

**A Budapesti Tanítóképző Főiskola
Tudományos Közleményei XVIII.**

FILOZÓFIA- MŰVELŐDÉS- TÖRTÉNET

TREZOR KIADÓ
Budapest, 1999

FILOZÓFIA-
MŰVELŐDÉS-
TÖRTÉNET

A BUDAPESTI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI XVIII.

FILOZÓFIA–
MŰVELŐDÉS–
TÖRTÉNET



TREZOR KIADÓ
BUDAPEST, 1999

SZERKESZTETTE:

DONÁTH PÉTER és HANGAY ZOLTÁN

A KÖTET LEKTORAI:

Nyíri Kristóf, az MTA levelező tagja, egyetemi tanár, igazgató, az MTA Filozófiai Intézete (1.)

Kardos József, az MTA doktora, tanszékvezető egyetemi tanár, ELTE (3. és 4.)

Knausz Imre, a neveléstudomány kandidátusa, egyetemi docens, Miskolci Egyetem (5. és 6.)

Sipos Lajos, az irodalomtudomány kandidátusa, szakcsoportvezető egyetemi docens, ELTE (2.)

Tibori Tímea a szociológiatudomány kandidátusa, igazgatóhelyettes., az MTA Szociológiai Intézete (7. és 8.)

KÖZREADJA

**A BUDAPESTI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA**

ISSN 0139-4991

ISBN 963 9088 37 4

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.

Telefon/fax: 363-0276 E-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

Nyomdai munkák: Text-Print Nyomda, Győr

Felelős vezető: Bozsoki Rudolf

TARTALOM

Előszó (Donáth Péter, Hangay Zoltán).....	7
<i>Filozófia – nyelv – irodalom</i>	
BENCZIK VILMOS	
Írásbeliség és nyelvfejlődés	9
BAYER MIKLÓS	
A dráma néhány időszerű műnemi és műfaji kérdéséről.....	39
<i>Századunk öröksége</i>	
KELEMEN ELEMÉR	
Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján	53
BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA	
A „Magyar Tanítóképző” című egyesületi folyóirat bemutatása (1886–1944) ...	65
DEMETER KATALIN	
A természettudományok népiskolai tanításának elvei Magyarországon a dualizmus korában.....	85
FARKAS MÁRIA	
Szemléletformálás és értékközvetítés a népiskolai történelemoktatásban a századfordulón (tantervek és olvasókönyvek tükrében)	117
<i>A jelen fogságában – a jövő vonzásában</i>	
BAUER BÉLA	
Pályakezdő vállalkozók a kilencvenes években. Egy szociológiai felmérés tapasztalatai	145
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA	
A magyarországi felnőttoktatás, pedagógus-továbbképzés módszertani megújításának szükségességéről.....	163
<i>Vendégoldal</i>	
T. KISS TAMÁS	
Egy méltatlanul elfeledett európeér. Gróf Apponyi Albert politikusi magatartásáról és kultúrpolitikájáról	185
<i>A kötet szerzői és szerkesztői</i>	<i>206</i>

ELŐSZÓ

A Tudományos Bizottság és a Trezor Kiadó gondozásában, megszépült külsővel, s az évenkénti megjelenés reményében — az ilyenkor szokásos izgalommal — ajánljuk a T. Olvasó figyelmébe a *Filozófiai-Művelődés-Történet 1999. évi kötetét*.

Megelégedésünkre szolgál, hogy az utóbbi időben tovább növekvő — immár heti 14 órás oktatási és az oktató/hallgató arány változásából adódó óhatatlan egyéb járulékos — munkaterhelés mellett sem csökkent kollégáink alkotókedve. Így a legutóbbi jelentkezésünkhöz képest egyaránt nőtt/nőhetett a szereplő szerzők és a közlésre kerülő munkák száma. 1997-ben hat oktatónk öt tanulmányát és három előadását adhattuk közre; a jelen kötetben kilenc szerző hét tanulmánya és két előadása szerepel (a „szabad tér” jelleggel meghonosított „vendégoldal” kivételével) az előző oldalon feltüntetett tudós lektorok javaslata és a szerkesztők egyező véleménye alapján. Hagyományainknak megfelelően — az anyagi lehetőségeink és az ésszerűség által korlátozott — terjedelmi és a címben jelzett (igen tág) tematikus határok mellett semmiféle „műfaji” elvárást, megkötést nem fogalmaztunk meg a szerzőkkel szemben. Szerettük volna, hogy az ilyenirányú „sokszínűség” lehetőséget adjon kollégáink mondandójának optimális kifejtésére — ezáltal is hű képet adva a főiskolánkon folyó sokrétű tudományos munkáról.

Kötetünket (mint minden idei kiadványunkat) a Budapesti Tanítóképző Főiskola kettős évfordulója jegyében adjuk közre: a budai állami képző 130 évvel ezelőtti alapítására és a felsőfokú tanítóképzés megteremtésének 40 esztendővel korábbi eseményére emlékezve. Ezért először a „századunk öröksége” címszó alá rendezett két, a magyarországi tanítóképzés történetével, tanulásaival foglalkozó nagy ívű előadást (*Kelemen Elemér és Bollókné Panyik Ilona*); az ezredforduló táján megkülönböztetett figyelemmel kísért századelő népiskolai oktatásának sajátos aspektusait elemző két tanulmányt (*Demeter Katalin és Farkas Mária*); és a jászberényi tanítóképző létrejötténél — ottani képviselőként — is bábáskodó Apponyi Albert portréját felelevenítő írást (*T. Kiss Tamás*) ajánljuk olvasóink figyelmébe.

Hagyományainkra büszkék vagyunk, s elemző-kritikus ápolásának, továbbadásának figyelmet szentelünk, mindazonáltal nyilvánvaló számunkra,

hogy dinamikusan változó, globalizálódó világunkban korántsem „zárkózhatunk a múltba”. Ellenkezőleg: folyamatosan válaszolnunk kell korunk kihívásaira, s ezt csak tevékenységünket szélesebb dimenzióba ágyazva tehetjük hatékonyan. Két tanulmányunk (*Benczik Vilmos és Kraiciné Szokoly Mária*) éppen így, átfogó kulturális-nyelvészeti-filozófiai kontextusban, a nemzetközi tapasztalatokat, tendenciákat mérlegelve vizsgálja az írásbeliség és a nyelvfejlődés viszonyát, valamint a felnőttoktatás perspektíváit. A továbblépéshez természetesen elengedhetetlen a közelmúltban gyökerező jelenlegi helyzet reális számbavétele is: ilyen intencióval született kötetünk két, jelleget, témáját tekintve igencsak különböző, ám érdelemes adalékokkal szolgáló írása (*Bauer Béla és Bayer Miklós*).

Reméljük, hogy közleményeink — melyek némelyikének szöveggondozásában Farkas Mária segített — méltónak bizonyulnak a T. Olvasó figyelmére.

Donáth Péter – Hangay Zoltán

ÍRÁSBELISÉG ÉS NYELVFEJLŐDÉS

BENCZIK VILMOS

„Aki tehát azt hiszi, hogy művészetét írásban hátrahagyhatja, nemkülönben az, aki átveszi, abban a hiszemben, hogy az írás alapján világos és szilárd lesz a tudása, együgyűséggel van telítve [...] ha azt hiszi, hogy nagyobb jelentősége van az írásnak, mint az, hogy emlékeztesse azt, aki már úgyis tudta, arra, amiről az írás szól.”

PLATÓN, 561.

„[A nyelv] ha meg is marad az írás segítségével, mindig csupán tökéletlen, múmiaszerű megőrzéséről lehet szó, melynek megint csak arra van szüksége, hogy e megőrzés mellett megkíséréljük érzékeltetni az élő előadást.”

WILHELM HUMBOLDT, 83.

„[...] az ábécétől függetlenedett beszéd eldurvul. A nyelveink ezredeken át az ábécé szűrő és maró raszterén mentek keresztül, s ezáltal nagyszerű és szép, finom és pontos eszközzé váltak.”

VILÉM FLUSSER, 56.

I. Fogalommeghatározások

I. 1. Írásbeliség

Az írásbeliség kezdetének általában az i. e. 9000–5000 között a barlangrajzok folyamatos stilizálódásának eredményeként létrejött képfírást tartjuk, s az írásbeliséget napjainkig tartó egységes folyamatnak tekintjük¹. A jelen dolgozat tárgya azonban kizárja az írásbeliség fogalomköréből a képfírást, mivel a képjeles és ideogrammatikus írásmódnak valójában nincs köze a nyelvhez. A képjel és az ideogramma mintegy „átnyúlik” a nyelv fölött, s a fogalom és az írás közvetlen kapcsolatát teremti meg. Ez az írásmód továbbá még azért is „nyelvvidegen”, mert a stilizációk ellenére lényegében ikonikus (az ábrázolt tárgyra, fogalomra hasonlító) jeleket használ, szemben a nyelv szimbolikus hangjeleivel. Persze az egyiptomi írás köréből sem volt teljesen kizárva a nyelv: amire nem volt ideogrammájuk, azt egy olyan tárgy ideogrammájával

¹ Kéky kiemeli, hogy a stilizáció révén a képjelek a nyelv által már alkalmazott absztrakciókhoz igazodnak, de elkerüli a figyelmét, hogy a képfírásnak ennek ellenére sincs közvetlen köze a nyelvhez. (KÉKY, 20.)

jelölték, amelynek a kezdőhangja ugyanaz volt. Ezt *fonogrammának* nevezzük.² Mégis, a szótagírás az első írásmód, amely nem a fogalmakat rögzíti, hanem a fogalmak jelölésére létrehozott akusztikus szimbolikus jeleket, azaz a nyelvet, bár még elevenen él benne a nyelvet kikapcsoló képírás emléke, ráadásul a hangzó beszéd rögzítésének e módja még meglehetősen elnagyolt volt.

Számunkra a valódi írásbeliség csupán a betűírással kezdődik, s nem is igazán az i. e. II. évezred derekán, amikor a föníciaiak megalkották a betűírást, hanem bő fél évezreddel később, amikor a görögök az átvett föníciai ábécét magánhangzójelekkel egészítették ki.³ Csak ekkor vált ugyanis az írás a nyelv rögzítésének valóban pontos eszközévé. (A „pontos” jelzőt itt nyelvi, s nem akusztikai szempontból kell értenünk: a gazdaságosságra törekvő betűírás csak azokra a beszédhangokra tartalmaz grafikus jelet, amelyeknek jelentésmegkülönböztető szerepük van: ezeket fonémáknak nevezzük. Ily módon a nyelv rögzítéséhez szükséges jelek száma ötödére-harmadára redukálódik.)

Az írásbeliség csak akkor lehet kimutatható hatással a nyelvre, ha a nyelvhasználók számottevően széles körére terjed ki. A több ezer jel ismeretét igénylő képírás, illetve a jelek százaival operáló szótagírás alkalmatlan volt rá, hogy sokan megtanulják. A szélesebb körű elterjedés a betűírásnak is csak mintegy két évezrednyi fejlődés, tökéletesedés után jutott osztályrészül. Ennek a folyamatnak fontos állomása volt 780 körül a karoling minuszkula megszületése⁴ (ez az olvasást könnyítette meg), majd néhány évszázad múlva a gótikus folyóírás létrejötte (ez viszont az írás tempóját növelte). Az írásbeliség hatókörét természetesen a nyomtatás megjelenése tárgította ki iga-

² Az ikonogrammak (képírásjelek) valaminek a formáját vagy rendeltetését fejezik ki, de nehezen tudnak cselekvést, igeidőt, határozó- vagy viszonyszavakat kifejezni. Sol Worth „Pictures Can’t Say »Ain’t«” [A képek nem tudnak nemet mondani] címmel 1975-ben tanulmányt írt arról, hogy a képek nem állíthatják az ábrázolt dolog nemlétét. (ECO, 169.)

³ Érdekes, hogy még az i. sz. 3. században élt Plótinosz is — mintegy évezrednyi „betűíró” kulturális múlttal a háta mögött — erős nosztalgiát érez a képírás szintetikus volta iránt: „Egyiptom tudósai [...] hogy a dolgokat bölcs módon jelöljék, nem rajzolt betűket használnak, melyek beszéddé és mondatokká állnak össze, s hangokat és szavakat képviselnek. Ők olyan képeket rajzolnak, amelyek mindegyike egy-egy dolgot jelent, s templomaikban vések köbe őket [...] Minden köbe vésett dolog tehát tudomány, bölcsesség, egyetlen képpen megadott valóságos dolog...” (ECO, 144.)

⁴ A minuszkula létrejötte és elterjedése természetesen nem egyetlen pillanat műve volt, hanem egy hosszú fejlődési folyamat eredménye. (Vö. BISCHOFF, 112–118.)

zán: ezt megelőzően a létrehozás nehézségeiből következően igen kevés volt az „olvasnivaló”, ami értelmetlenné tette a szélesebb körű alfabetizációt — ennek korábban természetesen a gazdasági-társadalmi feltételei sem voltak meg. Az írásbeliségnek a nyelvre gyakorolt jelentős hatása így Nyugat-Európában a 16. századtól, világszerte pedig a 19. századtól kezdve bontakozik ki.

I. 2. Nyelvfejlődés

A mai nyelvtudomány szinte egyöntetűen elutasítja a nyelvfejlődés létét. Ez a kategorikus álláspont a 19. századi nyelvi evolúciós elmélet elutasítására jött létre, amely meglehetősen spekulatív módon — s alig burkolt nyugat-európai fensőbbiségtudattal — „fejlettségi rangsort” állított fel a nyelvtípusok között. (Az elmélet nem akárkitől származik: lényegében Humboldt alkotta meg, s Schleicher terjesztette el szélesebb körben.) Úgy találták, hogy a fejlődés legalacsonyabb szintjén az *izoláló* nyelvek állnak (ilyen például a kínai is!), a közepes fejlettségi szint az *agglutináló* nyelveknek (köztük a magyarnak) jut, míg a dobogó felső fokán a *flektáló* nyelvek állnak. (Nem véletlenül, mivel a nyugat-európai nyelvek mind flektáló típusúak.) Az elmélet létrehozói úgy gondolták, hogy az analitikus formáktól a szintetikus formák felé, a formátlan nyelvektől a valódi formával rendelkező nyelvek felé vezet a haladás útja.⁵

A nyelvi evolúciós elmélettel szemben kialakult kategorikus álláspontot Papp Mária foglalja össze igen markánsan:

„A nyelvi rendszer összefüggéseinek vizsgálatából, a nyelv funkcióinak tanulmányozásából származó ismeretek megvilágításában ugyanis a nyelvtörténeti adatok meglehetősen és a XIX. századi [evolucionista] értelmezésekkel gyökeresen ellentéző dolgokról tanúskodnak, nevezetesen arról, hogy bár a nyelvek változnak és változásukban szabályszerűségek vannak, a folyamatot semmilyen kritérium szerint nem lehet fejlődésnek minősíteni. Ha teljes rendszerként tekintjük, egyetlen nyelv sem válik változása során bonyolultabbá, de egyszerűbb sem lesz, s egyetlen funkciója szempontjából sem hatékonyabb egy későbbi időpontban, mint egy korábbiiban.”⁶ (Kiemelés tőlem — B. V.)

⁵ GREENBERG, 75.

⁶ PAPP MÁRIA, 6.

Ez ilyen sommásan nyilvánvalóan nem igaz. Nehéz lenne ugyanis bárkit meggyőzni például arról, hogy a 18. század hetvenes éveinek (ekkor íródott az *Ágis tragédiája*) magyar nyelve ugyanolyan hatékonyan szolgálta az adott funkciót — az irodalmi kifejezés funkcióját —, mint a 19. század harmincas éveiben (ekkor született a *Csongor és Tünde*). De mások is fogalmaznak ilyen kategorikusan. Jacques Monod írja: „*Nem ismerünk primitív nyelveket: a szimbolikus eszköz egyedülálló modern nemünk minden fajánál a komplexitásnak ugyanarra a szintjére jutott el.*”⁷

Akadnak óvatosabb megközelítések is. Greenberg ugyan leszögezi, hogy „minden nyelv inherensen egyenlő”⁸, állításának élet azonban terjedelmes lábjegyzetben tompítja⁹. Martinet sem tagadja kategorikusan a nyelvfejlődés lehetőségét, de el akarja kerülni az 19. századi evolucionizmussal való kapcsolatnak még a látszatát is, s praktikus oldalról közelíti meg a kérdést: „*Kizárólag a kommunikáció alakítja a nyelvet*” — írja tanulmányának egyik alcímében.¹⁰ Kenesei viszont már kertelés nélkül kimondja: „*Egy adott történelmi periódusban nem minden nemzeti nyelv egyformán alkalmas bizonyos típusú kultúra művelésére, a modern tudományok eredményeinek gazdaságos, világos rögzítésére stb.*”¹¹ Pléh Csaba a nyelvfejlődés kategorikus tagadásban rejlő intellektuális csapdára figyelmeztet, ugyanakkor az emberi nyelv egyedisége mellett felhozott érvei — kimondatlanul — a nyelvek inherens egyenlősége mellett szólnak.¹²

⁷ MONOD, 131.

⁸ GREENBERG, 83.

⁹ „*A nyelvek abban az értelemben egyenlők, hogy mindegyik »egyenlőnek teremtett«, azaz egyenlő lehetőségekkel rendelkezik. Ténylegesen néhánynak, amelyet kiműveltek, nagyobbak a kifejezés-erőforrásai, de ez nem jelenti, hogy inherensen felsőbbrendű lenne bármely értelemben. Minden nyelv, melyet nem nyelvi tényezők segítségével egyenlő helyzetűvé teszünk, hasonló fejlődésre képes.*”

¹⁰ MARTINET, 374.

¹¹ KENESEI, 273.

¹² Pléh Csaba a következő sajátosságokkal jellemzi az emberi nyelvet: 1. Az emberi nyelv nyitott, a lehetséges közlések száma végtelen benne, szemben az állati közlés néhány tucat elemű rendszereivel. 2. Többszörös artikulációt használ. Felépítésére jellemző a kisszámú, jelentéssel nem rendelkező elem (*hangok*), a jóval nagyobb számú, már jelentéssel rendelkező elemek (*morfémák*) s a korlátlan számú közlés (*mondatok*) hármassága. A nyitottság éppen a többszörös mintázat, amely a hosszú távú emlékezeti tárolás sajátos ökonómiáját is eredményezi. (PLÉH, 43–44.)

A nyelvfejlődés tényét tagadó nyelvészek nyilvánvalóan ilyen csapdába estek, amikor a latensen rasszista elemeket is tartalmazó evolucionista elmélettel szembefordultak. A nyelvek inherens egyenlőségének gondolata ugyanis nem zárja ki eo ipso a nyelvfejlődés lehetőségét; s ha alaposan végiggondoljuk a dolgot, akkor rájövünk, hogy éppenséggel a nyelvfejlődés tényének tagadása vezethet el a nyelvek inherens egyenlőségének kétségbevonásáig.

Nyelvfejlődés tehát létezik, s ezt — miként Martinet-től már idéztük — mindig a kommunikációs szükséglet generálja. Ily módon nincs elvi akadálya annak, hogy megvizsgáljuk, miként hatott az írásbeliség a nyelv fejlődésére.

II. Az írásbeliség megítélése

II. 1. A nyelvtudományban

Paradox módon a nyelvtudomány meglehetősen ellenségesen tekint az írásbeliségre. Ez nemcsak azért meglepő, mert — mint minden tudomány — az írásbeliségnek köszönheti a létét, hanem azért is, mert az írás a nyelvtudomány tárgyának, a nyelvnek szoros — ha nem is feltétlen — tartozéka. A nyelvészeknek a szóbeliség iránti feltétlen vonzalma valószínűleg arra vezethető vissza, hogy a szó szoros értelmében vett nyelvtudomány a 18–19. század fordulóján, a romantika csillagzata alatt született, éppen akkor, amikor a szóbeliség új kultusza kialakult¹³. Humboldtnek a mottóban idézett szavait is ez a szemlélet magyarázza. (Az igazság kedvéért el kell azonban mondanunk, hogy Humboldt egy 1824-es akadémiai előadásában az írás — mindekelőtt a betűírás — pozitív hatásait is észreveszi. Megállapítja, hogy az írás hozzájárul a nyelv hangzásbeli és gondolati oldalának a differenciálódásához, s elősegíti finom árnyalatainak a kifejlődését.¹⁴)

Jó száz évvel később a modern nyelvtudomány megalapítójának tekintett Saussure mintegy kesereg azon, hogy az írott szöveg a közgondolkodásban nagy tekintélyre tett szert: *„A nyelv és a írás két különböző jelrendszer; a második létezésének egyetlen értelme az, hogy az elsőt ábrázolja; a nyelvi objektumot nem a leírt szó és a kiejtett szó együttese határozza meg; az utóbbi önmagában alkotja az objektumot. A leírt szó azonban olyan szorosan kapcsolódik a kiejtett szóhoz, hogy végül magához ragadja a főszerepet; ez oda vezet, hogy ugyanolyan vagy nagyobb fontosságot tulajdonítunk a hang-*

¹³ Eleendő, ha arra gondolunk, hogy a népdalokat elsőként gyűjtő Herder hatása alatt áll Európa szellemi élete.

¹⁴ Idézi NEUMER, 41.

jel ábrázolásának, mint magának a jelnek. Olyan ez, mintha azt hinnénk: ahhoz, hogy valakit megismerjünk, többet ér megnézni a fényképét, mint az arcát.” Majd később — mintegy magyarázatként — még hozzáteszi: „Az egyének legtöbbször a vizuális benyomások tisztábbak és tartósabbak, mint az akusztikaiak¹⁵; éppen ezért ragaszkodnak inkább az előbbiekhöz. Az íráskép végül is előtérbe kerül a hang rovására.”¹⁶

Hasonló a véleménye Max Blanc-nak is. Először megállapítja, hogy „a nyelvészek és a nyelvfilozófusok [...] mostanában egységesen elfogadják, hogy a beszédnek kell a vizsgálódás elsődleges tárgyát alkotnia¹⁷”, majd így folytatja: „Az elröppenő szó állandó jellel való helyettesítésének, vagyis az írásnak a föltalálása kiemelkedő kulturális eredmény; egyes kultúrák nem is termelték ki ezt magukból. De bármilyen fontos is társadalmunkban az írott szó, többnyire mégis csupán az élőbeszéd helyettesítője marad; logikai és stilisztikai sajátosságai leginkább a hallgató távollétéből eredő nehézségek legyőzésére irányuló erőfeszítésként érthetők.”¹⁸

Coulmas egyébként remek monográfiája előszavában azt ígéri, hogy igazságot szolgáltat azért az elutasító álláspontért, amely a modern nyelvészetben

¹⁵ Saussure valószínűleg téved, egyfelől ugyanis sem olvasás, sem írás közben nem küszöbölik ki teljes egészében az akusztikai elem (általában nincs teljesen néma olvasás!), másfelől a rövid távú emlékezettel kapcsolatban végzett kísérletek azt bizonyítják, hogy az akusztikusan nem rögzíthető elemeket is tartalmazó szövegből (a kínai nyelvben lehetséges ilyen szöveg) a kísérleti alanyok rosszabb emlékezeti teljesítményt nyújtanak, mint az olyan szöveg esetében, amelynek minden eleme megragadható akusztikusan. (ATKINSON, 220–221.)

¹⁶ SAUSSURE, 44–45.

¹⁷ Blanc Charles F. Hockett „A Course in Modern Linguistics” című széles körben elterjedt, kézikönyvként használt művéből idéz. Egyébként meglepő, mennyire elkerüli a nyelvészek többségének a figyelmét az a tény, hogy az írásbeliség megjelenése után már a beszéd sem ugyanaz a beszéd, ami korábban volt (az írásbeliség megjelenése előtt létezett szóbeliséget nevezi Walter J. Ong „elsődleges” szóbeliségnak).

¹⁸ BLANC, 12–13.

Saussure és Bloomfield hatására jutott osztályrészül az írásnak¹⁹, azonban az írásbeliség nyelvi következményeinek kevés figyelmet szentel.²⁰

A magyar nyelvi kézikönyvek sem kevésbé mostohák az írással.²¹ Az írás leglényegesebb sajátosságát és szerepének domináns elemét Mario Pei ragadja meg legjobban ismeretterjesztő jellegű munkájában: „Az írásrendszer [...] a szimbólum szimbóluma, mint ahogy egy csekk a papírpénzt szimbolizálja, a papírpénz maga pedig az aranyat.”²² „A nyelv és az irodalom semmiképpen nem választható el egymástól. Az írás a nyelv alapján jön létre. Mihelyt azonban az írás kialakult, visszahat a beszélt nyelvre, stabilizálja, formálja azt, változtatja, esztétikai szempontból pallérozza, szókincsét gazdagítja.”²³

A nyelvtudománynak az írásbeliséggel kapcsolatos álláspontját frappánsan foglalja össze Jack Goody 1987-ben írt tanulmányában: „Az antropológiai elmélet képviselői is elfogadták az ember = nyelv típusú egyenlőséget, de már távol tartották magukat a civilizáció = írás típusútól; egy mindent átható relativizmus kizárta számukra annak lehetőségét, hogy a kommunikációs eszközök terén a beszéd elsajátítását követően bekövetkező változásoknak lényeges következményei lehetnek mind az eszmék szerkezetére, mind a társadalom struktúrájára nézve.”²⁴ (Kiemelés tőlem — B. V.)

II. 2. Egyéb tudományok

A nyelvészeknél sokkal nagyobb érdeklődést mutatnak az írás iránt a filozófusok, a történészek és a kommunikációkutatók. A filozófusokat a kérdés mindenekelőtt a nyelv és a gondolkodás összefüggésének vonatkozásában

¹⁹ „This book is one response to the disregard of writing prevalent in modern linguistics. Ever since Saussure and Bloomfield, the two fathers of structural linguistics, presented powerful arguments for the primacy of speech, writing has been relegated to the final chapters of introductory textbooks.” (COULMAS, 8.) [Ez a könyv válasz arra a modern nyelvészetben elterjedt lekezelő magatartásra, amely az írást övezi. Amióta csak Saussure és Bloomfield, a strukturalista nyelvészet két megalapítója előadta nyomós érveit a beszéd elsődlegességét illetően, az írást az alapozó tankönyvek utolsó fejezetei közé száműzték.]

²⁰ COULMAS, 8–15.

²¹ TOMPA I., 15–16, A. JÁSZÓ, 45., 464.

²² A hasonlat kissé sántít. Valójában az arany is szimbólum: az anyagi javaké, a tárgyiasult emberi munkáé. (PEI, 89.)

²³ PEI, 255.

²⁴ GOODY, 192. — Figyelemreméltó, hogy Goody sem hiányolja azonban az írásbeliség nyelvfejlesztő hatásának a felismerését.

érdekli: hiszen amennyiben az írás hatással van a nyelvre, akkor ezáltal a gondolkodásra is. Az írásbeliség legjelesebb hazai kutatója is filozófus: Nyíri Kristóf, akinek munkáit a jelen dolgozat elkészítése során is széleskörűen felhasználtuk. Ő állapítja meg egy Interneten közzétett előadásában, hogy „*a szóbeliség-írársbeliség probléma elméletitörténete nem annyira a fölfedezéseknek, mint inkább az adott felfedezésekkel szembeni vakságnak-süketségnek a története*”.²⁵

A történészek közül a századunk első felében élt Hajnal István megállapításai érdemelnek feltétlen figyelmet. Tudatában van annak, hogy írásbeliség nélkül nem létezhetne történelem: az emberiség írásbeliség előtti korszakairól nagyságrendekkel kevesebb és bizonytalanabb ismeretekkel rendelkezünk, mint az írás megjelenését követő időkről.²⁶ Kimondja azt is, hogy az írás segítségével az ember rendkívül nagy lépést tett az idő és a tér legyőzéséhez vezető úton. Ennyi persze el is várható egy történésztől. Az viszont feltétlenül eredeti, ahogyan a különböző kultúrákat az írásbeliség szerepének szempontjából szemügyre veszi. Arra a következtetésre jut, hogy Európa az elmúlt négy-ötszáz évben végbement fejlődését mindenekelőtt az írásbeliség széleskörű elterjedésének köszönheti.²⁷ Rámutat Hajnal István arra is, hogy a szóbeliségnek a társadalmi szerveződés tekintetében határai vannak: élosz-

²⁵ NYÍRI (INTERNET)

²⁶ [Az írás megjelenését követően] „Egy emberélet sokkal kevésbé tevődik már pillanatokból össze, mint a szóbeliség idején: éveket, egész férfikort átfogó koncepciók szerint mozoghat az. A szóbeliség [...] hagyományt teremt, amely az utódok alkotása az elődökről, csak kis részben az előd tényleges hagyatéka az utódokra. Az írás-hagyomány tényleg azt adja, amit az írója gondolt, változhatlanul.” (HAJNAL 1998, 198.)

²⁷ Gondolatmenete a következő:

Egyiptom, India, Kína — egyes kiváltságos rétegekhez kötődött az írás, néha az írni tudás hozta létre e rétegeket. Egy fokon meg is állt az írás fejlődése: a kiváltságos rétegnek nem volt érdeke, hogy széles körben elsajátítható írás jöjjön létre.

Antik kultúra (görög, római) — vagyonhoz vagy előkelőséghez kötődött az írás; a tényleges írástudó esetenként rabszolga volt, de az írásbeliség minden előnyét a rabszolgatartó élvezte. Az írásrendszer — a betűírás — az írásbeliség könnyebb és szélesebb körű alkalmazását tette lehetővé.

Kereszténység — a különböző államszervezetek keretében működő egyházi szervezetek összetartásának nem könnyű feladata ösztönözte az írásfejlődést és -terjesztést: Róma hatalma addig ért el, ameddig az egységes írás!

Az írás fejlesztésének és terjesztésének ilyen hathatós ösztönzője egyetlen más kultúrában sem létezett. (HAJNAL 1998, 210.)

val intenzív közösséget nagy tömegben, kiterjedésben létrehozni nem lehet.²⁸ Az írás szerepét taglaló munkáiban azonban ezen túl számos olyan megfigyelése van az írásnak a nyelvre és gondolkodásra gyakorolt hatását illetően, amelyeneket inkább nyelvészektől várnánk el.

Ha már történelemről van szó, érdemes idézni Vilém Flusser véleményét az írás és a történelem összefüggéséről. Flusser egyenesen egyenlőségjelet tesz az írás és a történelmi tudat közé:

„Az írástudat esetében »történelmi tudatról« beszélhetünk. [...] Nem úgy áll a dolog, hogy létezik egy történelmi tudat, amely különféle kódokban — többek között írásban is — kifejeződik. Csak az írás, a jelek sorszerű egymást követése teszi lehetővé a történelmi tudatot. Csak ha sorba írunk, gondolkodhatunk logikusan, kalkulálhatunk, bírálhatunk, foglalkozhatunk tudománnyal, bölcsekedhetünk [...] Az írás gesztusa életre kelti a történelmi tudatot, amely minden írás által erősödik és mélyül, ugyanakkor az írást is a maga részéről erősíti és sűríti²⁹. [...] Az írás előtt nem volt történelmi tudat, »az írás feltalálása« előtt semmi sem történt, minden csak megesett.” Ha ez így van, joggal merülhet fel a gondolat, hogy az írásbeliség megszűnése (amit Flusser elkerülhetetlennek tart) vagy legalábbis látványos visszaszorulása esetén megszűnik a történelem?³⁰

III. Nyelv és írásbeliség

III. 1. Az írásbeliség előtti nyelv: az elsődleges szóbeliség

Az írásbeliség előtti nyelvről bizonyítékaink nem lévén, csak deduktív módon tudjuk e nyelvállapotnak legalább a legfőbb jellemzőit körvonalazni. A mai ember számára — aki egy olyan kultúrában nőtt fel, amelynek már két és fél évezrede meghatározó eleme az írásbeliség — ez egyáltalán nem könnyű

²⁸ Hajnal István ezt mintegy hat évtizeddel ezelőtt látta így. A rádió és a televízió világában az írásbeliségnek már nincs ilyen pótolhatatlan szerepe. 1974-ben a portugál forradalom a *Grandola, vila morena* című betiltott dal rádiós sugárzásával indult el. A Clinton amerikai elnök félrelépéséről szóló Starr-jelentést ugyan még szöveggként kapták meg az internetezők világszerte, de pár nap múlva már szövegbogarászás nélkül „élvezhették” a kihallgatás videofelvételét.

²⁹ FLUSSER, 11. — Természetesen az írás ezáltal a nyelvet is fejleszti.

³⁰ Érdemes elgondolkodni azon, hogy Francis Fukuyama „a történelem vége”-látomása mögött a könyvében felsorakoztatott okok (mindenekelőtt az ideológiai versenyhelyzet megszűnése) mellett nem juthat-e szerep az írásbeliség visszaszorulásának, amelyet kétségtelenül már ma is igazol a sajtó- és könyvpéldányszámok folyamatos esése? (L. a 84. számú lábjegyzetet.)

feladat. E hosszú idő során ugyanis csupán pislákol a szóbeliség és írásbeliség eltérő jellegének tudata.³¹ 1971-ben Walter J. Ong megalkotja az „elsődleges szóbeliség” és a „másodlagos szóbeliség” fogalmát: az előbbin az írásbeliség által még nem érintett kultúrák szóbeliségét, az utóbbin pedig az elektronikus médiumok révén kibontakozó új szóbeliséget érti.

A szó szoros értelmében vett elsődleges szóbeliség ma már a földgolyó legeldugottabb zugában sem létezik: az írásbeliség — legalábbis közvetve — minden földlakót megérintett.³² (Az analfabéták szóbelisége se igazán elsődleges: közvetlen vagy közvetett kapcsolatban állnak írástudókkal, akiknek a nyelvhasználatára az írásbeliség már rányomta a bélyegét.)

Az elsődleges szóbeliségben a nyelv akusztikus jellege kizárólagosan érvényesül. Ebből következően valószínűsíthető, hogy a nyelvet használó ember a rendelkezésére álló akusztikai eszköztárat a mainál lényegesen sokrétebben használta fel: nagyobb szerep jutott a hangszínnek, hangmagasságnak, hanglejtésnek. Az elsődleges szóbeliség beszéde erőteljesen kántáló, énekszerű lehetett.³³ E szövegeknek minden bizonnyal állandó eleme volt egy olyan típusú akusztikus szervezettség, amely mai fogalmaink szerint leginkább a versre emlékeztet. (A történelmi okok miatt az írásbeliségtől kevésbé érintett arab kultúrában például igen sokáig virágzott a *makáma* — rímes próza — műfaja.)

Más a szavak szerepe is. Az elsődleges szóbeliségben a szavaknak nincs szótárilag rögzített, pontos jelentésük, s nem is rakódhatnak rájuk olyan történeti jelentésrétegek, amilyenekkel az írásbeliség korszakában gazdagodhatnak. A szójelentéseket hanglejtéssel, mimikával, gesztusokkal kísért konkrét szituációk erősítik meg, és e szituációk együttese határozza meg a szó sajátos denotációját és elfogadott konnotatív használatát is.³⁴ Az elsődleges szóbeliségben a mainál jóval nagyobb szerep jut a kommunikáció extralingvális elemeinek, illetve a nyelvi elemek közül a szupraszegmentális elemeknek. Jogosan tételezzük fel, hogy egy-egy szóalak a mainál jóval tá-

³¹ NYÍRI 1998a, 12.

³² Természetesen néprajzosok időről időre ráakadnak olyan kisebb népcsoportokra, amelyeknek nyelvén tényleg nem érezhető még az írásbeliség hatása. A. R. Lurija gyűjtései során találkozott olyan üzbég és kirgiz közösségekkel, amelyeknek nyelvhasználatában szinte kizárólag csak főnévi jelzők voltak, vagyis a beszélők bizonyos tulajdonságokat a kérdéses tulajdonságokat leginkább megtestesítő tárgyak nevével jelölték. (Idézi SZÉCSI, 18.)

³³ NYÍRI 1998a, 13.

³⁴ GOODY–WATT, 113.

gabb jelentésmezővel rendelkezett, s egy adott beszédhelyzetben mindennek előtt maga a helyzet, a szóba táplált emotív töltés, valamint a szupraszegmentális és extralingvális elemek gazdag eszköztára konkretizálta a szó-jelentést.

A mondatok és a szöveg szintjén is markáns sajátosságokat mutat fel az elsődleges szóbeliség nyelvhasználata. Ong így ír erről: *„Elsődlegesen szóbeli kultúrákban a gondolatok megőrzésének és felidézésének problémáját csak akkor oldottuk meg sikeresen, ha beszéddé könnyen összeálló mnemonikus mintákban gondolkozunk. Gondolatainknak erősen ritmizált, kiegyensúlyozott alakzatokban kell megjelenüniük, ismétlésekben vagy ellentétekben, alliterációkban és asszonáncokban, visszatérő jelzős szerkezetekben és más formákban, melyeket mindenfelől újra meg újra hallunk, s ennél fogva könnyen felidézünk. [...] Szóbeli kultúrákban [...] rögzített kifejezések adják a gondolkodás szubsztanciáját.”*³⁵ Tehát a beszédet létrehozó gondolkodás is más az elsődleges szóbeliségben, mindenekelőtt operacionális, nem alkalmaz általánosító szillogizmusokat, nem érzel logikai azonosságot vagy ellentmondást, konkrét célokhoz, többnyire fizikai műveletekhez kötődik.³⁶ *„A szóbeli kompozícióra jellemző formulaszerű stílus nem csak bizonyos verbális és metrikus szokásokat képviselt, hanem egy gondolkodásmódot vagy szellemi állapotot is.”*³⁷

Az elsődleges szóbeliségre jellemző nyelvhasználati, szerkesztési és gondolkodásmódot a homéroszi eposzokban véli felfedezni Milman Parry. Szerinte a homéroszi költemények jóformán minden sajátossága az alkotás orális metodikájából fakadó költői eljárásokra vezethető vissza. Megállapítja, hogy az Iliászban és az Odüsszeiában előforduló szavaknak csupán kis töredéke nem volt része egyetlen — bizonyos mértékig gépiesen — ismételtetett formulának sem.³⁸ Valószínűleg a Parryéhez hasonló következtetéseket lehetne levonni a népmesék vizsgálatából is: hiszen éppen a — szerkezeti szinten is jelenlévő — sematikusság, sablonosság tette lehetővé a mesetipológiák ösz-

³⁵ Idézi NYÍRI 1998a, 13.

³⁶ Jack Goody ezt a mai preliterális nyelvek vonatkozásában is kimutatja *The Domestication of the Savage Mind* című munkájában (Cambridge University Press, 1977). (Idézi NYÍRI 1998a, 14)

³⁷ HAVELOCK 1998b, 91.

³⁸ Idézi ONG 1998c, 44–46.

szeállítását.³⁹

Szintén Ong idézi Julian Jaynes 1977-ben megfogalmazott felvetését, mely szerint létezett a tudatnak egy olyan primitív szakasza⁴⁰, amikor is a még erősen „kétkamarás” emberi agyban a jobb félteke kontrollálatlan impulzusokat küldött a bal féltekének, amely azután beszéddé dolgozta fel a kapott jeleket. A szóban forgó impulzusok Kr. e. 2000–1000 között kezdtek elveszteni hatékonyságukat. Jaynes úgy gondolta, hogy az írásnak jelentős szerepe lehetett az eredeti bikameralitás megszűnésében.⁴¹

Flusser — bár nem használja az Ong által megalkotott fogalmat — lényegében az elsődleges szóbeliséget jellemző gondolkodásmódról beszél, amikor a következőket írja: „... leíratlanul és magukra hagyottan a gondolatok körbejárnak. E keringést, mely alatt minden gondolat visszatérhet az őt megelőzőhöz, specifikus szövegösszefüggésben »mitikus gondolkodásnak«⁴² nevezzük.”

³⁹ S. Thompson állapítja meg: „A verbális úton terjedő népi hagyományok — mesék, legendák, mítoszok — komplexitását is jellegzetes módon korlátozták a szóbeli megőrzés és elbeszélés lehetőségei. Az írás új, bonyolultabb formák létrehozását tette lehetővé.” (Idézi BENCE-KIS, 39.)

⁴⁰ Klix lényegében ezt a gondolkodásmódot nevezi „archaikus gondolkodásnak”. (KLIX, 281.)

⁴¹ ONG 1998c, 54. — Érdekes Jaynes feltételezését összevetni Monod-éval, aki Chomsky elmélete kapcsán így ír: „Tudjuk, hogy Chomsky és iskolája szerint a nyelvek végtelen különbözősége mögött a nyelvi elemzés egy minden nyelv számára közös »formát« tár fel. Chomsky szerint ezt a formát születéstől meglevőnek és a fajra jellemzőnek kell tekinteni. Ez a felfogás megbotránkoztatott bizonyos filozófusokat és antropológusokat, akik a karteziánus metafizikához való visszatérést látják benne. Engem — ha a benne rejlő biológiai tartalmat elfogadjuk — egyáltalán nem döbbsen meg ez a felfogás. Ellenkezőleg, számomra természetesnek tűnik, hogy az ember agykérgi struktúrájának fejlődése jelentős részében nem nélkülözhetette a nagyon korán, legnyersebb állapotában befogadott nyelvi képesség hatását. Mindez azt jelenti, hogy a kapott nyelv [...] nemcsak a kultúra fejlődését tette lehetővé, hanem meghatározóan hozzájárult az ember fizikai fejlődéséhez is. Ha így volt, akkor az agy epigenetikusan fejlődése során kialakuló nyelvi képesség ma része az »emberi természetnek«, mely maga az öröklődésen belül a genetikai kód teljességgel különböző nyelvén definiálódik.” (MONOD, 136–7.) Jaynesszel és Monod-val szemben Hernád István nem tartja valószínűnek, hogy a nyelvvel kapcsolatos képességek bármilyen hatással lettek volna szerveinkre: „... valószínűbb az, hogy az írás és az olvasás olyan kognitív és motoros képességek, amelyeket agyunkban evolúciós és organikus változás nélkül alakítottunk ki, pusztán a meglevő hardware-nek a tanult alkalmazásával.” (HARNAD)

⁴² FLUSSER, 10. — Itt ismét a Klix által „archaikus gondolkodásnak” nevezett gondolkodásmódról van szó. (Klix, 281.) Ugyanez a gondolkodásmód érhető tetten az antik kultúrának a írásbeliség által éppen csak megérintett „szemelgető tudományosságában”, de még a posztmodern irodalom látásmódjában is. (Vö. SZABÓ, 48.)

Az elsődleges szóbeliséget tehát a mai emberi nyelvtől sok tekintetben igencsak különböző nyelvállapot jellemezte. A betűírás megjelenésekor ezt a szituációhoz szorosan kötődő, a muzikális elemekben szinte tobzódó, az extralingvális és szupraszegmentális eszközöknek meghatározó szerepet juttató nyelvet próbálta megragadni és rögzíteni az író ember maroknyi grafikus jel segítségével.

III. 2. Az írás tökéletlensége

Az írást a beszéd rögzítésének az igénye szülte meg. Nyilvánvaló, hogy a tökéletes megoldást a beszélő ember színes, hangos mozgóképi megörökítése, de legalábbis hangfelvétel készítése jelentette volna. Erre azonban az ember nem volt képes, s mintegy jobb híján fanyalodott a grafikus jelekre.⁴³

A betűírás mai formájában igazán hatékonyan működő és ökonomikus rendszer: mindössze néhány tucat grafikus jel segítségével képes bármilyen szöveg rögzítésére. Ennek köszönhető, hogy három és fél évezrede a lényegyet tekintve változatlan formában szolgálja az emberiség céljait.⁴⁴

Az ökonómiának azonban ára van. „... az alfabetikus írás túl tökéletlen eszköz arra, hogy visszaadja a sokrétűen modulált nyelvet, pl. az indulatszávakat.”⁴⁵ Néha még jeles tudósok figyelmét is elkerüli azonban, hogy az írás a beszéd jó néhány igen fontos alkotóelemét nem tudja teljes egészében megragadni.⁴⁶ Mindenekelőtt még részlegesen sem képes a beszéd ún. extraling-

⁴³ Valószínűleg ilyen „jobb híján” alapon dőlt el az is, hogy az emberi kommunikáció eszköze akusztikus jelrendszer lett. Hiszen, ha belegondolunk, a tökéletes kommunikációs eszköz az lett volna, ha rendelkezünk azzal a képességgel, hogy olyan jeleket alkossunk, amelyek a vevő érzékszerveiben valóban kiváltják a feladó által kódolt ingert. Manapság az ún. „virtuális valóság” ezt kívánja megvalósítani. Más kérdés, miként alakult volna az emberiség sorsa, ha a kommunikációs igény megjelenésekor rendelkezünk ilyen „szuperjelalkotó” képességgel. Az akusztikus szimbolikus jelrendszer — a nyelv — egyébként ugyanúgy tökéletlennek mutatkozik az ember külső és belső valóságának a megragadásában, mint az írás a beszéd rögzítésében.

⁴⁴ Tudatában kell azonban lennünk annak, hogy a betűírás a kezdetekben szoros értelemben véve is a beszéd rögzítése volt: a szöveget folyamatosan írták, szóközők és többnyire tagoló írásjelek nélkül. (KESZLER, 37.) A szóközőzés Paul Saenger kutatásai szerint a brit szigeteken alakult ki a 8. század körül annak következtében, hogy a szász és a kelta papok nem tudtak jól latinul, s szóközők nélkül nem igazodtak el a folyamatosan írt latin szövegben. (Idézi DEMETER, 51.)

⁴⁵ NIETZSCHE, 27.

⁴⁶ F. Klix írja egyébként kitűnő munkájában: „Egy-egy jel egyértelmű hozzárendelése minden — a beszélt nyelvben megkülönböztetett — hangalakhoz, az írást a beszéd kifejezőképés-

vális (nyelven kívüli) elemeinek a rögzítésére. Ilyenek a mimika, a gesztusok, a testbeszéd. Pedig ezek igen fontos szerepet játszanak a szóbeli kommunikációban, arányuk a teljes közlésben egyes esetekben a 65%-ot is elérheti.⁴⁷

Csak roppant töredékesen és haloványan tudja rögzíteni az írás a nyelv ún. szupraszegmentális elemeit is. Ezek a hangerő, hangszín, hanglejtés, szünetek stb. A szupraszegmentális elemeknek még az extralingvális elemeknél is nagyobb súlyuk van a beszédben, ezért az írást alkalmazó ember folyamatosan törekedett rá, hogy valamit mégis rögzítsen belőlük. Kétségtelen, hogy e tekintetben az eltelt három és fél ezer év nem múlt el fejlődés nélkül, azonban ez a fejlődés nem volt — nem is lehetett — áttörő. Fontos lépést jelentett ezen az úton a minuszcula (kisbetű) megjelenése (bár ezzel lényegében megettőződött a grafikus jelek száma), a központosági jelek⁴⁸ mind szélesebb körű használata, majd pedig a tipográfiai kiemelések (dőlt, kövér és dőlt-kövér betűk, ritkítás, különböző betűméretek használata egy szövegen belül, a kis kapitális betűk stb.) lehetővé válása. Ez utóbbiak használata inkább csak a tudományos jellegű szövegekben vált általánossá, s ezekben sem elsősorban akusztikai jelentéssel, hanem inkább a fogalmi kiemelés igényével. Kivétel is akad: balladáiban Arany János rendszeresen alkalmazza a kurziválást az akusztikus (s egyszersmind fogalmi) szónymoték jelzésére. Ez azért is érdekes, mert sokan úgy vélik, hogy a tipográfiai eszközöket előszeretettel használó szerzők mintha nem bíznának szavaik kifejező erejében.⁴⁹ Arany János esetében az ilyen gyanú viszont meglehetősen képtelennek tűnhet.

Az írás a beszéd ún. szegmentális elemeinek a rögzítését végzi el a legsikeresebben. Ez a körülmény az író embert arra ösztönözte, hogy a rögzítendő beszédnek azokat a jelentéstartalmait, amelyeket extralingvális és szupraszegmentális elemek hordoztak, szegmentális elemekkel fejezze ki.

ségének a szintjére emeli. Mindazt, ami az utóbbiban kifejezhető, az írás is képes kifejezni.” (KLIX, 214.)

⁴⁷ BALÁZS, 24.

⁴⁸ Köznyelvi szövegekben tíz központosági jelet használunk: . , : ; ? ! ... „” — ()
Használatuk csak a nyomdászat megjelenését követően stabilizálódott. Az első szabályzatot egy tudós velencei nyomdász, Aldus Manutius állította össze a 15. század végén. (DRACSUK, 198.)

⁴⁹ ZOLNAI 1926, 42.

III. 3. Az írásbeliség hatása a nyelvre

Az írásbeliség hatása minden nyelvi szinten érvényesül: az *akusztikus szinten*, a *morfémák szintjén*, a *szintagmák*, a *mondatok*, sőt — a gondolkodásra gyakorolt befolyás következtében — a *szöveg szintjén* is. Ennek a hatásnak a közvetlen forrása lehet az *írás tökéletlensége*, az *emlékezet tehermentesítése*, s lehet az írásbeliségben megteremtődő *új kommunikációs helyzet* is.

Az írásbeliségnek a nyelvre gyakorolt hatásának érvényesüléséhez természetesen az kellett, hogy az írás viszonylag széles körben elterjedjen, s tekintélyre tegyen szert a nyelvhasználók körében. Tekintélyét az írás tagadhatatlanul jórészt annak köszönheti, hogy a társadalom által magasra értékelt intézmények (államhatalom, egyház, tudomány) alkalmazták széleskörűen. Azonban minden bizonnyal szerepet játszott az is, hogy az ember felismerte: írásban magasabb színvonalú nyelvi teljesítményre képes, mint élőszóban, s ösztönösen vagy tudatosan törekedni kezdett rá, hogy beszédét hasonítsa az íráshoz. Ez a törekvés természetesen sokak ellenszenvét kivívta, mindennek előtt a nyelvészekét, mint korábban már szó esett róla. De a filozófus Spengler is így kesereg: „.... az antik próza egész művésztét közvetlenül a fül számára hozták létre. Úgy olvasták fel, mintha beszéltek volna; ehhez képest mi mindannyian úgy beszélünk, »mintha könyvből olvasnánk«...”⁵⁰ Az írott nyelvvel kapcsolatos ellenvetések gyakorta pedagógiai szemléletűek is lehetnek.⁵¹ Benkő, óvatosan bár, de az elismerést sem tagadja meg az írott szövegtől: „*Igaz, hogy az írás elmosó jellege* [ti. hogy a nyelv muzikális eszközeit csak elnagyoltan képes rögzíteni] *a nyelvi kifejező eszközök leszűkítésével jár vagy járhat; a szabványosító, normalizáló szerep viszont a fejlettebb nyelvi formákkal mutat rokonságot.*”⁵² Bárczi — 17. századi fordításirodalmunk kapcsán — pedig ihletett költőként zeng ódát az írásbeliség nyelvfelesztő hatásáról, csak hát a babérokat nem az írásbeliségnek, hanem a fordítások forrásnyelveként szolgáló latinnak adja, megfedkezve arról, hogy a latin nyelv méltán csodált és dicsért ereje, hajlékonysága, kifejezőereje és gazdagsága jó részét az akkor már csaknem kétezer éves írásbeliségének köszönhette.⁵³

⁵⁰ Idézi NYÍRI 1998a, 9.

⁵¹ „Az írott szöveg leválása a beszédről, az írott stílus felfedezése fontos vívmány. Csak az a baj, hogy a gyerekek gyakorta érzik eleve idegennek...” (FÓNAGY, 12.)

⁵² BENKŐ, 36.

⁵³ „.... írott nyelvünk kizárólag fordítási nyelv volt [...] az írás nyelve ily módon elszakadt az élő magyar köznyelvtől, azonban e hosszú fordítási gyakorlat nyelvünk fejlődése szem-

Az írás tökéletlensége mindenekelőtt a nyelv *akusztikai* regiszterére gyakorolt jelentős — elszegényítő — hatást. Ez a hatás természetesen csak akkor bontakozott ki, amikor az írásbeliség már széles körben elterjedt, s az előszóval szemben a kommunikáció lényeges területein dominanciára tett szert. Az író ember igyekezett beszédét az íráshoz idomítani, s ennek során az elsődleges szóbeliség beszédét jellemző sokréttű akusztikus regiszter folyamatosan összezsugorodott.⁵⁴ Valószínű, hogy az írás tökéletlensége okán történt meg a *beszéd* és az *ének* határozott szétválása, s különült el mintegy köztes formaként a bizonyos akusztikai szervezethez megőrző *vers*.⁵⁵

Az elmúlt mintegy háromnegyed évszázad — korábbi időszakból ilyen dokumentumok nem állnak a rendelkezésünkre — hangdokumentumainak a vizsgálata arra utal, hogy a beszélt nyelv akusztikai moduláltságának a csökkenése folytatódik. Wacha Imre *Az ember tragédiája* 1937 és 1983 között színre vitt hét előadásának a hangfelvételeit vetette össze, s arra a következtetésre jutott, hogy az 1972-es, 1977-es és 1983-as rendezésekből a beszéddallamnak a korábbi színrevitelekben még egyértelműen meglevő uralkodó jellege teljesen eltűnt; a beszéddallam már nem az értelmezés helyettesítője, hanem az értelmezés (a logikai hangsúlyozás) kísérője. Nem a dallam és a ritmus viszi a szöveget, hanem az értelmezést kíséri a beszéddallam.⁵⁶

Egyébként úgy tűnik, korunkban tovább csökken a beszéddallam észlelésének a képessége is. Egy harminc évvel ezelőtt végzett vizsgálat során egye-

pontjából mégis igen fontos, sőt értékes. A nyelv csiszolódott, alkalmassá vált a hétköznapi messze felülemelkedő gondolatok, és sokszor bonyolult gondolatok, elmélkedések kifejezésére, változatos érzelmek, bánat, keserűség, büntudat, öröm, remény stb. színes festésére. *Szókinccse* *eközben* gazdagodott, árnyalódott, frazeológiája rengeteg szókapcsolattal bővült. *Kialakult a sokszorososan összetett mondatok, a bonyolult körmondatok használatának mozgalmas lehetősége és gyakorlata.*” (BÁRCZI, 190.) (Kiemelés tőlem — B. V.)

⁵⁴ Érdekes megfigyelní, hogy azok a nyelvek, amelyekben az írásbeliséget a populáció egésze csak későn — vagy esetleg mind a mai napig nem — interiorizálta, az akusztikus eszköztár jóval nagyobb részét alkalmazzák. Pl. kínai nyelv bonyolult írásrendszere szinte kizárta egy európai típusú általános alfabetizáció lehetőségét, s a kínaiban a hangszín (tonalitás) igen fontos szerepet játszik. De még Európán belül is megfigyelhetők bizonyos különbségek: például az írásbeliség által csak későn meghódított spanyol vagy orosz nyelv gazdagabb intonációjú, mint az e tekintetben színtelennek mondható angol vagy német, amelyeknél az írásbeliség jóval korábban vált általánossá.

⁵⁵ A verses műformák az epika területén tovább tartották magukat az olyan kultúrákban, amelyekben az írásbeliség csak a lakosság szűkebb körére terjedt ki, mint azokban, amelyekben korán a mindennapi élet része lett.

⁵⁶ WACHA, 202–204.

temi hallgatóknak még mintegy négyötöde sikerrel ismerte fel a Pécsi Sándor színművész által 28 változatban elmondott *Nyolc óra* rövidke mondat jelentéstartalmát. (MOLNÁR, 111–117) Két évtizeddel később 22 változatos intonációjú (1 kijelentő, 13 kérdő és 9 felkiáltó/felszólító) mondat hangmenetét a megkérdezett 355 hallgatónak már csak alig harmada volt képes felfedezni. (FÖLDI, 35–44) Az akusztikus percepció képessége tehát időközben jelentősen romlott. Nem állítható biztosan, de nem is zárható ki, hogy ez a jelenség összefüggésben áll azzal, hogy a szóban forgó időszakban az írásbeliség a népesség egyre nagyobb hányada számára vált a mindennapi élet szerves részévé.

Az írás jelentős mértékben konzerválja is a nyelvet, fékezi a nyelvi változásokat, ám természetesen csupán az általa rögzített szegmentális elemek vonatkozásában. Ennek legszembevetőbb példája a latin nyelv esete: az írás őrizte meg a holt latint; az élő latin folytatásai valójában a román nyelvek.⁵⁷ Sajátos szerep jut itt a középkori latinnak; míg a román nyelvek a szóbeli latinságban gyökereznek, addig a középkori latin úgy vált hosszú évszázadokra egy bizonyos körben (egyház, egyetemek) ismét élő, beszélt nyelvvé, hogy alapjául az írott latin szolgált. Ez azt eredményezte, hogy a középkori latin különbözősége ellenére összehasonlíthatatlanul közelebb áll a klasszikus latinhoz, mint a „szóbeli ágon” kialakult román nyelvek.

Paradox módon a konzerváló hatásnak az ellenkezője is előfordul. A nyelvújítás új szavaival először írásban találkozott a nyelvhasználó, s a szem a fülnél könnyebben elfogadta az új szót (lévén hogy az írás amúgy sem volt a nyelv „természetes” létformája), s azután a fül lassanként hozzászokott a kiejtésükhöz.⁵⁸

Külön szót érdemel a *betűejtés* jelensége, ami nem a tágabb értelemben vett írásnak, hanem a szabályozott (helyes)írásnak a (beszélt) nyelvre gyakorolt hatása. (Ez a jelenség főleg a fonetikus igényű írásrendszert alkalmazó nyelvekben fordulhat elő.) Bár a nyelvművelés természetesen fellép a betűejtéssel szemben, tagadhatatlan, hogy egy olyan folyamatról van szó, amely a magyar nyelvben is legalább százötven éves múltra tekinthet vissza. Az eddigi tapasztalatok szerint az ejtésnek az írásmódhoz való igazodása ideig-óráig fékezhető ugyan, de fel nem tartóztatható. Néhány öt-hat évtizeddel ezelőtt az *l* hangnak az előtte álló magánhangzó megnyújtásával párosult elha-

⁵⁷ ZOLNAI 1926, 53.

⁵⁸ ZOLNAI 1926, 54.

gyása (föld — *főd*; dolgozik — *dógozik*) a köznyelvben teljesen általános volt, s a ma helyesnek tartott ejtésmódot tekintették betűejtésnek. Ugyanígy általános volt a *mert*, *miért*, *fáért* típusú szavakban a szóvégi *-t*, a *-ban/-ben* helyhatározó-ragos szavakban a szóvégi *-n* elhagyása (*mer*, *miér/mér*, *fá(j)ér*, *szobába' stb.*). Ma már kizárólag a „betűejtő” változatot érezzük megfelelőnek, az eredeti formát pedig nyelvjárási ejtésnek, ha nem egyenesen hibának tekintjük.⁵⁹

A betűejtés — jóval kisebb súllyal — felbukkan az alapvetően hagyományos helyesírási elvet alkalmazó nyelvekben is. Egy 1874-es francia értelmező szótár rosszállja, hogy a *legs* (hagyaték) szóban sokan — helytelenül — ejtik a *g*-t [*lčg*]; a helyes ejtés [*lč*] lett volna.⁶⁰ A mai szótárak már helyes ejtésként a [*lčg*]-et adják meg, a [*lč*]-t ritkán előforduló ejtészváltozatként említik.⁶¹

A betűejtést a nyelv művelők „természetellenes” volta miatt kárhoztatják, tagadhatatlan azonban, hogy a jelenség pozitív elemet is tartalmaz, nevezetesen az artikuláció további finomodását.

Feltehetően fontos — bár nem kizárólagos — szerepe van az írásbeliségnek a beszédíram növekedésében is.⁶² A számottevően szaporább néma olvasás hozzászoktatja a nyelvhasználót a gyorsabb szövegpercepcióhoz. Ez kihat a szövegalkotási sebességre is, s a beszéd felgyorsul. Ám mivel a hangképző szervek nem minden esetben képesek az agy által diktált tempót tartani, a beszédíram gyorsulása a hangképzés tisztaságának a rovására mehet.

Az írásbeliség következménye a *szavak szintjén* mindenekelőtt a szójelentések rögzülése lett. Mint fentebb szó volt róla, az elsődleges szóbeliség körülményei között ugyanaz a szöveg lényegében sohasem hangzott el teljesen változatlan formában többször; s ha az elmondott szöveg netán még változatlan is maradt volna, a situáció nem volt ugyanaz. A leírt szavak azonban változatlan formában őrződtek meg, állandóak maradtak, így a szavaknak az adott szövegen belül érvényesülő jelentése pontosan körülírható volt, s hivatkozási forrássá válhatott. Ez a fejlemény minden bizonnyal a szavak számának gyarapodása irányába hathatott, hisz az egy adott jelentésre „bizo-

⁵⁹ TOMPA I. 104–5.

⁶⁰ ZOLNAI 1926, 54.

⁶¹ Eckhardt Sándor: Francia–magyar szótár. Akadémiai Kiadó, 1982. 483.

⁶² Gósy Mária adata szerint a hatvanas évek elején 11,35 beszédhangot ejtettünk ki másodpercenként, 1989-ben pedig 15-16-ot. (*Idézi A. JÁSZÓ, 140-1.*)

nyíthatóan” lefoglalt szót nem lehetett többé szabadon más jelentéssel felruházva használni, ezért az újabb jelentéshez újabb szót kellett alkotni.

Természetesen igaza van Goodynak, amikor arra figyelmeztet, hogy a leixikai finomítás nem azonosítható egyszerűen a szavak számának a növekedésével⁶³, de nem tagadható, hogy a kontextualizált élőbeszéddel szemben az írásbeliségnek pontos szójelentésekre van szüksége, ez pedig megoldhatatlan a szóalakok számának növekedése nélkül. Polányi is nyomatékosan figyelmeztet a *szegénység törvényére*. Egy 23 betűből álló abécéből 23⁸, azaz körülbelül százbillió nyolcbetűs szót lehetne alkotni; ez lehetővé tenné, hogy az angol nyelven a múltban bármikor kinyomtatott mondatokat különböző kódszavakkal helyettesítsük, úgy, hogy ez a kódszó fedje azt, amit a mondat állít. Nyilvánvaló, hogy egy ilyen gazdagodás szétrombolná az angol nyelvet; s nemcsak azért, mert ennyi szót senki sem képes megjegyezni (a mai angol nyelv szókészletét sem birtokolja egyetlen személy sem), hanem sokkal inkább azért, mert a szavak határozott jelentése csak az elegendőször ismétlődő használatban alakulhat ki.⁶⁴

A poliszémia jelensége természetesen nem tűnt el a nyelvből, hanem megváltozott. Egy-egy szó jelentései között a korábbival ellentétben fogalmilag megragadható viszonyok vannak, szemben a jelentésmezőknek az elsődleges szóbeliség állapotára jellemző szétáramló bizonytalan parttalanságával. Az író embernek mindazt, amit az elsődleges szóbeliség a szituáció, valamint az extralingvális és szupraszegmentális eszközök arzenáljával fejezett ki, a nyelv szegmentális elemeibe kellett belekódolnia. Ez a hatalmas kihívás óriási fejlődési lehetőséget biztosított a nyelv szegmentális eszköztára számára.⁶⁵ Ennek az eszköztárnak természetesen csak egy részét képezik a szavak.

A szupraszegmentális nyelvi elemek szegmentális kódolásában fontos szerep jut a *szórendnek* is. A beszélt nyelvben az érzelmi vagy a logikai szóhangsúly biztos eligazítást nyújt egy-egy mondat meghatározó „pillérszavait” illetően, s a beszélő a nyelvtan biztosította — a magyar nyelv esetében viszonylag tág — keretek között többé-kevésbé szabadon alakíthatja a szóren-

⁶³ GOODY, 219.

⁶⁴ POLÁNYI, 140.

⁶⁵ „Írásnál nem áll módunkban olyan nagy mértékben támaszkodni a beszédhelyzetre, mondanivalónkat nem kíséri gesztus, mimika. Ezért részletesebben és pontosabban kell megfogalmaznunk mindazt, amit közölni akarunk. Az írásos közlés ezért általában sokkal kidolgozottabb, gondosabb, mint a hangos beszéd.” (KENESEI, 52.)

det. Írás közben viszont lehetőleg azt kell elérnie, hogy a szavaknak a mondatban elfoglalt helyéből mintegy automatikusan következzenek mind a logikai-érzelmi súlyuk, mind pedig a mondaton belüli szerkezeti relációik.⁶⁶ Ez természetesen túlmutat a szoros értelemben vett szórenden, s elvezet a szintaktikai elaborációs szint kérdéséhez.

Jack Goody kísérletet tett rá, hogy konkrétan ragadja meg az írott és a beszélt nyelv releváns különbségeit. (Vizsgálatait angol nyelvű szövegeken végezte.) A vizsgálat során véletlenszerűen kiválasztott írott és beszélt nyelvi szöveget elemzett, majd pedig ugyanazon individuumok szóbeli és írásbeli megnyilatkozásai közötti különbségeket vizsgálta. Ennek során arra a következtetésre jutott, hogy az írott szövegekre jellemző

1. az elvont kifejezések gyakoribb használata
2. a szavak nagyobb választéka
3. a kevésbé személyes (és ezáltal kevésbé kontextualizált) szóhasználat
4. a nagyobb szabatosság
5. a kifinomultabb (szintaktikai) kidolgozottság
6. a nagyobb formalitás
7. a holt nyelvek iránti nagyobb bizalom⁶⁷

A fenti megállapítások közül a 2., 4. és 5. egyértelműen igazolja, hogy az írott szöveg fontos nyelvi paraméterek tekintetében felette áll a beszédnek.

⁶⁶ Figyeljük meg pl. a következő mondatot: „Józan kompromisszumot *azonban lehetne találni, amelynek eredményeként az irodalmi kánon iskolai jelenléte biztosítva lenne, s az olvasóvá nevelés folyamatához is jobb feltételeket teremthetnének.*” Ha szóban hangzik el ez a mondat, nincs vele semmi baj, mert a logikai szónyomaték — ezt itt álló betűvel jelöltük — minden segítséget megad a hallgatónak a tájékozódáshoz. Írásban viszont a tárgy szórendi kiemelése nem indokolt, mivel így kicsit messze kerül a második tagmondatot bevezető vonatkozó névmástól. Ugyanígy nem indokolt az utolsó tagmondatban az „olvasóvá nevelés folyamatához” bővítmény előrevetése, mivel az állítmány által megkövetelt vonzat toldaléka így az elolvasás pillanatában motiválatlan, s bizonytalanságot ébreszt. „*Lehetne találni azonban józan kompromisszumot, amelynek eredményeként az iskolai kánon jelenléte is biztosítva lenne, s jobb feltételeket teremthetnének az olvasóvá nevelés folyamatához is.*” Ebben a formában — a lehetne/lenne részleges szóismétlést nem számítva — a mondat már sokkal inkább elfogadható. Így egyébként nemcsak írásban, hanem szóban is könnyebben érthető.

⁶⁷ GOODY, 194–6. — A 7. pontban foglalt megállapításon Goody azt érti, hogy az írott nyelvi szövegekben viszonylag magas a latin eredetű angol szavak előfordulási aránya. Ez valószínűleg magyar szövegekben is így lenne.

Az írás kezdetben elsődlegesen a rögzítés célját szolgálta⁶⁸, a kommunikációs használat csak ezt követően alakul ki. A rögzítő írás is hoz azonban változást: mentesíti az emlékezetet a hagyomány tárolásának kötelezettsége alól. Ami le van írva, arról megfeledezhetünk annak veszélye nélkül, hogy elveszítenénk. Platón az írásnak éppen ezt a következményét kárhoztatja: *„Mert éppen feledést fog oltani azok lelkébe, akik megtanulják, mert nem gyakorolják emlékezőtehetségüket — az írásban bizakodva ugyanis kívülről, idegen jelek segítségével, nem pedig belülről, a maguk erejéből fognak visszaemlékezni.”*⁶⁹

Amin Platón sajnálkozik, annak Ong éppen a pozitív oldalára figyel fel. Úgy látja, hogy a kötelező emlékezés kötelezettségének megszűnte felszabadítólag hatott a tudatra, lehetővé téve ezáltal egy eredetibb, absztraktabb gondolkodásmód megjelenését.⁷⁰

Ez az absztraktabb gondolkodás természetesen egy árnyaltabb, összetettebb, szervezettebb nyelvhasználatot előfeltételez. Egy ilyen nyelvhasználat pedig csupán egy hosszú nyelvi aprómunka gyümölcseként jöhetett létre. Az emlékezet tehermentesítése ugyanis mikroszinten is érvényesült. Amikor az elsődleges szóbeliség körülményei között valaki egy szöveget állított össze, folyamatosan emlékezetében kellett tartania a teljes gondolatmenetet, valamint a kifejtés céljára már megalkotott mondatokat. Ez nyilvánvalóan szellemi energiát kötött le, s az adott személy adott nagyságú szellemi energiájából óhatatlanul kevesebb jutott az éppen soron következő mondat tartalmi és formai architektúrájának a kialakítására. Az író ember átmenetileg törölheti

⁶⁸ Ezt erősítik meg az írás létrejöttét kiváltó okokkal kapcsolatos felfogások is. Széles körben elterjedt az a gondolat, hogy a kereskedelmi szerződések maradandó módon való rögzítésének az igénye hívta életre az írást; mások az állam irányításával kapcsolatos adminisztratív szükségleteket említik, amelyekben már jelen van a kommunikációs funkció. (KLIX, 197–8.; CAMERON, 51.)

⁶⁹ PLATÓN, 560. — Platón erős fenntartásai az írással szemben azért különösen érdekesek, mivel Havelock meggyőzően kimutatja, hogy Platón az írásbeliségen alapuló gondolkodásmód első markáns képviselője; s ideális államából valójában éppen azért rekeszteni ki a költőket, mert azok az oralitáson alapuló meghaladott gondolkodásmódot viszik tovább. (HAVELOCK 1998b, 95.)

Egyébként Platón aggodalmát Várkonyi Nándor is magáévá teszi, mondván, hogy „a leírt dolog nincs aktívan jelen az emlékezetünkben”, összességében azonban természetesen pozitívan vonja meg az írásbeliség mérlegét, bár a nyelvfejlesztő hatás az ő figyelmét is elkerüli. (VÁRKONYI, 18.)

⁷⁰ ONG 1998c, 47.

emlékezetéből a gondolatmenet egészét, ugyanezt teheti a már megalkotott mondatokkal is, s teljes szellemi energiáját az éppen soron következő mondat adekvát tartalmi és formai megalkotásának szentelheti. Könnyen belátható, hogy a birtokolt szellemi energiák ilyen összpontosítása mellett könnyebb túllépni a konkrét elemeken, hogy rejtettebb kapcsolatokat, azonosságokat és ellentéteket fedezzünk fel.⁷¹

Az írásbeliséggel létrejött újfajta kommunikációs helyzet is segíti a magasabb szintű nyelvhasználatot. Beszéd közben a szöveg létrehozására nagyjából annyi idő áll a rendelkezésünkre, amennyi idő alatt a szöveg szavait kimondjuk. Időnként ugyan meg-megállhatunk, a megfelelő szót vagy megfogalmazási formát keresve, de ha ezt túl gyakran tesszük, beszédünk szaggattá válik, s hallgatónk ránk un. A szöveg tömörségének, árnyaltságának és összetettségének azonban nem csupán a beszélő, hanem a hallgató részéről is vannak korlátai; hiszen neki is nagyjából annyi ideje van szövegünk megértésére, amennyi idő alatt az elhangzik. Bár ő is megszakíthat bennünket kérdéssel, ha nem sikerült valamit első hallásra pontosan felfognia, ám ő sem teheti ezt lépten-nyomon, mivel ezzel megzavar bennünket, s ennek végső soron ugyancsak a közlésfolyamat látja a kárát.

Írás közben más a helyzet. Szövegünk megalkotásának időbeli korlátai lényegében nincsenek: akár órákat, napokat is eltölthetünk egy-egy mondat csiszolásával, tökéletesítésével, s így pontosabban, árnyaltabban, tömörebben tudjuk nyelvi formába önteni gondolatainkat.⁷² Ennél fogva egyes nyelvi formák, mint pl. az igenevek vagy az összetettebb alárendelő szerkezetek

⁷¹ Havelock az emlékezet tehermentesítése vonatkozásában első olvasásra mehökkentő következtetésre jut. Úgy találja, hogy a görög analitikus gondolkodás a magánhangzóknak a görög ábécébe való bevezetésével hozható összefüggésbe; ugyanis ezzel a görögök a nehezen megfogható hang-világ absztrakt, analitikus, vizuális kódolásának egy új szintjével gazdagodtak. Ez megelőlegezte és megalapozta a későbbi absztrakt gondolkodás teljesítményeit. (Idézi ONG 1998c, 52.) (A főnóciáiktól átvett sémi ábécé nem tartalmazott magánhangzókat.)

⁷² BENKŐ, 35. — Benkő ennek kapcsán továbbá arra is felhívja a figyelmet, hogy az író ember azért is fordít nagyobb gondot — ösztönösen vagy tudatosan — a szövegére, mert az írás megmarad, míg az élőbeszéd az artikuláció megszűntével azonnal elenyészik. A továbbiakban már fenntartások nélkül rámutat az írás magasabb rendű voltára: „... az írás *relatív*-ve, a kifejezőkészség értéke szempontjából mindenesetre magasabb rendű nyelvi alakulat az élőbeszédnél, a kifejezés formai és tartalmi szempontjait tekintve fölényben van amaz szemből.”

legalábbis első előfordulásukkor szinte csak írott formában képzelhetők el.⁷³ S mi több: a formába öntés során maguk a gondolataink is mélyülhetnek, árnyaltabbá és pontosabbá válhatnak.⁷⁴ Bacon mondta, hogy az írás pontosságra szoktat. Az írott szöveg összetettségének⁷⁵ *elvileg* nem szab határt a befogadó (olvasó) sem, hiszen neki is korlátlan ideje van a szöveg megértésére, amit egyébként elősegít az is, hogy az írott szöveg az *időbeli* beszéddel szemben *térbeli*: míg a hallgató minden pillanatban csak egyetlen szót hall, a korábban elhangzottakat a rövid távú emlékezetében kénytelen tárolni, addig az olvasó — gyakorlottságától függően — sorokat, esetleg egy teljes bekezdést lát egyszerre.⁷⁶ Az írás tehát mind a közlő, mind a befogadó számára lehetővé teszi, hogy árnyaltabb, gazdagabb nyelvezetet használjon.

Ez természetesen csak azóta van így, amióta *némán* olvasunk, hiszen a néma olvasáskor a szövegbefogadás akusztikus dimenziói háttérbe szorulnak, s a térbeli vizualitás dominanciája teszi lehetővé azt, hogy nagyobb szövegrészekkel szembesüljünk egyszerre. A néma olvasás a 8. századig csak elvétve fordult elő, ezt követően (a nem függetlenül a szóközös írásmód elterjedésétől) már nem megy ritkaságszámba, általánossá csak a könyvnyomtatás megjelenését követően válik, de még a 17. századból is találni példát az önmagunknak való hangos olvasásra.⁷⁷ A kommunikációs szakemberek és fi-

⁷³ KÁROLY, 217.: „Az írónak — a beszélővel szemben — több ideje van a gondolatok megfogalmazására, választékosabban, tömörebben és ugyanakkor részletesebben is fejezheti ki magát, s ami éppen az igenevek használata szempontjából fontos, a gondolatfűzésnek bonyolultabb, az alárendelő szerkezetek alkalmazásának fejlettebb és nehezebb módszerét veheti igénybe.”

⁷⁴ Ez a körülmény a történeasz Hajnal Istvánnak már évtizedekkel korábban feltűnt: „... az írás időt enged az író számára, hogy homályosan mozgó képzeit következetesen, ésszerűen, energikus belső művelettel fejezze ki. Az író gondolatait radikálisan fegyvermezi, a közösséggel közös alapra igyekszik formáit, kifejezéseit hozni.” (HAJNAL 1998, 199.)

⁷⁵ J. H. Greenberg így ír erről: „... a fokozott megkülönböztetés az érzékelésben és a reagálásban [...] megköveteli a részek nagyobb specializálódását, és minden egyes alkotórész, illetve az egész [az ezek megragadására használt nyelvi elemek] bonyolultabbá válását. A bonyolultság mégis bármennyire gyakori, tisztán véletlenszerű kísérőjelensége a teljesítő-képesség bizonyos vonatkozásainak.” A tapasztalat inkább arra utal, hogy a közlendő tartalom és a kifejezésére használatos nyelvi alakulat között bonyolultság tekintetében létezik egy trendszerű (kivételektől nem mentes) korreláció.

⁷⁶ O. Neugebauer írta: „... míg a verbális közlés csak egy dimenzióban és a memóriakapacitás szabta korlátok között tudjuk tagolni, addig az írás korlátlan és kétdimenziós tért biztosít.” (Idézi BENCE-KIS, 39.)

⁷⁷ BALOGH 1921, 239.

lozófusok egyikének-másikának állításával⁷⁸ ellentétben valódi néma olvasásnak legfeljebb az ún. gyorsolvasás tekinthető. A gyorsolvasási tanfolyamok fő célkitűzése ugyanis az emberben makacsul kitartó szubvokalizációs hajlam visszaszorítása.⁷⁹

Az írás megjelenésével elindult nyelvi gazdagodás természetesen visszahatott a beszélt nyelvre⁸⁰ is: közismert dolog, hogy aki sokat olvas, az árnyaltabban, választékosabban beszél. És persze még árnyaltabban, választékosabban ír. Így jött létre az írás megjelenése óta a nyelvhasználat — és gondolkodás — színvonalának felfelé tartó spirálja.

IV. Kitekintés

Ong a rádió, a telefon, a televízió nyomán módosuló szóbeliséget nevezi *másodlagos szóbeliségnek*. Ez a szóbeliség is óriási nyelvi változásokat eredményez: a nyelv szuprasegmentális elemeinek a tekintetében is érvényre jutnak azok a konzerváló és egységesítő hatások, amelyek a szegmentális elemek vonatkozásában már az írás elterjedésének következtében érvényre jutottak.

Ong úgy látja, hogy a könyvnyomtatás — azaz az írás — kultúráját nem felváltja, hanem kiegészíti, teljesebbé teszi a másodlagos szóbeliség kultúrája. „Az új szóbeliség [...] lényegét tekintve akartabb és tudatosabb szóbeliség, mely állandó jelleggel az írás és nyomtatás használatára alapozódik.”⁸¹ Ong ezt jó két évtizede írta, de manapság is többen gondolkodnak ilyen derűlátóan.⁸² Bloomfield viszont már 1933-ban — McLuhan előtt három évtizeddel! — felveti annak lehetőségét, hogy „... a beszéd reprodukálásának mechanikus eszközei ki fogják szorítani az írás és a nyomtatás jelenlegi szokását.”⁸³ Az írás fokozatos térvesztését már évtizedek óta jelzi nemcsak a

⁷⁸ Vö. NEUMER, 27.

⁷⁹ Vö. AARONS, 1971 és MATSUNAGA, 1996

⁸⁰ Benkő így folytatja a gondolatot: „... az írásbeliség széles körű elterjedését követően az írás nagyobb mértékben hat a beszédre, mint fordítva. Ennek ellenére, a beszéd és írás soha nem fog teljesen egybeesni. (BENKŐ, 37.)

⁸¹ Idézi NYÍRI (INTERNET)

⁸² Vö. CZEIZER, 221–222.

⁸³ Idézi NYÍRI 1989, 17.

csökkenő könyvtermés szerte a világon, hanem sokkal inkább a nyomtatott sajtó nagy ütemű visszaszorulása is.⁸⁴

Ebben nincs is semmi csodálnivaló, ha belegondolunk, hogy az írást a beszéd rögzítésének és továbbításának az igénye hozta létre, s hogy manapság ezt az igényt a grafikus szimbolikus jelrendszer alkalmazásánál egyszerűbb módon is ki tudjuk elégíteni: magnetofonnal, telefonnal, hanglemezzel, televízióval, elektronikus levelezéssel és világhálóval. Vannak, akik az írás visszaszorulását, esetleg eltűnését egyszerűen az alkalmazott kommunikációs technikák közötti váltásként értékelik⁸⁵.

Úgy gondoljuk, hogy ennél jóval többről van szó. Az írás olyan mértékben megváltoztatta, gazdagította az emberi nyelvet — a beszélt nyelvet is! — hogy „kicsúszása” a nyelv mögül végzetes következményekkel járhat. Az emberi nyelv — és a (verbális) gondolkodás — színvonala visszasüllyedhet a ma fossziliaként kutatott elsődleges szóbeliség állapotába, s nagyon könnyen valósággá válhat a kommunikációkutató Flussernek az a víziója, hogy egykor majd az emberi kommunikációban legfeljebb olyan — színes, érdekes, de mégiscsak alárendelt — szerep jut majd a beszédnek, mint manapság a nápolyiak közlésfolyamatában a gesztikulációnak.⁸⁶

⁸⁴ A *Magyar statisztikai évkönyv* vonatkozó kötetei szerint Magyarországon 1990-ben 113 millió könyvpéldány jelent meg, 1994-ben 70 millió, 1998-ban pedig csak 47 millió — igaz, ez már szerény növekedést jelent az 1997-es nem egészen 46 millióhoz képest.

⁸⁵ Vö. NYÍRI 1996

⁸⁶ FLUSSER, 60.

Irodalomjegyzék:

- Aarons L.: Subvocalization: Aural and EMG feedback in reading. = *Perceptual Motor Skills*, 33. [1971] 271–306.
- Atkinson, Rita L., Atkinson, Richard C. et al.: *Pszichológia*. Osiris, Budapest, 1997.
- Balázs Géza: A nyelvtan jó! Új iskolai kommunikációs szükségletek a digitális-információs forradalom árnyékában. = *Magyartanítás*, 1998/2. 22–29.
- Balogh József: „Voces paginarum”. Adalékok a hangos olvasás és írás kérdéséhez. Franklin-Társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda, 1921. A tanulmány megjelent a *Replika* című folyóirat 1998/31–32. számában, 227–255. A hivatkozások erre az újraközlésre vonatkoznak.
- Balogh József: Adalékok a hangos és hangtalan olvasás magyarázatához. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 225–243.
- Bárcsi Géza: *A magyar nyelv életrajza*. Custos Kiadó, Budapest, 1996.
- Bence György – Kis János: *A nyelv a mindennapi életben*. = Telegdi Zsigmond (szerk.): *Általános nyelvészeti tanulmányok*. Akadémiai, 1970. 17–55.
- Benkő Loránd: *A magyar irodalmi írásbeliség a felvilágosodás korának első szakaszában*. Akadémiai, 1960.
- Bischoff, Bernhard: *Latin Palaography. Antiquity and the Middle Ages*. Cambridge University Press, 1990.
- Blanc, Max: *A nyelv labirintusa*. Holnap Kiadó, 1998.
- Bunak, V. V.: *A gondolkodás és a nyelvi képesség fejlődési szakaszai és kutatásuk útjai*. = Papp Mária (szerk.): *A nyelv keletkezése*. Kossuth, 1974. 259–283.
- Buyssens, Eric: *Igazság és nyelv. Nyelv és gondolkodás*. = Antal László (szerk.): *Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény VI*. 417–453.
- Coulmas, Florian: *The Writing Systems of the World*. Basil Blackwell, Oxford, 1989.
- Czeizer Zoltán: *A hangos olvasástól a második szóbeliségig*. Bevezetés Balogh József „Voces paginarum” című írásához. = *Replika*, 1998/31–32. sz. 221–225.
- Deme László: *A beszéd és a nyelv*. Tankönyvkiadó, 1984.
- Demeter Tamás: *A hangos olvasás problémája*. = *Világosság*, XXXIX. évf. [1998], 11. sz. 47–57.
- Dracsuk, Viktor: *Évezredek útjain. Amiről az írásjegyek mesélnek...* Móra Könyvkiadó – Kárpati Kiadó, Budapest–Uzgorod, 1983.
- Eco, Umberto: *A tökéletes nyelv keresése*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, é. n. [1998]
- Erős Ferenc: *Életpszichológia és művészetpszichológia: Lukács György 1^o jelzőrendszerelméletéről*. = Bálint Éva (szerk.): *A közvetítő. Egy irodalomtanár emlékezete*. Tankönyvkiadó, 1979.
- Flusser, Vilém: *Az írás. Van-e jövője az írásnak?* Balassi Kiadó – BAE Tartóshullám – Intermedia, 1997.
- Földi Éva: *A beszéddallam észlelése. (Egy intonáció-észlelési kísérlet részeredményei)*. = *Studia in honorem K. Bolla. Oblata collegis et discipulis*. Szerk. Földi Éva. Egyetemi Fonetikai Füzetek 3. ELTE BTK Fonetikai Tanszék, Budapest, 1990. 35–44.
- Fónagy Iván: *A nyelvi félrenevelésről*. = *Irodalomtörténet*, 1996/1–2. 10–22.

- Goody, Jack – Watt, Ian: Az írásbeliség következményei. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 111–128.
- Goody, Jack: Nyelv és írás. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 189–221.
- Greenberg, J. H.: A nyelv és az evolúció elmélete. = Papp Mária (szerk.): A nyelv keletkezése. Kossuth, 1974. 69–83.
- Hajnal István: Európai kultúrtörténet — írástörténet (1932) = Hajnal István: Technika, művelődés. Szerk. Glatz Ferenc. História – MTA Történettudományi Intézete, Budapest, 1993. 13–27.
- Hajnal István: Írásbeliség, intellektuális réteg és európai fejlődés (1933). = Hajnal István: Technika, művelődés. Szerk. Glatz Ferenc. História – MTA Történettudományi Intézete, Budapest, 1993. 37–64.
- Hajnal István: Írásbeliség és fejlődés. = Replika, 1998. június, 30. szám, 195–210.
- Harnad, Stevan: A Gutenberg utáni galaxis. A negyedik forradalom a tudás-előállítás eszközeiben = <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/konyvtar/infars/gutenberg>
- Havelock, Eric A.: A görög igazságosság-fogalom: Homéroszi árvonalaitól a platóni főszerpéig. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 57–88.
- Havelock, Eric A.: Előszó Platónhoz. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 89–107.
- Humboldt, Wilhelm: Válogatott írásai. Európa, 1985.
- A. Jászó Anna (szerk.): A magyar nyelv könyve. Trezor Kiadó, Bp., 1991.
- Károly Sándor: Igenévrrendszerünk a kódexirodalom első szakaszában. Akadémiai, 1956.
- Kéry Béla: Az írás története. Gondolat, 1975.
- Kenesei István (szerk.): A nyelv és a nyelvek. Harmadik, átdolgozott kiadás. Akadémiai, 1995.
- Keszler Borbála: Fejezetek az európai írásjelhasználat történetéből. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszéke, Budapest, 1993.
- Klix, Friedhart: Az ébredő gondolkodás. Az emberi intelligencia fejlődéstörténete. Gondolat, 1985.
- Lakatos L.: Az elfelejtett Hajnal István. Az íráskultúra és a kapitalizmus szelleme. Hajnal István 1933/34-es tanulmányai. = Medvetánc, 2–3.
- Lukács György: Az esztétikum sajátosságai I–II. Akadémiai, 1965.
- Martinet, André: A nyelvfejlődés kutatásának szempontjai. = Szépe György (szerk.): A nyelvtudomány ma. Gondolat, 1973. 347–391.
- Matsunaga Sachiko: Reading kanji: Eye-movements and subvocalization. East Asian Language Conference, University of Maryland, May 14–17. 1996. = <http://www.colstatela.edu/academic/mls/sachiko.htm>
- Molnár Ildikó: Az intonációs összetevők a beszédészlelésben és -megértésben. = Studia in honorem K. Bolla. Oblata collegis et discipulis. Szerk. Földi Éva. Egyetemi Fonetikai Füzetek 3. ELTE BTK Fonetikai Tanszék, Budapest, 1990. 111–117.
- Monod, Jacques: Az emberi nyelv kialakulása. = Papp Mária (szerk.): A nyelv keletkezése. Kossuth, 1974. 131–137.

- Neumer Katalin: Gondolkodás, beszéd, írás. Kávé Kiadó, Budapest, 1998.
- Nietzsche, Friedrich: A görög irodalom története. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 21–37.
- Nyíri Kristóf: Keresztút. Kelenföld, 1989.
- Nyíri Kristóf: Bölcsészettudomány az írásbeliség után. = Világosság. 1996/6. 3–16.
- Nyíri Kristóf: Adalékok a szóbeliség-írásbéliség paradigma történetéhez. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 7–17.
- Nyíri Kristóf: Hajnal István „Írásbeliség és nyelvfejlődés” című írásához. Replika, 1998. 30. sz. 191–193.
- Nyíri Kristóf: Globális tanulás és helyi közösségek. = Világosság, XXXIX. évf. [1998], 11. sz. 3–13.
- Nyíri Kristóf: Globális társadalom és lokális kultúra a hálózottság korában. = Magyar Tudomány, CV. kötet — Új folyam XLIII. kötet [1998], 11. sz. 1266–1297.
- Nyíri Kristóf: A szóbeliség/írásbéliség-paradigma. Általános áttekintés. = <http://www.idg.hu/uniworld.hu/egyetem/filtort/eloadas/eload/04/htm>
- Ong, Walter J.: „Látom, amit mondasz”: — az értelem értékanalógiái. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 167–188.
- Ong, Walter J.: A szöveg mint interpretáció. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 143–165.
- Ong, Walter J.: Az elsődlegesen szóbeli kultúrák legújabb kori felfedezése. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 39–55.
- Ong, Walter J.: Nyomatás, tér, lezárás. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 245–267.
- Pei, Mario: Szabálytalan nyelvtörténet. Gondolat, 1966.
- Petőcz Károly: Az emlékezettől a nyomtatott betűig. Írástörténeti tanulmány. Békéscsaba, 1984.
- Péter Mihály: Az ún. fonetikai jelentésről. = Studia in honorem K. Bolla. Oblata collegis et discipulis. Szerk. Földi Éva. Egyetemi Fonetikai Füzetek 3. ELTE BTK Fonetikai Tan-szék, Budapest, 1990. 123–132.
- Platón: Phaidrosz. = Platón válogatott művei. Európa, 1983. 495–566.
- Pléh Csaba: A nyelvi kompetencia evolúciója. = Balogh Tibor (szerk.) A tudat evolúciója — mai szemmel. Akadémiai, 1987. 37–48.
- Polányi Mihály: Személyes tudás I. Atlantisz, Budapest, 1994.
- Saussure, Ferdinand de: Bevezetés az általános nyelvészetbe. Gondolat, 1967.
- Stock, Brian: Nyelv, szövegek és valóság. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 129–141.
- Szabó Zoltán: A posztmodern irodalom főbb stíláriis sajátosságai. = Nyíri. 122. évf. (1998) 1. sz. 46–57.

- Szécsi Gábor: Nyelv, gondolkodás, kommunikáció. = Világosság, XXXIX. évf. [1998], 10. sz. 8–22.
- Tompai József (szerk.): A mai magyar nyelv rendszere I–II. Akadémiai, 1961.
- Vigotszkij, Lev Szemjonovics: Gondolkodás és beszéd. Akadémiai, 1967.
- Várkonyi Nándor: Az írás története. Turul Kiadás, Budapest, 1943.
- Wacha Imre: Szempontok a drámai nyelv akusztikumának, akusztikus stílusváltozásainak a vizsgálatához. = Studia in honorem K. Bolla. Oblata collegis et discipulis. Szerk. Földi Éva. Egyetemi Fonetikai Füzetek 3. ELTE BTK Fonetikai Tanszék, Budapest, 1990. 197–207.
- Wittgenstein, Ludwig: Logikai-filozófiai értekezés. Akadémiai, 1989.
- Zolnai Béla: A látható nyelv. Minerva, 1926.
- Zolnai Béla: Szóhangulat és kifejező hangváltozás. Szeged, 1939.
- Zsilka János: Nyelv és gondolkodás = Telegdi Zsigmond (szerk.): Általános nyelvészeti tanulmányok. Akadémiai, 1970.

A DRÁMA NÉHÁNY IDŐSZERŰ MŰNEMI ÉS MŰFAJI KÉRDÉSÉRŐL

BAYER MIKLÓS

E tanulmány célja, hogy a drámának, az „akarat költészetének” sajátosan összetett fejlődéstörténeti rendszeréből kiemelve a napjaink színházművészetéhez vezető főbb szemléleti irányokat, áttekintést nyújtson a magyar színház, a kortárs magyar drámairodalom közelmúltjáról, jelenéről.

„Tragédiákat először azért adtak elő, hogy a nézőket figyelmeztessék: a dolgok így szoktak történni, s ami a színpadon megkapja lelketeket, azt az élet nagyobb színpadán se vegyétek rossz néven.”¹ Lényegi igazságát tekintve erre a gondolatsorra, a római császár, Marcus Aurelius következtetésére felépíthető a színház teljes története, hiszen a színpadon megjelenített események „érzékletességével”, a mimézis révén válik a szerző, a rendező s a színészek szándéka emberi cselekvéssé, emberi akarattá. A színdarab előadása megsokszorozza a szöveg elemeinek az egymást metsző tudatsíkokba való beépülését, csökkenti ezen metszészvonalak valószínűségi együtthatóját. Egyszerűsítve: a színpadi „élet” jelenségeinek tudati rögzítése (a befogadó számára) lényegesen erőteljesebb, maradandóbb, mint a műalkotás olvasási élményének megőrzése, s a képek segítségével kifejezett gondolat, eszme a színpadi művészet játékelemeire (is) építve válik viselkedéssé, tevékenységgé.

„A dráma anyaga emberek közötti megtörténes”,² amely — formája szerint is — igényli a totalitást, ennél fogva az ábrázolt emberi kapcsolatok általánosítására törekszik. A drámai művek vizsgálatakor meghatározónak tekintjük a tragikum szerepét, az alkotásokban bemutatott emberi konfliktusok mélységének, feszültségének mértékét.

Mind a görög drámaírás számára, mind a XX. századi izmusok — első sorban az expresszionizmus — szellemiségére támaszkodó nem-arisztotelészi színpadi művészetnek egy szempontból közös a kiindulópontja: mindkét alkotói, dramaturgiai szemlélet a közösen átélt/megismert színpadi események hasonló megítéléséhez, felerősített interiorizációjához kívánja eljut-

¹ Marcus Aurelius elmélkedései. Európa Kiadó., Budapest, 1983., 161.

² Lukács György: A modern dráma fejlődésének története. Magvető Kiadó., 1978., 30.

tatni a befogadó közönséget. (A „nem-arisztotelészi” megnevezést az antik tragédia örökségét, szerkezetiségét, az azonosulást, átérzést elutasító színházművészeti irányzatok gyűjtőfogalmaként használjuk.) Meghatározott értelemben – erre a későbbiekben még visszatérünk – az antik tragédia katarzisz-felfogása sem áll ellentétben korunk „kísérletező” színházainak esztétikai felfogásával.

A kevésbé „gyakorlott” színházlátogató is érzékelheti, hogy akár egy klasszikus szerkesztésű darabról, akár egy szereplőhiányos, lecsupaszított díszletezésű abszurd dráma előadásáról legyen is szó, — mindkét dramaturgiai (esztétikai) felfogás megvalósítói — összetételét tekintve hasonló közönséggel találkoznak a színházban, olyan nézőkkel, akik az adott kultúra szintjén, az adott művészeti-kommunikációs fokon fordulnak a színházhoz élményért, ismeretért. S a közönség, melynek befogadói — tudati változásait nagy mértékben befolyásolja a felvehető színpadi jelzések újszerűsége, „tömegként” is viselkedik, s a maga eszközeivel — értetlenségét kifejezve — akár azonnal is jelezhet, színésznek, rendezőnek egyaránt.

Lukács György írja. „Minden nagy drámaíróról tudjuk, hogy nagy drámái virágkor kellős közepén élt, hogy erős stílusösszefüggésben volt elődjével, és sok utód folytatta munkáját, hogy csak primus inter pares volt egy nagy egyéniségekben gazdag időben.” — „Van-e a drámai formának olyan eleme, és ha van, melyik az, amely egyszersmind mély alkotóeleme a kor hangulatának, közérzésének; érzései és hangulatai azon részének, amelyiknek szociológiai meghatározottsága kétségkívüli?”³

Lukács konklúziója többrétű, — elhagyva az általa említett és értelmezett irodalmi példákat, mi csupán a szűkebb következtetést sorozat idézzük: „Szociálisak mindenekelőtt a dráma hatásának körülményei. A tömeg mindig szociálisabb, mint az egyes izolált ember, a tömeghangulatokat sokkal erősebben határozzák meg a kor történeti körülményei, mint az egyes emberek gondolkodását, és a tömegben lévő ember alig vonhatja ki magát, legalábbis tömegben-léte tartamára, ezeknek a hangulatoknak hatása alól. Szociális azután a dráma anyaga ... szociológiai voltát még fokozza az is, hogy a forma követelményei szerint az illető tömeg magára nézve tipikus, az ő sorsát szimbolizáló, az ő életét jelentő megtörténésnek kell hogy érezze. ... Lehet, hogy csak a dráma teszi tudatossá a konfliktusokat az egyes emberekben, de hogyan te-

³ Lukács György: I. m. 53.

hetné, ha nem lettek volna már meg bennük előzőleg is azoknak látens elemei.⁴

A drámai alkotásnak, a színpadi játéknak azok a szociális feltételei, amelyekről Lukács szól, érvényesek a reneszánsz dráma kultúrtörténetére is, érvényesek századunk avantgárd színházi irányzatainak létrejöttére, fejlődésére is. Alkotói oldalról közelítve utalhatunk — érdekességként — Örkény István visszaemlékezéseire, a **Tóték** első Thália színházbeli előadása előtti pillanatokra, a prózából színpadra átültetett groteszk szemlélet megjelenítésére:

„Tíz nappal a bemutató előtt Kazimir nagyon udvariasan, de halottsápadtan azt kérdezte: 'Ugye, nem sértődsz meg, ha adott esetben nem a nagy színházban, hanem a stúdióban mutatom be a darabodat?' — Nem voltunk jókedvűek. A bemutató estéjén még a vécében is bukásszag honolt. A magyar közönség — amint az osztrák kritikus és észrevette — tudja, mikor lehet nevetni, érzi, mikor kell megrendülni, de hogy tud-e majd nevetve megrendülni, abban nem voltunk biztosak, legalábbis az első tíz percben nem. Aztán megnyugodtunk. És úgy érzem, itt ki kell mondanom a **Tóték** főszereplőjének, Latinovits Zoltánnak a nevét ...⁵

Bizonyos értelemben még a „befutott” drámaíró számára is vakugrás szinte minden alkotás színházi premierje, hiszen a közönségízlés változásaiban, igényességében (vagy igénytelenségében) sok olyan befolyásoló tényezőt fedezhetünk fel, amelyek komplex vizsgálatához — akár csupán egy évadnyi időszakra vonatkozóan — tetemes mennyiségű és összetevőjű társadalomlélektani, szociológiai, etikai, statisztikai és más egzakt kutatások útján juthatunk el.

Említtettük korábban a tragikum szerepének jelentőségét. A tragédia „színeváltozásáról”, a tragikum látszólagos megszűnéséről fogalmazta meg érdekes gondolatsorát Székely György:

„George Steiner például elsősorban a kereszténységre utal, amely az üdvözülés lehetőségében oldott fel minden végzetes feszültséget, másodsorban pedig a XVIII. század racionalizmusának optimizmusára, amely szerint az emberi ész korlátlan hatalma minden bajtól megóvjá majd az embert. Egy másik elmélet Copernicus, Darwin és Freud elméletét teszi felelőssé a tragikus életérzés megszűntetéséért.

⁴ Lukács György: I. m. 53–54.

⁵ Örkény István: Párbeszéd a groteszkről. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1986., 270–271.

Copernicus azzal, hogy Földünket a Mindenség középpontjából közönséges bolygóvá minősítette; Darwin azzal, hogy az ember isteni származásának méltóságát a majomtól való származásra cserélte ki; Freud pedig azzal, hogy a hősök „szabad” döntési lehetőségét tagadva az ismeretlen ösztönöknek szolgáltatta ki az emberi cselekvéseket.”⁶

Néhány alkotó, néhány cím: Ken Kesey — **Kakukkfészek**, Arthur Miller — **Az ügynök halála**, Tennessee Williams — **Macska a forró bádogtetőn**; — vagy Sütő András — **Csillag a máglyán**, Sarkadi Imre — **Elvesztett paradicsom**, Illyés Gyula — **Fáklyaláng** — megannyi példa a jelenben létező tragikum drámai megfogalmazására — akár történelmi személyiségek sorsfordulós élethelyzeteinek ábrázolásával, akár a modern idők kisemberlétezésének, a nézők számára leginkább általánosítható konfliktusainak bemutatásával.

„Színház az egész világ, / És színész benne minden férfi és nő” — Shakespeare **Ahogy tetszik** c. darabjának soraiból egyre többet ért korunk embere. A civilizációnak „köszönhetően” az emberi viselkedési formák helyes kódolása (és dekódolása) napi gyakorlattá vált. — Ne tegyük félre a tréfát sem, Parkinson vagy Murphy **Törvényeiben** talán több valóságot fedezhetünk fel a hétköznapi ember színészi „produkcióiról”, mint az angolszász nyelvészetikusok — Searle, Hare, Strawson — tanulmányaiban, vagy akár E. T. Hall **Proxemikájában**. Ugyanakkor — nagy valószínűséggel állíthatjuk — az igazi drámai előadás igényléséhez hozzásegítheti a közönséget a köznapi érintkezés területi szűkössege, a tömegkommunikációs eszközök sztereotip jellege, klisészerűsége.

Itt érkezünk el ahhoz a ponthoz, hogy a valódi drámát — a tragédiát — megkülönböztessük más, szintén színpadra tervezett alkotásoktól, s a modern katarziszfogalom értelmezéséhez forduljunk. Lukács György **Az esztétikum sajátosságában** „védelmébe veszi” Lessing **Hamburgi dramaturgiájának** következtetéseit, melyek szerint a dráma kompozíciós elveit tekintve Shakespeare pontosan megegyezik a görögökkel. Az eltérő formai, szerkezeti és tartalmi jellegzetességek magyarázatát az emberi — társadalmi — történeti különbségekben lelhetjük meg. A színpadon megjelenített tragikus helyzetek gyakran a legszükségesebb választási lehetőségeket mutatják be, s éppen ez

⁶ Székely György: Színházi mi micsoda. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest, 1976., 60.

a rendkívüliség teszi lehetővé a közönség számára, hogy ne csupán a félelem és a részvét érzéseivel kísérfje a drámai történeteket, hanem az átélés és a megismerés új szintjére jusson el, s hogy ily módon az ábrázolt emberi viszonylatok partikuláris jellege megszűnhessék. Az emberi élet felidézett tényeinek felismerése, ezek igenlése (megerősítése) vagy tagadása juttatják a befogadót a katarzis élményéhez. „Amikor az életben kicsinyesen, csúnyán vagy esetleg rettentő fájdalmak és kegyetlenségek között pusztulnak el a legfőbb életértékek, akkor örömrzetnek kell származnia abból, ha a nagyszerű halált ábrázolják ... A tragédia ... — ez hatásának lényege — kondenzált erejénél fogva magában az életben soha meg nem nyilvánuló életgazdagságot és intenzitást foglal bele a tragikus élménybe; a tragédia emberének az életben megfelelő embert — éppen elbukása által — messze legmagasabb elgondolkodtató lehetőségei fölé emeli.”⁷

Ha a műalkotás tartalma és formája a katartikus élményhez való eljutáshoz nem rendelkezik elegendő „energiával”, ... „akkor létrejön az, amit az irodalomban helyesen belletrisztikának szoktunk nevezni; hasonló jelenségek természetesen a képzőművészetekben és a zenében is megfigyelhetők. Ez a belletrisztika merőben formálisan — stílusban, felépítésben, pszichológiában stb. — tiszteletre méltó magaslatokat érhet el, de tartós hatásában sohasem haladhatja meg a pusztá lebilincselést vagy szórakoztatást, estleg a ki nem elégített felcsigázást; gyakran kellemesen hat, mert a befogadóban már meglévő tartalmakat igazolja, vagy esetleg anyagszerű újdonságával mennyiségiileg ki is bővíti, de sohasem tágítja ki és mélyíti el igazán az emberi látókört, ahogy ezt ... a katarzis élményében megfigyelhattuk.”⁸ A lukácsi „ítélkezés” talán kissé emlékeztet Kant rigorózus erkölcsi következtetéseire, azonban vegyük figyelembe, hogy értelmezése nem a giccs kategóriájáról szól, s nem a belletrisztika gyűjtőfogalmával jelzett alkotások létjogosultságát vitatja. A „napi fogyasztásra termelt” írásművek — gondoljunk Georges Feydeau vagy Molnár Ferenc vígjátékaira (s nem kevés követőikre is) — nem befogadó-, hanem fogyasztó-szemponúak, meghatározott társadalmi rétegek attitűdjéhez (és fizetőképességéhez) alkalmazkodva.

Az idő, ez az „igen képzett, de kissé agresszív dramaturg” (Brecht) megrostálja a színpadi művek értékeit, s mint legfőbb kritikus is — segít a valódi művészet megőrzésében, fennmaradásában.

⁷ Lukács György: I. m. 62.

⁸ Lukács György: Művészet és társadalom. Gondolat Kiadó, Budapest, 1969., 567.

A magyar színházi életről — a hatvanas évektől (csaknem) napjainkig

A színházi világ látszólagos képlékenysége, korokhoz, különböző társadalmi viszonyokhoz való alkalmazkodási képessége történetének sajátosságaiból fakad. Életközelsége miatt akad számos „hétköznapi” néző — s nem kevés kritikus is, sajnos, akik számára a rendezők s a színészek elsősorban „szolgáltató személyzetet” jelentenek, s a „nagyérdemű” közönség szórakoztatási igényeit hivatottak kielégíteni. A kultúra — s benne a színház művészete — kisebb vagy nagyobb mértékben művészeti-esztétikai kompromisszumokra is kényszerül, gyakran fennmaradása, pusztta létezése érdekében. Közép-Európa irodalmának korábban említett jellegzetességei még inkább áttételeződnek e régió színpadi művészetére, s a magyar színház művészei és szervezői több síkon igyekeztek, igyekeznek közelíteni a színházlátogatók „érzékenységéhez”, a közönség rokonszenvét megtartó repertoár megújításához. Erről is szólnunk kell a magyar színház közelmúltjának és jelenének, erkölcsi és esztétikai „kettősségének” teljesebb megismerése, megértése érdekében.

A Thália Színház egykori ismert művészeti vezetője, Kazimir Károly fogalmazta meg 1973-ban a következő gondolatsort: „Tudjuk, hogy előre kell tekintenünk és eszményeket kell szolgálnunk, és jó lenne, ha ezek az eszmények színpadjainkon minden este egységes fényt sugároznának. Tudom, ez utópia. Király István, a kitűnő irodalomtudós, elmarasztalóan írja egy tanulmányában, hogy színházaink műsorán egy időszakban 25 százalék kommersz produkciót talál. Ezt az elmarasztalást dicséretnek vehetnénk, hiszen ez azt jelenti, hogy ezen az estén 75 százalékban nemes tartalmú műveket láthatott a közönség.” — Ne tartsuk vissza sóhajunkat, most bizony kevesebbnek is szívesen örülnénk. A „jó” érdekében — a színvonalas modern darabok, ill. a kísérletező felújítások „bevezetése” érdekében tett engedmények — néhány kasszasikert jelentő musical, avagy a cirkuszi látványosságszámba menő harsány vígjátékok — a színházak anyagi-pénzügyi függőségének ismeretében — nem csupán érthetők (megérthetők), hanem a józanul gondolkodók számára szükséges lépések is. Ennek a helyzetnek a tudomásulvételéhez csupán egy kérdés megválaszolása szükséges: Található-e a mérleg másik serpenyőjében elegendő igazi drámai, művészeti érték?

Major Tamás, Marton Endre, — később Kazimir Károly, Ádám Ottó, Vámos László (s még sokan mások). A ma ismertebb — már „befutottnak” tekinthető rendezők közül Kerényi Imre, Ruszt József, Zsámbéki Gábor. Valamennyien a színház érdekeinek előtérbe helyezésével szereztek szakmai el-

ismertséget, s hogy az éppen adott kultúrpolitikai „elvárásokkal” hogyan tudtak kiegyezni (vagy azokat megkerülni), — ez a „háttértevékenység” a közönség számára legtöbbször ismeretlen marad. (Pontosabban: a társadalomtörténet egy-egy szakaszának lezárhatósága ad lehetőséget a művészet és a politika kapcsolatainak tisztázására, rendszerbe foglalására.)

A magyar színházi művészet alapvetően fővárosközpontú. A Nemzeti Színház, a Vígszínház, a Madách Színház s a történeti hagyományokkal rendelkező többi budapesti színház — akarva-akaratlanul — érzékelhető „munkamegosztás” szerint alakítja műsorterveit évadról évadra. Igazságtalanság nélkül állíthatjuk, a műsorra tűzött színdarabok választékának gazdagsága a színházi (rendezői, színészi) munkatapasztalatok olyan cserelehetőségét biztosítja, melyre a vidéki társulatoknak nincs módjuk. Óriási ambícióval — mint a kaposvári Csiky Gergely Színház példája is bizonyítja — lehetséges a „kitörés”, azonban ez továbbra is csupán a kivétel szintjén tapasztalható. A Magyar Televízió és a Magyar Rádió kulturális-művészeti „tömegtermelése” — több negatívuma ellenére is — a művészi rutinszerzésre jó alkalmakat terem, s különösen a fiatal színészek és rendezők próbálkozásait segítheti.

Talán egyszerűsítésnek tűnik, mégis meg kell fogalmazni: az elmúlt évtizedekben két irányzat, két eltérő színművészeti szemlélet különbségei váltak egyre nyilvánvalóbbá — a „népművelő” színház közérthetőségre törekvő kultúra-közvetítő felfogása, ill. a „minőségi” színház, a színdarabválasztás „igényessége” mellett elkötelezettek mestermű-előadásokat tervező alkotói stílusa. Kazimir Károly és Várkonyi Zoltán: ezzel a két névvel — úgy hisszük — szinte mindent jellemezhetünk. Felfogásbeli eltéréseik szemléltetésére idézünk fel néhány mozaikot rendezői munkásságukból.

A hatvanas évek viszonylag szabályozott kulturális életétől a hetvenes évek színpadi újításai váltak meg először, s a Kazimir Károly művészeti irányításával működő Thália Színház kísérletezése váltotta ki a legnagyobb visszhangot. A **Csúsingura** és a **Ramajana** két olyan színfolt a színházi ritkaságok sorában, melyeket nem egyszerűen holmi szeszélyes rendezői akarat hozott létre, hanem a más típusú színészi (és társulati) munkára „kiéhezett” művészek közös munkája — különösebb túlzás nélkül mondhatjuk — együttes lelkesedése teremtett meg. A japán kabuki-játék magyar színpadon, samurájkardok, XVIII. századi jelmezek, megannyi furcsaság a hagyományos előadásokhoz szokott nézők számára. A **Ramajana** mitikus történetének színpadra történő „átültetését” a szankszrit irodalom megismertetésének

jó szándéka is motiválhatta, bár az egzotikum híre is sok nézőt csábított a színházba. A pozitív értelemben vett „játék”, játékosság elegyítette a mese- és a szórakoztató elemeket, s ehhez közönséget is teremtett. A **Hiawata**, az észak-amerikai költő, Longfellow romantikus eposzának színpadi feldolgozása a távoli világok életének hozzánk érzelmileg talán legközelebbi darabja. Madzsevikisz, az indián főisten és egy fiatal indián lány gyermeke — Hiawata — életének története színpadi balladává vált. A hetvenes évek Thália-előadásai utólag is sikertörténetnek nevezhetők, s a színházi kultúra „reklámozásában” betöltött szerepe jótékonyan hatott a közönség befogadói attitűdjének változására, változtatására is.

A Várkonyi Zoltán által irányított Vígszínház több szempontból is eltérő volt Kazimir Károly „népszínházi” változatától. A színész, színházi és film-rendező Várkonyiról szól Mátrai-Betegh Béla miniaturizált portréja: „Van egy bölcs francia mondás: gyorsan nem lehet valamit jól csinálni ... Rá ez az igazság azért nem érvényes, mert egyszerűen hiányzik a képessége a lassúságra. ... A lényében, a magatartásában van valami olyan sürgetés, hogy attól körülötte öt perc alatt múlik el tíz. A színpadon kettőt lép, mialatt más egyet, a szöveg megiramlik a száján, indulata, szenvedélye hamarabb fölforr, akár a víz a magas hegytetőkön: már nyolcvan-kilencven fokon.”⁹

A Vígszínház hatvanas évekbeli főrendezője, majd a hetvenes években igazgatója, olyan alkotások színpadra vitelével írta be nevét a magyar színjátszás történetébe, mint O'Neill tragédiája, az **Amerikai Elektra**, a **Romeo és Júlia**, s talán az egyik legemlékezetesebb, az 1969/70-es évadban Ibsen művének, a **Solness építőmesternek** a felújítása, újra- és átértelmezése. A hetvenes évek második felében a vígszínházi bemutatók műsorlapjain olyan nevek jelennek meg, mint Kerényi Imre, Valló Péter, Kapás Dezső. A „Várkonyi-iskola” hatása a későbbiekben szétsugárzik, az innét indult rendezők többségének nevét ma már a beérkezettek között tartjuk számon.

Sajátos színt jelentett a Vígszínház művészeti tevékenységében — a nyolcvanas évekhez közeledve — Jurij Ljubimov vendégrendezői időszaka. Nem egyszerűen azért, mert ez idő tájt az ilyesfajta változtatáshoz a kultúrpolitikai bürokrácia számos akadályán kellett túljutni — ez a nézőket kevésbé érdekelte —, hanem azért, mert a moszkvai Taganka színház vezetőjének nyersebb, naturalisztikusabb játékfelfogása sok szempontból idegen volt a

⁹ Mátrai-Betegh Béla: Évadról évadra. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1984., 411.

magyar közönség számára. A **Bűn és bűnhődés** előadásának az avantgárdra emlékeztető színpadi (technikai) megoldásai, a **Háromgarasos opera** hatásága (Nemzeti Színház), vagy Mozart **Don Giovannijának** Erkel színházi megrendezése — a zene világába történő „átruccanás” — a szakmai viták, véleménykülönbségek ellenére is felpezsdítette a színházi életet.

Igazságtalanok lennénk, ha a Nemzeti Színházról megfeledkeznénk. Csupán emlékeztetőül: 1875-ben nyitották a Népszínházat, amelyet (a Blaha Lujza téren) Nemzeti Színházként ismertek meg a ma élő idősebb generációk. 1965-ben „áldozata” lett a főváros korszerűsítésének (ennek a történetéről időről időre ma is hallhatunk), s a színtársulat a Hevesi Sándor téri épületben lelte meg új helyét. A hatvanas és a hetvenes években is meghatározó szerepet játszott főrendezőként a színház művészeti irányításában a korábbi igazgató, Major Tamás. A klasszikusnak tekinthető külföldi és magyar drámairodalom alkotásait kiváló színészek adták elő, említhetjük Marton Endre rendezésében Goethe **Faustját**, Illyés Gyula **Különcét**, vagy éppen Major Tamás rendezői munkásságából Bornemissza Péter **Elektráját**, Csokonai **Karnyónéját**.

A Nemzeti Színház — sajátos történeti okokból következően is — nem csupán egy a fővárosi színházak közül, hanem megkülönböztetett szerepe miatt a hazai és a nemzetközi színházi életben betöltött szervezői-kommunikációs feladataira való tekintettel is nagyobb figyelmet érdemel. A kulturális és művészeti kapcsolatok alakítása szempontjából e színház vezetésének szinte mindig erősebb szava volt, a külföldi társulatok hazai vendégszeplése több vonatkozásban is elsősorban a Nemzeti Színházhoz kötődött.

A nyolcvanas évek elején írta Nagy Péter, a színház korábbi igazgatója: „A Nemzeti Színháznak különleges szerepe volt — a magyar 'Bühnensprache' kialakításával — az irodalmi köznyelv kialakulásában, a 'művelt magyar' kiejtés kidolgozásában és elterjesztésében. Ennek a tradíciója körülbelül fél évszázad óta — különböző színházi divatok hatására — megszűnt vagy megszűnőfélben van. Ez az a terület, ahol a közművelődési és a művészeti feladat közvetlenül és szervesen érintkezik egymással, és kölcsönösen segítik egymást. Ezt — a művészi 'közmagyar' nyelv kimunkálását és elterjesztését — újra a Nemzeti gyakorlati munkájának középpontjába kell állítani.”¹⁰ A színház legújabb kori történetének művészeti és adminisztratív jellegű vitái

¹⁰ Nagy Péter: Zsöllyére ítélve. Gondolat Kiadó, Budapest, 1981. 25.

valószínűsíthetően ehhez a kulturális felelősséghez, örökséghez is kapcsolódnak, melyről sem a színházi vezetők, sem a színészi társulat nem felelkezhetik meg.

A nyolcvanas évek magyar színművészete sokszínűvé vált, bár a korábbi évtizedek művészi eredményei miatt sem szükséges szégyenkeznie. Megsokasodtak a színikritikák, az előző időszak „jölfésült” értékelései helyébe a lazább szövetű — rendezőt és színészt gyakran nem kímélő — vélemények jelentek meg a napilapokban és a szaklapokban is. Az ok akár szerencsésnek is tekinthetően kettős: a nagy rendezői egyéniségek kora elmúlt, s az újítói munkára vágyó, fiatalnak minősíthető középkorú rendezők igyekeztek szinte minden munkalehetőséget megragadni. Különösebb sorrendiség nélkül: Csizsár Imre, Sík Ferenc, Babarczy László, Ruszt József, Iglódi István, Giricz Mátyás, továbbá a korábban említettek: Zsámbéki Gábor, Kerényi Imre, Marton László, Valló Péter, Kapás Dezső, s akár a filmrendezőként ismertebb Gothár Péter neve is idekíváncozik. A felsorolás hiányossága nyilvánvaló, hiszen a fővárosi színházakban érdemi feladatokhoz nem jutó rendezők és színészek vidékre szerződnek, s ez az évtized valamelyest kedvez az ország kulturális életében szerepét erősíteni kívánó lokálpatriotizmusnak.

Az előző gondolat természetes folytatásaként a kaposvári Csiky Gergely Színházról kell szólnunk, arról a színházról, amelynek művészeti közössége „megtörte” a fővárosi színházak monopolisztikus helyzetével kapcsolatos hiedelmeket. Példaként a siker kezdeti időszakából: Weiss **Marat/Sade** drámáját Ács János vitte színre, s a főszereplők — Lukács Andor, Jordán Tamás, Pogány Judit — bizonyították, hogyan lehet maximális színészi teljesítményt produkálni egy teljes előadás során. Bulgakov regényének, a **Mester és Margaritának** színpadi változatára is a művészi összhang volt jellemző, s a vendégjátékok egységesen jó színvonala az ország színházkedvelő közönsége számára nyilvánvalóvá tette, hogy itt többről van szó, mint egyszeri fel-lángolásról. Talán igazságtalannak tűnik más vidéki színházi együttesek számára, mégis ki kell mondani, hogy a kaposvári „jelenség” egyedüli maradt. Nincs módunk illendően részletezni a kaposvári színházi munka részleteit, elemeznünk a látványtechnikát, a mozgásművészeti kidolgozottságot, a hanghatások tervezettségét, s még sok minden mást, azt azonban megállapíthatjuk, szemlélete, munkastílusa Sztanyiszlavszkij színházi felfogására emlékeztet, arra a tudatos, aprólékos munkára, amelynek lényege, hogy a kö-

zönség estéről-estére művészi élményhez jusson, s ne az olcsó szórakoztatás, közönségcsalogatás legyen a cél.

Külön területe, érzékeny területe a magyar nyelvű színjátszásnak a határainkon túli színházak élete, művészeti tevékenysége. A vendégjátékok alapján hazánkban (főleg a budapesti színházakban) megismert előadások — s az előadásokat követő „tárgyszerű” kritikák, tájékoztatások — egyaránt feszültséget tükröztek. 1981 októbere, Thália Színház. A sepsiszentgyörgyi Állami Magyar Színház Sütő András drámáját, **A szuzai menyegzőt** adja elő. A dráma mondandója — a népek egybeolvasztása ellen — egyértelműen aktualizálható, a színészek kötelességszerűen és fegyelmezetten teljesítik a szerepek feladatait, a rövid, erőteljes taps után a vasfüggöny lemegy, a nézők azonnal távoznak. — Az 1991-es II. Magyar Nemzetiségi Színházi Fesztivál utódokumentumában találunk néhány érdekes gondolatsort erről az időszakról. Bertha Zoltán szavait idézzük: „Az utóbbi két évtized — a hetvenes és a nyolcvanas évek — erdélyi magyar irodalma, talán nem túlzás kimondani, a szenvedés rendkívül magas szinten megfogalmazott irodalma volt... Keveredik a fájdalom, a nyomorúság érzületeit szuggeráló hanghordozás; a kegyetlenség emberi-lélektani viszonzyszerkezeteit leképező ábrázolás.”¹¹

Visszatérve a hazai színjátszáshoz: a nyolcvanas évek vége, a kilencvenes évek kezdete a kultúra „elpiacosodási” folyamatát erősítette fel, az „áru-e a kultúra?” típusú kérdések próbára tették a színházi rendezőket, igazgatókat. A színművészet ősi életképességének bizonyítékává lett a nagyvonalú szponzorokért folyó vetélkedés, a reklámtevékenység felértékelődése. (Igaz, tartja magát az a nézet is, hogy a színház nyereségességéhez vezető utaknak csak rossz és kevésbé rossz változatai létezhetnek.)

A **Macsák** típusú musicalek, a **Mária evangéliuma** vagy az **István, a király** mintájára készített zenés játékok — reméljük, csupán a nehéz idők túlélését szolgálják, s nem valamiféle teljes körű „profilváltást”. A drámaírók közvetetten sok embernek adnak „kenyeret”, hiszen — a rendezőktől, színészektől, a képzőművészeti munkát végző díszlettervezőkön át egészen a jegyesedőig — közösségi munka folyik ebben az egyszerre zárt és nyitott világban. Zárt — amennyiben a rendezésre, a színészi gyakorlásra, szereptanulásra gondolunk, nyitott — ha a színházi munka közművelődési (nem rit-

¹¹ Politikum vagy Esztétikum? Kisvárdai Várszínház, Kisvárd, 1991., 121.

kán közéleti) helyét, a reá irányuló megkülönböztetett társadalmi figyelmet vesszük tekintetbe.

Gyakran teszik fel a kérdést a színház világát kedvelők: Jók-e a kortárs magyar drámák, jó-e a magyar színházi művészet? Egzakt módon megfogalmazható választ nehéz adnunk. Tapasztalható azonban egy sajátos körforgás, a drámai irodalom „apálya” időszakában a magyar novellák, kisregények alakulnak át színpadi forgatókönyvvé, illetve a sikeres drámai korszakban filmvászonra, televíziós képernyőre kerülnek a színművek. Más példák a közelmúltból: a Nemzeti Színházban megfért egymás mellett Mikszáth regénye, **A Noszty fiú esete Tóth Marival** színpadi feldolgozása és a **My Fair Lady** musical, s ugyanígy a Vígszínházban az **Oidipus** és a félig mese, félig musical előadás, **A padlás**.

Sok nehezen megválaszolható kérdés vetődik fel akár a közelmúlt, akár a jelen drámai irodalmának vizsgálatakor. Rendszerezett áttekintést adni nem könnyű, hiszen ezernyi szállal kötődik a színház eleven világához, emberi környezetéhez. Az alkotók, az alkotások és az előadások hatását életünk részeként érzékeljük. Van — szerencsések lennénk? — számos „sikerszerzőnk”, „sikerrendezőnk”, s bár látjuk, érzékeljük, hogy az alkotók és a színházak többségükben képesek megküzdeni napi létezésükért, a közönségért, a művészetért, azonban ezt egyre nagyobb áldozatokkal, művészeti engedményekkel kénytelenek tenni.

* * *

E gondolati-történeti vázlat írója (nem mentségként) fogalmazza meg lezárás helyetti összegezését: a kortárs közép-európai (s részeként a magyar) drámai irodalom és a hazai színjátszás értékelése alapvetően az irodalmi és a színházi kritika feladata, ez teszi lehetővé a közönségízlés formálását, a maradandó irodalmi értékek megőrzését. Az irodalomtörténeti rendszerezés, a drámai alkotások letisztult, személyektől és aktuálpolitikától független elemzése az irodalomtudomány későbbi feladata.

Irodalomjegyzék

- Balassa Péter: A másik színház. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1989.
- Brecht, Bertolt: Színházi tanulmányok. Magvető Kiadó, Budapest, 1969.
- Lukács György: Az esztétikum sajátossága. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1969.
- Lukács György: Művészet és társadalom. Gondolat Kiadó, Budapest, 1969.
- Lukács György: A modern dráma fejlődésének története. Magvető Kiadó, Budapest, 1978.
- Mátrai-Betegh Béla: Évadról évadra. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1984.
- Nagy Péter: Zsöllyére ítélve. Gondolat Kiadó, Budapest, 1981.
- POLITIKUM vagy ESZTÉTIKUM? Összeállítás az 1990. június 8-án tartott színházi és történettudományi szimpózium anyagából. Kisvárdai Várszínház, Kisvárdá, 1991.
- Székely György: Színházi mi micsoda. Tanulmánykötet. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest, 1976.
- Székely János: A valódi világ. Osiris–Századvég, Budapest, 1995.
- Tarján Tamás: A királynőt megölni nem kell félnetek. Széphalom Könyvműhely, Budapest, 1993.
- Tarján Tamás: Szentivánéji vízkereszt. Magvető Kiadó, Budapest, 1988.
- Tarján Tamás: Zivatar a publikumnak. Tevan Kiadó, Békéscsaba, 1997.

GONDOLATOK A MAGYAR TANÍTÓKÉPZÉS KETTŐS ÉVFORDULÓJÁN*

KELEMEN ELEMÉR

E mai emlékülés kettős apropója, az az első hazai állami tanítóképző, a „budai képezde” alapításának 130. és a hazai tanítóképzés „előléptetésének”, felsőfokúvá válásának 40. évfordulója, ami egyben közvetlen elődintézményünk, a budapesti Tanítóképző Intézet létrejöttének jubileuma — önmagán túlmutató jelentőségű ünnepe főiskolánknak: ünnepe a magyar tanítóképzésnek és a magyar iskolaügynek is. Mindkét történeti esemény fontos állomása volt a magyar közoktatás sajátos — több lépcsős — modernizációjának; az erről szóló megemlékezés ezért nem csupán egy nagy múltú intézmény „belügye”, hanem valóságos közügy.

A tanítók „approbációja”, próbatétele, majd a kötelező érvényű képesítési előírások megjelenése és a tanítóképzés első hazai intézményeinek létrejötte összefüggött az alapfokú oktatásnak a XVIII. század végén és a XIX. században kibontakozó gyors ütemű fejlődésével és kiterjedésével, ami a polgárosodás térhódításának egyenes következménye és a további modernizáció egyik alapfeltétele volt. E folyamat főbb állomásai — az 1777. évi Ratio Educationis előírásai a tanítók képzését szolgáló mintaiskolák felállításáról, a különböző felekezetek próbálkozásai az egyházi tanítóképzés intézményi feltételeinek megteremtésére, a preparandiák létesítését (is) szorgalmazó reformkori művelődéspolitikai mozgalmak, valamint a királyi katolikus képzők szervezését kimondó 1841-es királyi rendelet — jelzik ugyan a megoldásra irányuló folyamatos szándékot, de nem eredményezték a kérdés átfogó rendezését. E kétségtelenül anarchikus állapotok meghaladására, amelyek a közoktatás fejlődését is gátolták, a magyarországi tanítók első egyetemes gyűlése dolgozott ki először — 1848-ban — az iskolaügy nemzeti és polgári átalakulásának egységes rendszerébe illeszkedő tartalmi és szervezeti elgondolást. A helyzeten némileg az osztrák önkényuralom szigorú civilizatorikus, azaz erőszakosan korszerűsítő intézkedései javítottak a tanítók képesítési követelményeinek 1855-ös előírásával, ami azután meggyorsította a különböző felekezeti tanítóképzők szervezését, illetve fejlesztését. A probléma meg-

* Elhangzott a „130 éves a báró Eötvös József által alapított Budai Tanítóképző — 40 éves a felsőfokú tanítóképzés” című ünnepi emlékülésen 1999. április 22-én.

nyugtató, előremutató rendezése azonban — a modern magyarországi közoktatás megteremtésének fontos feltételeként — a kiegyezést követő időszakra maradt.

k

A kiegyezéssel létrejött független magyar állam első vallás- és közoktatásügyi minisztere, *Eötvös József* a magyar közoktatás egészének — a kisded-óvástól az egyetemig terjedő — átfogó reformját, európai irányú fejlesztését tekintette céljának. 1868-ban elfogadott népoktatási törvénye lerakta azt az alapot, amelyre a dualista korszak végéig ráépülhetett a modern — polgári — magyar közoktatás és szakképzés teljes intézményrendszere.

A népoktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. tc. szerves egységnek fogta fel a népiskolai oktatást, valamint a népiskolai tanítók képzését. A törvény által előírt szakképesítést nyújtó tanítóképző intézeteket eleve a népoktatási intézmények közé sorolta. Ez a sokat vitatott intézkedés, amelyet később — rosszallóan — a magyar pedagógustársadalom kasztosodásának, a tanítóság szakmai és társadalmi presztízshiányának okaként is emlegettek, valójában a kor színvonalán, a tanítóképzés hazai fejlődésének eredményeire, valamint a tervszerűen gyűjtött nemzetközi tapasztalatokra alapozottan és reálisan, azaz az anyagi és a szellemi feltételekhez igazodóan oldotta meg ezt a kérdést.

A népoktatási törvény tükrözi Eötvösnek a néptanítói szerep fontosságáról vallott nézeteit, amiről számos más megnyilvánulása, parlamenti felszólalásai vagy a népoktatási törvényről készült első miniszteri jelentése is tanúskodnak. A törvény kilencedik fejezete komplex módon kezeli ezt, az alkotója számára kardinális társadalom- és művelődéspolitikai kérdést. A képesítési előírásokkal és az azok teljesítését szolgáló, külön fejezetben szabályozott speciális intézményrendszer, a tanító- és tanítónőképződék megszervezésével együtt jelenik meg a törvényben a tanítóság élet- és munkaviszonyainak rendezési szándéka (az iskolai munka előírt feltételei és eszközrendszere, a tanítók díjazása, az idős tanítókról, valamint az elhunytak családtagjairól való gondoskodás), valamint a szakmai és a gazdasági-társadalmi érdekvédelmet szolgáló tanítói szervezetek létrehívása. A modern közoktatás alapintézményéhez tehát a pedagógus szakmaiságának, a tanítói professzióinak az a modern — polgári — értelmezése társult, ami a következő évtizedekre és a későbbi korok számára is irányt mutatott a kérdéskör átfogó és messze tekintő társadalompolitikai kezelésére.

Az eötvösi tanítóeszmény — beszédeiből és levelezéséből kibonthatóan — a tanítói hivatástudat új dimenziókba helyezését, a társadalmi és a művelődéspolitikai szerep szintézisét jelentette. A népiskola ezen felfogás szerint nemcsak a tanköteles korosztály, hanem a „nép”, az iskola közvetlen társadalmi környezetének formálását, nevelését, oktatását is szolgáló „közművelődési” intézmény. A népiskola elsődleges célja természetesen a növendékek társadalmi érvényesülésének szolgálata, egyrészt az adott életviszonyokra, a társadalmi munkamegosztásra való közvetlen felkészítés, másrészt a magasabb tanulmányokra történő alkalmassá tétel útján. Ezért is fordított Eötvös személyesen, valamint munkatársai, mindenekelőtt a kitűnő *Gönczy Pál* közreműködésével, különös gondot a tanítók felkészítésére és szakmai művelésére, továbbá a munkájukhoz szükséges korszerű eszközök (tan- és vezérkönyvek, iskolai szemléltető- és kísérleti eszközök, felszerelések, gyakorlókert stb.) tervszerű előteremtésére. Nehéz szívvel mellőzte a „didaktikai szempontokat”, amikor is az egy osztályba járó tanulók számát — a realitásokra való tekintettel — az általa kívánatosnak vélt ötvennel szemben a törvényben előírt nyolcvan főben állapították meg.

A népoktatás elhatározott fejlődésének legfőbb akadályát jelentő tanítóhiány enyhítésére, a népiskolákat megosztó felekezeti különbségek áthidalására, valamint a zsinórmértékül is szolgáló magasabb képzési színvonal érdekében a törvény állami tanító- és tanítónőképző intézetek felállítását rendelte el. Az 1869-ben alapított első magyar állami tanítóképezdét, a budait, a kaposvárit, a losoncit és a sárospatakit csakhamar továbbiak is követték; az állami képzők száma egy évtized alatt 23-ra nőtt. Ezek az intézmények, Eötvös előremutató szándéka szerint, — a törvény által életre hívott tanítóegyesületekkel karöltve — egyben a pályán lévő, különböző előképzettséggű tanítók át- és továbbképzésének, a népiskolai tanterv által megkövetelt új szakmai-módszertani kultúrának a műhelyévé is váltak.

A gyors ütemű fejlesztés nagy lendületet adott a felekezeti tanítóképzésnek is. A dualista korszak végén, 1918-ban összesen 91 tanító- és tanítónőképző működött az országban, ezeknek csupán egyharmada állami intézmény volt. A törvényi előírások ugyan csak ez utóbbiak számára szabták meg a tantervet, a felvételi feltételeket és a tantestület összetételét, de a folyamatosan végrehajtott tantervi fejlesztések, a kezdetben hároméves képzési idő négy évre emelése (1881-ben), valamint az egységes képesítési követelmények elterjedő alkalmazása a magyar tanítóképzés egészének színvonaleme-

lését eredményezte. Pezsgő és termékeny szakmai viták kísérték végig az egész korszakot a népoktatás tartalmának és a tanítói képzési-képesítési követelményeknek az összehangolásáról, az általános (közműveltségi) és a speciális szakmai, valamint az elméleti és a gyakorlati képzés helyesnek és kívánatosnak tartott arányairól, továbbá a képzés jellegének és szerkezetének szükséges módosításáról, sőt az érettségire épülő tanítóképzés bevezetéséről. (Ennek első megvalósítási kísérlete évtizedekkel később az 1938-ban életre hívott két fokozatú — a négyéves, líceum jellegű, szakirányú alapképzésre épülő kétéves, felső szintű — tanítóképzés törvénybe iktatása volt.)

E szakmai vitákban fontos, meghatározó szerepe volt a korban „minta-képezdeként” aposztrofált budai állami tanítóképzőnek. Az iskola több funkció intézményként, ún. „Paedagogiumként” működött. Tantestülete — a népoktatás és a tanítóképzés fejlesztését szolgáló tantervi munkálatok, s a különböző tan- és vezérkönyvek kidolgozása mellett - kezdettől fogva részese volt a polgári iskolai, majd a tanítóképző intézeti tanárok képzésének is. A tanítóképző intézeti tanárok tanfolyama kezdetben egy-, 1887-től kétéves volt; 1906-ban jött létre a képzés sajátos szervezeti megoldása, a két évfolyamos, egyetemhez kapcsolódó főiskolai jellegű intézmény, az Apponyi Kollégium, amely — 1928-tól a Szegedre települő Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolához kapcsoltan — magas szintű posztgraduális tanfolyam keretében készítette fel hallgatóit a tanítóképzés növekvő feladatainak ellátására. (1949-es — ötven évvel ezelőtti megszüntetése — súlyos és pótolandó hiást teremtett a magyar tanítóképzésben!)

Az eötvösi közoktatási reform megalapozottságát, korszerűségét és korán messze túlmutató jelentőségét mi sem bizonyítja jobban, hogy elvei és intézményei csaknem egy évszázadon át kiállták az idők próbáját, - a tanítóképzés vonatkozásában is. Hogy a népiskola reformjával megalapozott modern magyarországi közoktatási rendszer a későbbi évtizedek során nem teljesíthette maradéktalanul a szabadság és egyenlőség eszméjében fogant történeti küldetését, az elsősorban nem rajta, hanem a tevékenységét determináló, formáló hazai gazdasági-társadalmi viszonyokon és művelődéspolitikai szándékokon múlt.

k

A hazai pedagógusképzés történetét 1945 után a magyar közoktatás megkésztett modernizációjának, a tömegoktatás társadalmi jóvátételt jelentő, demok-

ratikus kiterjesztésének növekvő igényei alakították. Ez vezetett időszakosan — a tanítóképzés területén is — a történetileg kialakult képzési keretek redukciójához, később az esti és a levelező képzés tömeges megjelenéséhez. A tanító- és tanártársadalom elkerülhetetlen demokratikus átképzésének s egy új felfogású „pszichológiai és szociológiai irányultságú, diagnosztikus szemléletű” (Kiss Árpád) pedagógustársadalom megteremtésnek szükségszerű feladatain messze túlmenően azonban egyre erőteljesebben nyilvánult meg, majd a közoktatási „fordulat éve”, az 1948-as államosítás után erőszakosan uralkodóvá vált az állam által kisajátított, alternatívákat nem tűrő, szovjet jellegű közoktatási rendszer szakemberigénye, a „kommunista típusú” pedagógusok képzésének, nevelésének szándéka. Közoktatásunkhoz hasonlóan ez a kettős determináció, azaz az iskoláztatásnak az egész társadalomra irányuló, tömeges kiterjesztése egy kizárólagos, ellentmondást nem tűrő ideológia és politika szolgálatában, határozta meg alapvetően a hazai pedagógusképzés közelmúltbeli történetét is.

A tanítóképzés intézményei a fentebb vázolt igények hatására megnövekedett feladatokkal és — jelentéktelen időszakos változásoktól eltekintve, mint pl. az egységes pedagógiai gimnáziumok szervezése 1949/50-ben — a hagyományos keretek között működtek 1959-ig, egy lényeges különbséggel: a képzési idő négy évre redukálódott, illetve a külső iskolában töltött gyakorló évvel érte csak el a már a múlt század végén is csupán minimálprogramot jelentő és 1923-ban ténylegesen megvalósult öt esztendő. Ez a — mind a múlthoz mérten, mind a nemzetközi összehasonlítás tükrében — előnytelen helyzet végül is szakmai és politikai szempontból egyaránt tarthatatlannak bizonyult.

Ezt oldotta fel az 1956 utáni nyílt terrort és megtorlásokat követő konszolidáció egyik első, gesztusértékű oktatáspolitikai döntése: a tanítóképzés régóta szorgalmazott, húsz évvel korábban már elhatározott, de — az adott körülmények között — sok tekintetben megalapozatlan fejlesztése, a hároméves felsőfokú tanítóképzés tipikusan voluntarista megalkotása 1958-ban, illetve a minisztertanácsi rendelet egy évvel később, 1959-ben bekövetkezett végrehajtása, az új intézmények létrehozása.

Ez a megállapítás nem a fejlesztés elkerülhetetlen szükségességét és az időszerűségét kívánja vitatni, hanem a politikai indíttatású döntés megalapozatlanságára és ellentmondásos követelményeire utal. A radikális létszámcsoökkentést eredményező átszervezés nem számolt a közoktatás reális szak-

emberigényével, egyrészt az 1960-as évekre előre jelezhető demográfiai hullámmal, amely elsőként, természetesen, az alsó tagozaton érezte hatását, másrészt a tanítók viszonylag magas hányadának — az általános iskola felső tagozatának gyarapodó tanulói létszáma és a növekvő tanulói csoportszám által diktált — tanári oklevélszerző továbbtanulásával. Ezen okok együttesen nyomasztó tanítóhiányt és — más kedvezőtlen tényezőkkel egyetemben — a „képesítés nélküli pedagógus” képtelenségének közel három évtizedes prolongálását idézték elő a magyar oktatásügyben.

A tizenegy felsőfokú tanítóképző intézet (számuk később a kihelyezett tagozatból önállóvá vált intézményekkel együtt tizennégyre nőtt) nehezen birkózott meg a „terület” rájuk nehezedő nyomásával. A hallgatói létszám erőltetett ütemű, feltételekkel meg nem alapozott növelése, különösen a nagyarányú levelező képzés, szinte teljesíthetetlen mennyiségi, az általános iskolai tantervi változások sorozata pedig nehezen követhető szakmai, minőségi igényeket támasztott, miközben a felsőfokú képzés hagyomány-nélküliségéből eredő súlyos szervezeti és tartalmi problémákkal is meg kellett birkózni.

Ez az időszak — mindezek ellenére — a magyar tanítóképzés történetének 90 évvel korábbihoz hasonlítható, hősies korszaka volt. A felhalmozódó problémák tipikusan voluntarista, egyfajta előremenekülést jelentő megoldásaként 1975-ben a felsőfokú tanítóképző intézetet — változatlanul három évfolyamú — főiskolává fejlesztették. Ezt a kétségtelenül kockázatos vállalkozást az egyes intézményekben, így például a „mintaképezdei” hagyományokat sikeresen ápoló és folytató Budapesti Tanítóképző Intézetben zajló igényes önfejlesztő munka hitelesítette, a külső kényszer belső motivációs erővé transzformálásával; a rendkívül nehéz körülmények között is megalapozva s nagy erőfeszítésekkel megteremtve a valóban főiskolai színvonalú képzés tartalmi, szervezeti, személyi és tárgyi feltételrendszerét.

A legnagyobb veszélyt a tanítóképzés értékes hazai hagyományaitól eltérő, rossz orientációs modelleket, az egyetemi és az ehhez hasonló főiskolai tanárképzés mintáit követő tartalmi fejlesztés, a szakosítás túlzásai, az elméleti és a gyakorlati képzés (az előbbin belül pedig a szaktudományi-közismereti és a pedagógiai-szakmai) felkészítés arányának torzulásai, a pedagógia gyakorlat esetenkénti háttérbe szorulása jelentették. A tanítóképzésnek a felsőoktatás keretei között és annak mintái szerint végbement fejlesztése ugyanakkor azzal a veszéllyel is fenyegetett, hogy a képzés — kiszakadva

a közoktatás szervezeti és tartalmi keretei közül — hátat fordít a kezdetek ma is modellértékű éötvösi hagyományainak.

A fejlődés újabb fontos állomása, a főiskolai tanítóképzés négy évfolyamúvá fejlesztése 1995-ben azonban jórészt cáfolta ezeket a jogosnak tűnő aggályokat, hiszen több éves, kísérletekkel megalapozott tantervi fejlesztőmunka eredményein alapult és mintaszerűen igazodott a közoktatás változó igényeihez. A kockázatot ezekben az években elsősorban a fejlesztés anyagi forrásainak szűkítése és az évről évre romló oktatási feltételek, mindennek-előtt az oktatók növekvő túlterhelése jelentették, s jelentik ma is.

k

A kettős évfordulóhoz fűzött történeti széljegyzetek 130 év nagy ívű fejlődésének csupán néhány mozzanatát idézhették fel. A magyarországi tanítóképzés történetének azokat a fordulatait, amelyek egyben a magyar közoktatás, a nemzeti művelődés fejlődéstörténetének is meghatározó, jövőbe mutató eseményei voltak.

Elődeink iránti mélységes tisztelettel és a mindenkori örökösöknek a jövő iránti felelősséget hangsúlyozva állapíthatjuk meg, hogy ebben a történetben kitüntetett szerep jutott — nemcsak az alapítói szándék és a központi helyzet miatt, de az elődök szívós munkája nyomán hagyománnyá ötvöződött belső értékek folyamatos gyarapodása, gyarapítása révén is — az egykoron mintául állított budai tanítóképzőnek. Intézményünk története e százharminc esztendő - történelmi megpróbáltatásaink és iskolaügyünk XX. századi tragikus fordulatainak ellenére is — szervesnek mondható fejlődését példázza. A budai képző minden korban megtestesítője és cselekvő, alakító részese volt a hazai tanítóképzés és a tőle elválaszthatatlan közoktatás legjobb törekvéseinek és legszebb eredményeinek.

Ebből merítem azt a bátorságot, hogy — zárógondolatként — főiskolánk napi gondjairól szólva a magyar tanítóképzés jelenével és jövőjével kapcsolatos kételyeinkre — és reményeinkre — is utaljak.

A legsúlyosabb ezek közül a küszöbön álló integráció problémája. Sem az integráció általános elvei, sem a változó elképzeléseket alátámasztó — olykor a következetességet is nélkülöző — érvek nem győztek meg bennünket arról, hogy a magyar felsőoktatás fejlesztésének általunk is helyeselt céljai, mint pl. a felsőoktatási kínálat szélesítése, az alkalmazkodóképesség növelése és a színvonal emelése, az eredményesebb kutató-fejlesztő tevékeny-

ség, a gazdaságosság és a nagyobb hatékonyság stb. csakis és kizárólag az integráció révén, s nem inkább egy több tényezővel számoló, rugalmasabb, differenciáltan tervező és fejlesztő felsőoktatás-politika gazdagabb eszköztárával valósíthatóak meg.

A szakmai közvéleményben erősen él a gyanakvás, hogy a magyar felsőoktatási intézményhálózat ily módon elképzelt „racionalizálása”, erőszakolt összevonása — szemben a világ más tájain tapasztalható dezintegrációs tendenciákkal, a kezelhetetlenné váló mamutintézmények lebontásával — olyan külső, egy szempontú, pragmatista diktátum, amely nem számol a helyi tradíciókkal, felsőoktatásunk történetileg kialakult differenciáltságával és sokszínűségével, sajátos területi funkcióival, s amelyhez, éppen ezért, nehéz koherens szempontokat, racionális szakmai vagy meggyőző gazdasági érveket hozzárendelni. Az integráció történeti genezisének, az 1980-as évek eleje aczéli kultúrpolitikájának ismeretében, amit akkor a felsőoktatásban felerősödő másképp-gondolkodás és az intézményi autonómiával szembeni bizalmatlanság motivált, valamint a rendszerváltást követő időszakok negatív tapasztalatai alapján pedig különösen nehéz szabadulni attól a gyanútól, hogy az erőszakolt integráció révén létrehozott, kevesebb önálló intézményből álló, áttekinthetőbb felsőoktatási intézményhálózat egy közvetlen(ebb) beavatkozással operáló, centralizáló állami irányításnak lehet a terepe. Megjegyzendő, hogy az intézményi álláspontokat, testületi véleményeket figyelmen kívül hagyó, tehát az intézményi autonómiákat sértő intézkedések, legyen szó az éppen esedékes parlamenti döntésről, alkotmányossági problémákat is felvetnek.

A különféle szervezeti megoldásokat felvonultató intézmény-összevonás egyik súlyos kockázata a magyar felsőoktatás hagyományosan duális szerkezetének gyengülése, a főiskolai szintű képzés sajátos jellegének, funkciójának, nemzeti gazdasági és oktatási-tudományos értékének növekvő veszélyeztetettsége, amit az ún. normatív finanszírozásnak — az erő- és érdekviszonyokat és nem az értékeket tükröző — önkényesen megállapított kategóriái, a főiskolai képzés forrás- és eszközigényes gyakorlatiasságát korlátozva, már ma is előrevetítenek.

Úgy gondolom továbbá, hogy a hazai pedagógusképzés történetileg kialakult, differenciált rendszerében semmiféle gazdasági racionalitás jegyében nem mosható össze, s főképpen nem vonható össze szervezetileg a kisgyermekneveléssel foglalkozó pedagógusok képzése, az akár egy, akár két szintű

tanárképzéssel, de egymással sem. Az óvó- és tanítóképzés a pedagógusképzésen belül is sajátos terület; a világon mindenütt — tartalmilag feltétlenül, sok helyütt szervezetileg is — elkülönül a tanárképzéstől, elsősorban más funkciója, az iskolás kor előtti nevelés, illetve az iskolai kezdő szakaszban folyó nevelő-oktató munka, valamint az erre történő felkészítés sajátos, integrált jellege miatt.

Érdemes utalnunk a társadalompolitikai összefüggésekre is. Ez a tevékenység közvetlenül és meghatározó módon kihat a társadalom alpműveltségének minőségére: a 3–10 éves korú gyermekek sokoldalú készség- és képességfejlesztésére, személyiségfejlődésére, a kisgyermekkor szocializációra és nevelésre, az óvodai-iskolai esélyteremtés hatékonyságára. A képzési célok és feladatok sajátosságait figyelmen kívül hagyó adminisztratív intézkedések — talán szándéktalanul és közvetve — súlyos és negatív közoktatási és társadalmi hatásokat válthatnak ki.

Ezzel a feladatkörrel szervesen összefügg a magyar óvó- és tanítóképzés másik, az oktatási-képzési feladatoktól elválaszthatatlan, értékes tradíciója: főiskolánk — a múlt századi előzményekig visszanyúlóan — a 3-10 éves korú gyermekek és az őket képező pedagógusok nevelésével-oktatásával összefüggő kutatás-fejlesztés hiátustöltő, semmilyen más szervezettel nem pótolható intézményei, amelyek a közoktatás és a pedagógusképzés folyamatos fejlesztése szempontjából egyaránt nélkülözhetetlenek. Pedagógiai kutató-műhelyekké váltak annak ellenére, hogy az ilyen típusú kutató-fejlesztő tevékenység tudományos elismertsége ma még nem egyértelmű, és támogatottsága is sok kívánni valót hagy maga után.

E szakmailag is jól szervezett, tartalmilag többnyire magas színvonalú intézményrendszer értékeinek megőrzése — a hálózatfejlesztés mechanikus értelmezésével és differenciálatlan végrehajtásával szemben — mindenképpen körültekintő problémakezelést, illetve a tüzzel-vassal megvalósítandó integrációval szemben felsorakoztatható érvek alapos és higgadt mérlegelését tette és teszi indokolttá.

A fenti megfontolásból gyűjtöttük össze szempontjainkat és érveinket — jól tudjuk, hiába — főiskolánk, az első és egyben utolsó hazai állami tanítóképző intézményi önállóságának megőrzése mellett. A szervezetileg változatos formákat eredményező integráció körülményei között különösen fontosnak gondoltuk a tanító- és óvóképzés hagyományait és sajátos szempontjait képviselő, a különféle egyetemi és főiskolai szervezetekbe — eltérő érdekér-

vényesítő képességgel és más-más eséllyel - betagolódo intézmények tevékenységét szakmailag segítő és a közös erőfeszítéseket összehangolni képes önálló főiskolának mint „referencia-intézménynek”, afféle modern „mintaképezdének” a fenntartását. Ezt a szerepet — történeti múltunk, földrajzi helyzetünk és szakmai értékeink alapján — szívesen vállaltuk volna, és az intézményi önállóság mellett felsorakoztatható egyik legfontosabb érvnek tartottuk.

Az integrációs kényszer kínálta válaszutak közül intézményünk tanácsa elutasította a Budapesti Pedagógiai Főiskola gondolatát, mert a mellette felsorakoztatott, rögtönzött érvek nem győztek meg bennünket az adott társulás szakmai és gazdasági előnyeiről és a megoldás ésszerűségéről; e főiskolai integráció nem kínált számunkra fejlesztési perspektívát. S mivel az intézményi önállóság fenntartása kivihetetlennek bizonyult, a kevésbé előnytelennek tűnő változatra tettünk javaslatot: a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karaként kívánjuk folytatni tevékenységünket.

Milyen érvek szólnak ezen megoldás mellett?

Úgy véljük, hogy a fővárosi pedagógusképzés teljes vertikumát felölelő felsőoktatási intézmény keretei között megteremthető belső egyensúly az érdek- és értéksérelem kisebb kockázatát rejti magában, önálló karként megőrizhetjük főiskolánk képzési profilját, sajátos funkcióit, és megvalósíthatónak tűnnek a középtávú tervben megfogalmazott fejlesztési elképzeléseink is. Az egyetem oktató-képző és kutató-fejlesztő munkánk igényes folytatására és ennek sokoldalú ösztönzésére, támogatására jelenthet ígéretet; belső továbbképzési és PhD-programokkal, közös oktatási és kutatási projektekkal tágabb lehetőségeket biztosíthat számunka.

E megoldás mellett szól, hogy a beilleszkedés — megfelelő jogszabályi garanciák mellett — zökkenőmentesebb lehet, nem jár egy új szervezet létrehozásának idő- és energiaigényes munkálataival, s az egységes gazdálkodás keretei között a finanszírozás és a gazdálkodás megfelelő, decentralizált formái is kialakíthatók.

Az egyetemi főiskolai kari státusz mind az oktatók, mind a hallgatók szemében lényeges presztízsszempont lehet; ez az integráció a kreditrendszer révén valóban megnövelheti a hallgatók mozgási lehetőségét. Végül: az egyetemi keretek között folyó tanító- és óvóképzés értelemszerűen kínálja tevékenységünk — nemzetközi fejlődési tendenciákhoz igazodó — XXI.

századi perspektíváját: a kisgyermek-nevelők egyetemi szintű képzését, a képzés sajátos arculatának és értékeinek, mindenekelőtt a gyakorlatra orientált képzés évszázados hagyományainak, valamint a közoktatás, az iskola és az óvoda világa iránti érzékenységének a megőrzését. Az új helyzet lehetőséget teremthet arra is, hogy az egyetem nyújtotta szakmai-tudományos háttérrel igényesebben, magasabb színvonalon töltsük be a hajdani „minta-képezde” megújítandó funkcióját, s valóban referencia-intézményként segíthessük társintézményeink munkáját, valamint a tanító- és óvóképzésben dolgozó szakemberek — évtizedek óta megoldásra váró — szervezett felkészítését, intézményesített továbbképzését.

Mindezt, fűzhetem hozzá, kedvezőtlen demográfiai és várhatóan romló gazdasági viszonyok közepette, amikor is a szakmai önazonosság és a piaci kényszerek keskeny határmezsgyéjén kell megtalálnunk kényes, s nem csupán a túlélést szolgáló egyensúlyi helyzetünket.

1999, most már bizonyosan láthatjuk, sorsfordító esztendeje a magyar tanítóképzés és a budai tanítóképző történetének. Rajtunk is múlik, elsősorban rajtunk, hogy sodortatni hagyjuk-e magunkat az eseményekkel, vagy urai, meghatározói próbálunk lenni — lehetőségeink határai között — az előttünk álló változásoknak. Az elmúlt 130 év története, a magyar tanítóképzés és intézményünk múltja sok-sok szakmai tapasztalatot, erkölcsi erőt és emberi példák sorát kínálja számunkra az el nem kerülhető jövő tudatos alakításához, s a kor által reánk parancsolt megújuláshoz.

A „MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ” CÍMŰ EGYESÜLETI FOLYÓIRAT BEMUTATÁSA (1886–1944)*

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA

A magyar tanítóképzés történetét többen feldolgozták már.¹ A források megjelölése, felsorolása között gyakran szerepel a „Magyar Tanítóképző” című folyóirat. A képzés történetével foglalkozók azért nyúlhatnak ma is biztos kézzel ehhez a forráshoz, mert az 1886-tól 1944-ig megjelenő, 58 évfolyamot átfogó, többségükben vaskos kötetek hű képet adnak a hazai tanítóképzés helyzetéről, szakmai vitáiról, a reformelképzelésekről. A folyóirat történetéről, sorsáról az utóbbi 50 évben mégsem született áttekintő tanulmány. A pedagógiai lexikonok címszavai között szerepel a neve azzal a kiemeléssel, hogy a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesületének, a TITOE-nek volt a lapja. Az általános tájékozatlanságot tükrözi az 1998-as kiadású „Pedagógiai Lexikon” is, amely tévesen tartalmazza a TITOE megalakulásának dátumát, azonosítja a „Magyar Tanítóképző” alapításának évével, 1886-tal.² A TITOE 1889-ben, 110 éve jött létre.

A folyóirat történetét utoljára 1937-ben *Molnár Oszkár*, az akkori főszerkesztő dolgozta fel. Három részből álló ismertetésében elfogultsággal, kevésbé tárgyilagos hangnemben értékelte elődei tevékenységét. Így kívánta saját szerkesztői érdemeit kimondatlanul is elismertetni.³

Munkánkban arra vállalkozunk, hogy bemutassuk a „Magyar Tanítóképző” születését, célját, szakmai arculatát. Keressük a választ a következő kérdésekre:

* Elhangzott a „130 éves a báró Eötvös József által alapított Budai Tanítóképző — 40 éves a felsőfokú tanítóképzés” című ünnepi emlékülésen 1999. április 22-én.

¹ Szakál János: A magyar tanítóképzés története. Bp. 1934.

Németh András: A magyar tanítóképzés története, 1775–1975. Zsámbék, 1990.

Kelemen Elemér: A magyarországi pedagógusképzés története, különös tekintettel az óvó- és a tanítóképzés történetére. Neveléstörténet problémátörténeti alapon. OKKER Kiadó Kft. 1998. 169–186.

² Pedagógiai Lexikon, Keraban Kiadó, Bp. 1998. 165.

³ Molnár Oszkár: A magyar tanítóképző vázlatos története. MT. 1937. 7–13.; 73–86.; 206–217.

- Miért előzte meg a folyóirat alapítása az egyesület létrejöttét?
- Milyen tényezők határozták meg a lap a változó szakmai színvonalát?
- Mennyiben tükrözte a folyóirat a hivatalos oktatáspolitikai elvárásokat?

k

A folyóirat alapítása és az egyesület létrejötte

A múlt századi pedagógusrétegek közül a képzős tanárok egyesülése, önálló folyóiratuk kiadása majd 20 évig vajúdott. A szakmai szerveződés először a középiskolai tanárság körében indult meg. 1867-ben alakult az *Országos Középiskolai Tanáregyesület*, s még ugyanabban az évben megjelent lapjuk, az *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*. 1875-ben jött létre a *Polgári Iskolai Tanárok Országos Egyesülete*, s 1876-tól indult folyóiratuk, a „*Polgári Iskola*” (későbbi címe: „*Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny*”). Mindkét egyesület alapítása megelőzte saját szakmai folyóiratának az indítását. A tanítóképző vonatkozásában a sorrend fordított: előbb létesült a folyóirat (1886-ban), s csak 3 évvel később jött létre a TITOE (1889-ben). Mi volt ennek az oka? Miért nem érezték, tartották fontosnak a tanárok a szakmai szerveződést, a sajátos érdekek érvényesítésének a lehetőségét? A lehetséges okok közül egyet bizonyítani tudunk: az egyesületek kezdeményezői az állami intézmények tanárai voltak. Az állami tanítóképzők megerősödéséhez, arányuk növeléséhez kb. 15-20 évre volt szükség. Közismert tény, hogy az első állami tanítóképzők (összesen 5) — köztük a budai intézet — 1869-ben létesültek. Az 1880-as évek elején 69 intézetből már 23 volt állami fenntartású.

- 1871-ben Gyertyánffy István — akkor még a székelykeresztúri képző igazgatója — felszólítást intéz a testvérintézményekhez. Ebben „*az associatio szükségét*” hangsúlyozza. A felszólítás nem talált visszhangra. „*Az eddigi süket és merev állapotot kissé üdőbb és elevenebb nedvkeringésű életre kelteni nem sikerült*” — írja Gyertyánffy.
- 1874-ben a II. egyetemes tanítógyűlésen Szabó Lajos, a lévai intézet igazgatója indítványozta egy „*Országos képezdei tanáregylet*” alakítását. Az indítványt a gyűlésen a többségben lévő egyházi fenntartású képzők vezetői, illetve tanárai elvetették.⁴

⁴ V.ö.: Nagy László: Titkári jelentés. MT. 1890. 467–481.

- Az egyesület létrehozására vonatkozó sikertelen próbálkozások után 1886-ban a dévai állami képző tanári testülete lapot indított „Magyar Tanítóképző” címmel. Felelős szerkesztője *Hetyei Gábor* dévai igazgató lett, a főmunkatársi feladatokat *dr. Emericzy Géza* iglói és *dr. Bartsch Samu* bajai igazgatók vállalták. A két hetente megjelenő folyóiratot négy éven át Déván szerkesztették és adták ki. Állandó rovatai jól jelezték a szerkesztők célját: a közös problémák felvetésével, a megoldási javaslatok közlésével a szakmai közéletet kívánták élénkíteni. A rovatok címei a következők voltak: „*Képezdei rovat; Népiskolai rovat; Irodalmi rovat; Miniszteri rendeletek tára; Irodalom és művészet; Tankerületek állapota; Halálozások.*” A folyóirat nagy érdeklődést váltott ki, a sajtó ereje gyorsan hatott. A 3. számban már a főmunkatársak között szerepelt a szegedi katolikus képző igazgatójának, *Szabó Mihálynak* a neve is.

- A lap céljai között szerepelt továbbá a szakmai szerveződés siettetése, támogatása, ezért publikálási lehetőséget adtak azoknak, akik írsaikban hangoztatták: „alkossunk egyesületet”. Például az 1888. február 15-i számban Regéczy József meggyőző sorai olvashatók az egyesülés szükségességéről.

- 1889. április 16-án az állami tanítóképzős tanárok országos gyűlésén megalakult a TITOE. Az alapszabály-tervezetet *Zajzon Dénes* nyújtotta be, azt megvitatták és elfogadták, részletes kidolgozására *Nagy László* titkárt, *Radó Vilmos* és *Sebestyén Gyula* választmányi tagokat kérték fel. Az elnök, *Péterfy Sándor* terjesztette fel a minisztériumba az egyesületi kérelmet, melyet 1889. július 7-én a 28.856/1889. sz. rendelettel hagytak jóvá.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a TITOE létrejöttéhez az állami képzőknek meg kellett erősödniük, ők voltak a reformok kezdeményezői a képzés tartalmi és szervezeti vonatkozásában egyaránt. Például ebben az időszakban a 4 éves tanterv kidolgozása, kipróbálása a budai képző nevéhez fűződik. 1882-től az ország minden képzőjében kötelező jelleggel érvényesült a 4 év-folyamos képzés. A TITOE megalakulását szolgálta, siettetette a „Magyar Tanítóképző” című folyóirat, amely a szakmai információk gyors terjesztésével mozgósította a tanárokat.

A folyóirat tulajdonjogát 1890. január 1-jétől minden kikötés és jog fenntartása nélkül *Hetyei Gábor* szerkesztő a dévai testülettel közösen az egyesület

tulajdonába átadta. Ettől kezdve a lapot Budapesten szerkesztik, és ott is jelenik meg. Felelős szerkesztője Nagy László egyesületi titkár lett, aki 16 éven át, 1906-ig állt a lap élén.

A 110 éve megalakult TITOE alapszabályai tartalmazták az egyesület célját, eszközeit, amelyeket így fogalmaztak meg:

„3.§. Az egyesület célja: a tanítóképzés s általában a népnevelés ügyét figyelemmel kísérni és fejleszteni, s a tanítóképző intézeti tanárok, tanítók és tanítónők szellemi és anyagi érdekeit védeni és előmozdítani.

4.§. Az egyesület eszközei: az egyesület ezen célja elérésére közgyűléseket tart, a melyeken a tagok a tanítóképzés és népnevelés felmerülő ügyeiről, tudományos és gyakorlati tételeiről értekeznek, vitatkoznak, elvi megállapodásokra jutnak; végre az egyesület saját érdekeinek előmozdítására, és abból a célból, hogy a tagoknak alkalom adassék véleményüket bármikor nyilvánítani, közlőny kiadásáról és szerkesztéséről gondoskodik.” (Lásd az 1. sz. mellékletet!)

Az új főszerkesztő 1890-ben „Tájékoztatásúl” címen kifejti a folyóirat feladatát:⁵

„Lapunknak ugyanis, mint a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete hivatalos közlőnyének és tulajdonának, nem lehet más feladata, mint az egyesületnek az alapszabályokban kifejezett törekvéseit híven szolgálni, támogatni, s mindazon ügyeket, a melyeket működése körébe vonni szükségesnek lát, előmozdítani.”

Nagy László szerint a képzős tanárok rendelkeznek azzal a szakértelemmel, amellyel a következő „tanügyi tétteleket” lehet és kell megoldani:

- „milyen legyen a viszony az általános és szakképzés között;
- milyen módon és mértékben legyen tekintettel az egyes tárgyak oktatása, az elemi módszerre;
- mennyiben térjen el a tanítónők elméleti és gyakorlati kiképzése a tanítókétól;
- miként volna a gyakorlati képzés reformálandó;
- terv szerint munkálkodva állítsuk össze a tantervet s az egyes tárgyakra vonatkozó methodikai utasításokat.”

⁵ Vö.: Nagy László: Tájékoztatásúl. MT. 1890. 1–5.

A „szervezeti tételek” közül foglalkozni kívántak az *előképzettség, tanképesítés*, valamint a képző intézeti *tanárképzés* ügyével.

Az egyesület egyik nevezetes célját a „különböző viszonyú *tanítóképzők és tanárok működésének megismerése* jelenti. A lap szeretné megismertetni az egyes intézetek *múltját*, tágítani kívánja a látókört a *külföldi tanítóképzés* bemutatásával. Figyelemmel kísérik majd a hazai *népoktatás* minden mozzanatát.” — ígérte a szerkesztő.

Végül Nagy László a következőket hangsúlyozza: „*Lapunknak, mint a tanítóképző intézeti tanárok országos egyesülete közlönyének, egyik főfeladata lesz, hogy a tanítóképző tanárok között az összekötő kapcsot, a szellemi érintkezés hű orgánumát képezze, hogy mindenkor, de kivált a legközelebbi időben az egyesületi élet, törekvések hű kifejezője, élénkítője legyen.*”

Szakmai színvonal, oktatáspolitikai elvárások

A „Magyar Tanítóképző”-t 1886-tól 1944-ig tanítóképzős tanárok szerkesztették. A szerkesztők a következő sorrendben váltották egymást: 1886–1890 között Heteyi Gábor, 1890–1906 között Nagy László, 1906–1911 között Farkas Sándor, 1911-től 1921-ig Dékány Mihály, 1921-től 1932-ig Molnár Oszkár, 1932-től 1935-ig Kiss József, 1936-tól 1944-ig Molnár Oszkár.

A szerkesztők közül két egyéniség emelhető ki, akiknek a szakmai kvalitása, politikai szemlélete rányomta bélyegét a lap szellemiségére, meghatározta annak irányultságát. Egyikük *Nagy László* volt, akinek neve a magyar gyermektanulmányozással kapcsolódik egybe, s aki Eötvös liberális eszméit képviselte, másikuk *Molnár Oszkár*, aki Trianon után állt a lap élén, s aki, a két világháború közötti kor keresztény-nemzeti eszméivel teljes mértékben azonosult.

Nagy László 1890-től a következő rovatokat indította: „*1. Tanítóképzés; 2. Népoktatás; 3. Intézetek ismertetése; 4. Irodalom; 5. Egyesületi élet; 6. Okirattár; 7. Vegyesek.*”

A „Magyar Tanítóképző” szakmai színvonala a hosszú évtizedek során változott, de néhány témakört következetesen képviselt. Ilyen téma volt a tanítóképzés tartalmi és szervezeti kereteinek a megújítása. A különböző évekből álljon itt néhány szerző neve és tanulmányaik címe, amelyek 1882-ig a képzés idejének négy évre emeléséért íródtak, 1923-ig a hat évfolyamért (közismert az eredmény, az öt évfolyam), majd a két tagozatú képzésért: a négyéves líceumért és a két évfolyamos akadémiai szintű képzésért:

- Simkó Endre: Az egységes tanítóképzésről (MT. 1895.)
- Regéczy József: Tantervünk főhibája (MT. 1886.)
- Nagy László: A tanítóképzésről szóló törvény módosítása (MT. 1895.)

Nagy László az 1868-as törvényt szerette volna kiegészíteni az-
zal, hogy „*a tanítók képesítése, a tanítóképzők felügyelete az ál-
lam joga és teendője*” legyen. Ezt a követelést az a meggyőző-
dés vezette, hogy a liberális, demokratikus eszmék, elvek alap-
ján működő állam a felügyeleti joggal eléri a szakmai színvonal
gyors emelését, a különböző iskolafenntartókat arra ösztönzi,
hogy kiépítsék intézeteik mellé a gyakorlóiskolákat.

- Nagy László: Szakszerű-e a tanítóképzés? (MT. 1902.)

A szerző ebben a cikkében a középfokú képzés legnagyobb el-
lentmondását tárta fel, amely abban állt, hogy négy év alatt kel-
lett a tanítójelölteknek általános műveltséget és szakképzést is
nyújtani. Kevésnek tartotta a szakmai képzés időkeretét, de még-
is így foglalt állást: „*legfontosabb feladat a tanítót művelt em-
berré képezni s másodsorban gondolhatunk a hivatás szakszerű
előkészítésére. Gazdag lelki tartalom nélkül a módszerek begya-
korlása csak a dresszúra értékével bír.*”

A folyóirat lapjairól megismerhető az a sok-sok javaslat és vita, amely a
tanítóképzés szervezeti kereteinek a megújításáért folyt. Ebbe a vitába az
egyetemek pedagógiai professzorai is bekapcsolódtak, például *Fináczy Ernő*,
Imre Sándor és *Weszely Ödön*. A tantervi viták végigkísérik a folyóiratot.
Ennek igazolására álljon itt néhány szerző neve és írásaik címe:

- Répei Dániel: Pedagógiai szakiskolák-e tanítóképző-intézetek? (MT. 1909.)
- Köveskúti Jenő: Tanítóképzésünk jövője (MT. 1912.)
- Imre Sándor: A tanítóképzés és az egyetem (MT. 1937.)
- Koltai István: A német akadémiai tanítóképzés (MT. 1941.)
- Szemes Gábor: A líceum gyakorlatias irányú működésének célja, módja és eszközei (MT. 1940)
- Molnár Oszkár: Tanítóképző-akadémia (MT. 1938.)
- Padányi-Frank Antal: A tanítóképző-akadémia tartalma (MT. 1938.)

A tantervi viták mellett folyamatosan közölt a lap cikkeit a gyakorlati képzésről, egy-egy tárgy tanításáról, jelentős évfordulókról. — Az 1892-es évfolyamban közölték Dezső Lajos sárospataki igazgató előadását, amelyet a Magyar Tudományos Akadémia ünnepi ülésén mondott el Comenius születésének 300 éves évfordulója alkalmából. Dezső Lajos két tételt igazolt előadásában: Comenius „világpolgár volt a nélkül, hogy szíve megszűnt volna valaha nemzete javáért dobogni. Pedagógus volt a nélkül, hogy megszűnt volna theologus lenni.”⁶

A „Magyar Tanítóképző” szakmai színvonalának az emeléséhez hozzájárult a gyermektanulmányozás kibontakozása. A mozgalom kezdeményezője, a képzős tanárok körében való propagálója, Nagy László volt, aki a folyóiratot felhasználta a gyermekközponitú pedagógiai gondolkodás elterjesztésére. A legszínvonalasabb tanulmányok 1906-ig olvashatók, közülük egy-két címet emeltünk ki:

- Nagy László: Gyermektanulmányozás az amerikai tanítóképző-intézetekben (MT. 1903.)
- Kérdések a gyermekek tanulmányozásáról (MT. 1903.)
- Nagy László: A gyermektanulmányozás módja és szempontjai (MT. 1903.)
- A gyermektanulmányozás a tanítóképző-intézetekben (MT. 1904.)
- Gyermektanulmányi mozgalmak hazánkban (MT. 1905.)

A folyóirat állandó rovatai közül az „Intézetek ismertetése” címet viselő tájékoztatta az olvasókat az intézetekben folyó konkrét munkáról, eredményekről. Ezt a rovatot 1890-től 1898-ig szerkesztették. A szakmai kapcsolatokat erősítette, az új és helyes megoldásokat terjesztette. Pl.: „A gyakorló tanítás az országos izraelita tanítóképző intézetben”; „A zenetanítás a budai állami tanítóképzőben”; „A gyakorlóiskola és a tanítási gyakorlatok Baján”; „A horvát nyelv a csáktornyai tanítóképzőben”; „A növendékek gyakorlati kiképzése a kolozsvári állami tanítóképzőben.”

Nagy László után Farkas Sándor folytatta a szerkesztői munkát. 1911-ben felvetette, hogy mellékletben induljon egy új rovat „Gyakorló Iskola” címmel.⁷ A melléklet 1912-ben megjelent, vezetője Urhegyi Alajos képzőin-

⁶ Dezső Lajos: Comenius Amos János. MT 1892. 150.

⁷ Farkas Sándor: „Továbbképzés, szakszerűség” címen a TITOE választmányi ülésén 1911. január 7-én ismertette tervét. Megjelent az MT. 1911. 1–6. lapján.

tézeti tanár lett. Már az első szám jól tükrözte a rovat célját, ugyanis egy-két elméleti jellegű tanulmány mellett többségében a gyakorlati képzés műhelye kívánt lenni. Például Nagy László „*A tanulók szellemi fáradtsága*” című írását követte Pataki Vilmos „*Ének. Mintatanítás*” című munkája. Ugyanebben a számban olvasható „*Rajztanítási vázlat*” címen egy olyan közlemény, amely mintául szolgálhatott tanítóknak és jelölteknek egyaránt.

Az 1913-as melléklet 160 oldal terjedelemben jelent meg. A következő címek az oktatáspolitikai elvárásoknak megfelelően a magyarosítás eszméjével való azonosulást fejezték ki: „*Hogyan szólaltattam meg a németajkú gyerekeket magyarul.*” — „*Magyar beszélgetés*” (Román iskolában III. osztály) — „*Olvasmánytárgyalás nemzetiségi vidéken levő magyar tannyelvű iskolában.*”

A „Gyakorló Iskola” címet viselő melléklet 1919-ig jelent meg. A gyakorlati képzést szolgáló írások mai tantárgypedagógusaink számára is tanulságosak lehetnek, ezért közülük néhány cím idézésével szeretnénk érzékeltetni a század eleji gyakorló iskolai tanítók pedagógiai szemléletét: a gyermekközpontúságot és a gyakorlatiasságot. Pl. „*Történettanítás képszemlélet alapján*”; „*Alkotó munka a fogalmazástanításban*”; „*Művészi képek szemléltetése*”; „*Számítan. Szociális intézmények ismertetése a kamatszámítás keretében*”.

Véleményünk szerint a „Magyar Tanítóképző” eötvösi hagyományokat követő, liberális, demokratikus szellemisége az Apponyi-törvények (1907–1908) megjelenése után változott meg.

1908-ban még részletes, elemző és értékelő ismertetés olvasható Barabás Endre tollából,⁸ aki 19 tanítóképző-intézetet látogatott meg Poroszországnak azon a részén, „*mely a népesség nemzetiség szerinti megoszlását tekintve igen sokban hasonlít hazánkhoz...*”. Ezen az összefüggő területen négymillió lengyel élt, „*mint egy szerencsétlen és háromfelé osztott politikai és kultúr-nemzet része.*” Barabás szerint Poroszországban az egységes, nemzeti jellegű népoktatáshoz egységesen és nemzeti szellemben szervezett és igazgatott tanítóképzés kapcsolódik.

„Poroszország területén ezért úgy a nyilvános, mint a magánoktatásból a lengyel nyelven való írás- és olvasástanítás ki van küszöbölve; a lengyelajkú tankötelesek csakis olyan iskolába járhatnak, melyekben a vallástantól el-

⁸ Vö.: Barabás Endre: A poroszországi tanítóképzés. MT. 1908. 468–478., 582–589.

kezdvé az utolsó tantárgyig, minden kizárólag német nyelven taníttatik, olyan tanítók által, akik a tanítói szolgálat ellen vétenek, ha a gyerekek anyanyelvét bár kiségitő nyelv gyanánt is merik használni.”

A képzős tanárok ezekben az intézetekben — a szerző szerint — vak esz-közök a németesítő kormányzás kezében. A tanárok plusz díjazást kaptak azért, hogy ezt a német, hazafias feladatot vállalták. A szerző mélységesen elítéli a németesítő törekvést.

A szemléletváltozást figyelhetjük meg az 1910-ben megjelent „*A mai tanítóképzés a nemzeti egység szolgálatában*” című cikkben. Szerzője, Hegedűs János az ötvösi népoktatási törvényt „rossznak”, „elavultnak” minősíti. A tanítóképzést szerinte „egységesíteni” kell. Az 1868. évi törvény tévedésének tartja a 14.§-t, mely szerint „Az egyházközségek... iskoláikban az oktatásnak nyelvét tetszés szerint határozhatják meg.” Szerinte a törvényt sürgősen meg kellene változtatni, a tanítóképzőket „egyetemes szakfelügyelet” alá kellene rendelni, ami állami felügyeletet jelentene, a nemzetiségi tanítóképzők ügyét rendezni kellene oly módon, hogy általános államosítást kellene elrendelni.

Nagy László is állami felügyeletet szorgalmazott korábban, de ő a szakmai színvonal emelése érdekében tette ezt. Hegedűs János a „nemzeti egység” érdekében követelte ugyanezt. Közismert tény, hogy az erőszakos magyarosítás milyen eredményre vezetett: szembefordította a hazánk területén élő nemzetiségek papjait, tanítóit és tanárait a magyarsággal.

A folyóirat korábbi szellemiségének — a liberális, polgári értékeket felvállaló, a szakmai értékeket előtérbe helyező gondolkodásmódnak — az átalakulását figyelhetjük meg az I. világháború időszakában megjelent cikkekben. A háborúra buzdító, faji alapokat hangoztató írások 1915-től jelentek meg. Az olvasók ekkor már a XXX. évfolyamot vehetik kezükbe, a lap szakmai tekintélye az eltelt évtizedekben jelentősen megnőtt. Az új szerkesztő *Dékány Mihály* hozzájárult a következő cikk megjelenéséhez, melynek címe: „*A turánizmus mint nemzeti ideál*”. Szerzője *Sassi Nagy Lajos*, aki a turánizmus fogalmát a következőképpen értelmezte.

„Az ős, Turánból Európába, Ázsiába szétágazó fajrokon népek gazdasága és szellemi kapcsolatának ideája. Vagyis a magyar, török, bolgár, finn, mongol, mandzsu, japán, kínai, továbbá az Elő-, Hátsó-Indiában, Perzsiában és Oroszországban élő, mintegy hatszáz (600) milliónyi fajrokon néptömeg gazdasági, szellemi tömörülésének nagyszerű gondolata... Ez az ide a magyar

nemzeti eszmét kiszélesítené, hatalmas faji ideává duzzasztaná... a régi turáni átok turáni áldássá válhat.”⁹

A szerző szerint az elemi iskolától az egyetemig az ifjúságot ennek az eszmének a nevében kell nevelni: „*Legyünk turáni magyarokká, mert a XX. században már csak a jövőben bízó, nagy tettekre képes 'turáni magyar' boldogulhat.*”¹⁰

Az idézett primitív hangú, zavaros és veszélyes gondolatsor az I. világháború előtt és alatt bontakozott ki, majd a II. világháború idején ismét megjelent.

A folyóirat 1915-ös számaiban fokozott figyelmet szenteltek a szerzők a háborúnak. „*A háború és a tanítóképzés*” címmel Quint József, a budai képző tanára írt cikket, ezt egészítette ki, ehhez kapcsolódott Baló József igazgató „*A háborús év*” című írásával. Quint szerint a „*korszellem intését követjük, ha a nemzetnevelést állítjuk a középpontba, s abból vezetjük le az összes nevelői értéket.*”¹¹ A nemzet összekötő tényezői közül — szerinte — a legerősebb a fajszeret, mely a családban és az egy nyelvet beszélő nemzetiségben fejlődik ki. A cikkben tantárgyanként arra ad ötleteket, hogy a „*tanulók minden nap halljanak valamit a háborúról*”. Imre Sándor nemzetnevelési eszméjére támaszkodik, de meghamisítja annak lényegét. A háborúval való foglalkozás, a háború és a hazaszeretet összekapcsolása mint téma a 6-12 éves gyerekek körében egyrészt szorongáshoz, másrészt fanatizmushoz, gyűlölethez vezetett. A nemzetnevelés lényege Imre Sándornál éppen ez utóbbival állt szemben.

1915-ben Berlinben „*Iskola és háború*” címmel kiállítást szerveztek. A „Magyar Tanítóképző” lelkesen buzdítja a tanítóképző-intézeteket, gyakorlóiskolákat, hogy a következő témakörök alapján állítsanak össze kiállítási anyagokat:

1. „Mit tudnak a tanulók a háború számára közvetlenül előállítani?”
2. Mit tudnak a különböző korú gyerekek a háborúról?”
3. Hogyan lehet a tanulók benső érdeklődését a háború iránt fölkelteni és a háborút megismertetni?”

⁹ Sassi Nagy Lajos: A turánizmus mint nemzeti ideál. MT. 1915. 219–220.

¹⁰ Sassi Nagy Lajos i. m. 223.

¹¹ Quint József: A háború és a tanítóképzés. MT. 1915. 123.

4. Hogyan lehet az ifjúságot a bekövetkezendő katonáskodásra előkészíteni?”¹²

A háborút követően, a Tanácsköztársaság kikiáltása után, 1919. április 12-én kimondták a TITOE feloszlató határozatát, helyette megalakult a Tanítók Szakszervezete, amely megkapta az egyesület vagyonát. A Tanácsköztársaság 3 hónapja alatt a folyóirat nem jelent meg. Augusztus 7-én 60 képzős tanár, az egyesület képviselőjében érvénytelenítette a TITOE feloszlatását, a „Magyar Tanítóképző” az év második felében ismét olvasható volt.

A lap az egyesület célkitűzéseinek megfelelően közölte azokat a cikkeket, amelyek a képzős tanárok, gyakorlóiskolai tanítók érdekeinek védelmében íródtak. A tanárok magasabb fizetési besorolása, kötelező óraszámuk csökkentése, nyugdíjaztatási gondjaik megoldása a leggyakoribb téma.

A tanítóképző-intézeti tanárok képzése az állami képzők számának növekedésével egy időben mint megoldatlan kérdés jelent meg a folyóiratban. Hosszú ideig tanfolyami keretben folyt a képzős feladatokra való felkészítés, 1906-ban alakult meg az „Apponyi Collégium”, amely 1949-ig képezte a speciális tudással is rendelkező tanárokat. Tóth Gábor feldolgozta az Apponyi Collégium történetét¹³, könyvének hivatkozásai között leggyakrabban a folyóiratban megjelent cikkek szerepelnek.

Molnár Oszkár szerkesztő irányításával 1928-tól a következő rovatok olvashatók: „Vezetőcikkek; Tanulmányok, értekezések; Krónika; Egyesületi élet; Akik elmentek; Irodalom; Hírek; Képek jegyzéke”.

A két háború közötti egyesületi lap a Trianon utáni oktatáspolitikával teljes mértékben azonosult. A tanárok mindent elkövettek, hogy akadémiai szintre emelkedjen a képzés, valamint a népiskolai tanítás szakmai színvonalát kívánták emelni a módszeresség, a tanulói aktivitás és munkáltatás elveinek a hangsúlyozásával. A budai képző igazgatói, tanárai szerepelnek leggyakrabban írásaikkal a „Vezetőcikkek” rovatban, így Quint József, Padányi-Frank Antal, Drozdy Gyula meghatározó egyéniségei a kornak. Quint és Drozdy a reformpedagógia század eleji eredményeit kapcsolta össze a keresztény-nemzeti ideológia érvényesítésével az oktatásban. Padányi 1938-ban felvetette azt a kérdést, hogy milyen tulajdonságokkal rendelkezzenek az akadémiát végzett tanulók. Összeállított egy jellemvonás-listát, amely a kö-

¹² Vö.: Az „Iskola és a háború” című kiállítás. MT. 1915. 64–66.

¹³ Tóth Gábor: A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története, OPKM., 1996. 320.

vetkező jegyeket tartalmazta: „megbízhatóság, hivatástudat, magyar öntudat, gyermekszeretet, lovagiasság, természet- és munkaszeretet, hitben és nemzetben gyökerező lelkiismeret, kiegyensúlyozott lelkipilág, eszmeszolgálat”.¹⁴ A felsorolás tükrözi az oktatáspolitikai elvárásokat. A századforduló előtt erkölcsös, humánus gondolkodású, praktikus ismeretek átadására képes tanítókról írtak, — a történelmi viszonyok megváltozása készítette a két háború közötti időszakban a képzős tanárok jelentős részét arra, hogy a magyar öntudat és eszmeszolgálat a tanítói jellem alapkritériuma lett. A tanulmányok, cikkek színvonala, stílusa közelebb állt egy napi hírlap vezércikkeinek a stílusához, mint egy tudományos igényvel megírt műhöz. Az általános megfogalmazást igaznak tartjuk még akkor is, ha kivételekkel is találkozhatunk. Például az 1930-as években *Bálint Sándor* a szegedi képző tanára írt színvonalas cikkeket a néprajz tanításának elméleti és metodikai vonatkozásairól. 1932-ben *Weszely Ödön*: „A szellemi képességek fejlesztése” című elméleti jellegű tanulmánya látott napvilágot. 1938-ban *Pimper Erzsébet*, a kecskeméti református képző magyar szakos tanárnője írt színvonalas tanulmányt, melynek címe: „A Stilisztika és Retorika tanításának módszere a tanítóképzőben”. Magyar szakos kollégáink számára ma is van mondanivalója ennek az írásműnek.

A felsorolt példákkal bizonyítani kívántuk azt a megállapításunkat, hogy a két háború közötti időszakban a „Magyar Tanítóképző” szakmai színvonala az oktatáspolitikai elvárások közvetítése, értelmezése és a színvonalas szakmai tanulmányok együttes megjelenése miatt kiegyensúlyozatlanságot, eklektikusságot mutat.

A „Magyar Tanítóképző” 1890-től beszüntetéséig 8 évfolyam kivételével minden évben közölt ismertetéseket, cikkeket a külföldi tanítóképzésről, intézetekről, nemzetközi konferenciákról.

Megvizsgáltuk, hogy mely években milyen volt a nyitottsága a folyóiratnak, vagyis mikor jelentek meg a legnagyobb, illetve a legkisebb számban ilyen témájú írások. (*Lásd a 2. sz. mellékletet!*)

A grafikonról leolvasható, hogy

- 1914-ig, a háború kitöréséig minden évben megjelent ilyen írás;
- 1908-ig ezek számossága eléggé egyenetlen;

¹⁴ Padányi-Frank Antal: A tanítóképző-akadémia tartalma. MT. 1938. 408–409.

- 1908-tól 1914-ig kisebb visszaeséssel, de hirtelen megnő az érdeklődés a külföldi tanítóképzés és közoktatás iránt, 1913-ban 13 cikk jelent meg;
- 1914-től 1944-ig néhány évben maximum 3 ismertetés jelent meg, 8 olyan év olvasható le a grafikonról, amikor egyetlen egy sem látott napvilágot (1919, 1922, 1923, 1925, 1933, 1935, 1938, 1944).

A grafikon szemléletesen mutatja, hogy a két világháború közötti időszakban a hazai tanítóképzős tanárok érdeklődése döntően a belső ellentmondások feloldására, feldolgozására irányult. Az 1914 előtti időszak nagyobb társadalmi nyugalma, a tanítóképzés szakmai értékeinek a terjesztése együtt járt a nyitottsággal, a világra — elsősorban Nyugat-Európára — való figyelemmel.

A 3. sz. *mellékletéről* leolvasható, hogy a külfölddel kapcsolatos 137 írás — számosság tekintetében — hogyan oszlik meg a különböző országok között. A grafikon jól érzékelteti, hogy 1. helyen Németország áll, 52 ismertetés olvasható a folyóiratban a német képzésről (37,9%). A második helyen Ausztria következik 14 cikkel (közel 10%). Franciaországról, Angliáról, Svájcra, Amerikáról 10-10 ismertetés jelent meg, Olaszországról és Romániáról 5-5, Finnországról, Japánról, Bulgáriáról 2-2, Svédországról, Törökországról, Belgiumról, a Közel-Keletről 1-1, nemzetközi kongresszusokról összesen 6, összehasonlító pedagógiai jellegű tanulmány öt található a folyóiratban.

A 4. sz. *mellékletéről* leolvasható a német tanítóképzésről, intézetekről szóló cikkek számosságának az alakulása 1890 és 1944 között, továbbá fel-tűntettük az öt összehasonlító jellegű tanulmány megjelenésének az évszámait. Ez utóbbiakban a német példa is szerepelt.

Előfeltevésünk az volt, hogy a legnagyobb érdeklődéssel a két világháború között fordultunk Németország felé. Ez a hipotézis tévesnek bizonyult. Az ábra azt igazolja, hogy az első világháború előtt sokkal nagyobb volt az érdeklődés német irányba, mint később.

Mi lehetett ennek az oka? Eötvös az állami képzők élére olyan igazgatókat állított, akiket 1869-től kezdve tanulmányútra küldött Németországba és Svájcba. Többségük a berlini, jénai és lipcei képzőket látogatta meg, a két utóbbi vezetői ekkor Herbart tanítványok voltak (Wilhelm Rein és Tuiskon Ziller). A német tanítóképzés mintául szolgált a herbartianusok által terjesztett formális fokozatok alapján zajló elemi iskolai tanításhoz. A jénai intézet

gyakorlóiskolájának a megismerése példaként szolgált az eötvösi törvény végrehajtásához: a törvény ugyanis előírta a képzők mellé a gyakorlóiskola felállítását is.

Az okok között szerepelhetett a képzős tanárok nyelvi képzettsége is. Többségük beszélt németül az I. világháború előtt. A német tanítóképzésről szóló beszámolók között álljon itt néhány cím a fentiek alátámasztásához: „*A gyakorló tanítás Berlinben*” (1890), „*Tanítóképző-intézeti tanárok szakszerű képzése Poroszországban*” (1895), „*Harmadik nemzetközi lélektani kongresszus Münchenben*” (1897), „*A tanítóképzés Németországban*” (1900), „*A porosz tanítóképzők új tanterve*” (1901), „*Kerschensteiner a tanítóképzésről*” (1907), „*A poroszországi tanítóképzés*” (1908-1909), „*A lélektan tanítása a százsz tanítóképzőkben*” (1913).

Svájcra 10 beszámoló született. Közülük egyet emelünk ki, Papp Ferenc 1934-ben írta, címe: „*A tanítóképzés reformja Genf-kantonban*”. A szerző ismertetette az érettségire épülő 3 éves főiskolai szintű képzés tartalmát. Felvételi vizsga alapján válogatták ki a tanítójelölteket, a felvételi tárgyai: francia nyelv és irodalom, egy-egy népiskolai osztállyal beszélgetés (képességvizsgálat), mennyiségtan, ének és rajz.

„Az első év feladata a népiskola, a jövőd hivatás megismerése és a rátermettség megállapítása”. Az első félévben hospitáltak a jelöltek, a második félévben „önálló helyettesítést” is végeztek.

A második év az elméleti tanulmányok ideje. Tárgyai: francia nyelv és irodalom, lélektan, neveléstan, oktatástan, módszertan és gyermektanulmány. Szóbeli és írásbeli vizsga zárta ezt az évet. A vizsgát az egyetemen kellett letenni.

A harmadik év a „gyakorlati kiképzés” ideje volt, a jelölt az „e célra alkalmas” városi és falusi gyakorlóiskolában tanított, alkalomadtán helyettesített. A képesítő vizsga próbatanításból állt: francia nyelvből, számtan és mértanból, valamint a genfi közoktatás vezetősége által kijelölt tantárgyból. A vizsga részeként szerepelt egy terjedelmes dolgozat elkészítése és annak elfogadása.

A főiskolai szintű képzés külföldi példája komolyan érdekelte az egyesületet. Több éves vita után az 1938. évi XIV. tc. négyéves, érettségivel záruló líceumi képzéshez kapcsolta a kétéves tanítóképző akadémiák szervezését.

A „Magyar Tanítóképző” utolsó száma 1944 novemberében jelent meg. Az alig 15 oldalt kitevő lapban a „vezetőcikket” *Molnár Oszkár* főszerkesztő

írta „*Új idők hajnalán*” címmel. A főszerkesztő az egyesület és a lap nevében üdvözölte a nyilaskeresztes pártot. Valójában egyéni akcióról volt szó, ugyanis Molnár Oszkár mentegeti a képzős tanárokat, az egyesületet, mondván „eddig nem sok kapcsolata volt a nyilaskeresztes párttal. ... Ennek okát abban találjuk — írta —, hogy a tanítóképző tanárság politizálással nem foglalkozott. Tiltották ezt az érvényben levő rendelkezések, de egyébként ideje sem volt a politizálásra. Az oktatás sokágú, terhes munkája egész gondolkozását lefoglalta.”¹⁵ A főszerkesztő utolsó cikkével megpecsételte a „Magyar Tanítóképző” sorsát.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a folyóirat 1886 és 1944 között hozzájárult a tanítóképzés szakmai színvonalának az emeléséhez oly módon, hogy a két háború közötti időszakban a hivatalos oktatáspolitikai elveivel azonosult. Mint egyesületi lap következetesen képviselte a képzős tanárok érdekeit.

¹⁵ Molnár Oszkár: *Új idők hajnalán*. MT. 1944. 237.

A Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesületének alapszabályai

I. Szakasz. Az egyesület címe, székhelye, célja és pecsétje

1.§. Az egyesület címe: „A tanítóképző intézeti tanárok országos egyesülete”.

2.§. Az egyesület székhelye: Budapest.

3.§. Az egyesület célja: a tanítóképzés s általában a népnevelés ügyét figyelemmel kísérni és fejleszteni, s a tanítóképző intézeti tanárok, tanítók és tanítónők szellemi és anyagi érdekeit védeni és előmozdítani.

4.§. Az egyesület eszközei: az egyesület ezen célja elérésére közgyűléseket tart, amelyeken a tagok a tanítóképzés és népnevelés felmerülő ügyeiről, tudományos és gyakorlati tételeiről értekeznek, vitatkoznak, elvi megállapodásokra jutnak; végre az egyesület saját érdekeinek előmozdítására, és abból a célból, hogy a tagoknak alkalom adassék véleményüket bármikor nyilvánítani, közlőny kiadásáról és szerkesztéséről gondoskodik.

5.§. Az egyesület pecsétje: a magyar címér a koronával és ezzel a felíráttal: „A tanítóképző intézeti tanárok országos egyesülete. 1889. Budapest.”

II. Szakasz. Az egyesület tagjai, a tagok kötelességei és jogai

III. Szakasz. Az egyesület közlőnye

17.§. Az egyesület saját céljai előmozdítására közlőnyt ad ki. A közlőny szerkesztőségét a közgyűlés az egyesület rendes tagjai sorából 2 évi időtartamra választja.

IV. Szakasz. Az egyesület ügykezelése

V. Szakasz. Az egyesület feloszlása

VI. Szakasz. Hivatalos záradék

Kelt, Budapesten, 1889. április 16-án

Péterffy Sándor, elnök

Nagy László, főtitkár

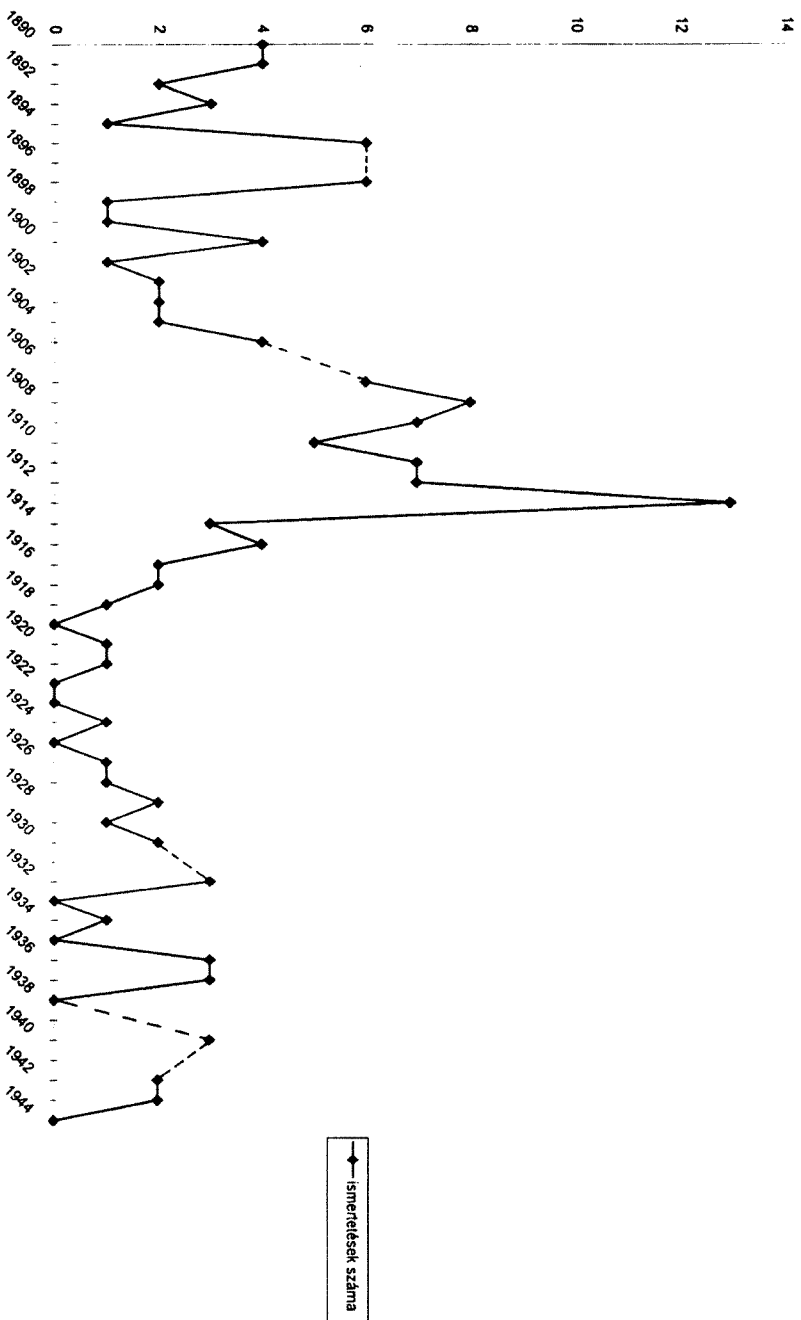
Jóváhagyatik

Budapest, 1989. évi július 7-én.

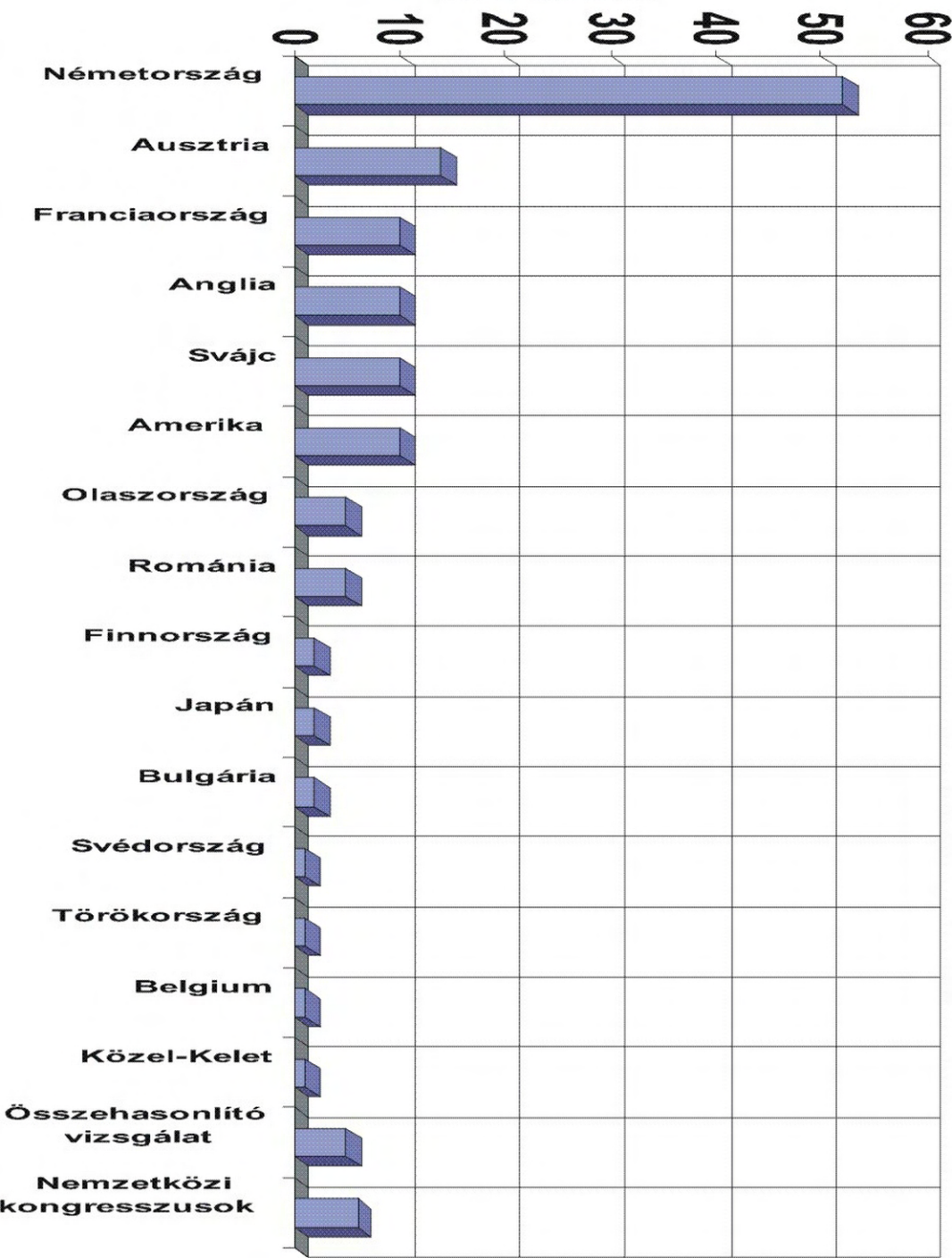
A miniszter helyett: Berzeviczy Albert, államtitkár

2. sz. melléklet

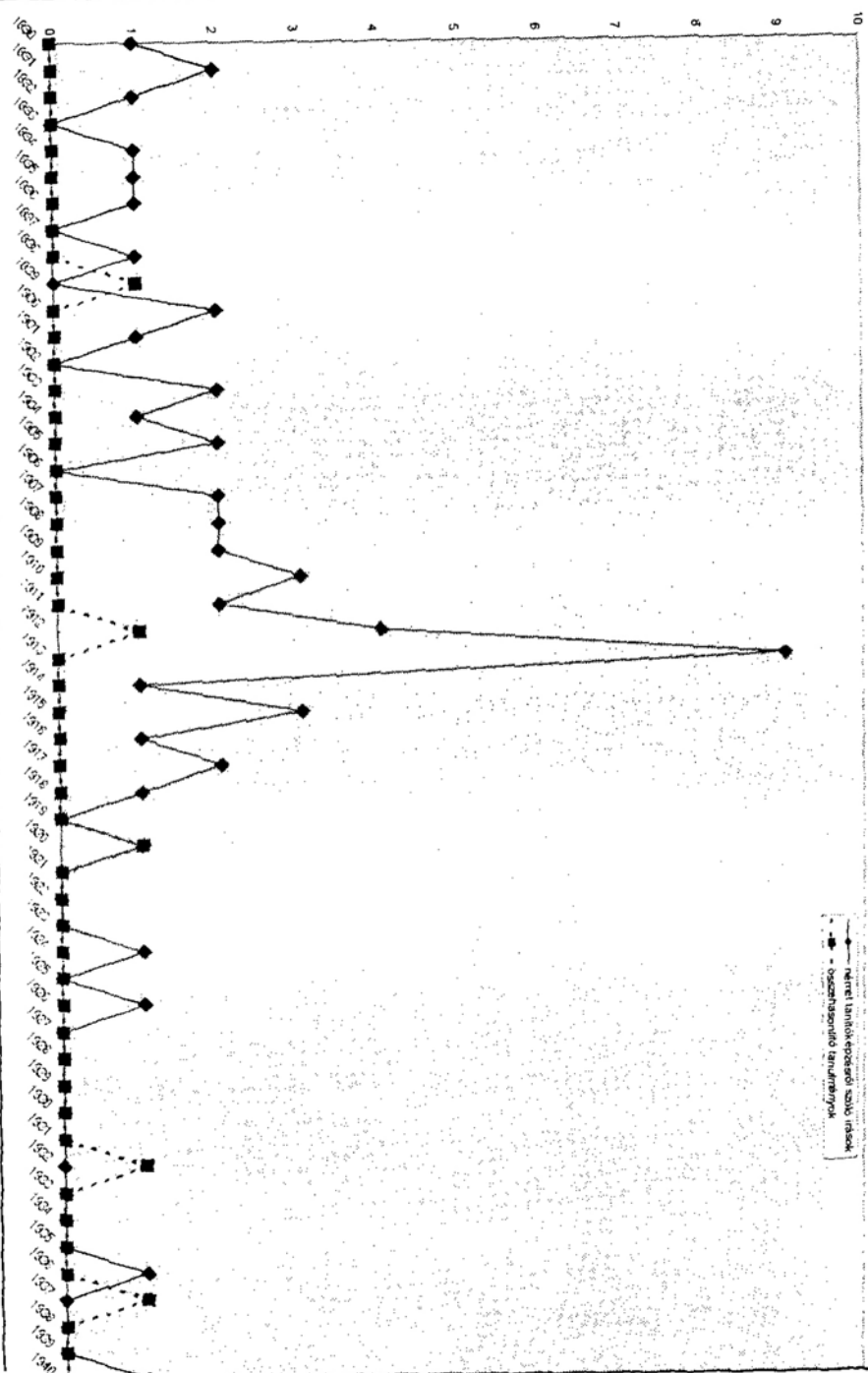
Külföldi képzőintézetekről, közoktatásról, konferenciákról szóló ismeretések számának alakulása 1890 és 1944 között



**Az egyes országokról szóló szakmai cikkek számossága
1890 és 1914 között**



A német tankképzésről szóló íráskör és az oroszokhoz fűződő tanulmányok számának alakulása 1950 és 1944 között



A TERMÉSZETTUDOMÁNYOK NÉPISKOLAI TANÍTÁSÁNAK ELVEI MAGYARORSZÁGON A DUALIZMUS KORÁBAN*

DEMETER KATALIN

A természettudományok haladása és eredményeik sikeres alkalmazása a mindennapi élet kereteit már a múlt században is egyre gyorsuló ütemben formálta át, a technika szülte változások és várakozások kitüntetett figyelmet irányítottak a modern nyugati civilizáció problémáira. A modernizáció kibontakozása Magyarországon is ösztönözte a vallás szerepének, a kulturális tradíció értékének, az egyetemes, a nemzeti és a individuális célok viszonyának újraértelmezését. Az életproblémák megújult diszkussziói a közoktatás alapelveiben is leképeződtek.

A magyar századforduló közoktatási forrásirodalma a természettudományos stúdiumok metszetében érzékletesen jeleníti meg a korra jellemző életfelfogásokat, így vizsgálata mentalitástörténeti tanulságokat kínál.

A vizsgálódás alaphipotézise, hogy a kiegyezéstől a századelőig tartó időszak szellemi életének sokszínű képét leegyszerűsítve három főbb filozófiai irány jelölhető meg a közoktatás pedagógiai alapelveinek forrásaként: 1. A katolikus kereszténység neoskolasztikus bölcselete; 2. A pozitívizmus; 3. A protestáns közegben született klasszikus német filozófia.

A három irányzat különböző értékrendű, világszemléletű gondolkodói között egyetértés látszik abban, hogy a természettudományok tanulmányozása, művelése, eredményeik technikai alkalmazása haszonnal jár: a felhalmozódó javak és eljárások lehetővé teszik az ember életének kényelmesebbé, egészségesebbé, külsődleges-extenzionális értelemben gazdagabbá válását. A tudományok és a technika felvirágoztatása, az eredmények megismertetése, meghonosítása az egész emberiségnek, az egyes embereknek és az emberek közösségeinek, így a történelmi okokból eredően nálunk különösen felértékelődött nemzetnek is hasznára lehet. Különbözőképpen ítélik meg azonban az eltérő indíttatású gondolkodók az ember céljainak, az élet értelmének összefüggéseit a tárgyi világ gazdagodásával, a technikai fejlődéssel.

* A tanulmány a Donáth Péter vezette OTKA-kutatás keretében készült (T-025-323/98).

I. Filozófiák a természettudományokról

A katolikus kereszténység (a római és a görög katolikus felekezetet is értve a megnevezés alatt) a szellemi életben, a közoktatásban nagyon jelentős szerepet töltött be. Köreiben a meghatározó filozófiai irány a neoskolasztika bölcselete volt, értékére a papság figyelmét különösen XIII. Leo 1879-ben közreadott *Aeterni Patris* körlevele irányította, amelyben a pápa a kor „szellemi betegségeinek” legfőbb gyógyírjául javasolja Aquinói Szt. Tamás bölcseletének tanulmányozását. Az 1898-ban megjelent magyar fordításból érdemes a következő részletet idézni: „a természeti tudományok is, melyek ma oly nagy becsülésben részesülnek, s annyi kitűnő találmány után mindenfelé nem csekély csodákat keltenek, a régi bölcselet visszaállítása folytán nemcsak hogy kártól nem tarthatnak, hanem inkább nagy előmenetelt remélhetnek. Mert hogy e tudományok gyümölcsözőleg műveltessenek s így gyarapodjanak, arra nem elégséges az egyes tények megfigyelése s a természet szemlélése; hanem miután már az egyes tények meg vannak állapítva, magasabbra emelkedve szorgosan kell kutatni az anyagi dolgok természetét, törvényeit és elveit, amelyekből az egésznek rendszere... származik.” A skolasztikus bölcselet pedig éppen ehhez a rendszerezéshez ad útmutatást.¹

Szt. Tamás az érzéki világ teleologikus rendjéről tanít, eszerint a teremtő alkotta ésszerű rend felismerése, elemzése a természettudományok feladata. Ebben az egyetemesen összefüggő világképben a tudomány az igazság kutatása, vagy alkalmazásainak haszna folytán sem lehet önérték, alárendelődik a teremtő magasabb céljainak. A természet tanulmányozása Isten művének tiszteltéhez, helyes értelmezése a bibliai tanítások és a hagyomány megértéséhez visz közelebb, ami együtt jár a babona elutasításával. A gyakorlati ha-

A tanulmány a Donáth Péter vezette T-025-323 / 98 sz. OTKA kutatás része.

¹1898-ban látott napvilágot magyar fordításban az az Aquinói Szt. Tamás munkásságát bemutató kötet, amelynek bevezetője a katolikus egyháznak a modern természettudományokhoz való ambivalens viszonyát érzékelteti. „A XIX. század vajon joggal, vagy jogtalanul, azt itt nem akarjuk kutatni, magát a művelődés, a felvilágosodás, a tudományok korának nevezi. S valóban, korunk mind a tulajdonképpeni természettudományok, mind a történeti kutatás terén óriási lépéseket tesz... A katolikus egyház nemcsak hogy nem ellenezte a tudományok ezen előhaladását, hanem inkább azok művelését minden lehető módon elősegítette.... De sajnos a mai kor az egyház ezen jóindulatát nem akarja megérteni... Így történt aztán, hogy a tudományok fejlődésével az igazság szeretete nem mindig tartott egyenlő lépést. Sőt, ami még elszomorítóbb, a felvilágosodás kora elhagyta az igazság útját és ellentétbe helyezte magát a természetes és a természetfölötti igazságok őrzőjével, Krisztus egyházával....” (JOYAU, 1901., 266.)

szon, ami az alkalmazások révén a tudományoktól várható, a társadalomban rendelt hivatás betöltését segíti. Így tehát a természettudományok tanulmányozása harmonikusan illeszkedő része az emberi teremtmény evilági rendeltetésére, transzcendens céljára irányuló munkálkodásnak. A nevelésnek természetesen erre a kettős célra kell irányulnia. A felekezet bölcselete egyetemes, azaz az **emberi nemhez** szól, ennek révén szólítja meg az **individuális emberi lényt**, akinek a társadalom hierarchikus rendjében világi kötelességei is vannak: helyzetétől függő munkálkodása az isteni elrendelés része. Nem magától értendő², de a századfordulón mégis jellemző, hogy a magyar katolikus egyház a **nemzet** iránti elkötelezettségről tesz bizonyosságot, híveit a nemzeteszme szolgálatára szólítja.

A neoskolasztikus felfogás szerint a természettudományos elméletek az emberi értelem alkotásai, amelyek kifejeznek ugyan az érzéki világra vonatkozó, hasznos ismereteket, de soha nem olyan igazságértékűek, mint a Szentírás és a hagyomány rögzítette hittételek. A teológia, illetve a teológiai megalapozottságú tomista metafizika hivatása szükség esetén felülbírálni a tudományos állításokat, s vitatkoznia kell az igazságot veszélyeztető filozófiai nézetekkel is. A modern természettudományokkal és a velük összefüggésbe hozott, vagy önkényesen összekapcsolt filozófiai-etikai megfontolásokkal gyakran szálltak vitába a hit védelmében.³

² Utalhatunk a XVII. századi John Locke azon aggályaira, hogy aki egy világi hatalmat is képviselő egyetemes egyháznak, valamint saját államának egyaránt alárendeltje, annak kétféle kötelességet kell teljesíteni. Ha az egyházi és az állami kötelesség mást ír elő, a polgár megoldhatatlan erkölcsi helyzetbe kerül: egyik kötelemhez hűtlenné kell válnia. Említhetjük továbbá Rousseau *Társadalmi szerződésének* emlékeztető gondolatait arról hogy a hívő kereszténynek fontosabb az üdvössége, mint a hazája, így a lelkiismerete visszatarthatja attól, hogy nemzetének érdekeit minden áron szolgálja. Utalhatunk végezetül arra az ambivalenciára, ami a magyarságot a szabadságharc leverése után a *katolikus* Habsburg uralkodóhoz fűzi.

³ Egy szerzetes tanár például azért tartja jogosultnak a természettudományok iránti fenntartásokat, mert a tudomány elutasítja a csodát és a metafizikai spekulációt, ugyanakkor elméletei csodát csodára halmoznak, dogmákból indulnak ki. „Hívés” a tudomány alapja is, de míg a keresztény hit erényre sarkall, addig Darwin evolúciótana, és az ahhoz hasonló elméletek követői a cselekedetek erkölcsi felelőssége alól szabadulni akaró hit rabjai. (PLATZ BONIFÁC, 1910., 4.)

Gönczy Pál, aki 1867-től 1889-ig a VKM népoktatásügyi területen működött tisztségviselője volt, tapasztalta, hogy a felekezeti iskolák fenntartói visszaélhetnek autonómiájukkal, nem tartják be a törvényt, nem tanítanak természettudományos tárgyakat. „Amint a tanítás ügyébe világi elem is elegyedett, s ez a tudomány által az értelem kifejlésére hatni kezdett,

A neoskolasztikus gondolati rendszerben tehát a természettudomány a teremtett rend értelmezése, a transzcendens irányultságú világszemlélet része. Ez a bölcelet határozott útmutatást ad híveinek az élet értelméről és megalapozza a teremtett világ természeti és társadalmi rendjének engedelmes, megértő elfogadását, az újabb tudományos eredményekkel szemben azonban gyakran túlzott óvatosságra, esetenként gyanakvásra, elutasításra int.

A katolikus kereszténység bölcelete azonban az egyházi fegyelem ellenére sem mutatott homogén képet. Egyes gondolkodók szerint a keresztény hithez való töretlen hűségnek nem feltétele a tomizmus álláspontjának elfogadása, más megközelítések az új tudományos eredményeknek a keresztény világképbe integrálását jobban megkönnyítik. A protestáns kereszténység az érzéki világban, a nemzetért való munkálkodásnak meghatározó, a földi tekintélynek pedig csekély szerepet tulajdonít, ezért is fogadta be könnyebben a természettudományos állítások és a hittételek összhangjának tanait, mint a katolikus gondolkodás. Jellemző álláspont, hogy a Szentírásnak a természeti világról szóló ígéit korszakonként változó módon jogosult értelmezni, mert bár a Biblia isteni kinyilatkoztatás, de az emberi értelem közvetíti jelentését. Az értelmezés ezért az ember rendeltetését illető kérdésekben nem, de a természeti leírások tekintetében változhat.

A Szt. Ágostontól ívelő keresztény bölceleti tradícióban a Biblia immans világra vonatkozó textusainak átvitt értelmű magyarázata korántsem volt ismeretlen. A századforduló jelentős katolikus gondolkodója, Prohászka Ottokár püspök példája bizonyítja, hogy a domináns egyházi állásponttól eltérő útra lépő gondolkodónak akkor is kemény vitákkal kell szembesülnie, ha álláspontja a hittel, egyes hagyományokkal és a modern gondolkodással is összhangban áll. Prohászka elvetette a Szentírás ígéinek természettudományos relevanciáját, ugyanakkor természetesen hangsúlyozta, hogy a tudomány a modern világban sem törhet kizárólagos szerepre, mert csak a keresztény hit képes az embert rendeltetése iránti elkötelezettségre, pozitív érzel-

a régi tanítók oly mértékben veszítették az oktatás ügyére való befolyásukat... A papság azonban az iskolai ügyekre való befolyást kezéből még a reformáció elterjedése után sem eresztette ki; jóllehet ennek intézményei a világi elemnek mind az egyház, mind az iskola ügyeibe a papságával egyenlő befolyást engedtek". A papság túlzott befolyásából eredő visszasságra példa, hogy a „haszontalannak, károsnak” kiprédikált természettani tankönyveket a fellázított szülők megsemmisítették. (GÖNCZY PÁL, 1888. , 320.

mekkel átszőtt, tartalmas életre szólítani.⁴

A természettudományok gyakorlati hasznosítását elméletének középpontjába emelő **pozitívizmus** a 19. század szellemi életében jelentős szerepet töltött be, hazánkban is egyedülállóan népszerű volt. A sokrétű szellemi áramlat a természettudományoknak, azok módszereinek döntő jelentőségét tulajdonít az élet minden területén. A pozitívista gondolkodók úgy vélik, hogy az emberiség jobb jövődjének alapja a tudományok fejlődése, eredményeik, módszereik általános alkalmazása. A fejlődésnek ezzel összefüggő feltétele pedig a természettudományos műveltség terjesztése.

A pozitívizmus irányzatát megalapozó August Comte szerint a nevelés célja, hogy minden egyes ember megtanuljon másokért, az emberiségért élni. Ehhez a gyermekeket végéig kell vezetni a gondolkodás fejlődésének folyamatán, egészen a legmagasabb, „pozitív” stádiumig, az egymásra épülő egzakt tudományokig: amelyek a matematika, a mechanika, a csillagászat, a természettan, a vegytan, a biológia és a szociológia. Comte tervezete a human tudományok közül tartalmazza a görög és a latin nyelv tanulmányozását, de a történelem és az irodalom hiányzik belőle, így ez a felfogás szakít a klasszikus műveltségnek a nevelésben döntő szerepet tulajdonító felfogásokkal.

A Comte-tól eredő pozitívizmus befolyásolta a magyar szellemi életet, a

⁴ Prohászka Ottokár úgy véli: a Szentírás nem a tudománynak, hanem a közfelfogásnak, s a közvetlen benyomásoknak nyelvén szól, nem természettudományos felvilágosítást akar adni, hanem az emberek felfogásához mért előadással akarja megismertetni ember és Isten viszonyát. „Arra a kérdésre, hogy a föld tényleg hogyan keletkezett... a Szentírásban nincs felelet, ezt a természettudományoknak kell kiderítenie; nincs aziránt semmiféle összhangzó írásmagyarázat, s ha volna is, ez az összhang a kutatót nem feszélyezheti.” Prohászka - Bergson gondolatai nyomán - a modern világban az ész mellett a szívnek, a tudomány mellett a hitnek is meghatározó szerepet tulajdonít. „Tiszteljük, szeretjük az értelmi fogalmat, s a rajta épülő tudományt, azt az élet előresiető hullámának s úttörőjének nézzük; de ezzel az életet le nem zárjuk, s az élet értelmét nem az előkészítésben keressük.” (PROHÁSZKA OTTOKÁR, 1901., 3-4.)

A protestáns teoretikusok körében nem ritka felfogás, amit a következő gondolatsor jellemez: „Sem a tudomány általában, sem közelebbről a természettudomány nem áll ellentétben a vallással. Tudomány és vallás az emberi szellem két különböző szükségletének felel meg, s így a kettő békésen, a legnagyobb harmóniában megférhet egymás mellett... Nem maga a vallásos eszme, vallásos igazság, hanem a vallás külső ruhája, azok a hely- és időszertű elemek, amelyek között a vallásos eszme kifejezést talál, hitrendszerré fölépül, ezek változhatnak idővel, a művelődés, a felvilágosodás, a tudományos megismerés fejlődésével, előrehaladásával.” (RÁCZ LAJOS, 1904., 261.)

természettudósokat és a filozófusokat, az Akadémia bölcséleti folyóiratát és a polgári radikális gondolkodókat is.⁵ A neves fizikus, tankönyvszerző Heller Ágost például — pozitivista indíttatásra — a metafizika relativizálását látja helyesnek. „A tudományok sorában jelenleg a természettudomány viszi a vezérszerepet, olyannyira, hogy még a többi tudományokban történt kutatásokra is rásütötte bélyegét. Ily viszonyok között nem csodálkozhatunk, ha a természettudományoknak fölénye a képződő világnézetben is nyilvánul”, ezért, mint a tudomány maga is, a monisztikus irány felé törekszik. Ez azonban a szerző szerint nem jelenti a természettudományos elméletek egyetemes világnézetté formálásának megalapozottságát, mert „az érzéki észrevevés határain túlmerészkedni” csak hipotézisek alkotásával lehet, amelyektől „csak annyit kívánhatunk, hogy ismeretes tapasztalati ténnyel, vagy ez idő szerint elfogadott más hipotézissel ellentétben ne legyen”. A létünk örök problémáit taglaló világnézet jellegéből fakadóan túlesik a tudományosan verifikálható állítások körén, ezért örökké hipotetikus érvényű marad, „ezen okból lehetetlen egyetlen üdvöztítő világnézet felállítását tervezni. Itt is áll, hogy mindenkinek szabadjon a saját módszere szerint üdvözülni”.⁶

A bölcsélet tradicionális alapproblémait történetileg meghaladottnak, illetve meghaladandónak nyilvánító pozitívizmus ugyanakkor mégis ösztönzést adott a metafizikai álláspontok viszonylagosságát zárójelező olyan elméleteknek is, amelyek természettudományos elméleteket filozófiai világértelmezéssé terebélyesítenek. A pozitívizmus ezen áramlatának előzményei az újkori ismeretbölcsélet kezdeteitől a felvilágosodásig ívelnek, s mindvégig szoros kapcsolatban álltak a természettudományok fejlődésével. A Mole-schott, Vogt, Büchner — és magyar hívük: Mentovich Ferenc — munkáiban testet öltött materializmus hagyományait a múlt század végén a természettu-

⁵Comte tanait hazánkban a századforduló akadémiai filozófiájának vezető egyénisége Pauer Imre, az *Athenaeum* szerkesztője is népszerűsítette. Pályájának kezdetén Pauler Ákos *Az ismeretelmélet lélektani alapjairól* c. írásában idézte egyetértéssel a pozitívizmus alapelveit. (Athenaeum 1898.)

⁶HELLER ÁGOST, 1892., 101–103., ill. HELLER ÁGOST, 1893., 392–393. A kortárs természettudósok között sokan képviseltek hasonló álláspontot, mint pl.: Margó Tivadar, a kor egyik legjelentősebb darwinianus élettankutató biológusa. 1884-ben született írása szerint sem a történet-, sem a természettudomány nem adhat felvilágosítást aziránt, mi „tulajdonképp a fejlődésnek valódi benső oka és lényege”, s egyáltalában nem oldhatja meg az érzés és öntudat eredetének nagy titkát... Ez az a határvonal, „melyen a hit és a tudomány találkoznak”. Lényegét tekintve hasonlóan vélekedik a kémikus Lengyel Béla, s a biológus-polihisztor Herman Ottó is.

dományi princípiumokra épülő „monista” rendszerek követték. A szakterületükön méltán elismert, tekintélyes természettudósok: a biológus Haeckel és a kémikus Ostwald szaktudományaik elveit „pozitív” módszerrel egyetemes világmagyarázattá formálták. A magyar szabadgondolkodók, polgári radikális és szociáldemokrata teoretikusok közül többen éppen a monista rendszerek alapján fordították szembe a természettudományos elméleteket a hittételekkel, a vallási tanításokkal, azt gondolva, hogy a természettudományos ismeretek a vallástalan világnézet bizonyítékai.⁷ Ezeket tekintve jól megérthető, hogy a kereszténység elkötelezett hívei a pozitivizmust a vallás veszélyes ellenfelének tartották.

A századforduló magyar szellemi életében jelentős pozitivistá befolyást egy ideig Herbert Spencer evolucionista rendszere uralta.⁸ Spencer a természettudományos elméletekhez hasonlóan saját rendszerét összeegyeztethetőnek látja a keresztény vallási tanításokkal. 1898-ban magyarul is megjelent, nevelésről szóló művében azt hangsúlyozza, hogy aki fiatal korában nem figyeli meg, nem elemzi és csodálja a botanikai, zoológiai jelenségeket, „nem hederít a föld kérgére Isten ujjával írt nagyszerű hőskölteményre”, nem is lehet megalapozottan vallásos, az igaz tudomány és az igaz vallás ikertestvérek. „Annyi bizonyos, hogy a vallás neve alá bujtatott babonának csakugyan ellensége a tudomány, de a vallás lényegének ... nem. Sőt, azt is megengedjük, hogy a közkézen forgó tudomány nagy részét a vallástalanság szelleme hatja át; de azon tudományt csakugyan nem, mely a felületességet levetkezve kellő mélységűvé alakult.”⁹ Spencer pedagógiai munkáiban az aktív és hasznos tevékenységre irányuló nevelést eszményíti, ennek keretében a matematikai és a természettudományi képzést emeli ki, mint a legfontosabb fejlesztő területeket. A pozitivista indíttatású gondolkodók sem tagadják, hogy a természettudomány oktatása — gyakorlati hasznán túl — az értelem fejlesztésében is fontos szerepet kap. Spencer szerint még az erkölcsi nevelésben is a legkiválóbb mód a természettudományok tanítása keretében kínálkozik: önál-

⁷ Az 1911-ben indult *Szabadgondolat* c. folyóirat programadó cikkében például tetten érhető a tudományos elméletből a vallási tanítások cáfolatát, materialista világnézetet eredeztető szemlélet.

⁸ Spencer nézetei, részben Pulszky Ágost közvetítésével, a *Husadik Század* szociológusainak elméleteire jelentős befolyást gyakoroltak. Jászi Oszkár a *Husadik Század* programadó cikkében méltatja Spencer életművét. Spencert a Magyar Tudományos Akadémia tiszteletbeli tagjává választotta.

⁹ SPENCER, H., 1898., 50–51.

lő, felelős ítéletalkotásra, türelemre, kitartásra, saját véleményünk állandó felülvizsgálatára nevel, nem tűri a szolgalelkűséget.¹⁰

Comte a „metafizika” stádiumát mint meghaladott fejlődési fokot jellemzi, ezzel nem csak a hagyományos filozófiai nézetek relativizálásának, hanem értelmetlenné nyilvánításának is indíttatásul szolgál. A természettudományos módszereket egyetemes modellé, világkezelési móddá tenni törekvő empirikus--analitikus--pragmatikus jellegű filozófiák többnyire az elméletek instrumentum jellegét hangsúlyozzák, szélsőséges változatai pedig mindenre és mindenkre alkalmazandónak vélik a tárgyyszerű vizsgálatot, az „egzakt” leírást, mindenben számon kérik a kimutatható *hasznot*, aminek az emberiség fejlődését kell előmozdítania. A természettudományos objektivitás kiterjesztett uralma révén az eredeti cél ellenkezője valósul meg: a dolgok világa az emberek fölé rendelődik, az „emberiség céljai”, az „emberi minőségek” tárgyas hatékonyságban, mérhető materiális haszonban összpontosulnak.

A pragmatizmus iránya is érezte befolyását a századforduló magyar nevelési koncepcióiban. William James és John Dewey pragmatizmusa különbözik ugyan a pozitívizmustól, némely ponton, különösen a természettudományok eredményeinek megbecsülése, illetve a gyakorlatiasság és a hasznosság követelménye terén mégis közösséget mutat azzal. A pragmatizmus hívei a szabad alkotó tevékenységként végzett munkában látják a nevelés helyes módját, mely a megélhetésért folyó szakadatlan serénykedésre készít fel. E tevékenységnek a kor követelményei szerint a gyakorlatban gyümölcsözethető természettudományos ismereteken kell alapulnia. A gyermeket nézeteik szerint olyan körülmények közé kell helyezni, hogy kívánságát teljesíteni tudja, s közben megismerhesse az ezzel összefüggő tényeket, folyamatokat. A közvetlen tapasztalatokból, a mindennapi élet feladataiból kell kiindulni, s

¹⁰ SPENCER, H., 1898. 54. A természettudományos stúdiumok értelemfejlesztő és gyakorlatias funkcióit mégis sokan az erkölcsi nevelés ellenében ható tényezőknek látják. „A természettudományok behatoltak az iskolába is, és egész a túlterhelésig megduzzasztották tantervét csupa oly ismeretelemekkel, melyek magokban véve nagyon szükségesek és hasznosak voltak, de a szívvel és a jellemmel csak távolabbi összefüggésben állottak és a kor materialisztikus hajlamait még jobban kifejeleztették. A természettudományok hátrább szorították a klasszikus tanulmányokat, a jellemképzésnek... jóformán egyedüli tényezőit az iskolában.... A természettudományokban sokkal több észképző elem van, mint etikai mozzanat. Innen érthető, hogy a legújabb kor civilizációja túlságosan tudományos jellegű. Az ember most lett csak igazán a természet urává. Felhasználja erőit, kiaknázza kincseit, az általános jóllét emelkedik;... a vagyonnal a kényelemszeretet, élvhajhászat...” — olvashatjuk például egy pedagógiai tanulmányban (BALOGH PÉTER, 1896.)

e köré szervezni az iskolai tevékenységet: az új tapasztalatok szerzésének alkalmait és a szerzett ismeretek birtokában az eredményes, kollektív, kooperatív munkálkodást.

A pozitívizmus tehát, amíg fenntartotta a megalapozásában deklarált viszonylagosság elvét, ami szerint egy-egy tudományos elmélet nem végérvényes, örök igazságot, nem is teljes világmagyarázatot, hanem tapasztalatokkal megalapozott, gyakorlatilag hasznosítható ismereteket nyújt, addig ösztönzőleg hatott a tudományokra, és eredményeik tanítására, „hagyott mindenkit a maga módján üdvözülni”, a keresztyén tanítással nem fordult szembe, a kettős igazság elvét, vagy más, megbékélést kifejező álláspontot vallott. Azok az irányzatai azonban, amelyek egyes természettudományos elméleteket egyetemesen érvényes világmagyarázattá nyilvánítottak, alkalmat adtak a természettudományok tanításának jogosultságát vitató nézetek megalapozására is.

A protestáns közegben született **német bölcsélet** Kanttól induló, klasszikusként emlegetett folyama hazánkban is tartósan gyűrűző visszhangot keltett.¹¹ A klasszikus német gondolkodás sokszínű áramlatának jelentős képviselője a pedagógiában Herbart, aki Kant és Fichte bölcselétéből kiindulva építi fel az erkölcsi nevelést középpontba állító pedagógiai rendszerét.

A „dogmatikus szendergéséből” felelmeszt Kant ismeretbölcsellete a természettudományokat többé már nem a Leibniz–Wolff képviselte módon értelmezte. Nem a teremtő két művében: a természetben és az egyes emberek elméjében megnyilvánuló értelem összhangjának leképezése a természettudomány, hanem a nembeli tudat alkotása, a tapasztalat anyagának jelenségvilággá formálása. A természettörvények általános szükségszerűségét az egye-

¹¹ Kant munkásságát egyidejűleg kísérte figyelem, hazai hatása sokáig jelentős maradt különösképp az etika és a pedagógia terén. Az Akadémia filozófiai folyóirata, az *Athenaeum* hasábjain követhető nyomon a harmincas évek magyar hegelianusainak vitája a hegeli bölcsélet hazai ellenfeleivel. A hazai hegelianizmus jeles képviselője volt Szigethi Warga János, a nagykorösi református tanítóképzés önállósulásának úttörője, tanítóképző intézeti tanár és jól ismert tankönyvszerző. A harmincas évektől kezdődően sorra jelennek meg tankönyvei: ábécés könyv, nyelvtan, természettan, bölcsészeti, neveléstan, ezeket évtizedeken át használta számos népiskola és tanítóképző. Hegeliánus gondolkodó volt a szépipró, filozófus Erdélyi János is. A hegeli filozófia harcös ellenfelei: Hetényi János, a Göttingában tanult református lelkész és követői: Szontagh Gusztáv, valamint Köteles Sámuel az „egyezményes magyar filozófia” létrehozói. Hetényi: *A magyar filozófia történetírásának alaprajza* című, 1837-ben napvilágot látott tanulmányában a nemzeti élettant helyezi szembe Hegel „elvont, spekulatív” rendszerével.

temes tudat alapozza meg. Az így feltáruló természeti világ azonban további metafizikai megalapozás nélkül üres marad, az emberi szabadság birodalma, az erkölcs birodalma a természettörvények világában nem kereshető. Csak a feltétlen imperativitással humanításra szólító erkölcsi törvény által, illetve annak hiposztazált metafizikai megalapozása által tűzhető ki az ember elé olyan életcél, amely személyes felelősséget követel minden erkölcsi döntésben, ésszerű és jogoszerű munkálkodásra ösztönöz a társadalomban.

Kant az erkölcsileg autonóm individuum életének célját egyrészt a jószág transzcendens birodalmának reményében, másrészt az emberiségnek az örök béke és a kiteljesedő szabadság irányába vezető történelmi fejlődésében horgonyozza le. Bölceletében megkülönböztetés nélkül *minden* egyes ember — az emberiség reprezentánsaként — önérték, s ez az értéktételezés nem szorul sem természeti sem isteni megalapozásra. A természeti létezés, s így az arra vonatkozó természettudományok szerepe nélkülözhetetlen ugyan, de nem elsődleges. A keresztény hit: a jóságot érvényre juttató isteni transzcendens világ és a lélek halhatatlanságának hite nélkülözhetetlen bizakodást és reményt ad, de nem előzi meg az erkölcsi imperatívuszt.

A Kant bölceletéből kiinduló, de azzal munkásságának különböző szakaszaiban más és más pontokon szakító Fichte Kanthoz hasonlóan vallja, hogy az emberi nem ittlétének rendeltetése: az ésszerű, szabad élet egyre teljesebb megvalósítása egy sajátos, kulturális evolúció folyamatában. Fichte azonban nem „világpolgár”, mint Kant, hanem patriótának jellemzi magát, aki a világpolgár eszményét is képviseli. A patrióta saját nemzetének szán vezető szerepet az emberiség fejlődési folyamatában. Fichte szerint az állam fő feladata a nevelés. Elsősorban mindenkit a szabadság, az erkölcs és a jog belátására kell képzni.

A szabadságnak részét képezi a természet leigázása. „Mit tartalmaz a népnek mint szerves egésznek a szabadságra való nevelése? ... A külső cél a természet feletti uralom. Erre az irányító szem segítségével kell képezni, hogy megtartsuk, amink van, s hogy egyúttal állandóan növeljük az uralmat.”¹² Fichte a tudományok között hierarchiát lát: a természeti mechaniz-

¹² Johann Gottlieb Fichte: *Az ész birodalmának megalapítása*, (FELKAI GÁBOR, 1988., 280–281.) A természettudományok kérdése volt Fichte Schellinggel folytatott vitájának sarkpontja, mert a természetet mechanizmusként taglaló tudományokkal szemben Schelling az ember és természet szellemmel áthatott egységét kifejező, igazi természettudományok kibontakoztatását látja feladatnak.

musra vonatkozó megismerés külsődleges. Fichte a nevelést is hierarchikusan szervezné: az „alacsonyabb rendek” technikai képzése is szükséges, ezzel másoknak nem kell rendelkezniük, míg a „magasabb rendek” foglalkozásának a tudományok magasabb, enciklopédikus elméletével, történettudományokkal, hogy „a fogalom összefüggésében” szemlélhessék önmagukat, amire a nép fiainak nincs szüksége. A tényszerű és a magasabb, teoretikus megismerésre hivatottak közötti cezúra ugyan nem a származás, hanem a belső késztetések alapján húzható meg, eredménye mégis a hivatások és a műveltség egyenlőtlensége lenne. Ebben a tagolt iskoláztatásban pedig, mint láttuk, a természettudomány, bár nélkülözhetetlen, mégis alárendelt szerepet játszik.

Herbart alkotó módon építi elméletébe a filozófusok gondolatait. Az oktatás szerinte a nevelési célt szolgálja, s az általános műveltségre irányul: ez ugyanis ébren tartja a sokoldalú, aktivitásra sarkalló érdeklődést. A klasszikus nyelvek, az ismeretükben tanulmányozható irodalom és történelem fejlesztzi az esztétikai érzületet és szociális részvétet kelt, ezen túl a vallásos érdeklődésre hat. A felsorolt tanulmányok a matematikával és az empirikus érdeklődést is mozgósító természettudományokkal együtt a spekulatív érdeklődés fejlesztését is szolgálják.

A herbartianus eszmékből kiinduló Ziller nevelési rendszere a kanti kultúra — moralizáció — civilizáció alapján a nevelést három egymással összefüggő fő területre tagolja: a testi — lelki fejlesztés által megvalósítható „természeti nevelésre”; az érzület és akarat fejlesztése által megvalósítható „erkölcsi nevelésre”; a művelődés hagyományainak megismertetése által megvalósítható „értelmi nevelésre”.

A Herbart és Ziller neveivel fémjelzett felfogás a természettudományoknak elsősorban értelmi-erkölcsi nevelő és általánosan művelő szerepet tulajdonít. A természettudományos tárgyakat a haladó emberi szellem termékeként kell felfogni, tanításukban a fogalmak kialakulásának folyamatát célszerű követni, koncentrikusan felépített tanmenet szerint. Ezek a tanulmányok elsősorban a logikus rendszer követésére nevelnek a gondolkodás formáinak kiépítése által. A természettudományok végül elvezetnek az ember rendeltetésének erkölcsi belátásához, mert tudatosítják: az ember a maga feladataival állandó világba van helyezve.

A klasszikus német gondolati rendszerek történeti fejlődésre alapozott műveltségisménye, mely az emberiség, az erényesség kibontakoz-

tatását látja minden oktatás és nevelés középponti céljának, közvetítő szerepet játszik a keresztény bölcsesetek, valamint a pozitivizmus között. **A természettudományos képzést nem rendeli alá sem vallásos hitnek, sem pedig a gyakorlat, a technika, az anyagi jólét, a kényelem, az egészség szolgálatának. A tudományokban az igazság kutatását, az egyetemes emberi fejlődés megnyilvánulását, a gondolkodás kibontakoztatását jeleníti meg központi értékeknek.** Nem csupán aktuális eredményeket tart tanítandónak, hiszen azok gyorsuló ütemben avulhatnak el, hanem a kibontakozás folyamatát is, mert annak követése utat nyit a későbbi fejlődés befogadására.

A német bölcsélet indíttatására fogant pedagógiai törekvések csak akkor vezettek szélsőségekhez, ha az egymás mellett eredetileg harmonikusan megférő célok közül az erkölcsi nevelés jegyében a „humán”, vagy „ideális” tudományok tanításának fontosságát a természettudományok tanításával szembeállítva hangsúlyozzák. Ezekben az esetekben a természettudományok tanításának a lehető legkisebb teret biztosítják, amelynek célja a kétkézi munkából eredő haszon megalapozására, illetve a rendezett gondolkodás módszereinek fejlesztésére korlátozódik.

II. Tantervek és vezérkönyvek a természettudományos stúdiumokról

A kiegyezéstől a századfordulóig terjedő korszak oktatáspolitikájának általános jellemzésétől e keretek között minden bizonnyal el lehet tekinteni, hiszen értékes történelmi, eszmetörténeti elemzések gazdag anyagából lehet tájékozódni, így elegendőnek látszik a szempontunkból meghatározó dokumentumokat jelzésszerűen érinteni.¹³ A kiegyezés után született tanterveknek egyes, a természettudományok tanítására vonatkozó részeihez kapcsolódva néhány, a tanítók számára iránymutatónak szánt, a tanítóképzésben tankönyvül szolgáló vezérkönyv gondolatait is érdemesnek látszik társítani. Nem „a hely szelleme”, hanem a könyvekben tükröződő szemléletmód az oka annak, hogy a vezérkönyvek közül a budai állami tanítóképző tanárainak, igazgatóinak: Baló Józsefnek, Gyertyánffy Istvánnak és Kiss Áronnak a munkáira esett a választás, ezek mellett Schultz Imrének elsősorban a katolikus képzőkben használt vezérkönyve szolgált forrásul. A felekezeti tantervek közül csak a katolikus egyház dokumentumai jelennek meg a következőkben, mert a protestáns felekezetek egyházkerületenként készítettek tanterveket, így e

¹³ L. a válogatott bibliográfiát.

terjedelmes forrásanyag, elemzése későbbi feladatként jelölhető meg.

Az Eötvös József második kultuszminiszerségének idején elfogadott **1868:XXXVIII. tc.** életbe lépéséig Magyarországon csak felekezeti iskolák és tanítóképzők működtek. Legnagyobb számban a (nagyobbrészt római, kis részben görög) katolikus intézmények voltak, amelyek mellé a reformáció korát követően felsorakoztak a protestáns felekezetek iskolái is; az egyéb egyházak iskolafenntartó szerepe ezekhez képest csekély hatósugarú. Az állami népoktatásról rendelkező törvényt követő közel nyolcvan évben az egyházi iskolák túlsúlya fennmaradt.

A népoktatási törvény rendelkezik arról, hogy minden (magántanításban nem részesülő) 6–12 éves, egészséges gyermek mindennapi (felekezeti, magán, **községi**, vagy **állami** fenntartású) nyilvános iskolába köteles járni, 12 éves kor után a tanulmányaikat felsőbb iskolában nem folytató fiúk részére 3, a leányok részére 2 éves, heti 3–5 órás ismétlő, illetve felső népiskolai osztályok létesítendőik.

A törvény életbe lépését követően az iskolázottság fokozatos fejlődése mutatkozott: csökkent az írástudatlanok riasztóan magas aránya, s egyre kevesebb volt az iskolakötelesek körében azok száma, akik meg sem kezdték tanulmányaikat. A törvény ugyan hatosztályos elemi iskoláztatásról rendelkezett, az ötödik és hatodik iskolai osztályba azonban az iskolaköteleseknek csak töredéke jutott el, ezeknél a korosztályoknál különösen nagy volt a mulasztások száma is, az ismétlő, illetve a felső népiskola pedig nem bizonyult hatékonynak.¹⁴

Az 1868-as népoktatási törvény, amely az állami és községi népoktatásról rendelkezett, a hitfelekezetek szabad iskolaállítási jogát is rögzíti: minden felekezet hívei számára saját erejéből létesíthet, fenntarthat iskolát, melyekben a tanítási rendszert és módszert maguk szabhatják meg, némely tárgyi feltételre és az alaptantárgyak tanítására vonatkozó megkötéssel.¹⁵

¹⁴ A statisztikai felvételek különbségei miatt az adatok forrásoktól függően különböznek. *Kunfi Zsigmond* szerint a kiegyezést követő években a felnőtt lakosságnak közel kétharmada volt analfabéta, 1906-ban 41%-a. A tankötelezettség érvényesítése töredékes maradt: pl. 1904-ben a tanköteleseknek kb. ötöde be sem iratkozott, az 1904/5 tanév közben lemorzsolódott a beiratkozottaknak hozzávetőlegesen a negyede. Kunfi, 1908. További adatok forrása Kármán Mór: *Közzoktatásügyi tanulmányok*, Bp. 1906.; Részletes adatok találhatóak a *Magyar Statisztikai Közlemények* 5–31. kötetében a VKM jelentéseiben.

¹⁵ A rendelkezés szerint az állami felügyeletet biztosító tanfelügyelők a törvény betartását ellenőrizni kötelesek, s ha háromszori intés után is hiányosságot állapítanak meg, a felekeze-

Eötvös József rendelkezett a tankönyvek használatáról: egyházi, községi, állami, vagy magániskolákban is csak a Gönczy Pál vezetésével működött tankönyvbizottság által elbírált, s a miniszter által engedélyezett tankönyveket lehetett használni, ezek széles, folyamatosan bővített választékából azonban az iskolák a céljaiknak leginkább megfelelőt alkalmazhatták. A népiskolai tankönyvekre fordított figyelmet jellemzi, hogy egyetemi tanárok – mint a fizikus Heller Ágost – is vállaltak tankönyvírást.

A népoktatás szoros összefüggésben állt a **tanítóképzéssel**, ahogyan ezt Eötvös József törvénykezése is mutatta, ezért az egyes tanítói vezérkönyveken túl röviden e terület tanterveire is szükségesnek látszik utalni. 1867-ben még valamennyi tanítóképző felekezeti, többségében (római és görög) katolikus. A tanítás anyaga általában alig mutat túl a népiskolai tantárgyak tartalmán. A tanítás általában két évig tartott, s fő hangsúly az egyházi énekekre, szertartásokra esett.¹⁶ Az **1868-as törvény 81.§–111.§-a** rendelkezik állami tanító- és tanítónő-képezdek felállításáról, valamennyihez gyakorlóiskolát rendelve. A törvény felekezeti és magán képzők állítását és működését is

ti helyett közös községi iskolát állíthatnak fel. A rendelet kiegészítésében szerepel, hogy amennyiben a község tartotta el a felekezeti iskolát, s községi tulajdonú, akkor a község rendelkezhet az iskola községivé alakítása fölött, ha nem, akkor a tulajdonos egyház beleegyezése szükséges. Ha egy községben legalább 30 tanköteles gyermek szülei nem akarják a fennálló felekezeti iskolát használni, a község köteles számukra közös iskolát állítani.

¹⁶ A tanítóképzés ügye a 19. század elején a főelemi iskolák „ragasztékaként” működő tanfolyamok keretében megoldatlan maradt, bár az érsekség által elsőként létesített egri római katolikus tanítóképzőt követve néhány nagyvárosban 2 éves katolikus képzők létesítése, majd pedig a gimnáziumi oktatáshoz pedagógiai kiegészítéssel kapcsolt református és evangélikus képzők is alakultak. A népnevelés előmozdítását elsőrendű feladatnak tartó 1843–44-es reform-országgyűlés a magyar tanítóképzés fejlesztésére javaslatot terjesztett elő, amely azonban nem valósulhatott meg. Az 1848-ban megtartott Első Egyetemes Tanügyi Kongresszus Tanítóképző Szakosztálya főként Majer Istvánnak, az esztergomi tanítóképző paptanárnak javaslata alapján foglalt állást a tanító-mesterképezdek: „preparandiák” ügyében. Majer javaslatában helyet kapott a „természettan és égisme népszerűleg, a természet történetéből három ország.” Az önkényuralmi időszakban Thun Leo miniszter 1855-ös rendelete: „Bestimmung für die katholischen Preparaanden-Curse”- határozta meg a tanítóképzést. Ezidőben 13 új képző nyílt és kétezernél több új elemi iskola. A budai katolikus normáliskolai tanítóképzőben Kriegler József igazgatása alatt két éves képzés folyt, benne a természettudományok összesen heti két órában kaptak teret. Kedvezőbb volt a természettudományos tárgyak aránya az ezidőben működött három éves képzési idejű sárospataki, nagykőrösi és debreceni református képzőkben, a soproni és a felsőlövői evangélikus tanítóképzőkben, illetve a gimnáziumokra épülő protestáns képzőkben (pl. Szarvason). Ld. erről részletesen: (Szakál, 1934., 28–60.) L. továbbá: SCHWARZ, 1867.

engedélyezi, megszabva, hogy az állami tanulmányokkal összhangban álló, általános műveltséget, pedagógiai tudást és gyakorlati jártasságot megalapozó képzésben kell részesülnie minden tanítójelöltnek. A tanítóképzést egységes követelményeket támaztó vizsgának kell zárnia. A törvénynek a felekezeti képzőkben többnyire csak fokozatosan lehetett érvényt szerezni.

A tanítóképzés egyetemes emberi értékeket szolgáló jellege domborodik ki a kiegyezés utáni első, **1869-es** tantervben. A képzési cél: „**hivatásuk iránt lelkesülő, foglalatosságaiban jártas oly munkás és ügyes tanítókat képezni, kik az emberiség szeretetének érzésétől áthatva, alapos ismereteik segítségével és kiváltképpen jó példaadással vezessék a gondviselésükre bízott növendékeket: önmunkásságra, az ismeretek gyűjtésére, az erkölcsi nemesebb érzésre és általában a felvilágosodásra.**” A tanítóképzés három fő feladata „az önzéstelen emberszeretetre, a szükséges tudományok és azok tanítási módjának ismeretére, valamint a szellemi és testi ügyességre” nevelni. A képzés három éves, a természettudományi tárgyakra az összesen 93 órából 18 jutott. Kötelezett tantárgy „a természettudományok és azoknak a földművelésre és iparra való alkalmazása.”¹⁷

A népiskolai törvény, illetve az ennek alapján **1869-ben** közzétett tanterv az elemi iskola első két évfolyama számára kötelező tantárgyként írja elő **a beszéd- és értelemgyakorlatot**, az 5. és 6. osztály számára **a természettan és a természetrajz elemeinek tanítását** „figyelemmel az életmódra és vidékre, melyhez a gyermekek nagyobb részének szülői tartoznak”.

Az első két osztály számára előírt **beszéd- és értelemgyakorlatok** keretében megtanítandó természetismereti anyag tartalmára, arányára, rendjére vonatkozóan a tanterv csak általánosan rendelkezik. A tanító „a kis gyermekek előtt ismeretes tárgyakat egyenkint és közelebbről a gyermekekkel magukkal megvizsgálta”, az iskola és a szülői ház körüli tárgyakat, élőlényeket „helyöknél, részeiknél, alakjoknál, anyagjoknál és hasznuknál fogva” megismerteti, összehasonlíttatja, megkülönbözteti, róluk a gyermekeket beszélteti, ezekhez kapcsolódva „erkölcs- és érzelmnemesítő versecskéket” tanít. Megismerteti a földrajz, a terményrajz (természetrájz) közvetlenül szemlélhető alapelemeit, a légkörre és a csillagokra vonatkozó megfigyelés után az időt, annak felosztását ismerteti; mindezek során a gyermeket megfi-

¹⁷ SZAKÁL, 1934., 70. oldaltól

gyelésre, gondolkodásra, gondolatainak megfogalmazására készíti. Így tehát ez a tantárgy alapozza meg a későbbi természettudományi tanulmányokat.

Hazánkban a beszéd- és értelemgyakorlatok vezetésére való módszeres felkészülést Diesterweg 1835-ben kiadott *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* c. műve alapján kezdték meg.

A főként Fichte és Ziller gondolataiból kiinduló Friedrich Dittes metodikai könyvének magyar átdolgozásaként készült 1876-ban Gyertyánffy István és Kiss Áron *A népiskola módszertana* c. műve. A könyv az első hazai vezérkönyvek egyikét, Nagy Lászlónak a hatvanas évek elején megjelent munkáját¹⁸ veszi alapul a beszéd- és értelemgyakorlatokhoz („szemléleti oktatáshoz”), hangsúlyozva, hogy a helyi viszonyokhoz, a tanulók érettségéhez alkalmazva, szabadon helyes azt követni. A tananyag elrendezésére nem a Nagy László által érvényesített szemléleti köröket, hanem a koncentrikus elvet javasolja. Aprólékos elemzés helyett az életkornak megfelelő változatosságot ajánlja, a minisztérium által kiadott szemléltető képekre is felhívja a figyelmet. A tanítás érzelmi-esztétikai nevelőerejét dal és irodalmi anyaggal javasolja biztosítani, ehhez a Gáspár — féle olvasókönyvből ajánl olvasmányokat, illetve énekeket. A foglalkozásokhoz rajz és kézimunka gyakorlatokat, játékokat társítva a gyermek alkotókedvét, aktivitását látják fejleszthetőnek.¹⁹

Baló József 1908-ban megjelent vezérkönyvében azt hangsúlyozza, hogy a beszéd- és értelemgyakorlat legfőbb célja a gyermekeket előkészíteni a későbbi tanulmányokra, ehhez a legfontosabb kedvet ébresztetni, szükségletté

¹⁸ Nagy László (sz.: 1833, református pedagógus) vezérkönyve, amelyet pl. a Tiszáninneni egyházkerületi református népiskolai tanterv a tanítók számára irányműként jelölt meg, az állami tantervvel egybehangzó tartalmakat taglal, annál azonban sokkal részletesebb. A tananyag a gyerek környezetének jelenségeire épül, felöleli az iskola közelében gyakran előforduló házi és vadon élő állatokat, egyes növényeket, ásványokat, természeti jelenségeket. Peres Sándor, aki négy évtizeddel később maga is vezérkönyvet írt, Nagy László munkájából hiányolja a természet rendjének, a jelenségek okszerű kapcsolatainak bemutatását, hiányolja továbbá a nemzeti nevelés érvényesítését és a gyakorlati élet követelményeinek szem előtt tartását. A bírálatot egyetértőleg idézi BALÓ, 1908., 30–32.

¹⁹ *A népiskola módszertana* c. könyv német forrásmű átdolgozása. Gyertyánffy István (1873-tól 1899-ig a budai polg. isk. tanítóképző intézet igazgatója) és Kiss Áron (a sárospataki és a nagykovácsi tanítóképző intézet után 1873-tól a budai pedagógium tanára, 1899-től 1907-ig igazgatója) szerkesztették és adaptálták a hazai viszonyokhoz. A népiskolai olvasókönyv, amit a szerzők ajánlanak: Gáspár János alsófehérmegyei tanfelügyelő pályadíjas munkája, amely számos kiadást ért meg.

tenni a tanulást, megismertetni a megfigyelés, a megértés, a gondolkodás, a kifejezés helyes módszereit, így tehát az anyagi cél (az ismerettartalom megtanítása) és még hangsúlyosabban az alaki cél (a képességeket is fejlesztő nevelés) az előkészítő funkciót szolgálja. Ehhez figyelembe kell venni az életkorból adódó aktivitás és közvetlenség igényeit is. Minden nevelésnek egyéni jelleggel kell bírnia, de az iskola, „a tömegnevelés” bizonyos fokú egyöntetűséget is megkövetel. Mindennek figyelembevételével is helyénvaló az egyes tanítók szabadsága a konkrét tartalom és módszer megválasztása terén. A túlzottan egysíkú metódus nem fejleszt kellően: sem a minden tartalmat munkával összekötő, sem az elvont logikai struktúrákat mereven alkalmazó, sem a tapasztalati természettudományok módszerét kizárólagossá tevő, sem pedig a tartalmakat csak mesékkel, versekkel közvetítő módszer nem helyeselhető, de valamennyi alkalmazható megfelelően változtatva.²⁰

A természetrajz tanítása az 1869-es tanterv szerint a természeti változások törvényszerű lefolyásának beláttatására, az állatok és növények életfejlődésének feltételeiről alapvető ismeretek nyújtására irányul. A természet megismerésének együtt kell járnia a természetszeretet kifejlesztésével, az oktan pusztítás, az állatkínzás elutasításával. A természet köréből kiemelendő, ami az emberre ártalmas, illetve hasznos. A kuruzsló eljárások és babonás praktikák veszélyeinek ismerete is cél. A tananyag feldolgozása szemléltetésre, vizsgálódásra, kirándulásokra alapul. Az állami népiskolai tanterv metodikai kiegészítése szerint a természetrajz a beszéd- és értelemgyakorlatokra, az olvasókönyvi olvasmányokra és a földrajzi ismeretekre építve, azokat rendszerezve típusokat jelenít meg, az életjelenségeket elemzi, a fejlődés feltételeit „a termények hasznára tekintettel” jellemzi.

A tanítás alapja a német mintára meghonosított hármas tagolás: állatország, növényország, ásványország. A tanmenet 5. osztályra állat- és növénytant, 6. osztályra ásványtant ír elő, s ismétlésképpen az előbbi kettőt. Csak a környezetből ismert fajtákat, s inkább leíró módon taglalja a tantárgy. Bár a rendszerezés itt feladat, de a túlzott rendszerezés unalmat, ellenszenvet kelt, ezért kerülendő. Az irányadó tudományos rendszertan, amit a kor tankönyvei követnek általában az állatorszámban a Cuvier-, a növényországban a Linné-féle.²¹

²⁰ BALÓ, 1908., 35–70.

²¹ A német minta elsősorban August Lüben 1832-ben megjelent munkája: *„Leitfaden zu einem Methodischen Unterricht in der Naturgeschichte”*, illetve Diesterweg *Útmutatója*.

Az 1869-es tanterv a **természettan** tantárgyat a többtanítós iskolákban az 5., a 6. és az ismétlő osztályok, az egytanítós népiskolában a 6.osztály számára „lehetőség szerint, de mindenesetre az ismétlő iskolában” ajánlja (összesen legfeljebb a teljes óraszám 36%-ában). Az osztatlan iskolában tehát a tanterv nem kötelez a tárgy bevezetésére.

Az 1869-es népiskolai tanterv szerint a fizika tananyagot a mindennapi és a gazdasági élet jelenségeire alkalmazva, kísérleti bemutatásokkal kell tanítani: házi, gazdálkodási, kézműipari, gyári, gépészeti célokra, valamint a nép körében élő babonás téveszmék cáfolatára.²²

A tanterv által előírt természettan vegytani része néhány alapvető jelentőségű anyag összetételét, a kémiai folyamatok közül az égést, az erjedést, a táplálkozás és a mezőgazdaság szempontjából fontos alapfolyamatokat ismerteti „tekintettel a háztartási, ipari gyakorlatra, anélkül azonban, hogy a szakképzés területére tévedne”. Mindezeket kísérletek útján, a törvényszerű összefüggések felismertetésével kell tanítani, ahogyan a természettan fizikai részénél is.

A felsőbb népiskolai osztályok természettudományos képzésére irányuló további tájékozódásnak ezúttal is segítségére lehet a vezérkönyvek tanulmányozása. A Dittes – Gyertyánffy – Kiss Áron módszertan a tanítóképzős tankönyvek szokásos rendjének megfelelően történeti áttekintést is ad a természettudományok hazai tanításáról.²³ A tananyag koncentrikus, azaz egyre bő-

²² Az 1869-es tanterv szerint tanítandó: a vonzás tünetényeiből: a testek eséséről, az emeltyűről, csigáról, lejtőről, csavarról. Továbbá a szökökútról, vízvezetésről, s az ezekkel egybeköttesben lévő vízről; a bűvárharangról, a lég súlyáról, légsúlyméről, szivornyáról, szivattyúról, s tűzifecskendőről stb.

A rezgések tünetényeiből: a hangról, a világosságról, a melegről, a hőmérőről, a légköréről; szél, gőz, harmat, dér, köd, felhő, eső, jégeső, hóról, stb. a delejről, iránytűről, villamosságról, s a távírdáról, stb.

A vegyületek tünetényeiből: a gázok főbb fajairól (éleny, köneny, széleny, légeny), az égésről, szénsavanyról, vízről, ammóniákról, a boros, ecetes, rothasztó forrásról stb. — A növények táplálkozásáról, a trágyáról, a vetésváltásról. — Az állatok táplálkozásáról.

A felekezeti tantervek ennél részletesebben rendelkeznek. A Tiszáninnen egyházkerületi református népiskolai tanterv például több mint 30 témát sorol félévenként. Tankönyvnek ajánlja Orbán József munkáját: *Népszerű természettan népiskolák számára 1877*. Egy érdekesség a tantervből: az V. osztály I. félévében: 21. pont: „Eső, dara, hó, jég, csoda-, ragyaeső. „*Tanterv a tiszáninnen ev. Ref. Egyházkerület népiskolái számára*. A Sárospataki Irodalmi Kör megbízásából készíté Dezső Lajos OPKM 103. 980, (MÉSZÁROS 1996., 101.)

²³ Hazánkban elsőként a Ratio Educationis szorgalmazta a természettudományos ismereteket a

vülő körben ismétlődő elrendezését tartja helyesnek, mivel a népiskolák legfeljebb két évben tanítják a természetrajzot, az osztatlan iskoláknak pedig még kevesebbel kell beérniük. A szemléltetésre, az élő természet megfigyelésére kell a tanításnak épülnie. Tankönyvet a módszertan szerzői nem javasolnak, inkább ismeretterjesztő műveket ajánlanak az élő szemléletre épülő tanítás kiegészítéseként. A természettudományokra tekintettel készült olvasókönyvek szolgálhatják e tárgyak tanítását, de nem tartják helyesnek a tanítást csak azokra alapozni.

Gyertyánffy István és Kiss Áron hangsúlyozzák a vallásos, valláserkölcsei nevelés fontosságát, de helytelenítik a természettudományoknak hitek szolgáltatába állítását. Okfejtésüket érdemes hosszabban idézni: „Óvakodni kell azonban a tanításnál minden mesterkélt tódításoktól. Mi mindent nem akartak rálátni az emberek a természettudományokra! Sokan nem győzik eléggé magasztalni erkölcsi, vallásos és politikai hatásait. Az egyik azt bizonyítja felőle, hogy jámborral és istenfélővé tesz, a másik meg, hogy istentelenné. Az egyik az önzés és anyagiasság, a másik a fennkölt eszményi érzület okozóját látja benne. Sőt, akadnak, kik még a politikába is belevonnák, mondván, hogy a szigorú, változhatlan törvényszerűség a fizikában a konzervatív elvek helyessége mellett bizonyít, míg mások éppen ellenkezőleg a természetben előforduló folytonos változásokra és átalakulásokra hivatkozva, a haladás elveit akarják benne kifejezve látni. Kivált a szigorú egyházi tanítás igyekezett ily módon épületessé tenni a természettudományokat. Az ilyen szellemben írt munkák telvék keneteljes frázisokkal, minők. 'Mily bölcsen teremtett Isten mindeneket! A likacsosság a teremtőnek egyik jótékony alkotása! Mily bölcsen terelte az Úr a nagy folyókat éppen arrafelé, amerre a nagy városok fekszenek!' stb. mindez nem egyéb hiú, léha fecsegésnél. Magában a természettudományban nincsenek se erkölcsi, se vallási, se politikai mozzanatok. E tudomány közömbös mindezekkel szemben, s csak az emberek gondolnak bele ilyesmiket. A természetvizsgálók között éppúgy vannak istentagadók, mint hitrajongók; tiszta demokraták, vörös republikánusok, mint abszolút monarkisták; nemes jellemek és nyomorult ripőkök. Az, amit a természettudományoktól tanulunk, semmi egyéb, mint a természet ismerete, s nekünk

közhasznú ismeretek sorába felvenni. A Dunamelléki református egyházkerület „Tanítás módja” (1801) már rendelkezett a hasznos és káros természeti tárgyak ismeretére vonatkozó tanításról. Gönczy Pál: *Vezérkönyv a növénytan tanítására* c. munkája 1852-ben jelent meg, ebben a Lübenről eredő elvek érvényesülnek.

tanítóknak csak ennél kell maradnunk. Mellőzzünk minden alanyi vélekedést és maradjunk mindig csak a tárgynál. Különösen óvakodjunk belébocsátkozni az iskolában a materializmus és spiritualizmus, a bibliai és a Darwin-féle elméletek, s más hasonló problematikus dolgok feletti vitatkozásokba. Nekünk az iskolában csupán a tudomány kész eredményeivel legyen bajunk, s ne akarjunk az elemi oktatásba bevonni olyan dolgokat is, amik felett még a tudósok sincsenek egészen tisztában.”²⁴ A természettudományok tanításában „egészen tárgyilagosan” kell eljárni.

A Dittes–Gyertyánffy–Kiss módszertanban megmutatkozik a német bölcséleti alapvetés hatása, amennyiben az általános műveltség kialakítását az egyetemes emberi értékek jegyében szorgalmazzák. „Nem azért működik a népiskola, hogy leendő parasztokat, szolgálkat, kézműveseket, kereskedőket stb. képezzen, hanem azért, hogy a gyermekekben oly erőket és tulajdonságokat fejtsen ki, melyek minden hivatásnak, minden élethelyzetnek szükséges alapjai. Szakképzésre a népiskolai tanulók még éretlenek, s nem is tudhatni még, mi lesz belőlük. De azt tudni lehet, hogy emberekké kell lenniök, s éppen ez a legjobb idő, hogy azokká képeztessenek. **A népiskolai tanítónál tehát ne a pusztá hasznossági, hanem a humán, az anthropologiai elv legyen a mérvadó**”- emelik ki a szerzők, ezen a ponton szakítva Fichte gondolataival. A népoktatás e munka szerint akkor töltheti be közérdeket szolgáló hivatását, ha szabad, parlamentáris, alkotmányos állam gyakorolja felügyeletét felette.²⁵

A szerzők kifejtik, hogy a természettudományok alapjait képezik az iparnak, s az egészségtannak, „s így nagy jelentőséggel bírnak az ember fizikai jóllétére is. Mindamellet is nagyon szűkkeblű és a nevelés eszményével igen ellentétes eljárás lenne, ha a természettudományok tanításánál mindig csak

²⁴ DITTES–GYERTYÁNFY–KISS, 1876., 121.

²⁵ DITTES–GYERTYÁNFY–KISS, 1876., 279. A népiskola célja és a politikai irányítás módja a szerzők szerint összefügg. Úgy gondolják: „vakmerő gőg, ha az úgynevezett egyház, mely valóságban a papság, az államtól, a polgári társadalomtól meg akarja tagadni, hogy a népiskolákat úgy rendezze és állítsa, amint a közérdek szükségessé teszi. A felekezeti ügyekben a népiskolának semlegesnek kell maradnia, a népiskolának még részben sem helyes egyházi felügyelet alatt állnia. A közérdeket szolgáló állami népiskola természetesen csak akkor valósulhat meg, ha „az állam nem kényuralmi vagy bürokratikus” mert ekkor az állam a képzési ügyet az éppen uralmon lévő politikai rendszer szolgájává teszi, „a miniszterek és egyéb hivatalnokok közbejöttével az egész képzésügyet egyedül akarja vezetni, s akkor okvetlen egy olyan gépezet áll elő, mely a legjobb erőket elbágyasztja, s a népképzés iránti közérdekeltséget eltompítja.” (kiemelés: D. K.) 273–274.

arról lenne szó, hogy mi hasznos?, mi káros? E tantárgynak kiválóan tárgyi (anyagi) hasznai vannak, de nem kizárólag, s az alakiak szintén oly becsesek, hogy nincs miért azokat kicsinylenünk, Mert ugyan ki merné kétségbe vonni, hogy nagy mértékben alkalmas a szemlélő tehetség, az emlékezet, a kedély értelem, szóval az emberi szellem kiképzésére?”²⁶

Schultz Imre *Népiskolai reáloktatás módszertana* címen először 1878-ban, majd 1886-ban második, átdolgozott kiadásban adta közre vezérkönyvét. A kötet betekintést ad a „reális tudományok” alapvetésébe (a szerző a reális tudományok körébe sorolja a természetrajz és a természettan mellett a földrajzot és a történelmet is). A felsőbb évfolyamokon tanítandó reáltantárgyakat a beszéd- és értelemgyakorlatok készítik elő. A szerző szükségesnek látja hangsúlyozni: „reálismeretek nélkül még elemi képzettség sem gondolható”, „ne gondoljuk, hogy a nép kellő fölvilágosodottsága veszélyes; szomorú volna, ha az embertől valamely tudományt azért kellene elzárni, mert azzal visszaélhet; hisz akkor a kés használatát is el kellene tiltani”. Éppen a reáliák vezetnek a földművelés és az ipar virágzásához, anyagi gyarapodáshoz, ezek szerettetik meg a természetet, fékezik az oktalant, durva pusztítást, kegyetlenkedést, cáfolják a babonákat. Torz felfogás ugyanakkor a vallást a reáltudományokra hivatkozva lábbal tiporni, minden jelenséget az anyagra visszavezetni. A vallási nevelést a tanítás egészében megnyilatkozó szellemiség, jól választott olvasmányok által, nem pedig direkt, túlzó módon helyes megvalósítani.²⁷

Nem az az elsődleges feladat, hogy nagy tömegű ismeretet tanuljon meg a gyermek, hanem, hogy **értelme fejlődjék, szíve és jelleme nemesedjék, önálló munkára és kutatásra készüljön fel.** A tananyag összeállításában Schultz a mértéktartás és a sokoldalúság szempontjait tartja követendőnek. Ennek jegyében ajánlja, hogy a tananyag tartalmazza a hazai és a más vidékek természeti jelenségeinek, tárgyainak, élőlényeinek arányosan megválasztott körét. Követelmény a tárgyilagosság, „felekezeti és pártszínezet” nélkül kell az anyagot megválasztani és ismertetni is. A korszerűség követésében — sok más szerzőhöz hasonlóan — a megfontoltságot ajánlja, a kellően nem igazolt elméletek tanítását nem tanácsolja.²⁸

A reáltárgyak tanításának célját Schultz szerint nem helyes egyoldalúan

²⁶ DITTES–GYERTYÁNYFY–KISS, 1876., 121.

²⁷ SCHULTZ, 1886., 9–12.

²⁸ DITTES–GYERTYÁNYFY–KISS, 1876., 121.

értelmezni: csak az értelemfejlesztő, vagy csak a hasznos dolgok ismertetésére, vagy éppen túl magas összefüggések eszmevilágára korlátozni. Helyes, ha összhangban áll a reális cél: a világ ismertetése, valamint az alaki cél: az értelmi, érzelmi és erkölcsi képességek fejlesztése. A tananyag legyen alaki értelemben fejlesztő és érdekes, irodalmi tekintetben igényes, továbbá a földművelés, az ipar, a házi teendők, az egészség szempontjaira tekintő, azaz gyakorlatias is.

Schultz bírálja az 1869-es tantervet, mert nem helyesli a természettudományok tanításának tantárgyakra bontását, a csekély időkeret illuzórikussá teszi a szétdarabolt ismeretanyag hatékony tanítását. Helyteleníti a tanterv általánosságát, keret-jellegét, konkrétabb kifejtést igényelne. Hiányolja továbbá, hogy az embertan kimaradt.²⁹

Az 1869-es tanterv a természettudományos ismereteket a népiskola ötödik, hatodik és ismétlő osztályai számára írja elő, osztatlan iskolákban csak ajánlásként, így alaposabb természettudományos ismereteket kevesen szerezhetek a népiskolákban.

A népoktatási törvény végrehajtásának főbb akadályai a még mindig jelentős arányú kimaradás, lemorzsolódás, mulasztás mellett az anyagi eszközök hiánya, az iskolák osztatlansága, a tanítók felkészületlensége, valamint, hogy a felekezeti iskolák a számukra biztosított önállósággal visszaéltek, s a törvényben foglaltakat gyakran nem hajtották végre. Trefort Ágoston miniszter az 1868-as törvény VIII. fejezetét 1876.-ban módosította: a tanítók első fokú fegyelmi hatósága az iskolaszék helyett a közigazgatási bizottság lett, ez a korábbiakkal szemben állami felügyeletet jelentett. Rendelkezett a tanítók továbbképzéséről, az iskolák felszereléséről is.

A gazdasági kérdések iránt fogékony, gyakorlatias Trefort különös figyelemmel kísérte a munkára nevelést, szorgalmazta a háziipari szakmák tanítását, tanműhelyek felállítását a népiskolák mellett. Gyakran hangoztatott hármas jelszava a „közegészség, közgazdaság, közoktatás”. Az 1869. évi népiskolai tantervet **1877. aug. 26-án a 21678 sz. rendelettel** módosította: a földrajz tanítását egy évvel hosszabb ideig rendelte el, a természetrajz ötödikes anyagában ásvány- és növénytant, a hatodikban állattant és ismétlésül nö-

²⁹ SCHULTZ, 1886. 363. Ez könyv a tantervek részletes bírálata mellett a legfontosabb hazai és német nyelvű tankönyveket, vezérkönyveket is kritikailag ismerteti, így a korszak alapvetően fontos forrásműve.

vénytant ír elő, a korábban „természettan” tárgy neve az óratervi kiegészítésben „természettan és vegytan” lett.³⁰

Az **1877-ben** közreadott katolikus népiskolai tanterv általános célja a bölcséleti alapvetéssel összhangban: „a gyermeket felfogásának körében s képzettségéhez mérve a keresztény ember kötelmeinek ismeretére vezetni és azok lehető gyakorlatára segíteni és szoktatni... A keresztény hit legyen az alapja az összes tananyagnak tanterv a természettudományos tárgyak tanításának elsődleges célját a vallásos világnézet kialakításában és a gyakorlati munkára való korszerű felkészülésben jelöli meg: a természeti tünemények okainak és törvényeinek megismerése által elerendő, „hogy a lélek önkénytelenül az Istenhez emelkedjék, a babona s az előítéletek eloszoljanak, a nemzet anyagi emelkedése, a földművelés és az ipar fejlődése előmozdítassék.” Az 1877-es katolikus népiskolai tanterv a természettudományi tárgyak körébe a természetrajzot, a természettant, valamint a gazdasági és kertészeti gyakorlatokat sorolja. Ebben a reáliák óraszámja az állami tantervben szereplőnek alig több, mint a fele, ez mutatja hogy a felekezet csekélyebb jelentőséget tulajdonít e tárgyaknak.

Az **1896-ban** közreadott katolikus népiskolai tanterv a tantárgyakat három csoportba sorolja. A természettudományos tárgyak a gyakorlati élet tárgyai között szerepelnek, komplex módon: „ismeretek a természet köréből” címen.³¹ A természet körének ismereteit egymásra vonatkoztatva, a legszükségesebb tartalmakra korlátozva kell tanítani, úgy, hogy a tanítás tudásvágyat, kutatási kedvet ébresszen. A komplex természetismeret- tanítás a kor számos szakértője szerint jobban szolgálja a tájékozódást, mint a tudományok szerkezetére épülő tantárgyi struktúra.³²

Az **1877-ben** Trefort miniszter adta ki a tanító- és tanítónőképzők új tantervét; miniszteri rendelettel szabályozta a tanítóképzők szervezetét és a képesítő vizsgákat. A VKM. 1882. évi 3998. sz. rendelete háromról négy évré

³⁰ A rendelet a magyar nyelv tanításáról az 1879. évi XVIII. tc.-t megelőlegező szellemben nyilatkozik, amely a nemzetiségi iskolákat is kötelezi a magyar nyelv tanítására, s innen vezet tovább a magyar nyelv tanítására vonatkozó törvénykezés útja egészen az 1907. évi XVI. és XVII. tc.-ig, a „Lex Apponyi”-ig.

³¹ MÉSZÁROS 1996., 108–110.; 113–115.

³² „Mi a rendszereskedés hevében elválasztjuk a természettől egytűvé tartozókat, megsokszorozzuk tanítványaink munkáját, s a sokféle irányozással megzavarjuk ezek szellemi egységét, s mégis irányítatlanul hagyjuk” — állítja például egy pedagógiai tanulmány szerzője (DR. BIHARI PÉTER, 1878.)

emelte a képzési időt, további gyakorló iskolák, bennük osztatlan csoportok szervezésével növelte a képzés hatékonyságát. Intézkedéseinek előzménye a budai képző igazgatójának, Gyertyánffy Istvánnak a négy éves képzésre és a gyakorlóiskolák állítására vonatkozó, svájci tapasztalataival is megerősített javaslata. Trefort hangsúlyozta a „házi ipar”, illetve a tanítónő képzésben a kézimunka oktatásának fontosságát. Az alapozó neveléstani stúdium az embertan: test- és lélektan, erre épül a lélektanon nyugvó nevelés- és oktatástan, ezt követik a történeti és gyakorlati ismeretek. A tanítóképzés 1882-ben érvénybe lépett tanterve a gyakorlatias természettudományi képzést szorgalmazza: „a természettudományok az eddiginél jobban felkarolandók, de nem a terjedelem, a tudományos felfogás és rendszer szempontjából, hanem a háztartás gazdaság ipar és kereskedelemre való tekintetből.” E törekvés jegyében például szülőiskolákat létesített egyes tanítóképzőkben. A természettudományi tárgyak óraszám az összes óraszám körülbelül ötöde volt.

1903-ban, a VKM 1902. 40181. sz. rendeletével új tanítóképzési tanterv lépett életbe, ami az 1889-ben alakult szakmai közösség, a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete javaslatára született. Ebben a tanítói hivatásra felkészítő szakiskolai jelleg a leghangsúlyosabb elem. Kiemelt cél a „nemzeti nevelés, a hazafias szellem ápolása”.

Az **1905-ös tanterv és utasítás** az elemi népiskola számára Berzeviczy Albert VK miniszter 1905. jún. 16.-án kelt, 2202. sz. rendeletével lépett életbe. A rendelet az Eötvös-féle irány követését vállalja fel („többszörfire a régi tantervben megjelölt irányban haladhatunk tovább”), azt annyiban változtatta meg, hogy „elkülöníti a tantervet a módszeres utasítástól, a célt mindenütt, tantárgyanként pontosan megjelöli és a tananyag terjedelmét, főbb pontjait bizonyos részletességgel állapítja meg.”³³

Az erkölcsi nevelés kiemelt feladat, célja: „a becsület érzésének, a munka kedvelésének és annak a szeretnek a fejlesztése, amellyel Istent, hazánkat, királyunkat, embertársainkat szívünkbe zárjuk.” A **magyar** népiskola az ifjúság egyéni nevelését szolgálja „a **gyakorlati élet és a nemzet kultúrai és erkölcsi közössége számára**.”³⁴ A tanterv preambulumban olvasható: „a természetrajz, természettan, vegytan, gazdaságtan és háztartástan eddig is kötelező tárgyai voltak a népiskolának, mégis csekély eredménnyel tanították,

³³ OPKM 201. 947. MÉSZÁROS, 1996., 29.

³⁴ Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára, bev.: BERZEVICZY ALBERT, VKM Bp. 1913. VI-X.

részint, mert ezek a tárgyak csak az V. és VI. osztályban fordulnak elő, ezeket az osztályokat pedig nem gondozták kellő módon, részint, mert sok tekintetben nem helyes módon tanították.” A problémák orvoslására tanfolyamokat szerveztek. A tanterv az előzőektől eltérően súlyt helyez az egészségtan tanítására, nem külön tantárgyként, hanem a természettudományos stúdiумokba szőve. A tanterv, mert „népiskoláink 70%-a teljesen osztatlan”, külön fejezetet szentel ennek az iskolatípusnak, amelyre nézve újra hangsúlyozza a hat éves iskoláztatás kötelezettségét.

A természettudományi tárgyak céljáról szólva megismétli a korábbi tantervekben már szerepelteket: a természet életének, az egyes tárgyak hasznos, vagy káros voltának megismerése, a mindennapi élet természeti jelenségeinek megértése, s ennek révén a szemléző- és értelmi képességek fejlesztése, a természet megkedvelése. Új cél az állami tantervben, hogy a természettudományos tanítás mindig a vallásosság megerősítését tartsa szem előtt. A rendkívül részletes és terjedelmes felsorolás a tanítható anyagról arra szolgál, hogy a helyi sajátosságoknak legmegfelelőbb részeket a tanító kiválaszthassa. A természetrajzi rendszerezés alapja az életközösség (az erdő, a kert, a mező élővilága.). A felsorolás megmutatja, hogy a nemzeti szempont e tárgyakban is uralkodóvá vált: ötödik osztályban csak hazai növények, állatok szerepelnek a taníthatók körében, hatodikban is csak néhány „külföldi” növény és állat kap helyet a felsorolásban.

A természetrajzban új elem a mezőgazdaság és a háziipar mellett a gyár- ipar figyelembevétele a tananyag megválasztása során. Ugyancsak új mozzanat az egészségtan előírása. Az utasítás nyomán a természettan aránya kb. 39%-ra módosult. A fizikai rész mechanikai, hidro- és aerosztatikai, hangtani, hőtani, optikai alapismereteket, néhány elektromos és mágneses alapjelenséget tartalmazott, felölelte a jelentősebb találmányok, mint a gőzgép, a távíró, a telefon, az izzólámpa, a dinamó működését is. Minden témánál hangsúlyt kapnak az élettani, egészségtani vonatkozások. A kémiai rész is bővült az egészségtan, az elsősegélynyújtás elemeivel.

A Katolikus Tanügyi Tanács által előterjesztett és a magyar püspöki tanács által **1905-ben** jóváhagyott felekezeti tanterv a népoktatás hármasközpontjának megfelelően előírta a hívő emberi rendeltetésre nevelést a vallási élet tárgyai által, a nemzeti érzésre és öntudatra nevelést a nemzeti élet ideális tárgyai: a nyelv, a földrajz, a történelem, az ének által. Harmadikként a nemzeti élet reális (gyakorlati) tárgyainak feladatául az egyéni és társadalmi ön-

fenntartás reális küzdelmeinek megalapozását írja elő: a közéletben előforduló számolás és mérés, a természet világának megértetése és megszerettetése, az ember és a természet viszonyának megismertetése, okok és törvényszerűségek megértése, találmányok és használatuk ismerete, valamint az emberi élet és egészség értékének megbecsülése által. Feladat a felkészülés a természeti erők fölhasználására, az odaadón, kitartón végzett munkára, hogy a nevelt önmaga és embertársai boldogulásán, a nemzet gyarapodásának előmozdításán munkálkodjék.

A célnak megfelelő komplex gyakorlati-reális tárgy ebben a tantervben is az „ismeretek a természet köréből” címet viseli, ennek részei: a természetrajzi képek; a természettani képek; az egészségtani közlemények; a gazdasági tudnivalók; a gyakorlati ügyességek; a rajzolás; a játék-torna, a kézimunka-oktatás. A természet köréből vett ismeretekre vonatkozóan megismétli az 1896-os tanterv elvárásait.³⁵

1911-ben az 1905-ös népiskolai tanterv tanítására felkészítő újabb tanítóképzős tanterv lépett életbe a VKM 1911. 78. 000. sz. rendelete alapján. Célja a „természet három országában” való tájékozódás, a természeti jelenségek értelmezésére, szabályszerűségek felismerésére való felkészítés. Növekedett a természetrajz, a fizika és a kémia óraszámja is. Külön tantárgyat kapott az egészségtan. A természettudományos tárgyakra vonatkozó jellemzője az egységes természetszemléletre való törekvés: az állat és növénytant a természettudományok többi ágával, így az ember testi és lelki életével is kapcsolatba kell hozni. Az élő szervezeteket a természetes környezetükbe állítva, az egységes természettel való kölcsönhatásukban kell tárgyalni. A szervezet és az életviszonyok összefüggését bemutató a szervezet alkalmazkodóképessége is feltárható. A növényeket és állatokat az emberhez való viszonyukban, s a természet háztartásában betöltött szerepük szerint is tárgyalni kell. A szemléltetés és a kísérletezés, a közvetlen lakókörnyezettel való kapcsolat a konkrét tananyag választásában alapszempontok.³⁶

Az 1905-ös miniszteri tanterv és utasítás nyomán szerkesztett székesfővárosi helyi tanterv **1913-ban** lépett életbe. Körültekintő, részletes szabályozást ad, ugyanakkor szabadságot enged az egyes iskoláknak, tantestületeknek a helyi sajátosságoknak megfelelő, önálló tervezésre. A fővárosi tanterv külön kiemeli: a tanítónak felekezeti elfogultságtól mentesen kell munkáját végez-

³⁵ MÉSZÁROS, 1996. 111., 131.

³⁶ L. erről részletesen: WAGNER, 1905., 30–34.

nie, úgy, hogy a különböző felekezetűek közötti szeretet, együttműködés kialakítását szorgalmazza. Utal a beszéd és értelemgyakorlatok olvasmányai által nyújtott korábbi ismeretekre, a koncentráció lehetőségeire, a fővárosi környezetnek megfelelő természettudományos tananyagot ír elő. Az egészségtant külön egységben tárgyalja.

* * *

A vázlatos áttekintés alapján is látható, hogy a népoktatást és a tanítóképzést szabályozó Eötvös-törvényt és az 1869-es népiskolai kerettantervet a dualizmus korában mindvégig mérvadónak tekintették, a későbbi miniszterek rendelkezéseiket kivétel nélkül az eötvösi alapra épülő intézkedéseknek nyilvánítják. A felekezeti tantervek hangsúlyai ugyan eltérőek, de a dokumentumok arról látszanak tanúskodni, hogy az állami tanterv alapeszméit mindvégig akceptálták.

A hit- és erkölcsstan tanítását a korszak valamennyi tanterve előírta, így a népiskolákban érvényesülhetett a keresztény értékek közvetítése, ugyanakkor az egyetemes humanitás, a hagyományos műveltség történeti és logikai elvei beleszövődtek a reáliák tanításába a német bölcséleti alapvetésnek megfelelően, ezzel együtt a kor követelményeinek jegyében érvényesült a tényekre, tapasztalatokra, az élet igényeire épülő gyakorlatiasság elve is a pozitívizmus alapeszméivel összhangban. Eötvös József törvénykezése módot adott minden jelentős irányzat elveinek kiegyensúlyozott, harmonikus érvényesítésére, s arányosan jelenítette meg a nemzeti nevelés követelményét is.³⁷ A keretjellegű szabályozás önállóságot biztosított, a fejlődő szemléltetőeszköz-állomány és tankönyvkiadás segítette a tanítókat

A természettudományok tanításáról a vezérkönyvekből idézett részletek megerősítik azt a véleményt, hogy a három meghatározónak látszó filozófiai

³⁷ Nemzet, vallás és tudomány problémája már az 1850-es években vitaként merült fel az Új Magyar Múzeum hasábjain: Toldy Ferencsel szemben, aki a magyarságot féltette a nemzetietlen, vallástalan természettudományoktól, Hunfalvy Pál *Igaz Arany Bulla c.* megnyilatkozásában az Akadémia célját így vázolja fel: „a nemzetiség az alap... az emberiség pedig az irány”. Eötvös Loránd akadémiai elnöki székfoglaló beszédében szolt arról, hogy a természettudományok fejlesztése az egész emberiség közös vállalkozása, ezért nálunk sokan idegennek tartják, gyanakvással fogadják, ám a magyarság felemelkedése és az emberiség haladása nem egymás ellenében, hanem együtt folyhat csak sikeresen. *Eötvös Loránd elnöki székfoglalója a Magyar Tudományos Akadémia közgyűlésén 1899. jún. 24.* (EÖTVÖS, 1964., 194.)

irányzat: a neoskolasztika, a pozitivizmus és a klasszikus német bölcselet az Eötvös József által megteremtett oktatáspolitikai közegben harmonikusan szolgálta a népiskolai természettudományi oktatás fejlesztését.

A természettudományok tanításának helyzetét mérlegelve nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a felekezeti népiskolák többségében praktikus okok, tantervi irányok, vagy elvi megfontolások miatt kisebb súlyt helyeztek a természettudományos stúdiumokra, mint az állami iskolákban. Meg kell említeni, hogy az állami népiskolákban sem sikerülhetett maradéktalanul a tantervek követése, mert a felsőbb osztályok látogatottsága csekélyebb volt, az osztatlan iskolákban pedig további nehézségekkel is meg kellett küzdeni. Észrevehettük, hogy a természettudományos tankönyvkiadás fejlődése ellenére a vezérkönyvek némelyike az olvasókönyvek anyagát is elegendőnek tartotta a természettudományok tanulmányozásához, sőt a könyv nélküli tanítás melletti érvekkel is találkozhattunk. Mindezek tekintetbevételével is mondható, hogy **a dualizmus első időszakában a műveltség gyarapítását szolgáló, a vallási és a nemzeti szempontokat szem előtt tartó liberális oktatáspolitikai a természettudományok tanításának fejlődését jól szolgálta, a tudományok művelését inspiráló szellemi légkört teremtett.**

A kor oktatáspolitikájának elemzéseiből azonban jól ismert, hogy a VKM rendelkezései a csaknem fél évszázad alatt a politika hullámlásának megfelelően **a nemzeti és a vallási jellegű megköteket egyre szorosabbra vonták**, így a népiskola és a tanítóképzés szabályozása egyre távolodott az Eötvös képviselte mérsékelt liberalizmustól. A monolitikus irányba forduló politikai centralizáció a keresztény vallási tanítást és a nemzeteszmét a hatalmat a vélt vagy valós ellenséggel szembeni harcba is engedelmesen követő állampolgárok nevelésének szolgálatába állította, ennek zászlaja alatt integrálta a pozitivizmus szélsőséges értelmezéséből eredő haszoncentrikus, tárgyiasító szemléletet.

A műveltség, a természettudományos képzettség e politikai keretek között egyre kevésbé szolgálta a humanitás és a szabadság kiteljesítését, a nemzeti nevelés dominanciája az egyetemességet fokozatosan háttérbe szorította, ami teret nyitott militáns törekvéseknek is. A természettudományos objektivitás — észrevétlenül — egyre inkább kiterjesztett uralma nyomán a dolgok világa az emberek fölé rendelődik, az „emberiség céljai”, az „emberi minőségek” hatékonyságban, mérhető haszonban összpontosulnak, anélkül, hogy az erre irányuló szándék a célokban nyíltan megjelenjen. A természettudományok

fejlesztésétől, eredményeik, módszereik alkalmazásaitól várt szabadság iránya felől a dolgok uralma felé, az emberanyaggal való bánás tervezett módjai felé forduló folyamatot leplezték, de erősítették is a deklarált elvek, amelyek a német szellemiségből a humanitásra nem, csak a patriotizmusra, a skolasztikus bölcseletből a transzcendens megalapozottságú értékekre nem, csak az evilági engedelmességre fordítottak figyelmet.

Ha egy alaposabb elemzés nyomán feltárul, hogy a dualizmus korában született elvek az iskolák közvetítésével hogyan honosodtak meg, s később miként deformálódtak az oktatáspolitikában is érvényesülő változások nyomán, akkor érthetőbbé válhat annak a mentalitásnak a forrása, amely az emberiség, a nemzet, a jövő érdekeire hivatkozva a pragmatikus „racionalitás” jegyében természettudományos módszerekkel kezelhető tárggyá degradálja az egyént, negligálja a humanitást, s valójában átgázol a fennen dicsőített tradíciókon.

Hivatkozott művek

- A népiskola módszertana. Dr. Dittes Frigyes után szerkesztették Gyertyánffy István és Kiss Áron. Franklin Társulat Nyomdája, Bp. 1876.
- Baló József: Vezérkönyv a beszéd- és értelemgyakorlatok tanítására. M. Kir. Tudományegyetemi Ny., Bp 1908.
- Balogh Péter: Erkölcsi nevelés az iskolában. Magyar Pedagógia 1896.
- Eötvös Loránd a tudós és művelődéspolitikus írásaiból. Szerk.: Környei Elek, Bp. 1964.
- Felkai Gábor: Fichte. Kossuth, Bp. 1988.
- Gönczy Pál: Tanulmányok. Bp. 1888.
- Heller Ágost: Természettudományok és filozófiai világkép. Athenaeum 1893.
- Heller Ágost: Újabb áramlatok a természetfilozófiában. Athenaeum 1892.
- Jászi Oszkár: Tudományos publicisztika. Huszadik Század 1900.
- Kozáry Gyula: Comte, a pozitivizmus és az evolúció. Bp. 1905.
- Kunfi Zsigmond: Népoktatásunk bűnei, a Huszadik Század Könyvtára. Bp., 1908.
- Magyar Törvénytár, Millenniumi emlékkiadás. Bp. 1986.
- Mészáros István: Felekezeti népiskolai tantervek (1868–1948). Bp., OKI 1996.
- Platz Bonifác: Természettudomány és igazság. Bp. 1910.
- Prohászka Ottokár: Föld és ég. Bp. 1901.
- Rácz Lajos: Természettudomány és vallás. Protestáns Szemle 1904.
- Schultz Imre: Népokiskolai reáloklatás módszertana. Érsek-Lyceumi Nyomda, Eger, 1886.
- Spencer, Herbert: Értelmi, erkölcsi és testi nevelés. Ford. Öreg János és Losonczy Miklós. Bp.

1898.

Szakál János: A magyar tanítóképzés története. Bp. 1934.

Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára. Bev.: Berzeviczy Albert. Bp. 1913.

Vámos Henrik: Szabadgondolat. Szabadgondolat 1911.

Wagner János: A természetrajz tanításának módja és eszközei. Arad, 1905.

Válogatott bibliográfia

A Magyar Tudományos Akadémia elhunyt tagjai fölött tartott emlékbeszédek. A Magyar Tudományos Akadémia másfél évszázada, 1825–1975. Bp. 1975.

A mai világ képe. Szerk.: Kornis Gyula, Bp. 1926.

Baló József: A magyar népoktatásügy szervezete. Bp. 1901.

Bánhegyi István: A felekezeti iskoláztatás veszélyei. Pest, 1870.

Bárány Ignác: Tanítók könyve. Bp. 1873.

Bollókné Panyik Ilona: A Budapesti Tanítóképző Főiskola. Bp. 1991.

Bollókné Panyik Ilona: Az iskola kezdő szakaszának állami tantervei a magyar nevelés történetében. In: A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig. BTF TK, Bp. 1996.

Bresztovszky Ernő: Statisztika Magyarország kulturális elmaradottságáról. Szocializmus, 1908–9. 10. sz.

Budapest székesfőváros elemi népiskoláinak helyi tanterve. Bp. 1913.

Felkai László: Magyarország oktatásügye a millennium körüli években. Bp. OPKM 1994.

Felkai László: Neveléstörténeti dolgozatok. Bp. Tankönyvkiadó, 1983.

Fináczy Ernő: Világnézet és nevelés. Bp. 1910.

Gombocz Endre: A Királyi Magyar Természettudományi Társulat története. Bp. 1941.

Gönczy Pál: Vezérkönyv a növénytan tanítására. Bp. 1852.

Gyertyánffy István: A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene, Bp. 1882.

György Aladár: A tanítóképzés törvényeinkben. Magyar Tanítóképző 1893. VIII.

Halász Ferenc: Állami népoktatás. Bp. 1902.

Halász Ferenc: Közoktatás művészet. Bp. 1910.

Halász Ferenc: Nemzeti állam és népoktatás. Bp. 1906.

Hanák Tibor: Az elfelejtett reneszánsz. Bp. 1993.

Horváth Zoltán: A magyar századforduló. Bp. 1974.

James, William: Lélektani előadások tanítók számára. Ford. Ozorai Frigyes. Bp. 1909.

Jelentés a tanítóképzésről és a tanítókról. Dániel Márton, Bp. 1889.

Kármán Mór: Közoktatásügyi tanulmányok 1–2. Bp. 1906.

Kelemen Elemér: A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat. Szemelvények a magyar oktatási törvényekből. In: Kelemen Elemér – Setényi János Az oktatási törvénykezés változásai. FPI, Bp. 1994.

Kelemen Elemér: Állam, egyház, iskola a dualizmus korában. Neveléstörténeti Füzetek, OPKM, Bp. 1993.

Köte Sándor: A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései. OPKM, Bp. 1997.

Köte Sándor: Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és dualizmus korában. Bp. 1975.

Magyar Statisztikai Évkönyv XXIV–XXVI. Bp. 1924.

Magyarok a kultúráért. Szerk.: dr. Lukács György Bp. 1929.

Magyarfalvi Lajos: Gyertyánffy István és a budai pedagógium. Bp. 1968.
 Magvary Zoltán: A magyar tudománypolitika alapvetése. Bp. 1927.
 Mann Miklós: Kultúrpolitikusok a dualizmus korában. OPKM, Bp. 1993.
 Mészáros István: A tankönyvkiadás története Magyarországon. Bp.–Dabas 1989.
 Nagy József: A mai filozófia fő iránya. Bp. 1923.
 Németh András: A magyar tanítóképzés története (1775–1975) Zsámbék 1990.
 Népoktatási törvények és rendeletek tára, szerk.: Tóth József, Bp. 1884.
 Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon 1848–1948. 1–2. Bp. 1971. Szerk.: Felkai László
 Nyíri Kristóf: A Monarchia szellemi életéről. Bp. 1980.
 Oltványi Pál: A népoktatási ügy Magyarországon a múlt és a jelen időben. Szeged, 1884.
 Péterfy Sándor: A magyar elemi népoktatás. Bp. 1896.
 Percz László: A pozitívizmusról a szellemtörténetig. Bp. 1998.
 Prohászka Ottokár: Modern katolicizmus. Bp. 1990.
 Salacz Gábor: Egyház és állam Magyarországon a dualizmus korában 1867–1918.. München, 1974.
 Schwarz Gyula: Magyarország tanítóképzései statisztikája. Pest, 1867.
 Sebestyén Gyula: Elemi iskolai tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése. Bp. é. n.
 Tantárgytörténeti tanulmányok II. Szerk.: Garami Károly. Bp. 1963.
 Weszely Ödön: Korszerű nevelési problémák. Szt. István Társulat, Bp. 1926.
 Weszely Ödön: Nagy pedagógusok. Szt. István Társulat, Bp. 1925.
 Zeman Jenő: Katholikus pap a modern társadalomban. Bp. 1907.
 Zigány Zoltán: Közoktatásunk perspektívái. Huszadik Század, 1910. I.

SZEMLÉLETFORMÁLÁS ÉS ÉRTÉKKÖZVETÍTÉS A NÉPISKOLAI TÖRTÉNELEMOKTATÁSBAN A SZÁZADFORDULÓN (TANTERVEK ÉS OLVASÓKÖNYVEK TÜKRÉBEN)*

FARKAS MÁRIA

Jelen írás néhány népiskolai történelemkönyv és olvasókönyv bemutatásán keresztül arra tesz kísérletet, hogy felvázolja, milyen szerep jutott a történelem tanításának a század első évtizedeiben a közoktatásban, milyen történelemszemléletet kaphatott a magyar társadalomnak az a döntő tömege, amelynek számára a népiskola jelentette a képzés egészét.¹

Természetesen figyelembe kell vennünk, hogy a dualizmus egész korszakának oktatáspolitikáját alapjaiban meghatározó Eötvös-féle népiskolai törvény, az 1868:XXXVIII. tc. egy alapvetően liberális, inkább az oktatás kerekeit és nem tartalmát meghatározó rendszert hívott életre, amely rögzítette ugyan a valamennyi iskolatípusban tanítandó tárgyak körét, de sem azok tartalmáról, sem óraszámáról nem rendelkezett, s a taneszközök megválasztását is az iskolák, ill. a tanítók kompetenciájaként kezelte. A sokszínűség irányába hatott emellett, hogy maga a korszak ideológiai szempontból sem egységes, a polgári átalakulás művelődési-közoktatási felfogását tekintve különböző szakaszait foglalja magában: tükrözi a liberális és konzervatív eszmék küzdelmének állomásait, a nemzeti szme változó intenzitású megjelenítését, a polgárosodás terén elért eredményeknek és az ennek következtében előállt új igényeknek történő megfelelés kívánalmait; s hogy tárgyunk, a történelemoktatás, ill. a történelemszemlélet formálása a fentiek mellett szorosan összefügg a kor tudományosságával, azaz nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy

* A tanulmány a Donáth Péter vezette OTKA-kutatás keretében készült (T-025-323/98).

¹ Pontos adatok az iskolázottságról a korszakból nem állnak rendelkezésre, minthogy az 1910 előtti népszámlálások, összeírások csupán az írni-olvasni tudásra kérdeztek rá, más adatfelvételekből azonban lehet következtetni. Tudjuk például, hogy 1910-ben az aktív keresők — akik ekkor a népesség 40,1%-át alkották (1,2% inaktív kereső, illetve 58,7% eltartott mellett) — 93,1%-ának a legmagasabb iskolai végzettsége 6 osztálynál kevesebb, illetve legfeljebb 6–7. osztály volt. (Magyarország népessége és gazdasága. Múlt és jelen. Központi Statisztikai Hivatal, Bp. 1996. 84. és 85. táblázatai.)

maga a történettudomány is e korban teszi meg a tudománnyá formálódás terén kezdeti lépéseit, ekkor indul meg a dinamikus fejlődés útján, iskolák, irányzatok sokféleségét produkálva.

Végül, de nem utolsósorban számolnunk kell a már akkor is mintegy kétszáz éves múltra visszatekintő magyar történelemoktatás hagyományaival. Ezek Comeniustól kezdve a Ratio Educationison, a második Ratió (1806), illetve az ugyanazon évben megjelent protestáns Ratió átalános el fogadottakká tettek a történelemtanítás területén bizonyos elveket: ezek sorában fontos, hogy a történelem tanulmányozása, ill. tanítása „közhasznu”, a történelem elfogadott, fontos, jelentős tárgy, amelynek az oktatás egészét végig kell kísérnie, hogy a legfőbb cél a jó és hasznos állampolgárok nevelése, hogy tanítását áthatja az erkölcsi-etikai szemlélet, illetve hogy a tanítás során alkalmazkodni kell a gyerekek életkori sajátosságaihoz, ezért fontos a történetes-mesés indítás, a túlterhelés elkerülése, a „magolás” tiltása. Vitákat valójában csak a magyar, illetve az egyetemes történelem tanításának aránya jelentett: amíg a Ratio Educationis és a II. Ratio is a hazai történelem tanítását szinte kizárólagossá tette, mondván, hogy a történelemtanítás céljainak megvalósításához bőven találunk példákat a magyar történelemben, a protestáns Ratio az egyetemes és a magyar történelem párhuzamos tanítása mellett foglalt állást.²

A történelem tanítását az 1868:XXXVIII. tc. 55. §-ával rendeli el, ahol felsorolja a valamennyi iskolatípusban tanítandó tárgyakat. Itt az f) pont alatt szerepel a hazai földleírás és történet, a g) pont alatt némi általános földleírás és történet, az l) pont alatt a polgári főbb jogok és kötelességek tanítása. Az 56. § előírja, hogy a vallás- és közoktatási miniszter „időnkint” tantervben szabályozza a tartalmi kérdéseket.³

A tantervekről

A törvény rendelkezései alapján tehát kiemelt szerep jut a **tanterveknek** az oktatás tartalmi szabályozása és belső arányai kialakítása tekintetében. A század első éveiben, 1905-ig, az először **1869-ben kiadott, 1878-ban** kisebb módosításokkal **újra megjelenő népiskolai tanterv** van érvényben. Mind-

² Lásd Szabolcs Ottó: A történelemtanítás hagyományai Magyarországon. In Történelempedagógiai Füzetek. 1. sz. 11–23.

³ A törvény szövegét lásd pl. Az 1868. évi XXXVIII. tc. a népiskolai történelemoktatás tárgyában. Magyar Törvénytár. Bp. 1986. Millenniumi emlékkiadás. Idézi: Dokumentumok a magyar nevelés történetéből. 48–53.

kettő a kerettantervek szűkebb típusába, az úgynevezett szillabus típusú tantervek⁴ sorába tartozik, még az iskola célját sem határozza meg, a történelemtanítás funkciójára azonban, csakúgy mint más tárgyakéra, röviden utal. E szerint a történet tanítása „a gyermeki szívnek és észnek erkölcsi és szellemi fejlesztőjévé” válik, „ez pedig a történelem tanításának a népiskolában is legfőbb célja”; emellett „gerjesszen indulatot, ébresszen szeretetet”, keltse fel a bűn iránti undort, váltson ki „a haza és a nemzet iránt meleg ragaszkodást”, alakítsa ki a törvények tiszteletét, ami az egyéni-nemzeti boldogulás mellé állás „lassú, de biztos menedéke” — olvashatjuk az 1869-es változatban.⁵ Előírja a tanulandók között: hazai földleírás és történet, némi általános földleírás és történet elsajátítását.

A történelem mint önálló tárgy ebben a tantervben (történelem és polgári jogok és kötelességek címszó alatt) az V. és a VI. osztályban jelenik meg, heti 3-3 órában. Összórászáma tehát a heti összórászámon (136) belül csekély részt tesz ki, de nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy történelmi szemléletet, részben ismereteket a tanulók más tárgyak, elsősorban az anyanyelvi ismeretek elsajátíttatását és elmélyítését célzó olvasókönyvekből is szerezhettek-szereztek, amint erre maga a tanterv is utal: „Az olvasókönyvekbe foglalt történelmi olvasmányok és a földrajz tanításából szerzett előismeretekre” építve kezdi meg a történelem tanulását a tanuló az V. osztályban, „a magyar nemzet történetéből válogatott életrajzi képek elbeszélésén és elbeszéltetésén” keresztül. Más népek történetének ismertetését csupán a honfoglalás előtti korok más népei történetéből vett „életképek” felvillantásán keresztül javasolja, éspedig a „korviszonyok” jelzése, az érdeklődés felkeltése céljából. A hazai és az egyetemes történet aránya némileg módosul a VI. osztályban, ahol megjelenik az ókori népek története „általánosságban”, ill. a fő cél, Magyarország összefüggő történetének ismertetése mellett szerephez jutnak az európai történelem főbb eseményei, az úgynevezett „csoportosító módszer” szerint: azaz a magyar történet áll a középpontban, vele összefüggésben, e köré csoportosítva jelenhetnek meg csupán más események.⁶ A tan-

⁴ A tanterv-típológiához lásd Bollókné Panyik Ilona: Az iskola kezdő szakaszának állami tantervei a magyar nevelés történetében. In: A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig. BTF Továbbképző Füzetek 2. BTF, Bp. 1996. 40.

⁵ Függelék a népiskolai törvényhez. A M. Kir. Vallás- és Közokt. miniszter által az 1868-ik XXXVIII. tcz. értelmében kiadott tanterv nép- és polgári iskolák, valamint a képezdek számára. Kiadja Lampel Róbert. Pest 1869. 34–35.

⁶ Ugyanott.

terv, amely lehetővé teszi az iskolák, ill. a tanítók számára a taneszközök szabad megválasztását, a történelem oktatása terén két tankönyvet ajánl: Magyarország története, Nagy L. és Ballagi Károly, Kecskemét és Magyarország története, Bárány J. Pest.

Az **1878-as népiskolai tanterv** a történelemtanítás területén mind a célt, mind a tananyagot vázolva lényegileg megismétli az 1869-es tanterv tartalmát. Változatlanul az „életképek”, az „érdekes egyének” állnak a középpontban, rajtuk keresztül pillanthat be a tanuló a kor viszonyaiba, hogy „kíváncsisága és tudni vágya is felébresztessék”. A cél: az isteni gondviselés iránti bizalom és hála, az egyén iránti szeretet, a bűn iránti undor s utálat, a haza iránti meleg ragaszkodás s lelkesítő szeretet, a törvények iránti kegyelet felébresztése és ápolása. A VI. évben szó esik az ókori népekről „a legnagyobb általánosságban”, a középpontban azonban változatlanul „Magyarország összefüggő története” áll, „kapcsolatban a vele érintkezésben élt s élő nemzetek történetével és mellék tekintettel a világtörténelem színpadán kiváló szerepet játszó nemzetek történetére”.⁷ Kerülendők: a tárgy időrendi száraz részletezése és az okozati mélyebb fejtegetések. Az óraszám sem változott, bár az összóraszám 139-re növekedett.⁸ Részletesebb a taneszközök felsorolása: itt tankönyvek, földgömbök, térképek és „szemléleti képek” szerepelnek, történelemkönyv nem.

A történelemtanítás elsődleges célja a Berzeviczy Albert minisztersége idején kiadott **1905-ös népiskolai tanterv** szerint is elsősorban az erkölcsi nevelés szolgálata, de ebben a tantervben már fontos szemléletbeli változások, hangsúlyeltolódások is megfigyelhetők. Kétségtelenül a liberalizmus visszaszorulását kell látnunk abban, hogy ez a program már a „tanterv és utasítás” címet viseli, jóllehet bevezetőjében hangsúlyozza: az utasítást csupán „útmutatásként” kell értelmezni.⁹ A nemzeti jelleg, a nemzeti célok erőteljesebb megjelenését jelzi, hogy az „Utasítás” fejezet általános része már a „magyar nemzeti népiskola” vezéreszméit ismerteti, amelyek a valláserkölcs

⁷ Tanterv az elemi népiskolák számára az 1868. évi XXXVIII. t.-cz. értelmében. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1877. évi augusztus hó 26. napján 21 678. szám alatt kelt rendeletéből. In: Népoktatási törvények és rendeletek tára. Szerk.: Tóth József. Bp. 1884. 405–406.

⁸ Lásd ugyanott, 418–419.

⁹ Tanterv és utasítás az elemi népiskolák számára. Bp. 1905. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. sz. a. kelt körrendelete valamennyi királyi tanfelügyelőhöz. VIII.

és a hazaszeretetre nevelés. Még ez is kerettanterv, de a korábbiaknál részletesebb, szerepel benne a tananyag tantárgyankénti leltárszerű felsorolása, sőt utasításokkal kiegészítve, tömören valamennyi tantárgy tanítási célját is megfogalmazza.

Az intézménytípus általános céljáról szólva kimondja: az iskola szelleme „nem lehet egyéb, mint a hazaszeretetnek, a vallás és erkölcsnek, a magyar nemzet kulturái munkájának a szelleme”¹⁰. A hazafiúi és művelő hatás egyik legfőbb eszköze a történet, ill. a polgári jogok és kötelességek tanítása. Itt is hangsúlyozzák, hogy kerülni kell az adattömeg „betanítását”, de fontos szemléletbeli változások is megfigyelhetők. A tanterv „véget akar vetni annak a hibás eljárásnak, mely pusztán életrajzi alapon akarja a tanulót a történeti élet ismeretébe bevezetni. Az életrajzi alap jó, de csak ha nem mellőzzük a kor jellemzését sem...” A világtörténet minimumra szorításának hangsúlyozása arra utal, hogy változatlanul a magyar történetre koncentrál. A cél: „nemzetünk ezer esztendő múltjának és küzdelmeinek s az eseményekben és nagy történeti alakokban megnyilatkozó nemzeti erényeknek megismertetésével felébressze, ápolja és nemesítse a nemzeti önérzetet, a hazaszeretetet, a királyhűséget”.¹¹ Az utasítások rész még egyértelműbben fogalmaz. A történet tanításának célja „első sorban etikai: a nemzeti érzésnek, a hazaszeretetnek, a polgárerényeknek ápolása”, egyúttal a múlt segítségével a jelen jobb megismertetése, a „történeti érzék” felkeltése, az adatok szelekciója, az összefüggések előkészítése. „Lehetőleg mellőzzük a hanyatlás korszakait... időzzünk hosszabban az erkölcsi emelkedés lélekemelő rajzainál” — ne csorbítsuk a nemzeti önérzetet, ne keltsünk kishitűséget: „Csak az igazat tanítsuk, bátran és elfogultság nélkül, de nemzetünk forró szeretetével... Különösen tartózkodjunk a nemzeti és felekezeti elfogultságtól”.¹²

Az V. osztályban kezdődik meg a történelemtanítás most is, de óraszáma a korábbi tantervekhez képest csökkent, heti 2 órára.¹³ Ezen az évfolyamon a történeti anyag változatlanul „nagyjaink” alakja köré szerveződik, jóllehet hangsúlyozzák az egyéni vonások, az életút bemutatása mellett a kor megjelenítésének fontosságát. A tételes felsorolás szerint kiemelt személyek: Árpád, Szent István és Szent László, IV. Béla, Nagy Lajos, Hunyadi János, Hu-

¹⁰ Ugyanott.

¹¹ Ugyanott, XXXIII.

¹² Ugyanott, 147.

¹³ Lásd ugyanott, 21.

nyadi Mátyás, Zrínyi Miklós, Bethlen Gábor, Pázmány Péter, II. Rákóczi Ferenc, III. Károly, Mária Terézia, József nádor, Széchenyi István, Kossuth Lajos, Deák Ferenc, I. Ferenc József, Erzsébet királyné.

A VI. osztályban ugyancsak heti 2 óra jut a történelemre. A cél a magyar történet egészének tanítása, de a mohácsi vészig csupán ismétlésképpen, hangsúlyosabban szerepelnek „az újabb idők”. A középpontba a személyek helyett már az események, az összefüggések kerülnek, ill. a nemzeti intézmények fejlődésének bemutatása. Az egyetemes történelemre célja szerint csak annyiban tér ki a tananyag, „amennyiben ezt a nemzeti történet megértése szükségessé teszi”. Az egyetemes történet eseményei között a tételes felsorolásban az alábbiak szerepelnek: a Habsburg-világbirodalom kialakulása, a földrajzi felfedezések és találmányok, a harmincéves háború, XIV. Lajos, II. Frigyes, Poroszország felemelkedése, a francia forradalom, Napóleon, a napóleoni háborúk utáni Európa, az 1848-as forradalmak, a porosz–osztrák háború. A magyar történet tárgyalása kapcsán kiemelt súlyt kapnak „az alkotmány és a vallásszabadság védelmében” folytatott nemzeti felkelések.

Az óraszámokat illető változások kapcsán figyelembe kell venni, hogy a történelem tanításától elvett 1-1 órát a polgári jogok és kötelességek heti 1-1 órája kompenzálja ugyanezekben az évfolyamokon. A történeti jellegű tárgyak tehát látszólag nem szenvedtek csorbulást, arányuk azonban a megemelkedett összórászámon belül (145 óra/hét) — a tárgy fontosságát hangsúlyozó megfogalmazások ellenére — csökkent.

Történelemlkönyvek és olvasókönyvek

A törvény liberális szellemiségéből, az iskolafenntartók változatosságából fakadóan, a tantervek célrendszerének figyelembevételével tankönyvek, különböző műfaji értelmezést tükröző olvasókönyvek sokasága készült, külön állami és felekezeti, osztott és osztatlan népiskolák számára. Az elfogadott (ajánlott vagy megengedett) tankönyvek listáját a közoktatásügyi minisztérium hivatalos közlönyében rendszeresen közzétette, közülük választhattak az iskolák.¹⁴ A tankönyvírást és -kiadást mégsem kívánták a véletlenre bízni.

¹⁴ Mészáros István: A tankönyvkiadás története Magyarországon. Bp. 1989. 111–112.— Az 1868 és 1945 között megjelent iskolai tankönyvek listáját, illetve ezek katalógusát az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Kötetkatalógusok címmel folyamatosan adja közre, Pozsár Istvánné szerkesztésében. A népiskolai, a gimnáziumi, a reáliskolai és a reál-gimnáziumi tankönyvek katalógusa 1984 és 1987 között jelent meg.

Alapjait megszabta az a történelmünkben (a két Ratio educationis nyomán kibontakozott állami tankönyvprogram után) harmadiknak tekinthető nagyszabású, központi jellegű tankönyvprogram, amelynek kidolgozására Eötvös József még az oktatási törvény tárgyalásának időszakában kiváló szakemberekből tankönyvbizottságot létesített a „népiskolai olvasókönyvek, tankönyvek és vezérkönyvek kidolgozása tárgyában”. A bizottság feladata volt, hogy elősegítse olyan tankönyvek (a korabeli szóhasználat szerint „a tanításban irányul szolgáló vezérfonal”), a tanítók konkrét, napi munkáját segítő „vezérkönyvek” születését, amelyek egyrészt megfelelnek a kor oktatási-nevelési színvonalának és elvárásainak, másrészt a hazai népnevelés igényeinek és szükségének. Fentiek érdekében a bizottság szükségesnek látta, hogy ismert szakembereket kérjen fel a munkára, de azt is, hogy „mellettük még egy vagy két másik szakember is hivattassék fel a munkára”, továbbá, hogy legyen „szabad verseny”, azaz bárki pályázhasson tankönyvírásra.¹⁵

A sugallt történelemszemlélet rekonstruálásához elemzésre kiválasztott tankönyvek esetében igyekeztünk a keletkezési időre is tekintettel lenni, tehát az 1905-ös tanterv előtti és utáni időszak terméséből egyaránt hozunk példákat. Három történelemkönyv elemzését állítjuk a középpontba, a belőlük levonható következtetéseket olvasókönyvek példászerű idézésével kontrolláljuk. A tartalmi vonatkozások mellett utalunk a tananyag elrendezésére (blokkyszerű vagy inkább a kronológiai folyamatosságot tükrözi), arra, hogy döntően milyen szövegtípusokkal dolgoznak (az ismeretterjesztő szövegek, mondák, történetek, szépirodalmi források aránya, funkciója hogyan változik).

Évtizedeken át, a századelőn is használták az elemi iskolákban **Mayer Miksa**¹⁶ életrajzokra épülő történelemkönyvét, amelyet az V. és VI. osztályok számára írt (1889-től ennek **Márki Sándor**¹⁷ által átdolgozott változatát). A Márki Sándor által „közkedvelt” tankönyvként aposztrofált munka, Mayer Miksa műve az átdolgozás során — a tantervhez igazodva — kiegészült a világtörténelem néhány nagy alakjával, olyanokéval, akiknek ismerete

¹⁵ A bizottság céljait és munkáját röviden összefoglalja: Mészáros István: A tankönyvkiadás története Magyarországon. 103–108. Az 1868. augusztusi népiskolai tankönyv-konferencia jegyzőkönyvét közli: Dölle Ödön: A nevelészet története. Pest 1871. 261–285.

¹⁶ Mayer Miksa (1842–1886) — pedagógus és író, számos tankönyv szerzője, az Országos Tansermúzeum első igazgatója, 1868–1873 között a Néptanítók Lapja szerkesztője.

¹⁷ Márki Sándor (1853–1925) — történetíró, egyetemi tanár, az MTA tagja.

„a hazai történet szempontjából is kívánatos”.¹⁸ A görög történelemből Lükurgosz és Leonidász, Szolón és Démoszthenész, valamint Nagy Sándor, a római korból Cincinnatus, Hannibál, Iulius Caesar, Nagy Konstantin érdemesülnek méltatásra. A sor, a kronológiát követve Attilával, Mohameddel, Nagy Károllyal, Bouillon Gottfrieddel, Habsburg Rudolffal, Husz Jánossal, az Orléans-i Szűzzel, II. Mohameddel, Gutenberg Jánossal, Kolumbusz Kristóffal, Szulejmán császárral, Lotaringiai Károllyal, Savoyai Jenővel, Caraffa Antallal, Nagy Péterrel, George Washingtonnal, Bonaparte Napóleonnal folytatódik és végződik. A bemutatás során nem válik külön a hazai és az egyetemes történelem: „azon voltam — olvashatjuk Márki bevezetőjében, amelyet eredetileg a kilencedik kiadáshoz írt —, hogy a politika és hadi történelem legjellemzőbb alakjai együtt legyenek” (1. old.). A történelem szinte megszakítatlan elbeszélésfolyamként jelentkezik, az egymás után következő életrajzok az összekötő szövegeknek köszönhetően a folyamatosságot, a kapcsolatot hangsúlyozzák, néha némileg erőltetetten (ugyancsak nagy szónok volt, ebben az időben élt, ugyanolyan érdemeket szerzett), ami a stílus elbeszélő, meseszerű elemeivel kiegészülve olvasmányos, az érdeklődés felkeltésére mindenképpen alkalmas tankönyvet eredményez. A **cél**, jól nyomon követhetően, valamilyen **erény, érték kiemelése, a jó példa követésére buzdítás**. A legfontosabbnak ítélt tanulságokat dőlt betűvel ki is emeli.

Kétségtől kívül a **nemzet** áll a középpontban, ennek meghatározása már az első oldalon szerepel. Az emberiség eredetéről szólva, a Bibliára hivatkozva leírja, hogy az abban említett népek valamennyien Ádámtól és Évától, azok ivadékaitól erednek, először családok, majd nemzetségek, később törzsek, végül nemzetek alakulnak belőlük. „A nemzet már sok ezer emberből állt, kik megfogadták egymásnak, hogy minden ügyükben segítik, megtámadóik ellen pedig védelmezik egymást.” (5. old.) A kritériumok tehát a közös eredet, illetve az egymás megvédésére és segítésére tett vállalás. Az összetartozó közösség minden tagjának jogait és kötelességeit rögzítik a **törvények**. A nemzet nagyságát biztosító legfőbb erények ily módon: **az összetartás, a törvények tisztelete** (a hunok pusztulását például az okozta, hogy Attila halála után fiai egymás ellen fordultak, s „a szomorú testvérharcnak az lett a vége, hogy a hunok birodalma végleg megsemmisült” — 13. old.; a hét ma-

¹⁸ Történelem a magyarok és más népek múltjából vett életrajzokban. Elemi népiskolák számára. Írta: Mayer Miksa. Átdolgozta: Márki Sándor. 10. kiadás. Bp. 1890. 1.— A kötetből vett idézetek oldalszámait a továbbiakban a szövegben közöljük, zárójelben.

gyar törzs, amíg egyszerre „hét vezérük volt”, sokszor vesztett csatát, mert nem értettek egyet, ezért azután végül egy fejedelmet választottak — 15. old.; a viszálykodás, a király iránti engedetlenség vezetett a mohácsi csatavesztéshez, a függetlenségért és a szabadságért vívott harcok oka viszont az, hogy a „király nem mindig tisztelte a törvényeket” stb.), a **hazafiúi önzetlenség** (Cincinnatus története kapcsán nem mulasztja el kiemelni: Róma nagyságának oka, hogy polgárai éltek-haltak érte, s nem keresték saját hasznukat), a **függetlenség védelmezése** (I. Béla korának legfőbb érdeme, hogy függetlenségünket megvédték Henrik császárral szemben; Thököly és II. Rákóczi Ferenc érdemei), az **uralkodó iránti önfeláldozó szeretet** (például Károly Róbert, Nagy Lajos és Hunyadi János bemutatásakor is szerepel az a történet, amely szerint valamely csata halálos veszedelmei közepette az egyik hű vitéz ruhát-fegyvert cserél a királlyal, életét feláldozva megmenti uralkodóját).

A tárgyyszerűség, a „tudományosság” kritériumai ehhez képest háttérbe szorulnak, feláldoztatnak a morális célok, az olvasmányosság, az érdekesség oltárán. Jól mutatja ezt a különböző történeti forrásértéket képviselő műfajok (ismeretterjesztő szövegek, mondák, legendák, krónikák) kritikátlan összesmosása, azonos értékűként kezelése. Különösen szembetűnő ez a magyar történelem korai századai esetében (a vérszerződés pontjainak leírásában például szinte szó szerint Anonymus Gesta Hungarorumának információit látjuk viszont, I. Bélát a Vértes, a Búvár Kund vagy a Korona és kard mondájából ismerjük meg; Szent László alakjának megrajzolásához a róla készült legendák szolgálnak alapul stb.).

A magyar történet röviden így rekonstruálható a tankönyv alapján: Nagy Károlynak a keresztény nemzetek összefogása érdekében tett kísérletei után „az európai népeket egy újabb, **hatalmas nép** kezdte háborgatni, tudniillik a **magyar**” (15. old.). A magyarok Ázsiából jöttek, egy fejedelmük volt, Árpád, őt és népét a kölcsönös hűséget, a kötelezettségeket és a jogokat egyaránt tartalmazó alaptörvény, a **vérszerződés** kapcsolta össze. Érdekes, hogy a hun–magyar azonosság vagy rokonság századokon át uralkodó gondolata említést sem nyer, csupán arra történik utalás, Attila kapcsán, hogy a halála után szétszóródott, ill. megsemmisült hun nép maradékai térségünkben a székelyek. A honfoglalás leírásának Anonymus alapján rekonstruált változatát ismerteti ezután, jelezve, hogy amit közöl, nem „tudósok írják”, csak a hagyomány tartja. Árpád fejedeleme érdeme a honalapítás mellett, hogy a

pusztaszeri országgyűlésen a vérszerződés pontjainak megerősítése mellett egyéb jó és hasznos, például a rabló hadjáratokat tiltó törvényeket is hoztak. A továbbiakban Szent István (a kereszténység elfogadtatása, a koronázás ak-tusa, államszervező tevékenysége, törvényei, az ellene megkísérelt orgyilkos merénylet kapnak hangsúlyt), I. Béla (a függetlenség megvédése) szerepel-nek kiemelten. A keresztes háborúk tárgyalásába épül be a legendák Szent Lászlója, a tudós, művelt Könyves Kálmán „portréja”. (Megemlíti Álmos és fia megvakítását, enyhítő körülményeket is keresve: a korban más népeknél is találunk hasonló kegyetlen példákat, ám Kálmánt mindezek ellenére oly-annyira bántotta a dolog, hogy az emiatti bánat vitte sírba. Az Orléans-i Szűz történetének tárgyalásakor is utal Kálmán királyunkra, mondván, a Johannát rabul ejtő angolok boszorkányság vádjával elítélték és megégették, „pedig Kálmán magyar király már háromszáz esztendővel előbb hirdette, hogy bo-szorkányok nincsenek. Az angolok azonban ekkor még igen babonások vol-tak...” — 43. old.).

A következő nagyobb egység a **magyarok fejlődése** címet viseli, ezen belül III. Béla, Imre és II. Endre, a gyenge és rossz uralkodó szerepelnek. Az utóbbi hibái megmozdulásra késztették a nemzetet, ami az **Aranybulla** elfo-gadását, a törvényesség továbbélését eredményezte. A tatárjárás viszontagsá-gait, IV. Béla király erőfeszítéseit, Szent Margit életét, Julianus barát kutató-sait, ill. az Árpád-ház kihalását és az új dinasztia, az Anjouk megjelenését taglaló események tárgyalását megszakítja a Habsburgok felemelkedésének, **Habsburg Rudolfnak**, az istenfélő, eszes és vitéz, az érdemeiért a német bi-rodalom élére választott uralkodónak a bemutatása. Az Anjou-kor taglalása kapcsán Károly Róbert esetében a bárókkal folytatott küzdelmek állnak a kö-zéppontban (Csák Máté, Zách Felicián merénylete, ill. a király életét meg-mentő Szécsy Dezső története), Nagy Lajos viszont már mint a bölcs, a kitű-nő, a nemzet minden osztályát felemelő uralkodó jelenik meg, aki felvirágoz-tatta a városokat a céhek pártfogolásával, álruhát öltve igyekezett az ország bajairól ismereteket szerezni és azokat orvosolni. Velük szemben Luxembur-gi Zsigmond „magyar király és német-római császár” „állhatatlan, pazarló, kegyetlen, ám tevékeny és művelt, a magyarok által nem szeretett” uralkodó. Jellemhibáit jól illusztrálja a Husz Jánosnak tett ígérete és annak megszegé-se. Gyengeségeinek, a széthúzásnak egyenes következménye, hogy a terjesz-kedő török birodalom mind nagyobb étvággyal és eredményességgel támad hazánkra. Érdemei ellenére (a magyar büszkeséget táplálja német-római csá-szári pozíciója) egyértelműen negatív hős. A magyar nemzet szerencséjére

azonban támad egy kivételes ember, egy ragyogó csillag, Hunyadi János, aki hősi küzdelmeivel (esetenként az érte életüket áldozó hősök — Kemény Simon — önfeláldozásának köszönhetően) képes eredményesen szembeszállni a törökkel. Fia, Mátyás, az igazságos, a főúri mesterkedések ellenére képes folytatni apja művét, a török elleni harcokat, ezzel párhuzamosan ugyanakkor a tudomány, a művészetek felvirágoztatására is jut ideje. Kiemelt szerepet kap Mátyás, az igazságos király alakjának megjelenítése. Uralma alatt a rend, a virágzás jellemezte Magyarországot.

A következő fejezet azonban már a **Magyarország hanyatlása** címet viseli. Ekkor, a Mátyást követő királyok alatt veszíti el szabadságát a magyar parasztság is. A háttérben az áll, hogy a török veszedelem ellen indított keresztes háborúkba az urak, a mezőgazdasági munkák halaszthatatlanságára hivatkozva nem akarták elengedni jobbágyaikat, így azok ellenük fordultak és könyörtelen pusztításokra ragadtatták magukat (tanulság nincs).

A **török hódítás ideje** címet viselő fejezet elsősorban a veszedelemmel szemben ellenállást kifejtő hősökkel (Jurisics Miklós, Szondy György, Zrínyi Miklós, Dobó István stb.) foglalkozik.

A **harcok a függetlenségért és a szabadságért fejezet** a Habsburg-ellenes függetlenségi harcok és a török elleni felszabadító háborúk némileg önkényes összemosásával Thököly Imrét, Lotaringiai Károlyt, Savoyai Jenőt, Caraffa Antalt, Zrínyi Ilonát, II. Rákóczi Ferencet összefogóan tárgyalja. Kiemelt szereplők: Zrínyi Ilona, II. Rákóczi Ferenc, akit a szabadság szeretete, ill. a nemzet sorsáért érzett aggodalom vitt a nemzet jogos kíváncsiáért harcba. A szatmári békekötés az adott körülmények között a legjobb megoldás. A Habsburg-Lotaringiai ház kapcsán Mária Terézia és II. József említendők. Az előbbi a jóságos, a trónja megmentéséért hálás uralkodó, akinek az előrehaladás szempontjából számos reformot köszönhetünk, hibája mindazonáltal, hogy ez összekapcsolódott nála is bizonyos, elsősorban a főnemesiséget érintő elnémetesítési törekvésekkel, a dicséret dominál mindazonáltal — szemben a kitűnő eszű, jót akaró II. Józseffel, akinél az elnemzetietlenítésre irányuló törekvés kap nagyobb hangsúlyt.

Magyarország legújabb kora — amely az értelmezés szerint a reformkortól a kiegyezés koráig tart — történetének eseményei mindössze 4 oldalba sűrítődnek. A kiemelt személyek: **Széchenyi István**, aki naggyá tette — főleg gyakorlati — alkotásaival a nemzetet, **Kossuth Lajos**, akinek a szerepét főleg 1848–1849 kapcsán méltatja, minthogy jórészt az ő szónoklatai bírták

rá a bécsi kormányt, hogy teljesítse a magyar nemzet kívánalmait, elfogadja azokat a törvényeket, amelyek „összefoglalják és bővítik a nemzet eddigi jogait és szabadságait” (72. old.), ám a nyomában kirobban, főleg a nem magyar ajkú népek forrongása következtében előálló viszálykodás miatt a törvényeket szentesítő V. Ferdinánd lemond, s a helyére lépő I. Ferenc József, hallgatva „magyarellenes tanácsadóira” meg akarja fosztani a nemzetet szabadságától, a nemzet pedig nem tehet mást, fegyvert fog jogai védelmében; a bukást bosszú és kivégzések követik, ám a birodalmát fenyegető nehézségek hatására végül belátta „a bölcs fejedelem”, hogy az „országok ereje csak a népek elégedettségében rejlik”, elfogadta **Deák Ferenc** javaslatait, s uralkodó és nemzet között megtörtént a kiegyezés. A kötet a Szózat egy részletével zárul.

Ez utóbbi korszak taglalásánál már a kor politikai kívánalmainak történő megfelelés szándéka követhető nyomon. Az osztrák–magyar viszony, az uralkodó és nemzet közötti kapcsolat kényes volta érződik minden mondatán. Szó sem esik, említés sem történik 1848 kapcsán forradalomról, a szabadságharc jórészt a fellázadt más népek elleni küzdelemként jelenítődik meg, akiknek sem létéről, sem arányáról, sem nemzeti törekvéseiről még csak említés sem történik korábban a kötetben.

Hasonló szemléletet sugallnak a korabeli olvasókönyvek. Példaként idézzük a Gyertyánffy I., Kiss A. és Radó V. által szerkesztett, az V. és VI. osztályok számára készült olvasókönyv 7., 1905-ös kiadását¹⁹, amelynek a történelemmel foglalkozó részei összesen mintegy 60 oldalt tesznek ki, összefüggő blokkokba tömörítve: ezek a világtörténelemmel, a magyar történelemmel foglalkozó olvasmányokat, ill. költeményeket tartalmaznak. Jellemzőek a néhány oldalas, személyek köré épített történetek, amelyek céljuk szerint egész korszakokat reprezentálnak (pl. Szolón személye köré sűrítve felidéződik az egész athéni történelem, kiemelt értékek: kormányzati elvekként becsületesség, igazság, erő, a munka eredményeként született gazdagság, Leonidász kapcsán megismerkedhetünk a görög–perzsa háborúk történetével). A hazai történelemből ugyancsak a hősi történetek (török elleni és Habsburg-ellenes harcok) szereplői állnak a középpontban, főleg irodalmi szemelvények közlésével. Az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc kapcsán arról olvashatunk, hogy az európai forradalmak idején a nemzet, bár

¹⁹ Olvasókönyv az V. és VI. osztály számára. Szerkesztették Gyertyánffy I., Kiss A. és Radó V. 7. kiadás. Bp. 1905.

„nem szándékozott koronás királya ellen fordulni, de nem mulaszthatta el az alkalmat, hogy régi és jogos kívánalmainak teljesítését hangosabban sürgesse”, s fellépésének meg is lett az eredménye: eléri a főbb célokat. Ám „né-mely népfajok”, „idegen ajkú, felizgatott honfitársaink” fegyvert fogtak, hogy segítsenek elnyomni a magyart, amely „jogait és szabadságát a jövőben is kész volt velük megosztani”. A harc eszerint főleg a felkelt testvérnépek ellen folyt, az önvédelem kötelességéből, a bukást pedig két hiba: a trónfosztás és az orosz hadak „beözönlése” okozta. A Deák Ferencről szóló történetben is „rossz emberek”, „ellenségeink” ármánykodása rontja meg nemzet és uralkodó kapcsolatát, illetve az idegen nemzetiségek fellépése. Szerencsére „jó királyunk” rádöbben, hogy ha továbbra is rossz tanácsadóira hallgat, szét-foszlik birodalma és boldogtalanná lesznek népei, ezért — megfogadva Deák tanácsát — visszaadja az alkotmányt.

A **Marczali Henrik**²⁰ és **Földes Géza**²¹ által írt, az elemi iskolák V. és VI. osztálya számára készült, 1906-ban engedélyezett rövid történelem-könyv²² mind forrásai szempontjából, mind a tárgyalás szemléletével új szint hoz a tankönyvirodalomba. Elsősorban is szakít a mondai alapozású, mese-szerű elemeket tartalmazó hagyománnyal. Sajátos szerkesztési módszer szerint építkezik: párhuzamosan, kronologikus rendben tárgyalja a magyar és az egyetemes történeti eseményeket, jórészt, de nem egyértelműen csak magyar megközelítésből, a Kárpát-medence régi lakóinak bemutatásától az akkori jelenkorig, ám benne könnyebb és nehezebb szövegek váltakoznak, a könnyebbeket és a magyar történetet bemutatókat az V., a nehezebbeket, elemzőbbeket, egyetemes vonatkozásúakat a VI. osztály számára tervezve, amint ez a kötet végén szereplő „Mutató tábla” tartalmából kiderül. A könyvet tehát nem folyamatosan, hanem részeket átugorva-kihagyva dolgozhatták fel az iskolák.

²⁰ Marczali Henrik (1856–1940) — történetíró, egyetemi tanár, az MTA tagja. Széles körű munkássága (összefoglaló művek, tanulmányok, cikkek) a pozitívista történetírás kiemelkedő hazai képviselőjévé tette.

²¹ Földes Géza (1857–1937) — pedagógus, újságíró, tanítóként, majd polgári iskolai tanárként tevékenykedett, egy időben a Nemzeti Iskola c. tanügyi lap szerkesztője Benedek Elekkel. Pedagógiai cikkei mellett írt humoros tárcákat, elbeszéléseket, ifjúsági regényeket.

²² A történet kis tükre az elemi iskolák V. és VI. osztálya számára. Írta dr. Marczali Henrik és Földes Géza. Engedélyezve elemi népiskolák számára a 28 628/1906. számú miniszteri rendelettel. Bp. é. n.

Emelkedett hangvétele, a nemes nemzeti erények hangsúlyozása, az egyes eseményekből, korokból levonható erkölcsi tanulságok direkt megfogalmazása szembetűnővé teszi, hogy a történelem tanítását elsősorban **morális-nemzetnevelő** szempontból tartja fontosnak. A **magyarokra jellemző erények** között kiemelten szerepel a bátorság, a vitézség, a haza védelmében tanúsított harci szellem, az állhatatosság, az adott szó megtartása, a hősi önfeláldozás. A tanulságok pedig abban összegezhetők, hogy amikor **összetartás, egyetértés** jellemezte részben a nemzetet, részben uralkodó és nemzet kapcsolatát, a magyar történelem fényes lapjait írta, a széthúzás, az egyenetlenség pedig szomorú következményekkel járt. „Egy bölcs ember azt mondta: a történet az élet tükré. Aki ebbe beletekint, azért nézi a múltat, hogy a jövődöt lássa benne. Belenéztünk mi is ebbe a tükörbe s megláttuk, hogy amikor a nemzet a törvényt tisztelte, amikor a király és nemzet egyesült erővel igyekeztek a hazát szolgálni, boldog volt ez az ország, amikor viszálykodtak, pártoskodtak s a törvénynek nem engedelmeskedtek, bűnhődés, szenvedés várt a nemzetre. S aki ezt látta, vesse szívébe jól, hogy a jövődö boldogságát úgy készítjük elő, ha tiszteljük a törvényt és bízunk az Isten jóságában” — olvashatjuk a kötet záró soraiban. (125. old.) Hangvétele optimista, a haladás, a folyamatos fejlődés 19. századi mély hite tükröződik benne: „A nagy alkotmányos küzdelmek 1867-ben befejeződtek. Ipar, kereskedelem fellendült s a magyar ma már egészen mívelt nemzet, amelyik folyton halad tovább-tovább.” (124. old.)

Az V. osztályos tananyag Attilával kezdődik, de hun–magyar rokonságra, népazonosságra csupán a székelyek estében utal. Nem foglalkozik részletesen az eredetproblémával, csupán annyit közöl, hogy a magyarok Ázsiából jöttek, és a honfoglalás közvetlen kiváltó okaként a „vitéz” besenyők támadását jelöli meg. A „kalandos háborúk” és a letelepedés után a magyarok, hasonlóan Európa más népeihez, **„nemzeti államot”** alapítottak. „A történetben nagy fontosságú a nemzeti államok alakulása, mert a közös nyelven beszélő emberek jobban megértették egymást s ha védeni kellett hazájukat, lelkesebben védelmezték, mert többé nemcsak a királyért küzdöttek, hanem az egész nemzetért és a hazáért.” (15. old.) Az általában korábban is pozitívan megítélt királyok mellett elismerően szól Kun Lászlóról.

Ez a felfogása már a **Habsburg–magyar viszony újszerű értelmezésével** függ össze, hiszen „Kun László uralkodása pedig arról a legemlékezetesebb, hogy Ausztria hercegségét magyar fegyverek segédelmével nyer-

hette el Habsburgi Rudolf”. (52. old.) Később is mindig a magyarok mentették meg az uralkodóházat a veszedelemtől (lásd Mária Terézia megsegítését vagy a kiegyezést megelőző időszak szorult helyzetét). „Magyar fegyverek segítettek Habsburgi Rudolfot a Morvamezőn a német császári székbe s íme, az utolsó Habsburg királyné férjének is magyar fegyverek tartották meg a német császári koronát.” (96. old.) Ez az újszerűen értelmezett viszonyrendszer érthetővé teszi, hogy a korábbiaknál jóval bátrabban értékeli-bírálja a Habsburg uralkodókat, nem szépít, nem hárítja a felelősséget rossz tanácsadókra, bécsi kormányra stb. Nem tesz különbséget I. Ferenc és V. Ferdinánd között sem, ahogy korábban érzékelhető volt, a reformokhoz való viszonyulásuk szempontjából felfogása szerint nem volt közöttük semmi különbség.

Érdekes újdonsága továbbá, hogy figyelmet fordít **a dolgozó osztályokra** is, többször, a megértés, a rokonszenv és az együttérzés hangján ír a szegény jobbágyokról, akik főként a főnemesek széthúzásától, ill. a zsarnok királyok túlkapásaitól „mindig a legtöbbet szenvedtek”. Sajátos módon például az Aranybullát méltatva is azt emeli ki, hogy, „az Aranybulla igazi célja az volt, hogy az urak kapzsiságától és erőszakosságától védjék meg a szegény ember birtokát és szabadságát”. (39. old.) Dózsa felkeléséről ezt olvashatjuk: „mikor azután a sereg összegyűlt, eszük ágában sem volt, hogy a törökök ellen harcoljanak, hanem valóságos irtó háborút kezdettek az urak és a főpapok ellen. Azt a sok szenvedést, amit annyi éven át túrtak, szenvedtek a hatalmasoktól, most megbosszulták” — a retorziókról szólva: „így büntették meg a szegény parasztot. Ebben a hazában ezután a munka és szenvedés maradt csak osztályrészük, s nem volt, aki védelmezze őket”. Mária Terézia és II. József kapcsán is kiemelten méltatja a jobbágyok sorsának javításáért tett erőfeszítéseiket.

Úgy tűnik, általában is az elnyomottak, a jogfosztottak oldalán áll. A kötetben a **forradalmak megítélése** is bátrabb. Teljesen érhetőnek tartja például a francia forradalom során alkalmazott erőszakot: „Az a szegény nép, amelyik századokon keresztül szenvedte az urak zsarnokságát, most, hogy a hatalomra jutott, igyekezett mindent visszafizetni a nemeseknek és a papoknak s olyan rémes uralmat gyakorolt, hogy ma is borzalom róla beszélni.” (108. old.) Eddig említés sem történt a könyvekben **a magyar jakobinusokról**, most viszont a rokonszenv hangján: Párizsban „Martinovics megismerte azokat a szép gondolatokat, melyek a francia népet lelkesítették. Amint haza jött, itthon ezekről könyvet írt s az egyenlőség, testvériség és szabadság

megvalósítására a magyar nemzet is mind nyíltabban és határozottabban kezdett törekedni. A kormány erőszakkal akart gátat vetni e törekvés elé, elfogatta Martinovicsot és több társával együtt hamar ki is végezték őket.” (106. old.) 1848 kapcsán is forradalomról beszél, méltatja **március 15.** és **a márciusi ifjak** szerepét, az országgyűlés magatartásának megváltozását nekik tulajdonítva, sőt a bécsi forradalomról is szól.

Az **egyház** történelmi megítélésébe is bekapcsolódnak a kritikus elemek. A hatalmaskodó főurak mellett ostromozza a hatalmaskodó főpapokat is. A reformáció okai között nem csupán az emberek megváltozott gondolkodását említi, hanem az egyházi állapotok romlását is: „Különösen bántott mindenkit, hogy érdemtelen emberek juthatnak magas hivatalokhoz, ha van pénzök, amivel vesztegessenek. Emellett a papok is nagyon elhanyagolták szent dolgukat, s a népnek ők maguk mutatták a rossz példát.” (75. old.) Nem feledkezik el az ellenreformáció során elkövetett túlkapásokról, erőszakos cselekedetektől sem. Méltatja azt a kulturális fellendülést, amit **a reformáció** indított el: „A reformáció nagy szakadást okozott a keresztény egyházban, de azért megvolt az a nagy haszna, hogy nyomában mindenütt fellendült a nemzeti irodalom. A protestánsok mindenütt iskolákat állítottak, a népnevelésre nagy gondot fordítottak. Természetes, hogy a római katolikusok is követték a példát s nem akartak hátramaradni. Ennek a nemes versengésnek mindenütt nagy hasznát látta a nép.” (76. old.)

A korábbiaknál árnyaltabban kezeli a történelmi problémákat, jól nyomon követhető ez például a reformkor tárgyalása kapcsán. Ez korszak már nem mint egyfajta egységes, belső vitáktól mentes periódus jelenik meg, amelynek elindítója Széchenyi, kiemelkedő alakja 1848-ban és főként a szabadságharc idején Kossuth, s lezárója következetes 48-aságával a „haza bölcse”, Deák Ferenc, hanem a reformprogramok sokféleségét felvonultató időszak, ahol is Széchenyinek a reformok ütemét illető elképzelését többen, így pl. Wesselényi kétségbe vonják, s a reformok körét is ki akarják terjeszteni, például az ipar fejlesztésére. A szabadságharc kapcsán beszél ugyan a nemzetiségek szembefordulásáról, de nem bennük, hanem a bécsi politikában és a császári csapatokban látja a fő ellenséget. Nyíltan szól az önkényuralom koráról, s nem minden elégtétel nélkül említi meg, hogy 1867-ben azt az Andrássy Gyula grófot nevezték ki miniszterelnöknek, akit korábban távollétében halálra ítélték. A kiegyezés sem a „jó király” belátásának köszönhető, hanem annak, hogy a magyar nemzet nem engedett, és a magyarok nélkül

meggyengült Ausztria a külpolitikai bonyodalmak következtében rákényszerült álláspontja felülvizsgálatára, az engedményekre.

Az **egyetemes történet** bemutatása is tágabb dimenziókat kap. Új, eddig nem vagy alig taglalt kérdések ismertetésére vállalkozik, mint például pápaság és császárság küzdelme, a keresztes hadjáratok, Anglia felemelkedése, a **munkásosztály megjelenése**, kezdeti — jogos — követelései, pl. a gabonavám elleni fellépése, a keleti kérdés és az orosz birodalom terjeszkedésében rejlő veszélyek mint a jövőendő megoldásra váró problémája. A **polgári értérend** térnyerését jelzi, hogy kiemelten foglalkozik az ipar, a kereskedelem, a polgárság fejlődésével, a tudományok növekvő szerepével is.

Összességében árnyaltabb, nyitottabb szellemiségű, a köznemesi réteg mellett a népre is figyelő, tágabb európai perspektívákat figyelembe vevő, az elnyomottakkal szimpatizáló, a klérus bírálattól sem visszariadó tankönyv, amely a magyar nemzettudat számára új forrásokat keres, a kereszténység védőbástyája gondolat halványabb, az osztrák–magyar viszony viszont egyértelműen a mi javunkra billenti a mérleget. Nem a magyarság tartozik hálával Ausztriának, hanem az és az uralkodóház a magyaroknak. A dualizmus belső vitái alakulásától ez nyilván nem választható el. A nemzetiségekről, nemzetiségi problémákról viszont egyáltalán nem beszél.

A **tudományosság** igényeinek való megfelelés fontosságát hangsúlyozza a népiskolák V., majd VI. osztályai számára írt, 1908-ban megjelent tankönyveiben **Farkas Sándor** „állami tanítónőképezdei igazgató”²³. A kötetekhez²⁴ írt előszavában, amellet, hogy leszögezi, tankönyve igazodik a hivatalos tanterv irányelveihez, megfogalmazza saját vezérlő elveit is: ezek szerint kerülni kívánja a fölösleges adalékokat, törekszik a bizonytalanság, az „ingadozó tanítás” kiküszöbölésére, „határozott s igaz minden oldala”, egyúttal megfogalmazza, mire kell kiterjednie a történelem tanításának: a **politikai történetre**, mely terület felfogása szerint lényegileg az emberiség küzdelmeit, a harcokat, a háborúkat foglalja magában, ill. azt, hogy milyen erőfeszítéseket tett valamely nemzet a maga fennmaradásáért, **az alkotmánytörténetre**, azaz annak vizsgálatára, milyen jogokat tudtak maguknak bizto-

²³ Farkas Sándor — 1911-től az állami tanító- és tanítónőképző intézetek szakfelügyelője, számos földrajzi és történelmi tankönyvet írt.

²⁴ Történelem a népiskolák V. osztálya számára. Az új tanterv szerint. Írta Farkas Sándor állami tanítónőképezdei igazgató. Bp. 1908.; Történelem a népiskola VI. osztálya számára. Az új tanterv szerint. Írta Farkas Sándor állami tanítónőképezdei igazgató. Bp. 1908.

sítani az állam polgárai, de a fentiek mellett figyelembe kell vennie a **műveltség** területén elért eredményeket is. Tankönyveinek újdonsága, hogy a kötetek végén összefoglalót ad és törekvése szerint igyekszik némi módszertani útmutatással is szolgálni.

Az V. osztály számára írt kötet tartalmilag „a törzsszerkezet korától” a ki egyezőségig kíséri nyomon a magyarok történetét. A tárgyilagosságra, a biztos ismeretek közlésére irányuló szándékának gyakorlati megvalósítását jelzi, hogy mind a magyarok eredetéről, mind a letelepülés koráról szólva érzékelteti a tudás bizonytalan voltát, különválasztja egymástól, hogy mit tart a hagyomány és mit mondanak „a tudósok”. Anakronizmus lenne, ha a mai álláspontok ismeretének fényében tennénk mérlegre különböző megállapításainak történeti értékét, a tudomány ma sem egyértelmű, sokat vitatott megállapításai, az azóta eltelt korszak kutatásai ismeretében értékelnék munkáját. Nem is ez a célunk. Inkább a kor problémái ismeretében választottunk ki néhány, általunk fontosnak ítélt szempontot az elemzéshez

Kiemelten szerepel az V. osztály számára készült kötetben a magyar alkotmányosság fejlődése. A **magyar alkotmányos rend** gyökerei itt is a **vérszerződésig** nyúlnak vissza. A keresztény királyság berendezkedése kapcsán azt emeli ki, hogy István, tiszteletben tartva a vérszerződés pontjait, a királyi tanács és a különböző tisztségviselők intézményét létrehozva hatalmát megosztotta a nemzettel. A következő királyok alatt a nemzet területben, erőben gyarapodott, ám a gyenge kezű II. Endre királysága alatt a főurak elhatalmasodtak, a jobbágyok nyomorogtak, ínségre jutott az ország. A bajok orvoslására alkotta meg a nemzet az alaptörvényként értelmezett **Aranybullát**, amely kimondta az ellenállás jogát a zsarnok királyokkal szemben. A tatárjárás idején is a főurak ármánykodása nehezíti az ellenállást (a gyenge király mellett a későbbiekben is ők tétetnek felelőssé az ország valamennyi bajáért). Felvirágzást jelent az ország korábbi állapotához képest az Anjouk trónra kerülése (a nemzet **királyválasztási jogának** érvényesülése). Kiemelt érdemeik: a bárók hatalmának megtörése és a gazdasági virágzás kibontakoztatása. Különösen Nagy Lajos kap pozitív megítélést. A Zsigmond-kor csupán érintőlegesen és főként negatívan jelenik meg. E „sötét idők” tették lehetővé a török terjeszkedését, ám a gondviselés szerencsére kiváló hősokeket ad a nemzetnek Hunyadi János és Hunyadi Mátyás személyében. Uralmuk, főleg Mátyásé, a nemzeti királyság fénykora. Mátyás a megrajzolt kép szerint vitéz, bátor, leleményes, valamennyi háborúját a preventív önvédelem, ill. a jogos

bosszú motiválja. „Nemzetünk e legnagyobb fiát” — különös módon — polgári családból származónak mondja, és felvázolt portréjában a népmesei Mátyás-kép elevenedik meg. Az újabb romlást és sötét időket megint csak a főurak pártoskodása idézte elő II. Ulászló alatt, amikor is „legtöbbet szenvedett a szegény jobbágyság”. (52. old.) Érthető ezért, hogy a török elleni keresztes háborúra gyülekezett nép legnagyobb ellenségének a földesurát látta, ellene lépett fel a Dózsa-féle lázadás során. Érdekes, hogy szimpatizál is e mozgalommal, érzékeltetve a jogos sérelmeket, ugyanakkor el is ítéli, mondván: „de meg is bűnhődtek a pórok”, büntetésük az örökös szolgaság lett. A mohácsi csatavesztés a fentiekből következően nem más, mint az egymással meghasonlott nép büntetése, amelyben a főurak királlyal szembeni hatalmának növekedése, a főurak és köznemesek ellentéte, ill. a szegény nép sorsának romlása egyaránt szerepet játszanak. A bűnös versengés egyértelmű következménye a kettős királyválasztás és az ország három részre szakadása.

A **Habsburg–magyar viszony** értelmezése szempontjából figyelemre méltóak a következő fejezetek, amelyek kiemelik Erdély szerepét a független Magyarország védelmében. A Habsburg-ellenes szabadságküzdelmeket az **alkotmányosság** és a **vallásszabadság** védelmében indított jogos nemzeti harcokként értelmezi a szerző: e célokért fogott fegyvert Bocskai, a „szabadságért élni, halni kész” férfiú (62. old.), majd Bethlen Gábor. Harcuk jogilag is megkérdőjelezhetetlen, az Aranybulla ellenállási záradékára épül. Lipót abszolutisztikus törekvései, az országot a török kiűzése után örökös tartományként kezelő jogtalanságai ellen, jóllehet a szabad királyválasztás jogával együtt az ellenállási záradékról is lemondott, megmozdul a nemzet, élére áll II. Rákóczi Ferenc, „a magyar szabadság apostola és vezére”. A küzdelmet végül is eredményesnek ítéli, hiszen a szatmári békekötéssel helyreállt az alkotmányosság és a vallásszabadság, a fegyvert fogók pedig amnesztiában részesültek.

A Pragmatica Sanctio koraként aposztrofált XVIII. századból méltatja III. Károlyt, a „jóindulatú, okos” uralkodót, aki sok bölcs törvényt hozott, tiszteletben tartotta az országgyűlés jogait, igyekvő, szorgalmas lakosságot telepített az országba, akik rövid idő alatt felvirágoztatták az ipart és a kereskedelmet. Érdekes, hogy a Pragmatica Sanctio kapcsán csak a nőági örökösödés elfogadásáról beszél, utalást sem tesz az elválaszthatatlan kapcsolatra, amiben kétségtávol az igen kényes 19. századi problémák (szabadságharc, kiegyezés körüli viták) értelmezésének előkészítését kell látnunk. Mind Má-

ria Terézia, mind II. József kapcsán törekszik a tárgyilagosságra, méltatja felvilágosult intézkedéseiket, bírálja az egységes birodalom megvalósítására irányuló szándékukat — a kritikai elem természetesen erősebb II. József esetében, aki „erőszakosan rombolt és alkotott” s még a koronát is „félretette”.

A következő időszak, 1848–1849-ig a modernizációért, ki nem mondotan a polgárosodásért vívott küzdelmek értékelése jegyében fogant. Kiindulópontnak az 1790:X tc.-t tekinti, ez ugyanis, részben a francia forradalom hatására belátja, hogy sok újtásra volna szükség (az értelmezés szerint a francia forradalom meghirdette az egyenlőség, testvériség jelszavát, ám a francia nép gondolatait „nem lassan s mérsékelten, hanem hirtelen akarta megvalósítani” (81. old.), ami sok ember pusztulását okozta és sok bajt okozott Európában. (Óvatos megfogalmazásaiból nem a forradalom céljainak, csupán a megvalósításukra alkalmazott eszközöknek a kritikája olvasható ki). Küzdelem kezdődik nemzet és király között a modernizációért, ill. az állapotok konzerválásáért. Utal rá, konkrétumok megnevezése nélkül, hogy a nemzet legjobbjai már ekkor sem „a nemesség jogait hangoztatták, hanem egyenlővé akarták tenni a jobbágyságot is a nemességgel” (81. old.).

A reformkort és általában a 19. századot taglaló fejezet „A királyság egységesítése. Az alkotmány átalakítása” címet viseli. A Szent Szövetség korát európai dimenzióban általában a „szomorú évek” jelzővel minősíti, ami ellen, „szerencsére” a „legtöbb helyen” megmozdult a nép. Ennek is köszönhető, hogy 1825-re I. Ferenc országgyűlést hív össze, ami értékelése szerint fordulópontot hozott a magyar történelemben, minthogy „király és nemzet ekkor kezdte meg azokat az újtásokat, melyek által 1848-ra megvalósultak nálunk is a szabadság, egyenlőség, testvériség gondolatai”. (82. old.) Az utat Széchenyi István, a „lángeszű” főúr mutatta meg, szóval és tettel, az uralkodó reformok mellé állásában múlthatatlan érdemeket szerzett a magyarok kívánságait jól ismerő József nádor, a legnagyobb érdem mindazonáltal Kossuth Lajosé. Lángeszével, varázs szónoklataival vezére lett nemzetének. Hatására március 15-én nálunk is „megmozdult a nép” (a forradalom kifejezés használatától óvakodik), s az események sodrának az uralkodó sem tudott többé ellenállni, elfogadta április 11-én a nemzet által elé terjesztett törvényeket, amelynek hatására „egyforma lett mindenki”. „Boldog volt az ország”, ám a király hamarosan megbánta, amit adott, a „nemzet azonban nem engedett”, ez vezetett a szabadságharchoz. Tehát nem az uralkodó rossz tanácsadói a bűnbakok, nem is a más ajkú népek, azaz a nemzetiségek, mint számos ko-

rábbi tankönyvben, utóbbiakról ezen értelmezésben szó sem esik, hanem maga az uralkodó. Határozottan elítéli az önkényuralom korát és a megtorlásokat.

A kiegyezéshez vezető folyamat kapcsán kiemeli, hogy az uralkodó a nemzet támogatása nélkül annyira meggyengült (ezt mutatja a krími háború idején tanúsított magatartása, az olasz háborúk negatív mérlege, ill. a porosz–osztrák háború kimenetele), hogy „belátta”, nem boldogul a magyar nemzet nélkül, elfogadta a magyar nemzet Deák Ferenc képviselte álláspontját, miszerint a nemzet kivívott jogaiból semmit sem enged, de újakat sem követel. A kiegyezés értelmében a két országnak közös uralkodója van, ám egymástól teljesen független, külpolitikai szempontból azonban egységet mutat, azért közös a külügy, a hadügy és a közös hadsereg költsége, a pénzügy.

A kiegyezés kapcsán — némileg eltúlozva a valóságot — megállapítja, hogy a nemzet kitörő lelkesedéssel királlyá koronázta Ferenc Józsefet, s ettől kezdve király és nemzet vállvetve igyekszik emelni az ország jólétét, szellemi műveltségét. A közös erőfeszítés eredményeként fellendült a földművelés, az ipar és a kereskedelem, a vasút és a tudomány. „És ez a haladás, ez a boldogulás biztosítva is van addig, míg a magyar nemzet trónján a ‘legalkotmányosabb király, I. Ferenc József ül’.”

A VI. osztály tankönyve az **egyetemes történelem** összefüggésrendszerébe kívánja illeszteni az V. évfolyamon megszerzett ismereteket. Egyrészt megfogalmazza, mit kell történelmen értenünk („a történelem olyan eseményekkel foglalkozik, melyek igazak, s amelyek az egész emberiség sorsára és művelődésére hatással voltak” — 5. old.), másrészt megismerteti a tanulókat a történelem akkor elfogadott tagolásával, miszerint 476-ig, a római birodalom bukásáig ókorról, ettől kezdve 1492-ig, Amerika felfedezéséig középkorról, attól kezdődően viszont újkorról kell beszélnünk. E periodizációt követi az események tárgyalásánál maga is. Újszerű, hogy ezen belül valamenynyí nép történetének bemutatásakor elhelyezi azt a történelmi térben és időben, kitér uralmi formáira, hitvilágára, gazdálkodására, műveltségére, összszegi, milyen eredményeket köszönhet nekik a mai emberiség. A görög történelem méltatása kapcsán megállapítja: ettől kezdve Európa lett az emberi műveltség színtere, azaz a kultúra letéteményese. Megállapításai alátámasztására régészeti leletekre, általában történeti forrásokra hivatkozik.

Az ókort követően az európai és magyar történeti eseményeket párhuzamosan tárgyalja. Fontosabb **európai témái**: a „római-német császárság”, a

lovagvilág és a keresztes háborúk (megjegyzendő, hogy bár ez utóbbiakat egyértelműen a pogányság ellen vívott harcokként értelmezi, arra is utal, hogy a hadak szükségletei által kiváltott növekvő keresletnek köszönhetően hozzájárultak az ipar és a kereskedelem fellendüléséhez, egyúttal a különböző, főleg a földrajz és a természettudományok fejlődéséhez, a „találmányok” [puskapor, ezzel összefüggésben a harcászat átalakulása, a könyvnyomtatás, a mágnesű], Amerika felfedezése, a Habsburg-világbirodalom kialakulása, a reformáció (amit a találmányok szaporodásával, a tudás fejlődésével, a Biblia és a római katolikus egyház tanításai közötti megfelelés megkérdőjelezéseként értelmez) és az ellenreformáció, a harmincéves háború (mint vallásháború), az európai abszolút monarchiák (az „önkényuralom kora”, XIV. Lajos), Poroszország felemelkedése és Nagy Frigyes, akinek javító, felvilágosító intézkedéseit emeli ki, azaz „a felvilágosult önkényuralom” megtestesítőjeként jeleníti meg, a francia forradalom (háttérben az ország gazdasági leromlása, elszegényedése, a terheket viselők jogfosztottsága áll, ami végül is forradalomhoz, kegyetlenségekkel járó polgárháborúhoz vezetett, egyúttal azonban kimondta az állampolgári jogegyenlőséget — mivel pedig Európának más országaiban is el volt nyomva a nép: az egyenlőség, a testvériség és szabadság gondolatai Európa-szerte terjedni kezdettek” —, méltatja Napóleon tehetségét és érdemeit, mindaddig, amíg világuralmi törekvései miatt nem válik maga is zsarnokká), a csendőrséget, katonaságot, önkényuralmat, a népek újbóli jogfosztását megvalósító Szent Szövetség, az ellene lázadó „szabadságharcok, a kiegyezést megelőző időszak jogos olasz egységtörekvései, a német egység kérdése.

Az egyetemes történelem eseményeivel párhuzamosan, mint jeleztük, újratárgyalja a magyar történetet is. Tagolása, korszakolása és értékelése lényegileg követi az V. osztályos könyvet, hangsúlyeltolódások figyelhetők meg ugyanakkor a tematikában. A politika- és eseménytörténeti tárgyalás részben ismétlésszerű, részben a korábbiak teljesebb kibontását tartalmazza. Bátrabban ítéli el a **zsarnok uralkodókat**, akiknek már nem csupán a nemzet jogainak megsértése, de általában az „**újításhoz**” **való negatív viszonyulás** is bűnük. I. Ferenc például „nem csak az újításoknak állotta útját, hanem üldözőbe vette mindazokat, akik a franciák által hirdetett tanításokat terjeszteni óhajtották. Ezért fejeztette le a király Martinovics Ignác apátot is, s ezért vették börtönbe a nemzet sok kiváló fiát”. (85. old.) Hangsúlyt kap a **gazdaság-, életmód-, társadalom- és művelődéstörténet** tárgyalása. Az Anjouk kora egyúttal az ipar és a kereskedelem felvirágzását, a polgárság megbecsü-

lését (renddé szervezését Zsigmond alatt), a műveltség emelkedését is hozta. Mátyás uralkodásánál a tudományok fejlődése, a művészetek pártolása konkrét művek felsorolásával, sőt illusztrációként történő közlésével ad teljesebb képet a „nemzeti királyság fénykoráról”. Számba veszi a török kor alatti gazdasági pusztulást stb. A reformkori küzdelemben kiemeli az írók, költők szerepét.

A két kötet együttesen a **polgári fejlődés és értékek** melletti kiállást sugallja, aminek megvalósulását Magyarországon a hagyományos, a vérszerződésre visszavezethető **alkotmányosság, hatalommegosztás, nemzet és jó uralkodó együttműködése** eredményeképpen lehet elérni.

A tankönyvekben bekövetkezett szemléletváltást, a polgári értékek előtérbe kerülését, a zsarnokság elítélését kevésbé lehet érzékelni az **olvasókönyvek** esetében. A népiskolák IV. osztálya számára 1907-ben kiadott (Gáspár János, IV. o. 1907, átdolg. Sebesztha Károly) olvasókönyv²⁵ történetei és irodalmi szemelvényei például a hazaszeretet érzésének felkeltése, „a mi kedves hazánk” középpontba állítása mellett elsősorban az uralkodó iránti hűsége (a „király személye szent és sérthetetlen, s aki róla rosszat mond vagy aki a nevét káromolja, fogsággal lakol” — 14. old.), a társadalmi viszonyok konzerválására (hiszen még Szent István osztotta fel a nemzetet nemességre, papságra, polgárságra, jobbágyságra, szolgákra) kívánnak nevelni. 1848 kapcsán sem beszél forradalomról, csupán Kossuth érdemeinek köszönhetően elfogadott „üdvös” törvényekről, amelyek bevezetését a bécsi udvar meg akarja akadályozni. s ezért ellenünk bujtogatja „az ezer év óta velünk békésen élő nemzetiségeket” s osztrák seregeket küld elnyomásunkra. Gáspár Jánosnak az V. és VI. népiskolai osztályok számára írt, 1913-as olvasókönyvének III. fejezete (Olvasmányok a történelem és az alkotmánytan köréből) hasonló értékeket sugall.

A „Katholikus iskolások olvasó- és tankönyve”²⁶ 1911-es kiadása érinti magyarok és nem magyarok problémáját, deklarálva, hogy az országban, Magyarországon a legtöbb embernek magyar az anyanyelve, de vannak más anyanyelvűek is, ám ezek egymással békésen megférnek. Hasonló szemlélet bontható ki a katolikus falusi iskolák számára 1917-ben kiadott olvasó-

²⁵ Olvasókönyv a népiskolák IV. osztálya számára. Írta és szerkesztette Gáspár János. Az új népiskolai tanterv alapján átdolgozta Sebesztha Károly. Bp. 1907.

²⁶ Első köt. A kath. népiskolák II. és III. o. számára. Szerk.: több katolikus tanító. Bp. 1911.

könyvből.²⁷ Az „Olvasmányok a történelem és a magyar alkotmányosság köréből” című fejezet szerint hazánk őslakói a rómaiak és a hunok, akiknek uralkodója, Attila bölcs volt és igazságos, egyszerűen élt, ám vendégeit gazdagon látta el, őket követték a térségben az avarok, majd a hunok rokonai, a magyarok, akik a meghódított népeket ugyanazokban a jogokban részesítették, mint a magyarokat, azaz testvéreiké fogadták őket, következésképpen a törvények előtt mindenki, ha nem is volt magyar, „egyforma” volt. Érdekes, hogy a Habsburg–magyar viszony taglalásánál, a Pragmatica Sanctio kapcsán megemlíti az elválaszthatatlan kapcsolat tényét is. Sajátos az 1848-as „események” megítélése. Forradalomról nem esik szó, csupán fontos törvények elfogadásáról, amelyek azonban a bécsi kormány ellenzése és az általuk felbujtott nem magyar ajkú népek lázadása miatt nem léphetnek érvénybe. Végül, minthogy a viszályból sok veszteség háramlott Ausztriára is, az uralkodó „hallgatott” Deák Ferencre, s visszaállította az alkotmányt. „A szabadságát visszanyert nemzet királyunk bölcs uralkodása alatt gyors fejlődésnek indult.” (222. old.) Magyarország ezredéves ünnepe tehát király és nemzet együttműködése, összhangja jegyében telhetett.

Az elemzett kötetek korlátozott száma természetesen nem teszi lehetővé általános érvényű következtetések levonását a történelemoktatás tartalmi-szemléleti megítéléséről, mindazonáltal néhány tendencia, tanulság talán a fentiek alapján is levonható. Ezek között a legfontosabbnak tűnik, hogy bár a korszak egészére a történelemoktatás erkölcsnevelő, etikai vonatkozásai a legjellemzőbbek, fokozatosan előtérbe kerülnek az ismeretek növelését célzó törekvések, és nemcsak a nemzeti, hanem az egyetemes történelem vonatkozásában is. Ennek jegyeit fedezhetjük fel kétségtávol az életrajzi alapú történelemoktatás fokozatos visszaszorulásában, a tudományosság kritériumának való megfelelésre törekvésben, a magyarcentrikusság oldódásában, a magyar történet és egyetemes történet arányának az utóbbi javára történő módosulásában. Elsősorban nevelni akarnak a történelem eszközével, az értékrendek terén azonban eltolódások figyelhetők meg, a polgári értékek javára. Az alapvetően államelméleti indíttatás mindvégig jellemző, de a kötelező törvénytisztelet mellett a nemzeti célok is nagyobb hangsúlyt kapnak az alkotmányosság: király és nemzet együttműködésének jegyében. Úgy tűnik, egyetlen ponton nincs elmozdulás az egész korszakon belül, ez pedig a nem-

²⁷ Katholikus falusi iskolák olvasó- és tankönyve. Oszatlan falusi népiskolák III–VI. osztályai használatára. Az új tanterv alapján szerkesztette: Ember Károly. Bp. 1917. 192–224.

zeti-nemzetiségi viszonyok taglalása. A magyar államiságon belül szinte említést sem nyernek az itt élő más népek, legfeljebb 1848–1849 kapcsán, akkor is negatívan mint a szabadságharc legfőbb okozói. Sem arányukról, sem körülményeiről, törekvéseikről nem esik szó.

Úgy tűnik, az iskolában, az alapszintű képzésben megszerezhető történelmi ismeretek, az oktatásban tapasztalható változások ellenére, kevés kapaszkodópontot nyújthattak a magyar történelem további eseményeit megélni szerencsések tájékozódása, a történelmi traumák feldolgozhatósága szempontjából.

Az OTKA-kutatás folytatásaként folyamatban van annak feldolgozása, hogy a tanítóképzős történelemoktatás szemlélet- és értékrendszere miként követte a népiskolai képzés célrendszerének változását, mennyiben mutatható ki szinkronitás vagy aszinkronitása a felkészítő és a felhasználó iskolatípus programjaiban.

Felhasznált irodalom

- Olvasókönyv az V. és VI. osztály számára. Szerkesztették: Gyertyánffy I., Kiss A. és Radó V. 7. kiadás. Bp. 1905.
- Olvasókönyv a népiskolák V. osztálya számára. Írta és szerkesztette Gáspár János. Az új népiskolai tanterv alapján átdolgozta Sebesztha Károly. Bp. 1907.
- Katholikus iskolások olvasó- és tankönyve. Első köt. A katolikus népiskolák II. és III. osztálya számára. Szerkesztette több katolikus tanító. Bp. 1911.
- Katholikus falusi iskolák olvasó- és tankönyve. Osztatlan népiskolák III—IV. osztályai használatára. Az új tanterv alapján szerkesztette Ember Károly. Bp. 1917.
- Képes magyar olvasókönyv az elemi népiskolák V. és V. osztályai és az ismétlő iskolák számára. Szerkesztette: Komáromy Lajos, Lakits Vendel, Littenberger Ágost, Péterfy Sándor. 3., javított kiadás. Bp. 1890.
- Képes magyar olvasókönyv az elemi népiskolák V. és VI. osztályai és az ismétlő iskolák számára. Szerkesztette: Komáromy Lajos, Lakits Vendel, Littenberger Ágost, Péterfy Sándor. 4. kiadás, Bp. 1985.
- Történelem a népiskolák V. osztálya számára. Az új tanterv szerint. Írta: Farkas Sándor állami tanítónőképzési igazgató. Bp. 1908.
- Történelem a népiskolák VI. osztálya számára. Az új tanterv szerint. Írta: Farkas Sándor állami tanítónőképző-igazgató. Bp. 1908.
- Történelem a magyarok és más népek múltjából vett életrajzokban. Elemi népiskolák számára. Írta: Mayer Miksa. Átdolgozta: Márki Sándor. 10. kiadás. Bp. 1890.
- Olvasókönyv a népiskolák V. és VI. osztálya számára. Szerkesztette. Gáspár János. Átdolgozták: Farkas Sándor, az állami tanító- és tanítónőképző-intézetek kir. szakfelügyelője, Úrhegyi Alajos, állami tanítóképző-tanár, gyakorlóiskolai tanító a budapesti VI. ker. állami tanítónőképzőben. Első kiadás. Bp. 1913.
- A történet kis tükre az elemi iskolák V. és VI. osztálya számára. Írta dr. Marczali Henrik és Földes Géza. Engedélyezve elemi népiskolák számára a 28 628/1906. számú miniszteri rendelettel. Bp. é. n.
- Tanterv az elemi népiskolák számára az 1868. évi XXXVIII. t.-cz. értelmében. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1877-ik évi augusztus hó 26. napján 21.678 szám alatt kelt rendeletéből. In: Népoktatási törvények és rendeletek tára. Szerk.: Tóth József. Bp. 1884.
- Tanterv és utasítás az elemi népiskolák számára. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. sz. a. kelt körrendelete valamennyi királyi tanfelügyelőhöz. Bp. 1905.
- Az 1868. évi XXXVIII. tc. a népiskolai közoktatás tárgyában. Magyar Törvénytár. Bp. 1896. Millenniumi emlékkiadás.
- Mészáros István: A tankönyvkiadás története Magyarországon. Bp. 1989.
- Dokumentumok a magyar nevelés történetéből, 1849–1919. Szerkesztette, magyarázatokkal és jegyzetekkel ellátta Kőte Sándor és Ravasz János. Bp. 1979.
- Bollókné Panyik Ilona: Az iskola kezdő szakaszának állami tantervei a magyar nevelés történetében. In: A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig. BTF Továbbképző Füzetek 2. Bp. 1996.
- Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából. Szerk. Mann Miklós. Bp. 1987.
- Mann Miklós: Kultúrpolitikusok a dualizmus korában. OPKM, Bp. 1993.

- Kardos József–Kelemen Elemér: 1000 éves a magyar iskola. Korona Kiadó Kft., Bp. 1996.
- Gunst Péter: A magyar történetírás története. Debrecen, 1995.
- Magyarország népessége és gazdasága. Múlt és jelen. Központi statisztikai Hivatal, Bp. 1966.
- Szabolcs Ottó: A történelemtanítás hagyományai Magyarországon. Történelempedagógiai Füzetek, 1. sz. Bp. 1997.
- Szebenyi Péter: Feladatok, módszerek, eszközök. Budapest 1970.
- Unger Mátyás: A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben. Budapest 1976.

PÁLYAKEZDŐ VÁLLALKOZÓK A KILENCVENES ÉVEKBEN (EGY SZOCIOLÓGIAI FELMÉRÉS TAPASZTALATAI)

BAUER BÉLA

A nyolcvanas-kilencvenes évtized fordulópontján bekövetkezett társadalmi rendszerváltás hatására egy új — az előzőtől eltérő szerkezetű — társadalmi-gazdasági rendszer van kialakulóban Magyarországon, mellyel egy időben a társadalom szereplői számára új cselekvési tér is formálódik. Ez a társadalmi rendszerváltás egyúttal korszakváltást jelent az értékek, a tulajdonhoz való viszony, valamint az emberi kapcsolatok területén. Olyan új fogalmakat és jelenségeket kellett, kell értelmezni, illetve újraértelmezni, mint például öntevékenység, autonómia, hatékonyság, pluralizmus, tulajdon, érték, tudás, bűn, büntetés, bűnhődés. A társadalmi gondolkodást meghatározó hétköznapi és szokványos gondolkodás korábban használt kapaszkodói használhatatlannokká váltak; elavultak a szellemi és tárgyi értékek megszerezhetőségének szokványos receptjei; megtört a szokások addig érvényes rendje, értelme, folyamata. A társadalom tagjai által megélt és túlélt válság új elvárásokat támasztott a különböző társadalmi csoportok irányában. A társadalom új hétköznapi tudása a társadalmi változást elfogadó és támogató, részben ösztönző csoportok elvárásaira, értékrendszerére támaszkodott.

E folyamat meghatározó szereplője — az ideológiai háttérrel biztosító humán értelmiség mellett a — közvéleményben gyakran negatív megítélésű — „vállalkozó” volt. Sorukban külön figyelmet érdemelnek a fiatalok, akik helyzetükből következően különösen fogékonyak voltak a változások teremtette lehetőségekre. Az általuk közvetített értékrend mára — legalábbis közvetetten és részlegesen — beépült az irányítási rendszerbe, így jöhetett létre az a konszolidációs folyamat, amelyben a mértékadó társadalmi csoportok értékrendszere határozza meg a társadalmi mobilitást, a gazdasági szemléletet, valamint az intézményesített szocializáció rendszerét, az oktatást. Fontos ezért annak vizsgálata, milyen elvárásokat közvetített ez a csoport a hatalom irányában, hogyan ítélte meg saját új létét, mennyiben kapott intézményes támogatást a tőle elvárt feladatok megoldásához.

A Magyar Vállalkozásfejlesztési Alapítvány 1996-ban megbízta az Élet-

pálya Alapítványt, hogy folytasson kutatást a fiatalok vállalkozóvá válásának útjáról, a fiatalok vállalkozói attitűdjéről, a vállalkozói tanácsadás hatékonyságáról. A felmérés fontosabb tapasztalatainak összegzésére vállalkozunk a jelen tanulmányban, remélve, hogy hozzájárulnak egy árnyaltabb társadalmi kép kialakulásához.

A felmérés alapozó szakaszában áttekintettük a magyar tanácsadói hálózat működését, különös tekintettel a fiatalokat segítő intézményekre. Ugyanakkor megpróbáltuk megismerni a tanácsadással szemben megfogalmazott általános és speciális, kimondottan a fiatalok tanácsadásával szemben megfogalmazott elvárásokat és kritikákat. Vizsgálatunk ezen előkészítő szakaszában többször felmerült annak a kérdése, hogy valójában milyen hajlandóságokat keresünk, illetve milyen hagyományokkal rendelkezhetnek azok a fiatalok, akik a rendszerváltás előtt születtek és szüleik többsége a „létező szocializmus” alatt vált felnőtté. A magyar történelmet figyelembe véve ugyanis nem alakulhatott ki az elmúlt negyven évben vállalkozói kultúra, így a ma középkorúak éppen olyan — vagy éppen kevesebb — eséllyel válhatnak vállalkozóvá, mint a mai 18–30 évesek.

Lényeges kérdés, hogy a meg-meginduló és le-leálló tétova reformkísérletek hatására milyen formában zajlott az egyéni érvényesülés a gazdaságban és ez milyen előnyöket, illetve hátrányokat jelentett a 18–30 éves korosztályra.

A felmérés két részből, egy kérdőíves adatgyűjtésből, majd az eredmények elsődleges értékelésére épülve interjúkból állt. A kérdőíves vizsgálatot 1996 februárjában végeztük el, önkitöltős kérdőívek segítségével A felméréndők körét az Életpálya Alapítványnál bejelentkezett és a bejelentkezés időpontjában 18–30 év közötti fiatalok alkották. A megkérdezettek területi és foglalkozási megoszlása nem reprezentálja az országos átlagot, de összetételük a fiatal, pályakezdő vállalkozók réteget lefedi. A meglévő adatlapok alapján 1056 önkitöltős kérdőívet küldtünk szét, ebből 434 (41%) érkezett vissza, értékelhető volt 419.

A felmérés a következő célokat tűzte maga elé:

- fel kívántuk mérni, mennyire tartják fontosnak a fiatalok a vállalkozások sikere érdekében az intézményes támogatást,
- az igények és elvárások alaposabb megismerésén keresztül megalapozottabbá kívántuk tenni a vállalkozói tanácsadás módszereit,

- egyúttal olyan alapkérdésekre is választ kerestünk, van-e a fiataloknak jövőképük, mi határozza meg ezt a jövőképet: szabad akarátú választás, vagy pedig kényszerek,
- a vállalkozás része-e életstratégiájuknak avagy társadalmi — családi stb. — elvárás szülte kényszerlépés.

A kérdőíves felmérést fél évvel követő interjú vizsgálat segítségével pontosítani, árnyalni kívántuk a kérdőíves felvételből levonható következtetéseket. Mintegy 400 főt kértünk meg (a felkértek közül mintegy negyvenen reagáltak pozitívan) arra, hogy segítse munkánkat egy hosszabb beszélgetés vállalásával. Az interjú során részletesebben a személyes indítátásokra, a fiatal vállalkozók háttéréül szolgáló családi kapcsolatokra és a szűkebb régió hatásaira kérdeztünk rá.

A teljes kutatási folyamat, illetve a részletes eredmények bemutatására — a szűkre szabott terjedelem okán — nincs lehetőségünk. Így csupán a legfontosabb kutatási eredmények és az esetleges további kutatások irányának bemutatására, ismertetésére vállalkozhatunk, néhány szempont köré csoportosítva a kétféle felmérés alapján összegezhető tapasztalatokat, illetve néhány tipikus válasz segítségével, a vizsgált személyek „beszéltetésével” megpróbáljuk bemutatni, milyen volt a fiatal vállalkozók attitűdje a gazdasági és politikai rendszerváltás után hat évvel. Az interjúrészletek közlésénél törekedtünk az élő beszéd sajátosságainak megőrzésére, mert úgy gondoljuk, ez lagalább annyira jellemző, mint a közölt információ.

Személyes indítatás, családi háttér

A családi háttér bemutatása során a fiatalok leginkább a szűk családot — szülők, testvérek — tartották megemlítésre érdemesnek a vállalkozásuk és saját szempontjaik alapján. Figyelemre méltó azonban, hogy főleg a kisebb településen élők család alatt a rokonságot és a nagyszülőket is értik. Az interjúkból az is kiderül, hogy rendkívül fontos a családi indítatás, a megkérdezettek szűkebb vagy tágabb családjában mindenhol találni vállalkozót. Érdekes felfigyelni arra a jelenségre, hogy többeknél nem a szülők, hanem a nagyszülők, esetleg a déd-szülők voltak vállalkozók és a létező szocializmus alatt sem sorvadt el a családban az önállósulás iránti vágy, hanem — mintegy családi „hagyaték”, „erek-lye” hagyomány — megmaradt, továbbélt. Ez azt a következtetést vonhatja maga után, hogy a családok kulturális tradíciói között fennmaradhatnak olyanok is, amelyek az adott körülmények között nem működhetnek, de — ameny-

nyiben értéként rögzültek a családban — továbbvihetők.

A személyes indíttatásnál e kötődéseken kívül más okok is szerepet kaptak, elsősorban az egzisztenciateremtés, a pénz megszerzésének igénye. Főleg a felsőfokú végzettségüeknél azonban megjelenik egyfajta elkötelezettség az adott terület iránt, amely részben motivációs, részben pedig legitimációs eszköz arra, hogy saját magukat el tudják „képzelní” vállalkozónak. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőknek ilyen legitimációs eszközre nincs szükségük. A felsőfokú végzettségüek öngazolási kényszerében felfedezhető a létező szocializmus hatása, amelyben a vállalkozó értelmiségi nem volt elfogadott, inkább az aszketizmus számított az elfogadható értelmiségi magatartásnak. Lássunk néhány példát az interjúkból:

„Apám építészmérnök, művezető különböző rekonstrukciónál. Anyám az én könyvelésemet, ill. apám adminisztratív dolgait intézni. Nem segítenek nekem, anyámnak fizetek, tehát alkalmazott.” (S. Levente)

„Édesanyám tanítónő, ott tanít Siófokon az általános iskolában, alsó tagozatos gyerekeket, édesapám meghalt, nevelőapám van. Ő maszek volt, most adta vissza a vállalkozását, mert nagyon belefáradt bútor cipekedni. Belefáradt ebbe. Most talált egy olyan munkát, ahol végül is sokkal könnyebb a fizikai része.” (L. Korina)

„Édesapám csapatvezető vájár volt a ... bányaiüzemben, édesanyám az ÉDÁSZ-nál dolgozott. Jelenleg mind a ketten nyugdíjasok. Anyai nagyszüleimnek boltja volt a falujukban, mielőtt elvették volna. Nagyon sokat voltam náluk szünetben.” (B. Attila)

„Bátyám vállalkozó, édesapám technikus a műegyetemen, anyám egy bankban dolgozik. A bátyámnak van egy gépészmérnöki diplomája és most doktorandus. Az egyik tanszéken ő az informatikai felelős. Ki kell építenie egy központot és ehhez kapcsolódóan tudja kihasználni, hogy vállalkozó. Tulajdonképpen arra kell ez az egész, hogy számlát tudjon adni. Szóval nem a megélhetése múlik ezen.” (Sz. Péter)

Az iskolai végzettség és a vállalkozás összefüggései

Már a kérdőívek feldolgozása során is megállapítható volt, hogy az iskolai végzettség és a vállalkozás területei között nyilvánvaló összefüggések találhatók. A magasabban kvalifikáltak főleg olyan területeken próbálnak vállalkozást beindítani, amely kapcsolatban áll végzettségükkel vagy éppen fedi azt. A családi indíttatással összefüggésben a diplomás szülők vállalkozó, de

még nem diplomás gyermekei — általában a levelező vagy az esti felnőttoktatási típust veszik igénybe, azon a szakirányon, amely vállalkozásuknak a legjobban megfelel. A vállalkozás mellett felsőoktatásban részt vevők a leggyakrabban főiskolai végzettséget kívánnak szerezni, mivel ez egyrészt elegendő munkájuk, vállalkozásuk magas szintű elvégzéséhez, másrészt pedig ezzel egyben eleget is tesznek a szülői elvárásnak is az iskolai végzettség területén. Az alacsonyabban kvalifikáltak vállalkozásának nem feltétlenül feltétele a szakirányú végzettség. Könnyen választanak olyan területet, amelyet alig ismernek vagy ismeretüket betanított alkalmazottként szereztek meg.

„A BME Közlekedésmérnöki Karára jártam, ott egy félévet ismételttem, utána újból belekezdtem, és hát végül is, amikor másodéves voltam, az akkori évfolyamtársammal, B. Attilával kezdtem el a vállalkozásomat. Amikor elkezdtük, akkor az Attila tovább csinálta az egyetemét, és egy idő után nem tudta a vállalkozást csinálni, mert tanulnia kellett, én sem tudtam tanulni, átjelentkeztem a Könnyűipari Főiskolára. Most jelenleg itt vagyok harmadéves, idén végzek.” (Cs. Levente)

„Főiskolán végeztem, a vállalkozást a munkám mellett csinálom. Ez az ötlet, hogy vállalkozzak (jött), mert most már második éve dolgozom és közalkalmazotti fizetésből nem lehet megélni.” (Anonymus)

„Tulajdonképpen gyerekkorom óta a kereskedelembe akartam dolgozni. Kereskedelmi szakközépiskolát végeztem. Utána, hát ugye, a mai világban külkereskedelem felé kacsingat az ember. Így én is a KOTK-nál végeztem el egy felsőfokú külker. áruforgalmi iskolát. Ez nagyon tetszett, ugyanis volt egy külker. cég, aki a segítségét is nyújtotta. Kötöttünk egy tanulmányi szerződést. A vége, az elég rosszul sült el, ugyanis elvégeztem az iskolát, közben a vállalatot felszámolták, úgyhogy, mint a többi fiatal, én is a biztos háttér után végül is munkanélküli lettem. Szakmámban nem tudtam elhelyezkedni.” (Sz. Edina)

. A társadalmi-gazdasági háttér egyénre gyakorolt hatásai

A vállalkozó fiatalokról megállapítható, hogy ugyan vannak közöttük olyanok, akik figyelemmel kísérik a politikai eseményeket — mégis, jellemzően, ez a réteg apolitikus. A körülöttük történő eseményeket leginkább saját érdekeik alapján értékelik, kiemelt figyelmet fordítanak ugyanakkor arra, hogy a vállalkozásokat terhelő kiadások hogyan módosulnak. Leginkább a gazdaságpolitikai vonatkozásokat követik nyomon, itt is elsődleges szempontjuk, hogy az mennyire segíti elő vállalkozásuk tervezettségét. k. E vélemény-

körnél is érdemes kiemelni néhány interjúrészletet, mivel hangsúlyaik, gondolataik rendkívül érdekesek, de egyben reprezentálni is képesek a fiatal vállalkozók, vállalkozni kívánók csoportját.

„Magyarországon van pár korrupt politikus, ill. hivatalnok, nem is pár, elég sokan vannak, sajnos. Ők szó szerint eladják az országot a külföldieknek, nyilván a külföldiek őket lefizetik, és ezért hajlamosak arra, ezeket régebben úgy hívták, hogy áruló, akiket anno kikötöttek a várfalra, a nyakuknál fogva. Na, most eladják az országot a külföldieknek, és így a belső gazdaságot teszik lehetetlenné. Ez így működik. A fiatal vállalkozókat rengeteg veszély fenyegeti, ilyen például — ahogy belépnek a vállalkozók közé, szembe találják magukat vele — a korrupció, aztán a feketegazdaság. Ez nagyon körülöleli őket, és ez nagyon fejlett Magyarországon, ami egy nagyon súlyos probléma. Ennek az oka, megint az idéltlen adórendszer, mert ha normális adózik az ember, akkor előbb-utóbb nyilván tönkremegy.” (Cs. Levente)

„Én nem szeretek politizálni, de ez a politikai rendszer, ami itt van, az alapján véve rossz, tehát ez a régi kommunista politikai rendszer folytatása, és hogy ezt kéne valahogy a gyakorlatban megváltoztatni, mert az összes többi probléma, amiről beszélünk, amiről mi beszélünk, az mondjuk tíz százalék, és ez az egész kilencven százalék, maga ami tönkreteszi a belső piacot, az ez. Most vitatkozhatunk olyan dolgokról, ami kicsit, tehát egy-két százalékos plusz vagy mínusz bevételt jelent, de a gyakorlati rendszer, amiért itt nem működnek a vállalkozások, itt Magyarországon, az ez. Egy magyarelles, nemzetellenes, teljesen a külföldiek számára kiszolgáltatottá tevő politika, tehát ezt, ezt nem lenne szabad.” (Cs. Sándor)

„Mivel most még csak alkalmazott vagyok, ezért sokat nem tudok mondani. Ebben a környezetben nehéz talpon maradni. Sok múlik azon, hogy kikkel dolgozik együtt az ember.” (M. Sándorné)

A különböző megközelítések is azt mutatják, hogy a fiatal vállalkozói réteg közérzete nem a legjobb. Az őket körülvevő társadalmi-gazdasági közeget inkább ellenségesként, mint segítőként élik meg. E korosztály politikához való hozzáállásán erőteljesen érződik a *kádári konszolidáció* apolitikus közegének a hatása, de feltehetően komoly szerepet játszhat a jelenségben a rendszerváltáshoz fűzött felfokozott várakozások s az ezeket követő csalódások következménye.

A vállalkozó személyisége, tulajdonságai

A válaszadó fiatalok körében a megítélés, a vélemények talán itt álltak a legközelebb egymáshoz. Valamennyien azt hangsúlyozták, hogy a vállalkozó életformája, mentalitása élesen elüt az alkalmazott magatartásától. Érdemes néhány markánsabb megközelítést, véleményt megismerni.

„A legfontosabb az, hogy figyeljünk a másik emberre. Ezt én a kozmetikumoknál nagyon megtanultam....” (M. Mónika)

„Egy vállalkozónak a napja az tulajdonképpen törekvéssel kezdődik és fejeződik be, míg egy alkalmazottnak nyűg az az egy nap, mert mondjuk, nincs kedve dolgozni stb. Másik: a vállalkozónak mindig hajszolnia kell magát, hogy valamire jusson, míg az alkalmazottnak, ha jó alkalmazott, akkor pedig törekednie kell öneki is arra, hogy mondjuk jobb beosztásba kerüljön.” (Cs. Levente)

„Jó, hogy az embernek nincsen főnöke, azonban ott kell annak a motiváló erőnek lennie az emberben, ami minden reggel arra készíti, hogy felkeljen időben, tehát nem tíz órakor, hanem időben, és nekilásson a munkának. És ezenkívül még hogy éjszakánként vagy hétvégén dolgozzon. És vállalkozóként az embernek szinte összefolynak a hétvégek és a hétköznapiak, mert ha munka van, azt el kell végezni, és munkát visszautasítani nem szabad. Vállalkozónak nem szabad munkát visszautasítani, mert ha az elterjed róla, illetve akár csak egy-két ilyen visszautasítás után az emberek ezt észreveszik, a konkurencia abban a pillanatban lépni fog.” (K. Csaba)

„Igazságos legyen, és ne verjen át senkit. Mert ha már valakivel eljátszott a bizalmát, akkor utána már hiába próbálja újrateremteni. Garanciavállalás is fontos. Tudjon beszélni. Mert vannak vállalkozók, akik nem tudnak beszélni nyilvánosság előtt, és ha megszólal, az tragédia.” (Cs. Sándor)

„A változás abban van, hogy én osztom be az időmet. Jobban be tudom osztani az időmet. A felelősséget el kell viselni az embernek.” (L. Krisztina)

„Két típusú vállalkozó van, az úrgazdag típus, és van az a típus, aki állandóan a rádiótelefonját bújja, villamoson is beszél, ebéd közben is beszél, ezt elítélem. És hát azt tudom, hogy egy vállalkozónak nagyon kevés ideje van. Nem szeretnék abba a hibába esni, hogy a családommal nem törődöm. Egy vállalkozónak lehet jó is meg rossz is, nagyon sok emberrel tárgyal és átvesszi a stílusukat. Rossz szokásokat átvessz, pl. vakarózik vagy rugdossa az asztal lábát. Persze ez a környezettől is függ, meg attól, hogy milyen típusú a

vállalkozás, kiket keresek meg, mert vannak olyan vezetők, akikkel lehet beszélni, akik értelmesek, viszont vannak olyanok, hogy humorérzékük nulla, ezek még a múlt rendszerből maradtak itt. Azt hiszem, optimistának kell lenni. Bármilyen problémája adódik, nem adja fel. Próbálkozik, ha adódik feladat, amire sok időre van szükség és új kapcsolatokra, nem azt mondja, hogy nincs kedve hozzá, hanem mindenképpen megpróbálja megoldani.” (T. Sándor)

„Türelem, őszinteség, munkabíró képesség. Érzelmileg gazdag embernek kell lenni. Nem elég csak a pénz. Meg kell értsem az én vevőimet. Az igényeikhez kell alakítanom az üzletemet.” (M. Sándorné)

„Véleményem szerint az ember akkor tud mástól elvárni bármilyen hasznos dolgot, ha magával szemben is magasak a követelmények. Véleményem szerint ez nem lesz egy hátrányos tényező, tehát azt hiszem, hogy azt, amit másoktól elvárok, azt magamtól legalább másfélszeresen igyekszem túlteljesíteni. Munkamorálban, mennyiségben, szervezőképességben.” (B. Attila)

„A vállalkozás milyenségétől függ, pénz nélkül semmit sem lehet csinálni. Sokan ész nélkül belevágnak. Az esetek nagy százalékában függ a választott partnertől, a nem kellő elgondoltság veszélyes, piackutatást sokan feleslegesnek ítélik meg, nem tudja magát behelyezni egy piaci környezetbe, így hamar elbuknak. Azért van erre szükség, már az indulás pillanatában, hogy le tudja ma mérni valaki 60-70 %-os biztonsággal, hogy jó lesz-e a tevékenysége. Ez indítás pillanatára, és az már meghatározó. De ezt folyamatosan csinálni kell.” (K. András)

A véleményekből a fokozott felelősség érződik, az a felelősségtudat, amely csak olyan hagyományokra építhet, mint például a magántulajdon tisztelete, ami hosszabb időszak — majd’ ötven év — után került vissza a társadalom által elfogadott értékrendszerbe. Megfigyelhető ugyanakkor az is, hogy a fiatalok értékrendszerében a munkához való viszony is változik. A munka életforma lesz, gondolatainak, életmódjának középpontjába kerül. E változás együtt jelenik meg magatartásának változásával. Itt a megismerésített „vevő” a tájékozódási pont. Tehát e változás együtt jár azzal, hogy a megrendelő — a vállalkozó számára — személytelenből személyes kapcsolatra vált. Sajnos az interjúk során nem kaptunk pontos információkat arról, hogy az a változás, amely az alkalmazottból vállalkozót „csinál”, milyen alapokra épít elsősorban: a családi hagyományokra vagy a környezet mai elvárásaira.

A vállalkozás és a válaszadó „jövőképe”

Rendkívül fontos szempont mind az egyén, mind pedig az őt körülvevő társadalom szempontjából, hogy a polgár mennyire lehet biztos jövőjében, milyen időszakra tervezhet előre, milyen a jog- és adóbiztonsága. Jelenleg Magyarországon az előrenézésnek meglehetősen kevés a realitása, mivel a létbizonytalanság, valamint a kiszámíthatatlan adó- és járulékfizetési rendszer nem teszi lehetővé a kíváncsatos minimum öt évre sem a tervezést. Ezzel együtt él a vágy a jobb, a kiszámíthatóbb lét felé. Ugyanakkor a fiatal vállalkozók egy részénél megfigyelhető, hogy tervezett, célként kitűzött gyarapodását külsőségekben is meg kívánja mutatni.

„Most kénytelen vagyok napról napra élni, bár hosszú távon van egy elképzelésem, de az korántsem egy terv, mert a terv az olyan, amit végrehajtanak, az elképzelés, amit szeretnének egyszer végrehajítani, most megpróbálom magam ehhez tartani, de nyilván napról napra kell ügyeskednem és kerülgetnem az akadályokat, és nagyon lassan haladok, és meg kell hogy mondjam, hogy mondjuk egy érett gazdasági rendszerben sokkal komolyabb eredményeket elérnék.” (Cs. Levente)

„Az első három-négy évben azt várom, és ezt természetesen a külső tényezők nagyon befolyásolják, ez irányban is próbálok tenni egyébként, mert most voltam éppen azon a konferencián, vagy ezt már tegnap is beszéltem, ahol éppen minisztériumi tisztségviselőket próbáltam arról meggyőzni, hogy ez állami szinten is jelentős előnyökkel jár, és ilyen szempontból a kilencvenes évek előtt elég jelentős támogatás volt a brikettre, 1600-1800 Ft tonnánként. Tehát ha ennek a maradványrészét legalább a bevezetéshez rendelkezésre bocsátanák, akkor ezek a vállalkozások véleményem szerint gomba módra szaporodnának, az értékesítéssel sehol nem volt idáig gond. Még a jelenlegi árak mellett sem, és három-négy év múlva én azt várom, hogy a vállalkozásom hitelmentesen működjön, tehát teljesen saját kockázatra, hogy így fejezzem ki magam. És a termelés, az pedig olyan szempontból felfusson, hogy utána nagyobb távlatokban is lehessen gondolkozni. Nemcsak a helyi, falusi, hanem, ha úgy tetszik, a környéki energiaellátásban.” (B. Attila)

„Szeretnék több mindent csinálni. Szeretném megtartani az üzletet, a vendékört, a vendéglátásban szeretnék egy egész évben nyitva tartó üzletet. Négy-öt évet még várni szeretnék a férjhezmenéssel, mert kell anyagi biztonság, de azért végül is össze lehet mindent egyeztetni. Annak a híve vagyok, hogy mindig az a jó, hogy ha a vállalkozásban forog a pénz. Én most is meg-

tehetném, hogy veszek magamnak egy Skodát, ha árut szerzek be, nekem olyan autó kell, amivel árut tudok behozni. Nem kell nagy, csak legyen raktere. Én a vállalkozásba fektetem a pénzemet. Kicsit több lettem, mint ami voltam, sok mindent tanultam mióta vállalkozó vagyok. Pl. kivel hogyan kerüljek kapcsolatba, mikor mit mondjak, mennyit szabad egyáltalán mondani, a vásárlókör milyenségéhez alkalmazkodni, a konkurenciát kivédeni, hogy ne verjenek át.” (L. Krisztina)

„Az egy értékrend, nálunk, hogy ha valaki vállalkozó, akkor BMW-je van, akkor ő egy jól menő vállalkozó, ha Volkswagenje van, akkor egy közepes szintű vállalkozó, de szerintem ennek abszolút semmi jelentősége nincs. Szóval az a lényeg, hogy az ember végiggondolja, hogy mit csináltam eddig és mi az, amit most csinálni akarok. Fontosak az adóval kapcsolatos dolgok, járulékok, ezek mennyire okozhatják egy vállalkozás bukását?

Hát ezeket meg kell tanulni. Nekem van egy ismerősöm, aki nem akar adózni. És nem is fog. Teheti, belefér a vállalkozás imagejébe még ma is. Remélem, három-négy év múlva ez az ismerősöm már szégyellni fogja magát, hogy így gondolkodott, de ehhez olyan adórendszer is kell, ami mellett nem szükséges csálni.” (B. SZ. Csilla)

„Hogy milyen lesz három-négy év múlva? Nem tudom, senki nem tudja, hogy mi lesz akkor. De az életszínvonalától függ, aki nem fog jól élni, az nem fogja értékelni a másik vállalkozását. Rengeteg vállalkozás van, ami nem működik úgy, ahogy kellene és mégis talpon marad, és sokan vannak olyanok, akik nem tehetnek róla, hogy ilyen életszínvonalon vannak. Amit az üzletben hallok, az az, hogy akinek sok pénze van, elsöpör mindenkit. De van olyan is, aki a két kezével viszi véghez amit el szeretne érni. Ők másként épülnek be a társadalomba, másként állnak hozzá az üzletfeleik. Három-négy év múlva biztos, hogy ez változni fog. Itt annyira töményen jön minden, hogy biztos, hogy változni fog. Nem stagnálhat ez a mostani állapot, vagy rosszabb lesz, vagy jobb. Itt most sok a váratlan dolog, a gyes meg a gyed, olyan dolgokat hoznak, hogy nincs jóslatom rá. Mert én azt reméltem, hogy könnyebben elindítja az ember a vállalkozását, de szerintem egyre nehezebb.” (L. Korina)

Az idézett véleményekből is érezhető a vágy egy stabil, értékeket elismerő világ felé. Ez a fiatalok egy részénél családi vagy iskoláztatási előzményekre vezethető vissza, de kitetszik belőle az a elvárás is, hogy mindenki — így a vállalkozó is — visszahúzódhasson a magánéletbe. A felmérés során

arra a megállapításra kellett jutnunk, hogy a fiatal, kezdő vállalkozók egy részének nincs jövőképe. Fél a következő évektől. Ez talán még a rendszerváltás okozta értékvesztésből fakadhat, de elgondolkodtató, hogy hat évvel a politikai fordulat után még mindig nem látszik az „alagút”, vége.

Vállalkozást segítő tevékenységek

A megkérdezett fiatalok mindegyike fontos szükségletként említette a vállalkozás indításánál, illetve problémás szituációknál a vállalkozói tanácsadást. Fontosnak tartják, hogy speciális, a kezdő vállalkozók igényeinek megfelelő módon történjen a tanácsadói tevékenység. Kiderült, hogy sokan — főleg a vidéken élők — alig ismernek ilyen tevékenységgel foglalkozó szervezetet. Amennyiben tudnak is ilyenről, akkor az pénzdíjas tanácsadást folytat. Felmerült néhány esetben az is, hogy ugyanolyan vagy hasonló tevékenységet folytató szervezetek nem tudnak egymás működéséről. Az interjúk felvételében közreműködők közül többen csupán az Életpálya Alapítványt tudták megemlíteni mint olyan szervezetet, amely aki a pályakezdő vállalkozók tanácsadásával foglalkozik. Kiderült az is, hogy vannak olyan elvárások is, amelyeknek egyetlen tanácsadással foglalkozó non-profit szervezet sem képes eleget tenni, ilyen például a kedvezményes hitelek megszerzése. Vannak olyan elvárások is, amelyek abszurdnak tűnnek, pedig csupán a piac nem teljes ismeretéből fakadnak. Ilyen igény például, hogy a vállalkozási tanácsadással foglalkozók vállaljanak pénzügyi kezességet a náluk járt pályakezdő vállalkozók hitele után.

„A tanácsadás nagyon fontos, ezért fontos az Életpálya is. Tanácsadás, és ingyen van. A fiataloknak pedig erre van szüksége, mert egyes ügyvédi irodákban 6-8 ezer forintos órabérekkel dolgoznak az ügyvédek, és ha ilyenektől kérek tanácsot, akkor egy egy-két órás beszélgetésért elkérnek annyi pénzt, amiből én egy kisebb vállalkozást el tudok indítani. Amikor már komoly nagyvállalata van az embernek, akkor már meg kell fizetni a legjobb szakembereket, mert akkor több milliós dolgok múlnak rajta. Akkor már nem szabad sajnálni a 6-8 ezer Ft-ot. De egyébként fiatal korban és kezdő vállalkozásoknál nagyon fontos, hogy lehetőleg egy ilyen irodában, minél kisebb kiadással, minél több információhoz jusson az ember. Nem csak jogi, hanem könyvelési, kereskedelmi tanácsokra is gondoltam. Én az Alapítvánnyal elégedett vagyok, ami nekem szükséges volt, azt végig megkaptam tőlük. Egyedül, de ez már nem rajtuk múlik, hogy az adórendszer problémái, ezt egy alapítvány jobban tudná képviselni, mint egy magánszemély vagy kisvállal-

kozó, akkor jó lenne, ha ezt is valaki felvállalná. Sajnos ezek égető problémák. A segítség azért is fontos, mert gazdasági számításokat végeztünk ez alapján, és ez nagyon fontos, és én ezt mondom minden fiatal vállalkozónak, hogy először, akármennyire jónak tartják a saját ötletüket, és akármennyire bíznak a sikerben, azért beszéljék meg egy tanácsadóval. Amikor az alapvető hiányosságok kiderülnek, akkor már látszik, milyen fontos egy ilyen alapítvány.” (Cs. Levente)

„Nálunk Kaposváron nincs ilyen lehetőség, a legközelebbi, nem tudom, a pécsi, hogy megvan-e még. Csak amíg nincs konkrétum, addig nem merülök el. Eljövök, információkat gyűjtök, de azt hiszem, a kapcsolatfenntartást akkor el kell kezdeni, amikor már az elején vagyunk, amikor kezdődik. Ha eljön az ideje, fogok vállalkozni. És akkor minden területen szükség van a tanácsra. Marketing-, adótanácsadást, mindent, amit lehet, meg kell szerezni.

Aztán nekem van olyan speciális igényem is, hogy lehet legkönnyebben anyagi segítséghez hozzájutni, mi az a legjobb forma, és van-e ezen kívül valami más, aki segíti a vállalkozókat. Én ugyanis csak rólatok hallottam. (ti. az Életpálya Alapítványról). Szerintem ugyanis nagyon fontos, mert vannak olyan rétegek, pl. a fiatalok is, akiknek jó gondolataik vannak. És mi azt szeretnénk csinálni, ami a társadalomnak is hasznos. De egyedül nem tudjuk végigcsinálni.” (M. Sándorné)

„Én az elvárásaimhoz képest mindent megkaptam az Alapítványtól. Amint mondtam, hogy én nem vagyok nagy igényű. Tehát ilyen vállalkozás, amiben tudtak nekem segíteni, ilyen tanácsadás, az kielégítő volt. Énszerintem, ami hiányzott, az a műszaki vonal volt, de amit kaptam, mindenféleképpen hasznos volt. Hát mondjuk az adótanácsadást, azt nekem folyamatosan lehetne csinálni, mert az állandóan változik, és mindig olyankor bukkan az emberből valami kérdés, mikor éppen nem nagyon tud hova elszaladni, vagy egyebek. És ha el is megy, akkor nagyon drágán segítenek neki. Tehát ezt szerintem állandóan lehetne.” (K. Zoltán)

„Nekem nagyon rossz tapasztalataim vannak más tanácsadókkal. De nekem meggyőződésem, hogy nem is ez a lényeg, mert azóta ugye az András (a férj) is foglalkozik tanácsadással, és mi azt tapasztaltuk, hogy aki veszi a fáradságot és végiggondolja, egy-két megjegyzéssel kell csak terelgetni a cél felé, és aki végiggondolja, az ér is el eredményt. Aki csak úgy eljön, hogy na akkor ezt most megnézem, az jobb, ha bele se fog. Szóval az a lényeg, hogy az ember végiggondolja, hogy mit csináltam eddig és mi az, amit most csi-

nálni akarok. A tanácsadásnak feltétlenül van szerepe, csak ez nagyon erősen pénzkérdés szerintem, hogy egy alapítvány hogy tud működni, mennyire hatékonyan, ugyanis a tanácsadást én csak non-profit módon tudom elképzelni. Mik azok a részek, ahova több pénz kellene az alapítványba? Publicitás. Eléggé behatárolt, ahogy én látom. Ugye, van a Privát Profit meg van a Figyelő, meg hát a VG. És hát ez kevés szerintem.

Ezt szerintem pénzzel vagy kapcsolatokkal meg lehetne oldani. Szerintem az a nagy probléma, hogy vidéken nincs se a tanácsadásnak, sem az Életpálya Alapítványnak image-e. Ez nyilván nem az ő akarásukon múlik, hanem kapcsolatok és pénz kérdése. Alkalmazott típusú emberek dolgoznak, akiknek semmi érdekük nem fűződik ahhoz, hogy esetleg a jelentkezőkkel foglalkoznak. Ehhez egy megszállottakból álló hálózat kellene.” (B. Sz. Csilla)

„Én többet kaptam, mint amit reméltem. Többet kaptam, mert én úgy gondoltam laikus szemmel, hogy valami olyasmi lesz, mint a Vállalkozásfejlesztési Alapítványnál, hogy beadod az üzleti terved, elbírálják, megnyerted, elküldik a pénzt, kész, ezzel le van tudva. Ehhez képest az Életpálya Alapítvány foglalkozik velem, levelet küld nekem, hogy mi van velem, és egyáltalán nem felejt el azokat az embereket, akikkel egy-két éve kapcsolatban volt. Ismerik, tudják, foglalkoznak vele, és figyelemmel követik, hogy mi van vele. Minden embernek vannak hullámvölgyei és hullámcsúcsai a vállalkozásában. Kinek így, kinek úgy, és figyelemmel tartják, még akkor is esetleg, hogyha még nem indította be a vállalkozását, mert tudok ilyesmiről is. Tehát mindenképpen az, hogy foglalkozik velünk. Én az ilyen hétvégeket, ilyen bentlakásos, képzéses hétvégeket még ha nem is lenne ingyenes, én javasolnám.” (K. András)

A fiatalok véleménye, hozzáállása is mutatja, hogy értékközvetítő szerepet is betölthet egy olyan szervezet, amely a fiatal vállalkozók segítségével foglalkozik. Erre, ahogy a véleményeket vizsgáljuk, elengedhetetlen szükség van. Megállapíthatjuk tehát, hogy fiataloknak szánt vállalkozói, gazdasági tanácsadás kizárólag értékközvetítéssel együtt éri el hatását. Természetesen az értékekátadás nemcsak a tanácsadók, hanem a fiatalok sajátos korosztályi kommunikációjának is a függvénye. Ehhez a különböző társadalmi környezetből induló fiatalok számára megfelelő környezetet szükséges biztosítani, ahol kicserélhetik tapasztalataikat, bátoríthatják egymást általános emberi és vállalkozói problémáik esetén.

A vizsgálat eredményeinek összegzése

Ha a fiatalok vállalkozásaival foglalkozunk, fontos szempontként kell kezelnünk, hogy ezek a vállalkozások főleg a kis- és középvállalkozások típusához tartoznak. E kategorizálásnál fontos tisztáznunk, mit is értenek e fogalom alatt Európában, illetve Amerikában. A kategorizálás ezen országokban az iparban az alkalmazottak száma szerint, míg a kereskedelemben a forgalom alapján történik. Ilyen kategorizálások azonban csak akkor alkalmazhatóak, ha megbízható információk állnak rendelkezésünkre a vállalkozásokról. A mai magyar statisztika a jelen körülmények között nem képes olyan adatokat regisztrálni, melyek lehetővé tennék „mérettáblázat” kidolgozását és alkalmazását. Így a fiatalok által működtetett vállalkozásoknál is a magyar sajátosságokat kell figyelembe venni; ezek szerint a magyarországi vállalkozások 97%-a 11 főnél kevesebb alkalmazottat foglalkoztat, és a nemzetközi összehasonlítás e típust a mikro- vállalkozások kategóriájába sorolja. Ahhoz, hogy érthetőbb és elhelyezhetőbb legyen e probléma, a magyar társadalom történelmi előzményeihez kell visszanyúlni.

Magyarországon a második világháború után majd 30 évig nem beszélhettünk magánvállalkozásról. A gazdasági reform megkezdése után sem nyert teret a magánvállalkozás, bár a magyar mezőgazdaság hatvanas-hetvenes évekbeli kimagasló eredményei mögött a magángazdaság hallgatólagos elfogadása is meghúzódik, és léteztek — főleg javítással — foglalkozó kisiparosok is hazánkban, de ezek inkább fél-legális formában működhettek a '80-as évek elejéig. A gazdasági munkaközösségek (gmk-k, vgm-k) megjelenése alapvetően változtatta meg ezt az állapotot.

Erre az időpontra tehető a mai vállalkozói-gazdasági szokások kialakulása. A kilencvenes évek végére a nyolcvanas évek gyermekei felnőttekké váltak, és szüleik „vállalkozói attitűdjét” követve lettek néhányan vállalkozóvá. A nyolcvanas évek „második gazdaságának” kialakulásához hozzájárult az életszínvonal várható csökkenése. A gazdasági munkaközösségekben részt vett rétegek gyermekei számára a kilencvenes évek végén nem tartható fent a „létező szocializmus” életszínvonala, biztonsága. Számukra a vállalkozás ugyanolyan kényszer, mint a nyolcvanas évek elején szüleiknek volt a gmk. Életszínvonaluk megőrzése, növelése érdekében azonban vállalják a plusz terheket. Közvetlen kapcsolat természetesen nem állítható fel a két helyzet között, de a mai állapotok előzményeként számba kell vennünk a majd két évtizede történeteket. A tanulmány elején fölvetett kérdésekre ugyanis csak

úgy adhatunk megközelítően pontos választ, ha ezek társadalmi előzményeivel is tisztába vagyunk. A fiatal vállalkozókról a vizsgálat alapján elmondható, hogy bizonytalan a jövőképük. Jövőképüket inkább a gazdasági kényszerrek és az ebből fakadó félelmek, mint a szabad választás határozzák meg.

Megnőtt a testre szabott műveltség megszerzésének jelentősége, amiben a családi szocializáció is jelentős szerepet játszik. Az inkorporált tőke a személy tulajdonává, habitusává válik, tehát a tulajdonlásból tulajdonság lesz. A kulturális tőke materiálisan adható át, így anyagi hordozók (könyvek, festmények, hangszerek révén). Az így megjelenő inkorporált tőke titulusok formájában objektivizálódik. A titulusok különbözőségeket hoznak létre, amelyek gyakran elsajátítási móddal hiszen a titulusok iskolai végzettséget és nem feltétlenül tudást jelenítenek meg. Más kérdés, hogy a különböző iskolai végzettségekhez milyen tudást társít az adott társadalom, ez hozza létre a konvertibilitást a kulturális tőke és a gazdasági tőke között. Magyarországon immár hagyománnyá vált az iskolai bizonyítványhoz kötött társadalmi előrehaladás.

Az úgynevezett nevezett társadalmi tőke, azaz a kapcsolati rendszer, vagyis a kapcsolati tőkeviszony meglehetősen erős kapocs Magyarországon, ami részben a magyar társadalom szerves, félperiferikus kialakulásának köszönhető. A társadalmi tőke tehát azoknak az aktuális és potenciális erőforrásoknak az összessége, amelyek a kölcsönös ismeretségek, elismerések viszonyrendszerére alapozódik és tartós viszonyt feltételez, így alapvetően egy csoporthoz való tartozáson alapul, így a csoporthoz tartozóknak egyfajta hitelképességet kölcsönöz. E viszonyok akkor tarthatók fent, ha az összekapcsolódások felismerhetők.

Átalakuló társadalmunkban az egyes tőkefajtákra a gazdasági tőke segítségével lehet szert tenni, átalakítási munkák árán. Az egyes tőkefajták kölcsönös konvertálhatóságának a ténye a kiindulópontja azon stratégiának amelyekhez a különböző társadalmi és térbeni elhelyezkedést is figyelembe véve lehet eljuttatni. A társadalmi kommunikáció értékrendszerének legtermészetesebb eszköze az oktatás. Segítségével egységesíthető a társadalom számára egyformán releváns csoportok érték- és érdekeltérése, mivel a konszenzust a *hétköznapi tudás* segítségével a *szokványos gondolkodási módban* jeleníti meg.

Célszerűnek tűnik tehát egy olyan, további vizsgálat elvégzése, amely rögzíti a társadalom különböző csoportjainak értékeit az átmenetnek tekint-

hető időszakban. A vállalkozó fiatalok problémáinak jelentős része nemcsak az „előzménynélküliségből” fakad (családi háttér és tapasztalat hiánya, kapcsolattrendszert nem megfelelő irányba, tőkehiány, esetleges alulképzettség), hanem abból az instabil értékrendszerből is, amely a rendszerváltó „átmeneti” időszakból adódik. A vállalkozásokat segítő tanácsadói hálózatnak meghatározó szerepe lehet a vállalkozások létrejöttében és megmaradásában. Ez azonban nem csupán szakmai okokra vezethető vissza, hanem „értékbank” funkciót is betöltő szerepére. Megállapítható, hogy a vállalkozási tanácsadás csak akkor eredményes, ha a fiataloknak nemcsak tanácsokat ad, hanem meghatározó vállalkozói attitűddel is felruhazza őket, valamint lehetőséget teremt arra, hogy olyan vállalkozói személyiségekkel is megismerkedhessenek, akiknek életútja/életmódja követésre érdemes.

A vizsgálat alapján megállapítható, hogy nagyobb eséllyel kerülnek ki a vállalkozásba kezdő fiatalok olyan családból ahol jelen van a vállalkozói kultúra, figyelemreméltó (és további kutatásra ösztönözhet), hogy e jelenlét több generáción keresztül is átvihető értéként jelenik meg. Megállapítható továbbá, hogy a sikeresen vállalkozó fiatalok iskolai végzettsége meghaladja a saját korosztályukra jellemző mutatókat.

A vizsgálat lezárása után, summázatként megállapítható, hogy a fiatal vállalkozók útkeresésében a magyar társadalom kiútkeresése is megjelenik.

Felhasznált irodalom

- A fiatal vállalkozók helyzete, a vállalkozásoktatás hatékonysága (résztanulmány, készítette: Dedinszky Balázs). VOTOE, 1996.
- A fiatalok vállalkozóvá válásának útjai és lehetőségei (résztanulmány, készítette: Bauer Béla) — Életpálya Alapítvány, 1996/97.
- A kis- és középvállalkozások helyzete. MVA, 1996
- A szakképesítések kölcsönös megfeleltetése az Európai Közösségben. Munkaügyi Minisztérium, 1995.
- A vállalkozói ismereteket tanuló fiatalok longitudinális vizsgálata, a különböző tananyagtípusok bevalásának feltérképezése (kutatási összefoglaló, készítette: Szomor Tamás). NSZI, 1997.
- Bauer B.: A vállalkozásoktatás és a vállalkozói tanácsadás hatékonysága a társadalmi elvárások és az értékek tükrében. In.: Új Pedagógiai Szemle, 1998. 7–8. sz. 54–66. old.
- Bauer B.: Az értékrendszer regionális eltérései a felsőoktatásban. In: Kultúra és Közösség, 1998. IV. (Budapest) — megjelenés alatt.
- Bourdieu, Pierre: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: A társadalmi rétegződés komponensei (szerk.: Angelusz Róbert). Új Mandátum 1997. 156–177. old.
- Czakó Ágnes, Vajda Ágnes: Kis- és középvállalkozók. MVA Kutatási füzetek, 1993.

- Csegény Péter, Kákai László, Madár Csaba, Szabó Andrea: Piac, oktatás, esélyegyenlőség (Munkaerőpiac és a felsőoktatás). Ezredforduló Alapítvány, 1996.
- From plan to market (World Development Report, 1996). World Bank
- Hungary — Poverty and social Transfers. World Bank, 1996.
- Kozma Tamás: Ifjúság és oktatás. Educatio, 1995. nyár.
- Kustosné Schifner Marianna: Vállalkozásfejlesztés — gazdasági feltételrendszer. Ipari Szemle, 1995/1. sz.
- Laki László: Az ifjúsági munkanélküliség. Bp. MTA–PTI 1993.
- Schütz, Alfred: Az idegen. In: Fenomenológia a társadalomtudományokban. Gondolat Kiadó 1984. 405–414.
- Vállalkozói, gazdasági jellegű tantervek, programok. VOTOE, 1995.
- Vitányi Iván: A magyar kultúra az ezredfordulón. In.: Társadalmi Szemle, 1998. 8–9. sz. 112–119.

A MAGYARORSZÁGI FELNŐTTOKTATÁS ÉS PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS MÓDSZERTANI MEGÚJÍTÁSÁNAK SZÜKSÉGESSÉGÉRŐL

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA

„A diploma társadalmi elismerése, a bizonyítványadás, a minősítés módjai és a képzettség érvényességének elismertetése is része lett egy új koncepciónak, a kompetencia fogalmának, amely egy-szersmind az emberi erőforrásokkal való bánásmódnak is megha-tározó referenciájává vált...”

A jelenleg uralkodó oktatási modell, amely előzetesen ösz-szeállított, stabil programok alapján, kurzusokban szerveződő ta-nításon alapul, nem alkalmas arra, hogy ennek az új társadalmi kihívásnak megfeleljen. Tehát olyan új módszereket, eszközöket kell keresni, amelyek eredményeképpen a képzés gyakorlatorien-táltabb lesz, ugyanakkor figyelembe veszi az egyéni és kollektív szükségleteket is. Ennek érdekében ... a tanítás módszertanában logikai váltásra van szükség: az „ahhoz, hogy neveljünk, tanítani kell” helyett az „ahhoz, hogy képezzünk, ki kell fejlesztenünk a ta-nulásra való képességeket” szemléletnek kell érvényesülnie.”

Jean-Pierre Bellier

Dolgozatomban a felnőttképzés, ezen belül a pedagógus-továbbképzés mód-szertani megújításának szükségességét a szokásosnál egy kicsit tágabb pers-pektívába helyezem, hogy megbizonyítsam, itt nem a pedagógia vagy az andra-gógia egy részletkérdéséről van szó. Az egész életen át tartó tanulás szüksé-gességének elfogadása, az új, nyitott képzési formák, a résztvevők aktivitásá-ra építő, interaktív, hatékony felnőttoktatási módszerek bevezetése, a tanítás-központú szemléletről a tanulásközpontú szemléletre való áttérés napjaink-ban döntő jelentőségű kérdése, az egész társadalmat érintő szemlélet- és paradigmaváltás egyik pedagógiai vetülete.

Az új évezred kihívásaira történő sikeres társadalmi reagálás nagy-mértékben függ attól, hogy a pedagógustársadalom képes lesz-e megér-teni a globalizálódó világ lényegi folyamatait, a globalitás-regionalitás-lokalitás jelenségeit, a társadalmi-gazdasági trendeket; képes lesz-e át-

látni az oktatás nemzetközivé váló folyamatait; kezelni az oktatásban kialakuló versenyhelyzeteket, az egyre nehezebben csökkenthető esélyegyenlőtlenségeket; végül, de nem utolsósorban, képes lesz-e önmagát folyamatosan fejleszteni, megszerezni azokat az új kompetenciákat, amelyek birtokában modell értékű magatartásformák felmutatásával, autentikus személyiségként, „lelépve a katedráról” támogatni tudja gyermek, ifjú vagy felnőtt tanítványait az ismeretszerzés folyamatában.

Kiinduló tézisek:

I. A Föld népességének növekedése, illetve a tudományos-technikai civilizáció fejlődése, a pénz, a tőke, a munkaerő kontinensek közötti szabad áramlása következtében földi méretekben csökken az elvégzendő munka mennyisége, megváltozik a munka jellege, következésképpen **alapvetően megváltoznak az emberrel mint humán erőforrással szemben támasztott követelmények** Olyan termelési modellek vannak kialakulóban, amelyek ötvözik a különlegesen magas szintű szakértelmet és a kreativitást, azaz magas szintű műszaki ismereteken alapuló felszereléseket (távközlési rendszerek, informatikai hálózatok) igényelnek. A termelés a tömegtermelésről differenciált irányba toódik el. Változnak a foglalkoztatási feltételek, az állandó bémunkát felváltja a rövid idejű, határozott időre szóló foglalkoztatás. A vállalatok a szervezeti rugalmasság és a decentralizáció irányába fejlődnek, eltűnnek a rutinra, az ismétlődő folyamatelemekre épülő munkák. A munka egyre inkább adaptációs készséget és kezdeményezést, változtatási és kooperációs képességet igénylő tevékenységgé válik. Az információs technikák az interakciós-kommunikációs hálózatok keretében összehangolják a munkát „kontinens- és épületközi szinten” egyaránt. A világot átölelő funkcionális rendszerek, a multinacionális és transznacionális vállalatok homogenizálják a fogyasztást, leértékelik a humán tőkét, milliókat fosztanak meg a munkától, szakmák tömegeit szüntetik meg, uralva a nemzetközi piac 70%-át. **A prognózisok szerint a mai 2/3-os társadalom helyébe 1/5-ös társadalom alakul ki**, azaz várhatóan a Föld keresőképes lakossága egyötödének lesz csak munkája, képzettsége, kulturálódási lehetősége. Négyötöde pedig proletarizált, közösségi pénzen vegetálásra kárhozott tömegeket fog alkotni. **A globalizáció határtalan kapitalizmust teremt, a tőke- és a pénzpiac egyidejű elektronikus működése határokat nem ismerő mozgást eredményez, a funkcionális rendszerek átlépik a politikai határokat.**

II. A munka (folyamatos) végzése — akár fizetett, akár önkéntes munkái — csak **az egész életen át tartó tanulás, többszöri szakmaváltás** révén érhető el az egyén számára, míg az egyes társadalmak csak „tanuló társadalom” révén tudnak egzisztálni. (A Life-long Learning eszméje.)

Az iskolai bizonyítvány által megszerezhető tudást, a kvalifikációt felváltja a **kompetencia**, amely az oktatás, a képzés, a szakmai és a személyes tapasztalatok együttesét jelenti, s amit egyúttal az egyének és a kollektívák rugalmas alkalmazkodóképességének, teljesítményének jellemzésére használnak, másrészt meghatározó fogalom a manapság Magyarországon szlogené vált minőségbiztosítás területén. (A néhány nyugat-európai országban már bevezetett kompetenciakártya az idegen nyelv, a matematika, a vezetési, az informatikai, a jogi, a gazdasági- műszaki ismereteket különböző szintekre lebontva tünteti fel.) Ez a szakmai mobilitás, a foglalkoztatásipiaci rugalmasság mércéje és eszköze.

Az európai csatlakozás kérdése

III. Annak ellenére, hogy az Európai Unió az oktatásra mint a nemzeti politikák hatáskörébe tartozó kérdésre tekint, és csak általános irányelveket fogalmaz meg, egyre inkább és egyre többször „kényszerül” foglalkozni az oktatás kérdésével. Így az Európai Unió Szerződésének oktatásról szóló cikke legújabb megfogalmazásából kitűnik, hogy mit jelent a tudásközpontú Európa gyakorlata a minőségi oktatás szempontjából. A cikkely három nagy kihívást említ:

- az ismeretek, információk a társadalom egésze számára hozzáférhetők legyenek,
- az egész életen át tartó, hatékony tanulás intézményrendszerének kialakítása,
- az oktatási intézmények tanulási intézményekké történő átalakítási stratégiájának érvényesülése.

Az OECD-tagországokban egyre inkább tendenciává válik, hogy a munkavállalók aktív koruk 30-40 éve alatt 5-7 alkalommal újítsák meg tudásukat, hazánkban erre legfeljebb kétszer kerül sor. Nem a diplomák halmozását várja el a piac, de azt igen, hogy **az első szakképzettséghez, a diploma főcsoportjához újabb és újabb képesítések, kiegészítő tudások, kompetenciák társuljanak**. A hazai oktatási és szakképzési rendszer európai összehasonlításban kiállja a próbát, de a felnőttképzés területén évtizedes a lemaradásunk.

Ahhoz, hogy az ezredforduló után felzárkózzunk az OECD átlagához, **éven-
te 600 ezer felnőtt képzésére van szükség.**

A változásokból, amelyekkel az EU polgárainak szembe kell nézniük, az Európai Bizottság Fehér könyve három kihívást, „sokkot” emel ki:

- *„Az információs társadalom létrejötté alapvető hatást gyakorol a munka természetének és a termelés szervezésének átalakítására. Azt a rutinszerű és ismétlődő munkavégzést, amely az eddigiek során a munkavállalók többségét jellemezte, felváltja egy jóval autonómabb, sokkal változatosabb tevékenység. Ennek eredményeképpen az embernek mint tényezőnek a szerepe nagyobb lesz a vállalatban belül...*
- *a mondializációs (globalizációs) sokk megzavarja a munkahelyteremtés eddigi megszokott trendjét... ...a világméretűvé válás olyan mértékben eltörli a munkaerőpiac jelenlegi határait, hogy ma már egy globális foglalkoztatási piac sokkal közelebbi perspektívát jelent, semmint általában gondolják...*
- *A tudományos és technikai, illetve civilizációs sokk: a tudományos ismeretek fejlődésének a termelési módszerekben való alkalmazásával, illetőleg azoknak az egyre bonyolultabb termékekben való megjelenésével paradox helyzet állt elő: a tudományos-technikai haladás — minden áldásos hatása ellenére — a társadalomban egy fenyegetettségi érzést, sőt mi több, irracionális félelmet szül. Számos európai ország ezekre az aggodalmakra úgy reagált, hogy már az iskolában megkezdte a tudományos-műszaki kultúra terjesztését és etikai szabályokat hozott létre, különös tekintettel a biotechnológiára és az információs technológiára.”*

IV. Végül, de nem utolsósorban, mindezek a jelenségek kihívást jelenthetnek a magyar pedagógustársadalom számára is, ahol a születések sajnálatos módon csökkenő tendenciája hosszú távú munkanélküliséggel fenyeget. **Ha a magyar pedagógustársadalom megérti a globalizációból adódó oktatási kihívásokat: felismeri a felnőttképzésben, az ifjúsági szak- és át-képzésben, a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek segítségével, a szabadidőiparban rejlő kihívásokat és lehetőségeket, képes a szakmai, módszertani megújulásra, van alternatívája a pedagógus-munkanélküliséggel szemben. Ez az alternatíva a felnőttoktatás, amely a pedagógushivatásnak megfelelő, egész életen át tartó munka lehetőségét nyújthatja globális és lokális szinten egyaránt.** „Mindennap 1 óra tanulás, mert a tanu-

lás emberi jog” — mondja a hamburgi V. UNESCO Felnőttoktatási Konferencia jelmondata. Az előrejelzések szerint a fejlett országokban az aktív munkavállalóknak átlagosan évi 200 óra, azaz napi egy óra tanulási idő szükséges tudásuk korszerűsítéséhez, munkaképességük fenntartásához. (Ezt mutatják a Magyarországon megjelent multinacionális vállalatok humánerőforrás-fejlesztési stratégiái, az ott dolgozók karriertervei is.)

Felmerül a kérdés, mit tehet a pedagógus, hogy a fentebb vázolt három sokk negatív hatásaival szemben, egyáltalán állampolgárként, pedagógusként, netán felnőttoktatóként talpon maradjon, amikor sújtja

- a posztmodern kor bizonytalansága a világról való tudásról,
- áttekinthetetlen életpálya és értékrendszerű tömegek oktatása, illetve inkább képzése megfoghatatlan kompetencia-területekre,
- s a megoldást egy számára alig felfogható informatikai forradalom szupersztrádáinak útvesztőiben kell megtalálnia.

Miért és miben kell megújulnia a pedagógusnak? Hogyan változik a felnőttoktatásban a pedagógus szerepe, a pedagógiai munka módszertana, mely kompetenciák várhatóak el a pedagógustól? Miben különbözik a közoktatás és a felnőttoktatás intézményrendszere? Természetesen nincs általános recept egyik európai országra sem, sőt az EU-szakértők sem látják teljesen világosan a megoldási lehetőségeket, de az alábbiak körvonala az EU Bizottság Fehér könyvének hasábjain.

Felértékelődik az általános műveltség, amelynek megszerzése, a megértésre és az alkotásra való képesség fejlesztése az iskola alapfunkciója. **A műveltségterületek, amelyeket ki lehet emelni:**

- a dolgok jelentésének megértése;
- a tudományos és technikai világkép, látásmód kialakítása (rendszerismereti siker);
- irodalmi és filozófiai műveltség (választást tesz lehetővé, fejleszti a kritikai hozzáállást, védi az egyént a manipulációval szemben);
- nyelvtudás (három közösségi nyelv ismerete);
- gyakorlati kultúra;
- az ítéletalkotás és a döntés (választás) képessége, amely feltételezi a múltban való tájékozódást, a történelmi, földrajzi műveltséget;
- a megértés és a kreativitás, ami a dolgok, jelenségek felépülésének és le-

bomlásának elemzését teszi lehetővé.

A munkavégzési és szakmai alkalmasság fejlesztése:

- alapismeretek és képességek (írás, olvasás, számolás, nyelvismeret);
- műszaki ismeretek (szaktudás = know-how);
- szociális képességek/szükségletek:
 - a kapcsolatteremtés képessége,
 - a munkához való viszony képességei,
 - kooperációs képesség, felelősségvállalás a csapatmunkában,
 - tolerancia,
 - kreativitás, minőségi munka iránti igény.

Melyek a megszerzés, fejlesztés útjai? A hagyományos út az általános képzés és az első szakképzést nyújtó iskolarendszer, valamint az arra épülő képző, nevelő, oktató és tanuló hálózatok bevezetése, amely fenntartja a diplomák minőségét, de megfelelő akkreditációs rendszerek bevezetésével elismeri a részleges kompetenciákat. Mindez nem előzmény nélküli, mert a felnőttképzésnek kialakult rendszere van hazánkban, beleértve a munkaerőpiaci képzések és az ifjúsági szakképzés céljából létrehozott szakképző iskolákat, a regionális munkaerő-fejlesztő és átképző központok hálózatát. A szakképzés távlati fejlesztési programjáról kiadott 2015/1996. (I. 24.) sz. kormányhatározat II.12. pontjában előírja, hogy koncepciót kell kidolgozni az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés korszerűsítésére, amely kiter a képzési rendszerek összehangolására és átjárhatóságára is, figyelemmel a képzés tartalmi, minőségi megújítására, az iskolázottságra, az egészségi állapotra épülő programválaszték bővítésére.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás intézményei sokrétűek, szerteágazó igényeket elégítenek ki, magukba foglalják a nem tankötelesek iskolarendszeren kívül folytatott, nem felsőoktatásnak tekintett képzési formáit. Típusai: a dolgozók általános iskolája, szakmunkásképzése, szakközépiskolája, gimnáziuma. Felnőttoktatásnak tekinthető továbbá a munka melletti szakmai továbbképzés, átképzés, a munkanélküliek átképzése, továbbképzése, a szabadidőszektorban végzett kulturális, művészeti és idegen nyelvi képzés, az új népfi iskolai mozgalom, a színes és szerteágazó orvos-, mérnök-, közgazdász- és pedagógus-továbbképzés.

A magyar gyakorlatban az iskolarendszerű felnőttképzés elsősorban azoknak a fiataloknak nyújt „második esélyt”, akik szociális, családi és

egyéb okok miatt nem tudtak helytállni a nappali oktatási intézményekben, akik funkcionális analfabétaként gyakran kudarcot vallanak az átképző rendszer iskolapadjaiban, de át- és továbbképzés révén esélyt kínál a munkánélküli és a munkanélküliség által fenyegetett csoportoknak, s alternatívákat kínál munkaviszonyban álló felnőttek szakmai felemelkedéséhez is.

Összefoglalva: a felnőttoktatásnak, az általános és szakképzésnek a társadalmi-gazdasági modernizációhoz kell idomulnia. **A felnőttoktatás kiemelt feladatai a hazai gyakorlatban:**

- **a korrekció** — az intézményes oktatás kiterjesztése azokra a rétegekre, amelyek a hagyományos életkori szakaszokban nem tudtak teljes értékűen részt venni a közoktatásban,
- **a munkánélküli és a munkanélküliség által fenyegetett csoportok át- és továbbképzése,**
- a munkaviszonyban álló felnőttek szakmai felemelkedést segítő át- és továbbképzése, **felkészítés a nemzetközi gazdaságban való közreműködésre,**
- individualizált tanulás — a nyitott képzés, távoktatás formáinak kidolgozása és bevezetése, amit a közoktatás szerkezetének átalakulása, a szakképzés érettségi utáni szakaszba helyezése követel meg,
- a demokráciára nevelés: önállóan gondolkodó állampolgárok demokratikus közéleti tevékenységének elősegítése, a helyi közélet szolgálata,
- nyitott gondolkodás, mentális fejlesztés — az egész életen át tartó tanulás alapjának fejlesztése,
- a szabadidő hasznos és értelmes eltöltése, az egészségre nevelés, a rekreáció fontosságának felismertetése.

Nyitott képzés — távoktatás

A társadalmi-gazdasági változások kihívásai alapvetően megváltoztatják a felnőttképzés elveit, struktúráját, módszereit. A leglényegesebb változás **a nyitott képzés megjelenése**, ami azt jelenti, hogy a tanítás-tanulás kategóriapárban **a hangsúly a tanulásra kerül át**. A felnőtt tanuló kezébe veszi saját — szuverén cselekvésként felfogott — tanulásának irányítását, azaz a foglalkoztatási és képzési rendszerek „frontvonalai” között az egyén önszervező, a maga számára optimális módon vállalja magára szakmai karrierjének, személyisége fejlődésének, sorsának irányítását. Legfőbb sajátossága **a tanu-**

lóí aktivitás, azaz tanulása nem áll másból, mint döntések, választások, rangsorolások, érvelések, kérdések, javaslatok, magyarázatok, hibakeresések, kritikák, értékelések folyamatából.

A nyitottság kulcsterületei:

- a képzés hozzáférhetősége: bármikor, bárhol, bárkinek
- a tanulás céljának, helyszínének tanulói megválaszthatósága
- a tanulás módszereinek és a képzők (tanárok, tutorok, mentorok) személyének tanulói megválaszthatósága
- a tanulás tartalmának tanulói megválaszthatósága, azaz a tanuló részvétele a tananyag kiválasztásában, meghatározásában
- a tanulás sebességének és ritmusának, időfelhasználásának tanulói megválaszthatósága
- az oktatás és végzettségek rugalmassága, a kompetenciák elfogadása
- szituatív (a munkafolyamat közbeni) tanulás lehetősége.

A nyitott tanulást Magyarországon gyakran azonosítják a **távoktatással (distance education)**, pedig a távoktatás csupán a nyitott oktatás/képzés egyik típusa. A nyitott képzés idegen nyelven használatos kifejezései talán jól megvilágítják a nyitott képzés filozófiáját: open learning, active learning, open education, continuing education, flexible learning, lexy study.

A távoktatás jellemzői:

- zárt rendszerű, irányított
- az oktatás zárt didaktikai szerkezetű, a tanulási folyamat minden mozzanatát a tutor kézben tartja
- közvetett irányítással megvalósuló önirányítás, önfejlesztés jellemzi
- rugalmas, alternatívákat kínáló képzés
- szakaszos, didaktikai párbeszéd
- racionalizált, eszközorientált
- tömeges, a benne szereplők munkamegosztására épít.

A távoktatás összetevői:

- tananyag
- elsajátítási szintek, a tananyag részenkénti meghatározása
- tanulási feladatok lépésről lépésre, modulonként történő előírása
- menetközi konzultációk szervezése
- önellenőrzési pontok, módszerek, eszközök kidolgozása
- a feladat előírásának és teljesítésének menetrendje
- minden tanulási feladat (egység, modul) csak akkor léphet be, ha az előző teljesítését ellenőrizték
- minden a lehető legteljesebb mértékben egyénre szabottan megy végbe, a tanulás irányítói nem a tanuló csoportokkal, hanem az egyénnel vannak kapcsolatban.

A távoktatás előnyei:

- hangsúlyozottan egyéni tanulási mód
- tömegeket képes egyszerre, zsúfoltság nélkül oktatni
- személyre szabott irányítási, ellenőrzési rendszer, a képességek fejlesztése
- összességében olcsó — egyszeri nagyberuházás kezdetben
- a felnőttoktatás része
- vállalkozásra, önállóságra nevel, a diák nem kerül függőségi helyzetbe
- segíti a gátlásos tanulókat, nem kell mások előtt szerepelni
- elfoglalt emberek is részt vehetnek benne
- a munkahelyi továbbképzés része lehet és állandóan fejleszthető.

A felnőttoktatás feladatainak tervezésénél a nemzetgazdaság szemszögéből kell kiindulni. Pontos információkkal rendelkezünk azokról a folyamatokról, amelyek a fejlett ipari országok munkaerőpiacain az elmúlt két évtizedben lezajlottak, a mezőgazdaság, a kitermelő ágazatok, majd az ipar térvészteséről, a szolgáltató szektor és az irodai-üzleti szektor expanziójáról, a munkaszervezetek, az alkalmazott technológiák átalakulásáról. Ezek a változások még a harmonikusan fejlődő nemzetgazdaságokban is elkerülhetlenné teszik az átképző-továbbképző szektor dinamikus növekedését, hiszen az ifjúsági szakképzés struktúrájának átalakítása nem elégséges eszköz a munkaerő-kínálatnak a kereslethez történő igazításához. Magyarország

azonban az elmúlt kilenc évben nemcsak rendszerváltást élt át, de átalakultak a mezőgazdaság, az ipar piaci kapcsolatai, korábban nagy létszámot foglalkoztató feldolgozó-ipari ágazatok sorvadtak töredék-méretűre. A változások ütemére figyelmeztet az a tény, hogy 1989 és 1995 között a foglalkoztatottak létszáma 5,26 millióról 3,84 millióra csökkent. (Forrás: KSH Munkaerőmérleg.) A regisztrált munkanélküliek létszáma ugyan félmillióes szinten állandósult, de gyorsan növekszik az inaktívak, nyugdíjasok, előnyugdíjasok, rokkantnyugdíjasok aránya.

A felnőttoktatás-politikát meghatározó argumentáció tehát két oszlopon nyugszik. Az egyik oldal a társadalompolitikai megközelítés, a leszakadók támogatása, az intézményes oktatás kiterjesztése azokra a rétegekre, amelyek a hagyományos életkori szakaszokban nem tudtak teljes értékűen részt venni a közoktatásban, a szakképzésben, illetve a felsőoktatásban, és nem tudtak befejezett iskolai, illetve szakmai végzettséget szerezni.

A másik kulcselem a gazdaság igénye, a napi foglalkoztatási igények megkövetelte kvalifikációk biztosítása, az alkalmazkodás a gazdasági szerkezetváltáshoz, s szélesebb értelemben a nemzeti gazdasági felemelkedési program hátterének megteremtése, a másfél milliányi munkanélküli és a második gazdaságba, illetve a korengedményes és rokkantnyugdíjas státusba szorult potenciális munkaerő-tartalék aktivizálása és versenyképes kvalifikációhoz juttatása.

Nemzetgazdaságunk felemelkedése azonban az európai integráció mai stádiumában további kérdéseket is felvet. Csatlakozásunk az Európai Unióhoz az árupiaci és a munkaerő-piaci verseny éleződéséhez vezet. Azok az új követelmények, amelyek a hazai gazdaságban ma még csak parciálisan, a vegyes vállalatokban jelentkeznek, globálisan jelentkeznek majd a magyar munkaerőpiacon.

A szakmai követelmények mellett nem szabad elhanyagolnunk a politikai, az állampolgári, az egészségügyi és a kulturális felnőttnevelés és felnőttoktatás fejlesztését. Az a modernizáció, amellyel ma és a közeljövőben az európai társadalmak konfrontálódnak, s amelyet mi sem fogunk elkerülni, az élet minden színterét átalakítja. Az állampolgár, ha magára hagyják, nem lesz képes feldolgozni a rázúduló változásokat. A politikai, az állampolgári, az egészségügyi, a társadalomtudományi, a kulturális felnőttnevelés elengedhetetlen feltétele annak, hogy tartalommal tudjuk megtölteni a demokratikus társadalom intézményeit, hogy újraszerveződjenek a közösségek, amelyek a

korábbi szervezetek és intézmények leépülése után szétfoszlottak, megteremtsük azokat a civil szervezeteket, intézményeket és kezdeményezéseket, amelyek képesek arra, hogy középtávon átvegyék a korábban mindenható állam egyes funkcióit is.

A kompetenciáról

A világgazdaság mély strukturális változásokon megy át, egyértelműen a feladatok professzionalizációja és individualizációja irányában halad. Mindez az oktatás időbeli kiterjesztését, tömegesítését, informatizálását jelenti, ami egyúttal a társadalmi szükségletekhez simuló kvalifikációk megszerzését biztosító rugalmas, gyakorlatorientált, modulrendszerűen építkező nemzetközi képzési rendszerek kialakulását eredményezi és új jelenséggé váló versenyhelyzetet teremt e hagyományosan piacmentes területen. A hagyományos statisztikus bizonyítvány mint a minősítés eszköze egyre inkább háttérbe szorul. A szakmai képzés eredményességét a munkaerőpiacon többé már nemcsak a vizsgán bizonyítható, megtanult szakismeretek jelentik, hanem a munkavállaló és a munkaadó szempontjából egyaránt fontos személyes, technikai, lélektani és szociális tényezők is, amelyek — olykor erősen — befolyásolják, optimalizálják az elvárt szakmai teljesítményt.

A foglalkoztatási és munkaköri leírások — amelyek hagyományosan az elvégzendő feladatokat, paramétereket rögzítették — ma már tartalmazzák a tevékenység jellegére, az elvárt attitűdökre, a követendő magatartásformákra, a szakértelem szerkezetére, sőt a képzés, továbbképzés megszerzésének módzataira, helyére vonatkozó igényeket, azaz rákérdeznek a személyes, a szociális, a társadalmi kompetenciára.

A kompetenciafogalomra való hivatkozások a 80-as években kezdődtek francia és spanyol nyelvterületen, főképp a szakképzés, az emberi erőforrás-fejlesztés területén. Bár a kompetenciafogalom használata szerte a világon elterjedt, az angolszász országokban ma még inkább az olyan könnyebben definiálható fogalmakat használják, mint a jártasságok, készségek, a know-how vagy kvalifikáció.

A kompetencia igazolja, hogy egy személy, egy közösség alkalmas arra, hogy megfeleljen egy elvárásnak; hogy képes jól végrehajtani egy meghatározott feladatot egy meghatározott szituációban; és prognosztizálható, hogy a feladatot hasonló színvonalon teljesíti bármikor, hasonló szituációban. Ebben az összefüggésben a minősítés egy komplex kompetencia-együttest alkot, ki-

egészítő tevékenységcsaládokhoz is kapcsolódik, és biztosítja a feltételeket egy bizonyos munkakör betöltéséhez vagy egy foglalkozás gyakorlásához.

A kompetencia öt alapvető jellemzője:

- A kompetencia „informálisnak” és procedurálisnak tartott **képességek együttese**, amely alapvetően különbözik a hagyományos, a szakképzésben elvárt képességektől.
- A kompetencia mindig **cselekvéshez kapcsolódik**, pontosan körülírható, lehetővé teszi a cselekvést, feladatok elvégzését. Nem létezik önmagában, a megoldandó probléma megoldásától, illetve a megoldás során használó személytől függetlenül.
- A kompetencia mindig egy **meghatározott összefüggéshez**, konkrét szituációhoz kapcsolódik, és főként az átvihetőség, az átjárhatóság elméleti problémáját veti fel.
- A kompetenciák lényegében három képességcsaládot érintenek. A **tudást**, vagyis a generikus ismeretanyagot, **a know-how-t**, vagyis a jártasságokat és készségeket, illetve **a kapcsolatteremtő képességet és/vagy a szociális viselkedési formákat**.
- Ezek a képességek integrálódtak, **strukturáltak és egymásra épülnek**. Olyan forrástőkét alkotnak, amelyek egymással keveredve lehetővé teszik magát a tevékenységet, ezáltal a teljesítményt.

A pedagóguskompetenciákról

A felnőttoktató pedagógus, az andragógus feladatait — legyen az a nyitott, vagy a zárt képzési rendszer munkatársa — elsősorban a tanulók és tanárok megváltozott szerepéből, a pedagógia és andragógia különbségeinek áttekin-
téséből lehet megérteni.

A tanulói szerep jellemzői		
A hagyományos iskolarendszerű oktatásban	A hagyományos felnőttoktatásban	A távoktatásban
a részvétel kötelező	a részvétel önkéntes, de paramétereiben rugalmatlan	a részvétel önkéntes és rugalmas: irányított önképzés
a tanulás-tanítás folyamata fedi egymást	a tanulás-tanítás folyamata részben fedi egymást	a tanulás-tanítás folyamata nem fedi egymást
ritkán motivált	motivált	erős tanulási szándék jellemzi
érdekei nem artikuláltak	érdekei tudatosak, választásában érdekei befolyásolják	világos érdekek motiválják a tanulásra
passzív, aktivitására nemigen számítanak	aktivitására részben számítanak	a képzés maximálisan épít az aktivitására
nem építenek élettapasztalatára	figyelembe veszik élettapasztalatát	építenek az élettapasztalataira
hagyományos iskolai módszerekkel tanul	aktivizáló felnőttoktatási módszerekkel tanul	speciális távoktatási módszerekkel tanul
a tanulási önállóságot nem várják el	a tanulási önállóságot elvárják, módjáról és mértékéről nem maga dönt	a képzés a tanulási önállóságra épül, módjáról és mértékéről maga dönt
feladat- és problémamegoldó képességet ritkán várnak el, s rendszerint „nem díjazzák”	feladat- és problémamegoldó képességet nem várnak el, de „díjazzák”	produktív feladat- és problémamegoldó képességet várnak el
számítógépes kommunikáció, interaktív lehetőségek nincsenek	számítógépes kommunikáció, interaktív lehetőségek még nem jellemzőek	számítógépes kommunikációra, az interaktív lehetőségekre épít
homogén csoportban tanul	részben homogén csoportban tanul	önállóan tanul, tanulócsoportja (ha van) valószínűsíthetően nem homogén
a kudarc mindig a feje felett lóg	a sikert megerősítik, de van kudarcélmény	sikerorientált, nincs kudarcélmény
tanári értékelés	részben ön- és csoportos értékelés	önértékelés
a diákok versenyeznek egymással	a diákok inkább együttműködnek egymással	esetenként együttműködhetnek egymással

A hagyományos iskolarendszerű oktatásban	A hagyományos felnőttoktatásban	A távoktatásban
hagyományos tanári szerep: „minden tudás birtokosa” és „lámpás” — általános értelmiségi szerepkör	Naponta változó szerep-együttes: tanácsadó és oktatástechnikus; kutató-fejlesztő innovátor; szakértő; klinikus-terapeuta; vezető, menedzser; tisztviselő és — az intézményi autonómiából és demokráciából adódóan — tisztségviselő, esetenként politikus	speciális, mindkét megelőzőtől eltérő feladatok és elvárások (tananyag tervezés, előállítás, tanácsadás, ellenőrzés, értékelés stb.)
egy tantárgy — egy tanár, aki tantárgyakban gondolkodik (lényeg: a lexikális tudás átadása)	egy tantárgy — egy tanár, aki szemléletben gondolkodik (lényeg: átlátóképesség, kapcsolatteremtés, kooperáció, a feladatok és eredmények pontos megfogalmazása)	az oktatás team-munkában való- sul meg: tervezés,
a tanárok közötti együttműködés nem jelentős	a tanárok közötti együttműködés elvárható a kompeten- ciaterületek függvényében	meghatározó a tanárok közötti szakmai együttműködés
hagyományos mód- szerekkel dolgozik	felnőttoktatási módszerekkel dolgozik	speciális távoktatási módszerek- kel dolgozik
témaorientált, tartal- lomra koncentráló	gyakorlatorientált, azonnal alkalmazható tudás és kom- petenciák kialakítását céloz- za	szaktudományos és tanulás- módszertani tanácsadás
a tanár irányít, előírja a témát, passzívva tes- zi a diákot	a tanár megbeszéli a témát (közös tervezés), aktivizálja a diákot, helyzeteket teremt, és figyelemmel kíséri a tanu- lást	a tanár ösztönöz, fenntartja a motivációt szükség szerint ma- gyaráz és segíti az önirányítást, a kritikus önértékelést és önellen- őrzést.
napi személyes talál- kozás a diákkal	rendszeres személyes talál- kozás a diákkal	speciális kapcsolattartás a diák- kal (levél, e-mail)
a tanár nem egyen- rangú félként kezeli a diákot	a tanár egyenrangú félként kezeli a diákot, folyamatosan együttműködik vele	a tanár egyenrangú félként kezeli a diákot, csak esetenként mükö- dik együtt

A hagyományos iskolarendszerű oktatásban	A hagyományos felnőttoktatásban	A távoktatásban
nevelői szerep: az egyetlen és előírt stabil értékrendet és életmódmintát közvetíti	eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep: az értékrendek és életmódmin-ták sokaságából egyfajta, a saját maga által képviselt életmódmintát mutatja fel	modellszerepe háttérbe szorul
pedagógus maszk jellemzi	nyílt, érzelemgazdag, modellértékű személyiség	bizalom, nyitottság, a hallgató iránti megértés és tisztelet jellemzi
hagyományos fe-gyelmezés, retorziók	gyakran terapeuta jellegű fel- adatok, empátia, probléma- és konfliktus megoldó képes- ség	személyre szóló tanácsadás és in- terakció, az önirányító tanulás segítése, nagyfokú empátia
ab ovo tekintélytis-ztelet illeti meg, diák-függőség	a tekintélyért meg kell küz-den deni. partnerség	tutori viszony

Pedagógia — andragógia

(Durham University Buseness School, Judi C. Cotton, Allan A Gibb.)

Módosította: Kraiciné

Hagyományos oktatás	Korszerű oktatás
tantárgyakban gondolkodik (lényeg: a lexikális tudás átadása)	szemléletben gondolkodik (lényeg: a világ felfogása, átlátóképesség, egymásra való odafigyelés, kapcsolatteremtés, kooperáció, a feladatok és eredmények pontos megfogalmazása, az egyéni előadóképességek gyakorlása)
témaorientált , tartalomra koncentráló, „hamar elfelejthető” tudást ad	gyakorlatorientált , kísérletekre alapozott, azonnal alkalmazható, lényegre törő, konvertálható tudást ad, kompetenciák kialakítását célozza
tanárközpontú , a feladatot a tanár fogalmazza meg, a diák alárendelt	diákközpontú, a tanuló önirányító
a tanár irányít , előírja a témát, passzívva teszi a diákot	a tanár megbeszéli a gyerekekkel a témát (közös tervezés), aktivizálja a diákot a tanár helyzeteket teremt és figyelemmel kíséri a tanulást, ösztönöz , az önirányítás támogatása a cél
megismerttet valamivel, amit a tanár/szülő fontosnak lát	felfedeztet a „hogyan” és a „mit”, épít az egyéni igényekre, egyéni képességekre
úgy gondolja, nincsenek élettapasztalatok	a tapasztalatokra épít
a tanár nem egyenrangú félként kezeli a diákot	a tanár felnőttként kezeli a diákokat
a feladatokat a diákok maguk oldják meg	a feladatokat a diákok csoportban oldják meg
a diákok versenyeznek egymással	a diákok inkább együttműködnek egymással
vizsgán kell bizonyítani a tudást	folyamatosan a személyes eredményekkel, az egész téma átlátását mutató hozzászólásokkal lehet bizonyítani a tudást
a kudarccal mindig a fejük felett lóg	a sikert megerősítik
a siker a tanár ítéletétől függ (tanári értékelés)	a gyerekek autonómok (önértékelés és csoportos értékelés)
a tanításhoz a tantárgy szakértőjére van szükség	a tanításhoz jó tanárra van szükség

Hagyományos pedagógusszerepek és jellemzőik	Új pedagógusszerepek és jellemzőik
pedagógus maszk	nyílt , érzelemgazdag személyiség (bizalom, nyitottság, derű, türelem, őszinteség, példamutatás)
jól körülhatárolt, stabil szerepegyüttes : tanít, nevel, „lám-pás” — általános értelmiségi szerep-kör	naponta változó szerepegyüttes : tanácsadó és oktatástechnikus; kutató-fejlesztő innovátor ; szakértő; klinikus- terapeuta ; vezető, menedzser ; tisztviselő és — az intézményi autonómiából és demokráciából adódóan — tisztségviselő, esetenként politikus
a legfőbb szerep bizonyossága: „minden tudás birtokosa”	a legfőbb szerep bizonytalansága: egyfajta tanácsadó, oktatásinformatikus, menedzser, kísérletező, legfeljebb a tudásokról való tájékozottság , és ennek egy újfajta szakmaisága várható el, eligazít a tudások megszerzési lehetőségeinek útvesztőiben, segíti az információk befogadását, tudássá szerveződését
nevel: az egyetlen és előírt stabil értékrendet és életmódmintát közvetíti	az értékrendek és életmódminták sokaságából egyfajta (az iskola és saját maga által képviselt) értékrendet , életmódmintát mutatja fel : eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep
környezetében autonóm és domináns személyiség — hatalmi pozícióban	függő helyzetben van a szülőtől, az önkormányzattól
személyi függetlenség (állami közalkalmazott)	személyi függőség — státusa az iskolát választó gyerekek létszámától függ
hagyományos fegyelmezés , retorziók	terapeuta jellegű feladatok , empátia, probléma- és konfliktusmegoldó képesség
ab ovo tekintélytisztelet illeti meg, diákfüggőség	a tekintélyért nagyon meg kell küzdeni. „Egész életével bizonyít”, diák-autonómia, partnerség
„transzcendens” jellegű elhivatottság	újfajta hivatástudat
megközelíthetetlen személyiség	szocializációs partner
természetesebb nemi arányok	a pálya elnöiesedése

Mire vonatkozzék az andragógus tudása?

Dolgozatunk befejező részében csupán érintőlegesen foglalkozunk a pedagógusok/andragógusok didaktikai kompetenciájának egyes elemeivel és néhány új kompetenciaterületre hívjuk fel a figyelmet.

A didaktikai kompetencia tárgykörére vonatkozó tudások:

- A tanítási funkcióra vonatkozó ismeretek, értékek, készségek és stratégiák, főként a résztvevőkre vonatkozó ismeretek: a tanuló felnőtt pszichológiai, szociálpszichológiai, szociológiai, kommunikációs ismeretei;
- A tanárra vonatkozó ismeretek: önismeret (személyes és szakmai), saját kommunikációs és tanulási képességek, az andragógusi szerep ismeretei;
- A tanítás-tanulás folyamatára vonatkozó ismeretek: didaktika, metodika, oktatástervezés, vezetési információelméleti;
- A hatékony tanulás módszereinek ismerete, a tanulási környezet ismerete;
- A minőségügy kérdései: minőségbiztosítás, ellenőrzés, értékelés, mérés.

Néhány új kompetenciaterület

Oktatáspolitikai kompetencia

A nagyobb pedagógiai szabadság révén a pedagógusok az iskola belső világán túl felelőssé váltak az iskola külső kapcsolataiért is ennek minden előnyével és hátrányával.

Az iskola belső világa (iskolaszerkezet módosítása, pedagógiai programok és helyi tantervek) sokszor erősen érinti a lakosságot, befolyásolja életvitelét, erősítheti-sértheti érdekeit, társadalmi folyamatokat indíthatnak el. A pedagógustársadalom autonóm döntéseivel, valamint az önkormányzatok költségvetésén keresztül a helyi oktatáspolitikai aktív részesévé vált, lépéseivel (iskolatípus, szakmai profil módosítása) befolyásolhatja az egész régió iskolarendszerének alakulását, a munkaerő-piaci trendeket, a munkanélküliség alakulását. Mindez a napi munka szintjén egyfajta oktatáspolitikai kompetencia meglétét igényli, azaz azt a képességet, hogy önmagát és környezetét egy szélesebb értékműben értelmezze, személyes és iskolai érdekei elemzése révén tisztában legyen döntései helyi, regionális és országos szintű

következményeivel.

Az értékválasztás kompetenciája

A pedagógiai programok és helyi tantervek kidolgozása során — azáltal, hogy maguk határozhatják meg a követendő eszmei és pedagógiai értékeket — a pedagógusok szemben találták magukat a értékluralizmus és az értékválasztás szabadságával és kötelezettségével. Ameddig az iskola értékvilága központilag szabályozott volt, a pedagógus értékrendje lényegében magányügynek volt tekinthető. A korábbi tabu témák és a személyes vélemények napi vitákban, beszélgetésekben történő ütköztetése és vállalása, a tanulók személyes véleményének és meggyőződésének tiszteletben tartása, a hiteles magatartás felmutatása az értékválasztás kompetenciáját igényli a pedagógus-társadalomtól.

Az európaiság kompetenciája

Tudja, hogy a tudásközpontú Európa mint gazdasági, kulturális értelemben jelentős térség csak akkor maradhat fenn, ha a globalizálódó világ értékvesztő kihívásaival szemben megőrzi azt a szellemiséget és értékrendszert, amely évszázadokon át az erejét adta. Ezért, oktató-, nevelőmunkáján belül tudatosan felvállalja az európai ház építését, azaz segíti, katalizálja a dolgok és folyamatok jelentésére, kulturális értelmezésére vonatkozó gondolkodási folyamatokat, kihasználja az Európai Unió belüli nemzetközi együttműködés lehetőségeit napi munkájában, segíti az egységes európai szellemi, gazdasági és pénzrendszerek bevezetését, törekszik a népek közötti megértésre, a békére. Tudatosan felvállalja Európa civilizációs és polgári örökségét, a humanizmus védelmét, az ügyekben történő felelős részvételt (activ citizenship), a közösségi jólétre való törekvést és a kirekesztés minden formájának elutasítását.

A netizen kompetenciája

Az új kompetenciaterületek számbavételekor nem kerülhető meg az iskolai hálózati-rendszerek és az Internet pedagógia kérdése. Köztudott, hogy az informatikai forradalom világ-átalakítása „nem kíméli” az iskolák világát sem, s a tudásipar új kulcsfigurája, a hálózatokon dolgozó, kiterjedt információcserét folytató tudásmunkás, a netizen iránti szükséglet az iskolákban is hamarosan megjelenik. Ez egyrészt a világgazdaságból adódó kényszer, másrészt jól felfogott saját érdekünk is lesz. Egyrészt kialakulófélben van, s beláthatatlan fejlődés előtt áll az oktatási programok és oktatási szolgáltatások nemzetközi piaca. Az irodai informatikai hálózatokhoz hasonlóan oktatási vi-

lágmodellek, transzferábilis oktatási csomagok fognak kialakulni és elterjedni. De a számos, hagyományos értékeinket óvó-féltő ellenvéleménnyel szemben hacsak példaként is, de fel kell mutatni e rendszerek minden korábbtól eltérő lehetőségeit, amennyiben a hálózaton egyesülő tudásipar (a „problémagazda” feltesz egy kérdést az internetre és a „tudásgazdák” együtt, egymáshoz kapcsolódva megoldják) számos, lokális problémák kezelésére globálisan létrehozott megoldásokat biztosít. gyorsan és olcsón. E kérdés számos, ma még megválaszolhatatlan filozófiai, elméleti és gyakorlati, jogi, pénzügyi és erkölcsi kérdést vet fel, hiszen ez a **teremtő spontaneitás** túllép az intézményen-hierarchián-projektmenedzsmenten, s mentes minden irányítottságtól, szervezeti kényszeretől, bürokratikus kontrolltól, nem jellemzi a munkaadói és munkavállalói viszony. Ugyancsak a tudás világdemokratizálódásának irányába mutat az a jelenség, hogy az agyelszívás (brain drain) fogalmát egyre gyakrabban cserélik fel a tudás megosztásának fogalmával (knowledge sharing), amelynek teljesen önkéntes és viszonzásmentes formái az ismeretek tömegtermelésének merőben új vonalait rajzolják fel.

* * *

A felnőttoktató szerepe Magyarországon nem kiforrott, lazán strukturált. A szakmások Magyarországon elmarad az európai sztenderdektől és a hazai kívánalmaktól. Főként szervezőként és vezetőként, intézményigazgatóként dolgoznak szakképzett andragógusok, mellettük rendszerint önkéntes rész-munkaidőben foglalkoztatott oktatók, egyéb szakemberek dolgoznak.

Pedig Magyarország a társadalmát és gazdaságát érő kihívásokra csak egy szervezetében, tartalmában, és módszereiben korszerű oktatási és felnőttoktatási rendszer kialakításával és működtetésével válaszolhat, s ennek szerves része kell legyen a hazai felnőttképzés régóta sürgetett paradigmaváltása. Ez nem következhet be addig, amíg a figyelem nem fordul az andragógia, a felnőttképzés és pedagógusképzés és továbbképzés tartalmi, de főként módszertani megújítása felé.

Kerékygártó László egyik tanulmányában a Köznevelési Törvény 78.§ (6) pontjára hivatkozva azt mondja „**A köznevelés modernizációja, s ezen belül különösen a hátrányos helyzetűek felzárkóztatása nem képzelhető el az oktatásszervezés makro- és mikromódszereinek modernizálása nélkül! Makromódszeren magának az oktatási szervezetnek a megszervezését, mikromódszeren a tananyag-feldolgozás módját kell érteni.**”

Felhasznált irodalom

- Bangemann: Európa és a planetáris információs társadalom. Munkacsoport-jelentés, Brüsszel, 1994.
- Bellier, J. C.: Kompetenciák, képzés és alkalmazhatóság. Szakképzési Szemle 1998/2. 12. 21.
- Deák S.: Szakképzés és kulcskvalifikációk Szakképzési Szemle, 1997/3. 31–37.
- Harangi L. – Hinzen, Herbert – Sz. Tóth. J.: Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. UNESCO, CONFITEA hamburgi nyilatkozat a felnőttek tanulásáról.
- Hinzen, Herbert: Fejlődésorientált felnőttoktatás. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés. Budapest 1996.
- Henderson, Paul: Társadalomhoz tartozás és állampolgáriság Európában. Közösségfejlesztők Egyesülete Parola Füzetek, Bp. 1997.
- Kovács Ilma: Új út a távoktatásban BKE Koordinációs Iroda Bp. 1997.
- Lévai Zoltán: Az EU csatlakozás hatása a munkaerőpiacra. Szakképzési Szemle, 1998/2. 12. 21.
- Lóránd Ferenc: Fejlődési trendek, fejlesztési igények és a pedagógusi kompetencia Új Pedagógiai Szemle, 1999/1.
- Lükő István: A szakmai képzés és továbbképzés — mint a humán erőforrás fejlesztésének lehetősége Szakképzési Szemle, 1998/1. 53–57.
- „Tanítani és tanulni — A kognitív társadalom felé” (Az Európai Bizottság Fehér könyve) Munkaügyi Minisztérium 1996.
- Zachár László: Globális problémák — komplex megoldások a felnőttek képzésében. Szakképzési Szemle, 1998/1. 26–36.

EGY MÉLTATLANUL ELFELEDETT EUROPÉER (GRÓF APPONYI ALBERT POLITIKUSI MAGATARTÁSÁRÓL ÉS KULTÚRPOLITIKÁJÁRÓL)

T. KISS TAMÁS

Amikor gróf Apponyi Albert 1933. február 7-én a svájci *Genf* városában elhunyt, nemcsak a dualizmus korának és a két világháború közti korszaknak egyik jelentős politikusa távozott az élők sorából, hanem egy olyan *européert* is elveszített az ország, aki műveltségével, széles horizontú látókörével még ellenfelei körében is tiszteletet vívott ki magának.

Apponyi életének és munkásságának értékelése a halála utáni évtizedek során és a politikai rendszerváltások következtében mindinkább lexikonok rövidülő szócikkeivé¹ szimplifikálódott, egyre negatívabb színezetet kapott.

Ki is volt Apponyi? Szükséges-e ma, a 20. század legutolsó éveiben szólni arról az emberről, aki a 19. és a 20. század fordulójának évtizedeiben élt

¹ A magyar legújabb kor lexikona. Bp. 1933. Szerkesztette: Strazimír Oszkár. 350–352. p.; A magyar állam élete. Bp. 1932. Szerkeszti: Karczag Vilmos. 320–324. p.; Új magyar irodalmi lexikon. Bp. 1994. Főszerkesztő: Péter László. 52. p.; Pedagógiai lexikon. Bp. 1997. Főszerkesztők: Báthory Zoltán, Falus Iván. 100–101. p.

Gróf Apponyi Albert politikusi pályájának árnyalt megközelítésére vállalkozott Kiss Endre. Szerinte Apponyi azok „közé tartozott, akinél a sok beszéd (a legkonkrétabb értelemben parlamenti szónoklatainak híres retorikai teljesítményei), illetve az ugyancsak tekintélyes mennyiségű írás inkább *elrejtette*, mintsem egyértelműen artikulálta a legfontosabb álláspontokat. Apponyi *többszörös* gondolatvilággal, módszertannal, személyiséggel rendelkezett.” Megítélése alapján Apponyi személyiségének alaprétegét a 19. század konzervativizmusa alkotja, második világát az 1860–1870-es években „dülő, európai politikai aspirációjú klerikalizmus és a szociálpolitikai törekvéseket nagy tudatossággal asszimilálni kívánó konzervativizmus”. A *harmadik* összefüggő ideologikus mondanivalója a Monarchián belüli minél nagyobb magyar különállás követelése volt. Végül a *negyedik* nem más, mint Apponyi saját „filozófiája”, a „művelődés konzervatív-keresztény eszményeinek” a meghirdetése. (Lásd: Kiss Endre: Apponyi Albert az ideológus és politikus. Történelmi Szemle, XXIX. évf. 1986. 1. sz. 1–35. p. Lásd még Kiss József: Adatok Apponyi Albert oktatásügyi alkotásaihoz. Jászsági Évkönyv, 1993. Felelős szerkesztő: Pethő László. Jászberény, 1993. 47–59 p. és Országgyűlési almanach. MTI Rt. Bp. 1931. Szerkesztette: Haeffer István. 84–88. p.)

és tevékenykedett? Az Apponyi személyére történő emlékezés — a kegyeleti gesztuson túl — bírhat-e mának szóló üzenetértékkel? A mai és újraértékelő világban nem tűnik-e erőszakolt aktualizálásnak egy több mint hatvan évvel ezelőtt élt és munkálkodó politikus értékrendjének — jelen értekezés keretei közé szorított — bemutatása?

Kérdések, melyekre teljes körű választ ez a tanulmány nem tud adni. *Hozzájárulhat azonban ahhoz, hogy ráirányítsa a figyelmet az egyén, egy tehetséges ember történelem- és társadalomformáló szerepére, felelősségére s természetesen korabeli lehetőségeire is.*

Apponyi politikai pályájáról

Apponyi Albert gróf, dr. (nagyapponyi) gróf Apponyi György (1808–1899) udvari kancellár és Sztáray Júlia grófnő fia 1846. május 29-én látta meg a napvilágot *Bécsben*.² Mélyen vallásos családja körében erős katolikus nevelésben részesült: tanulmányait 1857-től 1863-ig a jezsuiták *karlsburgi* intézetében folytatta. Egyetemi éveit Pesten és Bécsben töltötte mint joghallgató. Tanulmányainak befejezését követően 1868-ban külföldi útra indult. Nagy utazásokat tett *Németországban* és *Franciaországban*. Még *Egyiptomba* is elutazott 1869 őszén a *Szuezi-csatorna* megnyitóünnepségére. *Franciaországi* tartózkodása során kapcsolatba került royalista francia arisztokratákkal, főleg Charles-Farbes-René *Montalembert* (1810–1870) márkinak, a francia „liberális” katolikusok magyarbarát vezérnek társasága tett rá nagy hatást. (*Montalembert*-re egyébként egyrészt báró Eötvös József hívta fel Apponyi figyelmét, másrészt *Montalembert* gróf kapcsolatban állt Apponyi apjával, sőt a családok nőtagjai is bensőséges viszonyban voltak egymással.)

A politikai közéletben 1872-től szerepelt, amikor mint a szentendrei kerület Deák-párti képviselője a törvényhozásban is megjelent. Atyjának megfontolt haladást képviselő, majd „ókonzervatív”, ekkorra népszerűtlenné vált politikai irányultsága miatt Apponyit nem fogadták nagy rokonszenvvel.

Az 1875-ös választásokon négy (egy kőszegi, egy Bács megyei, egy erdélyi és egy nyitrai) helyen kisebbségben maradt. Az 1875 és 1877 közti időszakban politikai kérdésekkel csupán felsőházi tagként foglalkozhatott.

A Házba 1877-ben jutott be ismét, a *bóbrói* kerület (*Árva* megye) mandátumával. Már első parlamenti fellépésével felhívta magára a figyelmet. A

² Országgyűlési almanach, 1931.

gyámügyi törvényjavaslathoz hozzászóló Apponyi szónoki képességeivel nagy feltűnést keltett. Munkásságának és tevékenységének súlypontja ebben az időszakban a közigazgatás, a kereskedelem és a külpolitika kérdéseire esett.

Az 1875-ös fúzió után — családi hagyományainál és politikai hajlamánál fogva — a báró Sennyey Pál (1824–1888) féle konzervatív blokkhoz csatlakozott, amely még ez évben kiegészült a *Szabadelvű Pártból* kilépett független szabadelvűekkel. A párt az *Egyesült Ellenzék*, majd a *Mérsékelt Ellenzék* nevét vette fel s az ő és Szilágyi Dezső vezérségét követte. A párt programjának alapvető kérdései a közigazgatás államosítása és a nemzetközi jellegű katonai követelések voltak.

Apponyi a parlamenti választásokon 1881-ben már a *Mérsékelt Ellenzék* jelöltjeként győzött *Jászberényben*. Győzelme a magyarországi választások történetében szinte egyedülállóan tartósnak bizonyult, hiszen ettől az esztendőől kezdve 52 éven keresztül ő képviselte a *jászok fővárosát* a mindenkori magyar parlamentben.³

Apponyi, amikor Szilágyi Dezső (1840–1901) a *Mérsékelt Ellenzékből* kilépett, a párt egyedüli vezetőjévé vált.

Apponyi személye különösen Tisza Kálmán (1830–1902) miniszterelnök (1875. X. 20. – 1890. III. 13.) bukása után került előtérbe; az 1889. évi véderőjavaslatok elleni támadásai is ekkortól erősödtek fel. Amikor gróf Szapáry Gyula (1832–1905) átvette a kormányt (1890. III. 13. – 1892. XI. 17.), úgy tűnt, hogy Apponyi *Nemzeti Pártja* (1892 augusztusától ez volt a párt neve), mivel a közigazgatás államosítását Szapáry kormányprogrammá emelte, a *Szabadelvű Párttal* egyesül, és Apponyi az új *kabinetben* tárcát fog vállalni.

A *Függetlenségi Párt* heves támadásai miatt azonban a kabinet ejtette az államosítási tervet. A kormány beírta annyival, hogy törvényt alkotott az államosítás elvéről. Erre Apponyi és pártja ismét heves ellenzékkévé vált a Szapáry-kabinetnek.

³ A gróf Apponyi Albert és a Jászság, pontosabban Jászberény közti kapcsolatról írt Cseh Géza: Országgyűlési választási mozgalmak Jászberényben a kiegyezéstől a millenniumig. Zounuk. A Szolnok Megyei Levéltár Évkönyve 3. Szolnok, 1988. 99–120. p. — A jászberényi választóihoz fűződő kapcsolatáról Apponyi az *Emlékirataim. Ötven év. Ifjúkorom — huszonöt év az ellenzékben* (A Pantheon Irodalmi Intézet R.-T. kiadása Bp. 1926.) című kötetben is említést tett. (Lásd: 175–177. p.)

Az egyházpolitikai kérdések tárgyalásának napirendre tűzésében jelentős szerepet játszott Apponyi parlamenti beszéde.

Felszólalásaiban szorgalmazta a polgári házasság intézményesítését, ám reformjavaslatának beterjesztésekor mégis ellenezte a polgári házasságkötés kötelezővé tételét, sőt ellene is szavazott a törvényhozásban.

Bánffy Dezső (1843–1911) kormányát (1895. I. 14. – 1899. II. 26.) első-sorban hadügyi és katonai kérdésekben támadta. Támadásai akkor élesedtek, sőt váltak szenvedélyesekké, amikor az 1896-os erőszakos választásokon pártját „megtizedelték”, sőt a kormány pressziója csaknem őt is kibuktatta régi kerületéből, *Jászberényből*. A millennium alkalmával szorgalmazta a pártok közti megbékélést. Hozzájárult 1897 végén *Ausztriához* való viszonyunk ideiglenes rendezéséhez, ám erőteljesen hangsúlyozta a végleges, önálló berendezkedés jogát. Apponyi elismerte annak szükségességét, hogy *Magyarország Ausztriához*, majd később a kettős szövetség létrejötté után *Németországhoz* is kapcsolódjék. Ugyanakkor látta, hogy a magyar biztonság megőrzése milyen árat követelt: a nemzetiségi törekvések visszaszorítását. Apponyi 1867 után *mindinkább hinni kezdett abban, hogy a teljesebb nemzeti lét felé vezető haladás elkerülhetetlen, elementáris erejű „biológiai” erőként hat*. Erről tanúskodnak az *Emlékirataimban* írt megjegyzései is. Az *Ausztriával* lejáróban lévő gazdasági kiegyezés tárgyalásai, a *bécsi és ischli* tanácskozások eredménytelensége miatt további heves támadásokat intézett a kormány ellen. Ezek kiindulópontjaivá váltak annak a küzdelemnek, amely végül báró Bánffy Dezső kormányának lemondásával végződött.

Apponyi 1899-ben — Széll Kálmán (1843–1915) kormányra (1899. II. 26. – 1903. VI. 27.) kerülésével — pártjával együtt belépett a *Szabadelvű Pártba*. Az 1901-es képviselőház elnökévé választotta. Székfoglalóját az összes párt rokonszenvvel fogadta. Megkapta a valóságos belső titkos tanácsosi címet is.

Az újoncjavaslat ellen folyt obstrukció⁴ idején jelentős számban érkező küldöttségeket a parlament iránti bizalom megőrzésére intette. Khuen-Héderváry Károly gróf (1849–1918) miniszterelnöksége (1903. VI. 27. – 1903. XI. 3.) alatt szinte egész tekintélyét latba vetve a parlamenti rend megővását támogatta, ám az obstrukciót nem tudta megállítani. 1903. július 21-én

⁴ Obstrukció = a parlamentben szokásos harci módszer; a kisebbség minden, a házszabályokban megengedett módot felhasznál, hogy a számára nem kívánatos javaslatok és határozatok elfogadását késleltesse, akadályozza.

leszállt az elnöki székről, és egy hatalmas beszéd keretében védelmezte a kormányt, de egyúttal nyilvánosan is kiállt korábbi katonai követelései mellett, amit az egész ellenzék hatalmas tapsal üdvözölt. A Khuen-Héderváry-kormány második lemondása után az úgynevezett „*kilences bizottság*” Apponyi programja alapján dolgozta ki javaslatait a katonai ügyek alapkérdéseinek rendezésére. Ez tartalmazta, milyen változtatásokat kellene a hadsereg szimbólumaiban és intézményében végrehajtani annak érdekében, hogy a magyar jelenlétet erősebben demonstrálhassák a közös hadseregen belül. A javaslatok, jóllehet mérsékeltek voltak, az uralkodó elszánt ellenzését váltották ki. Utóbb a korona mégis elfogadta őket.

Tisza István (1861–1918) gróf kormányra (1903. XI. 3. – 1905. VI. 18.) kerülésekor Apponyi lemondott a képviselőházi elnökségről. Álláspontját a kabinet katonai elképzelései nem egészen fedték, mégis bent maradt a *Szabadelvű Pártban*, és csak 1904. november 26-án, a párhuzamos képviselőházi ülések alkalmával lépett ki. Vele együtt távoztak régi hívei is, akik újból megalakították a *Nemzeti Pártot*. Apponyi ugyan helyeselte a házszabálymódosítást, annak parlamenti elfogadását a választási reform tárgyalásáig mégis erőteljesen akadályozta. Amikor a kormány feloszlatta az országgyűlést, feladta addigi álláspontját, és 1904 után pártjával együtt belépett a *Függetlenségi és 48-as Pártba*, s tagja lett az ellenzék vezető bizottságnak.

Apponyi 1905-ben és 1906-ban folytatott politikai tevékenységéről elmondható, hogy a nemzeti ellenállás egyik vezére és irányítója volt. Több város és község díszpolgárává választotta. Ő szerkesztette 1905-ben a szövetkezett ellenzék felirati javaslatát. A béke helyreállítását követően Wekerle Sándor (1848–1921) kabinetjében (1906. IV. 8. – 1910. I. 17.) elvállalta a kultusztárca vezetését. 1910. január 17-ig töltötte be ezt a funkciót. Nevéhez fűződik többek között a néptanítók fizetésrendezéséről, az állami és nem állami elemi iskolák jogviszonyáról, a népoktatás ingyenességéről szóló törvény. Igyekezett „tágabb teret” biztosítani az oktatásban a magyar nyelv használatának. A kultúra decentralizációja és a vidéki szellemi élet fellendítése érdekében kultúrházakat létesített. Kimunkálta az új kongrua-törvényt.⁵ Előkészítette a katolikus autonómiáról szóló javaslatot, valamint a középiskolák reformját.

⁵ *Kongrua* = lelkészeknek egyházi jövedelem kiegészítéséül folyósított államsegély.

A koalíció bukását követően kettészakadt a *Függetlenségi és 48-as Párt*. Apponyi Kossuth Ferenc (1841–1914) pártjához csatlakozott. Kossuth Ferencnek 1914-ben bekövetkezett halála után a párt elnökévé választották.

A háború kitörésekor részt vett a *Tregua Dei*⁶ előkészítésében, amely az országra kényszerített harcban egységes közvéleményt állított a kormányzat mögé. Gróf Tisza István 1915 májusában helyet ajánlott Apponyinak az alakítandó koncentrációs kabinetben. Ő ezt nem fogadta el.

A pártközi béke 1916-ban felborult. Az ellenzék azt követelte, hogy a külügyek és a hadügyek ellenőrzésére az ellenzék tagjaiból parlamenti bizottság induljon tárgyalni *Bécsbe*. A kormány ehhez hozzájárult. Az ellenzék Apponyi Albert és Andrássy Gyula (1860–1929) grófokat, valamint Rakovszky Istvánt (1858–1931) küldte *Bécsbe*. Burián István (1851–1922) közös külügyminiszter azonban olyan ridegen fogadta a bizottság tagjait, hogy Apponyi azonnal visszatért *Budapestre*, és lemondott megbízatásáról.

A választójogról folyó parlamenti vitában sürgette a háborús hősök választójogának kodifikálását.

Esterházy Móric (1881–1960) kabinetjében (1917. VI. 15. – 1917. VIII. 20.), majd a két Wekerle-kormányban (1917. VIII. 23. – 1918. I. 25. és 1918. I. 25. – 1918. V. 8.) ismét kultuszminiszter (1917. VI. 15. – 1918. V. 8.). E tisztségéről 1918 nyarán köszönt le.

A forradalmak idején visszavonult a politikai élettől. A kommunisták üldözése elől a *Dunántúlra* menekült, majd *Pozsony megyei, eberhardi* birtokára költözött. Csak jóval a *Tanácsköztársaság* bukása után tért vissza a fővárosba és vett részt a Sir George Clerk (Sir George Russel)-féle tárgyalásokon. Gróf Bethlen István javaslatára felvetődött, hogy kormányelnök legyen. Ezt a tervet Andrássy Gyula gróf és Rakovszky István is támogatta. A terv azonban megghiúsult a pártok egy részének ellenzése miatt. Így Huszár Károly (1882–1941) lett a miniszterelnök (1919. XI. 24. – 1920. III. 15.). Apponyi ismét visszavonult a politikától, de fellépett a fehérterror ellen. Energiáját a béketárgyalások előkészítésére fordította. Fel is kéri 1919. december elején a békedelegáció elnöki tisztségének ellátására.

A magyar békedelegáció 1920. február 7-én érkezik meg Párizsba, a befeltételeket tartalmazó dokumentumokat pedig február 15-én veszi át

⁶ *Isten békéje* = a középkorban időnként meghirdetett hadakozási tilalom, harc, viszálykodás felfüggesztése; itt az egymással szembenálló magyar pártok fegyverszünete a háború idejére.

Neuillyben, a madridi kastélyban. Másnap, február 16-án Apponyi angol, francia és olasz nyelven megrázó erejű beszédben védelmezi a magyarság igazát és előterjeszti a magyar békeküldöttség álláspontját. A békekonferencia *Legfelsőbb Tanácsa* azonban az előre megállapított békefeltételeken nem volt hajlandó sem enyhíteni, sem változtatni.

Simonyi-Semadam Sándor (1864–1946) miniszterelnöknek (1920. III. 15. – 1920. VII. 19.) Párizsból írt nevezetes levelében Apponyi azt hangsúlyozta, hogy a *Magyarországon* zajló események, a tiszti különítmények reakciói is kárára vannak a magyar ügynek külföldön. Apponyi Albert gróf, látva, hogy *Párizsban* minden munkája hiábavaló fáradozásnak bizonyult, lemondott a békedelegáció vezetésének tisztségéről.

A békét tartalmazó dokumentumot ezért Benard Ágost (1880–1968) népjóléti miniszter kényszerült aláírni. A Simonyi-Semadam-kormány pedig, miután a békeszerződést elfogadás végett előzőleg még a nemzetgyűlés elé terjesztette, június 26-án lemondott.

Az első nemzetgyűlési választások idején Apponyit — jóllehet nem tartózkodott *Magyarországon* — Jászberény képviselővé választotta. A *Magyarországra* visszatérő Apponyi választóihoz sietett, beszédet mondott *Jászberényben*. Összefoglalását adta kül- és belpolitikai követeléseinek, és *határozottan szembeszállt az erősödő antiszemita irányzattal*.

Apponyit 1921 májusában országos ünnepségek keretében köszöntik 75. születésnapján és közéleti munkálkodásának 50 éves jubileumán. A *Vigadóban* tartott ünnepi ülésen gróf Bethlen István miniszterelnök köszöntötte Apponyi Albert grófot. Többek között a következőket mondta: „Mi, akik melletted kezdtük pályafutásunkat, akik tőled tanultunk ideálokat szeretni és tisztelni, mi tudjuk, hogy mit tettél a nemzetért. *Mi tudjuk, hogy te voltál az, aki ezt a nemzetet újból nemzeti öntudatra ébresztetted, a nemzeti eszmét magasra emelted, mi tudjuk azt, hogy te voltál, aki ennek a nemzetnek a külföldön becsületet szerezte. (Úgy van!) Te egymagad több szolgálatot tettél ennek a nemzetnek, mint az egész zszurnalisztika és az egész politikai élet. És hogyha vannak kritikus szellemek, akik ebben az anyagi korszakban az emberek értékét csak a látható, csak kézzel fogható sikerekkel mérik, úgy ezeknek azt mondom, hogy a kézzel fogható sikerek az isteni gondviseléstől*

függének.”⁷ IV. Károly (1887–1922) király (1916. XI. 21. – 1918. XI. 13.) pedig ebből az alkalomból Apponyi gróft *Aranygyapjas Renddel* tüntette ki. A gróf a kitüntetést *Svájcban* 1921 nyarán személyesen vette át a királytól.

Apponyi a magyar kormány megbízásából részt vett a *Nemzetek Szövetségét, a Népszövetséget* előkészítő nemzetközi bizottság tárgyalásain. A tárgyalásokon fontos tisztséget töltött be. A testület egyik alelnökévé is választotta.

IV. Károly király második visszatérési kísérlete (1921. X. 23), az ún. királypuccs után élesen szembefordult Bethlen István (1874–1946) kormányával (1921. IV. 14. – 1931. VIII. 24.).

Erőteljesen támadta a kormányzat trónfosztó javaslatát. Az előterjesztés tárgyalásakor élesen tiltakozott a király kiszolgáltatása ellen, s beszéde végén deklarációt olvasott fel, amely szerint a trónfosztó javaslat szakítást jelent az ősi alkotmánnyal. A választójogi javaslat tárgyalásakor ugyancsak ő terjesztette elő az ellenzék deklarációját, amely tiltakozott a választójogi javaslat rendeleti úton való életbeléptetése ellen. A választójogi törvényjavaslat tárgyalásakor tartott beszédének hatására a Bethlen-kormány visszavonta a képviselői esküről szóló szakaszt.

A második nemzetgyűlésben ismét a *jászberényi* kerület képviselőjeként és pártonkívüliként emelkedhet szólásra. A nemzetgyűlés korelnöke volt, de annak ünnepélyes megnyitásán közjogi aggodalmai miatt nem jelent meg. Tagja lett a külügyi és a közjogi bizottságnak. Igen sokat dolgozott a *Külügyi Társaság* elnökeként. Ebben az időben a napi politikai eseményekben ritkán vett részt, inkább elvi és alkotmányjogi kérdésekkel foglalkozott.

Apponyi, jóllehet az ellenzék soraiban foglalt helyet, pártonkívüliként, pártokon felül álló szerepre törekedve, mindenkor higgadtan, a nemzet érdekeit szem előtt tartva gyakorolt bírálatot a kormány működésével kapcsolatban. Nemegyszer szavazott kormányzati előterjesztés mellett, főként az 1920-as évek legvégén és a halála előtti években, némi közeledést mutatva a kormány felé.

Az 1920-as években Apponyit elsősorban a külpolitikai területeken jelentkező problémák érdekelték. Minden lehetőséget felhasznált annak érde-

⁷ Bethlen István gróf beszédei és írásai. Első kötet. Válogatott beszédei. Bp. Genius Könyvkiadó R.-T. kiadása. 1933. 168. p.; Kardos József: Apponyi Albert Trianonja. Világszövetség 2. 1993.

kében, hogy a trianoni békeszerződés igazságtalanságáról szólhasson, és részt vállaljon a nemzetközi politikai életben. A kabinet felkérésére 1925 őszén Walkó Lajos (1880–1954) miniszterrel és Tanczos Gábor (1872–1953) altábornaggyal együtt képviselte *Magyarországot* a *Nemzetek Szövetsége* ülésén. Két beszédet is tartott. Az egyik a kisebbségek védelméről, a másik a biztonsági szerződésekről szólt. Beszédének kedvezőtlen fogadtatása miatt 1925 októberében felvetette a kérdést: maradjon-e vagy lépjen ki *Magyarország* a szövetségből? Genfben a *Népszövetség* közgyűlésén 1927 szeptemberében beszélt a népek egymáshoz való közeledéséről és a leszerelés elkerülhetetlenségéről. 1928-ban a nemzetközi bíraskodás függetlensége érdekében szállt síkra.

Aktívan vett részt a nemzetgyűlés munkájában. Állást foglalt a magyarországi frankhamisítási ügyben is. A parlamenti vitában hangsúlyozta, hogy nem tartja bűnösnek a kormányt, ám amennyiben a Bethlen-kabinet úgy érzi, hogy maradásával káros hatást kelt külföldön, akkor mondjon le.

Az *Interparlamentális Unió* konferenciáin ő volt a magyar küldöttség vezérszónoka. 1923 őszén több egyetem meghívására *Amerikába* utazott. *New Yorkban*, *Chicagóban* és sok más amerikai és kanadai városban tartott előadásaiiban arra törekedett, hogy az amerikai közvéleménnyel megismertesse a magyar kérdést, *Közép-Európa* problémáit. Az 1920-as évek második felében Hollandia több városában (1927), Berlinben (1928) és Rómában (1929), majd Zürichben (1930) tartott nagy sikerű előadásokat a magyar ügyről.

Amikor 1926. május 29-én betöltötte életének 80. évét, elhárította magától, hogy a törvényhozás ünnepelje. Érdemeit mégis törvénybe iktatták, s még életében a főváros egyik legszebb terét róla nevezték el. A hivatalos *Amerika* táviratban köszöntötte, tengerentúli tisztelői pedig aranyserleggel lepték meg.

Az első országgyűlés képviselőházában ismét *Jászberény* mandátumával foglalhatott helyet. A Ház megnyitásakor a korelnöki tiszt Apponyit illette volna, ő azonban alkotmányjogi aggodalmai miatt ezt továbbra sem vállalta.

Kiváló szónok volt. Korabeli visszaemlékezések, de összegyűjtött beszédei is ezt látszanak alátámasztani. Műveltségét és szónoki képességeit még Tisza István gróf is nagyra értékelte, jóllehet politikai ellenfelei voltak egymásnak.

Apponyi kultúrpolitikájáról

Gróf Apponyi Albert, amikor elfoglalta a kultuszminiszteri bársonyszéket, programbeszédében hangsúlyozta: „Az én programom... támogatni... mindazokat az egyházakat, hitfelekezeti hatóságokat és hitközségeket, amelyek teljes garanciát nyújtanak arra nézve, hogy az ő nevelésük, az ő oktatásuk a nemzeti célokkal, az állami szempontokkal párhuzamos irányban halad, azt megerősíti... De öntudatosan törekszem arra, hogy olyan iskola ebben az országban ne létezhesen, amely a *nemzeti vagy hazafiúi felfogással* szemben még csak a semlegesség álláspontjára is helyezkedik.” A teendői mellett azokról a kérdésekről is szólt, amelyekben várakozó álláspontra helyezkedett. Többek között a polgári iskola, az egységes középiskola, az országban létesítendő harmadik egyetem vagy a festészeti akadémia létrehozása ügyében kért haladékot a képviselőháztól. Kultúrpolitikájának középpontjában — szavaival — „a *nemzeti egyéniségnek, a nemzeti gondolatnak, az állami egységnek megerősítése*” állt.⁸

1906. április 8-tól 1910. január 17-ig tartó első kultuszminisztersége idején születtek a legjelentősebb és legtöbb vitát kiváltó törvényei, amelyeket „*Lex Apponyi*”-ként, a magyarosítás tetőpontjaként emlegetnek.⁹ Apponyi a képviselőház 1906. december 18-i ülésén terjesztette elő népiskolai törvényjavaslatát. Azzal a kéréssel fordult a képviselőkhöz, „hogya a költségvetés megszavazása által” őt támogassák, mert segítségükkel tudja tervszerűen és fokozatosan, ám a lehető leggyorsabb ütemben kiépíteni a „magyar nemzeti kultúrának nagy épületét”.¹⁰

⁸ Részlet programbeszédéből, melyet a költségvetési vitában mondott 1906. december 13-án. Lásd: Az 1906–1911. évi országgyűlés képviselőházának naplója. V. kötet. 15–24. p.; valamint Országgyűlési Értesítő, 1906. dec. 16. 15. p. — Apponyi kultuszminisztert beszéde elhangzása után elsősorban a polgári radikálisok támadták. Lásd: Harkányi Ede: A közép-kor újjáébredése Magyarországon. Huszadik Század, 1907. XVI. kötet, 8. évf. 168–174. p. vagy Huszadik Század, 1911. 24. kötet 6. szám, 728. p.

Apponyi kultúrpolitikájával foglalkozott Neményi Imre: Gróf Apponyi Albert mint kultúrpolitikus. In: Magyar Tanítóképző. 1933. 3. sz.; Tolnai István: Gróf Apponyi Albert. In: Nevelés, 1941–42. 5. sz.; Kerekesházy József: Apponyi. Bp. 1943.

⁹ Dolmányos István: A „Lex Apponyi”. (Az 1907. évi iskolatörvények.) In: Századok, 1968. 3–4. sz.; Bellér Béla: A nemzetiségi iskolapolitika története Magyarországon 1918-ig. In: Magyar Pedagógia, 1974. 1. sz.; Náray Lajos: Apponyi törvényei. Budapesti Szemle, 1909. 1–22. p.

¹⁰ Az 1901–1906. évi országgyűlés képviselőházának naplója. V. kötet. 139–142. p.

A törvénytervezet országos méretű vitát váltott ki. Sokak szerint Apponyi érvényesítette a legkarakterisztikusabban a kiegyezés utáni *Magyarországon* a magyar nyelven — (államnyelven) — történő tanítást szolgáló iskolapolitikát. A szocialista viszonyok között született művelődéstörténeti munkák azt próbálják alátámasztani, hogy ő törekedett leginkább visszaszorítani a nemzetiségi oktatást, a magyar nyelv minél szélesebb körű terjesztésére törekedett.¹¹

¹¹ Egyébként a marxista szemléletű *Magyarország Története, 1890–1918.* (Főszerkesztő: Hanák Péter, szerkesztő: Mucsi Ferenc, Akadémiai Kiadó Bp. 1978.) című kötet is elismeri: „a Lex Apponyi azonban távolról sem vezetett a román iskolák felszámolására. A szlovák nyelvű oktatás teljesen elenyészett volna. Az iskolahiány, az analfabetizmus egyébként is szoros határok közé szorította az iskolapolitikai akciót.” (641. p.) — Lásd még Pölöskei Ferenc: *Kormányzati politika és parlamenti ellenzék, 1910–1914.* Bp. 1970. 51. p.; Mann Miklós: *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Bp. 1993. 130–135. p. — Apponyi magyarosító kultúrpolitikájáról gróf Bethlen István a következőket írta: „Abban az időben Magyarországon és Európában is természetesnek tekintették, hogy a nemzetiségek az anyanyelv mellett az államnyelvet is elsajátítsák.” Bethlen maga is támogatta 1907-ben elmondott képviselőházi felszólalásában az Apponyi-féle törvényjavaslatot és annak indoklását. Lásd: Bethlen István emlékirata., 1944. Zrínyi Katonai Kiadó. Bp. 1988. 17. p. — Az oktatás magyarosítására tett kísérletek hiábavalóknak bizonyultak. Maga Beksics Gusztáv (1847–1906), a magyarosítás szószólója is elismerte már 1906-ban, hogy önmagában a magyar nyelvű oktatás a magyarosítás eszközeként nem lehet sikeres a magyar patriotizmus tételeinek szulykolása, a magyar társadalom teljes mértékű támogatása nélkül. (Lásd: Beksics Gusztáv: *A Szabadelvűpárt története.* Bp. 1907. Budapesti Hírlap. 111. p.) Pethő Sándor is azt írta 1926-ban, hogy ezek a törvények „korántsem voltak olyan veszedelmesek az idegen népfajokra, mint ahogy azokat a radikális és a nemzetiségi propaganda feltüntetni igyekszik. Különösen román részről világszerte nagy agitációt fejtek ki Apponyi iskolatörvényei ellen, maga a hazai románság azonban alig egyeztetendő küzdelme után leszerelt és állami szubvenció érdekében vállalta azokat az iskolatörvényeket”. (Lásd bővebben: Pethő Sándor: *Gróf Apponyi Albert.* Bp. 1926.) Figyelemreméltóan nyilatkozott az 1907-es törvényekről közvetve gróf Klebelsberg Kuno 1925. február 2-án, báró Eötvös József halálának évfordulóján tartott beszédében is. A következőket mondta: „az osztrák hagyományos politika nem engedhette meg, hogy mi nemzetiségeink politikai erejét lényegesen gyöngítsük, s ha igazán átfogó intézkedéseket akartunk volna tenni, az utolsó pillanatban lefogták volna cselekvésre kinyújtott kezünket. Kisebb intézkedéseket Bécs szívesen megengedett, mert jól tudta, hogy ezekkel számottevő eredményeket elérni nem lehet, de igenis zavarni a magyarság és idegen ajkú honfitársaink jó viszonyát, melynek időnként öröndetes kifejlődését Bécs sanda szemmel nézte. Ilyen volt, s ezért magyar szempontból egyenesen ártalmas is volt, hogy egyes meggondolatlan sovinsztikus kitörések a külföld előtt azt a látszatot keltették, mint ha nemzetiségeink elviselhetetlen nyomás alatt állnának, holott a *valóság az volt, hogy még a magyar nyelv hivatalos használatára vonatkozó törvényeinkből is a legtöbb rendelkezés a papíron maradt* és igazán hatályos intézkedések a valóságban, az életben nem

Az 1907. évi XXVI. tc. és az 1907. évi XXVII. tc.-k az állami népiskolai tanítók illetményeiről és az állami népiskolák helyi felügyeletéről, továbbá a nem állami népiskolák tanítóinak a javadalmazásáról, a nem állami népiskolák jogviszonyairól intézkedtek. A törvények az *állami tanítót állami tisztviselőnek, a községi és felekezeti iskolai tanítót pedig köztisztviselőnek nyilvánították.*

A törvényi paragrafusok azt fogalmazták meg, hogy az iskolákban magyar nyelven is történjen az oktatás. Például az a szakasz, mely szerint *minden nem magyar tannyelvű népiskolában a magyar nyelvet úgy kell tanítani, hogy a tanuló tanulmányainak befejezésekor gondolatait szóban és írásban is magyarul tudja kifejezni.* A törvények szankcionáltak is. Kimondták, hogy amennyiben a tanító elhanyagolja a magyar nyelv tanítását, fegyelmi eljárás alá vonható.

Az 1907. évi törvények szerint a felekezeti iskolafenntartó államsegélyben csupán akkor részesülhet, ha az iskolai tanítási terv és tanulmányi rend megfelel a törvény által előírt követelményeknek. Erről Apponyi miniszteri jelentésében részletesen is szólt, amikor a törvény végrehajtásáról beszélt.¹²

Az említett törvényekhez kapcsolódott az 1908. évi XLVI. tc., amely az elemi népiskolák ingyenességéről intézkedett. Apponyi a törvényjavaslat indoklásakor arra az alapállásra helyezkedett, „hogy az elemi oktatással összekötött műveltségnek megszerzése nemcsak az egyénnek érdeke, hanem a társadalomnak és az államnak is”.¹³

történtek. Szomorú büszkeséggel nézek vissza arra az időre, mikor mint a miniszterelnök nemzetiségi osztályának vezetője, Wekerle Sándornak 1907-ben, utalással Ferenc Ferdinánd ismert törekvéseire is, nemzetiségi téren mérsékletet és fokozott óvatosságot ajánlottam. Eötvös József nemzetiségi műveit akkoriban éjjel-nappal forgattam.” (Lásd: Gróf Klebelsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai, 1916–1926. Az Athenaeum kiadása, Bp. 1927. 270. p.)

¹² Miniszteri jelentés az 1907. évi XXVII. törvénycikk végrehajtásáról, a magyar nyelv tanításának tervéről. Lásd bővebben: Magyarország közoktatásügye az 1907. évben Bp. 1909. 18–20. p.

Apponyi már évekkel korábban is foglalkozott az oktatás helyzetével és a tanítók javadalmazásának rendezésével. Például a képviselőházban 1893. április 29-én tartott beszédében szót emelt a tanítószágról. Kifogásolta, hogy az egyházi hatóságok nem biztosítják a tanító „tiszteletes fizetését” és az állami ellenőrzés hiányos. Lásd bővebben: Apponyi Albert gróf beszédei. II. kötet. 1890–1895. Singer és Wolfner kiadása. Bp. 1896. 693–729. p.

¹³ Közli: Mann Miklós: Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korában. Bp. 1987. 210–213. p.

A képviselőház által elfogadott törvény számos haladó intézkedést tartalmazott. Nemcsak összefüggött a tankötelezettséggel, de ki is egészítette báró Eötvös József (1813–1871) eredeti 1868. évi XXXVIII. törvényét. Ugyanakkor Apponyi most is hangsúlyozta a magyar nyelven történő tanítást. A törvény értelmében például a nemzetiségi felekezeti iskolák csak akkor részesülhettek állami támogatásban, ha jó eredményeket értek el a magyar nyelv tanításában és megfeleltek az 1907. évi törvényekben foglaltaknak.¹⁴

Apponyi kultuszminisztersége idején a kulturális élet más területein is kezdeményezően lépett fel. Törvények megalkotására azonban már nem került sor. A kultuszminiszter foglalkozott a *kisdedovács korszerűsítésével, átszervezte a kereskedelmi szakoktatást*, kapcsolatot próbált teremteni a tanítóképzés és a gazdasági jellegű tanítóképzés között.

Apponyi elképzelései között a gazdasági népiskolák számára külön gazdasági népiskolai tanítók képzése szerepelt; a tanítóképző intézeti gyakorlóiskolai tanítók részére speciális képzőtanfolyamok megszervezése is megfogalmazódott. Ezekhez az elgondolásokhoz illeszkedett volna a *polgári iskolai tanárokat képző főiskola és a tanítóképző intézeti speciális tanárképzés* felállítása.¹⁵

Apponyi kultúrpolitikájában kiemelt helyet foglalt el a VKM 1906. évi 11890. sz. rendelete. A miniszteri rendelet fontos állomása volt annak a küzdelemnek, amelyet a tanítóképző intézeti tanárság és tanítóság vívott a tanárképzés és -képesítés megoldása ügyében, de azt is jelentette, hogy a tanítóképző intézeti tanárképzést most nem törvénnyel rendezték, mint például a középiskolai tanárképzést az 1883. évi XXX. tc. Az új rendelet szerint a tanítóképző intézeti tanárképzésnek kettős célja van. Résztint, hogy a jelöltek filozófiai és pedagógiai tanulmányok alapján elméletben és gyakorlatban meg-

¹⁴ Mann Miklós: Kultúrpolitikusok a dualizmus korában. 132. p. — Dolmányos István kutatásai arra hívták fel a figyelmet, hogy Apponyi minisztersége idején igen sok fegyelmi vizsgálatra került sor tanítókkal szemben. Lásd: Dolmányos István: A „Lex Apponyi”. 521. p.

¹⁵ Apponyi a felső kereskedelmi iskolák tanfolyamát 1906-ban négy évre emelte. Lásd bővebben. Schack Béla–Vincze Frigyes: A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon. Bp. 1930. 275–285. p. és Vig Albert: Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben. Bp. 1932. 241. p.

Továbbá: Apponyi beszéde a polgári leányiskolákról, szakiskolákról, melyet a költségvetési vitában mondott 1908. május 20-án. Lásd: Az 1906–1911. évi országgyűlés képviselőházának naplója. XIX. kötet 27. p. Uo. A középfokú oktatás gyakorlati irányba tereléséről 1908. május 21-én tartott felszólalása.

ismerkedjenek a népoktatás, a tanítóképzés feladataival, szerkezetével és metodikai eljárásaival, részint szakcsoportjuk témakörében kiegészítsék szakismereteiket, és a szakcsoport egyik tárgyából mélyebb tudományos képzést kapjanak.

A rendelet talán legjelentősebb újítása, hogy intézkedett a tanítóképző intézeti tanárok képesítő vizsgálatáról és a tanári oklevél kiadásáról. Ezt a feladatot az *Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottságra bízta*.

A rendeletben új volt az is, hogy a középiskolai tanárok oklevelének érvényességét kiegészítő vizsgával (neveléstörténet, a népoktatás szervezettana, további népiskolai és tanítóképző intézeti gyakorlati tanítás) kiterjesztették a tanítóképzőre.

A tanítóképző intézeti tanárképzés szabályozása a gyakorlatban azt jelentette, hogy a tanárjelölt 11 éven át folytasson közép- és felsőfokú tanulmányokat. Az 5 éves tanítóképzőt követően 8 féléven keresztül választott szakokon pedagógiai főiskolai és vele párhuzamosan egyetemi tanulmányokat végezzen. Végül 4 féléven át tanuljon a tanítóképző intézeti tanárok kollégiumában. Ez utóbbi volt az *Apponyi Kollégium*.¹⁶

Apponyi minisztersége idején számos kulturális, elsősorban oktatási intézmény kezdte meg működését. Többek között 1906-ban létesült az *Országos Pedagógiai Könyvtár*, valamint egy középszintű kereskedelmi iskola *Szatmárnémetiben*. 1907-ben kezdődött meg az oktatás *Budapesten* a X. kerületi állami gimnáziumban, a budapesti érseki katolikus gimnáziumban és *Karánsebes* állami gimnáziumában, de *Szabadka* és *Marosvásárhely* középszintű kereskedelmi iskolájában és *Szatmárnémetiben* az állami faipari szakiskolában is. Ebben az évben kezdte meg működését továbbá *Budapesten* a *Thököly úti* középszintű kereskedelmi iskola.

1908-ban indult meg a tanítás az ország nagyobb városaiban az ún. *munásgimnáziumokban*, *Szombathelyen* beteg gyermekek számára létesült a hazai „szabad levegős iskola”, az év szeptemberében jött létre a *budapesti* IX. kerületi gimnázium és az ún. „német birodalmi iskola”, valamint *Gyergyószentmiklós* állami gimnáziuma. Ebben az évben nyílt meg *Debrecenben* az állami fémipari szakiskola.

¹⁶ Lásd bővebben: Tóth Gábor: A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története. Apponyi Kollégium Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Bp. é. n.

1909-ben kezdte meg működését *Kiskunfélegyházán* a katolikus tanítónőképző intézet, *Pozsonyban és Marosvásárhelyen* hazai középszintű kereskedelmi leányiskolákban indult meg a tanítás.

Apponyi *Jászberényhez* fűződő kapcsolata miatt illő megemlíteni a *Jászberény* iskolai életét fejlesztő tevékenységét is. Miniszterként 1906 és 1908 között a VKM budzsájából segítséget nyújtott a városnak, hogy nyolc tanyaközpontban iskola épüljön. Apponyi rendelkezése alapján *Jászberényben* két 6-6 osztályos népiskola felépítését határozta el a képviselő-testület. Ebben az időben nemcsak *Jászberényben*, hanem a *Jászság* valamennyi településén a korábbi időszakhoz képest gyorsabb üteművé váltak az iskolaépítések.

Apponyi felkarolta és támogatta a szabadoktatást. 1907 májusában arra kérte az *Országos Közoktatási Tanácsot*, hogy dolgozzon ki javaslatot (esetleg törvénytervezetet) az analfabéta felnőttek írni-olvasni tanítására. A testület kezdeményezésére alakult meg a *Szabadoktatási Tanács*.¹⁷ Jelentős szerepet vállalt az 1907-es pécsi *Szabadtanítás Magyar Országos Kongresszus* összehívásában is.¹⁸ A szociális érzékenyséű Apponyi az 1920-as években sem zárkózott el az *iskolán kívüli népművelés* fejlesztését szolgáló kormányzati programtól.

Apponyi figyelemmel kísérte a *Uránia Egyesület*, a *Szabad Lyceum* és az *Erzsébet Népakadémia*¹⁹ működését. Ezek a szervezetek előadások, felolvasások és tanfolyamok megrendezésével terjesztették a kulturális értékeket nagyobb városokban, időnként kisebb településeken is. Miniszterként szorgalmazta a tudományos eredmények népszerűsítését, például a *népszerű fősiskolai* tanfolyamok útján; a közművelődési egyesületek segítségével pedig arra törekedett, hogy csökkentse az analfabéták számát.

¹⁷ Az Országos Szabadoktatási Tanács már nem minisztersége idején, hanem 1911-ben alakult meg.

¹⁸ Az 1907-es pécsi szabadoktatási kongresszusról és következményeiről részletesen írt, többek között: Felkai László: A szabadoktatás pécsi kongresszusa 1907-ben és az iskolán kívüli oktatás történetének áttekintése. In: Pedagógiai Szemle, 1954. 4-5. sz.; A Szabad Tanítás Pécsett. 1907-ben tartott Magyar Országos Kongresszusának Naplója. Kiadja a Kongresszus Végrehajtó Bizottsága. Pályi Sándor közreműködésével szerkesztette Vörösváry Ferenc. Franklin Kiadó. Bp. 1908.; Dr. Tar Károly: Társadalom és művelődés (Tanulmányok). Népművelési Propaganda Iroda. Bp. 7-18. p.

¹⁹ Felkai László: Az Uránia Magyar Tudományos Egyesület első évtizedei. A magyar felnőttoktatás története konferencia dokumentumai. Debrecen, 1997. október 6-8. Bp. 1998. Szerkesztők: Maróti Andor, Rubovszky Kálmán, Sári Mihály. 117-124. p. Továbbá lásd: a *Közművelődés* c. folyóirat 1924. évi számait.

Nagy zenekedvelő volt. Jelentős szerepet játszott a filharmonikus hangversenyek megszervezésében és a zenei élet fejlesztésében.

Apponyi törvénnyel²⁰ is támogatni, rendezni szeretne volna a *közművelődést*. Felkérésére Jancsó Benedek (1854–1930) emlékiratot készített a törvény előkészítése céljából.

Az emlékirat el is készült. Jancsó „a szabad oktatásnak nemcsak ellenőrzését, támogatását, hanem annak vezetését, irányítását, hivatalos apparátussal való szervezését az állam kormányára bízva s céljaira a társadalmi tényezőket használja fel” — írta róla Schneller István (1847–1933).

Az emlékirat nagy vitát váltott ki. A vitában egész sor kiváló közéleti ember vett részt. Szinte valamennyi hozzászóló a „szabad tanítás”, a szabadság, a társadalmi mozgalom mellett állt ki.

Az elkészült Apponyi-féle 1908-as törvényjavaslat-tervezet végül az alábbi fontosabb kérdésekre tért ki:

- az iskolán kívüli előoktatás tagozatokra osztására;
- az iskolán kívüli oktatást szervező, irányító és koordináló szervek szervezetére, teendőire és jogaira;
- a központi szerv, a felállítandó „*Országos Iskolán-kívüleső Oktatási Tanács*” szervezetére, feladataira és jogaira;
- a tananyagra, melyet minden fokon a minisztérium határozhat meg és engedélyez;

²⁰ Apponyi a közművelődés támogatása érdekében kísérletet tett arra, hogy a felnőttoktatást törvény útján rendezze. A *Közköztartási Tanács*hoz intézett leiratában olvasható: „Oly időben, midőn a politikai tekintetek sürgetik, hogy a közéletben az általános szavazatjog alapján eszközöltessék a részvétel, a közérdek ártalmával tűrhető csak az olyan közműveltségi állapot, mely szerint az összes polgári népességből magyar földön csak 51,4% tud írni és olvasni.” Lásd: Huszadik Század, VIII. évf. 547–549. p. Közli: Tar Károly: Fejezetek a magyar népművelés történetéből. Tankönyvkiadó, Bp. 1977. 92–93. p.; továbbá: Jancsó Benedek előadó tanácsos emlékirata az iskolán kívül eső oktatás országos szervezésének tárgyában. A Szabad Oktatás Országos Szervezete. Franklin Kiadó. Bp. 1909;., Schneller István: A szabad tanításról. Erdélyi Múzeum. XXVI. k.ötet., új folyam IV. 1909. 1. füzet.; Dr. Novák József: Törekvések a magyar népművelési törvény megalkotására. Előadás a népművelési oktatók és kutatók szombathelyi tanácskozásán. Stsz: 17463/67.; T. Kiss Tamás: A felnőttoktatás törvénybe foglalásának kísérleteitől a közművelődési törvény megalkotásáig. In: Szín, 2/5. 10–17. p. és Művelődéstörténet 2. kötet. Bp. 1998. Szerkesztette: Gelencsér Katalin, 703–723. p.

— az anyagi forrás, a költségek biztosítására.

Apponyi törvénytervezet-javaslatra ugyan széles kört ölelt fel, mégis megmaradt a szabadtanítás problémakörénél. Miután a tervezetet nemcsak tekintélyes egyetemi tanárok utasították el, de a hivatalnokok egy része is el-lenezte, maga a kultuszminiszter vette le a napirendről.

Apponyi miniszterségéhez fűződik a „*békenap*”, valamint a „*madarak és fák napja*” (1906) bevezetése. Különböző kedvezményekkel segítette a középiskolai *diákok tanulmányi kirándulásainak* a megszervezését. A polgári leányiskolákban új tantervet vezetett be. A tanterv növelte azoknak az óráknak a számát, amelyek a háztartási, „embertani” és a családi élet körébe vágó ismeretek elsajátítását szolgálták.²¹

Apponyi erőteljesen *szorgalmazta a különféle oktatási-nevelési intézmények együttműködését*. Azt tervezte, hogy tanácskozással segítségével koordinálhatja a különböző tárcákhoz tartozó szakoktatási szervezetek működését. *Remélte, hogy kialakítható egy együttműködési rendszer, amely megfelel a „nemzet társadalmi és gazdasági viszonyainak és nemzeti hivatásának”*.

A századforduló idején az állami fenntartású iskolák mellett különböző, főleg felekezetekhez kötődő nevelési-oktatási intézmények működtek *Magyarországon*. Ezekhez különféle — mai szóhasználatra civil, társadalmi szerveződésű — *szakmai szervezetek* hálózata társult. Például Apponyi minisztersége idején alakult meg 1906-ban az *Országos Gyermekvédelmi Liga*, ebben az évben jött létre a *Magyar Gyermektanulmányi Társaság*, 1907-ben szervezte meg önmagát a *Katolikus Középiskolai Tanáregyesület* és az *Országos Evangélikus Tanáregyesület*. 1908-ban alakult a *Galilei Kör*, a baloldali értelmiség kulturális szervezete, 1909-ben pedig az állami népiskolák tanítóit tömörítő *Magyarországi Tanítóegyletek Országos Szövetsége* mint „a hazai egyetemes tanítóság egyedüli képviselője” kezdte meg a működést.

Apponyi tervei között szerepelt egy *felsőoktatási törvény* megalkotása is. Javasolta 1908-ban az egyetemi tanrend, vizsgarend és fegyelmi szabályzat módosítását. Minisztersége idején tovább folytak a budapesti egyetem orvostudományi létesítményeinek építkezései, 1907-ben *Központi Röntgen Intézet* létrehozására került sor. Egy évvel később megkezdhette működését a *szemészeti, az elmekórtani és a sztomatológiai klinika*. Apponyi kultuszminisztersége

²¹ Lásd: Szemelvények, dokumentumok a polgári iskola hazai történetéből: Szerkesztette: Simon Gyula. Bp. 1987. 63–76. p.; továbbá lásd: Mészáros István: A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája, 996–1996. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp. é. n. 69–71. p.

idején fejeződött be a báró Wlassics Gyula (1852–1937) által (1895. I. 15. – 1903. XI. 3.) megkezdett és Berzeviczy Albert (1853–1936) miniszter (1903. XI. 3. – 1905. VI. 18.) időszakában folytatott *műegyetemi építkezés*.

Apponyi támogatta a magyar diákok külföldi tanulmányútjait és egyetemi tanulmányait. Ösztöndíjat biztosított az angol és francia egyetemek nyári időszakban rendezett tanfolyamaira. Jelentős szerepet játszott a *pozsonyi* és a *debreceni* egyetem létrehozásában.

A *Képviselőházi Napló*ban foglaltak szerint vallásos meggyőződése megmutatkozott az egyetemi professzorok megítélésében. A század első éveiben Wlassics Gyula kultuszminiszter a tanszabadság nevében megvédte a polgári radikális Pikler Gyulát (1864–1937) az ellene tüntető vallási ifjúsági szervezetekkel szemben. A Pikler ellen 1907-ben ismét kirobbant ellenállást Apponyi nem intette le, sőt 1908-ban kilátásba helyezte, hogy Pikler kollégiumát, a jogbölcseletet törölni fogják a doktori szigorlat tárgyai közül.

Apponyi elérte, hogy a *színházi ügyek* intézése a belügyminisztériumtól átkerüljön a kultusztárcához. A színházi ügyeket a belügyminisztérium még 1867-ben a Helytartótanács rendőri ügyosztályától örökölte. Az 1870-es években már történtek parlamenti felszólalások, melyek az áthelyezést szorgalmazták. A döntés azonban hosszú szóbeli tárgyalások és levelezések után született csak meg. A színházi ügyeknek a kultusztárcához történő átkerülését (1907. július 31.) követően Apponyi szakértői bizottságot hozott létre, mert a *Nemzeti Színház* életveszélyes épületében a székesfőváros nem engedélyezte a darabok bemutatását. De a kultuszminiszter sem volt hajlandó felelősséget vállalni. Dokumentumok bizonyítják, hogy Apponyi igen behatóan foglalkozott az új *Nemzeti Színház* építésével. Az éles viták keresztüztüében sajnos nem született megoldás. Ezért nem maradt más hátra, mint a *Népszínház* meglehetősen súlyos feltételek mellett való kibérlése. Az 1908–1909-es évad már az új épületben kezdődhetett.²³

Apponyi nevéhez fűződik a *Néptanítók Lapjának* újjászervezése. A folyóirat szerkesztését Benedek Elekre (1859–1929) bízta, aki pedagógiai jellegű munkákon kívül ismeretterjesztő és tudományos témákat érintő írásokat is közölt. A *Néptanítók Lapjának* „Iskolánkülső közoktatás” című melléklete rendszeresen foglalkozott a népművelés történeti, elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Az időnként zenei, sőt gazdasági mellékletekkel bővített folyóirat valamennyi iskolatípushoz eljutott.

A kultuszminiszter Apponyi támogatta a *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* 1907-ben indult folyóiratát is, amely *A Gyermekek* címmel jelent meg. Minisztersége idején, 1908. január 15-én kezdtek kiadni a *Magyar Középiskola* című folyóiratot, a *Katolikus Középiskolai Tanáregyesület* kiadványát. Az 1909-ben megszerveződött *Evangélikus Tanítóegyesület* pedig az *Evangélikus Népiskola* című lapot jelentette meg. Ugyancsak 1909-ben indult *Juventus* címmel egy latin nyelvű folyóirat gimnáziumi tanulók számára. A *Magyar Gyógypedagógia* című szaklap is ebben az évben született meg.

Apponyi törekedett arra, hogy eleget tegyen az 1880-as évek legelején megalkotott és a képviselőház által elfogadott, a műemlékek védelméről szóló 1881. évi XXXIX. tc.-ben megfogalmazottaknak. Miniszterként fontos szerepet játszott a Thököly Imre (1657–1705) hamvainak végleges elhelyezése céljából 1908–1909-ben a *késmárki* evangélikus templomhoz kapcsolódó kápolna felújításában.

Apponyi azok közé tartozott, akik felismerték a *kulturális külpolitika* fontosságát. A VKM költségvetésének terhére híres külföldi tudósokat hívott *Magyarországra*. A *Magyar Tudományos Akadémia* igazgatósági tagjaként (1888) támogatta a hazai tudományos és irodalmi társaságokat. Lehetővé tette, hogy magyar tudósok és neves művészek rendszeresen részt vegyenek nemzetközi tudományos, illetve művészeti rendezvényeken. Különösen kiemelkedett az 1908-ban megrendezett *londoni magyar kulturális kiállítás*. Apponyi és a VKM apparátusa arra törekedett, hogy a bemutatkozás felölelje a magyar iskolaügy és kultúra teljes körét. A kor színvonalán elkészített táblák (grafikonokkal, fényképekkel), bemutatásra kerülő tárgyak (tankönyvek, taneszközök) és a magyarországi oktatást ismertető, Apponyi által írt angol nyelvű monográfia sikert aratott. Elismerést váltott ki a kiállításnak az a része, ahol angol szerzők magyar nyelven megjelent műveivel találkoztak az érdeklődők.

Gróf Apponyi Albert — mint már említettük — gróf Esterházy Móric kormányában és a harmadik Wekerle-kabinetben ugyancsak kultuszminiszteri posztot töltött be. A háború okozta megpróbáltatásokat és terheket nehezen viselő *Monarchia azonban egyre csekélyebb mozgásteret* és mind kevesebb lehetőséget nyújtott a kultusztárcának.

Apponyi kultuszminiszteri munkálkodása inkább kezdeményezésekben fogalmazódott meg, melyek közül csak nagyon kevés valósulhatott meg. Ez

utóbbi közé tartozott például a tanítóképzés *Jászberényben* történő megindítása.²⁴

Apponyi az egyre kedvezőtlenebbé váló kül- és belpolitikai helyzetben a háborút viselő kabinet tagjaként elsősorban politikusként s nem annyira szaktárcavezetőként vállalt feladatokat.

Történelmünkben nem különleges jelenség, hogy a magyarországi polgári átalakulás folyamatában kiváló arisztokraták jelentős vezető szerepet játszottak. Gróf Apponyi Albert is ezek közé tartozott. A több nyelven kitűnően beszélő, művelt arisztokrata az 1867. évi kiegyezés után mérsékelte, majd az 1920-as években királypárti érzelmű politikusként a nagypolitika iránt érdeklődött.²⁵ Mint kultuszminiszter européerként munkálkodott a nemzeti kultúra

²³ Lásd bővebben: A Nemzeti Színház százéves története. II. kötet. Iratok a Nemzeti Színház történetéhez. Magyar Történelmi Társulat, Bp. 1938. Szerkesztette és közléstesi: Pukánszky Kádár Jolán. 672–679., 703–711., 716. p. Továbbá a miniszterelnökség iratai az Országos Levéltárban (OL Me. 3882/1907.)

²⁴ Apponyi 1917. október 10-én kelt 158871. VI. b. számú rendelkezésével utasította Jászberény polgármesterét az állami tanítóképző létesítésére. Lásd bővebben: Dr. Benedek Sándor – Dr. Wirth István: Fejezetek a Jászberényi Tanítóképző Főiskola történetéből. Tanító- és óvóképző főiskolák az új ezredév küszöbén. Óvó- és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei, XXVII. Debrecen, 1996. Főszerkesztő: dr. Cseh Sándor. 115–132. p. — A jelenlegi tanítóképző épülete az 1920-as években épült, gróf Klebelsberg Kuno minisztersége idején.

²⁵ Apponyi szinte valamennyi publikációja és egész életpályája igazolja, hogy elsősorban a nagypolitika iránt érdeklődött. Igaz szűzbeszéde a képviselőházban az 1873. évi költségvetés részletes tárgyalásakor kulturális vonatkozású volt. A felállítandó *Országos Zeneakadémia* érdekében szólalt fel. Az előző országgyűlés ugyanis mint „fölösleges luxuskiadást” törölte az intézmény létesítését szolgáló tételt a költségvetésből. (Lásd: Dr. Gróf Apponyi Albert: Emlékirataim. 64. p. és Apponyi Albert gróf beszédei, I. kötet. 1872–1890. Bp. 1896. 1–4. p.)

Gróf Klebelsberg Kuno (1875–1932) kultuszminiszter (1922. VI. 16. – 1931. VIII. 24.) szerint „ha lettek volna nagy számmal olyan embereink, akik nemcsak a politikában és a publicisztikában, hanem az irodalomban, tudományban és művészetben sikerrel képviselhették volna Európa előtt a magyar gondolatot, akkor nem történt volna nézetem szerint az, ami megtörtént Trianonban. Gróf Apponyi Albert, Berzeviczy Albert, Lukács György és még néhány magyar reprezentatív ember rendkívül sokat tett e téren”. (Lásd: Klebelsberg Kuno: A magyar gondolat a külföld előtt. In: Pesti Napló, 1927. március 6. Közli: Gróf Klebelsberg Kuno: Neonacionalizmus. Atheneum Kiadó R.-T. Bp. 1928. 20–26. p., és Glatz Ferenc: Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai, 1917–1932. Európa Könyvkiadó. Bp. 1990. 408–413. p.) Gróf Apponyi Albert is hasonló elismeréssel nyilatkozott Klebelsberg személyéről a *Pesti Napló*, 1932. október 16-i számában.

őrzése és a európai mértékű fejlesztése érdekében. Ez teszi őt a magyar szellemi Panteon egyik jelentős alakjává.

Bár Apponyi szerint is „sok olyan költséges intézkedés történt, amely elhalasztható lett volna, de „olyan tág látókörű és annyira impulzív erővel bíró kultúrpolitikus, mint amilyen ő volt, nem terem minden nap, s ma hozzá fogható államférfiút a művelt világnak szinte egyetlen államában sem ismerek” — írta.

Apponyi figyelme az 1920-as években alapvetően alkotmányjogi kérdések irányába fordult. Még a *Közművelődés* című kulturális folyóirat 1924. évi számaiban is e tárgyból több részből álló értekezést jelentetett meg a nemzeti élet fejlesztése és az állampolgári nevelés érdekében. (Lásd a *Közművelődés* 1924. évi számait.)

A KÖTET SZERZŐI ÉS SZERKESZTŐI

Bauer Béla főiskolai adjunktus, PhD hallgató (*Társadalomtudományi Tanszék*)

Bayer Miklós főiskolai docens, dr. univ. (*Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék*)

Benczik Vilmos főiskolai docens, dr. univ. (*Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék*)

Bollókné Panyik Ilona főiskolai tanár, dr. univ. (*Neveléstudományi Tanszék*)

Demeter Katalin főiskolai tanár, a filozófiai tudomány kandidátusa (*Társadalomtudományi Tanszék*)

Farkas Mária főiskolai docens, dr. univ. (*Társadalomtudományi Tanszék*)

Kelemen Elemér főigazgató, főiskolai tanár, a történelemtudomány kandidátusa, Széchenyi Professzori Ösztöndíjas

T. Kiss Tamás tanszékvezető főiskolai docens, dr. univ. (*Jászberényi Tanítóképző Főiskola, Művelődési és Felnőttnevelési Tanszék*)

Kraiciné Szokoly Mária igazgató, főiskolai docens, dr. univ. (*Társadalomtudományi Tanszék, Továbbképző Központ*)

és

Donáth Péter tanszékvezető egyetemi tanár, a történelemtudomány kandidátusa (*Társadalomtudományi Tanszék*)

Hangay Zoltán tanszékvezető főiskolai tanár, a történelemtudomány kandidátusa (*Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék*)

SUMMARY

Preface (<i>Donáth, Péter – Hangay, Zoltán</i>).....	7
<i>Philosophy – Language – Literature</i>	
BENCZIK, VILMOS	
Literacy and Language Development	9
BAYER, MIKLÓS	
Actual Questions about the Genre of Drama	39
<i>The Heritage of the Century</i>	
KELEMEN, ELEMÉR	
Thoughts on the Occasion of the Double Centenary of the Hungarian Teacher Training	53
BOLLÓK-PANYIK, ILONA	
Introduction of the Journal „Magyar Tanítóképző”	65
DEMETER, KATALIN	
The Principles of Teaching Science in Public Schools in Hungary During the Era of Dualism.....	85
FARKAS, MÁRIA	
Forming Approach and Passing Over Values Through the Education of History in the Public Schools at the Turn of Century (Reflection of Curricula and Reading Books)	117
<i>Captured by the Present – Attracted by the Future</i>	
BAUER, BÉLA	
Entrepreneurs Starting out on a Career in the 90’. The Results of a Sociological Analysis	145
KRAIC-SZOKOLY, MÁRIA	
The Necessity of Innovation of Methodology of Adult Education and Pedagogical Further Training In Hungary	163
<i>Guest-Site</i>	
T. KISS, TAMÁS	
An Unjustly Forgotten Européer, Count Albert Apponyi’s Conduct as a Politician and his Policy of Culture	185
<i>Authors and Editors</i>	206

INHALT

Vorwort (<i>Donáth, Péter – Hangay, Zoltán</i>)	7
<i>Philosophie – Sprache – Literatur</i>	
BENCZIK, VILMOS	
Schriftlichkeit und Sprachentwicklung	9
BAYER, MIKLÓS	
Einige aktuelle Fragen zu Genre und Gattung des Dramas.....	39
<i>Erbe unseres Jahrhunderts</i>	
KELEMEN, ELEMÉR	
Gedenken an das Doppel-Jubiläum der ungarischen Lehrerbildung.....	53
BOLLÓK-PANYIK, ILONA	
Vorstellung der Verbandzeitschrift „Magyar Tanítóképző”	65
DEMETER, KATALIN	
Prinzipien des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in den Volksschulen während der Zeit des Dualismus	85
FARKAS, MÁRIA	
Meinungsgestaltung und Wertevermittlung im Geschichtsunterricht der Volksschulen zur Jahrhundertwende (Unterrichtspläne und Lesebücher).....	117
<i>Gefangen in der Gegenwart – Anziehung der Zukunft</i>	
BAUER, BÉLA	
Jungunternehmer am Anfang ihrer Existenzgründung in den 90-er Jahren. Eine soziologische Studie.....	145
KRAICSI-SZOKOLY, MÁRIA	
Über die Notwendigkeit der methodischen Erneuerung im Erwachsenen- unterricht und in der Pädagogen-Weiterbildung in Ungarn.....	163
<i>Gastautor</i>	
T. KISS, TAMÁS	
Ein unverdient in Vergessenheit geratener Europäer. Der Politiker Graf Albert Apponyi, seine Tätigkeit und Kulturpolitik.	185
<i>Autoren und Verleger</i>	206

Nyelvfilozófia, irodalom,
a magyar tanítóképzés története,
a természettudományok és a történelem
tanítása a századfordulón,
Apponyi Albert kultúrpolitikus portréja,
pályakezdő vállalkozók napjainkban,
pedagógus-továbbképzés és felnőttoktatás —
a változatos tartalmú tanulmánykötet
izgalmas olvasmányokat kínál
a szakemberek mellett
az érdeklődő nagyközönségnek is.

ISBN 963 9088 37 4



9 789639 088375