabāt)
8. Állattan és lélektan (Kitāb al-hayawān wa kitāb al-nafs)

V. Metafizika (ʿilm al-ilāhī, mā baʿd al-tabīʿa)

VI. Politika (ʿilm al-madani)

VII. Jog (ʿilm al-fiqh)

VIII. Teológia (ʿilm al-kalām)

5. ábra. *al-Fārābī* (m. 950): *Iḥṣāʾ al-ʿulūm*

A VII. értekezésben olvasható rendszer:

I. Propedeutikus tudományok (al-^ʿulūm al-riyādiyya, ^ʿilm al-ādāb):

- írás-olvasás (^ʿilm al kitāba wa 'l-qirāʿa)
- lexikológia és grammatika (^ʿilm al-lughā wa 'l-nahw)
- aritmetika és gazdasági ismeretek (^ʿilm al-ḥisāb wa 'l-muʿāmalāt)
- költészet és prozódia (^ʿilm al-shiʿr wa 'l-ʿarūd)
- jóslás (^ʿilm al-zajār wa 'l-faʿl)
- mágia, ráolvasások, alkimia és mechanika (^ʿilm al-sihr wa 'l-ʿazāʾim wa 'l-kimiyā wa 'l-hiyāl)
- mesterségek (^ʿilm al-ḥirāf wa 'l-ṣanāʿi)
- kereskedelem, mezőgazdaság és állattenyésztés (^ʿilm al-bayʿ wa 'l-shirāʾ wa 'l-tijārāt wa 'l-ḥarth wa 'l-nasl)
- biográfiai és történelem (^ʿilm al-siyār wa 'l-akhbār)

II. Pozitív vallási tudományok (al-^ʿulūm al-sharʿiyya al-waḍʿiyya):

- kinyilatkoztatás (^ʿilm al-tanzīl)
- Qurʾān-magyarázat (^ʿilm al-taʾwīl)
- hagyományok tudománya (^ʿilm al-riwāyāt wa 'l-akhbār)
- jog (^ʿilm al-fiqh wa 'l-sunan wa 'l-aḥkām)
- erkölcsi buzdítás, prédikáció, askétizmus és szűfizmus (^ʿilm al-tadhkār wa 'l-mawāʿiẓ wa 'l-zuhd wa 'l-taṣawwuf)
- oneiromancia (álomértelmezés) (^ʿilm taʾwīl al-manāmāt)

III. Valódi filozófiai tudományok (al-^ʿulūm al-falsafiyā al-ḥaqīqiyā):

- matematikai tudományok (al-riyādiyyāt)
 - aritmetika (^ʿilm al-ʿadad)
 - geometria (^ʿilm al-handasa)
 - asztronómia (^ʿilm al-nujūm)
 - muzsika (^ʿilm al-mūsīqā)
- logikai tudományok (al-manṭiqiyyāt)
 - Poetica (ṣināʿa al-shiʿr)
 - Rhetorica (ṣināʿa al-khuṭab)
 - Topica (ṣināʿa al-jadal)
 - Apodiktikus bizonyítás (ṣināʿa al-burhān)
 - Sofistica (ṣināʿa al-mughāliḥ)
- természetfilozófia (al-^ʿulūm al-ḥabīʿiyya)
 - testi princípiumok (^ʿilm al-mabādiʿ al-jismāniyya)
 - ég és föld (^ʿilm al-samāʾ wa 'l-ʿālam)
 - keletkezés és elmúlás (^ʿilm al-kawn wa 'l-fasād)
 - meteorológia (^ʿilm ḥawādith al-jaw)
 - ásványtan (^ʿilm al-maʿādīn)
 - növénytan (^ʿilm al-nabāt)
 - állattan (^ʿilm al-hayawān)
 - orvostudomány (al-ṭibb)
 - állatorvoslás (al-bayṭara)
 - idomítás (siyāsāt al-dawābb wa 'l-sibāʿ wa 'l-ḥuyūr)
 - mezőgazdaság (al-ḥarth)
 - állattenyésztés (al-nasl)
 - mesterségek (^ʿilm al-ṣanāʿi)
- mennyei tudományok (al-ilāhiyyāt)
 - A Teremtő ismerete (maʿrifāt al-bāriʿ)
 - angelológia (^ʿilm al-rūḥāniyyāt)
 - lélektan (^ʿilm al-nafsāniyyāt)
 - politika (^ʿilm al-siyāsa)
 - eszkatalógia (^ʿilm al-maʿād)

Az értekezések sorrendjében megjelenő rendszer:

- 1–14. levél – Propedeutikus/matematikai tudományok:
Aritmetika, Geometria, Muzsika, Geográfia, A logika részei, Erkölcs
- 15–30. levél – Természetfilozófia:
A keletkezés és elmúlás világa: Égi jelenségek, Ásványtan, Növénytan, Állattan, Lélektan
- 31–42. levél – Kozmológia és Teremtés
Az intellektusok, a világegyetem felépítése, mozgások, Feltámadás
- 43–52. levél – Metafizikus és kinyilatkoztatott tudományok
Vallások, miszticizmus, asztrológia és varázslás

6. ábra. Rasāʾil Ikhwān al-Ṣafāʾ (10. század első fele)

Az egységes állam meggyengülésével megjelenő kisebb udvarokban ezek a személyek a korábbinál nagyobb szerepet játszhattak (ismereteik jellege miatt eddig is legfőképpen az uralkodó udvarában nyerhettek alkalmazást). Egyúttal a valódi egységes hatalom hiányában az államfogalom is egyre elvontabbá vált és az „állam” fogalma mindinkább „muszlim állam”-ként jelentkezett, melynek legfőbb eszköze és elsődleges megnyilvánulása az arab nyelv, megvalósítója pedig a jogtudósok és az állami hivatalnokok rétege. (67)

A muszlim állam háttérként szolgált a hellenisztikus tudásrendszer és az arabomuszlim tudásrendszer közötti ellentét kibontakozásához. Muḥammad b. al-Fârâbî (m. 950) esetében az első tudásrendszer egyetemes érvényességéből kiindulva juthatunk el az eszményi államig (68), míg kortársai a meglévő államiság keretein belül vázolják fel a teljes tudás rendszerét.

Al-Fârâbî tehát komprehenzív és nyíltan normatív tudásrendszert hoz létre. A filozófia, a bizonyításon alapuló tudomány magába foglalja az összes tudást, így a muszlim tudományokat is. A vallásjog és a *kalâm* az eszményi állam létrejöttéhez szükséges tudományok, azonban ezek tartalmát a bizonyítási eljáráson alapuló filozófia határozza meg.

Arabo-muszlim tudományok:

1. Grammatika
2. Írnoki tudományok:
 - kalligráfia, jegyzékkészítés
 - levelezés
 - adók, járandóságok
 - aritmetika
 - geometria
3. Etika:
 - vallási témák
 - erkölcs, királyok viselkedése
 - betegségek

Nem-arab/muszlim tudományok:

4. Gyakorlati filozófia:
 - politika: kormányzás
 - társadalmi rétegek
 - állami hivatalok
 - gazdaság
 - igazságszolgáltatás
 - biztonság stb.
 - a háború művészete
 - erkölcs
 - háztartás vezetése
 5. Vallásos tudományok:
 - kalâm
 - jog
 - dialektika
 - szekták
 - ...
 6. Elméleti filozófia:
 - logika
 - asztrológia
 - oneiromancia
 - fiziognómia
 - fizika (a három világ)
 - különféle okkult tudományok:
 - jóslás
 - indiai okkult tud.
 - mágia
 - talizmánok
 - alkímia
-

Arabo-muszlim tudományok:

1. Nyelvek és könyvek:
 - nyelvek és írások
 - a „könyves népek” szent iratai
 - Qur’án
2. Grammatika:
 - basrai iskola
 - kǫfai iskola
 - vegyes
3. kátib-tudományok:
 - történelem és adab-irodalom
 - biográfia
 - genealógia
4. Poétika
5. Kalám
 - muᵀtazila
 - shiᵀa
 - mujbira
 -
 - ṣūfik
6. Jog és hagyomány

Nem-arab/muszlim tudományok

7. Filozófia:
 - a filozófia története
 - matematika
 - orvoslás
8. Beszélgetési témák:
 - mesés történetek
 - ráolvasás
 - mágia
 - szemfényvesztés
9. Nem egyistenhitű népek szokásai és hiedelmei
10. Alkímia

8. ábra. Ibn al-Nadīm (m. 988): *al-Fihrist*

A kizárólagos érvényességű filozófia az államfogalmat is új tartalommal töltötte meg. Az arabo-muszlim tudásrendszerrel versenyre kelő filozófiai tudásrendszer a muszlim állam keretein kívül élő csoportok eszközévé vált. A másféle államiságban gondolkodó sííták al-Fârâbî eszményi államra irányuló tudásrendszerére alkalmazták saját értékrendjüket. *Ikhwân al-Ṣafâ* (959–60) levelei egyszerre jelentettek kihívást a muszlim állam és az arabo-muszlim tudásrendszer ellen, mikor a tudás újfajta értelmezésével az „államalkotó rétegek” szerepét is megkérdőjelezték.

Ezzel szemben a kortársak (Ibn Farîghūn, al-ᵀĀmirî, Ibn al-Nadīm, al-Khwârizmî) tudásrendszerekiben az arabo-muszlim episztemológiai keretet tágtítják ki, hogy befogadja az idegen tudományokat, ennek megfelelően mindegyik enciklopédikus mű komprehenzív jellegű és egyúttal normatív is, mivel az arab nyelvet és az arab nyelven létező kultúrát helyezik a tudásrendszer középpontjába. Ugyanakkor, mivel a könyvek célja a tudás új formáinak beemelése az arabo-muszlim episztemológiai keretbe, a kifejezetten vallásos tudományok nem válnak mindent átfogó, univerzális eszközzé úgy, mint al-Fârâbî filozófiája. Ez az univerzális eszköz az arab nyelv lesz.

Az egymással versengő értékrendek feloldására Ibn Farîghūn (m. 955) és al-Khwârizmî (m 976 u.) művei a példák. Az első esetben az antik tudásrendszert jelentő filozófia annyiban van jelen, amennyiben az állami hivatalnok munkájához és mindennapi életéhez szükséges. A filozófia nem a tudás rendezésére szolgáló keret, csupán az írnok egyik eszköze.

Al-Khwârizmî szintén deskriptív jellegű munkájában a filozófia hasonló szerepet tölt be, mint az állami hivatalnokok munkájához szükséges fogalmak egy csoportja (az ábrákat lásd feljebb).

A két tudásrendszer ellentétét Ibn al-Nadîm (m. 992) az arab nyelv középpontba helyezésével oldja fel. Erre utal, hogy az arabo-muszlim tudományok első fejezetében a nyelvekről beszél, míg a nem-arab/muszlim tudományoknál első helyen a filozófia áll. Ezek a két tudáscsoport meghatározó elemei. Mivel az arabo-muszlim tudás előrébbvaló, ezért a filozófia keretében csakis arról lehet beszélni, amit nem érvénytelenít az arab nyelvű kultúra, azaz: a filozófia alkalmazott tudományairól.

Al-^CĀmirî (m. 992) másként közelíti meg a kérdést. A filozófia al-Kindînél megjelenő elképzelését az iszlám szolgálatába állítja. (69) A nyelv nála is kiemelt szerepet kap, a vallási tudományok eszközeként.

| | <i>Filozófiai tudományok</i> (<i>al-^Culūm al-ḥikmiyya</i>) | <i>Vallási tudományok</i> (<i>al-^Culūm al-millīyya</i>) |
|--|--|---|
| Érzékelésen alapuló (<i>ḥissiyya</i>) | Fizika (<i>ṣinā^Ca al-ḥabī^Cīyyī</i>) | Hagyomány (<i>ṣinā^Ca al-muḥaddithīn</i>) |
| Értelemre alapuló (<i>ʿaqliyya</i>) | Metafizika (<i>ṣinā^Ca al-ilāhiyyīn</i>) | Teológia (<i>ṣinā^Ca al-mutakallimīn</i>) |
| Érzékelés és értelem együttesen (<i>muṣṭaraka bayn al-ḥiss wa 'l-^Caql</i>) | Matematika (<i>ṣinā^Ca al-riyādiyyīn</i>) | Vallásjog (<i>ṣinā^Ca al-fuqahā'</i>) |
| Eszköz (āla) | Logika (<i>ṣinā^Ca al-manḥiq</i>) | Nyelvtan (<i>ṣinā^Ca al-lughā</i>) |

9. ábra. al-^CĀmirî (m. 992): *al-^Clām bi-manāqib al-Islām*

A két eljárás közötti középút al-Tawḥīdînál (m. 1023) jelenik meg, aki kifejezetten a két tudásrendszer összeillesztése céljából készítette munkáját. A filozófia tudásrendszere egyenértékű az arabo-muszlim tudományokkal és alátámasztja azokat, ugyanakkor elméleti része érvényét veszítette. Az alkalmazott filozófia az arabo-muszlim tudás eszköze, nem pedig vetélytársa.

Vallási tudományok:

1. Jog
 - Qur'ân
 - Sunna
 - Qiyās
2. Kalâm

Nem vallási tudományok:

1. Grammatika (*naḥw*)
2. Lexikográfia (*lughā*)
3. Logika (*manḥiq*)
4. Orvoslás (*ḥibb*)
5. Asztronómia és Asztrológia (*ʿilm aḥwālī 'l-kawākib wa 'l-akḥkâm fī 'l-^Cumūr al-mustaqbala*)
6. Aritmetika (*al-ḥisāb al-mufrad bi-'l-^Cadad*)
7. Geometria (*handasa*)
8. Retorika (*balāgha*)

Misztika

10. ábra. al-Tawḥīdî (m. 1023): *Risāla fī 'l-^Culūm*

A 11. század fordulójára megtörténtek az első kísérletek a filozófia beillesztésére. Az előbb említett megoldások közül az al-Kindî és al-^CĀmirî nevével jelzett elképzelés jut végül sikerre Abū ^CAlī al-^CḤusayn Ibn Sīnā (m. 1037) munkásságával (70), melynek legfontosabb ered-

ménye a tudásrendszerek szempontjából, hogy sikerült integrálnia a hellenisztikus tudásrendszert az arabo-muszlim tudásrendszerbe. Ezt a szerző azzal éri el, hogy az igazság felismerésének módszerét az isteni intellektushoz köti, mikor megállapítja, hogy az intuíció/hads segítségével bárki képes felismerni az univerzálékat. Emögött egy logikai újítás áll (71), melynek segítségével az összes tudomány levezethetővé válik a metafizikából. Ezzel az elképzeléssel a filozófia keretén belül maradvá lehetővé válik a vallás értékelése és minden eddiginél teljesebb módon integrálni lehet a filozófia eredményeit az arabo-muszlim tudásrendszerbe; a filozófia az értelmiség vallásává válik. (72) Ezért beszélhet Ibn Sînâ racionális tudományokról, melyeket most már az arabo-muszlim tudományok tudásfelfogásával is értelmezhet.

I. Gyakorlat:

- az egyes személy viselkedése = arisztotelészi etika
- a családban kívánatos viselkedés = arisztotelészi ekonomia
- a közéletben kívánt viselkedés = politika, törvények

II. Elmélet

Alaptudományok (aşliyya)

Származtatott tudományok (far^ciyya)

Fizika

1. Fizika (ʿilm al-ʿadad)
2. Ég és föld (ʿilm al-samâ' wa 'l-ʿâlam)
3. Keletkezés és elmúlás (ʿilm a-kawn wa 'l-fasâd)
4. Égi jelenségek (ʿilm al-âthâr al-ʿuluwiyya)
5. Ásványtan (ʿilm al-ma'âdin)
6. Növénytan (ʿilm al-nabât)
7. Zoológia (ʿilm ḥabâʿi al-ḥayawân)
8. Lélektan (ʿilm al-nafs)

- A Orvoslás (ʿilm al-ḥibb)
- B Asztrológia (ʿilm a/ḥkâm al-nujûm)
- C Fiziognómia (ʿilm al-firâsa)
- D Oneiromancia (ʿilm al-ta^cbîr)
- E Talizmánok (ʿilm al-ḥilimât)
- F Teurgia (ʿilm al-niranjât)
- G Alkímia (ʿilm al-kîmiyâ)

Matematika

1. Aritmetika (ʿilm al-ʿadad)
2. Geometria (ʿilm al-handasa)
3. Asztrológia (ʿilm al-hay'a)
4. Muzsika (ʿilm al-mûsîqâ)

- 1/a indiai számolás (ʿilm al-ʿamal al-jam^c wa 'l-tafrîq bi-'l-hindî)
- 1/b algebra (ʿilm al-ʿamal al-jabr wa 'l-muqâbala)
- 2/a földmérés (ʿilm almasâḥa)
- 2/b mechanika (ʿilm al-ḥiyâl al-mutaḥarrika)
- 2/c súlymozgatás (jarr al-athqâl)
- 2/d súlymértékek, mérlegek (ʿilm al-awzân wa 'l-mawâzin)
- 2/e egyes szerkezetek (ʿilm al-âlât al-juz^ciyya)
- 2/f optika (ʿilm al-manâẓir wa 'l-marâyâ)
- 2/g hidraulika (ʿilm naql al-miyâh)
- 3/a táblák használata (ʿamal al-zîjât)
- 3/b kalendáriumok használata (al-taqâwîm)
- 4/a szokatlan hangszerek használata (al-ʿajîba al-gharîba, mithl al-urjul)

Metafizika

1. Első Tudomány
 - 1.1 Univerzális fogalmak
 - 1.2 A tudományok alapjai
2. Teológia
 - 2.1 Isten és attribútumai
 - 2.2 Angelológia
 - 2.3 Gondviselés és kapcsolat a létezők között
 - 2.3a Kinyilatkoztatás és prófécia
 - 2.3b Végzet és túlvilági lét

11. ábra. Ibn Sînâ (m. 1037): *Risâla fi aqsâm al-ʿulûm al-ʿaqliyya*

Abū Ḥâmid al-Ghazâlî (m. 1111) válaszában pedig az arabo-muszlim tudományok közelednek a hellenisztikus tudásrendszerhez, és Ibn Sînâ kritikájával lehetővé teszi a filozófia értékelését a vallás keretein belül maradvá. A két tudós munkásságának ered-

ményeképpen „a tiszta értelmet az iszlám tudományos felfogásában felváltja az értelem mint eszköz”. (73)

I. Vallásos tudományok (*al-^culūm al-shar^ciyya*)

1. A vallás alapjai (*uṣūl*)
 - Qur’ân
 - Sunna
 - Konszenzus (*ijmâ`*)
 - A Társak hagyománya (*âthâr al-ṣaḥâba*)
2. Másodlagos tudományok (*furū^c*)
 - jog (*fiqh*)
 - üdvözülés (*‘ilm aḥwâl al-qalb*)
3. Bevezető tudományok (*al-muqaddimât*)
 - nyelv
 - nyelvtan
 - írás
4. Kiegészítő tudományok (*al-mutamimât*)
 - Qur’ánnal kapcsolatban:
 - olvasás (*‘ilm al-qirâ^ca*)
 - exegézis (*‘ilm al-tafsîr*)
 - a fiqh alapjai (*uṣūl al-fiqh*)
 - Sunnával kapcsolatban
 - történelemmel és hagyománnyal kapcsolatban

Emellett:

- Kalâm – a közösség számára szükséges tudomány
- Filozófia (*al-falsafa*)
 - Geometria és aritmetika (*al-handasa wa ’l-ḥisâb*)
 - Logika (*al-ma’îq*)
 - Teológia (*al-ilâhiyyât*)
 - Természetfilozófia (*al-‘abi‘iyyât*)

II. Nem vallásos tudományok (*al-^culūm al-ghayr shar^ciyya*)

1. Áldásos tudományok (*mâ huwa maḥmūd*)
 - A közösség számára kötelező (*farḍ kifâya*):
 - orvoslás (*al-ḥibb*)
 - számolás (*al-ḥisâb*)
 - kötelezőn túli (*faḍila*)
2. Elvetendő tudományok (*mâ huwa madhmūm*)
 - mágia és talizmánok (*‘ilm al-sihr wa ’l-ḥilasmât*)
 - szemfényvesztés és jövendõmondás (*‘ilm al-sha^cbadha wa ’l-talbîsât*)
3. Elfogadható tudományok (*mâ huwa mubâḥ*)
 - költészet (*al-shi‘r*)
 - történelem (*tawârikh al-akhbâr*)

12. ábra. al-Ghazâlî (m. 1111): *Iḥyâ ‘ulūm al-dîn*

A tudásrendszer átalakulása a 11. században egyúttal társadalmi átalakulást is jelent. A madrasa megjelenésével a 11. században intézményi keretet nyert a vallásjog. Ez a keret erősebbnek bizonyult a kâtib-okat és ḥakîm-okat egybefogó udvarnál. (74) Ennek hatására eltolódott a hangsúly és az új muszlimo-arab tudásrendszerben az arab nyelv központi szerepét a vallásjog vette át. Az újonnan kialakuló nézőpontból az udvarban művelt tudományok nem válnak el élesen egymástól, ami magyarázatot nyújthat az adab-fogalom kitágulására, amennyiben széles műveltséget értenek rajta. Egyúttal az „udvari tudományok” is igyekeznek intézményes, tantervi keretet kialakítani maguknak, illetve beilleszkedni a madrasza intézményi keretébe. Az előbbi folyamat eredménye az *‘ulūm al-adabiyya* körének megjelenése a 12. században. (75) Ibn Sînâ tudásrendszerezésében a filozófia muszlim tartalommal telik meg, ami talán megfelel az állami hivatalnokréteg céljainak, azonban az új jogi értelmiségnek szüksége van al-Ghazâlî munkájára ahhoz, hogy elfogadja. Al-Ghazâlîval a filozófia tehát az új intézmény és az új társadalmi réteg

tudományává válik mint a kalâm módszere és mint metafizika, ugyanakkor alkalmazott tudományként elsősorban a quadrivium részei, illetve az orvoslás megmarad az udvar intézményi keretében.

Ibn Khaldûn (m. 1406) tudásrendszere teljes mértékben deskriptív jellegű és komprehenzív. A szerző csupán felsorolja a filozófiai és az arabo-muszlim tudásrendszer elemeit, nem célja, hogy az elrendezésükkel állást foglaljon.

I. Hagyományos vallási tudományok: (al-^culûm al-naqliyya al-wa^cd^ciyya)

1. Exegézis (^cilm al-tafsîr)
 2. A Qur'ân olvasása (^cilm al-qirâ^cât)
 3. Hagyomány (^culûm al-*hadîth*)
 4. A jog alapjai (^cilm *u^šl* al-fiqh)
 5. Ellentmondások tudománya (^cilm al-khilâfiyyât)
 6. Dialektika (^cilm al-jadal)
 7. Jogtudomány (^cilm a l-fiqh)
 8. Öröklés (^cilm al-farâ'id)
 9. Teológia (^cilm al-kalâm)
 10. *Šūfîz*mus (^cilm al-*tašawwuf*)
 11. Oneiromancia (^cilm tafsîr al-ru'yâ)
- Bevezetés: Nyelvtudományok (^culûm al-lisân al-^carabî)

*II. Filozófiai tudományok (al-^culûm al-*hikmiyya al-falsafiyya*)*

1. Logika (^cilm al-man^ṭiq)
- Arisztotelész nyolc könyve
2. Fizika (^cilm al-*fabi^ca*)
 - orvoslás (al-*fîbb*)
 - mezőgazdaság (al-*filâha*)
 - mágia (al-*sihr*)
 - talizmánok (al-*filasmât*)
 - szemfényvesztés (al-*sha^cbadha*)
 - alkímia (al-*kîmiyâ*)
3. Metafizika (^cilm *mâ warâ' al-fabi^ca*)
4. Matematika (^cilm al-*ta^câlim*)
 - a szám tudományai (al-^culûm al-*ṣadadiyya*)
 - aritmetika (al-*aritmâfiqî*)
 - számolás (*šînâ^ca al-*ḥisâb**)
 - algebra (al-*jabr wa 'l-muqâbala*)
 - gazdasági alkalmazás (al-*mu^câmalât*)
 - öröklés (^cilm al-farâ'id)
 - Geometria (al-^culûm al-*handasiyya*)
 - kör- és kúpgeometria (al-*handasa al-makḥṣūša bi-'l-ashkâl al-karawiyya wa 'l-makhrūfât*)
 - földmérés (^cilm al-*misâha*)
 - optika (al-*manâzîr*)
 - Asztronómia (^cilm al-*hay'a*)
 - Asztronómiai táblázatok (^cilm al-*azyâj*)
 - Csillagászati szabályok (al-*aḥkâm*)
 - Muzsika (al-*mūsîqâ*)

13. ábra. Ibn Khaldûn (m 1406): *al-Muqaddîma*

Ibn *Hazm* (m. 1064) esetében pedig egy másik megoldást láthatunk a filozófia integrálására az arabo-muszlim tudásrendszerbe. A filozófia minden nép körében ugyanaz, míg az isteni törvény változik. Azonban csakis a muszlimok törvénye (*shari^ca*) érvényes, mint ahogy a nyelvük is az első a kinyilatkoztatás nyelvei közül (kulturális nyelvfelfogás). A filozófia pedig az isteni törvény felismerésére alkalmas.

Összefoglalva: az első szakaszban, a heterogén muszlim állam létrejöttével a nem-arab lakosság iszlamizálásának igénye merül fel. Ehhez az új vallásnak ugyanolyan világos, megtanulható rendszerre volt szüksége, amellyel az elfoglalt területek lakossága ren-

delkezett. Ez a korábbi rendszer az ókori tudományrendszerezést és az ennek keretét jelentő filozófiát takarja. A második korszakban az egységes muszlim állam meggyengülésével aztán kisebb udvarok jönnek létre, ahol a hellenisztikus tudományrendszer képviselői előtérbe kerülnek. Velük szemben a hivatalnoki réteg és a vallásjogtudósok képviselik az arabo-muszlim tudásrendszert.

I. Népek sajátos tudományai:

1. Törvény:
 - exegézis (tafsîr)
 - jog (fiqh)
 - hagyományok (hadîth)
 - spekulatív teológia (kalâm)
2. Történelem:
 - külföldi
 - belföldi
3. Filológia:
 - grammatika
 - lexikográfia

II. Általános érvényű tudományok:

1. Matematika:
 - aritmetika
 - geometria
 - földmérés
2. Csillagászat
3. Orvoslás:
 - lélektan vagy etika
 - a test tudománya – karakterológia
 - anatómia
 - patológia (sebészet, klinikai és higiénés terapeutika)
4. Filozófia:
 - érzékelhető – ásványtan
 - növénytan
 - zoológia
 - racionális – fizika (kozmológia, mechanika)
 - metafizika

III. Vegyes tudományok

1. Retorika
2. Poétika:
 - szabályok
 - irodalomkritika
3. Oneiromancia

14. ábra. Ibn Hazzam (m. 1064): Marâtib al-^Culûm

Al-Khwârizmi újítása abban áll, hogy a hellenisztikus tudományokat is beilleszti a hivatalnoki tudományok episztemológiai keretébe. A versengő tudásrendszereket jól példázza, hogy a könyv tartalomjegyzéke mellett a *Mafâtih al-^Culûm*ban egy másik teljes világkép is megjelenik, mégpedig a filozófiai fogalmak tárgyalásánál. Al-Khwârizmi könyve a hivatalnoki réteg programjának felel meg, annak a rétegnek, mely a 10. század végén az államiság meghatározó eleme. Ez a hivatalnoki réteg az arab nyelvben határozza meg önmagát és képviselni kívánt értékeit, ennek példája a *Fihriszt* Ibn al-Nadîmtól (m. 992) vagy a *Jawâmi^C al-^Culûm* Ibn Farîghûntól (m. 955). Természetesen megtalálhatók a másik tudásrendszer képviselő is – míg kortársai a meglévő államiság keretein belül vázolták fel a teljes tudás rendszerét, addig al-Fârâbî (m. 950) az *Ihsâ al-^Culûm*-ban a hellenisztikus tudásrendszer egyetemes érvényességéből kiindulva jut el az eszményi államig. (76)

A harmadik korszakban a két tudásfelosztás közötti ellentétet *Ibn Sinâ* (m. 1037) – vagy latin nevén: *Avicenna* – oldja fel úgy, hogy a filozófia episztemológiai keretéből az

arabo-muszlim tudományosság eszközüvé válik és megszűnik a két tudásrendszer közötti ellentét. A filozófia átértékelődése egybeesik a muszlim vallástudományok új korszakával, melyben megjelennek a vallásjogi iskolák és minden alárendelődik az itt megszülető vallásos gondolkodásnak.

1. függelék. *A Mafatih al-^ʿulūm* filozófiai fejezete (fordítás)

Első fejezet: A filozófiáról

Ez három részből áll.

Első rész: A filozófia felosztása és egyes részei.

Második rész: A tudomány általánosságban és részleteiben, valamint az ehhez kapcsolódó dolgok.

Harmadik rész: A filozófiai könyvekben gyakorta előforduló kifejezések és témák.

Első rész: A filozófia felosztása

al-falsafa (filozófia): A philosophia görög szóból származik, ami annyit tesz, „a bölcsesség kedvelése”. Mikor az arabok átvették, először faylasūf alakban használták, majd ebből vezették le a „falsafa” szót. A falsafa jelentése: a dolgok valóságának tudománya és a leghasznosabb gyakorlata.

A filozófia két részre osztható, az első az elméleti (al-juz' al-naẓarī), a második a gyakorlati (al-juz' al-ʿamalī). Vannak, akik a logikát (al-mantiq) ezen a kettőn kívül, egy harmadik résznek tekintik. Mások az elméleti részhez teszik, megint mások a filozófia eszközüének (āla) tartják. Végül vannak, akik szerint a filozófia része és annak eszköze [is].

Az elméleti részt további három osztályra (aqšām) lehet osztani a következőképpen. Az első a természet tudománya (^ʿilm al-fabiʿa), ami azokat a dolgokat vizsgálja, melyek elemekből (^ʿunṣūr) vannak és anyagból (mādda) állnak. A második a metafizikai tudomány (^ʿilm al-umūr al-ilāhiyya), mely azt vizsgálja, ami kívül esik az elemeken és az anyagon. Ezt a tudományt görögül theologianak nevezik. A harmadik nem az anyagi dolgokat vizsgálja, hanem azokat a dolgokat, melyek az anyagban találhatók, úgy mint a méretet, az alakot, a mozgást és a többi ehhez hasonló. Ezt propedeutikus vagy matematikai tudománynak (al-^ʿilm al-taʿlīmī wa-ʿl-riyāḏī) nevezik. Olyan, mintha ez a köztes tudomány lenne a felső, azaz a metafizikai és az alsó, azaz a természet tudománya között.

Ami a logikát illeti, egyetlen tudomány, azonban számos részből áll. A róla szóló fejezetben beszéltem ezekről.

A gyakorlati részt szintén három osztályra lehet felosztani. Az első célja, hogy az ember önmaga vagy egy bizonyos személy viselkedését meghatározza (tadbīr al-rajul) ezt etikának (^ʿilm al-akhlāq) nevezik. A második az uralkodók (al-khāṣṣa) viselkedését határozza meg és a háztartás igazgatásának (tadbīr al-manzil) nevezik. A harmadik az alattvalók (al-ʿamma) viselkedésével foglalkozik. Ez a város, a vallási közösség (umma) és a királyság vezetése (siyāsa) [politika]. Ebben a könyvben nem foglalkozom ezzel a három osztállyal, mert ennek a mesterségnek a tematikája mind a tömeg, mind a tudósok számára ismeretes.

Ami a teológia tudományát illeti, nem lehet tovább osztani. A jelen fejezet második részében megemlítem néhány részkerdést, ami ehhez a tudományhoz tartozik.

A természeti tudományhoz pedig hozzátartozik az orvostudomány (^ʿilm al-ḥibb), a mennyi jelek tudománya (^ʿilm al-āthār al-ʿuluwīyya), vagyis az esők, a szelek, a mennydörgés, a villámlás és az ehhez hasonló. Ide tartozik az ásványok, a növények és az állatok tudománya (^ʿilm al-maʿādin wa-ʿl-nabāt wa-ʿl-ḥayawān), valamint mindazon dolgoknak a természetéről szóló tudomány, amelyek a Hold alatt találhatók. Az alkímia mestersége (sināʿa al-kīmīyāʿ) is ide tartozik, mivel az ásványokat kutatja.

A propedeutikus vagy matematikai tudománynak pedig négy alosztálya van. Az első az aritmetika (^ʿilm al-arithmāfiqī), amely a számokkal és a számolási műveletekkel (al-ḥisāb) foglalkozik. A második a geometria (al-jawamriyā), amely a mértan (^ʿilm al-handasa). A harmadik az asztronómia tudománya (^ʿilm al-asrūnūmiyā), azaz a csillagok tudománya, és a negyedik a muzsika tudománya (^ʿilm al-mūsīqī), amely a dallamok tudománya.

A szerkezetek tudománya (^ʿilm al-ḥiyāl) nem tartozik bele ebbe a négybe és a többibe sem. Ezeknek az alosztályoknak elkülönítettem egy-egy fejezetet, mindegyik számos részből áll, ahol elmagyarázom az általánosságait és tudósaik szakkifejezéseit, bár a siker kulcsa Allahnál van.

Második rész: A magas teológia általában

Az Áldott és Magasztos, a Hatalmas és Mindenek felett való Allah a világ Teremtője, az Első Ok és az Első kezdet (al-sabab al-awwal wa-ʿl-ʿilla al-ḥilā). Egy, Igazság, nincs vele egyenlő. Nincs szüksége a sokságra semmilyen szempontból sem. Specifikus tulajdonsága, hogy Szükségképpen Létező (wāḍib al-wujūd), míg a többi teremtmény csupán Lehetőség szerinti Létező (mumkinat al-wujūd). Az Aktív Intellektus (al-ʿaql al-faʿcāl) az isteni képesség (quwwa), melyen keresztül irányítanak mindent, ami a felső és az alsó világban van, a szférákat, a bolygókat, az ásványokat, az értelem nélküli (ghayr al-nāfiq) állatokat és az embert, hogy megszerezze azt, ami

előnyös a számára, ami illik hozzá (qawâmuhu), és lehetőség szerint örökre megmaradjon mindabban, ami számára rendeltetett. Ezt a képességet, mely a Természeti Világon lévő létezők mindegyikében benne van, Természeti Adottságnak (al-*ḥabîc*^a) nevezik. Az Anyagi Intellektus (al-*caql al-hayzilâni*) az emberben lévő képesség. Úgy van a lélekben, ahogy a nézési képesség (al-quwwa al-nâzira) a szemben és olyan neki az Aktív Intellektus, mint a Nap fénye a látás szempontjából. Ha pedig ez a képesség, ami az emberben lakozik, részt vesz a cselekvésben (kharajat ilâ al-fîl), Szerzett Intellektusnak (al-*caql al-mustafâd*) nevezik. A Lélek (al-nafs) az a képesség, mellyel az élő teste eleven lesz. Létét bizonyítják azok a cselekedetek, melyek az élő testétől származnak, hogyha a test által nyert formát. Az Univerzális Lélek (al-nafs al-kulliyya) olyan, mint az univerzális ember, ami Zayd, *Amr* és az összes ember, aki az emberi nembe tartozik – egy genus. Ugyanígy az Általános Lélek (al-nafs al-*amma*) is az, ami közös Zaydban, *Amr*-ban és minden egyes, létező személyben (ashkhâs al-*hayawân*). A valóságban nem létezik, csak a gondolatban, mint ahogy az Univerzális Ember és az Univerzális Intellektus is csak a gondolatban létezik. Ami az Univerzális Lelket illeti, sok filozófus szerint létezik önmagában is, de ez nem így van. A Természet az a képesség, amely irányítja a Természeti Világ összes létezőjét. A Természeti Világ (al-*alam al-ḥabîcî*) az, ami a Hold alatt van, egészen a Föld középpontjáig.

Harmadik rész: A filozófiában és a filozófiai könyvekben gyakorta előforduló kifejezések.

Anyag (hayzilâ): Minden test (jism) hordozza a saját formáját (ṣūratahu), mint például a fa, amely magában hordozza a kerevetet és az ajtót, vagy az ezüst, amely magában hordozza a gyűrűt és a bokaperecet, esetleg az arany, amely magában hordozza a dinárt és a karperecet. Amennyiben az Anyagot abszolút módon értjük, akkor a világ agyagát (fina al-*alam*) jelenti, vagyis a legkülső szféra testét és mindazt, ami benne van – szférákat, bolygókat, majd a négy elemet és azt, ami ezekből áll össze. A Forma (ṣūra) a dolog megjelenése és alakja, melyen keresztül formát nyer az Anyag és ami által a test teljessé válik. Ilyen a „keretesség” és az „ajtóság” a kerevet és az ajtó esetében, vagy a „dinárság” és a „karperecség” a dinár és a karperec esetében. A test Anyagból és Formából tevődik össze. Az Anyag nem létezhet önmagában, a Formától mentesen, hacsak nem a képzeletben, mint ahogy a Forma sem létezhet önmagában, az Anyagtól mentesen, hacsak nem a képzeletben.

Az Anyagot materiának (mâdda), elemnek (*ḥunṣūr*) és agyagnak (fina), a Formát pedig alaknak (shakl), külsőnek (hay'a) és megjelenésnek (ṣiġha) is nevezik. Az Alkotóelem (al-usṭuquss) olyan egyszerű dolog, melyből az összetett dolgok állnak, mint amilyen a kő, a gipsz és a farönk, melyből a palota áll, vagy a betűk, melyekből a beszéd áll, esetleg az egyes, melyből összeáll a többi szám. Az Alkotóelemet rukkinnak is nevezik. A Négy Alkotóelem (al-usṭuqussât al-*arbca*) a tűz, a levegő, a víz és a föld, melyeket elemeknek (*ḥanâsir*) is neveznek. Az Elsődleges Minőségek (al-kayfiyyât al-*awwal*) a forróság, a hidegség, a nedvesség és a szárazság. Azért nevezik ezeket elsődleges minőségnek, mert a természetfilozófusok (*ḥinda l-ḥabîcîyyîn*) ismernek további Minőségeket is, úgymint a színeket, a szagokat, az ízeket, valaminek a nehéz vagy könnyű voltát, a lágy vagy kemény voltát és a pépességét vagy ropogósságát, melyek mind ebből a négy minőségből származnak. A Tér (makân) az a terület (saḥḥ), melyről kiürül a levegő, hogy elfoglalhassa a test, illetve az a terület, melyről távozik a test, és amit betölt a levegő. Az Űr (al-khalâ) azoknál, akik beszélnek róla, az abszolút Teret jelenti, mely nem kapcsolódik egyetlen lehetőség szerint létezőhöz sem. A filozófusok nagy része azt mondja, az Űr nem lehetséges a világban és a világon kívül sem. Az Idő (al-zamân) olyan intervallum, amellyel a mozgást mérik. Ilyen mozgás például a szférák mozgása és más egyéb mozgások. Egyeseknél az Intervallum (al-mudda) az abszolút Időt jelenti, melyet nem mér semmiféle mozgás. A filozófusok nagy része szerint pedig nem létezik olyan Intervallum, amelyben ne lenne mozgás, hacsak nem gondolatban.

A Természetes Test (al-jism al-*ḥabîcî*) az ellenállással rendelkező, lehetőség szerint létező dolgot jelenti, mely saját idejében része a cselekvésnek, mint amilyen „ez a fal”, „ez a hegy” vagy „az az ember”. A Matematikai Test (al-jism al-*taḥlîmî*) elméletben létező dolog, mely gondolatban jön létre és csakis a képzelet szüleménye. A Felosztásnak (tajazzu) két fajtája van. Az egyik a matematikai, azaz amelyik gondolatban történik. Ez végtelen, mivel minden olyan létezőnél, amit kicsinek képzelnek el, el lehet képzelni egy még kisebbet. A másik a természeti, azaz az anyagi, ami véges, mivel az, aki a felosztást végzi, végül eljut egy olyan kicsi dologig, mely a világon a legkisebb. Ez olyan kicsi, hogy nem lehet érzékekkel észlelni. Legalábbis ezt mondják a filozófusok. Ami a muṭazilítákat illeti, arról a kalámról szóló fejezetben esett szó.

Az Öt Érzékszerv (al-khawâss al-khams) a látás, a hallás, az ízlelés, a szaglás és a tapintás. A hozzájuk tartozó ige a ḥassa, ḥâ³-val. Khalîl szerint az érintés (tajsîs) szó alapján mondják jimmel is: jassa. A mutakallimok és a filozófusok azonban a ḥâ³-val ejtett szót használják, de nevezik érzeteknek (mashâḥîr) is. A Közös Érzék [Sensus Communis] (al-ḥâss al-*ḥamm*) a lélek képessége. Ide továbbbítják az érzékszervek mindazt, amit érzékelnek. A Fantázia (fanfâsiâ) a lélek képzetfelidéző [imaginatív] képessége. A lélek ennek segítségével képzelettel elgondolhatja azt, amit érzékelt vagy ami nincs az érzékekben (ghâ'ib). Hívják képzelőerőnek is (al-quwwa al-mutaṣawwira wa l-muṣawwira). A Léleknek [pneuma?] (al-arwâh) a filozófusok szerint három fajtája van. A Természetes Lélek (al-rûh al-*ḥabîcîyya*) az állatok májában található. A növények és az állatok egyaránt rendelkeznek vele. A vénákon keresztül az egész testbe eljut. Az Állati Lélek (al-rûh al-*hayawâniyya*) az értelmes (nâfiq) és az értelem nélküli állatokban egyaránt megtalálható. A szívből van, innen terjed szét az artériákon, azaz az ütőereken keresztül a test tagjaiba. A Mentális Lélek [pszichikus pneuma] (al-rûh al-nafsâniyya) az agyban található, ahonnan az idegeken keresztül jut el a tagokba. A Racionális Lélekkel (al-nafs al-nâfiqa) csak az ember rendelkezik, rajta kívül nincs egyetlen lelkes lénynek sem. A Lelkes Lény (al-*hayawân*) minden élő test

megnevezése. A Halál (al-mawât) az élettelen testet és az ásványokat jelöli. Egyes filozófusok azt nevezik Ásványnak (al-jamâd), amely nem nő úgy, ahogy a növények, ilyen például a kő.

A Természetes Lelket [pneuma?] nővényi vagy szaporodó, érző léleknek, az Állati Lelket [pneuma?] pedig vágyakozó léleknek is nevezik. A Rejtőzés (al-kumûn) az, mikor valami elbújik az érzékek elől, mint a vaj, amely már azelőtt is benne van a tejben, hogy megjelenne, vagy a számmagban megbúvó olaj. Az Átalakulás (al-istiḥâla) azt jelenti, hogy a dolog leveti eddigi Formáját és másik Formát ölt fel, mint például az étel, amely a májban vérré válik. Az Akarat (al-irâda) az a képesség, amely a dologra irányul anélkül, hogy a dolog maga jelen lenne. Az Abszurdum (al-muḥâl) két, egymást kölcsönösen kizáró véglet összekerülése ugyanabban a dologban, ugyanabban az időben, ugyanabban a részletben és ugyanolyan viszonyban. A Világ (al-ʿâlam) a mindenség tömege. A Létezés (kiyân) szürül természetet (al-ʿabʿ) jelent és így szoktak hivatkozni a Sam^c al-kiyân című könyvre, ami szürül Sham^câ kiyânâ. A Törvények (al-nawâmîs) azok a normák (sunan), melyeket a bölcsék a közösség érdekének figyelembe vételével fektettek le a számukra. Egyes száma: námûs.

2. függelék. Enciklopédikus művek a muszlim világban

Vizsgált enciklopédiák

1. Ibn Qutayba (m. 889): *ʿUyûn al-Akhbâr*. Kiadta: C. Brockelmann (Berlin, 1903), illetve Kairó, 1925. (77)
2. al-Kindî (m. 866 k.): *Fi kammiyat kutub Aristûtâlis wa mâ yuhtâj ilayh fi taḥṣîl al-falsafah*. Kiadta M. Guidi, Richard Walzer: „Studi su al-Kindî I: Uno Scritto introdotto allo studio di Aristotele” in *Atti della reale Accademia nazionale dei Lincei, Memorie della Classe di Scienze Morali, Storiche e Filologiche*, serie VI, vol. 6. 1937 (Róma 1940), illetve Muḥammad ʿAbd al-Ḥâdî Abû Rîdah: *Rasâ'il al-Kindî al-falsafiyah* (Kairó, 1369/1950)
3. al-Fârâbî (m. 339/950): *Iḥṣâ' al-ʿulûm*. Kiadta ʿUthmân. Amîn (Kairó, 1968 – 2. kiad.), illetve Ángel Gonzales Palencia: *Al-Fârâbî: Catálogo de las ciencias*. (Madrid, 1953 – 2. kiad.)
4. *Rasâ'il Ikhwân al-Ṣafâ'* (347–48/959–960)
5. Ibn Farîghûn (m. 344/955): *Jawâmîʿ al-ʿulûm*. ms. 2768 az isztambuli Topkapi Sarayı könyvtár III. Ahmet gyűjteményében. Kiadta F. Sezgin in Facsimile Ed. Series C 14. (Publications of the Institute for the History of Arabic-Islamic Science, Frankfurt am Main, 1985)
6. al-Khwârizmî (m. 976 után): *Mafâtiḥ al-ʿulûm*. Kiadta G. van Vloten. (Leiden, 1895)
7. Ibn al-Nadîm (m. 380/992): *al-Fihrist*. Kiadta R. Tajaddud (Teherán, 1971), illetve Gustav Flügel (Lipscse, 1871–72)
8. al-ʿÂmirî (m. 381/992): *al-ʿIlâm bi-manâqib al-Islâm*. Kiadta A. ʿAbd al-Ḥamîd Jurâb (Kairó, 1967)
9. Abû Ḥayyân al-Tawḥîdî (m. 414/1023): *Risâla fi l-ʿulûm*. Marc Bergé: „Épître sur les sciences (*Risâla fi l-ʿulûm*) d'Abû Ḥayyân at-Tawḥîdî (310/922 (?) – 414/1023)” *BEO* 18 (1963-64) 241–298.
10. Ibn Šînâ (m. 1037): 1 – *Risâlah fi aqṣam al-ʿulûm*. Kiadva: *Tisʿ rasâ'il fi al-ḥikmah wa 'l-ʿabʿyyât* (Konstantinápoly 1298 H. u.) 71–80, illetve G. Ch. Anawati: „Les divisions des sciences intellectuelles d'Avicenne” *MIDEO* 13 (1977); 2 – *al-Mashriqiyûn* (Kairó, 1910); 3 – *al-Shifâ*
11. al-Ghazâlî (m. 1111): *Iḥyâ' ʿulûm al-dîn*. Kairó, 1312 H. u. Négy kötet, különösen Nabih A. Faris: *The Book of Knowledge*. (Lahore, 1962)
12. Ibn Khaldûn (m. 1406): *al-Muqaddimah*. Kiadta Franz Rosenthal: *The Muqaddimah: An Introduction to History* (New York, 1958, 3 kötet); magyarul: *Bevezetés a történelembe*. (fordította: Simon Róbert) (1994) Ozirisz, Budapest.
13. Ibn Ḥazm (m. 1063): *Marâtib al-ʿulûm*. Kiadta: Iḥsân Rashîd ʿAbbâs: *Rasâ'il Ibn Ḥazm al-Andalusî* (Kairó, 1954 ?) 59–90.

Egyéb enciklopédikus művek

Abû Râghib al-Isfahânî (9. sz.): *Muḥâdarât al-udabâ' wa-muḥâwarât al-shuʿarâ' wa 'l-bulaghâ'* (Bejrút, 1961)

Qudâma b. Jaʿfar (m. 337/948): *Kitâb al-kharâj wa šinâʿat al-kitâba*. Kiadta M. Zubaydî (Bagdad, 1981), illetve ms. 1076 az isztambuli Köprülü könyvtárban. Kiadta F. Sezgin in Facsimile Ed. Series C 42 (Publications of the Institute for the History of Arabic-Islamic Science, Frankfurt am Main, 1985)

Ibn ʿAbd Rabbih (m. 940): *ʿIqd al-farîd*. Kiadta: M. S. ʿUryân (Kairó, 1940)

Yaʿqûbî (m. 897): *Târikh*

Masʿûdî (m. 956): *Akhbâr al-zamân*

Murâj al-dhahab. Kiadta: Ch. Pellat (Bejrút, 1965–1979 hét kötet)

Šâʿid al-Andalusî (m. 1070): *Tabaqât al-umam*. ford.: (angol) Semaʿan I. Salem és Alok Kumar: *Science in the Medieval World: „Book of the Categories of Nations”* (Austin, Texas, 1991); (francia) Régis Blachere: *Livre des catégories des nations* (Párizs, 1935) (78)

al-Qazwîni: *Mufîd al-ʿulûm wa mubîd al-humûm*

Abû Maʿâli Muḥammad b. al-Ḥasan b. Khamdûn (m. 1166): *al-Tadhkira* (GAL I. 281, S. I. 493)

ʿAbd al-Raḥmân b. ʿAlî b. al-Jawzî (m. 1200): *Rawḍat al-majâlis wa nuzhat al-musta'nis* (GAL I. 505) Fakhr al-Dîn al-Râzî (m. 1209): 1 – *al-Mabâḥith al-mashriqiyya*

2 – *Jāmi^c al-^culūm*. Bombay, 1323 H. u., Teherán, 1346 H. u.
 al-Shahrazūrī (m. 13. sz.): *al-Shajara al-ilāhiyyah*
 al-Abharī (m. 1264): *Hidāyat al-^chikmah*
 al-Kātibī (m. 1276): *Ḥikmat al-^cayn*
 al-Nuwayrī (m. 1332): *Nihāyat al-arab fi funūn al-adab*. (Kairó, Dār al-Kutūb, é. n.)
 al-Qalqashandī (m. 1418): *Ṣubḥ al-^cshā fi šinā^cat al-inshā^ʿ*
 al-Ibshihī (m. 1446): *Mustatraf fi kull fann mustatraf*
 Shihāb al-Dīn Aḥmad b. Ḥusayn al-^cAzāzī (m. 15. sz.): *Rawḍat al-nāzīr wa-nuzhat al-khātir* (GAL S II. 198)
 Suyūṭī (m. 1505)
 Tashkōprūlādze (m. 1561): *Miftāḥ al-sa^cāda* (Hyderabad, 1977–1980)
 Ḥajjī Ḥalīfa (m. 1657): *Kashf al-zunūn fi asāmi al-kutub wa 'l-funūn* – Kiadta S. Yaltaka és K. R. Bilge (Isztambul, 1941–43 két kötet)
 Muḥammad Amīn b. Ibrāhīm b. Yūnus b. Yāsīn b. Mawṣilī (m. 1789): *Awraq al-dhahab fi 'ilm al-muḥāḍarāt wa 'l-adab* (GAL II. 373)
 Ibn ^cAbd al-Barr: *Bahjat al-majālis*. Kiadta M. M. al-Khūlī (Kairó, é.n.)

Perzsa nyelvű enciklopédiák (79)

Ibn Sīnā: *Dānesh-Nāme-ye 'Alā'ī*. Kiadta M. Mo^cin (Teherán, Dekhodā, 1353)
 Quṭb al-Dīn Shīrāzī (m. 1311): *Durrat al-Tāj li-qurra al-debāj*. Kiadta M. Meshkat (Teherán, Majlis, 1317–20)
Yawāqūt al-^culūm wa darari al-nujūm. Kiadta M. T. Dānesh-Pazhū (Teherán, B. F. I. 14. 1345/1967)
Baḥr al-fawā'id. Kiadta M. T. Dānesh-Pazhū (Teherán, BTNK 252 1345/1966)
 Shahmardān b. Abū 'l-Khayr al-Rāzī: *Nuzhat-Nāme*. Nincs kiadva
 Abū Bakr al-Muṣṣahhar Jamālī Yazdī: *Farrokh-Nāme*. Kiadta: I. Afshār (Teherán, Amir Kabir, 1346/1967)
 Dunaysīrī Sh.: *Nawādir al-tabādur li-tuḥfa al-bahādur*. Kiadta: I. Afshār és M. T. Dānesh-Pazhū (Teherán, BFI 116, 1350/1971)
 Muḥammad b. Maḥmūd al-Ṭūsī: *Ajā'ib al-makhlūqāt*. Kiadta: M. Sotude (Teherán, BTNK 246 1345/1966)
 Shams al-Dīn Muḥammad b. Maḥmūd Āmulī: *Nafā'is al-Funūn*. Kiadta: M.A.; H. Sha^crānī (Teherán, Eslāmiyye, 1377)
 Ide tartozik még: al-Khwārizmī (perzsa nyelvű kiadás: *Tarjome-ye Mafāteḥ al-^culūm*, fordította: H. Jhedivjām, [Teherán, BFI. 37, 1347]), Ibn Farīghūn és Fakhr al-Dīn al-Rāzī is.

Jegyzet

- (1) Heck (2002): The Hierarchy of Knowledge in Islamic Civilization. *Arabica*, 1. 27. Továbbiakban: Heck: *Hierarchy* – a „tudás” az eredeti szövegben *knowledge*-ként szerepelt.
- (2) Fowler: *Encyclopaedias: Definitions and Theoretical Problems*. In: Binkley, Peter (1997, szerk.): *Pre-modern Encyclopedic Texts. Proceedings of the Second COMERS Congress, Groningen, 1–4 July 1996*. Brill, Leiden – New York – Köln, 7. Továbbiakban: Fowler: *Definitions*.
- (3) i. m. 4.
- (4) A probléma első megfogalmazása: Kuhn, Thomas S. (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Ford.: Bíró Dániel. Osiris, Budapest.
- (5) Bosworth: A pioneer Arabic Encyclopedia of the Sciences: al-Khwārizmī's Keys of the Sciences. *Isis* LIV. (1963) 97–111, 102. Reprintje, In: *Medieval Arabic Culture and Administration* (London, 1982), továbbiakban Bosworth: *Pioneer*: „...the aim of all intellectual activity: to recover the attainable knowledge which God had set in the world. And since this knowledge was finite in extent, it gave itself to exhaustive classification.”
- (6) Lásd Wiedemann szócikkét az *El¹*-ban.
- (7) Az első arab nyelvű enciklopédiának Ibn Qutayba (m. 889) *Uyūn al-akhbār* című művét tartják. Lásd: Collison, Robert (1964): *Encyclopaedias: Their History Throughout the Ages*. New York – London, 37. Továbbiakban: Collison: *History*. Al-Khwārizmīről Collison: *History* 39–40.
- (8) Bosworth, C. E.: *Pioneer*. A kéziratokról: Bosworth: „Some new manuscripts of al-Khwārizmī's Mafātīḥ al-^culūm” *JSS* IX. (1964) 341–345. Továbbiakban: Bosworth: *Manuscripts*.
- (9) Gardet, Louis – Anawati, M. M.: *Introduction a la théologie musulmane*. (Párizs, 1948) 109–112. Továbbiakban: Gardet – Anawati: *Introduction*. Hans Heinrich Biesterfeldt: *Medieval Arabic Encyclopedias of Science and Philosophy*. In: Harvey, S. (2000, szerk.): *The Medieval Hebrew Encyclopedias of Science and Philosophy: Proceedings of the Bar-Ilan University Conference*. (Dordrecht–Kluwer [Amsterdam Studies in Jewish Thought]) 86–87. Továbbiakban: Biesterfeldt: *Encyclopedias*. Heinrichs, Wolfhart: The Classification of the Sciences and the Consolidation of Philosophy in Classical Islam. In: Drijvers, J. W. – MacDonald, A. A. (1995, szerk.): *Centres of Learning. Learning and Location in Pre-Modern Europe and the Near East*. Brill, Leiden – New York – Köln. 128–129. Továbbiakban: Heinrichs: *Classification*.
- (10) Khwārizmīről és munkájáról: Bosworth: *Pioneer*, illetve *El²*
- (11) al-Maqrīzī: *Khitat* I. (Būlāq, 1854) 258. – idézi *El²*

- (12) Bosworth (1982): Abū ʿAbdallāh al-Khwārazmī on the technical terms of the secretary's art: a contribution to the administrative history of mediaeval Islam. In: *Medieval Arabic Culture and Administration*. London. Eredetileg: *JESHO* XVII. (1969) 113–164., Továbbiakban: Bosworth: *Contribution*.
- (13) Bosworth: *Contribution* 116.
- (14) Vloten, Gerlof van (1895): *Liber Mafātih al-olum explicans vocabula technica scientiarum tam arabum quam peregrinorum*. Lugduni – Batavorum, reprint: Leiden, 1968. Továbbiakban: van Vloten, illetve *Mafātih al-ʿulūm* (Kairó, 1342 H. u.) – G. van Vloten kritikái kiadásának a szerző megjelölése nélküli utányomása. Továbbiakban: Kairó.
- (15) Bosworth: *Manuscripts*.
- (16) Bosworth: *Pioneer*. 97.
- (17) Bosworth: *Contribution*, illetve Bosworth: *Pioneer*.
- (18) Gardet – Anawati: *Introduction* 94–124.
- (19) Bosworth (1996): *The Arabs, Byzantium and Iran*. London.
- (20) Fischer, Wolfdiétrich (1985): *The chapter on grammar in the Kitāb „Mafātih al-ʿulūm” Zeitschrift des arabisches grammatik* XV. 94–103.
- (21) *Encyclopedia of Arabic Sciences*. (1996) Routledge, London.
- (22) v. ö. Metz (1922): *Die Renaissance des Islams*.
- (23) Fowler: *Definitions* 10–11
- (24) Collison: *History* 3. Ez a felosztás nem tesz kísérletet arra, hogy magyarázatot adjon az enciklopédiák felosztásai közötti különbségekre, noha a szerző máshol kijelenti: „An encyclopaedia, if it is to be any good, must be based on a philosophy that... will inform and stimulate, help and advance, promote discussion and curiosity, explain and not baffle” (Collison: *History* 14).
- (25) Biesterfeldt: *Encyclopedias* 78, illetve Bosworth: *Pioneer* 102.
- (26) Weispehl, James A. (1978): The Nature, Scope and Classification of the Sciences. 464–468. In: Lindberg, David C. (szerk.): *Science in the Middle Ages*. Univ. of Chicago Press, Chicago – London. 461–482. Továbbiakban: Weispehl: *Nature*.
- (27) Weispehl, James A. (1965): Classification of Sciences in Medieval Thought. 55. In: *Mediaeval Studies* XXVII , 54–90.; Weispehl: *Nature* 469.
- (28) McKeon, Richard (1975): The Organization of Sciences and the Relations of Cultures in the Twelfth and Thirteenth Centuries. 167. In: Murdoch, J. E. – Scylla, E. D. (szerk.): *The Cultural Context of Medieval Learning*. D. Reidel Publishing Company, Dordrecht. 151–192.
- (29) Maróth Miklós (2000): Kereszténység és iszlám. In: Tüske László (szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra, Pécs. 9–21., 11.
- (30) Biesterfeldt: *Encyclopedias* 79–80, illetve Fowler: *Definitions* 14. Fowler a következő meghatározásokat adja általában az enciklopédikus művekről: „...the following works and topics are relevant to the theme of pre-modern encyclopaedic works: works, commonly called encyclopaedias... which anticipate in form the modern encyclopaedia; comprehensive treatments of a single subject that imitate the broader encyclopaedia; works that bear some essential relation to the omne scibile; and the omne scibile itself, both its conception and the methods used to capture it”
- (31) Bővebben: Rosenthal, F. (1970): *Knowledge Triumphant. The concept of knowledge in medieval Islam*. Leiden. 277–298. Továbbiakban: Rosenthal: *Knowledge*.
- (32) Heinrichs (1980): *Classification*; Kilpatrick: A genre in classical arabic literature: the *adab* encyclopedia. In: Hillebrandt, R. (szerk.): *Proceedings of the U.E.A.I. 10th Congress*. Edinburgh, 34–42, Továbbiakban: Kilpatrick: *Genre*, illetve Rosenthal: *Knowledge* 252–277.
- (33) Heinrichs: *Classification* 122.
- (34) Biesterfeldt: *Encyclopedias* 96. (57. lábjegyzet)
- (35) A témához bővebben: Kéri Katalin (2001): Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában. In: Tüske László (szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra-könyvek 10. Iskolakultúra, Pécs. 46–67. Továbbiakban Kéri: *Tudományok*.
- (36) Pellat munkájában azonban kiemelt helyen szerepel. Elődjével, Ibn Qutaybával és a jóval később élt Ibshihével (m. 1446) az *adab*-enciklopédia három meghatározó alakjaként említi őket. In: Pellat, Charles: *Les Encyclopédies dans le monde arabe*. In: Gandillac, M. de et al. (1966): *La pensee encyclopedique au Moyen age. Cahiers d'histoire mondiale* IX/3. 631–58. Megjelent még In: (1976) *Études sur l'histoire socio-culturelle de l'Islam*. London. Továbbiakban Pellat: *Encyclopédies*. Különösen i. m. 638–644.
- (37) Kilpatrick: *Genre* 34.
- (38) i. m. 34
- (39) Fowler: *Definitions* 9 (idézet a 17. lábjegyzetben megadott könyvből. – Codoner, C.: De l'Antiquité au Moyen Age: Isidore de Seville. In: Becq, A. [1991, szerk.]: *L'Encyclopedisme*. Actes du colloque de Caen 12–16. janvier 1987. Párizs. 195–200. 198.)
- (40) lásd fenn, 32. idézet.
- (41) lásd fenn, 34. idézet.
- (42) Heck: *Hierarchy*.

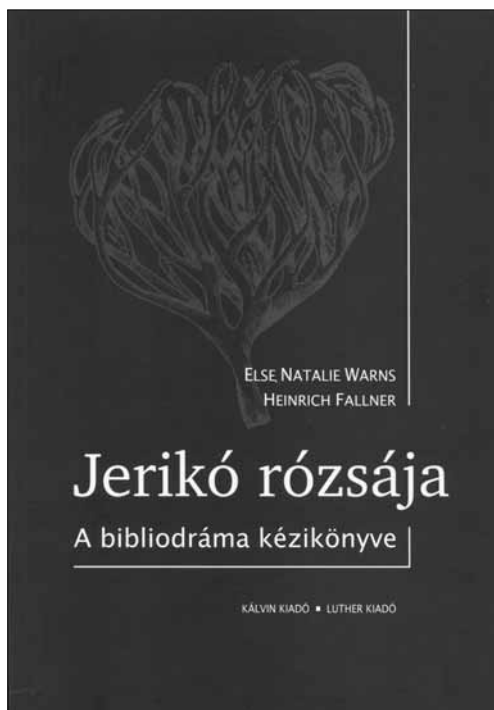
- (43) McKeon (1975): *The Organization of Sciences and the Relations of Cultures in the Twelfth and Thirteenth Centuries*. In: Murdoch, J. E. – Sylla, E. D. (szerk.): *The Cultural Context of medieval Learning*. D. Reidel Publishing Company, Dordrecht – Holland. 151–192. Továbbiakban: McKeon: *Organization*.
- (44) McKeon, 151. és 185., illetve Binkley, Peter (1997, szerk.): *Premodern Encyclopedic Texts*. Proceedings of the Second COMERS Congress, Groningen, 1–4 July 1996. Brill, Leiden – New York – Köln. XV–XVI., ahol az értelmiséget és ezen keresztül a kultúrát említik.
- (45) A muszlim tudományrendszerek és az antik filozófia kapcsolatához: Maróth Miklós (1994): *Die Araber und die antike wissenschaftstheorie*. Leiden – New York – Köln. Különösen 129–171.
- (46) A középkori latin kultúrában kulcsfontosságú szerepek és intézmények muszlim előzményeivel George Makdisi is foglalkozott. ([1981] *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh Univ. Press és *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West: with special reference to Scholasticism*. Edinburgh Univ. Press, 1990.).
- (47) Fowler: *Definitions* 23–24
- (48) Bővebben Rosenthal: *Knowledge* 19–40. Az előfordulásról i. m. 20.
- (49) i. m. 190, illetve Fowler, aki jelzi, hogy a muszlim és latin hagyomány középkori találkozása „mentálisbeli változást idézett elő” – i. m. 5.
- (50) Többek között Le Goff, Jacques (2000): *Az értelmiség a középkorban*. Osiris, Budapest. Panofsky, E. (1986): *Gótikus építészet és skolasztikus gondolkodás*. Corvina, Budapest.
- (51) van Vloten 5. Kairó 4.
- (52) Bosworth: *Pioneer* 102.
- (53) Heck: *Hierarchy* 41.
- (54) i. m. 28.
- (55) van Vloten 4, Kairó 3.
- (56) van Vloten 4, Kairó 4.
- (57) Heck: *Hierarchy* 39. és 43.
- (58) A tudományok közötti különbségtétel szemléletbeli jelentőségéről lásd: Heck: *Hierarchy*, illetve Bosworth: *Pioneer* 102.
- (59) Bosworth: *Pioneer* 103, Heinrichs: *Classification* 129.
- (60) Makdisi, George (1990): *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West: with special reference to Scholasticism*. Edinburgh Univ. Press. III. fejezet, ahol az *adib*-ok számára kívánatos tudományokról esik szó.
- (61) Butterworth, Charles E. (2000): In What sense is Averroes an Encyclopedist? In: Harvey, S. (szerk.): *The Medieval Hebrew Encyclopedias of Science and Philosophy: Proceedings of the Bar-Ilan University Conference*. Dordrecht – Kluwer. [Amsterdam Studies in Jewish Thought] 99–119., 103–105. A tanulmány megállapításaival ellentétben nemcsak al-Kindinél fedezhető fel enciklopédikus tudásrendszer, hanem az Averroesen kívül felhozott szerzők mindegyike (többek között al-Khwārizmī) esetében beszélhetünk enciklopédikus jellegű munkáról.
- (62) Endress (1990): *The Defense of Reason: The Plea for Philosophy in the Religious Community*. *Zeitschrift für Geschichte der Arabisch-Islamisch Wissenschaften*. 6. 1–49. 5. Továbbiakban: Endress: *Defense*.
- (63) i.m. 6–7., Rosenthal: *Knowledge* 35–40.
- (64) Weispehl: *Nature* 467.
- (65) Endress: *Defense* 13.
- (66) Heck: *Hierarchy* 48.
- (67) Heck: *Hierarchy* 31.
- (68) „al-Fārābī... advertised philosophy not as an epistemology of the rational sciences for the enlightenment of a closed circle of scientists, but as a remedy for the Dār al-Islām” Endress: *Defense* 20.
- (69) Endress: *Defense* 26. „straightforward propaganda for intellectual activity as a highway to the upper world.”
- (70) i. m. 30. „[Avicenna] refounded the encyclopaedia of the rational sciences and set out to develop philosophy – *ḥikma* – as a rational metaphor of Islam purely and simply... Consequence of his overwhelming success... the discussion about philosophy was (a) either a polemic against philosophy qua Avicennian philosophy (vide al-Ghazālī), or (b) a polemic against Avicenna’s wrong understanding of true philosophy which made philosophy susceptible to such criticism (vide Ibn Rushd), or (c) a renewed attempt to eliminate from the Avicennian paradigm of philosophy the crucial offences it presented to religious belief (the paradigm of later Kalām).”
- (71) „Ha a premissza tagjai megfordíthatók, azaz sorrendjük tetszés szerinti, akkor az előtagból ugyanúgy következik az utótag, mint ahogyan az utótagból következik az előtag. Más szóval, az okból következtethetünk az okozatra... de az okozatból is következtethetünk az okra.” Maróth Miklós (1986): *Az iszlám tudományeszménye*. 19. *Magyar Tudomány*, 93 (új évf. 31.) 1. 16–24.
- (72) i. m. 32., Biesterfeldt: *Encyclopedias* 93.
- (73) Endress: *Defense* 48.

- (74) Makdisi, George (1983): Institutions as a self-image of Islam. In: Vryonis, Speros Jr. (szerk.): *Islam's Understanding of Itself*. UCLA Press. 73–85., illetve (1991) *Religion. Law and Learning in Classical Islam*. London, valamint Kéri Katalin (2001): Medreszék a középkori iszlám világában. (In: Tüske László (szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra-könyvek, 10. Pécs. 67–80.)
- (75) al-Zamakhshari (m. 1144) *al-Qusṭās al-mustaqīm fī ʿilm al-ʿarūd* (Bagdad, 1969) munkájában – Heinrichs: *Classification* 121.
- (76) A témához bővebben: Kéri Katalin (2001): Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában. In: Tüske László (szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra-könyvek 10. Iskolakultúra, Pécs. 46–67.
- (77) Kilpatrick (35) és Collison (38) szerint Ibn Qutayba többi könyvével (*K. al-sharāb*, *K. al-maʿārif*, *K. taʿwīl al-ruʾyā* és *K. al-shiʿr*) együtt alkot teljes művet, valódi enciklopédiát.
- (78) Šāʿid al-Andalusi munkájához: G. Martínez-Gros (1984): Classification des sciences et classification des nations, trois exemples andalous du V^e/XI^e siècle. *Mélanges de la Casa de Velasquez*, 22. 83–114, illetve Kéri Katalin (2001): Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában. (In: Tüske László (szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra-könyvek 10. Iskolakultúra, Pécs 46–67.)
- (79) Az itt szereplő művekhez: Vesel, Ziva (1986): *Les Encyclopédies Persanes. Essai de typologie et de classification des sciences*. Editions Recherche sur les Civilisations, Párizs.

Irodalom

- Baffioni, Carmela (1991): Oggetti e caratteristiche del curriculum delle scienze nell' Enciclopedia dei Fratelli della Purità. In: *Studi arabo-islamici in memoria di Umberto Rizzitano*.
- Bausani, Alessandro (1985): Enciclopedia e il mondo arabo-islamico medievale. In: *Rivista di storia della filosofia* I. 137–146.
- Bergé, Marc (1968): Épitre sur les sciences (*Risāla fī 'l-ʿulūm*) d'Abū Ḥayyān at-Tawḥīdī. Introduction glossaire technique, manuscrit et édition critique. *BEO*, 18. (1963/64) 241–298.; Glossaire et index analytique. *BEO*, 21. 313–346.
- Biesterfeldt, Hans Heinrich (2000): Medieval Arabic Encyclopedias of Science and Philosophy. In: Harvey, S. (szerk.): *The Medieval Hebrew Encyclopedias of Science and Philosophy: Proceedings of the Bar-Ilan University Conference*. Dordrecht, Kluwer. (Amsterdam Studies in Jewish Thought) 77–98.
- Binkley, Peter (1997, szerk.): Preface. *Premodern Encyclopedic Texts*. Proceedings of the Second COMERS Congress, Groningen, 1–4 July 1996. Brill, Leiden – New York – Köln.
- Bosworth, C. E. (1982): A Pioneer Arabic Encyclopedia of the Sciences: al-Khwārizmī's Keys of the Sciences. In: *Medieval Arabic Culture and Administration*. London. Eredetileg: *Isis*, LIV/1. No. 175. (1963. március) 97–111.
- Bosworth, C. E. (1982): Abū ʿAbdallāh al-Khwārizmī on the technical terms of the secretary's art: a contribution to the administrative history of mediaeval Islam. In: *Medieval Arabic Culture and Administration*. London. Eredetileg: *JESHO*, XVII. (1969) 113–164.
- Butterworth, Charles E. (2000): In What sense is Averroes an Encyclopedist? In: Harvey, S. (szerk.): *The Medieval Hebrew Encyclopedias of Science and Philosophy: Proceedings of the Bar-Ilan University Conference*. Dordrecht, Kluwer. [Amsterdam Studies in Jewish Thought] 99–119.
- Collison, Robert (1964): *Encyclopaedias: Their History Throughout the Ages*. Hafner Publ. Co., New York – London. Különösen XIII–XVI., illetve 1–81.
- Endress, Gerhard (1990): The Defense of Reason: The Plea for Philosophy in the Religious Community. *Zeitschrift für geschichte der Arabisch-Islamisch Wissenschaften*. 6. 1–49.
- Fowler, Robert L. (1997): Encyclopaedias: Definitions and Theoretical Problems. In: Binkley, Peter (szerk.): *Premodern Encyclopedic Texts*. Proceedings of the Second COMERS Congress, Groningen, 1–4 July 1996. Brill, Leiden – New York – Köln. 3–29.
- Gardet, Louis – Anawati, M. M. (1948): *Introduction a la théologie musulmane*. Párizs, 94–124.
- Gelder, Geert Jan van (1997): Compleat Men, Women and Books: on Medieval Arabic Encyclopedism. In: Binkley, Peter (szerk.): *Premodern Encyclopedic Texts*. Proceedings of the Second COMERS Congress, Groningen, 1–4 July 1996. Brill, Leiden – New York – Köln. 241–259.
- Heck, Paul L. (2002): The Hierarchy of Knowledge in Islamic Civilization. *Arabica*, 1. 27–54.
- Heinrichs, Wolfhart (1995): The Classification of the Sciences and the Consolidation of Philology in Classical Islam. In: Drijvers, J. W. – MacDonald, A. A. (szerk.): *Centres of Learning. Learning and Location in Pre-Modern Europe and the Near East*. Brill, Leiden – New York – Köln, 119–139.
- Kéri Katalin (2001): Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában. In: Tüske László (szerk.): *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra-könyvek 10. Iskolakultúra, Pécs. 46–67.
- Kilpatrick, Hilary (1980): A genre in classical arabic literature: the *adab* encyclopedia. In: Hillebrandt, R. (szerk.): *Proceedings of the U.E.A.I. 10th Congress*. Edinburgh. 34–42
- Kuhn, Thomas S. (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Ford.: Bíró Dániel, Budapest.

- Makdisi, George (1981): *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh Univ. Press.
- Makdisi, George (1990): *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West: with special reference to Scholasticism*. Edinburgh Univ. Press.
- Maróth Miklós (2000): Kereszténység és iszlám. In: Tüske László (szerk.) *Muszlim művelődéstörténeti előadások*. Iskolakultúra, Pécs. 9–21.
- Maróth Miklós (1994): *Die Araber und die antike wissenschaftstheorie*. Leiden – New York – Köln.
- McKeon, Richard (1975): The Organization of Sciences and the Relations of Cultures in the Twelfth and Thirteenth Centuries. In: Murdoch, J. E. – Sylla, E. D. (szerk.): *The Cultural Context of medieval Learning*. D. Reidel Publishing Company, Dordrecht – Holland. 151–192.
- Pellat, Charles (1966): Les Encyclopédies dans le monde arabe. In: Gandillac, M. de ET al.: *La pensée encyclopédique au Moyen age. Cahiers d'histoire mondiale IX/3* 631–58. Megjelent még in: *Études sur l'histoire socio-culturelle de l'Islam*. London, 1976.
- Rosenthal, Franz (1970): *Knowledge Triumphant. The Concept of Knowledge in Medieval Islam*. Leiden.
- Vesel, Živa (1986): *Les encyclopédies persanes. Essai de typologie et de classification des sciences*. Institut français de recherche en Iran. Bibliothèque iranienne 31., Párizs.
- Weispehl, James A. (1978): The Nature, Scope and Classification of the Sciences. In: Lindberg, David C. (szerk.): *Science in the Middle Ages*. Univ. of Chicago Press, Chicago – London. 461–482.



A Kávin Kiadó könyveiből

Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé?

Angol nyelvű fogalmazástanítással és retorikával foglalkozó tanárként örömmel tapasztalom, hogy az Iskolakultúra rendszeresen teret biztosít az anyanyelvi és idegen nyelvi íráskészség fejlesztésével kapcsolatos pedagógiai és módszertani kérdéseknek. Sajnos az írás gyakran nem tartozik a közkedvelt iskolai feladatok közé. Ahogy egyik szakdolgozóm sommásan összegezte középiskolásokkal végzett felmérésének tapasztalatait, „a diákok nem szeretnek írni”, a tanárok pedig sokszor túlterheltségük okán sorolják a fogalmazási feladatokat a fontossági lista legaljára mint különösen időigényes tevékenységet. Az írás mégis fontos: olyan kognitív folyamatokat generálhat, amelyek elősegítik az értelmező- és rendszerezőkészségek fejlődését.

Persze, nem mindegy, hogy milyen az írásfeladat, és az sem, hogyan segítjük a tanulókat az íróvá válás korántsem könnyű útján. Horváth (2003) kitűnő összefoglalást ad a tanári visszajelzés, segítő kommentár különböző megvalósítási lehetőségeiről, hangsúlyozva az írásdidaktika folyamatorientáltságának fontosságát. Én most az írástani tartalmi problémáira szeretnék koncentrálni, különös tekintettel a felsőoktatásban szükséges készségekre.

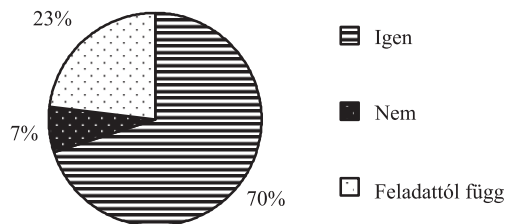
Az elsajátított információk írásban való átértelmezése az egyik legjobb útja annak, hogy az iskolai tanulóból éleslátó, gondolkodó felnőtt váljék. Elsőéves angol szakos főiskolásokkal végzett vizsgálataim (Magnuczné Godó, 2003) azt mutatják, hogy sokuk írásrepertoárjából hiányoznak ezek az értelmező/értékelő készségek. Írástapasztalataik meglehetősen egyoldalúak: nem ideálisak sem a felsőoktatásban rájuk váró feladatok megoldására, sem önálló gondolataik hatékony kommunikálására. A továbbiakban először szeretném röviden felvázolni a fent említett kutatás releváns eredményeit, majd néhány javaslatot teszek arra vonatkozólag, milyen tevékenységekkel lehet a hiányzó készségeket fejleszteni felsőfokú tanulmányokhoz kapcsolódó kompozíciótanítás keretében, de akár már a középiskolában is.

Az írásbeli információközlés módjai: tudás-demonstrálás és tudás-átalakítás

A vizsgálatban, amelyre a következőkben hivatkozni fogok, 30–30 magyar (Miskolci Egyetem) és amerikai (Southampton University, NY, USA) főiskolai hallgató 400–500 szavas érvelő írását hasonlítottam össze azért, hogy tanulmányozzam, milyen stratégiákat alkalmaznak véleményük kifejtésére és az olvasó meggyőzésére. A magyar diákok kérdőívet is kitöltöttek korábbi írástapasztalataikról, így jellemzésük írásaikon és nyilatkozataikon alapul.

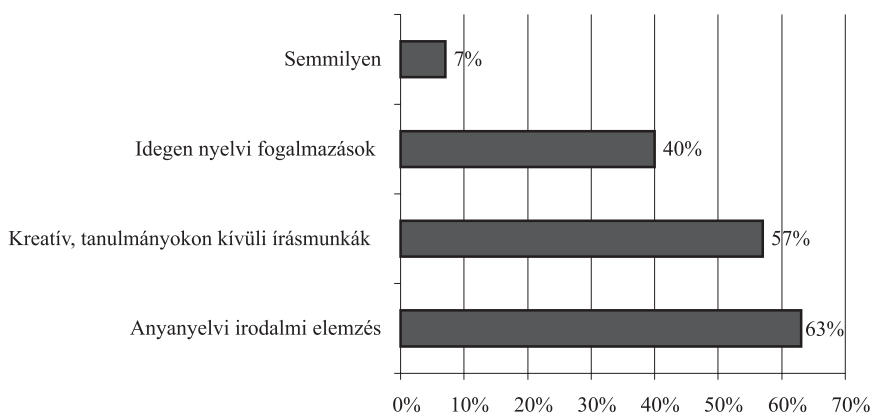
Ami az íráshoz való viszonyulást illeti, a tanulmányban vizsgált hallgatók jelentős része élvezetet talált korábbi írásprodukciónak, amint azt az 1. ábra illusztrálja.

A hallgatók 70 százaléka szeret írni, mert élvezzi az önkifejezés és kreativitás lehetőségét a tanulmányokhoz kapcsolódó feladatokban és az iskolán kívüli életben is (például levelezés, vers-, novella- és dalszövegírás, napló, újságszerkesztés). 23 százalékuk óva-



1. ábra. Talált intellektuális élvezetet korábbi írásmunkáiban?

tosabban nyilatkozott, kiemelve, hogy bizonyos feladatokban örömet leli, míg másokban nem. Az érdekes témájú, kreativitást, önálló véleményalkotást igénylő feladatok egyértelmű motiváló erővel bírnak, míg az unalmas témájú, beláthatatlan kritériumok szerint osztályozott, számonkérés vagy (nyelv)vizsgára való felkészülés céljaira írt fogalmazások a „nem szeretem” kategóriába tartoznak. A válaszok szerint mégis ez utóbbiakból van több, amint azt a 2. ábra mutatja:



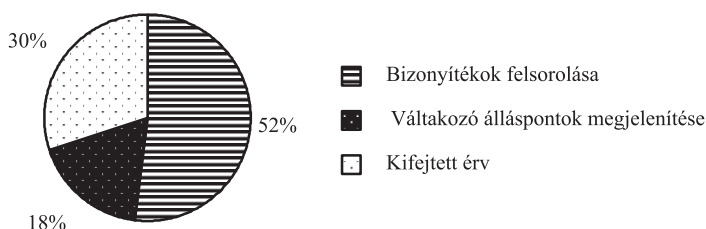
2. ábra. Milyen korábbi írástapasztalatai vannak?

A hallgatók 63 százaléka által említett irodalmi műelemzésnek, valamint a 40 százalékuk által felsorolt idegen nyelvi fogalmazásnak mint domináns írásfeladatnak közös jellemzője, hogy céljuk valamilyen elsajátított tananyag rögzítése, illetve felmondása az ismeretek átalakítása nélkül. (Érdekes ellentmondás, hogy elnevezésével ellentétben, a műelemzés leíró írásmód marad, hiszen itt többnyire szakemberek elemzéseinek visszamondásáról és nem a tanuló önálló értelmezéséről van szó.) Ezt az írásmódot Bereiter és Scardamalia (1989) „tudásdemonstrálás”-nak nevezi, amely főleg a memóriára támaszkodik, és nem igényel magasabb rendű kognitív átalakító műveleteket. Ezzel ellentétben az értelmező, elemző és meggyőző írásművek Bereiter és Scardamalia kifejezésével élve „tudás-átalakításról” tanúskodnak.

A magyar hallgatók főiskolai tanulmányaik első hetében írt anyanyelvű érvelő esszéi egyértelműen ez utóbbi készségek hiányát jelzik. Míg a diákok nagy hangsúlyt helyeznek sok különböző szempont megjelenítésére és a téma alapos körüljárására, a saját álláspont kialakítása látványos nehézségbe ütközik: az esszék 47 százalékában (30-ból 14 esetben) az írók vagy egyáltalán nem nyilvánítanak véleményt, vagy a végső konklúzió ellentmondásban van a korábbi értékeléssel. Jellemző az értékelés hatékonyságát csökkentő vagy az értékelést teljesen elhárító explicit kifejezések használata is, mint például a következő mondatban, amely egy, a génekutatást alapvetően negatívan értékelő esszét zár le: „Egyértelműen nem tudok sajnos állást foglalni a témával kapcsolatban, hiszen a

szívem és az eszem is mást diktál, de nagyon bízom a szakértőkben, hogy mindvégig az emberiséget szolgálják, jó irányban e tudományos kísérletekkel.”

A tudás-demonstráló írásmód másik ismérve a vizsgált korpuszban a hatékony érvelő stratégiák hiánya. Amint a 3. ábrán látható, az összes érvelő bekezdésegység 52 százaléka egymáshoz lazán kapcsolódó tényeket vagy véleményeket sorol fel bizonyításképpen, lezáró értékeléssel vagy anélkül. A bekezdések 18 százaléka különösen aggodalmasnak mondható abból a szempontból, hogy a szerző több különböző megfontolást világít meg, egy bekezdésen belül minimum kétszer váltva álláspontot, ami elhomályosítja a saját véleményt. Csupán az összes bekezdésegység 30 százaléka tartalmaz egy témát részletesebben kifejtő érvet. A hatékony elemzőkészség hiányát mutatja az is, hogy a fent említett bekezdésszerkezeteket mondatszinten nagyszámú „én-állítást” kíséri: az összes egyszerű mondat és összetett mondatban szereplő főmondat 13 százaléka tartalmaz explicit utalást a szerző véleményére (például: szerintem, azt hiszem/gondolom, hogy...). Ez a stratégia azt tükrözi, hogy az írók szerint a személyes meggyőződés ismételt mondatszintű hangoztatása elég erővel rendelkezik objektívabb bizonyítékok, illetve közös tudásrendszerre való hivatkozás nélkül is. Ez az érvelésmód nem csupán a hallgatók által tanult idegen nyelv (angol) oktatási diskurzusában népszerűtlen (az amerikai hallgatók szignifikánsan kevesebb mondatszintű „én-állítást” használtak: $t = 1,974$ $S = 0,053$), de tapasztalataim szerint a magyar hivatalos és tudományos stílusban sem elfogadható.



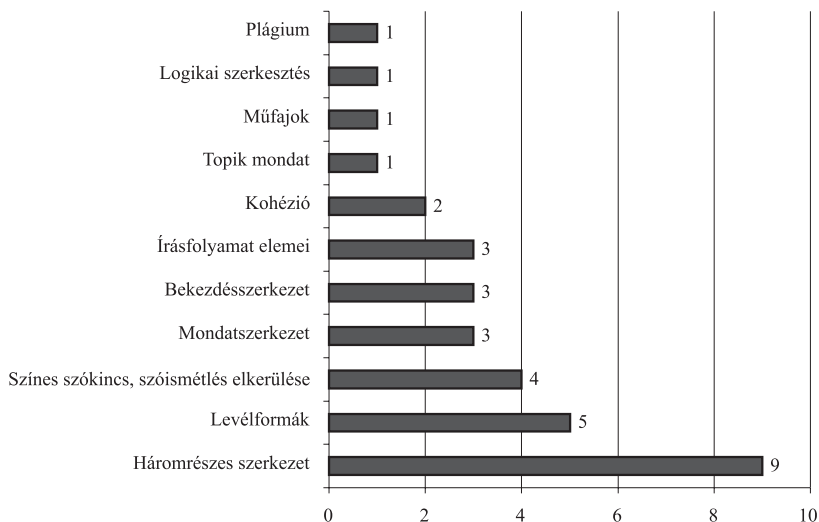
3. ábra. Érvelő bekezdéstípusok

Tartalom, forma, stílus

A fent jellemzett tudás-demonstráló írásmódot a retorikai tudatosság hiánya is kíséri a vizsgált magyar hallgatók esetében. A kérdőívre adott válaszokból az derül ki, hogy a fogalmazástanítás meglehetősen mostohán kezelt terület volt középiskolai tanulmányaik során. A hallgatók 57 százaléka, úgymond, semmilyen szisztematikus útmutatást nem kapott arra nézve, hogyan kell hatékonyan fogalmazni, csupán a már megírt, kijavított és leosztályozott dolgozataikból következtettek, utólag, a tartalmi és formai követelményekre. Ennek oka nyilván a tanárokat is gyötrő időhiány, másrészt az a – diákok által is gyakran osztott – meggyőződés, hogy az íráskészség tehetség kérdése, ezért nem érdemes túl sok időt áldozni a célzott tanításra sem. Ezt a gondolatot tükrözik azok a tanulói válaszok, hogy bár soha nem tanultak fogalmazni, az írás mégis „ösztonösen is jól megy”, illetve „automatikusan jön”.

A tanulók 43 százaléka számolt be arról, hogy kapott valamilyen célzott instrukciót az elvárt fogalmazási normákra vonatkozólag. A 4. ábra mutatja, hogy milyen témák merültek fel (mivel kis számú adat van az összesítésben, itt darabszámok szerepelnek).

A legfőbb – és gyakran egyetlen – szempont, amelyet 9 válaszadó (30 százalék) említ, a fogalmazások hármass tagolása (bevezetés, tárgyalás, befejezés), amelyet a levélformákra vonatkozó információ, illetve a színes szókincsre és a szóismétlés elkerülésére vonatkozó útmutatások követnek, meglehetősen alacsony előfordulási aránnyal. A többi felsorolt szempontot egyenként mindössze maximum a válaszadók 10 százaléka jelölte meg. Összesen három hallgató jelezte, hogy a hármass tagoláson és a szókincs szempontjain túlmutató infor-



4. ábra. Mit tanult konkrétan azzal kapcsolatban, hogy hogyan kell fogalmazni?

mációt is kapott (műfajok, logikai építkezési stratégiák, kohézió megteremtése, források használata, plágium elkerülése), de egyikük sem a középiskolai tanulmányok során.

A formai megjelenítés technikáinak hiánya jól megmutatkozik a válaszadó diákok írásaiban is. Amíg az összehasonlításban részt vevő amerikai diákok határozottan követik a deduktív szerkesztési mintát, nagy figyelmet fordítanak a bekezdés-szerkezetre és magabiztosan használják a tézis- és topik-mondatokat az olvasó orientálására, a magyar hallgatók kevesebb jelentőséget tulajdonítanak ezeknek a formai szempontoknak. A pozíciójelző tézismondat jellemzően nem fontos rendező elem: az esszék 47 százalékában nincs megfelelő állásfoglalás, és ha van is tézis, az az esetek felében az esszé végén található. Ebből már következik, hogy a hallgatók nem követnek meghatározott szerkesztőelvet: fele-fele arányban érvelnek induktívan és deduktívan. A bekezdésszerkezet szintén nem mutat tipikus „tanult” mintát. Az átlag 389,57 szavas esszék 13 százaléka csupán egy vagy két bekezdésre van osztva, 27 százalékuk pedig hét vagy több bekezdésre. Érdekes, hogy a hangsúlyozottan tanított háromrészes szerkezet sem domináns, a leggyakrabban előforduló esszéfelosztás a hat részre való tagolás (23 százalék). Jellemző formai hiba még az összegző vagy értékelő konklúzió hiánya az írások 40 százalékában.

A fentiek alapján elmondható, hogy a vizsgált magyar esszékben a hangsúly a formai megjelenítéssel szemben inkább a tartalmi elemeken, a téma minél átfogóbb tárgyalásán és a stíluson van. A kreatív megjelenítésre való törekvés véleményem szerint egyértelműen a modellként állított irodalmi stílusból táplálkozik, és abból a meggyőződésből, hogy az írás attól jó, ha egyéni és költői. Ezt a célt szolgálják az esszékben megjelenő költői képek, metaforák, hiányos és/vagy három ponttal záruló mondatok, sorozatosan külön sorban bekezdéssel kezdett vesszerű, rövid mondatok, amelyek nagyrészt idegenek voltak a feladat témájától és kontextusától.

Mi következik mindebből?

A korábban idézett Bereiter és Scardamalia (1989) a kognitív fejlettség előrehaladott stádiumával asszociálja a tudás-átalakításra, más szóval elemzésre, értelmezésre, meggyőzésre való képességet. Az általam vizsgált elsőéves magyar főiskolások nagy része nem demonstrálta ezt az írásmódot olyan feladatban, amely ezt hangsúlyozottan megkövetelte vol-

na; és ez a probléma idegen nyelven még fokozottabban jelentkezik. Bár az említett tanulmány kis számú résztvevőre korlátozódik a vizsgálat komplexitása miatt, az eredmények egybecsengenek saját korábbi tapasztalataimmal és hasonló területen dolgozó kollegák meglátásával is. Én mégsem szeretném azt a – szakmai körökben gyakran elhangzó – konklúziót levonni, hogy „a mai diákok nem tudnak logikusan gondolkodni”. Meggyőződésem, hogy a racionális gondolkodásra és írásra való képesség fejleszhető és tanulható, tehát nem „tehetség” kérdése csupán, hogy visszatérjek egy korábban tárgyalt hallgatói válaszra. Ez viszont azt jelenti, hogy tanárként sem bízhatunk abban, hogy a diákok majd maguktól megtanulják – az irodalmi mintákat másolva vagy tudás-demonstráló feladatokon keresztül –, hogyan kell írni különböző kontextusokban. A racionális gondolkodást, értelmezést, elemzést és érvelést modellezni és gyakorolni kell, csak így várható el a fejlődés.

Hogyan fejleszhető a tudás-átalakító gondolkodásmód az írástanítás során bármilyen nyelven, akár már „középkölségi fokon”?

Ne csak számonkérésre és információrögzítésre használjuk az írást! Legyenek nem osztályozott feladatok, amilyen például a mindennapi tapasztalatokat vagy tanulási folyamatokkal kapcsolatos reflexiókat tartalmazó napló, vagy a valamilyen kérdéssel kapcsolatos véleményt kifejtő, esetleg szóbeli vitát kezdeményező rövid karcolat. Ezeket esetleg csak felolvassák a tanulók a többiek előtt, hangsúlyozott céljuk a gondolatok összegyűjtése, illetve szisztematikus átgondolása. A tanulók élvezik az olyan feladatokat, amelyekben megmutathatják egyéniségüket – érdekes témákon, provokatív kérdéseken és témaválasztási lehetőségeken keresztül ez a lelkesedés olyan megjelenítési formák és stílusok felé irányítható, amelyek hasznosak lehetnek a tanulmányi feladatokban és a szakmai kommunikációban is.

Szeretném hangsúlyozni a többféle stílus és forma jelentőségét. A hatékony írásbeli kommunikáció egyik alapköve az, hogy az író ki tudja választani, milyen közönségnek, milyen kontextusban hogyan a legcélszerűbb írni, hogyan lehet a legbiztosabb abban, hogy üzenetét a legjobban megérti a majdani olvasó. Itt fontos felismertetni azt, hogy az irodalmi stílus eszközei nem minden helyzetben megfelelőek, és másképp kell ugyanazt a témát megközelíteni egy iskolai újságban, mint egy szemináriumi dolgozatban vagy magánlevélben. Egy témának a különböző műfajokban történő megjelenítése hasznos és szórakoztató stílusgyakorlat, de a megcélzott írásmódokat, stílusokat és formákat modellezni kell. Mivel az íráskészség amúgy sem fejleszhető önmagában, mind a témák merítésére, mind a technikai megvalósítás alternatíváinak bemutatására fontos eszköz az olvasás és a különböző típusú szövegek elemzése, összehasonlítása. A június 23–25. között Budapesten megrendezett EATAW (European Association for the Teaching of Academic Writing) konferencián sok hasznos ötlet hangzott el az olvasás, írás és kritikus gondolkodás együttes fejlesztésére vonatkozólag. Az egyik számomra legérdekesebb módszert *Judith Kearns* és *Brian Turner* ismertette. Az általuk tanított írásos kommunikáció kurzus keretében a tanulók ugyanarról a környezetvédelmi témáról elolvasnak egy szakirodalmi cikket és egy napilapban megjelent populáris írást is, amelyek ellentétes álláspontokat képviselnek. A hallgatók a szakcikk tükrében elemzik és kritizálják a populáris írást, miközben nemcsak az írások tartalmát, hanem a különböző formai és stílusjegyeket is tanulmányozzák. Különböző álláspontok összehasonlítása bármilyen tantárgy esetében lehetséges, és ha időnként a tanulók különböző stílust képviselő írásokat is olvashatnak, és szabadon választhatják ki a nekik szimpatikusabb álláspontot, sokkal motiváltabbak lesznek arra is, hogy bizonyítani próbálják ítéletük helyességét.

Az olvasás szintén jó gyakorlat a különböző információmegjelenítési módok tanulmányozására. Fontos, hogy a tanulók képesek legyenek különbséget tenni aközött, hogyan kell valaki más szavait saját véleményüktől függetlenül összefoglalni, és hogyan kell más gondolatait értelmezni és értékelni. Erre nagyon jó gyakorlat a „kétszólamú napló”, amelyben egy rövid forrásszöveg mondatról mondatra végighaladva, először objektívan összefoglaljuk az olvasottakat, majd szubjektívan értékeljük az információt. A ténymegállapítás és következtetés közti különbség felismerése szintén lényeges készség. A két jelenség közti külön-

seget egy fénykép, vizuális hirdetés, festmény segítségével is jól lehet illusztrálni, mielőtt írni kezdenénk (Dell'Aversano, 2003): első lépésben alaposan vegyük szemügyre a képet és írjuk le mit látunk konkrétan (például egy fehér inget és sötét nadrágot viselő férfi egy tábla előtt áll és kezével valamilyen csőalakot formáz), majd nézzük meg milyen következtetéseket vonhatunk le (a férfi valószínűleg tanár és előadást tart, valószínűleg fizikából) és milyen következtetési elvek alapján (tapasztalataink szerint, egy tanár általában a tábla előtt áll és magyaráz; a táblán szereplő jelek tanulmányok alapján felismert fizikai képletek).

Végül az írás mint alkotási, illetve tanulási folyamat tudatos megélése hatékony eszköz lehet a tudatos tanulási stratégiák kialakításában. Minden diák réme az ötletvágy, amit különösen az érdektelen vagy irreleváns feladatok kapcsán tapasztalnak. Ha figyelmet fordítunk a különböző „ötletrohám”-stratégiák tanítására és gyakorlására (lásd például „kockázás”, „szabad írás”, „öt kérdés” vagy „felsorolás” Leki 1989-es kiadású művében), a tanulók kezébe olyan eszközöket adunk, amelyek nem csupán ötleteket sugallnak, de aktív cselekvésre is sarkallják a kezdő írókat egy-egy nehezebb feladat esetén. Fontos az írás folyamatjellegének hangsúlyozása, és olyan visszajelzési stratégiák alkalmazása, amelyek segítik az írók önálló javítási és szerkesztési folyamatait, ezekre Horváth (2003) számtalan kiváló példát hoz.

Végül a feladat befejezése és értékelése után hasznos arra ösztönözni a diákirókat, hogy reflektáljanak a tapasztalataikkal és az értékeléssel kapcsolatban. Ann Johns egy közelmúltban tartott műhelyfoglalkozás keretében hívta fel a figyelmet az utólagos elemzés fontosságára, amely során a diákok átgondolhatják tapasztalataikat például arra nézve, hogy mi volt a legkönnyebb/legnehezebb aspektusa az adott feladatnak, melyek lettek a legjobban sikerült részek és miért, egybeesik-e a legsikeresebb részek megítélésében az író és az értékelő véleménye, hasznosak voltak-e a tanár, illetve a tanulóútrák visszajelzései, miért/miért nem, és a kérdések sora folytatható.

Konklúzió

Bár a kompozíció és tágabb értelemben a retorika csupán részterületek mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi oktatásban, fontos eszközei lehetnek a hatékony kommunikáció fejlesztésének ugyanúgy, mint a különböző gondolkodási mechanizmusok kialakításának. Vizsgálataim és tapasztalataim is azt mutatják, hogy az intézményünkben felsőfokú tanulmányaikat kezdő hallgatók írásstratégiái meglehetősen egyoldalúak és főként tudás-demonstrálásra koncentrálnak. A fenti gondolatokkal arra szerettem volna felhívni a figyelmet, hogy nagyon fontos hangsúlyt helyezni a tudás-átalakító írás- (és gondolkodás-) mód fejlesztésére már a középiskolában és később a felsőfokú tanulmányok során is. Az információ logikus, cél- és szituációorientált manipulálására való készség nem csupán az iskolai boldogulás kulcsa, hanem a későbbi szakmai sikerességé is, hiszen ma a megszerzett tudást sok különböző helyzetben kell tudni kamatoztatni és meggyőzően bemutatni is (akár szóban, akár írásban).

Irodalom

- Bereiter, C. – Scardamalia, M. (1989): Does learning to write have to be so difficult? In: Freedman, A. – Freedman, I. – Yalden, Pringle J. (szerk.): *Learning to write: First language/second language*. Longman, Harlow, Essex.
- Dell'Aversano, C. (2003): *Fixing bad writing before it happens: Some useful exercises*. Konferencia-előadás, 2. EATAW Konferencia, Budapest.
- Horváth József (2003): Szöveg születik: Válaszok diákok írásaira. *Iskolakultúra*, 13.
- Johns, A. (2003): *Teaching academic writing*. Műhelyfoglalkozás, ELTE-SEAS, Budapest.
- Kearns, J. – Turner, B. (2003): *Accommodating student dissent writers: Classroom uses of popular and scholarly discourse*. Konferencia-előadás, 2. EATAW Konferencia, Budapest.
- Leki, I. (1989): *Academic writing. Techniques and tasks*. St Martin's Press, New York.
- Magnuczné Godó, Ágnes (2003): *Cross-cultural perspectives in academic writing. A study of Hungarian and North American students' LI argumentative rhetoric*. Doktori disszertáció. ELTE-SEAS, Budapest.

Tanító múzeum

Hazánkban a 21. század küszöbén nyolcszázánál is több múzeum szeretné megismertetni a látogatóval természeti és kulturális örökségünket. Még a legeldugottabb falvak előljárói is képesek mindent elkövetni azért, hogy a nagy- és dédszülőktől megmaradt tárgyi emlékekkel megtöltött kis szobára felírhassák a bűverővel bíró „múzeum” szócskát. Egyesek már szövik is színes ábrándjaikat a pénzes EU-polgárról, aki majd sokadmagával belépőjegyet vásárol, és lám, mindjárt lesz pénz iskolára, járdára.

Újabbán arról hallani, hogy legyenek ingyenesek a múzeumok, és a fiatalság látogassa minél többször a kultúra eme fellegvárait. A múzeum természetesen legyen látogatóbarát, korszerű, virtuális, tudományos, közérthető, csökkentse kiadásait, növelje a látogatók számát és a bevételeit.

Úgy tűnhet, múzeum szavunk mindenkinek más és más jelent. Időnként annyira fontossá válhatnak a múzeumok, hogy a napi politika legedzettebb harcosainak arénájává alakulnak át tekintélyt parancsoló falaik. Pedig a múzeumok feladata, küldetése egészen világosan, érthetően és tömören megfogalmazható. A magyar muzeológia hőskorában, a 19. században ez még mindenkinek egyértelmű volt. Olyannyira, hogy némely közintézmény homlokzatára is felvésték: A KÖZJÓNAK.

Nagy múltú kisebb-nagyobb múzeumaink egy része nagylelkű felajánlással jött létre. *Széchenyi Ferenc* adományának köszönhetően alakult meg az Országos Széchényi Könyvtár és a Magyar Nemzeti Múzeum. Számos múzeumunk megalapítása pedig elkötelezett pedagógusok munkájának gyümölcse. Tudós tanítók és tanárok sokéves szorgalmas gyűjtőmunkával hozták létre iskoláikban a könyv-, régiség-, ásvány- és éremgyűjteményeket. Szinte minden valamirevaló középiskolának (gimnáziumnak, polgári iskolának) volt valamilyen értékes gyűjteménye, amely az oktatómunkát szolgálta. Ma ezek a gyűjtemények múzeumaink hét lakat alatt őrzött kincsei. A riasztóberendezéssel, kordonnal

és biztonsági üveggel védett kiállítási darabokhoz még közel férközni is nehéz, nemhogy hozzáérni. Ugyanezek a kincsek néhány évtizeddel ezelőtt még az iskolai szemléltetést, az órán megszerzett tudás elmélyítését szolgálták. Semmilyen videófilm vagy diavetítés, színes tankönyv-illusztráció sem pótolja azt az élményt, amelyet egy régi pénz, könyv, ásvány érintése, megvizsgálása nyújthat.

A számítógépek térnyerésének korában együttérző mosollyal fogadja az osztály a nagy táská könyvvel érkező irodalomtanárt, miközben más alkalommal nagy igyekezettel szerepelnek a múzeumpedagógiai foglalkozáson. Szerencsére egyre több múzeumban és iskolában ismerik fel az ilyen típusú foglalkozásokban rejlő lehetőségeket. Amióta múzeumokká vagy hadizsákmánnyá váltak értékes iskolai gyűjteményeink, azóta iskolának és múzeumnak közös érdeke, hogy újra egymásra találjanak a mostani diákok és azok a javak, amelyeket az előttük járó egykori diákok, a mai pedagógusok, muzeológusok diákkorukban még használhattak, vagy éppen maguk gyűjtöttek.

Mai gondolkodással szinte felfoghatatlan, hogy egykor az iskolai oktatás szerves részét jelentette az a tevékenység, amelyet korunkban szakképzett muzeológusok végeznek. Ezeknek az iskoláknak azon túl, hogy oktattak, neveltek, világnézetet adtak, a legújabb kutatási eredményeket vitték be a tanórára, még arra is volt energiájuk, hogy diákjaikat bevonják a gyűjtemények gyarapításába, azok nyil-

vántartásába, gondozásába, sőt a kutatásba és az eredmények publikálásába is. Érvényes legújabb múzeumi törvényünk szerint éppen így működik szakszerűen egy múzeum is.

Szerencsére a boldog békeidőkkel együtt nem tűnt el az oktatómunkából a gyűjteményekkel való foglalkozás gondolata. A hatvanas évek végén divatos lakásdísszé vált a háziszóttos, a pálinkásbutykos és a csónaklakkal vastagon bemázolt, amúgy a padlásról előbányászott rokka.

Hála és tisztelet illeti azokat a pedagógusokat, akik ebben az időszakban arra biztatták tanítványaikat, hogy néprajzi hagyatékunk majdnem utolsó darabjait hozták be az iskolába. Ezek a tárgyak hosszabb-rövidebb hányórást követően helytörténeti gyűjteményekbe rendeződtek, sőt iskolamúzeumokká léptek elő. A közös gyűjtő-, rendszerező- és kiállítás-rendező munka közelebb hozta egymáshoz a diákot és a tanárt, a tankönyvek száraz kaptafa-szövegét és a megélhető, kézzel tapintható történelmet.

Mindeközben a magyar múzeumügy fényévekkel távolodott el bölcsőjétől és életétől, az oktatásügytől. Pedig a múzeumlátogatók döntő többsége ma is diák. A szocialista brigádmozgalom és a tömeghadsereg szervezett múzeumlátogatásainak elmúltával folyamatosan csökken a múzeumlátogatók száma. Múzeumaink tudományos műhelyekké váltak, ahol szakmájukban elmélyült tudósok tárják legújabb kutatásaikat a nagyközönség elé. A magas szakmai követelményeknek megfelelően rendezett kiállítás tárgyai visszafogottan fi-

nom ízléssel elhelyezve pihennek a tárlókban. Mellettük, fölöttük magyarázó ábrák és szakmai bikkfanyelven fogalmazott magyarázatok és tájékoztatók. A szakma irigyen, elégedetten hümmög és bólogat. A véletlenül idevetődött iskolások kijelentik, hogy ők inkább valami mást néznének, mert ez dögunalom. A tanár még egyszer megpróbálkozik a szakszöveg értelmezésével, de kénytelen megállapítani, hogy a téma még az egyetemen sem vizsgaanyag.

Más kiállításokon, csodák csodájára,

A számítógépek térnyerésének korában együttérző mosollyal fogadja az osztály a nagy táska könyvvel érkező irodalomtanárt, miközben más alkalommal nagy igyekezettel szerepelnek a múzeum-pedagógiai foglalkozáson. Szerencsére egyre több múzeumban és iskolában ismerik fel az ilyen típusú foglalkozásokban rejlő lehetőségeket. Amióta múzeumokká vagy hadizsákmánnyá váltak értékes iskolai gyűjteményeink, azóta iskolának és múzeumnak közös érdeke, hogy újra egymásra találjanak a mostani diákok és azok a javak, amelyeket az előttük járó egykori diákok, a mai pedagógusok, muzeológusok diákkorukban még használhattak, vagy éppen maguk gyűjtöttek.

sorban állnak a látogatók, hogy megnézhessek családostól. Megfáradt háziaszszonyok és hétvégi tévézésre vágyó családok vetik a kultúra oltárára a koszt-pénzt, mert az égetnivaló kölök megint idejönne. Persze, mert itt lehet gombokat nyomogatni, és akkor mindenféle lámpák gyúlnak ki, sőt van számítógépes animáció, amelyet a látogató maga kezel, és ha belép a következő terembe, akkor susog a sás, brekegnek a békák és meg lehet kölölni a langallót is.

Ismereteket elsajátítani, tanulni eredményesen lehet iskolában, múzeumban, szinte mindenütt. Szórakozva is lehet tanulni, sőt talán így könnyebb. Már az is sokat jelenthet, ha a tanulás színterén alkalmanként változtatunk. Erre megfelelő alkalom lehet egy jól szervezett múzeumlátogatás, de magunk is kialakíthatunk erre a célra egy elhanyagolt zugot az iskolaépületben. Rosszabb esetben megfelel a célnak a szaktanterem, de az osztályterem is. Persze problémát jelenthet az, hogy az ilyen tevékenység miként illeszthető be a nemzeti, alap-, keret- stb. tantervbe. Pon-

tosan úgy, ahogy eleink alkalmazták ezt az oktatási formát az akkori viszonyoknak megfelelően 20, 50, 100 évvel ezelőtt. Kizárólag tanárfüggő ennek a stúdiumnak az oktatása, és nem igényel speciális tantervi kereteket. Biztos vagyok abban, hogy mindenki ismer szűkebb-tágabb környezetben legalább egy olyan tanáregyéniséget, akinek szívügye az, hogy diákjai elméjét múzeumlátogatással pallérozza. Innét már csak egyetlen lépésre vagyunk az iskolai gyűjtemény létrehozásától. Gyűjteni pedig sokmindent lehet. Akár az iskola történetével kapcsolatos fotókat, egyenruhákat, serlegeket, a nevezetesebb tanáregyéniségek személyes tárgyait is felkutatathatjuk. A közös gyűjtő- és rendszerezőmunka eredménye úgyis az lesz, hogy kell egy kiállítás, amely bemutatja az iskola néhány évét, évtizedét vagy századát. Így történelmére egyformán büszke lehet a néhány éves múltra visszatekintő modern iskola és a több évszázad patinájával bevont ódon intézmény is.

Nem kerülhető meg az a kézenfekvő kérdés, hogy mire jó ez az egész felhajtás az iskolamúzeum és a magyar múzeumügy körül. Lesz-e kimutatható, megfogható haszna, értelme annak, hogy a tanulóifjúságot egy újabb stúdiummal terheljük? Talán könnyebben tudunk választ adni ezekre a kérdésekre akkor, ha elgondolkozunk azon, hogy kinek is rendezünk kiállításokat, építünk múzeumokat, iskolákat. Meggyőződésem szerint saját örömünkre hozzuk létre ezeket az intézményeket, kulturálódási formákat, és az utánunk következő generációk hasznát kell szolgálnia. A hangsúlynak mindig azon kell lennie, hogy az általunk megszerzett, birtokolt tudás és hagyomány át- és továbbadásra kerüljön az újabb generációk számára. Nem az Európai Uniónak képezünk elsősorban fiatalokat, hanem a számunkra értékes történelmi múlt, hagyományok és tudás átplántálása a feladatunk. E magasztos, hasznos, kifizetődő és egyben megfizethetetlen cél eléréséhez nélkülözhetetlen a

megfelelő segítőtársak megnyerése. Az iskolai oktatómunkát is szolgáló múzeumaink értő és hálás közönségükre találnának a múzeumpedagógusok által beoltott ifjúságban, akik nem aggódnának nemzeti kultúránkért, amely feloldódhat a multikulturális európai tengerben.

Nyilvánvalóan nem tartható sokáig az a gyakorlat, hogy lerobbant állapotú és alig felszerelt közintézményekben korszerű tudás és szemlélet képezhető, alakítható. A holnap múzeumlátogatói ma még az iskolapadokat koptatják, és most kell kialakítani bennük annak az igényét, hogy felnőttkorukban is a közgyűjteményekre támaszkodva szerezzenek ismereteket, gyarapítsák tudásukat. Csakhogy az évtizedek óta a minimálnál is kisebb költségvetéssel dolgozó múzeumaink többsége elavult és pókhálós állandó kiállításokkal várja a múzeumlátogatókat. A hagyományos vitrines, fotós kiállítások inkább a szakmának készülnek, mint az átlagos általános műveltségűeknek, ezért semmi csodáltnivaló nincs azon, hogy érdektelenségbe fülnek.

A látványos, interaktív kiállítások persze nagyon drágák, de amire a hazai látogatók sem kíváncsiak, arra miért mennének be a külföldiek? Nem is oly régen volt eleink még valóságos palotákat építettek iskoláink és más közintézményeink befogadására. Mára rogyant viskókká váltak múzsáink hajlékai, amikor a világ boldogabb részein a legdinamikusabban fejlődő iparágak közt van a turizmus.

Sokszínű kultúránk, szellemi és természeti értékeink, küzdelmes történelmi múltunk korszerű bemutatása jelentős turisztikai vonzerőt jelenthet a hazánk iránt érdeklődő külföldiek számára, amely anyagiakban is kifejezhető hasznot hajthat. A szellemi gyarapodás szándékával létrehozott kiállításainkból azonban egyszerű hazánkfia profitálhat leginkább, igaz, hogy ennek a haszna pénzben nem mérhető.

Karancz Gábor

Egy visszaemlékezés néhány retorikai fordulataráról

Hayek „Személyes emlékek Keynesről és a keynesi forradalomról” címmel megjelent rövidke írása (Hayek, 1995a) – életrajzi és elmélettörténeti vonatkozásai mellett – érdekes, bár vélhetően akaratlan adalékokkal szolgálhat a közgazdaságtani és a gazdaságpolitikai polémiák retorikai megközelíthetőségének vizsgálatához is. Úgy vélem, hogy Hayek egyes mondatai figyelemre méltó retorikai felkészültségről és meglepő eszmetörténeti párhuzamokról árulkodnak.

Először szemelvényünk egy néhány héttel Keynes halála előtt folytatott beszélgetés egyik fordulata utal, amelyről Hayek visszaemlékezésében az alábbiakat tudhatjuk meg: „Meggérdeztem tőle, nem riasztja-e, ahogyan néhány tanítványa tanait alkalmazza. Válasza az volt, ezekre az elméletekre nagy szükség volt az 1930-as években; de ha valaha is károsná válnának, biztos lehetek benne, hogy ő gyorsan megváltoztatná a közvéleményt.” (Hayek, 1995a. 511.) Két kimagasló képességű intellektus, akik alapvetően eltérő szellemi háttérük, élettörténetük, gazdasági helyzetértékelésük, valamint gazdaságelméleti és gazdaságpolitikai nézeteik ellenére idővel közeli személyes, mondhatni, baráti viszonyt tartottak fenn egymással. Életművük, eltérő közgazdaságtani felfogásuk közismert, természetük és tudományfelfogásuk különbözősége vélhetően szintén. Hayek fenti megfogalmazása – első megközelítésben – csupán arra utal, hogy némileg meglephette Keynes szellemi és retorikai képességeire vonatkozó önbizalmának idézett megnyilvánulása.

Néhány sorral később Keynesről már a következőket olvashatjuk: „Hajlamánál és vérmérsékleténél fogva inkább művész és politikus volt, mint tudós vagy kutató. Bár kiváló szellemi képességekkel rendelkezett, gondolkodását sokkal inkább esztétikai és intuitív, mint tisztán értelmi tényezők befolyásolták. (...) De az intuíció, amely biztossá tette az eredmények felől,

még mielőtt bebizonyította volna őket, s arra indította, hogy ugyanazt a politikát alkalmanként nagyon különböző teoretikus érvekkel igazolja, meglehetősen türelmetlené tette a lassú, alapos intellektuális munkával szemben, amelyek révén az ismeretek rendes körülmények között továbbfejlődnek”. (Hayek, 1995a. 511–512.) Az egyszerűség kedvéért – amihez a szóban forgó korszak ismeretében mindenestre kell némi elszántság – tekintsünk el attól, hogy mit érthetett Hayek rendes körülményeken, figyelmünket ezúttal irányítsuk a Hayek által hangsúlyozott keynesi és hayeki tulajdonságok felé. Keynes, a művész és intuitív politikus, Hayek pedig mint a tudomány klasszikus értelemben vett, a retorikai eszközöknek és képességeknek különösebb jelentőséget nem tulajdonító tudós megszemélyesítője. Keynes életművének megítélése jelen esetben mellékes, politikai érzéke és érdeklődése, fellépése és retorikai adottságai azonban önmagukban is érdekesek lehetnek.

Ha abból indulunk ki, hogy a közgazdaságtan és művelőinek optimális politikai és közéleti szerepe meghatározhatatlan ugyan, a tudományos eredmények közjó érdekében történő megvalósítására törekvő, ehhez a megfelelő eszközökkel is rendelkező jóakarató diktátor feltételezése viszont egy demokratikus rendszerben egészen nyilvánvaló illúzió, akkor határozottan felértékelődnek az egyes tudományos eredmények politikai és közéleti elfogadta-

tásának különböző segédeszközei. A hangzavar a gazdaságpolitika esetében kétségkívül különösen nagy, elméleti megalapozottságának igazolása kapcsán a közgazdaságtan egyáltalán nincs könnyű helyzetben. Ebben a megközelítésben Keynes a közgazdaságtan kiemelkedő képviselője volt, személyében mintegy ötvöződtek a gazdaságpolitika szakmai és politikai elismeréséhez szükséges tulajdonságok. Retorikai képességei és jelentőségük felismerése valószínűleg érdemben hozzájárultak kora szakmai és közgondolkodására gyakorolt hatásának kialakulásához.

A hivatkozott visszaemlékezés másik tanulságos eleme Hayek komoly retorikai képességekről árulkodó stílusa. Ezúttal is eltekintve a mondanivaló szakmai tartalmától, érdemes elolvasnunk ezen rövid írás befejező mondatait: „Megkockáztatom azt a jóslatot, hogy (...) a »keynesi forradalom« olyan epizódnak tűnik majd, amelynek során a megfelelő tudományos módszerrel kapcsolatos téves elgondolások oda vezettek, hogy átmenetileg kiiktatózott több olyan fontos felismerés, amelyhez korábban már eljutottak, s amelyet azután majd fáradságos úton kell ismét elérnünk.” (Hayek, 1995a. 513.) Kitűnő példa Hayek kedvelt – többé-kevésbé egész életművében jelenlevő – retorikai eszközére, a sértés alkalmazására. Hayek valóban tudós, de retorikailag korántsem képzetlen és eszköztelen tudós.

Egy néhai baráttal kapcsolatos visszaemlékezésről lévén szó, a szöveggörnyezet és a szövegben található nagyszámú éles megjegyzés valódi címzettjének kérdésére a későbbiekben még visszatérnék, előzetesen azonban néhány rövid gondolat arról, hogy miért is tartom a benne foglaltakat, különösen a sértés eszközét fontosnak a közgazdaságtan szempontjából.

A sértés jelentősége

A sértés művészet, ennek megfelelően hatása kiszámíthatatlan. Elméleti és technikai összefüggéseit tárgyaló fiatalkori tanulmányában egy különösen szépen sikerült sértés kapcsán *Borges* a következőket

írja: „...villámló szavai dicséretes elvontságuknál fogva semmiféle közvetlen hatással nincsenek a szenvedő alanyra: sértetlen marad az, szinte valószerűtlen, érdektelen és talán halhatatlan is.” (*Borges*, 1999a) Részben talán erre vezethető vissza az a meglepő jelenség is, hogy napjaink gazdaságpolitikai tárgyú vitáiban a sértés inkább a politika, nem pedig a közgazdaságtan bevett eszközévé vált. Megítélésem szerint ezúttal egy talán törvénytörő, viszont igen kockázatos fejleménnyel van dolgunk: adott egy szinte mindenben eszöközt kereső (gazdaság)politikai gyakorlat, egy gazdaságelméleti és gazdaságpolitikai kérdésekben értelemszerűen tájékozatlan társadalom és egy tárgyát, metodológiai alapjait, céljait és végkövetkeztetéseit tekintve egyaránt heterogén közgazdaságtan. A vázolt szereposztás veszélyes volta jól érzékelhető az állami szerepvállalás, ezen belül is a költségvetési politika művelésének torzulásaiban: amennyiben a politika uralja a fiskális gyakorlattal kapcsolatos diskurzus alakulását, könnyen a költségvetési kiadások kívánatos területeinek, címzettjeinek és teherviselőinek meghatározása körüli viták válhatnak igazán hangsúlyossá, óhatatlanul háttérbe szorítva a fiskális beavatkozások mértékével, főleg pedig ezek hatékonyságával és esetleges kudarcaival kapcsolatos kérdéseket. Ebben a környezetben az explicit közgazdaságtudományi viták visszafogottabb hangvétele és a nagyobbrészt inkább csak az adott tudományterület művelői számára érthető és érdekes esetleges konklúzió nem játszik meghatározó szerepet. Látásra minden elmélet képviselője a közgazdaságtani kánon része.

A közgazdaságtan és a gazdaságpolitika viszonya hagyományosan legalább két okból rendezetlen és rendezhetetlen: a közgazdaságtan – más társadalomtudományokhoz hasonlóan – a mai napig sem rendelkezik az állításainak igazolására vagy akár cáfolatára alkalmazható, általánosan elfogadott módszerrel; a közösségi döntések elméletének vonatkozó megállapításai értelmében ennek amúgy sem lenne különösebb következménye a gazdaságpolitika gyakorlatára.

Mivel a közgazdaságtan metodológiai heterogenitása és bizonytalansága csak közvetve kapcsolódik írásom tárgyához, pusztán egyetlen vonatkozását emelném ki, mintegy felvezetésképpen a közösségi döntések elméletének egyik számomra érdekes következtetéséhez: a közgazdaságtudomány – klasszikus területein és a közösségi döntések elméletében egyaránt – részben még mindig kötödni kénytelen a módszertani individualizmus elhíresült és folyamatosan vitatott közgazdaságtani értelmezéséhez, a homo oeconomicus magatartási posztulátumához. Történik mindez annak ellenére, hogy már a neoklasszikus politikai gazdaságtan legismertebb előkészítői (*Wicksell*, 1896; *Schumpeter*, 1942) és későbbi első megfogalmazói (*Downs*, 1957; *Herder – Dorneich*, 1959) is tisztában voltak ezen előfeltevés támadható voltával. Nem véletlen, hogy a közösségi döntések elmélete első változatainak hivatkozott kidolgozói érdemben számoltak az információhiány, a bizonytalanság és az irracionális magatartás döntésbefolyásoló szerepével. Következtetésük – miszerint a politikai verseny és általában a közösségi döntések alapját nem részleteiben kidolgozott, racionálisan értelmezhető és minősíthető (gazdaság)politikai programok, hanem érdemben megfoghatatlan (gazdaság)politikai ideológiák jelentik – több kellemetlen felismerés alátámasztására is alkalmas. Egyrészt elméleti szinten is a közösségi döntések meghatározó elemévé válik a – gazdaságpolitikai vagy akár közgazdaságtani kérdéseket is magába foglaló – politikai marketing; másrészt a racionális választói döntések alapja – figyelembe véve a többletinformációk megszerzésének költségeit és egy adott szavazat jelentőségét – az egyes szóba jöhető politikai, gazdaságpolitikai vagy éppen közgazdaságtani ideológiák szociális reprezentációjának (1) alakulása. *Friedman* tévedett (*Friedman*, 1986): egy tudományos elmélet megítélésében nemcsak a kiinduló feltételezéseinek valóságghú volta, hanem magyarázó és előrejelző képessége is érdektelen.

Ebben az összefüggésben a sértés nem más, mint a szociális reprezentációk ala-

kulását befolyásolni kívánó retorikai eszköztár egyik eleme. Hayek bevezetőben már idézett visszaemlékezésének egyes kitételeit olvasva legalább három állítást megkockáztathatunk. (1) Számos hayeki sértés igazi mestermű: „Oly sokoldalú volt, hogy ha valaki értékelni akarta mint embert, csaknem lényegtelennek tűnt, hogy gazdaságtanát tévesnek és veszélyesnek is tartja. Ha figyelembe vesszük, hogy Keynes milyen kevés időt és energiát fordított a közgazdaságtanra, akkor csodálatosnak, egyszersmind tragikusnak tűnik a közgazdaságtanra gyakorolt hatása és az, hogy főként mint közgazdászra fognak emlékezni rá. Ha soha nem foglalkozott volna közgazdaságtannal, akkor is nagy emberként őrizné az emlékeztében mindenki, aki ismerte.” (*Hayek*, 1995a. 512.) Kemény mondatok, de címzettjük nem Keynes. (2) Hayek már korábban is tudatában volt az egymással vetélkedő közgazdaságtani elméletek szociális reprezentációjának fontosságával és befolyásolásának jelentőségével. Legismertebb, a múlt század negyvenes éveinek elején megírt könyve (*Hayek*, 1991) egy klasszikus pamflet, amelynek nemcsak tartalma, hanem címe – „Út a szolgasághoz” – és ajánlása is – „Valamennyi pártállású szocialistának” – szépen harmonizál a Hayek által terjeszteni szándékozott nézetekkel. Hayek vállalkozása – legalábbis a szociális reprezentációk alakításában – sikertelen maradt. Utolsó könyvének (*Hayek*, 1992) címe – „Végzetes önhittség. A szocializmus tévedései” – és egy szintén kései, a tervgazdaság és a tervezés lehetőségei kapcsán lezajlott elméleti vitára visszaemlékező tanulmányának alábbi sorai arra utalnak, hogy ezzel önmaga is tisztában volt: „E negyven év előtti, a saját aktív részvételemmel lefolyt vita áttekintése azzal a nyomasztó érzéssel tölt el, hogy a közgazdaságtan egy tekintélyes fejezete, a »gazdasági rendszerek elmélete« ma szegyeneljes állapotban van. Úgy tűnik, a leggyatrább érveknek sikerült megőrizniük politikai vonzerejüket. Az történt..., hogy jószándékú emberek hagyták magukat becsapni ama homályos és gondatlan

nyelvhasználat által, ami e kérdések elméleti szakembereit jellemezte.” (Hayek, 1995b. 210.) (2)

A sértés címzettje

Hayek csípős megjegyzései ellenére úgy gondolom, hogy a sértő gesztus nem Keynes személye és életműve ellen irányul. Kettejük viszonyának felvázolása során maradjunk a Hayek visszaemlékezésében is olvasható tényeknél: közgazdaságtani nézeteik folyamatosan fennálló lényegi eltéréseitől függetlenül nyilvános, publikációikban is nyomon követhető tudományos vitájuk már a harmincas évek elején lezárult; egymás későbbi, jóval komolyabb szakmai és politikai visszhangot kiváltó írásaira érdemben gyakorlatilag nem is reagáltak, ugyanakkor Hayek londoni emigrációja idején már közvetlen, barátinak nevezhető viszonyban voltak. A korábban idézett befejező gondolatok után ideje megismerkednünk a hivatkozott visszaemlékezés első mondatával is: „Keynes még azokra is felejtethetlen személyes benyomást tett, akik ismerték ugyan, de sohasem tudták rávenni magukat, hogy elfogadják monetáris tanait, s olykor kissé felelőtlennek találták kinyilatkoztatásait.” (Hayek, 1995a. 508.) Keynes elméleti követőiről és javaslatainak gyakorlati alkalmazóiról ezeket a sorokat Hayek már nem írta volna le, kijelentéseinek éle azonban ennek ellenére sem kimondottan ellenük irányult.

Az állam, a politika vagy a kormányzat működése már inkább lehetett volna egy nagyobb lélegzetű elméleti támadás célpontja, módszertani individualizmusa és tudományos nézetei okán azonban Hayek valaki és valami mást keresett. Az embert, az ember szerepét a társadalom különböző jelenségeinek alakulásában. A gazdasági és társadalmi intézmények kialakulásában, szerepük értékelésében a kulturális evolúció logikáját követő evolúciós közgazdaságtana – mintegy a láthatatlan kéz klaszszikus rejtélyét megoldandó – impozáns kísérlet az osztrák közgazdaságtani iskola alapítója, Carl Menger által 1883-ban fel-

tett kérdés megválaszolására: „Hogyan lehetnek képesek a közjót szolgáló és annak fejlődésére leginkább hatást gyakorló intézmények a létrehozásukra irányuló közösségi akarat nélkül létrejönni?” (Menger, 1969. 163.) Hayek elmélete kizárja mindezen intézmények racionális tervezésen alapuló eredetét, mind pedig egy ilyen jellegű tervezői tevékenység elvi lehetőségét. Az embert természetesen nem: a piac vagy az állam emberi, de nem szándékolt emberi cselekvések eredménye. Az emberi értelem szerepe korlátozott, egyik legfontosabb célja pedig éppen önnön korlátainak megismerése és tudomásul vétele. „Ha racionalizmuson azt a kívánságot értjük, hogy az értelmet olyan hatékonyra tegyük, amennyire csak lehet, akkor én magam is racionalista vagyok. Ha azonban a kifejezés mégis inkább azt jelenti, hogy minden egyes cselekedetet a tudatos értelemnek kellene meghatároznia, akkor nem vagyok racionalista és számomra egy ilyen racionalizmus nagyon értelmetlennek tűnik.” (Hayek, 1980. 47.)

Nem véletlen, hogy a jelzett intézményrendszer által hatékonyan működtetett társadalom fennmaradását részben az emberi értelem lehetőségeinek – Hayek szerint mindenekelőtt Descartes munkásságára visszavezethető – túlbecslése, részben pedig az emberi ösztönöknek a társadalmi rend által az egyénre gyakorolt kényszerekkel szembeni – legnagyobb hatással Rousseau írásaiban megfogalmazódó – fellázadása jelenti: „...az ösztön és az ön-hitt ész nem fér össze egy olyan renddel, amely határozottan nem ösztönös és nem racionális jellegű.” (Hayek, 1992. 71.) A keynesi elmélet és a keynesiánus gazdaságpolitika veszélyei értelemszerűen az előbbi kategóriába sorolhatók. Korábban már utaltam arra, hogy Hayek mit nem írt volna le Keynes követőiről. Most nézzünk meg egy remekbe szabott sértést, amit viszont leírt: „...úgy tűnik, Keynes néhány rendkívül ortodox tanítványa következetesen elveti az ármeghatározódás egész hagyományos elméletét – mindazt, ami azelőtt a gazdaságelmélet gerincét alkotta –, következképpen – véleményem szerint –

már semmiféle közgazdaságtant nem ért meg.” (Hayek, 1995a. 511.)

Némiképp meglepő módon Descartes angol kortársa, *Hobbes* és az általa írt – honfitársai által annál szorgosabban és kitartóbban bírált – „Leviathán” kevesebb kritikus megjegyzést kap Hayek írásaiban. Néha az az érzésünk támadhat, hogy Hayek nem is igazán veszi komolyan a *Hobbes* antropológiai vagy államelméleti fejtegetéseiben rejlő intellektuális veszélyeket: „A Thomas Hobbes által leírt primitív individualizmus (...) csak mítosz. A vadember nincs egyedül, és ösztönei kollektivisták. A ’mindenki háborúja mindenki ellen’ sohasem létezett.” (Hayek, 1992, 19.) *Hobbes* azonban ennél több figyelmet érdemel. A „Leviathán” egyik legismertebb gondolatmenete az alábbi mondattal kezdődik: „Olyan közhatalmat, amely a külső támadástól és az egymásnak okozott jogtalanságoktól meg tud minket védeni, és ezáltal olyan biztonságot nyújt nekünk, hogy szorgalmunk és a föld gyümölcseinek jóvoltából elláthassuk magunkat, és elégedetten élhessünk, csakis azon a módon lehet létrehozni, hogy minden hatalmat és erőt egyetlen személyre vagy egyetlen olyan gyülekezetre ruházzunk át, amely akaratomat szótöbbséggel egyetlen akarrattá alakíthatja át.” (*Hobbes*, 1999. 208.) Államelméletének antropológiai háttere és szerződéselvű megközelítése könnyen beilleszthető a neoklasszikus politikai gazdaságtan rendszerébe, felelevenítése (*Buchanan* – *Tullock*, 1962; *Buchanan*, 1975) – mint a szabad emberek között létrejött, önkorlátozó szerződés megkötése – egy klasszikus történet újbóli megjelenése a közgazdaságtanban. A *Buchanan* által a bevételmaximalizáló államszörnyvel kapcsolatban megfogalmazott *Leviathán*-hipotézis – a módszertani individualizmus érvényesíthetőségével kapcsolatos metodológiai kételyek mellett – felvet egy érdekes retorikai problémát is: hogyan lehet megsérteni az államot. A biztató kísérletek többségében – kényszerűségből eltérve ugyan a szemtől szembe történő klasszikus sértések írott megfelelőinek egyes jellemzőitől – nem az állam, a politika vagy a

társadalom, hanem bizonyos emberek, embertípusok vagy emberi tulajdonságok váltak a sértés címzettjeivé.

Keynes követőire vonatkozó kitételében Hayek egy számtalanszor megfigyelt és leírt emberi tulajdonság – az értelem, a tudás és a tudomány álcájában tetszelgő emberi ostobaság – egy mai változatára utal. Ugyanebben a tárgykörben *Borges* sértés-tani munkája klasszikus szerzőt idéz meg: „A lelke mélyéig keserű Swift az emberi nem rágalmazását tűzte ki célul, amikor megírta Lemuel Gulliver kapitány úti krónikáját. (...) A harmadik utazás, a legszórakoztatóbb, a kísérletező tudományt gúnyolja ki a megfordítás ismert eszköze révén: Swift semmire-se-jó műhelyeiben gyapjútlan juh tenyésztését szorgalmazzák a tudósok, jégből akarnak puskaport készíteni, lágyított márványból vánkost, s indítványozzák, hogy azontúl vékony lemezekbe kovácsolják a tüzet, s hogy az emberi ürülekéből nyerjék vissza a tápanyagokat.” (*Borges*, 1999a. 199.) Idézett ifjúkori művében *Borges* többször is hangsúlyozza sértés és szatíra összefüggéseit, *Gulliver* harmadik utazásának hivatkozott összefoglalása azonban – legalábbis mai szemmel – nem igazán meggyőző példa. Talán *Borges* megközelítése is kiegészítésre szorulna, vagy talán már kezdünk hozzászokni a valaha elképesztőnek számító ostobaságok csendes tudomásul vételének elvárásához. A példa egyébként sem az igazi: Swift egy sort sem ír például a márványvánkások kötelező használatáról.

Úgy tűnik, a fenti tárgykörben született számtalan, a szatíra műfaját gyakran teljesen mellőző negatív utópiák elégtelenül sértő volta *Borgest* a probléma újragondolására készítette. Közel négy évszázaddal később a „*Brodie* jelentése” a jehuk társadalmáról – nevük újabb tiszteletadás Swift életművének – a következőket tudatja velünk: „Minden megszületett gyermeket alapos vizsgálatnak vetnek alá; ha bizonyos jeleket mutat, (...) akkor kikiáltják a jehuk királyának. Azonnal kasztrálják (...), kiegészítik a szemét, és levágják a kezét meg a lábát, hogy a világi dolgok ne vonják el a figyelmét a bölcsességtől. Egy bar-

langba zárva él, amelynek Eröd (...) a neve ...” (Borges, 1999b. 160.) A kormányzati munka a varázslók feladata, akik rendkívüli tulajdonságokkal rendelkeznek. „A jehukból hiányzik az emlékezőtehetség, vagy csak alig van meg; (...) A varázslóknak van emlékezőtehetségük, bár csak csekély; délután olyan tényekre tudnak emlékezni, amelyek délelőtt vagy előző délután történtek. Ezenkívül előre látó képességnek örvendenek; nyugodt bizonyossággal kijelentik, hogy mi fog történni tíz-tizenöt perc múlva.” (Borges, 1999b. 162–163.)

A borgesi vízió mint az embert és az emberi társadalmat vérig sértő irodalmi alkotás nehezen felejthető és talán meghaladhatatlan. Brodie, a skót hittérítő, a jehuk világról szerzett tapasztalatait összefoglaló fiktív szerző mindenestre az alábbiakkal zárja tudósítását: „Lényegében a kultúrát képviselik, mint ahogy mi is azt képviseljük temérdek bűnünk ellenére. Nem érzek bünbánatot, hogy harcoltam soraikban a majomemberek ellen. Kötelességünk megmenteni a jehukat. Remélem, hogy Ófelsége Kormányja meghallgatja, amit ez a jelentés javasolni bátorodik.” (Borges, 1999b. 167.)

A bűntudat

Inkább pszichológiai, mintsem közgazdaságtani vagy gazdaságpolitikai kategória, napjaink gazdaságpolitikai gyakorlatának ismeretében azonban megkockáztatható, hogy ezen lassan akár változtathatnánk is. Freud és a pszichoanalízis mindenestre némi támpontul szolgálhat. Freud, aki az emberi értelem korlátozott hatókörének megítélésében egyébként több szempontból is meglepően közel áll Hayek szkepsziséhez, a pszichoanalízissel szembeni tudományos ellenállás egyik fő okát az alábbiakban látja: „...a pszichoanalízis felfogása a tudatos én és a túlhatalommal bíró tudattalan viszonyáról súlyosan sérti az ember önszeretetét. Ezt a sértést pszichológiaiainak neveztem, s oda-soroltam amellé a biológiai sértés mellé, melyet az ember származásáról vallott tan idézett elő ama kozmológiai sértés folytatásaképp, melyet Kopernikusz felfedezé-

sének köszönhetünk.” (Freud, 1990. 191.)

Az egyik kézenfekvő kapcsolódási pont Freud társadalomlélektani munkássága lehet. Első vonatkozó témájú műve, a *„Totem és tabu”* a címben jelzett társadalmi intézmények pszichoanalitikus elemzése nyomán arra a megállapításra jut, hogy az emberi társadalom, az állam, a kultúra és a vallás egyaránt az Ödipusz-konfliktus ősi megnyilvánulásával, az ősapa megölését követő fiúi büntudat és bűnbánat megjelenésével magyarázható. Megdöbbenő, az emberi értelem szerepét meglehetősen háttérbe szorító – Freud szerint egyébként valóban megtörtént – fikció az emberi történelem kezdeteiről, számomra azonban a freudi érvelés egyik meghatározó mozzanata igazán érdekes. Miként a mű alcíme – *„Egybeesések a vadak és a neurotikusok lelki élete között”* – is utal rá, Freud szerint a döntő lépés a primitív és a neurotikus ember közti analógia felismerése. Az utolsó sorok ellenére mégis egy lényeges különbséggel foglalkoznak: „Bizonyos, hogy nincs náluk, sem a vadaknál, sem a neurotikusoknál a gondolat és tett közt oly éles elhatárolás, mint ahogy mi vonjuk azt meg. De a neurotikus mindenekfelett a cselekvésben van gátolva, nála a gondolat a cselekvés tökéletes pótlása. A primitív gátolatlan, a gondolat egyszerűen tetté válik, a tett nála – mondhatni – inkább a gondolat pótlása és ezért úgy vélem, anélkül, hogy kezességet vállalnék a döntés teljes biztonságáért, hogy az általunk vitatott esetben bátran felelhetjük: *’Kezdetben volt a tett.’*” (Freud, 1995. 157.)

A befejező Faust-idézet a *„Totem és tabu”* egészét nézve is olyannyira találó, hogy Peter Gay egy helyütt (Gay, 1989. 374.) hangot is ad ama gyanújának, miszerint Freud valódi célja talán egyszerűen csak az utolsó, fausti mondat leírása volt:

Szellem, segíts! A szó megszületett,
ideírom: kezdetben volt a Tett!

(Goethe: Faust. Sárközi György fordítása)

A *„Totem és tabu”* záró gondolataiban megfogalmazódó párhuzam – a politika vagy a gazdaságpolitika szemszögéből nézve – talán minősített sértésnek is te-

kinthető. A vonatkozó szkepszis minden bizonnyal nem indokolatlan. Csak érdekességképpen – néhány sorral korábban Faust monológiájában felmerül, majd elvetetik az értelem elsődlegessége is:

Az első sort mérd meg nyugodtan,
tollad ne fusson elhamarkodottan!
Az értelem teremt mindent elő?

Jegyzet

(1) A szociális reprezentáció – egyébként szinte a közösségi döntések elméletével párhuzamosan kialakuló és fejlődő – szociálpszichológiai elmélete éppen ezen, a közgazdaságtan és a gazdaságpolitika művelői számára is kifejezetten fontos problémakör vizsgálatára, a közgondolkodás alakulásának folyamatában megragadható jellemzők megragadására és okainak feltárására törekszik. A vonatkozó kutatások eddigi eredményeiről és nyitott kérdéseiről bővebben lásd *László*, 1999.

(2) Az állami szerepvállalás különböző formáival és mértékeivel kapcsolatos szociális reprezentációk esetenként megfoghatatlan okokból és feltűnő gyorsasággal történő elterjedése vélhetően szociálpszichológiai magyarázatot igényel. A Sperber által meghonosított járványtani megközelítés (*Sperber*, 1985) kijelölte fogalmi körben maradvá: kórtan és járványtan együttes kezelése (lásd *László*, 2000) valószínűleg ebben az esetben is hozzájárulhat a Hayek által felvetett epidemiológiai rejtély megoldásához.

Irodalom

Borges, J. L. (1999a): A sértés művészete. In: *Jorge Luis Borges válogatott művei II. Az örökkévalóság története*. Esszék. Európa, Budapest. 193–201.
Borges, J. L. (1999b): Brodie jelentése. In: *Jorge Luis Borges válogatott művei III. A tükör és a maszk*. Elbeszélések. Európa, Budapest. 158–167.
Buchanan, J. M. (1975): *The Limits of Liberty. Between Anarchy and Leviathan*. University of Chicago Press, Chicago – London.
Buchanan, J. M. – Tullock, G. (1962): *The Calculus of Consent*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
Downs, A. (1957): *An Economic Theory of Democracy*. Harper, New York.
Freud, S. (1990): Ellenállás a pszichoanalízissel szemben. In: Freud, Sigmund: *Önéletrajzi írások*. Cserépfalvi, 179–191.

Freud, S. (1995): Totem és tabu. In: *Sigmund Freud művei V. Tömegpszichológia. Társadalomlélektani írások*. Cserépfalvi, 23–157.

Friedman, M. (1986): A pozitív közgazdaságtan módszertana. In: Friedman, Milton: *Infláció, munkanélküliség, monetarizmus*. Válogatott tanulmányok. KJK, Budapest. 17–50.

Gay, P. (1989): *Freud. Eine Biographie für unsere Zeit*. S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

Hayek, Friedrich August von (1980): *Recht, Gesetzgebung und Freiheit. Eine neue Darstellung der liberalen Prinzipien der Gerechtigkeit und der politischen Ökonomie*. Band I: Regeln und Ordnung. Verlag Moderne Industrie, München.

Hayek, F. A. von (1991): *Út a szolgáshoz*. KJK, Budapest.

Hayek, F. A. von (1992): *A végzetes önhittség. A szocializmus tévedései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Hayek, F. A. von (1995a): Személyes emlékek Keynesről és a keynesi forradalomról. In: Hayek, Friedrich August von: *Piac és szabadság*. Válogatott tanulmányok. KJK, Budapest. 508–513.

Hayek, F. A. von (1995b): Két oldalnyi képzelgés: a szocialista kalkuláció lehetetlensége. In: Hayek, Friedrich August von: *Piac és szabadság*. Válogatott tanulmányok. KJK, 203–210.

Herder-Dorneich, Ph. (1959): *Politisches Modell zur Wirtschaftstheorie*. Freiburg. Első megjelenése: Harding, F. (1957) név alatt: *Theorie der Bestimmungsfaktoren finanzwissenschaftlicher Staats-tätigkeiten*, Freiburg.

László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei*. Scientia Humana – Kairosz, Budapest.
László János (2000): A szociális reprezentáció járványtanáról. *Replika*, 41–42.

Menger, Carl (1969): Untersuchungen über die Methode der Socialwissenschaften, und der Politischen Oekonomie insbesondere. In: Hayek, F. A. (Hrsg.): *Carl Menger: Gesammelte Werke, Band II*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.

Schumpeter, J. A. (1942): *Capitalism, Socialism, and Democracy*. Harper & Brothers, New York.

Sperber, D. (1985): Anthropology and Psychology: Towards an Epidemiology of Representations. *Man*, 20, 73–89.

Wicksell, K. (1896): *Finanztheoretische Untersuchungen. Neue Darstellung und Kritik des Steuerwesens Schwedens*. Gustav Fischer, Jena.

Szabó Zoltán

Régi és új egyenlőtlenségek

Kozma Tamás (és munkatársai) karcsú, de rengeteg fontos új megállapítást tartalmazó kötete jól példázza: ha egy közhely mélyére ásunk, a gondolatok új kincsesbányájára lelhetünk. A közhely nem a laposság szinonimája, hanem az alapos bizonyítottságé, alapigazságé: minden lényeges új megállapítás egy közhely premierje. Ilyen közhely – mely Kozma három évtizedes kutatásaiból kristályosodott ki – a település(rendszer) és az iskola egysege.

Az iskola valahol – faluban, városban – települ, beépül a helyi társadalomba, abból táplálkozik. A település alapszolgáltatásának része, ha megszűnik (bezárják), a település alapfunkciói súlyosan sérülnek. Mind a település-rendszer, mind a közoktatás hierarchizált rendszerek, különböző fokozataik összekapcsolhatók (például a kistalu az alsó tagozatos iskolával, a kisváros a középiskolával). Az 1970-es, 1980-as évek kutatásai e két rendszer számos meg nem felelését tárták fel, melyet kedvezőtlennek minősítettünk. Feltételeztük, hogy megközelíthető egy ideális állapot, melyben e két rendszer körülbelül egyensúlyban van.

1990 után alapvető változások következtek be mindkét rendszerben, részben a társadalmi átalakulás, részben a fejlett Európában a megelőző 20–30 év során végbement fejlődési folyamatok hirtelen megjelenésének következtében. Magam, település-kutató lévén, csak a település-rendszer új jelenségeit listázom:

- a nagyvárosi koncentráció erősödése;
- a hierarchizált rendszer részbeni felváltása horizontális hálózatokkal (például egy kistérségi település-szövetségben vagy egy nagyvárosi régióban);
- a hagyományos város és vidéke közti kapcsolatok részbeni felbomlása, mely kisvárosokat is marginalizál;
- a határokon átnyúló város-verseny és városi kapcsolatok.

Az oktatáskutatók is hosszan sorolhatnák az oktatási rendszer új elemeit a hat osztályos gimnáziumtól a post-secondary képzésig és távoktatásig. Az oktatási és a település-rendszer változásai különböző irányokba mutatnak. A könyv – sokoldalú empirikus vizsgálatokra, jelentős adatbázis elemzésére alapozva – e változásokat rendszerezi, s arra a kérdésre is választ keres, hogy az oktatási rendszer mely esetekben válhat az erősödő regionális egyenlőtlenségek korrekciójának eszközévé. Ezt az alapkérdést a szerző sokoldalúan mérlegelve járja körül. Konzekvens kutatói magatartásra vall, hogy a könyv tucatnyi, évek során született tanulmány szintézise, töretlen koncepcionális egységet tükrözve.

A nagy anyag-erősségű vizsgálatok egyik tengelye a területi egységek felépítése, a kistalvaktól a városokon, nagyvárosi városrészekben át a régiókig és a nemzetközi nagytersegekig. A másik tengelyt az oktatási rendszer szintjei, intézményei, minőségi jellemzői, demográfiai viszonyai adják. Az egyenlőtlenségek mindkét metszetben jelentkeznek, de nem egyszerű ok-okozati összefüggésben. A gazdaság emelkedése vagy hanyatlása gyorsabb, mint az iskolarendszer – szerkezeti vagy minőségi – változásai. Az Alföld nagy részének iskolázottsági színvonala, valamint a szegedi és debreceni egyetemek színvonala erősen átlag feletti, ám ez még nem hoz általános fellendülést, ehhez még számos közgazdasági, infrastrukturális, mentalitásbeli feltétel hiányzik. Az agyelszívás országon belül is létezik. A jó minőségű munkaerő jelenléte egy település vagy régió fontos, de nem elégséges verseny-előnye. Az egyenlőtlenségek újratermelődése a tőkés társadalom természetes jelensége. Ebben rejlik az ereje – a hatékonyság növekedése – meg a gyengesége – a társadalmi feszültségek növekedése. Az európai társadalmak az – oktatási rend-

szereket is alapvetően fenntartó – államtól várják el az egyenlőtlenségek mérséklését, ám csak a gazdaság érdekeit nem károsító mértékben. A területi-társadalmi egyenlőtlenségek erősödésének és mérséklésének libikóka-mozgása, új meg új formákban, a jövőben is folytatódik.

Átértékelést kíván az egyenlőtlenségek természete, forrása, mérséklésének társadalmi igénye – s ennek tükrében a települési és oktatási egyenlőtlenségek összefüggése. Szellemes Kozma tétele, hogy a Kádár-rendszer alapjában közalkalmazotti társadalom volt, melyben az állam volt a fő foglalkoztató, alkalmazottainak – kohásztól az ügyészig – egzisztenciális biztonságot, kiszámítható előmenetelt és jórészt az iskolai végzettségtől függő társadalmi pozíciót kínálva. Ebből logikusan feltételezhető volt az oktatási esély-egyenlőség társadalmi egyenlőtlenséget mérsékelő szerepe – általában is, település-kategóriák szerint is. Hasonló volt a piac okozta társadalmi egyenlőtlenségeket erősen korrigáló nyugat-európai jóléti állam felfogása is. Ott a neoliberais gazdaság gyengítette a társadalmi szolidaritás erejét; hazánkban a kilencvenes évek új Gründerzeit-jében, a kapitalizmus nyers újjáformálásában a siker és előmenetel (meggazdagodás) csak kevésbé támaszkodott az oktatás által közvetített (gyakran meglehetősen hagyományos) tudásra. A magyar társadalmi szolidaritás gyenge, a szocialista társadalom atomizálódott, hiszen saját civil szervezeteit nem hozhatta létre. A társadalmi egyenlőtlenségek főleg egyéni sérelmekként fogalmazódnak meg, a hátrányos helyzetűek kevés támogatást kapnak, azt is állami feladatnak tartja a közvélemény.

Meg fog-e billenni a libikóka a kiegyenlítődéssel felé a 21. század első évtizedében? Megné-e – a korszerűsödő – közoktatás szerepe a tudásalapú gazdaságban való érvényesülésben? Ez már a következő Kozma-könyv témája legyen.

Kozma Tamás (2002): *Határokon innen, határokon túl.*
Új Mandátum Könyvkiadó – Educatio Oktatáskutató Intézet.

Enyedi György

Neveléstörténet? Művelődéstörténet?

Ha „A művelődéstörténet problémái” címmel ad közre tanulmánykötetet a Magyar Tudományos Akadémia Művelődéstörténeti Bizottsága, reprezentatív szerzőkkel, akkor az nyilván arra utal, hogy a tudományos diszciplínával (interdiszciplínával) gondok vannak.

A tanulmányok szerzői, ismétlem, reprezentatív szerzői kerülgetik az elemzésekben a „poszt” előtagot, de nyilvánvaló, hogy a problémanyalábnak mégiscsak itt vannak az eredői. Tágul-e a problémátár a „posztmodern” mentalitástörténeti horizontjáig, vagy egyszerűen a „poszt-pártállami” („posztszocialista”) tudományonarcoké megfogalmazási kihívásairól van szó?

Alapvetően az a kérdés izgat, hogy az első, mondhatni, programatikus indító, problémafelvető tanulmány szerzője, Géczy János által indítványozott konstruktív, de a horizontot mindenképpen bővítő keret milyen visszhangra talált. Arról van szó, hogy nemcsak hogy valamirevaló neveléstörténet nincsen művelődéstörténeti aspektusok nélkül, hanem a művelődéstörténeti (inter)diszciplína számára időszerűvé váló új, meg-

iscsak mindenképpen egy modernista trend utáni – a közvetlen ideologikusságtól való megfosztottság kikényszerítette – öndefinícióban a nevelés történetének integráns helye, súlya lehet. (Nyilvánvaló, hogy a nevelésnek nevezett társadalmi folyamatok történeteinek értelmezésében, újraértelmezésében is kulcsfontosságú a – régi, úgymond, korai *Tamás Gáspár Miklóssal* szólva a felvilágosodástól az úgynevezett kommunista, pártállami ideológiáig vezető – modernitás-felfogás erőzója.

Nos, a művelődéstörténet korszerű definícióját, akár problematikáját kereső szerzők (s a tanulmányaikban emlegetett elsődleges forrásaik) erről a kérdéstről már jellegzetesen különbözőképpen nyilatkoznak.

R. Várkonyi Ágnes tisztje egyébként az „akadémikus” leltár felvétele (Vázlat a művelődéstörténet helyzetéről). A kötet 31. oldalán fontosnak tartja jelezni, hogy több egyetemen (egyébként a történeti, régészeti, irodalomtörténeti, művészettörténeti, egyháztörténeti, filozófiai, modern filológiai, néprajzi tanszékekkel, „tanszéki tudományágakkal” egy sorban említve) neveléstörténeti tanszékeken is tartanak művelődéstörténeti stúdiókat. Ám az írást összefoglaló részben (36. oldal) immár csupán a stb.-ben kereshetjük a neveléstörténetnek járó helyet, expressis verbis fontos, a művelődéstörténet számára integratív a nyelvészet, az irodalom, a történelem, az egyháztörténet, néprajz, művészet-történet és a zenetörténet. Vagyis következtetünk: örül, ha – mint a kötet említett bevezető tanulmányában – a neveléstörténet ’dörgölődzik’ a művelődéstörténethez, de az interakciót nem tekinti hangsúlyosnak a két diszciplína közt.

Fried István (A művelődéstörténet lehetőségei/lehetőségessége’) az irodalomtörténetírás nézőpontjából a földrajzi, állami-politikai, nyelvi, „tágabb értelemben vett kulturális” diszciplínák fontossága mellett kardoskodik (vagyis hiányolhatjuk nála is a neveléstörténetet), ám később, a kifejtésben, a csehszlovákiai, illetve erdélyi magyar művelődés történeteinek példájában az „államok iskola- és művelődéspolitikája” már fontos faktorként jelenik meg! Megjegyzendő, hogy az írás bevezetésében korábban *Kornis* elemzésében is hivatkozik arra (46. oldal), hogy a maga módján Kornis is a művelődéstörténeti összefüggésrendszerbe ágyazva szót ejt a „vizsgált kor oktatási rendszeréről”, miközben az emlegetett előd mégiscsak a vallás, tudomány, erkölcs, politikai és társadalmi élet, művészet és irodalom, gazdaság és technika kontextusában tárgyalja a művelődés történetét. *Fried* alapján *Kosáry Domokos* sem érti belül a művelődéstörténet tárgykörén a nevelés történeteit (a 46. oldalról rekonstruálható taxonómiába a „szemléletmód, világnézet, mentalitás, a társadalmi tudat, a műveltség, a tudás és a művészet minden ága” tartozik bele). Ebben az enumerációban *Fügedi Erik* felfogása is nélkülözi a megragadható neveléstörténeti-pedagógiai utalásokat. (A hivatkozások alapja egyébként a szerző által kiemelkedő jelentőségűnek tartott, 1986-ban kiadott *Művelődéstörténeti tanulmányok a magyar középkorról* című kötet, melyben az elemző szerint *Köpeczi Béla* sem érinti tárgyunkat, hangsúlyosabb nála „az emberek mindennapi életét befolyásoló köznapi ismeretek, nézetek, hiedelmek, szokások” feltárása. (Idézi *Fried István* a kötet 47. oldalán.) (*Köpeczi Béla* álláspontjára még visszatérünk.)

Németh G. Béla sajátos műfajjal kért szót a kötetben. Utólagos recenziót írt a két világháború közt *Domanovszky Sándor* szerkesztésében megjelent *Magyar Művelődéstörténet*-ről. Álláspontja a reflexiókból követhető. Így, ha nem is túlhangsúlyozva, de *Váczy Péternek* a *Magyarság a román, a gót stílus korában* című írását idézve szó esik arról, hogy a „szerzetesi iskoláknak továbbra is döntő szerepük van, és immár igazgatási, sőt »közgazdasági« tekintetben is fölkészítést adnak”. Hasonlóképpen *Szilágyi Lóránd* *Irodalmunk kezdetei* című tanulmányát idézve kerül szóba, hogy a legendák a ’kolostori iskolák... életében nagy nevelő és időtöltő’ szerepet tölthettek be. Ennyi, nem több...

Voigt Vilmos is saját kutatási érdeklődése nézőpontjából szól a kérdéshez, a „jelek művelődéstörténetéről” ír. A 86. oldalon fontos helyet kap keresett diszciplínánk: a zenetörténet és művészettörténet mellett az iskolatörténet összegzéseinek esetlegességei mint a

művelődéstörténeti szemiotika hiányai értelmeződnek. Ugyanez megismétlődik egy oldallal később: a szemiotikailag értékelhető diskurzusok körében a nyelv és kommunikáció, a tevékenység és munka, öltözet és testékesítés, táplálkozás, idő és időszámítás, mindennapi gazdálkodás, szórakozás felsorolásában bizony ott a „nevelés” is.

Niederhauser Emil leltárt készített a művelődéstörténet jelenlegi egyetemi oktatásáról. Adatai ugyan az adatközlők fukarsága miatt hézagosak, mindenesetre megtudjuk, hogy a budapesti egyetemen megannyi kurzus, szakág függ össze a művelődéstörténettel, ám a neveléstörténet és művelődéstörténet egymásrahatásáról nem tudunk meg adatot (112. oldal). Szegeden a könyvtártörténet, múzeumtörténet kiemelkedik az intézménytörténetek körében az egyháztörténet mellett, iskolatörténetről nem esik szó. Ám új szempont! „Házasság, család, gyermek” című stúdium villan fel – ez a gyerekkortörténeti diszciplína már valóságos interdiszciplínát feltételez. Nincs adata Pécsről – holott a kötetke inspiráló tanulmányírója itt fejt ki munkásságát. Pozitív a példa az egri főiskoláról, az „oktatás, iskolán kívüli népművelés” összefüggésében. Véggökvetkeztetésében nem vitatja a „közoktatás története ismeretének” szükségességét, de ezt, mondhatni, visszaparancsolja a „kötelező pedagógiai stúdiumok” szelencéjébe. (Vagyis, következtetünk, a művelődéstörténeti folyamatok egyikeként értelmezett nevelési-iskolázási folyamatok történetéről való tudás a leendő tanár szaktudásának exkluzív része csupán.)

Köpeczi Béla is elméleti általánosításokra szánt recenziót mutat be a kötetben, tulajdonképpen önrecenziót, műhelyvallomást, az 'Histoire de la culture hongroise' címmel a Corvina Kiadó számára írt francia nyelvű kötet kapcsán gondolja végig feladatát. A végiggondolást tessék szó szerint érteni. Saját „szellemtörténetét” gondolja igen korrekten végig, a hetvenes évekbeli modern marxista gondolkodásmódról tanúskodó írásaitól kezdve. Ez a műhelyvallomás kalauzol voltaképpen a művelődéstörténész szakma érett generációjának utóbbi fejlődésútján, Köpeczi sorai kapcsán kereshetünk választ e recenzió első mondataiban feltett kérdésre – nyilvánvalóan is-is-sel. De foly-

De a mozgásformákat sem értelmezhetjük kizárólag úgy, hogy a kultúrát „terjesztik”, mint ahogy például Köpeczi Béla fogalmazza. Olykor terjed az „magától is”, pontosabban cserélődik, interakcióba lép egymással. S nem csupán a néha akár felvilágosultnak is talált „nép” produkál művelődéstörténetileg értékelhető, mintegy terjeszthető objektívációkat, de a gyermekkép is átalakulóban van, a gyermektársadalom, akár az ifjúsági társadalom hovatovább szuverén kultúrateremtő-termelő csoportként artikulálódik.

tassuk a nevelésről szóló történetek helyének keresését. Köpeczinél a „kultúra terjesztésével foglalkozó intézmények tevékenysége” körében jelenik meg expressis verbis az oktatás, könyvkiadás, sajtó, rádió, televízió, egyházak és társadalmi szervezetek munkájaként. (120. oldal) A művelődéstörténet általa felállított rendszertanának A-tól H-ig ívelő felsorolásában ez a C pont. Sajnálom, hogy a „világnézetek, érték- és normarendszerek” működése során nem jutott eszébe (A pont), vagy az „irodalom és művészetek... hatása a mindennapi tudatra és az ideológiákra” megnevezésű F pont is néma maradt.

Kész a leltár. Mivel magyarázható ez a „kinn is vagyok, benn is vagyok” legitimáció?

Ha szemügyre vesszük a hivatkozásokat, akkor diszciplínánk vagy intézményrendszerként, intézménytörténetként jut szóhoz (tudniillik az iskola történeteként), vagy (tagadhatatlanul jóval kevesebb esetben) az érték közvetítés generációközi, nem is mindig formalizált folyamataiban. Vagyis a művelődéstörténész nyilván azért bizonytalan, mert bizonytalan a kutatási tárgyáról szóló neveléstörténész. Aki meg azért bizonytalan, mert a bevezetőmben említett társadalmi-ideológiai-szellemi folyamatok magát a nevelés elméletét tették bizonytalanabbá öndefinícióját illetően. Hiszen egyszerre esik szó tanuló-

társadalomról meg deschoolingról (a társadalom iskolátlánításáról) is, egyszerre esik szó az állami ideológiát közvetítő intézmény befolyásának – önkéntes vagy kényszerű – vizsgafogásáról, más nevelési ágensek, egyebek közt éppen más par excellence kulturális intézmények felértékelődéséről.

De a mozgásformákat sem értelmezhetjük kizárólag úgy, hogy a kultúrát „terjesztik”, mint ahogy például Köpeczi Béla fogalmazza. Olykor terjed az „magától is”, pontosabban cserélődik, interakcióba lép egymással. S nem csupán a néha akár felvilágosultnak is talált „nép” produkál művelődéstörténetileg értékelhető, mintegy terjeszhető objektivációkat, de a gyermekképp is átalakulóban van, a gyermektársadalom, akár az ifjúsági társadalom hovatovább szuverén kultúrateremtő-termelő csoportként artikulálódik.

Azt is mondanám, hogy a művelődéstörténet e változások tükrében – visszamenőleg is! – nem egyszerűen értékrendszerek története, mint ahogy a kötet hangadó szerzői gondolják (például R. Várkonyi, aki az „emberiség felhalmozott tapasztalatai összessége történeteként” ad pozitív definíciót a 29. oldalon). Hanem sokkal inkább – s erre is van utalás a kötetben, csak óvatosabban, félénkebben – a műveltség „üzemmódjának története”! Mit értünk üzemmódon? Nem annyira a kulturális objektumokat, objektivációkat, hanem ezek keletkezésének, recepciójának, befogadásának, terjedésének, kulturális csoportok, nemzedékek közti csereberéjének történetét. S ha az ifjú nemzedékek és az idősebbek közti kulturális interakciót (nemkülönb az ifjú – és még ifjabb – nemzedékek tagjainak egymás közti kulturális interakcióit) sajátos, a társadalomban kitüntetett szerepet betöltő üzemmódnak tekintjük, általában s nem csupán az intézménytörténet kacsaringós útján didaszkaleionnak, scolának, iskolának nevezett szinterein keressük nyomait – akár neveléstörténészként, akár művelődéstörténészként (akár gyerekortorténészként) –, akkor közelebb juthatunk egy 21. századi művelődéstörténethez.

Azt is mondhatnám, ha (Fried István szerint) művelődéstörténeti szempontból jelentős tény, hogy a 20. századi magyar szerzők többsége újságíróként tevékenykedett (52. o.), akkor az is érdekes, elemzésre méltó adat, hogy hányan – akár vállalt hivatásból, akár a kor nyűgeit duplán szenvedve, akár „gályapadból laboratóriumot” létrehozva – gyűjtöték írói élményeiket a katedráról, a gyerekvilágból. Művelődéstörténetileg máris érdekes feladat: vajon a két nézőpont hozott-e létre sajátosságokat az írói látásmódban.

De folytassuk a maga konkrétságában, Köpeczi Béla műhelytanulmányát követve. Ha igaz, hogy fontos szólni a francia olvasónak *Szent István*, 'Intelmei' kapcsán a „hospesek befogadásáról”, ugyanígy érdemes elemezni a keresztény uralkodó „paternalizmusát”. Ha fontos szólni *Janus Pannonius*ról, akkor vajon a diákepigrammák és a *Guarino*-panegiricus szerzőjéről is szó eshetne. Ha *Apáczai Csere János*nak a tudománya jelentős, legalább annyira az oktatáspolitikusnak is. A felvilágosodásból *Mária Terézia* 'Ratió'-ja emelkedik ki méltán, de vajon a modern drámapedagóga kultúrhéroszának tekintett *Csokonai Vitéz* néhány boldog éve nem érdemelne említést? Vajon elegendő-e a 19. század első feléről szólván annyi, hogy „fejlődött az oktatás és a nyomdászat”, s *Széchenyi* és *Kossuth* politikai s gazdasági tevékenységet folytatott? Vajon mi volt az oka, hogy mindkettejük köré olyan óriások sorakoztak, akik rávették őket a kisednevelés, nőnevelés melletti, életművükben is jelentős kiállásra? Ha szó esik az *École Normale* mintájára létrejött Eötvös Kollégiumról, vajon miképp függ össze a dualizmus társadalomképe a herbartizmus magyar kivirágzásával? S vajon miért nem esik szó arról, hogy a Népszövetség 1924-es genfi szövegével csaknem egyidőben mily erős volt a magyar Gyermektanulmányban a gyerekek jogainak követelése, s hogy a freudizmus mellett a nevelést sajátosan értelmező „Budapesti iskola” is volt. Hogy mikor (mikor igen s mikor nem) volt nyitott a magyar pedagógustársadalom *Ferrierre*-re, *Decroly*-ra, *Freinet*-re? Hogy a „népi ideológia” jelentős pedagógiai hitvallásokat is teremtett. *Illyés* 'Lélek és kenyere'-től *Karácsonyon* át *Kodály* „százéves programjág”. Hogy 1945 után általános iskola jött létre Magyarországon, mely érzékelhetően támaszkodott a *Langevin-Wallon* tervszetre.

Mérei franciás műveltsége és a NÉKOSZ-hoz fűződő viszonya is igenis fontos művelődéstörténeti adalék lehet! S valódi művelődéstörténeti csemege (a francia-magyar kultúrhistoriai kapcsolatokat illetően is) cserkészeink felkészülése s részvétele a Moisson-i dzsemborin, s legalább annyira az hazatérésük...

Úgy vélem, a felvetett példák nem egyszerűen neveléstörténetiek. Bizony igencsak művelődéstörténetiek azok – abban az értelemben, ahogyan ezt magam is értelmezem. S a fenti tények neveléstörténeti elemzése, értékelése is csak akkor lehet hatékony, ha művelődéstörténeti horizontról figyel rájuk a neveléstörténész.

Ezért örültem a problémafelvető kötetnek, s azért értek egyet a bevezető tanulmány szerzőjével.

Monok István (2003, szerk.) *A művelődéstörténet problémái.*
MTA Művelődéstörténeti Bizottsága, Budapest.

Trencsényi László

Magyar fiatalok az ezredfordulón

Az ezredforduló főbb folyamatai közvetlen hatást gyakoroltak a gazdaságra, a munkaerőpiacra, az oktatásra és a társadalomra, s döntően befolyásolták a fiatalok sorsát is. Több mint tíz évvel a rendszerváltás után érdemes mérlegelni, milyen lehetőségeket kínált a 20. század vége az ifjúságnak, hogyan hatottak a változások a „rendszerváltás nemzedékére”, mit tartanak az utóbbi évtizedben felnőtt fiatalok korunk legégetőbb problémáinak, és milyen reményekkel néznek a 2000-es évek elé.

A társadalmi gondolkodásban határozott és gyakran előítéletektől sem mentes kép él a mai magyar fiatalságról, ám ez nem mindig bizonyul megalapozottnak. Ha mélyrehatóbban kívánunk informálódni az ezredforduló magyar ifjúságának helyzetéről, jellemzőiről, s empirikusan igazolt tájékoztatást szeretnénk olvasni, feltétlenül lapozzuk fel az *„Ifjúság 2000 Tanulmányok I.”* című kötetet, amely *Szabó Andrea*, *Bauer Béla* és *Laki László* szerkesztésében jelent meg 2002-ben.

A kötet egy 2000 őszén végzett kérdőíves szociológiai vizsgálat eredményeit dolgozza fel, melynek során 15–29 éves fiatalokat kérdeztek. A szokatlanul magas elemszámú (8000 fős) minta területileg, nemek és korcsoportok szerint reprezentálja a 15–29 éves magyar ifjúságot. A több minisztérium közös finanszírozásával zajló kutatás több hazai kutatóműhely együttműködésének keretében valósult meg, és alapját képezi a 21. század ifjúság-kutatásának. A csaknem háromszáz oldalas kötet nem csupán végeredményeket tár az olvasók elé, hanem beavatja őket a kutatásba és felkínálja az értelmezéseket. Egyben arra is lehetőséget kínál (CD-melléklete révén), hogy ki-ki folytathassa az adatbázis elemzését.

A tanulmánykötet első, *„Módszertani keretek”* című fejezete a mintavétel és adatfelvétel szempontjainak korrekt, pontos leírásával betekintést nyújt a kutatás módszertanának részleteibe. Ezután olvashatunk az iskola és munka világáról, a fiatalok életkörülményeiről, a szabadidő eltöltéséről, az értékek világáról, a politikához való viszonyról és további aktuális kérdésekről, tizenkét témakörben.

A könyv kiemelt kérdésként kezeli, hogy milyen hatást gyakorolnak napjaink trendjei az ifjúságra. Kitérített figyelmet szentel az ifjúság által leginkább égetőnek tartott prob-

lémáknak. Részletezi, hogy az „általános kép” mennyire érvényesül a különféle településtípusokon, ismerteti a regionális és településtípusok közötti növekvő különbségeket.

A kötetben olvashatunk a fiatalok munkaerőpiaci helyzetéről, gazdasági aktivitásáról, foglalkoztatottságáról, a rendszerváltást követő évtizedben megváltozott magyar munkaerőpiac szerkezetéről, követelményrendszeréről és működéséről. A tizen- és huszonevesek körében aktuális probléma a munkavállalás idejének kitolódása, az elbocsátás jelensége, az iskola utáni követlen elhelyezkedés megghiúsulása, a pályakezdők munkanélkülisége. A vizsgálat eredményei szerint a 15–29 éves fiatalok körében is megélt tapasztalattá vált a munkanélküliség. A korosztály egyharmada (34 százaléka) volt már munkanélküli. Ez az arány a munkaerőpiacon már legalább 3 hónapot eltöltött fiatalok körében még magasabb, 47 százaléka! A kötet választ ad azokra a kérdésekre, vajon mennyire tartanak a fiatalok a munkanélkülivé válástól. Szoronganak-e az elhelyezkedés kudarcától, az egyes iskolatípusban végzetek milyen foglalkozásokban helyezkednek el, mennyire elégedettek környezetükkel, milyen terveik vannak?

A vizsgálati eredmények jelentős származási és területi különbségekre hívják fel a figyelmet a tizen- és huszonevesek körében. Az egyes korosztályok jellemzőinek különbségéhez hozzájárul, hogy míg a 23–26 évesek a demográfiai hullámhegy csúcsán helyezkednek el, a 15–17 évesek száma lényegesen kevesebb.

Az oktatás széles körűvé válása eredményezte hazánkban, hogy megváltoztak az oktatás és képzés feladatai, funkciói. Előterbe került az oktatási intézmények minőségi kritériumainak vizsgálata, a minőség javításának igénye. A középfokú iskolázás gyors elterjedése és általánossá válása a lakosság iskolai végzettségének emelkedését eredményezte. Napjainkban megnövekedett a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés iránti érdeklődés, nagyobb lett a kereslet a harmadfokú képzés iránt, a szakképzés keretei pedig későbbre tolódtak ki. Mivel az iskolarendszer nem volt felkészülve a gyors változásokra, ez a folyamat maga után vonhatja a képzés színvonalának csökkenését. További nehézségeket jelenthet, hogy napjainkban a szakképző intézetek kevésbé népszerűek, háttérbe szorulnak a „hagyományos” tantárgyak, és a „piacképes” ismeretek válnak hangsúlyossá.

A szerzők szerint az iskolaválasztás, a végzettség meghatározó szerepet tölt be a munkaerőpiaci esélyek tekintetében. Azoknak, akik nem fejezték be az általános iskolát, csak egyharmada vált aktív keresővé. Azoknak, akiknek az általános iskola a legmagasabb iskolai végzettsége, alig több, mint kétötöde lépett be a munkaerőpiacra. A szakmunkásképzőt és középiskolát végzetek háromnegyede, a főiskolát, egyetemét végzeteknek pedig 82 százaléka aktív kereső. Az utóbbi éveket jellemző gazdasági és társadalmi trendek a fiatalok egyes csoportjainak leszakadását, más csoportjainak esélynövekedését eredményezték.

A kilencvenes évek meghatározó jelenségei közé tartozik a számítástechnika és a telekommunikáció rohamos fejlődése. A két terület összekapcsolódásából új kommunikációs formák alakulnak ki, az információ-hozzáférés lehetőségei jelentősen megváltoztatják életünk számos területét. A változások rendkívül gyors méretűek és expanzív jellegűek. Erre utal az információs forradalom kifejezés, mivel a társadalom is változik az „információs környezet” hatására. Különösen mélyreható változások várhatók az oktatás, a tanulás, a képzés és továbbképzés területén. Az új technológiák megjelenése nagy kihívás az oktatás tradicionális rendszerének és megszokott módszereinek.

A munkaerőpiacon jelentős előny a számítógép használata, az informatika ismerete. A vizsgálat eredményei szerint a fiatalok számítógéppel való ellátottságát illetően regionális különbségek figyelhetők meg, melyek elsősorban anyagi, másodsorban infrastruktúrális különbségekre vezethetők vissza. Ez a jelenség szoros összefüggést mutat a szülői iskolai végzettségével.

A tanulmányok befejezése, a munkába állás magával vonhatja a szülői ház elhagyását, a saját család alapítását, az önállóvá válást. A vizsgált populáció 70 százaléka él szülei-

vel, 19 százaléka saját lakásban. A fiatalok elsősorban házasságkötés (37 százalék) miatt hagyják el a szülői házat.

A könyv a párkapcsolat-formálódás legfontosabb jellemzőit is ismerteti. Rámutat, hogy az elmúlt 30 évben folyamatosan csökkentek a házasságkötési arányszámok és fokozatosan felfelé tolódott a házasságkötési életkor.

Az egészségi állapot szempontjából veszélyeztetett fiatalok demográfiai és társadalmi jellemzőiről megtudhatjuk, hogy az alacsony iskolai végzettség, a munkanélküliség, a szegénység, a család funkciózavarai a későbbi egészségi állapot szempontjából veszélyt jelentenek. A vizsgálat szerint a magyar fiatalok egészségi állapota kiegyensúlyozott, jónak mondható. A fiatalok életmódjának egyik meghatározó eleme a sport, melyet a kutatás kulturális viselkedésmintaként fog fel, a fogyasztói kultúra változásának összefüggésében értelmez. A vizsgálat feltérképezi a magyar ifjúság sportolási-tesztelési szokásait.

A kutatás hangsúlyt helyez arra a kérdésre, hogy milyen az ifjúság viszonya a kultúrához, megváltoztak-e napjainkban a kulturális szokások, milyen helyet töltenek be a kulturális javak a fiatalok életében, mennyire előítéletesek napjaink tizen- és huszonévesei, mi jellemzi az ifjúság értékítéleteit, megítéléseit.

Eddig kevés olyan átfogó, feltáró jellegű kutatás született, amely az ifjúság és a vallás kapcsolatát elemezte. E hiányt pótolja az a tanulmány, mely arra világít rá, hogy a társadalmi változások milyen módon mutatkoznak meg a fiatalok vallásosságában.

A könyv arra is rámutat, hogy milyen a jövő nemzedékének társadalmi közérzete, politikához való viszonya, hogyan élte és éli meg a magyar ifjúság a politikai változásokat. A vizsgálat széles korcsoportokat felölelő mintája lehetővé tette olyanok véleményét megismerni, akik részesei lehetnek a politikai intézményrendszer átalakításának, de a „rendszer váltás nemzedékéből” olyan fiatalokét is, akik politikai értelemben már az új korszakban szocializálódtak. A 2000-es adatfelvétel optimista jövőképet regisztrált a fiatalok körében, azonban a tanulmánykötet a politika iránti érdeklődés igen alacsony intenzitására hívja fel a figyelmet. Hangsúlyt helyez arra is, hogyan vélekednek a fiatalok a NATO-csatlakozásról, és egyetértenek-e az európai uniós csatlakozással.

Az „Ifjúság 2000” pillanatfelvételt ad arról a helyzetről, amely a 15–29 éves korosztályt jellemezte 2000 végén. A kutatás eredményei új összefüggésben mutatják be azt a korosztályt, amelyről csak részleges korábbi vizsgálatok számoltak be. A vizsgálat sok tekintetben épít az elmúlt évtizedben folytatott kutatások tapasztalataira. Ezek eredményeit összegzi, hasonlítja össze a 2000-es eredményekkel.

A tanulmánykötet erénye, hogy az utóbbi évtizedekben végbemenő változásokat átfogóan mutatja be. Megnyerő vonása továbbá, hogy többféle megközelítési móddal, eltérő szempontok figyelembevételével, a tanulmányok változatos stílusával, sokszínűségével találkozhatunk. Táblázatok segítik a tájékozódást az adatok között, diagramok teszik szemléletesebbé a vizsgálat eredményeit. A tanulmányok továbbgondolásra érdemesek, de a kiadványt az is lehetővé teszi, hogy az olvasó maga is további elemzéseket végezzen.

A tanulmányok mértékletességét tanúsítanak a számadatok közlésében. Amennyiben az olvasó további eredményekbe kíván betekinteni, a kötet CD-melléklete segítségével

A tizen- és huszonévesek körében aktuális probléma a munkavállalás idejének kitolódása, az elbocsátás jelensége, az iskola utáni közvetlen elhelyezkedés megghiúsulása, a pályakezdekők munkanélkülisége. A vizsgálat eredményei szerint a 15–29 éves fiatalok körében is megélt tapasztalattá vált a munkanélküliség. A korosztály egyharmada (34 százalék) volt már munkanélküli. Ez az arány a munkaerőpiacon már legalább 3 hónapot eltöltött fiatalok körében még magasabb, 47 százalék!

szerezhet újabb ismereteket a vizsgálatról. A CD tartalma HTML rendszerben működik, a dokumentumokat böngésző segítségével tekinthetjük meg. Kétféle módon nyerhetünk hasznos információkat. Egyrészt gyakoriság-eloszlásokat kérhetünk, azaz olyan adatokat kereshetünk ki az adatbázisból, melyek a legalapvetőbb ismeretekről, kérdésekről informálnak, például hogy milyen válaszok születtek, azok milyen százalékos megoszlásban. Másrészt az alapinformációkon túlmenő tájékoztatást kapunk, ha keresztábrákat készítünk az adatfelvétel legfontosabb szociológiai ismérvei szerint.

A CD az adatokat témakörök szerint csoportokba rendezve mutatja be. Grafikonok teszik az eredményeket még követhetőbbé, érthetőbbé. A minta nagysága lehetőséget nyújt olyan keresztmetszetek, dimenziók vizsgálatára, melyekre egy „hagyományos” reprezentatív vizsgálat alkalmával nem lett volna mód.

A tanulmánykötet és melléklete széles olvasóközönség számára szolgál értékes információkkal. Tanulmányozása nélkülözhetetlen a kutatók számára, mivel nemcsak egy sokrétű reprezentatív vizsgálatot mutat be, hanem napjaink lényeges kutatásainak eredményeit szintetizálja. A könyv laikus és tájékozottabb olvasók számára egyaránt informatív. A tudományos igényesség mellett az elemzések rendkívül érthetőek, olvashatóak, azonban a statisztikában járatlanok számára sem jelent teljesíthetetlen próbatételt a kötet olvasása és értelmezése.

Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László (2002): *Ifjúság 2000 Tanulmányok*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.

Holik Ildikó

„A hiányzó első lap”

*„Mert bármennyit tanult is valaki,
nem szabad elfelejtenie,
hogy még nem jutott el az első lapig”.*

Alberto Manguel talányos jelentésű fejezetcíme arra az olvasástörténeti nézőpontra utal, melyre kultúrtörténeti-önéletrajzi könyve egésze is példa. Az olvasás történetét bebarangoló esszéje az olvasás kultúrtörténetével foglalkozó szaktudományos kiadványok hiányosságait pótolja azzal, hogy rámutat: az olvasás végső soron „tudás, öröm, felelősség és hatalom”, ez így együtt, szétválaszthatatlanul adja „a hiányzó első lap” tapasztalatát.

Ahogy egy könyv soha nem „olvasható ki” teljes egészében, ugyanúgy az olvasás tevékenységének, az olvasás történetének kutatása is befejezhetetlen. Az olvasás nem csupán kultúráközvetítés, nemcsak testi gesztusok sora, hanem „életműködés”, azaz az életünkhöz ezer szállal kapcsolódik, a felismerés örömétől a rejtjel-fejtés nyűgéig. Így az olvasás története is ezerféle színárnyalatban mutatkozhat meg előttünk, és ráébredünk: „az olvasás története sem más, mint minden egyes olvasó története”.

A közelmúltban megjelent olvasástörténeti könyvek sorában így a mangueli látásmód sajátosan új szint hoz. Míg például a *Guglielmo Cavallo* és *Roger Chartier* szerkesztésében megjelent tanulmánykötet, „Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban” diakronikus szemlélettel (a görög kezdetek olvasásmódjától a posztmodern, kánonokat lebontó

olvasásáig), a történész és az irodalomtudós nézőpontját vegyítve mutatja be az olvasás történetét (1), addig például *Ivan Illich* 'A szöveg szőlőskertjében. Kommentár Hugo de Sancto Victore didascaliconjához' című könyvében széles művelődés- és mentalitástörténeti kitekintéssel egyetlen meghatározó olvasástörténeti fordulatot jelöl ki. Illich az újkori „könyvbeli” kultúra számára meghatározó paradigmaváltást, az olvasás- és gondolkodástörténet 12. században lezajlott forradalmát állítja érdeklődése középpontjába. (2) A szubjektív-életrajzi nézőpont miatt talán nem meglepő, hogy Manguel kronologikus-tematikus kötöttséget nem ismerő, tudása sokszínűségének és korlátainak, valamint képzelete csapongásának teret adó, élettörténeti ihletettséggű olvasástörténetbe nyújt betekintést: „Mint az olvasás aktusa maga, egy lehetséges olvasástörténet is előreugrik korunkig, hozzám, olvasói tapasztalatomig, aztán visszatér egy korábbi lapra, egy távoli, idegen századba. Fejezeteket ugrik át, tallózik, válogat, újraolvas, nem hajlandó a konvencionális rendet követni”.

Valamiféle rend azonban mégiscsak megmutatkozik művében. Azon túl, hogy az eszszéfüzért 'Az utolsó lap' és 'A hátsó előzéklapok' címmel ellátott, egymásra utaló, a téma befejezhetetlenségét, körköröségét is sugalló fejezetek keretezik, az olvasást és annak történeti összetevőit bemutató könyv témáját különböző problémacsomópontok köré rendezi. Eközben persze ügyel arra, hogy az önéletrajzi szál soha ne szakadjon el, és ha egy mód van rá, találkozzon irodalomtörténeti jelentőségű életrajzokkal, jelentős személyiségek olvasói tapasztalatával. Az olvasáshoz való személyes viszonyának alakulását Manguel a betű-felismerés örömétől kezdve ecseteli, leírva az „avatási rítus” főbb tapasztalati állomásait, mely végén elmondhatja: „Egyedül voltam a formákkal, s néma, de tiszteletteljes dialógusban nyilatkoztunk meg egymásnak. Minthogy a pusztá vonalakat eleven valósággá tudtam változtatni, mindenható lettem. Tudtam olvasni.” A könyvek útján megtapasztalt világ így lassan kinyilváníthatja önmagáról, hogy – különösen igaz ez a zsidó-keresztény hagyományban – maga a világmindenség is „számokból és betűkből álló írott könyv”. Ebben az (olvasói) világban egyre inkább otthonra lelő fiatal Manguel egyik meghatározó tapasztalata, hogy egy időre a vak *Jorge Luis Borges* felolvasója lehetett, és egy-egy felolvasás után átrendezte „lelki könyvtárát”. Már a mangueli vallo-másokat és önéletrajzi emlékeket indító első fejezet olvasással kapcsolatos gondolatai is aktívan felhasználják a legújabb irodalomtudomány felismeréseit. Elsősorban a befogadó-orientált és az intertextualitásra ügyelő elméletek megállapításai kerülnek előtérbe, de végső soron például monográfiája struktúrája szempontjából is meghatározó annak tudatosítása, hogy az olvasás története nem követheti a politikatörténet vagy az irodalomtörténet kronológiáját.

Az olvasástörténeti esszé keretét záró fejezet sok szempontból az első fejezet folytatása, ám a szemléletmód egy lényeges pontban megváltozik. A 'Hátsó előzéklapok' fejezete arról a meg nem írt olvasástörténeti könyvről szól, mely ugyan sokban emlékeztet arra a monográfiára, melynek záró része, ám elsősorban annak ki nem bontott lehetőségeire irányítja a figyelmet. Ezt a könyvet szerzőjével együtt már kívülről szemléli a narrátor. A fiktív könyv hasonlóságát, ugyanakkor eltérését az éppen készülő könyvtől a cím is jelzi: 'Az olvasás világtörténete' csak hajszálynira tér el a valós könyv címétől. A „mindenség könyvtárának” legtávolabbi zugaiban megbúvó „meg nem írt könyvek” között van tehát a helye ennek a képzeletbeli monográfiának. Gazdag név- és tárgymutatója (a narrátor találomra a T betűnél üti fel) tele van olyan talányos és élvezetes – és az esszéíró humorára is rávilágító – címszavakkal, mint például: Tapintható szövegek, Tarzan könyvtára, Temetői olvasmányok, Tépni való oldalak... És „természetesen” a könyv gazdagon illusztrált olyan – soha nem látott – képekkel, mint például: kortárs festmény az alexandriai könyvtárról, vázlat Pascal port-royali szobájáról és könyveiről, valamint fénykép azokról a tengervíz áztatta könyvekről, melyeket egy hölgy mentett ki a Titani-cról... A könyv jellemzése – bár a fejezet olvasója számára eddigre már teljesen világos,

hogy egy fiktív könyv méltatásáról van szó – gyakran a valóban megírt monográfiára is érvényes megállapításokat tesz: „Barátságos stílusban van megírva (...), közérthető és mégis művelt, bővelkedik adatokban, de gondolatokban is”. És ami a leglényegesebb, az önéletrajzi-vallomásos jellegből adódó, szerzői önreflexiót sejtető kijelentés: „És a végén jobban fogom érteni, hogy ki vagyok én, az olvasó”. Az utolsó fejezet elbeszélője tehát többször játékosan összekacsint a monográfia olvasójával, hiszen miután rájöttünk, hogy a fiktív könyvről szóló rész a téma kimeríthetlenségét demonstrálja, arra is ráébredünk, hogy ez leginkább a valódi monográfia jellemzésére, az azzal való összevetésre ad jó alkalmat. Hiszen ahogyan a fiktív, úgy a valódi könyv is: „csupa kitérőből áll. Egyik téma hívja elő a másikat, egy-egy anekdota látszólag oda nem illő históriákat idéz az emlékezetbe, s a szerző úgy szövi a szöveget, mintha fogalma se volna logikai okságról vagy történelmi folytonosságról, mintha az olvasói szabadságot éppen az olvasói mesterségről való írással érzékeltetné”. Az „utolsó lap” és az „előzéklet” címbeli egymásra utalásának szimbolikus körkörösége, és így a téma végtelenségére, befejezhetlenségére utalás a monográfia záró mondataiban szövegszerűen is megjelenik: „Az olvasás világtörténetének nincs vége. Az utolsó fejezet és (...) a bőséges jegyzetanyag között szerzőnk néhány lapot üresen hagyott az olvasónak, hogy följegyezhesse további gondolatait az olvasásról, a hiányolt témákat, a találó idézeteket, az egyelőre még a jövőben rejtőző eseményeket és szereplőket”.

A vallomásos-önéletrajzi hangulatot megadó első és a témát kívülről szemlélő, egy fiktív könyv segítségével jellemző záró fejezet arányosan felépített, hús fejezetből álló esszésort keretez. Két főbb gondolati szára fűzi fel mondanivalóját Manguel: „Az olvasás aktusai” és „Az olvasó hatalma” című részek tíz-tíz fejezetnyi mondanivalót fognak át. Ez az arányosság és rendezettség azonban csak a tartalomjegyzékre tekintve érzékelhető, hiszen a könyvet olvasva egy-egy helyszínhez kötődő emlékezet, egy-egy anekdota asszociációi jelölik ki a haladás irányát, így a labirintus kuszasága és végtelenbe vesző jellege erősíti a könyv szemléleti elszántóságát: a téma kimeríthetetlen és befejezhetetlen. Mindkét fő rész indításánál megengedi magának azt a játékoságot a szerző, hogy a kronologikus haladás képzetét keltse csak azért, hogy aztán ezt a fajta rendezettség igényét rögtön szertefoszlassa. Mindkét esetben az olvasástörténet kezdeteihez vezet minket, a Kr. e. 4. évezredbe előbb egy szíriai lelethez, majd a babiloni tájra, de csak azért, hogy asszociációi révén évezredeket ugorva hamarosan továbbálljunk.

Manguel többé-kevésbé önkényesnek tűnő problémacsomópontokat választott az olvasás aktusainak bemutatására, ugyanakkor – asszociációi révén – széles kultúrtörténeti háttérrel tekinti át témáját. A legkülönbélebb – a címek által kijelölt – megközelítésmódok, a korszakokat átugró asszociációk azonban gyakran oda vezetnek, hogy már tárgyalt témák, személyek, korszakok kerülnek újra és újra elő – igaz, merőben más megközelítésben. Ugyanez halmozottan igaz a második nagy egység kapcsán, hiszen „Az olvasó hatalma” fejezetei gyakran csak szemléleti különbséggel fejtik ki és folytatják a korábbi fejezetekben benne rejlő kérdéseket. Mindenesetre akár tudatos szerkesztői fogásnak is felfogható az, hogy a második rész indításánál – szinte hajszálpontosan a könyv közepén – Manguel újra, a korábinál is hosszabban elidőzik az olvasás kezdeteinél. Mintha újrakezdené az olvasás történeti tárgyalását az új nézőpontnak megfelelően. Ez az összefoglaló címben jelölt szemlélet („Az olvasó hatalma”) pedig azt a paradigmaváltást is érzékelteti, mely az irodalomtudományban – a szerzői intencióval szemben – a befogadó előtérbe kerülésével következett be. Manguel ezt így ecseteli: „Az olvasói szerep megteremtésével az író egyszerűsége kinyilvánítja az író halálát. Hiszen ahhoz, hogy a szöveg végérvényessé váljék, az írónak vissza kell húzódnia, létezésének meg kell szűnnie. (...) Minden írás ki van szolgáltatva az olvasó nagylelkűségének.” Az olvasói hatalom kinyilvánítása arra ösztönzi Manguelt, hogy felvegye a harcot a történelem (és az olvasástörténet) során megmutatózó minden – vélt vagy valós – hatalmi megnyilvánulással szemben. Így a „modern” iro-

dalomelméletekre jellemző – feminista, marxista, liberális – szemléletmódok érvényesülnek könyvében a férfiuralom, a „klerikusi” és a társadalmi-politikai hatalom következetes megbélyegzésével. Ezen „hatalmi viszonyok” kapcsolódásai azonban néhol önellentmondásba kergetik Manguelt. Hiszen az olvasó számára fenntartott „hatalomról”, a befogadói szabadságról hangoztatott elveit olykor maga sem tartja be, például a vergiliusi negyedik ekloga keresztény allegorikus „átértelmezését” – jó adag anakronizmussal – nem tartja elfogadhatónak. Ugyanakkor pár oldallal később ő maga állapítja meg: „A szöveggel szembesülő olvasó olyan üzenetű tudja átformálni a szavakat, amelyek a szövegtől és szerzőjétől történelmileg független kérdést fejtenek meg a számára.” Majd: „az olvasó újraírja a szöveget (...) önmaga számára újraalkotja”. (3)

Szemléleti és műfaji sokszínűség jellemzi tehát az olvasás kultúrtörténetét tárgyaló mangueli művet, némi ellentmondásossága is ebből vezethető le. A személyes, önvallomások jellegű, a tudományos értekezés és a szépirodalmi igény határán álló mű az esszé műfajának mintapéldányaként is megállja helyét. A montaigne-i iránymutatást („magam vagyok a könyvem anyaga”) betartva Manguel gondoskodik arról, hogy vallomásait, önéletrajzát más irodalomtörténeti életrajzok és tapasztalatok felé tegye nyitottá. Kultúrtörténeti tudását tudományos és szépirodalmi „szócikkek”, anekdoták, tudománytörténeti kuriózumok, ikonológiai elemzések, merész asszociációk teszik színessé. Az előforduló hibákra, tévedésekre a gondos szerkesztői és fordítói munka felhívja a figyelmet, sőt igen hasznos kiegészítésekkel, szakirodalmi javaslatokkal emeli a munka tudományos igényességét.

Az olvasás történetének tárgyalása nemcsak művelődés- és neveléstörténeti jelentőségű, hanem a neveléstudomány és a pedagógia mindennapjai számára is hordozhat fontos jelentést, hiszen az „iskolai tudás” egyik fontos összetevőjének történeti alakulására hívja fel a figyelmet. (4) A mangueli megközelítés egyik fontos, előremutató eleme, hogy az európai kultúrtörténeti fejlemények fontos részeként tárgyalja a muszlim művelődés eseményeit, közvetítői jelentőségét. (5)

Jegyzet

(1) A tanulmánykötetről (Cavallo, Guglielmo – Chartier, Roger [2000, szerk.]: *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi Kiadó, Budapest) írt recenziómat lásd: Rohály János (2002): Szöveg, olvasásmód: kultúrtörténet. *Iskolakultúra*, 1.

(2) Illich könyvéről (Illich, Ivan [2001]: *A szöveg szőlőkertjében. Kommentár Hugo de Sancto Victore didascaliconjához*. Gond – Palatinus Kiadó, Budapest) szóló recenzióm megjelenés előtt: Rohály János: *Szüret a könyvvilágon*.

(3) Manguel (1998): 214–216. és 219.

(4) Az iskolai tudás fontos összetevői a matematizáltság és a verbalizáció, ennek történeti vizsgálata a jelen jobb megértéséhez, és a jövőképek konstruálásához nélkülözhetetlen. Ld.: Géczy János: Művelődés- és/vagy neveléstörténet. In: Monok István (2003, szerk.): *A művelődéstörténet problémái*. MTA Művelődéstörténeti Bizottság – Balassi Kiadó, Budapest

(5) Az iszlám művelődés- és neveléstörténet fontosságára, a tanárképzésben betöltött szerepére Kéri Katalin is felhívja a figyelmet. Például: Kéri Katalin (2001): Az iszlám neveléstörténet kutatásának és tanításának szükségességéről. In: *Acta Paedagogica*, 2.

Alberto Manguel (2001): *Az olvasás története*. Park Könyvkiadó, Budapest.

Rohály János

Ördögös regények

Ha kulcsszavakat kellene találni V. Gilbert Edit kötetéhez, az ambivalencia, az átértékelődés minden bizonnyal köztük lenne. Az asszociatív úton egymás mellé rendelt szövegek legfőbb jellemzője ugyanis az átformálás, a játék, amelybe finom elemzéseivel minket is bevon a szerző.

A folyamatos értékcsere és elbizonytalanítás (elbizonytalanodás) nyomon követése nem csekély figyelmet és alaposítást vár el az értelmezésre, „a megértés leírására” vállalkozótól. Az elemző erre képesnek bizonyul, akkor sem torpan meg, amikor korábbi interpretációkkal ellentétes vonulatra bukkan, nyitott, a végleges jelentés illúziójával leszámoló újraolvasási folyamatot ír le.

A szerző bevezetesként a dinamikát az oppozicionális struktúrákban létező orosz kulturális közegen belül mutatja be, majd ugyanerre a mozgathatóságra, mozdíthatóságra alapozza a Faust-szüzsé orosz változatainak, az „orosz Faust”, „orosz ördög” alakjainak újragondolását. Mihail Bulgakov „A Mester és Margaritá”-ja a kiindulópont, láthatóan ez a mű „hívja elő” a többi „ördögösít” idéző szöveget: Kuprin „Salamon csillagá”-t, Valerij Brjusov „Tüzes angyal”-át és Leonyid Andrejev „Az iskarióti Júdás”-át. Az ördöggel kapcsolatos motívumokon túl a kötet az írás, leírás, krónikássá vagy narrátor-krónikássá válás problémáját is körüljárja a regényekben. V. Gilbert Edit a tárgya iránti nagyfokú lelkesedéssel vizsgálja a regények narrátorai közti kapcsolatokat. Elbizonytalanító, a cselekmények miértjét illetően nem kompetens narrátorokat talál, akik a lejegyzés aktusával meghatározó viszonyban állnak. Kuprin kisember-hőse foglalkozásának vevéjárója az írás, másolás; Brjusov már a saját írását is játékba vonja a talált szöveg-misztifikáció révén; Bulgakovnál és Andrejevnel az Íráshoz, a Szent szöveghez kapcsolódás és az attól való elhajlás hordoz új értelmet. A tanulmány szerzője Bulgakov esetében gondosan kimunkált „kristályszerkezetre” lel a regény és a regényen belüli regények, hiteles és nem hiteles szöveg viszonyának meghatározásakor. Végző soron tapasztalatai egy irányba mutatnak: a művekben megvalósuló nyitottság, befejezetlenség a tradíció ellenében hat, a jó-rossz egyértelműsége ellen a relatívvá váló igazság felé jelöl ki utat. Ez készteti az elemzőt arra, hogy a regényeket a befejezettség – befejezetlenség, továbbírhatóság – továbbírhatóság dimenziójában is vizsgálja. Amennyiben ugyanis permanens dialógus részeként fogjuk fel az egyes műveket, csupán a szövegben létező alternatívák megszólaltatására van mód.

A fenti kérdések megválaszolásakor kerül a szerző fókuszába a tanítványi státus, amely – akárcsak a Mester státusa – értelmezése szerint jelentősen devalválódik, egyes esetekben az archetipikus áruló szerepkörével érintkezik. Tanítvány, krónikás, mester, áruló egybefonódó alakjainak bemutatása mellett kiemelkedik a regények női szereplőinek érzékeny jellemzése. Az „ördögös-istenes” Renáta és a „nem tökéletes”, de teljességre jutó Margarita egyaránt több oldalról megvilágított, az „orosz, női Faust” (Balassa Péter) alakváltozatának tekintett figura.

A kötetben tárgyalt alkotások mindegyikében szerepet játszik a transzcendencia vagy „egyszerűbb” formában a jó keresése, s mindenütt ott található a démoni vagy a démoninak engedelmessé akarát. Az értelmezések e kettősséget igyekeznek „belülre” hozni, az egyes szereplőkben a „fényes” és a „sötét oldal” elválaszthatatlanságát kiemelni, „többfunkciós” lényüket körüljárni. A jó és a rossz összekeveredése, a középster „helyzetbe kerülése” – amelyek egyúttal a szüzsé alapját képezik – a mitológikus teljesség lenyomatát hordozza. V. Gilbert Edit az e teljességre utaló jegyeket keresi, miközben a sze-

replők „önmagára eszmélésének” folyamatát követi nyomon. Olvasatában az egyes regé-nyekben már-már provokatív hangot is hallani vélünk, mellyel a szerző az olvasót is szembesülésre készíti.

A kötet szerzője konzekvens az elemzésekhez alkalmazott módszerben: a központi motívumokból elindulva, az ezekben található fonémacsoport-ismétlődések jelentésbeli egységét, egyirányúságát felfedve új szavak kerülnek a jelentéshálóba, amelyek interpretációja részét képezik. Az így létrejövő asszociációs kör újabb szimbolikus tartalmak felé irányítja a figyelmünket. A művek eredetijét nem ismerő olvasó számára mindennek különös jelentősége van, hiszen a fordításban olykor elvész a hangalaki egyezés.

Az „Előzetes”-ben V. Gilbert Edit a szakirodalom bevonásának mértékén gondolkodik el, minthogy a középpontban álló Bulgakov-regényről zavarba ejtően nagy mennyiségű értelmezés jelent meg. A megoldás, amit választott, nagymértékben megkönnyíti az olvasó feladatát, ugyanis a szerző saját koncepcióját következetesen elválasztja az öt megelőző munkák tanulságától. Az utóbbit lábjegyzetekbe sűrítve, a további tájékozódást is segítve találjuk meg a kötetben.

„A brjuszovi Mefisztofelész cinizmusa, fekete, intellektuális humora elevenen hat ma is. A 'Bibliával minden magyarázható' tétel kimondásával kertelés nélkül arcunkba vágja korunk minden szabadság-félelmét, interpretációs, morális, teológiai bizonytalanságát” – írja a kötet szerzője a „Tüzes angyal” elemzésekor. Érzésem szerint „A Tanítvány, a Krónikás és az Áruló” éppen az ehelyütt említett szabadság-félelem leküzdésére tett kísérlet.

V. Gilbert Edit (2001): *A Tanítvány, a Krónikás és az Áruló – Utak „A Mester és Margarita”-hoz*. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány.

Regéczi Ildikó

Viszockij élete és művészete – sajátos tükörben

Magyarországon dolgozó egyetemi, főiskolai és középiskolai tanárok, diplomaták, közgazdászok, orosz filológiát tanuló főiskolások, egyetemi hallgatók Vlagyimir Viszockijra emlékeznek, életét és munkásságát is bemutatva, olykor elemelve. A kötet munkatársait Viszockij személyisége és művészete iránti közös érdeklődésük „hozta össze” nemcsak e kiadvány erejéig, hiszen az „Emlékkönyv”-ből kiderül, hogy az orosz énekes-színész dalköltészetének, színészi játéknak Magyarországon sajátos befogadás-és hatástörténete van, az alkotó személye körül nálunk is sajátos kultusz alakult ki, mely ma is tovább él.

A cikkírók közül többen, életkortól függetlenül, egybehangzóan állítják, hogy a különös hangú, vonzó személyiségű dalnok szövegei segítségével nagy mértékben fejleszthették orosz beszélt nyelvi szintjüket, s a fiatalabbak már nemcsak magánúton vagy oroszországi ösztöndíjuk során ismerkedhetnek meg az életművel, hiszen a művész dalszövegei, költeményei a magyarországi orosz nyelvtanításba és a szlavista filológus-képzésbe is beépültek a rendszerváltást követően. A hetvenes-nyolcvanas években még egyes, csak szűk csoportokat érintő, nem hivatalos oktatási kezdeményezésektől eltekintve lényegében csupán a magánszférában juthattunk hozzá Viszockij oroszországi lakásokon másolt kazettáihoz. Csakhogy a nyelvtanulással, a dalszövegek metodikai feldolgozásával kapcsolatos megállapítások némelykor túlságosan is hangsúlyosan jelenítik meg e célt a kiadványban – mondhatni a szövegelmzések rovására.

A közép- vagy idősebb nemzedék szülői szerepet betöltő tagjai, továbbá tanárok, elő-

adóművészek, szövegfordítók, emlékest-szervezők tevékenysége révén, valamint *Mészáros Márta* filmrendező hatásának köszönhetően tehát a kalózfelvételek másolásának „hőskorszaka” elmúltával a mai fiatalok közül szintén sokakban feltámadt az érdeklődés Viszockij színészi és előadói tevékenysége, illetve dalai iránt. Sőt az Észak-Dunántúli Régió Orosz Tanári Egyesületének munkatársai, illetve a Budapesti Gazdasági Főiskola tanárai/diákjai – a Budapesten működő orosz kulturális intézmények segítségével, más magyarországi egyetemek/főiskolák/középiskolák tanárainak és diákjainak közreműködésével – emlékestek, konferenciák szervezésével, illetve emlékkönyvek kiadása, pályázatok kiírása, Viszockijjal kapcsolatos szakdolgozati témák támogatása révén aktívan őrzik a művész emlékét. Önmagában szerfelett örvendetesnek tekinthetjük, ha megjelenik egy olyan munka, amely azt dokumentálja, miként él tovább Magyarországon a hányatott életű orosz művész emléke. A kötet pozitívuma, hogy értékelés olvasható benne az ifjabb nemzedék tagjainak, főiskolásoknak, egyetemistáknak Viszockijjal kapcsolatos írásairól, miként az is, hogy részleteket tartalmaz az általuk írt pályamunkákból, szakdolgozatokból. Ugyanakkor zavaróak az „Emlékkönyv” azon részei, melyek arról árulkodnak, hogy a szerzők némelyike számára mintha nemcsak a dalnok munkásságának bemutatása, a körülötte kialakult kultusz őrzése és ennek dokumentálása lenne a fontos, hanem az is, hogy Viszockij megdicsőülésén munkálkodva az általuk működtetett fan-klub tagjaiként, illetve nagyobb méretű fanzinjuk létrehozásával maguk is „üdvözüljenek”. Erről árulkodik a kiadvány kissé protokoll-jellege is. A kötetben olvasható visszaemlékezésekben, elemzésekben – talán éppen az említett kettős cél miatt – újra meg újra megjelennek Viszockij ugyanazon élettényei vagy költeményei, a „hívek” azonos jelzőkkel illetik kedvencüket, így például szinte az unalomig ismétlődik a „fenegyerek” vagy a „bárd” kifejezés, akárcsak a magyarországi kultuszt éltető személyek neve, illetve a témával kapcsolatos tevékenységük. A tárgyi ismétlődések és a kultuszt őrző tevékenységek hangsúlyozása az alábbi kérdéseket veti fel: vajon nem eléggé gazdag a bemutatandó életmű? Talán nem mindegyik tanulmányíró foglalkozik kellő elmélyültséggel a szövegek poétikájával és az életmű kultúrtörténeti vonatkozásaival? Vagy pedig a kultusz ténye nem teszi lehetővé a sokrétű megközelítést?

A „Bibliotéka Poéziji” (A költészet könyvtára) sorozatban Oroszországban nemrég több, mint ötszáz oldalon jelentek meg Viszockij „Válogatott művei” (Izbrannoje, Szankt-Petyerburg, Diamant – Zolotoj Vek, 2000); az „Emlékkönyv”-ben említik az énekes-színész Magyarországon is hozzáférhető CD-jét, elemzendő anyag tehát akad bőven. A cikkgyűjteményben azonban Viszockij nem elsősorban mint az elemzés, sokkal inkább mint a kultusz tárgya szerepel.

Nanofszky György nagykövet rövid bevezetőjének egy érvelés nélkül álló kijelentése előrevetíti a kultikus megközelítés lehetőségét: „A moszkvai Taganka Színház egykori sztárja, Marina Vlady férje, a legendás gitáros Hamlet ma már nemzeti szimbólum, egy korszak, egy nemzedék és egy életérzés hordozója.” Nyilván a kötet egésze hivatott bizonyítani ezt a beköszöntőben megfogalmazott állítást, mégis némiképp zavarbaejtő a magánszférában betöltött szerep és a művészeti, közéleti szerepkörök azonos szinten történő emlegetése – ez az eljárás egyébként az „Emlékkönyv” több írását is jellemzi. S számomra az is kérdéses, vajon milyen értelemben lehet „nemzeti szimbólum” Viszockij, hiszen a művész igencsak ironikusan viszonyult a fennkölt nemzeti érzést erősíteni hivatott hivatalos szövegekhez, a háborús veszteségek személyes hangú, drámai megéneklésével mondott ellent a második világháborút hivatalosan övező mítosz fenntartásának. Ám annak ellenére, hogy Viszockij háborús tematikája többször is megemlíthető a kötetben, viszonya a háborúhoz mégsem kap kellőképpen árnyalt értelmezést.

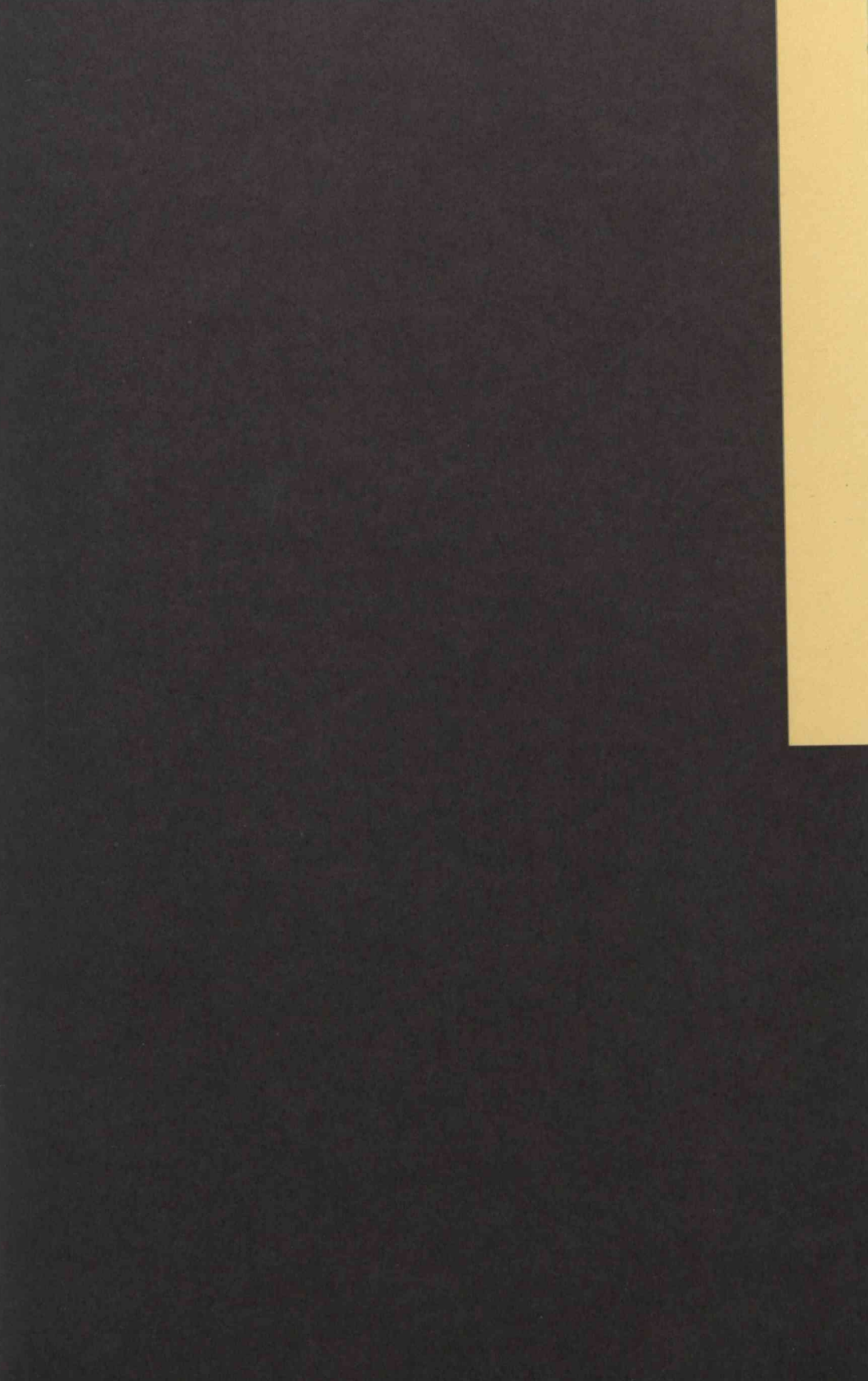
Az „Emlékkönyv” egyik legfigyelemreméltóbb tanulmányát *Viczi Péter* írta. A szerző joggal hívja fel arra a figyelmet, hogy az énekes-színész szarkasztikus szerepjátékok révén, illetve a láger-szókincs, a tolvajnyelv és beszélt nyelvi fordulatok felhasználásával

kérdőjelezte meg a hivatalosan propagált szovjet emberképet, a szovjet korszak irodalmának nyelvi kánonját. Viczai Péter – éppen Nanofszky Györgyre hivatkozva – kiemeli Viszockij normaellenességét. De mégha elfogadjuk is, hogy a dalköltő, „a mai modern, ‘liberalizált’ orosz nyelv” egyik előkészítője volt – és ez még akkor is igaz, ha nem alakított ki magában egyfajta „átgondolt rendszerkritikát” –, az sajnos nem világlik ki a kötetből, hogy napjainkra milyen tartalmú „nemzeti szimbólummá” vált Viszockij, hiszen megoldatlan a kötetben Viszockij társadalmi szerepének és utóéletének értékelése. A dalnok-színész valóban különös helyzetben élt és alkotott, de szembenállása a nyelvi normákkal – amit Viczai Péter, *Nyusztay László*, de más tanulmányírók, visszaemlékezők is említenek – még nem teszi egyértelműen olyan outsidersé, aki kora „engedélyezett lehetőségeinek keretein olykor bátran túlmerészkedve kritizálta” „egy idejétmúlt ideológia nevében fenntartott” „birodalom” „negatívumait” (uo.), akinek dalai „egyedül jelentették a tömegeknek a szabadság érzetét „(sic! – 32. oldal, kiemelés tőlem: V. E.). Különösen az utóbbi állítás tűnik elfogultnak, hiszen maga Viczai Péter emlékezik meg tanulmányában más szabadelvű „dalnokokról”, *Galicstól Okudzsaváig*. Sokakhoz eljutottak továbbá a „szabadság érzetét” szintén közvetítő klasszikus írók-költők művei is. Sőt nemcsak kazettákat, hanem írásműveket – a sztálinizmus idején „elsüllyesztett” orosz irodalmat és a szamizdat műveket – is másoltak és terjesztettek magánúton a Szovjetunióban.

Még ha figyelembe vesszük is, hogy a Brezsnyev-korszakban Viszockij filmzenéjének egy részét kivágták, hogy lakásokon felvett sok dala nem hivatalos keretek között terjedt, akkor sem tekinthetünk el attól, hogy Viszockij sportsarnokokban és más helyszíneken tömegeknek adott államilag engedélyezett koncerteket, hogy a hatalommal fennállt mégoly sok konfliktusa ellenére mégiscsak az államilag támogatott Taganka-színház vezető színésze volt, a hivatalos kultúrpolitika intézményeiben készült, központilag finanszírozott filmekben szerepelt. A színház és a film pénzigényes művészeti ágak, a korabeli Szovjetunióban pedig nem létezett a hatalomtól teljesen független színház, koncertélet, illetve filmgyártás... Mindez nyilván kompromisszumokat követelt. Hiányolom a kötetből azt a filológiai-művészetszociológiai feltáró munkát, amelynek elvégzésével világossá válhatna, hogy Viszockijnak mely dalait/verseit tiltották életében (erre csak a filmzennéssel kapcsolatban történik utalás), s az is mérlegelés tárgyát képezhetne volna, hogy nyitottsága, érzékenysége mily mértékben tudta megóvni őt súlyos kompromisszumok megkötésétől. Árnyaltabb, elemzőbb megközelítés révén megbízhatóbb kép rajzolódhatott volna ki Viszockij költészetéről, személyiségéről, alkoholizmusáról, korai haláláról.

Kérdéses számomra, hogy a mai kánonalkotási folyamat keretében Marina Vlady-n kívül miért *Jevtusenko* a kiemelt hivatkozás Viszockij nevezetesebb kortársai közül (53. oldal); hogy Viczai Péter és *Balázs Anikó* főiskolás Viszockij-szövegfordításai mellett miért nem szerepelnek az *Emlékkönyv*-ben *Földes Hobo László*nak *Eörsi István*, *Kozma András* és mások segítségével megalkotott, a kötetben egyébként emlegetett szövegváltozatai; hogy a *„Búcsú a hegyektől”* című dalszöveget Viczai Péter, illetve Balázs Anikó fordításában idéző *Cs. Jónás Erzsébet* miért nem veti össze valóban elemző módon a „szövegátültetéseket”.

Végezetül fontosnak tartom megemlíteni, hogy a kötetben több pontatlan megfogalmazás, hivatkozás, érvekkel alá nem támasztott mondat olvasható. Figyelmesebb szerkesztői, lektori munkával, szövegválogatással mindez elkerülhető lett volna.



Mészáros György

Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés

A hétfvégén diszkóban, gyártelepen, köfejtőben extatikus táncot járó fiatalok, monoton zene, vibráló fények, drogok...: techno-house. Hallomásból talán mindenki ismeri, ismerni véli – főleg, aki fiatalokkal foglalkozik –, és talán az előbbi sztereotípiákat is fel tudná sorolni. De mi ez valójában? Egy új kikapcsolódási, szórakozási mód, vagy több annál? Életforma? Talán egy új, globális ifjúsági kultúra? Az biztos, hogy a fiatalok egy rétegének életében meghatározó. A neveléstudomány ennek ellenére még nem foglalkozott vele, a legtöbb pedagógus és kutató számára pedig ismeretlen, idegen világ.

Az iskolának és a nevelésnek azonban egyre többször kell szembenéznie a fiatalok kultúrájának új kihívásaival. Hogyan tegye ezt meg, ha a pedagógia tudománya sem szembesül az ifjúsági szubkultúrák, köztük a techno-house jelenségével?

Tamás Gábor

Az enciklopédia a középkori iszlámban

A középkori ember meghatározó vonása, hogy gondolkodásmódját szinte teljesen áthatja a viszony fogalma. Az írásos források, a katedrálisok, a művészeti alkotások mindegyike egyfajta kísérlet a viszonyok vizsgálatára, megfogalmazására, melynek során hol Isten szerepét igyekeznek meghatározni az emberhez képest, hol az emberiség viszonyát Istenhez képest, hol pedig az előző korok emberéhez viszonyítják a középkori embert. A középpontban sohasem ez vagy az a tényező áll, hanem maga a viszony, a tükröződés, amivel az ember megpillanthatja magát és azt, ami nagyobb a részek összességénél.

Karancz Gábor

Tanító múzeum

Hazánkban a 21. század küszöbén nyolcszáznál is több múzeum szeretné megismertetni a látogatóval természeti és kulturális örökségünket. Még a legeldugottabb falvak elöljárói is képesek mindent elkövetni azért, hogy a nagy- és dédszülőktől megmaradt tárgyi emlékekkel megtöltött kis szobára felírassák a búverővel bíró „múzeum” szóeskát. Egyesek már szövik is színes ábrándjaikat a pénzes EU-polgárról, aki majd sokadmagával belépőjegyet vásárol, és lám, mindjárt lesz pénz iskolára, járdára.

Enyedi György

Régi és új egyenlőtlenségek

Kozma Tamás (és munkatársai) karsú, de rengeteg fontos új megállapítást tartalmazó kötete jól példázza: ha egy közhely mélyére ásunk, a gondolatok új kincsesbányájára lelhetünk. A közhely nem a laposság szinonimája, hanem az alapos bizonyítottságé, alapigazságé: minden lényeges új megállapítás egy közhely premierje. Ilyen közhely – mely Kozma három évtizedes kutatásaiból kristályosodott ki – a település(rendszer) és az iskola egysége.

300,- Ft (ÁFA)

