

5f096

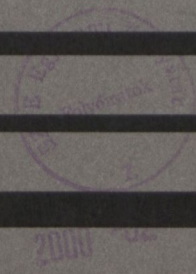
12

1384

# ISKOLA-KULTÚRA

IX. évfolyam, 1999. december

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata



**Arató László**  
középiskolai tanár  
ELTE, Radnóti Miklós  
Gyakorlóiskola, Budapest

**Balogh Lídia**  
könyvtáros  
Fővárosi Szabó Ervin  
Könyvtár, Budapest

**Balázs Éva**  
igazgatóhelyettes,  
OKI Kutatási Központ,  
Budapest, JPTE TI, Pécs

**Benkes Réka**  
középiskolai tanár,  
Józsefvárosi Pedagógiai  
Szolgáltató Központ,  
Budapest

**Fóris Ágota**  
PhD-hallgató, JPTE, Pécs

**Földesi Tamás**  
egyetemi tanár,  
ELTE Jogi Kar,  
Budapest

**Földesy Gyöngyi**  
jogász,  
Budapest Bank Jogi  
Osztály, Budapest

**Honffy Pál**  
irodalmár, pedagógus,  
kutató, Budapest

**Kéri Katalin**  
egyetemi docens,  
JPTE TI, Pécs

**Kókay György**  
irodalomtörténész,  
MTA Irodalomtudományi  
Intézet, Budapest

**Köteles Sándor**  
Magyar Villamos Művek  
Rt., Budapest

**Nagy Mária**  
pedagógiai kutató,  
Országos Közoktatási  
Intézet Kutatási  
Központ, Budapest

**Ósz Gábor**  
középiskolai tanár,  
Törökbalint

**Péteri Annamária**  
munkatárs  
Hadtörténeti Intézet  
Múzeum, Budapest

**Pukánszky Béla**  
tanszékvezető docens,  
JATE Pedagógia  
Tanszék, Szeged

**Révész György**  
tanár,  
Általános Iskola, Gomba

**Szávai Márton**  
kulturális antropológus,  
Miskolc

**Takács Gábor**  
tanár,  
Budapest

**Vass László**  
főiskolai docens, JGYTF  
Magyar Nyelvészeti  
Tanszék, Szeged

**Vukovári Panna**  
egyetemi hallgató,  
ELTE BTK, Budapest

**Kiadja a Janus Pannonius  
Tudományegyetem**  
Főszerkesztő:  
**Géczi János**

E-mail: geczi\_janos@mail.matav.hu

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

E-mail: grabovac@EUnet.yu

**Kamarás István**  
**Kojanitz László**

E-mail: kojanzitz.laszlo@om.hu

**H. Nagy Péter** E-mail: h.nagy@freemail.c3.hu

**Reményi József Tamás**

*olvasószerkesztő*

E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matav.hu

**Sebők Zoltán**  
**Szakály Sándor**

*Takács Viola szerkesztő*

**Tarján Tamás**

**Tóth László (Dunaszerdahely)**

**Trencsényi László** E-mail: trenyo@dpg.hu

**Vágó Irén**

Szerkesztőségi titkár: **Staub Anikó**  
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:  
**Tóth József rektor**

Szerkesztőség: Janus Pannonius  
Tudományegyetem, Iskolakultúra  
szerk., 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.  
Telefon/fax: (06-72) 501-578;  
1065 Budapest, Paulay Ede u. 55.  
Telefon/fax: (06-1) 322-1679  
(hétfői napokon)

Levelezési cím: Janus Pannonius  
Tudományegyetem, Iskolakultúra  
szerk., 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.;  
1396 Budapest, Pf.: 482  
E-mail: geczi\_janos@mail.matav.hu

Terjeszti a Hírlap-előfizetési és  
Elektronikus Posta Igazgatóság  
(rövidítve: HELP), valamint egyéb  
alternatív terjesztők. Előfizethető  
a szerkesztőség címén közvetlenül, illetve  
a HELP-nél. Előfizetési díj számonként  
200,- Ft. (Teljes évfolyam 2400,- Ft.)  
Megjelenik havonta. Lapunk példányai  
megvásárolhatók a Mentor  
Könyvesboltban (Budapest VII., Lövölde  
tér 7.), a Pedagógus Könyvesboltban  
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.) és az  
Osiris Könyvesboltban (Budapest V.,  
Veress Pálné u. 4-6.).  
HU ISSN 1215 5233

Nyomdai előkészítés: **AduPrint Kft.**  
E-mail: aduprint@mail.datanet.hu

A nyomás az **AduPrint Nyomdában**  
készült. Felelős vezető: **Tóth Béláné**  
*Lapzárta: 1999. november 15.*

**Földesi Tamás–Földesy Gyöngyi**

Az emberi jogok  
dilemmái 3

**Ősz Gábor**

A Katyn-szindróma 12

**Arató László**

Mikszáth, a nagymester 20

**Kéri Katalin**

Medreszék a középkori iszlám világban 29

**Pukánszky Béla**

Schneller István morálpedagógiai  
rendszere 40

**Balázs Éva**

Területi tervezés a közoktatásban 52

**Kókay György**

Neveléstudomány  
a felvilágosodás korában 67

**Honffy Pál**

Két könyv a szépről 69

**Fóris Ágota**

Tudománytörténeti remeklések 71

**Kőszegi Bertalanné**

Differenciálás csoportmunkában  
alsós matematika órákon 75

**Takács Gábor**

A mindennapi élet matematikája 79

**Benkes Réka–Vass László**

Fizika felkészítő – digitálisan 90

**Révész György**

PARK-komputerkalauz 93

**Szávai Márton**

Nyelvjátékok, vizuális eszközökkel 96

**Nagy Mária**

Jászok világa, jászok a világban 101

# iskolakultúra

## 99/12

**Balogh Lídia**  
Pósa bácsi postája **103**

**Vukovári Panna**  
Gyerekkrimibe öltözött irodalom **109**

**Péteri Annamária**  
1848/49 mártírjai **112**

**Köteles Sándor**  
Az MVM Rt. bemutatóterme **114**

**satöbbi** Satöbbi **117**

## Az emberi jogok dilemmái

*Az etika története arról tanúskodik, hogy az erkölcsben szükségszerűen megjelennek a dilemmák, és ennek legalapvetőbb oka abban rejlik, hogy az erkölcsi értékek egyetlen etikában sincsenek teljesen koherens kapcsolatban egymással, ennek következtében összeütközhetnek.*

**T**ekintettel arra, hogy ez az előadás egy etika-szimpoziumon (1) hangzik el, először röviden azzal kell foglalkoznom, mennyiben tartoznak az emberi jogok dilemmái az etika kérdéskörébe. Önmagában ugyanis sem a dilemma etikai vonatkozása nem evidens, sem az, hogy az emberi jogok ilyen jellegűek. (2)

Kezdjük tehát a dilemmával. A dilemma a Magyar Értelmező Kéziszótár szerint: „egy-  
mást kizáró két lehetőség közötti kényszerű választás”. (Magyar Értelmező Kéziszótár, Akadémiai Kiadó, 1981. 11. old.) Evvel a definícióval kapcsolatban elsősorban arra hívom fel a figyelmet, hogy a matematikai logika többféle vagy-ot ismert. Ezek közül az egyik az, ahol a vagy-gyal összekötött két kijelentés nemcsak akkor igaz, ha az egyikük megvalósul, hanem akkor is, ha mindkettő. Ilyen például az a kijelentés, hogy vagy esik az eső vagy fúj a szél, amelyik akkor is igaz, ha az eső esik és a szél fúj. Az a kijelentéspár, amelyikről az értelmező szótár beszél, nem ehhez a válfajhoz tartozik. Ennek ugyanis az a jellegzetessége, hogy az adott kijelentéspár csak akkor igaz, ha azok egyike valósul meg, de nem mindkettő, mindkettő megvalósulása hamis eredményt hoz. Ilyen például az, hogy esik az eső vagy nem esik az eső, ami egyszerre nem lehet igaz. A másik mozzanat, amire utalnék, a „kényszerű” kifejezés. Ez ugyanis azt jelenti, hogy dilemma esetében az ember nemcsak arra szorul rá, hogy az egyik lehetőséget válassza, hanem kényszerűen választ, vagyis a nem választás is választás, nem kerülheti meg azt, hogy állást ne foglaljon az egyik lehetőség mellett.

Noha a választási kényszer kétségkívül megnehezíti a dolgot, úgy gondolom, az értelmező szótár meghatározása hiányos, azt valamivel ki kell egészíteni ahhoz, hogy a dilemma közkeletű értelmezésével egybeessék. Ennek a kiegészítésnek pedig az a lényege, hogy a kényszerű választás két lehetőség közül akkor „igazi dilemma”, ha negatív következményekkel jár, vagyis a kényszerű választás súlyos problémákat okoz. Azt hiszem, nem tudnék klasszikusabb példát felhozni erre, mint a híres hamleti monológ első mondatát: a „Lenni vagy nem lenni” jellegzetes dilemmatörikus kérdés. Hogy miért az a „nem lenni”, hiszen az az élet megszűnését jelenti, nem szorul különösebb indoklásra, de Hamlet számára az adott körülmények között a lét is elviselhetetlen, és ezáltal lesz a kényszerű választás dilemmává.

Ezen a ponton jutunk el a dilemmák és az etika összefüggéséhez. Az etika története arról tanúskodik, hogy az erkölcsben szükségszerűen megjelennek a dilemmák, és ennek legalapvetőbb oka abban rejlik, hogy az erkölcsi értékek egyetlen etikában sincsenek teljesen koherens kapcsolatban egymással, ennek következtében összeütközhetnek. De még inkább jelzi az etikai kapcsolatot az, hogy az ember erkölcsi jellegű választásai során nem egyszer kerül olyan helyzetbe, amikor a szó igazi értelmében nincs jó választás, nem pozitív értékek között kell döntenie, hanem két rossz között, és ennek következtében ez már önmagában is dilemmát okoz, mert a két rossz közötti választás az egyik rossz megvalósulását eredményezi. Emellett az etika modern története azt is jelzi, hogy – elsősorban az egzisztencialista filozófián belül – különös jelentőséget tulajdonítottak az erkölcsi dilemmáknak. Elsősorban *Sartre* volt az, akiről közismert, hogy drámái nem kis mértékben fi-

lozófiai tételeinek illusztrációiként szolgáltak, aki számos ilyen etikai dilemmát állított művei középpontjába. Ezek közül csak egyet ismertetnék. Sartre egyik drámájában a Gestapo elfog néhány francia partizánt, köztük egy lányt és annak kiskorú öccsét. Egyik fő céljuk a foglyok megkínzása annak érdekében, hogy megtudják, kik a parancsnokok és hol rejtőznek. A partizánok tudják, hogy ők talán ellenállnak a kínzásnak, de a gyerek biztos vallani fog, ezért elhatározzák, hogy a gyereket megölik, és ezen az úton mentik meg számos más ember életét. A lánynak is részt kell vennie a szavazásban, és a lány nem tudja megakadályozni, hogy a gyerek halála mellett szavazzanak. S noha a lány tudja, hogy csak egy vagy több halál között választhatott, élete végéig lelkiismeret-furdalás gyötri, hogy nem tudta megmenteni az öccse életét.

Fordítsuk most figyelmünket az emberi jogokra. Vajon milyen a kapcsolat az emberi jogok és az erkölcs között? Ez a kérdés azért vetődik fel, mert az emberi jogok, legalábbis az utóbbi kétszáz évben, amióta az 1789-es francia alkotmány jogszabállyá emelte őket az emberi jogok híres deklarációjában, a jog részeként szerepelnek. Az emberi jogok azonban sajátos jogok, amit a magyar „jog” kifejezés elfed. Ez azt jelenti, hogy a jog elsődlegesen az emberi jogoktól eltérő szabályokat foglal magában, amennyiben a jog zömmel normákból áll, s ezek a normák kötelezettségeket és tilalmakat állítanak fel. Az emberi jogok azonban nem ilyen jellegűek, talán jobban kifejezi tartalmukat, ha jogosultságokról beszélünk.

---

*A jog elsődlegesen az emberi jogoktól  
eltérő szabályokat foglal magában,  
amennyiben a jog zömmel normákból  
áll, s ezek  
a normák kötelezettségeket  
és tilalmakat állítanak fel.  
Az emberi jogok azonban  
nem ilyen jellegűek, talán jobban kifejezi  
tartalmukat,  
ha jogosultságokról beszélünk.*

---

(Az angol nyelv ezt a különbséget nagyon találóan fejezi ki, amikor a jog első lényegi részét „law”-nak, a jogosultságokat pedig „right”-nak nevezi.

Ami a két jogrész etikai vonatkozásait illeti, a kötelezettségek és a tilalmak mögött is állhatnak erkölcsi normák. Ez jellemzi például a büntetőjogi kötelezettségek jelentős hányadát. De a jog számos olyan normát is tartalmaz, amelyek nem erkölcsi, hanem közigazgatási, adminisztratív, eljárási stb. jellegűek. Ezzel szemben a jogosultságok tipikusan erkölcsi tartalmúak, és különösen áll ez az emberi jogokra, amelyeknek háttérben olyan alapvető erkölcsi értékek húzódnak meg, mint

az egyenlőség, szabadság, emberi méltóság, amelyek minden egyes emberi jognál (jelenleg több, mint 30 van belőlük) kimutathatóak. Ez egyébként történelmileg is igaz. Az emberi jogok elsősorban erkölcsi követelményként jelentek meg és csak később váltak joggá.

Ugyanakkor utalni kell arra is, hogy az emberi jogok mint erkölcsi jogok elismerése az etikán belül korántsem egyértelmű. Mégpedig azért, mert az etikák zöme mindmáig megkérdőjelezi vagy legfeljebb fanyalogva fogadja el az erkölcsi jogok létezését. Ez a megkérdőjelezés arra épül, hogy az etikák többsége úgy véli, hogy az erkölcsös magatartásnak az a fő kritériuma, ha valaki a vele szemben állított normáknak engedelmeskedik, teljesíti kötelezettségeit, betartja a tilalmakat. Ez jellemző elsősorban a különböző vallási etikákra. Ugyanakkor problémát okoz, hogy vajon erkölcsösnek lehet-e tekinteni, ha valaki erkölcsi jogaival él, ami – legalábbis első megközelítésben – sem normakövetés, sem tilalom betartás. Jómagam azt az álláspontot vallom, hogy az erkölcsi jogok érvényesítése, jelesül az emberi jogok megvalósítása igenis fontos része az ember etikai megnyilvánulásainak, erkölcsösségének. Ezt azzal tudom alátámasztani, hogy a civil társadalom felemelt fejű embere többek közt arról ismerszik meg, hogy él az emberi jogok politikai részével, szavaz, gondolatait bátran kifejezi, gyakorolja a vallásszabadságot stb., szemben azzal az alattvalói magatartást tanúsító emberrel, akinek nincs szüksége emberi jogokra, konform életében elegendő, ha a kötelezettségeit teljesíti, amit tőle elvárnak, és nem hág-

ja át a tilalmakat. Ezt az állásfoglalást fejtettem ki legutóbbi könyvemben, amely a jogok és kötelezettségek harmóniájával és diszharmóniájával foglalkozik, és ahol részletesen próbáltam leírni, hogy melyek azok az erkölcsi jogok, amelyek az ember etikumának alapvető részét képezik. (3)

Milyen dilemmák is jelentkeznek az emberi jogok vonatkozásában? Azzal kezdeném, hogy nem magától értetődő az a feltevés, hogy az emberi jogoknak dilemmái vannak. Mégpedig azért nem, mert az előbbiekből következően, ha valaki él emberi jogaival, az tulajdonképpen pozitív erkölcsi magatartás, másként kifejezve: erkölcsi értéket valósít meg. Következésképpen nem látszik itt a dilemma, mert itt lehetősége van az embernek a jót választani. Egy demokratikus társadalomban az emberi jogok érvényesülése többnyire, azt is mondhatom, általában dilemmamentes, még akkor is, ha okozhat nem dilemma-szintű gondokat. Ez azonban nem változtat azon, hogy az emberi jogok története arról tanúskodik, hogy – akár tetszik nekünk, akár nem – ebben a szférában is előfordulnak igen lényeges dilemmák, méghozzá olyanok, amelyekre a történelem tanulságai szerint többnyire még csak részlegesen elfogadható válaszokat tudunk adni, másképpen kifejezve: nem találtuk meg igazi megoldásukat. Előadásom további részében pontokba foglalva szeretnék néhány ilyen dilemmát felvázolni, igencsak vázlatszerűen.

1. Az emberi jogok talán egyik legfontosabb dilemmája az, amely az emberi jogok általános jogi helyzete és tényleges érvényesülése közötti ellentmondásban nyilvánul meg, amelyet némi túlzással úgy is fogalmazhatnánk, hogy a két pólus között világszinten szakadék feszül. Az emberi jogok általános jogi helyzete az, hogy 1945-től kezdve, az ENSZ létrejötte óta, minden ENSZ-tag köteles az emberi jogokat jogrendszerébe beépíteni, ha van alkotmánya, akkor ebbe a dokumentumba bevenni. Ugyancsak előírja az ENSZ, alapszabályától kezdve számos szerződésében, hogy az államok kötelesek gondoskodni az emberi jogok érvényesüléséről.

Sajnos azonban az emberi jogok helyzete, érvényesülése elsődlegesen nem a jogtól függ. Némi túlzással úgy is fogalmazhatnánk, hogy az emberi jogok problémája döntően politikai kérdés (persze nemcsak az).

Ez másként kifejezve azt jelenti, hogy az államok – némileg leegyszerűsítve – lényegében két csoportba oszthatók, bármely kontinenst veszünk is vizsgálat alá. Az államok egyik csoportja nemcsak eleget tesz az ENSZ előírásainak, hogy az emberi jogokat belefoglalja a jogrendszerébe, hanem az adott államok demokratikus szellemiségéből, másképpen úgyis fogalmazhatnánk, hogy jogállamiságából következik, hogy az emberi jogok érvényesítését szívügyüknek tekintik, angol kifejezéssel egy erőteljes „willingness” érvényesül, vagyis pozitív hozzáállás, tartós odafigyelés arra, hogy az emberi jogok érvényesülésével kapcsolatos akadályokat csökkentsék vagy elhárítsák. Ezzel szemben az államok másik csoportját az jellemzi, hogy ez a „willingness” hiányzik náluk, ezek elsősorban különböző színvonalú diktatúrák. Ennek következtében országaikban papíron léteznek ugyan emberi jogok, de ténylegesen nem, vagy csak kis mértékben érvényesülnek.

Hadd hozzak fel egy talán közismert példát *H. Arendt* könyvéből. A gulágban (amely helyettesíthető bármely hasonló intézménnyel) az őr megkérdezi az újonnan érkezett rabot, hogy hány évre ítélték. A válasz: 25 évre. És mit követett el? Semmit. Mire az őr azt mondja: Maga hazudik! A mi országunkban semmiért 10 év jár. Nyilvánvaló, hogy ebben az országban azokat az emberi jogokat, amelyek az emberek letartóztatásával, bíróság elé állításával, elítélésével és a büntetés végrehajtásával kapcsolatosak, durván megsértik.

Ebben kifejezésre jut az emberi jogoknak egy igen fontos sajátossága, amelyben eltérnek a jog másik nagy szférájától. Míg az utóbbit az jellemzi, hogy az állam akaratát kifejező jogérvényesítést szankciók támogatják, vagyis az állam különféle büntetést ír elő a jogszabályok megsértéséért, addig a jogosultságoknak, köztük az emberi jogoknak az érvényesülését az államnak garantálnia kell, mert ezek az egyének jogai az állammal szemben. A diktatúrák egyik közös sajátossága, s ez akadályozza leginkább az emberi jogok érvé-

nyesülését, hogy ezek a garanciák szinte teljesen hiányoznak, s ennek következtében az állam polgárainak, de akár külföldieknek is, lényegében nincs lehetőségük arra, hogy az országon belül arra hivatott bírói szervektől gyógyírt kapjanak emberi jogi sérelmeikért.

Ennek következtében áll elő az a dilemma, hogy mit tegyenek azok a demokratikus államok, amelyek nemcsak jogilag, hanem tartalmilag is elkötelezték magukat az emberi jogok mellett, ha azt tapasztalják, hogy szomszéd országok vagy netán távolabbi birodalmak lábbal tiporják az emberi jogokat, ölnek, etnikai tisztogatást végeznek stb.

Ilyenkor egy olyan dilemma jön létre, amelyet szintén Sartre ír le egyik drámájában, „Az ördög és Jóisten”-ben. Itt egy ostromlott vár áll a dráma középpontjában, s a várban az egyik ember hozzájut a várkapu kulcsaihoz. A várban kétszáz fogoly sínylődik, akiknek a sorsa meg van pecsételve, a vár vezetői ki akarják végezni őket. Ha azonban a várat az ellenség elfoglalja, akkor kardélre hányják a vár összes lakóját. Következésképpen a kulcs birtokosa a következő dilemma előtt áll: ha odaadja a kulcsot az ellenségnek, megment kétszáz embert, ha viszont nem adja oda, akkor élve marad több száz ember, a várban élők csoportja. Nyilvánvaló, hogy ez klasszikus dilemmahelyzet. A kulcs birtokosa csak két rossz, kevesebb és több halál között választhat, s ez a dilemma akkor is dilemma marad, ha azt az önmagában helyes, de a problémát csak kis részben megoldó keresztény erkölcsi elvet követi: ilyen helyzetben válaszd a kisebbik rosszat.

Lényegében hasonló dilemma áll a demokratikus államok előtt is, amikor azt tapasztalják, hogy egyes diktatúráknál az emberi jogok tömeges és durva megsértése következik be, amely embercsoportok és egyének halálát, különböző fizikai megnyomóritását, a nők megerőszakolását, etnikai tisztogatást hoznak magukkal. Ez fordult elő legutóbb Koszovóban, és a demokratikus államoknak el kell dönteniük, hogy tűrjék-e ezt vagy ne tűrjék. Abban az esetben, ha békés eszközökkel, diplomáciai módszerekkel nem sikerült megváltoztatni az emberi jogellenes gyakorlatot, akkor joguk van-e háborúval, bombázással a helyzetet megváltoztatni. Az utóbbi eljárásnak az a következménye, hogy úgy óv meg emberi jogokat, hogy ugyanakkor meg is sérti őket, mert hiszen a háború és a bombázás emberi életet olt ki, testi épség sérelmét eredményezi, a tulajdont, a gazdaságot károsítja. Emellett az adott esetben jelentkezik egy másik dilemma is, nevezetesen az, hogy a szuverenitás, nemzeti függetlenség, az államok, köztük elsősorban a kis államok ügyeibe való be nem avatkozás igen pozitív értékek, és az emberi jogok előbb leírt védelme óhatatlanul azt eredményezi, hogy ezeket az értékeket szintén megsértik, tehát dönteni kell, hogy melyik érték-csoportnak adnak prioritást.

Noha az emberi jogok dilemmái elsődlegesen etikai jellegűek, természetesen van egy jogi vonatkozásuk is, és ezért érdemes röviden megvizsgálni, hogy jogilag megalapozható-e egy ilyen, az emberi jogok védelmét szolgáló és ugyanakkor mélyen ellentmondásos beavatkozás. Az emberi jogok történetének talán az egyik legpozitívabb mozzanata az, hogy míg a 20. század első feléig a jogászoknak általánosan az volt a meggyőződésük, hogy az emberi jogok kizárólagos belügyek, vagyis az emberi jogok helyzetének megítélésére és annak megváltoztatására csak a szuverén állam jogosult, addig 1945 óta fordulat követke-

---

*Míg az állam akaratát kifejező jogérvényesítést szankciók támogatják, vagyis az állam különféle büntetést ír elő a jogszabályok megsértéséért, addig a jogosultságoknak, köztük az emberi jogoknak az érvényesülését az államnak garantálnia kell, mert ezek az egyének jogai az állammal szemben. A diktatúrák egyik közös sajátossága, s ez akadályozza leginkább az emberi jogok érvényesülését, hogy ezek a garanciák szinte teljesen hiányoznak*

---

zett be, amelynek a lényege az, hogy az emberi jogok jelentős mértékben internacionalizálódtak. Ennek az internacionalizálásnak egyik fő jellegzetessége, hogy elsősorban az ENSZ égisze alatt az államok olyan nemzetközi szerződéseket kötöttek, amelyek során kötelezték magukat arra, hogy a nemzetközi szervezeteknek más államok felhívására joguk van megvizsgálni az egyes államok nemzetközi emberjogi helyzetét, amennyiben szükséges, intézkedéseket is hozni a kedvezőtlen helyzet megváltoztatására, és ez nem tekinthető többé az államok belügyeibe való beavatkozásnak. Nem térek most ki arra, hogy a NATO koszovói hadjárata vajon teljesen megfelelt-e a nemzetközi jog előírásainak, mert ez témánk szempontjából másodlagos kérdés. Én itt az elvi kérdést emelném ki, ami azt jelenti, hogy – helyesen – az emberi jogok országon belüli helyzete többé már nem belügy, és ez óhatatlanul arra kényszeríti a „willingness” híján lévő országokat is, hogy figyelembe vegyék a realitásokat, számoljanak a világ közvéleményének elítélésével. Mindez nem változtat azon, hogy az emberi jogok jogi helyzete és realizálódása között világszerte ellentmondás feszül, és Koszovó arról is tanúskodik, hogy egyelőre nem találták meg a dilemma legadekvátabb megoldását.

2. A második dilemma az emberi jogok és az állampolgári jogok különbségének következtében állt elő. A köztudat szerint ez a két terminus lényegileg nem tér el egymástól, még a jelenleg legismertebb magyar alkotmányjogi tankönyv is szinonim terminusokként használja őket. Nézetem szerint ezzel az értelmezéssel nem lehet egyetérteni. A valóságban az emberi jogok és az állampolgári jogok között nagyon lényeges különbség van, és ebből nagyon fontos emberi jogi dilemmák következnek. Mi az eltérés az emberi jogok és az állampolgári jogok terminusa között? A különbség lényege az, hogy egy ország állampolgárainak és a külföldieknek egyaránt vannak alapvető emberi jogaik. Ugyanakkor az állampolgároknak plusz jogaik is vannak, amelyek a külföldieket nem illetik meg. Ezek a plusz jogok nem elhanyagolhatók, hanem lényegi, igen fontos jogok, és éppen ez az emberi jogi dilemmák forrása.

Milyen jogok nem illetik meg a külföldieket? Ilyen jog például az úgynevezett mozgáshoz való jog (right to move), amely azt foglalja magában, hogy az emberek elhagyhatják az országot, visszatérhetnek oda, az állam nem foszthatja meg őket állampolgárságuktól, nem utasíthatja és nem is toloncolhatja ki őket. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a külföldiek számára ez a szabad mozgás hiányzik. Itt külföldin elsősorban nem a gazdag külföldi turistát értem, hanem az ázsiai és afrikai emberek tömegeit, de ide vehetem számos kelet-európai ország egyes polgárait is. Ez a különbség abban nyilvánul meg, hogy az egyes országok az állami szuverenitás jegyében be sem engedik ezeket az embereket, s ha illegálisan mégis bejönnek, kiűzi őket. Ez azonban azt jelenti, hogy e menekültek (vagy legalábbis többségük) anyaországában hiányoznak azok a gazdasági, szociális és kulturális feltételek, amelyek emberi jogaik élvezetét lehetővé tennék, s amelyekkel csak a fejlettebb országokban élhetnének. (Vonatkotzassunk el attól, hogy az elmúlt 40 év arról tanúskodik, hogy számos diktatúrában az állampolgároknak sem nyílt lehetőségük a mozgáshoz való joggal való élésre, legalábbis az állampolgárok jelentős részének. Erről tanúskodik a vasfüggöny vagy a berlini fal.)

Más kérdés, hogy a fejlettebb országoknak alapvető nemzeti érdekük fűződik ahhoz, hogy államuk megvédje a maga polgárainak életszínvonalát és hogy országuk ne váljék hetek vagy hónapok alatt túlnyomó többségben afrikai vagy ázsiai orszaggá.

Emellett az államoknak joguk van a menekült problémát úgy kezelni, hogy igen szigorúra szabják a menekültek befogadásának arányszámát, minimális esetben engedik be őket, és adnak vagy nem adnak nekik jogokat. Ez az emberi jogoknak nagyon súlyos dilemmakomplexuma, amelynek megoldása – legalábbis rövid távon – nem is igazán körvonalazható.

3. Az emberi jogok fejlődésében alapvető fordulat, amikor a 18. század végi első generációs jogok után, zömmel a 19., de a 20. században is, létrejönnek a második generációs (angolul „ecosoc”) gazdasági, kulturális és szociális jogok. Milyen felismerés szüli eze-

ket? Az, hogy emberi jogokkal, politikaiakkal, sajtószabadsággal, kifejezési szabadsággal stb. csak gazdasági és kulturális háttérrel lehet igazán élni, márpedig ezeknek az emberi jogoknak nem is titkolt premisszájuk, hogy emberi jogok igazán ott vannak, ahol esélyegyenlőség is létezik, vagy pontosabban kifejezve: nem túl nagy a különbség az esélyek vonatkozásában.

Az „ecosoc” jogoknak tehát egyik jelentős emberi jogi funkciójuk az, hogy az előbb leírt célkitűzéseket támogassák.

Az „ecosoc” jogokat illetően azonban máig is alapvető vita folyik az emberi jogokról szóló tudományos irodalomban, és ez jelentős mértékben kihatással van arra is, hogy milyen mértékben jelentkeznek az „ecosoc” jogok az egyes országok alkotmányaiban, illetve a nemzetközi dokumentumokban. Rendkívül jellemző, hogy az egyik leghumánusabb és legdemokratikusabb alkotmányból, a német alkotmányból, az „ecosoc” jogok sajnálatos, de nem megindokolthatatlan módon hiányoznak. A hiány magyarázata a következő: Az emberi jogok szempontjából két alapvető állami attitűd lehetséges. Az egyik magatartás – és ez a klasszikus – az állam be nem avatkozása, úgy is mondhatnánk, hogy semlegessége. Ez azt jelenti, hogy az állam fő funkciója az első generációs emberi jogokkal kapcsolatban, hogy eltűrje, elviselje a vallásszabadságot, a kifejezési szabadságot, a gyülekezési, szervezkedési szabadságot stb. Ez önmagában „olcsó dolog”, mivel nem igényel jelentősebb állami befektetést. Tulajdonképpen nem kell csinálni semmit, nincs szükség cenzúrára, nincs szükség börtönökre az ellenzékiek számára stb.

Az „ecosoc” jogok esetében azonban a helyzet alapvetően eltér az előzőtől. A gazdasági, kulturális és szociális jogok biztosításához aktív állami beavatkozásra van szükség, mivel mindhárom jog érvényesüléséhez nagyarányú beruházások kellene. Gondoljunk például az egészségügyre vagy az oktatásügyre. Ennek következtében még a legfejlettebb államok sem képesek arra, hogy a lakosság egésze számára garantálják a gazdasági, szociális és kulturális jogokat. Például a munkanélküliség, amely egyes kivételes periódusoktól eltekintve a legfejlettebb országok gazdaságát is jellemzi (legfeljebb az arányban vannak jelentős különbségek). Ez azonban azt jelenti, hogy még ezek a nem kis számú jóléti államok sem képesek arra, hogy biztosítsák a megfelelő képzettséghez idomuló munkát, s ezt nem pótolja a munkanélküli segély. Ez a magyarázata annak, hogy Németországon kívül számos más ország sem vette be alkotmányába az „ecosoc” jogokat, és igen jellemző az is, hogy amikor az 1960-as évek második felében elfogadták az ENSZ által kidolgozott két Egyezségokmányt, akkor éppen azért volt szükség arra, hogy az 1948-as Univerzális Deklarációval szemben rögzítsék az emberi jogokat, mert az „ecosoc” jogokkal kapcsolatban gyökeresen más volt az elvárás az okmányt elfogadó államokkal szemben. Míg a politikai jogok esetében minden államtól megkövetelhető volt az, hogy nemzetközileg ellenőrzöttten azok betartását garantálja, addig az „ecosoc” jogokkal kapcsolatban csak az volt a követelmény, hogy minden állam, fejlettségének függvényében törekedjék az „ecosoc” jogok kisebb vagy nagyobb mértékű fejlődésének elősegítésére.

---

*Létrejönnek a második generációs (angolul „ecosoc”) gazdasági, kulturális és szociális jogok.*

*Milyen felismerés szüli ezeket?  
Az, hogy emberi jogokkal, politikaiakkal, sajtószabadsággal, kifejezési szabadsággal stb. csak gazdasági és kulturális háttérrel lehet igazán élni, márpedig ezeknek az emberi jogoknak nem is titkolt premisszájuk, hogy emberi jogok igazán ott vannak, ahol esélyegyenlőség is létezik, vagy pontosabban kifejezve: nem túl nagy a különbség az esélyek vonatkozásában.*

---

4. A negyedik dilemmacsoport azzal összefüggésben jelenik meg, hogy az emberi jogok, akárcsak az etikai rendszerek, nem teljesen koherensek. Ez azt jelenti, hogy az emberi jogokon belül súlyos ellentmondások feszülnek, s ezeket az ellentmondásokat nemcsak megoldani nehéz, hanem még enyhíteni is. Az egyik ilyen problémakör az első generációs jogokkal, a vallás- és lelkiismereti szabadsággal, a kifejezési szabadsággal, a gyülekezési és szervezési szabadsággal kapcsolatban jelentkezik. Itt az egyik alapvető probléma az, hogy jogos-e – s ha igen, milyen mértékben – ezeknek a szabadságjogoknak azon célból való korlátozása, hogy a korlátozás révén más emberi jogok is érvényesülhessenek. A probléma megoldásának lehetőségét illetően az egyik alapvető álláspont a francia *Condorcet*-hez vezethető vissza, aki azt vallotta, hogy a szabadság – beleértve az előbb említett szabadságokat is – csak ott létezik, ahol a szabadság ellenségeinek az abszolút a szabadsága. Ha a szabadság ellenségeinek a szabadságát az állam korlátozza, akkor a szabadság már többé nem szabadság. Vagyis az e típusú szabadságfelfogás korlátlan szabadságot igényel.

A probléma azonban az, hogy a politikai szabadságjogokkal való élés nem egy esetben más emberek szabadságjogaival ütközhet (sértheti például reputációjukat, gondoljunk a rágalmazásra).

Az egyik legjellegzetesebb konfliktus, amely itt előállhat, annak következménye, hogy az emberi jogoknak egyik, az emberi jogok összességét átható alap gondolata a diszkrimináció tilalma. Ez azt jelenti, hogy az embereket nem szabad faji, nemi stb. alapon hátrányosan megkülönböztetni. Az egyes országok gyakorlata azonban arról tanúskodik, hogy a gondolatszabadság jegyében nemegyszer gyűlöletet keltenek egyes vallásokkal, nemzetekkel, emberfajtákkal, nemekkel kapcsolatban. Ilyen probléma jelentkezett például legutóbb a 'Ción Bölcsei Jegyzőkönyve' című hamisítvány kiadásakor. Tehát a sportpályától kezdve rengeteg formában előfordulnak itt visszaélések, és nemcsak Magyarországon, hanem más országban is. Ez azt jelenti, hogy itt éles ellentmondás áll fenn a kifejezési szabadság és gyűlöletkeltés, az uszítás tilalma között, amelyet az emberek számos csoportja sérelmezhet. Sőt az is előfordult, hogy egy állam egyenesen halálbüntetést szabott ki valakire, aki a mohamedán vallást sértő könyvet jelentetett meg. (Gondoljunk például *Rushdi* esetére, akit Iránban ítélték halálra könyve miatt.)

Közismert, hogy ezt a problémát az egyes országokban különbözőképpen kezelik. Az Egyesült Államok gyakorlata igen liberális, s ez arra az elképzelésre épül, hogy nem kívánatos, ha a kifejezési szabadságot korlátozzák, mert ez diktatórikus formákhoz vezethet, és kedvezőbb az, ha az „ordas” eszmék nem igazán hatnak az emberekre. Itt tehát az emberek fejlettségére építenek. Ennek egyik jele az, hogy nemrég engedélyezték annak a szervezetnek a felvonulását, amelynek egyik embere nemrég sebesített meg zsidó gyerekeket. Európa számos országában, elsősorban Németországban, Ausztriában, de nálunk is felvetődik az, miként lehetne azt elkerülni, hogy ne csak akkor vonják felelősségre az embereket, ha a gyűlöletkeltés alapján már sérelem történt, megverték vagy agyonütöttek embereket, hanem önmagában a gyűlöletkeltés is minősüljön bűncselekménynek. Nyilvánvaló, hogy a most leírtak is az emberi jogok egyik dilemmacsoportját képezik, s a megoldásra megint nincs általános módszer, a lehetséges válaszokat nemzeti keretek között kell keresni.

5. A következő dilemma a büntetőjoggal függ össze. Ha az emberi jogok azáltal illetik meg az egyéneket, hogy embernek születtek, akkor felvetődik a kérdés, vannak-e bűnözőknek – beleértve a tömeggyilkosokat – emberi jogai?

Erre elvileg kétféle válasz adható. Az egyik válasz az, hogy a bűnözés, ha nem is minden formájában, de a legtöbb esetben az emberi jogok sérelmére történik. Gondoljunk az emberi élet kioltására, vagy pedig a testi sérelmeket okozó magatartásokra, akkor a bűnöző azáltal, hogy mások emberi jogait veszélyeztette, elveszti saját emberi jogait. Ez a válasz azonban nem általánosan elfogadott, kisebbségi vélemény. A büntető jogászok többsége úgy véli, hogy történelmi fejlődés termékeként a bűnözőknek is vannak emberi jo-

gaik (s ez még akkor is igaz, ha valakit börtönbüntetésre ítélnék: természetesen részben meg van fosztva bizonyos szabadságjogoktól, például nem hagyhatja el tetszése szerint a börtönt és nem térhet oda akkor vissza, amikor gondolja). Ezek az emberi jogok a letartóztatástól kezdve a vizsgálaton, kihallgatáson keresztül, a tárgyalást is magában foglalva, a büntetésvégrehajtás időszakára is vonatkoznak. A problémát az jelenti, hogy azáltal, hogy a gyanúsítottaknak, majd később az elítélteknek vannak emberi jogaik, a bűnüldözés jelentős mértékben megnehezedik. Hadd illusztráljuk ezt egy-két példával. A demokratikus jogállamokban, ha valakit letartóztatnak, akkor az illetőt rögtön fel kell világosítani arról, hogy joga van a hallgatáshoz, mivel bármit mond, az ellene később felhasználható, joga van ügyvédhez, aki különböző kérdésekben felvilágosítást ad stb. Ennek következtében azonban a rendőrségnek az a meggyőződése, hogy sokkal nehezebb a bűncselekmények feltárása, eredményes bizonyítása stb. A letartóztatottakra is vonatkozik, hogy joguk van ahhoz, hogy ne kínozzák meg őket. Azáltal, hogy a bűnözőknek vannak emberi jogaik, a bűncselekmények elkövetése megszorodik, ez viszont az emberi jogokat sérti. Tehát egyszerre az emberi jogok védelme és sérelme jelentkezik, s ez a dilemma is nehezen föloldható.

S ha már szó esett a kínzás tilalmáról, akkor hadd említsem meg, hogy az emberi jogokat aszerint is lehet csoportosítani, hogy relatívak vagy abszolútak-e. Relatívnak tekinthető az az emberi jog, amely bizonyos, törvényileg szigorúan előírt feltételek között korlátozható. Így például az embereknek a mozgáshoz való jogát lehet korlátozni. Hogyha valaki behurcol az országba egy betegség, például aghártyagyulladás, akkor bizonyos ideig karanténban tartják. A kínzás tilalma azonban abszolút. Ez azt jelenti, hogy soha, semmikor, senkit nem szabad megkínozni. Érdemes megemlíteni, hogy számos országban sokan vannak, akik ezzel nem értenek teljesen egyet, mert úgy vélik, hogy a gyilkosokra nemcsak halálbüntetést kellene kiszabni, hanem meg is kellene kínozni őket. Ugyanakkor itt egy nagyon jelentős emberi jogi dilemma is megjelenik: előfordulhat, hogy egy gyanúsított terroristának tudomása van arról, hogy szervezete a közeljövőben robbantást fog végrehajtani, s ez számos ember életébe kerül. A dilemma itt abban áll, hogy ha ezt az embert megkínozzák, akkor lehet, hogy elárulná szervezeteinek terveit, s így menthető lenne néhány ember élete. Ugyanakkor az emberi jogok nemzetközi konvenciói, de hazai katalógusa is továbbra is abszolút mértékben tiltják a kínzást. Ennek elsődlegesen az az oka, hogy ha a tilalmi sorompót akár csak egy esetben is fölengednék, akkor a diktatórikus rendszereknek legitimálási lehetőségük lenne az általuk alkalmazott tortúrát szentesíteni.

6. Végül az utolsó dilemma az egyéni és a kollektív jogokkal kapcsolatban jelentkezik. Az emberi jogok történelmileg egyéni jogként fejlődtek, egyes embereket illettek meg. Ugyanakkor a történelem során kiderült, hogy kollektív jogokra is égetően szükség van. A harmadik generációs jogok: a háborúellenes jog, az egészséges környezethez való jog, a nemzetek önfejlődése és a nemzeti kisebbségek jogai elsődlegesen kollektív jogok, az emberek kisebb vagy nagyobb csoportját illetik meg. Mi itt a dilemma? Úgy tűnik, hogy itt nincs ellentmondás. Kíváncsún látszik, hogy az emberi jogok úgy fejlődjenek, hogy maradjanak meg a klasszikus egyéni jogok, és csatoljuk hozzá a kollektív jogokat is. Csakhogy az emberi jogok kutatói közül sokan – elsősorban az USA-ban – megkérdőjelezik, hogy a kollektív emberi jogok tényleges jogok-e. Az emberi jogok rendkívül fontos

---

*Az emberi jogok a letartóztatástól kezdve a vizsgálaton, kihallgatáson keresztül, a tárgyalást is magában foglalva, a büntetésvégrehajtás időszakára is vonatkoznak.*

*A problémát az jelenti, hogy azáltal, hogy a gyanúsítottaknak, majd később az elítélteknek vannak emberi jogaik, a bűnüldözés jelentős mértékben megnehezedik.*

---

eleme, hogy azok alanyi jogok, ami annyit jelent, hogy az egyéneknek joguk van emberi jogaik sérelme esetén bírósághoz fordulni. De egy közösség ezt nem teheti meg, a közösségi jogok tehát fiktívek. Ezért az emberi jogi irodalom nagyon széles körben tagadja meg a kollektív jogokat, noha a nemzetállam gyakorlata egyértelműen szükségessé teszi, hogy itt is találjanak jogi fogódzókat.

Úgy gondolom, e rövid vázlat szerű összeállításból is bebizonyosodott, hogy az emberi jogok dilemmái olyan problémakört alkotnak, amely sok fontos, kutatni való témát rejt magában.

### Jegyzet

- (1) Az 1999. évi kaposvári morálfilozófiai és -pedagógiai konferencián elhangzott előadás, egy kutatási koncepció rövid vázlata.
- (2) Előadásom egyik jellegzetessége, hogy a Kaposvárott elhangzottak zömétől eltérően nem relatíve kész kutatási eredményeket ismertet. Ez szorosan összefügg azzal, hogy van egy kutatócsoportunk, amely immár harmadszor pályázik egy OTKA ösztöndíjra.
- (3) FÖLDESI TAMÁS: *Valamit valamiért*. Korona Kiadó, Bp., 1997.

## A Katyn-szindróma tanítási lehetőségei

*A történelemmel foglalkozókat mindig izgatta kutatási területük időbeli behatároltsága. Heves viták keresttüzében van annak meghatározása, mettől számít valami történelemnek. Az angolszász gyakorlat szerint*

*az utolsó ötven év még nem az, míg megint más kultúrkörben úgy értelmezik, hogy minden adott esemény a jelenben is történelemnek számít, tehát tanítható is. Egyéb szempontból is kérdéses, hogy mi számítható történelemnek.*

**M**ás a megélt személyes történelem, megint más egy nép vagy egy állam története. Az, ami a tankönyvekbe bekerül, annak a történelemnek a leírását célozva, amely majd a kollektív emlékezet része lehet. S ez a történelem legtöbbször nem azonos a személyes történelemmel.

Erős dilemma elé kerül a történész, amikor értelmeznie kell az egyes eseményeket, hiszen távolságtartás nélkül nem lehet azokhoz közelíteni. A szerzőnek és a történelemtanárnak legyen egyéni véleménye, azonban azt úgy kell elővezetnie, hogy más véleményeket is korrekt módon ismertessen, így ne lehessen rásütni az elfogultság vádját. A közelmúlt történelmével épp ez a probléma: túl sok a szemtanú, aki máshogy emlékszik az eseményekre, főként, ha negatívan volt benne érintve. Véleményem szerint legalább egy nemzedéknyi távolság kell ahhoz, hogy valamiről viszonylag tárgyilagosan lehessen írni. Az 1848/49-es szabadságharc történeti megítéléséről csupán a millennium idejére született dogmává merevedett vélemény. A másik fontos sarokpont pedig, hogy a szerző lehetőleg ne legyen semmilyen vonatkozásban érintve a tárgyalt eseményekkel kapcsolatban. Nem véletlen, hogy például a napóleoni korról írt munkák közül a legjobbak nem Európában készültek, mert még mindig akad olyan esemény, amelyhez elsősorban érzelmi alapon nyúlnak, s nem a tudományosság igényével. Hérodotosz kitalálta ugyan az igazságos háború fogalmát, s alkalmazta is; de ennek meghatározását ő is csupán érzelmi alapon végezte el. Ezt később felváltotta „az igazság mindig a győztes oldalán áll” elv, mely többé-kevésbé napjainkban is érvényben van.

Az események értékelésénél figyelembe kell venni azok utóhatását, azok méretét. Ily módon a történelmi megítélés mellé etikai, jogi értékelési szempontok is bekerülnek. Ha például egy szakaszparancsnok háborús helyzetben a lövészárokból kimenekülő katonáját lelövi, s ezzel helyreállítja a fegyelmet; valamint győzelemhez segíti a csapatokat; akkor háborús hős; ha viszont elvesztik a csatát, akkor esztelen gyilkos. Ha egy puccs sikerül valahol, és ez által stabilitás következik be, s az adott ország megítélése javul, akkor hőstett, ha nem; akkor egyéni hatalmi ambíciók kiélési kísérletének minősül. Analóg módon nevesítve vizsgáljuk meg ugyanezt. A II. világháborúban Jány Gusztáv vezérezredes, a II. magyar hadsereg parancsnoka feláldozta alárendeltjei életét a német szövetség oltárán. Ma nem tartjuk nyilván sikeres hadvezérként, s különösen nem sikeres államférfiként. Winston Churchill az első világháborúban haditengerészeti miniszterként feláldozta a Lusitania hajó utasait és legénységét, ami után az USA belépett a háborúba, eldöntve annak sorsát; a II. világháborúban a német enigma kódot megfejtve feláldozta Coventry városát, csakhogy a németek ne jöjjenek rá kódrendszerük megfejthetőségére; s ezáltal Angliát hozzásegítet-

te a háború megnyeréséhez. Ma az egyik legnagyobb brit kormányférfiként és politikusként tartják nyilván. Embereket áldozott fel, ugyanúgy, mint Jány; mégis ő a pozitív személyiség. Végezetül hangozzék el az az anekdota, amely a második világháborúban keletkezett: Ki a háborús hős, ki a háborús bűnös? Az a katona, aki a kapott parancs szerint az utolsó töltenyig kitart a veszített ügy mellett, az bűnös; az a tiszt, aki ugyanerre kényszeríti a katonáit, vesztes esetén háborús bűnös; az, aki parancsnoki rangban katonái élén áll a győztes oldalára, az háborús hős...

### Katyn története

A Molotov–Ribbentrop-paktum értelmében a szovjet csapatok megtámadták Lengyelországot, amely a független lengyel állam végét jelentette. 1939. IX. 17-én átlépték a határt és elfoglalták az országot a Curzon-vonalig. A szovjet források szerint a Vörös Hadsereg 230 670 lengyel katonát és tisztet ejtett foglyul. A megszállt területeken végzett tömeges letartóztatások következtében ez a szám 250 ezerre emelkedett. A letartóztatottak között tízezer tiszt is volt. Az NKVD emberei kb. 46 ezer embert szabadon engedtek, több, mint 180 ezret a Szovjetunió belsejébe deportáltak. Sokan közülük ott pusztultak el, mint az a kb. 1,2 millió lengyel, akiket szintén a Szovjetunióba hurcoltak el. Az oroszországi fogolytáborokba szállított lengyel tiszteket 138 állomáson helyezték el, 1939 novemberében pedig három nagy hadifogolytábort alakítottak ki. Ide irányították a fontosnak tartott emberanyag zömét. A három nagy tábor: Kozelszk, Sztarobelszk és Osztaskov területén volt.

Kozelszkben az elfogott lengyel értelmiség nagy részét őrizték, akik tartalékos tisztként estek fogságba: húsz egyetemi tanárt, háromszáznál több orvost, néhány száz jogászt, mérnököt és tanítót, több, mint száz író és újságíró. 4500-an voltak összesen.

A második tisztí tábor Sztarobelszkben volt 3920-as létszámmal. Ide hozták az összes tisztet, akik Lvovot védték, s akiket a kapitulációs okmányokban foglaltak ellenére elfogtak. Ezek között volt húsz egyetemi tanár, négyszáz orvos, néhány száz jogász és mérnök, száz tanító, hatszáz pilóta, nagyon sok közéleti személyiség, egy csoport író és újságíró, a gázok elleni védekezés és a felfegyverzési intézet teljes kollektívája.

Osztaskov volt a legnagyobb tábor, itt 6500 foglyot őriztek, 400 tisztet, határőröket, csendőröket, rendőröket, lelkészeket és a katonai bíróságok tagjait, valamint az elhurcolt földbirtokosok egy részét.

A három tábor összesen 14 500 foglyából mindössze 449 maradt életben. A foglyok megsemmisítése 1939 decemberében kezdődött meg. A foglyokat kilencven meteoszlopba sorolva indították el, s hat meteoszlopot nem a kivégzés helyére indítottak, hanem Paliscsev Borba. Innen Grajovecbe vitték tovább őket. Sztarobelszkből két szállítmány maradt életben. Stanislaw Swianiewicz professzort életben hagyták, hogy miért, azt ő maga sem érte. De az ő beszámolója alapján tudták rekonstruálni az eseményeket. A tiszteket lefestett ablakú buszba tessékelték s elvitték a katyni erdő azon részébe, amit Koszogorinak neveztek a helybeliek. Itt pisztolylövésekkel s szuronydöfésekkel végeztek a foglyokkal. (1)

8–12 000 tisztet és altisztet öltek meg itt, tömegmészárlás formájában.

A katyni erdőben szemtanúk bejelentése alapján a német megszálló hatóságok feltárták a sír egy részét, és nemzetközi feltáró bizottságot hívtak össze ennek dokumentálására. Előtte Varsóban összehívták egy reprezentatív küldöttséget s elvitték az exhumáláshoz. 1943. IV. 13-án a berlini rádió tájékoztatta a világot erről a gáztrógról, IV. 15-én a moszkvai rádió a németeket vádolta ugyanezzel. IV. 14-én a lengyel nyelvű, németek által irányított sajtó tudósított az eseményekről. A feltárás IV. 29. és VI. 7. közt folyt.

A bizottság tagjai voltak Orsós Ferenc (Magyarország), Markov (Bulgária), Palmieri (Olaszország), Saxon (Finnország), Naville (Svájc), Speelers (Belgium), Tomsen (Dánia), Miloslavics (Horvátország), Hajek (Csehország), Subik (Szlovákia), Costedoat (Franciaország) (2). A lengyel emigráns kormány nem élt a részvételi lehetőséggel (a né-

metek garantálták a bántatlanságot), ám ez a körülmények közepette érthető. 4143 tetemet ástak ki, 982-t vizsgáltak meg. Információkat közvetett úton szereztek, s ezt azonnal Churchill tudomására hozták.

Az angol miniszterelnök, nem sokkal a teheráni konferencia előtt, megtiltott bármiféle lengyel tiltakozást, és az információkat zárta. Csupán akkor lehetett a mérsárlásról beszélni, amikor a szovjet–angol viszonyok megromlottak. Akkor viszont már késő volt. A Szovjetunió által felszabadított lengyel területeken megint nem lehetett minderről beszélni, hiszen a nagy szövetségesben nem volt szabad kételkedni, még kevésbé szólni a mindenki számára nyilvánvaló tényekről. Hivatalosan el kellett fogadni a szovjet propagandát, 11 000 németek által legyilkolt lengyel tisztről. Az otthon maradtak vagy elfogadták a szovjet verziót, miszerint ez az egész a németek műve, vagy inkább nem beszéltek a témáról.

### **Katyn a felszabadulás után, majd a Kádár-korszakban**

Katyn nevét mintha egy óriási radírral törölték volna ki a felszabadulás után, s ez nem változott a kádári korszak kezdetén és fénykorában sem. A Kovács Endre és követői által fémjelzett Lengyelország-történetek, valamint a főiskolai–egyetemi jegyzetek feltűnően nem írtak róla semmit. Ezek a jegyzetek jelenleg is használatban vannak változatlan utánnomásként, idejétmúlt nyelvezettel, tartalommal. A jövő egyetemistái képet kapnak arról, milyen volt a múlt. A Jerzewski-féle könyvből (3) közismert, hogy 1970-ig a magyar történeti irodalom nem foglalkozhatott a kérdéssel. Godó Ágnes 1976-ban megírt munkája (4) a németek számlájára írja az egészet. Érdemes megfigyelni a mondatfűzését.

„1943 tavaszán a goebbelsi propaganda világgá röpitette »szenzációját« a Szmolenszk melletti katyni erdőségekben »lengyel tisztek ezreinek feltárt tömegsírjáról«, gyilkossággal rágalmozva meg a Szovjetuniót. A hitleristák nagyon jól tudták, hol hajtották végre gazzettüket a szmolenszki terület elfoglalása után 1941 nyarán, és azt is sejtették, hogy bármennyire is igyekeznek késleltetni a Vörös Hadsereg előrenyomulását, előbb-utóbb fel kell adniuk a szovjet területeket és gazzettük kiderül. Mint ahogy meg is történt, a szmolenszki térséget 1943 szeptemberében a szovjet csapatok vissza is szereztek. A lengyel emigráció reakciós szárnya azonnal felhasználta a lehetőséget a szovjetellenes uszításra. Rávette a kormányt is, hogy forduljon a nemzetközi Vöröskereszthez, kérve az ügy kivizsgálását. Sztálin 1943. április 21-én, Churchillnak küldött titkos üzenetében rendkívül szokatlannak minősítette a lengyel emigrációs kormány viselkedését. »Abba a Szovjetunió elleni rágalomhadjáratba, amelyet a német fasiszták a Szmolenszk körzetében, a német csapatok által megszállt területen saját maguk által meggyilkolt lengyel tisztekkel kapcsolatban indítottak, Sikorski úr kormánya rögtön bekapcsolódott, a lengyel hivatalos sajtó pedig minden eszközzel szítja ezt a hadjáratot. A »vizsgálatba« mind Sikorski úr kormánya részéről, mind a hitlerista kormány részéről bevonták a Nemzetközi Vöröskeresztet, amely az akasztófákkal és a békés lakosság tömeges kiirtásával operáló terror-rendszer légkörében kénytelen részt venni ebben a nyomozási komédiában, amelynek a rendezője Hitler... Mindezek alapján a szovjet kormány arra a következtetésre jutott, hogy meg kell szakítania a kapcsolatot ezzel a lengyel kormánnyal«. Churchill válaszából kitűnik, hogy roppant kellemetlenül érintette az ügy, hiszen országa területén kapott hangot a szélsőséges szovjetellenes rágalomhadjárat. Bár sok kérdésben nem értett teljesen egyet Sikorskival, mégis védelmére kelt. Sztálinnak írott válaszában így ír róla: »Az ő helyzete igen nehéz. Ő maga távol áll a németbarát érzelmektől vagy a németekkel való megállapodástól, de az a veszély fenyegeti, hogy megbuktatják azok a lengyelek, akik szerint nem védelmezte kellőképpen népét a szovjetekkel szemben. Ha ő távozik, csak rosszabbat kapunk utána.« Április 25-én kelt üzenetében arról tájékoztatta Sztálint, hogy »Eden úr erélyes előterjesztésére Sikorski kötelezte magát, hogy nem fog ragaszkodni a Vöröskereszt által lefolytatan-

dó vizsgálatlalt kapcsolatos kérdéséhez, s ennek megfelelően tájékoztatja majd a Vöröske-  
reszt berni szerveit. Ezenkívül a lengyel sajtót is vissza fogja tartani a polemizálástól. Ez-  
zel kapcsolatban megvizsgálom a kérdést, hogy lehetne elhallgatásra bírni azokat a lengyel  
újságokat, amelyek támadásokat intéznek a szovjet kormány, egyszersmind Sikorski ellen  
is, amiért megpróbált együttműködni a szovjet kormánnyal.«” (5)

A szöveg olvasása után több dolog is megfordulhat az olvasó fejében. Milyen forrás-  
anyagból dolgozott a szerző? Melyik jelentést használta? A Vöröske-  
reszt 1943-as jelen-  
tését, vagy a szovjet hatóságok által összeállított 1944-est? Milyen politikai szempont-  
sor alapján ítélkezett?

A Szovjetunió vezetése kihasználta az adott időszakban meglévő kedvező lehetőségeit,  
visszaélt nagyhatalmi pozíciójával, és elhallgatta a szövetségesség örve alatt a vele szem-  
ben álló nézeteket. Bár Sztálin saját maga is beismerte bizalmas körben a „tévedést”, de  
propagandagépezete megpróbálta rákenni a hitleristákra a tettet. Ezt mi sem bizonyítja job-  
ban, mint az, hogy a nürnbergi perben a szovjetek beterjesztették az ő katyni verziójukat,  
de semmiféle felelősségre vonás nem történt, sőt a szovjet ügyész a vádat ejtette.

A szerző beállítódása egyértelmű, tudta, mik azok a kötelező fordulatok, amelyek egy  
második világháború alatti lengyel eseményekkel kapcsolatos mű megjelenéséhez kelle-  
nek. Hivatkozásai elárulják, hogy Katynra csak orosz hivatkozást keresett, s könyvéből adó-  
dóan csak melléktémaként szerepeltette. A szerző tisztában van azzal, melyik verzióval kell  
egyetérteni. Arra nem kaptunk, és nem is kaphattunk választ, hogy ismerte-e a Vöröske-  
reszt jelentését, illetve Orsós professzor beszámolóját. (Ez utóbbit maximum Moszkvában  
olvashatta, mert az Orsós-jelentést az NKVD 1944-ben lefoglalta és elvitte). A részlet szö-  
vegfordulatai megfelelnek a kor elvárt szintjének. A stílus elemei alapján azonnal belőhe-  
tő az a kor, ahol ilyen dogmatikus módon kellett fogalmazni, s ennyire tekintettel kellett  
lenni politikai szövetségésünk vélt vagy valós érzékenységére.

A Lengyelország-jegyzetek vagy nem írnak róla, vagy abszolút sztálinista nyelvezettel  
felelőssé tesznek érte mindenkit, aki vádolni merészeli a Szovjetuniót. Ennek oka a rosszul  
értelmezett internacionalizmus, valamint az SZKP polit-bürojától való félelem, amely kí-  
nosan ügyelt arra, nehogy bármely szovjetellenesen értelmezhető adatsor is megjelenjen.  
Nem véletlen, hogy magyar nyelven először 1990-ben jelent meg Katynról feltáró tanul-  
mány, amely a valósághoz közelített.

### Katyn utóélete

Ahhoz, hogy a katyn-i kérdést értelmezni tudjuk, szükség van a diktatúrák természet-  
rajzának ismeretére. Adott egy tömeggyilkosság, amelyet a szovjetek követtek el. Lengyel-  
ellenességük történelmi gyökerű, s az új ideológiai köntös alatt a régi hagyományos orosz  
problémakezelési reflexek munkálnak. A tettet azonban nem vállalhatják el nyíltan, mivel  
annak elismerése rontaná az ország és a rendszer nemzetközi tekintélyét. Hatalmi szóval  
elhallgattatják az erről beszélni kívánókat.

Adott egy másik rendszer, amely magát demokratikusnak mondja, aki hadban áll a né-  
metekkel, és győzni csak az előbb említett szovjetekkel együtt tud. Rövid távú taktikai cél-  
ja, hogy a szovjeteket ne haragítsa magára, s ennek érdekében elnémít minden olyan han-  
got és irányzatot, amely ennek ellenében hathat. Churchill a személyében bizonyítja, hogy  
a demokrácia is a diktatúra egyfajta típusa, csak mások érdekében gyakorolják. Gondol-  
kodás nélkül áldozza fel a Sikorski-féle lengyel emigrációs kabinetet cinikus hallgatásba  
burkolózva az ekkor lezajlott tragikus eseményekkel kapcsolatban.

Adott egy harmadik résztvevő fél, a hitleri Németország. Hatalmi gépezete számtalan  
emberiség elleni büntettet vezényelt már le, s a gondos védelem ellenére ennek ebben az  
időben kezd elterjedni a híre Európában. Véletlenül akad egy olyan büntett-sorozat, ame-  
lyet nem ők követtek el. Propagandájuk, amely rendkívül jól szervezett, a világért sem sza-

lasztaná el az alkalmat, amikor a náci vezetés a Grál lovag szerepkörében tetszeleghet. A Vöröskereszt odahívása és a látszólagos tárgyilagosságra törekvés mögött nagyon is kőkemény érdekek húzódnak meg. Mivel a német propaganda szavahihetőségét már néhányszor (okkal) finoman szólva kétségbe vonta a világ közvéleménye, a németek által világgá röpitett szenzációt erős kétkedéssel fogadták. Ez adott lehetőséget a szovjet propagandának a rendkívül jól szervezett ellenakcióra, s tudta elfogadtatni igazként a koholmányokra épülő Gurgyenkó-jelentést. A világ közvéleménye elhitte a szovjet állításokat, mert el akarta hinni, a német állítások valóságtartalmáról már meggyőződhetett; s bekövetkezett az az állapot, amelyet a magyar sajtótörténet Sággy-effektusként tárgyal:

„Az országos nagyotmondó hírében álló Sággy Tóni lovas küldöncként vett részt a kaszai ütközetben. A harc során üzenettel küldték a vezénylő tábornokhoz. Míg Tóni a választ várta, Mészáros Lázár jóindulatúan odaszólt neki: »Öcsém, menjen mellőlem, mert nagyon tüzelnek ide a szürke lovamra!« Ságghynak sem kellett kétszer mondani, amikor épp megfordult lovával, egy ágyúgolyó elsodorta alóla az állatot. Tóni jó darabig feküdt mozdulatlanul a földön, csak azután kezdte vizsgálni a tagjait, mindegyik megvan-e hiánytalan?

Megvolt mind. Felült, körülnézett, s látva, hogy a tábornokon kívül senki sincs a közelében, panaszos hangon így szólt: »Istenem, hát mit ér ez, ha Magyarországon senki sem fogja elhinni?!« (Degré Alajos)

A világháború alig van túl a felénél, túl a sztálingrádi német vereségen, amelyen a goebbelsi propaganda sem tud változtatni, de mindenképpen szükség van most egy német sikerre; legyen az diplomáciai, vagy katonai. Hogy ez nem következett be, az a németekre nézve kedvezőtlen hadi helyzetnek volt köszönhető. A győztesnek sokkal jobban elhiszik, amit mondani akar.

A világháború után megváltozott a nemzetközi politika, s a korábbi szövetségek felbomlottak. Most már sem az USA-nak, sem Angliának nem állt érdekében a szovjetek által elkövetett gaztettet fedezni. Most ők játszhatták el az igazság bajnokát, holott korábban ők asszisztáltak legjobban az

---

*A világháború után megváltozott a nemzetközi politika, s a korábbi szövetségek felbomlottak. Most már sem az USA-nak, sem Angliának nem állt érdekében a szovjetek által elkövetett gaztettet fedezni. Most ők játszhatták el az igazság bajnokát, holott korábban ők asszisztáltak legjobban az NKVD tömeggyilkosságának elkendőzéséhez. Az idők változtak, már senki sem akart emlékezni*

*a korábbi szerepvállalásra. A tettesek azért nem, mert sértette érzékenységüket, az asszisztálók nemzetközi renoméjukat féltették.*

---

NKVD tömeggyilkosságának elkendőzéséhez. Az idők változtak, már senki sem akart emlékezni a korábbi szerepvállalásra. A tettesek azért nem, mert sértette érzékenységüket, az asszisztálók nemzetközi renoméjukat féltették, míg az áldozatok oldalán e páfördulástól remélték sorsuk jobbra fordulását, vagy legalábbis az ártatlanul kivégzettek rehabilitációját. Remélték, hogy mintegy vezeklésképpen az egykori asszisztálók és a bűnösök elismerik végre hivatalosan is a mindenki által tudott dolgokat.

Az igazi áttörést a szovjet rendszerváltás hozta, amikor az új Oroszország saját erkölcsi nagyságát bizonyítandó nyilvánosságra hozta az idevonatkozó adatsorokat. Az élőknek csak használhat a halottak deheroizálása, és van még egy előnye: azok nem tudnak már védekezni. Az új orosz vezetésnek csak a hasznára lehetett az előző vezetés részletes bűnlajstromának a nyilvánosságra hozatala, mert ezáltal tökéletesen el is határolódhatott azoktól, s sikeresen meg is alkothatta saját önazonosságát.

A magyar rendszerváltáskor megbukott az a politika, amely lojalitásból vagy pusztán pragmatizmusból nem akart beszélni Katynról. Nem kellett többé a Szovjetunióra tekintettel lenni, hiszen Borisz Jelcin személyesen ismerte el az orosz fél felelősségét. Dokumentu-

mok kerültek a napvilágra, s a történészeket többé nem kötötték politikai fékek, amelyek a témával kapcsolatban fennálltak. Az áttörést Leopold Jerzewski „Katyn, 1940” című műve hozta el, s ezután jelent meg magyar nyelven több realitást közelítő anyag. Most már a szovjetellenes címke nélkül lehetett objektív képet rajzolni az itt lezajlott tragikus eseményekről. Talán így szolgálthatunk némi igazságot az ott legyilkoltak emlékének.

Kapronczay Károly „Lengyel katonák magyar földön” című művében Katyn így szerepel: „Szóba került a szovjet fogságba esett lengyel tisztikar kérdése, de nem kaptak egyenes választ, mélyen titkolták sorsukat... 43. áprilisában feltárták a katyni erdőben a lengyel tisztek tömegsírait. Moszkva a felelősséget a németekre hárította. 1943. IV.25-én a lengyel kormány megszakította a diplomáciai kapcsolatokat a Szovjetunióval.” (6)

Szokolay Katalin 1996-ban megjelent „Lengyelország története” című művében így fogalmaz: „A szovjet–lengyel viszony teljesen elhidegült, és félreérthetetlen volt, hogy a szovjet kormány ürügyet keres a szakításra. 1942. júliusában Moszkva betiltotta a lengyel lakosság körében tevékenykedő kormánydelegátusok munkáját. 1943-ban az ottmaradtakat végképp megfosztotta lengyel állampolgárságuktól. Ebben a rendkívül feszült helyzetben robbant be 1943. áprilisában a német információ: Szmolenszk mellett, Katynban az oroszok által meggyilkolt tisztek tömegsírhajra bukkantak.

A londoni kormány felvilágosítást követelt a szovjettől, mivel azonban azok elzárkóztak minden választól, illetve német provokációra hivatkoztak, Sikorskiék a Vöröskereszt-hez fordultak. Ez szolgált ürügyül a szovjet kormánynak, hogy megszakítsa a diplomáciai kapcsolatokat Lengyelországgal. (...) a katyni kérdés alapul szolgált a szovjet propagandának, hogy a fasizmussal való együttműködéssel vádolja a lengyel kormányt, és mindazokat, akik részt vettek az ügy körülményeinek kivizsgáló bizottság munkájában. A tömeggyilkosság körülményeinek tisztázására vonatkozó lengyel törekvést az angol kormány is rossz néven vette, mivel ez következményeiben rendkívül megnehezítette számukra a térségre vonatkozó elképzeléseik realizálhatóságát. (...) 1943. július 4-én titokzatos körülmények között lezuhant Gibraltárnál az a gép, amelyen Sikorski miniszterelnök utazott lányával és kíséretével. Egyedül a cseh származású pilóta maradt életben. A katasztrófa ma is foglalkoztatja a korszak kutatóit.” (7)

Szokolay Katalin volt az első, aki a polonisták közül szakított a régi, jól bevált sztereotípiákkal, s Katynról reális képet festett. Az ország-történetek közül az első Lengyelország-kötet, amely Katynról megfelelő szellemben, tehát a szovjet 1944-es változatot elkerülve beszél.

Az ő szövegét vette át a Corvina Kiadó történelem–irodalom érettségi-felvételi előkészítő CD-je, s ily módon az érettségire, főiskolára, egyetemre készülők reális képet kaphatnak erről a szomorú eseményről.

Rendkívül megrázó, s ugyanakkor rendkívül fontos filmet készített 1994-ben a Duna TV Határon túli műsorainak főszerkesztősége: „Embertelen földön – Katyn” címmel. A munkát Balogh Júlia felelős szerkesztőként, Konrad Sutarski szerkesztőként, Urbanics Lajos válogóként, Stanislaw M. Jankowski történész és Leon Musliclak szalézi szerzetes atya szakértőként jegyezte. Nagyon jól megkomponált film volt, amely megkövette a meggyilkoltak emlékét, s igazságot kívánt szolgáltatni nekik. Nem véletlen, hogy elkészülte már túl volt a híres-nevezetes 1990. IV. 13-i TASSZ-nyilatkozaton, amelyben bejelentették, hogy a tömeggyilkosságért a sztálini NKVD-alakulatok a felelősek.

A túlélők nevében Leon Musliclak atya, egykori rab nyilatkozott. Az események megegyeztek azokkal, amelyeket Jerzewski pusztán visszaemlékezésekre építve állított, mivel nagyon kevés dokumentum állt rendelkezésére. Stanislaw M. Jankowski a konkrét ügyiratot is megemlíti, amelyben Berija vádemelés nélkül golyó általi halálbüntetést kért a lengyel hadifogoly tisztekre. Érthetővé vált a „fekete holló” jelentése, amelyet a többi forrásból csak kikövetkeztetni lehet: a rabszállító autó csúfnevről van szó (Csornij varon). A vöröskeresztes vizsgálat eredménye a film szerint is nagyban támaszkodott az orvosprofesszorból álló grémium kutatásainak eredményeire, s külön kiemelést kapott Orsós Ferenc.

Az ő eredeti módszere, a koponyacsont mézartalmának halál utáni elváltozása pontosabb kormeghatározásnak bizonyult minden egyébnél.

A film megszólaltatott jelenleg ott élő katonákat, egykor ott élt gyerekeket, s most ott élő fiatal felnőtteket. Senki nem tudta pontosan elmondani, hogy mi történt. A gyerekek visszaemlékeztek a spontán relikviagyűjtésekre a 60–70-es évek fordulóján, amikor a lengyelekre utaló egykori tárgyi emlékeket találtak.

Érdekes volt figyelni az igazság kiderítésén dolgozó orosz újságírókat (például Anna Lapikova), orosz történészeket (Nyikita Petrov, Alekszandr Gurjanov, Natalja Lebegyeva,) hogy milyen indítékok vezették őket. Világnézetükbe beleillett a sztálinizmus ellen folytatott küzdelem minden formája, s a katyni borzalmak leleplezése kiváló alkalmat nyújtott nézetrendszerük bizonyítására. Hála nekik, most már nem két igazság létezett többé, mivel az új orosz rendszer legitimizációjába ez illett bele, s nem a Gurgyenko-bizottság álláspontjának védelmezése.

A lengyel fél – Michal Zurawski, oroszországi lengyel főkonzul, Zdislaw Sawicki, a Katyn Múzeum igazgatója, Tadeusz Pienkowski, Stefan Malak és Andrzej Kostrzewski, a Katyn Intézet részéről – igaza teljes tudatában ismertette a történeteket, s követelte a bűnösök megnevezését és felelősségre vonását. A katonai igazságszolgáltatás orosz megbízottai: Nyikita Anyiszimov tábornok, Alekszandr Tertyevszkij és Anatolij Jablokov ezredes együttműködési készségüket hangoztatták, s állandóan hangsúlyozták, hogy ők nem azonosak az egykor bűnöket elkövetettekkel. Az eddigi ismereteket kiegészítették Tokaljev, és Blohin, Nyikolaj Kurzin vallomásaival, amelyből kiderült a kivégzés új módja, a „vörös klubszoba”, amikor Harkovban a kivégzendőt éjszaka zárkájából kirángatva egy szobába vitték, ahol kitörölték nevét a névsorból, majd a bilincsbe vert áldozatot a pincében tarkón lötték, s saját köpenyébe csavart holttestét ismeretlen helyre vitték, ahol jel nélküli sírba elföldelték.

Számomra szintén a filmben bemutatott dokumentumok erősítették meg a magyar szélsőjobb 1943-as beszámolóit a Szibériába deportált lengyelek tömeges tomszki kivégzéséről. (8)

Nanofszy György oroszországi magyar nagykövet külön megemlékezett a vértanúhálált halt Korompai Emánuel századosról, aki a lengyel hadsereg tisztjeként vesztette életét.

Az orosz fél még nem szolgáltatta ki a teljes listát, a Különleges Iratok Archivumát még az orosz kutatók közül is egyedül Natalja Lebegyeva használhatta. Stefan Zniesko az 1990-es exhumálás alkalmával megszerzett egy 3500 nevet tartalmazó listát, de 4000 lengyel földi maradványai felől neki sincs tudomása.

### A Katyn-szindróma

Veszélyes témához nyúl, aki a közelmúlt történetét tanítja. Politikai nézetrendszerrel fügöen süt(het)ik rá a következőket: elfogult, moszkovita, nyugatimádó, antikommunista, csökevény, hazaáruló, nemzetidegen stb., s itt csupán a szalonképes kifejezéseket közöltem.

A feladat csupán annyi, hogy megmutassuk az igazság mindkét oldalát. Régi bölcs mondás az, hogy a történelemben sincs fekete-fehér ábrázolás. Csupán szürke létezik, de annak rendkívül sokféle árnyalata van. Vigyázni kell, hogy divatos politikai eszmék sodrába ne kerüljünk, s megpróbáljunk a körülmények közepette tárgyilagos képet adni.

Nagyon könnyű olcsó népszerűséget szerezni a szovjetellenességgel a Katyn-ügy kapcsán, de nem szabad ennek az uszályába belekerülni. Rá kell mutatni, hogy a büntettet a sztálini NKVD követte el, s ezt megpróbálta rákenni a vele hadban álló náci német rendszerre. Mindez igaz, de ez nem mentheti fel a németeket az általuk elkövetett bűnök alól, miként a német bűnök kapcsán sem kaphatnak felmentést a szovjetek. Nem véletlen a szellemi rokonság és az elkövetés módja, hiszen két totalitárius rendszerről volt szó, amelyek, mielőtt egymás ellen fordultak volna, a felszín alatt a legkomolyabban szövetségi kötelék-

ben voltak egymással. Német tisztok tanítottak szovjet katonai akadémiákon és viszont, s Lengyelország megszállása kapcsán még közös hadgyakorlatot is tartottak.

Mi az, ami ezzel kapcsolatos tanítási probléma? Nagyon jól meg lehet tanítani a totalitárius rendszerek természetrajzát, különösen a propagandatechnika terén. Lehet kombinálni az irodalomtanítással is, vagy akár a filozófiával; Orwell anti-utópiái így jobban értelmezhetővé válnak a diákok számára. Tegyük egymás mellé az „1984”, a regény vagy a film azon jelenetét, amikor az újságokat alakítják át sokszorosítás előtt. Többszörös ereje lesz szavunknak.

Az ügy kapcsán a diákokkal analógiákat kerestethetünk a hazai és az egyetemes történelemből egyaránt. Nemcsak a 20. században, hanem a korábbi korok eseményei között is megtalálhatjuk az analógiákat. A Napóleon elleni merénylet ügykezelésében vagy az ókori despotikus uralkodók esetében is találunk példákat, de sajnos századunkra sokkal jobban jellemző ez a hatalomgyakorlási forma. Hazai történelmünkben a korai középkori trónviszályok idejéből, vagy a török hódoltság korából is találunk analógiákat, szabadságharcaink történetében nem is keveset.

Minden nemzetnek megvan a maga Katyn-szindrómája. Boldog az a nemzet, amelynek ilyen botrányköve nincs. A diktatúrák emléke ott él az emberek lelkében. Az ártatlan áldozatoknak azzal szolgáltunk igazságot, hogy megnevezzük a bűnök elkövetőit, emlékezünk, és emlékeztetjük tanítványainkat arra, hogy egyetlen bűn sem maradhat titokban; mindenre fény fog derülni, és akkor az ártatlanok vére nem a mi fejünkre és az utánunk jövő nemzedékek fejére fog hullani. Ha ennyit elérünk, már akkor nem dolgoztunk hiába.

### Jegyzet

- (1) LEOPOLD JERZEWSKI: *Katyn 1940*. Babits Kiadó. Bp., 1990. 6–8. old.
- (2) LEOPOLD JERZEWSKI: i.m. 27. old.
- (3) LEOPOLD JERZEWSKI: i.m. 27. old.
- (4) GODÓ ÁGNES: *Magyar–lengyel kapcsolatok a második világháborúban*. Zrínyi–Kossuth–Magyar Partizán Szövetség. Bp., 1976.
- (5) GODÓ ÁGNES: i. m. 33. old.
- (6) KAPRONCZAY: *Lengyel katonák magyar földön*. Zrínyi Kiadó, Bp., 1994. 33. old.
- (7) SZOKOLAY KATALIN: *Lengyelország története*. Balassi Kiadó. Bp., 187. old.
- (8) Az Egyedül vagyunk és a Függetlenség egyaránt 52 ezer tomszki kivégzett lengyelről tud.

## Mikszáth, a nagymester

*Mikszáth Kálmánt manapság sokan kismesternek tartják, pedig egyike a legnagyobb mestereknek. Miért is tartják kismesternek? Mert „csak” az elbeszélői modora, „csak” a stílusa fölülmúlhatatlan. De hát mi egy írásmű védjegye, ha nem a stílus, nem a modor, nem a beszédmód? Érezhetünk-e korok, világok változása ellenére tartósan lebilincselőnek egy stílust, egy beszédmódot, ha amögött, pontosabban abban nem egy összetéveszthetetlen, érvényességét megőrizni képes, a dolgok rendjébe belevilágítani képes világlátás van?*

**E**lvileg régen túl volnánk forma és tartalom, stílus és világkép, nyelv és valóság szembeállításán. A kritikus-irodalomtörténeti gyakorlatban azonban, mintha még mindig nem jelentek volna meg e mechanikus szembeállítások felszámolásának konzekvenciái. (1)

A kismesterség mellett, a nagymesterség ellen szólna még a nagyszerkezetek, az igazi nagyregények hiánya, Mikszáth művészetének sokat emlegetett anekdotizmusa, fragmentáris, apróságokból mozaikszerűen építkező mivolta. Ugyanígy korszerűtlenség, „mélység-hiány” volna az elemző lélektaniség hiánya vagy csupán érintőleges jelenléte. De hát hol vagyunk már az életrajzi fabulára épülő társadalmi regény korától s hol az úgynevezett lélektani realizmustól! Ha a történelem, a történelmi haladás és a személyiség, a polgári individuum nagy elbeszéléseitől a posztmodern korában valóban el kell köszönnünk, vagy legalábbis be kell ismernünk ezen nagy, egységes elbeszélések problematikuságát, akkor időszerű lenne azoknak az esztétikai és poétikai kritériumoknak az átértékelése is, amelyeket – tudatosan vagy öntudatlanul – ezekből a nagy, monolit elbeszélésekből vezettek, vezettünk le. *Fielding* „Tom Jones” című regényének fecsegő, esszéizáló, elkalandozó elbeszélője *Stendhal* vagy *Flaubert* felől nézve „korszerűtlen”, de *Umberto Eco*, *Esterházy Péter*, vagy akár már *Thomas Mann* vagy *Robert Musil* felől nézve nagyon is „korszerű”.

Mikszáth sokat kárhoztatott anekdotizmusa *Dosztojevszkij* vagy *Flaubert* felől nézve korszerűtlen, de *Bohumil Hrabal* Mikszáthéhoz hasonlóan anekdotizáló és élőbeszédszerű prózaepikája felől nézve modern, sőt posztmodern.

Természetesen önmagában a nagyszerkezetek vagy a lélektani elemzés hiánya nem erény, nem avat valakit nagymesterré. Csakhogy nagymesterünknel az anekdotizálás, az élőbeszédszerűség az ironia, a resignáció és az értékviszonylagosság világképi elemeivel alkot egységes látás- és beszédmódot. Nála az anekdotikus formanyelv a derűsen szkeptikus világkép megfelelője és hordozója.

Mikszáth – mint ez köztudott – kártyázott. Osztott és lapot osztottak neki, vesztt és nyert. Játszott. Elfogadta a kiosztott lapokat, nem gondolkozott a játékszabályok áthágásán, az asztalt nem borogatta. Befolyásos emberekkel barátkozott, de nem hitte, hogy a nagy társadalmi-történeti folyamatokat befolyásolni tudja.

Mikszáth posztmodern író. Sajnos, a kortársunk. Resignációja, szkepszise, cinizmusa, keserű éleslátása és hitetlen bölcsessége a miénk. Kelet-közép-európai író a rendszerváltás utáni korszakból, a régebbi és újabb konszolidációk korszakaiból. Nem bízik a radikális reformokban, liberális, de nem bír harcos republikánus lenni: nem tud hinni a felelős állampolgárok aktív politikai közösségében. Korrupt konszolidációk kortársa.

Politikai rezignációjában és szkepszisében nem provinciális jelenség. Az állammal, pártokkal, reformokkal szembeni szkepszis, apátia sajnos nem csupán Lajtán túli és nem is pusztán „posztkommunista” betegség. Nyugaton például az eurobürokraták kincstári eurooptimizmusa ugyanúgy megteremti az euro-szkepszist, ahogyan minálunk a rendszer-váltás hevülete és mámore után nagyon gyorsan létrejött a korai és, úgy tűnik, tartós másnaposság. Világszerte óriásszervezetek uralják életünket, s ennek ellenhatásaként évtizedek óta érvényes jelszó a „Small is beautiful!”. Mikszáth apróságokból összeeskábált műveire és életművére is igaz: a kicsi gyönyörű. Sőt nagy, mesteri, nagymesteri.

A viszonylagosság szkeptikus írója különös tehetséggel fordult a látszat valósága felé, realitás és fikció határvidékeit térképezte fel, a valóságban sarjadó virtuális világokat. Igaz ezeket akkor még nem a modern tömegkommunikáció, hanem az információáramlás és információgyártás némileg hagyományosabb formái hozták létre. Két közhelyesen közismert remekén azt igyekszem bemutatni, hogy a látszat valósága mint írói alaptéma hogyan kerül teremtő kölcsönhatásba az anekdotizáló elbeszélés-móddal. (2)

### Az önámítás eleganciája – A gavallérok

A dzsentritémájú elbeszélések közül alighanem ez az 1897-ben megjelent írás a leghíresebb és legtökéletesebb. Terjedelme miatt többnyire kisregénynek szokták nevezni, de ezt a műfaji besorolást egyetlen szálon futó, egyetlen esemény köré épülő, igen rövid idő (egy héttéve) alatt játszódó cselekménye nem indokolja. Talán a szereplők sokaságára és a felidézett világ részletgazdagságára hivatkozhatnak azok, akik mégis kisregénynek és nem csupán hosszabb elbeszélésnek tartják „A gavallérok”-at.

A Sáros megyei esküvő történetét megelevenítő elbeszélés az illúziókról, a valóság és az illúziók viszonylagosságáról szól. Aligha véletlen, hogy ez az ünneplésről, pompáról, honfoglaló ősökkel büszkélkedő nemesekről regélő történet a millennium (1896), a honfoglalás ezeréves évfordulójának pompázatos ünnepségsorozata közelében keletkezett. „1896-ban a nemzet valóban büszkén tekinthetett vissza európai megtelepedésének ezredévére, polgárosodásának fél évszázadára. A rendezők, a hatóságok, az intézmények s a sajtó azonban túlfeszítették ezt a büszkeséget: nagyzás és kérkedés lett belőle. A századvég nacionalizmusa a millenniumot a magyar államhatalom népszerűsítésére, a magyar birodalom délibábjának köben, vasban, szóban való tárgyiasítására használta fel” (*Hanák Péter*: Egy ezredév). A millenniumi ünnepek úgy ünnepelték a nemzet múltját és sikereit, hogy közben igyekeztek elleplezni a mélyben forrongó el-  
lentmondásokat, így például az ország lakosságának felét(!) kitevő nemzetiségek egy-némely képviselőinek elégedetlenségét.

„A gavallérok” azonban – közvetlenül – nem egy nemzet illúzióiról, háborítatlan nagyságról szőtt öncsaló álmairól szól, csupán egy olyan látszatvilágról, amelyet egy esküvőre összegyűlt megyei dzsentritársaság teremt. Csapiczky Endre hírlapíró násznagya meséli el nekünk, hogy hogyan születik meg előtte ez a látszatvilág, majd hogy a hajnali köddel együtt hogyan foszlik szét a hétköznapi világosságban.

„A gavallérok” „mitikus színpadiasságba” (*Alexa Károly*) emeli az anekdotát. Mitikus a történet, mert kicsit a mítosz időtlenségében, mindennapok fölötti szintjén játszódik. Színpadias, hiszen mindenki egy nagy színjáték, egy minden részletében kidolgozott szertartás részese. Maga a násznagy-elbeszélő az egyetlen beavatatlan, az egyetlen igazi néző.

### Beavatatlan elbeszélő – beavatott szerző és olvasó

A bevezető rész, amelyben az elbeszélő elmélkedése, majd Csapiczky nevű újságíró-kollégája áll az előtérben, előre leleplezi a később felépítendő illúziókat. Az első bekezdés már „a jó tónus és az illúziók vármegyéje”-ként jellemzi Sáróst, és olyan filléres gondokkal küsz-

ködő „megyei írnokokról és apró tisztviselők”-ről beszél, akik úgy viselkednek, mint „száz Esterházy”, vagyis, mint száz nagybirtokos arisztokrata. Ezek után az olvasót nemigen érheti meglepetés, és gyanakvással figyel minden nagyúri gesztusra. Nem úgy, mint a beszűkített látókörű násznagy-elbeszélő, aki átadja magát a szép gesztusok és illúziók világának. A keret elbeszélője és Csapiczky jóvoltából az olvasó okosabb és gyanakvóbb, mint az események közvetlen részese, a násznagy-elbeszélő. (Természetesen a kettő ugyanaz a fikatív – kitalált – személy, mégis műbéli szerepük, tudásuk, általánosító igényük eltér. A keretelbeszélő közelebb van a mű egészéből kikövetkeztethető szerzői állásponthoz, annak „rálátásához”).

A keretelbeszélő és a násznagy-elbeszélő kettőssége, eltérő tágasságú látóköre kettős távlatba, kettős fénytörésbe állítja az olvasó számára az esküvő napjának történéseit. Mi a kezdet kezdetétől úgy gyönyörködhetünk a Csapiczkyak, Dombrodyak, Pruszkayak főúri eleganciájában, tékozló nagyvonalúságában, mint egy jó színjáték megtekintése közben, amikor is tisztában vagyunk vele, hogy a királyt játszó színész otthon nem visel koronát, s a gyilkos a színpadon valójában nem öli meg áldozatát.

### A látszatok rendszere és a látszatvilág rései

A násznagy-elbeszélő ugyan rögzíti a valószínűtlen „tényeket”: a négylovas hintókat, a mindenható kancellár (Metternich) istállójából származó csodaparipát, a népes és pompás ruházatú személyzetet, az óriási hozományok fölajánlását stb., de többnyire nem fűz ezekhez értékelő kommentárt. Még olyankor sem akasztja meg a színjáték kibontakozását felismeréseinek taglalásával, amikor egy-egy turpisság kiderül (például a személyzet ruháinak vándorlása a megmaradt krétanyomokból, vagy a fiókban véletlenül megpillantott parókák, amelyek ugyancsak a megfelelő szolgák „előállítását” vannak hivatva biztosítani).

Az elbeszélőnek ez a visszafogottsága biztosítja az olvasó fölényét és értelmezési játéktérét. Az olvasás ugyanis – legalábbis Wolfgang Iser vagy az ebben Husserl nyomán haladó Paul Ricoeur szerint – a módosított elvárások és az átalakított emlékek összjátékának, kölcsönhatásának a folyamata: az olvasó időről időre akaratlanul is visszatekint és összegez, átértékel, majd előretekint és elképzeléseket alkot a folytatásról – ez az, amit a násznagy-elbeszélő nem végez el helyettünk, hanem meghagy a számunkra.

Az olvasó elvárásait tehát már a bevezető nagyban meghatározza, a későbbi előreutalások ugyancsak a „nagy leleplezést” készítik elő. Ilyen előreutalásnak tekinthető, például – az említett szolgáljelmezeken kívül –, hogy Csapiczky sosem vezet felre kollégáját: a hintóról azt mondja, „Most a miénk.”, a hozományfelajánlási jelenetnél „bizonyos fölényel” mosolyog értetlen barátjára, „mintha azt mondaná: „Ugyan, kérem, ne legyen olyan naiv”.

A leleplezés tehát egyáltalán nem váratlan, nem is leleplezés. A meglepetés pedig a legkevésbé sem meglepő. Ez tulajdonképpen annak az anekdota-konvenciónak a továbbfejlesztése, amely szerint a hallgató előre tudja, hogy a történet „meglepő” csattanóval fog végződni. Mikszáth túllépett „A dszentri-fészek”-ben még alkalmazott egyszerű meglepetés-leleplezés-sémán. Itt az olvasó magának a színjátéknak a tőkélyében gyönyörködhet, és beavatottként-bennfentesként élvezheti az illúziók, a formák megteremtésének és szerzefozlatásának szertartásjátékát.

A novella szerkezete egyfelől az általánosítást követő konkrét, részletezett példa logikája szerint épül fel, hisz a násznagy tapasztalatai éppen azt bizonyítják és részletezik, amit a bevezetőben a sárosiakról megtudunk. Másfelől az elbeszélő a bevezetés után időrendi sorrendben és a násznép vonulásának helyszínei szerint tagolva adja elő a lakodalom történéseit (Eperjes: délután, éjszaka – Eperjestől Ortváig: reggel – Ortván a Csapiczkykastélyban: délelőtt – Lazsányban az Uhlarik–Lazsányi-kastélyban: déltől másnap hajnalig – vissza Eperjesre: hajnaltól reggelig). A tulajdonképpeni cselekmény tehát – a klasszi-

cista drámák formai szigorát és fordulatban és felismerésben tetőző szerkezetét követve 24 órát (reggeltől reggelig) ölel fel.

Néhol – például a szombati nap leírásánál, vagy a multság utáni „vedlési”-hazautazási jelenetsorban – erősen fölgyorsul az elbeszélés tempója, másutt, főképp a társaság rajzánál, lelassul, kiterbélyesedik.

Az elbeszélés két legterjedelmesebb része a vőlegény szüleinek házánál és a menyasszony szüleinek házánál eltöltött idő elbeszélése. A két egység középpontjában a két apafigura, az öreg Csapiczky és Uhlarik–Lazsányi–Königgrätz, vagyis Katica mostohaapja áll. Mindkettejüket anekdoták, illetve rögeszmék jellemzik.

Csapiczky rögeszméje az, hogy ő demokrata, kedvenc témája pedig az újságírók dicsérete és szidalmazása. A kettő szorosan összefügg, tudniillik, demokrataságát azért kell hangsúlyoznia, mert volnában szegyéllli, hogy fia az újságíró polgári mesterségét volt kénytelen választani a birtokosi élet helyett. Hangoztatott demokratizmusa valójában nem más, mint ironikus kifejeződése a szavajárásában is megjelenő („Mi Csapiczkyak”) arisztokratikus kivagyiságnak. Jellemző anekdotáinak egyike a „szirupéka” története, ami a család hagyománytiszteletének, összetartásának és kivételességének egyik jelképe („Mi Csapiczkyak”). Az öreg Csapiczky alakja köré az elbeszélés jelenében olyan anekdotikus történetek fonódnak, mint a „Hát nem mondtam már, hogy te vagy a Jean” csattanójú apró jelenet vagy a család vendégmarasztaló rátartiságát („Soha még Csapiczky nem mondta a vendégeinek, hogy menjenek.”) kiemelő inashátra írt nógatas.

Az Uhlariknak, vagyis nem magyar nemesnek született Lazsányi rögeszméje az arisztokrácia viselt dolgainak számontartása. A köré épülő anekdoták is az egész társaságot (és társadalmat) jellemző név- és rangkørságról szólnak. Az egyik királyi kamarásságának eredetét beszéli el (ami helyett a császártól hasznosabb dolgot is kérhetett volna – de a sárosi mentalitásból ez a kérés következett), a másik arról, hogy a császári és királyi udvar halálozási értesítéseit gyűjti és bocsátja közszemlére. A szirupéka történetének a lányos háznál a vendégek születési évéből származó tokaji bor felel meg. Ez az italokkal való versengés a két örömapa közt párhuzamban áll az egymás fölé licitáló hozománykötelezvényekkel – azzal a jelenettel, amely a gavalléria színjátékának s egyúttal a novellának is tetőpontja.

### A részek és az egész közötti párhuzamosság mint általános szervező elv

Az idő- és térszerkezet felállította kereten belül az elbeszélés mélyebb, belső szerkezetét, az epizódok közötti összetartást valójában a részek és az egész közötti párhuzamosság adja. Az elbeszélés apró részletei, anekdotái önmagukban is ugyanarról szólnak, mint a nagy egész. A részek külön-külön is az egész jelképei. Szinte minden részletmozzanat a látszat és a valóság, az igazság és a hazugság viszonyára irányítja a figyelmet.

A vége felől kezdve: a tarokkozásban mindenki csal, ugyanis partnerének kártya-tolvajnyelven információkat ad, mivel azonban ezt a titkos nyelvet minden játékos ismeri, a dolog „nem képez kártya-kódexek szerinti inkorrektiséget, mert egyformán árt és használ mindenkinek.” Tökéletesen ugyanez zajlik az egész lakodalmi színjátékban és ezen belül a hozománycsatában: mindenki úgy csal, hogy nem csap be senkit, ugyanis mindenki ugyanazt a csalás-nyelvet beszéli, csalás-illetmant követi. Viszonylagossá válik, hogy mi csalás és mi nem az.

„A gavallérok”-ban minden és mindenki más, mint aminek látszik: Domoróczy Blackstonja és a hintó elé fogott lovak a császári himnuszra masírozni kezdenek (újabb anekdota), hiszen csak kölcsönzött honvédlovak. Csalás az öreg Csapiczky szakállának feketesége, Königgrätz apó bajusza pedig „a szakállából van kipótolva”. A torzonborz kaput, a francia komornyikot és az angol lovászt csak a parókák és a kölcsönzött jelmezek segítségével lehet elővarázsolni ugyanabból a – többnyire szlovák – kölcsönsemélyzetből. Lazsányi

valójában Uhlarik, Bogozyról, e kiváló magyar nemesről is kiderül, hogy ha elhagyja magát, akkor bizony igen rosszul beszél magyarul. Állathang-utánzó művészete is a látszat-teremtés-téma egyik komikus variációja, ami ugyanúgy játék a nyilvános megtévesztéssel, mint az örömapák hatalmas összegekről szóló hozománykötelezvényei. Az is ebbe a sorba tartozik, hogy az öreg Csapiczky azért szereti az újságírókat, mert azok szerinte folyton hazudnak: „Éppen a hazugságaikba vagyok szerelmes” – mondja a lapokról.

A példák még hosszsan folytathatók: „A gavallérok” legapróbb részletei is ugyanarról beszélnek, mint az az alapankodota, amelybe bele vannak tűzdelve, mint az az alaptéma, amelynek dúsításai, variációi.

Volt értelmező, aki úgy vélte, hogy „a jóízű anekdotában kíméletlen szatíra rejlett”, hogy „nem a felszín kedélyes, joviális humora, hanem a mögötte bujkáló s a befejeződésben lelepleződő hűvösen gúnyos mosoly jelezte A gavallérok alaphangulatát” (*Király István*).

A leleplező szerkezettől való eltérés és az elbeszélő különös megkettőzése talán inkább az értékelés kettősségére (ambivalenciájára), tudatos lebegtetésére vall. „A gavallérok” arról is szól, hogy a dzsentriből takarékoság híján hogyan nem lesz nemzeti polgárság, de nem csak arról. A műből legalább annyira sugárzik a formák szépsége, a gesztusok eleganciája, az ötletek szellemessége iránti tisztelet, mint a pazarló öncsalás, az önpusztító pazarlás iránti megvetés. Éppen ez a kettősség teszi – egyszerű iránymű, tisztességes szándékú aktuálpolitikai leleplezés helyett – többretegű, új és új értelmezéseket előhívó remekművé.

### A virtuális világ realitása – Szent Péter esernyője

A „Szent Péter esernyője” (1895) visszavezet „A jó palócok” és a „Tót atyafiak” babonás-falusias felvidéki légkörébe, az író gyermekkorának színtereire. „A jó palócok” nyitó novellájához, „A néhai bárány”-hoz hasonlóan itt is ismerősként említetnek a falu, ezúttal Glogova lakói; pletykákból és legendákból bontakoznak ki a szereplők és az események.

A nagy palócot most is a látszat és a valóság, a valóság és az illúziók, a tények és a fantázia viszonya, elmosódó határvonalai foglalkoztatták. Itt is a viszonylagosság érte hatja át a mű teremtett világát. Csakhogy míg „A gavallérok” a tudatosan teremtett látszat, a csalás, a megszépítő hazugság problémája köré épül, a – két évvel korábban keletkezett – „Szent Péter esernyője”-ben a legendák, hiedelmek, előítéletek, babonák – és tágabban: a közvélemény játssza a főszerepet. A felidézett társadalomlélektani jelenségek és a pletykálkodó előadásmód tökéletes összhangja nagyban hozzájárul a könyv művészi hatásához, értékéhez.

### Az elbeszélői önkény – nézőpontok és idősíkok

A „Szent Péter esernyője”-ben – s tudjuk, ez Mikszáthnál inkább szabály, mint kivétel – az elbeszélő nem húzódik meg szerényen az események hátterében, hanem állandó jelenlétével a történet mellé, sőt nem egyszer elé lép. Ez az erőteljes elbeszélői jelenlét egyúttal az idő több rétegének, több síkjának érzékelhetővé válását is eredményezi; az elbeszélő idő, a történet ideje mellett minduntalan érzékeljük az elbeszélés idejét is. A dolog egyszer „megtörtént”, és valaki ezt – természetesen a megtörténésnél később – elmeséli nekünk.

A „regény kompozícióját az író személyes, anekdotáról anekdotára, barázdáról barázdára’ szökkenő [...] emlékezése szabja meg, a hatáskeltésnek, érdeklődésbresztésnek jellegzetesen előbeszédébéli fogásaival [...] a regénynek mintegy alapvetése: egy anekdotapár; kifejlése: az egymástól függetlennek látszó anekdoták találkozása, egy mederbe ömlése” (*Rónay György*).

Rónayval szemben „író” helyett azért szerencsésebb „elbeszélőt” mondani, mert egyrészt az író természetesen nem csupán visszaemlékezik az eseményekre, hanem kitalálja

azokat, másrészt, mert a „Szent Péter esernyője”-ben sem csupán egyetlen elbeszélői maszkot vesz föl Mikszáth, itt is több szöveg és több nézőpont váltakozik és ötvöződik.

Például „A legenda” című rész első fejezetében az elbeszélő gyakran egy pletykás falusi vénasszony hangját, szemléletét imitálja (például „Megérdemelném, hogy a nyelvet kivágják, ha rosszat mondanék. Se nem mondok, se nem gondolok.”). A fejezet utolsó tagmondata viszont a székereken utazó kislány látóköréből mutatja a világot. A második fejezetnek már az első mondata („Glogovát nemcsak Kapiczány uram látta, e sorok írója maga is járt benne.”) exponálja az előző fejezetétől eltérő elbeszélőt. Itt Mikszáth, a szerző személyes kapcsolatba lép elbeszélésének helyszínével és cselekményével: tudatosan elmosza a fikció és a valóság közötti határt. A harmadik fejezetben (Az új pap Glogován) azután az előző fejezet személyes és szerzői elbeszélőjét egy személytelenebb, de egyúttal a helybéliekhez nyelvében, szóhasználatában közelebb álló elbeszélő váltja fel: „Az új tisztelendő úr beköltözött”. A nagytitka alá vett rövid részben tehát legalább három, illetve négy elbeszélői nézőpont váltakozik: a pletykás falusi vénasszonyé, a személyes szerzői elbeszélőé, egy személytelenebb mindentudó elbeszélőé és a gyermek (Bélyi Veronika) nézőpontja.

A nézőpontok szüntelen s többnyire alig észrevehető változtatásának, a szereplők nyelvhasználatába és szemléletmódjába való – többnyire jelöletlen – bele-belecsusszanásnak, az átképzéses előadásmódnak vagy más elnevezés szerint a szabad függő beszédnek különösen fontos szerepe támad a legendák, hiedelmek elbeszélése során. Ez a technika teszi lehetővé az elbeszéltek igazságtartalmának lebegtetését. Mikszáth épp a nézőpontváltások segítségével és az idézés különféle módjainak változtatásával teremti meg az esernyő körül a játékos bizonytalanság légkörét. Így kerül el mind a legendaromboló racionális egyértelműséget, mind a misztikus legendaképzést.

### Előreutalások és késleltetések

A gavallérok elemzésénél abból indultunk ki, hogy az olvasás olyan folyamat, amelyet az elvárások módosulása és az emlékek átalakulása, átértékelődése közötti kölcsönhatás, összjáték jellemez.

Hogyan is működnek ezek az elvárások és emlékek a Szent Péter esernyőjében? (3) Maga a cím felkelti várakozásunkat, azt az elvárást, hogy itt valamilyen esernyőről lesz szó. Amikor azután a negyedik fejezetben Veronka kosara fölött megjelenik „egy hatalmas, farkó, piros szövetű esernyő”, akkor óhatatlanul visszaemlékezünk a címre. Ez az emlékünk azonban átalakul, hisz a cím alapján aligha egy ilyen kopott ernyőre vártunk, s aligha tudtuk előre, hogy piros lesz. Mostantól kezdve várjuk, hogy újra szerepet kapjon az ernyő, és ezt a várakozásunkat tovább fokozza, hogy a Glogovától időben és térben távol (Besztercebányán és Szegeden – 1848/49-ben, illetve az 1870-es évek végén) zajló eseményeket az ernyőn kívül egyelőre semmi sem kapcsolja glogovai ismerőseinkhez.

A második rész első fejezetében megtudjuk, hogy Gregorics Pál magyar kém volt a szabadságharcban, s hogy veszélyes és fontos küldetéseire magával vitte piros ernyőjét is. Ez az emlék akkor értékelődik igazán át, amikor Gregorics évtizedekkel 48 után is magával hordozza ernyőjét, és a Gyanús jelenségek című fejezetben sokat sejtető kijelentéseket ejt el az ernyőről, majd száz forintot áldoz a Tiszából való kimentésére. Mi a kémszerepet és a szegedi eseményt összekapcsolva már sejtjük, hogy az ernyőben valahol vagyon rejtőzhet: a kémszolgálatot kapcsolatos olvasói emlék csak utólag, a szegedi események hatására alakul fontossá. Ezután azt várjuk, hogy az ernyő valahogy elveszzen és Glogovára jusson, de hogy ez miképpen fog megtörténni, még nem tudhatjuk.

Természetesen ezek az olvasói elvárások nem egyformán jelentkeznek a különböző olvasóknál, de a „folyamat irányítói”, az elvárásokat előhívó, kiváltó mozzanatok bele vannak építve a mű szövegébe.

Nem csupán az ernyővel kapcsolatos cselekménymozzanatok, hanem minden egyes motívum, minden egyes mondat kelt bizonyos jövőre vonatkozó elvárásokat, illetve felidézhet és fontossá tehet már elbeszélte dolgokat.

### **Legendák és hiedelmek**

Mikszáth, mint általában a 19. század végének okos, tény- és tudománytisztelő embere, nemigen hitt a népi babonákban és a csodákban. Azonban mint gyermeki képzeletét megőrző író és mint olyan mélyen gondolkozó és érző ember, aki kevesellte a színtelen, tényekre csupaszított világot, műveiben – főképp felvidéki, falusi környezetben játszódó műveiben – kitüntetett szerepet juttatott a babonáknak, hiedelmeknek.

A Szent Péter esernyőjében a hiedelmek nem csupán színező motívumok, hanem már a cím által is a regény szervező középpontjába emelkednek. Nem csupán a falu hiedelemvilága, hanem a kisebb-nagyobb közösségekre ható lelki jelenségek szélesebb köre, a közvélemény, az előítéletek működése, hatása is beletartozik azoknak a képzelte valóságoknak a sorába, amelyek e regény világának jellegét megadják.

Az emberek sorsát a regényben a valóságot alakító, valósággá váló hiedelmek befolyásolják: Gregorics Pálét „a veres ember egy se jó” előítélete és a féltestvérei által terjesztett pletykák, Bélyi Jánosét és Veronkát a falusiaknak az esernyőbe vetett babonás hite.

Bábaszék előjáróinak viselkedését is meghatározzák mind a város mibenlétéről a közvéleményben és a pletykákban élő képzetek („Városba zsidó kell!”), mind a falusias babonák („Akasztott ember jégesőt hoz.”). De még Gregorics Gáspár és Boldizsár, sőt Wibra Gyuri életét is a tapintható valóságnál jobban befolyásolja egy-egy tudatukból kiúzhathatlan lelki képződmény: az örökség reménye.

### **Íróniával színezett idill**

A „Szent Péter esernyője” – ha csak cselekményét tekintjük – romantikus meseregény: egy szegény falusi pap és faluja csodálatos meggazdagodásáról, egy hiábavaló kincskeresésről és két árvagyerek boldog házasságban végződő, két nap alatt kibontakozó és révbe érő szerelméről. A jellemek is ebbe a mesébe illenek: a különc és furfangos vörös hajú Gregorics, a valószínűtlenül gonosz, egysíkúan ábrázolt kapzsi testvérek és Veronka, a földre szállt angyal.

A regény két anekdotikus cselekményszál késleltetett összekapcsolására épül. Az egyik történet – amely a regény öt nagy része közül az elsőnek áll az előterében, és amelyet Sztolarik foglal össze anekdotikus formában – arról szól, hogy „hogyan ajándékozta meg az öreg Müncz zsidó a kereszténységet egy szent ereklyével”. E cselekményszál főhőse Bélyi János, a glogovai pap és kishúga, Veronka.

A másik – egyértelműbben anekdoták sorából álló – cselekményszál a vörös hajú Gregorics Pál életének és örökhagyásának történetét beszéli el. E szál második főszereplőjévé fokozatosan Gregorics Pál törvénytelen fia, Wibra Gyuri válik. A két szálát hosszú ideig csak az első részben megismert esernyő titkokat sejtető emlegetése tartja össze.

A színesen kidolgozott és komótos – majd a regény felét igénybe vevő – előkészítés után a két-három napig tartó, a folyamatosság látszatával előadott cselekmény (a 3., 4. és 5. rész) Wibra György örökségkeresésének végkifejletét, örökségének semmivé foszlását és Bélyi Veronkával való, az örökségért kárpótoló szerelmének kibontakozását és beteljesülését jeleníti meg.

A cselekményben halmozódnak a valószínűtlen véletlenek: Veronka éppen Bábaszéken van, amikor Gyuri odamegy; ki más is találna meg Veronka gyűrűjét a tér porában, mint Gyuri, aki nem keresi. Hol másutt is törne el Gyuri kocsijának a tengelye, mint annak a hasadéknak a közelében, amelybe Veronka bátyja, Bélyi János az előző nap véletlenül be-

leesett. Mikszáth mintha nem kerülné, hanem tudatosan keresné a véletlent mint cselekményszövevényes eszközt. Mintha tudatosan játszana a realitás és az irrealitás, a mesei valószínűség elemeinek keverésével.

A valószínűtlen, mesébe vagy operettbe illő cselekményt az elbeszélő nézőpontokat és idősíkokat játékosan váltogató – „az olvasó valószínűségét leszállító” (Barta János) – technikája és az eseményeket és szereplőket humorosan, ironikusan és néha szatirikusan ábrázoló, pletykálkodó hangja fogadtatja el. A cselekmény befejező szakaszában olyan mértékben halmozódnak a véletlenek, hogy az már akár a befejezés tudatos elvalótlanításának, ironikus megkérdőjelezésének is tekinthető.

Valószínűtlen – ha belegondolunk – a regény happy end-je, boldog végkifejlete is: Bélyi János habozás nélkül odaadja féltve őrzött gyámleány-húgát egy – igaz, jó hírű – vadidegnek, csak azért, mert mesébe illő módon megmentéséért jutalmul látatlanban tett egy bármilyen kérés teljesítésére vonatkozó ígéretet. Wibra György, a sikeres ügyvéd egy pillanat alatt kigyógyul az örökség elvesztésének fájdalmából és csak arra törekszik, hogy nyélbe üsse 24 órája ismert arájával a házasságot.

Ezeket a lélektani képtelenségeket Mikszáth bravúrosan előkészíti (Gyuri hasadt lelkének rajzával, az álom sugallatával, szerelmük ébredésének és Veronka bakfisbájának részletes és varázsos ábrázolásával), másrészt nem hagyja, hogy „belegondoljunk” a dolgokba. „Olyan elbeszélő magatartást vesz fel, amely az olvasóra rádiktálja a valószínűség leszállítását; olyan stilizáló eszközöket alkalmaz, amelyek már eleve játékosabb, művészi-leg értve torzítóbb, a hitelességről tudatosan lemondó epikus atmoszférát teremtenek meg; ebben a légkörben a témából adódó érzelmi hatások elrejtve, titkon, kétely és kicsinyítés játékán át tükröztetve jelennek meg. Így éri el, hogy olyan témák, amelyek valószínűbb epikus talajon olvashatatlanok volnának, az ő előadásában a mágikus kor mesélőinek a bűvöletét árasztják az olvasóra” (Barta János).

Mikszáth derűs, feszültségeket feloldó, konfliktusokat elsimító vagy megszületni sem hagyó, vagyis idilli világot teremt, de ezt az idillt azonnal ironizálja is. A történet annyira operettszerű, annyira zsúfolódnak benne a véletlenek, hogy abban ott érezhetjük az írói szemhunyorítást: „Ugye tudjátok, hogy ez a valószínűségben, sajnos, nem egészen így van?”. A véletlenek túlzó halmozásán kívül a regényindítás nyers valószínűságra is emlékeztet a mese alatti valószínűbb világra. A szerelem hétköznapi csodájával pedig az elbeszélő ironikus kontrasztként szembeállítja a szerelmi házasság hétköznapijait: Wladinnak és feleségének, a Szliminszky házaspárnak kissé bárgyú idilljét.

### A közvélemény természetrajza

A regény mélyebb belső egységét (koherenciáját) – hadd ismétljem – egy, a pletykálkodó hanggal jól összeillő, különböző formákban jelentkező, de minduntalan visszatérő motívum adja. E – sokféle változatban jelentkező – motívum a közvélemény, a közhiedelem, az előítélet természete, hatása. Értelmezhetjük úgy is a Szent Péter esernyőjét, hogy az éppen a látszat valószínűságról, a képzelet, a hiedelem, a hit, az előítélet valószínűságalakító szerepéről szóló példázat. Példázat, amely arról szól, hogy a hiedelmek és közvélekedések nagyon is befolyásolják az emberi életek alakulását, hiszen nemcsak a fizikailag érzékelhető dolgok részei a valószínűségnek, hanem a lelki-szellemi valószínűség is formálja-átalakítja a látható valószínűságot. Ha tetszik: Mikszáth a pozitivizmus korában egy tágasabb valószínűségfogalom létjogaért perelt, (4) ma divatos kifejezéssel a virtuális világok szakértője volt, így hát ártatlanul s komolytalanul tűnő művei gondolati-bölcséleti színvonalát nem szabad elhamarkodottan és fölünyesen megítélnünk.

Mikszáth legjellegzetesebb műveiben az életben termő fikció megőrzésének és felmutatásának művésze, az irodalom előtti kommunikáció által preformált életanyag átlényegítésének költője. A Szent Péter esernyője azért is reprezentatív darabja ennek az

életműnek, mert benne téma és beszédmód egymást értelmező módon esik egybe. A regény témája éppen a fikció keletkezésének, lebomlásának, átalakulásának folyamata az életben, beszédmódját pedig a legendateremtő, világteremtő fecsegés és a tárgyilagos-ironikus közlés fogócskájaként jellemezhetjük. Ha a műalkotás lényege nem más, mint olyan látzatvilág teremtése, amely nem redukálható fogalmi igazságra, ahol a lényeg, az igazság nem a látzat mögött van, hanem akkor tárul föl, ha bele tudunk bonyolódni a „látzatba”, akkor talán az itt elemzett két műnek művészetbölcseleti tanulsága, olvasata is lehetséges.

### Jegyzet

(1) Ez az írás a Magyar Irodalomtörténeti Társaság Tanári Tagozatának 1997-ben Balassagyarmaton rendezett Madách–Mikszáth-konferenciájára készült. Azóta megjelent Eisemann György kiváló Mikszáth-kismonográfiája (Korona Kiadó, 1998), amely ennél az elmélkedésnél sokkal kifejtettebb és meggyőzőbb módon érvel Mikszáth posztmodern olvasata mellett.

(2) A két elemzés – némileg más formában és feladatokkal kiegészítve – először 1992-ben Bejáratok című tankönyvünkben látott napvilágot. Ma az elemzések tágabb konvenciótörténeti és tanítási kontextusa és módszertani feldolgozása A szöveg vonzásában I–III. című tankönyvsorozat Bejáratok, illetve Kitérők című kötetekben (Arató László–Pála Károly. Műszaki Kiadó, Calibra Könyvek) található meg.

(3) Ugyanerről a kérdéskörrel ad alapos elemzést Imre László e regényről szóló tanulmányának két alfejezete (In: Imre László: Műfajok létformája XIX. századi epikánkban. Debrecen, 1996. 297–305. old.). Megállapításainak egy részével, például a narratív szerkezet és a „mindennapi emberi tapasztalat” között vont párhuzamaival, nem tudok egyetérteni. „A cselekmény varázsának, »igazságának« forrása feszültség és feloldás olyan ritmusa, mely egybeesik a mindennapi emberi tapasztalattal” (i.m. 297. old.) – írja. Úgy vélem, hogy legalább ugyanilyen erővel állítható, hogy a regény varázsának titka éppen a fentiek egybe nem esése, a mutatott fikcionáltság.

(4) Imre László említett tanulmányában (A romantikus regény késői modulációja) spontán „emocionális-vitalisztikus világértelmezésről” (310. old.) beszél. Számomra zavaró, hogy ezzel eszmetörténetileg alig összeegyeztethetően, de a regény szövegét követve jogosan „valamiféle gondviselés” megnyilatkozását (307. old.) említi, illetve azt állítja, hogy ez az ember- és világszemlélet „az emberi és természeti, vallási és babonás képzetek tömegében az egészséges erkölcsi érzék megnyilvánulásait hol egyik, hol másik, hol a harmadik valóságtudat oldaláról indokolja” (307. old.). Gondviselés, vitalizmus és egészséges erkölcsi érzék efféle nehezen létrehozható ötvözetének feltételezése helyett javaslom a „közvélemény természetrajza” és a „pozitívizmusnál tágasabb valóságfogalom” hívószavakat mint a regény világának és világgépének egységét biztosító tárgyválasztás és szemlélet jellemzőit.

## Medreszék a középkori iszlám világban

*A 7. században, Mohamed próféta fellépésének idején, Arábiában nem létezett szervezett (intézményesült) oktatás. A beduin gyerekek szüleiktől és környezetük idősebb-fiatalabb tagjaitól tanulták meg a nomád élet szempontjából szükséges dolgokat. Miközben a kora középkor – arabokkal is érintkező – keresztény és zsidó közösségeiben, különösen a városlakók körében sokan tudtak írni-olvasni, az arabság jelentős része írástudatlan volt.*

A preislamikus időkben az arab törzsek az őseik által felhalmozott tudást szóban közvetítették, költemények, mesék és legendák sora szolgált a nevelés alapjául, csakúgy, mint más, nem letelepedett életmódot folytató népek körében. Mohamed fellépését követően alakult ki az egységes arab irodalmi nyelv, és a próféta halála után lejegyzett, Allah kinyilatkoztatásait tartalmazó szent könyv, a Korán vált a nevelés és oktatás alapművévé, ez lett a muzulmán hit, jog és viselkedés, a hívő ember életvitelének alapja. A 8. századtól kezdve a szóbeli tanítások mellett az írás egyre inkább terjedő, dicsőített művészetté vált.

### Oktatásügy az iszlám korai századaiban

A középkori iszlám világban meglehetősen nagyra értékelték a tudást. A tudományok ismerete megbecsülést biztosított a művelt embereknek, és a közfelfogás szerint valamennyi muzulmánnak tanulnia kellett – legalább annyit, hogy a Korán szövegét megismerje. „Keressétek a tudást a bölcsőtől a sírig... Kínába is menjetek el érte, ha kell” – idézték gyakran Mohamed szavait. *Ibn Dzsajr* egy művében az alábbi hagyományokat ajánlotta olvasói figyelmébe: „Nincs fontosabb Allahnak, mint egy olyan ember, aki megtanult egy tudományt, és azt másoknak is megtanította. (...) Ha Allah csak egy tudós ember felé vezérli utadat, jobb az neked, mint az egész világ.” (1) Allahot gyakorta említették „al-’Alim”-ként, ami annyit tett: aki tud. (2) A legfelsőbb szintű tudás keresése és terjesztése volt tehát a muzulmán pedagógia legfőbb célja, hiszen úgy vélték, minél inkább ismeri valaki a világot, annál inkább közel kerül Allahhoz, és erősödik hitében.

### Az intézményesült muzulmán oktatás szintjei

A középkori iszlám világban nem létezett hivatalos norma a tanulmányok vonatkozásában, és nem volt felső szintű szabályozás sem. Tulajdonképpen minden egyén olyan tantárgyakat és könyveket tanulmányozott, amelyeket jónak látott a Korán alaposabb megértése és a világ megismerése szempontjából.

A gyerekek alapfokú oktatásáról való gondoskodás a család feladata volt. (3) Az alapfokú képzés keretében a Korán-olvasás mellett általában a szúrák recitálása, memorizálása, a hagyományok (hadisz) megismerése, az arab írás és az arab grammatika minél tökéletesebb elsajátítása volt a cél. Nagy változatosság tapasztalható mind az alap-

iskolák elnevezését (kuttáb, maktáb, mektep, dabirisztán, mahdar), mind az egyes tanítók módszereit illetően. (4)

Mivel a muzulmán oktatás alulról szerveződő, diákok és tanárok vagy szülők és tanítók megegyezésein nyugvó nevelést és képzést jelentett, nehéz meghatározni, hogy mely oktatási formát, mely tanulási időszakot tekinthetjük közép- illetve felső fokúnak. (5) A koranikus alaptanulmányok után a muzulmánok egy része (a 9–10. századtól a keleti és nyugati területeken is mind többen) különböző tudományok megismerésére törekedett. Gyakori jellegzetesség volt az iszlám világban, hogy egy ember egyidejűleg több tudomány (pl. teológia, orvoslás, matematika, jog és logika) megismerésével is foglalkozott. Számos olyan forrás maradt fenn, melyek szerzői megpróbálkoztak a tudományok rendszerezésével, és a tudományok hierarchiájának felállítása után (a rendszer csúcspana mindig a teológia állt) kidolgozták a tanulmányok kívánatos sorrendjét is. (6)

Az alapfokú tanulmányok végeztével többféle intézmény és többféle lehetőség állt a muzulmán diákok előtt, hogy tudásukat elmélyítsék. Válogathattak iskolák és tanárok, városok és országok között, hiszen az iszlám világban mindenütt „otthon” voltak. A magasabb szintű képzésnek máig leghíresebb, a 10–11. századtól virágzásnak induló helyszínei a medreszék voltak.

### A medreszék létrejöttének előzményei és jellemzői

A medresze, modern szóhasználattal élve, olyan közép- és/vagy felső szintű oktatási intézmény tehát, mely az iszlám tudományok tanítására szolgál. Középkori értelemben véve ezen iskolatípus általában valamely jogi irányzat iskolájaként működött, ahol az iszlám tudományok – beleértve a filozófiát és irodalmat is – a vallásjogi tanításoknak alárendeltek voltak. (7)

A medresze kialakulását megelőzően már léteztek vallásjog tanítására szolgáló intézmények a keleti iszlám világban, melyeknek száma a muzulmán vallás terjedésének következtében szaporodott. (8) A medresze valójában a maszdzsíd nevű jogi iskola és a hán elnevezésű, diákszállásként szolgáló intézmény nyomán formálódott ki. Mohamed fellépését követően, az iszlám első századaiban a muzulmán uralkodók (kalifák, szultánok, emírek, vezírek stb.) és vagyonos hívők – főként a tehetős kereskedők, de más, kisebb vagyonnal bíró muszlimok is – adományaikkal támogatták a tanulni vágyó diákokat. A jótékonyágnak ez a formája – a szegények, özvegyek, árvák, a zarándokok támogatása mellett – valószínűleg igen nagy számú iskola létrejöttét és hosszabb-rövidebb ideig tartó működését segítette elő, (9) ám pontos adatok nem ismeretesek. A tanítás eleinte házon belül, vagy boltokban, piacokon folyt, de hamarosan kialakultak a mecsetekhez kapcsolódó különböző képzési formák, melyek közül a korai iszlám időkben fontos, a szent szövegek és írássok őrzésére létrejött iskola volt a maszdzsíd, a medresze elődje. A maszdzsíd az istentisztelet helyszínén, a mecsetek belsejében működött, és azt a részt, ahol a diákok ezen iskolán belül ültek, madzslisz-nak nevezték, mely szó az „egyenesen ülni” kifejezésből (dzsalasza) eredeztethető. (10) Medinában már az iszlám első századában volt ilyen iskola. A mecset-építkezések fellendülésével mind több és több nyílt ezen intézményből is, és a képzés legfőbb célja a vallásjog (fikh) tanítása lett.

A mecsetek, s így a maszdzsídok is tipikusan a muzulmán városok intézményei voltak, ezért számos, városon kívülről érkezett diák számára szállást kellett biztosítani. A diákok elhelyezésére szolgáló, általában a mecsetek közelében lévő, vendégfogadószertű intézményeket hán-nak nevezték, és a 10. században számos, oktatási funkciókat is ellátó és szállást megélelmezést is nyújtó maszdzsíd-hán komplexum jött létre a muzulmán világ keleti városaiban.

A medresze, mely elsőként a perzsi Szeleukida dinasztia kezdeményezésére megszervezett iskola volt, (11) a 11. századtól indult fejlődésnek. Az iskolatípus nevének gyökere az „olvasni”, „tanulni” (darasza) szóból alakult ki, mely héber vagy arámi eredetű (töb-

bes számú alakja: madárisz). Noha a medresze a mecsetől függetlenül jött létre, gyakran voltak átfedések a két intézmény működését illetően. Egyrészt azért, mert a mecsetek a medreszék megjelenése után is funkcionálhattak iskolaként, másrészt pedig azért, mert a medreszékben is tartottak prédikációkat. Gyakori volt, hogy a medreszén belül is felépítették a minbár-t, vagyis a szószéket, és tartottak ezen iskolákon belül hutbá-kat, azaz pénteki rövid prédikációkat. (12) A medreszék megjelenése nem vetett véget a fejlődéstörténetileg „elődnek” tekinthető maszdzsíd-hán iskolák működésének sem.

Mindkét iskolatípus alapítása kegyes adományon (vakf) nyugodott. A maszdzsíd esetében az alapító – miután aláírta az alapító iratot – biztosította az iskola működésének szabadságát, és még az imám kinevezésébe sem volt beleszólása. Tehetett ugyan kikötéseket az általa alapított intézményben folyó tanítást illetően, de elvárásai nem ellenkezhettek az iszlám alaptanításaival. Ezzel szemben a medreszék alapítói széles körű jogokkal bírtak az iskola működésének felügyeletét illetően. Ellenőriz(het)ték az oktatás tartalmát és módszereit, és beleszólással bírtak a tanárok kiválasztását, alkalmazását és leváltását illetően. Mindkét intézménytípusra jellemző volt, hogy nem tanulhatott bennük akárki, csak olyan személy, aki elfogadta az alapító kikötéseit. Minthogy egy-egy iskolában általában valamely vallásjogi irányzat tanításainak közvetítése folyt, valószínűleg nem volt véletlenszerű egy-egy diák iskola- illetve tanárválasztása. Minden diák csak a saját tanárát követte, és a legtöbb medresze tulajdonképpen nem volt más, mint egy tanár és 20–30 diák közös munkálkodásának helyszíne, hanafita, hanbalita, shafiíta vagy málikita szellemében. A medreszék többsége tehát „szakosított” volt, vagyis csak egy meghatározott vallásjogi iskolához (madzhab) tartozó tanulók számára tartották fenn őket. (13) Léteztek úgynevezett „két-szeres” és „háromszoros” medreszék is, melyeken belül több jogi iskola is működött, két vagy három tanárral, akiknek a diákjai egymástól elkülönülten tanultak.

### Híres medreszék

A medreszék szülőhelye Kelet-Irán volt, azon belül is Nisápur városa, ahol *al-Mukaddaszi* leírása szerint a 10. században már léteztek ilyen nevű iskolák. (14) E területen a szunnita (ortodox) irányzat követői a siíták más közép- és felsőoktatási intézményeivel szemben (például *dár al-ilm* a Fátimidák országaiban) nyitották medreszéiket, melyek megszervezésénél felhasználták bizonyos ázsiai oktatási intézmények, főként a buddhista vihará-k működési tapasztalatait is. (15) A 11. században is híres medreszék működtek Nisápur városában, például az *al-Bajhaki* által 1066-ban alapított iskola, aki pár évvel korábban tanítóként érkezett a városba, és az *al-Szaidija*, melyet 999-ben állított a település kormányzója.

Sok tanár maga emelt olyan épületet, ahol a hadízt tanította vagy vallásjogi előadásokat tartott, és ahol vendégül látta a messziről érkezett diákokat. *Abu Hászim al-Buszti* például 890-ben alapított egy könyvtárral felszerelt medreszét szülővárosában, Mervben. Mezopotámia és Szíria területén a 11. századtól kezdve terjedtek el a medreszék.

A medresze, mely az európai fogalmak szerint általában inkább középfokú intézménynek tekinthető, a muzulmán világ fényes kulturális központjában, Bagdadban érte el fejlődése csúcspontját. A 11. században uralkodó szeldzsuk szultánok és a város más magas rangú urai élénk érdeklődést mutattak a tudományok, az iskolaügy iránt. Ezzel kapcsolatosan egy tanulmányában *Makdisi – Goldziher Ignác* kutatásaira is támaszkodva – azt írta, hogy mindez annak az újjáéledési folyamatnak az eredménye volt, mely a shafiíta iskolával összefüggő, dogmatikus teológiai mozgalom következtében bontakozott ki. E mozgalom ash'arizmus néven vált ismertté, és követői ebben az időben Nisápurban, Bagdadban és más helyeken is – az iskolaszervezés következtében – hivatalos tanári álláshoz jutottak. (16)

A perzsa származású *Nizám al-Mulk*, aki 1064–92 között volt nagyvezír Bagdadban, az ot-tani hírneves Nizámija nevű felsőoktatási intézmény alapítója (mások szerint egy meglevő medresze átszervezője) volt, és számos más városban is létrehozott medreszéket (Nisápur, Merv,

Iszfahán, Bászra stb.). A bagdadi Nizámija építése két évig tartott, és egy shafiíta tanár, bizonyos *Abu Ishák as-Shirázi* volt a vezetője. A Nizámija négyszög alapú épület volt, melyet a Tigris folyó bal partján emeltek a síták tanításainak ellensúlyozására. „...falait nagy téglákból rakták, kiterjedt kert ölelte körül. A földszinten több hatalmas előadóterem és tanterem sorakozott, az első emeleten a könyvtár és a diákok szobái kaptak helyet, az alagsorban pedig konyhát, élelmiszerraktárakat, fürdőket és más kiszolgáló helyiségeket rendeztek be.” (17) A tanárok és diákok – az iskola első vezetőjéhez hasonlóan – csakis a shafiíta irányzat követői lehettek. 1227-ben ugyancsak Bagdadban létrehozták a Musztanszirija nevű medreszét, mely szintén számos tudomány tanításának felsőfokú központjává lett. Jelentőségét alapterületének méretei is mutatják: 106×48 méter volt. (18) Itt helyet kapott mind a négy vallásjogi iskola (hanafita, málikita, shafiíta, hanbalita), összesen 308 diákkal. (19)

Több híres utazó írt ezekről a bagdadi intézményekről, melyek a tudományok igazi fellegvárai voltak. *Ibn Dzsubair* 1184-ben számolt be arról, hogy a városban harminc medresze van, melyek közül leghíresebb a Nizámija. (20) Egy, a 11–12. században élt, Bagdadban tanuló diák, *Abu 'Ali al-Fariki* részletesen leírta, hogy vidékről érkezvén hogyan folyt az élete a városban. *Shirázitól*, a Nizámija vezető tanárától tanult jogot. „Az Abu Ishák (ash-Shirázi)-féle iskolával szemközt hán-ban nyertem szállást, a Bab al-Maratib negyedben, ahol a mesterrel szimpatizálók és a vezetése alatt álló joghallgatók laktak. Amikor sokan voltunk, úgy húszan lehattünk, amikor pedig kevesen, akkor körülbelül tízen. Abu Ishák mester jogi kurzusokat tartott négy éven át (...). Általában a reggeli imát követően adott órákat, és az alkonyi ima után. 460-ban átmentem a nyugati oldalra (Bagdadban) *Abu Nasr b. as-Sabbagh* mesterhez, és vezetésével tanulmányoztam az „ash-Shámil” című művet. Azután visszatértem Abu Ishákhhoz, és haláláig követője lettem.” (21)

---

*A Bagdadtól keletre eső terület piacokkal zsúfolt, tekintélyes település. Legnagyobb piaca*

*az úgynevezett »keddi piac«, ebben mindennemű kézművesség megtalálható. Közepén áll*

*a csodálatos Nizámija medresze, vagyis iskola, amelynek szépsége közmondásos.*

*A piac hátsó részén pedig a*

*Musztanszirija medresze látható, amely al-Musztanszir billáh Abú Dsafarról kapta nevét, aki Záhir kalifa fia és Nászir kalifa unokája volt. Mind a négy rítus megtalálható Bagdadban.*

*Mindegyiknek külön pavilonja van, amely mecsetből és iskolából áll.*

---

A Nizámija tanárai fekete-tengerészkék szín-összeállítású díszegyenruhát hordtak, és olyan nagy tekintélynek örvendtek, hogy gyakran diplomáciai feladatok ellátásával is megbízták őket. Amikor egy tanár az első előadását tartotta, számos tekintélyes személy vett részt a jeles eseményen, és fényes beiktatási bankett követte. A tanárok mellett e felsőoktatási intézménynek – és gyakran a kisebb, jelentéktelenebb medreszéknek is – voltak még alkalmazottai: nagyszámú kiegészítő személyzet segítette a tanárok és diákok munkáját. Voltak könyvtárosok, ima-vezetők, irattárosok, tanári asszisztensek. (22)

A 14. században élt nagy arab utazó, *Ibn Battúta*, aki keresztül-kasul bejárta az akkori iszlám világot, a következőket írta: „A Bagdadtól keletre eső terület piacokkal zsúfolt, tekintélyes település. Legnagyobb piaca az úgynevezett »keddi piac«, ebben mindennemű kézművesség megtalálható. Közepén áll a csodálatos Nizámija medresze, vagyis iskola, amelynek szépsége közmondásos. A piac hátsó részén pedig a Musztanszirija medresze látható, amely al-Musztanszir billáh Abú Dsafarról kapta nevét, aki *Záhir kalifa* fia és *Nászir kalifa* unokája volt. Mind a négy rítus megtalálható Bagdadban. Mindegyiknek külön pavilonja van, amely mecsetből és iskolából áll. A tanító egy kis fakupolában ül, szőnyegekkel leterített széken. Nyugodt és méltóságteljes, fekete ruhát visel, fején pedig turbánt. Jobbján és balján egy-egy

ember ül, akik mindent elismételnek, amit mond. A négy rítus összes iskolája hasonló rendszerű. Ennek a mecsetnek a bejáratánál egy fürdő áll a tanulók rendelkezésére és egy kis épület a rituális mosakodás céljára.” (23) Ibn Battúta színes leírása bizonyíték arra, hogy ezek a bagdadi iskolák túléltek a 13. századi mongol-tatár rombolásokat.

Más, kevésbé híres, de egy-egy jogi iskola szempontjából jelentős medreszék is voltak Bagdadban (a 14. századra több tucatnyi). *Alp Arszlán* szultán pénzügyminisztere, *Abu Szaíd* például 1067-ben, a Nizámija „rivális” intézményeként hanafita medreszét alapított. Itt – a másik iskola 14 tanárával szemben – mindössze két tanár tanított. 1087-ben jött létre a harmadik bagdadi medresze, a Tadzsiya, melyet *Maliksáh szultán* pénzügyminisztere emeltett a shafiíta jogi iskolának. (24)

Szíriában a medreszék a síiták elleni harcban, az ortodox nézetek védelmezésére jöttek létre. 1098-ban alakult meg e területen az első, hanafita medresze. Damaszkuszban a 12. században *Núr ad-Dín b. Zangi* fejtett ki jelentős tevékenységet az iskola-alapítást illetően. Az első damaszkuszi medresze a város szívében, a nagymecsetben volt, és több iskola létesült a mecset körül is. Később, a 13. századtól a külvárosi részeken is nyíltak medreszék, gyakran az egy-egy városrészben virágzó jogi irányzat (például a hanbalita) követőinek kezdeményezésére. *Ibn Dzsubair* 1184-ben Damaszkuszban járva utalt olyan szobákra, melyeket az Omajjád mecsetben shafiíta és málikita jogot tanuló diákok használtak. Bár a 12. századtól valamennyi jogi iskola követői helyet kaptak a szíriai főváros medreszéiben, a hanafizmus és a shafiizmus megőrizte jelentőségét, és ennek elsősorban az volt az oka, hogy erősíteni kellett a szunnita hagyományokat a kereszties háborúk idején. (25)

Több leírás is fennmaradt az egyes damaszkuszi medreszék működéséről. Az 1230-ban épült Ikbálíja medreszében például 25 joghallgató részesült bőséges juttatásokban: napon-ta biztosították számukra – a vakf alapítványi forrásból – az élelmezést és a szállást, kaptak gyümölcsöt és édességeket a szünidőre. Az al-’Ádilíjja as-Sughrá medreszében a hús joghallgató és tanár ellátása mellett egy tanári segítő, imámot, müezzint és kapust is alkalmaztak. (26) Abból a kevés, de alapos részletességű forrásból, melyek a vakf alapítványok felhasználásáról tudósítanak, kiolvasható, hogy jelentős differenciálás volt a juttatások tekintetében attól függően, hogy ki milyen „munkakört” töltött be egy-egy iskolában. Az 1235-ben létrehozott damaszkuszi Dár al-Hadisz al-Ashrafiya esetében a hadisz tanár havi 90 dirham fizetésben részesült. Az imám 60, a mihráb őrzője pedig 40 dirhamot kapott. A hadisz-felolvasó tanár 24, a müezzin 20, a könyvtáros pedig 18 dirhamban részesült. Az iskola két óre és a kapus 15–15 dirhamot kaptak, a Korán szövegek memorizálását segítő (tizen voltak) 10–10 dirhamot fejenként. Az iskola felsőbb szintjén tanuló diákok 8, a kezdők pedig 3–4 dirhamban részesültek havonta. (27)

Közép-Ázsiában a medreszék virágkora a Timuridák alatt volt, és főként Szamarkand emelhető ki mint oktatási központ. Kis-Ázsiában, illetve Tuniszban a 13. századtól terjedt el ezen iskolatípus, az első magrebi medreszét pedig 1265-ben nyitották Fezben. A magrebi térségben a hivatalos oktatás monopóliuma a málikita iskoláknak fenntartott volt. Al-Andalúzban Ibn Szaíd 13. századi leírása szerint nem voltak medreszék, az oktatás a mecsetekben folyt. 1349-ben viszont Granadában alakult medresze.

Az iszlám invázió után Indiában is sok medresze épült, különösen a 13. század elejétől kezdve. (28)

Egyiptom területén is a 12. századtól nőtt a medreszék száma. Kairóban utcahossznyi iskola-sort írtak le az utazók. *Al-Makrízi* a 15. században 73 medreszét számlált össze a városban, melyek közül többet évszázadokkal korábban alapítottak. (29) Más források szerint még több volt ebben az időben: 45 Kairó régi, és 70 az új részében, főként az al-Káhirah negyedben. (30)

A medreszékre kialakulásuk időszakától kezdve általánosságban jellemző volt, hogy a tudományos erőfeszítéseket alárendelték a vallásos tanításoknak. A kézikönyvek szövegeinek erőltetett memorizálása több helyszínen félművelt rétegek kialakulásához vezetett. Al-

*Birúni* például azt írta e fölött érzett aggodalmában, hogy így „lehetetlenség, hogy a tudományokban és az új kutatásokban haladni lehessen”. (31)

### A medreszékben folyó oktatás

Mint a fentiekben többször utaltunk rá, a medreszék nagy része valamely – és csak egy – vallásjogi iskola tanításainak közvetítését végezte. Az alapszinten (mecsetekben, piacon vagy magánházaknál) megismert Korán-szövegek, a hadisz részletei és maga az arab nyelv ismerete jelentették a kiindulópontot a medreszékben folyó képzés esetében. A jogi-teológiai tanulmányok adták tehát ezen iskola curriculumának lényegét.

A muzulmán törvény, a *sari'a* (a szó jelentése „a vízhez vezető ösvény”, vagyis az élet forrása) úgy alakult ki, hogy már az iszlám korai időszakában a muzulmán közösségek megpróbálták lefektetni a muzulmán magatartásforma szabályait, a Korán és a hadisz alapján. A jog értelmezésének négy fő iskolája alakult ki a 8–9. században; az irányzatok „alapítói” *Abú Hanífa* (hanafita iskola), (32) *Málik b. Anasz* (málikita iskola), *al-Sháfi'i* (shafiíta iskola) és *Ahmad b. Hanbal* (hanbalita iskola) voltak. Az emberi cselekvések értékelése közötti eltérések, a személyes érvelésnek biztosított lehetőségek mértéke és a hagyományok eltérő magyarázata okozta ezen irányzatok különbözőségét. (33) Az első három iskola formailag különbözött egymástól, ám elismerték egymás ortodox jellegét. „A hanbaliták viszont a korábban alapított iskolák spekulatívnak tartott újításaival szemben a hagyományt szó szerint értelmező iskolát hozták létre.” (34)

A jogi iskola-alapítók követői a 10–11. században rendszerezték a „mesterek” gondolatait, és mindegyik jogi iskola tanításainak továbbviteléhez nagy számú jogtudós kellett, akik elsősorban az effajta tanulmányoknak szentelték idejüket. Egy-egy irányzat tevékenysége földrajzilag is jól körülhatárolhatóan elkülönült. (35) A jogi iskolák működésének legfőbb színterei a medreszék voltak.

Ezek a jogi tanulmányok azonban kiegészülhettek más tudományok megismerésével is. Sok medreszében szélesebb értelemben vett filológiai tanulmányokat is folytathattak a diákok, sőt egyes esetekben speciális, nem a jogi képzésre figyelő medreszék is létrehozta, mint például 1207-ben a bagdadi medresze nahvíjá-t, mely kifejezetten az arab nyelv magas szintű tanulmányozására szolgált. (36) A Nizámija és Musztanszirija pedig olyan átfogó képzést nyújtott az érdeklődő diákoknak, mely mai szemmel nézve is ámulatra méltó. A hagyományos nyelvészeti, jogi, teológiai képzés mellett ezen intézményekben tanultak aritmetikát és földmérést, az örökség felosztásának nehéz, „tudományát”, történelmet, költészetet, higiénét és orvoslást, csillagászatot, állat- és növénytant, és általános értelemben vett „természettant”.

A medreszék diákjai párhuzamosan több tudomány megismerését is folytathatták, de a 13. században élt *al-Navaví*hoz hasonló személyek kevesen voltak, ő ugyanis 12 különböző tanulócsoporthoz tartozott. (37) A korabeli diákok a medreszék falain kívül is keresték az alkalmat az ismeretek elsajátítására: a bászrai piacon például a nyelvészetet tanuló fiúk gyakran elvegyültek a beduin kereskedők között, hogy dialektusukat és az általuk használt sajátos szavakat megtanulják.

A medreszékben folyó tanítás legfőbb módszere a felolvasás és a hallás utáni tanulás volt. A nyelvtani, irodalmi műveket gyakran diktálás útján jegyezték le a tanulók. A hadisz, illetve jogi szövegek esetében különösen fontos volt a diktálás, hiszen itt elsődleges jelentőséggel bírt a szöveg pontos rögzítése. A medreszékben – csakúgy, mint más muzulmán iskolákban – bevett szokás volt az állandó ismétlés, mely a memorizálást segítette. Neves jogi szakértők úgy emlékeztek vissza diákkorukra, hogy 5–10 alkalommal is ismételték a jogi szövegeket, hogy jól emlékezetükbe véssék. (38) Egy muszlim mondás szerint „A tanulás egy olyan város, ahol az egyik tartópillér a memória, a másik a megértés.” (39) Tanulmányaik ideje alatt a medreszék joghallgatói a tanári előadások alapján készített jegyzeteikből és más íráskivonatolása alapján kompilált köteteket állítottak össze (ta'lika),

melyeket később mindennapi munkájuk, illetve saját tanári pályájuk során használtak. Akár egy tucatnyi kötetet is kitett egy-egy, szinte az egész élet során szerkesztett ilyen mű.

A memorizálás és szövegmásolás fáradságos munkája mellett az oktatás hatékonyságát állandó vitákkal próbálták fokozni a korabeli muzulmán tanítók. Emellett pedig a diákoknak mindig, minden körülmények között joguk volt tanárukhöz kérdéseket intézni. A középkori muszlim világ oktatási módszereinek egyik legteljesebb, rendszerezett és kritikus hangvételű összefoglalását minden bizonnyal Ibn Khaldún adta, aki személyes példákat is bőségesen ismertetett a memoriterekkel és tananyagmegértéssel kapcsolatosan. (40)

### A medreszék tanárai és diákjai

Az iszlám világban az alap-, közép- és felső szint tanárai megnevezésükben is különböztek egymástól. A medreszékben mudarrisz-nak hívták a jog tanárát, muqri-nak az alacsonyabb posztot betöltő, Korán-olvasást irányító személyt. A hagyományokat a muhaddit magyarázta, az arab grammatikát és irodalmat pedig a nahwi. A muftik tanították a vallásos tudományokat, és folyamodhattak a mudarrisz címért. (41) A náib másodrendű (segéd) jogtanár volt, akit maga a mudarrisz alkalmazott, hogy a hét bizonyos napjain – mikor a jogtanár adminisztratív-jellegű vagy egyéb feladatokkal volt elfoglalva – helyettesítse őt. A bagdadi Nizámijában például azokban az időkben is alkalmaztak náibokat, amikor egy-egy megüresedett tanári székbe nem találtak kellő felkészültségű tudóst. A mu' id pedig olyan, a szövegek ismétlését, begyakorlását segítő tanerő volt a nagyobb medreszékben, aki egyidejűleg egy kisebb iskolában vezető jogtanár is lehetett. (42) Jól érzékelhető tehát a különböző tudású, feladatú és presztízsű tanár-típusok együttes jelenléte a muzulmán közép- és felsőfokú oktatás rendszerében. Sok esetben a jogot kiválóan ismerő tanár segédtanítója vagy a diákjait az ismétlésben segítő kollégája saját tanítványa volt.

A neveléstörténeti vizsgálódások szempontjából nagyon fontos kérdés az, hogy kik, mennyien és milyen életkorokban látogatták az egyes muszlim iskolatípusokat. Egy, a 10–11. század fordulójának Nisápur városában feltárt (töredékes és helyenként zavaros) statisztikai adatait elemző tanulmány szerint a tanulmányaikat megkezdő diákok átlagosan 4,8–10,2 év közöttiek voltak abban az időben. A felsőbb tanulmányokat folytató diákok életkorára azokból az adatokból lehet következtetni, melyek egy-egy tanár halálakor kerültek lejegyzésre. Eszerint mesterük elvesztésekor – több tanár halála kapcsán lejegyzett információk szerint – átlagosan 20,4 évesek voltak a vizsgált iratokban szereplő diákok. A kutatást végző történész szerint a közép- és felsőfokú tanulmányokat folytató muzulmán diákok nagyjából húszas éveik derekán fejezték be tanulmányaikat, és azután – mintegy harminc év kihagyásával – gyakran maguk is hadisz- vagy Korán-magyarázókká lettek. (43)

A diákok megnevezésére – csakúgy, mint a tanároknál – különféle kifejezések szolgáltak. A tanulót nevezhették egyszerűen diáknak (tálíb) vagy joghallgatónak (fakíh vagy mutafakíh). Akadtak olyan diákok is, akik medresze-beli tanulmányaikat befejezve tanáruk követőjéül szegődtek, és segítségével tovább tökéletesítették tudásukat. Az ő megnevezésük száhib volt. (44) A medreszéken belül a joghallgatók között folyamatos versengés folyt tanulmányi eredményeiket illetően. Számos titulus létezett, amelyekkel elismerték egy-egy diák magas szintű tudását. A raíisz (vezető) nevet például az érdemelte ki, aki lakóhelyének legkiválóbb diákja volt. (A muzulmán világban nem csupán az oktatásügy, hanem a kormányzás és a katonaság berkeiben is szokásos volt egy-egy ember kiválóságának ilyenfajta, névvel való elismerése, pl.: királyok királya (malik al-mulúk), bírák bírójára (kádi 'l-kudát) stb. (45)

A középkori iszlám világ medreszéiben a diákok tanulócsoportokba tömörültek. Voltak olyan, sok (akár száz) diákból álló csoportok, amelyek egy-egy tanár felolvasásait hallgatták, és a tanár, illetve segédjei által diktált szövegeket jegyzetelték. A diákok félkörben, szalma- vagy gyékényfontaikon ültek a földön, a tanár pedig egy zsámolyon ült vagy egy osz-

lopnak támaszkodva, arccal Mekka felé fordulva tanított. Ezen, jelentős diáklétszámmal zajló tanításnak is mindennapos velejárója volt a vita, a diákok kérdéseinek megválaszolása.

Léteztek kevés diákból álló, bensőséges kapcsolatok kialakulására lehetőséget adó kisebb tanulócsoportok, melyek leginkább jellemzőek voltak a közép- és felsőfokú képzést nyújtó medreszékben. Több fiú, amikor felnőtt férfivá vált, nem az apja, hanem tanítómesztere nevét vette fel, kifejezve ezzel mély tiszteletét „szellemi szülője” iránt. (46) Egyes diákok rendszeresen segédkeztek tanáruknak a szövegmásolásban, a szövegek javításában.

A tanulás szempontjából nem volt meghatározó tényező az idő. Ennél sokkal fontosabb volt az alaposság: a diákok addig tanultak, amíg el nem sajátították a tanár által közvetített ismereteket. Ehhez azonban nem csupán a diákok szorgalmára, kitűnő memóriájára volt (lett volna) szükség, hanem alapvetően meghatározó volt a diák–tanár viszony. A tanárok többsége érett korú, tudományokban járatos ember volt, akinek élete derekán kedve és ideje is volt foglalkozni tanítványaival, akikkel gyakran együtt lakott és étkezett. Számos forrásból következtetni lehet a tanárok kedvességére, segítőkészségére és humorérzékére! Bármilyen nehézségeket rótt is a sok memoriter és szövegmásolás a tudományokkal felsőbb szinten foglalkozókra, a muzulmán vallás megismerése és terjesztése felett érzett felelősségük, valamint a társadalmi felemelkedés tanulás útján való elérése nyilván nagy hajtóerőt jelentett számukra.

### Muzulmán medreszék – keresztény egyetemek

A neveléstörténet forrásai alapján megállapítható, hogy nem csupán a különböző muszlim iskolák létrejötte és működése kapcsán ismerhetők fel párhuzamos, illetve egymásból építkező jelenségek és sajátosságok, hanem mindez igaz a muzulmán és keresztény oktatási intézmények esetében is. Bár hazánkban eddig igen kevés tudományos igényű mű született a keresztény és muzulmán neveléstörténet összevetése kapcsán, vitathatatlan, hogy eljött az ideje a különböző, elsősorban hatásvizsgálatokon nyugvó kutatásoknak.

Az egyik – a nyugati szakirodalomban legtöbbször tárgyalt – kutatási csomópont a medreszék és a középkori európai egyetemek létrejöttének, működésének összehasonlítása. E munkálatokat azonban számos tényező nehezíti. *George Makdisi*, a téma neves szakértője szerint a nehézségek jó része magában az iszlám-kutatásban rejlik. A medreszékről ugyanis meglehetősen kevés leírás maradt fenn, és azok többsége is rövid, rejtélyes és gyakorta megtevészítő. Így a szűkös forrásbázisra alapozott hipotézisek gyakran nem megalapozottak. (47)

A középkori muzulmán és keresztény világ esetében egyaránt leszögezhetjük, hogy háromszintű oktatási rendszer létezett. Az alapszintű, vallásos képzést nyújtó, olvasást és/vagy írást tanító alapfokú iskolák hálózata mindkét kultúrában régióként, országonként és időszakonként eltérő sűrűségű volt. A medresze csakúgy, mint a középkori európai egyetemek, közép- és felső szintű képzés színtere is lehetett. Jelentős különbséget fedezhetünk fel azonban abban a tekintetben, hogy mi jellemezte e két intézménytípust szervezeti értelemben. A medresze szó egy épületet, helyszínt jelölt, ahol egy-egy tanár körül összegyűltek az adott vallásjogi iskola tanításaival szimpatizáló diákok. Az egyetem viszont egy valódi, centralizált módon megszervezett korporáció volt, tanárok és diákok testülete. Nem csupán egy szervezet, hanem a pápa, a földesúr vagy a király által adományozott privilégiumok és védelmi garanciák birtokosa. Az iszlám világban gyakorta több (akár több tucat!) hasonló, egymástól függetlenül létező medresze működött egy-egy városon belül; míg Európában egy városnak legfeljebb egy egyeteme volt. (48)

Azok a diákok, akik a muzulmán városok medreszéiben tanultak, bármilyen messzire kerültek is szülőhelyüktől, mindenütt otthonosan érezhették magukat, ahol muzulmánok éltek. Az egész muszlim világban ugyanis ugyanolyan politikai jogokat élveztek, lévén, hogy az iszlám jog csak fizikai, természetesen személyt ismert el jogi személynek, így a testület mint fiktív jogi személy, a jogelméletben az egyéni tagoktól függetlenül létező „csoport” a közép-

kori muszlim jogtól teljességgel idegen volt. Éppen ezért a muzulmán diákoknak nem volt szükségük arra, hogy idegenbe szakadva érdekeik védelmére testületekbe tömörüljenek, az egyetemi korporációkhoz hasonló érdekvédelmi szervezetekre a Közel-Keleten nem volt szükség. A muzulmán utazók (ibn asz-szabil) azon nyolc csoport körébe tartoztak, akiket alamiznában kellett részesíteni és a közjavak elosztásánál is juttatni kellett számukra.

Európában viszont minden keresztény ember jogi értelemben véve tagja volt egy város (település) közösségének, és lakóhelyéről kiszakadva, más országokban idegennek számított. Az universitas közösségének tehát közös érdekei és privilégiumai voltak, tagjai számára (a tanulással és tanítással foglalkozó embereknek) védelmet biztosított, elsősorban a helyi polgárok, kereskedők, földesurak ellenében. A pápák általában áldásosnak, ugyanakkor veszélyesnek is látták a középkori egyetemek működését. Helyszínei lehettek ugyanis az ortodox vallásos nézetek terjesztésének, de az eretnek tanításoknak is, emelhettek egy város vagy ország fényét, de veszélyt is jelenthettek egy adott településre nézve (például randalírozások, erkölcstelen viselkedés, állandó pénzszűke stb. miatt). Bár a muzulmán világban is akadt számos védelmezője az ortodox iszlám hitnek (az ulamá nevű tudós testületek vagy maguk a vallási iskolák), a támogatóik közül kikerülő diákok nem voltak közösségbe szervezettek.

Makdisi szerint a két intézmény közötti leglényegesebb különbség a minősítés rendszerében rejlett. Európában annak a fokozatnak, a licentia docendí-nek az elnyerése, mely az egyetemet végzett diákot feljogosította az általa megtanult tanítására, a tanulmányok lezárását jelentette. Ezt olyan személyek (az egyetem tanárai) adományozták a jelöltnek, akik maguk már bírtak ilyen engedéllyel. Ehhez – a párizsi típusú egyetemeken – szükséges volt egy egyházi személy, az egyetemi kancellár jóváhagyása is. A cím adományozásához vezető tanulási időszak minden részlete aprólékosan kidolgozott volt: rögzített tananyag, pontosan előírt tanulási idő és meghatározott időközönként beiktatott szigorú és nyilvános vizsgák jellemezték, sőt még a fokozatszerzéseket követő bankettek rendjét is szabályokban rögzítették.

A muzulmán Keleten ezzel szemben a minősítés tanár és diák személyes ügye volt. Az idzsáza olyan „bizonyítvány”, azaz engedély volt, amellyel a tanár elismerte, hogy diákja képes és érdemes az általa tanított tananyag (könyv) autentikus átadására. (49) Csakis az illető tanár szava számított ebben az ügyben, még magának a kalifának sem volt semmi beleszólása az idzsáza kiállításába. Ezen iratokon feltüntették a diák és tanár pontos nevét, a helyszínt és időpontot, amikor a diák tudásáról számot adott, az eredményével, szorgalmával kapcsolatos megjegyzéseket, a megtanult könyv szerzőjét, címét, fontosabb adatait (pl. azt, hogy másolat-e vagy eredeti kézírata alkotójának), végezetül pedig azt, hogy kik voltak a bizonyítvány tulajdonosának diáktársai. (50) A muzulmán diákok gyakorta egyik helyről a másikra, egyik tanártól a másikhoz utazgattak, és igyekeztek minél több bizonyítványt összegyűjteni. A vallásjogi tanulmányait befejező diákok például az idzsázat al-tadrisz wa il-fatwá-t szerezhették meg. (51) (A licentia docendí cím megjelenése előtt tulajdon-

---

*A középkori muzulmán medreszék és keresztény egyetemek között létezett ugyan laza, elsősorban a könyvek és gondolatok áramlásán alapuló kapcsolat, ám a kutatások mai állása szerint ezen intézmények felállításukat, fenntartásukat és működtetésüket, szervezetüket, oktatási tartalmaikat és céljaikat, illetve fokozatadományozó szokásaikat tekintve csak igen kevésbé rokoníthatók. Eltérő körülmények között, más-más történeti gyökerekkel bírva, különböző jogi, vallásos és tudományos környezetben mind a muzulmán medreszék, mind pedig a keresztény európai egyetemek fejlődése sajátos utat járt be.*

---

képpen Európában is hasonló volt a helyzet: a jelölt egy tanárnál tanult mindaddig, míg el nem sajátította a tanításhoz szükséges ismereteket. Ha valakit oktatója gyanús viselkedésűnek (eretnek gondolkodónak) talált, eltilthatta a tanítástól. Ám ahogy Európában kialakult a minősítés szokása, a keresztény és muzulmán iskolák között elmélyült a szakadék.)

A középkori muzulmán medreszék és keresztény egyetemek között létezett ugyan laza, elsősorban a könyvek és gondolatok áramlásán alapuló kapcsolat, ám a kutatások mai állása szerint ezen intézmények felállításukat, fenntartásukat és működtetésüket, szervezeteiket, oktatási tartalmaikat és céljaikat, illetve fokozatadományozó szokásaikat tekintve csak igen kevéssé rokoníthatók. Eltérő körülmények között, más-más történeti gyökerekkel bírva, különböző jogi, vallásos és tudományos környezetben mind a muzulmán medreszék, mind pedig a keresztény európai egyetemek fejlődése sajátos utat járt be.

### Jegyzetek

- (1) CHEJNE, ANWAR G.: *Historia de España musulmana*. Catedra, Madrid, 1993. 159. old.
- (2) NASR, SEYYED H.: *Sciences et savoir en Islam*. Sinbad, Paris, 1979. 64. old.
- (3) ROGERS, MICHAEL: *A hódító iszlám*. Helikon, Budapest, 1987. 97. old.
- (4) Lásd KÉRI KATALIN: *Alapfokú oktatás a középkori iszlám világban*. Magyar Pedagógia, 1999/1. 61–71. old.
- (5) RIBERA Y TARRAGO, J.: *La enseñanza entre los musulmanes españoles*. In: Disertaciones y opusculos I. Madrid, 1928. 268–269. old.
- (6) Lásd erről KÉRI KATALIN: *Rendszer és tudás – A tudományok rendszerezése és tanulmányi tervek a középkori iszlám világban*. Iskolakultúra, 1997/10. 110–114. old.
- (7) HILLENBRAND, D.: *Madrasa*. In: The Encyclopaedia of Islam V. (Ed.: Bosworth, C. E., Donzel E. van, Lewis, B. and Pellat, Ch.), E. J. Brill, Leiden, 1986. 1123. old. (Továbbiakban: Hillenbrand)
- (8) A témáról lásd pl. TIBAWI, A. L.: *Origin and character of al-madrasah*. In: Arabic and Islamic Themes. Luzac & Company, London, 1976. 212–227. old.
- (9) MAKDISI, GEORGE: *The rise of colleges-Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press, Edinburgh, 1981. 28–29. old.
- (10) Hillenbrand i. m. 1123. old.
- (11) Historia de la Humanidad III. Las grandes civilizaciones medievales I. (Eliséeff, V., Naudon, J., Wiet, G., Wolff, Ph. ed.) Planeta, Barcelona, 1977. 496. old.
- (12) Hillenbrand i. m. 1126. old.
- (13) MAZAHÉRI, ALY: *A muszlimok mindennapi élete a középkorban a 10-től a 13. századig*. Európa, Bp., 1989. 164. old.
- (14) GALINO, MARÍA ANGELES: *Historia de la educación I*. Gredos, Madrid, 1968. 463. old.
- (15) Historia de la Humanidad III. i. m. 496. old.
- (16) MAKDISI, GEORGE: *Muslim institutions of learning in eleventh-century Baghdad*. In: Religion, Law and Learning in Classical Islam. Variorum, Great Yarmouth, 1991. VIII/2–3. old.
- (17) Mazahéri i. m. 165. old.
- (18) Rogers i. m. 100. old.
- (19) A Musztanszirijja régi épületének képét lásd UDVARY GYÖNGYVÉR–VINCZE LAJOS: *Iraki piramis*. Kossuth, Budapest, 1984. 2. kép
- (20) Hillenbrand i. m. 1127. old.
- (21) Idézi: Makdisi 1981. i. m. 30. old.
- (22) DODGE, BAYARD: *Muslim Education in Medieval Times*. The Middle East Institute, Washington, 1962. 20. old.
- (23) *Ibn Battúta zarándokútja és vándorlásai*. (Vál.: Boga István) Gondolat, Budapest, 1964. 112–113. old.
- (24) MIALARET, G.–VIAL, J. (dir.): *Histoire mondiale de l'éducation I*. Presses Universitaires de France, Paris, 1981. 273. old.
- (25) Uo. 275. old.
- (26) GILBERT, JOAN E.: *Institutionalization of Muslim Scholarship and Professionalization of the „ulamá” in Medieval Damascus*. In: Studia Islamica, Paris, 1980/52. 120. old.
- (27) ASHTOR, E.: *Salaires dans l'Orient médiéval à la Basse-Époque*. In: Revue des Études Islamiques, 1971/39. 104–105. old.
- (28) MUNIBUR RAHMAN: *Madrasa in Muslim India*. In: Hillenbrand i. m. 1134–1136. old.
- (29) Hillenbrand i. m. 1127. old.
- (30) Dodge i. m. 22–23. old.

- (31) Historia de la Humanidad III. i. m. 499. old.
- (32) L.: KERN FRIGYES: *Abú Hanífa élete és iratai*. In: Keleti tanulmányok...1910., i. m. 234–243. old.
- (33) GLASENAPP, HELMUT VON: *Az öt világvallás*. Gondolat, Budapest, 1987. 401–402. old.
- (34) ROBINSON, FRANÇIS: *Az iszlám világ atlasza*. Helikon–Magyar Könyvklub, Budapest, 1996. 29. old.
- (35) További fogalomtisztázás céljából lásd SALGADO, FELIPE MAÍLLO: *Vocabulario de historia árabe e islámica*. Ed. Akal, Madrid, 1996. 100., 148–149. és 208. old.
- (36) Hillenbrand i. m. 1130. old.
- (37) Dodge i. m. 9. old.
- (38) KÉRI KATALIN: *Az indusdió magja*. In: Iskolakultúra, 1998/5. 76–79. old.
- (39) Idézi: Hillenbrand i. m. 1130. old.
- (40) IBN KHALDÚN: *Bevezetés a történelembe*. Osiris, Budapest, 1995. 6. fejezet, 434–534. old.
- (41) MAKDISI, GEORGE: *Interaction between Islam and the West*. In: Medieval Education in Islam and the West, International Colloquia of la Napoule, Librairie Orientaliste P. Geuthner, Paris, 1977. 300–301. old.
- (42) Makdisi, 1991. i. m. 12. old.
- (43) BULLIET, W. RICHARD: *The age structure of Medieval Islamic Education*. In: Studia Islamica, Paris, 1983. LVII. 105–117. old.
- (44) Makdisi, 1991. i. m. 12–13. old.
- (45) Hillenbrand i. m. 1131. old.
- (46) Dodge i. m. 8. old.
- (47) MAKDISI, GEORGE: *Madrassa and University in the Middle Ages*. In: Studia Islamica, Paris, 1970. XXXII. 255. old.
- (48) Uo. 258–259. old.
- (49) Uo. 260. old.
- (50) VAJDA, GEORGES: *La transmission du savoir en Islam (VIIe–XVIIIe siècles)*. Ed.: Cottart, Nicole. Variorum Reprints, London, 1983. 4–6. old.
- (51) Hillenbrand i. m. 1124. old.

# Schneller István morálpedagógiai rendszere

## *A háromlépcsős etikai fejlődés*

*A 19–20. század fordulóját megelőző évtizedek a pedagógiában új irányzatok születését hozták magukkal világszerte, így Magyarországon is. A „régikola” kötöttségeinek hadat üzenő, a gyerek felszabadítását hirdető – összefoglaló néven reformpedagógiának nevezett – irányzatok kialakulásának és térhódításának időszaka volt ez. Ezzel párhuzamosan ment végbe a klasszikus német filozófia alapján álló, tradicionális értékeket felvállaló pedagógiák megerősödése és terjedése. Közülük is kiemelkedett és világszerte teret hódított a nevelés intellektuális összetevőit hangsúlyozó, az iskolai oktatás folyamatát egységekre bontó, a tanárok módszertani kultúrájának fejlesztését szorgalmazó herbartianus irányzat.*

**A** századforduló a szélsőségek korszaka volt a pedagógiában is. Egyfelől a reformpedagógiák gyermekközpontúsága gyakran eredményezte a gyermek szempontjainak túlhangsúlyozását, a társas kapcsolatrendszeréből kiragadott individuum kultuszát. Másfelől pedig *Johann Friedrich Herbart* – egyébként friss szellemű – pedagógiája vált az epigonok kezében egyre inkább megmerevedett dogmává: az intellektuális hatások szerepét túlhangsúlyozó, az iskolai oktatás folyamatának egységeit kínos precizitással szabályozó elméletté.

E szélsőségek mellett szintetizáló kísérletek is születtek. Olyanok, amelyek figyelmet fordítottak a gyermek sajátosságaira, elemezték a pedagógus személyiségének iskolai oktatásban játszott szerepét, de nem feledkeztek meg a tanítás „tárgyi oldaláról” – a „mit” és „hogyan” tanítsunk kérdéséről sem. Ezek közé a ma is tanulságos, szélsőségektől mentes elméletalkotási kísérletek közé sorolhatjuk *Schneller István* (1847–1939) koncepcióját, a „személyiség paedagogikáját” is. (1)

### **A teológus-pedagógus**

Schneller István 1847. augusztus 3-án született Kőszegen régi lelkész családban. Olyan szellemi közegben nevelkedett, ahol az egyszerű polgári életforma bensőséges vallásossággal és páratlan szellemi gazdagsággal párosult. Már ifjúkorában eltökélte, hogy a teológiatanári pályát választja. Halléba került, ahol teológiát hallgatott az egyetemen. Elsősorban összehasonlító vallástörténettel foglalkozott, de a filozófia kérdései is élénken foglalkoztatták. Döntő jelentőségű hatást gyakorolt formálódó világképére *Kant* filozófiája. A teológiai kérdések tanulmányozása mellett érdeklődése a pedagógia iránt is hamar felébredt: nevelési kérdésekkel foglalkozott, élményeket gyűjtött különböző oktatási és gyermekvédelmi intézményekben. Meglátogatta az akkor már világszerte híres herbartianus pedagógusok – *Ziller* és *Barth* – gyakorlóiskoláját.

Tanulmányai befejezése után először magánnevelőként dolgozott báró *Prónay Gábor* házában, majd 1874-ben az eperjesi, 1877-ben pedig a pozsonyi evangélikus teológiai in-

tézet tanára, később igazgatója lett. Még Pozsonyban tervbe vette egy tanárképző intézet felállítását, amit viszont már nem vihetett véghez. Közel húszesztendő teológiai tanárság után nyerte el a kolozsvári egyetem – *Felméri Lajos* halálával megüresedett – pedagógia-professzori státuszát 1894 decemberében. Egyetemi tanári működésével párhuzamosan a bölcsészeti kar mellett működő tanárképző intézet tanáraként, majd 1906-tól igazgatójaként a pedagógusképzésben is tevékenyen részt vett.

Schneller István volt a kolozsvári m. kir. Ferenc József Tudományegyetem rektora, amikor 1919. május 12-én a román hatóságok az egyetem működését karhatalom alkalmazásával felfüggesztették. Miután a hűségesküt – a magyar professzorok többségével együtt – megtagadta, hamarosan neki is el kellett hagynia a várost. Az expatriáló egyetem Schneller prorektor vezetésével 1920 áprilisától átmenetileg Budán lelt menedékre a Gyertyánffy-féle Paedagogium épületében.

E vargabetű után 1921 októberében Szegedre költözött a kolozsvári egyetem, míg a pozsonyi Pécssett lelt befogadó otthonra. Prorektorként Schnellernek döntő szerepe volt abban, hogy a kényszerű költözködések ellenére tanári karát együtt tudta tartani, legtöbben kitarítottak az egyetem mellett. 1923 végéig a Szegeden működő kolozsvári egyetem pedagógia professzoraként és a tanárképző intézet igazgatójaként dolgozott.

### **Személyiség: etikai értékekkel felruházott egyéniség**

Schnellert a pedagógiáról való gondolkodás során elsősorban az ember erkölcsi fejlődésének, fejleszthetőségének lehetősége érdekli. Az embert a természeti meghatározottság állapotából fel kell emelni az etikai értékek világába, tehát Schneller szavaival: az „egyéniesség”-nek „személyiség”-gé kell válnia. (2) E felemelkedés folyamatában három lépcsőfokot különít el: az ember értékkezzei az „érzéki Éniség”-től a „történeti Éniség” közbülső állapotán keresztül fejlődnek a „tisza Éniség” etikai magaslatáig.

Felfogása szerint a fejlődés első fokán (érzéki Éniség) a természet által meghatározott embert a korlátlan önérvényesítés szélsőséges individualitása jellemzi. Ezt követi a külső törvények, maximák feltétel nélküli elfogadása a következő szinten (történeti Éniség), majd a külső törvények belső életelvvé avatódása zajlik le a fejlettség legfelső fokán (tisza Éniség). Vizsgáljuk meg kissé részletesebben az etikai fejlődés egyes stációit.

### **Érzéki Éniség**

„Az érzéki ember – írja Schneller – véletlen, önkényes jellegű, a társadalmat vagy nem ismeri vagy el nem ismeri. Ezért is egyedül értékes az egyes önmagában, s minden más, minden kívülről létező vagy semmi, vagy csak eszköz.” (3) Az ilyen egoista embert elsősorban érzékei determinálják. Alapvető ösztöne az élet fenntartására irányul, életét a létért folytatott harc, a „bellum omnium contra omnes” tölti ki. Érzelmek ennek megfelelően differenciálatlanok, primitívek. Az ilyen felnőtt vagy gyermek a külvilág jelenségeit aszerint értékeli, hogy azok számára kellemes vagy kellemetlen érzelmeket okoznak-e. Nemcsak érzelmek, akarata is külsőleg, fizikailag determinált. Ez tehát a – Schneller szavaival élve – „legalantibb álláspont”, az utilitarizmus, az eudaimonizmus álláspontja. Schneller nem ringatja magát abba a csalóka ábrándba, hogy minden egyes ember meghaladja ezt az etikailag kezdetleges állapotot. Ezért használja az „érzéki ember” és „érzéki gyermek” kifejezést. Az emberek ugyanis megrekedhetnek – és sokan meg is rekednek – a fejlődés e fokozatán.

Az ember erkölcsösödésének háromlépcsős folyamata Schneller rendszerében nemcsak az egyes emberre érvényes. Ugyanezt a sémát vetíti ki a történelem fejlődésmentére, a társadalmi formációk alakulására. Így az érzéki Éniség fejlettségi

foka is kimutatható a történeti fejlődés bizonyos szintjén, a „természeti vadságban élő halász- és vadásznépek” képviselik.

### Történeti Éniség

Az etikai személyiség kialakulásának útján a második lépcsőfokot – Schneller rendszerében – a történeti Éniség szintje jelenti.

Az egyes ember csak mint szociális lény juthat el az egyéni fejlettségnek arra a szintjére, melyen az egyén és közösség paradoxona feloldódik. A történeti hatalmak által etizált, sajátos értékeit kibontó egyéniség – ez a nevelés célja Schneller szerint. Így szünteti meg az individuális és szociális pedagógia közt feszülő – feloldhatatlannak hitt – ellentétet. A „történeti hatalmak” Schneller szótárában azokat a társadalmi formációkat jelentik, amelyek a történetileg felhalmozódott kultúrkincs letéteményesei. Ezek: a család, a törzs, a község, a nemzetiiség, a nemzet, az állam és az egyház. A történeti hatalmak egymásra rétegződő koncentrikus körökként helyezkednek el. A legbelső kör a családé – ez a legelső és legkorábbi hatótényezője az érzelmi Éniség szintjéről a történeti Éniség fokára való emelkedés folyamatának.

Érdeemes felfigyelnünk arra, hogy Schneller nem a történeti hatalmakban konzerválódott kultúrkincs intellektuális elsajátítását tűzi ki a nevelés elsődleges céljául. A száraz racionalizmus helyett ő a „beleélés”, az érzelmileg is átszótt elsajátítás jelentőségét hangsúlyozza. Nem elegendő, ha az egyén pusztán mechanikusan befogadja (percipálja) a történeti hatalmak pozitív hatásait. A lényeg az, hogy kultúrtényezőket „egyénisége alapján reagálva” tegyen magáévá (appercipálja). „Első esetben csak eltulajdonításról, másodikban elsajátításról van szó” – figyelmeztet bennünket Schneller. „Első esetben a kultúrkincs megvan, de holt; a másodikban élő, sajátosan kialakult és éppen ezért az egyéniséggel folyton növekvő; tudás szempontjából a befogadott az első esetben kész ismeret, míg a másodikban érdeklődés, folyton létesülő, növekvő ismeret; viselkedés szempontjából az első esetben az egyén tán ügyesen is, de csak reflektáltan majmolja a civilizációt, míg a másik esetben valójában civilisalt”.

Egyik értekezésében egyenesen arra hívja fel olvasói figyelmét, hogy a személyiséggé váláshoz nem szükséges az iskolarendszer minden egyes lépcsőfokának végigjárása. Így csak igen kevesen lehetnének igazi személyiségekké. A különböző, egymásra rétegződő történeti hatalmakat, és az azokban konzerválódott kultúrkincsset nem lehet így rangsorolni. „Az egymás fölé emelkedő történeti hatalmakkal és azokkal adott iskola fokozatokkal nincsenek az egyesek erkölcsi értékeik szerint lefokozva vagy felemelve. Az intelligentia skálája nem az erkölcsi érzület értékének skálája!” – írja Schneller.

Mivel az egyes történeti hatalmak „concentrikus körökben evolúciósan nőnek ki egymásból”, egymással szoros, organikus összefüggésben vannak. Az alsóbb körök mintegy „táplálják” a felsőbbeket, a felsőbbek pedig értékeikkel meghatározzák az alsóbbakat.

E gondolatmenet végére odáig jut Schneller, hogy kimondja: a tanulatlan egyén, akit csupán csak a család történeti hatalmában kikristályosodott kultúrkincsnek formálnak, könnyebben válhat személyiséggé, mint az iskolázott.

A személyiség erkölcsi értéke nem az intellektuális úton elsajátított képzetek mennyiségének a függvénye. Az Én, a személyiség ezek szerint nem intellektuális képződmény. Sokkal nagyobb szerepe van a személyiség fejlődésében az érzelmi hatásoknak, az „érzületi anyagként” felfogott, belső rezonanciát keltő kulturális kincsnek. Ez az érzületi anyag testet ölthet a család szellemében, tradícióiban, érzésvilágában, szokásrendszerében.

A herbarti racionalizmus sajátos ellenhatása ez. Schneller oly mértékben el akarja kerülni az egyoldalú intellektuális fejlesztés csapdáját, hogy a „sokoldalú műveltséget” felaldozza az érzelmi színezetű beleélés oltárán.

## Tiszta Éniség

Az ember értéképzeteinek háromlépcsős fejlődésmenetében következik a legmagasabb stáció. Az érzéki Éniség egoizmusa és a történeti Éniség altruizmusa után az ember felemelkedik a tiszta Éniség szintjére, ahol a szeretet törvénye uralkodik. A „homo homini lupus”, majd a „homo homini deus” elve után végre a „homo Deus” parancsa érvényesül. Ez az utóbbi „elv érteti meg velünk, hogy az emberiségnek, Isten országának vagyunk sajátos szervei s így akaratomkat a lelkünkben élő törvény, a sajátos célgondolat vezérli” Az egymás fölé organizztikusan ráépülő, egymással szerves kapcsolatban fejlődő közösségi körök (történeti hatalmak) sorozatában a család, a község, a nemzetiség, a nemzet, a kultúrállam után eljutunk az emberiség végső közösségéig és „Isten országáig”.

Schneller végtelen optimizmussal hisz abban, hogy az emberiség története egy egy-séges fejlődési folyamat, s ebben is az egyéni etikai fejlődés menet lépcsőfokait véli fel-fedezni. E cél felé tart hát a történelem fejlődésmenete, s ennek eléréséhez egyetlen eszköz a „szerelem érvényesítése”.

Ez a szerelem nem egyenlő a „meddő érzélgéssel” és az „önző rokonszenvvel”. Ennek a magasrendű érzelemnek legfőbb jellemvonása az igazságosság, a másik egyéniségének feltétlen elismerése. Ennek az igaz szeretetnek kell érvényesülnie a pedagógiai munkában is. A másik ember, a növendék lelki-állapotába „leszállni” tudást, ezt a „belehelyezkedő” képességet egyenesen a pedagógiai pálya betöltéséhez szükséges követelményként értékeli: A tanár „személyi odaadása” nélkül mit sem ér a legalaposabb szaktudás.

De ugyanennek a tevékeny szeretetnek kell érvényesülnie az egész emberiség, az emberi társadalmak fejlődésében is. Schneller végtelen optimizmussal hisz az emberi társadalmak etizálódásában, a „humanum” birodalma, az „Isten országa” felé haladó fejlődésben.

Mi az a hatóerő, amely a Schneller korában is feszítő társadalmi ellentmondások feloldását eredményezi? Az a tevékeny szeretet, amely – többek között – az „University Extension” (mindenki számára hozzáférhető szabadegyetem) intézményes kereteit felhasználva juttatja el a humanizáló műveltséget a munkások legszélesebb rétegeihez. (4) Ennek lesz az az áldásos következménye, hogy „az az állam, a mely csak az egyén érvényesülését tartva szem előtt, atomokra széthullott, valamint az az állam, a mely történeti alakulásaiban, társadalmában megmerevült, most éppen e szeretet által, a mely igazságos is, tehát a social szellem által életet nyer, élő lényvé lélekített társadalmában és intézményeiben szervezett, szerveiben, egyeseiben végtelenül differenciált és mégis egységes állam-má fejlődik.” Így győzi le a társadalmi fejlődés az egyéni és a történeti hatalmak kibékíthetetlennek látszó ellentétét, így oldódik meg a korszakot jellemzően meghatározó szociális probléma.

---

*Az érzéki Éniség egoizmusa és a történeti Éniség altruizmusa után az ember felemelkedik a tiszta Éniség szintjére, ahol a szeretet törvénye uralkodik. A „homo homini lupus”, majd a „homo homini deus” elve után végre a „homo Deus” parancsa érvényesül. Ez az utóbbi „elv érteti meg velünk, hogy az emberiségnek, Isten országának’ vagyunk sajátos szervei s így akaratomkat a lelkünkben élő törvény, a sajátos célgondolat vezérli”. Az egymás fölé organizztikusan ráépülő, egymással szerves kapcsolatban fejlődő közösségi körök (történeti hatalmak) sorozatában a család, a község, a nemzetiség, a nemzet, a kultúrállam után eljutunk az emberiség végső közösségéig és „Isten országáig”.*

---

Arra – a korábban felvetett – kérdésünkre, hogy mi Schneller rendszerében a fejlődés kiváltója és mozgatórugója, itt választ kapunk. Az egyéni értékképzetek és a történeti hatalmak etizálódásának végső mozgatórugója egy magasabb rendű erő, melynek forrása „Isten országa”, a szeretet birodalma. Ha a szubjektumot tekintjük, akkor ennek egy manifesztuma „az isteni célgondolat”, amit a pedagógia nyelvére talán úgy fordíthatnánk le, mint a kifejlítésre váró képességcsírák, valamint az ember önfejlesztő akarata.

Schneller rendszerében továbbgondolkodva a magunk részéről ehhez hozzátettük a nevelő (szülő vagy hivatásos pedagógus) személyiségét. Írásaiban és előadásaiban Schneller igen sokat foglalkozott a nevelő jellemvonásaival, kívánatos tulajdonságaival. Ez is indokolja, hogy – beiktatva az egyébként statikusnak tűnő morálantropológiai rendszerbe – a nevelő személyes hatásaiban keressük az egyén etizálódásának, személyiséggé válásának külső mozgatórugóját. Ezt természetesen kiegészíti a mindenkiben fellelhető törekvés a jobb iránt, az önfejlesztő akaratként felfogott „isteni célgondolat”.

Ez utóbbi önmagában kevésnek bizonyulna a személyiséggé váláshoz – ezt Schneller is belátta. Éppen ezért hangsúlyozta egy olyan iskolarendszer felállításának szükségességét, amelynek egyes fokait az egyes történeti hatalmak töltenék meg sajátos tartalommal.

### A Schneller-féle etikai fejlődésmodell előzményei

Schneller műveinek olvasása közben egyre inkább az a meggyőződésünk alakul ki, hogy elméletének gyökereit elsősorban Immanuel Kant tanaiban kell keresnünk. Életrajzából tudjuk, hogy nagyapja diákkorában még hallgathatta a königsbergi filozófus utolsó előadásait. (5) Kant filozófiáját Schneller is kiválóan ismerte. Ezt bizonyítja az a terjedelmes tanulmány, amelyet az „Athenaeum” című folyóiratban tett közzé 1903-ban, „Kant nevelési elmélete” címmel. Ez a tanulmány a maga nemében egyedülálló vállalkozás. Kant legfontosabb művei és fennmaradt pedagógiai tárgyú előadásai alapján egy egységes pedagógiai rendszer elemeit mutatta ki, s gyűjtötte össze. A neveléssel kapcsolatos gondolatok integrálását a kanti filozófiai rendszer egészébe általában meddő erőfeszítésnek tartották, s ezt a rendszertani kísérletet ma is csak fenntartásokkal üdvözölhetjük. Arra mindenesetre kiválóan alkalmas, hogy bizonyítsa: Schneller a filozófia számos elemét sikeresen ötvözte be személyiségpedagógiájába.

A két rendszer közötti leglényegesebb találkozási pontok már első pillantásra szembeötlők. Kant megkettőzi a valóságot, s azt tanítja, hogy az empiria számára hozzáférhető világon túl létezik egy másik, idő fölötti értelmi (intelligibilis) világ. (6) „Az erkölcsök metafizikájának alapvetése” című művében a „célok birodalmá”-ról beszél, ahol az „eszés lények” egymást kölcsönösen „önmagukban való célokként” kezelik. (7) Ha arra gondolunk, hogy a schnelleri „Isten országában”, a „szeretet birodalmában” feloldódik az egoizmus és az altruizmus ellentmondása, a tiszta Éniség szintjére emelkedett ember nem eszköz többé, mint a történeti Éniség fokán, akkor egyértelművé válik számunkra a két filozófiai rendszer közötti hasonlatosság. Az ilyen Éniséggel rendelkező ember már „megtalálta magában azt a célgondolatot, a mire teremtettet” (8). Rendelkezik az igazi szabadsággal, s nem kiszolgáltatott eszköze többé más külső hatalomnak. Akárcsak a Kant által leírt világban, ahol „az ember és általában minden eszes lény önmagában való célként létezik – nem pedig pusztá eszközként, amit akármelyik akarat kényére-kedvére használhatna...” (9)

Ahhoz, hogy erre a szintre emelkedhessen, az embernek – Schneller szerint – személyiséggé kell válnia, és – Kant szerint – szert kell tennie a „jóakarát” képességére. (10) Tehát: a jót belső elhatározásából, szabad akaratából tegye, ne csak azért, mert külső kényszer hajtja erre. Ez a jól ismert kanti kategorikus imperatívusz tana, amit legtömörebben a következő – sokat idézett – részlet magyaráz: „Cselekedj úgy, hogy akaratod maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgálhasson.” (11) A feltétlen erkölcsi parancsolat, a kategorikus imperatívusz középpontba helyezése meglehetősen rigorózussá teszi

Kant etikáját. Schneller viszont a motívumokra is nagy súlyt helyez, nemcsak a cselekedet eredményére. Hiába teszi ugyanis az ember a jót, ha az ösztöneinek kielégítését szolgálja, vagy külső törvény kényszerítő erejéből fakad, akkor cselekedete etikailag értéktelen.

Kant – Schnellertől eltérően – az érzelmeket is igyekszik kiiktatni etikájából. Azokat is mélységesen elítéli, akik csak saját boldogságuk elérésére törekednek. Azt ugyan nem követeli, hogy teljesen feladjuk a boldogságra való törekvést, de azt igen, hogy ha kötelességről van szó, már ne ügyeljünk rá. Schneller a tiszta Éniség álláspontján élő emberek közösségében véli feloldhatónak az „egoisticus” és az „altruisticus” etika között feszülő ellentmondást, s így az individuális és szociális pedagógia közötti szakadék is áthidalhatóvá válik számára. Így egyúttal enyhíteni is tud a kanti etika kérlelhetetlen szigorán: anélkül, hogy az eudaimonisztikus pedagógiák mellett köteleznék el magát.

Szükségesnek érzi az „arany középút” keresését, s ebben nem befolyásolhatja a kanti filozófia iránt érzett feltétlen csodálata sem. Schnellert nem hiába nevezte Bartók György, a kolozsvári-szegedi egyetem filozófus professzora „romantikus teológus”-nak, az ő lelki alkata más. Pedagógiai rendszerének egyik legfontosabb alapelve a tevékeny szeretet, amelyet fő követelményként kér számon a gyakorló pedagógusoktól is.

Az érzéki rugók, az érzelmelek háttérbe szorítása eredményez még egy jellemző eltérést Kant és Schneller etikai felfogása között. Schneller a tiszta Éniség fokán álló személyiséget úgy írja le, mint aki a tevékeny, „isteni szeretet” által képes a másik ember lelkébe helyezkedni, képes megérteni, elfogadni a másikat. Kant viszont a gyakorlati észre hivatkozva követeli meg az embertől az erkölcsi törvény betartását. Ha a másik ember iránti szeretetet parancsolattá avatjuk, ez önála annyit jelent: törekednünk kell arra, hogy a másik ember iránti kötelességeinket szívesen teljesítsük.

Az előzőekben azt állítottuk, hogy a két szerző filozófiája között a leglényegesebb megegyező vonás a valóság megkettőzése, az empirikus és az intelligibilis lét tételezése. Antropológiájuk is megegyezik annyiban, hogy Kant „empirikus én”-je párhuzamba állítható Schneller „érzéki Éniségé”-vel, az „intelligibilis én” pedig a „tiszta Éniség” megfelelője. Pedagógiájukban pedig az a leglényegesebb közös vonás, hogy mindketten a moralitást, az egyén etizálását tüntetik fel a nevelés céljaként.

Vegyük most már szemügyre, hogy – a kanti alapokra támaszkodva, az ő legfontosabb művei szellemében – milyen nevelésméleti rendszert konstruált Schneller István fentebb említett tanulmányában.

„Tekintettel vagyunk – írja –

- I. az emberre érzéki természete szerint,
- II. általános, értelmi socialis természete szerint,
- III. egyéni sajátos szabad ész-lényi feltétlen értékű természete szerint.”

Ebből a csoportosításból már kitűnik az alapvető jellegzetesség: szerzőnk Kant etikájából is kiolvassa saját háromlépcsős erkölcsösödési fejlődésmenetének megfelelőjét:

Ami saját pedagógiájában az érzéki Éniség álláspontja, azt Kantnál az ember érzéki meghatározottságában találja meg. A történeti Éniség megfelelője Kantnál az ember értelmi, szociális természete. A tiszta Éniség pedig az „ész-lényi feltétlen értékű emberi természetet” jelenti.

Ha tovább olvassuk Schneller tanulmányában az egyes fokozatok, „álláspontok” bővebb kifejtését, megerősödhetünk meggyőződésünkben: lényegében a saját etikai menetét írja le a kanti terminus technicusok segítségével.

Mit javasol Kant az „érzéki állásponton” álló emberek erkölcsi neveléséhez? A nevelő feladata lényegében preventív: „akadályozza meg azt, hogy a gyermeket érzéki képek, elbeszélések körül fogják”. Másrészt fegyelmező: tehát saját akaratának erejével „suggerálja az engedelmisséget, a jó akaratnak érvényesülését”. Schneller interpretálása szerint Kant a jutalmazással mint nevelési módszerrel igen körültekintően, majdhogyanem szűkmarkúan bánik.

Az emberi fejlődés „értelmes-sociális” fokozatán a „gyakorlati irányú” (tehát az erkölcsi) nevelés módszereinek megválasztásakor a nevelőnek figyelembe kell vennie, hogy ez a fokozat átmeneti jellegű. Az érzékiség álláspontját már meghaladta, de az ész álláspontjára még nem jutott el. A növendéket „bele kell nevelni” abba a „külsőített ésszerűségbe”, ami a társadalom szokásai, törvényei, „jogi és erkölcsi kötelességei” alakjában nyilvánul meg.

Ezen a fejlődési fokozaton így hát voltaképpen két alfokozat található, noha ezt Schneller így explicite nem fogalmazza meg: Az első a fentebb jellemzett külsődleges engedelmisség a még meglévő belső érzéki maximák mellett. A második pedig akkor következik el, amikor az egyén a külső törvényt már összhangba tudja hozni az elismerés iránti belső igényével, saját ambíciójával. Milyen nevelésre van szükség ehhez? Kant nevében Schneller erre is megadja a választ: „A nevelés ezen a fokozaton – írja – nem elégszik meg azzal, hogy e rendet az érzékiség esetleges, véletlen és önkényes erői meg ne bontsák; hanem azt kívánja, hogy ezen rend értelmében cselekedjék is az illető. A ki így cselekszik, annak cselekvése legalis.”

Ha az ember etikai fejlődésének ezt a második nagy fokozatát a fentebb jelzett két ki-

sebb egységre bontjuk, akkor a schnelleri morálantropológia megértéséhez is közelebb jutunk egy lépéssel: Az érzéki állásponton (érzéki Éniség) a nevelőnek küzdenie kell neveltje egoisztikus törekvései ellen, s el kell fogadtatnia vele a kisebb-nagyobb közösségek normáit, törvényeit. Ha ezt a külsődleges alkalmazkodás szintjén sikerül elérni, akkor jut el a növendék a fejlődés értelmes-socialis fokozatának (történeti Éniség) kezdetlegesebb szintjére. A drasztikus nevelési módszerek itt éppúgy megengedettek a fegyelmezésben, mint ahogyan *Herbart*nál is a Kormányzás (Regierung) fokán.

Amikor viszont már a nevelt saját jól felfogott érdekében követi a külső törvényt, tehát megéri, hogy „a törvény azért van, hogy teljesítsük, a teljesítés pedig elismeréssel jár” – átlép az értelmes-socialis fokozat magasabb szintjére. Cselekvését ekkor már a józan racionalitás jellemzi, de még távol van az autonóm erkölctől. Az erkölcsiségnek ezen a fokozatán a nevelő sem más, mint a külső hatalom – történeti hatalmak)

---

*Schneller saját morálpedagógiai rendszerén belül három tényezőt nevezett meg, amelyek hivatottak arra, hogy a fejlődést erről a holtpontról kimozdítsák. E három faktor közül egy belső: az „isteni célgondolat”, az egyén arravalóságának felismert tudata, egyfajta predestináció érzete, amely domináns motiváló erővé válhat. A másik kettő viszont külső ható tényező. Egyrészt a történeti hatalmakban kikristályosodott kultúrkincs, másrészt pedig az igazi érett személyiségként tevékenykedő pedagógus, aki a kulturális javakat művelődési anyaggá transzformálja és elősegíti ennek érzelmi elemekkel gazdagon átszőtt elsajátítását.*

---

képviselője, feltétlen kiszolgálója.

Ez a neveléstani rendszer ezen a ponton ugyanúgy problematikussá válik, mint Schneller közismert háromlépcsős értékfokozat-rendszere. A fejlődés értelmi-socialis fokozatának ezen a második szintjén ugyanis zsákutcába kerül az egyén. Ott, ahol csak az a fontos, hogy a növendék „vesse magát alá az erkölcsi külső rendnek”, s az teljesen mellékes, hogy ezt haszonlesésből, önzésből, saját ambíciói elérése céljából teszi – ott úgy gondoljuk, rendkívül nehéz további fejlődésről beszélni. Hogyan is tehetne szert autonóm erkölcsiségre, a másik ember értékei iránti fogékonyságra, nyitottságra egy ilyen „megkeményedett” lelkületű egyén? Schneller saját morálpedagógiai rendszerén belül három tényezőt nevezett meg, amelyek hivatottak arra, hogy a fejlődést erről a holtpontról kimozdítsák. E három faktor közül egy belső: az „isteni célgondolat”, az egyén arravalóságának felismert tudata, egyfajta predestináció érzete, amely domináns motiváló erővé válhat. A másik kettő

viszont külső ható tényező: Egyrészt a történeti hatalmakban kikristályosodott kultúrkincs, másrészt pedig az igazi érett személyiségként tevékenykedő pedagógus, aki a kulturális javakat művelődési anyaggá transzformálja és elősegíti ennek érzelmi elemekkel gazdagon átszőtt elsajátítását.

Hogyan oldja fel Schneller ezt az ellentmondást Kant fogalomrendszerében gondolkodva? Hogyan vezeti ki az értelmi-socialis természetű embert ebből a zsákutcából?

A megoldás számunkra itt kevésbé tűnik megnyugtatónak, mint saját pedagógiai rendszerének keretei között. „Csakis ugrás vezet a kötöttség világából a szabadság világába”, hangoztatja Kant pedagógiájáról írt tanulmányában a magyar pedagógus. „De hogy ezt megtehessek, közelednünk kell a szabadság világához. A közeledés lehet negatív, a midőn ugyanis a növendéket arról győzik meg, hogy a kötöttség országában nincs megnyugvás, azaz hogy senki sem képes mindazon törvények teljesítésére, a melyeket a történeti hatalmak előírnak. Egy újabb adalék, amelynek révén magának Schnellernek a pedagógiáját látjuk differenciáltabbnak. Ha ugyanis a történeti hatalmak által képviselt törvények egy része nem teljesíthető, akkor jogos az egyéniség kétségbeesett ellenállása, tiltakozása. De vajon ki dönti el, hogy mikor indokolt etikailag ez a szembeszállás a legalitással? A növendék nyilván nem, hiszen ő ehhez erkölcsileg még nem eléggé érett. Csak a nevelő, a pedagógus lehet az értékmérő, a magasabb szintű moralitást képviselő döntőbíró. Ezt viszont Schneller itt nem mondja ki.

Míndezen előkészületek után emelkedhet fel az ember a szabadság világába, az észtermészetének megfelelő világba, ahol már nincs alávetve az empirikus lét gyakran megkérdőjelezhető értékű törvényeinek. Itt már a „feltétlen hatalom ígéje” szerint kell élnie, s ennek a hatalomnak a végső forrását Schneller Isten személyében találja meg. Így tartja összeegyeztethetőnek a kanti etikát saját mélységes vallásosságával.

Nyilvánvalóan nem véletlen, hogy a „véges eszes lény” – az ember – jellemfejlődésének megrajzolásához az érzelmek színeit olyan gondolkodók keverték hozzá, mint például az ízig-vérig nevelő alkatú pedagógus *Johann Heinrich Pestalozzi*. Érdekes véletlen, hogy Pestalozzi Kanthoz hasonlóan írta le az ember etikai fejlődésmenetét. A közvetlen hatást az újabb kutatások kizártnak tartják, (12) utalva arra a tényre, hogy *Fichte* hívta fel Pestalozzi figyelmét eszméinek a kanti etikával való kísérteties megegyezéseire. (13) Ezek a hasonlóságok indítottak sokakat arra, hogy igazolják Kant szellemi hatását a svájci pedagógus felfogásában. (14)

1797-ben keletkezett a svájci pedagógus-gondolkodó értekezése, mely a „Vizsgálódásaim a természet menetéről az emberi nem fejlődésében” címet viseli. Ez a nagy jelentőségű munka sajátosan pesszimista életfelfogást tükröz. Alkotója csalódott a francia forradalom következményeiben, kiábrándultsága rendkívül éles társadalomkritikát eredményezett ebben az értekezésben. Pestalozzi ebben a művében az ember etikai fejlődését három egymást követő fokozatban ragadta meg. A természeti-állati (*Naturstand*), társadalmi (*gesellschaftlicher Zustand*) és az erkölcsi létállapot (*sittlicher Zustand*) alkotja a fejlődési fokozatokat. A természeti állapotot kettéosztja, és külön beszél tiszta, azaz romlatlan és romlott erkölcsiségű természetes emberről.

A tisztán természeti meghatározottságú létállapot rendkívül rövid életű. „Azonnal véget ér, amint az ember vágyai a közvetlen jelenen túlmutatnak.” (15) Abban a pillanatban, ahogy az újszülött először felsír, véget ér tiszta, „állati ártatlansága” (*thierische Harmlosigkeit*), mert megbomlott az emberi szükségletek és a kielégítésükhöz szükséges képességek közötti eredendő összhang. *Rousseau* hatására Pestalozzi is beszél társadalmi szerződésről, melynek az a funkciója, hogy könnyebbé, biztonságosabbá tegye az emberi szükségletek kielégítését. A társadalmi állapotban létező embernek össze kell egyeztetnie saját individuális önfenntartását a társadalmi törvények parancsaival.

A viszonylagos biztonságért nagy árat kell fizetnie: le kell mondania természetes szabadságáról és a társadalmi kötöttségek igájába kell hajtania fejét. A megmerevedett pol-

gári társadalom viszont megfosztja az egyént természetes erőitől, miután ő maga is ezen erők csorbulása révén vált „megkeményedetté”.

Háború tehát ez a társadalmi létállapot, mindenki harca mindenki ellen, amely már akkor megkezdődött, mikor az ember tiszta természetes létállapota romlottá vált. A harc lényege nem változott a társadalmi meghatározottság állapotában sem, csak éppen még keményebbé, kíméletlenebbé vált. Kiegyensúlyozatlan, bizonytalan létállapot ez – írja Pestalozzi. Olyan szükségleteket, olyan vágyakat ébreszt az emberben, melyeknek kielégítésére nem biztosít lehetőséget.

A társadalmi létállapot szintjén álló emberből hiányzik a méltányosság és a másik ember iránti részvét érzése. Nem is lehet meg benne egyik sem, hiszen cselekedeteit végső soron az individuális, „állatias” célok (thierischer, individueller Zweck) mozgatják. Az önzés (Selbssucht) a legfontosabb jellemzője. Ha Schneller fogalomrendszerében gondolkodunk, akkor azt mondhatjuk, hogy az „érzéki Éniség” továbbélése ez a „történeti Éniség” fokán.

Pestalozzi viszont – Schnellerrel ellentétben – nem hisz a szűkebb-tágabb közösségi körök, kisebb-nagyobb társadalmi csoportok kultúraátadó-etizáló erejében sem. (Kivétel a család, ennek apoteózisát több művében olvashatjuk.) A nagyobb közösségek, gyülekezetek, céhek, politikai pártok az ő véleménye szerint elembertelenítik tagjaikat, hozzájárulnak a „megkeményedettséggel” állapotának kialakulásához. A francia forradalomban csaldott Pestalozzi szavai ezek.

A svájci pedagógus pesszimizmusában a remény sugarai is megcsillannak. Ha a társadalmi jogok, törvények biztosítják a polgárok önállóságát, s ha az egyének betartják ezeket a törvényeket, akkor lehetőség van az erkölcsi öntökéletesedésre – az individuum felemelkedhet az erkölcsi létállapot színvonalára. Ez az út tehát nyitva áll az ember mint individuum előtt. Erre kell lépnie, ha nem akar a „társadalmi megkeményedettséggel” romlottságába” süllyedni.

Mi jellemzi az erkölcsiség szintjét Pestalozzi értelmezésében? Az ember az erkölcsiség létállapotában képessé válik arra, hogy legyőzze saját énjét, hogy „önmagát másoknak áldozza” – egyszóval ha képessé válik a szeretetre. Ennek a belső „nemesedésnek” (Veredelung), belső öntökéletesedésnek a gyökerei mélyre nyúlnak az ember legbelső természetébe. Noha az erkölcsi létállapot elvileg független az ember természetes és társadalmi meghatározottságától, egyfajta kapcsolat – a gyökereket illetően – mégis van közöttük.

Schneller István	„érzéki Éniség”	„történeti Éniség”	„tisza Éniség”
Immanuel Kant	Disziplinieren	Kultivieren, Unterrichten, Zivilisieren	Moralisieren
	fegyelmezés	viselkedésalakítás	etizálás
Schneller Kant értelmezése	érzéki természet	értelmi-szociális természet	ész-lényi természet
Johann Heinrich Pestalozzi	Naturstand	gesellschaftlicher Zustand	sittlicher Zustand
	természetes állapot	társadalmi állapot	erkölcsi állapot
Böhm Károly	hedonizmus	utilitarizmus	idealizmus
Paul Natorp	Trieb (ösztön)	Wille (akarat)	Vernunftwille (északarat)

1. táblázat

*A személyiség háromlépcsős erkölcsi fejlődése*

Elgondolkodtató az a tény, hogy a két világháború közötti időszak feszültségekkel terhes történelmi szituációjában a kolozsvári-szegedi pedagógia professzor felfogása – úgy tűnik – ezzel ellenkező irányba mozdult el. Éppen a Pestalozzi munkásságát méltató tanulmányában figyelhető meg – a korábbiakhoz képest – a szociális tényezők súlytalanodása, a történeti hatalmak háttérbe szorítása, s ezzel párhuzamosan a közösségből kiemelt individuum előtérbe állítása. Pestalozzi etikájával foglalkozva ő is észreveszi, hogy ebben

a rendszerben a tiszta természeti állapot múló pillanat csupán, mely hamar átadja helyét a romlottságnak.

Úgy tűnik, élete alkonyán a kolozsvári-szegedi egyetem pedagógia professzora – korábbi felfogásához képest – fokozottabban hangsúlyozta az egyes ember „sajátos emberi természeté”-nek értékeit. Sorából arra következtethetünk, hogy aggasztotta az egyetemes emberi kultúra sorsa, ezért helyezkedett individualista alapokra. Az egymásra koncentrikus körökként épülő „történeti hatalmak” (közösségi körök), az osztatlan emberiség, a humánnum teoretikusa tollából meglehetősen szokatlanok ezek a gondolatok. Mint a tanulmányból is kitűnik, a változás magyarázata politikai természetű: Schneller István nem tudott megbarátkozni a kommunizmus eszméjével, féltette a világot a bosevizmus „titáni szervezettétől”. Ha a kommunizmust nem is, de az alulról építkező demokratikus kultúrállamot alternatívaként állítja Schneller a húszas évek végének magyar társadalmá elé. Érveléséhez Pestalozzi gondolatait hívja segítségül: „Bajunk... , hogy mindent az államtól várunk, holott a szeretet munkássága éppen Pestalozzi szerint is elsősorban egyéni és társadalmi tényezők, autonóm községek, de különösen a szeretet szolgálatában álló vallásfelekezetek feladata.

Fontos a szociális bajnak gyógyítása, az eltévelyedetteknek jó útra terelése, javítása: de sokkal fontosabb, sőt a legfontosabb szociális feladat az ép, egészséges társadalom s állami életnek megteremtése. Ennek pedig megteremtője az egészséges, ép, etikai értékektől a szeretet és hit szelleme által áthatott család.”

### Újabb elméletek a háromlépcsős etikai fejlődésről

Schneller morálpedagógiájának gyökereit, az ember háromlépcsős etikai fejlődéséről alkotott elméletének előképét eddig Kant és Pestalozzi gondolatvilágában kerestük. Az ő hatásukat Schneller maga is elismerte. A háromfokozatú fejlődésről alkotott elképzelés azonban más gondolkodóknál is megjelenik. Ezek közül most csak néhányat említünk.

A neokantiánus filozófia kiváló magyar képviselője, *Böhm Károly* (1846–1911), aki Schneller tanártársa volt a kolozsvári egyetemen, „Az ember és világa” című művének harmadik kötetében (Axiológia) háromféle értékelési módot különböztet meg. (16) Ezek: hedonizmus, utilizmus és idealizmus. Böhm rendszerében az individuum fejlődése kerül a középpontba, a társas közösségi hatások szerepe elenyészik.

*Paul Natorp* (1854–1924), német újkantiánus pedagógus, akinek tanait Schneller is nagyra értékelte, ezzel szemben kifejezetten a társas létből eredő pedagógiai hatásokat vizsgálta. Neveléstana „szociálpedagógia” néven vált ismertté. Az egyén erkölcsi fejlődését ő a társadalomba való beilleszkedés nézőpontjából vette szemügyre. A fejlődés fokozatai nála: ösztön, akarat, északarat (Trieb, Wille, Vernunftwille). (17)

A háromlépcsős elmélet továbbélését igazolja, hogy az újabb, huszadik század második felében publikált pszichológiai szakirodalomban is megtalálható a kantianus-pestalozziánus hármastagozódás sajátos metamorfózisa. *Lawrence Kohlberg* (1927–1987), a Harvard Egyetem tanára a hetvenes években több művében foglalkozott az erkölcsi ítéletalkotás kognitív fejlődésével. Összetett morális problémahelyzeteket mutatott be különböző életkorú gyermekeknek, (18) s a megoldási javaslatokat elemezve három fő fejlődési szintet különített el, amelyek mindegyikét kettébontva összesen hat szakaszt állított fel rendszerében. A fő fejlődési szakaszok: prekonvencionális (0–9 éves kor), konvencionális (9–15 éves kor) és posztkonvencionális (16 éves kortól) szint. Jól érzékelhető ebben a rendszerben a klasszikus kantianus-pestalozziánus elemek továbbélése és differenciálódása.

Az ember erkölcsi fejlődésének háromfokozatú elmélete jelen van a legújabb etikai tárgyú művekben is. *Heller Ágnes* Általános etika című könyvében foglalkozik a témával. (19) Heller az erkölcsi heteronómia és autonómia fogalmait használva írja le a jelenséget. A fejlődés útját abszolút erkölcsi heteronómiától kezdve a viszonylagos erkölcsi heteronómián át a viszonylagos erkölcsi autonómiáig térképezi föl. Az abszolút erkölcsi autonó-

mia kategóriája elképzelhető, de ebben a materiális világban kivitelezhetetlen, voltaképpen a kanti érzékfeletti, intelligibilis világba lenne helyezhető. Az „univerzális cselekvési maximák választása”, a tiszta szemlélődés jellemezné ezt az embert – ha létezne ilyen kanti homo noumenon (Ding an sich). A kérdés pragmatikus megközelítésekor tehát csak a viszonylagos erkölcsi autonómiáig ívelő fejlődési sorról kell beszélnünk.

„Az abszolút erkölcsi heteronómia azt jelenti – olvashatjuk Heller Ágnesnél –, hogy a személy mint személy teljesen bábu módjára viselkedik minden erkölcsileg számottevő cselekedet során. Kétfajta zsinór rángatja ezt a bábút: a környezetének konkrét normái és szabályai, amelyeket a személy magától értetődőnek tekint, valamint a »személyes érdekek«, vágyak és szenvedélyek. A viszonylagos erkölcsi heteronómia azt jelenti, hogy a személy mint személy olyan helyzetű kényszereknek lehet kitéve, amelyek nyomán végrehajt erkölcsileg számottevő cselekedeteket, noha a fenti kényszerek hiányában ezeket nem lenne hajlandó megtenni.” – 20) Heller beszél még maximális erkölcsi autonómiáról, amely a viszonylagos erkölcsi autonómia körébe tartozik, de ez az erkölcsi autonómia maximális foka. (Mint láttuk, az abszolút erkölcsi autonómia tárgyalása pragmatikus szempontból itt mellőzhető.) A maximális erkölcsi autonómia – Heller későbbi szóhasználatában egyszerűen: erkölcsi autonómia) ebben a kategóriarendszerben egyszerűen azt jelenti, hogy a személy szabadon választja meg azt a cselekedet, amely egybevág az általa érvényesnek elfogadott normákkal. (21)

Ebbe az etikai rendszerbe még az ember gyarlósága, esendősége is megtalálja a maga helyét. Heller Ágnes az emberi értékítéletben elkövetett tévedésekről szólva elnézőbb, mint a fentiekben bemutatott klasszikus filozófus-pedagógus szerzők: „Mindenkit elragadhatnak néha a szenvedélyei, mindenki tévedhet egy-egy ítéletében, mindenki tehet olyasmit, amit utólag megbán. Még a legjobb ember sem kivétel. Az erkölcsileg autonóm személy azonban nem »racionalizálja« téves ítéleteit, hanem beismeri azokat, és elnézést kér miattuk. Mégpedig nem kényszer hatása alatt, hanem azért, mert jóvá akarja tenni hibáját, mert cselekedeteit a karaktere szabja meg ily módon, és mert a jóság belső tulajdonsága.” (22)

Lawrence Kohlberg	prekonvencionális	konvencionális	posztkonvencionális
Heller Ágnes	abszolút erkölcsi heteronómia	viszonylagos erkölcsi heteronómia	viszonylagos erkölcsi autonómia

## 2. táblázat

*Újabb elméletek az ember háromlépcsős erkölcsi fejlődéséről*

Főleg a toleráns attitűd az, amely miatt az erkölcsi fejlődésnek ez a modern megközelítése – megítélésem szerint – túllép a korábbiakban bemutatott rendszereken. Sem Kant, sem Pestalozzi, de még Schneller István sem illeszti be rendszerébe ezt a nagyon is emberi mozzanatot. Kant azért, mert számára a tiszta erkölcsiség csak a transzcendens világban érhető el, Pestalozzi és Schneller pedig talán azért, mert – noha ők az etikus embert mint nevelési célt e világban megvalósíthatónak tartják – az erkölcsi magaslatnak ezt a fokát túlságosan általánosságokban mozogva, misztifikálva írják le. Kísérletük – mindezekkel együtt – az utókor számára is tanulságos maradt. Minden ízében koherens elméletet alkottak, s ezek a teóriák a gyakorlati pedagógia számára is jelentős mondanivalót hordoznak.

## Jegyzet

(1) A tanulmány a TO 18587 sz. OTKA kutatás keretében készült.

(2) Schneller István pedagógiai rendszerének mélyebb elemzését lásd e sorok szerzőjének kismonográfiájában. (Schneller István. O. P. K. M. Bp., 1990.) Korábbi Schneller-monográfiák TETTAMANTI BÉLA: *A személyiség nevelésének magyar elmélete – Schneller István rendszere*. Szeged Városi Ny. és Könyvkiadó, Szeged, 1932. DÉR MIKLÓS: *Schneller István pályája és pedagógiai munkássága*. Ablaka ny. Szeged, 1937.

(3) SCHNELLER: *Paedagogiai dolgozatok*. Hornyánszky, Bp. Első kötet, 1900.

- (4) Az „University Exterstion” („kiterjeszkedő egyetem”, „szabadegyetem”) keretei között ismeretterjesztő előadások sorozatait tartották abban az időben világszerte a legszegényebb sorú munkások előtt. Schneller úgy vélte, az egyetem ilyen módon a felvilágosító munkásság úján képes lehet a társadalmi berendezkedés megváltoztatására is.
- (5) Vö. Dér Miklós: i. m. 8. old.
- (6) Lásd Fináczy: i. m. 16. old.
- (7) Az idézetet Tengelyi László közli Kant c. munkája 116. oldalán. Bp. 1988. Forrás: Grundlegung zur Methaphysik der Sitten. IV. 434. old.
- (8) Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 133. old.
- (9) Kant: i. m. IV. 428. old. Idézi: Tengelyi: i. m. 115. old.
- (10) Lásd: Fináczy: i. m. 16. old.
- (11) KANT: *A gyakorlati ész kritikája*. Bp. 1922. Fordította: Molnár Jenő. 32. old.
- (12) ZIBOLEN ENDRE: *J. H. Pestalozzi*. Tk. Bp. 1984. 64. old.
- (13) NATORP: *Philosophie und Pädagogik*. Marburg, 1909. 311. old.
- (14) Lásd például ARTHUR STEIN: *Pestalozzi und die Kantische Philosophie*. Tübingen, 1927.
- (15) Zibolen: i. m. 62. old.
- (16) BÖHM KÁROLY: *Ember és világa*. III. kötet, Axiológia vagy értéktan. Kolozsvár, 1906.
- (17) NATORP, P.: *Sozialpädagogik*. 1899.
- (18) A Kohlberg által bemutatott egyik ilyen erkölcsi problémahelyzet így hangzik: Egy rákbeteg asszony férje tudomást szerez egy rádium tartalmú gyógyszeréről, mely megmenthetné felesége életét. A gyógyszert előállító gyógyszerész azonban hatalmas összeget, 2000 dollárt kér érte. Ez pontosan tizszerese annak, amennyibe neki az alapanyag került. A kétségbeesett férj megpróbál pénz kölcsönözni, de csak az összeg felét tudja előteremteni. Arra kéri a gyógyszerészt, adjon neki fizetési haladékat az összeg fennmaradó felére. A pénzsóvár patikus erre nem hajlandó. A végsőkig elkéseredett férfi rablással szerzi meg a hiányzó 1000 dollárt. Helyesen cselekedett?
- (19) HELLER ÁGNES: *Általános etika*. Cserépfalvi, Budapest, második kiadás: 1994. 78–85. old.
- (20) Heller: i. m. 79. old.
- (21) Heller: i. m. 82. old.
- (22) Heller: i. m. 83. old.

## Területi tervezés a közoktatásban

*A közoktatás területi tervezésének problémaköre több megközelítésben is érdemes a vizsgálódásra. A téma a rendszerváltás utáni időszak közoktatás-politikája szempontjából a kilencvenes évek derekára vált fontossá, s a területi – megyei – tervezés a közoktatási törvény 1996-os módosítása révén került be a szakmapolitika eszköztárába. A törvénymódosítással létrehozott feladat megvalósulásának folyamatát az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában 1998-ban folyó empirikus kutatás igyekezett feltárni.*

**A** megyei tervezési rendszer bevezetésének elemzése – az irányítási szempontok vizsgálatán túl – figyelembe vette a tervezési folyamat szociológiai sajátosságait is. A kutatói szerep mellett a téma megismeréséhez hozzájárultak és -járulnak a különféle szakértői tevékenységéből nyert információk is. E tekintetben legközvetlenebbül az 1996-os területfejlesztési és rendezési törvény megvalósulását nyomon követő parlamenti határozat kapcsán a területi folyamatok oktatási vonatkozásáról szerzett információk gazdagítják az empirikus ismereteket. Egy további megközelítés magára a tervezésre koncentrál. A tervezés a tervezéselmélet diszciplinájában is érdeklődésre tarthat számot a mai magyar közoktatásban, mert ennek szakmai háttere, sőt alapjai is jelentősen megújultak azóta, amióta Magyarországon a jelenlegi időszakot megelőzően a közoktatásban tudatos, hosszabb távú tervezési tevékenység folyt. Mindezen megközelítések alkalmazása egy elemzésen belül illuzórikus és nem is mindenben valósítható meg, de mondandónk során ezek egyes szempontjaira igyekszünk tekintettel lenni.

### Tervezés és társadalom-formálás

A tervezésnek mint társadalmi tevékenységnek két meghatározó körülményét érdemes kiemelni. Az egyik a tervezés és a tervek jövőre irányultsága. Egy terv mindig valamilyen jövőképet vázol fel, akár explicit, akár implicit módon. Ennek megfelelően vizsgálható, hogy a tervezést alkalmazó politikai akarat milyenfajta jövőképet fogalmaz meg, mit kíván elérni a terv révén. E jövőképek a megvalósulása a másik meghatározó körülmény. Bármilyen terv a mindennapi valóságban hat és érvényesülése számos – többnyire divergens – folyamatba ágyazódik. Ha a politikusok és a tervező szakemberek nem veszik figyelembe a társadalom és az oktatásügy valós folyamatait, akkor a tervezés szükségképpen célt téveszt. Így beszélhetünk igaz és hamis jövőképre épülő, másfelől a társadalmi folyamatokba ágyazódó és azoktól elszakadó tervezésről. Az 1996. évi LXVII. törvény által újra létrehozott intézményt, a megyei fejlesztési tervek készítését ebben a tágabb – s a mai oktatáspolitikában, illetve a mai társadalmpolitikában való érvényesülés szűkebb – kontextusában célszerű elhelyezni.

A közoktatás területi tervezésének további specifikuma az, hogy egy, az oktatáspolitikai célok megvalósítását szolgáló irányítási eszközként definiálható. Ennek az eszköznek a sajátossága, hogy az oktatáspolitikának és a közigazgatásnak a metszéspontjában helyezkedik el; a tervezés a közigazgatási rendszeren keresztül, mintegy arra rákapcsolva valósul meg. Így nem lehet megkerülni azt a kérdést sem, hogy egy oktatáspolitikai akaratot a közigazgatási rendszer hogyan tudja végig vinni, megvalósítani. További kérdés, hogyan

használható egy adott eszköz a négyéves kormányzati ciklusok következtében változó oktatáspolitikai környezetben.

### Történeti visszatekintés

A közoktatás területi tervezése a mai irányítási struktúrában új fogalomnak tűnik. Valóban diszkontinuus, ám nem előzmények nélküli jelenségről van szó. Az 1970-es években, a szocialista tervgazdaság körülményei között a megyei közoktatás-tervezés élt és virágzott, ha nem is külön oktatás-tervezési folyamatként, hanem az egységes infrastrukturális tervezés keretében, amelyhez a – néhány évvel később megyei szintre decentralizált – szakképzés is kapcsolódott. A megyei pártbizottságok oktatásfejlesztési elképzeléseit a megyei szakapparátusok, illetve az országos tervhivatal megyei egységeinek szakemberei az országosan egységes tervezési rendszer keretében formálták középtávú tervekkel, amelyek alapját jelentették mind az intézményrendszer fejlesztésének, a tanuló- és pedagóguslétszám tervezésének, mind a finanszírozásnak.

Ennek az időszaknak a sajátossága a társadalom- és az oktatáspolitikai közötti teljes összhang volt, amelyet egyező társadalomkép és iskolakép, a központi szabályozáson alapuló társadalomépítés céljainak megfelelő oktatáspolitikai jellemzett. Az államigazgatás ennek a végrehajtását szolgálta, így a közigazgatás és az oktatáspolitikai egymást erősítette. A fentiekkel adekvátak voltak az oktatásirányítás egyéb eszközei is: egy és egységes tanterv, egyértelmű, merev iskolaszervezet, meghatározott iskolatípusok; szakfelügyelet, egyértelmű feladat és hatáskör-telepítés, megfelelően hozzárendelt intézményekkel.

Az 1980-as évekre felbomlott ez a rendszer és tulajdonképpen semmifajta területi lépétek tervezés nem történt, nemcsak az infrastruktúra-tervezés, hanem az oktatási feladatellátás semmilyen vonatkozásában sem. Az oktatásirányítás keretében területi szinten egyes központi támogatási programok készültek ugyan, de ezek koordinálatlanul működtek és hatottak. Időközben lezajlott a közoktatási rendszer nagyfokú deregulációja, az önkormányzatisággal megnőtt a helyi szintű irányítás szerepe, és – a már előzőleg megkezdődött spontán folyamatok betetőződéséppen – szinte áttekinthetetlenül vált az átalakuló intézményrendszer vertikális és horizontális szerkezete.

1990 és 94 között a dekoncentrált szervek létrehozása két és fél szintű közigazgatást, a tartalmi szabályozás négy szintet (alapelvek, NAT, kerettantervek, helyi – iskolai szintű – tantervek) hozott létre; az irányítás eszköztárában eltérő célok és ennek megfelelő elemek jelentek meg. A következő kormányzat oktatáspolitikája megszüntette az oktatásirányítás közép-szintjét, s egyben a tartalmi szabályozásban is két szintet (NAT és helyi tanterv) jelezte ki. Az oktatáspolitikai, a közigazgatás és az oktatásirányítás között megbomlott harmóniát, s a folyamatok logikájának és a válaszoknak a diszkrepanciáját illusztrálja a közép-szintű irányítás intézményrendszerének átalakulása: az MPI-k, majd a TOK-ok megalakulása és későbbi sorsa is. (1) A második szabadon választott kormányzat oktatáspolitikája, amelynek deklarált középpontjában a szerkezeti és tartalmi modernizáció állt, új területi szintű irányítási elemet vezetett be: a megyei tervezési rendszert. Ezt részint közvetlenül a modernizáció eszközeként, részint annak a felismerésnek az alapján hívta életre, hogy szükség van a helyi folyamatok valamiféle koordinációjára.

### Megyei tervezés a közoktatásban a kilencvenes évek második felében

A közoktatás ágazati területi tervezésének és fejlesztésének rendszerét az 1993-as közoktatási törvény módosítása, az 1996. évi LXVII. törvény hozta létre. A jogszabály a megyei önkormányzatok számára előírta, hogy – az érintett települések és egyéb partnerek bevonásával – készítsenek hatéves intézményfejlesztési és beiskolázási tervet, valamint hozzanak létre közalapítványt, amelynek pénzeszközeit a megyei fejlesztési tervek megvaló-

sítására használják fel. A megyei tervezési rendszer szakmai segítése az ágazati miniszter feladata lett, amelynek egy 1996-ban kiadott – javaslatként szolgáló – szempontrendszerrel tett eleget. Ennek megfelelően 1997-ben valamennyi megyében létrejöttek a tervdokumentumok és megalakultak a közalapítványok is. A következőkben három szempontból vizsgáljuk a megszületett terveket. Először a tervet létrehozó jogszabály létrejöttét kell elemeznünk az oktatáspolitikai elvárások és az irányítási eszközrendszer szempontjából. Ezt követően vizsgáljuk a terveket és a megyei tervezési rendszer intézményét az időközben történt újabb kihívásokkal: a kormányváltással történő szervezeti és oktatáspolitikai változásokkal, valamint a magyar területi tervezési rendszernek az Európai Unió csatlakozás folyamatában való felértékelődésével és aktivizálódásával összefüggésben. Emellett kitérünk azokra az általánosítható problémákra és sajátosságokra is, amelyek a tervezési rendszer tartalmi és funkcionális átalakulásával kapcsolatban megfogalmazhatóak. (2)

### A jogszabály létrejötte

Ahogy a közoktatás területi tervezési és fejlesztési rendszere már működött nem közvetlenül ágazati szinten, úgy ez a szempont az 1996-os törvénymódosítás szakmai előkészítése során, konkrétan a területfejlesztéshez való viszony kérdésével kapcsolatban is fölvetődött; s volt olyan alternatíva is, amely az oktatásügy tervezését a megyei területfejlesztési rendszeren belül képzelte el. Másfelől vitákat kavart a „területi szint” definiálása (ez a területfejlesztésben is – máig – komoly szakmai és politikai polémia tárgya), valamint a megyei szintet képviselő intézményrendszer meghatározása (önkormányzat, a területfejlesztési intézményrendszerbe ágyazott, vagy mindkettőtől független, önálló intézmény).

A törvénymódosítás szakmai vitáiban nyomon követhető a törvényhozó szándékának és a döntésben részt vevő szakmapolitikai erőknél a harca, s a kimenet, az elfogadott törvény tükrözta a kompromisszumokat, kijelölte a terv mint oktatásirányítási eszköz lehetséges hatókörét is. (3) A tervek időhorizontját – bár nyilvánvalóan problematikus kérdés – kezdetben nem határozták meg, majd felvetődött a már ismert öt-, később a tízéves tervciklus. A törvényben elfogadott hat évre két magyarázat is kínálkozik: a nemzeti alaptanterv első szakasza épp hat év, másfelől a választási ciklust átmetsző időszak a tervezés hosszú távú folyamatának stabilitását volt hivatva szolgálni. A terv tartalma jelentősen változott a törvényhozási folyamatban: a terv kezdetben általános megfogalmazása a törvényben jelentősen, konkrét tartalmakkal (helyzetértékelés, beiskolázási terv, intézmény-működtetési terv, feladat-ellátási terv, megyei szakvélemény intézménye) bővült, így a tervezésben az oktatási rendszer szinte valamennyi releváns szempontja szerepet kapott. A tervek funkciója is több menetben alakult át, itt viszont nem bővülés, hanem egyfajta felpuhulás következett be: a kezdetben megcélzott felügyeleti, majd befolyásoló, összehangoló, később tájékoztatói funkció a törvénybe már csak az önkormányzati jogszabályozással konform döntés-előkészítési feladatként kerülhetett be. A tervkészítésben részt vevők köre szintén a kapcsolódó törvények és a döntéshozatalban részt vevő politikai erők játékterében formálódott: bővült s egyszerűsített megfoghatatlanná vált. Ez önmagában megkérdőjelezte a megyei önkormányzat felelősségi körébe utalt és a – nem számon kérhető módon való – sok szereplős egyeztetési folyamat komolyságát. Hasonlóan alakult a terv létrehozásának módjára vonatkozó szabályozási elem is. Ahogy azt a korábbiakban jeleztük, korábban nem volt egységes álláspont a terv készítésének intézményi alapjait illetően. A törvény végül a terv létrehozását a megyei szintre helyezte, intézményi képviselőt pedig a megyei önkormányzatra ruházta, de a törvényben megjelent „egyeztetési kötelezettség” csak korlátozott módon: gyakran gyenge vagy nem létező területi intézmények felé való kapcsolatkeresésben, illetve – a települési önkormányzatok, a gazdasági kamarák stb. irányában hatáskör hiányában – válasz nélkül hagyható interakciókban érvényesülhetett. (4) A törvényhozási folyamat politológiai elemzése szempontjából kiemelt jelentősége van

a megyei tervek normativitásának és kötelező jellegének. E pontokon történt meg a legnagyobb fokú fölpuhulás. A megyei és települési szintű önkormányzatok közötti mellérendeltség fenntartásának igénye, amely a törvényalkotásban részt vevő szereplők többsége számára megkérdőjelezhetetlen volt, megfosztotta a megyei terveket a jogilag értelmezhető szabályozási szereptől. Ami pedig a terv kötelező jellegét illeti, a megelőző változathoz (50 %-os egyetértésnél kötelező elfogadás; egyet nem értés esetén bírósági jogorvoslat lehetősége) képest a törvényben deklarált megyei szakvélemény kiadása nem adott valódi hatáskört, tehát a kötelezőség nem valósulhatott meg.

A fentiek alapján kimondható, hogy a bevezetésre kerülő majdani tervekről szóló jogszabály megemelt oktatáspolitikai elvárásokhoz lecsökkentett erejű eszközrendszerrel, s így céljának csak igen korlátozott mértékben tudhatott megfelelni. Ha ezt a – gyenge – eszközt az oktatási kormányzat oktatáspolitikai célrendszerébe illesztve vizsgáljuk – azaz a modernizációs kihívásra a területi irányítás segítségével adható választ próbáljuk meg minősíteni –, akkor sem jutunk más eredményre. Nyilvánvaló, hogy a tervezés fontossága a modernizációnak egyfelől a részeként, másfelől a feltételeként fogalmazódott meg, ezt azonban a működő rendszer elemeinek (különösen az önkormányzati és az oktatási alrendszernek) az illeszkedési problémái, a szándékolt oktatáspolitikai reformfolyamat egyes elemei közötti összehangolatlanság és azok bizonytalanságai, (5) valamint az érdekeltviszonyok következtében csaknem illuzórikusnak lehet tekinteni. (6)

Azt azonban, hogy a valóságban elkészült megyei közoktatás-fejlesztési tervekben hogyan jelennek meg a központi oktatáspolitikai törekvések, illetve hogy az egyes tervek közül milyen területi oktatásügyi „víziók” ismerhetőek fel, pusztán a törvény vitájából és az elkészült jogszabályból kiindulva nem lehet megállapítani. Ezért a kutatás során egyrészt valamennyi megyében interjúkat folytattunk a tervek készítő intézmények és szervezetek képviselőivel (természetesen a megyei önkormányzat vezető – politikus és hivatalnok – munkatársaival is), amelynek során vizsgáltuk a tervek létrejöttének folyamatát, igyekeztünk feltárni az érdekviszonyokat és a célok egyeztetésének, a munka elvégzésének fázisait. Emellett elemeztük magukat a dokumentumokat is abból a szempontból, hogy azokban mennyire határozott és milyen területi oktatásfejlesztési elképzelések olvashatóak ki. A következőkben e két vizsgálat néhány tapasztalatát adjuk közre.

### A megyei fejlesztési tervek létrehozása és „működése”

Az MKM útmutatója (7) mindenképpen egyfajta „sorvezetőként” szolgált, jóllehet az egyes tervek különböző módon tartották be annak ajánlott struktúráját és tartalmi javaslatait. Olyan mértékben megvalósult az ajánlások figyelembe vétele, hogy a tervek összehasonlíthatóak, a leírt sajátosságok tipizálhatóak, helyenként általánosíthatóak lettek.

A tervek szerzői köre minden megyében több szakemberből állt össze, együttműködésük jellege széles spektrumon mozgott, a multidiszciplináris teamtől a feladat-lebontáson alapuló egyéni „bedolgozók” alkalmazásáig; a folyamatot mindenütt a megyei apparátus tartotta kézben. A helyzetelemző rész elkészítésébe a legtöbb helyen külső szakértőket vontak be, (8) a többi fejezetet az oktatásügy megyei és települési, intézményi szintjéről felkért szakemberek készítették. E fejezetek ezért gyakran valójában települési vagy intézménytípus szintű adatok és elképzelések összesítései. A tervekészítés sokszereplős elvárása a törekvések ellenére nem mindenben valósult meg. Ezt részben a gazdaság szereplőinek távolmaradása, involváltságuk hiánya, részben – az esetek döntő részében – a megyei és a települési önkormányzatok közötti kapcsolatok gyengesége, sőt szembenállása okozta. Ez igaz a tervek véleményezését illetően is. Itt az is előfordult, hogy egyes, a folyamatba bevonható érdekelt – például szülőszervezetek, szakmai és érdekvédelmi szervezetek – véleményét gyakran nem is kérték a terv készítői. A tervek tükrözik a készítésükben részt vevők közötti megelőző interakciók hiányát (amelyben gyakran a bizalmatlanságot

is érzékeltetni lehet), a területi koordináció adott keretek között megvalósítható korlátait, és a tervek elkészítésére adott feszített időtartam kényszerének hatását egyaránt.

A tervek helyzetelemző része általában igen magas szakmai színvonalon mutatja be az adott terület elmúlt időszakban zajlott főbb társadalmi-oktatási folyamatait. Bár a „bázis-időszak” horizontja eléggé eltérő, közös a helyzetfelmérésekben az, ahogy a tervperiódus előtti oktatásügyet és annak társadalmi kontextusát ábrázolják. E szerint az önkormányzatiság előtti időszak fő sajátosságai: a körzeti ellátás, a „demográfiai csúcsra járatott rendszer”, a középfokú oktatás szakmunkásképző túlsúlya és a finanszírozás alacsony, de garantált volta. Az 1990-es évet követő időszak általános helyzetképe az iskola-visszaállítási hullámot és az oktatási intézmény nélküli települések számának csökkenését, a települési szintű irányítás dominanciáját, a vertikális struktúra megbomlását és a horizontális átalakulás kezdetét mutatja, amely mellett minden terv árnyalt leírást tartalmaz a terület gazdaságának átalakulásáról, egyúttal a szakképzés rendszerének drámai széteséséről is tanúskodik. Közös az is, ahogyan e jelenségek oktatáspolitikai konzekvenciái megjelennek: tanulólétszám-csökkenés, intézményi és pedagógus kapacitásfelesleg, romló lemorzsolódási arány; a társadalmi következményekben

---

*A fentiek alapján kimondható, hogy a bevezetésre kerülő majdani tervekről szóló jogszabály megemelt oktatáspolitikai elvárásokhoz lecsökkentett erejű eszközrendszert rendelt, s így céljának csak igen korlátozott mértékben tudhatott megfelelni. Ha ezt a - gyenge - eszközt az oktatási kormányzat oktatáspolitikai célrendszerébe illesztve vizsgáljuk - azaz a modernizációs kihívásra a területi irányítás segítségével adható választ próbáljuk meg minősíteni -, akkor sem jutunk más eredményre.*

---

pályakezdő munkanélküliség, a területi egyenlőtlenségek felerősödése. Bár az egyes tervekben eltérő mélységű a gazdasággal és a munkaerőpiaccal való kapcsolat ábrázolása, és általában szegényes a humán, valamint a pénzügyi feltételrendszer jellemzése, ezek a helyzetelemzések nemcsak a közoktatás-fejlesztés számára tartalmaznak alapinformációkat, hanem a térségek önműködésének fontos szakmai dokumentumai is. Gazdag információbázist nyújtanak a településszerkezet és a közigazgatási hagyományok, a népesség demográfiai jellemzői, a gazdaságszerkezet vonatkozásában, ez utóbbin belül azonban kevésbé informatívak a vállalkozások és a foglalkozás-struktúra alakulását illetően, és a megye szociológiai jellemzői alig – vagy elemidegen módon – fordulnak elő. Ott, ahol a tervet oktatási szintenként hozták létre – sok megye fejlesztési terve ilyen –, szükségképpen hiányzik az átfogó víziót segítő összkép. Előre kell bocsátani azt is, hogy a helyzetfelmérések és a tervek későbbi szerkezeti egységében megjelenő fejlesztési feladatok között az esetek nagy részében nincs, vagy nem koherens a kapcsolat, jóllehet ezek az elemzések gyakran direkt módon is utalnak a kijelölendő célokra és feladatokra. A tervek tartalmi jellemzőinek bemutatása meghaladja e tanulmány kereteit; arról a kutatás záró beszámolója ad részletes képet. (9)

A megyei önkormányzatok döntően ajánlasként, döntés-előkészítő dokumentumként értelmezték a tervet a megyében működő települési önkormányzatok és intézmények számára. Ennek megvalósulási esélyei attól függően alakulhattak, ahogyan az érintetteket – akik számára az ajánlás szól – a tervek készítése során sikerült bevonni. Ehhez a tervek készítőik több helyen előzetes véleményt kértek, néhol szabályos kérdőívek segítségével. Kiderült azonban, hogy e vélemények, kérdőívek gyakran nem érkeztek vissza, s így nehezen lehetett azok tapasztalatait beépíteni a tervekbe. Ugyanakkor a visszaküldő települések elképzeléseinek felülbírálása a tervek későbbi működtetésének várható konfliktusait, problémáit is magában rejtette.

A tervek jóváhagyásának, kihirdetésének szabályai általában hiányoznak a megyei tervdokumentumokból. A hatályba lépést illetően a megyék mintegy fele ragaszkodott ahhoz, hogy a tervet az érintett települési önkormányzatok határozattal fogadják el, s annak tudomásul vétele, hogy el is vethetik, két megyében fordult elő. Van olyan megyei terv is – részdokumentumok egybefűzése –, amelyből nem tudni, végül mi az, amit a megyei önkormányzat közoktatás-fejlesztési tervként elfogadott.

A tervek működtetésének járuléka azok megvalósításának értékelése és a tervek karbantartása. E két elem csak kevés helyen fordul elő, konkrétumokat – például az értékelés időszakáról, intézményi háttéréről, az értékelésre kerülő területekről – még kevesebbet találunk a tervekben. (10) Az e tevékenységben megjelenő szervezetek a következők: megyei közoktatási érdekegyeztetési fórum, megyei és városi koordinációs bizottság, megyei pedagógiai intézet, közoktatási közalapítvány.

A tervek megvalósításának fő eszközeként a megyei közoktatás-fejlesztési közalapítványokat jelölték meg a dokumentumok. A megyék mintegy felében a közalapítványi támogatás feltételeként megfogalmazódott a tervhez igazodás, illetve az ezzel való összhang igénye, a támogatási prioritások megfogalmazását azonban többnyire a közalapítványok kuratóriumaira bízták. (11) A közalapítványok alapítói többnyire a megyei és a megyei jogú város önkormányzatai voltak, de több helyen épp a megyei jogú városok maradtak ki belőle. A beadott források nagysága szinte mindenütt szimbolikusan kicsi; még a befizető gazdálkodó szervezetek is többnyire tízezres nagyságrendű összeggel járultak az alapítvány tőkéjéhez, s kivételt jelent, ahol kisebb városok is forrásokat juttattak a közoktatás területi fejlesztésére. A finanszírozás alacsony szintje tehát – amelyet több terv már a helyzetleírásban előre jelzett – nem támasztotta alá azt a központi igényt, hogy a területi közoktatás-fejlesztési tervek távlatos innovációs célokat tűzzenek ki, járuljanak hozzá a területfejlesztéshez. (12)

A tervek működésének tapasztalatairól – mivel a jelen elemzés alapjául szolgáló empirikus vizsgálat idején a tervek épp elkészültek – inkább csak az 1998-as évre átnyúló megyei interjúk alapján tudunk számot adni. Az itt elmondottak ezért szükségképpen nélkülözik a reprezentativitást; inkább csak jelzésekre alkalmasak.

Miután a tervek megvalósítását a legközvetlenebbül a közalapítványok voltak hivatva szolgálni, ezeket minden megyében viszonylag gyorsan megalakították. A 7–15 tagú kuratóriumok – melyek összetételében az egyes megyékben különböző volt a már a tervkészítésben is részt vevők köre, másfelől a különböző politikai erők képviselői –, döntően a tervekkel összhangban írta ki a pályázati célokat, s az elbírálás szempontjai is azonosak voltak, a támogatáshoz jutás azonban nem minden esetben felelt meg ennek. (13) A kiírások többnyire a megyei, valamint kistérségi szintű általános közoktatási (hátrányos helyzet megoldása, tehetségfejlesztés, szakmai szolgáltatások javítása), vagy területfejlesztési (társulások ösztönzése) célokat tartalmaztak; helyenként megjelent az EU csatlakozással kapcsolatos elvárás is (idegen nyelvtanítás, modernizáció). Részben már a célok között, de még inkább a kedvezően elbírált pályázatok között jelentős számban szerepelt az egyes intézmények tárgyi feltételeinek javítása, az intézményi infrastruktúra fejlesztése, a működési költségekhez – néhol burkolt formában – való hozzájárulás, valamint a tanulók számára ösztöndíjrendszer bevezetése. Egy-két megyében megjelent a területi innovációs törekvések intézményi fejlesztésének szándéka (közoktatási referens alkalmazása), illetve a területi tervezést-koordinációt segítő kommunikációs és információs rendszer fejlesztése, elemzések készítése a támogatások között. Gyakori volt a pályázatok összeghatárának limitálása, és az, hogy a döntések során inkább több pályázatot fogadtak el alacsonyabb összeggel, s nem vállalták a szelekciót. A legtöbb pályázat általános iskolákból érkezett, a középiskolákból viszont a pályázók nagyobb hányada kapott támogatást, továbbá a kis számú egyházi és alapítványi iskola pályázata is eredményesebb volt. A közalapítványok által megszavazott legnagyobb összegeket az önkormányzati pályázatok (például szakszolgálat fej-

lesztése), valamint az idegen nyelvtanítás fejlesztésében részt vevő intézmények érték el. Ezek is mindenütt alatta maradtak azonban a célok megvalósításához szükségesnek ítélt nagyságrendnek; a közalapítványok működésével kapcsolatos kérdőíves adatfelvétel tanúsága szerint az érintettek a legkevésbé a finanszírozási háttérrel voltak elégedettek. Jelenleg nincs elegendő távlatunk annak vizsgálatára, hogyan felelnek meg a közalapítványi támogatások a megyei tervek fejlesztési céljainak. Mivel azonban e célokban – mint láttuk – igen kevésbé jelent meg az adott terület stratégiai fejlesztésének víziója, ilyen összevetésre ma még nem is érdemes vállalkozni. Annyi azonban elmondható, hogy a közalapítványok megalakulása első időszakában ezekből területi szintű oktatásfejlesztés nem, vagy csak csírájában mutatható ki. A térségi szemlélet jobbra kistérségi szinten jelent meg, amely a volt járások és központjaik fejlesztésére irányult. A közalapítványoknak szánt jelentős szerep és a valóság közötti rés igen jelentős; ennek csökkentésére az önkormányzati finanszírozás jelenlegi állapotában kevés az esély.

A tervek működésének másik látható formája a jogszabály által adott lehetőség, a megyei szakvélemény intézménye volt. A tárgyidőszakban több ilyen fordult elő; főképpen különféle oktatási intézmények képzési profiljának átalakítását – főképp bővítését – illetően. Az ezzel kapcsolatos elképzeléseket egyes megyék támogatták, mások elvetették; a kérdés megítélésében nehézséget jelent az, hogy a megyei tervekben nagyon kevés konkrétum jelent meg mind a közoktatás tartalmi kérdéseivel, mind az iskolaszervezet alakításával kapcsolatban.

### **Jövőkép és oktatáspolitikai**

Amint az már részben látható volt az eddigiekből is, a legkülönbözőbb földrajzi, társadalmi és gazdasági körülmények között működő megyékben alapjában hasonló, és az időszak oktatáspolitikai elgondolásaival is egybecsengő jövőképet fogalmaztak meg a megyei közoktatás-fejlesztési tervekben. Röviden összefoglalva a közoktatás fejlesztésének szükséges irányát az alábbiak szerint gondolták el: teljes értékű óvodáztatás; az általános iskola kezdő szakaszának (az 1–4., 1–6., helyenként 1–8. osztálynak) az elvégzése a lakóhelyen vagy ahhoz minél közelebb történjék, a gazdaságtalan és/vagy feltételhiányos intézmények társulások formájában működjenek, a 9–10. osztályokat többnyire középiskolák működtessék, középfokú expanzió valósuljon meg, amelyben meghatározó a 8 osztályos képzésre épülő középiskola, s a három alaptípus mindegyike kapjon szerepet (e szerepek és szerepmegosztások többnyire tisztázatlanok); a 6–8 osztályos gimnáziumok a tehetséggondozás intézményei legyenek, fejlődjenek az érettségi utáni szakképzés; lépések történjenek az esélyegyenlőség feltételeinek javítására; s a meglévő intézményrendszer megmaradjon, helyenként fejlődjen.

Jogos lehet a kérdés, hogy vajon ez az összhang a hasonló problémákból fakad-e, amelyre egybecsengő területi politikák válaszolnak, vagy az elkészült megyei tervek egy központi akarat megvalósításának kényszerből letudott produktumai-e csupán? A provokatív kérdésre nem adható egyértelmű válasz. A második kérdésre igenlő választ adhat az a tény, hogy a tervek létrehozása valóban egy központi jogszabály által kötelezően letudott folyamat volt, amelyben a megyei szakigazgatásnak kellett a domináns szerepet játszani. A folyamat aktív szereplői – a megyei önkormányzatok – számára a bürokratikus működés adta a tervezés értelmezési keretét. A létrejött tervek azonban a legtöbb esetben láthatóan nem az íróasztalfióknak készültek. S bár ebben a tényben a politikai indítatású elemzők egy része könnyen találhatja meg „a megye” hatalom-növelésének mozgatórugóját, úgy látjuk, a tervek – már csak korlátozott működési lehetőségeiknél fogva is – messze túlmutatnak ezen a szinten. Ami a tartalmi egybecsengéseket illeti, arra egyértelműbb magyarázatok adhatóak. A közös problémákra, mindenekelőtt a közoktatás általános feltétel- és forráshiányára adott hasonló válaszok azt a belátást tartalmazzák, hogy a gazdasági kényszer az önkormányzatok számára elkerülhetetlen aktív lépésekkel jár. A gazdaságtalan mű-

ködés megszüntetését a megyék döntő része a társulások formák szorgalmazásában látja; az ebben számukra adódó lehetséges szerepek – és a javasolt megoldások – attól függően térnek el, ahogyan a megyék a korábbi években képesek voltak részt venni a folyamat koordinálásában. Ott, ahol a tervekészítést megelőzően a megyei önkormányzatok nem tudtak aktív és a települések bizalmát élvező módon szerepet játszani a különböző fajta és funkciójú oktatásügyi társulások létrehozásában, ott ez az elv a megyei tervben is csak óhaj vagy voluntarista akarat maradt. Azokban a megyékben viszont, ahol a kilencvenes évek során, akár kudarcokon át is, kihasználták a megyei koordináció szűkös lehetőségeiből adódó játéktérüket, területi szintű áttekintő képességükből adódóan képesek voltak – és várhatóan lehetnek – e folyamat szerves alakítására. (14) Hasonló a tervekben az is, ahogyan a szakképzés fejlesztése, az e szférára vonatkozó elképzelések alapját jelentő információk hiánya miatt kevés konkrétumot, kitérési pontot tartalmaz. Ezen a területen a leginkább felismert probléma az ágazatok közötti információáramlás szükségességének megteremtése ahhoz, hogy a közoktatás érdemi szerepet játszhasson a területi fejlődésben. A középfokú képzés kiterjesztésének elfogadása, sőt a folyamat aktív támogatása rövid távon a demográfiai hullámvölgy miatt keletkezett intézményi és humán kapacitásfölösleg kezelésére kínálkozik általános megoldásként, hosszabb távon azonban biztosíthatja az alapvető cél reális megvalósulási esélyét is, ha a tervek továbbfejlesztésében a szakmai-pedagógiai szempontok nagyobb súllyal kapnak szerepet. (15) Az a tervekből általánosan felismerhető tendencia, amely a gimnáziumi képzés funkcióinak átalakulásával kapcsolatban nagyfokú bizonytalanságot tükröz, az időszak oktatáspolitikai történéseinek fényében magyarázható és érthető; összefügg az iskolaszervezettel, a NAT-tal és a vizsgarendszer átalakulásával. Az általánosan vallott fejlesztési elképzelés viszont, amely szerint a gimnáziumi képzésben a 4 osztályos modell dominanciája valósuljon meg, s a 6–8 évfolyamos képzés kifejezetten a tehetséggondozás intézményi típusa legyen, már a következő kormányzati periódus oktatáspolitikai elgondolását támasztja alá.

### Új kihívások

Amikorra az egész tervekészítési folyamat lezajlott, a közoktatásban új kihívások jelentek meg. Ezek közül a területi tervezést közvetlenül is befolyásoló fontos mozzanat volt az új kormányzati periódus oktatáspolitikájában a közoktatásért és a szakképzésért való országos felelősség összevonása, illetve a Szakképzési alapért való kormányzati felelősség és az alap elosztását végző területi munkaügyi adminisztráció feletti országos kontroll szétválasztása. Míg az előző a közoktatás távlati – és „Eurokonform” – fejlesztésében számos addigi mesterséges elkülönülést segíthet feloldani, az utóbbi a szakképzési fejlesztési források decentralizált és hatékony felhasználásának újabb problémáját hívta elő. (16) Az új oktatási kormányzat számos ponton az előzőtől eltérő célokat fogalmazott meg, legmarkánsabban az oktatás tartalmi szabályozása terén (kerettantervek), de az általános oktatáspolitikai prioritásokat tekintve is (nevelés, értékelés–ellenőrzés–minőségbiztosítás, iskolaszervezeti kérdések). A megyei tervezési rendszernek az új oktatáspolitikai láthatóan fontos szerepet szán; ezt a Közoktatási törvény (Kt) 1999-es módosításának a terveket érintő fejezetei bizonyítják. A módosítások több ponton utalni engednek arra, hogy az addigi laza területi koordináció erősítése fontos törekvés, arra azonban, hogy milyen szakmapolitikai-irányítási funkciót szán az oktatási kormányzat a terveknek, ma még inkább csak következtetni lehet. A területi tervezést illetően a törvénymódosítás néhány ponton igyekezett a puha szabályozásba keményítő elemeket bevinni. Így a megyei fejlesztési tervek karbantartására pontos időtartamot és feltételeket ír elő, (17) rendelkezik azok tartalmának egyes kérdéseiről (tartalmazniuk kell a középfokú oktatási igények teljesítésére vonatkozó tervet; meg kell határozniuk az önkormányzatok együttműködésének alapelveit, az oktatási intézményrendszer átjárhatóságának biztosítékait és feltételeit). (18) Ugyanezen

paragrafus egy másik pontja a társulások keretében ellátott feladatok szabályozásának szigorításáról (költségviselési megállapodás rögzítése) rendelkezik. (19) A területi és a helyi tervezés koordinációjának javítását szolgálja, hogy a megyei tervek áttekintését és esetleges átdolgozását megelőzően a települési önkormányzatoknak intézkedési tervet kell készíteni és a megyéknek (fővárosnak) megküldeni. (20)

A közoktatás-tervezésnek és fejlesztésnek a területfejlesztéssel való kapcsolata a másik kihívás, amelyre a jelen periódusban a korábbinál nagyobb figyelmet kell fordítani. Bár ez már a megyei tervek szakmapolitikai megalapozása időszakában is fontos szempont volt, megvalósulása akkor illuzórikusnak bizonyult. Az 1996. évi XXI. Törvény a területfejlesztésről és a területrendezésről (Tt) ugyan időben megelőzte a közoktatási törvény módosítását, a törvény által létrehozott intézményrendszer nagy része azonban nem állt rendelkezésre, s működése is számos ponton további jogszabályoktól függött. (21) A közoktatási tervek készítéséért felelős megyei önkormányzatoknak – többek között – a törvény a területrendezési tervek készítése, a kötelezően ellátandó feladatok (többek között az oktatás) területi összehangolása, a települések fejlesztési tevékenységének koordinálása feladatait adta. (22) A megye hosszú távú területfejlesztési koncepciójának megalkotását a törvény a megyei területfejlesztési tanácsra bízta, (23) ahol a megyei önkormányzat a döntést megelőzően állást foglal és az elfogadott területfejlesztési koncepcióból önkormányzatra vonatkozó rész elfogadását végzi. (24) Így a kihívásnak az oktatási tárca nehezen is tudott „elébe menni”. Mindenesetre a közoktatási törvény 1999-es módosítása ezen a téren is szolgált előremutató mozzanattal: megjelenítette és az oktatási miniszter kezébe adta a területfejlesztéshez kapcsolódó ágazati feladatok ellátásának felelősségét. (25) Bár az új oktatási kormányzat saját hatókörében is keresi az ágazatközi egyeztetés és érdekérvényesítés lehetőségeit, (26) a kapcsolatok gyengeségét az információhiány is okozza; erre példa egy, a területfejlesztési politika érvényesüléséről szóló országgyűlési beszámoló előkészítő szakértői anyag, amelyben a megyei közoktatás-fejlesztési tervek tényéről sem esik szó. (27) A területfejlesztési törvényben még nem is szerepelt a humán erőforrás-fejlesztés fogalma (28) – az EU területi politikájának stratégiai eleme –, így az oktatásügynek a humán erőforrás-fejlesztésben való megjelenése és érdekérvényesítése a területfejlesztés jelenleg amúgy is változó hatékonyságú intézményeinek munkájában (29) nehezen indult el. Az oktatásfejlesztésnek a humán erőforrás-fejlesztésbe való beillesztése viszont az Európai Unió strukturális alapjainak felhasználásának feltétele, s ebben az oktatás területi fejlesztéséért felelős megyei tervezési rendszer elhelyezése és továbbgondolása kikerülhetetlen feladat. A közoktatás-tervezés, a humán erőforrás-fejlesztés és a területfejlesztés kapcsolatainak alakításához figyelembe kell venni az EU támogatások igénybevételei lehetőségét megszabó területegységek szintjeit (30) is.

Az oktatási tárca a területfejlesztést illetően két szempontból értelmezi feladatait: „figyelmet fordít egyrészt a saját logikájú ágazati fejlesztések területi, regionális vonatkozásaira, másrészt... hangsúlyozza a... területi fejlesztési célok között, illetve azokhoz kapcsolódóan az oktatás és képzés szerepének fontosságát.” (31) A területfejlesztési célokhoz illeszkedő fő prioritásként az esélyegyenlőség megteremtését és az ellátás elérhetőségének javítását fogalmazza meg, amelynek komponensei között megjelenik az oktatás és gazdaság kapcsolata erősítésének, a versenyképesség növelésének, a területi oktatás-tervezés technikai háttere felépítésének (információs és statisztikai rendszer, indikátorok kidolgozása) igénye is. (32) Ez végső soron magában foglal(hat)ja a területi tervezési rendszer további működtetésének szándékát, amely a hátrányok mérséklése csökkentésében játszik szerepet. Időközben az oktatáspolitikai egy új – a tervezésétől eltérő területi egységekben működő (33) – intézményrendszert is létrehozott, az értékelés–ellenőrzés–minőségbiztosítás feladataiért felelős Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpontot. Tisztázandó, hogy mi a területi közoktatás-tervezés lehetséges szerepe a jelenlegi oktatáspolitikai e

kiemelt céljának elérésében, s hogy milyen kapcsolatrendszer alakul ki a kétféle irányítási eszköz között.

Még egy kihívásról kell szólni, amely az ágazati és ágazatközi tervezést megalapozó fontos feltétel: az információs és statisztikai rendszer kérdéséről. (34) A megyei közoktatás-fejlesztési terveket készítők számára is alapvető nehézséget jelentett a tervet megalapozó információk hiánya mind a jelenlegi helyzet áttekintésében, mind a jövőre irányuló fejlesztési célok és feladatok kialakításában. Ugyanez a probléma vetődik föl a területfejlesztés, s még inkább a majdani Európai Unió programokban való részvétel tervezése kapcsán is. Az ágazati alrendszerek fejlesztése és összekapcsolhatósága a területi tervezési rendszer további működtetésének az egyik legfontosabb megoldandó problémája. Ez a kérdés visszavezet az oktatáspolitikára, az irányítás és a közigazgatás kapcsolatrendszeréhez is, amelyről a tanulmány korábbi részében szóltunk.

### Tervezésméleti szempontok

A közoktatás területi tervezésének kérdéskörében nem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy a tervezés mint társadalmi tevékenység jelentős átalakuláson ment át azóta, amióta a magyar gazdaságban és a közszférában utoljára meghatározó jelenség volt. A tervezés történelmi kategória, egyfajta folyamatos társadalmi tanulás eredménye, amelynek célja a társadalmi keretek között folyó tevékenységek befolyásolása. Bár a tervezés rendeltetése, szerepe a társadalmi folyamatok irányításában több tradícióra vezethető vissza (35), és paradigmaticusan is eltérő alapokon nyugszik, a tervezési tevékenység – gazdasági-politikai rendszertől nem függetlenül alakuló – szakmai önreflexiója létrehozta a szakma elméletét, eszköztárát és módszertanát. A mai tervezésméleti munkák lehetővé teszik a tevékenység strukturális és funkcionális elemzését is.

A magyar területi tervezés – és ennek részeként az oktatás területi tervezése – számára a modern piacgazdaságokban kifejlődött tervezési rendszerek ismerete azért fontos, mert azok megközelítése, célja, eszközei és szereplői is egészen másfajta tevékenységet jelentenek, mint amelyet a szocialista tervezés alkalmazott. A szocialista tervezés szörványelemeinek – más minta és tapasztalat híján való spontán továbbléte – kevésbé azok ideológia-kötöttsége, mint inkább a tervezésnek a mai társadalmi kihívásokra adható irreleváns válaszai miatt jelent problémát. A mai piacgazdaság tervezési rendszerei ugyanis nem központi tervlebontra épülnek, hanem többszintűek és sokszereplősek; nem hierarchikusan lebontott központi terveket jelentenek, hanem kétirányú (felülről lefelé és alulról fölfelé folyó) tervezést; s bár az állami szerepvállalás jellemzi a folyamat irányítását, (36) egyúttal alkotó és autonóm részvételt biztosít a nemzeti szint alatti területi egységeknek és az állami mellett az önkormányzati, a gazdálkodó profit és nonprofit szervezeteknek. A korszerű piacgazdaság terveiben a magán- és a közszféra kapcsolata sajátosan valósul meg: a tervek egyfelől terepet adnak a reálgazdaság és a társadalmi szereplők aktivitásának, serkentik, de eközben keretek közé szorítják, korlátozzák is azokat. A tervezés sajátossága az az ellentét, hogy míg tevékenysége a teljes, tervezés alatt álló folyamat befolyásolására irányul, ezt a rendelkezésre álló információk szükségképpen korlátozzák, ezért a tervek mindig egyfajta modellben való gondolkodás eredményei. Éppen ezért viszont a tervek immánens része azok karbantartása, magvalósulásuk nyomán követése és módosítása, azaz a tervezés nem lehatárolt tevékenység, amely „a terv” elkészültével befejeződik.

A tervezésnek az eltérő társadalmi folyamatokba való beágyazottsága szempontjából eltérő típusai alakultak ki, amelyek között „jobb-rosszabb” relációk nem teremthetők, hanem épp e beágyazottságuknak megfelelően értékelhetők. Az *allokatív tervezés* el/felosztó jellegű, mennyiségi szemléletű, komplexitásra törekvő, egyensúly megtartására/megteremtésére irányuló, funkcionálisan racionális tevékenység. Az *innovatív tervezés* jellemzője, hogy – az előbbivel szemben – az erőforrások mobilizálásán, mobilizálhatóságán nyugszik,

fejlesztés-orientált, cselekvésre ösztönöz, a meglévő megváltoztatására irányul. A *radikális tervezés* nem csupán az előzőekben jelzett „lehetséges” megváltoztatására törekszik, hanem a felismert trendek ellenében is vállalja a jövőre irányuló folyamatok befolyásolását. A társadalom átalakításának e markáns elképzelése tipikusan nem megbízásra és legitimációra, hanem a tervezésben részt vevők önfelhatalmazására épülő tevékenység, amelyben a konfliktus a jövő alternatíváinak kidolgozása érdekében vállalt körülmény, s a tervezés szervesen összeépül a megvalósítás cselekvési tervével és a megvalósításban való részvétellel.

Míg az előzőekben csak vázolt tervezési típusok nem kötődnek a tervek irányítási rendszerekben elfoglalt helyéhez, a különböző tervezési stílusok igen. Ezek döntően a centralizáció mértékétől függenek, de befolyásolja őket az alkalmazott eszközök jellege (közvetlen vagy közvetett) és a tervező szándéka is. A *tervutasításos (imperatív) tervezési stílus* az erősen centralizált rendszereket jellemzi, ahol a normatív célokhoz konkrét és részletes cselekvési programok kapcsolódnak, melyek hierarchikusak, s a tervezést és a végrehajtást is központi kontroll és szankcionálás kíséri. A *stratégia tervezés* mint stílus strukturált döntési mechanizmuson és indirekt szabályozási szándékon alapul, amelynek megvalósítását közvetett eszközök szolgálják. A felsőbb szinteken létrehozott általános szabályok keretében az alacsonyabb szintek szabadon alakíthatják ki saját programjaikat. A *tervutasításos stílussal szemben*, ahol a tervek készítője a tervbürokrácia apparátusa, itt szakemberek és tanácsadók is részt vesznek a tervezési folyamatban, akik így a politika alakításában is. A *korporatív tervezési stílust* hierarchikusan strukturált szervezeti rendszerekben alkalmazzák, melyekben a döntéseket kis számú, jól elkülönülő kompetenciák képviselőjére épülő szervezet tárgyalásos formában hozza meg. A hatalom különböző részesei viszonylag önállóan alakítják ki elképzeléseiket, s a tervezés több lépéses egyeztetési folyamat, amely az abban gyakran alkalmazott vétőjog révén is, a tervezést a hatalmi-politikai erőter aktív formálójává teszi. E sajátosságai miatt e tervezés a meglévő struktúrák fenntartását eredményezi. Ha a tervezés alapját jelentő probléma megoldásába nem csupán kis számú képviselőt, hanem minden érintettet igyekeznek bevonni, *széles részvételen nyugvó tervezési stílusról* beszélünk. Ennek alkalmazása decentralizált rendszerekben jellemző, ahol a tervezés szintén tárgyalásos-egyeztetési folyamat, de annak alakításában a részt vevők önkéntesen vállalnak szerepet. A tervezés menetét az jellemzi, hogy a konfliktusok feltárása a problémák megoldása érdekében történik, amelyet a korporációkra jellemző direkt érdek-kötöttség kevésbé határol be. Korlátozott – többnyire információadásra alapul – a központi hatóságok szerepe; a tervezők megbízáson alapuló független szakemberek. A *tranzaktív tervezési stílus* a tervezést kommunikatív aktusnak tekinti a döntéshozók és a kliensek között, amelybe a tervező szakemberek az elméleti tudást és módszertant viszik be. A felek közötti személyes kapcsolat kölcsönösen formálja szemléletüket, amely közvetlenül hat a folyamatra, a meghozott döntésekre és a cselekvésre.

A fentieket érdemes a területi közoktatás-fejlesztési tervezés vonatkozásában is végiggondolni. Ez mint fejlesztésre irányuló tevékenység, lényegénél fogva az innovatív vagy radikális tervezési típust igényli. Amennyiben azonban a területi tervezésnek a különböző szinteken történő összehangoló funkcióját vesszük számba (mint amilyen a szűken vett területi terveknel a rendezési tervé), ez a felső szinten tipikusan allokatív megközelítést igényel. Ahogyan a problémát a téma kutatója (37) látja, ez az ellentmondás nem feloldhatatlan. Mivel a fejlesztés szükséglete mind a felső, mind az alsóbb szinteken kifejezett, maguk az innovációs folyamatok viszont az alsóbb szinteken jönnek létre, ez olyan tervezési rendszer kialakítását igényli, amely nem túlszabályozott, s amelyben a felsőbb szintek „felkarolják az elismert, bevált, azaz a struktúrába integrálódni képes, érdekeiket szolgáló újdonságokat és ezek térbeli terjedését elősegítik. Ez éppen az allokatív és az innovatív tervezés határmezsgyéjén van”. (38)

Az ilyen tervezési rendszernek is számos kihívással kell szembenéznie, amelyek alapvetően más tágabb és szűkebb szakmai problémát vetnek fel. A növekvő bizonytalanság ke-

zelése kikerülhetetlenné teszi, hogy a tervezést nem determinisztikus, hanem sztochasztikus folyamatként kell felfogni, amelyben ennek megfelelően alternatívák kidolgozása történik, a konkrét lépések helyett megoldási algoritmusok kialakításával. A célok mindenek felett való kinyilvánítása helyett az adottságok figyelembe vétele és az adaptivitás, az ilyen tervezés jellemzője, amely lépésről lépésre történik, nem állapotra, hanem folyamatra irányul, s nem ér véget a terv megalkotásával, hanem immánens része a folyamatos karbantartás.

A megyei közoktatás-fejlesztési tervek intézményét, s magukat az 1997 folyamán létrehozott terveket nehéz egyértelműen besorolni a fenti tipológiába. Az intézményrendszer létrehozása több elemében innovatív típusú tervezésre utaló jeleket mutat. Ezt jelzi mindenekelőtt az, hogy szemlélete nem mennyiségi, hanem minőségi szemponton nyugodott. A tervezés igénye valós társadalmi probléma megoldására, a közoktatás modernizációjára irányult, amelynek konkrét céljait nem a központi szint, hanem az önkormányzati keretekben működő helyi-területi szereplők magas fokú aktivitása és autonómiája volt hivatva kialakítani. Az ehhez megnevezett intézményi struktúra azonban – bár elvben módot adhatott volna rá – épp az önkormányzati rendszer ismertettét sajátosságai miatt kevésbé volt képes az aktorokat cselekvésre felszólító módon mozgósítani, s emiatt az erőforrás-mobilizáció szintén e tervezési típusra jellemző elvárása sem valósulhatott meg. Megvalósult viszont, ha korlátok között is, hogy a döntéshozatalban a politikusok és a tervezők is részt vettek, s megosztott felelősséget kaptak. A tervek megvalósulását szolgálni hivatott központi eszközöket (a közalapítványok állami forrásai) ugyanakkor allokatív módon határozták meg, s mértékük is jóval alatta maradt az innovációs célok hiteles deklarálásának. A megyei közoktatás-tervezés intézményét létrehozó jogszabály többféle tervezési stílust is megengedett, nem tartalmazott előírást a konkrét tervek készítői számára. A megyék többségében a folyamat inkább a korporatív tervezés irányába mutatott, ahol a megjelent érdekcsoportokat részben a politikai szféra, részben az egyes iskolafokok képviselői dominálták. A széles részvételen alapuló tervezés még azokban a megyékben sem sikerült, ahol – épp a törvény szinte parttalan részvételre utaló megfogalmazását figyelembe véve – erre törekvés volt. A kliensek körének szűk volta, mindenekelőtt az iskolahasználók hiánya miatt a tranzaktív tervezés alkalmazása szóba sem került, jóllehet az innovatív tervezéshez talán ez illeszkedik a leginkább. Amennyiben azonban a tervek megalkotott rendszerének további fennmaradása, működtetése a cél, akkor a kliensek szélesebb körének bevonásának a tervezési rendszer fejlesztésében kulcselemnek kell lennie.

### Összegzés

A megyei közoktatás-fejlesztési tervek létrehozása jelentős lépés volt a magyar oktatásügy fejlesztésének kilencvenes évekbeli folyamatában. A tervek legnagyobb értéke maga az a tény, hogy megszülettek. Amellett, hogy – főképpen helyzetelemző részeik – a közoktatás területi állapotáról számos értékes információval szolgálnak, különböző mértékben ugyan, de mozgósították a területi szintű oktatásirányítás intézményeit, annak ellenére, hogy a megyék maguk nem is jutottak markáns szerephez a területi fejlesztés koordinálásában. Az irányítás felső szintje viszont megismerhette a területi folyamatok néhány fontos mozzanatát, s ezek összehasonlító elemzése révén képes lehet a tervek további hasznosítására, s a tervezési rendszer továbbfejlesztésére szolgáló koncepció kialakítására. Azt is eredménynek lehet tekinteni, hogy a tervekben megjelenő problémákkal kapcsolatban elemző munka folyt és folyik, hogy további kérdéseket lehet feltenni, még ha megválaszolni jelenleg nem lehet is őket. Hiszen a tervezési rendszer beillesztése részben az oktatásirányítás intézményrendszerébe, részben a közigazgatási rendszerbe, részben pedig a területfejlesztés struktúráiba többféle végig-gondolást igényel.

A megyei közoktatás-fejlesztésre vonatkozó elképzelések az önkormányzati rendszer kereteiben körvonalazódtak. Ennek megfelelően a kormányzati felelősség-megosztás (39) a

helyi szint számára erős, a területi számára gyenge jogosítványokat adott, amelyben a központi szint által felismert területi koordinációs igény kielégítésére csekély mozgástér adódott. A rendszer logikája azonban a decentralizáláshoz kötődött. A tervek jövőjével kapcsolatos megfontolások tehát egyfelől az önkormányzati rendszer, másfelől az oktatásirányítás rendszerének az előbbtől nem független alakulásához vezetnek. Ennek bonyolult összefüggései és várható alakulásának taglalása nem fér e tanulmány kereteibe; csak a probléma jelzésére lehet szorítkozni. A jelenlegi oktatáspolitikai bontakozó eszköztárában vannak jelei a központi felelősség erősítésének, s a legújabban kialakult területi intézmény, az OKEV sem decentralizált, hanem dekoncentrált szervezet. Ami a területi közoktatás-fejlesztési tervezés lehetséges jövőjét illeti, abban megtalálhatóak az önkormányzati rendszer keretein belül működtetett decentralizált irányítási eszközökön nyugvó működés elemei, amely a szabályozás (40) szerint a megyei szintű tervezést több ponton segítő eszközöket teremt, de megtalálhatóak a nem egyértelműen így értékelhető mozzanatok is. A területfejlesztésben az oktatási ágazat fő prioritása az esélyegyenlőség javítása, amely az elmaradott térségekben központi kiegyenlítő mechanizmusokat igényel és ígér; a minőségbiztosítás és ellenőrzés szervezetrendszerének kialakítása a rendszer központilag kézben tartott kontrollját jelenti. Ezzel szemben viszont az oktatás versenyképessége, a humán tőke fejlesztésében vállalt fokozódó szerepe deklarált, ám a területi szintű irányítási struktúrával nem „rövidre zárt” célkitűzés. Ebben a tekintetben tehát a megyei közoktatás-fejlesztési tervek lehetséges funkciója nem ítéhető meg „kívülről”.

---

*A közoktatás területi tervezésének rendszere nem csak a mindenkori kormányzati akarattól függ. Bármilyen fejlesztési terv készítése – ha komolyan vesszük a területi (megyei) tervezés jelenlegi címekjét – stabilitást, hosszú távú szemléletet igényel. Az időhorizont átláthatósága, bizonyos perspektíva ígérete nélkül nem lehetséges sem a részt vevő ágensek, sem a szakértők megnyerése, s e nélkül a tervezés nehezen tud kapcsolódni a valós folyamatokhoz.*

---

A közoktatás területi tervezésének rendszere nem csak a mindenkori kormányzati akarattól függ. Bármilyen fejlesztési terv készítése – ha komolyan vesszük a területi (megyei) tervezés jelenlegi címekjét – stabilitást, hosszú távú szemléletet igényel. Az időhorizont átláthatósága, bizonyos perspektíva ígérete nélkül nem lehetséges sem a részt vevő ágensek, sem a szakértők megnyerése, s e nélkül a tervezés nehezen tud kapcsolódni a valós folyamatokhoz.

A területi oktatás-tervezésre vonatkozó elgondolásokból nem hiányozhat az erőforrások rendszerének átgondolása sem. A „lágy terv és fiskális eszközök” dilemmája a jelenlegi szinten nem megoldható, hiszen a működtetés hatékonysága a jelenlegi tapasztalatok szerint alacsony. A továbbfejlesztés történhet a tervezés „keményítése” és az eszközök körének bővítése útján is. Az előbbit tekintve, ez a területi irányítás szervezetében a tervezés funkciójának sokoldalú és nem ágazati szintű kialakítását jelentheti, ahol a területi koordinációnak már nem csupán a központi–területi–helyi irányítás, hanem az ország és az Európai Unió közötti kapcsolódások igényeit is figyelembe kell vennie. A költségvetési eszközök kérdése sem független a tervezési rendszer funkciójától. Ha a területi (megyei) tervezéstől az oktatásügy helyben mobilizálható innovatív és gazdasági potenciáljának mozgósítását várják el, ennek az adott szint autonómiájának növelésével kell együtt járnia. Ez esetben a helyi–területi erőforrások köre és mértéke a területi szintű gazdaság és társadalom fejlődésének függvényében igen eltérő módon valósulhat meg, de az innovatív góccok húzóerőt gyakorolhatnak az elmaradott térségekre. Ebben a helyzetben az ágazat területi képviselőinek felelőssége, hogy az oktatás és a gazdaság közötti kapcsolatok, a humán erőforrások felértékelődése, s ebben az oktatásügy lehetséges szerepe hogyan alakul. Ez a dur-

ván vázolt alapkonstrukció sem tekinthet el a központi szinten szervezett kompenzáló, célzott támogatások rendszerétől. Ha azonban a területi tervezés rendszere alapvetően nem a fejlesztés, hanem a területi kiegyenlítés célját szolgálja, az a felülről lebontott, központi felelősségű és allokatív módon való tervezést és szükségképpeni velejáróját, az állami finanszírozást jelenti. Ennek előnyei rövid távon jelentkezhetnek a legfejletlenebb területeken, azonban még ott sem képesek a meglévő potenciálok integrálására, miközben hatékonyságuk a „könnyen kapott adomány” működési mechanizmusának megfelelően, szükségképpen alacsony. A dilemmákra tehát nem könnyű választ adni. Ha a magyar társadalom, választott képviselői és szakemberei vállalják felelősségüket a jövő alakításában, ezen kérdések lényegi megválaszolása elől nem lehet kitérni.

### Jegyzet

- (1) Erről l. részletesen Dobsi Attilának a kutatás számára írt tanulmányát: DOBSI ATTILA: *A megyei közoktatás-fejlesztési tervek létrehozásának, működésének elemzése*. Kézirat, OKI KK, 1998.
- (2) A közoktatás-fejlesztési tervek készítésének és az érdekegyeztetésnek a folyamatát a megyékben interjúkkal és kérdőívvel tártuk föl, amelyekről megyénként esettanulmányok készültek. Az esettanulmányok általánosítható tapasztalatairól részletesen lásd BALÁZS ÉVA–IMRE ANNA: *A megyei közoktatás-fejlesztési tervek elemzése. Kutatási zárótanulmány*. Kézirat, OKI KK, 1999.
- (3) i. m. Dobsi, 1998.
- (4) Ez a – civil társadalmat mobilizáló – funkció a tervezés rendszerének kiépülése, majdani működése során megerősödhet. A jellemzés tehát a tervek létrehozásának időszakára érvényes.
- (5) A NAT implementációja, később politikai megkérdőjelezése.
- (6) A közoktatási modernizáció mint oktatáspolitikai cél „komolyságának”, illetve sikeressége esélyének természetesen kiemelt feltétele az ahhoz rendelt költségvetési források nagysága és az elosztás struktúrája is. A tanulmány későbbi részében foglalkozunk a megyei tervek megvalósulását szolgáló közalapítványokkal.
- (7) A kutatásban ezt a témát Moldován Judit gondozta. Lásd Moldován Judit: *Magyar közoktatásfejlesztési tervek összehasonlító dokumentumelemzése*. Kézirat, OKI KK, 1998
- (8) Nem véletlen, hogy ezek a helyzetelemzések képezték sok megyében az alapját a többnyire ezek elkészülését követő területfejlesztési koncepciók hasonló részének.
- (9) i. m. Balázs Éva–Imre Anna, Budapest, 1999.
- (10) A közoktatási törvény 1999-es módosítása változtatott ezen a helyzeten. 1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.
- (11) Az empirikus kutatásban végzett adatgyűjtés szerint a saját források száma alacsony, csak kevés megyében történt a központi forrás kiegészítése.
- (12) A megyei közoktatási közalapítványok működéséről lásd Imre Anna: *A közoktatás-fejlesztési közalapítványok működési tapasztalatai – esettanulmányok és kérdőívek tükrében*. Kézirat, OKI KK, Budapest, 1999.
- (13) i. m. Imre, 1999.
- (14) Ennek egy példája látható LUKÁCS LÁSZLÓ: *Közoktatási feladatellátás társulásban és együttműködési formában B-A-Z megyében* című tanulmányában. In.: *Önkormányzat és közoktatás '99*. Tolna Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, Szekszárd, 1999.
- (15) Ez a területi koordináció adott időszaki szabályozása és a tervek „első” létrehozása korlátainak meghaladásával válik, véleményünk szerint, lehetségessé.
- (16) Erről egy, a Területfejlesztés problémái a közoktatásban c. szakértői anyag a következőket írja: „Mivel a Szakképzési Alap az OM ellenőrzése alá került, ugyanakkor az alap elosztását korábban végző területi intézmények a Szociális és Családügyi Minisztérium felügyelete alá kerültek, megoldott a szakképzési fejlesztési források decentralizált felhasználása. Ez a feladat a megyei ágazati tervezés jelenlegi rendszerére nem telepíthető rá változtatások nélkül, ugyanis ez az eredetileg döntően általános képzési feladatokra és kisebb nagyságrendű erőforrások kezelésére létrehozott rendszer nem eléggé felkészült (1) az ilyen nagyságrendű erőforrások kezelésére... (2) a középfokú és különösen a felsőfokú szakképzés igényeinek kezelésére, valamint (3) a társadalmi partnerekkel való egyeztetésnek s... működésére.” (In.: HALÁSZ GÁBOR és mtársai: *A területfejlesztés problémái a közoktatásban*. OKI KK, 1999)
- (17) Kt. 88. B (3) bek.
- (18) Kt. 88. B (1) bek.
- (19) Kt. 88. B (4) bek.
- (20) Kt. 85. § (4) bek.
- (21) Erről lásd PÁLNÉ KOVÁCS ILONA: *A területfejlesztés intézményrendszerének kialakulása, szabályozásának és működésének értékelése*. Kézirat, RKK, Pécs, 1999. A megyei közoktatás-fejlesztési tervek az esetek nagyobb részében előbb is készültek el, mint a területfejlesztési koncepciók.

- (22) Tt. III. fejt. 11. B (1a-h.) pont  
(23) Tt. 13. B (2. b) pont.  
(24) Tt. 11. B (2.) pont.  
(25) Kt. 44. B (4.n) pont.  
(26) Az OM-ben 1998-ban az európai integrációt felügyelő terület koordinációjával működő Területfejlesztési Bizottság jött létre a tárca képviseletének elősegítésére.  
(27) Tematika a területfejlesztési politika érvényesüléséről és az ország területi folyamatairól szóló országgyűlési beszámolóhoz. VÁTI Kht. Budapest, 1998.  
(28) Ez a 35/1998. III. 20.-i Kormányhatározatban jelenik meg először.  
(29) Országos Területfejlesztési Tanács, miniszter vagy megbízottja képviselete; 2 regionális Fejlesztési Tanács, miniszter vagy megbízottja képviselete; Megyei Területfejlesztési Tanácsok, tag vagy meghívottként való tárca-képviselet.  
(30) Az EU Területi Statisztikai Egységek Nomenklatúrája (NUTS) 5 területfejlesztési szintet nevez meg: NUTS I: ország; NUTS II: régió; NUTS III: megye; NUTS IV: kistérség; NUTS V: település (ez utóbbit külön szabályozás tartalmazza). A strukturális és a kohéziós alapok fő címzettje a NUTS II szint, de a különböző programok esetében más is lehet. Egy további kérdés, hogy a támogatások programozási és megvalósítási szintje nem szükségképpen azonos.  
(31) Országgyűlési Beszámoló a területfejlesztési politika érvényesüléséről és az ország területi folyamatairól. Oktatás. OM, Budapest, 1999.  
(32) Nem csupán az oktatásügy – itt is megjelenő – problémája az, hogy a hátránykompenzáló és versenyképességet növelő stratégiák közötti kapcsolat, ezek viszonya, a célok hierarchiája és eszközei kidolgozatlanok.  
(33) Az OKÉV területi egységei a statisztikai régiók szerint kerülnek kialakításra.  
(34) Erről részletesebben lásd Halász és mtársai, 1998.  
(35) Erről részletesen lásd FARAGÓ LÁSZLÓ: *Tervezéseméleti alapvetések*. In.: Tér és Társadalom, 1997/3. sz. A következőkben ismertetett tervezési típusok, stílusok és a tervezés mai piaccgazdaságokban elfogadott alkalmazásának ismertetése e tanulmányra épül.  
(36) Ennek különböző formái és fokozatai élnek a mai európai és fejlett országok-beli tervezési rendszerekben.  
(37) i. m. Faragó, 1997.  
(38) i. m. Faragó, 1997.  
(39) Erről részletesen lásd BALÁZS ÉVA–HALÁSZ GÁBOR–IMRE ANNA–MOLDOVÁN JUDIT–NAGY MÁRIA: *A kormányzati szintek közötti felelősségvállalás és a közoktatás Magyarországon*. OKI KK, Budapest, 1998.  
(40) Lásd a Közoktatási törvény 1999-es módosítása során elmondottakat.

*Balázs Éva tanulmánya az 1999. szeptember 20-án, Balatonfüreden tartott ISKOLAKULTÚRA NAP-on elhangzott előadása nyomán született. A rendezvényt Balatonfüred Önkormányzata, a Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet és a Janus Pannonius Tudományegyetem – utóbbi mint az Iskolakultúrát kiadó intézmény – közösen szervezte. Három esztendeje is tartottunk Füreden Iskolakultúra napot, akkor 300 résztvevővel. Most az 1500 jelentkező közül 900-at volt mód fogadni.*

*A pedagógiai szakmai tanácskozást Kuti Csaba, a Veszprém Megyei Közgyűlés elnöke, majd Bauer Nándorné, a Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet igazgatója üdvözölte. Ezután Tóth József, a Janus Pannonius Tudományegyetem rektora, az Iskolakultúra felelős kiadója tartott megnyitó beszédet. Pokorni Zoltán, oktatási miniszter a kerettantervekről, a természettudományos oktatás alternatíváiról, a tananyagcsökkentésről, az idegen nyelv oktatásról szolt, majd feltett kérdésekre válaszolt. A délelőtti program Tunkli Gábor minőségbiztosításról tartott előadásával ért véget.*

*Délután a tanácskozás három szekcióban folyt: Kamarás István vezetésével az etika és erkölcsstan, Kocsis Mihály vezetésével a pedagógusképzés és továbbképzés, valamint Vágó Irénével a minőségbiztosítás témáival foglalkoztak a tanárok.*

*Befejezésül a pedagógiai lapok találkozóán Cserép László kérdéseire a Magyar Pedagógia, a Köznevelés, az Új Pedagógiai Szemle és az Iskolakultúra főszerkesztői igyekeztek válaszolni.*

*A füredi rendezvény előadásainak, korreferátumainak anyagából 2000. 1. számunkban közlünk további részleteket.*

## Neveléstudomány a felvilágosodás korában

*Fehér Katalin kötete számos új adatot sorakoztat fel, olyanokat, melyek a magyar felvilágosodás korának művelődés- és irodalomtörténetében jelentősek. A szerző forrásanyagának nagy részét eddig figyelmen kívül hagyták a kor kutatói, pedig, mint kiderül, a korszak eszmetörténetének behatóbb megismerését teszi lehetővé.*

A filozófiától lassan különváló pedagógia Európában a felvilágosodás időszakában – a 17. század végén és a 18. század első felében – vált önálló tudománnyá. Míg a korábbi századokban pedagógiai kérdésekről a filozófiai problémákkal foglalkozó művek keretein belül esett szó, addig az említett évtizedektől kezdve már önálló nevelés- és oktatásméleti művek jelentek meg Európa fejlettebb, nyugati régióiban.

Az európai felvilágosodás pedagógiai eszméinek magyarországi jelenlétét, terjedését sebességét és hatókörét rendkívül nehéz megragadni. Hogyan, milyen csatornákon keresztül jutottak el ezek az eszmék hazánkba? Hogyan érvényesült hatásuk?

A szerző kutatásai bizonyítják, hogy a szigorú cenzúráviszonyok ellenére a jelentősebb felvilágosodott szellemű könyvek és a korabeli Európa sajtójának termékei, melyek az új, haladó eszmék hordozói és közvetítői voltak, előbb-utóbb eljutottak Magyarországra. A főúri könyvtárak könyvszerzői, az Európa városait járó magyar utazók, a külföldön tanuló diákok – leendő lelkesek és tanárok – mindnyájan megrakott könyvesládákkal tértek haza. Így az ország legeldegottabb helyeibe is eljutottak ezek a művek, melyeket természetesen nemcsak tulajdonosaik, hanem a környéken lakó érdeklődő értelmiségiek is elolvastak.

A felvilágosodás időszakában, számos esetben közvetítették a szélesebb közönség számára a felvilágosult gondolatokat, a külföldi egyetemeken tanult papok a szószekekről, és a fiatal, a korszerű eszméket külföldön magukévá tevő tanárok a katedrákról.

Előttük a hazai igények is ismeretesek voltak: a felvilágosodás pedagógiai eszméit a magyar viszonyokra kívánták alkalmazni. Mindenekelőtt ez a körülmény óvta meg őket az egyszerű kompiláció veszélyeitől, ez adja a művek kisebb-nagyobb fokú eredetiségét, és ez az egyik fő oka annak, hogy a magyar pedagógiaelméleti irodalom kezdeti eredményeit is érdemes számba venni és megismerni.

Ezt a felfogást vallva *Fehér Katalin* monográfiája első ízben kísérli meg feltárni az európai felvilágosodás pedagógiai eszméinek magyarországi megjelenését és térhódítását, és egyben a teljességre törekedve bemutatni a hazai nevelés- és oktatásmélet fejlődéstörténetének első korszakát, mindeddig feldolgozatlan levéltári, kézíratos és nyomtatott források alapján, hitelt érdemlően bizonyítva, hogy nem száz évvel későbbre (mint ahogy azt *Finácz Ernő* és őt követve sok más neveléstörténész vallotta), hanem e korszakra tehető a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetének első szakasza.

A bevezető fejezet jól tájékoztató áttekintés a nemzetközi és hazai társadalmi, eszmetörténeti és pedagógiai közegről. A következőkben a szerző felvilágosodáskori magyar magán- és iskolai könyvtárak anyagának – a fennmaradt katalógusok és olvasói jegyzékek alapján történt vizsgálata után – kimutatta, hogy bennük nagy számban megtalálhatóak voltak a kortárs európai és hazai szerzők pedagógiaelméleti munkái. Ez azt jelzi, hogy a magyar olvasóközönség bizonyos rétegei, a főurak éppúgy, mint a korabeli értelmiségiek, a 18. század utolsó harmadában és a 19. század első felében

már mélyen érdeklődtek a nevelés elméleti kérdései iránt.

A tudománytörténeti forrásként csak az utóbbi évtizedekben elfogadott sajtó nagy jelentőségét felismerve, elsőként a szerző dolgozta fel a felvilágosodáskori hazai újságok és folyóiratok nevelélméleti írásait. A Pozsonyban, 1780-ban indult magyar Hírmondó, a Magyar Kurír, a Hadi és Más Nevezetes Történetek, majd a korszak ismeretterjesztő és enciklopédikus jellegű folyóiratai, a komáromi Mindenest Gyűjtemény, a pesti Tudományos Gyűjtemény és a többi lap számos elméleti pedagógiai jellegű írást közölt, melyek feltárása és feldolgozása alapvetően új adatokkal járult hozzá nemcsak a korszak nevelés-, de sajtótörténetének alaposabb megismeréséhez is.

A további fejezetekben a korabeli egyházi beszédek, a főúri magánnevelés kéziratos dokumentumait, kéziratban maradt neveléstudományi előadások anyagait, és nem utolsósorban a nyomtatásban megjelent – már sok esetben könyvészeti ritkaságként számon tartott – pedagógiai kézikönyveket és tankönyveket sikerült egyrészt megfelelő időrendi, másrészt logikus tematikai keretekbe foglalni. De ami ezeken túl a leglényegesebb: a szerző kellő plaszticitással és árnyaltsággal mutatja be a művekben megjelenő pedagógiai elvek, gondolatok, elméletek, rendszerek helyét mind a hazai, mind a nemzetközi neveléstudományi fejlődés folyamatában, jól érzékeltetve a külföldi korszerű pedagógiai áramlatok hatásait is.

Fehér Katalin monográfiája tartalmában kiváló, hiánypótló munka, hiszen a felvilágosodás pedagógiai eszméinek hazai meg-

jelenését, és ezeknek a magyar nevelés elméletére gyakorolt hatását teljességre törekedve, mindeddig nem tárta fel senki.

Ahhoz azonban, hogy a kötet teljes képet adjon a hazai nevelélmélet felvilágosodáskori helyzetéről, mindenképpen sort kellett volna keríteni annak a *Pestallozziról* és pedagógiájáról szóló, igen széles körűvé vált sajtótóvítának a részletes ismertetésére is, amely 1816-ban a Hazai és Külföldi Tudósítások című lapban közölt cikk alapján indult, széles hullámokat vetve a hazai szellemi életben, és amelybe más itthoni és külföldi lapok is bekapcsolódtak. Ugyancsak pedagógiai vonatkozások találhatók a korabeli viharos *Kantvitába*, amely a Tudományos Gyűjtemény 1817. évfolyamában kezdődött, majd a veszprémi Egyházi Értekezések és Tudósítások hasábjain folytatódott 1822-ben.

Ilyen méretű összegzéseknél természetes, hogy bizonyos – kevéssé fontosnak ítélt – dolgokat el kell hagyni. Értékes része lett volna a kötetnek a felvilágosodáskori írók (például *Bessenyei, Verseghy, Fáy*) nevelésről vallott nézeteinek áttekintése.

A mű a szaktudomány művelőinek érdeklődésén kívül számot tarthat a tanárok és a gyermeknevelésünk múltja iránt érdeklődő szélesebb közönség figyelmére is. A felsőoktatásban nemcsak neveléstörténeti, hanem sajtó-, tudomány- és művelődéstörténeti kurzusok hallgatói számára is hasznos segédkönyvként szolgálhat.

FEHÉR KATALIN: *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó. Bp.

**Kókay György**

## Két könyv a szépről

*Ha egy tárgy, dolog, jelenség vagy szellemi entitás mibenlétét kívánjuk megragadni, többféle úton-módon járhatunk el: leírással, meghatározással vagy történetének, kialakulásának és kibontakozásának nyomon követésével. Heller Ágnes szinte valamennyi utat bejárja, amikor „A szép fogalma” című könyvében végigkalkulázol e nemcsak esztétikai, hanem par excellence filozófiai transzcendentálé történelmi „viszontagságai” között, és körüljárja értelmezésének sok-sok lehetőségét.*

A kötet olvasójának nemcsak gondolati, hanem esztétikai élvezetben is része lehet, Heller Ágnes ugyanis nem a kásahegyet elénk borító filozófusok közé tartozik; esszéisztikusan színes stílusa – ha ráhangolódunk – csaknem könnyedén olvasztja magát.

A tanulmány bevezetése fölveti a kérdést: „Hol siklott ki a szép fogalma?” Furcsa indítás: mielőtt alaposan körüljárnánk egy fogalmat, máris megállapítjuk róla, hogy ma már nem az igazi! Pedig a mindennapi életben mostanság is bizvást alkalmazuk értékelő kategóriapárként a szép–csúnya ellentétet. Mi is úgy ítélünk – a filozófusokkal együtt –, hogy „nem ez szép, hanem valami más”, „nem ez a legszebb, hanem valami más”, „ez csupán látszólag szép, valójában valami más az”; az igazi szépséget azonban „a filozófusok közönséges világunknál magasabb rendű, de legalábbis ettől különböző világban helyezik el”.

Nos, ennek ellenére a szép története a bölcséletben éppen azt tanúsítja – így Heller Ágnes –, hogy fokozatosan végbement a szép dekonstrukciója, kísérő jelenségeként a metafizika dekonstrukciójának. A Szép fogalma Platónnál, Plótinosznál és a középkori keresztény felfogásban fölülről nyeri igazolását, sőt fényét: önnön ideájából, egyetlen Eszméből, Istenből. Ami szép, az visszatükrözi ezt az abszolút Szépséget, és a Szépből való részesedése arányában szép. Amikor azonban „az Isteni Szépség üres metaforává válik, akkor minden szép dolog szépségének végső forrását az alant elterülő világban kell keresni” (H. Á.). S így szorul a szépség egyre szűkösebb, ridegebb

lakhelyekre, mígnem úgyszólván otthontalanná válik. Nem lel igazi hazára sem a konvencióban, sem az ízlésben, sem az antropológiai állandókban, de még a művészetben, sőt a művészetfilozófiában sem. A művészet ugyanis – melyet *Hegel* még a szép tágas birodalmaként jelöl meg –, egyfelől nem képes magába fogadni a szép dolog heterogeneitását, másfelől manapság neki sincs többé nélkülözhetetlen szüksége a szép szolgálatára: megteszi helyette a „tökéletes forma”, a „szerves egység” vagy a „teljesség” fogalma.

A könyv első részében a szerző a filozófusoknak a szépről vallott nézeteit, tanítását foglalja össze kronológiai rendben. Platón tárgyalásakor a hangsúly a szép metafizikai fogalmának kétféle megközelítmódjára esik. A tiszta szépség szemléletéhez eljuthatunk Erósz segítségével (a szép test, majd a szép testek szeretetétől egyre magasabb elvontságok felé szárnyalva), de a filozófiai gondolkodás útján is. Ez utóbbi megvéd a visszacsúsztástól a barbárságba, megvéd a képzelet veszélyes játékaitól, amelyek utat nyithatnak az ösztönöknek. A szépség ugyanis rend, harmónia, amely önmagának is elég. Csak utal Heller Ágnes Platón művészetfelfogására, hiszen ekkor a Szépnek ebben a felfogásában még nem a művészet az elsődleges megjelenési terepe. Így nem esik szó Platón és *Arisztotelész* ellentétes álláspontjáról sem a mimézissel kapcsolatban.

A továbbiakban csak néhány gondolatot emelünk ki a kötetből. A felvilágosodás korában válik fontossá a szép megítélésében az ízlés fogalma, s ez már az eszmény magasából a földre szállítja le a platóni szépet.

(Egy pillanatra az is fölmerül, hogy a szépség föloldódna a szubjektív megítélés önkényében.) Ezért érzik szükségét a szép és a fenséges megkülönböztetésének, hiszen a fenséges még örzi magában a nyomait valami magasabb rendűnek. De ez a kor mindenestre nagy fordulatokat hoz a szép megítélésében: Kant kopernikuszi szemléletváltását, majd Hegel immár „esztétikai” irányát. A részletezés lehetősége nélkül csak annyit ragadjunk ki, hogy Kantnál a szép már nem kapcsolódik az Örökkévaló eszméjéhez, mint a jóság és az igazság, a szép felfogása emberi kiváltság, „a képzelőerő és az értelem szabad játékának” gyümölcse. A természeti szépség itt elsőbbséget élvez a műalkotásokkal szemben. Hegel viszont a művészi alkotásban lel rá a szépség igazi helyére. A művészeti szép nála magasabb rendű a természetinél, hiszen az előbbi a szelleminek és az érzékinek az egységét teremti meg, amikor az igaz, a szellem áttetszik az érzéki látszaton, átjárja, átítatja azt. Mindez azonban csak az egyes művészeti alkotás és nem az általános értelemben vett művészet lényegi tulajdonsága.

A 19. században már elválik egymástól metafizika és esztétika. Széttöredezik a Hegel által még újramesélt narratíva a szépről. Néhány filozófus még megkísérli megteremteni egyes elemeit: „a szépség mint életút (*Kierkegaard*), a szépség mint álmom és szublimáció (*Nietzsche*), a szépség mint mulandóság (*Freud*), a szépség mint a boldogság ígérete (*Adorno*).” (H. A.) Az ő gondolataik megidézésével zárja áttekintését Heller Ágnes a szép fogalmának „történelmi viszontagságai”-ról. A narratívák, az elbeszélések jellegzetes ideje: a múlt. Vajon a szépségről szóló narratívák széttöredezése magának a szépségnek a lassú eltűnését jelenti? A történelmi szemle utolsó szavai egyáltalán nem erre utalnak: „A szép fogalma nyitott a meghatározásokra: várakozó fogalom – sok vendéget vár...” (Kár, hogy a szép mondatot a könyvben egy sajtóhiba csúfítja el.)

S ekkor következik egy váratlan, de – bízást állíthatjuk: zseniális – fordulat a könyvben. A tudós elemzés átadja helyét a fikciónak, s egy képzeletbeli pályázat hoz-

zászólói kifejtenek néhány olyan gondolatot, föltesznek néhány olyan kérdést, amely a mai kor közemberében gyakran fölmerül a széppel kapcsolatban. Heller itt mintha kilépne önmagából, harmadik személyben mint „szerző”-t aposztrofálja magát, a „hozzászólók” még vitatkoznak is vele, ellentmondanak neki, hiányokat olvasnak a fejére. A szakemberek, a kritikusok mondják meg a laikusoknak, hogy mit tartsanak szépségnek? Ki vagy mi hatalmazta föl őket erre? Miért szép egy cseppkőbarlang? Mi a viszonya a szépségnek és az igazságnak? Nem többet tudnak-e a szépről a költők, mint az elméletalkotók? Remek esszék és álviták sorozatát olvashatjuk itt, sok-sok magvas észrevétellel. Kitűnik közülük szépségével(!) a barátságáról szóló esszé. A könyvnek ez a része tele van humorral, azt igazolja, hogy a tudós a hétköznapi emberek nyelvén is ért.

Mintegy kiegészítő olvasmánya ennek a kötetnek *Orbán Gyöngyi* kolozsvári egyetemi oktató, 'Eszztétikai olvasókönyv'-e (alcíme: A szép aktualitása kérdéshez). Az ugyancsak kolozsvári Polis Könyvkiadó a Remekírók diákkönyvtára sorozatban jelentette meg ezt a szemelvénygyűjteményt. S hogyha az előbbi könyvben hiteles összefoglalást kaptunk a filozófusoknak a szépről vallott nézeteiről, itt most megszólalnak maguk a különböző korok filozófusai Platóntól az amerikai *Arthur C. Dantó*ig.

Az olvasókönyv alcímét az indokolja, hogy a szerkesztő *Orbán Gyöngyi Hans-Georg Gadamernek* 'A szép aktualitása' című művéből indul ki. (Erre a tanulmányra különben Heller Ágnes is hivatkozik.) Az elmélet történeti sorsának áttekintéséből az imént azt a tanulságot szűrtük le, hogy bizony degradálódott évszázadok során a szép fogalma. Gadamer a művészi gyakorlat oldaláról valami hasonlót konstatál: „... a művészet egy olyan korban, amikor erős legitimáció ágyazta be a környező világba, magától értetődő integrációt teremtett a közösség, a társadalom, az egyház és az alkotó művész önfelfogása között. A mi problémánk azonban az, hogy ez a magától értetődés és vele együtt az átfogó önrételmezés közössége már a 19. században megszűnt.” Ilyen háttér előtt keresi Gadamer a kapcsot

latot a múlt és a jelen művészete között, s a művészi szép funkcióját a mi korunkban. Ennek során ő is megidézi a filozófiai hagyomány nagy alakjait.

Orbán Gyöngyi a kötet összeállításakor nemcsak kiinduló kérdésfeltevésként helyezi a gyűjtemény élére Gadamert, hanem a szemelvények sorrendjét is e fejtegetés gondolatmenete szabja meg, nem pedig a kronológia. Így kerül Hegel közvetlenül Platon utánra, Arisztotelész pedig *Lessing* és *Schiller* közé. A bevezető azzal indokolja ezt a furcsa szerkezetet, hogy az olvasás többféle „játékszabályt” követhet. Gadamer egyes gondolataihoz mindjárt hozzáilleszthetjük más filozófusok hasonló vagy éppen ellentétes tanításait. Így problémakörök szerint haladhatunk. Bevallom, nekem nincs ínyemre ez az oda-vissza olvasás. Én egy másik utat követtem: a közlés egymásutánját. De a kötet szerkesztője úgy véli, irányíthatja az olvasás sorrendjét akár a kronológia is. Ebben igaza van: egy szöveggyűjteményt ritkán lapoznak át egyvégtében, és a szemelgetés, a válogatás mindig önkényes.

Az egyes gondolkodóktól merített idézet-összeállítást másfél-két oldalas szakszerű bevezetők előzik meg, és bőséges jegyzetek kommentálják. A kiegészítő–magyarázó apparátus Orbán Gyöngyi munkája. A meghatározások pontosak, tömörek; igaz, néhol úgy fest, egy-egy meglehetősen közkeletű fogalom értelmezése fölösleges, má-

sutt meg hiányzik idegen nyelvű szavak, szószerkezetek magyar megfelelője, de hát ez megítélés kérdése. Arra is gondolt a szerkesztő, hogy a függelékben a kötetben előfordult neveket is megismertesse néhány adattal.

Fölvetődhet az emberben: nem haladja-e meg a célzott közönség, a diákok érdeklődését, szellemi fogékonyságát ez a tömény filozófia? Jómagam úgy vélem, hogy ez az aggály kivédhető. Egyrészt egy szemelvénygyűjtemény mindig részleteiben olvasandó, nem is kell összességében mindegyik íráson átrágni magunkat. Egy-egy probléma megvilágításához, sőt megvitatásához viszont alkalmilag igénybe vehetjük a múlt és jelen kiváló gondolkodóinak segítségét, akár egy-egy gondolatforgácsát is. Másrészt pedig: nem kell éppen első olvasásra átlátunkunk a filozófiai tanok egész építményeit: a megértés próbálkozások révén, fokozatosan alakul ki. S az ennek érdekében tett szellemi erőfeszítésekhez jó már fiatalon hozzászokniuk azoknak, akik tudni, tájékozódni és világot érteni szeretnének.

HELLER ÁGNES: *A szép fogalma*. Horror Metaphysicae, Osiris, Bp., 1998.

ORBÁN GYÖNGYI (szerk.): *Eszétikai olvasókönyv. A szép aktualitása kérdéshez*. Remekírók diákkönyvtára, Polus Kk., Kolozsvár, 1999.

Honffy Pál

## Tudománytörténeti remeklések

*Vekerdi László itthon és külföldön is igen sokat tett az európai gondolkodás elterjesztéséért, a magyar természettudomány és a magyar természettudósok elismertetéséért. Életműve újabb jelentős munkákkal gazdagodott: Tudás és tudomány című tanulmánykötete 1994-ben jelent meg, a szerző születésnapja alkalmából, Így él Galilei című könyve pedig tavaly látott napvilágot, mindkettő Terts István szerkesztésében.*

Vekerdi könyveit olvasva meggyőződhetünk, hogy mennyire igazak *Eötvös Loránd* alábbi gondolatai:

„Mennyien vannak, kik a sokat tudó és a tudományosan képzett, a tudákos és a tudós között különbséget tenni nem tudnak. Hal-

lottam már hírét olyan úgynevezett tudósnak, kik a törvénycikkek hosszú sorát vagy a történeti események évszámait előlől hátra, sőt még hátulról előre is hibátlanul el tudták mondani. Az ily csodálatos embereknek azonban rendesen vajmi kevés

hasznukat vehetjük, hiszen még annyit sem érnek, mint az a könyvecske, melyet betanultak, mert ennek írott és sokszor ellenőrzött adatai az emlékezetbe följegyzetteknél mégis nagyobb bizonyosságot nyújtanak. Az ilyen áltudósokról csakugyan elmondhatjuk, hogy hasonlítanak a torma esett féreghez, mely nem tud mit csinálni, mihelyst az ismert területről eltévedt. (...) Csak azt mondhatjuk tudományosan képzettnak, aki elméjét egy vagy más szak beható tanulmányozása által a gondolkozásra általában képessé tette, és aki széles körű irodalmi ismereteket szerzett magának, úgyhogy a tudományban vagy az életben fölmerülő föladatokat talán csak hosszú megfontolás után és sok segédeszközzel, de végre is meg tudja oldani.” (1)

Eötvös Loránd szigorú tudós-normájának kevesen felelnek meg, a kevesek közé sorolhatók mind maga Vekerci, mind az általa elemzett személyek.

Vekerci életművében, publikációi közt nagy számban találunk Galileo Galilei életével, munkásságával, perével foglalkozó cikkeket. Ennek kapcsán felkérték, hogy az „Így élt” sorozat egyik köteteként írja meg Galilei élettörténetét. A könyv annak idején nem jelent meg. A múlt évben azonban a TypoTex Kiadó megjelentette nemcsak a könyvet, de a hozzá kapcsolódó fontos jegyzeteket is, amelyek a hatalmas munka során összegyűltek, „Így él Galilei” címmel. A Galileiről a világban összegyűlt munkák és gondolatok legjelentősebb passzusai találhatóak meg magyarul Vekerci könyvében. Vekerci nemcsak Galilei életét, műveit, alkotói tevékenységét, kísérleteit gyűjtötte össze, hanem a Galilei-perről felmerülő különböző véleményeket és kutatási eredményeket is. Aki azonban könnyed, szórakoztató olvasmányt keres, az ne válassza e művet. Olvasása elmélyülést és odafigyelést igényel. Hatalmas értéke, hogy a magyar Galilei-dokumentáció legteljesebb, pártatlan feldolgozását találjuk meg benne.

A „Tudás és tudomány” című gyűjtemény negyvenegy tanulmányt tartalmaz. Egy részük már megjelent, más részük előadásban hangzott el, néhány írás pedig itt kerül először közlésre. Ezekben a cikkeken Ve-

kerdi teljes áttekintést ad a tudománytörténet-írásról, Galileiről és középkori elődeiről, *Kopernikuszról*, *Keplerről*. Tudomány és népművelés kapcsolatáról írt dolgozatából érdemes kiemelni egy rövid gondolatot: „A természettudomány átszötte mindennapi életünket, lassan egész civilizációnk egyik fontos alapja lesz, s mégis az emberek legnagyobb része sokkal kevesebbet tud róla, mint pl. a művészetről vagy az irodalomról... Ez régi és közismert tény, az ún. »két kultúra« körül keletkezett hatalmas irodalom részletesen elemezte a kérdést.” (2) Sajnos az egyoldalú műveltségnek nem a visszaszorulását, hanem megerősödését láthatjuk magunk körül, amit például nemcsak a népszerű tv-vetélkedők egyoldalú kérdés-összeállításai, hanem a természettudományi karok beiskolázási gondjai is mutatnak.

Természettudomány, nyelvészet, pedagógia egyaránt tárgya a tanulmányoknak. Igencsak aktuálisak azok az elemzések, amelyekben arról olvashatunk, mire jó az alap kutatás, melyek a tudomány fejlődésvo-naljai. Az általános műveltség és a felsőoktatás viszonya közti összefüggésről Vekerci az alábbiakat írja: „Az általános műveltség elérhetetlen ideálja után futva elhanyagoltuk – szükségképpen egyébként, hisz se a tanárok, se a diákok feje nem káptalan – nem is az anyanyelvi oktatást, hanem az anyanyelvi igényességet. Ami egyáltalán nem azonos az oktatással, hiszen – tapasztalat szerint – az intenzív és igen nívós »édes anyanyelvünk« sorozatok, nyelvápolások, kiváló írók dörgedelmei mind elégtelennek bizonyultak a nyelvi igényesség felébresztésére. Úgy látszik, nem egyszerűen nyelvhelyességi kérdés ez, hanem valamiképp a műveltséggel függhet össze. Olyasmikkel, hogy a hallgatók – leendő tanárok – nem ismerik *Apáczai Csere Jánost*, *Károli Gáspárt*, a szomszédos országok földrajzát és irodalmát, beleértve az ott magyarul írókat is. Pedig egyikük-másikuk alkotása a mai magyar nyelvű irodalom csúcsa.”

Apáczai Csere János *Magyar Enciklopédiájá'*-ról (1653) írt tanulmánya *„Azért... csak tanítton taníts’* címmel mind a humán, mind a reál érdeklődésű olvasó figyelmére számot tarthat. Apáczai enciklopédiája az el-

sô jelentôs kísérlet a magyar tudományos nyelv megújítására. Vekerdi a 17. századi tudomány kereteibe helyezve nemcsak az Enciklopédia újdonságára mutat rá, hanem korai filozófiai irányzatai belül helyét is meghatározza, és kimutatja jelentőségét az európai magyar gondolkodásban.

„A 20. századi filozófiák közismert »Alapító Atyái« – Frege, Russell, Wittgenstein, Carnap, Cassirer, Heidegger, Austin, Ryle, Popper – mind a nyelv, valamilyen nyelv vizsgálataból indultak el vagy oda lyukadtak ki.” (3) A nyelvészek érdeklődésére is számot tarthat Carnap mesterséges nyelvelméletéről szóló művének ismertetése, illetve az a beszédaktus elméletet ismertető tanulmány, amelyben az absztrakt filozófia és a nyelv kapcsolatát elemzi Austin: „How to do things with words” című művének itthoni megjelentetése kapcsán. Foglalkozik az Apáczaihoz hasonlóan elsősorban pedagógusként ismert Karácsony Sándor nyelvelméletével is.

Két tanulmányában is foglalkozik nagy magyar matematikusunkkal, Bolyai Jánossal, aki még mindig nem nyerte el megérdemelt helyét a nemzetközi tudománytörténet-írásban. Newton „Princípiá”-jának első (1977) magyar nyelvű magyarországi megjelentetésekor a Princípiáról írt recenzióban rövid áttekintést ad Newton korabeli magyarországi fogadtatásáról. Már a 18. században a jezsuiták newtoni fizikát oktattak a nagyszombati egyetemen, a 18. század utolsó harmadától kezdve pedig a piaristák is newtoni szellemben tanítottak a középiskolákban. Mivel Newton erős hatást gyakorolt az itáliai filozófiára, és jelentôs szerepe volt az itáliai felvilágosodás, az Illuminismo gondolatvilágára, magyarországi ismertsége valószínűleg a jezsuiták és a piaristák itáliai kapcsos-

latainak köszönhető. Az Albertus Magnus munkásságáról írottak kapcsán bepillanthatunk a középkori tudomány, a középkori egyetemek világába, megismerkedhetünk e nagy tudós és tanítványa, Aquinói Tamás jelentőségével és későbbi korokra gyakorolt hatásával. A középkori egyetemek intellektuális forradalmának jelentőségét felismerve elgondolkozhatunk azon, hogy a mai intellektuális forradalmából a mai egyetemek milyen mértékben veszik ki a részüket?

A tanulmánykötet kitér a tudománytörténet tanításának fontosságára. Példákon keresztül bemutatja, hogy aki például fizikát tanul, az törvényekkel, levezetésekkel, kísérletekkel ismerkedik, a tudománytörténet elsajátítása viszont az alkotási folyamat megértését eredményezheti. A tudománytörténet lehetőségét ad az összefüggések felfedezésére, a tudományról alkotott átfogó kép kialakítására.

Vekerdi boncolgatja, mi az oka annak, hogy oly sok magyar tudós vált keresetté külföldön, és hogy az itthon maradtak közül egyedül Szent-Györgyi Albert kapott

Nobel-díjat Magyarországon végzett kutatásért, és a sok Nobel-díjas magyar származású tudós mind csak külföldön juthatott el e magas kitüntetésig: „Ahol nincs tudományos atmoszféra és nincs intézményes garanciája a szabad s értelmes munkának, ott eleven tudomány, ha tán nem is egészen elképzelhetetlen, de reménytelenül bajos. És ezen alapvetően nem segíthet, legföljebb enyhíthet jóakarattal, tisztességgel, szakmai kompetenciával...” (4) „Szakmai versengés és érdemi bírálat hiányában a megvalósult, ám nem föltétlenül optimális személyi hierarchiák megmerevednek, a tehetségek fölemelkedése előtt elzárja az utat az önelégült középszerűség.” (5)

---

*Ma fokozottan érvényes az,  
amit Vekerdi huszonhat évvel ezelőtt  
leírt: „A tudósok száma  
és a kutatás volumene valószínűleg  
nem növekszik olyan gyorsan, mint  
eddig,  
ez azonban nem azt jelenti, hogy a  
tudományos információtermelés  
és információközvetítés sebessége  
meglassulna. Ellenkezőleg, számos jel  
utal arra,  
hogy a változás, a megszerzett tudás  
elévülési sebessége  
a jövőben nőni fog.”*

---

E rövid recenzió keretében érdemes kiemelni egy 1973-ban írt munkát, „A kutatómunka várható jellege a következő három évtizedben” című tanulmányt. Ennek téziseit ma könnyen értékelhetjük, hiszen az előrejelzett három évtized utolsó éveiben járunk. Ma fokozottan érvényes az, amit Vekerdi huszonhat évvel ezelőtt leírt: „A tudósok száma és a kutatás volumene valószínűleg nem növekszik olyan gyorsan, mint eddig, ez azonban nem azt jelenti, hogy a tudományos információtermelés és információközvetítés sebessége meglesz. Ellenkezôleg, számos jel utal arra, hogy a változás, a megszerzett tudás elévülési sebessége a jövőben nôni fog. Azaz jelentôs újrarétegzôdésekre kell felkészülni a kutatómunkában, s ez annál nehezebb lesz, mennél kevésbé nôhet az újonnan belépô kutatók és oktatók száma. Számos tudományágban (...) ma már az alapismertek megduplázódási ideje öt-hat évre csökkent, sôt át is lépte ezt az egyetemi képzés szempontjából annyira fontos határt. Azaz ma sok tudományágban az egyetemrôl kilépô hallgató elsô/másodévbén úgy-ahogy megtanult alapismereteinek fele elavult.”

(6) Napjainkban ennek a megvalósult gondolatkörnek szenvedô alanyai vagyunk, gondoljunk csak az informatika hihetetlen gyors fejlődésére.

Sajnos a korlátozott terjedelem megakadályoz abban, hogy Vekerdi ma is érvényes leglényegesebb gondolatait idézzük, amelyek nagy része megvalósulni látszik. Ilyen realizálódó gondolatok például az Európai Unió csatlakozás elôkészületei, a régiókban való gondolkodás, az integrált kutató-, oktató- és tömegkommunikációs rendszerek lokális jellege, a kiépülô urbanizációs hálózatok, a fôváros-centrizmus visszaszorítása, bekapcsolódás a környezô országok hálózataiba, sôt – ma már az Internet segítségével –

a világhálózatba. Az Európai Unió PHARE-programok keretében jelentôs összegekkel támogatja a vidékfejlesztést és a regionális kutatásfejlesztést. A program céljai közül a regionális együttmûködés megerôsítése, cél régiók fejlődése regionális jellegû projektek megvalósításának támogatásán keresztül, a megfelelô állami források és döntéshozatali mechanizmusok decentralizálásának ösztönzése, mind igazolják Vekerdi három évtizeddel ezelôtti gondolatait. A felsôoktatás reformjának szükségességét már akkor felvetette, hozzáfûzve, hogy a fiatal, szellemileg nyitott, dinamikusan fejlôdô, anyagilag megalapozott helyeken képzelhetô el a minôségi centrumok kialakulása, mivel a nagy tradíciójú, megcsontosodott intézmények merev hierarchiája nehezen reagál a változásokra. Ma, amikor éppen a felsôoktatás reformjának kellôs közepén vagyunk, kiemelt érvényûek Vekerdi megállapításai.

### Jegyzet

(1) EÖTVÖS LORÁND: *Néhány szó az egyetemi tanítás kérdéséhez*. Nyílt levél Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszterhez. In: Eötvös Loránd: *Az egyetem feladatáról*. Magvetô Könyvkiadó, Budapest, 1985. 12–13. old.

(2) *Tudomány és népmûvelés*. In: *Tudás és tudomány*. TypoTex Kiadó, Bp. 1994. 57. old.

(3) *Az absztrakt filozófia és a nyelv*. In: uo. 325. old.

(4) *Sok vagy kevés a magyar Nobel-díjas?* In: uo. 361–362. old.

(5) uo. 363. old.

(6) *A kutatómunka várható jellege a következô három évtizedben*. In: *Tudás és tudomány*. TypoTexKiadó, Bp. 1994.185. old.

VEKERDI LÁSZLÓ: *Tudás és tudomány*. TypoTex Kiadó, Bp., 1994.

VEKERDI LÁSZLÓ: *Így él Galilei*. TypoTex Kiadó, Bp., 1998.

*Fôris Ágota*

## Differenciálás csoportmunkában alsós matematika órákon

*Tanítványaim között sokszor nagyok a képességbeli különbségek, amelyek különféle okokból adódhatnak (szociális, pszichológiai, biológiai fejlettség). Ha ezekkel tisztában vagyok, ennek megfelelően szervezhetem meg a tanulás irányítását. A hatékony ismeretszerzés érdekében nagyon fontosnak tartom a csoportmunkában történő differenciált tanulásszervezést. Első perctől kezdve törekszem a differenciálásra. Ha tanulóim igényeit így ítélem meg, akkor több ismeretet nyújtok. Fontosnak tartom, hogy ne kapjanak kész ismereteket, inkább azt próbálom elősegíteni, hogy a feladatokat (önállóan) sikeresen oldják meg.*

### Differenciálás csoportmunkában

A differenciált oktatás olyan mód, amely lehetővé teszi, hogy a nevelő a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe véve határozza meg a tananyag feldolgozását, illetve módszerét. Tantervi céljainkat olyan módszerek szolgálják a legeredményesebben, melyek figyelembe veszik az egyes tanulók fejlettségét, absztrakciós szintjét, előismereteit, érdeklődési körét.

Az osztály differenciálása lehetővé teszi, hogy minden egyes tanulót olyan feladatok megoldása elé állítsunk, amelyek számára erőfeszítést jelentenek, de képes a megoldásukra, és így sikerélményhez jut. Az eredményesen végzett munka öröme újabb feladatok megoldására ad kedvet és kitartást. A differenciálás jellemzői: a tanulók egyénre szabott feladatokat oldanak meg; az osztály kisebb-nagyobb egységekre tagozódik; az órák tanulóközpontú foglalkozásokká válnak. A differenciálás megvalósítása történhet egyéni vagy csoportos szervezésben.

A tanulók vagy egyénre szabott feladatot oldanak meg, s mindegyikük más-más szinten dolgozik, vagy 3–6 fős csoportokba szerveződnek. A csoport egy feladatot kap, amelyet a tagok részfeladatokra osztanak fel egymás között. A végén a részfeladatokat összegzik, s ebből általánosításokat vonnak le. A feladatot a tanító is kioszthatja részfeladatonként a csoportoknak (természetesen feladatlapon) képességeik ismeretében, majd a végén a tanulók összegzik a

részeredményeket. A tanító a feladatokat jelölheti tudásszint és érdeklődés szerint is.

Differenciálás csoportmunkában a következő lehet:

- Minden csoport ugyanazt a feladatot kapja. A csoporton belül differenciálunk valamilyen szempont szerint.

- Minden csoport más feladatot kap. A csoporton belül a tanulók differenciált munkával végzik a feladatot. Az összegzés után az egyes csoportok beszámolója következik. Az eredményeket már frontális osztálymunkával vetik össze.

A csoportokhoz való igazodást meghatározza a feladat tartalma mellett azok nehézségi foka, az instrukció különböző mértékű részletessége, az önellenőrzési szempontok megadása. Nagyon fontos a differenciálás céljának meghatározása. A cél lehet a képességek fejlesztése, a lemaradók felzárkóztatása, a kiemelkedők segítése, időmegtakarítás az órán. Óráimon a különböző munkaformákat felváltva alkalmazom. Hogy mikor melyiket, azt a különböző célok határozzák meg. A differenciálás csoportmunkában óráim egy-egy részére jellemző. Véleményem szerint a valószínűség, a mérések és a geometria témakörben használhatjuk ezt a munkaformát a legeredményesebben.

### Differenciált csoportmunka a gyakorlatban

Munkám során legtöbbször 4 fős csoportokkal dolgozom. A munkaasztalokat

egymással szembe fordítjuk, így 4 tanuló külön is, egymással kommunikálva is tud feladatokat megoldani. A csoportok különböző képességű tanulókból tevődnek össze. Ha indokolt, az összetételen változtatok.

A csoportok a feladatokat szóban vagy írásban kapják, annak jellegétől függően. A pontos és határozott feladatkielölés után következik a munkavégzés, amely meghatározott ideig tart. Ezután a csoportok az egyéni teljesítményeket összegzik, következtetéseket vonnak le. Végül a csoport beszámol a munkáról.

*Minden csoport ugyanazt a feladatot kapja*

A csoportok beszámolnak a feladat elvégzéséről, az eredményeket számba veszik és újabb következtetéseket vonnak le. Nézzünk erre egy példát a „valószínűség” témaköréből.

*Óravázlat részlet*

1. Előkészítés: csoportok kialakítása, eszközök előkészítése (golyók, zsák, táblázat).

2. Feladat kijelölése: például „négy golyóból (2 fehér, 1 piros, 1 sárga) fogtok egyszerre kettőt húzni. Milyen színű golyókat húztatok? Írjátok le! 20 alkalommal húzzatok 2–2 golyót! A húzásokat a táblázatban jelöljétek álló egyenesekkel! A munka végeztével a csoportok számolják össze, hogy melyik párosból mennyit húztak! A húzás előtt tippeljétek, milyen színűből húztok leggyakrabban! Karikázzátok be azt a párost, amelyikre tippeltek!”

3. A csoportok munkájának számbavétele, az eredmények rögzítése a táblán elhelyezett táblázatban.

	fehér-fehér	fehér-piros	fehér-sárga	piros-sárga
1. csoport				
2. csoport				
3. csoport				
4. csoport				
5. csoport				
<b>Összesen:</b>				

4. Sejtések megfogalmazása.

5. A csoportok munkájának, fegyelmének értékelése.

E feladatok megoldására nagyon célszerűnek tartom az ilyen feldolgozási formát.

A tanulók rövid idő alatt lényegesen többször húznak, így sokkal nagyobb a valószínűsége annak, hogy a legjellemzőbb gyakoriságra találjanak rá. Ebben az esetben a csoportonkénti 20 húzás 100 esetet jelent az osztály számára.

*Minden tanuló egyénre szabott feladatot kap*

A feladat megoldása után az elvégzett egyéni munkát a csoport összegzi, majd a továbbiakban ennek eredményeit felhasználja. Figyeljük meg ezt egy órarészleten keresztül!

*Óravázlat részlet*

1. Előkészítés: csoportok kialakítása (a tanulókat betűvel jelöljük az alábbi módon),

A	B
PAD	PAD
PAD	PAD
C	D

munkaeszközök előkészítése (füzet, kártya, munkalap, tankönyv).

2. A feladat kijelölése. „A padotok területét fogjátok megmérni különböző egységekkel. Az A jelű tanulók munkalappal, a B jelű tanulók kártyával, a C jelű tanulók tankönyvvel, a D jelű tanulók tenyerükkel végzik a méréseket. Mérés előtt végezzetek becslést! Hány egységnyi lesz a pad felülete? Jegyezzétek le a füzetbe a tábla képe szerint!”

Tábla képe:

Egység: .....

Becslés: .....

Mérés: .....

3. Mérés.

4. Az eredmények számbavétele. Miből adódnak az eltérések? Melyik egységnél a legnagyobb a mérőszám? Mikor volt a legkisebb a mérőszám? Vajon miért?

5. Következtetések levonása, megfogalmazása. Már a 2. osztályban is végezhetünk hasonló feladatokat az előkészítés érdekében. A tanulók a csoporton belül 1–1 részfeladatot oldanak meg. Nem kell minden tanulónak az utat végigjárnia a felismerésig, hanem számba veszik a csoport tagjainak eredményeit, összehasonlítják azokat, következtetéseket vonnak le.

*Óravázlat részlet*

1. Előkészítés.
2. A feladat kijelölése. „A mai órán építeni fogunk a színes rúd és a Dienes-készlet segítségével.” Az alaprajz a táblán látható. A tábla képe:

3	2	1
3	2	1
3	2	1

Az A jelű tanulók kis kockából, a B jelű tanulók rózsaszín rudakból fekvő helyzetben, a C jelű tanulók rózsaszín rudakból álló helyzetben, a D jelű tanulók a Dienes-készlet kockáiból építenek.

3. Önálló munka.
4. A munka befejezése, frontális munka. „Hasonlítsátok össze az A és B jelű tanulók építményét!” Hasonlóságok és különbségek megláttatása. Utána a B és C, a C és D, az A és D jelű tanulók munkáját hasonlítják össze.
5. Következtetések levonása. Az A és B, az A és C építményeket nyújtottuk, az A és D építmények hasonlóak.

6. A csoportok munkájának értékelése. Ez a feladat nagyszerű lehetőség a hasonlóság fogalmának kialakítására és elmélyítésére. Az építményeket csoporton belül egyénileg készítik, de a következtetések levonásához feltétlenül szükséges, hogy a tanulók egy időben láthassák mind a négy építményt. Ha ezeket összehasonlítják, rövidebb idő alatt jutnak el a felismerésig, az általánosításig. E feladattal továbbléphetek a térfogatszámításhoz úgy, hogy a tanulók megsámolják, hány kis kockából, rúdból építették fel a modellt.

#### *Minden csoport más-más feladatot kap*

Itt célszerű a feladatot feladatlapon adni, mivel túl hosszú időt venne igénybe a feladat kijelölése. Ezután kerül sor a közös tevékenységre, s az eredményeket a munka befejeztével frontális munkával veszik számba.

#### *Óravázlat részlet*

1. A feladat kijelölése: „Meghatározott számú kockát kell felhasználnod a téglatestek építéséhez! (1. csop. 12, 2. csop. 13, 3. csop. 14, 5. csop. 23 kockából dolgozik) Építs minél többféle téglatestet! Az élek számát jegyezd le!

2. Téglatestek építése.

3. Ellenőrzés, következtetések levonása. Melyik csoport készítette a legtöbb testet? Mondj olyan számokat, amelyből csak 1 téglatestet építhetsz! Például 7, 11 stb. Miért? (Prímszámok)

Az anyag: oszthatóság és testek közötti kapcsolat megfigyeltetése. Ez a 4. osztály második félévében kerül feldolgozásra, miután megtanulták az oszthatóság szabályait. Nagyszerű példa a feladatmegoldásra, hogy a csoportok összteljesítménye rövidebb idő alatt eredményezi a megoldást. Nem kell végigjárniuk minden utat a felismerésig, mégis fejlődik emlékező, megértő, konstrukciós képességük.

#### *Kiscsoportok kialakítása egy csoporton belül*

#### *Óravázlat részlet*

I. Szervezés: a tanulók 4-es csoportokat alkotnak úgy, hogy minden csoportban 2 erősen és 2 kevésbé erősen felkészült gyerekek van. Az előbbieket A, Á, az utóbbiakat E, É jelű korongot kapnak. Az egyes csoportok csoportvezetőt választanak. A csoportvezetők megkapják az eszközöket tálcán. Néhány utasítás, útbaigazítás szükséges.

#### II. Sorozatok

1. E: 500, 1000, 1500, ..., ..., ..., ...  
É: 500, 400, 300, ..., ..., ..., ...
2. A: 2, 1, 1/2, 1/3, ..., ..., ..., ...  
Á: 0, 1/2, 2/3, 3/4, ..., ..., ..., ...

„Folytasd a nyolcadik elemig! Ábrázold számegyenesen! Mit állapítasz meg? (Az egyik nő, a másik csökken.) Melyik sorozatnak nincsen legnagyobb tagja? Melyiknek nincsen legkisebb tagja? (Tanítói magyarázat a 2. csoport munkájához úgy is, hogy a két sorozat egymáshoz tart. Miért? Vizsgáljuk meg a tagok különbségeit! Egyre csökken.)

#### III. Geometria

1. Agyagból téglatestet készítek.
  - Mi ez? (Téglatest)
  - Kockává alakítom.
  - Mi ez? (Kocka)
  - Nem téglatest? (De az is, csak speciális)
  - Tehát minden kocka téglatest? (Igen)
  - Minden téglatest kocka? (Nem)
  - Miért? (Mert van olyan téglatest, amelyik nem kocka)

2. Minden csoport talál az asztalán egy táblázatot, egy darab gyurmát, Babylon-elemeket, egy fémlapot és egy kis papírt. Az E jelű csoport Babylon-építővel építi olyan test élmódelijét, melynek a táblázatban megadott számú éle, illetve csúcsa van. Az É jelű beírja a lapok számát. Az A jelű gyurmából készíti a testet, az Á jelű megvizsgálja, hogy hányféleképpen tudná elvágni a lemezzel úgy, hogy a lemez legyen a szimmetriatengely. Vágja is el! Jegyezze fel az eredményt! Indul a csoportmunka.

csúcs (c)	8	8	4	6	10	6		7
lap (l)	6							
él (é)	12						9	12
neve	hóka	kegyes fej	három- szög- alapú gömb	hátsó	hát	4- szög- alapú gömb	három- szög- alapú gömb	hatszög
szimmetriat.	9	3	3	2	2		1	

(A megépített testet nem bontják szét) Erre az órára 4. osztályban került sor. Az óra anyagából csoportos feldolgozással történt a sorozatok és tulajdonságaik, valamint a testek, élek, lapok, csúcsok, tükörsíkok keresése.

A 2. feladatnál nagyon jó lehetőség nyílt az egyéni segítségadásra. A párok együtt dolgozhattak egy számegyenesen. Egymás munkájának megismerését írásvetítővel biztosítottam. A táblán szerepel a táblázat, továbbá a különböző testek elől-, felül-, illetve oldalnézete.

A III. 1. feladatnál lassan, precízen kérdeztek. A kérdések írásvetítőn jelennek meg. A III. 2. feladatnál az E jelű tanuló legyen ügyes kezű. Teljes összhang van a csoport tagjai között. Egymás nélkül nem boldogulnak, illetve nem tudnak tovább menni. A kollektív munka jó példája ez a feladatmegoldás. Az óra jó példa volt a közös munka hatékonyságának érzékeltetésére, a következtetési és ítélőképesség erősítésére, manuális készség, esztétikai érzék fejlesztésére.

### Tapasztalatok, következtetések

A differenciált csoportmunka fejlesztő hatása sajátosan jelentkezik minden tanulóknál. A fejlődés függ az osztály közösségi szellemétől is. Ez a munkaforma fejleszti a tanulók emlékező-, megértő-, konstrukciós

és ítélőképességét. A munkára a fegyelem, egymás segítése jellemző. Önálló tanulásra készlet, önművelésre szoktat.

A differenciált csoportmunka automatikusan nem eredményez jó színvonalat. Szükséges, hogy a tanító tisztában legyen a tanulók tudásával, aktivizálhatóságával, önállóságával, együttműködési képességével, akár baráti kapcsolataival is. Ez a munkaforma a tanítóval szemben fokozott igényeket támaszt. Fontos a jó pedagógiai felkészültség, biztos szaktudás, módszertani kultúráltság, jó szervezőkészség. Kérdései és feladatkijelölései legyenek világosak, érthetőek, konkrétak, pontosak, lényegre utalóak, a tanulók fejlettségének megfelelőek. Sok múlik azon, hogy fel tudja-e kelteni és ébren tudja-e tartani a tanulók érdeklődését, Comenius így fogalmazta ezt meg: „Ne fogj a tanításba, mielőtt a tanulóval a tanulás örömét meg nem ízleltetted!”

A csoportmunkában végzett feladatmegoldások során a tanulók számos képessége bontakozik ki, melyek további mélyítése marandó pozitív változásokat idéz elő a tanulók személyiségének fejlődésében. Mindemellett a tanulók egymás iránti segítőkészsége, figyelme helyes magatartásformák kialakítására is lehetőséget ad. A tanulók megismerik a közös munka nehézségeit, de örömeit is. Ha jól teljesítenek, ha eredményesen végzik a feladatot, az pozitívan hat a csoport minden tagjára. A gyengébb tanuló is sikerélményhez jut, segíti önbizalmának megerősödését, s ezzel is előbbre kerül az ismeretszerzésben. A szóbeli megnyilvánulások, az általánosítások pontos megfogalmazása a tanulók szóbeli kifejezőkészségét, nyelvhasználatának fejlődését nagyban elősegíti.

Módszertani szabadságunk abban áll, hogy magunk választhatjuk meg a módokat, ahogyan minden tanulót továbbsegítünk onnan, ahová már eljutott. Nem mindegy azonban, hogy hogyan. Arra kell törekednünk, hogy a tanulók öntevékenyen sajátítsák el a tananyagot. A differenciált csoportmunkában öntevékeny módon tanulnak a diákok, de ez csak a munkaformák egyik változata. A különböző munkaformákkal egységben értelmezhető helyesen.

*Köszegi Bertalané*

## A mindennapi élet matematikája

*Minden helyesen megválasztott pedagógiai célrendszernek tartalmaznia kell a társadalmi cselekvőképesség kialakításának igényét is. Ezen megfontolás alapján az oktatás folyamatában elsőbbséget kell kapnia az olyan képességfejlesztő tevékenységeknek, amelyek során azokat a képességeket erősítjük, illetve gyakoroltatjuk, amelyekre a mindennapi élet legkülönbözőbb tevékenységei, a produktív és a reprodukív jellegű cselekvések esetében általában szükség van.*

**A** kötelező oktatás tartalmi szabályozásakor, a NAT-ban képviselt értékek, az egységes, alapvető követelmények és az ezekre épülő differenciálás egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a tanulók – adottságaikkal, fejlődésükkel, iskolai és iskolán kívüli tanulásukkal, egyéb tevékenységeikkel, szervezett és spontán tapasztalataikkal összhangban – minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket. A különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességeinek a kialakításához, fejlesztéséhez. (1)

Matematikából az általános fejlesztési követelmények között egyrészt az elsajátított matematikai fogalmak alkalmazásai között a matematika elemi fogalmainak a mindennapi életben való használata, másrészt az elsajátított megismerési módszerek és gondolkodási műveletek alkalmazásai között a mindennapi életből s a matematikából vett egyszerű állítások igaz vagy hamis voltának eldöntése (2) szerepel a Nemzeti alaptantervben.

Tanítványaink személyiségének fejlesztéséből a matematika tanulására–tanítására háruló feladatokat nagy valószínűséggel hiányosan és egészen biztosan eltorzítva teljesítjük, ha figyelmünket csak a követelményként megfogalmazott ismeretekre (netán csak a minimum követelményekre) koncentráljuk. A tananyagban a követelmények között nem szereplő részeknek is jelentős szemléletformáló, logikus gondolkodást, problémamegoldó képességet, kreativitást (eredetiséget, problémaérzékenységet, ötletgazdagságot, rugalmasságot) fejlesztő szerepe van.

A különböző matematikatanítási irányzatok ismertetéséhez készült kommentárjai között fogalmazta meg Kárteszi professzor az alkalmazásorientált matematikaoktatással kapcsolatban a következőket: „Általános és középiskolai matematikatanításunk a matematikának, a matematikán kívüli alkalmazása területén komoly hiányosságokkal rendelkezik. Nem szabad elszakadnia a matematikának a valóságtól, így sokkal jobban érdekli a gyereket is; a valódi szituációkkal, problémákkal foglalkozó matematikaoktatás fokozza a tanulók érdeklődését. Vigyázni kell persze arra is, hogy ne mesterkéltségek példákát elemezzünk. Időigényes, de megéri a fáradságot! A fűszerezés szerepét tölti be a matematikatanításban.” (3) A helyzet ma is ugyanez. Napjainkban is indokolt a gyakorlatias irányultságú, a mindennapi életvitellel kapcsolatos feladatok kitűzésének, megoldásának szükségességéről beszélnünk.

Tanítványaink megismerési tevékenysége az iskolán, a tanítási órákon kívül is funkcionál. A művelődés, a kultúra birtokbavétele nem szűkíthető le az intézményes fejlesztés gyevénöt perceire. Ezért indokoltak tartok a készségfejlesztésben olyan fejlesztő szintézist, amelyben gyakorlatias irányultságú ismeretanyagot dolgoznak fel.

Különböző gyakorlati problémák megoldása tanítványaink későbbi életében legtöbbször nem elszigetelt szaktárgyi kérdésként merül fel. Természeti és társadalmi környezetünk, a valóságos élet egységes egész. Ezért a tanuló önkéntelenül is törekszik arra, hogy a tantárgyi keretben szerzett ismereteit integrálja, egységbe szervezze. Ez nem könnyű feladat. Természetes, hogy nevelőinek kötelessége lehetőleg minél több

segítséget biztosítani ahhoz, hogy ez a folyamat sikeres legyen.

Az általános iskolai matematikatanítás eredményességének egyik fontos feltétele, hogy a szóba kerülő ismereteket a valóságból merített, gyakorlatias példák alapján, kellően szemléltetve dolgozzuk föl.

Írásom témájának választását a tantárgyi ismeretanyag és a fentiekben említett fontos szempont összekapcsolási lehetőségének bemutatása indokolja, feldolgozásának módját pedig az a tény, hogy meggyőződésem szerint a gyakorló pedagógusok az elméleti fejtegetéseknél többet profitálnak a konkrét alkalmazások bemutatásából.

### Mennyiségek és mérésük

A mennyiségek becslése, mérése az egyik legjellemzőbb emberi tevékenység. Csecsemőkorban már méricskél a gyermek (kicsi baba – nagyobb baba), és élete végéig többször hasonlítja össze a mennyiségeket, mint ahányszor számtani műveletet végez. A mérés az ismeretszerzés egyik legfontosabb módja.

Mennyiségek összehasonlításával kezdjük a mérési tapasztalatok szerzését az általános iskolában. Ehhez a környezet tárgyai olyan tulajdonságainak megfigyelése, vizsgálata, összehasonlítása, kapcsolataik felismerése lehet az első lépés, amelyek a tárgyak térbeli kiterjedésére (magasság, hosszúság, szélesség), tömegére, úrtartalmára vonatkoznak.

Két mennyiséget összehasonlíthatunk ránézéssel, de emlékezetből is. Az összehasonlításnak nem feltétele, hogy egymás mellett legyenek, sőt még az sem, hogy azonos időpontban lássuk ezeket a mennyiségeket. Gondoljunk két út szélességére, amelyeken átmertünk, két pohár tejre, amit megittunk. Az összemérésnek viszont már feltétele, hogy a két mennyiség térben és időben együtt legyen. Mértékegység nem kell az összeméréshez sem. Összeméréssel csak azt állapítjuk meg, hogy melyik mennyiség nagyobb, melyik kisebb, esetleg ugyanakkorák, de mérőszámot még nem használunk. Minden mérésnél a mérendő mennyiséget azonos fajtajú mennyiséggel hasonlítjuk

össze. A hosszúságot hosszúsággal, a területet területtel, a térfogatot térfogattal, a tömeget tömeggel, az időtartamot időtartammal, a szöveget szöveggel mérjük. Hogy éppen mekkorával? Az a mértékegység választásától függ.

A mértékegység választás szempontjai:

- összemérhető legyen a mérendő mennyiséggel (nagyságrend);
- környezeti hatásoknak ellenálló anyagból legyen (nem célszerű tömegegységet normális hőmérsékleten és nyomáson erősen szublimáló anyagból, például kámforkristályból készíteni);
- könnyen hozzáférhető legyen (ne készüljön drága, ritka anyagból).

Elvileg a mértékegységek szabadon választhatók (a tanítványainkkal is alkalmilag választott egységekkel kezdjük a mérést), azonban a fontosabb mértékegységeket az egységesség érdekében nemzetközi megállapodások rögzítik (szabványos mértékegységek).

Minden mérés elvégzéséhez szükség van:

- mértékegységre;
- mérőeszközre (ez lehet az egységül választott tárgy is);
- mérési utasításra (miként kell a mérőeszközt használni).

A méréssel kapott eredmény a valódi mértéknek csak közelítő értéke. Nem mindegy, hogy milyen mértékegységet választunk, milyen mérőeszközt használunk. Célszerű tanítványaink szemléletét a következő tények elfogadása felé terelnünk:

- a mérés mindig összehasonlítás;
- a mérés eredménye mindig csak közelítően pontos;
- a méréshez aszerint választunk egységet, hogy milyen pontosságra van szükségünk a gyakorlatban;
- a mérés pontossága végrehajtásának szakszerűségétől, gondosságától is függ, valamint attól is, hogy milyen mérőeszközt használunk.

Tanítványaink csak elegendő mérés elvégzése következtében (mérési tapasztalatokat csak a mérőeszközök tényleges használatával szerezhettek!) tapasztalhatják, érthetik meg, hogy a gyakorlatban a mérés sohasem lehet pontos. Nem mindegy vi-

szont, hogy a mérési hiba objektív vagy szubjektív eredetű. Például egyszerű hosszúságmérésnél a gondatlanság az úgynevezett parallaxishibához vezethet. Ugyanis, ha a mérendő tárgy nem közvetlenül a mérőrúd skálája mellett van, akkor leolvasásnál a szemünket és a tárgy végpontját összekötő szakasznak a skálára mérőlegesnek kell lennie, mert ferde irányból végzett leolvasás a mérendő tárgy végpontjának látszólagos eltolódását eredményezi.

Helyes, ha konkrét helyzetben a tanulók maguk döntenek a mérés szükségességéről, illetve célszerű pontosságáról. A mértékegység választását is bízzuk a tanulókra, majd beszéljük meg velük, hogy helyesen döntöttek-e. Beszéltesük a gyerekeket. Mondják el, hogyan használják a mérőeszközt, mit csinálnak. A matematikában alapvető szerepe van a szabatos fogalmazásnak. A pedagógus szavainak ismétlésénél rendszerint jobban fejleszti a tanulókat saját gondolataik megfogalmazása, esetleges pontatlan kifejezéseik szembeállításuk a tényekkel.

A mérésnél különbséget teszünk a megmérés (valaminek megállapítani az adott mértékegységhez tartozó mérőszámát) és a kimérés (valamiből „kimérni” adott mennyiséget, például a kosár narancsból 2 kg-nyit) között. Tanítványaink valóságérzetének erősítéséhez mindkét típusú tevékenységre szükség van. A becslésnél is fontos a mindkét típusú tevékenység gyakorlása. Táblára (füzetbe) rajzolt vonal hosszának becslése és adott hosszúságú vonal mérőeszköz nélküli rajzolása egyaránt előfordul a helyesen vezetett matematikaórákon.

A becslési készség fejlettségének, a reális becsléseknek nagyon sokféle munkaterületen van jelentős szerepe (tervek készítésekor, munkaszervezési problémák megoldásakor). A jó becslési képesség nem magától alakul ki. Jól becsülni a távolságot, a tömeget, az időtartamot stb. az tudja, aki ezt sokszor gyakorolja. A becslés csak mérési tapasztalatokra támaszkodhat. A mérés során szerzett tapasztalatok összegződése, a rendszeres viszonyítás biztosítja a tanulók mennyiségi élményét. Becsléskor lényegében ezeket az élményeket kell felidézni.

Ennek hiányában nem beszélhetünk becslésről, csak találgatásról. Találgat a tanuló, ha még nem érzékelt tudatosan 10 dkg-nyi, fél kg-nyi, 2 kg-nyi tömeget, mégis azt várjuk tőle, hogy helyesen érzékeli valamely tárgy tömegét. Becslés csak azoktól a tanulóktól várható el, akik már több mérési tapasztalatot szereztek ilyen tömegek érzékelésére, mennyiségi élmények gyűjtésére. A becslés hasznos, értékes része a mérési folyamatnak, mert fejleszti a mérést végző személy mennyiségi érzékét.

A találgatás pedig haszontalan, felesleges időtöltés.

Tanítványaink mérést igénylő problémákhoz való hozzáállásával akkor lehetünk elégedettek, ha már tudatosan alkalmazzák a következő sorrendet:

- a mérendő mennyiség becslése;
- a mérés elvégzése;
- a mérés eredményének a becsült értékkel való összehasonlítása.

A mérések ismeretanyagának tanításakor különösen fontos annak a ténynek a szem előtt tartása, hogy a személyes, cselekvő tapasztalatszerzést soha nem pótolja tökéle-

---

*A becslési készség fejlettségének, a reális becsléseknek nagyon sokféle munkaterületen van jelentős szerepe (tervek készítésekor, munkaszervezési problémák megoldásakor).*

*A jó becslési képesség nem magától alakul ki. Jól becsülni a távolságot, a tömeget, az időtartamot stb. az tudja, aki ezt sokszor gyakorolja.*

*A becslés csak mérési tapasztalatokra támaszkodhat. A mérés során szerzett tapasztalatok összegződése, a rendszeres viszonyítás biztosítja a tanulók mennyiségi élményét. Becsléskor lényegében ezeket az élményeket kell felidézni.*

---

tesen a tanító vagy egy másik gyerek tevékenységének megfigyelése. A tanulóknak maguknak kell mérniük. Például a térfogat úrtartalomra visszavezetett mérését nem kell okvetlenül szögletes testekre korlátozni. Akkor van igazán jelentősége a térfogat közvetlen mérésének, ha nem szabályos alakú a test, így hosszmereteiből nem számítható a térfogata. Konkrétan, egy almát tekintve (amelynek alakja nyilván szabálytalan) a következő eljárás jól használható: üvegbe vizet kell tölteni, és a vízszint állását zsírkrétával vagy ragasztószalaggal megjelölni, majd az almát behelyezve a víz szintjét újra megjelölni. A két szintmagasság különbségével egyenlő mennyiségű víz térfogata (ennyi az alma térfogata) mérőhengerrel pontosan megmérhető.

Síkidom (négyzet, téglalap) területének, test (kocka, négyzetes oszlop, téglatest) felszínének számítása gyakran más eredménnyel sikerül tanítványainknak abban az esetben, ha közöljük az adatokat, mint akkor, ha a síkidomot, illetve a testet adjuk a kezükbe, és a számításhoz szükséges méréseket is nekik kell elvégezniük. Pedig tényleges problémaként a mindennapi életben általában csak a másodikként említett eljárás fordul elő. A tapétázandó felületre nincsenek ráírva a méretei. Amikor egy edény úrtartalma kérdéses, akkor nyilván még azt is nekünk kell eldönteni, hogy kiszámításához mit kell megmérnünk.

A mindennapi élet problémáit tekintve a mennyiségek folytonosan változnak, egy-egy konkrétan meghatározott részüket mindig csak a mérési pontosságnak megfelelő hibahatáron belül lehet kijelölni, tökéletesen sohasem. A legfontosabb alapmennyiségeket tekintve (ezek valamennyi mértékegységrendszernek alapmennyiségei) az idő és a hosszúság folytonos volta nem csak gyakorlati szinten, hanem elméletileg is vitathatatlan. A diszkrét pontokkal szakaszolt folytonos mennyiségekkel kapcsolatos matematikai problémák vizsgálata, megoldása a tanulók problémamegoldó képességének fejlesztéséhez eredményesen használható. (4) Az alapfokú matematika oktatásakor egymást követő egyenlő időtartamok, távolságok vizsgálatának gyakorlatias esetei,

illetve néhány olyan komolyabb probléma kerülhet szóba, amikor a szakaszolás nem egyenletes. Például a hosszúság egyenlő szakaszokra történő osztásával kapcsolatos feladatoknak az a lényege, hogy a szakaszok száma eggyel több az osztópontok számánál, ha az eredeti távolság végpontjait nem számítjuk, illetve eggyel kevesebb, ha a két végpont is figyelembe veendő a feladat megfogalmazása szerint.

### **Időpont és időtartam**

Nincs még egy olyan mennyiség az általános iskola matematika tananyagában, amelynek mérése, mértékegységeinek ismerete tanítványaink mindennapi életvitelre szempontjából annyira fontos volna, mint az idő (időpont), illetve az időtartam. Tanítványaink többsége az idő mérését, mértékegységeit családi körben tanulja meg, gyakran már a tantervben ütemezett időpont előtt. Viszont az időpont meghatározásának, az időtartam kiszámításának megtanulása a gyenge képességű, valamint a hátrányos helyzetű (különösen a halmozottan hátrányos helyzetű) gyerekek esetében általában az iskolában történik. Másrészt a számjegy kiírású kvarcórák elterjedésével még a hátrányos helyzetűnek nem tekinthető gyerekek iskolán kívüli tapasztalatai, előzetes ismeretei is egyre egyszóvalabbak.

Az időtartam mérésére, időtartamok összehasonlítására bármilyen periodikusan ismétlődő változás megfelel. Kvalitatív összehasonlításhoz az azonos időpontban kezdődő vagy végződő időtartamok esetén még mértékegységet sem szükséges választani. Nyilván az azonos időpontban kezdődő (végződő) időtartamok közül az a nagyobb, amelyik tovább tartott (előbb kezdődött).

Az időtartam mindig két időpont különbsége, ezért néhány kerek időtartamtól eltekintve (egy év tizenkét hónap, fél év hat hónap, egy hét hét nap, egy nap huszonegy óra, fél nap tizenkét óra stb.) az időtartam meghatározását mindig időpontok mérésére kell visszavezetni. A különböző tevékenységek elvégzéséhez, különböző változások (például természeti jelenségek) be-

következéséhez szükséges időtartamok összehasonlítása mellett különböző időpontok megadásának (felismerésének, óra számlapjáról történő leolvasásának) a megtanítása, készség szintig történő gyakoroltatása a témárészlet feldolgozásának első szakasza.

Az óra számlapjának beosztását, a mutatók (csak az óra- és a percmutató) mozgásának értelmezését közvetlenül követheti a különböző időpontok leolvasásának gyakorlása. A fokozatosság didaktikai alapelve itt két szinten, egymással párhuzamosan realizálható. Az órák számlapja és mutatói szerint, valamint a meghatározandó időpont szerint. Először arab számjegyekkel 1-től 12-ig számozott, csak óra- és percmutató óráról, a mutatókat ekkor még csak kismutatónak és nagymutatónak nevezve. Majd rendre olyan órákról, amelyek számlapja római számokkal számozott I-től XII-ig, amelyek számlapján arab, majd római számokkal, de csak a 3, 6, 9, 12 van feltüntetve; amelyen semmilyen számjegy sem szerepel, legvégül nem 60, hanem csak 12 egyenlő részre legyen osztva a kör kerülete, és becsülni kelljen a nem ötre vagy nullára végződő percek, másodpercek. Amikor másodpercmutatót óráat kezdünk használni, akkor célszerű a nagymutató–kismutató elnevezések használata mellett az óramutató–percmutató kifejezést is használni. Természetesen ilyen sok fajta órával egyetlen tanító sem rendelkezik. Pedig az nyilvánvaló, hogy tanítványainknak a gyakorlati életben nem csak egyfajta számlapú óráról kell majd leolvasniuk a pontos időt. Másrészt a szemléletesség didaktikai alapelvének érvénye-

sítése is a különböző számlapú órák használatát indokolja.

A szemléletességnek, vagyis a dolgok és jelenségek közvetlen megismerésének elve a verbalizmus elleni küzdelem során pedagógiai közgondolkodásunk közhelyévé vált. Szinte szállóige már, hogy a „képtelen” tanulás életképtelen tudáshoz vezet. A gazdag tapasztalatokkal rendelkező emberek – akik mögött gazdag tevékenység áll, sokat láttak az életben (természetesen nem csak a szemükkel), megfelelően képzettek – tanul-

hatnak csak könyvekből is, mégpedig annál inkább, minél közelebb van ezeknek a könyveknek a tartalma saját tapasztalataikhoz. Viszont a tanulóknak, ha bármit is meg akarunk tanítani – különösen, ha elvárjuk, hogy ezt a tudást az életben sokoldalúan alkalmazzni is tudják –, akkor előbb megfelelő tapasztalatokat kell biztosítanunk. Ezek a tapasztalatok annál értékesebbek, minél szélesebb körű a forrásuk. Használhatunk olyan méretű csörgőórát, amelynek számlapja és mutatói a tanterem távolabbi részeiből is jól láthatók. A különböző óralapokat írás-

---

*Szinte szállóige már,  
hogy a „képtelen” tanulás életképtelen  
tudáshoz vezet.  
A gazdag tapasztalatokkal rendelkező  
emberek  
- akik mögött gazdag tevékenység áll,  
sokat láttak  
az életben (természetesen  
nem csak a szemükkel), megfelelően  
képzettek - tanulhatnak csak  
könyvekből is, mégpedig annál  
inkább, minél közelebb van ezeknek  
a könyveknek a tartalma saját  
tapasztalataikhoz. Viszont  
a tanulóknak, ha bármit is meg  
akarunk tanítani - különösen, ha  
elvárjuk, hogy ezt a tudást  
az életben sokoldalúan alkalmazzni is  
tudják -, akkor előbb megfelelő  
tapasztalatokat kell biztosítanunk.*

---

vetítő transzparenszek készítésére szolgáló faliórára felrajzolva, a mutatókat színes (kék, zöld, esetleg piros) átlátszó műanyag fóliából (irattartókból) kivágva és patentkapoccsal az alapfóliára kapcsolva, a pontos idő leolvasását az egész osztállyal egyidejűleg gyakoroltathatjuk. Célszerű egy kis fóliakorongot az alapfólia és a mutatók közé tenni, hogy az összekapcsolt fóliák forgatás közbeni esetleges sérülését elkerüljük. A meghatározandó (leolvasandó) időpont szerinti fokozatosságot tekintve egész órákkal kezd-

ve, fél-, negyed-, háromnegyed órákkal (például fél kilenc, negyed nyolc, háromnegyed tíz stb.) folytatva, ötten osztható percek tartalmazó időpontokon keresztül célszerű a percnyi pontosság megkövetelése. Ezt követheti az időpontok másodperc pontossággal történő leolvasása. Ugyanazt az időpontot különböző megfogalmazásban is célszerű gyakorolni. Például: Nyolc óra húsz perc. Negyed kilenc múlt öt perccel. Fél kilenc lesz tíz perc múlva.

A rádió, a televízió műsorát, tömegközlekedési eszközök menetrendi adatait, különböző intézmények félfogadási, üzletek nyitvatartási időszakát 24 órás időbeosztás szerint adják meg. Az órák számlapján viszont általában csak 12 órának megfelelő beosztás van. A 12 óra utáni napszakokban (délutáni, esti időpontokban) is értelmeznünk és gyakoroltatnunk kell az időpont megadását. Ez olyan ismeret, amelyet már alsó tagozatban minden tanítványunkkal a készség-szint eléréséig indokolt gyakoroltatni. Gondoljunk arra, hogy tanítványainkat milyen kellemetlen élethelyzetektől kíméljük meg, ha a 12 óra utáni napszakokban nem mástól kell megkérdezniük egy műsor kezdésének időpontját, tömegközlekedési eszközök indulásának, érkezésének időpontját stb.

Az időpont különböző napszakokban való meghatározását olyan hétköznapi problémával kezdhetjük, mint például annak megbeszélése, hogy a rádióban miként mondják be a délutáni, esti időpontokat. Rádióműsorokban viszonylag könnyű olyan időpontokat találni, amelyek éppen 12 óra eltéréssel kezdődő műsorokra vonatkoznak. Ilyen táblázat elemzésével jól kiegészíthetjük azt a problémafelvetést, amikor például azt kérjük a gyerekektől, hogy állítsák az óra mutatóit reggel negyed kilenc előtt öt percre és este nyolc óra tíz percre. Amikor már megértették, hogy a déli 12 óra utáni időpontokat úgy adjuk meg, hogy az óráról leolvasott értékhez még hozzáadunk 12 órát, akkor a gyakorlásra szánt feladatok időpontra vonatkozó kérdése egyszerre két napszakra is vonatkozhat.

Az üzletek, könyvtárak nyitvatartási adatainak, hivatalok ügyfélfogadási rendjének, tömegközlekedési eszközök járatsűrűségé-

re vonatkozó adatoknak a felhasználásával jó néhány gyakorlatias feladat tűzhető ki az időpont különböző napszakokban történő meghatározásával kapcsolatban. A nyitvatartási, félfogadási időszakokat, a járművek követési rendjét megadva eldöntendő problémaként olyan kérdéseket tehetünk fel, hogy nyitva van-e az üzlet, a könyvtár, van-e félfogadás bizonyos időpontokban. Gyakorlatias feladatok készíthetők a postai keletbélyegző-lenyomatok (pecsétek) felhasználásával. Természetesen a keletbélyegző-lenyomatokról leolvasható adatok, ezért a kérdésként feltehető adatok sem kizárólagosan a kezelés (lebélyegzés) időpontjára vonatkozhatnak.

Az időpont és az időtartam fogalmának elkülönítése nem könnyű feladat. A mindennapos szóhasználatban legtöbbször csak a szöveggörnyezet alapján dönthető el, hogy az „idő” fogalma időpontra vagy időtartamra vonatkozik-e.

Nyilván beszélnünk kell arról is, hogy az éjfél, hajnal, reggel, délelőtt, dél, délután, este, éjszaka kifejezések közül melyek jelennek időpontot és melyek napszakokat.

Mivel az időtartam mindig két időpont különbsége, könnyen számolási problémává válhat a feladat. A napnál kisebb egységek esetén fontosnak tartom, hogy legalább egy óráról való leolvasás is része legyen valamennyi kitézőt feladatnak. Amikor nem hat túlságosan erőltetettnek, akár mindkét időpont is tényleges leolvasás (mérés) eredménye lehet.

A matematika tananyagában nagyon sok olyan gondolatmenettel megoldható probléma található, amelyek fordított sorrendben is felvethetők, végigjárhatók. E ténynek a megértés-fejlesztésben természetes helye, szerepe van matematikatanításunk mindennapjaiban. Az időpont és az időtartam mérésnek ilyen jellegű didaktikai bizonytalansága miatt úgy érzem, e kérdésben is illendő állást foglalnom. Lényegében a tanulók óramodelljein a tanító által megadott időpontok beállításának, időtartamok követésének, órák számlapjaira a mutatók berajzolásáról van szó. Ébresztőórán a csörgőmutató beállításának gyakorlatias volta nyilván vitathatatlan. A többi mutatóval kapcsolatban pe-

dig csak egyetlen példa: Negyedóra múlva kezdődik az előadás, akkor hogyan helyezkednek majd el az óra mutatói?

### A pénzhasználat gyakorlása

A pénz is mennyiség, 72 Ft-ot tekintve 72 a mérőszám, Ft a mértékegység. A matematika-tanterv ennek a gyakorlatias problémakörnek nem szentel elegendő figyelmet. Meggyőződésem, hogy a jelenleginél többször indokoltan különösen az alsó tagozatos matematikaórákon a pénzhasználat gyakorlásával foglalkozni.

Pénzérmék és a bankjegyek (játékpénz formájában, illetve hivatkozásként történő) általánosan elterjedt alkalmazására közismert, rendszeresen alkalmazott alaptípusok:

- kombinatorikai problémák vizsgálata, kirakása pénzérmékkel;
- valószínűségi kísérletek végzése pénzérmékkel;
- helyiérték szemléltetése, beváltások, tízes átlépéskor (százás átlépéskor, ezres átlépéskor), írásbeli műveletek tanításakor;
- vásárlásra vonatkozó szöveges feladatok az alpműveletek gyakorlására.

A pénzhasználat gyakorlását célszerű összekötni a mindennapi élet táblázatainak használatával. Például:

- különböző árjegyzékek;
- vasúti, távolságiautóbusz-menetdíj táblázatok;
- postai szolgáltatások díjtáblázatai.

Belépőjegyek, menetjegyek adatainak értelmezése is természetes része lehet a gyakorlati problémákat feldolgozó matematikaóráknak (a jegyek kivétítése epidiaszkóppal oldható meg).

Természetesen a pénzérméknek nemcsak az értékét, hanem fizikai adatait (tömegét, vastagságát, átmérőjét) is összehasonlíthatjuk. Amikor a pénzeket hasonlítjuk össze, előtte tisztázni kell, hogy milyen tulajdonságát (mennyiségét) vizsgáljuk, milyen mennyiség szerint hasonlítjuk össze. Csak a legkézenfekvőbb lehetőségeket említve:

- értékük szerint;
- darabszámaikat összehasonlítva;
- tömegük mérőszámát tekintve;
- térfogatukat összehasonlítva.

A pénzérmék átmérője lefedéssel, azaz egymásra helyezéssel könnyen összehasonlítható. Az érmék vastagságának és tömegének összehasonlítása már nem ilyen egyszerű. A kis mennyiségek mérésének, a mérési hiba csökkentésének szokásos módszere a mérendő mennyiség többszörösének együttes mérése. Nyilván egy pénzérme vastagságát vonalzóval nem lehet pontosan megmérni. Viszont például tíz darab húszforintos vastagságát megmérve, majd az eredményt tízzel osztva, már jóval pontosabb értéket kapunk. Hasonló elv alapján végezhetjük kis tömegű tárgyak tömegének mérését (például a kanadai nikkeltől vert új tízforintos 8,83 gramm tömegű), periodikusan ismétlődő rövid időtartamok meghatározását.

### Felkészítés az önálló életvitelre

A mindennapi problémahelyzetek megoldását sokfajta matematikai tevékenységhez kapcsolva gyakoroltathatjuk tanítványainkkal.

A mindennapi élet matematikája részben a gazdálkodás matematikája is. Nem elegendő, ha a szöveges feladatoknál csupán a költségekkel kapcsolatos problémákat vizsgálhatjuk (vásárlás, üdülés, utazás stb.), de ezt nem kötjük össze azzal, hogy miből mennyire futja, hogyan kell összerakni a pénzt, hogy valami nagyobb kiadásra teljék. A gazdálkodáshoz kapcsolódó fogalmak, mint tartozás, követelés, egyenleg, hitel, kamat, kölcsön, számla, költségvetés, nyugta – hogy csak hirtelenében a legismertebbeket soroljam – mind hasznos és egyre fontosabb tudnivalók. Arra is meg kell tanítani növendékeinket, hogy gazdálkodásukról feljegyzéseket tudjanak vezetni, háztartási „költségvetési” könyvet, amelybe bevételeiket és kiadásait feljegyzik és amelynek segítségével tervezhetnek.

Például, ha a konyháját kerámia lapokkal szeretné burkolni a család, nemcsak azt kell tudni, hány darab kell, hanem azt is, milyen árban kaphatók, amelyek tetszenek és megfelelőek, azokból mennyibe kerül a teljes felület befedése, valamint azt is, hogy

mennyiért vállalja a lerakást az iparos. De talán hozzátehetünk egy olyan ajánlatot is: mikor kerül kevesebbe? Ha kerámialapokból, vagy ha PVC borítóanyaggal fedjük be a konyha padlózatát. Tapetázáshoz a felület kiszámítása (szükséges tapéta mennyiségének meghatározása céljából) mellett költségvetés készítése is feladat lehet.

Különböző gyakorlatias feladatokat fogalmazhatunk meg a postai szolgáltatások igénybevételével kapcsolatban. Elegendő példányban (költségmentesen) beszerezhető a takarékbefizetési (-visszafizetési) bizonylatok, a belföldi postautalványok, az ajánlott küldemény feladóvényei, a táviratlapok, a belföldi távirati utalványok, a belföldi csomaghoz való szállítólevelek, esetenként még az átutalási postautalványok is. Ezek kitöltésének gyakorlása is hasznos a mindennapi életre való felkészüléshez.

A vasúti- és autóbuzszenetdíj-táblázatokat felhasználhatjuk utazással kapcsolatos feladatok megoldásakor. Egy-egy utazási terv elkészítéséhez térképábrák (illetve valóságos térkép), táblázatok (menetrend, menetdíj) használata, költségszámítások kapcsolhatók. Például egy vonatúttal kapcsolatban célszerű a tanulókkal beszélni arról, hogy az érdemi döntést mindig az befolyásolja, minek tulajdonítunk nagyobb jelentőséget a következő feltételek közül:

- az útvonal hossza (a menetjegy ára miatt lényeges);
- az utazás időtartama (esetenként a rövidebb útvonal megtétele hosszabb ideig is tarthat: csatlakozások, átszállások miatt, gyors-, illetve személyvonattól függően);
- az átszállások száma (kényelmi szempont).

Munkabérszámítások, háztartási költségvetés készítése, átutalási betétszámla-kivonatok értelmezése is bekerülhet a matematikaórán végzett tevékenységek közé. Kár volna olyan megfontolásból, hogy „a felnőttek között is szép számmal találhatók olyanok, akiknek gondot jelent a bérszámlájukon való eligazodás, a bankszámlakivonataik értelmezése”, mellőznünk az ilyen típusú feladatokat. Sőt, éppen azért kell ilyen feladatokkal foglalkoznunk, hogy tanítványaink között minél kevesebben le-

gyenek olyanok, akiknek majdan ilyen nehézségei lesznek.

### **Helymeghatározás, tájékozódás vonalon, síkban, térben**

A természettudományos ismeretszerzés területén vizuális élményeken és konkrét tapasztaláson, mint empirikus bázison alapuló logikus gondolkodásra kell nevelnünk. A nyelvi kifejezőképesség fejlesztése, fontosságának elismerése mellett alapvető szerepe van a mindennapi életben a nem nyelvi szimbólumoknak, s ezek közül is főképp a vizuális szimbólumoknak: képeknek, ábráknak, piktogramoknak, diagramoknak, táblázatoknak. A képi megjelenítés, a matematikai fogalmak, struktúrák rajzokkal, sémákkal, jelekkel történő megadása elősegíti az összefüggések megértését. A vizuális megjelenítés hozzájárulhat a konkrét és az absztrakt fogalmak közti távolság áthidalásához. Ezért fontos, hogy a természet tárgyait, jelenségeit környezetükkel együtt, szerkezeti, formai, színbeli valóságában szemléltessük. Ugyanis a vizualitás „látni” tanít, nem bonyolult matematikai függvényekkel leírható törvények megadásával, hanem képekben fogalmazza meg a valóságot. A képi megjelenítés, a matematikai fogalmak, struktúrák rajzokkal, sémákkal, jelekkel történő megadása elősegíti az összefüggések megértését.

A tanulók konkrét lakókörnyezetéről célszerű néhány valóságű térképábrát készíteni írásvetítő fóliára (az üzletek, a közintézmények feltüntetésével), és a térbeli, az időbeli orientáció gyakorlását, a térképábrák olvasását, a folyamatábrák készítését együtt gyakorolni. Kitzűzhető olyan feladatok, amelyekben a megtett út kiszámítását egyéb praktikus ismeretekkel, így a térkép-olvasással, a közúti jelzőtáblák értelmezésével kötjük össze. Nagyon tanulságos a különféle információhordozók értelmezése a matematika nyelvén.

A mindennapi gyakorlatban leggyakrabban előforduló piktogramok a közúti közlekedés jelzőtáblái, amelyek felhasználása vitathatatlanul indokolt a vonalon, síkban, térben való tájékozódással foglalkozó téma-

részletek alkalmazásakor. A térkép-vázlatok használatát, útjelző táblák értelmezését (piktogramok) távolságok összehasonlítását (nagysági reláció) és számtani alpművelet (kivonás) gyakorlását is segítheti azoknak a feladatoknak a kitűzése, amelyeknél a számításokhoz szükséges adatokat a tanulóknak a térkép-vázlatról, illetve közúti jelzőtáblákról kell a megoldáshoz leolvasniuk.

Folyamatábrák felhasználásával különböző folyamatok vizsgálatát is a matematikaórák fejlesztő tevékenységei közé sorolhatjuk.

### Római számok

A római számírás csak tananyagként szerepel az általános iskolában feldolgozásra kerülő matematikai ismeretek között. Viszont egyik osztályban sem követelmény. Ennek ellenére a római számírás az emberi kultúra olyan lényeges rekvizituma, amelynek mellözése vétek volna. Sőt a mindennapi gyakorlatban is megtalálhatók a római számok. Például a hónapok jelölésére, Budapest kerületeinek megkülönböztetésére használatosak, órák számlapja gyakran készül római számokkal, s a műemlékek feliratai is tartalmaznak római számokat. Az olimpiák sorszámát, az emberiség történetének századait is többnyire még római számjegyekkel írjuk. A tantervi követelményektől függetlenül – szerintem – a matematikát tanítók pedagógiai felelősségébe tartozik, hogy ne legyen olyan tanítványunk, aki úgy lép át a XX. századból a XXI. századba, hogy azt le sem tudja írni a hagyományos módon.

A jelek helyének a római számírásban is van szerepe, de ez nem olyan helyiérték-rendszer, amely az alpműveletek (különösen a szorzás és az osztás) elvégzésére egyszerű algoritmus megfogalmazását lehetővé tenné. Ez a magyarázata annak, hogy a római kultúrának az európai kultúra fejlődésére való erőteljes hatása ellenére napjainkban a római számok már csak mint sorszámnevek játszanak szerepet. Viszont a helyiérték-rendszer előnyeinek szemléltetésére jól használhatók.

Célszerű megvizsgálni a tízeseknek és a százásoknak az egyesekével analóg képzését:

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
X	XX	XXX	XL	L	LX	LXX	LXXX	XC
C	CC	CCC	CD	D	DC	DCC	DCCC	CM

Ez az analógia csak a számok képzésére vonatkozik, az elrendezésbeli hasonlóság nem elég a számrendszerek mai helyiérték-fogalma követelményének kielégítéséhez. Ezért reménytelenül nehéz akár csak egy egyszerű szorzás elvégzése is római számokkal.

Az alpműveletek elvégzésétől függetlenül is lényeges előnyei vannak a helyiérték-rendszer alkalmazásának. Ezt néhány szám római és arab számjegyekkel való felírásával könnyen megmutathatjuk a tanulóknak:

MCCCLXXXIV	MMMCCXXXVIII	MMMCMXLVII
1384	3238	4947

Motivációs célra is alkalmas a római számokkal való foglalkozás. (5) Nagyon szeretik a gyerekek a római számokkal megadott fejtörőket. Az egyik típus például az, amikor egy-egy pálcika (gyufaszál) átrakását tűzzük ki feladatul. Úgy kell áthelyezni a pálcikákat, hogy az egyenlőség (esetleg egyenlőtlenség) igaz legyen.

### Kódjel számok

A mindennapi életben a számokat személyek, tárgyak, dolgok jelölésére is használjuk. Sok olyan alkalom fordul elő, amikor a szám nem darabszámot, nem mérőszámot, nem is valamilyen szempont szerinti rendezettséget (sorszámot) fejez ki. Csupán egy személyt, egy tárgyat, egy dolgot jelöl, azaz megkülönböztethetővé teszi a megjelölt személyt – tárgyat – dolgot, nevet ad neki. Így ezek a számok, a kódjel számok információhordozóként kezelhetők. Ennek a számítógépes adatfeldolgozás során lényeges előnyei vannak. Ilyen számok például: a személyi számok, az adószámok, a társadalombiztosítási azonosítószámok, a telefonszámok, a postai irányítószámok, a házszámok, az autók rendszáma, a sportolók rajtszáma, a TV- és rádióadók száma. A kódjel számok használata a XX. század kultúrájának természetes része, mert alkalmazással a megjelölés kimeríthetetlen, és (helyes alkalmazás esetén) egy jól áttekinthető rendszer áll rendelkezésünkre.

A fél tucatnál több számjegyet (karakter) tartalmazó kódjel számoknál a számítógépes adatfeldolgozás lehetőségeit kihasználva rendszerint az utolsó számjegy (egyesek helyiértéke) ellenőrző szám. A kódjel szám többi számjegyéből képzett ellenőrző szám alkalmas arra, hogy megfelelő ellenőrző program futtatása esetén a számítógép azonnal jelezze az esetleges téves adatbevitel tényét. Talán mivel ez az ellenőrző szám biztonsági funkciót is betölt, azért kódjel szám fajtánként más-más algoritmus szerint képezhető. Az ellenőrző számok képzési algoritmusának ismeretében konkrét számítási feladatokat is kítűzhetünk a tanulóknak. A következőkben néhány ilyen algoritmust ismertetek.

A személyazonosító jel (személyi szám) tizenegyedik, azaz ellenőrző számjegyét úgy kell képezni, hogy az első tíz számjegy mindegyikét szorozni kell azzal a sorszámmal, ahányadik helyet foglalja el a személyazonosító jelen belül. (Első számjegy szorozva eggyel, a második számjegy szorozva kettővel, a harmadik számjegy szorozva hárommal és így tovább.) Az így kapott szorzatokat össze kell adni és az összeget tizeneggyel osztani. Az osztás maradéka a tizenegyedik számjeggyel, az ellenőrző számjeggyel lesz egyenlő. Az azonos napon születettek megkülönböztetésére szolgáló nyolcadik, kilencedik, tizedik helyen álló (születési sorszámnak tekinthető) háromjegyű szám közül azt nem szabad kiadni, amelynél a fenti módszer szerinti tizeneggyel való osztásnál a maradék tíz lenne.

A társadalombiztosítási azonosító jel (TAJ szám) egy kilenc számjegyből álló szám, amelyben az első nyolc számjegy egy folyamatosan kiadott egyszerű sorszám, amely mindig az előző, utoljára kiadott sorszámból egy hozzáadásával keletkezik. A kilencedik számjegy ellenőrző szám, úgynevezett CVD kód, amelynek képzési algoritmus a következő: A TAJ szám első nyolc számjegyéből a páratlan helyen állókat hárommal, a páros helyen állókat héttel szorozzuk, és a szorzatokat összeadjuk. Az összeget tízzel elosztva a maradékot tekintjük a kilencedik számnak, azaz CDV kódnak.

A bankszámla megjelölésére szolgáló pénzforgalmi jelzôszám (közismert elnevezéssel: bankszámlaszám) 16 (kétszer nyolc), vagy 24 (háromszor nyolc) karakter hosszúságú – csak numerikus karaktereket, azaz csak számjegyeket tartalmazó – számsor. Az első nyolc karakter mindig a hitelintézet (közismert elnevezéssel: a bank) azonosító száma. Ebből az első három számjegy a hitelintézet egyedi azonosító száma, amelyet az MNB (Magyar Nemzeti Bank) határoz meg részére, a következő négy számjegy a hitelintézeti fiókot azonosító szám, amellyel a bank különbözteti meg fiókjait és számlavezető helyeit, a nyolcadik számjegy az ellenőrző szám. A második, illetve a második és harmadik nyolc karaktert tartalmazó pozíció belső tartalmát a hitelintézet egyedileg határozza meg, a számlatípusok, valamint az egyes számlatípusokon belül a számlatulajdonosok megkülönböztetésének céljából. Mindkét változatnál az utolsó számjegy (a tizenhatodik, illetve a huszonegyedik) az ellenőrző szám. Az ellenőrző számok képzésének (mindegyik bankszámlaszám két ellenőrző számot tartalmaz) algoritmus a következő: külön az első hét, valamint külön a kilencediktől a tizenötödikig, vagy a huszonharmadikig a számjegyeket helyiértékük csökkenő sorrendjében szorozzuk a – 9, 7, 3, 1, ..., 9, 7, 3, 1 számokkal, a szorzatokat összeadjuk, és az eredmény egyes helyiértékén lévő számot kivonjuk tizből. A különbség az ellenőrző szám, azzal a kiegészítéssel, hogy amikor a különbség tíz, akkor az ellenőrző szám nulla.

Magánszemély adóazonosító jele (adószáma) tízjegyű szám, amelynek első számjegye mindig nyolcas (ez utal az adóalany magánszemély voltára), a következő öt számjegy az adóalany születési időpontja és az 1867. január elseje között eltelt napok száma, a következő három számjegy az azonos napon születettek megkülönböztetésére szolgáló véletlenszerűen képzett sorszám, míg a tizedik számjegy az ellenőrző szám. Az adóazonosító jel (adószám) tizedik, azaz ellenőrző számjegyét úgy kell képezni, hogy az első kilenc számjegy mindegyikét szorozni kell azzal a sorszámmal, ahányadik helyet foglalja el a személyazonosító jelen belül.



## Fizika felkészítő – digitálisan

*Írásunkban Baráth Zsolt–Czeczei József–Sipos András–Szabadi László, 'Fizika felkészítő az érettségi és felvételi vizsgákra' című korongját kívánjuk vázlatosan bemutatni és röviden kommentálni. Ez a CD-ROM számos más kiadvány (például a 'Történelem felkészítő az érettségi és a felvételi vizsgákra') társaságában a PannonKlett Könyvkiadó Kft. gondozásában jelent meg.*

**K**ommentárjaink megfogalmazásakor részint a saját tapasztalatainkat és kutatási eredményeinket használjuk fel (lásd többek között *Benkes Réka–Vass László*: 'Megjegyzések a hipermédia alkalmazásáról'. In: *Iskolakultúra*, 1997. 3. sz. 3–7. old.), részint pedig *Hartmut Schröder* kritériumkatalógusát (lásd *Hartmut Schröder*: 'Kritériumok CD-ROM-ok és www oldalak értékeléséhez' (ford. *Petőfi S. János*). In: *Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László*: 'Szemiotikai szöveg-tan 12. Szöveg-tani kutatás: témák eredmények, feladatok.' JGYF Kiadó, Szeged – sajtó alatt).

Az oktatóprogram anyaga négy nagy tematikus egység köré szerveződik, ezek a következők: „Feladatok”, „Elmélet”, „Híres emberek” és „Nevezetes kísérletek”.

A mindig látható alsó eszközsorban jobbról bal felé haladva a következő gombok találhatóak: „Főmenü”, „Beállítások”, „Híres emberek”, „Kísérletek”, „Elmélet”, „Segítség” és „Kilépés”, így a szóban forgó nagy tematikus egységek innen bármikor elérhetőek. A továbbiakban ezekkel a gombokkal vagy az aktív szavak, kifejezések segítségével kezelhető a program. A piros színnel szedett aktív szavak/kifejezések az „Elmélet”-be, a kék színűek a „Híres emberek” életrajzához, a zöldek a „Kísérletek”-hez vezetnek.

A lemezen lévő több mint 450 feladatot nyolc nagy csoportba gyűjtötték össze a program alkotói. Ezek a következők (a zárójelben az alsóbb szint részfejezetei szerepelnek):

– Mechanika (Kinematika, Pontszerű testek dinamikája, Merev testek dinamikája, Munka, energia, teljesítmény, Defor-

málható testek mechanikája és Vegyes feladatok).

– Hőtan (Gázok, Folyadékok, Szilárd testek, Halmazállapot változások és Vegyes feladatok).

– Elektromosság (Elektrosztatika, Egyenáramok és Vegyes feladatok).

– Mágne(ss)esség (Egyenáramok homogén mágneses térben, Egyenáramok mágneses tere, Mozgási és nyugalmi indukció, Változó áram és Vegyes feladatok).

– Fénytan (Visszaverődés, törés, alapfogalmak, Planparalel lemez, prizma, Gömbtükrő, lencse és Vegyes feladatok),

– Atomfizika (A foton, Magfizika és Vegyes feladatok).

– Vegyes feladatok.

– Felvételi feladatok 1988-tól 1998-ig.

A feladatokhoz az ismertett fejezetek (és további alfejezetek) szerint a főmenüből lehet eljutni, és pedig tetszőleges sorrendben. „Célszerű azonban – vallják a program készítői – a menükben lévő sorrendet betartani, mivel a feladatok sorrendjét a fokozatosság elve alapján állítottuk össze”.

A feladatok megoldása lépésenként követhető, és pedig útmutatással vagy útmutatás nélkül.

Pillantsunk bele a Mechanika/Pontszerű testek dinamikája/Körmozgás témakör harmadik feladatának megoldásába. A jobb oldali margón tájékoztató jellegű ikonok láthatók: az aktuális helyről, a feladat számáról és szövegéről, illetőleg arról, hogy a felhasználó megoldotta-e már az adott feladatot, vagy sem. Az útmutatás szövegét kövér betűkkel emelték ki a program szerkesztői. A feladatok

megoldását gyakran támogatják ábrák, illusztrációk, élve a többfázisú bemutatás lehetőségeivel is.

Az „Elmélet” tematikus egységgel kapcsolatban a következők olvashatók a CD-ROM borítóján. „A feladatok megoldásához lexikonszerű elméleti háttéranyag nyújt segítséget. A fogalmak és definíciók pókhálószerűen, aktív szavakon keresztül szövik át a szöveget, és átfogják a középiskolai fizika minden lényeges fejezetét”.

Anyagának rendszerezése nagyjában-egészében megegyezik a „Feladatok” struktúrájával. A főmenüin látható alsó eszközsor „Elmélet” gombjával bárhonnán elérhető úgy, hogy a kiinduló helyre egyetlen gombnyomással vissza lehet térni.

A „Híres emberek” biográfikus egység 21 fizikus rövid életrajzát, illetőleg tudományos pályáját tárja a felhasználó elé, a „Nevezetes kísérletek” rész pedig mintegy tíz kísérletet mutat be, illetőleg szemléltet ábrákkal.

Az így szervezett, kialakított globális struktúrát a piros („Elmélet”), kék („Híres emberek”) és zöld („Kísérletek”) színű aktív szavak/ki-fejezések hálója valóban át- meg átszövi. Ha például egy adott feladat megoldásához egy fogalom vagy elméleti kérdés megvilágítását is szükségesnek tartja a felhasználó, azt a megfelelő piros színű aktív szóra klikkelve érheti el, s ha közben ismereteit szeretné kísérletekkel is elmélyíteni, vagy biográfiai adatokkal kiegészíteni, azt a megfelelő zöld, illetőleg kék

aktív szavakkal teheti meg, s így térhet vissza a feladat megoldásához.

A fizika felkészítő futtatásához csak Windows operációs rendszer használható. Az installálás (amellyel egyidejűleg létrejön a Klett Multimédia csoport is) viszonylag könnyű, mint a programelindítás és az alkalmazás kezelése is. Teljesnek tekinthető dokumentációja (gyakori ismétlésekkel) nyomtatásban és a korongon is megtalálható. A program csak egérrel kezelhető, billentyűhasználatra nincs mód. A képernyő-strukturálás áttekinthető, a színek és az ikonok didaktikai funkciója világos. A menüparancsok egyszerűek.

A multimediális programokkal szemben alapvető követelmény a különféle kommunikációs csatornák integrálása. A vázlatosan bemutatott fizika felkészítő azonban csupán két mediális összetevővel rendelkezik: verbális és statikus képi komponenssel. Akárcsak a hagyományos információhordozókból, hiányzik belőle a fonikus, a zenei és a dinamikus képi (animációs film, video stb.) elem.

Auditív segítséget ilyenformán nem tud szolgáltatni a tanuláshoz, s a vizuális segítség sem igen több annál, mint amit a nyomtatott fizikakönyvek általában nyújtanak. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a CD-ROM anyagát nagyjában-egészében a könyvek is reprezentálják.

A programban a fizikai fogalmakat, jelenségeket, folyamatokat stb. – egy-két animációs megoldástól eltekintve – dia-

---

*A multimediális programokkal szemben alapvető követelmény a különféle kommunikációs csatornák integrálása. A vázlatosan bemutatott fizika felkészítő azonban csupán két mediális összetevővel rendelkezik: verbális és statikus képi komponenssel. Akárcsak a hagyományos információhordozókból, hiányzik belőle a fonikus, a zenei és a dinamikus képi (animációs film, video stb.) elem. Auditív segítséget ilyenformán nem tud szolgáltatni a tanuláshoz, s a vizuális segítség sem igen több annál, mint amit a nyomtatott fizikakönyvek általában nyújtanak. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a CD-ROM anyagát nagyjában-egészében a könyvek is reprezentálják.*

---

grammatikus, más néven funkcionális ábrák, esetleg fotók szemléltetik. A tíz nevezetes kísérletet például 12 ábra és 1 tónusos kép (fotó) illusztrálja a „Kísérletek” tematikus blokkban. S jöllehet a diagrammatikus (funkcionális) ábrák, rajzok, grafikonok stb. rendszerint nem csupán referálnak tárgyukra, hanem többé-kevésbé világos összefüggéseket, relációkat is képesek megjeleníteni, akár több fázisban is, a folyamatszerű bemutatás dinamikus képi lehetőségeit a „Kísérletek” tematikus részből nem kevésbé hiányoljuk, mint az oktatóprogram más egységeiből. Az ábrák minősége egyébként elfogadható, a szöveges részekét viszont nem ritkán durva felülírások rontják (helyesírási hibákról nem is beszélve). E helyütt nem hagyhatjuk szó nélkül, hogy például *Bonifert Domonkosné–Halász Tibor–Miskolczi Józsefné–Molnár Györgyné: „Természetismeret 6.”* „Fizikai és kémiai alapismeretek” című nyomtatott könyve (Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1996.) anyagának képi megfogalmazását sokkal gazdagabbnak, árnyaltabbnak és esztétikailag is igényesebbnek tartjuk, mint a fizika felkészítő CD-ROM-ét.

A tanulóprogram menetére egyrészt a menüparancsok, másrészt a különböző színű aktív szavak/kifejezések révén gyakorolhat interaktív hatást a felhasználó. A feladatokat tetszés szerinti sorrendben oldhatja meg, adott esetben választhat könnyebb, nehezebb és elméleti jellegű feladatok közül (Vegyes feladatok). A tanulás lépései, módszerei ilyenformán, ha

---

*A tanulóprogram menetére egyrészt a menüparancsok, másrészt a különböző színű aktív szavak/kifejezések révén gyakorolhat interaktív hatást a felhasználó. A feladatokat tetszés szerinti sorrendben oldhatja meg, adott esetben választhat könnyebb, nehezebb és elméleti jellegű feladatok közül (Vegyes feladatok). A tanulás lépései, módszerei ilyenformán, ha korlátozott mértékben is, kombinálhatók. A feladatokat megoldását fakultatíve vezérlő instrukciók segíthetik az önálló tanulást, bevezetések azonban nem állnak rendelkezésre a gyakorláshoz. Szükség esetén segítség legfeljebb csak „kívül”-ről érkezik.*

---

korlátozott mértékben is, kombinálhatók. A feladatok megoldását fakultatíve vezérlő instrukciók segíthetik az önálló tanulást, bevezetések azonban nem állnak rendelkezésre a gyakorláshoz. Szükség esetén segítség legfeljebb csak „kívül”-ről érkezik. A dokumentációban például ezt olvashatjuk: „A feladatok megoldásánál az adatokat a középiskolák számára kiadott Négyjegyű függvénytáblázatokból vegyüek”. Az elkövetett hibák kommentálására (elemzésére, javítására stb.), a tanuló teljesítményének értékelésére, sikerorientációra nem alkalmas a program.

Ha a felhasználó az indításkor a programba írja a nevét (vagyis azonosítja magát), nem kell tartania a felesleges ismétlésektől, a gép ugyanis számon tartja az általa egyszer már megoldott feladatokat. Más szóval: egy időben több tanuló is használhatja a programot. Egyéb adat tárolására vagy saját anyag hozzáfűzésére nincs lehetőség. Szövegszerkesztő vagy valamely más segédprogram a feladatok megoldásához gyakorlatilag nem vehető igénybe.

A tematikus egységek gondolatmenetei, levezetései, tényállásai stb. rendszerint hosszabbak az optimálisnak tekinthető egy képernyőoldalnyi terjedeleminél, alighanem kinyomatásukra nincs lehetőség. Motiváló játékkonceptió nem tapasztalható.

A keresést (a keresőutak rövidségét) illetően szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy például a Radiokarbon módszerre csak elég körülményesen és némi szerencsével sikerült újból rátalálnunk

(Atomfizika Radioaktivitás). Tessék csak kipróbálni! Az aktív szavak – pókhálószerű mintázata előbb vagy utóbb, de előtűnik. Pedig a gyors visszakereshetőség – lapszámok, tartalom, jegyzetek, bibliográfiák, indexek (tárgy- és névmutatók) stb. formájában – olyan követelmény már a lineáris szövegszervezéssel szemben is, amely nélkül ma jószerevel elképzelni sem igen tudjuk a gutenbergi könyvtechnológiát. S ha a visszakereshetőség hagyományos eszközei, amint azt nem kevesen állítják, akár 20–25 százalékkal is megnövelhetik egy nyomtatott könyv értékét, vajon milyen mértékben javíthatják a visszakereshetőség elektro-

nikus eszközei egy digitalizált kiadvány használhatóságát?

Végezetül remélni szeretnénk, hogy a 'Fizika felkészítő az érettségi és felvételi vizsgákra' című CD-ROM – alighanem így is – érettségiző vagy felvételiző diákjaink felkészülését szolgálja, több más elektronikus oktatóprogrammal együtt.

BARÁTH ZSOLT–CZECZEI JÓZSEF–SIPOS ANDRÁS–SZABADI LÁSZLÓ: *Fizika felkészítő az érettségi és felvételi vizsgákra*. PannonKlett Könyvkiadó, Bp. 1997

*Benkes Valéria–Vass László*

## PARK-komputerkalauz

*Gillian Doherty neve nem ismeretlen a magyar közönség előtt: alig egy éve került forgalomba 'Windows 95 kezdőknek' című könyve ugyancsak a Park Könyvkiadó gondozásában. Új könyve, a '101 ujjgyakorlat számítógépre' kifejezetten gyerekeknek íródott. Sok szép, színes kép, kevés szöveg, gazdag illusztrációk, minimális mennyiségű és rendezetlen ismeret – ez az ismeretterjesztő könyvek új nemzedékének közös jellemzője. Aruk és kelendőségük a látvánnyal általában egyenesen, hasznosságuk, az általuk közvetített tudás viszont ezzel fordítottan arányos. (Vannak persze kivételek, amelyek – már csak kisebbségük okán is – megkülönböztetett tiszteletet érdemelnek.)*

**D**oherty könyvét kézbe véve a recenzensnek mindenekelőtt az ilyen – a legújabb kori analfabetizmus kialakulásában megkülönböztetett szerepet játszó – könyvekkel szemben érzett ellenszenvén kell felülkerekednie, ez az elfogulatlan bírálat elemi feltétele. Hozzá kell tenni: ez nem is okoz nehézséget. A könyvbe belelapozva ugyanis már az első oldalak után nyilvánvaló: a szerző tisztességes, a könyv pontosan azt nyújtja, amit címében ígér: ujjgyakorlatokat, ötleteket – helyenként kifejezetten jó ötleteket – kínál. Megtévesztő viszont a Park-Komputerkalauz felcím: szó sincs arról, hogy útbaigazítást, tájékoztatást adó könyvet tartanánk a kezünkben.

Pedig a különbség igen lényeges. A könyv ugyanis valószínűleg szórakoztató barangolást nyújt a virtuális világban mindazoknak, akik megfelelő alapismeretekkel és elegendő idővel rendelkeznek. Az utóbbi alapvetően jellemző a célcsoportra, az előbbi viszont kevésbé. A gyerekeknek azon széles köréről van szó, akikről szüleik és egész környezetük azt hiszi, hogy számítógép-virtuózok, pedig csak néhány divatos játékot tudnak elindítani, és e játékprogramokon belül ismerik a kurzormozgató és a funkciógombok jelentését (F4-gyel újra lehet tölteni a gépfegyvert stb.), ugyanakkor a számítástechnika alapfogalmaival sincsenek tisztában: nem tudják, mi az a háttértá-

roló, fájlstruktúra, másolni tudnak, de menteni nem stb. Olyan ez, mintha valaki zsonglór módjára kezelné a sebességváltót meg a kormányt, csak azt nem tudná, mitől működik az autó, sőt, igazából még jární sem tanult volna meg. Ez persze nem véletlen. Nemcsak a számítógépgyártó és szoftverkészítő cégekre jellemző, hogy olyan eszközöket igyekeznek piacra dobni, amelynek használatához nem kell gyakorolni a gondolkodás fárasztó és veszélyes tevékenységét.

Doherty nem kíván ezen változtatni, a fáradságos, gyakran bizony unalmas alapismereteket meghagyja másnak (mondjuk az iskolának, vagy annak az elegendően tehetséges gyereknek, aki magától is rájön arra, mit jelent ez a szó: menteni, hogyan és főleg hová kellene menteni. A 7. oldalon ezt olvashatjuk: Keressd meg a merevlemez mappáiban!), a merevlemez és a mappa szavak magyarázatával azonban adós marad a könyv. A példákát még hosszsan sorolhatnám.

Szinte hallom az ellenvéleményeket: ezek olyan alapfogalmak, amelyeket amúgy is ismernek a gyerekek. Tisztelettel kérdezem: melyik gyerekek és honnan? És vajon biztosan értik-e azokat a szavakat, amelyeket akár naponta használnak? Aki már csak egyszer is megkérdezte azokat a gyerekeket, akik rendszeresen használják (és elírják) a vincsi szót, hogy mi is az tulajdonképpen, s aki már próbált bevezetni gyerekeket (nem egy-egy kivételes képességűt) a fájlstruktúra rejtelmeibe, az pontosan érti, mire gondolok.

Összegezve: a könyv tanulásra alkalmatlan, az előismeretekkel nem rendelkezők

vagy a számítástechnika iránt kevésbé fogékonyak valószínűleg már az első lépéseknél elakadnak. Tegyük azonban hozzá: a 101 ujjgyakorlat – amint címe is jelzi – nem is tankönyv, hanem ötlettár, receptgyűjtemény, annak viszont kifejezetten jó. Foglalkozik mindennel, ami egy gyerek számára fontos és érdekes lehet: képpel, hanggal, Internettel stb., sokszor olyasmivel is, ami a felnőttek többsége számára érdektelen, éppen ezért érthetetlen, hogy mit képes ennyit vacakolni a gyerek azzal, hogy egymás farkába

---

*a 101 ujjgyakorlat  
- amint címe is jelzi -  
nem is tankönyv, hanem ötlettár,  
receptgyűjtemény, annak viszont  
kifejezetten jó. Foglalkozik  
mindennel, ami  
egy gyerek számára fontos  
és érdekes lehet: képpel, hanggal,  
Internettel stb., sokszor olyasmivel is,  
ami a felnőttek többsége számára  
érdektelen, éppen ezért érthetetlen,  
hogy mit képes ennyit vacakolni a  
gyerek azzal, hogy egymás farkába  
harapó sarki rókákkal keretezze be  
azt a papírt, amire kiírja, hogy Ne  
zavarj! Doherty viszont tudja, mitől  
döglik a légy,  
és el kell ismerni: közben ügyesen  
csepegteti a hasznos, gyakorlati  
ismereteket is. Teszi mindezt ráadásul  
érthetően.*

---

ba harapó sarki rókákkal keretezze be azt a papírt, amire kiírja, hogy Ne zavarj! Doherty viszont tudja, mitől döglik a légy, és el kell ismerni: közben ügyesen csepegteti a hasznos, gyakorlati ismereteket is. Teszi mindezt ráadásul érthetően.

Meg kell adni: rendkívül egyszerűen fogalmaz meg viszonylag bonyolult dolgokat is. Ha – mint mondtuk – a könyv tankönyvként vagy önálló tanulásra (általában: tanulásra) nem is alkalmas, kiválóan használható feladatgyűjteményként akár tanítási órán, akár szakkörön. Legyünk azonban óvatosak:

egy-egy – mindössze pár sorban leírt – ujjgyakorlat sokszor egy tanítási órát vagy annál többet is igénybe vehet.

A könyv eredményes használatához természetesen időn és kitartáson kívül megfelelő hardver és szoftver is szükséges. Ami az előbbit illeti: a 60. oldalon nemhogy elég-ségesnek, hanem ideálisnak minősített konfiguráció (ideális esetben a számítógépedben 486-os vagy Pentium processzor van és 16 MB memória) valószínűleg komoly nehézségeket okoz majd némely alkalmazásnál,

például az Office használatánál, de való igaz, hogy – ha már a Windows 95-öt sikerült telepíteni – a Paint és a WordPad (illetve a Windows 3.1 alatt futó Paintbrush és a Write) munkára fogható, a ma újonnan forgalomba kerülő gépek pedig már a jóval magasabb hardverigényeknek is eleget tesznek. Persze, kell még nyomtató is, amely – ha nincs ló! – lehet fekete-fehér is, de azért a könyv feladatainak jelentős része igazából színes nyomtatóval oldható meg. Általában nem tartom etikusnak a mellébeszélést: ha egyszer a könyv feladatait egy 200 000 Ft-os konfigurációra tervezték, akkor tisztességtelen (még ha szó szerint igaz is) azt mondani, hogy a legtöbb feladatot egy 100 000 Ft-ossal is meg lehet oldani.

Hasonló a helyzet a szoftverrel. Igaz, a szerző többször is leírja, hogy vannak más programok is, amelyekkel a gyakorlatok általában ugyanúgy elvégezhetőek, az esetek jelentős részében említ is ilyeneket, de a könyv igazi címe mégis ez lehetne inkább: 101 újgyakorlat számítógépre és Microsoft programokra. Szinte hallom a jogos ellenvetést: mit tehet egy számítógépes könyv szerzője, ha a Windows ma már szinte világszabvány. Nos, ez azért egyrészt még nem egészen igaz, másrészt rendkívül lényeges kérdés, hogy a számítástechnikai oktatás és ismeretterjesztés maga is hozzájárul, hogy a Microsoft letarolja a szoftver piacot, vagy megpróbál élni a szoftver-demokrácia szűkös lehetőségeivel. A könyv például a 3. oldalon a Microsoft programok helyett vagy mellett más szoftverek képét (is) közölhetne volna, esetleg – akár ha véletlenül is – a Microsoft Outlook helyett (48. oldal) más le-

vezetőprogram képernyőképét is bemutathatta volna stb. Doherty e tekintetben is a kényelmesebb megoldást választotta (Windows úgyis van mindenütt), kérdés persze, talált volna-e egyáltalán kiadót, ha nem ezt teszi.

Az alkalmas szoftver persze szintén nem olcsó. A könyv által jelzett programok együttes értéke például többszörösen meghaladja az – akár ideális – hardver költségét. A könyv erről szemérmesen hallgat, amint arról is, hogyan lehet ezekhez a programokhoz hozzájutni. (A 3. oldalon erről mindössze ennyit olvashatunk: A könyvben említett programok nagy része valószínűleg megtalálható a számítógépeden.) Talán, mert Angliában természetesebb, hogy a számítógép-tulajdonos megvásárolja a szoftvert, mint nálunk.

A magyar kiadás alig egy évvel az Usborne által gondozott angol eredeti után jelent meg. Jó lett volna, ha a magyar változat kiegészült volna itthoni vonatkozásokkal, például magyar webcímeikkel is. A könyv használhatóságához nagyban hozzájárul *Kuttner Zoltán* igényes fordítása. Nyilván nem ő marasztalható el a könyvben itt-ott előforduló apró, de bosszantó hibákért (a 15. oldalon például a Mintadoboz feliratú nyíl nem jó helyre mutat, a 20. oldalon a Szövegdoboz gomb felirat fölött nem az látható stb.). Egy alapos lektorálásra talán még lett volna idő.

GILIAN DOHERTY: *101 újgyakorlat számítógépre*. Usborne – Park Kiadó. 1999.

**Révész György**

## Nyelvjátékok, vizuális eszközökkel

*A tanítás–tanulás folyamatának eredményessége nagyban függ attól, hogy milyen kommunikációs technikákat veszünk igénybe. Elfogadott az az előfeltevés is, miszerint „a kommunikáció eszközei általában meghatározzák a kommunikáció tartalmát”. (Haverlock)*

*Ezek szerint a kultúraelsajátítás (szocializáció) módjának vizsgálata közben – még ha ennek egyik szűk területéről, az iskolai nevelésről van is szó – tekintettel kell lennünk az épp aktuálisan használt kommunikációs technikák sajátosságaira.*

Vizsgáljuk meg az információátadás módjának változatait, melyek szorosan hozzátartoznak a kommunikációs technikák, illetve az ezekhez kapcsolódó technológiák – szóbeliség/írásbeliség; könyvnyomtatás/elektronikus kommunikáció – változásaihoz, fordulópontjaihoz, „ugrásaihoz”.

Nyíri Kristóf megállapítása szerint az emberi kommunikáció technikájának története négy nagy korszakra osztható. Ezek a következők.

Az elsődleges szóbeliség korszaka, melyben a kollektív tudásnak a szájhagyomány által segített egyéni emlékezeten kívül még nincs más hordozója. Az ilyen keretben való gondolkodás szükségképpen formulákkal dolgozik, mitikus, antropomorf – valójában „prelogikus”. (1)

Ehhez képest az írásbeliség az a technika, amely már lehetővé teszi a különböző szövegek egybevetését. (2) Ez a kritikus–racionális gondolkodás kialakulását eredményezi. Hajnal István szerint „(az írás) múltat és jelent, mind az egyéni, mind a közösségi életben összekapcsolva, okszerű gondolkodásra ösztönöz, komplikált gondolatépítést tesz lehetővé” Ez az írásbeliség korszaka.

A kézírás technikája, mindazonáltal nem elegendő ahhoz, hogy a szóbeliség uralmát veszélyeztesse. Az írás hatása csak a könyvnyomtatással teljesedik ki. Ennek következménye az egységes tudománynak és egyáltalán a kumulatív tudás lehetőségének, ezzel pedig a történeti tudat kibontakozásának, a haladás eszméjének megjelené-

se. (3) E korszakot „Gutenberg-galaxis” metaforával illetjük.

Az információrobbanás korszakaként nevezett időszak, a másodlagos szóbeliség beköszöntését, a „Gutenberg-galaxis” végét eredményezte. A „minden egész eltörött” tapasztalata a zárt/egységes világkép tudatos felmondásához vezetett. Az új korszak információs technológiája az elektronikus adatfeldolgozáson alapszik. (4)

Kérdésként merül fel tehát, hogy egy-egy pedagógiai program milyen típusú kommunikációs gyakorlatot részesít előnyben; tekintettel arra, hogy maga az információátadás eszköze is behatárolja az átnyújtandó tudást, meghatározza az ismeretek struktúráját...

A legtöbb tankönyv, a legáltalánosabban használt tantervek sora, a tanítási gyakorlat döntő része normatív ismerethalmazt tartalmaz, akár impliciten, s akár explicit módon a kumulatív tudás lehetőségére, a tudományosság kizárólagosságára épül.

Elég, ha a nyelvkönyvek vizuális eszközeinek sablonjaira gondolunk: lehet, hogy a memorizálást megkönnyítik e „fogasok”, de szegényes vizualitásról árulkodnak. Felépítésük a tartalmi (lexikai) kivonat didaktikus illusztrációja. Mivel vizuális kifejezési lehetőségeket is magában rejt, nem látszik szerencsésnek az írott nyelv analógiájára szerkesztett vizuális megjelenítés. Az illusztrációk elhelyezése a felületen is a szöveg szervező elve szerint épül fel: az egyszerű mellérendeléssel, azonos kompozíciós séma szerint felépített képsorokat láthatunk. (1. sz. melléklet) Szükségszerű igény ezek-

kel kapcsolatban a narrativitás. A képek narrativitása a képregényszerű elrendezéssel valósul meg: ez eredményezi a kirakatokra jellemző telítettséget. (5) Egy utazást bemutató ábra szükségszerűen tartalmazza az összes utazási eszközt, a repülőtől a kerékpárig. Sokszor az ábra magát a szót helyettesíti, esetenként táblázatba foglalva. (2. sz. melléklet)

Ha összevetjük e sémákat a *Jack Goody* által felállított, a nyelvi adatok (dekontextualizált) térbeli elrendezéseire vonatkozó típusokkal („melyek az írás története során alakultak ki, és az írásbeli megnyilatkozás eszközeit képezik”), a következőket tapasztalhatjuk: a szóban forgó grafikus megjelenítés módja az elkülönített szó, betű, illetve szám, amelyet skatulyába vagy rubrikába zárt önálló „logogramként” foghatunk fel. Hasonló típust alkotnak a listák, illetve a táblázatok, vagyis azok a feljegyzések, melyekkel akárcsak a (kiemelt) szavak, információkat osztályozó struktúrát, a verbális felidézést segítő szisztémát alkothatnak. (6) Ezek kiemel-

lik, rögzítik és összegzik a tapasztalat egészébe ágyazott információkat, és ezáltal lehetővé teszik ezek reorganizációját, újrendezését. Átalluk új rend alkotható: gondoljunk az aritmetikai műveletekre vagy *Linné* növényrendszerére.

Az írásbeli megnyilatkozások analógiájára szerkesztett képi kifejezés, e tankönyvek esetében nem él önálló, sajátlagos eszközeinek lehetőségeivel. A vizualitásnak a nyelv szerint meghatározott skatulyákba kényszerítése egyfajta textuálitást eredményez. Erre vall az az erőltetett narrativitás, a prezentációs kényszer, amit meg-

figyelhetünk. Világos tehát, hogy ez a fajta vizualitás magán viseli az írásbeliség által kitermelt megnyilvánulások ismérveit.

Az a tanítási gyakorlat is ezt bizonyítja, mellyel nemrég találkoztam terepmunkám során. A nyelvrán kiadott házi feladatot az képezte, hogy a tanult szavakat le kellett rajzolni. A szükséges mintákat a tankönyv szolgáltatta, mivel „nem várható el egy 10 éves gyerektől, hogy »tökéletesen« rajzoljon.”.

Láthatunk, hogy az írás révén a nyelv egy vizuális-térbeli dimenzióhoz jut. A formalizált, grafikus elrendezések egyféléképpen kiemelik, összegzik és elrendezik az információkat, és lehető-

séget nyújtanak ezek reorganizációjára. Mindezt oly módon teszik, ahogy az a tisztán orális kontextusban lehetetlen lett volna. Létezik olyan képalkotási gyakorlat, mely ezen szabályszerűségek fölhasználásán alapszik. Ebből adódik egy „egycsatornás” kommunikációs helyzet. Azért nevezzük – sarkítva – egycsatornásnak, mert annak ellenére, hogy több érzékszerv közvetítését veszi igénybe, azonos modellt követ. Ez az írott nyelv mintájára alko-

tott képi kifejezés sablonosságát/szegénységét eredményezi. Az erre épülő tanítási gyakorlat elveszi annak lehetőségét, hogy kialakuljon egy, a kor kihívásainak jobban megfelelő kifejezőmód. A vizuális anyanyelvnek ez az iskolákban tanított változata „ábrázolás központú”.

A Budapesti Tanítóképző Főiskola „Vizuális nevelés tantervé”-ben, a „Kommunikációs és szemléltetési stúdiumokban” megvalósítandó feladatként a következők szerepelnek: „megismertetni, megtanítani és gyakoroltatni a vizuális kommunikáció nyelvi elemeinek sajátosságait, a különböző funk-

## 17.A. Lesson Seventeen A.

## I Live in a New Flat

A. Repeat the new words after your teacher and learn them :

[au] house [haʊs]	[i] creek [kri:k]	[i:] seventeen [sevn'ti:n]
[hæʊs] houses [ˈhæʊsɪz]	[ˈbedrʊm] bedroom [ˈbedrʊm]	street [stri:t]
[taʊn] town [taʊn]	[ˈbedrʊm] bedrooms [ˈbedrʊmz]	
[θeə] there is [θeə'z]	[æ] flat [flæt]	[ðeə] there are [θeə'ə]
[lɪv] live [lɪv]	[blɒk] block of flats [ˈblɒk əv 'flæts]	number [ˈnʌmbə]

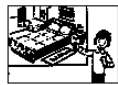
B. Look at the pictures and read the sentences :



There are many houses in my street.  
I live in this house.



There are many blocks of flats in my town.  
I live in this block of flats.



There are two bedrooms in our flat.  
I sleep in this bedroom.



There is a bathroom in our flat.  
I wash in the bathroom.



There is a dining-room in our flat.  
We eat in the dining-room.



There is a kitchen in our flat.  
We help Mother in the kitchen.



vétkes: elhanyagolja a vizuális képességek fejlesztését a verbálisak javára. (11)

A verbális megnyilatkozás elektronikus transzformációja egyszerre mélyítette el a szónak az írással megkezdődő és a nyomtatással erősödő térhez kötöttségét és vezette át a tudatot a másodlagos szóbeliség új korszakába. A másodlagos szóbeliség belső koherenciáját, közösségtudattól átítatott jellegét jól bizonyítja a média nézettsége, illetve hallgatóinak magas száma. A másodlagos szóbeliség annyiban hasonlít az elsődleges szóbeliséghez, hogy mindkét kommunikációs technika előfeltételezi a hallgatóságot (közösséget). A vizualitás mostani hordozói, „kérészetlenségük”-ből adódóan többnyire szintén közösségi jellegűek. Bár a közösségek nagyon is különböznek egymástól, az írásbeliség előtti szóbeli kultúrák tagjait nem programatikusan csoport-orientáció jellemezte, mint a másodlagos szóbeli kultúra tagjait.

A számítógép-hálózatok következtében létrejött virtuális közösségek is kialakították saját rítusaikat, nyelvezetüket, mítoszait és saját irodalmukat is, egyfajta szubkultúrát alkotnak tehát. Intézményesített oktatási rendszerük a virtuális egyetem. (12) Itt a kapcsolattartás, a „könyvtárzás”, a számonkérés és a szemináriumi munka – az egyetemi munka megannyi kelléke – számítógép-hálózaton (interneten) keresztül történik. Bár felfoghatjuk ezt az organizációt mint a hagyományos egyetemi rendszer új technikai hátterét, mely a régi analógiájára jött létre, másolva azt, mindenképp meg kell jegyeznünk, hogy jelentős változásokat eredményezett/eredm-

nyez az „egyetem” kommunikációs gyakorlatában. Ilyen a többszörösen hangsúlyozott multimedialitás útján végbemenő szinkron és/vagy aszinkron kommunikációs modell.

Ha a kommunikáció folyamata előfeltételez egy közösséget, mely sajátos kommunikációs eszközök kialakítása/használata révén létezik, elengedhetetlen, hogy az oktatás szervezésében, a tananyagválogatás szempontjainak összeállításában, s egyáltalán az oktatás célrendszerének meghatározásánál figyelembe ne vegyük ennek meghatározó elemét: a közösségi tényezőt.

A közösség szerepe a kommunikációs technikák változásával együtt változott az oktatás történetében: a közösségi alapon szervezett társadalmak tanulási gyakorlatát már eleve a mindenki által birtokolt szokásrendszer, a társadalmilag nyilvános, ritualizált tudás elsajátítási módja, a szóbeli közlés határozta meg. A vizualitás jelrendszere itt autonóm módon a társadalmi diskurzus eszköze volt: reprezentációs célokat szolgált.

A másodlagos szóbeliség korszakában a

textualitás rögzítettsége megszűnt: a hipertext, a sokszorosítási technikák, szekvenciák merőben más viszonyt kívánnak a szöveghez. Maga a szöveg a vizualitás sajátosságai szerint viselkedik: a multimedialitás sajátosságával bír. Ez a típusú vizualitás a virtuális közösségekre jellemző leginkább.

Az ókor és a középkor tanítási rendszereiben a tanítás lényege az ismeretek egyoldalú közvetítése volt. Ez a tanulás-felfogás „a tanulót passzívnak, befogadónak tétélezte”. A befogadói szemlélet-

---

*A másodlagos szóbeliség belső koherenciáját, közösségtudattól átítatott jellegét jól bizonyítja a médiák nézettsége, illetve hallgatóik magas száma.*

*A másodlagos szóbeliség annyiban hasonlít az elsődleges szóbeliséghez, hogy mindkét kommunikációs technika előfeltételezi a hallgatóságot (közösséget). A vizualitás mostani hordozói, „kérészetlenségük”-ből adódóan többnyire szintén közösségi jellegűek. Bár a közösségek nagyon is különböznek egymástól, az írásbeliség előtti szóbeli kultúrák tagjait nem programatikusan csoport-orientáció jellemezte, mint a másodlagos szóbeli kultúra tagjait.*

---

nek nem kellett törôdnie a befogadó milyenségével, csak a közvetített tartalom logikusságával, érvényességével. A modern tudományosság kezdetén fontossá válik a tanuló befogadóképessége, de nem számolnak a tanulás–tanítás keretét szolgáló kommunikációs aktus legfontosabb elemével: a kommunikáció közösségi meghatározottságával. Kivételt csupán az alternatív pedagógiai programok képeznek – nevezük integratív nevelésnek; rituális egyetemnek, s ez a vizualitás használatában is megmutatkozik.

### Jegyzet

- (1) A szóbeli kommunikáció aktusának közvetlensége kétségtelen. Goody és Watt szerint ennek „bensô természetete jelentôsen befolyásolja a kulturális repertoár tartalmát és közvetítését is. Mindenekelôtt a jel és jelentett közötti kapcsolat közvetlenségét eredményezi.” (Goody–Watt, 1998, 113. old.)
- (2) Amint Eric Havelock megjegyzi: „Homérosztól Platónig az információátvitel módja megváltozott; az információ alfabetikussá vált, s a szem közvetkezésképpen fôlváltotta a fület...” (Havelock, 1998, 89. old.)
- (3) Lyotard: a „nagy elbeszélések korának” nevezi. A könyvnyomtatás szociológiai hatásairól lásd Hajnal, 1982.
- (4) Lyotard: „kis elbeszélések kora”; a posztmodern állapot.
- (5) Számtalan példát találhatunk a képregényekre. Kedvelt eszköze a nyelvkönyvek illusztrátorainak.
- (6) A lodagaa nyelvben nincs a „szó”-nak megfelelô kifejezés, csak a meghatározatlan hosszúságú beszéd „darabja” az, ami külön terminus jelük. Ugyanez igaz a való nyelvre is – idézi Goody, Schribnert és Colet. (Goody, 1998, 206. old.)
- (7) A szakirodalom az esztergomi modellként tartja számon. A Leonardo program része. Lásd még: Kárpáti Andrea: A Leonardo program. Elôzményeként mindenképp megemlíthendô a hatvanas évek nyugatnémet Ästhetische Erziehung (Eszttikai Nevelés) rajztanításának ma is élô irányzata. (Kárpáti, 1995, 142. old.)
- (8) „A programnak ... minden komponense egyenértékû és feloldja az egyes mûvészeti ágak autonómiá-

it”. (Kaposi, 1990, 7. old.)

(9) Aktionistische Kunstpädagogik.

(10) Politisch-soziale Kunstunterricht

(11) Visuelle Kommunikation. Ide vonatkozó irodalom: Helmuth Hartwig, Heino R. Möller írásai, in: Kárpáti (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*.

(12) A legismertebb programcsomagok: TopClass, LearnLinc, CyberProf. Egyetemi projektek: Phoenix University Virtual Campus, Clyde Virtual University.

(13) A középkori templomok falát borító képek, falfestmények közkeletû elnevezése: Biblia Pauperum. Találó kifejezés...

### Irodalom

GOODY, JACKS: *Nyelv és írás*. In: Nyíri Krisztof–Szécsi Gábor (szerk.) *Szóbeliség. A kommunikációs technológiák történetét Homérosztól Heideggerig*. Áron Kiadó, Bp., 1998., 189–225. old.

GOODY, J.–WATT, IAN: *Az írásbeliség következményei*. In: Nyíri–Szécsi (szerk.) *Szóbeliség és írásbeliség...*, 111–129. old.

HAJNAL ISTVÁN: *Írásbeliség, intellektuális réteg és európai fejlődés*. In: *Medvetánc*. 1982/2–3. szám.

HAVELOCK, ERIC A.: *A görög igazságosság-fogalom: Homéroszi árnyvonalától a platóni főszerepéig*. In: Nyíri–Szécsi (szerk.) u. o. 57–89. old.

KAPOSI ENDRE: *Az integratív esztétikai nevelési kísérlet*. Esztergomi Vitéz János Tanítóképzô Fôiskola, 1990.

KÁRPÁTI ANDREA: *A vizuális kommunikáció mint tantárgy*. In: Kárpáti (szerk.) *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 1995., 140–150. old.

NAHALKA ISTVÁN: *Az oktatás tartalma*. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998., 190–219. old.

NYÍRI KRISZTÓF: *Ausztria, avagy a posztmodern keletkezése*. In: *A hagyomány filozófiája*. T-Twins Kiadó, Lukács Archivum. Bp., 1994., 65–83. old.

ONG, WALTER: *Nyomtatás, tér, lezárás*. In: Nyíri–Szécsi (szerk.) u. o., 245–269. old.

TURI LÁSZLÓ: *Az internet oktatási alkalmazása az egyetemen*. In: *Replika*. 1998/33–34. szám, 293–300. old.

*A vizuális nevelés tanterve a 4 éves tanítóképzésben*. Budapesti Tanítóképzô Fôiskola, 1990.

**Szavai Márton**

## Jászok világa, jászok a világban

*Nem fog csalódnai az az olvasó, akit megragad Pethô László kötetének pontos és eligazító címe: „Egy mikrorégió az ezredfordulón”. Azaz, akit vonz a tér és idő e varázslatos kombinációja: egy kistáj térben kicsi és nagyon konkrét világa az idő távlatosságát megjelenítő ezredfordulón. Persze, az igazsághoz hozzátartozik, hogy az előbbi (a pontos, értő és alapos tényfeltárás), a Jászság bemutatása meghatározóbb jellegzetessége a könyvnek, mint az ezredforduló hátra is, előre is messzire tekintő távlatossága. S ha már idő-távlatokról van szó, akkor is inkább csak a múlt: a sajátos jászsági magyar történelem van jelen a könyvben. A szerző (és hősei: riportalanyai és a szociológiai adatszolgáltatói) nem hajlanak a jövődőlésre, a fantáziálásra.*

Pethô László könyve válogatás a szerző e témakörben írt (és néhány esetben abból kicsit is is lógó) írásaiból, melyek közt a legrégebbi (a *Dancsa András* jászsági szücsmesterről s „műves mesterség”-ről szóló) 1979-ből, a legfrissebbek pedig (a helyi politika és gazdálkodás átalakulásait bemutatók) 1998-ból származnak. A válogatás persze nem időrendi, hanem kicsit tematikus, kicsit műfaji. Témái szer-teágazóak: gazdaság, politika, kultúra, oktatás. A helyszínen túl összeköti őket a személyes átéltség, valamint az az aprólékos, „kézműves” módszer, amellyel a szerző makacs érdeklődéssel körbejárja témáját. Az írások jó része különböző kutatási alapok (feltehetőleg nem túlságosan pazar) támogatásával folytatott vizsgálatokból született, sok esetben főiskolai hallgatók szorgos terpmunkája, máskor csupán a szerző riport-termagnója, néhány esetben pedig láthatólag kézi munkával feldolgozott kérdőíves adatfelvétel segítségével. A kispénzűség találékonyaságra serkent: a térség gazdasági átalakulásait a Cégek-nyilván adatainak és a jászberényi utcakép tematikus elemzésével közelíti meg a szerző. A „kézművesség”, a „kisipari módszerek”-nek persze hátulütői is vannak: a profi statisztikai adatelemzések ábráihoz, grafikonjaihoz szokott olvasó helyenként elvész a még százalékos megoszlásokat sem tartalmazó táblázatokban.

Az írásokból apránként és szorgos gyűjtőgető munkával sok mindent megtudha-

tunk e különös sorsú magyarországi kistérség múltjáról és lakóiról. Különös-képpen sokat a térség múltjának tudós kutatóival (*Kiss József* történésszel és *Márkus István* szociográfussal) készített interjúkból, és sok adat, ismeret közvetítődik *Fodor Ferenc* „A Jászság életrajza” című, 1942-es munkájából is. A történeti sors: az eladott, elzárlogosított, majd visszaváltott jászok kerületek története sajátos közösséget teremtett, talán ennek is tulajdonítható, hogy a ma újraélnéknél közéletben sokféle formában, szerveződésben hallatnak magukról. Hiszen – mint a könyvből is megtudhatjuk – 1991-ben (jellemző módon Budapesten) újjáalakult a Jászok Egyesülete, alapítványuk van, kiadták a „Jászsági Évkönyv”-et, megszervezték a Jászok Világtalálkozóját, a Jászok Napját. És nem utolsósorban újkori krónikásuk is akadt Pethô László személyében.

A kötet legújabb szociográfiai is részben erről szólnak: a gyökerekre ébredésről, a múlt különös továbbéléseiről és átalakulásairól. Ugyanakkor viszont tudósítások is ezek az írások a század utolsó rendszerváltozását átélő vidéki Magyarországról. Recenzens számára éppen ezek az írások: a rendszerváltozás utáni útkeresések történetei a legizgalmasabb és leginkább gondolatébresztő olvasmányok. Mint például a nem túl szerencsés című „Lehet-e valaki erős, okos vagy gazdag?”, alcímében („Kárpótlak, magánvállalkozók, szövetkezők”) in-

kább eligazító remek riport-esszé, amely öt év (1993–1999) történéseit követi hat életsorson keresztül. Az időnként egymásba fonódó egyéni életutak követésével sok mindent megtudhatunk a régi paraszti létforma újraedeléséből, a szocialista nagyvállalati, városi munkáslétből, a Kádár-korszak utolsó éveiben fellendülő „maszekoskodás” elemeiből és a kilencvenes évek formálódó piacgazdasági rendszerének lehetőségeiből–adottságaiból összeálló új vállalkozói létformákról, szemléletekről.

Hasonlóképpen izgalmas olvasmányok a falusi, kisvárosi politizálásról készített „látletek”. A Jászfényszaru nagyközség politikai elit-váltását bemutató írás (a „Hátulsó pár előre fuss!” című) például invenciózus leírása a pozíciók és funkciók változásaiból, a személyes tulajdonságok és kapcsolati szálak bonyolult szövevényéből összeálló helyi politizálásnak. Remek írás a jászkiseri politizálás mélyrétegeit feltáró is (‘A falusi politizálás gyökerei és mindennapjai’ című), amely a falut megosztó ellentétek: a gazdag–szegény, a református–katolikus, a „kommunista”–„reakciós” egymásba játszó törésvonalai mentén írja le a nagypolitikai változások fősodraiban újraserveződő helyi hatalmi viszonyokat.

Még egy témakört kiemelnek a huszonnyolc kisebb-nagyobb írást tartalmazó kötetből: azokat a tanulmányokat, amelyek „kitekintést” jelentenek ebből a mikrorégióból, azaz a környező vagy távolabbi országok kultúrájáról tudósítanak, s amelyekben mindenütt domináns elem a jászsági látókör, a saját kistájhoz való viszonyítás, az ottani mércék alkalmazása. Különösen arra az izgalmas összehasonlító elemzésre szeretném az olvasó figyelmét felhívni, amely a kissé komolykodó ‘Falusi szervezetek és a helyi közvélemény’ címet viseli. Az írásban azonban szerencsére ennél sokkal több minderről van szó: három falu (az ausztriai Aigen, a jászsági Jászfákóhalma és az erdélyi Kalotaszentkirály) gazdálkodásá-

ról, politikai viszonyairól és mindennapos életéről. A nemzetközi együttműködésben, egyetemi és főiskolai hallgatók bevonásával készült kutatás összehasonlító adatai mellett sok apró megfigyelésből, jó szemű észrevételből áll össze a kiváló elemzés. Kitűnő például, ahogy a leírásokból kibontakozik két gazdasági modell: a meglévő adottságokra és kapcsolatokra építő, mérhetetlenül sok és szívós munkán alapuló mezőgazdasági termelői, feldolgozó és értékesítői, az apró hasznot is megbecsülő vállalkozás, valamint a gyors, fájdalom- (és munka-) mentes meggazdagodás, a nagy vagyon gyors megszerzésének reményéből táplálkozó pilótajáték két modellje a valamikori vasfüggöny két oldalán. De hallatlanul izgalmas a három falu azonos státusú lakóinak mindennapos környezetét, anyagi helyzetét bemutató–összehasonlító részlet is. Mint ahogy érdekes olvasmány ‘A jóléti állam kisvárosá’-t, a német Vechttát (Jászberény testvérvárosát) bemutató írás, a dániai útinapló vagy a német pedagógusok közéleti szerepvállalásáról készült felmérés is.

Pethő László írásai egy gazdag, bár ma talán kevésbé divatos hazai tradícióba: a szociográfiai esszék körébe illeszkednek. Az anekdota-gyanús műfajok, a tárgyhoz való személyes kötődés, a mai profi szakértői világban illetlen tematikus és műfaji sokszínűség talán nem kedvez a mikrorégiókkal inkább globális terepasztalokon találkozó tudományos közvélemény előtti megítélésnek. Recenzens azonban tanúsíthatja, hogy a jászsági lokálpatriotizmussal nem gyanúsítható olvasó számára is izgalmas és élvezetes olvasmányt kínál a kötet legtöbb írása.

PETHŐ LÁSZLÓ: *Egy mikrorégió az ezredfordulón. Tanulmányok, szociográfiai és publicisztikák.* MTA Politikai Tudományok Intézete, Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszéke. Bp., 1999.

*Nagy Mária*

## Pósa bácsi postája

*Az első nagy példányszámú, hosszú életű gyermeklap a magyar sajtó történetében az 1889-ben indult Az Én Ujságom volt. A lapot – fénykorában – Pósa Lajos (1850–1914) szerkesztette, aki nemcsak Az Én Ujságomnak, de korabeli óvodai és iskolai tankönyvekben tömegével szereplő verseinek, meséinek köszönhetően is nagy népszerűségnek örvendett az akkoriban felnövekvő nemzedékek körében. Az általa szerkesztett lap hatása azonban – sajátos körülmények folytán – túlnőtt saját korán, az első világháborúig tartó időszakon*

Az első és a második világháborút követő nehéz időkben ugyanis sok családban újra a gyermekek kezébe kerültek Az Én Ujságom régi kötetei. A háborúkat közvetlenül követő időszakokban anyagi okok is szerepet játszhattak ebben, a Rákosi-korszakban pedig főként az, hogy sok szülő szívesebben adta gyermeke kezébe a „régilág” értékeit tükröző Az Én Ujságomat, mint a korabeli ideológiával átítatott ifjúsági irodalom alkotásait.

A szülők, nagyszülők egykori kedves újságja tehát – teljesen megváltozott világban – újabb generációk olvasmánya lett. A történelem sajnálatos fordulatai közrejátszottak abban, hogy *Gárdonyi Géza* Pósa Lajosról szóló patetikus jóslata („Nevel ma, nevel holnap s nevel a századok során, ameddig csak a magyar szó él a földtekén.”) egy ideig beigazolódni látszott. Mára azonban úgy tűnik, Pósa is *Szabolcska Mihály* sorsára jut: egyre többen vannak olyanok, akik nevét csupán *Karinthy Frigyes* paródiája révén ismerik, ha ismerik egyáltalán. Az „Igy írtok ti” című művében – melynek első kiadása még Pósa Lajos életében jelent meg –, *Karinthy* találóan figurázza ki Pósa műveinek azokat a vonásait, melyek a mai olvasót is leginkább zavarhatják: a laposságokat és a – gyakran bántó – nacionalista beállítottságot.

A kortárs irodalmi közvélemény Pósa Lajos jelentőségének megítélésében két, egymással élesen szemben álló táborra oszlott: *Komlós Aladár* szerint: „akármilyen furcsának tetszik, olyan szélsőségesen ellentétes ítéletek hangzottak el róla, mint *Ady Endréről*.” Baráti köre rajongással beszélt Pósáról

– középük tartozott *Bródy Sándor* is! –, *Herрман Ottó* pedig egyenesen irodalmi Nobel-díjra akarja jelöltetni 1910-ben. Az ún. „igényesebb kritika” azonban semmibe vette: emlékezetes például *Palágyi Menyhért* kirohanása, aki 1897-ben a *Jelenkor* című folyóirat hasábjain Pósa Lajost azok közé a tömegesen jelentkező „műszendék” közé sorolta, akik „csodálatos bátorsággal tüntetnek elmebeli korlátoltságukkal”, „együgyűek a ravaszságig” és „érzelgősek a hányásig”. *Gyöngyösi László*, aki Pósa szűk baráti köréhez tartozott, így emlékezik a Pósa körüli vitákra: „Talán ... a páratlan népszerűségnek az ellenhatása volt, hogy az úgynevezett előkelő és tudományos, írói körökben meglehetősen kicsinyléssel viseltettek Pósa Lajos költészetével szemben. Ezt azonban könnyen elszenvedte.”

Rajongói és barátai igyekeztek Pósaát megvédeni az őt ért vádakkal szemben. Például, a gúnyolódók kedvelt célpontja volt az a rengeteg hangutánzó- és indulatszó, melyet a költő felhalmozott a versikéiben: Pósa Lajos egyik monográfusa (és barátja), *Lőrinczy György* szerint azonban éppen ezek adják Pósa verseinek értékét: „A faj lelki világát semmi sem jellemzi jobban, mint indulatszava, mert ez spontán, számítás nélkül való, tehát őszinte kifejezése érzéseinek. A Pósa-versekben éppen az a legbecsesebb, hogy a magyar vonásokat soha el nem téveszti.”

A Pósaát magasztaló megnyilvánulások egyik visszatérő eleme – vitathatatlan – művelődéstörténeti jelentőségének hangsúlyozása: *Lőrinczy György* szerint például, mikor Pósa Lajos „a szögedi bohémtyánjáról

legelső gyermekversét világgá röpítette, a magyar népnevelés és közoktatás óriás mezejét sűrű, buja gyom és dudva verte föl...”, fellépését követően azonban „...az erdők kicsiny rigói és fülemüléi többé nem mákonnyal, hanem tiszaháti búzaszemmél, Radnóti kendermaggal táplálkoztak”.

Pósa Lajos rajongói – többnyire maguk is írók – mérhetetlen nagybecsülésüknek gyakran igyekeztek metaforákban hangot adni. Gárdonyi Géza szerint Pósa Lajos a magyar gyermekirodalom épületében „...nem is kő, hanem oszlop! Nem is oszlop, hanem fundamentum.” A legmesszebbre talán *Sebők Zsigmond* ment – az ő általa használt költői kép ugyanis óhatatlanul asszociációkat kelt Pósa Lajos tevékenysége és a bibliai tereméstörténet között: „Egész héten fáradozva jár kertjében és örömmel gondol a hetedik napra, mikor gyermekek közé viszi virágait lapja, Az Én Ujságom. És a jó kertész akkor boldog, mikor gyermekek vidám, eléggül zajongását hallja ezen a hetedik napon.”

Az Én Ujságomnak a századfordulón körülbelül tízezer előfizetője volt, e mögött azonban sok tízezernyi olvasót sejtethetünk. Az Én Ujságom – eredeti célkitűzése szerint – „mindkét nembeli, 6–10 éves gyermekeknek” szólt, valójában azonban sokszor az egész család olvasta. Lőrinczy György véleménye talán rávilágít arra, miért is fizették elő a szülők olyan szívesen Az Én Ujságomat: „Ne is, ne is tudja meg a magyar gyermek azt a sok hitványságot, ami körülötte ólálkodik, ami az ő lelkének rovására ezen a szép földön ma

is végbemegy! Ha Pósára hallgatunk, nem is fogja ezt még hirtől se meghallani.”

Az Én Ujságomnak az ország minden részén voltak előfizetői. Inkább polgári és nemesi családok járták gyermekeiknek a lapot, bár a szerkesztői üzenetekben elvélve találunk utalást arra, hogy inasokhoz, „pusztai gyerekek”-hez és a munkásnegyedekbe is eljutott a lap – esetleg lelkes tanítók révén.

Az Én Ujságom népszerűségében bizonyára nem kis szerepet játszott az, hogy a lap és az olvasók közötti kapcsolat sokrétű és eleven volt. A kis olvasók előtt nyitva állt például a lehetőség, hogy „Pósa bácsi”-val, aki egyszermélyben jelképezte Az Én Ujságomat, személyesen találkozozzanak. *Gyöngyösi László* megemlékezik róla, hogy Pósa Lajos „... páratlan hatással volt a gyerekseregére. Szeretettel emlegették nevét, szeretettel vágyódtak látására”. Pósa bácsi szinte intézménnyé vált: „rendes gyerekfogadó napján” – szerdánként – mindig akadtak vendégei a szerkesztőségben. Sok Budapestre látogató vidéki gyermek városnéző programjának része volt a látogatás Pósa bácsinál. Az olvasók mozgósításában nagy szerepet játszottak Az Én Ujságom által szervezett jótékonyági akciók: például a lap szerzői által tartott felolvasóestek (melyek bevételét valamilyen nemes ügy támogatására fordították) és a szegény, beteg gyermekek javára történő gyűjtések (az adományozók névsorát – az adományozott összeg feltüntetésével – közzétették a lapban).

A olvasók és a lap közötti kapcsolat fenntartásában kiemelkedően fontos szerepet ját-

---

*Pósa bácsi szinte intézménnyé vált:  
„rendes gyerekfogadó napján” -  
szerdánként - mindig akadtak  
vendégei  
a szerkesztőségben.  
Sok Budapestre látogató vidéki  
gyermek városnéző programjának  
része volt  
a látogatás Pósa bácsinál.  
Az olvasók mozgósításában nagy  
szerepet játszottak  
Az Én Ujságom által szervezett  
jótékonyági akciók: például  
a lap szerzői által tartott  
felolvasóestek (melyek bevételét  
valamilyen nemes ügy támogatására  
fordították)  
és a szegény, beteg gyermekek javára  
történő gyűjtések  
(az adományozók névsorát  
- az adományozott összeg  
feltüntetésével - közzétették  
a lapban).*

---

szott a levélírás, illetve a levelezési rovat. Az „Szerkesztő bácsi postájá” azért érdemel megkülönböztetett figyelmet, mert az itt közölt üzenetek tekinthetők egyszersmind a lap ideológiáját rögzítő dokumentumoknak is.

Az Én Ujságom levelezési rovatának vizsgálata előtt érdemes egy kis kitérőt tenni: ki is volt tulajdonképpen a „szerkesztő bácsi”? És „bácsi” volt-e egyáltalán? *Tóth Laura* ugyanis megemlíti Pósa Lajosról szóló doktori értekezésében, hogy a levelezési rovat „vezetője” a szerkesztő felesége, *Andrássy Anna Lídia* volt: már a házasságkötést megelőző időszakban is segítette Pósanak a gyermekekkel való levelezés bonyolításában. Hogy valójában mit jelentett ez a segítség – azaz, hogy a válaszokat maga Pósa írta-e, ahogy a gyermekek gondolták, vagy sem –, valószínűleg sosem derül ki. Az üzenetek többségének stílusa, hangvétele és az általuk közvetített értékrend megfelel annak, ami Pósa verseire és prózájára jellemző – bár ez magyarázható lenne férj és feleség lelkialkatának, gondolkodásmódjának rokonságával is, és ezt a fajta lelki rokonságot a kortársak nem mulasztották el hangsúlyozni a Pósa-házaspárról szólva. Annyi azonban bizonyos: akárki volt is a „szerkesztő bácsi”, ő is csak ember volt. Sablonos helyzetekben sablonos válaszokat adott, néha szórakozott volt: például összecserélte, eltévesztette az üzenetben megszólított gyerekek keresztnévét. Egyes lapszámokban – főleg a nyáriakban és a karácsony körüliekben – derűs, kedves hangú válaszokat írt, máskor viszont előfordult, hogy rendreutasító, „pikírt” volt a gyerekekkel. A diszkrécióra nem fektetett nagy hangsúlyt: az üzenetekben általában a gyermek(ek) teljes neve szerepelt, s csak néha monogram vagy rövidítés, ha a „szerkesztő bácsi” úgy ítélte meg, hogy válaszában tartalma kellemetlen lehet az érintettnek. Mai szemmel nézve, talán gyakrabban is élhetett volna ezzel a lehetőséggel, mint tette.

### A levelezési kultúra elsajátítása

A kis olvasók leveleinek keletkezési körülményeiről képet kaphatunk *Kosztolányi Dezső* esszéjéből, melyet 1914-ben – huszonkilenc éves korában – írt, az akkor még

élő Pósa Lajoshoz: „... ön volt az, akihez öt-éves koromban, életemben először levelet írtam. Nem volt semmi mondanivalóm, kérdezni se akartam semmit, de szükségét éreztem, hogy önhöz forduljak. Az anyám vas-tag ceruzával megvonalmazott egy árkus fehér papírt. Abba a vonalkalickába kellett volna beírnom ákombákom betűimet. Csak-hogy a tollamra nem jött gondolat. Akkor éreztem először, milyen furcsa a levélírás internacionális szokása, az, hogy egy távollévő emberhez beszélünk, mintha egész közel lenne, és az, hogy egyáltalán írunk. Szemérmetlennek tartottam az írás őszinteségét. Az anyám az apámmal gondosan megbeszélte a levél tartalmát és szövegét, aztán diktálni kezdett. Bátorodom – emlékszem –, ez volt az első szó. Még nem értettem, mit jelent a bátorodom, de ma sem mondhatom el, mennyire meghatónak, főszegecsnek, hősinek, »nagyos«-nak tartottam” Valószínű, hogy a felnőtt hozzátartozók az esetek nagy részében – hasonlóan, mint a Kosztolányi-családban – aktív szerepet vállaltak a levelek létrehozásában, de legalábbis gondosan „lektorálták” azokat. Erről árulkodik sok, a gyermeki gondolkodástól idegen fordulat (például „Többet már nem írok, nehogy untassam a szerkesztő bácsit...”), melyet a válaszüzenetek írója gyakran – de mindig kedvesen – szóvá is tesz.

A „szerkesztő bácsi”-nak író gyermekek nemcsak azt érezték „nagyos” dolognak, hogy leveleznek valakivel (aki ráadásul híres és felnőtt), hanem azt is, hogy gyermek létükre újság jár nekik. (És gyakran nehezémenyezték is, hogy nekik miért nem jár mindennap, mint az édesapjuknak.) A „szerkesztő bácsi” üzeneteiből kiderül, sok gyermek kérte levélben, hogy Az Én Ujságom címszalagján a saját neve szerepeljen, és ne a szüleié, akik előfizették. Ezeket a kéréseket szívesen teljesítették, ám a „szerkesztő bácsi” fontosnak tartotta, hogy a gyermekek tisztában legyenek a valós viszonyokkal: „... Még csak azt kérdezem: mért írtad a neved alá ezt: előfizető. Azt hiszem: tévedsz. Te az Én Ujságomnak „olvasója” vagy, az előfizető édes apád.”

A „szerkesztő bácsi”-val való levelezés sok gyerek számára gyakorlásra, a levelezé-

si kultúra elsajátítására adott lehetőséget. „A szerkesztő bácsi postá”-jában szereplő üzenetek jelentős része magukról a levelekről szól: külalakjukról, hosszúságukról, tintapacákról („malaczkok”-ról), a porzó és az itatós használatáról; illetve arról, hogy a levélíró hol tart, mennyit fejlődött a levélírás tudományában. A „szerkesztő bácsi” gyakran meg is pirongatja a levélírókat: az ügyetleneket tréfásan, másokat – az illemszabályok („Ha máskor levelet írtok, ne az édes apa számlájára, hanem rendes levélpapírra írjatok, mert a tiszteletet így adjátok meg.”) vagy a „szerkesztő bácsi” ízlése ellen vétőket („Azok a maskarás képek nekem nem tetszenek egy csöppet se. Ott ékeskednek már a levelező lapokon a magyar történelem dicső alakjai, a nemzet nagy költői: miért nem azok közül választasz egyet-egyét.”) – keményebben. A levelezési kultúra részét képezi az alkalmi jókívánságok küldése is. Különböző ünnepek – kiváltképp Lajos-nap, karácsony és újév – alkalmával Az Én Ujságom olvasói nem mulasztották el, hogy üdvözlétet küldjenek a „szerkesztő bácsi”-nak.

### **Nemi szerepek, családközpontúság, szociális érzékenység**

Annak a közismert megfigyelésnek alátámasztására, hogy a fiú- és leánygyermek különböző nevelésének részeként a felnőttek – születésüktől fogva – másképp beszélnek hozzájuk, számtalan példát találhatunk a „szerkesztő bácsi” üzenetei között. A fiúcskákkal – legyenek bármilyen fiatalok – vagy úgy „beszél”, mint „férfi a férfivel”: szikáran, egyenesen (néha szinte kíméletlenül), vagy számon kéri rajtuk a férfiasnak tartott erényeket („Hát te olyan félős gyerek vagy, hogy a sötét szobába nem mersz bonyitni? Ugyan, ugyan ne légy olyan anyám-asszony katonája!”).

A leánykáknak szóló üzenetekben viszont elnézőbb, és hajlamos a gúnyogásra (például „eszem azt a kis csicsergő szádat”).

A „szerkesztő bácsi” másképp „mosolyodik el” a fiúk, másképp a lányok levelén. Egy fiúcskának ezt írja válaszüzenetében: „Perjámoson is, Nagy-Szent-Miklóson is, Nagy-Kikindán is voltál, azt mondod. Hát

aztán mit kerestél te Perjámoson, Nagy-Szent-Miklóson és Nagy-Kikindán?” Egy kislánynak pedig: „Örömmel olvasom leveledből, hogy már nem selypítesz. Annak is örvendek veled együtt, hogy Aranka meg Frida nem is selypítettek soha.”

Az üzenetek gyakori témája a családtagok – elsősorban szülők – iránti szeretet és tisztelet fontossága. Az apák, anyák, nagyszülők, kedves nagynénik és egyéb rokonok – a „szerkesztő bácsi” szerint – már-már földöntúli jóságú, önzetlen lények, és a gyermek egyik legfontosabb feladata, hogy örömet szerezzen nekik, elvárásaiknak megfeleljen. A levélírók gyakran számolnak be fájdalmas családi eseményekről. A szülő(k) elvesztése valódi tragédia, mely a gyermek egzisztenciáját is fenyegetheti („...se apád, se anyád, árva vagy ... De ne essél kétségbe, bízzál Istenben. Ki az Istenben bízik, soha nem csalatkozik, ki a mezők liliomát ruházza, ki az égi madárnak hű gondját viseli: az nem hagyja el az apátlan, anyátlan árvát sem.”), egy-egy testvére, unokatestvére halála azonban nagy szomorúság ugyan, de, sajnos, nem rendkívüli dolog: az üzenetek alátámasztani látszanak a szomorú demográfiai tény, hogy a századfordulón – még a kiegyensúlyozottabb anyagi viszonyok között élő családokban is – a mainál jóval magasabb volt a gyermekhalandóság.

A jó gyermek tehát szereti és tiszteli szüleit és más családtagjait. Ezenkívül szorgalmasan tanul: „én is örülök ám annak, hogy tiszta kitünő bizonyítványt mutattál kedves szüleidnek, mert nekem a szorgalmas, jóltanuló gyermekekben nagy örömem telik.”; lehetőség szerint nem ír verseket: „A gyermek ne is írjon még verset; tanuljon szorgalmasan, olvassa a jeles írókat. Majd írhat nagy korában, ha az Isten megáldotta költői tehetséggel.”; takarékos: „Dicsérlek érte, hogy a kedves szüleidtől kapott fillérekkel összegyűjtögetted s ebből a megtakarított pénzből járatod Az Én Ujságomat. Mindenesetre jobb, mintha elcukroznád.”; és szociálisan érzékeny: adományaival segíti szegény sorsú gyermektársait, jótékonyági gyermekzsúrokon vesz részt, és együtt érez a hátrányos helyzetű rétegekkel: „Láthattad ott a bányában: milyen nehéz a sze-

gény bányamunkás sorsa. Hát légy részvétellel irányában s tanúld meg tisztelni, becsülni azt a szegény népet, a ki ott a föld alatt dolgozik.” Érdekes módon, az üzenetekben fontos szerepet kapott a madarak szeretete és védelme – talán azért, mert a madár mint a szabadság szimbóluma, kedves volt a „szerkesztő bácsi” számára: dicséretet kaptak a kislányok, akik télen etették a madarakat, és nemkívánatosnak minősült a madarak díszállatként való rabságban tartása: „Jaj de szépen énekel a mi madarunk a kaliczkában, szerkesztő bácsi! ezt írod hozzám a leveledben. Szebben énekel a madár a szabadban mégis, hugocskám. A madárnak a szabadság az éltető levegője.”

### A hazafias nevelés programja

Az *Én Ujságom* egyik legfőbb – érezhető és hangoztatott – célkitűzése volt, hogy a fiatal nemzedéket hazafias szellemiségre nevelje, lépten-nyomon hangsúlyozva a magyar történelem megismerésének fontosságát. A „Szerkesztő bácsi postája” – ez általában jellemző Az *Én Ujságomra* – két korszakot emelt ki a magyar történelemből, és állított különösen gyakran az ifjúság elé: a Rákóczi-szabadságharcot és az 1848–49-es forradalmat és szabadságharcot. Minden és mindenki, aki vagy ami ezekkel a történelmi eseményekkel kapcsolatban állt, szent volt a „szerkesztő bácsi” számára: „Rákóczi megszentelt nyomain jártatok, keltetek az idén. Az én lelkem sokszor elszáll arra, a merre a nagy szabadsághős járt, le-leborúl arra a földre s megcsókolja minden rögét.” A 19–20. század fordulóján 1848–1849 még „élő történelem” volt, amelyről már teljesen nyíltan lehetett beszélni és nosztalgizálni: „Áldja meg az Isten a jó öreg nagyapót, ki annyit beszélt neked sírva a szabadságharczról. Csókold meg a kezét, a mellyel, mint honvéd, a kardot forgatta a hazáért. Kalapot emelek előtte. Add át neki mély üdvözetemet.”

A hazafias nevelés programja nem volt hatástalan: a gyermekek ápolták a hagyományokat („Szeretnélek benneteket sorra megcsókolni, hogy kis kertetekből koszorút kötöttetek az ott nyugvó honvédek sírjára. Áldja meg az Isten azt a kis kertet örökös ta-

vasszal, a ti lelketeket pedig a hazaszeretet örök imádásával.”), és a szerkesztői üzenetekből ítélve a nemzeti érzés – sőt, szenvedély – átélésének leírása gyakori témája lehetett a gyermekek leveleinek. Az igaz hazafi nemcsak a magyar történelem, de a magyar föld iránt is rajong: „A mi székesfővárosunk úgy épül, úgy szépül, oly gyorsan halad, hogy idővel a világ legszebb városai közé emelkedik.”; „... kevés ország van a világon olyan gazdag természeti szépségekben, mint Magyarország. És mégis hányan vannak, kik mindig a külföldet járják keresztül-kasúl, pedig hazájokat alig ismerik.”

A „szerkesztő bácsi” hazafiasságáról kialakított képünket talán árnyalhatja, hogy a nemzet két „szent” verse – a Himnusz és a Szózat közül – az utóbbit érezte fontosabbnak. (Széles körben elfogadott vélemény szerint *Vörösmarty* műve kedvezőbb képet fest a magyarságról, mint a Himnusz, másrészt felszólít a haza iránti hűségre, s emiatt lelkesítőbb.) A „szerkesztő bácsi” gyakran említi, idézi a Szózatot, A Himnuszról csak mellékesen szól.

A magyar történelem bemutatása, hazaszeretetre nevelés volt a tárgya Az *Én Ujságom*ban az „Emlékezzünk régiekről” rovatnak is, melynek keretében a lap megjelenésének hetén aktuális dátumokhoz kapcsolódó történelmi eseményeket idézett fel a rovatvezető, aki – hasonlóan Az *Én Ujságom*ban szereplő többi, aláírás nélkül megjelent közleményhez – lehetséges, hogy maga Pósa Lajos volt.

Talán csak mai szemmel nézve megdöbbenő, hogy a rovat – noha Az *Én Ujságom* eredetileg 6–10 éves gyermekeknek szült – legtöbbször csatákat, ostromokat, véres megszárlásokat idéz fel. Egy korabeli újságíró (sic: Kisdednevelési kiállítás. Magyar Salon, XI., 1889, 661–666. old.) szerint „...a katonaság csodálatos varázssal bír a gyermekekre. És ne higgye senki, hogy a cifra egyenruha vesztegeti meg szemét, nem, a fegyverek titokzatos hatalma, a hadakozás nyerseségéről szerzett hallomások ejtik meg ártatlan lelkét. A gyermeknek a hősiesség imponál: a nyers erő. A mesékben az óriásokat szereti; az állatvilágban kedvence az oroszlán, és játékei között első helyet foglal

el a puska” (-SIC 1889, 42). Pósa Lajos – aki egyébként féltőn ügyelt rá, hogy nehogy a gyermeki lelket sértő dolgok kerüljenek be Az Én Ujságomba – szintén úgy gondolhatta, hogy olvasói életkori sajátosságainak megfelel a rovat tartalma. Néha igyekezett hangsúlyozni, hogy a bemutatott szörnyűségek – melyeket valamely idegen nép követett el a magyarokkal szemben – nem most, hanem a múltban történtek. Néhány példa gyermekeknek szánt múltidézőből: „Az oláhok Hátszegezen, Erdélyben ezen a napon borzalmasan kegyetlenkedtek. A védtelen nőket és gyermekeket megölték; tizenöt férfit a Sztrigy vizébe fojtottak, nyolcvanat meg fölakasztottak.” „Nemcsak 1848 története van az oláh kegyetlenséggel beírva, régebben is állati vadsággal irtotta az oláh parasztság a magyart. 1784-ben két vármegye: Hunyad és Zaránd megye minden községét fölgyújtották és a lakosságot legyilkolták.” „A török katonák elkapdosták a gyermekeket. (Pénzen árulták a gyermekeket Konstantinápolyban.)” „A nagy török had egy pár percz alatt felkoncizolta a magyarságot. Lozonczynak a fejét levágták és mézbe dugva küldték el a császárnak.”

Az emberi élet értékéről a mai felfogástól gyökeresen eltérő képet kaphattak Az Én Ujságom kis olvasói. A háborúk embervesztéseit gyakran a területi veszteségekkel együtt – azokkal mintegy egyenrangúként kezelve – említi a rovat. Ezzel a szemlélettel függhet össze az, amit az „Emlékezünk régiekről” sugall: hogy ha az ellenség emberei közül sok meghal – azaz sokat megölnek a magyarok –, az jó (ha ráadásul katonatiszterkről van szó, az még jobb).

A „magyarság” a soknemzetiségű Magyarországon (ahol a magyarok a legnagyobb nemzetet alkották ugyan, de összességében felét sem tették ki a lakosságnak) a „szerkesztő bácsi” bácsi számára abszolút érték volt. A magyaroktól (természetesen a magyar gyermekektől is) minden körülmények között elvárta, hogy etnikai identitásukat megőrizték; a Magyarországon élő vagy a magyarokkal bármilyen módon kapcsolatba kerülő más nemzetiségűekre nézve pedig szinte kötelezőnek tartotta a magyarsághoz való asszimilációt. A magyar nyelv elsajátítása, illetve

gyakorlása szerinte elsődleges feladata minden (legalább félig-meddig) magyarnak, ha távol is él a magyar nyelvterülettől. Ezen túlmenően, a nem magyar anyanyelvűektől is elvárta, hogy magyarul tanuljanak, beszéljenek – a magyarok örömeire és saját gyönyörűségükre („Csak beszéljete mindig magyarul azokkal a német gyermekekkel, hadd tanulják meg jól a szépen zengő magyar nyelvet. Majd megértik akkor azokat a szép magyar történeteket is.”). „Magyarnak lenni” – ez a „szerkesztő bácsi” szerint, nem elsősorban származás, sokkal inkább választás, elhatározás kérdése volt: megismerni (és tisztelni) a magyar történelmet, elfogadható szinten beszélni magyarul és minél előbb magyar nevet választani maguknak („Ugy örülök, hogy ki sem mondhatom, mikor idegen nevű kis olvasóim megmagyarosítják a nevüket!); sőt, akár a kis kedvenceknek is: „Két kis kutyádnak nem valami magyaros nevet adtál, Elluskám. Minek nevezed te az egyiket Groginak, a másikat Misisippinek? Mennyi szép magyaros kutyanev van! Sajó, Bodri, Morzsa, Tisza stb. Miért nem ezek közül választottál?”

### Berta levele

Az Én Ujságom levelezési rovatában megszólított gyermekek neve – vagy legalábbis vezetékneve – sok esetben ismerősen cseng. Gondos filológusok valószínűleg számos, később ismertté vált személyiségre bukkanhatnának a kis levelezők között (bár ehhez gyakran ismerni kell az eredeti – magyarosítás előtti – neveket is). Az Én Ujságom 1901-es évfolyamának 9-edik számában, a „Szerkesztő bácsi postájá”-ban a következő üzenetet olvashatjuk:

„Bocza Bertuka

Sokszor kell még neked, kis lányom, a papíroson betűt szántogatni, míg egyenes barázdát tudsz rajta húzni. Sok csipi csóka, friss csicsóka lesz még addig a kertben.”

Az általunk ismert, az irodalmi köztudatba később „Csinszka” néven bevonult *Bocza Berta* 1894. június 7-én született, a szerkesztői üzenet megjelenésekor tehát körülbelül hat és fél éves volt: így feltételezhetjük, hogy az üzenetben megszólított Ber-

tuka nem más, mint Csucs kis úrnője. S ha igen, akkor Bertuka megfogadta a „szerkesztő bácsi” tanácsát: élete során szorgosan szántogatta a betűt a papíron.

### Irodalom

GÁRDONYI GÉZA: *Gyermekek költője*. In: *Tíz esztendő. Emléklapok Az Én Ujságom tízéves fennállása alkalmából*. Singer és Wolfner, Budapest, 1900, 8–9. old.  
 GYÖNGYÖSI LÁSZLÓ: *Pósa Lajos. Irodalomtörténet*, VIII., 1919, 23–33. old.; 177–217. old.  
 KOMÁROMI GABRIELLA: *A gyermekkönyvek titkos kertje. Tanulmányok, esszék, kritikák*. Pannonica Kiadó, Budapest, 1998.  
 KOMLÓS ALADÁR: *Pósa Lajos*. In: *A magyar költészet Petőfitől Adyig*. Gondolat, Budapest, 1959, 245–249. old.  
 KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: *Pósa Lajos*. In: *Írók, festők, tudósok. Tanulmányok magyar kortársakról*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1958, II. kötet, 23–32. old.

LAKATOS ÉVA: *Az Én Ujságom*. In: *Magyar irodalmi folyóiratok*. Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest, 1972, A sorozat/1. 147–152. old.

LŐRINCZY GYÖRGY: *A Pósa-asztal*. Singer és Wolfner, Budapest, 1922

MÓRA ISTVÁN: *Az Én Ujságomról*. In: *Tíz esztendő. Emléklapok Az Én Ujságom tízéves fennállása alkalmából*. Singer és Wolfner, Budapest, 1900, 14–15. old.  
 SEBŐK ZSIGMOND: *Az Én Ujságom és a gyermekirodalom*. In: *Tíz esztendő. Emléklapok Az Én Ujságom tízéves fennállása alkalmából*. Singer és Wolfner, Budapest, 1900, 3–4. old.

SZINNYEI JÓZSEF: *Pósa Lajos. Magyar írók élete és munkái*. Horánszky Géza kiadása, Budapest, 1906, XI. kötet (Popeszku – Rybay) 61–65. old.

TÁBORI RÓBERT: *Nyílt levél Pósa Lajoshoz*. In: *Tíz esztendő. Emléklapok Az Én Ujságom tízéves fennállása alkalmából*. Singer és Wolfner, Budapest, 1900, 13. old.  
 TÓTH LAURA: *Pósa Lajos* (bölcsészdoktori értekezés). Budapest, 1936.

Balogh Lídia

## Gyerekkrimibe öltözött irodalom

*Általános vélekedés szerint kortárs irodalmunk leginkább egy narratológiai termelődőszövetkezetre emlékeztet, amelyben az írók a posztmodern normatívának megfelelően termelik, egyre csak termelik a különféle szövegkorpuszokat – azzal a megkötéssel, hogy semmi kauzalitás, semmi teleologizmus illetve semmi linearitás nem szerepelhet a felhasznált anyagok között. Ebből természetszerűleg az következik, hogy a befogadó – aki alkalmasint a korábbi irodalmi diszkurzusok termékein nőtt föl – emberi fogyasztásra alkalmatlannak ítéli mai magyar irodalmunkat.*

**P**usztá megszokás kérdése. Ha Weöres Sándor nem feltétlenül gyerekeknek szóló verseit rendíthetetlenül fűjja minden óvodás, érdemes eljátszadózni a gondolattal: nem lehetne-e a modern prózai művek recepcióját is már kora gyermekkorban elkezdni? Hogy mindez nem utópisztikus ábránd, bizonyítja Szávai Géza könyvecskéje, mely a Burgumburgi Vidám Könyvek sorozatban látott napvilágot a Pont Kiadó gondozásában, s az ékesszóló „Burgum Bélus – a mesterdetektív” címet viseli. Tagadhatatlan, hogy némi gyanakvást kelthet a cím, ám a gyanú mint olyan: a krimi-olvasáshoz elengedhetetlen előfeltetés. Kérdés: vajon lehetséges-e a gyanakvást motivikus szervezőerőként egy absztrahált vagy narratológiai síkra áthe-

lyezni a gyerekirodalom szintjén. És ha lehetséges is, mennyiben maradnak meghatározóak a műfaj hagyományai?

A könyv – struktúráját tekintve – két nagy egységből áll: az első – mintegy száz oldalnyi rész a tényleges története, a második – mindössze tízoldalas – a „Burgumburg Folyó Irat- és Rajzolat” címet viseli. Első hallásra az ember hajlamos ironikus mosollyal kezelni ezt a burgumburgozást, melyet a gyermeki olvasat összeköt a plüssmacskók világával – netán még a hamburgerrel is. Holott gúnymosolyra semmi ok: a cím adekvát a műfajjal.

Az angol burgher és a német Bürger, vagy a Ká und Kás magyar változat: a burger mind azt jelenti, hogy polgár. Burgum Bélus igazi polgár, a szó XIX. századi értel-

mében, akárcsak irodalmi előképe, a századforduló medvehőse: Dörmögő Dömötör tekintetes úr. A világ megmagyarázhatóságának biztos tudata, az aufklärista racionalitás, az okságba vetett feltétlen hit jellemzi, akárcsak a múlt század polgárát. Semmi relativitás, semmi egzisztenciális vákuum, az emóció és a szenzus messze a józan ész mögött kullog – akárcsak a hagyományos detektívregényben.

A bűnügyi irodalom középpontjában valamely bűneset és annak felderítése áll – a nyomozás, melynek eredményeként a bűnös meglakol tettéért. A bűn és a bűnhődés az igazságszolgáltatás diadalaként jelenik meg, így érthető, miért éppen a polgári társadalomban vált a műfaj valóságosan is értelmezhetővé. A detektívregényekben a bűnök nem mindennapiak: a törvénykönyvek jogi hatálya alá kell esniük, sőt, azoknak is a borzalmasabb változatai számíthatnak érdeklődésre. A feszültséget nemcsak a tartalmi szál okozza, de a szigorú racionának ellentmondó, irracionálisnak mutatkozó események közti ellentét is. No mármost hogyan lehet a műfaji követelményeknek megfelelő bűnügyi históriát alkotni gyerekek számára, úgy, hogy a kecske is jóllakjon, a káposzta is megmaradjon – és hogy nem utolsósorban irodalmilag is nívós alkotás szülessen?

A Burgumburgi Vidám Könyvek célközönsége a tíz év körüliek lehetnek, akik még a totális világgép paradicsomában élnek. Számukra evidencia a Jó legyőzi a Rosszat-elv. A jó princípiumát a műben a kedves, okos mackó képviseli – eddig rendben is volna. Ám ki legyen a gonoszság megtestesítője? Burgum Bélus nyilván nem harcolhat a köz-törvényes bűnözők ellen, de éppen ilyen groteszk lenne, ha a napközis menzáról rejtélyesen eltűnt briósok ügyében járna el.

A szerző a lehető legjobb megoldást választotta: a könyv lapjain bűntény alig-alig fordul elő, helyette megoldásra váró ügyek vannak, a rejtélyek pedig a mindenki által jól ismert mesék alapján bontakoznak ki. A történetek végkifejlete is eltér a megszokott bűn – bűnhődés motívumtól: a bűnös – mi csoda optimizmus! – megjavul. Rózsaszínű ábrándok? Meglehet, mégsem róhatjuk hibául, hiszen a morális rendbe vetett feltét-

len hit a gyermeki világgépre építőleg is hathat. A posztmodern életérzést nem kérhetjük számon egy gyerekkönyv tartalmi síkján. Ami miatt érdemes foglalkozni a könyvvel, az az intertextualitás kérdése, a fikció – valóság – igazság fogalmak relativitása és a metaforikus gondolkodás.

Burgum Bélus históriáiról ne legyenek illúzióink: mert a felnőtt olvasók számára nyilván roppant bárgúnak látszanak. Ám említésre méltó a tény, hogy a bárgúságot súroló naivitást készséggel elismeri a szöveg azaz az aktuál, hogy lemond az önálló létmódról. A történetek ugyanis parafrázison alapulnak. A megelőzöttség így mint szövegalkotó tényező jelentkezik: a közkincsnek számító mesék konfliktusait újraértelmezve kedvezményes diákjeggyel léphet be a nyájas olvasó a *Malraux*-féle imaginárius múzeumba. Az intertextuális univerzumban már minden meg van írva – be kell látni, az egyetlen lehetőség az újraírás. A burgumburgi mesék egyrészt szembesítenek a már létező szövegek originális jelentéstartományával, másrészt új narratívát építenek a már meglévőre.

A befogadó hármas próbatétel előtt áll. Először: soha nem feledkezhet meg arról, hogy mesekönyvet olvas, melynek létmódja a hangsúlyozott fikció. Ezt nemcsak a posztmodern textusokhoz szokott olvasó tudja biztosan, de még egy közepesen okos kisiskolás sem hiszi el a zseniális medve kalandjait. Az animális hős predesztinálja a valóságtól elvonatkoztatott recepciót. Másodsor: ezt a fajta olvasást megnehezíti a mesterdetektív-regény műfaji megnevezés. Ugyanis a detektívregény a pragmatikus lét problémáira épít. Burgumburgban azonban nem léteznek hagyományos értelemben vett bűnügyek – lévén szó gyerekregényről. Így a konfliktus áttolódik az imaginárius térbe. 3. A képzetes létmód a mese-parafrázisokban jelenik meg, melyek tipográfiájukban is eltérnek a primer szövegtől. Tehát annak ellenére, hogy gyermekmeséről van szó, nem becsülhetjük le azok intellektuális háttértartományát.

Lássunk néhány példát! Az első történet a Piroska és a farkas újrajátszása: a hagyományosan ismert verziót a vadász narrációjában hallhatjuk, ám az igazságot Burgum

Bélus deríti ki: ezúttal a farkas hasát nem kell kövekkel telerakni, hogy kínhalált haljon a hegyi patakban, hanem modern sebészeti technológiával sikerül összeszűkíteni a gyomrát, hogy többé ne támadjon étvágya süldő lányokra, se azok kedves nagymamájára. Eddig tart a medve narrációjában felidézett mese, mely azzal folytatódik, hogy a történetben szereplő farkas valóságos alakot ölt mint Burgum Bélus hűséges segítője. Meg kell említeni, hogy nemcsak nyilvánvaló parafrázisokat, de rejtettebb utalásokat is találhatunk a szövegben. Ilyen a nyomozó alakjának sémája: Sherlock Holmes pipája és Poirot intellektuális fölénye csak annyiban egészül itt ki, hogy Burgum úr egyéni attributumaként megjelenik egy repülő bórönd is. A detektív famulusa – a megjavult Ordas Bordas – ostoba megjegyzéseivel pedig méltán veheti fel a versenyt Watsonnal vagy Hastings kapitánnyal.

A bölcs medve kinyomozza továbbá, hogy miért nem repül a túlsúlyos musztafa repülőszőnyege, Aladdin bűvös lámpájának szellemére is rábukkan, hétfejú sárkányokat szelídít streptococcus vakcinával – egyszóval univerzálisan és kegyetlenül kivégzi a mesék titkait. Ezzel mintegy lerombolja a másodlagos fikció (parafrázis) képzetes jellegét, egyben a primer fikciót (nyomozás) az igazság omnipotens hordozójává teszi. A módszeren pedagógiai szempontból lehet ugyan vitatkozni, ám az kétségtelen, hogy ezzel a módszerrel eljuthatunk egy másfajta szövegértelmezéshez, melynek alapja a relativizáció. A baj ott van csupán, hogy a főszereplő Burgum Bélus az Istennek sem hajlandó relativizálni: visszataszítóan pozitívista, voltaire-iánus nyárspolgár. Az adott szituációk értelmezésére mindig készen áll, s megdönthetetlen evidenciákban nyilatkozta ki: benne ölt testet a racionális igazság. Szövegbeli ellentétjeként a mesék fiktív, metaforikus igazsága szolgál. Mielőtt Burgum Bélussal szembeni dühünkben sutba vágnánk a könyvet, érdemes elolvasni az utolsó történeteket, melyekben a főszereplő figurája – ezzel az általa nyújtott szövegértelmezés – komoly fejlődésen megy keresztül.

Az első két történetben a nyomozó alakja és a nyomozás is ellenszenvesen józan.

(‘Burgum Bélus’, ‘Piroska és a farkas’, ‘Sárkányölő Burgum Bélus’) A címek is egocentrikus értelmezést implikálnak, a hagyományos detektívregények recepciójára oly jellemző „mindent tudni akarok!” – érzést. A második két mese már némi előrelépést mutat: ‘A gömbölyű kalifa esete’, ‘A repülőszőnyeg rejtélye’. Az omnipotenciába vett hit megrendül, a titokzatos esetek kiderítése problémákba ütközik. Alátámasztja ezt a nyelvi megformálás: megjelenik a humor, az ironia – a terjengős keleti nyelvhasználat persziflázsa, egyszóval Burgum Bélus dogmatikus dobogója meginog, kezdetét veheti a relativizálás. Így érkezik el az utolsó két történet: ‘A betonkelepce’, ‘Burgum Bélus az Ezeregyében’. A detektív – s személyében a tradicionális detektívregényolvasat csapdába kerül. A mesében negyven fiatal tudós készítette a kelepccét, hogy a nyomozót az oldalukra állítva megleljék Ali Baba kincseit.: „Miből gondoljátok, hogy ez a kincs még létezik? – kérdezte Burgum Bélus (...) – Írás van róla – felelte a fiatal tudósok vezére, s elővett egy vaskos régi könyvet, „Az ezeregy éjszaka meséit.” Az írott textus szakrális síkon egyesíti a valóságot az igazsággal – így válnak a kincsek is spirituálissá. A látszat és a valóság egyvé válik az eddig oly korlátolt detektív elméjében: „Nem kell sem képzelegni, sem képzelődni! – szögezte le Burgum Bélus. – De el kell tudni képzelni sok mindent; mert a képzelőerő sok titkot megold, sok rejtélyt felszámol...”. Íme, így beszél egy imaginárius medve! És ez még mind semmi! A fejlődési görbe csúcán A detektív és a költői igazság című alfejezet áll. Malacka, a címzetes költő ünnepi szonettet írt Burgum Bélus tiszteletére, melynek utolsó két strófája következőképp hangzott: „Díszlövés! Süssétek el a tarackot! / Az ágyúcső szórjon aszalt barackot / Bélusnak s az ünneplő teremnek! / Ünneplik Bélust a sárkányok, kalifák, / s tiszteletére kinn a villanyfák / ehető villanykörtét teremnek.” – s csakugyan, a tisztelt publikum nagy öröme a cirkusz mozsárágyúja aszalt barackot repít a levegőbe – ezzel kitekerve a metaforikus jelentés nyakát. Nem csoda, hogy ennek hatására még egyszer s utoljára a nyomozó medve beleesik makacs hibájába: szá-

mon kéri az ehető villanykörtéket a költőn, s mikor kiderül, hogy valóságban nincs ilyen, ex catedra kijelenti: a vers hazugság. Ugyanezt mondaná a nagy Sherlock Holmes, Colombo vagy Derrick, ezt csaholná Rex felügyelő... ugyanis a valóságtól elvonatkoztatott – virtuális igazság pragmatikus módon nem értelmezhető. Erre tanítgat a szöveg: „Amit Malacka írt: az a költői igazság.(...) Minket itt, ma este, az lelkesít és örvendeztet, hogy Malackának a lelkében a villanyfák ünneplőbe öltöznek (...) Ez az ünnepi érzés: igaz. S amit így állítunk a villanyfáról, az költőileg igaz. Lelkesít minket, jól esik nekünk. Annyira, hogy már nem is érdekelnek a valódi villanyfák.”

Szintén a valóság és igazság megkülönböztetésére okítgat a könyv végén megjelenő Burgumburg című „folyóirat”. Mondhatni, itt interiorizálható a könyv eddigi mondandója. A Hány János Akadémia rovatban domborodik ki a Burgumburg-projekt alapkonceptiója, ahol mód nyílik az önálló alkotótevékenységre – már ismert szövegtestek alapján (például: Száraz tónak nedves partján dögöltött béka kurutytyol...). Leegyszerűsítve: végy egy tetszőleges textust, fűszerezd egyéni fantázia alapján – egy nagy ka-

nál fikcióval, egy csipet kételkedéssel a valóság és igazság fogalmi különválnak – a füllentés pedig metaforává alakul, az originális szöveg egyéni ízekkel gazdagszik.

A könyv hátsó borítólapján Szávai Géza azzal biztat, hogy a sorozat következő kötetében immáron a költő Malacka is segíteni fog Burgum Bélus nyomozásaiban. Így reménykedni lehet abban, hogy a funkcionális gondolkodásmódot még pregnansabban kiegészíti a lehetőségérzék – a metaforikus látásmód –, s ezáltal az igazság is több dimenzióban tűnik fel az olvasóközönség előtt. Hogy a tízévesek vajon mennyit értenek meg mindebből? Gyanítom, hogy nem túl sokat. De ami késik, nem múlik: a délibábos jövőben felsejlik a Burgumburgi meséken edzett nemzedék képe, amint profikat megszégyenítő szakértelemmel fejtegetik a posztmodern detektívregények bonyolult narratíváit – hálákat adva Burgum Bélusnak, aki első tárlatvezetőjük volt az imaginárius múzeum matinéelőadásán.

SZÁVAI GÉZA: *Burgum Bélus – a mesterdetektív.* Pont Kiadó, Bp., 1995.

*Vukovári Panna*

## 1848/49 mártírjai

*1999. október 6-án a Hadtörténeti Múzeum ünnepélyes keretek között nyitotta meg új kiállítását az érdeklődő közönség, a diákság és a pedagógus társadalom előtt, Megtorlás – az 1848/49-es forradalom*

*és a szabadságharc mártírjai’ címmel. Ezzel zárjuk az 1848/49-es forradalom és szabadságharc 150. évfordulója alkalmából rendezett reprezentatív megemlékezéseket.*

**A** három termet megtöltő tárlat közvetlenül kapcsolódik a „Fényesebb a láncnál a kard” című kiállításunkhoz. Ez utóbbi ugyanis a forradalom és szabadságharc hadtörténeti vonatkozásainak megjelenítésére vállalkozott, és a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának Múzeumi Osztályától Nívó-díjat kapott. Hasonló színvonalú kiállítással szeretnénk tisz-

telegni a szabadságharcban elesettek, kivégzettek és üldözöttek emléke előtt.

A világosi fegyverletételt véres megtorlás követte. Kivégzés, várfogság vagy emigráció várt a magyar katonai vezetőkre. A statisztikai adatok szerint csaknem 500 törzstiszt és tábornok került a császáriak kezére. Közülük huszonkét tisztet halálra ítélték és kivégeztek, tizenketten a börtönben haltak

meg, kétszázhatvanhatan hosszabb-rövidebb ideig várfogságban sínylődték. Az önkényuralom azonban az egyszerű földműveseket és a falusi papokat sem kímélte. Időnként egész községeket sújtott kollektív büntetéssel. A megtorlásnak körülbelül százötz civil és katona áldozata volt, akiknek mártírsága sokáig élénken élt a nemzet emlékezetében.

A jelenlegi általános iskolai és gimnáziumi tankönyvek ennek ellenére csupán néhány sort szentelnek az áldozatok emlékének. Diákjaink többnyire csak az aradi vértanúk és *Batthyány Lajos* nevét ismerik, a többiekéről méltatlanul elfeledkezett a történelem. Célunk, hogy a lehető legteljesebb képet nyújtsuk e keserű korszakról, méltóképpen megtisztelve a nagyközönség által eddig még kevésbé ismert mártír személyiségeket is. Az ide látogató diákok nem csak új ismeretekkel gazdagodhatnak, hanem megsejthetik az önkényuralom éveinek érzésvilágát, megérthetik a korszak mai napig érvényes üzenetét.

Kiállításunk gerincét alkotják a képzőművészeti alkotások, amelyek közül kiemelkedik *Kiss Tibor* festőművész 24 részes arcképsorozata. Ezek a festmények a 48-as mártírokat ábrázolják hitelesen. Az első terembe lépve szemközt az aradi vértanúk portréit látjuk meg először, oldalt pedig *Mednyánszky Lászlóra*, *Ormai Norbertre*, *Lenkey Jánosra* és másokra emlékezünk. Tisztelgünk a szabadságharc oldalán harcolt külföldi tisztek, a német *Peter Giron* és a lengyel *Mieczyslaw Woroniecki* előtt, akik életüket adták eszméikért. Megjelenítjük továbbá a kortárs képzőművészet témába vágó alkotásait is.

Tárlataink számos ereklyeként tisztelt tárgyat őriznek. Az első teremben látható *Schweidel József* tábormok keresztje, amelyet a hagyomány szerint a kivégzéskor is a kezében tartott. A mai szemlélő számára is megrázó emlék *Leiningen-Westerburg Károly* tábormok szívereklyetartó urnája, amit felesége készített. Fontos képi emlékműanyag

*Berzsenyi Lénárd* ezredes rajzsorozata. Az Olmützben raboskodó fogoly elítélt társait mintázta meg a várbörtönben.

Kiállításunk elsőként nyújt át megtekintésre olyan relikviákat, amelyeket a magyar közönség még soha nem láthatott. Arra törekedtünk, hogy kuriózumnak számító ereklyék összegyűjtésével a lehető legváltozatosabb képet tárjuk az érdeklődők elé. Ennek érdekében vettük fel a kapcsolatot az erdélyi múzeumok illetékeseivel, s néhány különleges műtárgyat kölcsönöztünk Aradról és Kolozsvárról is. (Például babérkoszorú *Láhner György* tábormok tiszteletére, porcelántányérok *Vécsey Károly* tábormok hagyatékából, kávékészlet *Kiss Ernő* tábormok hagyatékából, *Batthyány Lajos* halotti oklevelének másolata.)

A megvalósításhoz elengedhetetlenül szükséges volt a kiállítandó műtárgyak helyreállítása. Felújított formában bocsátjuk megtekintésre a festmények, a grafikák, a használati tárgyak legnagyobb részét, s mellettük egy restaurált honvédszászló is megjelenik. A hosszú várfogságot szenvedett szabadságharcosok iránti tiszteletből tesszük közzé börtönben készített faragványaikat. A második teremben eredeti dokumentumokat, korabeli kihallgatási jegyzőkönyveket, hadbírószági ítéleteket tanulmányozhat a látogató.

A kiállítás befejező része a megtorlás emlékezetének megjelenítésére vállalkozott. A bebörtönzöttek és a kivégzettek iránti szolidaritás később számos művészi alkotás ihletője lett. Az áldozatok használati tárgyai közül jó néhány ékszerré nemesült. Gyászfátyollal díszített portréjuk már a kiegyezés előtt megjelent a 19. századi otthonokban. A sarokban berendezett neobarokk szobabelsőt ezt a hangulatot érzékelteti.

Tárlatainkhoz a Hadtörténeti Könyvtár bibliográfiáját is mellékeljük. Az olvasmányajánlat szabadon elvihető, a szakirodalom könyvtárunkban megtalálható.

*Péteri Annamária*

## Az MVM Rt. bemutatóterme

*Több mint hat éve nyílt meg a IX. kerület Mester utca 7. szám alatt a Magyar Villamos Művek Rt. bemutatóterme. Az Iskolakultúra hasábjain már több alkalommal beszámoltunk e létesítmény céljairól, illetve annak kapcsán az MVM Rt. Iskolai Programjáról. Ez alkalommal felvázoljuk az elért eredményeket, és áttekintést adunk arról, milyen módon tud a pedagógus társadalom bekapcsolódni az ott folyó munkába.*

**A** bemutatóteremben zajló tájékoztatási tevékenység súlypontja az iskolákkal, pedagógus szervezetekkel fenntartott rendszeres kapcsolat. A bemutatótermet a legkülönbözőbb korosztályú vendégek látogatják, leggyakrabban szervezett formában. A csoportok az óvodáskortól egészen az egyetemistákig magukba foglalják az oktatási intézmények teljes skáláját. Rendszeres látogatók a tanári munkaközösségi csoportok is.

A létesítmény gazdag infrastrukturális adottságokkal rendelkezik: egy hatvan főt befogadó előadóterem fogadja a vendégeket. A terem korszerű multimédiás projektorral van felszerelve, melyek a teremben zajló órák szakmai háttérét számos demonstrációs eszközzel biztosítja. E demonstrációs eszközök az erőművek működéséről készült mozgó fényképek, melyek valamennyi elterjedt erőműtípus működését bemutatják látványos, polárfóliás kivitelben. Egy számítógépes program segítségével tetszőleges lakóház vagy lakás elektromos fogyasztását lehet modellezni, egy fogyasztásmérő kerékpárral pedig az ember villamosenergia-termelését tudjuk érzékelteni. A napenergia hasznosítását, a napelemek működését, vagy a szélenergia-erőműveket makettek mutatják be. A látogatók látványos világító sémátblákon keresztül ismerkedhetnek meg a villamosenergia-rendszerrel, a villamos hálózat felépítésével, az üzemi irányítással.

Nagyszámú filmanyagunk a különböző korosztályú diák-, illetve pedagóguscsoportok számára készült, ezt egészítik ki a vetíthető ábrák, grafikonok. Filmjeink bemutatják a villamosenergia-rendszert, a különböző erőműtípusokban lejátszódó energiaátalakítási folyamatokat, az áram gazdaságos és

biztonságos szállítását és elosztását. Több film foglalkozik az energetika környezetvédelmi vonatkozásaival, a légköri kibocsátások csökkentésének, a radioaktív hulladékok elhelyezésének lehetőségeivel. A villamos balesetek megelőzésére készült filmek a háztartásban és a közterületeken előforduló veszélyekre hívják fel a figyelmet.

Mindezen eszközök felhasználásával rugalmasan összeállítható foglalkozások tartathatók meg. A sokféle kiadvány révén az előadásokon, órákon közölt információk jó része írásos, elvihető formában is megtekinthető.

A Mester utcai bemutatóterem azonban nemcsak a folyamatos foglalkozások révén áll kapcsolatban az oktatási intézményekkel. Az MVM Rt. és az áramszolgáltató részvénytársaságok hatodik éve hirdetik meg energetikai pályázatukat a diákság számára. A kétfordulós pályázat első fordulójában a pályázatokat a területileg illetékes áramszolgáltatókhoz kell beküldeni, második körben a továbbjutott pályamunkákat az MVM és az áramszolgáltatók közös szakértő zsűrije értékeli neves fotó- és képzőművészek bevonásával. Évről évre több ezer pályázat érkezik be: rajzok, festmények, fotók, montázsok, makettek.

A bemutatóterem különböző fizika-, technika-, környezetvédelmi vetélkedők, díjkiosztó ünnepségek kedvelt színhelye is. Immár hagyományos kapcsolatunk van a Fővárosi Pedagógiai Intézet által koordinált technika és fizika munkaközösségekkel, gyakran tartanak nálunk megbeszéléseket, szakmai előadásokat. A Budapesti Műszaki Egyetem Villamosmérnöki Karával, a Kandó Kálmán és Bánki Donát műszaki főiskolák tanszékeivel is rendszeres a kapcsolat.

Termünk a nyári vakáció ideje alatt is nyitva van. Várjuk mindazokat az óvodás- és napközi táboros pedagógusokat, akik a Budapesten nyaraló gyerekek számára szeretnének tartalmas és érdekes programot nyújtani.

A bemutatótermi foglalkozást általános előadással nyitjuk meg, ahol helyet kap a villamosenergia-iparág rövid bemutatása, balesetvédelmi, környezetvédelmi és energiahatékonysági kérdések. A foglalkozások olyan interaktív, párbeszédés formában zajlanak, amelyben az érintett témakörök a tanulók érdeklődési körének megfelelően változhatnak. A gyerekek filmeket láthatnak az áram használata közben felmerült kérdésekről. A teremben található demonstrációs eszközöket a hozzánk ellátogató diákok nemcsak megnézhetik, de ki is próbálhatják. A legfiatalabbak rajzolhatnak, illetve az árammal kapcsolatos kifeszítőket színezhetik.

A bemutatóterem életéhez vetélkedők rendezése is hozzátartozik. Itt a résztvevők energetikával kapcsolatos totókat töltenek ki. Az ÁNTSZ-szel kialakult jó kapcsolatunknak köszönhetően nemcsak a bemutatóteremben, hanem külső helyszíneken, például művelődési házakban is megjelenünk. Ellátogatunk iskolákhoz is, ahol rendhagyó óra keretében különböző korosztályú tanulókkal beszélgetünk az árammal kapcsolatos témákról.

A bemutatóterem a 218-0002 telefonszámon, előzetes bejelentkezés alapján látogatható csoportosan, munkanapokon 8–16 óráig. A szakmai színvonalról pedagógus végzettségű kollégánk gondoskodik.

Megkértük néhány rendszeresen visszatérő vendégünket, mondja el véleményét, benyomásait a bemutatóteremről.

*Nagy Attiláné*, a Fővárosi Pedagógiai Intézet vezető szaktanácsadója évek óta részt vesz rendezvényeinken, számtalan közös előadásunkon, vetélkedőkön:

*Pár évvel ezelőtt ismerkedtem meg a bemutatóterem céljával, feladataival, törekvéseivel. Ennek hatására ismertettük meg a pedagógusokkal, a munkaközösségekkel, majd később a gyerekekkel is a bemutatóterem foglalkozásait, gazdag videoanyagát és demonstrációs eszközeit. Először csak a tanárok szűk rétege járt ide, de*

*mára szinte magánéan érzi a budapesti pedagógus társadalom. Itt mindig valami érdekes dologgal találkozunk, mindig arra irányítják a figyelmet, ami a mindennapi élettel kapcsolatos, és ez persze szorosan kapcsolódik a mi területünkhöz, a technika és háztartástan tantárgyakhoz. Nagyon örülök annak, hogy olyan kollégákat ismerhettem meg a bemutatóteremben dolgozók közt, akik hivatásuknak érzik, hogy ezt a területet tanítási gyakorlatukba beépítve ismerhessük meg.*

*Munkaközösségi foglalkozásokat tartunk, fórumokat, általános iskolai versenyeket, különböző diákrendezvényeket, szemináriumokat, tanfolyamokat szervezünk ebben a létesítményben. A bemutatóterem vezetője kiváló előadókat hívott meg az MVM Rt.-ből.*

*Azt hiszem, mi, tanárok elmondhatjuk, hogy ott-honra találtunk a bemutatóteremben: a foglalkozásaink nagy része itt bonyolódik le. Külön szeretném kiemelni, hogy a teremben látható anyagok a háztartástan oktatása során is számos segítséget jelenthetnek, különösen, hogy minden itt fellelhető információs anyagot az energiahatékonyság és a környezettudatosság szemlélete jellemez.*

*Zombory Miklós*, a XI. kerület Teleky Blanka Általános Iskola tanára. Huszonegyedik éve dolgozik az iskolában és oktatja a technika tantárgyat:

1993 őszén látogattam el először a bemutatóterembe egy csoporttal, technika munkaközösségi foglalkozásra, s nagyon megtetszett a terem programja. Bármikor jövök erre, mindig valamilyen technikai újdonsággal ismertetnek meg, kiadvány formájában, filmekben, számítógépes programokon, vagy akár szóban.

Elég körülményes eljutnunk ide Kelenföldről, így sajnos nem tudok olyan gyakran eljönni, ahányszor szeretnék. Általában kéthavonta benézek a bemutatóterembe, így nagyon sok információhoz jutok hozzá. Az iskolában a villamos energia előállításáról, szállításáról és felhasználásáról bemutatott anyagok nem eléggé szemléletesek, ezért úgy hiszem, hogy például az itt megnézhető látványos filmek sokkal közelebb hozzák az energetikát a gyerekekhez. Ez azért is fontos, mert az átlagember és -diák számára lényegében nem adatik meg a lehetőség, hogy a nagy energetikai létesítményeket személyesen is megtapasztalja, megismerje. Ebben segítenek sokat az itt látható filmek. Ezeket megtekintve nemcsak hogy kérdéseket lehet feltenni, melyekre szakszerű válaszokat kapunk, hanem szóban is kiegészítik a filmben látottakat, hallottakat újdonságokkal, ami persze nem ugyanaz, mintha egy tanár tenné, aki talán nem is járt erőműben.

A bemutatóterem programjairól levélben is értesítenek minket. Nagyon sok mindenben segíti munkámat a létesítmény iskolai programja, hiszen nyolcadik osztályban, technikában, első félévben kilenc órám van, a második félévben mintegy húsz, amelyekben a gyerekek a villamos energiáról tanulnak részletesen. Ennyi óra alatt megtanítani az erôműtől a fogyasztóig terjedő, meglehetősen bonyolult rendszert szinte képtelenség. Nem is beszélve arról, hogy mennyivel szemléletesebb az energetikát filmekben, demonstrációs eszközökön keresztül megismertetni, mint a száraz tananyagot keresztül. A bemutatóteremben lévő erôművi mozgó sémák nagyon jól szemléltetik és kiegészítik azt, amit a tanulók az erôművekről hallanak az órán. Szintén nagy segítség a számítógépes program, amely a lakás fogyasztását modellezi, arányaiban mutatja meg az elektromos készülékek havi fogyasztását.

Én azt javaslom, hogy még több videofilm készüljön, méghozzá részletekről, hiszen ezzel lehet igazán „megfoghatóvá” tenni az energetikát.

*Hemrik Jánosné, technika szakos tanár:*

Azt hiszem, 1994-ben, akkori törzsiskolám, a XII. kerületi Virányosi Általános Iskola küldött el egy technikatanároknak meghirdetett munkaközösségi alakuló ülésre, melyet itt, a bemutatóteremben rendeztek meg. Nem sokkal ezután meghívást kaptam egy továbbképzésre, melyet bécsi professzorok vezettek, s amely a lakáskultúra témakörében technikatanárokat oktatott három napon keresztül. Már a technikatanároknak rendezett összejövetelen is módunk volt megismerkedni a Bemutatóterem funkcióival, szolgáltatásaival, sok hasznos szóróanyag birtokosa lettem, s ez a kapcsolat csak mélyült a három nap során. A törődés, a kedvesség, a szervezethezesség, a maximális figyelem tanúi lehetünk, és ez kihatással volt a továbbképzés hangulatára is. Szívesen voltunk együtt ebben a barátságos környezetben. Itt kaptam először felhívást a diákpályázatra, amely felkeltette figyelmemet, hiszen a pályázatok témái mind a ben-

nünket foglalkoztató való világgal kapcsolatosak. „Barátságos energia...”?

Ezzel igenis érdemes foglalkozni. Előzőleg már tanulóimból összeverbuvált kis csapataimmal, akikkel más pályázatokon már részt vettünk – és nyertünk –, nekiláttunk a munkának. A pályázatra tavaly már ötödik alkalommal neveztünk be. A témák érdekesek, a lebonyolítás korrekt, igazságos, az egész országot megmozgatja és a döbbenet erejével hat rám minden évben az a tapasztalat, hogy mennyi rendkívül tehetséges fiatal van Magyarországon, akik hasonló pályázatok híján maguk sem lennének igazán tisztában kreativitásukkal és művészi hajlamaikkal.

A díjazás is korrekt és magas szintű, valamint a díjazók nem felejtkeznek meg a pedagógusok munkájának megbecsüléséről sem, amely mint tudvalevő, nem oly nagy divat nálunk. Meg kell mondjam, saját kreativitásom is e pályázatok hatására fejleszttem, mert a pályázati felhívás után egy-két hétig gondolkoztam, egy reggel mindig arra ébredek, hogy megálmodtam a következő pályázati munkát...

A bemutatóteremben kulturált körülmények között audiovizuális eszközök és játéknak is beillő makettek segítségével tájékoztatják a diákokat arról, hogy az a „láthatatlan” energia igenis látható. Javaslatom mindösszesen annyi, hogy talán még nagyobb propagandát kellene kifejteni az iskolák között a programokkal kapcsolatban. Tudom, hogy így is állandó a „telt ház”, de talán az iskolákban dolgozó pedagógusok sem tudnak arról, milyen lehetőségük van arra, hogy diákjaiknak élményekkel megerősített tudást nyújtsanak. És akkor még nem is beszéltem a technikaoktatás és a bemutatóterem kapcsolatában rejlő lehetőségekről, amelyek valóban hozzájárulhatnak, hogy egy kicsit nagyobb megbecsülésnek örvendhessen ez a gyermekek számára oly fontos tantárgy.

*Köteles Sándor  
Az MVM Rt. Mester utcai  
bemutatótermének vezetője*



Földesi Tamás–Földesy Gyöngyi

## Az emberi jogok dilemmái

Az etika története arról tanúskodik, hogy az erkölesben szükségszerűen megjelennek a dilemmák, és ennek legalapvetőbb oka abban rejlik, hogy az erkölesi értékek egyetlen epikában sincsenek teljesen koherens kapcsolatban egymással, ennek következtében összeütközhetnek.

Ósz Gábor

## A Katyn-szindróma tanítási lehetőségei

A történelemmel foglalkozókat mindig izgatta kutatási területük időbeli behatároltsága. Heves viták keresztjében van annak meghatározása, mettől számít valami történelemnek. Az angolszász gyakorlat szerint az utolsó ötven év még nem az, míg megint más kultúrkörben úgy értelmezik, hogy minden adott esemény a jelenben is történelemnek számít, tehát tanítható is. Egyéb szempontból is kérdéses, hogy mi számítható történelemnek.

Arató László

## Mikszáth, a nagymester

Mikszáth Kálmánt manapság sokan kismesternek tartják, pedig egyike a legnagyobb mestereknek. Miért is tartják kismesternek? Mert „csak” az elbeszélői modora, „csak” a stílusa fölülmúlhatatlan. De hát mi egy írásmű védjegye, ha nem a stílus, nem a modor, nem a beszédmód? Érezhetünk-e korok, világok változása ellenére tartósan lebilincselőnek egy stílust, egy beszédmódot, ha amögött, pontosabban abban nem egy összetéveszthetetlen, érvényességét megőrizni képes, a dolgok rendjébe belevilágítani képes világlátás van?

Kéri Katalin

## Medreszék a középkori iszlám világban

A 7. században, Mohamed próféta fellépésének idején, Arábiában nem létezett szervezett (intézményesült) oktatás. A beduin gyerekek szüleiktől és környezetük idősebb-fiatalabb tagjaitól tanulták meg a nomád élet szempontjából szükséges dolgokat. Miközben a kora középkor – arabokkal is érintkező – keresztény és zsidó közösségeiben, különösen a városlakók körében sokan tudtak írni–olvasni, az arabság jelentős része írástudatlan volt.

Pukánszky Béla

## Schneller István morálpedagógiai rendszere

A 19–20. század fordulóját megelőző évtizedek a pedagógiában új irányzatok születését hozták magukkal világszerte, így Magyarországon is. A „régis iskola” kötöttségeinek hadat üzenő, a gyerek felszabadítását hirdető – összefoglaló néven reformpedagógiának nevezett – irányzatok kialakulásának és térhódításának időszakát volt ez. Ezzel párhuzamosan ment végbe a klasszikus német filozófia alapján álló, tradicionális értékeket felvállaló pedagógiák megerősödése és terjedése. Közülük is kiemelkedett és világszerte teret hódított a nevelés intellektuális összetevőit hangsúlyozó, az iskolai oktatás folyamatát egységekre bontó, a tanárok módszertani kultúrájának fejlesztését szorgalmazó herbartianus irányzat.