

Az egységes leány és fiú középiskola

E számunkban annak a neveléstörténeti konferenciának az anyagaiból válogattunk, amelyet a PAB Pedagógiai Munkabizottsága és a PTE BTK NTI Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszéke rendezett „Régi és új utakon” címmel Pécsen, 2005 decemberében.

Míg az 1920-as években a fiú és a leány középiskolák helyzetét külön törvények szabályozták (1924, XI. tc. és 1926, XXIV. tc.), addig 1934-ben már közös törvény született a középiskolákról (1934. évi XI. tc. A középiskoláról), amely egyetlen típust hagyott meg: a gimnáziumot. A klebelsbergi törvények és az utóbbi között egy évtized sem telt el. Mi indokolta az újabb reformot? Hogyan formálódott a törvényjavaslat? Milyen volt a fogadtatása? Kiváltott-e vitákat? Amennyiben igen, mely csomópontok tapinthatók ki? Tanulmányunkban ezekre a kérdésekre keressük a választ kizárólag a leánynevelésre koncentrálva. Forrásként a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (a továbbiakban: VKM) töredékesen fennmaradt iratait, az Országos Közoktatásügyi Tanács (a továbbiakban: OKT) üléseinek jegyzőkönyveit, a parlamenti bizottsági határozatokat, valamint az alsó és felső házi tárgyalásról készített jegyzőkönyveket használtuk fel. Bevontuk az elemzési keretbe a politikai napilapok vita napjain vagy közvetlenül előtte és utána megjelent számait is (1934 március-május). Vizsgálatunk nem volt teljes körű, de a kiválasztott lapok többé-kevésbé reprezentálják a korabeli politikai palettát. Megtalálható közöttük a katolikus Új Nemzedék, a legitimista Magyarország, a kormánypárti, félhivatalos Budapesti Hírlap, a nemzeti liberális Pesti Hírlap, a liberális Pesti Napló, valamint a Szociáldemokrata Párt orgánuma, a Népszava. Átnéztük továbbá – elsősorban a szakbibliográfiára (1) és a korábbi kutatásokra (2) hagyatkozva – a szaksajtót: a Magyar Paedagógia, a Jövő útjain, a Magyar Művelődés, a Nevelésügyi Szemle, a Néptanítók Lapja, az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, valamint az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny vonatkozó írásait.

A törvényjavaslat előkészítése

Az 1926. évi törvény három iskolatípust hozott létre: két leány középiskolát, a leánygimnáziumot és a leányliceumot, illetve a nem teljes értékű érettségit adó, nem minden felsőoktatási képzésre képesítő leánykollégiumot. A nyelvoktatásban megnyilvánuló szabadságot kihasználva azonban több – összesen öt – különböző iskolatípus működött az országban. A középiskolákban általában gyakoriak voltak a tantervi módosítások, ami nehezítette az áttekintést, és bizonytalanságot szült. Problémát jelentett, hogy az egységes jogszabály csak elméletben létezett, az egyetemek különbséget tettek az iskolatípusok között. A középiskola műveltség tartalmát is érték kifogások. (3) *Hóman Bálint*, vallás- és közoktatásügyi miniszter a törvény eredeti rendelkezéseitől való eltérésre, az átláthatatlanságra, valamint az egységes (nemzeti) szellem megteremtésének szükségességére hivatkozva határozta el a reformot, amelyet még hivatalba lépésekor bejelentett. Személyes ambíciók is vezették, úgy vélte, ezen a – kiváltképp bíralt – területen alkothat maradandót, léphet sokat dicsért és bíralt, de mindenképpen elismert elődje, *Klebelsberg Kunó* nyomdokaiba.

A középiskolai törvény meghozatalát több mint egy éves előkészítő munka előzte meg. A fenntartókkal és a szakmai, illetve érdekképviseleti szervezetekkel történt egyeztetés

során kialakult vitában a felvételi jogosítvány és a tagozatok kialakításának kérdése kapott különös hangsúlyt, de szóba került a fiú- és a leánynevelés egységesítése is. A VKM 1933 márciusában három napos szakértői értekezletet hívott össze, amelyen főként (egyetemi) tanárok, tanügyigazgatásban dolgozók vettek részt. Hóman a meghívóban tíz pontban ismertette főbb elképzeléseit. A másodikban a fiú és a leány középiskolák szervezeti és tantervi egységesítését tűzte ki célul. (4) Az új középiskola közös alsó tagozatú gimnázium és reáliskola lett volna. (5) *Antall József* kutatásainak köszönhetően a tanácskozás anyaga szemelvényekben hozzáférhető. Antall válogatási szempontjai között a nőnevelés is szerepelt, így feltételezhetjük, hogy mindazt rögzítette, ami e témában a jegyzőkönyvek szerint elhangzott. A 17 válogatásban szereplő felszólaló közül kilencen foglalkoztak e kérdéssel. *Máday István*, orvos, a Magyar Szülők Szövetségének ügyvezető elnöke, a kompetencia hiányát vetette fel: ha a témát újra napirendre tűzik, legalább egy nőt is hívjanak meg – indítványozta. (6) A további felszólalók véleményét két nagyobb csoportba oszthatjuk, a szerint, hogy az egységesítést ellenezték vagy támogatták. Árnyaltabb megkülönböztetést a forrás szükségessége nem tesz lehetővé.

A leány és fiú középiskolai oktatásban a különbségek fenntartása mellett érvelők közé tartozott *Kornis Gyula*, egyetemi tanár, korábbi államtitkár, aki a lányoknál – szerinte – fokozottabban jelentkező mobilitási törekvésekre vezette vissza a leánykollégium elsorvadását. Helyeselte a miniszteri javaslatban a két leány középiskolai típus összevonását. Latin nyelvet is oktató leánygimnáziumot tartott megfelelő típusnak, mert véleménye szerint a lányok által leginkább preferált bölcsész képzés során erre a nyelvre szükség van. Ezt mutatják a tendenciák is, állapította meg. Helyeselte, hogy a javaslat a tanterv és az utasítások gyakorlati alkalmazásánál érvényesíthetővé teszi a női sajátosságokat. A leány és a fiú középiskolák tantervében a lelki eltérések miatt különbséget kell tenni – hangsúlyozta. Erre ügyelni kell az olvasmányok megválasztásakor is. (7) A lányok és a fiúk eltérő fejlődésére, illetve eredményeik pszichikai különbségeire hivatkozott *Mitrovics Gyula*, egyetemi tanár is, aki a fiú és leány középiskolák közötti különbségek erőteljesebb érvényesítését javasolta. A középiskola – érvelt – anyagi és társadalmi helyzettől függően mindenki számára elvégezhető. Az egyetemen a szelekciónak köszönhetően az eltérések kiegyenlítődnek, ezért ott elfogadja az egységességet. (8) *Mátrai Rudolf*, tankerületi főigazgató szerint a lelki különbségeket nem külön típusokban és tantervekben kell érvényesíteni, hanem a tantervek és az utasítások gyakorlati alkalmazása közben, a tanítási és nevelési módszerekben. (9) Egy másik tankerületi főigazgató, *Ady Lajos* szerint sem a tantervben, hanem a tananyagban kell fenntartani az eltérést, sőt abban is kizárólag a kézimunka és az irodalmi olvasmányok terén. Felteszi a kérdést, vajon honnan lehet a szükséges külön időt előteremteni. (10) *Krywald Ottó*, a Katolikus Hittanárók Egyesületének főbiztosa, a szervezeti és a tantervi egységesítést, ha nem is deklarálta, de elfogadta. A különbségeket (női léleknek megfelelő olvasmányok és – közelebről nem meghatározott – tudnivalók) az utasításokban fejezte volna ki. (11) Voltak, akik nem tudtak jelen lenni a tanácskozáson, véleményüknek azonban hangot szerettek volna adni. Közéjük tartozott *Raffay Sándor*, evangélikus püspök. Raffay védelmébe vette a leánykollégiumot, amelynek egyik kezdeményezője volt. Véleménye szerint ugyanis ez – annak eredeti, minisztériumi módosítások előtti változata – felel meg leginkább a lányok lelki alkatának. Szerinte nem értették meg vagy félreértették a leánykollégiumot. A leány középiskoláktól való hangsúlyos elkülönítése, valamint a jogosítványok korlátozottsága vezetett megszűnéséhez. Az azonos képesítés okán külön leány és fiú középiskolák fenntartását nem tartotta elfogadhatónak. Pszichológiai okokból különbséget tett volna a tananyagban: az irodalmi olvasmányok megválasztásában, illetve a módszerekben. Nézete szerint mindez megoldható lenne csak női tanerők alkalmazásával is. (12)

Az értekezleten három felszólaló nem javasolt megkülönböztetést a fiú és a leány középiskolák között. *Kürti Menyhért*, középiskolai igazgató a felsőfokú tanulmányok és ké-

pesítések azonosságára hivatkozva fogadta el az előképzettség, vagyis a középiskolai tanulmányok egységesítését. (13) *Szandtner Pál*, egyetemi tanár általában ellenezte a középiskolai szektor expanzióját, és az egységesítést is azért támogatta, mert véleménye szerint a lányok között a fokozottabb szelekció irányába hat. (14) *Szücs István*, helyettes államtitkár, országgyűlési képviselő legszívesebben megszüntette volna a – szerinte szükségtelen – leánygimnáziumot, de mivel ezt nézete szerint nem lehet megvalósítani, egységesítené tananyagát a fiúgimnáziuméval. Szükszavúsága miatt indokaira még csak nem is következtethetünk. (15) *Imre Sándor*, egyetemi tanár levélben küldte el véleményét a miniszternek. Nézete szerint az egységesítést az azonos rendeltetés indokolja, ezáltal biztosítható az oktatás és a színvonal egyöntetősége. A reformot szükségesnek tartotta az intézménytípusok közeledése miatt is, amelyet egyaránt jellemzőnek vélt a fiú- és a leányiskoláknál. A törvényeknek ellentmondó fejlemények, az egyes típusok rossz asszociációkat keltő elnevezése miatt (például a leánygimnázium inkább a reálgimnáziumnak felel meg) nemcsak új, hanem közös rendezés szükséges – húzta alá. (16)

A VKM javaslatával az érdekelt társadalmi szervezeteket is megkereste. A konzervatív álláspontot képviselte a nőnevelésről a Magyar Szülők Szövetsége, amely 1933. április 12-én kelt levelében juttatta el véleményét a Minisztériumba. A levél 9. pontja foglalkozik a leány középiskolákkal: ezen iskolák egységesítését „bizonyos fokig nem kifogásoljuk, de feltétlenül kívánatosnak tartjuk, hogy a leányok már az alsó tagozatban a háztartással és kézimunkával foglalkozzanak, a felső tagozatban pedig a női hivatásra is kelendő előkészítést kapjanak (háztartás, csecsemőápolás, szociális feladatok, nevelés).” (17)

A vélemények tehát korántsem voltak egyöntetűek még az alapvető kérdésekben sem. Az 1933 végére elkészült javaslat kompromisszumot hozott: egyetlen intézménytípus jönne létre, a gimnázium, amely azonban nem lehet koedukált, hanem külön iskolákba járnának a lányok és a fiúk is. A tantervben – ha minimális mértékben is –, de fenntartották volna a különbségeket. A javaslat

1934 elején került az Országos Közoktatásügyi Tanács elé. A 1934. január 9-i tanácskozáson elhangzott, hogy semmi sem indokolja a külön leány középiskolai típus fenntartását, hiszen: a leány középiskola tanterve lényegében eddig sem tért el; a sikeres érettségi ugyanúgy felsőfokú tanulmányokra képesített; az egyetemeken a nők kevés kivétellel ugyanazt a képesítést megszerezhették, mint a férfiak. Az OKT szerint nincs értelme tehát annak, hogy a lányok középiskolai képzése eltérjen a fiúkéétól. A Tanács megállapította, hogy a szervezeti egységesítés mellett a tervezet gondoskodik arról, hogy a fiúk és a lányok számára fenntartott középiskolák tanterve és tananyaga a külön nevelési szempontok szerint eltérő legyen, hiszen a lányok számára rendes tárgyként a tanterv része maradna például a kézimunka. Véleménye szerint a tervezet ezáltal „csupán a női lélek követelményére akar bizonyos tekintettel figyelemmel lenni.” (18) A részletes tárgyaláson módosító indítványt nyújtottak be a 2. §-sal kapcsolatban, amely szerint „vannak fiú- és leány középiskolák külön igazgatással és külön elhelyezéssel.” (19) *Pintér Jenő*, tanterületi főigazgató a vitában a fiúgimnázium és leánygimnázium elnevezést ajánlotta. Az OKT végül az eredeti szövegezést fogadta el, és a törvény szövegében is az eredeti megfogalmazás maradt meg, de a közbeszédben, sőt a hivatalos szóhasználatban is a leánygimnázium megnevezés gyökeresedett meg. A szelekció kérdése is szóba került a tárgya-

A középiskoláknak nem többféle műveltséget (humán, reál, modern nyelvi), hanem egyféle általános műveltséget kell átadniuk, többféle irányt megengedve. Az egészséges középiskola megteremtését nemzet- és kultúrpolitikai szempontokkal is indokolta: a társadalmi és az állami vezető szerepre hivatott értelmiségnek kell „a magyar nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez” jutnia.

lason. *Csapody Vera*, leánygimnáziumi igazgató a szelekció szigorítását kérte a leányok számára. Felvetését azzal indokolta, hogy a lányok jobb tanulmányi eredménye miatt ugyanazt a hatást csak a feltételek szigorításával lehet elérni. Javaslatát a Tanács elvetette. (20)

A VKM 1934. elején a leány középiskolák V–VIII. osztályaiban párhuzamos tagozatok kialakításában gondolkodott (leánygimnáziumi, reálgimnáziumi (leányliceumi) és a reáliskolai tagozat). A javaslat megvalósíthatóságát felmérendő rendeletben kérte a miniszter az egyes leány középiskolák vezetőit, írják meg, mely tagozat kialakítása milyen többlet terheket róna rájuk. 1934 január második felében született válaszlevelek számos nehézségre figyelmeztettek (helyhiány, tanárhiány), és többen a gimnáziumi tagozat sikertelenségét jósolták. Ennek ellenére az iskolák legnagyobb része leányliceumi és leánygimnáziumi tagozatok kialakítását tartotta leginkább megvalósíthatónak, illetve érdeemesnek. Alig volt, aki mindhárom tagozat felállítását lehetségesnek látta. Néhányan azt is a VKM szemére vetették, hogy a javaslat nem elég konkrét, ezért csak hozzávetőleges számításokat tehetek. (21) A várható nehézségek ellenére a véglegesített, országgyűlés elé kerülő törvényjavaslat fenntartotta a tagozatokról kialakított elképzelést.

A tagozatok kapcsán érdemes kitérni *Bartha József* javaslatára, amely a Magyar Művelődésben 1934 elején jelent meg. Bartha csak a latint is tanító középiskolák egységes alsó tagozatát találta helyénvalónak. (22) Erre épülne rá (V–VIII. osztály) a gimnázium, a reálgimnázium és a leánygimnázium. Ezzel szemben a reáliskola és a leányliceum nyolc osztályos önálló intézmény maradna. Utóbbit választaná, akinek nehéz lenne a latin, az iskola elvégzését követően nem készülne felsőbb tanulmányokra, hanem otthon maradna. (A leánykollégiummal nem foglalkozott, mert az a vélemények szerint magától meg fog szűnni.) (23)

A törvényjavaslat országgyűlési vitája

A törvényjavaslat hosszas előkészítő fázist követően került tehát a Parlament elé, ahol hol erősebb, hol gyéresebb érdeklődés mellett zajlottak a viták. (24) Az okokat a törvény keretjellegeiben és – szakmai mellett – a politikai előkészítésben kereshetjük. Hóman Bálint még a képviselőházi tárgyalás előtt külön értekezleten ismertette a javaslatot a kormányzó párt tagjaival. (25) Az összejövetelen felszólalt *Gömbös Gyula*, miniszterelnök is, aki a(z iskolai) jellemnevelés fontosságáról beszélt. Hozzászólásra is lehetőség nyílt, de ezek nem érintették a leánynevelést. (26)

Hóman a középiskolai törvényjavaslatot 1934. március 6-án nyújtotta be. A képviselőház Közoktatásügyi Bizottsága 1934. március 12-én tárgyalta, és a szerkezetet illetően döntően módosította. Az eredeti koncepció ugyanis – ahogy fentebb már említettük – késleltetve ugyan, de megtartotta volna a trifurkációt tagozatok formájában. Eszerint a tanterv csak az első négy osztályban lett volna azonos, az V. osztálytól pedig a diákok – az iskolán belül maradván – választhattak volna gimnáziumi, reálgimnáziumi és reáliskolai tagozat között. A lányok oktatására külön tagozat létrehozását nem tartották szükségesnek. A gimnáziumi és a reáliskolai tagozat megszervezése alól a VKM felmentést adhatott volna. A Bizottság az elkülönülő tagozatok helyett – feltételezhetően anyagi, személyi, valamint szervezési okok miatt – az óraválasztás lehetővé tételéről döntött. Az V. osztályban a módosított törvényjavaslat szerint a diákok választhattak a görög és egy második idegen nyelv tanulása között. Az ábrázoló mértan tanításáról a döntés intézményi szintre került, a helyi tantervi szabályozás hatáskörébe utalták. (27)

A Képviselőház elnyújtva, összesen kilenc ülésnapon keresztül tárgyalta a javaslatot. (28) A bizottsági előadó, *Szinyei Merse Jenő* az egységesítés szükségességét a túlságosan differenciálódott iskolarendszer létrejöttével magyarázta, amely a törvényekben rögzített iskolatípusokon túl a választható tantárgyak rendszerével öt fiú- és öt leányiskola típus

kialakulását eredményezte. A leányiskoláknál ezek a következők voltak: a fiúgimnáziumnak megfelelő humanisztikus leánygimnázium; a reálgimnáziumnak megfelelő leánygimnázium, ahol a görög választható tárgy; a leánylíceum választható latinnal; a reálisiskolának megfelelő leánylíceum; a leánykollégium, amely azonban elsorvadt vagy már ki sem alakult. Érveléséből kitűnik a törekvés a leányiskoláknak a fiúiskolákkal való párhuzamba állítására. A fiúiskola a minta, amelyhez viszonyul a leányiskola, elveszítve ezáltal önálló karakterét. Az előadó szerint ebben a káoszban, a nehezen átlátható rendeleti szabályozásban kíván rendet teremteni az új törvény. A latin nyelv tantervébe iktatását olyan iskolákban, hol eredetileg nem szerepelt, a felsőfokú felvételi követelményekkel magyarázta. Noha az egyes középiskolák ugyanazt a jogosítványt adták, az egyetemek egyrészt megkívánták a latin nyelvtudást, másrészt a nagyobb társadalmi tőkével rendelkező (reál)gimnáziumot végzett fiatal részesítették előnyben. Az egységesítést azonban nem csak gyakorlati (mint például a korai iskolaválasztás kényszere is), hanem elvi okokkal is magyarázta. A műveltségről alkotott felfogás módosulása azt eredményezte véleménye szerint, hogy a középiskoláknak nem többféle műveltséget (humán, reál, modern nyelvi), hanem egyféle általános műveltséget kell átadniuk, többféle irányt megengedve. Az egységes középiskola megteremtését nemzet- és kultúrpolitikai szempontokkal is indokolta: a társadalmi és az állami vezető szerepre hivatott értelmiségnek kell „a magyar nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez” (29) jutnia. A javaslat ezért a nemzetismereti tárgyakat állította a középpontba. Az értelmi nevelés helyett az erkölcsi és a jellemnevelés kapott alapvető szerepet. Ezért került a tantervébe az osztályfőnöki óra, illetve a magyarázat szerint ezért emelték fel a testnevelés órák számát. (30) Az előadó az említetten kívül meg egy helyen hozta szóba a leányoktatást. Úgy vélte, hogy az egységes középiskola megszervezése által feleslegessé válik a külön leány középiskolai típus, ezért a törvény megszüntetné mind a leány középiskolákat, mind a leánykollégiumot. Fenntartaná azonban a fiúk és a lányok számára külön igazgatás alatt álló és külön elhelyezett középiskolát, lehetetlenné téve a koedukációt. A tananyag gondoskodna arról, hogy „a testgyakorlatoknál és a testi ügyességeknél a női lélek és a női szervezet sajátos követelményei tekintetbe vétessenek.” (31) A javaslat leginkább vitatott része az úgynevezett szelekciós szakasz lett, mely szerint az érettségi nem jogosítana feltétlenül felsőfokú tanulmányokra, hanem szerepét egy külön képesítés venné át, amelyet szintén bizottság hozna, a tanuló nyolc éves tanulmányi, illetve érettségi eredménye, valamint a magaviselete és egyénisége alapján. Szinyei Merse Jenő a szelekciót azzal indokolta, hogy szerinte a felsőoktatás előtt a nem megfelelő képességűek kiszűrésére leginkább az érettségi lenne alkalmas, amelynek eredménye azonban sokszor a véletlentől függ. A képesítésről való külön döntéssel ezen lehetne korrigálni. (32)

Az előadót követően az általános vitában a miniszter mellett tizenhét képviselő (33) emelkedett szólásra, köztük elsőként *Kéthly Anna*. (A képviselői felszólalásokból az alábbiakban már csak azokat a részleteket emeljük ki, amelyek a leányok középiskolai oktatására vonatkoznak.) A szociáldemokrata politikus véleménye szerint nincs szükség új törvényre, a régi keretjellege miatt a módosítás elegendő lett volna. Az új törvény szerinte legfeljebb arra alkalmas, hogy a meghaladott részt kioperálja. Ilyennek nevezte a leánykollégiumot, amelyről – vetette a betérjesztő szemére – az ellenzék előre megmondta, hogy felesleges. A leánykollégium nem vált be, mert a szavaival élve a „semmittevésre készülő úrihölgyek” (34) inkább külföldi intézmények mellett döntöttek, azok pedig, akiknek a vagyoni helyzetük megengedte, hogy iskolába járjanak, „a célszerűbb és a hasznos munkára előkészítő egyéb iskolatípusokat” (35) választották.

A keresztény gazdasági és szociális párti *Petrovác Gyula* – Szinyei Merséhez hasonlóan – az iskolarendszer differenciálódásával kapcsolatban említette a leányiskolákat. Az 1926. évi törvényről így szólt: Klebelsberg „a differenciálás gondolatában annyira ment, hogy még ott is differenciált, ahol azelőtt nem volt differenciálva a középfokú oktatás, a

leányközépiskoláknál; ahol azelőtt csak egyetlen egységes típus volt, a leánygimnázium, ott is megcsinálta – ad normam fiúiskolák – a hármas tagozódást.” (36) Petrovác is kitért arra, hogy a differenciálódás ezzel nem állt le, hanem a három típusból öt lett, mivel a leánygimnázium a görög, a leánylíceum a latin felvételét kérte. A leánykollégiumról megjegyezte, hogy sokan megmondták előre, hogy nem fog bevélni, mert nem ad kvalifikációt. (37)

Két felszólaló is foglalkozott a koedukáció kérdésével. *Farkas Tibor* a javaslatból arra következtetett, hogy az – a fiú- és a leányiskolák elkülönítésével – kizárja a koedukációt. Ezért bizonytalan abban – mondta, hogy a jövőben a bevett gyakorlat folytatódhat-e, amely szerint – ahol erre lehetőség nyílt – a nehezen elsajátítható gyakorlati tárgyaknál (fizika, kémia stb.) megengedték, hogy a leány magántanuló bejárhassanak a fiú középiskolák óráira. Véleménye szerint a koedukáció kérdésében demokratikus és gazdasági szempontokat egyaránt figyelembe kell venni. Félő – vélte a párton kívüli képviselő –, hogy az állam nem tud gondoskodni mindenütt középiskola felállításáról, s ezáltal a családokat túl nagy kiadásokra kényszeríti. A kötelező állami feladatvállalást szerinte az indokolja, hogy szinte minden álláshoz képesítés szükséges. (38)

Az egységes párti *Tóth Pál* ugyan azzal vezette be mondandóját, hogy bár a javaslatban „igen helyesen” külön középiskola szerepel a fiúk és a lányok részére, léteznek olyan települések, amelyekben lehetetlenek tartja külön leánygimnázium felállítását. Magyarzatként az érvényben lévő gyakorlatra utalt. Eszerint több vidéki felekezeti iskolában, különösen azokon a helyeken, ahol csak egy középiskola működik, megengedik, hogy a fiúiskolákba lányok is járjanak. Megítélése szerint a bizonyos szempontból egy évtizedre visszanyúló tapasztalat azt mutatja, hogy majdnem könnyebb a nevelést irányítani és ellenőrizni, ha a két nem egy iskolába jár, mint ha két közvetlenül egymás melletti iskolába járna. Példaként a szarvasi gimnáziumot hozta fel, ahol megengedték, hogy a lányok naponta magántanulóként bejárhassanak úgy, hogy a szünetekben külön tanármók felügyelete alá vannak helyezve. Szerinte ha ebben a rendszerben pár lánynövendék is tanul az iskolában, az „bizonyos mértékig” a fiúkra még serkentően is hat és erősíti jó ízlésüket. Tóth kérte ezért, hogy ezt a gyakorlatot engedjék meg ott is, ahol leánygimnázium van, mire Hóman közbevetette, hogy ez így is van. Tóth ezért annak az óhajának adott hangot, hogy erre a jövőben is lehetőség nyíljon. Hozzátette továbbá, hogy nem látja annak akadályát, hogy a lányok rendes tanulókként szerepeljenek a fiúiskolákban, mert valójában bejárók, továbbá a kapott képzés is ugyanaz. A megkülönböztetés tehát felesleges – hangsúlyozta. (39)

A szintén egységes párti *Andretti Károly* a reáliskola megszüntetésének ellensúlyozásaképp a rajzórák számának emeléséért lobbizott. Ennek kapcsán mellékesen említette a leányiskolákat a latin „hódításának” példájaként: „ha tehát a latin annyira előtérbe jutott, hogy megkapja az összes leány középiskolákat, sőt a leánylíceumokat is ...” (40) akkor a legkevesebb lenne a tantervben a rajznak nagyobb teret biztosítani – érvelt.

A vitában felszólalók egyrészt a leánykollégium felállításának szükségtelenségét kérték számon a Minisztériumon, másrészt megoldásra számítottak a koedukáció kérdésében. A képviselők szavaiban egyértelműen a gyakorlati megközelítés a tetten érhető, és csak az előadó említette a megkülönböztetés szükségességét elvi alapon. Ennek megkérdőjelezése azonban nem történt meg.

Hóman Bálint részletekbe menően válaszolt a felszólalóknak, a leányok oktatásával foglalkozó megjegyzéseket azonban megválaszolatlanul hagyta. Nem érintette tehát sem a szerkezeti reform, sem a nyelvoktatás, sem pedig a koedukáció kérdését. A részletes vitában sem kerültek elő ezek a problémák. A részletes vita, illetve a bizottsági tárgyalás több ponton módosította a betervezett javaslatot, ezek közül kettőt emelünk ki: a Képviselőház által elfogadott javaslat egyrészt önálló tárgyként szerepeltette a gazdasági és társadalmi ismereteket (41), másrészt becsempészte a reáliskolai irányt a gimnáziumba, mikor lehetővé tette, hogy az V. osztályban latin helyett a tanuló ábrázoló mértant és vegytant válasszon. (42)

A felsőházi oktatási bizottság a javaslatot egy nappal később, április 25-én változtatás nélkül elfogadta. A felszólalások – a sajtóban megjelent tudósítások alapján – nem érintették a nőnevelést. (43) A felsőházi tárgyalásra május 3-án került sor. A középiskolai törvény felsőházi tárgyalásakor a leányoktatás kérdése hasonlóan viszonylag visszhangtalan maradt. A Felsőház Közoktatásügyi Bizottságának jelentése mindössze egy kitévelt tartalmazott: „A női testi és lelki alkatnak megfelelően fog alakulni a leányok számára a tanterv, a testnevelési gyakorlatok és a kézügyességek.” (44) *Sebes Ferenc*, piarista tartományfőnök, a javaslat előadója a történelmi előzmények ismertetésekor említette az 1926-os törvényt, illetve a leány középiskoláknak a további differenciálódás eredményeképpen kialakult öt különböző típusát. (45) A koedukációval kapcsolatban pedig az idézett bizottsági jelentéssel egybehangzóan a következőket mondta: ahogy nincs helyi értelemben vett koedukáció, úgy nincs szellemi értelemben sem. A „leány középiskolák az egységes középiskola határain belül, a női test és lélekalkatának megfelelően, tananyag, testgyakorlás és ügyességek tekintetében más tantervet fognak kapni, mint a fiú középiskolák.” (46) Az egységes középiskola tehát megítélése szerint nem merev, hanem alkalmazkodó.

Az előadón túl a vitában összesen hat képviselő (47) szólalt fel. Lényegében ugyanazokat a kérdéseket érintették, amelyeket az alsóházi képviselők. A Ház összetételéből adódóan kiemelkedett ezek közül a katolikus iskolák ügye. A leányiskolákkal érdemben egy képviselő, *Kapi Béla*, evangélikus püspök foglalkozott. (*Kelemen Krizosztom*, pannonhalmi főapát mindössze a differenciálódás kapcsán említette ezeket. (48)) Kapi a fiú és a leány középiskolák egységesítését helytelenítette, és azt szerette volna elérni, hogy legalább a tanterv differenciáljon: „A leányközépiskoláknak és a fiúközépiskoláknak ugyanannak a törvényjavaslatnak keretében való kormányzati rendezését illetőleg örömmel látom ezt az egységesítést, azonban bizonyos mértékű aggodalom marad a szívemben. Nem éppen érzelmi húrok rezdülnek meg a szívemben, – bár ezek is megrendülhetnének, – amikor az önálló leányközépiskolai típusnak ez a törvényjavaslat mintegy sírboltját jelenti, hanem inkább az, hogy a leányközépiskoláknak a fiúközépiskolákkal való azonos elbírálását a leánynevelés szempontjából nem tartom egészen megnyugtatónak.” (49) Kapi az előadó külön tantervről szóló szavait üdvözölte, és kérte, hogy „a tantervben, a végrehajtási utasításban és más rendeletekben jusson érvényre és kifejezésre az, hogy a női lélek mást akar és másra van szüksége, mint a fiúléleknek.” (50) A javaslatból két olyan rendelkezést hiányolt, amely a régi törvényben még szerepelt: a leányközépiskolákban legalább annyi női tanerő legyen, mint ahány osztály; a tantárgyak között szerepeljen a művészettörténet, amelyet Kapi „éppen a női lélek kifejlesztésére vonatkozólag rendkívül értékesnek és szükségesnek” (51) tartott volna. A leányközépiskolák feladatát a következőképpen látta: „Nem szabad elfelejtenünk azt, hogy a mi nemzeti kultúránk és nemzeti jövőnk szempontjából sok minden fontos és sok minden feladat égetővé válik a leányközépiskolák és a nemzet jövődjének aranykapuja előtt, de kevés dolog olyan fontos, mint az, hogy leányközépiskoláink szem előtt tartsák azt, hogy nőt kell nevelniük: hitvest, édesanyát, aki szívében, lelkében hordozza azokat az erényeket, amelyek nélkül a nemzetnek el kell sorvadnia és el kell pusztulnia. (Úgy van! Úgy van!)” (52) Kapi egyértelműen a hagyományos célokat kitzűző leánynevelés fenntartása mellett volt, és az egységesítést túlzottnak

Majdnem könnyebb a nevelést irányítani és ellenőrizni, ha a két nem egy iskolába jár, mint ha két közvetlenül egymás melletti iskolába járna. Példaként a szarvasi gimnáziumot hozta fel, ahol megengedték, hogy a lányok naponta magántanulóként bejárhassanak úgy, hogy a szünetekben külön tanárnők felügyelete alá vannak helyezve.

tekintette. Még az azonos jogosítás értelmét is kétségbe vonta, és tartalmi tekintetben is jobban differenciált volna.

Hóman Bálint felszólalásakor Kapi beszédére reagálva megköszönte, hogy a fiú és a leányiskolák különleges elbírálásával kapcsolatban néhány értékes szempontra felhívta a figyelmet, és diplomatikusan utalt arra (de ígéretet nem tett rá), hogy a törvényi felhatalmazásnál fogva módja lesz arra, hogy ezeket a végrehajtási utasításban megfelelően értékesítse. (53) A Felsőház általánosságban elfogadta a javaslatot. Módosító indítványt nem nyújtottak be, ezért még ugyanazon az ülésen sor került a részletes vitára, amelyen hozzászólás nem esett, így – a pozitív kimenetelű végszavazást – még aznap megtartották.

Az egyes napilapok – az Új Nemzedék kivételével, amely az országgyűlés munkájáról általában elég rendszertelenül tudósított – részleteiben is követték a vitát. Beszámoltak a bizottsági tárgyalásokról, ismertették a képviselőházi és a felsőházi vitán elhangzott egyes felszólalásokat. A leánynevelésre azonban csak Tóth Tibor beszéde kapcsán tértek ki. Hangsúlyozták, hogy Tóth helyesnek tartotta volna, ha a fiúk és a lányok részére közös iskolákat hoztak volna létre, és ahol erre nincs mód, ott fogadta volna el a külön intézményeket. (54) A napilapok a vitáról legtöbbször nem a címlapon tudósítottak, hanem a belpolitikai oldalak egyikén. Több kérdés, leginkább a szelekció, a képzés nemzeti jellege, a humán-reál műveltség összeegyeztetése és súlya vagy a nyelvtanulás vezércikkekben is megjelent. A nőnevelésnek azonban nem szenteltek külön írást. Kivételnek számít egy olvasói levél, amelyet „Egy anya panaszai és kívánságai” címmel *L-né Révész Irén* tollából a Pesti Napló közölt még a képviselőházi vita előtt. Ebben a szerző az állandó kísérletezés okozta izgalomra és bizonytalanságra hívta fel a figyelmet, illetve azon nézetének adott hangot, hogy a munkanélküliséget nem oldja meg a képzés megnehezítése. (55) A szakfolyóiratok közül az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny ismertette a képviselőházi vitát, egyes képviselők és Hóman beszédét szó szerint, más beszédekből részleteket közölt, egyes felszólalásokra viszont ki sem tért. A válogatás szempontja a tanárok szerepe, a tanárok munkája volt. A nőneveléssel kapcsolatos vélemények nem kerültek közlésre. (56)

Összegezve a fentieket a középiskolai törvény parlamenti tárgyalása során, a sajtóban pedig különösképp, a leányok oktatásának és nevelésének kérdése mellékszál maradt. A leányok és a fiúk oktatása közötti tartalmi különbségek szinte teljes felszámolását a Képviselőházban nem kérdőjelezte meg senki, sőt ennél tovább is mentek, mikor aggodalmait fogalmazták meg a koedukáció visszaszorítása, eseti, vagyis miniszteri engedélyezéssel kapcsolatban. A koedukáció bevezetéséről, vagy akár törvényi szabályozásáról nem esett szó. Ezzel szemben a Felsőházban a bizottsági előadó, illetve a felszólaló képviselő is annak a – főként a világháborút megelőzően általános, de az 1926. évi törvény létalapját is képező és a vitában is többször hangoztatott – nézetnek adott hangot, amely a női test és lélek adottságbeli különbségére utalva az oktatás terén történő differenciálást – még a törvényben elfogadott mértéket is meghaladva – szükségesnek tartotta.

A törvényről röviden

Az általános indoklás szerint az iskolák a törvény által megengedettnél nagyobb arányú differenciálódása nem egészséges, sőt koncepcióját tekintve is elavult, mert a szakmai specializációt támogatta, és túl nagy terhet rótt a diákokra: „része van annak a szomorú jelenségnek az előidézésében, amit általánosságban a nemzeti közszellem, az egységes nemzeti világnézet hiányának szoktunk nevezni. (...) A differenciálódás eredménye a magyar értelmiség általános műveltségének többféle és gyakorta hiányos szakműveltségévé való szétesése lett.” (57)

Az új középiskola – a hivatalos oktatás- és nemzetpolitikai elképzelések szerint – a kulcsfontosságú szerepet betölteni hivatott értelmiség nevelésére szolgált, és az általános

műveltség, azon belül pedig a nemzeti műveltségelemek átadására összpontosított: „A középiskolai műveltség legjellemzőbb vonása nemzeti jellege, ennek a műveltségnek az európai műveltség színvonalán álló, de a leghatározottabban nemzeti irányú műveltségnek kell lennie. A középiskolai műveltség kell, hogy magában foglalja a korunk műveltségi színvonalától előírt humanisztikus és reális elemeket, de mégis oly magyar műveltségnek kell lennie, amelynek birtokában és anyagának ismeretében volt tanulói hasznos tagjai lehetnek a magyar társadalomnak, képzett munkatársai a magyar közéletnek és etikus világnézeti polgárai az államnak.” (58) A tanítás középpontjába a törvény a nemzeti tárgyakat állította: a magyart, a történelmet, a gazdasági és társadalmi ismereteket, a latint, a földrajzot kiegészítve néprajzi ismeretekkel, illetve a hittant. Az egyes tárgyakon belül pedig tartalmi változásokat előlegezett meg. (59) A törvény fontosság tekintetében a nevelést az oktatás elé helyezte, ezért a tornaórák számát emelték, és bevezették az osztályfőnöki órát, amely ebben a formában újdonságot jelentett. (Ezen a helyen érdemes megemlíteni, hogy az általános indoklásban a leány középiskola mindössze két helyen szerepelt, általában a(z egységes) középiskoláról beszéltek. A testnevelésnél azonban külön hangsúlyozzák, hogy a tananyag összeállításánál, a gyakorlatoknál tekintetbe kell venni a „női lélek és női szervezet sajátos követelményeit”. (60))

Az új középiskola alapját az elfogadott törvény szerint – mint a leginkább elterjedt és bevált iskolatípus – a reálgimnázium adta. A törvény tehát egyetlen magyar középiskolát hagyott meg, a nyolc osztályos gimnáziumot (4–5. §), amely azonban nem volt koedukált, a fiúk és a leányok oktatását külön igazgatás alatt álló és külön elhelyezett intézményekben kellett megvalósítani (3. §). A rendes tantárgyak sora a fiú- és a leányiskolák tekintetében csak a kézimunkában különbözött. A gimnázium első osztályába az elemi iskola IV. osztályát elvégzett, minimum 10 és maximum 11 éves tanulót lehetett felvenni (26. §). Az alsó tagozat egységes lett, az egyéni érdeklődésnek az V. osztálytól adott teret, így a pályaválasztás köteleessége négy évvel későbbre tolódott. (61) Az V. osztályba lépő tanuló választhatott, hogy görögöt, vagy egy második elő idegen nyelvet (angolt, franciát vagy olaszt) tanul, de miniszteri engedéllyel – a nemzeti művelődés szempontjából fontos – más idegen nyelv tanítása is lehetséges volt (22. §), illetve latin helyett az V. osztálytól mértant vagy vegytant is lehetett választani (23. §). (62) Az érettségi kérdésében a törvény kimondta, hogy a vizsga mindazokkal a képesítésekkel felruhazza a tanulót, amelyekkel az 1883. évi törvény. Ahhoz azonban, hogy valaki egyetemi vagy főiskolai tanulmányokat folytathasson, a vizsgabizottság külön megállapítása volt szükséges. A döntést a testületnek az érettségi eredmény, a középiskolai tanulmányi eredmény, a magaviselet és a diák egyéniségének mérlegelésével kell meghoznia (38. §). (63) E szellektörténet értelmét vagy igazságos megvalósíthatóságát azonban már a tárgyalások során is többen kétségbe vonták. A szakmai oldalról is érkező kritikák miatt végül nem is alkalmazták. A törvény a fiú- és a lánynevelés, illetve -oktatás relációjában mérföldkőnek tekinthető: immár nem létezik külön iskolatípus a középiskolák között a fiúk és a lányok számára, megmaradtak viszont a külön intézmények.

Visszahatás: fontos a természetes hivatásra való felkészítés

A törvény lényegében egyenlővé tette a fiúk és a lányok oktatását-nevelését. A megengedett különbségeket kifejtő és rögzítő tanterv, valamint az utasítások kidolgozása készült. A törvény meghozatalát követően a szaksajtóban felerősödtek azok a hangok, amelyek a nevelés speciális női jellegét kívánták vissza. Alapvető kifogásai voltak a reformmal kapcsolatban *Gálffyiné Tarczay Erzsébet*, leánygimnáziumi tanárnak, aki a felső tagozatban a leánygimnáziumi és a leányliceumi típus visszaállítását szorgalmazta. A tantervre és az óratervre vonatkozóan – tantárgyanként – részletes javaslatot tett. (A művészettörténetet például meghagyta volna a leány középiskolában.) (64) Kiemelte a nevelés

sajátos női jellegének fontosságát: „...a leány középiskolának nem is annyira a kiszemelt anyag sajátos színeződése adja meg az igazi jellegét, hanem az, hogy nevelő és oktató munkájában, a kiszemelt anyag feldolgozásában mindig tekintettel van a leánylélek sajátosságára. És mert a nőnek kettős hivatása van, úgy kell nevelni az iskolában, hogy lelki készség vigye rá a házi, sajátosan női foglalkozások, ügyességek elsajátítására (...) Az általános műveltség ennek nemhogy akadályozója volna, hanem ellenkezőleg: segédeszköze, támasza.” (65)

Az ismert író és műfordító, *Kosáryné Réz Lola* szerint a nevelésben nem, csak tudományban fejlődtek a leányiskolák. (66) Az anyai hivatásra való felkészítést hiányolta a nőnevelésben – a szakképzés mellett – *Nemesné M. Márta*, reformpedagógus. Véleménye szerint nem a numerus clausus kell erőltetni, hanem emelni kell a női foglalkozások értékét. Ha az anyai hivatáshoz nem kívánnak képzettséget, nem lehet csodálkozni azon – hangsúlyozta –, hogy a szellemi munka magas presztízse miatt csak azok választják, akik különös elhivatottságot éreznek iránta. (67) A korábban már említett Máday István a kettős hivatásra való felkészítés fontosságára hívta fel a figyelmet. Elfogadta, hogy gazdasági és lelki okok miatt minden lánynak szüksége van foglalkozásra, de szerinte minden tantervnek a gerincét az anyaságra való felkészítésnek kell adnia, ezért a „női tárgyaknak” (varrás, gyermekápolás) is helyet kell biztosítani a tudományos képzés mellett – javasolta. (68) *Evva Gabriella* is a két életfeladat egyazon fontosságát hangsúlyozta, amely szerinte nem valósul meg. Szükségesnek tartotta az egyensúly megvalósítását, és a nő öntudatra ébresztését javasolta jellemnevelés útján. (69)

Arató Amália nézete szerint a férfi és a nő közötti alapvető különbségek indokolták, hogy kiváltképp néhány tárgyban (irodalom, idegen nyelvek stb.) eltérőnek kell lennie az oktatás tartalmának. Szerinte minden tárgyban vannak olyan részletek, amelyek nagyobb sikerrel taníthatók a leányoknak (vagy a fiúknak). Nem a tantervben javasolt eltérést, bár szerinte vannak olyan tárgyak, amelyek inkább a lányoknak vagy a fiúknak való (művészettörténet, esztétika, pszichológia vs. logika), hanem a tananyagban (például „kézügyesítő munka”, „gazdaságtan-háztartástan” más-más tartalommal fiúknak és lányoknak). Ezáltal lehetővé válna – írta, hogy a leányok (és a fiúk) természetüknek, fejlődési sajátágaiknak megfelelő nevelést kapjanak. (70)

Zibolen Endre szintén a nőnevelés kettőségéből, e két cél összeegyeztetésének nehézségéből indult ki, és tett megoldási javaslatokat. Hangsúlyozta, hogy teljesen eltérő nem lehet az oktatás a leány és a fiú középiskolákban, de erre nincs is szükség: ugyanakkor a tananyag felhasználásával és megfelelő módosításával is fejleszthetők a lányok eltérő lelki tulajdonságai. Részleges eltérést külön tananyag beiktatásával azonban indokoltnak tartott. Emellett a módszerek megválasztására helyezte a hangsúlyt. Javasolta, hogy a tantervben szerepeljenek kifejezetten vagy nagyobb részt a lányok nevelését szolgáló tárgyak (művészettörténet, női kézimunka, közgazdaságtan, ének, egészségügy), minden olyan tantárgy oktatásánál pedig, ahol erre alkalom adódik, tekintettel kell lenni a női lélek sajátosságaira. E téren elsősorban a magyar és idegen nyelvi olvasmányok megválasztására hívta fel a figyelmet. (71)

Ezen követelések vezettek a gyakorlati középiskolák létrehozásához. (72) A leánylíceum lépett a felső(bb) leányiskola és a leánykollégium örökébe. Ez lett az az iskola, amely a létrehozók szándéka szerint középiskolaihoz hasonló általános műveltséget kínál, mellette azonban a női természetnek is megfelelő képzést és nevelést biztosít. Az 1930-as évek végére, az 1940-es évek elejére tovább fokozódó diplomás és érettségizett munkanélküliség mérsékléseképp régi-új kereseti lehetőségek felé akarta irányítani a lányokat: a nevelői és a szociális munkák felé. (Ez a cél még inkább érvényesült a mezőgazdasági, kereskedelmi és ipari középiskoláknál.) (73)

Az új tanterv és módosítása

A középiskolai törvény leszögezte, hogy „a fiúk és lányok számára fenntartott középiskolák tanterve a különleges nevelési szempontokhoz képest eltérően állapítható meg” (23. § (2)). (74) Az új tanterv kidolgozása évekig húzódott. Megszületéséig (1938) átmentí tantervek szerint tanítottak, amelyek minden évre vonatkozóan jelentek meg a VKM lapjában, a Hivatalos Közlönyben. 1934/35-ben a 32.000/1934. V. a-1. sz. rendelet értelmében a leánylíceumban az 1927-es leánygimnáziumi tanterv szerint kellett tanítani. Ebben az évben osztályfőnöki óra még csak a fiú középiskolákban volt. (75) Az 1935/36-os tanévtől kezdődően minden középiskolának a (leány)gimnázium nevet kellett használnia, a bizonyítványt azonban – míg ezek az osztályok fel nem fejlődtek – a régi iskolatípusnak megfelelően kellett kiállítani. Az egyes tantárgyak pontos óraszámát a rendelet adta meg. A leánygimnáziumban is fel kellett venni az osztályfőnöki órát az órarendbe, és a latin helyett az I. osztályban – miként az előző tanévben is – a németet kellett tanítani egyelőre heti három órában. A heti óraszám mindkét iskola első osztályának esetében 31–31 óra lett. Különbség a testnevelés, a latin, a német és a kézimunka tekintetében volt. (76) A rendelet melléklete tartalmazta az egyes tantárgyak tananyagát, azt magyarázattal is ellátva. A speciálisan lányokra vonatkozó kitételek zárójelben szerepeltek, de csak az osztályfőnöki és a rajz óránál találunk ilyeneket. (77) (A testnevelés tananyaga pedig csak a fiúiskolákra vonatkozott.) Az osztályfőnöki órán például köszöntésnél (78) vagy az utcai viselkedésnél (79) szerepeltek lányokra vonatkozó megjegyzések. Többször is hangsúlyozta a szöveg, hogy a lányokat a tanároknak figyelmeztetniük kell háztartási teendőikre. (80) A következő tanévekhez kapcsolódó rendeletekben továbbra is az egységesítési törekvések térnyerését figyelhetjük meg. A nemek közti különbségtétel a tananyag és az oktatott tárgyak tekintetében minimálissá vált: az első idegen nyelv (latin vagy német) mellett csak a testnevelés és a kézimunka óraszámában, illetve tanításában érhető tetten (I–II. osztály). A korábbi külön fiú és leány középiskolák számára elkészített tankönyvek helyett mindkét iskolába járók jórészt ugyanazokat a tankönyveket használhatták. A tananyagra vonatkozóan külön rendelkezéseket csak az osztályfőnöki, valamint a latin és a német, illetve a testnevelés órákra vonatkozóan hoztak. (81) A VKM 6717/1937. eln. sz. rendelethez – gyakorlati szempontokra hivatkozva – lehetővé tette, hogy a szülők választásának megfelelően a III. osztályban a leányok latin helyett a második élő idegen nyelvet tanulhassák, így a leánygimnáziumon belül megjelenhetett a latinmentes irány. (82)

Az új tanterv 1938-ra készült el (83) és az 1938/39-es tanévben vezették be. (84) Ez szinte minimálisra szűkítette a fiúk és a lányok órabeosztása közötti különbséget. A korábbiaktól eltérően – de az átmeneti rendelkezéseknek megfelelően – mindössze három tantárgynál maradt meg a különbségtétel (leszámítva, hogy a kézimunka csak a leány-

A napilapok a vitáról legtöbbször nem a címlapon tudósítottak, hanem a belpolitikai oldalak egyikén. Több kérdés, leginkább a szelekció, a képzés nemzeti jellege, a humán-reál műveltség összeegyeztetése és súlya vagy a nyelvtanulás vezércikkekben is megjelent. A nőnevelésnek azonban nem szenteltek külön írást. Kivételnek számít egy olvasói levél, amelyet 'Egy anya panaszai és kívánságai' címmel L-né Révész Irén tollából a Pesti Napló közölt még a képviselőházi vita előtt. Ebben a szerző az állandó kísérletezés okozta izgalomra és bizonytalanságra hívta fel a figyelmet, illetve azon nézetének adott hangot, hogy a munkanélküliséget nem oldja meg a tanítás megnehezítése.

gimnázium, míg a sportdelután csak a fiúgimnázium órarendjében szerepelt). A fiúknál fennmaradt a hagyományosan magasabb latin óraszám, míg a lányok a német nyelv és a filozófia tanulására fordíthattak több időt.

Az előírt tananyagot túl a gimnazisták ismereteiket egyrészt a rendkívüli tárgyak tanulásával, másrészt az önképzőköri és egyéb tudományos diákköri foglalkozásokon egészíthették ki. A gimnáziumokban és a leány gimnáziumokban az 1. táblázatban látható rendkívüli tárgyak tanítására nyílt lehetőség. (85)

1. táblázat. Rendkívüli tárgyak

Tantárgy	Osztály
Német társalgási gyakorlat	III–VIII.
Francia, angol, olasz	V–VIII.
Hazai kisebbségi nyelv	III–VIII.
Görög	V–VIII.
Természetrajz gyakorlat	V–VIII.
Vegytan gyakorlat	VI–VIII.
Természetan gyakorlat	VII–VIII.
Ábrázoló geometria	V–VIII.
Rajz	V–VIII.
Gyorsírás	V–VIII.
Karének	I–VIII.
Kézimunka	V–VIII.
Gépírás	V–VIII.
Mintázás	I–VIII.
Zene	I–VIII.
Vívás	I–VIII.
Javító torna	I–VIII.

A gimnáziumi és leány gimnáziumi tanterv 1942. évi módosítása egy órával csökkentette a fiúknál a latin órák számát (33), a lányoknál viszont változatlanul hagyta (26). A német és a bölcsészet tekintetében az óraszámok nem módosultak (20/25, illetve 2/3). Bevezették azonban a honvédelmi ismereteket, először csak – heti 8 órában – a fiúknál (86), majd a következő tanévtől a lányoknál is. (87)

A koedukáció kérdése

Kisebb különbségektől eltekintve az 1934. évi középiskolai törvény megvalósította a szellemi koedukációt. Az iskolákban a „fizikai” koedukáció továbbra sem volt általánosságban lehetséges, sőt egy intézményen belül sem lehettek fiú- és leányosztályok. A lányok magántanulóként történő érettségizésének engedélyezése óta, a leány középiskolák megalakulása ellenére főleg vidéken lehetőség nyílt arra, hogy lányok a fiúiskolákba járjanak. Státusuk magántanulói volt továbbra is, de egyre elterjedtebb volt az a gyakorlat, hogy főként a nehezebb órákra be is jártak. (88) A törvény a tananyag egységesítésével e gyakorlat további elterjedését okozhatta. Meghozatalát követően a lányok fiúiskolai magántanulmányait ezért igyekeztek keretek között tartani: „lányok csak igen kivételes körülmények között és csak mint magántanulók végezhetnek fiúközépiskolákban tanulmányukat, a megszabott feltételek és a megállapított százalékos lehetőség keretei között. Be nem járó magántanulói lehetnek azonban lányok olyan fiúközépiskola alsó osztályainak (89) is, amelynek székhelyén polgári leányiskola van.” (90) Ahhoz, hogy egy leány bejáró magántanuló lehessen, az iskola engedélye volt szükséges, feltétele pedig a legalább jó rendű bizonyítvány volt. (91)

A koedukáció kérdésének ezen rendezését szakmai egyeztetés előzte meg. A törvény Végrehajtási Utasításának tervezetét 1935 júliusában a VKM egyeztetésre elküldte az

egyházi hatóságoknak. A válaszokból a vélemények széles spektruma rajzolódik ki. Az egri érsek levelében a törvény 3. §-ra hivatkozott, amely szerinte határozottan a koedukáció ellen rendelkezik. Úgy vélte, „ezért csak dicsérni lehet, mert ennek az amerikai importnak káros voltát az elméleti pedagógia már kezdet kezdetén vitatta, története a nyugati országokban (Franciaország, Németország) az elméletet igazolta, eredménye pedig döbbenetes statisztikai adatokban immár közismert.” (92) Kifogásolta, hogy lányok bejáró magántanulók lehetnek, ha erre a tankerületi főigazgatóságtól vagy egyházi intézményeknél a fenntartó hatóságtól engedélyt nyernek. Annak a véleményének is hangot adott, hogy nincs kétsége afelől, hogy a katolikus egyházi hatóságok ezt az engedélyt nem fogják megadni, de a nemzet javára hivatkozva általánosan is tiltakoznak majd „a koedukáció ilyen formában is partiális bevezetése ellen.” (93) Szerinte a tapasztalat is el-lene szól, és vélt szükségéből sem engedhető meg: „A tapasztalat azt mutatja, hogy ha valahol valóban mutatkozik a leányközépiskola szükségessége, ez azt meg fogja teremteni. A nevelési elveket nem lehet, nem szabad feladni helyenként 1–2 szavas ember erőszakoskodó követelésének, vagy a magántanulókat szívesen látó és legtöbbször igazgató- és tanárszülői érdekeltségű iskolák ilyen irányú kérelmének; már csak azért sem, mert az ilyen lehetőség tágra nyitja a középiskola kapuját olyan lányok előtt is, akiknek eszök ágában sem volt középiskolába iratkozni.” (94) A koedukáció nézete szerint a fiúk és a lányok eltérő lelki alkatából adódóan is lehetetlen, amely azonos célkitűzések mellett is különböző eszközök használatát indokolja. Ezért pozitívan fogadta a törvényben szereplő megkülönböztetést. További okként említette a „diplomás nők immár légiójának ijesztő szociális helyzetét, amelyet a szám lehetséges csökkentésével inkább enyhíteni kellene, mintsem eléggé meg nem okolható alkalmak természetellenes nyújtásával súlyosbítni: kikötések a gyakorlatban vagy csak tessék-lássék foganatosíthatnak, legtöbbször azonban sehogy sem érvényesülnek.” (95) Elfogadhatatlannak tartotta, hogy a lányok mint „magántanulók” nyilvános tanulóként látogathatják a fiúiskolákat. Az utasítás szerinte ezzel törvényt sért, „mert akárhogy határolja el (...) a kétnemű fiatalságot a teljesen tartalmatlanná vált „magántanuló” jelzővel, ez az intézkedés a koedukációt rejtett formában mégis csak bevezeti.” (96) Megítélése szerint csak annyit szabadna megengedni, hogy a leánytanulók csak mint valódi magántanulók vizsgázhassanak azon helységek fiú középiskoláiban, ahol nincs leány középiskola. (97)

A protestáns egyházi vezetők és hatóságok teljesen ellentétes felfogást képviseltek a koedukáció kérdésében, éppen az utasítás korlátozó rendelkezéseit kritizálták. Véleményük mögött egyház- és iskolapolitikai érdekek álltak. A református püspökök véleményét tolmácsolva a református egyetemes konvent azt kérte a VKM-től, hogy a gazdasági válság idején a fiú középiskolákba felvehető leánytanulók arányszámát 1/3-ra emeljék fel. A bányai evangélikus püspök is kevesellte a 10 százalékot, valamint nem értett egyet azzal, hogy az utasítás szerint eleve csak V–VIII. osztályos jó és jeles rendű tanulók jelentkezhetnek fiúgimnáziumokba. Véleménye szerint ugyanis azáltal, hogy azon helységekben, ahol polgári leányiskola működik, nem engedik a fiú középiskolák látogatását, a polgári elvégzése után továbbtanulni szándékozó lányokat „meglehetősen körülményes” különbözeti vizsgák letételére kényszerítik. Feltette a kérdést, mi történik akkor, ha a 10 százalékos keretet meghaladó, legalább jó rendű leánytanuló jelentkezik. A kiválasztás szerinte ebben az esetben teljesen ötletszerű lesz. A felvetett problémákon, megítélése szerint, úgy lehetne segíteni, ha az utasítás megengedné, hogy a megkötések alól az egyházi főhatóság kivételes esetben felmentést adjon. (98) Ugyanennek a véleménynek adott hangot az evangélikus egyház egyetemes egyházi és iskolai felügyelője. Mindezt az egyház diaszpóra jellegével magyarázta, és hozzátette, hogy az aszói és a szarvasi fiúgimnáziumokra a törvény merev végrehajtása súlyos csapást jelentene. Ezekbe az iskolákba ugyanis az alsó osztályokba is bejárhatnak lányok. (99)

A javaslatok az OKT elé kerültek, a Tanács azonban elvette őket. A vitában felmerülő érveket, az egyes tagok álláspontját a jegyzőkönyv nem tartalmazza. (100) Az elfogadott

rendelet a korábbi gyakorlat megszigorítását hozta, hiszen hangsúlyozta, hogy a leányoknak ténylegesen magántanulóknak kell lenniük, és az eddiginél szigorúbb feltételeket szabott meg.

A kérdés azonban nem került le a napirendről. Ezt bizonyítja *dr. Kanász Nagy Sándor*, szentesi ügyvéd 1936. augusztus 12-én kelt beadványa is, aki kilenc másik szülővel közösen azt kérte, hogy a szentesi állami fiú középiskola látogatására engedélyt nyert leány magántanulók száma az illető osztályba jelentkező fiútanulók 10 százaléka helyett, az illető iskolába az előző tanévben járt fiútanulók teljes létszámának 10 százalékát érhesse el. Ebbe az intézménybe ugyanis – polgári leányiskola lévén csak a városban – korlátlan számban vettek fel korábban lányokat. Indoklása szerint az utasítás végrehajtása lehetőleg helyzetbe hozná a szülőket, hiszen csak jelentős anyagi áldozatokkal tudnának lányaik továbbtanulni. Méltánytalannak tartotta, hogy a lányok beiratkozását minden évben függővé teszik a keretszámtól és tanulmányi eredményhez kötik, hiszen a fiúk számára nem hoztak ilyen rendelkezést. A lányok ráadásul – folytatta – majdnem kizárólag az év végi vizsgán kapott jegyek alapján nyerik osztályzataikat, így nem lehet pontos képet nyerni tudásukról és képességeikről. Szerinte a szelektálást nem a gimnáziumban kell megvalósítani, erre a felvételi során is lehetőség nyílik, annál is inkább, mert a megítélés szerint a legtöbb beiratkozott nem óhajt az érettségi után továbbtanulni, csupán nagyobb tudást és műveltséget kíván szerezni. A lányok középiskolai oktatásának biztosítása az egész társadalom számára nyereség: „Ma társadalmilag szinte megkívánt és teljesen indokolt is, hogy a jobb képességű lányok a polgári leányiskola (...) elvégzése után továbbfejlesszék tudásukat és műveltségüket az esetben is, ha nem is céljuk az, hogy a továbbtanulás révén valamilyen kenyérkereső pályán helyezkedjenek el.” (101) A levelet felterjesztő szegedi tankerületi főigazgató a kérés teljesítése ellen foglalt állást, mivel azt kellő tapasztalat hiányában nem látta indokoltnak. Úgy vélte, a szülőket meg fogja nyugtatni azon rendelkezése, amelyben megengedi, hogy az utasítást csak az V. osztályba jelentkezők esetében alkalmazzák, az 1935/36-os tanévben bejárási engedélyt nyert magántanulókra viszont ne. Beszámolt arról, hogy felhívta az igazgatók figyelmét arra, hogy méltánylást érdemlő esetekben tegyenek hozzá felterjesztést az arányszám felemelésére, hogy a miniszteri engedélyt esetenként kikérhesse. (102)

Meglepő módon – talán a vélemények, az elvek és a realitás különbözősége okán – a szaksajtóban nem bontakozott ki vita a középiskolai koedukációval kapcsolatban. Eddigi kutatásaink során mindössze két olyan cikkel találkoztunk, amely e kérdésre koncentrált. *Drozdy Gyula* a Néptanítók Lapjában 1936-ban megjelent tanulmányában a fentebb ismertetett cikkekhez hasonlóan kettős hivatás megvalósításának szükségességét szögezte le. (103) Ugyan nem tartotta helyesnek a nőnevelés utóbbi fejlődését, de ő is elfogadta, hogy a körülmények ezt indokolták tették. Túlságosan érvényesül azonban a kenyérkeresetre való képzés, és megakadályozza a természetes hivatásra való nevelést – érvelt. Ezért sem kívánatos – tért rá a koedukáció kérdésére – az együttnevelés. Véleménye szerint csak a kamaszkorig engedhető meg. Egyrészt ebben a korban jelenik meg a lányoknál a másik nem iránti érdeklődés, (104) másrészt a lányokat ekkortól már természetes, „ideális” hivatásukra lehet felkészíteni. Speciális elméleti és gyakorlati képzésben, illetve nevelésben („a női lélek kialakítása”) kell őket részesíteni, hogy a leány leány (és a fiú fiú) maradhasson. (105) A másik tanulmány megszületéséhez a külpolitikai helyzet vezetett: felvidéki területek visszacsatolásával koedukált középiskolák kerültek vissza Magyarországra. A szerző egy ilyen gimnáziumban szerzett tanári tapasztalataira hivatkozva helytelenítette a rendszert, és a magyar gyakorlat bevezetését javasolta. Az együtttanulás mellett, nézete szerint, pszichológiai okok szólnak, az erkölcsi aggodalmaknak, ha az elkülönítést következetesen végrehajtják, nincs alapjuk. (106)

A tényleges gyakorlatról a számok árulkodnak. Míg közvetlenül a törvényt megelőzően a fiú középiskolákban 2,4 százaléknyi leány tanult, addig 1936/37-ben 2,7, 1941/42-

ben pedig már 7 százalék. (107) A középiskolai tanulmányok állandósult magas presztízse miatt feltehetően azokon a területeken, ahol a leánygimnáziumok hálózata nem volt elég fejlett, a koedukáció egyre inkább elterjedt. Jogszályban is rögzített megvalósulása azonban csak évtizedek múltán következett be: először a fiú- és a leányosztályok, utóbb a vegyes osztályok létrejöttével.

Összegzés

Az 1926. évi leány középiskolai törvény a fiú középiskolákhoz hasonló módon szabályozta a leányoktatást. A három iskolatípus közül az oktatáspolitikai és leánylíceumot támogatta, és ennek tananyaga is felelt meg legjobban a társadalmi elvárásoknak. A leánygimnáziumok viszont annak ellenére is tovább működtek, hogy a nők felsőfokú tanulmányait bizonyos – részint latin és görög ismereteket is kívánó – szakokon (orvos, teológia, jog) továbbra is korlátozták, vagy meg sem engedték. Ennek hátterében a gimnázium magas presztízse állt. A törvény által megengedett differenciálás utóbb tovább fokozódott, az újabb és újabb rendeletek sokak számára áttekinthetlenné tették a rendszert. Az újabb reform ezért pozitív fogadtatásra lelt. Az 1934. évi középiskolai törvény immár egyaránt vonatkozott a fiú és a leány középiskolákra. Az előkészítését és meghozatalát körülvevő szakmai vitákban számos nézőpont kristályosodott ki. A véleményt nyilvánítók többsége a fiú és a leány középiskolák közötti különbségek fenntartása mellett érvelt, de csak néhány tárgyra és a módszerekre korlátozta volna. A törvény is ezt az álláspontot tükrözte és egyfajta iskolát hagyott életben, a gimnáziumot. Valójában azonban két különböző iskoláról volt szó: a gimnáziumról és a leánygimnáziumról. A két intézmény tananyaga közötti – 1926-ban is tovább fogyó – különbség minimálisra olvadt. A tipikusan női tárgyak közül egyedül a kézimunka maradt meg. A leány középiskolában a változásoknak köszönhetően a kenyérkeresetre való felkészítés célja került az első

A tényleges gyakorlatról a számok árulkodnak. Míg közvetlenül a törvényt megelőzően a fiú középiskolákban 2,4 százalékos leány tanult, addig 1936/37-ben 2,7, 1941/42-ben pedig már 7 százalék. A középiskolai tanulmányok állandósult magas presztízse miatt feltehetően azokon a területeken, ahol a leánygimnáziumok hálózata nem volt elég fejlett, a koedukáció egyre inkább elterjedt. Jogszályban is rögzített megvalósulása azonban csak évtizedek múltán következett be: először a fiú- és a leányosztályok, utóbb a vegyes osztályok létrejöttével.

helyre. Ennek következményeként a természetes női hivatásra való nevelés fontosságát, elengedhetetlen voltát hangsúlyzó cikkek jelentek meg a törvény meghozatalát követően. A javaslatok a leánygimnázium átalakítását nem érték el, hozzájárultak viszont a gyakorlati középiskolák létrehozásához. A tartalmi egységesítés másik következménye, hogy a korlátozások ellenére előmozdította a koedukációt. Az együttnevelés sürgetése hazánkban jellemzően szülői körből indult ki, és eddigi kutatásaink szerint szakmai, érdekképviseleti vagy politikai csoportoktól (108) nem kapott támogatást. A nőmozgalomnak ugyan létezett radikális iránya (a 20. század elején önálló szervezettel, sajtóorgánummal), a mérsékelt irányzat sokkal átütőbb erejű volt. A tanárnők feltehetően anyagi érdekből sem támogatták volna a reformot. Korszakunkban tehát a fiú és a leány középiskolák szerkezeti összeolvadását és jelentős tananyagi közeledését állapíthatjuk meg, amelynek hátterében a társadalmi szerepek lassú átalakulása állt.

Jegyzet

- (1) Baranyai Mária – Keleti Adolf (1937): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841–1936*. A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár Kiadványai 3. Budapest Székesfőváros Házinyomdája, Budapest.
- (2) Szabolcs Éva – Mann Miklós (1997): *Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó 1867–1944*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
- (3) Egyetemi Könyvtár Kézirattár F 103/VII/7. Prohászka Lajos, Töredékek, Hóman Bálint iskolapolitikája. (Orosz Gábor kutatásai alapján a szerző feltehetőleg nem Prohászka Lajos, hanem Kornis Gyula.) Barta József (1935): Az új középiskolai törvény. *Magyar Művelődés*, 6–10. július-december, 21–22.
- (4) „A fiú- és a leányközépiskoláknak az 1924. évi és 1926. évi törvényekben adott egyenjogúsításából, a fiúk és a lányok főiskolai tanulmányainak és képzésének azonosságából véleményem szerint természetesen következik, hogy alapvető középiskolai tanulmányaik menetét és rendjét is egységessé kell tennünk. Ezért külön fiú- és leányközépiskolai típusok fenntartását szükségtelenné tartom. A női lélek sajátos vonásainak figyelembevételéből származó követelményeket nem külön típusok és ennek megfelelően tantervi eltérések által, hanem a tantervek és utasítások gyakorlati alkalmazásánál, a tanítás és a nevelés módjának tényleges keresztülvitelénél kell érvényre jutatni.” A középiskolák újabb reformja. *Országos Középiskolai Tanáregyleti Közlöny*, LXVI. évf. 7. (1933) március, 171.
- (5) Uo.
- (6) Az 1934. évi középiskolai reform: *A törvényjavaslat előkészítése és vitája*. (1986) Összeállította, szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta Antall József. A tantervelmélet forrásai 7. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 24.
- (7) Uo. 8.
- (8) Uo. 13.
- (9) Uo. 15.
- (10) Uo. 17.
- (11) Uo. 35.
- (12) Uo. 53.
- (13) Uo. 25.
- (14) Uo. 33.
- (15) Uo. 34.
- (16) Uo. 46.
- (17) MOL VKM K 802 Elnöki iratok 82. doboz 27. tétel 1933–39. Középiskolai reform. Magyar Szülők Szövetségének véleménye.
- (18) MOL VKM K 802 Elnöki iratok 82. doboz 27. tétel 1933–39. Középiskolai reform. Az OKT 1934. január 9-i tanácskozásáról készített jegyzőkönyv.
- (19) Uo. 22. (A törvényben elfogadott szakasz szerint: „Fiúk és lányok számára külön igazgatás alatt álló és külön elhelyezett középiskolák vannak.” (3. §) XI. Törvénycikk a középiskoláról. In: *Magyar Törvénytár*. (1934) évi törvénycikkek. Franklin Társulat. Budapest. 86.)
- (20) MOL VKM K 802 Elnöki iratok 82. doboz 27. tétel 1933–39. Középiskolai reform. Az OKT 1934. január 27-i tanácskozásáról készített jegyzőkönyv.
- (21) MOL VKM K 802 Elnöki iratok 82. doboz 27. tétel 1933–39. Középiskolai reform. Törvényjavaslattal kapcsolatos vélemények...
- (22) Abból indult ki, hogy a hírek szerint az egységes első tagozatra öt különböző felső épül: a fiúgimnázium, a fiú reál-gimnázium, a reáliskola, a leánygimnázium és a leánylíceum. Szerinte azonban a rokon és az eltérő iskolatípusokat nem lehet egységesíteni, ezért más szervezetet javasolt.
- (23) Bartha József (1934): A legújabb középiskolai reformtervezet. *Magyar Művelődés*, 1–2. 4–6.
- (24) Összehasonlításként: az előtte elfogadott Fővárosi törvény hevesebb vitát váltott ki.
- (25) Többek között kijelentette: „Helytelennek bizonyult a leány-középiskolák külön tantervének megállapítása is, annál is inkább, mert ezekben csak két eltérő tantárgy volt a fiúiskoláktól: művészettörténet az egyik típusban, a háztartásban, a gazdaságban, a másik típusban, mind a két típusban pedig az ének.” (Gömbös Gyula új, népi és gyökerekig nemzeti nevelést hirdet. *Budapesti Hírlap*, 53. (1934) március 7. 1.)
- (26) Uo. 2.
- (27) A Képviselőház Közoktatásügyi Bizottságának jelentése „a középiskoláról” szóló 718. számú törvényjavaslat tárgyában. In: Az 1931. évi július hó 18-ára összehívott Országgyűlés Képviselőházának Irományai. IX. kötet. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest. (1934) 414–416.
- (28) 1934. április 6., 10–12., 17–20., 24.
- (29) Az országgyűlés képviselőházának 257. ülése. In: Az 1931. évi július hó 18-ára hirdetett Országgyűlés Képviselőházának Naplója 21. kötet. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest. (1934) 114.
- (30) Uo. 115.
- (31) Uo. 114.
- (32) Uo. 112–116.

- (33) Az általános vitában felszólalt: Szinyei Merse Jenő, Kéthly Anna, Petrovác Gyula, Vázsonyi János, Fitz Artúr, Kornis Gyula, Farkas Tibor, Kocsán Károly, Turi Béla, Gál Jenő, Ernyei István, Krüger Aladár, Pintér Béla, Tóth Pál, Madai Gyula, Andreetti Károly, Éber Antal, Hóman Bálint és Szücs István. A részletes vitában kért szót: Petrovác Gyula, Vázsonyi János, Kéthly Anna, vitéz Bajcsy-Zsilinszky Endre, Éber Antal, Hóman Bálint, Kocsán Károly, Szinyei Merse Jenő, Fitz Artúr, Petri Pál, Madai Gyula, Farkas István és Györki Imre.
- (34) Az országgyűlés képviselőházának 257. ülése. In: (1934): *Az 1931. évi július hó 18-ára hirdetett Országgyűlés Képviselőházának Naplója*. 21. kötet. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest. 117.
- (35) Uo.
- (36) Az országgyűlés képviselőházának 258. ülése. In: (1934): *Az 1931. évi július hó 18-ára hirdetett Országgyűlés Képviselőházának Naplója*. 21. kötet. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest. 125.
- (37) Uo. 127.
- (38) Az országgyűlés képviselőházának 259. ülése. In: (1934): *Az 1931. évi július hó 18-ára hirdetett Országgyűlés Képviselőházának Naplója*. 21. kötet. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest. 158.
- (39) Az országgyűlés képviselőházának 260. ülése. In: (1934): *Az 1931. évi július hó 18-ára hirdetett Országgyűlés Képviselőházának Naplója*. 21. kötet. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest. 219.
- (40) Az országgyűlés képviselőházának 261. ülése. In: (1934): *Az 1931. évi július hó 18-ára hirdetett Országgyűlés Képviselőházának Naplója*. 21. kötet. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest. 231.
- (41) Az országgyűlés képviselőházának 264. ülése. In: (1934): *Az 1931. évi július hó 18-ára hirdetett Országgyűlés Képviselőházának Naplója*. 21. kötet. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest. 295.
- (42) Uo. 294.
- (43) A felsőház közoktatási bizottsága elfogadta Hóman Bálint reformterveit. *Budapesti Hírlap*, LIV. évf. 93. (1934) április 26. 4.; A felsőház bizottságai letárgyalták a kultuszjavaslatokat. *Magyarság*, XV. évf. 93. (1934) április 26. 6., Kultuszjavaslatok a felsőház közoktatásügyi bizottságában. *Pesti Hírlap*, LVI. évf. 93. (1934) április 26. 3–4.
- (44) A Felsőház közoktatásügyi bizottságának jelentése „a középiskoláról” szóló 244. számú törvényjavaslat tárgyában. In: (1934): *Az 1931. évi július hó 18-ára összehívott Országgyűlés Felsőházának Irományai*. V. kötet. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest. 508.
- (45) 58. ülés. A középiskoláról szóló törvényjavaslat. In: (1934): *Az 1931. évi július hó 18-ára hirdetett Országgyűlés Felsőházának Naplója*. III. kötet. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest. 219–220.
- (46) Uo. 222.
- (47) Serédi Jusztinián, Zelovich Kornél, Kelemen Krizosztom, Kolossváry Mihály, Kapi Béla és vitéz Endrey Antal.
- (48) Az országgyűlés felsőházának 58. ülése. In: (1934): *Az 1931. évi július hó 18-ára hirdetett Országgyűlés Felsőházának Naplója*. III. kötet. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest. 231.
- (49) Uo. 240.
- (50) Uo.
- (51) Uo.
- (52) Uo.
- (53) Uo. 243.
- (54) Általános elismeréssel tárgyalják Hóman Bálint középiskolai törvényjavaslatát. *Budapesti Hírlap*, 82. (1934) április 13. 1., Tovább folyik a középiskolai vita a képviselőházban. *Népszava*, LXII. évf. 82. (1934) április 13. 2.; A tanszabadság korlátjai és Széchenyi „európai magyar” eszménye a középiskolai javaslat vitájában. *Pesti Napló*, LXXXV. évf. 82. (1934) április 13. 5.; A középiskolai reform tárgyalása a képviselőházban. *Pesti Hírlap*, LVI. évf. 82. sz. (1934) április 13. 4. (Egyedül a Magyarország nem említi Tóth beszédének kapcsán ezt a kijelentését. Vö. A képviselőház kedden folytatja a középiskolai reform vitáját, *Magyarság*, XV. évf. 82. (1934) április 13. 8.)
- (55) Tanárok, szülők, diákok a középiskolai reformról. Néhány cikk a Pesti Napló postájából. *Pesti Napló*, LXXXV. évf. 62. (1934) március 18. 8.
- (56) A középiskolai törvényjavaslat országgyűlési vitája. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, LXVII. évf. 9. (1934) május 252–295.
- (57) XI. Törvénycikk a középiskoláról. 1935. 83.
- (58) Uo. Ezzel összhangban a törvény első paragrafusa így határozta meg a középiskola feladatát: „A magyar középiskola feladata, hogy a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, a magyar nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez juttassa s az egyetemi és más főiskolai tanulmányokra képessé tegye.” (uo. 85.)
- (59) Az egyetemes történet oktatása háttérbe kerül, a nyelvtanításnál pedig az irodalomtörténet helyett a gyakorlati nyelvtanulás dominanciáját kell megvalósítani. A latin nyelv oktatásánál az olvasmányok új szempontok szerinti megválasztása javasolt, a jellemnevelést elősegítő és a latin műveltség lényegére rávilágító művek kiválasztása indokolt. De figyelmet kell szánni a magyarországi latin irodalom bemutatására, a nyelvnek a magyar kultúrában betöltött szerepére.
- (60) XI. Törvénycikk a középiskoláról. (1935) 84.
- (61) Uo. 85–86., 92.
- (62) Uo. 91–92.

- (63) Uo. 95.
- (64) Hasonlóan Bónisné dr. Wallon Emmához. (Ld. Bónisné dr. Wallon Emma: A művészettörténet jelentősége és módszere a középiskolában. *Országos Középiskolai Tanárképzőintézet Közlöny*, LIX. évf. 9. (1936) május 343–348.)
- (65) Gálffyiné Tarczay Erzsébet: A leányközépiskolák reformjához. *Magyar Paedagógia*, XLV. évf. 7–8. (1936) 138–142.
- (66) Kosáryné Réz Lola (1935): Néhány őszinte szó a serdülő lányok neveléséről. *A jövő útjain*, 5. 119.
- (67) Nemesné M. Márta (1935): Merre visz a nevelés útja? *A jövő útjain*, 5. 117.
- (68) Máday István (1935): Nevelés és individuálszichológia. *A jövő útjain*, 5. 121–124.
- (69) Evva Gabriella: Nevelésünk válsága. *Nevelésügyi Szemle*, I. évf. 3. 1937 március 160–162.
- (70) Arató Amália (1936): Női szempontok a középiskolai nevelőoktatásban. *Országos Középiskolai Tanárképzőintézet Közlöny*, LXIX. évf. 10. június 394–397.
- (71) Zibolen Endre (1937): A fiúk és a lányok nevelésének eltérése a középiskolában. *Nevelésügyi Szemle*, I. évf. június-szeptember 377–382.
- (72) Konkrétan ezen iskola létrehozását indítványozta konkrét javaslatokat téve Laurentzy Vilmos is. (Laurentzy Vilmos: A nőkérdés és a korszerű gyakorlati leányiskola. *Országos Polgári Iskolai Tanárképzőintézet Közlöny*, XLII. évf. 6. 435–441.)
- (73) Kósa Kálmán (1938): Gyakorlati irányú leánynevelésünk. *Országos Középiskolai Tanárképzőintézet Közlöny*, LIX. évf. 8. április 272–277. Loczka Alajos: A gyakorlati középiskoláról és a tanítóképzésről szóló törvényjavaslatok. *Magyar Paedagógia*, XLVII. évf. 3–4. (1938) 84.
- (74) XI. Törvénycikk a középiskoláról. 1935, 92.
- (75) VKM 32.000/1934. V. a-1. sz. rendelete a középiskoláról szóló 1934:XI. tc. bizonyos rendelkezéseinek végrehajtása tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, XLII. évf. 12. 1934. május 28. 124–125.
- (76) A fiúknál: testnevelés 4, latin 4 óra, a lányoknál ellenben testnevelés 3 óra, német 3 óra, kézimunka 2 óra.
- (77) A hangsúlyt a síkfelmárára és a díszítési feladatokra kellett helyezni a műszaki rajz rovására.
- (78) „A leányiskola növendékeit kellő felvilágosítással rá kell bírni, hogy se maguk, se másik ne használják az értelmetlen és rü becéző neveket, mint Putyi, Tyutyi, Pipi stb.” Uo. 135.
- (79) „A lányokat a sikongatástól kell eltiltani, valamint attól a lányos rossz szokástól, hogy az iskolából hazamenet egymásba karolva járjanak az utcán.” Uo. 136.
- (80) VKM 3000/1935. eln. sz. rendelete a középiskolákról szóló 1934: XI. tc. alapján készített új tantervnek a középiskolák első osztályába való bevezetése és ezzel kapcsolatban szükséges intézkedések tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, XLIII. évf. 11. (1935) május 22. 132.
- (81) VKM 1301/1936. eln. sz. r. a középiskoláról szóló 1934: XI. tc. alapján készített új tantervnek fokozatos bevezetése tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, XLIV. évf. 8. (1936) március 24. 122–128.; VKM 5200/1937. eln. B sz. rendelete a középiskolákról szóló 1934: XI. tc. alapján készített új tanterv fokozatos életbeléptetése tárgyában. *Hivatalos Közlöny* XLV. évf. 11. sz. 1937. május 24. 122–125.
- (82) VKM 6717/1937. eln. sz. rendelete az 1934: XI. tc. alapján átszervezett leánygimnázium tanterve tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, XLV. évf. 13. (1937) június 25. 153.
- (83) Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára. Egyetemi Nyomda, Budapest. (1938)
- (84) VKM 109.646/1938. IX. sz. r. a középiskolákról szóló 1934: XI. tc. alapján készített gimnáziumi tanterv és utasítások életbeléptetése tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, XLVI. évf. 11. (1938) május 25. 194–195.
- (85) VKM 137.494/1939. IX. sz. r. a középiskoláról szóló 1934: XI. tc. 21 § 2. bekezdésének végrehajtásáról. *Hivatalos Közlöny*, XLVII. évf. 5. (1940) február 17. 96–97.
- (86) VKM 110.167/1942. VKM. sz. rendelete a gimnáziumi és a leánygimnáziumi tanterv módosítása tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, L. évf. 16. (1942) augusztus 11. 522.
- (87) VKM 8777/1943. V.K.M. sz. rendelete a honvédelmi ismeretek c. Tantárgynak a leányiskolákban történő bevezetése tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, LI. évf. 8. (1943) április 8. 171.
- (88) Szombatfalvy György (1934): Középiskoláink reformja. *Társadalomtudomány*, XIV. évf. 1–2. 88.
- (89) Az alsó négy osztálynak. (VKM 34.846/1936. V. 1. sz. rendelete a bel nem járó leánymagántanulóknak a fiúközépiskolába való felvétele tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, XLIV. évf. 17. (1936) július 1. 295.)
- (90) A VKM 5574/1936 eln. sz. r. az 1934: XI. tc. végrehajtása tárgyában kiadott 32.400/1934. V. 1. sz. r. kiegészítése tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, XLIV. évf. 20. (1936) szeptember 29. 339–40.
- (91) Uo. 240.
- (92) MOL VKM K 802 Elnöki iratok 82. doboz 27. tétel 1933–39. Középiskolai reform. Az egri érsek 1935. augusztus 3-án kelt levele Hóman Bálintnak.
- (93) Uo.
- (94) Uo.
- (95) Uo.
- (96) Uo.
- (97) A katolikus egyházi méltóságok közül a bíboros hercegprímás, a székesfehérvári és a győri püspök leveleiben nem érintette a koedukáció kérdését, hanem kizárólag az apácarendek iskoláival foglalkoztak. Egyet értettek abban, hogy az utasítás az apácaiskolákat nehéz, sőt egyenesen válságos helyzetbe hozza, ezért az egyes

rendelkezések (az iskolák kötelező különválasztása vagy a tanárok alkalmazása és besorolása) végrehajtásához türelmi időt kértek. MOL VKM K 802 Elnöki iratok 82. doboz 27. tétel 1933–39. Középiskolai reform. Serédi Jusztinián 1935. október 7-én kelt levele Hóman Bálintnak, az OKT 1925. szeptember 10-i ülésének jegyzőkönyve.

(98) MOL VKM K 802 Elnöki iratok 82. doboz 27. tétel 1933–39. Középiskolai reform. Raffay Sándor 1935. augusztus 7-én kelt levele Hóman Bálintnak.

(99) MOL VKM K 802 Elnöki iratok 82. doboz 27. tétel 1933–39. Középiskolai reform. Az evangélikus egyház egyetemes egyházi és iskolai felügyelőjének 1935. július 29-én kelt levele Hóman Bálintnak.

(100) Egyetlen javaslatot fogadtak el az ülésen: a református konvent kérelmére a közösen használható termek sorába felvették a tornatermet. (MOL VKM K 802 Elnöki iratok 82. doboz 27. tétel 1933–39. Középiskolai reform. Az OKT 1935. szeptember 10-i ülésének jegyzőkönyve.)

(101) MOL VKM K 802 Elnöki iratok 82. doboz 27. tétel 1933–39. Középiskolai reform. Kanász Nagy Sándor 1936. augusztus 12-én kelt levele Hóman Bálintnak.

(102) MOL VKM K 802 Elnöki iratok 82. doboz 27. tétel 1933–39. Középiskolai reform. A szegedi tankerületi királyi főgazgató 1936. augusztus 26-án kelt levele Hóman Bálintnak.

(103) „Minden magyar leány olyan nevelésben részesüljön, amely őt az anyai és családi munkára, a nő igazi élethivatására képesíti, még akkor is, ha a körülmények azt kívánják, hogy kenyérkereső legyen.” Drozdy Gyula (1936): A nőnevelés kérdésének alapvonalai. *Néptanítók Lapja*, LXIX. évf. 14. július 15. 519.

(104) Ez negatív hatással van az oktatási-nevelési tevékenységre, és a fiúk érését előrehozza.

(105) Drozdy, 1936, 517–519.

(106) Semetkayné Schwanda Magda (1938–1939): Koedukációs kérdések. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, LXII. évf. 4–5. december-január 154–158.

(107) *Magyar Statisztikai Évkönyv*. Szerk. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal. XLII. Budapest.

(1935) 299. XLV. Budapest. (1938) 299. L. Budapest. (1944) 221.

(108) Annak megállapítása, hogy Kéthly Anna felszólalásai az 1926. évi leány középiskolai és az 1934. évi középiskolai törvény országgyűlési vitájában mennyiben tükrözték a saját, mennyiben a Szociáldemokrata Párt véleményét, további kutatásokra vár.

Levéltári források

MOL VKM K 802 Elnöki iratok 82. doboz 27. tétel 1933–39. Középiskolai reform.

Egyetemi Könyvtár Kéziratár F 103/VII/7. Prohászka Lajos, Töredékek, Hóman Bálint iskolapolitikája.

A Pannonhalmi Szent Benedek-rendi Egyházmegye népiskoláinak történetéből (1920–1948)

A legősibb nyugati szerzetesrend pannonhalmi főmonostora a magyarországi iskoláztatás bölcsője, hiszen a Szent Márton-hegyen létesült 996-ban az első magyarországi iskola.

Az „Ora et labora!” jelszavát hirdető Szent Benedek-rend pannonhalmi monostora jelentős szellemi központ, hatása az egész világra kiterjed. A Pannonhalmi Főapátság mint egyedülálló vallási, művelődési és történelmi értékek hordozója 1996-ban – a magyar bencés rend és a magyarországi iskola millenniumán – méltán vált a világ kulturális örökségének részévé. A magyar Szent Benedek-rend főmonostora már több mint ezer esztendő óta szolgálja a nemzet kultúráját, a magyar ifjúság nevelésének és oktatásának nemes ügyét, szolgálja a magyar katolikus nép lelkiekben való előrehaladását. Az évezredek múlt fokozott kötelességet ró ránk: megőrizni és továbbvinni ezt a hihetetlenül gazdag örökséget.

A középfokú oktatás és a tanárképzés területén a rend kiemelkedő eredményeket ért el, azonban az elemi iskolai oktatás is figyelmének középpontjában volt. Mindig is fontosnak tartotta a rend az egyházmegye alapfokú iskoláinak gondozását. A gimnáziumi nevelés-oktatás és a rendi tanárképzés tudományos igényű feldolgozása folyamatosan a neveléstörténeti kutatómunka tárgya, viszont a pannonhalmi egyházmegye katolikus népiskoláinak történetével, pontosabban annak átfogó, egyházmegyei szintű feldolgozásával és értékelésével – jelenlegi ismereteink szerint – eddig nem foglalkoztak.

Doktori értekezésünk elkészítésével most ezt a hiányt szeretnénk pótolni. A főapátsági egyházmegye tanfelügyelői hivatalának népiskolai tanügyi tevékenységét kívánjuk nyomon követni a levéltári anyag feldolgozásával 1920-tól egészen az államosításig. A témából adódóan fő kutatási módszerünk a levéltári dokumentumelemzés és a kvalitatív tartomelemzés. Az oral history típusú interjúk közzétételével különleges – a másodlagos forrásokban fel nem lelhető – neveléstörténeti panorámát kínálunk az olvasónak.

A Pannonhalmi Bencés Főapátsági Levéltár gazdag, de nagyon kevésbé kutatott, s még kevésbé feldolgozott népiskolai tárgyú iratanyaggal büszkélkedhet. Az irattár – munkánk szempontjából fontos – két fő része: a főapáti és az esperesi irattár. Kutatásunk gerincét az esperesi irattár dokumentációja alkotta, hiszen az esperesek látták el az egyházmegyei tanfelügyelői tisztséget is, vagyis a tanfelügyelői hivatal iratanyaga az esperesi irattár szerves része.

A nullius főapátság tizenöt községre kiterjedő egyházmegyéjének kegyura a főapát volt, irányítása és ellenőrzése alá tartoztak a községek népiskolái. A 19. század ötvenes éveitől a népiskolákra vonatkozó levéltári anyag folyamatos, tehát alkalmas egyházmegyei szintű következtetések levonására.

E dolgozatunkban a pannonhalmi egyházmegye népiskoláinak történetét vizsgáljuk, különös tekintettel az egyházmegyei tanfelügyelői hivatal két világháború közötti tevékenységére. A katolikus népiskolák állami felügyeletének történeti áttekintését és a katolikus egyház népiskolai tanügyi igazgatásának bemutatását követően ismertetjük a

Pannonhalmi Szent Benedek-rendi Egyházmegye tanügyi rendszerét, az egyházmegyéhez tartozó népiskolák rövid történetét. Megismerhetjük az egyházmegyei tanfelügyelői hivatal történetét, a hivatalt vezető esperesek tanügyi munkásságát. Munkánk gerincét képezi az egyházmegyei tanügyigazgatás három kiemelkedő korszakának bemutatása és értékelése, mely elvezetheti az olvasót ahhoz a megállapításhoz, hogy a katolikus népiskolák megyei szintű irányítása és felügyeleti rendszere – főképp a korszak országos tanügyi viszonyainak modernizációja révén – jelentős átalakuláson és fejlődésen ment keresztül a két világháború között. A nyolcosztályos népiskolák és az általános iskolák megszervezésével párhuzamosan a népiskolák életében a szakmaiság, a pedagógiai tényező egyre meghatározóbb szerepet kapott az ígéretes fejlődésnek az államosítás vetett véget.

Betekintünk a főapátsági tanítóegyesület életébe, a tanítógyűléseken előadást tartó népiskolai tanítók nevelési tárgyú előadásaiba, és szándékunk szerint szó lesz a káptalani gyűlésekről, melyek a népiskolai munka értékelésének fontos színterei voltak. Nyalka község népiskolájának történetét tanulmányozva hiteles képet kaphatunk a korszak néhány jelentős alakjának mindennapjairól; többek között egy jelentős plébános, egy népiskolai tanító sorsának, életének nagyszerű eseményei, történései elevenednek meg dolgozatunk oldalain, végül de nem utolsó sorban egy korabeli kisdíák visszaemlékezéseit olvasva élénk tárul a hétköznapok – mikrotörténeti perspektívába ágyazott – hiteles krónikája. Megszóltattunk még két szemtanút, akik iskolás éveikre, a nyalkai iskolára visszaemlékezve elevenné és teljessé tették az irattárban megsárgult lapok üzenetét. Elmesélt történetük sok-sok korabeli gyermek és felnőtt története.

Dolgozatunk záró fejezetében a Pannonhalmi Szemle gyermekekkel kapcsolatos tanulmányaiából szemezgetünk; a kvalitatív tartalomelemzésen alapuló vizsgálatunk tárgya, hogy miként jelenik meg a gyermek a felnőttek gondolkodásában, hogyan vélekednek a gyermekkorról a folyóiratban publikáló szakemberek, a gyermekséggel kapcsolatban mi-féle attitűdök érhetők tetten a 20. század első felében.

Az egyházmegye népiskolái

A pannonhalmi apátságot *Géza* fejedelem alapította, felépítése *Szent István* királynak köszönhető. A szerzetesek a templom falai között létrehozott iskolában végezték a vallásos nevelést és oktatást, közvetítették a kultúrát. Nemcsak a kolostoron belül, hanem az István király által adományozott birtokokon is tanítottak.

Birtokaival együtt Pannonhalmra úgynevezett nullius apátság lett, mivel már az alapítólévélben biztosította a király a montecassinói apátsággal való jogközösséget, tehát Pannonhalmát közvetlenül az Apostoli Szentszék joghatósága alá rendelte.

„A Szent Istvánhoz visszavezethető pannonhalmi alapítólevélbe foglalt cassinói kiváltságok kezdetől fogva lehetővé tették, hogy az apátság birtokai és az ott élő emberek mentesek legyenek minden külső befolyástól, ne kerüljenek püspöki joghatóság alá, önálló egyházmegyét alkotva. X. Leó pápa 1514-es, Tolnai Máté főpát kérésére kibocsátott bullája lehetővé tette, hogy a tridentini zsinat minden különállást felszámolni akaró, egységesítő törekvése ellenében is megmaradt önállósága. Legutóbb II. János Pál pápa – 1993-ban – az egész magyar katolikus egyházat érintő egyházmegye-rendezés során szabályozta területét, megerősítve a történelmi jogokat.” (1)

Az egyházmegye tizenöt plébániája mind teljes jogú szerzetesplébánia, melyek a főapátság kegyurasága alá tartoznak. A pannonhalmi egyházmegye területe más egyházmegyékbe és állami közigazgatási egységekbe ékelődik be. A hitközségek és a népiskolák az egyházi és tanügyi közigazgatás szempontjából a főapátsághoz, illetve az egyházmegyei tanfelügyelőséghez tartoztak. Az egyházmegye népiskolai hálózata a 18. századtól kezdve fokozatosan épült ki. Az 1802-ben visszaállított bencés rend a középfokú oktatás mellett egyre nagyobb figyelmet szentelt az egyházmegye területéhez tartozó községek-

ben az alapfokú oktatás ügyének. A visszaállító oklevélben *I. Ferenc* király a tanítást kötelezően előírta a szerzetesrend számára.

A rend az iskolák fenntartását részint az államtól kapott évi iskolai segélyekből, másrészt saját birtokainak jövedelméből fedezte. Továbbá a népiskolák közvetlen fenntartói általában rendelkeztek tanítói, kántortanítói földdel is, amit a tanító fizetés-kiegészítés-ként kapott meg az illető egyházközségtől.

Az 1867-es kiegyezésnek, valamint *Kruesz Krizosztom* főapát (1865-1885) működésének köszönhető, hogy a 19. század utolsó éveire majdnem teljes egészében kialakult az egyházmegye népoktatási hálózata.

A Pannonhalmi Szent Benedek-rendi Egyházmegye népiskolái (Az anyaegyházakhoz tartozó filiákat – főkegyházakat – közös sorszám alatt tüntettük fel.)

Győr megyében:

- Györszentmárton
- Györszentiván
- Ménfőcsanak
- Nyalka
- Ravazd, Tarjánpuszta
- Tényő
- Kajár

Komárom megyében:

- Komáromfűss, Tömördpusztá
- Tárkány, Ölbőpuszta

Pozsony megyében:

- Deáki

Veszprém megyében:

- Bakonypéterd
- Bársonyos
- Lázi
- Veszprémvarsány
- Bakonybél, Somhegypusztá

Kühár Flóris esperes, tanfelügyelő

Az egyházmegyei főhatóság döntése értelmében 1931. augusztus 1-től az új egyházmegyei tanfelügyelő *Kühár Flóris* lett.

Dr. Kühár Flóris Ferenc a teológia doktora, c. egyetemi magántanár, a Szent István Akadémia, a Szent Tamás Társaság, a győri Kisfaludy Kör tagja Pártosfalván született 1893. július 5-én. Egyetemi tanulmányait Innsbruckban végezte. Celldömölkön volt plébános, majd a pasztorális egyházjog és a bölcelet tanára Pannonhalmán. Dogmatikát tanított Rómában, később 1931–35 között esperes-tanfelügyelő és a bölcelet tanára Pannonhalmán. Házfőnök és teológiai tanár Budapesten haláláig, 1943. november 26-ig. (2)

„Mi lehetne más a katolikus magyar tanító célja, mint hogy az Isten Egyházának híveket, a magyar hazának hű polgárokat neveljen, akik a tanító lelkéből, szándékosan mondom: lelkéből és nem pusztán tudásából szeressék meg az Istent és a hazát, és mondhassák egész életük tanubizonyosságával: a te Istened az én Istenem, a te néped az én népem!” (3) – írta Kühár tanfelügyelő bemutatkozó körlevelében, amelyet az egyházmegye tanítóságához intézett.

Kühár Flóris szerint az egyházmegye iskoláinak munkája általában megfelelt azoknak a követelményeknek, melyeket az egyházi és állami rendszabályok, valamint a tanterv előírnak. A tanerők iparkodtak a tanítás módszerében az új tanfelügyelők követelményeinek megfelelni; külön dicséretet érdemelt: Kismegyer, Tényő, Kajár, Bársonyos, Veszprémvarsány, Vének. A vallástanítást a lelkészek és a hitoktatók gondosan végezték. *Hermann István*, bársonyosi kántortanítót a főhatóság igazgatói címmel tüntette ki 25 éves tanítói és népnevelői munkásságáért. A kitüntető cím nem jelentette az igazgatói tisztség átruházását a tanítóra, az iskolát a helyi bencés plébános irányította továbbra is.

A tanfelügyelő évről-évre haladást tapasztalt a szemléltetésben, valamint a tanítók és a tanulók jobb együttműködését elősegítő módszerek alkalmazásában. A tanulók írásbeli munkáit, a dolgozatokat is jobban, gondosabban javították a tanítók, mint korábban. A gazdasági továbbképzést nehezítette a legtöbb iskolánál a gyakorlatér, a faiskola hiánya, viszont mintaszerű volt a tényői továbbképző iskola működése. A ménfőcsanakai iskola zsúfoltságán váltakozó tanítással enyhítettek. Hiányok voltak a helyi tanítói konferenciák terén. A tanfelügyelő azon volt, hogy az illetékes királyi tanfelügyelőkkel karöltve még eredményesebben végezze az egyházmegye iskoláinak ellenőrzését, ezáltal a tanítói munka hathatósabb segítségét. A felügyelő külön kiemelte a bársonyosi erdei iskolát és a tarjánpusztai iskola színházi előadásait. Összességében megállapítható, hogy az iskolák külső és belső rendje, a tanítás színvonala, a diákok tudása szépen fejlődött az egyházmegyében.

Az egyházmegyei főhatóságtól 1933. június hónapban igazgatói címet nyert *Kovács Gábor* gyórszentmártoni, *Pityinger István* veszprémvarsányi és *Csollány Nándor* gyórszentiváni kántortanító. Az egyházmegyei tanítói kar érdekeit országos szinten Csollány Nándor tanító képviselte, akit – kiváló tanítói munkájáért és az egyházmegyei tanügy területén végzett kiemelkedő teljesítményéért – a Katolikus Tanítók Országos Szövetsége alelnökévé választottak. Dr. Kühár tanfelügyelő azon fá-

„Az oskolai kisdededek közül csak egy kis ujjal se üssön meg senkit, se ne tászigáljon, se ne tépjen, se ne pofozzon, se fülinél fogva ne czinczáljon se semmi goromba eszközzel ne kinezzen, hanem maradjon ama szeléd büntetések mellett, mellyek a Plébános Urtól elébe iratnak, vagy szabatonak. Az oskolai gyermekek között semmi személy válogatást ne tegyen: hanem szegényét, boldogét egyaránt gyöngyörgesse és szeresse az érdem szerint; mivel csak így fogja birni minden tanítványinak szeretetét melly elkerülhetetlen szükséges a gyermekek előmenetelére.”

radozott, hogy az illetékes királyi tanfelügyelőkkel karöltve végezze a népiskolák ellenőrzését. Látogatásai végén mindenütt megbeszélést tartott a tanítósággal, sürgette az iskolák élénkebb részvételét a községek és az egyházközségek életében, továbbá „A nemzetiségi kérdés a népiskolában” címmel pedagógiai előadást tartott a tanítóknak. Az állami hatóságokkal jó együttműködésre törekvő egyházi vezető személyesen meglátogatta a győri és az esztergomi királyi tanfelügyelőségeket. A Bársonyos-öreghegyi szülők régóta kérték a rendtől külön iskola felállítását, mivel Öreghegy a községtől 3 km távolságra van, útja a téli időben, esőben igen rossz. Mivel azonban államsegély kiutalása reménytelennek látszott, a tanfelügyelő azt ajánlotta, hogy az egyházközség ne vállalja az iskola létesítését, nehogy a terhei igen felszaporodjanak. Így a község állította fel az iskolát, mely egy magánházból bérelt teremből és a tanítónőnek biztosított szerény lakásból állt. *Mészáros Júlia* tanítónő 1934. október 15-én kezdte meg a munkát harminc gyermekkel egy eléggé jól felszerelt tanteremben. Az 1934. évi őszi tanítógyűlésen a nyugdíjazás miatt lemondott *Németh József* véneki címzetes igazgató-tanító helyébe az egyházmegyei tanítóegyesület világi elnökévé *Erhardt Mihály* lázi címzetes igazgatót, kántorta-

nítót választották meg. A tanítógyűlésen elhangzott esperesi megnyitó beszéd vezércikként megjelent a Nemzetnevelésben. A tanfelügyelő a tanévben a veszprémi királyi tanfelügyelőséget és a veszprémi tanítók szemináriumát látogatta meg.

Az 1934. évi káptalangyűlés idején – a jegyzőkönyvek (4) tanúsága szerint – a bencés rendet és a népoktatást már az anyagi és szellemi gyarapodás jellemezte. Mit eredményezett ez a fejlődés? Új tanítói állások létesültek, szám szerint öt. Györszentmátonban modern iskola és tanítólakás épült. Bársonyoson javításokat hajtottak végre az iskola épületén, Györszentivánon a zárdaiskolában egy új tantermet, tornatermet, az apácáknak lakást építettek államsegéllyel. A Szent István-telepen 1929-ben két tanteremmel és két lakással új iskola épült. Nyalkán új tantermet és kántortanítói lakást, Tárkányban negyedik tantermet nyitottak. Tényőn is új tanterem épült, valamint iskolai könyvtárt alapítottak. A főpát mint kegyúr a tanítói járandóságokat mindenütt javította. A jelentés szerint a tanítók a legújabb pedagógiai módszereket szívesen alkalmazták, amiről a királyi és egyházi tanfelügyelők is elismeréssel szóltak. Az egyházmegyei tanítói gyűlések színvonalát azzal is elismerték, hogy a győri királyi tanfelügyelőség lapjának egyik számát az 1933. évi tanácskozás előadásai töltötték meg. Az egyházközségek az új egyházi szabályzat (1929) szerint megalakították a képviselő-testületeket, melyekbe a főpát is nevezett ki – főleg a községekben élő magasabb képzettségű személyek köréből – tagokat. A főpáti koadjutor 1933. tavaszán megalakította az „Actio Catholica”-t, meghatározta három tagozatát (egyházmegyei, esperesi, egyházközségi) és szervezetét. Az egyházközségi szervezetek a helyi képviselőtestület keretén belül működtek; tevékenységük kezdetben az iskolán kívüli népművelés és a katolikus sajtó fellendülésében mutatkozott meg. Az 1934-ben megtartott káptalanon külön esperesi előterjesztés (5) hangzott el az egyházmegyei statutumok kiadatásának szükségességéről. Dr. Kühár Flóris a rendeletgyűjteménnyel az egyházmegye közigazgatási munkáját kívánta korszerűsíteni, segíteni és egységesíteni.

Kühár tanfelügyelő – megbízatása végén – az alábbi szavakkal búcsúzott Kelemen Krizosztom főpáttól:

„Méltóságos Főpát Úr! Méltóságod 1931. augusztus 1-én bízta rám egyházmegyéje esperesi hivatalának vezetését és a tanfelügyelői tiszteletet. Amikor négy éves munkám végén Méltóságod kegyes intézkedése folytán ezen hivataltól megválok, fiúi hódolattal köszönöm Méltóságod bizalmát személyem iránt és köszönöm atyai jóságát a vezetésemre bízott intézmények, azoknak tanítói kara iránt. Iparkodtam hivatalomban egyházmegyénk lelkipásztorainak és tanítóinak nemes törekvéseit szerény tehetséggel támogatni. Engedje meg Méltóságod, hogy amikor hivatalomtól megválok, hálám kifejezéséhez azon kívánságomat csatoljam: a jó Isten adjon annak a szántóföldnek, amelyet Méltóságod főpásztori gondja munkál, jó termést, a pástornak nyájában való gyarapodást, munkájának sikert, áldozatos szívének sok örömet. Fogadja Méltóságod fiúi hódolatom alázatos kifejezését. Pannonhalmi, 1935. július hó 25-én. Dr. Kühár Flóris.” (6)

Dr. Kühár Flóris Ferenc tudományos, irodalmi működésének jelentős része a hittudományi és bölcséleti tárgykörhöz tartozik. A magyar bencések egyik legjelentősebb képviselője gazdag életművet hagyott hátra. Önállóan megjelent művei közt említést érdemel *„Mater Raingardis”* című könyve, melyben *Petrus Venerabilis* cluny-i apát édesanyjának életrajzát dolgozta fel. A *„Szent István könyvek”* sorozatában négy könyve is megjelent: *„Bevezetés a vallás lélektanába”, „A keresztény bölcsélet története”, „A vallásbölcsélet főbb kérdései”* és az *„Egyetemes vallástörténet”. „Az örök élet forrásai a hét szent-ségben”* című munkája a római Szent Anzelm egyetlen tartott dogmatika előadásait tartalmazza. A *„Védőszentjeink élete”*-sorozatban *Szűz Mária, Szent Péter apostol, Arany-szájú Szent János, Szent Ágoston, Szent Monika, Szienai Szent Katalin* és *Alacoque Szent Margit* életét írta meg. Folyóiratokban, napilapokban több dolgozata jelent meg az egyházművészet, a művészettörténet és az egyháztörténet kérdéseiről. Számos cikket írt a hittudomány, a bölcsélet és a katolikus nevelés egyes tárgyköreiről, melyek közül jelen-

tőségükkel kiemelkednek liturgikus tanulmányai, továbbá *Foerster* pedagógiai rendszerének bírálata és a misztika ismertetése. Írt sok aktuális hírlapi cikket, egyházpoltikai feljegyzést, könyvismertetést és bírálatot különböző lapokban.

Hittudományi tanulmányait Innsbruckban végezte, ahol 1917-ben a doktorátust is megszerezte. A celldömölki plébánián öt esztendő telt, majd a pannonhalmi főiskolán egyházjogot tanított. Három évig szerkesztette a Pannonhalmi Szemle című folyóiratot. A római egyetemen eltöltött két esztendő után ismét a pannonhalmi főiskolán tanít és az egyházmegyei esperesi teendőket is ellátja. Élete utolsó nyolc évét házfőnökként a budapesti rendházban tölti. A Pázmány Péter Egyetem Hittudományi Karán magántanári kinevezést kap, a neveléstan tanára. A Katolikus Szemle szerkesztője volt életének utolsó négy esztendejében. *Sólymos Szilveszter* – Kühár életművét méltatva – a következőket írja róla:

„Kühár Flóris nagy formátumú ember volt, csak nagy eszmék, célok tudták magukkal ragadni; a közösség néha szűk ruha volt számára. A rendtársak között érthető okból nem tartozott a közkedveltek közé. Magabiztossága, néha nyers modora azt az érzést ébreszthették másokban, hogy lenézi őket. Ha volt is árnyéka Kühár Flórisnak, ő a nagy fák közé tartozott, akik életművükkel ma is hatnak. Fel-fokozott életritmusa gyorsan elhasználta szervezetét. Nem méricskelt, mindent teljes bevetéssel tett. Róla is elmondható: *Brevi tempore vixit multa* – rövid ötven éve alatt sokat élt, nagyot alkotott.” (7)

„A kereszt iskolája” (8) címmel írt tanulmányának bevezetőjében olvasható pedagógiai jelmondata: „Nagy, nehéz munka csak jó mag vetésével remélhet dús sarjadást”. A tudós tanfelügyelő szerint a szellem életében is magot kell vetni, jó magot, tisztát, nemeset, életképeset. Az iskolákban látható kereszt legyen a nevelői, tanítói munka közép-pontjában. *Szent Pál* jellemzése a mai emberekre, a mai pedagógiai irányokra is ráillik. A keresztény iskola a játékoskólát nem tekintí célnak, hanem a játék mellé odaállítja a gyermek lelki fejlettségének megfelelő munkát is a tanításban és a nevelésben egyaránt. A játék eszköz, hogy a gyermek megszeresse a munkát, a szórakoztatás eszköz, hogy vele felkelhető legyen a figyelem; az öröm pedig erőgyűjtés az élet keresztjének bizakodó elviselésére. Amikor a keresztény iskola felemeli szavát a kizárólagos testkultusz ellenében, nem akarja a nemzetet megfosztani hadseregétől, biztonságától, reménységétől.

Szent Pál szembeállította a keresztet a hellén iskolaeszménnyel, a kizárólagos ész-kultúrával, mely csak ismerni, tudni akart, de nem tenni, küzdeni, harcolni. A keresztény pedagógia – minden emberi tudás és bölcsesség felett – a kereszt bölcsességére törekszik; ebből fakad a keresztény pedagógia lényege. Kühár esperes előadását a következő gondolatokkal zárta:

„Ez a bölcsesség pedig azt mondja, hogy nekünk nem magtalan tudás kell, hanem életető, megváltó igazság; mi nem elégszünk meg az ésszel, hanem a szívet is akarjuk – mi nem felezzük szét az embert, hogy csak testét vagy csak lelkét formáljuk. A mi eszményünk: az egész ember, nem csak a játszva nevető, hanem a keresztet viselő, nem csak a föld ura, hanem az ég polgára, nem csak az igazságot kutató, életet élvező, hanem a Krisztust bíró és benne boldogságot találó.” (9)

Kelemen Krizosztom, nyalkai plébános és főapát

Kelemen Krizosztom, nyalkai plébános a falusi nép kulturális felemelkedésének fontosságát hangsúlyozva a főapátsági egyházmegye tanítókarának 1923. évi gyűlésén szorgalmazza: „Olcsó és jó lapokat, iratkákat adjunk a népnek.” (10)

Később a Pannonhalmi Szemleban a népiskolák feladatáról a következőt mondja: „A népiskolának a gyermekek ismeret-és fogalom-körét messze fölülmúló tudományos könyvek száraz és lélektelen kivonatainak emléztetése, oktatgatása helyett egyre jobban, egyre határozottabban az emberformálás művészetének szentélyévé kell válnia.” (11) Iskolapolitikájának sommázata is lehetne a fenti két nagyszerű gondolat.

Kelemen Krizosztom néhai főapát életművének tudományos igényű feldolgozására – különös tekintettel főapáti működésére – a nyolcvanas évek közepén dr. *Várszegi Imre Asztrik* OSB jelenlegi pannonhalmi főapát vállalkozott. A bölcsészdoktori disszertáció megírását kilenc évig tartó szorgos kutatómunka előzte meg.

Kelemen Krizosztom 1884-ben született a Zala megyei Hahót községben, a magyarlatin szakos tanár, bencés szerzetes hat évig Pápán tanított, majd *Hajdu Tibor* főapáti diszpozíciója 1916-ban a nyalkai plébániára küldi. Az érkekezésben a szerző részletesen ír arról a tíz esztendőről, amit Kelemen Krizosztom a Pannonhalma melletti kis községben plébánosként töltött. „Tíz éves lelkipásztori munka után 1926. július 31-én válik meg Kelemen Krizosztom a falutól. Hívei nagyon szeretik, ragaszkodnak hozzá. Ez a kölcsönös szeretet elkíséri őt élete végéig. Főapát korábban a falu Nyalka község díszpolgárává választja, többször látogat egykori hívei körébe. Az Egyesült Államokban is, amikor magyarokkal találkozik, nyalkai híveinek jóságára, arcára emlékezik. Kelemen Krizosztom, nyalkai plébános tíz évét az emberekért végzett munka jellemezte. Ereje és tudása javát adta hívei szolgálatára.” (12) A nyalkai évek után Budapesten tanárkodik. Iskolatörténeti jelentőségű, hogy a bencés gimnáziumban tanítja *iff. Hóman Bálintot*, a későbbi kultuszminiszter fiát. Mély barátságot köt diákja édesapjával, *Hóman Bálinttal*, mely alapjaiban meghatározza Kelemen későbbi iskolapolitikáját. Kelemen Krizosztom 1928-ban Győrbe kerül igazgatónak, majd 1929-től a pannonhalmi főapáti helyettese (koadjutor), *Bárdos Remig*, főapát halála után a Szentszék jóváhagyásával 1933–1947. között pannonhalmi főapát. A kommunizmus térhódítását nem tudta elviselni, így az önkéntes száműzetést választotta. Utolsó éveit az USA-ban töltötte, 1950-ben halt meg a Pittsburgh melletti Port Elisabeth-ben lévő magyar nővéreknél. Hamvait hazahozták, földi maradványai a pannonhalmi bazilikában pihennek.

A Pannonhalmi Főapátságban, az idők otthonában él a kilencvenes éveiben járó, pázmándfalui származású *Torda Lajos*, aki Kelemen Krizosztom főapát személyes szolgálatát látta el. A második világháború idején a főapát oldalán számos üldözöttnek adott menedéket a monostor falai között. Példás tettükért mindketten megkapták az izraeli Yad Vasem (Világ Igaza) díját. Kelemen Krizosztom posztumusz kitüntetését Várszegi Asztrik főapát vette át. Hálásak vagyunk, hogy kutatásunk során alkalmunk volt a több mint hetven esztendeje a főapátságban élő Torda Lajos volt főapáti komornyikkal beszélgetni, aki számtalan emléket őriz a 20. század egyik legnagyobb formátumú egyházi személyiségéről. Az alábbiakban ismerkedjünk meg a sorsfordító időket megélt szemtanú – a hallgatóg megható és magával ragadó – visszaemlékezéseivel:

„Kelemen Krizosztom, főapát úr Nyalkán volt plébános tíz esztendeig. Innen jött a szegény falusi néphez fűződő szoros kapcsolata. Tiszta szívű, őszinte ember volt. Esténként, mikor a teáját szolgáltam fel, gyakran maga mellé ültetett és elbeszélgettünk a világ dolgairól. Még tanácsomat és véleményemet is gyakran kikérte. Nála nem számított a származás, a tisztességet, a becsületet mindennél fontosabbnak tartotta. A háború idején sok zsidó embert elbújtatott a várban. Sokan a környékről ide menekültek a háború borzalmai elől. Mindenkinnek segített, fáradhatatlanul dolgozott. Sokat olvasott, nagyon okos ember volt. Igen fontos emberek látogatták meg, gyakran érkeztek Budapestről magas beosztású vendégek. A gyermekeket különösen szerette, gyámolította; a tehetséges szegény fiatalokat felkarolta, segítette. Nem tudta lelkileg feldolgozni a háború embertelen körülményeit, élete utolsó éveit számkivetettként élte Amerikában. Utoljára a győri vasútállomáson találkoztam vele, éreztem, hogy nem látom többé. Párizson keresztül Sao Paoloba utazott a bencésekhez, azután az USA-ban, Pittsburgh magyar plébániáján élt egy ideig. A rák felemésztette szervezetét, a magyar nővérek Port Elisabeth-i temetőjében temették el. Rendszeresen levelezett az itthoniakkal, először még reménykedett abban, hogy hazatérhet, de a politika ebben megakadályozta. Az emigrációból nem térhetett haza, hamvait dr. Szennay András, főapát úr hozatta haza, dr. Várszegi Asztrik főapát úr méltó sírelméket állíttatott szeretett főapátom emlékének. Hálás vagyok az Úrnak, hogy Kelemen Krizosztom főapát úr szolgálatával bízott meg.” (13)

A Pannonhalmi Főapátsági Levéltárban igen értékes, eddig nem publikált, és témánk szempontjából is igen jelentős adatokat találtunk a kutatás során. Néhai *Németh János*, a

svájci Basel városában, emigrációban élő nyugdíjas plébános, egykori nyalkai iskolás gyermek visszaemlékezéseire (14) bukkantunk, melyekben történeteket mesél Kelemen Krizosztom plébánosról. Baselból, 72 évesen megírt tanulmányában arra emlékezik, hogy milyennek látta kisdíakként a falujában szolgáló plébánost. Egy érett ember 66 évvel korábbi, gyermekkori emlékei sorakoznak a kincset érő levéltári dokumentumban, melyben a szerző akarátától függetlenül benne lehet több mint fél évszázad minden rezdülése, habár a szerző ragaszkodik ahhoz az álláspontjához, hogy amit leír, azok a nyalkai hat esztendő kisdíák emlékei. Kelemen Krizosztomról, Nyalka község plébánosáról gyermekkori emlékei vannak Németh János plébánosnak. Mint még iskolába sem járó fiúcska, már ott ügyeskedett az oltár körül, Kelemen plébános mindig szerető mosollyal nyugtázta szolgálatait. Jól emlékszik arra, hogy mindössze 5–6 éves lehetett, s egyedül ministrált. Persze a nagy misekönyv nehéz volt. Egy alkalommal a plébános úr elfelejtette áttenni a könyvet a könyvpárnával áldozás után a leckefelolvasó oldalra. A kisgyermek Németh János nekirugaszkodott, s igyekezett átvinni a nagy könyvet a párnával, de a könyv lecsúszott róla. Plébános úr segített a gyermeknek, s kezével megcirógatta a fejét. A sekrestyében így vigasztalta: „Majd megnősz kisfiam, akkor nem fogod eldobni.” (15) A továbbiakban aztán ügyelt rá, hogy a kisfiúnak ne legyen gondja a misekönyvvel. Már iskolába járt, mikor a plébános az iskolásokkal tanította a ministráció szövegét. Így igyekezett a tanulókat szorgalmas tanulásra ösztönözni: „Nézzetek, a kis Németh Jancsi most jár csak iskolába, de már rég tudja a confiteort. Mondd csak el, kis fiam!” (16) A kisfiú nagy szusszal elkezdve kimondta, hogy confiteor, majd hosszasan dörmögött, egy idő után mellét verve kétszer mondta: mea culpa, mea culpa, azután újból csak dörmögött, míg végül hangosan kimondta: nostrum. Plébános úr elmosolyodott. Így nem sikerült a bemutató, illetve olyan „jól sikerült”, hogy bemutathatta tudományát a pannonhalmi várból odalátogató *Holenda Barnabás*nak, akit „hatalmas papnak” nevezett a falu, továbbá *Mihályi Ernő*nek, akik igen jót nevettek a gyermek „tudománya” felett. Kelemen Krizosztom megtanította az iskolásokkal, de még a falu népével is a „Missa de Angelis”-t, s érdekes és megható volt hallani a mezőn a kis libapásztor lányok és a tehénpásztor fiúk ajkáról a tisztán kiejtett glóriát, vagy épp a credót.

Szeretett elbeszélgetni híveivel, és szóbeszéd lett a faluban, ha valakit meglátogatott. Munkájára és a falu erkölcsi nivójára vetett fényt, hogy egyetlen törvénytelen gyermek akadt a faluban, egy szellemileg fogyatékos nő fia; a válás, illetve a csak polgári házasság ismeretlen volt a községben. Prédikációiból mindig idéztek a gyermekeknek a szülők, a kis Németh János többször hallotta édesanyja és nagyanyja ajkáról: „Elérkezik az idő, amikor a bűn előjön a pincéből, s szégyen nélkül nyilvánosan szennyez be mindent és mindenkit. Ekkor lesz elég az Istennek, s jönni fog az Isten büntetése.” (17) A gyermekekkel nem csak az iskolában foglalkozott. Kiválasztott tehetséges fiúkat és lányokat, és őket felkészítette a polgárra. Különösen német nyelvből „gyötörte” tanítványait, örült, amikor diákjai sikeresen levizsgáztak. A negyedik elemi után Németh Jánost is gondjaiba vette. A különórák alkalmával lehetősége volt a fiúnak megismerni a plébános lakását. Gyerekként feltűnt neki a lakás puritán egyszerűsége, csodálkozott, hogy milyen szegényes körülmények között él a plébánosuk. Nappalijában – melyet irodaként is használt – középen egy szögletes asztal volt, körülötte négy egyszerű szék, az asztalon zöldes takaró. Volt a szobában egy szekrény könyvekkel, két szék az egyik sarokban asztalkával, egy cserépkályha és egy állványszerű íróasztal. A hálószoba ajtaja állandóan nyitva volt a nappali felé, így a különórára járó kisdíákok oda is bekukkanthattak. Ott egy egyszerű vaságy, egy fehér mosdóállvány, egy ruhásszekrény, egy kisebb asztal két székel és egy ruhafogas volt. Sehol nem volt dísz, vagy függöny, mindössze a falon a főapát képe, illetve egy térdeplő, felette egy kereszt. Az ablakoknál nehéz bársony függöny volt, hogy az esti petróleumlámpa fénye ki ne hatoljon a szobából, illetve az esetleges kíváncsiskodók be ne lássanak. Édesanyja és lánytestvére éltek vele, gondoskodtak róla. Min-

dig szép, tiszta reverendában járt, és kényesen ügyelt a templom tisztaságára is. Amikor 1919-ben ideiglenesen feloszlatták a rendet, Pannonhalmáról sokan menekültek hozzá, *Serédi Jusztinián* is hosszasan tartózkodott a nyalkai plébánián. Mivel ennivalót abban az időben igen nehéz volt beszerezni, mindig a kis Németh János édesapjától mint szomszédától kértek segítséget. Egy alkalommal viccesen mondta Serédi Jusztinián a sokat segítő szomszédnak: „Hát szomszéd úr, ha majd primás leszek, meghálálom ám én a maga jóságát.” (18) Serédi Jusztinián primás lett, s Pannonhalmára menet nem feledkezett meg ígéretéről, a várban tartózkodó primás uzsonnára meghívta a segítőkész nyalkai szomszédot. Teltek-múltak az évek, az érettségiző Németh János Esztergomba ment Kelemen Krizosztom főapát ajánlásával, s bár magaviselete nem volt példás, Serédi – emlékezve a szomszéd úrra – felvette kispapjai sorába. Németh János kispapként a nyári szünidőben rendszeresen felment a várba Nyalkáról, tiszteletét tette Kelemen főapátnál, aki mindig kedvesen, szeretettel fogadta.

Befejezésül idézzük fel azt a levelet, melyet Kelemen Krizosztom nyalkai plébánosként írt – röviddel kinevezése után – *Kemény Fülöp*, pannonhalmi esperesnek. Leveléből kitűnik az egyszerű falusi néphez, a falusi gyermekekhez való ragaszkodása, a falun végzett nevelőmunka elismerése.

„Ami azt illeti, hogy a lelkek szeretete hozott plébániára, legyen szabad megjegyeznem: igen szerettem tanár lenni, első sorban nem a grammatika miatt, bár tárgyaimat most is szeretem, hanem mert úgy éreztem, hogy az ifjúsággal mint nevelő szívesen foglalkozom. (...) Minthogy azonban így még teljesebben élhetek a krisztusi pedagógiának, igen szívesen vagyok plébános is. Nyugodtnak, boldognak érzem magamat.” (19)

Kulcsár Ferenc, nyalkai igazgató-kántortanító

Nyalkának (20) már 1726-ban nyugalmazott tanítója volt. A 39. számú épületben volt egy tanterem s a ludi magister lakása. Tanteremként 1847-ig szolgált, majd 1929-ig tanítói lakás volt az egész épület, 1936-ban renováltatott. Az úgynevezett régi iskolát 1847-ben a főapátság építette, mely egy tanteremből és egy folyosóból állt. Az épületet 1912-ben kibővítették, így két tantermes lett, ekkor lett az iskola két tanterős. Az iskolát az egyházközség építette, a főapátság anyagi hozzájárulásával. A harmadik épületet, az új iskolát 1928-ban az egyházközség építette. Iskolatörténeti adatok a *Protocollum domesticum parochiae Nyalka'* című könyvben található meg.

Levéltári kutatásaink során rábukkantunk az első írásos szerződésre, melyben Nyalka község elöljárói és lakosai megfogadják mesterüknek és jegyzőjüknek – *Kovács Márk* bencés nyalkai lelképásztor jóváhagyásával – *Nemes Vadász Ferencet* 1846. március 1. napján. Nem tudjuk megállni, hogy a mester kötelességeit is felsoroló dokumentum néhány gondolatát ne idézzük fel, mely így szól:

„Az oskolai kisdedek közül csak egy kis ujjal se üssön meg senkit, se ne taszigáljon, se ne tépjen, se ne pofozzon, se fűlinél fogva ne czinczáljon se semmi goromba eszközzel ne kinozzon, hanem maradjon ama szeléd büntetések mellett, melyek a Plébános Urtól elébe iratnak, vagy szabatnak. Az oskolai gyermekek között semmi személy válogatást ne tegyen: hanem szegényét, boldogét egyaránt gyöngyörgesse és szeresse az érdem szerint; mivel csak így fogja birni minden tanítványinak szeretét mely elkerülhetetlen szükséges a gyermekek előmenetelére.” (21)

Véleményünk szerint neveléstörténeti kuriózumnak számít a 19. század közepén a szeretet pedagógiáját hirdető nyalkai hívek fenti gondolata, mely szóról-szóra megállná a helyét a legkorszerűbb neveléstudományi tanulmányban, vagy gyermekpszichológiai témájú értekezésben.

„A falusi tanító igazi népművelőként a magyar és egyetemes műveltség sok-sok értékét közvetítette a falusi, paraszti nép számára. Ugyanakkor a falusi-mezővárosi tanító az értelmiségi lét peremén élt: már értelmiségi, de életformája, életközege még részben paraszti. Tulajdonképpen maga is a parasztember életét élte, annak gondolkodásmódja járta át az ő gondolkodását is. Ez azonban nem okozott problémát számára: 1948 előtt csakis így feleltethet meg alapvető néptanítói funkciójának, másképpen nem. Ez a létforma egészen természetes volt számára is, mások számára is. A falusi-mezővárosi jegyző, a pap, az orvos tulajdonképpen a külső, felső hatalom képviselője volt, a tanító nem: ő a kultúra képviselőjeként tevékenykedett e települések paraszti közösségében. Ő nem volt idegen test ebben a közösségben; ő innen vétetett, ide gyökerezett, ő belső lényege szerint e közösségbe tartozott. Ő ugyanaz maradt lélekben akkor is, amikor a falusi tanítók polgárosodása a két világháború közötti időszakban jelentősen megerősödött.” (22)

Kulcsár Ferenc igazgató-kántortanító 1909. március 25-én született Vicza községben. Tanítói pályáját – a tanítóképző elvégzése után – Nyalka község római katolikus elemi iskolájában kezdte 1929. augusztus 26-án. Nyugdíjazásáig hú maradt a községhez, 1992-ben bekövetkezett haláláig a község szolgálati lakásában lakott, a nyalkai temetőben pihen korán elhunyt felesége, a győrasszonyfai, nemesi származású *Pais Sarolta* mellett.

A Győri Királyi Katolikus Tanítóképző Intézetbe 1924–1929-ig járt, népiskolai tanítói és kántori oklevelét 1929. június 17-én szerezte meg. Tanítóként leventeoktatói, népművelődési és légvédelmi tanfolyamokon vett részt. Nyalka községben helyi népművelési gondnok és előadó volt. Tanítói hivatali esküjét 1930. augusztus 30-án tette le.

A nyalkai egyházközség képviselő-testülete 1929. augusztus 4-én kántortanító választást tartott *Kovács Gyula*, kántortanító lemondása folytán megüresedett tanítói állás betöltése céljából. A gyűlésen *dr. Sommer Timót* plébános, iskolaszéki elnök mellett *Wohlmuth József* esperes-tanfelügyelő elnököl, a jegyzőkönyvet *Pethő Gábor* főapátsági számvevőségi tiszttel vezette, a hitelesítést *Maracskó András*, világi elnök és *Németh János*, iskolai gondnok végezte. Mivel a képviselő testület tagjainak a Rendszabályok 69.

§-ban megkívánt kétharmada megjelent, a gyűlés határozatképes volt. A tanítói állást a katolikus iskolák hivatalos lapjában, a Nemzetnevelésben az egyházközség szabályszerűen meghirdette, melyre hét tanító adta be pályázatát. A tanítóválasztó gyűlésen csupán három tanító jelent meg: *Kulcsár Ferenc*, *Tóth Lajos* és *Vesztergom György*. Mivel a kántorpróba után *Vesztergom György* visszalépett, az elnök elrendelte a két pályázóra a titkos szavazást. *Kulcsár Ferenc* 22 szavazatot kapott, *Tóth Lajosra* 5 fő szavazott. Az elnök *Kulcsár Ferencet* – a szavazatok általános többségét elnyervén – szabályszerűen megválasztott kántortanítónak nyilvánította.

Kulcsár Ferenc tanító díjlevelében (23) a római katolikus hitközség képviselő-testülete az alábbi javadalmakat hagyta jóvá:

Lakás: 2 szoba, 1 előszoba, 1 konyha, 1 kamra, 1 pince, 1 istálló, 1 fűskamra, sertésólak
Ingatlanok hasznélvezete: 13 kat. hold 800 négyszögöl szántóföld, iskolához kert mint beltelek
Terménybeli járandóságok: 22,50 q rozs

A pannonhalmi egyházmegyében a népoktatás a két világháború között – az iskolaügy modernizációja révén – mind nagyobb szerepet játszott a régió fejlődésében. Az intézményműködtetési rendszer változása, megújulása egy szerves fejlődés eredménye, mely az értékmegőrzésre, vagyis az éotvösi hagyományokra és a polgári társadalomfejlődésből kiinduló korszerűsítés egyensúlyára épül. Az egyházmegyei népoktatás szervezeti és tartalmi átalakulásában paradigmaticus változások sora érhető tetten, mely az iskolaszervezet továbbfejlesztését és a lakosság műveltségi szintjének emelését jelentette.

Az államsegély szempontjából be nem számítható javadalom: stóla jövedelem az egyházmegyei hatóság rendelkezései szerint.

A tanító kötelességeit – ugyancsak a díjlevélben – három pontban határozta meg a fenntartó hatóság:

1. A kántortanító kötelességei közé tartozik a római katolikus elemi iskola mindennapos és ismétlőiskolás tanulóit a fennálló – népiskolákra vonatkozó – országos és egyházmegyei rendelkezések szerint római katolikus vallásos és hazafias szellemenben oktatni, nevelni és az állásával összefüggő teendőket teljesíteni.
2. A kántortanító feladata továbbá a nyalkai plébánián a kántori teendőket – a pannonhalmi egyházmegyei hatóság, a helyi plébános, vagy helyettese rendelkezései értelmében – teljesíteni. Köteles a vasárnapi és hétköznapi istentisztelet alatt orgona kísérettel énekelni, illetve orgona kísérettel az iskolás gyermekekkel énekelteni.
3. A kántortanító tartozik az egyházi és hazafias ünnepélyek rendezésében, az iskolán kívüli népművelésben, valamint a község minden nemes irányú szociális munkájában, a leventeoktatásban tevékenyen közreműködni, továbbá énekkart vezetni.

Kulcsár tanító iskoláját a közvetlenség jellemezte. Az iskola és környéke rendes és tiszta volt, már az iskolába lépéskor látszott, hogy a gyermekek jól neveltek. A szemléltető eszközöket és képeket a tanító folyamatosan gyűjtötte. Vázlatai pedagógiai szempontból kifogástalanok voltak. A gyermekek tapasztalatait tanításában rendszeresen felhasználta, munkájában az újabb pedagógiai irányzatokat követte, állandóan gondot fordított az önképzésre. Nagy gonddal kezelte az iskolai könyvtárat és a nevelői kézikönyvtárat. Munkájában mindig igyekezett a nevelési helyzeteket kihasználni. A tantestületi élet, a kollegiális viszony példaértékű volt a nyalkai iskolában, a tanító az iskolán kívül is szorgalmasan tevékenykedett, a plébános mellett kántorizált, népművelői és ismeretterjesztő előadásokat szervezett, továbbá vezette a Szívgyárdát. A királyi tanfelügyelő tanítási munkáját, nevelői tevékenységét, hivatali buzgalmát, valamint egyéni és társadalmi magatartását kiváló minősítéssel értékelte. Igen nehéz körülmények között dolgozott a kéttanítós, két tanteremmel rendelkező iskolában. A statisztikai adatok áttekintéséből kitűnik, hogy a két világháború között a nyalkai iskolában 40–60 tanuló jutott egy tanítóra, mely az iskolai élet s ezen belül a tanítást és a tanulást nagymértékben megnehezítette.

A második világháború, a katonai megszállás, a tanítók elhurcolása Nyalka községet sem kerülte el, Kulcsár tanító úr – számos tanítótársával együtt – mint utólagosan sorozott, elmaradt korosztályú 1944. október 7-én megkapta katonai behívóját. Karpaszományos örvezetőként vonult be az esztergomi gépkocsizó ezredhez. Az alakulatot szigorú fegyveres kíséret mellett Németországba vitték újonckiképzésre, ahol 1945. április 27-én amerikai fogságba került. Az amerikaiak átadták a franciáknak, és a mainzi fogolytáborból betegség címén elbocsátották. Szerencsésen hazatért, 1945. szeptember 21-től a nyalkai iskolában megkezdte tanítói működését. A megrongálódott iskolaépületet nagyobb tanítványai segítségével rendbe hozta, kimeszelte és ablakokkal ellátta, hogy a tanítás két tanteremben tovább folyhasson. A tanév befejezése után a községi közigazgatásban segédkezett, amikor fáradtságos munkával elkészítette a település terménybeszolgáltatási gazdalajstromát.

Kulcsár Ferenc népnevelői, pedagógiai munkáját *Sárközy Pál*, bakonybéli apát, a távollévő főapát helyettese címzetes igazgatói címmel honorálta. Az 1947. november 26-án kelt okirat így szól:

„Kedves Tanító Úr! Méltányolva Tanító Úrnak a nyalkai róm. kat. népiskola, majd rk. ált. fióiskolánál teljesített eredményes működését, a gondjaira bízott gyermekek gondos és buzgó nevelését és tanítását, jelen soraim erejénél fogva címzetes igazgatónak ezennel kinevezem.” (24)

Az államosítás során Kulcsár Ferenc tanítót az állam átvette, és 1948 őszén a nyalkai általános iskola igazgatójává nevezte ki.

Narratívák a nyalkai iskoláról

Egy hiteles pályakép bemutatása akkor teljes, ha megszólalnak olyan szereplők, akik visszaemlékezésükkel egyéni, sajátos, tehát szubjektív értelmi és érzelmi töltést adnak egy kronologikus életút bemutatásához és értékeléséhez. *Dombi Alice*, kutató gondolatai jutnak eszünkbe, aki egy „mindenes tanító” sorsát bemutató tanulmányában a következőket írja:

„Pedagógus életutakat bemutatni mindig nehéz feladat. Meg kell találni azt a formát, amely objektíven láttatja a tényeket, ugyanakkor a szubjektivitást sem szabad nélkülözni, hiszen a tanár tanítványaira gyakorolt hatása egyik fokmérője nevelői hatékonyságának. Egy tanáregyéniség bemutatása nem nélkülözheti ugyanakkor annak a kornak, közegeknek a bemutatását sem, amelyben élt és dolgozott. Élete összekapcsolódik a település, az adott iskola és a helybeli lakosok életével.” (25)

A nyalkai iskolára, Kulcsár Ferenc kántortanítóra, néhány jelentős személyre és eseményre emlékezik vissza két egykori iskolás, *Komondi Ilona* és *Francia Irén*.

Francia Béláné szül. Komondi Ilona nyalkai nyugdíjas visszaemlékezései (26):

- „Iskolás voltam itt Nyalkán 1943–1951 között.”
- „Kulcsár Ferenc tanító úr itt nyugszik a nyalkai temetőben, itt van a síremléke, felesége gyóraszonyfai volt, Pais Sarolta nagyságos asszony, nemesi család sarja.”
- „Tanító úr felesége, a nagyságos asszony sokat betegeskedett, Pingitzer Ottó édesanyja, Katus néni ápolta, gondozta, 1965-ben meghalt. A sírt a mai napig a Pingitzer család gondozza.”
- „Kulcsár tanító úréknak gyermekük nem született.”
- „Kulcsár igazgató tanító úr magas ember volt, szigorú, de jó és emberséges volt, kapuvári származású, engem 5. és 6. osztályban tanított.”
- „Sokan voltunk egy osztályban, talán még ötvenen is, hosszú padok voltak, 4–5 gyerek ült benne, majd 7. és 8. osztályban már kétszemélyes padokban ültünk. Az iskola jól felszerelt volt, a főapátság sokat segített.”
- „A háború miatt az 1944. év csonka év volt, ősztől tavaszig nem jártunk iskolába.”
- „Kulcsár tanító úr színdarabokat rendezett, aztán voltak a KALÁSZ legények és leányok, meg a helyi tűzoltóság, abban is segítettek.”
- „A templomi stációkat Krizosztom már főapátként ajándékozta a templomnak, az idősebbektől tudom, hogy igen szerette a nyalkaiakat, még a várból is sokat tett a faluért.”
- „Rendszeresen hordtam élelmiszert a várba, a gimnázium és a papi öregotthon konyhájába. Vajat, tojást és túrót vittem. Gyalog vagy biciklivel mentünk. Nyalkáról többen dolgoztak a várban, én is el akartam menni szolgálni, de édesanyám nem engedett, azt mondta, hogy itthon is van munka.”
- „Emlékszem még a nagyon jóságos és vallásos tanító nénire, Szelle Erzsébetre, aki négy évig volt Nyalkán, majd Budapestre ment, örökimádó apáca volt.”
- „Emlékszem még Németh János plébános úrra, 1915 körül születhetett, akkor a falu két plébánost adott, a másik Tóth György volt, ők egyszerre tanultak. Németh János anyja Éles Böske volt, ők a plébános úrék szomszédságában laktak. Németh János 1956-ban Svájcba ment. Öreg korára hazajött Székesfehérvárra, ott is halt meg.”

Tóth Károlyné szül. Francia Irén nyalkai templomszolga és kántor visszaemlékezései (27):

- „Kulcsár Ferenc tanító úr gyönyörűen orgonált, ő volt a kántor is.”
- „Azt mondják az idősebbek, hogy Kelemen Krizosztom plébános úr igen közvetlen ember volt, szerette az egyszerű embereket, sokszor bekiabált házakhoz séta közben, hogy van-e a gazdasszonynak egy kis aludtteje. Azt igen szerette.”
- „A templomot már főapátként is igen támogatta, sokszor ellátogatott korábbi hívei közé. A templomi oltár és a padok is Pannonhalmáról valók.”
- „Dr. Sommer Timót plébános úrnál édesanyám is szolgált. Arra emlékszem, hogy több évtizedes plébánosi munka után Bakonybélbe ment, utolsó miséjén megáldotta a nyalkai híveket, még a mozdulatára is emlékszem.”
- „Emlékszem, hogy Németh János 1956-ban a templomban szónokolt, nagyon indulatosan beszélt a hazáról, a haza sorsáról. Fiatal lány voltam, többre nem emlékszem. Svájcba disszidált. Székesfehérváron halt meg, idős korában hazatelepült. A forradalom előtt Budapesten elkészkedett.”

„Kulcsár tanító nagyon szigorú volt, ahány hibát vétettünk, annyi körmöst kaptunk. Különbön jó tanító volt, egész végig itt szolgált. Fiatal tanítóként került ide, itt ment nyugdíjba, a felső iskolában lakott, ott volt a tanítói lakás. Emlékszem, hogy elhunyt feleségéért a kommunizmus alatt titokban mondatott orgonás gyászmisét.”

Fejezetünket Kelemen Krizosztom pannonhalmi főpátp gondolataival zárjuk, mely a Pannonhalmi Szemle 1936. évi 11. számában megjelent tanulmányban olvasható és a szegedi katolikus napon hangzott el 1936. október 25-én, a város felszabadításának jubileumán. „Az ifjúság válaszüton’ című tanulmányában (28) Nyalkán eltöltött éveire, az erkölcsös nyalkai hívekre emlékezik:

„Állandó figyelemmel kísérem több dunántúli falu életét. Példaadás okáért főlemlítém e faluk egyikének 1916–1926-ig terjedő tíz évét. E nehéz tíz esztendő alatt nem hallott a plébános hívei ajkáról durva káromkodást. E tíz év alatt nem volt ebben a faluban verekedés; nem történt rablás, gyilkosság, öngyilkosság. E tíz év alatt minden házasság az egyház törvényei szerint kötött. Nem volt házassági szétválás. Két hirtelen halálesetet leszámítva nem halt meg senki szentségek fölvétele nélkül. Ez a statisztika, ez az erkölcsi színvonal természetesen nem magától lett, nem légüres térben semmiből született. Nem. E falu erkölce a mély vallásosság termőtalajából kelt ki, nevelője, megizmosítója a lelkiismeret: az Istennek tartozó felelősségérzet, az Isten kezébe való belefogózás volt. E falu plébánosához az egyik hétfő délelőttjén egy ismeretlen budapesti református úri ember állított be. Uram, mondom, a meghatottság hozott ide. Olyat láttam, aminőt mifelénk soha életemben nem tapasztaltam. A falu korcsmájában voltam tegnap este. Tele volt füsttel, nótával, tereferével, kártyajátékkal a vendéglő. Egyszer csak Úrangyalára kondult a harang. A korcsma elcsendesült, kártya, pohár lekerült a kézből, minden ember csendben imádkozott.”

Összefoglalás

Disszertációnkban a pannonhalmi bencés rend népiskolai tanügyének történetéből mintegy három évtizedet tekintettünk át. A Bencés-rend elemi iskoláinak a vizsgált korszakra vonatkozó tanügyigazgatása, illetve annak alakulása jól mutatja a szakszerűsödést, annak fokozott felismerését, hogy a népoktatás kérdései stratégiai területté lettek mind a katolikus egyház, mind az egyetemes magyar nemzet számára. A Bencés-rend elemi iskolaügye fejlődésben lévő szervezet volt, s különösen tanítói karában rejtőzött nagy energia, népfelemelő szolgálati készség. Az infrastruktúrán túl az iskolarendszer döntő tényezője az emberi személyiség, amely valamilyen formában részt képez az intézményrendszer működtetésében. A tanügyigazgatásban kimagasló szerephez jut a tanfelügyelő. A falusi néptanító és a plébános egy kisköztség életének meghatározó szereplője volt. Életük, sorsuk, mindennapjaik, a helyi közösség lelki és anyagi felemeléséért tett erőfeszítéseik, a szegény népet felemelő küzdelmük tárul elénk a mikrotörténeti elemzések, az orális tanúságtételek nyomán. A tanítóságról szóló dolgozatrészt a 20. századi magyar értelmiségtörténethez szolgál adalékokkal, egy nagyon „népközel” értelmiségi csoport szellemi-lelki arculatának és lassú építkezésének – reményeink szerint – elgondolkodtató és hiteles dokumentálása. Egykor – talán – majd mód nyílik arra, hogy globálisan is megrajzolódhasson a múlt magyar tanítóinak, plébánosainak és tanfelügyelőinek szellemi-emberi arculata. Három évtized pedagógiai eredményeiből és néha kudarcaiból sok tanulság vonható le a mai neveléstudomány képviselői számára.

Összegzőként megállapíthatjuk, hogy a pannonhalmi egyházmegyében a népoktatás a két világháború között – az iskolaügy modernizációja révén – mind nagyobb szerepet játszott a régió fejlődésében. Az intézményműködtetési rendszer változása, megújulása egy szerves fejlődés eredménye, mely az értékmegőrzésre, vagyis az eötvösi hagyományokra és a polgári társadalomfejlődésből kiinduló korszerűsítés egyensúlyára épül. Az egyházmegyei népoktatás szervezeti és tartalmi átalakulásában paradigmátikus változások sora érhető tetten, mely az iskolaszervezet továbbfejlesztését és a lakosság műveltségi szintjének emelését jelentette. Igyekezünk kitérni az intézményrendszer szereplői-

re, akik nélkül az iskolarendszer működése elképzelhetetlen. A falusi néptanító, a plébános és a tanfelügyelő mind-mind a hétköznapiok történelmének sorsfordító képviselője, habár legtöbbjük nem szerepel neveléstörténeti tankönyvekben, nevük nem olvasható a történelemkönyvekben, küzdelmes életükkel és áldásos működésükkel rászolgáltak arra, hogy a magyar iskolatörténet jeles képviselőiként tartsuk őket számon. Munkánkkal – még ha szerény mértékben is – nekik is emléket állítottunk.

Szerencsések és hálásak vagyunk, hogy egy kiváló műhelybe mi is bejuthattunk, és ott egy kicsit elidőzhettünk. Külön örömünkre szolgál, hogy találkozhattunk a pannonhalmi műhely kiváló mestereivel, a velük töltött idő örömünkre szolgált.

Befejezésül kitűnő neveléstörténetésünk gondolatát idézhetjük:

„A népiskola népet épített. S akármilyen kicsi és szegény volt egy település, ha volt népiskolája, akkor lakói hatalmas összetartó erőként, a település népét megtartó, együtt tartó erőként tekintették azt sajátjuknak, ragaszkodva hozzá, akármilyen egyszerű, egyetlen tanítós intézmény volt is az.” (29)

Jegyzet

- (1) Maurus esperes atya (1993): Pannonhalmi Területi Apátság. *Bencés Hírlevél*, 3.
- (2) Forrás: Berkó Pál–Legányi Norbert (1987): *A Pannonhalmi Szent Benedek-rend névtára 1802–1986*. Széchenyi Nyomda, Győr. 160.
- (3) PBFL Esperesi Irattár 128/1931. sz. irat.
- (4) PBFL Káptalani iratok, 1934. évi káptalan.
- (5) PBFL Káptalani iratok, 1934. évi káptalan.
- (6) PBFL Esperesi Irattár 67/1935. sz. irat.
- (7) Sólymos Szilveszter (1997): Kűhár Flóris (1893–1943). In: Sólymos Szilveszter: *Ezer év száz bencése*. Pannonhalma. 314–317.
- (8) PBFL Esperesi Irattár, Tanítógyűlések doboz (1906–1947): 1933. évi tanítógyűlés jegyzőkönyve.
- (9) Kűhár Flóris: *A kereszt iskolája*. Uo.
- (10) PBFL Főapáti Irattár 600/1923. sz. irat.
- (11) Kelemen Krizosztom (1936): Az ifjúság válaszüton. *Pannonhalmi Szemle*, 11. 352.
- (12) Várszegi Imre Asztrik OSB (1990): *Kelemen Krizosztom pannonhalmi főapát (1929–1950)*. Magyar Egyháztörténeti Enciklopédia Munkaközössége, Budapest. 253–254.
- (13) Torda Lajos közlése 2005 nyarán Pannonhalmán,
- (14) PBFL Főapáti Irattár, Kelemen Krizosztom feliratú doboz, Németh János levele, Basel, 1987. okt. 22.
- (15) Uo. 1.
- (16) Uo. 1.
- (17) Uo. 2.
- (18) Uo. 3.
- (19) PBFL Esperesi Irattár 139/1916. sz. irat.
- (20) Forrás: Sörös Pongrácz (1916): *A pannonhalmi főapátság története*. Hatodik korszak. Stephaneum Nyomda, Budapest.
- (21) PBFL, Dékáni iratok, Első sorozat, Nyalka doboz: 1839–1850.
- (22) Mészáros István (2001): A népiskola dicsérete. *Honismeret*, 5.
- (23) PBFL Esperesi Irattár 319/1929. sz. irat.
- (24) PBFL Főapáti Irattár 1671/1947. sz. irat.
- (25) Dombi Alice (1997): Pedagógussorsok – emlékek: a „mindenes tanító”. In: *Népiskolák Magyarországon*. Tatabányai Múzeum, Tatabánya. 315.
- (26) Francia Béláné közlése 2005 nyarán Nyalkán.
- (27) Tóth Károlyné közlése 2005 nyarán Nyalkán.
- (28) Kelemen, i.m. 353–354.
- (29) Mészáros István (2001): A népiskola dicsérete. *Honismeret*, 5.

Irodalom

- Pannonhalmi Bencés Főapátsági Levéltár (PBFL)*.
 Arató Ferenc (1968, szerk.): Száz éves a kötelező népoktatás. Tankönyvkiadó, Budapest.
 Becker Vendel (1947): *A katolikus iskolaiügy a demokratikus Magyarországon*. Szt. Gellért Nyomda, Szeged.
 Berkó Pál – Legányi Norbert (1987): *A Pannonhalmi Szent Benedek-rend névtára 1802–1986*. Széchenyi Nyomda, Győr.

- Dombi Alice (1997): Pedagógussorsok – emlékek: a „mindenes” tanító. In: *Népiskolák Magyarországon: Nemzetközi Iskolatörténeti Konferencia eladásainak anyaga*. Tatabányai Múzeum, Tatabánya. 315–322.
- Gyáni Gábor (2000): Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Kardos József – Kelemen Elemér – Jáki László (1996): Ezeréves a magyar iskola. Budapest.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség*. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Kelemen Krizosztom (1936): A falu jövője. *Pannonhalmi Szemle*, 11. 138–142.
- Kelemen Krizosztom (1936): Az ifjúság válaszüton. *Pannonhalmi Szemle*, 11. 349–354.
- Kelemen Krizosztom (1944): A tanítás és nevelés állócsillaga. *Néptanítók Lapja*, 1. 2–3.
- Magyar népoktatás*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. (1928)
- Education*. Budapest. (1999)
- Mann Miklós (2005): *Magyar oktatási miniszterek 1848–2002*. Önkonet Kiadó, Budapest.
- Mann Miklós (2004, szerk.): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a XX. században*. Önkonet Kiadó, Budapest.
- Mann Miklós (1997): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. OPKM, Budapest.
- Mann Miklós (2002): Oktatáspolitikusok és koncepciók a sajtó tükrében (1945–1990). In: *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I.* Szerk.: Szabolcs Éva – Mann Miklós. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Szent István Társulat, Budapest.
- Mészáros István (1989): A magyarországi római katolikus tanügyigazgatás történeti áttekintése. In: *Magyar egyháztörténeti vázlatok. 1. kötet*. Magyar Egyháztörténeti Enciklopédia Munkaközössége, Budapest.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaiügy története Magyarországon 996 – 1777. között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1990): *Iskola Szent Márton hegyén*. A pannonhalmi bencés gimnázium története. Pannonhalma.
- Mészáros István (1997): *Magyar iskola 996–1996*. Eötvös Kiadó, Budapest .
- Mészáros István (2000): Szerzetesség Magyarországon. *Vigila*, 6.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2004): Neveléstörténet. *Bevezetés a pedagógia és az iskolázás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet*. Szöveggyűjtemény. Osiris Kiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Somorjai Ádám – Zombori István (1991, szerk.): *A katolikus egyház Magyarországon*. Magyar Katolikus Püspöki Kar Egyháztörténeti Bizottsága, Budapest.
- Sólymos Szilveszter (1997): *Ezer év száz bencése*. Pannonhalma.
- Sörös Pongrácz (1916): *A pannonhalmi főapátság története*. Hatodik korszak. Stephaneum nyomda, Budapest
- Szabolcs Éva – Mann Miklós (1997): *Közzoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó, 1867–1944*. *Új Pedagógiai Közlemények*, ELTE BTK, Budapest.
- Szabolcs Éva – Mann Miklós (2002): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok. I–II*. Budapest.
- Szántó Konrád (1983): *A katolikus egyház története*. Budapest .
- Takács Imre (1996, szerk.): *Mons Sacer 996–1996*. Pannonhalma 1000 éve II. Pannonhalma.
- Varga László (1996): *A Pannonhalmi Szent Benedek-rend népiskolái és általános iskolái az egyházmegyei tanügyigazgatás tükrében (1919–1948)*. Pannonhalmi füzetek 37. Pannonhalma.
- Várszegi Imre Asztrik OSB (1990): *Kelemen Krizosztom pannonhalmi főapát (1929 – 1950)*. Magyar Egyháztörténeti Enciklopédia Munkaközössége, Budapest.

A tanulmány részlet A Pannonhalmi Szent Benedek-rend népiskolái az Egyházmegyei Tanfelügyelői Hivatal iratai tükrében, 1920–1948 című kutatási programból; ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest, 2006. Tudományos témavezető: Mann Miklós.

A tanulói szükségletek érvényesülése a 19. század pedagógiai tankönyvirodalmában

A 19. században, a népoktatás kibontakozásának időszakában szenvedélyes módszertani viták zajlanak Európa-szerte az olvasmányokról, az olvasókönyvek szerkezetéről, a nyelvtan tanításáról, a beszéd- és értelemgyakorlatok helyéről, anyagáról, s természetesen az írás és olvasás megtanításáról. Nálunk ezek a viták 1868 után kezdenek felpezsdülni a tanítóegyletekben és a módszertani folyóiratok hasábjain.

Készülő doktori értekezésem címe: „A pedagógus-gyermek kapcsolat alakulása a dualizmus korában, tanítóképzős pedagógia tankönyvek tükrében”. Kutatásom történeti kutatás, mely a dualizmus időszakára irányul. *Szabolcs Éva* a neveléstörténet és gyermekortörténet kapcsolódási pontjait, közelítésének módjait taglalva rámutatott, milyen erőteljes hatást gyakorolt a történettudományokban megjelenő mentalitástörténet, a történeti antropológiai paradigmák, módszerek sora a neveléstörténetre. Az interdiszciplináris jelleg erősödése révén a történelmi-szociológiai hangsúly érvényesülése fordította a figyelmet a gyermekortörténet mint új tudományterület felé.

A tankönyvek tükrében történő kutatásom relevanciáját alátámasztja továbbá az a tény, miszerint a dualizmus korában az új iskolatípusok megjelenésével (az 1870-es években a polgári iskolák, az 1880-as években a szakjellegű központi szintű iskolák, illetve a századfordulóra az első leánygimnázium) a megnövekedett és differenciáltabbá váló iskola-rendszer intézményei számára sokféle és nagyszámú tankönyv vált szükségessé.

Egyre nőtt az igény a tanári-tanítói kézikönyvekre, vezérkönyvekre (vezérkönyv: a dualizmus és a két világháború közötti időben annak a tanítói kézikönyvnek a neve, amely egy-egy tantárgy iskolai tanórai feldolgozását mutatta be, szűkebb, tágabb részletességgel, kellő módszertani útmutatásokat is nyújtva), segédkönyvekre, aminek következtében folyamatosan terebélyesedett a neveléstudományi szakirodalom, megerősödött és szélesedett a neveléslélektani ismeretterjesztő művek utáni érdeklődés. Sőt, a 19. század második felében létrejöttek az első hazai kapitalista könyvkiadó vállalatok, melyek hatalmas példányszámban adták ki köteteket, s az ország egész területén igyekeztek azokat terjeszteni. Így a dualizmus idején alakult nagy könyvkiadók révén a tanítóképző munkák az országban lévő összes iskola számára könnyen, kellő mennyiségben és aránylag mérsékelt áron beszerezhetőek lettek. *Felkai László* szerint megállapítható, hogy a kiadandó tankönyvekkel szemben támasztott követelmények a korabeli didaktikai elmélet szintjéhez mérten igen magasak voltak. Igaz ez a tanítóképzős pedagógia tankönyvekre is.

A 19. század második felének neveléstudományi könyvei közül kívánok néhány művet kiemelni – ezek közül is a pedagógia szakkönyveket –, hogy tetten érhessem a tanulási-tanítási folyamatnak azt a jellemző sajátosságát, mely a tanulói szükségletek kategóriájában érvényesül.

Ezzel „felfedtem” megközelítem lényegét, hiszen a szükségletet mint pszichológiai és pedagógiai fogalmi meghatározást úgy szeretném nézőpontunk homlokterébe állítani, mint a nevelési-oktatási folyamat jellemző tényezőjét. Az mindannyiunk számára közismert tény, hogy a pszichológia tudományterületén a szükséglet egyfajta hiányállapot megszüntetésére, kielégítésére való törekvésként jelentkezik; míg a pedagógiai diszciplína elsősorban az igényt állítja definiálásának középpontjába, mégpedig anyagi, illetve kulturális, szellemi javak iránti igényként körvonalazza. (Amely – ugyancsak köztudott módon – az egyén vagy a közösség, a társadalom szempontjából történelmi, s gazdasági vonatkozásban változó és szerteágazó.)

Mi most e közel másfél évszázados pedagógia-könyvek fellapozásával történeti síkon kísérjük meg a tanulói szükségleteket jelentő elemeket megragadni: a gyermeki igények megláttatása hozzásegíthet minket az iskolai élet másik fontos szereplőjéhez, a pedagógushoz való viszonyának körvonalazásához.

Környei János, néhai királyi tanácsos és tanfelügyelő *‘A tanító az iskolában’* című könyve 1875-ben látott napvilágot. Már az olyan tankönyvek sorába tartozik, amelyek tartalmuknál és nézőpontrendszerüknél fogva foganatosították a 68-as népiskolai törvények téziseit. Alcíme is erről tesz tanúbizonyosságot: „Rövid útmutató arra, miként lehet a népiskolában jó fegyelmet tartani, s helyesen oktatni. Hazai viszonyaink s az 1868-ik évi népoktatási törvény kellő tekintetbevételével.”

„A gyermekek iránti családi szeretet a következő négy erényben nyilatkozik: öröködi a fölött, hogy a gyermek a tévedéseket mellőzze s a jóban erősödjék: szigorúan ragaszkodik az erkölcsi rendhez, hol a jóra való szoktatásról van szó; igazságos a dicséretes és feddés, a jutalmazás és büntetés alkalmazásában, s különösen következetes mindenben, mert következetesség nélkül a jóra való szoktatás nem gondolható.”

Érdemes Környei életének fő momentumait megismernünk: 1831. november 14-én született Murapetrócon, s két évvel a népiskolai törvény megjelenését követően, 1870 tavaszán Budán hunyt el. Szülei szegénysége miatt csak a helybeli katolikus pap támogatásával tudta tanulmányait folytatni. Részt vett a szabadságharcban (mint tüzér); a világsi fegyverletét követően rövid ideig bujdosott, majd Győr vármegyében falusi tanítóként tevékenykedett, ugyanakkor jogi s orvostudományi tanulmányokat egyaránt folytatott, azonban a bonctani gyakorlatok túl

nagy erőpróbának bizonyultak számára, így abbahagyva egyetemi tanulmányait irodalommal kezdett foglalkozni. Így többek között a Budapesti Visszhang, a Magyar Néplap, valamint a Magyar Sajtó munkatársa lett.

1867 szeptemberétől Pesten a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban fogalmazó, s 1868 februárjától haláláig a Néptanítók Lapja című hivatalos minisztériumi lap szerkesztője. 1869-től egyúttal Esztergom, Komárom és Győr vármegyék tanfelügyelője.

A kötet bevezetésül megfogalmazott soraiban a tanítói hivatás felelőssége testesült meg. A tanítói hatások fontos tényezőként alakítják a gyermek jövőjét, személyes életét: „A tanító lényeges befolyást gyakorol a gondjaira bízott gyermekek későbbi életének alakulására. A munkás vagy henye, a rendes vagy rendetlen, az erkölcsös vagy erkölcstelen, a szellemileg önálló, vagy másokat vakon követő, a boldog vagy boldogtalan élet alapjai nagyon is gyakran az iskolában vettetnek meg.” A tankönyv alapjául *Kehr* *‘Die Praxis der Volksschule’* című műve szolgált, mely első ízben 1868-ban jelent meg, s egy év leforgása alatt három kiadást ért meg.

A királyi tanácsos és tanfelügyelő munkája három fő egységből épült fel: a szerző az I. részben a nevelésről, a II.-ban az oktatás összefüggéseiről, míg a III. tematikus egységben a „módszer”-ről fogalmazta meg pedagógiai téziseit.

Ha áttekintjük Környei könyvének I. fejezetét, melynek címe „A tanító személyiségéhez kötött általános kellekekről”, akkor a pedagógussal kapcsolatos elvárások nyomán meg tudjuk rajzolni azon a tanulók életkori sajátosságaiból, illetve a gyermekek történeti szemléletéből eredő szükségleti, „igény”-ként megjelenő tényezőnek a körét, mely a kölcsönösségi viszonyban válik értelmezhetővé.

„A gyermekek rendszeretők és pontosak mindenben, ha a tanító is az, szelídek, jó indulatúak, igazságszeretők, békeszeretők, szolgálatkészek, előzékenyek, ha a tanító szelídséggel, igazságossággal és nyájassággal bánik velök, sőt vidámak, elégedettek és boldogok is lesznek, ha e lelki állapotokat a tanítónál tapasztalják. Ellenkezésképp szinte tény, hogy a dacos tanítók mindig panaszkodnak tanulóik dacoskodása miatt; vásott és renyhe tanítóknak folytonosan küzdeniük kell a tanulók rendetlensége és restsége ellen; a barátságátalanoknak mindig van panaszuk a gorombáskodás miatt.”

Ez a gondolat egyrészt jelenti azt az értelmezést, mely szerint az iskolai s gyakorlati életben megjelenő pedagógiai történések hatása hatékonyabb a gyermek nevelése szempontjából, mint a szabályok léte. Másrészt explicit módon kifejt a tanulói szerepből néhány, a tanuló szemében meglepő vonást.

Az előbbi jellemzőkön túl a szeretet létét tartja meghatározónak Környei. Szeretet gyakorlása nélküli pedagógus, még ha megfelelően képzett s nagy műveltséggel bíró is, nem lehet jó nevelő, jó tanító.

A nagy előd, néptanító, *Pestalozzi* példáján keresztül mutat rá a szerző arra a meg szívlelendő gondolatra (könyvét mindenekelőtt a képzőintézetek növendékeinek szánta), hogy a pedagógusnak a szegény, elhagyatott, rossz magaviseletű, problémákkal küzdő gyermeket kell felkarolnia s szeretetével kitüntetnie. Mint írja: „Az nem nagy mesterség, hogy szeressük a jó és szorgalmas gyermeket, mely szülői házában kitűnő nevelésben részesül. A szegény, az elhagyatott gyermekek iránti szeretetet kellene minden tanítónak Pestalozzától megtanulnia, – csak ezen szeretet által lesz a tanítói hivatás az üdv hivatása.”

Érdemes elidőznünk a szerzőnek a szeretetről mint lényegi megnyilvánulásról írott sorai felett abban a tematikus egységben is, melyben a szeretet mibenlétét négy tényben látja gyökerezni. E sorok közvetítik számunkra az olyan látens, gyermeki szükségleteket jelentő paramétereket, mint a jó cselekedetet követő jutalmazás, a dicséret, valamint értelemszerűen a büntetés elkerülése, illetve minél kevésbé gyakori volta.

„A gyermekek iránti családi szeretet a következő négy erényben nyilatkozik: öröködi a fölött, hogy a gyermek a tévedéseket mellőzze s a jóban erősödjék: szigorúan ragaszkodik az erkölcsi rendhez, hol a jóra való szoktatásról van szó; igazságos a dicséretes és feddés, a jutalmazás és büntetés alkalmazásában, s különösen következetes mindenben, mert következetesség nélkül a jóra való szoktatás nem gondolható.”

Az iskolakezdekskor, illetve a gyermek iskolába lépésekor megfogalmazódó tennivalók köre érdekes üzeneteket hordoz. A tapintatos, szeretetteljes nevelői attitűd megvalósítására szólítja fel a tankönyvíró kora nemzedékét, expressis verbis az iskolai nevelői-oktatói munkának a meleg, harmonikus légkörű családi miliő folytatásaként, helyettesítőjeként kell működnie. Szem előtt kell tartani a gyermek kezdeti, iskolától való félelmét. Továbbá a gyermekben immanens módon benne rejlő „ethosz”-ra irányuló motivációit.

Még pillantsunk *Kőrösi Henrik* „Pedagógiai kalauz a népnevelés céljaira” című könyvébe. Kőrösi Henrik 1859. augusztus 1-én született, 71 éves korában, 1930. augusztus 27-én hunyt el. 1883-ban a budapesti egyetemen magyar-filozófia szakos tanári oklevelet szerzett, s három év múlva a II. kerületi katolikus főgimnázium tanára, 1889-től pedig a pécsi állami főreáliskolában a magyar/filozófia rendes tanára. 1897-től mint címzetes tanfelügyelő a VKM tisztviselője illetve 1913-tól a Néptanítók Lapja szerkesztője. Tisztviselőként a minisztériumban részt vett az új állami elemi iskolák, az ifjúsági könyvtárak és az analfabéta-tanfolyamok szervezésével kapcsolatos munkálatokban.

Miképpen azt Kőrösi könyvének előszavában is megfogalmazta, a „Rendszeres pedagógia” csupán leglényegesebb részleteit kívánta tollhegyre tűzni. Szerzői szándéka azon alapult, hogy olyan pedagógiai könyvet írjon, melyet „különösen kezdő tanítók használnak olvashatnak, és amelyeket a mindennapi tanításnál értékesíthetnek”. A könyvet Budapest, 1900-ban a Lampel kereskedés adta ki. A mű megszületéséhez német szakmunkák járultak hozzá. Kőrösi mint „kútfőkre” kiemelten hivatkozik *Gustav Rusch*, illetve *Otto Richter* munkáira.

Tankönyvében a maga is tapasztalt pedagógus, Kőrösi Henrik külön fejezetet szentelt a tanítói hivatás körüljárására; a tanítói pálya jellegzetességeire, a tanító személyiségének jegyeire, az iskolai feladatvégzés főbb sajátosságainak ismertetésére, taglalására. Kőrösi megközelítése szerint: „Csakis finom lelkületű, önzetlen és a nevelésre rátermett ember váltsza a tanítói pályát. Aki a mások javát nem tudja a maga java fölé helyezni; akit a gyermek sírása nem hat meg: az forduljon el ettől a pályától.” A személyiség tényezői közül hangsúlyos szerepet kapott az emocionális attitűdrendszer, kiemelten a szenzibilitás, az önzetlenség, illetve az empátia. A szerző a gyermek érzelmi szükségleteinek kielégítésére irányuló pedagógiai törekvéseket tartotta hangsúlyosnak. Minderről megbizonyosodhatunk a következő sorokban: „Meg kell éreznie a kis gyermeki szív minden dobbanását. Részt kell vennie tanítványainak örömeiben és fájalmában; minden pillanatban segítségükre kell lennie és azonnal el kell találnia a megfelelő gyógyszert. Boldog az a tanító, aki a gyermeki csínyek elbírálásánál vissza tud arra emlékezni, hogy ő is gyermek volt.”

Azonban bármennyire is úgy tűnik e gondolatok kapcsán, hogy Kőrösi megengedőbb módon, elnéző attitűddel viseltetik a tanulók előírt normákkal nem összhangzatban álló tevékenységei iránt – ugyanis az empátia, a beleérzés fontosságát hangsúlyozta –, fel kell figyelnünk a Környei János által írott előbbi kötetben megfogalmazottakkal rokon gondolatokra. A rendre szoktatás terén a következő intelmeket teszi közzé: „Szoktassa a gyermekeket ahhoz, hogy mihelyt belép az osztályba, a tanulók mindannyian akként álljanak föl padjaikban, hogy egymást földözzék. Addig le ne ültesse őket, míg gyorsan végig nem tekintette őket padok szerint. Ha szemetet, papírdarabokat lát a tanuló előtt a földön, azonnal szedesse föl vele és figyelmeztesse, hogy a tantermet mindenkinek tisztán kell tartani...”

Hasonlóan egybecseng a Környei-féle gondolatokkal a gyermekszertet, nyugalom, melegség, harmónia, biztonság iránti igény; mind abban a pedagógiai koncepcióban, miszerint az iskola a családi gondoskodás és nevelés folytatója, kiegészítője, illetve helyettesítője, mind pedig a gyermek iskolába lépésének időszakát, első iskolában töltött napjait illetően: „... a legnagyobb kímélettel járjon el a tanító. Ne riassza el őket az iskolától, hanem szerető bánásmóddal édesgesse őket az iskolába. A legszebb jutalma az a tanítónak, ha a gyermek úgy szereti az iskolát, mint a jó otthon.”

A Környei János, illetve Kőrösi Henrik által írt két mű rövid áttekintése nyomán is megállapítható, hogy a gyermeki igények tartalmi sajátosságai felfedezhetőek a közel 120 éves könyvekben, csak éppen más oktatásméleti rendezőelv mentén, mint azt a jelenkori didaktikai, nevelésméleti munkák teszik.

Irodalom

Környei János (1875): *A tanító az iskolában*. Lampel Róbert Könyvkereskedése, Budapest.

Kőrösi Henrik (1900): *Pedagógiai kalauz. A népnevelés céljaira*. Lampel Róbert császári és királyi udvari könyvkereskedés kiadása, Budapest.

Új Magyar Életrajzi Lexikon. (2002) Magyar Könyvklub, Budapest. 3. kötet.

Népiskolai tanítóság a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében

Magyarországon a 19. század második felét – pedagógiatörténeti szempontból – a pedagógia tudománnyá válása, az egyre szélesebb körben kiépülő közoktatási rendszer, a pedagógusképzés fejlődése, szélesedése, a szakmai professzionalizáció, illetve a mindezekből következő változások jellemezték.

A változások természetszerűleg vezettek a pedagógusképzésben szükségesnek vélt tudásanyag meghatározásához, s ezzel egyidejűleg annak a képzésben használható formába öntéséhez, vagyis a pedagógiai tan- és kézikönyvek létrejöttéhez. A neveléstörténet ebben a rendszerben (is) vállaltan alapozó szerepet töltött be. Ebben a tanulmányban arra keresem a választ, hogy a néptanítók számára írt dualizmuskori neveléstörténeti kézikönyvekben hogyan jelent meg a korszak saját történetének leírása, milyen módon befolyásolták a fentebb említett folyamatok a könyvek tartalmát, koncepcióját. A kutatáshoz *Dölle Ödön* (*Dölle*, 1871), *Erdődi János* (*Erdődi*, 1900), *Kiss Aron* (*Kiss*, 1872) és *Molnár László* (*Molnár*, 1884) munkáit használtam fel. (1)

A neveléstörténet mint narratív tudomány

Az utóbbi időben a történetírás posztmodern fordulatót követve a neveléstörténet-írás is egyre inkább posztmodernné válik. Ez egyszerre jelenti új vizsgálati módszerek, kutatási területek felbukkanását, valamint a neveléstörténet univerzális jellegének elvetését, a neveléstörténetek és a nevelés-történetek létének hangsúlyozását. A hagyományos neveléstörténettel szemben, mely elsősorban a nevelés intézményeinek és teoretikusainak történetére koncentrál, az új felfogás a mindennapi nevelés jelenségeire, az azok mögött meghúzódó érték- és hiedelemrendszerekre, a mentalitásra helyezi a hangsúlyt. Éppen ezért új fogalmi kereteket vezet be: a nevelési jelenségeket és eszméket narratívumokként értelmezi, átörökítőjének a kollektív emlékezetet tartja. (*Németh és Szabolcs*, 2001)

A narratív szemléletmód azonban nem csupán a neveléstörténeti kutatások tárgyára, hanem magára a neveléstörténet mint tudomány történetének vizsgálatára is alkalmazható. Egy neveléstörténeti kézikönyv, tanulmány ugyanis, végső soron, nem más, mint egy, a nevelés történetének egészéről, vagy valamely részletéről alkotott narratíva, amelynek elfogadottságát nagyban befolyásolja az a környezet, amelyben született. A neveléstörténet történetekben létezik, és mint tudományra alkalmazhatóak rá az egyéni és csoportszinten megjelenő reprezentációk közötti kapcsolatra, a narratívumokra vonatkozó kutatási eredmények. Ezek közül a két legnagyobb hatású elméletnek a szociális reprezentációk és a kollektív emlékezet teóriája bizonyult.

Az, hogy a társadalmakban vannak az egyénektől független reprezentációk, nem új keletű elképzelés. *Durkheim* már a múlt század elején úgy gondolta, hogy léteznek úgynevezett kollektív reprezentációk, amelyek a társadalom minden tagjára kényszerítő erővel hatnak. Ilyeneknek gondolta például a törvényeket, a vallást. A kollektív reprezentációk meglehetősen nehezen változnak, és Durkheim egyfajta univerzalitást tételezett fel róluk, azzal, hogy a társadalom minden tagjára ható kényszerítő erővel ruházta fel őket.

Ugyanakkor a történelem során létezett társadalmak többsége nem egységes kultúrával, hanem kultúrákkal rendelkezett, s az egyes társadalmi csoportoknak az élet különböző dolgairól különböző reprezentációik voltak, amelyek akár viszonylag gyorsan is változhattak. Ez az elgondolás, valamint saját empirikus kutatási ösztönözték arra *Serge Moscovicit*, hogy az egyéni és a kollektív reprezentációk közé beilleszsen egy köztes szintet, a szociális reprezentációkat. A legfontosabb különbség a kollektív és szociális reprezentációk között, hogy míg az előbbit Durkheim szerint dolgoknak kell tekintenünk, tehát objektíven léteznek, mint a tárgyak, addig a szociális reprezentációk együttese a csoport tagjainak kommunikációja során létrehozott, formált és fenntartott „szociokognitív metarendszer”. (*László, 1999, 15.*) A szociális reprezentációk feladata, hogy segítsen a világot megismerni, megérteni és megszervezni a csoport számára. A neveléstörténet is ilyen, egy meghatározott csoport, a pedagógusok, a neveléstörténészek által fenntartott és formált szociális reprezentáció.

Nem a szociális reprezentációk elmélete az egyetlen azonban, mely magyarázatot keres arra a kapcsolatra, amely az egyéni reprezentációkat és a csoportjelenségeket összeköti. *Maurice Halbwachs* szerint az emlékezet egyéni rendszer ugyan, de az emlékezőte-

A neveléstörténet mint alapozó tudomány a neveléstudományok között nem pusztán bemutatja a nevelési eszmék és a gyakorlat történetét, de meghatározó szerepet játszik a pedagógusok, pedagógusjelöltek szakmai közösségtudatának megalapozásában is, megpróbálja bemutatni azt a történeti környezetet, amelyből az adott kor pedagógusai „származnak”, legitímálja a létező rendszereket és gyakorlatokat.

hetség kollektív jelenség. Az emlékezetet a szocializálódás folyamán sajátítja el a gyermek, s csak arra emlékezhet, amit a közösség fenntart. A csoport a kommunikációban tartja fenn és közvetíti az emlékezetet, tehát csak olyan ember tud emlékezni, aki tagja valamely csoportnak, és kommunikál is a csoport többi tagjával.

Halbwachs szerint „a kollektív emlékezet hordozója mindig egy térben-időben határos csoport”. (idézi: *Assman, 1999, 44.*) Vagyis az emlékezet nem vihető át tetszőlegesen az egyik csoportból a másikba, s a kollektív emlékezet a csoport identitásának fontos meghatározója is. A kollektív emlékezetnek fontos tulajdonsága még, hogy nem a múltat őrzi meg, hanem annak rekonstruált változatát.

Ez a megállapítás hasonlít a posztmodern történetírás azon állításához, amely szerint történelem nem létezik, csak a múlt a maga tényeivel, és a múltnak különböző elbeszéléseivel. (*Gyáni, 2000*)

Ez igaz a neveléstörténetre is. A szerzők nem a múltat őrzik meg és örökítik tovább, hanem annak egy szerkesztett változatát. Ugyanakkor a pedagógusok szakmai közösségének van közösségtudata, amelynek formálásában az egyéb „modern” történetetek mellett a neveléstörténetnek is fontos szerepet tulajdoníthatunk. Természetesen nem arra kell gondolni, hogy a pedagógusok vagy a pedagógusjelöltek változatlan formában építenék bele kollektív emlékezetükbe a neveléstörténet-tudomány és tantárgy által felkínált történeteket, hanem arra, hogy ezek között válogatva a saját képükre formálják azokat.

Jan Assman a Halbwachsról jellemző kettősségnek az ötvözése jellemzi. Elveti az éles határt a kollektív emlékezet és a történelem között, s a két szféra kölcsönös egymásra hatását hangsúlyozza. Az emlékezet két fajtáját különbözteti meg: a kommunikatív és a kulturális emlékezetet. A kommunikatív emlékezet az, amivel az egyén a kortársaival osztozik, s amely addig tart, ameddig a hordozói élnek. Ezzel szemben „a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul”. (*Assman, 1999*)

Ha a fenti elméleteket röviden össze akarjuk foglalni, akkor a következőket mondhatjuk: a csoportok reprezentációkkal rendelkeznek az őket körülvevő világ jelenségeiről,

amelyek segítségével a világot megértik. Ezeket a reprezentációkat kommunikáció során alkotják, alakítják és örökítik tovább. Mindhárom elmélet a reprezentációk csoporthoz kötöttségét és narratív természetét hangsúlyozza.

A narratív szemléletmód arra a jelenségre irányítja a figyelmet, hogy – ahogy *Bruner* megjegyzi – az emberi gondolkodást a logikai-tudományos gondolkodás mellett az elbeszélő mód is jellemzi, s a narratívumok a „koherenciateremtés eszközei”. (*László, 1999; Pléh, 1996*)

Halbwachs szerint a kollektív emlékezet történetekben létezik, s a csoportok ezekkel a történetekkel tartják fent identitásukat és létüket. „... A narratív paradigma nem csupán arra képes, hogy sajátos kognitív logikát kínáljon az intencionális cselekvések, gondolatok és érzések számára, hanem arra is, hogy olyan új, eddig fogalmilag nem kezelt tapasztalatokat is képes legyen kezelni, mint az érzések és a képek, vagy az idő és a perspektíva.”. (*László, 1999, 49.*)

A neveléstörténet mint alapozó tudomány a neveléstudományok között nem pusztán bemutatja a nevelési eszmék és a gyakorlat történetét, de meghatározó szerepet játszik a pedagógusok, pedagógusjelöltek szakmai közösségtudatának megalapozásában is, megpróbálja bemutatni azt a történeti környezetet, amelyből az adott kor pedagógusai „származnak”, legitimálja a létező rendszereket és gyakorlatokat. És mindeközben többé-kevésbé koherens történeteket hoz létre a nevelés történetéről, amely történetek azonban már nem csupán egyéni – tehát a neveléstörténész vagy az általa „megtanított” pedagógus által birtokolt – reprezentációk, hanem egy szakmai közösség, csoport által birtokolt reprezentációkká válnak.

Érdemes ugyanakkor különbséget tenni a neveléstörténet mint tudomány és a neveléstörténet mint tantárgy között. A neveléstörténet tantárgy pusztán a nevelés múltjával kapcsolatos tények egy szűkebb körét szervezi történeté. Egy előadás(sorozat) hosszába, egy kézikönyv terjedelmébe értelemszerűen nem foglalható minden bele, amit a hivatásos neveléstörténészek tudnak a nevelés múltjáról. Így a vizsgált neveléstörténeti tankönyvekre is igaz, hogy olyan „történetgyűjteményeknek” tekinthetők, melyeket szerzőik a növendékek identitásának formálására állítottak össze. A válogatás ténye pedig még inkább hangsúlyozza azt a körülményt, hogy a történetek nem véletlenszerűek, a szerzők valamilyen szempontok szerint szelektálnak, ezeket a szempontokat az őket körülvevő világ határozza meg, s ez a világ adja meg a történetek koherenciájának módját is.

Amikor, például, azokról az eseményekről, jelenségekről beszélünk, amelyek a reformpedagógia kialakulásához vezettek, akkor lehet, hogy csak utólag ruházzuk fel azokat azzal a koherenciával, amelyet maga a kialakulás jelent. Amikor a gyermekkortörténet a gyermekkor felértékelődéséről beszél a 19. és a 20. század kapcsán, akkor nemcsak azt mutatja meg, hogyan szerveződtek akár a hétköznapi történetek is a gyermekek köré, hanem maga is példáját mutatja azon tudományágaknak, melyeket a gyermekek „elfogaltak”, és amelyek a történeteiket köréjük rendezik.

A fentiek azonban nem azt jelentik, hogy a neveléstörténész bármilyen neveléstörténetet írhat, hisz a források koherenciájára mindig tekintettel kell lennie. Ugyanakkor minden korban „az emberi társadalomban a lehetséges világok korlátozott készlete él. Ezek a lehetséges világok, mint elfogadott jelentésrendszerek, nagymértékben befolyásolják, hogy adott időszakban egy tudományban mi és hogyan beszélhető el, mi számít jó történetnek”. (*László, 1999, 58.*)

Ezért a 19. század második felében, az ekkora már évszázadosnak mondható neveléstörténet-írási hagyományok mellett, a fentebb már említett folyamatok is jelentősen befolyásolták az ekkor keletkezett munkák szemléletmódját és a tartalmát, tehát ezeket egyszerre jellemezte a mítoszkeresés és a demitizálás, az iskolarendszer és a tudomány eredetének legitimálása, valamint a nemzeti jellegek, jelenségek beillesztése a nemzetközi vonulatba.

A néptanítótság professzionalizációja a 19. század második felében

Neveléstörténeti szempontból a 19. század egyik legjelentősebb fejleménye volt a nemzeti iskolarendszerek kialakulása. A reformáció és az ellenreformáció törekvései óta lassan terjedő népiskolai hálózat fejlődése – a felvilágosult abszolutizmus fellépése által nyert lendülete után – az 1868-as népoktatási törvényt követően gyorsult fel. A magyar fejlődésre a porosz és az osztrák minták gyakorolták a legnagyobb hatást. (Németh, 2005) A törvény nyomán kibontakozó változásokra jellemző, hogy meghozatalakor a tankötelesek mintegy 48 százaléka járt iskolába, ami valamivel több mint 1 millió gyermeket jelentett, míg ez a szám az 1910-es évekre meghaladta a 2,5 milliót, ami az akkori tankötelesek 93 százaléka volt. Az analfabéták aránya az 1870-es években tapasztalható csaknem 70 százalékról az 1910-es években 30 százalék körülire csökkent. (Mészáros, Németh és Pukánszky, 1999, 356.; Felkai és Zibolen, 1993, 72.)

A törvény jelentős hatást gyakorolt a néptanítótság mint szakma fejlődésére is, azáltal, hogy állami tanítóképzőket rendelt állítani, megemelte a képzés idejét, szabályozta a képesítések megszerzésének rendjét. S habár a tanítótság és a tanítóképzés színvonalára sok panasz érkezett maguktól a tanítótság szervezeteitől is, a törvény nyomán megindulhatott a képzés anyagának és követelményeinek egységesülése, és ezáltal a jobban képzett tanítók számának az emelkedése.

A törvény a tanítókat arra kötelezte, hogy tanítóegyletekbe szerveződjenek, és ezzel megteremtette a tanítók szakmai szerveződésének lehetőségét. Ezek a tanítóegyletek a pedagógiai közélet fontos terepévé váltak, elég talán csak a nevelésügyi újságok kiadásában betöltött kiemelkedő szerepükre gondolni. Ezek az egyesületek lehetőséget szolgáltattak a modern pedagógiai gondolatok terjesztésére és gyakorlatba való átültetésére is. (Nóvik, 2000)

A 19. század második felében formálódóban volt tehát az a szakmai közösség, amelyet népiskolai tanítók csoportjának nevezhetünk. Ennek a csoportnak a közösségtudatát nem kis részben azok a történetek formálhatták, amelyeket a neveléstörténet tantárgy keretében megismerhettek.

A vizsgálatban szereplő könyvek szerzői – a fiatalon elhunyt, s ezért csak rövidebb pályafutást magáénak tudó Dölle kivételével – mindnyájan hosszabb ideig tevékenykedtek a tanító- és tanítónőképzés területén, s valamennyien írtak olyan könyveket, amelyek a pedagógiának szélesebb körét felölelték, s így nem „csak” a neveléstörténeteiken keresztül hathattak diákjaikra.

Dölle Ödön (1845?–1873) a királyi katolikus tanítóképezde igazgatója volt Kassán. Erdődi János (1844–1904) 1870-től a kassai tanítóképző gyakorlóiskolájának lett a vezetője, majd 1876-tól Dölle Ödönt követve lett a képezde igazgatója. Kiss Áron (1845–1908) nagykőrösi református tanítóképző igazgatója volt 1870-től, de emellett volt a sárospataki tanítóképezde tanára és a Paedagogium tanára, és a polgári iskolai tanítóképző igazgatója is. Molnár László (1833–1902): pedig „tanítónő-képezdei igazgató-tanár” volt Budapesten.

A jelenkortörténet megjelenését a neveléstörténeti kézikönyvekben a népoktatási intézetek és intézmények bemutatása, valamint egyes pedagógusok életrajzának ismertetése jellemzi. Ezek a területek természetesen különböző terjedelemben és hangsúllyal, de minden vizsgált könyvben megjelennek.

Eötvös József és a népoktatás ismertetése

A jelenkor és a történelem összefolyása kézzelfogható, amikor a neveléstörténet könyvekben a szerzők hosszasan ismertetik koruk népoktatási rendszerét, vagy az egyes tantárgyak tanításához használható tankönyveket. Ennek a praktikus – tananyag-szervezési

– okokon túl az is mozgatórugója lehetett, hogy a frissen átalakuló magyar népoktatási rendszernek kívántak legitimációt adni azzal, hogy ismertetését a nevelés korábbi történetével egy szintre, sőt egy terjedelembre hozták.

A tanügyi irodalmat Dölle Ödön ismerteti a legbővebben, de a többiek is leírják az egyes tantárgyakhoz tartozó legfontosabb tankönyveket. Erdődi pedig szinte egy kézikönyv részletességével számol be az egyes intézményekről. A többiekkel összhangban ír a népoktatás különböző területeiről, az iskolatípusokról, az iskolaépületekkel, a tanulókkal és a tanítókkal, valamint népiszkolai hatóságokkal kapcsolatos legfontosabb tudnivalókról. Ugyanakkor néhány mondatos ismertetést ír, többek között, a szeretetházakról, a Mária-intézetéről, az Országos mintarajziskola és tanárképzőről, a Zeneakadémiáról, a tanítói árvaházakról, a hülyék és siketnémák intézetéről stb. Nem csupán az oktatási-nevelési intézményeket vette sorra, hanem a népoktatáshoz kapcsolódó egyéb szervezeteket is. Ilyen volt az Eötvös-alap, az Országos Közoktatási Tanács, az Országos Tanszermúzeum, az Országos Katholikus Tanítói Segítőalap, az Iskolai Takarékpénztárak stb.

Erdődi eljárását az is magyarázhatja, hogy az ő könyve jelent meg a legkésőbb, mintegy harminc évvel a kiegyezés után, tehát neki már volt bizonyos történelmi rálátása is a népoktatási törvény okozta változásokra.

Dölle Ödön könyvének felét saját korszakának ismertetésére szánta. A mintegy 360 oldalból 180 foglalkozik az *Eötvös* fellépése utáni történésekkel. Ennek a terjedelemben több mint a fele pedig magával Eötvössel és a népoktatási törvény országközi vitájával kapcsolatos.

Eötvöst, például, így jellemzi: „lángszellemű férfiú ... általában mint állambölcsész, szónok és költő a XIX-dik század összes magyar értelmiségének egyik kiváló díszes s legelső szellelnagysága. (...) Eötvös közép-termetnél tán valamivel kisebb, szabályos termetű barna ember. Arcszíne halvány, bajsza, szakállja és gazdagon nőtt haja, mely kissé fürtözött, fekete. Szeme szikrázó és élénken mozgó. Homloka derült és magas. (...) Ha beljebb hatolsz az egyéniség belvilágába, az előbb komornak tetsző felszín alatt derült, vidám kedélyt találsz, az életet megérett csendes szívet.” (*Dölle*, 1871, 183.)

Ez az ismertetés, melyben Dölle a sajtóban megjelent méltatások egyikét kivonatolta, meglehetősen furcsának tűnhet, még Eötvös tekintélyét és kultuszát figyelembe véve is. De mivel az ő könyve a legkorábbi a vizsgáltak közül, ezt a leírást magyarázhatja Eötvös még személyes hatása is.

Ugyanakkor a későbbi munkákban már kevesebb méltatásban részesül, sőt Erdődi egyenesen megjegyzi, hogy „Különbén dr. Wlassics eddigi minisztereink között a legnépszerűbb.” (*Erdődi*, 1900, 152.)

Pestalozzi és Rousseau: a hős és az antihős

A mítoszteremtés és demitizálás mozzanatai és indokai jól nyomon követhetőek *Rousseau* és *Pestalozzi* ismertetésének összehasonlításakor. Esetükben az is megfigyelhető, hogy hogyan függ össze a szakmai megítélés a személyes életvitel megítélésével, s hogy ez az összekapcsolás voltaképpen csak látszólagos.

Rousseau-t illetően elítélő a szerzők véleménye, és nevelési rendszerének jó részét elvetették. Kiss Áron például így ír: „Ő nem ismeri a gyermek valamire termettségét, mert különben tudná, hogy természettől fogva nem minden ember egyenlő. Az a természetes állapot is, melybe Emilt helyezi, nagyon mesterkélt. Emil fejlődése sem természetes, mert a vezető nevelő mindég ott áll a színpalak mögött. Továbbá Emil szellemi nevelését is majdnem erőszakkal hátráltatja.” (*Kiss*, 1872, 165.) Mindnyájan elítélően írnak Rousseau deizmusáról is.

Ezt az elutasítást jócskán alátámasztja Rousseau élete negatív eseményeinek hangsúlyozása: „Volt ő ügyvédgyakornok, rézmetsző-tanuló, adószedő, tolvaj, papnöven-

dék, zenész és hangjegymásoló”. (Molnár, 1884, 68.) (2) „Rousseau jótevői iránt maga is mindig és mindenütt hálátlan.” (Kiss, 1872, 105.) Molnár László pedig az értékelésben kifejezetten negatív személyiségjegyekként említi, hogy: „Hiányoztak nála a leghatalmasabb nevelési eszközök: a nevelői ügyesség és saját példás erkölcs élete.” (Molnár, 1884, 71.)

Ebben az esetben azt figyelhetjük meg, hogy Rousseau életének fekete foltjai megerősítésül szolgálnak nevelési rendszerének elvetéséhez. (Nóvik, 2005)

Ugyanakkor a szerzők nem következetesek. Pestalozzi esetében is találkozhatunk ugyanis negatív személyes jellemzőkkel: „... egész életében hiányzott a testi erő, az eréllyel párosult férfias föllépés, mit csak onnét lehet megmagyarázni, hogy mint városi gyermek folyvást a szobában tartózkodván testileg elpuhult.” (Dölle, 1871, 129.)

Ugyanó rámutat arra is, hogy: „Pestalozzi általában ábrándozó ember volt, agyában néha a leggyönyörűbb eszmék keletkeztek a nép fölszabadtása s boldogítására nézve, melyeknek azonban egy rendes hibájok volt, t.i. kivihetetlenek valának.” (Dölle, 1871, 131.)

Ezek a megjegyzések ugyanúgy utalnak Pestalozzi emberi gyengeségeire, mint Rousseau esetében. Ennek ellenére a következtetés közel sem hasonló: „És mégis daczára mindezeknek, ő lett a nevelészek között egyike a legbuzdítóbb, a legnagyobb befolyásúaknak. (...) Tanítványinak tekinthetők valamennyi jelesebb módszerészek, mert lényegesebb elveit átvették műveikbe; olyannyira, hogy új szabályt egy pedagógus sem hozott létre napjainkig, melynek közvetlen alapjául más, mint Pestalozzi elvei tekintethetnének.” (Molnár, 1884, 83.)

Pestalozzi gondolatainak elfogadottsága és népszerűsége tompította emberi gyengeségeit, Rousseau szokatlan és felforgató elképzelési pedig kidomborították életének kétségkívül vitatható mozzanatait.

Ugyanakkor a korabeli általános Pestalozzi-kultuszt figyelembe véve természetesen nem meglepő az, hogy róla és elveiről jóval pozitívabban írtak, mint Rousseau-ról. Feltételezhetjük tehát, hogy az utóbbinak negatív színben való feltüntetése a szerzők már egyébként is meglévő elutasító véleményében gyökerezik. Pestalozzi gondolatainak elfogadottsága és népszerűsége tompította emberi gyengeségeit, Rousseau szokatlan és felforgató elképzelési pedig kidomborították életének kétségkívül vitatható mozzanatait.

A mintatanító: Ladivér Illyés

A neveléstörténet (ön)legitimációs folyamatait legjobban az egyes pedagógusok életrajzainak ismertetése illusztrálja. A szerzők a neveléstörténet nagyjaival egyenlő stílusban, és nem egyszer egyenlő terjedelemben is tárgyalták az arra érdemesnek tartott tanítók életét. Ebben Molnár László járt az élen, mintegy 90 pedagógust tartott arra érdemesnek, hogy írjon róluk. Ám a többi szerző is jelentős teret szentelt az életrajzoknak. (3)

Ha összevetjük, hogy kikről írtak, akkor kiderül, kik voltak azok, akiket mintegy alapító atyákként tartottak számon. A jórészt a 19. században tevékenykedők közül *Angyán János, Beély Fidél, Beke Kristóf, Brassai Sámuel, Brunswick Teréz, Edvi Illés Pál, Fáy András, Kiss Pál, Lubrich Ágost, Májer István, Márki József, Menyei József, Mirevoi Jankovics Tivadar, Nagy László, Ney Ferenc, Peregriny Elek, Schwarz Gyula, Szalai Báró Barlóczy László, Szilassy János, Szőnyi Pál, Tavassy Lajos, Váradai Szabó János, Warga János* és *Zimmermann Jakab* tartozott közéjük.

Ők voltak azok, akikre a korszak tanítóinak, tanítójelöltjeinek illet felnézniük, akik az átmenetet biztosították a történelem, a közelmúlt és a jelenkor között. Minden szakmai közösségnek – így az akkoriban formálódó néptanítósnak is – szüksége van olyan meghatározó figurákra, akikhez méri magát, akiket eszményképnek fogad el. A formáló-

dó neveléstörténet változásait mutatja, hogy a fenti szerzők közül van néhány, akikre talán már csak a szűkebb neveléstörténeti közösség emlékszik.

Mivel ezek az emberek többnyire gyakorló pedagógusok voltak, beemelésük a tananyagba Rousseau, Pestalozzi vagy éppen Eötvös mellé, nem csupán arra nyújtott lehetőséget, hogy a néptanítóság megismerje saját történetének hőseit, de életük leírása a kívánatos tanítói erények bemutatására is alkalmas volt. Így nem minden életrajz a valós tevékenységet tükrözi, hanem az idealizálás mozzanatait is felfedezhetjük. Egy konkrét életrajzon szeretném bemutatni a fentieket.

Ladivér Illyés (1630–1686) iskoláit Sárospatakon végezte, ahol *Comenius* tanítványa volt. Később a wittenbergi és az erfurti egyetem tanult, majd Magyarországra visszatérően Zsolnán és Bártfán, majd Eperjesen lett (igazgató)tanár.

„Ladivér tanításait ritka szerencse kísérte. (...) Már a természet arra teremtette, hogy tanítom. Tanítani nagyon szeretett; akárhányszor megtörtént velem, hogy reggeli öt órakor már székeben ültem, s csak a nap lenyugtával ment ki belőlem, gyakran ebéd nélkül tanítván egész nap. A szüleim sem jobb gyermekeihez, mint amilyen én voltam tanítványihoz. Viszont ezek sem vonzódtak inkább szüleikhez, mint én hozzá. Szerették és félték. Szokása volt bemenni az egyes osztályokba s intéssel, ajándékkal a tudományok szeretetére buzdítani az ifjakat. Vessző, ütleget szerinte nem való az ártatlan növendékekhez. Kicsi pajkosságot nem tartott fenytendőnek. Az elme, szokta mondani, valamint az alma, javító gond mellett lassanként érik. Tanításait úgy tette sikeressé, hogy miket elmondott, azonnal gyakorlatra vivé át, kedveltető okoskodás közben kérdegetve hallgatóit. Olykor vitába ereszkedett tanítványival, akiknek, ha valamit nem értettek, szabad volt kérdést emelni. Szerette, ha tanítványai lecke után csoportokra oszlottak s a hallottakat megvitatták. Ha fenakadtak, megigazította úgy a védőket mint a támadókat.” (*Kiss*, 1872, 99–100.)

„Tanuljunk tőle buzgóságot, mert nagyon szeretett tanítani; sokszor reggeli 5 órakor ment tanodába és nap nyugtáig felejté ott magát ebéd nélkül. Tanítványai iránt végtelen szeretettel viselteték. «Az ártatlanokat – mondá ő – veréssel nem szabad büntetni!». A kisebbeket ajándékokkal buzdítás szorgalomra; amit előadott, azonnal gyakorlatba is vette és gyakran vitába bocsátkozék tanítványival; szerette, ha tanóra után azok csoportokra oszolva a hallottakat megvitatták. (*Molnár*, 1884, 147.)

„Ladivér tanító volt a szó legszorosabb értelmében. Megtörtént velem nem egyszer, hogy egész nap tanítottam s az ebédre is megelégedtem. A gyermekekkel oly barátságosan bántam, hogy ezek jobban vonzódtak hozzám, mint szülőikhez. Pajkosságból származó csekélyebb vétségeket nem tartott büntetésre méltó tényeknek. A szelídséget többre becsültem, mint a kemény szigorot, mert – mondja – «az elme, mint az alma javító gond mellett lassankint érik.» A gondolkodást minden tanítványától megköveteltem s azért igen kedveltem, ha kérdéseket intéztek hozzám, gyakran még vitatkozásba is bocsátkozott velük.” (*Erdődi*, 1900, 106–107.)

A fenti szövegeket olvasva jól nyomon követhető, hogyan tisztult le egy életrajz közel harminc év alatt, s hogyan kristályosodtak ki a kívánatos tanítói erények: a buzgóság, a barátságosság, a motiváció és a gondolkodásra nevelés iránti fogékonyság. Az életrajzok egy-egy történetbe foglalva ugyan, de szinte egész tulajdonságlistát állítanak az olvasó elé.

A buzgóságot különösen fontos erénynek tartották. *Overberg Bernát* (1754–1826) kapcsán például megjegyzik, hogy egy alkalommal nem készült fel kellőképpen a tanításra, s állítólag ezt mondta: „Ma reggel ismét kellő előkészület nélkül mentem iskolába. Isten segíts, hogy megjavítsam magamat!” (*Molnár*, 1884, 87.) (4)

A fentebb kiemelt három terület, úgy gondolom, jól mutatja, hogy hogyan kapcsolódott össze a pedagógiatörténeti múlt és jelen a dualizmuskori neveléstörténeti kézikönyvekben. A népoktatási rendszer leírása, vagy a példaképpül állítható pedagógiai gondolkodók és gyakorló pedagógusok életrajzában bő ismertetése mögött, véleményem szerint, a

szerzőknek az akkoriban frissen formálódó néptanítóság közösségtudatának formálására irányuló szándéka húzódott meg.

További kutatások feladata lesz megvizsgálni, hogy a nem a tanítóképzésben használt tankönyvekben hogyan jelennek meg az elemzett folyamatok, másrészt, hogy a korszakot túllépve hogyan alakul át a neveléstörténeti tankönyvek anyaga, a dualizmus alatt fontosnak tartott személyek, események közül melyek maradnak el, és hogyan egészülnek ki azok az újabb narratívákkal.

Jegyzet

(1) A jelen vizsgálat az *A magyar neveléstörténet-írás historiográfiája a neveléstörténeti monográfiák és tankönyvek tükrében (1848–1948)* című, T042678 számú OTKA-kutatás részét képezi.

(2) Kiss Áron is majdnem szó szerint így fogalmaz. Lásd Kiss, 1872, 101.

(3) Érdekesség, hogy Molnár László, könyvének a tanítók életrajzát ismertető részében, Bárány Ignác és Schwarz Gyula közé illesztve, meglehetősen meleg hangú ismertetést írt önmagáról. „Nevelése alapját vallásos szüleinek, különösen szelid lelkű anyjának köszönheti. ... Munkái megírásánál törekszik a női egyediségnél túlsúlyban levő érzelmeket: szemérem, szépség, vallás, erkölcsi érzelmek különösen figyelembe venni. E célból szerkesztésnél a kedélyre hat és a tanulást könnyíteni igyekszik a képzetek és érzelmek társulásának tekintetbevétele, ismételve haladás és főleg egységre való törekvés által; mert a nevelés fölélvén alapuló általános nevelési és tanterveket a részletes neveléstanban és részletes tanítástanban az egyes ágak megírásánál, ugyanazon műkifejezésekhez szigorúan ragaszkodva, mindenütt alkalmazza. Ily eljárása kiválóbb paedagogusok helyesléseivel találkozók. Sőt Lederer. A. Az oktatás módszere című munkájában alkalmazásra is méltatta módszerét.” (Molnár, 1884, 230–231.)

(4) Ugyanezt idézi Erdődi és Kiss is. Ugyanakkor a fordítás, megőrizve az eredeti nyelvtani szerkezetet, jól utal a forrás német eredetére, és ezzel jól illusztrálja a német befolyást a magyar neveléstörténet-írásra.

Irodalom

Assman, Jan (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Kiadó, Budapest.

Dölle Ödön (1871): *A nevelészet története*. Lauffer Vilmos, Pest.

Erdődi János (1900): *Nevelés-történelem*. Lauffer Vilmos, Budapest.

Felkai László – Zibolen Endre (1993): *A magyar nevelés története*. II. kötet. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest

Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra*. Rosenberg, Pest.

László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei. Scientia Humana-Kairosz, Budapest.

Molnár László (1884): *A nevelés történelme*. Lauffer Vilmos, Budapest.

Németh András – Szabolcs Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest.

Németh András (2005): A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. *Iskolakultúra*, 15. 9. 50–70.

Nóvik Attila (2000): A reformpedagógia fogadtatása a 19. századi Kolozsváron In. Dombi Alice – Oláh János (szerk.): *Pedagógiai célkitűzések a XIX. század pedagógiájában*. Gyula. 181–189.

Nóvik Attila (2005): Rousseau-kép a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben. *Iskolakultúra*, 15. 9. 125–131.

Pléh Csaba (1996): A narratívumok mint a pszichológiai koherenciateremtés eszközei. *Holmi*, 8. 2. 265–282.

Programértékelés

Végzettek a kibocsátó intézmény angoltanár-képzéséről

Kutatásunkkal – szakmaiéletút-alakulást vizsgáló felmérésünk részeként – azt vizsgáltuk, hogy a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karán 2001 júniusában nappali tagozaton angol nyelv és irodalom szakos középiskolai tanárként végzettek szakmai élete miképpen alakult a végzés óta.

Képzési program, értékelés

A pedagógiai értékelés nem csak az esetek egy részében becslési műveletként végzett (Benedek, 2002) osztályozást, de nem is csak a pedagógiai alapviszonyban értéket elsajátító (vagy el nem sajátító) tanulónak (Zsolnai, 1996) az értékelését, és nem is csak a közoktatásban részt vevő tanulónak az értékelését jelenti. A felsőoktatás kontextusában végzett pedagógiai értékelés így a hallgató tudásán kívül irányulhat többek között a hallgató más tulajdonságaira, az oktatói munkára, a taneszközökre, a tanulási környezetre, a szervezet működésére, a képzés hatékonyságára, a képzés munkaerőpiaci megfelelőségére, a képzési programra, a tantervre is.

A tantervek értékelése a pedagógiai értékelés egyik lehetséges és szükséges területként az 1970-es, 1980-as években kapott először kiemelt figyelmet. (Báthory, 1992) A tantervi értékelés kritikus pontja, hogy ki, mikor, mit vagy kit, milyen szinten vizsgálva, miért, hogyan, kinek a megbízásából és kinek a számára végzi az értékelést. Az értékelés történhet például egyéni, évfolyami, intézményi, térségi, országos és nemzetközi szinten, az értékelésbe bevont közvetlen adatszolgáltató lehet többek között a hallgató, az oktató, az egységvezető is. Az értékelés célja hasonlóképpen sokféle lehet. Az értékelés végzőjének megfelelő kvalitásokkal rendelkező szakembernek kell lennie, így az értékelés végzője lehet például az ágazati irányítás megbízottja, tudós, szakértő vagy intézményvezető. Az értékelési eljárás diagnosztikus, formatív, szummatív (Scriven, 1967), vagy összehasonlító műveleteket tartalmazhat. Könnyen belátható, hogy az értékelés folyamata, eredménye és az eredmények felhasználása vagy visszacsatolása az értékelt folyamatokra vagy mozzanatokra nagyban függ attól, hogy ki és kinek végzi az értékelést. Nem nehéz Aldersonnal (1992) egyetértenünk, aki szerint az értékelésnek végső soron gyakorlati céloknak kell alárendelődnie, a döntéshozók számára kell hasznos és felhasználható adatokkal és összefüggésekkel szolgálnia. A gyakorlathoz vissza nem csatolt eredményekkel ugyanis biztosan nem erősítjük a képzési program megfelelőségét.

A felsőoktatás országos szintű tartalmi szabályozását a képesítési követelményeket meghatározó kormányrendeletek adják. Az egyes intézmények helyi szintű, deklarált tantervei tartalmazzák a részletes oktatási és tanulmányi követelményeket, valamint a képzés részletes szabályait. Ezekben belül feltétlenül ki kell térniük a képzési szakaszokra, a szigorlati és a záróvizsga tárgyából előírt tanegységekre, a kreditek számára, a kötelező vizsgákra, a szigorlatokra, az ismeretek ellenőrzésének rendszerére, a résztanulmányok beszámítására, és az egymásra épülő ismeretellenőrzési formákra (1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról, 87.§ (1)). A képzés helyi szintű tartalmi alakulásáról szólnak még részletesen a kurzusleírások és a közoktatásban inkább tanmenet néven ismert sillabu-

szok, valamint (arról is) szólhatnak az egyes képző intézmények küldetésnyilatkozatai. A közoktatás vonatkozásából inkább ismert - illetve annak kapcsán inkább tárgyalt – tanított vagy lefordított tanterv, tesztelt tanterv, elsajátított tanterv, rejtett vagy látens tanterv és extra tanterv (Báthory, 1992; Horváth és Bognár, 1997) beláthatóan ugyanezek a nevek jelen van a felsőoktatásban is.

A tanulmányban eddig említett szakirodalom elsősorban a közoktatási szférában megvalósuló értékelésekre vonatkozik, de ezek vonatkoztatása a felsőoktatásra nem lehetetlen. A képzés értékelése így nem csak a közoktatásban lehetséges és szükséges, de a felsőoktatásban is.

A felsőoktatásban a hallgató törvényben biztosított joga például, hogy az oktatók oktatói munkáját véleményezze. Ezt a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény 32. paragrafusa 3. bekezdésének e) pontja tartalmazta. Az országgyűlés által előbb 2005. május 23-án, majd normakontrol után november 29-én elfogadott új felsőoktatási törvényben (a 2005. évi CXXXIX. törvényben) pedig a harmadik rész 46. paragrafus 2. bekezdésének e) pontjában szerepel. A képzési program alakítását szintén segítő tevékenységről rendelkezik a törvény 34. paragrafusának 6. bekezdése, amely szerint a felsőoktatási intézményeknek pályakövetést is kell végezniük. Önkéntes adatszolgáltatási alapon figyelemmel kell kísérniük a náluk végzetek munkaerőpiaci helyzetét.

A tanulmány legfőbb eredménye az anyatanszék és a többi tanszék tárgyainak analitikus értékelése, illetve a megnevezett hiányterületek közötti összefüggés felismerése. Azt láttuk ugyanis, hogy válaszdóink a képzés olyan régióiban neveztek meg hiányterületeket, amelyeket hasznosabbnak ítélték meg. Az anyatanszék tárgyi blokkjai közül a tanítási gyakorlatot, az angol nyelv- és stílusgyakorlatokat és az angolnyelv-pedagógiai blokkot értékelték a legmagasabbra.

A közoktatásban és a felsőoktatásban is igaz, hogy az egyes képzési tartalmakban és strukturákban felfedezhető a képzési programok összeállítóinak és más felelőseinek releváns filozófiai, pszichológiai és szociológiai tudása, illetve szemlélete. Így az angoltanár-képző programokban bizonyos megjelenik például a nyelvtudás-fogalom adott értelmezése, amely, mint tudjuk, diakronikusan, történelmileg többször is értelmezés- és tartalomváltozásokon ment át, de szinkronikusan is léteztek és léteznek változatai.

A közoktatásban és a felsőoktatásban is igaz, hogy az egyes képzési tartalmakban és strukturákban felfedezhető a képzési programok összeállítóinak és más felelőseinek releváns filozófiai, pszichológiai és szociológiai tudása, illetve szemlélete. Így az angoltanár-képző programokban bizonyos megjelenik például a nyelvtudás-fogalom adott értelmezése, amely, mint tudjuk, diakronikusan, történelmileg többször is értelmezés- és tartalomváltozásokon ment át, de szinkronikusan is léteztek és léteznek változatai.

Tantervet, képzési programot lehet ugyan az említett területekhez kapcsolódó kutatások nélkül fejleszteni, de nem érdemes.

A tanterv- és így a programértékeléshez is köthető kulcsfogalom az elszámoltathatóság. Az elszámoltathatóság a képzéssel bármilyen módon kapcsolatban lévők (ágazati irányítás, munkaerőpiac, intézményvezetés, oktató, hallgató) vonatkozik, és a minőségi és hatékony oktatás iránti felelősségüket fejezi ki. (Vass, 2000) „Elszámoltatni” és „elszámolni” márpedig csak úgy lehet, ha szisztematikus ellenőrző, értékelő és visszacsatoló mechanizmusokat működtetünk.

Az elszámolás, a minőségbiztosítás, a programértékelés egyik módja a felsőoktatás vonatkozásában éppen az, hogy a végzetek véleményét kérjük retrospektíve arról a képzésről, amely felkészítette őket a szakmára, hivatásra. A tanulmány további részeiben ilyen elszámolást végzünk.

Az empirikus vizsgálat paraméterei

Empirikus, leíró-problémafeltáró kérdőíves vizsgálatunk fő célja annak feltárása volt, hogy a Veszprémi Egyetem angoltanárképzését (valaha is volt) angoltanári munkájuk kapcsán hogyan ítélik meg az ott 2001 júniusában nappali tagozaton okleveles angol

nyelv és irodalom szakos középiskolai tanárként végzetek (n=50). Így tanulmányunk empirikus adatgyűjtésen alapuló részleges programértékelésnek fogható fel.

Az adatfelvételt önkitöltős kérdőívvel végeztük. Kérdéseink az egyes képzéstartalmi egységek (tárgyi blokkok) megítélésére, a képzés egészszleges megítélésére és az érzékelt képzési hiányterületekre vonatkoztak. A közölt eredmények értelmezéséhez két alapelvet kell elfogadnunk.

Az egyik az, hogy az eredmények egyértelműen csak a vizsgált populáció képzés-megítélésére relevánsak, azt jellemzik. A kutatás eredményeit a vizsgált csoportra azért tartjuk jellemzőnek, mert a vizsgálati csoportot alkotó 50 főből 49 fő tényleges alanyként vett részt a kutatásban. A másik alapelv az, hogy értékelésük a képzés az 1996. év – illetve esetenként az 1995. év – szeptemberétől a 2001. év júniusáig átívelő képzési időszakra vonatkozik. Nem lehetséges tehát a kapott eredményeket a Veszprémi Egyetem vagy más felsőoktatási intézmény angol szakjain végzettek bármely más csoportjára, csoportjaira, vagy azok összességére vonatkoztatni. E tekintetben az eredmények más hasonló vizsgálatok eredményeivel való összevetésre, elemzésre alkalmasak.

Programértékelésünk jellemzői

A programértékeléssel végső soron a célok megvalósításáról kapunk információt. (Tyler, 1949) Értékelésünk inkább szummatív, mint formatív, mert a program befejeztével végeztük, és mert inkább a program válaszadók által megítélt értékéről kapunk információt, semmint a program fejlesztéséhez kívánunk közvetlenül hozzájárulni. (Scriven, 1967) Annnyiban azonban formatív is, hogy reményeink szerint eredményeink visszacsatolása a képzés alakítására nem lehetetlen. Programértékelésünk tekinthető ugyanakkor szükségletelemzésnek is a tekintetben, hogy vizsgálatunkban a ma gyakorló angolnyelv-tanárai nyilatkoztak arról is, hogy milyen jellegű ismeretekre van szükségük tanári munkájukban, amelyekkel a képzésben nem találkozhattak.

A programban végzetek kérdőíves kikérdezése egyértelműen a programnak csak egyetlen szempont szerinti egyetlen módszerrel végzett értékelése. (Az értékelési lehetőségekről lásd bővebben Kurtán, 2001; az értékelés folyamatáról. [Alderson, 1992]) Nagy mintán végzett kutatásában Kocsis (2003) nem csak a végzetek, hanem a tanárjelöltek véleményét is kérdezte, nem csak a képzésről, hanem a pályáról is. Mi csak a végzeteket, közülük is csak egy csoportot kérdeztünk, kizárólag a képzésről. Nem végeztünk továbbá program-összehasonlító elemzést, amellyel Kurtán (1995) például a magyarországi hároméves egyszakos angolnyelvtanár-képzési programok szerkezetét és kurzusleírásait vizsgálta. De a program képzési szerkezetének jogszabályi megfelelését sem vizsgáltuk. A felsőfokú programok képzési követelményeiről a megfelelő kormányrendeletek rendelkeznek. (Esetünkben ez jelenleg a felsőoktatásról szóló, többször módosított, 1993. évi LXXX. törvény 72. paragrafusának d. pontjában foglalt felhatalmazás alapján kiadott, többször is módosított 129/2001. (VII. 13.) kormányrendelet a felsőoktatásban a bölcsészettudományi és egyes társadalomtudományi alapképzési szakok képesítési követelményeiről.)

Az egyetem angoltanár-képzésének értékelése

Válaszadóink véleményét kétféle fő formában kértük arról a képzésről, amely felkészítette őket az angoltanári hivatásra.

Az első esetben a képzés egyes tantárgyblokkjainak értékelését kértük egyenként, majd a képzés egészének értékelését kértük öt pontos skálán. Az idegennyelvi tesztelés szakirodalmából kölcsönvett két terminust alkalmazva a tantárgyblokkonkénti értékelést analitikus értékelésnek, a képzés egészének egységként történő értékelését holisztikus értékelésnek nevezzük e tanulmányban. (Bárdos, 2002, 229–231.; Alderson, Clapham és Wall, 1996, 107–108., 286., 289.)

A második esetben azt kérdeztük meg a válaszadóktól, hogy milyen jellegű ismeretekkel nem találkozhattak az egyetemi képzésben, amelyekre tanári munkájukban szükségük lenne, illetve szükségük lett volna. Ezt a kérdést nyílt kérdésként tettük fel a válaszadóinknak, nem adtunk meg válaszlehetőségeket. Ezzel egyrészt a válaszadók bármiféle befolyásolását vagy orientálását kívántuk elkerülni. Másrészt azt reméltük, hogy így a válaszadóktól valóban autentikus válaszokat kapunk.

Az egyetem angoltanár-képzésének analitikus értékelése

A kérdőív 58., 59., 60. és 61. kérdéseiben kértük arra a válaszadókat, ítélik meg, hogy a Veszprémi Egyetem angoltanár-képzésében szerepet vállalt tanszének előadásai és szemináriumi mennyire segítik vagy segítették őket tanári munkájukban. Az értékelést az Angol Nyelv és Irodalom Tanszék esetében tantárgyi blokkonként külön-külön, míg a többi tanszék esetében egységesen tanszékenként kértük. Az Angol Nyelv és Irodalom Tanszék előadásait és szemináriumait a következő blokkokkal jelöltük: (1) Angol nyelv- és stílusgyakorlatok, (2) Nyelvészeti blokk, (3) Angolnyelv-pedagógiai blokk, (4) Irodalmi blokk, (5) Történelem, kultúra, civilizáció blokk és végül (6) Iskolai tanítási gyakorlat.

A válaszadókat arra kértük, hogy az egyes tantárgyi blokkokat és tanszékeket egy-egy olyan ötpontos skálán értékeljék, amelyen az ötös a legjobb, az egyes pedig a legrosszabb véleményüket fejezi ki.

A tantárgyi csoportokat és blokkokat az Angol Nyelv és Irodalom Tanszék 'Catalogue of Course Descriptions' elnevezésű kurzuskatalógusának 1996 őszi félévére és 1997 tavaszi félévére szóló kiadásai, valamint a Veszprémi Egyetem Tanulmányi tájékoztató: „Hasznos ismeretek hallgatóknak és oktatóknak” elnevezésű kiadvány 1997–1998. és 1998–1999. tanévekre szóló kiadásai alapján állapítottuk meg. (A kétféle kiadványból a vizsgált csoportra vonatkoztatva az itt nem említett kiadások nem relevánsak a következők miatt: az 1997. év tavaszi félévi tanszéki kurzuskatalógus volt az utolsó ilyen kiadvány az Angol Nyelv és Irodalom Tanszék történetében, a következő tanévtől, azaz az 1997–1998. tanévtől kezdve a tanulmányi információk a már régebb óta létező, de addig csak a Mérnöki Karra vonatkozó egyetemi tanulmányi tájékoztatóban jelentek meg; az 1999–2000. tanévre kiadott egyetemi tanulmányi tájékoztatóval kezdve viszont az egyes tájékoztatókban foglaltak csak azokra a hallgatókra vonatkoznak, akik az adott tanévben kezdték meg az egyetemen tanulmányaikat.)

Ahogy az könnyen kiolvasható az *1. táblázat*ból, a válaszadók az angol nyelvi stílusgyakorlatokat és a kilencedik, illetve – a tanulmányaikat a hároméves szakon elkezdett hallgatók számára – az ötödik szemeszterben kötelező tanítási gyakorlatot tartották a leghasznosabbnak. A tanítási gyakorlat az értékelésben kerekítve 4,2-es átlagot kapott, az angol nyelvi stílusgyakorlatok blokkja 4-es átlagot kapott. Őket követik – az első két helytől kissé lemaradva – az angolnyelv-pedagógiai és a nyelvészeti tárgyak blokkjai egyenként 3,7-es kerekített átlagértékkel. Tőlük egy kerekített tizedes értékkel lemaradva következnek a sorban ugyancsak holtversenyben az irodalom, a történelem-kultúra-civilizáció és a pedagógia-pszichológia blokkok. A csoportra jellemző átlagértékek szerint a válaszadók tanári munkájukban az alkalmazott nyelvészeti tárgyakat és a társadalomtudományi tárgyakat tudják vagy tudták a legkevésbé hasznosítani.

A fenti csoportátlagok értelmezéséhez fontos megjegyeznünk, hogy nem kértük a válaszadóktól sem az oktatók felkészültségének, sem a tárgyak szerkezeti felépítésének megítélését. Válaszóinktól azt kértük, hogy a szerint ítélik meg az egyes tárgyi blokkokat, hogy azok milyen mértékben segítik vagy segítették őket tanári munkájukban. Ez a kétféle értékelés nem tekinthető azonosnak egymással.

Az egyetem angoltanár-képzésének holisztikus értékelése

Az analitikus értékelés mellett arra is megkértük a válaszadókat, hogy egészlegesen, összességében is értékeljék az egyetem angoltanári képzését. A holisztikus értékelésnél

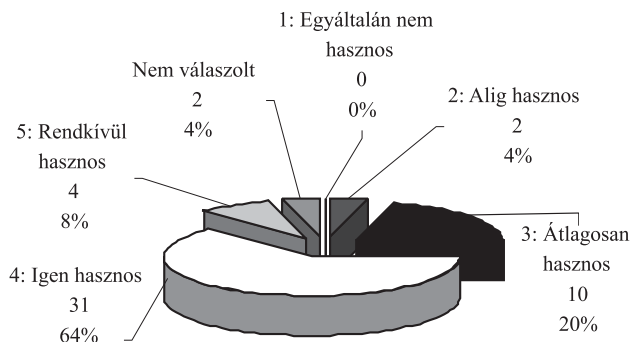
1. táblázat. Az egyetem öt éves angoltanári képzésének válaszadók általi analitikus értékelése

Tantárgyi blokkok	Nyelvi stílusgyakorlatok	Nyelvészeti blokk	Idegennyelv-pedagógiai blokk	Irodalmi blokk	Történelem, kultúra, civilizáció blokk	Iskolai tanítási gyakorlat	Pedagógia-Pszichológia Tanszék tantárgyai	Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék tantárgyai	Társadalomtudományi Tanszék Tantárgyai	Összes
Értékelés										
1: haszontalan	0	0	1	1	0	2	0	1	6	11
2: alig megfelelő	2	1	3	8	5	1	5	16	12	53
3: közepes	7	<u>21</u>	12	10	<u>16</u>	5	14	<u>18</u>	<u>15</u>	118
4: igen jó	<u>24</u>	14	<u>19</u>	<u>17</u>	<u>16</u>	15	<u>20</u>	6	10	<u>141</u>
5: kiváló	12	8	9	9	8	<u>21</u>	5	3	1	76
Irrelevánsnak ítélte a kérdést	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Nem válaszolt	3	4	4	3	3	4	4	4	4	33
Valid válaszok	45	44	44	45	45	44	44	44	44	399
Válaszok száma	49	49	49	49	49	49	49	49	49	441
Átlag	4,02	3,66	3,73	3,56	3,60	4,18	3,56	2,86	2,73	3,54

azt kértük a válaszadóktól, hogy olyan ötpontos skálán ítélik meg, mennyire tartják összességében hasznosnak az egyetem angoltanári képzését, amelyen az egyes a legrosszabb, az ötös pedig a legjobb megítélést jelenti.

2 fő nem válaszolt a kérdésre. Ez kevesebb, mint ahányan nem válaszoltak az analitikus értékelésnél – bármelyik blokkot nézzük is.

Ahogy az *1. ábrán* látjuk, a legtöbben, azaz a válaszadók mintegy kétharmada (64 százalék) összességében igen hasznosnak, kevesebb mint 10 százaléka maximálisan hasznosnak, egyötöde átlagosan hasznosnak ítéli meg a képzést. Csupán 4 százalék tartja a képzést alig hasznosnak, de nincs a válaszadók között olyan, aki teljesen haszontalannak tartaná a képzést.



1. ábra. Az egyetem öt éves angoltanári képzésének válaszadók általi holisztikus megítélése (Feltett kérdés: Összegességében hasznosnak ítéli-e meg a Veszprémi Egyetem angoltanári képzését?)

A holisztikus értékelés kerekített középértéke 3,8, amelyet úgy kaptunk, hogy a válaszadók által adott összes pont összegét a válaszadók számával osztottuk ($178 / 47 = 3,787$). A 3,8-as érték a kerekítés szabályai szerint a jó értéknek felel meg.

Az egyetem angoltanár-képzésének értékelése nemek szerint

Különbséget láttunk abban, ahogyan a csoportban lévő férfiak és a nők megítélik az egyetemen folyó angoltanár-képzést.

Az eredményeket százalékos arányban írjuk le. Ez az adatok óvatosabb interpretációjára inti az értelmezőt, mivel a sokaságban a férfiak és a nők aránya 11 a 38-hoz, százalékos megoszlásuk tehát 22 és 78 százalék. Az eredmények azonban egyértelműen igazak a vizsgált sokaságra.

A nők rosszabbnak ítélték meg az alkalmazott nyelvészeti tárgyakat, 42 százalékuk értékelte e tárgyakat alig hasznosnak, azaz az ötfokú értékelési skálán kettesnek, míg a férfiak közül senki sem adott közepesnél rosszabb értékelést.

Ellenben a tanítási gyakorlatot a női válaszadók értékelték hasznosabbnak, majdnem felük (47 százalék) értékelte hasznosságát ötösre, míg a férfiak alig több mint egynegyede (27 százalék) értékelte a tanítási gyakorlatot ugyanígy. A tanítási gyakorlat hasznosságára adott jegyek megoszlása is eltérő a nők és férfiak esetében. A nők legtöbbször (81 százalék) ötösre vagy négyesre értékelte a gyakorlat hasznosságát, a férfiak által adott jegyek az egyestől ötösig terjedő skálán egyenletesebb eloszlást mutatnak. A nők tehát inkább egyféle véleményen, míg a férfiak inkább többféle véleményen vannak a tanítási gyakorlatot illetően.

Az angolnyelv-pedagógiai tantárgyi blokkot is a férfiak értékelték kevésbé hasznosnak. Ötöst senki nem adott közülük. A nők mintegy egynegyede (24 százalék) adott ötöst, de 5 százalékuk kettest, 3 százalékuk pedig egyest adott.

A nyelvészeti tárgyak blokkja esetében sem volt olyan férfi, aki azt ötösre értékelte volna.

A nők összességében jobbnak értékelték az anyatanszék tárgyait, mint a férfiak. Ellenben a képzésben az anyatanszéken kívül résztvevő más tanszék tárgyait összességében a férfiak értékelték jobbnak.

Holisztikus értékelésükben azonban nincs jelentős különbség a két csoport között, százalékosan csaknem ugyanannyi férfi (64 és 9 százalék) mint nő (63 és 9 százalék) adott négyest, illetve ötöst.

A 2. és 3. táblázatban részletesen közöljük a képzés analitikus értékelését nemek szerinti bontásban.

Az analitikus és a holisztikus értékelés összefüggései

Az alábbiakban összevetjük az analitikus és a holisztikus értékelések eredményeit. Az Angol Nyelv és Irodalom Tanszék egyes tantárgyi blokkjaira vonatkozó válaszadói értékelések középértéke kerekítve 3,8 ($22,75 / 6 = 3,792$), amely megegyezik a holisztikus értékelésnél számított középértékkel. Az egyetem angoltanári képzésének analitikus, vagyis a képzésben résztvevő mind a négy tanszékét egyenként involváló értékeléseként kapott válaszok középértéke 3,6, amely kettő kerekített tizedes értékkel eltér a holisztikus értékelés eredményétől. Ez az eltérés egyrészt viszonylagosan kis vagy elenyésző eltérésnek tekinthető, és az értékelés konzisztenciájára utal. Másrészt viszont a két analitikus érték és a holisztikus érték összevetésekor más megállapítás is tehető. A két analitikus érték (a 3,6 és a 3,8) és azoknak a holisztikus értékhez való eltérő közelsége azt is mutathatja, hogy a válaszadók a holisztikus értékeléskor sokkal inkább az anyatanszék, mintsem az egyetem angoltanárképzését értékelték.

2. táblázat. Az Angol Nyelv és Irodalom Tanszék tantárgyi blokkjai értékelésének nemek szerinti megoszlása

	Értékelő jegy	Nem				Összesen [% (fő a 49- ből)]		Átlag		
		férfi [% (fő a 11-ből)]		nő [% (fő a 38-ból)]				férfi	nő	csoport
Angol nyelv- és stílus- gyakorlatok	1	0%	(0)	0%	(0)	0%	(0)	3,60	4,14	4,02
	2	18%	(2)	0%	(0)	4%	(2)			
	3	18%	(2)	13%	(5)	14%	(7)			
	4	36%	(4)	53%	(20)	49%	(24)			
	5	18%	(2)	26%	(10)	24%	(12)			
	Nem válaszolt	9%	(1)	8%	(3)	8%	(4)			
Nyelvészet tantárgyi blokk	1	0%	(0)	0%	(0)	0%	(0)	3,44	3,71	3,66
	2	0%	(0)	3%	(1)	2%	(1)			
	3	45%	(5)	42%	(16)	43%	(21)			
	4	36%	(4)	26%	(10)	29%	(14)			
	5	0%	(0)	21%	(8)	16%	(8)			
	Nem válaszolt	18%	(2)	8%	(3)	10%	(5)			
Angolnyelv - pedagógia tantárgyi blokk	1	0%	(0)	3%	(1)	2%	(1)	3,55	3,77	3,73
	2	9%	(1)	5%	(2)	6%	(3)			
	3	18%	(2)	26%	(10)	24%	(12)			
	4	55%	(6)	34%	(13)	39%	(19)			
	5	0%	(0)	24%	(9)	18%	(9)			
	Nem válaszolt	18%	(2)	8%	(3)	10%	(5)			
Irodalom tantárgyi blokk	1	0%	(0)	3%	(1)	2%	(1)	3,30	3,62	3,56
	2	27%	(3)	13%	(5)	16%	(8)			
	3	27%	(3)	18%	(7)	20%	(10)			
	4	18%	(2)	39%	(15)	35%	(17)			
	5	18%	(2)	18%	(7)	18%	(9)			
	Nem válaszolt	9%	(1)	8%	(3)	8%	(4)			
Történelem, kultúra, civilizáció tantárgyi blokk	1	0%	(0)	0%	(0)	0%	(0)	3,60	3,60	3,60
	2	0%	(0)	13%	(5)	10%	(5)			
	3	55%	(6)	26%	(10)	33%	(16)			
	4	18%	(2)	37%	(14)	33%	(16)			
	5	18%	(2)	16%	(6)	16%	(8)			
	Nem válaszolt	9%	(1)	8%	(3)	8%	(4)			
Iskolai tanítási gyakorlat	1	9%	(1)	3%	(1)	4%	(2)	3,66	3,74	4,18
	2	0%	(0)	3%	(1)	2%	(1)			
	3	27%	(3)	5%	(2)	10%	(5)			
	4	18%	(2)	34%	(13)	31%	(15)			
	5	27%	(3)	47%	(18)	43%	(21)			
	Nem válaszolt	18%	(2)	8%	(3)	10%	(5)			
						Összesen		3,53	3,76	3,79

Retrospektíve érzékelt képzési hiányterületek

A kérdőív 62. pontjában nyílt kérdésben arra kértük a válaszadókat, hogy nevezzék meg azokat az ismereteket, amelyekkel a képzés során nem találkoztak, nem is találko-

hattak, de amelyekre angoltanárként, illetve egyáltalán tanárként szükségük lett volna vagy szükségük lenne.

A válaszokat – a kapott vélemények nyomán – 5 kategóriába soroltuk. Ezek a következők voltak: (1) képzési hiányterületek a módszertani képzésben, (2) képzési hiányterületek a pedagógiai-pszichológiai képzésben, (3) képzési hiányterületek az angol nyelvi képesség fejlesztésében, (4) képzési hiányterületek egyéb területeken és (5) a válaszadók által nem egyértelműen besorolhatóan megnevezett képzési hiányterületek. A 4. táblázatban ezekhez a kategorizált képzési területekhez rendelve soroljuk fel a válaszadók által érzékelt hiányterületeket.

3. táblázat. Az angoltanárképzésben az anyatanszéken kívül részt vállaló más tanszékek analitikus értékelésének nemek szerinti megoszlása

	Értékelő jegy	Nem				Összesen [% (fő a 49-ből)]	Átlag			
		Férfi [% (fő a 11-ből)]		Nő [% (fő a 38-ból)]			Férfi	Nő	Csoport	
Pedagógia- Pszichológia Tanszék tárgyai	1	0%	(0)	0%	(0)	0%	(0)	3,44	3,60	3,57
	2	9%	(1)	11%	(4)	10%	(5)			
	3	36%	(4)	26%	(10)	29%	(14)			
	4	27%	(3)	45%	(17)	41%	(20)			
	5	9%	(1)	11%	(4)	10%	(5)			
	Nem válaszolt	18%	(2)	8%	(3)	10%	(5)			
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék tárgyai	1	0%	(0)	3%	(1)	2%	(1)	3,44	2,71	2,86
	2	0%	(0)	42%	(16)	33%	(16)			
	3	55%	(6)	32%	(12)	37%	(18)			
	4	18%	(2)	11%	(4)	12%	(6)			
	5	9%	(1)	5%	(2)	6%	(3)			
	Nem válaszolt	18%	(2)	8%	(3)	10%	(5)			
Társadalom- tudományi Tanszék tárgyai	1	9%	(1)	13%	(5)	12%	(6)	2,77	2,71	2,73
	2	18%	(2)	26%	(10)	24%	(12)			
	3	36%	(4)	29%	(11)	31%	(15)			
	4	18%	(2)	21%	(8)	20%	(10)			
	5	0%	(0)	3%	(1)	2%	(1)			
	Nem válaszolt	18%	(2)	8%	(3)	10%	(5)			
Összesen						3,22	3,01	3,05		

(1) Kicsit több mint a válaszadók fele (57 százalék) a módszertani képzés kategóriájához tartozó hiányterületeket nevezett meg. Közülük is a legtöbben (ennek az alcsoportnak 25, a teljes sokaságnak 14 százaléka) szívesen vett volna részt több gyakorlati, mint elméleti módszertani órán. Majdnem ugyanennyien (az alcsoport 21, a teljes sokaság 12 százaléka) a féléves iskolai tanítási gyakorlatot kevésnek tartották, volt, aki úgy nyilatkozott, hogy szerinte az igazi tanárképzés az lenne, ha többféle iskolai korosztállyal és

4. táblázat. A válaszadók által retrospektíve érzékelt képzési hiányterületek (Feltett kérdés: Milyen jellegű ismeretekkel nem találkozhatott az egyetemi képzésben, amelyekre tanári munkájában szüksége lenne, illetve szüksége lett volna?)

		Említések száma							
		Férfi		Nő		Összesen			
Módszertani képzésben:									
	Több gyakorlati, mint elméleti módszertani óra, gyakorlati módszertani ismeretek	1	9%	6	16%	7	14%	28	57%
	Több iskolai tanítási gyakorlat	3	27%	3	8%	6	12%		
	Többféle korosztály tanítása a tanítási gyakorlaton	–	–	2	5%	2	4%		
	Általános iskolai módszertan	1	9%	1	3%	2	4%		
	Óravázlatok készítése	–	–	1	3%	1	2%		
	Fonetika tanításának módszerei	–	–	1	3%	1	2%		
	Idegen nyelv tanításának kezdete abszolút kezdő csoportban	–	–	1	3%	1	2%		
	Dolgozatok összeállítása	–	–	3	8%	3	6%		
	A javításhoz szükséges különböző jelölések, gyakorlati értékelések	–	–	1	3%	1	2%		
	Számkérés kérdésköre (több legyen)	–	–	1	3%	1	2%		
	Szaknyelvek, business english	–	–	2	5%	2	4%		
	Nyelvvizsgarendszerek ismerete	–	–	1	3%	1	2%		
Pedagógiai-pszichológiai képzésben:									
Képzési hiányterületek	Több lehetőség a pedagógia-pszichológia tanszéken (hátrányos helyzetű, magatartászavarral küzdő, hiperaktív, vak, diszlexiás tanulók kezelése, integrálása; integrált és differenciált osztályok; órai fegyelmezés)	–	–	5	13%	5	10%	22	45%
	Tanári pálya nevelői oldalára, osztályfőnöki óra tartására, osztályfőnöki munkára való felkészítés, konkrét pedagógiai ismereteket nyújtó szemináriumok	–	–	5	13%	5	10%		
	Konkrét helyzetek, problémák megoldása, konfliktuskezelés	1	9%	2	5%	3	6%		
	Tanmenetek tervezése	1	9%	2	5%	3	6%		
	Tanár adminisztratív teendői	–	–	2	5%	2	4%		
	Konkrét tanári munkával kapcsolatos ismeretek tanítása	–	–	2	5%	2	4%		
	Iskolajog (iskola működése, szabályzatok, házirend, értekezletek, fogadóóra)	–	–	2	5%	2	4%		
Angol nyelvi képesség fejlesztésében:									
	Több nyelv- és stílusgyakorlat	2	18%	–	–	2	4%	3	6%
	Tolmácsolási technikák, tolmácsolási készséget fejlesztő gyakorlatok	–	–	1	3%	1	2%		
Egyéb területeken:									
	Magyar helyesírás	–	–	1	3%	1	2%	2	4%
	Kellő részletességgel tanulni a történelem és civilizáció tárgyakat, hogy később tanítani is tudjuk	–	–	1	3%	1	2%		
Egyértelműen nem besorolható:									
	Bővebb szakmai ismeretek	1	9%	–	–	1	2%	1	2%

több mentorral is dolgozhatnának a jelöltek. Az alcsoport 18, a teljes sokaság 10 százaléka a számonkérés témakörében szeretett volna több ismeretre szert tenni. A további említések között szerepelt a szaknyelvek oktatása, valamint a nyelvvizsgarendszerek ismerete. Az előbbi valóban egyre több figyelmet kap a magyarországi nyelvtanításban és kutatásokban is (*Kurtán, 2002, 67–73., 201.*), az utóbbi a 2003/2004. tanévtől nem számít képzési hiányterületnek a Veszprémi Egyetem angoltanár-képzésében, mivel szabadon választható tárgy keretében lehetőségük nyílik a hallgatóknak a tárgy látogatására. (*Veszprémi Egyetem Tanulmányi Tájékoztató 2003/2004, 461.*)

(2) Valamivel kevesebbszer említették meg a pedagógiai-pszichológiai képzéshez tartozó hiányterületeket, de az említések száma még itt is magas, ugyanis a válaszadók majdnem fele (45 százalék) nevezett meg ilyen ismeretkört vagy -köröket. Közülük a legtöbben, egyenlő arányban 5–5 fő (ennek az alcsoportnak 23–23, a teljes sokaságnak 10–10 százaléka) a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos feladatokat, illetve a tanári pálya nevelői oldalára való felkészítést említették. Az említések között szerepelt még a konfliktuskezelés, a tanár adminisztratív teendőinek sora, a tanmenet-tervezés és az iskolajog is. (A „sajátos nevelési igényű tanuló” terminust a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 121. paragrafusának 29. pontja magyarázza az (1) bekezdésben, amelyet oda a 2003. VII. 6-án kihirdetett, 2003. IX. 1-től hatályos, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 2003. évi LXI. törvény 78. paragrafusának (3) bekezdése alapján építettek be.)

(3) Mindössze a válaszadók 6 százaléka fogalmazott meg olyan képzési hiányterületeket, amelyek az angol nyelvi képesség fejlesztésének területéhez tartoznak. Kettő közülük hasznosnak tartották volna, ha több kötelező angol nyelv- és stílusgyakorlat szemináriumon kellett volna részt venniük, egy fő pedig kevesnek tartotta a tolmácsolási készséget fejlesztő gyakorlatokat.

(4) Két válaszadó által megemlített egy-egy hiányterületet az egyéb területekhez soroltunk beosztásunkban. Egyikük hiányolta a magyar helyesírást mint képzési tartalmat, a másikuk mostani munkája szempontjából hasznosnak tartaná, ha az egyetemen részletesebben tanulhatta volna a történelem és civilizáció tárgyakat.

Egy válaszadó válaszát nem tudtuk egyértelműen besorolni.

Az analitikus értékelés és a megnevezett képzési hiányterületek összefüggései

Érdekes, hogy párhuzam vonható a képzés analitikus értékelése és a válaszadók által érzékelt képzési hiányterületek között.

Beláthatóan azt várnánk, hogy a válaszadók ott fogalmaznak meg hiányterületeket, ahol érzésük szerint nem kapták meg a megfelelő képzést. Más szóval ésszerűnek látszik, ha úgy gondoljuk, hogy a képzés megítélésekor jó osztályzatot kapott képzési területek nem vagy elenyésző arányban jelennek meg a képzési hiányterületek között. Esetünkben azonban nem ez történt. Az analitikus értékelésben leghasznosabbnak tartott, és az ötpontos skálán 4,18-as átlagra értékelt iskolai tanítási gyakorlat, illetve a hozzá kapcsolódó módszertani képzés tekintetében fogalmazták meg a legtöbb hiányterületet.

Az anyatanszéken kívül az angoltanárképzésben részt vevő másik három tanszék esetében ugyanezt figyelhetjük meg. Közülük a legjobb minősítést (3,57) a pedagógiai-pszichológiai általános tanárképző tárgyakért felelős tanszék kapta. A válaszadók a nem az anyatanszékhez tartozó képzési területek között csak olyan hiányterületeket említettek meg, amelyek ehhez a tanszékhez tartozhatnak.

Ez – az első gondolatra ésszerűnek látszó és várt összefüggéssel ellentétes – összefüggés éppen a válaszadók értékelési-megítélési konzisztenciájára utal. Az analitikus értékelésnél azt kértük a válaszadóktól, hogy az egyes tantárgyi blokkokat a tanári munkában való hasznosságuk és felhasználhatóságuk viszonyában ítélik meg. Nem a tanárok felkészültségét, szaktudását, de nem is a tantárgyak tanított tartalmát ítélték meg. Így az

analitikus értékelés eredménye nem az egyes tanszékek egymáshoz viszonyított abszolút rangsorát fejezi ki. Mindösszesen azt mutatja, hogy a válaszadók milyen mértékben használják fel az ott tanultakat. Nem mutatja azonban a tanultakban rejlő potenciált. Ezt a gondolatmenetet azonban ezzel a kijelentésünkkel be is zárjuk, mert továbbvitelével olyan témákat érintenénk, amelyek nem kapcsolódnak a tanulmány témájához.

Válaszadóink tehát azért olyan hiányterületeket említettek meg, amelyek a leghasznosabbaknak bizonyult tantárgyi blokkokhoz kapcsolhatók, mert ezeket az ismereteiket hasznosítják vagy hasznosították tanári munkájukban, így érthető, hogy ezeken a területeken van (vagy lett volna) újabb és újabb ismeretekre szükségük.

Összegzés

A tanulmány legfőbb eredménye az anyatanszék és a többi tanszék tárgyainak analitikus értékelése és a megnevezett hiányterületek közötti összefüggés felismerése. Azt látuk ugyanis, hogy válaszadóink a képzés olyan régióiban neveztek meg hiányterületeket, amelyeket hasznosabbnak ítélték meg. Az anyatanszék tárgyi blokkjai közül a tanítási gyakorlatot, az angol nyelv- és stílusgyakorlatokat és az angolnyelv-pedagógiai blokkot értékelték a legmagasabbra. A képzésben részt vállaló másik három tanszék közül a pedagógiai-pszichológiai tárgyakért felelős tanszék kapta a legjobb értékelést. Hiányterületeket is ezeken a képzési területeken neveztek meg a válaszadók. Megállapíthatjuk, hogy a tárgyi blokkok felhasználhatósági-hasznossági sorrendje és így a képzési hiányterület-lista is azt mutatja, hogy válaszadói csoportunk szerint mely képzési területeknek van kiemelt relevanciájuk a ma működő mindennapi angolnyelv-tanári munkában.

Az eredmények populáció-specifikusságát, nem-általánosíthatóságát hangsúlyozva végül azt a reményünket fejezzük ki, hogy a felmérés most közzétett eredményei nemcsak a képző intézmény programértékeléséhez szolgálnak felhasználható adatokként, hanem válaszadóink és az egyetem ugyanezen szakán végzetek vagy végzendők számára is.

Irodalom

- Alderson, J. C. – Clapham, C. – Wall, D. (1996): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson, J. C. (1992): Guidelines for the Evaluation of Language Education. In: Alderson, J. C. – Beretta, A. (szerk.): *Evaluating Second Language Education*. Cambridge University Press, Cambridge. 274-304.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanításemélet vázlat*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benedek István (2002): *Szakmai fejlesztés*. MR Komplex, Budapest.
- Felsőoktatási törvény*. (Az országgyűlés által 2005. május 23-án elfogadott, még ki nem hirdetett, számmal nem ellátott.)
- Horváth H. Attila – Bognár Mária (1997): *Helyi tanterv – hogyan? Munkanapló az iskola helyi tantervének összeállításához*. Korona Nova, Budapest.
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra-könyvek 18, Pécs.
- 129/2001. (VII. 13.) *Kormányrendelet a felsőoktatásban a bölcsészettudományi és egyes társadalomtudományi alapképzési szakok képesítési követelményeiről*.
- Kovács Zoltán – Sebestyén Attila (szerk., 1998): *Veszprémi Egyetem Tanulmányi tájékoztató: Hasznos ismeretek hallgatóknak és oktatóknak 1998/99*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Kurtán Zsuzsa (1995): Angol nyelvtanárképzés: alkalmazott nyelvészeti vonatkozások. In: Lengyel Zs. – Navracsics J. (szerk.): *Ötödik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Veszprém, 1995*. Veszprémi Egyetem Nyelvi Intézete, Veszprém. 163-165.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kurtán Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Poór Zoltán (szerk., 1996): *Catalogue of Course Descriptions: Autumn Term 1996*. Veszprémi Egyetem Nyelvi Intézete, Veszprém.

Poór Zoltán (szerk., 1997): *Catalogue of Course Descriptions: Spring Term 1997*. Veszprémi Egyetem Nyelvi Intézete, Veszprém.

Scriven, M. (1967): *The Methodology of Evaluation*. In: Tyler, R. – Gagne, R. – Scriven, M. (szerk.): *Perspectives of Curriculum Design*. Rand McNally, Chicago. 39-83.

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.

2005. évi CXXXIX. évi törvény a felsőoktatásról.

Tyler, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press, Chicago, Illinois.

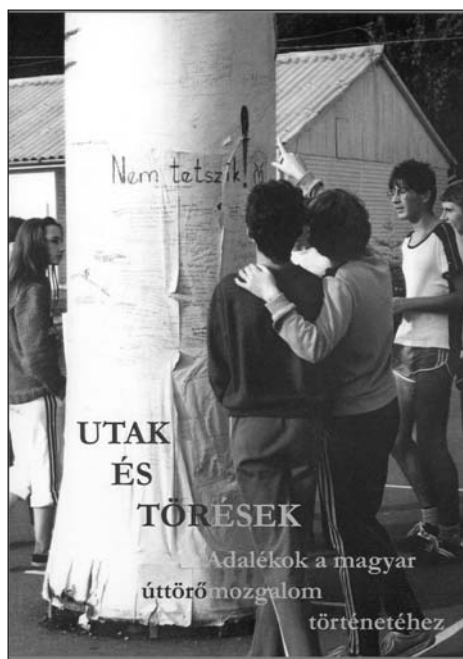
Vass Vilmos (2000): Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*, 6–7. 48–57.

Veszprémi Egyetem Tanulmányi tájékoztató: Hasznos ismeretek hallgatóknak és oktatóknak 1997/98. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Veszprémi Egyetem Tanulmányi tájékoztató: Hasznos ismeretek hallgatóknak és oktatóknak 1998/99. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Veszprémi Egyetem Tanulmányi tájékoztató 2003/2004. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



A Helikon Bt. könyveiből

Idegennyelv-tudás vagy idegennyelv-sejtés?

Amivel az eredményesebb nyelvtudáshoz vezető utat le lehet rövidíteni, az a tudatosítás és a támaszkodás az anyanyelvre. Ez a két, időt, energiát és pénzt is megtakarító lehetőség közös töről fakad: a tudatosítás feltételezi az anyanyelven szerzett nyelvi ismereteket, az anyanyelvbe való beelátás képességét; az anyanyelvre való támaszkodás pedig eleve tudatosságot tételez fel.

A tudatosításhoz a feltételektől függően mindenféle fogás vagy megvilágítás, levezetés vagy magyarázat hozzátartozhat, ami egyértelművé teszi a nyelvi jelenségek szóbeli és/vagy írásbeli alakját, összetevő elemeit, összeszerkesztésük ‘szabályait’, az összetevőiből eredeztethető vagy az azoktól eltérő alapjelentését és azokat a nyelvi és nyelven kívüli tényezőket, amelyek használatukat megengedik, illetve kizárják. E tudatosítás során következetesen figyelembe kell venni az anyanyelvet akár impliciten, akár expliciten, mert az idegennyelv-tanulás szinte minden mozzanatában megállapíthatjuk, hogy közvetlenül vagy közvetve támaszkodni lehet az anyanyelvre. Ezt jelenti az is, ha az anyanyelv negatív hatásait kívánjuk elkerülni. Az objektív és a szubjektív feltételekhez igazított tudatosítás és az anyanyelvre való támaszkodás nem sérti semmilyen modern nyelvpedagógiai felfogás lényegét.

Félreértelmezett modern nyelvpedagógiai nézetek

A kommunikatív nyelvtanítási irány kommunikatív kompetencia fogalmának – akárhány tényezős legyen is – szerves része a nyelvi kompetencia, mind a két komponensével: a pontossággal és a folyamatossággal együtt. Iskolai körülmények között a pontosság tudatos tevékenységet igényel mind a tanár, mind a tanuló részéről. Ez a tudatosság pedig az anyanyelven megszerzett ismeretekre épül. Még inkább az anyanyelvel, nem pedig egy idegen nyelvvel együtt sajátítjuk el a szociolingvisztikai, a beszéd- és szövegalkotói kompetenciát, aminek a túlzottan hangsúlyos jelentősége – az új érettségien is! – elvonja a figyelmet a ténylegesen kimunkálandó nyelvi kompetenciáról.

A Krashen (1981, 1985) által igényelt szükséges mennyiségű és megfelelő minőségű ‘comprehensible input’ és a monitor közvetlenül bizonyára antagonisztikus ellentétben van egymással, de nem tartom valószínűnek, hogy bármi is ártana a nyelvelsajátításnak, ami idejében érthetővé (comprehensible) teszi az inputot. Az érthetőség jótékonyan befolyásolja az érzelmi szűrő működését is. Az is igaz, hogy a monitor működtetéséhez időre van szükség. Olvasni vagy írni viszont csak akkor szoktunk, ha van időnk. Olvasáskor vagy íráskor van időnk bekapcsolni a monitort. Az már nem Krashen bűne, ha ez a monitor csak csikorog és nyekereg.

A humanisztikus módszerek a nyelvoktatás felborult egyensúlyát kívánják helyreállítani: az értelem túlsúlyos serpenyője mellett az érzelem serpenyőjét is igyekeznek kellő súlyúvá tenni. Az egész személyiség ugyanis nemcsak homo sapiens, hanem homo ludens is. Manapság azonban úgy tűnik, mintha egyesek túl keveset adnának az értelem-

re, és nem játékosan végzik, hanem öncélú, időt pazarló játékká silányítják a nyelvtanulás és a nyelvtanítás munkáját.

Az óhajként elképzelt autonóm tanulót – aki képes egyrészt az önvezérlésre, másrészt pedig a kooperációra, aki felelősséget tud vállalni önmagáért és másokért – nagyfokú tudatosságnak és az anyanyelvre iránti érzékenységre kell jellemeznie.

Látszólag a tudatosítás, de főként az anyanyelvre való támaszkodás ellen szólnak az angolszász eredetű taneszközök. Minthogy az általuk választott célpopuláció az egész világ, nem támaszkodhatnak egy bizonyos anyanyelvre. Az is igaz, hogy elméleti műveikben sem sokat törődnek az angolszász nyelvpedagógia szakemberei a tanuló anyanyelvével, ami ugyancsak globális törekvésekkel lehet kapcsolatos. A tudatosítást és/vagy az anyanyelv használatát tiltó tanokkal azonban még angolszász művekben sem találkoztam.

A nyelvtudás mérésének és értékelésének visszaható következményei

Egyrészt az anyanyelv mellőzésének az indokolatlan szándéka, másrészt az egységesítésre, a pontosíthatóságra, az objektivitásra való érthető törekvés akaratlanul is a pontos nyelvtudás ellen hat, és azt az érzést erősíti mind a tanárban, mind a tanulóban, hogy sejtésekre is sikeresen lehet építeni. Ilyen mérés és értékelés az új közép- és emelt szintű idegen nyelvi érettségi is, amellyel ugyan könnyen meg lehetne barátkozni, de vigyázni

Elméleti művekben sem sokat törődnek az angolszász nyelvpedagógia szakemberei a tanuló anyanyelvével, ami ugyancsak globális törekvésekkel lehet kapcsolatos. A tudatosítást és/vagy az anyanyelv használatát tiltó tanokkal azonban még angolszász művekben sem találkoztam.

kell az érettségit megelőző évek tanulási és tanítási szokásaira gyakorolt negatív visszahatására. Máris ellepték a piacot azok a kiadványok, amelyekből el lehet sajátítani a nyelvi érettségi vizsgák mechanizmusát, amire persze szükség van egy bizonyos fokig, de azzal, hogy rejtvényfejtések sorozatának tekintjük a nyelvtanulást, és csak bizonyos méréseknek igyekszünk megfelelni, egyre távolabb kerülünk attól a munkafolyamattól, amely a most bevezetett érettségi sikerét is biztosíthatja. Vészmadárként a következő visszahatásokra gondolok.

Mind a közép-, mind az emelt szintű érettségi javítási-értékelési útmutatójában értékelési szempont, hogy „megfelelő hosszúságú szöveget hozott-e létre” a vizsgázó, illetve „a szöveg hossza eléri-e a megadott szószámot”.

Ennek értelmében a következő csillagos megoldások többet érnek, mint a kevesebb szóból álló csillag nélküli változataik: *last week* helyett **in/on the last week; every year* helyett **in every year; if it had been stolen* helyett **if it would have been stolen; as soon as I have finished my work* helyett **as soon as I will have finished my work / *as soon as I will be finished with my work?*

De nem törvényszerű, hogy hibás legyen a több szóból álló kifejezése ugyanannak a tartalomnak, mégis a rövidebb, a kevesebb szóból álló, életszerűbb megoldást érdemesebb választani. Például csak a zárójelen kívüli részeket a következő társalgásból:

A: *'Don't you disapprove of capitalism?'*

B: *'No, I don't (disapprove of capitalism). Why should I (disapprove of capitalism)? Do you (disapprove of capitalism)?'*

A: *'Of course I don't (disapprove of capitalism).' 'Well then, why should I (disapprove of capitalism)?'*

Tizenöt szóval kevesebb a jobbik, a természetesebben hangzó változat.

Középszinten az íráskészséget mérő A feladat értékelési szempontjai között szerepel az 'érthetőség': „Ezen a szemponton belül azt értékeljük, hogy a vizsgázó által létreho-

zott szöveg érthető-e az olvasó számára, az esetlegesen előforduló nyelvi (mondattani, alaktani, helyesírási) hibák a megértést nem akadályozzák-e.”

Ugyancsak középszinten a B feladattal kapcsolatban a ‘nyelvhelyesség, helyesírás’ mint értékelési szempont alatt találunk hasonló mondatot: „Ezen a szemponton belül azt értékeljük, hogy a vizsgázó által létrehozott szöveg megfelel-e a mondattan, az alaktan és a helyesírás normáinak; hogy az esetlegesen előforduló nyelvi (mondattani, alaktani, helyesírási) hibák mennyiben akadályozzák az olvasót abban, hogy a szöveget első olvasásra teljes egészében megértse.”

Engem például semmi sem akadályoz abban, hogy első olvasásra pontosan értsem, hogy mit akartak mondani azok a vizsgázók, akik 2005-ben a következőkben idézett hibás mondatokat produkálták. (Egyéb hiba is lehet a mondatokban a megjelölteken kívül.)

Az érettségi követelmények nagyvonalúságán a következőkben kitétel sem segít:

„Az értékelésnél figyeljünk arra, hogy ha az alábbi nyelvhelyességi hibák rendszeresen előfordulnak a dolgozatban, és/vagy nehezítik a szöveg megértését, akkor ezért pontot kell levonnunk.”

– Az ezen a szinten elvárható igeidők alakjában vagy használatában elkövetett hibák: **So you are never be bored in cities.* **My parents help us some money, but it don't enough.* **He wasn't ought to left him alone.* **He must had been at home.* **We could went to a holiday in Greece.*

– A létige elhagyása azokban a mondatokban, amelyek magyarul igétlen mondatok: **Most of them Δ unnecessary or bad-quality.* **However, nowadays, the country Δ also polluted.*

– A kérdő és tagadó mondatokban elkövetett hibák (szórend, kettős tagadás stb.): **I don't know what should I do with these awful rubbish.* **The scientists had found out, how did the universe rise.*

– A mondaton belüli egyeztetés hibái (szám, személy): **The cities offers these opportunities.* **The forests is the natural habitat for the animals.* **Althought he was tired he have gone to work but he didn't stay there a long time.*”

Ezek a hibák nem okvetlenül ismétlődnek ugyanabban a fogalmazásban; és nem is nehezítik a szöveg megértését! Tehát nem vonhatók le pontok miattuk? Az érettségi követelményei nem veszik figyelembe, hogy egy nyelvben gyakori a redundancia, és néhány tőszóból is megértjük egymást, ha ismerős, ha nagyon mindennapi a téma.

Ilyen hibák után nem sok értelme van a mind a két szinten előforduló „szövegalkotás”-sal kapcsolatos értékelési szempontnak: „megfelelő-e a gondolati tagolás, azaz van-e bevezetés és befejezés, használ-e bekezdéseket”. Egyébként a gondolati tagolás képességét nem az idegen nyelvvél szerzi meg a tanuló. Ha ezt a képességét mérjük és értékeljük, kompetenciánk határain kívülre kerülünk.

Az „érthetőség” szempontjából a következő mondatok sem igazán kifogásolhatók. Én ezeket az „angol” mondatokat is pontosan értem. Ettől függetlenül aligha fogadjuk őket tapssal. Különösen nem, ha tudjuk, hogy olyan egyetemi hallgatóktól származnak, akik már rendelkeznek valamilyen nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, és öttől tizennégy évi angol tanulást tudhatnak maguk mögött: **What do you were doing while it was raining?* **Have you ever tried to written with this pen?* **It said to be she got a lots of presents.* **He said that he was see ours to dance.* **How many years old when you have started to play piano?* **How many times do you have to travelled to Budapest in this month?* **He isn't likely to been operated.* **He is said to was born in 1966.* **With who could I the car have repaired?* **With whom could have I get repaired my car?* **Who could I made my car repaired with?* **I heard you to have given up smoking.* **I don't know what would have happened if Jane didn't can to speak hollandish.*

Téved, aki azt hiszi, hogy egy-egy hibából messzemenő következtetéseket tud levonni egy-egy tanuló nyelvtudásáról. Szinte hihetetlen például, hogy az utolsó összetett

mondat fő- és mellékmondata ugyanattól a hallgatótól származik. Mindenesetre ezek a hibás mondatok jól példázzák, hogyan keveredik a biztos nyelvi tudás a sejtésekkel, és azt is megmutatják, mit értek idegennyelv-sejtésen. Az iménti mondatokban tipikus sejtései az igeneves megoldásoknak: **to written, *to be she got, *to travelled, *to been operated, *to was born*; az ‘accusativus cum infinitivo’-nak: *I heard *you to have given up...*; az összekevert ‘nominativus cum infinitivo’-nak és ‘accusativus cum infinitivo’-nak: **He said that he was see ours to dance*; a műveltető szerkezeteknek: **With who could I the car have repaired? *With whom could have I get repaired my car? *Who could I made my car repaired with?*

Vannak olyan bonyolultabb vagy ritkább nyelvi szerkezetek, amelyek tudatosítás nélkül szinte sohasem sajátíthatók el. Ezekből ugyanis nem tud elegendő inputot kapni a tanuló; tudatosításuk viszont csak néhány percet igényel.

Sok példa tanúsítja, hogy önmaguktól az egyszerű szerkezetek sem mindig „tudatosulnak” a tanulóknak:

A Szeretnék hivatásos énekes lenni, de azt hiszem, nincs elég jó hangom mondatban az *elég jó hangom-ra* ilyen megoldások születtek az *a good enough voice* helyett, amelyet senkinek sem sikerült eltalálnia: **good enough voice* (2), **enough voice* (1), **enough good voice* (3), **voice that is good enough* (1), **good voice* (1), **enough fine voice* (1), *a good ? voice* (1), *my voice isn't good enough* (2), *such a good voice* (1).

– *A turisták ezrei* tizenkét tanulóán lett – helyesen – *thousands of tourists*. A többiek találmányai helyesírási hibákkal tarkítva: **thousands of tourists* (1), **thousand of tourists* (1), **thousands of tourists* (3), **tousands of tourists* (1), **tourists' thousands* (1), **thousand of tourists* (3), **the thousand of the tourists* (1), **tausend of tourists* (1), **thousands of tourist* (1), **tousands of people* (1).

– *Amikor vitatkoznak, olyan hangosan beszélnek, hogy a szomszéd lakásban levők minden szót hallanak.* [*When they are arguing, they speak so loudly that (the) people in the next-door flat can hear every word.*]

A szerkezet hallgatói változatai: *neighbours* (2), *people in the neighbouring flat* (1), *people in the next flat* (1), *people who live in the house next to us* (1), *the people from the neighbouring flat* (1), *the people in the neighbouring flat* (1), *the people in the flat in the neighbourhood* (1), *the people in the neighbour flat* (2), *the people next door* (1), *the others in the next flat* (1), *those living in the neighbour flat* (1).

Ez esetben a megoldások minősítésétől eltekintettem. Inkább azt érdemes megjegyezni, hogy a hallgatók sok évi tanulás után mindenre találnak megoldást, sőt az az ember érzése, hogy legtöbbször meg is vannak győződve megoldásaik helyességéről. Tény, hogy az évek során sokféle rész tudás gyökerezik meg a tanulóknak, de vagy nem jó helyen használják őket, vagy nem létező nagyobb alakzatokat hoznak létre a szépen csiszolt mozaikdarabokból. Tudatosabb tanulással ezen is sokat lehetne segíteni! Az angolban igen nagy egységeket lehet elraktározni a memóriában, ha megfigyeljük és tudatosítjuk a nyelv építkező szokásait.

Különösen tanulságos, hogy tanítványaink legkönnyebben a stratégiai kompetenciát sajátítják el, pedig nem valószínű, hogy rendszeres képzést kapnak belőle, mégis idővel az elkerülési technikáknak válnak igazi ‘mestereivé’.

Mivel a szociolingvisztikai, a beszéd- és szövegalkotói kompetenciát elsősorban az anyanyelvvvel együtt, illetve az anyanyelven történő tanulmányaik során sajátítják el a tanulók, a stratégiai kompetenciában pedig igen erősekké tudnak válni különösebb segítség nélkül is, legfőbb ideje lenne, hogy az idegennyelv-oktatásban csaknem minden időt és energiát a nyelvi kompetenciára fordítsunk. Ez az a kompetencia, amelynek a kimunkálása az idegennyelv-oktatás legfőbb feladata (volt és lesz).

A vélt egy nyelvűség káros következményei

A ‘következetes’ egy nyelvűségnek semmiféle bizonyítható előnyei nincsenek, annál több viszont a hátránya, különösen akkor, ha az anyanyelvtől való félelem nyelvtanföbi-

ával társul. E fóbia következménye a szilárd alapokon nyugvó nyelvtudás hiánya, a nyelvsejtés. Az igaz, hogy a sejtésnek különböző fokozatai léteznek: vannak, akik érzékenyebbek az idegen nyelvi struktúrákra, és csak az input hatására is el tudják sajátítani a kevésbé bonyolult szerkezeteket, míg mások az egyszerűbb nyelvi jelenségek tudatosítására is rászorulnának. Furcsa jellemzője a tanárembernek, hogy mesélni általában a gyengébb tanulókról szokott – elképedve, de munkatempóját, munkastílusát a legjobbakhoz igazítja; tanítványainak többségét korholja, ha önmaguktól nem jutnak el a legjobbak szintjére.

Az egynyelvűség mögötti kétnyelvűség

A 'vélt' jelző arra utalt, hogy a valóságban mindig jelen van az anyanyelv. Kellő tudatossággal és tudatosítással a magunk javára fordíthatjuk a háttérben erősen ható anyanyelvet, de zavaró hatása felerősödhet tudatos beavatkozás nélkül.

Az egynyelvűségre törekvő idegennyelv-oktatásban tanári irányítás nélkül a nyelvtani és a lexikai egységek által közvetített jelentések feltárását a tanulók rejtvényfejtésként élik meg. Ha valamiféle fokozatosság van az új anyag táralásában – ami annál kevésbé lehetséges, minél autentikusabb a nyelvi nyersanyag –, akkor egy-egy új grammatikai vagy lexikai jelenség egyismeretlenes egyenlet, amelynek a megoldását a x körüli ismert elemek segítik.

Az ismeretlen és az ismert a jelentések feltárásában

Az egyismeretlenes egyenletben az ismeretlen az x , amelynek a konkrét értéke – a megfelelő műveletek elvégzése után – mindenképp azonos. A kérdésünk az, hogy a minden tanuló számára azonosnak vélt ismeretlen nyelvi jelenség értelmezésében a különböző tanulók az ismeretlen elemet megvilágosító ismerős elemekre támaszkodva azonos vagy legalábbis hasonló eredményre jutnak-e. De mi is az, amit ismertnek tételezünk fel?

Brown és Yule (1983) a nyelv két fő funkciójáról beszél: tranzakciós és interakciós funkcióról. A tranzakció az üzenet tartalmára, az interakció pedig a beszédpartnerre irányul. Szerintük – és szerintem is – a nyelv interakciós funkciójának java részét a tanuló az anyanyelvével együtt sajátítja el, és az így elsajátított interakciós képességeit az idegen nyelvű kommunikáció során is tudja alkalmazni. Úgy vélik azonban, hogy a tranzakciós funkció esetében más a helyzet. A megértésben *Brown és Yule* fontos szerepet tulajdonít a világ dolgaival kapcsolatos elvárásainknak, amelyek két elvre épülnek: az analógia elvére (principle of analogy) és a minimális változás elvére (principle of minimal change). (*Brown és Yule*, 1983, 61.) Az analógia elve arra tanít bennünket, hogy a dolgok, az események olyanok, és olyanok is lesznek, mint amilyenek eddig is voltak. Ez ad lehetőséget arra, hogy takarékoskodjunk a nyelvvel (*Grice*, 1975, a mennyiség maximája), hiszen a partnernek is hasonló ismeretei lehetnek a világról. A minimális változás elve alapján pedig feltételezzük, hogy a világ csak minimálisan tér majd el attól, amilyen eddig volt. Ha ez így van, akkor az anyanyelvvvel ugyancsak szorosan összefonódó, a világgal kapcsolatos elvárásainkat nem érvényesíthetjük az idegennyelv-tanulás során? A tranzakciós funkció nyelvspecifikus? Az valószínű, hogy az idegen nyelvbe kódolt üzenetek megértéséhez elsősorban az idegen nyelv megfelelő tudására, nemcsak sejtésére van szükség. Az idegen nyelvre támaszkodunk, amikor az ismerős elemek segítségével igyekszünk megfejteni az ismeretlen egység jelentését? Erre még megkapjuk a választ, amelyből fontos következtetést vonhatunk le.

Winograd (1972) szinte nagyobb jelentőséget tulajdonít a nyelven kívüli ismereteknek: a nyelv mint kommunikációs eszköz kibogozhatatlanul behálózza a világról alkotott minden tudásunkat. Amikor egy mondatot látunk vagy hallunk, minden tudásunkat és in-

telligenciánkat igénybe vesszük ahhoz, hogy megértsük. Nem csupán a nyelvtant, a szóismeretet, a szövegösszefüggést, de a témával kapcsolatos valamennyi ismeretünket is mozgósítjuk. Kérdésem, hogy hasonlíthat-e eléggé egymáshoz ezek az ismeretek?

Ross (1981) különbséget tesz az ugyanazon szóhoz tapadó, a világ dolgait tükröző, ténylegesen eltérő és a szövegösszefüggésből származó jelentések között. A tényleges jelentésbeli különbségekre Weinreich (1971) példáit idézi: Az *eat* (enni) valóban más és más, szemmel is érzékelhető cselekvéssorra utal, ha tárgya a *soup* (levest), a *bread* (kenyeret), a *peas* (borsót), a *spaghetti* (spagettit), az *apples* (almát) vagy a *peanuts* (földimogyorót). A Ross példái által sugallt különbségek azonban csak akkor válnak tudatossá, ha egy másik nyelvben a felsorolt tárgyak egynél több igéhez kapcsolódnak az 'eat' jelentésében, ami igen természetesen eltérés lehet két nyelv lexikai egységei között. Nem a tárgyak szerint ugyan, hanem az alany szemantikai jegyeinek (+HUMAN vagy -HUMAN) megfelelően például a németben az *eat* vagy *essen*, vagy a *fressen*. (Pejoratíve persze a *fressen* alanya is lehet +HUMAN.) Ez már azt a közismert tényt erősíti, hogy egy-egy nyelv a maga módján tagolja a valóságot, ami befolyásolhatja a világról alkotott elképzeléseinket is.

A minimális változás elvével kapcsolatban az a kérdés merül fel, hogy egy minimális változás vajon mennyire minimális egy-egy konkrét jelentést illetően. A nyelvi és egyéb ismereteink szerves egységét hangsúlyozza az a kognitív nyelvszemlélet, amelyet főként

Mivel a szociolingvisztikai, a beszéd- és szövegalkotói kompetenciát elsősorban az anyanyelvel együtt, illetve az anyanyelven történő tanulmányaik során sajátítják el a tanulók, a stratégiai kompetenciában pedig igen erőseké tudnak válni különösebb segítség nélkül is, legfőbb ideje lenne, hogy az idegennyelv-oktatásban csaknem minden időt és energiát a nyelvi kompetenciára fordítsunk.

Langackernek (1987) szoktak tulajdonítani. Mindaz, amit a kognitív nyelvészet tanít, nagyon plauzibilis, minden bizonnyal megvan a pszichológiai realitása is. Viszont az is a kognitív nyelvészet álláspontjai közé tartozik, hogy mindenki a maga módján szerzi ismereteit, és képezi le magának a világ dolgait, eseményeit. Langacker (1987, 155.) példája a *The cat is on the mat*, amelynek megszámlálhatatlanul sok képzete lehet attól függően, hogy kinek a tudatában milyen macska milyen póza, milyen szőnyeg milyen térbeli elhelyezkedése és egyéb jellemzői jelennek meg, nem is beszélve arról a tágabb környezetről, amelybe ezt a változatos képet helyezzük. Ha ez így van, akkor az analógia és

a minimális változás elve mellett azzal is számolnunk kell, hogy ismereteink egyénenként, idiolektusonként (vö. Bańcerowski, 2004, 10.) nagyon is eltérőek, heterogének lehetnek. Vajon milyen eredményekre vezethet az analógia, illetve a minimális változás elvének, valamint az idiolektusonként eltérő ismereteknek az együttes hatása, esetleg konfliktusa a hallott vagy az írott szövegek megértésében?

Konkrét példák tanulságai

Munkatársam, *Bíró Anett* kiszemelt egy húszfős első éves közgazdász és menedzser szakos egyetemi hallgatói csoportot, és a csoport minden egyes tagjával megoldatta a legjobb bemutatásra kerülő három feladatsort. A hallgatók mindegyike rendelkezik már valamilyen nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, és öttől tizenégy éves angoltanulást tudhat maga mögött.

A feladatokkal az eddig felvetett kérdésekre kerestünk konkrét válaszokat. (A példák forrása: *Hornby*, 1989, 420–421., 425.) A feladatokat a hallgatók az alább megadott sorrendben kapták meg. Az újabb feladatsor előtt a kolléganő összeszedte az előző feladatok megoldását.

1. feladatsor

Fordítsa le **fejben** az **egész** mondatot, de a fejben megfogalmazott fordításból a kipontozott vonalra **csak az hiányzó angol ige magyar megfelelőjét** írja a sugallt igeidőben és a mondat egészének megfelelő számban és személyben! Egnél több megoldást is adhat, ha lehetséges.

Például: *He has ...ed a poem from Hungarian into English.*

Ezt lehetne írni a vonalra: *(le)fordított.* [Ebből a mondatból: **(Le)fordított** egy verset magyarról angolra.]

1. *A tyre ...s when you pump air into it.*
2. *Can you ... your visit a few days longer?*
3. *He ...ed his hands to the new employee.*
4. *His face ...ed in a smile of welcome.*
5. *His modest business eventually ...ed into a supermarket empire.*
6. *Jim didn't really have to ... himself in the examination.*
7. *Metals ... when they are heated.*
8. *My garden ...s as far as the river.*
9. *Our foreign trade has ...ed greatly in recent years.*
10. *The bird ...ed its wings in flight.*
11. *The guests ...ed a little when they'd had a glass or two of wine.*
12. *The gymnast ...ed her arms horizontally.*
13. *The horse was fully ...ed by the long ride up the mountain.*
14. *The petals of the flowers ...ed in the sunshine.*
15. *The road ...s for miles and miles.*
16. *They ...ed the Queen a warm welcome.*
17. *Why not try to ... your story into a novel?*
18. *You mentioned the need for extra funding. Would you ... on that?*

2. feladatsor

Fordítsa le **fejben** az **egész** mondatot, de a fejben megfogalmazott fordításból a kipontozott vonalra **csak az aláhúzott angol ige(i rész) magyar megfelelőjét** írja a mondat értelmének megfelelő számban és személyben! Egnél több megoldást is adhat, ha lehetséges.

1. *A tyre extends when you pump air into it.*
2. *Can you expand your visit a few days longer?*
3. *He expanded his hands to the new employee.*
4. *His face extended in a smile of welcome.*
5. *His modest business eventually extended into a supermarket empire.*
6. *Jim didn't really have to expand himself in the examination.*
7. *Metals extend when they are heated.*
8. *My garden expands as far as the river.*
9. *Our foreign trade has extended greatly in recent years.*
10. *The bird expanded its wings in flight.*
11. *The guests extended a little when they'd had a glass or two of wine.*
12. *The gymnast expanded her arms horizontally.*
13. *The horse was fully expanded by the long ride up the mountain.*
14. *The petals of the flowers extended in the sunshine.*
15. *The road expands for miles and miles.*
16. *They expanded the Queen a warm welcome.*
17. *Why not try to extend your story into a novel?*
18. *You mentioned the need for extra funding. Would you extend on that?*

(Az egyes feladatok alól töröltem a kipontozott sorokat a helylyel való takarékoskodás érdekében.)

3. feladatsor

Az igékben a két pont két hiányzó betű helye. A hiányzó két betű vagy a **pa** (az *expand* igéből), vagy a **te** (az *extend* igéből). A mondat értelmének megfelelően válassza ki a mondat jobb oldalán látható betűpárok közül a helyeset, és karikázza be!

1. *A tyre ex..nds when you pump air into it. (pa — te)*
2. *Can you ex..nd your visit a few days longer? (pa — te)*
3. *He ex..nded his hands to the new employee. (pa — te)*
4. *His face ex..nded in a smile of welcome. (pa — te)*
5. *His modest business eventually ex..nded into a supermarket empire. (pa — te)*
6. *Jim didn't really have to ex..nd himself in the examination. (pa — te)*
7. *Metals ex..nd when they are heated. (pa — te)*

8. *My garden ex..nds as far as the river. (pa — te)*
9. *Our foreign trade has ex..nded greatly in recent years. (pa — te)*
10. *The bird ex..nded its wings in flight. (pa — te)*
11. *The guests ex..nded a little when they'd had a glass or two of wine. (pa — te)*
12. *The gymnast ex..nded her arms horizontally. (pa — te)*
13. *The horse was fully ex..nded by the long ride up the mountain. (pa — te)*
14. *The petals of the flowers ex..nded in the sunshine. (pa — te)*
15. *The road ex..nds for miles and miles. (pa — te)*
16. *They ex..nded the Queen a warm welcome. (pa — te)*
17. *Why not try to ex..nd your story into a novel? (pa — te)*
18. *You mentioned the need for extra funding. Would you ex..nd on that? (pa — te)*

Az első feladatsorral kapcsolatban arra voltunk kíváncsiak, hogy a minden hallgató számára közös nyelvi környezet és a valószínűleg eltérő tapasztalatok, ismeretek megnyire hasonló vagy nagyon is különböző eredményekhez vezetnek.

A második feladatsor mondataiba beépítettük a két ismeretlen, de valamennyire motívált (ismereteik között szerepelhet az *expanszió*, az *expander* vagy az *extenzív* gazdálkodás) lexikai egységet (az *expand* és az *extend* igét) egymással következetesen felcserélve, ami a motivációból származó többlet információt nem befolyásolja, de feltűnő lehet, ha a hallgató ténylegesen ismeri az *expand*, illetve *extend* ige egy-két jelentését. Az ige-csere azonban senkinek sem tűnt fel! Pontosan tehát egyik hallgató sem ismerte egyik igét sem. Azt szerettük volna tudni, hogy a minimális nyelvi információk többlet mennyit változtat a megoldásokon az előző feladat eredményeihez képest.

A harmadik feladatsor csupán azt ellenőrizte, hogy ténylegesen ismerték-e a hallgatók a két igét, vagy csak általános műveltségükre támaszkodtak a jelentések megértésakor. Az a tény azonban, hogy senki sem vette észre az ige-csere-t, a harmadik feladatsort fölöslegessé tette. A megoldásokban változó szerencsével bizonyára a 'vak tyúk is talál szemet' igazsága érvényesült.

Az eredményeket bemutató táblázatok értelmezése:

- az első oszlopban a hallgatókat egy-egy sorszámmal azonosítottuk. A táblázatokban az azonos sorszám után mindig ugyanannak a hallgatónak a megoldása(i) szerepel(nek);
- a második oszlopban a számok az angoltanulással eltöltött évek számai (5-től 14-ig);
- az oszloppárokban a szaggatott vonal bal oldalán az első, a jobb oldalán pedig a második feladatsor eredményei láthatók;

- a jobb oldali oszlopban a balra mutató nyíl (←) azt jelenti, hogy a hallgató a második feladat megoldásaként az első feladat megoldását is szerepelteti (+ még újabbat is).

A feladatlapon kért igealakokkal szemben az egyszerűség kedvéért jelen idő egyes szám harmadik személyben közöljük a megoldásokat. A jobb oldalon a félkövérrel szedett megoldások gazdái eltalálták – legalábbis az eredmények tanúsága szerint –, hogy a *pa* vagy a *te* betűpár maradt-e ki az adott mondat igéjéből. Az is kétségesé teszi a 3. feladat eredményeinek a megbízhatóságát, hogy egyesek, bár jól oldották meg a 3. feladatsor adott feladatát, elmulasztották ugyanannak a feladatnak a megoldását a második feladatsorban. Ezekre az esetekre utal a 'Megoldotta!' megjegyzés (= Megoldotta a harmadik feladatsor azonos számú feladatát!)

Nem könnyű mindig eldönteni, hogy vajon mire gondolt a hallgató, elfogadható-e még a megoldása. A megoldás előtti csillag viszont egyértelműen félreértelmezést jelent. Lehet, hogy nem minden csillagtalan és csillagos minősítéssel ért mindenki egyet, de az ilyen véleménykülönbségek nem befolyásolják az adatokból levonható következtetések lényegét.

Az adatok további rendezésének, grafikonoknak, százalékoknak semmi értelme sem lenne, csupán áltudományos ballasztot jelentene. Kíváncsiságunkat kielégítik a táblázatok adatai, és megadják a választ a feltett kérdésekre.

1. táblázat

		1. Kítáguł		2. Meghosszabbít		3. Nyújt (Kezet)	
1.	6	felfújódik	kitáguł	nyújt	← + megtold	nyújt	?megnyújt
2.	10	kemény (lesz)	*megkeményedik	*emlékszik	*emlékszik	nyújt	nyújt
3.	?	mozog	*mozog	?csinál	meghosszabbít	nyújt	nyújt
4.	8	felfújódik	felfújódik	meghosszabbít	meghosszabbít	?kítár	kinyújt
5.	6	felfújódik	növekszik	meghosszabbít	meghosszabbít	odanyújt	odanyújt
6.	11	felfújódik	felfújódik	*megejt	?etol		
7.	12	növekszik	Kítáguł	meghosszabbít	meghosszabbít	?rátesz	*rávet
8.	7	felfújódik	← + növekszik	meghosszabbít	meghosszabbít	nyújt	*rátesz
9.	7	felfújódik	felfújódik	meghosszabbít	meghosszabbít	nyújt	nyújt
10.	7	felfújódik megkeményedik	megnő növekszik	meghosszabbít	meghosszabbít	odanyújt	oda- /kinyújt
11.	6		felfújódik	meghosszabbít megnyújt	nyújt	nyújt	nyújt
12.	5	felfújódik	felfújódik	meghosszabbít	← + kiterjeszt	nyújt	nyújt
13.	12	felfújódik	kitáguł/megnyúlik	meghosszabbít	meghosszabbít	*segít	(oda)nyújt
14.	5		megnyúlik	nyújt/?csinál	meghosszabbít	nyújt	nyújt
15.	5	felfújódik	Táguł	meghosszabbít	hosszabbít	nyújt	nyújt
16.	12	*ereszt	*szelel	?elhalaszt	*bejelent	?rátesz	kinyújt
17.	9	megkeményedik	megkeményedik	meghosszabbít	meghosszabbít	?rátesz	kitart
18.	14	felfújódik	← + kibővül	meghosszabbít	meghosszabbít	kítár	kinyújt
19.	5	felfújódik	Táguł	hosszabbít	meghosszabbít	odanyújt	nyújt
20.	14	megnövekszik	← + kiszélesedik	?kiszélesít/megnövel	meghosszabbít	nyújt	kinyújt

Mint már említettem, egyfajta rejtvényfejtés az egy nyelvű szemantizáció. Az 1. feladatsor 1. pontja rejtvényként, találós kérdésként így hangzik: ‘Mi történik a gumiabronccsal, ha levegőt fújtatnak bele?’ A tanulónak a gumiabronccsal kapcsolatos eddigi ismereteit kell mozgósítania, ha meg akarja találni a választ. Úgy tűnik, hogy sok a közös vonás a hallgatók tapasztalatai között, bár egyértelmű a bal oldali megoldásokból, hogy különböző aspektusú tapasztalatokat mozgósít a rejtvény [felfújódik mellett van (meg)keményedik, megnövekszik, sőt csak annyi is, hogy mozog]. Az ereszt mögött speciális negatív tapasztalat húzódhat meg, de a többi megoldás – bár néhányszor inkább csak idiolektusként – megfelel a világ ezen dolgával kapcsolatos elvárásoknak. A jobb oldalon viszont már a plusz nyelvi információ ismeretében nem fogadható el a megkeményedik vagy a mozog. Az ilyen megoldások vagy csak sejtésként rögzülnek, vagy teljes félreértéshez vezetnek, amennyiben nem kíséri őket a pontosítást biztosító tudatosítás, főként a tanuló anyanyelvén.

A 2. kérdés (‘Mit lehet csinálni a látogatással, hogy két héttel hosszabb legyen?’) sem eredményezett teljesen egyértelmű válaszokat. Igaz ugyan, hogy egy látogatást két héttel el lehet halasztani, tolni is, de egy-egy konkrét esetben ekkora félreértés már nem kívánatos következménnyel járhat.

A 3. feladat ténylegesen nehéz, mert a nyelvi környezetből nem derül ki egyértelműen, hogy az alany kézfogásra nyújtja a kezét. A szóbeli szemantizációt kiegészítő szemléltetéssel sokat lehet tenni ilyen esetekben az egyértelműség érdekében. (2. táblázat)

A 4. feladatot nem nehéz megérteni, de a mondatot annál nehezebb magyarul visszaadni, különösen az angolhoz hasonló nyelvi eszközökkel. Az a smile of welcome kifejezést például teljesen át kell alakítani. A mondat magyar megfelelőjében a smile főnévből lehet a face jelzőjeként funkcionáló melléknév egy határozóragos főnévi szerkezetben, a welcome főnév kiszoríthatja a mondat igei állítmányát, és végül ez lehet a magyar mondat: *Mosolygós arccal fogadta*. Ki tudja, hány jobb megoldást lehetne még találni a tanulókkal együtt! Vétkezünk, ha megfosztjuk tanítványainkat attól, hogy érzékeljék két nyelv változatos különbségeit, a jó fordítás nehézségeit; ha nem adunk tanítványainknak lehetőséget arra, hogy egymással vitatkozva és vetélkedve jobbnál jobb megoldásokat találjanak.

Az 5. mondatban aligha várható több információ a teljes megértést elősegítendő. A 6. mondat megoldásai sem megnyugtatóak az egyértelműség szempontjából.

2. táblázat

		4. ?	5. FEJLŐDİK	6. MEGERŐLTETI (Magát)
1.	6	?kikerekedik	?kikerekedik	?kinő
2.	10	(mosolyt) csal	(mosolyra) fordul	*felé fordul
3.	?	?görbül	kiszélesedik	válík
4.	8	?kivirul	kivirul	alaku/tágul
5.	6	sugárzik	?változik	?betör
6.	11	látszik	felragyo g	bővül
7.	12		?megjelenik	növekszik/kiteljesedik
8.	7	árukkodik	*jelképez	kiterjeszt
9.	7	árukkodik	*jelképez	?befektet
10.	7	sugárzik	?változik	?költozik
11.	6	(mosoly) ül		*költozik
12.	5	(mosoly) ül	(mosolyra) *borul	kiteljesedik
13.	12	fordul/látszik	(mosolyra) nyílik	?fordul
14.	5		?elnyújt/elhúzódik	*tesz/nyit
15.	5		?húzódik	*telepit/alapít/terjeszt
16.	12	felragyog	felragyog	Megoldotta!
17.	9	felderül	*megmarad	?befektet
18.	14	sugárzik	nyílik	fejlődik
19.	5	derül		Megoldotta!
20.	14	*végződik	*végződik	kiteljesedik

A megoldások egyharmadának áttekintése után határozottan ki kell jelentenünk, hogy az egynyelvű jelentésfeltárás anyanyelvi segítség nélkül számtalan esetben vezet kisebb-nagyobb fokú félreértéshez; ezért a jelentésfeltárás során az anyanyelv mellőzése homógen anyanyelvű tanulói csoportokban megengedhetetlen.

3. táblázat

		7. Kítágul	8. Húzódik/Terjed (-Ig)	9. Fejlődik/Bővül
1.	6	meglágyul	kitágul	?van
2.	10	megolvad	*hajlítható	nyúlik
3.	?	melegszik	← + ?megnyúlik	növekszik
4.	8	melegszik	*felforrósodik	?tágul
5.	6	megolvad	tágul	fejlődik
6.	11	izzik	*felmelegszik	nyúlik/elterül
7.	12		Kítágul	terjed
8.	7	megolvad	?megnő	növekszik
9.	7	megolvad	*felolvad	fejlődik/bővül
10.	7	megolvad	kitágul	fejlődik
11.	6	felmelegszik	*felhevül	növekszik
12.	5	megolvad	?nyúlik	fejlődik/bővül
13.	12	felolvad	tágul	fejlődik
14.	5		?eldeformálódik/ ?megváltozik/?átalakul	nő/javul
15.	5	izzik	*izzik	terjeszkedik/ kiszélesedik
16.	12	olvad	*reped	fejlődik
17.	9	felmelegszik	*megkeményedik	növekszik
18.	14	folyékonyvá válik	kitágul	?jövédelméz
19.	5		*izzik	?profitál
20.	14	gőzölög	?kienged	?jövédelméz

A 7. találós kérdés: 'Mi történik a fémekkel hő hatására?' Ezzel kapcsolatban kevés hallgatónak lehet személyes élménye, ezért vagy a józan észére támaszkodott [(fel)melegszik], vagy esetleg tévében látott képek jelentek meg előtte (izzik, gőzölög, fo-

lyékonnyá válik), vagy tanulmányaiból emlékezett valamire [*meglágyul*, (*meg/fel*)*olvad*]. A fémek egyik lényeges tulajdonsága (kítágul) viszont egyiküknek sem jutott az eszébe az 1. feladatsor megoldásakor. Ettől függetlenül a bal oldali megoldások mindegyike elfogadható további nyelvi információk nélkül. Konkrét, de motiválatlan lexikai egység esetén azonban ez a zűrzavar állandósul, ha a tanuló nem kap további angol nyelvi információkat vagy explicit anyanyelvi segítséget. A motivált ige a jobb oldalon ugyan néhány esetben a kívánt eredményhez [(*ki*)*tágul*] vezetett, de továbbra is sok maradt a bizonytalanságból.

A 8. feladat: *A kertem a folyóig ...*. Úgy tűnik, hogy itt nem lehet gond a megértéssel, hiszen csak egy statikus ige hiányzik a mondatból; inkább csak a megfelelő magyar ige megtalálása jelenthet nehézséget. Ki tudja, mi járt viszont azoknak a hallgatóknak a fejében, mi nem volt ismerős a számukra az ismerősnek vélt részében a mondatnak, amikor a *szebb, széles, hosszabb, elúszik* megoldásokra jutottak.

A 9. feladat: ‘Mi történhetett nagymértékben a külkereskedelemmel néhány eltelt év alatt?’ Történhetett vele jó is és rossz is. Itt azonban – a *tart, eltelik* értelmezhetetlen baktól eltekintve – mindenki a külkereskedelemmel kapcsolatos elvárásait juttatta kifejezésre. Elvégre is közgazdász és menedzser szakos hallgatókról van szó! Ez viszont azt is jelenti, hogy elvárásaink egy része erősen szubjektív.

4. táblázat

		10. Széttár		11. Feloldódik		12. Széttár/(Ki)Tart	
1.	6	csapkod	kítár		?ellazul	mozgat	kinyújt
2.	10	mozgat	* mozgat	ittas (lesz)	* ittassá válik	mozgat	*mozgat
3.	?	csapkod	* csapkod	énekel	?ellazul	mozgat	nyújt
4.	8	csapkod	Megoldotta!		Megoldotta!	felemel	kinyújt
5.	6	kítár/széttár	széttár	berüg	megnyílik	kinyújt	kítár
6.	11			berüg	Megoldotta!	tart	feltart
7.	12	csapkod	kítár	megszédül	* megszédül	*rak	kítár
8.	7	csapkod	kiterjeszt	berüg	elengedi magát	?mege erősít	* mege erősít
9.	7	használ	* használ	berüg	* berüg	?erősít	*erősít
10.	7	kítár	kítár	berüg	Megoldotta!	felemel/kinyújt	kinyújt
11.	6		* felemelkedik	*meglepődik	felderül		? felemel
12.	5	csapkod	széttérjeszt	bemelegszik	? bemelegszik	széttesz	kinyújt
13.	12	széttár	kítár	mosolyog/vidámkodik	megnyílik	kinyújt	kítár/kinyújt
14.	5		kinyújt/ széttérjeszt	iszik (még többet?)	*fogyaszt	tart	*végez
15.	5	?megsért	kinyújt			felemel	kinyújt
16.	12	kítár	kítár	becsip	*elbágyad	?kifáraszt	*mege erőltet
17.	9	mozgat	kítár	feloldódik	* marad	megnyújt	kítart
18.	14	csapkod	kítár	nevet/becsip	feloldódik	tart	kinyújt
19.	5	száll	kinyújt	berüg	*berüg	?megdolgoztat	nyújt
20.	14	csapkod	kinyújt	becsip	? kibontakozik	tart	kinyújt

A 10–12. talalós kérdés: ‘Mit csinál a madár a szárnyával repülés közben?’ ‘Mi történik a vendégekkel, miután megisznak egy-két pohár bort?’ ‘Mít tesz a tornász annak érdekében, hogy karjai vízszintes helyzetbe kerüljenek?’

A válaszok mind a három esetben jól mutatják, mennyire más és más szempont szerint jöhetnek mozgásba tapasztalataink, ismereteink egy-egy adott nyelvi stimulusra. Ezeknek a különbségeknek a nagy része azonban nem derül ki, ha például az érettségi feladatokhoz hasonló eszközökkel mérjük a hallott vagy az írott szöveg értését. Nem derül fény arra, hogy csak sejtésekről van szó, amelyek mögött pontatlanság, tudatlanság húzódik meg. (5. táblázat)

A 13. talalós kérdés nem lehetett nehéz, hiszen több egyértelmű információ is (három határozó: *fully*, *by the long ride*, *up the mountain*) valószínűsítette azt az állapotot, amelybe a ló kerülhetett.

A 14. kérdésre (‘Mit csinálnak / Mi csinálhattak / Mi történik / Mi történhetett a virágszirmokkal napfényben?’) adott válaszok (kinyílik, *sütkérezik*, *csillog*, *nő*, *lekókad*)

5. táblázat

		13. Kimerül		14. Ki-/Szétnyílik		15. Visz/Vezet/Tart Stb.	
1.	6	fárad	?ki lett hajtva	kinyílik	kinyílik	vezet	kinyúlik
2.	10	kifárad	elfárad	kinyílik	kinyílik	tart	?nyújtózik
3.	?	kimerül	kifárad	kinyílik	kinyílik	kanyarog	elnyúlik
4.	8	kimerül	kimerül	kinyílik	kinyílik	tart	tart
5.	6	kimerül	kimerül	kinyílik	kinyílik	nyúlik/tart	nyúlik
6.	11	kifárad	kifulladás	sütkérezik	*ragyog	tart	
7.	12	kifárad	*teljesen meg volt pakolva	csillog	kinyílik	?nő	?hosszabbodik
8.	7	elfárad	ki volt készülve	kinyílik	kinyílik	tart	tart
9.	7	elfárad	elfárad	kinyílik	kinyílik	tart	tart
10.	7	elfárad	kimerül	kinyílik	kinyílik	tart/húzódik	elterül
11.	6	?kifáraszt	?kifáraszt	csillog			
12.	5	kifulladás	kifárad	csillog	ki-/szétnyílik	tart	elnyúlik
13.	12	kikészül/elfárad	kimerül	kinyílik/kitárol	kitárol/kinyílik	kanyarog	elnyúlik
14.	5	elfárad	elfárad/kifulladás	kinyílik	*elszárad	tart	fut/tart/nyúlik
15.	5		kifáraszt	nő	?megnő	megy	megy
16.	12	*telkes/fáradt	kihasznált	lekókad	?kivirágzik	tart	folytatódik
17.	9	kifárad	*kitartó volt	szétnyílik	széttár	tart	tart
18.	14	kifárad	kifulladás	kinyílik	kinyílik	tart	tlnyúlik
19.	5	elfárad	kifárad	kinyílik	kinyílik	tart	tart
20.	14	fárad	fáradt volt / kimerül	ragyog	?kibontakozik	van	elnyúlik

ugyancsak többféle megfigyelésből származhatnak. Ezek a különbségek is elsikkadhatnak bizonyos fajtájú mérések alkalmával, pedig itt nem szinonimákról van szó, hanem lényeges jelentésbeli különbségekről.

A 15. kérdés is inkább csak magyar anyanyelvi probléma: Melyik magyar ige illik ebbe a hiányos mondatba: *Az út mérföldeken át ...?* Az első feladat alapján a *kanyarog* is lehetséges választás.

6. táblázat

		16. Részesít		17. Ír (Belőle)		18. Kifejt (Bővebben)	
1.	6		kíván	?leír	?kifejt		Megoldotta!
2.	10	részesít	fogad	?leír	?kifejt	*gondolkodik	*elgondolkodik
3.	?	fogad	fogad	?megír	átformál	*ad	
4.	8	üdvözöl	üdvözöl	?megír	?megír		
5.	6	részesít	nyújt	?szerkeszt	kibővít	*segít	*megpróbál
6.	11	fogad	fogad	?ír	*megfogalmaz	*megy	Megoldotta!
7.	12		fogad	átír	kibővít		*megegrosít
8.	7	fogad	*vár	?megír	?beleír/megír	*megvalósít	kifejt
9.	7	üdvözöl	*vár	?beleír	?beleír	*megvalósít	*megvalósít
10.	7	köszönt	nyújt	?ír/*összefoglal	foglal		
11.	6	fogad	üdvözöl/fogad	?megír	?megír		megmagyaráz
12.	5	fogad	fogad	?megír	?megír	*segítséget kér	*belemélyül
13.	12	üdvözöl	köszönt	átír	kibővít	elmagyaráz	kifejt
14.	5	vár/fogad	*vár/fogad	?ír	meghosszabbít	*részt vesz	
15.	5	részesít	részesít	?megír	?leír/*kifejez		*spórol
16.	12	?részeseül	?élvez	?megír	*besűrít	*gondolkozik	*gondolkozik
17.	9	köszönt	üdvözöl	?leír	?leír	*átgondol	*kitart mellette
18.	14	üdvözöl	*tart/ad	?leír	kibővít	megindokol	Megoldotta!
19.	5	üdvözöl	Fogad	?leír	?leír		Megoldotta!
20.	14	fogad	*vár	?ír	kibővít	*marad	kifejt

Érdekes, hogy a 16. feladat megoldása jobbra sikerült az első feladat alapján. Ott a megoldások között elsősorban szinonimák szerepelnek.

A 17. feladathoz hallgatói tapasztalatok nemigen fűződhetnek, de ismeretek igen. Pontosan tudni kell, hogy az angol *novel* nem *novella*, hanem *regény*, amely epizódjaival valószínűleg hosszabb, mint egy *történet* (story). [Gondolom, nem *short story* (= *novella*),

bár abból is születhet regény.] Az irányt jelző *into* is árulkodó lehet, bár a magyarban érdekes nézőpontot cserélni: *Miért nem írsz regényt a történetedből.*

Összességében a bal oldal különösen gyengén sikerült. Lehet azonban, hogy ebben az esetben (is) jobb lett volna az egész mondat fordítását kérni.

Az utolsó, a 18. feladat volt a legnehezebb, hiszen a segítségnek szánt mondatból nem lehetett könnyen megközelíteni az ismeretlen lexikai egység jelentését. Aki eltalálta a helyes megoldást, az már sejthette vagy ténylegesen ismerte az *expand (up)on* jelentését, amelyet a *csel (extend)* sem zavart meg.

Ezek után nem marad más hátra, mint a leglényegesebb konklúzió megismétlése: bizonyos fokú tudatosítás és az anyanyelv ésszerű bekapcsolása nélkül, nagyobb idő- és energia-ráfordítással csak sejtésekre, pontatlan, összekevert szerkezetekre, homályos és félreérthető jelentésekre, nem megfelelő használatra épülő idegennyelv-tudás (vagy inkább csak idegennyelv-sejtés) érhető el.

Irodalom

- Bañcerowki J. (2004): A nyelv, a nyelvtudás és a világ nyelvi képe. *Modern Nyelvoktatás*, 9. Corvina, Budapest. 4–15.
- Brown, G. – G. Yule (1983): *Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Grice, P. (1975): *Logic and conversation.* In: P. Cole – J. J. Morgan (eds.): *Syntax and semantics* 3. Academic Press, New York.
- Hornby, A. S. (1989): *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.* Fourth Edition. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning.* Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Longman, London and New York.
- Langacker R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites.* Stanford University Press, Stanford, California, .
- Ross, J. F. (1981): *Portraying Analogy.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Steinberg, D. D. – L. Jakobovits (1971, eds.): *Semantics.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Weinreich, U. (1971): *Explorations in semantic theory.* In: Steinberg, D. D. – L. Jakobovits (eds.) 302–328.
- Winograd, T. (1972): *Understanding Natural Language.* Academic Press. New York and London.

Az érzelmi intelligenciáról

Kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál

Az utóbbi évtizedben az érzelmi intelligencia fogalma világszerte és hazánkban is nagy népszerűsége tett szert. Ma már, ha műveltségről gondolkodunk, az intellektuális készségek mellett a társas és érzelmi készségek szerepével is számolunk.

A terminus bevezetésének első javaslatától (*Salovey; Mayer, 1990*) napjainkig (2005 július) a témában 326 pszichológiai szakcikk született (PsycINFO adatbázis). *Daniel Goleman* milliós példányszámban eladott bestsellere szerte a világon ismertté tette a kifejezést a nagyközönség körében is.

Az érzelmi intelligencia távolabbi gyökerei a szociális intelligencia fogalmához vezethetők vissza, amely *Thorndike* (1920) meghatározása szerint „arra a képességre vonatkozik, hogy megértsünk másokat, és bölcsen viselkedjünk emberi kapcsolatainkban.” A közelebbi gyökerek *Gardner* (1983) munkájához vezetnek, konkrétan az ő intraperszonális- és interperszonális intelligencia fogalmaihoz. Az interperszonális intelligencia a személyközi kapcsolatokban való jártasságot és mások megértésének képességét jelenti, az intraperszonális intelligencia önmagunkra irányul és az önismeret kialakulásában van szerepe.

Az érzelmi intelligencia mint kifejezés már viszonylag régen megjelent a szakirodalomban (*Greenspan, 1989; Leuner, 1966*), de a fogalom abban az értelemben, ahogyan ma használjuk csak 1990-ben fordult elő először *Salovey* és *Mayer* munkájában.

Jelenleg több érzelmi intelligencia-definíció is létezik. A különböző érzelmi intelligencia modellek két típusba sorolhatók. *Petrides* és *Furnham* (2001) e kategóriák világos megkülönböztetésére két címke bevezetését javasolta: vonás-érzelmi intelligencia és képesség-érzelmi intelligencia. A vonás-érzelmi intelligencia viselkedéses diszpozíciókra és ön-jellemzésekre vonatkozik a személy azon képességeivel kapcsolatban, hogy felismerje, feldolgozza és hasznosítsa az érzelmi információkat. A vonás-érzelmi intelligencia a személyiséghez hasonló módon önbeszámoló kérdőívekkel mérhető, mint például Bar-On EQ-i (*Bar-On, 1997*), EQ-Map (*Cooper, 1996/1997*), Emocionális Kompetencia Leltár. (*Boyatzis és mtsai, 1999*)

A képesség-érzelmi intelligencia a személy aktuális képességeire vonatkozik, hogy felismerje, feldolgozza és felhasználja az érzelmi információt. A képesség-érzelmi intelligencia a kognitív képességek mérésének mintájára teljesítménytesztekkel mérhető. Ide sorolható a Multifaktoriális Érzelmi Intelligencia Skála (*Mayer és mtsai, 1997*) és a Mayer-Salovey-Caruso Érzelmi Intelligencia Skála. (*Mayer és mtsai, 1999*)

Az érzelmi intelligencia kapcsolata a tanulmányi eredménnyel

A tanulmányi sikeresség faktorait feltáró kutatások kezdetben a kognitív faktorokra összpontosítottak, és elsőként az elméleti intelligencia iskolai teljesítményt befolyásoló hatását tárták fel. (például *Neisser és mtsai, 1996*) Később a szocio-ökonomiai faktorok

tanulmányi eredményeket befolyásoló hatását igazolták. (például *Bjarnasson*, 2000) Ezt követően kerültek a személyiségfaktorok és a motivációs tényezők az érdeklődés középpontjába. *Goff és Ackerman* (1992) szignifikáns, de gyenge kapcsolatot talált az extravertió és lelkiismeretesség, valamint a tanulmányi eredmények között. Napjainkban egyre több kutató (például *Schutte és mtsai*, 1998; *Van der Zee és mtsai*, 2002; *Parker és mtsai*, 2004/a, b; *Petrides és mtsai*, 2004) vizsgálja a szociális és érzelmi kompetenciák, valamint az iskolai teljesítmény közötti kapcsolatot. Ez a kutatási vonulat azért különösen jelentős, mert nagyban hozzájárul az iskolai prevenció területén napjainkban zajló szemléletváltáshoz: a kockázati faktorok azonosítására és megszüntetésére hangsúlyt helyező programok helyett a megelőző faktorok azonosítására és fejlesztésére hangsúlyt helyező programok elterjedéséhez. Ezek a programok azt feltételezik, hogy az érzelmi és szociális készségek fejlesztésével („általános védőoltásként való beadásával”) egyszerre több területen is eredmények érhetők el: egészségmagatartás fejlesztése, tanulmányi sikeresség előmozdítása, osztályközösségbe való beilleszkedés támogatása, iskolai magatartási problémák csökkentése. (*Graczyk és mtsai*, 2000)

Schutte és mtsai. (1998) azt találták, hogy az általuk kidolgozott önbeszámoló 33 tételes érzelmi intelligencia skálán (SSRI, *Schutte és mtsai*, 1998) elért pontszámok előrejelző értékkel bírnak az év végi tanulmányi átlagokra nézve.

Van der Zee és mtsai. (2002) 116 egyetemi hallgató mintáján vizsgálta az érzelmi intelligenciának az elméleti intelligencia és személyiség feletti, előrejelző értékét a tanulmányi eredményességre nézve. A tanulmányi sikert a hallgatók év végi tanulmányi átlaga alapján határozták meg. Vizsgálatuk igazolta, hogy mind az elméleti intelligencia, mind a személyiség, mind pedig az érzelmi intelligencia befolyásolja a tanulmányi eredményeket. A legerősebb hatású jósló tényezőnek a személyiség bizonyult, sem az elméleti intelligencia, sem az érzelmi intelligencia nem volt erős előrejelzője a tanulmányi sikernek. Ugyanakkor ez a vizsgálat volt az első, amely igazolta, hogy az érzelmi intelligencia képes moderálni a tanulmányi siker variabilitását a személyiségen és az elméleti intelligencián túl is.

Parker és mtsai. (2004/a) középiskolások nagy mintáján (N = 667) vizsgálták az érzelmi intelligencia és a tanulmányi sikeresség kapcsolatát. Az érzelmi intelligencia mérésére a Bar-On EQ-i Junior (*Bar-On*, 2002) változatát használták, a tanulmányi sikerességet pedig az év végi iskolai teljesítménnyel mérték, és azt találták, hogy a tanulmányi sikeresség kapcsolatot mutat az érzelmi intelligencia számos dimenziójával.

Petrides és mtsai. (2004) 650 főből álló középiskolai mintán tanulmányozták az érzelmi intelligencia, az elméleti intelligencia és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolatot. Eredményeik szerint az érzelmi intelligencia csak az alacsonyabb elméleti intelligenciával jellemezhető diákok esetében befolyásolja az iskolai teljesítményt, valamint az érzelmi intelligencia differenciáltn kapcsolódik a különböző tantárgyakban mutatott teljesítményekhez. Az érzelmi intelligenciának nem volt megfigyelhető hatása a matematikai és természettudományos teljesítményre, de moderálta az elméleti intelligencia hatását az irodalom esetében és a teljes tanulmányi sikerességet jelző mutató esetében is. *Petrides és mtsai* (2004) szerint az érzelmi intelligencia két különböző folyamaton keresztül gyakorolhat hatást az iskolai teljesítményre. Az alacsony elméleti intelligenciával jellemezhető diákok számára a tanítási órákra felkészülés valószínűleg több problémát okoz, és több szorongással jár. Az ő esetükben a magasabb érzelmi intelligencia a stresszhatásokkal való hatékonyabb megküzdésen keresztül segítheti elő a jobb iskolai teljesítmény elérését. A második folyamat, amelyen keresztül az érzelmi intelligencia hatást gyakorolhat az iskolai teljesítményre, szelektíven jelentkezik azon tantárgyak esetében, amelyek megkövetelnek egyfajta érzelem-függő tudást is (például irodalom vagy művészetek).

Parker és mtsai. (2004/b) egy további vizsgálatukban első éves egyetemisták mintáján tanulmányozták az érzelmi intelligencia iskolai teljesítményt befolyásoló szerepét. Az ér-

zelmi intelligenciát a tanév kezdetén az EQ-i rövidített változatával mérték. (EQ-I S, *Bar-On*, 2002) A tanév végén az érzelmi intelligenciát összehasonlították a hallgatók tanulmányi eredményeivel. A korábbi kutatási eredményekkel összhangban ők is azt találták, hogy a tanulmányi eredmények tekintetében sikeres csoport érzelmi intelligencia pontszámai magasabbak voltak, mint a kevésbé sikeres csoport pontszámai az érzelmi intelligencia több dimenzióját tekintve: intraperszonális képességek, alkalmazkodás, stresszkezelés. E képességek magasabb szintjével jellemezhető diákok inkább képesek voltak megküzdenni azokkal a szociális és emocionális követelményekkel, amelyek a váltással együtt járnak.

Az érzelmi intelligencia kapcsolata a szociális siker néhány mutatójával

Azt a feltételezést, mely szerint az érzelmi intelligencia előre jelzi a szociális sikert, jóval kevesebb vizsgálat kutatta. *McCown* és mtsai. (1986) kimutatták, hogy a szociális és kriminális problémákkal küzdő fiatal felnőtteknél hiányzik mások érzelmeinek figyelemmel kísérése és értelmezése, és ezek a személyek nem képesek értelmezni az arckifejezéseket sem.

Derksen (1998) pozitív kapcsolatot mutatott ki az érzelmi intelligencia és a szociális siker között. A szociális siker mérésére kérdőívet dolgoztak ki, amely a munkahelyi és családi életben, valamint a barátságokban elért sikereket firtatta.

Az érzelmi intelligencia a szociális siker szignifikáns hányadát volt képes megjósolni. A szociális tevékenységekben való részvételre vonatkozóan az érzelmi intelligencia ugyanolyan mértékben volt előrejelző, mint a személyiség. Az elméleti intelligencia nem volt jelentős hatású jósó tényezője a szociális sikernek.

Van der Zee és mtsai. (2002) egyetemi hallgatók mintáján vizsgálták az érzelmi intelligenciának az elméleti intelligencia és személyiség feletti, előrejelző értékét a szociális sikerességet illetően. A szociális sikert a szociális tevékenységekben való részvétel becslésére készített kérdőív és egy szociális kompetencia skála alapján határozták meg. Eredményeik szerint az érzelmi intelligencia a szociális siker szignifikáns hányadát volt képes megjósolni. A szociális tevékenységekben való részvételre vonatkozóan az érzelmi intelligencia ugyanolyan mértékben

volt előrejelző, mint a személyiség. Az elméleti intelligencia nem volt jelentős hatású jósó tényezője a szociális sikernek.

Vizsgálat

A fentiekben bemutatott tanulmányok mindegyike a vonás-érzelmi intelligencia hatását vizsgálta a tanulmányi eredményességre és a szociális sikerre vonatkozólag. Az érzelmi és társas intelligenciát valamely önbeszámoló kérdőív alkalmazásával mérték, és a szociális siker felmérése kapcsán is az önbeszámoló módszerére támaszkodtak

Jelen vizsgálat célja a tanulmányi eredményesség és a szociális sikeresség képesség-érzelmi intelligenciával való kapcsolatának feltérképezése magyar általános iskolások és középiskolások mintáján. Az érzelmi intelligenciát az intelligenciatesztek analógiájára helyes és helytelen megoldásokkal jellemezhető, úgynevezett teljesítménytesztek alkalmazásával mérjük. A szociális siker meghatározásában pedig az osztálytársak értékelésére hagyatkozunk.

A minta és a módszer

Három középiskolát és öt általános iskolát vontunk be a vizsgálatba. Az iskolák közül egy általános iskola és egy gimnázium Budapesten, egy általános iskola és két gimnázium

um valamelyik vidéki városban, két általános iskola pedig falun található. A kérdőívek kitöltése az iskolák tanárainak vezetésével zajlott.

375 diák vett részt a kérdőíves vizsgálatban, közülük 277 személy (77,86 százalék) töltötte ki az összes adatot. Az aktuális minta nagyság variált a különböző elemzésbe bevont változók függvényében. A résztvevők 61,6 százaléka nő. A legfiatalabb vizsgálati személy 10 éves, a legidősebb 18 éves. A résztvevők átlagéletkora 14,4 év (szórás: 1,787). 142 diák gimnáziumba, 233 diák pedig általános iskolába járt. A vizsgálati minta nem és lakóhely szerinti eloszlását az 1. táblázat, nem és életkor szerinti eloszlását pedig a 2. táblázat mutatja.

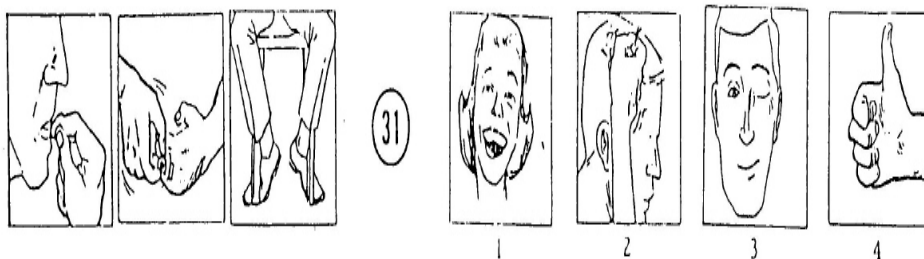
1. táblázat. A vizsgálati minta nem és lakóhely szerinti eloszlása

	Budapest	Vidéki város	Falu	Összesen
Fiú	67 fő	36 fő	41 fő	144 fő
Lány	104 fő	62 fő	65 fő	231 fő
Összesen	171 fő	98 fő	106 fő	375 fő

2. táblázat. A vizsgálati minta nem és életkor szerinti eloszlása

	10–12 év	13–15 év	16–18 év
Fiú	15 fő	56 fő	37 fő
Lány	24 fő	89 fő	59 fő
Összesen	39 fő	145 fő	96 fő

Az érzelmi intelligenciát két, az érzelmi intelligencia megkülönböztethető összetevőjét mérő teljesítményteszt (EMDET, EQ-K) alkalmazásával vizsgáltuk. Az EMDET (Expression Grouping Subtest, Érzelmi Jelzések Detektálása alteszt) a Sullivan és Guilford által kidolgozott módszerének, a szociális intelligencia négyfaktoros tesztjének egyik altesztje, amely az érzelmi jelzések felismerését vizsgálja rajzok segítségével. A rajzok arckifejezések, kéz és lábgesztusok, valamint a testtartás alapján közvetítenek különböző érzelmeket. A teszt összesen 30 képsorozatból áll. Egy-egy képsorozaton belül az első három kép ugyanazt az érzelmi állapotot fejezi ki. Az első három kép által közvetített érzelmi állapotot felismerve kell a vizsgálati személyeknek eldönteniük, hogy a képsorozat további négy képe közül melyik fejezi ki ugyanezt az érzelmi állapotot. Az 1. ábra példaként bemutat egy tételt a tesztben szereplő feladatok közül.



1. ábra. Egy példa az Érzelmi Jelzések Detektálása tesztből

Az EQ-K, amelyet korábbi vizsgálataink során fejlesztettünk ki (1), az érzelmi információ megértését és emocionális tudásként való felhasználását méri. 31 feladtból áll. Minden feladat négy érzelmet kifejező szólást tartalmaz, melyek közül három azonos érzelmet közvetít. A vizsgálati személyek feladata kiválasztani azt a szólást, amelynek a jelentése eltér a többitől.

Példaként bemutatunk egy tételt a teszt feladatai közül:

A. Reszket, mint a kocsonya.
Az idegeire megy.
A víz is méreggégé válik benne.
Dül-fül, mint a vadkan.

Az elméleti intelligencia mérésére a Cattel-féle intelligenciatesztet alkalmaztuk (Test of „g”: Culture Fair, Scale, Form B). (2)

A diákok sikerességét több mutató bevonásával mértük: tanulmányi átlageredmény (az előző félév záró osztályzata alapján); valamint meghatároztuk a szociális sikeresség néhány mutatóját is (a több szempontú szociometria módszerét alkalmazva minden diák esetében felmértük a kölcsönös kapcsolatok számát, továbbá meghatároztuk, hogy milyen mértékben tekintik őt az osztálytársai rokonszenvesnek, vezetési képességekkel rendelkezőnek, tehetségesnek és népszerűnek).

A tanulmányi eredményekre vonatkozólag az előző tanév záró osztályzatait vettük alapul. Öt tantárgy érdemjegyét vettük figyelembe: irodalom, nyelvtan, idegen nyelv, történelem, matematika, ezek alapján tanulmányi átlageredményt számoltunk, valamint a tanulmányi eredményességet a kiváló-jó-közepes-gyenge kategóriákban is kifejeztük. (3)

A rokonszenvi mutatót három, az együttlétre és barátkozásra vonatkozó kérdés (4) segítségével, valamint egy személyi bizalomra vonatkozó kérdés segítségével mértük. A rokonszenvi mutatót úgy határoztuk meg, hogy minden egyes diák esetében összeszámoltuk, hányszor választották őt osztálytársai a rokonszenvi kérdéseknél; a kölcsönösségi mutatót pedig a kölcsönös választások összege adta.

A vezetési mutatót (5) vezetési, szervezési, döntési képességekre vonatkozó kérdések segítségével mértük fel (minden egyes diák esetében összeszámoltuk, hogy őt hányan választották ezeknél a kérdéseknél).

A képesség mutatót (6) és a népszerűség mutatót (7) egyetlen, a tehetségességre és a népszerűségre vonatkozó kérdés segítségével határoztuk meg.

Eredmények

Az alkalmazott mérési eljárások leíró statisztikai mutatóit (átlagérték, szórás, maximális érték, minimális érték) és megbízhatóságát (Cronbach-alfa) a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat. Az alkalmazott mérési eljárások leíró statisztikai jellemzői és megbízhatóságuk.
(EQ-K: Közmondásos érzelmi intelligencia teszt; EMDET: Érzelmi jelzések altest; Σ EI: A közmondásos érzelmi intelligencia teszt és az Érzelmi jelzések altestt összesített pontszáma)

	Átlag	Szórás	Maximum	Minimum	Cronbach-alfa
EQ-K	22,010	5,181	30	4	0,823
EMDET	14,841	3,646	23	4	0,593
Σ EI	37,328	7,063	58	14	0,801

Az érzelmi intelligencia és az elméleti intelligencia között szignifikáns, de gyenge kapcsolatot találtunk: $r = 0,265$, $p = 0,000$.

A lányok magasabb érzelmi intelligencia pontszámokat értek el, mint a fiúk (fiúk átlag: 20,89 szórás: 5,45, lányok átlag: 22,65, szórás: 4,91; $t = -2,796$, $p = 0,06$).

A településtípus alapján is találtunk különbségeket az érzelmi intelligencia pontszámok tekintetében ($F = 7,624$, $p = 0,01$): a legmagasabb érzelmi intelligenciával a vidéki városokban élők voltak jellemezhetőek (átlag: 23,46 pont). Mind a budapesti diákok ($p = 0,022$), mind a falun élő diákok ($p = 0,01$) rosszabb teljesítményt mutattak az érzelmi intelligencia feladatokban, mint a vidéki városokban élő tanulók. Az életkor növekedésével a diákok egyre jobban teljesítettek az érzelmi intelligencia feladatokban. ($p = 0,001$) A 10–12 éves diákok esetében az átlagpontszám 29, a 13–15 évesek esetében 36, a 16–18 évesek esetében 39 pont volt.

A 4. táblázat bemutatja a vizsgálati minta tanulmányi csoportok szerinti megoszlását a településtípus és a nem alapján.

4. táblázat. A vizsgálati minta tanulmányi csoportok szerinti relatív százalékos megoszlása a településtípus és a nem szerint

	<i>Gyenge tanulók</i>	<i>Közepes tanulók</i>	<i>Jó tanulók</i>	<i>Kiváló tanulók</i>
Fiú	32%	29%	18%	21%
Lány	38%	23%	23%	16%
Budapest	37%	23%	19%	21%
Város	13%	29%	29%	29%
Falu	39%	25%	13%	13%
Általános iskola	28%	30%	20%	22%
Gimnázium	49%	15%	25%	11%
Összesen	35%	25%	21%	19%

Különbséget találtunk a tanulmányi eredmények tekintetében a településtípus szerint (khi-négyzet: 16,43, $p = 0,000$) és az iskolatípus szerint. (khi-négyzet: 17,504, $p = 0,002$) A legjobb tanulmányi eredménye a vidéki városokban tanuló diákoknak volt, őket követték a budapesti diákok, a legrosszabb tanulmányi eredménnyel pedig a falusi diákok rendelkeztek. Az általános iskolások jobb tanulmányi eredményeket értek el, mint a középiskolások.

Az érzelmi intelligencia hatása a szociális siker mutatóira és a tanulmányi eredményre

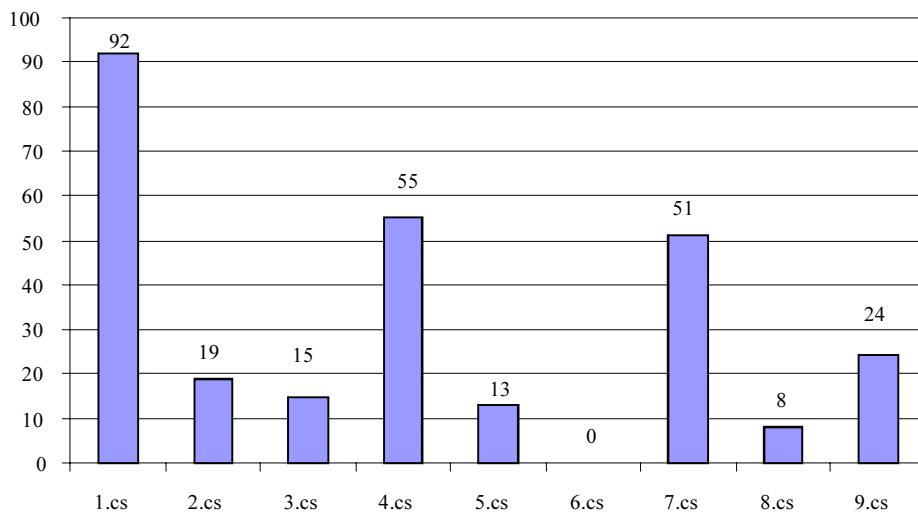
A szociális siker egyetlen mutatója sem jelzett együtt járást az érzelmi intelligenciával: kölcsönös kapcsolatok száma; rokonszenvi mutató; vezetői készségek; népszerűség; képességek.

A rokonszenvi mutató ($F = 5,762$, $p = 0,01$) és a vezetői képességek kategóriája ($F = 3,407$, $p = 0,022$) összefüggést mutatott, viszont a kölcsönös kapcsolatok száma és a népszerűség nem mutatott összefüggést a tanulmányi eredményességgel.

A tanulmányi átlageredmény kapcsolatban állt a diákok érzelmi intelligencia tesztben mutatott teljesítményével ($r = 0,387$, $p = 0,000$).

Lineáris regresszió analízissel vizsgáltuk meg az érzelmi intelligencia, illetve az elméleti intelligencia tanulmányi sikert meghatározó predikciós erejét. Az általános iskolások ($N = 233$) mintáján az elméleti intelligencia és az érzelmi intelligencia változói alapján készíthető modell magyarázóereje nagyon jelentős volt (43,4 százalék). Elsőként az elméleti intelligenciát léptettük be a modellbe és azt találtuk, hogy az elméleti intelligencia a tanulmányi siker varianciájának 38,7 százalékát volt képes megmagyarázni ($F = 40,241$, $p = 0,000$). Az érzelmi intelligencia belépése szignifikáns mértékben tovább növelte a predikciót. Bár az elméleti intelligencia jelentősebb hatással volt a tanulmányi eredményre (standardizált béta = 0,517), mint az érzelmi intelligencia (standardizált béta = 0,24). A középiskolások mintáján ($N = 142$) az érzelmi intelligencia már nem jósolt szignifikáns mértékű hányadot a tanulmányi eredmény heterogenitásából az intelligencián túl, és az elméleti intelligencia hatása is kevésbé volt jelentős a tanulmányi eredményekre nézve (18 százalék).

Egy következő elemzésben a diákokat kilenc csoportba osztottuk, az elméleti intelligencia tesztben és az érzelmi intelligencia feladatokban mutatott teljesítményeik alapján: az elméleti intelligencia alacsony, átlagos és magas, valamint az érzelmi intelligencia alacsony, átlagos és magas értékeit alapul véve. (8)



2. ábra. A vizsgálati minta számszerű megoszlása az elméleti intelligencia (alacsony, átlagos és magas szintje), valamint az érzelmi intelligencia (alacsony, átlagos és magas szintje) alapján (9)

Ahogy azt a 2. ábra mutatja, a legtöbb diák az átlagos intellektusú és átlagos érzelmi intelligenciával rendelkezők csoportjában található (N = 92), a magas elméleti intelligenciával és alacsony érzelmi intelligenciával jellemezhető gyerekek kategóriájába egyetlen diák sem került. Csaknem azonos számú diák került a magas elméleti intelligenciával és átlagos érzelmi intelligenciával rendelkezők csoportjába (N = 55) és az alacsony elméleti intelligenciával és magas érzelmi intelligenciával jellemezhető csoportjába (N = 51). Alacsony elméleti intelligenciával és alacsony érzelmi intelligenciával volt jellemezhető 24 diák, átlagos elméleti intelligenciával és magas érzelmi intelligenciával pedig 19 diák. Átlagos elméleti intelligencia és alacsony érzelmi intelligencia 15 főt jellemzett. A 277 főből álló mintánkból 13-an voltak jellemezhetőek magas elméleti és magas érzelmi intelligenciával, és 8-an alacsony elméleti intelligenciával és magas érzelmi intelligenciával. Azt találtuk, hogy az átlagos elméleti intelligencia együtt járhat átlagos, magas és alacsony érzelmi intelligenciával is. A magas elméleti intelligencia átlagos vagy magas érzelmi intelligenciával társul, az alacsony elméleti intelligencia viszont együtt járhat az érzelmi intelligencia alacsony, átlagos és magas szintjével is.

A csoportok között nem volt különbség a kölcsönös kapcsolatok számában, a rokonszenvi mutatóban, a vezetési képességekben és a népszerűségben sem. A képességek tekintetében azt találtuk, hogy a magas elméleti intelligenciával és magas érzelmi intelligenciával rendelkező diákokat tehetségesebbekként ismerik fel társaik (F = 2,995, p = 0,007).

A csoportok között szignifikáns különbséget találtunk a tanulmányi átlageredmény tükrében (F = 14,84, p = 0,00), amint az 5. táblázatban látható.

5. táblázat. Az elméleti intelligencia (alacsony, átlagos és magas szintje) és az érzelmi intelligencia (alacsony, átlagos és magas szintje) alapján képezhető csoportok átlagos tanulmányi eredménye

	ÁI/ÁÉ (1)	ÁI/MÉ (2)	ÁI/AÉ (3)	MI/ÁÉ (4)	MI/MÉ (5)	AI/ÁÉ (7)	AI/MÉ (8)	AI/AÉ (9)	F	p	Games-Howel
A tanulmányi eredmény átlaga	3,78	4,2	3,75	4,01	4,6	3,1	3,07	2,5	14,84	0	1>7; 2>7; 2>9; 3>9; 4>7; 4>9; 5>7; 5>9.

A magas elméleti intelligenciával és magas érzelmi intelligenciával rendelkezők bizonyultak a legjobb tanulóknak (átlag tanulmányi eredményük: 4,6). Az ő tanulmányi eredményük szignifikánsan különbözött a második legjobb tanuló csoporttól ($p = 0,05$), vagyis az átlagos elméleti intelligenciával és magas érzelmi intelligenciával rendelkezők csoportjától (átlag tanulmányi eredményük: 4,2). E két csoport tanulmányi eredménye szignifikánsan különbözött ($p = 0,05$) az átlagos elméleti intelligenciával és átlagos érzelmi intelligenciával rendelkezők eredményétől (átlag tanulmányi eredmény: 3,78). Az átlagos elméleti és érzelmi intelligenciával rendelkező diákok csoportjánál alacsonyabb tanulmányi eredményt értek el ($p = 0,05$) az alacsony elméleti intelligenciával és magas érzelmi intelligenciával jellemezhető diákok (átlageredmény: 3,1). Az ő tanulmányi eredményüknél gyengébb ($p = 0,05$) az alacsony elméleti intelligenciával és alacsony érzelmi intelligenciával rendelkező diákok tanulmányi eredménye (átlageredmény: 2,5).

Értelmezés

A korábbi tanulmányok eredményei szerint az érzelmi intelligencia képes moderálni mind a tanulmányi, mind a szociális siker variabilitását az elméleti intelligencia hatása felett is. (Középiskolások mintáján: p. *Parker és mtsai*, 2004/a; egyetemisták mintáján: pl. *Van der Zee és mtsai*, 2002) Petrides és mtsai (2004) tovább elemezték az érzelmi intelligencia, elméleti intelligencia és tanulmányi eredmény kapcsolatát, és azt találták, hogy az érzelmi intelligencia csak az alacsonyabb elméleti intelligenciával jellemezhető diákok esetében moderálja az elméleti intelligencia hatását a tanulmányi eredményre.

Jelen kutatás általános iskolások és gimnazisták mintáján ($N = 375$) vizsgálta az érzelmi intelligencia hatását a tanulmányi átlageredményre és a szociális sikeresség néhány mutatójára. Eltér a korábbi vizsgálatoktól, egyrészt mert nem a vonás-érzelmi intelligenciát, hanem a képesség érzelmi intelligenciát vizsgálja (azaz nem önbeszámolóval, hanem az intelligenciatesztekhez hasonló felépítésű teljesítménytesztekkel méri az érzelmi intelligenciát), másrészt az általános iskolások populációját is bevonja a vizsgálatba.

A korábbi tanulmányokkal összhangban mi is azt találtuk, hogy az érzelmi intelligencia kapcsolatban áll a tanulmányi átlageredménnyel. Vizsgálati eredményeink szerint érzelmi intelligencia az általános iskolások esetében moderálta a tanulmányi átlageredményeket az elméleti intelligencia hatásán túl is. Mintánkban legjobb tanulóknak a magas elméleti intelligenciával és magas érzelmi intelligenciával rendelkező tanulók bizonyultak. Őket követték az átlagos elméleti intelligenciával és magas érzelmi intelligenciával jellemezhető diákok. Az átlagos elméleti és érzelmi intelligenciával rendelkező diákok csoportjánál alacsonyabb tanulmányi eredményt értek el az alacsony elméleti intelligenciával és magas érzelmi intelligenciával jellemezhető diákok. Az ő tanulmányi eredményüknél gyengébb az alacsony elméleti intelligenciával és alacsony érzelmi intelligenciával rendelkező tanulók tanulmányi eredménye. Eredményeink szerint az érzelmi intelligencia magasabb szintje az átlagos és az alacsony elméleti intelligenciával rendelkező diákok esetében is együtt jár a tanulmányi átlageredmény magasabb szintjével, azaz az érzelmi intelligencia nemcsak az alacsony elméleti intelligenciával rendelkezők esetében moderálja az elméleti intelligencia hatását.

Az érzelmi intelligencia és szociális siker összefüggését jóval kevesebb vizsgálat kutatta, és e kutatások a szociális sikert eltérő módokon operacionalizálták. McCown és mtsai (1986) a szociális és kriminális problémák hiányával definiálták a szociális sikerességet, és azt igazolták, hogy a szociális és kriminális problémákkal küzdő fiatalok alacsonyabb szintű érzelmi készségekkel rendelkeznek. Derksen (1998) a szociális siker mérésére kérdőívet dolgozott ki, amely a munkahelyi, családi életben, valamint a barát-ságok területén elért sikerekre vonatkozóan tartalmazott kérdéseket. Van der Zee és mtsai (2002) a szociális sikert egy, a szociális tevékenységekben való részvétel becslésére ké-

szített kérdőív és egy szociális kompetencia skála alapján határozták meg. A fenti tanulmányok mindegyike kapcsolatot talált az általuk definiált szociális siker és az érzelmi intelligencia között. Van der Zee és mtsai a személyiség és az elméleti intelligencia feletti kis mértékű inkrementális érvényességét is igazolták. E tanulmányok mindegyike a szociális siker becslésében önbeszámoló módszerekre hagyatkozott, ami módszertanilag megkérdőjelezhető a self észlelésével kapcsolatos torzítások és pozitív illúziók ismeretében. (Például *Taylor és mtsai*, 1998)

Vizsgálatunk tervezésekor feltételeztük, hogy a szociális siker objektívebb mutatóit kapjuk, ha felmérjük a tanulók osztályközösségeken belüli kölcsönös kapcsolatainak számát, valamint az osztálytársak véleményére hagyatkozva megbecsüljük az egyes diákok osztályközösségben betöltött szerepét. Természetesen nem gondoljuk, hogy ezzel a módszerrel a szociális siker teljes tartományát képesek lennénk felmérni. Az osztályközösség kontextusára való leszűkítés jelentősen korlátozza az eredmények értelmezhetőségét. Nem gondoljuk, hogy a kapott eredmények tükrében azt állíthatnánk, hogy az érzelmi készségek és a szociális siker függetlenek egymástól, legfeljebb azt állíthatjuk, hogy az osztályközösségen belüli szerepeket és az osztályközösségen belüli társas kapcsolatok számát az érzelmi információ kezelésével kapcsolatos készségek (az érzelmi információ észlelésének és megértésének képességei) nem befolyásolják.

A kutatás korlátai; célkitűzések a jövőre nézve

Az eredményeink értelmezésekor figyelembe kell vennünk, hogy a tanulmányi érdemjegyek csupán egyfajta (kétségtelenül a legkönnyebben hozzáférhető) indikátorai a tanulmányi eredményességnek, a szociális sikeresség mutatói pedig még bizonytalanabbul meghatározhatóak. Eredményeink általánosíthatóságát korlátozza, hogy mérőeszközeink nem ölelték fel teljes egészében az érzelmi intelligencia teljes konstruktumát. Az érzelmi intelligenciához tartozó négy képesség közül (érzelmek észlelése, felhasználása, megértése és szabályozása) a fenti vizsgálat csak az érzelmek észlelését és megértését határozta meg.

A szociális siker becslésekor arra hagyatkoztunk, hogy a „fontos” társak értékelése megbízhatóbban jelzi az adott diák szociális értelemben vett sikerességét, mintha közvetlenül a diákokat kérdeznénk meg a társas világban begyűjtött sikereikről. Vizsgálatunk a fontos társak közül csak az osztálytársak véleményére hagyatkozott, és csak az osztályközösség kontextusában mérte fel a sikerességet. Mivel a szociális készségek a legkülönbözőbb kontextusokban jelennek meg (tanárokkal, szülőkkel, szomszédokkal, nagyszülőkkel, iskolán kívüli barátokkal, ismerősökkel, idegenekkel létesített kapcsolatok során) az osztályközösségre való leszűkítés nem teszi lehetővé az eredmények általánosíthatóságát.

A jövőbeli kutatásoknak célszerű lenne a tanulmányi eredményesség mérésére több mutatót is használni: egységes felmérő dolgozatok eredményei, igazolt, igazolatlan hiányzások száma stb. A szociális sikerrel kapcsolatos eredményeket a szociális kompetenciák mérésére kidolgozott megbízható és érvényes mérőeszközök bevezetésével kellene megismételni, amelyek nem önbeszámolóra támaszkodnak, és különböző kontextusokban mérik fel a szociális sikerességet. Az osztályközösségen belüli kapcsolatokra vonatkozólag pedig a kapcsolatok minőségének becslése fontosabb lehet a kapcsolatok számának becslésénél.

Jegyzet

(1) A teszt kifejlesztésének folyamatát bemutatja: Nagy, H. (2003): *Az érzelmi intelligencia vizsgálata magyar középiskolásoknál*. Szakdolgozat, ELTE (Témavezető: Oláh Attila).

(2) A teszt kidolgozója: Institute for Personality and Ability testing, Coronado Drive, Champaign Illinois, USA

- (3) Kategória határok: 4,5–5: kiváló tanuló; 4,4–4: jó tanuló; 3,9–3,5: közepes tanuló; 3,5 alatt gyenge tanuló.
- (4) Rokonszenvi kérdések: (1) Ha az osztály több napos utazásra indulna, kivel utaznál szívesen egy fülkében? (2) Az osztálytársaid közül ki az, akivel az iskola befejezése után is szívesen barátkoznál? (3) Kivel töltenél szívesen egy vasárnapot az osztálytársaid közül? (4) Nehéz élethelyzetben, kínos ügyben kikhez fordulnál baráti segítségért az osztálytársaid közül?
- (5) Vezetési kérdések: (1) Ha az osztály klubdelután szervezne ki lenne a legalkalmasabb ennek megszervezésére? (2) Ha az osztályfőnök váratlan távolléte miatt a tanulók közül kellene öt valakinek helyettesíteni, ki lenne erre a legalkalmasabb? (3) Egy diákszabályzatban ki képviselné legjobban az osztálytársaid közül? (4) Ha az osztály döntőbíróskodást alakítana kisebb fegyelmi ügyek megtárgyalására, kiket jelölnél a bíróság tagjául?
- (6) Képességi kérdés: Kik azok az osztálytársaid közül, akik valamilyen területen (tudomány, művészet vagy egyéb) kiemelkedően tehetségesek?
- (7) Népszerűségi kérdés: (1) Kik azok az osztálytársaid közül, akiknek a viselkedése sokaknak tetszik, akiknek a viselkedését sokan követik?
- (8) A minta átlagát és szórását figyelembe véve az alacsony érzelmi intelligenciával jellemezhető diákok csoportjába, azok a tanulók kerültek, akik az érzelmi intelligencia tesztben 10–12 éves korosztály esetén 21, 13–15 éves korosztály esetén 29, 16–18 éves korosztály esetén 30 vagy annál kevesebb jó választ adtak. Az átlagos érzelmi intelligenciával jellemezhető diákok csoportjába, akik 10–12 éves korosztály esetén 22 és 36, 13–15 éves korosztály esetén 31 és 43, 16–18 éves korosztály esetén 32 és 46 közötti jó választ adtak. A magas érzelmi intelligenciával jellemezhető diákok csoportjába pedig 10–12 éves korosztály esetén 37, 13–15 évesek esetén a 44, 16–18 évesek esetén a 47 vagy annál több jó választ adó tanulók kerültek. Az alacsony elméleti intelligenciával jellemezhető diákok csoportjába azok a diákok kerültek, akiknél az intelligencia kvóciens 90-nél alacsonyabb volt, az átlagos elméleti intelligenciával jellemezhető diákok csoportjába, azok, akiknél az intelligencia kvóciens 91 és 110 között volt, a magas elméleti intelligenciával rendelkezők csoportjába pedig a 111 vagy annál magasabb intelligencia kvócienssel jellemezhető tanulók kerültek.
- (9) *1.csoport*: átlagos elméleti intelligencia és átlagos érzelmi intelligencia; *2.csoport*: átlagos érzelmi intelligencia és magas érzelmi intelligencia; *3.csoport*: átlagos elméleti intelligencia és alacsony érzelmi intelligencia;
- 4.csoport*: magas elméleti intelligencia és átlagos érzelmi intelligencia; *5.csoport*: magas elméleti intelligencia és magas érzelmi intelligencia; *6.csoport*: magas elméleti intelligencia és alacsony érzelmi intelligencia; *7.csoport*: alacsony elméleti intelligencia és átlagos érzelmi intelligencia;
- 8.csoport*: alacsony elméleti intelligencia és magas érzelmi intelligencia; *9.csoport*: alacsony elméleti intelligencia és alacsony érzelmi intelligencia

Irodalom

- Bar-On, R. (1997): *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bjarnason, T. (2000): Grooming for success? The impact of adolescent society on early intergenerational social mobility. *Journal of Family and Economic Issues*, 21. 319–342.
- Boyatzis, R. E. – Goleman, D. – Hay/McBer (1999). *Emotional Competence Inventory*. HayGroup, Boston.
- Cooper, R. K. (1996/1997): *EQ Map*. AIT and Essi Systems, San Francisco.
- Derksen J. J. L. (1998). *EQ in the Netherland*. Pen Test, Nijmegen.
- Elias, M. J.; Bruene – Butler, L. – Blum, L. – Schuyler, T. (1997): How to launch a social and emotional learning program. *Educational Leadership*, 54, 15–19.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. Basic, New York.
- Goff, M. – Ackerman, P. L. (1992): Personality-intelligence relations: assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84, 537–552.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Könyvkiadó.
- Graczyk, P. A. – Weissberg, R. P. – Payton, J. W. – Elias, M. J. – Greenberg M. T. – Zins, J. E. (2000): Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. In: Bar-On, R. – Parker, J. D. A. (eds.): *The handbook of emotional intelligence*. Jossey-Bass, New York.
- Greenspan, S. I. (1989): *Emotional Intelligence*. In: Field, K. – Cohler, J.; Wool, G. (eds.): *Learning and education: psychoanalytic perspectives*. CT, International University Press, Madison. 209–243.
- Leuner, B. (1966): Emotionale Intelligenz und emanzipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196–203.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. (1997): *What is emotional intelligence?* In: Salovey, P. – Mayer, J. D. (eds.): *Emotional development and emotional intelligence*. Basic Books, New York. 3–31.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. – Caruso, D. R. (1997): *The Emotional IQ Test*. Virtual Knowledge, Needham, MA.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. – Caruso, D. R. (1999): *MSCEIT Item Booklet* (Research Version 1. 1). Multi-Health Systems, Toronto, Canada.
- Mayer, J. D. – Salovey, P. – Caruso, D. R. – Sitarenios, G. (2001): Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, (3), 232–242.

- McCown W. – Johnson, J. – Austin, S. (1986): Inability of delinquents to recognize facial effects. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 1, 489–496.
- Nagy, H. (2002). *Az érzelmi intelligencia vizsgálata magyar középiskolásoknál*. Szakdolgozat, ELTE (Témavezető: Oláh Attila).
- Neisser, U. – Boodoo, G. – Bouchard, T. J. – Boykin, A. W. – Brody, N. – Ceci, S. J. – Halpern, D. F. – Loehlin, J. C. – Perloff, R. – Sternberg, R. J. – Urbina, S. (1996): Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77–101.
- Parker, J. D. A. – Creque, R. E. – Barnhart, D. L. – Harris, J. I. – Majeski, S. A. – Wood, L. M. – Bond, B. J. – Hogan, M. J. (2004/a): Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, Article in Press, available online at www.sciencedirect.com.
- Parker, J. D. A. – Summerfeldt, L. J. – Hogan, M. J. – Majeski, S. (2004/b): Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163–172.
- Pasi, R. J. (1997): Success in high school and beyond. *Educational Leadership*, 54, 40–42.
- Petrides, K. V. – Furnham, A. (2001): Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Petrides, K. V. – Frederickson, N. – Furnham, A. (2004): The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.
- Ransde, S. (2001): Predicting college success: The importance of ability and non-cognitive variables. *International Journal of Educational Research*, 35, 357–364.
- Salovey, P. – Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Schutte, N. S. – Malouff, J. M. – Hall, L. E. – Haggerty, D. J. – Cooper, J. T. – Golden, C. J. – Dornheim, L. (1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- O’Sullivan, M. – de Mill, R. – Guilford, J. P. (1965/66): *Test of Social Intelligence (TSI)*. Sheridan Psychological Services, Beverly Hills, CA.
- Taylor, H. E. – Brown, J. D. (1988): Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103, (2), 193–210.
- Thorndike, E. L. (1920): Intelligence and its use. *Harper’s Magazine*, 140, 227–235.
- Van der Zee, K. – Thijs, M. – Schakel, L. (2002): The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103–125.

Köszönettel tartozom Oláh Attila témavezetőmnek a vizsgálat megtervezésében nyújtott segítségével, valamint Pollach Lászlónak, Nemes Ildikónak, és Wirth Ágnesnek az adatfelvételben nyújtott segítségükért.

A matematika-tanulás társadalmi meghatározottsága

Szükséges-e, hogy a kisebbségi oktatást végző iskolában a szokásos művészeti és más hasonló tantárgyak mellett a matematika tantárgy is tartalmazzon sajátos, kisebbségi tartalmakat? Nem kellene-e a kisebbségi gyerekek érdeklődéséhez, előképzettségéhez, igényeihez jobban alkalmazkodó, a többségitől eltérő matematika tantervet alkalmazni?

Más matematika tananyagra van-e szükségük a cigány tanulóknak, mint a többségieknek? A tantárgy-pedagógiai kutatások segíthetik az oktatáspolitikai döntés meghozatalát. A matematika tantárgy-pedagógiája (elsősorban angol nyelvterületen) olyan matematika tananyagot alakított ki és olyan módszertant is, amely épít a tanulók eltérő nemzeti, etnikai hagyományaira, valamint olyant is, amely ezeket a hagyományokat nem veszi figyelembe. (1) A két irányzat közül az első az etnomatematikai kutatások eredményeire építő, a multikulturális pedagógia elveit alkalmazó matematikatanítás. A második irányzat a standard, másképpen a nyugati matematika tananyag megtanítását tűzi ki célul, ehhez rendelve a tanulást segítő módszertani megoldásokat, például a számítógépek alkalmazását, a csoportmunkát, a projektpedagógiában kialakított módszereket. Mindkét stratégia eredményes matematikatanulást tesz lehetővé. A döntés a két lehetőség között politikai, oktatáspolitikai természetű, az érintett csoportok és a többségi társadalom vitájában alakul ki, és országonként, koronként változik, hogy melyik megoldást preferálja végül az oktatáspolitikai. A pedagógiai kutatások azáltal segíthetnek e döntések meghozatalában, hogy feltárják, mi történik azokban az iskolákban, ahol különböző kultúrájú, társadalmi helyzetű diákok tanulnak együtt, és melyek azok a tanulási sajátosságok, amelyek ebben a helyzetben fellépnek. E kutatásokba kíván betekintést adni írásunk.

A matematikatanulás társadalmi környezete áll e kutatók érdeklődésének középpontjában. A problémák vizsgálata szoros kapcsolatban van a matematikatanítás megújításával, a kompetencia-központú oktatással, a PISA mérés eredményeinek a matematikatanításra gyakorolt hatásával, a matematikatanítás kognitív tényezőinek és a matematikatanárok tanításról vallott nézeteinek kutatásával, azonban ezekre az összefüggésekre most nem térhetünk ki.

A kutatások eredményeiből azt a hétköznapi tapasztalatainkkal összhangban álló tényt már most kiemeljük, hogy a kisebbségi tanulók helyzete az iskolákban nehezebb, mint többségi társaiké, a tanáraiknak több, és főképpen többféle feladatuk van, mint a többségi iskolák tanárainak, és ehhez kevés segítséget kapnak.

Kutatási előzmények: a matematikatanulás szociológiája

Az 1990-es évek elejére önálló kutatási irányvá szerveződött a matematikatanulás vizsgálatának egy új irányzata, a matematikatanulás szociológiája. Ez a tudományos részterület két, önmagában is interdiszciplináris tudomány határán helyezkedik el, a matematika tantárgy-pedagógiája és az oktatásszociológia határán. A matematikatanulás

környezeti tényezői állnak a vizsgálatok középpontjában, a matematikatanulás társadalmi és kulturális meghatározottságát tárják fel az e területen folyó kutatások. Eddig négy nagy nemzetközi konferenciát szerveztek a matematikatanulás társadalmi összefüggéseiről. (2) E konferenciák alap gondolata: a matematikatanulás a szocializációs folyamat része, és e folyamatnak szükségszerű velejárói a konfliktusok. (Bishop, 1998) A kutatók arra irányulnak, hogy a konfliktusok természetét minél pontosabban feltárják.

A társadalmi különbségek hatása a statisztikai adatok tükrében

A matematikatanulás társadalmi összefüggéseit igazolják a nagymintás tanulói teljesítménymérések. Az alacsonyabb társadalmi státusz, a kirekesztettség és a szegénység rosszabb tanulmányi eredményekkel jár együtt. Sokan megkérdőjelezik e mérések érvényességét, arra hivatkozva, hogy a tanulmányi tesztek, hasonlóan az intelligencia tesztekhez, nem a tanulók valódi tudását, hanem a tesztkitöltő jártasságát mérik, hogy a tesztek szorosán kapcsolódnak egy-egy réteg kultúrájához, ezért a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó tanulók teljesítményének összehasonlítására nem alkalmasak. (Cole, 1999) Az egyre finomodó mérési technikák egyre pontosabb méréseket tesznek lehetővé, és

Az egyre szélesebb körben folyó etnomatematikai kutatások feltárták, hogy nagyon távoli, a nyugati kultúrától elzártnak élő közösségeknek is mély matematikai ismereteik vannak, amelyeket azonban a bizonyító matematikához szokott nyugati embereknek nem könnyű észrevenniük. A sokféle lehetséges matematika a matematikatanítás számára is alternatív lehetőségeket kínál.

ugyanakkor megmutatják a mérések érvényességének határait is. Az adatok beszerzésének további elméleti és gyakorlati kérdéseire visszatérünk írásunknak abban a részében, ahol a kisebbséghez tartozás problémáit vetjük föl. Ezeknek a korlátozó tényezőknek a figyelembevételével már megbízható információkat kaphatunk a tanulók teljesítményéről, amelyek nélkülözhetetlenek, ha a hátrányos helyzetű tanulók iskolai hátrányait csökkenteni akarjuk.

A mérési adatokat alátámasztják azok a további statisztikai adatok, amelyek az iskolai eredményességet egyéb mutatókkal mérik. Tekintsük először a lemorzsolódási adatokat: az iskolából kimaradás és a tanulók

családjának társadalmi státusza között szoros kapcsolat van. A továbbtanulási adatok ugyanezt az összefüggést tükrözik: a jobb helyzetben lévő családok gyermekei nagyobb valószínűséggel kerülnek be a gimnáziumokba, majd a felsőoktatásba, mint kevésbé szerencsés társaik. A magyar adatokat megtalálhatjuk többek között Nagy Péter Tibor cikkében. (2004) Nemzetközi tekintetben a leggazdagabb adatmennyiség az Egyesült Államokban gyűlt össze. Az ottani törvények lehetővé, sőt kötelezővé teszik, statisztikai vizsgálatok céljából, a tanulók etnikai csoportokba sorolását. (3) A későbbi életpálya, a karrier elemzése hasonló következtetéseket tesz lehetővé, bár az adatok valamivel bonyolultabb összefüggést mutatnak. Mindannyian ismerünk példákat arra, hogy igen nehéz körülmények közül induló fiatalokból a tudományos élet kiválóságai válnak, azonban a statisztikai elemzések egyértelműen kimutatják a hátrányos helyzet negatív hatását a tudományos karrierre. E jelenség angol szakkifejezésének magyar tükörfordítását megtalálhatjuk a magyar szakirodalomban is: az alulreprezentált társadalmi csoportokról van szó. Az USA-ban például az amerikai őslakosok tudományos sikereket elért, rangos pozíciókat betöltő képviselői mozgalmat indítottak annak érdekében, hogy ők, az őslakosok, történetesen az indiánok, a teljes lakossághoz viszonyított számarányuknak megfelelően legyenek képviselve a tudományos intézetek kutatói között is. (4)

Kiegészítő vizsgálatok

A matematika szakos tanárképzés a matematikatanulás sikerességének társadalmi meghatározottságára, és ennek következményeire nem készíti föl a leendő tanárokat. Valószínűleg a többi tantárgy esetében is ugyanez a helyzet. Kivételt csak a magyar nyelv és irodalom tantárgy, valamint az idegen nyelvek tanítása jelent. E tárgyak módszertani kutatásaiban elemzik, hogyan hat a gyerekek eltérő családi háttere a tanulási folyamatra, hogyan befolyásolják a kulturális és nyelvi különbségek a tanulás eredményességét. Az itt összegyűlt eredmények egy része közvetlenül alkalmazható lenne a matematikatanításban is, mivel a matematikatanítás szociológiája területén végzett kutatások kiemelik a tanulók nyelvi kompetenciájának fontosságát a matematika tanulásában is. A matematika tanárok általában nem rendelkeznek elég gazdag módszertani készlettel a felmerülő problémák megoldásához és nem rendelkeznek elegendő ismerettel ahhoz, hogy az elért eredményeiket és kudarcaikat a tanítási körülményekhez viszonyítva értékelni tudják. Erre a jelenségre a kiegészítő vizsgálatok hívják fel a figyelmünket. A pedagógusok kiegészítését a kutatók egy része pszichológiai tényezőkkel magyarázza, mások a társadalmi okokat elemzik. A szociológiai megközelítés a pedagógusok kiegészítését azzal magyarázza, hogy a társadalom és az iskola közötti feszültséget érzik a pedagógusok, de ezek feldolgozásához nem kapnak segítséget, és közülük éppen a legérzékenyebbek elmenekülnek a pályáról, vagy elfáradtan, reményvesztetten dolgoznak tovább. A nagy oktatásszociológiai enciklopédia több vonatkozását is tárgyalja a kérdésnek. (Saha, 1997)

Új irányzatok az empirikus matematikatanítási kutatásokban

A matematikatanítás szociológiája a társadalmi hatásokat az iskola mindennapi életében, a tanítási órák történesein keresztül vizsgálja. Ez a kutatási irány épít a matematikatanulás pszichológiai kiindulású megközelítésére, de attól lényeges vonatkozásokban el is tér. A hagyományos kutatások az órák megfigyelését, elemzését akkor kezdik el, amikor a tanteremben már kialakult a tanuláshoz szükséges rend, és minden későbbi rendezést egyben a kutatást is zavaró tényezőként értelmeznek. A társadalmi hatásokat vizsgáló kutatások középpontjában éppen azok a folyamatok állnak, amíg létrejön a tanulásra alkalmas környezet, és minden olyan órai eseményt, ami a tanulási folyamatot megzavarja, a háttérben zajló folyamatok jelzésként értelmeznek.

A matematikatanulás szociológiája alap kutatás, nem kínál és nem is feltétlenül keres megoldásokat a feltárt problémákra, hanem összegyűjti, elemzi azokat. Arra keres választ, hogy a problémákat miért nem sikerül, vagy nem sikerülhet helyben megoldani. Elemzéseiben támaszkodik a matematika és a matematikatanítás igen különböző rész- és határterületein elért eredményekre, azokat gyakran kutatási előzményeknek tekinti. A kapcsolat azért is szoros, mert azoknak a kutatóknak a jelentős hányada, akik ma a matematikatanulás társadalmi összefüggéseit vizsgálják, korábban éppen ezeken a matematikatanítási részterületeken dolgoztak.

A matematikatanulás filozófiája, a matematikatörténet, az etnomatematika, a matematikatanulás mint a demokráciára nevelés eszköze – a leggyakrabban emlegetett előzmények, amelyeket most, a terjedelmi korlátokra tekintettel, igen röviden, szinte csak jelzésszerűen bemutatunk.

A matematikatörténet jelenti hagyományosan a hidat a matematika és a társadalomtudományok között, különösen a matematikatörténetnek azon ága, amely nem a kronológikus leírást, a prioritási kérdések eldöntését, hanem a problémátörténeti vizsgálatokat tűzi ki célul. (Fauvel-Maanen, 2003)

A matematikatanítás filozófiája a „Miért tanítunk matematikát?”, „Milyen matematikát tanítsunk?” kérdésekre keresi választ, de nem csak a matematika társadalmi szükségességéből vagy a fejlődés-lélektani törvényszerűségekből indul ki, hanem azokból a matematika alapjaira vonatkozó kutatásokból is, amelyek gyökeresen megváltoztatták a

matematika természetéről vallott tudományos nézeteket. (*Lakatos*, 1998; *Ernest*, 1991) Szemben a 19. század közepéig elfogadott nézettel, miszerint a matematika igazságai abszolút igazságok, a matematikusok visszatértek a klasszikus görög állásponthoz: a matematika a ha-akkor állítások tudománya, a matematikai állítások feltételesek, az állítások a megkövetelt feltételek, a szükséges axiómák elfogadása esetében igazak. (*Davis-Hersh*, 1984; *Hersh*, 2000) Az ezen irányzatot képviselő kutatók szerint a fenti elv elfogadása nemcsak azzal a következménnyel járna, hogy a tanított tananyag összhangban állna a mai matematika 20. század első felében kialakult és a matematikusok által elfogadott alapelveivel, hanem meg is könnyítené a tanulást és a tanítást, mivel ma még nagyon nehéz kerültre kényszerülnek a tanulók. 10 éves koruk körül, *Spinoza (5)* elveit követve, megtanulják, hogy a matematika igazságai megkérdőjelezhetetlenek és egyértelműek. Majd azok a diákok, akik eljutnak a tudományegyetemekre, megtanulják, hogy többféle axiómarendszer létezhet ugyanarra a matematikai részterületre, és vannak olyan állítások, amelyek az egyik rendszerben tételek, míg a másik rendszerben ugyanennek az állításnak a tagadása a tétel, és ez nem valami különleges, egyedi eset, hanem a matematika lényegi tulajdonsága. A matematikatanárok többsége ezt a kerülő utat követi, míg a matematikatanítás filozófiai kérdéseivel foglalkozó kutatók a természetesebb, egyenes vonalú utat javasolják. A már korábban is említett szerzők és a többi, a Matematikatanítás Filozófiája, angol rövidítéssel a PoME munkacsoportban dolgozó kutatók különösen a gyengébben motivált tanulók számára tartják fontosnak a matematika és a matematikatanítás alapkérdéseinek átgondolását. Véleményük szerint a matematikai bizonyítások ebben az új felfogásban nem a legjobb tanulónak való, különlegesen nehéz feladatok, hanem a hétköznapi életben megszokott érvelési technikák alkalmazását igénylő természetes munkaformák.

Az etnomatematika a matematika és a néprajz határterületén alakult ki. A nemrég elhunyt *Zaslavsky* (1973) „Afrika számol” című könyvének megjelenése óta angol nyelvtérületen átfogó néprajzi mű már nemigen jelenik meg a vizsgált közösség matematikai kultúrájának bemutatása nélkül. Az egyre szélesebb körben folyó etnomatematikai kutatások feltárták, hogy nagyon távoli, a nyugati kultúrától elzárta élő közösségeknek is mély matematikai ismereteik vannak, amelyeket azonban a bizonyító matematikához szokott nyugati embereknek nem könnyű észrevenniük. A sokféle lehetséges matematika a matematikatanítás számára is alternatív lehetőségeket kínál. Vannak, akik harcosan kiállnak amellett, hogy a tanulónak a saját nemzeti hagyományaikból eredő matematikát kell tanítani, mások ezt elutasítják, mert fontosabbnak tartják, hogy minden diák már kicsi korától kezdve az érvényesülés jobb lehetőségét kínáló nyugati matematikát tanulja. Az írás bevezetőjében már utaltunk erre az ellentétre. Abban azonban a matematikadidaktikusok többsége egyetért, hogy a különböző népek mély matematikai tartalmat hordozó játéka, kézműves alkotásai e vitától függetlenül jól alkalmazhatóak kiegészítő, motivációs elemként minden gyerek matematikatanulását segíthetik. Az ismeretszerzés megkönnyítésén túl a tananyag etnomatematikai elemei egymás jobb megértését is szolgálják. (*D'Ambrosio*, 1998)

A nyugati matematika a görög városállamokban, a demokrácia kialakulásával egy időben született. A politikai vita és a matematikai érvelés szabályai kölcsönhatásban alakultak ki. A matematikát e sajátosságai teszik különösen alkalmassá arra, hogy a tanulókat egymás megbecsülésére, a racionális érvelésen alapuló vitákra neveljük. (*Skovsmose*, 1994)

Ezek az elemzések azt hangsúlyozzák, hogy a matematika tanításában lehet és kell keresni azokat az elemeket, amelyek közelebb hozzák a matematikát a tanulókhöz. A matematikatanulás környezet- és kultúrafüggő sajátosságainak kiemelése tette lehetővé, hogy a matematikatanulást a multikulturális nevelés szempontjából is elemezzék. (*Barwell és Kaiser*, 2005)

Társadalmi különbségek a tanteremben

Kulturális különbségek

A gyerekek közötti társadalmi különbségek a tantermekben leggyakrabban a kulturális különbségek formájában jelentkeznek, és ennek egyik megjelenési módja a nyelvi különbség. A matematikatanítás szociológiai kérdéseire irányuló kutatások egyik nagy témája a hiányos nyelvismeretű tanulók tanulásának problémái. (6) Nyelvészeti szempontból nincsenek éles határok aközött, amikor a tanulók anyanyelve és az oktatás nyelve eltér egymástól, illetve amikor a tanulók és a tanárok ugyanannak a nyelvnek eltérő változatát beszélik. A matematikatanítás szempontjából a különbséget elsősorban az jelenti, hogy mennyire tűnik fel a probléma a tanárok számára. Ha a család és az iskola nyelve azonos, a matematika tanárok általában nem tulajdonítanak jelentőséget a nyelvi problémáknak.

A nyelvismeret és a kulturális különbség között nem egyértelmű a kapcsolat: a nyelvi különbségek mögött mindig található kisebb-nagyobb kulturális különbség is, míg a kulturális különbség nem feltétlenül jelentkezik a többségitől eltérő nyelvhasználatban. Ennek ellenére a kutatások a nyelvi különbséggel foglalkoznak. Ennek hátterében témánk szempontjából fontos rejtett motívum áll: a társadalmi diszkrimináció kérdése. A tanulók nyelvi problémáit látszólag értéksemlegesen, előítéletmentesen lehet kezelni. Amennyiben a tanteremben más-más anyanyelvű tanulók ülnek, akkor e helyzetet nyilvánvalóan kezelni kell, ha a különbség nem ennyire egyértelmű, akkor könnyebb elhárítani a foglalkozást a kommunikációs problémákkal. Következésképpen az azonos anyanyelvű, de eltérő társadalmi, kulturális hátterű tanulók iskolai helyzetéről, gondoljaikról, kudarcikról hátteréről keveset lehet tudni.

Nyelvi formában jelentkező kulturális különbségek

A kutatások külföldön igen kiterjedtek, nagyon sok közülük módszertani jellegű, fejlesztő kísérlet. A legtöbb vizsgálat az angol oktatási nyelvű intézményekhez való alkalmazkodás nehézségeit és a megoldás lehetőségét tárja föl. Gazdag válogatás olvasható az interneten a MathForum amerikai webportálon. (7) Írásunkban most nem angol nyelvterületen, hanem egy Spanyolországban végzett vizsgálatból idézünk:

Kérdő: És mi a helyzet a matematikával? Nehezen megy?

Joel: Igen, de ez nem az én hibám.

Kérdő: Hogy érted ezt?

Joel: Karibi vagyok.

Kérdő: És ... ? Mit akarsz ezzel mondani?

Joel: Nem vagyok katalán, nem vagyok spanyol. Amikor a tanárok beszélgetnek velem, azt hiszik, spanyol vagyok, mert hasonlóan beszélek, mint ők. De hát láthatja, én néger vagyok!

Kérdő: Santo Domingo-ban nem spanyolul beszéltek?

Joel: De igen, de az egy másik spanyol nyelv. Vannak közös szavaink, de ennyi az egész!

Kérdő: Hm. Nézzük, mi történik a matek órákon!

Joel: A tanár nagyon kedves nő, igazán. Amikor rám néz, abbahagyja a katalánt, és spanyolul kezd beszélni. Néha nagyon furcsa dolgokat mond, de ezt egyáltalán nem veszi észre. Higgyen nekem, én egyszerűen képtelen vagyok odafigyelni.

Az interjú Barcelonában készült, egy nagyszabású vizsgálat keretében, ahol bevándorló szülők gyermekeinek iskolai kudarcait vizsgálták. Az interjúk és az óramegfigyelések alapján megállapították, hogy a nyelvi problémák igen erős emocionális töltést hordoznak. Joel úgy érezte, hogy matematikatanulási kudarcainak oka a származásában rejlik, és ezzel felmentette magát a felelősség alól, áldozatnak tekintette magát. (*Gorgorio és Planas, 2001*)

Feltételezzük, hogy Magyarországon is hasonló problémákkal kerülnek szembe a kisebbségi tanulók, különösen a cigány/roma tanulók, de a magyar oktatási hagyományok következtében ők nem tudják, nem is akarják megfogalmazni gondolataikat. E hipotézisünk

mindkét oldalát megerősítették empirikus vizsgálataink: a falusi kisiskolákban végzett megfigyeléseink azt mutatták, hogy a gyerekek nem értik a tanári magyarázatot, gyakran annak matematikai tartalmához el sem jutnak, mivel a hétköznapi nyelvhasználatban olyan nagy eltérések vannak, amelyek akadályai a kommunikációnak, de ezek az akadályok rejtettek. A vizsgálatokat a *Kárpáti Andrea* vezette Roma Informatikai Program keretében végeztük. (*Kárpáti és Molnár, 2004*)

Kik tartoznak a kisebbségbe?

Az eddig említett problémák hátterében ott húzódik a kérdés: Kik tartoznak a kisebbségbe? A kérdésre a szociológia álláspontja szerint nincs egzakt válasz. Nem arról van szó, hogy ne volnának alkalmas módszereink, amelyekkel eldönthetnénk, hogy egy adott személy beletartozik-e valamilyen kisebbségi kategóriába, hanem az az oka a probléma megoldatlanságának, hogy maga a fogalom bizonytalan határvonalú, a situációtól függ, hogy valaki az adott kisebbséghez tartozik, vagy sem. (*Ladányi és Szelényi, 2001*) Sőt, vannak olyan nézetek is, amely szerint maga az etnikai kisebbség olyan, elméletileg konstruált és politikailag lejáratos fogalom, amelynek használatát akár mellőzni is lehetne a társadalomtudományi kutatásokban. (*Brubaker, 2001*)

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban a *Bibó*-i nézet segítheti a pedagógusokat: ha

Az interjúk és az óramegfigyelések alapján megállapították, hogy a nyelvi problémák igen erős emocionális töltést hordoznak. Joel úgy érezte, hogy matematikatanulási kudarcainak oka a származásában rejlik, és ezzel felmentette magát a felelőség alól, áldozatnak tekintette magát.

egy gyereket hátrányos helyzetbe hoz saját identitásvállalása vagy a környezet önkényes besorolása valamely kisebbségbe, akkor segítségre szorul, és ezt a segítséget az iskolában meg kell kapnia, más esetekben pedig a tanulókra kell bízni annak eldöntését, hogy az adott situációban hogyan határozzák meg saját identitásukat.

A pedagógiai kutatásokban igen változatos a kép.

Az USA-ban a kutatók egyrészt támaszkodhatnak azokra a statisztikákra, amelyekben a pedagógusok kötelező érvénnyel meg-

jelölik a tanulók származását, igaz elég következtetlennek látszó szempontrendszer alapján. Az USA szövetségi statisztikai hivatala által kiadott kategóriák: amerikai indián vagy alaszakai őslakos; ázsiai, vagy a Csendes-óceániai szigetekről származik; fekete, de nem spanyol származású; spanyol származású; fehér, de nem spanyol származású.

Európai hagyományaink alapján mind az egyes kategóriák meghatározása, mind pedig az a tény, hogy nincs Egyéb, Nincs adat vagy hasonló jellegű besorolási lehetőség, nagyon furcsának tűnik.

Másrészt, ha a kutatók a társadalmi-gazdasági eredetű hátrányokra koncentrálnak, akkor azokat tekintik a kutatás célpopulációjához tartozóknak, akik állami támogatást vesznek igénybe: a közoktatásban az államilag támogatott étkeztetést, a felsőoktatásban pedig a kedvezményes tanulmányi hiteleket. Így a kulturális-gazdasági tényezők iskolai eredményességet befolyásoló hatásáról sok adat áll az érdeklődők rendelkezésére.

Az ellentétes végletet Franciaország jelenti, ahol a tanulók származása az iskolában tabutéma, így sem az etnikai, sem a gazdasági jellegű hátrányokkal külön nem foglalkoznak. (*Bajomi, 1997*)

A magyar helyzet ingadozik a két véglet között. A tanulók származásának, például korábban az X-es tanulóknak a nyilvántartása rossz emlékeket idéz föl, így a segítő szándékú nyilvántartás is lehet bántó és ha nem az érintettek, hanem a tanárok döntése alapján történik, akkor ellentétes a szabad identitásválasztás elvével. Voltak évek, amikor kötelező volt a tanulók cigány származását feltüntetni az iskolai dokumentumokban, ma vi-

szont tilos ezt megtenni. A tanulók családi hátterére ma Magyarországon a kisebbségi népmismeret, ezen belül a cigány kisebbségi népmismeret oktató iskolák statisztikai adataiból következtethetünk, bár természetesen ezeknek az adatoknak a megbízhatósága is kétséges. (*Forray és Hegedűs*, 2001)

Rövid összegzés

A családok társadalmi-gazdasági körülményei befolyásolják a tanulók iskolai teljesítményét. A hátrányos helyzetű családok gyermekei hátrányban vannak az iskolában is. A szülők általában kisebb jelentőséget tulajdonítanak a tanulmányi eredményeknek, nem tudnak segíteni az iskolai feladatok teljesítésében gyermekeiknek, nem alakítanak ki helyes tanulási szokásokat – ezek közismert tények, de kérdés, hogy mindezt joggal várja-e el az iskola a családoktól.

A matematikatanítás szociológiai vizsgálatai arra mutatnak rá, hogy a tanulók hátrányai nemcsak a tanuláshoz való általános viszony révén, hanem közvetlenül, a matematika órákon keresztül is hatnak. A diákok tanulási problémáit és kudarcait jelentős részben megmagyarázzák a feladatlan kulturális konfliktusok. Ezeknek egyik megnyilvánulási formája a nyelvi kommunikáció zavara. A tanárok és a tanulók közötti kommunikációs zavarok olyan mértékben nehezítik a tanulást, hogy nem szükséges a tanulási nehézségek hátterében képességbeli eltéréseket feltételeznünk. A gyakorló pedagógusok ezt úgy fogalmazzák meg, hogy a hátrányos helyzetű tanulók ugyanazokat a hibákat követik el, ugyanazokat az összefüggéseket értik meg nehezen, mint a többségiek. A kutatások megerősítették a tanári tapasztalatokat, újat a megoldások tekintetében jelentenek. A tanárok a családoktól várják el a közeledést az iskola értékvilágához, a szülők feladatának tekintik a tanulók motiválását a tanulásra. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok sokat tehetnének a tanulás eredményessége érdekében. Igen fontos a tanítási órák kommunikációs zavarainak csökkentése, ami szemléleti és módszertani változtatásokat tesz szükségessé, amikor a pedagógusoknak több támogatásra volna szükségük. A támogatás egy részét a tanárképzés, tanártovábbképzés adhatná, amennyiben alaposabban felkészítené a tanárokat a várható konfliktusokra és azok megoldására, a másik részét a kisebbségi oktatáspolitiká adhatná, amely a kisebbségi oktatás többletfeladataihoz többleteszközöket rendelne.

Jegyzet

(1) Az etnomatematikára építő kisebbségi matematikatanítás leggyakrabban hivatkozott weblapja: <http://www.rpi.edu/%7Eeglash/isgem.dir/isgem.2.htm>. A kisebbségi tanulókat a standard matematika révén támogató egyik mozgalom: SUMMA, Strengthening Underrepresented Minority Mathematics Achievement, http://www.maa.org/summa/archive/summa_wl.htm

(2) Az első konferencia a matematikatanulás szociológiájáról, The First Mathematics Education and Society Conference (MEAS1), 1998-ban Angliában, Nottinghamban volt, weblapja: <http://www.nottingham.ac.uk/~csm/meas/measproc.html>. A második, The Second Mathematics Education and Society Conference (MES2) 2000-ben, Portugáliában, Algrave városban volt, weblapja: <http://correio.cc.fc.ul.pt/~jflm/mes2/mes2.html>. A harmadik konferencia, The Third International Conference on Mathematics Education and Society (MES3) 2002-ben Helsingor-ban, Dániában volt, weblapja: <http://www.congress-consult.com/mes3>. A negyedik konferenciát, The fourth international meeting of the Mathematics Education and Society group, 2005-ben Ausztráliában rendezték, weblapja: <http://www.griffith.edu.au/text/conference/mes2005/>

(3) A Nevelésügyi Statisztika Nemzeti Központja (USA), A Nation Report Card, a Nemzeti Jelentés, az USA egyetlen reprezentatív és folyamatos mérése a tanulók tudásáról különböző tantárgyi területeken. Az 1969 óta végzik a méréseket – eltérő gyakorisággal – olvasásból, matematikából, természettudományokból, az USA történetéből, polgári jogokból, földrajzból és művészetekből. <http://nces.ed.gov/nationsreportcard>.

(4) SUMMA, részletek (1) jegyzet

(5) Spinozától származik az a sokat idézett mondás, hogy a világon semmi sem biztos, csak az, hogy a háromszög szögeinek összege 180 fok, és hogy $2 \cdot 2$ egyenlő négy. A modern matematika megszületéséhez éppen annak felfedezése vezetett el, hogy a háromszögek szögösszege a geometria axiómarendszerének megválasztásá-

tól függ. Az euklideszi (az iskolában tanult) és a hiperbolikus, vagyis a Bolyai-Lobacsevszkij geometria axiómarendszere egyaránt kielégíti a matematikai elméletekkel szemben támasztott követelményeket, tehát a két rendszer közötti választást matematikai érvekkel nem támaszthatjuk alá.

(6) Azzal az extrém, bár a gyakorlatban előforduló helyzettel nem foglalkoznak a kutatások, hogy mit jelent, ha a tanulók egyáltalán nem ismerik az oktatás nyelvét.

(7) *Limited English Proficiency Students and Mathematics*, An Annotated Bibliography by Kristen Lockwood, <http://mathforum.org/~sarah/Discussion.Sessions/biblio.bilingual.html>

Irodalom

- Bajomi Iván (1997): Az uniós oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.
- Bartha Cs.(2002): Nyelvi hátrány és iskola, *Iskolakultúra*, 6–7. 84–93.
- Bishop, A. J. (1994): Cultural conflicts in mathematics education: developing a research agenda. *For the learning of mathematics*, 14. (2) 15–18.
- Bishop, Alan J. (1998): Cultural conflicts and social change: conceptualising the possibilities and limitations of mathematics education, MEAS, <http://www.nottingham.ac.uk/csme/meas/plenaries/bishop.html>.
- Bódi Zsuzsanna (2002): *Gyermekélet – Táplálkozás cigány közösségekben*. Roma módszertani kiadványok, Budapest. Gyűjtési útmutatók.
- Brubaker, R.: Csoportok nélküli etnicitás. *Beszélő*, 7–8.
- Buda Béla (1972., 1994): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, Budapest.
- C. Neményi E. – Somfai Zs. (2002): *A matematika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai*. A tantárgyak helyzete. Az Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központjának kutatási programja, dokumentumok.
- Cole, M. (1999). Culture-free versus culture-based measures of cognition. In: Sternberg, R. J. (ed.): *The nature of cognition*. The MIT Press, Massachusetts. 645–664.
- Cole, M. – Wertsch J. V. (2002): *Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky*. <http://www.prometheus.org.uk/Publishing/Publications.htm>
- Coleman, J. S. – Campbell, E., Hobson – C., McPartland, J. – Mood, A. – York, R (1996): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC, US Government Printing Office.
- Csorba F. László (2002): Gyakorlatiasság és tudás. *ÚPSZ*, 4.
- D’Ambrosio, U. (1998): Mathematics and Peace: Our Responsibilities, introduction to special section Analyses: Mathematics, Peace and Ethics. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, Analyses*, No. 3 (June) 64–94.
- Davis, Philip J.(1984); *Hersh, Reuben: A matematika élménye*. Műszaki.
- Ernest, P. (1991): *The Philosophy of Mathematics Education*. Falmer Press, London.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2001): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. In: *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek 8. Pécs.
- Fauvel, John – Maanen, Jan Van (2003): *History in Mathematics Education: An Icmi Study*. (New ICMI Study Series) Kluwer Academic Publishers.
- Gorgoró, N. – Planas, N. (2002): Teaching mathematics in multilingual classrooms. *Educational studies in mathematics*, 47. 7–33.
- Gorgoró N. – Planas N. (2005): Cultural distance and identities-in-construction within the multicultural mathematics classroom. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, Analyses*, No. 2. (April) 64–71.
- Harsányi E. – Radó P. (1997): Cigány tanulók a magyar iskolákban. *Educatio*, 1.
- Reuben Hersh (2000): *A matematika természete*. Typotex Kiadó.
- Kárpáti Andrea (szerk., 2004): *Promoting Equity Through ICT in Education: Projects, Problems, Prospects*. Oktatási Minisztérium-OECD.
- Kárpáti Andrea – Molnár Éva (2004): Esélyteremtés az oktatási informatika eszközeivel. A Roma Oktatási Informatikai projekt első tanéve. *Iskolakultúra*, 12. 111–122.
- Ladányi J. – Szelényi I. (2001): A roma etnicitás „társadalmi konstrukciója” Bulgáriában, Magyarországon és Romániában a piaci átmenet korszakában. *Szociológiai Szemle*, 4. 85–95.
- Lakatos Imre (1998): *Bizonyítások és cáfolatok*. Typotex.
- Nagy Péter Tibor (2004): A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció, *Iskolakultúra*, 9. 57–71.
- Réger Zita (2001): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek 8. (szerk.: Andor Mihály) Pécs. 24. 102–106
- Saha L. J. (Ed.) (1997): *International encyclopedia of the sociology of education*. Oxford Pergamon cop. (Resources in education).
- Ole Skovsmose (2004): Mathematics in Action. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 18.
- Wertsch, J. V.:(1985): *Cultural, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press-
- Zaslavsky, C. (1973): *Afrika számol*. Gondolat, Budapest. (Első kiadás: *Africa Counts: Number and Pattern in African Culture*. Prindle, Weber & Schmidt, Boston.)

A német pedagógiai historiográfia

Amennyiben a neveléstörténet szerepét és historiográfiáját vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy annak létrejötte és funkciója a modern kor törekvéseivel összhangban fogalmazódik meg. A Nietzsche által elkülönített típusokat nézve leginkább a monumentális, illetve antikvárius történetírás jellemzőinek érvényesülését fedezhetjük fel benne.

A történetírás – a megírt történelem – hivatásszerűen végzett szellemi aktivitás eredménye, nem öncélú. Olyan tevékenység, amely sok szálon kapcsolódik egy foglalkozási csoport – a történész céh, illetve a szakmai történetet író (a mi esetünkben neveléstörténész) társadalmi (egyetemi, akadémiai, kultúrpolitikai) érvényesülésének praktikáihoz, játszmáihoz, szorosan igazodik a befogadók, illetve használók (a laikus olvasók, a nevelést gyakorló szakemberek, a szakmai ideológia-alkotó elit, illetve a tágabb hatalmi-politikai elit) igényeihez, sokszor érdekeihez. A megkonstruált történelem státusának alapvető jellemzője az ideológiai függőség. A történetírás minden válfaja valamiért, valaki(k) kedvéért (érdekeikből, igényeikből, státusukból adódóan) jön létre a történészek konstrukciójaként.

A történetírás alapvető típusait vizsgálva Hegel a történetírónak az ábrázolás tárgyához (annak szelleméhez) fűződő viszonya alapján eredeti, reflektáló, filozófiai történetírásról beszél. Nietzsche „Unzeitgemässe Betrachtungen” című műve második részében („A történelem hasznáról és káráról”) azt vizsgálja, hogy mi a történelem (a történelemről szóló tudás) haszna az élet számára. Fenti művében ezen általános emberi igénytípusok alapján három történeti tudástípusokról beszél: „Az élő ember három tekintetben igényli a történelmet: igényli, mint tevékeny és törekvő lény, mint megőrző és tisztelő lény s mint szenvedő és szabadulásra szoruló lény. A viszonyulás e hármasságának a történelem tanulmányozási módjának hármassága felel meg: ha tetszik, monumentális, antikvárius és kritikai történetírást különböztetünk meg.” (Nietzsche, 1989, 37.)

A monumentális történetírás: a múlt dicsőségét visszahangozza pozitív ösztönző szándékkal. A tiszteletet és a megőrzést inkább az antikvárius történetírást szolgálja. A kritikai történetírás a múlt afféle ítélőszéke, kritikai vélemény a múlt eseményeiről. A megfogalmazódó ítélet nem közvetlenül a múltból, hanem az attól való eltávolodásból ered. A múlt megismerése a jelen működésének megértését szolgálja.

Vizsgáljuk meg azokat a körülményeket, amelyek a történeti reflexió sajátos szakmai (pedagógus mesterségek), illetve szaktudományi háttérét megteremtik. Ugyanis a neveléstörténetnek a neveléstudományon, illetve a tudományos pedagógián belüli rendszertani helye, illetve annak főbb tartalmi kérdései kellő mélységben csak a modern nevelés, illetve a neveléstudomány intézményesülésének a 18. századtól kibontakozó komplex folyamataival összefüggésben értelmezhetőek.

A modern pedagógusszakmák és a szakértői-szakmai tudás kialakulása

A 18. századot megelőző évszázadokban a népesség nagy részét (mintegy 90 százalékát) magába foglaló homogén zárt paraszti társadalomban élők számára a nevelés és az

ismeretek átadása még nem esett egybe az iskoláztatással. Az iskolai, később állami kezek között megvalósuló nevelés-oktatás csak fokozatosan lép majd a hagyományos családi-közösségi nevelés helyébe és válik a modern kor új társadalmi mentalitáselemeinek, antropológiai tartalmainak fő közvetítő közegévé.

Az ekkor kiteljesedő változások háttérében – természetesen számos más tényezővel együtt, illetve kölcsönhatásban – egyrészt a felvilágosodás egyik vezető ideológiai motívuma, az egyenlőség elve alapján a mindenki számára megszerzhető a műveltség, illetve képzettség igénye áll. Ehhez kapcsolódik továbbá az a – *Rousseau* munkásságában kikristályosodó – gondolat, hogy az egyén boldogulása – nem a születési előjogok által determinált örök törvény hanem – az egyén által egyéni tapasztalatok útján megszerzett alkalmasság függvénye. Ez ebben az időben már elsősorban az eredményes iskolai pályafutás útján szerezhető meg. Ebből adódóan saját „képe” (képzettsége) formálásának mindenki cselekvő részese lehet.

Ennek nyomán válik mind inkább elfogadottá a gondolat, hogy a felnővekvő gyermekek a műveltség megszerzéséhez vezető utat nem képesek önállóan, illetve kizárólag a család, a szűkebb informális társadalmi környezet spontán segítségével megtenni, az új tudás megszerzéséhez szakképzett segítőkre van szükségük. Az egyre szélesebb társadalmi csoportokra – a nép egészére – kiterjedő műveltség elterjesztéséhez néptanítókra van szükség, akik a hatékony oktatás eszközeivel, az ahhoz szükséges szaktudással is rendelkeznek. Az egyre szélesebb körre kiterjedő műveltség megszerzése nem csupán az egyén,

hanem a közösség számára is fontos feladat. Ezért erről az államnak kell gondoskodnia, ekkor még a felvilágosult abszolútizmus alattvalóiról való gondoskodás, később a mindenkire kiterjedő modern állami közoktatási rendszerek keretei között.

A felvilágosodás eszméiben gyökeredző, mindenkire kiterjedő műveltség biztosítására irányuló igény sajátos módon transzformálódik olyan ideológiává, amely elősegíti majd az iskola új feladatköreinek egymástól iskolatípusaiban is elkülönülő (népoktatás és felsőbb oktatás) duális rendszerének legitimációját.

A Közép-Európában Poroszországban Nagy Frigyes személyéhez, illetve az Osztrák Birodalomban Mária Terézia nevéhez kapcsolódó felvilágosult abszolútizmus első szakaszában, a fenti „fennkölt elvek,” ezek háttérében álló mentalitáselemek transzformálódnak át az alattvalók hasznos állampolgárok

gárokka nevelésének, és ennek érdekében a birodalom minden országában és tartományában egységes, állami oktatási rendszer kialakításának igényévé. Azonban a régió társadalomfejlődési sajátosságaiból fakadóan a lassan átalakuló struktúrákban még ott rejtőznek a hagyományos rendi társadalom továbbélő elemei is.

A felvilágosodás eszméiben gyökeredző, mindenkire kiterjedő műveltség biztosítására irányuló igény sajátos módon alakul át olyan ideológiává, amely elősegíti majd az iskola új feladatköreinek egymástól iskolatípusaiban is elkülönülő (népoktatás és felsőbb oktatás) duális rendszerének legitimációját. Ennek főbb – a változást megalapozó ideológiai tartalmai – az alábbiakban összegezhetők.

A korábban szinte kizárólag családi (szülői, illetve apai hatáskörbe tartozó) nevelés feladatait az államnak kell átvennie, mert a szülők egy része nem teljesíti kellő felelősséggel a hagyományosan a családra háruló nevelési-oktatási, gyermekgondozási kötelességeit. Ez leginkább az alsóbb néprétegekhez tartozó családokra jellemző. A polgárok viszont képesek arra, hogy magas szintű műveltséget nyújtsanak gyermekeiknek. Az eltérő szülői hozzáállásból adódó problémák megoldása a különböző keretek között kialakított állami gondoskodás. Az egyik esetben kényszerrel, a másik esetben a magasabb szintű műveltséget garantáló intézmények segítségével. A korabeli állásfoglalás szerint a teljes „nép” nevelésének-oktatásának optimális feltételeit csak az egymástól elkülönülő szervezeti keretben működő iskolák, illetve az eltérő igényekből adódóan, el-

térő szervezeti keretek és módszertani megoldások útján kiképzett szakemberek segítségével lehet megteremteni

A felsőbb szintű műveltség megszerzésére alkalmas rétegek számára a magasan képzett filológiai és rendszerezett elméleti tudással rendelkező egyetemen képzett tanárok képzésére van szükség. Az elmaradott „nép” egyszerű gyermekeinek felemeléséhez alacsonyabb szintű elemi szintű tudás is elegendő. Az alsóbb néprétegek helyzetéből fakadó deficit legeredményesebben az indoktrináció elemeit is hordozó neveléssel ellensúlyozható. Ennek megvalósításához középfokú szakiskolában képzett, gyakorlatias mesterségtudással rendelkező, feladatait jó gyakorlati szakemberként ellátni képes tanítóokra van szükség. (Tenorth, 1999, 441–442.)

Ezekkel az ideológiai megfontolásokkal is összhangban áll a két szakmai professzió intézményesülése során, a két szakmai csoport eltérő feladataiból adódó módon és mértékben differenciálódó pedagógiai szaktudás, amely a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati tudástartalmaiban, illetve az egyetemeken önálló diszciplínaként kibontakozó elméleti pedagógiában is megjelenik. Ez az Európa különböző régióiban némi időbeli eltolódással – nagyjából a 18. század végétől a 19–20. század fordulójáig tartó – az európai modernizáció részeként megvalósuló, számos további részletemet (mikro és strukturális változás bonyolult dinamikáját magába foglaló) átalakulási folyamat teremt meg a modern duális közoktatási rendszereket, a különböző pedagógus professziókat, továbbá a pedagógiai tudás új tartalmait, illetve a pedagógia tudományát is. Ez a több – konkrét és szimbolikus téri és idődimenzióban lejátszódó folyamat – teremt meg a pedagógia mind öntörvényűbb konkrét és szimbolikus téri és időbeli világát, tevékenységtartalmait (rituáléit és áthagyományozási formáit) és tudáselemeit.

Ennek a folyamatnak az egyik elemét alkotja az új szakma, illetve intézményrendszeri igényei által megkonstruált új szaktudása – a pedagógiai mesterségtudás, amelynek egyik fontos részét képezi majd az általunk vizsgált neveléstörténet is. Mielőtt ennek részletes vizsgálatára rátérnénk, tekintsük át vázlatosan ennek főbb formáit, amelyek egyaránt tükrözik a fentiekben vázolt ideológiai elemek, illetve intézményhálózat-professzió-szaktudás kölcsönhatásában megvalósuló intézményesülési folyamatok dialektikáját.

A pedagógiai tudás archaikus formája (tanításművészet). A 18. századig az európai iskolák különböző szintjein tevékenykedő szakemberek – a különböző felekezetek magasan képzett teológusainak, illetve a népiskolák laikus mestereinek – szakmai tudását a tudásátörökítés hagyományos kollektív formái határozták meg. Széles körben él még ebben az időben az ősi, egészen az ókorig visszanyúló hagyományos „pedagógusképzési” elv: az alkalmas a tanításra, aki az oktató tananyagot alaposan ismeri, a tanítás „módszere” is jól bejártott, úgy kell mindenkinek tanítani, ahogy őt is tanították. Ez a korai pedagógiai tudás, a tanítás művészete, olyan „kunszt”, amely számos rokon vonást mutat a céhes mesterek tevékenységében megjelenő, generációk hosszú sora által tökéletesített mives mesterségtudással. A teológusok-tanítók nevelési-oktatási kunsztjai és praktikái mögött az ősi mesterséget gyakorló szakembereknek egyik generációról a másikra áthagyományozott kiérlelt gyakorlati tapasztalatai állnak. (Mészáros, 1984, 203.) Ennek differenciálódása alapozza majd meg a pedagógiai elméleti tudás egyik alaptípusát, a praxisorientált gyakorlati pedagógiát, amely a gyakorlati szakemberek (néptanítók és iskolamesterek, az iskolában tevékenykedő teológusok) mind jobban „reflektált reflexióit” összegzi majd. (Tenorth, 1999, 432.) Ezek a tudástartalmak összegeződtek a korszak különböző gyakorlatias neveléstanaiban, illetve azoknak a 19. században továbbfejlődő egyéb tartalmaiban. Ezt a tudást a század közepére-végére kialakuló duális iskolarendszer alsó szintjén tevékenykedő népiskolai tanítók viszik majd tovább. Elsősorban nekik lesz szükségük arra a gyakorlati tudásra, amely a neveléssel foglalkozó tudós iskolamesterek korábbi generációi által felhalmozott és a mindennapok során kikristályosodott

gyakorlati bölcsesség eredményeit hagyományozza át. Ebből lesz majd a 19. század második felében mind differenciáltabbá váló népiskolai pedagógia, amely elsősorban a gyakorló szakemberek reflektált tudását tartalmazza.

Egyetemi neveléstan – alkalmazott nevelésfilozófia (elméleti pedagógia). Ennek hátterében a duális iskolarendszer másik szintjén tevékenykedő, egy más jellegű és funkciójú reflexiós szintet jelentő szakemberek, a középszintű iskolák tanárai, illetve a modern egyetem megszületésével ebből kiváló egyetemi bölcsész tudást megjelenítő filozok állnak. A közép- és felső szint mind erőteljesebb intézményesülése teremti meg – a felsőbb iskolák tanáiraiból és a tanügyigazgatás szakembereiből álló — különböző társadalmi elitcsoportok összetettebb műveltségének biztosítása mellett a rendszerlegitimációs feladatokat is betöltő szakértői csoportot, az „ideológia-kidolgozó reflexiós elitet.” Szaktudásukban egyre erőteljesebben érvényesül majd a tudományosan (teológiai, majd filozófiai szinten is) megalapozott szakmai reflexió. Ez a pedagógiai tudástípus lesz majd az egyetemeken kiképzett szakértői csoport számára kidolgozott tudás, a magasabb reflexiós szinten megfogalmazódó egyetemi neveléstan, elméleti pedagógia, a nevelés gyakorlati filozófiája. (vö. *Tenorth*, 1999, 432–433.)

A 18. században ennek a pedagógiai tudásnak megjelenik egy harmadik – empirikus-experimentális (megfigyelő-leíró) diszciplína irányába haladó – formája is, ez azonban csak a 20. század elején erősödik meg a kísérleti, illetve deskriptív pedagógia megjelenésével. Amennyiben a népiskolai, illetve egyetemi neveléstanok kialakulásával megjelenő neveléstörténetet valamelyik tudástípushoz szeretnénk sorolni, az önlegitimációs funkciójából adódóan részben az első, de leginkább a második tudáscsoportba tagolható.

A német neveléstörténeti historiográfia kibontakozása

A neveléstörténet – a korábban bemutatott intézményesülési folyamatok természetes és szükségszerű velejárójaként – a 19. században válik a kibontakozó pedagógus mesteriség és ezzel párhuzamosan intézményesülő pedagógusképzés hivatalos tantárgyává. Ez a tantárgy és az ezzel összefüggésben kibontakozó „szakirodalom” alakítja ki azt a hivatalos kánont, amelyben ideállá nemesedő személyiségek, az európai nevelés történetének hőrszai szerepelnek, akik mind a mai napig tematizálják a neveléstörténet diskurzusait. Ez a megszülető új professzió történeti dimenzióit kijelölő neveléstörténeti kánon válik majd a kiképzendő tanerők szakmai legitimációjának fontos eszközévé. A pedagógiai szempontok szerint rendezett rangsorok elsődleges célja a hagyományok ápolása.

Amennyiben a neveléstörténet önállósodásának német előzményeit vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a 18. század közepén jelennek meg az első, a nevelés jelenségeivel rendszeresen foglalkozó munkák. Ennek hátterében egyrészt a német – elsősorban porosz – felvilágosult abszolutizmus állami törekvései állnak, melyek hatására először a „felsőbb” iskolák, majd az elemi oktatás rendszere is kialakul. Másrészt ezeket a folyamatokat befolyásolják a nyilvános és világi oktatással kapcsolatban Európa-szerte kibontakozó reformtörekvések is. Az 1750-es évek közepén megjelenő első német iskolatörténetek legtöbbször az iskoláztatással valamilyen kapcsolatban álló rendezetlen anyagok halmazát jelentették csupán. Ebben a csoportba sorolható *Ludvicis* 1708 és 1714 között négy kötetben kiadott „*Historia scholarum*” című munkája, valamint *Biedermann Acta scholaristica* folyóirata, amelynek nyolc száma iskolai dokumentumokat és történeti jellegű szövegeket tartalmazott. Ennek folytatása lesz az 1748-ban két részben szintén Lipcseben megjelenő *Nova Acta Scholastica*, illetve az 1752-ben Halléban kiadott *Altes und Neues Schulsachen* nyolc száma.

Ezeket a munkákat még erőteljes teológiai orientációt mutattak. Az egyes korszakok legfőbb szakaszhatárát a reformáció jelentette, és a protestáns orientációnak megfelelően a helyes és helytelen vallásosság szakaszait különítette el. Ezt a szemléletmódot legjobban

Christian Schöttgens 1717-ben kiadott műve, a ‚De statu scholarum ante Reformationem’ jellemezte, de hasonló szemléletű *Isaac Burckhardt* 1715-ben megjelenő munkája is, amely a német iskolák fejlődését *Nagy Károly* korától a 16. század végéig tekintette át. Az első jelentős német nyelvű neveléstörténeti munka *Friedrich Ernst Ruhkopf* ‚Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland’ című, 1794-ben megjelenő könyve szintén elfogadja ezt a szemléletmódot. Emellett azonban már pedagógiai szempontok érvényesítésére is törekedett, középpontba állítva az iskolák és az egyetemek fejlődésének sajátos kontinuitását. Elsőként gyűjti össze a korábbi korok pedagógiai vonatkozású munkáit. Bemutatja a lutheri német iskolareform jelentős képviselőinek munkásságát, hivatkozva *Melanchton*, *Justus Jonas* és *Friedrich Myconius*, továbbá a délnémet *Schnepf* és *Blarer* műveire. Említést tesz továbbá *Neander* 1580-ban megjelenő munkájára, illetve *Ratke* és követőinek írásaira is. Már *Ruhkopf* megfogalmazza annak igényét, hogy az intézménytörténeten túllépve a pedagógia egyéb történeti vonatkozásaira is nagyobb figyelmet kellene fordítani. Ebből a szempontból jelentős – a kor egyik népszerű neveléstani munkáját megalkotó *F. H. C. Schwarz* tanítványa – a fuldai gimnázium tanára, *Friedrich Erdmann Petri* által kezdeményezett, 1805-ban kiadott *Magazin der pädagogischen Literatur-Geschichte*. Petri munkájában jelenik meg a „pedagógiai irodalom története” és a „nevelés története” fogalom. Ehhez *W.F. Lehne* 1799-ban megjelenő ‚Handbuch der Pädagogik’ című kézikönyvének meghatározását veszi alapul, amely szerint: a pedagógiai irodalom története „magába foglalja mindazt, amit a nevelésről írtak, a nevelés története pedig mindaz, amit annak érdekében tettek vala”. (*Lehne*, 1799, 20.) Felfogása szerint a pedagógiai irodalom megalapozásában jelentős szerepet játszott *Martin Schmeizel* (‚Der rechtschaffene Academicus’ 1738), *M.J.A. Fabrich* (‚Abriss einer allgemeinen Historie der Gelehrsamkeit’ 1752–1754), *Michael Hissmann* (‚Anleitung zur Kenntniss der auserlesenen Literatur in allen Theile der philosophie’ 1788). Úgy látja, hogy ezekben a munkákban már olyan elképzelések és koncepciók fogalmazódnak meg, amelyeknek fontos pedagógiai vonatkozásai is vannak. Ebből a szempontból jelentős munkának tekinti az 1799-ben Nördlingenben létrehozott *Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland* című kezdeményezést is. Petri szerint ezek a munkák is bemutatják a különböző korszakok nevelés és oktatási formáit egészen *Mózes* és a próféták korától kezdődően. Az általa bevezetett kritikai történelmi nevelés fogalomban *Kant* hatása érződik. Petri felfogása szerint a nevelés elmélete, a pedagógia számára elengedhetetlen a történeti megalapozottság. Ehhez tartozik a nagy elődök, a különböző korokban tevékenykedő, jelentős, maradandó tekintéllyel rendelkező pedagógiai gondolkodók bemutatása. Petri szerint a pedagógia elméletét megalapozó legjelentősebb személyek közé tartozik *Platón* és *Rousseau*. Úgy véli, hogy ők azok, akik az ember igazi nevelését, illetve az ember természetéből eredő valódi embernevelést leginkább megalapozzák. Jóllehet a kor népszerű pedagógiai szerzői, *Niemeyer* és *Pöhlitz* nem alkotnak önálló neveléstörténeti munkákat, azonban műveikben már szerepelnek a későbbi neveléstörténeti munkák által kanonizált pedagógiai klasszikusok. (*Oelkers*, 1989, 463–465.)

1813-ban jelent meg *Friedrich Heinrich Christian Schwarz* műve, amely megalapozza a korszak szemléletét. Ebben már feltűnik az a tabló, amely felvonultatja a nevelés történetének minden jelentős személyiségét. A munkában a nevelés az emberiség történetének, pontosabban a kultúra történetének részeként jelenik meg, A kultúra – véli Schwarz – a nevelés ideálja által értelmezhető. A nevelésideál értelmezése teszi lehetővé a régi és új közötti azon meredek szakadékok áthidalását, amelyek nincsenek tekintettel a folyamatosságra. A történelem az emberiség pedagógiai kontinuitását is jelenti. „Wir können nicht erziehen, wenn uns nicht schon ein Urbild gegeben ist, und wenn wir nicht zugleich hoffen, indem wir dasselbe in dem Kinde wirklich werden lassen, etwas Besseres in der Welt herbey zu führen, als sie jetzt hat. Auch ist diese Vereinigung im Historischen

begründet. Aus dem dunklen Altherthume scheinen bildende Völkerstämme hervor, welche die anderen Völker Ihre Cultur verdanken. Von ihnen gehen gleichsam die Colonie der Bildung aus (oft mit eigentlichen Colonisten), in deren Besitze sie früher waren, und deshalb sie immer bey den nachfolgenden Generationen als die weiseren gelten." (Schwarz, 1813, Bd.1 S.11.)

Az általa felvázolt fejlődési folyamat vertikális fázisokat, periódusokat különít el, nem foglalkozik az egyes témák, csoportok, problémakörök horizontális jelenségeivel. Az emberiség neveléstörténetének szakaszai a kultúra antikvitás előtti kezdeteitől át vezetnek a korai és klasszikus görög antikvitás korán át az újabb keresztény műveltség koráig, amely új erőt ad a kultúrának. Az ókor kultúrák szerint különíthető el, így kerülnek egymás mel-

„A jelenkori pedagógia több irányzatának teljes joggal felróhatjuk, hogy azok feláldozzák az ifjúságot a haszonelvűségnek. Ezzel szemben – a pedagógia princípiuma címszavában – megfogalmazódik, másik alapelvként, a nagykorúság elérése. Ez nem teszi lehetővé sem a felosztást, sem a historizálást, hanem ehelyett filozófiai referenciákat keres. Ezeket elsősorban Braubach 1841-ben írt 'Fundamentallehre der Pädagogik' című idealista munkájában találja meg. Ennek hatására Hergang enciklopédiája a pedagógiát a történelemre alapozza, hangsúlyozva azt, hogy a pedagógia számára a legtanulságosabb saját történetének tanulmányozása. Ez a felfogás Cramer és más szerzők mellett Karl von Raumer 1842-ben írt 'Geschichte der Pädagogik' című munkájában is megfigyelhető.

lé a zsidó, a görög és római nevelés korai korszakai. Az Evangéliummal a Krisztus előtti időszakról alapvetően különböző új fejlődési szakasz veszi kezdetét. Ebbe a folyamatba a kereszténység hoz majd „új erőt”, az igaz vallás ebben a korban kerül a kultúra középpontjába. A nevelést áthatják a kereszténység univerzális alapelvei, a valódi Isten-szeretet és az általános érvényű emberszeretet.

A korszak további mértékadó neveléstörténeti munkájának szerzője Karl Schmidt (Geschichte der Pädagogik dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker'. 2. viele. Verm und verb. Auflage hrsg. W. Lange Bd.1: 'Die Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit'. Cöthen 1868. Bd.2.: Die Geschichte der Pädagogik von Christus bis zur Reformation. Cöthen 1869. Bd.3.: 'Die Geschichte der Pädagogik von Luther bis Pestalozzi'. Cöthen 1869. Bd.4: 'Die Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart'. Cöthen 1867. Ennek első négy kötetes kiadása 1860 és 1862 között jelent meg.

Miután Schmidt 1864-ben meghalt, a munka következő kiadásait már Wichard Lange készítette. Schmidt munkájában, miként Schwarz esetében is, a neveléstörténet az emberiség fejlődéstörténetével áll összefüggésben,

és annak általános fejlődési szakaszait követi nyomon. Felfogása szerint ennek megalapozására nem történeti, hanem keresztény dogmatikai alapon van szükség: „Die Idee des Gottmenschen ist der Mittelpunkt der Weltgeschichte: auch der Geschichte der Pädagogik”. (Schmitt, 1868, 9.) Ennek megfelelően két alapvető korszak, a Krisztus előtti, illetve a Krisztus utáni időszak különíthető el egymástól. A Krisztus utáni időszak további két alapvető korszakra, a reformáció előtti és az azt követő időszakra oszlik. A reformáció ugyanis világtörténeti fordulatot eredményez: „Die Erziehung umfasst von nun ab alle Stände und sterbt, jede Individualität auf dem Wege der Entwicklung den ihr von Gott gegebenen Anlagen gemäss ihrem ewigen Ziele entgegenzuführen”. (Schmidt, 1868, 34.) Képességeinek harmonikus kibontakoztatására törekedve az ember célja, hogy megte-

remtse azok harmóniáját az emberiséggel, a természettel és Istennel. Ez az egység hozza létre az igazán organikus nevelést.

A történelem maga is hozzájárul ehhez, az „organikus nevelés” ebből bontakozik ki, csak egy fajta igazi forma létezik, amelynek nem lehet semmilyen más formája. Azonban a 19. század közepén megjelenő nevelés-, illetve pedagógiatörténetek egyre differenciáltabban vizsgálják ezeket a kérdéseket, így ez az alapvető „egység” mind kevésbé válik értelmezhetővé. *Friedrich Cramer* 1843-ben megjelenő munkája, a ‚Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters’, valamint *H. Heppes* 1858-ban kiadott ‚Geschichte des deutschen Volkswesens’, továbbá *H. Ludwig* 1853–1857 között írt ‚Grundsätzen und Lehren vorzüglicher Pädagogiker’ című műve nem csupán jelentős különbségeket, hanem mind több, össze nem egyeztethető elemet is tartalmaz. Ezek a munkák egyre jobban a pedagógusképzés gyakorlati igényeinek szolgálatába állítják az egyes történelmi korszakokat, a nemzeti nevelés intézményeinek történetét, a különböző történelmi korok példamutató személyiségeit. Ezzel kezdetét veszi a pedagógiai történetírás sajátos, napjainkig továbbélő formájának kialakulása. (*Oelkers*, 1989, 468.)

A 19. század során bontakozik ki az empirikus forrásokra alapozódó pozitívista pedagógia-történetírás gyakorlata. Ennek emblemikus alkotása az 1886-ban *Karl Kehrbach* által elindított sorozat, a ‚Monumenta Germanica Paedagogica’. Kehrbach elképzelése szerint a ‚Monumenta’ kiadását egy hiánylista elkészítésével kell kezdeni, amelynek alapján nem csupán a rendelkezésre álló forrásokat kell összegyűjteni, hanem azokhoz szisztematikus kutató-, forráskritikai tevékenységet kell hozzákapcsolni. Ehhez a kezdeményezéshez kötődik az 1890-ben alapított szakmai egyesület, a Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, amelynek 1891 és 1910 között megjelenő „közleményei”, majd 1910–1938 között megjelenő önálló folyóirata, a Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts biztosított szakmai fórumot a neveléstörténet kutatóinak, és alapozta meg a szakszerű kutatómunka módszertani és elméleti hátterét. A kezdeményezés nyomán 1938-ig a sorozat 62 kötete jelent meg. A sorozatot az 1960-as évektől az NDK neveléstörténészei vitték tovább a Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften in Berlin keretében. Az általuk kiadott, ‚Fortschrittliche Traditionen der bürgerlichen Pädagogik und problemgeschichtliche Untersuchungen’ című sorozatot *Robert Alt* és *Gerda Munderdorf* szerkesztette.

A ‚Monumenta’ kötetei nem utalnak egységes történelemszemléletre, inkább különböző források feltárására és azok értelmezésére törekednek. A sorozat nem körvonalaz egységes „pedagógiatörténetet” sem, jóval inkább egy nemzeti-nyelvi keretek által behatárolt és szelektált forrásgyűjteménynek tekinthető. Hasonló vonások jellemzik az ezzel párhuzamosan kibontakozó történelmi munkákat is. 1883-ban jelent meg *Karl Adolf Schmid* ‚Geschichte der Erziehung’ című munkájának első kötete, amelynek még 1902-ben megjelenő ötödik kötete sem zárta le a sorozatot. A szerző Würtembergben tevékenykedett gimnáziumi igazgatóként, majd testnevelési felügyelőként. 1859 és 1878 között *Christian Palmer* és *Friedrich Wildermuth* társaságában szerkesztette az ‚Encyclopädie für das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen’ című szakmai kiadványt.

A több évtizeden át készülő kézikönyv hátterében egy folyamatosan változó forrásbázis és elméleti háttér húzódik meg, a *H. Spencer* és *W. Wundt* nyomán kibontakozó evolúciós kultúra-elmélettől a világtörténelem romantikus koncepcióján át egy keresztény szemléleten túlmutató nevelésfelfogást körvonalaz. Miként azt *Paul Barth* megfogalmazza: „a nevelés a társadalom átörökítése” (*Barth*, 1925, 6.), amely maximához a nevelés történetének is alkalmazkodnia kell. Ez a törekvés olyan konstrukciók kialakítását eredményezte, amelyeket nem támasztottak alá a rendelkezésre álló források. Empirikus szempontból alacsony színvonalon állnak, egyedül az iskolai szabályzatok, illetve az is-

kolai tantárgyak didaktikája kényszeríti ki azokat a differenciált megközelítéseket, amelyek nem férnek össze az olyan magasröptű kifejezésekkel, mint nemzet, társadalom vagy világ. A kutatás során még ott sem jelenik meg az empirikus megközelítés, ahol az evolúciós elméletről vagy szociológiáról van szó, így ennek szemlélete a neveléstörténet egyetlen variánsánál sem követhető nyomon. Hogyan is lehetett volna ezeket a variánsokat megalkotni akkor, amikor az azokra vonatkoztatható következtetések nem voltak meghatározhatók sem a rendelkezésre álló történeti forrásokból, sem a biológiai szociológia, sem a pszichológiai alapokon álló kultúraelmélet megállapításai alapján.

Karl Gottlob Hergang 1852-ben megjelenő *„Praktische Real-Encyclopädie”* című munkájának második kötetében szerepel a „jelenkor pedagógiája” címszó is. A problémával, hogy mit is kell a jelenkor pedagógiáján érteni, már más szerzők is foglalkoztak (például *Cramer*, 1838), azonban 1848-ig inkább a nemzeti és a nyilvános funkcióit hangsúlyozzák, és arra nem adnak választ, hogy mit is jelent a pedagógusképzés tantárgya. Ebből adódóan Hergang maga is hiányosan definiálja a jelenkor pedagógiáját. Ebben három megszokott sajátosságot említ, amelyek – nem a kutatás terén vagy a gyakorlatban, hanem a pedagógián belül – igényelnek reformot: „Több figyelem az iskolai keretek között, és kevesebb a házi nevelésre, (...) több az értelmi képzésre és kevesebb a fesztelenségre (...) több a metodikai megoldásra és kevesebb az egyéni sajátosságokra”. (*Hergang*, 1852 Bd. II. 359.)

„A jelenkori pedagógia több irányzatának teljes joggal felróhatjuk, hogy azok feláldozzák az ifjúságot a haszonelvűségnek.” (*Hergang*, 1852, 431.) Ezzel szemben – a pedagógia princípiuma címszavában – megfogalmazódik, másik alapelveként, a nagykorúság elérése. Ez nem teszi lehetővé sem a felosztást, sem a historizálást, hanem ehelyett filozófiai referenciákat keres. Ezeket elsősorban *Braubach* 1841-ben írt *„Fundamentallehre der Pädagogik”* című idealista munkájában találja meg. Ennek hatására Hergang enciklopédiája a pedagógiát a történelemre alapozza, hangsúlyozva azt, hogy a pedagógia számára a legtanulságosabb saját történetének tanulmányozása. Ez a felfogás *Cramer* és más szerzők mellett *Karl von Raumer* 1842-ben írt *„Geschichte der Pädagogik”* című munkájában is megfigyelhető.

Raumer műve, a szerző egyetemi munkásságából adódóan, a korábbi historiográfiai kutatásokhoz viszonyítva két irányban is továbblépett. Az egyik a korszakolás, a másik az egyes korszakok egymáshoz való viszonya. A reneszánsz és a reformáció korát a művelődéstörténet vízvonalátjának tekintette. Felfogása szerint a modern pedagógia a klasszikus tanulmányok újbóli felvirágzásával, vagyis a reneszánsz korról kezdődött. *Raumer* egy másik fontos megszorító szempontot is megfogalmaz: „A pedagógia történetének egyrészt figyelembe kell vennie azokat a művelődési ideálokat, amelyeken keresztül egy nép uralkodni képes az egyes fejlődési szakaszok következményei felett, továbbá azt a módot, ahogy a pedagógia az egyes korszakokban a felnövekvő nemzedékeket a művelődési ideálok szellemében nevelni képes, azt, hogy ez az ideál miként teljesedik ki az ifjú generációkban. Ez a művelődési ideál kiváló emberekben testesül meg, ezért ők gyakorolják a legnagyobb befolyást a pedagógiára, még akkor is, ha ők maguk nem is pedagógusok.” (*Raumer*, 1842, VI.)

A tulajdonképpen modern, tehát személyes pedagógia a „kitűnő emberek” műveiből és tevékenységéből bontakozik ki. Ezek a személyek a filozófia és irodalomtörténet kodifikációjától függő minőségi rangsorba állíthatók. A korai reneszánsz, a modern pedagógia kezdeti időszaka három névvel, *Dante*, *Petrarca* és *Boccaccio* névvel jellemezhető. A klasszikus műveltség néhány humanista és azok akadémiaja révén valósul meg, ahol a műveltség ideálja megtestesül. Ezt követi a reformáció és annak pedagógiai ellenereje, a jezsuita nevelés, *Luthertól Bacon* haláláig.

Raumer szerint egy adott korszak művelődési ideálja az ezt reprezentáló kiváló személyekben és az arra alapozódó gyakorlatban testesül meg, amit szintén ezek a szemé-

lyek testesítenek meg. Ez nem tekinthető kodifikált pedagógiának, hanem csupán olyan nyelvi kontinuitást jelent, ami garancia arra, hogy a művelődés ideáljai minden egyes korszakban megfogalmazódhassanak. Ennek autentikus kifejeződése a személyekben testesül meg, ezek összegyűjtéséből áll össze az a pedagógia, amely eleve lemond az elmélet szelekciójáról. Ez a stratégia meglehetősen kockázatos, mert amennyiben az is befolyást gyakorolhat a pedagógiára, aki maga nem pedagógus, akkor lehetetlen ezeket a személyeket behatárolni. Azonban az mindig behatárolt. Ettől kezdve Bacon és *Montaigne* még inkább pedagógus. *Kopernikusz* és *Newton* nem az, jöllehet a művelődéstörténetet feltehetőleg sokkal jobban befolyásolták mint *Johann Wessel*, *Rudolf Agricola* vagy *Johannes Reuchlin*, akiknek a munkásságát Raumer részletesen bemutatta és értékelte.

A pedagógiai klasszikusok megkonstruálásához a személyiségek kiválasztásának sajátos formája alakult ki. Ebben nem kronológiai sorrend, hanem egy sajátos hierarchia felállítása érvényesült. Jól jelzi ezt *Johann Baptist Heindl* 1858 és 1859 között írt munkája, a 'Galerie berühmter Pädagogen', amely *II. Maximilian* bajor királlyal kezdődött, és *Karl August Zschillével*, a szász királyi minisztérium kancelláriai tanácsnokának nevével zárult. A 349 nevet tartalmazó listáról Christian Palmer és Karl Gottlieb Petermann neve között nem szerepelt Pestalozzi, miként Fröbel nevével sem találkozhattunk a listán. Diesterweg neve csak két rövid oldalt kapott, míg Pestalozzi ellenlábasa, a zürichi reformer *Ignatius Thomas Scherr* munkásságával 20 oldalas összegzés foglalkozik. Heindl munkája tehát pragmatikus gyűjtemény, amelyben nem állított fel pedagógiai tekintély-rangsort.

Természetesen ebben az időszakban is létezett a hivatalos pedagógiatörténet rangsora. Jól reprezentálja ezt *Gustav Adolf Lindner* 1884-ben Bécsben kiadott munkája, az 'Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde', amely Wilhelm Rein 'Enzyklopädiá'-jának is modelljéül szolgál majd. Lindner 401 címszavából 74 olyan személyiséggel foglalkozik, akik rangjuknak megfelelően kapnak hosszabb-rövidebb méltatást. Szinte mindegyik név történeti, a kortársak közül egyedül *Julius Ferry* szerepelt. Központi szerephez öt személy jutott, *Comenius*, Fröbel, Herbart, Pestalozzi és Rousseau. Közülük három – Comenius, Fröbel és Pestalozzi – munkásságát és hatását külön térkép-vázlaton is bemutatta a szerző. Ezzel szemben *Schleiermacher* a másodrangú személyek között kapott csak helyet, és a 19. század olyan kiemelkedő iskolareformere, mint *Gottlieb Zerrenner* nevét éppen csak megemlítették. Ebben egy világos hierarchia bontakozik ki, amelyben a jelentős személyek elkülönülnek a kevésbé neves pedagógusoktól. Ezek elfoglalják a középrészt is, míg a peremen helyet foglaló személyek mindig az adott aktuális helyzetnek megfelelően kerültek kiválasztásra. (*Oelkers*, 1999, 472.)

Ez a megközelítés lehetővé teszi a jól megtanulható dogmatika kialakítását, amelynek keretében a pedagógia definiálja saját személyiségeinek körét, amely személyek egyben definiálják a pedagógia történetét is. Úgy tűnik, hogy például Comenius, Fröbel, Herbart, Pestalozzi munkásságára való utalás nélkül a pedagógia nem értelmezhető többé. Ez a kodifikálás védelmet jelentett megkérdőjelezésükkel szemben, ám szükség esetén lehetővé tette adott személyek elmozdítását is. Ez az előny lesz egyben a rendszer hátránya is, hiszen így a történetírás rögzítette az egyes személyek kiválasztását és hierarchiáját.

A pedagógia vonatkozásában a historiográfia *Droysen* által kidolgozott fogalmát a genetikus történetírás ismeretelméleti megalapozásaként, amely a kialakulót és a kibontakozót állítja a tapasztalatok középpontjába, 1861-ben *Karl Volkmar Stoy* vezette be. Stoy ennek négy kutatási területét különíti el: a pedagógiai diéetika története (a nevelés fiziológiai környezetét), a didaktika története, a hodegetika története, végül a gyakorlati pedagógia története. (*Stoy*, 1868)

A pedagógia klasszikusainak szerepe

A korábbi fejezetben felvázolt fejlődésrajz nyomán megállapíthatjuk, hogy a 19. század végére felépül az a német – illetve annak recepciós irányait tekintve közép-európai – szimbolikus „pedagógiai emlékmű”, amelyik felsorolja és meghatározott rangsorba rendezi a pedagógia klasszikusait. A következőkben e pedagógiai „szoborcsoport” legfontosabb alakjainak, a pedagógiai klasszikusainak a neveléstörténetben betöltött szerepét tekintjük át részletesebben.

Winkler a szépirodalmi klasszikusok szerepét vizsgálva megállapítja, hogy ez a fogalom az irodalom vonatkozásában is elsősorban valamely kor társadalmi gyakorlatának tematizálására, illetve jellemzésére szolgál. A klasszikusok jelentősége így leginkább *Max Weber* szociológiai ideáltípusához hasonlítható. Kiszabadulva a véletlenek és a múlandóság büvökréből az „idealizálás egy sajátos formáját” kínálja egy adott társadalom számára. Így a klasszikus a szociális praktikák diskurzusaival összefüggésben kettős el-

„A pedagógia történetének egyrészt figyelembe kell vennie azokat a művelődési ideálokat, amelyeken keresztül egy nép uralkodni képes az egyes fejlődési szakaszok következményei felett, továbbá azt a módot, ahogy a pedagógia az egyes korszakokban a felnövekvő nemzedékeket a művelődési ideálok szellemében nevelni képes, azt, hogy ez az ideál miként teljesedik ki az ifjú generációkban. Ez a művelődési ideál kiváló emberekben testesül meg, ezért ők gyakorolják a legnagyobb befolyást a pedagógiára, még akkor is, ha ők maguk nem is pedagógusok.”

lentmondást is kifejez. Egyrészt az egyetemesség és a különösség, másrészt a tekintély és vitathatóság ellentétét testesíti meg, mely területeket összekapcsolva normatív rendező erőre tesz szert. Jóllehet elérhetetlen példaképet mutat be, ugyanakkor konkrét cselekvésekkel is kapcsolatban áll, így az erkölcsi példakép sajátos minőségét hozza létre, amellyel a befogadó saját önreflexiója útján kerül kapcsolatba. (*Winkler*, 1994, 156.)

A pedagógia klasszikusaival kapcsolatban elsőként a toposz retorikai vonatkozásait szükséges megemlíteni. A klasszikus figura megalkotásának hátterében nem episztémológiai szempontok állnak, nem tartalmakról, azok szerzőiről, azaz a szövegek részletes tartalmairól szól. A klasszikus alapvető funkciója a pedagógiai diskurzus megalkotásában és fegyelmező keretek között tartásában rejlik. Mindez a neveléstudományos diszciplína és a pedagógiai professzió határán álló formában valósul meg.

A pedagógiai diskurzus a klasszikus figuráján keresztül bontakozik majd ki, azonban elsősorban a jelenre vonatkozó diagnosztika formájában hat, mintegy érzékeltetve a pedagógia és társadalmi-történeti környezete közötti különbséget. A klasszikus emellett a pedagógiai környezet elemzésének és értelmezésének, továbbá a pedagógiai önanonosság kialakításának is fontos segédeszköze.

A klasszikus bemutatja továbbá az adott korban létező nevelési-oktatási gyakorlat elmentmondásait is. Ezáltal egy adott korra érvényes diagnózist fogalmaz meg, illetve az ahhoz kapcsolódó szakmai kritika aktuális viselkedésformáját is megjeleníti. Emellett egy adott foglalkozási csoport számára morális kötelezettségeket is előír. Személyével mintegy fegyelmezi az adott szakmai csoportot, és érzelmi ereje által pedagógiai jellegű önreflexióra készíti annak tagjait. A pedagógia eredeti gondolkodóinak elméletei tartalmi elemeik által is hatnak, mintegy megjelenítik a pedagógiai reflexiók történeti folyamatosságát is. (*Winkler*, 1994, 157–159.)

A pedagógia klasszikusai a pedagógia időtálló „klasszikus” elemeit hivatottak megtestesíteni. Ezen szerzők szerepe, miként a személyüket kijelölő lista megalkotása is, saját-

tos konszenzusteremtő erőt jelent. Azok orientációja elsősorban a címzetteknek, a különböző pedagógus-csoportoknak szól, miként maga a professzió, valamint a szaktudományos diszciplína, illetve a nevelés elmélete és gyakorlata is. Ezekben a szerzőkben, illetve azok munkásságában számos, a szakma képviselői számára fontos teljesítményelem ölt testet. Hagyományokat teremtenek, pedagógiai problémákat vetnek fel, sikeres gyakorlati megoldásokat mutatnak be, ugyanakkor fegyvelmező erejük befolyásolja a szakma tagjainak gondolkodását. Kérdések, válaszok, módszerek olyan kötelező kánonját jelenítik meg, amelyek oly módon rendszerezik, illetve standardizálják a pedagógia elméletének és gyakorlatának szakmai kommunikációját, hogy közben azt nyitottá és inspirálóvá is formálják. Nem ritkán a tényleges történeti eseményektől mintegy függetlenné válva, inkább mítoszként, illetve legendaként, semmint történeti tényként hatnak. A klasszikusok által megtestesített eredetiség erejével ható témák, problémafelvetések, modellek nem csupán a pedagógia gyakorlatát, hanem annak elméletét is befolyásolják. Inspiráló hatásuk nem csupán saját korukban, hanem egészen napjainkig érvényesül.

Összegezve: a klasszikusok olyan általános érvényű pedagógiai feladatokat reprezentálnak, illetve szimbolizálnak, amelyekkel minden kornak újra és újra meg kell birkóznia. Olyan újra visszatérő elméleti problémákat vetnek fel, amelyek mindig újabb hipotézis felvetéseket, feladatkielöléseket, és ezek megoldására újabb kutatásokat inspirálnak. Ezáltal mintegy dokumentálják azt a probléma- és feladatkészletet, amelyből az egyes korok pedagógiai gyakorlata és elméleti kutatása témákat meríthet. Ez olyan készlet, amely – legalábbis a modern korban – nem avult el, még akkor sem, ha a feladatok néha paradox jellegűek, a megoldások pedig időlegesen csupán.

A pedagógiai klasszikusok elsődleges feladata az identifikáció, amely az újkortól kezdve, attól az időszaktól nyeri el különös jelentőségét, mióta a nevelés nem természetes funkció, hanem megoldandó feladat. Az újkor teremti meg azokat a generációk közötti viszonyban realizálódó társadalom-antropológiai feltételeket, amelyek nyomán a nevelés két pólusa – az individuum oldaláról a szubjektummá válás folyamata, a társadalom felől pedig a társadalmivá válás legitim folyamata – konfrontálódik egymással. A pedagógia lényegében egy adott társadalom történeti és szociális szempontjai alapján dolgozza ennek a két oldalnak a feszültségekkel teljes viszonyait. A neveléstudomány a különböző konkrét pedagógiák keretében kibontakozó nevelési viszonyok rendjére reflektál, azok összefüggéseit vizsgálja és kutatja. (Tenorth, 2003, 12–13.)

A német neveléstörténet kritikai vonulata

A 19. század végén megjelenő szellemtörténeti orientációjú neveléstörténet a század huszas éveiben válik egyeduralmúvá, de hegemoniáját egészen a század közepéig megőrzi. A századforduló táján az ezen a területen is széles körben érvényesülő pozitívista szemléletmód ellenpólusaként jött létre, azt hangsúlyozva, hogy a történeti tények jellege, azok egyedisége, egyszerűsége kérdéssé teszi a természettudományok módszertani repertoárjának alkalmazhatóságát. Módszertani megalapozásában az újkantiánus iskola délnémet ága (Windelband és Rickert), valamint a német pedagógia és pedagógiatörténet fejlődését is jelentős mértékben befolyásoló Dilthey hatása a legszámottevőbb.

Rickert szerint a történetírónak minden egyedi jelenséget bizonyos abszolút transzcendens értékekhez kell viszonyítania. (Lederer, 1969, 96.) Wilhelm Dilthey pedig a természettudományoktól lényeges jegyeikben különböző szellemtudományok önálló, rendszeres módszertani alapjainak kidolgozására vállalkozik. Ennek kiindulópontja szerint az emberi világgal foglalkozó szellemtudományos kutatást az ember és alkotásainak történeti szemléletére kell alapozni. Az emberi világ szellemi jelenségeinek különböző intézményekben „objektíválódó” részterületei (család, polgári társadalom, állam, jog, művészetek, vallás és filozófia) valamely nemzet bizonyos korban megnyilvánuló sajátos jel-

lemének összetevői is egyben. Ebből adódóan az ember történelmi világának és intézményeinek megismerése az érzékelés egy szubjektív aktusa, a megértés – értelmezés, magyarázat, interpretáció – segítségével lehetséges.

Miután a történelem valóságos folyamatában az élet a maga totalitásában jelenik meg, lehetőség nyílik annak tudományos igényű kutatására is. Az ezt felvállaló úgynevezett szellemtudományos kutatómunka az élet tárgyiasult formáinak, sajátos struktúráinak, illetve azok összefüggéseinek elemzésére irányul. A szellemtudományok a történeti struktúrák teljes rendszerként történő leírására törekednek, kimutatva az azokat meghatározó értékrendeket és világnézeteket. Ezek összehasonlítása folytán tipológiaiailag is rendezhetik a különböző kultúrárendszerek vagy korszakok világnézeteit, melyek megmutatják az emberi szellem bizonyos alapvonalait. A szellemtudományok kizárólag arra törekednek, hogy eszméket, műalkotásokat, politikai cselekvési formákat és a gazdasági tevékenységet hozzákapszólják az alapvető struktúrákhoz, és ezeket összehasonlítják. (Iggers, 1988, 216–218.)

A szellemtudományos irányzat eszmetörténeti kutatásainak jelentős szerepe van a különböző szövegek, tanok, események, tények stb. értelmezésével, magyarázatával és megértésével foglalkozó modern hermeneutika vizsgálati módszerének megalapozásában. Ennek kiindulópontja szerint az előzetes megértés nem vonatkoztatható el a vizsgált dologtól. Ezért a történelmi jelenségek vizsgálatát is a hermeneutikai körökben való gondolkodás jellemzi. Ebből adódóan a tudományos elemző számára sem létezik előfeltevésmentes kiindulópont, hiszen a kérdező is mindig meghatározott, konkrét, a világban önmagát megtapasztaló ember, aki magában hordozza megértése történeti horizontját. A történelemtudomány számára ez azt jelenti, hogy a történeti események jelentése sohasem egyértelmű, hanem az a történész értelmezési horizontjával (előzetes megértésével) változik. Ezért a történetírás minden korszak számára új feladatot jelent. (Anzenbacher, 1993, 159.)

Dilthey történetfilozófiai alapvetése nagy hatással volt a század első évtizedeinek német tudományos gondolkodására. Erre alapozza koncepcióját a szellemtörténeti alapon nyugvó történetírás részletes kidolgozója, *Ernst Troeltsch*, de hatása megfigyelhető például a megértő szociológia megteremtője, az egy személyben szociológus, közgazdász és történetíró Max Weber munkássága kapcsán is. Jóllehet – Diltheyhez és Rickerthez hasonlóan – Weber sem fogadja el a társadalom és történelem egyetemes érvényű, objektív törvényszerűségeinek létét, hangsúlyozza, hogy a történelem kutatójának szabadon, minden előzetes értékelés nélkül, kizárólag az okozati összefüggések alapján kell elemzéseit megalkotnia.

A német neveléstudomány e nagy hagyományokkal rendelkező részdiszciplínájának átértékelése az 1960-as években vette kezdetét. A neveléstörténeti kutatásokat korábban szintén – a művelődés és nevelés fogalmát vizsgálódásaik középpontjába állító, önlegitimációs feladatokat ellátó – tradicionális történeti-rendszerező, eszmetörténeti megközelítés dominanciája jellemezte. Az eszmetörténeti megközelítés további jellemzője a hermeneutikai, illetve fenomenológiai módszerek alkalmazása, ebből adódóan elsődlegesen „szövegek” – például törvények, programok, elméleti munkák, gyakorlati reflexiók, elbeszélések, önéletrajzok – vizsgálata. (*Böhme – Tenorth*, 1990) A hatvanas években elkezdődő folyamat eredményeként az elmúlt évtizedekben a neveléstörténet világszerte rendkívül jelentős fejlődést könyvelhet el.

Ennek folytán a tudományág olyan, témáiban és azok megközelítésében egyaránt gazdag interdiszciplináris kutatási területté alakult át, amely színvonalas nemzetközi folyóiratokkal (legjelentősebb a Belgiumban megjelenő *Paedagogica Historica*), átfogó kutatási eredményeket felvonultató élénk nemzetközi kongresszusi élettel (legfontosabb főruma az évente változó helyszínen megrendezésre kerülő ISCHE, az International Standing Conference for the History of Education – Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó

Konferencia), továbbá a nemzeti tudományos iskolák eredményeit bemutató színvonalas könyvsorozatokkal és a legváltozatosabb témákat feldolgozó monográfiákkal van jelen a tudományos közéletben.

Ennek a fejlődési folyamatnak a legfőbb jellemzőit a német neveléstörténész, Heinz-Elmar Tenorth a közelmúltban magyar nyelven is megjelent tanulmányában az alábbi okokra vezeti vissza: „Úgy látom – és ez egyben további fejtegetésem vezérfonala – a német pedagógiai historiográfia annak köszönheti nagyarányú fejlődését, hogy az új kutatásokban közös szemléletmódra épülő motívumok és ahhoz társuló következetes stratégia kidolgozására került sor. Meglátásom szerint ez a közös vonás leginkább abban ragadható meg, hogy a pedagógia történetírása – még ha kezdetben nem is egészen önszántából, jórészt a kibontakozó viták kényszerének hatására – végül eljutott addig a pontig, hogy a kutatómunka tudatosabb tétele érdekében, a módszertani szempontok figyelembevételével kidolgozott historiográfiát hozott létre. Szakított a korábbi – a nemzeti művelődés és oktatási rendszerek hagyományaiban mélyen gyökeredző – oktatással és neveléssel kapcsolatos önlegitimációs törekvésekkel. Ezeket a mindenkori pedagógiai elit tematizálta és hagyományozta át az újabb szakmai generációknak. Németországban különösen nagy hagyományai vannak ezeknek az önlegitimációs törekvéseknek, például a gimnázium ideológiájával összefüggésben a felsőbb iskolákkal kapcsolatos történetírásban. A 19. század eleje óta a pedagógusképzésben használatos „pedagógiatörténetek” számos további példát szolgáltatnak erre a szakmai önlegitimációs törekvésre. Ezek elsődleges funkciója a pedagógiai feladattudat legitimitációjának megteremtése, továbbá a szakma, illetve annak mindenkori intézményeinek erkölcsi értékeinek és elvárásainak át-származtatása volt. A második állításom arra vonatkozik, hogy az új pedagógiatörténetre alapvetően jellemző a tudatos szembefordulás a pedagógia művelői, illetve a nekik tulajdonított gondolatok hagyományos önábrázolásával. Ez azáltal válik a pedagógiai historiográfia gyökeres megújulásának hajtóerejévé, hogy olyan sajátos alapelvű és stratégiává is formálódott, amely a pedagógia-, az oktatás-, illetve neveléstörténet-írásban a módszertani megalapozás és az elméletalkotás egyértelművé váló folyamataiban is megnyilvánult.” (Tenorth, 1997, 112–113.)

A nevelés-iskoláztatás társadalomtörténeti vizsgálatának erősödése

Ezek a törekvések összhangban állnak – a történelemtudomány társadalomtörténeti szemléletmódjának megerősödésével párhuzamosan – a neveléstörténetben a hetvenes évektől kezdődően számos más országban is megfigyelhető tendenciákkal. Ekkor már mind több neveléstörténeti munkára jellemző az igény a nevelés és oktatás jelenségeinek az egyes korok társadalmi valóságába ágyazottan, komplex módon történő megközelítésére. A neveléstörténet is mind inkább túllépett az olyan hagyományos témákon, mint például a közoktatás és a felsőoktatás intézményrendszerének története, az oktatáspolitikai és az oktatási reformtörekvések, a jelentős elméletalkotók nevelésfilozófiai, illetve nevelési koncepcióinak története. A kutatók mind nagyobb számban foglalkoznak a mindennapok apró mozzanataira reflektáló, az egyéni életutak mikrotörténeti felé forduló, továbbá a gyermek és ifjúkor, valamint a család, illetve a felnőttek világának változásával összefüggő témákkal. (1)

Ezek a kutatások már nem kizárólag az átlagos vagy a „normál körülmények között” felnövekvő gyermekek világával, hanem például a kisebbségi, a kirekesztett, hátrányos helyzetű társadalmi csoportok nevelésének történeti vonatkozásaival is foglalkoznak. Emellett mind inkább kiszélesedett a hagyományos témákkal – például a művelődés-, illetve nevelésügy társadalmi intézményrendszerével – foglalkozó kutatások horizontja is. (2) A közelmúltban számos figyelemreméltó, új megközelítést alkalmazó, mind változatosabb és gazdagabb módszertani eszköztárral dolgozó (leíró, eszmetörténeti és

számszerűsített statisztikai sorozatadatokra alapozódó, történeti szociológiai, összehasonlító és önelemző /ideografikus) kutatással találkozhatunk. Ezek a munkák nem csupán az iskoláztatás, illetve a közoktatás különböző korszakaira, hanem a szakképzés és a szociális gondoskodás, a gyógypedagógia, a felnőttoktatás fejlődésére is kiterjednek már. (3) Számos, az iskolaügy társadalmi összefüggéseit vizsgáló regionális, helytörténeti, illetve összehasonlító tanulmány született. Ezek például foglalkoznak az írás-olvasás elterjedésével, annak az irodalmi műveltség kibontakozásában betöltött szerepével, továbbá az egyes korok iskoláztatásának a művelődési esélyekre és a társadalmi réteghelyzetre gyakorolt hatásaival is. (4) Egyre több nézőpontból közelítik meg a nevelés

Az elmúlt időszakban a neveléstörténeti kutatás számos, eddig nem kellőképpen méltatott forrásra, így például a képek vizsgálatára is kiterjesztette a figyelmét. Ez a törekvés arra az elméleti megfontolásra épül, hogy az egyes korszakok képi ábrázolásai az adott kor történelmi-társadalmi tapasztalatainak sajátos kifejeződéseiként lehetővé teszik a mélyebb betekintést az egyes korok emberének mindennapi életébe. A mozgóképek például a modern kor folyamatosan és gyorsan változó valóságának nyomon követéséhez nyújtanak jó lehetőséget. A történészek a képeket korábban főként az általuk elmondottak illusztrálására, szemléltetésére használták. A német neveléstörténeti kutatás számára a képeket Mollenhauer fedezte fel újra és emelte ki a feledés homályából, 1980-ban kezdődő és haláláig folytatott kutatásai során.

különböző intézményeit, a közoktatási rendszertől az egyes iskolai osztályokig, az óvodától a nevelőotthonig bezárólag, sőt a kutatások mindinkább kiterjednek a család és az iskola történeti kapcsolataira is. (5)

Egyre intenzívebbé vált továbbá a nem intézményes nevelés történelmi összefüggéseinek feltárására vállalkozó kutatómunka is. Témái kiterjednek például a különböző életkori csoportok, így a kortárs csoport szerepének vizsgálatára, a pályaválasztás nemek szerinti alakulására, a műveltségnek, illetve képzettségnek az énképre gyakorolt hatására, továbbá az egyéni és a kollektív életmód megtervezésében megfigyelhető történeti összefüggésekre is. Egyre jobban az érdeklődés homlokterébe kerülnek az iskoláztatás társadalmi összetevőinek történeti dimenziói. Annak nemek, illetve felekezeti hovatartozás szerinti alakulása, a politikai és gazdasági háttértényezők nemzeti, illetve egyes korszakokra jellemző sajátosságai. (Tenorth, 1998, 3–5.)

A neveléstörténet tartalmi gazdagodását jelzi a család- és gyermekkor-történeti kutatások megjelenése, majd azoknak a hetvenes évektől mind nagyobb tartalmi sokszínűsége. (6) Ennek egyik – nemzetközi kutatócsoport által megvalósított – figyelemre méltó eredménye a család fejlődését az ókortól napjainkig bemutató, 1986-ban megjelent

négy kötetes francia családtörténeti monográfia (‘Histoire de la famille’). Megközelítésmódjának egyik új eleme a hagyományos Európa-központúság meghaladása. A munka részletesen bemutatja a japán, a kínai, az indiai, afrikai és az arab térség különböző kultúráinak jellegzetes családmodelljeit is. A gazdaságtörténeti és történeti demográfiai módszerekkel dolgozó kutatások mellett a családok életmódját vizsgáló történeti munkák kitérnek a családokban élő gyermekek számára, helyzetére, a gyermeknevelés gazdasági vonzataira is.

A nyolcvanas években számos újabb gyermekkor-történeti munka mellett a vizsgálódás mindinkább kiterjedt az ifjúkor történeti folyamatainak vizsgálatára is. Ezzel kapcsolatban talán a legjelentősebb kezdeményezés a francia és olasz kutatók közös munkája eredményeként 1994-ben olasz (‘Storia dei Giovani’), majd 1996-ban francia nyelven is

kiadott két kötetes ifjúkor-történeti monográfia („Histoire des jeunes en occident”). A gyermekkor történeti szempontjai iránti érdeklődés nyitott utat a sokat vitatott pszichohistóriai szemléletmódnak is, amely a lélek történetiségének vizsgálatával sokszor meghökkentő, ám a neveléstörténet szempontjából számos figyelemreméltó következtést fogalmaz meg. (7)

A fenti szemléletváltás nyomán a nyolcvanas évek közepén került sor a német, majd francia társadalomtörténeti orientációjú neveléstudomány-történeti vizsgálatokra:

- a neveléstudomány tudományos tartalmainak és kutatási módszereinek, a diszciplína fejlődésének tudományos szempontjait a tudományos minősítés megszerzése érdekében alkotott munkák (doktori disszertációk és habilitációs dolgozatok) elemzése alapján vizsgálják (8);

- a neveléstudomány egyetemi intézményes, személyi, infrastrukturális feltételeinek alakulását hasonlítják össze a többi egyetemi tudományos diszciplína helyzetével (9);

- az egyetemek által kínált neveléstudományos tantárgyak tartalmi alakulását és belső differenciálódását elemzik (10);

- a frankfurti, majd a berlini egyetemen (Jürgen Schriewer és H.-Elmar Tenorth) kibontakozó nagyobb lélegzetű összehasonlító pedagógiai kutatások a nemzetközi kölcsönhatások és recepciós folyamatok figyelembevételével vizsgálják a neveléstudomány és a pedagógus szakmai professzió kapcsolatát, a tudomány belső, tartalmi differenciálódásának folyamatait, szervezeti kereteinek, infrastruktúrájának, személyi feltételeinek alakulását (11);

- a hetvenes évek végétől a német neveléstudomány-történeti kutatások gazdag eredményeit – a napjainkban már közel harminc kötetet számláló – önálló könyvsorozat („Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft”, Weinheim, Deutscher Studien Verlag) foglalja össze.

A német neveléstörténet-írás és a posztmodern

A társadalomtudomány posztmodern szemléletének szellemiségében – önmagát sokféle nézőpontot egymás mellett vizsgáló, interdiszciplináris-interkulturális tudományként értelmezve – bontakozott ki a makro- és mikrotörténeti megközelítésmódot a többi embertudomány tudományos nézőpontjával összeötvöző történelmi antropológia. A történelmi antropológia posztmodern tudományként történő önértelmezésének létjogosultságát több szerző is megfogalmazza. Az osztrák Dresser lényegét abban látja, hogy a „lehetőségek antropológiájaként” olyan tudományos szemléletmódot testesít meg, amelynek érdeklődése minden kultúra történeti összefüggéseire kiterjed és ezek vizsgálata során elsősorban hermeneutikai módszerek alkalmazására törekszik. Szkeptikus továbbá azokkal a történelmi modellekkel szemben, amelyek egyirányú, ideális végpont felé tartó célok, az adott tértől és időtől függetlenül érvényes univerzális érvényességű kategóriák megfogalmazására törekednek. Ebből adódóan a történelmi antropológia mindig egymás melletti történeteket fogalmaz meg, és programjára jellemző „radikális historizmus” szellemiségében (Lenzen) egyrészt az ember elemi tapasztalati élményeinek (gyermekkor, szexualitás, halál, nem stb.), másrészt a történelem és a többi tudomány évtizedek hosszú során felhalmozott tudásának historizálására törekszik. Ennek érdekében a makrotörténeti társadalmi struktúrákat és folyamatokat vizsgáló szemléletmódját összeötvözi a hétköznapi történelem szemléletmódjával. (Dresser, 1996, 224–226.)

A közelmúltban megjelenő német történelmi antropológiai kézikönyv szerkesztője, Christoph Wulf azt hangsúlyozza, hogy az új diszciplína alapvető jellemzője az interkulturális nézőpont, melynek jegyében mind az embertudományok Európa-centrikus szemléletmódjával, mind pedig a történelem hagyományos megközelítési formái-

val szakítva elsősorban a jelen és a jövő nyitott problémáinak megválaszolására törekszik. (*Wulf*, 1997, 14.)

Ezzel összhangban a történelmi antropológia egyre erőteljesebb hazai recepciójára utaló, *Sebők Marcell* szerkesztésében megjelenő hazai munka is hangsúlyozza, hogy annak jelentősége a komplex kultúra- és történelemszemléletben rejlik. Ebből fakadóan a kultúrát és annak megnyilvánulási formáit nem csupán normák, szimbólumok rendszereként, hanem társadalmi tapasztalatok, cselekvések közegeként, különböző társadalmi viszonyok és gyakorlat kifejeződéseként értelmezi. Ennek érdekében a kultúra megértéséhez új társadalmi csoportok és közösségi megnyilvánulások (gyermekkor, család, deviáns csoportok, karneváli ünnepek rituáléi stb.), továbbá új források (például önéletréások, naplók, inkvizíciós és egyházlátogatási jegyzőkönyvek) bevonására törekszik. Ezzel összefüggésben egyértelművé vált, hogy az új szemléletű történetírás műveléséhez az antropológia mellett más tudományok (művészettörténet, irodalomtörténet, régészet, orvostörténet stb.) eredményeinek felhasználására is szükség van. (*Sebők*, 2000, 8–9.)

Az elmúlt időszakban neveléstörténeti kutatás számos, eddig nem kellőképpen méltított forrásra, így például a képek vizsgálatára is kiterjesztette a figyelmét. Ez a törekvés arra az elméleti megfontolásra épül, hogy az egyes korszakok képi ábrázolásai az adott kor történelmi-társadalmi tapasztalatainak sajátos kifejeződéseként lehetővé teszik a mélyebb betekintést az egyes korok emberének mindennapi életébe. A mozgóképek például a modern kor folyamatosan és gyorsan változó valóságának nyomon követéséhez nyújtanak jó lehetőséget. A történészek a képeket korábban főként az általuk elmondottak illusztrálására, szemléltetésére használták. A német neveléstörténeti kutatás számára a képeket *Mollenhauer* fedezte fel újra és emelte ki a feledés homályából, 1980-ban kezdődő és haláláig folytatott kutatásai során.

A neveléstörténet képekkel kapcsolatos újabb vizsgálatai azonban nem csupán a „magas kultúra” képeire korlátozódnak, hanem mindenféle képanyagra tekintettel vannak: az iskolai faliképekre, a templomi szentképekre, a felvilágosító szándékú ábrázolásokra éppen úgy, mint a fotókra, a különböző jelvényekre, emblémákra, gyermekrajzokra és karikatúrákra. Természetesen a forrásanyag bővítésével egyenes arányban növekednek az ezek interpretálásával kapcsolatos metodikai problémák is. (*Tenorth*, 1998, 11.)

Az ezzel kapcsolatos kutatási horizont bővülését jól jelzi már az 1995 szeptemberében Potsdamban tartott Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte (A képek mint neveléstörténeti források) elnevezésű konferencia is, amelynek során a különböző képanyagok felhasználásával kapcsolatos metodikai problémák is előkerültek. (Lásd részletesen *Schmitt – Link – Tosch*, 1997) A téma előtérbe kerülését jól jelzi továbbá az is, hogy 1998-ban az International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) konferencia „Imagine, all the education...” The Visual in the Making of the Educational space through History címet kapta, és a képeket vonta be a figyelem középpontjába. (Lásd részletesen *Depaepe – Henkens*, 2000)

Jegyzet

(1) Conze, W. (1976, Hrsg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart. Danzelot, J. (1980): *Die Ordnung der Familie*. Frankfurt a. M. Fend, H. (1988): *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt a. M. Gillis, J. R. (1980): *Geschichte der Jugend*. Weinheim – Basel. Martin, J. – Nietzsche, A. (1984): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Freiburg – München.

(2) Herrmann, U. (1977): *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. Weinheim-Basel. Ringer F. K. (1979): *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington – London. Müller, B. K. – Ringer F. K. – Simon, B. (1987): *The Rise of the Modern Educational System*. Cambridge – Paris.

(3) Chemlik, P. (1978): *Armenierziehungs- und Rettungsanstalten*. Zürich. Peukert, D. J. K. (1986): *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932*. Köln. Pöggeler, F. (1975): *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Stuttgart.

- (4) Francois, E. (1983): *Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik*, 755–768.; Lundgreen, P. – Kraul, M. – Ditt, K. (1988): *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Göttingen.
- (5) Heinemann, M. (1977, Hrsg.): *Der Lehrer und seine Organisation*. Stuttgart. Lundgreen, P. (1980): *Sozialgeschichte der deutschen Schule. I–II*. Göttingen. Petrat, G. (1979): *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland*. München. Uö. (1987): *Schuleroziehung*. München. Mannzmann, A. (1983–1984 Hrsg.): *Geschichte der Unterrichtsfächer I–III*. München.
- (6) DeMause, L (1975, ed.): *The History of Childhood*. New York.
- (7) Eigler, G. – Magce G. (1992): *Die Entwicklung der empirischen Forschungsorientierung der Erziehungswissenschaft im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten*. Weinheim, Eigler G. – Magce G. (1994): *Wissenschaftstheorie und erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis*. Weinheim.
- (8) Baumert J. – Roeder P. (1990): *Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin*. Braunschweig. Baumert J. c Roeder P. (1994): „Stille Revolution“. *Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- (9) Herrlitz, H.-G. (1996): *Kontinuität und Wandel der Erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt*. Weinheim – Basel.
- (10) Schriewer, J. et al. (1993): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a.M. Schriewer J. (1994): *Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*. Berlin.

Irodalom

- Anzenbacher, A. (1993): *Bevezetés a filozófiába*. Budapest.
- Ariés, Ph. (1987): A gyermek és a család az ancien regime korában. In: *Gyermek, család, halál*. Budapest, 9–317.
- Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Budapest.
- Barth, P. (1925): *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geisteswissenschaftlicher Bedeutung*. Leipzig.
- Böhme, G. – Tenorth, H.-E. (1990): *Einführung in die Historische Pädagogik*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Burguière A. et al. (1996, eds): *Histoire de la famille. I–IV*. Paris.
- Depaep, M. – Henkens, B. (2000): *The Challenge of the Visual in the History of education*. Gent, PH – Supplementary Series VI.
- Depaep, M. – Simon, F. (1996): Paedagogica Historica: Lever or Mirror in the Making of the History of Education? *Paedagogica Historica*, 2. 421–450.
- Dilthey, W. (1974): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Budapest.
- Dressel, G. (1996): *Historische Anthropologie. Eine Einführung*. Wien – Köln – Weimar.
- Heinemann, M. (Hrsg, 1985): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*. Berichte über die historische Bildungsforschung. Stuttgart.
- Hergang, K.G. (1851/1852): *Praktische Real-Encyklopädie oder Encyklopädisches Wörterbuch*. Leipzig.
- Herrmann, U. (1995): Familie und Elternhaus. In Lenzen, D. (Hrsg): *Erziehungswissenschaft*. Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt, 187–190.
- Horn, K. P. – Tenorth, H.-E. – Helm, L. (1994): Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft in 20. Jahrhundert. In: Horn, K-P. –Wigger L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, 237–268.
- Iggers, G. Georg (1988): *A német historizmus*. Budapest.
- Lederer E.(1969): *A magyar polgári történetírás rövid története*. Budapest.
- Nietzsche F. (1989): *A történelem hasznáról és káráról*. Budapest.
- Oelkers, J. (1999): *Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme*. Zeitschrift für Pädagogik. Heft 4. 461–483.
- Raumer, K. (1842–1854): *Geschichte der Pädagogik*. Leipzig.
- Schmitt H. – Link J.-W. – Tosch, F. (Hrsg, 1997): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrun.
- Schmitt K.: *Geschichte der Pädagogik dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker*. 2. vielf. Verm und verb. Auflage hrsg. W. Lange Bd.1: *Die Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit*. Cöthen (1868) Bd.2.: *Die Geschichte der Pädagogik von Christus bis zur Reformation*. Cöthen (1869) Bd.3.: *Die Geschichte der Pädagogik von Luther bis Pestalozzi*. Cöthen (1869) Bd.4: *Die Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart*. Cöthen. (1867)
- Schriewer, J. et al. (Hrsg., 1993): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt am Main.
- Schwarz, F. H. C. (1813): *Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten bis auf die neueste Bd. I/II*. Leipzig.
- Sebök M. (2000): *Történeti antropológia*. Módszertani írások és esettanulmányok. Budapest.

- Stoy, K.V. (1878): *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*. Leipzig.
- Talkenberger, H. (1997): Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt Hanno – Link, J.W. – Tosch, F. (Hrsg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn, 11–26.
- Tenorth, H.-E. (1999): Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. J. – Horn, K.-P.: – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn Klinkhardt, 429–461.
- Tenorth, H.-E. (1997): A kézmű dicsérete, az elmélet kritikája – a németországi pedagógiai historiográfia helyzetéről. *Magyar Pedagógia*, 2. 111–125.
- Tenorth, H.-E. (1998): *A neveléstörténeti kutatás új perspektívái*. Az MTA pedagógiai Bizottság. Neveléstörténeti Albizottság 1998. június 2. ülésén elhangzott előadásának szövege. Budapest, Kézirat.
- Tenorth, H.-E. (2003): Klassiker in der Pädagogik. Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Band 1. München, 9–20.
- Winkler, M. (1984): Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In: Horn, K.-P. – Wigger, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikation in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim. 345–363.
- Wulf, Ch. (Hrsg., 1997): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim/Basel.

A tanulmány kapcsolódik a T42678 sz. a Magyar Neveléstörténet Historiográfiája (Témavezető Pul Béla) című OTKA kutatáshoz.



Az APC-Stúdió Bt. könyveiből

Mihalovicsné Lengyel Alojzia

Pannon Egyetem, Tanárképző Kar, Germanisztikai Intézet,
Német Szakdidaktikai és Nyelvoktatási Tanszéki Csoport

A filantropizmus pedagógiája

Johann Bernhard Basedow munkássága

A filantropista Basedow munkásságát elsősorban az oktatás, másodsorban a nevelés oldaláról ismertetjük, a neveléssel és az oktatással szervesen összefüggő szervezeti formák vizsgálatánál is a filantropista szellemben történő oktatás rendszerének elemzését helyezve előtérbe.

A 18. század utolsó harmadában bontakozott ki Németországban a Locke és Rousseau gondolatait és a Leibnitz–Wolf féle német racionalista filozófia elemeit szintetizáló filantropizmus pedagógiai mozgalma. Az emberbarát fogalom a filantropisták értelmezése szerint nem a humanizmus egyetemes embereszménye, hanem az egész emberiséggel közös érdekek megvalósításából eredő lehető legnagyobb boldogság. A filantropizmus kialakulásában közrejátszott a korabeli német közoktatás gyakorlatának megmerevedése: az oktatás módszerei sablonossá váltak, a klasszikus tanulmányok kiüresedtek, formális grammatizálásba, öncélú szótanulásba torkollottak.

A filantropisták irányzatának a gyakorlati pedagógiával is foglalkozó német teológus képviselői az állam vezetőit és a német polgárságot szerették volna megnyerni az iskola, az oktatás és a családi nevelés reformjához. A filantropizmus pedagógiája a Wolf és Leibnitz eszmerendszerére épülő racionális pedagógia jegyeit viseli.

A racionalizmus szellemében az iskola az uralkodó, illetve az uralkodó által képviselt állam céljait szolgálja, s a legjobban akkor, ha a növendékeinek gondolkodását, értelmét fejleszti. A racionalizmus értelmezése szerint a tanügy politikum, a tanügy gondozását az állam érdeke követeli. A filantropisták értelmezése szerint a nevelés állami feladat, az iskoláknak függetlenné kell válniuk az egyháztól, mert csakis az állam irányítása alatt fejthetik ki a közzőra gyakorlott tevékenységüket.

A filantropizmus mozgalmát 1768-ban Johann Bernhard Basedow (1724–1790) az emberbarátokhoz intézett szózatával indította meg (Vorstellung an Menschenfreunde), amely a köznevelés gyökeres reformját tartalmazza.

Basedow pedagógiai programja polgári iskolák és a gimnáziumok számára

Az emberbarátok, így Basedow is, a nemesség és a vagyonos polgárság gyermekeinek nevelését akarták új szellemmel telíteni. Basedow a tanítás új eljárásait az 1770-ben kiadott ‚Módszertan‘ (‚Methodenbuch‘) című könyvében mutatta be. 1774-ben pedig megjelent a négykötetes ‚Elementarwerk‘, az új pedagógiai elvek szerint működő intézmény, az 1793-ig fennálló első dessauai ‚Philantropium‘ (az emberszeretet iskolája) oktató nevelő munkájának módszertankönyve.

Az ‚Elementarwerk‘ enciklopédikus jelleggel tartalmazza azt a tanítási anyagot, amit a gyerekek tizenöt éves koráig tanulnia kell. A kérdés-felelet formájában feldolgozott tan-szöveget nagy művészi igénnyel megalkotott képsor tette szemléletesebbé, így az ‚Elementarwerk‘ a 18. század ‚Orbis Pictus‘-a lett. (A rézkarcokat a lengyel származású német művész, Daniel Chodowiecki készítette).

Basedow pedagógiai nézeteit a „Szózat, emberbarátokhoz és jómódú férfiakhoz iskoláról, tanulmányokról és a közjólétre gyakorolt befolyásukról. Az emberi megismerés elemi könyvének tervezetével” című művében fejtette ki. Élesen támadta az elavult feudális pedagógiát, és egy új polgári pedagógia programját vázolta fel, melynek célját, tartalmát a felemelkedő polgárság gyakorlati szükségletei szabják meg. A filantropizmus szellemében történő oktatásnak az alsó fokon szemléletesnek, a felsőfokon összefoglaló jellegűnek kell lennie: „az elmélet ne legyen más, mint olyan eszköz, amellyel a tanulók, azt, amit már tudnak, rendbeszedve ismétlik, megtartják, s némileg kibővítik és megigazítják.” (Fináczy, 1986, 201.)

Basedow pedagógiai programja szerint minden gyermeknek 15 éves koráig közhasznú ismereteket kell tanítani. Erre az általános alpműveltségre épül az öt évfolyamos humán gimnáziumi, illetve a szakiskolai képzés.

A polgári iskolákban a szakorientáltság igénye nélkül tanulnak. Minden ismeretterület esetében az oktatási cél a hasznos, a közhasznú ismeretek játékos formában, a verbális memorizálás kiiktatásával történő élményszerű elsajátítása. Az oktatásnak ezen a szintjén öt tanár tevékenykedik: a nevelő, az elementáris ismereteket oktató pedagógus, az erkölcs-tan, a fizika és a történelem tanára. A nevelő és az elementáris ismeretek tanára a hivatalos államnyelven oktat, az erkölcs tanára franciául, a fizika és a történelem tanára latinul.

Az elementáris tárgyak tanára egy elemi iskolai enciklopédikus jellegű tankönyv segítségével tanít olvasást, kalligráfiát, és a számtan alpműveleteit (a geometriai-rajzolósi ismeretek mellőzésével). Az erkölcs tanára a hittant és az erkölcs-tant, valamint az alapvető állami törvények ismereteit oktatja. Basedow nevelési célkitűzései közé tartozott a reális ismertek kísérleteken alapuló oktatása. A reális ismeretek kísérleteken alapuló oktatásában hatékony szerep jut a természettudományi és a modellszertáraknak. A fizika tanára a természetismeret közhasznú igazságai mellett a szilárd testek világát, a történelem tanára pedig életrajzok, tanulságos mesék, elbeszélések (*Defoe*: „Robinson”) alapján az elementáris társadalmi ismereteket oktatja. Basedow nézetei szerint a tanuló a közhasznú természettani alapismeretek és erkölcs-tani alapismeretek birtokában juthat el a nemzeti- és a világtörténelem tanulmányozásához. A történelem tanulása kezdeti fokon a történelmi témájú elbeszélések és mesék olvasását jelenti „A reális és verbális emberi ismeretek” című tankönyv alapján.

A gimnáziumi oktatásban az ismeretek elsajátításának elsődleges formája az olvasás. Basedow értelmezése szerint az olvasás hat a legjobban a gondolkodás és a kísérletező készség fejlesztésére. A helyes megértés érdekében a gyakorlatokat tartalmuk és formájuk tekintetében egységessé kell tenni. A gimnáziumban meg kell tanítani a tanulót a megfelelő szakirodalom kiválasztására és azok használatára. Az oktatás főként szeminárium gyakorlatokon folyik, ahol a növendékek az adott ismeretkörökhöz kapcsolódóan saját gondolataikat szóban, illetve fogalmazások, beszámolók formájában, írásban adják elő.

Basedow elképzelése szerint a gimnáziumi oktatásban az előadás másodlagos szerepet tölt be: az előadás mint óratípus feladata a növendékek szoktatása a globális megértésen alapuló jegyzeteléshez, az előadások tartalmához kapcsolódó célfeladatok elvégzéséhez, a szakirodalom értelemszerű tanulmányozásához.

A gimnáziumi képzés célja a közhasznú tudományterületek oktatása, a kiemelkedő eredményt produkáló, tehetséges és érdeklődő polgári származású ifjak felkészítése az egyetemi tanulmányokra. A gimnáziumi oktatásban négy pedagógus tevékenykedik: az edukátor (a nevelő), aki franciául és németül is beszél, a retorika tanára, aki részben az államnyelven, részben pedig latinul oktat, a filozófia és a matematika tanára, aki szintén államnyelven tanít, a görög és az ókortudományok oktatója, aki latin nyelven tanít.

A nevelő kevés óraszámban tanít, ő a felelős az erkölcsi nevelésért, a növendékek tanórán kívüli munkájának ellenőrzéséért. A nevelő a tanácsadó szerepét is betölti, segít a szaktanároknak a gimnazisták számára előírt szakirodalom kiválasztásában, felkutatásában, illetve a tanuláshoz szükséges szakkönyvek sokszorosításában.

A retorika tanára az anyanyelvi grammatika és a latin nyelvtan oktatója. Feladata a gyakorlati retorika oktatása mellett a szöveggyűjtemény összeállítása: a klasszikus auktorok műveiből olyan olvasmányokat kell összeválogatnia, amelyek a növendékek számára gyakorlati értelemben is hasznos ismereteket közölnek. Költészetet csak olyan mértékben oktat, amennyire az az egyéb tudományterületekkel összefügg.

A matematika oktatásának nem célja az elitképzés, a zenik képzése, hanem a polgári iskolai oktatásra épülő általános képzés biztosítása, amely a testek geometriájának oktatásával egészül ki. A filozófia oktatásában fontos szerepet játszik a gyakorlati logika, sőt ez utóbbinak a rendezőelve alapján közelítik meg az egyes tárgyak oktatását is. A felsőbb osztályokban jelentős szerepet kap a filozófiai gondolkodásra való nevelés, a hasznos filozófiai alapigazságokból kiinduló filozófiai rendszerek ismerete. A görög nyelv oktatásának célja a fordításkészség fejlesztése. A görög nyelv tanárának feladata a tanulók számára hasznos és tanulságos, nevelő hatású olvasmányokat tartalmazó szöveggyűjtemény és szókincsgyűjtemény összeállítása. A görög nyelv ismeretkörén belül tanulmányozzák az antik világ szellemi örökségét, az antik tudományok és művészetek rendszerét. A görög nyelv tanárának a feladata továbbá az ókortudományi szertár, egy, az ókori műalkotások másolatait rendszerező gyűjtemény kialakítása. A szertár oktatási célokat szolgál, hiszen ez az ókortudományok oktatásában alkalmazható szemléltető eszközök tára.

Basedow pedagógiai munkáiban – így a „Szózat”-ában is – kevesebb figyelmet szentel az egyetemi oktatásnak. Az egyetemi tanulmányok célját a hallgatók szempontjából a következőképp fogalmazta meg: „az egyetemi tanulmányok alatt a hallgató önképzés formájában professzorok irányítása mellett mélyíti el ismereteit”. Az egyetemi tanulmányokhoz oktatási és tanulási módszertani útmutatót nem ad, de minden egyetemi polgár számára szükséges stúdiumok között említi a polgári törvények ismeretét, a színház világának ismeretét, a könyvtár és könyvismeretét. Szorgalmazza egy, minden tudományágat rendszerző tudományos enciklopédia (Hauptbuch) összeállítását, kiadását. Fontosnak tartja az egyetem tárgyi felkészültségének (könyvtár, szertárak) fejlesztése mellett az egyetemi tanulmányok gyakorlati hasznosítására szolgáló városi intézmények kialakítását (például bíróságok a jogi tanulmányokhoz, nevelőotthonok, árvaházak, szegényházak a teológiai és pedagógiai tanulmányokhoz).

A szülők számára írott „Módszertan”

A filantropisták ideálja az egész emberiség szeretetétől áthatott ember volt. Ez a szeretet azonban már más alapokon nyugodott, mint a maga önzetlenségében megélt krisztusi emberszeretet. A filantropisták egy olyan összhang megteremtésén fáradoztak, amelyben az egyes ember egyéni érdeke összeegyeztethető másokéval. Ezt az embertípust már nem a Rousseau-i felfogás forradalmi hevülete jellemzi, ez az embertípus annál jóval több társadalmi realitásérzékkel rendelkezik. Sokkal inkább a hétköznapi hivatásvégzésben jeleskedő polgár erényei (pontosság, megbízhatóság, önfegyelem, mértékletesség, puritán életmód) azok, amelyek elérésére a nevelésben is törekszenek.

A polgárcsaládok gyermekeinek nevelésében a szülők megítélése szerint a legfontosabb feladat a gyermekek boldog lelkű becsületes polgárrá nevelése. Így az általuk elképzelt nevelési rendszerben az oktatás, a magas szintű szellemi képzés másodlagos szerephez jut.

A filantropisták elsődleges célként az engedelmességre (Gehorsamkeit) való nevelést tartják. Az engedelmességre való nevelést csecsemőkorban kell elkezdni: a gyermeket már csecsemőkorában hozzá kell szoktatni a hideg és a meleg elviseléséhez, az egyszerű ételekből álló étrendhez, a laza ruházathoz stb.

Kisgyermekkorban a gyermeket mértékletességre (ne válogasson az ételekben, ne undorodjék a kellemetlen ízű gyógyszerektől stb.), bátor helytállásra (ne féljen a sötétben, a viharban, ne féljen a sebészeti műtétektől stb.) kell szoktatni, nevelni az állatok szere-

tetere, a felnőttekkel és társaikkal szembeni őszinteségre. A szülők feladata, hogy gyermekeiket jó tanácsokkal és ne parancsokkal neveljék, s dicsérjék teljesítményüket.

A filantropista nevelésben kiemelt szerepe volt a testi nevelésnek. A testgyakorlatokat már az iskolás kor előtti nevelésben is fontosnak tartották.

A ‚Methodenbuch‘, Basedow módszertankönyve részletesen foglalkozik a családban történő anyanyelvi nevelés módszereivel. A gyermek a családban, otthonában ismerkedik meg a környező világgal, a családban fejlődjön ki a kommunikációs készsége. A szülő feladata a környező világ és a természetben található élőlények bemutatása a gyermeknek. (Basedow pedagógiájában a gyermeket nem az érdekli, hogy például a kutyának mi a neve, hanem az, hogy a kutya milyen állapotban, milyen alakban él, mivel táplálkozik, mire használjuk stb.)

A családban történő anyanyelvi nevelés formája a mesemondás. A tanulságos történetek felolvasása, megbeszélése után a szülők feladata a beszélgetés gyermekeikkel, életközeli témákról, egy nap történéseiről, az időjárásról, a mezei munkáról, a család egy napjáról, egy használati tárgy részéről. A szülő feladata a gyermek kérdéskultúrájának fejlesztése is. A szókincsbővítésénél a szülőknek a gyakori ismétlések mellett a fokozatosság elvét kell követniük. A gyakori ismétlések következtében a gyermek ‚valódi‘ szakismeretre tehet szert (megérti az óra működését, ezért részeire bontja s majd ismét működésbe hozza azt).

A szülők feladata tehát gyermekeik tanulásának megkönnyítése, kellemessé tétele úgy,

Basedow elképzelése szerint a gimnáziumi oktatásban az előadás másodlagos szerepet tölt be: az előadás mint óratípus feladata a növendékek szoktatása a globális megértésen alapuló jegyzeteléshez, az előadások tartalmához kapcsolódó célfeladatok elvégzéséhez, a szakirodalom értelemszerű tanulmányozásához.

hogy a szülő alkalmazkodjék a gyermek természetéhez, és ő ismerje fel, hogy a gyermek a szemléletes részletekre figyel, és csak sok konkrétumra irányuló megfigyelés után tud fogalmakra szert tenni.

A filantropisták iskoláikban és az otthoni nevelésben fontos szerepet játszott a rendre és tisztaságra szoktatás. Erőssé, ügyessé és edzetté akarták tenni a növendékeket, ennek érdekében sok szabadban folytatott gyakorlatot, játékot és kirándulást iktattak be az iskolai életbe. A megfelelő edzettség megszerzése érdekében növendékeiknek kemény ágyban kellett aludniuk, hideg vízben fürödniük,

és vékony öltözékben jártak télen is. Emellett úsztak, eveztek, lovagoltak és vívtak is.

Rousseau-hoz hasonlóan nagy gondot fordítottak a fizikai munka végzésére, a mestersegek tanítására és a természet megismerésére is. Az iskolai és az otthoni nevelés fontos célja volt a fizikai munka becsületének elismerése: a lányokat kézimunkázni tanították, a fiúkat kerti munkára, télen pedig az egyszerű, gyermekjáték nagyságú működő gépek használatára.

A közvetlen érzéki tapasztalatszerzés elősegítésére a gyermeket nevelőik és szülei gyakran vitték el piacra, mesteremberek műhelyeibe, kereskedők üzleteibe. Szemléltető eszközként élő növényeket és állatokat vittek az iskola falai közé, iskolai gyakorlókertet hoztak létre, állatokat gondoztak. Az iskolai és az otthoni nevelésben egyaránt fontos szerepet kapott a pénz megismertetése, a pénz értékének becsülete, szoktatás az önálló vásárlásra, a bevételi és kiadási számlák könyvelésére, a takarékosagra (erkölcsi tekintetben pedig fontos az üzleti csalások, visszaélések káros oldalának megvilágítása).

A filantropizmus nevelési célkitűzései között az emberbaráttá nevelés a másik ember, az iskolatársak, a testvérek, a szülők, a tanárok javára szolgáló közhasznú tevékenységre való képesség, az elesett embertársak iránti segítőkészség kifejtése a növendékekben. Az emberbaráttá nevelés színtere és formája volt az ispotályok látogatása, beszélgetés a szenvedélybetegekkel, árvaházak látogatása stb.

Az idegen nyelvek tanításáról, tanulásáról

Basedow a tanulást, így az idegen nyelvek tanulását is mint tanulást könnyítő játékos ötletek sorát dolgozta ki: a latin nyelvet – a korabeli grammatizáló gyakorlattal ellentétben – beszélgetve tanította. Nyelvoktatási módszerét *Fináczy Ernő* a következőképpen mutatja be: „Amit a gyakorlatban követett eljárásairól olvasunk, inkább játékos tanításnak, inkább naiv fortélyok és szórakoztató fogások keverékének, mint módszeres menetnek benyomását teszi. Ismeretes, hogy az olvasást mézeskalácsból sütött betűkön tanították, s igen nagyra voltak vele, hogy latin oktatásukkal mulatságot szereznek növendékeiknek. 'Claudite oculos! Circumspicite! Imitamini sortorem!' (Húnyjátok be szemeteket! Tekintsetek körül! Utánozzátok a szabót!), hangzott fel a tanár szava, s a gyermekek végezték a megfelelő mozdulatokat, karban hangoztatva, hogy 'Claudimus oculos' vagy 'circumspicimus' vagy: 'imitamur sartorem' (direkt nyelvtanítás). Máskor a tanár jelezte, hogy a tábla hátsó lapjára egy testrésznek a latin nevét fogja felírni s a gyermekeknek az illető szót el kellett találniok, ami alkalmat adott számos idevágó szónak (caput, nasus, auris, manus stb.) elsorolására és begyakorlására. Majd meg figyelmeztette a tanár az osztályt, hogy egy oroszlánt fog a táblára rajzolni, de azon kezdte, hogy egy madárnak a csőrét rajzolta fel. 'Non est leo' kiabálták 'quia habet rostrum'. (nem oroszlán ez, hiszen csőre van). 'Leones non habent rostrum' (Az oroszlánoknak nincsen csőrük). Volt úgy is, hogy latin parancsszóra különböző állatok hangjait kellett utánozniok, bizonyára valamennyi tanulónak eltitkolhatóan öröme. A tanárok a játszva tanulásnak e nemét, melyet önként érthetően a modern nyelvek oktatásában is érvényre juttatni igyekeztek, igen alkalmasnak hitték egyrészt a nyelvek könnyű és gyors elsajátítására, másrészt a tárgyi ismeretek megszerzésére. Basedow mélyen meg volt győződve ez eljárás csodaerejéről: a közönséghez intézett felhívásában erősen fogadkozott, hogy iskolájában bármely nyelvet gyakorlati célokból és gyakorlati uton egy év alatt tökéletesen meg lehet tanulni.” (*Fináczy*, 1986, 201.)

A fenti példa is azt bizonyítja, hogy Basedow a nyelvtan oktatását nem tartja különösen fontosnak. A nyelvtan elsajátításában, a nyelvtani magyarázatok közvetítését illetően *Trapp* nézeteit követi: „Először is a tanulók előtt ismeretlen szabályokban már sok gyakorlásnak kellett végbemennie, mielőtt az ember az esetek hasonlóságát szabályba foglalja és megőrzés végett az ifjúság emlékezetére bízta. A második dolog, hogy kezdőknek ne adjunk rendszert a szabályokból, s hogy ne siessünk az egyes szabályokat, melyek egymás után elvonattak (die man nach einander abstrahiren lässt) egy épület rendjébe foglalni (...) Ha szabályokat mindaddig nem lehet megérteni és következőképpen mindaddig nem lehet alkalmazni, míg kellő számú példák meg nem magyarázták őket. Ezért a példáknak meg kell előzniök a szabályokat, és pedig mindaddig megelőzniök, míg a szabály magától nem fejlődik ki belőlök, míg a tanulók meg nem érzik a szabályt, melyet azután a tanárnak legföljebb csak még szavakba kell foglalnia.” (*Fináczy*, 1986, 202.)

Basedow a nyelvoktatással kapcsolatosan a következő módszertani és szervezeti formára vonatkozó elképzeléseket írja le:

- a növendékeket első osztályos koruktól olyan tanítók oktassák, akik az államnyelvet anyanyelvi szinten beszélnek;
- a gyermek hat éves kora előtt ne tanuljon idegen nyelvet;
- a latin nyelv oktatása csak iskolai keretek között történhet (a házitanító sikerrel gyakoroltathatja a nyelvtant vagy ellenőrizheti az olvasást);
- anyanyelvű házitanító vagy nevelőnk alkalmazása otthoni környezetben hatásos és hasznos lehet, mert egyéni foglalkozás útján a növendékek jobban elsajátíthatják a kiejtést és a nyelvi viselkedés formáit, s nem használhatják az anyanyelvüket;
- az elemi iskolai idegennyelv-oktatás célja: a növendék ismerkedjék meg a latin és a francia nyelvvel, tudjon beszélni és fordítani az adott nyelvekből, és fejlődjön halláskészsége;

– a latin és a francia nyelv oktatásában fél évet kell fordítani a grammatika alapszintű elsajátítására;

– a hetedik és nyolcadik osztályban az idegennyelvi tantervet úgy kell összeállítani, hogy a tanuló óraszámában kétszer annyi időt kapjon franciából és latinból (hallás, olvasás és beszédgyakorlat), mint német nyelvből;

– a tanuló az alapoktatás befejezéséig anyanyelvén kívül két idegen nyelvet sajátít el;

– a tananyagról: 6 és a 15 év közötti gyermekeknek csak olyan latin és francia nyelvű anyagot kell megismerniük, ami az életkori sajátosságaiknak leginkább megfelel. Olyan ismeretek elsajátítását kell célozni, amely ismeretekkel a gyermek anyanyelvén is rendelkezik (amely dolgokról anyanyelvén is képes beszélni, például híres emberek élete, levelek tanulmányozása);

– az idegen nyelvek és kultúrák folyamatos és következetes tanuláshoz szükségesnek találja a gyermekek számára írott szöveggyűjtemény összeállítását;

– a nyelvtan oktatásáról: az idegen nyelvek elsajátítása csak az anyanyelv tökéletes ismeretében történhet; a kezdők számára egy általános és „filozófiai” nyelvtan összeállítását javasolja; meg kell ismertetni a tanulót a szükséges grammatikai műszavakkal; a nyelvtani példák gyakorlásánál fontos szerepet kell tulajdonítani az ismétlésnek, a rendszerezésnek és a szótárhasználatnak; a szóban elkövetett nyelvi hibák javításával ellentétben az íráshibákat következetesen kell javítani;

– a görög nyelv oktatásának művelődésformáló erejét Basedow elismeri, de a nyelv oktatását nem tartja közhasznúnak, a latin és a francia mellett fontosnak tartja az angol és az olasz nyelv oktatását;

– a latin nyelv oktatásának célja a gimnáziumban a neves auktorok műveinek olvasása a gimnáziumi tanulók számára összeállított szöveggyűjteményből; a szemelvények olvasásán túlmenően fontos a stílusfejlesztő gyakorlatok fokozatos megoldása: a levélírás, beszámoló, prózai művek, vers írása; az írásbeli kifejezőképesség fejlesztésével párhuzamosan a szóbeli kifejezőképesség csiszolása, a retorikai készség fejlesztése, a latin nyelvű színi előadások rendezése.

Az anyanyelvi nevelés és az idegennyelvoktatás fontos szemléltető eszközrendszere volt a 18. század Orbis Pictusa, a polgári élet fogalmait és formáit szemléltető, művészi igényvel megalkotott, kérdés-felelet formájában feldolgozott szövegek részmetszet sorozata, amelyet a növendékek élvezettel fogadtak. A részmetszetek elsőrendű segédeszközként szolgáltak a szómagyarázatoknál, az élő és a holt nyelvek tanulásánál, s az idegen kultúrákban használatos tárgyak és jelenségek bemutatásánál.

A testi és erkölcsi nevelés a dessai Philantropiumban

A négykötetes ‚Elementarwerk’ tartalmazza mindazt, amit a gyermeknek 15 éves koráig tanulnia kell. Az ‚Elementarwerk’ az új pedagógiai elvek szerint működő intézmény, a Basedow által alapított első, a dessai Philantropium oktató-nevelő munkájának módszertankönyve.

A filantropizmus szellemében kialakított iskolák – így a dessai intézet is – a gyermekek számára érzelmi védettséget nyújtó környezet kialakítására törekedtek. A déltőlontként tanteremként használt helyiségek gyakran egyben a tanítók lakásául szolgáltak, ami lehetővé tette a családi kapcsolatok és a pedagógiai szempontok alapján megtervezett tanár-diák viszony kialakítását. A filantropium nevelési alapelve az volt, hogy a „lélek műveltsége és tökéletessége a testtől függ”, a lélek a tulajdonképpeni erő, s a test csak eszköz, mely okvetlenül szükséges, hogy a lelki erők kifejlődhessenek és meg nyilvánulhassanak.

Jelszavaik: ügyesség, edzettség, szabadság, természetesség. A Philantropium növendékeinek 12 éves korukban – a vezetés tudtával és beleegyezésével – egy különleges barát

tot kellett választaniuk. A barátok megfogadják, hogy mindenben segítik egymást (az intézetben tilos volt a növendékeket árulókká nevelni és besúgóként alkalmazni).

A filantropisták szerint a nevelésnek a gyermek életkorához igazodva a mozgást és a testgyakorlást előtérbe helyezve játékosnak és a praktikus ismeretek, gyakorlati munkafogások és eszközhasználat gazdag szemléltetését alkalmazva gyakorlatiasnak kell lennie.

A testi nevelésről

- az ifjú a nap 16 óráját aktívan tölti: ebből hat óra tanulás, négy óra étkezés és hasznos séta, óráközi hosszú szünet, két óra tánc-zene-, vagy foglalkozás művésztanárnál;
- az ifjú tanulmányaihoz tartozik a háztartásban is hasznosítható különböző mesterségek alapismereteinek elsajátítása;

- a magas szintű matematikai tanulmányok előtt a szakterületükön kiváló szakemberektől tanulja meg az ifjú az egyszerűbb gépek kezelését és szerszámok használatát;

- az ifjú kötelessége embertársait vészhelyzetekben megmenteni, így gyakorlott tréner segítségével el kell sajátítania a sziklamászás, a lovaglás, a vízi mentés, a kocsihajtás, a kocsira való fel és lepakolás és az állatoktól való védekezés készségét, továbbá el kell sajátítania a vadászat és a halászat fortélyait;

- az ifjú köteles az adott helyzetekben magát kiszolgálni: egyszerűbb ételek és italok készítését megtanulni, szabadban és kályhában tüzet gyújtani, baromfit és vad madarakat levágni, vérző sebet balesetnél lekezelni;

- az ifjú köteles minden évszakban 14 napot egy vezető kíséretében egy parasztgazdaságban tölteni;

- az ifjú 16 éves korára évente egy alkalommal kapjon lehetőséget 14 napon át egy katonai táborban élni, 14 napon át egy bányában dolgozni, 14 napot egy hadikikötőben, 14 napot egy nagykereskedő irodájában eltölteni, 14 napon át egy árvaházi lelkész munkáját segíteni, egy télen át pedig vezetőjével együtt négy hetet egy rezidenciában eltölteni;

- az ifjúnak meg kell tanulnia a méltánytalan élethelyzeteket elviselni: hideg szobában aludni, a hőséget túlélni, adott helyzetben az alvásról lemondani, sötétben és ismeretlen terepen tájékozódni, s az egyszerű ételeket élvezettel fogyasztani.

Az erkölcsi nevelésről

A filantropisták – mint Rousseau követői – az erkölcsöt nem tekintették a vallástól függetlennek. A filantropisták elképzelése szerint lehet valaki erkölcsös ember a természetes vallás alapján is. Erkölcsi eszményképük a társaságban élő, a társas életre, a közhasznú életre nevelt „tisztességes ember”. A pozitív vallásoktatást kirekesztették az iskolából, és helyette a természetes valláson és egyetemes erkölcsstanon alapuló elmékedéseket és gyakorlatokat vezették be intézeteikbe.

Basedow a szülők számára írott ‚Módszertankönyv’-ében a következő lépésekben jelöli meg a gyermek ismerkedését a vallással, a szülők vallásával.

A gyermeket iskolás kor előtt nem vezetik be a vallás rejtelmeibe (a gyermek jelen van a szülei által végzett közös családi imáknál, de a templomi szertartásokat, még a templomban rendezett családi ünnepségeket sem látogatja).

Az iskolás korú gyermeket 7 éves korában családi körben, ünnepélyesen avatják nagygyermekké: a gyermeket bemutatják a templomban, a család együtt imádkozik, énekel és a nagy gyermek térdepelve fogadja apja áldását, a szülői áldás este édesanyja áldásával folytatódik, másnap a tanító ad át a gyermeknek egy piros alapú táblát, egy – a gyermekeket a nevelőjükkel együtt – imádkozó közösséget ábrázoló képet. (A nagygyermekké avatás egyéb örömeikkel is jár: a gyermek új ruházatot kap, az ünnepi ebédénél szülei asztalához állhat.)

A nagygyermekkor életszakasza 12 éves korig tart. Ekkor kezdődik a nagygyermek közhasznú polgárrá nevelése: megtanul önállóan öltözködni, segít szüleinek kisebb

testvérei nevelésében, megismeri a pénz értékét, kiadásairól és bevételeiről feljegyzéseket készít. A nagygyermek ifjává avatása egy egyházi személy (lelkész vagy áldozópap) jelenlétében történik, aki a templomban megáldja az ifjút és felveszi az egyház tagjai közé.

Basedow a Philantropiumában kezdetben olyan nevelési rendszert szándékozott kialakítani, amelyben a tanulókat a felekezeti hovatartozásuknak megfelelő vallásoktatástól felmentenék, a világi tárgyakat pedig aképp tanítanák, hogy a tanár semminemű állást se foglaljon katolikusokkal, görögökkel, lutheránusokkal, reformátusokkal, arminianusokkal stb. szemben. 1776-tól Basedow a pozitív vallásgyakorlást kizárja az iskolából: a természetes vallást kívánja taníttatni mindaddig, amíg sikerül ezt az oktatást egyetemes keresztény alpra helyezni.

„Maga Basedow alapjában nem volt vallástalan ember. Az atheistákat, szkeptikusokat, materialistákat a legélesebben támadta, viszont azonban a pozitív vallást sem fogadta el. Általában a természetes vallás alapján állt, mint Rousseau. „Higyj Istenben, vagyis minden embernek láthatatlan, mindentudó, mindenható, legbölcsebb atyjában és urában, lelked halhatatlanságában, a jónak jövődjé megjutalmazásában és a rosszért való jövődjé bünhődésben. De ennek a Credonak a nevelésre alkalmazásában Basedow csak hosszabb ingadozás után jut megállapodásra. Kezdetben, 1786. évi programmiratában még megalakulni látszik a tényleges viszonyokkal s olyan iskolát tart szem előtt, ahol a többségben levő tanulók felekezeti hovatartozásának megfelelő pozitív vallásoktatásról történne gondoskodás, a disszidensek (azaz máshitűek) ettől a hivatalos vallásoktatástól felmentetnének s a világi tárgyak akként taníttatnának, „hogy a tanár semminemű állást se foglaljon katolikusokkal, a görögökkel, lutheránusokkal, reformátusokkal, arminianusokkal és socinianusokkal szemben.

Ez nem katolikus, lutheránus vagy református, hanem keresztény ügy. A nevelés célja nem lehet más, mint európai embert képezni, akinek élete olyan értékes, közhasznú és elégedett legyen, amilyenné csak teheti a nevelés.” (Fináczy, 1986, 203–204.)

Az intézeti élet

A dessauai Philantropium működési szabályzata értelmében az intézet növendékei sorába kerülhetett vallási és etnikai hovatartozásától függetlenül Asztrahanytól kezdve Erdélyen át Dániáig bárki, aki az emberbarátság iskolája iránt érdeklődött. Basedow intézetében a neveléshez szükséges feltételek biztosításánál nem tettek kivételt az egyszerű szülők gyermekei és az előkelő családokból származó gyerekek között.

A Philantropium növendékei szigorú belső intézeti törvények szerint éltek: az intézet területén belül egyenruhát hordtak, hajviseletük – a korabelitől eltérően – rövid volt. Étrendjük egyszerű ételekből állt. Havonta egyszer böjtölniük kellett. Hetente egy alkalommal tartottak ítélezési napot, amikor az intézet belső törvényeit felolvasták. Az ítélezési napon értékelték az intézet rendje ellen vétő társaik cselekedeteit. Az ítélezők között helyet foglalni vagy szavazati joggal rendelkezni kitüntetésnek számított. A vádolt növendék számára a fogadott barátja készített védőbeszédet.

A büntetés legenyhébb formája az volt, hogy a növendékeknek az elméleti órák idején dolgoznia kellett. A büntetés egyik módozata volt az is, hogy egy ideig a famulus feladatát kellett ellátnia. A büntetés súlyos formájának számított az elzárás (a növendéknek egy sötét szobában társai szórakoztató játékát hallgatva unatkoznia kellett).

A jutalmazás mint motiváló tényező csak kisebb közösségekre, esetleg barátokra vonatkozhatott. Egyéni jutalmazás nem volt. A legnagyobb jutalom az volt a Philantropium neveltjei számára, ha a közösség vezetőségében, a képviselőtestület és a döntéshozó testület munkájában tevékenykedhettek, és szavazati joggal rendelkezhettek.

A Philantropium hatása az utókorra

A dessau Philantropium 1774 és 1776 között működött Basedow vezetése alatt. Basedow – emberi tulajdonságai miatt – nem bizonyult megfelelőnek az intézet vezetésére: nem volt benne elég szervezőkészség, erőszakos irányítása gyakran vezetett ellentétekhez, nézeteltérésekhez a tanárok között. Basedow munkatársaiból került ki a filantropista mozgalom legnagyobb hatású, gyakorlati vezetőkből álló második nemzedéke.

1776-ban *Joachim Campe*, a híres filantropista pedagógus (a *Humboldt*-fivérek tanítója és Defoe „Robinson”-jának első népszerűsítője) lett az intézet vezetője. Campe irányítása alatt 1793-ig működött a dessau intézmény.

A dessau Philantropium számos hasonló kezdeményezésnek vált mintájává. Ezek közül legnevezetesebb a *Christian Gotthilf Salzmann* által a thüringiai Schepfentalban alapított intézet.

A filantropista pedagógia erősen hatott az egykori magyar nevelési gondolkodásra is. A mozgalom befolyása a 19. század elejétől elsősorban az evangélikus iskolarendszerben figyelhető meg: a filantropisták szellemi örökségét számos, a 18. század végén alapított felvidéki evangélikus tanintézetben (Lőcse, Késmárk, Eperjes) folytatták.

Filantropista hatás ismerhető fel *Tessedik Sámuel* pedagógiai törekvéseiben is. A filantropista pedagógia magyarországi elterjedésének kutatója és népszerűsítője *Szelényi Ödön* volt. A dessau philantropiumban megfordult *Berzeviczy Gergely*, nemzetgazdasági író, aki anyjához írott levelében elismerően nyilatkozik az intézet munkájáról.

A két világháború közötti időszakban, – amikor fellendült a pedagógiatörténet iránti érdeklődés – ismét előtérbe került a filantropizmus pedagógiájának kutatása, gyakorlati alkalmazása. *Fináczy Ernő* az „Újkori nevelés története” című munkájában részletesen elemzi a filantropizmus pedagógiáját. A filantropizmus pedagógiája iránt érdeklődők között van *Waldapfel József*, aki Basedow „Elementarwerk”-jének előfizetője volt. Számos pedagógiai tanulmány foglalkozott a filantropizmus hatásával, például *Frank Antal*: „Testi nevelés a filantropistákál” (1922) és *Hamerák Izabella*: „A reális tárgyak oktatója a filantropistáknál” (1930).

Basedow és a filantropista pedagógia hatása a nevelésügyre

Basedow pedagógiai munkásságát a konzervatív neveléstörténet sokoldalúan bírálja ugyan, de elismeri pedagógiai nézeteinek pozitív elemeit is. Az 1936-ban kiadott Magyar Pedagógiai Lexikon a követendőképpen értékeli Basedow tevékenységét:

„Basedow pedagógiai munkásságát különösen három szempont jellemzi: 1. A nevelésnek állami- és az egyháztól függetlennek kell lennie. 2. Azt kell tanítani, ami közhasznú (gemeinnützig), amiből következik, hogy a reáliáknak kell túlsúlyban lenniük. Valóban a humanisztikus szempont merőben hiányzik B. Elementarwerk-jében és iskolájában. 3. A módszer legyen gyorsan célhoz vezető, szemléletes, a gyakorlati öntevékenységen alapuló és minden kényszertől ment. Könnyűvé, játékosá akarja tenni a nevelést, hogy a gyermeket a közhasznú és boldog életre előkészítse. (Rousseau-val ellentétben szerinte a köz neveli a gyermeket). Az akarat nevelésében az állampolgári nevelés és az önkormányzat eszméinek csiráival találkozunk. Mindezek nagy hatással voltak.”

A filantropisták az élménypedagógia első képviselői: a gyermeket és a gyermek tanulását állították a pedagógiai érdeklődés középpontjába a korábban egyeduralkodó tananyag- és oktatásközpontúság helyett.

Jelentős érdemük, hogy a legszélesebb körben felkeltették a nevelés, az iskolaügy iránti társadalmi érdeklődést.

Melléklet

Kisiskolások órarendje a dessau Philantropiumban

Első osztály

- 8–9 Német olvasóóra
Olvasókönyvek: Rochow-Weiss: Gyermekbarát
Campe: Illemtankönyv gyermekek számára
Feddersen: Példák a bölcsességről és erényről
Funk: Az egészséges emberi ész első tápláléka
- 9–10 Írásgyakorlat a második osztályos tanulókkal felváltva
A rektor dolgozószobájának meglátogatása, séta
- 10–11 Latin
Olvasókönyvek: Phaldri fabulal Büschingii liber latinus
Basedowii liber elementaris
Chrestomathia Collogniumm Erasmi
- 11–12 Francia beszédgyakorlatok
- 1–2 Zene és szabad foglalkozás felügyelet mellett
- 2–3 Szabadkézi rajz
- 3–4 Tánc
- 4–5 Francia
Olvasókönyv: Basedow's Mannel d'education
- 5–6 Latin
Olvasókönyv: Das latinische Elementarbuch
- 6–7 Szabad foglalkozás- felügyelet alatt

Második osztály

- 8–9 Írásgyakorlat
- 9–10 Helyesírásgyakorlat az első osztályos tanulókkal felváltva
- 10–12 Latin
- 1–2 Zene és szabad foglalkozás felügyelet alatt
- 2–3 Szabadkézi rajz
- 3–4 Tánc
- 4–5 Francia
Olvasókönyv: Basedow's Manuel d'education
- 6–7 Szabad foglalkozás és gyakorlás felügyelet alatt. Minden hónap első és tizenötödik napján a kisdíákoknak levelet kell írni. A hét két napján felfedező sétát tettek.

Irodalom

- Basedow, Joseph Bernahrd (1965): *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn.
- Fináczy Ernő (1986): *Az újkori nevelés története*. Budapest.
- Fritzschn, Th. (Hrsg.) (1909): *Johann Bernahrd Basedow: Elementarwerk mit mit den Kupfertafeln Chodowieckis u.a.: kritische Bearbeitung in drei Bänden: mit Einleitungen, Anmerkungen und Anhängen, mit ungedruckten Briefen, Porträt, Faksimiles und verschiedenen Registern*. Bd. 2. Hildesheim. Leipzig.
- Mészáros – Németh – Pukánszky (2002): *Bevezetés az iskoláztatás és a nevelés történetébe*. Budapest.
- Nagy Sándor főszerkesztő (1979): *Pedagógia Lexikon A–Z*. Akadémia Kiadó. Budapest.
- Németh – Pukánszky (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Budapest.
- Pukánszky – Németh (1995): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

A tanulók fejlődési különbségeinek Prokrusztész-ágya

Az Élet és Irodalomban 'Iskolarendszer és szabad választás (A jóindulatú szegregációról)' cím alatt kétoldalas cikk jelent meg (2005.9.30.), amely alapos és pontos leírást ad arról, hogy a közoktatási rendszer miként kezeli a tanulók közötti fejlődésbeli különbségeket. Elismerés illeti a szerzőket az alapos látáseletért. Ez elősegítheti annak felismerését, hogy a tüneti szintű változtatások nem sok jót ígérnek.

A cikk szerzői (Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor) arra is utalnak, hogy mit kellene változtatni a jelenlegi rendszeren (például korlátozni kellene a szabad iskolaválasztást, az iskolák felvételi szelekcióját stb.). Írásom a közoktatási látáselet meghatározó tényezőjéről: az időről mint a közoktatás Prokrusztész-ágyáról és az ebbe bekerülő különböző fejlődésű tanulókról szól. (Ismeretes, hogy a mondabeli görög haramia, Prokrusztész levágta azoknak a lábát, akik nem fértek bele az ágyába, akik meg rövidebbek voltak, azokat megnyújtotta. Ezt olyan rendszerekre szokás vonatkoztatni, amelyek csak ártalmak árán fogadhatják be az eltérő eseteket.)

A fejlődési különbségek természetesen és közismertek. Vannak gyerekek, akik a többiekénél jóval korábban/későbbben tanulnak meg járni, beszélni. Ettől függetlenül olimpiai futóbajnokká, kiváló szónokká fejlődhetnek. Ugyanannak a tanulnivalónak az elsajátítására egyeseknek több, jóval több, másoknak kevesebb, jóval kevesebb időre van szüksége.

A fejlődés szerinti különbségek mértékei jól ismertek. Például az iskolába lépő hatévesek értelmi fejlettségük szerint öt évnnyivel különböznek egymástól. Nem véve figyelembe a szélsőséges eseteket: a legfejlettebb és a legkevésbé fejlett (akik közé a fogyatékosok is tartoznak) 5–5 százaléknyi gyermeket. Ez azt jelenti, hogy az azonos évjáráthoz tartozó kevésbé fejlett gyerekeknek 2,5 plusz évre lenne szükségük ahhoz, hogy évjáratuk átlagát, és öt plusz évre, hogy a legfejlettebbek szintjét elérjék (az ennél is kevésbé fejlett 5 százaléknyi gyerekeknek még többre). A tömegessé és általánossá, majd 16–18 éves korig kötelezővé váló, naptári életkor szerint évfolyamokba soroló hagyományos iskola 16 éves korig duplájára növeli a hatévesek különbségeit (gondoljon az olvasó egy többszörös évismétlő, 16 éves kora miatt az általános iskolából kimaradó fiatalra, és egy jó-jóles 16 éves gimnazistára. Előbbi értelmileg megrekedt a 11–12 évesek átlagos szintjén, utóbbi értelmi fejlettsége a 20–21 éves populáció átlagának felel meg).

A fejlődési fáziskülönbségek okai is jól ismertek: a) a tanulás különböző öröklött adottságai, b) az érés fáziskülönbségei, c) a spontán szocializáció, a spontán cselekvő, verbális tanulás szociálpszichológiai közegeinek szélsőséges különbségei, valamint d) a hagyományos közoktatás különbségnövelő hatásrendszere. Bizonyítható és bizonyított, hogy a legfőbb egy-két százaléknyi értelmi fogyatékos kivételével (akik semmiképpen sem integrálandók) az értelmi fejlődés különbségei döntő mértékben a szociálpszichológiai közegtől és a hagyományos közoktatás különbségnövelő hatásaitól függenek. Bizonyítható és bizonyított az is, hogy azonos szociálpszichológiai közegben a különböző etnikumokhoz tartozó gyerekek azonos módon fejlődnek.

A kötelező népoktatás bevezetése, majd az évfolyamok benépesülése után a tanulók fejlődési fáziskülönbségei már a 19. század végén problémát okoztak, aminek kezelését Angliában a tanulók adottság, tehetség, fejlettség szerinti szétválogatásával (streaming: különböző osztályokba sorolással, homogénebb osztályokkal) vélték megoldhatónak. A kutatók egyértelműen bebizonyították, hogy a heterogén és a homogenizált osztályok eredményességének átlagát tekintve nincsen szignifikáns különbség. Ezzel szemben a „tehetségebbek”, a fejlettebbek osztályaiban jobban fejlődnek a tanulók, a kevésbé tehetséges, kevésbé fejlett tanulók osztályaiba járók viszont még jobban lemaradnak. Vagyis a homogén osztályok, iskolák jobban növelik a különbségeket, mint a heterogén osztályok, iskolák. Az egyértelmű kutatási eredmények ellenére nyíltan, burkoltan vagy megtűrten a világon mindenütt sokféle formában működik a fejlettség szerinti szétválogatás. A heterogén osztályokon belüli fent jellemzett szélsőséges fejlettségbeli különbségek ugyanis nem teszik lehetővé az oktatás szükséges színvonalú eredményességét. Ezért a szétválogatás valamilyen formában újból és újból megjelenik. Ne feledjük, hogy az eredményesség országos átlagát tekintve a heterogén és a homogén rendszer között nincsen különbség. A homogenizáló rendszerek viszont valamivel jobban növelik a különbségeket.

Már régen fölmerült az a gondolat, mely szerint a probléma mélyebben fekvő oka abban van, hogy a kevésbé fejlett, nehezebben tanuló gyerekeknek lényegesen több időre lenne szükségük, mint a többieknek. A közoktatási rendszer viszont minden gyerek számára azonos számú tanévet, hónapot, tanórát, vagyis az idő Prokrusztész-ágyát rendeli.

Mivel a fejlettségbeli, az előfeltétel-tudásbeli különbség években mérhető, a probléma semmiféle tüneti kezeléssel nem oldható meg: sem homogén, sem heterogén osztályokkal, sem szegregációval, sem integrációval, sem szabad, sem merítési körzethez kötött iskolaválasztással, sem felvételi szelekcióval, sem anélkül.

Carroll 1963-ban ezt így fogalmazta meg: $E = R/S$. Ahol E az elsajátítás eredményessége, R a rendelkezésre álló idő, S pedig az elsajátításhoz szükséges idő. A formula azt a közhelynek is nevezhető tényt jellemzi, mely szerint: ha az elsajátításhoz, a fejlődéshez mindenkinek különböző mennyiségű időre van szüksége, de mindenkinek azonos mennyiségű idő áll rendelkezésére, akkor az eredmény szükségszerűen különböző lesz. Minél nagyobb a rendelkezésre álló és a szükséges idő közötti különbség, annál nagyobb lesz az eredmény, a fejlődés közötti

különbség. Mivel a fejlettségbeli, az előfeltétel-tudásbeli különbség években mérhető, a probléma semmiféle tüneti kezeléssel nem oldható meg: sem homogén, sem heterogén osztályokkal, sem szegregációval, sem integrációval, sem szabad, sem merítési körzethez kötött iskolaválasztással, sem felvételi szelekcióval, sem anélkül. Ugyanakkor a homogenizálás, a szegregáció jogilag, erkölcsileg (különösen gyermekkorban) elfogadhatatlan, de az eredményesség problémáját a heterogén osztályok nem oldják meg, az integráció pedig önmagában véve az eredményességet tovább csökkentheti.

A korrepetálás, a differenciált oktatás, a felzárkóztatás és sok más különbségkezelő eljárás nem haszontalan, de általuk az években mérhető szélsőséges fejlődési fáziskülönbségeket nem lehet eredményesen kezelni. Csak a közoktatási rendszer Prokrusztész-ágyának felszámolásával remélhető változás. Az években mérhető különbségek csak években mérhető többlet idővel válhatnak eredményesen kezelhetővé.

A hagyományos közoktatás az években mérhető szükséges idő különbségeit évismétléssel kezeli (véli kezelhetőnek). A kutatások egyértelműen bizonyították, hogy az évismétléssel utólagosan, büntetesként adott plusz évek eredménytelenek. (A kísérletek az évismétlésre ítélt tanulók egyik csoportját tovább engedték, a másik csoporttal megismételték a tanévet. Egy évvel később megmérték a két csoport tanulóinak minden szóba jöhető eredményét. A következtetés: nincs szignifikáns különbség a két csoport között.)

Mindkét csoport tanulói, néhány kivételtől eltekintve, továbbra is osztályaik leggyöngébb tagjai maradtak.) Valamivel eredményesebbek a „második esély” által fölkinált plusz évek, de ez meg jórészt „eső után köpönyeg”.

Általánosan elfogadott, hogy a gyermekkor fejlesztő hatásai döntően befolyásolják a további fejlődés lehetőségeit. Évtizedekkel ezelőtt megvizsgáltuk az általános iskola induló és befejező szintje közötti összefüggést: az első évfolyamon elért eredmények, fejlettség és a nyolcadik végi eredmény, fejlettség között a korreláció 0,86. Vagyis a felnövekvő generációk jövője jórészt az iskolázás kezdetén elért fejlettség által meghatározott. Akik nem járnak óvodába, azok esetében már jóval korábban megkezdődik a fejlődésbeli fáziskésés növekedése. Mindebből az következik, hogy leginkább a preventációs funkciójú többlet évek járulhatnak hozzá a közoktatás Prokrusztész-ágyának felszámolásához.

A világon léteznek ilyen kísérletek, rendszerek. Például több országban működik olyan plusz évet használó rendszer, amelyben az első évfolyam anyagát két évre „szét-húzza” tanítják az iskolába lépő legkevésbé fejlett gyermekek számára. Ez nem haszontalan plusz évvel operáló változat, de tartalmi szempontból nem preventív. Hiába húzzuk szét a tananyagot két évre, ha például a tanuló, aki még nem érett az írástanulásra, nem rendelkezik az írástanulás feltételeivel, nem sokat segít rajta az időben széthúzott tanítás. Minden új tudásnak léteznek kritikus előfeltételei: kritikus motívumai, készségei, képességei, ismeretei (példánk esetében az úgynevezett írásmozgás-koordináció megfelelően működő készsége). Ezért a plusz években nem az esedékes tananyagot kell tanítani, hanem a tananyag elsajátításának kritikus előfeltételét képező motívum- és tudásrendszert kell fejleszteni. Hazánk szerencsés helyzetben van abból a szempontból, hogy háromféle preventív plusz évvel működő (még hozzá jól működő) példával rendelkezünk. Mindezek alapján tekintsük át közoktatási rendszerünket abból a szempontból, hogy mely pontokon célszerű működtetni a preventív plusz éveket (beillesztve a meglévőket).

Köztudott, hogy főleg azok a gyerekek nem járnak egyáltalán vagy rendszeresen óvodába, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá. Ezért ezek a gyerekek nemcsak a szociálpszichológiai közeg miatt, hanem az óvoda fejlődést segítő hatásának elmaradása miatt is lassabban fejlődnek, mint a többiek. Ennek következtében szinte bizonyos a sikertelen iskolakezdésük, ami viszont az egész jövőjüket meghatározza. Emiatt a legfontosabb oktatáspolitikai feladatnak nevezhető annak elérése, hogy a többséghez hasonlóan ők is részesüljenek az óvoda plusz éveinek fejlődésüket segítő hatásrendszerében. Nincs az az ár, tennivaló, amit ne lenne érdemes megadni, megtenni e cél elérése érdekében.

Hazánkban két évtizede sikeresen működik a preventív többlet évet adó rugalmas beiskolázási rendszer, melynek köszönhetően az iskola-éretlen gyerekek egy évig óvodások maradhatnak. Ennek eredményeként egy-másfél évvel érettebben, fejlettebben kezdenek meg iskolai tanulmányaikat. Sajnos az egy év a legkevésbé fejlettek számára nem elegendő. Arányuk 6–7 százalék körüli, vagyis jelenleg évente 6–7 ezer gyerekről van szó. Számukra csak további egy év intenzív fejlesztő hatás teheti lehetővé az eredményes iskolakezdést. De csak akkor, ha számukra 6–12 fős „osztályokban” nem tananyagot tanítunk, hanem az eredményes iskolakezdés feltételét képező kritikus motívumokat, készségeket és képességeket fejlesztjük játékos módszerekkel. A szükséges ismeretek, eszközök és módszerek rendelkezésre állnak. Meg lehetne kezdeni a terjesztést előkészítő kísérleteket.

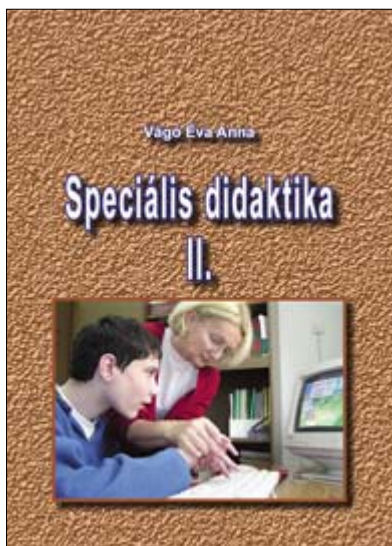
Az iskolai évek alatt különböző fejlődés-gátló hatások következtében a negyedik évfolyam végéig 4–6 százaléknyi gyermek esetében olyan mértékű lemaradás alakulhat ki, ami szinte lehetetlenné teszi a felső tagozat eredményes megkezdését és elvégzését. Számukra is nélkülözhetetlen lenne egy preventív plusz esztendő. Sajnos ennek az előfeltételei még kidolgozatlanok, de néhány éves kutatómunkával elő lehetne készíteni a kísérleteket.

Az egy, kettő, három többlet év preventív fejlesztéssel az általános iskolában végleg megszüntethető lenne a hagyományos iskola megalázó, demotiváló és a kutatások szerint

értelmetlen egy, kettő, három évisméltése. A jelenlegi szegregáló és eredménytelen kislétszámú osztályok kapacitásával jórészt megoldható lenne a preventív plusz évek működtetése.

Hazánkban a különbségek Prokrusztész-ágyának felszámolása szempontjából (talán általában is?) az utóbbi öt-hat esztendő legfontosabb, legsikeresebb oktatáspolitikai döntése és megvalósulása a középiskola elé beiktatott preventív esztendő az Arany János-program által, valamint az idegen nyelv tanulását szolgáló, ugyanakkor a középiskola eredményesebb megkezdését is elősegítő plusz preventív év.

Az években mérhető szélsőséges fejlődési fáziskülönbségekből származó, az eredményességet gátló egyre súlyosabb problémák csökkentéséhez, az esélyegyenlőség javulásához számottevően hozzájárulhat a plusz évek jól működő prevenció rendszer, amelynek kiépítése és működtetése viszonylag egyszerűen megoldható. Ezzel azonban a szükséges mértékű megoldáshoz nem lehet eljutni. Ugyanis a rendelkezésre álló idő és az elsajátítandó tartalmak mennyiségének ellentmondása szintén egyre súlyosabb problémává válik. Szorgalmas Prokrusztész-ként ismételt tananyagcsökkentésekkel próbáljuk levágni a rendelkezésre álló időbe bepréselhetetlen tartalmakat. Eddig minden ilyen törekvés kudarcba fulladt. Félő, hogy a két-, háromszintű szabályozás is csak a rendszer alsóbb szintjeire helyezi át a túlterhelő tartalmak problémájának kezelését. E vonatkozásban is a hagyományos pedagógiai kultúra kezelési módjaitól gyökeresen eltérő megoldásokra lesz szükség. Ez azonban már más téma, aminek az említésére azért volt szükség, hogy egyértelmű legyen: a többlet évek preventív rendszere csak hozzájárulás a közoktatás Prokrusztész-ágyának felszámolásához. A túlméretezett tartalmak problémájának nehezebb és időigényesebb megoldása még kutatási szempontból is előttünk álló feladat.



Az APC-Stúdió Bt. könyveiből

Friss levegő

A 37. Magyar Filmszemle játékfilmjei

A 37. Magyar Filmszemlén magasabbra emelték a lécet az alkotók, mint a korábbi mustrákon, és – ha áttörés nem következett is be –, elsősorban a fiatal nemzedéknek hála, a színvonal megugrott.

Az elmúlt évek szemléi nem kényeztették el a hithű hazai cinefileket; ha akadt is egy-egy kiugró darab, jórészt társtalánul állt a szürkébb művek tömegében. Hiába beszéltek többen is évek óta áttörésről, a szemlék felhozatala rendre cáfolta ezt. Tavaly annyira közepeszerű volt a mezőny, hogy a zsűri a korábbi gyakorlattól eltérve egy debütáns rendezőnek ítélte a fődíjat (*Vranik Roland* 'Fekete kefé'-je nyert), 2004-ben Janisch Attila 'Másnap' című munkájának fődíja osztotta meg a közönséget és a szakmát is, 2003-ban pedig a szemlék történetében szintén példátlan módon egy olyan opus diadalmaskodott, amelyet moziban mostanáig nem mutattak be (*Gothár Péter* 'Magyar szépség'-e mindmáig parkol valahol).

Idén a színvonal mellett a nézettség is emelkedett, az összesített nézőszám megközelítette az ötvenezret, ezzel a mostani lett a leglátogatottabb valamennyi szemle közül. Láthatóvá lett, hogy a magyar film kezdi visszanyerni pozícióit a hazai közönség előtt, azaz a néző igenis éhes a honi produkciókra, csak a fércműveket nem kedveli.

Külön öröm, hogy a filmtörvény hatása végre tapintható, látható lett, legalábbis az az oldala, amely kedvezményeket ígér a magyar filmbe investáló üzletembereknek, mecénásoknak. Tavaly a filmgyártásba fektetett teljes összegnek csaknem a fele nem az állami kasszából érkezett, ami arra mutat, hogy idővel, talán nem is olyan sokára a szocialista paternalizmust idéző szisztéma helyett végre kialakulhat egy épkezláb finanszírozási rendszer, és ami legalább ilyen fontos: erőre kaphat a hazai közönségfilm is.

A színvonal emelkedésének motorja a több alkotóban felbuzgó újításvágy, inno-

vativitás volt, számos film a maga nemében párját ritkította. Vizuális kísérletezés jellemzi *Pálfi György* fődíjas 'Taxidermiá'-ját; *Mundruczó Kornél* egy jórészt előzmények nélküli operafilmet forgatott ('Johanna'); *Szaladják István* a magyar spirituális film megteremtését kísérte meg ('Madárszabadító, felhő, szél'); *Halász Péter* egy bizarr kvázi-bábfilmmel jelentkezett ('Herminamező – Szellemjárás'); *Kocsis Ágnes* pedig olyan minimálmozit készített, amelyhez hasonlót ismer ugyan az egyetemes filmtörténet, de itthoni előképe jóformán nincs ('Friss levegő').

Természetesen a versenyben indult huszonhárom, továbbá az információs blokkban futott kilenc film között ezúttal is voltak gyengébb, melléfőlé művek. *Incze Ágnes* 'Randevű'-ja a koncepció hiányán, illetve a kellően át nem gondolt alapötleten vértett el, *Nemes Gyula* 'Egyetleneim' című munkája éppen ellenkezőleg, a szerzői(nek hitt) látásmód rendületlen hajszolása miatt ment mellé. *Tímár Péter* 'A herceg haladéka' című filmjének erős az alapötlete, a kidolgozása viszont nehézkes, *Bollók Csaba* Tímáréhoz hasonlóan az idővel játszó filmjének ('Míraq') is érdekes az alapgondolata, de itt is problémás a kivitelezés. A nem eléggé kielélt – netán túlságosan sokáig fazonírozott? – forgatókönyvön csúszott el *Pálos György* amúgy ígéretesen induló 'Sztornó'-ja. Még az is előfordult, hogy egy rendező elismerés helyett elnézést kért (!) filmje miatt a hüledző közönségtől a sajtóvetítés után ('A gyertyák csonkig égnék').

A zsűri döntése ezúttal nem gerjesztett békétlenkedést, ami részben a zsűrorok kiválasztásának új szisztémájával magyarázható. A zsűrinek ezúttal három külföldi te-

kintély (a kanadai *Dimitri Eipides*, fesztiválszervező, az amerikai *Mike Goodridge*, kritikus és a spanyol *Manuel Grosso Galván*, producer-fesztiváligazgató) mellett csupán két hazai tagja volt (*Szász János*, rendező és *Balog Gábor*, rendező-operatőr).

Stilizált terek

A fiatalok előretörését több film is jelezte, és a zsűri szakajtónyi díjjal ismerte el az új generációt. A fődíjat egy felkavaró és tabudöntőgető stíluskísérlet, Pálfi György *'Taxidermia'*-ja kapta. Pálfi négy évvel ezelőtt *'Hukkle'* című debütáló, minden dialógust nélkülöző antikrimijével lepte meg a szemle – majd később a nemzetközi fesztiválok – közönségét, és most is permanens beszédtemát szolgáltató művel jelentkezett. A *Parti Nagy Lajos* két elbeszélésére (A fagyott kutya lába; A hullámzó Balaton) alapozó családtörténet három részből áll, az első a negyvenes évek elején, a második a hatvanas évek derekán, a harmadik a nyolcvanas évek végén játszódik. Az első epizód hőse Morosgoványi Vendel közkatona, a másodiké az ő balkézről született fia, Balatony Kálmán, a harmadiké pedig Kálmán csemetéje, Lajoska.

A három főszereplő számára az önmegvalósítás kizárólag ösztönénjük artikulálásával lehetséges: Vendel vég nélkül maszturbál, Kálmán egy sajátos, csak a fikció világában létező sport, a zabálás bajnokává fejleszti magát, Lajoska pedig állatok és emberek preparálásának zsenijévé emelkedik. A *'Taxidermia'* összetettségét jelzi, hogy egymáshoz képest ellenirányú folyamatokat mutat be egyidejűleg, ereje is részben ebből következik. A film egyrészt a lassú leépülés, a fokozatos degenerálódás

rajza (Vendel vegetál, Kálmán önpusztít, Lajoska megöli magát), másrészt egy család felemelkedésének története (míg Vendel teljes névtelenségben tengődik, Kálmán ismert sportolóvá, Lajoska pedig nagy hírű művésszé válik). Több kritika érte a film szerkezetét, ezek szerint a három epizód nem minden gond nélkül szervesül egymással, azaz a generációs tematika ellenére a film szkeccsek füzérének tetszik. A bírálatok kevéssé jogosak, a *'Taxidermia'* struktúrája alaposan kidolgozott, annyira, hogy a jelentés – mint minden igazi nagy mű esetében – épp a szerkezetében van. És a stílusában. Pálfi originális vizuáltehetség, ezt pazar kompozíciók sora mutatja, a Vendel fantáziálásait megörökítő pillanatoktól

A fiatalok előretörését több film is jelezte, és a zsűri szakajtónyi díjjal ismerte el az új generációt. A fődíjat egy felkavaró és tabudöntőgető stíluskísérlet, Pálfi György 'Taxidermia'-ja kapta. Pálfi négy évvel ezelőtt 'Hukkle' című debütáló, minden dialógust nélkülöző antikrimijével lepte meg a szemle – majd később a nemzetközi fesztiválok – közönségét, és most is permanens beszédtemát szolgáltató művel jelentkezett.

kezdve a Kálmán zabálóversenyeiről tudósító szekvenciákon át a Lajos önpreparálását elbeszélő jelenetsorig. A rendező egyenrangú társa *Pohárnok Gergely*, operatőr, akinek klasszikus fényképezési stílusa nélkülöz minden öncélú artisztikumot, mégis mives képeket teremt.

Pálfi csontot tör és herét repeszt, vért locskol és polgárt

pukkaszt, filmje nem rózsaszín mese, hanem gyomrot próbálóan kemény példázat, melyben az emberi testnedvek és salakanyagok tapasztolják egymáshoz a jeleneiket. A rendező a hetvenes évek nyugat-európai csömörfilmjeinek (mások mellett *Dusan Makavejev* *'Sweet Movie'*-jének, *Marco Ferreri* *'A nagy zabálás'*-ának és *Luis Buñuel* *'A szabadság fantomja'* című művének) világát igyekszik a posztmodern mozi néhány reprezentánsának (kivált *Peter Greenaway*-nek) a megidézése mellett adaptálni. A *'Sweet Movie'*, *'A nagy zabálás'*, *'A szabadság fantomja'* egy válságkorszak filmjei voltak, a nyugaton a hetvenes évek elején-közepén tetőző társadalmi, politikai és gazdasági krízis tünet-

termékei, így magában véve beszédes, hogy Pálfi ezekhez fordult a múlt és a jelen magyar valóságáról szóló víziójának megalkotásakor. Filmje történelmünk görbe tükré: az első epizód parabola az agonizáló-onanizáló úri Magyarországról, a közepe szocialista realista operett, a harmadik pedig pamflet a fogyasztói társadalomról. Persze ne gondoljunk afféle tételfilmre, Pálfi aktuálpolitikai áthallásoktól mentesen teríti témáit.

A ‚Taxidermia’ egyéni látásmódú, igazi szellemi kalandot kínál film. Hasonlóan erős az idej szemle másik kiemelkedő darabja, a Pálfi egykori főiskolai osztálytársa, *Hajdu Szabolcs* jegyezte, rendezői, operatőri és produceri díjat nyert film. Az önéletrajzi ihletésű ‚Fehér tenyér’ kisebb fordulat Hajdu pályáján, az eddig cselekményellenes szemléletű, inkább formanyelvi kísérletekben (‚Macerás ügyek’; ‚Tamara’) gondolkodó direktor ezúttal egy feszes és lebilincselő történetet mesélt el, amely nincs híján a gondolati mélységnek sem. A több helyszínen – Debrecenben, Calgaryban és Las Vegasban –, illetve több idősíkon – a nyolcvanas években és az ezredforduló után – játszódó sztori közép-pontjában egy tornászfiú áll, akinek a körülmények véletlenjei és a maga előre megfontolt tettei folytán különös kanyarulatokat vesz a karrierje. A téma örvén Hajdu úgy panorámázza be a nyolcvanas évek Magyarországnak jobb esetben bénuhltságba, rosszabb esetben erőszakba posványosodott miliójét, hogy közben elkerüli a historizálás és a moralizálás csapdáit, és Dongó Miklós történetét tökéletesen átélhetővé teszi a néző számára.

Hajdu színészvezetésben és dialógus-építkezésben felülmúlta Pálfit, ellenben a kameramunkára kevésbé ügyelt, ezért jó néhány életlen, dramaturgiai funkció nélküli snitt is becsuszott az egyébként briliáns képességű *Nagy András* fényképezte filmbe. Ám a ‚Fehér tenyér’ vizuális megmunkáltsága ezen apró hibák ellenére is bámulatos. A végig kézikamerával vett jelenetek dinamizmusát a zárlat kivételes formaérzékenységgel megkomponált montázsszekvenciája a maximumig foko-

za, ennek az ötperces szcénának minden pillanata egy életre beleég a néző agyába. A jelenethez a szemlén a legjobb vágónak járó díjat elnyerő *Politzer Péter* és a kísérőzenét szerző *Darvas Ferenc* közreműködése is kellett, és általánosságban elmondható, hogy Hajdu igen felkészült és operatív stábot trombitált össze a produkcióhoz. A ‚Fehér tenyér’ ezért lett gyártástechnikai szempontból is különleges, igazi antihungarikum: a több külföldi helyszínen forgott, tehát meglehetősen költségigényes filmet egy átlagos hazai mozi átlagos büdzséjéhez hasonló összegből, úgy kétszáz-húszmillióból hozták ki.

A szemle egyik legnagyobb meglepetése, a legjobb elsőfilm díjat nyert ‚Friss levegő’ pedig uzsonnapénzből, ötvenmillióból készült. A ‚Friss levegő’ az aprócska határhelyzetek filmje, hőse egy nélkülözéssel, generációs konfliktusokkal és a felnőtté válással járó kínokkal sújtott kamaszlány, aki a korából fakadó részleges reflektátlansággal igyekszik kitörni szürke mindennapjaiból. Noha a film alaphelyzetéből és sztorijából következően akár szociológiai mélyfúrásokat is tehetett volna *Kocsis Ágnes*, rendező, ő elsősorban egy épp csak bontakozó lélek tájait igyekezett feltérképezni, ezért megpróbált minden aktualizáló tendenciát kiszorítani a történetből. Valahogy úgy, ahogy a kortárs film egyik fenoménja, az egyszerű-egyszeri emberek mikrovilágát igen jól ismerő finn *Aki Kaurismäki* teszi műveiben. *Kocsis Ágnes Kaurismäki* odaadó tanítványa, már kisfilmjei is (‚Szortírozott levelek’; ‚18 kép egy konzervgyári lány életéből’) is ezt jelezték, és a ‚Friss levegő’ is ezt nyomatékosítja. Nem csupán a statikus plánok dominanciája, a forma fegyelmettsége és a képek tónusa emlékeztet a finn mester munkáira, hanem az iróniával kevert előadásmód és a színészvezetés is. Ezekkel az allúziókkal együtt is a ‚Friss levegő’ kiváló film, minden a helyén van benne, egyedül a forgatókönyv kiszámítottsága-kiszámíthatósága ront – némileg – az összképen.

A ‚Friss levegő’-höz és a ‚Taxidermia’-hoz hasonlóan stilizált terekben játszódik a

nemzetközi fesztiválok egyik ismert alakjának, a magyar artfilm robotosának legújabb munkája is. A már két nagyjátékfilmet („Nincsen nekem vágyam semmi”; „Szép napok”) levevényelt, de még mindig pimaszul fiatal Mundruczó Kornél „Johanna”-ja egyedülálló kísérlet a magyar film-történetben. Mundruczó operafilmet forgatott, ráadásul – ellentétben a legtöbb hasonló vállalkozással – nem egy klasszikus zeneművet adaptált, hanem célzottan a filmhez rendelt librettót *Térey Jánostól* és *Harcos Bálinttól*, illetve operát *Tallér Zsófiától*. A „Johanna” profán megváltástörténet a törekeny címszerepelővel a közép-pontban, aki egy föld alatti elfekvőben alkalmi ápolónőként vállal munkát, és rendhagyó terápiával – szeretkezéssel – gyógyítja meg a gyógyíthatatlannak ítélt férfiakat. Bizarr történet, delejes, sötétzöld fényvel érdeessé tett hosszú beállításokban előadva. Pálfi „Taxidermiá”-ját is beleértve nem volt film a szemlén, amely élesebben megosztotta a közönséget: egyesek intellektuális blöftről sutorogtak, mások remekművet emlegettek. Gondoljunk róla bármit, a „Johanna” fontos mű az újszerűség jelszavát zászlajára tűző fiatal magyar filmben. Lehet szeretni, és lehet gyűlölni, de kihagyni nem.

Herminamezőtől a Himalájáig

Mundruczó „Johanna”-ja inkább filmexperimentum, mint hagyományos mozi, ám nem ez volt az egyetlen kísérleti nagyjátékfilm a szemlén. A legmeghökentőbb és legeredetibb mind közül a veterán korú, de örökifjú gondolkozású színházi zseni, Halász Péter „Herminamező – Szellemjárás” című munkája. Az eddig a film médiumával kevéssé foglalkozó Halász csípős kommentárokkal kísérve, egy terepasztalon modellezve mesél az 1956-os forradalom zuglói eseményeiről, illetve azok előzményeiről. A *Jeles András* hetvenes–nyolcvanas években készült, a korszak társadalomképét dekonstruáló filmjeinek („A kis Valentino”; „Álombrigád”) hangütését idéző „Herminamező...”-ben a választott forma különösen mélyen jelentésszerű. Belter-

jesség és dohszag árad a képekről, a marsbéli tájnak tetsző terepen jórészt bábuk állnak vagy téblábolnak, embert nem látni, illetve amikor mégis felbukkan egy hús-vér lény, száználmas szerepben mutatkozik. Az egyik jelenetben pattogó vezényszavakkal körítve habos süteményt pakol hosszan ismétlődő monoton mozdulatokkal *Kari Györgyi* arcába egy ismeretlen – az alig két-háromperces szcena velőkéig hatolóan gúnyos diagnózis a fogyasztói szocializmusról, fedőnéven gulyáskommunizmusról. A „Herminamező...” ironikus-sokkoló, provokatív-játékos filmperformansz makettmagyarországról; Halász a múlttól beszél, de a jelenhez szól.

A Herminamező a szűkösség filmje, a szemle másik két experimentális mozija a tágasságé. A zeneszerzőként ismert, de néhány rövidebb opus leforgatásával korábban már a mozgókép világába is elkiránduló *Szemző Tibor* első nagyjátékfilmjével *Körösi Csoma Sándor* mítoszának nyomába eredt. *Szemző* Körösi Csoma életének spirituális tartalmát kutatta, nem életének kalandos epizódjait igyekezett elmesélni, pontosabban: hőségnek lelki kalandjait próbálta celluloidba írni. A film javát a Himalájában forgatta egy parányi stábbal és két super 8-as kamerával, és a buddhista szerzetesek körében vagy egyszerű helyi emberek között rögzített felvételeket kombinálta *Roskó Gábor*, *Papp Károly* és *Kolozsvári Bálint* animációival. „Az élet vendége – Csoma legendárium” finom ereszettű filmpoéma, amely tempójával, hosszan tartott raszteres képeivel, reliefszerű kameramunkájával kontemplációra, szemlélődésre, az élményben való elmerülésre hívja a nézőt.

Az élet vendégének lelki kalandtúrájához hasonló szándékkal készült a *Szemző* mozgókép-költeményét operatőrként jegyző *Szaladják István* első nagyjátékfilmje. *Szaladják* a nálunk korábban még nyomokban sem megtalálható spirituális (vagy transzcendentális) film megteremtését tűzte ki célul; olyan művet forgatott, amelyhez hasonló szemléletű az egyetlen film-történetben is kevés akad. A „Madárszabadító, felhő, szél” korszerűtlen vállalkozás

tehát, ami nem meglepő, hiszen Szaladják nem arról ismert, hogy hagyná magát sodortatni a népszerű trendekkel, hogy felülne az egynapeltű divatoknak. Az elsősorban *Andrej Tarkovszkij* és *Robert Bresson* munkáit idéző, a hagyományosan drámainak minősített eseményeket hanyagoló, lassú sodrású filmnek szavakkal elbeszélhető cselekménye, sztorija szinte nincs. A Szaladják pályáján az 'Aranymadár' című kisjátékfilmmel megkezdett utat folytató megváltástörténet hőse középkorú mester (*Krisztus* és *Buddha*, *Szent Ferenc* és *Rubljov* egy személyben) és kiskamasz tanítványa. Kettejük néhány közös napjáról számol be a film, arról a folyamatról beszél, melynek során a fiatal fiú szeme és lelke rányílik a világra.

A szikár történethez szikár stílus járul, a kizárólag külsőben fotografált tágas állóképek sorát csak néha váltják hosszabb kocsizások, a szereplők állandó mozgásamozgatása miatt mégis mintha egy folyamatot látnánk. A 'Madárszabadító...' szép és tiszta mozi, azonban egyenetlen, az első fele csöppet súlytalan. Nem eléggé szervezett a tettek drámai kerete, így a cselekmény nehezen viseli a lassú ritmust. Ez azal együtt zavaró, hogy a játékidő második szakaszában magára talál a film.

A műfajiság elviselhetetlen könnyűsége

Közhely, hogy a honi közönségfilm több sebből vérzik; nemhogy külföldre, de a hazai piacra sem adható el a legtöbb produkció. Nincs annál szájalmasabb, mint mikor egy közönségfilmre csupán az alkotógárda rokonsága és haveri köre kíváncsi, nincs annál szomorúbb, mint amikor egy frissen moziba került műfajfilm vetítése érdeklődés hiányában elmarad a budapesti belvárosban – márpedig mindkét esetre számos példa volt az elmúlt években. A könnyű műfajok még mindig nehéznek bizonyulnak a legtöbb hazai rendező számára, a direktorok és forgatókönyvírók java részének a minimálszint megugrása is komoly feladat. Ebben a helyzetben a két világháború közötti időszak sikereinek adaptálása csak átmeneti egérút lehet, hi-

szén idővel elfogynak az újraszabható művek, arról nem beszélve, hogy a remake-ek jórészt silány minőségű, színvonalatlan munkák, a nézők javát inkább a nosztalgiazás és a retroézés viszi a mozikba, mintsem a produkciók önértékének híre.

Friss szemléletű, a műfaji mozikat kedvelő és a műfajiságot profi módon ismerő fiatalokra van tehát szükség, akiket nem terhel a szocialista éra közönségfilm-ellenes és a szerzőiséget preferáló szemlélete, akik képesek szívvel-lélekkel közelíteni a korábban nem csupán a kultúrpolitika korifeusai által, hanem a szakma képviselői részéről is lenézett, megvetett zsánerekhez. Nyugatról kell várnunk a fényt? Úgy fest, igen, az utóbbi idő egyik, hazai mércével gigasikere, a három hónap alatt a háromszázezeres nézettséget is felülülő 'Csak szex, és más semmi' példája ezt mutatja. A film rendezőjének és társ-forgatókönyvírójának, *Goda Krisztinának* a gondolkodását nem mérgezte meg a honi műfajellenes szemlélet, a szakmát külhonban, Londonban és Los Angelesben tanulta ki, ez is oka lehetett a sikernek. *Goda* teljesítményét a szemlén is értékelték, a 'Csak szex...' a legjobb forgatókönyvnek járó díjat kapta, megérdemelten, hiszen a nyolcvanas évek elejének szatírái óta nem dolgozott ilyen jó poénátlaggal magyar film. *Goda* egy nagy múltú műfajt, a romantikus vígjátékot adaptálta hazai környezetbe, jó érzéssel betartva a forgatókönyvírás alapszabályait, okosan használva a Hollywoodban az idők hajnalán kikísérletezett klasszikus, háromfelvonásos filmszerkezetet, és meg sem próbálva tanulságot sulykolni, mint ahogy azt egy magára valamit is adó magyar filmrendező tenni szokta. Többen felrótták *Godának*, hogy a 'Csak szex...' túlságosan sémaszerű, de ez voltaképp minden műfaji filmről elmondható, ezért értékelhetetlen felvetés, következőképpen inkább szól a hazai filmkritika állapotáról, mint a konkrét filmről.

Persze a 'Csak szex...' sem hibátlan film, az egyik legnagyobb gond vele a kortárs magyar közönségfilmek egyik visszatérő problémája, nevezetesen az, hogy a figurákkal történő nézői azonosulás nem

zökkenőmentes. A hősnő vérbeli és egomán szűz kurvaként bánik el az érte epekedő, tetzesza fiúval, ám a néző megbocsátja ezt neki és a rendezőnek. Goda Krisztina filmje fogyatékoságai ellenére is szerethető, és ami fontosabb: nézhető mese.

Csak fenntartásokkal mondható el ugyanez a napjaink Hollywoodjában oly népszerű tinivígjáték magyarországi meghonosítását célzó *„Tibor vagyok, de hódítani akarok”* című opusról. A pubertáskori ivarérettel járó kihívásokról hol vérbő, hol vérszegény kalandok sorában értekező mozi dramaturgiája jól centírozott, és a karakterei között is akad egy-két érdekesebb, problémája viszont, hogy gegjeinek száma és színvonala alig múlja felül a középkategóriás amerikai tinifilmekét. Ugyanakkor *Fonyó Gergely*, rendező – dicséretére legyen mondva – takarékosan bánik a vulgaritással, az altáji-alpári humortól pedig egészében megkíméli a nézőt, így komédiája akár még izléselesen szervizelt darabnak is mondható. A *„Tibor vagyok...”* üdítő

próbálkozás, valahol félúton áll a *„Hangyák a gatyában”* című ficamfilm és a műfajban etalon *„Amerikai pite”* között.

A *„Tibor vagyok, de hódítani akarok”* középkategóriás fabula, a szemlén vetített többi műfaji darab azonban nem ütötte meg ezt a szintet. A bicebóca próbálkozásokra, *„Az igazi Mikulás”* és a *„Szőke kóla”* egyaránt jó példa, még ha a két film hangütése más is. Az első szerzői szemlélettel törleszkedik a műfajiság felé, a második épp fordítva, műfaji alapállásból indul, ám tanítani, okítani, urambocsá: üzenni akar. Mégis *Gárdos Péter* filmje, *„Az igazi Mikulás”* a hervadtabb. A film középpontjában egy ötvenes részeseges férfi áll, aki jobb híján áruházi télapónak szegődik, pechére, mert találkozik egy nyolcéves kislánnyal,

aki mindenáron biciklit akar tőle, és nem tágít, míg meg nem kapja azt. Az alaphelyzettel semmi baj, a karakterekkel annál inkább. Hiába ad bele apait-anyait az ezúttal is kiváló *Cserhalmi György*, a tapló télapó és a még taplóbb leányka kettőse egész egyszerűen nem vonzza a tekintetet, ami abból ered, hogy képtelenség azonosulni bármelyik figurával. Hihetetlen, hogy egy nyolcéves gyermeket is lehet visszataszítónak ábrázolni a gyöngyvásznon, és elkeverítő, hogy egy sokat megélt kortárs magyar rendező szellemesnek találja, ha úgynevezett családi mozinak szánt filmjében színészei öblösen belekáromkodnak a kamerába. *„Az igazi Mikulás”* a szeretet és megértés himnuszát zengi – hamisan, dadogva és szövegtévesztések tömegével.

Közhely, hogy a honi közönség-film több sebből vérzik; nem-hogy külföldre, de a hazai piac-ra sem adható el a legtöbb produkció. Nincs annál száználma-sabb, mint mikor egy közönség-filmre csupán az alkotógárda rokonsága és haveri köre kíváncsi, nincs annál szomorúbb, mint amikor egy frissen moziba került műfajfilm vetítése érdeklő-dés hiányában elmarad.

A rendezőként most debütáló *Barnóczky Ákos* *„Szőke kóla”*-ja ennél egy fokkal jobb. Ez a mozi is egy klasszikus vígjátéki alműfajt, a buddy movie-t igyekszik magyar miliőbe adaptálni, nem is minden eredmény nélkül, ám végső soron mégis érdektelen kivitelben. A mostanság

kurrens nyóckerben játszódó történet főhősei három papírmásé roma és egy élettelen yuppi. Négyük kényszerűségből vállalt közös kalandjait tálalja a film, melyek végén a gádzsó feladja masszív előítéleteit, és igazi cimborákra tesz szert a romák személyében. A *„Szőke kóla”* – írta egyik hazai kritikusa – antirasszista oktatófilm, és igaza volt. Nem ugrik tőle a Holdig az ember, de legalább nem kártékony mozi.

A műfaji próbálkozások közül a legellentmondásosabb egy jórészt kezdő filmekből álló stáb munkája volt. A *„Fej vagy írás”* a paradoxonok mozija, a *Schilling Zoltán* honi forgatókönyvguru által írt, és a hollywoodi intenciókat mindenben követő szkript lényegesen többet ígérhetett papíron, mint vásznon. Romantikus vígjáték ez

is, mint a ‚Csak szex, és más semmi‘, de hiába a másodpercre pontosan elhelyezett plot pointok, azaz fordulatok, ha a karakterek – kivált a centrumban álló fiúé – harmatosak. A szupermodell szerelmére szomjazó mulya egyetemista nem önerejéből, nem áldozatok árán, hanem a véletlenek szeszélye folytán nyeri el szíve választottját, márpedig nincs olyan amerikai eredetű filmműfaj, amely a protagonistától ne kívánna harcot a siker érdekében. Ha nincs áldozat, a győzelem sem hiteles. A ‚Fej vagy írás‘-nak igazából ez a tanulsága, és ezt minden műfaji-

ságban utazó honi filmrendezőnek és forgatókönyvíróknak célszerű lenne megfogadnia. Akkor talán a közönségfilmek terepén is változik majd valami, valahogy úgy, ahogy az idei szemlén a szerzői filmek frontján történt. Mert bátraké a szerencse, és bátraké a siker is – a kísérletező alkotók elismerése ezt igazolta idén.

Pápai Zsolt

Metropolis filmelméleti és filmtörténeti folyóirat – SZTE

Tíz gigabyte óraterv

A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy a magyar közoktatásban lezajló innovációs folyamatok zászlóshajójának számít. Olyan tantárgyról van szó, amelynek vannak ugyan előzményei az iskolaügy történetének korábbi szakaszaiban, tartalmát és szemléletét tekintve azonban lényeges átalakulásokon ment keresztül.

Az átalakulások hátterében a tömegmédiák társadalmi szerepének felértékelődése és a műveltséganyag folyamatos átalakulása áll. A hatvanas évek közepétől filmesztétikának, az 1978-as tanterv nyomán filmoktatásnak nevezett tantárgy a NAT első változataiban fogadta be a technomédiákkal kapcsolatos tartalmakat, majd néhány elnevezésbeli módosulás után alakította ki mai formáját. A magyar modell egyik jellemzője, hogy a tantárgy saját óraszámával gazdálkodik, azaz nem tagolódik be például az anyanyelvi nevelésbe, ahogy azt több olyan országban tapasztaljuk, amelyek meghatározó szerepet játszanak a világ mozgókép- és médiaoktatásában. A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy fejlesztése körül tevékenykedő szakmai csoport tagjainak a nyolcvanas évek végétől máig persze szembe kellett nézniük néhány fájdalmas kudarccal is – ilyen volt az, hogy a mozgókép- és médiaoktatás kiesett a szakképzésből. Vizsgálatok bizonyítják ugyanis, hogy éppen a szakképzésben

résztevő tanulóknak volna a legnagyobb szükségük olyan képzésre, amely a tömegkultúrából érkező hatások feldolgozásában segítené őket. Nem sorolnám a kudarcok közé azt az óraszámcsökkenést, amelyet a tantárgy 1995 óta folyamatosan elszenvedett, hiszen a tantárgy óraszámokban bekövetkezett térszűkítését ellensúlyozza határozott és meggyőző integrációja.

Milyen folyamatok jelzik a mozgókép- és médiaoktatás közoktatásbeli meghonosodását? Ha körképünket a kötelező iskoláztatás kimeneti pontjai felől kezdjük, akkor azt láthatjuk, hogy a tantárgy szerepel a közép- és emelt szintű érettségi választható tantárgyai között. Ennek különös jelentősége van abból a szempontból, hogy a tanulók a mozgóképes érettségi pontszámaival léphetnek tovább az átalakuló felsőoktatásba. A felvételizők mozgóképkultúra iránti érdeklődését jelzi az egyetemre jelentkezők elképesztő létszáma. Ha a tárgy betűjét és szellemét tekintjük, akkor az egyetemi képzés új kínálatából a filmelmélet és filmtörténet, illetve a kommun-

káció áll hozzá a legközelebb, de a mozgóképkultúra és médiaismeret középiskolai tanulásának vannak érintkezési pontjai más szabad bölcsész, illetve bölcsész szakokkal is. Az érettséginek tehát kétségtelesen felhajtó hatása van a középiskolai oktatásra; ez különösen érvényes az emelt szintű vizsgára. A fentiekben egyszerűen megjelöltük a tantárgy középiskolai jelenlétének két, dinamikusan fejlődő módját – az érettségi két szintjére való felkészítés kiköveteli a tantárgy színvonalas oktatását. A középiskolai munka sajátos formáját képviseli mindezekon felül az országos tanulmányi verseny, amely máris kitermelte a tanulói és tanári élcsapatot. A tantárgy oktatásának harmadik, hasonlóképpen fontos szintjét a kötelező alapóraszám jelenti – a részletek mellőzésével kijelenthetjük, hogy a magyarországi iskolákban ezt a minimális óraszámot valamennyi tanulónak meg kell kapnia.

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolarendszer szereplői egyre inkább felismerik a hasonló tárgyak létjogosultságát. Ez a felismerés több országban arra vezetett, hogy a helyi tantervekben még azokban az iskolarendszerekben is emelkedni kezdett a mozgókép órászáma, ahol a tárgy az anyanyelvi és irodalmi képzés alá van rendelve.

Ebben az írásban csupán arra van terem, hogy felsoroljam a mozgóképképzés fejlesztésében résztvevő szakemberek munkájának fontosabb eredményeit: a tankönyvek kínálata fokozatosan szélesedik, feladatgyűjtemény áll az iskolák rendelkezésére, a tanári munkát és a tanulók felkészülését segítő szakkönyvek jelentek meg, 'Film- és médiafogalmak kisszótára' rögzíti a tananyag szakmai bázisát, elektronikus tananyag készült a Sulinet Digitális Tudásbázis megrendelésére, módszertani-szakdidaktikai cikkek jelentek meg különböző pedagógia lapokban. A felsorolt szakanyagok egy része a tanulókat, a másik része pedig a pedagógusokat célozza meg. A fejlesztő munka fontos része továbbá, hogy nagy nehézségekkel és megtorpanások közepette, de zajlik a pedagógusok továbbképzése. A felsőoktatás általa-

kulásával remélhetőleg kialakulnak majd azok a szakirányú képzési és továbbképzési formák, amelyek a mozgókép- és médiatanári feladatokra készítik fel a hallgatókat. A rövidebb lefutású projektek lebonyolítását, rendezvények, konferenciák szervezését civilszervezet segíti a maga sajátos eszközeivel.

A szemléltető- és segédanyagok sorában a legújabb kiadvány az a két DVD-t tartalmazó óravázlat-gyűjtemény, amely az Oktatási Minisztérium támogatásával jött létre. (Mozgóképkultúra és médiaismeret – érettségire felkészítő programcsomag. 32 óra komplex óraterve I–II. OM, 2005. Szerkesztő: *Hartai László*. Az óravázlatok szerzői: *Alexandrov Andrea, Beke Judit, Erdélyi Eszter, Károlyi Júlia, Papp Zsolt, Szabó Gyöngyi*.) E munka a segédanyagok bővülő kínálatának lényeges eleme lesz, és gazdag szakmai-módszertani anyaggal szolgál azoknak a pedagógusoknak, akik segítséget várnak óráik kialakításában. A dupla DVD tehát elsősorban a pedagógusoknak készült, terjesztése ennek megfelelően a megyei pedagógiai intézetek segítségével történik.

A mintegy tíz gigabyte méretű anyag egyszerre tartja szem előtt a Kerettanterv vonatkozó fejezeteinek előírásait, a vizsgarendszer általános és szakterületi követelményeit, ugyanakkor valamennyi témakör esetében utalásokat tartalmaz a lehetséges kapcsolódásokra a tantárgy keretein belül és kívül. Az óravázlatok egységes szerkezetet követnek: valamennyi óra rögzíti az adott tananyag rész elhelyezkedését az oktatási folyamatban, megadja a szükséges technikai eszközök listáját, az órán használt kulcsfogalmakat, végül az óra pedagógiai céljait. Az óravázlatok mindig utalnak az adott órát előkészíteni hivatott tanulói feladatokra, a szemléltetőanyagokra és ezek forrásaira, valamint a szakirodalomra.

A Tanulói tevékenység rovatban didaktikai egységenként találjuk meg a munkáltatás módjait – az anyag részleteiben és egészében a feladatosítás eszméjére épül. A munkáltatás módját valamennyi reménybeli felhasználó természetesen önállóan határozhatja meg, az anyagban csupán ötleteket

kaphat mindehhez. A programcsomag ezen rovata ebből a szempontból a korábban megjelent feladatgyűjtemény alkalmazásának elveit követi: a feladatokat több nehézségi szinten is meg lehet oldani, a korosztályi igényeknek és a csoport jellegének megfelelően a feladatokat módosítani lehet, a pedagógus szabadon frissítheti a feladatok példaanyagát, valamennyi feladatot fel lehet adni óra előtti, illetve órai tevékenységhez és házi feladatként stb.

A Tanári tevékenység – rögzítésre kerülő ismeretek – szükséges idő rovat hasznos támpontokat ad a felhasználóknak a tanári munka egyes szakaszairól, a Módszertani megjegyzésekben pedig az óravázlat szerzőjének gyakorlati útmutatásait, ötleteit találjuk. Az elektronikus formátum lehetőséget nyújt a szemléltetőanyagok egészen széles körének bemutatására: valamennyi óravázlat képeket, plakátokat, mozgóképeket, szakirodalmi szövegeket, feladatlapokat, táblázatokat és egyéb csatolt anyagokat tartalmaz, amelyeket részben a felkészüléshez, részben pedig az órai munkában lehet felhasználni. Egy példa a legkevésbé sem csupán járulékos anyagok kínálatából: a médiaerőszakkal foglalkozó óra fontos tartozéka az az úrlap, amelynek segítségével a tanulók a televíziós műsorokban megjelenő erőszakot vizsgálják. Az úrlap szemléleti tanulságokkal éppúgy szolgál (milyen műsorokat nevezünk tulajdonképpen erőszakosoknak?), mint használható elemzési eljárásokkal. A hasonló terepgyakorlatok a DVD-n szereplő órák fontos elemét képezik.

A programcsomag ilyen értelemben nemcsak óravezetési modellek és a tananyag feldolgozásával kapcsolatos szakdidaktikai eljárások gyűjteménye, hanem kép- és filmtár, továbbá filmes-médiás idézetek tárháza is.

Valamennyi hasonló segédanyaggal kapcsolatban érdemes megfogalmazni, hogy szerencsés volna, ha a programcsomag szerzői által felkínált példaanyag nem tapadna hozzá mereven és elválaszthatatlanul ahhoz a jelenséghez, amelynek bemutatására szolgál – a montázs fogalmát és típusait ugyanis tulajdonképpen tetsző-

leges, találóan megválasztott bevágásokkal be lehet mutatni, s a kameramozgásokra vagy a mozgóképes téridő természetének tárgyalására ugyanez vonatkozik. Különösen a média-tantárgyra igaz, hogy a hasonló szemléltetőanyagok hihetetlen gyorsan avulnak. Egy tegnapelőtti szappanopera vagy tegnapi valóságshow ősrégi szövegnek tetszhet a tanulók szemében. A mozgóképes szövegek egyik része filmidézettel, másik része pedig televíziós műsorok felvétele. Az előbbiek választéka egyre bővül, az utóbbiak tárolása és frissítése pedig a gyakorló tanárok feladata marad egészen a nemzeti audiovizuális archívum gyakorlati elérhetőségéig.

A harminckét óraterv a tantervi ajánlások belső arányait is megmutatja, amennyiben egyaránt helyet kaptak benne a filmes, a mozgóképelméleti és a médiás témakörök. Néhány példa a filmes témakörökre: a film stílustörténeti korszakaihoz nehezen besorolható úgynevezett „nagy mesterek” egyikének alaposabb bemutatása a legfontosabb művek és a szerzőt jellemző témák, stílári eszközök alapján – a DVD *Tarkovszkij* munkásságának hasonló szellemű bemutatását tartalmazza. Ez a kis mini pályakép egyszersmind feltárja azokat a módszertani fogásokat is, amelyeket a hasonló jellegű órákon célszerű alkalmazni: hogyan lehet egy-két filmrészlet segítségével bemutatni az adott alkotó világának több összetevőjét, miként lehet a részletek segítségével fejleszteni a tanulók elemzőkészségét stb.

Az anyag természetesen magyar alkotók életművével is foglalkozik, a két kiemelt rendező *Huszárik Zoltán* és *Szabó István*. A tömegfilmes témaköröket alkotói miniportré (*Chaplin* munkássága) és műfaji szempontú óravázlatok képviselik. A filmes témakörökre is igaz azonban, hogy a viszonylagos nyugvópontra jutott alkotói életművek mellett foglalkozni kell olyanokkal is, amelyek mozgásban vannak. A mozgókép- és médiaoktatás innovatív szellemének éppen ez a jelenlét az egyik legfontosabb összetevője.

Az elméleti jellegű témakörök egyebek mellett a mozgóképi téridő természetével,

a szerepjátékkal, a montázstípusokkal, a technikai képrögzítés kultúrtörténeti szerepével, a mozgóképes szövegek valóságképével, a szerzői és a műfaji szövegek jellemzőivel, valamint a filmes és televíziós műfajokkal foglalkoznak. A felsorolásból is láthatjuk, hogy a programcsomag a többi kiadványhoz hasonlóan egységes fogalmi keretben tárgyalja a filmmel és a televízióval kapcsolatos elméleti problémákat. Ennek a hététerében az a megfontolás áll, hogy a mozgóképpel dolgozó médiumok ugyanazokat a hatáskeltő eszközöket használják.

A tömegtájékoztató eszközökkel foglalkozó óratervek közül ‚A média befogadásáról alkotott legfontosabb elméletek’ című azokat az elméleteket veszi sorba, amelyek meghatározzák a technomédi-umokról (köztük elsősorban a televízióról) való gondolkodásunkat. Kifejezetten elméleti témakörrel van szó, ezért érdemes kitérni a meglehetősen elvont problémák megközelítésének és feldolgozásának módszertani tanulságaira is.

Az óraterv nagyon egyszerű, ugyanakkor rendkívül termékeny tananyag-felépítési módot dolgoz ki: a hatás fogalmától a használat fogalmáig jut el, miközben érzékletesen mutatja be a legfontosabb befogadás-elméleteket. A befogadás-elméleti iskolák tárgyalásának menete a következő: az óra a direkt, közvetlen, azonnali és differenciálatlan közönségteremtést feltételező megközelítésekől eljut az olvasat fogalmáig, illetve a tömegkommunikációs üzenetek közösségteremtő jellegének felismertetéséig. Mint ahogy az igazán rátermett pedagógusok és tartalmas óráik esetében lenni szokott, az óra úgy szolgál művelődéstörténeti és befogadás-lélektani ismeretekkel, hogy ezeket a fejlesztőmunka szolgálatába állítja. Néhány példa ennek érzékeltetésére. A direkthatás-elméletet a mintaóra vázlatának szerzője *Adolf Hitler* egyik szövegrészletének segítségével

vel mutatja be. A „helyes propaganda” eszméjét képviselő Hitler azt feltételezi, hogy a médiaszövegek egyformán hatnak valamennyi befogadóra, és így ezeknek a szövegeknek a személyes olvasata is egybeesik. A példaanyag kiválasztásának több módszertani tanulsága van: egyrészt azt láthatjuk, hogy az adott probléma tanórai felvetésére érdemes nagyon karakteres szöveget választani, másrészt az idézett példa a mozgóképen túlmutató művelődéstörténeti tanulságokkal is szolgál. A probléma – a mediaszövegek hatásáról van szó – órai továbbgondolását egy rövid idézet segíti, amely az észlelés szelektív jellegére hívja fel a figyelmet. Különösen érdekesek továbbá azok a kis oktatófilmeckék, amelyek a tudatmódosító szerek veszélyeire hívják fel a figyelmet. Az óra résztvevői ezen a ponton azt vitatják meg,

Különösen a média-tantárgyra igaz, hogy a hasonló szemléltetőanyagok hihetetlen gyorsan avulnak. Egy tegnapelőtti szappanopera vagy tegnapi valóságshow ösrégi szövegnek tetszhet a tanulók szemében.

hogy a hasonló filmek hogyan és milyen hatásokkal hatnak a befogadókra.

Mindebből láthatjuk, hogy a mozgókép- és médiaórák a legkülönbözőbb társadalmi problémák megtárgyalására

szolgálatnak ürügvet. A hasonló órák tanúsága szerint a tantárgy lényegét az adja, hogy a mozgóképet és a mozgóképről való beszédet milyen pedagógiai célok szolgálatába állítjuk. Az óra a legkorszerűbb médiaelméletek bemutatásával zárul. A média rituális értelmezése az egyik legtermékenyebb megközelítési mód az iskolában is, hiszen segítségével alkalmunk nyílik a mediaszövegek társadalmi szerepének vizsgálatára.

A hasonló kiadványok nagy veszélye, hogy a szükségesnél erősebben kanonizálják a tananyagot, túlságosan erős példákat szolgálatnak a feldolgozás eljárásaiban, és ezzel megkötik a felhasználók kezét és pedagógiai fantáziáját. A csak látszólag kész, kerek és csupán a felszínes szemlélő számára zárt logikát alkalmazó óravázlatok alkotó felhasználására nyújtott példát az a két bemutató óra, amelyet a közönség

Neill és Rogers

Két hiánypótló könyv, végre-végre magyarul és hozzáférhetően. Jobb későn, mint soha. Szinte egy időben jelentek meg, 40–45 év késéssel. Ennyi idő kellett ahhoz, hogy a szándék, a gondolati és anyagi támogatás, az olvasókban való reménykedés megérjen?

A Summerhill. Jó kézbe venni, szép könyv lett. Narancssárga és krémszínű, keménykötésben, az elején gyerekrajz, *Brunen Martin* rajza, gondolhatjuk, hogy az iskolát és az udvart ábrázolja. Neill egyes tanulmányait tartalmazza a kötet: 1926, 1932, 1937, 1953, 1961. Előveszem a régi Pelikan könyvemet, kis papírkötésű példány, viszont a borítólapon az idős Neill néz a szemüvege mögül valahova a távolba, kihajtott nyakú ingben, pulóverben, kordbárszony zakóban. Kár, hogy a magyar könyvben nincsen fénykép, legalább egy, óróra, hogy az olvasó lássa az arcát.

Nézegetem az 1969-es Penguin kiadású fotós könyvemet is: Neill&Summerhill – *A Man and His Work, a pictorial study by John Walmsley*. Fekete-féhér képek némi kommentárral, gyerekarckok, kis csoportok, a gyerekek szobái, a falakon színészek, énekesek képei; a híres kuckók a kertben; gyerekek Neill társaságában, az ebédlőben, nézelődve, szőve, gitározva, bekukucskálva ablakokon. Érezzük a légkört. A képeskönyv persze drága, pedig milyen jó lenne, ha minden olvasó hozzájuthatna és belelapozgathatna!

Vekerdy Tamás, mint értő ember, akinek szerencsére anyagi lehetősége is volt a könyv támogatására, előszót írt. Nagyon jól ismerve a külföldi és a hazai iskola-kísérleteket és más pedagógiai próbálkozásokat, megállapítja: „Hosszan beszélhetnénk arról, hogy milyen sok ponton találkozik Neill pedagógiai rendszere a többi reform- és alternatív pedagógiával (...)”. (10.)

Az 1960-as kiadáshoz szánt előszót *Erich Fromm* írta. „Hibás lenne a kényszer nélküli nevelés gondolata? Vagy ha maga a gondolat nem hibás is, vajon miért nem vált be mégsem a gyakorlatban? Azt hiszem, a gondolat, hogy a gyermeknek szabadságot adjunk, nem volt hibás, de a szabadság eszméjét majdnem mindig meghamisították. Hogy ezt a problémát helyesen közelíthessük meg, először azt kell tisztáznunk, miben áll a szabadság lényege. Ebből a célból különbséget kell tennünk a teljesen nyíltan fellépő hatalom és az anonim hatalom között.” (*Függelék*, 388.)

Fromm röviden elemzi a nyílt hatalomgyakorlást és a rejtett, érzelmekre ható manipulatív hatalmat, amely megadhatja azt az illúziót, hogy minden a résztvevők beleegyezésével történik. Neill módszerét melegen üdvözli, mint amely valóban szabadságot ad az ott élőknek.

Vekerdy tehát a hasonlóságokat, Fromm a lényegben található eltérést emeli ki, amikor az „új” törekvésekről beszél. Magam úgy érzem, hogy a hazai, alternatívnak nevezett, azaz az államilag kialakított, több évszázados múltra tekintő, központositott intézmények mellé lépő iskolák is nagyon messze vannak a könyvben olvasható radikális modelltől. Olyan élménye alakulhat ki az olvasónak, hogy éppen a lényegben térnek el: nem adják meg a gyerekeknek (és a tanároknak) azt a nagyon nagy egyéni és csoportszintű önrendelkezést, amelyen Neill egész rendszere, a Summerhill iskola alapul. (Az az izgalmas gondolat, hogy ma Magyarországon létezhetne-e ennyire szabad iskola, itt nem kerülhet terítékre.) Emellett Vekerdy igazát is megtalálja az olvasó: sok ismerős viszonyulásra, megoldási lépésre és módszertani elemre bukkanunk. Olvassuk tehát, nem hasonlítgatva magunkat hozzá, csak hagyva, hogy hasson ránk és felszabadítson!

Neill előszava: ismerkedünk gondolkodásmódjával. Ilyen mondatokat találunk: „Készségbeejtő, hogy az iskolai tanulásnak mennyire nincs hatása a diákok későbbi életére.

(...) Számomra ez az oktatás legégetőbb problémája: az az ellentét, amely az élet élvezetét kereső ifjúság és az ósdi, viktoriánus tananyag tantárgyai között feszül.” „Több ezer tanárjelölt várja nagy lelkesedéssel eljövendő hivatását, de már az egyetem után egy évvel a tanáriban gubbasztanak, és azt gondolják, hogy az oktatás nem szól egyébről, mint a tantárgyakról és a fegyelemről.” 40–50 év távlatából is sajnos érvényes problémák.

Az első rész bemutatja az iskolát, ahogy Neill 1936-ban látta. Ó, nagyon élvezetes! Ha ilyen bátrak lennénk, mint ő! Miről szól a Summerhill iskola? – kezdi Neill a mesélést. Már az első oldalon elgondolkoztat egy adat. „Rendszerint elég sok külföldi diákunk van. Jelenleg, azaz 1968-ban, két skandináv és negyvennégy amerikai gyerek tanul nálunk.” Lehet, hogy egyetlen angol (skót, walesi, ír) gyerek sincs az iskolában? Miért vajon?

Megfogalmazza a fő célkitűzéseket. „...az iskola idomuljon a gyerekekhez, ahelyett, hogy a gyereket kényszerítenénk, hogy idomuljon az iskolához. (...) Létrehozzunk egy iskolát, ahol a gyerekek megadjuk a szabadságot ahhoz, hogy önmaga lehessen.” Alaptézise: „Véleményem szerint a gyerek veleszületetten bölcs és realista. Ha a felnőttek hagyják, és semmilyen módon nem próbálják teregetni, addig fejlődik, amíg fejlődni képes.”

„A gyerekek az a dolga, hogy a saját életét élje – nem pedig azt az életet, amit aggódó szülei szerint kellene élnie, sem pedig azt, ami megfelel az oktató céljainak, aki azt gondolja, hogy ő tudja legjobban, mi kell a gyerekeknek.”

Szülöként és tanárként nagyokat nyelve olvassuk e sorokat. Még ha elvben egyetértünk is vele, nagyon nehéz megvalósítani – azt hiszem, a legtöbben pedig nem is így gondolják. Mire való akkor a nevelés, az oktatás, az iskola, az elődök bölcsessége? – kérdezik. Mi lesz, ha kiengedjük kezünkéből a kontrollt? A gyerek magától nem tudja, hogy mire lesz szüksége az érvényesüléshez. – De igen – feleli Neill –, ha bízunk benne, ha szabadságot adunk neki, hogy megtalálja. Akkor előbb-utóbb megkeresi magának azt, amire szüksége van.

Következik 'Egy pillantás Summerhillre'. Itt megint sok szó esik a szülőkről: kik is hozzák ebbe az iskolába a gyerekeiket. „Ma már a summerhilli növendékek szüleinek többsége azért írhatja hozzánk a gyereket, mert azt akarja, hogy korlátozó fegyelem nélkül nőjenek fel. Ennél többet nem is kívánhatnánk, mert a régi időkben inkább az volt a helyzet, hogy a vaskalapos szülők végső kétségbeesésükben küldték ide gyerekeiket. Ezeket a szülőket cseppet sem érdekelte a gyerekek szabadsága, és magukban bizonyára úgy néztek ránk, mint holdkőrosok gyülekezetére. Nehezen tudtunk zöldágra vergődni velük.”

Nem tudom, ma mi a helyzet Summerhillben. Mindenesetre a hazai alternatív iskolákban sajnos az ellenkező folyamatot éltük-éljük meg. Amíg kezdetben a szemlélet, a szabadabb légkör és változatosabb módszerek vonzották a szülőket, mára sok iskolában túlsúlyba kerültek a végső menedéket keresők, akiknek a szülei kevéssé azonosulnak az iskola szellemi törekvéseivel. A „fizetéses iskola” iskola gondja viszont közös: „De nagyon szegény családból származó gyereket soha nem tudtunk felvenni. Ez azért is szomorú, mert megfigyeléseink így csak a középosztálybeli gyerekekre korlátozódnak. Néha bizony nehéz meglátni a gyermeki természetet, amikor túl sok pénz és drága holmik rejtik el.”

Ebben a részben még sok izgalmasat találunk: fiúk-lányok aránya és eltérő viselkedési módjai, nem kötelező óralátogatás és ennek következményei, a jelenlévő felnőttek jellemzői, a szombat esti nagygyűlés, ahol a konfliktusok előkerülnek és a döntések születnek, a magántulajdonhoz való viszony, kapcsolataik a várossal, ahol az iskola van.

Sziget vagy nem sziget? Mennyire „a valóság” az, amelyben a gyerekek itt élnek? A látogatók gyakori kérdése. – Hát persze, hogy a valóság – mondja Neill kicsit ingerülten és vele mindenki, aki némi újítással próbálkozik! A gyerekek sok mindent átélnek, beleadják magukat a helyzetekbe, válaszul állandóan történik valami, még erőteljesebben is sokszor, mint máshol. Nem ez a valóság? Nem valóság ez is?

Szó esik a szabályokról és a tiltásokról is. „A fára mászásra nem vonatkozik semmilyen szabályzat. A fára mászás segít felkészíteni az életre. Ha betiltanánk minden ve-

szélyes vállalkozást, gyáva embereket faragnánk a gyerekekből. De nem lehet például háztetőre mászni, és tiltva vannak a légpuskák és egyéb olyan fegyverek, amelyek sérülést okozhatnak.” Minden szülő és nevelő egyik nehéz pillanata, amikor ilyen helyzetek előállnak. A kétféle erő: felelősség a testi épségért, ugyanakkor a gyakorlás lehetősége...

„A summerhilli oktatás és a normál oktatás’. Radikális fejezet, amelyből az sugárzik: abbahagyhatnánk már, hogy tele akarjuk tömni a gyerek fejét olyan tudással, ami nem érdekli. Értelmezzük a tanulást sokkal szélesebben és akkor minden egyes gyerek-ember megtalálja a neki való „anyagot”, tempót és időbeosztást. De mivel a szülők aggódnak a gyerek jövője miatt és ezt is figyelembe kell venni, rögtön kitér rá, hogy mi lesz a Summerhillben végzetekkel. „A siker kritériuma az én értelmezésemben az, hogy az ember pozitív életszemléletet alakít ki és örömmel tudja végezni a munkáját. E szerint a definíció szerint Summerhill legtöbb növendéke sikeres lett az életben.”

Egy másik példa. „Egyik új növendékünk, a tizenhárom éves Winifred közölte, hogy utál minden tantárgyat, és ujjongott az örömtől, mikor megtudta, hogy szabadon tehet, amit csak akar. – Iskolába sem kell jönnöd, ha nincs kedved – mondtam neki. Már előre várta a felhőtlen szórakozást, és így is telt néhány hete. Aztán észrevettem, hogy unatkozik.

Taníts nekem valamit – kérte tőlem egy nap. – Halálra unom magam.

Rendicsek! – feleltem lelkesen. – És mit akarsz tanulni?

Nem tudom – válaszolta.

Hát én sem – mondtam, azzal magára hagytam.

Hónapok teltek el. Aztán újra megkeresett. – Le akarok érettségizni – mondta. – Szeretném, ha tanítanál.

Minden reggel tanult velem és a többi tanárral, és nagyon derekasan dolgozott. Bizalmasan elárulta, hogy a tantárgyak különösebben nem érdeklik, de a cél igen. Winifred úgy talált magára, hogy engedték, hogy ön-maga lehessen.”

Ha úgy alakult volna, Neill hónapokig hagyta volna őt. Ha nem konkretizálható kéréssel jött volna másodszer is, Neill ismét nem vállalta volna át a döntést a gyerektől. Türelme, az aztán volt, rengeteg.

„Magánórák a Summerhillben”

Neill azt írja előszavában: „Én egyvalamiben, nevezetesen a pszichológiához való hozzáállásomban változtam. Amikor az iskolám (1921–1924 között) Németországban, majd Ausztriában volt, belesodródtam az akkor még újnak számító pszichoanalitikus mozgalomba. Mint sok ifjú bohó, én is azt hittem, hogy nemsokára miénk lesz a földi Kánaán. Amint felszínre hozzuk a tudatalattit, a világ egyszeriben megszabadul a gyűlöletől, a bűnözéstől és a háborútól, tehát a pszichoanalízis majd mindent megold. (...) Azt hittem, hogy az analízissel ’gyógyítottam’ meg őket, de rá kellett jönnöm, hogy azok is meggyógyultak, akik nem voltak hajlandók részt venni az analitikus foglalkozásaimon.

„Mint sok ifjú bohó, én is azt hittem, hogy nemsokára miénk lesz a földi Kánaán. Amint felszínre hozzuk a tudatalattit, a világ egyszeriben megszabadul a gyűlöletől, a bűnözéstől és a háborútól, tehát a pszichoanalízis majd mindent megold. (...) Azt hittem, hogy az analízissel ’gyógyítottam’ meg őket, de rá kellett jönnöm, hogy azok is meggyógyultak, akik nem voltak hajlandók részt venni az analitikus foglalkozásaimon. Így jutottam arra a következtetésre, hogy nem az analízis, hanem a szabadság bír gyógyító erővel. Szerencsére, mert az analízis nem ad választ az emberiség bajaira.”

Így jutottam arra a következtetésre, hogy nem az analízis, hanem a szabadság bír gyógyító erővel. Szerencsére, mert az analízis nem ad választ az emberiség bajaira.”

Jó, hogy ezt az elején elolvassuk. Ugyanis Neill szélsőséges fogalmazásmódja, direkt példái, pszichológiai magánóráinak azonnali eredményei kérdőjeleket indíthatnak el az olvasóban. Tudjuk, hogy 1960-ban már ő sem ennyire egyszerűen gondolta. Ugyanakkor a négy szemközti feltáró, konfrontáló, vagy más módon támogató beszélgetésekre sok gyereknek nagyon nagy szüksége volt. „Ha egy gyerek belül csupa görcs, nem tud mit kezdeni a hirtelen jött szabadsággal.”

A következő fejezet szól arról a témáról, amely számunkra talán a legelképzelhetetlenebb, ugyanakkor végtelenül izgalmas: ‚Önkormányzat‘. Ide kapcsolható Fromm véleménye is a valódi vagy a manipulatív örendelkezésről. A summerhilli törvényhozásban mindenkinek egy szavazata van. Neill véleményére nyilván nagyon odafigyelt mindenki, de több példát is ír, amikor leszavazták őt és egy gyerek javaslatát fogadták el. Úgy látszik, utána sem kezdett hátsó szervezkedésbe, hogy azért mégis valahogy az ő akaratát érvényesüljön: ha újra próbálkozott, azt mindig nyíltan tette, az egyetlen legális módon, a szombati nagygyűlésen. Annyi kiderül, hogy az egyéni igények és a csoport nyomása, véleménye ott is időnként ütközik, konfliktusokat okozva. De ez természetes tanulási folyamat; aki igényli, egyéni segítséget is kap kudarcának feldolgozásához.

Jó, jó, de mi van akkor, ha a közösség olyan döntést hoz, amely nekem elfogadhatatlan? – kérdezem Neillt egy hazai ún. alternatív iskola vezetőjeként.

Teljesen hibás felfogás – feleli ő – A közösség nem tud rosszat dönteni, a közösség eldönti, hogy mit akar és akkor az érvényes, ahhoz kell igazodni. Ha éppen nem jön létre döntés, annak is megvan a jó oka, azt is el kell fogadni. Ha neked létezik olyan, hogy ‚elfogadhatatlan döntés‘, az azt jelenti, hogy te a magad képére formált rendszert akarsz. Lehet, csak azt is nyíltan el kell vállalni és aszerint építeni ki az intézményt, aszerint cselekedni.

De ha azt látom, hogy amit közösen döntöttünk, ellentmond valamely korábban elfogadott elvünknek?

Ha elvű iskolát akarsz, válaszd a jól strukturált, hierarchizált rendszert, ahol a többiek véleményének meghallgatása után a vezető dönt. Így tiszta a helyzet. Summerhillben egy szabály van erre vonatkozóan: minden kérdésben a nagygyűlés dönt. Ehhez ragaszkodunk és minden történés ebből következik, eszerint élünk.

Most olyan fejezetek következnek, ahol túlsúlyba kerülnek az ismerős gondolatok, általunk is megvalósított elemek: koedukáció, munka, játék, színház, tánc és zene, sport és játék. A munka és a sport fejezet érdekes alapállásból indul: egyik sem kötelező! Ha majd olyan munka lesz, amely valóban érdekli a gyerekeket, például biciklitároló építése, maguktól is jönnek. Ha majd nem elég nekik a kötetlen biciklizés, az úszás, a rohangálás, keresnek valamilyen szervezettebb sportolási lehetőséget maguknak. Munka is, sport is rendelkezésre áll – csak annak, aki akarja. Láthatóan a summerhilli tanárok nem aggasztják magukat a gyerekek egészségén és a jövőre való felkészítésen, sem ebben, sem másban. Ezt is rábízák a gyerekekre, akik sokkal kevesebbet betegek, mint sok más iskola diákjai.

Nagyon izgalmas a ‚Tanfelügyelői jelentés‘! Két hivatalos tanfelügyelő hogyan látja 1949-ben az iskolát. Ahogy később Neill is írja, óriási szerencsénk volt a két látogatóval, nagyon nyitottan szemlélődtek és jó szándékú leírásokkal ismertetik tapasztalataikat. Neill ehhez fűzött rövid kommentárja és az iskola jövőjének ecsetelése zárja a ‚Summerhill‘ című részt.

De kár, hogy vége lett! Most már más témák következnek, általánosabbak. Gyermeknevelés, kiemelve, külön fejezetként két nehéz kérdés, a szex és a vallás. Mindkettőben alaposan kikapnak azok, akik a régi tabukat, a régi merevségeket, a dogmatikus gondolkodást képviselik. Néha az az érzésem, nem csak ők kapnak ki, hanem szinte min-

denki... Azután gyerekproblémák címszó alatt olyan kérdések szerepelnek, amelyek inkább a felnőtteknek, illetve az áldozatoknak okoznak problémát: kegyetlenség, fiatalkori bűnözés, lopás – nyomasztó, súlyos kérdések. Nem kerülnek elő hétköznapiabb, minden gyereket érintő nehézségek. A szülők problémái címszó alatt valamelyest hétköznapiabb gondok is megtalálhatóak, például elkényeztetés, tekintély, féltékenységi, szülői aggodalmaskodás és tisztánlátás. Olvasom, aztán lapozgatom ezt a könyv nagyobb részét kitevő mintegy kétszáz oldalt. Nehezen haladok. A sok érdekes és megszívlelendő gondolat keveredik számomra túl kemény megfogalmazásokkal. Úgy tűnik, ezek nagyrészt olyan témák, amelyekről ma mást gondolunk, illetve a probléma máshol jelentkezik, mint a tanulmány írásakor, például 'A szex' című fejezetben sokszor így érzem. (Ahogy Neill is utal erre az előszóban.)

Egyre jobban zavar Neill direktége, szélsőséges megfogalmazásai, a gyűlölet szó gyakori előkerülése. Nem találok a sokat hangoztatott toleranciát a világ, a felnőttek, a nevelők felé. Inkább az ostor pattog, félelmet keltve, „nehogy rosszul lépjete!” A szülőre vajon miért nem vonatkozik az a gondolat, hogy nem ő tehet arról, hogy ilyen, hanem egy komplex rendszer, amelyben felnőtt? Ha Neill szerint, vagy saját maga szerint meg kellene változnia, az a célravezető út, ha 'rábizonyítjuk' minden hibáját, hadd érezze magát nagyon rosszul?

Az utolsó fejezet, 'Kérdések és válaszok' hordozza az előadások utáni kérdésekre adható rövid, frappáns válaszok sarkított és leegyszerűsítő jellegét. – Szívesen megkérdezném Neilltől, hogy miért bánik ilyen keményen a szülőkkel. Találok egy némileg idevágó kérdést: „Ön szerint az a szülő, aki elolvassa a könyveit vagy meghallgatja az előadásait, másképp és jobban fog bánni a gyerekeivel – mikor már tisztában van a dolgokkal? A sérült gyerekek gyógyítása abban rejlene, hogy felvilágosítják a szülőket?” Neill elismeri válaszában, hogy büntudatot kelt, és a tudás maga nem elég, érzelmileg is azonosulni kell a változtatással és rátalálni a megfelelő viselkedésre. – Meg is fordíthatjuk: ha érzelmileg készen állok a változtatásra, már oda tudok figyelni a hibáimra is, érdemes nekem segíteni, hogy magam megfogalmazhassam azokat. Ha egy kétségbeesett anya, aki megkérdezi: „Miért hazudik olyan gyakran a kisfiam?”, azt a választ kapja: „Valószínűleg a szüleit utánozza.”, nem biztos, hogy arra a következtetésre jut: „Igaz van Neillnek, mától nem hazudunk neki”.

Aki viszont végigtanulmányozta a könyvet, beleélte magát Neill gondolataiba, heves, de mindig a gyerek érdekét néző intelmeibe, képes talán egy ilyen válasz köré odarakni a megfelelő kiegészítéseket. Ő ebből a fejezetből jó összefoglalást kaphat. De én inkább újra meg újra elolvasom a Summerhill fejezetet, ahol – többek között – a komplex rendszerbe ágyazott konkrét példák nagyon sokat adnak!

*

Carl R. Rogers: 'Valakivé válni'. Ez is szép könyv, ez is krémszínű és piros, puhakötésű, az SHL könyvek sorozatának tagja. A hátoldalon ajánló és Rogers fényképe! Jó sorrendben olvasom a két könyvet? – kérdezem magamtól. Arra jutok, hogy mindegy a sorrend: Rogers elméleti alapvetése és emberekkel végzett munkája, Neill gyakorlata és az abból leszűrű tapasztalatok olyan sok pontban találkoznak, hogy úgyis ezek összekerülése a lényeg.

Ez a kötet is egy 1961-ben összeállított gyűjtemény, amely Rogers 1951–61 közötti számos cikkét tartalmazza. Rogers a könyveiben a személyiséglélektan és a szociálpszichológia ismert, kutatásokkal alátámasztott jelenségeit arra használja, hogy gondolatait, szemléletét és módszerét ismertesse, helyenként jellegzetes módon csoportosítva, illetve hangsúlyozva azokat. Ahogy *Klein Sándor Mérei Ferencet* idézve mondja: „ez az 'egész irányzat inkább stílus, szemlélet, hozzáállás'. Ha szétbontjuk ezt a stílust, olyan vonásokat találunk benne, amelyek minden humánus pszichoterápiában, minden jóhíszemű ne-

velői és átnevelői erőfeszítésben megtalálhatók. De mint hangsúlyozott jellegegyüttesek, mégis ehhez az erőfeszítéshez tapadnak”. (141.)

Nagyon találó a „jellegegyüttes” kifejezés: a személyközpontú szó, sokszor – helytelenül – személyiségközpontúként használva, mára teljesen elkopott a pedagógiai szaknyelvben. Sokan úgy használják, mintha azt jelentené, szeretjük a gyereket, figyelünk rá és igyekszünk személyre szabottan fejleszteni és segíteni őt. Pedig Rogers ennél sokkal többre gondolt és ezt végre magyar nyelven is olvashatjuk! Nagyon várjuk a pedagógiára még közvetlenebbül érvényes könyvének magyar kiadását is: „A tanulás szabadsága a nyolcvanas években” című kötetet, amely olyan lelkesítő, annyi konkrét ötletet ad, hogy az ember legszívesebben azonnal belekezdené a megvalósításba!

Peter D. Kramer 1995-ben írt „Bevezetés”-e sokrétűen tárja eléink Rogers helyét az amerikai és a világ gondolkodói között és a pszichológián belül, s összefoglalja legfontosabb tanait. „Rogers jelentős intellektuális erőfeszítést tett, hogy elfogadtassa ezt a nagyon egyszerű tételt: az embereknek elfogadottságra van szükségük; ha ezt megkapják, lépéseket tesznek az „önmegvalósítás felé”. (12.) Tulajdonképpen minden további e körül a gondolat körül forog: milyen készségekre van szükségünk ahhoz, hogy az elfogadást meg tudjuk adni, mennyire és hogyan tanulhatóak ezek a készségek, hogyan jelennek meg mindezek az élet különböző területein, a terápiában, az iskolában, a barátságokban, a családi életben.

Rogers előszava után az egyik legismertebb írása következik: „Ez vagyok én”. Életútjának és személyes fejlődésének rövid ismertetését néhány kiemelt gondolat megfogalmazása követi, amelyeket kommentál és részletez. Mivel ezek hétköznapi nyelven íródtak, rögtön értjük azokat a vádakokat is, amelyek szerint „Rogerst lehet semmibe venni, hiszen ő úgysem komoly” (Kramer, 11.)

A könyv további fejezetei két nagy részre oszthatóak. Szerepelnek elméleti jellegű, hipotézist és koncepciót megfogalmazó, tisztázó és bizonyító szándékú írások, amelyek nagyon érdekesek, olvasásra méltóak. Sok konkrét példát adnak, személyes hangvételűek és elgondolkodtatóak. Megmutatják, hogy Rogers milyen koherens egészbe rendezte tudását és tapasztalatait, élményként hat ránk az a bizonyos „jellegegyüttes”. Ugyanakkor helyenként világosan látjuk, hogy az elmúlt 40–50 év sok szempontból átrendezte tudásunkat.

Írásainak másik csoportja mindig élményalapú, saját készségeink fejlődésére szinte közvetlenül használható az élet különböző területein és ilyen módon az előbbieknél még sokkal szuggesztívebb.

A segítő kapcsolat jellemzői. „Ebben az előadásban jól érzékelhető az objektív tények és a szubjektív érzékelés kettőssége, amellyel oly sokat foglalkoztam az utóbbi években. Képtelen vagyok egy előadásban érzéketlenül objektívnek vagy – másik végletként – érvtelenül szubjektívnek mutatkozni. Megpróbálom ezt a két világot a lehető legközelebb hozni egymáshoz, még akkor is, ha teljesen egymással megbékíteni nem is tudom őket.” (75.)

Rogers itt teszi fel a nagy kérdést, amelyre aztán hosszan keressük a választ: „Vajon milyen jellemzői vannak annak a kapcsolatnak, amely valóban segít, amely serkenti a személyiségfejlődést?” (76.) A kutatók válaszai után inkább az ilyen jellegű kapcsolat létrehozásának körülményeit vizsgálja; ehhez tíz kérdést tesz fel, válaszaiban mindig hangsúlyozva a személy törekvését a valódi segítő kapcsolatra.

Nagyon sokat, sokféle megközelítésből olvashatunk a terápia, a személyiség fejlődésének folyamat jellegéről. Stációk és készségek kerülnek felsorolásra, elemzésre és kliensekkel folytatott beszélgetések illusztrálják mindezeket. A személylyé válás folyamatát például így tekinthetjük át: „Nézzünk a maszk mögé”, „Az érzelmek átélése”, „Az én felfedezése” az élményen keresztül. A személy, aki így születik: Az élményekre való nyitottság, A saját lényünkbe vetett bizalom, Az értékelés egy belső színtere, Vájlunk mi magunk a folyamatá. Egy másik fejezetben hét stációba rendezi a személyiségfejlődés folyamatát, amelyet végül összegez: az elfogadó és megértő terápiás közegben megváltozik a kliens

átélési módja, halad az inkongruenciától a kongruencia felé, azaz érzései és kommunikációja egyre inkább összhangban lesznek, a problémáihoz tudatosabban és elfogadóbban viszonyul és képes lesz azokban lépni, ezáltal megváltoznak a kapcsolatai is.

Nagyon izgalmas a hatodik rész: Milyen hatásai vannak mindennek az életünkre? „Személyes gondolatok a tanításról és a tanulásról” előadása, ahogy maga is leírja bevezetőként, nagy vihart kavart a Harvard Egyetem konferenciáján. Radikális gondolatok voltak 1952-ben – ma is azok! Nem hogy megvalósítását tudták nehezen elképzelni hallgatói, sokan elvben sem értettek egyet vele. Hiszen valóban nagyon messzire vezetnek az olyan megállapításai, mint: „Tapasztalatom szerint nem tudom megtanítani egy másik embernek, hogy hogyan tanítson.” „Az ilyen felfedezésen alapuló tanulást – azt az igazságot, amelyet egy belső igényből, élményből szereztünk – nem lehet közvetlenül kommunikálni mások felé.” „Mindezek miatt úgy érzem, hogy a tanítás eredményei vagy jelentéktelenek vagy egyenesen károsak.” „...egyre világosabban tudom, hogy szinte kizárólag a tanulás érdekel. Olyan dolgokat szeretek tanulni, amelyek igazán fontosak és amelyek valóban alakítják a saját viselkedésemet.”

Ezen gondolatainak lehetséges következményei:

„1. Megszüntetnék a tanítást. Az emberek akkor jönnének össze, ha tanulni akarnának.

2. Megszüntetnék a vizsgákat. Azok kizárólag a lényegtelen tanulást mérik.

3. Megszüntetnék az érdemjegyeket azonos okokból.

4. Megszüntetnék a tudományos fokozatokat, mint a kompetencia mércéit, részben azonos okokból. Egy további ok a fokozatok megszüntetésére az, hogy ezek valaminek a végét jelzik, és a tanulót csak a tanulás vég nélküli folyamata érdekli.” (344–346.)

Össze kell állnia számunkra: Rogers mindent megkérdőjelez, ami nem belülről fakad, nem hiteles, nem igazán a személynek való, amit egy külső megszokás vagy illem akar a személyre erőltetni. Az utolsó kitétel 1952-ben megfogalmazta azt, ami ma nagyon divatos szlogen lett, az egész életen át tartó tanulás. Ugyanakkor sokszor hangsúlyozza a személy érettségét: a méltányolt igényekkel

felnövekedett ember képes arra, hogy a csoport, a közösség érdekét is nézze, és annak időről időre önként alárendelje magát. – Sokszor értelmezik úgy Rogers gondolatait, hogy csupa önző, csak a maga hasznával törődő embert nevel. Könyvének figyelmes olvasója soha nem jutna ilyen véleményre.

A tizennegyedik fejezet már sok téma körüljárása után fogalmazza meg az igazi tanulás mibenlétét a terápiában és az oktatásban egyaránt. Itt ismét előkerülnek közismert fogalmai: szembesülés a problémával, hitelesség (kongruencia), feltétel nélküli pozitív elfogadás, az empatikus megértés, az ötödik feltétel: a kliens legyen képes valamennyit átélni vagy érzékelni a terapeuta hitelességéből, elfogadásából és empátiájából.

Micsoda fontos tényező: hiába vagyok szerető, törődő, empatikus szülő, tanár vagy terapeuta, ha nincsenek eszközeim ennek kimutatására, ha nem jut el a másikhoz, nagyon keveset érek vele!

Megfogalmazza az iskolai közegre vonatkozóan is ugyanezeket és felteszi a kérdéseket, amellyel minden tanárnak szembe kell néznie, ha a diákközpontú iskola felé szeret-

Mindkét szerző mély meggyőződéssel képviseli, hogy a gyerek körüli teljes rendszert figyelembe kell vennünk. A család, a szülők és más rokonok mellett az iskola csak egy, nem is a legfontosabb tényező. A sok felnőtt és kortárs, aki körülveszi a növekvő gyereket, értékeket képvisel, viszonyulásai, kommunikációs stílusa, saját mélyen begyökerezett komplex életszemlélete meghatározza a gyerek mozgásterét is. Fontos kérdésként teszik fel, hogy hogyan hatunk egymásra, ki mikor mit és mennyit tesz hozzá a felnövekvés, illetve az időhöz nem kötött személyiségfejlődés hosszú folyamatához.

ne elmozdulni. A tizenötödik fejezetben aztán illusztrálja is mindezt: „A diákközpontú tanítás, ahogy azt egy résztvevő átélte.” Egy négyhetes nyári kurzus tagja, *Samuel Tenenbaum* írja meg egy évvel később Rogersnak akkori élményeit. – Mondhatjuk, hogy könyvnyű önként jövő felnőtteknek, nyáron, mindössze négy hét alatt ilyen csodát produkálni. Valóban más ez, mint a kötelező, nap mint nap előálló, sokszor monoton helyzet, amelyben gyerek és tanár él, de a törekvés, ahogy mindig hangsúlyozza, a szemlélet és a közös munka módja akkor is irányt mutató lehet!

A családi életre vonatkozó részben megtaláljuk a Rogerst annyira jellemző attitűdöt: „Az sem különösen foglalkoztat, hogy én magam kreáljak egy általános modellt a jó családi életéről, vagy hogy javasoljak bárkinek bármit a helyes családi életvitelről. Valódi, sokszor igen bonyolult családi körülmények között élő emberek családi élményeit szeretném bemutatni. Azt remélem, hogy egy kielégítőbb élet érdekében folytatott harcuk tanulságos lesz az olvasó számára is.” (391.)

Egy teljes fejezet foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy „Mit tehetünk, ha a kommunikáció csődöt mond?” A nehézségekre, a nyílt és hatékony kommunikációt gátló mechanizmusainkra hívja fel a figyelmet, megengedően és változásra serkentően.

A kreativitásról vallott nézetei szintén sokat mondanak minden olyan embernek, aki maga vagy mások önkibontakozásán akar fáradozni.

Klein Sándor utószava egyrészt remek összefoglalás, másrészt sok hazai vonatkozásával méltó keretét adja a könyvnek, az elején olvasott Kramer-bevezetés párjaként.

Neill és Rogers gondolati rendszere, tevékenysége és egész életvitele sok ponton hasonló. A legmegragadóbb számomra az, hogy mindketten létezőmódként fogalmazzák meg elképzeléseiket. Rogers leírja a személyközpontú szemlélet alapfogalmait: empátia, kongruencia, bizalom, non-direktív jelenlét, feltételhez nem kötött pozitív odafordulás, a jószándék feltételezése. Neill nem ír ezekről tételesen, de a maga számára, a gyerekei felé ezt tartja az egyetlen hiteles és hatékony jelenlétnek és kapcsolati módnak, amelynek fő fogalma a bizalom.

Közös bennük a szabadságfok szokatlanul nagy mértéke, az önrendelkezés alapfeltételként való kezelése, mind egyéni, mind csoportszinten, kicsinek-nagynak, egészségesnek-sérültnek, alkalmazkodónak és deviánsnak egyaránt. Döntési lehetőséget és felelősséget adnak a másiknak saját ügyeiket, saját életüket illetően. Ugyanakkor alapvető kitétel mindkettőjüknél: a te szabadságod addig terjed, amíg nem gátolod a másikat, nem korlátozod az ő szabadságát.

Mindkét szerző mély meggyőződéssel képviseli, hogy a gyerek körüli teljes rendszert figyelembe kell vennünk. A család, a szülők és más rokonok mellett az iskola csak egy, nem is a legfontosabb tényező. A sok felnőtt és kortárs, aki körülveszi a növekvő gyereket, értékeket képvisel, viszonyulásai, kommunikációs stílusa, saját mélyen begyökerezett komplex életszemlélete meghatározza a gyerek mozgásterét is. Fontos kérdésként tesz fel, hogy hogyan hatunk egymásra, ki mikor mit és mennyit tesz hozzá a felnövekvés, illetve az időhöz nem kötött személyiségfejlődés hosszú folyamatához.

Neill iskolát alapított, amelyben ő maga is folyamatosan változott, tanított és pszichológiai jellegű „magánórákat” adott – gyűjtögette a tapasztalatait és később leírta.

Rogers pszichológus volt, terápiákat végzett, de tanított is – megfogalmazta először a kliensközpontú terápiát, majd a tágabb érvényű személyközpontú szemléletet.

Neill szenvedélyesen ostromozza a felnőtteket, szülőket és tanárokat, hogy mi mindent tettek eddig rosszul és hogyan kellene helyette gondolkodniuk és cselekedniük, mindig a gyerekekre és csak a gyerekekre koncentrálva, a gyerek érdekét nézve. Sok-sok konkrét példát hoz, ahol ők elrontják, „mi” jól csináljuk. Az elvárt toleranciát nem mindig gyakorolja azokkal a felnőttekkel és gondolati rendszerekkel (például a vallással) szemben, akik szerinte a gyerek ellenében képviselnek elvárásokat. A gyerekek ügyeiben mindig nagyon toleráns, időnként saját határait is feladva.

Rogers a személyiségfejlődés folyamatát elemzi, attitűdöket, magatartási és viselkedési irányokat ír le, elméletek vázlatain töpreng. Közben példákat ír, hogy jobban értsük a gondolatait, szemléltetésként. Mindezt komoly meggyőződéssel, de meghagyva, hogy a másik esetleg mást gondol, visszafogott, tárgyilagossággal elegy személyességgel teszi. A személyközpontúság jegyében nincsen kiemelt célcsoportja: minden egyes személy fontos, mindenkit megillet a figyelem.

Neill szokatlanul szabad gondolkodású, konfliktustűrő, gyakorlati ember, népnevelő, aki tapasztalatait és elvárásait rendre megosztja az olvasóval. Vállalja, hogy sokan nem értenek egyet vele vagy furcsállják elgondolásait és működését. Felrüg bizonyos konvenciókat, kivívja sokak rosszsallását, elviseli a konfliktusokat, a kívül maradás folyamatos állapotát, nem adja fel, számára ez az út, ez a létezési mód létezik: a szabadság és az önrendelkezés útja.

Rogers szokatlanul személyes, elméleti igényű ember, aki elgondolásait a gyakorlatban is alaposan kipróbálta és élményeit megosztja velünk. Szemlélete egy gyökeresen más, hitelességen és empátián alapuló, valódi találkozásokot eredményező kapcsolati rendszer lehetőségét tárja elénk.

Egy képet látok. Két hetven év körüli férfi, kevés ősz hajjal, szemüvegben, kihajtott ingben és pulóverben áll egymás mellett, mondjuk, egy kertben, szemérmes távolságban egymástól, mégis együtt. Néznek ránk vagy valahova el fölöttünk. „Harcolj a világ bajai ellen, de nem az erkölcsi tanítás vagy a büntetés kábitószerével, hanem természetes eszközökkel – az elfogadással, kedvességgel, toleranciával.” (*Summerhill és Neill: Előszó*)

Neill, A. S. – Summerhill (2004): *A pedagógia csendes forradalma*. Kétezerregy Kiadó, Budapest.

Rogers, C. R. (2003): *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

Gádor Anna
Budapest

Civil mozgalom az értő tanulásért

Az Értő Tanulásért Közhasznú Társaság szervezésében akciót indítunk, hogy az élet minden területén javítsuk a megértés szintjét. Elsősorban az iskolában, de a felnőttoktatásban, a hivatalokban, munkahelyeken, a közéletben, sőt a privát kapcsolatainkban is.

Nagyon konkrét, megvalósítható célokat tűzünk ki, melyek elérését komoly számítógépes technológia támogatja. Ahhoz, hogy az akciók egyfajta mozgalommá fejlődhessenek, széleskörű társadalmi összefogásra van szükség. Ezért számítunk mindenkinek, különösen a civil szervezeteknek a részvételére, akik azonosulni tudnak az alábbiakban megfogalmazott alapelvekkel és akciókkal. A kiindulási probléma. Ha megkérdezzük egy gyereket, hogy mit nem ért tanulás közben, az a tipikus válasz, hogy „semmit”. Nem tudja megmondani, hogy konkrétan mit nem ért, ami nagyon meglehetősen, hogy akár a tanár, akár a szülő segítsen neki. De a felnőttek is gyakran kerülnek olyan helyzetbe, hogy nem értik a különféle hivatalok nyelvezetét vagy a használati útmutatókat.

Több százezerre tehető azon tanulók száma, akik reménytelenül le vannak maradva az iskolai követelményekhez képest, és a felnőttek között is sokan amiatt nem kapnak munkát, mert nem képesek egy szakmát megtanulni.

A tervezett fő programok

A komplex problémakörből kiválasztunk néhány lényeges elemet, és azokat egymásra épülő projektekként valósítjuk meg. Ezek közös informatikai bázisát egy számítógépes lexikon és feladatbank alkotja, amely Interneten keresztül sokak által bővíthető, illetve használható. A projektek:

1. „Szóadászat”: A tananyag és általában a kommunikáció elérhetősége szempontból azt emeljük ki, hogy a diák és felnőtt egyaránt gyakran találkozik olyan szakkal, amelyeknek nem érti a jelentését. A

kisgyermek még percenként nyúzza a szüleit, hogy ez mi és az mi. Az iskolában megszokik erről, felnőttként pedig kínosnak éri feltenni a kérdést. A gyermekeket és felnőtteket felszólítjuk, hogy jelöljék meg a tankönyveikben, iskolai olvasmányaikban, illetve közéleti iratokban azokat a szavakat, amelyeket nem értenek, és a szövegben nem találják meg a magyarázatát. A szavak listáját a mozgalom honlapján (www.szovadasz.hu) kezeljük, majd a lexikonban megadjuk a jelentését.

2. A digitális lexikon, amelyet folyamatosan töltünk fel adatokkal, több, mint egy szokásos fogalomtár. A számítógép adta technikai lehetőségeknél fogva jól kiegészíti a papír alapú szótárt, elsősorban a különböző jelentések, alternatívák és sokféle összefüggés kezelése révén. A lexikonhoz kapcsolódó képtár és animációk (mozgó rajzok és képek) segítik a fogalmak szemléltetését, gyors felfogását. A feladatbank alkalmas a tartalom gyakorlására és a tudás ellenőrzésére. Lehetővé teszi az egyéni tempóban való haladást, a pusztá befogadás helyett az aktív, játékos tanulást. A lexikon feltöltésébe bárki bekapcsolódhat, aki egy adott témakört képes szakszerűen megfogalmazni. A feltöltéshez kapcsolódó három alprojekt:

„Tisztázz egy szót” mozgalom: elsősorban pedagógusoknak szól, de szülők, egyetemisták is csatlakozhatnak egy-egy résztéma, illetve még definiálatlan szó kidolgozásával, amelynek példamondatokat, szemléltető anyagokat is tartalmaznia kell. A példák célszerűen kapcsolódhatnak a képtárban lévő képekhez, animációkhoz. A témák kiosztását a honlapon koordináljuk. Elsősorban azt támogatjuk, hogy egy-egy csoport vállalja el egy kisebb-nagyobb témakör szavainak kidolgozását, mert ezzel is segítjük helyi szellemi műhelyek kialakulását.

„Küldj egy képet!” Azoktól, akik szeretnek fotózni, olyan képeket kérünk, amelyek jól szemléltetnek bizonyos tárgyat, fogalmakat, jelenségeket. A képekhez hozzárendelhetők a szavak, a kapcsolat megfordításával pedig egy-egy szóhoz sok szemléltető képet lehet leválogatni. „Ta-

lál ki a szót” versenyek: tanulók részére indítjuk, melyben egy szót (kifejezést) úgy kell képekkel, rajzi jelenetekkel, animációkkal szemléltetni, hogy abból ki lehessen találni, miről van szó. Az animációk bekerülnek a lexikonba mint szemléltető anyag ezáltal összekapcsolva a nyelvi megértést és képi ábrázolást. A tanulók aktív bekapcsolása projektszerű csoportmunkát kíván, hogy ezen keresztül is emelje a résztvevők motivációs szintjét.

Felzárkóztatás: A tanulásban leszakadt gyerekek és felnőttek felzárkóztatásának egyetlen esélye, ha személyre szabottan foglalkoznak velük. Lehet dobálózni statisztikákkal, de nem lehet felzárkóztatni általában a „lemaradottakat” vagy a „cigányságot”, csakis egyes személyeket. Ehhez szervezzük a „Mentorálj egy tanulót!” projektet, amelyben számítunk a nyugdíjasok közreműködésére, egyben azt is Üzenve, hogy nem szociális teherként kezeljük őket, hanem a társadalmi fejlődés aktív segítőiként. A mentorálás történhet személyes találkozások keretében, de Internetes fórumon keresztül is.

4. A szavak tisztázását fokozatosan kiterjesztjük az élet minden területére, bevonva cégeket és intézményeket is, hogy a saját működési területük érthetővé tételével támogassák a mozgalmat. Az a cél, hogy pár év múlva természetes legyen, hogy a tananyagok, hivatalos iratok, tájékoztató szövegek érthetőek legyenek, szószedettel és rajzi szemléltetéssel kiegészítve. Az előadók jobban figyeljenek arra, hogy kerüljék a bonyolult kifejezésmódot, indokolatlanul ne használjanak idegen szavakat, a televízióban pedig magától értetődő legyen, hogy ilyenek elhangzásakor a képernyő alján megjelenjen a szó magyarázata.

5. Példagyűjtemény: A www.szovadasz.hu honlapon nyitunk egy fórumot, ahova el lehet küldeni és meg lehet vitatni a gyakorlatban bevált pedagógiai módszerek képekkel és videóval illusztrált módszertani leírását. Hogyan lehet a tanulóknak (vagy akár óvodásoknak) olyan prog-

ramokat szervezni, hogy önként és örömmel tanulják meg azt, amit szeretnénk átadni nekik.

Osztálytermi foglalkozás, erdei iskola, bábkészítés, színjátszás, hulladékgyűjtés, idős emberek segítése – bármi, ami emberformáló erővel bír, és vélhetően másutt is sikeresen lehetne alkalmazni.

Szervezési keretek

Az Értő Tanulásért Kht. – nem üzleti célú felhasználásra – díjmentesen közreadja a rendszerhez szükséges programokat, nyílt tartalomként kezelve a lexikont, feladatbankot és képtárat (abba a rajzokat és animációkat is beleértve). Ez azt jelenti, hogy aki használja a programokat és anyagokat, attól csupán azt várjuk el, hogy ő maga is járuljon hozzá az ingyen használható tartalom fejlesztéséhez az általa készített anyagok közreadásával.

A beküldött anyagokat a Kht által felkért alkotó-szerkesztő csoport beilleszti a Szóadász.hu elnevezésű lexikonba, emellett eredeti formájukban is hozzáférhetővé tesszük, amennyiben megfelelnek az alapvető szakmai és etikai elvárásoknak. Ezek szerint a nyílt rendszerbe bekerülő anyagok nem tartalmazhatnak politikai jellegű állásfoglalást vagy másra nézve sértő kijelentéseket. Továbbá a szerzőknek tiszteletben kell tartaniuk másoknak az alkotmányban biztosított gondolatszabadságát (60. 9) és véleménynyilvánítási szabadságát (6 J. §).

További részletek olvashatók a mozgalom honlapján: www.szovadasz.hu

Támogatók: Magyar Pedagógiai Társaság, Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete, Magyar Fotóművészek Szövetsége, Magyar Fotóművészeti Alkotócsoportok Országos Szövetsége, Fényképezés a Vizualis Nevelés Szolgálatában Alapítvány

Móttó: A közös cél elérését előmozdító szándék és felelős cselekvés az, amitől a dolgok jobbá válhatnak.

További információ: kornel@movelex.hu

Varga Kornél

Conference papers

Magdolna Rébay

The uniform highschool for girls and boys

In this issue, we present a selection of the papers delivered at the conference “Old and New Vistas” jointly organized in Pécs in December of last year by the Educational Group of the Pécs Academic Committee and the Department of History of Education and Culture, Institute of Education, University of Pécs.

László Varga

From the history of the St. Benedictine order diocese elementary schools in Pannonhalma from 1920 to 1948

The Pannonhalma main monastery of the most ancient Western monastic order was the cradle of schooling in Hungary, since the first Hungarian school was established in 996 on the St. Martin hill.

Andrea Gróz

The prevalence of student needs in the pedagogical coursebook literature of the 19th century

In the nineteenth century, when public education was taking shape, heated methodological debates were conducted Europe-wide on readings, the structure of readers, the teaching of grammar, the position and content of speaking and cognitive tasks, and, naturally, the teaching of writing and reading. In Hungary, such debates became especially intensive after 1868, within teacher unions and on the pages of methodology journals.

Attila Nóbik

Elementary-school teachers in the mirror of 19th-century educational history coursebooks

From an educational history point of view, the latter half of the nineteenth century of Hungary was characterized by edu-

cation assuming scientific status, a public educational system becoming available at an ever larger scale, the development and widening of teacher education, professionalism becoming more tangible, and changes resulting from all these factors.

Articles

Marietta Bankó

Program evaluation

This piece of research examined the career paths of July 2001 Veszprém University graduates at the Teacher Training Faculty majoring in English language and literature.

László Budai

Knowledge or guesswork of foreign languages?

Awareness raising and reliance on the mother tongue are two factors that can shorten the road to achieving more successful language proficiency. These time, energy, and money saving factors have the same root – for awareness raising, knowledge gained in and an ability to look into the mother tongue are a prerequisite; reliance on the mother tongue, by definition, presupposes awareness.

Henriett Nagy

On emotional intelligence

In the past decade, the concept of emotional intelligence has become popular all over the world and in Hungary as well. Nowadays, when we are dealing with erudition, besides intellectual skills, we reckon with the role of social and emotional skills, too.

Katalin Munkácsy

The social definiteness of studying mathematics

Is it necessary for minority schools to include specific minority-type content in

their mathematics curricula, as is customary in their art and other subject curricula? What may confirm the need for applying a mathematics curriculum that more appropriately addresses minority children's interests, previous knowledge and needs?

András Németh

German educational historiography

When dealing with the role and historiography of education history, we may point out that its appearance and function are delineated alongside with modern trends. Considering types defined by Nietzsche, we can discover in them the predominance of features characterizing monumental and antiquarian historiography.

Alojzia Mihalovicsné Lengyel

The education of philanthropism

This article presents the work of philanthropist Basedow primarily from the perspective of teaching, secondarily from that of education. Analyzing the organizational forms closely related to education and teaching, it focuses on the investigation of a system of teaching characterized by a philanthropist stance.

Debate

József Nagy

The Procrustean bed of differential development of learners

On September 9 of last year, the Hungarian weekly *Élet és Irodalom* (Life and Literature) published a two-page article on

issues related to the school system and segregation, providing a detailed and accurate account of how Hungarian public education handles students' differential development. The authors deserve praise for their thorough diagnosis, since it may facilitate the realization that symptomatic changes are not not likely to be beneficial.

Surveys

Zsolt Pápai

Fresh air

Imre Szijártó

Ten gigabytes of lesson plans

Reviews

Anna Gádor

Neill és Rogers

*(Neill, A. S. – Summerhill [2004]:
The silent revolution of education.
Rogers, Carl R. [2003g: Becoming
someone – The birth of personality)*