

036

1383

5

ISKOLA SZAKULTÚRA

XII. évfolyam, 2002. május

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Angyal Ágnes
tanár,
József Attila Gimnázium,
Monor

Breznaynszky László
egyetemi docens,
Debreceni Egyetem BTK,
Neveléstudományi
Tanszék, Debrecen

Fóris Ágota
ügyvezető igazgató,
Kozág Kutató – Fejlesztő
Kft., Pécs

Fűzfa Balázs
főiskolai adjunktus,
Berzsenyi Dániel Főiskola,
Szombathely

Hesz Györgyi
egyetemi hallgató,
PTE BTK, Pécs

Hoffmann Rózsa
tanszékvezető,
egyetemi docens,
PPKE BTK, Budapest

Kelecsényi László
szabadfoglalkozású író,
filmtörténész, Budapest

Keresztes György
tanár, Budapest

Kiss Endre
filozófus,
a MTA doktora, ELTE
BTK Filozófiai Intézet,
Budapest

Kocsis Mihály
igazgató,
PTE Tanárképző Intézet,
Pécs

Márkus Éva
egyetemi hallgató,
Pázmány Péter Katolikus
Egyetem, Budapest

Mikonya György
egyetemi adjunktus,
ELTE BTK,
Neveléstudományi Intézet,
Budapest

Molnár Krisztina
Ph.D hallgató,
PTE BTK, Pécs

Munkácsy Katalin
főiskolai docens,
ELTE TFK, Matematika
Tanszék, Budapest

Nagy Ágnes
egyetemi hallgató,
PTE BTK, Pécs

Nagy Péter Tibor
tudományos kutató,
OKI, Budapest

Németh András
főiskolai tanár,
ELTE TFK,
Neveléstudományi
Tanszék, Budapest

Pukánszky Béla
egyetemi docens,
SZTE BTK,
Neveléstudományi
Tanszék, Szeged

Varga Diána Judit
egyetemi hallgató,
könyvtáros,
SZTE BTK, Szeged

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János
e-mail: geczi_janos@axelero.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály e-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)
e-mail: csanyie@ptt.yu
Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu
Kojanitz László
e-mail: kojanitz.laszlo@om.hu
Gelencsér Gábor e-mail: gelen@filmvilag.hu
H. Nagy Péter e-mail: h.nagy@freemail.hu
Reményi József Tamás
olvasószerkesztő
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu
Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Trencsényi László e-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000@freemail.hu
Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**
e-mail: somogyiteri@freemail.hu
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Tóth József rektor

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

A folyóirat kiadását támogatja:
OKTATÁSI MINISZTERIUM

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

Nyomás:
Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs

Lapzárta: 2002. április 15.

iskolakultúra

02/5

konferencia

A herbartianizmus és a magyar oktatásügy 3

Németh András

A herbartianizmus recepciója a pesti egyetemen 5

Pukánszky Béla

Herbart, Schneller és Kant az erkölcsi nevelésről 18

Mikonya György

Két Herbart-tanítvány: Karl V. Stoy és Wilhelm Rein 27

Breznányiszky László

A Herbart-paradigma magyar neveléstani recepciója 38

Kiss Endre

A herbarti pedagógia filozófiai alapjairól 44

tanulmány

Nagy Péter Tibor

Egyenlőtlen alfabetizáció és nemzetiségek a századforduló Magyarországon 53

Kocsis Mihály

Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről 66

szemle

Kelecsényi László

Ideje van 79

Fűzfa Balázs

„Sem azé, aki fut...” 85

Munkácsy Katalin

A matematikatörténet szerepe a matematika tanításában 89

Katalin

A kétnyelvű kéziszótártól az értelmező szakszótárig 95

Márkus Éva – Márkus Katalin

A Magay-Ország- és a Varga-Lázár-féle magyar-angol középszótárak összehasonlítása 95

Varga Diána Judit

Magyar-francia kéziszótár 99

Fóris Ágota

Beás-magyar szótárak 101

Nagy Ágnes

Egy horvát-magyar képes szótár 102

Hesz Györgyi

MoBiMouse – a fordító egér 104

Gradwohl Eszter

Egy német-magyar, magyar-német kétnyelvű értelmező szakszótár 106

Molnár Krisztina

Számítástechnikai fogalmak értelmező szótára 109

Hoffmann Rózsa

Érettségi és felvételi külföldön 111

(*Mátrai Zsuzsa: Érettségi és felvételi külföldön*)

Keresztes György

Jürgen Habermas: A kommunikatív etika 115

(*Habermas, Jürgen: A kommunikatív etika. A demokratikus vitákban kiérlelődő konszenzus és társadalmi integráció politikai-filozófiai elmélete*)

Angyal Ágnes

Vizuális analfabéták 118

(*Ute Benz: Warum sehen Kinder Gewaltfilme?*

Miért néznek a gyerekek erőszakos filmeket?)

A herbartianizmus és a magyar oktatásügy

A következő tanulmányok a 2001. október 25–27-én Budapesten tartott I. Országos Neveléstudományi Konferencián az MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottsága által szervezett szimpóziumon elhangzott előadások szerkesztett változatai. A szimpózium előadásai a közép-európai, illetve hazai Herbart-, herbartianizmus-recepció árnyaltabb képének megrajzolására, egyben a szakmai köztudatban jelenleg élő egyoldalúan démonizáló herbartianizmus-felfogás meghaladására törekedve a Herbart-paradigma tágabb eszme- és társadalomtörténeti összefüggéseit (Kiss Endre), a délnémet herbartianizmus főbb iskolapedagógiai vonatkozásait (Mikonya György), a korabeli hazai Herbart-recepció főbb elemeit (Brezsnyánszky László), a pesti egyetem példája alapján egyetemi tudománnyá válásának tágabb tudománytörténeti kontextusait (Németh András), továbbá a korabeli hazai Herbart-, illetve herbartianizmus-kritika néhány sajátos elemét vizsgálták.

Herbert személye és az őt követő herbartianus pedagógusok munkássága napjaink hazai pedagógiai közbeszédében szorosan összekapcsolódik a gyermeket – úgymond – passzivitásra kényszerítő „porosz” iskola dehonesztáló sztereotípiájával. Ebből az axiómából kiindulva ez a sematizáló felfogás Herbart pedagógiáját, illetve a herbartianus iskolapedagógiát a progresszióval szembeni viszonyítási ponttá, egyfajta szakmai „bűnbakká” degradálja.

Az elmúlt időszak újabb kutatásainak köszönhetően a nemzetközi neveléstörténeti szakirodalomban mára már túlhaladottá vált a 20. század elején kibontakozó pedagógiai mozgalmak retorikája nyomán elterjedő, herbartianizmus kontra reformpedagógia szemléletű, a két irányzatot élesen szembeállító, sematizáló felfogás. A hetvenes évektől a pedagógiai folyamatok szélesebb társadalomtörténeti alapokon nyugvó elemzéseinek nyomán egyre szélesebb konszenzus van kibontakozóban arra vonatkozóan, hogy a 19. század hatvanas éveitől Németországból kiinduló, később világszerte elterjedő úgynevezett herbartianus pedagógia a század utolsó harmadának „reformpedagógiájaként” jelentős szerepet játszott a pedagógia egyetemi tudománnyá válásában, illetve a modern európai iskolarendszerek iskolapedagógiai megalapozásában, valamint a pedagógusképzés intézményes formáinak kialakításában, amely a népiskolai tanítók ebben az időben jelentkező, majd a középiskolai tanári pálya ezt követő szakmádosásával kapcsolatos.

Irodalom

- Benner, D. (1986): *Die Pädagogik Herbaris*. Weinheim – München.
 Coriand, R. – Winkler, M. (Hrsg., 1998): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim.
 Dénes M. (1979): *Johann Friedrich Herbart pedagógiája*. Budapest.
 Cruikshank, K. (1993): *The Rise and Fall of American Herbartianism: Dynamics of the Educational Reform Movement*. University of Wisconsin.
 Dunkel, H. (1970): *Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story*. Chicago.
 Horn, K. P. – Németh, A. – Pukánszky, B. – Tenorth, H. E. (Hrsg., 2001): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest.

- Kiss E. (1978): *A „k.u.k. világrend” halála Bécsben*. Budapest.
- Koerenz, R. (1993): Wilhelm Rein als Reformpädagoge. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung 1*. 133–152.
- Metz, P. (1992): *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Bern.
- Németh A. – Tenorth, H. E. (szerk., 2000): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Budapest.
- Oelkers, J. (1989): Das Ende des Herbartianismus. In: Zedler, P. – König, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim, 77–116.
- Oelkers, J. (1989): *Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt.
- Oelkers, J. (1989): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim.
- Pohl, H. E. (1972): *Die Pädagogik Wilhelm Reins*. Bad Heilbrunn.
- Zedler, P. (1989): Die Anfänge des Herbartianismus. In: Zedler, P. – König, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim. 43–75.

Németh András

A herbartianizmus recepciója a pesti egyetemen

Esettanulmány

A tanulmány azt a folyamatot vizsgálja, amelynek keretében a herbartianizmus egyrészt a pesti egyetem pedagógiai tanszékén oktatott, elfogadott egyetemi tudományos diszciplínává, másrészt a középiskolai tanárképzés és a hazai népiskolai tanítóképzés alapvető iskolapedagógiai irányzatává válik. Minthogy az intézményesülési folyamatok szoros kapcsolatban állnak a közép-európai neveléstudomány fejlődésének és azon belül a herbartianizmus közép-európai régióban történő elterjedésének általános érvényű paradigmatis elemivel, a pesti egyetemen történeteket úgy is felfoghatjuk, mint a tágabb fejlődési tendenciák konkrét nemzeti fejlődési keretek között megvalósuló példáját.

A fenti, kissé talán szokatlannak tűnő megállapítást azok a kilencvenes években lezáruló (elsősorban német és francia) nemzetközi neveléstudomány-történeti összehasonlító vizsgálatok alapozzák meg, amelyek egyértelműen bizonyítják, hogy a diszciplína európai fejlődésében két – részben nemzeti tradíciókra alapozódó – paradigmatis irányzat érvényesül; az egyik a tudományfejlődés angolszász, illetve francia, a másik pedig a német fejlődési modelljeként értelmezhető. Ennek – az európai tudományfejlődés tágabb kontextusaiban is kimutatható – két modellnek egymástól eltérő jegyei napjainkig érzékelhetők a német, úgynevezett tudományos pedagógia (wissenschaftliche Pädagogik) és a francia nevelés tudományai (sciences de l'éducation) elnevezésű tudományos diszciplína egymástól jelentős mértékben elkülönülő szemléletmódjában. Az első esetben az önálló tudománnyá válás igénye a filozófiai-hermeneutikai hagyományok felvállalásával és ezzel párhuzamosan teljeskörű, önálló elméleti rendszerépítésre irányuló törekvéssel párosul, a második modell jellemzője az erőteljes társadalomtudományos-szociológiai megalapozottság, a sokféle tudományos megközelítést összeötvöző multidiszciplináris szemléletmód, illetve az empirikus kutatási módszerekre épülő, gyakorlatias, technológiai jellegű megközelítés előtérbe helyezése. (1)

A pedagógia, illetve neveléstudomány filozófiai alapokon nyugvó, önálló rendszerként történő értelmezése tehát nem az egész európai tudományfejlődésre jellemző univerzális jelenség, hanem sajátos „német szindróma”, állapítja meg már 1983-ban Jürgen Schriewer a német és francia tudományfejlődés eltérő vonásait elemző tanulmányában. (2) Jürgen Keimer közelmúltban lezárult, a kontinentális fejlődés német és francia modellje, valamint az ettől jelentős mértékben eltérő angolszász neveléstudomány újabb fejlődésének összevetésére vállalkozó, összehasonlító vizsgálatának eredményei arról tanúskodnak, hogy a német neveléstudomány egészen a hetvenes évekig követi a korábbi, filozófiai megalapozottságú, önálló akadémiai tudomány identitását, és megmarad annak erőteljes szellemtudományos (filozófiai, történeti, filológiai) orientációjára is. A szerző a francia neveléstudomány újabb fejlődési tendenciáit vizsgálva megállapítja, hogy az jóval csekélyebb mértékben követi a „klasszikus német értékeket”, és erőteljesen nyitott a

társadalomtudományos, empirikus kutatások, a pszichológia iránt, továbbá szemléletmódjára továbbra is erőteljes interdiszciplinaritás jellemző. Az angol neveléstudomány rokon vonásokat mutat a fenti francia tudományfejlődési sajátosságokkal, és ezen túlmenően szoros kapcsolatban áll az olyan nagy hagyományokkal rendelkező rokon diszciplínákkal, mint a pszichológia és a pedagógiai pszichológia. Az Egyesült Államokban kibontakozó neveléstudományra a fenti jegyeken túlmenően jellemző még a pragmatikus, praktikus tudástartalmak (például szakdidaktika, szervezeti és csoporttechnikák) iránti erőteljes affinitás és az alkalmazott társadalomtudomány státusának elnyerésére irányuló törekvés. (3)

A fenti jelenségek történeti gyökereit vizsgálva megállapítható, hogy a kontinentális tudományfejlődésen belül már a 18. század végétől kezdődően érzékelhető a 20. század közepéig tartó „külön utas” fejlődés, amelynek eredményeként erőteljes német dominanciával kibontakozik egy, a többi modellértékű diszciplinarendszertől lényegesen eltérő jegyekkel rendelkező, attól jól elkülöníthető közép-európai neveléstudomány. Ezt a hipotetikus felvetést a 2000 őszién Budapesten és Keszthelyen tartott, „Neveléstudomány Közép-Európában” című tudományos tanácskozás bevezető előadásában *Heinz-Elmar Tenorth* a tudományfejlődés nemzetközi recepciós tendenciáit elemezve fogalmazza meg: „Az a neveléstudomány, amelyről mi most beszélünk, olyan művelődéspolitikai, illetve iskolai törvényalkotási folyamat gyermeke, továbbá a szakmai professzió olyan sajátos formájával áll kapcsolatban, amely azok között az államközpontú, kezdetben még monarchisztikus 19. századi viszonyok között alakult ki, amelyek jellegzetesen Oroszország, Poroszország és a K.u.K. Monarchia fejlődése során figyelhetők meg. Mindezek a folyamatok szoros összhangban állnak ezen országok általános fejlődésmodelljének alakulásával, amely társadalmi és politikai formáiban és hatásában éppen úgy különbözik a nyugati művelődés- és jogállami fejlődés szabad, liberális modelljétől, miként – elmélet-történeti szempontból nézve – különbözik a pozitívista embertudományok francia modelljétől is (jóllehet ennek hatása e fejlődés egyik meghatározó, 1900 körüli időszakában meglehetősen jelentős ellenerőként jelentkezett, további hatásai a 20. század későbbi szakzaiban is kimutathatók).” (4)

Az előadó a modern iskolarendszerek és a neveléstudomány európai fejlődésének kontinentális, illetve angolszász modelljét elemezve megállapítja, hogy a sajátos közép-európai fejlődési irány helye a kontinentális fejlődés rendszermodelljén belül érvényesül. A tágabban értelmezett kontinentális fejlődés hatósugara Poroszországtól Oroszorszáig terjed, a 19. században már magába foglalja Ausztriát és Magyarországot is, de számos vonatkozásban ide sorolható Franciaország is. Miként megállapítja, a pedagógiai munka intézményesülési folyamatai során jelentkező, az államközpontú rendszer lényegéből fakadó alapvető sajátosság az egyetemi akadémiai-tudományos felkészítés keretében megszerezhető, bizonyítványokkal hitelesített képzettségre alapozó bürokratizált, szakmai autonómiát nélkülöző állami alkalmazotti munka. Ezzel szemben az angolszász-liberális professzionalizáció úgynevezett „free and liberal professions” modelljének alapvető ismérve, hogy az ezt a mesterséget folytatók megőrizték az államtól való viszonylagos függetlenségüket, munkájukat elsősorban a szakmai közösségek belső törvényei vezérik. Ez a gyakorlati és korporatív, a professzió öntörvényei alapján fejlődő szakmai tudástípus egy viszonylagos autonómiával rendelkező, állami ellenőrzéstől viszonylag független oktatási rendszerrel áll kapcsolatban, amelynek működése nem államilag meghatározott képesítési rendszerre alapozódik, hanem azt magán-, illetve helyi közösségi kezdeményezések szabályozzák.

Az angol szakirodalom által használt professzionalizáció fogalom ebben a megközelítésben tehát a különböző értelmiségi (jelen esetben a pedagógus szakmában különböző elméleti és gyakorlati) feladatköröket ellátó csoportok szakmásodásának, a tevékenységkör hivatássá válásának leírására szolgál. Ennek jellemzésére az adott szakmában foglal-

kozottatott létszámának alakulása mellett olyan sajátos szempontokat is figyelembe vesznek, mint hogy az adott értelmiségi foglalkozás miként szervezi meg önmagát, hogyan ellenőrzi az adott feladatkör gyakorlásához szükséges végzettség megszerzését, miként tudja önálló szakmai érdekérvényesítését megteremteni, saját etikai normáit tagjai-val és környezetével elfogadtatni. (5)

Ebben a történeti összefüggésrendszerben szemlélve „Közép-Európa” tehát nem tekinthető csupán egy adott régióra utaló történeti-földrajzi fogalomnak, hanem egyben sajátos történeti-társadalmi minta alapján működő politikai hatalmi erőteret, annak adminisztratív rendjét és az abban zajló művelődési folyamatok sajátos elemekkel jellemezhető szakmai irányítását is jelenti, amely viszonylag hosszú időn át, egészen a 20. századig fennálló porosz, osztrák, magyar, illetve az orosz monarchiáknak köszönhető létét. Ez a differenciális megközelítés teszi lehetővé többek között a régióban zajló fejlődés különböző variációinak elemzését, a kontinentális minta határainak kijelölését, illetve annak a tudománytörténetre gyakorolt hatásainak megválaszolását is. (6)

A közép-európai történelmi régióban a 19–20. században megjelenő elméleti pedagógiai törekvések és az ezzel párhuzamosan kibontakozó pedagógus szakmai professzió során az alábbi fontosabb közös vonások különíthetők el:

– Közösek keletkezésük körülményei és az annak háttérében álló európai szellemi áramlatok és irányzatok, vagyis az a tudományos reflexió, amely a filozófusok, teológusok és iskolai szakemberek felfogását jellemezte. A szemléletmód kialakulására Comenius és az utópista irányzatok mellett hatást gyakorolt Hegel, Herbart és Humboldt, az angol empiristák, a francia szenzualisták, továbbá Rousseau, később John Stuart Mill és Emile Durkheim, továbbá megfigyelhető a kultúrfilozófiai felfogás differenciált érvényesülése is.

– Hasonló a szakmai professzionalizáció 19. században lezajló intézményesülési folyamata, amelynek alapvető jellemzője az egyetem és az államilag irányított, különböző iskolatípusok szerint eltérő tanárképzés dualitása és az iskolai elit-, illetve a tömegoktatás elkülönülése.

– Az elméleti és gyakorlati jellegű feladatokkal kapcsolatos szakmai tudás merev elkülönülése és hierarchiája (elméleti és gyakorló pedagógusok), valamint művelőinek eltérő szakmai szocializációja.

– A közép-európai neveléstudomány tudományos modelljeinek egészen a 20. századig érvényesülő, az angolszász és a francia megközelítéstől eltérő vonása továbbá, hogy azok olyan diszciplínaként tagolódnak be az egyetemi tudományok rendszerébe, amelyek nem kizárólag a tudományos kvalifikációt és a közoktatási rendszer empirikus vizsgálatát szolgálják, hanem emellett erőteljes rendszerkonform – etikai és legitimációs – funkciókat is ellátnak. (7)

Ez a minta 1918 után is meglehetősen stabil marad, szakmafejlődési és eszmetörténeti vonatkozásai a későbbi időszakban a Weimari Köztársaságban, majd a náci Németországban, továbbá Ausztriában, Magyarországon és Lengyelországban is megfigyelhetők. (8)

A herbartianizmus a 19. század második felében megjelenő sajátos közép-európai neveléstudomány egyik alapvető, lényegében a fentiekben vázolt tudománymodell meg-

Eppen ez a Herbart tanítványai által kidolgozott, korszerűnek számító herbartianus koncepció az, amely a korabeli nemzeti liberális közoktatásügyi modernizációját és az intézményes szekularizációt hangsúlyozó eszmevilágával leginkább összhangban állott. Ugyanis szerte Európában éppen ez az irányzat, Ziller és Rein által kidolgozott egyre népszerűbbé váló felfogás jelentette a kibontakozó modern nemzeti közoktatási rendszerek szakszerű működésének tudományos megalapozottságát és hatékony munkájának iskolapedagógiai háttérét.

alapozó, jelentős irányzata. Ugyanis a 19. század közepétől kezdődően Németországhoz hasonlóan Ausztriában és Magyarországon, Lengyelországon és Oroszországban egyaránt a herbartianus pedagógia képviselőit hívták meg az egyetemi tanszékekre, és ezzel alapvetően meghatározták a kibontakozó elméleti pedagógia tudományának ekkor elkezdődő szakmászodási folyamatát, annak intézményesülési formáit és tartalmi elemeit. (9) A herbartianus pedagógia térhódítása ebben az időben az atlanti térségben és Japánban is megfigyelhető. (10) Azonban a közép-európai régióban megfigyelhető fejlődéshez viszonyítva az Egyesült Államokban is vezető szerephez jutó irányzat egyik fontos eltérő vonása, hogy ott befolyásuk csak a tanárképzés területére és nem az egyetemi tudományos élet egészére terjedt ki. (11)

A továbbiakban a pesti egyetem néhány pedagógiai tudomány- és intézményfejlesztési tendenciájának vázlatos áttekintését adva a herbartianizmus mint közép-európai modell egy sajátos nemzeti alrendszerének a hazai kibontakozását mutatjuk majd be. Megállapíthatjuk, hogy a herbartianizmus megjelenését megelőző időben a pesti egyetemen oktatott neveléstan sem tekinthető újkori értelemben vett tudományos diszciplínának, az erőteljes teológiai orientációt mutatott. Ezt jól tükrözi, hogy az 1814-ben alapított pedagógia tanszék első kinevezett és ebben a minőségében 1824-ig tevékenykedő professzora *Krobót János*, majd az őt követő neveléstant egészen 1870-ig helyettes tanárként oktató személyek – *Pregriny* kivételével – katolikus papok voltak, és az általuk oktatott tananyag, valamint az oktatás szervezeti keretei egyaránt szorosan követték a bécsi egyetem gyakorlatát. Az ebben az időben oktatott neveléstan tananyaga nem lépett túl a század első évtizedeiben született, továbbra is jelentős hatású alapművek, *Milde*, illetve *Szilasy* munkáinak felfogásán. A két egyetem között fennálló sajátos párhuzamosság csupán az 1870-es években szűnik meg, azzal, hogy a bécsi egyetem tanára az osztrák herbartianizmus kiemelkedő képviselője, *Theodor Vogt* (1835–1906), míg a pesti egyetem első világi tanára, *Lubrich Ágost* (1825–1900), a teológiai orientációjú katolikus neveléstudomány elkötelezett képviselője lesz.

A tanszék fejlődésének erre a korai szakaszára a pesti egyetem egészének arculatára is jellemző erőteljes katolikus orientáció nyomja rá a bélyegét, ami egyben utal az európai modernizációs folyamatok egyik fontos elemét képező szekularizációnak a Habsburg birodalom országaiban érvényesülő sajátos vonásaira is. Miután a francia forradalom szakít a klerikalizmussal, a lényeges közszolgálati és társadalomfelügyeleti funkciókkal felruházott egyház intézményével, a 19. században már egész Nyugat-Európa az elvilágiasodás felé halad. Sorra érvényüket veszítik a kisebbségi vallásokat sújtó tilalmak és korlátozó intézkedések, fokozatosan kialakulnak a szabad felekezetválasztás, az önkéntes vallásosság és a felekezeten kívüliség törvényes keretei. Jóllehet *II. József* vallásügyi reformjainak visszavonását követően az államvallást képviselő katolikus egyház továbbra is állami gyámság alatt marad, religio praedominans előjogait továbbra is megőrzi. A protestánsok – miután nem képviseltek államvallást – szinte teljes mértékben gyakorolhatták belső autonómiájukat. Ezzel – a feudális jogrenden belül – Magyarországon is megtörténtek az első lépések a polgári vallásegyenlőség felé, azonban erőteljesebb szekularizációs törekvések csak 1848-ban fogalmazódnak meg (vallási egyenlőség, az egyházak és az iskolák állami finanszírozása).

Miként példánk is mutatja, a továbbra is fennmaradó feudális társadalmi és hatalmi viszonyok kifejeződnek a szellemi feladatokat végző csoport belső tagolódásában. Például abban, hogy az egyházi értelmiségi réteg a 19. század első évtizedeiben a szellemi foglalkozásuk legnépesebb, mintegy húszezer főt számláló csoportját alkotja. A pedagógiai munka meginduló szakmászodásának kezdeteire utal, hogy a második legnépesebb (16 ezer főnyi) közigazgatási tisztviselői csoportot a mintegy 10–11 ezer fős gazdasági és pedagógusi csoport tagjai (többségükben néptanítók) követik. (12) Részben ezzel a sajátos értelmiségi rétegződéssel magyarázható tehát az egyházi személyek kiemelt szerepe

az egyetemi pedagógia oktatásában, hiszen abban az időben szinte kizárólag ők rendelkeztek azzal a teológiai-filozófiai megalapozottságú végzettséggel és szakmai műveltséggel, amely az ebben az időben intézményesülő új diszciplína színvonalas oktatásához szükséges volt. Másrészt ezek a tendenciák szorosan kapcsolódnak a katolicizmusnak az egyetemen érvényesülő hagyományosan erős befolyásához is. Ez megnyilvánul például abban is, hogy a korábban is „katolikusnak” minősített egyetemen az önkényuralmi rendszer továbbra is elkötelezte magát a vallási buzgalom felélesztésére irányuló törekvések mellett, és – a *Thun*-rendelet által deklarált tanszabadság alapelveitől eltérve – kizárta a más vallású tanárok alkalmazását, hangsúlyozva a hasznos tudományokat, különösen a 18. század óta „fellegként homályosító tévedések” eloszlátásának szükségességét. A katolikus egyház és a bécsi udvar közötti kapcsolat erősségét jól jelzi a *Ferenc József* által 1855-ben aláírt konkordátum, amely az egyház tevékenységét szinte teljesen mentesítette az állami felügyelet alól, és a katolikus ifjúság nevelését minden szinten egyházi ellenőrzés alá helyezte. (13)

Herbart hatásának a pedagógiai gondolkodáson túlmutató tágabb kontextusaira – a régió 19. századi fejlődésének ellentmondásaira – *Kiss Endre* már 1978-ban kiadott munkájában rámutat, megállapítva, hogy a német gondolkodó statikus harmónia-megfogalmazására irányuló rendszere a Habsburg monarchia eszmetörténeti arculatát meghatározó fő ideológiai áramlatának tekinthető. Miként *Kiss* írja: „ennek a sajátos gondolkodási modellnek megvolt az »alapja« a monarchia nemzetiségi-társadalmi szerkezetében. A különös csak az, hogy a monarchia utolsó évtizedeinek virágzásában figyelemre méltóan sok tudományos és művészi eredményt érnek majd el – ugyanennek a modellnek segítségével. A humanizmus és emberszeretet (nem lebecsülendő értékek) Herbart rendszerének lényegéhez tartoznak, amennyiben gyakorlásuk nem változtatta meg, sőt éppen elősegítette a »mindenség« status quóját. (...) Sokoldalú munkásságának szinte minden területe egymagában is alkalmassá tette volna a monarchia vezető gondolkodójának szerepére. Nyílt alapmotívuma volt gondolkodásának az ellentmondások eltüntetése, ezt a »spekuláció« igazi feladatának tekintette.” (14)

Herbart sokoldalú munkásságának pedagógiai recepciója a Habsburg birodalom országaiban az 1848-ban elkezdődő osztrák oktatásügyi modernizációval összefüggésben – a herbarti filozófia osztrák „apostola” (15), *Franz Exner* (1802–1853) hatására – veszi kezdetét. Az 1849 nyarán, közvetlenül a magyar szabadságharc leverését követően megalkotott *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich* a birodalom oktatásügyi modernizációjának egyik leghatékonyabb dokumentumaként gyökeresen meghatározta az elkövetkező évtizedek középfokú iskoláztatásának alakulását, megteremtve a korszerű magyar általánosan képző középiskolát. A pedagógiai szakirodalomban *Entwurf*, illetve *Organisationsentwurf* néven ismertté váló dokumentum a gimnázium és reáliskola szervezeti felépítését, működési szabályait, tantervét és a tantervhez fűzött instrukciókat foglalja magába. Miután az 1849. március 4-i oktrojált alkotmány értelmében Magyarország önálló államisága megszűnt, a bécsi kormány természetesen tartotta, hogy a tantervet külön törvényes intézkedés nélkül, egy miniszteri leirat formájában vezesse be. Amint a bécsi kultuszminisztérium elképzelései a hazai szakmai nyilvánosság elé kerültek, elsősorban a középfokú oktatás átszervezésében érintett katolikus tanítórendek egyre erőteljesebben bírálták annak mind szervezeti, mind pedig tartalmi elemeit. A pesti piarista gimnázium tanári kara nehezményezi annak rögtönzött bevezetését, más, szintén katolikus oldalról érkező kritikák annak tartalmi elemeit sem tartják elfogadhatónak. A legfőbb kifogások, hogy a rendeletből hiányzik a vallásos szellem, és az ókori klasszikusok műveit legalább részben keresztény szerzők írásaiból vett szemelvényekkel kívánták felcserélni. (16) A konzervatív-katolikus álláspontot képviselő *Religio* 1850-ben meglehetősen éles támadást indít a dokumentum ellen, és annak erőteljes neohumanista orientációját bírálva felrója a tervezet készítőinek azt, hogy míg abban

a klasszikus görög-latin kultúra elemeire „annyi gond fordítottak, addig a keresztény istenesség és kegyelet sugallta művek, szokások és erkölcsök, események egészen elmelőztettek, megvettetnek, annyira sem méltattak, hogy a történelmi és földleírasi leczkék modorának előírásai közben az azokrai bővebb figyelem legalább olyképpen kötetnek szívére a tanítónak, mint a görög és római történelem, szokások és irodalomra nézve történik.” (17)

Jól látszik, hogy keresztény teológiai alapokon nyugvó Herbart-kritika már az Organisationsentwurf kapcsán elkezdődik. Ugyanis a miniszteri rendelet szerzői, *Franz Exner* prágai egyetemi tanár és a Poroszországból a bécsi egyetemre hívott klasszika-filológus, *Hermann Bonitz* Herbart filozófiai és pedagógiai szemléletmódjának és a német neohumanizmus művelődés- és iskolafelfogásának elkötelezett hívei. Exner Herbart talán legtekintélyesebb osztrák tanítványaként jelentős szerepet játszott abban, hogy a herbartizmus – Kiss Endre korábban idézett munkájában is elemzett sajátosságok folytán – a 19. század második felében az osztrák filozófia uralkodó irányzatává vált, így Herbart hatása erőteljesen érvényesül a tanügyi szabályzat tananyag-elrendezési elveiben. Ez Herbart *Leibniz*hez és *Wolff*hoz kapcsolódó, a hegeli filozófiai idealizmussal szembehelyezkedő filozófiájának azon elemében gyökerezik, amely a filozófiai gondolkodás tapasztalati alapokra helyezésére és a pszichológiai törvények matematikai modellálására törekedett. Ennek köszönhetően a herbarti filozófia az egzakt természettudományok számára is jól hasznosítható elméleti alapvetést jelentett, amelynek hatása az Organisationsentwurf esetében az úgynevezett reáliák, matematika és a természettudományok szerepének felértékeléséhez vezetett. A nyolcosztályos gimnázium tantervében emellett számottevő mértékben csökkent a latin nyelv és a korábbi kétéves filozófiai tanfolyam uralkodó tantárgyának jelentősége, így az a filozófiába való bevezetést némi empirikus pszichológiai és formális logikai elemekkel kiegészítő marginális tantárggyá vált. (18)

A tervezet jóváhagyását követően *Bonitz* tevékenysége az abban foglalt feladatok teljesítésére kellőképpen felkészült tanárok képzésére irányult. A bécsi egyetemen filológiai szemináriumot szervezett, amely később történeti-filológiai szemináriummá bővült. Ehhez a később megszervezett matematikai és természettudományos szeminárium létrejöttével megteremtődtek az önálló gimnáziumi tanárképzés szaktárgyi képzésének szervezeti keretei is. (19)

Ez a középiskolai tanárképzéssel kapcsolatos modernizációs törekvés a pesti egyetemen csak jóval később érvényesül majd. Ennek oka, hogy egyrészt a *Bach*-korszakban a magyarországi középiskolákba német, cseh és morva tanárokat helyeztek, ami jelentős mértékben csökkentette a fiatal magyar nemzetiségű tanárok elhelyezkedési esélyeit. Másrészt a rendelet életbe lépését követően Magyarország területén nem hozták létre a tanárok képesítésére szolgáló bizottságokat, így a magyar származású tanárjelölteknek még hosszú ideig más egyetemek (Bécs, Prága, Innsbruck, Lemberg) mellett működő vizsgálóbizottságok előtt kellett a tanári vizsgáikat letenniük, illetve számukra a bécsi egyetem tanárképző intézetének látogatását írták elő. (20)

Számottevő változásokra a kiegyezést követően, az 1870-es évektől felgyorsuló nagyarányú társadalmi-gazdasági-politikai modernizációs folyamatban került sor, amelynek keretében megtörtént a hazai jog és igazságszolgáltatás rendszerének reformja, a közigazgatás korszerűsítése, a közoktatás és vallásügyek rendezése, a hitelügyek, a pénz- és áruforgalom, az ipari termelés szabályozása. Az ebben az időszakban kezdődő, a századfordulóig tartó sokoldalú gazdasági, társadalmi és politikai átalakulás természetes velejárója, többnyire következménye, sőt gyakran kimondottan hajtó ereje lesz a kulturális szférában bekövetkező nagyarányú fejlődés. Az egyre gyorsabb gazdasági átalakulás, a korábbinál szakképzettebb, a gyorsan fejlődő, egyre bonyolultabb termelési technika szakszerű működtetésére alkalmas mind nagyobb számú szakembergárda kiképzését igényelte az ipar és a mezőgazdaság területén, de az egyre gyorsabban fejlődő nagyipari

gazdálkodás szervezeti és adminisztrációs rendszerének is szüksége volt a korszerű gazdasági ismeretekkel rendelkező, jól képzett ügyintézőkre. A demokratikus jogállam megteremtésével a polgári szabadságjogoknak elvileg az állam minden polgárára történő kiterjesztése, a rohamosan kiterjedő közszolgáltatások (vasút, posta, útfenntartás stb.) államosítása, illetve községestése szintén jelentős számú, szakképzett állami tisztviselőt, hivatalnokot igényelt. Az egyre bonyolulttá váló világban az emberi és anyagi konfliktusok is megszorodnak, tartalmukban és megnyilvánulási formáikban is egyre sokoldalúbbá váltak, amelyek kezelésére a modern igazságszolgáltatási rendszer és a konfliktusokat a tökéletes fejlődést tükröző jogi kategóriákban is bemutatni képes ügyvédi testület kialakítására volt szükség. Az egyre értékesebbé váló szakképzett munkaerő védelme, az egészséges ember a polgári viszonyok között megnövekedő értéke, fizikai és morális értelemben is közérdekké válása egyre inkább igényelte az egészségügyi ellátás különböző szintű szakemberei képzésének fejlesztését is. Mindezek jelentős mértékben hozzájárultak a különböző szintű és profilú oktatási intézmények iránti igények megnövekedéséhez. Ezek a tendenciák egyrészt jelentős mértékben felgyorsították a modern közoktatási rendszer hazai kiépülését, másrészt életre hívták a korszerű tudományos kutatás iránti szükségletet és megteremtették a különböző szintű pedagógusi foglalkozások, továbbá a tudományos értelmiségi elit szakmai professziójának előfeltételeit is. (21)

A modern magyar közoktatás és felsőoktatás megteremtésére irányuló első jelentős lépéseket az *Eötvös József* vezette Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium tette meg. Eötvös 1868. évi törvénye megteremtette a népoktatási alapintézmények egységes rendszerét, amelybe az elemi és felsőbb népiskolák, polgári iskolák és a népiskolai tanítóképződék tartoztak. Megszabta az oktatási intézményekben tanítandó tantárgyakat, az intézményrendszer működésének tárgyi és személyi feltételeit, rendelkezett a tanítók képesítésének követelményeiről.

Az 1868. évi 38. törvény intézkedik a városi kispolgárság (tisztviselők, kereskedők, iparosok) igényeinek kielégítését szolgáló polgári iskola létrehozásáról is. Ez a négy éves – később széles körben népszerűvé váló – intézménytípus az elemi iskola első négy osztályának elvégzése után biztosította a továbbtanulás lehetőségét. Az iskolatípus sikerét jól érzékelteti, hogy a századfordulón polgári iskolát végzett mintegy 4000 fiútanuló 60 százaléka, a közel félezer polgárit végzett lánytanuló 40 százaléka folytatta tovább tanulmányait (elsősorban tanítóképző, tanítónőképző intézetben). A tanulmányaikat befejező fiúk előtt az állami hivatalnoki karrier alsóbb szintjei – írnoki, díjnoki, vasúti tisztviselői, jegyzői állások – nyíltak meg, a lányok többsége pedig tanulmányai befejeztével ott-hon maradva készült a „művelt háziasszony”, a feleség- és anya-szerepre. A polgári iskolai tanítók képzése 1873-ban kezdődött a *Gyertyánffy István* vezette budai tanítóképző intézet, a Paedagogium keretében. A polgári iskolai tanítónők képzését pedig a pesti tanítónőképző intézet (a későbbi Erzsébet nőiskola) végezte. (22)

A középiskolák terén a kiegyezés a Thun-féle reformokhoz képest nem hozott jelentős szervezeti változást. A *Trefort Ágoston* minisztersége alatt 1883-ban elfogadott középiskolai törvény erre alapozva megőrizte a két korábbi középiskola-típust: – a felsőfokú tanulmányokra előkészítő – klasszikus gimnáziumot és a – már 1875-ben nyolcosztályosá fejlesztett – reáliskolát. A gimnázium a humanisztikus, mindenekelőtt görög-latin műveltségtartalmakat, a reáliskola pedig a modern nyelveket és a matematikai-természettudományos tanulmányokat helyezte előtérbe. A gimnáziumi érettségi a felsőoktatás minden típusában lehetővé tette a továbbtanulást. A reáliskola ezzel szemben szűkebb továbbtanulási lehetőségeket biztosított, elvégzése után csak a műegyetemre, a tudományegyetemek matematikai-természettudományi karára, a bányászati, erdészeti és gazdasági akadémiákra lehetett beiratkozni. A törvény intézkedik a középiskolák felügyeletéről is, az ország területét 12 tankertületre osztja, élükre tankerületi főigazgatót nevez ki, akinek felügyeleti joga a felekezeti középiskolákra is kiterjedt. A középiskolai törvény intézke-

dett a tanári képzés feltételeiről is, előírva az állami tanárvizsgáló bizottság előtt letett képesítő vizsgát. (23)

A modernizáció eredményei jól nyomon követhetők a kultúra és tudomány intézményrendszerének látványos fejlődésében is, elsősorban a legnagyobb közvetlenül állami fenntartású közgyűjtemények; központi múzeumok, könyvtárak, levéltárak bővülésében. Számos állami támogatással működő, gazdasági feladatokat is ellátó kutatóintézet jött létre, és több országos hatósugarú tudományos és szakmai egyesület alapításra kerül. Hamarosan csaknem valamennyi szakmai egyesület megteremtette saját szakfolyóiratát is (1867: Századok, 1868: Erdészeti Lapok, 1869: Természettudományi Közlöny, 1873: Földrajzi Közlemények, 1876: Magyar Könyvszemle, 1877: Egyetemes Philológiai Szemle stb.). A tudományos élet irányításában jelentős szerep jutott az 1869-ben újjászervezett Akadémiának is, amely ettől az időtől kezdődően három osztályra tagolódva (nyelv- és széptudományi, bölcsészeti-, társadalom- és történettudományi, matematikai és természettudományi) fejtette ki a tevékenységét.

Megfigyelhető a törekvés arra, hogy a századforduló után jelentkező új pedagógiai irányzatok, reformpedagógiai koncepciók, a gyermektanulmány és a korszerű lélektan új kutatási eredményei a hagyományos herbartianus elméleti konstrukció elemeivel ötvöződjének, és ezzel összefüggésben megteremtődjék az integrált társadalomtudományként értelmezett elméleti pedagógiai rendszer.

Weszeley Ödön rendszerező munkáinak szellemtudományos-kultúrpedagógiai orientációja sajátos szellemi hidat, átmenetet jelent a késői herbartianizmus és a harmincas években a pesti egyetemen is uralkodóvá váló szellemtudományos-kultúrpedagógiai szemléletmód között.

dő képviselője, Kármán Mór közötti mély személyes és szakmai ellentét húzódik. Ennek egyik fontos eleme Lubrich Herbart-kritikája, amely a német gondolkodó pedagógiáját a korabeli katolikus nevelésfelfogás szemszögéből bírálja. (24) Herbart rendszerének alaptevédeleit vizsgálva Lubrich elsősorban ebből a szempontból vonja elemző kritika alá annak metafizikáját, lélektanát, etikáját, de kritikusan viszonyul a herbarti neveléstanhoz is, erőteljesen bírálja annak céltanát, a nevelési folyamat hármastagolódását, továbbá a formális fokozatok tanát is. Túlságosan mesterkélte, spekulatív jellegűnek tartja Herbart filozófiai rendszerét, pszichológiájáról szólva annak gépies, az emberi értelem működését mechanikusan leegyszerűsítő jellegét bírálja, amely szerinte mellőzi az alanyi szabadság képzetek feletti hatalmát, továbbá tagadja az akarat autonóm szabadságát. A koncepció legfőbb hibájaként azt rója fel, hogy jóllehet határozottan állítja a vallás szükségességét, szinte „irtózik” Isten fogalmának pontos meghatározásától. Lubrich szerint az elmé-

leti koncepció tévedéseiből fakadóan hamisak és használhatatlanok az arra alapozott tanterv alapelvei is. (25)

A Lubrich és Kármán között feszülő ellentét azonban több, mint személyes rivalizálás. A hitvalló katolikus Lubrich pedagógiai rendszere lényegében a pesti egyetemen nagy hagyományokkal rendelkező, konzervatív, erőteljesen katolikus, teológiai orientációjú pedagógiai szemléletmód továbbélését jelentette. Az ellene irányuló kritika éle elsősorban az általa vallott keresztény szemlélet konzervativizmusa ellen irányul. Jól érzékelteti ezt például a Lubrich munkáját bíráló *György Aladár* azon kitétele, mely szerint „a mű szerzője buzgó ultramontán”, vagyis a korabeli radikális liberális frazeológiát magyarra átültetve: vakbuzgó katolikus, s eképpen hazafiatlan. (26)

A vele szemben álló, Kármán által népszerűsített herbartianus pedagógia jellemzője a „gottfreier Idealismus”. Valószínűleg ez volt az a kitétel, amely Lubrich heves elutasításába ütközött. A vele szemben állók számára pedig éppen ez a Herbart tanítványai által kidolgozott, korszerűnek számító herbartianus koncepció az, amely a korabeli nemzeti liberalizmus közoktatásügyi modernizációját és az intézményes szekularizációt hangsúlyozó eszmevilágával leginkább összhangban állott. Ugyanis szerzte Európában éppen ez az irányzat, *Ziller* és *Rein* által kidolgozott egyre népszerűbbé váló felfogás jelentette a kibontakozó modern nemzeti közoktatási rendszerek szakszerű működésének tudományos megalapozottságát és hatékony munkájának iskolapedagógiai hátterét.

Ez a Lubrich törekvéseivel élesen szemben álló felfogás az 1870-es évektől kezdődően egyre számottevőbb hatást gyakorolt a magyar pedagógiai gondolkodás és iskolai gyakorlat alakulására. Az irányzat legjelentősebb hazai képviselője, iskolateremtő személyisége, adaptálja és népszerűsítője Kármán Mór (1843–1915), aki jelentős szerepet játszott a középiskola, illetve a középiskolai tanárképzés ebben az időben bekövetkező átszervezésében. A herbartianus alapokra épülő elméleti pedagógia mint egyetemi tudományos diszciplína csak a nagy rivális, Lubrich Ágost 1900-ban bekövetkező halála után kapott hivatalos megerősítést a pesti egyetem neveléstudományi tanszékén.

Ezt megelőzően a herbartianus pedagógia elsősorban a Kármán által vezetett, az egyetemtől elkülönítve működő tanárképző intézetben és annak gyakorlógimnáziumában éreztette hatását. 1873-tól a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján” történt, amelynek hatáskörét igyekeztek az egyetemi előadásokra is kiterjeszteni, közülük jó néhánynak a hallgatását a tanárjelölteknek kötelezővé is tették. A tanárképző tehát kísérletet tett arra, hogy az egyetemet – a tanszabadság adta lehetőségekhez képest – felhasználja saját céljaira. Kármán Mór azt hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak „kötelességévé vált rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezni”. (27) A filozófiai kar nem húzódhat az öncélú tudósképzés sáncai mögé, ki kell vennie részét a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálatából. Ez a követelés a pesti egyetem bölcsészkarának határozott elutasításába ütközött, mivel – úgy mond – sértette az „egyetemi tanítás szabadságának” hagyományos elvét. Az átszervezés ellenére a középiskolai tanárképző intézet és az egyetem kapcsolata mindvégig konfliktusokkal terhelt maradt. A középiskolai tanárok gyakorlati képzésében kiemelkedő szerepet játszott a tanárképző gyakorlati szakosztályának irányítása alatt álló – az egyetemtől teljesen független – gyakorlógimnázium. Így ennek pedagógiai arculatának kialakításában Kármán Mór szabad kezet kapott. Az iskola egyik legfontosabb feladatának a módszertani eljárások kidolgozását és kipróbálását tartotta. (28)

Ezzel a hazai egyetemi tudományos pedagógia terén a 19. századi egyetemi tudományfejlődés nemzetközi szakirodalomban szereplő „három generációs modelljének”, mely szerint az új egyetemi tudományok intézményesülése három egymást követő generáció összehangolt tevékenysége nyomán jön létre, a pesti egyetemen egy sajátos „nemzeti” formája alakul ki. A tudománytörténeti vizsgálatok ugyanis megállapítják, hogy az új egyetemi tudományok intézményesülése három egymást követő generáció kooperációja

nyomán, lépcsőzetesen következik be. Az egyetemi tanárok első – még „autodidakta” – generációja képezi ki azokat az első hallgatókat, akik középiskolai tanárként viszik tovább az új tudomány szemléletmódját, és az annak jegyében általuk kiképezett harmadik generáció, az egyetemre bekerülő középiskolai tanítványaik kapják csak meg az új tudomány műveléséhez szükséges intenzív és teljes körű kiképzést. (29) Ez a mi esetünkben azt jelenti, hogy a herbartianus szemléletmód meghonosítója, Kármán németországi tanulmányait követően egyetemi magántanárként az első gimnáziumi tanárgeneráció elméleti alapképzését és a gyakorló gimnázium, illetve az ahhoz kapcsolódó tanárképző intézet vezetőjeként annak iskolapedagógiai alapozását is ellátta. Ennek eredményeként az 1890-es évek végén jelent meg Magyarországon az a Kármán tanítványaiból rekrutálódó első tudósgeneráció (például *Fináczy, Waldapfer, Weszely*), amelynek tagjai jelentős szerepet játszanak a herbartianizmus egyetemi tudománnyá válásában, illetve annak a népiskolai tanítóképzéssel kapcsolatos recepciójában, valamint ennek eredményeként annak a népiskolai gyakorlatban történő elterjesztésében is.

A pesti egyetem pedagógiai tanszékének arculatát – a Lubrich halálát követő harminc évben, egészen 1930-ig – a nagy tekintélyű neveléstudós, *Fináczy Ernő*, a *Willmann* által képviselt, tudományos igényű katolikus alapokon nyugvó herbartianizmus (30) hazai megteremtője határozta meg. Szerepét kissé leegyszerűsítve úgy értékelhetjük, hogy egy olyan középutat keresett, amelynek segítségével a katolikus pedagógiai hagyományok, azok világnézeti és értéktartalmai a kor színvonalán álló tudományos megalapozottsággal és alaposzággal párosulva továbbfejleszthetővé váltak. Tudományos életművének gerincét katolikus orientációjú normatív pedagógiája antik, illetve keresztény nevelési hagyományokon nyugvó történelmi-deduktív alapjait megteremtő neveléstörténeti munkássága jelenti, amelynek legfőbb eredményei nagy formátumú, öt kötetes pedagógiatörténeti munkájában követhetők nyomon. Rendszeres felépítésű, elvi következetességet tükröző, széleskörű nemzetközi szakirodalmi tájékozottsággal és stiláris szempontból is kiváló elméleti pedagógiai és neveléstörténeti munkái a hazai neveléstudomány máig maradó értékű alkotásai. Professzori munkásságának éveit tartott előadásaiiban a neveléstudomány klasszikus területeit tárgyaló nevelélméleti, didaktikai és neveléstörténeti témái dominálnak.

A pedagógia egyetemi tudományként történő intézményesülésével párhuzamosan a múlt század végére megszületnek szakmai közéletének tágabb intézményi feltételei is. 1892-ben megalapításra került a Magyar Pedagógiai Társaság, amely Magyar Pedagógia címmel folyóiratot adott ki. Erre az időszakra szilárdult meg a magyar közoktatás alapját jelentő – az 1868. évi 38. tc. által létrehozott – hatosztályos népiskolák hálózata. A népiskolák száma 1869 és 1914 között 14 ezerről 17 ezerre, a tanítók létszáma 18 ezerrel 34 ezerre, az iskolába járó diákoké pedig 729 ezerről több mint 2 millióra emelkedett. Ezt a dinamikus fejlődést jól érzékelteti, hogy a 6–12 éves tanköteles korosztálynak 1890-ben már 80, 1913-ban 85 százaléka rendszeresen járt iskolába. (31)

Ezzel összefüggésben a századforduló után az egyetemen művelt tudományos pedagógia elméleti műhelyei mellett, illetve gyakran azokkal rivalizálva új pedagógiai törekvések is megjelentek. Ezekben jelentős szerepet játszanak az egyre erőteljesebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítók, illetve tanítóképző intézeti tanárok, akiknek kiemelt szerepük van a századforduló modern pszichológiai-pedagógiai áramlatainak, a gyermektanulmány eredményeinek hazai elterjesztésében. A budapesti tanítóképző intézeti tanár, *Nagy László* és munkatársai 1906-ban létrehozzák a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot. A mozgalom szervezői és követői – az irányzat külföldi képviselőihez hasonlóan – a neveléstudomány új kísérleti, tapasztalati alapokra helyezését és egy új pedagógiai szemlélet elterjedését várták a korszerű nevelési-pszichológiai törekvések térhódításától. A gyermekközpontú pedagógiai felfogás terjesztése érdekében széles körű népszerűsítő munkába kezdtek: tanfolyamokat szerveztek a gyakorló pedagógusok szá-

mára, könyveket, folyóiratokat adtak ki: 1907-től Nagy László szerkesztésében A Gyermekek címen megjelent a társaság önálló folyóirata is. A gyermektanulmányozás fővárosi központján kívül vidéki fiókkörök jöttek létre. A magyar elméleti pedagógia kiemelkedő személyiségei közül főleg *Weszely Ödön* (1918-tól a pozsonyi, ezt követően a pécsi, majd 1935-ben, halála előtt rövid ideig a pesti egyetem pedagógia professzora) tett sokat a mozgalom kibontakozása, valamint a gyermektanulmány és a reformpedagógia eredményeinek népszerűsítése érdekében. (32)

Weszely tudományos munkássága, életútjának főbb állomásai egyben a herbartianizmus intézményesülésének egyéb irányaira is ráirányítják figyelmünket. Kezdetben Kármán hatására, majd a tanítványai, a 19. század utolsó évtizedében és a századforduló után megjelenő fiatal tudósgeneráció munkássága nyomán a herbartianus pedagógia elfogadott egyetemi elméleti tudományává válik. A generáció szakmai tudományos pályafutásának „királyi útját” jól példázza például Fináczy Ernő életútja és egyetemi tudományos karrierje, míg a korszak másik lehetséges karriermodelljét, az egyetemi professzorrá válásnak a gyakorlati tanári munkával is szoros kapcsolatban álló lehetőségét az alacsonyabbról érkező *Weszely Ödön* életútja mutatja. Fináczy budai középosztálybeli, német gyökerű művelt konzervatív, aulikus katolikus tisztviselőcsalád (apja 1868 után magas rangú pénzügyi hivatalnok, majd miniszteri titkár) gyermeke, töretlen 8 osztályos gimnáziumi tanulmányok – egyetemi doktorátus – középiskolai tanári – vezető minisztériumi tisztviselő – egyetemi tanár (33) karrierívével ellentétben pesti iparos családból érkező, korán árvaságra jutó *Weszely* pályafutását az 1880-as évek végén elemi iskolai tanítóként kezdi. A pedagógus szakma korabeli ranglétráján végighaladva a polgári iskolai tanítói oklevél megszerzése után a főváros több polgári iskolájában is tanított. Közben 32 éves korában tette le a középiskolai tanári vizsgáit, majd 1899-től a IV. kerületi főreáliskola tanára, 1906-tól igazgatója. Az 1890-es évek elejétől kezdődően több sikeres nyelvtan- és irodalomkönyv szerzője, majd tanára, Kármán Mór biztatására érdeklődése a neveléstudomány felé fordult. 1895-ben a Rein által vezetett, világszerte számon tartott herbartianus pedagógiai műhely, a jénai egyetem nyári tanfolyamának hallgatójaként ismerkedett meg a német tudós pedagógiai rendszerével, akinek egyik legkövetkezetesebb hazai követőjévé válik.

Weszely elméleti pedagógia-felfogásának alakulására az első impulzusokat szintén Kármán Mór gyakorolta, azonban a századforduló után kiadott első pedagógiai tárgyú műveiben – elsősorban a több kiadásban is megjelenő, népszerű tanítóképzős tankönyvében, a „Népiskolai tanítástan, neveléstan és módszertan” című munkában – már a herbartianizmus Rein, *Willmann* neve által fémjelzett újabb törekvései is érvényesültek.

Weszely korai pedagógiai munkásságának jelentős fejezete – a *Bárczy István* főpolgármesterré választása nyomán kibontakozó széleskörű várospolitikai reformokhoz kapcsolódva – a főváros közoktatásügyének átszervezésére irányuló szervező és programadó tevékenység. A belvárosi reáliskola igazgatójaként kapott megbízatást Budapest iskoláinak pedagógiai felügyeletére, majd a későbbi években kiteljesedő nagyszabású reformmunkálatok során tevékenysége a főváros oktatásügyének négy területére összpontosult. Megszervezte a főváros szakfelügyeleti rendszerét, amely később az országos rendszer egyik modelljéül szolgált. Budapest helyi tantervi munkálatainak irányítására 1912-ben megalapította a fővárosi tanítók továbbképzésére szolgáló Fővárosi Pedagógiai Szemináriumot, amelynek első igazgatója lett, 1906-tól szerkeszti a *Bárczy-program* kultúrpolitikai és közoktatási sajtóorgánumát, a *Népművelés* című folyóiratot, és – részben annak hasábjain – a kultúrpolitikai reform egyik fő teoretikusaként elméleti szinten is megalapozza a nagyszabású korszerűsítési munkálatokat. (34)

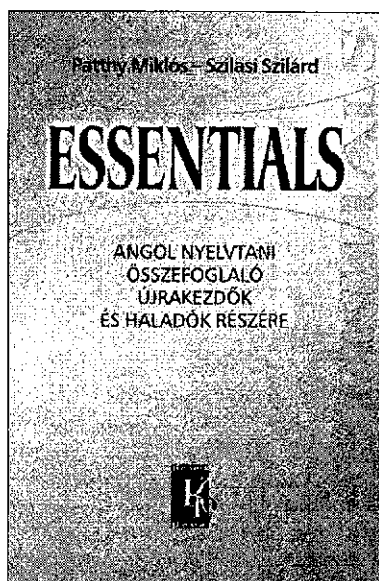
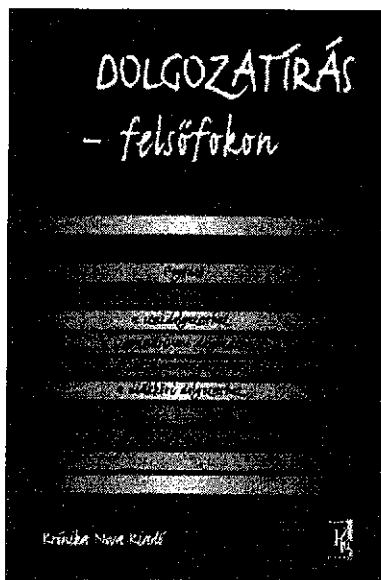
Jóllehet az 1920-as évek elejétől kezdődően a pozsonyi, majd a pécsi egyetem pedagógia professzoraként tevékenykedett, munkássága mégis a pesti egyetemen kibontakozó elméleti pedagógiai törekvésekhez áll a legközelebb. *Weszely* munkásságában érvé-

nyesül a késői herbartianizmus, elsősorban Rein felfogásának legteljesebb hazai recepciója. Ennek köszönhetően elméleti és iskolapedagógiai munkásságában is megfigyelhető a törekvés arra, hogy a századforduló után jelentkező új pedagógiai irányzatok, reformpedagógiai koncepciók, a gyermektanulmány és a korszerű lélektan új kutatási eredményei a hagyományos herbartianus elméleti konstrukció elemeivel ötvöződjének, és ezzel összefüggésben megteremtődjék az integrált társadalomtudományként értelmezett elméleti pedagógiai rendszer. A húszas években született rendszerező munkáinak szellemtudományos-kulturpedagógiai orientációja sajátos szellemi hidat, átmenetet jelent a késői herbartianizmus és a harmincas években a pesti egyetemen is uralkodóvá váló szellemtudományos-kulturpedagógiai szemléletmód között.

Jegyzet

- (1) Schriewer, J. – Keimer, E. (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Schriewer, J. – Keimer, E. – Charle, Ch.: *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Peter Lang, Frankfurt a. M. 277.
- (2) Schriewer, J. (1983): Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft in deutsch-französischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. 3. 359–361.
- (3) Keimer, E. (1997): *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Frankfurt a. M.
- (4) Tenort, H. E.: Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E. (Hrsg., 2001.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluss – nationale Eigenständigkeit*. Osiris, Budapest. 24.
- (5) Gyáni G. – Kövér Gy. (1998): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris, Budapest. 81.
- (6) I. m.: 30.
- (7) I. m.: 31.
- (8) A német és magyar neveléstudomány ezzel is összefüggő rokon vonásainak bemutatását ld. részletesen Németh A. – Tenorth, H. E. (szerk., 2000): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- (9) Tenorth (2001): 35.
- (10) Rawnsley, R. – Robertson, A. (1998): Johann Friedrich Herbart und die Reformpädagogik in England. In: Coriand, R. – Winkler, M. (Hrsg.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Beltz, Weinheim. 65–86. Kiuchi Y. – Ohto Y.: Herbartianische Pädagogik am Höheren Lehrerseminar in Tokio. In: Coriand, R. – Winkler, M. (Hrsg., 1998): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Beltz, Weinheim. 109–114.
- (11) Cruikshank, K. (1993): *The Rise and Fall of American Herbartianism: Dynamics of an Educational Reform movement*. University of Wisconsin.
- (12) Mazsu János (1988): A hazai értelmiség fejlődésének sajátosságai a 19. század második felében. In: Németh G. Béla (szerk): *Forradalom után, kiegyezés előtt*. Gondolat, Budapest. 235.
- (13) Katus László (szerk., 1979): *Magyarország története 1848–1890. I.* Akadémiai, Budapest. 472.
- (14) Kiss E. (1978): A „k.u.k. világrend” halála Bécsben. Magvető, Budapest. 40–42.
- (15) Brezinka, W. (2000): *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien. 61.
- (16) Zibolen E. (1990): Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. In: Horánszky N. (szerk., 1990): *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. OPI, Budapest. 9.
- (17) Religio, 1850. február 3.
- (18) Zibolen (1990): 12.
- (19) I. m.: 10.
- (20) Szentpétery I. (1935): A bölcsészettudományi kar története 1635–1935. In: *A királyi magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története*. IV. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. 408.
- (21) V. ö.: Katus (szerk.): i. m. II. kötet. 1396–1397.
- (22) Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest. 359.
- (23) V. ö.: i. m. 360.
- (24) A kolozsvári egyetemen is jelentkező Herbart-kritikát ld. részletesebben Pukánszky B. (2002): Herbart, Scheller és Kant az erkölcsi nevelésről. *Iskolakultúra*, 5. 18.
- (25) Garamszegi Lubrich Ágost (1875): *Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései és a magyar ministerialis középiskolai tanterv*. Budapest. 146–147.

- (26) A Lubrich Neveléstudományát bíráló cikkeket ld. a *Hon* 1872. Évi 127, 128. számában. Részletesen idézi és kommentálja Pacséri – Lubrich LXXVIII–LXXX.
- (27) Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás reformja*. Eggenberger, Budapest. 5.
- (28) Ld. részletesen Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (1999): I. m 364.
- (29) Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universität, Profession*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am M. 134.
- (30) Oelkers, J. (1989): *Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt. 170.
- (31) Romsics I. (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest. 39.
- (32) Németh A. (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 216.
- (33) Erre vonatkozóan ld. Fináczy Ernő. OPKM, Budapest. 2000.
- (34) Ezirányú tevékenységét ld. részletesen Németh András (1987): Weszely Ödön és a Népművelés. *Budapesti Nevelő*, 4. 21–28.



Herbart, Schneller és Kant az erkölcsi nevelésről

A következőkben arra teszek kísérletet, hogy a köztudatban kialakult Herbart-felfogással szemben egy új, lehetőleg előítéletektől és reá tapadt mítoszoktól mentes, „demitologizált” Herbart-kép megfestéséhez járuljak hozzá néhány ecsetvonással. Ennek érdekében előbb kissé alaposabban szemügyre veszem Herbart és a szellemi előd, Kant erkölcsi neveléséről szóló tanait, majd a – hagyományosan antiherbartianusnak tartott – kolozsvári pedagógia professzorok közül Schneller István koncepciójával hasonlítom össze a porosz pedagógus nevelélméleti rendszerének egyes elemeit.

A neveléstörténeti kutatások tanúsága szerint az 1872-ben Kolozsvárott alapított (majd 1921-től „ideiglenesen” Szegedre telepített és jelenleg is ott működő) egyetem pedagógia professzorainak Herbart-recepciójára általában a távolságtartó, kritikus attitűd volt jellemző. Az egyetem első pedagógia professzora, *Felméri Lajos* (1840–1894), aki tragikusan korai haláláig állt a tanszék élén, jól példázta ezt a határozott szembenállást. A neveléstörténeti szakirodalom vele kapcsolatban hangsúlyozza, hogy a maga korában „elsőként emelte fel szavát a herbartizmus egyeduralma ellen a pedagógiai gyakorlat síkján, a régi, megrögzött dogmák és sablonok ellen” (*Fodor, 1999*); illetve „szakított az elavult pszichológiára alapozott herbarti pedagógiával, lerakta egy korszerű, gyermeklélektanra alapozott pedagógia alapjait” (*Köte, 1997*). E két megállapítás pozitív, *Felméri* pedagógiáját értékelő elemeivel teljesen egyetértek: a kolozsvári pedagógus valóban óvatossággal viseltetett a korabeli klasszikus német filozófiára alapozott pedagógiával szemben, viszont igen fogékonyak bizonyultak a francia és az angolszász szerzők munkássága iránt. „A neveléstudomány kézikönyve” című főművében például jól érzékelhető *Locke, Rousseau, Alexander Bain*, valamint a korabeli kísérleti lélektan és gyermekpszichológia hatása (az angol és francia szerzőket gyakran és szívesen idézi), de a herbarti és a herbartianus pedagógia szellemi hatására vajmi kevés jel utal.

A két sommás értékelő vélemény Herbart ellen irányuló éle azonban szembeötlő, ami a hazai neveléstörténetírásban, de a nevelélméleti és didaktikai tárgyú szakcikkekben is egy hosszú idő óta megfigyelhető előítéletre vezethető vissza. E prekoncepció szerint Herbart pedagógiája fölött eljárt az idő, „elavult”. Nem más, mint „megrögzött dogmák és sablonok” összessége, amellyel minden pedagógiai újtónak le kell számolnia, hogy saját korszerű felfogásmódját még érzékletesebben tudja a közvéleménnyel elfogadtatni. A „negatív mítoszteremtés” tipikus példája ez: Herbart testesíti meg a régi, az elavult, „begyöpösödött” poroszos kaszárnyapedagógiát, amelynek „bűnei” közé sorolandó a tömeges iskoláztatás valamennyi anomáliája: a passzivitásra kényszerítő, leckét magoltató és a tanultakat mechanikusan kikérdezve-felmondató módszerektől kezdve a testi fenyték alkalmazásáig.

Felméri Lajos Schneller István (1847–1939) követte a kolozsvári egyetem katedráján. Egyedi neveléstanai koncepciót dolgozott ki, amelyet a személyiség pedagógiájának nevezett. Ha ezt szemügyre vesszük, jól látható, hogy a 18. és 19. századi német filozófia

(Kant, Hegel, Fichte, Natorp) és teológia (Tholuck, Schleiermacher) szellemi alapköveire épül. Az evangélikus teológusból neveléstudóssá váló Schneller több helyütt tesz kijelentéseket, amelyekben saját rendszerét elhatárolja, distanciálja Herbart felfogásától. (Feltűnő, hogy ez az elhatárolódás sohasem párosul a német nevelőre vonatkozó dehonesztáló jelzők alkalmazásával.) A Magyar Pedagógia című folyóiratban megjelent, „Herbart pedagógiájának alapjai és a személyiség elve” című tanulmányában például bírálja Herbart „reálé”-elméletét és képzetközpontú oktatásánát: „Amily kapóra jö a nevelő oktatónak a lélek műveleteinek sorrendje, mivel így az ő kezében van a képzetek közlése és felidézése útján a növendék lelki életének megalakítása: annyira ellenkezik a funkciók e sorrendje a valósággal...” (1) Más helyen Schneller ezt írja az „értelemközpontú” tanításmód túlburjánzásáról: „Az intellectualistikus irány az oktatás útján nyújtott képzetekben és képzetvilágban s e világ alkotásának mikéntjében látja a helyes nevelésnek biztos alapját. Az oktatás az iskolának dolga: az iskolai órák alatt e fontos munkát be kell fejezni s nem szabad az otthonra, a véletlenre bízni, hogy e képzetvilág megalakuljon. Ezen sajátos, és sajnos, még irányadó körökben is elterjedő felfogás nem csak a bemutatott individualistikus és intellectualistikus irányra vezethető vissza; e felfogás szoros összefüggésben áll a tanári hivatásnak – hivataloskodás szempontja alá való helyezésével s az iskolaügynek államosításával.” (2)

Schneller láthatóan úgy véli, hogy a herbarti, intellektualisztikus pedagógia magyarországi térhódítása „felsőbb akaratra” vezethető vissza, és ebben az oktatásügy irányítóinak közbenjárását sejtí. Aggódva figyel, ahogyan az oktatás, a tanulás az iskola monopóliumává válik, s ezzel háttérbe szorul a családi nevelés tradicionális „képzetalakító”, tanítva-nevelő funkciója. Ha a huszadik századi magyar iskolarendszer történetének alakulására gondolunk, látjuk, hogy ezek az aggodalmak jogosnak bizonyultak.

A schnelleri Herbart-kritika ezen a ponton tehát bizonyos pontokon helytálló. Leegyszerűsítő túláltalánosítás lenne azonban azt hinnünk, hogy a német (pontosabban porosz)

és a magyar pedagógus neveléstani koncepciója más pontokon is kibékíthetetlen ellentétpárokat alkot. A Schneller pedagógiájával foglalkozó korábbi írásaimban magam is ezt az álláspontot képviseltem. (3) A következőkben ennek a tézisnek az újragondolására, legalábbis pontosítására, differenciálására teszek kísérletet. Ehhez azonban ki kell terjesztenem a vizsgálódás körét egy olyan filozófusra is, akinek mértékadó nevelésméleti teóriája mindkettejük felfogásmódját döntő mértékben befolyásolta. Immanuel Kantról van szó, aki az 1700-as évek végén maga is tartott pedagógiai tárgyú előadásokat a köningsbergi egyetemen.

Az erkölcsi nevelés célja

Noha Kant par excellence neveléstani rendszerező művet nem írt, pedagógiai tárgyú előadásait olvasva egy markáns elméleti koncepció grandiózus pillérei bukkannak elő. A kanti pedagógia magán hordozza a felvilágosodás eszmevilágának számos jellemvonását a pedagógiai optimizmustól a racionális szintézisreállítás igényéig.

Schneller láthatóan úgy véli, hogy a herbarti, intellektualisztikus pedagógia magyarországi térhódítása „felsőbb akaratra” vezethető vissza, és ebben az oktatásügy irányítóinak közbenjárását sejtí. Aggódva figyel, ahogyan az oktatás, a tanulás az iskola monopóliumává válik, s ezzel háttérbe szorul a családi nevelés tradicionális „képzetalakító”, tanítva-nevelő funkciója. Ha a huszadik századi magyar iskolarendszer történetének alakulására gondolunk, látjuk, hogy ezek az aggodalmak jogosnak bizonyultak.

Kant 1776-tól 1787-ig tartott pedagógiai tárgyú előadásokat a königsbergi egyetemen. Az akkori szokásnak megfelelően egy korabeli tankönyvet vett alapul (ez a könyv egy *Bock* nevű szerző műve, „A nevelés művészete” volt). Ehhez fűzte megjegyzéseit, ennek kapcsán fejtette ki neveléssel-oktatással kapcsolatos gondolatait. Egyik tanítványa, *Fr. Th. Rink* 1786-ban feljegyezte, s később, 1803-ban kiadta az előadások szövegét „Kant über Paedagogik” („Kant a pedagógiáról”) címen.

Kant a nevelésnek rendkívül nagy fontosságot tulajdonított. „Az ember csakis a nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi” – olvashatjuk egyik fennmaradt pedagógiai előadásában. (4) Az emberi nem kiteljesedése az a végső perspektíva, amely a nevelés művészetének irányultságát ad.

A nevelés célját Kant tehát az ember rendeltetéséből vezeti le; ez pedig nem más, mint felemelkedés az igazi erkölcsiség szintjére. Határozott állásfoglalás volt ez a felvilágosodás századának olyan etikai rendszereivel szemben, amelyek az ember egyéni boldogulásra való törekvését, jól fölfogott individuális érdekét helyezték a középpontba. Az ilyen eudaimonista (boldogságközpontú) utilitarista pedagógiákkal szemben Kant azt vallja, hogy el kell juttatni az embert a tiszta moralitás, az erkölcsi autonómia fejlettségi szintjére. Oda, ahol a bensővé vált erkölcsi szabályok (maximák) irányítják az ember életét, nem pedig az ösztönök vagy a társadalmi törvények és szabályok külső kényszere.

Az ember morális fejlődésének, öntökéletesedésének három lépcsőfoka rajzolódik ki Kant fejtegetései nyomán: Az első az ősi ösztönök által meghatározott „empirikus én” szintje, ahol az egyéni érdekek határozzák meg a cselekvést. Ezt haladja meg a „szociális én” foka, amelyen már a társas együttélés szabályai kormányozzák. Végül felemelkedhet az „autonóm, morális én” szintjére, oda, ahol a belső ösztönzővé vált erkölcsi törvény, a „kategorikus imperatívusz” irányítja magatartását, cselekedeteit. Individuum, majd polgár után így válhat végre emberré – a szó teljes értelmében. (5)

De feljuthat-e az ember erre az etikai magaslatra valójában? Kant az autonóm moralitást ugyanis mint eszményt, ideát állítja a tökéletesedésre vágyó ember elé. A teljes erkölcsi tökéletesség az érzékszervek számára hozzáférhető „empirikus világban” nem érhető el.

Érdeemes itt egy pillanat erejéig elidőznünk Herbart egy korai írásánál, amelyben pontosan ezt a kérdést taglalja. Pedagógiatörténeti szakirodalmunk eddig viszonylag kevés figyelmet szentelt ennek a tanulmánynak, amely a „Világ esztétikai ábrázolása mint nevelési főfeladat” címen jelent meg. A mű egy időközben elveszett terjedelmesebb értekezés egyetlen fennmaradt fejezete, amely a *Pestalozzi* pedagógiájával foglalkozó értekezésekkel egy időben születhetett 1802 elején.

Herbart már ebben a tanulmányában fontos kérdéseket taglal. Olyan alapvető problémákat feszeget, amelyek későbbi műveiben is foglalkoztatják. Ezek közül a legelső a nevelés céljára vonatkozik. Herbart e célt már itt is – akárcsak később – az egyén etizálásában ragadja meg: „A nevelés legelső, legáltalánosabb célját a moralitás fogalmában ragadhatjuk meg. Egyébként a nevelés olyan sokféle célját határozhatnánk meg, ahány célt csak megfogalmazott eddig az emberiség. [...] Tehát általánosan elfogadott tény, hogy a moralitás az ember legmagasabb rendű célja, és ennek révén a nevelés elsőrendű célja is egyúttal. Aki ezt tagadja, az feltehetőleg nem tudja, mi az erkölcsiség...” (6)

A másik kérdés, amellyel Herbart ebben a korai írásában foglalkozik, így hangzik: hogyan viszonyul az ember erkölcsi nevelhetősége az akaratszabadsághoz? A fiatal pedagógus itt végsősoron szembehelyezkedik az általa mélységesen nagyrabecsült königsbergi tanár-előd, Immanuel Kant tanításával. Kant ugyanis az akaratszabadságot a transzcendentális, azaz az „a priori” kategóriák körébe sorolja.

Ismeretes, hogy Kant különbséget tesz transzcendens és transzcendentális között. A transzcendens kategóriája az érzékszerveink számára már nem hozzáférhető, a kauzalitás világán túl levő, úgynevezett intelligibilis világra vonatkozik, amely voltaképpen a magasrendű erkölcsi értékek birodalma. A filozófiának azt a részét, amely az ilyen, tapasztal-

taláson túli világgal foglalkozik, már *Arisztotelész* elnevezte metafizikának. Ennek témái közé tartoznak olyanok, mint például az emberi akarat szabadsága. Kant egyik fontos tanítása arról szól, hogy a transzcendens, metafizikai problémák köre a tudomány ok-okozati összefüggéseivel nem magyarázható, tehát az intelligibilis világ kívül esik a kauzalitás törvényein. Kant a megismerést sem szűkíti le az érzékszervi tapasztalásra, ahogyan azt az empirizmus tanítja. Noha a megismerés a konkrét tapasztalással kezdődik, mégsem tapad meg ezen a szinten. Kant úgynevezett „transzcendentális” (a priori) kategóriákról beszél, amelyek a magasabb fokú megismerés keretét szolgálják, ilyenek például a tér és az idő.

Kant ismeretelméletének transzcendentális jellegét etikájára is alkalmazta. Szakítva a materiális etikák eudaimonizmusával az írja, hogy az erkölctan központi fogalma a „lelkiismeret hangja”, a feltétlen jóakarat kategorikus imperatívusza: „Cselekedj úgy – szól Kant sokat idézett tanítása –, hogy akaratod maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvét szolgáljon.” (7)

Szembefordulva a materiális értékekre irányuló etikákkal, amelyek az egyén erényességét cselekedeteinek eredményével mérik, Kant egy teljességgel formális „érzület-etikát” alkot. Szerinte ugyanis semmiféle külső ösztönző erő nem lehetséges, kivéve a tisztán belülről fakadó, érdek nélkül való jóakarat. Nem fogad el erkölcsösnek külső motívációt, még azt az örömet sem, amelyet az egyén jócselekedetei után érez. Az erkölcsi magaslatokra emelkedett ember cselekedeteit tehát kizárólag a magasrendű értékek által vezérelt kategorikus imperatívusz irányíthatja. Ez az igazi akaratszabadság Kant szerint. A szabad akarat kérdése tehát így nyer magyarázatot: a szabadság voltaképpen a „túlán” transzcendens világához, az intelligibilis értékek birodalmához kötődik, de azt megelőzi, előfeltételezi (éppen úgy, mint ahogyan a tér és az idő a priori kategóriái kötődnek az érzékszervi világ jelenségeire alkalmazható ismeretelmélethez), tehát a szabadság transzcendentális kategória.

Herbart tehát ebben a korai művében a kanti transzcendentális szabadság posztulátumával vitatkozik. Úgy látja, hogy Kant áthidalhatatlan szakadékot tételez az empirikus és az intelligibilis világ között. Ertelmezése szerint Kant a transzcendentális szabadságot csak ez utóbbi, kauzalitáson, tér- és időbeli viszonyokon kívül álló világhoz köti, s így a nevelés aktusa ab ovo lehetetlenné válik.

A porosz pedagógus azonban sokkal pragmatikusabb nevelő annál, hogysem ezt a télt elfogadhatná. Ő a nevelést a pszichológia, az asszociációs lélektan alapjaira helyezi, ahol is a tudomány kauzalitásának érvényesülnie kell. Herbartot az erkölcsössé válás folyamatának pszichológiai-pedagógiai összetevői érdeklik, ezért az akaratszabadság fogalmát a materiális világhoz tartozó, a tudomány számára egyértelműen és korlátozás nélkül hozzáférhető pszichológiai kategóriaként értelmezi. „A transzcendentális szabadság leghalványabb fuvallata sem hatolhat be a nevelés területére” – e szavakkal veti el a kauzalitás törvényei fölött álló szabadság gondolatát Herbart a „Világ esztétikai ábrázolása mint nevelési főfeladat” című fiatalkori értekezésében. (8) *Dénes Magda* szavaival élve: „Herbart az erkölcsi akaratnak, a választás szabadságának a valóság teljes kauzális összefüggéseibe beletartozó teljes szabadsága mellett foglalt állást.” (9) Így válik a nevelés – pontosabban az erkölcsi nevelés – Herbartnál az empiria, a tudomány számára hozzáférhető kategóriává.

Az más kérdés, hogy a kanti akaratszabadságról szóló tanítás megítélését illetően Herbart nyilvánvalóan téved. Ugyancsak *Dénes Magda* hívja fel a figyelmünket arra, hogy Kant nem gondolt az ember kétféleségének (empirikus és intelligibilis világba való tartozásának) áthidalhatatlanságára. Más szóval „az ember erkölcsi öntudatában kétféle világ egyesül”. (10)

Az viszont kétségtelen, hogy Herbart határozottan, minden kétséget kizáróan síkra száll az empirikus világba tagolt ember etizálhatósága, erkölcsi fejleszthetősége mellett, s a kér-

dést Kantnál sokkal gyakorlatiasabban felfogva koherens pedagógiai rendszert dolgoz ki e nemes cél megvalósításáért. A nevelés végső célját öt olyan erkölcsi eszme megvalósításában jelöli meg, amely az emberi közösségekbe jól beilleszkedő, a szűkebb-tágabb társadalmi körök elvárásaihoz könnyen alkalmazkodó puritánus polgár mindennapi életvezetésének is alapelvül szolgálhat. Ezek az etikai ideák akkor válnak valósággá, ha:

– az akarat összhangban van az erkölcsi belátással – így a benső szabadság eszméje realizálódik;

– ha az akarat olyan állhatatos, hogy állandóan következetes cselekvést eredményez, – ebben az esetben a tökéletesség eszméje lesz valósággá;

– ha az individuum mások érdekeit is figyelembe veszi cselekvése során – ez a jóakarat eszméje;

– ha több, egymással összeütköző érdek, akarat között jön létre megegyezés – így a jog eszméje válik valósággá;

– ha pedig a jó, illetve rossz cselekedet érdeme szerinti jutalmazásban, illetve elmarasztalásban részesül – ennek révén a méltányosság eszméje érvényesül.

Ezek tehát a nevelés legtávolabbi céljai, amelyek ugyanakkor nem valami transzcendens világ intelligibilis értékeit mutatják fel a nevelőnek és neveltnek vonzó, ámde valójában ebben a világban soha el nem érhető célként, hanem közvetlenül megvalósítható viselkedési formákat kínálnak föl. Herbart etikája így sokkal pragmatikusabbnak mondható, mint Kanté.

Herbartnál végső soron ezt a mindennapi élet hétköznapijaiban közvetlenül elérhető erkölcsösödést szolgálja a nevelési folyamat mindhárom egysége: a kormányzás (Regierung), a nevelő oktatás (erziehender Unterricht) és a voltaképpeni vezetés (mai kifejezéssel erkölcsi nevelés, Zucht) egyaránt.

Jól ismertek ennek a minden ízében összefüggő, koherens pedagógiai rendszernek az egyes elemei, amelyeket Herbart fő fogalmakként (Hauptbegriff) kezel műveiben.

A kormányzás a gyerek akaratosságának, „szilaj heveskedésének” megtörését célozza, így tehát még nem nevelés, csak felkészítés a nevelésre. Legfontosabb eszközei a határozott célok elérése érdekében való foglalkoztatás, az állandó felügyelet, parancsok és tilalmak, a szabadságmegvonás, sőt legvégső esetben a testi büntetés. „Nem árt a fiúnak – írja Herbart –, ha visszaemlékezik arra, hogy kiskorában egyszer megvesszőzték.” (11) Szükség esetén az élelemmegvonást és a karcert (sötét szobába zárás) is megengedhetőnek tartja. A gyerekekkel való beszéd a kormányzás szakaszában „hideg, rövid és száraz” mondatokban történik.

Az oktatás (Herbart saját terminusa szerint a „nevelő oktatás”) már a jövőre, az erkölcsi fejlődésre irányul. A gyermek képzetállományának gyarapítása nemcsak az elsajátított ismeretek mennyiségét növeli, a tudást gazdagítja, hanem akaratát, jellemét, erkölcsiségét is fejleszt. Nevelő erővel viszont csak az az oktatás rendelkezik, amely az általános műveltség átadására irányul és nem a szakmai ismeretek megtanítására.

A herbarti oktatásemélet középponti problémája a gyermek érdeklődése, amelynek felkeltésére és fejlesztésére nagy gondot fordít. Enélkül nem lehet a tanítási anyagot megfelelően elsajátíttatni, éppen ezért az érdeklődés az oktatás legfőbb előfeltétele, mindemellett eredménye is, mivel akkor is megmarad, amikor a konkrét tananyag már kihullott az emlékezetből. Sokoldalú, kiegyensúlyozott érdeklődés kialakítása a cél.

A vezetés (erkölcsi nevelés) az oktatással párhuzamosan végbemenő tevékenység, ezzel teljeseedik ki a nevelés folyamata. Az oktatással karöltve alakítja ki a gyermekben az erkölcsi belátást, az etikai meggyőződést, amelynek segítségével az egyén a benső világa részévé vált erkölcsi eszmék fényében cselekszik. Ez az erkölcsi autonómia szintje.

Vessünk most egy pillantást arra a gyermekfelfogásra, gyermekképre, amely az egyes herbarti fő fogalmakhoz, nevelési területekhez kapcsolódik! Ez a felfogás pontosan kirajzolódik azokból a célmeghatározásokból, amelyek az egyes fő kategóriákra vonatkoznak.

Ezek közül az első a kormányzás, melynek célja Herbart szerint a gyermekekre jellemző féktelenség, heveskedés (Ungestüm) megtörése, a voltaképpeni nevelés feltételeinek megteremtése: „Erkölcsei akarat nélkül születik a gyermek e világra, híjával minden magasrendű etikai viszonyulásra való képességnek” – írja az *Általános pedagógia*-ban. (12)

A fogalmazás világos: az újszülött gyermek erkölcsi értékek nélküli lény, aki vad ösztönökkel születik, mely ösztönök zavarják az emberi társadalomba való beilleszkedés menetét. A szülők és nevelők dolga, hogy a magasrendű morális értékeket fokozatosan megismertessék vele. Ha az erkölcsi nevelés nem kezdődik el, akkor a gyermek lelkében az igazi erkölcsi akarat helyett – amely morális döntésekre képessé tenné – csak a vad heveskedés és a durva vágyak gyökereznek meg. Ezek megakadályozzák a gyermek lelkében a rend kialakulását, így kétségessé teszik a szülő és a nevelő későbbi pedagógiai erőfeszítéseinek sikerét is. Végül soron pedig a gyermek jövőben magasrendű értékekkel felruházott személyiségének kialakulását is veszélybe sodorják. Eppen ezért ezt a szilaj vadságot a kisgyermek lelkében – akár kemény eszközökkel is – meg kell szüntetni, a heveskedésre való hajlamot le kell törni. (13)

Legyszerűsítve: a gyerek születésekor olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek nem méltók az emberhez mint erkölcsi értékekkel felruházott lényhez (szilaj vadság), következésképpen ezeket el kell távoztatni a lelkéből. Másfelől viszont egy feszítő hiányállapot is jellemzi ezt a gyermeki lelket, s ezeket a hiányokat (magasrendű értékek, rendezettség) sürgősen pótolni kell, különben a gyerek megreked az animális ösztönlényszinten. A gyerek mint ösztönlény tehát állandó és következetes fejlesztésre-tökéletesítésre szoruló teremtmény, aki a jelenben még nem rendelkezik az emberi nemre jellemző magasrendű etikai értékekkel, tehát voltaképpen még nem is ember a szó filozófiai antropológiai értelmében! (14) Tipikus „aufklérista” gyerekszemlélet ez, amely Kant egyik pedagógiai tárgyú előadásában bukkan fel először: „Talán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi tökéletesség nagy titka. [...] Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel. Ez egy jövőben, boldog emberi nem reménységét nyújtja nekünk.” (15) Más szavakkal fogalmazva: a gyermek születésekor még nem ember, csak nevelése útján válik azzá.

Olyannyira tipikussá vált ez a gyerekszemlélet a tizenkilencedik század első felének közép-európai pedagógiai irodalmában, hogy nálunk is szinte valamennyi korabeli neveléstan szerzője átvette és újrafogalmazta. Példa lehet erre *Beély Fidélné* bencés pap és gimnáziumi tanár, aki ismert neveléstanában a következőket írja (miután az ember nembeli kiválóságát a reneszánsz humanistákra emlékeztető hevülettel dicsérte): „Habár az ember legszebb testi, és lelki tehetségeikkel fölruházva lép is a' világba, mindazonáltal senki se higgye, 's vélje, mintha neveltetni nem kellene. Az egyes emberek, valamint az egész nemzetéről szóló tapasztalás kétségtelen tanúságot nyújt arról, hogy tulajdonlag az ember csak nevelés által válik emberré; s neki születésének első percétől, kisdedsége, 's ifjúságának korán át mellözhetetlenül szükséges az idegen segély, 's gyengéden ápoló kéz, mely részént azt pótolja, mire más oktan állat nyert ösztönénél is képes, részént azt, mit éltesebb korában az ész' 's értelem 'mivelt állapotjában szabad önmunkálással megszerzend. Nevelés nélkül elvadul, 's elszilajodik az ember, hasonlólag a' legnemesebb gyümölcs magvához, mely dajkától 's nemesítés nélkül csak törpe, és fanyar gyümölcsöt terem.” (16)

Mi jellemzi Herbartnál az oktatás fő feladatához köthető gyerekszemléletet? Az oktatás végső céljaként az erkölcsi fejlesztést, az erény kialakítását tűzi ki, közvetlen célként az érdeklődés sokszínűségét fogalmazza meg. Ennek többféle fajtáját különbözteti meg: az empirikus érdeklődés a konkrét tárgyakra, a spekulatív az elvont fogalmakra, az esztétikai a művészetekre, a szimpatikus az egyes emberekre, a szociális a közösségi kapcsolatokra, a

vallási pedig a hit kérdéseire irányul. Az érdeklődési köröknek ehhez a sokrétű rendszeréhez olyan oktatási tartalmaknak, tananyagoknak kell társulniuk, amelyek fejleszthetik, bővíthetik magát az érdeklődést is. A nevelő oktatás szakaszában Herbart a gyermeket olyan lényként kezeli, aki a sokszínű tudás megszerzése révén válik a társas közösség számára hasznos állampolgárrá, értékes erényekkel felvértezett emberré. A gyerek „hiánylény-mivoltát” itt a tudás hiányában, de a tudás megszerzésére való képesség meglétében ragadja meg. Herbart az ismeretek átadását, a tananyag prezentálását egy aprólékosan kidolgozott rendszer segítségével kívánja a pedagógusok számára megkönnyíteni. Az oktatás folyamatát a világosság, asszociáció, rendszer és módszer formális fokozatára tagoló koncepciója jól ismert, ennek hatása ma is tetten érhető a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

Ami végül a vezetés, az erkölcsi nevelés fő feladatát illeti, a nevelés elsődleges célja itt a karakterképzés. A nevelői stílus és hangnem itt már megváltozik: „Az erkölcsi ne-

Schneller végsősoron teológiai kategóriákban gondolkodik. Olyan ideális embert ír le, akinek számára természetes lelki jelenség a lutheri „unio mystica”, az Istennel való élményszintű egyesülés. Az elapadhatatlan motiváló erő ehhez pedig nem más, mint a tevékeny szeretet erejébe vetett feltétlen hit, amely révén Krisztus országa immanens, evilági kategóriává válik. Herbart nem emelkedik ilyen magaslatokig. Világképe pragmatikus, etikája is egyfajta „Istennélküli idealizmus” laikus erkölcsstana (gottfreier Idealismus). Pedagógiája viszont „telitalálat” volt a maga korában, mert hibátlanul illeszkedett a korszellemhez, ezen belül is a korabeli kispolgári mentalitáshoz.

velés eredendően közvetlen viselkedés, semmi más, mint barátságos bánásmód.” (17) A gyereket „jó irányba terelgető” nevelői magatartás azonban ezen a szinten is jellemző marad: „Az erkölcsi nevelés, a vezetés vizsgatartart a rossztól, szabályokat ad, kereteket határoz meg; gondoskodik arról, hogy a kedély [itt: a lélek, a pszichikum] nyugodt és tiszta legyen. Ezt részint jutalmazással, részint pedig büntetéssel éri el, és azzal, hogy a növendéket idejében emlékezteti teendőire és figyelmezteti hibáira.” (18) A gyerekek tehát folyamatosan szüksége van a felnőtt, a szülő, a nevelő irányítására, útmutatására. Csak a „visszatartó, szabályozó, kereteket megadó” nevelő hatás révén válhat a zabolátlan, akaratoskodó gyermekből fegyelmezett, rendezett felnőtt.

Schneller és Herbart

Ha mármost mindezek ismeretében Herbart és Schneller pedagógiájának legfontosabb alappilléreit összehasonlítjuk, akkor figyelemre méltó párhuzamokat fedezhetünk fel. Mint köztudott, Schneller a kauzalitás világának ösztönlényét, a természeti embert fel kívánja emelni az etikai értékek világába, azaz: az „egyéniség”-et „személyiség”-gé akarja fejleszteni. (19) Ennek az etizálódásnak három lépcsőfokát különíti el: az ember értékkepzetei az „érzéki Éniség”-től a „történeti Éniség” közbülső állomásán keresztül fejlődnek a „tisztá 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 (tisztá Éniség).

Az érzéki Éniség – Schneller szavaival – „legalantibb álláspontján”, az utilitarizmus, az eudaimonizmus érvényesül, az ilyen teremtményt csak személyes szükségleteinek kielégítése motiválja, s ennek érdekében eszközként fölhasználja a másik embert is. Schneller így jellemzi az érzéki embert: „A szeszélyes ember kiszámíthatatlan, mindig a hangulattól függ, a hangulat pedig a külső körülményektől. Az önkény abban áll, hogy sem-

miféle ratióknak nem engedünk. Az önkényes embernél nem az objectív érvek győznek, hanem azok a kedvenc képzetek, a melyek rajta uralkodnak.” (20)

Önző egoizmusát feladva az egyén – nevelés révén – eljuthat a történeti Éniség szintjére, amelyben viselkedését már egy külső erő, egy tőle független elvárás-rendszer határozza meg. (Schneller ezt nevezi a „történeti hatalmakban konzerválódott kultúrkincs fejlesztő hatásának”. A történeti hatalmak az ő szótárában a család, törzs, község, nemzeti-ség, nemzet, állam és az egyház.)

A legmagasabb szint ebben a rendszerben a „tisza Éniség” magaslata. Itt már nincs szükség a külső erők kényszerítő erejére, mert az ember betagoódik „Isten országába”, a „humanum birodalmába”, ahol az „egyetemes megszentelő elv”, a szeretet érvényesül. Öns érdekaitól vezérelt ösztönlényből „Isten-emberre” (homo Deus) avatódik. Schneller hangsúlyozza, hogy az erkölcsi fejlettségnek ez a piederstálja nem a „túlán”-ban, a transzcendencia világában keresendő: Az Isten országa, a melybe az egyéniség mint személység beletagoódik, „...nem egy transzcendens ország, a mely a történeti hatalmak, nevezetesen az államok mellett, vagy fölött áll; nem egy legmagasabb fokon álló, végső történeti hatalom; hanem egy örök hatalom, a mely éltető, tökélyesbítő, megszentelő elv-ként mindenütt, mindenben ténykedik...” (21) Nincs garancia arra, hogy az egyén eljuthat a fejlettségnek erre a magaslatára, de ha mégis, akkor az egyént ide eljuttató fejlődésnek legfontosabb mozgóereje Schneller szerint nem a tárgyi tudás, hanem a szeretet.

Mindezek után könnyű egymásnak megfelelő pontokat találnunk Herbart és Schneller rendszerében. Érzékelhető a párhuzam a schnelleri „érzéki Éniség” és a herbarti „kormányzás” által megcélzott fejlettségi szint között. A Schneller által leírt egocentrikus, örömelvű ösztönlényiség megfelel annak, amit Herbart az e világra születő gyermek erkölcsi értelemben vett akarat-nélküliségéről, hiányállapotairól, szilajságáról leír.

A „történeti Éniség” jellemző vonása a külső „hatalmak” törvénye alatt való élés. Ezen a szinten történik a különböző közösségi körökben felhalmozódott kultúrkincs érzelmi beleéléssel átszött elsajátítása. Ennek felel meg Herbart pedagógiájában az „oktatás” és a „vezetés”. Különbőség kettejük között: Schneller túlhangsúlyozza az érzelmi beleélés szerepét, és erősen kritizálja Herbart képzetek mozgásán alapuló asszociációs lélektanát, melyre ez utóbbi didaktikáját építi. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy Schneller távolról sem dolgozott ki olyan koherens, jól körülhatárolt elemekből egymásba szerveződő oktatáseméleti rendszert, mint Herbart, akinek a formális oktatási fokozatokról szóló tana ma is aktuális metodikai elveket tartalmaz.

Végezetül Schneller „tisza Éniség” álláspontján az ember mindent a nagy egész szempontjából értekel. Az egyéni cselekedet etikai mérője itt a „köz érdekében kifejtett munkásság” és az egyéniségben rejlő érték. „A szeretet, az igazi szeretet az – írja Schneller –, a mely másnak a sajátosságát kutatja és ebben a sajátosságban nem az értéktelent keresi, hanem az értékest, a mit nemcsak elismerni, hanem fejleszteni is törekszik.” (22) Jól látható, hogy a „tisza Éniség” erkölcsi magaslatának jellemzésekor Schneller végső soron teológiai kategóriákban gondolkodik. Olyan ideális embert ír le, akinek számára természetes lelki jelenség a lutheri „unio mystica”, az Istennel való élményszintű egyesülés. Az elapadhatatlan motiváló erő ehhez pedig nem más, mint a tevékeny szeretet erejébe vetett feltétlen hit, amely révén Krisztus országa immanens, evilági kategóriává válik. Herbart nem emelkedik ilyen magaslatokig. Világképe pragmatikus, etikája is egyfajta „Isten-nélküli idealizmus” laikus erkölcstana (gottfreier Idealismus). (23) Pedagógiája viszont „telitalát” volt a maga korában, mert hibátlanul illeszkedett a korszellemhez, ezen belül is a korabeli kispolgári mentalitáshoz. A késői felvilágosodás szorgos polgárembere következetesen etikus életmódja jutalmát ugyanis már nemcsak a túlvilági üdvözülésben keresi. Az önmegtágadó „aszkeízis” ellentételezését a gyermekek, unokák, sőt a nemzet boldogulása hamarabb is elhozhatja az egyén számára. Herbart pedagógiája ennek az embertípusnak az igényeit elégíti ki. Neveléstana olyan megbízható, haté-

kony rendszer, amely garantálja a nyugodt hétköznapi életvezetésre törekvő, ugyanakkor a felsőbb hatalomhoz is lojális és alkalmazkodó emberek nevelését. Olyan embereket, akik a protestantizmus tradicionális értékeit vállalva, hétköznapi életelvű avatva élék „evilági aszkétákhoz” hasonlatos kispolgári életüket.

Jegyzet

- (1) Schneller I. (1914): Herbart pedagógiájának alapjai és a személyiség elve. *Magyar Paedagogia*, 472.
- (2) Schneller I. (1899): *Paedagogiai dolgozatok*, I. kötet. Bevezetés. Hornyánszky V. Nyomdája, Budapest. 39.
- (3) Ezek közül néhány: Schneller I.: *Magyar Pedagógusok*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 1990., 1995. 2. Schneller István neveléstana: „a személyiség paedagogikája”. *Keresztyén Igazság*, 1997. 35. 20–30. „A szeretet nyitja meg a növendék szívét” – százötven esztendeje született Schneller I.: *Magyar Pedagógia*, 97. 1997. 3–4. 337–341. Schneller István morálpedagógiai rendszere – A háromlépcsős etikai fejlődés. *Iskolakultúra*, 1999. 9. 12. 40–51. A személyiségpedagógia magyar képviselője. (Schneller István. In: *Hatszáz év neveléstörténetéből. Neveléstörténeti konferenciák 1997–1998*. OPKM, Budapest, 2000. 44–55. István Schneller (1847–1939) – Ein evangelischer Theologe am Lehrstuhl Pädagogik der Universität Kolozsvár (Cluj). In: Jedan, Dieter – Lüth, Christoph (Hg., 2001): *Moral Philosophy and Education in the Enlightenment*. Verlag Dr. Dieter Winler, Bochum. 91–102.
- (4) *Immanuel Kant über Pädagogik*. Herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Langensalza. 1901. 71. „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.”
- (5) Az emberi kiteljesedéshez, a szabadsághoz vezető erkölcsi fejlődésnek ez a feltérképezése nem előzmények nélkül való a pedagógiai gondolkodás történetében. A moralizálódás ehhez hasonló útját térképezte föl Pestalozzi is. A „természetes állapot”, majd „társadalmi állapot” után ő is a „tiszta erkölcsiség” magaslatára kívánja feljuttatni neveljét. Lásd erről: Pukánszky B. (1999): Schneller István morálpedagógiai rendszere. *Iskolakultúra*, 47.
- (6) Kant: i. m. 91.
- (7) Kant (1991): *A gyakorlati és: kritikája*. Fordította Berényi Gábor. Gondolat, Budapest. 138.
- (8) „Kein leiserer Wind von transzendentalen Freiheit darf in das Gebiet des Erziehers durch irgendein Ritzen hineinblasen.” Herbart: A világ csztétikai ábrázolása... In: Herbart, J. F. (1913–1919): *Pädagogische Schriften I–III*. Willmann – Fritzsche, Osterwieck – Liepzig. 94.
- (9) Dénes M. (1979): *Johann Friedrich Herbart pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 81.
- (10) Dénes: i. m. 83–87.
- (11) Herbart: *Pedagógiai előadások vázlata*. I. m. II. kötet, 32.
- (12) „Willenlos kommt das Kind zur Welt; unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses.” Herbart: *Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve*. I. m. I. kötet, 248.
- (13) „... wilder Ungestüm... muß unterworfen werden...” Herbart: *Általános pedagógia... I. m. I. kötet*, 249.
- (14) „Az oktatás végső célja az erény fogalmában ragadható meg. E végső cél eléréséhez közbülső céllként olyasvalaminek kell rejlenie az oktatásban, amely a sokszínű érdeklődés fogalmával fejezhető ki.” („Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muß gesteckt worden, läßt sich im Ausdruck: Vielscitigkeit des Interesse, angeben.”) Herbart: *Pedagógiai előadások vázlata*. I. m. II. kötet, 37.
- (15) *Immanuel Kant über Pädagogik*. Herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Langensalza. 1901. 72.
- (16) Beély F. (1848): *Alapnézetek a' nevelés, és leendő nevelő 's tanítóról különös tekintettel a' tan' történeti viszontagságra és literatúrájára*. Pozsonyban, nyomtatott Schmid Ferencz és Busch J. J. betűivel 6. Kiemelés: P. B.
- (17) Herbart: *Pedagógiai előadások vázlata*. I. m. II. kötet, 80.
- (18) Herbart: *Pedagógiai előadások vázlata*. I. m. II. kötet, 88–89.
- (19) Schneller István pedagógiai rendszerének melyebb clemzését lásd e sorok szerzőjének kismonográfiájában. (Schneller István. O.P.K.M. Budapest. 1990.) Korábbi Schneller-monográfiák: Tetamanti Béla (1932): *A személyiség nevelésének magyar elmélete – Schneller István rendszere*. Szegecd Városi Ny. és Könyvkiadó, Szeged. Dér Miklós (1937): *Schneller István pályája és pedagógiai munkássága*. Ablaka Ny., Szeged.
- (20) Schneller I. (1904): *Neveléstan*. Az előadás litografált, kéziratoss jegyzete. 5. 36.
- (21) Schneller I. (1918): *A Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középkolójának 1917/18. évi Beszámolója*. Program értekezésül: Dr. Schneller István a Kolozsvári Országos Tanárképző Intézet Gyakorló Középkolójának tanszervezetére és tantervére vonatkozó javaslata. Közzéteszi: Dr. Kőrössi György igazgató. Stief, Kolozsvár.
- (22) Schneller (1904): *Neveléstan*. 5. 155–157.
- (23) Herbart pedagógiájának szekularizációs vonatkozásaival kapcsolatban ld. részletesebben Németh A. (2000): A pedagógia tudományos iskolái és főbb elméleti irányzatai a pesti egyetemen. In: Uő. – Tenorth, H. E. (szerk.): *Neveléstudománytörténeti tanulmányok*. Osiris, Budapest. 141–202. Németh A. (2001): Die Entwicklung der Pädagogik zum Universitätsdisziplin, sowie ihre Institutionisierung an der Universität in Budapest. In: Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris, Budapest. 309–345.

Két Herbart-tanítvány: Karl V. Stoy és Wilhelm Rein

A hazai pedagógiai köztudatban mind a mai napig gyakori Herbart, illetve a vele azonosított porosz pedagógia alapvetően negatív felhangokkal társuló megítélése. Érdekes lehetne annak a vizsgálata, milyen módon rögzült a hazai pedagógiai köztudatban ez a felületes, egyoldalú szemlélet. Az újabb nemzetközi kutatások egyértelműen jelzik, hogy a 19. század hatvanas éveitől Németországból kiinduló, később világszerte elterjedő, a Herbart követői által kidolgozott, úgynevezett herbartianus pedagógia jelentős szerepet játszott a kialakuló modern európai iskolarendszerek iskolapedagógiai megalapozásában. (1)

Karl Volkmar Stoy élete és munkássága

Stoy 1815. január 22-én született a szászországi Pegau-ban. Édesapja ugyanitt evangélikus lelkész, aki gazdálkodással is foglalkozik. 1833-ban kezdi meg egyetemi tanulmányait a lipcsei egyetem teológiai fakultásán. 1837-ben doktorál filozófiai témából, dolgozatában Schleiermacher etikájáról értekezik. Egyetemi évei alatt tanárai – a herbartianus *Drobisch* és *Hartenstein* – felkeltették az érdeklődését a herbarti filozófia iránt. Így *Drobisch* ajánlólevelével, 1837-ben a göttingeni egyetemre megy. Leginkább Herbart pszichológiai témájú előadásai foglalkoztatják. Egyetemi tanulmányai befejeztével tanári pályára lép, Weinheimben egy magán leányiskolában német nyelvet, történelmet és természettant oktat.

Pedagógiai munkásságát döntően befolyásolja az ezt követő három év, amelyet szintén a városban, a *Bender*-testvérek internátusának tanáráként tölt el. Munkája során nagyszerű lehetőség kínálkozik Stoy számára a herbarti elvek gyakorlati kipróbálására. Az intézetben dolgozó kilenc pedagógus ugyanis naponta „konferencián” kötetlen formában beszél meg a teendőket, ahol minden tanár megfogalmazhatja pedagógiai javaslatait. A megbeszélés pontos jegyzőkönyvvezetéssel egészül ki, biztosítva a javaslatokért vállalt felelősséget. Az intézet nevelési gyakorlata, a pedagógiailag előkészített és feldolgozott többnapos kirándulások rendszere, a tantervbe foglalt zene- és táncórák rendszere, valamint a változatos – barkácsolást, asztalosmunkát, könyvkötészetet, esztergályozást és kosárfonást – magába foglaló munkatevékenység elemei jelentős mértékben hatnak Stoy későbbi tanárképzési rendszerére.

Stoy sokrétű pedagógiai tapasztalatok birtokában kerül 1842-ben a jénai egyetemre, majd 1843-ban elkészíti a *Platón* „Politeia”-jában megjelenő pedagógiai gondolatok aktualizálásával foglalkozó habilitációs értekezését is.

Az egyetemi munka mellett 1844-től a heimburgi progimnázium vezetője lesz, a tehető szülők gyermekeit képző magánintézmény a gyakorlati élettel való folyamatos kapcsolata mellett Stoy megélhetését is biztosítja. 1845-ben – professzori kinevezésével egyidőben – megnősül. Felesége – a kereskedőcsaládból származó *Minna Karl* – tevékeny segítőtjévé válik. Munkásságának egyik fénypontja a jénai egyetem alapításának 300. évfordulójára 1858-ban felavatott, új épületben elhelyezést nyerő szeminárium

gyakorlóiskola létrehozása. Miután 1863-tól hiába folyamodik állami támogatásért a gyakorlóiskola fenntartásához, 1866-ban Heidelbergbe távozik. Sajnos a más tudományok számára oly liberálisnak mutakozó Heidelberg nem nyitott a pedagógia iránt. Stoy hatása ennek ellenére a hallgatók körében számottevő, itt lesz hallgatója, tanítványa, majd jénai egyetemi utódja Wilhelm Rein.

Herbart pedagógiájának és szellemiségének ápolására, tanai továbbadására és fejlesztésére 1868-ban *Tuiskon Ziller* vezetésével létrejön a „Tudományos Pedagógia Egyesülete”, amelynek Stoy alapító tagja, 1870-től alelnöke. Közben azonban Zillerrel a pedagógiai koncentráció elve körül kialakuló szakmai vitája annyira elmérgesedik, hogy 1876-ban kiválik az egyesületből (2), majd 1874-ben elfogadva a jénai egyetem meghívását, még azon a nyáron újra megnyitja a pedagógiai szemináriumot. Ezt követően 1885-ben bekövetkező haláláig még tizenegy termékeny évet tölt Jénában, az enciklopédia bővített kiadása mellett számos kongresszus résztvevője (Bonn, Brüsszel, London) és az *Allgemeine Schul-Zeitung* főszerkesztője.

Stoy pedagógiai munkásságának erőssége az igényes elméleti felkészültség és a gyakorlati tevékenység közötti termékeny kölcsönhatás biztosítása. Mindezt szemléletesen bizonyítja, hogy legfontosabb elméleti művét, a „Pedagógiai enciklopédiá”-t időről időre átdolgozza.

Az elmélet és a gyakorlat közötti szoros kapcsolatot a tanárképzésre vonatkozó tézisek megfogalmazásában és a szeminárium életében történt következetes alkalmazásában ugyancsak megmutatkozik.

A tanárképzéssel kapcsolatos koncepciójának fő téziseit az 1880-ban Brüsszelben megtartott nemzetközi kongresszuson az alábbiakban fogalmazza meg (3):

– a középiskolák (a gimnáziumok és a reálisiskolák) jó tanárai az ország fontos értékei, mert a középiskolákban képzik ki az elitet, az ország igazi arisztokráciáját;

– felelőtlenség és megbocsáthatatlan véték lenne a véletlenül bízni azt, hogy jól képzett tanárok oktatnak-e az iskolákban, s helytelen elképzelés az is, miszerint ha valaki jól képzett, akkor már képes másokat is jól tanítani: gyakran a legtudósabb tanár a leggyengébb oktató;

– a középiskolai tanárok képzését mindenképpen előzze meg egyfajta tudományos szintű egyetemi oktatás;

– a pedagógiai képzés nélkülözhetetlen alapja a nevelésfilozófia, a neveléstörténet és a pszichológia;

– mindez az elméleti képzés azonban semmit sem ér, ha nincs kapcsolatban a pedagógiai praxissal, gyakorlattal;

– a fiatal tanárjelöltek oktatási gyakorlata nem realizálható felnőttéken, nem végezhető el bármilyen iskolában, és kevés csupán néhány próbatanítás elvégzése; az egyes-egyedüli helyes megoldás: saját gyakorlóiskola, szeminárium létesítése;

– a szeminárium működése három feltétel teljesülése esetén lehet eredményes: (a) a fiatal tanárjelöltek ne különálló, rendszerükből kiemelt tanórákat tartsanak, hanem 3–6 hónapig folyamatosan tanítsanak egy-egy tantárgyat, mert csak így kelthető bennük életre a pedagógiai tehetség, géniusz; (b) a tanárjelöltek mutassanak be az igazgatónak egy részletes óratervet, csak ezáltal nevelhetők önállóságra; (c) a teljesítményüket mindenkor kontrollálja és bírálja az igazgató és a többi tanárjelölt, mert így tanulható meg az önmegfigyelés és az önuralom;

– ezen intézménynek mindenképpen valamelyik egyetemi városban kell lennie, mert csak így biztosítható a tanárjelöltek számára a megfelelő tudományos atmoszféra, valamint az, hogy a pedagógia egyetemi professzora egyúttal a tanárképző szeminárium vezetője is legyen.

A Stoy által a fenti elvek alapján létrehozott tanárképző szeminárium munkájának főbb vonásai az alábbiakban összegezhetők. A szeminárium vezetője a pedagógia egyetemi ta-

nára, vele szorosan együttműködik asszisztense, a szeminárium vezetőtanára és a többi szaktanár. A két kurzusból álló intézetbe a teológiai és az egyetem bölcsészettudományi karára járó hallgatók jelentkezhetnek. A hallgatók először a nevelésfilozófia fogalomrendszerét ismerik meg, különös tekintettel a vezetés, az oktatás, a fegyelmezés kérdéseire. A pszichológiai ismeretek az oktatási módszerek közötti választásban segítik a tanárjelöltet. A neveléstörténeti tanulmányok célja probléma-megoldási minták, példaképek gyűjtése. Mindezt kiegészíti a pedagógia professzor által javasolt szakirodalom tanulmányozása.

A kurzus második részének legfőbb célja, hogy a tanárjelölt megtanulja saját nevelő-oktató munkája során megnyilvánuló viselkedésének szabályozását. Ennek gyakorlására minden tanárjelölt lehetőséget kap a gyakorlóiskola osztályaiban néhány tantárgy (legalább kettő) heti 12 órában történő tanítására. Ezekhez részletes óravázlatokat készít, és ezeket bemutatja az igazgatónak. A tanításon jelen van a vezető tanár és a többi jelölt is. Ennek értékelése külön konferencián történik, ahol a többi tanárjelölt és a vezető tanár mondja el véleményét.

A konkrét oktatási feladatok mellett a tanárjelöltnek tapasztalatot kell szereznie az iskolai dokumentumok (osztálynapló, személyiséglapok, értesítők, bizonyítvány stb.) írásában, szerkesztésében. Gyakorolnia kell a különböző, egyéb, tanórán kívüli tanári feladatokat is (ügyelet, szülőkkal történő beszélgetés, szertárral kapcsolatos feladatok stb.).

Fontos feladat továbbá a lelki gondozásra való felkészítés. Ennek fontos megnyilvánulási lehetőségei a gyermekek templomi kísérete a vasárnapi és egyházi ünnepségek alkalmából. Ezekon mindig két-két tanár van jelen, akiknek a személyes példamutatáson kívül figyelniük kell a gyermekek helyes viselkedésére is.

A testnevelés órákon a szaktanáron kívül más tanárok is jelen vannak és a tanulókkal együtt végzik a tornagyakorlatokat.

A lelki gondozás további lehetőségei a kerti munkavégzéssel kapcsolatos tevékenységekben történő részvétel, a vetéstől az értekesítésig. Ez jó lehetőséget teremt a kötetlen beszélgetésre: a pontosság, a tisztesség, a becsületesség mellett itt megnyilvánulhat a

humor és a játékoság is. A kirándulások biztosítják a természetesség, az egymás iránti figyelmisség, az élethelyzetekre való spontán reagálás lehetőségét. A lelki gondozás további fontos területe a tanulók családjának meglátogatása. Ennek a családi környezet megismerésében, az esetleges magatartásbeli zavarok okainak feltárásában van jelentősége. Ilyenkor kiemelten fontos a szülők segítőtársnak való megnyerése.

A lelki gondozói feladatok egyértelműen még a régi teológiai képzéssel vannak kapcsolatban, és annak „maradványaként” kerülnek át a pedagógiába, de Stoy a lelki gondozói feladatok „átpedagógizálásával” ennek egészen új és rendkívül fontos funkciót szán. Azt, hogy a lelki gondozást nem homályos, nehezen körülírható tevékenységnek tartja, jól mutatja a pedagógiai megvalósítás kidolgozottsága és a nevelési rendszerbe történő integrálása. Érdekes, hogy az egyébként hagyományosan lelki gondozást jelentő megoldásokat, mint például a gyónást vagy a lelki gyakorlatok szervezését Stoy nem is említi.

Stoy rendszerszemlélete jól látható a tanítás dokumentálására vonatkozó irányelvekben. Minden tanárjelöltnek a végigtanított negyedév végén összegző jelentést kell készí-

Stoy iskolakritikája elsősorban a korabeli oktatás életidegenségét, ösztönző hatásának hiányát és formalizmusát marasztalja el. Emellett kifogásolja a szellemi munka és a fizikai tevékenység közötti aránytalanságot, de nehezményezi az átgondolatlan tantervet is, amelynek legfőbb hibája a tanulók túlterheltsége, a korszerűtlenül elrendezett, egymással valódi kapcsolatot és az életkornak megfelelő kiválasztást nélkülöző tananyagtartalom. Nehezményezi továbbá a krónikus tanárhiányt.

tenie. Ebben a következő hat kérdéscsoportra kell válaszolnia: Milyen tananyagot vettek át? Milyen módszerrel? Milyen segédeszközök felhasználásával? Milyen nehézségek mutatkoztak a tanítás folyamán? Melyik tanuló mutatott nagyon jó teljesítményt, kik maradtak el? Pszichológiai jellegű megfigyelések.

A negyedéves jelentéseket részletesen kiértékelik az értekezleteken, a leglényegesebb megállapításokat pedig egy erre a célra rendszeresített nagy „könyvben” rögzítik.

A heti bemutató órák értékelése, a tapasztalatok feldolgozásának menete a következő: a bemutató tanítást végző bemutatja az óravázlatát és beszámol annak megvalósulásáról; egy előre megbízott recenzens felolvassa a minden részletre kiterjedő bírálatát; a szeminárium minden tagja értékeli a bemutató órát; az igazgató értékeli és összegezi az elhangzottakat, a legfontosabb megállapításokat jegyzőkönyvben rögzítik.

A szemináriumban még hetente megbeszéljük az osztálytanítók feljegyzései alapján a nevelési problémákat, valamint külön a lelki gondozással kapcsolatos eseményeket. Ezen kívül a szeminárium tagjai kötelesek minden szemeszterben egy írásbeli dolgozatot készíteni nevelésfilozófiából vagy neveléstörténetből. A dolgozatot be kell mutatniuk és meg kell védeniük a szemináriumi gyűlésen.

A korabeli iskola kritikája

Stoy munkásságának a Zillertől eltérő vonásai leginkább a különböző tanárképző szemináriumok alapításával kapcsolatban figyelhetők meg. Munkája során nem kötődik hosszabb távon egy-egy intézethez, elméleti felkészültségét elsősorban az alapok lerakása, a vezéreszmék megfogalmazása kapcsán kamatoztatta. Stoy ezzel kapcsolatos innovációs tevékenysége erőteljes iskolakritikával kapcsolódik össze. Számos munkájában fogalmazza meg elmarasztaló véleményét a korabeli, megújításra szoruló iskolai oktatásról:

„Végy 2–3 rész vallástant, ugyanennyi rész értelmező olvasást, 1 rész szépírást, helyesírást, stilisztikát és német nyelvtant, I–I részt mitológiából, antropológiából, technológiából, földrajzból, asztronómiából, geometriából, logikából, matematikából, pszichológiából, fizikából, világ- és vallástörténetből, hazai történetből, természettörténetből; tegyél hozzá egy dupla mennyiséget aritmetikából, egy kisebb részt szabad rajzolásból, énekből, versmondásból; keverj hozzá szükség szerint latin, görög, francia, angol, olasz nyelveket; mindezt jól keverd össze, napjában többször rázd össze, majd napjában a délelőtt 7–12 óra és a délután 14–18 óra közötti időszakban teáskanállal adagold az ifjúság számára. Ital helyett mindez kiegészíthető – a szabad idő terhére – némi magántanítással, zongora-, illetve testnevelés órákkal, a lányok számára pedig némi horgolással, kötéssel, varrással.” (4)

Stoy iskolakritikája elsősorban a korabeli oktatás életidegenségét, ösztönző hatásának hiányát és formalizmusát marasztalja el. Emellett kifogásolja a szellemi munka és a fizikai tevékenység közötti aránytalanságot, de nehezményezi az átgondolatlan tantervet is, amelynek legfőbb hibája a tanulók túlerheltsége, a korszerűtlenül elrendezett, egymással valódi kapcsolatot és az életkornak megfelelő kiválasztást nélkülöző tananyagtartalom. Nehezményezi továbbá a krónikus tanárhiányt. Miként megfogalmazza, Poroszországban 1869-ben 4000 tanárral van kevesebb a szükségesnél. (5) Elégedetlen a higiéniai viszonyokkal, a zsúfolt, rosszul megvilágított, nehezen szellőztethető osztálytermekkel is.

Érdekes, hogy iskolakritikájának számos olyan eleme van, amely majd a századforduló utáni reformpedagógiának a herbartianus elemeken nyugvó „régis iskolával” kapcsolatos elutasító kritikájában is megjelenik.

Az iskola belső életének átalakításáért

Stoy iskolapedagógiai munkásságának gyakorlati terepét a tanárképző szeminárium hallgatóinak gyakorlóhelye, a négy osztályos jénai Johann-Friedrich-Schule jelentette,

ahol lehetőség nyílt elképzeléseinek megvalósítására és egyben az általa kifogásolt iskolai szerkezeti elemek és tartalmi megoldások korrekciójára.

Az iskola elhelyezése, a térszerkezet alakulása

Az iskola 1844-ban Jénában, az akkoriban ugyan még viszonylag kicsi (5000 lakosú), de nagy reményekre jogosító, dinamikusan fejlődő városban jön létre, szorosan kapcsolódva a gazdag hagyományokkal rendelkező egyetemhez. Mindez biztosítja az iskola működtetéséhez szükséges kulturális hátteret.

A nehéz kezdet utáni első sikerek, az, hogy egyáltalán elkezdődik a tanítás a városi iskola két leányosztályával, ennek az iskolának és a frissen habilitált Stoy kitartó erőfeszítésének köszönhető. Ennek az iskolának Stoy az egyetlen megfelelő végzettséggel rendelkező tanára, és munkáját egy ösztöndíj nélküli seminaristával végzi. 1847-re már nyomtatott iskolaszabállyal rendelkezik az új intézmény, amely 1848-ban három fiúosztállyal bővül, és 1849-ben megnyílik a továbbképző tanfolyam. A kezdeti dinamikus fejlődés és a kivívott tekintély folytán hamarosan sor került az iskola bővítésére is. 1854-ben egy jó fekvésű szép telket vásárolnak, ahol 1857. június 20-án lerakják az új épület-együttes alapjait, amely 1858-ra készül el.

Az így létrejövő épület és a körülötte elterülő kert kiválóan megfelel Stoy pedagógiai elképzeléseinek.

A növendékek visszaemlékezése alapján (6) megállapítható, hogy ez a megoldás a kor viszonyai között ideálisnak tekinthető. A négy utca által határolt tágas területen a vezetőtanári és a gondnoki lakással egybekapcsolva helyezkedik el a jól tájolt épület, ahová nem hallatszik be az utca zaja. Mellette sportpálya és ettől elkülönítve a tágas fákkal beültetett játszótér található. Az iskolához nagy gazdálkodásra alkalmas kert, díszkert, faiskola, növényházak, botanikus kerttel és gyümölcsösssel, továbbá faskamra, a mellékhe-lyiségek és a szabadtéri órák tartására alkalmas kerti ház tartozik. A kertet árnyas fákkal szegélyezett ösvények hálózák be. Az iskolakertben az arra vállalkozó tanuló saját vete-ményeskerthez, kis ágyáshoz juthat, amelyet nemcsak gondoz, hanem annak terményeit ő maga értékesítheti. A játszótér érdekessége a nagy mászó-torony, amely messzi környékről odacsalogatja a gyerekeket. A sportpálya fel van szerelve a legfontosabb szabad-téri sportoláshoz szükséges tornaszerekkel.

A külsőre impozáns, közepén karcsú toronnyal ellátott kétemeletes épület szolidan díszített főkapujából indulva, a földszinten jobbra helyezkedik el a szint felét elfoglaló tornaterem, ami akkoriban még elég ritka volt. Mellette osztályterem és tanári lakások helyezkedtek el. A következő szintre a jól megvilágított, az iskola minden tanulója számára elegendő férőhellyel rendelkező díszteremhez tágas lépcsőház vezet. Az, hogy a jórészt szegény sorsú gyermekek nevelésére szolgáló intézménynek díszterme és torna-terme is volt, Stoy szervezőképessége mellett a város, illetve a weimari herceg bőkezű-ségének köszönhető. A díszteremben kap helyet a seminaristák adományából vásárolt orgona.

A folyosókon elhelyezett szekrények gyűjteményeket, a tanárok által készített kísérle-ti eszközöket tartalmaznak.

A tágas osztálytermekben a padosorokat úgy helyezték el, hogy természetes fényt kap-janak. Fontosnak tartották, hogy a tanár számára elegendő hely maradjon ahhoz, hogy be tudjon menni a padosorok közé. Sőt arra is ügyeltek, hogy a legújabb szabadalom alapján gyártott öntöttvas kályha a padoktól kellő távolságra kerüljön.

Az iskola szervezete

A korabeli iskolaszabályzat, az intézet tanárainak és tanulóinak visszaemlékezései, to-vábbá a fennmaradt dokumentumok, jegyzőkönyvek alapján jól rekonstruálható az isko-la szervezeti rendje.

Az iskola felelős vezetője az igazgató. A tantestületnek vannak rendes és kiegészítő szerepet betöltő tagjai. A legfontosabb közös fórumokat a heti háromféle megbeszélés (Pädagogikum, Scholastikum és a Praktikum) jelenti.

A tanárok kötelességei közé tartozik – a színvonalas tanítás mellett – az egység megőrzése és valamelyik iskolai egyesület (a lelki gondozó, a kertész, a testnevelés, a természetkutató, az utazást szervező és a zene) vezetése.

A szeminárium tagjai közül választott seniort az igazgató erősíti meg tiszttségében. Az ő legfontosabb feladata a dokumentálás, a jegyzőkönyvek vezetése és rendszerezése.

Az igazgatót követő legfontosabb személy a vezetőtanár, aki minden osztályban legalább egy tantárgyat oktat annak érdekében, hogy minden tanulót ismerjen. Feladatai: az oktatási teendők ellátása és szervezése, az iskola képvisellete tanügyi kérdésekben, az ünnepek szervezése, a fegyelmi esetek kivizsgálása és a tanári könyvtár gondozása. Az osztálytanító az oktatás, az osztály életének megszervezése, a lelki gondozás és a nevelés felelőse. A tanulói tisztviselők között fontos szerepet kapnak a különböző felelősök és az egész heti munkára megbízott ügyeletes.

Az alapos, többször módosított iskolaszabályzat rendelkezik a viselkedési szabályokról, az ünnepekről, a kirándulásról, az egyesületekről, a jutalmazás és a büntetés rendjéről. Ennek részletes, összesen 12 paragrafusban összefoglalt szabályai előírják, hogy a tanárok lehetőség szerint kerüljék a testi fenytést. Az csak elkerülhetetlen egyedi esetekben engedélyezett, de azt követően jelenteni kell annak alkalmazását a tantestületnek. (A tanulói visszaemlékezések arról tudósítanak, hogy alkalmanként maga Stoy is élt ezzel a megoldással.)

Az iskola minden eszközzel törekedett a herbarti nevelő-oktatás megvalósítására. Ennek érdekében változatos formában kombinálta a kormányzást, az oktatást és a vezetést. Az oktatást csak akkor tekintették nevelő hatásúnak, ha az „életet” behozta az iskolába, majd érdeklődéssé alakítja. Mindez érdekesebbé teszi a tanítást. Elvárták, hogy mindez visszahasson a gyakorlatra, de most már magasabb szintre emelve.

Egy példával illusztrálva: az oktatás szerves részét alkották a kirándulások, azokat mintegy a tantermi munka kiterjesztésének tekintették. Így fontos didaktikai szerepet kaptak a környezet tárgyai, megfigyelhető jelenségei. A mértani feladatok gyakorlása a szabadban végzett mérésekkel történt, melyek eredményei alapján a helyszínen a talajra rajzolt vázlatot készítették, amit azután lekicsinyítettek és kiszínezték. Később ennek alapján készítették térképet. Az iskolai túrák alapkövetelménye volt, hogy mindenki saját maga által rajzolt térképvázlattal rendelkezzen.

A néha egész hétre tervezett – többnyire gyalogtúra keretében lezajló – kirándulásokra minden nyolc tanuló mellé egy-egy tanárjelöltet osztottak be. Gondosan ügyeltek a megfelelő ruházatra, mindenkor alkalmazkodtak az időjáráshoz. Egyszerű ételeket fogyasztottak, ezeket néha maguk készítették el. Legalább naponta egyszer – általában este – meleg vacsorát kaptak. Ivóvizet palackokat senki sem vihetett magával, de vigyáztak arra, hogy a jó vízű forrásokat ne kerüljék el. Fontos volt a tábortűz körüli esti szabad beszélgetés és áhítat is.

A kirándulás élményeit rajzokkal illusztrált fogalmazás, beszámoló formájában dolgozták fel. Ezeket a szépen írt, később aranyozott borítóba kötött fogalmazványokat kapták meg a tanulók szülei karácsonyra.

A változó létszámú (1858-ban 16 nevelőből és 80 növendékből) álló iskolában a nevelőmunka és ezen belül is a jellemfejlesztés kertül a középpontba. Ebben jelentős szerepet játszik a tanári példamutatás. Az igazgató és a tanárok egy része az iskolában lakik, így családtagjaik, feleségeik és gyermekeik is részt vesznek az intézmény életében. Stoy felesége például az ünnepi alkalmakkor az egész intézmény „háziasszonya” (Hausmutter).

A jól megszervezett felelősi rendszer ellenére a tanárok sohasem hagyhatták magukra a tanulókat. A visszaemlékezésekből kiderül, hogy az óráközi szünetben is mindig együtt

voltak a tanárok a gyermekekkel. A tanulókkal való szabad beszélgetésre, tanácsadásra használták ezt az időszakot. A szünetekben mindig gondosan kiszellőztették az osztálytermet.

A nevelőmunka szempontjából kitüntetett szerepe volt az iskolai gyakorlókertnek. A kerti munkára önként lehetett jelentkezni. Minden tanuló saját területet kapott, eldönthette, hogy milyen növényeket fog ültetni. A növények folyamatos gondozása rendkívül jó hatással volt a tanulókra. A tanárok itt csak a tanácsadó szerepre korlátozták tevékenységüket. A kerti munkában eltöltött időért – érdekes módon – munkabért is fizettek. Általában a kirándulások költségeit fedezték az órabérből és a termények eladásából befolyt összeggel.

Stoy iskolájának az erőssége a nevelő-oktatás rendszerének létrehozása és folyamatos működtetése. Ez egyfajta iskolaszabályzatban rögzített rendet igényel, de oly módon, hogy elegendő hely maradjon a spontaneitásnak is. Az iskola aktuális színvonala mindig a megmaradt játéktér „élettel” való feltöltésétől függött.

Ebben a rendszerben – más iskoláktól eltérően – nem a tantárgyak voltak a legfontosabbak. Ennek ellenére a legfontosabbak a következők: vallástan, német nyelv, helyesírás, szépírás, számtan, történelem, földrajz, természettörténet, természettan, rajz, ének és testnevelés.

Az oktatás rendszerbe szervezése későbbi feladat: ezt Stoy utóda, Wilhelm Rein végzi majd el.

A másik tanítvány: Wilhelm Rein

Rein 1847-ben született a thüringiai Eisenachban. Édesapja gimnáziumi tanár. Középsikolai tanulmányai befejeztével a jénai egyetemre kerül, ahol Stoy pedagógiai előadásait is hallgatja. 1869-től a lipcsei egyetemen – Ziller szemináriumában – a herbarti pedagógiai elvek gyakorlati megvalósulását tanulmányozhatja. 1871-től reáliskolai tanár, majd a következő évtől tanítóképző-intézeti tanár Weimarban. 1876-tól Eisenachban tanítóképző intézeti igazgató, tíz éves tevékenysége során jelentős változtatásokat kezdeményez a tanítók kiképzésében. 1886-ban, Stoy halála után, a jénai egyetem pedagógia tanára. Hamarosan a jénai pedagógiai szemináriumot is felvirágoztatja, és az elkövetkező években hozzákezd a híressé vált nyári pedagógiai szabadegyetem megszervezéséhez.

Tudományos munkásságát hétközetes, 'Theorie und Praxis des Volksschulwesens' (A népoktatásügy elmélete és gyakorlata I–VII., 1878–1885) című módszertani vezérfkönyvében, valamint a szerkesztésében kiadott monumentális pedagógiai kézikönyvben – 'Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik' (1894–99) – teszi közzé.

Wilhelm Rein két alkalommal jár Magyarországon, egy alkalommal a koedukáció kérdéséről előadást is tart. *Kármán Mórral* való barátsága még a lipcsei egyetemen eltöltött időből származik. Munkássága hatással van a kései herbartianus *Fináczy Ernőre* és a herbarti tanokat korszerűsítő *Weszely Ödönre*. Az általa szervezett nyári egyetemnek számos magyar hallgatója volt. Eredményekben gazdag munkássága 1929. február 19-én Jében ér véget.

Rein iskolapedagógiája

Tovább folytatva Stoy és Ziller iskolapedagógiai munkásságát Rein sokat tett azért, hogy a herbartianus pedagógia a tanárképzés, illetve az iskolai munka elméleti megalapozására szolgáló rendszerezett gyakorlati tudománnyá váljon. Ezzel függ össze, hogy a herbarti formális fokozatokat az iskolai tanórai munka alapjává tette, miközben nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a formális fokozatok nem minden tanítási órára, hanem csak a metodikai egység tartalmára vonatkoznak. A metodikai egység pedig a tantárgy olyan belső tagolását jelenti, ami egy-két, vagy akár több órát fog össze. A számtan-mértan tár-

gyaknál például gyakori az egyórás egység, a történelem, földrajz, irodalom esetében magasabb óraszám tesz ki egy egységet. A metodikai egységek kijelölése, meghatározása a tanítói szabadság megnyilvánulásának egyik lehetősége.

Az iskolai tanórai munkának a formális fokozatokon alapuló ütemezését Rein a következőképpen értelmezi.

Az előkészítés a meglévő gondolatkör felelevenítését jelenti párbeszéd, társalgás, megbeszélés segítségével. A tanulót ilyenkor a várakozás, a feszültség lelki állapotába kell juttatni.

Az új tananyagot mindig lassan, fokozatosan kell közvetíteni az elmélyedés és az eszmélkedés váltakoztatásával, Ennek az eredménye az ismeretanyag tisztasága, amihez nélkülözhetetlen a szemléltetés. Ahol ez nem lehetséges, ott az eddigi tapasztalatokra, a meglévő belső képekre lehet alapozni.

Fontos szabályok: a tanulót nem szabad az összefoglaló elmondásánál megzavarni; ne

A herbarti formális fokozatokat az iskolai tanórai munka alapjává tette, miközben nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a formális fokozatok nem minden tanítási órára, hanem csak a metodikai egység tartalmára vonatkoznak. A metodikai egység pedig a tantárgy olyan belső tagolását jelenti, ami egy-két, vagy akár több órát fog össze.

A számtan-mértan tárgyaknál például gyakori az egyórás egység, a történelem, földrajz, irodalom esetében magasabb óraszám tesz ki egy egységet. A metodikai egységek kijelölése, meghatározása a tanítói szabadság megnyilvánulásának egyik lehetősége.

felszólításra, hanem jelentkezés alapján válaszoljanak a tanulók. Felszólítani csak az ismétlésnél ajánlatos! Ha kevés a jelentkező, újra kell tanítani az adott tananyagot.

Az összehasonlítás a képzetek, képzetsorok régebbi gondolatokkal való szintézise. Csak a minden részében összekapcsolt gondolatkör képesít a magasabb szellemi tevékenységre. Más helyen arra figyelmeztet Rein (7), hogy „a jellem alakítására semmi sem olyan veszélyes, mint az állandó ide-oda ugrálás a gondolatkörök között, akkor, ha azok még nincsenek egy magasabb egységbe összefogva.”

Az összefoglalás négy mozzanatot jelent: a fogalom tartalmának határozott elválasztását; a megfelelő nyelvi kifejezés megtalálását; besorolást a megfelelő fogalmi sorba; az új tartalom fűzetbe való leírását, példák, mintamondatok segítségével.

Az alkalmazás a megtanultak biztos használatát segíti, úgy, hogy közben gyakorlati kérdéseket oldanak meg.

A tanterv elkészítésénél különösen fontosnak tartja a koncentrációt. A jó tanterv nagy,

egész és összefüggő gondolatköröket jelent, melyeket a tananyag történeti-genezissel történő elrendezésével és az összekapcsolással lehet rendszerré fejleszteni. Óvakodni kell attól, hogy egyidejűleg nagyon heterogén ismeretek kerüljenek egymás mellé!

„Ha némely tantervben egy és ugyanazon időben a középkor története, Herodotos olvasása, Amerika földrajza és a Lessing utáni német irodalom egymás után következik, akkor örülnünk kell, hogy az ifjúság ezen tudományok egy részével nem törődik és érdeklődésével azon tárgyak felé fordul, amelyeket önmaga szemel ki magának.” (8)

A tanterv elkészítésénél az egymásutánosság mellett az egymásmellettségre is figyelemmel kell lenni. A tanterv kidolgozása nem az állam, hanem a tantestület feladata, mégpedig úgy, hogy a koncentráció alapjául a szülőföldi vonatkozások szolgáljanak. Fontos, hogy tanterv-toldalék helyett tanterv-rendszer jöjjön létre. Ennek elérése érdekében Rein a következő gyakorlati intézkedéseket teszi:

– Az első három évben nem tanítanak bibliai történeteket, mert ameddig a gyermekek nem ismerik a szülőföldjüket, nem képesek a távoli világ történetét sem befogadni.

– Az első évben nincs írástanítás sem, hanem helyette rajzolási előgyakorlatokat tartanak. Az első évben beszélni és rajzolni tanítják a gyermekeket. A latin írás tanítása csak a második évben kezdődik el, és ez folytatódik a nehezebb német írással.

– Az olvasókönyv a kultúrtörténeti fokoknak megfelelően valamennyi tantárgyból tartalmaz a gyermekek fejlettségi fokának megfelelő ismereteket.

– A második osztályban a tanulók a „Robinson Crusoe”-t dolgozzák fel.

– Az oktatást úgy kell vezetni, „hogy a célt néha maguk a tanulók állapítsák meg.” (9)

– A könnyebb áttekinthetőség kedvéért heti tervet is készítenek.

– Maga Rein is arra az álláspontra jut, hogy ami a leginkább hiányzik az iskola belső életéből, az a szabadság. (10)

– Az iskolát olyan intézménynek tekinti, amelyet a szülők hoznak létre gyermekeik azonos szellemű nevelése érdekében. Az iskolába járó tanulók és szülei együttese alkotja az iskolaközösséget.

Rein a tanárképzésről és a szeminárium működéséről

Már az eisenachi tanítóképző igazgatójaként jelentős változtatásokat kezdeményezett a tanítók képzésében. A pedagógia-történet helyett pszichológiai és módszertani ismereteket tanított. (11) Itt írta meg munkatársaival – *Pickellel* és *Schellerrel* – közösen a nyolc évfolyamú népiskola közös tantervét, amelyben már saját koncentrációra és a formális fozkozatokra vonatkozó felfogását érvényesítette. Amikor átvette a jénai pedagógiai szemináriumot, annak csak tizenegy tagja volt, egy magánlakásban tartott órákon. Feltehetőleg ez is hozzájárult *Schneller István* negatív értékeléséhez, aki más szakmai kifogások mellett a gyakorló-iskola szegényes körülményeiről tudósított. (12)

A jénai pedagógiai szeminárium 25 éves jubileuma alkalmából készített összefoglaló (13) részletes tájékoztatást ad az intézmény életéről.

A szeminárium hallgatói Rein elméleti előadásainak meghallgatása és a kötelező hospitálás befejeztével – többnyire egy szemeszter idejére – egy-egy tárgy oktatására vállalkoztak a gyakorló-iskolában. Elkészítették a vázlatokat – a koncentráció összes kérdésével, szóról-szóra az összefoglalás, rendszerezés szövegével együtt –, amelyhez a széles margón az osztálytanító és az igazgató észrevételeket fűzhetett. A gyakorló-tanításba az osztálytanító – indokolt esetben – bekapcsolódhatott, sőt azt félbe is szakíthatta. A tanítást követően az osztálytanító értékelt és bírálta a tanórát.

Heti egy alkalommal a szeminárium minden egyes tagjának a jelenlétében próbatanításra került sor. Erről megfigyelési szempontok alapján jegyzőkönyv készült. Az ilyen próbatanítás értékelésén mindenkinek jelen kellett lennie. Ennek szokványos menete önbírálatot, a bíráló kritikáját, hozzászólásokat és Rein összefoglalóját jelentette.

Rein szemináriumának jelentőségét a visszaemlékezők többsége abban látta, hogy a pedagógia elméletének és gyakorlatának megismerése következtében új megvilágításban látták saját szaktárgyukat és saját lehetőségeiket az iskola életében.

Rein felismert még egy további lehetőséget a nevelési tapasztalok megszerzése és kicserélése érdekében, és a később nemzetközi hírévé vált nyári tanfolyamok és szabadegyetemek szervezésével nagy hírnevet szerzett magának.

Rein iskolapedagógiai törekvéseinek hatása

Az 1936-os kiadású Magyar Pedagógiai Lexikon szerint „W. Rein nem nagy újító vagy rendszeralkotó, mert Herbart rendszeréhez ragaszkodik, úgy mint azt mestere, Ziller magyarázta. De ezt a rendszert sok helyen kiegészítette.....” (14)

Más, magyar és német kézikönyvek is legfeljebb a „herbartianus pedagógia neves képviselőjé”-nek tartják.

Ezen összegző jellegű megállapításokat támasztja alá *Krausz Sándor* kolozsvári tanár 1902-ből származó beszámolója (15), akinek – egy delegáció tagjaként – Rein előadásának a meghallgatása volt a feladata. Igen korrekt beszámolójában, amelyben Rein nézeteinek ismertetésétől elkülönítve számolt be a saját álláspontjáról, Reint számos vonatkozásban bírálta. Érdemes a bírálat megállapításait alaposabban is tanulmányozni, mert a W. Reinről alkotott kép árnyaltabbá tétele mellett ebben a hazai pedagógiai felfogás jellegzetességei is feltárulnak. *Krausz Sándor* legfontosabb megállapításai (16) az alábbiakban foglalhatók össze:

– Rein pedagógiai rendszere mindenben szakítani akart a múlttal, még a felvilágosodás hagyományaiból táplálkozott.

– Deduktív elmélkedés eredménye. Az iskolán kívüli társadalmi tényezőkkel nem foglalkozott kielégítő mértékben.

– A nevelés és az oktatás célját még a felvilágosodás filozófiája alapján határozta meg.

– Az érdeklődést és az érdeklődési irányok meghatározását feleslegesnek tartotta.

– A tanterv és a formális fokozatok elmélete viszont a *Herbart-Ziller-Rein*-féle didaktikai elmélet legértékesebb része.

Herbart-Ziller és Rein pedagógiai rendszerét összegezve így jellemezte: „azt a sajátos jelenséget mutatja, hogy amennyiben gyakorlati vonatkozásban minden tekintetben modern, követésre méltó, addig elméleti mivoltában sok tekintetben az elavultság tünetét mutatja.” (17)

Krausz Sándor értékeléséhez még hozzátartozik annak a megemlíttése, hogy ebben az értékelésben összemossa *Herbart* és a tanítványok munkásságát, továbbá Rein későbbi munkáit (‘Pädagogik im Grundriß’ – 1905, ‘Grundlagen der Pädagogik und Didaktik’ – 1909) még nem ismerhette.

A hazai neveléstudományos gondolkodásban Rein felfogásának legteljesebb hazai recepciója *Weszely Ödön* munkássága kapcsán figyelhető meg. Így *Weszely* elméleti és iskolapedagógiai munkásságának is jellemző igénye, hogy a századforduló után jelentkező új pedagógiai irányzatokat, reformpedagógiai koncepciókat, a gyermektanulmány és a korszerű lélektan új kutatási eredményeit a hagyományos *herbartianus* elméleti konstrukció keretei közé integrálja. (18)

Jól tükrözi ezt *Weszely Ödön* Rein-értékelése is: „Rein inkább népszerűsítője *Herbart*nak, ki tanait igyekszik a népoktatás emberei számára érthetőbbé tenni. E törekvése nem egyszer odáig megy, hogy *herbart* tanításai elvesztik eredeti jelentésüket, sőt néha tudományos jellegüket is. Reint buzgósa annyira viszi, hogy korunk minden nevezetesebb pedagógiai mozgalmát igyekezett felvenni *Herbart* rendszerébe.” (19)

Ez a kiegészítés azért fontos, mert mintha *W. Rein* munkásságának második részében egyfajta újító jelleg is megjelenne. Ezt részben megerősíti néhány reformpedagógus életrajzi adata. Így például *Hermann Lietz*, a *Landerziehungsheim*-iskolák alapítója, *Fichte* egyik beszédét hallgatta Rein interpretációjában, ami jelentős hatással volt további fejlődésére. (20) Az elméleti indítást azután gyakorlati lépések követték: *H. Lietz W. Rein* ajánlásával utazott Angliába, *Cecil Reddie* *Abbotsholme*-i iskolájába. (21)

Peter Petersen – Rein későbbi utódára a jénai egyetem pedagógia tanszékén – szintén hatással volt a jénai szeminárium gyakorlóiskolájának élete. (22) Érdekes egybeesés, hogy mindkét reformpedagógus – a napjainkban alig ismert – *Rudolf Eucken* Nobel-díjas filozófusnál írta a doktori disszertációját!

A *W. Rein* munkásságának második részében bekövetkezett változásokról a legújabb róla szóló tanulmányok is tudósítanak. (23) Más szerzők kifejezetten reformpedagógusnak tartják *Wilhelm Reint*. (24)

Rein szerepe azonban a német szakirodalomban sem egyértelmű: az 1971-ben kiadott német pedagógiai lexikon (25) arra a megállapításra jut, hogy „a jénai egyetem gyakorlóiskolájának sokszínű élete és oktatási gyakorlata számos vonatkozásban megegyezik a

reformpedagógiai mozgalom gyakorlatával. Ennek ellenére a reformpedagógia képviselői W. Rein személyében az utolsó nagy herbartianust látták és küzdöttek ellene.”

W. Rein munkáinak újraolvasása a kései herbarti és a kialakuló reformpedagógia árnyaltabb értelmezését adhatja, miközben az átmeneti periódus részletei is élesebb megvilágításba kerülhetnek.

Jegyzet

- (1) V.ö. Németh, A – Skiera, E. (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 42–43., továbbá Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskolázatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest. 187–190.
- (2) A konfliktust részletesebben elemzi Coriand, R. (2000): *Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung*. Ergon Verlag, 216–217.
- (3) Bliedner, A. (1886): *Karl Volkmar Stoy und das pädagogische Universitätsseminar*. Leipzig. 327.
- (4) Stoy, H. (Hrsg., 1898): *Karl Volkmar Stoy's kleinere Schriften und Aufsätze*. Leipzig. 35.
- (5) Coriand, i. m. 38.
- (6) A részletes kérdőíveket, beszámolókat, tudósításokat ld. Coriand i. m. 294–316.
- (7) Rein, W. (1905): *Pädagogik im Grundriß*. Göschensche Verlagshandlung, Leipzig. 79–80.
- (8) Krausz S. (1902): *A Herbart-Ziller-Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat*. Lampel Kiadó, Budapest. 59.
- (9) Krausz i. m. 81.
- (10) Rein, W. (1909): *Grundlagen der Pädagogik und Didaktik*. Verlag von QuelleMeyer, Leipzig, 113.
- (11) Körösi H. – Szabó L. (szerk., 1915): *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. Franklin Társulat, Budapest. 252–253.
- (12) Schneller I. (1945): *Paedagógiai dolgozatok*. II. kötet. Hornyánszky Kiadó, Budapest. 252.
- (13) Gockler L. (1911): Rein szemináriuma Jénában. In: *Magyar Paedagógia*, XX. évf., 489–495.
- (14) Fináczy E. – Kornis Gy. – Kemény F. (szerk., 1936): *Magyar pedagógiai Lexikon*. Révai Irodalmi Intézet Kiadása, Budapest.
- (15) Krausz i. m. 6.
- (16) I. m., 5–14.
- (17) I. m. 13.
- (18) Ld. részletesebben Németh A. (1992): *Weszely Ödön*. OPKM, Budapest. 25–26., továbbá uő. (1998): *Weszely Ödön pedagógiai rendszere és a gyermektanulmány*. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 680–690.
- (19) Weszely Ö. (1918): *A modern pedagógia útjain*. Franklin Társulat, Budapest. 12.
- (20) V.ö.: Scheibe, W. (1994): *Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932*. Weinheim – Basel – Beltz, 112.
- (21) A kapcsolatról ld. még Németh A. (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 43.
- (22) Petersen, P. In: Németh András (szerk., 1996): *A Jenaplan pedagógia alapjai*. Magyar Reformpedagógiai Egyesület – Jenaplan Munkacsoport kiadványa, Budapest. 3.
- (23) Pohl, H. E. (1972): *Die Pädagogik Wilhelm Reins*. Bad Heilbrunn,
- (24) Koerrenz, R. (1993): *Wilhelm Rein als Reformpädagoge*. Juventa Verlag, Weinheim – München. 133–152.
- (25) *Das neue Lexikon der Pädagogik*. 3. kötet (1971) Herder Verlag, Fereiburg – Basel – Wien. 407.

A Herbart-paradigma magyar neveléstani recepciója

Herbart-kérdésben évtizedek óta megfigyelhető a hazai pedagógiai közvélekedésben és bizonyos értelemben a szakma egészében egy következetes egyoldalúság, holott Európában sok helyütt a vélemények, értékelések mára konvergens irányt vettek és a stigmatizáló hangvételből szakmaira, elemzőre váltottak.

A minap egy osztrák kolléga (*Adam Erick*) úgy fogalmazott egy nemzetközi rendezvényen, hogy Nyugat-Európában Herbart már senkit sem érdekel. Amit lehetett, mindent kikutattak vele kapcsolatban. Az életútját maximális részletességgel feltárták. Műveit kritikailag elemezték, modernizált formában hozzáférhetővé tették. Viszonyát a reformpedagógiához jórészt tisztázták. (1) Ez mind a jó harminc éve kezdődött és mára lefutott Herbart-reneszánsz terméke. (2) Ami még izgalmat okoz a kutatók számára ebben a témában, az a kisugárzás egyes részleteinek, regionális sajátosságainak a vizsgálata. Vagy olyan érdekességek felmutatása, hogy mi a közös például a herbartianusok és *Rudolf Steiner* pedagógiai eszméiben. Vannak ilyenek. (3) Vagy mi a közös a herbarti pszichológia és a mélylélektan fogalomrendszerében.

Az említett kolléga eredetiben felmutatta azt a gimnáziumi pszichológiakönyvet, amelyből *Sigmund Freud* is tanult, és amelynek a szerzője az egyik neves herbartianus gimnáziumi tanár, *Gustav Adolf Lindner*.

A kutatási hangsúlyok tehát a német, osztrák, svájci szakértők körében – úgy tűnik – jó ideje inkább a folytonosságokra, az eszmék egymásból következőseire esnek, mint a megszakítottságra, a szembenállásokra.

Mindezzel szemben a kelet-közép-európai térségben ma is van aktualitása, de indulati töltése is a Herbart-témának. Az aktualitás és az adósság szerintem abból adódik, hogy – az utóbbi öt-hat évtizedben a magyar neveléstudományi irodalom és pedagógiai közvélekedés Herbartot és pedagógiáját a progresszióval szembeni viszonyítási ponttá, illetve egyfajta szakmai „bűnbakká” avatta;

– a nevelés- és eszmetörténeti kutatások csak töredékesen tárták fel, hogy az átvétel, követés, adaptáció és kritika milyen formái érvényesültek a Herbart eszméinek ismertté válását követő igencsak változatos magyar történeti korszakokban;

– önmagában is adósság, de egyben magyarázat is, hogy a hazai neveléstörténeti, de főleg a neveléstani kutatások, a szakirodalom és főképp a tágabb szakmai közvélekedés alapvetően kimaradt az említett Herbart-reneszánsz vitáiból és tanulságaiból. (4) Mind ez adósság és veszteség egyidejűleg, ami csak lassan törleszhető, pótolható.

A magyar neveléstudományt, neveléstani gondolkodást a külföldről, Európából érkező hatások jelentős része a kontinentális, főleg a német nyelvű térségekből érte: vallási, politikai és szaktudományi értelemben egyaránt. A szakmai közvetítők diákok, művek, tudományos iskolák, egyetemi műhelyek, folyóiratok voltak. (5) A herbarti hatások hasonló úton, csatornákon érkeztek, jutottak érvényre a 19–20. századi Magyarországon.

A Herbart-hatások, -recepció kérdését a didaktika és a nevelés elmélete területére szokás, bár nem feltétlen indokolt szétválasztani.

A didaktikai, iskolaügyi vonalon a herbartianizmus beépült a századforduló és a két világháború közti időszak szakmai közgondolkodásába és gyakorlatába. Ez a hatás dokumentált a szakirodalomban, bár frissítésre váró terület. Az iskolai, oktatási szokások, ritusok ma is számos elemét viszik tovább ennek a gyakorlatnak. Véleményem szerint az ezzel kapcsolatos kritika azonban ezen a téren is inkább csak elnagyolt ítéletekkel, megfogalmazásokkal él, mintsem érdemi elemzésekkel.

A herbarti pedagógia nevelésfilozófiai, nevelésméleti hatása kevésbé feltárt, kevésbé dokumentált területe a magyar pedagógiának. Jelentős különbségeket találunk a Herbart-tanítványok kortársainak írásaiban, majd az azt követő időszak magyar neveléstudományában. Az eltérések részben technikai, részben szemléleti természetűek.

A technikai feltételen a nyelvi és fizikai hozzáférhetőséget értem. A múlt századi magyar neveléstudomány képviselői, és sokan az első világháborút követő időszakban is, kiváló német nyelvtudással rendelkeztek. Mindenekelőtt a német szakirodalmat használták, nem ritkán anyanyelvként (Fináczy), vagy ezen a szinten tudták és használták a németet. Az ő esetükben a Herbart-művek és a követők munkái is közvetlenül elérhetőek voltak. Többek személyes ismeretségi vagy tanítványi viszonyban voltak a herbarti pedagógia németországi képviselőivel, gyakorlati megvalósítóival. A nyelvi hozzáférhetőség önmagában nem jelentett kulcsot Herbart pedagógiájának megértéséhez. A korszaknak megfelelő filozófiai felkészültséget, tájékozottságot legalább ennyire feltételeztek.

A későbbi szakember-generációk egyre inkább áttételesen, közvetítéssel ismerhették meg ezt a pedagógiai rendszert. A nyelvtudásban a német lassan visszaszorult. A Herbart-művek hozzáférhetősége egyre nehezebbé vált. A másodlagos feldolgozások és a fordítások vitatható pontossággal adták tovább az eredeti gondolatokat, szándékokat. A fordítások nem is terjedtek ki a teljes életműre. Ez azal magyarul az, hogy a viszonylag kis számú tudományos érdeklődő az eredeti munkákat is kézbe tudta venni. A többieknek be kellett émiük feldolgozásokkal, interpretációkkal.

Ebben a körben közismert, hogy csak az „Umriß” jelent meg magyarul 1932-ben a Fináczy Ernő köréhez tartozó tanítványok fordításainak felhasználásával. (6) Mára régies, nehezen érthető szöveggé vált, amely nem is eléggé pontos, következetes. Elég talán arra utalni, hogy Dénes Magda a monográfiájában nem erre, hanem saját olvasatára támaszkodott. (7)

A második világháborút követő időszakban ezek a művek a hasonló szellemű hazai könyvekkel együtt ténylegesen vagy pszichológiai értelemben „tilalmi listára” kerültek. Tehát sem nyelvi, sem fizikailag nem voltak jól hozzáférhető helyzetben.

A közvetettség szempontjából Magyarországon is fontos körülmény, hogy a 20. század elején felerősödtek a kritikai hangok, amelyek mindenekelőtt Herbartra célozva, az ő művének tekintve, ám rendszerét egyre kevésbé ismerve, bírálták a tradicionális iskolát és a normatív pedagógiát. A szakmai közvélemény idővel ezekből a kritikai érvekből „tanulta meg”, hogy mi is a herbarti pedagógia, mi a nevelő oktatás, a pedagógiai tekin-tély, a korlátozás szerepe ebben a nevelésfilozófiában. (8)

A nemzetközi hatások közvetítésének századunk ötvenes éveig az egyetemek neveléstudományi műhelyei voltak a legfontosabb fórumai. A nyolcvanas évek végén indult

A szocialista pedagógia és iskolaügyi kritikai elemzése kapcsán megfogalmazódott az a tétel, hogy a szocialista pedagógia lényegi azonosságát mutat(na) a herbartival: normatív, konzervatív, dogmatikus s. b. jellegzeteségei révén. A „vörösre festett herbartizmus” megnevezés – miközben a szocialista pedagógiát bírálja – valójában a herbarti szemlélet továbbélését teszi felelőssé, amiért ez a korszak nem a „másik” alternatívát követte. Ebben a megközelítésben Herbart ismét viszonyítási pont, sőt ennél több: bűnbak lett.

hazai nevelés- és eszmetörténeti kutatások révén fokozatosan és eredményesen tárják fel a budapesti, a kolozsvár-szegedi, a pécsi és a debreceni pedagógia professzorok munkásságát, eszmei hatókörét. (9) A kutatások bizonyítják, hogy a változások, tudatos elhatárolódások ellenére is felismerhető bizonyos eszmei folytonosság ezekben az egyetemi műhelyekben. Az egyetemi tanszékek és az itt született művek a kontinentális és az atlanti eszméknek egyaránt fórumai voltak. Természetesen a műhelyt alkotó tanárok, professzorok meggyőződésének mértékében.

A Herbarthoz való viszony tekintetében az egyetemi műhelyeinek eltéréseket mutatnak. Ismereteink szerint mindenekelőtt a budapesti egyetem volt az, ahol az egymás mellett és egymás után, egymás tanítványaként ott tevékenykedő professzorok: Kármán Mór, Fináczy Ernő és *Weszely Ödön* munkássága hordozza a leghatározottabban a herbarti vonásokat. (10)

A második világháborút megelőző időszak egyetemi műhelyek képviselőire a fentiek-nél szélesebb körben ugyancsak érvényes, hogy Herbart művei, eszmei mellett jól ismerték azok forrásait is. Ebből adódóan nem csupán a Herbartnak tulajdonított nevelés iskolai következményeivel kapcsolatban voltak vitaképesek, hanem annak szaktudományos és filozófiai alapállását illetően is. Ők azok, akik hasonló világnézeti, tudományos bázisról indultak ugyan, de eltérő következtetésekre jutottak a nevelésemleletükben (például *Schneller István* és *Imre Sándor*).

A magyar neveléstudomány szocialista periódusának időszakára kevesen maradtak olyanok, akik Herbartot eredetiben tanulmányozták volna. (11) Az a filozófiai alapállás, amelyre ez a rendszer épült, „idealistának”, tehát tévesnek minősült az uralkodó eszmével, a materializmussal szemben. A német, az úgynevezett „porosz” szellemiségű kontinentális pedagógiai eszmék pedig az atlantiakkal együtt a „másik táborhoz” tartozó jelenséggé lettek. Nem a szakina, hanem a hidegháború érvei csengnek ki az ítéletekből.

A szovjet neveléstörténeti kézikönyvek (12), nevelésemleleti írások adták meg a hangot hosszú időn át egy-egy személyiség, felfogás hivatalos megítéléséhez. Ebben az értékrendben a tekintélyelvű pedagógia ugyanazt a minősítést kapta, mint a pedológia. A különbség csupán annyi volt, hogy a herbartival szemben alkalmazták a reformpedagógia kritikáját, fordítva viszont nem.

A politikai rendszerváltás a Herbart-interpretációk egy újabb fordulatát hozta. A szocialista pedagógia és iskolaügy kritikai elemzése kapcsán megfogalmazódott az a tétel, hogy a szocialista pedagógia lényegi azonosságot mutat(na) a herbartival: normatív, konzervatív, dogmatikus stb. jellegzetességei révén. (13) A „vörösre festett herbartizmus” megnevezés – miközben a szocialista pedagógiát bírálja – valójában a herbarti szemlélet továbbélését teszi felelőssé, amiért ez a korszak nem a „másik” alternatívát követte. Ebben a megközelítésben Herbart ismét viszonyítási pont, sőt ennél több: bűnbak lett.

Talán ez az egyetlen körülmény is elegendő ok arra, hogy a hazai egyoldalú sztereotípiák emlegetésének a helyét korrekciós és sokoldalú elemzések vegyék át.

Feltételezéseink szerint a neveléstan két kevésbé bizonyított tétel csapdájában ismétli önmagát azzal, hogy a mindenkori reformeszmék ellenpontját a herbarti pedagógiában jelöli meg. Abban a pedagógiában, amelyet csak többszörös és nem feltétlen hiteles áttételekben ismert, ismer a szakmai közvélemény jelentős része.

A reformeszmék örök ellenpontja itt azt jelenti, hogy az önmagukat progresszívnek nevező nevelési és úgynevezett „nem nevelési” eszmék rendre a herbartit deklarálják a meghaladásra ítéltnek, ehhez viszonyítják az új, a haladó megoldásokat, szemléletet. Mércéként használják a Herbart-féle neveléstani gondolkodást, paradigmát. Olyan mércéként azonban, amely valójában nincs hitelesítve. Nincs hitelesítve sem az ismertséget, sem a korszakba illesztettséget, sem a valódi hatásait illetően.

Nem csupán a történeti telenség vagy a folytonos fejlődés illúziója (az a meggyőződés, hogy az újabb, frissebb eszmék egyben magasabb minőséget, fejlettebb pedagógiát is

képviselnek) az, ami kifogásolható a sommás kritikákban. Hanem az, hogy elvitatják az értékalapú, normatív pedagógiai paradigma létjogosultságát.

Fontos, ettől eltérő próbálkozás szerintem ezen a téren az ELTE oktatóinak közös neveléstani kötete, amely a *Comenius*-Herbart paradigmát és a *Rousseau-Pestalozzi* paradigmát állítja párhuzamba a nevelési hatásfolyamat néhány mutatója szempontjából. Ha nem is maradhat kétségünk, hogy az utóbbit tekintik a szerzők modernebbnek, adekvátabbnak (14), az esélyt azonban megadják ennek a Comenius-Herbert féle neveléstani elképzelésnek.

De vajon egyetlen, egységes paradigma-e a herbartizmus? A tudományos igényű Herbart-kutatások ezt a kérdést alaposan körüljárták, amikor a Herbart-követők és mester viszonyát, majd amikor a követők egymáshoz való viszonyát tanulmányozták. Illetve amikor Herbart korai és késői pedagógiai műveinek (mindenekelőtt az „Allgemeine Pädagogik”-nak és az „Umriß”-nak) (15) az eszmei összehasonlítását végezték el. *Jürgen Oelkers* (16) hívja fel a figyelmet arra, hogy ezek a próbálkozások gyakran arra irányultak, hogy az egyik felet, alkotói korszakot a másik rovására kimentsék a kritikák tüzeiből. Az eltérések, elmozdulások egy életpálya évtizedei alatt természetesen. Még inkább egy sok ágra bomló és a legalább 60–80 éves fénykort élő irányzat esetében. Ennyi idő alatt a szakmai, tudományos környezet éppúgy annyira megváltozott, mint a társadalmi. Nem szerencsés tehát változatlanul és megbonthatatlanul egységesnek tekinteni a Herbart-paradigmát.

A herbartisták neveléstani felfogásában vannak jelentős eltérések, a hazaiaknál és a külföldiekénél egyaránt. Mindenki, mindenhol valamit beleszólt, hozzátett az alapeszmékhez. Jól mutatják ezt azok az írások, amelyek a magyarországi Herbart-követők munkásságát dolgozták fel.

A személyes, szakmai meggyőződésből fakadó változtatások mellett az elterjedés földrajzi dimenziója is fontos módosító tényező. A befogadás és a földrajzi értelemben vett elterjedés azt is jelenti, hogy helyi, nemzeti, kuturaspecifikus szempontokkal telítődnek a neveléstani kiterjesztések. A monarchia határain belül, majd az utódállamokban is megfigyelhető ez a jelenség. Nem ritka, hogy az új nemzetállamok ennek a neveléstannak és közoktatási felfogásnak a szellemében legitimálják a sajátjukat.

A sommás, „címkéző” megítélés tehát ebben a tekintetben sem indokolt.

Fontos körülmény továbbá, hogy a herbartizmus neveléstudósai nyitottságot mutattak a „modern” pedagógiák irányában. Ismerték, reagáltak a felvetéseikre. Fináczy és Weszely is jól ismerte a 19/20. századforduló időszakában fellépő újító mozgalmakat és a pedagógiai reformeszméket. Weszely „A modern pedagógia útjain” című kötetében (17) Herbart és követőinek a módszertanról vallott nézetei mellett szerepelteti *Meumann*, *Lay* és mások elképzeléseit. Külön fejezetet szentel az Új reform-iskoláknak. Nem érzéketlenek tehát az új eszmékkel szemben, sőt maguk figyelmeztetnek azok egyikének-másikának érvényességére. Fináczy Ernő a 19. század jelentős nevelésméleti rendszerei között ismerteti Herbartét. Teret ad munkájában a századforduló néhány kritikái észrevételének is. Az idősebb Fináczy a budapesti egyetemen elmondott ünnepi előadásában (1928-ban) kitérően érvel a szilárd moralitás formálásának és az akarat edzésének nevelésfelfogása mellett, de konklúzióként megfogalmazza, hogy: „Az új pedagógia még sok tanulságot kínál a köznevelés intézőinek. Még azok is, akik elvi ellenségei minden nevelői naturalizmusnak, okulhatnak a modern törekvésekből”. (18)

Ilyen szakmai szempontok színezik, árnyalják a paradigmát, amelyről nem mondhatjuk ki tehát, hogy alapvetően a merevség az elszigeteltség, a zártság és a változatlanosság jellemezné. Valamiféle konklúzióként ismét hangsúlyozhatjuk, hogy a részletes, elemző és szakmai értelemben vett kritikai elemzés, kutatás a mi térségünkben feltétlen indokolt, sürgős feladat. Csak ez oldhatja a paradigmák közti bizalmatlanságot, az előítélletre merevedett vélekedéseket.

A fentieket figyelembe véve – szerintünk – a Herbart-recepció feldolgozásában a második világháborúig tartó időszak látszik még a viszonylag egyszerűbb feladatnak. A

„frontvonalak” összetettségük ellenére is áttekinthetőbbeknek tűnnek. Vannak valóságos szakmai viták, álláspontok. Idővel mindez áttételesebbé vált. Szakmai értelemben rejtettebb lett a követők és az ellenzők álláspontja, motivációja. Jellemzőnek vélem, hogy ez az alapvetően nevelésfilozófiai, neveléstani indíttatású pedagógia neveléstörténeti és didaktikai ügyvé lett az utóbbi évtizedekben. A magyar nevelésméleti munkák nem vagy csak elvétve utalnak az erkölcsi nevelés, jellemformálás összefüggésében erre a felfogásra és a szellemében megvalósuló praxisra. Az is megkockáztatható, hogy nem kizárólag szakmai okokból.

A herbarti pedagógia sorsába, nevelési eszményének hitelességébe kétségtelenül beleszólt a történelem, a politika. Beleszólt az aktuálissá válásába a 19. század közepén, de kritikájába, a vele kapcsolatos bizalmatlanság fellépésébe és tartós érvényesülésébe egyaránt. Nem hiszem, hogy pusztá fikció lenne végül azt a kérdést feltenni, hogy tehet-e erő a Herbart-paradigma.

Vajon a szakmai, tudományos függetlenségre vágyó herbartizmus politikai értelemben maga tehet-e a sokat bírált, támadott sorsáról? Elképzelhető, hiszen pedagógiai megalapozója lett a széleskörű iskolázásnak, sokat tett a pedagógus társadalom szakmai önértékelésének, foglalkozási súlyának, képzettségi erejének a fokozásáért. Vajon nem azért kellett-e fizetnie, mert hivatalossá lett, és mert a politika ráértett ennek az emancipálódó tömegformáló tényezőnek a jelentőségére? Lehetséges, hogy nem is annyira a paradigma szakmai tartalékai merültek ki, váltak érdektelenné, hanem olyan erőterbe került, amelyből csak a paradigma nevelésfelfogásának, értékalapjának feladása árán lehet kikerülni bármely egyéb alternatíva irányában.

Jegyzet

(1) Mindenekelőtt Walter Asmus biográfiai kutatásaira hivatkozhatunk.

(2) Indulását H. Nohl nevéhez és az 1948-ban tartott: Der lebendige Herbart c. előadásához kötik.

(3) Metz (1992) szerint Ziller és Steiner pl. azonos módon, a kultúrhistoriai fokozatok logikája szerint indokolta és strukturálta a gyerekek számára feldolgozásra javasolt meséket, regéket, irodalmi alkotásokat.

(4) Maga a jelenség is csak kevéssé vált ismertté. Az 1956-os balatonfüredi pedagógus konferencián Faragó László beszédében figyelmeztet az egyoldalú, elfogult, „stemplizó pedagógia” veszélyeire. Rövidített jegyzőkönyv. Kézirat, 1957. Felelős kiadó: Zibolen Endre. Pedagógiai Tudományos Intézet. Az ELTE *Neveléstörténet* c. jegyzetében olvashatjuk a Herbart-fejezetben: „Napjainkban a polgári pedagógia egyes képviselőinél (Hermann Nohl, Erich Weisser) Herbart reneszánszról beszélhetünk”. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. 158. Dénes Magda hivatkozik a Herbart-renaisszánsz kiadványaira, azonban leginkább az életrajzi vonatkozású kutatásokat építi bele a monográfiájába.

(5) A magyar-német kapcsolatokról: Kemény F. (1938): A német pedagógia világviszonylatban. *Magyar Paedagogia*, 10. 96. Uő. (1939): Német hatások a magyar nevelés- és oktatásügyre. *Magyar Tanítóképző*, 1–6. Brezsnýanszky L. (1988): Der Einfluß der deutschen Konzeptionen der staatsbürgerlichen Erziehung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in Ungarn. *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 1920. 141–150. Szaboles É. (2001): The Rezeption of German Education Tendencies in the Journal *Magyar Paedagogia*. In: Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E.: (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris, Budapest. 275–284. Horn, K. P.: *Die Rezeption ungarischer Pädagogik in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. U. o. 285–305.

(6) *Pedagógiai előadások vázlata*. Fordította: Nagy J. Béla, bevezetéssel ellátta: Fináczy E. Budapest. 1932. A „Kisdednevelés” kiadása. A fordító utószavában hivatkozik F. E Pedagógiai gyakorlatok c. 1906/7. tanévi kollegiumára, amelynek keretében hallgatói (név szerint felsorolja őket) az Umriß mintegy felét lefordították.

(7) Dénes Magda (1979): *Johann Friedrich Herbart pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest. 75.

(8) Közbevetőleg megjegyezhetjük, hogy ezeknek a terminus technikusoknak több értelmezése jelenik meg a neveléstanokban.

(9) A frissebb közlemények közül kiemelhetjük Németh András, Pukánszky Béla, Mikonya György és Vincze Tamás idevonatkozó tanulmányát a Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E. (Hrsg., 2001): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris, Budapest. kötetből: Németh A.: Die Entwicklung der Pädagogik zur Universitätsdisziplin, sowie ihre Institutionalisierung an der Universität in Budapest. (309–345) Mikonya Gy.: *Pädagogik an den ungarischen Universitäten – das Beispiel der Elisabeth-Universität in Pécs-Fünfkirchen*. (346–361) Pukánszky B.: *Erziehungswissenschaft an der Universität „Franz Joseph” zu Kolozs-*

vár 1872–1940. (362–375) Vincze T.: „Pädagogische Schulen“ an der Debrecener Universität vor 1950. (376–385)

(10) Kármán Mór a budapesti egyetemen magántanárként a tanárképzési szemináriumokon tartott előadásokat; Fináczy Ernő 1901–1930 között volt a pedagógia professzora és állt a pedagógia tanszék élén; Wesszely Ödön a pozsonyi, pécsi, majd a budapesti egyetem tanáraként vált ismertté.

(11) Nagy S. (1962): *Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete*. MTA, Budapest. Dénes M. (1979): *Johann Friedrich Herbart Pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest. 178..

(12) Medinszkij, J. Ny. (1951): *A nevelés története*. Közoktatásügyi Kiadóvállalat, Budapest.

(13) *Új Pedagógiai Szemle*, 1991. 7–8.

(14) A kötet címe eleve erre utal: Bábosik István (szerk., 1997.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz, Budapest.

(15) Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet; illetve: Umriß pädagogischer Vorlesungen. Első megjelenésük szerint 1809, illetve 1835.

(16) Előszó Metz, P. (1992): *Herbartismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Lange. Frankfurt a. M. kötetéhez.

(17) Wesszely Ö. (1909): *A modern pedagógia útjain*. Budapest.

(18) *Újabb pedagógiai törekvések*. A Budapesti Magyar Királyi Pázmány Péter Egyetem tanácsának 1924. május 14-i ünnepi ülésén elmondott beszéd.

GLOBALITÁSTÓL A LOKALITÁSIG

Természet- és környezetvédelmi olvasókönyv



HETES LEXIKON

A herbarti pedagógia filozófiai alapjairól

Herbart filozófiájának értelmezésekor kikerülhetetlen mozzanat, hogy e pályafutás a filozófiatörténet egyik leghosszabb alkotó életrajzát jelentette, amelynek e történelmi dimenziója a filozófia történetének talán leghatalmasabb és legszélsőségesebb fordulatain ívelt keresztül.

Herbart még egyszerre ismerkedik fiatal korában *Christian Wolff*-fal és *Kant*tal, az ő számára tehát a filozófus Kant úttörő fellépése még olyan közvetlen filozófiai élmény, amit egy egész társadalommal és tudományos közösséggel együtt, új fordulatként élhetett meg. Számára *Fichte* 1794-es fellépése ugyancsak közvetlen és magával ragadó tapasztalat, amely saját gondolkodásának döntő elhatározásaihoz vezette, hiszen éppen *Fichte* és *Schelling* nevéhez fűződik az öntudat tudáskonstitúciós képességének jellegzetesen posztkantianus felfogása, amelynek igen korai, gyakorlatilag egyidejű elutasításából Herbart filozófiájának alap gondolatai megszülettek. Őszinte fiatalkori gondolata, „vajon mi elég erős ahhoz, hogy viselje a tudás épületét?“, végigkíséri e rendkívül hosszú alkotói pályán, amelynek megközelítőleg félévszázado: középponti, a pedagógiában és más területeken egyenesen hegemon szerepe már 1841-ben bekövetkező halála után bontakozott csak ki.

Bizonyos távolságból szemlélve látható, hogy az ekkori diszkusszió alakítja egyik pozitív alap gondolatát is, s ez, mai szóval, a tudás sokrétűsége és pluralizmusa. Már ezen a ponton is nyilvánvalóvá válik bevezető gondolatunk relevanciája: ez az alap gondolat a maga konkrét meghatározásaiban, csak a szoros történelmi vizsgálat számára tárja fel a Kant-Fichte-Schelling-korszakhoz visszanyúló gyökereit, miközben az ezt követő, nagyszámú és egymástól döntően eltérő filozófiai korszakok ugyanazoknak az alap gondolatoknak sokszor egymástól gyökeresen eltérő értelmezéseket adnak.

Herbart abban ugyancsak kivételes a kor német filozófiájában (de az értelmiség történetében általában is), hogy fiatal korától kezdve egészen különlegesen figyel a pedagógiára. Ez látszólag nem lehetne szinguláris vonás, hiszen a *Wilhelm Windelband* által „esztétikai-filozófiai művelődési rendszer”-re általánosított német művelődési mozgalomban (amelyben egyenlő nagyságrendben szerepelhetett a klasszikus filozófia, a klasszikus irodalom és a romantika, ez utóbbi szintén úgy is, mint filozófia és úgy is, mint irodalom) a pedagógiai gondolat a lehető legtöbb változatban és összefüggésben fogalmazódhatott meg. S ha még ehhez hozzávesszük, hogy akkoriban Németországban gyakorlatilag minden fiatal értelmiséginek hosszabb-rövidebb ideig házitánítóként kellett megkezdnie pályáját, netán arra is emlékezünk, milyen közelségben álltak az egyetemi rendszer strukturájában a filozófia és a pedagógia diszciplínái, még úgy is vélhetnénk, hogy egy jelentékeny filozófus egész pályájára kiterjedő pedagógiai szenvedélye nem lehetett kivételes jelenség. Mindezen tények ellenére azonban ez nincs így. Azzal, hogy filozófiai koncepcióiban, ha természetesen áttételesen is, mindig erőteljesen jelen voltak a pedagógiai „megismerés érdekei”, ezek mellett azonban számos és a pedagógia összes diszciplináris részletére kiterjedő művet is írt, Herbart markáns kivételnek tekinthető teljes hosszú pályáját szem előtt tartva is, amely pálya végighúzódik azon az egész korszak-

kon, amit a klasszikus német idealizmus időszakának nevezhetünk. Pedagógiai érdeklődése különbözik az e szempontból vele joggal összehasonlítható *Wilhelm von Humboldt* vagy *Schleiermacher* pedagógiájának jellegétől. Hiányzik Herbart nevelésfilozófiájából e két nagy gondolkodó államférfiúi vonása, a művelődés, a kultúra tervezésének szándéka, a történefilozófiai és civilizatórikus dimenzió. Herbart a felülmúlhatatlan természetesség és magától értetődőség gesztusával nyitja egymásba a filozófiát és a pedagógiát, e két közegben akar mozogni a szférákra való civilizatórikus vagy politikai rálátás meta-nyelvének bármiféle igénye nélkül. Talán ennek az attitűdnek felel meg, hogy házitanító korában már látogatást tesz *Pestalozzinál*, hogy ne mulassza el tanulmányozni annak tanítási módszereit.

Jelentőségteljes tény, hogy *Wilhelm von Humboldt* közvetítésével lesz Königsbergben professzor (1809-től), ahol pedagógiai szemináriumot is létrehoz, amit azután vezet is.

Herbartnak nemcsak rendkívülien soknak mondható alkotói korszaka van, de e korszakok mindegyike más és más meghatározásokkal látja el alap gondolatait, és ezzel egyidejűleg ugyanazt a koncepciót a legtöbb egymásra következő korban más-képp értelmezik.

Filozófiájának és pedagógiájának a negyvenes évektől felívelő érvényesülése releváns tudásszociológiai, sőt tudáspolitikai jelenség.

Ez természetesen illeszkedik az egész tizenkilencedik század filozófiai trendjeibe, amelyek hullámain a nagy történelmi fordulatok egyértelműen dominálják a filozófiai paradigma-változásokat, amiből nyomban az is láthatóvá válik, milyen problematikus a kuhn-i elmélet túlfeszítése és a tudományos (filozófiai) elméletek „forradalmi”-nak kizárólag a tudományos közösség belső erőviszonyaitól való függővé tétele. Mint annyi más tekintetben, a recepció szűkebb történetében is csak *Schopenhauer* hasonlítható hozzá, s az sem véletlen, hogy mindkettőjük *„Összes művei”* közvetlenül 1849 után jelennek meg (igaz, *Schopenhaueréi*

Herbart gondolkodásának adekvát volt a kor német társadalmi, szellemi és politikai problematikájával elsősorban azon alapul, hogy filozófiája szerves és elkötelezett módon képviseli az ideárealizmus szélesebb áramlatának egy korrekt és egyéni változatát (a „bár a tapasztalatból indul ki, mégsem rögtön empirista” mottó alapján). Az ideárealizmus megítélésekor nemcsak a kor általános filozófiai sztenderdjeit kell tekintetbe vennünk, hanem a német viszonyokat is. Ez utóbbiak elsősorban azért jelentenek nehézséget, mert sokrétűek, nemcsak a politikai és állami viszonyokat testesítik meg, de egy sor olyan atipikus filozófiai mozzanatot is, amelyek a maguk kibontakozásában hatalmas eredményekhez vezetnek, e sajátosságok tehát nemcsak rosszak, de jók is, ezen kívül nemcsak típusosak, de kontingensek is.

ekkor egy teljesen visszhangtalannak megmaradt első kiadás után már másodszor). (1) Életművük és pályafutásuk e párhuzamai, csak látszólag meglepő módon, az ötvenes évek, azaz az új filozófiai korszak elején, egyenesen elvezetnek oda is, hogy egymás riválisaként, egymást szükségszerűen kizáró ellentétekként jelennek meg. Herbart tanítványainak erős pozíciói alakulnak ki a katedra- és iskolafilozófiában már 1848 előtt is, lassú térnyerés jellemzi őket a negyvenes években, ekkor ez még az ifjúhegelianus áramlat árnyékában és annak nyomása alatt történik. A későbbiekben már szakmapolitikai, ha éppen nem egyenesen klasszikus ideológiai döntés, ha valaki erre a korszakra a Herbart-iskola előretörését fontosabb mozgalomként diagnosztizálja, mint a hegeli iskola harcait.

Herbart gondolkodásának adekvát volta a kor német társadalmi, szellemi és politikai problematikájával elsősorban azon alapul, hogy filozófiája szerves és elkötelezett módon

képviseli az ideálrealizmus szélesebb áramlatának egy korrekt és egyéni változatát (a „bár a tapasztalatból indul ki, mégsem rögtön empirista” mottó alapján). Az ideálrealizmus megítélésekor nemcsak a kor általános filozófiai sztereotípiáit kell tekintetbe vennünk, hanem a német viszonyokat is. Ez utóbbiak elsősorban azért jelentenek nehézséget, mert sokrétűek, nemcsak a politikai és állami viszonyokat testesítik meg, de egy sor olyan atipikus filozófiai mozzanatot is, amelyek a maguk kibontakozásában hatalmas eredményekhez vezetnek, e sajátosságok tehát nemcsak rosszak, de jók is, ezen kívül nemcsak típusosak, de kontingensek is. Ha függetlenül kezeljük is az ideálrealizmus gondolkodásmódját az egyes szisztematikus tartalmak konkrét igazságtartalmaitól, a tudás-szociológiai megközelítés alapján látnunk kell, hogy az ideálrealizmus (valamelyik válfaja) szociális, sőt társadalmi szükségszerűség, az ideálrealista alapzat a társadalmi posztszibilitás alapja. Ez alapvetően triviális, nemegyszer már-már tautologikusnak is tűnő összefüggés, de egész gondolatmenetünket eltorzítaná, ha bármely okból elhallgatnánk. A másik oldalról természetesen ugyanúgy igaz az is, hogy a német klasszikus filozófia legtöbb diszkussziója, túlnyomó nagyságrendű kérdésfeltevése olyan komplex és differenciált szellemi terekben folyt, hogy az egyes kérdésfeltevéseknek olyan öntörvényűsége alakult ki, amely kritikusan eltávolítja egymástól az egyes tézisek szisztematikus tartalmát az illető tézis „külső”, társadalmi relevanciájától. Mint sok más esetben, itt is a két perspektíva egyszerre igaz. A klasszikus idealizmus folyamatai (s bennük Herbart filozófiájának mind külső, mind pedig belső története) egyrészt egyáltalán nem érthetőek meg a német társadalom sokat elemzett, maradéktalanul azonban mind a mai napig fel nem tárt sajátosságainak reflexiója nélkül. Másfelől azonban az egyes filozófiai kérdésfeltevések komplexitása és differenciáltsága a kezdet kezdetétől olyan öntörvényű tárgyi szférákat alakított ki, amelyek a lehetetlenséggel teszik határossá a társadalmi-szociológiai determináció közvetlen kimutatását az egyes filozófiai kérdésfeltevésekben.

A herbarti specifikus ideálrealizmus leglényegesebb vonása a fogalmak „Bearbeitung”-ja, a filozófiának mint a fogalmak sajátos kezelésének, feldolgozásának eljárása, amit Herbart a „viszonylatok módszeré”-nek („die Methode der Beziehungen”) is nevez. Reményeink szerint ez középponti vonás egyes vonatkozásai, ha teljességre nem is törekedhetünk, e dolgozat gondolatmenetében elégségesen meg fognak mutatkozni. Ezért már most utalnánk ezen eljárás pedagógiai, sőt didaktikai vonatkozásaira. Világos ugyanis, hogy a legtöbbször különösebb reflexió nélkül az „ismeretek átadása”-ként definiált pedagógia a maga valóságában a tanulók gondolkodásában feltételezett „fogalmak Bearbeitung”-ja (helyes fogalmakká való alakítása), mint ahogy a helyesbítendő fogalmak vagy elérésük helyes útja minden konkrét oktatási helyzetben nyomban szakdidaktikai konkretizáció után kiált.

A viszonylatok módszere, deklarált módon, elsősorban három klasszikus filozófiai alapkérdés körül kristályosodik ki. Ez egyrészt a dolog, amelynek több tulajdonsága van, másrészt a változás (illetve a változás fogalma) (2), s végül az „én” fogalma.

A változás értelmezése ezek szerint, hogy a második kérdéskört ragadjuk ki a legfontosabb háromból, fogalmi korrekcióra, „Bearbeitung”-ra szorul. Kissé élelőbb, ám Herbarthoz egyáltalán nem hűtlenül, ez azt jelenti, hogy a változás (fogalma, s persze a mögötte álló reálfolyamat is) „ellentmondás”. Önkéntelen csodálkozás és ugyancsak önkéntelenül némi humor vesyül kényszerűen ebbe a felvetésbe. Mint pozitív kijelentés, ez abszurditás is lehet. Egy ilyen tézis – mint erre más helyen utalni is fogunk – minden módszertani leszűkítés és konkretizáció ellenére is kiutal az immanencia köréből (akárhogy szabályozzuk is módszertanilag a kijelentések rendjét, egy ilyen kijelentésnek van „filozófián kívüli” értelme és jelentése is). Ezért nem véletlen, hogy a „változás” (Veränderung, Werden) körül kristályosodik ki a legtöbb igazi filozófiai módszertani probléma is a herbarti filozófiában. A változás okaira való rákérdezés nemcsak a „változás”, de az „ok”-ok felől nézve is problematikus. A kauzalitás szűk és a formá-

lis logika oldaláról és nem a valóságos megismerés, a valóságos tapasztalat oldaláról diktált felfogásából indul ki. (3)

Herbart filozófia-kritika, sőt filozófiai gyanú alá vesz tárgyakat, jelenségeket, amelyek tárgyi mivoltát, karakterét a legszélsőségesebb kritícizmussal sem lehet filozófiai problematika tárgyává tenni. E pseudo-kritícizmus pozitív, criticista és egyben a valóságfilozófia felé mutató eleme, hogy a posztkantianus Vernunft-fogalom egyetlen változatát sem fogadja el. Ebben az összefüggésben jelenik meg a fogalmak alapján való megismerés és egyben a „fogalmak Bearbeitung”-ja, azaz „a viszonylatok módszere”. Miközben tehát az egyik oldalról a kritícizmus logikája, sőt, alapelvei is megjelennek a fogalmak „Bearbeitung”-jának hátterében, a másik oldalon a metafizika is (több változatban) a maga jogaihoz jut, amivel nyomban létrejön az ideálrealizmus herbarti változatának ideáltípusa. Ha azonban kritícizmusnak nem volt nevezhető a herbarti „Bearbeitung” criticista arculata, úgy metafizikának sem mondható tipikusan ezen eljárás metafizikai oldala. A metafizikát ugyanis nem egy eleve esszencialistán adott, eleve helyes megalapozásnak tekinti, amelynek szükségszerű léttörvényi dimenziója van, de feladatnak fogja fel, amely a helyes fogalmak kialakításához vezet. Ebben a koncepcióban tehát nem a fogalmak vezetnek a metafizika megalapozásához, azaz nem a metafizika alapozza meg a fogalmakat. A metafizika nem rendszer, nem alapelv, nem végeredmény, de feladat, valójában azonban módszer. Herbart és Hegel között sokan sokféle összehasonlítást tettek a filozófiatörténet egymást követő korszakaiban. A filozófiai módszerek és a metafizikának ez a herbarti azonossá tétele egy igazi izomorf vonás a két filozófiában, még akkor is, ha (természetesen) minden fogalom különbözik a két filozófiában. S végezetül: ha a metafizika a szükséges leegyszerűsítések igénybevételével processzus és módszer, akkor az, a bevezetőben már említett áttételeken keresztül, mint általában a pedagógia, mind különösen a szakdidaktika területein is az ottani processzusok analogikus és izomorf alapja is.

Ugyancsak teljesen szinguláris az, ahogy Herbart az etikát az esztétikára alapozza. Az itt szóba jövő lehetőségek közül ebben az összefüggésben is az asszociációs logikára épülő helyes ítéletalkotás mechanizmusa a meghatározó. Általánosságban nem fogadjuk el, hogy a viszonylatok módszere vagy a fogalmak „Bearbeitung”-ja „formális” eljárás volna. Ebben az esetben azonban ezt a jelzőt mint nyelviileg adekvátat el kell fogadnunk, hiszen az etikának esztétikára való visszavezetése minden más lényeges esetben nyomatékos elvi-tartalmi elemekre megy vissza.

A fogalmak „Bearbeitung”-ja, az inherencia fogalma, azaz egy dolog több konstitutív tulajdonsággal (Ding mit mehreren Eigenschaften) ugyancsak olyan ellentmondás Herbart szemében, amit a „viszonylatok módszere”-vel kell a filozófiának korigálnia. Erről a mozzanatról még néhány további vonatkozásban szó esik még gondolatmenetünkben, ezért most csak azt emeljük ki, hogy Herbart ezen a ponton szimmetrikusan szemben áll Hegellel, akinél az eltérő meghatározások, ellentmondások nemcsak problémátlanul legitím meghatározásai ugyanak a tárgynak, de annak egyenesen létformáját teszik ki. A mindenkori fogalomalkotás ismeretelméleti háttere rányomja bélyegét a formális logika helyére és szerepére. Ez Herbartnál egy Hegellel diametrálisan szembeállítható modellben Hegellel izomorf strukturát mutat, miközben maga a viszonylatok módszere a kanti filozófiai kritícizmus intenciójában természetesen akaratlan paródiájának tűnik. Ez a kritícizmus túlhajtása, ráadásul a kritícizmus valódi, criticista céljai ellen irányul. Nagyon érdekes és jellemzően jelenik meg az eredeti kritícizmushoz való ezen kettős viszony Herbartnak a filozófiatörténeti szempontból igen fontos közvetlen recepciójában. Az egyik oldalon *Friedrich Albert Lange* Herbartban a metafizika kritikusat sejtven egy ideig követi őt, majd épp a kritícizmus korlátait felismerve, metafizikusnak tekinti és elfordul tőle. A másik oldalon *Hermann Cohen* a maga criticista pszichológizáló kiindulópontján Herbart érdemeit Kanthoz hasonlítja, majd az általa fémjelzett neokantianizmus

apriorista fordulatát végrehajtva hasonló egyértelműséggel fordul el tőle mint szélsőséges antimetafizikustól. S ha van egyáltalán ebben az összefüggésben harmadik oldal, ezt Alois Riehl képviselné, aki a herbarti kriticismus elemeit egy kriticista neokantianizmus számára hasznosítja.

Az, hogy a tapasztalat adott formái ellentmondásos fogalmak artikulációjára adnak alapot, látszólag az ellentmondás-mentesség céljait megvalósító igyekezet, valójában azonban – tiszta formában – teljesen új, majdhogynem összehasonlíthatatlan törekvés. Nem az ugyanis a döntő, hogy az egy tárgyra vonatkozó fogalmak ellentmondóak-e, de az, hogy milyen vizsgálat után, milyen módszerekkel nyertük azokat. A helyes megismerés szabályait általában sem annak eredményeiben, de a módszerek helyességében kell rögzítenünk. A módszer nem az egyes, amúgy elemeiben már nem vizsgált eredmények (fogalmak) „Bearbeitung”-ja (aminek nem lehet más szempontja, mint az ellentmondás-mentesség), de lényegében a fogalmak konstitúciójának folyamata maga, tekintet nélkül az egy tárgyra vonatkoztatható fogalmak egymáshoz való viszonyára.

Eddig is érvényesíteni igyekeztünk azt a szempontot, hogy e filozófia sok korszaka és

e sok korszak ugyancsak sok más korszakban érvényesülő egymástól igen eltérő megítélési lehetőségei önkényessé tehetik a herbarti filozófia összefoglaló jellemzését. Mindezek előrebocsátásával is világos azonban, hogy a „Bearbeitung” mindenekelőtt a mindennapi tudat fogalomalkotási tulajdonságainak figyelembevételével alkotott elképzelés. Ennek is tulajdonítató a herbarti filozófia állandóan új és új alakban visszatérő kettős megítélése. Egyrészt azokon a pontokon, amelyeken a mindennapi tudat funkcióinak alapján valóban gyakorolható érdemleges kritika egy-egy filozófia fölött, a herbarti gondolkodás igazságtartalma kerül előtérbe. Azokban az összefüggésekben azonban, amelyekben a mindennapi tudat eszköztárának eredendő elégtelensége válik nyilvánvalóvá (ugyancsak a mindenkori konkrét összevetéseknek megfelelő konkrét más filo-

A pedagógia azt valósítja meg, ami a filozófiában szoros értelemben csak az intelligibilis térben, a fogalmi elgondolhatóság közegében történhet. A képzetek elfojtásának, gátoltságának és gátlásainak bonyolult viszonyai-ból kialakuló intenzitási viszonylatok és struktúrák jól modellálják az oktatási helyzet feltételeit. Herbart erre a formára tudta hozni az asszociáció-tant, e tizenharmadik századi, minden pedagógia szempontjából döntő jelentőségű filozófiai kezdeményezést.

zofiófiával összehasonlítva), ott e filozófia elégtelensége válik nyilvánvalóvá (ugyancsak a mindenkori összevetésnek megfelelő konkretizációban).

Nem lehet érdektelen itt megjegyeznünk, hogy a fogalmak herbarti „Bearbeitung”-ja olyan filozófiai kiindulóponton épül fel, amit egyébként csak egy végigvitt és koherens filozófiai perspektivizmus tudna feloldani. Nyilvánvalóan reprezentálja ezt a „dolog” tematizálása, aminek több tulajdonsága van, demonstratívan ilyen az „én” Herbart felvette kérdése, s ilyen lehet voltaképpen a „változás”, „fejlődés” problémaköre. (4) Mindez arra utal, hogy a fogalmak „Bearbeitung”-ja olyan kiindulópont, aminek valóban helyes megoldása klasszikusan a filozófiai perspektivizmus legelőrehaladottabb válfajaival megoldható probléma. (5) Ami tehát Herbart szemében ebben az összefüggésben ellentmondás, ami kiváltja nála a fogalmak „Bearbeitung”-ját, az ebben a megvilágításban nem ellentmondás, hanem elkerülhetetlen perspektivizmus. E valódi perspektivizmus helyett Herbartnál azonban egy ontológiai megoldás körvonalai rajzolódnak ki, hiszen a fogalmak „Bearbeitung”-ja a létezők helyes valóságát mutatja fel.

Ez az ontológia, mint még e gondolatmenetben utalunk rá, az asszociációs lélektan helyes alkalmazásának nyomvonalán áll össze – a fogalmak „Bearbeitung”-ja tehát nem

más, mint az asszociációs pályák helyreállítása. Mint eddig minden lényeges kiindulópont a metafizikától a kriticismusig, Herbart-nál a klasszikusan tizennyolcadik századi angol asszociációs lélektan is saját ellenkezőjébe fordul. Amíg az asszociációs szabályok helyes végrehajtása az eredeti célkitűzés szerint az ismeretelméletet alapozta meg, Herbartnál az ontológiát állítja helyre olyan perspektivisztikus „látszatok”-kal szemben, amelyek valójában nem is látszatok, de a filozófiai perspektivizmus szükségszerű és legitím következményei. Olyan tárgyak/komplexumok között, amelyek önmagukban (önmagukon!) ellentmondásokat hordoznak, nem működhet az asszociációs pszichológia. Ezzel eljutottunk Herbart igazi filozófiai alap gondolatához, amelyet minden korszak minden markáns filozófiai kiindulópontja szükségszerűen másként kellett értékeljen. E pillanatban azt a mozzanatot emelnénk ki kritikai alapon, hogy miközben állandóan a filozófiai tárgyat „tisztítja” meg a vélt „ellentmondások”-tól, tökéletesen elhanyagolja a tárgy „eredeti” konstitúciójának problémáit, ami pedig nemcsak a lényegesebb filozófiai kérdés, de egyben meg is alapozza azt, vajon kell-e „ellentmondásokat” hordoznia a tárgynak vagy sem. (6) Ennek az alapvető hiányosságnak az egyik lehetséges következménye, hogy miközben minden kijelentést elemezni kell – minden fogalmat „meg kell dolgozni”, Herbart a legnagyobb lelki nyugalommal beszél a lélekről, amelynek nincsen térbeli kiterjedése, ami egyszerű és aminek áttetsző, további magyarázatra és elemzésre nem szoruló „minőség”-e van. Úgy tűnik, feltételezett egyszerű minőségekre nem vonatkozik a fogalmak „Bearbeitung”-ja. Ha pedig ez így van, akkor visszalépünk a filozófia eddig elért eredményei mögé – részben maga a filozófiai kriticismus válik szelektívvé, részben az így konstituált egyszerű létezők léte „abszolút”, ami a tárgykonstitúció egyeségs feltételrendszerét töri meg.

Ebben az összefüggésben azonban már minden tipológiailag releváns mozzanatnak megvan a maga legszélesebb és legsokrétűbb értelemben vett oktatási jelentősége. Az asszociációs-tan, a képzetek elemzéséből következő gondolatmenetek, így például a gátlások összege, a képzetek gátlása, gátoltsága, egymást gátlása, ezek további viszonylatai nyomban relevánssá válhatnak pedagógiai szempontból. De magában is benne rejlik ebben a fogalmiságban egy jó filozófiai általánosítás lehetősége, a gátlások, ha tesszik, elfojtások másik, pozitív oldala – az egyes képzetek aktuális intenzitása –, és az egyes képzetek ebből fakadó intenzitáskülönbségei elégséges alapot szolgáltatathatnának egy kritიცista empirizmus kialakulásához magánál Herbart-nál is. Ez azonban nem történik meg.

Mindez elhanyagolható lehet a pedagógiai alapvetés összefüggésében. Mielőtt azonban rátérnénk a pedagógiára, látnunk kell, hogy nemcsak egyszerűen arról van szó, hogy a pedagógiában jóval kevésbé érvényesülnek a herbarti asszociációs gondolkodás filozófiai és filozófiai túlfeszítéséből származó nehézségek, de arról is, hogy a pedagógia, a maga természetes alapkiindulásában közelebbről szemlélve nem is egészen ugyanazt a „Bearbeitung”-ot alkalmazza. Egészen szó szerint véve ugyanis (s ez a nüansz a maga párolt áttetszősége miatt) már alig is illeszthető bele az egyes összefoglaló Herbart-értelmezésekbe) nem a „valóság” történések szintjén megjelenő viszonylatváltozások okozzák a mindig másként, „ellentmondásos” tulajdonságokkal, illetve fogalmakkal leírható „egyszerű” létező új meg új alakban való megjelenését. A tulajdonságok e transzfere, amit, mint arról már többször esett szó, a „viszonylatok módszer”-nek vagy a fogalmak „Bearbeitung”-jának kell egyenesbe hoznia, egy a megismerés oldaláról nézve intelligibilis térben megy végbe. Ez azután már arra is utal, milyen konkrét okokkal és közvetítőkkel képes a pedagógia (amely minden esetben csak valóságos viszonyok és tulajdonságok átvitelében gondolkodhat) ugyanennek a koncepciónak a legpozitívabb oldalait megvalósítani. Némi nyelvi egyneműsítéssel azt is mondhatnánk, hogy a pedagógia azt valósítja meg, ami a filozófiában szoros értelemben csak az intelligibilis térben, a fogalmi elgondolhatóság közegeiben történhet. A képzetek elfojtása-

nak, gátoltságának és gátlásainak bonyolult viszonyaiból kialakuló intenzitási viszonylatok és struktúrák (7) jól modellálják az oktatási helyzet feltételeit. Herbart erre a formára tudta hozni az asszociáció-tant, e tizennyolcadik századi, minden pedagógia szempontjából döntő jelentőségű filozófiai kezdeményezést. (8) Ezen a helyen ismerhetjük fel az egész herbarti filozófia meghatározó és integratív háttérgondolatát: a „Bearbeitung”, azaz a „viszonylatok módszere” nem más, mint az asszociációs mozgások lehetőségének utólagos megteremtése, az ellentétek kiiktatása és akadályok elhárítása az asszociációs tevékenység helyes és korrekt végrehajthatóságának biztosítása érdekében. Ez nem is lenne problematikus, de ez a gondolat ekkor és az új filozófiai irányok összefüggésében már egyáltalán nem elégséges egy egész filozófia megalapozására. Ebből az a követelmény következik, hogy meg kell különböztetnünk az asszociációs gondolkodás egész körét és igazságtartalmát a herbarti filozófiai össz-koncepció legitimitásától.

Filozófia és pedagógia azon a szálon is egybekapcsolódik Herbart művében, hogy mindkettő középpontjában a valóság elsajátítása áll. A „viszonylatok módszere” utólagosan szeretné helyreállítani a helyes gondolati elsajátítás egyedül helyes útvonulát, miközben maga a pedagógia lényegét tekintve nem más, mint a valóság elsajátítása. Filozófiai értelemben természetesen el kellene határolnunk az elsajátítás e herbart-i értelmét más lehetséges értelmezésektől, ettől azonban ebben az összefüggésben eltekinthetünk. Nem kevésbé jelentős viszont filozófia és pedagógia viszonyában Herbartnál az, hogy mély analógia, a strukturális izomorfia viszonya áll fenn a két terület sajátos elsajátítási alakzatai között.

Egy általános filozófiai cél-eszköz-megfontolásra épül fel a pedagógia tudományelméleti definíciója Herbartnál. A definíció természetesen nem mentes erkölcsi és más szubsztanciális megfontolásoktól, de semmiképpen sem közvetlen, mechanikus következménye azoknak. Az etika határozza meg a célokat, a pszichológia szolgáltatja az eszközöket, azaz a tanulásról való tudás összetevőit.

A herbarti asszociációs tan, illetve a teljesen kifejtett módon tárgyalt és számos analitikus szempontból kidolgozott elfojtás-problematika (Verdrängung) természetesen annál intenzívebben vetette fel a pszichoanalízishez való viszony problémáját, minél tudatosabb és differenciáltabb tudományelméleti felfogások érvényesültek ezekben az összevetésekben. Így például a pszichoanalízis egyik legalaposabb kritikai tudományelméleti vizsgálatának már nagy erővel kell hangsúlyoznia azt, hogy a „pszichikai elfojtás mechanizmusainak pusztá léte” még távol áll az elfojtás pszichoanalízisben betöltött funkciójának felismerésétől – amennyiben itt az elfojtás felismert és kifejtett módon patogén tényezőként jelenik meg. (9)

Némi egyszerűsítéssel úgy foglalhatnánk össze eredményeinket, hogy a herbarti mű lényegi tartalma nem elégséges egy önálló filozófia megalapozásához, nagyon is elégséges és adekvát azonban egy a gyakorlathoz közelálló, szakmailag megalapozott, a pedagógia tárgyi problémáival avatottan szembenező nevelésfilozófiai és nevelési gyakorlat megalapozásához. Ezt az esszenciális tartalmat (amit a „viszonylatok módszere”-ben láttunk leginkább megtestesülni) semmilyen tekintetben nem neveznénk formalizmusnak. A formalizmus a szó szigorú értelmében nem illik rá Herbartra, legfeljebb csak abban az értelemben, ahogy mindenből lehet formalizmus, ha lelketlenül és mechanikusan gyakorolják. A formalizmusnak tekintett elemek Herbartnál eredetileg nem formálisak, de nagyon is tartalmasak – a formalizmus látszata többé-kevésbé a fogalmak „Bearbeitung”-jának következetes végrehajtásából adódhat, amelynek motívumai erőteljesen koncepcionálisnak.

Filozófia és pedagógia azon a szálon is egybekapcsolódik Herbart művében, hogy mindkettő középpontjában a valóság elsajátítása áll. A „viszonylatok módszere” utólagosan szeretné helyreállítani a helyes gondolati elsajátítás egyedül helyes útvonatát, miközben maga a pedagógia lényegét tekintve nem más, mint a valóság elsajátítása. Filozófiai értelemben természetesen el kellene határolnunk az elsajátítás e herbarti értelmét más lehetséges értelmezésektől, ettől azonban ebben az összefüggésben eltekinthetünk. Nem kevésbé jelentős továbbá filozófia és pedagógia viszonyának Herbartnál az, hogy mely analógia, a strukturális izomorfia viszonya áll fenn a két terület sajátos elsajátítási alakzatai között. Amit a filozófiában a „viszonylatok módszeré”-nek nevezünk, azt tekinthetjük a pedagógiában egy „kivonóan”, „reduktívan” korrigáló, „korrigálóan helyesbítő” elsajátításnak. Mint arról egyszer már volt szó, a reduktívan korrigáló eljárás igen életközeli megközelítése a valóságos pedagógiai gyakorlatnak. A herbarti filozófia tehát úgy is, mint elsajátítás képes volt megalapozni egy nagyhatású pedagógiai rendszert.

Ezt ismerték fel az „esztétikai-filozófiai művelődési rendszer” (Wilhelm Windelband egyszer már idézett nagyszerű kifejezését felidézve) képviselői, amikor nyilvánvalóvá vált, hogy Schopenhauer és Herbart maradtak versenyben a kultúra egészét újrendező filozófiai hegemoniáért vívott versenyben. Schopenhauer ellen szólt ebben az összevetésben, hogy filozófiájának, bárhogy vélekedjenek is róla, kizárólagosan individuális hatásai lehetnek (Nietzschének egy Schopenhauerre épített új német kultúra-konceptiója egy nemzedékkel később születik és még annak sem sikerül igazán áthidalnia az individuum és a társadalom között tátongó óriási szakadékot). Herbart filozófiája, ezzel szemben, alapzatainak minden problematikája ellenére klasszikus ideálrealizmus és erőfeszítések nélkül ráépíthető egy új művelődési rendszer. Herbart művelődésfilozófiájának és pedagógiájának ezen az összefüggésen belül kitüntetett vonása, hogy nyitott a tudományos szemlélet minden későbbi megújulásának irányában. Ezt a modern tudomány, sőt, tudományelmélet történetének számos ténye bizonyítja.

Jegyzet

- (1) Mindez egybeesik azzal a folyamattal, amit a filozófiai irányzatok 1848 utáni gyakorlatilag teljes átrendeződésének lehet nevezni (ld. erről Kiss, 1993, s e sorok szerzőjének számos más ezt jellemző tanulmányát).
- (2) Erről egy önálló fejezetet ld. Kiss, 1978.
- (3) Ebben az esetben a reálkauzalitás a maga konkrét formájában lenne interpretálható és ebben az esetben egyáltalán nem érvényesülne a Herbartnál felsorakoztatott három kauzalitás mindenkori, problémátlan elválaszthatósága.
- (4) A teorema híressége és ismertsége ellenére a perspektivizmusként való értelmezhetőségnek az eddigiekben csak Scheler (1960, 246.) szentelt megfelelő clemzést.
- (5) A klasszikus perspektivizmus meghatározó filozófiai képviselőjének Friedrich Nietzschét tartjuk.
- (6) Az „eredeti” tárgykonstitúció hiányosságaira céloz Dühring Herbartnál akkor, amikor olyan művi ellentmondásokról beszél, amelyeket azután új típusú fikciókkal kell eltüntetnie (Dühring, 1869, 444.).
- (7) A struktúra kifejezés használata nem teljesen tetszőleges itt, a viszonylagos eltérésekre épülő tudományos tárgy-konstitúció igen hasonló a klasszikus strukturalizmus tudományelméletének magvához.
- (8) Dühring azon kevesek közé tartozik, akik nem ismerik el, hogy a kriticismus elutasítása mögött Herbart nem utasítja el a tizennyolcadik századi angol empirizmus legfontosabb vívmányait is. Ez érdekes és kritikus Herbart-értelmezésének egyik hiányossága (Dühring, 1869, 427).
- (9) Grünbaum, 1988, 307. – Említésre méltó, hogy Grünbaum gyakorlatilag egy egész fejezetet szentel ennek a problémának („Bewertung der Freudschen Argumente für die Verdrängungsactiologie der Psychoencurosen”), amelyben a filozófiai hagyomány fő aktuális képviselőjeként (ismét Schopenhauer mellett) Herbartot kell megneveznie.

Irodalom

- Dühring, E. (1869): *Kritische Geschichte der Philosophie von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*. Berlin.
 Grünbaum, A. (1988): *Die Grundlage der Psychoanalyse. Eine philosophische Kritik. Aus dem Englischen übersetzt von Christa Kolbert*. Stuttgart. (eredetileg: 1984)
 Herbart (1850–52): *Sämtliche Werke. 1–12*. Leipzig.

- Kiss E. (1978): *A k.u.k. általános világtrend halála Bécsben.* (Kibővített németnyelvű változat: Der Tod der k.u.k. Weltordnung in Wien. Wien – Köln – Graz. 1986.)
- Kiss E. (1993): *Friedrich Nietzsche filozófiája.* Budapest.
- Köhnke, C. Ch. (1986): *Entstehung und Aufstieg des Neukantianismus. Die deutsche Universitätsphilosophie zwischen Idealismus und Positivismus.* Frankfurt am Main.
- Scheler, M. (1960): *Die Wissensformen und die Gesellschaft. Zweite, durchgesehene Ausgabe.* Bern – München.
- Ueberweg, Fr. (1867): *Grundriss der Geschichte der Philosophie von Thales bis auf die Gegenwart. I–II.* Berlin.
- Windelband, W. (1924): *Lehrbuch der Geschichte der Philosophie.* 11. durchgesehene Auflage, besorgt von Erich Rothacker. Tübingen.

Az

Új Pedagógia Szemle

LII. évfolyam. 2002. április havi tartalma

Tanulmányok

- Jakab György: Modultárgyak és általános tanulmányok II.
- Loránd Ferenc: Az iskolai minőség tartalma és a hátrányos helyzetűek szükségletei
- Csala Istvánné Ranschburg Ágnes: Egy fővárosi mérés tapasztalataiból

OKI-műhely

Balázs Éva: Területi tervezés, humán erőforrás-fejlesztés a közoktatásban

Nézőpontok

Nahalka István: Korreferátum a PISA-felmérések eredményeinek értékeléséről

Befogadó pedagógia

Az egyéni deficitől a társadalmi felelősségig – Beszélgetés Zászkaliczky Péterrel († József Petra)

Műhely

- Somogyiné Böszörményi Aliz: Sodrásban
- Czeglédy Gabriella: A tudást folyamatosan fejlesztő értékelési rendszer

Világítókör

Mihály Ildikó: Pedagógusok a változ(tat)ás kihívásai közepe

OECD-dokumentumok

A pedagógusképzés és a pedagóguséletpálya az élet-hosszig tartó tanulás korában
(Összeállította: Mihály Ildikó)

Kritika-figyelő

- Árkos Iván: CD-ROM-ok az oktatásban „Encyclopaedia Humana Hungarica” sorozat (2. rész)
- A környezetre érzékenyen reagáló iskola (Schüttler Tamás)
- Nevelésről nem csak osztályfőnököknek (Golnhof Erzsébet)
- Tanítóbarát könyv (Horánszky Nándor)

TKA-melléklet

Intézményfejlesztés európai dimenzióban

KOMA-melléklet

- Földes Petra: Észrevételek, javaslatok a pályázaton részt vevő pedagógusok tapasztalatai alapján
- Elégedett lennék, ha gyerekeink megéreznék a siker ízét – Kerekasztal-beszélgetés
- Hardi Ildikó – Hardi András: A roma gyerekek lehetőségeiről két pályázat ürügyén
- Hűséné Sinyei Erzsébet: A csoportalakítás nehézségeiről egy KOMA-pályázat kapcsán

*

Egyenlőtlen alfabetizáció és nemzetiségek a századforduló Magyarországon

E kérdés megítéléséhez a modern társadalomtörténeti módszerekkel dolgozó történész számára kimeríthetetlen kincsebányával szolgálnak az 1867 és 1945 közötti Magyarországon publikált fővárosi és országos statisztikai felvételek. A Monarchiában kialakult iskolastatisztika adattömege Európában egyedülálló módon képes tükrözni az egyes iskolákba, illetve iskolatípusokba járók és szülei felekezeti, nemzetiségi és térszerkezeti foglalkozási megoszlását.

A magyar népszámlálások adatfelvételei 1869, de különösen 1880 óta általában gazdagabbak, mint a nyugat-európaiak – Magyarország az elsők között vezette be például az egyéni adatfelvételi lapot a népszámláláskor. Az 1930-as népszámlálásnak – mely a megkérdezettek apjának foglalkozására is rákérdezett – tudomásunk szerint nincsen „nyugati” megfelelője. E roppant adattömeg – különösen, ha a kézíratos statisztikai adatokat is hozzászámítjuk – elemzése külön kötetet, pontosabban köteteket igényelne. (A tanulmány véglegesítésekor *Karády Viktor* tanácsaira támaszkodtam, amit ezúton is köszönök.)

Iskoláztatási kötelezettség teljesítése szempontjából megállapíthatjuk, hogy a század utolsó évtizedében legrosszabb helyzetben a görög katolikus és görögkeleti népesség van: a tanköteleseknek több mint egyharmada nem jár iskolába. Az évtizeden belül a görögkeletiek iskoláztatási mutatója kissé javul, a görög katolikusoké viszont szinten marad.

Az államilag el nem ismert zugiskolák nagy számával s a keleti ortodox tömbbel magyarázható, hogy a statisztika szerint minden ötödik izraelita gyerek nem járt iskolába. Mindenesetre öt év alatt az eredeti szint 91 százalékára esett vissza az iskolába nem járó zsidók aránya – ez az evangélikusok mellett a legjobb javulási mutató.

A reformátusok és az unitáriusok meglepő módon párhuzamos adattal szerepelnek – mindkét népesség hatodára jellemző, hogy nem teljesíti a tankötelezettséget, s mindkét csoportban enyhe javulás mutatkozik. (Azaz a középiskolát végzett unitáriusok rendkívül magas aránya nem vonja magával az alsó csoportokat...)

A lakosság számát tekintve az egyértelműen legerősebb felekezetről, a katolikusokról már csak minden hetedik-nyolcadik gyerek nem jár iskolába: de náluk a helyzet romló tendenciát mutat.

Egyértelműen a legjobb a helyzet az evangélikus népességnél, ott ugyanis eleve a legalacsonyabb – a korcsoport egykilencede – az iskoláztatási kötelezettséget nem teljesítők aránya – s ez egyetlen évtized alatt egytizenegyedre esik vissza.

A kérdés, amit az oktatáspolitikai megítélésnél feltehetünk, hogy mennyiben, milyen tempóban csökkent a különbség az analfabetizmus mértékét tekintve az egyes felekezeti csoportok között. Az alfabetizmus növekedésének nemzetközileg megfigyelhető összefüggése, hogy az egész társadalomban az alacsonyabban iskolázott csoport iskolázottsági szintjének növekedése gyorsabb, mint az eleve magasabban iskolázott csoporté (tehát például 40-ről 45 százalékra gyorsabban lehet jutni, mint 80-ról 85 százalékra). Logikailag

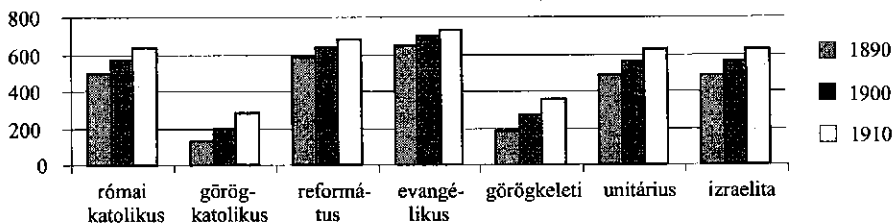
ebből az is következik, hogy minden csoport növekedési üteme lassul. Az oktatáspolitikai-iskolaszervezés hatása tehát abban diagnosztizálható, ha valami mégsem így történik.

Az írni-olvasni tudás változása ugyanakkor az az adat, amelyből akár önálló monográfia is készíthető lenne, hiszen több népszámláláson keresztül is rendelkezésre áll, korcsoportosan és településsorosan, nemzetiségi és felekezeti bontásban.

Ebbe az adattömegbe most nincs módunk elmerülni, a helyzetet a következő táblázat érzékelteti.

	1890	1900	1910
római katolikus	492	570	638
görög katolikus	135	199	277
református	584	642	686
evangélikus	648	698	735
görögkeleti	189	269	355
unitárius	482	557	632
izraelita	482	557	632

1. táblázat. Az írni-olvasni tudás az egyes népszámlálások idején, ezrelékekben



1. ábra

Jól látható, hogy e két évtized alatt a leggyorsabban az eredetileg legrosszabb helyzetben lévő görögkeleti és görög katolikus népesség helyzete javult 1,9-, illetve 2-szeresre.

A katolikusok és az izraeliták látszólag hasonló pontról indulnak, s hasonló pontra érnek, de itt tudni kell, hogy a népszámlálások a csak héber betűkkel író idősebb izraelitákat analfabétaként rögzítették. Ha korcsoportos adatot vizsgálunk, 1910-re már erősen elválik a katolikus és izraelita népesség: a 20–29 éves katolikusoknak mindössze 891 ezreléke, a hasonló korú zsidó fiataloknak viszont 953 ezreléke volt alfabéta. Ez a különbség szignifikáns. (M. stat. közl. 64. k. 178)

A két nagy protestáns felekezet közötti különbség ugyanakkor megőrződik, sőt ezt az adatot a korcsoportos vizsgálat sem mozdítja meg: a huszoneves evangélikusok iskolázottsága a zsidókhöz, a reformátusoké a katolikusokhoz kezd hasonlítani.

Az egyes életkori adatok végigelemzése helyett vizsgáljuk meg a „szülők” nemzedéke és gyermekek alfabetizációja közötti eltéréseket. (2. táblázat)

A szülők nemzedéke 1871 körül kezdte iskolai pályafutását, a gyermekeké 1907 körül. Az apák nemzedékében a legiskolázottabb és legkevésbé iskolázott felekezetek alfabetizmusa közötti különbség háromszoros, a nőknél a görög katolikusok döbbenetesen alacsony adatai következtében majd hétszeres. A szülők nemzedékében bizonyos, hogy tucatnyi házasságból kettő-háromban az írástudó férj írástudatlan feleséggel él, s vannak felekezetek, ahol akár több mint kétszer ekkora a nemek közötti különbség. A századfordulón született nemzedék nagy részének ezzel már nem kell szembenéznie, s a nemi egyenjogúság a görögkeletiéknél és görög katolikusoknál is eljut odáig, ahol a többieknél harminc évvel korábban állt. A legdöbbenetesebb számot mégiscsak a gyermekek és anyák alfabetizmusa közötti hányados adja: ez mutatja, milyen messzire jutott a magyarországi társadalom egyetlen nemzedék alatt.

életkor, 1910-ben	fiúk 12–14	„apák” 40–49	lányok 12–14	„anyák” 40–49	fiú/ „apa”	lány/ „anya”	fiúk/ lányok	„férj”/ „feleség”	fiú/ „anya”
iskolakezdés	1907 körül	1871 körül	1907 körül	1871 körül					
római katolikus	913	784	910	631	1,16	1,44	1,00	1,24	1,45
görög katolikus	568	302	490	120	1,88	4,08	1,16	2,52	4,73
református	926	831	911	724	1,11	1,26	1,02	1,15	1,28
evangélikus	964	912	967	826	1,06	1,17	1,00	1,1	1,17
görögkeleti	657	440	555	175	1,49	3,17	1,18	2,51	3,75
unitárius	922	788	890	584	1,17	1,52	1,04	1,35	1,58
izraelita	945	915	941	803	1,03	1,17	1,00	1,14	1,18
egyéb	835	835	901	672	1,00	1,34	0,93	1,24	1,24
összesen	849	708	826	552	1,20	1,50	1,03	1,28	1,54
legnagyobb különbség	1,7	3,03	1,92	6,88					

2. táblázat. A korcsoportok iskolázottságának eltérései

Nyilván nem lenne érdektelen az alfabetizmus mértékét területi bontásban is vizsgálni: a katolikusok adatai ugyanis 1910-ben 50 és 82 százalék között, az evangélikusoké 62 és 85 százalék között szóródik, megyei bontásban. A „nyers” felekezeti számok is jeleznek azonban alapvető arányokat, hiszen a római katolikusok adatai az észak-nyugati, dél-nyugati és középső országrészek, a görög katolikusok adatai az észak-keleti és erdélyi területek, a reformátusok adatai a középső, észak-keleti és erdélyi területek, a görögkeleti-ek adatai a dél-keleti és erdélyi területek adatai által domináltak. Az evangélikusok és izraeliták elhelyezkedése sokkal erősebben szórt, az előbbieket legmeghatározóbb csoportja a felvidék középső részén helyezkedik el, az izraeliták magas iskolázottságáról azonban nem az izraeliták által legsűrűbben lakott észak-keleti rész, hanem az ország városi társadalmi tehetnek. Unitáriusok mindenütt elenyésző kisebbségben vannak, de a legfontosabb területük Erdély.

A felekezeti egyenlőtlenségeket elemző kutató kritikusai gyakran vetik fel, hogy a felekezeti aggregátumok olyan népességeket takarnak, amelyeket nem jellemezhet egységes oktatáspolitikai és iskolai viszonyulás, hiszen egy-egy felekezeten belül különböző nemzetiségű tömegekről van szó. Elsősorban az unitárius, református és izraelita népegről jelenthetjük ki, hogy az államnemzethez kötődnek nyelvileg is. A katolikus és az evangélikus népesség megoszlik a tekintetben, hogy az államnemzet elitjének jelentős részét tudhatja hívői között – ugyanakkor ez a szlovák, sváb, szász, horvát népesség vallása is. A másik végpontot – az állam szempontjából „negatív egyértelműséget” – a görögkeleti népesség jelenti, román és szerb etnikummal a hívők sorában.

Az ideális megoldás nyilván az lenne, ha részletes kombinált adatokat elemeznénk, s külön-külön kijelentéseket tehetnénk a német katolikusok, a szlovák katolikusok, a horvát katolikusok, a magyar katolikusok, a német evangélikusok stb. iskolázottsági helyzetének időbeni változásáról, egy-egy csoportot akár tovább is bontva, aszerint, hogy városi vagy falusi népességről, a Dunántúlról vagy a Tiszántúlról van-e szó. E munka hatalmas adatrögzítést igényelne, s ráadásul az adatok – ilyen részletes bontásban – korcsoportosan nem állnak rendelkezésre. Ezért átmenetileg meg kell elégednünk azzal, hogy az iskolázottsági helyzetet nemzetiségek szerint gondoljuk át.

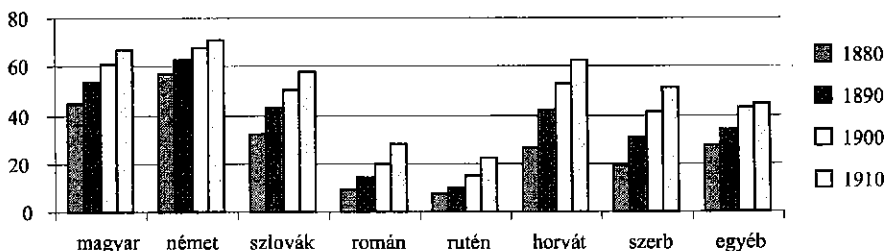
A dualizmus korában a német és magyar népesség kiemelkedő iskolázottságát egyenletes tempóban tudta tovább növelni, a magyar népességen belül másfélszeresre, a német népességben ötnegyedszeresre nőtt az írni-olvasni tudók aránya. (Ez esetben nem a generációkat, hanem a teljes népességet hasonlítjuk össze, hiszen éppen a németek esetében nem hanyagolható el a bevándorlás.)

A magyar és a német nemzetiséget követte a horvát és a szlovák népesség, a századfordulón e két nemzetiségi csoport alfabetizmusa is túllépte a bővös 50 százalékos határt, s az első világháború előestéjén már minden második szerb is írástudóvá vált.

A liberális oktatáspolitikája hatására kezdetben a magyaroknál és a németeknél jóval alacsonyabb műveltséggel/írástudással bíró nemzetiségek körében a növekedés nagyságrendje jóval meghaladta az Osztrák-Magyar Monarchia két uralkodó nemzetére jellemző trendet. A három legalacsonyabbról induló populáció: a román, a rutén és talán a szerb. E népek körében az időszak végéig megháromszorozódott az alfabeták aránya.

	1880	1890	1900	1910
magyar	44,7	53,6	61,0	67,1
német	57,0	63,0	67,9	70,7
szlovák	32,0	43,2	50,1	58,1
román	9,2	14,1	20,0	28,2
rutén	7,2	9,7	14,5	22,2
horvát	26,0	42,4	52,8	62,5
szerb	18,9	30,9	41,5	51,3
egyéb	27,0	33,9	43,2	44,5

3. táblázat. Az írni-olvasni tudók aránya az egyes nemzetiségeknél 1880 és 1910 között (%) (A szerb és horvát adat 1880-ban csak közösen áll rendelkezésre, így az adat becstelt.)



2. ábra

A növekedési ütem szempontjából érdemes megvizsgálnunk az egyes évtizedeket is. A magyar és a német népességben egy lassan „laposodó” növekedési görbét tapasztalunk. Ez többé-kevésbé a két népcsoport magas iskolázottságával magyarázható. Ugyanakkor mutatja az alfabetizmus növelésének belső korlátait is. Az a tény, hogy a német írástudók arányának növekedése is lelassult, megkérdőjelezi azt a húszas-harmincas évek publicisztikájában elterjedt és a neveléstörténet-írásba is átkerült állítást, hogy a századforduló kormányzata a kormánypárti nemzetiségi vidékek javára elhanyagolta a „színmagyar Alföldet”, s emiatt nem növekedhetett tovább a magyarok iskolázottsága (Kornis).

A szlovákok, a horvátok és a szerbek esetében az 1880-as évek hozták a legjelentősebb növekedést, utána némileg lassabban, de töretlenül fejlődött a két délszláv nemzetiség iskolázottsága. A szlovákok esetében még a századforduló után is megfigyelhetünk némi gyorsulást. (A horvátoknál – hiszen az 1900-as 52,8 százalékos szint körülben 1910-re már az igen magas 62,5 százalékra nőtt – a növekedés „nem lassulása” ugyanilyen iskolázási expanzió jele volt.) A románoknál, a ruténekéknél nem egyszerűen gyors növekedést tapasztalunk, hanem a növekedés üteme is fokozódott, azaz a növekedéssel együtt járó természetes lassulást bőven ellensúlyozni tudja az e területeken kiépülő iskolahálózat, illetve a fejlődés a munkaerőpiacon még a legelhanyagoltabb területeken is díjazta az írástudást. (A románok lakta területeken az iparosítás ez a munkaerőpiaci erő; a mérhetetlen szegénységben élő rutén nép körében pedig a századforduló előtt indultak

meg a kormányzati forrásokra és az FM szakapparátusára támaszkodó mezőgazdaság-korszerűsítési törekvések.)

	1880	1890	1900	1910
magyar	100,0	119,9	136,5	150,1
német	100,0	110,5	119,1	124,0
szlovák	100,0	135,0	156,6	181,6
román	100,0	153,3	217,4	306,5
rutén	100,0	134,7	201,4	308,3
horvát	100,0	163,1	203,1	240,4
szerb	100,0	163,5	219,6	271,4
egyéb	100,0	125,6	160,0	164,8

4. táblázat. Az irni-olvasni tudók arányának növekedése a nemzetiségek körében, ha az 1880-as állapotot 100-nak tekintjük

Magyarország legelmaradottabb területei és legiskolázatlanabb népei számára a Monarchia tehát még utolsó évtizedeiben is növekvő ütemben nyújtott lehetőségeket az iskolázottság növekedésére. Az egyén, az állampolgár oldaláról vizsgálva a kérdést, a legalacsonyabb társadalmi csoportokhoz tartozók számára a Monarchia népoktatási rendszere nemzetiségtől függetlenül kínálta fel a polgári társadalomba való beilleszkedés legfontosabb feltételét, az írás-olvasás megtanulásának lehetőségét.

A fenti adatsor természetesen a normál oktatáspolitikai-iskolaszervezési hatást csak részlegesen mutatja, hiszen a társadalom többségét az egyes korokban a nem iskolás korúak teszik ki, s értelemszerűen még 1910 körül is jórészt életben vannak azok, akik az Eötvös-féle tankötelezettségi szabályozás előtt már kiléptek a tanköteles korból. Az egyes pillanatok megítéléséhez fontos kontrollszámunk magának a tankötelezettségnek teljesítéséről szól.

Nemzetiségileg tagolt adatokkal a 19. század első kétharmadából nem rendelkezünk, 11 katolikus egyházmegye 1861/62-es adatai 62 és 91 százalék közötti iskolázottsági szórásról tanúskodnak, a 273 000 tanköteles tanulóból 217 000 járt iskolába, tehát a – zömében szlovákokból, németekből és magyarokból álló – katolikus egyházmegyéik iskolakötelesei nyolcvan százalékban iskoláztattak. Akkor – tehát 1867 előtt – még igen jelentősnek tűnik a szlovák népesség hátránya: azokban a felvidéki megyékben, ahol a statisztika több szlovák nyelvű iskolát tüntet fel, az iskolába járás sokkal gyengébb, mint ahol zömében magyar nyelvűeket.

A nyitrai egyházmegyéből rendelkezünk nemzetiségileg tagolt adatokkal. Eszerint a nyitrai katolikus egyházmegyében az ötvenes évek végén a magyarok 75,2 százaléka, szlovákok 58,7 százaléka, németek 100 százaléka teljesítette a tankötelezettséget. A pakráci szerb görögkeleti egyházmegyében mindössze 24 százalékos a tankötelezettség teljesítése, a magyar anyanyelvűek a tiszántúli református egyházmegyében 80 százalékra teljesítettek.

A dualizmus korára viszont már országos adatokkal rendelkezünk.

	1881/85	1886/90	1891/95	1896/00	1901/05
magyar	83,1	84,7	84,8	84,2	83,6
német	86,1	90,6	92,9	91,6	92,5
szlovák	83,7	84,6	83,6	85,5	86,1
román	57,9	61,7	58,8	60	64,2
rutén	63,8	67,2	66,2	59,7	61,6
horvát	76,1	81,8	77,6	79,2	81,7
szerb	75,3	78,1	77,3	77,2	77,3
egyéb	–	–	93,9	93,1	93,1
összesen	78,5	81,1	80,5	80,2	80,2

5. táblázat. Az iskoláztatási kötelezettség teljesítése az egyes nemzetiségek körében

Az öt éves átlagok azt mutatják, hogy a „többségi nemzet” nemcsak a közismerten polgárosultabb németsegnél van rosszabb helyzetben, hanem azonos, majd romló a helyzete a lenézett és „csonka társadalmú” szlováksághoz képest is. Némiképp javulnak a szerb, s még inkább a kis létszámú horvát nemzetiség beiskolázási adatai. Rohamosan javul viszont a románok helyzete, s úgy tűnik, századunk elejére maguk mögé utasítják a ruténeket. A legnagyobb (1,1-szeres) javulást ők érik el. Közvetlenül utánuk (1,07-szeres javulással) az erősen városias németiség, illetve a Nyugat-Magyarországon élő kis létszámú horvátság következik; javul a szlovákok, szerbek helyzete is (kb. 1,02 és 1,03 közötti értékkel); a magyarok iskoláztatási helyzetének javulása 1,01 alatt marad.

Az alacsonyabbról induló népességek gyorsabb növekedése természetes – de az, hogy a javulás nemzetiségtől független, egészen nyilvánvaló. Nem független viszont a regionális fejlettségtől: minél nyugatabbra él egy nép Magyarországon, annál inkább alfabéta.

Az iskoláztatási kötelezettség teljesítését tehát régió-specifikusan is érdemes megvizsgálunk:

	tankötelesek száma	tankötelesből nem magyar %-ban	magyarok fölénye
Duna bal partja, azaz a nyugati Felvidék	365861	69,70	1,034467
Duna jobb partja, azaz a Dunántúl	503491	29,56	1,001178
Duna-Tisza köze, azaz az Alföld	561359	20,95	0,996271
Tisza jobb partja, azaz a keleti Felvidék	308640	52,52	0,997723
Tisza bal partja, azaz a Tiszántúl	417617	37,86	1,123254
Tisza-Maros szöge	342309	80,21	1,028564
Királyhágón túl, azaz Erdély	438053	66,40	1,123040
Fiume	6990	93,42	1,098074

6. táblázat. A- iskoláztatási kötelezettség teljesítése az egyes régiókban. A tankötelezettséget teljesítő magyarok százalékos arányának és a tankötelezettséget teljesítő nem magyarok arányának hányadosa

A magyarok iskoláztatási fölénye csak a két keleti régióban számottevő, mindenütt másutt megközelítőleg azonos mértékű a magyarok és nem magyarok iskoláztatása. (Fiume „városállam” ilyen szempontból nem számít.)

Második kontrollszámunk azt hivatott vizsgálni, hogy a szülők (pontosabban: az a nemzedék, amely 1910-ben 40–49 éves) és gyermekek (az a nemzedék, mely 1910-ben 10–12 éves) egymáshoz viszonyított alfabetizmusa „hogyan áll” nemzetiségenként. (Az, hogy – akárcsak a felekezeti megoszlásnál, most is – éppen a 40 és 49 év közötti nemzedéket vizsgáljuk, azzal indokolható, hogy Magyarország férfi lakossága a századfordulón átlagosan 30 évesen nézhetett először apai örömök elé. Ha évente-másfévente születnek ezután gyerekek, a 12–14 évesek többségének szülei 40–49 év között vannak...)

	12–14 éves fiúk	12–14 éves lányok	40–49 éves férfiak	40–49 éves nők	„apák és fiúk”	„anyák és lányok”
magyar	926	915	816	680	1,13	1,35
német	937	938	870	775	1,08	1,21
szlovák	894	892	755	544	1,18	1,64
román	568	487	344	105	1,65	4,62
rutén	529	389	198	102	2,68	3,81
horvát	892	880	745	689	1,2	1,28
szerb	837	781	630	380	1,33	2,06
egyéb	641	668	564	415	1,14	1,61
legnagyobb különbség	1,77	2,41	4,39	7,6	–	–

7. táblázat. A- irni-olvasni tudás a szülők és gyermekek nemzedékében 1910-ben, nemzetiségenként, ezrelékben

A fenti számok nemcsak azt mutatják, hogy a németek és a magyarok alfabetizmusa a legfiatalabb nemzedékben már 90 százalék fölé emelkedik. Az is kiderül, hogy a századforduló után a szlovák gyerekek alfabetizmusa alig marad el a magyarokétól!

A szülők körében viszont egyértelmű: a szlovák férfiakat a felvidék munkaerőpiaca ugyan viszonylag intenzíven alfabetizálta, de a nőket alig. (Azaz: a szlovák férfiak vagy felnőttkorukban tanultak meg ilyen arányban írni-olvasni, vagy a nők – használat hiányában – ilyen arányban süllyedtek vissza az analfabetizmusba...) Ez azt jelenti, hogy csak minden második szlovák anya tud írni-olvasni, miközben lányaik szinte ugyannyira, mint leendő férjeik, 90 százalékban.

A horvát gyerekek hasonlóképpen megközelítik a magyarokat, miközben apáik a szlovák apák szintjén, anyáik a szlovák és magyar anyák között félúton állnak.

Sokkal nagyobb javulást tapasztalhatunk a szerbeknél, hiszen a szerb gyerekek negyötöde tanul meg írni-olvasni, miközben apáiknak kevesebb, mint kétharmada, anyáiknak alig több, mint harmada alfabéta.

Hatalmas változást tapasztalhatunk a románok körében. Igaz ugyan, hogy a román gyerekek alfabetizmusa kétötöddel a magyar gyerekekre jellemző szint alatt marad, de ezt az 50 százalék feletti szintet úgy teljesítik, hogy apáiknak alig harmada, anyáiknak alig tizede írástudó!

A rutén fiúk – apáikhoz képest – még nagyobbat „ugranak”, hiszen elérik a románok szintjét, miközben apáiknak csak ötöde tudott írni-olvasni. Egyedül a rutének – mint a legelmaradottabb és legszegényebb népcsoport – körében jelentős a lányok elmaradása a fiúktól. Ez annak a jele, hogy e területen nemcsak a felnőttkori iskolázottság, de még az iskolába járás is érzékeny a nemű hovatartozásra.

Mindenképpen figyelembe kell venni azt is, hogy a magyarok az ország valamennyi részében éltek, valójában tehát a magyarok iskolázottsága az ország különböző részeiben élő, különböző mértékben fejlett területek nemzetiségeivel állítható csak párhuzamba, illetve ellentétbe.

Ezért a következő számításokat végeztük el: megvizsgáltuk – megyénként – az alfabéták arányát a magyarok körében és a teljes lakosságban 1900-ban. Azután megvizsgáltuk, hogy ugyanebben az időpontban hogyan alakul a tankötelezettség teljesítése a magyarok körében és a teljes lakosságban. Ez az utóbbi adat ugyanis „hordozza a jövőt”, azt, hogy a következő évtizedekben milyen irányban fog megváltozni az alfabetizmus mértéke. Végezetül megvizsgáltuk, hogyan aránylanak ezek egymáshoz, s hogyan állnak összefüggésben a térség nemzetiségi szerkezetével.

	alfabetizációs főlény	tankötelezettség- teljesítési főlény	magyar tankötelesek aránya	a változás	alfabéták aránya
Árva vm.	1,73	1,32	12	0,77	46,9
Bars vm.	1,25	0,93	307	0,74	56,0
Esztergom vm.	1,04	1,03	767	0,98	63,4
Hont vm.	1,00	1,02	534	1,02	63,4
Selmeczbánya tjv.	1,28	1,01	505	0,79	63,7
Liptó vm.	1,35	1,27	33	0,94	60,2
Nógrád vm.	1,00	1,00	736	1,00	56,1
Nyitra vm.	1,17	1,04	243	0,89	56,3
Pozsony vm.	1,00	0,99	412	0,98	62,5
Pozsony tjv.	1,06	1,05	272	0,99	75,7
Trencsén vm.	1,89	1,82	17	0,96	42,8
Turóc vm.	1,38	1,40	25	1,01	56,8
Zólyom vm.	1,37	0,86	78	0,63	59,4
összes: Duna bal partja	1,13	1,04	300	0,92	56,5

A nyugati felvidéken, ahol 29 százaléknyi magyarral szemben 62,3 százaléknyi szlovák élt, a régi nemzedékben a magyarok fölénye még 1,13-szoros, az újban már csak 1,04-szeres. A legnagyobb szlovák többségű megyék helyzetét érdemes külön is vizsgálni.

Árvában ugyan változatlanul nagy a magyar fölény – szűk kis magyar elit él ott –, a szlovákok rohamosan dolgozzák le hátrányukat. Trencsénben a nagy magyar felülreprezentáció meg sem mozdul, Zólyomban viszont az eredendően adott alfabetizmus-hátrányát gyakorlatilag leküzdötte a szlovákság. Azaz az összességében legjobb helyzetben – mi más mutatna a közel 60 százalékos alfabetizmus – lévő zólyomi szlovákság teljesen másképpen viselkedik, mint a másik két erősen szlovák többségű megye. Selmecbánya városában pedig, ahol 74 százalékos szlovák többség volt, szintén teljesen eltűnt a magyarok fölénye.

	alfabetizációs főlény	tankötelezettség- teljesítési főlény	magyar tankötelesek aránya	a változás	alfabéták aránya
Baranya vm.	1,05	0,97	457	0,92	61,0
Pécs tjv.	1,02	1,00	875	0,98	71,5
Fejér vm.	1,01	1,00	842	0,99	63,7
Székesfv. tjv.	0,98	0,99	999	1,02	76,0
Győr vm.	1,00	1,00	988	1,00	65,5
Győr tjv.	0,97	1,02	949	1,06	76,8
Komárom vm.	1,03	0,99	865	0,97	65,7
Komárom tjv.	1,04	0,98	990	0,95	71,4
Moson vm.	0,98	1,00	236	1,02	71,8
Somogy vm.	1,01	1,01	908	1,00	62,2
Sopron vm.	1,00	0,99	499	0,99	71,2
Sopron tjv.	1,05	1,22	332	1,16	78,6
Tolna vm.	0,99	0,98	677	0,99	65,7
Vas vm.	1,05	1,00	557	0,96	65,7
Veszprém vm.	1,03	1,00	901	0,97	66,8
Zala vm.	1,03	1,05	748	1,02	55,3
össz.: Duna jobb partja	1,02	1,00	704	0,99	64,3

9. táblázat. A Duna jobb partja

A Duna jobb partján, azaz mai szóval a Dunántúlon a 20 százaléknyi némettség a meghatározó kisebbség. (A horvátok egyedül Zalában érik el ezt a mértéket). A németekkel szemben a magyaroknak nincsen alfabetizációs fölénye: sőt, Mosonban, ahol a legtöbb – 61 százaléknyi – német él, alfabetizációs hátrányban vannak a magyarok. Jellemző viszont, hogy Zalában is alig van magyar iskolázottsági fölény, noha alig találunk ott németeket. Azaz a megye „fejletlenségébe” – amit a térség legrosszabb alfabetizációs mutatója dokumentál – a horvát és a magyar nemzetiség iskolázottsági hátránya belesimul. (10. táblázat)

Az ország közepén fekvő Duna-Tisza közti térség egészének egyetlen számottevő kisebbsége a lakosság alig 12 százalékát kitevő némettség, mely összességében 70 százalékban alfabéta. Bács-Bodrogban, ahol a 40 százaléknyi magyar többséghez 30 százaléknyi német kisebbség is tartozik, a magyarok alfabetizációs hátrányban vannak. Újvidék lakosainak harmadát, Zomborénak ötödét teszik ki a szerbek, Újvidéken mégsincs magyar fölény – igaz, ott van egyötödös német kisebbség is –, Zomborban pedig (a nyolc-százalékos német kisebbség jelenléte ellenére) másfélszeres. Az összefüggés ugyanaz, ami a szlovák területen: az általános fejletlenség idézi elő a magyarság fölényét, s nem a szerb kisebbségi mivolt. A szerbeknek Zomborban csak 32, Újvidéken viszont 56 százaléka írástudó. (11. táblázat)

	alfabetizációs főlény	tankötelezettség teljesítési főlény	magyar tankötelesek aránya	a változás	alfabéták aránya
Bács-Bodrog vm.	0,97	0,96	419	0,99	56,0
Baja tjv.	1,05	1,05	822	1,00	62,6
Szabadka tjv.	1,18	1,26	543	1,07	41,7
Újvidék tjv.	1,01	1,01	576	1,00	63,3
Zombor tjv.	1,5	1,26	308	0,84	47,8
Csongrád vm.	0,99	1,00	999	1,01	52,2
H-Vásárh. tjv.	1,00	0,99	1000	0,99	67,4
Szeged tjv.	0,98	0,97	969	0,99	61,1
Heves vm.	0,99	1,00	999	1,01	53,2
J-N-Szolnok vm.	1,00	1,00	1000	1,00	58,4
Pest-P-S-K. vm.	1,01	0,97	815	0,97	60,3
Bpest szkf.	1,02	1,04	888	1,02	76,9
Kecskemét tjv.	1,03	0,99	986	0,96	53,7
Össz.: Duna-Tisza köze	1,01	1,00	791	0,98	61,6

10. táblázat. A Duna-Tisza köze

	alfabetizációs főlény	tankötelezettség teljesítési főlény	magyar tankötelesek aránya	a változás	alfabéták aránya
Abaúj-Torna vm.	1,08	0,99	699	0,91	54,1
Kassa tjv.	1,16	0,95	782	0,81	66,2
Bereg vm.	1,52	1,11	485	0,73	37,5
Borsod vm.	0,99	1,01	948	1,02	59,5
Göm. és K-Ho. vm.	1,04	0,98	563	0,94	64,7
Sáros vm.	2,21	0,45	90	0,20	37,6
Szepes vm.	1,56	1,23	36	0,79	51,9
Ung vm.	1,78	1,08	293	0,61	33,2
Zemplén vm.	1,32	0,96	510	0,73	42,5
Összes: Tisza jobb p.	1,26	1,00	475	0,79	48,1

11. táblázat. A Tisza jobb partja

A Tisza jobb parti térségében (azaz az ország északkeleti részén), a lakosságnak a fele magyar, harminc százaléka szlovák s egyhatede rutén. Sárosban, ahol a lakosság kétharmada analfabéta, az alig 6 százaléknyi magyarságnak természetesen nagy az iskolázottsági főlény a lakosság kétharmadát kitevő szlovákokkal, egyötödét kitevő ruténekek szemben. Nagy magyar főlény jellemzi Ung megyét is, ahol a lakosság egy-egy harmadát teszik ki a rutének, szlovákok és a magyarok. Az, hogy Beregen nagy a magyar főlény annak ellenére, hogy a magyarok a lakosságnak több mint a negyven százalékát teszik ki, immár valóban a rutén népesség nagy elmaradottságának, 82 százalékos analfabetizmusának a jele. Szepes megyében – kivételképpen – a lakosság negyedét százok teszik ki, akik közismerten iskolázottak. A magyaroknak azonban velük szemben is iskolázottsági főlényük van, 81:73 arányban. A legfejlettebb térségekben, Abaújban, Gömörben a lakosság egy-, illetve kétötöde szlovák. De ők – láthatólag – inkább az iskolázottabb nyugati szlováksághoz tartoznak. (12. táblázat)

A Tisza bal partján – azaz a Tisza és a történelmi Erdély közé eső területen – a háromötödös magyarság és az egynegyednyi román mellett csak egy-egy megye okozza a soknemzetűségi látszatot: Békés, a lakosság majd negyedét kitevő szlováksággal, és Máramaros, valamint Ugocsa, ahol 46, illetve 39 százalék a rutének aránya. A legnagyobb magyar iskolázottsági főlény ott található, ahol – Máramarosban – a lakosság alig hetede magyar, s háromnegyede román, illetve rutén – utóbbi két aggregátum több, mint

	alfabetizációs főlény	tankötelezettség teljesítési főlény	magyar tankötelesek aránya	a változás	alfabéták aránya
Békés vm.	1,01	0,94	735	0,93	64,9
Bihar vm.	1,62	1,09	589	0,67	39,0
Nagy-Várad t.jv.	1,05	0,99	991	0,94	67,9
Hajdú vm.	1,00	1,00	1000	1,00	62,9
Debrecen t.jv.	0,99	1,00	1000	1,01	69,6
Máramaros vm.	3,47	2,00	112	0,58	17,4
Szabolcs vm.	1,02	1,00	1000	0,98	45,2
Szatmár vm.	1,32	1,02	656	0,78	39,4
Sz-Németi t.jv.	1,02	0,99	1000	0,97	66,2
Szilágy vm.	1,92	1,26	369	0,65	27,6
Ugocsa vm.	1,58	1,53	422	0,96	30,8
összes: Tisza bal partja	1,38	1,12	621	0,81	42,1

12. táblázat. A Tisza bal partja

90 százalékból analfabéta! A megyében jelenlévő, a magyarsággal azonos lélekszámú német kisebbség szintén nagyon iskolázatlan: több mint háromnegyedük analfabéta. E megyében a lakosság 80 százaléka analfabéta – a magyarság az itteni 38 százalékos analfabetizmusával igen műveltnek számít.

A lakosság háromnegyede analfabéta Szilágyban, ahol a magyarok és románok aránya mintegy egy a kettőhöz, a köztük lévő alfabétáké viszont öt az egyhez. Ugocsa is jelentősen lemarad az átlagtól, hisz kétharmadnál is több az analfabéta. A magyarság (a népesség kétötöde) a hasonló méretű rutén népességgel szemben valóban iskolázottsági főlényben van. A több mint másfélszeres bihari iskolázottsági főlény igazi különlegesség – a magyarok többségi jelenléte ellenére alakult így az arány.

Nemcsak a tiszta magyar nemzetiségű Hajdúban, Szabolcsban, de az erős szlovák kisebbséggel rendelkező Békésben sincs érdemi magyar iskolázottsági főlény.

	alfabetizációs főlény	tankötelezettség teljesítési főlény	magyar tankötelesek aránya	a változás	alfabéták aránya
Arad vm.	1,84	1,12	225	0,61	31,3
Arad t.jv.	1,13	1,02	741	0,91	62,9
Csanád vm.	1,05	0,98	772	0,94	54,3
Krassó-Ször. vm.	1,80	1,18	43	0,66	37,0
Temes vm.	1,14	1,01	79	0,89	46,9
Temesvár t.jv.	1,04	1,01	305	0,97	69,8
Versecz t.jv.	0,97	1,37	116	1,41	64,1
Torontál vm.	1,04	0,97	183	0,93	48,4
Pancsova t.jv.	1,16	0,88	131	0,76	61,4
össz.: Tisza-Maros szöge	1,29	1,03	198	0,80	44,5

13. táblázat. A Tisza-Maros szöge

A nagy régiók közül a Tisza-Maros szögében van a magyarság kisebbségben, alig a lakosság ötödét téve ki, miközben a románok kétötödöt, a németek a magyarhoz hasonló nagyságrendet. A szerb kisebbség – bár a régiók között itt a legerősebb – csak a lakosság hetedét teszi ki. Nagy a magyarok iskolázottsági főlénye a románokkal szemben, és pedig nem csak ahol (mint Krassó-Szörényben) kicsiny vezető elitet tesznek ki, de Arad megyében is, ahol a régió egészének megfelelő arányban vannak jelen. Utóbbi azonban csak úgy lehetséges, hogy a térség legiskolázatlanabb megyéjéről van szó. A magyarok Temes megyében is csak negyedannyian vannak, mint a románok, közel kétszeres isko-

lakozottsági fölénytük a táblán nem látható, mert a népesség harmadát a németek jelentik, akik a magyarok 55 százalékos alfabetizmusával szemben 69 százalékban azok.

Torontálban a magyarországi szerbség majd' fele él, a harminc százalékos német jelenlét miatt – a lakosság egyhatedét kitevő románság ellenére – nem tűnik ki a húsz százaléknyi magyar fölénye. A szerb férfiakkal bő fele alfabéta, a magyaroknak kétharmada, a németeknek majd háromnegyede.

	alfabetizációs főlény	tankötelezettség teljesítési főlény	magyar tankötelesek aránya	a változás	alfabéták aránya
Alsó-Fehér vm.	2,14	1,40	162	0,65	25,8
Beszta-Naszód vm.	1,57	1,17	106	0,74	39,5
Brassó vm.	1,07	1,03	308	0,96	63,7
Csik vm.	1,14	1,08	847	0,95	37,6
Fogaras vm.	1,56	1,44	39	0,93	40,3
Háromszék vm.	1,08	1,05	845	0,97	48,6
Hunyad vm.	3,06	1,75	93	0,57	21,1
Kis-Küküllő vm.	1,29	1,01	283	0,78	32,3
Kolozs vm.	2,01	1,16	273	0,58	21,8
Kolozsvár tjv.	1,09	1,08	831	0,99	62,7
Maros-Torda vm.	1,31	1,06	583	0,81	35,2
M-Vásárhely tjv	1,02	1,03	876	1,01	64,0
Nagy-Küküllő vm	1,06	0,97	111	0,91	52,0
Szeben vm.	1,42	1,75	25	1,24	52,8
Szolnok-Dob. vm	2,63	1,21	217	0,46	17,7
Torda-Arany. vm	2,26	1,47	266	0,65	22,9
Udvarhely vm.	1,00	1,00	963	1,01	50,9
össz.: Királyhágón túl	1,47	1,12	339	0,77	35,0

14. táblázat. A Királyhágón túl

Erdély lakosainak közismerten harmada magyar s egytizede német, a lakosság megoszlása azonban rendkívül egyenetlen. Ha a döntően magyar nagyvárosokat nem számoljuk, Csikban és Háromszékben van nagy magyar többség, s természetesen nincs iskolázottsági fölény sem. Erdély legiskolázottabb része azonban nem ez, hanem Szeben és Nagyküküllő. Szebenben a lakosság töredékét kitevő magyar elitnek annak ellenére van iskolázottsági fölénye, hogy majd 30 százaléknyi német is él ott, Nagyküküllőben viszont – minthogy a magyarok is és a németek is jóval többen vannak – magyar fölény már nincsen.

A fenti gyors áttekintésből a következő kép bontakozik ki: a magyarok iskolázottsági fölényére az jellemző, hogy amennyiben egy megyére egyszerre igaz az, hogy ott sok magyar él, s a megye egésze iskolázatlan, akkor a magyarok iskolázottsági fölénye minimális, vagy nincs is. Ha a magyarok erősen kisebbségben vannak, szinte mindig jóval iskolázottabbak, mint az átlag, a megye iskolázottsági elitjét adják. Ha a megye egésze erősen iskolázatlan, a magyarok akkor is fölényben lehetnek, ha nem kevesen vannak.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a magyar népesség országos iskolázottsági fölénye nem abból következik, hogy többségi nemzet, hanem éppen abból, hogy sok helyen kisebbségi nemzet. Ha összeadjuk a kisebbségi és nem kisebbségi területeket, kitéjük, hogy a nyugati felvidéken például 56 ezer magyar tanköteles élt kisebbségi és 53 ezer többségi viszonyok között, Erdélyben pedig 95 ezren jártak többségként és 54 ezren kisebbségként magyar iskolába.

A népszámlálás természetesen lehetővé tenné, hogy minden országrészben, sőt minden megyében külön-külön megvizsgáljuk az egyes korcsoportok alfabetizmusát. A magasabb életkorúak alfabetizmusa azonban – ha regionálisan bontjuk – csalóka lehet, hi-

szen az iskolázottak nagyobb valószínűséggel vándorolnak el szülőhelyükről, illetve vándorolnak az egyébként is fejlettebb megyékbe, a 10–12 évesek viszont még nagy valószínűséggel szülőhelyükön (iskolájuk helyével azonos megyében) élnek.

Először a Felvidék nyugati része, korabeli kifejezéssel a Duna bal partja vonatkozásában végeztünk számításokat. Először kiszámoltuk – megyéről megyére haladva – hogy a 10–12 éves magyarok és a 10–12 éves szlovákok között hány százalék az alfabéta: a két szám hányadosa mutatja a magyarok „alfabetizációs fölényét”. Másodszer kiszámoltuk, hogy a tankötelezettség alá eső magyarok és a ténylegesen iskolába járó magyarok (és nem magyarok) száma hogyan aránylik egymáshoz, a két érték hányadosa mutatja, hogy a tanügyi igazgatás szerint mennyivel magasabb arányban teljesítik a magyarok a tankötelezettséget.

	az alfabetizációs fölény	a tankötelezettség-teljesítési fölény
Árva vm.	1,093673	1,328206
Bars vm.	1,069820	0,902560
Esztergom vm.	1,017730	1,120280
Hont vm.	0,966956	1,042343
Selmeczbánya tjt.	1,087560	1,027065
Liptó vm.	1,051947	1,277611
Nógrád vm.	1,075086	0,986509
Nyitra vm.	1,024709	1,048526
Pozsony vm.	0,987481	0,981138
Pozsony tjt.	1,074261	1,066155
Trencsén vm.	1,223460	1,847867
Turóc vm.	1,040765	1,413122
Zólyom vm.	1,089212	0,844573
<i>Összesen: a Duna bal partja</i>	<i>1,056145</i>	<i>1,051457</i>

15. táblázat. A magyarok fölénye a nyugati Felvidéken

Tisztán látható, hogy az objektívebb népszámlálás helyenként sokkal kisebb különbséget regisztrál, mint a tanügyi igazgatás. Árva megyében például a magyarok 122 százalékra teljesítik a tankötelezettséget, ez pedig csak úgy lehetséges, hogy a tankötelesek összeírásánál szlovákként regisztrált gyerekek egy részét a tanügyi statisztika már magyarként vette számításba... Ugyanakkor az egész régióban szinte pontosan azonos – 1,05-ös alfabetizációs s hasonlóképpen 1,05-ös tankötelezettség-teljesítő – magyar fölényről beszélhetünk.

Kérdésünk most már az, hogy ez a „magyar fölény” a gyerekek nemzetiségéből következik-e, vagy másból? Ha a szlovákokról bebizonyítjuk, hogy alfabetizációs szempontból kevésbé vannak hátrányos helyzetben, mint más szempontokból – abból nem kevesebb következik, mint hogy az oktatás a történetileg kialakult hátrányt csökkentő hatású.

A mérhető történeti hátrányok között a szülők – különösen az anyák – gyengébb iskolázottságáról már szoltunk – ez mindenképpen meghaladja a gyerekek alfabetizmusában észlelt különbséget. Tehát a dualizmus előtti korszak oktatásügye – melyet politikai értelemben nacionalizmussal vádolni logikai képtelenség – lényegesen nagyobb különbségeket halmozott fel, illetve tolerált a nyugati felvidéken a szlovákok és magyarok között, mint a dualizmus állami oktatáspolitikája.

Az öröklött egyenlőtlenségek között a kereső férfiak (egyszerűség kedvéért: az „apák”) aránya az iparforgalmi népességben szintén fontos fejlettségi mutató. A régióban a kereső magyar férfiaknak már 47 százaléka az őstermelésen kívül talált megélhetést, a szlovákoknak viszont csak 29 százaléka. Természetesen településszerkezeti hátrány is kimutatható – a községben, illetve külterületen élés is erősebb indikátora az analfabetizmusnak, mint a nemzetiség.

A foglalkozási egyenlőtlenségeket vizsgálva e térség magas alfabetizmusa mellett az iparforgalmi népességet nem érdemes vizsgálnunk. Az alfabetizmust e körben általánosnak tekinthetjük.

Az agrárszférán belül a társadalom legalján sajátos egyenlőséggel találkozhatunk: a mezőgazdaságból élő magyar és szlovák férfiaknak egyaránt tizede gazdasági cseléd. Ugyanakkor a külön meg nem nevezett – különböző gazdasági ágakban foglalkoztatott – napszamosok körében csak 3284 magyar férfit, viszont 9444 szlovák férfit találunk – ez megmozdítja az arányokat. A társadalmi hierarchia legalján több a szlovák, mint a magyar.

Az agrárnépességen belül a kereső magyar férfiak 34 százalékának 5 holdnál kevesebb földje volt, a szlovákoknál ugyanez 41 százalék. Egyszerűen szólva: még az agrárnépességen belül is 1,2-szer annyi a szlovák szegényember, mint a magyar szegényember.

A magyar családok – magyar apák – mérhető társadalmi előnyéhez képest tehát az alfabetizmusban mutatkozó 1,05-ös előny eltörlőd.

De vizsgáljunk meg egy keleti régiót, ahol a nemzetiségi-felekezeti különbség is sokkal markánsabb. Erdélyben a magyarok 80, a nem magyarok (románok és szászok) 67 százalékban teljesítették a tankötelezettséget. (A román gyerekek alfabétasága a 80 százalékos magyar értékkel szemben 56 százalékos értéket mutat...) A térségben 306 ezer kereső magyar férfi van, közöttük 174 ezer őstermelő, viszont kerekén 500 ezer román, és közülük 424 ezer az őstermelő. Azaz a magyaroknál 44, a románoknál 16 százalék az iparforgalmi népesség. Az iparforgalmi népesség arányában tehát több mint két és félszer „fejlettebb” a régió magyar népessége, mint román népessége. Hasonlóképpen a település-szerkezeti és foglalkozási hierarchiában is sokkal nagyobb magyar fölényt tapasztalhatunk. (A fenti számítások nem teszik fölősslegessé, hogy ezekben a hatalmas régiókban specifikus vizsgálatokat is végezzen valaki, például megyesoros adatok segítségével külön vizsgálja meg Erdély különböző részeit.) Anélkül, hogy most e faktorokat egyenként végigvizsgálánánk, több mint hipotézis, hogy a román népesség iskolázottsági, település-szerkezeti, foglalkozási, vagyoni hátrányához képest a román gyerekek másfélszeres alfabetizációs hátránya eltörlőd.

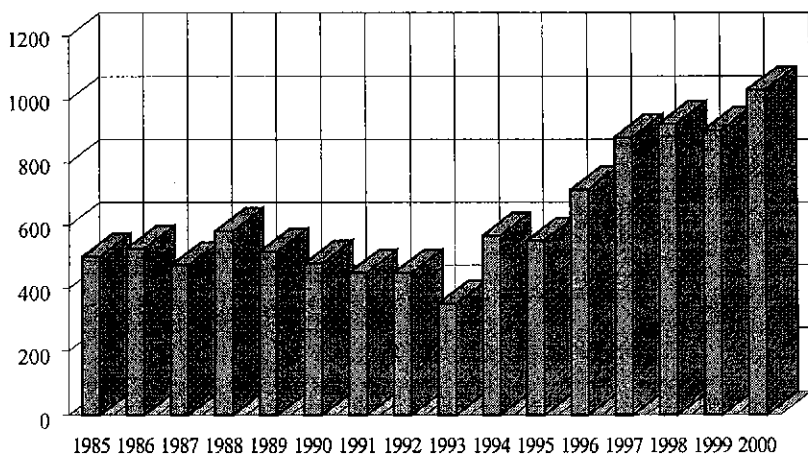
Nyugodtan kijelenthetjük tehát, hogy az alfabetizációt mind a magyarok, mind a nemzetiségiek körében erősebben befolyásolta a régió általános fejlettsége, mint a nemzeti-ségi mivolt, mi több, kijelenthetjük azt is, hogy az alfabetizáció a két népesség közötti öröklött különbségeket nagyságrendileg csökkentette. Azaz: amennyiben a nemzetiségek közötti egyenlőtlenségeket társadalmi egyenlőtlenségnek – egészen pontosan a társadalom legaljára szorítottságnak – tekintjük, akkor az iskola ezt az egyenlőtlenséget a dualista Magyarországon nem termeli újjá; ellenkezőleg: csökkenti.

Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről

A tanári pályára felkészítés színvonaláról, a képzés tartalmának gyakorlati alkalmazhatóságáról, illetve volt hallgatónk szakmai életútjáról kérdőíves vizsgálatot végeztünk a Pécsen 1985-től 2000-ig végzett tanárok körében.

A lapsokaságnak a vizsgált 16 év alatt a tanárképző, a bölcsészettudományi, a természettudományi és a művészeti karokon tanári diplomát szerzett 9421 főt tekintettük. (1. ábra)

A végzett hallgatók nagy száma eleve kizárta a teljes körű adatfelvételt, ezért az oklevél-anyakönyvek alapján összeállított névsorból a véletlen mintavétel szabályainak megfelelően, de évenként, karonként, képzési szintenként, tagozatonként és nemenként az eredeti arányok megtartásával többszörösen rétegezett mintát vettünk.



1. ábra. A Pécsi Tudományegyetem elsősorban tanárképzést folytató karain 1985–2000-ig diplomát szerzettek létszámának alakulása

A reprezentatív mintánkba került végzett hallgatónk lakcímét adatvédelmi okokból nem kaphattuk meg, ugyanakkor a „régiből” lakcímeikkel valószínűleg sok esetben sikertelen keresésbe kezdtünk volna. Ezért az 1020 kérdőívet két részletben, 1998-ban és 2000-ben – felbélyegzett válaszborítékokkal ellátva –, az Országos Választási Iroda közreműködésével juttattuk el a címzettekhez. Ez az áttétel a mintát közel egyötöd részével csökkentette, a kiküldött mintegy 800 kérdőívből megközelítőleg 500 darabot kaptunk vissza. Ezek egy része kitöltetlen vagy nagyon hiányos volt. Elsősorban azzal küldték vissza az üres kérdőíveket, hogy elhagyták a tanári pályát, így mondandójuk számunkra érdektelen. Végül csak azokat a kérdőíveket dolgoztuk fel (SPSS for Windows 7.5 adatkezelő programmal), melyeknek a kitöltöttsége az 50 százalékot meghaladta, szám szerint 353-at.

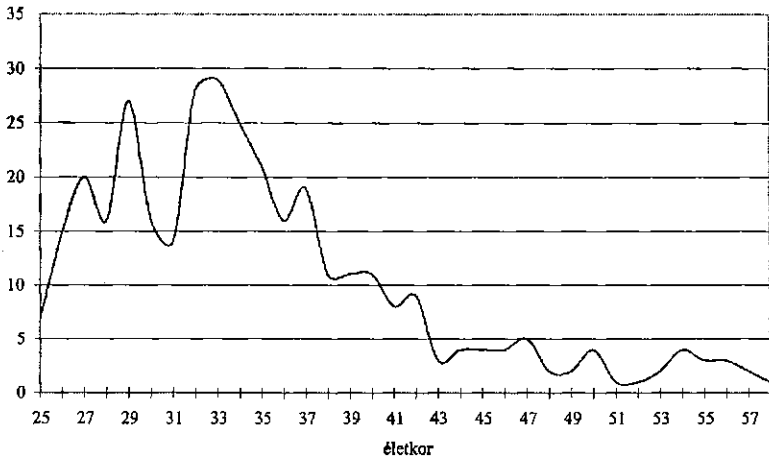
Háttérváltozók

A nemek szerinti összetétel szempontjából a kérdőívek visszaküldésével kialakult minta megközelítően reprezentálta az alapsokaságot. (1. táblázat) A vizsgált naptári évekre számított korrelációs együttható erős közepes együttjárást (0,513) mutatott $p = 0,05$ szignifikancia mellett.

nemek szerinti megoszlás	férfiak		nők	
	fő	%	fő	%
végzetek $n = 9890$	3370	34,07	6520	65,93
minia $n = 347$	113	32,60	234	67,40

1. táblázat. A végzetek és a kitöltött kérdőíveket visszaküldők nemek szerinti megoszlása

A végzés éve révén meglehetősen behatárolt korcsoportokra (lásd. 2. ábra) irányuló vizsgálatban a nemek életkorátlagai szinte azonosak voltak (férfiak=34,6; nők=35,16).



2. ábra. A mintába került pedagógusok életkorának gyakorisági eloszlása

A kérdőívet visszaküldők középiskolai tanulmányaikat túlnyomórészt (76,5 százalék) gimnáziumban végezték, de tízből egy volt hallgató vegyes, egy másik pedig tiszta profilú szakközépiskolából nyert felvételt. A nehezebb tanulási utakat (dolgozók gimnáziuma, szakmunkások szakközépiskolája) bejárók aránya nem éri el a 4 százalékot!

Megvizsgálva a kérdőíveket visszaküldők körében a településtípus szerinti megoszlást megállapítottuk, hogy a legnépesebb csoportot a megyei jogú városokban lakók alkotják, de a fővárosban élő volt hallgatóink aránya is jelentősen meghaladja a budapestiek nappali tagozatosok körében mutatott eredeti súlyát.

	főváros		megyei jogú v.		kisváros		község	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
a hallgatók településtípusok szerinti megoszlása $n = 346$	66	19,1	144	41,6	76	22,0	60	17,3

2. táblázat. A vizsgálatba bevont volt hallgatóink településtípusok szerinti megoszlása

Volt hallgatóinknak csaknem a fele második, harmadik diplomát szerzett (3 fő pedig már négyet). A kérdőívek összesen 539 oklevélről számoltak be, így az egy főre eső számuk 1,55 volt. A megszerzett diplomáknak több mint a fele egyetemi szintű volt, a tagozatok közül a nappali volt a meghatározó, aránya jelentősen meghaladta a kétharmad részt. (3. táblázat) A válaszoló tanárok nemcsak sokat tanulnak, hanem jól is. Kitüntetéses vagy kitűnő oklevelet érdemelt ki a kérdőívet visszaküldők egyharmada, jó minősítést szerzett több mint a fele. A közepesek aránya alig több mint 10 százalék, az elégségeseké pedig elhanyagolható.

	egyetem		főiskola		össz.	nappali		levelező		össz.
	fő	%	fő	%		fő	%	fő	%	
1. diploma	167	48,30	179	51,70	346	306	88,70	39	11,30	345
2. diploma	97	72,90	36	27,10	133	52	39,10	81	60,90	133
3. diploma	16	94,10	1	5,90	17	5	35,70	9	64,30	14
összesen	280	56,45	216	43,55	496	363	73,78	129	26,22	492

3. táblázat. A kérdőívet visszaküldők diplomáinak megoszlása a képzési szintek és a tagozatok között

A vizsgával igazolható nyelvismeretnek a 4. táblázatban megjelent adatait annak fényében érdemes elemezni, hogy a válaszolók többségénél a diplomaszerezés feltételei között még nem szerepelt a nyelvvizsga-kötelezettség. A legkedveltebb nyelvként az angol és a német szerepelt. A nyelvek rangsorában harmadik helyen állt az orosz, amelyet 1989-ig kötelezően, utána pedig a nyugati nyelv-szakos tanárihiány miatt kényszerűségből tanult a válaszolóknak körülbelül a fele, közülük 20 fő orosz szakos diplomával rendelkezik. Az összes nyelvvizsgák száma nem érte el a mintában szereplők létszámát, egy főre eső átlaga 0,93 volt.

	angol		francia		német		orosz		latin		egyéb		össz. fő
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	
középfokú A	86	46,5	1	4,5	6	10,0	3	6,8	–	–	1	8,3	97
középfokú B	67	36,2	–	–	1	1,7	3	6,8	1	14,3	–	–	72
középfokú C	18	9,7	6	27,3	19	31,7	17	38,6	3	42,9	3	25,0	66
felsőfokú	14	7,6	15	68,2	34	56,6	21	47,8	3	42,9	8	66,7	95
összesen	185	100,0	22	100,0	60	100,0	44	100,0	7	100,0	12	100,0	330

4. táblázat. A végzett pedagógusok nyelvismerete

Pályán maradók – pályaelhagyók

A kérdőívek visszaküldésének időszakában a válaszolók 43 százaléka már nem a pedagógus pályán dolgozott. A pályát elhagyóknak több mint a fele anyagi megfontolásokból keresett új munkahelyet, kétharmaduk egyetlen percet sem töltött a pedagógus mesterséggel. A pályán maradók több mint kétharmada viszont szereti választott foglalkozását, és csak 15 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy nincs más lehetősége. A pályához ragaszkodás indokai között szerepelt a gyermekek szeretete, a jó tantestület és a szakmai fejlődés lehetősége.

Az első diplomát megszerzett tanárokat vizsgálva a pályát elhagyók körében az egyetemet végzettek voltak többségben, míg a tanárként dolgozók között a főiskolai végzettségük aránya megközelítette a kétharmadot. A két diplomások esetében mindkét képzési szinten a pályán maradók voltak többségben, a főiskolán végzettek aránya meghaladta a háromnegyedet. A három diplomával rendelkezők szinte kivétel nélkül egyetemen végeztek és a pályán maradtak. Ez a tendencia arra utalt, hogy az újabb stúdiumokat vállalók valószínűleg a pályán való előmenetel vagy az újabb szakokon való tanítás érdeké-

ben tanultak tovább. Hasonló tendenciákat tapasztaltunk a diplomákat kiadó tagozatok esetében is. A nappali tagozatosok nagyobb arányban hagyták el a pályát, mint a levelezőn végzettek, azonban újabb diplomák megszerzése esetén mindkét tagozaton növekedett a pályán maradás esélye. (5. táblázat) A harmadik diplomák esetében a bemutatott tendencia – a képzési szintekhez hasonlóan – folytatódott, azonban az alacsony esetszámok miatt ezt a táblázatokban már nem jelöltük.

képzési szintek	N	elhagyók		maradók		össz %
		fő	%	fő	%	
egyetem (I. diploma)	136	71	52,20	65	47,80	100
főiskola (I. diploma)	165	58	35,20	107	64,80	100
I. diplomások összesen	301	129	42,86	172	57,14	–
egyetem (II. diploma)	87	34	39,00	53	61,00	100
főiskola (II. diploma)	31	7	23,00	24	77,00	100
II. diplomások összesen	118	41	34,75	77	65,25	–
<i>tagozatok</i>						
nappali tagozat (I. diploma)	268	120	44,80	148	55,20	100
levelező tagozat (I. diploma)	31	9	29,00	22	71,00	100
I. diplomások összesen	299	129	43,14	170	56,86	–
nappali tagozat (II. diploma)	42	21	50,00	21	76,10	100
levelező tagozat (II. diploma)	71	17	23,90	54	50,00	100
II. diplomások összesen	113	38	33,63	75	66,37	–

5. táblázat. A pályán maradók és a pályaelhagyók megoszlása képzési szintek és tagozatok szerint (az I. és II. diploma alapján)

A megfigyelt tendenciákat a két mintás t-próbával ellenőriztük. Megállapítottuk, hogy az első diplomások körében az egyetemen végzettek pályaelhagyási, a főiskolások pályán maradási aránya nem véletlen adat, hanem mintánk egyik jellegzetessége. Ugyanezt tapasztaltuk a második diplomát nappali, illetve levelező tagozaton megszerzők esetében is. Ezek az összefüggések – $p < 0,01$ szinten – szignifikánsak.

változók	képzés	N	t értéke	df
képzési szint (I. diploma)	egyetem	136	3,010**	299
	főiskola	165		
tagozat (II. diploma)	nappali	42	2,913**	111
	levelező	71		
	egy	162		
diplomák száma	három	23	2,574*	183

6. táblázat. A két mintás t-próbák eredményei a pályán maradás, valamint a képzési szintek, tagozatok arányaiban és a diplomák számában jelentős eltérést mutató esetekben (* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$)

A levelező tagozatos képzés adatai kapcsán említettük, hogy az újabb diplomákat szerzők egyre nagyobb valószínűséggel maradtak a tanári pályán. Már az egy, illetve két diplomával rendelkezők között is lényeges különbség mutatkozott, a két mintás t-próba azonban a – konvencionális megbízhatósági szintként elfogadott – $p < 0,05$ értékű szignifikáns különbséget csak megközelítette (0,053), de nem érte el. Az egy és három diplomák esetében ez a feltétel már teljesült. (6. táblázat) Mindezek arra utalnak, hogy a Pécsen végzett pedagógusok újabb diploma megszerzésére irányuló törekvései általában a tanári pályához kötődtek.

Megvizsgálva a diplomaszerezés időpontja és a pályán maradás összefüggéseit, azt tapasztaltuk, hogy a régebben diplomázók nagyobb eséllyel dolgoztak a tanári pályán, mint később végzett kollégáik. Az első diplomaszerezési időpontok öt éves intervallumokba so-

rolásával láthatóvá tettük a pályaelhagyással kapcsolatos tendenciákat. (7. táblázat) A százalékos megoszlások fokozatos emelkedést mutatnak. Az 1986 előtt végzettek több mint háromnegyede dolgozott tanárként, míg a diplomájukat 1995 után megszerzőknek több mint a fele más területeken hasznosította tudását. Az elvégzett t-próbák adatai – $p < 0,05$ és $p < 0,01$ szinten – szignifikánsak. (8. táblázat) Az adatok értékelése során nem hagyhattuk figyelmen kívül a közoktatási rendszerben bekövetkezett változásokat, például az iskolába lépő korosztályok fokozatos csökkenését, illetve a felsőoktatási rendszerben tapasztalható felvételerikerszám-növekedést. Ezért ezek az objektív okok is közrejátszottak az elemzett adatsor kialakulásában.

megoszlás az I. diplomaszerezés éve szerint	N	elhagyók		maradók		össz %
		fő	%	fő	%	
< 1986	46	11	24	35	76	100
1987–1990	66	19	29	47	71	100
1991–1995	100	52	52	48	48	100
1996 <	84	45	54	39	46	100
összesen	296	127	–	169	–	–

7. táblázat. A pályán maradók és a pályaelhagyók megoszlása az I. diplomák megszerzésének éve szerint

változó	évek	N	átlag	t értéke	df
a diplomaszerezés évei	1986	16	1,81	2,725*	30
	1996	16	1,38		
a diplomaszerezés évei	1987	11	1,82	3,358**	40
	1994	31	1,29		
a diplomaszerezés évei	1987	11	1,82	2,286*	22
	1997	13	1,38		
a diplomaszerezés évei	1991	26	1,81	3,086**	40
	1996	16	1,38		

8. táblázat. A két mintás t-próbák eredményei a pályán maradás ténye és a diplomaszerezés évei összefüggésében (* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$)

A diplomák minősítése tapasztalataink szerint hatott a pályán maradásra. A kitűnő minősítéssel végzettek nagyobb arányban választottak más foglalkozást (54,7 százalék), mint a jó (38,9 százalék) vagy annál gyengébb eredményt elérték (32,5 százalék). A két mintás t-próba szerint a jó és kitűnő, valamint az elégséges és kitűnő minősítések között – $p < 0,05$ szinten – szignifikáns eltérések voltak. A vizsgált jellemző szempontjából a közepes és kitűnő végzettségűek eltértek egymástól, különbözőségük megbízhatósága megközelítette a szignifikáns szintet. Adataink szerint a gyengébb minősítések nagyobb eséllyel maradtak a tanári pályán. (9. táblázat)

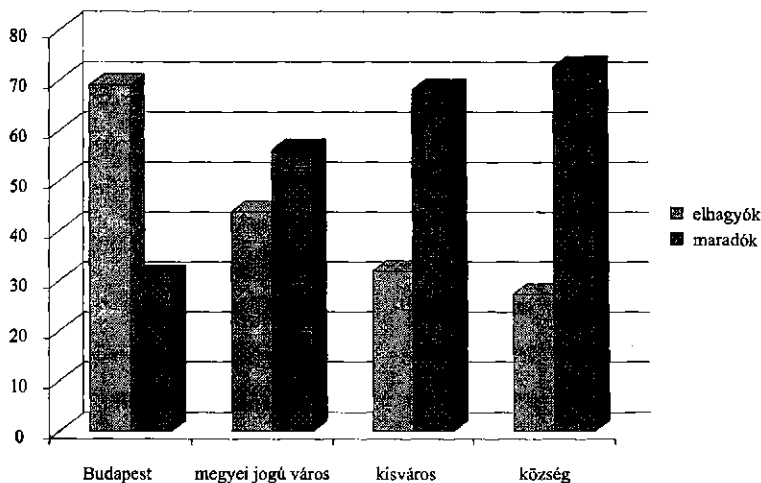
változók	minősítés	n	átlag	t értéke	df
a diploma minősítése	jó	162	1,61	2,399*	250
	kitűnő	90	1,46		
a diploma minősítése	elégséges	4	2,00	2,163*	92
	kitűnő	90	1,46		

9. táblázat. A két mintás t-próbák eredményei a pályán maradás ténye és a diploma minősítése összefüggésében (* $p < 0,05$)

A tanári végzettség a munkaerő-piacon nagy helyettesítési képességgel rendelkezik. Az azonban a településtípusonként jelentős mértékben meghatározott, hogy az említett képesség hol érvényesíthető. Minél kisebb egy település, és minél kevesebb munkahely-

lyel rendelkezik, annál kisebb az esélye, hogy egy tanár az iskolán kívül diplomát igénylő munkakörben állást találjon. Ez a tendencia – kis megszorítással – a vállalkozásokra is érvényes. A ma egyéni vállalkozóként dolgozó volt hallgatónknak – akik a kérdőívet visszaküldők közel egyötödét képviselték – több mint 80 százaléka a fővárosban és a megyei jogú városokban kezdett az önálló tevékenységbe.

Településtípusonként vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a pályaelhagyók aránya a fővárosban a legmagasabb, községekben a legalacsonyabb (10. táblázat), azaz ebben az összefüggésben felismerhető a „települési lejtő” működése.



3. ábra.

A t-próba a főváros és más településtípusok, valamint a megyei jogú városok és a községek között erősen szignifikáns különbséget mutatott. (11. táblázat) Az elvégzett varianciaanalízis ($F = 8,724^{***}$) igazolta, hogy minél kisebb településen dolgoznak volt hallgatónk, annál nagyobb arányban maradtak a pályán.

	N	elhagyók		maradók		összes %
		fő	%	fő	%	
Budapest	55	38	69,1	17	30,9	100
megyei jogú város	121	53	43,8	68	56,2	100
kisváros	69	22	31,9	47	68,1	100
község	55	15	27,3	40	72,7	100
összesen	300	128	—	172	—	—

10. táblázat. A pályán maradók és a pályát elhagyók megoszlása a településtípusok szerint

változó	típus	N	átlag	t értéke	df
településtípusok	főváros	55	1,31	3,183**	174
	m.j.város	121	1,56		
településtípusok	főváros	55	1,31	4,397***	122
	kisváros	69	1,68		
településtípusok	főváros	55	1,31	4,788***	108
	község	55	1,73		
településtípusok	m.j.város	121	1,56	2,102*	174
	község	55	1,73		

11. táblázat. A két mintás t-próbák eredményei a pályán maradás ténye és a településtípusok összefüggésében (* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$)

A pályával kapcsolatos további tervekről érdeklődő kérdésünkre a jelenleg még pedagógusként dolgozók közel egyharmada nyilatkozta, hogy fontolgatja a pálya elhagyását. Ha ez bekövetkezne, a mintánkba kerültek közel kétharmada nem tanárként dolgozna. A pályaelhagyást tervezők legnagyobb része a szűkös bérezésre hivatkozott, megfogalmazásaik közül idézünk néhányat:

- anyagilag nem teremti meg a fejlődés lehetőségeit, de mint hivatás nagyszerű;
- nem lehet megélni belőle;
- e pályának sem erkölcsi, sem anyagi megbecsülése nincs;
- kevés a fizetés, családot szeretnék alapítani;
- pénzt kell keresni;
- alamizsna a bérezés.

Az anyagiakon kívül csak elvétve fordult elő egyéb ok, például egy új foglalkozás kipróbálása vagy a családi körülmények megváltozása. A pályán maradni szándékozók elsősorban a tanítás örömet, a választott pályához való hűségét, a tanulókkal való foglalkozás szépségeit említették.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a pályán azok a volt hallgatóink maradtak, akik:

- kisebb településeken laknak;
- a nők csoportjához tartoznak;
- kevésbé jó minőségű diplomát szereztek;
- diplomájukat korábban szereztek;
- levelező tagozaton tanultak;
- főiskolai szintű diplomát szereztek;
- több diplomát szereztek.

Nyomatékosan fel kell hívni ugyanakkor a figyelmet arra, hogy a további pályaelhagyás csak a pedagógus bérek ugrásszerű emelésével állítható meg!

A tanárképzés értékelése

A tanárképzés mindennapi gyakorlatát zárt kérdéssor segítségével négy területen (szaktárgyi, pedagógiai, tantárgy-pedagógiai és gyakorlati képzés) és hat dimenzióban osztályozták a kérdőívet kitöltők. Az értékelési dimenziók – a képzés felépítése, a tantárgyi tartalmak, az oktatási módszerek, az oktatók munkája, a képzés feltételei, a tanultak szakmai munkában való felhasználhatósága – között szerepelt olyan is, amely csak a pályára lépés után vált megítélhetővé.

A képzési területek értékelése a 6 dimenzióból számított kumulált átlagok tekintetében alig különbözött egymástól. Összességében kevesebb, mint fél osztályzatnyi differencia mutatkozott a legmagasabb pontszámot elért gyakorlati (3,61) és a legkevesbé értékelt pedagógiai (3,22) képzés között. „Jobb jegyet” kapott még a gyakorlati képzés mellett a szaktárgyi (3,54), valamivel rosszabbat a pedagógiához hasonlóan a tantárgy-pedagógia (3,27). A globálisan homogén átlagos értékelés azonban dimenzióként több esetben jelentős eltéréseket mutat. (12. és 13. táblázat)

A pályán lévőket a tantárgyak tartalmát a szakképzés területén értékelték a legmagasabban, az itt kialakult osztályzati átlag jelentősen meghaladta más képzési területek számtani átlagát. Ez az eredmény várható volt, ugyanezt tapasztaltuk a nappali tagozatos hallgatók esetében is. (1) A megítélésével kapcsolatos más dimenziók átlaga azonban nem erősítette meg a szakképzésnek ezt a kiemelt szerepét, sőt a gyakorlati képzés négy dimenzióban – különösen a tanultak felhasználhatósága szempontjából – lényegesen kedvezőbb (+0,26) értékelést kapott. Az átlagok különbsége valamennyi dimenzióban szignifikáns.

A tantárgy-pedagógiai és a pedagógiai képzés kumulált számtani átlagai statisztikai értelemben azonosak voltak. Csupán egyetlen területen – a tanultak hasznosíthatóságával kapcsolatban – találtunk szignifikáns ($p < 0,001$ szintű) eltérést, azaz volt hallgatóink a pedagógiai stúdiumokat ítélték a gyakorlatban legkevesbé felhasználhatónak.

szaktárgyi képzés n = 334	osztályzatok										átlag	szórás
	1		2		3		4		5			
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	-	-
felépítés	3	0,9	22	6,6	106	31,7	161	48,2	42	12,6	3,65	0,82
tartalom	1	0,3	8	2,4	100	29,8	165	49,1	62	18,5	3,83	0,76
módszer	-	-	38	11,4	142	42,5	132	39,5	22	6,6	3,41	0,78
oktató	-	-	16	4,8	108	32,2	162	48,4	49	14,6	3,73	0,77
feltétel	7	2,1	61	18,3	136	40,8	105	31,5	24	7,2	3,23	0,90
hasznosítás	8	2,4	51	15,5	122	37,0	107	32,4	42	12,7	3,38	0,97
<i>gyakorlati képzés</i>												
felépítés	16	5,3	36	11,9	82	27,1	126	41,6	43	14,2	3,48	1,04
tartalom	13	4,3	26	8,6	77	25,3	126	41,4	62	20,4	3,65	1,03
módszer	11	3,6	26	8,6	87	28,6	119	39,1	61	20,1	3,63	1,01
oktató	8	2,6	15	4,9	68	22,3	113	37,0	101	33,1	3,93	0,99
feltétel	8	2,6	38	12,5	90	29,6	123	40,5	45	14,8	3,52	0,98
hasznosítás	26	8,8	23	7,8	64	21,6	102	34,5	81	27,4	3,64	1,21

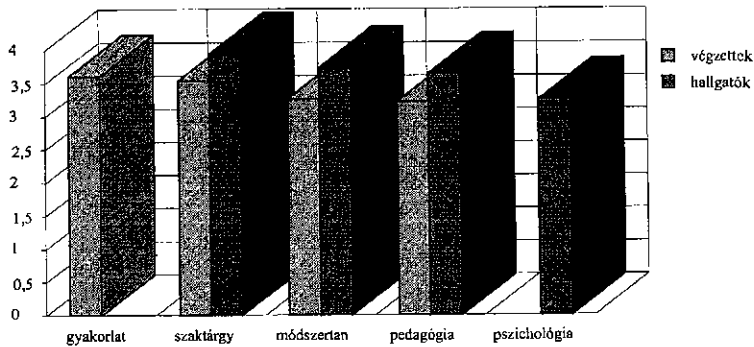
12. táblázat. A szaktárgyi és gyakorlati képzés osztályzatainak megoszlása a vizsgált dimenziókban

tantárgypedagógiai képzés	osztályzatok										átlag	szórás
	1		2		3		4		5			
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	-	-
felépítés	7	2,2	56	17,8	116	36,8	112	35,6	24	7,6	3,29	0,92
tartalom	11	3,5	62	19,7	96	30,6	100	31,8	45	14,3	3,34	1,06
módszer	16	5,1	53	16,8	117	37,1	92	29,2	37	11,7	3,26	1,03
oktató	15	4,8	32	10,2	100	31,7	115	36,5	54	16,8	3,50	1,04
feltétel	9	2,9	66	21,1	123	39,3	96	30,7	19	6,1	3,16	0,92
hasznosítás	27	8,8	59	19,3	97	31,7	77	25,2	46	15,0	3,18	1,17
<i>pedagógiai képzés</i>												
felépítés	9	2,9	58	18,4	105	33,3	120	38,1	23	7,3	3,29	0,94
tartalom	11	3,5	66	21,0	101	32,1	108	34,3	29	9,2	3,25	1,00
módszer	10	3,2	62	19,7	123	39,0	96	30,5	24	7,6	3,20	0,95
oktató	4	1,3	25	7,9	94	29,7	150	47,5	43	13,6	3,64	0,86
feltétel	6	1,9	83	26,3	118	37,5	96	30,5	12	3,8	3,08	0,89
hasznosítás	36	11,7	81	26,2	94	30,4	72	23,3	26	8,4	2,91	1,14

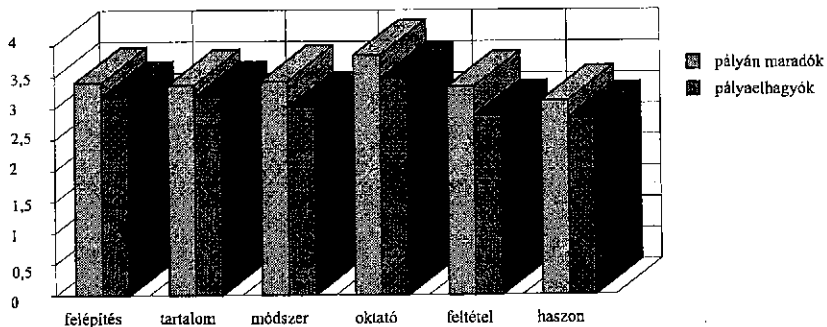
13. táblázat. A tantárgy-pedagógiai és a pedagógiai képzés osztályzatainak megoszlása a vizsgált dimenziókban

A vizsgált képzési területek (2) kumulált átlagai alapján látható, hogy a pályán lévők és a nappali tagozatos hallgatók értékelése nyomán hasonló rangsor született. A hallgatók azonban minden esetben legalább négy tizeddel magasabban minősítették a vizsgált területeket. Ebben szerepet játszhatott a friss élmény, a tanári pálya kontrolljának hiánya és a képzés folyamatos „minőségbiztosítása” is. (4. ábra)

A 12–13. táblázatról leolvasható, hogy a gyakorlati, a tantárgy-pedagógiai és a pedagógiai képzés során tanultak felhasználhatóságát az értékelők közel egytizede minősítette elégtelennek. Megvizsgáltuk, hogy a pályán töltött évek biztosítottak-e elegendő alapot ennek a megítéléséhez. Azt tapasztaltuk, hogy az elégtelen osztályzatot adóknak több mint a fele soha sem lépett a tanári pályára. E jelenség további elemzése érdekében összeállítottuk a pályán maradók és a pályaelhagyók képzési területekre és értékelési dimenziókra vonatkozó osztályzati átlagait. Az egyes értékelési dimenziók többnyire, a képzési területek kumulált számtani átlagai viszont minden esetben a pályán maradók magasabb értékeit mutatják. Ezt a trendet az 5. ábra a pedagógiai képzési terület adataival illusztrálja.



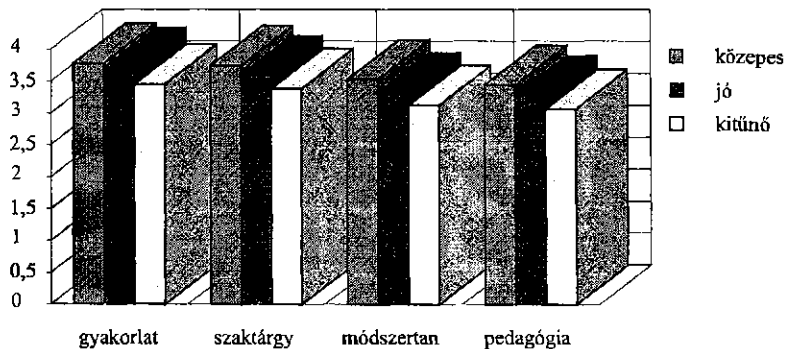
4. ábra. A képzési területek rangsora végzett és jelenlegi hallgatóink osztályzatai alapján



5. ábra. A pedagógiai tárgyak megítélése hat dimenzióban a pályán maradók és pályaelhagyók szerinti megoszlásban

Jól látható, hogy a képzés minőségével kapcsolatos értéktételeket alapvetően befolyásolta a pálya mindennapi gyakorlatával való kapcsolat, azaz a tanárként dolgozók a képzési területek mindegyikét magasabb színvonalúnak minősítették, mint pályaelhagyó vagy a pályára soha sem lépett társaik. A nappali tagozatos hallgatók esetében is tapasztaltunk hasonló beállítódásokat, amelyeket a pályával kapcsolatos elképzelések motiváltak. A tanítani szándékozók értékesebbnek ítélték a képzés folyamatát, mint azok a hallgatók, akik a tanári pályát törölték perspektíváikból. Az adatok csoportosítása során megfigyeltük, hogy a diplomák minősítése hatással volt végzett hallgatóink képzési területekkel kapcsolatos értékeléseire. Ez azt jelenti, hogy a gyengébb eredménnyel végzettek általában komolyabbnak, nehezebbnek, fontosabbnak és a gyakorlat szempontjából felhasználhatóbbnak tartották lezárt tanulmányaik tartalmát, mint az eredményesebben diplomázó társaik. A képzési területek kumulált számtani átlagai minden esetben követik ezt a „minősítési lejtőt”. (6. ábra) Az elmondottak megbízhatóságát kétmintás t-próba segítségével ellenőriztük. Az eredmények azt mutatták, hogy az eltérő minősítésű diplomások csoportjainak a képzési területekkel kapcsolatos értéktételei általában szignifikánsan különböztek egymástól. Az elégséges és a kitüntetéses diplomákkal végzettek kumulált számtani átlagai szélsőségesen – esetenként kétféle egésszel is – eltértek egymástól, azaz mindkét irányban erősítették az itt bemutatott tendenciákat. (6. ábra)

Amikor arra a kérdésre kerestünk választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a képzés folyamatának retrospektív vagy egyidejű értékelését, nem kerülhettük meg a különböző településtípushoz tartozó lakóhely hatásának vizsgálatát.



6. ábra. Az eltérő minősítésű diplomákkal rendelkezők képzési területekkel kapcsolatos osztályzati átlagai

A képzési területek értékelésével kapcsolatos adatok településtípusok szerinti csoportosítása (14. táblázat) megerősítette hipotézisünket: a nappali tagozaton tanuló és a már végzett hallgatóink körében egyaránt megfigyelhető a fordított „települési lejtő”, minél kisebb településen él valaki, annál magasabbra értékeli a pécsi egyetemi képzést. A tendencia a jelenleg is egyetemre járóknál még jobban érvényesül, mint a végzeteknél.

képzési területek	Budapest		megyei jogú város		kisváros		község	
	hallg.	tanár	hallg.	tanár	hallg.	tanár	hallg.	tanár
gyakorlat	—	3,27	—	3,68	—	3,74	—	3,81
szaktárgy	3,85	3,55	3,87	3,46	4,00	3,62	4,04	3,59
módszertan	3,06	3,01	3,97	3,32	3,64	3,45	3,73	3,29
pedagógia	3,44	2,95	3,61	3,22	3,65	3,33	3,79	3,39
pszichológia	3,03	—	3,26	—	3,34	—	3,23	—

14. táblázat. A képzési területek osztályozással történő értékelésének számtani átlagai a hallgatók és a végzetek településtípusok szerinti csoportjaiban (hallg. = hallgatók; tanár = tanárként végzetek)

Úgy láttuk, hogy a tanárképzés színvonalának megítélését, az egyes képzési területek osztályzatokkal történő értékelését pozitívan befolyásolta, ha végzett hallgatónk:

- a tanári pályán dolgozik;
- ha főiskolai szinten végzett;
- ha levelező tagozaton folytatta tanulmányait;
- ha diplomájának minősítése alacsonyabb volt;
- ha kisebb településen él.

A képzési területek osztályozással történő értékelése mellett nyílt kérdésekkel is kértük volt hallgatóink véleményét. Elsősorban arra vártuk válaszaikat, hogy mely területeken javítanának a tanárképzés gyakorlatán. Legtöbbször a gyakorlati és módszertani képzés súlyának további megerősítését, elmélyítését javasolták, ennek ellenére saját kiképződésük folyamatában is éppen ezt a területet minősítették legeredményesebbnek. Ebből a szempontból az egyetemi és a főiskolai szintű oklevelet szerettek között jelentős eltérést nem találtunk. Többször javasolták a pszichológiai képzés súlyának növelését, illetve a konfliktushelyzetek kezelésével kapcsolatos algoritmusok programba építését. A társudományok néhány területének említése mellett megfogalmazódott a tanári tudás folyamatos karbantartásának, rendszeres továbbfejlesztésének igénye, noha ennek inkább belső késztetesként, mint külső szervező erőként kellene megjelennie.

a képzésbe beépítendő területek	egyetem		főiskola		együtt fő
	fő	%	fő	%	
jogi, érdekvédelmi felkészítés	1	1,1	10	6,3	11
a tanári tudás továbbfejlesztése	11	11,6	12	7,6	23
szociológiai felkészítés	7	7,4	16	10,1	23
konfliktus- és helyzetfelismerés	16	16,8	13	8,2	29
pszichológiai képességek fejlesztése	13	13,7	23	14,6	36
gyakorlati-módszertani képzés fejlesztése	47	49,4	84	53,2	131
összesen	95	100,0	158	100,0	253

15. táblázat. Javaslat a képzés átalakítására, javítására

A fentiek alapján állítható, hogy végzett hallgatóink kritikusan elemezték és értékelték saját kiképződésük gyakorlatát. Véleményüket a legtöbb esetben a pályatapasztalataik alapján fogalmazták meg. Fontos felvetésnek tartjuk a pályaalalmassági vizsgálatok bevezetését – ennek a nappali tagozatos hallgatóinknál is felbukkanó igénynek a kielégítésére azonban egyelőre nincs meg a „központi akarat”. Azt tapasztaltuk, hogy a szöveges válaszokban a gyakorlati és a módszertani képzés szerepe felértékelődött az osztályzatokkal történő értékeléshez viszonyítva. Az a hallgatónk, aki szerint a legnagyobb hiányosságok a gyakorlati képzésben vannak, és a tanítási gyakorlatok hatása majdnem a nullával egyenlő, a módszertani képzést 5-re, a pedagógiát 4,8-ra, a szaktárgyat 4,3-ra és a gyakorlati képzést 3,5-re értékelte.

Személyes gondok

A pedagógiai folyamatokra készülség és felkészülés mellett megvizsgáltuk azt a szubjektív kontextust, amelyben volt hallgatóink a mindennapjaikat élték. Nyílt kérdésben kértük válaszaikat arra, hogy milyen szakmai, intellektuális, egzisztenciális és egyéb gondok foglalkoztatják őket. A legtöbben a munkahelyi problémákat említették (16. táblázat), bár arányuk nem érte el az egyharmadot. Ha azonban a szakmai fejlődéssel és előmenetellel foglalkozó felvetéseket is a munkahellyel hozzuk kapcsolatba, akkor arányuk meghaladja az összes válasz felét. A család, gyermek, magánélet, a megélhetési problémák és a lakással kapcsolatos gondok együttese jelentősen több mint egyharmados arányt tett ki. Érdekes jelenség, hogy a pályaelhagyók és a pedagógusként dolgozók között a megnevezett problémák és területek arányaiban jelentős eltérést kétmintás t-próbával ellenőrizve nem tapasztaltunk. Különösen figyelemreméltó, hogy a pályaelhagyók valamivel nagyobb százaléka jelezte, hogy anyagi problémái vannak, mint a pályán maradóké.

említett problémák	pedagógusok n = 157		pályaelhagyók n = 58		együtt n = 215 db
	db	%	db	%	
munkahelyi problémák	92	29,5	34	26,6	126
szakmai fejlődés, karrier	87	27,9	32	25,0	119
anyagi, megélhetési problémák	38	12,2	19	14,8	57
család, gyermek, magánéleti problémák	42	13,5	20	15,6	62
lakással kapcsolatos problémák	40	12,8	13	10,2	53
pályamódszertani kapcsolatos problémák	6	1,9	7	5,5	13
alkotással kapcsolatos problémák	7	2,2	3	2,3	10
összesen	312	100,0	128	100,0	440

16. táblázat. Pályaelhagyó és tanárként dolgozó volt hallgatóink problémái

A jelenlegi anyagai helyzetét ötfokú skálán a megkérdezettek több mint kétharmada nagyon rossznak vagy rossznak minősítette. A „nagyon rossz” minősítés esetében a pályaelhagyók aránya ismét jelentősen meghaladta a tanárként dolgozókéét. (17. táblázat)

Ez azért meglepő, mert a pályaelhagyók motívumai között az anyagi megfontolásoknak kiütetett szerepe volt. Az továbbra is kérdéses persze, hogy a két csoport esetében hasonló összegek kapták-e az azonos minősítést.

minősítés	pályaelhagyók		pályán maradók		együtt	
	fő	%	fő	%	fő	%
nagyon rossz	34	55,7	40	25,3	85	35,1
rossz	9	14,8	74	46,8	83	34,3
átlagos	8	13,1	33	20,9	49	20,2
jó	9	14,8	11	7,0	24	10,0
kiváló	1	1,6	–	–	1	0,4
összesen	61	100,0	158	100,0	242	100,0

17. táblázat. A pályaelhagyók és a pályán maradók anyagi helyzete

A munkahely-választás legfontosabb motívumait az általunk megadott szempontok rangsoroltatásával vizsgáltuk. A kialakult rangsor élén – a súlyozott átlagnak megfelelően – az érdekes munka áll, azt követi a jó fizetés. A pályaelhagyók és a tanárként dolgozók rangsora között szignifikáns különbség nem mutatkozott.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	N	s. átlag
jó fizetés	26	54	58	44	22	40	244	2,58
érdekes munka	24	69	35	25	38	21	212	2,77
biztonságos munkakörülmények	26	35	49	42	42	31	225	2,41
jó munkatársi kapcsolatok	13	36	46	45	51	26	217	2,24
önképzés, kiteljesedés lehetősége	14	20	29	59	59	31	212	1,95
egyéb	5	2	1	1	4	11	24	–

18. táblázat. Az új munkahely választásának szempontjai (s. átlag – súlyozott átlag)

A volt hallgatóinkat foglalkoztató problémák számszerű bemutatása mellett elemeztük azok tartalmát is. A továbbiakban négy téma köré csoportosítva néhány felvetést tartalmazunk.

– A pedagógiai folyamatot, az iskola belső világát szűkebb vagy tágabb társadalmi kontextusban vizsgáló kérdések, vélemények:

– Hogyan tudom magam, illetve az órát hatékonyabbá tenni, hogyan fegyelmezzem az órát rendszeresen zavaró diákjaimat úgy, hogy ne vegyem el a kedvüket a tanulástól?

– Hogyan lehetne egy 7–8. osztályos tanulóra hatni, akit nem neveltek „normálisan” szülei és tanárai?

– Hová vezet néhány évtized múlva a társadalom elszemélytelenedése, a fiatalok felnőttekhez való viszonya, az ifjúság közömbössége?

– Az érettségiző gimnazistáknak miért nincsen halvány fogalmuk sem saját koruk kultúrájáról, miért építenek alá a semminek a múlttal?

– Kapok-e valaha visszajelzést jelenlegi munkám eredményeiről? Tanítványaim közül kik azok, akik valóban értéket fognak képviselni? Hogyan boldogulnak majd saját erejükből?

– Az úgynevezett „minőségi oktatásra” felépített intézményrendszer (COMENIUS, drága továbbképzések) szükségtelen.

– A pedagógusok munkája elértéktelenedett.

A munkahellyel kapcsolatos felvetések általában az állás megszerzésével vagy megtartásával foglalkoznak, de kitérnek általánosabb területekre is:

– Tanári pályámmal kapcsolatban az egyszakosságot hátránynak érzem. Így utólag nem tartom helyesnek, hogy egy szakot végeztem, és mindenkit lebeszélnek róla.

- Új munkahelyem súlyos morális gondokkal küszködik – ez foglalkoztat.
- Iskolánk átalakulási folyamatának mi lesz a vége?
- Meghosszabbítják-e munkaszerződésemet, lesz-e folyamatos munkám?
- Gyakran foglalkoztat a megfelelő helytállás a munkában, a megfelelő szintű és hatékonyságú munka.

- Új munkahelyet kellene keresni.

Az anyagi jellegű problémák sokszor keserű hangnemben fogalmazódnak meg, ami érthető, hiszen a családtagok méltó ellátásáról, a lakás megszerzéséről, a tanulmányok folytatásáról vagy a családalapításról szólnak:

- Miből fogom eltartani leendő családomat?
- A saját lakás megszerzése foglalkoztat.
- Lakásvásárláshoz jól fizető álláshoz kellene jutnom.
- Ha elköltözőm a szüleimtől albérlésbe, hogyan fogok megélni a fizetésemből?
- Nagyon sajnálom, hogy anyagi megfontolások miatt el kell hagynom a pályát.
- A további tanulmányaim finanszírozása foglalkoztat.
- A családalapítás, a lakásfelújítás és nyári munka, amit az adósságok kifizetéséért végezek; ezek foglalkoztatnak mostanában.

- Szolgálati lakásomat felszámolják, és mivel nincs 5 millió forintom saját lakás vásárlására, kényszermegoldásként szüleimhez költözöm.

Kollégáink magánéletével a vizsgálat tervezése időszakában nem szándékoztunk foglalkozni, de olyan tömegesen jeleztek volt hallgatóink ilyen gondokat, hogy szükségesnek érezzük néhánynak a bemutatását:

- Foglalkoztat a félelem a magamra maradáستól.
- Félek a munkanélküliségtől, attól, hogy emiatt külföldre kell mennem.
- Sem tanárként, sem kutatóként nincs álláslehetőségem. Több hónapja próbálkozom iskolákban, intézményeknél, ezzel a végzettséggel a szakmán belül az elhelyezkedési lehetőségek a nullával egyenlők.

- Hogyan tudom az életemben a rendet, a harmóniát megteremteni, vagy megtalálni, hogyan tudom három gyermekem nevelését a munkámmal és a magánéletemmel összeegyeztetni?

- Kénytelen leszek-e bölcsődébe adni egy éves fiamat?
- Hogyan éljem le az életem, ha bizonytalan, vajon kapok-e valaha megfelelő munkát?
- Ebben a bizonytalan helyzetben a mai ifjúság (nem a leendő értelmiségi, hanem a leendő munkásság) képes lesz-e kihúzni az ország szekerét a kátyúból?
- Leszek-e nyugdíjból (meg)élő nyugdíjas?

Az elmúlt 15 évben végzett hallgatóinkat foglalkoztató problémák áttekintése az iskolák világának olyan vetületére irányította figyelmünket, amellyel a pedagógiai folyamatok értékelése során általában nem szoktunk számolni; ez a pedagógusok személyes élete.

Jegyzet

(1) A kutatás másik résztermájaként felsőbb évfolyamos nappali tagozatos hallgatók képzéssel kapcsolatos elégedettségét is vizsgáltuk. Néhány ponton összehasonlítjuk a két minta adatait, a részletes eredményekről azonban másik közleményben számolunk be.

(2) A nappali tagozatos hallgatók vizsgálatát a pedagógiai szigorlat alkalmával végeztük, s mivel az iskolai tanítási gyakorlat csak a szigorlat letétele után kezdhető meg, így ezt a csoportot a gyakorlati képzésről nem tudtuk megkérdezni. A már pályán lévők esetében viszont a pszichológiai képzés értékelését azért nem kértük külön, mert azt a pedagógiai-elméleti képzés részének tekintettük.

Irodalom

- Babbie, Earl (1998): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
 Falus Iván (szerk., 2000): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
 Falus Iván – Ollé János (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó, Budapest.

100 éve született Ottlik Géza

Ideje van

A „Továbbélők” kézirat- és kiadástörténetéről

Nagyjából közismert, és legenda tárgya, hogy Ottlik Géza – e hónapban emlékezünk meg születésének századik évfordulójáról – nem szándékozta nyilvánosság elé bocsátani az „Iskola a határon” című regénye első, a megírásakor befejezettnek hitt szövegváltozatát. A mű öt évtizeddel később mégis megjelent. Előbb a Holmi folyóirat, majd nem sokkal utána a pécsi Jelenkor Kiadó is kinyomtatta a szerző hagyatékában fennmaradt kéziratot, amely az átdolgozási szándék nyomait viselte magán. A vitáktól és méltatlan vádaskodásoktól sem mentes Ottlik-recepció felhorkant erre a valóban váratlan fordulatra. Már mindenki elkönyvelte, hogy ez a legenda-alapozó manuscriptum egy kéziratár mélyén sárguló filológusi csemege marad, s akkor váratlanul népszerű olvasmány, utánnyomott, sikergyánús kiadvány vált belőle.

Ottlik Géza már írói pályája legelején, a harmincas években, aztán a negyvenes évek első felében, többször is nekirugaszkodott, hogy kőszegi katonaiskolai élményeit irodalmi formába öntse. Mindegyik ifjúkori, félretett kísérletében így vagy úgy szerepel gyermekora legnagyobb élménye, a cögeráj. A félbehagyott, kiadásra természetesen soha sem került, de azért gondosan megőrzött előzmények után a negyvenes évek második felében, római tartózkodása idején fogott bele, hogy megírja végre határszéli iskolaélményeit. Annak rendje szerint leadta késznek hitt művét a Franklin Kiadónak, ahol Czibor János és Schöpflin Aladár kedvező lektori véleménye (1) alapján kiadták volna az addig kötet nélküli prózairó regényét. Ottlik azonban visszavette a kéziratot. (2) A 89 nagyalakú, sűrűn gépelt kéziratoldalból a modern magyar irodalom talán legnagyobb legendája nőtt ki. Az olvasók csak egy évtizeddel később, 1959 végén vehették kezükbe a katonaiskolai könyvet, a borítóján akkor mulatságosan és a szerző szándéka ellenére „diákregeynek” titulált művet. A „To-

vábbélők” címet viselő ös-változat, a tulajdonképpeni legendaképző kézirat soha nem látott volna nyomdafestéket, ha szerzője halála, s különösen a „Buda” kiadása után nem lángolt volna föl a vita az írói életmű jelentőségéről (3), s nem hangzottak volna el olyan vádak, melyek a klasszicizálódott „Iskola a határon” szerzőségét is megkérdőjelezték, magyarán – és brutálisan – plágiummal vádolták Ottlikot. (4)

A zavaros és mindenképp méltatlan vádaskodás megértése érdekében vissza kell hátrálnunk egy-két évtizedet. A kései Kádár-kor pangó irodalmi életében a hamisságokat értékke felstilizáló kritikus gyakorlat elleni dac hatására Ottlik személye és addig ismert életműve hódolat és rajongás tárgya lett. Huszonkilenc fiatal író köszöntötte a Mozgó Világ folyóirat hasábjain (5) és Esterházy Péter szerzetesi fegyelemmel kézírással lemásolta az akkor már elhiresült regény teljes szövegét egy rajzlapra. Az ifjú írónemzedék fejét – és jelképesen zászlót – hajtott kedves szerzője, mondhatni titkos nagyvezére előtt annak 70. születésnapján. Mindenki nagy várakozással tekintett az iskola-regény folytatása, a „Buda”

elé, amelyről a nyolcvanas években úgy hírlített, hogy a mester folyamatosan dolgozik rajta. Ottlik Géza 1990 októberében meghalt, és a várva várt második számú nagy mű egyáltalán nem lett készen.

Az író jogutódának, *Lengyel Péter*nek hosszas filológusi és szöveggondozói munkájára volt szükség, hogy a „Buda”, mint regény 1993-ban végre megjelenhessen. (6) Az első részpublikációk (7) még sikert arattak, tovább csigázták a második remekmű iránti felfokozott várakozást, ám ez a kegyelmi időszak a teljes szöveg kinyomtatása után úgyszólván azonnal véget ért. Előbb *Lengyel* filológusi munkálkodását érte támadás (8), majd a regény kritikai visszhangja (9) jelezte, vége az író iránt érzett áhitat korszakának. Ez még többé-kevésbé helyénvaló volt, hiszen a túlzó rajongás éppúgy nehezítője a művek hiteles befogadásának, mint az agyonhallgatás vagy a méltánytalan ideológiai alapú elítélés (korábban mindkétben volt *Ottlik*knak része). A „Buda” elemzői közül talán *Ács Margit* érzett rá a legpontosabban, mi

az oka ennek az irodalmi trónfosztásnak. „Miért válik le ma már a posztmodern irányzat *Ottlik*kről? Részben azért, mert ez az irányzat nemhogy legitimitást nyert, egyenesen akadémizmusá vált. Nincs szüksége ösapára se, totemre se. (...) Attól tartok, mindössze ez a triviális ok és az ennél is triviálisabb divat-visszahatás vezetett a fanyalgáshoz, s nem is az, hogy felismerték *Ottlik* írásmódjában az övékétől való lényegbeli különbséget: tehát hogy ő még munkahipotézisként sem zárta ki a valóság konvencionális értelemben vett létezését és az írói redukcióból az egész birtokbavételének az esélyét.” (10)

Már a „Buda” körüli szellemi csinnadratta jelezte, hogy itt többről is, másról is van szó, mint egy várva várt új könyv eltérő értelmezési módjairól. *Lengyel Péter* szöveggondozói munkáját is bírálatok ér-

ték, ám amit a helyénvalóan éber filológusok (11) fel tudtak mutatni hibaként, az nem több, mint egy hasonló terjedelmű szépirodalmi mű kiadása során keletkező hiányosságok és elvétések gyűjteménye. Persze, egy posztumusz kiadvány a szokásosnál is fokozottabb gondosságot, aprólékosabb munkálkodást igényel. Ám *Ottlik* irodalmi „helyezési számának leszállítása” (12) nem a szövegközlés vélt vagy valódi hibái miatt ment végbe. Korábbi hívei közül néhányan úgy gondolták, más baj is van, nem csupán esztétikai. *Kukorelly Endre* már 1993-ban, közvetlenül a „Buda” megjelenése után hangot adott annak a „régí hiedelmének”, hogy az „Iskola a határon” némely részei *Orley István* tollából valók. Magyarán: *Ottlik* plagizált. Még brutálisabban: lopott. (13)

Erre a hiedelemre épült *Mohai V. Lajos* írása, (14) aki egész kis teóriát költött *Kukorelly* tévedése köré. Évekkel korábban még „zsúfolt kincstárnak” nevezve dicsérte a „Budá”-t, (15) bő fél évtizeddel később már mindenféle bizonyíték nélkül kezdett vádas-

kodásba, érzékeltetve, hogy a posztumusz regény állítólagos gyöngéi a remekműként tisztelt „Iskola a határon”-ra is kétes árnyat vetnek. Nem állítja, csak sejteti, ha a végén nem jött össze az újabb irodalmi bravúr, miért sikerült volna korábban? Köszönet és hála ezért a rosszra törő, mégis jót művelő mefisztói ballépésért *Mohainak*. Csacska plágiumvádja nélkül ma nem olvashatnánk nyomtatásban a „Továbbélők”-et.

Ottlik irodalmi hagyatékának örököse, *Lengyel Péter* úgy látta jónak, ha a vádaskodás cáfolatául nyilvánosság elé bocsátja ezt az ös-változatot. A „Továbbélők” ötvenévnnyi lappangás után 1999-ben kétszer is megjelent. (16) A folyóiratbeli közlés még csak meglepte az irodalmi közvéleményt, a kötetváltozatnak már könyvúj-donságot megillető visszhangja támadt. Felmerült az a kérdés is, joga volt-e a ha-

*Mindenképpen teljes értékű mű,
nem korai újgyakorlat, nem is
buzgó irodalmárok öslelete. Csí-
rájában benne van minden az
évtizeddel későbbi, mintegy négy-
szeres terjedelmű, immár klasszi-
cizálódott, agyonelemzett prózai
mű alkotórészeiből.*

gyaték örökösének a szerző eredeti szándéka ellenére kiadatni a kéziratot. Még ennél is fontosabb azonban az a kérdés, meggyőződte-e bárkit is a hiób-hírek felröppenői közül arról, hogy tényleg Ottlik Géza írta az „Iskola a határon”-t.

Mielőtt azonban bármiféle választ adnánk a kérdésekre, tisztázzuk, milyen regény is a „Továbbélők” – az „Iskola a határon” nélkül. Megáll-e önállóan is az utókor ítélszéke előtt? Mond-e valamit eredeti művoltában, a nagyregény auráját nélkülözve a kései olvasónak? Röviden válaszolva: olykor kevesebb, olykor több, mint a későbbi nagyregény. Mindenképpen teljes értékű mű, nem korai ujjgyakorlat, nem is buzgó irodalmárok öslelete. Csírájában benne van minden az évtizeddel későbbi, mintegy négyszeres terjedelmű, immár klasszicizálódott, agyonelemzett prózai mű alkotórészeiből. A „Továbbélők”-ben még a gyermekalakok az igazán félelmetesek, nincs igazi rálátásunk az életet mintázó katonai nevelési gépezet rettenetére. Merényiék rémuralma a felnőtt társadalom, a későbbi civil élet működését modellezi. Itt még nincs „könyöktér”, a belső szabadságnak az a parányi darabkája, amely segít átvészelné a legzordabb történelmi periódusokat is. Ugyanakkor azt sugallja, elég a közösségből eltávolítani a basáskodó, önhatalmukba beleszerelmesedő alakokat, máris jobb lesz minden, s még a katonaiskola fegyvelme is elviselhetővé válik.

A „Továbbélők” ép és egész regénynek tűnik (mint később látni fogjuk, mégsem az). Mégis helyénvaló *Szabolcs Imre* kritikai megállapítása: „a gyökeret a virág minősíti, az ösválozat igazi értékét pedig a belőle kinövő remekmű, az Iskola a határon adja.” (17) Mások önálló, eredeti regénynek minősítik a váratlanul megjelentetett ifjúkori Ottlik-opuszt. „Nem remekmű, de bármelyik prózaíró szégyenkezés nélkül vállalhatná.” Így vélekedik róla *Mészáros Sándor*, aki még egy igen lényeges megállapítást tesz. „Ha egyszer (bármilyen okból!) fennmaradt a kézirat, akkor azt lehetőleg minél teljesebben ki kell adni. (...) Ez a minimum – ugyanis nincs számottevő elvi ok vagy érv az ellenkezőjére.” (18)

Úgy látszik, mégis van. Legalábbis *Németh Gábor* szerint. Míg a „Továbbélők”-et méltató irodalomkritikai befogadás *N. Pál József* (19) és *Olasz Sándor* (20) személyében, illetve bírálatában magától értetődőnek vette a kézirat kiadását, Németh a regényről írott dolgozatának mindjárt az első mondatában sietve leszögezi: „A könyv, amelyről kritikát kellene írom, nem létezik.” (21) Nem is erőlteti, hogy magáról a műről mondjon véleményt. Szerinte az nincs, s igencsak bárdolatlan, Ottlik végakarátán erőszakot tevő jogutódi cselekedet volt a kézirat bármi ok miatti közreadása. Fojtottan ironizáló cikke említésre sem volna méltó, ha már-már írója szándéka ellenére föl nem vetné azokat a szöveggondozási problémákat, melyekkel a kiadás során szembe kellett néznünk. (A többes szám itt nem a tudományoskodó stílus pluralis majestatisa, *Réz Pállal*, a Holmi főszerkesztőjével közösen készítettük elő folyóirat-közlésre a Lengyel Péter által rendelkezésünkre bocsátott anyagot, s az ekként létrehozott alapszöveg – az első közlés sajtóhibáinak kijavítása után – került a Jelenkor Kiadóhoz.) Mint a két kiadás szöveggondozójának, nem tartozott hatáskörömbé magáról a kiadás megtörténéséről vagy meg nem történéséről dönteni. Ez a hagyatéki örökös joga volt, s ő a fentebb ismertetett indokok alapján szorgalmazta a kézirat kinyomtatását, s kért fel engem mint Ottlik életművének kutatóját az általam akkor már olvasott mű sajtó alá rendezésére. A regényt későbbi könyv alakban megjelentető kiadó vezetőjére, *Csordás Gáborra* sem kellett ráerőltetni semmit, kapva kapott Lengyel Péter ajánlatán, és örömmel vállalta az irodalmi szenzációnak ígérkező „Továbbélők” kötetkiadását. Az első nyomtatás mind egy szálig el is fogott.

Az irodalmi közvélemény helyesléssel nyugtázta az „Iskola a határon” előzményének megjelentetését. Akármint vélekedik is Németh Gábor a dologról, igenis megessett már olyasmiről az irodalom története során, hogy elveszettek hitt vagy hagyományokban fennmaradt kézirat a szerző szándéka ellenére nyomdafestéket látott. Az

„Urfaust” például *Goethe* egyik tisztelőjének kéziratos másolatában maradt az utókorra, alkalmasint a kegyelmes úr kifejezett szándéka ellenére. (22)

A szöveggyűjtés során szembe kellett nézni azzal a nehézséggel, hogy a „Továbbélők” kézirata az átdolgozás nyomait viselte. Ottlik, miután visszavette a Franklintól a gépiratot, még abban a hitben élve, hogy ezt a munkáját dolgozza át, s nem egy újabbnak az előmunkáit kezdi meg, nekilátott, hogy változtatásokat végezzen. Azután félretette, majd amikor újra elővette, már egy újabb, sokkal nagyobb szabású és terjedelmű regény körvonalai bontakoztak ki előtte, így további javításokat már nem hajtott végre benne. Több év, mintegy fél évtized választja el egymástól a két művét. A „Továbbélők” javíthatóságát úgy 1950 táján abba hagyhatta, a sematizmus éveiben amúgy is teljesen reménytelen lett volna a kiadása. Nagyjából 1955-ben, Gödöllőről Budapestre költözésekor merült föl újra a lehetőség, hogy a műfordítói robot évei után megint prózát írjon, most már végre belefogjon abba, amire régóta készült, a katonaiskolai élmény végső formába öntésére. Az ősváltozat szövegének helyreállításakor tehát el kellett vonatkoztatni mindenféle, már a későbbi műre utaló változtatástól, amennyire lehetséges volt, az 1949-es állapotába kellett hozni a kéziratot.

Az Országos Széchényi Könyvtárban őrzött példány egykori, igen kopott dossziéjára nem Ottlik keze vonásával van felírva a regény címe. Idegen kéz ceruzával írta rá az első kézirataloldal tetejére is a szerző nevét és a mű címét. *Czibor János* lektori jelentésében (23) magyartalannak ítélte a valóban szokatlan szóösszetételt, más címet javasolt a szerzőnek. Ottlik kísérletezett más címekekkel is. Ízelgette „Az élve maradókat”-at, sőt, még angolra és franciára is lefordította magának ezt a címváltozatot, de a megjelenés elmaradása miatt nem foglalkozott később ezzel a problémával.

A 89 géppel számozott, majd később valamilyen okból kézzel átszámozott gépirat két példányban létezik. (24) Az alábbi megállapításaink mind az első példányra vonatkoznak. Azt tekintettük alapszöveg-

nek, mert a másodpéldány egyrészt hiányos, másrészt a kézírás jellegéből kiolvashatóan későbbi javításokat tartalmaz, melyek már az „Iskola a határon” előmunkáitaira utalnak.

Az alapul vett első példányon kétféle javítás nyomai láthatók:

- szürke grafitceruzás törlések és beírások;
- zöld tintával végzett törlések és pótlások.

A műveletek mindkét esetben vitathatatlanul Ottlik Géza kezétől származtak. Teljes biztonsággal megállapítható, hogy a grafitceruzás javítások a korábbiak, mert az író már a szöveg gépelése közben húzott és javított ezzel a módszerrel, ismétléseket, gyatrának tetsző fogalmazásmódokat törölt ki ceruzával.

Munkánk közben bele kellett helyezkednünk Ottlik 1948-as írói szándékába. A „Továbbélők” egykori állapotát kellett helyreállítanunk, elvetve minden, az „Iskola a határon” számára elvégzett változtatást. Ezért a korai regénytestet jelentékenyen sértő hosszabb írói törléseket nem vettünk figyelembe, mert azok – nézetünk szerint – már a későbbi mű előmunkálatai közé tartoznak, és csonkították volna az ősváltozat szövegtestét. A beírt, általában mindig rövid toldásokat azonban elfogadtuk, mert jellegükből kikövetkeztethető volt, hogy még az eredetileg kiadásra szánt művet akarják finomítani vagy gazdagítani.

A másodpéldányon átvezetett javítások nem mindenben egyeznek meg az első példányéival. Ezeket – már csupán a kézirat hiányossága miatt – nem vettük, nem vehettük figyelembe. Érdekeség viszont, hogy Ottlik később időnként címekeket adott az egyébként csak sorszámokkal jelölt fejezeteknek.

Első rész (1923) = Féltreértések 1923-ban

1 = (Damjáni a Lágymányoson)

3 = (A hálóterem)

4 = (Szebek Miklós)

5 = (Apagyi)

6 = (Szebek szökése)

7 = (Sár és hó)

Második rész (1926)

1 = (Ereklye?)

2 = (Húsvét előtt)

Igen tanulságosak Ottlik első szándékú törlései, melyeket alapelveink értelmében

mi sem vehettünk figyelembe a „Továbbélők” szövegének rekonstrukciójánál. Nézzünk néhány érdekes példát arra nézve, mit törölt ki az író az eredeti szövegből. (Az idézetek előtti jelölések a regény első kötetkiadásának oldal- és sorszámára vonatkoznak.)

(10:11) „Attól félt, hogy nyomorúságos módon ráerőszakolnak majd egyetlen szerepet a lehetséges korlátlanul sokféle szerep közül, s méghozzá egy egészen elnyitelen szerepct, a tolvajt. Utált minden ilyen felületes és hazug általánosítást, s még jobban rettegett attól, hogy bármiféle kapcsolatba kerüljön avval a korlátolt és savanyú társasággal, amely úgy látszik az emberi társadalmat alkotta.

Úgy látszik azonban, aki megsérti a törvényüket, ezzel máris menthetetlenül közéjük keveredik.”

Damjáni, akire e-zek a sorok vonatkoznak, fél belekeveredni korlátolt társadalmi látszatokba. Évtizeddel később, másik főszereplőjét, Medvét úgy jellemzi, mint aki megadja a társadalomnak, ami a társadalomé, hogy azután békén hagyják őt belső szabadságában.

„Engedelmeskedni sokkal könnyebb. (...) Kényelmes volt szót fogadni és szinte jölessett kipróbálnia rendszeren a gyakorlatokat. Nem fenyegette az, hogy félrevezető lesz a viselkedése, hiszen nem láták.

Már rég nem a szégyenkezés tartotta őt vissza a buzgó engedelmisség látszatától, hanem csak az öntudatlan irtózása a hazug magatartástól, a hamisságtól, amikbe amúgyis fájdalmasan belekeveredett.”(25)

(54:26) „Szebek Miklós sok tekintetben lassú észjárású volt. Értelmes fiú létére gyakran megbikacsolta magát a felfogása. Amit nem tudott összeegyeztetni elképzeléseivel, azt nem akarta megérteni sehogyan sem. Roppantul tisztelte az igazságot, az emberi méltóságot, a jó modort és mindennekfelett önmagát, s ámbár elkényeztetett és önfejű gyerek volt, szentül hitte, hogy mindenki olyan, mint ő. Vonakodó értelme lassan-lassan mégis kénytelen volt tudomásul venni a tényeket.”

Ez a törölt szövegrész valójában Medve Gábor jellemzése. Ottlik az ósvátozatban

még Szebek Miklósnak nevezi hősét, de a gépiraton már nyoma van a névváltoztatási szándéknak.

(105:32) „Kétségtelenül igaza volt, de ahogyan a sakk-matt ellen sem lehet revolverrel védekezni, anélkül hogy el ne rontanánk a játékot, az igazság gyémánt-acél ágyúját sem lehet bevonzolni az olyan törekény szerkezetekbe, amilyenek az emberi társadalmak.”

Később, az „Iskola a határon”-ban és a „Budá”-ban mégis elismeri az igazság erőszakos érvényesítésének jogát vagy legalább értelmét, mikor így ír:

„A világ nem ért másból, mint a hangos, elnagyolt, durva jelekből. A látszatokból. Mindaból, aminek határozott formája van. Nagyot kell kiáltani, másképp oda sem figyelnek. Két szóból többet értenek, mint húszból; viszont százszor kell ugyanazt elmondani. Vagy jobb egy erőyes rügás.” (26)

Ugyanez a gondolat variálódik évtizedekkel később, a posztumusz regény lapjain, több helyen is. „...a elég hangosan üvöltesz, ha elég látványos feltűnést keltesz valamivel, a bajoddal, akkor, mint csöngettyűzésre Pav-

lov meglelte hasú kutyáiban a gyomornedvek, »kondicionált reflex«-ként jelentkezik az emberiség gyáva csűrhejében a beidegzett képmutatás, és Schulze meg Merényiék vadállati parancsuralmi mechanikusan átvált civilizált arcot mutatni.” (27) Oldalakkal tovább: „Rüg vissza mindig. (...) Semmi nem marad a régiben. Ha agyonvernek, kész, megszabadultál tőlük. Ha csak félholtra, akkor soha nem tudhatják többé, mikor szottyan kedved visszarágni megint, és ezentúl nekik kell szakadatlanul félni, amíg élsz.” (28)

Az Ottlik-életműben járatos olvasók számos ehhez hasonló szöveg-összehasonlítást tehetnének. Mindenesetre a törlések, javítások, betoldások logikájából kiderül, Ottlik mennyire következetesen alapozta

A törlések, javítások, betoldások logikájából kiderül, Ottlik mennyire következetes logikával alapozta meg írói világképét. S ha következetesek akartunk maradni szöveggondozói elveinkhez, mi sem tehettünk másként, mint hogy követtük az ő módosítási elveit.

meg írói világképét. S ha következetesek akartunk maradni szöveggondozói elveinkhez, mi sem tehattünk másként, mint hogy követtük az ő módosítási elveit.

Ebből következőleg semmit sem kezdtünk a 'Továbbélők' szövegének folytatásával sem. Ottlik ugyanis háromszor is belevágott hősei sorsának további alakításába. A hagyatékban fennmaradt mindhárom szövegváltozat, az író egyiket sem semmisítette meg, mégsem közölhettük még a viszonylag legépebb, nem töredékes verziót sem, mert a két gépelt oldalnyi szöveg, Ottlik számozása szerint a 90. és 91. oldal, egy mondat közepén hirtelen félbeszakad. Pedig a folytatás témája igen érdekes: Danjáni – Ottlik alakmása – itt jelenti be a nyilvánosság előtt, hogy ő egyáltalán nem lesz katona. Ez a szövegtöredék legföljebb egy majdani kritikai kiadás része lehet.

A 20. századi magyar prózaírók munkái nemigen látnak napvilágot jól szerkesztett kritikai kiadásokban. Talán csak *Babits* prózája kivétel. Ám ha valaki vagy valami, akkor Ottlik Géza egymáshoz szorosan kapcsolódó 'Továbbélők' és 'Iskola a határon' című munkái megérdemelnék nem is a kritikai, hanem a szöveget fejlődő változásában közzétevő, úgynevezett genetikus kiadást, amely a kritikai kiadás egy újabb, fejlettebb formája. Akkor lenne mód szövegösszehasonlításokat végezni, az írói mű fejlődésének egyes stációit összefüggéseiben tanulmányozni, s akkor talán az 'Iskola a határon' ottlik szerzőségét megkérdőjelezők is belenyugodhatnának a változathatatlanba, hogy a modern magyar próza tőkesúlyát képező művet igenis ez az ember írta, nem pedig barátja, Örley István, vagy bárki más. Ez azonban, ami a genetikus vagy legalább kritikai kiadást illeti, egyelőre álmom. Addig még lehet csacskaságokat gügyögni.

Hogyan is írta Ottlik?

„Ideje van a gügyögésnek. Ideje van a visszazugdosásnak.”(29)

Jegyzet

- (1) A két lektori vélemény olvasható: *Ottlik-mozaik*. Közzétette: G. Merva Mária. Holmi, 1995. október.
(2) Erről bővebben Ottlik Géza (1980): A Nyugatról.

In: *Próza*. Magvető, 223–224. oldalakon lehet olvasni.
(3) Például: *Irodalmi kvartett*. (Angyalosi Gergely – Bán Zoltán András – Beck András – Radnóti Sándor) Beszélő, 1996. augusztus.

(4) Lásd Kukorelly Endre (1993): *Könnnyű elakadni*. *Magyar Narancs*, július 15., valamint uő (1994): *Örley-émlékmisor*. Duna Televízió, január 12. és Mohai V. Lajos (1999): *Kétkezes regény? HVG*, március 6.

(5) *Mo-gó Világ*, 1982. május.

(6) *Európa Kiadó*, 1993. 365.

(7) Buda. Néhány regénykezdet. *Hid* (Újvidék), 1979. november. Buda. Alcímek egy megkezdett regényből. *Jelenkor*, 1984. december. Colaltóval civilben. Új szeptember és régi. *Jelenkor*, 1992. november. Medve nagytitka. *Holmi*, 1992. december. Új október, 26. Egy békebeli temetés. *Kortárs*, 1992. december. Hazamenni. 2000, 1993. január.

(8) Lásd Margócsy István és Török András Margináliai. 2000, 1993. szeptember.

(9) A Buda fogadtatásának viszonylag részletes összefoglalását adja Kelecsényi László (szerk.): *Az elbeszélés nehézségei*. Ottlik-olvasókönyv. Holnap, 2001. 260–335.

(10) Ács Margit (1994): Budapest pompeji katonája. *Kortárs*, május, 90.

(11) Szűcs Kinga (1994): Ottlik Géza Buda című regényének kéziratáról és szövegközléséről. *Irodalomismeret*, szeptember, 37–40. és Körösi Imre (1997): Ottlik 'Budá'-jának szövege. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 3–4. 343–346.

(12) Ács Margit: I. m. 89.

(13) Lásd 4-es jegyzet.

(14) Ugyancsak lásd 4-es jegyzet.

(15) Mohai V. Lajos (1993): Húsz év az olvasásra. *Jelenkor*, december, 1079.

(16) *Holmi*, 1999. április-július (4 folytatásban), majd *Jelenkor Kiadó*, 1999. 153.

(17) Szabolcs Imre (1999): *Az ő Iskola*. *Magyar Nemzet*, november 25.

(18) Mészáros Sándor (2000): Egy másik regény? *Élet és Irodalom*, január 7.

(19) N. Pál József (2000): „...védeni egy kis várat...” *Kortárs*, február, 101–109.

(20) Olasz Sándor (2001): A 'Továbbélők'-től a 'Budá'-ig. *Irodalomtörténet*, I. 115–126.

(21) Németh Gábor (2001): Elefes. *Jelenkor*, március, 346.

(22) Vö. Szerb Antal (1962): *A világirodalom története*. Magvető, 459.

(23) Lásd 1-es jegyzet.

(24) A *Továbbélők* kézírata az Országos Széchényi Könyvtár kéziratárában Lengyel Péter döntése értelmében szabadon kutatható.

(25) Ottlik Géza (1959): *Iskola a határon*. Magvető, 278.

(26) I. m. 300.

(27) Ottlik Géza: *Buda*. Id. kiad. 42.

(28) I. m. 140.

(29) I. m. 144.

„Sem azé, aki fut...”

Szöveg-szimbolizálódás Ottlik Géza *„Iskola a határon”* című regényében

Az Ottlik-recepció bő húsz éve egységes annak megítélésében, hogy az életmű legfontosabb opusza, az *„Iskola a határon”* című regény többrétegű olvasmány. (1) A recepció lassan ötödfél évtizedének fordulata az első kiadás (1959) óta eltelt időben középtájt, 1982 körül következett be. Ottlik Géza ekkor hetven éves, Esterházy Péter pedig a születésnapra egyetlen rajzlapra lemásolja az *„Iskola a határon”*-t. Szimbolikus a gesztus, a pillanatot többen a (poszt)modern magyar irodalom kezdetének tartják.

A következő két évtizedben Ottlik bekerült a középiskolai tankönyvekbe, az érettségi tételek közé, a felvételi tesztekbe, s lassan kérdéssé válik a műveltségi vetélkedőkben. Az egyik legújabb középiskolai irodalomtankönyv-sorozat (2) nyolc A/4-es oldalon tárgyalja életművét. Mikszáth és Móricz sem kap többet 12–12 oldalnál, Jókainak pedig meg kell elégednie szintén nyolc oldallal. A kánon tehát átíródik.

A legfrissebb adalék: legutóbbi kutatásában (3) Kamarás István olvasásszociológus az *„Iskola a határon”* fogadtatásának és befogadásának történetét vizsgálta. Ezzel egy Ottlik regényéről szóló olvasásszociológiai monográfia született. Ha mindezekhez hozzávesszük Szegedy-Maszák Mihálynak a szerzőről szóló kismonográfiáját (4), Kelecsényi László biográfiáját (5), a könyv terjedelmű laudációgyűjteményeket (*„Ottlik-émlékkönyv”* (6), *„Ottlik-olvasókönyv”* (7)), akkor láthatjuk, hogy regény és életmű ennél nagyobb elismerést irodalmi kánonban aligha kaphat. Legfeljebb a kritikai kiadás várat még magára – reméljük, nem sokáig.

De említsük meg az antikanonizáció éledését is, merthogy, mint tudjuk, a könyveknek megvan a maguk sorsa: az elmúlt években többen kételkedtek abban, hogy egyáltalán Ottlik Géza írta-e a regényt. Eszerint a fikcióbeli kézirat valóságos kézirat, szerzője pedig a kőszegi iskolatárs,

Órley István, akire a regényben Ottlik Medve Gábor figuráját építette, s aki valóban tehetséges novellista volt.

A szöveg rétegződésének két alapszintje

Hipotézisem szerint az *„Iskola a határon”* egyfelől klasszikus (lineáris) nagyregény, viszonylag jól behatárolható és megfejtendő elsődleges jelentésréteggel (cselekménnyel), illetve több másodlagos és harmadlagos jelentésréteggel, vagyis szimbolikus értelmű szövegszinttel.

Ennek alapján két jelentésképző réteget, fő szövegtípust különböztethetünk meg a regényben, melyek azonban tovább differenciálódnak, s teljes gazdagságukat csak akkor érik el, ha a regényt az utolsó szövegegységtől visszafelé haladva értelmezzük. (Merthogy az utolsó bekezdés – minden regény minden bekezdése – egy újabb jelentésréteget épít rá visszamenőleg a kompozíciós struktúrára, illetve esetünkben zárja az egyik legfontosabb motívumkört, a vízzel kapcsolatos szimbólumokét.) Másfelől pedig, ha a jelentésképzés módjait tekintjük, és a szöveg metaforizációjának, metonimizációjának folyamatára (a jelentésképzés szintjeire) rávetítjük a különböző narratív rétegeket, akkor megállapíthatjuk, hogy az *„Iskola a határon”* az (egyik) első magyar alineáris szövegezésű (magypróza, vagyis az (egyik) első hiperregény).

Egyik kiindulópontom az a tény, hogy Ottlik Géza – saját bevallása szerint – maga is úgy olvasott, mint ahogyan a hipertextvegeket – egyben a régi kódexeket vagy a mai lexikonokat, az utalások mentén – kell és szokás olvasni: ide-oda ugrálva, mélyfúrásokat végezve a szövegben, s mégis pontosan megértve annak jelentését (vagyis részekből dekódolva a szöveg-egészt). „(...) A rossz könyv élettelen tárgy: ha a kezembe veszem, bizonyos, hogy semmiféle izgalmat nem érzek. A jó: tüstént megdelejez, személyes kapcsolatot tart velem. Mit beszélnek ezek itt, a hetvenhetedik oldalon? Kettőt visszalapozok. Nem azt találok, amit vártam. Mik az előzmények? Már lapozok, járkálok benne, előre-hátra, keresem a neveket, tájakat. Az elejét utoljára olvasom el, a végét a közepén, a közepét háromszor esetleg. Ezzel a gyalázatos módszerrel mégis mindent megtudok, de csak a jó regényből.” (8)

Ottlik munkamódszerét ismerve pedig bizonyosak lehetünk abban is, hogy az „Iskola a határon” nemcsak pontszerűen-digitálisan – bárhol elkezdve és folytatva, akár visszafelé is – olvasható, hanem így is született. Ez nagyjából annyit jelent, hogy Ottlik nem az elejétől a végéig haladva írta a regényt, hanem úgy, ahogyan ma az ember a számítógépen ír egy dolgozatot: a szöveg belülről kifelé növekszik, duzzad, terjed, épül. Körkörösén, és nem lineárisan. (9) Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint a „Továbbélők” címmel 2000-ben kiadott összefoglaló, amely még nem tartalmazza sem a kettős narrációt, sem azokat a szimbolikus és példázatrétegeket, amelyeket ma az „Iskola...” poétikai lényegének tartunk.

Az „Iskola” komponálásmódja

Az „Iskola a határon” tehát nem a klaszikus nagyregények tradíciói szerint építkezik. A szövegstruktúra koncentrikusan épül fel, és azt három hatásmechanizmus befolyásolja:

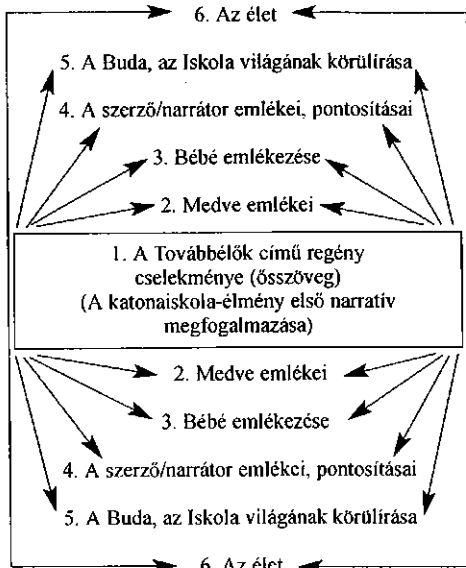
A valóságvonatkozások rétege

Olyan elemek ezek, amelyek a szövegben lehetnek motívumok, szimbólumok,

hipertextek és – a riffaterre-i értelemben vett – szubtextusok (mint például a Kollerkapu vagy a Netter-kapu, a vadkörtefa, a kacsaszíros kenyér, maga a „Non est volentis...” felirat, a cigarettaparázs, a havazás vagy a fekete kéz legendája stb.).

A narratív rétegek

A narratív rétegeket kívülről befelé haladva ekképpen ábrázolhatjuk:



1. ábra. Ottlik Géza „Iskola a határon” című regényének narratív rétegei

A sémában középről kifelé haladva mind lazább az egyes művek szerkezete, és egyre nyitottabb a kompozíció (a megszűnést implikálva, beleolvadva a létezés hétköznapi szövetébe, majd a nem-retorizált létezésbe, a halálba). A „Budá”-n kívül már csak az élet van, és a „Buda” után már csak a halál jöhet.

A kompozíció feszességének oldódásával és a narratív, egymást is átértelmező mezők szaporodásával egyre erőteljesebben szövi át a regényeket a képiség szimbólumrendszerre, fokozva e hatást azzal, hogy Bébé festőművész lesz. A „Budá”-nak már a teljes szövegét egy vizuális szimbólum fogja át, egy olyan kép, ame-

lyen keresztül az egész élet, a lét maga lenne látható. Az „Ablak” című festmény azonban soha nem készülhet el, mert beferezése az élet végét jelentené. Mint *Edgar Allan Poe*-nál „Az ovális arckép” vagy *Borges* novellájában a végsőkig redukált, de a világ teljességét magába foglaló, a világegész „jelentő”, azzal immár azonos, ezért kimondhatatlan, egysoros eposz („A tükör és a maszk”).

A szövegszimbólumok rétege (tér- és időszerkezet)

Az alapszimbólumok végigvonulnak a regényen, s természetesen módon egyre gazdagabbá, egyre inkább példázatszerűvé teszi a szöveget (néhány nagyszimbólum: sár, hó, víz, köd, lépcső, a „Tulp tanár anatómiája” című Rembrandt-reprodukció stb.).

A térszerkezet alapvetően kétpólusú rendszerre, a bezárt-szabadság topozsára s az ezáltal megjelenített archetipikus emberi léthelyzetekre épül (néhány fontos motívum kívülről befelé haladva: kerítéssel övezett park, iskolaépület, osztályterem stb.); ami kint van, az pedig természetesen a szabadságot jelképezi: szombathelyi országút, Buda, Trieszti-öböl, Duna stb.).

Az időszerkezet zenei tulajdonságokat mutat, s leginkább talán „A varázshegy” és az „Oblomov” időfelfogásával rokon. Mint azokban, az elbeszélő idő mennyisége itt is fordítottan arányos az elbeszélésre „felhasznál” szövegmennyiséggel.

Mindezeket összegzi a címben időben és térben a gazdag – és sohasem végleges jelentésű – „határ” szó mint főszimbólum. A főszimbólumhoz kapcsolódva pedig a regényt véges-végig átszövik – sőt strukturálják – a Köszeggel kapcsolatos szövegelemek és szimbólumok. Ezek értelmezési tartományainak részletezésével rávilágíthatunk a regény jelentésrétegeinek hiperszöveg-szerű szerveződési módjára, a szövegtest felépítésének különleges technikáira, a narráció egyedi elemeire, a jelentésmozdulások mikéntjére. Egyes szöveghelyeknek az egymáshoz való viszony minőségéből, helyzetéből létrejövő jelentésepülését, illetve e jelentésepülés relativitá-

sát is megvizsgálhatjuk, s ezzel – reményeink szerint – a hiperszöveg természetrajzához is adalékokat nyújthatunk.

Kiegészítő megjegyzések

Esterházy Péter említett képével lényegében „digitalizálta” az „Iskola...”-t. Ez az írott-rajzolt „valami” ugyanis betűkből áll, és mégsem szöveg. Olvashatatlan, mégis a nagy regény maga, hiszen annak minden szavát és betűjét tartalmazza. Szokásos kódrendszerünkkel értelmezhetetlen, látni azonban látjuk. Vagyis ez egy kép. Sőt: egy igazi kép-regény. Egy olyan szöveg, melynek a térben egymástól – például egy könyvben – elválasztható rétegei egymásba – síkba – préselve vannak előtünk. Esterházy e gesztusával ad absurdum vitte a szépirodalom genezisének is, hiszen Ottlik regényéhez annyit hozzátett alcímként: „Bevezetés a szépirodalomba”. Ezzel új kontextusba helyezte az „Iskola”-t, mondhatni: az alcímmel egyrészt újabb hipertext-tömeget implikált hozzá, másrészt azt jelentette ki, hogy minden, ami szépirodalom, hipertextként is felfogható. (Ez könnyen belátható, hiszen minden, ami szépirodalom, hivatkozási viszonyban áll a valósággal.)

Egy másik hasonlattal élve: Esterházy Péter, amikor képpé tette, valójában „visszaírta” az „Iskola” szövegét egy korábbi, ma már nem használatos eszközrendszerbe: codexből volumenre, vagyis pergamentekercsre. „Az illusztrált tekercsek esetében a szem szinte egyszerre tudott elolvasni egy egész képsort, mentálisan kitöltve az ábrázolt jelenetek közötti időbeli vagy térbeli távolságokat” (10) – írja erről *Guglielmo Cavallo*. (11)

S ha tudnánk igazán olvasni, ha megtanultunk volna digitálisan olvasni – képszerűen egymásra rétegzett információsorokat dekódolni: nem horizontálisan, hanem vertikálisan olvasni –, akkor ezt a volument, ezt a „rajzlapot” regényként tudnánk fel fogni. Ottlik metaforájával szélva: ha lát-nánk az új festékréteg alatt a régieket, akkor el tudnánk olvasni a képbe rejtett regényt.

A „Buda” említett „Ablak”-a soha nem készül el, de száz és száz festékrétege

megannyi történetet, létpillanatot, életmetszetet tartalmaz. És nincsen utolsó ecsetvonás, mert nincsen utolsó történet sem. Csak a nem-retorizált létezésbe való áttérés van. Az ember, az „urológiai köreset” („Buda’) elmúlik, de a kép, a történet és az érzés megmarad.

További kiegészítő megjegyzések

Az irodalom digitalizálódása új szövegelméleti, szövegalkotási és szövegvizsgá-

lati szempontok születését, kidolgozását teszi szükségessé. Alapvető kategóriákat kell átértelmeznünk, hisz viszonylagossá válnak az eddig természetesnek hitt fogalmak – például – egy szöveg határaival, kompozíciójával kapcsolatban. Az új „szövegekre” nem alkalmazható az elejé-középe-vége” hármasság, de nem értelmezhető a lineáris felépítés elve sem. (12) E corpusok valahányad része fizikailag nem is létezik, síkban nem „ábrázolható”, a régi módon le nem írható, ki nem nyomtatható, szemantikailag azonban e „nem-létező” egységeknek is jelentős szerepük van a „műegész” értelmezésében. (13) (Egyfajta allúziós-palimpszesztes rendszerhez lehetne ezt hasonlítani, de a jelentések itt nemcsak a különböző szintek egymásba játszátásából jönnek létre, hanem eleve a kapcsolathálózat szemantizálása a cél.)

A digitális szöveg szempontjából kérdés minden olyan filológiai, stilisztikai, retorikai elmélet, amely a vizsgált textus fi-

zikai állandóságára helyezi a hangsúlyt, és abból vezeti le premisszáit. (Ezek a virtuális könyvtárakban mind átkerülnek majd a kultúrhistoria polcaira. Hangsúlyozom: nem elértéktelenednek, csupán egy másik polcra kerülnek, és egy új típusú nyilván tartási számot kapnak.)

Összegzés

Az „Iskola a határon” egy nagyobb epikai egység része, s akként értelmezhető. Ez

Esterházy Péter, amikor képpé tette, valójában „visszaírta” az „Iskola” szövegét egy korábbi, ma már nem használatos közrendszerbe: codexből volumenre, vagyis pergamentekercsre. „Az illusztrált tekercsek esetében a szem szinte egyszerre tudott elolvasni egy egész képsort, mentáltan kitöltve az ábrázolt jelenetek közötti időbeli vagy térbeli távolságokat” – írja erről

Guglielmo Cavallo. S ha tudnánk igazán olvasni, ha megtanultunk volna digitálisan olvasni – képszerűen egymásra rétegzett információsorokat dekódolni: nem horizontálisan, hanem vertikálisan olvasni –, akkor ezt a volument, ezt a „rajzlapot” regényként tudnánk felfogni. Ottlik metaforájával szólva: ha látnánk az új festékréteg alatt a régieket, akkor el tudnánk olvasni a képbe rejtett regényt.

az epikai egység taggában Ottlik Géza élete, szűkebb értelemben a „Továbbélők”-ből, az „Iskolá”-ból és a „Budá”-ból áll. A három egység nem a megszokott módon, lineárisan viszonyul egymáshoz, hanem koncentrikusan épül egymásra, s bennük minden egyedi módon jelölhető-érzékeltető szöveg hely hipertextuális viszonyban van minden más egyedi módon jelölhető-érzékeltető szöveg helytel. (14)

Az „Iskola a határon” példázatos és szimbolikus olvasatokat lehetővé tevő regény. Lényege az alinearitás, az aszimmetria, a világosság-sötétség, az egyszerűség-bonyolultság, a beszéd-hallgatás, a káosz-rend s persze a szabadság-nemszabadság dichotómiájának körülírása – annak megérzékítése, hogy a világ viszonyai soha nem egyértelműek és mégis mindig azok. Annak megérzékítése, hogy szavakkal a világ nem közölhető, hisz „csak az érzés az, ami biztosan van” („Buda”).

Egy regény – az irodalom – ezért nem más, mint az elmondás jobb híján létrejö-

vő ideiglenes állapota. Ennek a nem-lineáris trilógiának a strukturálatlan struktúrája ezért azt szeretné elmondani, hogy beszélni és megérteni nehéz. Hogy elbeszélni nehéz. Mert csak megélni lehet. Mert csak élni lehet, csak élni érdemes. Ennek a strukturálatlan struktúrának legvégsőképpen önmaga megszüntetése a célja. Egy szöveg – a szöveg – megszüntetésének pedig két útja-módja van: a képpé változtatás és a hallgatás. Ottlik az utóbbit, Esterházy az előbbit választotta.

Talán azért, mert mindketten rájöttek, hogy a szabadság, a szeretet és az alkotás kegyelme soha „nem azé, aki akarja, sem azé, aki fut...”

Jegyzet

- (1) Hipotézisek egy hosszabb dolgozathoz. Előadás-ként elhangzott a szombathelyi Berzsenyi Dániel Főiskola Filológiai Intézetének konferenciáján 2002. március 7-én.
- (2) Domonkos Péter: *Irodalom I-IV*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (a IV. kötet első kiadása: 2001).
- (3) Várhatóan 2002 őszén: Szombathely, Savaria University Press.
- (4) Sz.-M. M. (1994): *Ottlik Géza*. Kalligram, Pozsony.
- (5) K. L. (2000): *A szabadság enyhe mámora*. Magvető, Budapest.
- (6) Kelecsényi László (szerk., 1996). Pesti Szalon Könyvkiadó, Budapest.
- (7) Kelecsényi László (szerk., 2001). Holnap Kiadó, Budapest. 2001.

(8) A régi városi színház lejtős folyosója. In: O. G. (1980): *Práza*. Magvető, Budapest. 68.

(9) Ma már alapvetően így olvasnak, gondolkodnak és irnak tízéves gyerekeink is, ha számítógépen dolgoznak, csak ezt a magyar oktatás- és iskolaügy nem hajlandó észrevenni.

(10) Guglielmo Cavallo: A volumentől a codexig. Az olvasás a római világban. In: Guglielmo Cavallo – Roger Chartier (szerk., 2000): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi Kiadó, Budapest. 78.

(11) Megfontolásra érdemes, hogy egy ikonokkal és szimbólumokkal teli internetes honlap mennyire veszedelmesen hasonlít egy két botocsára feltekerhető pergamentekercsre, s Esterházy Péter szépirodalom-ikonja mennyire veszedelmesen hasonlít egy végtelenített pergamentekercsre (a különbség bár jelentős, elvben pusztán technikai: itt igen, ott nem lehet szét-szedni az egyes rétegeket)!

(12) Ez igen könnyen belátható az Iskola kapcsán, hiszen Ottlik direkt módon megszünteti a linearitást, amikor az időrendet felborítva Az elbeszélés nehézségei c. fejezettel kezdi a regényt. De igazi vége sincsen az Iskolának, legfeljebb szimbolikusán: Bébé, Medve és Szeredy megérkezik valahová, egymás felé közelebb, de a hajó megy tovább. – Nyilvánvaló, hogy valamifajta középső szövegegységéről sem volna egyszerű beszélünk. Nem tudjuk tehát, hogy ennek a regénynek kompozicionális értelemben hol van, s van-e egyáltalán eleje, közepe, vége.

(13) E gondolatmenet minden állítása könnyűszerrel igazolható az Iskola világából, hiszen nagyon jól tudjuk, hogy a katonaiskolában – például – egy seggberúgás nem seggberúgás, hanem igen pontosan érthető differenciált közlés. Vagyis **nem más, mint egy jól irányzott hiperhivatkozás...**

(14) Mondhatnánk úgy is: az Iskola a határon egy olyan volumen, egy olyan pergamentekercs, melynek egyik végére a Továbbélők, másik végére a Buda van feltekerve.

Fűfa Balázs

A matematikátörténet szerepe a matematika tanításában

Magyarországi tapasztalatok

A matematika tananyaga nem építhető fel a matematikatanulás szigorú logikája szerint. A fizika és a matematika ütközése lokálisnak látszott, de valójában lényegi probléma tünete: egyrészt a gyerekek nem a matematika óráról származó, bizonytalan matematikai előismeretekkel rendelkeznek, másrészt a matematikát a gyakorlatban alkalmazni kell akkor is, ha nincs mögötte mély matematikai tudás, valódi

megértés. A történetiség elve, a matematika-történeti ismeretekkel való foglalkozás lehetővé teszi fontos fogalmak megemléstését, szemléletes bemutatását akkor is, ha azok egyébként nem szerepelhetnek az előírt tananyagban, a következetesség didaktikai elvének megsértése nélkül. Írásomban a Föld alakjára vonatkozó nézetek fejlődésének bemutatásával illusztrálom a problémátörténeti megközelítés és lehetséges módját.

A matematikai tantárgypedagógiai kutatások integráns része a matematikatörténet lehetséges szerepének vizsgálata az oktatási folyamatban. Az 1996-os barcelonai ICMI konferencián nagyszabású kutatási program kezdődött. „A matematika-történet szerepe a matematika tanításában és tanulásában” címmel, amelynek vezetői: *John Fauvel*, Open University, UK (j.g.fauvel@open.ac.uk) és *Jan van Maanen*, University of Groningen, Hollandia (maanen@math.rug.nl) voltak. A kutatás eredményeiről Japánban, a 2000-es ICMI számoltak be, azóta megjelent a tapasztalatokat összegző tanulmánykötet is.

A projekt fő területei a következők voltak:
– milyen szinten, milyen iskolafokon használható a matematikatörténet a matematika tanításában és tanulásában;

– a matematikatörténet mint önálló tantárgy mikor tanítható;

– a matematikatanárok számára különösen fontos összetevők, például: attitűd, differenciált megközelítés, írás-olvasáskönyvtár összefüggései, team-munka: matematikatörténész és matematika pedagógus részvételével;

– tantervi területek és a matematikatörténet;

– a klasszikus matematikatörténeti területek, például: ókori görög matematika és a matematika egységének problémája;

– speciális nevelési szükségletű tanulók és a matematikatörténet;

– a pedagógiai alkalmazás sajátos kérdései;

– következtetések az osztálytermi munkára;

– tantárgypedagógiai következmények: ha a tények, a konkrét matematikatörténeti ismeretek nem is kerülnek be a tananyagba, a szemléletformáló hatás akkor is meghatározó kell hogy legyen;

– nemzeti tantervek, oktatáspolitikai vonatkozások vizsgálata;

– bibliográfiák készítése.

A Magyarországon folyó kutatások hasonló problémákra keresnek választ, de jelentősek az eltérések is. Sok országban, így például Angliában is a matematikatörténet egyik funkciója, hogy segítségével a bizonyításokat becsempészhesék a külön-

ben azokat jórészt nélkülöző matematika tananyagba. Nálunk a történeti ismereteknek fontos szerepük lehet a matematikatanítás szigorúságának oldásában. A matematikatörténet segíthet abban, hogy a matematika közelebb kerüljön a tanulókhöz. Valószínűleg sok olvasó számára meglepetést jelent ez az állítás. Sokan szeretik a matematikatörténetet, sokan azonban reménytelenül unalmasnak tartják. Kutatásunk célja annak vizsgálata, mit és hogyan tanítsunk matematikatörténetből, hogy ezzel hozzájáruljunk a matematikatanítás korábbi eredményeinek megőrzéséhez és a felmerülő új feladatok megoldásához.

Munkánk kezdetén adatokat gyűjtöttünk a hazai didaktikai kutatásokról. Ezek közül számunkra különösen fontosak *Báthory Zoltán* és *Ballér Endre* tantervelméleti kutatásai és a matematikadidaktika területén elért eredmények. Itt kiemelem *Varga Tamás* sajnálatosan korán lezárult munkásságát és a jelenlegi, az egyetemi módszertan-tanszékeken, a főiskolákban és a Matematikai Kutatóintézetben folyó kutatómunka eredményeit, amelyeket *Ambrus András*, *Deák Ervin* neve fémjel. Tovább folytatódnak a nagy nemzetközi összehasonlító mérések *Csapó Benő* irányításával. Új fejlemény, hogy Debrecenben megalakult a matematikatanítással foglalkozó doktori iskola. Munkánkban alkalmazzuk *Mészáros István* iskolatörténeti, oktatástörténeti monográfiáit. Felhasználjuk a szemléltetőeszközök fejlődését bemutató multimédia CD-ROM-ot.

Rendszeresen jelennek meg tanulmányok a magyar matematikatörténet köréből. *Szénássy Barna* monográfiája angolul is megjelent, *Sáin Márton* ismeretterjesztő művét az egyetemes matematikatörténetről CD-változatban is megvásárolhatjuk. A *Bolyai*-bicentenárium évében különösen aktuálisak *Kiss Elemér* Bolyai-kutatásai.

A kutatás háttérének felvázolásában elérkeztünk a közvetlen előzmények bemutatásához. A matematikatörténet iskolai alkalmazásával Magyarországon eddig főképpen Debrecenben és Nyíregyházán foglalkoztak. *Kántor Tünde* és *Filep László* kutató-, illetve oktatómunkát egyaránt

végeznek. A problémátörténeti áttekintés különösen szép példáját ismerhettük meg Lovász László videófelvételen elérhető előadásából a bizonyításfogalom fejlődésének 2000 éves történetéből.

Az iskolai tankönyvek közül először Hajnal Imre könyveiben jelentek meg a történeti összefoglalások, ma már egyre több tankönyvben kapnak nagy szerepet a történeti utalások, sőt akár egész fejezetek is találhatóak bennük valamilyen matematikatörténeti témáról. A matematikatörténet oktatásában segítségünkre lehet egy új eszköz, a multimédia is, CD-ROM-ok és weblapok formájában egyaránt.

Matematikátörténet a tanítási órákon

Most már föltehetjük a kérdést: mi a helyzet az iskolákban, a tanítási órákon?

Megfigyeléseink és kérdőíves vizsgálataink alapján megállapíthatjuk, hogy a matematikatörténet szerepet kap a tanításban, de előfordulása alkalmasszerű, a matematikatörténeti ismeretek tanításában rejlő lehetőségek jórészt kihasználatlanok. A lassú változásoknak már vannak biztató jelei. A Természet Világa pályázati felhívására évről-évre érkeznek történeti tárgyú dolgozatok. Előfordul, hogy egy iskola hírdet meg pályázatot, általában egy jeles matematikushoz kötődő évforduló kapcsán. A tanártovábbképzéseken a hallgatók örömmel látják az e témában tartott előadásokat, különösen pedig az aktív közreműködést is igénylő különféle foglalkozásokat.

A matematika-tanítás során fellépő sokféle probléma esetében fordulhatunk segítségért a matematikatörténethez. A gyerekek nem szeretnek számolni, és a közvélemény sem várja el a biztos számolni tudást a gyerekektől. Nehéz meggyőzni a szülőket is, a gyerekeket is arról, hogy bár a zsebszámológépek valóban képesek elvégezni helyettünk az alapműveleteket, a matematika bonyolultabb algoritmusait középiskolás fokon sem lesz képes elsajátítani az, aki nem képes megbirkózni az írásbeli szorzással, osztással. A játékok és a mienktől többé-kevésbé eltérő régi kiszámolási algoritmusok segíthetnek fenntartani az érdeklődést.

A bizonyításokat sokan ma is úri huncutságnak, az elvont matematika magasabb régióiba tartozó fennkölt tevékenységnek tartják, holott átszövi mindennapi életünket. Állandóan hipotéziseket állítunk föl, igyekszünk minél megbízhatóbban megállapítani azok igazságértékét, és a matematika legüzletképesebb része ma a különféle titkosítási és bizonyítási feladatok megoldása. A gyerekeknek meg kell tanulniuk, hogy az állításokat és érvényességi körüket ellenőrizni kell, és tudniuk kell érvelni is. Mindebben sokat segít, ha problémátörténeti megközelítéseket is alkalmazunk.

Ma a felsőoktatásnak szinte minden ágában szükség van matematikai ismeretekre. Matematikát kell tanulniuk például a nyelvészeknek, az orvosoknak, a vámtisztviselőknek. Az e pályákra készülő középiskolások ritkán kiemelkedő matematikusok, igen nagy nehézséget jelent számukra, ha a felsőbb matematika alapfogalmaival úgy kell egy vagy két félév alatt megismerkedniük, hogy azokkal akkor találkoznak először. A komplex szám, a végtelen nagy és a végtelen kicsi, a határérték, a mátrix fogalmának tanítása nem illeszthető be a hagyományos középiskolai alaptantervi anyagba, de a matematikatörténet módot ad rá, hogy beszéljünk azokról a problémákról, amelyek szükségessé tették e fogalmak megszületését. Célszerű a történeti fejlődés kacskaringóit elkerülni, érdemes a fogalmak fejlődéséből azokat az elemeket kiemelni, amelyek segítik a fogalom modern tartalmának szemléletre épülő megértését.

Az elmondottakat néhány, a nem-euklideszi geometriára vonatkozó gondolattal illusztrálom.

A nem-euklideszi geometria – ahogy mondani szokták – benne van a levegőben. Most ünnepeljük Bolyai János születésének 200. évfordulóját, így egymást követik a különböző ismeretterjesztő és szakmai rendezvények. De az ünnepi alkalomtól függetlenül is az elmúlt években megnőtt az érdeklődés a nem-euklideszi geometriák iránt. A 20. század harmincas éveire a matematikán belül megoldódott az a konflikt-

tus, amit a párhuzamossági axióma okozott. A matematika a bizonyításokat illetően visszatért az ókori görög gondolathoz: A matematikai tételek nem abszolút igazságokat fejeznek ki, hanem azt állítják, hogy ha elfogadunk bizonyos kijelentéseket igaznak, akkor azokból további állítások, vagyis tételek következnek. Természetesen, ha kiinduló axiómáinkat megváltoztatjuk, akkor a tételek is megváltoznak.

Ma inkább a bölcsészeket foglalkoztatják ezek a gondolatok: nagyon leegyszerűsítve az a kérdés, milyen következményekkel jár, ha már a matematikában sem bízhatunk. A közvéleményt is érdekli a probléma, *Sokal* könyvét a matematikai és általában a természettudományos módszerek alkalmazásainak hibáiról nemcsak a matematikusok olvassák. Milyen hatással van mindez a matematika-tanításra?

Úgy gondolom, nem helyes, ha az érdeklődő diákok nem kaphatnak választ arra a kérdésre, hogy akkor most metszik, vagy nem metszik egymást a párhuzamosok. Sőt, mi úgy gondoljuk, az a jó, ha elősegítjük az ilyen és az ehhez hasonló kérdések megszületését. A gömbi geometria, a Földgömb geometriájának tanulmányozása segít abban, hogy tanítványaink megértsék az axiomatizálás lényegét. A gyerekek kísérletei, nem-euklideszi kalandozásai, ahogyan azt például *Lénárt István* megtervezte, jól összekapcsolhatóak matematikatörténeti érdekességekkel. A válogatás szempontja az volt, hogy a bemutatandó történeti tények matematikai előképzettség nélkül is érthetőek legyenek, de az életrajzi adatokon, különféle furcsaságok megismerésén túlmenően a matematikához közelítse a tanulókat. Bemutatok néhány példát.

A geometriák sokfélesége

Mindenkinek nagy élmény kézbe venni az „Elemek”-et. Eddigi tanítványaim nagy érdeklődéssel hallgatták az ókori görög könyvkiadás módját, a matematikus közélet fennmaradt emlékeit.

Középiszkolásokkal bele is olvashatunk az „Elemek”-be (magyarul *Mayer Gyula*

fordításában olvashatjuk). Első ismerkedés céljából különösen alkalmas a páros és páratlan tana.

A továbbiakban e kötetet fogom idézni, az oldalszámok is erre vonatkoznak.

A páros és páratlan tana

Először meglepődünk, miről is van itt szó. A IX. könyv 21. tételével kezdődik a tan. (271. old.)

„Bárhány páros számot adunk össze, az összeg páros.”

Hogyan definiálja *Euklidesz* a páros számot? Miért így?

A definíciók a VII. könyv elején találhatók (206. old.).

„6. Páros a ketté bontható szám.”

Vagyis páros szám az, amelyiknek a fele is szám, vagy az egység, mivel az ókori görögök számnak az egység többszörösét tekintették.

„7. Páratlan pedig a ketté nem bontható, vagy másképp, amelyik egységben különbözik egy páros számtól.”

A tételek után következnek a bizonyítások.

Ezután viszont nem érthető, miért van erre szükség. Hiszen olyan triviális állításokról van szó. Két páros szám összege páros, stb.

A csattanó igazán nagyot szól: a páros és páratlan tanából következik a gyök 2 irracionálisítása.

Igaz, ezt a tételt kicsit nehéz megtalálni, a X. könyv 27. függelékeként szerepel a 401. oldalon, és megfogalmazása is eltér a várttól.

„Mutassuk meg, hogy a négyzetekben az átló lineárisan összemérhetetlen az oldallal!”

A bizonyítás az általunk *Pitagorasz* tételként ismert összefüggésen kívül a páros és páratlan tanának tételeit használja föl.

Ez az elmélet, a páros és páratlan tana, a matematikának csak igen kicsi részét jelenti, de felépítése kicsiben olyan, mint a teljes „Elemek”-é. Definiálja az alapfogalmakat, ezekre és a korábban kimondott axiómákra építve következnek az egyre érdekesebb állítások.

Ez a rövid példa az axioma-rendszer születését is mutatja nekünk. Szövegkritikai

vizsgálatok és egyéb források alapján a történészek szerint Euklidesz a páros és páratlan tanát egy régebbi műből változtatlanul vette át. A párhuzamossági axióma tanulmányozása több figyelmet igényel.

Az Ötödik posztulátum

Ez az axióma mondja ki, hogy egy egyenessel egy rajta kívül lévő ponton keresztül a síkban csak egy párhuzamos húzható. Az axióma másképpen szerepel Euklidesznl, de a két állítás egyenértékű. Ez nem triviális tétel, de nem túl nyilvánvaló a bizonyítása. Matematikailag nyilvánvaló, hogy a párhuzamossági axióma nélkül nem építhető föl az euklideszi geometria. De mi lehetett kimondásának lélektani háttere? Gondolhatjuk azt, hogy mint nyilvánvaló igazságot fogalmazták meg.

De gondolkozhatunk másképpen is, erről ír *van der Waerden*. Elképzelhető, hogy volt elmentés nézet is, és az axióma kimondása a rivális gondolatok közötti választást jelenti.

Az erre vonatkozó ókori irodalmi emlékeket *Tóth Imre* vizsgálta, és több adattal bizonyítja, hogy valóban több nézet élt egymás mellett.

Melyik az igazi geometria?

Az euklideszi geometria megfelel szemléletünknek, ha íróasztalunknál dolgozunk, vagy az Alföldön kirándulunk. Tengerparton élő népeknek, amelyek a tengert is, a csillagokat alaposan megfigyelték, mások voltak a tapasztalataik. Az ókori görögök igen korán feltételezték a Föld gömb alakját. *Eratoszthenész* meghatározta a Föld sugarát, tulajdonképpen azt állította, nem tudom, hogy a Föld gömb alakú-e, de ha az, akkor a sugara csakis a kiszámolt érték lehet.

Magyar emlékek tanulmányozásával is vizsgálhatjuk a Föld alakjára vonatkozó nézetek alakulását. A honfoglalás kori ré-

gészeti és a néprajzi emlékek az életfatívumokban őrzik a régi magyarok hitét, akik úgy tudták, hogy a Föld lapos. A kolostorokban viszont ott voltak a latin könyvek, bennük az ókori csillagászati ismeretek is. Tudjuk, hogy *Mátyás* – jóval *Kolombusz* útja előtt – földgömböt kapott ajándékba *Regiomontanustól*, és könyvtárában megvolt *Ptolemaios* fokhálózattal ellátott világtérképe is. A Föld geometriája a 100 évvel ezelőtti diákok érettségi anyagának része volt.

Tanárképzésben a hallgatóknak matematikortörténeti ismereteket kell szereznük, és azt is meg kell tanulniuk, ők hogyan tanítsák ezeket diákjaiknak. Megemlítem, hogy a matematika szakos tanárképzésben a matematikortörténetnek sajátos funkciója is van. Hallgatóink nem írnak és – tan-

könyveiken kívül – nem olvasnak. A matematikortörténeti órák az egyik utolsó lehetőséget nyújtják arra, hogy könyvtárba küldjük őket, gyakoroltassuk velük az esszé jellegű dolgozatok írását.

Kutatási tapasztalatok

Néhány matematikortörténeti téma különösen érdekes a tanulóknak és a hallgatóknak is, például számírások, régi kiszámolási algoritmusok, matematikai elnevezések eredete. A témák érdekessége és hasznossága abból a sajátosságból ered, hogy a történeti tények a maguk logikájával és esetlegességével sok esetben segítik az ismeretek mögötti matematikai tartalom felfedezését.

A történetiség nem lehet rendező elv, *Németh László* meggyőző érvei ellenére sem, viszont új elemzési szempontokat kínál:

– A matematika nem az abszolút igazság megtestesítője.

– A matematika órákon egyaránt szükség van a sakkozáshoz hasonló elmélyült koncentrálásra és a széleskörű tájékozó-

A komplex szám, a végtelen nagy és a végtelen kicsi, a határérték, a mátrix fogalmának tanítása nem illeszthető be a hagyományos középiskolai alaptantervi anyagba, de a matematikortörténet módot ad rá, hogy beszéljünk azokról a problémákról, amelyek szükségessé tették e fogalmak megszületését.

dásra, a változatos, a matematikatanulásban új munkaformákra, olyanokra, amelyek a történelem és más humán tárgyak tanulásában megszokottak. Kell, hogy olvassanak ismeretterjesztő irodalmat matematikából, kell, hogy a tanulók tudjanak matematikai problémákról érdekesen írni, beszélni, szükség van a csoportmunkában szerezhető tapasztalatokra.

A kutatás jelenlegi szakaszában a feltárt tapasztalatok birtokában iskolai kísérleteket szervezünk, várjuk érdeklődő matematikatanárok bekapcsolódását.

Irodalom

- Fauvel, J. – Maanen, J. (szerk., 2000): *History in Mathematics Education: The ICMI Study*. Kluwer Academic Publishers, The Netherlands.
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kárteszi Ferenc (szerk., 1973): *Bolyai János Appendix, a tér tudománya*. Akadémiai, Budapest.
- Sain Márton (1986): *Nincs királyi út. Matematikátörténet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sain Márton (1987): *Matematikátörténeti ABC*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szénássy Barna (1970): *A magyarországi matematika története*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Filep László (1997): *A tudományok királynője*. Typotex, Budapest.
- Kiss Elemér (1999): *Matematikai kincsek Bolyai János kéziratok hagyatékából. Mathematical Gems from the Bolyai Chests*. Akadémiai Kiadó és Typotex Kiadó, Budapest.
- Kiss Elemér (1999): Notes on János Bolyai's Researches in Number Theory. *Historia Mathematica*, 26. 68–76.

Pálfalvi Józsefné (1997): A NAT és Varga Tamás komplex matematikája. In: *Matematikatanár-képzés, matematikatanár-továbbképzés. 4.* Calibra Kiadó, Budapest.

Kántor Sándorné (1997): Matematikátörténet közép-fokon. In: *Matematikatanár-képzés, matematikatanár-továbbképzés. 4.* Calibra Kiadó, Budapest, 51–68.

Lovász László: *A bizonyítás 2000 éves története (video a professzori előadásról, ELTE TTK)*.

T. Tóth Sándor – Szabó Árpád (2000): Régi mértnok és a csillagászathoz használt számítások. In: Gazda István (szerk.): *A magyar matematika történetéből*. Piliscsaba.

Tóth Imre (2000): *Isten és geometria*. Osiris, Budapest.

Szilassi Lajos (1995): *A hiperbolikus geometria Poincaré-féle körmodellje, Háttérismerek a BOLYAI, EXE számítógépi programhoz*. Kézirat.

Lénárt István: *Non-Euclidean Adventures on the Lénárt Sphere*. Chicago.

Fodor István (1996): Hitvilág és művészet. In: *A honfoglaló magyarság*. Magyar Nemzeti Múzeum, Budapest.

Csapodi Miklós (1967): *Bibliotheca Corviniana, The Library of King Matthias Corvinus of Hungary*. Budapest.

Mayer Gyula (szerk., 1983): *Euklidesz: Elemek*. Gondolat, Budapest.

Lakatos, I. (1995): *Proofs and Refutations. The Logic of Mathematical Discovery*. Cambridge University Press.

Kovács András Bálint (1998): A Sokal-Briemond ügy. 2000.

Munkácsy Katalin
(munkac@tudens.elte.hu)

A kutatást OTKA támogatással végeztük.
Témaszám: 032560)

A kétnyelvű kéziszótártól az értelmező szakszótárig

Örömmel látjuk, hogy a lexikográfia Magyarországon ismételten fellendülő korszakába érkezett. Jelentősen megnőtt az új szótárak száma, és az e területen konkurens kiadók is egyre szaporodnak.

A szótárak minőségét emeli a versenyszellem, hiszen a vásárló többféle kiadvány közül válogathat. E szótárrecenzió-csokor az Iskolakultúrában két évvel ezelőtt már elindult hagyományt igyekszik követni. Ezúttal angol, francia, beás, horvát, német kétnyelvű szótárak, illetve a számítógépes és informatikai szótárak képviselőiben egy magyar nyelvű értelmező szótár elemzése következik. A tárgyalandó kétnyelvű szótárak típusa változatos: az általános köznyelvi középszótár mellett a nagyszótár, a kisszótár is szerepel, a szakszótárak közül a közgazdasági, a gazdasági-szociálpolitikai, a számítógépes értelmező szótárak is képviseltetnek, valamint közelebbről megismerjük egy új rendszerű, MoBiDictionary című kétnyelvű elektronikus szótárt.

Fóris Ágota

A Magyar-Ország- (MO) és a Varga-Lázár- (VL) féle magyar-angol középszótárak összehasonlítása

Cikkünk célja, hogy két, 2000-ben megjelent közepméretű magyar-angol szótárt több szempontból megvizsgálva, segítséget nyújtsunk a leendő szótárhasználóknak a választáshoz, annak eldöntéséhez, hogy vajon melyik szótár szolgálja jobban igényeiket.

Mindkét kötet szerzőinek fő célja az általános, beszélt és írott köznyelv, a hétköznapi szókincs bemutatása volt. VL kiemelten fontosnak tartotta a szleng és a kifejezések mellett hasznos újdonságként a „faux amis”, a hamis barátok kiemelését az áthúzott helytelen ekvivalens feltüntetésével. Magay Tamás az Ország-féle szótár felújítását tűzte ki célul, az 1990 után az élet minden területén megjelent új szavak, kifejezések, illetve jelentések regisztrálását. A regionális változatokat illetően MO nemcsak a brit és amerikai nyelvhasználatot tünteti fel, mint VL, hanem egyéb regionális – például ausztrál, kanadai, skót – változatokat is. Kiindulópontnak mindkét kötet szerzői a brit angolságot, a brit helyesírást tekintik.

A tipográfia, az íráskép mindkét szótár esetében jól átlátható, felhasználóbarát. MO talpas betűtípusa mégis olvashatóbb, mint VL kerekdedebb betűi. MO jobban használja a vastagon szedés nyújtotta lehetőséget is, a címszavak ezáltal sokkal jobban elkülönülnek, mint VL-nál. Az angol ekvivalenseket mindkét szerzőpáros világos, álló betűvel szedi. (1., 2. ábra)

Terjedelmét illetően a VL másfélszer olyan vastag, mint a MO, de az utóbbi hozzávetőlegesen 1 millióval több leütést tartalmaz, a leütések száma MO-nál becslésünk alapján meghaladja az 5 milliót, ami azt jelenti, hogy MO szócikkei több információt tartalmazhatnak, vagyis VL terjedelme horizontális, míg MO vertikális sikon terjedelmesebb.

A címszavak mindkét szótár esetében szoros ábécé-rendben követik egymást. VL a homonímia tekintetében meglehetősen zavaros körülményeket teremt, mivel azokat a ho-

monim szavakat, melyek azonos szófajhoz tartoznak, egyszerű jelentéskülönbségként fogja fel, nem nyit nekik külön szócikket (például: ár); ellentétben az azonos alakú, de különböző szófajú szavakkal, melyeket minden esetben külön címszóként kezel (például: dob). MO a külön címszóként megjelenő homonimákat felső indexben arab számokkal jelöli. VL érdekes újítása (a hamis barátok áthúzásos jelölése mellett) a szürke sávok megjelenése az azonos alakú, de különböző szófajú szavak címszó-sorának jelölésére (például: csavar, járat stb.), de kár, hogy nem alkalmaz hasonló módszert az azonos szófajhoz tartozó homonim szavak esetében is. (1., 2., 3., 4. ábra)

kap : 1. [pézt, ajándékot stb.] get*, receive, be* given, [hozzajutt] get* (hold on, obtain, find*, levellet – ott he got/had a letter. – ott egy bírságszedésút (s)he had a ticket, (s)he was ticketed, két évet (v. két év) börtönt – ott he was given two years, he was sentenced to two years, he got two years; mennyit –től érte? how much did you get for it; sok pénz – ott érte he made a lot of money on it; ext nem –at sehol you can't get it for love or money, it is nowhere to be had; tetszik már –m? are you being served (v. attended to)? 2. ruhát magára – slip on one's clothes, ümmile into one's clothes; –ta magat és... all of a sudden he... he suddenly decided to... 3. [betegséget] catch, contract [a disease] 4. ezért még –ez! you'll catch it, you shall smart for that! 5. [kezével] vmből get/take* hold of, seize/catch/vouch suddenly; fejéhez – clunch one's head; szívéhez –ott he clunched his chest; ütina – try to catch/ reach, clunch/snatch at, reach after 6. át (vmből) full- to, begun*: sokba – egyszerre he has too many irons in the fire 7. át (vmből) grasp/snatch/jump at, be* eager to get, – az alkalmon, seize an opportunity, jump/catch* at the chance; –va – vna, két kézzel – vna jump at sg

kap ① get^{MI} receive, be given e-mailt kap get^{MI}/receive e-mail sok pénz kap érte make^{MI} lots of / a lot of money on it ② [szerez] obtain, find^{MI}, get^{MI}, get^{MI} hold of smth nem lehet kapni you can't get it, it's not available ③ két évet kap get^{MI} two years, be given two years ④ [felvesz]: ruhát magára magára kapja slip into ⑤one's clothes, fling ⑥one's clothes on ⑦ [betegséget] catch^{MI}, contract ⑧ [vmből] get^{MI}, take^{MI} hold of, seize, catch^{MI} fejéhez kap catch it, reach ⑨ chest szívéhez kap clutch ⑩one's chest ütina kap clutch/snatch at, reach after ⑪ vmi után kap catch^{MI}/grab at smth ⑫ [vmből] full^{MI} to, begin^{MI} egyszerre több dologba kap be into several things, have too many irons in the fire ⑬ [vmből] seize, jump at smth kap a lehetőségen seize an opportunity

1. ábra. A 'kar' szócikk MO szótárában

2. ábra. A 'kar' szócikk VL szótárában

járat 1. / 1. a bolondját –ja vkvel make* a fool of sb, send* sy on a fool's errand, iskolába – send* to school 2. [járat] mű (the engine], run* operate 3. [jelölés] mű [mű] mű: miért nem –nak később is buszi? why don't they run a later bus? útjagot – take* a paper, a Magyar Nemzetet –ja [sb]he takes/takes Magyar Nemzet II. In 1. [járat] line, service, [busz] service, [repülő] flight, az 5-ba – Service Number 5 2. könyv galéri, level, [jegyzék] anythm] útjel 3. mi ~han van? what are you doing here?, what brings you here?

járat ① service [üzemelt] járat night service, [repülő.] flight, [járat] line ② [mű] nyában;] level KIFEJEZÉSEK: mi járathat van? what(ever) brings you here? **Járat** ① [előzet] magázínokat járni subscribe to magazines, get^{MI}take^{MI} magázínos ② iskolába járát send^{MI} smb to school ③ [közlekedtet:] run^{MI} busz járattak a metró helyett they'll be running a bus to replace the metro [gépet:] run^{MI}, operate ④ [motor] üzemelt:] race KIFEJEZÉSEK: a bolondját járát vkvel make^{MI} a fool of smb, have smb on, play a trick on smb

3. ábra. A 'járat' szócikk MO szótárában

4. ábra. A 'járat' szócikk VL szótárában

A szócikk felépítésében a címszó MO-nál minden esetben a szófaji hovatartozás feltüntetése követi, VL ezen adat feltüntetését csak az azonos alakú, de különböző szófajhoz tartozó szavak esetében ítéli szükségesnek. (1., 2., 3., 4. ábra) Ezután következik mindkét esetben a jelentés, illetve az angol ekvivalens megadása, az esetleges vagy szükséges minősítések (stilisztikai, regionális hovatartozás, szaknyelvi jelölések stb.) feltüntetésével. A szócikk tagolására VL az egyszerűség kedvéért csupán arab számokat használ – az egyes jelentések elkülönítésére –, ezek szedése (2., 4. ábra) nagyszerűen segíti a könnyebb átláthatóságot. MO ezzel szemben használ mind vastagon szedett római, mind vastagon szedett arab számokat (3. ábra), az arab számok a jelentések, a római számok pedig az egyes szófajok elkülönítését szolgálják (azonos töre visszavezethető szavak esetében). Az idiómák jelentéseit pedig (i, ii stb.) jellel különíti el MO (12. ábra), ezt az érzékeny tagolást VL nem alkalmazza. Általában MO szócikkei alaposabbak, több információval tartalmazzanak, azonban az ellenkezőjére is találhatunk példákat.

A szótári minősítésekről: VL összesen 23 rövidített sorol fel a szótár elején, MO ennél lényegesen többet, 127-et, mert sokkal több regionális, szaknyelvi és stílusminősítést

használ. A stílusértéket és a szavak szakterületi, valamint regionális hovatarozását MO következetesen jelöli, ami nagy előnye a szótárnak, mert ezek a minősítések segítségére vannak a szótárhasználónak a helyes és adekvát ekvivalensek kiválasztásában és általában a nyelvhasználatban. VL csak abban az esetben használ stílusminősítést, ha az angol ekvivalens ebből a szempontból eltér a magyar megfelelőétől. Ám ebben az esetben is csak egyetlen emblémát (egy kis toptáblát) használ (9. ábra), és a szótárhasználót továbbutítja egy friss egynyelvű szótár segítségül hívására. A szakterületi hovatarozásra nem utal VL szótára (5., 6., 7., 8. ábra), a szótárhasználót némileg a szögletes zárójelben megjelenő értelmi kiegészítések segítik a tájékozódásban. (2. ábra) Szövegkörnyezeti szavakat, ekvivalensek kiegészítéseit, illetőleg metanyelvi fogalomkör-szűkítő megjelöléseket, „írányítószavakat” MO is közöl szögletes zárójelben. (1. ábra) Fent említettek VL szótárának nem túl felhasználóbarát vonásai, mert bár abban igaza van, hogy a stílusminősítések soha nem pontosak, ám mégiscsak fogódzót nyújtanak a nyelvet használóknak, segítenek tájékozódni a mondanivalójuknak megfelelő angol ekvivalens kiválasztásában.

néppárt *fr* US tört People's Party

5. ábra. A 'néppárt' szócikk MO szótárában

perforál *r* 1. műsz perforate 2. orv perforate. –*r* vakkbél
perforated appendix
performansz *fr* műv performance, happening

7. ábra. A 'perforál', 'performansz' szócikk MO szótárában

néppárt popular party

6. ábra. A 'néppárt' szócikk VL szótárában

perforál perforate
perforálódiók perforate
performancia performance
performansz performance (art)

8. ábra. A 'perforál', 'performansz' szócikk VL szótárában

részeg *FréV* drunk, drunkard, soak/wino
részeg *MPÉV* drunk, drunken, inebriated, intoxicated, soaked
[kissé:] tipsy, happy, mellow
Jim részeg Jim's drunk
a részeg tengerész the drunken sailor
részeg, mint a csap (as) drunk as a lord

9. ábra. A 'részeg' szócikk VL szótárában

A frazeológiát illetően bevezetőjében Magay kiemeli a kifejezések felvételének fontosságát, az angol ekvivalenseket idiomatikus szókapcsolatokkal frissítette fel, és szaporodtak a magyar ígvezonatok angol megfelelői is ('phrasal verbs'). A magyar kifejezések kiemelésére VL dőlt betűt használ, MO vastag betűs szedése sikerültebb választásnak bizonyul, szembetűnőbbek, jobban tagolják a szócikket ezek a kiemelések. (10., 11. ábra) A kifejezéseket (állandósult szókapcsolatokat) azonban MO nem különbözteti meg tipográfiailag a példamondatoktól (egyedi szókapcsolatok). VL először példamondatokhoz, majd az idiómákat/kifejezéseket a kis kapitálisokkal szedett 'kifejezésekben:' alcím alatt gyűjti össze.

Magay, gondolva az esetleges magyarul tanuló angolokra, angolul is megírta az előszót és a szótárhasználati információkat, valamint ír a magyar szavak kiejtéséről is, táblázatosan megadva, példákkal és természetesen APhI-jelekkel a „magyar beszédhangok fonetikus átírása” címen (XVII. o). VL ezt nem tartotta fontosnak, ők valószínűleg csupán a magyar nyelvtanulókat tekintik célcsoportnak. MO nagy előnye, hogy az angol ekvivalensek hangsúlyos szótagjait is jelöli, mégpedig a hangsúlyos szótag magánhangzójának/magánhangzóinak dőlt betűs szedésével, ezt VL elmulasztja, hasonlóképpen hiányzik VL-nél a kettőzés jelölése a végmássalhangzójukat kettőző igékben, amit MO betűvastagítással jelez. (10. ábra)

kap i 1. [péruz. *afándéket stb.*] get*, receive, be* given, [hozzájul] get* (hold of), obtain, find*: **levelet** ~ot he got/had a letter: ~ot **egy bírságédulást** (s)he had a ticket, (s)he was ticketed: **két évet** (v. **két évi börtönt**) ~ot he was given two years, he was sentenced to two years, he got two years: **ennyit** ~tál **ért?** how much did you get for it?: **sok pénzt** ~ot **ért** he made a lot of money on it; **ezt nem** ~ni **sehol** you can't get it for love or money, it is nowhere to be had; **terület már** ~nit **are** you being served (v. attended to)? **2. ruhát magára** ~ slip on one's clothes, tumble into one's clothes; ~ta **magát és** ... all of a sudden he ... he suddenly decided to ... **3. [betegséget] catch, contract** [a disease] **4. ezért még** ~sz **you'll catch** it, you shall smart for this! **5. [kezével vmbhez] get/take*** hold of, seize/catch* touch suddenly; **fejéhez** ~ clutch one's head; **szívéhez** ~ot he clutched his chest; **utána** ~ try to catch/reach, clutch/snatch at, reach after **6. át [vmbre] fall*** to, begin*: **sokba** ~ egyszerre he has too many irons in the fire **7. át [vmm] grasp/snatch/jump** at, be* eager to get; ~ **az alkalmon** seize an opportunity, jump/catch* at the chance. ~va ~ **vma, két kézzel** ~ **vmi** jump at sg

10. ábra. A 'kap' szócikk MO szótárában

kap ① get^{III}, receive, be given e-mailt **kap** get^{III} receive e-mail **sok pénzt kap** ére **make** lots of / a lot of money on it ② [szerez:] obtain, find^{III}, get^{III}, get^{III} hold of smth **nem lehet kapni** you can't get it, it's not available ③ **két évet kap** get^{III} two years, be given two years ④ [felvesz:] **ruháját gyorsan magára kapja** slip into **one's** clothes, fling^{III} **one's** clothes on ⑤ [betegséget:] **catch**^{III}, contract ⑥ [vmbhez:] get^{III} take^{III} hold of, seize, catch^{III} **fejéhez kap** clutch **one's** head **szívéhez kap** clutch **one's** chest **utána kap** clutch/snatch at, reach after ⑦ **vmi után kap** catch^{III}/grab at smth ⑧ [vmbre:] **fall**^{III} to, begin^{III} **egyszerre több dologba kap** be into several things, have too many irons in the fire ⑨ [vmin:] seize, jump at smth **kap a lehetőségen** seize an opportunity.

jump at the chance

KIFEJEZÉSEK: **kapta magát és [mondat]** all of a sudden he [MONDAT] / he unexpectedly/suddenly decided to do smth **kapnak már?** [sorra kerültek?] are you being attended to / served? **ezért még kapsz!** you'll catch it!

11. ábra. A 'kap' szócikk VL szótárában

A nyelvtani információk, a szófajok meghatározásai mindkét kötet esetében magyar nyelvűek, feltehetőleg az elsősorban magyar felhasználó érdekeit szem előtt tartva. VL kiskapitálisokkal, MO dőlt betűvel jelzi a nyelvtani információkat. SZ a rendhagyó igéket csillaggal (*), a rendhagyó főneveket kis karikával (°) jelöli, utalva a függelékre. VL egységesen kezeli a jelenséget egy felső indexbe írt (RH) jellel, szintén utalva a függelékre. (1., 2., 3., 4. ábra) Az RH rövidítés feloldása nem található meg a szótár elején felsorolt „Rövidítések” között, de minden páros lap alján szerepel a rövidítés feloldása. Sok helyet foglal, de mindenképpen hasznos VL szótárában a minden lap alján megjelenő morfológiai, illetve helyesírási segítség.

Fontos szintaktikai információ mindkét szótárban, hogy az angol nyelvben a jelzők egy csoportja nem a jelzett szó előtt, hanem után áll, értelmező jelzőként. MO erre a tényre az 'ut' rövidítéssel (utótételben), VL pedig a még egyértelműbb 'hátravetve' utasítással hívja fel a figyelmet. (12., 13. ábra)

gyors i. **ut** 1. **ált** quick, [állat] swift, [érvény] quick, rapid, [futó] **fülékes]** fast, [mozgó tárgy] fast, rapid; ~ **beszéd** fast-talking, **élf** (sb)he talks nineteen to the dozen; ~ **lábú** swift/nimble-footed; ~ **léptekkel** with rapid strides; ~ **iramban** at a good pace **2. [rövid időt igénylő] speedy, prompt, immediate; ~ cselekvés** prompt action; ~ **egymásutánban** in quick/rapid succession **3. [mozgókéony] nimble, agile, brisk; ~ érzékszű** smart, quick/ready-witted; ~ **fel fogású** quick to learn **ut. bíz** quick on the uptake **ut; ~ a keze** (b) **[fűrészf] be*** quick, lightning-fast (b) **[gyorsan dolgozik] be*** quick with one's hands, be* a quick worker **II. fr 1. → gyorsvonat 2. → gyorsuszas; 100 m-es ~ 100 (metres) free**

gyors ① [vonat:] express (train) ② [gyorsuszas:] freestyle, crawl **gyors** quick, rapid, fast, swift, [sietős:] hasty **gyors válasz** quick/rapid answer **gyors beszéd** fast talk/speech **gyors léptek** rapid strides **gyors egymásutánban** in rapid succession ③ [azonnali:] prompt, immediate ④ [mozgókéony:] fast, nimble, brisk **gyors fel fogású** quick/nimble/wit **gyors fel fogású** smart, quick/nimble/ready-witted, **hátravetve** quick on the uptake

12. ábra. A 'gyors' szócikk MO szótárában

13. ábra. A 'gyors' szócikk VL szótárában

MO a nyilat (→) használja utalásként, és alkalmazza a tildét (~) is a címszó helyettesítésére, ami helytakarékosági okokkal magyarázható (1., 3. ábra), hiszen az így felszabadult helyre más hasznos információk kerülhetnek. VL bevezetőjében hivatkozik arra, hogy szótára mentes az utalásoktól, és lemond a tilde használatáról is, ami – szerintünk – megkönnyíti a használó munkáját, bár így sok értékes helyvész kárba. VL néha még-

is szócikkből szócikkbe utalja az olvasót (=) jellel, például rövidítések feloldásánál (l. a. = alatt). A VL-szótár minden lap alján elhelyezett nyelvtani tájékoztatása is meglehetősen sok helyet foglal, bár a szótárforgató kényelmét szolgálja.

A nivódíjas MO-féle magyar-angol középszótár sok szempontból többet nyújt a szótárforgatónak, például bevezetőjében foglalkozik a magyar szavak kiejtésével, ezzel a szótár szélesebb körben válhat használhatóvá. Terjedelmében, nyelvtani és stilisztikai kiegészítő információk (például szófaj-meghatározás, angol ekvivalensek hangsúlyos szótagjainak feltüntetése), enciklopédikus elemek (földrajzi nevek, keresztnévek, történelmi nevek, rövidítések) tekintetében, írásképét tekintve is igényesebb munka, és helykímélő eszközökkel jobban kihasználja a középméretű szótár nyújtotta korlátozott kereteket. Sok új szó, neologizmus is bekerült a felújított szótárba, valamint a címszavak és a jelentések rendszerezettsége is magasabb fokú, mint VL szótárában. Ugyanakkor VL szótára figyelemre méltó újításokat vonultat fel, melyek főleg a kezdő nyelvtanuló számára lehetnek hasznosak, tekintettel vannak nehézségeire, például VL felhívja a nyelvtanuló figyelmét a hamis barátok által állított csapdára, és a 'one' szócska használatára, szócikkeiben különválasztja az egyedi példákat az állandósult szókapsolatoktól, ugyanazon alapvető nyelvtani információkat minden lap alján közli. Merész újítás, hogy VL feleslegesnek tartja, így elhagyja a szófajmegjelölést, az angol megfelelők szakterületi besorolását és stilisztikai minősítését. Mindkét szótár nagy erénye, hogy nagyfokú érzékenységet tanúsít az új szavak (neologizmusok) iránt, és különös hangsúlyt helyez a mai magyar köznyelvi szóhasználat megjelénítésére.

Magay Tamás – Országh László (2000): *Magyar-angol középszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Varga György – Lázár András Péter (2000): *Magyar-angol középszótár*. Aquila Könyvkiadó, Budapest.

Márkus Éva – Márkus Katalin

Magyar-francia kéziszótár

A mai magyar nyelv szókincsét tartalmazó, teljesen új 'Magyar-francia kéziszótár' hiánypótló mű a mai könyvpiacra. A várva várt könyvet a Paris 3 – Sorbonne Nouvelle Egyetemen 1985-ben erre a célra létrehozott Egyetemközi Magyar Központ (CIEH) lexikográfiai csoportjának köszönhetjük, akiknek munkáját a főszerkesztő Jean Perrot fogta össze. A munkát eredetileg a 'Francia-magyar kéziszótár' megírásán dolgozó, Pálffy Miklós által vezetett szegedi csoporttal együtt tervezték, ám a két szótár egymástól függetlenül, noha azonos elvek alapján készült el, így egymást tökéletesen kiegészítik.

A szótár, funkcióját tekintve, általános köznyelvi szótár, amely körülbelül 45 000 szócikkben tartalmazza azokat a szaknyelvi kifejezéseket is, amelyek a technika és a tudományok fejlődésének köszönhetően bekerültek mindennapi szókincsünkbe az informatika, a telekommunikáció, a politika, illetve a gazdaság, kereskedelem területéről. Ezt azért is nagyon fontos hangsúlyozni, mert az eddig használt Eckhardt-féle középszótárnak az első kiadása, azaz 1959 óta nem jelent meg lényegesen frissített, átdolgozott változata! Ezzel szemben a nagy presztízsű francia szótárkiadók (Le Robert, Larousse, Hachette) évente aktualizálják kiadványaik szókészletét.

A szótár egyik legnagyobb pozitívuma, hogy a szavak megfelelőinek helyes használatát példákra keresztül szemlélteti. A példamondatokból kiderül, hogy a magyar szó francia megfelelői közül melyik milyen jelentésben, mikor, milyen szövegkörnyezetben használható; ezáltal a nyelvtanulók kiküszöbölhetik azt az eddig gyakran elkövetett hibát, hogy a szótár által felsorolt megfelelők közül a legszimpatikusabbat kiválasztva helytelen és értelmetlen mondatokat alkossanak. A szócikkek felépítése logikus és vilá-

is szócikkből szócikkbe utalja az olvasót (=) jellel, például rövidítések feloldásánál (l. a. = alatt). A VL-szótár minden lap alján elhelyezett nyelvtani tájékoztatása is meglehetősen sok helyet foglal, bár a szótárforgató kényelmét szolgálja.

A nivódíjas MO-féle magyar-angol középszótár sok szempontból többet nyújt a szótárforgatóknak, például bevezetőjében foglalkozik a magyar szavak kiejtésével, ezzel a szótár szélesebb körben válhat használhatóvá. Terjedelmében, nyelvtani és stilisztikai kiegészítő információk (például szófaj-meghatározás, angol ekvivalensek hangsúlyos szótagjainak feltüntetése), enciklopédikus elemek (földrajzi nevek, keresztnévek, történelmi nevek, rövidítések) tekintetében, írásképét tekintve is igényesebb munka, és helykímélő eszközökkel jobban kihasználja a középméretű szótár nyújtotta korlátozott kereteket. Sok új szó, neologizmus is bekerült a felújított szótárba, valamint a címszavak és a jelentések rendszerezettsége is magasabb fokú, mint VL szótárában. Ugyanakkor VL szótára figyelemre méltó újításokat vonultat fel, melyek főleg a kezdő nyelvtanuló számára lehetnek hasznosak, tekintettel vannak nehézségeire, például VL felhívja a nyelvtanuló figyelmét a hamis barátok által állított csapdára, és a 'one' szócska használatára, szócikkeiben különválasztja az egyedi példákat az állandósult szókapcsolatoktól, ugyanazon alapvető nyelvtani információkat minden lap alján közli. Merész újítás, hogy VL feleslegesnek tartja, így elhagyja a szófajmegjelölést, az angol megfelelők szakterületi besorolását és stilisztikai minősítését. Mindkét szótár nagy erénye, hogy nagyfokú érzékenységet tanúsít az új szavak (neologizmusok) iránt, és különös hangsúlyt helyez a mai magyar köznyelvi szóhasználat megjelenítésére.

Magay Tamás – Országh László (2000): *Magyar-angol középszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Varga György – Lázár András Péter (2000): *Magyar-angol középszótár*. Aquila Könyvkiadó, Budapest.

Márkus Éva – Márkus Katalin

Magyar-francia kéziszótár

A mai magyar nyelv szókincsét tartalmazó, teljesen új 'Magyar-francia kéziszótár' hiánypótló mű a mai könyvpiacra. A várva várt könyvet a Paris 3 – Sorbonne Nouvelle Egyetemen 1985-ben erre a célra létrehozott Egyetemközi Magyar Központ (CIEH) lexikográfiai csoportjának köszönhetjük, akiknek munkáját a főszerkesztő Jean Perrot fogta össze. A munkát eredetileg a 'Francia-magyar kéziszótár' megírásán dolgozó, Pálffy Miklós által vezetett szegedi csoporttal együtt tervezték, ám a két szótár egymástól függetlenül, noha azonos elvek alapján készült el, így egymást tökéletesen kiegészítik.

A szótár, funkcióját tekintve, általános köznyelvi szótár, amely körülbelül 45 000 szócikkben tartalmazza azokat a szaknyelvi kifejezéseket is, amelyek a technika és a tudományok fejlődésének köszönhetően bekerültek mindennapi szókincsünkbe az informatika, a telekommunikáció, a politika, illetve a gazdaság, kereskedelem területéről. Ezt azért is nagyon fontos hangsúlyozni, mert az eddig használt Eckhardt-féle középszótárnak az első kiadása, azaz 1959 óta nem jelent meg lényegesen frissített, átdolgozott változata! Ezzel szemben a nagy presztízsű francia szótárkiadók (Le Robert, Larousse, Hachette) évente aktualizálják kiadványaik szókészletét.

A szótár egyik legnagyobb pozitívuma, hogy a szavak megfelelőinek helyes használatát példákra keresztül szemlélteti. A példamondatokból kiderül, hogy a magyar szó francia megfelelői közül melyik milyen jelentésben, mikor, milyen szöveggörnyezetben használható; ezáltal a nyelvtanulók kiküszöbölhetik azt az eddig gyakran elkövetett hibát, hogy a szótár által felsorolt megfelelők közül a legszimpatikusabbat kiválasztva helytelen és értelmetlen mondatokat alkossanak. A szócikkek felépítése logikus és vilá-

gosan áttekinthető. Ebben a tipográfiai megvalósítás is nagy szerepet játszik; külön betű-típus jelöli a címszót, a nyelvtani kategóriát, a stílusréteget, szakterületet, az esetleges vonzatot, a jelentéstani kiegészítést.

katona *fn* 1. soldat *m*; militaire *m*: hivatásos ~ soldat de métier; tartalékos ~ réserviste; **bevonul katonának** partir pour le régiment; partir pour faire son service; **behívták katonának** il a été mobilisé 2. *biz* (falatka) <petite tartine>

A rövidítések, jelölések jelentését a mellékletekben találhatjuk meg más nyelvi kiegészítő ismeretek társaságában. Egyértelmű választ kaphatunk arra az igen nehéz kérdésre, melyik magyar ragnak melyik francia előjárósó a megfelelője. A szótár készítői nagy figyelemmel és türelemmel tértek ki erre a fontos kérdésre. A 'dans' előjárósó például leginkább '-ba, -be/-ban, -ben' jelentésben használatos; a szótár mellékleteit lapozgatva azonban rögtön szembetűnik, hogy ugyanezt a szócskát kell akár a 'rue' (utca) szó elé rakni, ha azt akarjuk mondani, „lement az utcára” vagy „az utcán sétál”, akár a 'tiroir' (fiók) elé: „kivette a kést a fiókból”. A mellékletekben találjuk meg a leggyakrabban használt földrajzi, mitológiai és mesebeli tulajdonnevek, közmondások, a tö-, sor- és tört-számnevek, a magyar nyelvben rendszeresen használt rövidítések ('ua., B.Ü.E.K., krt., eü.') francia ekvivalensét.

A szókészlet „frissességét” kissé kritikus szemmel teszteltük, a teljesség igénye nélkül. Hogy megalapozzuk észrevételeinket, az Eckhardt-féle középszótár 1991-ben, azaz a rendszerváltás után megjelent nyolcadik kiadását állítottuk szembe a Perrot-szótárral. Örömmel tapasztaltuk, hogy az új szótár hiánypótló jellege nem vonható kétségbe. Ezt támasztja alá az a tény, hogy e szótár segítségével végre megtudhatjuk, hogyan is mondjuk franciául, hogy 'rendszerváltozás', 'felelősségbiztosítás', beszélhetünk 'byte'-okról, 'euró'-ról, illetve a 'mobiltelefon'-okról. Tudjuk, hogy mondják a franciák azt, hogy 'kergemarhakór', hogy 'frankó', 'tuti' vagy 'tök jó' és hogyan fejezik ki a 'tök' szó „bi-zalmas” jelentését.

tök (-ök, -öt, -e) *fn* 1. (növény) courge *f*; (sütő) citrouille *f*; potiron *m* 2. *biz* (here) couille(s) *f* (pl) 3. *biz* (jelzőként) ~ jó! C'est super!; ez ~ leégés quel bide!

Ráadásul akár egy francia anyanyelvű néz utána saját maga, akár mi keressük a megfelelő körülírást, mindenképpen kiderül, mi az, hogy 'palóc', milyen is az 'abált szalona' vagy a 'kistüsti' pálinka.

palóc I. (-ok, -ot, -a) *fn* <Hongrois vivant dans le Nord de la Hongrie et le Sud de la Slovaquie> II. *mn a* ~ nyelvjárás <le dialecte du Nord>

[ford.: I. Magyarország északi vagy Szlovákia déli részén élő magyar II. északi nyelvjárás]

Az azonban sajnos nem tudjuk meg a szótárból, hogy hogyan mondjuk azt: 'parlagfű', 'e-mail', 'szkenner' vagy 'klónozás', 'bankkártya', 'bankautomata', pedig ezek a dolgok is mindennapi életünk részeivé váltak. A kiadó és a szerzők lelkes hozzáállását érezve valószínűnek tartjuk, hogy e hiányosságok a szótár következő, javított kiadásában nem lesznek fellelhetők.

A könyv külseje egyszerű, ám igen esztétikus, keménykötésű, a könyv metszetén található alfabetikus regiszter pedig a praktikus és gyors használatot teszi lehetővé. Ősz-

szegzésül csak annyit mondhatunk, főként, ha a szótár árát is figyelembe vesszük, hogy biztosak vagyunk benne, rövid időn belül a liláskék szótárpáros a francia nyelvvel foglalkozók „bestsellerévé” válik.

Perrot, Jean (főszerk., 2000): *Magyar-francia kéziszótár*. Grimm, Szeged.

Varga Diána Judit

Beás-magyar szótárak

A cigányság oktatása régóta megoldatlan kérdés, az utóbbi években azonban még inkább felerősödött az a felismerés, hogy a cigánygyerekek oktatásával cigány értelmiség kinevelése lenne szükséges. A mai világban számukra is az egyetlen lehetséges út a felemelkedéshez az oktatás, a tanulás. A cigány kisebbségi iskolák, kollégiumok megszervezésével elkezdődött a cigány értelmiségi elit felnevelése. Felmérések szerint olyan program kidolgozása optimális, amelynek segítségével a cigányság esélyegyenlőségének kérdése a magyar társadalomban megoldhatóvá válik. A felzárkózásra a legnagyobb esélyt az oktatás adja, de természetesen az oktatás maga nem lehet az egyetlen megoldás.

A cigányság körében folytatott szociológiai és nyelvi vizsgálatok kimutatták, hogy az általános iskolát kezdő diákok nagy része azért tanul rosszul, mert nem érti, amit az iskolában mondanak neki. Sokszor a tanítónő sincs vele tisztában, hogy tanítványai nem vagy igen gyengén beszélnek csak magyarul, anyanyelvük pedig valamely roma/cigány nyelv (lovári, beás).

A magyarországi cigányság sajnos azonban csak részben nevezhető kétnyelvűnek. Egy részük egy nyelvű (magyar anyanyelvű), ősei nyelvét már nem beszéli, más részük kétnyelvű (magyar-cigány), jó részük azonban fél-kétnyelvű, úgynevezett semi-bilingvis, ami azt jelenti, hogy mindkét nyelvet alacsony szinten beszéli.

A Dél-Dunántúlon jelentős az úgynevezett beás cigányok száma. A beás nyelv a román nyelv egyik a chaikus változata, a román nyelvjárásának szokták tekinteni, azonban nyelvpolitikai szerepe a mai napig vitatott. A román nyelv fejlődésétől függetlenül nyelvjárási jellegeket őriz, másrészt viszont nagyszámú idegen szóátvétel jellemzi. Maguk a beások a román jobbagyfelszabadtítás után vándoroltak nyugatra, jelenleg főként Baranya, Somogy és Zala megye a fő területük. A beás nyelvben a három nagy nyelvjárás mellett (árgyelán, muncsán, ticsán) léteznek különféle alnyelvjárások, melyek elsődlegesen nem földrajzi, hanem társadalmi felosztottságúak.

A cigányok 7,6 százaléka beszélte a beás nyelvet az 1971-es felmérés szerint. Az 1993-94-es országos vizsgálat szerint megváltozott a cigányok anyanyelv szerinti megoszlása, a beás beszélők aránya 5,5 százalék.

Különösen fontos ezen nyelvek szempontjából a nyelvi segédkönyvek, ezek közül is a szótárak kiadása. A nyelvi írásbeliség, a lexika összegyűjtése és osztályozása nyelvi szempontok szerint a közvetlen hasznán túl közvetett hatással is bír: megerősítheti a kisebbségi nyelvhasználatot, az éntudatot és a csoporthoz való tartozást is.

Az első beás-magyar szótárát Papp Gyula készítette 1982-ben. Formáját tekintve inkább szójegyzékként értelmezhető, hiszen a hagyományosan a lexikográfiában használt szótárstruktúrát nem alkalmazza, gyakorlatilag munkaanyagként jelent meg. Két részből áll: betűrendi és tartalmi útmutatóból és magából a szótári részből. Megadja a beás hangjelölések jellegzetességeit, a hangok fonetikus átírását. A szokásostól eltérően a magyar ígékét nem szótári, hanem főnévi alakban találjuk meg benne. A hangsúlyt a hangsúlyos magánhangzó feletti ékezet jelöli. Kb. 1600 szót tartalmaz. Sajnos igen nehezen olvasható, rosszul láthatóan gépelt anyag. Az egyes szavak esetében nem csak a jelentéseket adja meg, hanem a román nyelvi formájukat is, és minden esetben egy példamondatot hoz.

szegzéstül csak annyit mondhatunk, főként, ha a szótár árát is figyelembe vesszük, hogy biztosak vagyunk benne, rövid időn belül a liláskék szótárpáros a francia nyelvvel foglalkozók „bestsellerévé” válik.

Perrot, Jean (főszerk., 2000): *Magyar-francia kéziszótár*. Grimm, Szeged.

Varga Diána Judit

Beás-magyar szótárak

A cigányság oktatása régóta megoldatlan kérdés, az utóbbi években azonban még inkább felerősödött az a felismerés, hogy a cigánygyerekek oktatásával cigány értelmiség kinevelése lenne szükséges. A mai világban számukra is az egyetlen lehetséges út a felemelkedéshez az oktatás, a tanulás. A cigány kisebbségi iskolák, kollégiumok megszervezésével elkezdődött a cigány értelmiségi elit felnevelése. Felmérések szerint olyan program kidolgozása optimális, amelynek segítségével a cigányság esélyegyenlőségének kérdése a magyar társadalomban megoldhatóvá válik. A felzárkózásra a legnagyobb esélyt az oktatás adja, de természetesen az oktatás maga nem lehet az egyetlen megoldás.

A cigányság körében folytatott szociológiai és nyelvi vizsgálatok kimutatták, hogy az általános iskolát kezdő diákok nagy része azért tanul rosszul, mert nem érti, amit az iskolában mondanak neki. Sokszor a tanítónő sincs vele tisztában, hogy tanítványai nem vagy igen gyengén beszélnek csak magyarul, anyanyelvük pedig valamely roma/cigány nyelv (lovári, beás).

A magyarországi cigányság sajnos azonban csak részben nevezhető kétnyelvűnek. Egy részük egynyelvű (magyar anyanyelvű), ősei nyelvét már nem beszéli, más részük kétnyelvű (magyar-cigány), jó részük azonban fél-kétnyelvű, úgynevezett semi-bilingvis, ami azt jelenti, hogy mindkét nyelvet alacsony szinten beszéli.

A Dél-Dunántúlon jelentős az úgynevezett beás cigányok száma. A beás nyelv a román nyelv egyik a chaikus változata, a román nyelvjárásának szokták tekinteni, azonban nyelvpolitikai szempontból a mai napig vitatott. A román nyelv fejlődésétől függetlenül nyelvjárási jellegeket őriz, másrészt viszont nagyszámú idegen szóátvétel jellemzi. Maguk a beások a román jobbagyfelszabadítás után vándoroltak nyugatra, jelenleg főként Baranya, Somogy és Zala megye a fő területük. A beás nyelvben a három nagy nyelvjárás mellett (árgyelán, muncsán, ticsán) léteznek különféle alnyelvjárások, melyek elsődlegesen nem földrajzi, hanem társadalmi felosztottságúak.

A cigányok 7,6 százaléka beszélte a beás nyelvet az 1971-es felmérés szerint. Az 1993–94-es országos vizsgálat szerint megváltozott a cigányok anyanyelv szerinti megoszlása, a beás beszélők aránya 5,5 százalék.

Különösen fontos ezen nyelvek szempontjából a nyelvi segédkönyvek, ezek közül is a szótárak kiadása. A nyelvi írásbeliség, a lexika összegyűjtése és osztályozása nyelvi szempontok szerint a közvetlen hasznán túl közvetett hatással is bír: megerősítheti a kisebbségi nyelvhasználatot, az éntudatot és a csoporthoz való tartozást is.

Az első beás-magyar szótárát Papp Gyula készítette 1982-ben. Formáját tekintve inkább szójegyzékként értelmezhető, hiszen a hagyományosan a lexikográfiában használt szótárstruktúrát nem alkalmazza, gyakorlatilag munkaanyagként jelent meg. Két részből áll: betűrendi és tartalmi útmutatóból és magából a szótári részből. Megadja a beás hangjelölések jellegzetességeit, a hangok fonetikus átírását. A szokásostól eltérően a magyar ígékét nem szótári, hanem főnévi alakban találjuk meg benne. A hangsúlyt a hangsúlyos magánhangzó feletti ékezet jelöli. Kb. 1600 szót tartalmaz. Sajnos igen nehezen olvasható, rosszul láthatóan gépelt anyag. Az egyes szavak esetében nem csak a jelentéseket adja meg, hanem a román nyelvi formájukat is, és minden esetben egy példamondatot hoz.

Varga Ilona beás-magyar és magyar-beás nyelvpárú szótárt készített. A makrostruktúra a szótáraktól megszokott formát mutat. Az előszó után következnek a szótár használatához az útmutató (hangok, rövidítések, jelölések stb.), majd a beás-magyar szótár, végül a magyar-beás szótár, két oszlopban. A magyar-beás nyelvpár először jelenik meg szótárban, de az előzőekhez képest a beás-magyar jegyzék címszóállománya is nagymértékben növekedett. Jelentős a szócikkek mennyisége, kb. 9000 címszó található az anyagban, mind a beás-magyar, mind a magyar-beás részben. A mikrostruktúrát tekintve nézzünk néhány címszót példaként:

a(n)ã tsz tojások (fn)
á nu csakis (ksz); persze (ksz); elvégre (hsz)
ábrosz s terítő (fn); /B,Z/ abrosz (fn)

gyümölcs (fn) pamã
gyűjt (i) áduhá; ásztrínzsit

A példában szereplő rövidítések jelentése: s – semlegesnem; tsz – többes szám, (ksz) – kötőszó, (hsz) – határozószó, (fn) főnév, B – Baranya megye, Z – Zala megye. Az egyes hangok aláhúzásával a hangsúlyt jelölte a szerkesztő.

Orsós Anna beás-magyar szótára a felsorolt szavak több alakját és jelentését kívánja bemutatni. Megtaláljuk benne a gyakran használt kifejezéseket, a magyartól eltérő állandósult szerkezeteket és formákat. Eredetileg egy, a szerző által készített beás nyelvkönyvhöz készült segédkönyvként, ezért tartalmazza az abban megtalálható összes szót, amelyeket a szerző kiegészített az általa fontosnak tartott lexikával – például a fák, virágok, színek, állatok, hónapok, évszakok neveivel, helységnevekkel, személynevekkel és más, a mindennapi életben használatos szavakkal. Különösen nagy értéke szótárának, hogy céljának megfelelően a még használatban levő beás szavakat és kifejezéseket rögzítette, saját maga alkotta szavak (mint az egyébként gyakori a cigány nyelvújításban) nem kerültek a szótárba.

A három bemutatott szótár a magyar kétnyelvű szótárkiadás fontos eredményei közé sorolható. Elősegítik a legszükségesebb magyar-beás lexika összekapcsolását, és minden bizonnyal követni fogják őket más, akár értelmező típusú szótárak is, amelyek nem csak a beás lexika magyar megfelelőit adják majd meg, hanem – akár beásul – értelmező szótár szerepét töltik majd be.

Papp Gyula: Beás-magyar szótár. In: Várnagy Elemér (szerk., 1982): *Tanulmányok a cigány gyerekek oktatásával-nevelésével foglalkozó munkacsoport vizsgálataiból*. VI. JPTE Tanárképző Kar, Pécs.
Varga Ilona (1996): *Beás-magyar, magyar-beás szótár*. Koncept-H Kiadó, Piliscsaba.
Orsós Anna (1997): *Beás-magyar szótár*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.

Fóris Ágota

Egy horvát-magyar képes szótár

S okak számára ismerős lehet e kis színes könyv piros felirata: „Kezdők Angol/Német/Francia/Olasz (stb.) Nyelvkönyve”. Ehelyütt a Usborne Publishing Ltd. szövegének horvát-magyar darabját mutatjuk be.

A horvát változat is ugyanazon struktúra alapján épül fel, mint elődei. A második oldalon tartalomjegyzékben sorolja fel a fejezeteket és oldalszámait: bevezetőnek ad egy oldalnyi „Hogyan használd ezt a könyvet?” című, általános útmutatót, melyben a pusztán technikai jellegű tanácsokon túl (például mit jelöl a dőlt betű és a kék négyzet) kiemel néhány tudnivalót a főnevekről, melléknevekről és az igeikről, valamint felsorolja a hor-

Varga Ilona beás-magyar és magyar-beás nyelvpárú szótárt készített. A makrostruktúra a szótáraktól megszokott formát mutat. Az előszó után következik a szótár használatához az útmutató (hangok, rövidítések, jelölések stb.), majd a beás-magyar szótár, végül a magyar-beás szótár, két oszlopban. A magyar-beás nyelvpár először jelenik meg szótárban, de az előzőekhez képest a beás-magyar jegyzék címszóállománya is nagymértékben növekedett. Jelentős a szócikkek mennyisége, kb. 9000 címszó található az anyagban, mind a beás-magyar, mind a magyar-beás részben. A mikrostruktúrát tekintve nézzünk néhány címszót példaként:

a(n)ã tsz tojások (fn)
á nu csakis (ksz); persze (ksz); elvégre (hsz)
ábrosz s terítő (fn); /B,Z/ abrosz (fn)

gyümölcs (fn) pamá
gyűjt (i) áduhá; ásztrínzit

A példában szereplő rövidítések jelentése: s – semlegesnem; tsz – többes szám, (ksz) – kötőszó, (hsz) – határozószó, (fn) főnév, B – Baranya megye, Z – Zala megye. Az egyes hangok aláhúzásával a hangsúlyt jelölte a szerkesztő.

Orsós Anna beás-magyar szótára a felsorolt szavak több alakját és jelentését kívánja bemutatni. Megtaláljuk benne a gyakran használt kifejezéseket, a magyartól eltérő állandósult szerkezeteket és formákat. Eredetileg egy, a szerző által készített beás nyelvkönyvhöz készült segédkönyvként, ezért tartalmazza az abban megtalálható összes szót, amelyeket a szerző kiegészített az általa fontosnak tartott lexikával – például a fák, virágok, színek, állatok, hónapok, évszakok neveivel, helységnevekkel, személynevekkel és más, a mindennapi életben használatos szavakkal. Különösen nagy értéke szótárának, hogy céljának megfelelően a még használatban levő beás szavakat és kifejezéseket rögzítette, saját maga alkotta szavak (mint az egyébként gyakori a cigány nyelvújításban) nem kerültek a szótárba.

A három bemutatott szótár a magyar kétnyelvű szótárkiadás fontos eredményei közé sorolható. Elősegítik a legszükségesebb magyar-beás lexika összekapcsolását, és minden bizonnyal követni fogják őket más, akár értelmező típusú szótárak is, amelyek nem csak a beás lexika magyar megfelelőit adják majd meg, hanem – akár beásul – értelmező szótár szerepét töltik majd be.

Papp Gyula: Beás-magyar szótár. In: Várnagy
Elemér (szerk., 1982): *Tanulmányok a cigány gyerekek
oktatásával-nevelésével foglalkozó munkacsoport
vizsgálataiból*. VI. JPTE Tanárképző Kar, Pécs.
Varga Ilona (1996): *Beás-magyar, magyar-beás szótár*.
Koncept-H Kiadó, Piliscsaba.
Orsós Anna (1997): *Beás-magyar szótár*. Csokonai
Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.

Fóris Ágota

Egy horvát-magyar képes szótár

Sokak számára ismerős lehet e kis színes könyv piros felirata: „Kezdők Angol/Német/Francia/Olasz (stb.) Nyelvkönyve”. Ehelyütt a Usborne Publishing Ltd. sorozatának horvát-magyar darabját mutatjuk be.

A horvát változat is ugyanazon struktúra alapján épül fel, mint elődei. A második oldalon tartalomjegyzékben sorolja fel a fejezeteket és oldalszámait: bevezetőnek ad egy oldalnyi „Hogyan használd ezt a könyvet?” című, általános útmutatót, melyben a pusztán technikai jellegű tanácsokon túl (például mit jelöl a dőlt betű és a kék négyzet) kiemel néhány tudnivalót a főnevekről, melléknevekről és az igékről, valamint felsorolja a hor-

vát ábécé betűit, könnyítő magyarázatot adva a számunkra ismeretlen hangok kiejtésére vonatkozóan. Ezután következnek a több, mint kétezer szót és kifejezést tartalmazó szótár, negyvenöt témát feldolgozva és megjelenítve barátságos képekben. A szavakon túl egy tizenkét oldalas nyelvtani összefoglalót is kapunk a horvát nyelv felépítésének elmaradhatatlan szabályairól. A mű legvégén pedig a könyv illusztrált oldalain előforduló szavak horvát-magyar jegyzékét találjuk.

Már ebből a rövid bepillantásból is kiderülhet, hogy ellentmondás mutatkozik a könyv címét és tartalmát illetően. A cím azt sugallja, hogy egy nyelvkönyvvel állunk szemben, miközben tulajdonképpen egy képes szótárt tartunk a kezünkben.

Ha közelebbről belenézünk a könyv tartalmi részébe, ami maga az említett szótár, azt láthatjuk, hogy – mint általában a nyelvkönyvekben – a szavak tematikus csoportokban jelennek meg, megkönnyítve ezzel az asszociatív módon való elraktározásukat. (,Találkozáskor', ,A család', ,A test', ,Ház és lakás', ,Felkelés', ,Lefekvés', ,Ötözködés', ,Etelek és italok', ,Élelmiszerek', ,A kert', ,Bevásárlás', ,Közlekedés', ,Kikapcsolódás', ,Hová menjünk?', ,Vakáció', ,Foglalkozások', ,Egészség, betegség', ,Iskola és tanulás', ,Napok és dátumok', ,Időjárás és évszakok' stb.) A negyvenöt témán keresztül a mindennapi életben előforduló szavakat ismerhetjük meg, bizonyos esetekben szófaji csoportosításban (,Milyen?', ,Külső és belső tulajdonságok', ,Cselekvések', ,Benne, rajta, alatta...').

Egy-egy témát általában két, egymás melletti oldalon részleteznek a szerzők, de előfordul, hogy bizonyos tartalmi részek kevesebb helyet igényelnek. Minden lapon megjelenő, színes képek sokaságával találkozunk, leggyakrabban megfelezve a rendelkezésre álló teret, persze a rajzok mérete és elhelyezkedése nagyban függ a tematikától. (Például a ,Városban' fejezet szinte légi felvételnyi városképet kér, míg a ,Cselekvések' vagy a ,Milyen?' fejezetek sok apró rajzot várnak.)

A rajzokra épül rá a megtanulásra váró szavak rendszere. Kék vagy piros kis keretbe foglalt szavak vetítődnek közvetlenül az őket ábrázoló képekre, majd ugyanezek a szavak sorakoznak egy nagy (ugyancsak kék vagy piros) négyzetben. A szerzőknek – amint azt a bevezető sorokban közlik – szándékukban állt ugyan tipográfiai jelekkel (például dőlt betű) megkülönböztetni a főneveket a többi szófaj szavaitól, de ez a gyakorlatban kevésbé érzékletes.

A szótár mikrostruktúráját tekintve nem hagyományos szócikk-formát találunk, inkább glosszáriumszerű szószedetet, melyben a horvát és magyar szavak/kifejezések közt egyértelmű megfeleltetés van. Nem ad tehát semmiféle – szótárakból ismert – többletinformációt (például szófaji meghatározás vagy ragozási alakváltozat).

Az alábbi példa illusztrálja a szavak elhelyezkedését, melyek közül a könyvben a horvát alakok vastagon szedettek:

Laku noć!	Jó éjszakát!	poplun	paplan
Dobro spavaj!	Aludj jól!	krevet	ágy
sanjati	álmodik	hrkati	horkol
spavati	alszik	justuk	páma
ugasiti svjetlo	lámpát olt	plahta	lepedő
noćna svjetiljka	éjjelilámpa	prekrivač za krevet	ágytakaró
noćni ormarić	éjjeliszekrény		

Két további jelölést kell még megemlíteni: a kis nyíl → rámutat az adott dologra, legyen az élőlény, tárgy vagy akár egy cselekvéssor ('otac' (apa), 'majka' (anya), 'sapun' (szappan), 'plakati' (sír (v)), a képregényekből ismert szó buborék pedig megszólítja a szereplőket ('Bok!' (Szervusz!), 'Vidimo se!' (Isten veled!), 'Koliko imaš godina?' (Hány éves vagy?), 'Kako si?' (Hogy vagy?)).

A nyelvtani összefoglaló tényeket közül főnevekről, mellénevekről, névmásokról, igékről, példákkal illusztrált ragozási paradigmát adva. Ezt követően felsorolja a képes

szótárban már előfordult kifejezéseket, kiegészítve esetleges magyarázatokkal. Ebben az összefoglalóban is – a főszöveget követve – oldalanként halad, de hasznos lenne ezen kifejezések alfabetikus felsorolása is. Hasonlóképpen a magyar-horvát szójegyzék inverze is üdvös volna (például horvát társalgás gyors megértéséhez), és még csak többletmunkával sem járna a már említett egyértelmű megfeleltetések miatt.

A képes szótárban elsajátított elemeket a rövid nyelvtani összefoglaló segítségével felépíthetjük ugyan helyes mondatokká, de nyilvánvaló, hogy e könyvek segítségével csak elkezdeni lehet az adott nyelv tanulását, későbbi, bonyolultabb munkák (például fordítás) alapjaként nem használhatók. Természetesen a szerzők sem tűzték ki ennél magasabb cél elérését a nyelvtani összefoglaló bevezető mondataiban, amikor is a nyelvtan (úgy mint elemek és szabályrendszer kettősége) fontosságáról szólnak nyelvtanulót lelkesítő hangnemben.

A nyelvtanuló, legyen bár gyerek vagy felnőtt, szórakoztatóan hasznos könyvet tart a kezében, amely teljesíti kitűzött feladatát. A kellemes tapintású lapokon kirajzolódó képek valóban kifejezők és meggyőzőek, nagy segítséget nyújtva a szavak és kifejezések elsajátításában. Nem kell sok idő, és képesek vagyunk akár barátságot is kötni a szimpatikus alakokkal, különösen a 'Konyha' fejezet üdítő képeire gondolok, melyeken egy szemüveges úriember használja nagy hozzáértéssel a következő eszközöket: 'tava' (serpenyő), 'pečnica' (sütő), 'sudoper' (mosogató), 'kuhinska krpa' (konyharuha).

Hasznos könyv tehát a kezdő nyelvtanuló számára, és hiánypótló is, hiszen alig van mihez nyúlni a régi, még szerbhorvát szótárakon és *Hadrovics László* horvát-magyar küsszótárán kívül.

Davies, Helen – Szilágyi Eszter (1998): *Kezdők Horvát Nyelvkönyve*. Holnap Kiadó. Illusztrálta: Shackell, John, Tervezte: Robertson, Brian. Szerkesztette: Irving, Nicole).

Nagy Ágnes

MoBiMouse – a fordító egér

Angol-magyar és magyar-angol szótárból jó néhány létezik, már elektronikus formában is. A tíz éves MorphoLogic fordító egere mégis különlegesnek számít közöttük. Az elektronikus kétnyelvű szótárak gyorsabban és egyszerűbben kezelhetőek, mint könyv alakban megjelent elődeik, a MoBiMouse-nál alkalmazott (saját fejlesztésű) technika azonban a világpiacon is egyedülálló. Ha le akarunk fordítani valamit, nem kell egy külön keresőablakba beírunk a fordítandó szót, csak az egér kurzorát kell a szó fölé vinnünk, és annak jelentése már meg is jelenik egy ablakban. A program a felismeréshez a HUMOR nevű morfológiai elemzőt használja, így a toldalékkal és például a távolra került igekötővel rendelkező szavakat is könnyedén be tudja azonosítani.

A MoBiMouse sikerét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy első megjelenésekor, 1999-ben megnyerte az Európai Információtechnológiai Díjat, melyre 28 országból 261 pályázó jelentkezett, s a legjobb 25-öt díjazták. 1999-ben a díjazottak között egyetlen magyarként szerepelt a MorphoLogic terméke. A 2000-ben megjelentetett 'Akadémiai MoBiMouse' az Ország-féle nagyszótár és az 'Akadémiai Nagyszótár' szövegét tartalmazza, informatikai kifejezésekkel bővítve, így a szótár hozzávetőlegesen 400 000 szót és kifejezést tartalmaz.

Érdemes még megemlíteni a MorphoLogic és a Management Kiadó közös termékét, a 'Kontrolling MoBiMouse Szótár'-t, amely pénzügyi, számviteli szakembereknek készült. Ez az angol-magyar, magyar-angol elektronikus szótár 54 000 angol és 61 000 magyar általános, kontrolling, pénzügyi, számviteli, banktechnikai, elemzési szót, illetve kifejezést tartalmaz.

A program telepítése egyszerű (a telepítési és használati útmutatóban olvasható), bár az első telepítés jelentős időt vesz igénybe, hiszen ekkor a betűtípusok beállítása is meg-

történik. A program használat közbeni folyamatos futtása csak annak számára jelenthet hátrányt, akinek a gépe kevés memóriával rendelkezik, ilyenkor jelentős mértékben lassulhat a gép.

Ha a program fut, a tálcán látható az egérke. Ha rákattintunk, ideiglenesen kilépünk (ami nem azonos a kikapcsolással). Ilyenkor az egérke „elbújik az egérfülekbe”, és nem keresi a kurzor alatti szavak jelentését. A keresés visszakapcsolásához szintén egyszer kell rákattintani.

A jobb gombbal kattintva az egérre, előhívhatjuk a súgót, ami a használati útmutatót jeleníti meg, amelyben információkat találunk a szótárról. Többek közt olvashatunk a rendszerkövetelményekről, a különböző beállításokról. Itt találjuk a jelek, minősítések és rövidítések jegyzékét.

A szótár minden, a beállításokban a programmal felismertetett betűtípus felismerésére alkalmas, ez körülbelül 200 betűtípus az alapbeállításban, de tovább bővíthető egyedi igények szerint. Beállíthatjuk azt is, hogy a program a Windows elindításakor automatikusan aktivizálódjon, ezen kívül például a fordításablak színe is beállítható a kívánt színűre.

A fordításablak első sorában a keresett szó látható színes betűvel. Ez alatt a szó különböző alakjai találhatóak. A szó előtti kis zászló jelzi, hogy magyar vagy angol szóról van-e szó. (Értelemszerűen, ha a szó angol, az angol zászlót, ha magyar, akkor a magyar zászlót rajzolja elé.) Ha a szónak mindkét nyelvű, angol és magyar megfelelője is létezik (például „a”, „is”), akkor mindkettőt megjeleníti, először az angolt, aztán a magyart.

Abban az esetben, ha informatikai kifejezésként is használatos a szó, akkor az külön, az utolsó sorban jelenik meg, előtte kis számítógép jellel. Ha a szó kizárólag egyes nyelvetterületeken (amerikai, brit, ausztrál stb.) szóhasználatban létezik, azt is rövidítés jelöli.

Közvetlenül a szó alapalakja után egy színes pont következik, ami a szófajt jelöli (zöld pont: melléknév, kék pont: főnév, piros pont: ige, szürke pont: egyéb szófajok). A speciális stílusárnyalatról dőlt betű ad információt (ez a pluszinformáció azonban sajnos néha hiányzik). A különböző jelentéseket egymástól vessző választja el, a nagyobb egységeket pont (•).

Nézzünk két példát a szótárból (a címszók pirosak, a szófajjelöléseket vö. feljebb – sajnos a színes jelöléseket a nyomtatásban nem tudjuk visszaadni):

a
(ang.) a1 • egy, egy bizonyos, egy meghatározott
(magy.) a1 • a, the, letter a/A
(magy.) a2 • the
(magy.) a3 • a

pont
(ang.) pont • *Dél-Af. komp*
(magy.) pont • dot, pip, spot • full stop, period *US*, dot • point, stage, extent, degree • point, item, paragraph, clause, article, section, passage, proviso, count • point • score, mark, point • point • punctuation • exactly, precisely, just
(magy.) pont (szám.gép) (nyomtatási mértékegység, 0,04 cm azaz 1/72 hüvelyk) point, pixel

Egy-két dologra azonban mégsem kapunk magyarázatot, például arra, hogy miért szerepel a „point” kétszer is különálló jelentésegységként, önmagában. Bizonyos, jelentésként megadott szavakra ráállva pedig nem kapjuk meg magyar jelentésként a „pont” szót (például. proviso, paragraph stb.).

Ha a szó/kifejezés valamely jelentése egy másik szónál/kifejezésnél is megtalálható, ott erre utalást is találunk nyíllal jelölve. Lássunk erre is két példát:

nagy
(magy.) nagy • large, big, large, roomy, wide • -> *nagyfejű* • -> *nagyfiú* • great, grand, considerable
• -> *nagydolog* • capital • great, passionate, enthusiastic • major • -> *nagyban* • -> *nagyra* van

önmagával • -> *nagyobb* -> *legnagyobb*
(magy.) *nagy* (szám, gép) *large*

kis
(magy.) *kis* • little, small, short • -> *kiskaliberű*

Észrevehető, hogy amíg a „nagy” szónál nagyon sok másakra találunk utalást, addig a „kis”-nél csak egyre, pedig a „nagy” szócikkével összehasonlítva a „kis” esetében is találhatunk még egymárat (például *kisdolog*, *kisebb*, *legkisebb*).

Ha ismeretlen szót vagy az adatbázisban nem szereplőt talál a program, akkor a <nincs találat> kifejezést jeleníti meg.

A fordításablakban megjelenő szöveget sajnos nem lehet abból kimásolni, talán ez az ára a gyorsaságnak.

A program nemcsak szavakat, hanem kifejezéseket is képes lefordítani. Ha az adott (keresett) szó egy kifejezés része, és a kifejezés többi szava közvetlenül előtte vagy utána áll, akkor megjelenik a másik nyelven az egész kifejezés fordítása.

A program a szkennelt szövegek fordítására nem képes azonnal, csak abban az esetben, ha azokat előbb egy karakterfelismerő programon átfuttatjuk. Ha csak egyetlen szó megfelelőjére van szükségünk, legcélszerűbb begépelnünk.

A MoBiMouse nem ismeri föl a szavakat akkor, ha a szövegkurzor a szó belsejében vagy közvetlenül a szó előtt vagy után áll.

Az olyan programok esetén, amelyek nagyítás funkcióval rendelkeznek (például Word, Excel), célszerű a 100 százalékos nagyítást kiválasztanunk, egyébként nem garantált bizonyos szavak felismerése. Amelyik betűtípusnál megtalálható, ott érdemes a CE (közép-európai) változatot használni, dőlt betű helyett pedig a normált, ez is könnyíti a felismerést.

A program ismeretlen szavak gyűjtésére is alkalmas, a szerzők ezt szorgalmazzák is, és köszönettel fogadják a szótárból hiányzó kifejezéseket, hiszen az a szótár adatbázisának továbbfejlesztését szolgálja.

A MoBiMouse-t mindenkinek ajánlom, hiszen egy barátságos, emberközelű program. Azok számára pedig, akik sokat fordítanak, és tevékenységük során fontos számukra az idő, szinte pótolhatatlan. Arról sem szabad elfeledkeznünk, hogy az Interneten található oldalak nagy része angol nyelvű, így azok számára, akik sokat interneteznek, a MoBiMouse igen jó szolgálatot tehet, a gyakorlott internetező már nem is kezdi el nélküle a böngészést. Kívánom, hogy mindenki olyan nagy kedvvel egerésszen vele, mint ahogyan én is!

Berkáné Danesch Marianne – Csábi Szilvia –
Tihanyi László (1998–2000): *Akadémiai MoBiMouse*.
A fordító egér – 3.0 változat. Akadémiai Kiadó –
MorphoLogic, Budapest.

Hesz Györgyi

Egy német-magyar, magyar-német kétnyelvű értelmező szakszótár

Nemcsak a gazdasági szakembereknek, politikusoknak, szociálpolitikusoknak, hanem olykor bizony a fordítóknak, tolmácsoknak is gondot okoz egy-egy új keletű szó saját, illetve egy harmadik nyelvre történő adaptálása, hisz az egyes terminusok értéke, jelentéstartalma kisebb vagy nagyobb mértékben megváltozott, régi terminusok elavultak, kivesztek vagy kiveszőben vannak, új terminusok születtek, és ezeket a hagyományos szótárak sok esetben nem vagy még nem tartalmazzák.

A német-magyar, magyar-német kétnyelvű értelmező szótár szerzői – ellentétben a hagyományos kétnyelvű szakszótárakkal, melyeknek célja általában egy adott szakterület minél átfogóbb feldolgozása – azt a célt tűzték maguk elé, hogy munkájukkal a rendszer-

változás utáni Magyarországon újnak számító makrogazdasági és szociálpolitikai jelenségeket gyűjtsék össze, és így segítsék mindazok munkáját, akik e területeken tevékenykednek. A Janus Pannonius Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Üzleti Kommunikáció és Idegennyelvi Tanszékének, valamint a grazi Karl Franzens Egyetem Fordító- és Tolmácsképző Intézetének együttműködéséből született munka, a szerzők ajánlása alapján, elsősorban szakfordító és tolmács szakos hallgatóknak, szaknyelvet tanulóknak íródott, de haszonnal forgathatják mindazok, akik e területeken dolgoznak és nyelvtudásukat új ismeretekkel szeretnék bővíteni.

A makrostruktúra hagyományos módon épül fel. A szójegyzék előtti részben az előszót és a bevezetőt követően „A szótárról” című rész szakmai információkat tartalmaz. Ezt külön-külön a német-magyar, illetve a magyar-német szótárrész használatára vonatkozó útmutató követi. A bevezető részt a rövidítések és jelek magyarázata zárja. Az egyes szótári egységek besorolásánál az alfabetikus rend alapján jártak el a szerkesztők.

A szerzők által inkább tansegédletnek nevezett mű két kötetből áll. Míg az 1. kötet (Wirtschaft) a nemzetgazdaság tényezői, államháztartás, bank- és pénzügy, költségvetési és monetáris politika, adó, befektetés, csőd, kárpótlás, privatizáció, önkormányzat, magyarországi intézmények, nemzetközi szervezetek és rövidítések témakörét öleli fel, addig a 2. kötet (Sozialpolitik) a szociálpolitika témakörébe (például szociális háló: egészségbiztosítás, anyaság, nyugdíj, munkanélküliség, hajléktalanok, kábítószer, közhasznú szervezetek) nyújt bepillantást.

A szótár segítségével az olyan rövidítések jelentéstartalma is feltárul előttünk, mint például APEH, ÁPV Rt., ÁSZ, ÁV Rt., EBEÉ, EBESZ, EMI, EMU, EU, FÁK, GDP, GNP, KEK, KGST, NGO-k, OECD, WHO, WTO.

A napilapokból, folyóiratokból, tanulmányokból, illetve szakkönyvekből kiválasztott szövegrészek pedig jól illusztrálják, hogy az adott kifejezések, rövidítések milyen szövegkörnyezetben fordulnak elő.

A könyv szerzői igyekeztek szótárunkban elsősorban azoknak a kifejezéseknek, terminusoknak helyt adni, amelyeket más hagyományos kétnyelvű szótárakban nem vagy csak nehezen lehet megtalálni, illetve amelyek pontos megértése és helyes használata magán a szó idegennyelvi megfelelőjén kívül részletesebb információkat igényel.

Arra vonatkozó információkat is kapunk, hogy melyek azok a szavak, amelyek német nyelven magyar sajátosságokat fejeznek ki. Ennek a jelölése a következőképpen ({H}) történik:

Pl.: Selbstverwaltung <f>{H} – önkormányzat
 Entschädigungsschein <m> {H} – kárpótlási jegy
 Staatliche Treuhandanstalt <f>{H} Állami Vagyongazdálkodási Részvénytársaság (ÁV Rt.)
 Stabilisierungspaket <n>{H} – stabilizációs csomag

A többjelentésű (poliszém) szavak jelentéseiknek megfelelően külön-külön címszóként számokkal jelölve szerepelnek.

Pl.: Selbstverwaltung <f>(1) – önkormányzás
 Selbstverwaltung <f>{H} 2 – önkormányzat
 Standort <m>(1) – telephely
 Standort <m>(2) – potenciális telephely
 Öffentliche Hand <f>(1) – állam
 Öffentliche Hand <f>(2) – állami szektor

Ahol az Ausztriában használt kifejezés eltér a Németországban használttól, ott ezt külön jelzi a szótár, illetve mindkét variációt megadja, a szó után feltüntetve, hogy melyik országra jellemző.

Pl.: adókedvezmény – Steuerbegünstigung <f, meist Pl. > { A }
 – Steuervergünstigung <f, meist Pl. > { D }

A szótár mikrostruktúrájának sokoldalúságára, szerkezeti újításának szemléltetésére álljon itt a „működőtőke (beruházás)” szótárcikk.

működőtőke (beruházás)

szin.: külföldi működőtőke /beruházás/, <? külföldi befektetés / külföldi tőkebefektetés

ant.: kölcsöntőke

def.: A kölcsöntőke ellentétéként közvetlen beruházás, tőkebefektetés.

ÖPÉSZ (47)

Gazdasági vállalkozásba fektetett tőke. A külföldi tőke bevonása minden tőkehiánnyal küszködő országnak, így Magyarországnak is érdeke. A ~ tőke bevonása annyiban előnyösebb a kölcsöntőkénél, hogy nem kell utána kamatot fizetni, a ~ profitja azonban természetesen a tulajdonosé.

1991-ben Magyarországra mintegy 2 milliárd dollár ~ jött be. (...)

RENDSZ (118)

kont.: Erre utal szintén a statisztika, míg 1995-ben a beáramló működőtőke értéke 4,5 milliárd dollár volt és ebből 3 milliárd dollár származott a privatizációból, tavaly ez az arány a felére csökkent, 66-ról mintegy 33 százalékra. Németország tavaly is megőrizte első helyét a külföldi befektetők között.

TK97 (587)

„Ez az a mérték, amit még ellensúlyozni lehet a szokásos értelemben vett működőtőke-behozattal, amibe nem értendők belc az egyszeri és megismételhetetlen forrásnak minősülő privatizációs bevételek” – hangsúlyozta Bokros.

HVG25 (96)

A GFC-keretből 1996-ban 10 milliárd forintot használtak fel. Ennek egyharmadával a működőtőke beruházásokat, másik harmadával a kereskedelempolitikai célokat támogatták.

NG973 (3)

Ausland

def.: külföldön történő beruházás

Direktinvestitionen <fPI>

Syn.: <? Auslandsinvestitionen <fPI>, <? Direktinvestitionen <fPI> aus dem Ausland / ? ausländische Direktinvestitionen <fPI>

Ant.: Portfolio-Investition <f>

Def.: Form der Auslandsinvestition.

Kennzeichen: Kapitalexport durch Wirtschaftssubjekte eines Landes (vornehmlich privater Unternehmen) in ein anderes mit dem Ziel, dort Immobilien zu erwerben, Betriebsstätten oder Tochterunternehmen zu errichten, ausländische Unternehmen zu erwerben oder sich an ihnen mit einem Anteil zu beteiligen, der einen entscheidenden Einfluss auf die Unternehmenspolitik gewährleistet. GABLER2 (806)

Kont.: Die höchsten deutschen Direktinvestitionen betrafen 1995 folgende Länder: Grossbritannien, Frankreich, Niederlande, Italien, Ungarn, Österreich, Schweiz, Tschechische Republik sowie Spanien. SZ27596 (21)

Direktinvestitionen<fPI> im

Syn.: ? ausländische Direktinvestitionen <fPI> / ? Direktinvestitionen <fPI>, <? Auslandsinvestitionen <fPI>

Def.: ? Auslandsinvestitionen

Kont.: ? Auslandsinvestitionen

Direktinvestitionen<fPI> aus dem Ausland

Syn.: ? ausländische Direktinvestitionen <fPI> / ? Direktinvestitionen <fPI>, <? Auslandsinvestitionen <fPI>

def.: külföldről beáramló tőke

Kont.: Private Direktinvestitionen aus dem Ausland gelten als eines der wichtigsten Instrumente zur Unterstützung einer erfolgreichen Transformation Ost-europas zur Marktwirtschaft sowie zur Verringerung der Wohlstandsunterschiede zwischen West und Ost.
WIFO296 (123)

A választott példából jól látható, hogy a hagyományos kétnyelvű szótárakkal szemben nemcsak az adott szó német nyelvi megfelelőjét találjuk meg vízszintes sávban – a főnév nemének és ebben az esetben a számának feltüntetésével –, hanem a szó szinonimáját, antonimáját, majd azt követően magát a szó meghatározását, definícióját is, mint egy egynyelvű értelmező szótárban, mindkét nyelven, egymás mellett függőlegesen. Ezt követik a különböző magyar és német nyelvi szövegkörnyezeti (kontextusi) példák az adott források megnevezésével. A további ekvivalensek a jobb oldalon egymás alatt helyezkednek el.

A szakmai terminusok értelmének pontos behatárolása, a félreérthetőség maximális kiküszöbölhetősége jellemzi ezt a szerkezetében és tartalmában is újításra törekvő szótárt. Figyelemre méltó a szaknyelv tanításához nélkülözhetetlen anyagok feldolgozásának megkönnyítésére a kétnyelvű és az értelmező szótár funkciók összeolvasztása.

Dragasching, Edina – H. Pogány, Irene – Muráth Ferencné
– Zserdán, Marianne (1998): *Wirtschaft & Sozialpolitik – aktuell.*
Wörterbuch Deutsch – Ungarisch, Ungarisch – Deutsch.
JPTE – KFU, Graz – Pécs.

Gradwohl Eszter

Számítástechnikai fogalmak értelmező szótára

Mindennapi életünk nélkülözhetetlen, de legalábbis nehezen nélkülözhető részévé vált a számítógép. Mivel az emberek többsége úgy használja ezt az eszközt, hogy nem rendelkezik róla semmiféle, szervezett formában megszerzett ismerettel, meglévő tudása szükségszerűen hézagos. Amikor azonban valamiféle probléma előtt áll, nem mindig van alkalma szakembert megkérdezni, a megoldáshoz kézikönyvre van szüksége. A piacon rengeteg számítástechnikával foglalkozó könyv található, amelyek vagy szakembereknek szólnak, vagy tankönyv jellegűek. Az átlagos használó számára azonban ezek egyike sem teljesen megfelelő, hiszen megtörténhet, hogy mindössze egy számunkra ismeretlen vagy nem pontosan ismert fogalmat szeretnénk értelmezni, pontosítani, ehhez pedig leginkább egy értelmező szótárra vagy egy lexikonra lehet szükségünk.

Magyarországon – úgy tűnik – nincs arra lehetőség, hogy megfelelő szakembergárdát alkalmazzanak, akik viszonylag rövid idő alatt – mivel ez a szakterület igen gyorsan fejlődik – egy ilyenfajta szótárt vagy lexikon összeállítsanak. A kiadó így a nemzetközi kínálatból választott. A Microsoft számítógépes szótárát angol nyelven először 1999-ben adták ki. Sikerére jellemző, hogy három év alatt négy kiadást ért meg. Ennek a szótárnak a magyar fordítását jelentette meg most egy második, javított és bővített kiadásban a Szak Kiadó.

Ez a szótár több szempontból is jó választásnak bizonyult. Imponálón sok, több, mint nyolcezer címszót tartalmaz, melyek a számítástechnika egész területét felölelik. A szótár természetesen nem korlátozódik a Microsoft termékeivel kapcsolatos fogalmakra. Kimerítően elemzi a Microsoft termékeit, elsősorban a Windows-t, de címszavai között szerepelnek más személyi számítógépes rendszerek fogalmai is, amelyeket szintén korrekt

def.: külföldről beáramló tőke

Kont.: Private Direktinvestitionen aus dem Ausland gelten als eines der wichtigsten Instrumente zur Unterstützung einer erfolgreichen Transformation Ost-europas zur Marktwirtschaft sowie zur Verringerung der Wohlstandunterschiede zwischen West und Ost.
WIFO296 (123)

A választott példából jól látható, hogy a hagyományos kétnyelvű szótárakkal szemben nemcsak az adott szó német nyelvi megfelelőjét találjuk meg vízszintes szürke sávban – a főnév nemének és ebben az esetben a számának feltüntetésével –, hanem a szó szinonimáját, antonimáját, majd azt követően magát a szó meghatározását, definícióját is, mint egy egynyelvű értelmező szótárban, mindkét nyelven, egymás mellett függőlegesen. Ezt követik a különböző magyar és német nyelvi szövegkörnyezeti (kontextusi) példák az adott források megnevezésével. A további ekvivalensek a jobb oldalon egymás alatt helyezkednek el.

A szaknai terminusok értelmének pontos behatárolása, a félreérthetőség maximális kiküszöbölhetősége jellemzi ezt a szerkezetében és tartalmában is újításra törekvő szótárt. Figyelemre méltó a szaknyelv tanításához nélkülözhetetlen anyagok feldolgozásának megkönnyítésére a kétnyelvű és az értelmező szótár funkciók összeolvasztása.

Dragasching, Edina – H. Pogány, Irenc – Muráth Ferencné
– Zserdin, Marianne (1998): *Wirtschaft & Sozialpolitik - aktuell.*
Wörterbuch Deutsch – Ungarisch, Ungarisch – Deutsch.
JPTE – KFU, Graz – Pécs.

Gradwohl Eszter

Számítástechnikai fogalmak értelmező szótára

Mindennapi életünk nélkülözhetetlen, de legalábbis nehezen nélkülözhető részévé vált a számítógép. Mivel az emberek többsége úgy használja ezt az eszközt, hogy nem rendelkezik róla semmiféle, szervezett formában megszerzett ismerettel, meglévő tudása szükségszerűen hézagos. Amikor azonban valamiféle probléma előtt áll, nem mindig van alkalma szakembert megkérdezni, a megoldáshoz kézikönyvre van szüksége. A piacon rengeteg számítástechnikával foglalkozó könyv található, amelyek vagy szakembereknek szólnak, vagy tankönyv jellegűek. Az átlagos használó számára azonban ezek egyike sem teljesen megfelelő, hiszen megtörténhet, hogy mindössze egy számunkra ismeretlen vagy nem pontosan ismert fogalmat szeretnénk értelmezni, pontosítani, ehhez pedig leginkább egy értelmező szótárra vagy egy lexikonra lehet szükségünk.

Magyarországon – úgy tűnik – nincs arra lehetőség, hogy megfelelő szakembergárdát alkalmazzanak, akik viszonylag rövid idő alatt – mivel ez a szakterület igen gyorsan fejlődik – egy ilyenfajta szótárt vagy lexikon összeállítsanak. A kiadó így a nemzetközi kínálatból választott. A Microsoft számítógépes szótárát angol nyelven először 1999-ben adták ki. Sikerére jellemző, hogy három év alatt négy kiadást ért meg. Ennek a szótárnak a magyar fordítását jelentette meg most egy második, javított és bővített kiadásban a Szak Kiadó.

Ez a szótár több szempontból is jó választásnak bizonyult. Imponálóan sok, több, mint nyolcezer címszót tartalmaz, melyek a számítástechnika egész területét felölelik. A szótár természetesen nem korlátozódik a Microsoft termékeivel kapcsolatos fogalmakra. Kimerítően elemzi a Microsoft termékeit, elsősorban a Windows-t, de címszavai között szerepelnek más személyi számítógépes rendszerek fogalmai is, amelyeket szintén korrekt

módon magyaráz el. Pozitív vonása a szótárnak az is, hogy nemcsak szakembereknek íródott, a magyarázatok többnyire laikusok számára is érthetőek. Ez mégsem minden esetben történik így, mert a szótárba több olyan címszót is felvettek, amely terminusokkal laikusok igen ritkán vagy egyáltalán nem találkoznak, sőt adott esetben még a szakemberek sem gyakran használják őket, például a szakmai szleng egyes elemeit. Ilyen címszó például az 'összehányt szoftver'.

A szócikkek mindazon területeket átfogják, amelyekben a számítógépnek szerep jut. Foglalkoznak az internet, a hálózatok, az elektronikus kereskedelem fogalmaival. A magyarázatok többnyire rövidek, szemléletesek, valamint megmutatják az adott terminus kapcsolatát más fogalmakkal. Ezek sokszor igen hasznosak lehetnek, máskor viszont megnehezíthetik az adott szócikk értelmezését, különösen, ha a magyarázatok több olyan kifejezést tartalmaznak, amelyek ismeretlenek a szótárhasználó számára, így azoknak is utána kell néznie. Ezzel a nehézséggel azonban minden értelmező szótárnak meg kell küzdenie. Problémát a szótárhasználó számára csak az jelent, ha az utalásokban szereplő szavak nem szerepelnek szócikként a szótárban. Sajnos ez történik ebben a szótárban a 'szerver' szóval, amely címszóként nem szerepel ebben a formában, hanem magyar megfelelőjét, a 'kiszolgáló'-t találjuk helyette, ugyanakkor több szócikkben, például 'HTTP-kiszolgáló', 'HTTPS' erre a – nem létező – címszóra történik utalás.

A szótárban az a terminológiai elv érvényesül, hogy megkíséreltek mindent magyarul elnevezni. Ez azt jelenti, hogy ahol létezik az adott terminusnak magyar vagy magyar helyesírással írt változata, ott azt használják. Némely magyar elnevezés gyakoriságával kapcsolatban azonban kételyeink vannak, nemigen hisszük ugyanis, hogy a 'mikrolapka' elterjedtebb változat, mint a 'mikrochip'. A terminológia magyarításának sajnos más (cím)szavak is áldozatul estek. A 'daemon' például címszóként ezzel az (angol) helyesírással szerepel a szótárban, más szócikkek belsejében, valamint a kötet egyik függelékében lévő angol-magyar szótárban azonban 'démon'-ként van feltüntetve. Mindenképpen pozitívnak tekinthető viszont, hogy a kifejezések eredeti angol megfelelőjét minden esetben feltüntették. Jól használható a függelékben elhelyezett angol-magyar szótár is.

A szótár papíralapú változatában szerepelnek az eredeti kiadás ábrái, illusztrációi, amelyek nagy segítséget nyújtanak az adott fogalom értelmezéséhez. A képernyőfotókat, amelyek az illusztrációk egy jellegzetes csoportját képezik, a legtöbb esetben újból elkészítették az eredetinek megfelelő magyar alkalmazás alapján, lehetővé téve így használatukat a hazai olvasók számára.

A szótár egyidejűleg jelent meg hagyományos és elektronikus formában. Az elektronikus változatban megtalálható az eredeti szótár teljes szövege a függelékek kivételével, és ez a változat a hagyományos szótár illusztrációit sem tartalmazza. A CD-n találjuk az eredeti angol nyelvű szótárt is. Az elektronikus szótár a MoBiDic rendszerrel működik, mely nemcsak az egyes szócikkek megkeresését teszi lehetővé, hanem angol-magyar és magyar-angol szótárként is használható. A címszavak ragozott alakjukban is kereshetők. Ennek a változatnak a használata eleinte kissé komplikáltnak tűnik, főleg a papírszótárakhoz szokott felhasználók számára, de viszonylag rövid idő alatt elsajátítható. További előnye az elektronikus változatnak, hogy a magyarázatokban található szak-kifejezésekre is rá lehet keresni, anélkül, hogy az eredetileg keresett szócikket „szem elől tévesztenénk”, ami a papíralapú szótáraknál sajnos elkerülhetetlen.

A szótárban a címszavak a magyar ábécé szerint vannak rendezve. Ebbe sajnálatos módon meglehetősen zavaró hiba csúszott: az i-vel kezdődő szavak esetében ugyanis először eljutunk az 'I2L'-től mintegy húsz szócikken át az 'ISLAN' címszóig, utána azonban mintha újból kezdődne az ábécé, az 'I2O' szócikk következik, amelyet már a helyes sorrendben követ a többi.

A szótár külső megjelenése igen igényes mind a hagyományos, mind az elektronikus változatot tekintve. A szerkesztést illetően azonban egy zavaró probléma merül fel: úgy

tűnik, mintha a szükségesnél kevesebb gondot fordítottak volna a kézirat ellenőrzésére. A szótár átnézése során mintegy húsz olyan szócikket találtunk ugyanis, amelyek teljesen vagy szinte teljesen azonos formában kétszer fordultak elő egymás után (például: 'gnomon', 'HotBot', 'Magellan', 'PRI', 'TSV'). Ettől eltekintve e munkát melegen ajánljuk különösen iskolai és könyvtári használatra, szakemberek számára is, valamint azoknak az érdeklődőknek, akik többet szeretnének megtudni e gyorsan fejlődő ágazatról.

Kis Ádám (szerk., 2001): *Microsoft Számítógép-szótár. Számítástechnikai fogalmak értelmezése.* Szak Kiadó, Bicske.

Molnár Krisztina

Érettségi és felvételi külföldön

Az oktatásügy szakemberei bizonyára jól emlékeznek azokra a hat-hét évvel ezelőtti vitákra és mozzanatokra, amelyek egy formálódó új hazai érettségi koncepció világra jöttét kísérték.

Még friss volt a nyomdafesték az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptanterven, amikor nyilvánosságra hozták a Nat-béli tartalmi szabályozás szerves folytatását, az érettségi-reform koncepcióját. Lényegét alkotó új elemét a kétszintűség, a középiskola utolsó két éve vizsga-előkészítő funkciójának hangsúlyossá válása, a vizsgák standardizálása, a külső vizsgák megjelenése, egy bonyolult pontozási-értékelési rendszer és a felsőoktatási felvételi vizsgák kiválthatósága jelentette. A gimnáziumokat tömörítő szakmai szervezet, valamint a felsőoktatási intézmények küldötteiből alakult bizottság (azaz az érettségiben és a felvételiben leginkább érdekelt két fél) nemtetszéssel fogadta a tervezetet. A szakmai vita végére 1997. június 3-án a 100/1997. sz. Kormányrendelet kiadása tette ki a pontot. A rendeletben jogi szabályozást kapott, tehát kötelező érvényre emelkedett a korábban vitatott koncepció.

A kormányrendeletet azóta néhány ponton módosították. Alapjaiban azonban nem változott. 2004-ről ugyan egy évvel későbbre tolódott a végrehajtása – a közoktatási törvény 1999-ben történt módosítása következtében –, de a 2005-re ütemezett érettségi-reform a 97-ben kormányrendelettel megerősített koncepció alapján most már teljes sebességgel közeledik. Az Országos Közoktatási Intézet szakemberei és munkacsoportjai kidolgozták a legalapvetőbb érettségi vizsgatárgyak új általános és részletes követelményeit, amelyeket több kiválasztott középiskola tesztelt a tavalyi őszi folyamán. (A tesztelés eredményei egyelőre nem ismeretesek.) Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpontban megindultak az egyedi érettségi vizsgatantárgyak akkreditálásának előkészületei is, amely eljárást ugyancsak a 100/1997. sz. rendelet teszi lehetővé. Mindezek fényében nagyon valószínűnek látszik, hogy rövidesen ismét az érettségi vizsgák kerülnek a közoktatás szakmai történéseinek középpontjába.

Igen jól időzítette tehát új kiadványát a Műszaki Könyvkiadó, amikor 2001 végén megjelentette Mátrai Zsuzsa 'Érettségi és felvételi külföldön' című munkáját.

A szerző neve jól ismert a neveléstudományt művelők és az oktatáspolitikai döntéshozók előtt. Hasonló tárgyú korábbi tanulmányainak és a témakörben felhalmozott tudásának köszönhetően ő volt a '97-es rendeletben megtestesült érettségi koncepció egyik szülőanyja és népszerűsítője. (Szakmai körökben ismert tény, hogy bár az elgondolással természetesen azonosult, annak itthoni bevezethetőségét feltételekhez – például a modell kísérleti kipróbálásához vagy esettanulmányok készítéséhez – kötötte. Miután ezek a feltételek nem teljesülhettek, később maga is szkeptikussá vált az érettségi-reform

ügyében.) Ugyancsak Mátrai Zsuzsa volt az, aki egészen 1999-ig az érettségi vizsgák fejlesztési munkálatait vezette az Országos Közoktatási Intézetben. Szakértelme, korábbi munkái, elméleti és gyakorlati ismeretei, valamint a téma iránti személyes elkötelezettsége tehát kellő garanciát nyújt a Kiadónak arra nézve, hogy nemcsak időszerű, hanem szakmailag hiteles, tudományos értékét tekintve is nívós kiadvánnyal gyarapszik a Pedagógus könyvek sorozata.

A szerző arra vállalkozik, hogy bemutassa a nagyvilágban jellemzően előforduló vizsgarendszereket, ezeket tipizálja, egzakt szempontsor alapján modellekké szervezze, és feltárja előnyös és hátrányos oldalukat. Vizsgálódásai a következő 25 országra terjednek ki, illetőleg ennyi ország gyakorlatára utal: Anglia, Belgium, Dánia, Egyesült Államok, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Hongkong, Írország, Izland, Izrael, Japán, Liechtenstein, Luxemburg, Kína, Németország, Norvégia, Olaszország, Portugália, Skócia, Spanyolország, Svédország, Szingapúr és Új-Zéland. A felsorolt országok kiválasztása korántsem esetleges. Modellértékű vagy kuriózumuknál fogva figyelemre méltó vizsgarendszereket ismerhetünk meg általuk. Tanulságos érdekességként szolgál például az évezredes hagyományokkal rendelkező kínai, a tankötelezettség intézményét nem alkalmazó szingapúri, vagy a továbbtanulási alkalmassági vizsgák gyakorlatában élen járó Egyesült Államok-beli szisztéma.

Információit a legfrissebb szakirodalomból meríti. Ezek sorából kiemelendő *Anne West – Ann Edge – Eleanor Stokes*: „Secondary Education Across Europe; Curricula and School Examination Systems” című, 1999-ben megjelent újkeletű forrásmunkája, amelyre az I. fejezetben támaszkodik. A 38 elemet tartalmazó irodalomjegyzék valamennyi egysége friss, a kilencvenes években vagy már 2000–2001-ben született forrás. (Mindössze egy említett mű keletkezett korábban, 1986-ban.) A hatalmas információmennyiséget tartalmazó könyv tudományos értékét némiképp rontja, hogy a szerző a szöveget nem látja el jegyzetekkel, és a forrást nem minden esetben jelöli.

„A könyv szerkezete igen egyszerű” – vallja a szerző a bevezetőben. „Az első fejezetben az érettségivel, a másodikban a felvétellel, a harmadikban a vizsgáztatás szakmai és technikai kérdéseivel, elsősorban a standardizációval és a feladatbank-fejlesztéssel foglalkozik. A könyv végén pedig azokat az oktatásfejlesztési tanulságokat próbáltuk levonni – írja –, amelyek a hazai reformtörekvések szempontjából különösen érdekesek lehetnek. Két kérdést jártunk körbe: mire terjed ki a vizsgarendszer szabályozó ereje, és mely tényezők összefüggései befolyásolják a vizsgarendszer átalakítását.”

Hogy miért épp ez a strukturális döntés született meg, arra nem kapunk indoklást. Valószínűsíthető, hogy így nagyobb lehetőségei nyíltak mind az érettségi, mind a felvételi modellek önmagukban véve részletesebb és alaposabb ismertetéséhez. És ez volt a szerző – címben is kifejezett – szándéka. E szerkezeti felépítés következtében azonban némiképp háttérbe szorult az egyes oktatási rendszereknek a köz- és a felsőoktatás tállalkozási pontjában, a kétféle vizsgában is kifejeződő rendszerszintű értelmezése. (Kivétel képez e tekintetben Svédország bemutatása. Itt mind az érettségi modell, mind a felvételi rendszer leírásakor következetesen előre-, illetve visszautal, és feltárja a kapcsolódási pontokat.)

E nézőpont háttérbe szorulása csupán amiatt sajnálatos, mivel a köz- és felsőoktatás egységben, rendszerként történő szemlélete és kezelése a hazai reformtörekvéseknek is a gyenge pontja. A magyar érettségi-reform megnyugtatóan máig meg nem válaszolt egyik hangsúlyos kérdése éppen az, hogy vajon miképpen reagálnak majd az egyes felsőoktatási intézmények az új kétszintű érettségire 2005-ben és utána. Mátrai Zsuzsa könyve az érettségi és a felvételi rendszerek országonkénti, egységben történő tárgyalásával – meg lehet – sugalmazhatta volna a rendszer egészére figyelő jó megoldás-alternatívákat. Anál is inkább, mivel könyvével – az ismeretterjesztésen túl – nem titkolt szándéka éppen az volt, hogy fogódzókat adjon a most folyó munkálatokhoz.

A választott szerkezeti megoldásnak köszönhetően mindazonáltal jól rendezetté, ezáltal könnyen áttekinthetővé vált a hatalmas információtömeg. Átlátását a táblázatokba rendezett összehasonlítások is segítik, különösen az I. fejezetben.

Az érettségi vizsgarendszerek bemutatását Európában kezdi a kötet. Itt négyféle alapmodellt különíthetünk el egymástól aszerint, hogy

- van-e vagy nincsen érettségi típusú záróvizsga az általános képzés befejeztekor;
- külső vagy belső vizsgának, vagy ezek milyen kombinációjának tekinthető az érettségi;
- tantárgyak vagy tantárgycsoportok szerepelnek-e a vizsga-kínálatban;
- és hogy milyen szerepet tölt be az érettségi a továbbtanulásban.

A négyféle modellt svéd, német, angol, illetve holland modellnek nevezi a szerző. Az európai oktatási rendszereket e négyféle modell valamelyike jellemzi vagy tisztán, vagy egyes elemeit felhasználva.

A svéd típus legjellemzőbb vonása az, hogy nincsen benne záróvizsga, és a középiskolák szakmai autonómiája igen magas fokon érvényesül a kritériumorientált folyamatos belső értékelés által. A németnek nevezett modell lényege a belső záróvizsga-jellegben ragadható meg, és ez az, ami nálunk is meghonosodott. Az angol rendszert kétfélecsős és külső tantárgyi vizsga, míg a hollandot külső-belső tantárgycsoportos záróvizsga jellemzi.

A felfedezés erejével hat azokra az olvasókra, akik e téren nem rendelkeztek korábban ismeretekkel, és a hazai vizsgarendszert egyedül valónak fogták fel. Másfelől különösen tanulságos atekintetben, hogy rámutat: nem létezik olyan megoldás, amelyet Európában egyedül udvözítőnek vagy éppen a legkorszerűbbnek lehetne kikiáltani. A vizsgarendszerek folytonos mozgásban, átalakulásban vannak, bár markáns jegyeiket hosszú állandósággal őrzik.

A négyféle modell analitikus bemutatása és egymással való összevetése rendkívül érdekes. Egyfelől a felfedezés erejével hat azokra az olvasókra, akik e téren nem rendelkeztek korábban ismeretekkel, és a hazai vizsgarendszert egyedül valónak fogták fel. Másfelől különösen tanulságos atekintetben, hogy rámutat: nem létezik olyan megoldás, amelyet Európában egyedül udvözítőnek vagy éppen a legkorszerűbbnek lehetne kikiáltani. A vizsgarendszerek folytonos mozgásban, átalakulásban vannak, bár markáns jegyeiket hosszú állandósággal őrzik. A könyv nem tárgyalja, csak itt-ott érzékelteti azokat az okokat és előzményeket, amelyek az egyes országokban az éppen aktuális érettségi szisztéma kialakulásához vezettek. A különbségek okai nyilvánvalóan

an történelmi, társadalmi, gazdasági, földrajzi és politikai eredetűek, és erős gyökerekkel kapaszkodnak a tradíciókba. Ez még inkább egyértelművé válik az ázsiai vizsgarendszerek tanulmányozása után.

A legősibb kultúrával rendelkező Kína például évszázadok óta működteti a vizsgák intézményét. Ám ezt jól kiegészítik a – szintén hagyományokban gyökerező – iskolai belső értékelések. Ez utóbbiak az intellektuális képességek mérése mellett hasonlóan nagy jelentőséget tulajdonítanak az erkölcsi és a fizikai fejlettség vizsgálatára. A nálunk kevéssé ismert hongkongi oktatási rendszert pedig a korábbi nyolcra 1993-ra kettőre apadt külső vizsga reprezentálja.

Az érettségi vizsgamodellek bemutatása mellett ugyanolyan érdeklődésre tarthat számot az olvasók körében az európai írásbeli érettségi vizsgák és egyes vizsgatantárgyak részletesebb ismertetése. Táblázatok segítségével tájékozódhatunk kilenc kiválasztott európai országban az írásbeli formai jellemzőiről, a tantárgyi feladatok fajtáinak gyakoriságáról és a vizsga időtartamáról. A sok különbözőség között ritka azonosságnak tekinthetjük, hogy az anyanyelvi és az angol mint idegen nyelvi vizsga témái között ügyszólván minden országban rendszeresen felvetődnek korunk azon kérdései, amelyek az egész

emberiséget foglalkoztatják. A társadalmi, környezeti, filozófiai, vallási, etikai, média-stb. kérdések előfordulásának gyakorisága azt mutatja, hogy a vizsgált országokban a követelmények között mindinkább megjelennek a praktikum és az alkalmazhatóság szempontjából értékelhető tudáselemek.

A kötet terjedelme elbírta volna – akár mellékletben – egy-két írásbeli érettségi kérdés vagy feladat bemutatását. A konkrét példák egyértelműbbé és megfoghatóbbá tették volna a leírásból nehezebben kirajzolódó feladat-típusokat. Egy újabb kiadásban szívesen látnánk tétel-mintákat a könyv mellékletében.

Mátrai Zsuzsa munkájának oktatáspolitikai szempontból a leginkább tanulságos része a „Felvételi vizsgarendszerek” című II. fejezet. Az itt tárgyalt kérdések kifejtése közben zömmel *Günter Trost* és *Thomas Kellaghan* 1995-ben született műveire támaszkodik.

Két alapvetőnek tekinthető felvételi modell létezik. Azokban az országokban, ahol a középiskolák nem eléggé tagoltak, erős felvételi vizsgák működnek. Ezzel szemben a differenciált középiskolákat tartalmazó rendszerek bátran élnek az ún. „nyitott kapu” megoldással. (A mi érettségi-reformunk ellentmond a fenti törvényszerűségnek. Középiskoláink lényegében egységessé váltak a NAT és a kerettantervek következtében. Ezzel egy időben az emelt szintű érettségi voltaképpen a felvételi vizsgák pozícióját erősíti, jól-lehet részben kiveszi azokat az egyetemek és főiskolák hatásköréből. Egyelőre nem tudni, hogy feloldódik-e majd ez az ellentmondás.)

A felvételi vizsgarendszerek közötti eligazodást a könyvben nem segítik olyan jól szerkesztett táblázatok, mint az érettségik esetében. Nehéz is a rendkívül gazdag anyagból bármit kiragadni anélkül, hogy a válogatás ne viselné magán a válogató névjegyét. Vállalva az önkényesség esetleges vádját, mégis megtesszük, hogy a felvételik összefüggésrendszeréből kiragadjunk néhányat. Tesszük ezt – jóhiszeműen – elsősorban arra való tekintettel, hogy mi az, ami talán a magyar szisztéma alakítása szempontjából is tanul-ságos lehet.

Megtudhatjuk, hogy a szelekciós eljárások legfontosabb funkciója a legtöbb országban az úgynevezett prediktív validitás. Az tudniillik, hogy a felvételi vizsga eredménye jelezeze előre a továbbtanulási alkalmasságot, a felsőoktatási intézményben való bennmaradás esélyét. A kutatások azt bizonyítják, hogy ezt a középiskolai összteljesítmény jelzi előre a legnagyobb biztonsággal. Éppen ezért a különböző országok felvételi rendszerében a középiskolai teljesítmény a leggyakrabban előforduló szelekciós kritérium. (Nálunk sok szakember ellenkezőleg, csak a külső mérésekre esküszik.)

Szembesülhetünk azzal is, hogy a társadalom mindenhol elfogadja – mint szükséges rossz – a szelekciót, ha az igazságos, és nem kerül aránytalanul sokba. Ezzel kapcsolatban meglepő összefüggést tár fel a tanulmány. Kiderül, hogy a legnagyobb társadalmi elfogadottsága a felvételi beszélgetéseknek van, míg a standard tesztekkel szemben sok helyütt erős az ellenérzés. A szerző rámutat arra is, hogy miközben mindenütt erőteljesen fejlesztik a mérőeszközöket és erősítik ezek használatát a felvételi eljárásban, alkalmazásuk sok tekintetben problematikus. „Több mint kérdéses – idézi Kellaghan gondolatát –, hogy például a probléma felismerésének, a problémamegoldásnak, a kezdeményezésnek és a felelősségvállalásnak a képességét mennyire méri a jelenlegi mérőeszközök.”

A pedagógusok számára – úgy véljük – a Svédországban alkalmazott felvételi alkalmasságot mérő SAT-teszt vagy az izraeli PET-vizsga leírása lehet a könyv egyik legtanulságosabb része. Kár, hogy ez esetben is elmaradt a teszteknek vagy egyes részeknek megmutatása. Az értelmező leírás, bármilyen világos magyarázatok kísérik is, kevésbé pótolja a nálunk alig ismert mérőeszköz tényleges bemutatását.

A kötet záró akkordja a külföldi tapasztalatok oktatásfejlesztési tanulságait összegzi. Különösen ajánlható e fejezet elolvasása az oktatáspolitikai döntéshozóknak. Példaként álljon itt egy – fentebb már említett – megfontolást érdemlő megállapítás.

A felvételi vizsgarendszerekkel kapcsolatos kutatások megállapították, hogy „az eredmények összemérhetőségét egyáltalán megengedő külső teszteknek kisebb a társadalmi elfogadottsága, mint a teljesen szubjektív felvételi beszélgetéseké. (Úgy tűnik föl, a vizsgált országokban nagyobb bizalom övezi a pedagógusok munkáját, mint nálunk, holott erre nem szolgáltatunk okot. – H. R.) Nincs tehát olyan társadalmi nyomás, amely az oktatáspolitikusokat arra készítené, hogy az összemérhetőséget abszolút prioritásként kezeljék, következésképp az ilyen költséges és kifejlesztését tekintve rendkívül időigényes feladatrendszert a vizsgáztatás általános alapelvevé tegyék.”

Mátrai Zsuzsa, *Érettségi és felvételi külföldön* című munkája jól érthető, korrekt nyelven íródott. A szerző gondot fordít a szakkifejezések, az idegen szavak magyarázatára, ezáltal élvezhetővé teszi az olvasást a nem beavatottak számára is. Jobban örültünk volna, ha az időszámítás jelölésére a jogaiba visszahelyezett „Kr. e.” rövidítést használta volna az értelmetlen „i. e.” helyett. Ez ma már nem világnézet kérdése, hanem feltehetőleg a rossz megszokásé. Gondolatmenete kristálytiszt, követhető, racionális gondolkodás eredménye. A gazdag anyag logikus felépítése és sallangmentes kifejtése tökéletesen adekvát a tartalom bőségével. A könyv kivitelezése is tetszetős. A jól kiválasztott papírszínárnyalat, a betűméret és a megtört keretbe foglalt oldalak formailag is emelik a könyv értékét.

Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*.
Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Hoffmann Rózsa

Jürgen Habermas: A kommunikatív etika

Nincs filozófus, akinek a magyarországi recepciótörténete ne jellemezné izgalmas módon hazai szellemi életünk és állapotaink valamelyik oldalát. Húsz-huszonöt évvel ezelőtt, amikor igazán időszerű lett volna, hogy a valóban korszerű és kortárs nyugati baloldali gondolkodás kiemelkedő reprezentánsának írásai a honi értelmiségi közbeszéd témájává és orientálójává váljanak, Habermast – kimondatlanul – a „tűrt” kategóriába sorolta be a kultúrpolitika. Megjelenhetett pályakezdő könyve a nyilvánosságról és különböző folyóiratokban néhány kisebb írása, s szegény, nagyon fiatalon elhunyt Papp Zsolté volt a kutatás kiváltsága, így az ő könyveiből lehetett némi további információkhoz jutni.

Napjainkra Habermas, úgy látszik, élő klasszikusnak, durvábban fogalmazva: eleven múzeumi emléktárgynak számít nálunk. Mély tisztelettel nem foglalkozunk vele. Idejétmúltnak tűnhet a konoksága, mellyel ma, amikor posztmodernnek illik lenni, amellet érvel, hogy a modernségnek vannak tartalékai. Idejétmúltnak tűnhet a baloldali elkötelezettsége. Nehéz mással magyarázni, hogy amikor már semmiféle akadálya nem volna a széleskörű hazai recepciónak, akkor jóformán *Felkai Gábor* az egyetlen, aki tiszteltetreméltó megszállottsággal dolgozik ennek érdekében. Az ő munkájának az eredménye volt az 1993-ban megjelent Habermas-monográfia és az Atlantisz Kiadó-

nál 1994-ben kiadott reprezentatív válogatás Habermas tanulmányaiból. S az ő munkájának az eredménye most a habermasi etikát reprezentáló kötet.

Amelynek, mint a kötet bevezetőjéből megtudjuk, ugyancsak megvan a nagyon jellegzetes története. Anyaga, ha nem is pontosan a jelenlegi összeállításában, de igazán naprakészen és kiadásra készen együtt állt a Gondolat Könyvkiadónál 1986-ban. Azután mégsem jelent meg, s a Gondolat Könyvkiadó is megszűnt. A válogatás eredetileg szélesebb körben reprezentálta volna a diszkurzus-etikát, s így tartalmazta *Karl-Otto Apel* három tanulmányát is. Ez utóbbiak közül kettő 1992-ben megjelent a Magyar Filozófiai Szemlében. A Habermas-írások pedig most, ebben a kötetben.

Most, amikor Habermas makacsul ismételtetett szándékával, hogy a kanti tradícióhoz kapcsolódva kognitív, univerzalista és formális etikát akar alkotni, egy másodéves egyetemi hallgatót is meg lehet nevetetni, s meggyőzni arról, hogy múzeumi emléktárgyról van szó. Az említett hallgató meggyőződését megerősíti és nehézségeit fokozza majd, hogy az igazán széles körben tájékozott Habermas kapcsolódási pontjai, a felhasználát, részben vitatott, részben adaptált, részben vitatva-módosítva adaptált teóriák közül talán egyedül a beszédaktus-elmélet lesz igazán ismerős és otthonos a számára. Magának Habermasnak a kommunikatív cselekvésselmélete, melyet a weberi cselekvésselméletet „megszüntetve-megőrizve” dolgozott ki, s melyből – mintegy annak melléktermékeként – a diszkurzus-etika született, ugyancsak nehezen megismerhető: a Filozófiai Figyelő által az alapműből másfél évtizeddel ezelőtt kiadott válogatás ma már jóformán hozzáférhetetlen.

Ezeket a nehézségeket jelentős mértékben csökkenti Felkainak „A kommunikatív etika”-t bevezető terjedelmes tanulmánya, mely Habermas-monográfiája ötödik fejezetének bővített változata. Ebben nemcsak Habermas koncepcióját és alapvető kategóriáit ismereti és értelmezi, hanem kitér a diszkurzív etika koncepcióját már Habermas előtt kidolgozó *Apel* elméletére s a két koncepció különbségeire is.

Ezt követően a három részre tagolt kötet Habermas öt különböző munkájából válogatott (1) hét írását tartalmazza. Paradigmatikus értékű mindjárt az első, egy évtizeddel az etikai teória tényleges kidolgozását megelőzően született „Előkészítő megjegyzések a kommunikatív kompetencia elméletéhez” című tanulmány. Habermas ebben vezeti be az univerzális pragmatika fogalmát, melynek tárgyát kétféleképpen is meghatározza: egyrészt mint a beszédhelyzeteknek a beszédaktusok által létrehozott általános elemeit vagy szerkezeteit, másrészt mint a megnyilatkozások képzési és átalakítási szabályait. Ennek alapján tisztázza a kommunikatív cselekvés és a diszkurzus egymáshoz viszonyított pozícióját: az utóbbi esetében irrelevánsakká válnak a nyelven kívüli megnyilatkozások a tematizált, az érvelés, vita, egyeztetés tárgyává tett problémához képest, elvész az információk alapjául szolgáló összefüggérendszer érvényességének naiv előfeltételezettsége. Következésképpen a propozicionális és a normatív érvényesség egyaránt vitathatóvá válik. Az előbbi vitatásának tiszta esete a tudományos vita. A majdani diszkurzus-etika szempontjából döntően fontos kérdés viszont a második: a normák érvényességének vitathatósága ugyanis azok diszkurzív igazolhatóságára utal.

Ugyancsak ez az írás vezeti be az ideális beszédhelyzet fogalmát. Ennek jellemzői: a résztvevők szimmetrikus pozíciója; a külső korlátoktól mint kényszerből való mentesség; a „jobbik érv” kényszerének érvényesülése; minden előfeltéves vitathatósága. A diszkurzus-etikában ez az ideális kommunikációs közösség tölti majd be a kanti általában vett ész szerepét, s alapozza meg a normák kognitivitását és univerzalitását.

Végül a harmadik, a későbbiek szempontjából nagyon fontos fejtegetés azokat az érvényességi igényeket elemzi és értelmezi, amelyek kölcsönös előzetes elismerése minden diszkurzusnak s a diszkurzus eredményeként történő egyetértésre jutásnak előfeltétele.

A másik két paradigmaticus értékű írás a kötet harmadik részében található, s mindkettő a diszkurzus-etika tényleges kidolgozásának időszakában, annak részeként szüle-

tett. Az első a 'Feljegyzések a diszkurzus-etika megalapozásának programjához' című tanulmány, mely a kortárs metaetikákkal vitatkozva az univerzálás (egyetemesítés) fogalmát dolgozza ki. Habermas az analitikusok tévedését abban látja, hogy csak a propozicionális igazság értelmében vett érvényességet tudnak elképzelni, s ezt várják el a normáktól is, holott a normatív mondatok nem verifikálhatók vagy falszifikálhatók ugyanúgy, mint a deskriptív propozíciók. A normatív helyességigény más, mint a tényállásokra vonatkozó igazságigény. A normák „objektivitása” a személyközi viszonyok megszervezésére van ráutalva. A cselekvési maximák általánosításának, az erkölcsi érvelés logikájának alapelve ezért eltér a tudományos következtetés logikái alapelveitől: ez az alapelv az elsőként Kant által formalizált univerzalizálás.

Ennek alapján Habermas a következőkben fogalmazza meg a diszkurzus-etika két fundamentális előfeltevését: a normatív érvényességi igényeknek van kognitív értelmük és megalapozásukhoz valóságos diszkurzusra van szükség.

A diszkurzus-etika filozófiai teóriáját egy fejlődéslélektani hipotézisnek, az erkölcsi tudat fejlődéséről Lawrence Kohlberg által kialakított elméletnek az értelmezési eszközeként méri le a harmadik kulcsfontosságú tanulmány, a 'Morális tudat és kommunikatív cselekvés'. Habermas a következőképpen veti föl a kérdést: összekapcsolhatóak-e az interakciós kompetencia fejlődési lépcsőfokai az erkölcsi ítélőképesség kohlbergi fejlődési fokaival olyan módon, hogy ennek révén az utóbbi logikailag megalapozott fejlődési sorrá váljék. A vizsgálat eredménye az a következtetés, amit Habermas a diszkurzus-etika radikális következményének nevez: ennek a fejlődési sornak a csúcsára a moralitás posztkonvencionalistának nevezett foka kerül, ahol a normák érvényessége már nem a jó, az igazságosság stb. elveinek valamelyikén, hanem az őket megalapozó eljárásokon nyugszik.

A kötet további írásai kisebb jelentőségű részletkérdésekkel foglalkoznak. Így például a 'Gondolatok a kommunikációs patológiákról' című tanulmány a kommunikációs normalitás invariáns és normatív fogalmát próbálja meghatározni a kulturális normalitás relativisztikus fogalmával vitatkozva. 'A gyakorlati kérdések igazságra való képessége' című, az etikai elmélet kidolgozását egy évtizeddel megelőzően született írás fontossága pedig az, hogy tisztázza: a normák érvényességének racionális igazolása ugyan a kommunikációs közösség diszkurzusának eredménye, maga az érvényesség azonban nem a procedúrán és/vagy a konszenzuson, hanem a diszkurzus, az ésszerű beszéd már eleve feltételezett normáin alapul.

Jegyzet

(1) Habermas, Jürgen – Luhmann, Niklas (1971): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? – Was leistet die Systemforschung?* Suhrkamp, Frankfurt/M. Jürgen Habermas (1983): *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Uott. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. (1984) Uott. *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. (1973) Uott. *Erläuterungen zur Diskursethik*. (1991) Uott.

Habermas, Jürgen: *A kommunikatív etika. A demokratikus vitákban kiérlelődő konszenzus és társadalmi integráció politikai-filozófiai elmélete*. Új Mandátum, Budapest.

Keresztes György

Vizuális analfabéták

Pedagógusok, pszichológusok és szociológusok egész hada gyötrődik napjainkban azon a kérdésen, vajon hogyan hatnak az erőszakos filmek a gyerekekre. Ute Benz gyerekekkel és fiatalokkal foglalkozó német pszichoterapeuta kibővíti az aktuális vitát, s szóban forgó könyvében ki akarja deríteni, mi bűvöli el ezekben a filmekben a gyerekeket, miért akarják ezeket a tévéműsorokat megnézni – s hogyan kell ezt a (sajnálatos) ténnyt a szülőknek kezelniük.

Benz fontos tényezőként fedi fel a képek bűvöletét, az agressziót, ami a mozgó és zenesés képekhez tapad. A televízió képes ugyanis arra kényszeríteni a szemet, hogy a csúcsebességen vetített képek sorrendjét megállapítsa, és sokkal többet meglásson annál, mint amennyit a gyermek képes befogadni. A képlavina így beszűkíti a fantáziát, sőt el is temeti azt. A képek ereje még azon is alapszik, hogy magában rejtik a kínálatot, a lehetőséget, hogy kiszabadulhatunk a valóságból, kielégítetlen kívánságokat, vágyakat, feldolgozatlan félelmeket és érzéseket jelenítenek meg, s olyan témákról szólnak, melyek a társadalomban valóban léteznek és a nézőnek ismertek.

Az erőszakos filmekben ugyanez a minta, csak jobban kiélezve: „Megmutatják, mit nyertünk és mit veszítettünk a civilizációval. Megmutatják, mit jelentett és mit jelenthet az erősek ősi joga.” Gyerekek – és valljuk be, mi, felnőttek is – azért néznek erőszakos filmeket, mert azokban olyan konfliktusokat kezelnek, amilyenekkel ők maguk is küszködnek, ott azonban egészen egyszerűen oldódnak meg.

A probléma végső soron nem az erőszak képeiben, hanem a képek erőszakosságában keresendő. Az ellenállhatatlan képrohamok elnyomják a szavakat, s ezzel együtt a gondolkodást, a kritikus kommunikációt és az önreflexiót is. Még az erőszakmentes képek, a szépséget bemutatók is manipuláltak és manipulálnak minket.

A gyerekek ezt azonban nem képesek felismerni, ők ugyanis „vizuális analfabéták”. Naivan érzékelnek, s a képeket nézve elveszítik a nyelvet, így nem tudják vizuális benyomásaikat még megközelítően sem megfelelő szavakba önteni. Nem tudnak a „képfelület mögé látni”, hogy az idegen hatások és a saját hatás közötti kapcsolatot, összefüggést felfedezzék. Így tehetetlen és elszigetelt helyzetbe kerülnek még az állítólagosan erőszakmentes filmek esetében is. Nyilvánvaló, hogy szignifikánsan kimutatható a kölcsönhatás a televízió-nézés terjedése, a gyermekkori beszédképtelenség és agresszivitás között. A gyerekek már nem tudják a konfliktusaikat verbálisan feldolgozni; kitérnek előlük, vagy éppen a filmekből ellesett brutális eszközökkel oldják meg őket.

A legjobb megoldási lehetőség a problémára a következőképp hangzik: „A naiv nyitottság, amivel a gyerekek a filmbeli képekhez fordulnak, egyrésztől csodálatos képesség, mely a gyerekeket tehetséges nézővé, másrésztől azonban érzékelésük naivitása miatt kereskedelmi érdekből kihasználhatóvá, kizsákmányolhatóvá teszi. Mégpedig olyan nagymértékben, hogy minél korábban, tehát jóval iskolakezdés előtt segíteni kell őket, hogy a képekkel szemben rátaláljanak a szavakra, hogy kérdéseket tehessenek fel a képekről.” A gyerekeknek fel kell ismerniük a gyerek-film-rendezés háromszög viszonyait, kapcsolatrendszerét, rá kell kérdezniük, miért, milyen érdekből készültek a képek, ők miért fogékonyak rájuk, s milyen saját konfliktusaik jelennek meg bennük.

Ute Benz bizakodó: a gyerekek jó feltételekkel indulnak, hogy megtanuljanak kritikusán látni, rájönni, mi, hogyan és miért történik a filmen vagy látható a képen; röviden azért, hogy vizuális analfabetizmusukat legyőzhessék. Végül is elengedő olyan fejlett

technikai eszköz áll már készenlétben az oktatásban a vizuális képzés realizálásához, mint például a videotechnika, mellyel a filmbéli idő diktatúrája megtörhető.

Az egyetlen problémát, mely Benz szerint ennek útjában állhat, éppen a felnőttek jelentik. Vajon ők készek-e lebontani az akadályokat, melyeket felépítettek? Helytelenül olyan igényt támasztottak ugyanis, mely a képvilágot jó és rossz oldalra bontja szét, s a képek tekintetében az erőszakhoz kötődnek. Ute Benz felmérése szerint a legtöbb felnőtt a vizuális képzést, vagyis az iskolai médiaoktatást fölöslegesnek, szükségtelennek, sőt üzletkárosítónak tartotta.

Itt tapintottunk rá a lényegre. A médiaoktatás, azaz a vizuális analfabetizmus elleni harc éppen azt a célt szolgálná, hogy gyerekek (és felnőttek) megtanulják a képek erőszakát és az erőszak képeit meglátni, s ezekről beszélni. Ute Benz nem a gyermek média általi kizsákmányolásának végét követeli – talán eme fűrtök valóban túl magasan függenek –, inkább beszélgetéseket szorgalmaz a képekről.

Senki sem kívánja kétségbe vonni, hogy a szülőknek beszélgetniük kell gyermekeikkel a tévéműsorokról, hogy érdemes a konfliktus- vagy félelemmel teli témákról eszmecsere-t folytatni. Talán az is érvényes, hogy „ahol fejlett a képesség eltérő vélemények verbális eszközökkel való kifejtésére, ott redukálódik annak a veszélye, hogy erőszakos eszközöket alkalmaznának”. Benz víziója a vizuális alfabetizálási kampánnyal kapcsolatban, mely a média kizsákmányoló hatása ellen harcol, mégis túl mechanisztikus és nem is reális. Kinek kell ezeket a feladatokat elvégeznie? A szülők, kinek gyermekei órák hosszat a képernyőt bámulják, több okból kifolyólag képtelenek erre, nincsenek megfelelő helyzetben ehhez. Így válik a vizuális képzés követelése egyszerűen az andragógia, s nem a hatéveseknek szóló stratégia egyik kérdésévé. „A gyerekek, akik a képek tengerében tanultak meg úszni, maguk is képesek volnának a víz fölött maradni”, véli Ute Benz. Azonban ne feledjük: túl kevés úszásoktató van, s talán jobb, ha nem is fürdünk olyan gyakran.

Ute Benz (1998): *Warum sehen Kinder Gewaltfilme?*
Miért néznek a gyerekek erőszakos filmeket?
 Verlag C. H. Beck, München.

Angyal Ágnes

Tisztújítás az ÁMK-k egyesületében

Tisztújító közgyűlést tartott a fővárosban az Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete. A nyugdíjba vonult bajai ÁM-igazgató, *Csiba Gyula* tiszteletbeli elnök lett, Hortobágyiné *Török Rita*, káposztásmegyeri igazgató vette át az elnöki tiszteletet. A közgyűléshez csatolt szakmai rendezvényen mutatta be az egyesület „ÁMK PÉLDATÁR” című „cserelapos kapcsolódást”, mely eredeti dokumentumokkal nyújt segítséget ÁMK-lapításhoz, -működtetéshez, illetve -átszervezéshez (fenntartók, intézményvezetők is hasznosan forgathatják a lapokat).

Ugyancsak itt jelent meg az OKKER minőségbiztosítási sorozatának új füzet, mely *Setényi János*, *Mihály Ottó*, *Makai Éva*, *Serfőző Mónika* és mások tanulmányai mellett két tanulmányt is közöl az ÁMK-król (*Szabó Irma* tollából). Ugyancsak most jelent meg az őszi szakmai találkozó konferenciakötete, a „Győri őszi” is (a programot, mint emlékeztetőt, a minőségbiztosításnak szentelték a szervezők).

Mesterek köszöntése

100. születésnapjához közelít *Kiss Tihomér* debreceni professzor, a pszichológusok doyenje, aki még a reformpedagógiák koronatanúja volt előbb Kolozsvár majd az alföldi város egyetemén. A Debreceni Egyetem kiadta műveinek bibliográfiáját.

A szakképzés jeles pedagógusa, *Vendég Sándor* 70. életévét töltötte be.

Köszöntésül munkahelye, a Szent István egyetem gödöllői kara emlékalbumot adott ki.

Bábvilág

Az UNIMA, a Nemzetközi Bábszövetség magyar központja ezúttal is kiadta az előző esztendő „Évkönyv”-ét. Megtudhatjuk belőle például, hogy a Magyar Bábjá-

tékos Szövetség elnöke *Urban Gyula* maradt. titkára *Mészáros Emőke*. A kiadvány egyéb események mellett immár 17 hazai bábszínházról, többek között a 40 éves Bóbitáról a 10 éves Fabuláról számol be. Júliusban Sárospatakon bábpedagógiai konferencia mellett kerül sor a „Zsákomban a bábom” elnevezésű fesztiválra.

Polgári értékek

A debreceni pedagógiai napok témája a polgári értékek és a nevelésügy viszonya. Meghívott föelőadók: *Mihály Ottó*, miskolci professzor és *Somogyi Béla*, debreceni alpolgármester.

A regionális együttműködés problémái

A Pécsi Tudományegyetem, az Alpok-Adria Rektori Konferencia, a Baranya Megyei Önkormányzat és Pécs Megyei Jogú Város tudományos konferenciát szervezett Pécsen április 21–23. között.

A konferencia címe: Egyetem és társadalom – a regionális együttműködés aktuális problémái. A szervezők a tanácskozás legfontosabb céljaként tűzték ki egy olyan regionális együttműködés tudományos megalapozását, amelyben az Alpok-Adria térség egyetemei aktív részvételükkel hozzájárulnak a társadalmi, gazdasági, kulturális innovációs folyamatok erősítéséhez.

Ajánlásokat készülnek kidolgozni az együttműködés területeire és formájára, valamint erősíteni kívánják az egyetemek és környezetük kapcsolatát, a regionális együttműködést. Az előadások olyan többek között témaköröket járnak körül, mint a két- és többoldalú regionális együttműködés, a felnőttoktatás lehetőségei, az egyetemi kooperáció szerepe a Ph.D.-képzésben, regionális együttműködés a graduális képzésben, nyelvi kutatások problémái a soknyelvű régióban, a határmenti területek, virtuális egyetemek.

Németh András

A herbartianizmus recepciója a pesti egyetemen

A tanulmány azt a folyamatot vizsgálja, amelynek keretében a herbartianizmus egyrészt a pesti egyetem pedagógiai tanszékén oktatott, elfogadott egyetemi tudományos diszciplínává, másrészt a középiskolai tanárképzés és a hazai népiskolai tanítóképzés alapvető iskolapedagógiai irányzatává válik.

Mintogy az intézményesülési folyamatok szoros kapcsolatban állnak a közép-európai neveléstudomány fejlődésének és azon belül a herbartianizmus közép-európai régióban történő elterjedésének általános érvényű paradigmatisztikus elemeivel, a pesti egyetemen történeteket úgy is felfoghatjuk, mint a tágabb fejlődési tendenciák konkrét nemzeti fejlődési keretek között megvalósuló példáját.

Breznyánszky László

A Herbart-paradigma magyar neveléstani recepciója

Herbart-kérdésben évtizedek óta megfigyelhető a hazai pedagógiai közvélekedésben és bizonyos értelemben a szakma egészében egy következetes egyoldalúság, holott Európában sok helyütt a vélemények, értékelések mára konvergens irányt vettek és a stigmatizáló hangvételtől szakmaira, elemzőre váltottak.

Nagy Péter Tibor

Egyenlőtlen alfabetizáció és nemzetiségek a századforduló Magyarországon

E kérdés megítéléséhez a modern társadalomtörténeti módszerekkel dolgozó történész számára kimeríthetetlen kincsesbányával szolgálnak az 1867 és 1945 közötti Magyarországon publikált fővárosi és országos statisztikai felvételek.

A Monarchiában kialakult iskolastatisztika adattömege Európában egyedülálló módon képes tükrözni az egyes iskolákba, illetve iskolatípusokba járók és szülei felekezeti, nemzetiségi és térszerkezeti foglalkozási megoszlását.

Munkácsy Katalin

A matematikatörténet szerepe a matematika tanításában

A matematika tananyaga nem építhető fel a matematika-tanulás szigorú logikája szerint. A fizika és a matematika ütközése lokálisnak látszott, de valójában lényegi probléma tünete: egyrészt a gyerekek nem a matematika óráról származó, bizonytalan matematikai előismeretekkel rendelkeznek, másrészt a matematikát a gyakorlatban alkalmazni kell akkor is, ha nincs mögötte mély matematikai tudás, valódi megértés. A történetiség elve, a matematikatörténeti ismeretekkel való foglalkozás lehetővé teszi fontos fogalmak megemléztetését, szemléletes bemutatását akkor is, ha azok egyébként nem szerepelhetnek az előírt tananyagban, a következetesség didaktikai elvének megsértése nélkül.

