

3. évfolyam

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE

Cultural Science Review

Szécsi Gábor: Képi jelentés, nyelv
és hagyomány

Kocsis Miklós: A felsőoktatási
autonómia korszerű
értelmezésének
elméleti kereteiről

2021/1.

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE / Cultural Science Review

Kiadja:

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar
7100 Szekszárd, Rákóczi u. 1.

+36 74 528 300

https://kpvk.pte.hu/hu/kulturatudomanyi_szemle

Felelős kiadó a kar dékánja

Megjelenés gyakorisága: Évenként négy lapszám, három magyarul, a negyedik angol nyelven

A szerkesztőség elérhetősége: kulturatudomanyiszemle@pte.hu

Felelős szerkesztő Szécsi Gábor

HU ISSN 2676-9158

A Kultúratudományi Szemle szerkesztősége és szerkesztőbizottsága

Szerkesztőség:

Szécsi Gábor főszerkesztő

Bús Imre főszerkesztő-helyettes

Boronkai Dóra

K. Farkas Claudia

Zádori Iván

Szerkesztőbizottság:

Boros János elnök (Pécs)

Bárczi Zsófia (Nitra, Nyitra)

Pálfi József (Oradea, Nagyvárad)

Hörcher Ferenc (Budapest)

Ivanović, Josip (Subotica, Szabadka)

Klein Sándor (Budapest)

N. Horváth Béla (Szekszárd)

Orbán Jolán (Pécs)

Szabó Tibor (Szeged)

Olvasószerkesztő:

Horváth Viola

Tördelés:

Máthé Melinda

Meilinger Zsolt

Lapterv:

Bús Imre

© : szerzők
 : kiadó

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE

Cultural Science Review

2021/1.

(3. évfolyam)

A lap a Nemzeti Kulturális Alap
támogatásával jelent meg.



Tartalom

TANULMÁNYOK

Szécsi Gábor

Képi jelentés, nyelv és hagyomány.....4

Kocsis Miklós

A felsőoktatási autonómia korszerű értelmezésének elméleti kereteiről.....24

Dergez-Rippl Dóra

„Önmagunkat a legnehezebb elviselni” – Jung Nietzsche-értelmezése73

Molnár Blanka

A fenntarthatóság eszméjének környezet- és nevelésfilozófiai alapjai89

MŰHELY

Boronkai Dóra

Konverzációelemzés a gyermeknyelv kutatásában131

Györk Enikő - Király Gabriella

**Intellektuális képességek jellemzői figyelemzavar/hiperaktivitás problémájával
küzdő gyermekek körében.....153**

TÁJÉKOZÓDÁS

Farkas József Róbert

Új gondolatok és példák a magyarországi múzeumi világ kontextusában.....186

SZEMLE

Boros János

Természetvallás helyett természetetika

A Természet tisztelete életünk feltétele.....239

SUMMARIES259

E SZÁMUNK SZERZŐI264

TANULMÁNYOK

Szécsi Gábor

Képi jelentés, nyelv és hagyomány

A digitális technológia használatát kísérő társadalmi, kulturális, lélektani folyamatok elemzése új megvilágításba helyezi azt a hipotézist, miszerint a nagy kommunikációtechnológiai váltások megváltoztatják gondolkodásunk szerkezetét és tartalmát. Mindez többek között azért is fontos fejlemény, mert ez a technológiai determinizmus eszméjét megalapozó kommunikációtörténeti feltevés ma már komoly filozófiai relevanciákkal is bír köszönhetően az olyan szerzőknek, mint Marshall McLuhan, Harold A. Innis, Walter J. Ong, Eric A. Havelock, Jack Goody, Ian Watt; és persze azoknak a filozófusoknak és filológusoknak, akikre a fenti szerzők előszeretettel hivatkoznak. Ez utóbbi körbe tartozik például Oswald Spengler, Friedrich Nietzsche, Bronislaw Malinowski, Milman Parry illetve, hogy néhány magyart is említsünk, Palágyi Menyhért, Balázs Béla, Hajnal István vagy Balogh József. Nyugodtan kijelenthetjük, hogy ez a rendkívüli névsor ma már nem lenne teljes a kortárs magyar filozófia egyik kiemelkedő alakja, Nyíri Kristóf neve nélkül. Az általa sugallt kommunikáció-, nyelv- és ismeretfilozófiai megközelítés ugyanis ma már e feltevés igazolásának egyik sokak által követett irányát jelenti. Ennek az iránynak a kijelölésében megkerülhetetlen forrásokat jelentenek Nyíri számára Ludwig Wittgenstein írásai, akinek nyelvfilozófiáját egy meghatározott kommunikációs technológia iránti különös kötődés hatja át. Nyíri ugyanis néhány Wittgenstein-féle nyelvfilozófiai problémából kiindulva vesz a technológiai determinizmus fényében görcső alá olyan kérdéseket, mint

amilyen a hagyomány, a privát nyelv, vagy éppen a képi gondolkodás problematikája (Nyíri 1992, 1994, 2003, 2011, 2019). Ezáltal egyúttal nyelv- és ismeretfilozófiai elemzés tárgyává tesz több, a kommunikációs technológiák használatának nyelvi, mentális hatásait érintő kijelentést is. Az ebben a tárgykörben megjelenő munkái tehát erőteljesen hozzájárultak ahhoz, hogy a kommunikációs technológia nyelvi és mentális reprezentációra gyakorolt hatása episztemológiai témakörre váljon, és mint ilyen, átfogóbb értelmezés keretei között kapjon új megvilágítást.

E tanulmány célja ezért egyrészt, hogy rávilágítson a Nyíri által kidolgozott hagyománykonceptió kommunikációtörténeti vetületeire; másfelől, hogy a képi nyelv Nyíri-féle modelljét alapul véve érzékelhetővé tegye a technológiai determinizmus nyelv- és ismeretfilozófiai dimenzióit.

Nyelv, hagyomány és kommunikációs technológia

Az emberi kultúra történetét tanulmányozva mindinkább megbizonyosodhatunk arról, hogy valamely kommunikációs technológia uralkodóvá válását mindig egy új nyelvi és gondolati galaxis kialakulása kíséri. Így gyakorolhatott a kultúra történetének egyes állomásain az írásbeliség, a könyvnyomtatás vagy éppen az elektronikus médiumok megjelenése jelentős hatást a tudat struktúrájára, önmagunkról és a világról alkotott képünkre. Az új kommunikációs technológiák elsajátítása átformálja az ember külső és belső életét. Túl azon ugyanis, hogy változásokat gerjeszt az individuum mentális világában, mint kultúrtörténeti folyamat egyúttal hozzájárul a társadalmi interakciók szerkezetének átalakulásához, a közösségről alkotott fogalmunk módosulásához. Nyíri Kristóf McLuhan megállapításait segítségül hívva a következő áttekintést adja a nagy kommunikációtechnológiai váltásokat kísérő kognitív változásokról: „az alfabetikus írás kialakulása teremtette meg úgymond a rögzített nézőpont – az időtálló kronológia, az egységes térbeli

perspektíva, a gondolat tárgyának meghatározott szempontú szemlélete – paradigmáját, ám ez a paradigma csak a könyvnyomtatás, a hangtalan-akadálytalan olvasás korában lesz egyeduralkodó. [...] az elektronikus kommunikáció egyfajta visszatérés az írásbeliség előtti korokat jellemző egyidejűséghez, szimultaneitáshoz, ok és okozat, hatás és ellenhatás egybeeséséhez; a feedback elve felbomlasztja a lineáris logikát, a gondolati működés immár nem jelképezhető térbeliség és haladás lineáris-vizuális modelljeivel a filozófia hozzálát a tudás évezredes metaforikájának felszámolásához” (Nyíri 1998, 15-16).

Miként arra Nyíri Kristóf *A hagyomány filozófiája* című kötetében rámutat, ezek a kultúrtörténeti relevanciával bíró kommunikációtechnológiai fordulatok alapvetően változtatták meg az ember és a hagyomány kapcsolatát, a hagyomány szerepét és fogalmi megjelenítését is (Nyíri 1994). Nyíri Wittgenstein „tradicionalizmusát” vizsgálva jut arra a következtetésre, hogy, „noha a hagyományozás és hagyománykövetés a modern társadalomban is szerepet játszik, ez a szerep merőben különbözik attól, amelyet a premodern társadalmakban kellett betöltenie” (Nyíri 1994, 7). A hagyomány, véli Nyíri, a szóbeliség viszonyai között a megjegyezhetőség és érthetőség szempontjai által meghatározott információátadás megkérdőjelezhetetlen, intézményesült formájává vált, ezáltal elsődleges funkcióhoz jutott a közösségileg fontos ismeretek és tudás megőrzése terén. Ezért nevezi a szóbeliség mint domináns kommunikációs technológia keretei között fennálló hagyományokat „elsődlegesnek”.

Az írásbeliség teremtette új kommunikációs környezetben azonban a ritualizált, ezért mindennemű gondolati reflexió nélkül zajló hagyományozásnak éppen ez az elsődleges szerepe gyengül, majd tűnik el teljes egészében. Az elsődleges hagyományok mindinkább átadják helyüket az írásbeliség keretei között kifejlődő, de már kritikai reflexió tárgyává tehető,

felülvizsgálható, esetleg megváltoztatható úgynevezett „peremhagyományoknak”. A hagyományoknak ugyanis az írásbeliség nyelvi és noétikai galaxisában is megvannak a maguk funkciói például a tanulási folyamatokban, de szerepük korántsem olyan meghatározó, mint az alapvetően szóbeli ismeretátadásra berendezkedett kultúrák körében.

Az elektronikus kommunikáció korában azonban, mutat rá Nyíri, a reflektálatlan ismeretátadás- és átvétel új struktúrái alakulnak ki. Ezeket nevezi Nyíri „másodlagos” hagyományoknak. A rádió, televízió, internet, illetve mobiltelefon használatára épülő új kommunikációs kultúrát szóbeliség és írásbeliség grammatikai, jelentéstani világának közeledése, s ezáltal egy új, képi nyelv kialakulása jellemzi. Ez az újonnan szerveződő nyelvi kultúra ugyan jelentős mértékben megkönnyíti a nagy mennyiségben és gyorsasággal áramló információk feldolgozását, ám egyúttal a kommunikációs üzenet mérlegelő, reflektáló megfogalmazása ellenében is hat, mintegy felélesztve a ritualizált ismeretátadás bizonyos formáit. Ebben az elektronikus kommunikációs technológiák térnyerésével együtt járó folyamatban Nyíri már idézett könyvében még elsősorban az ismeretekhez ilyen módon hozzájutó ember világképének töredezettségéhez, a tudás egységes, koherens világának megszűnéséhez vezető veszélyforrást lát. A multimédiás kommunikációról újabban publikált írásaiban azonban már arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyes kommunikációs technológiák elektronikus kommunikációt jellemző konvergenciája hatékonyabbá, gyorsabbá teheti az információközvetítést hozzájárulva ezáltal a társadalmi, közösségi kohézió magasabb szintjének kialakulásához és fenntartásához. Mint az MMS képfilozófiájáról írt tanulmányában fogalmaz: „a multimediális üzenetküldés, a beszéd, szöveg és kép egyidejű-komplementer transzmissziója számomra nem egyszerűen társadalmi tevékenységnek tűnik, hanem olyan tevékenységnek, amely éppen

azokat a kapcsolatokat tartja elevenen, amelyekből a valódi közösségek felépülnek” (Nyíri 2003, 184).

Nyíri, mint a fent idézett tanulmányából is kiderül, a hagyományozás új formáinak megjelenését és expanzióját a képi kommunikáció reneszánszával összefüggésben értelmezi, rámutatva arra, hogy a képekben történő kommunikálás „az emberi természet alapvetőbb rétegéhez tartozik, mint a szavakban történő gondolkodás és kommunikáció” (Nyíri 2003, 183).

Vissza kell ezért térnünk ezekhez az alapvető kommunikációs formákhoz, s ebben nagy segítségünkre vannak az olyan multimédiás eszközök, mint például az MMS küldésére is alkalmas mobiltelefon, amely éppen azáltal válik a hatékony információátadás eszközévé, hogy „ötvözi a képeket és szavakat – a mondott és írott szavakat” (Nyíri 2003, 183).

Nyíri Kristóf fenti gondolatmenetét, miként a hagyományozással kapcsolatos modelljét is, wittgensteini források táplálják. Ezt Nyíri maga sugallja akkor, amikor Wittgenstein szó- és képnelv kölcsönhatására, egymást átható működésére vonatkozó sejtéseit taglalja (Nyíri 2003, 2011, 2019). Wittgenstein, olvashatjuk Nyírinél, miközben más-más logikát tulajdonít a szónyelvi és képnyelvi funkciónak, komoly érdeklődést tanúsít e két logika kölcsönös viszonya iránt (Nyíri 2003, 2011, 2019). Ennek az érdeklődésnek a háttérében Wittgenstein esetében a képi nyelv kínalta értelmezési lehetőségek újrafelfedezése húzódik, ami, ahogy arra Nyíri rávilágít, együtt jár néhány, a gondolkodás képi jellegére, a képi kommunikáció elsődlegességére vonatkozó homályos kijelentés megfogalmazásával. Nyíri szerint Wittgenstein képek iránti vonzódása alapvetően az írott nyelv kínalta kifejezőeszközök és vizsgálati közeg iránti elégedetlenségből fakad.

Az írott nyelvhez fűződő problematikus viszonynak, a beszélt nyelv iránti különös elfogultságnak Nyíri szerint több egyértelmű jele van

Wittgenstein filozófiájában. Ilyen például az az okfejtés is, amely az egyén belső mentális élményeit közvetlenül kifejezni képes ún. privát nyelv tagadásából indul ki. A „privátnyelv argumentum” néven ismertté vált elgondolás ugyanis egy olyan kommunikációs nyelv elsőbbségét sejteti, amely semminemű lehetőséget nem ad az üzenet tartalmára irányuló fogalmi reflexiónak. A nyelvhasználat szabályainak egyéni követése kizárólag a rájuk irányuló reflexió, e szabályok tudatosulása révén válik lehetővé, ami viszont Wittgenstein felfogásában csupán a szabálykövetés illúziójához, és ezáltal egy mások számára érthetetlen nyelv megszületéséhez vezetne. Nyíri szerint tehát ez a Wittgenstein-féle megközelítés a filozófus beszélt nyelv iránti elfogultságának jele. Persze ez az elfogultság soha nem tudatosult Wittgensteinben; legalábbis egyetlen írásában sem találunk olyan kijelentést, amely a beszélt és írott nyelv közötti különbségek filozófiai jelentőségét érintené. Sőt Wittgenstein, mutat rá Nyíri, nem is nagyon tesz különbséget a nyelvhasználat eme két alapvető módja között, megjegyzései mind a beszélt, mind az írott nyelvre vonatkoznak.

Nyíri ezt a különös, nem tudatosult vonzódást az elsődleges hagyományok nyelvi világa iránt a Wittgenstein írásaiban jól tetten érhető speciális konzervativizmussal magyarázza. Mint írja: „Úgy vélem, hogy Wittgenstein előszeretete a szóbeliség s érdeklődése a primitív társadalmak iránt, tekintélyelvű pedagógiai nézetei, tradicionalizmusa, a jelentés általa képviselt használatelmélete s a privát nyelv lehetőségével szemben kimunkált érvei összességükben koherens szemléletmódot alkotnak” (Nyíri 1994, 109).”

Nyíri tehát nem utolsó sorban a Wittgenstein munkáival kapcsolatos kritikai elemzések révén jut el olyan felismerésekhez, amelyek révén egyúttal lehetősége nyílik arra is, hogy a szóbeliség-írásbeliség paradigmát nyelv- és ismeretfilozófiai megvilágításba helyezze. Ez a nyelv- és ismeretfilozófiai megközelítési mód érvényesül Nyíri azon írásaiban is, amelyek a napjaink

kommunikációs forradalmát kísérő nyelvi, noétikai változásokkal foglalkoznak. Ennek eredményeként Nyíri több olyan fogalmat vezet be vagy gondol újra, amelyek révén nem csupán az elektronikus kommunikációt jellemző jelentéstani, fogalmi változások, de általában véve a nagy kommunikációtechnológiai változásokat kísérő nyelvi és mentális folyamatok is értelmezhetőbbé, áttekinthetőbbé váltak. Ebbe a körbe tartozik például a képi nyelv fogalma is. A következő fejezetben ezzel a Nyíri Kristóf filozófiájában egyre komolyabb szerephez jutó fogalommal szeretnék foglalkozni, mégpedig oly módon, hogy egyúttal érzékelhetővé is tegyem az abban rejlő nyelv- és ismeretfilozófiai lehetőségeket.

Képies nyelv és nyelvhasználati konvergencia

Nyíri szerint azzal, hogy a képi és verbális kommunikációs formák ötvözésének minden eddiginél kedvezőbb terepet kínálnak az elektronikus médiumok (televízió, Internet, MMS és SMS szolgáltatásokkal ellátott mobiltelefonok), a mindennapjainkat meghatározó információcsere hatékonyabbá válhat, mint korábban bármikor. E mögött a megállapítás mögött pedig az a korábban már idézett felismerés rejlik, hogy a képekben való gondolkodás és kommunikálás az emberi természet mélyebb rétegeihez tartozik, mint a szavakban történő gondolkodás és információközvetítés. Azaz miután gondolkodásunk alapvetően képi természetű, a képekkel dúsított verbális megnyilatkozások nem pusztán a kommunikáció eredményességét növelik, de a valódi közösségek életét meghatározó interperszonális kapcsolatok megerősödéséhez is hozzájárulnak. Más szóval, ha az információáramlás hatékonyságára irányuló törekvés ma már közösség szervező erőnek tekinthető, a szavak mellett mind gyakrabban megjelenő képek maguk is közösségformáló tényezőkké válnak.

Nyíri megfigyelése azonban nyilvánvaló plauzibilitása ellenére több kérdést is felvet. Mindenekelőtt azt, hogy az újonnan megszülető kommunikációs nyelv csupán abban az értelemben válik-e képivé, hogy a verbális anyagokat a jobb érthetőség kedvéért képekkel dúsítjuk? Vajon az elektronikus kommunikáció expanzióját kísérő jelentéstani változások nem teszik-e magukat a szavakat, szószerkezeteket, mondatokat is képivé? Egyáltalán, vannak-e ilyen, az új médiumok térnyerését kísérő szemantikai változások, és ha igen, miképpen jellemezhetők, és milyen hatást gyakorolnak a fogalmi reprezentációra, gondolkodásunkra?

Ahhoz, hogy ezekre a kérdésekre Nyíri eredeti gondolatmenetéből kiindulva valamiféle választ tudjunk sugallni, térjünk vissza egy pillanatra az új médiumok elterjedését kísérő kommunikációs kultúra általános jellemzéséhez. Pontosabban ahhoz a feltevéshez, hogy az elektronikus kommunikációs eszközök használatával megszülető új kommunikációs kultúrát – szemben a korábbi kultúrtörténeti periódusokkal – nem egy kommunikációs technológia domináns jellege, sokkal inkább az egyes technológiákhoz kötődő nyelvhasználati módok közeledése, egymásra hatása jellemzi. Az elsődlegesen szóbeli kultúrát és gondolkodást felváltó írásbeliség, majd könyvnyomtatás uralkodó technológiává válása egy, a beszélt nyelvtől merőben eltérő szemantikájú és logikájú nyelvi rendszer kialakulásához vezetett. Ily módon az írott nyelv a tudás közvetítése, az információátadás terén mintegy felváltotta a beszéltet, ami hosszabb távon a szóbeliséget és az írásbeliséget jellemző nyelvi sajátosságok határozott elkülönüléséhez vezetett. Ez a kultúrtörténetileg oly fontos kommunikációtechnológiai váltás nem csupán egy új grammatika kialakulását vonta maga után, de megváltoztatta gondolkodásunk szerkezetét és tartalmát, módosította észlelési sémáinkat is. Az írásbeliség, különösképpen az alfabetikus írás, majd az arra épülő könyvnyomtatás révén vált lehetővé a gondolat tárgyának egységes alapú

szemlélete, valamilyen tér- és időbeli nézőpont kijelölése. A hangtalan írás és olvasás révén teremthető meg a szellem magánszférája, az elkülönült megismerő szubjektum eszméje. De az írott nyelv élménye vezetett el például az ige és a főnév szófaji megkülönböztetéséhez, magának a jelentésnek a fogalmához, vagy a jelentés meghatározhatóságának eszméjéhez is. Az írásbeliséggel együtt tehát egy új noétikai világ is született új fogalmi és gondolati háttérrel. Ennek az erőteljes változásnak egy, a szóbeliségétől merőben különböző nyelvi rendszer kibontakozása jelentette az alapját. Ez az új nyelv az írásbeliség terjedésével folyamatosan eltávolodott az orális kommunikáció során használatostól. Az írásbeli nyelv mindinkább elemzőjellegűvé vált, míg a szóbeli képi maradt, és ez a tény két eltérő grammatikájú, logikájú és szemantikájú nyelvi rendszer kialakulását vonta maga után. Azaz az első kézírásos kultúrák megjelenésétől a könyvnyomtatás elterjedéséig, uralkodóvá válásáig tartó kultúrtörténeti korszak egyik legfőbb grammatikai, logikai, jelentéstani fejleménye az írásbeli és szóbeli kommunikációs nyelvi sajátosságainak mind erőteljesebb eltávolodása volt.

Az elektronikus médiumok megjelenésével és egyre gyakoribb használatával azonban megváltozik a helyzet. Az elektronikus kommunikáció térnyerését kísérő új beszélnyelviség és másodlagos írásbeliség keretei között ugyanis a fenti folyamat lelassul, sőt mindinkább ellentétes irányúvá válik. Az ismereteit, információit rádión, televízión, internet vagy a multimediális lehetőségeket felsorakoztató mobiltelefon segítségével továbbító ember által előnyben részesített kommunikációs kultúra egyre inkább egy olyan élőnyelviség és írásbeliség dominanciájának irányába mutat, amelynek sajátosságai egyértelműen az írásbeliség és szóbeliség nyelvének közeledésére, sőt egyfajta szintézisére utalnak.

A továbbiakban ennek a nyelvhasználati konvergenciáknak két alapvető szintjét különböztetem meg egymástól. A nyelvhasználati módok

közeledésének első szintjén a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat konvergenciájának két alapvető formája valósul meg: a hangzó nyelv és a kép, illetve a szöveg és a kép szoros integrációját feltételező nyelvhasználati közeledés. Az előbbi közeledést az elsősorban a rádiózáshoz televíziózáshoz köthető és Walter J. Ong nyomán „másodlagos szóbeliség”-nek (secondary orality) nevezett kommunikációs technológia jelenti (Ong 1982), amíg az utóbbi kereteit az internetezők David Crystal által „netnyelv”-nek (netspeak) hívott médiuma jelöli ki (Crystal 2004). Bár a kép és nyelv kölcsönhatásának más és más formáit feltételezve, de mindkét médium az írásbeli és szóbeli nyelvhasználat nyelvtani és jelentéstani világának közeledését, és ezzel párhuzamosan a különböző réteg- és csoportnyelvek megerősödését és az irodalmi nyelvvel szembeni fokozatos térnyerését alapozza meg.

Az elektronikus kommunikáció új közösségi formákat építő nyelve két konvergenciaszinten fejlődött ki. Az első eredményét a telefon, rádió és televízió használatával kibontakozó új típusú szóbeliség jelentette, amely a nyomtatásos írásbeliség mellett egyre meghatározóbb szerephez jutott a mindennapi információcserék folyamatában. Ez az új típusú szóbeliség az első világos és megkérdőjelezhetetlen jele volt egy, az írásbeliség dominanciáját elutasító posztliterális kultúra születésének. Ez a tehát Ong által „másodlagos szóbeliségnek” nevezett új médium erőteljes nyomokat hagyott a nyelvben és a gondolkodásban (Ong 1982, 135-138). Vitathatatlanul egy új közösségépítő nyelv születését jelezte, amely egyszerre hordozta magán az írásbeliség előtti, ún. „elsődleges szóbeliség” és az írásbeliség jegyeit. Ez a szóbeliség és írásbeliség közeledését feltételező új médium egyúttal új közösségi formák, közösségi kötődések alapjává is vált, használata egyre inkább hozzájárult a virtuális és fizikai közösségek között húzódó határvonalak elmosódásához.

Amíg a „másodlagos szóbeliség” megjelenése a szóbeliség és írásbeliség közeledését vonta maga után, addig az elektronikus kommunikáció nyelvének

másik konvergenciaszintjét jellemző kommunikációs kultúrában ennek a közeledésnek az eredményeként már egy új nyelv kialakulásáról is beszélhetünk. Az internet és a mobilkommunikáció széleskörű elterjedésével a mindennapi kommunikáció lényegi elemévé váló multimedialitás, vagy ahogy Michael Heim nevezi, „hipermédia” sajátos képies nyelve révén felgyorsítja és egy új nyelvi struktúra alapjává teszi a szóbeliség-írásbeliség konvergenciát (Heim 1996, 2). Az újonnan megszülető nyelv azonban nem egyszerűen csak a szóbeli és írásbeli nyelv keveréke. Ez a nyelv több, mint a két ősrégi kommunikációs technológia sajátosságainak egyvelege, vagy Naomi Baron metaforájával élve, mint a szóbeliség és írásbeliség „kentaurja” (Baron 2000, 248). Egy olyan új médium létét feltételezi ugyanis, amely az internet- és mobilkommunikáció közegében a kép, a hang és az írott szó eddig nem tapasztalt kölcsönhatásával teremti meg a nagy mennyiségű információ gyors és hatékony cseréjének feltételeit. A számítógép és a mobiltelefon által mediatizált kommunikáció nyelve egy, a szóbeliségtől és a hagyományos írásbeliségtől egyaránt különböző harmadik médiumként válik a mindennapi kommunikáció meghatározó eszközévé és egyúttal a szóbeliség-írásbeliség konvergencia motorjává. Ez az új médium, amit Crystal *Language and the Internet* című átfogó munkájában „netnyelvnek” nevez, tehát sajátos multimedialis jellege révén válhat egy, a szóbeliségtől és írásbeliségtől egyaránt eltérő, új kommunikációs technológia alapjává (Crystal 2004).

Az internet és a mobilkommunikáció közegében kifejlődő médium tehát olyan nyelv, amely a szóbeliség, az írásbeliség és az új technológiák közvetítette multimedialis nyelv sajátosságait kombinálva határozza meg mindennapi kommunikációs folyamatainkat és ezzel együtt a nyelv funkciójával kapcsolatos képzetünket és elvárásainkat. Nem feledkezhetünk meg ugyanakkor a rádió, televízió és telefon által életben tartott „másodlagos szóbeliségről” sem, amelyet a „netnyelv” nem felvált, hanem a maga új

lehetőségeivel kiegészít. A „másodlagos szóbeliség” a kép és a beszéd, amíg a „netnyelv” a kép és a szöveg folyamatos interakcióját vonja maga után. Azaz a két médium között a képiség jelenti az elsődleges kapcsolódási pontot. E képiség révén kerülhet egymással folyamatos kölcsönhatásba a „másodlagos szóbeliség” és a „netnyelv” a különböző kommunikációs technológiák használatára épülő sokcsatornás kommunikáció közegében. Ez a kölcsönhatás pedig mindinkább egy olyan nyelvi struktúra kialakulásának irányába mutat, amely a szóbeli és írásbeli kommunikációs nyelv eddig nem tapasztalt egységét valósíthatja meg a mindennapi kommunikáció közegében.

Az új közösségi formák kialakulását elősegítő nyelvhasználati konvergenciáknak ez a második szintje nyelvtani és jelentéstani szempontból egyaránt jól érzékelhető módon teremti meg a beszélt és írott nyelv, valamint a kép integrációját. Az írott és beszélt nyelv, valamint a kép egyidejű komplementer transzmissziója a mindennapi kommunikáció megkerülhetetlen jelenségévé vált, és mint ilyen természetesen jól érzékelhető nyomokat hagy a hétköznapi nyelvhasználatban is. Egy olyan nyelv születik ennek a transzmisszióknak az eredményeként, amely – megfelelően a Robert E. Horn *Visual Language* című könyvében olvasható elvárásoknak – az írásbeliség korlátait meghaladva alkalmas lehet a megismerhető valóság egyre fokozódó komplexitásának a megragadására (Horn 1999). A továbbiakban azokra a nyelvhasználati konvergenciákra kívánok rávilágítani, amelyek a szónyelvi és képanyelvi funkciók logikájának kölcsönös viszonyát erősítik a multimediális kommunikáció gyakorlatában, és amelyek a nyelvi kreativitás eddig ismeretlen mintázatainak kialakulásához vezetnek az írott és beszélt nyelvben.

A mindennapi kommunikáció gyakorlatát megváltoztató ikonikus forradalom eredményeként egy, a verbális és vizuális eszközöket formai és jelentéstani szempontból ötvöző nyelvi struktúra kialakulásához vezet. Az elmúlt évtizedekben megjelenő software-ek kínálta grafikai lehetőségek révén

új típusú vizualitás születésének vagyunk tanúi, ami a kreativitás eddig ismeretlen formáit teremti meg a hétköznapi nyelvhasználat terén. A napjainkban használt számítógépes és mobiltelefonos alkalmazások a könnyű képalkotás technológiai feltételeit kínálva biztosítják a képi kommunikáció mindennapivá válásának és a nyelvi, képi kódok kreatív kombinálásának lehetőségét a képek világában egyre otthonosabban mozgó nyelvhasználók számára. Az MMS például lehetővé teszi a mobiltelefon használójának, hogy képeket szerkesszen, szöveget illesszen az általa készített fényképekhez és rajzokhoz, majd továbbítsa azokat üzenet formájában. Az új technológiák teremtette nyelvi világban a kreativitás nem csupán mindennapi élményként hat, de az eredményes kommunikáció kritériumát is jelenti. A verbális kommunikáció képi dimenzióval való kiegészítése a nyelvi kreativitás új eszközei révén járul hozzá a mindennapi információcsere hatékonyabbá tételéhez.

Az új kommunikációs technológiák expanzióját kísérő ikonikus forradalom tehát olyan nyelvhasználati közeledésekhez vezetnek, amelyek révén a szónyelv és a képnyelv transzmissziója felerősödik és a mindennapi kommunikáció meghatározó elemévé válik. Mindez persze jelentősen növeli a nyelvi kreativitás szerepét a multimediális információcsere is magban foglaló hétköznapi kommunikáció gyakorlatában. Valószínűleg ennek a fejleménynek a felismerése sarkall mind több kortárs szerzőt arra, hogy a nyelvi kreativitást mint a mindennapi nyelvhasználat jelenségét, semmint különleges képességgel és tudással megáldott emberek privilégiumát vizsgálja (Tannen 1989, Cook 1997, Crystal 1998, Carter 2004, Maybin – Swann 2007). „A kreativitás a mindennapi nyelv valamennyi elemét átható jellemzője”, olvashatjuk Roland Carter *Language and Creativity* című könyvében, azaz „nem egyszerűen kivételes emberek sajátja, illetve a hétköznapi emberek kivételes tulajdonsága” (Carter 2004, 13). Nem kétséges, hogy a nyelvi kreativitás felfogásának

„demokratizálódása” új lendületet kap a multimediális kommunikáció közegében. Az új kommunikációs technológiák használatával egyre elterjedtebb eszközzé váló nyelvi játékok, rövidítések, humor, kép-szó kombinációk stb. arra ösztönzik az alkalmazott nyelvészeket, hogy a hétköznapi nyelvhasználókra mint a nyelvi jelentés kreatív dizájnereire tekintsenek.

Az új kommunikációs nyelv születése és elterjedése tehát az írásbeliség kínálta nyelvi és fogalmi lehetőségeket jól ismerő ember nagyon is tudatos választásának eredménye, aki úgy gondolja, hogy e nyelv használatával eredményesen kapcsolódhat be a mind jobban felgyorsuló és globálissá váló információáramlásba, és világosabban fejezhet ki a mindennapjait meghatározó fogalmi összefüggéseket vagy éppen emóciókat egy adott helyi közösség tagjai számára. Az elektronikus médiatérben megszülető kommunikációs nyelv tehát integrálja a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat bizonyos jellemzőit. Alapvetően ebből fakad sajátos, képi jellege is, amelynek, persze, komoly jelentéstani és szintaktikai ismérvei vannak.

Ezek közül talán a legfontosabb az olyan nyelvi elemek mind gyakoribb használata, amelyek jelentése fogalmi összefüggések széles képzettársítási tartományát képes átfogni, konceptuálisan nem elemzett „képekbe” tömöríteni. Ez a „másodlagos szóbeliség” és a „netnyelv” kölcsönhatása által felerősített képiesség azonban nemhogy leegyszerűsítene, de tovább is árnyalja nyelvi világunkat, amely ezáltal egyfelől újabb fogalmi összefüggések feltárásának válhat az eszközévé, másfelől a szemiotikai globalizáció hatásait felerősítve hozzájárulhat a globális információáramlás felgyorsulásához is.

De miben rejlik az új nyelvhasználati formák képies jellege? Milyen nyelvteni, szókészleti, jelentéstani változások utalnak a nyelvben a „másodlagos szóbeliség” és a „netnyelv” kölcsönhatásából fakadó új beszéltnyelviség térnyerésére? A kérdésekre válaszolva mindenekelőtt tegyük

egyértelművé, hogy akár a „másodlagos szóbeliség”, akár a „netnyelv” jelenti a szóbeliség-írásbeliség konvergencia közegét, az újonnan születő nyelvhasználati formák egy, a szóbeli és írásbeli nyelvtől egyaránt eltérő, harmadik nyelvváltozatot testesítenek meg. Erre hívja fel a figyelmet Crystal is, amikor a „netnyelv” fogalmának meghatározásakor hangsúlyozza, hogy bár az internethasználatához köthető új nyelv lényegét tekintve egy, a szóbeliség nyelvére emlékeztető írásbeli nyelv, a „netnyelvet” önmagában sem a beszélt, sem az írott nyelvvel nem lehet azonosítani, mert mindkét nyelv sajátosságai felfedezhetők benne (Crystal 2004, 24-25). Ahogy arra az előző fejezetben is utaltam, Crystal a „netnyelvet” ugyanakkor nem egyszerűen a beszélt és írott nyelvek specifikumainak összességéként, hanem egy teljes mértékig új médiumként fogja fel. Vagyis a „netnyelvet” egyfajta szóbeliség-írásbeliség „kentaurnak” tekintő szerzők helyett inkább azokkal ért egyet, akik a számítógép-használat közegében kifejlődött, új nyelvet a szóbeli és írásbeli nyelvhasználattól egyaránt különböző, önálló nyelvként közelítik meg. Ezek közé a szerzők közé tartozik például Marilyn Deegan is, aki szerint az elektronikus szövegek tulajdonságaival (képlékenységgel, intertextualitással stb.) összefüggő nyelvi változások egyaránt kombinálódnak a beszélt és írott nyelv sajátosságaival, és teszik ilyen módon a „netnyelvet” egy lényegében önálló, „harmadik médiummá” (Deegan 2000). „Egyértelmű jeleit fedeztem fel annak,” - írja Crystal - „hogy egy új nyelvi változat van születőben, amelynek jellemzői erősen kötődnek technológiai kontextusának tulajdonságaihoz, miként a technológiát használók intencióihoz, tevékenységéhez és személyiségéhez is (Crystal 2004, 225)”. Amiből persze az is következik, hogy ha olyan újabb technológiák születnek, amelyek integrálják az internetet és más kommunikációs szituációkat, akkor egy újabb nyelvi konvergencia veszi kezdetét, amihez majd az új technológiák kínálnak nyelvi mátrixot. Éppúgy, mint ahogy azt a „másodlagos szóbeliség”, a „netnyelv”, illetve azok

egymásra hatásából keletkező új beszélnyelviség kialakulásakor is tapasztalhattuk.

Ennek az új médium születéséhez vezető nyelvhasználati konvergenciának az eredménye tehát a nyelv képiessé válása, aminek egyaránt megvannak a maga jelentéstani és nyelvtani ismérvei. Jelentéstani szempontból ez az újonnan kifejlődő nyelv elsősorban attól válik képiessé, hogy szókészlete egyre több olyan összetett fogalmi összefüggésre utaló elemet tartalmaz, amelynek jelentéstartománya nem gondolati reflexió eredményeként megnevezett fogalmi kapcsolatra épül, hanem fogalmi viszonyok közvetlenül nem reflektált széles képzettársítási tartományát fogja át. Más szóval, egy sajátos metaforikus nyelv van születőben, amelynek sokkal inkább az a rendeltetése, hogy „megmutassa”, képekbe foglalja a világot, hogy ezzel a wittgensteini fordulattal éljünk, semmint, hogy újabb kategóriák és fogalmak segítségével elemezze, szegmentálja azt. Használatával a kommunikáló ember inkább „láttatni”, „érezéltetni”, nem pedig meghatározni, elemezni akarja a fogalmi összefüggéseket. A nyelvhasználó indítéka erősen emlékeztet bennünket az írást nem ismerő kultúrák prédikátorainak, költőinek, filozófusainak szándékaihoz azzal az Ong által is hangsúlyozott különbséggel, hogy ez az elektronikus médiumok korában kialakuló nyelv tudatos választás eredménye, amely révén a „másodlagos szóbeliség” és a „netnyelv” korának embere már feltárt fogalmi kapcsolatokat próbál beágyazni még komplexebb összefüggések rendszerébe úgy, hogy az ily módon felismert viszonyokat széles jelentéstartományú kifejezésekkel, a komplex összefüggések megbontása nélkül kívánja érezéltetni és megragadhatóvá tenni. Ez a folyamat természetesen a nyelvtani szerkezetek leegyszerűsödésével jár együtt. Ezeknek a komplex jelentéstartományú kifejezéseknek az alkalmazása ugyanis szükségtelenné teszi a fogalmi elemzés

talaján kifejlődő, bonyolultabb nyelvtani szerkezetek, például többszörösen összetett alárendelő mondatok alkalmazását.

Ezek az új beszélnyelviség dominanciáját jelző jelentéstani fejlemények így a maguk módján hozzájárultak egy, a globalizációs folyamatok magvát jelentő világméretű információközösség szerveződéséhez. Nyilvánvaló, hogy ezt a folyamatot igencsak felgyorsítja a számítógép és még inkább a mindenki számára elérhető mobiltelefon multimediális eszköztárának folytonos gyarapodása is. A szöveg, kép, hang együttese kedvező kommunikációs közeget kínál a fentiekben taglalt jelentéstani változásoknak s e változások globalizációjának. A multimediális kommunikáció mindenki által jól értelmezhető képek és hangok segítségével hozzájárul a szemiotikai globalizáció kiteljesedéséhez, egy egyetemesen interpretálható jelrendszer megszületéséhez. Ennek a globalizálódó, főként képi jelrendszernek a használata az új típusú beszélnyelviség keretei között felgyorsítja a nemzeti nyelveket érintő globális nyelvi hatások terjedését, a jelentéstani globalizáció folyamatát.

Egy új kommunikációs nyelv van tehát születőben, amelynek részletes leírása még várat magára. Egyet azonban biztosan tudunk: az elektronikus médiumok használata révén globálisan érvényesülő nyelvi korlátok, jelentéstani változások egy olyan nyelvi galaxis irányába mutatnak, amely hozzájárulhat az emberi kapcsolatok magasabb szintjének létrejöttéhez és megerősödéséhez. Az új típusú beszélnyelviség jelentéstani alapjainak létrejöttével egyúttal megteremtődhetnek a nyelvi, mentális feltételei is annak, hogy az információs társadalom más és más nyelvet beszélő, más és más kultúrákhoz tartozó tagjai egyaránt zökkenőmentesen és komoly értékválságot előidéző konfliktusok nélkül váljanak a globalizáció nyerteseivé. E jelentéstani változások eredményeként születnek meg az egyes nyelvi kultúrákon belül a fogalmi fundamentumai a globális információközösségre jellemző

nyitottságnak és bizalomnak, egy, a tudástársadalom kohézióját biztosító új csoporttudatnak.

A képi nyelv Nyíri-féle fogalma így vezethet bennünket vissza Nyírinek a beszéd, szöveg és kép multimédiás kommunikációt jellemző transzmissziójára, annak társadalmi kohéziót érintő hatásaira vonatkozó gondolatához. Mindebből viszont az következik, hogy a képi nyelv Nyíri által bevezetett fogalma csak további jelentéstani és nyelvfilozófiai elemzések révén válhat az elektronikus kommunikációt kísérő nyelvi és mentális folyamatokra vonatkozó magyarázatok megbízható elemévé. Ez a fogalom, miként Nyíri Kristóf számos más felismerése is, jelentős mértékben hozzájárult ahhoz, hogy az új kommunikációs technológiát valóban tudásfolyamataink komponenseként tudjuk megközelíteni, és hogy képesek legyünk megfigyelni, mi történik velünk, miközben együttműködünk a szóban forgó technológiával.

Irodalom

Baron, Naomi, S. (2000). *Alphabet to Email*. Routledge, London.

Carter, Roland (2004). *Language and Creativity: The Art of Common Talk*. Routledge, London/New York.

Cook, Guy (1997). Language Play, Language Learning. *English Language Teaching Journal*. 48, 133-142.

Crystal, David (2004) : *Language and the Internet*. Cambridge University Press, Cambridge.

Deegan, Marilyn (2000). Introduction. In F. Condon – M. Fraser – S. Sutherland (eds.): *CTI (Computers in Teaching Initiative) Textual*

Studies: Guide to Digital Resources for the Humanities. Oxford University Press, Oxford.

Heim, Michael (1996). *Virtual Reality and the Tea Ceremony*. Princeton Architectural Press.

Horn, Robert E. (1999): *Visual Language: Global Communication for the 21st Century*. Macro VU, Bainbridge Island, WA.

Maybin, Janet – J. Swann (2007). Everyday Creativity in Language: Textuality, Contextuality, and Critique. *Applied Linguistics*. (28) 4. 497-517.

Nyíri, Kristóf (1992). *Tradition and Individuality: Philosophical Essays*. „Synthese Library”, Kluwer, Dordrecht.

Nyíri, Kristóf (1994). *A hagyomány filozófiája* (The Philosophy of Tradition). Lukács Archívum- T.Twins, Budapest.

Nyíri, Kristóf (1998). Bevezetés (Introduction). In Nyíri K. – Szécsi G. (eds.) *Szóbeliség és írásbeliség: A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig* (Orality and Literacy: The History of Communication Technologies from Homer to Heidegger), Áron Kiadó, Budapest, 7-17.

Nyíri, Kristóf (2003). Pictorial Meaning and Mobile Communication. In Nyíri, K. (ed.) *Mobile Communication: Essays on Cognition and Community*, Passagen Verlag, Vienna, 157-184

Nyíri, Kristóf (2011). Image and Metaphor in the Philosophy of Wittgenstein. In: R. Heinrich et al., (eds.) *Image and Imaging in Philosophy, Science and the Arts*, Proceedings of the 33rd International Ludwig Wittgenstein Symposium, vol. 1, Ontos Verlag, Heusenstamm bei Frankfurt, 109–129.

- Nyíri, Kristóf (2017). Pictorial Truth. In: A. Benedek – Á. Veszelszki (eds.), *Virtual Reality – Real Visuality: Virtual, Visual, Veridical* (series VISUAL LEARNING, vol. 7), Peter Lang Edition, Frankfurt/M., 51–57.
- Nyíri, Kristóf (2019). Postscript: The Victory of the Pictorial Turn In A. Benedek and K. Nyíri (eds.) *Vision Fulfilled: The Victory of the Pictorial Turn*, Budapest: Hungarian Academy of Sciences / Budapest University of Technology and Economics, Budapest 251–267.
- Ong, Walter J. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Methuen, London-New York.
- Tannen, Deborah (1989): *Talking Voices: Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge.

A felsőoktatási autonómia korszerű értelmezésének elméleti kereteiről¹

1. A felsőoktatási autonómia történeti megközelítése

1.1. A felsőoktatási autonómia fogalmának kialakulása

1.1.1. Általános megjegyzések

A téma érdemi részeinek tárgyalása előtt szükséges rögzíteni, hogy jelen tanulmány eredményei semmiképpen nem értelmezhetőek felsőoktatás-történeti produktumként. A munka ennél *egyrészt kevesebbre, másrészt többre* vállalkozik. Kevesebbre annyiban, hogy nem kívánja bemutatni a különböző korszakok felsőoktatás-történetének valamennyi aspektusát,² többre pedig annyiban, hogy választott szempontjának – az autonómiafogalom változásának – kifejtése érdekében *rendszerezi és értékeli* a történettudomány eredményeit.

Ezeknek az eredményeknek az értékelése és hasznosítása azért tűnik *egyrésztől* hasznosnak, mert a figyelmes szemlélő számára nyilvánvalóvá válhat, hogy az évtizedek óta zajló bolognai folyamat alappillérei nagymértékben hasonlatosak a középkori egyetem alapgondolataihoz. Különösen szembetűnő párhuzamok figyelhetők meg a hallgatói mobilitás, a lépcsős képzési szerkezet, a nemzeti hagyományok ápolása és a közös kommunikációs csatorna – a középkorban a latin, napjainkban leginkább az angol nyelv – kialakításának szempontjából. Lényegében azt mondhatjuk,

¹ Jelen tanulmány Szerző 2010-ben megjelent PhD-értekezése egyes fejezeteinek aktualizált szövegváltozatán alapul.

² Ilyen tematikájú, rendkívül alapos kiadványt Benke József jelentetett meg. Lásd Benke József: Az ó- és középkor egyetemei. Hét Krajcár Kiadó, Budapest 2007

hogy az „új Európa” is olyan értékek megteremtését tűzi ki maga elé, amelyek a középkori egyetem esetében még természetes módon léteztek, majd az idők folyamán fokozatosan eltűntek. Barakonyi Károly kutatási eredményeinek (Barakonyi 2004. 4.) nyomán ezeknek az értékeknek a lényege az alábbiakban ragadható meg:

- a) A hallgatói mobilitás a középkorban természetes jelenség volt, mint az is, hogy az egyetemen szerzett diplomát valamennyi országban elfogadták. Hasonló a helyzet az oktatói mobilitással is. Az egységes Európai Felsőoktatási Térség kialakítása ismét megfogalmazta céljai között a hallgatói és oktatói mobilitást, a diplomák transzparens és általánosan elfogadott rendszerének újbóli létrehozását.
- b) A lépcsőzetes képzési rendszer: a középkorban a tanulmányok első szakasza (artes) alapozó jellegű volt, erre épült rá a speciálisabb szakterületi képzés (orvosi, jogi, teológiai tanulmányok).
- c) A korai specializáció elkerülésének kérdése a középkori egyetem esetében fel sem merült: csak az artium fokozat megszerzése után vált lehetővé a szaktudomány-választás, a specializált tanulmányok folytatása.
- d) A nemzeti hagyományok ápolása lényeges kérdésnek bizonyult, ugyanis a középkori egyetem első szervezeti keretei (nációk) éppen a nemzeti hovatartozás alapján alakultak ki.
- e) A középiskolai alapozás jelentőségét mutatja, hogy a párizsi egyetemnek közel 10 ezer diákja volt, de túlnyomó többségük középszintű tanulmányokat folytatott, természetes kiválasztódással csak a legtehetségesebbek folytattak egyetemi szintű tanulmányokat – lásd napjainkban külföldön a felsőfokú szakképzés, a community college rendszerének kialakulását, térhódítását stb.

f) Az oktatás nyelvének egységesítése eredményeképpen ez a nyelv a középkorban általában a latin volt; napjainkban ezt a szerepet egyre inkább az angol nyelv kezdi betölteni: eleinte a tudományos életben, de mára már egyre inkább az oktatásban is (lehetővé téve ezzel az intenzívebb hallgatói-oktatói mobilitást).

A bolognai folyamat, mint a jelenkor magyar és döntően európai felsőoktatás-politikai folyamatainak eredője, alapjaiban befolyásolja a szféra valamennyi történését, ekként kiemelkedő jelentősége van az autonómia kérdéskörének vizsgálatakor is (Stüber 2009. 29-41.).

A történettudományi jellegű kutatások hasznosságának *másik* aspektusa abban jelölhető meg, hogy általa érthetővé válnak a napjainkban is oly nagy jelentőségű felsőoktatási tradíciók, amelyek eredete nem egyszer az idő homályába vész. Ennek következménye, hogy a külsőségek és alkalmazott rítusok mögötti eredeti tartalom immár ismeretlenné válik, új tartalmat viszont – éppen az ismeretek szegényes volta miatt – nem nyer.

Egyrészről tehát az elavult és nemritkán anakronisztikusnak nevezhető struktúrák és folyamatok felszámolásra váró rendszere, *másrészről* pedig a feléleszteni kívánt középkori célkitűzések kettőssége jellemzi napjaink felsőoktatási rendszerét. Az ellentét azonban nézetem szerint csak látszólagos: az összefüggés akként ragadható meg, hogy a hatékonynak korántsem nevezhető struktúrák megújítása *elengedhetetlen feltétele* a középkor óta elfeledett, és napjainkban ismételten előtérbe került célok megvalósításának. A kérdéskör vizsgálata ugyanakkor szükségesnek tűnik egyrészről a felsőoktatási változások napjaink társadalmára gyakorolt kiemelkedő hatása miatt, másrészt a releváns alapjogok tartalmi és funkcióbéli átalakulása kapcsán. Ahhoz, hogy ezekre a közjogi szempontból releváns és értelmezhető problémákra választ találjunk, az autonómia fogalmán keresztül vezet az út: feldolgozásra és megértésre vár az autonómia tartalmi változásainak alakulása

mind a (köz)jogelmélet, mind a (köz)joggyakorlat szemszögéből. Előrebocsátva: e kutatások elvezethetnek az autonómia céljelleghéhez képest annak eszközjellegét valló felfogás térnyeréséhez.

1.1.2. A felsőoktatási autonómia fogalmának eredete

A középkori egyetem tradícióinak ismerete nélkül napjaink felsőoktatási rendszerének sok jellemzője nem érthető meg, illetőleg nehezen magyarázható. *Egyrészt*, a középkori egyetem egyes intézményei mára szerepüket veszítették: a felsőoktatási modernizáció egyik feladata az elavult és még napjainkban is továbbélő hagyományos struktúrák felszámolása és átalakítása. *Másrészt*, a középkori egyetem tradícióinak tanulmányozása olyan szemléletet, megoldásokat, rítusokat stb. mutat, amelyek továbbvitele vagy modern formában való feltámasztása a bolognai folyamat tükrében is aktuális feladat a hazai felsőoktatás modernizációjakor (Stüber 2009. 29-41.). Az európai felsőoktatási intézmények értékrendje, szervezeti kultúrája, működése mélyen ágyazódik a középkori humanista hagyományokba. Ideák, értékek, számos szokás, cím, szimbólum, ceremónia, de még szervezeti megoldások, választási procedúrák, egyes tisztségek is túléltek az évszázadok viharait (Tóth 2001. 97.). A megváltozott társadalmi-gazdasági környezet, a megváltozott intézményrendszer elengedhetetlenné teszi a felsőoktatás szerepének újragondolását, eszköztárának megújítását (Barakonyi 2004. 4. sz.), amelynek együtt kell járnia az autonómia fogalmának újraértelmezésével is.

A középkori egyetem kialakulása az európai kultúrkör egyik legjelentősebb és talán legidőállóbb intézményének a létrejöttét jelentette (Kerr, 1982. 152.).³ Tanárok és diákok együttesen hozták létre azokat a

³ Az „egyetem” az egyik legrégebbi, változatlan formában működő intézmény Európában. Kerr szerint az 1520 óta folyamatosan létező 85 intézmény között 70 egyetem található a katolikus egyház, a brit parlament, Izland és az Isle of Man parlamentje, valamint néhány svájci kanton társaságában.

sajátosan *privilegizált testületeket*, amelyek státútumaikkal és adminisztratív gépezetükkel, jól szervezett belső életükkel, pontosan rögzített tanmenetükkel, valamint tudományos előmeneteli rendszerükkel máig mintaadói a legmagasabb szintű oktatási intézményeknek. Egyetértéssel fogadhatjuk ezért azt a gondolatot, amely szerint ezekhez hasonló az úgynevezett klasszikus civilizációk nem produkáltak.⁴ Weszely Ödön szerint „az egyetem mint intézmény a középkor alkotása. Az ókori iskolák, még a legmagasabb iskolák sem tekinthetők egyetemeknek. Nincsen intézményszerű jellegük, s nincsen legtöbbször szervezetük sem, de ha van is szervezetük, teljesen hiányoznak az egyetemet jellemző vonások, inkább egyes személyekhez vannak kötve, ilyenek Plátón, Arisztotelész, Pitagorasz iskolái. Ám az ő iskolájuk mégsem iskola, s nem is egyetem, csak az ő személyes vonzóerejük által egybesereglett s körjük csoportosult, művelt görög ifjak gyülekezete, az önzetlenül magasabb lelki életre vágyódók egy kisdud csoportja” (Weszely 1929.). Megállapítható továbbá, hogy az „európai egyetem” – a katolikus egyház után – alighanem a nyugati világ leghosszabb folyamatos történettel rendelkező társadalmi alapintézménye (Rothblatt–Wittrock 1933. 303.). Az első középkori egyetemek spontán módon jönnek létre bizonyos szellemi szükségletek kialakítására (Barakonyi 2004.); ennek – stílusosan – iskolapéldája az első valódi egyetem, amely Párizsban jött létre 1200 körül: a Notre Dame tanárai hozták létre, szabályozására pedig csak később, 1215-ben került sor (Barakonyi 2004. 25.). Ezt követte a bolognai egyetem, ahol először szerveződik meg a hallgatóság: egyesülésüket eleinte corporationak, majd universitasnak nevezik (Barakonyi 2004. 26.). Kiemelendő, hogy az első egyetemek „mindenfajta formális alapító okirat nélkül” jöttek létre (Gläser 2008. 214.). Európa első egyetemei (az említetteken kívül: Padova, Oxford,

⁴ Ezek tekintetében lásd Benke József: Az egyetemek egyeteme: a Muszeion. Jura 2008. 1. sz. 157-166. o.

Salamanca, stb.) kettős értelemben véve universitasok:⁵ universitas a középkori egyetem egyrészt azért, mert *valamennyi* tudományt képviseli (universitas literarum), másrészt azért, mert *nem csak egy adott néphez, nemzethez kapcsolódik* (universitas nationum). Megítélésem szerint ez utóbbi tényezőre vezethető vissza az, hogy az autonómia *attribútuma* a klasszikus egyetemnek: az egyetemek az európai népek közösségének kifejezői voltak évszázadokon keresztül mindaddig, amíg „nemzetietlen” jellegüket el nem veszítették.⁶ Az autonómia kivívása, megőrzése mindig küzdelemmel járt – ennek korai példája, hogy a középkori egyetemek kihasználták a pápa és a császár rivalizálását autonómiájuk fenntartása érdekében (Andren–Dahre 1993. 50-56.). E folyamat következő állomása, hogy az egyetemek autonómiájukat fokozatosan elveszítve, tendenciaszerűen állami intézményekké váltak. Ennek oka elsősorban az volt, hogy korábbi, az uralkodóval, vagy az egyházzal szembeni autonómiájuk terjedelme igazodott a társadalmi változások által előidézett fejleményekhez. A testületi, korporációs jelleg egyre inkább háttérbe szorult, veszített súlyából: az egyetem egyre nagyobb mértékben szűnt meg klasszikus értelemben vett universitas lenni (Hamza 1995. 10.). Az „universitas” szónak eredendően semmi köze sem volt a tudományok vagy tanulmányok egyetemességéhez: a kifejezést a 12. századtól kezdődően egészen a 14. század végéig igen tág értelemben használták; általában jelölte a *közös érdekű és jogi státusú emberek* csoportját, magát a csoportosulást, de a mai értelemben vett *testületet* is. A fogalom egyszerűen tanárok és diákok csoportosulására vonatkozott, és tulajdonképpen

⁵ Az európai egyetem két valódi archetípusaként Bologna és Párizs említendő. Bologna, a híres „universitas studentium” a jogi tudományok fellegetként Európa első igazi studium generaléja volt, Párizs pedig mint „universitas magistrorum et scholarium”, a teológia és a filozófia „legmagasabb fakultása”, az első számú tudományos centrum lett a kontinensen.

⁶ Hangsúlyozom, hogy e megállapításom semmifajta negatív értéktartalmat nem hordoz, csupán arra utalok, hogy az „universitas nationum” klasszikus eszméje milyen mértékben befolyásolta az autonómia fogalmának tartalmát.

azokat a *személyeket* jelölte, akiket az adott szervezet tömörített. Csak a 14-15. század fordulójától kezdik – a *collegium*, a *congregatio* vagy a *corpus* mintájára – az *universitas* kifejezést az *akadémiai testületek* megkülönböztető terminusaként használni (Ferencz 35.).

A kifejezés tehát a középkorban egyszerűen személyek összességét jelölte. A középkori egyetemek *testületek* voltak – a mesterek és/vagy a diákok testületei (Rashdall 1895. 458.). Ebben az értelemben, mint „az ókori világ legműveltebb társadalmi [...] nem ismertek egyetemet”, s „teljesen félrevezető ennek az elnevezésnek alkalmazása az ókori Athén vagy Alexandria iskoláira” (Rashdall 1895. 458.). Ahol van felsőoktatás, „ott nyilvánvalóan az abban szerepet játszó tanároknak is lenniük kell, és valószínű, hogy ilyen vagy olyan tanulmányi irányok kapcsán bizonyos helyszínek kiváltképpen híressé válnak”. Ám nem szükségszerű, hogy a tanárokat valamely – több-kevesebb előjoggal és autonómiával rendelkező – testület egyesítse (Nyíri 2001. 166.). Ezt az újítást kétséget kizáróan a középkornak köszönhetjük: az általunk ismert formában az oktatói testületek, a tanszakok, a vizsgák és címek/fokozatok a középkor közvetlen örökségei (Nyíri 2001. 166.). A maga korában tehát szorosan egymásba fonódó gazdasági, társadalmi illetve kulturális átalakulások gyümölcse volt a középkori *universitas* (Bónis 1971. 37-38.): ez volt az egyetemi szabadság – a mai fogalmaink szerint: felsőoktatási autonómia – szokásjogi úton (*per consuetudinem*) kifejlődő korszaka, amely fő vonásaiban a 13-14. század fordulójáig nyomon követhető maradt.

Az *universitas* mellett nagy jelentőség tulajdonítható a *studium generalénak*, amely fogalom inkább közelít a felsőoktatási intézménnyel kapcsolatos mai felfogáshoz. A kezdetben használt *studium generale*⁷

⁷ Az első pápai rendelet, amelyik használja a kifejezést, IX. Gergelytől származik és 1229-ből való. IV. Ince 1224-25 körül alapít *studium generalét* Rómában, a pápai kúrián. Ezek az

elnevezés nem jelenti még a tudományok összességének központját: inkább arra utal, hogy az előadások nyilvánosak, a világ bármely tájékáról jöhetnek tanulni vágyó hallgatók (Barakonyi 2004.). Az egyik „kézzelfogható” kiváltsága a studium generalének az volt, hogy javadalmazott oktatóját (klerikusát) arra az időre is megillették e javadalom „gyümölcsei”, amikor nem tartózkodott a studium generalében.⁸ A másik, sokkal inkább szellemi természetű privilégiuma a studium generalének a *ius ubique docendi* volt. Ez a studium generale tudományos fokozatának birtokosát az adott diszciplínában tanítási joggal ruházta fel más egyetemeken, anélkül hogy további vizsgálatoknak kellett volna eleget tennie (Ferencz 36.37.). A középkori universitason belül ennek keretében egyfajta sajátos (teljes) szellemi szabadság érvényesülhetett, mert ha a viszonyok netán kedvezőtlen fordulatot vettek volna, úgy a magisterek hallgatóikkal együtt elvándoroltak volna oda, ahol a studium generale szabadsága akceptáltatott.⁹ *Le Goff* joggal mondja tehát, hogy a céhpolgárság korporációival egyidejűleg jöhetett létre a studium generale autonómiája (Goff 1957.)

Megállapítható, hogy a *studium generale* a 13. század első felében már részben megjelenő, a 13-14. század fordulóján kikristályosodó és a 14. századra szigorúbb jogi tartalmat is nyerő terminus technicus a középkori egyetemi életnek. Minden intézményre kiterjeszthető pontos tartalma ugyan nem adható meg, de alapvető közös vonásai megfogalmazhatók. A studium

alapítások már arra látszanak utalni, hogy studia generalia felállításának joga fokozatosan pápai, illetve uralkodói előjoggá válik. Lásd erről bővebben Ferencz Sándor: i. m. 36. o.

⁸ A 12. századtól kezdődően a pápák és püspökök általában „külön artikulumban garantálták a hosszabb-rövidebb eltávozás jogát. III. Honorius pápa 1219-es *Super Speculam* bullája öt esztendeig garantálta a nem helyben lakó klerikus prebendiumát, illetve beneficiumát, föltéve, hogy teológiát tanult vagy tanított valamelyik elismert iskolában”. Ferencz Sándor: i. m. 36. o.

⁹ A jelentékenyebb szellemi központokban valóságos egyetemi városrész (*Quartier Latin*) is kialakulhatott, amelynek a területén a választott egyetemi tisztségviselők, illetve a különböző náción testületei intézték a közügyeket.

generale lényegében tanárok és diákok státútumok felállításának és saját tisztségviselőik megválasztásának jogával, jelentős törvénykezési autonómiával, valamint pecséttel – a hitelesség elismert attribútumával – rendelkező, céhszerűen szövetkező szerveződése, amelynek az „artes” mellett legalább egy magasabb fakultása (teológiai, jogi vagy orvostudományi) is van.¹⁰ A 13. században a „generale” státushoz előbb vagy utóbb pápai, illetve uralkodói megerősítéssel kellett rendelkezniük az egyetemeknek.¹¹

A studium generale, de még inkább az universitas fogalma alatt a középkorban egyfajta autonóm tevékenység nyert védelmet azáltal, hogy a közösség tagjai együttesen léptek fel az egyházi és a világi hatalmasságokkal szemben, és a városon belül is testületileg képviseltették magukat (Bónis 14.). Az észak-itáliai, a dél-francia, illetve a párizsi egyetemek első századai ezeken az alapokon épültek fel (Denifle 1885. 758.). Az universitas scholarium és az universitas magistrorum egyesülése alapján jött létre tehát ez az autonóm közösség, amely biztosította az egyházi és világi hatalmasságok gyámkodásától mentes szellemi szabadságot, illetve az universitas belső demokratizmusát. Tagjait erkölcsileg és anyagilag is védelmezte, amelynek jó példája a – már említett – ius ubique docendi (Hanuy 1921. 17-18.), illetve az universitas tagjai feletti önálló juriszdikció: az egyetemek szinte a kezdettől megkapták a bíraskodás jogát, ami egészen a modern időkig fennmaradt (Barakonyi 2004.). Az egyházi és világi hatóságok biztosították az egyetemek privilégiumait, amelyek ezt követően magának az autonómiának az alapját képezték: III. Honorius pápa 1233-ban kimondja az előadások tartásának jogát

¹⁰ A bolognai diákok az egyetem „magna chartájának” tekinthető, az akadémiai szabadságokat rögzítő privilegium scholarium, az „Autentica Habita” (1155-58) alapján többek között tanáraikat és bíráikat is megválaszthatták.

¹¹ Ennek elmaradása csak a 14. századtól fordul elő. Az említett privilégiumok mellett a helyi (püspöki, érseki, városi, fejedelmi etc.) autoritásokhoz való viszonyaikban – mivel ez nem volt közvetlenül levezethető a studium generale státusból – igen eltérő kép vázolható. Megjegyzendő, hogy érseki vagy püspöki autoritás alóli mentességhez kifejezett pápai döntés kellett. Lásd erről bővebben Ferencz Sándor: i. m. 38. o.

(venia legendi), I. Frigyes a hallgatók szabad utazását garantálta.¹² A privilégiumok egy részét tehát a pápa, más részét a császár (fejedelem) biztosította, ezért az alapító okleveleket rendszerint mindkét fél kiadta.¹³

A 13. század a középkori (autonóm) szabadságnak az évszázada volt, amikor az universitas harca úgy a világi, mint az egyházi befolyás ellen jobbra sikeresen megvívható volt. Három alapvető egyetemi kiváltságról szoktak megemlékezni, amely a tudomány szabadságának kiteljesedését eredményezte: a secessio joga, amely az universitas gyakori elvándorlásával torolta meg az autonómia csorbítását, a már felidézett licentia ubique docendi joga, illetve a tulajdonképpeni „egyetemi autonómia”. Ez utóbbi kiváltságok igen nagy gyakorisággal statútumokban is rögzítésre kerültek, ennek ellenére a század második felében, illetve a 14. században már a pápaság fennhatósága alatt találták magukat az említett nagyhírű egyetemek is. A közép-európai térség nagy egyetemalapítási mozgalma – amely a 14-15. századra tehető – egybeesik a jobbra pápai megerősítéssel alapozott egyetemek keletkezésével. A középkori egyetemek arisztokratizmusának visszahatásaként a reneszánsz, illetve a humanista eszmék térhódítása új távlatokat nyitott, miután ismét a polgárosodás eredményei ösztöklétké a tudomány felszabadításához fűződő várakozásokat; a polgárság fejlődése nem fért össze többé a hűbéri rendszerrel, de az adott társadalom gyökeres átalakításáról még nem lehetett szó. Ugyanakkor szinte mindenütt feltűntek a döntően Itáliából meghívott neves humanista gondolkodók, akik az önálló államelméleti-jogi tudományosság

¹² Lásd a Bolognai Nyilatkozatot, ahol ez a gondolat ismét megjelenik.

¹³ A pápaság és a császárság egyetemes kettős hatalma, annak ellenére, hogy feszültségekkel terhes és az erőviszonyok tekintetében ingadozó valóság volt, hosszú időn át az alapvető felfogás maradt. 1281-ben azonban egy német pap, Alexander von Roes kölni kanonok, aki a pápai udvarban élt, egy új elmélettel állt elő. Új elemet vitt a koncepcióba, és a két korábbi hatalom mellé egy harmadikat állított. Ez a harmadik hatalom a studium volt, tehát a tudomány, illetve a tudományos foglalatosság, a tanulmányozás. Megszületett tehát az első európai integrációs elmélet, amely a különböző európai népek közötti munkamegosztást és kooperációt vette alapul. Lásd erről bővebben Redl Károly: A fakultások vitájának előtörténetéhez. In: Az európai egyetem... 59. o.

megteremtésében, illetőleg az orvostudományok, a csillagászat, stb. körében is gyakran iskolateremtő tevékenység kezdeményezői lettek – ehhez persze az egyetemi szabadság újraélesztését kellett vállalniuk.

A felsőoktatási intézmények kezdeti autonómatörténete felfogható egyfajta lavírozásként is a pápai, a helyi egyházi és/vagy világi, valamint az uralkodói érdekek erőterében. Az adott történelmi szituációban végső soron valamennyi meghatározó társadalmi csoport és réteg érdekét lényegében keresztezni hivatott egyetem számára, mint annak idején a koldulórendek számára, elkerülhetetlenné válik, ám nem mindig kétségbevonhatatlan értékű a *pápai védelem és támogatás*, s leginkább annak szükségzerű velejárója: a *befolyás*, illetve *fennhatóság* (Ferencz 34.) Ekként az autonómia külső oldala ideiglenesen csorbulni látszik; az egyházi autoritások beavatkozása az egyetemek szellemi életébe azonban ebben a korszakban megszokott és természetes dolog volt. Megállapítható, hogy az egyetemek (a városi vagy királyi alapításúak is) ettől kezdődően valamelyest egyházi testületek voltak: egyházi joghatóság alatt álltak, s szabadságuk nem tanszabadságot jelentett, hanem azt, hogy klerikus tagjaik ellen a világi hatóságok nem járhattak el (Borbély 2001.47.) Nem jelentett tehát teljes szabadságot az autonómia a középkorban sem, ugyanis az „intézmények” felszerelését, vagyoni alapjainak megteremtését az egyházak végezték. Az oktatók kivétel nélkül egyházi személyek voltak, akik egzisztenciális függőségben álltak az egyházzal (ez részben – származástól függően – a hallgatókra is igaz volt).¹⁴

¹⁴ Ezzel összefüggésben jegyzi meg Thieme, hogy a felsőoktatási intézmények soha nem voltak teljesen függetlenek. Werner Thieme: i. m. 114. o. A témában lásd még Nikolaus Lobkowicz: Die Hochschule und der Staat – eine vertrackte Beziehung. In: Der Verwaltung-Staat im Wandel. Festschrift F. Knöpfle. München 1996. 205. és köv. o.

1.2. A felsőoktatási autonómia fogalmának átalakulása

1.2.1. Az átalakulás eszmetörténeti okai

A középkori egyetem szervezeti és működési tekintetben mindaddig betöltötte rendeltetését, ameddig az adott kor társadalmi igényeinek megfelelt. A 18. század legvégén bekövetkező társadalmi változások okán létrejövő modern államok újfajta felsőoktatási struktúrák iránti igényt mutattak. Az állam ettől a történelmi időszaktól kezdődően lényegileg más jellemzőket mutat, mint a középkorban: az állam hatalma egyre szélesebb területekre terjed ki – többek között a felsőoktatási intézményekre is –, ennek megfelelően átértelmezésre kerül az autonómia fogalma, hiszen az autonómia terjedelme, a függetlenség mértéke az állami főhatalom általi elismertségtől függ (Petrétei 1995. 7.) Az írni és olvasni tudás iránt megnövekedett társadalmi szükséglet – amit egyre jelentősebb mértékben növelt az ipari fejlődés által gerjesztett, mind képzetebb munkaerő iránti kereslet – a tömegoktatás első jeleit vetítette előre.¹⁵

A mai fogalmaink szerinti modern felsőoktatási struktúrák a 19. század első felében születtek meg. A témával foglalkozó kutatók között egyetértés van abban, hogy az új felsőoktatási rendszernek működése kezdeti szakaszában egyszerre több, különböző, olykor egymással ellenkező elven alapuló funkciót is be kellett töltenie, s hogy az intézmény a rendszer belső ellentmondásait – különösen hosszú távon – nemigen volt képes kiküszöbölni (Békés 2001. 73.). Ennek következtében a 18-19. század fordulóján súlyos „egyetemi” válság robbant ki a kontinensen, majd az oktatási rendszer gyökeres átalakulása következett be (Charle–Verger 1971. 20-40.) Ezt a változást a témával foglalkozó szakemberek némileg eltérő minősítésekkel illetik: vannak, akik „oktatási reformról”, mások „egyetemi forradalomról” beszélnek, némelyek

¹⁵ Ezzel összefüggésben lásd Halász Gábor: Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest 2001. 53. és köv. o.

pedig – újszerű módon – „egyetemalapításként” értékelik a történeteket (Mittelstrass 1982. 117-137.; Renaut 1995.; Schelsky 1971. 48-50.). Valamennyien egyetértenek viszont abban, hogy ennek a folyamatnak az egyetemtörténet szempontjából nem lehet alábecsülni a jelentőségét. Ezt értékelve jogosan állapítható meg, hogy az európai felsőoktatás igen hosszú történetében a „hagyományos egyetem halálának” korszaka után ekkor köszöntött be a „modern egyetem születésének” korszaka (Prahl Harczbach 1981; Ellwein 1997; Perkin 1991. 169-204.) Ugyancsak rögzíthető, hogy az „európai egyetem” elhúzódó modernizációja az elmúlt kétszáz év folyamán többnyire mintakövető – és olykor sajnos mintatévesztő – modernizációnak bizonyult; ekként a történetek „válságfolyamatnak” (Tóth 2001. 95.) minősíthetők, mivel a rendszer végső soron olyan megoldhatatlannak tűnő problémákat görgetett maga előtt, amelyeknek sajátos dinamikája láthatólag kettős forrásból táplálkozott. Egyrészt abból, hogy az európai egyetem francia, német (vagy más nemzeti) rendszereinek korszerűvé válásában egykor kiemelkedően fontos szerepet játszó „napóleoni”, illetve „humboldti” egyetemmodellek idővel maguk is korszerűtlenné és megreformálandóvá¹⁶ váltak, ám ugyanakkor többnyire megreformálhatatlannak bizonyultak (Mittelstrass 1993. 134-141.; Stichweh 1991. 252-257.). Ennek ellenére a témával foglalkozó szakemberek egyöntetűen azt hangsúlyozzák, hogy a közfelfogással – ami szerint a modern felsőoktatási intézmény őseinek a középkori universitas tekinthető – ellentétben a 19. századi egyetemek szolgáltak mind az európai, mind az amerikai felsőoktatási rendszer alapjául. Az „európai egyetem” e klasszikusan modern változatának kései kialakulását azonban persze megelőzték a 16-18. század különféle egyetemalapítási, illetve

¹⁶ Vö: Jürgen Habermas: Protestbewegung und Hochschulreform. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1969

egyetemkorszerűsítési kísérletei.¹⁷ Ez az időszak a permanens válságok koraként említhető, kiemelve azt is, hogy az új helyzet egészen új feladatokat rótt az egyetemre, amelynek szervezete és egész berendezkedése (viszont) még az újkort megelőző időkből származott (Horváth 1999. 510.). Az évszázadok alatt kialakult, tradicionális egyetemi struktúra megváltoztatása, illetve átfogó módosítása kapcsán – szükségszerűen – felmerül az egyetemi autonómia létjogosultságának kérdése (Hamza 1995. 511.), és ennek folyamányaként a kulturális jogok jelentéstartalmának változása is. A kulturális jogok fejlődését adott feltételek közepette számos tényező befolyásolhatja: elsősorban az eszmei és történelmi örökség, az emberi jogokra vonatkozó nézetek és az e jogok gyakorlásának a lehetősége. E korszakban nyert alkotmányos rögzítést azoknak a társadalmi elvárásoknak a rendszere, amelyben logikailag is a helyére került a tudomány felszabadításának az ügye (Horváth 1999. 511.). A német államok alkotmányaiban, az osztrák jogalkotásban, sőt még az adott társadalmi átalakulástól elmaradt Oroszország állami reformtörvényeiben is egészen közelálló legiszlációs megoldásformáknak vagyunk tanúi. Az ősforrások a megkésett polgári átalakulás első kísérleteként ismert belga alkotmányozáshoz, 1831-re nyúlnak vissza, miután a párizsi és a belga forradalmak, illetőleg a lengyel felkelések történelmi fordulópontot hoztak az európai politikában (Thonissen 1879.). A korábbiakban jelentőség nélkülinek vélt diáktársaságok – az ún. Burschák – csakúgy, mint a korabeli szellemi élet kiválóságai, a *ráció autonómiájára* hivatkozva követelni kezdték a tudomány szabadságát. Ennek hatása alatt módosult az universitas fogalma és vált az egyetem a tudományok egyetemévé (mai fogalmaink szerint:

¹⁷ Vö. különösen Rudolf Stichweh hivatkozott művét, amely a 16-18. századot tekinti a „kora modern” államok és egyetemek korszakának; lásd továbbá Bjorn Wittrock: *The modern university: The three transformations*. Cambridge University Press 1993. 309-310. és 342-343. o. Utóbbi szerző egyetemtörténeti szempontból világosan megkülönbözteti például a „the birth of modernity”, a „the coming of age of modernity” és a „the late modernity” periódusát.

tudományegyetemmé). Antoine Jean Condorcet korabeli megfogalmazása szerint „semmiféle hatalomnak se legyen meg a joga megakadályozni a tudományos igazság kifejtését” (Id. Horváth 1999. 510.). Eötvös József „A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra” című művében idézte fel a tudomány szabadsága gondolatának gyors terjedési folyamatát, párhuzamot vonva az 1848. évi francia alkotmány és a magyarországi márciusi törvények között. Utóbbi jogszabályok közül feltétlenül kiemelendő az 1848. évi 19. tc., amely mindössze három rövid szakaszban szabályozza a tanszabadság alapelveit, gondot fordítva ugyanakkor a vonatkozó – akkor még alapjognak nem nevezett, ám tartalmilag annak minősülő – jogok rendezett megfogalmazására. („Az oktatás és tanulás szabadságának azon elve, hogy egyrészt a tanuló arra nézve: mely tant, és melyik tanártól kívánja hallgatni, szabad választást tehessen; másrészt: hogy a rendes tanárokon kívül, más jeles egyének is, a ministerium által ideiglenesen megállapítandó, később pedig törvény által meghatározandó feltételek mellett oktathassanak, törvényesen kimondatik”).)

1.2.2. A felsőoktatási autonómiát meghatározó reformok

A 18. század második, illetve a 19. század első felében Franciaországban és Poroszországban megfogalmazódó nevelés- és oktatáspolitikai reformelképzelések többnyire kettős elvárást tükröztek: a jövő felsőoktatási rendszere egyszerre legyen a korszerű, közvetve vagy közvetlenül a társadalmi gyakorlatban is hatékonyra váló ismeretek kidolgozója és közvetítője, valamint a mindenkor hatalom iránt tanúsítandó állampolgári lojalitás ihletője.¹⁸ Az e feltételeknek megfelelő intézmények kialakítását célzó törekvések megjelenéséig az európai egyetemek lényegében megőrizték, ha

¹⁸ Ez ugyancsak a modern állam létrejöttével hozható közvetlen összefüggésbe, hiszen ezzel szemben követelnek „szabadságot”, illetőleg „autonómiát”. Vö. Petrétei József: Az önkormányzatok... 7. o.

nem is „feudális”, de legalább rendies, korporatív és felekezeti – sőt olykor egyenesen „skolasztikus” – jellegüket. Ez a gondolat leginkább azt a szemléletet tükrözi, ami szerint a régi típusú felsőoktatási intézmények csak meglehetősen késéssel vettek tudomást az új felfedezésekről, különösen a természettudományos eredményekről. Szellemesen állapítja meg egy kortárs, hogy „a francia egyetemek döntő többsége még a peripatetikus filozófia híve volt, amikor a tudományos világ Descartes hatására már elfordult Arisztotelésztől, s csak akkor vált végre kartéziánussá, amikor már minden komoly kutató Newton követőjének tekintette magát”.¹⁹

A 19. század első harmadának végére a tanszabadság eszméje elterjedt egész Európában. Brubacher szerint a középkori eredetű felsőoktatási autonómia fogalmát ez a szemléleti alapállás ruházta fel modern polgári értelemmel; a modern állammal szemben újjáéledtek az egyetemi polgár jogai, és a külsőségekben is gyakran a középkori egyetem jellegzetességei tűntek fel. A *Lehrfreiheit*-szisztéma ellentmondásosságának – ami szerint a tanítás szabadságát formálisan őrizte ugyan a tanszakok párhuzamos előadásának intézményesítése, a tanulás szabadsága viszont a szabadossággal azonosult – következtében azonban az autonómia jobbára üres formaságokra zsugorodott, az állami politika pedig szinte sehol sem maradt a felügyeleti jogok korlátain belül. Ezek miatt az eszmetörténeti okok miatt az európai egyetemek – céhszerű felépítettségük, korporatív előjogaik és viszonylag széles körű autonómiájuk következtében – legkésőbb a 18. századra súlyos (közigazgatási) problémák forrásává váltak. Érdekesség, hogy a kolostori fegyelem alól már rég felszabadult, de bizonyos tradicionális szabadságjogokat még mindig élvező korabeli egyetemisták jelentős része a kortársak véleménye szerint elhanyagolta a tanulmányait, s kihasználva a kötetlenség állapotát, a többség szemében erkölcstelennek tűnő életmódot folytatott (Tóth 2001. 98.).

¹⁹ Lásd erről bővebben Tóth Tamás: A napóleoni egyetemtől... 98. o.

A rendszerint keretjogszabályba foglalt garanciák, amelyek az autonómiával való visszaélést voltak hivatottak megakadályozni, tartalmatlanoknak bizonyultak, a szisztéma részleteinek a törvényes szabályozása pedig felettébb hiányos maradt. A modell különleges történelmi kötődése azonban szinte töretlenül fennmaradt. Az oktatáshoz való jognak alapvető jogként való értelmezése, a közoktatás kötelező és ingyenes voltának kimondása, valamint az állam azon igényének határozott bejelentése, hogy az ifjúság nevelését egységes nemzeti keretek között, saját elvei és érdekei szerint szervezze meg, történelmi jelentőségű eseménynek mondható. Ennek oka elsősorban az volt, hogy az állam – társadalomirányítási funkciói bővülésének következtében – egyre összetettebb feladatok ellátására vállalkozott.

A 19. század első felében tehát előtérbe kerülnek a felsőoktatási reformtörekvéseket célzó gondolatok: azzal a kísérlettel lehet találkozni, amely az egyetemek olyan értelmű reformjára irányul, hogy azok a középkori hagyományok folytatóivá váljanak (Hamza 1995. 10.) Hamza Gábor világít rá arra, hogy Wilhelm von Humboldt megvalósítandónak és megvalósíthatónak tartotta az universitas literarum gondolatát olyan értelemben, hogy az egyetem ne csupán a szűklátókörű szakirányú képzés centruma legyen; Humboldt nézete szerint – írja Hamza – az „Ausbildung” (szakirányú képzés) mellett az egyetem alapvető feladata a „Bildung” (átfogó képzés, az antik görög paideia, nevelés értelemben). Ismét aktuálissá válik tehát az a korábban Lessing nevéhez kapcsolódó felfogás, amely szerint „szívesen nézünk át egyik tudományból a másikba”. Az „egyetem egysége” megőrzésének feltétlen szükségességét hirdeti Kant is; a *Der Streit der Fakultäten* című, 1798-ban publikált művében egyenesen követeli a filozófia szabadságát a teológiától és az állami hivatalos doktrínától. Kant szerint a „filozófia a tudomány igazi fáklyavivője”, a filozófiai karnak kell ellenőrzése alá vonnia a többi kart, ugyanis a filozófia kiváltságos szerepe teremthetné meg az egyetem

veszélyeztetett egységét (Id. Hamza 1995 10.). Ehhez kapcsolódik Savigny is, aki szerint a tanszabadság teremt egységet a középkori egyetem és a modern egyetem között (Friedrich v. Savigny 1834. 153-154.), ő maga is törekszik a Poroszországban jelentkező, az 1808-as évhez kapcsolódó reformtörekvések eredményeinek megtartására. A reformok, melyekben az universitasliterarum-koncepció igen lényeges szerepet játszik, szerves összefüggésben vannak azzal, hogy Németországban az egyetemek ebben a korszakban a politikai-elméleti viták valós centrumává válnak. Ennek szükségességét még a 18. század végén Fichte fogalmazza meg az „Über die Bestimmung der Gelehrten” című munkájában. Álláspontja szerint a társadalom irányítása a tudósokra vár: az ő feladatuk a társadalom politikai és szellemi vezetése. Humboldt és Fichte az egyetem messzemenő pénzügyi önállóságának gondolatát képviselik, nézetük szerint az egyetem igazgatásában az öngazgatásnak kell érvényesülnie. Schelling mutat rá elsőként arra a paradoxonra, hogy az egyetem – bár azt az állam megszüntetheti – a tudomány műhelye, amelyet az állam viszont nem számolhat fel, Fichte pedig annak a nézetének ad hangot, hogy az egyetem állam az államban (Hamza 1995. 11.). Fichtével ellentétben Humboldt abból indult ki, hogy a nevelésnek egyszerűen csak az általában vett embert kell formálnia; vagyis anélkül, hogy bizonyos konkrét és pontosan meghatározott állampolgári erényeket oltana a növendékekbe, s hogy direkt módon az állam közvetlen szolgálatára ösztönözné őket. Humboldttól ugyanakkor – mint felvilágosult porosz államhivatalnoktól – valószínűleg semmi sem állt volna távolabb, mint az egyetemi oktatás társadalmi és politikai szerepének alábecsülése (Tóth 2001. 108.).

A felsőoktatási autonómia kérdésében az említett szerzők tehát ugyancsak eltérő nézeteket képviseltek. E vélemények összevetését követően az a következtetés fogalmazható meg, hogy a porosz-német fejlődés vonatkozásában érdemes világosan megkülönböztetni a felsőoktatási

autonómia „belső” és „külső” formáit. Míg „a külső autonómia problémája mindenekelőtt állam és egyetem, illetve egyetem és társadalom (esetleg egyetem és egyház) kölcsönviszonyában vetődik fel, addig a belső autonómia fontos – ám tagadhatatlanul nehezebben értelmezhető – fogalma főként egyetem és akadémia, univerzitás és fakultás, fakultás és diszciplína, valamint oktatás és kutatás, illetve tudomány és nevelés bonyolult kérdéskörének tanulmányozásában hívható segítségül” (Tóth 2001. 105.). Tóth Tamás álláspontja szerint a német idealizmus gondolkodói közül alighanem a modern egyetem belső, illetve külső autonómiájának értelmezésében, s a fölmerülő elméleti és gyakorlati problémák kezelésében Humboldt foglalta el a leginkább kiegyensúlyozott álláspontot.

A 18-19. század fordulójának témával foglalkozó gondolkodói valójában egy minimális programot tűztek maguk elé, és azt többé-kevésbé meg is valósították. A szellemi elmaradottság nyilvánvaló akadályait felszámolták, az állami bürokrácia felügyeleti szerepét behatárolták, és a rendelkezésre álló anyagiakat kímélve, a legjobb elméket igyekeztek megnyerni a tudomány gyors fellendítése érdekében. Eredetileg a Napóleon hadai elől, később a reakciós német államok üldözése elől menekülő tudósok – hallgatóikkal együtt vándorolva – a gyakorlatban is *kiformálói lettek az újjáéledő felsőoktatási autonómiának*. „A kötött oktatási-, illetve vizsgarend felszámolása és az utánpótlás habilitációs rendjének a kialakítása is az úttörők érdeme volt, de ezzel együtt is járt a képzési rend fellazulása (túlnépesedés, korrupció). Mindez tehát a maga valóságában tehát csak félmegoldás volt, ezért is ez a szisztéma maga után vonta a gyakorlati szakemberek bevonásával végzett képesítő államvizsga rendjének a kialakulását, amelyben persze már a *Lehrfreiheit* alaptételei nem érvényesülhettek”.²⁰ Megállapíthatjuk, hogy a porosz modell

²⁰ Még a szentpétervári udvar is szükségét érezte, hogy a tudomány szabadságát deklarálja. P. G. Eimontova felismerését idézi Horváth Pál: A tudomány szabadságának... 511. o.

filozófiájának megalapozói az elérendő alkotmányos rend *alkotóelemeként* fogták fel a tudomány szabadságát. „Eszköz tehát náluk a tanszabadság a nemzet felemelésére, a történelmi igazságtétel megteremtésére (a nép tudatlanságának a felszámolására) és persze az emberi jogok (polgári szabadságjogok) sajátos kifejező formája, amely feltételezi más szabadságjogok meglétét, biztosítását is” (Horváth 1999. 510.). A Wilhelm von Humboldt nevéhez kapcsolódó rendszer a porosz egyetemi modell alapját képezte, és egyben a fentebb ismertetett kihívásokra adott válaszként értékelhető. Kezdeti lépésnek a téma avatott ismerői a Halléból Napóleon hadai elől, diákjaival együtt menekülő egyetem berlini befogadását tekintik, 1810-ben.²¹ Az új felsőoktatási modell „tartós sikere, az új egyetemi rendszer eredményes működése érdekében Humboldt kifejezetten kíváncsi volt arra, hogy a modern porosz állam mintegy felügyeletet gyakoroljon a modern porosz egyetem felett” (Tóth 2001. 109-110.). Ezt elsősorban az egyetemi tanárok, illetve az oktató személyzet kinevezése formájában tartotta elképzelhetőnek. Gondja volt persze Humboldtnak arra is, hogy ez az állami felügyelet csak bizonyos határok között érvényesüljön: csak olyan mértékben, „ami szükséges és elégséges ahhoz, hogy a hagyományos egyetem korporatív előjogait semlegesítse és visszaállításukat megakadályozza, hogy a felsőfokú tanintézeteket az egyházi befolyástól megvédje, s végül, hogy az egyetemi tudományokban időről-időre természetszerűleg kialakuló iskolák, illetve irányzatok hegemonia-törekvéseit semlegesítse”. Az ily módon világosan körülhatárolt szférában azonban a szellemi tevékenység – a különféle tudományok egységének, a tudomány és a felvilágosodás egységének, az oktatás és a kutatás egységének, valamint az egyetemi oktató és az egyetemi hallgató egységének, illetve egymásra utaltságának elve alapján – szabadon

²¹ Valójában azonban Kant és Fichte szellemi előkészítő munkája megelőzte a szisztéma gyakorlati megteremtését. Lásd erről bővebben Horváth Pál: A tudomány szabadságának... 514. o.

bontakozhatott ki. Az „egyetem eszméjének” humboldti felfogása főként ezekre az alapelvekre támaszkodott.

A német egyetem humboldti koncepciója – Habermas szerint (Habermas 1986. 81-82.) – főként két kérdésre keres választ. Egyrészt arra, hogyan intézményesíthető a vallás hatalma, illetve az egyház gyámködése alól felszabaduló modern tudomány, anélkül hogy kialakuló autonómiáját a másik oldalról a politikai állam vagy a polgári társadalom veszélyeztesse. E probléma megoldását a felvilágosult idealista filozófusok és porosz reformerek abban látták, hogy a modern tudomány messzemenő autonómiáját magának a porosz államnak kell biztosítania. Mégpedig úgy, hogy ez az állami garancia ne csak az esetleges politikai intervenciókkal, hanem a különféle társadalmi imperatívuszokkal, a gazdasági hasznosság szempontjaival és a gyakorlati élet igényeivel szemben is sikerrel védje meg az egyetemeket. Másrészt Humboldt meg akarta győzni a porosz államot arról, hogy mint kultúrállam maga is érdekelt az egyetem autonómiájának, vagyis egy olyan intézmény önállóságának kívülről történő szavatolásában, amely belülről mindenkor korlátlan szellemi szabadságnak örvend. Ezt a törekvését siker koronázta, s „a német kultúrában hosszú időre igen jó viszony alakult ki a politikai állam, mint kultúrállam és a szigorúan apolitikus szellemű egyetem között” (Tóth 2001. 115.). Tudománytörténeti szempontból vizsgálva az egyetemi oktatás és a tudományos kutatás autonómiájának kérdését Habermas főként arra hívja föl a figyelmet (Habermas 1986. 108-110.), hogy Humboldt idejében az iparnak és a termelésnek a korabeli német államokra jellemző elmaradott szerkezete talán utoljára tette lehetővé az elmélet és a gyakorlat viszonyának klasszikus felfogását. A német egyetem történetében mindent egybevetve sem a humboldti modellnek a konzervatív kormányzatok által 1945 után végrehajtott restaurációja, sem pedig annak a későbbi kormányra kerülő

kereszténydemokrata/szociáldemokrata nagykoalíció által 1966 után megkísérelt reformja nem hozott igazi fordulópontot.

A porosz modell felsőoktatási intézményeivel ellentétben a napóleonnak nevezett francia egyetem hierarchikusan felépített és erősen centralizált intézmény volt, amely az állam teljes fennhatósága alatt állt, s amelyben rendkívül szigorú, mondhatni katonás fegyelem uralkodott.

Lényeges körülmény továbbá, hogy ez az intézmény *a felsőoktatási autonómia semmiféle formáját nem tette lehetővé*. Vonatkozik ez az autonómia régi és új, külső és belső formáira egyaránt. Tóth Tamás ennek kapcsán akként fogalmaz, hogy „míg a belső autonómia kérdése a napóleoni modellben fel sem merült, illetve egyszerűen értelmezhetetlen volt, addig a külső autonómia kérdésében – tehát a modern egyetem és a modern állam, illetve a modern egyetem és a polgári társadalom kölcsönviszonya tekintetében – a napóleoni koncepció éppen nem az autonómia, hanem inkább a heteronómia sajátos formáira fektette a hangsúlyt”. A napóleoni modell tehát az erős állami kontrollon alapul, az egyetem tevékenységének úgyszólván minden elemét a kormányzat határozza meg. Ugyanakkor megkérdőjelezhetetlen a biztos állami finanszírozás, ami ebben a modellben tulajdonképpen az intézményi autonómia lényeges biztosítéka (Karády 2005.).

A fenti modellek a kialakításukat követő évtizedek alatt olyannyira időtállóknak bizonyultak, hogy a Napóleon, illetve Humboldt nevéhez fűződő felsőoktatási modellek minden válság és minden reform ellenére egészen 1968 májusáig érvényben maradtak (Tóth 2001. 112.). Annak ellenére megalapozottnak tűnik a fenti állítás, hogy a francia és a német felsőoktatási rendszeren a 19. század utolsó harmadában egy második hatalmas modernizációs hullám is végigsöpört. A „császári egyetem” a következő évtizedekben „köztársasági egyetemmé”, a „humboldti egyetem” pedig úgyszólván „bismarcki egyetemmé” alakult át.

Ha tehát valaki ragaszkodik ahhoz, hogy a „modern egyetem” történetét tanulmányozva a „klasszikus modell” fogalmát is bevezesse, akkor bizonyára elmondhatja: néhány évtizeden keresztül ezt a funkciót a humboldti hagyományokat részben még folytató, részben már nem folytató „német egyetem” – különösen a berlini egyetem – töltötte be. A 19. század eleje, a nemzetállamok kialakulása újabb fordulatot hozott. A mindaddig nemzetközi kitekintésű egyetemek befelé fordultak, a totalitárius, autoritárius rendszerek pedig részben eltorzították az egyetemek fejlődését, a funkciójuknál és tradíciójuknál fogva autonóm, nyitott intézményeket szigorú kontroll alá helyezték (Hrubos 1999. 10.).²² Az első világháború vége nemcsak a német, hanem az európai egyetem történetében is fontos korszakhatárt jelent (Tóth 2001. 117.). A 20. századi „high-tech forradalom, a globalizáció”²³ ismét másfajta felsőoktatási struktúrát követel meg. Jose-Gines Mora (Mora 2007. Id. Barakonyi 2004. 24.)²⁴ felfogása szerint a felsőoktatásban a 20. században bekövetkező változások a globális társadalom, a tudásalapú társadalom és az univerzális egyetem fogalmával írhatóak körül. Tényszerűen jegyzi meg ennek kapcsán Barakonyi Károly, hogy az átalakulás mozgatóerői – az állam, a társadalom, a gazdaság – a felsőoktatási intézményeken kívül találhatóak meg, az egyetemek ugyanakkor ennek ellenállnak, aminek oka – a kiváltságokhoz való ragaszkodás – érthető, de el nem fogadható attitűdje (Barakonyi 2004.).

²² Részben ennek is tudható be, hogy a 20. században az egyetemi világ súlypontja az Amerikai Egyesült Államokba tevődött át, ahol az eltérő társadalmi, gazdasági, politikai környezetben új felsőoktatási modell bontakozott ki.

²³ A kifejezést ekként alkalmazza Barakonyi Károly. Lásd Barakonyi Károly: Bologna felülnézetben. In: Bologna „Hungaricum” (szerk. Barakonyi Károly). Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest 2009. 23. o.

²⁴ Barakonyi Károly másutt egyenesen úgy fogalmaz, hogy napjaink felsőoktatásában „tetten érhető a jelenlegi oktatási struktúra átmentésének kísérlete, a status quo fenntartása, az egyes intézmények által elfoglalt belső piaci szegmensek megtartására való törekvés. Professzorainkat, intézményi vezetőinket jobban érdekli, hogy a konkurens egyetem, főiskola mire készül, kik azok a bürokraták, akiktől pénzt lehet kicsikarni, házon belül pedig hogyan lehet a bölcs rektor segítségével forrásokat elhúzni a szomszéd kartól, tanszéktől, mintsem az, hogy mi történik Európában.” Barakonyi Károly: Bologna felülnézetben... 57. o.

A felsőoktatás rendszerére ható erők azonban lassanként meghaladják azt a szintet, amelynek maga a rendszer még ellen tud állni; a felsőoktatási intézmények tehát átalakulási kényszerbe kerülnek annak érdekében, hogy a társadalom és az állam igényeinek meg tudjanak felelni, ezzel biztosítva saját autonómiájuk fennmaradását (Bourdieu 1974. 65-93.).²⁵

1.3. (Rész)következtetések

Megállapítható mindezek alapján, hogy a felsőoktatási autonómia elmélettörténetét tekintve a történelmi jelentőségű átalakulás centrumaiban fejlődtek ki a legkedvezőbb feltételek az intézmények szabadságának megteremtéséhez. Ismeretes, hogy Magyarország Európa ama régiójába tartozik, ahol a polgári szabadságjogok törvénybe foglalt rögzítésére jobbra csak a 19. század második felében, vagy éppen a 20. században került sor.

Itt a megkésett polgári átalakulás társadalmi forradalma tűzte napirendre a szabadságjogok elismerését és az egyébként változatos történelmi körülmények között születő 1848-49-es alkotmányok lettek ezeknek a vívmányoknak a hordozói.²⁶ Az „egyetem egységének”, illetőleg autonómiájának gondolata azonban szorosan összefüggött a „tudomány egységének”, a tudomány autonómiájának gondolatával is.²⁷ Ezt támasztja alá

²⁵ Pierre Bourdieu „Az oktatási rendszer ideologikus funkciója” című írásában ennek kapcsán nem a formális, hanem a tartalmi autonómiát kérdőjelezi meg azáltal, hogy nem tagadja az intézményi önrendelkezés nagy szabadságfokát, viszont állítja, hogy mindez a fennálló renddel való nagyfokú azonosulásnak – ami a társadalmi pozíciók újratermelését biztosító intézményi identitásnak és működésnek köszönhető – a következménye..

²⁶ A legújabb kori hazai történelemben is ismeretes, hogy az emberi jogok egyetemes ügyévé válása közvetlen hatást is gyakorolt a kibontakozó politikai megújódásra. Így az ország új államformájáról szóló 1946: I. törvény preambulumban megfogalmazott jogok minálunk már egy átütő erejű szemléleti változás kezdetét jelzik a szélesebb értelemben vett közgondolkodásban. Lásd erről bővebben Horváth Pál: i. m.

²⁷ Vö. Alain Renaut: i. m. 156-161. és 179-191. o. A Pesti Hírlap 1846-os cikksorozatában sürgette a tanszabadság bevezetését, melyet a következőképpen jellemezett. „Józan értelme abban áll, hogy a tanítók [...] előadásaiknak úgy a tartalmára s lényegére, mint módjára s alakjára nézve [...] saját kötelességszerű meggyőződésüket követhessék [...], a tanulásra nézve pedig abban áll ezen szabadság, hogy [...] tanulási tárgyakat, úgy mint oktató egyéneket

Savigny is, aki szerint a tanszabadság teremt egységet a középkori egyetem és a modern egyetem között (Friedrich v. Savigny 1834. 153-154.).

A fenti alapvetések azok, amelyek az autonómiatörténet megalapozásában a legjelentősebbnek bizonyulnak. A felsőoktatási autonómia kialakulásának fentebb részletezett meghatározó tényezői napjainkig befolyásolják a felsőoktatási szférát:²⁸ az újra és újra felmerülő, az intézmények mindennapi életét befolyásoló vitákban rendszerint felmerül az egyetemek középkortól meglévő autonómiájára való hivatkozás. A fentiekben látható volt, hogy az autonómia a középkorban sem volt korlátlan – nem is lehetett az – ekként az erre való hivatkozás megalapozatlan következtetésekhez vezethet, és vezet is. A „parttalan szabadság”-elméletét már a 19. század felsőoktatási rendszerének és annak elméletének alakítói – elsősorban Humboldt, Savigny, Fichte és Schelling – is meghaladták.

2. A felsőoktatási autonómia fogalma

2.1. Az autonómiáról általában

Az autonómia fogalma vonatkoztatható *egyrésről* az egyén, *másrészről* a közösség szintjére. Előbbi értelemben – eredeti görög jelentése²⁹ szerint – saját törvények szerint élés, önrendelkezés, önállóság húzódik meg a fogalom³⁰ mögött, vagyis az autonómia szoros kapcsolatban áll az önszabályozás fogalmával.³¹ Utóbbi értelemben valamely intézménynek, szervezetnek,

szabadon [...] választhassanak.” Pesti Hírlap 1846. október-november. Idézi Rácz Kálmán: Az egyetemi autonómia Magyarországon 1848-1998 között. In: Autonómiák Magyarországon 1848-2000 (szerk. Gergely Jenő). L'Harmattan Kiadó, Budapest 2005

²⁸ Ezt erősíti meg a felsőoktatás és az állam kapcsolatrendszerének történetét vizsgáló művében Wolfgang Kahl is. Lásd erről Wolfgang Kahl: Hochschule und Staat. Mohr Siebeck, Tübingen 2004. 114-116. o.

²⁹ A szó görög eredetű, az „auto” (ön) és a „nomosz” (törvény) szavak összetétele.

³⁰ A szó elemzéséről lásd Barakonyi: Rendszerváltás... 49. o.

³¹ Ezt az állítást a német közigazgatási jogi irodalom is elfogadja. Lásd erről bővebben Hartmut Maurer: Allgemeines Verwaltungsrecht. CH Beck Verlag, München – Berlin 2002 Rdnr. 16; Hans Uwe Erichsen (szerk.): Allgemeines Verwaltungsrecht. De Gruyter, Berlin/New York 1998. Rndr. 64; Ulrich Karpen – Manuela Freund: Hochschulgesetzgebung und

közösségnek az a joga, hogy belső ügyeit más hatóságtól többé-kevésbé függetlenül, saját rendtartása szerint – választott vezetői útján – maga intézi. Gergely Jenő megfogalmazása szerint az autonómia az egyének kisebb vagy nagyobb létszámú, valamilyen közös cél, adottság, érdek, ideológia, vagy vallás mentén önszerveződéssel létrejött közösségeinek sajátja, amelyeknek működését a maguk által alkotott szabályok a hatályos állami törvények keretei között biztosítják, s ehhez függetlenségüket nem, vagy forrásait tekintve csak részben korlátozó anyagi eszközökkel rendelkeznek (Gergely 2005. 19.). Ebből következik, hogy az autonómiával rendelkezőknek minden politikai és gazdasági hatalommal szemben erkölcsi és szellemi vonatkozásban függetlennek kell lenniük. Másként közelítve: az autonómia valamely közösség önrendelkezési joga, minden idegen, külső hatalomtól való függetlensége. Az autonómia a nem állami szervezetek azon képessége, hogy saját ügyeik intézésére – többnyire jogi természetű – szabályokat alkothassanak.

Az autonómia közjogi szempontból elsősorban normaalkotásra való képességet jelent. Az autonóm szervezetek normaalkotásának az állam jogalkotó tevékenysége szab határt: nem alkothatnak a hatályos jogszabályokkal ellentétes tartalmú (belső) normákat. Az állam az esetek döntő többségében biztosítja az autonóm szervezetek belső normáinak érvényesíthetőségét és ez azzal is együtt jár, hogy fenntartja magának azt a jogot, hogy az autonóm szervezetek működésének jogszabályszerűségét ellenőrizze. Az autonómia gyakorlásának formája az önkormányzat: olyan szervezet, amelynek segítségével saját ügyeit minden más hatóságtól függetlenül önmaga intézi. Napjainkban számos eltérő típusú autonómiáról beszélhetünk: más funkciót látnak el többek között az autonómiával

rendelkező közigazgatási szervek, a kamarák és köztestületek – Magyarországon kitüntetett módon: a Magyar Tudományos Akadémia és a Magyar Művészeti Akadémia –, az egyházak és a felsőoktatási intézmények.³² Lényeges megjegyezni, hogy *az autonómia nem abszolút kategória*. Kialakulása, fejlődése és működése bonyolult, nehezen áttekinthető jelenség. Tartalma, megjelenési formája, mozgástere koronként és országonként változik, az adott ország társadalmi berendezkedésének, nemzeti kultúrájának függvénye, s annak történelmével együtt alakul ki. Következésképpen a tartalma, megjelenése és mozgástere országonként és koronként változik. Kétségtelenül vannak állandó kritériumai is: ilyen a politikai és gazdasági hatalomtól való elkülönülés, továbbá az autonómiával rendelkező testület, intézmény, szervezet erkölcsi és szellemi függetlensége (Gergely 2005. 20.).

Az autonómia eredetét vizsgálva két felfogást különböztethetünk meg. Az *originárius* elmélet szerint az autonómia az egyes közösségeket „eredendően” (*sui iuris*) megilleti, azaz az autonómiát nem az állam határozza meg, az nem az államtól származik. A *derivatív* elmélet szerint az autonómia forrása mindig egy magasabb (pápai, fejedelmi, állami, stb.) hatalom. Ennek értelmében az autonómia csak akkor és annyiban létezik, amennyiben az állam a saját hatalmából valamennyit átruház (Barakonyi 2004. 50.). A szakirodalomban felmerül olyan nézet is, amely szerint egyik felfogás sem abszolút érvényű (Gergely 2005. 20.), de kétséget kizáróan rögzíthető, hogy a modern állam kialakulását követően a derivatív elméletnek van elsősorban létjogosultsága.

Az autonómia szintjeit, strukturáltságát tekintve ugyancsak eltérő álláspontokkal találkozhatunk. Abban van csupán egyetértés, hogy az autonómiák általános szabályozottságukat és kereteiket illetően

³² E munka – a tartalmi keretek okán – nem tekinti feladatának, hogy az autonómiák közötti különbségekre rámutasson, inkább a közös jellemzőket kívánja feldolgozni.

meghatározhatók és elhelyezhetők a társadalom szerveződésének strukturális hierarchiája szerint is. Gergely Jenő e tekintetben három „szférát” vagy szintet különböztet meg: a makroszintet vagy makroszférát, a mikroszintet vagy mikroszférát, és a köztes szintet vagy mezzoszférát. A makroszférába tartozik a politika, az állami szint a törvényhozással és a kormányzattal (végrehajtó hatalommal). Ez a szféra – nézete szerint – törvényhozó, végrehajtó és ellenőrző tevékenységet végez. A mikroszféra az egyének szintje; tágabb értelemben a munkavállalók, a kisvállalatok stb. tartoznak ebbe. A mezzoszféra „köztes közeg” a makro és mikroszféra között, intézményekből, képviseleti szervekből áll, s átfogja a társadalom egészét vagy annak egyes rétegeit, csoportjait (Gergely 2005. 21.). Az első két szférát Farkas György szerint primer szintnek lehet tekinteni, míg a mezzoszféra, a köztes szféra intézményei, szervezetei és tevékenysége szekunder jellegű. A makro- és mikroszféra saját meghatározottsággal létezik és működik, mindegyiknek van saját struktúrája. „A szekunder jellegű mezzoszféra szervezetei, intézményei ehhez képest a makro- vagy mikroszféra által meghatározott közegben és általuk meghatározott feladatok ellátására jönnek létre és működnek” (Farkas 2000. 13.). A Gergely Jenő által említett „mezzoszféra” szervezeteit Kozma Tamás „köztes szervezeteknek” nevezi, és megállapítja, hogy ezek a szervezetek egyszerre több célt is szolgálnak: egyrészt lehetővé teszik, hogy a közvetlen kormányzati ellenőrzés csökkenjen a felsőoktatás felett, másrészt hozzájárulnak az intézmények autonómiájának növekedéséhez (Kozma 2004. 54.).³³ Barakonyi Károly szerint az autonómia az önkormányzat külső oldalát

A felsőoktatásban jelen lévő „köztes szervezetek” jelentőségével kapcsolatban lásd Kocsis Miklós: Köztes szervezetek a felsőoktatási igazgatásban. *Közjogi Szemle* 2010. 1. sz. 53-60. o., illetőleg Kocsis Miklós: A felsőoktatási autonómia alakító tényezői. VII. Grastyán Konferencia országos interdiszciplináris konferencia előadásai (szerk. Rab Virág – Schwarczwölder Ádám – Varga Mónika). Pécsi Tudományegyetem Grastyán Endre Szakkollégium Pécs 2010. 162-169. o.

kifejező fogalom, lényegében az önkormányzat függetlenségére utal (Barakonyi 2004. 50.).

Az autonóm szervezetek működése – az Alkotmányban garantált alapvető szabadságjogok és kötelességek mellett – fontos biztosítéka az egyes egyének és az egyének tágabb vagy szűkebb közösségei egyéni és kollektív jogai biztosításának. Gergely Jenő szerint az autonóm szervezetek nem tekinthetők a társadalom, a közjó érdekeit elsődlegesen reprezentáló és szolgáló szuverén állam kompetenciája megkérdőjelezőinek vagy kisajátítóinak, hanem a saját maguk iurisdikciója szerint működő szerveződések közötti célszerű munkamegosztásnak. E szervezetek nélkülözhetetlen elemei a társadalom szerves működésének, működtetésének, s mint ilyenek, kiegészítik vagy szükség szerint részterületenként és részfeladatokban helyettesítik az állam végső soron ugyanilyen funkciójának megvalósulását. Az autonóm szervezetek,³⁴ mint az önkormányzás hatékony szervei és intézményei, biztosítékát képezik a demokrácia kibontakozásának és érvényesülésének is (Gergely 2005. 24.).

Az autonóm szervezeteknek további jellemzői lehetnek az alábbiak:

- a) Az autonóm szervezet milyen feladatokat vesz át, kap meg, vagy harcol ki az államtól, vagyis a kérdés az, hogy az adott autonóm szervezet milyen feladat- és funkciómegosztást alakít ki az állammal (ha kialakít egyáltalán).
- b) Az autonóm szervezetek milyen viszonyban vannak a gazdasággal, milyen anyagi forrásokkal rendelkeznek, illetőleg ezeket az anyagi eszközöket milyen módon tudják felhasználni.
- c) Az autonóm szervezetek tagsága az önkéntesség alapján, vagy kényszertagság következtében jön létre.

³⁴ Az autonómia és az önkormányzatok viszonyrendszere tekintetében lásd Petrétai József: Az önkormányzatok fogalmáról, jellegéről és alkotmányi szabályozásáról. Jura 1995. 1. sz. 6-15. o.

d) Milyen az adott autonóm szervezet horizontális kiterjedtsége és vertikális tagozódása.

e) Az autonóm szervezet „defenzív” vagy „offenzív” stratégiát folytat-e. Defenzívnek mondható az autonómia, ha az az autonómiával élők érdekeinek, jogainak védelmét szolgálja az autonómián kívül élőkkel szemben, offenzívnek pedig akkor nevezhetjük, ha jogosítványait kifelé hatékonyan érvényesíti, esetleg bővíti és kiterjeszti. Ez utóbbi esetben az autonómia hatékony érdekérvényesítő szervezetként is funkcionál, esetenként átvesz rá nem jellemző érdekérvényesítő funkciókat is.³⁵

Kiss László szerint³⁶ ahhoz, hogy valamely szervezet autonóm szervezetként jelenhessen meg, az alábbiak törvényi biztosítására van szükség:

- a) Legyen önálló jogi személyisége (azaz önállóan léphessen jogviszonyokba, legyenek törvényben garantált jogai, saját elhatározása szerint vállalhasson kötelezettségeket).
- b) Rendelkezzen saját hatáskörökkel, e hatásköreit önállóan (de törvényességi kontroll alatt állva) gyakorolhassa, érvényesüljön a hatáskörelvonás tilalma, azaz: törvény garantálja azt, hogy a törvénytől kapott hatáskörét egyetlen szerv se vonhassa el (pozitív hatáskörelvonás tilalma); a nála hagyott hatáskör érdemi eldöntésére is maga képes (és e tekintetben „védett” is) legyen (negatív hatáskörelvonás tilalma).
- c) Szervezeti és működési rendjét – törvény keretei között – maga (önállóan) alakíthassa ki; személyi ügyeiben maga dönthessen.
- d) Legyen gazdasági önállósága, rendelkezzen saját vagyonnal (azaz: „álljanak a rendelkezésére olyan pénzeszközök, amelyek szabad felhasználásúak, s melyek hovafordítása felől maga – mindenféle állami beleszólás, közrehatás nélkül – szabadon dönthet). Mindez feltételezi a

³⁵ Lásd erről részletesen Gergely Jenő: Az autonómiáról... 27. o.

³⁶ Kiss László alkotmánybíró különvéleménye a 41/2005. (X. 27.) AB határozathoz. ABH 2005, 459, 488.

saját, önálló bevételek érzékelhető nagyságrendjét. A kizárólagosan vagy túlsúlyosan állami pénzeszközökből gazdálkodó szervezetnek, intézménynek „látszatautonómiája” van, legalábbis arra van kárhozthatva, hogy a finanszírozó elvárásait (is) teljesítse. Más pénzével nincs korlátozhatatlan autonómia, vagy ha van is, az csak látszólagos lehet.

- e) Illesse meg az önálló (belső) szabályozás joga (ez kiterjedhet a szervezethez (intézményhez) tartozók magatartásának, jogainak, kötelezettségeinek – törvények keretei közötti – meghatározására is.

2.2. A felsőoktatási autonómia mint speciális autonómia

2.2.1. A felsőoktatási autonómia fogalomelméleti alapjai

A posztmodernitás korának felsőoktatás-szemléletét nagymértékben befolyásoló Magna Charta Universitatum négy, az autonómia fogalmával szorosan összefüggő alapelvet rögzített.

Először azt, hogy az egyetem autonóm intézmény: ahhoz, hogy teljesíthesse feladatát, a kultúra értékeinek létrehozását és átadását, minden politikai, gazdasági és ideológiai hatalommal szemben függetlennek kell lennie.

A *második* alapelv az oktatási és a kutatási tevékenység egysége; a *harmadik* a kutatás, az oktatás, a képzés szabadsága, amelynek tiszteletben tartását az államhatalomnak és az egyetemeknek saját illetékességi körükön belül biztosítaniuk kell.

Végül a *negyedik* alapelv kimondja, hogy az egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese, küldetését úgy teljesíti, ha nem vesz tudomást földrajzi vagy politikai határokról, és hangsúlyozza a különböző kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának szükségességét.³⁷

³⁷ A Magna Charta Universitatum angol nyelvű szövegét lásd: http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_english.pdf. A szöveg beható elemzését lásd Hrubos Ildikó: A 21. század egyeteme.

E deklarációból levonható *egyrészt* az a következtetés, hogy az autonómia nem abszolút kategória – az adott ország társadalmi berendezkedésének függvénye –, következésképpen országonként változhat tartalma, megjelenési formája, mozgástere. *Másrészt* a Magna Charta a politikai és gazdasági hatalomtól való elkülönülését hangsúlyozza, és az egyetemek erkölcsi, szellemi függetlenségét emeli ki és ezt a fajta függetlenséget jóval lényegesebbnek tartja a gazdasági autonómiánál.

Fábri György szerint a felsőoktatási intézményi diskurzus fogalomkészletének kitüntetett darabja a tudományosság és az autonómia (Fábri 144.). A tekintetben, hogy a felsőoktatásnak mekkora mértékben fogalmi ismérve a tudományosság, a különböző korok felsőoktatással foglalkozó gondolkodói eltérő nézeteket képviseltek, az azonban egyértelműen állítható, hogy a tudományosság, a tudomány jelen van a felsőoktatási szférában: erre a tényezőre a szervezeti-intézményrendszeri vitákban – időnként implicit módon – gyakran hivatkoznak is a felsőoktatás szereplői.³⁸

Ennél is elfogadottabb, már-már közhelynek tűnő megállapítás, hogy az autonómia a felsőoktatási intézmények működésének alapkövetelménye. Berdahl hangsúlyozza, hogy az autonómia – amely szerint saját céljait és programjait, valamint ezek teljesítésének módját a felsőoktatási intézmény maga határozza meg – az egyetemi világ „legsajátosabb és alapvető vonása” (Berdahl 1993. 162-172.). Ezek az alapelvek – amint az a történeti áttekintésben világossá vált – sohasem teljesül(het)nek korlátlanul, „az alapítók és anyagi támogatók – a pápa, egyházi és világi hatalmasságok, az állam, vállalatok és pénzintézetek, alapítványok – vindikálják maguknak azt a

<http://www.tki.pte.hu/doktori/files/EDUCATIOHrubos21%5B1%5D%5B1%5D.szazad.doc>, illetve Barakonyi Károly: Rendszerváltás... 51. o.

³⁸ Ennek részletes kimutatását lásd Fábri György: Higher Education and Research in Hungary during the Period of Social Transformation 1990-1992. Institut für die Wissenschaften vom Menschen, Wien 1993.

jogot, hogy ha csak közvetetten is, de ideológiai, tartalmi, pénzügyi kontrollt gyakoroljanak” (Hrubos 1999. 12.).

2.2.2. A felsőoktatási autonómiára vonatkozó elméleti felfogások és azok kritikája

A felsőoktatási autonómia fogalma többféleképpen értelmezhető, ugyanakkor Wolfgang Zeh szerint a rá való hivatkozás napjainkban jelentősen eltúlzott (Zeh 1973. 62.). Nem helyeselhető az autonómia fogalmát összetéveszteni az akadémiai szabadsággal (*academic freedom*), amely inkább a kulturális jogok szabadságjogi karakterével áll közelebbi kapcsolatban. Az – intézményinek nevezett – autonómia inkább önigazgatást jelent, az „akadémiai szabadság”, vagyis az oktatáshoz és a tudományos élet szabadságához fűződő jog pedig az egyén tevékenységére vonatkozik, és eltérő módon értelmezendő az intézmény szintjén. A felsőoktatási autonómia sokkal inkább az oktató- és kutatómunkát egyaránt végző intézmény attribútuma. Valójában – a történelmi hagyományok alapján – *egyetemi privilégiumokról* van szó, amelyek a különböző történelmi helyzetekben más és más formát öltenek. Kétségtelen azonban az, hogy a felsőoktatás hagyományos, több évszázados, lassan évezredes autonómiája elengedhetetlen feltétele a tevékeny, produktív oktató- és kutatómunkának. Álláspontom szerint a közfelfogás az autonómiát valamifajta önmagáért való értéknek fogja fel, és nem teszi fel magának a – klasszikus – kérdést: mi a célja az autonómiának? Másként megfogalmazva: a tudományosság követelménye nélkül is olyannyira egyértelmű volna az autonómia biztosításának elvárása?

A felsőoktatási intézmény autonómiát megalapozó – ismétlem: közhelyektől sem mentes – érvkészletének legbecsesebbje szerint a felsőoktatási intézmény azért követel magának legitim módon autonómiát, mert a tudományos munka (kutatás és oktatás) ebben a szervezeti megoldásban

művelhető hatékonyan. Fábri György szarkasztikus megállapítása szerint „a tudomány már csak ilyen dolog, öntörvényű értékszemponatok jellemzik” (Fábri 144.). megítélésem szerint ugyanez történik a döntési kompetenciák meghatározásánál is: a tudományos fokozatokról, tantervekről, kinevezésekről az intézmények aszerint delegálják a jogköröket a megfelelő testületekhez, hogy a tudományos döntésképpességet mennyire *feltételezik* tagjaikról, „merthogy a tudomány már csak ilyen dolog”, nem érthet hozzá mindenki egyformán. Az autonómiát ösztönösen is önértéknek tekintjük, így az igazolás és az alátámasztás kölcsönösnek látszik. Az autonóm tudományszerveződés elve arra hajlamosítja felfogásunkat, hogy a létező és elfogadott tudós közösségeknek autoritást tulajdonítsunk a tudomány mibenléte, eredményessége és irányítása felett (Fábri 144.). Ez a kompetencia viszont jó eséllyel a hagyományos tudományfelfogást preferálja, mivel értékelési mechanizmusai ehhez kötődnek.

A felsőoktatási autonómia fogalmáról számos nézet látott napvilágot. Barakonyi Károly szerint beszélhetünk többek között az egyetemek autonómiájáról (vagy egyetemi önkormányzatról), az oktatók autonómiájáról (az oktatók kutatási és oktatási szabadságáról), valamint a hallgatók autonómiájáról (Barakonyi 2004. 52.) Hamza Gábor szerint a felsőoktatási autonómia olyan testületek, szervezeti egységek – kiváltképpen a karok – létét feltételezi, amelyek legalábbis relatíve függetlenek a külső körülményektől. Hamza szerint a „departement”, mint kisebb egység [...] nem tekinthető olyan egységnek, mely az autonómia reális hordozója (Hamza 1995. 10.) Berg a kollektív autonómia jelentőségét hangsúlyozza az intézményi autonómiával szemben (Berg 1993.), Hrubos Ildikó pedig az autonómiával járó felelősség szerepére mutat rá (Hrubos 2006. 668.). Alain Renaut szerint érdemes világosan megkülönböztetni az egyetemi autonómia „belső” és „külső” formáit. Míg a külső autonómia problémája mindenekelőtt az állam és az

intézmény, illetve az egyetem és a társadalom viszonyában vetődik fel, addig „a belső autonómia fontos – ám tagadhatatlanul nehezebben értelmezhető – fogalma főként az egyetem és az akadémia, univerzitás és fakultás, fakultás és diszciplína, valamint oktatás és kutatás, illetve tudomány és nevelés bonyolult kérdéskörének tanulmányozásában hívható segítségül” (Renaut 1997. 104-107.).³⁹

Nézetem szerint a felsőoktatási autonómiát annak alanyain keresztül célszerű megítélni. Eltér ugyanis az egyének és az általuk alkotott szervezetek rendszerben betöltött szerepe és célja, ennek következtében pedig eltér autonómiájuk terjedelme is. Az egyéni autonómiák elsősorban az emberi méltóságból fakadó önrendelkezési jogra vezethetők vissza, az egyének által alkotott csoportok autonómiája pedig a tagok autonómiája által alkotott, ezek egyesülésével létrehozott, ekként új minőséget hordozó fogalomként azonosítható. Ez utóbbiban természetesen kimutatható a résztvevők, az adott közösséget alkotók önállóságának és öntevékenységének valamilyen foka (Petrétei 1995. 7.). Ennek alapján a felsőoktatás vonatkozásában beszélhetünk *egyéni és kollektív autonómiáról* annak függvényében, hogy az adott autonómiának minősíthető tevékenység egyéni vagy kollektív jellegű. Világosan látszik a kapcsolat az egyének és a közösségek autonómiája között: az egyénileg nem gyakorolható autonómiákat közösségek gyakorolják. A probléma mélységét e tekintetben az a körülmény jelenti, hogy a felsőoktatási kollektívák – felsőoktatási testületek – tagjai nem alkotnak homogén csoportot: megtalálhatóak bennük oktatók, hallgatók és egyéb státusban lévő személyek (képviselői) is. E kollektívák tehát különböző mértékű, célú és terjedelmű autonómiákat egyesítenek, ennek következtében új minőséget, új autonómiát hoznak létre. *Az egyéni és kollektív autonómiák összessége együttesen jelenti*

³⁹Renaut nyomán e gondolatokat megfogalmazza Tóth Tamás is. Lásd erről Tóth Tamás: A napóleoni egyetemtől... 105. o.

a felsőoktatási autonómiát, előbbiek tehát annak – eltérő minőségű – részeinek tekintendők. E gondolat kiindulópontja a felsőoktatási autonómia alanyainak – oktatók, kutatók, hallgatók és más dolgozók – saját (egyéni) autonómiája, amelyet az alkotmányok által garantált, a felsőoktatás szempontjából releváns alapvető jogok teremtenek meg. A közvetlen oktatási-kutatási folyamatban az egyének „autonómiája” teljes, azonban a tudományosműhely-jelleg érvényesülésének érdekében átruháznak bizonyos jogokat a felsőoktatási szervezeti egységre vagy testületre, amelynek ebből a forrásból származik autonómiája. Ennek korlátot a továbbiakban csak – ugyanakkor kényszerítőleg – az szab, hogy az intézményesült tevékenységből adódóan intézményi szintre kerül át néhány jogkör, megalapozva az autonómia igényét. Felvethető ennek kapcsán az a gondolat, hogy magát az „intézményt” megilleti-e egyáltalán saját jogon autonómia, vagy csak keretet biztosít az egyéni vagy testületi autonómiák érvényesülésének.⁴⁰ Az e kérdésre napjainkban adható adekvát válasz úgy fogalmazódik meg, hogy „a tudományos öngazgatáshoz való alapvető jog” illeti meg a felsőoktatási intézményeket.⁴¹ Szakirodalmi álláspontok szerint a felsőoktatási autonómia címzettjei kizárólag a felsőoktatási intézmény polgárai lehetnek; munkámban a kérdést a későbbiekben alkotmányjogi szempontból akként vizsgálom, hogy maga a

⁴⁰ Lásd erről Werner Thieme: i. m. 72. o. Megjegyzendő ennek kapcsán, hogy a Németországban nem ritka állami alapítású és fenntartású kutatóintézetek autonómiája nyilvánvalóan jóval szűkebb, mint a felsőoktatási intézmények kutatóegységeié. Ennek oka egészen egyszerűen az, hogy míg az utóbbiak a tudomány tág szabadságával élve tevékenykednek, tehát kutatási irányukat nem kis részben maguk határozzák meg, előbbiek működésének kizárólagos célja a megrendelő által előírtak – kutatási feladatok – teljesítése.

⁴¹ Lásd ezzel összefüggésben Dieter Lorenz: Wissenschaft zwischen Hochschulautonomie und Staatsintervention. Juristischenzeitung 1981. 113. o. A német szövetségi alkotmánybíróság vonatkozó döntésében nem utasította el kifejezetten, de nem is ismerte el, hogy a német alaptörvény (a továbbiakban: GG) 5. § (3) bek. 1. mondata garantálná a felsőoktatási intézmények öngazgatásának jogát. A szakirodalom eközben a szövetségi alkotmánybíróság tételének alapján egy lehetséges szabad, tudománynak megfelelő szervezeti modellt dolgozott ki. Szervezeti szempontból ezért meggyőzően feltételezhető a GG alapján, hogy az állami felsőoktatási intézmények az öngazgatás jogával és az autonómiával rendelkeznek. Lásd erről részletesen BVerfGE 36, 79 (115)

felsőoktatási intézmény mennyiben tekinthető a tudomány szabadsága mint alapjog alanyának. Mindettől függetlenül rögzíthető, hogy a felsőoktatási jogot ennek megfelelően a felsőoktatási autonómia alanyaira vonatkozó szabályok határozzák meg a legkarakteresebben.⁴²

2.2.3. A felsőoktatási autonómia korszerű értelmezési lehetőségei

2.2.3.1. Megítélésem szerint a felsőoktatási autonómia nem tekinthető önmagáért való értéknek: funkciója szűkebb értelemben az akadémiai szabadság őrzése, tágabb értelemben pedig a kulturális jogok érvényre juttatása. A felsőoktatási autonómia elméletének – és ebből következően a felsőoktatási jognak – e felfogás szerint tehát nem az a kulcskérdése, hogy van-e autonómiája az egyénnek vagy az intézménynek, hanem *egyrészt* az, hogy ez az autonómia meddig terjed, *másrészt* – legfőképpen – pedig az, hogy milyen mértékű autonómia szükséges ahhoz, hogy az akadémiai szabadság, illetőleg a kulturális jogok érvényre juthassanak. A felsőoktatási autonómia tekintetében tehát különös hangsúlyt kap az a funkció, amely biztosítja a kulturális jogok – a tanszabadság (Höfling 2008. 92-105.) és a tudományos élet szabadsága – érvényesülését. Kiemelendő, hogy az e kérdésre adandó helyes válasz a napi felsőoktatási jogalkalmazás problémáinak gyökeréhez is elvezet, világossá téve azokat az összefüggéseket, amelyek egyedi ügyek és konfliktusok mélyén meghúzódnak. Hangsúlyozandó, hogy a téma annak elméleti jellege ellenére sem érthető meg konkrét felsőoktatási jogi jogesetek ismerete nélkül, ám ez az állítás fordítva is igaz: kizárólag esetjogi szemlélettel nem oldhatóak meg a felsőoktatási jog alkalmazásakor – mindennaposan – felmerülő kérdések. Annak érdekében, hogy a felsőoktatási autonómia értelmezésének korszerű

⁴² A tagságfogalommal kapcsolatban érdekességgéppen megjegyzendő, hogy a német felsőoktatási kerettörvény (a továbbiakban: HRG) 36. §-a értelmében azok a személyek, akik nem állnak főállású jogviszonyban a felsőoktatási intézménnyel, nem számítanak a felsőoktatási intézmény polgárainak (Hochschulmitglieder). Werner Thieme: i. m. 138. o.

kereteit kialakítsuk, meg kell határoznunk e fogalomnak más, adekvát kifejezésekkel fennálló kapcsolatát. Az első, amivel összhangba kell hozni a felsőoktatási autonómia fogalmát: az önkormányzat fogalma. E tekintetben lényeges megjegyezni, hogy a felsőoktatási intézmények önkormányzata nem hasonlítható a helyi vagy területi önkormányzatokéhoz, mivel utóbbiakkal ellentétben a felsőoktatási intézmények nem látnak el klasszikus értelemben vett államigazgatási feladatokat, ezért autonómiájuk forrásának és terjedelmének is szükségszerűen másként kell alakulnia.⁴³ Ezért az e két kategória közötti párhuzamok kevésbé fogadhatóak el. Zeh szerint a felsőoktatási intézmények önkormányzata csak abban a tekintetben ismerhető el, amennyiben az „önkormányzás” a tudomány és a kutatás szabadságával közvetlen összefüggésbe hozható (Zeh 1973. 68.). A vita sok esetben akként jelenik meg, hogy a felsőoktatási intézmény hatásköreit mintegy az államtól kölcsönzi (és azokat az állam elismeri és védi), vagy ezek a hatáskörök kényszerítőleg illetik meg az intézményeket, azok nélkül működésképtelenné válnának. Némi élel jegyzi meg ennek kapcsán Forsthoff, hogy az intézményeknek megvan az a képességük, hogy „megengedő mondatokból objektív jogot formáljanak maguknak” (Forsthoff 1961. 420.)

Az autonómia legáltalánosabb értelemben az önszabályozás jogát jelenti. Tágabb értelemben az autonómia magában foglalja az önszabályozáson túl a végrehajtási, gazdálkodási és belső jogszolgáltatási önállóságot is, tehát az állami beavatkozástól való ilyen irányú függetlenséget is. Egy ilyen értelmezés megteremti a lehetőséget a tekintetben, hogy a felsőoktatási intézmények

⁴³ Ezzel összhangban lásd Wolfgang Zeh: i. m. 68. o. Kiss László alkotmánybíró a 41/2007. (X. 27.) AB határozathoz fűzött különvéleményében elismeri, hogy „cezúrát kell vonni a területi és az intézményi önkormányzatok (autonómiák) között” ugyanakkor azt is állítja, hogy „vannak olyan követelmények, amelyek az önkormányzatok minden típusára egyaránt vonatkoznak. (Pl. ilyenek egyes szervezeti felépítési, finanszírozási kérdések.) Ezek tekintetében pedig lényeges megkülönböztetés nem tehető. Ebben a sávban (az autonómiák alapvető garanciái tekintetében) tehát lényegi megegyezésnek kell fennállnia”.

szabályozási autonómiával, illetőleg önkormányzattal, személyi ügyekben való döntés jogával, gazdasági autonómiával is rendelkezzenek. Ennek megfelelően tehát a felsőoktatási autonómia az államtól való függetlenség mértékét jelöli.⁴⁴ Az önkormányzathoz való jog ezzel szemben az önálló feladatellátás egyik formájaként fogható fel abban a tekintetben, hogy milyen közjogi és magánjogi cselekvési formákkal és szervezeti megoldások között működik az önkormányzat. Hogy mennyiben „autonómok” a felsőoktatási intézmények, az a rájuk vonatkozó alkotmányi és törvényi szabályozás tartalmától függ; a közjogi felfogás szerint ez az állam alkotmányában található alapjogok érvényesülésén múlik, ez határozza meg az államtól való függetlenséget is. Valamennyi, a felsőoktatási autonómia fogalmának meghatározására irányuló törekvésnek az alkotmányon kell alapulnia, különösképpen akkor, ha az állam egyes, alapjogot érintő funkcióit a felsőoktatási intézmények létrehozásával és működtetésével valósítja meg – amint azt esetünkben is teszi.⁴⁵ Ennek megfelelően az állam olyan alkalmas eszközökről köteles gondoskodni, amelyek a tudományos intézmények törvényből eredő feladatainak figyelembe vétele mellett a tudományos tevékenység szabadságának érintetlenségét biztosítják.⁴⁶

2.2.3.2. A tudomány és a felsőoktatás helyzetével összefüggő vitában olyan megállapítások is napvilágot láttak, amelyek értelmében felvetődött a

⁴⁴ Ebben az értelemben lásd Franz-Ludwig Knemeyer: Hochschulautonomie/Hochschulselbstverwaltung. In: Christian Flämig – Otto Kimminich – Hartmut Krüger – Ernst-Joachim Meusel – Hans-Heinrich Rupp – Dieter Scheven – Hermann Josef Schuster – Friedrich Graf Stenbock-Fermor (szerk.): Handbuch des Wissenschaftsrechts. Springer, Berlin – Heidelberg – New York 1996. 241. o.

⁴⁵ Ezzel megegyezően lásd Hartmut Schiedermaier: Universität als Selbstverwaltungskörperschaft? WissR 1988. 21. sz. 11. és köv. o.

⁴⁶ A német szövetségi alkotmánybíróság témába vágó – sokat idézett – döntése szerint „az alapjog lényeges tartalma, nevezetesen a tudományos önkormányzás joga, vagyis a kutatás és az oktatás közvetlenül vonatkozó területe ténylegesen háborítatlan módon biztosított legyen, a felsőoktatási törvényben elismert és a tagállami alkotmányokban kifejezetten garantált.” BVerfGE 36, 79 (115)

felsőoktatási autonómia megszüntetésének gondolata. Többek felvetették, hogy a felsőoktatási autonómia „társadalmi szempontból nem hatékony” jog (Lepsius 1969. 179-180). A posztmodern államok alkotmányaiból következően a felsőoktatás szabályozása az állam feladata, és ő befolyásolja a felsőoktatásban folyó tudományos munka finanszírozását⁴⁷ is. Megfigyelhető továbbá az a tendencia is, hogy az intézményeknek csak szűk körben kell elszámolniuk e tevékenységükről, továbbá, hogy a rendszert egyre kevésbé hatékony önkormányzati testületek működtetik; végtére is megkérdőjelezhető, hogy autonómia lehetséges, sőt kívánatos-e egyáltalán.

Az ilyen jellegű felfogásokban közös az a felismerés, hogy a klasszikus autonómia prioritásai megváltoztak, annak jelentéstartamát nem lehet általánosítani (Lepsius 1969. 186.). Kétségtelen tény, hogy a fogalom kapcsán viták zajlanak, ugyanakkor nem annak eltörlésére, hanem újradefiniálására van szükség. A felsőoktatási autonómia fogalmának lényege, hogy a felsőoktatási intézmények szabályozása sajátosságaikra tekintettel történjen meg, biztosítva a tudomány szabadságának érvényesülését; másképpen fogalmazva: autonómia kizárólag akkor követelhető legitim módon, amennyiben az az oktatás és a tudomány szabadságának érvényesítése érdekében történik.⁴⁸ A posztmodern állam ugyanakkor nincs abban a helyzetben, hogy a tudományos fejlődést teljesítményorientált elvek kimunkálása mellett ne hasznosítsa. A társadalmakat fenyegető súlyos veszélyek⁴⁹ nélkülözhetetlenné teszik azt, hogy a tudomány művelői a rendelkezésükre álló erőforrásokat a fejlődés

⁴⁷ A finanszírozási modellek alkotmányosságának elemzése tekintetében lásd Wolfgang Zimmermann: *Befristete Arbeitsverhältnisse an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen bei Drittmittelfinanzierung*. Dt. Hochsch. Verb. Bonn 2001. 3-59. o.

⁴⁸ Hasonlóan fogalmaz Rainer Lepsius: i. m. 186. o.

⁴⁹ Ezek között említhetők a természeti katasztrófák, a növekvő bűnözés, a gyógyítható és gyógyíthatatlan, valamint a szenvedélybetegségek, a munkanélküliség, a szegénység, a hajléktalanság, a hagyományos energiaforrások kimerülése, a termőterületek és az iható víz csökkenése, a hulladékok sokasodása stb. Lásd erről bővebben Ádám Antal: *A magyar Alkotmányból hiányzó alapértékekről*. Közjogi Szemle 2009. 1. sz. 2. o.

szolgálatába állítsák. Nem elegendő tehát annak biztosítása, hogy a tudomány művelői élhessenek a szabadságjogaikkal; az államnak garantálnia kell azt is, hogy ez a tevékenység a társadalom céljainak megvalósulását szolgálja. Ez a tudományfilozófiai alapvetés a felsőoktatási autonómia fogalmának új megközelítését követeli meg. A társadalmi célok megvalósulása érdekében az államnak az a feladata, hogy megtalálja az autonómia új kereteit. Tisztában kell lenni ennek kapcsán azzal a ténnyel is: a tudomány funkciója nem pusztán az, hogy egyedi ügyekben segítse a politikai döntések meghozatalát, hanem sokkal inkább az, hogy hosszú távú fejlesztési koncepciók kidolgozásával a társadalom fejlődését előbbre vigye. Nehézséget okozhat, hogy a tudományos kutatások eredményei nem egy esetben nem mutatkoznak meg azonnal, hanem hosszabb távú befektetést, illetőleg ráfordításokat igényelnek. Ezt ugyanakkor gyakran sem a társadalom, sem az állam nem fogadja el, ugyanis ezek működését nem tudományos siker elérése, hanem közvetlen és akut érdekek határozzák meg.⁵⁰ A szükséges intézményi garanciák mellett tehát ki kell munkálni azokat a politikai és joggyakorlati technikákat, amelyek leginkább biztosítják a társadalmi szempontból hasznos tudományos célok elérését.⁵¹ Az államnak azt is tudomásul kell vennie, hogy az általa biztosított autonómia őt magát is korlátozza. Az autonómiának mint „magától értetődő értéknek” az egyén tudományos élethez való szabadságjogának kibontakoztatását kell szolgálnia. E banális igazság mögötti kapcsolat feltárása már nehezebb feladatot jelent: a tudománynak elsősorban azért van szüksége autonómiára, hogy saját maga is képes legyen módszertanát, tevékenységét és ennek következményeit ellenőrizni. Ennek az alapvető fontosságú követelménynek a

⁵⁰ Lásd ennek kapcsán Werner Hoffmann: Die gesellschaftliche Verantwortung der Universität. In: Universität, Ideologie, Gesellschaft, Beiträge zur Wissenschaftssoziologie. Frankfurt am Main 1968. 36. o.

⁵¹ E technikák kapcsán lásd Ulrich Lohmar: Non-Profit-Universitäten als Teil der Hochschulreform. DUZ 1970. 8. sz. 16. o.

megvalósulását szolgálják mindazok a kontrollmechanizmusok, amelyek a tudományos élet velejáróiként ismertek (akkreditációs eljárások, fokozatszerzési eljárások stb.).

Az autonómiának tehát kell, hogy legyen „operatív jelentéstartalma” is; ez természetesen nem helyettesíti, hanem kiegészíti az autonómiának a középkor óta folyamatosan gyarapodó jelentésárnyalatait. Ez az autonómia teszi lehetővé a tudományos intézmények számára, hogy önellenőrzési mechanizmusaik révén mind inkább a társadalom fejlődésének szolgálatába állítsák tevékenységüket. Amennyiben ezzel a függetlenséggel nem rendelkeznének, akkor az autonómia pusztán „érték nélküli” fogalom lenne. A kérdés e tekintetben az, hogy ezt a feladatot a felsőoktatási intézmények szervezete képes-e egyáltalán ellátni, rábízható-e ezekre a szervezetekre az önellenőrzés feladata? Kérdés továbbá, hogy a szellemi szabadság biztosításának érdekében az államnak és a társadalomnak milyen fokú belső autonómiát kell biztosítania a felsőoktatási intézmények számára annak érdekében, hogy rendeltetésüknek meg tudjanak felelni.

Irodalom

Ádám, Antal (2009): A magyar Alkotmányból hiányzó alapértékekről.

Közjogi Szemle 2009. 1. sz. 2.

Andren, C. G. –Dahre, U. J.(1993): Academic Freedom and University Autonomy. In: Berg, Carin (szerk.): *Academic Freedom and University Autonomy*.... 50-56.

Barakonyi, Károly (2004): *Egyetemek irányítása – a középkori egyetemtől a Bologna-folyamatig*. Magyar Tudomány 4. sz.

- Barakonyi, Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Békés, Vera (2001): A kutatóegyetem prototípusa: a XVIII. századi göttingeni egyetem. In: Tóth, Tamás (szerk.) *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Professzorok Háza, Budapest. 73.
- Benke, József (2007): *Az ó- és középkor egyetemei*. Hét Krajcár Kiadó, Budapest
- Benke, József (2008): *Az egyetemek egyeteme: a Muszeion*. Jura 2008. 1. sz. 157-166.
- Berdahl, Robert: Public Universities and State Governments: Is the Tension Begin? In: Berg, Carin (szerk.) (1993) : *Academic Freedom and University Autonomy. CEPES Papers on higher education*. Bucharest. 162-172.
- Berg, Carin (1993): *Academic Freedom and University Autonomy*. CEPES Papers On Higher Education, Bucharest.
- Berlin – Heidelberg – New York. 241.
- Bónis, György (1971): *A jogtudó értelmiség a középkori Nyugat- és Közép-Európában. Értekezések a történeti tudományok köréből*. Új sorozat 63. sz. 37-38.
- Borbély, Gábor (2001): Doktrinális konfliktusok a késő középkori egyetemeken In: Tóth, Tamás (szerk.) *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Professzorok Háza, Budapest. 47.
- Bourdieu, Pierre: *Az oktatási rendszer ideologikus funkciója*. In: *Az iskola szociológiai problémái* (vál. Ferge Zsuzsa – Háber, Judit). (1974) KJK, Budapest. 65-93. o.

- Charle, Ch. – Verger, J. (1994): *Histoire des Universités*. PUF, Paris 52-64.
- Denifle, Heinrich (1885): *Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400. k. n.* Berlin. 758.
- Ellwein, Thomas (1997): *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Fourier Verlag, Wiesbaden
- Erichsen, Hans Uwe (szerk.) (1998): *Allgemeines Verwaltungsrecht*. De Gruyter, Berlin/New York. Rndr. 64.
- Fábri, György (1993): *Higher Education and Research in Hungary during the Period of Social Transformation 1990-1992*. Institut für die Wissenschaften vom Menschen, Wien.
- Fábri, György: Egyetemi átalakulás és tudományos gondolkodás a mai Magyarországon. In: *Az európai egyetem...* 144.
- Farkas, György (2000): *Kamarák és vállalati érdekképviselők az integrációs felkészülésben*. Budapest. 13.
- Ferencz, Sándor: *A középkori egyetem*. In: *Az európai egyetem funkcióváltozásai* (szerk. Tóth Tamás), Professzorok Háza, Budapest 2001
- Flämig, Christian –Kimminich, Otto –Krüger, Hartmut – Meusel , Ernst-Joachim–
- Forsthoff, Ernst (1961): *Lehrbuch des Verwaltungsrechts*. CH Beck, München – Berlin. 420.
- Friedrich, Karl v. Savigny (1834): *Geschichte des römischen Rechts im Mittelalter*. Heidelberg. 153-154.
- Gergely, Jenő: Az autonómiáról általában. In: Gergely Jenő (szerk.) *Autonómiák Magyarországon* 19. o.

- Gläser, Andreas (2008): *Die Studierfreiheit. Analyse eines ungeklärten „Grundrechts“ in historischer und europäischer Perspektive*. Der Staat 47. Band 2008. 214.
- Habermas, Jürgen (1969): *Protestbewegung und Hochschulreform*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Halász, Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 53-54.
- Hamza, Gábor (1995): *Az egyetemi autonómiáról I*. Magyar Felsőoktatás 1995. 5-6. sz. 10.
- Hanuy, Ferenc (1921): *A közületek jogállása és az egyetemek*. Budapest. 17-18.
- Helmut, Schelsky (1971): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reform*. Bertelsmann, Düsseldorf. 20-40.
- Hoffmann, Werner (1968): Die gesellschaftliche Verantwortung der Universität. In: Universität, Ideologie, Gesellschaft, Beiträge zur Wissenschaftssoziologie. Frankfurt am Main. 36.
- Horváth, Pál (1999): *A tudomány szabadságának történelmi szerepváltásai és az 1848:19. tc*. Jogtudományi Közlöny 1999. 10. sz. 510.
- Höfling, Wolfram (2008): *Die Lehrfreiheit: Gefährdungen eines Grundrechts durch die neuere Hochschulentwicklung?* Wissenschaftsrecht 41. köt. 92-105.
- Kahl, Wolfgang (2004): *Hochschule und Staat*. Mohr Siebeck, Tübingen. 114-116.

- Karpen, Ulrich –Freund, Manuela (1992): *Hochschulgesetzgebung und Hochschulautonomie. Studien zum öffentlichen Recht und zur Verwaltungslehre*. 49. köt. München.
- Kerr, Clark (1982): *The Uses of the University*. Harvard University Press, Cambridge. 152.
- Knemeyer, Franz-Ludwig: Hochschulautonomie/Hochschulselbstverwaltung.
In:
- Kocsis, Miklós (2010): *A felsőoktatási autonómia alakító tényezői. VII. Grastyán Konferencia országos interdiszciplináris konferencia előadásai*. Rab, Virág – Schwarczwölder, Ádám – Varga, Mónika (szerk.). Pécsi Tudományegyetem Grastyán Endre Szakkollégium Pécs. 162-169.
- Kocsis, Miklós (2010): *Köztes szervezetek a felsőoktatási igazgatásban*. Közjogi Szemle 2010. 1. sz. 53-60.
- Kozma, Tamás (2004): *Kié az egyetem? Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest*. 54.
- Le Goff, Jacques (1957): *Les Intellectuels au Moyen Age*. Éditions du Seuil. Paris. Magyar nyelvű kiadását lásd (1979): *Az értelmiség a középkorban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Lepsius, Rainer: Die Autonomie der Universität in der Krise. In: Schulz, Gerhard (szerk.) (1969) *Was wird aus der Universität?* Tübingen. 179-180.
- Lohmar, Ulrich (1970): Non-Profit-Universitäten als Teil der Hochschulreform. DUZ. 1970. 8. sz. 16.
- Lorenz, Dieter (1981): *Wissenschaft zwischen Hochschulautonomie und Staatsintervention*. Juristenzeitung. 113.

- Maurer, Hartmut (2002): *Allgemeines Verwaltungsrecht*. CH Beck Verlag, München – Berlin Rdnr. 16
- Mittelstrass, Jürgen (1982): *Universitätsreform als Wissenschaftsreform*. In: *Jürgen Mittelstrass: Wissenschaft als Lebensform*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 118-137.
- Mittelstrass, Jürgen (1993): *Die Unis sind reformunfähig*. Spiegel Spezial 1993. 3. sz. 134-141.
- Nikolaus, Lobkowitz (1996): Die Hochschule und der Staat – eine vertrackte Beziehung. In: *Der Verwaltung-Staat im Wandel. Festschrift F. Knöpfle*. München. 205-206.
- Nyíri, Kristóf (2001): A virtuális egyetem felé. In: Tóth Tamás (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Professzorok Háza, Budapest. 166.
- Perkin, Harold (1991): „History of Universities”. In: Philip G. Altbach (szerk.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. 1. köt. Garland Publishing Inc. New York & London. 169-204.
- Petrétei, József (1995): *Az önkormányzatok fogalmáról, jellegéről és alkotmányi szabályozásáról*. Jura 1995. 1. sz. 7.
- Petrétei, József (1995): *Az önkormányzatok fogalmáról, jellegéről és alkotmányi szabályozásáról*. Jura 1995. 1. sz. 6-15.
- Prahl, Hans-Werner-Schmidt, Ingrid -Harzbach (1981): *Die Universität. Eine Kultur- und Sozialgeschichte*. Bucher Verlag, München und Luzern
- Rácz, Kálmán (2005): Az egyetemi autonómia Magyarországon 1848-1998 között. In: Gergely Jenő (szerk.): *Autonómiák Magyarországon 1848-2000*. L'Harmattan Kiadó, Budapest

- Rashdall, Hastings (1985): *The Universities of Europe in the Middle Ages*. I-II. köt. Clarendon Press, Oxford. 458.
- Redl, Károly: A fakultások vitájának előtörténetéhez. In: *Az európai egyetem...* 59. o.
- Renaut, Alain (1995): *Les révolutions de l'Université*. Calmann-Lévy, Paris.
- Renaut, Alain (1997): L'exception française. In: *Le Monde de l'éducation*. 104-107.
- Rothblatt, Sheldon –Wittrock, Bjorn (1993): Introduction: universities and „higher education”. In: Rothblatt, Sheldon –Wittrock, Bjorn (szerk.): *The European and American university since 1800*. Historical and Sociological Essays. Cambridge University Press, Cambridge. 303.
- Rupp, Hans-Heinrich– Scheven, Dieter– Schuster , Hermann Josef– Stenbock-Fermor Friedrich Graf (szerk.) (1969): *Handbuch des Wissenschaftsrechts*. Springer,
- Schelsky, Helmut (1971): „Revolution - Reform – Gründung”. In: Schelsky, Helmut: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reform*. Bertelsmann, Düsseldorf. 48-50.
- Schiedermaier, Hartmut (1988): *Universität als Selbstverwaltungskörperschaft?* WissR. 21. sz. 11-12.
- Stichweh, Rudolf (1991): *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität, zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozess ihrer Ausdifferenzierung (16-18. Jahrhundert)*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 252-257.
- Stüber, Jessica (2009): *Akkreditierung von Studiengängen*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. 29-41.

Thonissen , Jan Jozef (1879): *La Constitutium Belge*. Bruylant, Bruxelles.

Idézi Horváth Pál: A tudomány szabadságának... 512. o.

Tóth, Tamás (2001): A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: Tóth, Tamás (szerk.) *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Professzorok Háza, Budapest. 97.

Weszely, Ödön (1929): *Az egyetem eszméje és típusai. Az Erzsébet Tudományegyetemen tartott rektori székfoglaló*. Budapest.

Wittrock, Bjorn (1993): *The modern university: The three transformations*. Cambridge University Press. 309-310. és 342-343.

Zeh, Wolfgang (1973): *Finanzverfassung und Hochschulautonomie*. Dunkler & Humblot, Berlin. 62.

Zimmermann, Wolfgang: *Befristete Arbeitsverhältnisse an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen bei Drittmittelfinanzierung*. Dt. Hochsch. Verb. Bonn 2001. 3-59.

„Önmagunkat a legnehezebb elviselni”⁵² – Jung Nietzsche-értelmezése⁵³

„A művészet nem betegség.”

(Jung, 1988. xii. o.)⁵⁴

1934-ben a Zürichi Pszichológiai Klubban Jung elindította híres Nietzsche-szemináriumát. A heti rendszerességű szeminárium 1939-ig tartott, válogatott résztvevőkkel zajlott, akik nagy része gyakorló analitikus pszichológus volt. Témája egyetlen mű: az *Így szólott Zarathustra* volt. (Nietzsche, 2001) A beszélgetés központi gondolata annak a pszichés folyamatnak irodalmi és filozófiai megjelenése, amely a dionüszoszi élmény filozófiai tapasztalatától a biztos neurózis felé sodorta Nietzschét. Jung a szemináriumot egy előzetes megjegyzéssel kezdi: „...a mű különlegesen bonyolult.” (Jung, 1988. 3.) Az egész elemzés során amellet érvel, hogy Zarathustra alakja a dionüszoszi élmény iskolapéldája. Lélektani szempontból igazolja, hogy bármilyen tulajdonsága van Zarathustrának a műben, Nietzsche szintén bírja azt. A dionüszoszi élmény a „magad számára légy halott” üzenetet közvetíti a műben. (Jung, 1988. 144. o.) Jung célja annak kimutatása, hogy e mű Nietzsche individuációjának irodalmi változata. Ez nem teljesen új felfedezés Jung számára, mert már 1921-ben meghatározta Nietzsche lélektani típusát, amely

⁵² Jung, 2016. 214. o.

⁵³ Ez a tanulmány a Magyar C. G. Jung Analitikus Pszichológiai Egyesület által *Individuáció, a Szelf és a Másik* címmel, Koronkai Bertalan emlékére rendezett konferencián tartott előadásom szerkesztett változata. (A konferencia időpontja: 2020. 02.15.)

⁵⁴ Saját fordítás. Eredeti szöveg: „*Art is not a morbidity.*”

szerint introvertált-intuitív, erős gondolkodó és gyenge érző funkcióval. (Jung, 2010. 143.) Nietzsche műveinek megalkotásához intuitív módszert használt, a külsőt a belsőn keresztül érzékeli, és ezzel betekintést biztosít saját tudattalanja dionüszoszi mélységeibe. Az *Így szólott Zarathustrán* keresztül sem intellektuálisan közelít a felmerült problémákhoz, és Jung ezt a problémakezelést lélektani elemzés során vizsgálja a mű irodalmi és filozófiai karakterének feltérképezésével kiegészítve.

Az alábbiakban – a legfontosabb Jung-szövegek Nietzschére vonatkozó gondolatai mellett – a szemináriumról készített feljegyzés segítségével azt vizsgálom, hogy a pszichológiai szaktudományos értelmezésen túl Jung milyen filozófiai és művészetelméleti értékelést végez Nietzsche filozófiájára vonatkozóan. Jung ezirányú tevékenysége azonban korántsem ezzel a szemináriummal kezdődik, hanem egészen Jung ifjúkoráig nyúlik vissza. Saját bevallása szerint már egyetemi évei alatt érdeklődött a Nietzsche-szövegek iránt, de hamar felhagyott vele, mert orvosi tanulmányai nagyon lefoglalták. Valójában azonban úgy érezte, nem eléggé felkészült hozzá. *„A [...] klinikai szemeszterek olyan zsúfoltak voltak, hogy úgyszólván semmi időm nem maradt arra, hogy a tudomány egyéb területére tegyek kiruccanásokat. Csak vasárnaponként tanulmányozhattam Kantot. [...] Nietzschét már jó ideje tervbe vettem, de húzódoztam az olvasásától, mert felkészültségemet hiányosnak éreztem.”* (Jung, 1987. 132.) Jung önéletrajzát ismerve ez meglepő, hiszen saját bevallása szerint tizenkilenc éves korára már ismerte az ógörög filozófia nagyjait, Püthagoraszt, Hérakleitoszt, Empedoklészt és Platont, valamint nem volt új számára Eckhart mester, Szent Tamás, Kant, Hegel és Schopenhauer filozófiája sem. (Jung, 1987. 90-92.) Mindenesetre Freuddal való szakítása után, 1913-tól kezdve több Nietzsche-szövegben is elmélyült, sőt, a szerző pszichológiai alkatával kapcsolatos gondolatai több munkájában is felbukkannak. (Jung, 2003, 2005, 2010, 2016) Annak ellenére, hogy

pszichológiai szempontból az *Így szólott Zarathustra*t Jung központi jelentőségűnek tekinti, amely a legjobban mutatja a neurózis felé vezető utat, több helyen hangsúlyozza Nietzsche korai munkáinak filozófiai jelentőségét ezen az úton. Mindebből látható, hogy Nietzsche életműve nagy hatást gyakorolt Jung-ra, (Jung, 1988, 2010)⁵⁵ amely hatás nem merült ki a neurotikus filozófus analitikus vizsgálatában, hanem filozófiai és művészetelméleti gondolatokkal is kiegészült. Az *Így szólott Zarathustra* elemzése mellett, a többi szöveg vizsgálata során Jung a görög bölcsesetre, a schopenhaueri filozófiára, és a Nietzsche által képviselt életfilozófia lélektani szempontból való elégtelenségére⁵⁶ világít rá úgy, hogy saját filozófiai reflexióit beépíti az elemzésbe. Jung szövegei tele vannak ilyen utalásokkal, és ez a helyzet a Nietzsche-szeminárium szövegével is. Jung következetes, pszichológiai elemzésből felépített, filozófiával telített és kultúrtörténeti kitekintésekkel tarkított, összetett Nietzsche-képpel rendelkezik, amely kizárólag lélektani érdekeket szolgál, az alábbiakban azonban az ebből az összetettségből eredő filozófiai reflexióra is szeretném felhívni a figyelmet. Jung szerint Nietzsche pszichózisa nem 1889-ben, az *Így szólott Zarathustra* megírásakor, hanem jóval korábban kezdődött. Ez a megállapítás alátámasztja Jung művészetelméleti alaptételét, amely szerint a kreatív ember nem a neurózis miatt kreatív, hanem épp ennek ellenére. (Jung, 1988. 12.) A látomásos művésznek ugyanakkor fizetnie kell a kreativitásért. Ezt támasztja alá *A tragédia születése* (Nietzsche, 1910) is, amelynek műfajelméleti fejtegetése eredményeképp Nietzsche létmagyarázó funkciót lát a tragédia műfajában. Ez a felismerés nagy szerepet játszott Jung archetípuselméletének alakulásában.

⁵⁵ Nietzsche művei alapvetően befolyásolták az analitikus elméletet. A lélektani típuselmélet, az archetípuselmélet, az álomértelmezési mechanizmus, valamint a szimbólumelmélet is örzi Jung Nietzsche-vel kapcsolatos olvasmányélményeit.

⁵⁶ Ezen Jung a neurózisra való hajlamot és a végül elhatalmasodó pszichózist érti. Ezzel indokolja Nietzsche filozófiai kudarcát, hiszen milyen életfilozófia az, amely az örületbe kergeti kidolgozóját?

Az a nietzschei felismerés, hogy a görögök „átérezték a létezés borzalmait”, (Jung, 2010. 135.) a természettel szembeni bizalmatlanságon alapult. Ennek vallásfilozófiai eredménye a görög istenfogalom. A görögök ragyogó istenei abból a félelemből születtek, hogy a megismerésen túli létet az ember nem tudja irányítása alá vonni, és ugyanebből a félelemből eredeztethető a görög művészet is. Jung szerint Nietzsche legnagyobb felismerése az, hogy a görögök vidámsága illúzió, ugyanakkor ebből eredezteti a szerző neurózisát is. Ez a megállapítás azzal a nézettel párosul, hogy Nietzsche Schopenhauer szemüvegén keresztül szemléli a görög kultúrát és filozófiát. Ez persze nem új felfedezés, hiszen Schopenhauer akaratfogalma Nietzsche filozófiájának alapfogalmává válva határozta meg a művészethez való viszonyát és egész esztétikaelméletét. (Nietzsche, 2004) Jung emellett azt is kiemeli, hogy a pesszimizmus fogalmával együtt Nietzsche egy olyan megváltásmotívumot is átvett, amely „mélységesen személyessé” (Jung, 2010. 136.) tette művét. Nietzsche sötét tónusokat talált a görög művészetben, amelynek magyarázatát az apollóni-dionüszoszi ellentétpárban látta. Walter Kaufmann találóan összegzi, hogyan használja ezt Nietzsche:

„Az apollóni és dionüszoszi terminusokat Nietzsche használja A tragédia születésében, a görög kultúrában megjelenő két alapelv megnevezésére. Az apollóni Schopenhauer principium individuationisának felel meg [...] Minden, ami az ember vagy egy dolog egyéniségének része, karakterében apollóni; a forma vagy struktúra minden típusa apollóni, hiszen a forma arra szolgál, hogy egyénesítse azt, amit megformál. Így azután a szobrászat a leginkább apollóni a művészetek között [...] A racionális gondolat szintén apollóni, mert strukturált és megkülönböztetéseket tesz. A dionüszoszi, amely körülbelül Schopenhauer akaratfogalmának felel meg, egyenesen ellentéte az apollóninak. A részegség és őrültség dionüszoszi, mert lebontja az ember egyéni karakterét; a rajongás és mámor minden formája dionüszoszi, mert

ilyen állapotban az ember feladja egyéniségét és alámerül egy nagyobb egységben: a zene a leginkább dionüszoszi a művészetek között, mert egyenesen az ember ösztönös, zavaros érzéseire fordul. Nietzsche úgy gondolta, mindkét erő jelen van a görög kultúrában...” (Kaufmann, 1959. 207-208.)⁵⁷

Jung szerint Nietzsche görögségértelmezésének a szerző számára egzisztenciális fordulópontja van, mert az ellentétpárt egyfajta megbékélés lehetőségeként értelmezi, és figyelmen kívül hagyja korábbi felismerését a görög művészet feloldhatatlan kettősségével kapcsolatban.

„Nietzsche úgy tekint a delphoi Apollón és Dionüszosz kibékülésére, mint az ellentétek kibékülésének jelképére a civilizált görögök szívében. Eközben azonban megfélekedezik saját kompenzáló formulájáról, amely szerint az olümposzi istenek a görög lélek sötétségének köszönhetik fényüket. Így Apollón és Dionüszosz kibékülése a szükség által életre hívott szép látszat, egy kíváncsi lenne, amelyet a görögök civilizált fele érzett a barbár oldallal vívott harcban, amely éppen a dionüszoszi állapotban gátlástalanul utat tört magának.” (Jung, 2010. 138.)

A görög művészet dionüszoszi állapotban való feloldódásának gondolata nem más, mint egy komplex kultúrtörténeti folyamat esztétizálása, amely Nietzsche esetében úgy jelentkezik, hogy a művészetet, illetve annak

⁵⁷ Saját fordítás. Eredeti szöveg: “Apollonian and Dionysian are terms used by Nietzsche in *The Birth of Tragedy* to designate the two central principles in Greek culture. The Apollonian, which corresponds to Schopenhauer’s principium individuationis [...] Everything that is part of the unique individuality of man or thing is Apollonian in character; all types of form or structure are Apollonian, since form serves to define or individualize that which is formed; thus, sculpture is the most Apollonian of the arts [...] Rational thought is also Apollonian since it is structured and makes distinctions. The Dionysian, which corresponds roughly to Schopenhauer’s conception of Will, is directly opposed to the Apollonian. Drunkenness and madness are Dionysian because they break down a man’s individual character; all forms of enthusiasm and ecstasy are Dionysian, for in such states man gives up his individuality and submerges himself in a greater whole: music is the most Dionysian of the arts, since it appeals directly to man’s instinctive, chaotic emotions and not to his formally reasoning mind. Nietzsche believed that both forces were present in Greek tragedy...”

dionüszoszi oldalát megváltó szereppel ruházza fel. Jung ezt műfajelméleti tévedésnek tekinti, amellyel Nietzsche megfélelkezett a művészet vallásos indíttatásáról, az antik görög kultúra misztériumjátékainak, sőt, a tragédia műfajának a vallási szertartásokhoz való kapcsolódásáról. A misztériumjátékok jelentőségét Jung a görög nép vallása és életmódja közti kompenzáló viszonyban látja. Ez nem oldható fel a dionüszoszi művészi tevékenységben, ahogy Nietzsche állítja, egyrészt azért, mert a destruktív ösztönerők szabadon engedése egy civilizált társadalom legnagyobb veszélyforrása, másrészt azért, mert a görög kultúrában megjelenő apollóni-dionüszoszi harc nem esztétikai, hanem vallási eredetű. Az esztétikai és vallásos szemléletmód közti különbséget Jung a beleélés érzelmi-szellemi eseményének művészetelméleti és pszichológiai értelmezésével hangsúlyozza. Míg az esztétizmus⁵⁸ „megvéd a belebonyolódástól”, (Jung, 2010. 140.) a személyes részvételtől, és így kellemesen távolról szemlélhetünk bármilyen művészet által közvetített problémát,⁵⁹ addig a vallásos szemléletmód olyan beleélést feltételez, amely „húsba vágóan” tárja elénk ugyanezt a problémát. Jung egyértelműen meghatározta az esztétikai és nem esztétikai attitűd különbségét Nietzsche életművében. A görögség művészetének vallásos gyökerével szembeni esztétikai távolságtartás jellemzi *A tragédia születése* megírásakor. Az alapvető ellentétek áthidalásának metafizikai lehetőségével már itt megsejtette az esztétizmus elégtelenségét, ám ekkor még hidegen hagyták a dionüszoszi orgiák. Az *Így szólott Zarathustra* keletkezésekor

⁵⁸ Az esztétizmus körébe tartozik minden olyan nézet, amely a művészi értékeket a legmagasabb értéknek, és egyben minden probléma megoldási lehetőségének tekinti.

⁵⁹ Itt elsősorban erkölcsi kérdésekre gondolok, de ide tartozik bármilyen kulturális, társadalmi vagy akár egyéni életjelenség, amely művészi eszközök által válik érthetővé vagy átgondolhatóvá. Ugyanakkor jelen tanulmányban óvakodom a „társadalomkritikus művészet” fogalmának használatától, különösen, ami a kortárs értelmezéseket illeti. Amikor egy művészetben felbukkanó probléma esztétikai és vallásos szemlélődési lehetőségeit említem, csupán az antik görög művészet pszichológiai értelmezésének Jung által artikulált fogalmi kereteit jelzem.

azonban már a dionüszoszi átélés jellemezte: „*Dionüszosz bosszút állt Nietzschén*”. (Jung, 2010. 140.) Az esztétika által nyújtott megoldással való elégedetlenség racionalizálhatatlan sejtelemként jelentkezett a fiatal Nietzschénél, amely később metafizikai igénnyé fejlődött. Jung ebben látja a dionüszoszi átélés szükségszerűségét. Ha megelégedett volna az esztétika felületességével, talán elkerülhető lett volna a pszichózis, amely így jelenségében lélektani, eredetében azonban filozófiai problémaként is meghatározható. „*A különleges mélység, amellyel Nietzsche esztétikai védekezése ellenére megragadta e problémát, oly közel állt a valósághoz, hogy későbbi dionüszoszi megélése szinte elkerülhetetlen következménynek tűnik.*” (Jung, 2010. 141.) A metafizikai igény Jung Nietzsche-értelmezésének kiindulópontja. Ez az igény, amely *A tragédia születésében* a csoda fogalmában jelentkezik, pszichológiai értelemben a tudattalannak felel meg. Jung és az analitikus pszichológia a tudattalanhoz sorol mindent, ami nem az emberi szellemből és annak racionalitásából származik, ugyanakkor a teremtő természet jelenségének tekinthetjük. Ide tartozik minden irracionális pszichés tény. Jung az apollóni-dionüszoszi ellentét pszichológiai jelentőségét hangsúlyozza, és egyben Nietzsche tudománytörténeti érdeméért határozza meg a tudattalan pszichológiai fogalmának megsejtését. Ezzel egyszersmind Freud filozófusokkal szembeni panaszának érvényét is csökkenti, amely szerint a filozófusok csak az élet tisztán mentális oldalára figyelnek. (Jung, 1988. 13.) Nietzsche ebben az értelemben nem tekinthető filozófusnak, és bár a freudi kritikát nem érdemes filozófusdefiníciónak tekinteni, Jung ezzel hívja fel a figyelmet a Nietzsche-életműben artikulálódó életfilozófia fogalmára, sőt, az egész egzisztencialista filozófiai irányzat lélektani gyökereire. Nietzsche pszichológiai zseni, aki az apollóni-dionüszoszi kettősség esztétikai, majd metafizikai problematizálásával egy olyan lélektani tényt artikulált, amelynek kifejezésére a kor pszichológiájának még nem volt fogalmi apparátusa. Ez a

jelenség az individuáció, az önmagunkká válás folyamata. Jung saját bevallása szerint ezzel az ő munkáját is megkönnyítette. „*Nekem az a nagy előnyöm volt Freuddal és Adlerrel szemben, hogy nem a neurózispszichológián és egyoldalúságában nőttem fel, hanem a pszichiátriában, hogy Nietzsche jól felkészültem a modern pszichológiára.*” (Jung, 2016. 111.) Nietzsche lélektani beállítódását Jung az apollóni-dionüszoszi kettősség pszichológiai értelmezésének eredményeképp határozza meg: Nietzsche sejtelve intuitív beállítottságából ered, amely által minden külső eseményt a belső által érzékel. Jung ezután Nietzsche nyomán használja típuselméletében az apollóni-dionüszoszi erők kettősségét. Míg az apollóni művészet a szépség, mérték és arányok által megszelídített érzések kifejezését biztosítja, addig dionüszoszi ellentétpárja a kiáradás, ösztönök és mámor művészete. Jung ezt a meghatározást pszichológiailag artikulálja. Eszerint az apollóni szemléletmód az introspekció, önmegfigyelés és lelki önvizsgálat jelensége, amely a szemlélődéssel és az introverzió Jung által kidolgozott fogalmával azonos. A dionüszoszi érzékelés ezzel szemben az érzelmek, indulatok és ösztönök kifejeződése, amelyek a testi világra vannak hatással: ez az extraverzió. Jung kidolgozta ezek magatartáselméletét is, amely szerint az introverzió (apollóni szemléletmód) a gondolatvilághoz fűződő kapcsolat differenciálását, míg az extraverzió (dionüszoszi érzés) az objektumhoz fűződő kapcsolat differenciálását eredményezi. (Jung, 2010. 142.) E differenciálódásból azonban Nietzsche-nél semmit sem látunk – mondja. Ehelyett a dionüszoszi érzés indulati archaikusságát találjuk. A Jung által meghatározott négy lélektani típus – a gondolkodó és érző típus racionalitása, valamint az intuitív és érzékelő típus esztétikai beállítottsága – Nietzsche fogalmaiból könnyen levezethető. (Jung, 2010. 143.) Azzal, hogy a tudattalan érzékelést differenciált funkcióvá emelte, Nietzsche tudattalan irányelvek segítségével igazodott a világhoz. Intuitív introvertált beállítottságát igazolja az *Így szólott Zarathustra*,

amelynek lélektani jelentősége Jung szerint abban áll, hogy a művön keresztül Nietzsche kifejezi korának kollektív tudattalan tartalmait.⁶⁰ (Jung, 2010. 184.) Ezért a mű az intuitív módszer legjobb példája, amelyben szerzője nem intellektualista filozófiai problémafelfogása is megmutatkozik. (Jung, 2010. 305.) Ez a megállapítás Jung archetípuselméletén alapul, amely szerint, ha egy költő mitológiai alakokhoz nyúl, ősélményből alkot. Ezek szótlán, kép nélküli élmények, a tudattalanból származó leghatalmasabb sejtések, amelyeknek a határtalanság kifejezéséhez „szörnyű” anyagra van szükségük, mert a hátborzongatót akarják láttatni. Ezért ősi, mitológiai alakokat jelenítenek meg, éppúgy, ahogy azt Nietzsche tette Zarathustra alakjával: szakrális stílushoz és mondabeli alakokhoz fordult. Ezért kijelenthető, hogy vízióiban a kollektív tudattalan jelent meg. (Jung, 2003. 93.) Ez az intuitív felismerés látható a műben, amelyben nem intellektuális, mégis filozófiai módon ragadja meg a problémát. Ez a lélektani beállítottság az oka annak, hogy Nietzsche mindent saját élete minőségének kontextusában vizsgált. Jung hangsúlyozza, hogy ez az irodalmi módszer egyszersmind mentális tény is, amelynek teleológiája⁶¹ van, jelen esetben a bölcs öregember alakja a műben. Ez nem ismeretlen jelenség, Jung felhívja a figyelmet arra, hogy régi korok örökölt bölcsessége gyakran megszemélyesítve jelenik meg számunkra. (Jung, 1988. 9.) Ez

⁶⁰ Tudattalan tartalmon elsősorban annak a változásnak megérzésére gondolok, amely a 19. század végének filozófiai „újdomsága” volt: a Nietzsche által irodalmilag artikulált életfilozófia eredményeképp kialakult egzisztencialista filozófia. Ennek gyökere ugyanis Nietzsche sajátos akarاتفogalmában keresendő. Eszerint az ember nem valamit akar, hanem magát az akarást akarja. Innen már csak egy lépés a Heidegger által nyújtott magyarázat, amely szerint Nietzsche filozófiájának lényege az a gondolat, hogy minden értelemre irányuló kérdés az önmegszüntetés felé vezet. Jelen tanulmányban nem foglalkozom Heidegger Nietzsche-képével, de szeretném jelezni, hogy a kutatás ebben az irányban jól tovább vihető, ha Gadamer hermeneutikai értelmezését kiegészítjük Heidegger gondolataival. Erre a lehetőségre maga Gadamer hívja fel a figyelmet. Ehhez részletesen lásd: Gadamer, 1999.

⁶¹ Jung itt egy természeti tényre, jelesül az élő szervezet teleológiájára, illetve ennek mentális megjelenésére gondol. Egy álomban megjelenő bölcs öreg képe olyan mentális tapasztalat, amelyet csak a kollektív tudattalannal lehet magyarázni. Ilyen kollektív tudattalan tartalmakkal telített mű az *Így szólott Zarathustra*.

történik Zarathustra alakjával is, amely a műben korántsem azonos a perzsa vallásalapítóval, és megjelenésének pszichológiai magyarázata van. Zarathustra Nietzsche második személyisége, akinek fiatalkori fő tulajdonságai benne is megtalálhatók: az intuitív, a főképpen lázadó, a hagyományos értékek kritikusa. Jung szerint Nietzsche tudta, hogy nem azonos Zarathustrával, ez a hasonlóság tehát csakis archetipikus eredetű lehet. Zarathustra alakja annak szimbóluma, hogy Nietzsche belebetegedett saját tudatosságába, és kinyilatkoztatásra van szüksége. Jung szerint az egész mű a valódi kinyilatkoztatás különleges tapasztalata, és ezért nem pusztán esztétikai hatással bír, hanem archetipikus szituációval is. (Jung, 1988. 24.) Mi történik, ha valaki maga mögött hagyja tudatosságát? Az analitikus pszichológia magyarázata szerint ebben az esetben a tudattalan kezd munkálkodni. Ez nemcsak mennyiségi változás, hanem minőségi váltás is, hiszen amíg a tudatosság teljesen racionális, addig a tudattalan megnyilvánulása autonóm és irracionális. Jung rámutat, hogy Nietzsche tudatosság okozta betegsége nem vezet közvetlenül a tudattalan megjelenéséhez, mert a „túlságos tudatosság” állapotában van. (Jung, 1988. 19.) Ez egy szuper-normális, koncentrált tudatosság, amelyből le kell szállnia a normális tudatosság szintjére: inflálódnia kell.⁶² Ez az individuáció kezdete, amelynek belső konfliktusai nagy gondot okoznak a kreativitás állapotában. Jung szerint ez Nietzsche esetében Istenhez való viszonyában jelentkezik. A mű leghíresebb gondolata az „Isten halott” felkiáltás.⁶³ Ennek ateista értelmezését Jung kultúrtörténeti tévedésnek tekinti. Kétségtelen, hogy kereszténységkritikájával Nietzsche

⁶² Az infláció az analitikus pszichológiában a személyiségnek az egyéni határon túlra való kiterjesztése, amely elbizakodottsághoz vezet. A vallási problémák háttérbe szorítása Nietzsche esetében úgy jelentkezett, hogy a benne élő isteni részt démonikus felfuvalkodottságra használta.

⁶³ A gondolat a *Vidám tudomány* 125. aforizmájában is felbukkan, (Nietzsche, 1997) de Jung az *Így szólt Zarathustra* II. és IV. könyvében megjelenő gondolatot vizsgálja, ezért én is erre utalok. (Nietzsche, 2001)

maga mögé utasította a régi értékeket, ugyanakkor, felelősséget érezve ezért, egy második személyiséggel, Zarathustrával erősítette meg magát. (Jung, 2005. 99.) Ez azonban korántsem tekinthető ateizmusnak, és ez Nietzsche személyes tragédiája. Istene meghalt, ő pedig, nem lévén ateista, saját maga istenévé vált. Jung ezt a jelenséget pszichológiai szempontból az inflálódás fent említett fogalmával magyarázza. Az „Isten halott” felkiáltás kultúrtörténeti magyarázata ugyanakkor istenfogalmunkban rejlik. E fogalom jelentéstartalma olyan erőssé vált, hogy bármilyen kijelentést teszünk Istenről, azt hajlamosak vagyunk egyetemes érvényűnek tekinteni, azaz úgy véljük, Istenről beszélünk. Jung szerint ez egy módszertani tévedés: ilyenkor nem Istenről, hanem saját istentapasztalatunkról teszünk kijelentést. Ez a helyzet Nietzsche esetében is. Amikor kijelenti, hogy Isten halott, ez az ő megfogalmazása Istenről, és azt jelzi, hogy ő maga kezd átalakulni. Isten halála a műben előre jelzi azt, hogy Nietzsche magára akarja vállalni az isteni aktivitás szerepét, jelesen a teremtést. Saját magán túl akarja megteremteni saját magát. Irodalmi tevékenységével ez meg is történik: dionüszoszi élménye által rejtett, elfojtott érzelmei kiáradnak belőle. Ezt a jelenséget Jung egy önkéntelen tevékenységnek tekinti, ahol a szavak saját magukat mutatják meg Nietzsche számára, de csak olyan feltételek mellett, ahol ő maga „már nem létezik”. *„Mintha egy kreatív zseni birtokában lenne, aki elfoglalta az elméjét, és ezt a művet az abszolút szükségszerűségből a lehető legnagyobb kényszer alatt írta volna.”* (Jung, 1988. 11.)⁶⁴ Ez a „nem létezés” a Jung által individuációnak nevezett személyiségfejlődés biztos jele, amelyet azonban Nietzsche nem ismert fel és nem is ismerhetett fel, hiszen korának fogalmi készlete nem tartalmazott pszichével kapcsolatos istenfogalmat. Ezért nem tehetett mást, mint hogy a fogalomnak metafizikai tartalmat adott: ha létezik

⁶⁴ Saját fordítás. Eredeti szöveg: *“It was as if he were possessed by a creative genius that took his brain and produced this work out of absolute necessity and in a most inevitable way.”*

Isten, szükségszerűen metafizikai jelentéssel kell bírnia. Ez volt az egyetlen megoldás számára, mert a „létezés” nem metafizikai fogalom volt, és a valóság a láthatósághoz kapcsolódott. Ezt figyelembe véve nem meglepő, hogy metaforákat használt. Jung különösen nagy jelentőséget tulajdonított az *Így szólott Zarathustra* metaforáinak, amelyek a költői nyelvezet eszközszerűségén túl a filozófiai mondanivaló – a hatalom akarása és az Übermensch gondolata – hordozói is. Az analitikus pszichológia értelmezése szerint a metaforák használatának célja egy magyarázatban mindig az, hogy a látható világban tapasztalt dolgok segítségével egy tudat-folyamatra világítsanak rá. (Jung, 1988. 1264.) Jung a metaforák általi üzenetközvetítés jelentőségének felismerését Nietzsche kiemelkedő belátásaként értékeli, nevezetesen, hogy a tudatosság mögé nézett, és képes volt felismerni, hogy nem pusztán az „én” intelligens, hanem elménk mögött kell, hogy legyen valami más is, amelyet nem az ember hoz létre. (Jung, 1988. 370.) Ennek személyes tapasztalati lehetősége mindenki számára adott, és ez nemcsak azt jelenti, hogy minden emberre egyformán érvényes, hanem azt is, hogy az egyedi megtapasztalás az individuációs lehetőségek végtelen variációját biztosítja a világban. Ezen a gondolaton alapul Jung pszichológiai újítása is: az analízishez nem lehet egy véglegesített, „fix” alapot adni, mert minden személyiség fejlődésének minden szakasza egyedi, ezért pszichológiai értelemben igaz. Jung ebben az igazságfogalomban látja a pszichológia módszertani különbségét a filozófia módszeréhez képest. Amíg ugyanis a filozófia általános igazságot keres, addig a pszichológia a lélektani tényeket alapul véve, „megkíméli magát” ettől a feladattól. Ez a pszichológiai nézőpont Nietzsche individuációs folyamatára is alkalmazható. A problémát eszerint az okozza, hogy filozófiát művel, és ezért évezredekig fennálló igazságot keres. (Jung, 1988. 79.) Ha felismerte volna, hogy az *Így szólott Zarathustra* nem más, mint saját személyiségfejlődésének irodalmi lecsapódása, nem törekedett

volna filozófiai eredmények elérésére. Pszichológiai valóságának eseményeit és személyiségfejlődésének különböző szakaszait filozófiai igazságnak tekintette és bölcséleti relevanciával ruházta fel. Ez ahhoz az ismeretelméleti problémához vezet, amely szerint a dolgok nem azonosak a mi világunkkal, ezért nem tehetünk biztos kijelentést a világról, annak ellenére, hogy a világ az ember tapasztalata számára adott. Jung ezt a filozófia örök problémájaként határozta meg, és pszichológiai feloldását javasolta. (Jung 1988. 396.) Eszerint az individuáció során valami ismeretlennel találkozunk, ezért szokásos tapasztalatunk cserben hagy minket. Nem marad más, csak az érzés, hogy az ismeretlen, amellyel az ember találkozik, létezik ugyan, de megragadhatatlan. (Jung, 1988. 417.) Ennek ellenére csak ez a fajta tapasztalat áll rendelkezésünkre, azaz, amit tapasztalunk, az saját pszichénken belül van. Ezért a világ univerzális képe pszichológiai tény. (Jung, 1988. 928.)

A fentiek érvénye mellett Jung *Az Így szólott Zarathustra* kereszténységkritikájának vizsgálata során ugyanakkor abból a vallásfilozófiai evidenciából indult ki, hogy a korai kereszténységben filozófia és vallás célja még közös volt: a lélek megtapasztalása. Ennek segítségével amellettt érvel, hogy Isten halálának gondolatával Nietzsche valójában vallási tapasztalatot élt át, amelyet ő dionüszoszi (esztétikai) élménynek tekintett. Az esztétikai kontextus azonban csupán schopenhaueri örökség, és azon a gondolaton alapul, hogy az élet csak reprezentáció, ezért kizárólag esztétikai jelenséggént igazolható. (Mann, 1951. 141.) Jung esztétikaértelmezése szerint igazi filozófus azonban nem lehet esztéta is egyben, mert egész életére érvényes konklúziókat von le gondolataiból. (Jung, 1988. 1332.) Nietzsche kétségtelenül túllépett az esztétikai dimenzió, ennek ellenére saját dionüszoszi élményét csak esztétikai eszközökkel tudta megmagyarázni. A kereszténység vallási dimenziója olyan védelmet nyújtott volna számára, amely segített volna megakadályozni a dionüszoszi ösztönök egyoldalú

túlhatalmát. Jung azonban éppen ebben látja a problémát: Nietzsche félreértelmezte az ösztönöket, és ezzel kiszolgáltatatta magát azok állati hatalmának. A vallás nyújtotta védekezési mechanizmus híján nem állt rendelkezésére semmi, amivel megvédezhette volna magát saját magától.

„Nietzsche egyfelől azt mutatja, mi a következménye a neurotikus egyoldalúságnak, másfelől, hogy milyen veszedelmeket rejt magában, ha túllépünk a kereszténységen. Nietzsche kétségtelenül mélyen átélte az állati természet keresztény tagadását, s egy magasabb emberi teljességre törekedett, túl jón és rosszon. Mindazok, akik a keresztény magatartás alapjait komolyan bírálják, az általa nyújtott védelemtől is megfosztják magukat. Az ilyen ember elkerülhetetlenül kiszolgáltatja magát az állati léleknek. Ez a dionüszoszi mámor pillanata...” (Jung, 2016. 37.)

Jung Nietzsche-értelmezésének erkölcsfilozófiai üzenete, hogy az emberi értelem korlátai miatt nem látjuk át a tudattalan folyamatokat, ezért nem állíthatunk fel olyan erkölcsi törvényeket, amelyek egy kor minden vallási problémáját megoldanák.

„Minél öntudatlanabbul áll a jövő a vallási problémához, annál nagyobb annak a veszélye, hogy az ember a benne rejlő isteni csírával visszaél [...] Mi magunk az elérhető legmagasabb csúcsokon sem fogunk soha túljutni jón és rosszon, és minél inkább megtapasztaljuk a jó és a rossz kibogozhatatlan összefonódását, annál bizonytalanabbá és zavarosabbá válnak erkölcsi ítéleteink. Ezen egyáltalán nem segít, ha sutba dobjuk a morális kritériumokat, és (az ismert minták alapján) 'új táblákat' állítunk fel...” (Jung, 2005. 192.)

Nietzsche „megmenekülésének” egyetlen lehetősége az lett volna, ha figyelembe veszi, hogy a dionüszoszi élmény nem más, mint a pogány vallási formákba való visszaesés. Az esztétikai kontextushoz való ragaszkodásával ezért semmi újat nem fedezett fel, ugyanakkor saját egészségét olyan erőknek szolgáltatta ki, amelyek elméjét végképp megzavarták. Pszichológiai sejtelve

vezette *A tragédia születése* esztétikai szemléletmódjától az *Így szólott Zarathustrában* megjelenő dionüszoszi átéléséig és az új erkölcsi értékek meghirdetéséig, de nem ismerte fel, hogy nincs erkölcsi hatalma, hogy nem tud túljutni jón és rosszon. Ezért ennek a műnek már nincs filozófiai jelentősége, mert Nietzsche saját lelki folyamatai túl nagy teret kaptak benne. Nietzsche pszichózisának oka tehát nem a kreativitás volt, hanem az, hogy nem tudott ellenállni saját művészi alkotóerejének, ezért a magával ragadó kreativitás esztétikai tapasztalatával a szó szoros értelmében észveszejtő élményre tett szert, amelyben nem neurózisa miatt volt kreatív, hanem kreativitása miatt vált neurotikussá. Az *Így szólott Zarathustrát* ezért sokkal inkább egy drámai átlényegülési folyamatnak kell tekinteni, amely már nem a gondolkodásról, hanem a gondolatok gondolójáról szól, (Jung, 2010. 545.) még akkor is, ha szerzője ennek nem volt tudatában.

Irodalom

Gadamer, H-G. (1999). Zarathustra drámája. *Gond*, 23-24, 7-20.

Jung, C.G. (2005). *A nyugati és a keleti vallások lélektanáról*. Budapest, Scolar Kiadó.

Jung, C.G. (2003). *A szellem jelensége a művészetben és a tudományban*. Budapest, Scolar Kiadó.

Jung, C.G. (2017): *A személyiség fejlődése*. Budapest, Scolar Kiadó.

Jung, C.G. (2002). *A pszichoterápia gyakorlata*. Budapest, Scolar Kiadó.

Jung, C.G. (2011): *Az archetípusok és a kollektív tudattalan*. Budapest, Scolar Kiadó.

- Jung, C.G. (1987). *Emlékek, álmok, gondolatok*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Jung, C.G. (2016). *Két írás az analitikus pszichológiáról*. Budapest, Scolar Kiadó.
- Jung, C.G. (2010). *Lélektani típusok*. Budapest, Scolar Kiadó.
- Jung, C.G., James L. Jarrett (Eds.) (1988). *Nietzsche's Zarathustra-Notes of the Seminar given in 1934-1939*. Two volumes. Boelligen Series XCIX, Princeton, Princeton University Press.
- Kaufmann, W. (1959). *From Shakespeare to Existentialism: An Original Study*. Princeton, Princeton University Press.
- Mann, T. (1951). *Last Essays*. New York, Knopf.
- Nietzsche, F. (1910). *A tragédia eredete vagy görögség és pesszimizmus*. ford., bev. Fülep Lajos. Budapest, Franklin Társulat
- Nietzsche, F. (2001). *Így szólott Zarathustra*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nietzsche, F. (2004). *Korszerűtlen elmélkedések*. Budapest, Atlantisz Kiadó.
- Nietzsche, F. (1997). *Vidám tudomány*. Budapest, Holnap Kiadó.

A fenntarthatóság eszméjének környezet- és nevelésfilozófiai alapjai

„Ha a civilizáció elfelejti önmaga kultúráját, azaz kezdetét, azaz kérdéseit, akkor öntudatlanná válik, az eszméletvesztés állapotába kerül és semmi nem akadályozza meg, hogy a pusztta felől érkező erők elsöpörjék. [...] Enélkül az öneszmélő reflexió nélkül a jelen civilizációja vakon sodródik egy olyan történelmi röppályán, amelynek sem az eredetéről, sem a céljáról nem tud semmit.” (Gáspár 2000. 29)

A nevelésfilozófia egyik lényeges témaköre a nevelés társadalmi, történeti, kulturális és világnézeti meghatározottságának vizsgálata, a nevelésnek a kultúra, a társadalom összefüggésrendszerében történő értelmezése (Mihály 1998), mely korunk társadalmi-ökológiai válságának kihívásaiban kiemelt problematikává kellene, hogy váljon. Mégis, egy nehezen definiálható és kevésbé ismert tudományterületről van szó, amely sok esetben perifériára szorul mind a pedagógiai kutatás, mind a gyakorló pedagógia területén (Karikó 2006). *John Dewey* tekinthető az utolsó jelentős teoretikusnak, akinél filozófia és nevelésfilozófia még koherens egységet képezett (Mihály 1998). Dewey megközelítésében az iskola elsősorban társadalmi intézmény, a nevelést pedig sosem önmagában, hanem mindig annak a társadalomnak a környezetében vizsgálta, amelyben a nevelés folyamata végbemegy (Tózsér 2010). Dewey nevelésfilozófiájának egyik fontos tézise, hogy a nevelésnek alkalmazkodó- és cselekvőképessé kell tennie a gyermeket a változó társadalomban, a társadalmi fejlődés, a társadalom megújításának érdekében (Dewey 1976), amely kiemelt

jelentőségű kérdéssé válik a napjaink társadalmi, kulturális és ökológiai kihívásaira adott válaszok keresésében (Molnár 2020). Mégis, ahogy *Karikó Sándor* kiemelte, vannak, akik odáig jutnak, hogy a nevelésfilozófia létjogosultságát is kétségbe vonják, mondván: „a nevelés számára nem a (nevelés)filozófia ad támpontokat, hanem az antropológia, az etika, talán csak a pszichológia tud felkínálni kapcsolódási pontokat” (Karikó 2006). Tanulmányomban ezt a még mindig sokak által elfogadott tételt cáfolandó kívánok a kérdéskör környezetfilozófiai aspektusaira rávilágítani.

Az emberiséget fenyegető környezeti válság kapcsán ma már egyre többen ismerik fel, hogy az iskolának szerepet kell vállalnia a problémák megoldásában, a fenntarthatóság céljainak elérésében. *Durkheim* nyomán a nevelés fogalma alatt azt a ráhatást érthetjük, „amelyet a társadalmi környezet gyakorol a felnövekvő nemzedékekre, hogy kialakítsa bennük azokat a szellemi és erkölcsi készségeket, amelyeket a társadalom elvár tőlük” (Pusztai 2002. 39), és amelyben az iskolára mint oktatási-nevelési intézményre, kétségkívül nagy szerep hárul – a fenntarthatósági követelmények vonatkozásában éppúgy, mint más területeken. Napjainkban mind határozottabban artikulált elvárás az oktatás és nevelés irányában az, hogy lépést tudjon tartani a 21. század kihívásaival és elősegítse a megfelelő értékek, attitűdök és képességek fejlődését (UNESCO 2017).

Könnyű azonban figyelmen kívül hagyni, hogy az iskola valójában folyamatosan „környezeti nevelést” folytat. Habár a környezeti nevelés fogalma csak a '70-es években vált ismertté, az ember környezettel való viszonyának alakítása – tudatos vagy indirekt módon – mindig is a nevelés része volt, hiszen mindenfajta nevelés szükségképpen környezeti nevelés is: ahogy *Varga Attila* kiemeli, a környezethez való viszonyulás mikéntje az adott kultúra része, amelyet akaratlanul is elsajátítanak a felnövekvők (Varga 2004). Ahogy a nevelés és a pedagógia fogalma is eltér egymástól, úgy a manifeszt és

a „rejtett tanterv” is mást jelent: utóbbi azokat a nem tervezett, nem szándékolt másodlagos hatásokat foglalja magába, amelyek az intézményes tanulás keretei között érik a tanulókat, s amelyek eredményeként viselkedési sajátosságok, attitűdök alakulnak ki, normák interiorizálódnak (Pusztai 2002).

Mit jelent mindez ember és környezete viszonyának vonatkozásában? Az ugyanis, hogy az emberek hogyan bánnak a környezetükkel, nagyban múlik azon, hogy mi az elképzelésük önmaguk és a környezetet alkotó dolgok, vagyis ember és természet viszonyáról (White 2000). Egyes környezetfilozófiai megközelítések szerint napjaink ökológiai válsága a természet nyersanyagként való felfogásával függ össze: az ipari, fogyasztói társadalomban elsősorban termelőként vagy fogyasztóként tapasztaljuk meg a természetet, és mint élettelen, kizsákmányolható nyersanyagforrás viszonyulunk hozzá, melyet minden következmény nélkül kiaknázhathatunk (Kohák 2003). Ez a szemlélet pedig, explicit és implicit módon egyaránt jelen van, az oktatás minden szintjén – hívja fel a figyelmet Varga (Varga 2004).

A társadalom természethez való viszonya azonban elsődlegesen gyakorlati viszony – emeli ki *Tóth I. János*, hiszen a természeti környezettel folytatott anyagcsere jelentős mértékben meghatározza a természet állapotát, ami visszahat magára a társadalomra is. Ez a viszony hosszú távon határozza meg a társadalom sorsát, függetlenül attól, hogy ezt az összefüggést az adott civilizáció felismeri-e vagy sem (Tóth 2005).

Milyen világkép/világfelfogás, természetszemlélet az, amit az iskolai nevelés (indirekt módon) közvetít? Az ökológiai válság problémaköre kapcsán különös jelentőségre tesz szert e kérdéskör, így érdemes ebből a megközelítésből rátekinteni ember és környezete viszonyának történeti változásaira, és annak máig ható, az oktatás-nevelés során is érvényre jutó – rejtett – hatásaira.

Ember és természet viszonyának történeti változásai

A felfokozott emberi aktivitás nyomán, a 20. század második felében létrejött ökológiai válság méretei és tendenciái azt mutatják, hogy a 21. század az ember-természet viszonyát tekintve sem lehet a huszadik egyenes folytatása – hívja fel a figyelmet *Papp Sándor*. Egyes (környezetfilozófiai) kritikák szerint a civilizált társadalmak természetképének gyökerei az újkori európai gondolkodáson és a középkori filozófián át a keresztény hagyományokig, sőt az ókori görög bölcseleőkig nyúlnak vissza, így a változáshoz elsősorban arra van szükség, hogy ez a világkép módosuljon, vagy új közelítésmód kerüljön kialakításra (Papp 2003). Az alábbiakban ennek rövid, vázlatos áttekintésére vállalkozom, a témánk szempontjából legfontosabb mozzanatok kiemelésével.

A kezdetek

Az emberiség történetében három egymást követő időszakot különböztethetünk meg az ember környezetéhez, világhoz való viszonyulásának vonatkozásában: a mágikus, a mitologikus és a tudományos (vagy filozófiai) világfelfogásokat (Ropolyi 2012b). Amit ma tudományos világfelfogásnak hívunk, azt a régebbi korokban „természetfilozófiának” nevezték (Capra–Luisi 2018). Az ősi, archaikus társadalom világnézete egyfajta mágikus világfelfogás, melyben tevékenységének sikerességét különféle rítusok és mágikus hiedelmek is segítik. A természeti körülményeknek kiszolgáltatottan él, halászattal, vadászattal, gyűjtögetéssel keresi élelmét. A mítoszok időszakában az ember már nincs ilyen mértékben kiszolgáltatva a természeti adottságoknak, mert több területen is – növénytermesztés, állattartás, egyszerűbb kézműves technikák – már sikeresen alakítja azokat (Ropolyi 2012b).

A nyugati filozófia az ókori görögöknél kezdett elsőként és meghatározó módon kibontakozni, ekkor vette kezdetét az egészében vett létezőre való rákérdés is. Ebben az időszakban a létezőt „φύσις”-nek (phüszisz-nek) nevezték, melynek jelentését *Martin Heidegger* részletesen elemezte *Bevezetés a metafizikába* című művében: „Ezt a létezőt jelölő görög alapszót »természet«-nek szokták fordítani. A latin *natura* fordítást használják fel, ami tulajdonképpen azt jelenti: »megszületni«, »születés«. Ez a latin fordítás azonban kiszorítja már a görög »φύσις« szó eredeti tartalmát, lerombolja a görög szó tulajdonképpeni megnevező erejét... Később a kereszténység és a keresztény középkor számára a római fordítás lesz mértékadóvá. Ez helyeződött át azután az újkori filozófiába” (Heidegger 1995, idézi: Ropolyi 2012b. 14).

Heidegger értelmezése szerint a „phüszisz” jelentése: létező, lét, mindent átfogó működés, vagy a dolgokban rejlő, a dolgok tulajdonságait meghatározó valami, a dolgok „természete”. A korai görög gondolkodásban még nem vált külön a lét a létezőktől, így a természet is része a „mindent átfogó működésnek”. Ebben a felfogásban még az ember sem válik külön ettől, bár nem is része az egésznek; csupán részt vesz a működésben, de nem mint hatalomra törő akarat, mert az ember nem a lét ura, hanem – Heidegger kifejezésével élve – „az ember a lét pásztora” (Ropolyi 2012b. 14). *Arisztotelész* idejétől kezd az ember léthez való viszonyulása különválni, differenciálódni – ekkor lesz inkább a „phüszisz” szó jelentése a természet, létezők sokasága. A természet így átalakult fogalma teszi lehetővé a természethez való tudományos és filozófiai viszonyulás lehetőségét, ám ezzel egyúttal az ember a „lét pásztorából” a „lét urává” kezd, akar válni, a „techné”, azaz a tudás segítségével. Egyes mechanizmusok kezdenek érthetővé és magyarázhatóvá, folyamatok előreláthatóvá válni, így e tudásnak köszönhetően az ember legalább az adott területen sikeres lehet, és valamilyen

mértékben kiszabadíthatja magát a természeti környezetének uralma alól. Ekkorra a korábbi világfelfogásokhoz képest már határozottabban kezdték elválasztani az emberhez tartozó adottságokat, emberi tulajdonságokat a nem-emberi világ részeinek jellemzőitől. Ám még ez esetben sem beszélhetünk a természet leigázására való törekvésről (Ropolyi 2012b).

Középkor

A középkorban a (természet)filozófiai problémák lényegében a keresztény teológiához kapcsolódóan merültek fel, az antik gondolkodás krisztianizálódott. A ptolemaioszi és bibliai geocentrikus világmélen nyugvó szemlélet alapjai Arisztotelészhez és *Aquinói Szent Tamáshoz* köthetők. Évszázadokon át tartó fejlődési folyamat eredményeként kezdték a természetet egyre szuverénebb, önállóbb létezőnek tekinteni, s kutatni a kérdéseket: vajon a természet önálló, a világ egyéb részeitől független létező-e, milyen értelemben függ össze más dolgokkal, Istennel és az emberrel, társadalmi szférával? (Vinkovics 2012)

A középkori keresztény gondolkodás teocentrikus: a teológiai-filozófiai kutatások valamennyi irányzata elsősorban ember és Isten kapcsolatát helyezte középpontjába. A világ keletkezéséről és a kozmoszról a Szentírás alapján gondolkodtak. A teológus filozófusok érdeklődése nem közvetlenül irányult a természetre, így a keresztény középkor filozófiájában kevesebb természetfilozófiai gondolatot találunk, mint a korábbi időszakok szerzőinél (Vinkovics 2012). Teológia és filozófia csak hosszú idő alatt, fokozatosan vált el egymástól, mely során a filozófia mind céljában, mind szemléletében, mind módszerében lassan függetlenné tudott válni (Kampis 2012).

E szemléletben társadalom és természet sok szempontból elválaszthatatlan területek voltak, melyekben mindkét szféra Isten hatalma alatt állt, mint az Ő parancsainak, törvényeinek végrehajtója (Ropolyi 2012c).

Ebben az időszakban az ember a természeti és társadalmi erők hatalmának kiszolgáltatva, azoknak alávetetten él. E világfelfogásban az objektumok passzivitását és környezetük aktivitását láthatjuk érvényesülni (Ropolyi 2012a).

A mechanisztikus természetkép kialakulása

Egyes környezetfilozófiai kritikák szerint a kultúránk alapjául és kiindulópontjául szolgáló világnézet és értékrend alapvető körvonalai a 16–17. században rajzolódtak ki. Az ebből a korszakból gyökerező újfajta gondolkodásmód, a világ újfajta érzékelésének eredményeként jött létre a nyugati civilizáció, és ez adja a kultúránkban azóta is uralkodó paradigma alapját. (Capra 1994). Ma minden valamirevaló tudomány nyugati felfogású és módszerű, tekintet nélkül a tudósok nemzetiségére, nyelvére vagy bőrszínére, így e felfogás alapvető jellegzetességeit és annak gyökereit is érdemes szemügyre venni (White 2000).

A 17. században jelentős változás következett be a természetre irányuló európai gondolkodásban. Elsősorban *Galilei*, *Descartes* és *Newton* nevéhez köthető az a paradigmaváltás, amelyet a mechanikus természetkép megszületése jelentett. Ennek a folyamatnak *Kopernikusz*, *Kepler* jelentette a kezdetét, *Thomas Hobbes* és mások pedig a modell tökéletesítésén dolgoztak különböző területeken. Persze e kép sem egységes, képviselői is néhol egymással szemben álltak, illetve voltak a paradigmán kívül maradó, ezzel szembehelyezkedő gondolkodók is – de mégis ez vált meghatározó jelentőségűvé (Szilágyi 2012).

A mechanisztikus világgép elterjedésében három egymást követő fázist különböztethetünk meg. Kezdetben, a 17. század elején még elvont világnézeti, filozófiai programként jelenik meg. A 17. század végén azonban már konkrétabb tudományos problémákban is megjelenik, és tudományos

elvek, hipotézisek, elméletek háttérében jelenik meg, egyre nyilvánvalóbban. Végül a 18. század során a robbanásszerűen kifejlődő ipari tevékenység, az ipari forradalom ideológiai motívumaként gyakorlati programmá válik (Ropolyi 2012a).

A mechanisztikus természetkép főbb jellemzői:

- *matematika-központúság*: „a természet könyve a matematika nyelvén íródott” – a természet matematikai leírása (Galilei) – ő volt az első, aki a tudományos kísérletezést a matematika nyelvének alkalmazásával kapcsolta össze. Ehhez az anyagi testek lényegi sajátosságainak: a formáknak, mennyiségnek és mozgásnak, vagyis minden mérhetőnek a tanulmányozására volt szükség, amely a tudós figyelmét az anyag mennyiségileg meghatározható jellemzői felé irányította. Az új felfogás szerint a világegyetem kulcsa annak matematikai struktúrájában rejlik; a tudomány matematikával való azonosítása, melyben az igazságnak matematikai bizonyítással kell következnie egy általános elméletből (Descartes) (Kampis 2012, Capra 1994).
- *analitikus módszer*: a problémák, gondolatok szétdarabolása, majd saját logika szerinti elrendezése, mely a modern tudományos gondolkodás alapvető jellemzőjévé vált (Capra 1994).
- *redukciós műveletek*: alkotóelemeire bontani a jelenségeket, hogy azok érthetővé váljanak (Capra 1994).
- *empirikus megközelítési mód* – induktív eljárás mód elmélete (Bacon): a kísérletek végrehajtásából adódó általános következtetések levonása, s ezek további kísérletekkel való igazolása, amely gyökeresen megváltoztatta a tudományos kutatások célját és lényegét. A tudomány célja az ókortól kezdve elsősorban a bölcsesség elérése, a természet rendjének megértése

volt; ekkorra azonban a tudomány céljává a tudás elérése lett, amely „hatalom”, amellyel az ember uralkodhat a természet felett és irányíthatja azt. Bacon megközelítésében a természetet a „szolgálatunkba kell állítani”, „kényszeríteni kell”, „ki kell kényszeríteni a természet titkát” (Capra 1994). Ebben a tudás megszerzését biztosító új módszertanban Bacon fontos szerepet szán a kísérletezésnek. A kísérleti szituációban az objektum-környezet viszony egy sajátos változata jelenik meg: a kísérletező maga uralja a kísérleti helyzetet, ő választja ki a vizsgált rendszert, maga teremti és enged érvényre jutni bizonyos környezeti hatásokat, vagyis ő dönti el, hogy számára milyen szempontból érdekes a valóság adott része, s nem hódol neki. A valóságot nem szemléli, hanem használja. Ez egy merőben új viszonyulási mód a görögök szemléletéhez képest, akik nem kísérleteztek, hanem szemlélődve gyűjtöttek tapasztalatokat, mert az ő szemléletük szerint a természeti folyamatokat tisztán csak az emberi beavatkozástól mentes szemlélődés tudja megragadni. Vagyis a görög kutatások célja nem a természet uralása volt, hanem elsősorban annak működésének, harmóniájának megértése. A mechanikus modell ezzel szemben elsőként nyújt reális lehetőséget nemcsak a mechanizmusok tanulmányozására, de újak létrehozására, azok megváltoztatására is (Ropolyi 2012a).

- „világ-gépezet” *metafora*: a világegyetem egy gépezet, nincs cél, élet vagy szellemiség az anyagban, a természet a mechanika törvényeinek megfelelően működik. A kor tudósai a legtöbb jelenséget mechanikai szerkezetként fogták fel, mindenre közvetlen mechanikai magyarázatot próbáltak adni. E felfogásnak, szemléletmódnak sok előnye volt: egyrészt konkrét eredményekkel

járhatott a tudományokban, másrészt ösztönzést jelentett a kutatások számára, ugyanis ez a szemlélet alapvetően optimista a megismerés lehetőségét illetően, mely szerint minden leírható és megérthető (Szegedi 2012).

- az „óraművilág” hasonlat: a korszak tudósainak és mesterembereinek együttműködését legjobban kifejező, széles körben elterjedt elképzelés, mely szerint az egész világ, s benne minden teremtmény hasonlatos egy jól működő óraszerkezethez. Descartes szerint „nincs semmiféle különbség a kézművesek alkotta gépek és azok között a különféle testek között, melyeket a természet maga hoz létre; ha csak az nem, hogy a gépek hatásait létrehozó csövek, rugók és egyéb eszközök alkotóik kezének arányaihoz igazodva mindig akkorák, hogy látni engedik alakjukat és mozgásukat – a természeti hatásokat kiváltó csövek és rugók viszont általában túlságosan kicsik ahhoz, hogy érzékszerveink felfoghassák őket.” (Descartes: *A filozófia alapelvei*, idézi: Ropolyi 2012a. 109). Mindezt érvényesnek hitték az élettelen és az élővilág testeire is, mely felfogás szerint a növények és az állatok gépek, hiszen nincsen gondolkodásra képes értelmük vagy lelkük. Az óraművilág hasonlatot rendszeresen alkalmazták tudományos és világnézeti problémák tárgyalásakor, amely jól illusztrálja a mechanisztikus szemlélet hatékony alkalmazhatóságát, működését és jelentőségét (Ropolyi 2012a).
- dualizmus: a descartes-i dualizmus, vagyis a világnak kétféle létezőre, testi („kiterjedt”, „res extensas”) és lelki („gondolkodó”, „res cogitans”) szubsztanciára való felosztása egyrészt bevezeti a „lelket” a létezők sorába, másrészt egyúttal végrehajt egy rendkívül fontos szétválasztást is: a lelket kivonja a másikfajta, a kiterjedt

anyagból. Ezzel előállítja azt a modern természettudományos anyagfogalmat, amely már semmilyen belső „életszerű” tulajdonsággal nem rendelkezik, aminek mozgása csak külső erők hatására következhet be, s amely mozgás ezáltal leírható tisztán geometriai, matematikai eszközökkel (Zágoni 2012). E felosztás alapján az állatok pusztán mechanikus szerkezetek, „automaták”, amelyeknek így csupán instrumentális értékük lehet. Az ember pedig csak állati (testi) mivoltában része a természetnek, eszessége, mint megkülönböztető sajátossága, az embert kiemeli, a természet fölé helyezi (Tóth 2009). Az értelem/gondolkodó dolog és a test/anyag/kiterjedt dolog szétválasztása – Descartes nyomán – a nyugati gondolkodásmódban meghatározóvá vált, megfigyelhető például a természettudomány és társadalomtudomány szétválasztásában. E szemlélet közgazdaságtanra való hatása – például természet és gazdaság szétválasztása – szintén a mai napig meghatározó. A felfogás, miszerint az ember az egyetlen lény, aki esze és akarata lévén nem része a természeti folyamatoknak, vagyis felette áll a természetnek, szintén meghatározó meggyőződésé vált (Kampis 2012).

- *a tudományos ismeret bizonyosságába vetett hit* (karteziánus filozófia, világnézet): a mai napig széles körben hat és visszatükröződik a tudományosságban, miszerint a tudományos megismerés az egyetlen célravezető módszer a világegyetem megértésében (Capra 1994). „A mechanisztikus felfogás világmagyarázatában érvényre juttat egy, a megfigyeléseken alapuló racionális elgondolást. Az egész világ egyszerű elemekből felépíthető, átlátható, maradéktalanul megérthető, összefüggő rendszer. A rendszer működése minden vonatkozásban követhető

és kiszámítható. A rendszer és elemei tanulmányozása során elvben mindig választható *egy* helyes módszer, *a* helyes módszer, amelyet követve feltárul a dologra vonatkozó igazság” (Ropolyi 2012a. 115). E felfogásban „a rendszer bármely részének jövője – elvben – abszolút biztonsággal megjósolható, ha helyzete mindenkor részleteiben is ismert” (Capra 1994. 131). Newton összegezte a fizikában elért eredményeket és valósította meg Descartes programját – ő dolgozta ki a mechanisztikus természetszemlélet matematikai szabályait, elődjei munkáinak szintéziseként (Kampis 2012). „A newtoni axiómarendszer és annak rendkívüli eredményessége egy olyan világgépet sugall, amelyben minden mechanikai mozgásokból tehető össze, e mozgások pedig kiszámíthatóak. [...] Minden tökéletesen meghatározott és kiszámítható. Mindennek oka van, minden objektum kauzális, determinisztikus kapcsolatban van a környezetével. Mindez az abszolút térben és időben, mint sajátos tartályokban történik” (Szegedi 2012. 99-100). Ez a világgép – sikeressége révén – hamar elterjedt, és mintegy két évszázadon keresztül általános szemléletmód volt a fizikában (Szegedi 2012).

A mechanisztikus világgelfogás a 18. század végére, mint uralkodó világnézet az élet minden területén egyértelműen érvényre jutott. A korszak tudományos gondolkodásban a mechanisztikus szemléletmódot legjellegzetesebben képviselő newtoni mechanika vált a tudományosság mintaképévé, amely döntő mértékben hozzájárult az élővilágról kialakított korabeli elgondolásokhoz is (Szilágyi 2012). Newton filozófiai hatása nem csupán az angol és francia nyelvterületen jelent meg, kimutatható a német és más filozófiai hagyományokban is (Szegedi 2012). E folyamat során „a mechanika

törvényszerűségei és gondolkodásmódja, mint *a tudományos* gondolkodásmód és világnézet vált általánossá” – mutat rá Tóth (Tóth 2005. 132).

Az európai tudományos fejlődésnek fontos következménye lett a természet leigázásának programja (Ropolyi 2012c). Az ember új „hivatása” lett, hogy uralkodjon a saját teste, illetve az anyagi világ felett (Tóth 2005). Bacon világosan megfogalmazta a kívánatos célt: az ember világának urává válhat, ehhez csupán kellő tudással kell rendelkeznie. A tudás: hatalom. „[...] az ember fölénye a tudásban rejlik, ez nem tűr kétséget. [...] Ma csak pusztán elképzelésünkben uralkodunk a természeten, és alá vagyunk vetve kényszerének; ha azonban találmányainkban tőle vezettetnénk magunkat, akkor a gyakorlatban is parancsolnánk neki” (Bacon: *A Tudás dicsérete* 1592, idézi: Ropolyi 2012a. 106). Az ember efféle ügyességének, furfangjának jelölésére, amellyel kijátszhatja, kicselezheti, rászedheti a természetet, az ókori görögök a „mékhané” szót alkalmazták, erről kapta nevét a mechanika tudománya (Ropolyi 2012a). „A természetre vonatkozó tudással felfegyverzett ember korlátlan úrnak érzi magát, s újabb és újabb parancsait sorolja” (Ropolyi 2012c. 86) – írja jellemzésül Ropolyi László. „A modern polgári viszonyok a társadalomban s a racionális tudományos törekvések a gondolkodásban együtt biztosítják a polgári értékrend univerzális érvényesülését: az ember uralmát a természet, a társadalom és saját természete felett” (Ropolyi 2012a. 115). A kor tudományos, filozófiai és társadalmi mozgalmi révén kibontakozó program azt ígéri, az ember a természet ura lehet. E program működésének eredményeként fejlődik ki a modern polgári társadalom, a „modernitás” világa (Ropolyi 2012a).

E világfelfogás talán legjelentősebb eredménye, hogy a középkori felfogást szöges ellentétére változtatja át, egy olyan világgépet mutatva, amelyben az objektum dominál a környezete felett (Ropolyi 2012a). „Ez a változás, amelyben az objektum emancipálódik, felszabadul, kikerül a

környezet uralma alól, sőt maga válik uralkodóvá, ez az újkori világfelfogás radikálisan merész, forradalmi tartalma” – írja Ropolyi (Ropolyi 2012a. 105-106). A mechanisztikus világgép meghatározó ideológiai, értékrendet hordozó tartalma ezekben az új hatalmi viszonyokban van. „Kizárólag az objektum aktív, az objektum környezete csupán elszenvedő, passzív szerepet játszik: lényegében ennyiből áll a mechanisztikus világfelfogás ontológiai rendszere” (Ropolyi 2012a. 105-106). A mechanisztikus világgép világosan kifejezte a kibontakozó polgárság értékrendjét, így terjesztése és működtetése a polgárság érdekében állt. Kezdetben tehát az ideológiai küzdelem eszközeként hasznosították, majd a polgárság megerősödésével a mechanisztikus világgép széles körben elterjedt és elfogadottá vált (Ropolyi 2012a).

A mechanisztikus természetkép meghaladása(?)

A Descartes-ot követő időszakban tehát a természet mechanikus felfogása a tudomány uralkodó paradigmája lett, ez irányította a tudományos megfigyeléseket és a természeti jelenségekről alkotott elméletek megfogalmazását, amíg a 20. századi fizika eredményei radikális változásokat nem idéztek elő. Az elektromágnesesség felfedezése felülírta a newtoni mechanikát mint a természeti jelenségek alapvető elméletét. Új gondolkodásmód jelent meg, mely az elkövetkezendő korszakok tudományos szemléletének irányát is meghatározta, tartalmazva már a változás, az evolúció, a növekedés és a fejlődés gondolatait is (Capra 1994). Ám az élővilág, a Föld, a kozmosz fejlődésének koncepciója a mechanisztikus világfelfogásba nem volt beilleszthető, a fogalomkör meghaladására készítetett (Ropolyi 2012a). A biológiai evolúcióelmélet megerősítette a kor tudósait abban, hogy hagyjanak fel a világ mint gépezet kartézianus gondolatának követésével, mely szerint a világ a legapróbb részletekig készen került ki a Teremtő kezei közül. Az új megközelítés már a világegyetemet fejlődésben

lévőnek és változónak képzelel, melyben az egyszerűbb formákból alakulnak ki az egyre bonyolultabb struktúrák (Capra 1994).

Természetesen már egyes 18. századi gondolkodók számára is egyértelművé vált, hogy az anyag nem tekinthető csupán passzív tényezőnek, mert önmozgása és „érzékelő képessége” is van, vagyis a természetben végbemenő változás és fejlődés gondolata már ebben az időszakban is megjelent. Az emberi aktivitás korlátai is egyre nyilvánvalóbban megjelentek, a természeti környezetet nagyléptékben pusztító technológiák már a 18. századi Angliában is gondokat okoztak (Ropolyi 2012a). Mindemellett a newtoni fizika alapjait képező általános gondolatokat még sokáig igaznak vélték, bár nem bizonyultak elégségesnek minden természeti jelenség magyarázatára. Ez a szemlélet csupán a 20. század folyamán alakult át gyökeresen. A 20. század fizikában tett felfedezései minden kétséget kizáróan megmutatták, hogy a tudomány területén nem beszélhetünk abszolút igazságról, minden fogalom és elmélet korlátok közé szorított és csupán hozzávetőleges lehet. A relativitáselmélet és a kvantumelmélet érvénytelenítette a kartézianus világnézetet és a newtoni mechanikát (Capra 1994).

A 20. század első felében még az általános vélekedés szerint, a tudomány előrehaladását zökkenőmentes folyamatnak tekintették, amelyben a tudományos modellek és elméletek állandó finomításával, újabb és pontosabb változatokkal való helyettesítésével megközelítéseik lépésről lépésre javulnak (Capra–Luisi 2018). „A tudományos ismeret bizonyosságába vetett hit a kartézianus filozófia és az ebből eredő világnézet alappontja” – mutat rá *Fritjof Capra* (Capra 1994. 121). A folyamatos fejlődésnek e nézetét *Thomas Kuhn* kérdőjelezte meg radikálisan az 1962-ben megjelent, *A tudományos forradalmak szerkezete* című, sokat hivatkozott könyvében (lásd Kuhn 2000). Kuhn rámutatott: bár a folyamatos fejlődés valóban jellemző a „rendes”

tudomány hosszú időszakaira, ezeket a periódusokat azonban a „forradalmi tudomány” időszakai szakítják meg, amikor a tudományos elméleten túl az egész fogalmi szerkezet radikálisan megváltozik. Ezt illette a tudományos „paradigma” fogalmával, mint a tudományos közösség által elért eredmények (konceptciók, értékek, technikák) konstellációja. A paradigmák megváltozása Kuhn szerint szakaszosan történik, és ezeket a töréseket paradigmaváltásoknak nevezte (Capra–Luisi 2018).

Kuhn elméletével nagy hatást gyakorolt a tudományfilozófiára és a társadalomtudományokra. A tudományos paradigma definíciójának egyik fontos aspektusa, hogy nem csupán koncepciókat és technikákat, hanem értékeket is magában foglal. Kuhn rámutatott: az értékek nem periférikusak a tudományra, vagy a technológiában való alkalmazásokra nézve, hanem éppen ezek az alapjaik és kiindulási pontjaik. A 17. századi tudományos forradalom során az értékek elváltak a tényektől, azóta az általános tudományos vélekedés szerint a tudományos tények függetlenek a tetteinktől, ezáltal függetlenek az értékeinktől is. Kuhn azonban feltárta e meggyőződés téves voltát, megmutatva, hogy a tudományos tények az emberi értékek, észlelések és cselekedetek teljes konstellációjából – egy paradigmából – származnak, amiktől azok nem választhatók el. Bár a részletes kutatások nagy része nem függ kimondottan a tudós értékrendjétől, azonban a nagyobb paradigma, amelyen belül a kutatás zajlik, soha nem értéksemleges (Capra–Luisi 2018).

Ezen összefüggések ismeretében, a tudomány mai megértéséhez elengedhetetlen lenne annak felismerése, hogy minden tudományos modell és elmélet csupán korlátozott és közelítő pontosságú lehet. A 20. század több tudományos felfedezése, eredménye is kimutatta, hogy valamennyi természeti jelenség végső soron összekapcsolódik, és lényeges tulajdonságaik a más dolgokkal való kapcsolataikból származnak. Így, ha bármelyiküket is megszeretnénk magyarázni, meg kellene értenünk az összes többit is, ám ez

nyilvánvalóan lehetetlen (Capra–Luisi 2018). Mégis, „*a tudományos igazságba vetett kartéziánus hit még ma is széles körben hat és visszatükröződik a tudományosságban; ez vált tipikussá a nyugati kultúrában*” – mutat rá Capra (Capra 1994. 121).

Descartes analitikus módszere, amely a problémákat részekre bontja, majd saját logikájuk szerint rendezi el, a modern tudományos gondolkodás alapvető jellemzőjévé vált, és különösen hasznosnak bizonyult egy sor tudományos elmélet és komplex műszaki tervek kidolgozásakor – lehetővé tette például a NASA számára, hogy embert küldjön a Holdra. A kartéziánus módszer túlhangsúlyozása azonban szétdarabolódáshoz is vezetett, mely „általános gondolkodásmódunkra, tudományosságunkra és a tudományban széles körben elterjedt redukcióműveletekre – arra az elgondolásra, hogy a komplex jelenségek minden nézőpontja érthetővé válik, ha alkotóelemeire bontjuk azokat – egyaránt jellemző” – írja Capra (Capra 1994). „*Hétköznapi szemléletünk, a természettel kapcsolatos mindennapi álláspontjaink, a térről, az időről, az erőkről, a mozgásról való elképzeléseink mai napig megfelelnek a mechanisztikus felfogásnak. Ez az a szemlélet, amelyet a közvetlen közelünkben lévő tárgyak, események alátámasztanak, és amelyet felnövekvőben a legkönnyebben elsajátítunk*” (Szegedi 2012. 102).

Habár a 19. század végén a newtoni mechanika mint a természeti jelenségek alapvető elmélete, elvesztette vezető szerepét, a 20. század természettudományos felfedezései és eredményei pedig megmutatták, hogy a tudományos gondolkodásmód nem azonos a mechanikus gondolkodással (vagyis lehet a világról tudományosan, de nem mechanikusan is gondolkodni); ám hiába omlott össze a mechanikára épülő természettudományos világkép – hívja fel a figyelmet Tóth –, a természetfilozófia mégsem született újjá (Tóth 2005). Ebben minden valószínűség szerint az is szerepet játszott, hogy a mechanika természetkoncepciója a gyakorlat számára – rövid távon –

rendkívül előnyösnek bizonyult, „így mind a mai napig az utolsó érvényes természetfilozófiai rendszer a mechanikához kötődik. Azonban a természetfilozófia hiányában, illetve a mechanikus természetfilozófia talaján a környezeti válság egyszerűen nem értelmezhető” (Tóth 2005. 132-133).

A fentiek alapján fogalmazták meg egyes filozófusok, környezetfilozófusok, hogy

„a mai globális társadalmi válsághelyzet — röviden fogalmazva — annak a következménye, hogy egy meghaladott tudományos világnézet — a kartézianus newtoni természettudomány mechanisztikus világképe (analitikus, induktív, redukcionista, atomizáló) — fogalmait próbáljuk meg arra a társadalmi-gazdasági valóságra alkalmazni, amely már nem hagyja magát ezzel a fogalomkészlettel kifejezni, megragadni. Globális összefüggéseket felmutató világunkban a problémák kezelésére új látásmódot, ökológikus közelítésmódot kell kifejlesztenünk, amelyet azonban a kartézianus világképből — csakúgy, mint a kvantumfizikát a klasszikus fizikából — nem vezethetjük le. Mindez elveink, értékeink és társadalmi intézményeink alapvető megváltozását (megváltoztatását) követeli meg” (Papp 1994. 585-590).

Természetkép – emberkép

Lányi András filozófus szerint azonban az ökológiai problémakör nem maradhat meg természetfilozófiának, ha filozófiai értelmezésre tart igényt, ugyanis az ember nem a környezetét tapasztalja ilyen vagy olyan módon, hanem elsősorban önmagát: „hogy az ember miképpen bánik természeti környezetével, szinte kizárólag azon múlik, hogy mit tart saját magáról, pontosabban azon, hogy kinek tartja magát. Természetfelfogásunk története az

individuáció, az egyéni személyiségstruktúra megteremtésének története” (Lányi 2010. 52). E szemléletben a problémakör tehát elsősorban nem a természethez való viszonyulással, hanem az ember önértelmezésével függ össze (Lányi 1999) – vagyis nem a természetfilozófia, hanem sokkal inkább a filozófiai antropológia felől kell vizsgálnunk a kérdéskört (Szántó 2011).

Hasonló értelmezést fedezhetünk fel *Arne Naess* norvég filozófus *mélyökológiai* szemléletű megközelítésében is. Naess szerint a személyiségünket alkotó viszonyok sokkal gazdagabbak az ego-nál és a „társadalmi én”-nél, és nem csak emberekkel, hanem a közvetlen környezetünkkel és a nem emberi lényekkel is összekötnek bennünket, ők is személyiségünk részét képezik (ehhez vezeti be az *ökológiai én* fogalmát). Ezt egy példával szemlélteti: amikor emberek átköltöznek vagy kitelepítik őket addigi lakóhelyükről egy másikra, például a magas hegyek között élőket a síkságra, nem maradnak ugyanazok, akik voltak: társadalmi, gazdasági és természeti környezetük megváltozásával identitásukat veszítik el, mellyel önbecsülésük és önérzetük teljesen megrendül. Sokszor az ember csak ekkor ismeri fel, hogy lényének része volt az őt körülvevő tágabb környezete is, azonosult a helynek sajátosságaival, amely alakította és részét képezte személyiségének, és amelyet most elveszített, így többé már nem ugyanaz, mint aki addig volt. A „világban-való-lét” mélyökológiai megközelítése tehát egy olyan önátélést jelent, amelyben az ember a természetet önmagához tartozóként, mintegy sajátként éli át (Naess 2005). Naess felfogásában az „én” nem elkülönülés másoktól – jellemzően a külvilág rovására –, hanem azonosulás másokkal (Naess 2005); vagyis az „én” az, amivel élete során azonosul. Önmegvalósítása során minél inkább képes felismerni és átérezni azt, ami sorsában más lényekkel rokon, minél inkább képes azonosulni mások javával, személyisége annál inkább gazdagodik, élete teljesebbé válik (Lányi

2010). Ha pedig valaki, akivel azonosulunk, korlátozást szenved, az saját önmegvalósításunkat is korlátozza (Naess 2005).

Lányi szerint azonban az ember számára az elsődleges környezet nem a természet, hanem az emberi társaság, és nem is biológiai értelemben, hanem mint a kultúra közössége, „a nyelvi interakciók és interpretációk egymással megosztható világa” (Lányi 2010. 52).

„Az ember személyisége a fizikai térben egyáltalán nem, hanem csak mint szellemi viszonylat létezik, s képez meghatározott „erőteret” a pólusok, az egyén és környezete közt. Mert nem magányos egyének lépnek egymással társadalmi kapcsolatba, hanem a társas érintkezés során tesznek szert egyéniségük öntudatára és válnak egymás számára és egymás által – személlyé. [...] Az elsődleges szocializáció lényege – de többé-kevésbé későbbi tapasztalataink alapszerkezetére is érvényes –, hogy az ember a saját megnyilatkozásait a mások válaszából érti meg. Az öntudat számára a kiindulópont nem az én, hanem a kapcsolat” (Lányi 2010. 55).

E környezetfilozófiai szemlélet alapjául szolgáló filozófiai antropológia modelljét a humánökológia chicagói iskolája és a fenomenológiai hermeneutika filozófiai hagyománya szolgáltatja, mindkét irány az emberi létezést eredendően társas együttlétként fogja fel, amelyhez képest az elszigetelt individuum csupán egy utólagos absztrakció (Szántó 2011). E megközelítésben, ahogy Lányi megfogalmazta,

„minden tapasztalatunk egy másokkal közös projektumra vonatkoztatva nyeri el értelmét, s ez a közös projektum – a való világ – kulturális teljesítmény, a dialógus résztvevőinek közös alkotása.

Annyiban létezünk személyként, amennyiben a dialógus alanyaként, értelemforrásaként vesznek számításba. Descartes állításával ellentétben a gondolkodás nem egy gondolkodó Én, hanem mindenekelőtt egy nyelv és egy beszédkapcsolat előzetes meglétét feltételezi. Gondolkodom, tehát vagyunk.” (Lányi 2010. 55)

Az öntudat e megközelítésben nem valamiféle szellemi organizmus, és „nem úgy lakik az emberben, mint a csiga a házában, hogy kibújik és visszahúzódik” (Lányi 2010. 55-56), és nem is az emberben lakik, mert az ember az, aki – Heidegger szavaival – „a nyelv hajlékában lakozik”, ahol a megértés végbemegy (Lányi 2010).

E szemléletben megismerni és megérteni valamit mindenekelőtt azt jelenti, hogy tiszteljük azt az egyedi, semmihez sem hasonlítható sajátosságot, ami létében rejlik – mutat rá Lányi András. A megismerésnek éppen ez adja lényegét, hogy ezt az egyediséget napvilágra hozzuk és megtartsuk olyannak, amilyen. Vagyis ez esetben a megismerés – Heideggert idézve – „lenni hagyja” a dolgokat. Ez azonban nem egy passzív viszony, hanem a legnagyobb erőfeszítés, ami tőlünk telik (Lányi 2010).

„Igaz, célja nem a természet átalakítása, hanem önmegvalósítás, abban az értelemben, ahogyan ezt a kifejezést Arne Naess használja: az ember emberként akkor valósítja meg magát, ha a Másikban saját létezésének határtalan lehetőségeit ismeri fel. Tehát – ha úgy tetszik – nem önzetlenül jár el, amikor kíméli, óvja azt, ami az útjába kerül: magának tartja meg. Az egoista saját létlehetőségeit korlátozza, és mélységesen lebecsüli magát, mondja Naess, amikor képességeit az önérvényesítés narcisztikus törekvésének szolgálatába állítja. A

puszta önfenntartás eszközévé silányítja a világot: fel- és elhasználja.

A használat a megértés ellentéte” (Lányi 2010. 57)

– mutat rá Lányi. Kiemeli: „Amikor az ember lemond a megértésről, saját létének értelmét áldozza fel. Az önfenntartás nem cél az ember számára, hanem kényszerűség” (Lányi 2010. 57). Ahogy arra *Leslie Paul Thiele* „*Természet és szabadság. A biocentrikus és szociocentrikus környezetvédelem heideggeri kritikája*” című esszéjében rámutatott, Heidegger azonban éppen arra hívja fel a figyelmet, hogy „ami az emberi elmében és az ember lényében igazán nagyszerű, az pontosan a csodálat és a tisztelet képessége mindaz iránt, ami nem ő maga és nem szellemi” (Thiele 1996, idézi: Lányi 2010. 58). Vagyis képes oly módon feltárni a világot, hogy közben megőrizze annak különbözőségét (Thiele 2000). „A természetnek mint valami tőlünk gyökeresen különbözőnek a csodálata ellenszere lehet a szigorúan emberközpontú és haszonelvű megközelítésnek, amely alaptalanul határozza meg az embert szükségleteivel... Az emberi lény szabadságát és méltóságát alapvetően abban ismeri fel, hogy ő a különbség egyedüli tanúja” – emeli ki Lányi András (Lányi 1999). Vagyis emberképünket kell elsősorban újraértelmeznünk ahhoz, hogy megfelelő módon tudjunk szembenézni a környezeti válság alapkérdéseivel, melyben nem is elsősorban az ember kitüntetett léthelyzetének megkérdőjelezése, hanem sokkal inkább annak újraértelmezése jelenthet valódi kiutat a jelenlegi, ökológiai válságot előidéző meggyőződésből (Lányi 2011).

A kereszténység emberképe és természetfelfogása

Az alapkérdések végiggondolása nélkül az ökológiai válságra adott válaszaink még súlyosabb károkhoz vezethetnek, mint amelyeket jelenleg orvosolnunk kellene – hívta fel a figyelmet *Lynn White* az 1967-ben, *Science* magazinban

közzétett tanulmányában (lásd White 1967). Ember és környezet viszonyát alapvetően határozzák meg természetünket és sorsunkat illető hiedelmeink, meggyőződéseink – és ezek közé tartozik a vallásosság is (White 2000).

A teológusokat és filozófusokat régóta foglalkoztatja a kérdés, hogy vajon mennyiben játszott szerepet korunk ökológiai válságának kialakulásában a kereszténység (Endreffy 1994). Ma is javarészt keresztény alapelvek összefüggésrendszerében élünk, a kereszténység pedig, „különösen nyugati formájában, a világ valaha volt legantropocentrikusabb vallása” (White 2000. 173.) – vetette fel elsőként White az említett tanulmányban. Hiszen ha megnézzük a teremtéstörténetet, az olvasható ki belőle, hogy Isten a világot az ember javára és uralkodására tervezte, a teremtett világ az ember céljait szolgálja. „És bár az ember a földből vétetett, nem egyszerűen része a természetnek: Isten képmására teremtetett. [...] Az ember nevet adott minden állatnak, így alapozva meg uralmát fölöttük” (White 2000. 173). Kritikája szerint a kereszténység nem csupán ember és természet dualizmusát hozta létre, hanem egyúttal azt is hangsúlyozta, hogy Isten akarata szerint való, hogy az ember a természetet saját céljaira kihasználja (White 2000). „Szaporodjatok és sokasodjatok, és töltsétek be a földet és hajtsátok birodalmatok alá; és uralkodjatok a tenger halain, az ég madarain, és a földön csúszómászó mindenféle állatokon” (Mózes I. könyve 1,28, idézi Tóth 2009. 53.) – olvasható a Bibliában, melyből következik, hogy az ember minden más faj fölött áll, mert csak az Isten képmására teremtetett embernek van lelke. Aquinói Szent Tamás szerint az ember az állatokat bármikor, jogtalanság nélkül megölheti, felhasználhatja, hiszen az állatok az ember hasznára rendeltettek (Tóth 2009).

Ahogy White rámutatott, „az antikvitásban minden egyes fának, forrásnak, pataknak, hegynek megvolt a maga genius locija, védőszelleme. [...] Mielőtt kivágtak volna egy fát, bányászni kezdtek volna egy hegyet [...],

fontos volt az illetékes szellemet kiengesztelni, és megőrizni vele a békés viszonyt. A pogányság felszámolásával a kereszténység lehetővé tette a természetnek a természeti dolgok iránt közönyös kiaknázását” (White 2000. 173). (Persze, teszi hozzá, a kereszténység ennél bonyolultabb vallás, az elmondottak igazak lehetnek a középkori Nyugat vonatkozásában, ahol a technológia látványos fejlődése ment végbe, ám másként kell tekintenünk például a görög Keletre) (White 2000).

A kereszténység kozmológiai elképzeléseinek kialakulásában azonban nem csak a bibliai teremtéstörténet játszott nagy szerepet, hanem a görög filozófia is, ezen belül is elsősorban *Platón Timaios* című dialógusa. Platón koncepciója dualista jellegű, a valóságot két nagy tartományra osztva: az ideák láthatatlan, örök és eredendő szellemi világára, és a testi dolgok látható, változékony és mulandó világára (Endreffy 1994). Így ír erről *Endreffy Zoltán*:

„E dialógus legérdekesebb vonása számunkra most az anyag és a szellem, a test és a lélek dualizmusa. A gondolkodás, a szellem elsődleges, jó és örök, míg a test vagy a látható testi valóság másodlagos, levezetett, valamint a rossz forrása (testi indulatok, kívánságok, amelyeken a szellemnek uralkodnia kell). A gondolkodás, illetve a szellem isteni természetű, s e természetben az emberek is részesülnek azáltal, hogy van értelmük, miközben a test a változékonyság és a halandóság forrása. A lélek, a szellem vagy a gondolkodás idegenül érzi magát a földön, illetve a testben: igazi hazája az ideák világa, míg a testben való lét a próbatétel helye. A föld a megtestesült lelkek kollektív börtöne, s a lelkeknek az a feladatuk, hogy ebből a bukott állapotból visszajussanak eredeti hazájukba” (Endreffy 1994. 682).

A keresztény teremtéstan számottevően a görög gondolkodásra épül, ám több fontos újítást is tartalmaz forrásaihoz, az ószövetségi teremtéstörténethez és a görög filozófiához képest (Endreffy 1994):

„Az egyik újítás a semmiből való teremtés gondolata. [...] Ebben az értelemben tehát Isten abszolúte transzcendens az általa teremtet világhoz képest. [...] Témánk szempontjából különös jelentősége van annak a kérdésnek, hogy milyen álláspontot alakított ki a keresztény teológia a test-lélek viszonyának kérdésében. [...] Az az elgondolás, hogy a lélek halhatatlan és képes a testtől elkülönülten is létezni, éles különbségtételhez vezetett a keresztény gondolkodásban egyrészt az ember, másrészt a többi élőlény között. Míg az embereknek „eszes lelkük” van (*anima rationalis*), amely halhatatlan életre rendeltetett, addig a növényeknek és állatoknak csak alacsonyabb rendű élet jutott osztályrészül, minthogy ők csak *anima vegetativa*-val, illetve *anima sensitiva*-val rendelkeznek, amelyek nem halhatatlanok. Az emberen kívüli élőlények és az ember nem alkotnak sorsközösséget. Ráadásul a keresztény gondolkodásban az ember és többi élőlény közti szakadékhoz hozzájön az emberen belüli szakadék lélek és test között. Ennek értelmében az ember legfontosabb „része” a halhatatlan lélek, amelyhez képest csak másodlagos a test és a fizikai természet világa” (Endreffy 1994. 682-684).

E felvetések, értelmezések széles körben heves vitákat váltottak ki. A fenti érvelés kapcsán Endreffy is hangsúlyozza, hogy bár láthatjuk, hogy a keresztény hagyomány uralkodó felfogása szerint szakadék van az ember és a többi élőlény között, melyben az ember és a többi teremtmény nem alkot sorsközösséget; érdemes azonban felfigyelni arra, hogy milyen nagy

mértékben eltér ettől a szemlélettől az Ószövetség felfogása az ember és a többi élőlény viszonyáról.

„A héber szent iratok szerint szoros kapcsolat van az ember és a természet között, amit már maga a héber adam (ember) és adamah (föld) szó etimológiai rokonsága is jelez. Sok szó esik a bölcsességi és a profetikus könyvekben arról, hogy Isten gondviselése nemcsak az emberre, hanem a többi élőlényre is kiterjed. [...] Ennek megfelelően a Teremtés könyvében szereplő *dominium terrae* parancsa („Hajtsátok uralmatok alá a földet”) nem azt jelenti, hogy az ember despota módjára, kénye-kedve szerint bánjon a természettel, hanem azt, hogy *Isten képmásaként*, földi helytartójaként Isten gondviselő művének legyen munkatársa” (Endreffy 1994. 685-686), „hogy művelje és őrizze” (Mózes I. könyve 2,15, idézi Papp 2003).

Amint Endreffy írja: „Ennek kifejeződése, hogy a szombat nap nyugalmanak ajándékában nemcsak az ember, hanem az állatok is részesülnek: „Semmiféle munkát ne végezz azon, se te, se fiad, se lányod, se szolgád, se szolgálód, se állatod” (Endreffy 1994. 686). Vagy az a parancsolat, hogy „ha útközben valamely fán vagy a földön madárfészket találsz, melyben fiókák vagy tojások vannak, és az anya rajta ül a fiókákon vagy a tojásokon, ne vedd el az anyát a fiókákról” (Endreffy 1994. 686). Az ember többi teremtménnyel való összetartozását, valamint a velük való szolidaritás kívánalmát fogalmazza meg a Példabeszédek könyvének egyik verse is: „Az igaz törődik még állatainak kívánságával is, a bűnösnek még az irgalma is kegyetlen” (idézi Endreffy 1994. 868). További példákat említ Papp Sándor is: „Az igaz az ő barmának érzését is ismeri, az istentelenek szíve pedig kegyetlen.” (Példabeszédek könyve 12,9, idézi: Papp 2003. 194)

Az ember többi teremtménnyel való szolidaritásnak ószövetségi gondolatai természetesen nem tűntek el teljesen a kereszténységből sem: itt elég csak *Assisi Szent Ferenc*-re utalni (Endreffy 1994). E másfajta keresztény felfogásra maga Lynn White is felhívta figyelmet említett tanulmányában: „Tekintetbe kellene vennünk a kereszténység Krisztus utáni legnagyobb forradalmárát, Assisi Szent Ferencet. [...] Ferenc megértésének kulcsa hite az alázat erényében, nemcsak az egyes ember, hanem az emberiség mint faj nézőpontjából is. Ferenc megkísérelte megdönteni az ember uralkodói hatalmát a teremtés fölött és létrehozni Isten valamennyi teremtményének demokráciáját” (White 2000. 176). Azt azonban elismerhetjük, hogy ez a szemlélet hosszú időn át háttérbe szorult, s az általánosan elterjedt keresztény felfogás inkább az ember többi teremtménytől való különbözőségét, távolságát hangsúlyozta (Endreffy 1994). Amit felismerhetünk az ökológiai válság történelmi gyökerei kapcsán, és amire White is felhívta a figyelmet, hogy a ma széles körben uralkodó redukcionista és imperialista nézetek minden bizonnyal a zsidó-keresztény emberkép és történelemfelfogás szekularizált változataként szilárdultak meg, a kora-újkortól kezdve (Lányi 2017). Itt lenne az ideje azonban, hogy „korunk ökológiai válságából okulva felelevenítsük az ószövetségi és Szent Ferenc-i hagyományt” – írja Endreffy (Endreffy 1994. 686).

E törekvés napjainkban is megjelent és megerősödni látszik, melynek kiemelkedő példája *Ferenc Pápa Laudato si'* kezdetű, 2015-ben közzétett enciklikája közös otthonunk gondozásáról, és amelyben Ferenc Pápa Szent Ferenc hagyományát felidézve hívja fel a figyelmet a kereszténység e másfajta feladatára:

„[...] Isten, amikor megteremtette a világot, egyfajta rendet és dinamizmust írt bele, amelyet az embernek nincs joga figyelmen kívül

hagyni. Ha valaki olvassa az evangéliumban, hogy Jézus a madarakról beszél, és azt mondja: „Isten egyetlen egyről sem feledkezik meg” (Lk 12,6), vajon képes lesz-e bántani őket vagy kárt okozni nekik? Arra hívok minden keresztényt, hogy bontsa ki megtérésének ezt a dimenzióját, és tegye lehetővé, hogy a kapott kegyelem ereje és világossága kiterjedjen a többi teremtménnyel és az őt körülvevő világgal való kapcsolatára is, és az egész teremtés iránti mély testvéri szeretetre vezesse, amelyet Assisi Szent Ferenc oly ragyogóan megélt.” (Ferenc Pápa 2015. 129.)

Már a felhívás címét is Assisi Szent Ferenc himnuszának első sorából kölcsönzi: *„Laudato si’, mi’ Signore” – „Áldott légy, Uram, földanya-nővérünkért, ki fenntart és ellát minket, gyümölcsöket terem, színes virágokat és füvet!”* (Ferenc Pápa 2015. 5).

Ökológiai megtérésre szólít fel és kiemeli:

„Annak a hivatásnak a megélése, hogy védelmezői legyünk Isten művének, lényegi része az erényes életnek, nem valami szabadon választható feladat s nem is a keresztény tapasztalat másodlagos szempontja. [...] Hitünk bizonyos meggyőződései, melyekről szóltam ennek az enciklikának az elején, segítenek gazdagítani e megtérés értelmét; ilyen például annak tudata, hogy minden teremtmény visszatükröz valamit Istenből és van valami üzenete, amelyet meg akar tanítani nekünk, vagy például annak bizonyossága, hogy Krisztus felvette magába ezt az anyagi világot, most pedig feltámadottként minden létező mélyén ott lakozik, körülölelve azt gyengéd szeretetével és átható világosságával.” (Ferenc Pápa 2015. 126-129)

E kérdések kapcsán a nevelés szerepére is felhívja a figyelmet: „A nevelés eredménytelen lesz, erőfeszítései pedig hiábavalóak, ha nem törekszik arra is, hogy új paradigmát terjesszen el az ember, az élet, a társadalom és a természethez fűződő kapcsolat tekintetében. Különben továbbra is az a fogyasztói paradigma terjed majd, amelyet a hírközlő eszközök és a piac hatékony manipulációi közvetítenek.” (Ferenc Pápa 2015. 125)

Világnézet, világkép és az iskola

Milyen világkép, szemlélet kerül közvetítésre, átadásra az iskolai nevelés során, a fentiek közül tetten érhető-e bármelyik meggyőződés? Mert fontos kiemelni: minden oktatási intézmény valamilyen világnézet talaján áll, alapján szerveződik – a világnézeti semlegességet képviselő iskolák esetében is a „világnézeti semlegesség”, „értéksemlegesség” is egyfajta világfelfogás, értékválasztás; amelyekre rá kell tudnunk kérdezni, tekinteni. Hiszen ezek nem utólagosan járulnak hozzá emberi mivoltunkhoz, hanem mindig eleve valamilyen átfogó perspektívában, szellemi horizontban, azaz világnézetben tapasztalunk, gondolkodunk és cselekszünk (Gáspár 2000). Ezúttal nézzünk rá erre a kérdéskörre egy kevésbé ismert/ritkábban tárgyalt összefüggésben.

Egy nemzetközi, tizenkilenc ország (köztük Magyarország) részvételével zajlott tankönyvkutatás kapcsolódó eredményeit érdemes szemügyre venni (lásd Varga 2008). A kutatás eredményei ugyanis arra hívják fel a figyelmet, hogy nem csupán az határozza meg, hogy mi kerül a tankönyvekbe, hogy mi az adott tudományterületen felhalmozódott tudás, vagy hogy mi a gyakorlat; ezek mellett a tankönyvírók, tankönyvkészítők értékei, nem mindig tudatos értékválasztásai is jelen vannak (mint „rejtett tanterv”) a tankönyvek anyagaiban, és meghatározó szerepet töltenek be (Varga 2008). Milyen implicit értékeket, szemléletet fedeztek fel a vizsgált tankönyvekben?

A kutatás eredményeként néhány közös tendenciára hívják fel a figyelmet, mely minden vizsgált országban jellemző, vagyis rendkívül gyakori jelenségeként volt tapasztalható.

(1.) Az egyik ilyen megfigyelt tendencia, hogy *statikus tudománykép* jellemzi a tankönyveket, vagyis úgy mutatják be a tudást, „mint egy kész, lezárt csomagot, ami nem fejlődik” (Varga 2008. 62.) Így azok a mai tudományos kérdések, amelyekre nincs még egyértelmű válasz, vagy amelyekben sok a feltáratlan összefüggés és vitás kérdés, csak nagyon ritkán szerepelnek a tankönyvekben – mint például a klímaváltozás okai, következményei és lehetséges forgatókönyvei (Varga 2008). Ezzel pedig nem is az a legnagyobb probléma, hogy nem a legkorszerűbb tudást közvetítik, „hanem az, hogy egyetlenegyszer sem utalnak arra, hogy a tudás, amelyet átadnak, csak egy modellje a valóságnak, melyet az új felfedezések felül is írhatnak, mint Kopernikusz felfedezései a geocentrikus világméretet” (Réti–Varga 2008).

Pedig az ipari társadalmakra jellemző determinisztikus, pozitivistá világméret több évszázada komoly kihívások elé állítja a folyamatos tudományos-technikai fejlődés (például a káosz- és komplexitáselméletek, vagy a részecsketudományok fejlődése), alapvetően alakítva át a korábbi tudományképet (Réti–Varga 2008). Ehhez kapcsolódóan jelent meg a „posztnormál tudomány” (Funtowitz–Ravetz 1992) kifejezés is a tudományfilozófiában, amit komplex jelenségek vizsgálatával és gyakorlati megközelítésével kapcsolatosan alkalmaznak. „A koncepció lényege, hogy a legtöbb jelenséget nem lehet pusztán analitikus megközelítésmóddal, részleteiben tanulmányozni, mivel az így elveszti identitását. [...] az elemzéseknek egyfajta holisztikus közelítést kell célozniuk, a deduktív módszerek ennek csak segédeszközei lehetnek. [...] Ilyen jelenségek azok a globális folyamatok is, amelyekkel a fenntartható fejlődés kutatása is foglalkozik – így az olyan környezeti folyamatok, mint például az

éghajlatváltozás” (Réti–Varga 2008). A pedagógiai gyakorlatban azonban a mai napig nagy ellenállásba ütközik a posztnormál tudományképen alapuló munka alkalmazása, megvalósításának fejlesztése (Réti–Varga 2008).

E szemléletben egyértelműen felfedezhetjük a newtoni természettudomány mechanisztikus világképe, analitikus, redukcionista és atomizáló módszere és a kartéziánus filozófia máig meghatározó, gondolkodásmódunkra és tudományos felfogásunkra való hatását, annak visszatükröződését. Ezt támasztja alá a következő megállapítás is:

(2.) További közös, a tankönyvekben felfedezett jellemző „*a korlátlan hit a tudományban és a technikában*” (Varga 2008. 63). E szemlélet a tudományt úgy mutatja be, mint ami majd – a technológia fejlődésével együtt – megoldja a problémákat; ami így azt a téves képzetet sugallja, hogy az ember megtehet bármit, a tudomány ugyanis megoldást fog találni az új kihívásokra. Egyúttal egy olyan tudományképet közvetít, mintha a tudomány egy befejezett, mindenre megoldást találó módszer lenne, nem pedig egy „folyamatosan fejlődő valóságmegismerési mód” (Varga 2008. 63). Ez a kép egyúttal azt is sugallja, hogy a „mindentudás” elérhető, a világ minden részletében irányítható és magyarázható lehet (Réti–Varga 2008).

E „haladás-hit” is, amelyet Lányi András szemléletesen mutat be *Julian Huxley Az UNESCO célja és filozófiája* című röpiratát elemző tanulmányában (lásd Lányi 2017), vélhetően abból a meggyőződésből fakad, amely a természettudományos világkép alapját érinti: sok modern gondolkodó véli úgy, hogy a történelmi haladás a biológiai evolúció egyenes folytatása. Ám a biológiai evolúció csak fajokat ismer és fajhoz tartozó egyedeket – mutat rá –, az egyes csoportokon belül öröklődő sikeres mutációk elterjedése pedig, mint biológiai mechanizmus, nem analóg a kulturális közösségekben lejátszódó folyamatokkal. Ahogy a közösség tagjainak személyisége is nyelvi, vagyis társadalmi alkotás, nem fizikai, hanem szellemi realitás (Lányi 2017).

Kritikája szerint a „haladásba vetett hitet” a nyugati civilizáció egyfajta „új világvallásként” terjesztette el az egész Földön.

„A haladás szolgálata lett a társadalmi rend legitimitásának forrása, és ezen az alapon értékelhetőek most már az egyéni teljesítmények is. Korunk mítikus Nagy Elbeszélésének hőse a tudomány, amelynek egyedüli célja a technológiai haladás és a jólét előmozdítása. A technika pedig arra szolgál, hogy egyre célszerűbben, azaz hatékonyabban tudjuk előállítani a javak és szolgáltatások lehető legszélesebb választékát. Mert a jólét: szükségletkielégítés. [...] A bőséges kínálat és a tisztán racionális társadalomszervezés [...] együtt gondoskodnak majd arról, hogy az emberek ne egymás rovására, hanem egymástól függetlenül választhassanak nekik tetsző életformát. Ezt az állapotot szabadságnak nevezik, a jó társadalom célja ennek az állapotnak az elérése” (Lányi 2017).

Habár e haladás-hit „dogmái” közül egy sem akad, melynek tarthatatlanságára ne derült volna fény, mégis mind a mai napig ezekkel a hiedelmekkel találkozik a tanuló az iskolában, és ezekre hivatkoznak a politikai döntéseknél – hívja fel a figyelmet Lányi András (Lányi 2017).

(3.) Szintén a tankönyvkutatás egyik eredményeként feltárt tendencia *a tudomány és a társadalom kapcsolatának a hiánya* a tananyagban – különösen az ökológiai válság, környezeti problémák témakörénél, ahol kimaradnak a társadalommal kapcsolatos részek (Varga 2008). Ide tartozik az értékek, értékválasztások kérdésköre is, és nem esik szó a környezeti problémák kapcsán a vallásról sem, pedig a tudomány és a vallás, illetve a vallás és az értékek kapcsolata mind olyan tényezők – mint láthattuk –, amelyek jelentősen befolyásolják az emberek természetről alkotott képét (Varga 2008).

E szemléletben egyértelműen megjelenik az a descartes-i dualizmus, a természettudomány és társadalomtudomány, a tudományos tények és értékek szétválasztása, mint általános tudományos vélekedés, melynek meghaladásának szükségességére Kuhn már a '60-as években felhívta a figyelmet, és amely mégis a mai napig meghatározó felfogásként jelenik meg.

Az oktatásban ugyanis világszerte tapasztalt jelenség, hogy amíg a diákok a földrajz-, kémia- és biológiaórákon a természetben végbemenő drasztikus ökológiai változásokról, pusztulásról tanulnak, addig a történelemórákon annak a tudományos-technológiai haladásnak a diadalmenetéről hallanak, melynek eredményeként „a legfejlettebb civilizáció áldásai [...] végre elterjedtek az egész földkerekségen” – hívja fel a figyelmet Lányi (Lányi 2010. 180-181). Társadalomismeret- és gazdaságtanórán azonban meggyőződhetnek róla, hogy „a haszon- és hatékonyság-elvű piaci versenygazdaság volt s lesz a fejlődés hajtómotorja, hogy a fejlődés a jólét növekedése, a jólét a szükségletek egyre bőségesebb kielégítése, a társadalmi igazságosság pedig a bőség kiterjesztése minden emberre. Ami nem lesz könnyű dolog, de a növekedés, hála istennek vagy hála a tudománynak – fenntartható” (Lányi 2010. 180-181). S bár azt nem titkolják előlük, hogy ezek a problémák a civilizáció és a természet találkozásából fakadnak, a természettel kapcsolatos válságtüneteket maga a tanrend a természettel kapcsolatos ismeretek körébe helyezi – mutat rá Lányi. „Márpedig „mi” nem a természet, hanem a civilizáció vagyunk. (Még szerencse, hogy nem velünk van valami...)” (Lányi 2010. 180-181). Vajon nem fedezik fel ezt a rendkívül nagy ellentmondást a környezetismereti és a társadalomismereti tárgyak üzenetei között? Megszüntethető-e az ezen a téren jelentkező szembenállás, és egyáltalán lehet-e ez célja, feladata az iskolának? (Lányi 2010)

Filozófia és (környezeti) nevelés

A fentiek alapján kirajzolódik, hogy az iskolai nevelés természetéhez való viszonyunk formálásában betöltött (rejtett) szerepét a fenntarthatóság problémakörében kiemelt kérdésként kellene vizsgálni, ám ennek jelenségét nem könnyű fel- és elismerni, így – meglátásom szerint – alábecsüljük jelentőségét. Minden fajta iskolai nevelés közvetít bizonyos „nem szándékolt” hatásokat, értékeket, világképet, melyek a környezettudatos gondolkodás, attitűdök kialakulásában – amint azt a fentiekben is láthattuk – meghatározó szerepet töltenek be. A természet, és ezen keresztül az emberi civilizáció fenyegetettsége márpedig sürgető és egyre inkább megkerülhetetlen feladattá teszi e kérdések átgondolását, tudatosítását (Réti–Varga 2008).

Milyen módon adhat választ e kihívásokra az oktatás, nevelés? „A tudomány művelőinek többsége előszeretettel helyezi magát a semleges, objektív külső szemlélő pozíciójába, aki pusztán leírja a világ történeteit. [...] Csakhogy a tudománynak ez az értéksemleges, pusztán a világ leírására szorítkozó képe egy hamis mítosz” – hívja fel a figyelmet *Takács-Sánta András* (Takács-Sánta 2017. 9). A kutatók valójában ugyanannak a társadalomnak, ugyanannak a kultúrának a tagjai, mint bárki más. Értékrendjüket és világnézetüket nagymértékben meghatározza annak a kultúrának a gondolkodásmódja, amelynek részei. Ezt egyféleképpen lehet – valamilyen mértékben – kiküszöbölni, ez pedig a folyamatos *önreflexió*. „Minél inkább tudatában kell lennünk értékrendünknek és világnézetünknek, lépten-nyomon vizsgálunk kell, hogy ezek miként befolyásolhatják eredményeinket, és törekednünk kell arra, hogy minél kevésbé tegyék. Így tudjuk közelíteni – bár soha el nem érni – az objektivitás ideálját” (Takács-Sánta 2017. 9). Hogyan tudja e szemlélet kialakítását, elsajátítását elősegíteni az oktatás, nevelés? Meglátásom szerint egy lehetséges választ adhat erre a (környezet)filozófia oktatása. Ennek miértjeit rendkívül érzékletesen írja le

Gáspár Csaba László „A filozófia oktatásának fölöttébb szükséges voltáról” című tanulmányában, így végezetül álljanak itt az ő sorai:

„A filozófia az állandó kérdezés formájában újíttja meg és tartja érvényben az eredetet, s ezáltal a jelen számára lehetővé teszi önmaga értékelését, eredményei-kudarcai elhelyezését az eredethez viszonyított történelmi úton.” (Gáspár 2000. 29)

„A várost elhagyó próféta és a pusztába telepedő remete nem a kultúrából vonul ki, hanem a civilizációból – mégpedig éppen azért, hogy közelebb kerüljön a kezdetekhez, amelyekből a civilizáció táplálkozik, de amelyeket egyben el is fed. A filozófus az örök kezdő. Minden folytatót, aki úgy véli, a kezdetben elhelyezett alapok biztosak, bizonyosak és tartósak, arra figyelmeztet, hogy ez nem így van, illetve nem biztos. A filozófus a kérdezés révén idézi fel a kezdetet. [...] Minél radikálisabb a kérdezés, azaz minél közelebb hatol a radixhoz, a gyökérhez, a kezdethez, annál gazdagabb élet fakad belőle – nem a filozófus tevékenykedése nyomán, hanem a választ megfogalmazó jelen-emberiség munkája révén” (Gáspár 2000. 28). *„Ezért az iskolának arra kell megtanítania kultúránk jövőjének alkotóját – és eredendően mindenki az! –, hogy miként kell belépni az alapokra irányuló kérdezés állapotába és kilépni belőle úgy, hogy az alapok kérdését ideiglenesen megválaszolva továbbra is megőrizze a kérdező alapállást, a kritikát.”* (Gáspár 2000. 27)

Mert *„ha az ember először és alapvetően valamely kultúra embere, és csak ezután és ennek érvényében civilizált állampolgár, akkor alapvető emberi jogaitól fosztja meg az az oktatás, amely merőben civilizált lényt akar faragni belőle, kirekesztvén éppen abból a szellemi diskurzusból, amelynek folytatása a jelen civilizációja. Akit*

ugyanis nem tanítanak meg a kultúra mint egzisztencia-teremtés nyelvére, az a fogyasztás alávetettje marad, némaságra kárhoztatott, vak, parancskövető szolga abban az emberi életben, amelyet legsajátabb otthonaként kellene felfedeznie és újra teremtenie.”
(Gáspár 2000. 29)

Összegzés

A fentiekben áttekintett modellek, koncepciók világosan mutatják, miért vált napjainkra szükségessé a filozófia, azon belül is a nevelésfilozófia és környezetfilozófia szempontjainak pedagógiai továbbgondolása. Korunk társadalmi, ökológiai és kulturális kihívásai kapcsán különös jelentőségre tesz szert, hogy miként látjuk az iskolai nevelés és oktatás társadalomban, a társadalom fejlődésében, környezethez való viszonyunkban, valamint az egyén világfelfogásában, gondolkodásmódjában, attitűdjeinek formálásában betöltött szerepét. Ezen ismeretek elősegíthetik, hogy a leendő pedagógusok értő módon tudjanak viszonyulni és megfelelő válaszokat adni korunk kihívásaira (Kormos 2012). Ahogy Karikó Sándor kiemeli: „A nevelésfilozófia mutathat rá igazán arra, hogy a nevelésnek sokkal nagyobb, erősebb pozitív és/vagy negatív hatása lehet mind az egyes emberre, mind az egész társadalomra, mintsem azt az első pillanatra gondolnánk és feltételeznénk” (Karikó 2006). Mára az ökológiai kihívások új elemként jelennek meg e szempontok sorában és hívják fel a figyelmet az oktatás, nevelés társadalomban betöltött szerepének jelentőségére és az ebből fakadó új kihívásokra.

Irodalom

- Capra, Fritjof – Luisi, Pier Luigi (2018): *Az élet rendszerszemlélete. Egy egyesítő látásmód.* Budapest, Harmónia Háló
- Capra, Fritjof (1994): A newtoni világ-gépezet. In: Tillmann J. A. – Mészlivetz Ferenc (szerk.): *A későújkor józansága. I. Olvasókönyv a tudományos-technikai világfelszámolás tudatosítása köréből.* Budapest, Göncöl Kiadó, 116–140.
- Dewey, John (1976): *A nevelés jellege és folyamata.* Budapest, Tankönyv Kiadó
- Endreffy, Zoltán (1994): Dominium terrae: uralom vagy gondoskodás? *Vigilia*, 1994/9, 681-686.
https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia_1994_09_facsimile.pdf#page=43
- Ferenc Pápa Laudato Si' kezdetű enciklikája közös otthonunk gondozásáról.* Budapest, Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, 2015
https://regi.katolikus.hu/konyvtar/ferenc_papa_laudato_si_enciklika.pdf
- Funtowitz, Silvio O. – Ravetz, Jerome R. (1992): Three Types of Risk Assessment and the Emergence of Post-normal Science. In: Krimsky-Golding (szerk.): *Social Theories of Risk.* Praeger, 251-274.
- Gáspár, Csaba László (2000): A filozófia oktatásának fölöttébb szükséges voltáról. *Iskolakultúra*, 2000/1, 24-30.
http://real.mtak.hu/61462/1/EPA00011_iskolakultura_2000_01_024-030.pdf
- Heidegger, Martin (1995): *Bevezetés a metafizikába.* Budapest, Ikon

- Kampis, György (szerk.) (2012): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék
<http://hps.elte.hu/oktaeder/termfil.pdf>
- Karikó, Sándor (2006): A nevelés mibenlétéről. Nevelésfilozófiai kiindulópont. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/5
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-neveles-mibenleterol>
- Kohák, Erazim (2000): Az ökológiai tapasztalat változatai. In: Lányi András (szerk.): *Természet és szabadság*. Osiris, Budapest, 86-100.
- Kormos, József (2012): *Nevelésfilozófia*. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- Kuhn, Thomas S. (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest, Osiris Kiadó
- Lányi, András (1999): „Ez a folyó része lényemnek...” A személyiség ökológiai elméletéhez. *Ökotáj*, 20-21. szám
<http://www.okotaj.hu/szamok/20-21/ideolog2.html>
- Lányi, András (2010): *Az ember fáj a földnek. Utak az ökofilozófiához*. L'Harmattan
- Lányi, András (2011): Emberközpontú-e az emberközpontú etika? *Valóság*, 2011/12, 34-45.
- Lányi, András (2017): A fejlődéstől a fenntarthatóságig. Julian Huxley és az UNESCO filozófiája – hetven év múltán. *Pannonhalmi Szemle*, 2017/4, 69-77. <https://www.okopolitika.hu/11-a-fejlodestol-a-fenntarthatosagig>
- Mihály, Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft.

- Molnár, Blanka (2020): A környezeti válság és az iskola: John Dewey nevelésfilozófiájának aktualitásáról. In: Szécsi Gábor – Tóth I. János (szerk.): *Természet és felelősség. A környezeti etika és nevelés filozófiai alapjai*. Budapest, Gondolat Kiadó
- Naess, Arne (2005): Önmegvalósítás, avagy a világban-való lét ökológiai megközelítése. In: Lányi András – Jávor Benedek (szerk.): *Környezet és etika*. Budapest, L'Harmattan, 221-235.
- Papp, Sándor (1994): Descartes-on innen és túl. *Magyar Szemle*, Új folyam, 3/6, 585-590.
http://www.magyszemle.hu/cikk/descartes_on_innen_es_tul
- Papp, Sándor (2003): Ember és világ. Természetképünk történelmi változásai. In: *Környezetvédelmi mozaikok*. Debrecen, 191-200.
<https://adoc.pub/termeszetkepnek-trtenelmi-valtozasai.html>
- Pusztai, Gabriella (2002): Tetten érhető-e a rejtett tanterv? A megállapodott hagyományokkal rendelkező és az újabban indult felekezeti középiskolák összehasonlítása. *Iskolakultúra* 2002/12, 39-47.
- Réti, Mónika – Varga, Attila (2008): Új tendenciák a fenntarthatóságra nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/10, 17-42.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/uj-tendenciak-a-fenntarthatosagra-nevelesben>
- Ropolyi, László (2012a): A mechanisztikus világkép kiteljesedése a XVIII. században. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 102-116.

- Ropolyi, László (2012b): A természetfilozófia fogalma és formái. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 1-18.
- Ropolyi, László (2012c): A természeti törvény fogalmának kialakulása. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 74-86.
- Szántó, Veronika (2011): Utak és tévutak az ökoilozófiához. *BUKSZ*, 23/1, 31-36. <http://buksz.c3.hu/1101/05bir.szanto.pdf>
- Szegedi, Péter (2012): A mechanisztikus világmagyarázat születése. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 88-102.
- Szilágyi, László (2012): A mechanisztikus természetkép kialakulása és kiteljesedése. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 87-88.
- Takács-Sánta, András (2017): *A közlegelők komédiája. A közösségek újrafelfedezése mint kiút az ökológiai válságból*. L'Harmattan
- Thiele, Leslie Paul (1996): Természet és szabadság. A mélyökológia és a társadalomökológia bírálata Heidegger alapján. *Liget* 8/10, 8-18.
- Thiele, Leslie Paul (2000): Természet és szabadság. A biocentrikus és szociocentrikus környezetvédelem heideggeri kritikája. In: Lányi András (szerk.): *Természet és szabadság*. Budapest, Osiris, 125-141.
- Tóth, I. János (2005): A környezetfilozófiáról. *Világosság*, 2005/6, 129-139. <http://www.vilagosság.hu/pdf/20050902150227.pdf>
- Tóth, János (2009): Fenntarthatóság és etika. In: Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat, 36. kötet): *Tanulmányok*

a filozófiatudományok köréből. 53-62. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3078/1/53-62_Toht.pdf

Tőzsér, Zoltán (2010): *A pragmatista nevelésfilozófia és iskolakritika*.
[https://www.academia.edu/5968871/2010 -
T%C5%90ZS%C3%89R_ZOLT%C3%81N -
A pragmatista nevel%C3%A9sfiloz%C3%B3fia_%C3%A9s_iskolakritika](https://www.academia.edu/5968871/2010_-_T%C5%90ZS%C3%89R_ZOLT%C3%81N_-_A_pragmatista_nevel%C3%A9sfiloz%C3%B3fia_%C3%A9s_iskolakritika)

UNESCO (2017): *Fenntartható fejlődési célok oktatása – Tanulási célok*.
EKE-OFI. Magyar fordítás: Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató
és Fejlesztő Intézet (EKE-OFI)
[http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/fenntarthato_fejlodesi_celok
_oktatasa_unesco_2017.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/fenntarthato_fejlodesi_celok_oktatasa_unesco_2017.pdf)

Varga, Attila (2004): *A környezeti nevelés pedagógiai és pszichológiai alapjai*.
ELTE BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola

Varga, Attila (2008): A tankönyvek rejtett tantervei. Egy nemzetközi
tankönyvkutatás tapasztalatai a biológiai, az egészség- és a környezeti
nevelés terén. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Budapest,
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 61-66.

Vinkovics, Márta (2012): Bevezetés a középkori filozófiába. In: Kampis
György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE
TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 67-69.

White, Lynn Jr. (1967): The Historical Roots of Our Ecologic Crisis. *Science*,
155, 1203-1207.

White, Lynn Jr. (2000): Ökológiai válságunk történeti gyökerei. In: Lányi
András (szerk.): *Természet és szabadság*. Budapest, Osiris, 167-177.

Zágoni, Miklós (2012): A fizikai anyagfogalom fejlődése Descartes-tól Hegelig. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 119-124.

MŰHELY

Boronkai Dóra

Konverzációelemzés a gyermeknyelv kutatásában

1. Bevezetés

A különböző szempontú gyermeknyelvi kutatásoknak és az anyanyelv-elsajátítási folyamat vizsgálatának kiterjedt szakirodalmi háttere létezik nemzetközi szakirodalmi diskurzusban. E kutatások kezdetben főként a szókészlet bővülésének és a nyelvtani szabályok elsajátításának ütemére irányultak, de később elkezdték vizsgálni a különböző konverzációs stratégiák fejlődését is. A konverzációelemzés módszerével végzett empirikus kutatások eddig főként a beszélőváltások (Boronkai, 2010, 2011; Szabó–Tóth, 2012) és a szomszédsági párok (Boronkai 2010, 2011; Krepsz, 2012) helyzetét vizsgálták meg óvodás korú gyermekek társalgásaiban, és néhány kisebb kutatás a hibajavítási stratégiák fejlődésének elemzésével foglalkozott (James–Prout, 1996; Forrester, 2008; Kemp et al, 2016; Boronkai, 2010, 2011, 2019). E kutatások alapján az interakciós kompetencia kialakulása feltételezhetően már az anyanyelv elsajátításának korai szakaszaiban megkezdődik, és a társalgáselemzés módszereivel jól tanulmányozható. Feltételezhető az is, hogy az anya nyelvhasználata nemcsak a fonetikai, a lexikális, a mondattani és a szövegfonetikai eszközök használatában segíti a gyermeket, hanem nagy szerepe van a gyermek interakciós képességeinek fejlesztésében is.

Jelen tanulmány célja a konverzációelemzés szempontjai alapján, annak módszerével végzett kutatások áttekintése, rövid bemutatása annak érdekében, hogy alapot biztosítson a későbbiekben nagyobb korpuszokon végzett empirikus konverzációelemző vizsgálatoknak.

2. Anyanyelv-elsajátítás és konverzációelemzés

Az anyanyelv elsajátításával kapcsolatban többféle felfogással is találkozhatunk a vonatkozó szakirodalomban. A két legalapvetőbb nézet, amely az interakciós képesség fejlődésének kutatásában is felhasználható, az empirista és a racionalista felfogás. Az empirista felfogás szerint az ideák a tapasztalás következményei, semmi olyan nincs eredendően a tudatunkban, amit tudásnak nevezhetnénk. A tudat születéskor üres lap (tabula rasa), minden tudás az érzékszervi tapasztalás eredményeképpen jön létre, vagyis a gyermek a környezeti ingerek hatására sajátítja el a nyelvet. Az ezzel szemben álló racionalista hipotézis szerint azonban lennie kell valaminek a tudatban, amivel születünk, ez az alapismeret az emberrel született, a tapasztalás csupán az ész és az értelem révén feléleszti az alapismeretet.

Chomsky hipotézise (1957) ötvözi a két nézet alapvetéseit, mert az ideákat olyan velünk született, vagyis univerzális jelenségeknek tartja, amelyek biztosítják a gyermek számára a nyelv elsajátítását a tapasztalatok segítségével. Nézete szerint az anyanyelv-elsajátítás során a gyermek a szabályokat tanulja meg, de nem utánzással vagy kondicionálással, hanem szabályalkotással. Ehhez szüksége van egy nyelvelsajátítási eszközkészletre, amely segítséget nyújt a nyelvi anyag elemzésében (vö.: Bohannon et al. 1985; Pléh, 1985). Az univerzális grammatika tehát egy belső mentális mechanizmus (Berko Gleason — Bernstein Ratner, 1998) segítségével működik, amely a tapasztalás hatására lép működésbe.

Az anyanyelv elsajátításával kapcsolatos kutatások kezdetben alapvetően a szókészlet és a nyelvtani szabályok elsajátításának ütemére vonatkoztak, és nem tértek ki a társalgási stratégiák kialakulásának folyamatára. Mivel az interakciós szabályok követésének alapfeltétele a nyelv bizonyos fokú birtoklása, a szakirodalmi adatok alapján a társalgási stratégiák

tényleges kialakulásának kezdeteiről kb. 3 éves kortól kezdve beszélhetünk. A gyermeknyelvi kutatások három és fél éves korra teszik a dialógus bizonyos szerkezeti jellegzetességeinek megjelenését, ugyanakkor megállapítják a témaváltások gyakoriságát és a szöveg koherenciájának többszöri megszakadását is (Lengyel, 1995). A kutatások kezdetben azonban ebben az életkorban elsősorban a gyermekek spontán beszédének alaktani és szófajtani jellemzőire irányultak (Gósy, 1984), főként a szókészleti elemek és a nyelvtani szabályok elsajátításának kérdéseit vizsgálták. A hároméves kor előtti életszakasz jellemzésében kevésbé tértek ki az interakciós szabályok elsajátításának egyes lépéseire, s a későbbiekben is csak néhány részletet emeltek ki a társalgási stratégiák alkalmazásának jellemzőiből. A felnőttekkel folytatott párbeszédokről, a többszemélyes társalgásokban való részvételtől csak 5-6 éves kortól kezdődően számolnak be a vonatkozó szakirodalmi adatok (Gósy, 2005: 281—3).

A későbbi kutatások (vö.: Boronkai, 2010, 2011) azonban bebizonyították, hogy már az ennél jóval korábbi szakaszokban (pl. a holofrázisok és a telegrafikus beszéd produkálásának időszakában, 12 és 24 hónapos kor között) is jól megfigyelhetőek azok az interakciós szabályok, amelyek irányítják és szervezik a társalgást. Ezeket a szabályokat nemcsak a felnőtt, hanem a beszédprodukció kezdeti fázisában lévő gyermek is jól alkalmazza. Az interakciós kompetencia kialakulása tehát feltételezhetően már az anyanyelv elsajátításának korai szakaszaiban megkezdődik, és a társalgáselemzés módszereivel jól tanulmányozható. Az anyanyelv-elsajátítás tehát szorosan összefügg a társalgási szabályok, vagyis a kommunikációs készség alakulásával, ugyanakkor a kommunikációs stratégiák elsajátítását külön folyamatként értelmezhetjük, s törvényszerűségeit vizsgálhatjuk a beszéd szerkezeti mechanizmusaihoz kapcsolva a társalgáselemzés módszertanának segítségével.

3. A konverzációelemzés szempontjai

Az etnometodológiai konverzációelemzésből kifejlődő nyelvészeti konverzációelemzés, társalgáselemzés képviselői a beszélt nyelvi társalgásoknak, párbeszédnek sajátos törvényszerűségeket tulajdonítanak. A kutatások tárgya általában a természetes közegben zajló, spontán hétköznapi kommunikáció, amelyet a kutatók magnetofonszalagra vagy diktafonra rögzítenek, és transzkripció útján nyelvi elemzésre alkalmassá tesznek. A konverzációelemzés arra helyezi a hangsúlyt, hogy a beszélők mit mondanak, és azt milyen szabályszerűségek alkalmazásával teszik. A társalgáselemzés fő szempontjai: a belebonyolódási és kihátrálási stratégiák, a szomszédsági párok és a szekvenciális rendezettség, a beszélőváltások és a hibajavítások társalgásszervező szerepe (Hutchby–Wooffitt, 2006). A belebonyolódási, illetve kihátrálási stratégiák határozzák meg a társalgások globális szerkezetét, míg a lokális struktúrában mérvadó a beszélőváltás, a szekvenciális rendezettség és a hibajavítások – lényegében ezek különböztetik meg a társalgást az írott szövegtől.

A szakirodalom alapján a preverbális szakaszban tehát már megkezdődik a kommunikációs fejlődés. Mire megjelennek az első szavak, a gyermek már tisztában van azzal, hogy a társalgások során beszélőváltások történnek. Képes a másik beszélő megnyilatkozásának megszakítására, továbbá a társalgás másik résztvevőjét kiválasztással felszólítani a beszélgetés folytatására, vagy önkiválasztást alkalmazni, témaváltással folytatni a társalgást. Sőt, a gyermek beszédében megfigyelhetők alapvető hibajavítási stratégiák is. Az interakciós kompetencia kialakulása tehát feltételezhetően már az anyanyelv elsajátításának korai szakaszaiban megkezdődik, és a társalgáselemzés módszereivel jól tanulmányozható.

A konverzációelemzés fenti szempontjai közül a szekvenciális rendezettség, valamint a beszélőváltási és a hibajavítási mechanizmusok részletesebb bemutatása következik, mert a tanulmány későbbi részében tárgyalt kutatások elsősorban e két szempont vizsgálatára fókuszálnak.

3.1 A szomszédsági párok

A beszédsszekvencia két egymást követő és egymással összefüggő megnyilatkozás kapcsolata, amely bizonyos modell alapján követési rendszerességet mutat. A kötetlen társalgások párszekvenciái egy nyitó és egy záró egységből (replika) épülnek fel, amelyek megteremtik a kapcsolat létrehozásának, fenntartásának és lezárásának lehetőségét oly módon, hogy egyúttal állandó választási és láncolási lehetőséget is biztosítanak. A szomszédsági párok legfontosabb jellemzői:

- egymás után következnek
- különböző beszélőtől származnak
- sorrendjük meghatározott
- egy adott nyitó rész egy meghatározott záró szekvenciát kíván meg maga után.

A szomszédsági párok leggyakoribb típusai:

- kérdés – válasz
- üdvözlés – üdvözlés
- kérés – teljesítés/tiltakozás/visszautasítás
- ajánlat – elfogadás/elutasítás
- parancs – engedelmeskedés/tiltakozás/visszautasítás,
- vád – beismerés/tagadás/védekezés
- bók – elfogadás/visszautasítás.

3.2 A beszélőváltási stratégiák

Az angol nyelvű szakirodalom a beszélőváltás jelenségének megnevezésére a turn és a turn-taking kifejezést használja. A beszélőváltás minden élszóbeli megnyilatkozásra jellemző, hiszen általában egyszerre csak az egyik fél ragadhatja magához a beszélés jogát. A váltás soha nem előre meghatározott helyen, forgatókönyv-szerűen zajlik, hanem az arra alkalmas pillanatban történik meg. Sacks–Schlegloff–Jefferson (1974) szerint az aktuális beszélő egy adott ponton, az átmeneti relevanciahelyen verbális és nonverbális eszközök segítségével jelzi partnerének, hogy mikor kerül rá a sor (Taboada, 2006). Ilyen jel a téma lezárása, a szünet vagy a töltelék elemek használata, az intonáció jelei, de a verbális elemeken kívül nagyon fontos szerepet játszanak a nem nyelvi üzenetek is, mint a testtartás vagy a szemkontaktus. A téma pontos lezárása az előre megtervezett beszédek jellemzője, de a spontán szövegekben is fontos szervező szerepe van. Nagyon jellemző a kérdések és válaszok váltakozása, hiszen a szekvenciális rendezettség elsősorban ennek köszönhető. A beszélőváltás többféle módon is megvalósulhat, leggyakrabban a pillanatnyi beszélő választja ki a következőt akár konkrét felszólítással vagy felkéréssel, akár a nonverbális eszközök segítségével, vagyis a szó átadása különböző jelek kombinációjával és külválasztással történik. A külválasztás mellett sokszor előfordul az önkiválasztás is, amely során a következő alany maga kezd el beszélni. Ha túl nagy az egyes lépések közötti távolság, és a szünet hossza zavaró tényezőként hat, az eredeti beszélő is folytathatja a szöveget, és később újabb kísérletet tehet a szó átadására.

A társalgások másik fontos jellemzője a beszédjog megtartásának törekvése, amely nyelvi és nem nyelvi jelekben is megnyilvánulhat. A beszédjog átvételének gyakori eszköze a beszélő megnyilatkozásának megszakítása, amely abban az esetben, ha az aktuális beszélő nem szakítja meg a beszédlépését, a megnyilatkozások átfedéséhez, együttlbeszéléshez vezethet.

3.3 A hibajavítások társalgásszervező szerepe

A hibajavítások azért válhattak az elemzések kiemelt szempontjává, mert a spontán szövegek hibalehetőségei nagy különbséget mutatnak a tervezett dialógusokhoz képest. Ennek a beszélgetés résztvevőitől független oka lehet a környezeti zaj, de forrása általában az emberi tényezőben kereshető. A hibákat sokféle módon érzékelhetjük. Jelölheti a hezitálás és a túl hosszú szünet, mutathatja a mondat vagy szó újrakezdése, a partner részéről pedig hibajelzés lehet a visszakérdezés vagy a szöveg megszakítása, amely az egyes megnyilatkozások átfedéséhez is vezethet. A hibák javítása szerves része a szöveg struktúrájának, hiszen általában megváltoztatja a mondat szintaktikai szerkezetét, vagy a fő témához kapcsolódó, de azt nem folytató mellékszekvenciát hoz létre. A javítás a beszélgetés sajátos strukturális egysége, amelynek meghatározott működési szabályai vannak. Attól függően, hogy az aktuális beszélő javítja-e önmagát, vagy a beszélgetőpartner kezdeményezi a hibajavítást, a következő hibajavítási stratégiát különbözteti meg a szakirodalom repair (Ferencik, 2005). Önjavítás esetén az aktuális beszélő vagy észleli és javítja is saját hibáját, vagy a beszédpartner kezdeményezésére javítja azt. Küljavítás esetén pedig „a beszédpartner észleli és/vagy javítja az aktuális beszélő hibáját” (Bolden, 2011). Ez a javítási forma gyakran egy mellékszekvenciában jelenik meg, amely a magyarázat, helyesbítés vagy körülírás után befejeződik, és a társalgás általában zavartalanul visszatér az eredeti téma folytatásához.

4. Beszélt gyermeknyelvi vizsgálatok a nemzetközi szakirodalomban

A funkcionális nyelvszemlélet elterjedésével meginduló beszélt nyelvi korpuszokra irányuló vizsgálatok kezdetben olyan különféle szituációkban megjelenő társalgásokat dolgoztak fel, mint a tanítási órák (Griffin–Mehan,

1981), a betelefonálás rádiós műsorok (Schlegloff, 1984), a terápiás beszélgetések (Shapiro, 1976), a felvételi interjúk (Brenner 1980), vagy a társasjátékokat kísérő beszélgetések (Garvey, 1975). Az 1980-as évektől kezdődően az etnometodológiából kibontakozó konverzációelemzés hasonló, főként szóbeli társalgási típusokat vizsgált, de az elemzésekben már nyelvészeti szempontokat is érvényesített (Streeck, 1987). A beszélt nyelvi szövegek iránti érdeklődés a '90-es évektől kezdve a szociolingvisztikai kutatásokban is felerősödött (Biber–Finegan, 1994), és a tudományos diskurzusban fokozatosan megjelentek a szóbeli megnyilatkozások jellemzőinek leírására valamint az írott és a beszélt nyelv sajátosságainak és különbségeinek feltárására irányuló törekvések (Biber–Johansson–Leech–Conrad–Finegan, 1999). A későbbiekben ezeket követte a beszélt nyelvre vonatkozó használatalapú (Barlow–Kemmer, 2000) és a kognitív szemléletű (Langacker, 2001) nyelvreírások megjelenése, majd napvilágot láttak a társalgáselemzésről szóló monográfiák is (Have, P. ten, 2005; Hutchby–Wooffitt, 2006).

A konverzációelemzés módszerével végzett gyermeknyelvi kutatások Sacks és Schegloff nyomán indultak meg a nemzetközi szakirodalomban. A témában zajló kora gyermekkori kutatások főként a vokális, mozgásos és nonverbális jelekre (pl. szemkontaktus), valamint a tárgyakkal való manipulációra, mint kommunikációs elemekre fókuszáltak. Az első valódi társalgáselemző kutatás során fiúk és lányok játéktevékenységeit vizsgálva Goodwin elemezte az utasítások, a történetmesélés és a függő beszéd alkalmazásának mechanizmusait (vö. 1984, 1990). A következő kutatások a gyermekek kommunikációja során megjelenő implikációkat és érveket (Maynard, 1985; Goodwin, 1987; Cobb–Moore–Danby–Farrell, 2008), a különböző szituációkhoz kapcsolódó kódváltásokat (Cromdal, 2004), a szabályokhoz és normákhoz való alkalmazkodásukat (Danby–Baker, 1998)

vizsgálták. Szintén nagy érdeklődés övezte a gyermekek felnőttekkel történő társalgásainak elemzését (Forrester, 2010), valamint interakcióik konverzációelemzéssel történő vizsgálatát (Gardner–Forrester, 2010), különös tekintettel a különböző hibajavítási stratégiák (Corrin, 2010; Forrester, 2008; Laakso–Soininen, 2010; Sidnell, 2010) vizsgálatára.

Az első olyan nemzetközi adatbázis, amely felvett hanganyagokat és azok átiratait is tartalmazza, a CHILDES (Child Language Data Exchange System) nevet viseli. Az adatbázist 1984 óta fejlesztik, négy nagyobb részből épül fel: longitudinális korpuszok egynyelvű gyermekektől, kétnyelvű gyermekek korpuszai, narratívák korpusza, amelyek történetmeséléseket is tartalmaznak, és klinikai korpuszok, atipikus nyelvelsajátítást mutató gyermekek hanganyagai. Jelenleg 39 nyelv gyermeknyelvi felvételei, illetve a felnőtt felvételvezetők anyagai találhatók az adatbázisban (MacWinney, 2000). A korpuszban szerepelnek anyagok magyar gyermekektől is. Ez az adatbázis elsősorban grammatikai vagy szókincsvizsgálatokra nyújt kiváló lehetőséget, de részben társalgáselemzési vizsgálatokra is felhasználható. Mivel a transzkripciója eltér a társalgáselemzés során használt változattól, főként a szekvenciális rendezettség és a hibajavítások mechanizmusának tanulmányozására alkalmas.

A napjainkban folyó kutatások a társalgáselemzés főbb szempontjaira fókuszálva a következő eredményeket hozták. Egy 1 és 3,6 éves kor közötti gyermek hibajavítási stratégiáit vizsgáló longitudinális kutatás (Forrester, 2008) eredményei szerint az önjavítási stratégia már a korai években megjelenik, és kb. kétszer gyakrabban fordul elő, mint a küljavítás. Kisgyermekkorban az önjavítás leginkább azokban az esetekben valószínű, amikor a beszédpartner reakciója elmarad, vagy egyéb módon jelenik meg (pl. nonverbális kommunikáció). A kutatás szerint a legkorábban megjelenő önjavítási típusok az ismétlés és az újrafogalmazás voltak. Az eredmények azt

is megmutatták, hogy az önjavítások és a küljavítások száma a második és a harmadik évben emelkedett, majd a negyedik életévben – a hibák számának csökkenésével együtt – csökkenni kezdett.

Egy 500 órányi videofelvételt elemző kutatás (Kidwell, 2012), amely 1-2,5 éves gyermeknyelvi anyagot vizsgált meg a konverzációelemzés módszerével, azt találta, hogy a gyermekek leggyakoribb problémamegoldó szekvenciája ebben az életkorban a sírás különböző típusaihoz kapcsolódik. Ezt használják belebonyolódási és beszélőváltási stratégiaként is, tökéletesen alkalmazkodva az interakciós szituációhoz. Emellett a különböző vokális és nem verbális elemek, a felnőtt társalgásokhoz hasonlóan nyitó és záró szekvenciaként is szolgálnak az interakció szervezése során. Ez a megállapítás azért nagyon fontos, mert igazolni látszik azt a feltételezést, hogy a társalgási stratégiák már a preverbális szakaszban is megjelennek, előkészítve a verbális társalgási stratégiákat.

A gyermekek beszélőváltási stratégiáit bemutató könyvfejezet (Casillas, 2014) szerint jellemző, hogy a gyermekek nem törekednek a szó átvételére, ezért sokkal ritkábban alkalmazzák az együttbeszélés stratégiáját, és kevesebb egymást átfedő megnyilatkozást használnak. Kommunikációjukra kevésbé jellemző a diskurzusjelölők, hezitálások megjelenése. A kérdések számos variációját képesek maguk is felhasználni a beszélgetések során, és a beszélőváltási stratégiák között is gyakori a kérdéssel történő külválasztás, amely azonban nem minden esetben eredményes beszélőváltási stratégia.

A nemzetközi kutatások közül több a gyermekek és felnőttek (szülők, nevelők, tanárok) között zajló társalgások vizsgálata során arra keresi a választ, hogyan sajátítják el a gyermekek a kommunikáció képességét, és ezáltal hogyan válnak képessé a társas interakciókra (Bateman–Church, 2017). E kutatások között van olyan is, amely az eltérő beszéd- és kommunikációs

fejlődésű gyermekek körében végzett vizsgálattal kíván közelebb kerülni ([Lamont-Mills–Christensen](#), 2018) a normál fejlődés bemutatásához.

5. A hazai kutatások eddigi eredményei

A magyar gyermekek anyanyelv-elsajátításának hazai kutatása a spontán beszélgetések, a párbeszéd vizsgálatának vonatkozásában meglehetősen ritka, és a nemzetközi irányoktól eltérő tematikát mutat. A konverzációelemzés módszerének elterjedése kezdetben a felnőtt adatközlőktől származó társalgások vizsgálatában jelent meg (Boronkai, 2009). A felnőttnyelvi társalgások vizsgálata után fokozatosan megindultak a gyermeknyelvi kutatások is. Ezek közül ki kell emelni a GABI beszélt gyermeknyelvi adatbázison történt vizsgálatokat, amelyek új irányokat határoztak meg a korpusz alapú gyermeknyelvkutatásban (Bóna, 2017). A korpuszalapú vizsgálatok gyakran irányultak fonetikai és fonológiai (Auszmann, 2017; Jordanidisz, 2017), szófajtani, szókészletteni, grammatikai kérdésekre (Neuberger, 2014, 2017). A vizsgálatok között elsősorban pszicholingvisztikai megközelítésből megjelentek a társalgáselemzéssel összefüggő területek is: pl. megakadásjelenségek (Szabó, 2008; Bóna, 2015; Horváth, 2017), önmonitorozás, hibajavítások (Gósy, 2009; Bóna–Neuberger, 2012). Ezek mellett megindultak azok a kutatások is, amelyek kifejezetten a társalgáselemzés szempontjaira (beszélőváltások, szomszédsági párok, hibajavítási stratégiák) helyezték a hangsúlyt. A következőkben ez utóbbi kutatások eredményeinek vázlatos bemutatása olvasható.

A meglehetősen kis terjedelmű, anya-gyermek (20-24 hó) társalgásokat tartalmazó szövegtörzshalmazon megkezdett vizsgálat eredménye igazolta, hogy az anyanyelv-elsajátítás kezdetekor már a gyermekek interakciós képességei is megjelennek. A gyermek már ebben a korai életkorban birtokában van a beszélőváltás képességének, alkalmazza a beszédjog átvételének stratégiáit,

képes a hibák javítására és ismeri a szomszédsági párok és az együttműködési alapelvek használati szabályait is (Boronkai, 2010; 2011). Tehát a társalgási stratégiák már a beszéd elsajátítását megelőzően fejlődésnek indulnak a gyermekben, valós kialakulásuk azonban három és fél éves kor környékén történik meg. Ennek oka az, hogy a kommunikációs szabályok alkalmazásához szükséges az anyanyelv bizonyos fokú ismerete. A konverzációelemzés során kapott eredmények igazolták, hogy az anyanyelv elsajátítása mellett az anyának nagy szerepe van a gyermek interakciós képességeinek fejlesztésében is, hiszen a gyermek az alapvető társalgási stratégiákat az anya interakciós viselkedése alapján utánzással sajátítja el. A vizsgált mintában az anya részéről megfigyelhető volt a beszélőváltás szabályainak tudatosítása a szó átvételére való ösztönzéssel, a külválasztás stratégiájával, a társalgás szekvenciális rendezettségének gyakoroltatása a kérdés-válasz szekvenciapárok és a mellékszekvenciák használatával, és a hibajavítási stratégiák elsajátításában nyújtott segítség. A kutatásból az is kiderült, hogy a gyermekek interakciós képességei már 20 és 24 hónapos kor között is igen széles skálán mozogtak, holott az anyanyelv-elsajátításban ekkor még csak a kezdeteknél tartottak. A gyermek ebben a korban már birtokában van a beszélőváltás képességének (önkiválasztással és külválasztással), alkalmazza a beszédjog átvételének stratégiáját, ismeri a szomszédsági párok és az együttműködési alapelvek alapvető használati szabályait, és képes a hibák kérésre történő vagy önálló kijavítására is. Mivel a kutatás kis mintán történt, nem ad lehetőséget az eredmények életkor szerinti összevetésére, ezáltal az interakciós képességek fejlődési folyamatának feltérképezésére.

3-6 éves gyermekek irányított beszélgetéseinek vizsgálata arra kereste a választ, hogy azok mennyire hasonlítanak formailag és funkciójukat tekintve a felnőttkori párbeszédhez; mutatnak-e az életkor mentén időtartamban és szerkezetben növekedést; van-e különbség a nemek mennyiségi és minőségi

beszédtevékenységében. Az eredmény alapján a 3-4 éves kor körül megjelenő párbeszédes forma nem azonosítható a felnőttnyelvi dialógusokkal, viszont a nemek közötti különbségek igazolhatók. Az életkor előrehaladásával, a kognitív képességek rohamos fejlődésével nagy különbségek mutatkoztak kapcsolatteremtés, kapcsolattartás és a dialógusok felépítése és szerkezete között a nyelvi tevékenységek elemzésében. Ilyen fejlődés figyelhető meg például a fordulók számában, amelyek nagysága 3 éves korban még 3-4, 6 éves korban pedig már 20 forduló is lehetett. A gyermekeknél e kutatás szerint a felnőtt társalgásokhoz képest ritkán fordultak elő a kérdések, ehelyett az ismétlések voltak túlsúlyban. A társalgások elején hiányoztak a különböző belebonyolódási stratégiák, pl. az üdvözlés-üdvözlés szomszédsági pár, és csak ritkán jelentek meg az udvariassági formák is. A beszélőváltás során gyakori volt az együttbeszélés, az átfedő megnyilatkozások használata, mivel a gyermekek a verbális és nonverbális jelekből a felnőtteknél kevésbé tudták értelmezni a szóátadásra alkalmas helyeket (Krepsz, 2012). A vizsgálat fontos eredményeket hozott, azonban irányított beszélgetéseket tartalmazott, amelyek mechanizmusai eltérést mutatnak a spontán társalgásokhoz képest.

Egy nagyobb mintán végzett óvodai diskurzusvizsgálat (Horváth, 2018) azt mutatta, hogy a 3-4 éves korosztály kommunikációjában megjelennek a legalapvetőbb szomszédsági párok, így például a kérdés-válasz, a kérés-teljesítés/visszautasítás vagy az ajánlat-elfogadás. A gyermekek nagycsoportban sokkal több szomszédsági párt alkalmaztak társalgásaikban, ugyanakkor a használt szomszédsági párokat egyre gyakrabban, strukturáltabban, célszerűbben alkalmazták. Megfigyelhetők a társalgás során bekövetkező beszélőváltások, s a gyermekek képesek önkiválasztás és külválasztás alkalmazására is, az együttbeszélések száma pedig az életkor növekedésével párhuzamosan egyre csökken, ami a kommunikációs fejlődés mellett a magasabb szociális fejlettség eredménye is lehet. Ez a jelenség kis-

és középső csoportos korban igen gyakori, nagycsoportban azonban már ehhez képest ritkán fordul elő. A kiscsoportos gyermekek esetében a hibajavítás mindig az óvodapedagógus által, vagy az ő segítségével történt meg, míg a középső csoportos gyermekek már alkalmaztak önjavítást, a nagycsoportos (5-6 éves) korosztályhoz tartozó gyermekek pedig már képesek voltak küljavítást is végrehajtani. Az életkori sajátosságok mellett a nemek között is felfedezhetők egyes különbségek kommunikációs fejlettség tekintetében. A kutatás alapján a lányok nagyobb arányban vettek részt az óvodai társalgásokban, s nagyobb terjedelmű fordulókat produkáltak, mint fiú társaik. A lányok kommunikációjában gyakrabban jelentek meg a különböző szomszédsági párok és a hibajavítások is. A gyermekek kommunikációs fejlődéséhez az óvodapedagógus több módon hozzájárult a spontán társalgások alkalmával. Így például hibajavítással, többletinformációt, rávezető kérdéseket tartalmazó mellékszekvenciák alkalmazásával. Emellett nagyon fontos volt a pedagógus példamutatása: kommunikációja során változatos, jól felépített módon alkalmazta a különböző társalgási stratégiákat, s ezzel a mintanyújtással hozzájárult ahhoz, hogy ezeket a gyermekek is megfelelően elsajátítsák. E vizsgálat eredményei hiánypótlóak, alkalmasak az életkorok szerinti összehasonlításra is, azonban a vizsgált minta nagysága miatt nem vonhatók le belőle reális következtetések.

Bölcsődei hangfelvételek elemzése során (Alberczkiné Rózsa, 2019) 2-4 éves gyermekek társalgásainak vizsgálata a szomszédsági párok tekintetében azt tapasztalta, hogy a korábbi kutatásokkal egyezően a leggyakoribb stratégia a kérdés-válasz páros alkalmazása volt. A gyermekek diskurzusaiban azonban kevésbé volt megfigyelhető a külválasztás, helyette az önkiválasztás uralja a lejegyzett korpuszt. Ebben az életkorban még nem történik hibajavítás, vagy csak nagyon kezdeti szinten, mert a gyermekek még a nyelvtani szabályok elsajátításának kezdeti szakaszainál járnak. Az önmonitorozás és az

önkorrekciós mechanizmus azonban már a korai életkori szakaszokban fontos szerepet játszik, hiszen a gyermeknek fel kell ismernie a hibákat és javítania kell önmaga számára. A vizsgálat szintén kimutatott nemek közötti különbségeket: a lányok többet alkalmazták a szomszédsági párok társalgásszervező szerepét, birtokában voltak a különböző beszélőváltási stratégiáknak, a megnyilatkozások során sokkal többet hibáztak, viszont néhány esetben csak ők javítottak hibát. Az elemzett társalgások alapján elmondható, hogy a gyermekek a vizsgált életkorban már ismerik és jól alkalmazzák a szomszédsági párok és az együttműködési alapelvek legfontosabb szabályait, birtokában vannak a beszélőváltás képességének, viszont még egymás között nem képesek a hibák észlelésére és javítására, vagy csak nagyon kezdeti szinten. Az is bizonyított tényként kezelhető, hogy a lányok sokkal több esetben alkalmazzák a társalgási szabályokat. A kutatás nagyon fontos jellemzőket tárt fel a korai életszakasról, amelyeket jó lenne összevetni a későbbi életkorok jellemzőivel.

A hibák és hibajavítási stratégiák vizsgálatára irányuló, 20 hónapos - 7 éves korú gyermekek társalgásait vizsgáló kutatás (Boronkai, 2019) alapján a gyermekek már 20-24 hónapos korban képesek voltak az újrakezdés stratégiájának használatára, de a hibajavítások nagy részét ebben az életkorban még a felnőtt által kezdeményezett küljavítási stratégia, a visszakérdezés hatására végezték el. Az önjavítás a későbbi életkorokban is háttérbe szorult a küljavításokhoz képest, még 4-5,5 éves életkorban sem haladta meg a javítások egyharmadát. Az életkor növekedésével egyenes arányban csökkent a hibák száma és nőtt az önjavítások aránya, azonban az önjavítási stratégiák alkalmazása az 5. életév után hanyatlani kezdett, mivel ekkor már a gyermekek is elkezdték egymás hibáit korrigálni, így kevesebb lehetőség maradt az önjavításra. A kutatás azt is kimutatta, hogy a fiúk több hibajavítást végeztek, gyakran alkalmazták a megszakítást mint versengő stratégiát, míg a lányok

inkább az önjavítási stratégiákat részesítették előnyben. A felnőttek a küljavítás során elsősorban visszakérdezést és mellékszekvenciákat alkalmaztak.

6. Összegzés és kitekintés

Ahogy a fenti kutatások eredményeiből is jól látható, szükség van egy olyan nagy terjedelmű, egységes, spontán beszélgetéseket tartalmazó gyermeknyelvi szövegkorpusz empirikus vizsgálatára, amelyben 20 hónapos kortól egészen 7 éves korig követhető a gyermekek interakciós képességeinek fejlődése. A vizsgálat eddigi szempontjait szükséges kiegészíteni a fordulók szerkezetének kutatásával, a belebonyolódási és kihátrálási stratégiák elemzésével, a beszélőváltási mechanizmusok, valamint a szekvenciális rendezettség részletesebb bemutatásával (betétszekvenciák, mellékszekvenciák, narratívák). Az eredmények életkorok és nemek szerinti összevetése teljes képet adhat a kora gyermekkorban történő interakciós fejlődésről. Ez a jövőbeli gyermeknyelvi kutatások fő feladata, amelynek kezdeteihez e tanulmány megfelelő alapot szolgáltathat.

Irodalom

Alberczkiné Rózsa Margit (2019): *Kisgyermekek diskurzusainak elemzése*. Szakdolgozat. PTE KPVK, Szekszárd.

Allison, James; Prout, Allan (eds.) (1996): *Constructing and reconstructing childhood*. Falmer Press, Basingstoke.

Ausmann Anita (2017): Gyermekek magánhangzói 7 és 13 éves kor között. In: Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 183-202.

- Bateman, Amanda; Church, Amelia (eds.) (2017): *Children's Knowledge-in-Interaction: Studies in Conversation Analysis*.
<https://doi.org/10.1007/978-981-10-1703-2>
- Barlow, M. – Kemmer, S. (2000): Introduction: A usage-based conception of language. In: M. Barlow – S. Kemmer (eds.) *Usage-based models of language*. CSLI Publications, Stanford.
- Berko Gleason, J. – Bernstein Ratner, N. (eds). (1998): *Psycholinguistics*. Harcourt Brace College Publishers, Orlando.
- Biber, D. – Finegan, E. (eds.) (1994): *Sociolinguistic perspectives on register*. Oxford University Press, Oxford.
- Biber, D. – Johansson, S. – Leech, G. N. – Conrad, S. – Finegan, E. (1999): *The Longman grammar of spoken and written English*. Longman, London.
- Bohannon, J. N. – Warren, E. – Lenbecker, A. (1985): Theoretical approaches to language acquisition. In: Berko Gleason, J. (Ed.): *The development of language*. Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus—Toronto—London—Sydney. 173–227.
- Bolden, Galina B. (2011): On the Organization of Repair in Multiperson Conversation: The Case of “Other”-Selection in Other-Initiated Repair Sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 44, 237–262.
- Bóna Judit – Neuberger Tilda (2012): A spontán beszéd önellenőrzési folyamatainak életkori sajátosságai. *Magyar Nyelv* 4, 426–440.
- Bóna Judit (2015): 6–13 éves iskolások megakadásai különböző beszéd típusokban. *Anyanyelv-pedagógia* 2, <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=569>
- Bóna Judit (2017): GABI gyermeknyelvi beszédatadbázis a kutatásban. In: Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 35-50.

- Boronkai Dóra (2009): *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum, Budapest.
- Boronkai Dóra (2010): Az interakciós kompetencia kialakulásának kezdetei. *Képzés és Gyakorlat*, 8, 5-22.
- Boronkai Dóra (2011): Konverzációs stratégiák kisgyermekkorban. In: Bús Imre, Klein Ágnes, Meskó Norbert (szerk.): *Nevelés és kutatás: tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez*. PTE IGYK, Szekszárd. 31-45.
- Boronkai, Dóra (2019): Hibajavítási stratégiák a kora gyermekkorban. *Kultúratudományi Szemle*, 1, 51-67.
- Brenner, M. (1980): Patterns of social behavior in the research interview. In: M. Brenner (ed.) *Social method and social life*. Academic Press, London.
- Casillas, M. (2014): Taking the floor on time: delay and deferral in children's turn-taking. In Arnon, I., Casillas, M., Kurumada, C., Estigarribia, B. (eds): *Language in interaction: studies in honor of Eve V. Clark*. John Benjamins, Amsterdam. 101–14.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. Mouton, Hague.
- Cobb-Moore, Charlotte – Danby, Susan – Farrell, Ann (2008): 'I told you so': justification used in disputes in young children's interactions in an early childhood classroom. *Discours Studies*.
<https://doi.org/10.1177/1461445608094214>
- Corrin, Juliette (2010): Maternal repair initiation at MLU Stage I: The developmental power of 'hm?' *First Language*
<https://doi.org/10.1177/0142723710370526>
- Cromdal, Jakob (2004): Building bilingual oppositions: Code-switching in children's disputes. *Language in Society*, 33, 33-58. DOI:
<https://doi.org/10.1017/S0047404504031021>
- Ferenčík, Milan (2005): Organization of Repair in Talk-in-Interaction and Politeness. *Theory and Practice in English Studies* 3. Proceedings from

the Eighth Conference of British, American and Canadian Studies.
Masarykova Univerzita, Brno. 69–78.

Forrester, Michael A. (2008): The emergence of self repair: A case study of one child during the early pre-school years. *Research on Language and Social Interaction* 41, 99-128.

Forrester, M. (2010): "Ethnomethodology and adult-child conversation: Whose development?", In Hilary Gardner, Michael A. Forrester (eds.): *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell, Oxford. 42-58.

Garvey, C. (1975): Request and responses in children's speech. *Journal of Child Language*, 2, 41—63.

Gardner, H. – Forrester M. (eds.) (2010): *Analyzing Interactions in Childhood: insights from conversation analysis*. Wiley Blackwell, Oxford.

Goodwin, Marjorie Harness – Goodwin, Charles (1987): "Children's arguing". In Susan Philips, Susan Steele, Christine Tanz (eds.): *Language, Gender, and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge University Press, Cambridge. 200–248.

Goodwin, Charles (1984): Notes on story structure and the organization of participation. In: Atkinson-Heritage (eds): *Structures of social action*. Cambridge University Press. Cambridge. 225- 246.

Goodwin, Charles (1990): *He-Said-She-Said: talk as social organisation among black children*. Indiana University Press, Bloomington.

Gósy Mária (1984): *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó: Budapest.

Gósy Mária (2009): Megakadásjelenségek korrekciója óvodáskorban. In: Szijj Ildikó (szerk.): *Philologiae Amor. Tanulmányok, esszék és egyéb írások Pál Ferenc tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 173–183.

- Griffin, P. – Mehan, H. (1981): Sense and ritual in classroom discourse. In: F. Coulmas (ed.): *Conversational routine*. Mouton, Hague. 187—213.
- Have, P. Ten (2005): *Doing conversation analysis. A practical guide*. Sage, London.
- Horváth Csenge (2018): *A társalgási stratégiák elsajátításának folyamata, elősegítése az óvodában*. Szakdolgozat. PTE KPVK, Szekszárd.
- Horváth Viktória (2017): Megakadásjelenségek és időzítési sajátosságai 6-9 éves gyermekek spontán narratíváiban. In: Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 97-120.
- Hutchby, I. – Wooffitt, R. (2006): *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Polity Press, Cambridge.
- Jordanisz Ágnes (2017): Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 11 éves kor között. In: Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 203-221.
- Kemp, Christine J. – Lunkenheimer, Erika – Albrecht, Erin C. – Chen, Deborah (2016): Can We Fix This? Parent–Child Repair Processes and Preschoolers’ Regulatory Skills. *Family Relations*, 65, 576-590.
- Kidwell, M. (2012): Conversation Analysis and Children. In: J. Sidnell and T. Stivers (eds.): *Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell. 509-532.
- Krepsz Valéria (2012): Óvodai beszélgetések: Gyermeknyelvi jellegzetességek az óvodások diskurzusaiban. *Első Század*, 11, 123-146.
- Laakso, Minna – Soininen Mirve (2010): *Mother-initiated repair sequences in interactions of 3-year-old children*.
<https://doi.org/10.1177/0142723710370534>
- Lamont-Mills, Andrea – Christensen, Steven (2018): *Conversation Analysis and Research with Children*.

<https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199791231/obo-9780199791231-0199.xml>

- Langacker, R. W. (2001): Discourse in cognitive grammar. *Cognitive Linguistics*, 12, 143-88.
- Lengyel Zsolt (1995): A gyermeknyelvi dialógus vizsgálatának néhány kérdése. In: Telegdi-Pléh-Szépe (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVIII. Nyelvészet és pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 117– 127.
- Maynard, Douglas W. (1985): How children start arguments. *Language in Society*, 14, 1-29.
- McWhinney, B. (2000): *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ. Lawrence Earlbaum Associates.
https://www.researchgate.net/publication/243532847_The_CHILDES_project_tools_for_analyzing_talk
- Neuberger Tilda (2017): A szókincs alakulása a beszédfejlődésben. In: Bóna Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 121-140.
- Neuberger Tilda (2014): *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (1985): A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának modelljeiről. *Pszichológiai Tanulmányok XVI*. 105– 88.
- Sacks, Harvey – Emmanuel Schegloff - Gail Jefferson (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Sidnell, Jack (2010): Questioning repeats in the talk of four-year-old children. In: H. Gardner – M. Forrester (eds.): *Analyzing Interactions in Childhood: insights from conversation analysis*. Wiley Blackwell, Oxford. 103-127.

- Schegloff, Emmanuel (1992): 'Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation'. *American Journal of Sociology*, 97, 1295–345.
- Schlegloff, E. A. (1984): On some questions and ambiguities in Conversation. In: J. M. Atkinson – J. Heritage (eds.): *Structures of social action. Studies in conversational analysis*. Cambridge University Press, Cambridge. 28– 53.
- Shapiro, D. A. (1976): Conversational structure and accurate empathy: an exploratory study. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 15, 213-5.
- Streeck, J. (1987): Ethnomethodologie. In: U. Ammon – N. Dittmar – K. J. Mattheier (eds.) *Sociolinguistics / Soziolinguistik*. Walter de Gruyter. Berlin-New York. 672-9.
- Szabó Ágnes – Tóth Andrea (2012): A beszélőváltások sajátosságai óvodáskorú gyermekek társalgásában. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszéd kutatás*. Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 234–245.
- Szabó Kalliopé (2008): Megakadásjelenségek nyolcévesek spontán beszédében. *Anyanyelv-pedagógia*, 2, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=56>
- Taboada, Maite (2006): Spontaneous and non-spontaneous turn-taking. *Pragmatics*, 16, 329–360.

Intellektuális képességek jellemzői figyelemzavar/hiperaktivitás problémájával küzdő gyermekek körében

A figyelem- és hiperaktivitás-zavar biológiai összefüggései

Sajnálatos tény, hogy a gyermekpopuláción belül a figyelem és hiperaktivitás-zavar előfordulásának aránya a statisztikai adatok alapján vezető helyen áll (Pastor, Reuben 2008; Boyle, et al., 2011), illetve a prevalenciája jelentősen emelkedik (Rutter, 2005; Newschaffer, Falb, Gurney, 2005; Hertz-Picciotto, Delwiche, 2010), amely egyes adatok szerint eléri a 20-50%-os gyakoriságot (Rommelse, Franke, Geurts, Hartman, Buitelaar, 2010). Habár a magas előfordulási arányszámok miatt számos kutatás folytatott elemzéseket és óvatosságra intenek, illetve hangsúlyozzák, hogy a prevalencia arányok főként a módszertani különbségektől függően változhatnak (Gathje, Lewandowski, Gordon, 2008; Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling, Rohde, 2014). Mindent egybevéve azonban szembe kell nézni az a ténnyel, hogy az ADHD-t a fiatalok leggyakoribb mentális rendellenességének tekintik (Takeda, Ambrosini, deBerardinis, Elia, 2012), és az iskoláskorú gyermekek 5%-át érinti (Steinberg, Drabick, 2012).

Az ADHD közismerten egy idegrendszeri fejlődési rendellenesség, amely befolyásolja a gyermek pszichoszociális, oktatási és neuropszichés működését, továbbá hatással van az önértékelésre és az életminőségre gyermekkortól egészen a felnőttkoron át (Zorlu, et al., 2015). A diszfunkció neurális meghatározottsága ma már elvitathatatlan tény. Számos olyan idegrendszeri területet érint, amelyek már nagyon korán közvetve vagy közvetlenül globális diszfunkciókat okozva (olfaktórikus zavar, túlteljesítmény) akár korai

indikátorként is szolgálhatnak (Dickerson Mayes, Waschbusch, Calhoun, Mattison, 2020; Crow, et al., 2020).

Tekintettel a neurobiológiai meghatározottságra, az elmúlt években sürgetővé vált a háttértényezők mélyebb megismerése. Ennek okán többféle kutatás keresett összefüggéseket az élettani hátterekkel, a genetikai tényezőkkel (LPHN3 – ADHD érzékeny gén), vagy a maternális és perinatális faktorokkal (Arcoos-Burgos, 2010),

Az utóbbi időben megjelent kutatás, amely az anyai, illetve az anyai szervezetre ható tényezőket elemezte, kitüntetett szerepet tulajdonított az anyai hatások közül a nutritív tényezőknek (Li, Francis, Hinkle, Ajjarapu, Zhang, 2019), vagy az anya egészségi állapotának. Valószínűsítették, hogy a várandósság alatti vashiányos anémia összefüggésbe hozható a korai neurális fejlődéssel, amely kognitív és viselkedéses deficiteket okozhat (Wiegersma, Dalman, Lee, Karlsson, Gardner, 2019). Nem elhanyagolható emellett a toxikus tényezők, az immunhatások, a pszichoaktív szerek és az anyát ért stressztényezők szerepe sem (Homberg, et al., 2016). A korai neurotoxikus hatások közül különösen az amfetamin és a stresszorok befolyása volt jelentős, ugyanis egyértelműen igazolni tudták, hogy maradandó károsodásokat okozhatnak, amelyek hipervigilitásban, illetve egyéb atipikus viselkedésformákban nyilvánulhatnak meg (Grace, 2010).

Azonban úgy tűnik, hogy a biológiai faktorok közül még egyes perinatális értékek is összefüggésbe hozhatók az ADHD kialakulásának kockázatával. Petterson és munkatársai (2015) által vizsgált születési súly megbízhatóan prediktív faktora az ADHD patogenezisének, és hatással lehet a kognitív teljesítményre (Morgan, Lee, Loo, Yuhan, Baker, 2018). Ez a kutatási eredmény abból a szempontból is jelentős, hogy a közismerten Cattel (1987) által korábban leírt fluid gondolkodás egyes vizsgálati tapasztalatok szerint erősen korrelál a születési súllyal (Hutchinson, De Luca, Doyle, Roberts,

Anderson, 2013; Lahat, Van Lieshout, Saigal, Boyle, Schmidt, 2014) és az ADHD diagnózisával, tüneteivel (Biederman et al., 2009; Tamm, Juranek, 2012). A biológiai sebezhetőség okán, amely jelentősen befolyásolja az ADHD etiológiáját (Cortese et al. al., 2012; Shaw et al., 2012), további kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a fluid gondolkodás atipikus fejlődése összefüggésbe hozható olyan neurális rendellenességekkel, mint a fronto-striato-parietális hálózatok csökkent kortikális felületi és térfogati változása (Hobeika, Diard-Detoeuf, Garcin, Levy, Volle, 2016), amely háttérben szintén alacsony gesztációs súly igazolható (Griffiths et al., 2013; Skranes et al., 2013; Walhovd et al., 2012).

A figyelem- és hiperaktivitás-zavar kognitív összefüggései

A fenti kutatási tapasztalatokból egyértelműen következik, hogy a figyelemzavar és/vagy a hiperaktivitás (ADHD) az idegrendszer atipikus fejlődésének egyik jellegzetes állapota, amely többnyire öröklődő, és strukturális, illetve funkcionális elváltozásokkal együtt járó deficit. Általánosságban elmondható tehát, hogy a fejlődési zavarból származó tünetek befolyással vannak a tanulás és memória teljesítményére, hatással vannak a viselkedésszerveződésre, gátolják a szociális kommunikációt és a társas beilleszkedést, illetve a későbbiekben csökkentik a felnőttkori munkahelyi teljesítményt (Hansen, Rogers, 2013).

Egyes vélemények szerint az ADHD atípusos kognitív teljesítményének kutatását jelenleg az információfeldolgozási sebesség és a munkamemória versengő modellje befolyásolja (Kofler, Soto, Fosco, Irwin, Wells, Sarver, 2020). A mélyebb elemzések szerint a tünetek azonban sokkal árnyaltabbak, és nem elszigetelt problémát okoznak. Egyik jellegzetes nehézség, hogy a sérült kognitív és motoros rendszer megzavarhatja a tanulási helyzetek feletti kontrollt is. Számos tanulmány azt mutatja, hogy iskolai környezetben az

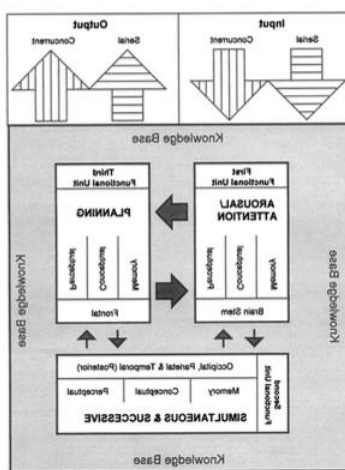
ADHD-ban szenvedő diákok általában zavaróak, a figyelem szervezetlensége és hiánya miatt nehezen tudnak tovább maradni a feladathelyzetekben, folyamatosan mozognak, megszakítják tanárukat és társaik figyelmét, és hajlamosak engedély nélkül elhagyni a helyüket (Gaastra, Groen, Tucha, Tucha, 2016). Bár látszólag nem figyelnek, azonban igazolható, hogy összpontosítási képességük sem felel meg az adott életkori szintnek, ezért számos tanulási és oktatási sikertelenséget élnek át (Taylor, Chadwick, Heptinstall, Danckaerts, 1996). Ezen felül a hiperaktivitás/impulzivitás maga után vonja a motoros túlműködést, a türelmetlenséget és a várakozás képtelenségét (Homberg, et al., 2016), amely tovább rontja az ismeretszerzés teljesítményét (Tamm, et al., 2018).

A felmerülő kihívások kapcsán a közelmúlt kutatásainak egy része azon kognitív endofenotípus meghatározására összpontosított, amely lehetővé teszi a rendellenességek etiológiájának és a viselkedéses megnyilvánulások kapcsolatának azonosítását (Sowerby, Seal, Tripp, 2011). Különböző tanulmányok egyértelmű jelzést találtak arra, hogy a kognitív szférában az ADHD-val rendelkezők a vártnál rosszabb teljesítménnyel reagálnak a választgátás feladataira (Brocki, Randall, Bohlin, Kerns, 2008; Preston et al., 2009), továbbá nehézségeik adódnak a tartós figyelmi helyzetekben (Zentall, 2007), a tervezésben (Boyer, Geurts, Van der Oord, 2014), a vizuális-téri feladatokban (Kasper, Alderson, Hudec, 2012), az információ frissítésében (Re, Lovero, Cornoldi, Passolunghi, 2016), valamint a fonológiai munkamemóriában (Sowerby, Seal, Tripp, 2011).

Előzetes bizonyítékok szerint a tanulási problémákat nem csak a figyelemhiány és az impulzuskontroll-hiány befolyásolja, mivel az ADHD jelentős szerepet játszik az intelligenciaprofil fejlődésében is, függetlenül a klinikai altípusoktól (Bucmann, Gierow, Reis, Haessler, 2011). Ebből a megfontolásból az ADHD-val összefüggésbe hozható tanulási zavarok a

részletes intelligenciakutatások felé irányították a figyelmet. Egyes vizsgálati tapasztalatok azonban óva intettek attól, hogy a magas intellektuális teljesítményt protektív tényezőként kezeljék. A kiváló IQ tartomány mellett a hiperaktivitás és az impulzivitás inkább prediktív faktor, mintsem kompenzatórikus tényező (Rommelse, et al., 2017).

Das és munkatársai (1994) közel harminc évvel ezelőtt tett javaslata, amely a kognitív működés neuropszichológiai hátterének újrafogalmazását jelentette, túlmutatott az intelligencia hagyományos nézetén, minthogy figyelembe vette az atipikus IQ faktorok, valamint a tanulási nehézségek azonosításához és a beavatkozásokhoz szükséges eljárások szempontjait. Az új nézőpontot egy úgynevezett PASS modellben (1. ábra) foglalták össze, aminek elsődleges jelentősége az volt, hogy segített megérteni az egyéni különbségek természetét és keretet nyújtott az atipikus fejlődés megértéséhez és értékeléséhez (Das, Naglieri, 2001). További érdekes aspektus az elmélet átfogó jellege és más elméleti modelleken alapuló magyarázatok befogadása.



1. ábra Kognitív folyamatok PASS modellje (Das, és mtsai, 1994). Sematikus diagram a kognitív folyamatok PASS modelljében

A PASS modell szerint a tervezés és a figyelem egyszerre a szimultán és az egymást követő kognitív működéseket jelenti. Ezek a folyamatok összetett

és egymástól függő rendszert alkotnak. További fontos tény, hogy a tervezés és a figyelem összekapcsolódik ezenfelül a vizuális-téri és a verbális munkamemóriával (Cai, Li, Ping, 2013; Naglieri, Rojahn, Matto, 2007), illetve a végrehajtó funkcióval is (Das, Misra, 2015), amely integrált működésének gyenge teljesítménye az ADHD-val küzdő gyermekek kognitív profiljának egyik kiemelt jellemzője (Deng, Liu, Wei, Chan, Das, 2011).

Mind a négy folyamat (tervezés, végrehajtó funkció, figyelem, munkamemória) különféle szinteken kapcsolódik az atipikus tanulási teljesítményhez. A tervezés az a kognitív funkció, amellyel az egyén meghatározza, kiválasztja, alkalmazza, figyelemmel követi és kiértékeli a problémák lehetséges megoldásait, miközben teljesítményét önszabályozással a kívánt cél elérése érdekében megfelelő irányba állítja (Das, et al., 1994). A közelmúlt vizsgálatai szerint egyértelmű kapcsolat igazolható ebben a folyamatban a végrehajtó funkció működésével (Cai, Georgiou, Wen, Das, 2016; Das, Misra, 2015). Best és munkatársai (2011) szerint a tervezés a végrehajtó funkció komplex mércéjének és egyben modelljének (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter, Wager, 2000) is tekinthető, ugyanis lefedi a frissítést, a gátlást és a figyelmi váltást. Követve Goldberg (2001) hipotézisét a végrehajtó funkció és a frontális lebeny kapcsolatáról, jól értelmezhető, hogy a tervezés érintett funkció lesz az ADHD-val küzdő egyének teljesítményében, amelyet korábban már Barkley (2006) is javasolt figyelembe venni az atípusos csoport esetében.

A figyelem szempontjából két különösen fontos kognitív területen találtak érintettséget. A tartós figyelemben, amelynek a releváns információkat kell a rövid távú memóriában tartania, és a szelektív figyelemben, amely a nem releváns információk gátlását követeli, az ADHD-s gyermekek alacsonyabb teljesítményt értek el a tipikusan fejlődő mintához képest (Taddei, Contena, Caria, Venturini, Venditti, 2011; van Luit, Kroesbergen, Naglieri, 2005). A

közelmúlt egyik kutatásában, ADHD-s gyermekek és matematikai tanulási zavarral küzdő gyermekek csoportjában egy kontrollminta bevonásával összehasonlító vizsgálatot folytattak a figyelem és tervezés képességének területén. Az eredmények szerint az ADHD csoport teljesítménye mindkét területen gyengébb volt, mint a kontrollmintában, továbbá a végrehajtó funkciók színvonala előre jelezte az aritmetikai problémamegoldás színvonalát, különös tekintettel az ADHD esetében (Iglesias-Sarmiento, Deano, Alfonso, Conde, 2017). A kutatók kiemelik, hogy ebben az értelemben az ADHD-val érintett gyermekek az egyéb rendellenes figyelmi képességekkel küzdők csoportjához kapcsolódnak (Naglieri, Goldstein, 2006).

Hasonlóképpen a vizuális-téri és verbális munkamemória feladatokban is érintettség igazolható az ADHD populáción belül. A munkamemória egy korlátozott kapacitású rendszer, amely magában foglalja a tárolt információ frissítését, manipulálását, a sorozatrendezést (időbeli/szekvenciális mentális manipuláció) és a kettős feldolgozást (többirányú folyamat, melynek során az információfeldolgozás alatt ugyanazt vagy más információkat tárol), ami elengedhetetlen a viselkedés szabályozásában ([Baddeley, 2007](#); Shelton, Elliott, Matthews, Hill, Gouvier, 2010; Unsworth, Spillers, Brewer, 2010). Továbbá úgy találták, hogy ez a kognitív képesség közvetlen vagy közvetett módon támogatja a tanulás és munka teljesítményét, szerepet játszik az impulzusvezérlésben (Raiker, Rapport, Kofler, Sarver, 2012) és a késleltetési tolerancia kialakulásában (Patros, Alderson, Lea, Tarle, 2015).

A fentiek alapján úgy tűnik, hogy az ADHD-val érintett gyermekek csoportja nemcsak a figyelem és az impulzivitás területén mutat eltérést a tipikusan fejlődő gyermekekhez képest. A kutatási tapasztalatok egyértelműen rávilágítanak arra, hogy az ADHD jellegzetes kognitív profillal társul, és az atipikus IQ struktúra vulnérabilitását egyes biológiai tényezők jelentősen befolyásolják.

Intellektuális képességek vizsgálata

Az ADHD-val rendelkező gyermekek intellektuális képességeinek vizsgálatát több tényező is magyarázza. Alapvető szempont, hogy az ADHD gyermekkorban gyakran mutat átfedést a tanulási zavarral, externalizációs zavarral, oppozíciós, illetve magatartászavarral (Honberg, et al., 2016; Hales, 2016), amely tovább növeli a tanulási zavarok kockázati esélyét.

A közelmúlt egyik kiemelt kutatása rámutatott arra, hogy a WISC-IV intelligencia teszttel vizsgált ADHD-s gyermekek szórt képességstruktúrát jeleznek az intelligenciaprofilban (Parke, Thaler, Etcoff, Allen, 2015). Továbbá számos kutatás igazolta, hogy a WISC-IV gyermek intelligenciateszttel végzett vizsgálatok szerint az ADHD-val küzdő tanulók szignifikánsan gyengébb eredményeket érnek el a feldolgozási sebességet és a munkamemóriát vizsgáló szubtesztekben, mint figyelemhiányos hiperaktivitással járó tüneteket nem mutató társaik (Mayes, Calhoun, 2006; Willcutt, et al., 2001).

Willcutt és munkatársai (2005) 83 tanulmány metaanalízisét elvégezve rámutatnak, hogy ADHD-s gyermekek esetében a tünetek hátterében a végrehajtó funkciók elsődleges zavara áll, még akkor is, ha az analízis összességében nem jelez minden területen szignifikáns eltérést. A kontrollcsoportokkal összevetve statisztikailag is értelmezhetően gyengébb eredmény a válaszgátlás, a vigilancia, a téri munkamemória és a tervezés vonatkozásában volt kimutatható.

Más kutatások azt mutatták, hogy az ADHD-s gyermekek intelligenciaszintjét nem befolyásolja a figyelemzavar fennállása, illetve a deficit a végrehajtó funkciók mentén sem jelentős (Schuck, Crinella, 2005; Jepsen, Fagerlund, Mortensen, 2008).

Az ADHD és a végrehajtó funkciók összefüggését vizsgáló további

kutatások a gátlás (inhibíció), a munkamemória-deficit, a késleltetés zavarai (delay aversion) és az időbeli feldolgozás területén jelentkező deficit meghatározó szerepét hangsúlyozzák (Castellanos, Tannock, 2002 után Mészáros et. al., 2008).

Thaler és munkatársai (2013) ADHD-val rendelkező gyermekek WISC-IV profilját vizsgálva megállapítják, hogy a Feldolgozási sebesség valamennyi indexhez viszonyítva csökkent, továbbá a Munkamemória károsodása is kimutatható. Eredményeik összegzéseként kimondják, hogy a WISC-IV profilok segíthetnek az ADHD-s gyermekek tüneteinek és eredményeinek prognosztizálásában.

Spanyol kutatók ADHD-s gyermekek kognitív profilját szintén WISC-IV teszttel vizsgálva megállapítják, hogy kutatási eredményeik empirikus bizonyítékot szolgáltatnak arra a tudományos feltevésre vonatkozóan, hogy létezik egy ADHD kognitív intelligenciaprofil, amely potenciálisan alkalmas lehet a kórképen belüli egyes alcsoportok megkülönböztetésére (Fenollar-Cortés, Navarro-Soria, González-Gómez, Garcia-Sevilla, 2015).

Kubo és munkatársai (2018) legújabb tanulmányukban iskoláskorú ADHD-s gyermekek intelligenciaprofilját – WISC-IV teszttel – elemezve megállapítják, hogy esetükben csökkent a Feldolgozási sebesség index.

Azonban úgy tűnik, hogy a későbbiekben számolnunk kell még az olyan közvetett tényezők szerepével is, mint az alacsony születési súly, amely megnöveli az ADHD és a hozzá kapcsolódó kognitív sebezhetőség mértékét, azonban a tárgykör átfogó elemzése egy további kutatás lehetőségét jelzi előre.

A rizikótényezők tehát azt sugallják, hogy további kutatásokra van szükség a halmozott problémák feltárásához és a jellemzők árnyaltabb leírásához, mivel a tárgykörben fellelhető tanulmányok konzekvenciái – néhány tendenciaszerű jelzés ellenére – korántsem egységesek az ADHD-s gyermekek intelligenciastruktúráját illetően.

Tudomásunk szerint hazai mintán még nem található ezzel kapcsolatos átfogó tudományos tapasztalat. Ezenfelül az ADHD intelligenciavizsgálati eredményei is korlátozottak, ugyanis a megelőző vizsgálatok a WISC korábbi verziója szerint zajlottak, így kevés hazai és nemzetközi adat áll a rendelkezésre az új index értékekre és az altesztek pontszámaira (Cheung et al., 2012; Moura, Simões, Pereira 2014; Moura, Costa, Simões, 2019; Rucklidge, Tannock, 2002; Shanahan et al., 2006; Willcutt, Pennington, Olson, Chhabildas, Hulslander, 2005)

Módszer

Vizsgálatainkat a WISC-IV összetett képességvizsgáló eljárás alkalmazásával végeztük. A magyar WISC-IV, az amerikai WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition) gyermek intelligenciateszt legújabb hazai viszonyokra adaptált változata.

A Wechsler által kidolgozott intelligenciatesztek igen elterjedt vizsgátelejárások. Az első skálát Wechsler 1939-ben dolgozta ki felnőttek vizsgálatára, majd 10 évvel később elkészítette a hasonló struktúrájú gyermekváltozatot. Ezt Európába átkerülve 1956-ban Hamburgban átdolgozták, s HAWIK (Hamburg Wechsler Intelligenztest für Kinder) néven került forgalomba. A magyar változat standardizálása V. Binét Ágnes, Mérei Ferenc és Szegedi Márton nevéhez fűződik, s 1971-ben HAWIK néven került bevezetésre (Kun-Szegedi, 1996).

Wechsler később mind a felnőtt-, mind a gyermekváltozatot jelentősen átdolgozta. A gyermekverziónak több újra standardizálása is történt, melyek eredményeképp az új változatokat a WISC rövidítés után található római számok jelzik.

A német teszt újraprofilozált, átdolgozott változata HAWIK-R néven 1983-ban jelent meg (Tewes, 1983 után Kun-Szegedi, 1996). Ennek

magyarországi viszonyokra való adaptálása és standardizálása 1986 és 1996 között a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézetének munkatársai irányításával folyt, s az újraserkesztett eljárás MAWGYI-R (Magyar Wechsler Gyermek Intelligenciateszt Revideált, standardizált változat) néven került klinikai alkalmazásra (Lányiné, Nagy, Nagyné, Ringhoferné, 1996; Nagyné et. al., 2010).

A WISC-II és WISC-III amerikai változatainak magyar adaptációja nem történt meg, a WISC-IV hazai standardizálása 2004-ben kezdődött, s 2007 decemberében fejeződött be. A teszt 6;0-16;11 éves korú gyermekek kognitív képességeinek átfogó feltárására szolgáló intelligenciavizsgáló eljárás. Szerkezetében és tartalmában is megújulva, az intellektus legújabb tudományos megközelítéséhez és a kognitív idegtudományok legfrissebb kutatási eredményeihez alkalmazkodva, a legmodernebb pszichometriai irányelvek alkalmazása mentén került kidolgozásra. A hagyományos VQ – PQ dichotómiát 4 indexes megközelítés váltotta fel, melynek lényege, hogy a globális intelligenciaszintet jelző hányados (TtIQ – Teljes teszt) mellett, a kognitív funkciók szűkebb területeit is megragadó, további 4 skálaindex számítására nyílik lehetőség. A tesztbatteria négy fő skálája: Verbális megértés index (VmI), Perceptuális következtetés index (PkI), Munkamemória index (MmI), Feldolgozási sebesség index (FsI). Az intelligenciastruktúra a skálák mérőszámai és a szubtesztek eredménye alapján rajzolható fel, mely – egyebek mellett – lényeges mutatója lehet az egyes kórképek háttérében húzódó kognitív zavaroknak.

Az alapkonstrukció megőrzése mellett néhány lényeges változást is hozott a revideálás. A teszteredmények szélesebb körű felhasználhatóságának biztosítása lehetővé teszi – egyebek mellett – az ADHD-val küzdő gyermekek képességeinek sokoldalú megismerését, s releváns adatokat szolgáltat a

gyógypedagógiai pszichológiai diagnosztika számára (Nagyné et. al., 2010). A tesztmutatók minőségi analízise, az intelligenciastruktúra értelmezése kiváló lehetőséget biztosít az egyéni fejlesztési tervek, célzott korrekciós programok kidolgozásához (Frankenberg-Kleinert, 1984 után Kun-Szegedi, 1996).

A WISC-IV 15 szubtesztből áll, melyek közül 10 alap (1. táblázat) és 5 kiegészítő szubteszt. Alap verbális szubtesztek: Közös jelentés (verbális gondolkodás, fogalomalkotás, auditív készség és emlékezet, lényeges és lényegtelen tulajdonságok megkülönböztetésének készsége, verbális kifejezőkészség mérése), Szókincs (szóismeret, verbális fogalomalkotó készség, általános készség, tanulási készség, hosszú távú emlékezet, nyelvi fejlettség), Általános megértés (verbális gondolkodás és felfogás, verbális megértés, kifejezőkészség, tapasztalatok értékelése és felhasználása, gyakorlati tudás alkalmazásának készsége). Kiegészítő tesztek: Általános ismeretek (tényszerű tudás megtartásának és előhívásának készsége), Szótalálás (verbális gondolkodás, verbális megértés, analógiás és általános gondolkodás, verbális absztrakció, területi ismeretek, ismeretek integrációjának és szintézisének, eltérő fogalmak integrációjának készsége).

Perceptuális következtetés szubtesztek: Mozaik – próba (absztrakt vizuális ingerek elemzésének és előállításának készsége), Képi fogalomalkotás (absztrakt, kategóriális gondolkodás készsége), Mátrix következtetés (vizuális információ feldolgozásának és az absztrakt gondolkodási készség mérése). Kiegészítő próbák: Képkiegészítés (vizuális észlelés és szervezés, koncentráció, tárgyak lényeges részleteinek vizuális felismerése).

Munkamemória szubtesztek: Számterjedelem (auditív rövid távú emlékezet, szekvenciális készségek, a figyelem, koncentráció), Betű-szám szekvencia (sorozatok memorizálásának mentális manipulációs készsége, figyelem, rövid távú auditív emlékezet, téri-vizuális képzelőerő, feldolgozási sebesség). Kiegészítő próba: Számolás (mentális manipuláció, koncentráció,

figyelem, rövid és hosszú távú memória, számolás, mentális éberség, szekvenciális műveleti készség, fluid és logikai gondolkodás).

Feldolgozási sebesség szubtesztek: Kódolás (rövid távú emlékezet, tanulási készség, vizuális percepció, vizuális-mozgásos koordináció, vizuális letapogatási készség, kognitív flexibilitás, figyelem és motiváció). Szimbólumkeresés (feldolgozási sebesség, rövid távú és vizuális emlékezet, vizuális-mozgásos koordináció, kognitív flexibilitás, vizuális diszkrimináció és koncentráció, továbbá auditív felfogókészség, perceptuális rendezés, tervezési és tanulási készség.) Kiegészítő teszt: Törlés, amely a következő összetevőkből áll: feldolgozási sebesség, szelektív vizuális figyelem, vigilancia, vizuális neglekt (Nagyné et. al., 2010).

Verbális megértés alap szubtesztek (VmI)	Perceptuális következtetés alap szubtesztek (PkI)	Munkamemória alap szubtesztek (MmI)	Feldolgozási sebesség alap szubtesztek (FsI)
Közös jelentés	Mozaik-próba	Számterjedelem	Kódolás
Szókincs	Képi fogalomalkotás	Betű-szám szekvencia	Szimbólumkeresés
Általános megértés	Mátrix-következtetés		

1. táblázat WISC-IV intelligenciateszt teszt szubtesztjei

Mivel a WISC-IV teszthasználati kézikönyve értelmében az öt összesített csoportpont meghatározásához 10 szubteszt felvételére van szükség, így a vizsgálattal érintett gyermekek esetében a 10 alapszubtesztet alkalmaztuk (1. táblázat). Ahol helyettesítésre volt szükség, ott a tesztfelvételi szabályok értelmében helyettesítő próba felvételére került sor.

Minta

Vizsgálataink során vizsgálati és kontrollcsoport alkalmazásával dolgoztunk, melynek során összesen 60 fő 6-14 éves korú, ép értelmű általános iskolás gyermeket vontunk be a kutatásba. A vizsgálati csoportba 30 olyan gyermek került (N=30), aki megyei szakértői bizottság által kiadott szakértői véleménnyel rendelkezik, s a diagnózis alapján ADHD zavarral küzd. A csoportba sorolt alanyok kiválasztásánál fontos szempontként került érvényesítésre, hogy csak olyan sajátos nevelési igényű, hiperkinetikus zavarral küzdő gyermek kerülhetett a kutatásba, akinél semmi egyéb társuló mentális kórkép nem volt kimutatható. A kontrollcsoport tagjait 30 átlagos vagy az átlagot meghaladó mentális képességekkel rendelkező, normatív fejlődésű gyermek alkotta (N=30). Csak olyan tanulók kerülhettek a csoportba, akik nem rendelkeztek semmilyen gyermekpszichiátriai zavarral, nem sajátos nevelésű igényűek és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségeik sincsenek.

Hipotézis

Kutatásainkkal kapcsolatos alap preconcepciónk szerint a hiperaktivitással küzdő gyermekek intelligenciastruktúrája típusosan szórt, heterogén képet mutat. E szóródásos érést a WISC-IV intelligencia-tesztben az összesített csoportpont indexek közötti (Munkamemória, Feldolgozási sebesség) és az azokhoz tartozó egyes szubtesztek (Számterjedelem, Betű-szám szekvencia, továbbá Kódolás, Szimbólumkeresés) értékpontátlagai közötti eltérés jelezheti. ADHD-ban szenvedő gyermekek esetében több kutató is diagnosztikus értékűnek tekinti a feltűnően szórt, heterogén intelligenciastruktúrát, az intelligencia egyenetlen, szóródásos érést, míg mások hangsúlyozzák a Feldolgozási sebesség és a Munkamemória indexek alacsonyabb eredményének pszichodiagnosztikai szerepét.

1. Feltételezzük, hogy az ADHD-val diagnosztizált gyermekek a WISC-IV gyermek intelligenciateszt munkamemória indexében (Mml) szignifikánsan alacsonyabb pontszámot érnek el, mint a kontrollcsoport tagjai.
 - A számterjedelem szubteszt várható eredménye a vizsgálati csoportban szignifikánsan gyengébb lesz, mint a kontrollcsoportban.
 - A betű-szám szekvencia értékpontjai is szignifikánsan alacsonyabb szinten mérhetők majd a figyelemhiányos hiperaktivitással küzdő gyermekek esetében, mint normatív fejlődést mutató társaiknál.
2. Feltételezzük, hogy a Feldolgozási sebesség indexben (Fsl) elért eredmény szignifikánsan alacsonyabb lesz az ADHD csoportban, mint a kontrollcsoportban.
 - A kódolás szubteszt ADHD csoportpontszámait elvárásunk szerint ugyancsak elmaradnak a kontrollcsoport eredményeitől.
 - Úgy gondoljuk, hogy a szimbólumkeresés szubtesztben a vizsgálati csoport szignifikánsan alulteljesít majd a kontrollcsoport teljesítményéhez képest.
3. Feltételezzük, hogy a teljes teszt (TtIQ) vonatkozásában nem lesz szignifikáns különbség a vizsgálati- és a kontrollcsoport eredményei között, tehát az ADHD-val diagnosztizált gyermekek intelligencia quotiense nem jelez lényegi elmaradást normatív fejlődést mutató társaikéhoz képest.

Eredmények és értelmezés

Az adatok statisztikai szempontú feldolgozása során a MINITAB statisztikai elemző szoftver programcsomagot használtuk. Az adatok elemzése során az ANOVA- és a Mann–Whitney-próbákkal dolgoztunk.

Hipotézisünkben alapvető tézisként az állt, hogy a hiperaktivitással

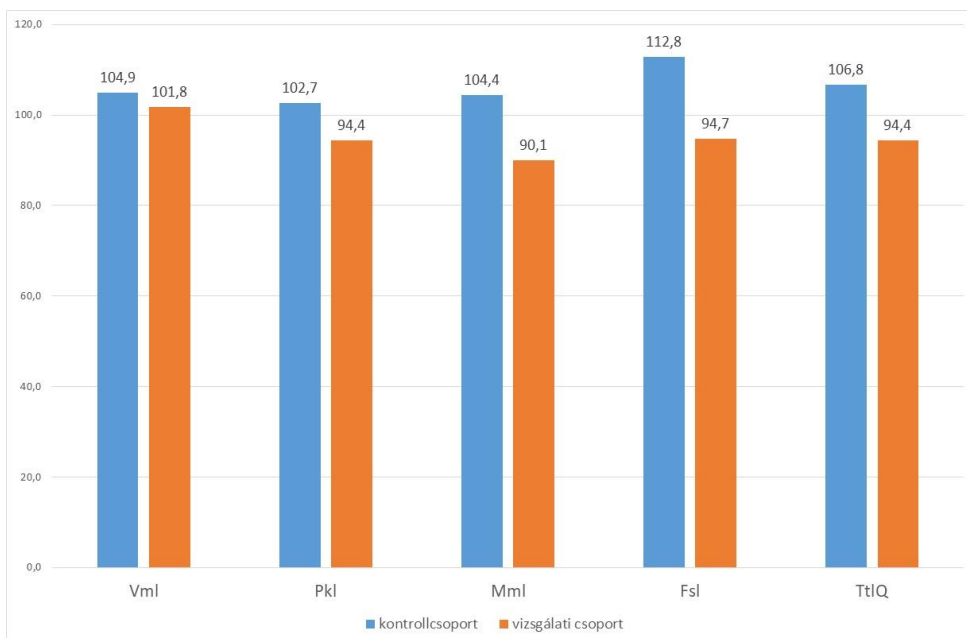
küzdő gyermekek WISC-IV gyermek intelligenciateszt Munkamemória (Mml) és Feldolgozási sebesség (Fsl) indexében elért eredménye, s azon belül is az alap szubteszt (számterjedelem, betű-szám szekvencia, továbbá kódolás, szimbólumkeresés) értéke szignifikánsan alacsonyabb lesz, mint a kontrollcsoport parallel teljesítménye.

Az adatok statisztikai szempontú értelmezése során mindkét alkalmazott eljárás (ANOVA-, Mann–Whitney-próba) alátámasztja, hogy a vizsgálati- és a kontrollcsoport közötti differencia a Munkamemória, a Feldolgozási sebesség, a Perceptuális következtetés és a Teljes teszt értékek vonatkozásában valóban jelentős, szignifikáns eltérést jelez (2. táblázat).

	Verbális megértés	Munkame- mória	Feldolgozási sebesség	Perceptuális következtetés	Teljes teszt érték
ADHD	101.77	90.07	94.70	94.40	94.37
átlag					
Kontrollcsoport	104.90	104.37	112.83	102.67	106.77
átlag					
Mann–Whitney- próba	$W_{(30)} =$ 1014.0, $p <$,1437	$W_{(30)} =$ 1188.5, $p <$,0001	$W_{(30)} =$,1279, $p <$,0000	$W_{(30)} =$ 1123.5, $p <$,0021	$W_{(30)} =$ 1182.5, $p <$,0001

2. táblázat ADHD és kontrollcsoport vizsgálat eredményei. A két csoport a verbális megértés alskála kivételével a többi alskálákban és az összesített értékben jelentős eltérést mutatnak.

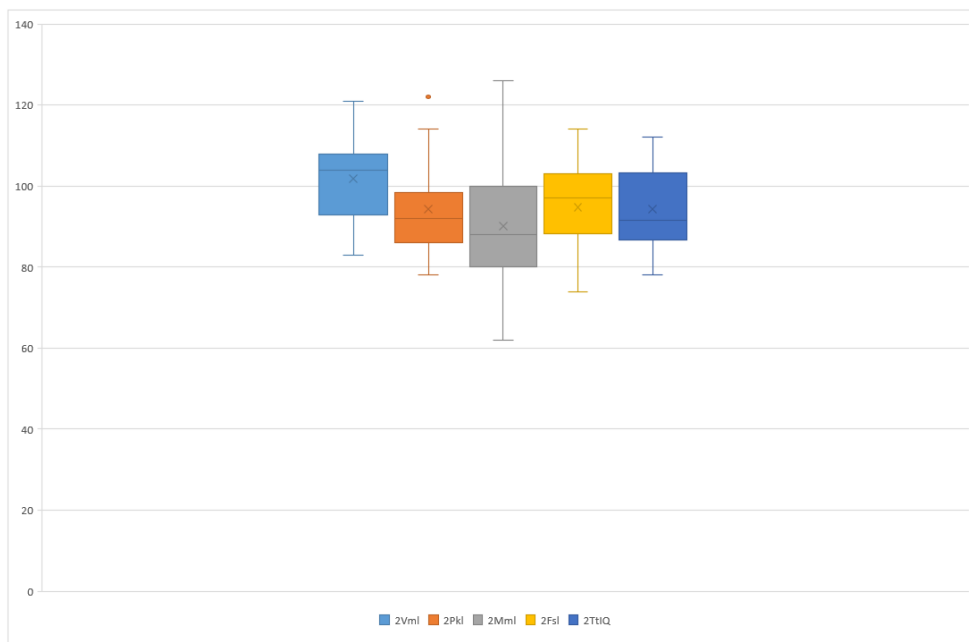
A tesztmutatókból számolt összesített Munkamemória és Feldolgozási sebesség csoportpont indexek a várakozásnak megfelelően valóban jelzik az ADHD-ban szenvedők képességprofiljának egyenetlen, szóródásos fejlődését. Ugyanakkor kiemelendő, hogy a jelzett két alskála mellett az eredmények a PkI és a TtIQ tekintetében is heterogenitást jeleztek (2. ábra), ami feltehetően összefüggésben áll az ADHD-hoz társuló (komorbid) rendellenességekkel (2. ábra).



2. ábra A vizsgálati- és a kontrollcsoport VmI, PkI, MmI, Fsl és TtlQ átlagai

A vizsgálati csoporton belül az alskála indexeket egymáshoz hasonlítva látható, hogy míg a PkI, Fsl és TtlQ egymáshoz igen hasonló értéket mutat, addig az MmI lefelé, a VmI pedig felfelé tér el ezektől. Ez megegyezik a szakirodalmi adatokkal, miszerint hiperaktivitás esetében a munkamemória gyengébb, a verbális intelligencia pedig jobb lehet.

Az összesített skálaindexek statisztikai adatainak elemzését a 3. számú ábra szemlélteti, amely kifejezően interpretálja, hogy a vizsgálati mintában szereplő hiperaktív gyerekek a legalacsonyabb eredményt a Munkamemória alskálán érték el, s a legnagyobb szórás is e csoporton belül mérhető. A standard deviáció csoporton belüli legkisebb értéke a Feldolgozási sebesség index esetében tapasztalható, tehát a leghomogénebb teljesítményt e próbában nyújtotta a vizsgálati mintában szereplő hiperaktív gyermekek együttese.



3. ábra Az egyes mutatók adatainak szórása

Mint az elemzés során láthatóvá vált, a WISC-IV intelligencia-vizsgáló eljárás hat szubtesztjében (Mozaik, Mátrix következtetés, Számterjedelem, Betű-szám szekvencia, Kódolás, Szimbólumkeresés) szignifikáns eltérést tapasztaltunk a kontrollcsoport értékeihez képest (3 táblázat). A többi részesztben (Közös jelentés, Képi fogalomalkotás, Szókincs, Általános megértés) az eltérés nem volt szignifikáns, ami számunkra azt jelzi, hogy ezen szubtesztek által mért képességek tekintetében a hiperaktív gyermekek teljesítménye nem marad el társaikéhoz viszonyítva.

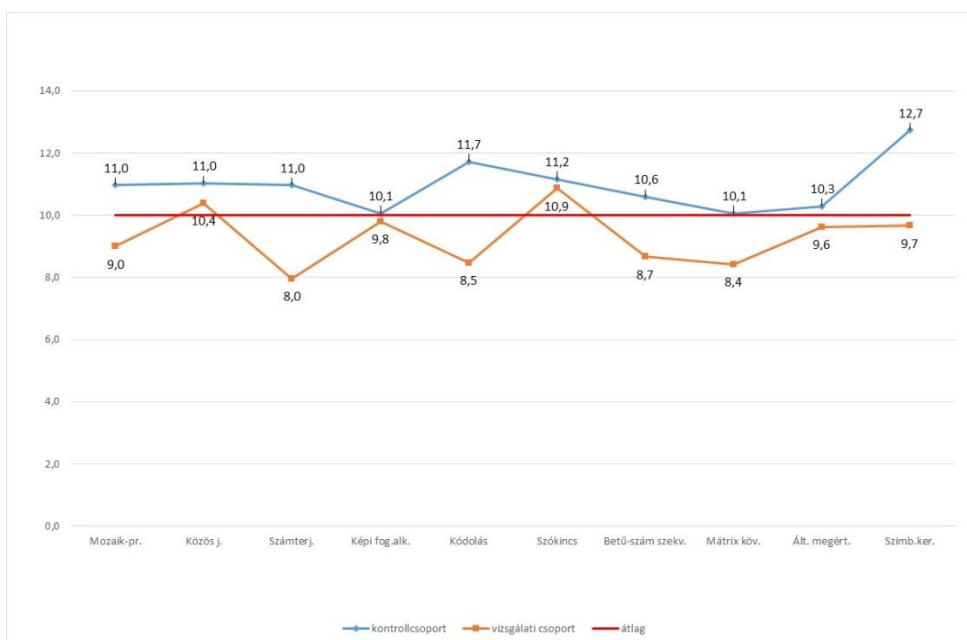
	Mozaik	Mátrix következte tés	Szám- terjedelem	Betű-szám szekvencia	Kódolás	Szimbólum- keresés
ADHD átlag	10.967	10.067	10.967	10.600	11.733	12.733
Kontroll- csoport átlag	9.000	8.433	7.967	8.667	8.467	9.667
Mann- Whitney- próba	$W_{(30)} =$ 1117.0, p < ,0027	$W_{(30)} =$ 1134.5, p < ,0011	$W_{(30)} =$ 1182.5, p < ,0001	$W_{(30)} =$ 1114.5, p < ,0030	$W_{(30)} =$ 1241.5, p < ,0000	$W_{(30)} = 1233,$ p < ,0000

3. táblázat Szubtesztek eltérései az ADHD és a kontrollcsoport teljesítményében.

Az eredmények tehát igazolták első két hipotézisünket, mivel mind a Munkamemória, mind pedig a Feldolgozási sebességhez tartozó szubtesztek statisztikailag értelmezhető különbséget jeleztek. Mindazonáltal ki kell emelnünk azt a tényt is, hogy a Perceptuális következtetéshez tartozó két szubteszt – a Mozaik és a Mátrix következtetés – ugyancsak szignifikáns eltérést mutatott, mely véleményünk szerint ADHD-s gyermekek vizuális-téri információfeldolgozás területén tapasztalható nehézségeivel állhat összefüggésben.

Harmadik hipotézisünket el kell vetnünk, mivel vizsgálati mintánkban a két csoport között a teljes teszt (TtIQ) tekintetében is szignifikáns különbség mutatkozott, tehát az ADHD-val diagnosztizált gyermekek intelligencia quotiense alacsonyabb eredményt jelzett, mint normatív fejlődést mutató társaiké. Ez ellentmond a szakirodalmi adatoknak, miszerint az ADHD-s

gyermekek globális intelligenciaszintje nem marad el az átlagos fejlődésű gyermekekétől. Ugyanakkor, ha a tesztmutatók átlagpontjait megvizsgáljuk (4. ábra), magyarázatot kaphatunk jelen kutatásunk eredményére. A vizsgálati csoportban a teljes teszt átlagpontszáma 94 lett, ami alacsony átlagos teljesítményt jelez a teljes populációhoz viszonyítva. A kontrollcsoport esetében 106 pont lett az átlag, ami viszont a magas átlagos övezetben helyezkedik el. Kutatásunk noha random mintavételi eljárás alapján, a vizsgálati eredmények mégis arra engednek következtetni, hogy az átlagnál jobb képességű vizsgálati személyek kerültek a kontrollcsoportba.



4. ábra A vizsgálati- és a kontrollcsoport teljesítményének összehasonlítása az egyes szubtesztek tükrében

Összefoglalás

Vizsgálataink igazolják, hogy hiperaktív gyermekek intelligenciastruktúrája normatív fejlődésű társaikhoz viszonyítva típusosan szórt, heterogén képet mutat. E szóródásos érést a WISC-IV tesztben elsősorban a Munkamemória skálaindexhez tartozó Számterjedelem és Betű-szám szekvencia, a Feldolgozási sebesség skálaindexhez tartozó Kódolás és Szimbólumkeresés, valamint a Perceptuális következtetés skálaindexhez tartozó Mozaik és Mátrix-következtetés szubtesztek tekintetében elért eredmények jelzik. Hiperaktív gyermekek képességprofilját elemezve több kutató is diagnosztikus értékűnek tekinti a feltűnően szórt, heterogén intelligenciastruktúrát, az intelligencia egyenetlen, szóródásos érését, míg mások hangsúlyozzák a Feldolgozási sebesség és a Munkamemória indexek alacsonyabb színvonalának pszichodiagnosztikai szerepét. Jelen vizsgálataink megerősítik mindezen tudományos tapasztalatok eredményeit, azonban az ADHD-s gyermekek intelligencia-struktúrájának teljeskörű megismeréséhez további átfogó, kiterjedt kutatásokra van még szükség.

Irodalom

- Arcos-Burgos M., Jain, M., Acosta, J. M. Shively, S. Stanescu H., Wallis, D. et al. (2010). A common variant of the latrophilin 3 gene, LPHN3, confers susceptibility to ADHD and predicts effectiveness of stimulant medication. *Molecular Psychiatry*. 15(11), 1053-66.
- Baddeley A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford, New York.

- Barkley, R. A. (2006). Associated cognitive, developmental, and health problems. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 122–183). Guilford Press, New York.
- Best, J. R., Miller, P. H., Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5–17 in a large: Representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21, 327–336.
- Biederman, J., Petty, C. R, Ball, S. W., Fried, R., Doyle, A. E., Cohen, D, ... Faraone, S. V. (2009). Are cognitive deficits in attention deficit/hyperactivity disorder related to the course of the disorder? A prospective controlled follow-up study of grown-up boys with persistent and remitting course. *Psychiatry Research*, 170(2–3), 177–182.
- Boyer, B. E., Geurts, H. M., Van der Oord, S. (2014). Planning skills of adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 22(1), 46-57.
- Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve, L. A., Cohen, R. A., Blumberg, S. J., Yeargin-Allsopp, M., Visser, S., Kogan, M. D. (2011). Trend in the prevalence of developmental disabilities in US Children, 1997–2008. *Pediatrics*, 126(6), 1034-1042.
- Brocki, K. C., Randall, K. D., Bohlin, G., Kerns, K. A. (2008). Working memory in school-aged children with attention-deficit/hyperactivity disorder combined type: Are deficits modality specific and are they independent of impaired inhibitory control? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30(7), 749–759.
- Bucmann, J., Gierow, W., Reis, O., Haessler, F. (2011). Intelligence moderates impulsivity and attention in ADHD children: An ERP study using a go/no

go paradigm. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 12(S1), 22 - 26.

- Cai, D., Li, Q. W., Ping, C. P. (2013). Cognitive processing characteristics of 6th to 8th grade Chinese students with mathematics learning disability: Relationships among working memory, PASS processes, and processing speed. *Learning and Individual Differences*, 27, 120–127.
- Cai, D., Georgiou, G. K., Wen, M., Das, J. P. (2016). The role of planning in different mathematical skills. *Journal of Cognitive Psychology*, 28(2), 234–241.
- Cheung, C. H., Wood, A. C., Paloyelis, Y., Arias-Vasquez, A., Buitelaar, J. K., Franke, B., Kuntsi, J. (2012). Aetiology for the covariation between combined type ADHD and reading difficulties in a family study: The role of IQ. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 864-873.
- Cortese, S., Ferrin, M., Brandeis, D., Buitelaar, J., Daley, D., Dittmann, R.W., ... Sonuga-Barke, E. J. S. (2015). Cognitive training for attention-deficit/hyperactivity disorder: Meta-analysis of clinical and neuropsychological outcomes from randomized controlled trials. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 54(3), 164–174.
- Crow, A. J. D., Janssen, J. M., Vickers, K. L., Julia Parish-Morris, J. P., Moberg, P. J., Roalf, D. R. (2020). Olfactory dysfunction in neurodevelopmental disorders: A meta-analytic review of autism spectrum disorders, attention deficit/hyperactivity disorder and obsessive–compulsive disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 2685-2697.

- Das, J. P., Naglieri, J. A., Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. MA: Allyn, Bacon, Boston.
- Das, J. P., Naglieri, J. A. (2001). The Das-Naglieri Cognitive Assessment System in theory and practice. In J. J. W. Andrews, D. H. Saklofske, H. L. Janzen (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment* (pp. 33–61). Academic Press, San Diego, CA.
- Das, J. P., Misra, S. B. (2015). *Cognitive planning and executive functions. Applications in management and education*. SAGE, New Delhi.
- Deng, C. P., Liu, M., Wei, W., Chan, R. C. K., Das, J. P. (2011). Latent factor structure of the Das-Naglieri Cognitive Assessment System: A confirmatory factor analysis in a Chinese setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1988–1997.
- Dickerson Mayes, S., Waschbusch, D. A., Calhoun, S. L., Mattison, R. E. (2020). Correlates of Academic Overachievement, Nondiscrepant Achievement, and Learning Disability in ADHD, Autism, and General Population Samples. *A Special Education Journal*, 28(1), 60-75.
- Fenollar-Cortés J., Navarro-Soria I., González-Gómez C., Garcia-Sevilla I. (2015): Cognitive Profile for Children with ADHD by Using WISC-IV: Subtype Differences. *Revista de Psicodáctica*. 20(1), 157-176.
- Gathje, R. A., Lewandowski, L. J., Gordon, M. (2008). The role of impairment in the diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11, 529-537.
- Gaasra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., Tucha, O. (2016). The effects of classroom interventions on off-task and disruptive classroom behavior in children with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *PLoS One*, 11(2), 1–19.

- Grace, A. A. (2010). Dopamine System Dysregulation by the Ventral Subiculum as the Common Pathophysiological Basis for Schizophrenia Psychosis, Psychostimulant Abuse, and Stress. *Neurotoxicity Research*, 18(3-4), 367-76.
- Griffiths, S. T., Gundersen, H., Neto, E., Elgen, I., Markestad, T., Aukland, S.M., Hugdahl, K. (2013). fMRI: Blood oxygen level-dependent activation during a working memory-selective attention task in children born extremely preterm. *Pediatric Research*, 74(2), 196–205.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain, frontal lobes and the civilized mind*. Oxford University Press, New York.
- Hales, R. E. (2016). *Neurodevelopmental Disorders. DSM-5 selection*. American Psychiatric Association, Arlington.
- Hansen, R. L., Rogers, S. J. (2013). *Autism and Other Neurodevelopmental Disorders*. American Psychiatric Publishing, Arlington.
- Hertz-Picciotto, I., Delwiche. L. (2009). The rise in autism and the role of age at diagnosis. *Epidemiology* 20(1), 84-90.
- Hobeika, L., Diard-Detoeuf, C., Garcin, B., Levy, R., Volle, E. (2016). General and specialized brain correlates for analogical reasoning: A meta-analysis of functional imaging studies. *Human Brain Mapping*, 37(5), 1953–1969.
- Homberg, J. R., Kyzar, E. J., Stewart, A.M., Nguyen, M., Poudel, M. K., Echevarria, D. J., et al....Kalueff, A. V., (2016). Improving treatment of neurodevelopmental disorders: Recommendations based on preclinical studies. *Expert Opinion Drug Discovery*, 11. 1. 1 – 41.

- Hutchinson, E. A., De Luca, C. R., Doyle L. W., Roberts G., Anderson, P. J. (2013). School-age outcomes of extremely preterm or extremely low birth weight children. *Pediatrics*, 131(4), 1053–1061.
- Iglesias-Sarmiento, V., Deano, M., Alfonso, S., Conde, A. (2017). Mathematical learning disabilities and attention deficit and/or hyperactivity disorder: A study of the cognitive processes involved in arithmetic problem solving. *Research in Developmental Disabilities*, 61, 44–54.
- Jepsen, J. R. M., Fagerlund, B., Mortensen, E. L. (2009). Do attention deficits influence IQ assessment in children and adolescents with ADHD? *Journal of Attention Disorders*, 12(6), 551-562.
- Kasper, L. J., Alderson, R. M., Hudec, K. (2012). Moderators of working memory deficits in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 32, 605–617.
- Kofler, M. J., Soto, E. F., Fosco, W. D., Irwin, L. N., Wells, E. L., Sarver, D. E. (2020). Working memory and information processing in ADHD: Evidence for directionality of effects. *Neuropsychology*, 34(2), 127–143.
- Kubo Y., Kanazawa T., Kawabata Y., Tanaka K., Okayama T., Fujita M., Tsutsumi A., Yokota S., Yoneda H. (2018): Comparative Analysis of the WISC between Two ADHD Subgroups. *Psychiatry Investigation*, 15(2), 172-177.
- Kun M. –Szegedi M. (szerk.), (1996): *Az intelligencia mérése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Lahat, A., Van Lieshout, R. J., Saigal, S., Boyle, M. H., Schmidt, L. A. (2014). ADHD among young adults born at extremely low birth weight: The role of fluid intelligence in childhood. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–7.
- Lányiné Engelmayer, Á., Nagy, É., Nagyné, R. I., Ringhoferné (1996): Az intelligencia mérése gyermekeknél. In: Kun M., Szegedi M. (szerk): *Az intelligencia mérése*. Akadémiai Kiadó Budapest.
- Li, M., Francis, E., Hinkle, S. N., Ajjarapu, A. S., Zhang, C. (2019). Preconception and prenatal nutrition and neurodevelopmental disorders: A systematic review and meta-analysis. *Nutrients*, 1628(11), 2-34.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L. (2006). WISC-IV and WISC-III profiles in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 9(3), 486-493.
- Mészáros Gergely, Tárnok Zsanett, Oláh Szabina, Gádoros Júlia (2008): Gyermekkori pszichiátriai kórképek frontostriatális érintettségének neuropszichológiai vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 63(1), 117-141.
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A., Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
- Morgan, J. E., Lee, S. S., Loo, S. K., Yuhan, J. W., Baker, B. L. (2018). Pathways from birth weight to ADHD symptoms through fluid reasoning in youth with or without intellectual disability. *Journal Abnormal Child Psychology*, 5. 46(4), 729–739.
- Moura, O., Simões, M. R., Pereira, M. (2014). WISC-III cognitive profiles in children with developmental dyslexia: Specific cognitive disability and diagnostic utility. *Dyslexia*, 20, 19-37.

- Moura, O., Costa, P., Simões, M. R. (2019). WISC-III cognitive profiles in children with ADHD: specific cognitive impairments and diagnostic utility. *The Journal of general psychology*, 146(3), 258-282.
- Nagyné, R. I., Lányiné, E. Á., Kuncz, E., Mészáros, A., Mlinkó, R., Bass, L., Rózsa, S., Kő, N. (2010). *A WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyar kézikönyve*. OS Hungary Tesztfejlesztő Kft., Budapest
- Naglieri, J. A., Rojahn, J., Matto, H. C. (2007). Hispanic and non-Hispanic children's performance on PASS cognitive processes and achievement. *Intelligence*, 35, 568–579.
- Naglieri, J. A., Goldstein, S. (2006). The role of intellectual processes in the DSM-V diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10(1), 3–8.
- Newschaffer, C. J., Falb, M. D. Gurney, J. G. (2005). National autism prevalence trends from United States special education data. *Pediatrics*, 115 (3), e: 277-82.
- Parke, E. M., Thaler, N. S., Etcoff, L. M., Allen, D. N. (2015). Intellectual profiles in children with adhd and comorbid learning and motor disorders. *Journal of Attention Disorders*, 1-10.
- Pastor, P. N., Reuben, C. A. (2008). Diagnosed attention deficit hyperactivity disorder and learning disability: United States, 2004 – 2006. *Vital and Health Statistics*, 10, (237)
- Patros, C. H, Alderson, R. M., Lea S. E, Tarle, S. J. (2015). Context influences decision-making in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder: A comparison of traditional and novel choice-impulsivity paradigms. *Child Neuropsychology*, 23(2), 1–13.

- Pettersson E., Sjölander A., Almqvist, C., Anckarsäter, H., D'Onofrio, B. M., Lichtenstein P., Larsson, H. (2015). Birth weight as an independent predictor of ADHD symptoms: A within-twin pair analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(4), 453–459.
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43, 434-442.
- Preston, A. S., Heaton, S. C., McCann, S. J., Watson, W. D., Selke, G. (2009). The role of multidimensional attentional abilities in academic skills of children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 240-249.
- Raiker, J. S., Rapport, M. D., Kofler, M. J., Sarver, D. E. (2012). Objectively-measured impulsivity and ADHD: Testing competing predictions from the working memory and inhibition models of ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 699–713.
- Re, A. M., Lovero, F., Cornoldi, C., Passolungi, M. C. (2016). Difficulties of children with ADHD symptoms in solving mathematical problems when information must be updated. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 186–193.
- Rommelse, N. N., Franke, B., Geurts, H. M., Hartman, C. A. Buitelaar, J. K. (2010). Shared heritability of attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19(3), 281-295.
- Rommelse, N. Antshel, K., Smeets, S., Greven, C., Hoogeveen, L., Faraone, S. V. Hartman, A. (2017). High intelligence and risk of ADHD and other psychopathology. *The British Journal of Psychology*, 211, 359-364.

- Rucklidge, J. J., Tannock, R. (2002). Neuropsychological profiles of adolescents with ADHD: Effects of reading difficulties and gender. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 988-1003.
- Rutter, M. (2005). Incidence of autism spectrum disorders: changes over time and their meaning. *Acta Paediatrica*, 94(1), 2-15.
- Schuck, S. E., Crinella, F. M. (2005). Why children with ADHD do not have low IQs. *Journal of learning disabilities*, 38(3), 262-280.
- Shanahan, M. A., Pennington, B. F., Yerys, B. E., Scott, A., Boada, R., Willcutt, E. G., ... DeFries, J. C. (2006). Processing speed deficits in attention deficit/hyperactivity disorder and reading disability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 585- 602.
- Shaw, P., Malek, M., Watson, B., Sharp, W., Evans, A., Greenstein, D. (2012). Development of cortical surface area and gyrification in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 72(3), 191– 197.
- Shelton, J. T., Elliott, E. M., Matthews, R. A., Hill, B. D., Gouvier, W. D. (2010) The relationships of working memory, secondary memory, and general fluid intelligence: Working memory is special. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(3), 813–820.
- Skranes, J., Løhaugen, G. C. C., Martinussen, M., Håberg, A., Brubakk, A. M., Dale, A. M. (2013). Cortical surface area and IQ in very-low-birth-weight (VLBW) young adults. *Cortex*, 49(8), 2264–2271.
- Sowerby, P., Seal, S., Tripp, G. (2011). Working memory deficits in ADHD: The contribution of age, learning/language difficulties, and task parameters. *Journal of Attention Disorders*, 15(6), 461–472.

- Steinberg, E. A., Drabick, D. A. (2015). A developmental psychopathology perspective on ADHD and comorbid conditions: The role of emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(6), 951–966.
- Taddei, S., Contena, B., Caria, M., Venturini, E., Venditti, F. (2011). Evaluation of children with attention deficit hyperactivity disorder and specific learning disability on the WISC and Cognitive Assessment System (CAS). *Procedia Social and Behavioral Science*, 29, 574–582.
- Takeda, T., Ambrosini, P. J., deBerardinis, R., Elia, J. (2012). What can ADHD without comorbidity teach us about comorbidity? *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 419–425.
- Tamm, L., Juranek, J. (2012). Fluid reasoning deficits in children with ADHD: Evidence from fMRI. *Brain Research*, 1465, 48–56.
- Tamm, L., Denton, C. A., Epstein, J. N., Schatschneider, C. Taylor, H., Bukstein, L. et al., (2018). Comparing Treatments for Children with ADHD and Word Reading Difficulties: A Randomized Clinical Trial. *Journal Consult Clin Psychology*, 85(5), 434-446.
- Taylor, E., Chadwick, O., Heptinstall, E., Danckaerts, M. (1996). Hyperactivity and conduct problems as risk factors for adolescent development. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1213–1226.
- Thaler N. S., Bello D. T., Etcoff L. M. (2013): WISC-IV Profiles Are Associated With Differences in Symptomatology and Outcome in Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 17(4), 291-301.
- Unsworth, N., Spillers, G. J., Brewer, G. A. (2010) The Contributions of Primary and Secondary Memory to Working Memory Capacity: An Individual Differences Analysis of Immediate Free Recall. *Journal of*

Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition, 36(1), 240–247.

van Luit, J. E. H., Kroesbergen, E. H., Naglieri, J. A. (2005). Utility of the PASS theory and Cognitive Assessment System for Dutch children with and without ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 434–439.

Walhovd, K. B., Fjell, A. M., Brown, T. T., Kuperman, J. M., Chung, Y., Hagler, D. J., ... Dale, A. M. (2012). Long-term influence of normal variation in neonatal characteristics on human brain development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(49), 20089–20094.

Wiegersma, A. M., Dalman, C., Lee, B. K., Karlsson, H., R. M. Gardner, (2019). Association of prenatal maternal anemia with neurodevelopmental disorders. *JAMA Psychiatry*, 76(12). 1294-13-04.

Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Boada, R., Ogline, J. S., Tunick, R. A., Chhabildas, N. A., Olson, R. K. (2001). A comparison of the cognitive deficits in reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of abnormal psychology*, 110(1), 157.

Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., Chhabildas, N., Hulslander, J. (2005). Neuropsychological analyses of comorbidity between reading disability and attention deficit hyperactivity disorder: In search of the common deficit. *Developmental Neuropsychology*, 27, 35-78.

Zentall, S. S. (2007). Math performance of students with ADHD: Cognitive and behavioral contributors and interventions. In D. B. Berch, M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 219–243), Paul H. Brookes, Baltimore.

Zorlu, A., Unlu, G., Cakaloz, B., Zencir, M., Buber, A., Islidar, Y. (2020). The prevalence and comorbidity rates of ADHD among school-age children in Turkey. *Journal of Attention Disorders*, 24(9), 1237-1245.

TÁJÉKOZÓDÁS

Farkas László Róbert

Új gondolatok és példák a magyarországi múzeumi világ kontextusában

Bevezetés

Történész-kulturális menedzserként igazgatom a szentesi Koszta József Múzeumot. Lehetséges, hogy ezért a dolgozatomért a szakmában nem sokan fognak szeretni. De vállalom! Itt az idő, hogy „élve boncoljuk” magunkat, azt az értelmiségi szférát, amely oly sok esetben, érzékelhetően hasonlít a színházi világhoz. Állam az államban, az összes negatívumával és pozitívumával együtt.

Írásom a jó érdekében született kritika és él. Nem támadás, hanem egy vitairat. Ezt most tisztázom, az elején. Segíteni szeretnék a szakmának. Amennyiben kollégáim fogékonyak az új gondolatokra. Önmagunk hiteles jövőképe érdekében összegyűjtöttem tehát az összes élményem, tapasztalatom, amely elméleti és gyakorlati értelemben segítheti a magyar múzeumi társadalom már évek óta áhított újjászületését.

Jelen tanulmány célja, hogy bizonyítást nyerjen mások számára is: a mai múzeumi, muzeológiai diszciplínák nem nélkülözhetik a menedzsment folyamatokat, vagyis az eredményorientált igazgatási rendszert és vezetői attitűdöt.

A következőkben szakirodalmi hivatkozásokkal, illetve empirikus tapasztalatokra építve vezetem le azon tézisémet, miszerint ma, 2020-ban Magyarországon a tudományos gyűjteményezési szektor, amennyiben

társadalmi szerepet kíván betölteni, és a hazai kulturális igazgatási ágazaton belül szignifikáns eredményeket szeretne felmutatni, úgy az elmúlt évtizedek szakmai gyakorlataival szembe kell, hogy forduljon és új paradigmák mentén szükséges létezését hitelessé átváltania. Leírom még egyszer: amennyiben társadalmi szerepet kíván betölteni, vagyis ha a múzeumok múzeumként szeretnének üzemelni Magyarországon a továbbiakban. És itt ebben a gondolatban elsősorban a vidéki múzeumokra kell koncentrálnunk, mert a területi és régiós kiállítóhelyek, kisvárosi gyűjtemények, fiлиák kiemelt szereppel bírnak a mikrotársadalmak oktatásában, szellemi-lelki fejlesztésében.

A tanulmányomban felhozott esetek Szentesre koncentrálnak, az általam vezetett intézményre. Helyi példák. De országos viszonylatban talán hasonlóságot mutathatnak más intézményekkel. Amennyiben a szentesi sajátosságok hasonulnak más múzeumok működéséhez és történeteihöz, úgy jelen vitairatom majd remélhetőleg múzeumi diskurzusokat fog útjára bocsátani.

Hozzáteszem, jelen gondolatfolyamot megmutatva másoknak, majd lektoráltatva írásomat az ország több pontján dolgozó kollégámmal, mindenki egyetértett a témámmal és annak tartalmának vezetésével. Kérdés, hogy széles körű publicitást nyerve vitairatom mennyire lesz szimpatikus a szakmának. Vannak sejtéseim. De, ahogyan fent is fogalmaztam, vállalom a vitákat, valakinek ki kell állnia szót emelni, segíteni az új generáció kibontakozását.

Lázás útkeresésemben ne tűnjek „Ködszurkálónak”. Több hatás is ért eddigi előéletemben, amely által a fenti tézisemet napi szinten, gyakorlatban látom igazoltnak. Igazgatói működésem előtt éveken át az Ópusztaszeri Nemzeti Történeti Emlékpark marketing munkatársa és történésze voltam. De a koncepcióm egyben a „nagy múzeumi bummm”-ra is visszavezethető, a 2003 végén megrendezett *Monet és barátai* tárlatra, amely a Szépművészeti

Múzeumban (Szépművészeti) került megrendezésre. Ez volt Baán László Főigazgató Úr debütálása a múzeumi szakmában. A Szépművészeti már akkor, 17 évvel ezelőtt ezt a stratégiát és küldetést tűzte zászlójára: a múzeum feladata a jövőben, hogy a lehető legtöbb embert juttassa élményhez. De még sorolom: az egykori Csongrád megyei, ma már szegedi illetőségű Móra Ferenc Múzeum működése is jó példával jár előttünk. Több alkalommal volt szerencsém kapcsolatban állni a Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeummal, de még sorolhatnék több olyan intézményt is, amely múzeumok vezetőit a mestereimnek tartom.

Volt egy professzorom a szegedi egyetemen. Dr. Máté-Tóth András vallástudós, kutató egyszer így fogalmazott egy beszélgetésünk alkalmával: „*Laci! Minden tudomány, amelynek van metodikája*”. Reményeim szerint, e gondolat mentén új paradigmának hathat értekezésem, és egyben erős felkiáltó jel lehet írásom, vitairatom a hazai múzeumi szakma részére, amelynek szerkezetében elsőként a tárgyalta intézmény történetét, annak fejlődését mutatjuk be egy rövid áttekintés formájában. Majd a muzeológia szakmai-közigazgatási jellemzőit, társadalmi háttérét tesszük górcső alá. Később a vevői és látogatói kapcsolattartást taglaljuk, illetve a véleményem szerint megfelelő intézményvezetői attitűdöt. A hiteles bizonyítás érdekében statisztikai adatokat is közlünk, majd a jövőre vonatkozó elképzelések szerepelnek a dolgozat végén, az összefoglalás mellett.

A tanulmány írásakor a szerző egyszerre van könnyű és nehéz helyzetben. Az általános megállapítások a saját tapasztalataim alapján megtehetők, számok, adatok, beszámolók és a kollégáimmal történő megbeszélések, mind-mind alátámasztják ezeket, melyek a következőkben olvashatók. Ám a tudományos jelleg megőrzése érdekében, a kontroll miatt fontosnak tartottam olyan segítőket választani, melyek által szóról-szóra

bizonyítottaknak tekinthetők az igazgatói tapasztalataim alapján papírra vetett gondolatok.

Elsőként köszönetet kell mondanom dr. Kriston Vízi József⁶⁵ barátomnak, aki hosszú évtizedek óta a magyar múzeumi világ egyik tartóoszlopa. Felkértem, legyen segítségemre a publikációm elkészítésében: interjút készítettem vele, amelynek pontos leírata a dolgozat végén olvasható. Ebből többször fogok idézni az oldalakon.⁶⁶ De szakirodalmakból is: a gazdaságtudományi és menedzsment, valamint a kulturális-muzeológiai-közművelődési témájú szakkönyvek szerzőinek is ezúton kívánok köszönetet mondani – dr. Málovics Évának,⁶⁷ egykori tanáromnak, Veres Zoltánnak,⁶⁸ a szegedi kötődésű dr. Korek Józsefnek,⁶⁹ aki sajnos már nem lehet közöttünk.

A Koszta József Múzeum intézményi fejlődését bemutató összefoglaló

Két éve, 2018 nyarán kaptam meg a bizalmat, hogy a vidéki közgyűjteményt országos vonzerővel bíró intézménnyé fejlesszem. Pontosabban fogalmazva, ezt ígértem pályázatomban.⁷⁰ Szakmai koncepcióm központi eleme a Múzeum

⁶⁵ Nyugalmazott főmuzeológus, etnográfus-népművelő 1953-ban született Budapesten. Aktív muzeológusi pályáját négy évtizeden át gyakorolta: Tiszaújváros, Eger, Kecskemét, Budapest, Nyíregyháza, Dombóvár és Kecskemét települések múzeumaiban és muzeális gyűjteményeiben; a helyi tematikus gyűjteménytől a megyei múzeumi szervezeteken át az országos szakmúzeumig és közösségi fenntartású múzeumig, illetve megyei hatókörű városi múzeumig. Intézményvezetői, beosztott szakmuzeológusi, valamint múzeum menedzselési-kommunikációs munkaköröket látott el; emellett 2003-tól regisztrált országos szakértő. Alapító tagja a Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesületnek, amelyen belül jelenleg a múzeumandragógiai tagozat vezetője.

⁶⁶ Interjú dr. Kriston Vízi Józseffal, amely jelen dolgozat végén, a „Felhasznált irodalom” fejezet után olvasható. Továbbiakban: Interjú.

⁶⁷ Dr. Málovics Éva: Vezetési ismeretek (SZTE JGYTF Kiadó. Szeged, 2003.) – Továbbiakban: Vezetési ismeretek; Dr. Málovics Éva: Szervezeti viselkedés II. (SZTE JGYTF Kiadó. Szeged, 2003.) – Továbbiakban: Szervezeti viselkedés.

⁶⁸ Józsa-Piskóti-Reketttye-Veres: Döntésorientált marketing. (KJK-KERSZÖV. Budapest, 2005.) Továbbiakban: Marketing.

⁶⁹ Dr. Korek József: A muzeológia alapjai (Tankönyvkiadó. Budapest, 1988.) Továbbiakban: Korek.

⁷⁰ Farkas László Róbert: Vezetői, szakmai koncepció a Koszta József Múzeum igazgatói álláshelyére. Kézirat. 2018. május.

népszerűvé tétele volt és az, hogy hazánk 10. múzeumát a sereghajtó státusból dobogós helyre vezessem fel. Gyűjteményezési szempontból ugyanis a minisztériumi rangsorban (az EMMI szakmai kezelésében és felügyeletével működő országos közgyűjteményi bázisban szereplő múzeumok) előkelő helyen szerepelünk – ám fogalmazzunk egyszerűen - de eddig erről a legtöbben nem bírtak ismerettel. Nálunk vannak például a legékesebb honfoglalás kori leletek az országban, de sajnos erről külföldön többen tudnak, mint Magyarországon. Szakmai körökben sem volt népszerű a Múzeum, a régészeti területen dolgozó kutatókon kívül – amely szűk, mikro társadalmat jelent, néhány egyetemi oktatóval és tucatnyi szakdolgozóval, valamint doktori hallgatóval – vajmi kevés ember kopogtatott a szentesi Vármegyeházán, hogy megtekintse a gyűjteményünket és állandó kiállításainkat. (A miénk nem egyedi eset. Mondjuk ki.)

A hazai múzeumok szisztematizálási rendszerében nem szakmúzeumként, hanem területi múzeumként töltjük be rendeltetésünket, vagyis Szentes hatósugarában, járasszékhelyi illetőségű tudományos-közművelődési intézetként sokrétű, vegyes tematikájú közgyűjteményi szerep a miénk. A régészet, a helytörténet, a néprajz, a képző - és iparművészet, a múzeumpedagógia, és a közművelődés egyenlő súllyal szerepel, vagy kellene, hogy szerepeljen a palettánkon.

A baj csak az, hogy 2018-ig nem nagyon volt látogatónk. Az év nyarán összesen 47 fő fizető látogatóval vettem át a múzeumot⁷¹. Ennyi ember fizetett azért, hogy megtekintse állandó kiállításainkat január és június vége között. Ingyenes látogató némileg értelmezhető volt a statisztikában, de a nyugdíjasok kellemes időtöltésén és a kisiskolások kötelező múzeumlátogatásán kívül más nem is járt nagyon a főépületünkben és kiállítóhelyeinken, mert egyszerűen

⁷¹ A Koszta József Múzeum látogatói statisztikája alapján. 2018. július 31.

nem volt, mit látni a múzeumban. Vándorkiállítások, konferenciák, egyéb múzeumi ankétok nem jelentek meg a repertoárban.

A küszöböt átlépve, „új” igazgatóként azonnal, első kérdésként fogalmazódott meg bennem, hogy tulajdonképpen, ha így fest a helyzet, akkor mi jogon kapunk mi támogatást az állami dotációból, és miként használjuk a város költségvetését, ha az alapfunkcióját képtelen ellátni az intézmény? Tovább: Van-e jogunk felvenni havonta a fizetésünket? Vagyis: Hogyan vagyunk mi muzeológusok, ha járási szervként nincs kultúraközvetítő szerepünk, nem tudjuk megszólítani látogatóinkat, így valós visszacsatolás sincs arra vonatkozólag, hogy jól, vagy rosszul végezzük feladatainkat.

Empirikus adat: Szentesen a potens, fizetőképes múzeumi célcsoport, a 25-55 éves korosztály „szentül” meg volt győződve még 2018-ban, hogy a Múzeum a Széchenyi-ligetben található, holott 2006-ban elköltöztünk onnan a Vármegyeházára. Akivel beszéltem, még azt hitte, hogy a Koszta József Általános Iskola igazgatója vagyok, nem is volt nagyon ismeretük arról, hogy a neves képzőművész nevét viseli intézményünk, sőt azt sem igen tudták, hogy Szentesnek van múzeuma.

Kemény, ütős mondatok a fentiek, de miért kellene szépíteni a tényeket, ha új paradigmákat szeretnénk használni és bevezetni Szentesen? Miért kellene „jókodni”, ha szeretnénk országosan élenjárók lenni, és példát mutatni, hogy lehet máshogy is múzeumot üzemeltetni, mint amely szokványos volt eddig Magyarországon az elmúlt évtizedekben?

A hibák keresése után sokrétű és árnyalt képet mutatnak az eredmények. Egyrészt a Koszta József Múzeum csak néhány éve működik önállóan, mint költségvetési szerv. 2013-ban került Szentes önkormányzatának fenntartásába. A város a teljes költségvetés 80%-át állja, 20%-át az állam biztosítja az Emberi Erőforrások Minisztériumán keresztül.

Ennek éllel hangsúlyozandó jelentőségéhez tekintünk vissza az időben: a szentesi múzeumi gyűjtemény 1897-ben megszerveződött intézményesített közgyűjteménnyé, majd a Csongrád Vármegyei Történeti és Régészeti Társulat szakmai anyaga 1906-ban került vármegyei tulajdonba. Mivel Szentes rendezett tanácsú városként működött, és 1878-tól megyeszékhely volt (1950-ig), 1913-tól Csongrád Vármegyei Múzeumként működött az intézmény. Csallány Gábor régész, alapító-igazgató vezetése alatt könyvtári, oklevéltári, szép-és iparművészeti, néprajzi és természetrajzi gyűjteményi szekció alakult, valamint érem- és régiségtár. A második világháború idejére a Múzeumban már több mint 120 ezerre volt tehető a műtárgyi állomány. A 20. század közepétől nemzetközi rangra emelkedett az Intézmény azzal, hogy az állomány Koszta József hagyatékával és Drahos István ex libris-kollekciójával egészült ki. Társultak még helyi tárgyi hagyatékok, és nem utolsósorban a tiszai kultúra idoljai, amelynek kiemelt darabja a szegvári lelet, a „Sarlós Istenszobor”. A megyei múzeumok közül a Móra Ferenc Múzeum „leányintézményeként” leginkább régészeti feltárásokban jeleskedett, néprajzi és helytörténeti bemutatóhelyként mára Csongrád megye második legnagyobb műtárgyi állományával, közel 700 ezres anyaggal büszkélkedhet, így a Múzeum leginkább közgyűjteményként definiálható. 2006-ban – ahogyan már írtam a Széchenyi-ligetből átköltöztünk a Makay Endre tervei alapján épült gyönyörű, egykori megyeháza neoreneszánsz műemlék épületének emeleti és földszinti szárnyába, a szentesi Vármegyeházára. Az állandó kiállítások mellett a Csallány Gábor Kiállítóhely, a Péter Pál Polgárház és a Fridrich Fényírda várja a látogatókat.

1897 óta csak 7 esztendő az, amikor már önálló, városi-területi múzeumként kell az érdeklődőket szolgálni. Ez a tény meghatározóan, imperatív módon helyezi kihívások elé a Koszta József Múzeumot, hiszen

kikerült a Csongrád megyei múzeumi intézményhálózathoz. A saját erőnkől és szellemi potenciálunkból kell értékelhető alkotnunk országos szinten.

Igazgatásom előtt, a régészet mellett a főtevékenység, a programokból megállapíthatóan inkább a múzeumpedagógiára épült, amelynek – mint mindannyian tudjuk – minősége szakmailag kontrollálhatatlan. Az óvodás, iskolás csoportok sok esetben a „kötelező rossz” jelleggel látogatták eddig az épületeinket. 2019-ben kutatást végeztünk a szakintézmények körében (szentesi óvodák, általános iskolák, középfokú oktatási intézmények), amelyből kiderült, a vizsgált célcsoportok 80%-a addig nem is volt tisztában azzal, hogy a „Kosztá” rendelkezik múzeumpedagógiai programmal. Tehát még a pedagógiai irányultságunk is hagyott maga után kérdőjeleket.

Ehhez még fontos élményem: amikor megkerestem az SZTE Neveléstudományi Intézetét 2018 végén, 2019 elején annak céljából, hogy a Dr. Csapó Benő vezette Műhellyel alakítsunk ki egy közös, mérhető alapokon nyugvó múzeumpedagógiai és múzeumandragógia programot, a felvetésemet nem is értették a szakemberek. Az a vízió szerepelt előttem ugyanis, hogy országosan élenjáróak lehetnénk abban, hogy a nebulókat, diákokat és akár a felnőtteket a programokban való részvétel közben-után, kontroll csoportos vizsgálatok útján „lemérjük”; miként változtak a készségeik, kreativitásuk, érzékeléseik a programjaink hatására. Úgy gondoltam, hogy a legtöbb múzeumpedagógiai programmal szemben, amely országosan, kevés kivétellel kimerül az adventi koszorú készítésében, a hurkapálcikákra történő vattaragasztásban és a márciusi kokárda varrásában, végre lehetne olyan projektünk is, amely országosan mintát adhatna a szakmának. Így távol tudná tartani magától végre a kérdőjeleket országosan a múzeumpedagógiai gárda (direkt ismétlem a szót, a kérdőjeleket, hogy mást ne sértsek, elsősorban így magunkra gondoltam, az előző bekezdésre utalva). De mivel a megkeresésem nem ért célba a szegedi egyetemen, kénytelen voltam-vagyok úgy értelmezni

a helyzetet, hogy ez általános jelenség lehet, a „legyintés” a múzeumok felé, amelynek origója egyértelműen az elmúlt évtizedekben keresendő, az előző generációknál, hogy mennyire voltak komolyan vehetőek a vidéki múzeumok kezdeményezései, célkitűzései és megvalósításai. No, de a tervemről, annak véghezviteléről nem mondtam le. Annak lényegéről később, a dolgozat *Déli régiós tudásközpont* című fejezetében szólok.

Kiemelt feladatom igazgatóként, hogy tevékenységi körünket a jövőben a jövőben kiszélesítse a Múzeum, rendeltetésének megfelelő módon, értékmegőrzéssel, értékteremtéssel és hagyományápolással.

A Múzeum stratégiája és szakmai koncepciója ezért, hogy arculatát és identitását kereső „csecsemő-és gyermekkorból” a felnőtté válás folyamatán keresztül kiérlelt és nyitott társadalmi intézménnyé nemesedjen. Határozott szándékom, hogy „nem fővárosi múzeumként” az országos múzeumi palettán kiemelt helyre kerüljünk.

A muzeológia mint háromdimenziós folyamat

A vitairat műfajú publikációm talán azért is kiválthat majd „nemtetszést” az olvasók között, hogy kijelentem: az előttünk járó generációk teljesen mást képzeltek a múzeumról, az intézményi működésről és annak társadalmi legitimitásáról, mint amit néhányan most gondolunk a témáról a 30-as, 40-es generációból.

Élő múzeum, vagy csak álmos múltba révedés? Ez a jogos kérdés, amelyet fel kell tennünk magunknak a jövő megtervezését illetően. Az interjúban – amelyet a tanulmány végén publikálok – a nálam sokkal tapasztaltabb, több évtizede múzeumokban szolgálatot ellátó dr. Kriston Vízi József maga fogalmaz így:

„[...] eddig nem vagy nem igazán pregnánsan volt jelen az a társadalmi mozzanat, amely egyes intézmények tudatos vagy kényszerű elszigetelődésének

*a következménye, és így az elitista (valójában inkább egyéni-vezetői) attitűd elhatalmasodása révén taszítóvá váltak és lettek a poros tárgyak = poros szemlélet szinonimái. Mivel a múzeumi társadalom java része nem ezt az utat járta, nem is nagyon foglalkozott ezzel, amíg a rendszerváltás első éveiben ezzel a hamis, de retrográd megítéléssel (is) kellett találkozni. Épp ezért is, már a 80-as évek közepétől egy egészséges, majd eszement intézményi és fenntartói rivalizálás indult és eszkalálódott, - de nem a hatékonyság anyagi és személyi feltételeinek emelése szempontjából.*⁷²

Tehát a mindig a jelennek szóló, a jelen számára dekódolható üzenetek kimaradtak a hazai múzeumi világ szemantikai jelzésszintjéből az elmúlt 40-50 évben. Arisztokratikus, elidegenített létezésforma volt jellemző a muzeológusokra.⁷³

Nem feledem – név nélkül – kezdő igazgatóként minisztériumi és szakmai bizottságokat fogadtam a „Kosztában”, amikor az „Év Múzeuma 2018” díjra pályáztunk, 2019-ben. A kollégáim megütközve, de mindig pozitív szájjal búcsúztak el tőlem a megbeszéléseink után, érezve, hogy forr a levegő körülöttünk, mert Szentés fel akar mutatni valamit. Elmesélték, milyen volt régen, a '70-es és '80-as években.⁷⁴ Elrettentő példaként. A kutatások, új eredmények publikálása századrendű volt, új kiállítások – az állandó helytörténeten kívül – alig voltak. Legtöbbször, délelőtt inkább otthonról dolgoztak a kollégák (?), vagy a sarki presszóban (?), majd a másfél-kétórás ebéd után (?) teljesen természetes mozzanatként vindikálták maguknak a dolgozók, hogy munkaidőben, a munkaterületükön, a könyvespolcok között elhelyezett sezlonon ejtőzzenek, majd szunyókáljanak. Röpültek a napok, így mindig gyorsan véget ért a munkaidő.⁷⁵ Ne tűnjön ördögtől valónak, vagy

⁷² Interjú.

⁷³ Interjú alapján.

⁷⁴ Oral history-k alapján.

⁷⁵ Oral history-k alapján.

kitalációnak, amit megosztottam most az olvasókkal. Akik régóta múzeumban dolgoznak, a régi időket felidézve egyet érthetnek a soraimmal, a szakmabeliek tökéletesen tudják, hogy ez így volt. Nincs mit szépíteni.

No persze, hozzátartozik a hivatásunkhoz, hogy a munkavégzésünk nem mindig látványos, nem mindig értékelhető szignifikáns és jól látható eredményekkel, nem lehet belőlük utcai transzparenszeket építeni.

Azt is tudjuk, hogy a munkának hosszútávon megtérülő szellemi és lelki hatásai vannak a társadalomra. De pont ezért fontos feladatunk a múltbéli események jelenre ható, és így a jövőbe mutató kérdéseivel foglalkoznunk. Mi a lesz a jövő generációval, a mostani materializálódott, pragmatikus hétköznapiak fogyasztóival? Jogosak a félelmeink.

A muzeológiának három dimenziója van: a gyűjtőmunka, a műtárgyvédelem és a kommunikáció.

A gyűjtőmunka lényege: A múzeum alapja a gyűjtemény. A gyűjtemény fogalma, tartalma változó sajátosság, amely kifejezi korát, szaktudományi állapotát, kifejezi a célt, amelynek szolgálatába kívánják állítani. Központjában a múzeumi tárgy áll. A gyűjtés célja a természet és a társadalom minél teljesebb megismerése forráskeresés útján. Ez több szinten folyhat. Legrégibb formája a hagyaték, vásárlás, ajándékozás, csere, de az így szerzett tárgyak sokszor nem teljes forrásértékűek, mert információik hiányosak. A másik felfogás a tárgyban nem a forrásértéket keresi, hanem a tárgy dokumentumértékét. A kettő nem azonos fogalom. A dokumentum magasabb kategória, és a sok lehetséges tárgy közül csupán a kiválasztott tárgyat jelöli. Ezért nem kell minden forrásnak dokumentumnak lenni, de minden dokumentum egyben forrás is. Ez a felfogás szűkíti a gyűjtemény fogalmát, és a módszerei bizonyos mértékben különböznek a szaktudományok módszereitől. Abból kiindulva, hogy a tárgy legjellegzetesebb tulajdonsága a muzealitás, csupán a kiválasztás szempontjainak megfelelő tárgyak alkotják a

gyűjteményt. E felfogás szerint a gyűjteményi anyag olyan nagyobb folyamat része, amely szelekcióval kiválasztott muzealitása révén folytatja útját a megőrzésen keresztül, ha lehetőséget kap. A múzeumi jogszabályok azt mondják ki, hogy a múzeum közművelődési és tudományos intézmény. A múzeumokban folyó tudományos munka kapcsolódik a tárgyi anyaghoz, illetőleg a profiljához tartozó szaktudományhoz.⁷⁶ Dr. Korek József megállapítását azért annyival szükséges kiegészítenem, hogy a tárgyalt közintézmények palettájáról normál helyzetben a művészet sem hiányozhat, akár direktben, akár kapcsolt szolgáltatásként, hiszen alapvető funkciója még a múzeumoknak a művészetközvetítés.

A műtárgyvédelem magában foglalja az anyagmegóvást, a nyilvántartást és a tárolás.⁷⁷

A muzeológia harmadik dimenziója a közlés, vagyis a kommunikáció. Minden szakmai kollégám munkáját, kompetenciáit tiszteletben tartva, azt kell mondanom, hogy ez a múzeumi munka legnehezebb része. A gyűjtőmunka és műtárgyvédelem nem igényel olyan komplex, interdiszciplináris, több tudományágat érintő, kreativitást, intuíciót, ízlést és vezetői kompetenciát, differenciálási készséget igénylő szaktudást, mint a múzeumi közléssel foglalkozó munkakör.

A fentiek egyértelműen igazoltak azzal, hogy a mai kritériumok között a társadalmi és fogyasztói igényekből fakadóan egyre erőteljesebben szerepel főszereplőként a kiállítás és a kurátori munka, mint a múzeumi feladatok legkifejezőbb és legfontosabb kommunikációs formája. Ne feledjük el azt az egyszerű tényt, hogy egy múzeumi tárgyat csak feldolgozva, kontextusba helyezve lehet alkalmassá kell tenni arra, hogy bemutatható legyen egy kiállításban. Ennek mögöttesében a kurátornak a szaktudományi ismeret

⁷⁶ Korek. 10.

⁷⁷ Uo. 10-12.

mellett, rendelkeznie kell pszichológiai, szociológiai ismerettel és pedagógiai érzéssel. A látványtervezés mellett az íráskészséget is birtokolnia kell a látogatók érdekében (vezető szövegek szerkesztése), hogy élményt tudjon szerezni a vendég. De az sem baj, ha a teatrológia és a szemioográfia is a tarsolyában van az egyénnek, és az sem hátrány, ha ért a kommunikációhoz, a projektmenedzsmenthez és a marketing, PR folyamatok generálásához.⁷⁸

Ez a hármas egység, amely a muzeológia építőköveit képezi. Ebből a harmadik, a közlés és kommunikáció, annak felismerése, hogy látogatók és érdeklődők nélkül nincs múzeum. Na, ez az, amely évtizedek óta háttérbe szorul a muzeológusok nagyobb részének kognitív folyamatiból Magyarországon. Még jobban szűkítve: a maradandó élményeket generáló kiállítások létrehozása az, aminek igénye véleményem szerint hiányzik a mai múzeumi munkások generációjának tetemes részéből.

Akik, a mostani teamből ezt a metodikát képviselik, és háttérbe szorítják a látogatóközpontúságot, érzékelésükben és gondolatiságukban a régi világ emberei, s a holdudvaruk, akik őket tekintik etalonnak. Ebből a csoportból mind-mind azt sütik ránk, a múzeumi ügyért tenni akarókra, s akik a jövőt tartják a szemük előtt, hogy vulgarizáljuk a muzeológiát.

Végig sem gondolják a kollégák, hogy igazán ők azok, akik munkavégzésének (?) napi 8-10 órája nem áll másból, csak a formakeresésből, amely formákat belterjes módon maguknak alkották meg, azt a szűk mozgásteret és jelzésrendszert, amely ilyen, vagy olyan tehetségüknél fogva stabil talajt és biztonságot jelent számukra, amely térben „nem lehet rontani”, csak szervilisen egymásnak megfelelni és lapogatni egymás szürke, egyáltalán nem látogatócsalogató alkotásait. Sokszor a legmegnyugtatóbb viselkedési forma számukra – és ez sok esetben Szentesen is előfordult a múltban – ha nem csinálnak semmit.

⁷⁸ Uo. 13-14. alapján.

Ez ugyanúgy vonatkozik a múzeumpedagógiai eredményekre, mint a vidéki kiállítások nagy részére, de ez a perszonális közlekedési forma még a szakmai konferenciákon és ankétokon is megjelenik.

Nem túlzó azt állítani, hogy a hazai múzeumi világ két részre szakadt. Mi vagyunk kevesebben, akik előre szeretnénk menni. A régi szokásokba kapaszkodók túlerőben vannak, indokolatlanul „felkent” magatartás, uralkodhatnék jellemzi az egyéni és intézményesített reakciókat. Így nagyon nehéz megújulnia a múzeumi szakmának.

Tévedés ne essék, ez nem generációk közötti gondolkodásbeli különbség. Az idősebb korosztályból is számos szakember kollégám ugyanezt a látásmódot képviseli, mint én. Köszönet azért, hogy véleményét megosztotta velünk az interjúban a szakma egyik doyenje, dr. Kriston Vízi József, aki így nyilatkozott a kérdésemre:

„Hogyan érzi, a mai múzeumi dolgozók között, van-e generációs feszültség a munkafolyamatok értelmezését illetően? Itt elsősorban az intézményi működés menedzsment jellegű minőség értelmezésére gondolok.

Kriston: Generációst nem érzek, legalábbis nem tapasztalok. Azt igen, hogy az idősebb, de legalábbis régebb idő óta ott, vagy egyhelyben lévő kollégák még mindig nincsenek kellőképpen felkészülve múzeumi gyakorlatuk fortélyainak, a feladat ellátáshoz alapvetően „a frontvonalban” szükséges eljárások átadására. Ám ez – tetszik vagy sem – mindenkor a múzeum (egy vagy több személyes) vezetői felelőssége, ezt nem lehet kiadni „albérletbe”. Elsajátítható és erre időt, alkalmat és forrást kell biztosítani, az egyre inkább elmaradt „kötelező” szakmai továbbképzések keretében.”⁷⁹

Ezzel kapcsolatban még néhány példát hadd mondjak. Ahogyan az elején kezdtem, biztosan nem fognak sokan szeretni ezért a tanulmányomért. De valakinek vállalnia kell a hangosabb szavakat a suttogás helyett...

⁷⁹ Interjú.

Messzemenőig tisztellem a Pulszky Társaság, a szakmai egyesületünk tagjait és vezetőségét. De magam mellett, jó néhány kollégámmal megütköztünk azon, hogy vajon a múzeumi világ megreformálásáért, a kormányzati szereplőkkel történő együttműködéséért, mennyit tesz a szakmai grémium, vagy akar-e tenni egyáltalán. A szakmánknak, milyen a kapcsolata ezzel a testülettel? Meghallgatják-e őket a kormányzati fórumok? Nem felejttem: amikor 2019 elején hírt kaptam arról, hogy az „Év Múzeuma 2018” pályázaton benne maradtunk abban a négyes csoportban, akik joggal pályáznak a megtisztelő címre, nagyon boldogok voltunk a kollégáimmal. Ám később kiderült, hogy összesen csak négy intézmény indult a pályázaton, velünk együtt. Így maradtunk mi abban az utolsó „körben”, akik közül kiválasztásra került az első helyezett. Az számomra csak még elgondolkodtatóbb volt, amikor megkérdeztem, milyen szempontok alapján döntenek, és az a válasz érkezett, hogy az az intézmény kapja a megtiszteltetést, amely intézménynek a legjobban szüksége van megerősítésre és sajtónyilvánosságra.

Az eset két fontos jelenséget mutathat számunkra: egyrészt kérdés, hogy a szakma mennyiben tartja hitelesnek, izgalmasnak, mértékadónak a Pulszky szakmaiságát és létezését, ha az ország közgyűjteményei közül csak négyen indultunk ezen a pályázaton. Egyfajta elhatárolódást, vagy az elmúlt évek folyamata által csalódást érzek a múzeumok részéről. Ha nem így lenne, nem négyen indultunk volna a tenderen. Másrészt, ugyancsak kérdés, hogy mennyiben jelenthet prioritást a kiválasztásnál, hogy olyan versenyző múzeumnak adjunk díjat, amelynek felhajtóerőre van szüksége, és nem olyanokat tüntetünk ki, akiknek erőfeszítései megérdemlik az elismerést. De ez egy jelenség, amelyet nem bírálni szeretnék, csak harsányan kérdéseket vetnek fel a módoszatok magamban, mert nem biztos, hogy előre viszik a hazai múzeumi ügyet, ha a „múzeumi szenátust”, a szakmai grémiumunkat nem

hallgatják meg a kormányzati döntéshozók. A szakmán belül is szűk réteget, szinte hűbéri viszonyokat teremtenek maguk körül a „szénatus” tagjai, akiknek szerintem sokkal nyitottabban kellene létezniük, az újítások iránt orientáltabban kellene működniük.

További fontos kérdés számomra, amely az interjúban is előtérbe kerül: a szakmai továbbképzések hiánya, elmaradása. Nyugodtan kijelenthetjük, hogy egyeduralmi pozícióban volt eddig a szentendrei Skanzen a képzések terén. Közép-és felsőfokú végzettségeket adó stúdiumok sorát adta a fővárosi intézmény, ám mára elmaradtak ezek a képzések. Évek óta például nem került megrendezésre a vezetőképző. Az sem definiált, hogy a magyar szakemberek a későbbi idők során mennyivel lesznek termékenyebbek, mivel lesznek többek, ha elvégezték ezeket a tanfolyamokat. Tisztelet illeti az oktatókat és szervezőket, de ezekre a kérdésekre még senkitől sem kaptam megnyugtató válaszokat. Még azoktól sem, akik ott tanítanak.

Vezetői attitűd

Alapvetőnek tartom, hogy a múzeumi gárda ébredessen annak irányába hazánkban, amely immáron szerencsésen elindult a Magyar Művészeti Akadémia (MMA) jóvoltából, a Károli Gáspár Református Egyetem (KRE) berkeiben. Menedzsment ismeretek nélkül, hiszem, hogy csak zsákban futás a múzeumok vezetése. A művészetmenedzsment és igazgatási szak, a múzeumi és színházi szakembereknek releváns szakvégzettséget biztosít az intézményvezetői pályázatokhoz, és kialakít egy gondolkodásmódot, viselkedést, attitűdöt a jövő szakembereiben. De ugyancsak joggal vethető fel a kérdés, hogy az MMA és az EMMI között született-e, vagy születni fog-e megegyezés a múzeumi igazgatási szakember képzés ügyében? Amennyiben

igen, úgy a MOKK Skanzen továbbképzési stúdiumai,⁸⁰ hogyan fognak integrálódni a KRE képzésébe?

Karcos kérdéseknek tartom a fentieket, ugyanis sejtisztű csoportosulások jelentkeznek ezek szerint az oktatás és továbbképzés terén, ám a központi, kulturális irányítás stratégiáját nem lehet észlelni az elgondolások között. Nem hiába probléma évek óta, hogy – hasonlóan a közgyűjteményi szakmához – a Színház-és Filmművészeti Egyetemen eddig nem indult igazgatói vagy menedzsment képzés. Ismereteim szerint Schilling Árpádék néhány alkalommal próbálkoztak ilyenfajta szak beindításával a „Színművészetin”, de magáért beszél Schillingék működése: a Krétakör is inkább külföldön próbált szerencsét egy idő után, majd maga a csapatvezető rendező külföldön kezdett el dolgozni. Tehát, mintha Magyarországon az igazi, vezetői minőséggel bíró, képzett szakemberekre nem lenne szükség.

Problémaként felvethető azon fogalomzavar és tájékozottsági fogyatékosság – amelyet véleményem szerint a két említett szakma közül az egyik sem hajlandó bevallani még magának, hogy a doktori fokozatok elnyerése (PhD, DLA), valamint a több évtizedes szakmai tapasztalatok, nem egyenértékűek az igazgatási képességekkel és alkalmassággal. A differenciáló attitűd, a lényeges és lényegtelen közötti különbségtételi képesség, a szervezési készség és a projektmenedzsmentre való alkalmasság, a konfliktuskezelés, a piackutatások és egyéb felmérések üzemeltetésbe való helyezése, és belátása, hogy azok nélkül nem tud működni egy intézmény, az asszertív létezés mód, a csoportok vezetése, a döntésorientált vezetői látásmódok, a marketing és kommunikációs projektek aktív kezelése – ezek azok a minimumok, amelyek egy mai, modern művészeti és tudományos intézmény vezetői tárházában alapvetőnek tekinthetők.

⁸⁰ Képzéseket lásd itt: <https://mokk.skanzen.hu/20191111kepzeink-2020> (Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 13.)

A bizonyítást kezdjük egy kicsit messzebről. György Péter esztéta már 2003-ban megfogalmazta, hogy a posztmodern utáni korunkban, a modern ember már nem hisz a nagy narratívákban, amelyekre épült régen a múzeumi kultúra az 1800-as évektől. Hasonlatosan a történelmi vagy a hivatalos művészeti narratívákhoz. A fentiekben megfogalmazottaknak, és a dolgozatom témájának ez a filozófiai vetülete. A világháló megjelenése után, az internet berobbanását követően az emberek figyelme sem pontosan ugyanaz, mint 25-50 évvel ezelőtt. A befogadók szellemi-lelki karakterológiája meg végképp nem hasonlít az 1800-as évek emberének fogékonyságára. Az emberek fogyasztói attitűdje, figyelme, mindennapjai, prioritásai egyszerűen megváltoztak, átformálódtak. Hogyan tudna tehát az ember ugyanúgy koncentrálni, ugyanúgy viselkedni és reagálni, mint ami megszokott volt tőle évszázadokkal ezelőtt? Ezért elvárás, hogy ne stációkon keresztül, hanem inkább aktivitást gerjesztőbben, és emberközpontúbban, inger gazdag módon mutassanak be egyes témákat a múzeumok. Tudomásul kell vennünk, ma már nem érvényesek a régi múzeumi kánonok, és nincs hierarchia, nincs osztályozottság, csak befogadhatóság a múzeumi élmények szempontjából. Vagy eljut az információ a látogatóhoz, vagy nem. A mai múzeumi világ, ha érvényes úton akar járni, akkor a magaskultúra és a tömegkultúra között nem tesz permanens különbséget, átmossa a határokat, hogy egy teljesebb léttapasztalatot jelenítsen meg a befogadó számára.⁸¹

Azt gondolom, hogy György Péter nézetét – más munkájával együtt⁸² – akár nevezhetjük a mai kor fundamentális muzeológiai alapvetésének is, amely diszciplínára vagy nézetre a következő, ugyancsak alapműnek tekinthető szakirodalmi észrevételek is „rímelnek”. Segíthetik a szakmai nyitottságunkat,

⁸¹ György Péter: Az eltörölt hely – a Múzeum, A múzeumok átváltozása a hálózati kultúra korában New York, Természettörténeti Múzeum – egy példa című könyve alapján. (Magvető Kiadó. Budapest, 2003.)

⁸² György Péter: A hely szelleme (Magvető Kiadó. Budapest, 2007.)

bátrabbá, gondolkodóbbá tehetnek bennünket Ébli Gábor,⁸³ Vásáros Zsolt,⁸⁴ és Monok István⁸⁵ kutatók művei.

Ezeket a gondolkodási metódusokat tettem magamévá 2018-ban, amikor igazgatásomat azzal indítottam, hogy a dolgozóimmal közös nevezőre jutottunk: vagy bezárjuk a Múzeumunkat (amelyet természetesen nem tehetünk meg), vagy a gyengeségeinket és veszélyeinket megismerve (pontos SWOT-analízist készítettünk) letisztítjuk a prioritásokat. A szentesi közgyűjtemény néhány lokálpatrióta nyugdíjas kivételével, és a kötelező iskolai csoportos foglalkozásokon kívül egyszerűen nem tartott kapcsolatot a várossal. Sőt, sosem készültek felmérések, tehát nem is volt fogékonyság arra, hogy megismerjük a látogatóink igényeit.

A tapasztalataim azt mutatták, hogy a meglévő gyűjteményi állományunk és annak kommunikálása – sajnálatosan be kellett látnunk – az akkori ismeretlen és homályos létezésünk miatt teljesen érdektelen lett volna a látogatóknak. Ezért mindenképpen attrakció jellegű projektekben gondolkodtam, nagyon erős marketing és menedzsment működtetéssel.

Előre megtervezetten, három nagy projekten kezdtünk el gondosan dolgozni:

1. Gyöngyhajú lány – OMEGA Kiállítás, amely a nagyhírű együttes 52 évét foglalta össze. Metodikája nem egy könnyűzenei kiállítási bemutatóra korlátozódott, hanem művelődéstörténeti bemutató volt, az Aczél-korszak gulyáskommunizmusától napjainkig terjedő társadalmi és politikai változásokat is bemutattuk a látogatóknak.

⁸³ Ébli Gábor: Múzeumánia (L' HARMATTAN Kiadó. Budapest, 2016.); Ébli Gábor: Antropologizált múzeum (Typotex Kiadó. Budapest, 2009.)

⁸⁴ Vásáros Zsolt: Reprezentáció? Presztizs? Üzlet? Múzeumcafé 30. <http://muzeumcafe.hu/hu/reprezentacio-presztizs-uzlet/> (Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 14.)

⁸⁵ Monok István: A kulturális örökség közvagyon? - http://real.mtak.hu/18781/1/Monok_Kultorokseg_kozvagyon_2005.pdf (Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 14.)

2. Szojuz–36: Első magyar az űrben kiállítás, amely Farkas Bertalan űrrepülését dolgozta fel ugyanúgy, mint az OMEGA Kiállítás, interaktív módon, több mint 1.200 négyzetméter beépített felületen.
3. Temesvár '89 – A magyar segítség kiállítás, amely a romániai forradalomban nyújtott 1989-es hazai segítségnyújtók áldozatos segítségnyújtását dolgozta fel.

A kurátori és szakmai-muzeológiai feladatok megkezdése előtt, a marketing politikánk érdekében szociológiai vizsgálatot tartottunk kérdőíves technika segítségével. Önkéntesek bevonásával, kollégáinkkal 102 főt interjúvöltünk meg (a minta nem volt elegendő a reprezentatív kutatáshoz, mégis több volt a semminél). Az eredményeink az alábbiakban olvashatók:

A kérdőív 17 kérdést tartalmazott, ezek feldolgozása matematikai statisztikai módszerekkel (gyakorisági megoszlások, illetve keresztátlák, ezeken belül a szignifikancia meghatározása Pearson Chi négyzet próbával) történt PSSP 0.8.4 szabad felhasználású szoftverrel. A grafikonok Microsoft Excel 2016 szoftver felhasználásával készültek. A gyakorlott (kb. 3-5 kérdőív lekérdezése után) kérdező számára a kérdőívre szánt idő mintegy 5 perc volt, ezzel nem terhelték a látogatókat, és az előirányzott mintegy 100 kérdőívet az intézmény minden külső (és extra forrást igénylő) segítség és időbeli csúszás nélkül tudta prezentálni az elemző számára. Az elemzést Kádár Zoltán (PhD), okleveles szociológus készítette Koszta József Múzeum (KJM) részére.

1. A felmérésben részt vett sokaság elemszáma 102 fő. A nemi megoszlás aránya: férfiak 45,1%, nők 54,9%.
2. Életkor alapján a felállított három kategória szerint a megkérdezettek 32,4%-a a 18-35 éves; 40,2%-a a 36-55 éves; 27,5%-a az 55 évnél idősebb kategóriába tartozik.

3. A megkérdezettek iskolai végzettségük alapján 18,6%-ban alapfokú; 46,1%-ban középfokú; 33,3%-ban felsőfokú tanulmányokat végzett látogatói voltak a múzeumnak a felmérés időszakában. A kérdésre 2% nem válaszolt.
4. A foglalkozás kategóriák alapján a megkérdezettek 20,6%-a fizikai; 44,1%-a szellemi dolgozó; 6,9% vállalkozó; 8,8% pedagógus; 20,6% pedig nyugdíjas.
5. Az „Ön szerint szüksége lehet-e a KJM-nek az alábbiakban felsorolt innovációkra marketing szempontból?” kérdés egyes elemeiről általában elmondható, hogy az ötlet a látogatók jelentős részét hidegen hagyja.

A legyen-e a múzeumnak új logója alkérdésre a megkérdezettek 54%-a mondott igent, ami így többségi vélemény ugyan, de semmiképpen nem nevezhető erős szándéknyilatkozatnak.

A közismert személy bevonása a (televíziós, rádiós, stb.) marketingmunkába a megkérdezettek 77,5% szerint érdektelen dolog. Akik megneveztek valakit, azok Kulka Jánost, Litó Marcellt, Kőhalmi Zoltánt, a férfi vízilabda csapatot, valamint Badár Sándort említették.

Az egyedi zenei szignál használatát a múzeum marketingtevékenysége kapcsán mindössze 12,7% támogatta.

A gerilla-marketing alkalmazását 17,6% tartaná célravezetőnek.

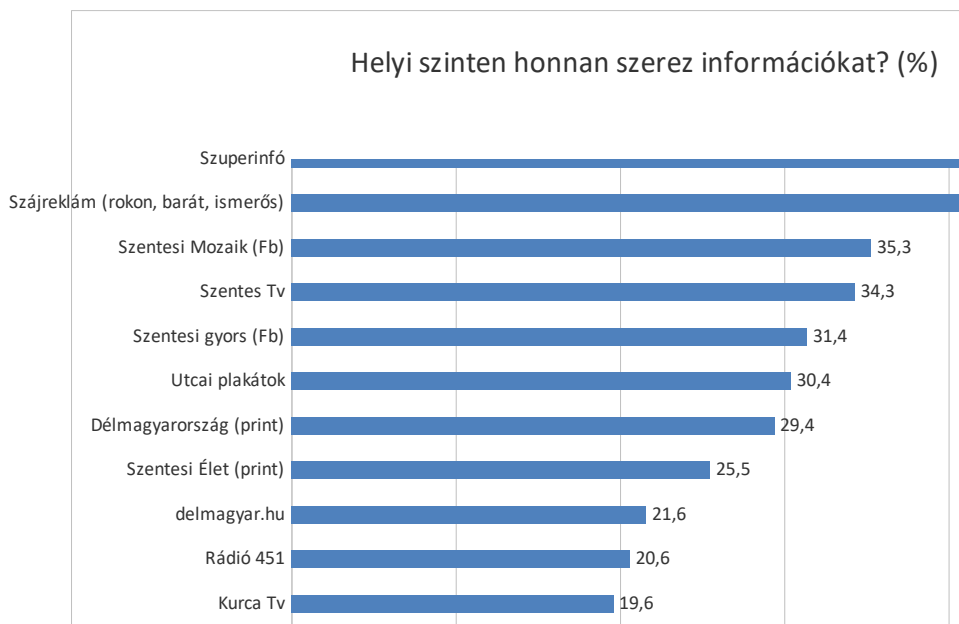
Azt az ötletet, hogy az új arculat kialakítása lakossági pályázaton dőljön el 25,5% támogatja, a diákpályázat ötlete ugyanakkor már csak 13,7%-ban szimpatikus a válaszadók számára.

6. *Az „Ismeri-e a KJM kiállításait” kérdés ötfokozatú skálán mért eredménye szerint a válaszadók 34,3%-a egyáltalán nem; 28,4% alig; 22,5% úgy-ahogy; 6,9% elég jól; 5,9% pedig nagyon jól tájékozott a múzeum kínálata ügyében. Látható, hogy a múzeumot jól ismerők együttesen sem alkotnak 15%-ot, vagyis a visszatérő vendég igen ritkának tekinthető.*
7. *A Mikor járt utoljára a KJM-ben? nyílt kérdésre a megkérdezett látogatók 13%-a azt válaszolta, hogy negyed éven belül; 4%-a fél éven belül; 15,8%-a egy éven belül; 18,2% 2-5 éven belül; 8,8% 6-10 éven belül; 31,9 pedig 11-20 éven belül már járt a múzeumban. 8,3% nem válaszolt a kérdésre.*
8. *A Hogy érzi Ön, ismeri Koszta József festményeit? nyílt kérdésre 29% felelt úgy, hogy részleges ismeretei vannak; 26,7% jól ismeri; 38,3% viszont nem ismeri a festményeket. 6% nem válaszolt a kérdésre.*
9. *Hallott-e már a sarlós istenszoborról? Mi az? nyílt kérdésre 4% válaszolta azt, hogy pontosan ismeri a szobrot és a feltárása helyét, történetét; 21,7% hallott már róla; 48,1% viszont nem ismeri. 26,2% nem válaszolt a kérdésre.*

10. A „Miből tájékozódik napi szinten” többszörös választásra módot kínáló kérdés alapján a válaszadók részéről így alakul: internet 73,5%; televízió 67,6%; rádió 44,1%; Facebook 36,3%; írott sajtó 35,3%; barát-rokon-ismerős 31,4%. Az internet és a televízió tehát magasan felülreprezentált a tájékozódás tekintetében, ami miatt a klasszikusnak számító rádiós és írott sajtóra koncentrálo marketingtechnikákat újra kell gondolni. Az a tény ugyanakkor, hogy az egyébként rendkívül népszerű Facebook használata miért olyan alacsony a megkérdezettek körében, mindenképpen egy nagyobb mintán történő ismételt mérést igényel, mert az erről szóló pontos információnak marketing szempontból rendkívüli jelentősége lehet.

11. A 12-es kérdés válaszai visszavezetnek a 11-es kérdésre, az internet és a kereskedelmi televíziózás előtti korok marketing-hozzáállásának tarthatatlanságára. Az „Ön szerint hatékonyan reklámozhat-e a KJM Szentesen liftreklámokon?” kérdésre – vélhetően a város építészeti jellegzetességeitől sem függetlenül – mindössze 9,8% válaszolt igennel, míg 48% az egyértelmű nem; 42,2% pedig a „nem tudom” választ adta. Nagyon valószínű, hogy a tömegközlekedést többen használják a látogatók, mint a lifteket, így az „Ön szerint hatékonyan reklámozhat-e a KJM Szentesen buszjárművek külső oldalán?” kérdésre 26,5%-os volt az igenek; 38,2% a nem-ek; és 35,3% a „nem tudom” válaszok aránya – ami összességében szintén egy szkeptikus hozzáállást tükröz.

12. A „Helyi szinten, honnan szerez információkat?” kérdésre érkezett válaszok:



A megkérdezettek 49%-a tájékozódik a helyi Szuperinfóból, ami így a legfőbb információforrásként jelenik meg. A jelenség háttérében az állhat, hogy néhány éve az érdektelennek tűnő hirdetőújságot, az egyes régiókra és városokra célzott tartalommal koncentráltó hetilappá, illetve online hírportállá alakították. Így azok számára is érdekessé válhatott, akik nem keresnek éppen állást, nem adnak-vesznek semmit, stb. Az újság szerint „Piacvezető lapjainknál már elértük, hogy a Szuperinfó olvasóink számára „több mint egy lap” legyen, ami azt jelenti, hogy a hasznosító hirdetések mellett, a lokális hírek, közéleti események is helyet kapjanak benne. Fontosnak tartjuk, hogy ne csak átlapozza és félretegye, hanem tartalma miatt akár többször is kézbe vegye a Szuperinfót”. A jelen felmérés szerint ez a stratégia működik.

A Szuperinfót nem egy újabb sajtótermék követi, hanem a szájreklám 45,1%-kal: a társas kapcsolatok információcseréjét ezek szerint helyi szinten csak a Szuperinfó múlja felül.

Jelentős információforrás még a Szentesi Mozaik Facebook oldala (35,3%), a Szentés Tv (34,3%) és a Szentesi Gyors Facebook oldala (31,4%) is, szinte holtversenyben az utcai plakátokkal (30,4%).

Csaknem így teljesít a Délmagyarország papíralapú verziója (29,4%) is. A Szentési Élet (print) sincs sokkal lemaradva (25,5%); a délmagyar.hu azonban – első ránézésre meglepő módon – mindössze 21,6 %-ot teljesített, valószínűleg azért mert nem koncentrált Szentésre a kellő mértékben. A Rádió 451 és a Kurca Tv 20% körüli szereplése – főként a Szuperinfó tekintetében meglepő, akárcsak a Szentési Élet és a Városi Visszhang 20% alatti teljesítménye a Facebook-függő világban.

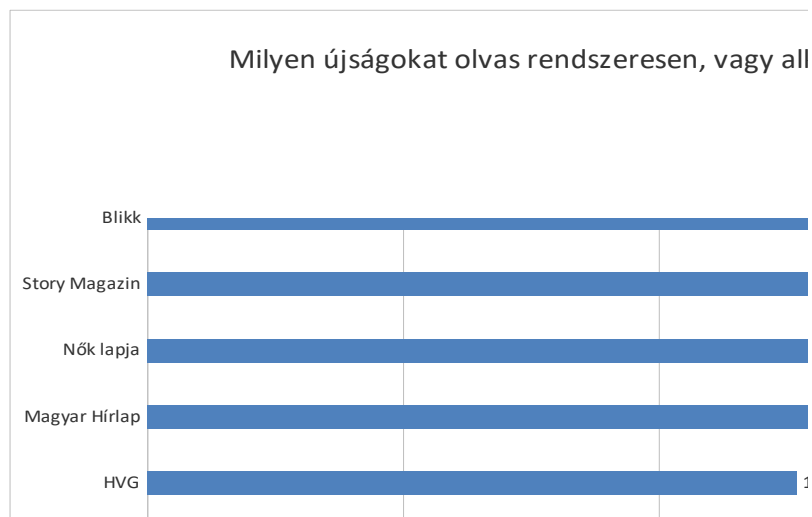
Mindennek a fényében a KJM honlapja (12,7%) és Facebook-oldala (6,9%) meglepően jól teljesítenek, maguk után utasítva a Szentés Tv és a Kurca Tv Facebook oldalait; a Rádió 7-et és a Rádió 88-at.

Szignifikáns összefüggés mutatkozik életkor szerint a Délmagyarország print verziójánál, a legidősebbek 42,9%-a, a 36-55 év közöttiek 22%-a, illetve a 18-35 év közöttiek 27,3%-a olvassa, tehát leginkább az idősebbek. A Szentési Mozaik Facebook oldala kapcsán az látható, hogy zömmel a 18-35 év közöttiek látogatják (57,6%), míg a középkorúak 29,3%-ban, az idősebbek mindössze 17,9%-ban kíváncsiak rá. A Szentési Gyors facebook oldala egyaránt látogatott a fiatalok (39,4%) és a középkorúak (36,6%) által, az idősebbek pedig 14,3%-ban érdeklődnek iránta. A Szentés Tv az idősebbek terepe: 46,4%-uk nézi, míg a középkorúak 34,1%-a, a fiataloknak pedig 24,2%-a tartja érdekesnek. A Kurca Tv is hasonlóan teljesít: az idősebbek 39,3%-a, a középkorúak 19,5%-a nézi, a fiataloknak viszont csak 3%-a tartja hírforrásnak. A rádió 451 inkább a fiatalok adója: 33,3%-ban nézik, szemben a középkorúak 17,1%-ával és az idősek

10,7%-ával. Minél idősebbek a válaszadók, annál inkább építenek a szájreklámra: az idősebbek 60,7%-a, a középkorúak 41,5%-a, a fiatalabbak 36,4%-a támaszkodik rá. Az utcai plakátok inkább a fiatalabbakat vonzzák (42,4%), míg a középkorúak (24,4%) és az idősek (25%) számára csaknem egyformán számítanak. A KJM honlapja inkább az idősebbek számára hordoz információkat (21,4%), a középkorúak és a fiatalabbak egyaránt 9-10%-ban támaszkodnak rá.

Nemek szerint is mutatkozott néhány szignifikáns összefüggés. A Szentesi élet Facebook oldalát inkább a nők (25%) látogatják a férfiak 8,7%-ával szemben. A Szuperinfóra sokkal inkább támaszkodnak a nők (58,9%), mint a férfiak (39%). A Szentesi Mozaik Facebook oldalát is túlnyomóan nők (48,2%) látogatják a férfiak 19,6%-ával szemben. A KJM honlapját is inkább a nők (19,6%) látogatják, míg a férfiak csak 4,4%-ban élnek a lehetőséggel. A KJM Facebook oldala úgyszintén a nők célpontja, mivel a megkérdezett nők 12%-a látogatja, a férfiak közül pedig senki.

- 13.** A „Milyen újságokat olvas rendszeresen, vagy alkalmanként?” kérdés arra mutat rá, hogy a papír alapú újságok legnépszerűbbike, a Blikk sem ér el az emberek 4/5-éhez, így 20,6%-os győzelme esetén is csak szerény marketingterepet biztosít.

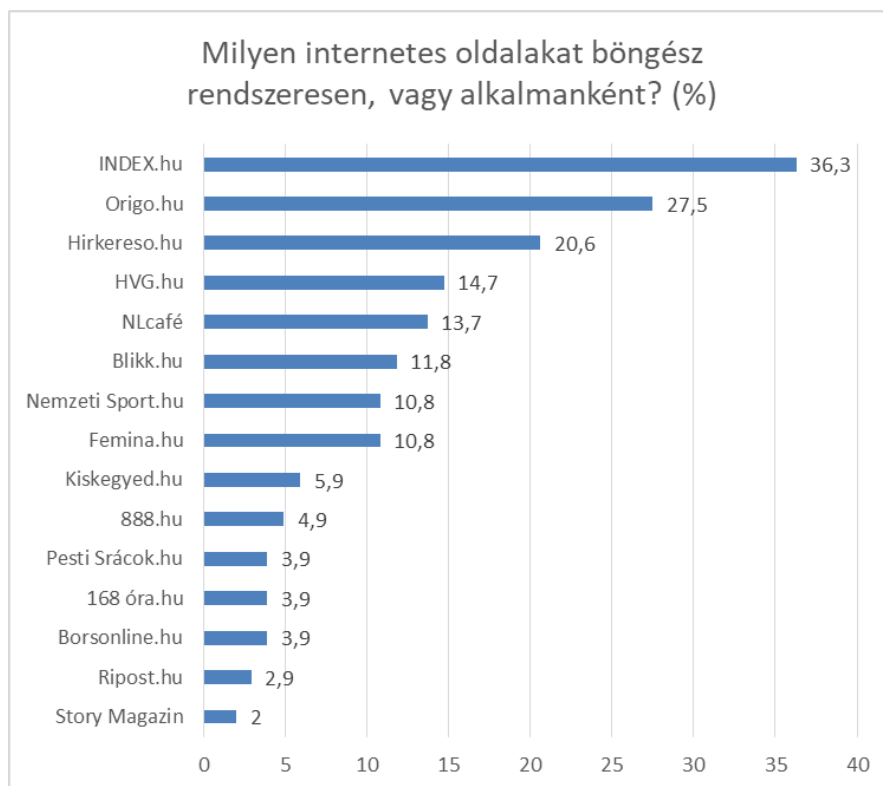


A Story magazin, a Nők Lapja, Magyar Hírlap, a HVG és a Bors, valamint a Nemzeti Sport éri el a 10% feletti olvasottságot, míg a Kiskegyed, a 168 óra, és a Hot Magazin kézbe vétele már alig érzékelhető. A Magyar Időkbe történő betekintés a látogatók részéről jóformán mérhetetlen (2,9%). Szignifikáns összefüggés található a végzettség és néhány sajtótermék tekintetében. A Magyar Időket például az alapfokú végzettségűek 15,8%-a olvassa, egyéb kategóriában az újságot senki nem említette tájékozási forrásként. A másik, jól differenciálható életkori felhasználást mutató termék a Blikk, amelyet az alapfokú végzettséggel rendelkezők 21,1%-a, a középfokú végzettségűek 31,9%-a olvas, míg a diplomások mindössze 5,9%-ban veszik kézbe.

Nemek szerinti bontásban a női lapok hozzák a papírformát, így szignifikánsan a nők (17,9%) olvassák a Kiskegyedet a férfiak 0%-ával szemben, és hasonló a Nők Lapja helyzete is, kizárólag nők veszik kézbe, de itt az olvasottság megugrik, 30,4%-ra. A HVG esetén tapasztalható még nemenként komolyabb eltérés: a férfiak 4,3%-ával szemben a nők

19,6%-a olvassa a megkérdezettek közül. Szintén előre megjósolható a Nemzeti Sport esete, ahol férfiak 21,7%-a áll szemben a nők 1,8%-ával.

14. A „Milyen internetes oldalakat böngész rendszeresen, vagy alkalmanként?” kérdés kapcsán az Index vezet 35% feletti nézettséggel, de 20% felett teljesít az Origo és a Hírkereső is.

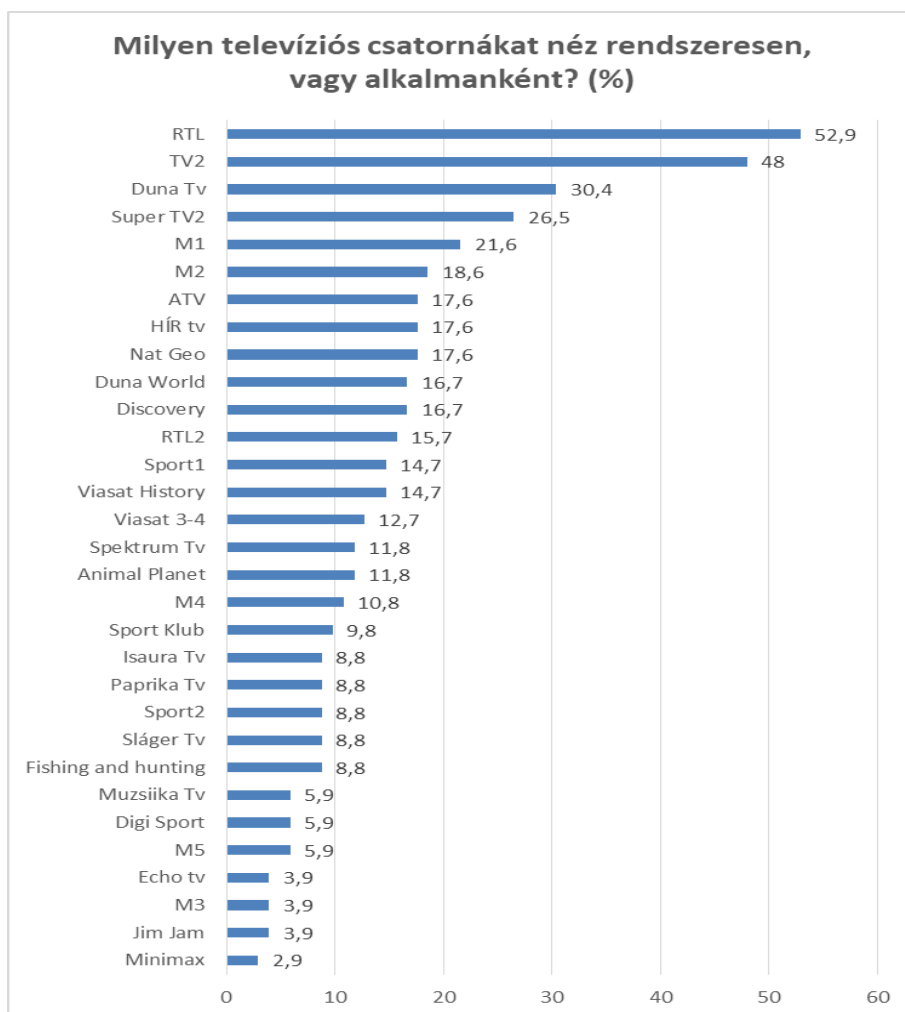


10% feletti böngészési arányt tudhat magáénak a HVG, az Nlcafé, a Blikk és – éppen hogy – a Nemzeti Sport és a Femina is, míg a többi szereplő az 5,9-2%-nyi böngészési arányt képes csak hozni. Két oldal kapcsán található szignifikáns összefüggés az életkorral kapcsolatban. Az Origónál látszik, hogy ez nem az idősek portálja: a legidősebbek 7,1%-a, a 36-55 év közöttiek 34,1%-a, illetve a 18-34 év közöttiek 36,4%-a látogatja rendszeresen. Az Indexnél szintén nagy a kontraszt,

ugyanis a legfiatalabbak 54,5%-a, a 36-55 évesek 31,7%-a, az 56 év felettieknek pedig a 21,4%-a látogatja a portált.

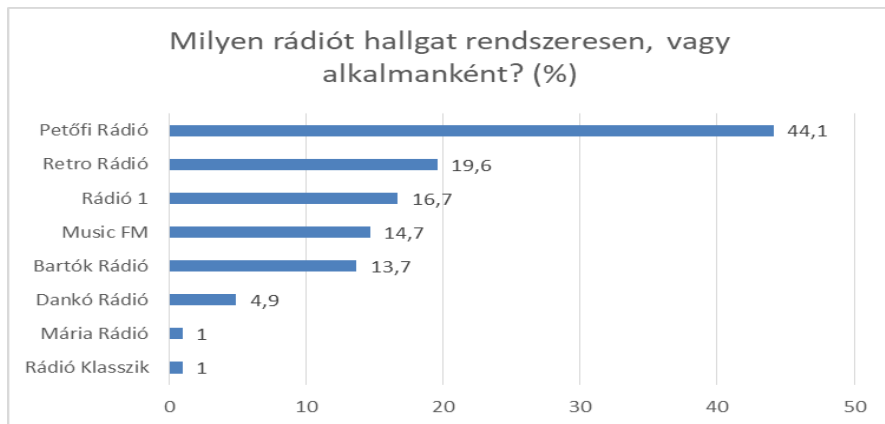
15. A „Milyen televíziós csatornákat néz rendszeresen, vagy alkalmanként?” kérdés alapján kirajzolódik a hatalmas különbség a vezető kereskedelmi csatornák és az egyéb televíziós felületek között. Vitathatatlanul az RTL vezeti a megkérdezettek által rendszeresen nézett televíziós csatornák sorát, minthogy 52% kapcsol ide többkevesebb alkalommal. A TV2 némileg lemaradva 48%-kal a második, míg a harmadik helyezett Duna TV már csak 30,4%-os nézettséggel bír. 20% felett teljesít még a Super TV2 és az M1 is, míg az M2, ATV, Hír TV, NatGeo, Duna World, Discovery, RTL2, Sport1, Viasat History, Viasat 3-4, Spektrum, Animal Planet és M4 helyezkedik el a 10-20%-os nézettségi sávban. A 10%-os nézettséget sem éri el a megkérdezettek körében a Sport Klub, Isaura Tv, Paprika Tv, Sport2, Sláger Tv, Fishing and Hunting, Muzsika Tv, Digi Sport, M5, Echo Tv, M3, Jim-jam, illetve a Minimax. Szignifikáns összefüggésként elsőnek az életkor kapcsán jelenthetjük ki, hogy a Duna Tv főként az 56 év felettieket köti le (57,1%), míg a 36-55 évesek között a nézettsége 26,8%-os, a 18-35 évesek között pedig mindössze 17,1%. Hasonló a helyzet a Duna World-del, melyet a legidősebbek 35%-a néz rendszeresen, míg a 36-55 évesek között ez 7,3%, a legfiatalabbaknál pedig 12,4%. Markáns különbségek mutathatók még a Discovery-nél, ahol a legaktívabbak a 18-35 évesek (30,3%), második helyen az 56 év felettiek állnak 14,3%-kal, míg a 36-55 évesek csak 7,5%-ban tekintik meg a csatorna műsorait. A nemek tekintetében az látható, hogy a Sport1 (férfiak 23,9%, nők 7,1%) illetve a Sport Klub (férfiak 17,4%, nők 3,6%) kapcsán figyelhetők meg (elvárásoknak

megfelelően) eltérések. Ugyanez figyelhető meg a Fishing and Hunting esetében: a férfiak 17,4%, a nők 1,8%-a választja ezt az adót.

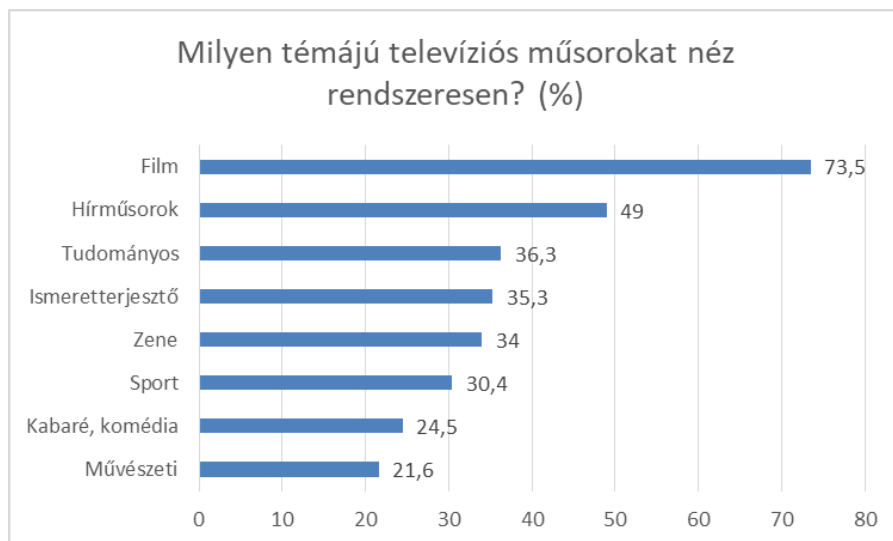


16. A „Milyen rádiót hallgat rendszeresen, vagy alkalmanként?” kérdés kapcsán láthatóvá válik, hogy a Petőfi Rádió toronymagasan a leghallgatottabb adó (44,1%), a második helyezett Retro Rádió a megkérdezettektől már csak 19,61%-ot kapott. 10% felett teljesít a Rádió1, a Music FM és a Bartók Rádió. A Dankó Rádió, a Mária Rádió és a Rádió Klasszik hallgatottsága ugyanakkor együtt sem éri el a 7%-

ot. Szignifikáns összefüggésként azt figyelhetjük meg, hogy a Retro Rádió hallgatósága a felmérés szerint főként 36-55 évesekből áll (31,7%), míg az 55 év felettiak mindössze 7,1%-a, a 18-35 év közöttieknek 15,2%-a érdeklődik az adó iránt. A Bartók Rádiónál szintén megfigyelhetjük az életkori elkülönülést, minthogy az 56 év felettiak 39,3%-a hallgatja, szemben a 2,4%-nyi 36-55 évessel.



17. A „Milyen témájú televíziós műsorokat néz rendszeresen?” kérdésre adott válaszok szerint a megkérdezettek leginkább a filmeket (73,5%) és a hírműsorokat keresik a televízióban. 30% feletti arányt képviselnek az ismeretterjesztő műsorok, a zenei műsorok és a sport, míg a kabaré és komédia típusú látnivaló 24,5%-ot, a művészeti műsorok pedig 21,6%-ot képesek rendszeresen a képernyő elé ültetni.



Szignifikáns összefüggés mutatkozik a végzettség és a kedvelt műsortéma szerint: a diplomás válaszadók 44,1%-a kedveli az ismeretterjesztő műsorokat, míg a középfokú végzettségűeknél ez az arány 36,2%, az alacsony fokú végzettségűeknél pedig 21%. A művészeti műsorok esetében a diplomások 38,2%-a ül a képernyő elé, szemben a középiskolai végzettségűek 12,8%-ával, illetve az alacsony fokú végzettségűek 10,5%-ával.⁸⁶

A piackutatási folyamatok közben át kellett tekintetnem, hogy a Koszta József Múzeum menedzsment folyamatai akkor, ott és úgy, az intézmény azon állapotában alkalmasak-e arra, hogy humán állományunkkal egy 21. századi közgyűjtemény belső rendszerével kommunikáljunk a vevőink, látogatóink felé, valamint alkalmas-e arra a régi berögződéseket levetkőzve, hogy felismerjük együtt a misszióink, küldetésünk fontosságát.

Először szembesülnöm kellett azzal a ténnyel, hogy a munkavállalóimmal különböző nyelvet beszélünk, más gondolkodási metódusokat képviselünk, a visszacsatolási folyamatok felém pontatlanok, sok

⁸⁶ A Koszta József Múzeum szociológiai felmérése 2018. Kézirat.

esetben szakmaiatlanok voltak. Tisztáznom volt szükséges, napi és heti szinten, vezetői megbeszélések formájában feléjük, hogy a Múzeum elméleti és gyakorlati szinten csak akkor fog működőképesse és vevőorientálttá válni, amennyiben a nagyérdeművel való kapcsolattartást szolgáltatásként értelmezzük. Nehéz volt megértetnem velük, de hetek múltán kondicionálták a kollégáim, hogy amíg a „7P” alapú tervezést nem tesszük magunkévá, valamint a „BCG-mátrix” alapvetéseit nem tekintjük kapaszkodóknak, és nem értjük meg Maslow „szükségletpiramisát”, addig csak találgatások, légből kapott víziók fémjelzik tevékenységünket. A látogatók véleményét muszáj kutatnunk, lemérnünk, mert különben addig csak légből kapott feltételezésekkel és hitelességet nélkülöző szokásjogok alapján tudunk dolgozni. Idővel a „termék, ár, promóció, elosztás, fizikai tényező, humán tényező, és folyamat” (7P), és az új termék és szolgáltatás, valamint kapcsolt szolgáltatások és desztinációs politika (BCG-mátrix), elsajátításra került a dolgozók részéről, beágyazódott gondolkodási mintázatukba.

Meglepő gyorsasággal indultak be az ötletelések, a munkatársaimmal közös „vágányra” kerültünk. Megismertük együtt a piacszegmentálást, és a célcsoport elemzés szempontjait. Kirajzolódtak előttünk a látogatóink szokásai, mindennapi szükségletei. Ez akként volt fontos, hogy kapcsolt szolgáltatásokban tudjunk gondolkodni, amely lehetővé teszi, hogy indirekt módon elérjük el azon célcsoportot is – növelve a látogatottságunk – akik szükségletei között nem, vagy kevésbé szerepelt addig a múzeumlátogatás.

Az ilyen típusú gondolkodásmód a jegyár struktúránk és árképzésünk megváltoztatását is magunkhoz vonzotta. Igazgatásom előtt a múzeum bevételi mutatóiban pár száz forintos egyéni belépőjegyek szerepeltek, komplex belépőkben nem is gondolkodott az előző vezetés, amely az árak és jegyek típusainak meghatározásában inkább az alulpozicionálás (negatív pszichológia

– nincs értéke a múzeumnak, ha a jegyárak még a '70-es évek világát tükrözik) szerepelt hangsúlyosan.⁸⁷

A jegyárakat, a marketing alapú tervezési fázis után, a következő módon alakítottuk ki, amelyek bevezetésre kerültek és máig hatályosak:⁸⁸

	*Speciális	Általános
Felnőtt	1 000.-	1 500.-
VR szoba	1 500.-	1 500.-
Felnőtt komplex (VR+belépő)	2 500.-	3 000.-
Diák és Nyugdíjas	600.-	1 200.-
6 év alatt/ 70 év fölött stb	0.-	0.-
Csop. 15 fő-től	500.-/fő	1 100./fő
Családi (2 felnőtt + 2 18 év alatti gyerek; + minden további gyermek 500 Ft/fő)	2 600.-	4 800.-
Kísérő pedagógus (csak iskolai csoportok látogatása esetén)	0.-	0.-
*Speciális: szentesi lakhellyel rendelkező vendégeink kedvezményes belépésre jogosultak. Ennek igazolása a belépéskor lakcímkártya felmutatásával történik.		

Az árképzésünk illeszkedik az ország közgyűjteményeinek elgondolásaihoz. Változtatás, hogy az előző állapottal ellentétben az 1.500 Ft-os felnőtt, az 1.200 Ft-os diák és nyugdíjas belépődíjak ellenében, körjegyet kapnak a vendégek, minden kiállításunk és kiállítóhelyünk látogatható ezzel a

⁸⁷ Marketing alapján. 77-120; 123-135; 143-175; 225-243; 179-222; 273-356.

⁸⁸ A Koszta József Múzeum jegyárai - <https://kosztamuzeum.hu/jegyarak/> (Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 14.)

„tickettel”. Vevőink visszajelzései nagyon pozitívak. Az ár meghatározásában elsődleges szempont volt, hogy a helyi konkurencia, az Őze Lajos Filmszínház – mint kulturális luxusterméket biztosító intézmény – jegyárai átlagban 1.500 Ft-ot mutatnak. A helyi lakosságnak kedvezményt biztosítunk, erősítve a bizalmat és a brandet városi szinten. Csoportos és családi belépőket alakítottunk ki, valamint új szolgáltatásként VR szobát is igénybe vehetnek az érdeklődők, amely az országban egyedülálló – az új programra még az ópusztaszeri Emlékpark és a szentendrei Skanzen is felfigyelt -, minden időszaki kiállításunkhoz illeszkedően saját, egyedi háromdimenziós mozit forgatunk le professzionális körülmények között, filmes stábbal, amelyet VR szemüvegen keresztül élvezhetnek a látogatók.

A kommunikációnk minősége is megváltozott. A helyi és országos médiumokkal aktív és napi szintű a kapcsolatunk. A közösségi médiában mindennap jelen vagyunk (Facebook, Instagram), valamint a videó megosztó csatornán saját oldalt hoztunk létre, amelyen a riportjainkat, kisfilmjeinket tekinthetik meg az érdeklődők (Youtube – Koszta Tv).

A későbbiekben, 2018 végére, 2019 elejére már láthatóak, érzékelhetőek voltak azon eredmények, amelyeket a tervezéskor kitűztünk magunk elé. Ezekről bővebben a *Statisztikai adatok* fejezetben olvashatunk majd.

Egyértelműen megállapítható a kezdeti sikerek fázisában, hogy a Koszta József Múzeum – így áttükröződött példánkon keresztül más vidéki közgyűjtemények jelenlegi állapota is – előzőleg, több évtizeden keresztül egyfajta elefántcsonttoronyként funkcionált. Intézményi szinten a racionalizálási folyamat a bürokrácia megjelenésével és terjedésével érvényesült. Max Weber (Weber) releváns, tudományos elmélete szerint ennek a jelenségnek a központjában az „uralom” áll. Helyzetünkre adaptálva Weber elméletét: „*az uralom létrehozta az autoritás különböző racionalitással*

*rendelkező ideáltípusát*⁸⁹. Vagyis sok esetben az előző generáció és korszakok múzeumigazgatói a maguk karizmáit, kutatásait, tudományos eredményeit helyezték előtérbe, ahelyett, hogy a múzeum valós funkcióját segítették volna, és a látogatókkal történő kapcsolattartást építették volna fel. Úgy nálunk, mint sok más múzeumnál⁹⁰ homályos „előjogok, és partikularizmus”⁹¹ jellemezték az igazgatói regnálásokat, a valós „hatékonyságot”⁹² mint kritériumot és kérdéskört nem alkalmazták szervezeti kultúrájukban. Ki lehet mondanunk: sok esetben a kutatások és kiállítások ezáltal öncélúvá váltak, elfeledve a látogatók igényeit. A belső kommunikációs folyamatok, a szervezési módszerok, a kiállítások minősége is elszemélytelenedtek. Szakmán belüli seregszemlékké és versenyekké silányultak a produkciók, amelyek középpontjában inkább a vezetés kiemelése volt a főrangú, mint az, hogy a látogatók megértsék az üzeneteket. Az egész halmazon belüli tevékenységet emellé hátráltatta még a teljesítmény nélküli bérezés, a közalkalmazotti bértábla versenyképtelensége, amelyhez a rossz toborzási technikák párosultak (a vezetők legtöbbször „maguk alá választottak”, hogy a rangjukat tehetséges kutatók ne tudják veszélyeztetni). Mindezek összértéke hatványozta a szervezeten belüli konfliktusokat és a munkaerő fluktuálódását. Az együttműködő és segítő vezetői stílus, valamint minőség helyett parancsuralmi rendszerek szabályozták a múzeumi munkát.⁹³

Ahogy az előzőekben fogalmaztam: a tervezett elképzeléseket igazolták az eredményeink. Magam helyett, szolgáljanak elemzésül, és legyenek elegendőek a média megjelenéseink:

A Magyar Narancs így írt az egyik „termékünkről”:

⁸⁹ Vezetési ismeretek és Szervezeti viselkedés II. alapján.

⁹⁰ Oral history-k alapján.

⁹¹ Uo.

⁹² Uo.

⁹³ Vezetési ismeretek és Szervezeti viselkedés II. alapján.

„Az állandó kiállítás többnyire a bronzkorral vagy a honfoglalással indul, és 1956-ban vagy a környékbeli mesterségek bemutatásával ér véget, bár néhány „úgy hagyott” kiállítótérben még most is a szocialista átalakulás helyi vonatkozásaival búcsúznak. De az időszakos kiállításokon sem gyakori a feltűnősködés. Általában a város neves szülöttje kap egy kistermet, ahol vagy a róla szóló, vagy a tőle származó műtárgyakat állítják ki, a látogatók száma pedig kizárólag megnyitó alkalmával mérhető.

Ehhez képest a szentesi Koszta József Múzeum kiállítása a megtestesült formabontás, hiszen majdnem ezer négyzetméteren emlékeznek meg az Omega együttesről. Méghozzá úgy, hogy a zenekarnak helyi kötődése nincs – ha csak az nem, hogy hosszú pályafutása során a zenekar néhány alkalommal Szentesen is fellépett –, viszont összefügg azzal, hogy tavaly új vezető került a múzeum élére.

Farkas László Róbert történész, kulturális menedzser egy vele készült interjúban nemcsak arról beszélt, hogy változtatni kíván az addigi „romantikus, múltba révedő hangvételen és koncepción”, de arról is, hogy a legfőbb feladatának azt tekinti, hogy „megértessük, emészthetővé tegyük üzeneteinket”. Nos, ennek az új koncepciónak lehet az első állomása a Gyöngyhajú lány, az igazgató szerint „egy olyan kultúrtörténeti kiállítás, ami az Omega együttesen keresztül próbálja hitelesen bemutatni a 20. század második felének társadalmi és politikai történéseit”; az elmondottak alapján pedig sokkal többről van szó, mint egy hagyományos, hangszereket, lemezeket, fellépőruhákat stb. felsorakoztató rocktörténeti bemutatóról.

A bevezetés szó szerint sokkoló. A fekete falú teremben, vörös fényben Kádár János és Aczél György nagyméretű fényképe néz velünk farkasszemet, alattuk fémből készült, jókora ötágú csillag. Az enteriőr olyan, mintha a Terror Háza vagy még inkább A tanú című filmből a „szocialista szellem vasútja” lett

volna az ihletadó, a pártvezérektől jobbra, a táblán például ezt olvassuk: <A szocialista közművelődés asztala>.

És tényleg van itt egy asztal! Rajta írógép, kávéscsésze, csikkekkel teli hamutál és néhány könyv, az egyiknek még a címe is az, hogy Szocialista közművelődés. Van egy másik asztal is, az minden bizonnyal a „hétköznapi asztala” lehet: a horgolt terítőn SZTK-keretes szemüveg, csatos üveg és a Kincses Kalendárium, mellette pedig a régi Orion tévében Kovács András Extázis 7–10-ig című filmje megy.

Az egyik tablón a Táncdalfesztiválok hőseiről, Aradszky Lászlóról és Bakacsi Béláról emlékeznek meg, a másikon az Omega első lemezéről, de azt is megtudhatjuk, hogy „Aczél György dolgozta ki azt a művelődéspolitikai rendszert 1957-ben, amelyet három »T« elvének neveztek el.” A kétnyelvű (magyar és angol) tájékoztató így folytatódik: „Három kategória alapján osztályozták a rendszernek nem megfelelő, semleges és megfelelő műveket. Ezek voltak a Tiltott, Türt és Támogatott alkotások” – az eszmefuttatás végén pedig a kiállítás főszereplője is előkerül: „Kérdés, hogy az Omega együttes a Türt vagy a Támogatott kategóriát képviselte-e? Annyi bizonyos, hogy nem volt gátolt a zenekar fejlődése” – olvassuk, bár a sötét kulisszák láttán épp az ellenkezőjét gondolnánk. (...)”⁹⁴

Egy másik megjelenésünk az interneten, a Farkas Bertalan-kiállításunkról, amely ismételten büszkeséget hozott Szentesnek:

„Történt, hogy a járási székhely Szentes múzeuma élére új igazgató került. Akiről úgy hírlik, feltette azt a triviális kérdést, mivel lehetne minél több embert becsalogatni a múzeumba. A héten záró Omega kiállításra 20 ezren voltak kíváncsiak. A Farkas Berci előtt tisztelgő hamarosan nyit.

⁹⁴ Magyar Narancs: Gyöngyhajú lány - megnéztük az Omega együttesről szóló kiállítást - <https://magyarnarancs.hu/zene2/turt-es-tamogatott-117487> (Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 13.)

November óta készültem arra, hogy eljussak Szentesre, ami bár alig egy órányira van Szolnoktól, eddig mindig csak átutaztam a szélén. Kíváncsiságomat a Koszta József Múzeum Omega, azaz az 1962-ben alapított, mára legendássá lett együttesről szóló kiállítás híre motiválta. Amiről szerintem az elmúlt fél évben több szó esett a magyar sajtóban, mint Szentesről egyébként. Őszintén megmondom, az utóbbi hetekben paráztam is, hogy nem érek oda május 30-a előtt, amikor is bezár a Kóbor Jánosék munkássága előtt tisztelgő kiállítás.

Odaértem, és mindenkit megnyugtathatok: június 22-től a szegedi Agórában lesz látható a szentesiek különleges kiállítása.

Érdemes leszögezni, hogy a szentesi városi múzeum nem azért csinált Omega kiállítást, mert az együttesnek bármi köze lenne a városhoz. Egyetlen tag, korábbi tag nem született ott, nem járt oda iskolába, sőt talán Omega koncert se volt soha a városban (ezt el is felejtettem megkérdezni). Mindössze annyi történt, hogy tavaly új, agilis igazgató érkezett az intézmény élére, aki minél több látogatót szeretett volna az intézményének a városból és annak határain túlról is. Ám erre nemcsak az íróasztala felett malmozva vágyakozott, hanem átgondolta azt is, hogy ehhez bizony népszerű témájú, akár tudományosan kevésbé megalapozott kiállítások is kellenek. Ami nem azt jelenti, hogy a múzeum egyébként gazdag helytörténeti gyűjteményét kidobták volna. Nem, ugyanis képesek voltak megérteni, hogy ha valaki egy kiállítás miatt bemegy hozzájuk, akkor az a többi tárlatra is kíváncsi lehet. Az Omega kiállítást pedig nagyon jó érzékkel az épület legtávolabbi termeibe helyezték.

Azt is érdemes megemlíteni, hogy a fél év alatt közel 20 ezer látogatót vonzó kiállítás anyaga nem állt a múzeum rendelkezésére, sőt ilyen anyag sehonnan sem kölcsönözhető. Az egyik munkatársuk lemezgyűjteményét alapul véve kezdtek Omega-rajongók, relikvia-gyűjtők után kajtatni, elérhető gyűjteményekben kutakodni. Amihez "már csak" egy kiállítási koncepciót,

forгатókönyvet kellett írni. És így megszülethetett az a négyteremnyi kiállítás, ami élvezhető méretben és információkkal mutatja be az ország legrégebb óta működő könnyűzenei formációját. Olyan zseniális installációval például, mint a Léna című dalt idéző orosz tél, ahol nemcsak műhó van, de az a lábunk alatt ropog is.

És ennyivel nem elégedtek meg. A kiállításról hazavihető emléktárgyakat gyártattak. A tárlat előterében lévő kávézót Omegásra alakították. Nem tekintették bűnnek, hogy a múzeum homlokzatára, fölépcsőjére is kitegyék az attrakciójukat. Sőt, folyamatosan rendezvények kapcsolódtak a kiállításához, és még egy alkotói pályázatot is hirdettek. Ja, persze, semmi olyat nem csináltak, amire nem azt kellene mondanunk, hogy ma már múzeumi minimum.

Egy pillanatig nem szeretném azt a látszatot kelteni, hogy a szentesi Koszta József Múzeum Omega kiállítása egy történelmi szemmel is megalapozott, minden tekintetben hibátlan tárlat. De! És viszont! Minden hibájával egy tökéletes múzeumi mágnes. Ami valószínűleg a megváltott belépőkkel visszahozta az árát. Reklámértéke a múzeum és a város szempontjából felbecsülhetetlen. Ráadásul olyasmi, amire már mások is lecsaptak. Június 22-től a szegedi Agórában lesz látható, de más városok is érdeklődnek a "megvásárlása" iránt.

Közben Szentesnek sem kell attól tartania, hogy hasonlóan népszerű, valószínűleg sokakat vonzó kiállítás nélkül marad. A Múzeumok Éjszakáján nyílik ugyanis az idén hetvenéves Farkas Bertalan előtt tisztelgő kiállításuk, amit biztosan nem fogok kihagyni. Már csak azért sem, mert az első magyar úrhajós a szolnoki Repülőtiszt Főiskola növendéke volt, tehát talán rólunk is lesz szó az anyagban. Kár, hogy ott és nem itt.”⁹⁵

⁹⁵ Blogszolnok.hu: Irigység Szentesen: Omega és Farkas Berci - http://www.blogszolnok.hu/vendegoldal/irigység_szentesen_omega_es_farkas_berci (Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 13.)

A Temesvár '89 kiállításunkkal bekerültünk a *Múlt-kor* című internetes kiadványba, amely szakmai elismerés számunkra, így 2019 végétől immáron egyértelműen szerepelünk az országos köztudatban:

„A romániai forradalom 30. évfordulóján nyílik kiállítás Temesvár '89 - a magyar segítség címmel szombaton a szentesi Koszta József Múzeumban. A tárlat anyagát bemutató hétfői sajtóbejáráson Farkas László múzeumigazgató elmondta, a kiállítás a korabeli események és a forradalom előzményeinek felelevenítése mellett hangsúlyt helyez az erdélyi magyarság sorsának bemutatására, valamint arra a páratlan összefogásra, ami 1989 telén kialakult Magyarországon a határ túloldalán élők érdekében.

A tárlat anyagát bemutató hétfői sajtóbejáráson Farkas László múzeumigazgató elmondta, a kiállítás a korabeli események és a forradalom előzményeinek felelevenítése mellett hangsúlyt helyez az erdélyi magyarság sorsának bemutatására, valamint arra a páratlan összefogásra, ami 1989 telén kialakult Magyarországon a határ túloldalán élők érdekében.

A kiállításon újságcikkek, dokumentumok, fotók segítségével mutatják be az 1989-es történéseket, a múzeum termeiben korabeli fegyverek, egy, az utcai harcokat idéző kiégett Dacia, az áldozatokért gyűjtött ortodox gyertyák idézik meg a forradalom napjait.

A megye múzeumainak összefogásával külön terem szól arról, hogy a szentesi, hódmezővásárhelyi, csongrádi, szegedi és makói emberek miként nyújtottak segítséget 1989-ben a határ túloldalán élőknek.

Hogyan gyűjtöttek adományokat a forradalom résztvevőinek, és miként jutottak el a segélyszállítmányok Temesvárra és Aradra. A látogatók egy háromdimenziós film segítségével a forradalmárok, katonák szemszögéből lehetnek részesei a harminc évvel ezelőtti eseményeknek.

Megemlékeznek a hódmezővásárhelyi Tóth Sándorról, a forradalom Csongrád megyei áldozatáról is. Hódmezővásárhelyről december 22-én indult segélyszállítmány Romániába.

Az egyik gépkocsit a 44 éves, háromgyerekes Tóth Sándor vezette. December 23-án hajnali 2 órakor az aradi újhíd feljárójánál érte a gépkocsivezetőt halálos lövés, melyet feltehetően a Securitate különleges egységének egy tagja adott le.

Vincze Gábor történész, a kiállítás egyik kurátora elmondta, fontosnak tartják bemutatni, milyen fontos szerepet játszottak a Ceausescu-rendszer megbuktatásában az erdélyi magyar értelmiség, például az 1982-ben Nagyváradon, egyetlen romániai szamizdat folyóiratként megjelent, magyar nyelvű Ellenpontok készítői.”⁹⁶

Statisztikai adatok

Az előzőekben olvasható volt, hogy 2018-ban, 47 fizető látogatóval vettem át a Múzeumunk vezetői munkakörét. Fontos szám a 47, az alábbi kimutatás miatt.

Projekt neve	Összes látogatók száma
Omega Kiállítás	24.000 fő
Szozuz-36: Első magyar az űrben	19.000 fő
Temesvár '89 - A magyar segítség	Nincs végleges adat. A koronavírus miatt a Múzeum lezárásra került, sajnos a kiállítás eredetileg 2020. május végéig várta volna a látogatókat, tehát tőlünk független okból, valószínűleg ezen projekt nem tudja teljesíteni a tervezett célokat.

⁹⁶ Mult-kor.hu: Kiállítás nyílik az 1989-es romániai forradalomról Szentesen - <https://mult-kor.hu/kiallitas-nyilik-az-1989-es-romaniai-forradalomrol-szentesen-20191210> (Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 13.)

Tehát munkánk eredményei igazolták⁹⁷ elképzeléseinket, és azt a jóslásunkat, hogy csak attrakció jellegű, nagy érdeklődésre számot tartó és széles célcsoportokat megszólító projektek tudják a valós múzeumi küldetésünket segíteni. Hiszen indirekt jelleggel a show és „durranás” bevonzza a látogatót, így állandó kiállításaink megtekintésre kerülnek, és az ismertség, elismertség által kommunikációs hidat tudunk kiépíteni a látogatókkal.

Most pedig tekintsük át múzeumi jegybevételeink alakulását, amely kimutatás tartalma⁹⁸ ugyancsak magáért beszél:

Múzeumi jegybevételeink alakulása	
Év	Bruttó összeg
2016	563.000 Ft
2017	891.000 Ft
2018	2.298.000 Ft
2019	3.790.000 Ft

A fenti táblázat egyértelmű jegybevételi emelkedést mutat. Fontos eleme a 2018-as év, amikor az esztendő közepétől teljes „pálfordulás” ment végbe a vezetési módszerben. Az év első felében 47 fő fizető látogatója volt a Múzeumnak, mégis fél év alatt, az előző évi bevétel több, mint két és félszeresét tudtuk produkálni.

Annak érdekében, hogy még professzionálisabban tudjunk működni, a következő időszakban, 2020 tavaszán indítjuk újabb szociológiai kutatásunkat, amelyet online kérdőív formájában fogunk prezentálni a közösségi oldalunkon keresztül (Facebook). A technika segítségével bizonyosak vagyunk abban,

⁹⁷ A Koszta József Múzeum szakmai beszámolója 2020. alapján. Kézirat.

⁹⁸ Uo.

hogy nagyon hamar reprezentatív mintát tudunk így generálni, és még biztosabb információkhoz jutunk, segítve a „Koszta” sikeres működését.

A kérdőívünk a következő, amely hamarosan publikálásra kerül:⁹⁹

1. Az Ön neme ☐ Férfi; ☐ Nő 2. Életkora ☐ 18 év alatt; ☐ 18-35 éves; ☐ 36-55 éves; ☐ 55 évnél idősebb 3. Végzettsége ☐ Alapfokú; ☐ Középfokú; ☐ Felsőfokú 4. Lakóhelye ☐ Szentese; ☐ Dél-Alföld; ☐ Más régió az országban; ☐ Külföld 5. Foglalkozása ☐ Fizikai dolgozó (alkalmazott); ☐ Szellemi dolgozó (alkalmazott); ☐ Vállalkozó; ☐ Pedagógus; ☐ Nyugdíjas; ☐ Egyéb 6. Járt-e már nálunk korábban is? ☐ Igen; ☐ Nem; ☐ Talán, nem emlékszem biztosan 7. Milyen céllal érkezett? (többet is választhat) ☐ Egy bizonyos kiállítást megtekinteni; ☐ Időtöltés / kikapcsolódás; ☐ Ismeretszerzés; ☐ Családi program részeként; 8. Volt olyan műtárgy (vagy műtárgyak) ami különösen felkeltette az érdeklődését? (igen/nem). 9. Kapott-e a látogatástól mélyebb / jobb rálátást valamely témára: igen ☐ nem ☐ 10. Kérem értékelje 5-ös skálán, mennyire volt elégedett a múzeummal látogatásakor: 5 nagyon tetszett ☐; 4 tetszett ☐; 3 is-is ☐; 2 nem igazán kötött le ☐; 1 nem tetszett ☐ Köszönjük válaszait! Igyekszünk ezek révén szolgáltatásaink színvonalát folyamatosan fejleszteni. Csatlakozzon hírlevél szolgáltatásunkhoz! Ha szeretne információkat kapni a Koszta József Múzeumban tartott eseményekről, tárlatokról, újdonságainkról, csatlakozhat emailes hírlevél listánkhoz. Adatait (név, email cím) csakis addig tároljuk az Európai Unióban érvényes adatvédelmi irányelveknek megfelelően (GDPR - General Data Protection Regulation), amíg e szolgáltatásunkra igényt tart. Ezen adatokat bizalmasan kezeljük és senkinek egyéb célra át nem adjuk. Ha igényt tart hírlevelünkre, kérem írja email címét a pontozott vonalra:

⁹⁹ A Koszta József Múzeum szociológiai felmérése 2020. Kézirat.

Déli régiós tudásközpont

Három éven belül, még az első igazgatói időszakom vége előtt egy déli régiós tudásközpontot, továbbképző helyet szeretnék kialakítani a Koszta József Múzeum keretein belül, a szegedi egyetemmel és az MMA-val együttműködve. Nagy hasznunk, hogy az SZTE Bartók Béla Művészeti Karával (Művészeti Kar), kiegyensúlyozott, erős szakmai kapcsolatot ápolunk. Intézményi együttműködést alakítottunk ki továbbá az SZTE Néprajzi és Kulturális Antropológiai Tanszékével, az Országos Színházi Intézettel és Múzeummal, az SZTE Kommunikáció és Médiatudományi Intézetével, és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Régészettudományi Intézetének Őstörténet Munkacsoportjával.

Terveim között szerepel, hogy akkreditáció útján elméleti és gyakorlati képzéseket szervezzünk a Koszta József Múzeumban. Felsőfokú szakképzések és posztgraduális, szakirányú továbbképzések formájában a jövő generációi számára olyan szakmákat biztosítsunk, amelyekről már most lehet tudni, hogy hiányuk a következő 10 évben problémát fognak jelenteni a szakmában.

Ezek a stúdiumok terveink szerint egyelőre a következő végbizonyítványokat tudják majd biztosítani a hallgatóknak: segédrestaurátor, múzeumpedagógus, kurátor asszisztens, múzeumi és kulturális menedzser, múzeumi sajtó-és marketing munkatárs. Kecskemét-Baja-Újvidék-Temesvár-Kolozsvár-Nagyvárad-Debrecen-Kecskemét hatósugarban, bel-és külföldön bizonyos vagyok abban, hogy fogadókészség lesz a moduljainkra. Abban is bizonyos vagyok, hogy a MOKK Skanzen képzési mintájára más képzéseket is be tudunk majd indítani, alternatívát nyújtva a szentendrei programok mellé. Természetesen ehhez kormányzati szándék is szükségeltetik, de úgy gondolom, hogy nagy hasznóérv lehet a stratégiánkban az, hogy a határon túli magyar kulturális életet is segíteni tudjuk ezekkel a képzésekkel, továbbá a

belföldi, déli régióból jelentkező hallgatók mobilitásában is könnyebbséget okoz, ha a Dél-Alföldön megalakul egy ilyen új képzőhely.

Összefoglalás

A „tamáskodóknak” meg kell jegyeznünk, azoknak, akik esetleg materiális, és profitorientált gondolkodásmódot érzékelnek a soraim mögött: a jegybevétel-emelkedés, egyben vevőforgalom-emelkedést jelent, amely annyit tesz, hogy az állandó kiállításainkkal, múzeumpedagógiáinkkal, egyéb rendezvényeinkkel, sokkal több emberhez tudjuk eljuttatni azokat az értékeket (helytörténet, régészet, néprajz, stb.), amelyeket rendeltetésünk szerint el kell juttatnunk széles társadalmi rétegekhez.

Tehát mielőtt még protestálnának velem, hogy a bevétel növekedés, és a múzeumi ismertség, elfogadottság növekedése esetleg értékvesztéssel jár, javaslom inkább ezen gondolkodásmód elsajátítását, amelyet szerepeltettem tanulmányomban, a menedzser típusú igazgatási és igazgatói működést. Úgy gondolom, hogy egyre több képzőhelyen kellene tanítani. Továbbá annak végiggondolását, hogy indirekt módon, hogyan tudja ellátni egy múzeum a feladatát ma, 2020-ban, ismerve a magyar lakosság fogyasztói attitűdjét.

Irodalom

Szakkönyvek

György Péter: Az eltörölt hely – a Múzeum, A múzeumok átváltozása a hálózati kultúra korában New York, Természettörténeti Múzeum – egy példa (Magvető Kiadó. Budapest, 2003.)

Józsa-Piskóti-Reketttye-Veres: Döntésorientált marketing. (KJK-KERSZÖV. Budapest, 2005

Dr. Korek József: A muzeológia alapjai (Tankönyvkiadó. Budapest, 1988.)
Dr. Málovics Éva: Vezetési ismeretek (SZTE JGYTF Kiadó. Szeged, 2003.)
Dr. Málovics Éva: Szervezeti viselkedés II. (SZTE JGYTF Kiadó. Szeged, 2003.)
Ébli Gábor: Múzeumánia (L' HARMATTAN Kiadó. Budapest, 2016.)
Ébli Gábor: Antropologizált múzeum (Typotex Kiadó. Budapest, 2009.)
György Péter: A hely szelleme (Magvető Kiadó. Budapest, 2007.)

Kéziratok

Farkas László Róbert: Vezetői, szakmai koncepció a Koszta József Múzeum igazgatói álláshelyére. Kézirat. 2018. május.
A Koszta József Múzeum látogatói statisztikája. Kézirat. 2018. július 31.
A Kult. törvény 2020. évi módosításának tervezete - Forrás: EMMI. Elektronikus kézirat.
Dr. Lakner Lajos e-mailben megküldött levele a Pulszky Társasághoz. Elektronikus kézirat. (Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 13.)
A Koszta József Múzeum szociológiai felmérése 2018. Kézirat.
A Koszta József Múzeum szakmai beszámolója 2020. Kézirat.
A Koszta József Múzeum szociológiai felmérése 2020. Kézirat.

Online hivatkozások

A MOKK Skanzen képzései - <https://mokk.skanzen.hu/20191111kepzesek-2020> (Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 13.)

A Koszta József Múzeum jegyárai - <https://kosztamuzeum.hu/jegyarak/>
(Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 14.)

Magyar Narancs: Gyöngyhajú lány - megnéztük az Omega együttesről szóló kiállítást - <https://magyarnarancs.hu/zene2/turt-es-tamogatott-117487>
(Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 13.)

Blogszolnok.hu: Irigység Szentesen: Omega és Farkas Berci - http://www.blogszolnok.hu/vendegoldal_irigyseg_szentesen_omega_es_farkas_berci (Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 13.)

Vásáros Zsolt: Reprezentáció? Presztizs? Üzlet? Múzeumcafé 30. <http://muzeumcafe.hu/hu/reprezentacio-presztizs-uzlet/>
(Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 14.)

Monok István: A kulturális örökség közvagyon? - http://real.mtak.hu/18781/1/Monok_Kultorokseg_kozvagyon_2005.pdf
(Utolsó letöltés dátuma: 2020. április 14.)

Egyéb

Oral history-k és forrásaik:

Kassai Hajnal, az EMMI múzeumi főosztályvezetője

Dr. Csatári Bence, levéltáros-történész, a Nemzeti Emlékezet Bizottság kutatója

Dr. Kriston Vízi József, muzeológus

A Koszta József Múzeum munkatársai – Darabos Judit gyűjteménykezelő, közgyűjteményi csoportvezető, dr. Mód László néprajzkutató

Interjú dr. Kriston Vzi Józseffal, amely jelen dolgozat végén, a „Felhasznált irodalom” fejezet után olvasható.

Interjú dr. Kriston Vízi József muzeológussal¹⁰⁰

A publikációm korrekt elkészítésében azon ötletem támadt, hogy szakmánk doyenjét, dr. Kriston Vízi Józsefet meginterjúvolom. A nyugalmazott főmuzeológus, etnográfus-népművelő 1953-ban született Budapesten. Aktív muzeológusi pályáját négy évtizeden át gyakorolta: Tiszaújváros, Eger, Kecskemét, Budapest, Nyíregyháza, Dombóvár és Kecskemét települések múzeumjaiban és muzeális gyűjteményeiben; a helyi tematikus gyűjteménytől a megyei múzeumi szervezeteken át az országos szakmúzeumig és közösségi fenntartású múzeumig, illetve megyei hatókörű városi múzeumig. Intézményvezetői, beosztott szakmuzeológusi, valamint múzeum menedzselési-kommunikációs munkaköröket látott el; emellett 2003-tól regisztrált országos szakértő. Alapító tagja a Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesületnek, amelyen belül jelenleg a múzeumandragógiai tagozat vezetője. Kecskeméten él; önkéntes társult kutató a kecskeméti Ráday Múzeumban. Kérdéseimre adott szakmai válaszai oral history-nak is kiválóak. Az interjú éppen abban az áprilisi pillanatban született, amikor a múzeumi szakma hírt kapott arról 2020 húsvétján, hogy ez év novemberétől a kormány tervei között szerepel a közművelődési és közgyűjteményi dolgozók közalkalmazotti státuszának megszüntetése. Onnantól a Munka Törvénykönyve hatálya alá tartoznánk, mint múzeumi dolgozók. A tervezetet jelen pillanatban véleményezzük és szakmai fórum jelleggel javaslatokat kívánunk letenni a szakminisztérium, az EMMI asztalára. Az interjú, a járványhelyzetre

¹⁰⁰ A dolgozat interjúja online formában készült, a kérdezőnek a válaszadó e-mailben küldte meg a válaszokat. A teljes interjúban dr. Kriston Vízi József gondolatait és mondatait szöveghűen, változtatás nélkül közöljük, amely 2020. április 12-én készült.

tekintettel online eszközök útján készült el. Köszönöm József Barátomnak, hogy gondolatival segítette tanulmányom megszületését.

A hazai múzeumoknak mennyiben fontos betölteniük ma, 2020-ban a társadalmi intézményi funkciót? Van-e szolgálata a múzeumi szakembereknek a jelenben?

dr. Kriston Vízi József (Kriston): Induljunk ki abból - az ezek szerint immár sokszor elfeledett mozzanatból - hogy a különböző típusú (gyűjtőkör, hatókör szerint tagozódó) múzeumok mindegyike közösségi/társadalmi igényből és az arra adott reprezentációs válaszra jött létre. Ez persze ahhoz is vezetett a 19. sz. végén, majd az 1950-70 es évtizedekben, hogy egyéni mecénás és valamilyen ki- vagy megnevezett kollektív donációs szervezetek, közösségek gombamód szaporodva hozták létre a szükséges feltételek híján is lévő muzeális intézményeket. A kérdés első mondatában szereplő jelzős szerkezet első tagja: a „társadalmi” azt sugallja, hogy eddig nem vagy nem igazán pregnánsan volt jelen az a társadalmi mozzanat, amely egyes intézmények tudatos vagy kényszerű elszigetelődésének a következménye, és így ez az elitista (valójában inkább egyéni-vezetői) attitűd elhatalmasodása révén taszítóvá váltak és lettek a proso tárgyak = poros szemlélet szinonimái. Mivel a múzeumi társadalom java része nem ezt az utat járta, nem is nagyon foglalkozott evvel, amíg a rendszerváltás első éveiben ezzel a hamis, de retrográd megítéléssel (is) kellett találkozni. Épp ezért is, már a 80-as évek közepétől egy egészséges, majd eszement intézményi és fenntartói rivalizálás indult és eszkalálódott,- de nem a hatékonyság anyagi és személyi feltételeinek emelése szempontjából.

Van- e szolgálat?

Kriston: Igen. Egyfelől a múzeumi eszköz alapján, amely ma már (sajnos vagy nem), de hiányzik az írott alapidokumentumok közül, de a kötelező küldetés,

nyilatkozattal való munkavállalói azonosulás és a formális munkaviszony vállalása már magában is ezt kell vagy kellene, hogy garantálja. Aki nincs benne ebben a játszmában,- annak nincs helye még a partvonalon sem!

Mit gondol, Magyarországon beszélhetünk-e 1990 előtti, és 1990 utáni múzeumi világról? Volt-e, van-e különbség a jellemzőkben?

Kriston: Magyarországon a múzeumok, muzeális intézmények java részének szempontjából mindig is meghatározó volt a mindenkori önkormányzati törvény, főleg az utolsó bő fél évszázadban. Ennek gyökerei az 1940-es évek végétől 1963-ig, a megyei önkormányzati jelleg meghatározó fenntartói szisztémájáig nyúlik vissza (mármint belátható tárgyalásunk szerint!). Ezt követően jött az ismertebb 1990-es törvény (a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény. Ennek hatásai – több értelemben és előjellel – megbontották a korábban csaknem bebetonozott hierarchiát, de a törvény múzeumok működésével kapcsolatos hatásai a 90-es évek első felében lettek egyértelműek. Amúgy ez után nem sokkal, már a kulturális területre is igen gyorsan begyűrűzött Bokros-csomag hatásai sem segítették a társadalmi konszenzusos beágyazódást, bár a helyi (települési-járási) kompetenciák már egyre tendenciózusabbak voltak. Ez az intézményvezetői helyezkedés, ügyeskedés azért nem oly ritka, az intézmény egészét akár távlatosan is segítő pozitív mozzanatok nyilvánvaló megjelenését egyaránt hordozták magukba. A megyei hálózat már ekkor meginogni látszott (már csak a megyei önkormányzatok összetétele miatt is!). És ezután jött az újabb, 2011-es és 2013-as önkormányzati törvényekből fakadó intézményi helyzetek kényszerű pozicionálása, amely már egyértelműen jelezte, hogy a szakmaiság és ebben is fontos rugalmasság, önképzés mellett lényeges a közeg és a mozgástér folyamatos figyelembe vétele, és lehetőleg nem elvtelen alkalmazkodás ehhez, ezekhez.

Hogyan látja, a több évtizedes szakmai tapasztalata alapján, a hazai múzeumi világban jelentkezett-e annak szüksége bármikor is, hogy a tudományos működés mellett fontos lehet felmérni a befogadó közönség igényeit?

Kriston: Az első kérdéssor megválaszolása már implicite rejti magában ezt, ezt is. A válasz: igen. Nem a múzeumok, a múzeumi világ oldaláról jött ez a késztetés, de valójában – ha belelapozunk bármely fővárosi vagy vidéki lap régi, korábbi számaiba – a múzeumok büszkén hirdették és adtak számot a tárgyi, anyagi és látogatói gyarapodásról. Ha másért nem, a korábban is nyilvánvalóan közösségi esemény számba menő kiállítások megnyitóinak reprezentációs volta miatt. A vidéki, kisvárosi, települési múzeumok közül szinte egyik sem engedhette meg magának az elitista viselkedést. Ebben a kérdésben egy érdekes mozzanat, hogy sokszor épp a tudományos teljesítmény mérése, az arról való számadás elmaradása, bonyolultsága, sokszor tudatos misztifikálása akadályozta a reális és elvárható korrekt kép és önkép bemutatását!

Egyáltalán, fontos lehet-e a befogadók igényeit mérni?

Kriston: Ez a kérdés nagyon körmönfont és nehézkes, így röviden: igen! Lehet, erre többféle bejáratott elméleti és gyakorlati módszer van és erre a múzeumi szakma is nagy hangsúlyt fordít az elmúlt két-két és fél évtized óta.

Hogyan érzi, a mai múzeumi dolgozók között, van-e generációs feszültség a munkafolyamatok értelmezését illetően? Itt elsősorban az intézményi működés menedzsment jellegű minőség értelmezésére gondolok.

Kriston: Generációst nem érzek, legalábbis nem tapasztalok. Azt igen, hogy az idősebb, de legalábbis régebb idő óta ott, vagy egyhelyben lévő kollégák még mindig nincsenek kellőképpen felkészülve múzeumi gyakorlatuk fortélyainak, a feladat ellátáshoz alapvetően „a frontvonalban” szükséges eljárások átadására. Ám ez – tetszik vagy sem – mindenkor a múzeum (egy

vagy több személyes) vezetői felelőssége, ezt nem lehet kiadni „albérletbe”. Elsajátítható és erre időt, alkalmat és forrást kell biztosítani, az egyre inkább elmaradt „kötelező” szakmai továbbképzések keretében.

Mi az, amit még fontosnak tartana megjegyeznie ebben az interjúban?

Kriston: Nem válasz, hanem megjegyzésem és erre a disszertációban is kell térni: itt, a szakmánkban már egy jó ideje nincs, nem is lehet vegytiszta szituációkról beszélni, mert akkor mi is újra gyártjuk a téves múzeum képzeteket! Másfelől e napokban zajló és a törvénytervezetből sajnos jól kivehető tendenciákkal is számot kell vetni valamelyest a dolgozat hitelessége érdekében.

SZEMLE

Boros János

Természetvallás helyett természetetika

A Természet tisztelete életünk feltétele

Szécsi Gábor, Tóth I. János

Természet és felelősség. A környezeti etika és nevelés filozófiai alapjai

Budapest, Gondolat, 2020. 254.o.

Az ember természetben és társadalomban él. Ezeknek köszönheti létét, ezek alakítják. Természeti és társadalmi lény. Amikor a természetet pusztítja, magát pusztítja, amikor védi, magát védi.

A rendezett, rendszeres, öntudatos gondolkodás, tehát a filozófia megjelenése előtt a világ változatlannak, változhatatlannak és változtathatatlannak tűnt. Az állandóságot istenek biztosították, a természet tele volt istenekkel, a társadalom csoportjait pedig isteni jellemzőkkel felruházott előljárók uralták. Az isteni jelleg védelmet jelentett természetnek, társadalomnak, embernek: a felsőbbrendű lényeket nem szabad, nem lehet bántani. Az ember részesült a természet isteni attribútumaiban, boldog volt kegyeiben, félt és szenvedett haragjától.

Az ember felülkerekedése, az istenek, a sokistenhit elleni lázadás döntő lépése a dolgok megnevezhetőségének és ezáltal uralhatóságának felismerése. Megneveztük az isteneket – és meghaltak, az ember uralmát nem viselték el. A nevek és fogalmak darálójába egyetlen isten sem hagyta magát bevetni vagy begyömöszölni. Ezentúl nem isteneknek, hanem állatnak, madárnak,

időjárásnak, tengernek, sorsnak, háborúnak, univerzumnak neveztük az összefüggéseket vagy tárgyakat. Aki isteneket mond, az bálványokat és aranyborjúkat imád. Az egy Isten kitüntetett képviselője, az ember, elűzte, megölte a sok istent. Az Ószövetségnek nevezett irategyüttes első könyvében, a teremtés leírásának elején az ember felszólítást kap, hogy adjon nevet a föld élőlényeknek, és hajtsa őket uralma alá. Mondja ki, hogy nem istenek. „Az Úristen [...] [a]z emberhez vezette őket (a mező minden állatát és az ég minden madarát), hogy lássa, milyen nevet ad nekik. Az lett a nevük, amit az ember adott nekik” (Ter 2.19-20) Továbbá, „Uralkodjatok a tenger halai, az ég madarai és minden állat fölött, amely a földön mozog.” (Ter 1.28)

Lányi András értelmezésében a teremtéstörténet üzenete azt jelenti, hogy az ember „művelje és őrizze” (21.) a természeti világot, Hérány Ferenc és Tóth I. János pedig az eredeti héber kifejezésre hivatkozik, „[a]z *uredu* itt azt jelenti, hogy *őrizve műveljétek*.” (64.) Lányi András szerint „[a] lenni-hagyás mint óvó gondoskodás központi szerepet kap a heideggeriánus öko-filozófusok gondolkodásában” (23.) is.

Hérány Ferenc és Tóth I. János Arisztotelészt idézi a *Politikából* „(1256b): »*Ha tehát a természet se tökéletlenül, se hebehurgyán semmit nem alkot, ebből szükségképp az következik, hogy mindezen teremtményt az ember használatára hozta létre*«.” (62.)¹⁰¹ Itt már sem a természet, sem a társadalom leírásában nincs szerepük az isteneknek, legfőljebb a világteremtő istennek – a világ kezdete előtt.

A görög filozófusok felismerik, hogy a dolgokról gondolkodni lehet és kell, a világ nem olyan, amilyennek a gondolkodás nélkül látszik, hiszen nem látható törvények uralják. A törvények feltárásával, megnevezésével nemcsak megérthetjük a bennünket körülvevő világot, de alakíthatjuk is. Többé nem a természetistenek alakítják sorsunkat, hanem mi alakítjuk a természetet. Ez az

¹⁰¹ <https://mek.oszk.hu/04900/04966/04966.htm#6>

első időkben nem annyira technológiai világalakítást vagy társadalmi változtatást, mint inkább etikai és társadalmi önformálást jelentett.

Szókratész fő kérdése a „mi valami?“, „mi X?“. Szavakkal, megnevezésekkel, valójában fogalmakkal próbálta megragadni az őt körülvevő világ dolgait és összefüggéseit. Platón a fogalmak természetét kutatta, mint minden megismerés és értelmes cselekvés feltételét. A viszonylag független görög városállamok a kormányzás legkülönbözőbb módjaira adtak példákat, melyek különbségeinek felismerése és tipologizálása, vagyis fogalmi feltárása az első lépés volt, hogy rájöjjenek, a társadalom átalakítható, az igazságosság megvalósítható. Ezt a következtetést azonban radikális és tudatos módon csak a 18. században vonták le, az Amerikai Egyesült Államok alapítása és a francia forradalom során. A görög és középkori elgondolásokat mint tartalmakat egymással kapcsolatban álló fogalmak hordozták magukban tovább, mint cserépedények, évezredekén keresztül, egészen az amerikaiakhoz. A természet és törvényei első rendszeres leírására Arisztotelész vállalkozott, és bár nem ismerte föl a kísérletek és a matematika jelentőségét, rendszerezett eljárás módja korai lépés volt a természet technikai uralását lehetővé tevő matematizált, megfigyelésalapú természettudományok felé. Megnevezései, fogalmai máig *uralják* gondolkodásunkat.

Ha ismereteinket tudatosan strukturáljuk, összevetjük a természet folyamataival, törvényeket alkothatunk, és ha azt is felismerjük, hogy a fogalmakkal feltárt természeti folyamatot éppen ezek segítségével bármikor elindíthatjuk és ellenőrizhetjük, azaz ha a törvényeket alkalmazni tudjuk, akkor befolyásolhatjuk a természet folyamatait, sőt, mi mondhatjuk meg, mit csináljon a természet. Munkára tudjuk fogni a természetet, gépeket gyártunk, meggyógyítjuk a betegségeket. Isteni tudás, isteni cselekedetek.

A Google anyacége, az Alphabet kutatási programként tűzte ki az élet meghosszabbítását, lényegében az „örök” élet elérését. Elgondolásuk éppen a

leírtakat követi. Ha egy törvényt felismerünk, azaz egy folyamatot le tudunk írni, akkor azt alkalmazni is tudjuk, a folyamatot magunk is elő tudjuk hívni és ez a természet folyamatainak kézben tartását, átalakítását jelentheti. Ha megértjük az öregedés és a halál biológiai folyamatát, akkor a kezünkben van. A végtelen felé haladó számítógép-sebesség azt is biztosítaná, hogy nem csak hihetetlen mennyiségű adatot tárolnánk, de végtelenhez közelítő sebességgel tudnánk az adatokat feldolgozni, a folyamatokat modellezni és valóságban átalakítani. Gyorsabbak lennénk, mint a természet. Erre a feltételezésre, úgy tűnik, a természet a 2020-ban kitört koronavírus-válsággal csattanós választ adott vagy csak közbeszólt, és ezt a gondolkodásmódot lélegzetvételnymi szünethez juttatta. Hogy ez csak egy bekiabálás, vagy annál több – ez a jövőben fog megmutatkozni.

Az emberek két-háromszáz évvel ezelőtt a természettudomány-alapú technológia és a forradalomalapú társadalomátalakítás mámorába estek. A bűvár, ha nagyon mélyre úszik, elfogja a mélységi mámor. A nyolcezres csúcsokat meghódító alpinisták magashegyi bódulatról beszélnek, ahol a legképzettebbek is túlbecsülhetik lehetőségeiket. Vajon a természeti és társadalmi világ átalakíthatóságával nem egy ilyen mámorba jutottunk? A Holdra szálltunk, feltártuk a géneket, az anyag mélyszerkezetében elképesztő mélységekig hatoltunk – ettől részegedtünk meg? Bódulatunkat erősíti a számítógép- és internet-alapú adatfeldolgozás, valamint a virtuális valóság, mely nem csak pótolni próbálja azt, ami fizikailag körülvesz, de a mentális vonalán a teljes helyettesítés képzetét adja. Ám fel kell tenni a kérdést, hogy minden elemző munka, sebesség, matematizáltság és képzeleti utánpótlás mellett, *mindent* sikerül figyelembe venni? A *minden* nem kimeríthető, soha nem tudjuk, hogy elértük-e a tudományban és a technikában a „tökéletes” vagy az „igazság” fogalmait. Mindig felbukkanhatnak új összefüggések, a valóság új viselkedésmódja, melyekre a modellkészítő nem gondolt. A

peremfeltételeinek hiányosságai miatt a virtuális világ összeomlik, a valóság maga alá temeti.

Az analitikus gondolkodás hihetetlen gyakorlati sikerekhez vezetett, ám sikerének titka éppen az, hogy csak egy létezőre vagy egy összefüggésrendszerre tekint a lehető legnagyobb pontossággal és alapossággal. Természetesen csak ezzel a módszerrel lehet egy fizikai törvényt feltárni, vagy egy gépet, mechanikát megalkotni. Azt viszont nem lehet ezzel a módszerrel átlátni, hogy mi történik akkor, ha sok ezer ember alkot meg különféle mechanikákat, és sok millióan használják azt, a Föld energiaforrásának felhasználásával. A valóság valóság áttekinthetetlenné válik, és másként viselkedik. Mindig aktivizálódhat eltérően is.

Állítólag az agy villanykörtényi energiát használ. A nagy számítógéprendszerek és az internet működéséhez hatalmas mennyiségű energiára van szükség. Ez kell a tárgyiasított „agykerekek” villámsebes működéséhez. Az energia előállítása pedig nem csak kizsigereli a természetet, mely folyamat nincs bekalkulálva a végtelen computáció elgondolásába, de fölveti a kérdést, képesek leszünk-e a határtalan sebességű, a Földet behálózó gondolkodás kialakításához szükséges korlátlan mennyiségű energiát úgy előállítani, hogy a véges Föld energiáira támaszkodunk? A napenergia-felhasználás elvileg az ebben az irányban tett jó lépésnek tűnhetne, ha a napelemek előállítása és selejtezése nem követelne ismételten hatalmas mennyiségű plusz energiát és nem lennének környezetkárosító hatásai. Végtelen számú napelemnek végtelenek az ilyen hatásai is.

Az 1970-es években jelent meg a divatossá vált elgondolás, hogy Descartes vonható felelősségre a mámoros túlpörgés, a cogitatio felturbózódása és a környezet pusztítása miatt. A világot felosztotta a végtelen hatalmát Istentől kapó gondolkodó, és a kiterjedt, racionális, hatalom nélküli, deszakralizált létezőkre. Áthatolhatatlan szakadékot jelölt ki a kettő közé. A

gondolkodó lény a tudás által teljes mértékben uralja a kiterjedt világot, a fő kérdés az uralás feltétele, a megismerés lett. Tény, hogy a zsidó-görög-keresztény gyökerű nyugatinak nevezett kultúránk a fenyegető klímaváltozáshoz és természetpusztításhoz vezetett. Gondolkodásunk e hagyományon belül van. Mit kezdhetünk belülről – kívülről érkező szörnyű hatásaival?

*

A Szécsi Gábor és Tóth I. János által kiadott kötet az általunk pusztulással fenyegetett természethez való viszonyunk feltárására vállalkozott, a filozófia eszközeit segítségül hívva. A kötet valamennyi tanulmányáról külön fejezetet lenne érdemes írni, ami nyilvánvalóan túlfeszítené a kötetbemutató kereteit. Ugyanez igaz a felvetett témákra, melyeket szintén csak felsorolni lehet, azzal a javaslattal, hogy a tisztelt érdeklődő mélyüljön el a kötetben, mert az emberiséget jelenleg foglalkoztató talán legégetőbb kérdésről szól, magas színvonalon, olvasmányosan. A kötet fő témái: a nem táplálkozó Dasein Heideggernél, a környezeti válság megoldási elméletei, egyetemesség az értékviták közösségében, emberközpontúság és keresztény környezettudatosság, Fichte és Scruton filozófiájának hatása a környezetfilozófiára, a természetről szóló gondolkodás esztétikai és etikai vetületei, klímasemlegesség, lázadó természet, a klímaváltozás és a földi körülményekhez való alkalmazkodás, az óvatos okosság, John Dewey interaktív oktatásfilozófiája,¹⁰² környezettudatosság az általános iskolai nevelésben.

Egy ilyen összetett tematikájú és gazdag tartalmú könyvről írva csak néhány gondolatot ragadhatunk ki.

Lányi András szerint a környezetfilozófia fő kérdései, hogy helyreállítható-e az ember-természet kapcsolat, mit jelent az etika

¹⁰² John Dewey filozófiájához vö. Boros (1998. 93-138.) és Boros (2000. 23-180).

emberközpontúsága, és a környezeti etika lehet-e más, mint szabadságkorlátozó. E kérdések a filozófusok szerint annak függvényében válaszolhatók meg, hogy mit is értünk a használt fogalmakon. Mi vagy ki az ember, mi a természet, mit jelent emberközpontúság, mit értünk szabadságon. E kérdések tárgyalásával azonnal benne vagyunk napjaink elemző filozófiájának sűrűjében. A fogalmak köznapi értelmét feltételezve is nyilvánvaló a kérdésfeltevés leegyszerűsítő jellege. Egyrészt az ember természeti lény, ezt jelzi kétséget kizáróan születése, biológiai funkciói és halála. Másrészt fogalomhasználó lény, amelyre nem érvényesek a természet törvényei. A kérdés tehát tárgyat veszti, mert egyik oldalról az ember mindig is természeti lény volt és marad, másik oldalról viszont fogalmi és tudati képessége nem-természeti tulajdonságúak. Az etika ráadásul nem is lehet más, mint emberközpontú, csak ember képes etikára, így ennek jelentése az emberfogalom jelentésével egylényegű.

Lányi András a mai ökológiai filozófia főbb tételeit is bemutatja, példászerű Heidegger elemzése, Levinasszal való összevetése. Miért nem éhes a Dasein, miért nem harap Levinas almájába? A legegyszerűbb válasz, hogy nem ez a feladata, és nincs is szája vagy táplálkozó rendszere. Van viszont „füle”. A biológiától, társadalomtól, történelemtől függő nem biológiai lény, valami, ami nyitott a létre, belehallgatózik. A Heidegger-tanítvány, Karl Rahner értelmezésében a Dasein „belehallgatózik a létbe” (*hineinhorchen*), mintegy Isten szavának hangzását a történelemből és a történelemtől várva. „Az ember olyan létezőként nyilvánul meg, amely csak történetileg talál el önmagához (mint ahogy a történelem is csak az emberen keresztül jut el saját lényegéhez), és ezért bele kell hallgatóznia a történelembe, hogy abban találkozzék a dasein-alapító és -megvilágító »szóval«, amelyre a létet tudomásul vevő emberi ész már mindig is kérdezve nyitott. A hívő Dasein alapítása Isten történetileg elhangzott szavára ezért nem önkényes és

tetszőleges, hanem mint ami ennek a Dasein-nek a legmélyebben meg-felel.” (Rahner 1971. 9-10.).¹⁰³

Szabó Tibor az ökológiai válság megoldására tett javaslatokat három csoportba osztja. Az egyik csoport szerint a válság akár még hasznos is lehet, mert a megoldásért tett közös erőfeszítések növelik az emberek egymás közti bizalmát. Egy másik társaság a helyzetet súlyosnak és tarthatatlannak tartja. Közülük Serge Latouche elméletét tárgyalja részletesebben, aki szerint le kell jönni a növekedés pályájáról. Viszonylag kevés tagja van a harmadik irányzatnak, az „ökoszocializmusnak”, mely mielőbbi központi állami beavatkozást sürget, mivel a kapitalizmust és a demokráciát alkalmatlannak tartja a válság megoldására. Ám a szocializmusból a legtöbben nem kérnek többé, különösen Kelet-Európában.

Szécsi Gábor az új kommunikációs módok hatását vizsgálja a közösségre és a társadalomra. Az elméletek egy része szerint az új média nem jelent új közösséget, hiszen csak virtuális a kapcsolat, míg más vélemények szerint valódi közösségek jöhetnek létre, amelyek a hagyományos közösségek kommunikációját is javítják. Kétségtelen, a felgyorsult közlekedés szükségessé teszi, hogy azok, akik egymás emberi közelségében élnek (családtagok, barátok), folyamatosan kapcsolatban lehessenek – és erre a mozgó távbeszélgetés a legjobb eszköz. Egyben az új kommunikáció lehetővé teszi a környezet védelmének erősítését, a tevékenységek összehangolását, ahogy Szécsi Gábor kiemeli: „A napi híradások például mind több olyan nemzeti és nemzetközi környezetvédelmi mozgalomról, akcióról tudósítanak, amelyek kiindulópontjait az internetes közösségi kommunikáció jelenti.” (49.)

¹⁰³ „Der Mensch wird [...] als jenes Seiende ansichtig, das nur geschichtlich zu sich selber findet (wie auch die Geschichte nur über den Menschen in ihr Wesen kommt) und das deshalb in die Geschichte hineinhorchen muss, um darin jenem daseinsgründenden und -erhellenden ‘Wort’ zu begegnen, auf das hin die seinsvernehmende Vernunft des Menschen je schon fragend eröffnet ist.“

Szécsi Gábor szerint az internet és mobilkommunikáció segítségével lehetővé válik a gyors és nagyszámú embert magában foglaló cselekvés, például a klímaváltozás megállítása érdekében: „a közösségeknek a tagjai az új média által közvetített és napirenden tartott témák mentén – ilyen a globális klímaváltozás problémája is – viszonylag gyorsan és eredményesen aktivizálhatók és vonhatók be különböző szintű akciókba, mozgalmakba.

A globális és lokális szempontok egyidejű érvényesítéséből fakadó „glokális” szemléletmód pedig tökéletesen alkalmassá teszi az új nemzedékeket arra, hogy közvetlenül, lokálisan észlelt problémákat globális vetületekben értelmezzék, majd tegyék cselekvési forrássá; és *vice versa*, hatékonyan legyenek képesek felismeri és helyi akciók kiindulópontjává tenni a globális folyamatok lokális következményeivel kapcsolatos tanulságokat”. (56-57.) Más szóval, a közösségi médiából kapott információk alapján egyének és kisközösségek környezettudatossága növekedhet, cselekvések, életmódok ökológiabarátta fejlesztése egyre nagyobb teret nyerhet. Másik oldalról pedig az egyének és közösségek új életmódjai megjelenhetnek a világhálón, melyek más egyéneket és közösségeket inspirálhatnak.

Hérány Ferenc és Tóth I. János a keresztény antropológiát veszik védelembe azon leegyszerűsítő vádakkal szemben, melyek szerint a kereszténység felelős a környezetpusztításért. Naiv antikrisztianizmus, valójában antigrecizmus és antiszemitizmus is. A kollektív bűnösség vádja, holott még a náci bűnösöket személy szerint elítélő nürnbergi per fővádlói is elutasították, hogy gaztettekért közösségeket tegyenek felelőssé. Kizárólag az egyén felel tetteiért.

Teljesen különböző dolog, hogy az ember filozófiát, tudományt művel és rátalált a világ megértésének és átalakításának „országútjára” (Immanuel Kant BXII.),¹⁰⁴ és az, hogy a tudást a természet kiszípolozására használta, a

¹⁰⁴ „Heeresweg der Wissenschaft”

korlátlan növekedés jelszavával. A környezetvédelem kétségtelenül elsősorban etikai probléma, az egyén felelősségvállalásán, a korlátlan fogyasztás visszautasításán múlik.

Ahogy a természet károsítása az embertől származik, védelme is csak tőle jöhet. Az antropocentrizmus nem kerülhető meg, mindennek az ember a közepe, mindennek az ember a felelőse. Az antropocentrizmus történetének elemzése során Hérány Ferenc és Tóth I. János végigtekintenek a filozófia történetén. Néhány érvekkel nem alátámasztott állításuk kérdéseket vet föl. Azt állítják például: „Míg az antik és a zsidó-keresztény antropocentrizmus hasonlít egymásra, addig a karteziánus antropocentrizmus lényegileg különbözik a másik kettőtől. Valójában csak az utóbbit jellemez a radikális antropocentrizmus, és így csak az utóbbira érvényes a környezetetika kritikája.” (63.) A szerzők adósak maradnak állításuk igazolásával.

Aquinói Szent Tamás elveinek ismertetése során utalnak arra, hogy ontológiájában a létszintek közt fokozatos átmenet van, ezzel inkább megfelel a keresztény felfogásnak, mint Descartes. De Tamásnál is kitüntetett szerepe van az embernek, mint minden keresztény szerzőnél. Azt állítják, a „kereszténység ontológiai kontextusába eleve beilleszthetetlen bármiféle olyan etika, amely arra jogosítaná fel az embert, hogy figyelmen kívül hagyja a nem-emberi létezők tiszteletben tartását vagy ha tetszik, önértékét, azon az alapon, hogy Isten a földi élővilág urává tette az embert a hozzá képest szubsztanciálisan alacsonyabb rendű világ felett (Doddy et al. 2016. 65. – Tésány Ferenc és Tóth I. János hivatkozása)”. (73.) Vitathatatlan, hogy a teremtés iránt tisztelettel kell az embernek viseltetnie, ám kiemelt helyzetét és felelősségét nem lehet tagadni. Descartes *res cogitans*-a valójában a Biblia teremtéstörténetének értelmezése. A szerzők meggyőzően mutatják be a keresztény antropológia és környezetvédelem erejét, mely az embert mint a

teremtésről gondoskodót értelmezi, ahogy az a Teremtés első könyvében olvasható.

Hankovszky Tamás „A fichtei énfogalom környezetfilozófiai következményei” című írásának első fele bevezetés Fichte én-filozófiájának alaptételeibe. Ha valaki néhány oldalon bevezetést kíván kapni ebbe a filozófiába, ennél tömörebb és érthetőbb szöveget nem ajánlhatnánk neki. Persze, Kant filozófiájához való viszonya, attól való függése jóval többet tartalmaz, mint amit a szerző említ, és Schelling, illetve Hegel is több említést érdemelne, ám a szerzőnek most nem Fichte-elemzés a célja, hanem Fichte gondolkodása környezetviszonyának vizsgálata. Természetesen ugyanolyan badarság lenne Fichtét a természetpusztításért felelőssé tenni, mint Descartesot vagy a teremtéstörténetet, de kétségtelenül olyan fogalmi készletet és összefüggésrendszert szolgáltat, melynek segítségével az elmúlt kétszáz év környezetviszonya sikerrel vizsgálható.

Napjainkra elterjedt vélemény, hogy az ember a természetet elpusztítja, klímaváltozást okoz, lakhatatlanná teszi a Földet. Ezen álláspontra Hankovszky Tamás is talál idézetet Fichténél: „az ember lényegén alapszik az, hogy le akarja győzni a természet erőit. [...] Minden erejével azon [van], hogy munkájával legyőzze az ellenséges természetet [...]. Ezért állandó harcban állunk a természettel.” (86-87.) A 18. század végén még újdonság volt a természet erőinek hatalmunkba kerítése. A klasszikus háborúk korában a „legyőzés” fogalma is mást jelentett, mint a totális háborúkban. A technikától, az orvoslás modern tudományossá válásától az emberi élet jobbá válását remélték, annak az embernek a sorsjavulását, akitől a megismerésben és a tudásban *minden* függ, hiszen csak ő alakítja át a természetet, teszi jobbá az életét. Fichte továbbgondolta Kant episztemológiai abszolútumát, és alapos elemzéssel talán az is kimutatható lenne, hogy ontológiáról szó sincs nála.

A szubjektum hatalomátvételétől Fichte, kortársaihoz hasonlóan a nehéz emberi munka megszűnését remélte, a betegségek gyógyítását. „[A] természetnek, legtitkosabb bensejéig, egyre áttekinthetőbbé és áttetszőbbé kell válnia, és a felvilágosult, találmányaival felfegyverkezett emberi erőnek fáradság nélkül uralmat kell szereznie fölötte, és békésen meg kell tartania, amit egyszer már meghódított. Fokozatosan el kell érni, hogy a fizikai munka ne igényeljen nagyobb erő kifejtést, mint amekkorára az emberi testnek fejlődéséhez, kifformálódásához és egészségéhez szüksége van, és hogy ez a munka megszűnjék teher lenni – mert az eszes lény nem teherhordásra rendeltetett”. (86) Hanem teherhordatásra. De nem másik eszes lénnyel, hanem a természettel, a természet ésszel feltárt oksági törvényei által.

Fichte korában az emberek fiatalon haltak, betegségekben vagy háborúkban, a természet, az emberi is, legyőzendő ellenségként lépett föl. A természet – az ész, az értelem az élet ellenségeként. Gyakran mondogatják, „anyatermészet” és viszonylag ritkán, hogy „gyilkos természet”. Holott, a természet megszüli az embert – de el is pusztítja. A gyilkosságért súlyos törvényi büntetés jár a modern társadalomban, a természetet hány milliószor kellene naponta elítélni? A tudomány az ember felemelését, saját racionális, észszerű, önreflektív; tudományt, erkölcsöt és művészetet létrehozó valójának kiteljesítését: tudást, igazságosságot, szépséget ígért – a halállal szemben. A tudományt, a filozófiát, a környezetvédelem elméleteit *élő*, még nem meghaló emberek írják, akik maguk is meg fognak halni, áldozatul esnek a gyilkos természetnek.

A Google anyavállalata, az Alphabet az emberi élet lehető legnagyobb minőségi meghosszabbítását tűzte ki célul, amely projekt 2010 körül indult, és amely a Covid19-világjárvány által kemény oldalvágást kapott a „természettől”. De feladhatjuk-e küzdelmünket a lehető legigazabb, legjobb, legszebb és leghosszabb emberi életért? Mindennek része a természet védelme

is, de egészen biztosan nem az ember meghunyászkodása egy olyan természet előtt, amely minden pillanatban pusztítással fenyegeti. Ezt minden *még élő*, kizárólag a természetért aggódónak figyelembe kell vennie. Igaza van Hankovszky Tamásnak, „a természet kizsákmányolásával nem fokozhatjuk a végtelenségig kényelmünket”, ám jelenleg a föld lakosságának jelentős része messze van a kényelmes élettől és közelebb ahhoz a teherhordáshoz, amely Fichte szerint eszes lénynek nem való.

Fichte tehát másként is értelmezhető, amit legtisztábban talán Hankovszky Tamás kijelentésének elemzésével foglalhatunk össze: „Fichténél az ember nemcsak felhatalmazást kap a természet feletti totális, kíméletlen uralomra, de felszólítást is”. (88.) Az ember racionális, én-tudattal rendelkező, fogalmakat használó lény. Saját racionalitása és a fogalmak pedig megkerülhetetlen normativitást hordoznak. Gondolkodnia kell, cselekednie kell – mégpedig a számára, a racionalitás, a fogalmak számára is adott, vagy adódott normák alapján. Ezekkel a természet nem létezik. Az ember akarja vagy nem, felszólításban él, hogy gondolkodjék, cselekedjék. Mondhatnánk, nincs kiút – csak az én, a gondolkodás megszüntetése. Ezzel viszont *mindent*, még a jót és a *jó lehetőséget* is megszüntetnénk.

A Biblia, Fichte és sok más gondolkodó egyes feltételezései szerint, a természet pusztításához vezetett. De nem a racionalitás túlságossága, hanem kevéssége miatt. Az irracionalitás, ami az etika hiánya, vezetett a természet kirablásához, az, hogy soha nem elég, hogy akinek lehetősége van, még több pénzhez, még több hatalomhoz akar jutni, és azt mindenáron igyekszik megszerezni. Ezt mutatja a kapitalizmus és az úgynevezett szocializmus, valójában államkapitalizmus története is. Napjainkban számtalan példa utal a pénz- és hatalomvágy további uralmára, a felszíni fogadkozások ellenére. Az európai országok energetikai szénhidrogén-lobbijai, akik kézben tartják az olaj- és gázkereskedelmet, a színpalak mögött mind a mai napig mindent

elkövetnek a megújuló energiatermelő technológiák ellehetetlenítésére. Az európai országok törvényhozóinak legnagyobb erőfeszítésére, a korrupció kiküszöbölésére van szükség ahhoz, hogy végre áttörjenek az évtizedek óta rendelkezésre álló természetvédő, atmoszféraminőség-javító energiatermelő technológiák, melyekkel a természet és a klíma megmenthető lenne. Sorolhatnánk a példákat, az amazóniai őserdők határok nélküli irtása további példa a mulasztások és irracionálisok listáján. Nem a Biblia, nem Descartes, nem Fichte a felelősek, hanem azok, akik túl keveset olvassák ezeket a szerzőket és túl sokat törődnek saját pénztárcájuk dagasztásával vagy politikai hatalmuk és befolyásuk vég nélküli növelésével.

Czirkos Barnabás „Scruton oikophilia fogalmának környezetfilozófiai következményei” című írásában Scruton felfogását vizsgálja, mely szerint a környezetvédelem során az államnak csak a jogi peremfeltételeket kell biztosítania ahhoz, hogy a polgárok környezettudatos módon éljenek. Az oikophilia a saját otthon, környezet, közösség, történelem és kultúra szeretete, művelése, az ahhoz való hűség. Scruton meggyőzően mutatja be, hogy az otthon tudatos közösségekből felépülő társadalom lenne leginkább képes a környezet védelmére és javítására. Czirkos Barnabás azonban a realista antropológia és a marxizmus összefüggéseinek felhasználásával rámutat, hogy Scruton házitűzhely-idealizmusa és optimizmusa vajmi kevés eséllyel fog gyümölcsöt teremni abban az elidegenedett, profithajhász világban, mely mókuserék-aktivitásra kényszerít szegényt és gazdagot. Miközben az emberek zöme a kényelmesebb megélhetés reményében élete egy darabját odaadja az üzleti élet húsdarálójának, nincs ideje, energiája és rálátása, hogy a környezetvédelemhez szükséges globális (Szécsi Gábor kifejezése) szemléletet és életgyakorlatot kialakítsa.

A környezetszennyezést nagy, globális alkalmazású technológiák okozzák, melyeket néhány világcég tart kézben. E cégek óriási lobbijereje

befolyásolja a kormányok és törvényhozók döntéseit. Ezzel szemben, még ha elindulna is a szemléletváltozás, az rendkívül lassú, sok nemzedéket vesz igénybe – és erre most nincs idő. Czirkos Barnabás alapos elméleti vizsgálatot végez, de cselekvési javaslatot nem ad. Ilyent jelenleg senki nem tud. Feltehetőleg az emberiség egyszer csak rádöbben, hogy vége az elfogadható földi körülményeknek, utódaiknak nem lesz levegőjük és tiszta vizük, nem lesz telük, nem lesz nyaruk, és ez a tudatosság a világcégek és lobbizók, törvényhozók és kormányzati adminisztrátorok elméjét is eléri. Hogy késő lesz-e *akkor*, ezt még ők sem fogják tudni. Scruton, a realista antropológia, Marcuse, Habermas felismerései talán együttesen leírják azt, ami bekövetkezhet. Az emberiség összességében túlságosan is okosnak tűnik a természettel szemben, hogy olyan mértékben tönkretégye azt, hogy az durván visszaütve megszüntessen minden emberi életfeltételt. Ha mindenkiét talán nem is, de sokakét tönkreteheti – ők azok, akiket szegényeknek hívnak, és ma a migráció tömegét adják.

Márfai Molnár László „Természetesztétika és természetetika között” című tanulmányában a természethez való esztétikai viszonyulás kérdéseit vizsgálja. Etika és esztétika viszonya folyamatos vita tárgya, a szerző által hivatkozott Immanuel Kant harmadik kritikájában szorosban összekapcsolja őket. Ez talán kiindulópontja lehetne egy új típusú környezeti esztétikai etikának.

Tóth I. János „A klímasemleges társadalom elvi kérdései” című írása mindenkinek javasolható, aki szeretné megérteni a klímaváltozás összefüggéseit és jelentőségét. Pontos fogalommeghatározásokkal, az összefüggések részletes bemutatásával, lehetséges cselekvési alternatívák felvázolásával egy tanulmányban elmond mindent, amit tudni kell az antropogén (124.) – vagy talán inkább antropocén? – klímaváltozásról, éghajlati-, környezeti- és szénlábnyomról, klíma- és szénsemlegességről,

széntelenítésről, mindezek politikai összefüggéseiről. Ezt a tanulmányt nem csak iskolákban, de magasabb döntéshozói fórumokon is ajánlani kellene.

Rácz Lajos, „A természet lázadása” című tanulmányában a 9-13. századi meleg korszak után, a 16-18. századra kiteljesedett kis jégkorszak gazdasági, gondolkodástörténeti, technikai, katonapolitikai, civilizációs, mezőgazdasági és élelmezésügyi hatásait vizsgálja. Meggyőzően mutatja be az éghajlatváltozás hatásait és felteszi a kérdést, vajon a napjainkban zajló éghajlati változások hatására kultúránk miként fog átalakulni, milyen új gazdálkodási eljárások, életmódok fognak kialakulni. Vigasztaló lehet a korábbi klímaváltozások folyamatainak nyomon követése, de ennek során nem szabad elfelejteni, hogy korábban egyik változás sem ember által okozott volt.

Karikó Sándor, „A klímaváltozás, mint a földhöz és a természethez való alkalmazkodás” című írásában a környezeti gondolkodás megújítását sürgeti. Fő mondandója, hogy Magyarországon, de talán még az egész világon sem született meg az a gondolkodás, amely szükséges ahhoz, hogy a klímaváltozást megakadályozzuk. Ennek megalkotása tehát feladat az alkalmazott filozófia művelői számára is.

Bertók Rózsa a „prudencia” fogalmát értelmezi, ami alapvető lehet a klímaváltozás megállításának vonatkozásában. A fogalom részletes történeti és szisztematikus feltárása során nyilvánvalóvá válik, hogy a Scruton által sürgetett homo oeconomicus, amely az otthon, a valahova tartozás élményéből alakítja ki a környezetvédelmi életmódot, valójában prudens gondolkodó, a prudencia erényét gyakorolja.

Fűz Nóra és Fűzné Koszó Mária: „A környezettudatosság jelentősége és fejlesztésének lehetőségei az általános iskolai oktatásban” alkalmazott filozófiai írás. Az elméleti írások sokasága sürgeti a környezeti gondolkodás megváltoztatását. Miközben a jelenben minél előbb törvényi szabályozásokat és politikai döntéseket kell hozni, az új generációk szemléletét is meg kell

változtatni, és ennek két fő fóruma a mobiltelefonokon keresztül közvetíthető tartalmak és az iskola. Míg az előbbi csak kis mértékben szabályozható, és csak abban reménykedhetünk, hogy a média fiatal létrehozói, befolyásolói, „influncerei” a környezeti értékeket és alkalmazásuk sürgősségét közvetítik, addig az iskolán keresztül nagy mértékben van lehetőség a gondolkodás alakítására. Amennyiben olyan súlyos a helyzet, ahogy a kötet tanulmányai sugallják, akkor az iskolai oktatásnak kiemelten kell a környezettudatos gondolkodást közvetítenie.

A szerzők szerint az új évezred kihívásaira szükséges reakciók egész szerinti, „holisztikus” gondolkodást követelnek, ám az iskolában inkább analitikus, parcellázott tudást közvetítenek. Ötven évvel ezelőtt is ugyanezt írták hazai pedagógusok. A szerzők bemutatják, hogy az élővilág egyszerű és lexikális tanítása hogyan váltott át a természetvédelmi oktatásról a környezetvédelmire, majd a környezetre. Ismertetik az új nemzeti tanterv rendelkezéseit, amelyekben a gyakorlati, természetközeli oktatás kap hangsúlyt, továbbá valamelyest a holisztikus szemléletmód is. Maguk a szerzők is felismerik a magyarországi oktatás fő kihívását: az anyagi források korlátozottságát. Az ambiciózus minisztériumi tervek mellé nem csatolják a tervek megvalósításának anyagi feltételeit. Ez a magyarországi alapfokú oktatás problémája a 20. század közepe óta. Ahogy a szerzők írják, „a tantervi előírások megvalósítása nagy kihívást jelent az iskolák számára. A kötött tanmeneteket, óraterheléseket, az iskolák igen vegyes infrastrukturális adottságait figyelembe véve felmerül a kérdés, hogy ezen előírások milyen mértékben valósíthatók meg az alapképzés iskolai gyakorlatában?”. (241.) A rövid válasz, hogy „sehogy”. A szerzők ráadásul nem térnek ki arra, hogy a poroszos, katedráról vezénylő, az anyagot „leadó” oktatási modell helyett már rég át kellett volna térni az angolszász típusú csoportos, közös aktivitásra, közös játékokra épülő iskolai együttlétekre, és maximum tizenöt fős

osztálylétszámokra, a tanárok fizetésének többszörösére emelésével. Ezek azonban megvalósíthatatlan követelmények, és csak örülhetünk annak, hogy nem Magyarországon múlik a Nagy Éghajlat Válság megoldása.

A bemutatott kötet valódi alkalmazott filozófiai tanulmánygyűjtemény, az Alkalmazott Filozófiai Társaság kiadványa. A klímaváltozás, a környezetpusztítás rendkívüli kihívás, csak rendkívüli eszközökkel lehet reagálni rá, ha még fenn akarjuk tartani az emberi jövő reményét. A legerőteljesebb szembesülés a gondolkodás felülvizsgálata és átalakítása, hiszen a jó gondolkodást szükségszerűen követik a megfelelő tettek.

Vissza kellene találnunk az Embernél Több elvéhez és tiszteletéhez. Nem könnyű feladat, hiszen az öntudatnál, a gondolkodásnál, a morálnál, az igazságnál és a jóságnál nincs több. Ez mind az embertől és az ember által jön a világba és a természetbe. Ha a sokistenhithez nem is térhetünk vissza, de felismerhetnénk: attól, hogy egy Isten teremtette a világot és a dolgok megnevezésével és átalakításával az embert bízta meg, még nem mondta ki, hogy a sok istennel együtt a Természetet is pusztítsuk is el. Azt mondta, hogy minden az én teremtményem, belőlem jön. A felszólítás: „Gondozd, Ember!”, valójában értelmezhető úgy is, hogy „védd azt, amit tettem”. A Biblia első szavaival Isten kiűzte az isteneket a természetből, és az isteni képet hordozó embert tette meg a természet átformálójának és gondozójának.

A természet, akár az ember, valamilyen módon maga is Isten képe. Isteni. Az embert *is* magába és magában foglalja. A természet „a teremtésben Isten kisebb társaként” részt vesz az ember létrehozásában. A kép oksági kapcsolatban van azzal, aminek a képe. Így az ember, a természet, oksági kapcsolatban van teremtményével. Ha pedig Istennél nincs idő, akkor ez az okság időtlen, a természet pusztításával magát Isten jelen időben történő alkotását, vagyis tettét próbáljuk meg elpusztítani a jelenben – ami nyilván lehetetlenség.

A természet ilyen jellegű és hasonló megfejthetlenségek hordozója. Nem mi alkottuk, nem látjuk át teljesen.

Ha nem kezdjük a természetet mint istenit tisztelni és védeni, akkor nem csak a természetet pusztítjuk el, hanem magunkat is, hiszen mi a természetben, eredetileg a Paradicsom kertjében vagyunk isteniek. Thalész azzal invitálta a társaságába érkező vendégeket, „lépjetek be, itt is istenek vannak”. Ha nem úgy közelítünk a természethez, „lépjünk be, itt is isteniek vannak”, akkor minden, ami isteni, el fog veszni a világból – általunk. Mi magunk is. A természet, minden élő mindenek fölötti tiszteletére kell megtanítunk az embereket, hogy ne érkezhessenek olyan viszontválaszok az oksági világtól, melyeket metaforikusan úgy fejezhetünk ki, már a természet sem tiszteli az embert, az ember racionalitását.

Az ember elpusztította az isteneket. Nehogy a természet elpusztítsa az embert. A könyv minden energetikával foglalkozó szakember, politikus, tanár számára feltétlenül ajánlható.

Irodalom

A Biblia (1973): Budapest, Szent István Társulat.

Arisztotelész, *Politika* <https://mek.oszk.hu/04900/04966/04966.htm>

Boros János (1998), *Pragmatikus filozófia*, Pécs, Jelenkor
<https://mek.oszk.hu/10100/10151/10151.pdf>

Boros János (2000), *A demokrácia filozófiája*, Pécs, Jelenkor.
<http://mek.oszk.hu/10100/10191/10191.pdf>

Kant, Immanuel (1976), *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg, Meiner.
Magyarul Kant, Immanuel (1995), *A tiszta ész kritikája*, Budapest, Ictus.
<https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa03/>

Rahner, Karl (1971): *Hörer des Wortes. Zur Grundlegung einer Religionsphilosophie*. Neu bearbeitet von Johannes Babtist Metz, Freiburg-Basel-Wien, Herder. (Herderbücherei 403.).

SUMMARIES

Pictorial Meaning, Language, Tradition

Gábor Szécsi

The iconic revolution changing the routine of everyday communication leads to the creation of a linguistic structure that combines visual and verbal tools in formal and semantic aspects. Computer and mobile applications today provide the technology of easy imaging that ensures the spreading of iconic communication in mundane interaction and the possibility of the creative combination of verbal and iconic codes for language users who navigate with increasing confidence in the world of images. The iconic revolution guiding the expansion of new technologies of communication thus lead to such changes in language use, where transmission of the verbal- and iconic language is enhanced and becomes a key element of mundane communication. In the present study I argue that this turn in the technology of communication guided the attention of Kristóf Nyíri, an eminent figure of contemporary Hungarian philosophy, to the problem of the relationship between icon, language and tradition. The aim of this study is twofold: one is to shed light on the relevance of Nyíri's analysis and thoughts on the relationship between tradition and language in the history of communication; and to identify, using Nyíri's model of pictorial meaning as a starting point, the relevant aspects of the concept of technological determinism in questions of language-philosophy and in the philosophy of knowledge.

On the Framework of the Modern Interpretation of Higher Education Autonomy

Miklós Kocsis

The main statement of the present study points out that higher education autonomy cannot be considered as a value in itself: its function is to preserve academic freedom in the narrower sense and to enforce cultural rights in a broader sense. According to this view, the key question in the theory of higher education autonomy is, on the one hand, the degree to which this autonomy extends and eminently, on the other hand, the extent to which autonomy is necessary for academic freedom and cultural rights to prevail.

Jung' Nietzsche Interpretation

Dóra Dergez-Rippl

Nietzsche's life-work played a great role in the development of analytical psychology. Jung knew Nietzsche's works intimately, because he wanted to understand Nietzsche's philosophical and psychological motivation. This had a double effect; on the one hand Jung's psychological type theory and Nietzsche's early philosophy has a common element, namely the Greek culture's apollonian-dionysian dichotomy. On the other hand this dichotomy helped Jung to determine Nietzsche's psychological type. Beside this Jung saw the psychological importance of Nietzsche's late work Thus Spoke Zarathustra. This is why he took a five year long seminar on it, which contains Jung's most significant theoretical evidence: a creative artist is creative not because of his neurosis but in spite of it. In my paper I examine the complex philosophical background of Nietzsche's effect on Jung.

The foundations of the idea of sustainability in environmental philosophy and philosophy of education

Blanka Molnár

One of the significant subjects of philosophy of education is the study of the social, historical, cultural and ideological influences on education, and the interpretation of education in a social context. In connection with the social, ecological and cultural crisis phenomena of the 21st century, it has a particular importance, how we define the role of education in the society, in the development of society and in shaping the individuals' attitude towards the environment, their way of thinking and their approach to the world. Yet, it is a discipline that is difficult to define and less widely known, and it seems to be peripheral in both pedagogical research and practice. In this study I intend to introduce some aspects from the point of view of environmental philosophy, which may reveal why it is particularly important today to highlight the subject of philosophy – including philosophy of education and environmental philosophy – in the field of pedagogy.

Application of Conversation Analysis in children's interaction

Dóra Boronkai

In previous empirical research, children's language was examined mainly lexically and grammatically, but nowadays the methods of Conversational Analysis are starting to become more and more popular in this research field. This paper briefly presents the methods, aspects and characteristics of Conversation Analysis (CA), then demonstrates the most important

international and national research findings, which previously used its methods in child language research: for example sequence organization, turn-taking mechanism and repair strategies. The aim of this paper is to introduce how to apply the methods of CA in the study of children's interaction in order to provide a theoretical and methodological basis for further analysis on larger child language corpora.

Features of intellectual abilities in children with attention deficit / hyperactivity problems

Enikő Györkő – Gabriella Király

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) has a harmful influence on deficits in cognitive functions, thereby affecting development of attention, memory and executive function. These cognitive abilities can be well tested with the WISC-IV test. Thus, the present study examined Wechsler Intelligence Scale for Children–Fourth Edition (WISC-IV) profiles of children with ADHD. Participants included 30 children with ADHD and 30 children without ADHD. Comparisons of these groups suggest that, children with ADHD have poorer performance on the subscale (Perceptual Reasoning, Working Memory, Processing Speed) and subtests (Block Design, Matrix reasoning, Digit span, Letter-number sequencing, Coding, Symbol) furthermore in the Full-Scale research than children with typical development. A significant difference can be seen compared to the control group. The intelligence structure of hyperactive children is typically varied, compared to the neurotypically developing children. Our findings suggest that it is necessary to involve the children with ADHD in rehabilitation programs.

New Ideas and Examples in the Context of the World of Hungarian Museums

László Róbert Farkas

The aim of this article is to represent new ideas and a fresh spirit in the Hungarian museum profession. I argue that today, thanks to the consumer behavior of individuals and the mechanized quality of the outside world, only daily knowledge and use of management processes can make Hungarian museums modern and customer-oriented. The article also presents an individual example. It presents the operation, changes and the rethinking of management methods of the József Koszta Museum in Szentes, by which other public collections in Hungary can also utilize methods for continuing novel and modern museology.

E SZÁMUNK SZERZŐI

Boronkai Dóra egyetemi docens, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Illyés Gyula Pedagógusképző Intézetének igazgatója. Fő kutatási területe a kognitív nyelvészet, azon belül társalgáselemzéssel és gyermeknyelvi vizsgálatokkal foglalkozik. Két önálló szakkönyv szerzője: *Bevezetés a társalgáselemzésbe*, *A dialógus szövegtani jellemzői*, ezen kívül kutatási területén több mint 50 szakcikket publikált, és számos konferencián tartott előadásokat. 2009-től az *Anyanyelv-pedagógia* című folyóirat rovatvezetőjeként is tevékenykedik.

Boros János a Magyar Tudományos Akadémia doktora. A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának egyetemi tanára, a Magyar Művészeti Akadémia Művészeti és Módszertani Kutatóintézetének tudományos munkatársa. Filozófia PhD fokozatát a svájci Fribourg egyetemén szerezte 1987-ben, 1990 óta tanít Pécsen. A Filozófia szakos program és a filozófia doktori iskola alapítója. Tizennégy könyve jelent meg.

Dergez-Rippl Dóra filozófus, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának adjunktusa, a Filozófia Doktori Iskola oktatója. Kutatási területe a magyar filozófia és művészetelmélet, ezen belül a szókratészi és posztmodern ironia poétikai lehetőségei Babits Mihály irodalomelméletében; valamint az alkotófolyamatban megjelenő intuíció és az önismereti lehetőségek művészetfilozófiai, művészetpszichológiai kérdései, különös tekintettel Henri Bergson intuíciós filozófiájára.

Farkas László Róbert kulturális és művészeti menedzser, színművész, a szentesi Koszta József Múzeum igazgatója. PhD disszertációjával kapcsolatos kutatásai a hazai kulturális igazgatás problémakörét érintik.

Györkő Enikő a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Illyés Gyula Pedagógusképző Intézetének egyetemi docense. Kutatási területe a kognitív fejlődés (számérzék, numerikus fejlődés, téri nyelv fejlődés, téri megismerés, kognitív fejlődés). További kutatási érdeklődése az atipikus fejlődés összefüggéseinek elemzése (koraszülöttek atipikus fejlődése, ADHD kognitív és emocionális profil). A Tipikus és Atipikus Gyermeknyelvfejlődési Kutatócsoport vezetője.

Király Gabriella gyógypedagógus, pszichológus, a PTE KPVK tudományos segédmunkatársa, a Tolna Megyei Pedagógiai Szakszolgálat főigazgatója. Köznevelési szakértő, igazságügyi szakértő (klinikai és mentálhigiéniai felnőtt- és gyermek szakpszichológia, értelmi fogyatékosok gyógypedagógiája), szakszolgálati esélyegyenlőségi szakértő. *Kutatási területe: a gyermekek intelligencia-struktúrájának elemzése.*

Kocsis Miklós a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának habilitált egyetemi docense, okleveles közgazdász, jogász. Közel húszéves vezetői tapasztalattal rendelkezik (így többek között országos érdekképviselő, fenntartói igazgatási szervezetet, önálló költségvetési szervként működő kutatóintézetet vezetett). Kutatási területe: a kultúrafinanszírozás jogi és gazdasági kérdései. A Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézetének igazgatója.

Molnár Blanka humánökológus, a Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskolájának PhD-hallgatója. Kutatási területe John Dewey nevelésfilozófiája, iskolakritikája és a fenntarthatóságra nevelés kortárs irányzatai. Brüsszelben egy, a kulcskompetenciák oktatásban betöltött szerepét érintő nemzetközi kutatási projektben vett részt facilitátorként.

Szécsi Gábor a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának tanszékvezető egyetemi tanára, dékánja; a Magyar Tudományos Akadémia Bölcsészettudományi Kutatóközpontja Filozófiai Intézetének tudományos főmunkatársa, az Európai Tudományos és Művészeti Akadémia (EASA) rendes tagja. Kutatási területei: kommunikációelmélet, szemantika, kommunikáció- és médiafilozófia. Néhány könyve: *Tudat, nyelv, kommunikáció* (1998); *A kommunikatív elme* (2003); *Kommunikáció és gondolkodás* (2007); *Nyelv, média, közösség* (2013); *Média és társadalom az információ korában* (2016).