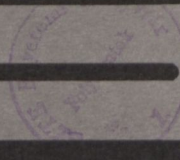


57096

1323

3

# ISKOLA-KULTÚRA



VII. évfolyam 2002. március

nedvőnyök szakmai-tudományos folyóirat

**Báthory Zoltán**  
egyetemi tanár,  
SZTE BTK,  
Neveléstudományi  
Tanszék, Szeged

**Boreczky Ágnes**  
főiskolai docens,  
ELTE TFK,  
Neveléstudományi Intézet,  
Budapest

**Dombi Alice**  
főiskolai tanár,  
SZTE JGYTF Kar,  
Neveléstudományi  
Tanszék, Szeged

**Dömötör Edit**  
Ph.D hallgató,  
ELTE BTK, Budapest

**Kékesi Zoltán**  
egyetemi hallgató,  
ELTE, Budapest

**Kéri Katalin**  
egyetemi docens,  
PTE, Tanárképző Intézet,  
Pécs

**Mirnies Zsuzsa**  
író, újságíró, szerkesztő,  
Újvidék

**Németh András**  
főiskolai docens,  
ELTE Tanárképző  
Főiskolai Kar,  
Neveléstudományi  
Tanszék, Budapest

**Nóvik Attila**  
egyetemi tanársegéd,  
SZTE BTK,  
Neveléstudományi  
Tanszék, Szeged

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

**Szabolcs Éva**  
egyetemi docens,  
ELTE BTK,  
Neveléstudományi Intézet,  
Budapest

**Vágó Irén**  
igazgatóhelyettes,  
OKI Kutatási Központ,  
Budapest,  
tudományos munkatárs,  
PTE, Tanárképző Intézet,  
Pécs

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem**

Főszerkesztő:

**Géczi János**

e-mail: geczi\_janos@axelero.hu

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály** e-mail: H7942and@ella.hu

**Csányi Erzsébet (Újvidék)**

e-mail: csanyie@ptf.yu

**Kamarás István**

e-mail: kamarasi@matavnet.hu

**Kojanitz László**

e-mail: kohanitz.laszlo@om.hu

**Gelencsér Gábor** e-mail: gelen@filmvilag.hu

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

**Reményi József Tamás**

*olvasószerkesztő*

e-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

**Takács Viola szerkesztő**

**Tarján Tamás**

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

**Vágó Irén** e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

e-mail: vega2000@freemail.hu

Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**

e-mail: somogyiteri@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

**Tóth József rektor**

Szerkesztőség:

Pécsi Tudományegyetem,  
Iskolakultúra szerkesztőség,  
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Telefon/fax:

(06-72) 501-578;

e-mail: iskolakultura@freemail.hu,

geczi\_janos@axelero.hu

web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

**Oktatási Minisztérium**

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

Nyomás:

**Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs**

Lapzárta: 2002. február 15.

# Előadások a gyermekkor

*Értékelés és konjunktúra tapasztalatok a gyermekkor*  
*fejlesztés, kitalálások tereje Nyugat-Európában*

**N**ell Fichtman az 1974 és 1976 között készített tanulmányok alapján megjelent 900 gyermekkor, a kultúrateremtés 1974-ben készült kézikönyve, Gyermekkor. Húsz évvel ezelőtt 2500 órányi nyelvtanulást szolgáltató tantervvel a magyar kultúrát jelentős fejlesztéssel látták el. 1980-ban a tanterv Szabolcs Éva szerkesztésében jelent meg.

**konferencia**

Előadások a gyermekkor történetéről 3

**Pukánszky Béla**

Gyermeküket tanító apák 5

**Nóvik Attila**

Gyermekek a dualizmus iskolái és a család hatókörében 16

**Németh András**

A reformpedagógia gyermekképe 21

**Szabolcs Éva**

A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban, 1890–1906 33

**Dombi Alice**

Gyermekkép-értelmezések a 19–20. század fordulóján 39

**Kéri Katalin**

Gyermekképünk az ötvenes évek első felében 47

**Boreczky Ágnes**

Családtörténet, mobilitás és iskoláztatás 60

**tanulmány**

**Báthory Zoltán**

Tudásértelmezések a magyar középiskolában 69

**Vágó Irén**

Tanulói továbbhaladás – hátrányos helyzetben 76

**szemle**

**Mirnicz Zsuzsa**

Körkép a Vajdaságból 98

**Dömötör Edit**

Műfaj és kompozíció – Gion Nándor novellásköteteiről 104

# iskolakultúra

02/3

*Közel*

**kritika**

**Kékesi Zoltán**

Retorika, poétika, történetiség **117**

*(Eisemann György: Mikszáth Kálmán)*

**satöbbi**

Satöbbi **120**

# Előadások a gyermekkor történetéről

*Évtizedek óta konjunktúra tapasztalható a gyermekkor történetével foglalkozó kutatások terén Nyugat-Európában és a tengeren túl.*

**N**eil Postman az 1971 és 1976 közötti időszakról szólva az Egyesült Államokban megjelent 900 gyermekkor- és családtörténeti publikációról tesz említést. Az 1978-ban lezárt német 'Gyermekkor-, ifjúkor- és családtörténeti bibliográfiá'-ban 2500 német nyelvterületről származó cím szerepel (Lenzen, 1985). A témába vágó magyar kutatások jelentős fáziskéséssel indultak az 1990-es évek elején. Az első publikációk ezen a téren Szabolcs Évától erednek, aki a gyermek- és családtörténeti kutatások helyzetével, a legfontosabb alapművekkel, a főbb irányzatokkal ismertette meg az olvasókat (Szabolcs, 1990). Ugyancsak ő volt az, aki elsőként vállalkozott a gyermekkép történeti változásainak átfogó elemzésére és a dualizmus-korabeli magyar pedagógiai folyóiratokban megjelenő gyermekfelfogás rekonstruálására (Szabolcs, 1995). Később tanulságos elemzésben bizonyította, hogy a magyar neveléstörténeti szakirodalomban mennyire esetleges még a gyermekségtörténeti szempont érvényesítése (Szabolcs, 1998); még később már azt regisztrálhatta, hogy a pedagógiatörténet túljutott a gerekségtörténettel való ismerkedés fázisán (Szabolcs, 2000). Ugyancsak ő publikált először egy új metodika, a tartalomelemzés gyermekkor-történeti alkalmazásáról. Az új eljárást a magyar pedagógiai sajtó egy adott időbeli metszetét (1868–1890) elemezve próbálta ki (Szabolcs, 1999).

Fontos esemény a diszciplína magyar fejlődéstörténetében a Péter Katalin által szerkesztett kötet megjelenése (1996), a szerzők a kora újkori magyar arisztokrácia gyermekattitűdjét, gyermeknevelési szokásait mutatják be. Az elemzések meghökkenítő módon ellenpontozzák például a deMause-féle fejlődésmodell alapján elvárható attitűdöket, nevezetesen az ambivalens szülő-gyermek kapcsolatot. A magyar főúri szülők – e kötet tanúsága szerint – elemi erővel kötődtek gyermekeikhez, hétköznapi jelenség volt a szeretetteljes szülő-gyermek viszony (Péter, 1996).

A gyermekkor-történet tudományán belüli vitákat, az egymással szemben álló irányzatokat érdekes, pszichológiai szempontú megközelítésben elemzi Vajda Zsuzsanna (Vajda, 1997). Egy későbbi tanulmányában történeti korokon átívelő vizsgálódás tárgyává teszi a gyermekkép alakulását (Vajda, 2000).

Több gyermekkor-történeti témájú tanulmányt publikált és szöveggyűjteményt szerkesztett Kéri Katalin is, amelyek között különösen újszerű az Európán kívüli kultúrák gyermekképének történetével foglalkozó tanulmánykötet (Kéri, 1997).

A következőkben a 2001 októberében, a Magyar Tudományok Akadémián megrendezett I. Országos Neveléstudományi Konferencia két gyermekkor-történeti szimpóziúmnak előadásait közöljük, amelyek tematikai sokszínűségükkel átfogó képet nyújtanak a magyar gyermekkortörténet-írás jelenlegi helyzetéről.

## Irodalom

- Kéri Katalin (szerk., 1997): *Távoli tájak, ismeretlen gyermekek*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Tanárképző Intézet, Pécs.
- Lenzen, Dieter (1985): *Mythologie der Kindheit*. Rowolts Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Péter Katalin (1996): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. Budapest.
- Szabolcs Éva (2000): Neveléstörténet és gyermekkortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 66–76.

- Szabolcs Éva (1991): A család- és gyermekkortörténeti kutatások újabb fejleményei. *Magyar Pedagógia*, 90. 3–4. 170–184.
- Szabolcs Éva (1995): Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából. *Új Pedagógiai Közlemények*. ELTE, Budapest.
- Szabolcs Éva (1998): Gyermekkortörténeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban. *Magyar Pedagógia*, 3. 253–260.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2000): Gyermekfelfogás és gyermekkor a történelemben. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 80–101.

**Pukánszky Béla**



*Az Iskolakultúra könyveiből*

## Gyermeüket tanító apák

### Az apaszerep a 19. század pedagógiai irodalmában

*A 18–19. század fordulóján új ideál, új érték volt kibontakozóban: a meghitt családi élet eszménye, amely a forrongó, átalakulásban levő társadalmak hétköznapijainak bizonytalanságát, a jövő kiszámíthatatlanságát ellenpontosította az emberek tudatában. A kor mentalitása idealizált eszménnyé avatta a kiscsalád képét, amelyben az apa már igazi „pater familias”, szívesen foglalkozik gyermekeivel, érzelmileg kötődik hozzájuk.*

**A** kor festői, grafikusai egyre szívesebben ábrázolták a családi együttlétet, melyben a családtagok jól körülírható szerepekben jelennek meg. Példaként lássunk két képet a sok közül, amelyek ezt az új attitűdöt illusztrálják:

Daniel Chodowiecki (1726–1801) lengyel származású grafikus egyike volt a 18. század legismertebb képzőművészeinek. A Berliini Művészeti Akadémia tagjaként, majd igazgatójaként olyan szerzők könyveihez készített illusztrációkat, mint Rousseau, Diderot, Lessing és Klopstock. Itt látható rézkarca egy polgári család intim, hétköznapi pillanatainak egyikét ábrázolja. Az édesanya – talán Rousseau hatására? – maga szoptatja csecsemőjét, míg az édesapa látható örömmel és büszkeséggel emel magasba egy másikat gyermekei közül. Egyszerű, természetes, a mindennapi életből ma is jól ismert gesztusokkal találkozunk itt a szemlélő. A lakószoba berendezése szinte puritánusnak mindható, a szereplők viselkedésében sincs semmiféle művies kimódoltság (amit egyébként a kor rokokó művészete oly gyakran ábrázol).

A következő kép már a 19. század közepéről való, alkotója Ludwig Richter (1803–1884), a korszak híres német grafikusa. A fametszet a kései biedermeier hangulatát idézi. Idealizált egyszerűséggel ábrázolja a kispolgári lakószoba zárt világának apró örömeit, amelybe e korszak polgárának jól esik visszahúzódni a külső világ megpróbáltatásai elől. De ezen a – kissé édeskésre stilizált – zsánerképen még ez a külvilág is veszít zordonságából. A távolból előtűnő templomtorny a kis családnak az egyház közösségébe való betagozottságát jelzi, s ez védettséget nyújt. Aggodalomra egyébként sincs semmi ok, hiszen ezúttal a mosolygós arcú postás is jó hírt, újról hoz.

A képen ábrázolt jelenetben mindenki megtalálta a helyét. A tetőről lekandikáló angyalok egy boldog, kiegyensúlyozottan harmonikus családot látnak, amelyben a nagymama megelégedett, a szülők gondoskodóak, a gyerekek jól neveltek, s még a háziállatok is teszik a dolgukat. Kiszámítható a gyerekek jövője is: ugyanolyan egyszerű, megbízható és becsületos kispolgárrá fognak válni nagykorukra, mint most szüleik. Zökkenőmen-



Daniel Chodowiecki: Házi örömök

tesen illeszkednek be a nagyobb közösségekbe, könnyedén megtalálják helyüket az életben, és általában beérik majd apró, hétköznapi örömmel is.

Mindkét kép az apa tradicionálisan távolságtartó szerepének átformálódását, gyermekeihez való érzelmi közeledését jelzi. Ezek alapján könnyen megfogalmazhatnánk a következőt: a 19. század polgári családjaiban az édesapák feladták korábbi távolságtartó magatartásukat, és közvetlen, érzelmekkel átszótt bensőséges kapcsolat kialakítására törekedtek házastársukkal és gyermekeikkel egyaránt.

A mentalitás alakulása, az attitűdök változása azonban korántsem volt ennyire egyértelmű, hogy a családon belüli kapcsolatrendszer alakulását ilyen egyenes vonalú fejlődéssel írhatnánk le.

Ha még egy pillantást vetünk e két illusztrációra, akkor észrevehetjük, hogy az apa mindkét képen központi alakként, mintegy „referencia-személyként” jelenik meg: minden tekintet rá szegeződik, a többi szereplő figyelmé felé irányul. Ezek a hétköznapi életből átvett, művészi eszközökkel felerősített gesztusok megerősítik a tételt, amelyet *Ludwig Fertig* német történész fogalmaz meg. Eszerint az apák a 19. század során ismét fokozott tekintélyre és autoritásra tettek szert, amelynek forrása megnövekedett társadalmi szerepük volt. Az édesapák mint dolgozó polgárok a külvilágban nap mint nap átérték az alá-fölérendeltségi viszonyok megerősödését, s – akár munkaadók, akár munkavállalók voltak – a családban is ezt a hierarchiára törekvést képviselték. Gyerekeiktől való távolodásukat fokozta, hogy dolgozó apaként kereső foglalkozásuk színtere ekkor már általában nem a családi ház volt. A távollevő apa figurája így olyan értékek hordozójává lett, mint a fegyelem, a rendezettség és a védelem, míg az otthon érzelmi melegségének megteremtésére, a szeretet nyújtására való képesség egyre inkább az anya személyéhez kötődött. (*Fertig, 1984*)



*Ludwig Richter: Újévi üdvözlés (1862)*

nyeként. Az autokratikus-távolságtartó attitűdök térhódítása mellett éppilyen erőteljes lehetett a „családapa”-, a „pater familias”-szerep felértékelődésének folyamata. „Tentatív hipotézisünk” igazolására a neveléssel foglalkozó, széles olvasóközönségnek szánt korabeli irodalmat hívjuk segítségül.

### Irodalmi naplók a gyermeknevelésről

*Ernest Legouvé*

A gyermekneveléssel foglalkozó írások között új műfaj jelenik meg a 19. században: a gyermeküket otthon, családi körben nevelve oktató édesapák – többnyire fikтив – naplója. Telitalálat ez a műfaj, üdítő színfolt abban a korban, amikor egyre jobban szaporodtak a nevelés mindennapi gondjainak megoldásához receptet osztogató, magabiztos hangvételű írások.

E fikтив naplók szerzőinek köre változatos: találunk közöttük ismert és sikeres szépírókat, színpadi szerzőket éppúgy, mint neveléstudós egyetemi tanárt. Az előbbire jó példa *Ernest Legouvé* (1807–1903) francia író, akadémikus, az utóbbira pedig a kolozsvári egyetem első pedagógus-professzora, *Felméri Lajos* (1840–1894). Mindketten saját ko-

ruk ismert és elismert szerzői, akik – eltérő alkatukból fakadóan – különböző területek felől közelítettek a neveléssel foglalkozó esszé műfaja felé.

Ernest Legouvé több színdarabja magyar színpadokon is jelentős sikert aratott (például: ‚Adrienne Lecouvreur’, ‚Nők harca’, ‚Tündérujjak’ és az *Eugène Labiche*-sal közösen írt ‚Tücsök a hangyáknál’). A színház mellett élénken foglalkoztatták kora társadalmának aktuális problémái is. A Collège de France falai között 1948 tavaszán hetente több száz hallgatója volt előadásorozatának, amelyben a nők történelmi szerepéről, társadalmi helyzetéről és jogairól beszélt. Kifejtette, hogy a francia forradalom és ennek nyomán a napóleoni jogrendszer adós marad a nők jogainak egyértelmű megfogalmazásával. Legouvé erőteljes támadást intézett az idejétmúlt, patriarchális jogrendszer ellen, amikor a „különbözők egyenlőségének” alapelvét hirdette. Ennek alapján sürgette nők társadalmi emancipációját, jogaik kodifikálását, és ezzel szoros összefüggésben az intézményes leánynevelés rendszerének fejlesztését.

A nők művelődéstörténetével foglalkozó előadásai nyomán több könyvet írt, ezek közül az ‚Histoire morale des femmes’ (1849) magyarul is megjelent *Feleki József* fordításában (‚A nők erkölcsi története’). Hasonlóan nagy sikert aratott későbbi műve, amely ‚La femme en France au XIX. Siècle’ (‚A nő szerepe a 19. századi Franciaországban’) címen látott napvilágot 1864-ben. Legouvé ekkor már nemcsak híres színpadi szerzőként ismerte kora művelt olvasóközönsége, hanem társadalmi kérdésekkel foglalkozó tudósként is. Sorra jelentek meg kötetei, amelyekben már a családi nevelés kérdéseivel is foglalkozott. Ezek közül legismertebb az ‚Atya és fiú a 19. században’ (eredeti címe: ‚Les pères et les enfants au XIXe siècle’. Paris, Hetsel, 1867), melynek fordítója szintén *Feleki József* vidéki plébános, és a Franklin Társulat gondozásában jelent meg 1878-ban. Ugyancsak ő ültette át magyarrá Legouvé egy nevelési témával foglalkozó esszékötetét, amely ‚Leányaink és fiaink’ címen jelent meg magyarul 1885-ben.

Az ‚Atya és fiú...’ tehát egy fiktív napló, egy apa naplója gyermeke nevelésének hétköznapiiról. Legouvé így fogalmazza meg vizsgálódása tárgyát: „Egy lelket választottam színterül eszmém kifejtésére, egy atyai lelket örömeivel, zavarával, ijedelmeivel; oldala mellett egy másik lélek, a gyermeké, tudatlanságával, kíváncsiságával.” (*Legouvé*, 1878) S az általa bemutatott érzékeny lelkű apa fogékony a nevelés kérdései iránt, sőt időt szakít fia nevelésére és tanítására. A Legouvé által ábrázolt édesapa kirándulásokat tesz fiával a társadalmi élet különböző szintereire, lehetőséget teremtve így az emberi jellemvonások megfigyelésére, az erkölcs mibenlétére vonatkozó kérdések megfogalmazására. Az erkölcsöt érintő kérdésekben – ez is új jelenség a nevelés történetében – az apa a gyermek igazságérzetére, romlatlan ösztöneire hagyatkozik: „Semmi sem hozza őket zavarba, semmi sem tántorítja meg” – írja a gyermekekről. „Tiszta lelkük, melyet az emberekkel és a tárgyakkal való érintkezése zománcától még meg nem fosztott; mely előtt alkalmazkodás, alku és elővigyázat még ismeretlen, sajátos érzékkel bír az igazság iránt és abban hajthatatlan...” (*Legouvé*, 1878)

Meghitt, hangulatos kis történeteket sző Legouvé a gyerek házi oktatásáról, tanításáról. Nemcsak a tudás megszerzéséhez vezető út során alkalmazott módszereket ismerhetjük meg ezeken az oldalakon. Ennél többet érzékeltet a szerző: azt a finom ecsetvonásokkal ábrázolt szenvedélyes érdeklődést, amellyel az apa gyermeke fejlődését lépésről-lépésre nyomon követi, és azt az alaposan átgondolt erőfeszítést, amellyel ezt a fejlődést segíti.



*Ernest Legouvé*

Hogy erre a segítő attitűdre képessé válhasson, az apának magának is egy katartikus lelki átalakuláson kell keresztülmennie: rideg, távolságtartó atyából empatikus segítő-társá kell válnia:

„Tegnap a kandalló mellett ültem, és figyelemmel olvastam egy chinai utazás érdekes leírását, midőn egyszer fiam, ki mellettem játszott, megfogja karomat és így szólít meg: Atyám, miért ... – Hagyj békét ... Miért gyulad meg... – Hagyj már békét! – szakítám félbe. De ő a gyermekek természetes nyakasságával tovább faggatott: Miért gyulad meg a tűz, ha a fújtatóval fujják? Felelj nekem, – mondd meg atyám ... Mit tudom én, – mondtam neki türelmetlenül és félrelökve magamtól. A gyermek csüggedten félrevonta magát és én folytatám olvasásomat. De szórakozott valék; megzavart figyelmem nem tudta megtalálni az elbeszélés fonalát, a távoli vidékek ismeretlen neveit olvasva, akaratom ellenére is folyvást előttem láttam a gyermek kíváncsi tekintetét és kérdő szemeit. Nemsokára azután mintegy észrevétlenül elhagytam China partjait és röpködő gondolatom ama bámulatra méltó miért-en akadtak meg, mely a gyermek beszédének alapját képezi. Minő kutató lélek! – mondtam magamban, – minő buvár szellem a gyermek, mennyire meghatja őt minden e rája nézve új világban. Arcán valóságos fájdalom tükröződött vissza, midőn félrelöktem magamtól. Ugyan hogy is tudtam ezt elkövetni? Nem hiba-e, nem több-e a hibánál ilyen modorra gyengíteni a vágyat, melynek alapja a tudományszomj? Nem annyi-e ez, mint erővel lezárni szemeiket? A sötétben nem használhatják a látás tehetségét; maguk a tárgyak elvesztik rájuk nézve jelentőségüket, mi által sötét éjszakára kárhoztatjuk azokat, kiket világoságra hozni kötelességünk. Gondolataim szemrehányásba mentek át. – Miért tagadtam meg tőle a feleletet? Midőn magyarázatot kért, miért mondtam ezt neki: mit tudom én? E szóra hirtelen megdöbbsentem! Megrázó, hatalmas, szégyenteljes oka van e feleletemnek, »mit tudom én« – üztem tovább lassan gondolataimat, – oka az, hogy valóban nem tudom!” (Legouvé, 1878)

Az első lépés megtörtént: a saját köreiből bezárkózó apa – miután rádöbben fia tudáshomjának értékére és tudatlanságára, ami miatt e tudáshomját kielégíteni nem tudja; ez a férfi, aki eddig csak azt tette szülőként, amit saját szüleitől is látott; nos, ő e katartikus élmény hatására kilép a hagyományosan reá testált szerep maszkja mögül. Így folytatja:

A könyv kiesett kezemből, a maga borzasztó nagyságában most vettem először észre tudatlanságomat és a mint a leesett könyv félig nyitva lévő lapjára tekinték, gépiesen olvastam el címét: Utazás Indiában és Chinában. – Különös – gondolám – igyekszem megtudni a Chinában történeteket és nem tudom, hogy a fújtató, melyet minden pillanatban használok, miért éleszti a tüzet, melynek melegét kőponként érzem! Mi hát az a fújtató? – kérdelem magamtól. Honnan kerül elő a fogója, mely tartja; az oldala, melyhez a fogó erősítve van; a festett papír, mely oldalát borítja? Ki készíti a könyvet, melyet olvasok, a papírt, melyre irok? Miképen? Hol? Mióta? Egymást követte a sok kérdés, – egymást üzte a sok „miért“, mint ha csak minden tárgy megelevenült és kérdezett volna! A temérdek titok mely eddig környezett, a nélkül, hogy értettem vagy vizsgáltam volna, és a mely most egyszerre tárult fel mind előttem, lidércnyomás-ként nehezedett reám eme egyetlen, szégyenteljes feleletemért: »mit tudom én!« A gyermek hangja felébresztett tudatlanságom álmából. Ki akarok bontakozni belőle – ő érette. Tanulmányozni akarom ama kis világot, melynek szoba neve, hogy vezetője legyek és csodákat mutassak be neki.” (Legouvé, 1878)

Megszületik a terv: egy tizenhét századi francia író művének címét alapul véve – „Utazás a szoba körül” – képzeletbeli utazásokat tesz fiával a tudomány világába, melyek kiindulópontjai a szobában található használati tárgyak:

„Én itt e helyen, kisdud szobácskában akarom összpontosítani vándorlásaimat; zarándokolni indulok, hogy magamhoz térjek! Te pedig, kedves faggatóm, te, ki makacs „miért“-eddel ismeretlen eszmémozgalmat költél fel bennem, jér velem, tekints és hallgass reám, tanulj és taníts engem! Gyermekek! Gyermekek! Mély vonzalommal szeretünk mi titeket és még sem tudjuk, mily drága kincseink vagytok ti nekünk! Titeket nemcsak azért adott az Isten minékünk, hogy legyetek számunkra az örömmek kiapadhatatlan forrásai; hanem azért is, hogy legyetek nevelőink; őszinte kérdéseitek felnyitják szemeinket; hogy tanítsunk titeket, magunk is kényszerülünk tanulni vagy ismételni: mindent nektek köszönünk, még azt is, a mit nektek adhatunk!” (Legouvé, 1878)

Legouvé nem elégszik meg azzal, hogy a gyerekről szóljon, többet tesz ennél. Rámutat egy olyan jelenségre, amelyet azóta is viszonylag kevesen vizsgáltak: rávilágít a gyermeknek a szülőkre, a felnőttekre gyakorolt hatására. A gyerek nála tanítvány és tanító egyben. Végző soron erről szól ez a könyv: az apa, aki maga vezeti be gyermekét

a világ, az élet rejtelmeibe, saját maga ismerteti meg vele a természet jelenségeit – ez az apa maga is tanulni, fejlődni kényszerül, hogy fiának házitanítója lehessen. Rousseau kívánalma itt szó szerint vétetik: az apák legszentebb kötelessége, hogy maguk neveljék gyermekeiket.

Az esszében szereplő édesapa nevelői arculata az „utazások” során jelentősen átformálódik, fejlődik. A kezdeti érdektelenség, a nevelői eszközök hiánya már a múlté, néhány együtt töltött délután után már nagyfokú érzékenységgel tudja nyomon követni fia lelkének történéseit. A huszadik század reformpedagógusai sem figyelték nagyobb csodálattal és mélyebb empátiával a gyermeki lélek finom rezdüléseit:

„Egy hó óta útban vagyunk: Kirándulásainknak oly nevet adtam, mely kis útítársamat megigéz e név: »Egy tudatlan tudományos utazása szobája körül«. Sétáink időnként szükségképp félbeszakadnak; előbb magamnak kell az utat kiismernem, hogy neki megmutathassam. De mire emellett is lelkesedésem első fellobbanásában oly sikeresen használtam fel az első hónapot, hogy tanítványommal a szobának három vagy négy lényegesen alkotó elemét ismertethettem meg; már tudja, – köszönet néki, magam is tudom, – hogy honnan kapjuk a vasat és miképpen dolgozzák fel; mi a festett papiros anyaga és gyártásának módja.

Hogy ezen fogalmakkal megismertessem, nemcsak arra voltam kényszerítve, hogy előbb magam megismerjem; hanem arra is, hogy a tanítás módszerét elsajátítsam.

A gyerekek nem közönséges hallgatók, kik az egyszerű magyarázattal megelégszenek; ránk meresztett nagy szemek, kérdezősködéseik, hallgatásuk, várakozásuk oly külön nyelvet alkotására ösztönöznek bennünket, mely a tárgyakat kényszer erejével ülteti át lelkükbe; világosnak és érdekesnek kell lenni egyaránt; egyszerűsíteni kell mindent, a nélkül, hogy valamit elhagynánk; mindenekelőtt képzelőtehetségükhöz kell beszélni.

A gyermekeknél főtehetség a képzelődés. Az ész csirájában van meg bennük, még csak jövőben fog kifejlődni; emlékezetük fogékony az eszmék és a tények elfogadására, de nem elég erős azok megtartására is. Kevés erőfeszítéssel sokat tanulnak, de könnyen sokat is felejtenek, minek oka abban rejlik, hogy általában csak a szerzett ismeretekre ügyelünk, holott a gyermekek soha sem szerzik az ismereteket, hanem csak elfogadják.

Midőn valamely tényt mélyen bevésni akarok a gyermek lelkébe, nem támaszkodom egyedül emlékező tehetőségére, mely nagyon hasonlít a fényképészeti lemezhez, mely minden benyomást könnyen elfogad, de könnyen el is veszít, hanem igyekszem magyarázatomnak éles fordulatot, egyszerű, de megkapó alakot adni.” (Legouvé, 1878)

Érdekes, elgondolkodtató sorok. *Locke* „tisza lap”-elméletén túllép, nem tartja célszerűnek a mechanikus ismeret-bevését, a tanítás menetét a gyerek érdeklődéséhez, egyéni felfogóképességéhez kívánja alakítani. De többet is tesz ennél. A tanítás anyagát, a tanulás során megszerzett ismeretek körét úgy választja meg, hogy a tananyagot feldolgozó beszélgetés során a pusztán ismeretszerzésen túl mindig adódjon alkalom nevelő jellegű, lélekformáló élmények megtapasztalására is. Jó példa erre a „Kényelmünk” című rövid alfejezet:

„Pascal helyesen mondja: »egyik legnagyobb bűne az embereknek, hogy nem tudnak otthon megmaradni.« A mióta tanulmányozom e szobát, minden a mi benne van, forrása az ismeretszerzésnek reám nézve éppúgy, mint fiamra nézve. A múltkor meglátogattuk a némszéd üvegutatót és egy vak munkással is találkoztunk, kit a láng visszaesapódása fosztott meg szemefényétől. Résztétem a szerencsétlen iránt, elmékedésem a szerencsétlenség fölött újabb tanulmányra vezetett; tegnap a szoba közepére állítam fiamat és így szóltam hozzá:

- Tekints jól magad körül! – Körültekintett.
- Milyennek találod e szobát ?
- Nagyon csinosnak.
- Hogy tetszenek e függönyök ?
- Nagyon szépek.
- És e tükör, e papírok, e karszékek és e kanapé, csinosak mind ugyebár ?
- Csinosak.

– Nézd gyermekem kellemes benyomást tesz reánk e tárgyak látása, pedig egyetlen egy sincs e tárgyak között, mely fájdalmat, veszélyt, szerencsétlenséget, vért, könnyhullatást, sőt halált ne képviselne!

– Hogyan ! – kiálta a gyermek megrémülve.

– Emlékezel még a szerencsétlen üvegművesre, kinek szemeit kiégette a kemence lángja. Tanuld meg, hogy egyetlen egy foglalkozás sincs, melynek ostora ne volna, egyetlen egy munkás sincs, ki foglalkozása közben életével ne játszanék. Nemcsak a cserepezőket értem, kik a háztetőről lezuhanhatnak; a kőműveseket, kik köhalmaz alatt lehetnek halálukat; kőfejtőket, kiket egy felrobbanás megcsönkíthat; bányászokat, kik egy beszakadás következtében elveszhetnek; ácsokat, kik leesnek a magasból, ha állványuk összedől; nem beszélék előtted a sok ezer megsebzésről, mit e rettenetes szerszámok kezelése naponként okoz; sem a fáradság és nélkülözés sok ezer betegségéről, melybe e túlságos durva munkák ejtenek ... nem! ... nem ezekről akarok beszélni! Állapodjunk meg ama békés foglalkozásoknál, melyeknek hasznos művei naponként kézzel foghatók ... Látod az ablakon azt a csinos zöldeskék kelmét? Ennek készítőit folytonosan üldözi egy borzasztó betegség: a sorvadás, melyben öreg szomszédnőnk is meghalt; a festett papír készítőit az arsenikum, – a szobafestőket az ólom, – a tükrök cinezeit a higany fenyegeti a megmérgezésel; a kristálymetszők gyakran mellbetegségben, az aranyozott szegkek készítői végelgyengülésben halnak el; a selyembubókat lemotoláló asszonyok ujjai megrepedeznek a fekélytől; a vegytani gyufagyártók gyakran elveszítik inyüket és a felkötésre használt rongyok által álkapcájukat is; végre, kik gépek körül dolgoznak, magokban e gépekben gyakran legborzasztóbb ellenségüket találják: a rémesen puszító kerekék fogai között készítőjéről, kinek talán magának ágya sincs; soha ne ülj a kandalló mellett a nélkül, hogy meg ne emlékezzél annak készítőjéről, a ki talán maga fázik; végre népesítsd be e kis szobát mind ama ismeretlen barátokkal, kik ezt alkalmas helyé varázsozták munkára és édes öröme egyaránt; gondolj néha atyádra is, kinek te vagy egyedüli gondolata: eképpen legyen reád nézve e szoba örök tanítója a szájalomnak, hálának és gyöngédségnek!” (*Legouvé, 1878*)

Az idézetből jól látható, hogy a korra jellemző, kissé szentimentális és dagályos stílus mögül egy olyan apa alakja tűnik elő, akiben szenvedélyes nevelői tettvágy munkálkodik: minden lehetőséget megragad, hogy embertársai iránti együttérzésre, empátiára, a társadalmi kérdések iránti érzékenységre nevelje-tanítsa fiát.

A fentiekből kitetszik, hogy Legouvé gyermekszemlélete más, mint amit a 18. és 19. századi uralkodó pedagógiaelméleti irányzatok befolyása alapján várhatnánk. Francia szerzőről van szó, így nem meglepő, hogy távol áll tőle a herbartianus pedagógia célkitűzése, amely mindenekelőtt puritánus erényekkel felvértezett embert, „jó állampolgárt” akar formálni a gyerekből. De nem érinti meg az angolszász utilitarizmus Locke-féle emberideálja sem, amely a gyerek képlékeny lelkét passzív anyagnak tekinti, s a világ praktikus dolgaiban könnyedén eligazodó úriemberré kívánja formálni tanítványát. Leginkább Rousseau gondolatai kelnek életre Legouvé könyvében. A francia filozófus a tanítást élményszerű „séták” keretei között oldja meg, Legouvé a szobában tett képzeletbeli „utazások” során tanítja a fiút. Mindketten fontosnak tartják a konkrét ismeretszerzésen túlmutató nevelést, a morális lelki fejlődést elősegítő nevelő jellegű tapasztalatok nyújtását.

Emlékszünk Rousseau Emillel tett kirándulására, melynek során az agyagkacsával bűvészkedő vásári mutatványos lesz az, aki katartikus élményhez jutatta a fiút: Nevezetesen úgy, hogy előbb hagyja, hogy a mutatvány rejtélyét megfejtő fiú a mágnesérc-darab segítségével maga felé vonzza a vizen úszó bábut, majd másodsor leleplezi a tömeg előtt találékonyságával tetszelegni akaró gyereket. A magamutogató önteltség jellemhibája felé vezető ösvényről így egy csapásra a helyes út felé tereli a fiút. Ebben a kirándulásban a Rousseau által teremtett „nevelési helyzetek” (ahogyan mai szóhasználatlal neveznénk) egyike jelenik meg. Akárcsak a Montmorency erdőben való tévelygés, kiűtkeresés, ez sem valódi élethelyzet, nem „spontán történet-sorozat”, hanem aprólékosan kigondolt és előre megrendezett szituáció. Így tesz Legouvé is: a tanítás során úgy rendezi el, úgy tálalja az elsajátításra váró ismereteket, hogy ezekhez kapcsolódóan mindig adódjon alkalom az erkölcsi értékek felmutatására, a morális tapasztalatokat nyújtó beszélgetésekre.

Látható tehát, hogy Legouvé gyermekfelfogása a 20. század hajnalán kibontakozó reformpedagógiai irányzatok gyermekközpontúságát előlegezi meg. Bemutatott könyve is

megerősíti azt a feltevést, hogy a reformpedagógia eszmei előkészítése mélyebben gyökerezik a 19. századi írók munkásságában, mint ahogyan azt korábban hittük.

### Legouvé-recepció Magyarországon

*Hegedűs István és Binder Laura*

Legouvé nevelési írásai erőteljesen hatottak saját koruk olvasóközönségének felfogásmódjára, gyermekről alkotott képre. S hogy ezek az olvasók nemcsak a művelt francia rétegekből kerültek ki, azt bizonyítják a könyveinek fordításai, többek között a Feleki József által magyarra átültetett kötetek is. Gyermekközpontú felfogása, nevelésről megfogalmazott újszerű gondolatai Magyarországon meglepően hamar jelentős visszhangra találtak. Pedagógiai folyóiratokban egyre-másra jelentek meg olyan esszék, amelyek a gyerek egyéniségére irányították olvasóik figyelmét, az „újfajta” nevelés előnyeiről szölköztek. Elterjedt egy új műfaj: olyan írások jelentek meg a neveléssel foglalkozó újságokban, amelyben a szerzők nem eredeti gondolatokat fejtettek ki, hanem külföldön divatos szerzők tárcáinak „utánérzéseit”, parafrázisát adták. (Pukánszky, 2001) Több ilyen tárca jelent meg például Hegedűs István tollából „Legouvé nyomán” aláírással.

Hegedűs István a korszak igen termékeny és elismert szakirója volt, aki szívesen foglalkozott pedagógiai kérdésekkel is. Teológiai akadémiát végzett Kolozsvárott és Pesten, majd német egyetemeken folytatta tanulmányait. Hazatérve előbb a kolozsvári, majd a budapesti egyetemen lett a klasszika-filológia tanára.

Hegedűs szívesen publikált a Család és Iskola című kolozsvári lapban, amelynek egy évig főszerkesztője is volt. Itt jelent meg az a tárcája is, melynek címe: „Menj, nincs időm”. A rövid írásban a magyar szerző voltaképpen Legouvé „Atya és fiú a 19. században” című könyve egyik fejezetének tartalmát gondolja tovább. (Hegedűs, 1875) Egy olyan édesapa szerepel a cikkben, akit sokáig fárasztott folyton kérdezősködő gyermeke, de egy katartikus pillanatban rádöbben arra, hogy milyen fontos szerepet tölt be ő fia életében: „Az atya egészen új dolgot érzett. Érezte, hogy ő nevelő. Érezte, hogy neki nem elutasítani, de felelnie kell. Neki le kell ereszkednie a gyermek lelki világához, neki vele foglalkoznia, vele játszania kell. Gyermekké kell válnia, hogy megértse azt a kínzó szót, melyben a gyermeki lény legőszintebben nyilatkozik: Miért?” (Hegedűs, 1875) A házi-tanítói-házinevelői szerepet ettől a pillanattól önként magára vállaló édesapa ezek után – jó pedagógusaként – folyton bűvárkodik: készül, hogy fiát méltó módon taníthassa. A tanító célzatú beszélgetések voltaképpen játékos képzeletbeli utazások: kirándulások, melyek során a gyerek megismeri a szobában található használati tárgyak és eszközök (például kandalló, ablaküveg) előállításának módját.

A magyar szerzők gyerekekkel kapcsolatos gondolkodásmódjának átforgalmazását bizonyítja Hegedűs egy másik cikke is, amely 1877-ben jelentetett meg ugyanebben a lapban. Ez az újabb Legouvé-parafrázis a szülői gyöngédség és a tekintély kapcsolatát vizsgálja, s benne a szerző megfogalmazza az új nevelői stílus egyik lényeges vonását: „Bizonyára könnyebb volt hajdan atyának lenni, mint manapság [ ... ] Ma alkotmányos apák vagyunk, még pedig azon súlyosbító körülménnyel, hogy nincsenek felelős miniszteraink. Minden tettünket, minden szavunkat meglátolják, mint valami budget-tételeket...” (Hegedűs, 1877) Érzékletes szembeállítás ez a „rég” és az „új”, a mélyen gyökerező „autokratikus” és a kialakulóban levő „demokratikus” apai nevelési stílusnak. (Pukánszky, 2002)

Az is igen figyelemre méltó újdonság, hogy ebben az időszakban nemcsak a fiúk nevelésének újfajta eljárásait népszerűsítették a nyugati írókat buzgón olvasó és követő magyar szerzők. Friss szellemű írások jelentek meg a leánynevelés témakörében is. A már fentebb idézett kolozsvári folyóirat, a Család és Iskola 1880-ban több részletben közölte Binder Laura írását egy édesanyjáról, aki maga vezette be leányát a természettan rejtel-

meibe. (Binder, 1880) A tanítás során megjelennek a már jól ismert és bevált módszerek: séta a természetben, beszélgetés a világ jelenségeiről, magyarázattal egybeszöve. A türelmes édesanya a gyerek értelmi fejlettségi szintjéhez alkalmazkodva, könnyen emészthető adagokba porciózva tálalja kislányának a tudományt, aki így könnyedén, szinte észrevétlenül építi fel a világra vonatkozó alapismereteinek rendszerét. (1)

### *Felméri Lajos képzeletbeli utazásai*

A Legouvé-recepció különösen erősen jelentkezett a 19. század egyik legkiemelkedőbb és legeredetibb magyar pedagógus-gondolkodójának, Felméri Lajosnak (1840–1894) a széles nagyközönség számára írt műveiben. A kolozsvári egyetem első pedagógia-professzora (1872–1894) kiválóan tájékozódott a korabeli angol és francia pedagógiai szakirodalomban, és nincs okunk feltételezni, hogy ne ismerne volna a nevelésről kötetlenebb, esszé-stílusban író szerzők műveit is. Volt közvetlen nevelési tapasztalata, hiszen évekig nevelősködött *Haller József* gróf családjánál. Pesten végzett református teológiai és egyetemi filozófiai tanulmányok után az 1860-as évek végén Angliában, Skóciában és Németországban járt tanulmányúton, s tapasztalatairól könyvet is írt. Termékeny pedagógiai író volt, szívesen írt a nevelésről pedagógusoknak, szülőknek és házi nevelőknek. Otthonosan mozgott abban a stílusban, amelyet Legouvé munkáiból már jól ismerünk.



*Felméri Lajos*

Tanári pályafutását a sárospataki főiskolán kezdte. A lélektan, logika, vallásbölcselet és esztétika mellett pedagógiát is oktatott, s egyre határozottabban foglalkozott egy neveléstani rendszer kialakításának gondolatával. Az 1872-ben Kolozsvárott megalapított tudományegyetem pedagógia tanszékének élére meghívást kapott – ez a tudományos szakírói és professzori kibontakozás páratlan lehetőségét kínálta számára.

Kolozsvárott kezdett hozzá egyre nagyobb ívű tudomány-népszerűsítő munkásságához. Előadásokat tartott, a széles olvasóközönségnek szánt folyóiratokban publikált cikkeket szülőknek, pedagógusoknak nevelési, közoktatási, szociológiai kérdésekről. Negyedik esztendeje tanított a kolozsvári egyetem pedagógiai tanszékén, amikor – a kor szokásaihoz híven több részletben – megjelent egy írása a *Néptanítók* lapjában *’Utazás a szobában’* címmel. (Felméri, 1875)

Már a cím is Legouvé művének ismeretét sejteti, de van még több közös vonás kettejük között. Egy apróság: mindketten hivatkoznak *Pascal* mondanására, miszerint „az emberek egyik legnagyobb bűne, hogy nem tudnak otthon ülni”. (Ebbe a bűnbe egyik szerzőnk sem kíván esni, hiszen utazásuk csak képzeletben zajlik, valójában kényelmes szobájukban ülnek.) Fontosabb egybeesés viszont az, hogy mindketten a gyerek érdeklődését veszik figyelembe. Felcsigázzák beszélgetőtársuk érdeklődését, amikor érdekes, izgalmas beszélgetés során mutatják be nekik be a természettudományok egyes elemeit – Legouvé az egyszerűbb használati tárgyak fizikai működését, Felméri pedig az emberi szervezet működését a szív munkájától kezdve az érzékszerveken át az idegrendszer működéséig. A magyar neveléstudós – a francia íróhoz hasonlóan – a gyermeket gondolkodó, kérdéseket feltevő, problémákat megoldó lénynek tekinti, nem pedig külsőleg adagolt ismereteket mechanikusan feldolgozó tanuló gépnek. Nem véletlen, hogy Felméri Lajost a pedagógiatörténeti szakirodalom a magyar reformpedagógia előfutárának tekinti. (Köte, 1997)

Felméri „útleírása” már az elején Legouvé könyvét idézi fel emlékezetünkben. Így kezdi az utazás színhelyének és a beszélgető-tanításnak leírását: „Egyszerű kis szoba, benne pár öreg karszék, a vas kályha, régi fali óra; egy szerény album és tükör, kis zongora, pár ódon festmény, a tisztára mosott padlaza-

ton kicsiny szőnyeg, a kristály tiszta ablakok előtt néhány cserép virág: minő nagy vi lág ez kevéssel beérni tudó léleknek; a gyermeki lélek előtt pedig az ismereteknek egész encyklopaediája. [ ... ]

Házi locomotivodat megindítod, azaz elkezded peripatetikus philosoph módjára járkálni, s íme gyermekeid, minden jegyváltás nélkül hozzád csatolják üres (t. i. szellemileg üres) kocsijokat. Te vagy mozdony, és mozdonyvezető egy személyben. A vonat menete alkalmával – mint tudjuk – a második, harmadik kocsi ugyanazon zökkenéseket teszi, miket az első tett: ugyanez történik házadnál is, mert gyermekeid, mint vasúti kocsik, helyesebben, mint természeti népek, majmolják még lépteidet, testtartásodat is. Persze mindnyájan egy kupében, az édes otthon első rendű kupéjában utaztok. Megindulhattok bátran üres zsebbel, mert pénzhajhász vendéglősek, lelkiismeretlen pincérek nem fogják utatokat megkeseríteni; sem a határszéli motozásoknak kitéve nem lesztek, sem a hordárok szerencsés utazást követelő arc és még egy hatósért kacsintgató kéz-tartásait nem kell megváltanotok. Mozdony, kocsi, konduktor, vasúti mérnök, hordár, vendéglős, minden-minden magatokból telik ki.

Pascal, a nagy francia moralista, igen helyesen mondá, hogy az embereknek egyik legnagyobb bűnök, hogy nem tudnak otthon ülni. Mi utána tehetnők, hogy ma az utazások, körutak, kéjkirándulások korában – nem tudnak utazni. Tehát otthon ülni és mégis utazni, tanulságos kirándulásokat tenni: bizonynyal első rendű érdeme lehet egy családfőnek. Múlt évben egy régi ismerősömet látogattam meg, s meglepetve voltam tanúja egy ily szobai utazásnak, melynek első állomásnyi részét tanító-társaimnak, a főbb vonásokban, egy kis előzménnyel együtt íme bemutatom.

Forró augusztusi délután volt. Barátommal arról beszélgeténk, vajon mi lenne helyesebb az iskolai építkezéseknél, a régi iskolaépületeket kitarozni-e, vagy azokat merőben újból építeni.

[...] Ily veszedelmes destructív dolgokon törtük fejünket, midőn hirtelen az ég is, a külső fojtó bűzhődt levegőre haragosan ráfordult, dörögni kezdett, a felhők csattogni, szikrázni kezdettek, mintha valamely cyclops-óriás velők pipára akart volna gyűjtani, acél- és kovaként saruén őket egymáshoz, taplónak bizonyosan a mi ódon iskolánk épületét akarván felhasználni. Zoltánt, ismerősöm elemi iskolát ép akkor végzett fiát, hirtelen beützte az udvarról a vihar.

Na fiam – mond az apa – látom az orcádról, hogy elfáradtál. Jó, hogy bejöttél most már pihenésül itt a szobában fogunk járkálni, s egymást megnézni.

Zoltán. Dehogy fáradtam el, atyuskám, csak az arcom oly piros; de az egyébkor is piros színű, hiszen mama azért mondja annyiszor, hogy az ő kertében az én orcám a legszebb rózsá, s legtartósabb, mert télen-nyáron egyformán virít.

Apa. Mindjárt meglátom igazad van-e? Add ide kezedet. Lásd, van a te testedben egy kis szivattyú, mely hasonlít az udvaron levő szivattyús kúthoz. A különbség a kettő közt az, hogy ez a szivattyú, melynek neve szív, kettős szerkezetű: A szív két félből áll: jobb- és bal kamarából, egy-egy pitvarral, vagy váróteremmel ellátva. De van e kamaráknak, és pitvaroknak nagyon jól záródó ajtóik is, melyeket bilentyűknek hívnak. Ezek az ajtókon a szív kamaráknak egy öröké bolygó vendége játszik bujósdit: a vér, a szív szivattyúnak ez a drága-piros vize. A vérnek is van víz-része, a vér-savó, becsebb részét a vérgolyók alkotják. Ezek a golyók, mintha csak az örökös bujdosásra kárhozottat Kain tarisznyájából kikerült pénzdarabok volnának, örökös útban vannak a test csatornáin, az (üt- és vér-) ereken. Hogy társágban utaznak, természetes; kényelmesebb és kellemesebb mindig ismerősökkel és rokonokkal utazni. Főállomás a szív. Ha a szív váró-termek, a pitvarok megteltek utazókkal, megnyílnak az indóházakba nyíló ajtók, s egy pillanat alatt minden utas hajón van. Erre a kamarák falai összeszorulnak, az ajtók kitáruznak, s minden háromszori csöngetés nélkül útra indul a vízi vonat, ki egy, ki más irányban: A szívnél a háromszori csöngetést a várótermek, az indóház kiürülése és az erre következő rendkívül rövid ideig tartó szünet (pauza) helyettesíti, a miket együtt egy szívverésnek hívunk. Az útra kelt vérgolyók egy része délfelé tart, a déli csatornán, hogy a test Alföldjének rónáit megöntözze, a bédényeket, a gyomort stb. megítassa, kiséperje, kitisztogassa. A másik rész pedig északra megy, a nyak ütéren, a fej, az agy biróalmának megöntözésére ...” (Felméri, 1875)

A fenti idézetek alapján jól érzékelhető a két szerző és a két mű közötti hasonlóság és különbség. Legouvé már pályája csúcán írja nevelési életképeit, Felméri viszont még pályakezdőnek tekinthető, tragikusan rövid élete fő műve, „A neveléstudomány kézikönyve” még előtte áll. Közös viszont a gyerekről alkotott felfogásuk: a gyereket aktív, izgalmas problémákat kereső lénynek tekintik, akinek érdeklődése a tanulási folyamat fő mozgatóereje. Nem hisznek az apró lépésekben haladó, „tudásporciókat” adagoló ismeretszerzés herbarti receptjében. Beszélgető, együtt gondolkodó – a szókratészi heurisztika elemeit sem nélkülöző – tanulásuk improvizatív, művészi tevékenységre emlékezteti az olvasót. Olyan tanításra, amely az egész lelket mozgósítja, s nem csupán az értelem csiszolására tör. Legouvé emellett különös gondot fordít az erkölcsi problémák felvetésére is, Felméri e munkája esetében a morális nevelés nem kap ilyen hangsúlyt. A Legouvé által bemutatott apa voltaképpen tiszteletre méltó amatőr a természettudományok vi-

lágában: maga is állandó tanulásra szorul, hogy fiát taníthassa. Felméri főhőse viszont (bécsi politechnikumi oklevéllel a zsebében) kiváló szakértője a tudományoknak, nemcsak az élettant ismeri és tudja szemléletesen tanítani, hanem – ahogyan az a cikk folytatásaiból kitűnik – lebilincselően tudja szemléltetni a fizika (fénytán, mechanika, stb.) különféle jelenségeit is. (Felméri, 1877)

Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a gyermek, a gyermekkor iránti érdeklődésnek fokozódása, a gyermek egyéniségéhez alkalmazkodó tanítási módszerek felbukkanása és terjedése Magyarországon is elkezdődött, még mielőtt a tradicionális reformpedagógiai irányzatok teret hódítottak volna. Újjá kell értékelnünk azt a neveléstörténeti axiómát, amely a gyermektanulmány, a gyerekre koncentrálnó reformpedagógiai irányzatok megjelenésnek idejét a századforduló előtti néhány évtizedre teszi. Az új pedagógiák kialakulásának eszmétörténeti előzményei sokkal mélyebbre nyúlnak vissza, és így célszerűbb a gyerekekkel kapcsolatos újfajta indítatású, „gyerekközpontú” szemléletmódot egy, a pedagógia története során már a reneszánsztól kezdve elő-előbukkanó, egymáshoz laza szálal kötődő „reformmotívum-láncolat”-ként értelmezni. (Oelkers, 1992)

A fenti példák talán elegendőek arra, hogy érzékeltessék: az apák szerepe a 19. századi polgári családmodellben megváltozott. A változás kettős, egymással ellentétes irányú mederben haladt. Társadalmi okok miatt ismét megjelentek az autoriter, távolságtartó apai szerep-elemek, de egyre többször bukkantak fel a gyermek fejlődése iránt szenvedélyes érdeklődést mutató, a gyereknevelés hétköznapi teendőiből is részt kérő család-apák. Az előzőekben bemutatott források azt igazolják, hogy bizonyos polgári rétegekben ez az utóbbi tendencia erőteljesebben érvényesült: az apák új szerepe egyre általánosabbá vált a modern európai családokban.

## Jegyzet

(1) Binder Laura cikksorozatának részletesebb elemzése olvasható Nóbik Attila *A gyermek a dualizmus iskolái és a család hatókörében* című tanulmányában.

## Irodalom

- Bain, A. (1912): *Neveléstudomány. I–II.* (Fordította Szemere Samu) A Magyar Tudományos Akadémia kiadása, Budapest.
- Binder Laura (1880): A természet és az anya. *Család és Iskola*, VI. 70–72., 77–79., 90–91., 99–100., 110–111., 125–127., 141–143.
- Erdődi János (1889): *Neveléstan* (Második, átdolgozott kiadás). Kiadja Lauffer Vilmos, Budapest.
- Felméri Lajos (1870): *Úti levelek Skóciából*. Budapest.
- Felméri Lajos (1875): Útazás a szobában. *Néptanítók Lapja*, VIII. Buda-Pest. 38–42., 225–227., 247–248., 267–270., 291–292., 316–319., 344–346., 366–369., 384–387., 400–402., 421–426., 440–445.
- Felméri Lajos (1877): A természetten elemei a játéktéren. *Néptanítók Lapja*, X. 10–14., 33–37., 65–71., 21–125., 196–201., 213–219., 408–413., 436–440., 478–481., 496–499.
- Felméri Lajos (1881): *Az iskolázás jelene Angolországban. I–II.* Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fertig, Ludwig (1984): *Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1660 bis 1900.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Hegedűs István (1875): *Menj, nincs időm! Család és Iskola, Nevelés és oktatásügyi szakközlöny szülők, nevelők, kisdiednevelők, tanítók és a neveléstügy barátai számára.* Kiadja a Kolozs megyei Tanító-testület. I. 33–34.
- Hegedűs István (1877): Gyöngédség és tekintély. *Család és Iskola*, III. 29–31., 38–40., 46–48., 53–54.
- Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti kérdései.* OPKM, Budapest. 78.
- Legouvé, E. (1878): *Atya és fiú a tizenkilencedik században.* (Fordította Feleki József) Franklin Társulat, Budapest.
- Legouvé, E. (1885): *Leányaink és fiaink.* (Fordította Feleki József) Franklin-társulat, Budapest.
- Locke, J. (1914): *Gondolatok a nevelésről.* (Fordította Mutschenbacher Gyula). Kiadja a Katolikus Középiszkolai Tanáregyesület, Budapest.
- Némethy András – Ehrenhard Skiera: *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1999.

- Oelkers, Jürgen (1992): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Juventa Verlag, Weinheim – München. Zweite Auflage.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2002): *A tizenkilencedik század gyermekfelfogása. Iskolakultúra, 2.*

Az  
**Új Pedagógia Szemle**  
február havi tartalma

**Konferencia – Értékelés és minőség a közoktatásban**

- Környei László: A mérés és értékelés oktatáspolitikai funkciói
- Halász Gábor: Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében
- Mátrai Zsuzsa: A standard vizsgáztatás tapasztalatai Nagy-Britanniában
- Báthory Zoltán: A rendszerszintű oktatási felmérések néhány tanulsága
- Csapó Benő: A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet
- Horváth Zsuzsanna: Reflexiók a tanórai értékelésről
- Liskó Ilona: A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége

**Tanulmányok**

- Géczi János: A neveléstudomány történeti dimenziói
- Búcsú Szabenyi Péterrel

**Világtükör**

- Mihály Ildikó: Diagnózis az iskoláról

**Kritika-figyelő**

- Közös gondolkodás a nevelésről – nem csak osztályfőnököknek – Szekszárdi Júlia és Schüttler Tamás beszélgetése
- Árkos Iván: CD-ROM-ok az oktatásban „Encyclopaedia Humana Hungarica” sorozat (1. rész)
- Tanulmányok a megújuló történelemtanításról (Csoma Gyula)
- Kooperatív tanulás (Földes Petra)
- Új tantárgy – új tankönyv (Nemes György)
- Komplex iskolakutatás (Sántha Kálmán)
- Egyszemélyes enciklopédia (Horánszky Nándor)

**TKA-melléklet**

- Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény-felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában – 2001. július-december

**KOMA-melléklet**

- Összefoglaló a KOMA XXXVIII. pályázatáról – Pedagógiai innováció roma gyerekeket is nevelő intézményekben
- A pedagógusok és a szociális szféra együttműködése a pályázat tükrében – Beszélgetés a Miskolci Családsegítő Szolgálat munkatársaival (Földes Petra)
- A pályázaton nyertes pedagógusok felkészítő tréningjének programja
- „Ahhoz, hogy valaki egy ilyen programra pályázzon, nemcsak szakmai elkötelezettség, hanem szociális érzékenység is kell” – Nyerges Tibor felelős kurátor köszöntője és bevezető előadása
- Kocska Ágnes: A roma kisiskolások foglalkozásainak tapasztalatai
- Tóth Józsefné: „Tanulás a családtól” program

## Gyermekek a dualizmus iskolái és a család hatókörében

*A magyar neveléstörténet egyik legjelentősebb dokumentuma az 1868. évi népoktatási törvény, amely – pénzbüntetés terhe mellett – a tankötelezettséget is bevezette a hat és tizenkét év közötti gyermekek számára.*

A törvény meghozatalakor a tankötelesek mintegy 48 százaléka járt iskolába, a világháború kitörése előtt pedig 93 százaléka. (Mészáros – Németh – Pukánszky, 1999) A tanulók számában a fejlődés úgy fejezhető ki, hogy a kiegyezés előtt körülbelül 1,2 millió gyermek vett részt alapfokú oktatásban, az 1910-es évekre ez a szám meghaladta a 2,5 milliót, ami az akkori lakosság 8,5 illetve 14 százalékát tette ki. Az analfabéták aránya az 1870-es években tapasztalható közel 70 százalékról az 1910-es évekre 30 százalék körülire csökkent. (Felkai – Zibolen, 1993)

Az elemi iskolába járó gyermekek számának megduplázódása, az analfabétizmus csökkenése kétségkívül a dualizmus iskoláinak köszönhető. Ugyanakkor nem tagadhatóak a kudarcok sem. Az elemi iskola 6. osztályába csak a tankötelesek töredéke jutott el, s a továbblépés is csak keveseknek adatott meg. Jellemző, hogy az 1910-es évek elején 2,5 millió alapfokú oktatásba járó gyermek mellett a középfokon csak mintegy 110 ezer tanuló vett részt az oktatási rendszerben.

A tömeges iskoláztatás mélyreható változásokat hozott a gyermekkorba. A 19. századtól a gyermekek túlnyomó többségének élete összefonódott az iskolával. Azelőtt többségük csak családi nevelésben részesült, most viszont tömegeik kerültek be egy szigorúan szabályozott, hierarchikus rendszerbe. Új szociális térbe kellett beilleszkedniük: egy nagyobb létszámú, öntörvényű, mégis erősen szabályozott kortárs csoport hatásai és a tanárok társadalmi által támasztott szabályok közé. Az iskolai nevelés problémái a 19. század végétől váltak az emberek – a 20. század elejére 2,5 millió gyermek és családjaik – általános problémáivá.

A változások számbavétele még csak felsorolás szintjén sem lehetséges, hisz a téma – érdekessége ellenére – nem váltotta ki a dualizmus kori gyermekséget kutatók érdeklődését. Jelen vizsgálatban is csupán egy részkérdést vizsgálok, azt, hogy a családok és az iskola viszonya hogyan alakult a dualizmus során. Az iskolarendszer fent említett mértékű kiterjedése nyomán a dualizmus-kori pedagógiai sajtóban a gyermekek nevelésének jogát illetően különböző nézetek jelentek meg. Az alábbiakban ezeket mutatom be.

Mivel a pedagógiai lapokat általában gyakorló pedagógusok írták, a család és az iskola kapcsolatát az ő szempontjukból látjuk. A „család” véleménye a pedagógusok szűrőjén keresztül jelenik meg, tehát szükségszerűen elfogultan kerül bemutatásra. Ezt azonban ellensúlyozza, hogy a pedagógiai sajtó forrásként való felhasználásával betekintést nyerhetünk az egykori tanárok gondolatvilágába.

Ennek a gondolatvilágnak a gyökereit, összetevőit feltárni a kutatások jelen állása miatt még lehetetlen. A pedagógusoknak a gyermekekről való tudása s azzal kapcsolatos viselkedése függvénye a kulturális, a tárgyi, a szociális, a történelmi és a személyes környezetnek. Ezek vizsgálata elengedhetetlen, ha a korabeli tanítók, tanárok gyermekképét akarjuk vizsgálni. Ebben az elemzésben sem tudok minden szempontot számba venni,

csupán arra összpontosítanak, vajon a társadalmi környezet hogyan befolyásolhatta a tanítók, tanárok gondolkodását.

A 19. századi pedagógusok néha lekezelően tekintettek az egyszerűbb emberekre. [Hanem, ne haragudjék meg, de ezt maga nem érti, mert nem járt iskolába, s nem mívelte ki lelkét annyira, hogy megértse – mondja egy tanító egy atyának. (*SzKL*, 1890)] Ha ennek a felsőbbrendűség-tudatnak a gyökereit keressük, mindenképp meg kell említeni a magyar társadalom sajátos fejlődését.

*Erdei Ferenc* vázolta föl, hogy Magyarországon „két társadalom” jött létre, az úri és a polgári társadalom. Ezek „kitermelték” a maguk középosztályait is. Erdei szerint a tanítók az úri középosztály legalsó rétegét alkották. Ez a réteg nem azért úri, mert úri származású, hanem azért, mert gondolkodása az úri mentalitást tükrözi. (*Erdei*, 1980) Véleményem szerint a fenti tanítók atyáskodó, néha lenéző álláspontja legalább részben ezzel az úri gondolkozással magyarázható. Ez a hangnem végigkíséri szinte az összes áttanulmányozott és bemutatásra kerülő cikket.

A dualizmus kori pedagógiai lapok közül az egyik legjelentősebb a *Család és Iskola* címet viselte, de létezett lap *Iskola és Szülőház* címmel, s voltak olyan újságok, amelyek alcímükben tüntették fel a kapcsolatot (például „Iskola – Katholikus tanítók és szülők lapja”). Azaz már a kortársak is elismerték az iskola és a család között lévő kölcsönhatás fontosságát: „Kutatnunk kell a családot, a családtagok, a társadalom, a tanuló társak a tanító hatását az oktatásra, hogy legyünk tisztában, hogy az ember mívelődésében mennyiben lehet e tényezőkre s más tényezőkre számítani.” (*Baló*, 1891)

A kölcsönhatás eredményét is mérlegelve három álláspont bontakozott ki a gyermekek nevelésének jogát illetően: az iskola elsőbbségét hirdetőké, az iskola és a család együttműködését vallóké és az iskolán kívüli nevelést propagálóké.

### Az iskola és a család együttműködése

„Ahol az iskola kizárólag a tanítással, azaz ennek formai oldalával, a ház megint a neveléssel szorosabb értelemben foglalkozik (a hol éppen foglalkozik) egyébiránt egymást mellőzve, ott az iskola a gyermeknek legfőbb technikai jártasságot, száraz tudást, a ház meg azon sokszor talált gépies udvariasságot adhatja, de valóban nevelésileg-nemesítőleg egyik sem hathat.” (*Bún*, 1870)

Egy másik szerző kijelenti: „nem lehet sikeres az iskola nevelő munkássága, ha hiányzik a család és az iskola között a harmónia.” (*Bournáz*, 1890) Ennek az összhangnak a hiánya több okra vezethető vissza.

Általános jellemzőként meg kell állapítani, hogy abban minden szerző egyetértett, hogy a családi és iskolai nevelés tartalma és célja távol került egymástól, ugyanakkor mégis szoros kölcsönhatásban vannak egymással. Az egyik szerző szerint: „...iskola-ügyünk fejlődésének útját állotta: tanítók elégtelen míveltsége, a nép mívelletlensége, de mindenképp fölött: a tanítók és a nép közönyössége”. (*Bún*, 1870) Ez a fajta okfejtés, amelyben megjelenik a tanítók felelőssége is az elégtelen nevelésben, nagyon ritka, mint ahogy azt is csak elvétve olvashatjuk, hogy a szülők milyen kifogásokat támasztottak, panaszkodtak az iskolával szemben.

Egy rosszul tanuló gyermek apja kéri a tanítót, hogy fiát engedjék ismétlőbe. Az apa felteszi a kérdést: „Oszdán meg, nem is lesz abból pap; minek tanulna?” (*SzKL*, 1890) Hasonló érvelés olvasható az alábbiakban is: „Odaküldte a szegény földmíves gyermekét azon reményben, hogy becsületes földmívelő lesz belőle, ki majd munkáját megérti; de ez mitsem tudott kevésbé, mint amire a legnagyobb szüksége volt: a gazdaságot. Természetes tehát, hogy a földmíves gyermekét inkább otthon tartotta, mint iskolába küldte, miután otthon segített neki a munkában, hanem egyszersmind többet is tanult, mint az iskolában.” (*Bún*, 1870)

Ezekon kívül – mintegy ellenpontként az iskolakritika mellett – igen erős volt a családokat érő kritika is az újságokban. „Több évi tapasztalat bizonyít mellettem, midőn azt állítom, hogy az egyszerű falusi szülők – nem annyira rosszakaratból, mint inkább tudatlanságból – az iskolai tanítást és nevelést saját maguk és gyermekeik kárára olyannyira megnehezítik, hogy csodák közé tartozik azon köztük élő lelkiismeretes tanító, ki e miatt velök békében tudna élni.” (Dávid, 1891) Egy másik szerző pedig a következő megállapítást teszi: „Mit használ ilyen körülmények között a tanító jeles képzettsége és igyekezete? A legjobb esetben is fél eredménnyel kénytelen beérni, a szülék pedig panaszkodnak, hogy gyermekök csak hiába járja az iskolát; de nem veszik észre, hogy tán ők maguk is okai a sikertelenségnek...” (Bournáz, 1890)

Ennek okát az egyik író az alábbiakban látja: „A szó nemes értelmében vett családi élet, házi nevelés ma meseként hangzik fülünkbe a régi jó időkben. Azt hiszem, hogy nem túlzok, ha azt állítom, hogy a családok kétharmada ma a düledező-félben lévő családi élet alkotmányának foltozására pazarolja erejét és idejét.” (Bede, 1890)

A szerzők többsége egyetértett abban, hogy a nép műveletlensége, tudatlansága, olykor rosszindulata, az alsóbb osztályok siralmas erkölcsi állapota, az elégtelen családi nevelés, a gyermekek által otthon látott rossz szokások az okai, hogy az iskola a nevelési feladatát csak részben tudja teljesíteni, vagy egyáltalán nem képes ennek a kötelezettségnek megfelelni. Ezek az állapotok oda vezettek, hogy néhány szerző egyenesen azt hirdette:

*Egyéb elvitathatatlan jó oldalai mellett a nyilvános iskolának sokszor az a feladat jut, hogy az elhanyagolt vagy ferde irányú házi nevelés mulasztásait avagy helytelenségeit pótolja, ami ha sikerül, úgy az iskola egyik legszentebb kötelességét végezte.*

csak az iskolának van kötelessége és joga a nevelés terén. „Az iskolai nevelésnek feladata, hogy ... az erkölcsök megjavuljanak, s a családi élet szentélye minden megromlástól biztosíttassék.” (Nagy, 1885)

Ez a típusú vélemény ilyen formában ritkán található meg. A szerzők sokkal inkább törekedtek az iskola és a család kapcsolatának javítására. Ennek számos formáját megemlítették, de az egyik legáltalánosabban ajánlott módszer a szülők iskolai látogatása s a tanítók családlátogatása volt. Másrészt ösztönözték a szülőket, hogy az iskola és a tanító iránti nagyobb tiszteletre neveljék a gyermekeiket.

Am nem mindenki volt ilyen optimista, sőt volt olyan szerző, aki nem egyszerűen csak bírálta az iskolai nevelést, de a magánnevelés vagy családi nevelés mellett tette le a voksát: „...egyéb elvitathatatlan jó oldalai mellett a nyilvános iskolának sokszor az a feladat jut, hogy az elhanyagolt vagy ferde irányú házi nevelés mulasztásait avagy helytelenségeit pótolja, ami ha sikerül, úgy az iskola egyik legszentebb kötelességét végezte, ...tény azonban az is, hogy sok tekintetben éppen a nyilvános iskoláztatás miatt hiába keresünk a mai világban gyermeki gondolkodást. 10-11 évvel a mai gyermek nem gyermek többé...” (Nemessányi, 1889) Éppen ezért a szerző a magántanítást ajánlja a nyilvános oktatás helyett.

Más összefüggésben is találkozhatunk a korabeli pedagógiai sajtóban az iskolakritika különböző fajtáival, amelyek az iskola gyakorlatának megváltoztatását célozták. Ám a

magántanítás mint az iskolai oktatás alternatívája komolyan nem került szóba. A dolgozathoz felkutatott irodalomban ez az egyetlen cikk, amely ezt a gondolatot tartalmazta. Ugyanakkor a 19. század végén több olyan írást is találhatunk, amely a családi nevelést propagálta. A gyermeküket tanító apák képe a magyar pedagógiai irodalomban is megjelenik, többek között *Felméri Lajos* írásaiban. Minthogy Felméri ilyen irányú munkássága már jól ismert (*Pukánszky*, 1999, 2001), én egy gyermekét nevelő anya munkásságán keresztül mutatok be néhány jellemző vonást ebből az irányzatból.

A cikksorozatot *Binder Laura* írta, a címe „A természet és az anya”, és a *Család és Iskola* 1880-as évfolyamában jelent meg. A cikk egy tanítónő élményeit írja le, aki a természet iránt feltűnően érdeklődő tanítványa neveltetését kíséri figyelemmel. Kiderül, hogy a gyermek az érdeklődését és nagy tudását a nevelését tervszerűen végző édesanyjától szerezte. Az írásban keverednek az anya elbeszélései, a tanítónő megfigyelései s az anya gyermekéről írott naplójának sorai.

Mind Felméri, mind Binder cikkéről elmondható, hogy nem fejtenek ki nyílt iskolakritikát, sőt többször utalnak is az iskolára, az iskolában szerzett ismeretekre is. Ugyanakkor az, hogy a gyermek nevelését tudatosan a szülők veszik kezükbe, nemcsak a gyermekek iránt tanúsított figyelemnek köszönhető. Részben az is indokul hozható fel, hogy a gyermekek az iskolában nem kapták meg a szükséges ismereteket, vagy nem megfelelően kapták meg, s ezért azok kiegészítésre szorulnak. Ez az iskola burkolt kritikája.

Ahogy *Rousseau* Emillel, úgy tesz sétákat Felméri apája fiával a szobában, és Binder anyája lányával a természetben, így ismertette meg vele környezetét. Mindezen hasonlóságok ellenére úgy gondolom, hogy a Binder által leírt nevelés nem gyermekközpontú. Bevonja a gyermeket a tanítás folyamatába, de a gyermek alig hasonlít egy hús-vér gyermekre. A gyermek szobája a következőképp fest: „Már az ablakból gondosan ápolt külföldi és hazai virágfajok mosolyogtak hívogatólag felém. (...) nem messze egyik virágcsoporttól, egy csinosan rendezett ásványgyűjtemény ragadta magára figyelmemet. (...) az ásványokat őrző szekrény mellett egy másikra térhet tekintetünk, melyben kitömött emlősök és madarak emlékeztettek földünk gazdagságára (...) És e mellett még egy harmadik szekrény is áll, s benne könnyebb szerkezetű természettani eszközök: inga, szökőkút, Heron-labdája, közlő edények, vízi-puska, bűvös-lámpa, gépminták, stb. (...) A gyűjtemények tárához egy könyvtár csatlakozott, mely szerényen kínálkozott a legtapintatosabban választott ifjúsági olvasmányokkal. (...) Egy író-asztalka fölött művészek és írók arcképei függnek ... a fal többi részei állatok és növények jól választott és csinos képeivel vannak díszítve.” (*Binder*, 1880) Ilyen szobában inkább egy tudós lakik, nem egy gyermek. A gyermek által a cikkekben elsajátított „tananyag” nem kevesebb – vagy nem lényegesen kevesebb – az iskolai anyagnál. Csak a tanítás módja más.

Mind a két cikkre elmondható, hogy a tanítás módszerében a gyermek felé fordul. De az az embereszmény, ami a szerzőket vezeti, még túlságosan is műveltségközpontú. Az igazi áttörés a gyermekközpontúság felé akkor történik, mikor egy újfajta embereszmény lesz a nevelés alapja.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a gyermeknevelésről folyó vitában a felek látzólag a gyermekekért léptek fel, de éppen az ő valódi érdekeiket hagyták figyelmen kívül. Az igazi harc nem értük, hanem a nekik megtanítható tananyagért, erkölcsökért folyt. Az iskolai nevelést bírálók nem ritkán maguk is képzeletbeli követelményeket támasztottak a gyermekekkel szemben. Ugyanakkor néhány írásban már megtaláljuk a gyermekek felé fordulás első lépéseit is.

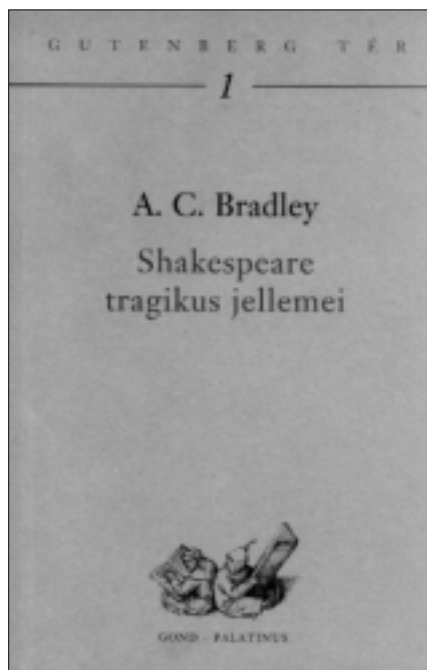
## Irodalom

Baló József (1890): Amikor az anya a hibás. *Család és Iskola*.

Baló József (1891): A paed. esetek körének kibővítése. *Család és Iskola*.

Bede Dániel (1890): Egy gyermekbarát elmékedése a családi nevelésről. *Iskola és Szülőház*.

- Binder Laura (1880): A természet és az anya. *Család és Iskola*.
- Bournáz Ernő (1890): Szülék, óvjatok a tanító tekintélyét. *Iskola és Szülőház*.
- Bún Samu (1870): Iskola és szülőház. *Néptanítók Lapja*.
- Dávid Mihály (1891): Szülök, több figyelmet a gyermeknevelésre. *Iskola és Szülőház*.
- Erdei Ferenc (1980): *A magyar társadalomról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Felkai László – Zibolen Endre (1993): *A magyar nevelés története*. II. kötet. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Felméri Lajos (1875): Útazás a szobában. *Néptanítók Lapja*.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy István (1885): Család és iskola. *Néptanítók Lapja*.
- Nemessányi Adél (1889): A magántanítás előnye. *Család és Iskola*.
- Pukánszky Béla (1999): „Útazás a szobában”. Gyermeküket tanító apák a XIX. században. *Magyar Pedagógia*.
- Pukánszky Béla (2001): Felméri Lajos ismeretlen arca – a gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógiaprofesszor írásaiban. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SzKL monogrammal (Százdeczky Kardoss Lajos? 1890): Hogy a fia ismétlős legyen. *Család és Iskola*.



*A Gond-cura Alapítvány és a Palatinus Kiadó könyveiből*

# A reformpedagógia gyermekképe

## *A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig*

*A jelenleg széles körben elfogadott szakmai vélekedés szerint a reformpedagógia (New School, Új Nevelés-, Új Iskola-Mozgalom, Progressive Education, Education Nouvelle stb.) fogalma elsősorban Európában és Észak-Amerikában kibontakozó kultúra- és társadalomkritikai motívumok által inspirált pedagógiai irányzatok és koncepciók, illetve iskolakísérletek összefoglaló elnevezésére szolgál, amelyek a pedagógiai gondolkodás és a nevelői gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekuszenek, s amelyek a 19. század utolsó évtizedétől kezdődően a 20. század közepéig jöttek létre.*

**E**szerint az értelmezés szerint a később nemzetközi mozgalommá szerveződő pedagógiai irányzat fejlődése két alapvető szakaszra tagolódik. Az első a 19. század utolsó évtizedétől az első világháborúig tart és a gyermeki individuum önállóságának, szabadságának megvalósítására való törekvés jegyében fejlődik. Az ekkor bekövetkező jelentős szemléletbeli változásokat eredményező radikális szellemű iskolai újtásokat a reformokkal rokonszenvező pedagógusok egyre bővülő köre valósította meg. A Cecil Reddie által Abbotsholme-ban létrehozott első „New School” mintájára – elsősorban Franciaországban, Svájcban, Németországban – alapított bentlakásos magániskolák képezték az alapját a később több irányzatra bomló nemzetközi reformmozgalomnak. Ebben az időszakban a reformpedagógia olyan jelentős személyiségei kezdtek el tevékenységüket, mint a svájci *Adolph Ferrière*, az olasz *Maria Montessori* és a belga *Ovide Decroly*.

A század első évtizedének végére mind szélesebb körben jelentkező reform érdeklődése – az elitképzés és a kor élet- és művészettelfogásának sajátos gondolatait az iskola belső világának gazdagítására felhasználó művészpédagógia mellett – egyre fokozottabb mértékben fordult a kisgyermek és kisiskolás nevelésének kérdéseire. A mozgalom további – nagyjából a század második évtizedének végéig tartó – fejlődésének középpontjában egyre inkább a kor természettudományos, biológiai-pszichológiai-fiziológiai eredményeit is felhasználó belső iskolareform megvalósítása áll, amely összefüggésbe hozható a gyermeki szabadság, önkibontakozás sajátos megnyilvánulásával.

Ez a törekvés figyelhető meg az olasz orvosnő, Maria Montessori (1870–1952) pedagógiai koncepciója kapcsán, aki 1907 januárjában San Lorenzóban – Róma egyik külvárosában – nyitotta meg „casa dei bambini” elnevezéssel első intézetét.

A reformpedagógiai mozgalom első szakaszának legfőbb törekvése a gyermeki szabadság, önállóság, önkibontakozás minél maradéktalanabb megteremtése volt a gyermekhez méretezett iskola megvalósítása, a hagyományos nevelési intézmények belső világának, módszereinek, tananyagának radikális átalakítása útján. Az egyre szélesebb körben tért hódító reformgondolatok további népszerűsítésére, a különböző nemzeti törekvések összehangolására a világháborút követő időben megkezdődött az irányzat világmozgalommá szerveződése. 1921 nyarán Calais-ban került sor Az Új Korszak Nemzetközi Nevelési Konferenciájának (The New Era International Conference on Education)

megrendezésére. Ennek keretében alapították meg a reformpedagógia nemzetközi szervezetét, az Új Nevelés Egyesületét (New Education Fellowship) is. Az új szervezet tagja lehetett az az érdeklődő, aki előfizetett valamelyik folyóiratára (az angol nyelvű The New Era, a francia Pour l'Ere Nouvelle, a német Das Werdende Zeitalter).

A mozgalommá válás és az ehhez kapcsolódó közösségépítő törekvések is jól érzékeltek a reformpedagógia felfogásában bekövetkező tartalmi-szemléletbeli gazdagodást, amelynek egyik új elemeként ebben az időben jelent meg a közösségi nevelés gondolata. A közösségi nevelés szellemiségének felvállalásával fejlődtek tovább a szintén ebben az időszakban kibontakozó újabb munkaiskola-koncepciók (*Kerschensteiner* munkaiskolája, *Freinet* „Modern Iskola”-ja, a szovjet termelőiskola), amelyek a reformpedagógia elképzeléseit nem egy szűk társadalmi elit nevelésében-oktatásában, nem a kísérleti iskolák laboratóriumi világában, hanem a tömegoktatásban, a népiskolák korszerűsítése útján igyekeznek megvalósítani.

A világháború után jött létre a Waldorf-iskolai mozgalom – miként önmagát jellemezte -, a reformpedagógia harmadik évtizedének sajátos irányzata. Az 1919-ben Stuttgartban alapított első intézetük nyomán megjelenő Szabad-

---

*A reformpedagógia dogmái motivumtörténeti oldalról szemlélve egyrészt az újkori pedagógiai hagyomány szemléletmódjának továbbörökítését szolgálják, így sajátos diakronitást mutatnak, másrészt szinkronban, összhangban állnak a „fin de siècle” különböző antimodernista törekvéseivel. A különböző társadalmi és életreform-mozgalmakba beágyazódva, azok ideológiájához mintegy saját „hözományként” hozzákapcsolják saját „paradox eredetiségük” központi értékét: a gyermeki géniuszra és a társadalom organikus szolidaritására vonatkozó mítoszt.*

---

Waldorf-iskolák egységes és részletesen kidolgozott közös tanterv alapján működtek – és működnek ma is – amely az alapító *Rudolf Steiner* okkult világfelfogásán és embertanán, az antropozófián alapszik. A német reformpedagógia *Gaudig* képviselte munkaiskola-koncepciójának és *Ferrière* „école active” irányzatának gondolatai nyomán – számos más korabeli elképzelés felhasználásával – jött létre a húszas évek reformpedagógiájának másik sajátos irányzata, a szociáldemokrácia eszméivel rokonszenvező francia *Celestin Freinet* (1896–1966) által kialakított pedagógiai koncepció, amely később szintén számos országban meghonosodott.

Az európai reformpedagógia második fejlődési szakaszával összhangban a húszas évek elején további – részben a Dewey-féle pragmatista-instrumentalista pedagógiai alapelveken nyugvó, részben a Montessoripedagógiát továbbfejlesztő – iskolamodellek, módszertani jellegű irányzatok bonta-

koznak ki az Egyesült Államokban is, amelyek közül a Dalton- és Winnetka-Plan vált világszerte ismertté. Az amerikai tanárnő, *Helen Parhurst* (1887–1957) *Dewey* és *Montessori* tanítóképző gyakorlóiskolájának vezetőjeként hozta létre Laboratóriumi Terv (Laboratory Plan) néven első reformiskoláját, amelynek továbbfejlesztett változata 1920-ban a Massachusetts állambeli Dalton város Senior High School-jában valósult meg, így az iskolai munka szervezésének ez az új modellje a város nevével összefonódva Dalton-Plan néven vonult be a nevelés történetébe. A Dalton-Planhoz sokban hasonló elvek alapján működött *Carleton W. Washburne* (1889–1968) reformkoncepciója, amely 1922-ben Chicago egyik külvárosában, Winnetkában valósult meg.

A nemzetközileg elismert jénai professzor, *Peter Petersen* (1884–1952) a New Education Fellowship negyedik kongresszusán, Locarnóban, 1927-ben mutatta be iskoláját – a korabeli szokásoknak megfelelően, miszerint az új reformiskolai koncepciókat megalakításuk színhelyéről nevezték el – Jena-Plan néven. Miután az elnevezéshez későbbi írá-

saiban is következetesen ragaszkodott, a koncepció ezen a néven vált ismertté és népszerűvé a szélesebb szakmai körökben. Petersen Jena-Plan-iskolája a korszak reformpedagógiai törekvéseinek sajátos szintézisaként jött létre.

A húszas évek végére a reformpedagógia világmozgalommá vált, melynek további fejlődését jelentős mértékben befolyásolták a kibontakozó világválság nyomán megjelenő új gazdasági-politikai világtendenciák. A nevelés társadalmi szempontjainak előtérbe kerülését tükrözik az európai reformpedagógia új közösségi iskolakoncepciói (Waldorf, Freinet, Jena-Plan), valamint az 1932-ben, Nizzában megrendezett hatodik világkonferencia is, amelynek központi témája a „Nevelés és változó társadalom” volt. Kevéssel a nizzai konferencia után 1933 elején Hitler hatalomra kerülése, majd az Európa egy részében bekövetkező jobboldali fordulat döntő módon meghatározta a mozgalom további fejlődését. A kibontakozó jobb- és baloldali totális diktatúrák (olasz fasizmus, német nemzetiszocializmus, a sztálini kommunizmus) a reformpedagógiát – annak liberális beállítottsága folytán – kezdettől fogva korlátozták, majd teljes mértékben visszaszorították. A diktatórikus országokban működő reformpedagógusok többsége felfüggesztette ténykedését, aki tudott, emigrált, sokukat megfosztották a tanítás lehetőségétől. A mozgalom működése, amely az ember nevelés útján történő felszabadítását tűzte ki céljául, a megváltozott új világban – amelynek alapja a parancs és engedelmesség volt – teljesen értelmetlenné vált. A háború előtti világméretű politikai megosztottság, majd az ezt követő világegés érthető módon elterelte a közvélemény figyelmét a nevelés kérdéseiről. A reformpedagógia által megfogalmazott feladatok csak a háború után meginduló európai demokratizálódási folyamattal nyertek új aktualitást. (1)

### Történeti korjelenség és mozgalom

Az irányzattal kapcsolatos szakmai alapállást egészen a hatvanas évekig döntő módon befolyásolta *Herman Nohl* 1933-ban született, szellemtörténeti alapokon nyugvó összegző munkája („Die pädagogische Bewegung in Deutschland”). (2) Ezt a felfogást az ebben az időben megjelenő további átfogó elemzések is megerősítik. (3) Eszerint: a reformpedagógia olyan kulturális mozgalomként értelmezhető, amely a munkásmozgalommal, a nőmozgalommal és a korszak szociálpolitikai mozgalmával, valamint a nemzeti alapon álló kultúrákritikával összhangban bontakozott ki. Felfogása szerint az így megszülető német pedagógiai mozgalom „az új szociális, erkölcsi és szellemi válsághelyzetre adott nemzeti válaszreakcióként értelmezhető, amely az ipari fejlődés, a nagyvárosok kialakulása, a munka és lakáskörülmények változásainak hatására, továbbá a természettudományos fejlődés és a szaktudományok specializálódása következtében a szellemi életben bekövetkezett.” Nohl felfogása szerint az ebben az időszakban kibontakozó modernizációs folyamatok nyomán az egyén mind emberi léte szubjektív értékeit, mind közösségi kapcsolatait elveszítette. Ennek helyreállítására bontakozott ki az a pedagógiai mozgalom, amely egy egységes és folyamatában jól leírható rendszert alkot. Létrejöttében meghatározó szerepet játszott az ifjúsági mozgalom és a népfőiskolai mozgalom, továbbá az olyan pedagógiai színezetű reformmozgalmak, mint a művészeti nevelés, a munkaiskola, az erkölcsi-politikai közösségi nevelés és a vidéki nevelőotthonok mozgalma. Ez a széleskörű pedagógiai mozgalom az egységes iskola-mozgalom, az élményeken alapuló oktatás megteremtésével és a gyermekből kiinduló pedagógiai szemléletmód elterjedésével jelentős mértékben hatott a korszak iskolaügyének fejlődésére.

Munkájában Nohl a német reformpedagógiát hozzárendeli a 18. századtól kezdődő, német földről eredő szellemi áramlatokhoz, és ezzel a pedagógiai mozgalomnak sajátos történeti missziót tulajdonít, közvetlen kapcsolatba állítja például a Sturm und Dranggal és a romantika időszakában kibontakozó modern korról kapcsolatos kultúrákritikai törekvésekkel. A reformpedagógiát tehát egy szervesen kibontakozó német

szellemi mozgalom részének tekinti, amely a romantika kultúrakritikájának korszerű formájaként él tovább, és amely az individuum és a közösség elemi erejének felszabadítására szolgáló humanista küldetéssel rendelkezik. Nohl életfilozófiai alapokon nyugvó diagnózisa és nemzetmítosza napjainkig meghatározza, mintegy kanonizálja a reformpedagógia szakaszolásával és kontinuitásban fejlődő mozgalom jellegéről alkotott képet, mely szerint a reformpedagógia egy nagyobb történelmi korszakot átívelő, sajátos belső logikán alapuló szakaszokra osztható, egységes társadalmi mozgalomnak tekinthető. Jóllehet Nohl és tanítványainak egyértelműen pozitív reformpedagógiai felfogását néhány szerző már a harmincas években is kritikával szemlélte (4), elképzeléseit követik a témával kapcsolatos későbbi jelentős összefoglaló munkák, melyek ezt a nézőpontot a mozgalom nemzetközi dimenzióira is kiterjesztik. (5) Röhrs és más szerzők felfogása szerint ez a mozgalom egészen napjainkig meghatározza az iskolai reformok alakulását (6), sőt a kilencvenes évek nemzetközi kutatásainak érdeklődése az egykori szocialista országokra is kitéjed. (7)

### A reformpedagógia mint történelmi fikció

A Nohl és tanítványai által elterjesztett reformpedagógia-felfogás bizonyos elemeivel szemben áll *Jürgen Oelkers*, aki 1989-ben írt munkájában („Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte”) (8) a reformpedagógia ideológiájának és gyakorlatának kritikai elemzése nyomán három alapvető, a korábbi önlegitimációs törekvéseket megkérdőjelező megállapítást fogalmaz meg. Az első a reformpedagógia elméleti trivialisására és inhomogenitására vonatkozik. A reformpedagógia nem tekinthető originális, önálló elméletet és gyakorlatot kialakító egységes társadalmi mozgalomnak, hanem a felvilágosodás gondolatvilágában gyökeredző újkori pedagógia korábbi elméleti paneljeiből építkezik csupán. A reformpedagógusok szemléletmódját összekötő közös elemek külsőlegesen, közös generációs tapasztalatokra alapozva szuggesztív, nevelési metaforák formájában csupán újjáfogalmazzák a természetes nevelés és a gyermekközpontúság korábban már számos változatban tematizált gondolatait. (9)

Oelkers második megállapítása szerint a mozgalom nem alakított ki originálisan újszerű nevelési gyakorlatot, hanem a klasszikus pedagógia olyan régóta ismert alapelveire épül, mint a megfigyelés, a természetesség, az öntevékenység. A reformpedagógia iskolakritikája sem új (10), hiszen a *Nietzsche*, *Lagarde*, *Langbehn* gondolataira alapozódó ideológia megjelenése előtt már a 16. századtól kezdődően permanensen jelen van az európai pedagógiai közgondolkodásban az iskolával kapcsolatos kritikai diszkusszió.

Harmadik megállapítása szerint a reformpedagógia iskolareform-törekvései sem voltak igazán sikeresek, nem váltottak ki széles körű visszhangot a kor társadalmi és politikai életében, nem eredményeztek átfogó közoktatási reformokat. Mindezek alapján megállapítja, hogy a 20. század elején kibontakozó reformpedagógia nem hozott semmilyen originális, korábban nem létező, gyökeresen új megoldást, leszámítva képviselőinek meglehetősen erőteljes, gyakran erőszakos retorikáját. (11) A reformpedagógia korabeli retorikája valóban nem fukarkodott az elfogult vádakkal, a világ szinte minden baja okának és bünbakjának, a hagyományos iskolának a bírálata során. Jól érzékelteti ezt a szemléletmódot az a, 20. század elejéről származó német radikális „terápiát” sugalló ötlet, amely szerint „az összes régimódi pedagógust össze kellene tereelni valamelyik német Karmelre (a bibliai Karmel-hegyre utalva) és ott mindegyiket le kellene mészárolni, miként azt Éliás próféta tette a régi istenek papjaival”. (12) Ez a harcias retorika a századforduló táján nem számított egyedi, elszigetelt jelenségnek (13), a jelentős reformerek munkásságát is jellemezte.

Kritikai elemzéseiben Oelkers megállapítja, hogy a reformpedagógia igazi jelentősége nem ragadható meg ebben a hagyományos önlegitimációs megközelítésben, az

egységes mozgalomként történő értékelés tarthatatlan, az történeti fikció csupán. Véleménye szerint a reformpedagógia valódi lényege abban a paradox eredetiségében rejlik, hogy tudniillik e törekvések a pedagógiai reflexió és gyakorlat olyan – az újkori pedagógiai tradícióval szoros összhangban álló – új formáját alakították ki, amelyek végül elvezettek az újkori elméleti pedagógiai hagyományokkal való szakításhoz. Ugyanis a reformpedagógia szemléletmódjának egyik alapvető jellemzője – az európai pedagógiai hagyományok kétségtelen kontinuitása, továbbélése mellett – az, hogy benne a 20. század elején megjelenik egy sajátos diszkontinuitás, amely az ekkor jelentkező gyökeres társadalmi-gazdasági-kulturális és mentalitásbeli változásokkal kapcsolható össze. (14) Ezzel összefüggésben a reformpedagógia legfőbb maradó értékű teljesítménye retorikai jellegű, a gyermek stilizálása, egy sajátos gyermekkép megfogalmazása. Sajátos paradoxon, hogy éppen ennek hatására keletkezik az alapvető törésvonal, amely a reformpedagógiát a korábbi pedagógiai hagyományoktól elválasztja. Ezzel eljutottunk témánk alapkérdéséhez: ugyanis ezen elemzések arra utalnak, hogy a reformpedagógia legnagyobb teljesítménye éppen abban rejlik, hogy kísérletet tesz egy új gyermekszemlélet kialakítására. A különböző reformpedagógiai törekvések egyetlen közös, egyben originális eleme az erőteljes gyermek- és közösség-mítosz, amely a szenvedő gyermek, illetve a gyermeket megnyomorító lélekgyilkos iskola (15), továbbá az organikus közösség víziója, illetve az életellenes, anonim-mechanikus nagyvárosi lét ellentétpárjában (16) jelenik meg. E szerint a felfogás szerint a gyermeki lét alapvető sajátossága az öntevékeny aktivitás, a gyermeki fejlődés természetes, öntörvényű teleológián nyugszik, amelynek optimális feltételeit a negatív nevelés biztosítja azáltal, hogy távol tartja a a természetes folyamatot akadályozó külső körülményeket. (17)

Olkers megállapításainak újszerűsége elsősorban megközelítésmódjának és az ehhez kapcsolódó kutatásmethodikai eszköztárnak köszönhető: a reformpedagógiát a pedagógiai reflexió olyan sajátos formájaként értelmezi, amelyben közvetett módon tükröződnek művelőinek gyakorlati megnyilvánulásai. Nem foglalkozik tehát az irányzat iskolapedagógiai vonatkozásaival, a reformpedagógusok azon gyakorlati törekvéseivel, amelyek arra irányulnak, hogy az iskolai gyakorlat humanizálása érdekében újszerű didaktikai-metodikai, intézményi és szervezeti formákat alakítsanak ki, hiszen ezzel kapcsolatban számos figyelemreméltó kutatás folyt, illetve folyik napjainkban is. Ehelyett – a művészettörténészeknek a különböző stílusirányok és motívumok vizsgálata során alkalmazott motívumtörténeti metodikáját felhasználva, illetve továbbfejlesztve – metasztintű összefüggések megfogalmazására törekedett. Elemzéseivel arra kereste a választ, hogy a reformpedagógia retorikája, annak „dogmái”, azaz motívumai mennyiben kapcsolódnak az újkor pedagógiai hagyományaihoz, hordoznak-e attól lényegesen eltérő elemeket. (18) Miként erre utaltunk már, elemzéseiből kiderül, hogy a reformpedagógia dogmái motívumtörténeti oldalról szemlélve egyrészt az újkori pedagógiai hagyomány szemléletmódjának továbbörökítését szolgálják, így sajátos diakronitást mutatnak, másrészt szinkronban, összhangban állnak a „fin de siècle” különböző antimodernista törekvéseivel. (19) A különböző társadalmi és életreform-mozgalmakba beágyazódva, azok ideológiájához mintegy saját „hozományként” hozzákapcsolják saját „paradox eredetiségük” központi értékét: a gyermeki génuszra és a társadalom organikus szolidaritására vonatkozó mítoszt. (20)

Ezek a gondolatok a kilencvenes évektől kezdődően jelentős mértékben hatottak a reformpedagógiát ártérkéző kutatói érdeklődés alakulására. Ennek iránya kettős, egyrészt ráirányította a kutatók figyelmet a reformpedagógia-fenomén társadalomtörténeti hátterének differenciáltabb elemzésének lehetőségeire és szükségességére. Másrészt annak gyökereit kimutatva, megermentette annak lehetőségét, hogy a reformpedagógia gyermekfelfogását, illetve gyermekképét új alapokon értelmezhesük.

## A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolata

Oelkers elemzései irányították rá a figyelmet a reformpedagógia különböző teoretikusainak és irányzatainak szoros kapcsolatára a modern európai társadalom peremén ebben az időben feltűnő különböző életreform-szubkultúrákkal. A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolatával foglalkozó elmélyültebb kutatások eredményeit összegző első publikációk csupán néhány évvel ezelőtt, a kilencvenes évek közepén jelentek meg. (21) A közelmúlt ezzel kapcsolatos figyelemreméltó rendezvénye volt az 1999 tavaszán a Potsdami Egyetemen rendezett 'Ellen Keys reformpädagogische Vision' című nemzetközi szimpózium (22), de ez a szemléletmód megjelent 1998-ban az MTA Pedagógiai Bizottság szervezésében Budapesten megrendezett neveléstörténeti konferencián is, amelyen *Ellen Key* hatását elemezték. (23) Az ennek hatására kibontakozó kutatások tágabb nemzetközi társadalomtörténeti (receptiós és hatástörténeti) kontextusba ágyazottnak, interdiszciplináris megközelítésben vizsgálják a különböző reformpedagógiai irányzatok és életreform-mozgalmak kölcsönhatását.

Az ezzel kapcsolatos kutatások abból a hipotézisből indulnak ki, hogy a 19. század hetvenes-nyolcvanas éveitől kezdődően (az egyes európai országokban némi fáziskülönbséggel) létrejött egy civilizációs alapzat, olyan vezető ideológiák és gondolkodási módok rendszere, amelyek az emancipáció különböző felfogásaival kísérletezve az egyének, az individuumok, az emancipált szuverén emberek világát próbálták megvalósítani. Ezek a társadalmi reformtörekvésként elgondolt egyéni önmegvalósítási modellek vezetnek el mindazokhoz a pedagógiai reformtörekvésekhez, amelyeket a pedagógiai szakirodalom reformpedagógia elnevezéssel szokott összegezni.

*Az eredendően tiszta és jó gyermek ideálja végső soron sokak számára a vallás által nyújtott bensőséges istenélmény: a kezdet, a teljesség, a tökéletesség, a lét jövőbe mutató értelmének keresését is jelentette. Ebben az értelemben a gyermek olyan felnőttek által konstruált eredetmítosz részét alkotja, amelynek segítségével azok a szekularizált világban megpróbálják az élet kezdetének szent misztériumát megragadni, és segítségével saját megváltozott, egyre bonyolultabb élethelyzeteiket értelmezni.*

törekvések ideológiai hátterét jelentő különböző kultúrakritikai megnyilvánulásokkal, amelynek legfontosabb szellemi bázisát egyrészt az angol esztéticizmus és személyiség-idealizmus jellegzetes képviselői (*Carlyle, Morris, Ruskin*), másrészt Nietzsche jelentették. Ennek hatására a század utolsó évtizedeiben egyre szélesebb körben jelenik meg egy sajátosan új mentalitás, amelynek közös elemei a különböző életreform-mozgalmakban, az azokkal szoros kölcsönhatásban álló, a szecesszió talaján kibontakozó művészeti törekvésekben és a különböző pedagógiai reformmozgalmakban egyaránt fellelhetők. (24)

Mindezek hátterében természetesen a már Nohl által is elemzett, az európai kontinensen és Észak-Amerikában bekövetkező robbanásszerű gazdasági-társadalmi átalakulások állnak: modern jóléti államok megszületése (a közegészségügy, az elemi oktatás, a munkakörülmények szabályozása, biztosítási és adórendszer, közszolgáltatások stb.), a nagyarányú urbanizáció, a nagyvárosi életforma, a gazdasági és társadalmi munkamegosztás differenciálódása, az új szakmák megjelenése, az alkalmazotti feladatok tömegesedése, amelyek gyökeresen átrendezik a korabeli társadalmak szerkezetét, az egyes emberek és csoportok életmódját, magánéletét. Az ebben az időszakban bekövetkező gyors tudományos és technikai fejlődés ugyanis nem csupán a haladás és a töretlen fejlődés biztos tu-

datát erősítette meg a kor kisémbereiben és gondolkodóiban, hanem ezzel párhuzamosan megteremtette a századvég művészeti és szellemi-filozófiai áramlataiban is megfogalmazódó – és a különböző politikai-társadalmi mozgalmak révén széles körben kibontakozó – kritikáját is. A pozitivistá tudományfilozófiákban megjelenő ésszerűséggel, a korlátlan haladás optimizmusával szemben egyre erőteljesebben fogalmazódott meg az a felismerés, hogy ezek csupán felszíni jelenségek, a társadalom mély rétegeiben ellenőrizhetetlen, irracionális erők munkálnak. Ennek az életérzésnek a legfontosabb tartalmi jegyeit megfogalmazó életfilozófia gyökerei a romantikában, *Schopenhauer* filozófiájában fedezhetők fel, mely gondolatok a század utolsó évtizedeiben kibontakozó kultúrákritikában – elsősorban Nietzsche életműve kapcsán –, továbbá a korszak új művészeti törekvéseiben nyernek majd aktualitást.

Az egyre erőteljesebben megfogalmazódó kritika szerint a robbanásszerű iparosodás eredményeként megjelenő új életforma gyökértelessé tette a nagyvárosi embert, egyre jobban eltávolította a természettől, szétrombolta hagyományos kapcsolatait, kötődéseit. A technika fejlődése, a termelés fokozódása, az életszínvonal állandó emelkedése sem tudta ellensúlyozni az atomizálódás, a lelki elszegényedés érzését. Az ipari munka differenciálódása, mechanikussá válása, a racionális értelem túlhangsúlyozása, az egyoldalúan célirányos gondolkodás és cselekvés erősen veszélyeztette az egyén biológiai, lelki-szellemi létének egységét. Akadályozta individuális erőinek fejlődését, a személyes életforma megteremtésére irányuló törekvéseit. Sajátos paradoxon, hogy a gyors iparosodás nyomán jelentkező magas fokú szervezethez, a tömegtermelés gépiessége egyre jobban veszélyeztetni látszott az emberi élet természetességét, az egyén éppen hogy megtalált eredetiségét és alkotóképességét.

Azok a korjelenségek, amelyek a széleskörű társadalom-, illetve kultúrákritika kialakulásához elvezettek – mint például a művelt polgári középrétegeknek az európai nemzetállami eszméből fakadó, egyre nagyobb pátosszal megfogalmazott hivatalos sovíniszta nemzetideáljával szembeni fokozódó ellenérzése, a pénztöke egyre hivalkodóbb hatalma, a városok nagyarányú iparosodásából fakadó válságtünetek – hozzájárultak számos, a modern életmóddal szemben alternatívákat kereső antimodernista reformkezdeményezés létrejöttéhez. Ezek a törekvések a századvég és századelő művészeti mozgalmainak eszmei támogatása mellett, illetve azokkal gyakran szorosan összekapcsolódva vezettek el a század első jelentős „ellenkultúra”-mozgalmaihoz. A kibontakozó mozgalmak a korszak magas szinten prosperáló, jóllehet konjunkturális ciklikussággal fejlődő ipari társadalmának gazdasági sikertörekvéseivel szembenállók, a nagyvárosi életmód negatív hatásai elől menekülni vágyók számára kínáltak az élet mindennapjaiban megélhető és a mentálisban is megjelenő alternatívákat.

Az ebben az időben megjelenő új életforma keresésére irányuló romantikus ihletésű utópiák közös alapmotívuma az emberiség aranykorához, a természethez, a természetes életkörülményekhez való visszatérés vágya, továbbá az ember belső világának feltárására és az abban zajló történések kifejezésére irányuló törekvés. Ez manifesztálódott az élethez és a világhoz való irracionális viszonyulásban, az emberi, továbbá a férfi-nő kapcsolatok természetességének, az élmények eredetiségének, illetve közvetlenségének keresésében, a bensőségesség, önálló egyéniséggé válás iránti vágyban, illetve az életmegnyilvánulások természetes módon történő kifejezésének igényében. Ez a törekvés jelenik meg a konvencionális szokásokkal szakítani kívánó különböző lakás-, életmód- és testkultúra-mozgalmakban, a korabeli természet- és környezetvédelmi irányzatokban, továbbá a természetgyógyászat és a vegetáriánus, valamint a földművelési, illetve öltözködési reform törekvéseiben. Ez fejeződik ki a kertvárosi lakónegyedek és kertművelő telepek alapításában, alkoholelles és egyéb reformkörök, továbbá a különböző teozófiai, spiritalista és okkultista csoportok létrehozásában, amely közösségek mindegyike valamilyen módon alternatívát jelent a nagyvárosi életformával, a nyárspolgári létmóddal, a

névtelen kocsmák, bárók, kabarék és pornográfia világával szemben. Ebből adódóan a különböző életreform-mozgalmak eszmei háttere is rendkívül sokszínű. A holisztikus ökológiai szemléletmód panteizmusa mellett fellelhetők abban a „vér és föld” ködös mítoszai éppen úgy, mint a dionüszoszi életöröm, illetve a mélységes aszkézis szélsőségei, valamint a felvilágosodás gondolatisága mellett az irracionális szellemisége is. (25)

A fentiekben áttekintett életreform-mozgalmak szerepének feltárására a nyolcvanas- kilencvenes években több társadalomtörténeti-szociológiai orientációjú átfogó elemzésen alapuló kutatási projektet dolgoztak ki. (26) Témánk szempontjából figyelemreméltó továbbá *Alekszander Etkindnek* az orosz pszichoanalízis történetét bemutató munkája, amely a mozgalom nemzetközi hatásainak elemzése mellett kitér a pszichoanalízis és a szovjet-orosz reformpedagógia, illetve pedológiai mozgalom fejlődésének néhány – a korszak nemzetközi életreform-mozgalmaival is szoros kapcsolatban álló – sajátos vonásának bemutatására is. (27)

A különböző korabeli életreform-mozgalmak világában fontos szerepet játszó vidéki kommunák, a forradalmi gondolatokat hangoztató diákszövetségek, valamint az expreszszionista gyökerű emberiségpátosz retorikája egyaránt hatottak az Új Iskola-mozgalom szemléletére, de a különböző pedagógiai koncepciók kapcsolatba hozhatók a természetes életmód kialakítására törekvő vitalista, misztikus, erotikus elemeket hordozó testkultúra-mozgalmakkal és a társadalmi kötöttségeket, a hagyományos generációs kapcsolatokat és az intézményesülés minden formáját a gyermeki génusz jogán felszámolni igyekvő anarchista nevelési törekvésekkel is. A különböző életreform-utópiák szemléletmódjának gyakran reflektálatlan recepciója tehát jelentős mértékben hozzájárul a korszak pedagógiai reformmozgalmainak gyermekmítoszaihoz és az ezekben megfogalmazódó, új alapokon nyugvó, néha meglehetősen extrém nevelési ideológiáihoz.

### **A reformpedagógia gyermekfelfogásának sajátos elemei**

A reformpedagógia gyermekfelfogása egyrészt tehát szoros összhangban áll a korszak azon antimodernista törekvéseivel, amelyek a modern kor gazdasági, tudományos eredményeivel, azok egyre erőteljesebb kultúra- és társadalomformáló hatóerővé válásával, továbbá a társadalom egészére kiterjedő urbanizációs folyamatokkal szemben léptek fel. A reformpedagógia a korszakváltás sajátos vákuumhelyzetére reagált, és az ennek nyomán keletkezett légüres teret a jövő nevelésére vonatkozó olyan esztétikai indíttatású romantikus idillekkel és illúziókkal igyekezett betölteni, melyeknek központi szereplője természetesen maga a gyermek. (28) A reformpedagógia gyermekképe, illetve gyermekmítosza kapcsán azonban a korábban már bemutatott két elem: a több évszázados eszmetörténeti fejlődés eredményeit összegző diakronitás és a korszak antimodern törekvéseihez kapcsolódó szinkronitás mellett egy ezekhez kapcsolódó harmadik szempontra is fel kell figyelnünk, nevezetesen a szent gyermek mítoszának kapcsolódására a hosszú 19. század szekularizációs folyamataihoz. Miként azt Ellen Key példája is mutatja, a materializmus, majd a pozitívizmus és az egyre erőteljesebb valláskritika, továbbá az urbanizáció új életforma-elemeinek következtében mind több ember távolodik el a kereszténységtől. Ennek folytán az eredendően tiszta és jó gyermek ideálja végső soron sokak számára a vallás által nyújtott bensőséges istenélmény: a kezdet, a teljesség, a tökéletesség, a lét jövőbe mutató értelmének keresését is jelentette. Ebben az értelemben a gyermek olyan felnőttek által konstruált eredetmítosz részét alkotja, amelynek segítségével azok a szekularizált világban megpróbálják az élet kezdetének szent misztériumát megragadni és segítségével saját megváltozott, egyre bonyolultabb élethelyzeteiket értelmezni. (29)

A reformpedagógia új gyermekfelfogása tehát egyrészt mintegy négy évszázad európai humanista hagyományait, másrészt a romantika gyermekségideálját, a szent gyermek mítoszáat viszi tovább. Az így kibontakozó gyermekmitológia főbb retorikai elemei az

alábbiakban összegezhetők: a gyermek új emberként a jelenleginél jobb, emberibb jövő megteremtője, a gyermek egy folyamatosan változó világ alkotó továbbfejlesztője, a gyermek az ősi naiv géniusz megtestesítője, a gyermek mint „titok” és az esendő felnőttek világának megváltója. (30)

A reformpedagógiai gondolkodásmód ebből adódó további alapgondolatai az alábbiakban összegezhetők:

- gyermek-, illetve ifjúkorra vonatkozó antropológiájának fundamentuma szerint a gyermek a civilizáció által még nem megrontott, természetes alkotó, a tökéletes jövőt létében hordozó ember;

- a neveléshez a gyermek megértése és elismerése érdekében olyan pedagógiai kapcsolat kialakítására van szükség, amely lehetővé teszi a párbeszédet, a találkozást és a teljességre törekvő jelen időt megélését;

- ehhez továbbá olyan új oktatási módszerek kialakítása szükséges, amelyek az öntevékenységen alapulnak és lehetővé teszik az alkotó önkifejezés különböző formáit;

- az iskolát olyan létté kell átalakítani, amelyben érvényesülnek az Új Iskola alapelvei: a családias légkör, közösségi szellem, a tartalmas iskolai élet, a munka, játék, ünnep és beszélgetés különböző tevékenységformái;

- olyan új formában megjelenő oktatási tartalmak, amelyek az integrált tantárgyi és projekt-orientált formák segítségével lehetővé teszik a világ nagy összefüggéseinek a közös munka során történő megismerését.

Némi fáziseltolódással ezek a törekvések elvezetnek majd több különböző maradandó értékű, szélesebb társadalmi léptékben is tért hódító iskolapedagógiai újítás, máig életképes úgynevezett reformpedagógiai koncepció kikristályosodásához. Az alábbi, néhány jelentősebb reformpedagógiai koncepció gyermekképét, illetve gyermekantropológiáját bemutató összegző táblázat is jól jelzi, hogy ezek a retorikai elemek miként élnek tovább a különböző iskolakoncepciók gyermekfelfogásában. (31)

koncepció	a gyermekfelfogás/gyermekantropológia alapvető vonásai
Montessori-pedagógia Maria Montessori	Az ember isteni vezéreltetéssel megvalósuló evolúciós folyamat keretében kultúrát teremtő és a kultúrától függő élőlényként jelenik meg. A gyermek képes arra, hogy személyiségét belső fejlődésén alapuló terv alapján (önmaga építőmestereként) felépítse. Fejlődése ún. szenzibilis fázisokban – intenzív, irreverzibilis időszakok keretében valósul meg. A nevelés ehhez a folyamat hoz, a gyermeki öntevékenységséghez nyújtott optimális segítség: „Segíts nem kem, hogy egyedül dolgozhassak!”
Waldorf-pedagógia Rudolf Steiner	Alapja az antropozófia: az ember a kozmosz tükörképe és ebben előre meghatározott fejlődési fokon keresztül halad a szellemi lét irányába; a „szellemivé válás” útján közvetlen lehetősége van a „magasabb”, „érzékek feletti világba” való belépésre. Kezdetben a felnőtt irányításával, majd később egyre önállóbban betagozódás ebbe a kozmikus fejlődésbe, továbbá konkrét ismeretek, készségek elsajátítása a „külső” világban való érvényesüléshez.
Jena-Plan Peter Petersen	Társadalom versus közösség; a közösség tartalmazza a „szellemi erények”: jóság, szeretet, állhatatosság, alázat stb. útján megvalósuló ősi kapcsolatokat; a közösség „természetes” formái: a család, nép orientáló hatással van az iskolai közösség alakulására. A közösségben és a közösség számára történő nevelés hatására a gyermeki individualitás közösségi személyiséggé válik.
Freinet-pedagógia Celestin Freinet	Az önálló életvezetés feltételeinek megteremtése egy igazságos (osztályok nélküli) társadalomban. A gyermek aktív organizmus, aki a saját aktivitásával határozza meg a fejlődés ütemét; „Psychologie sensible” (Az érzékszervek és a kifejezőkészség fejlődésének pszichológiája).

1. táblázat

## Jegyzet

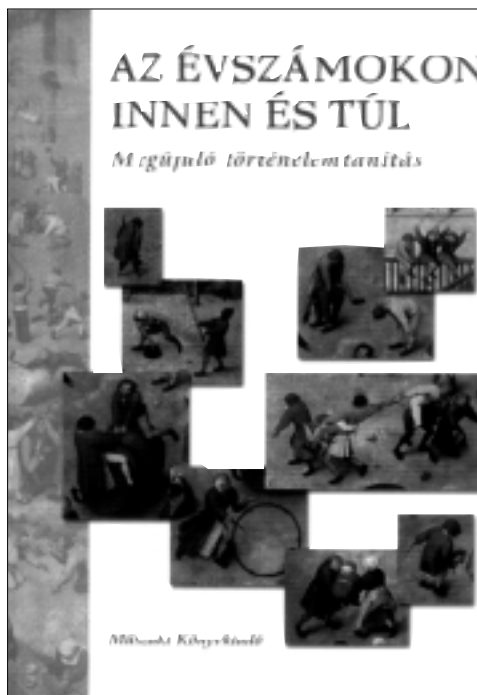
- (1) Ezt a vélekedést tükröző fontosabb monografikus feldolgozások: Cremin, L. (1961): *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876–1957*. New York. Stewart, W. A. C. (1968): *The Educational Innovators. Vol. II.: Progressive Schools 1881–1967*. London – Merbourne – Toronto – New York. Scheibe W. (1969): *Die reformpädagogische Bewegung*. Röhrs, H. (1977): *Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*. Hannover. Gordon, P. – White, J. (1979): *Philosophers and Educational Reformers*. London. Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Donauwörth. Boyd, W. – Rawson W. (1965): *The Story of the New Education*. London. Graham, P. (1967): *Progressive Education. A History of the Progressive Education Association 1919–1955*. New York. Mialaret, G. (1966): *L'Education nouvelle et monde moderne*. Paris. Vág O. (1985): *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Budapest.
- (2) Nohl, H. (1933): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main.
- (3) Petersen P. (1926): *Die neuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar. Ehm, A. (1938): *L'éducation nouvelle*. Paris. Médiçi, A. (1941): *L'Education nouvelle*. Paris.
- (4) Pl. Regener, F. (1910): *Das Prinzipien der Reformpädagogik – Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin. Litt, Th. (1927): *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart.
- (5) Scheibe, W. (1969): *Die reformpädagogische Bewegung*. Weinheim – Basel. Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung*. Bd.1. Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover. Röhrs, H. – Lehnart, V. (Hrsg., 1994): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt am Main u.o. Boyd, W. – Rawson, W. (1965): *The Story of the New Education*. London.
- (6) Röhrs, H. – Lenhart, V. (Hrsg., 1994): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt am Main. Röhrs, H. (1986): *Die Schulen der Reformpädagogik heute*. Düsseldorf. Klaßen, T. F. – Skiera, E. (1990): *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Hohengehren. Zilversmit, A. (1993): *Changing Schools. Progressive Education Theory and Practice, 1930–1960*. Chicago – London. Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Bd. 1–2. Hohengehren.
- (7) Pl. Böttcher, L. – Golz, R. (Hrsg., 1995): *Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel- und Osteuropa*. Münster. Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest. Bábosik I. (szerk., 1997): *A modern nevelés elmélete*. Budapest. Pukánszky B. – Zsolnay A. (szerk., 1998): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest. Németh András – Ehrenhard Skiera (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest.
- (8) Oelkers, J. (1992): *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim – München. 2. Auflage.
- (9) v. ö.: Oelkers 1992. 11.
- (10) i. m.: 57.
- (11) v. ö.: i. m. 59–72.
- (12) Kritikai élel idézte Regener, F. (1910): *Die Prinzipien der Reformpädagogik. Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin. 81.
- (13) v. ö.: Scheibe, Wolfgang (1976): *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932*. Weinheim – Basel. 67.
- (14) Oelkers i. m.: 14–15.
- (15) Ennek részletes elemzését ld. i. m. 73–85.
- (16) ld. i. m. 155–169.
- (17) Oelkers i. m.: 13.
- (18) i. m.: 18.
- (19) i. m. 14.
- (20) v. ö. im.: 186–188.
- (21) Weisser, J. (1995): *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Würzburg. Weiss, E. (1996): *Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – Eine geistesgeschichtliche „Milieustudie“ zur Entstehung der „Neuen Erziehung“*. In: Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Bd. 1. Hohengehren. 58–69. Thiel, F. (1999): „Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. 867–884. von Prondczynsky, A. (2001): *Ethische Kultur, Neue Erziehung, Monismus: Reformbewegungen, soziale und pädagogische Diskurse in Österreich und Deutschland zwischen 1890 und 1938*. In: Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E.: *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris, Budapest. 230–253.
- (22) Baader, S. – Adressen, J. (Hrsg. 2000.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung*. Weinheim – Basel.
- (23) Pukánszky Béla (szerk., 2000): *A gyermek évszázada*. Budapest.
- (24) ld. erről részletesen Kiss E. (1984): *Szecesszió egykor és ma*. Budapest.

- (25) A különböző német reformtörekvések részletes leírását ld: Krebs, D. – Reuleche, J. (Hrsg., 1998.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen. 1880–1933*. Wuppertal.
- (26) Linse, U. (1976): Die Jugendkulturbewegung. In: Vondung, K. (Hrsg.): *Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen*. Göttingen. Linse, U. (1986): *Ökopax und Anarchie. Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland*. München. Kerbs, D. – Reulecke, J. (Hrsg., 1988): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Wuppertal. Frevert, Ute (Hrsg., 2000) : *Das Neue Jahrhundert. Europäische Zeitdiagnosen und Zukunftsentwürfe um 1900*. Göttingen.
- (27) Etkind, Alekszander (1999): *A lehetetlen Erőszta. A pszichoanalízis története Oroszországban*. Budapest.
- (28) v. ö.: Ullrich, H. (1999): *Das Kind als schöpferische Ursprung*. Bad Heilbrunn. 348.
- (29) v. ö. i. m. 349–351.
- (30) i. m.: 344.
- (31) További összehasonlító vizsgálatokat ld. részletesen Németh – Skiera, 1999.

## Irodalom

- Baader, S. – Adressen, J. (Hrsg., 2000): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes” und seine Wirkung*. Weinheim u. Basel.
- Bábosik I. (szerk., 1997): *A modern nevelés elmélete*. Budapest.
- Boyd, W. – Rawson, W. (1965): *The Story of the New Education*. London.
- Böttcher, L. – Golz, R. (Hrsg., 1995): *Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel- und Osteuropa*. Münster.
- Cremin, L. (1961): *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876–1957*. New York.
- Ehm, A. (1938): *L'éducation nouvelle*. Paris.
- Etkind, A. (1999): *A lehetetlen Erőszta. A pszichoanalízis története Oroszországban*. Budapest.
- Frevert, U. (Hrsg., 2000): *Das Neue Jahrhundert. Europäische Zeitdiagnosen und Zukunftsentwürfe um 1900*. Göttingen.
- Gordon, P. – White, J. (1979): *Philosophers and Educational Reformers*. London.
- Graham, P. (1967): *Progressive Education. A History of the Progressiv Education Association 1919–1955*. New York.
- Kerbs, D. – Reulecke, J. (Hrsg., 1998): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Wuppertal.
- Kiss E. (1984): *Szecesszió egykor és ma*. Budapest.
- Klaßen, T. F. – Skiera, E. (1990): *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Hohengehren.
- Linse, U. (1986): *Ökopax und Anarchie. Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland*. München.
- Linse, U. (1976): Die Jugendkulturbewegung. In: Vondung, K. (Hrsg.): *Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen*. Göttingen.
- Litt, Th. (1927): *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart.
- Médecin, A. (1941): *L'Education nouvelle*. Paris.
- Mialaret, G. (1966): *L'Education nouvelle et monde moderne*. Paris.
- Németh A. – Skiera, E. (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest.
- Németh A. (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest.
- Nohl, H. (1933): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main.
- Oelkers, J. (1992): *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München, 2. Auflage..
- Petersen, P. (1926): *Die neuuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar.
- Pukánszky B. – Zsolnay A. (szerk., 1998): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest.
- Pukánszky B. (szerk., 2000): *A gyermek évszázada*. Budapest.
- Regener, F. (1910): *Die Prinzipien der Reformpädagogik – Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin.
- Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Bd. 1. Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover.
- Röhrs, H. (1977): *Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*. Hannover.
- Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Donauwörth.
- Röhrs, H. (1986): *Die Schulen der Reformpädagogik heute*. Düsseldorf.
- Röhrs, H. – Lenhart, V. (Hrsg., 1994): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt am Main.
- Scheibe, W. (1969): *Die reformpädagogische Bewegung. 1900–1932*. Weinheim – Basel.
- Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (Hrsg., 1996): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Bd. 1–2*. Hohengehren.
- Stewart, W. A. C. (1968): *The Educational Innovators. Vol. II.: Progressive Schools 1881–1967*. London – Melbourne, Toronto – New York.

- Thiel, F. (1999): „Neue” soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. 867–884.
- Ullrich, H. (1999): *Das Kind als schöpferische Ursprung*. Bad Heilbrunn.
- Vág O. (1985): *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Budapest.
- von Pronczynsky, A. (2001): Ethische Kultur, Neue Erziehung, Monismus: Reformbewegungen, soziale und pädagogische Diskurse in Österreich und Deutschland zwischen 1890 und 1938. In: Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E.: *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris, Budapest. 230–253.
- Weiss, E. (1996): Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – Eine geistesgeschichtliche „Milieustudie” zur Entstehung der „Neuen Erziehung”. In: Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*, Bd. 1. Hohengehren, 58–69.
- Weisser, J. (1995): *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Würzburg.
- Zilvermit, A. (1993): *Changing Schools. Progressive Education Theory and Practice, 1930–1960*. Chicago – London.



A Műszaki Könyvkiadó könyveiből

## A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban, 1890–1906

*A 19. század végén Magyarországon megjelenik a gyermekkel kapcsolatos tudományos megfigyelés igénye, terjed a gyermektanulmányi szemléletmód, felfigyelnek a pszichológia tudományának legújabb eredményeire. Hogyan építik be a pedagógusok a szakmai közgondolkodásba a terjedő szemléletmódot? A következőkben a gyermekkel kapcsolatos szakmai gondolkodásnak azt az elemét igyekszünk bemutatni, amely a gyermek megfigyelésével függ össze.*

A pedagógiai sajtóban szinte összekapcsolódik a gyermektanulmány és a gyermek megfigyelése. A gyermektanulmány népszerűsítése, a gyermek tudományos igényű megfigyelésének kívánalma együttesen része annak a folyamatnak, amely a korabeli sajtóból kirajzolódik.

A gyermektanulmányi szemlélet előzményének tekinthető *Felméri Lajos* nevezetes munkájának, „A neveléstudomány kézikönyvé”-nek megjelenése 1890-ben. A kortársak jól ráéreztek a mű új hangvételére. A Magyar Tanítóképző recenzense a szerző gyermekszeretetét és a gyermek megfigyelése iránti igényt emeli ki: „célja másokban is a gyermekszeretetet felébreszteni s a »neveléssel foglalkozókat arra serkenteni, hogy a gyermeket megfigyeljék«. Nem tartottam feleslegesnek ezen nálunk eddig szokatlan, a tudományos paedagogiai könyvekben eddig majdnem ismeretlen alaphangról... megemlékezni.” (1)

A gyermek megfigyeléséről folytatott külföldi eljárásokról sok esetben csak rövid tudósítást adott a korabeli szaksajtó:

Városi és falusi gyerekek testi növekedésének németországi vizsgálatáról számol be a *Népnevelők Lapja*: „Dr. Schmidt Jenő, lipcsei antropológiai tanár a saalfeldi járásban 9506 gyermeket vizsgált meg testi nagyságukra és súlyukra nézve...” (2) Az ilyen jellegű vizsgálatok is részei voltak az új pszichológiai-pedagógiai tudományosságnak.

„Az iskolásgyerekek fogalmköréből” címmel rövid tudósítást olvashatunk a *Népnevelők Lapjában* egy szintén németországi felmérésről: „A berlini paedagogiai egyesület megkeresést intézett az összes városi iskolahatóságokhoz az iskolába lépő gyermekek fogalmkörének megállapítása céljából... Kitűnt ugyanis, hogy 10 000 gyerek közül az égboltozatról 8145, a zivatarról 7883, a szivárványról 7770... gyermeknek volt tiszta fogalma. Olyan dolgokról azonban, melyeknél a fogalomszerzést a nagyvárosi viszonyok megnehezítik, egész másként alakulnak e számok. A naplementéről pl. 4625... gyermek bírt tiszta fogalommal 10 000 közül” A tények tárgyyszerű ismertetése mellett a tudósítás a következő mondatot fűzte az íráshoz: „Ezek az érdekes berlini megfigyelések hasonló puhatolózásokra indíthatnák a mi tanítóinkat is.” (3)

A gyermek megfigyelésének külföldi példájáról olvashatunk a *Magyar Tanítóképző* című folyóiratban. 1897 novemberében *Somogyi Géza* ismertetett egy amerikai tanulmányt „Psychologiai újra-éledés” címmel, a következő bevezetővel: „Lássuk most már az amerikai mozgalmakat! Követvén a német egyetemi tanárokat, Amerikában úgybuzgó

munkásoknak olyan iskolája létesült, amely feladatává a gyermekeken észlelhető lélektani jelenségek tanulmányozását tette, hogy az ifjúság jobb tanítására és nevelésére alapul szolgáló tényeket szolgáltatthasson.” (4)

Érdemes itt arra is felfigyelni, hogy a gyermekmegfigyelés pedagógiai felhasználhatóságát illetően nem fogalmazott meg kételyeket!

A gyermekek megfigyelésével kapcsolatos elvárások lassan tudományos igényű empirikus kutatásokat hívtak életre Magyarországon is, de az 1890-es években teret kaptak az olyan írások is, amelyek egyelőre csak az igényt fogalmazzák meg. Ilyen Almásy János cikke „Figyeljük meg jobban a gyermekeket!” címmel a képzőművészetben megmutakozó tehetség korai felismeréséről, amelyben a megfigyelés módjáról, lehetséges tudományos eszközzeiről nem esik szó: „határozottan arra az álláspontra helyezkedem, hogy a gyermekeknek már zsenge korukban, tehát az iskolai életben is megnyilvánuló rendkívüli tulajdonságait, a velük született tehetségeket, hajlamokat gondosan meg kell figyelni.” (5)

1898–99-ben *Pethes János* cikksorozatát közölte „A psychologia a gyermekszobában” címmel a Magyar Tanítóképzőben. (6)

Ugyancsak Pethes János volt az, aki a gyermektanulmányozás gondolatának fontosságától áthatva 1898-ban felhívást intézett a tanítószághoz. „Az iskolába lépő gyermek kiismerése” címmel, világosan megfogalmazva a pszichológia és a gyakorlati nevelés kapcsolatát, a tanítók ezzel kapcsolatos lehetséges teendőit: „Manapság már azt, hogy a tanítónak a gyermek egyéniségét is ki kell ismernie, bizonyítani felesleges... Nem új dolog tehát az, a mit az összehasonlító psychologia hívei a nevelő oktatás ügyében kívánnak. Eddig is megtette ezt a legtöbb tanító. Új a dologban csak az, hogy a megfigyelés és kiismerésben az egyöntetűségre törekedünk s azt kívánjuk a tanítótól, hogy a megfigyelésének eredményét bocsássa közjóra, hogy belőle mások is okuljanak s a sok adatból a psychologus oly igazságot hozhasson ki, a mit a pedagógiában értékesíthessünk s így a népiskolai tanító adatokat szolgáltatván a tudományos paedagógiához, ennek apostola legyen; de munkájának gyümölcsét maga is élvezhesse. (...) Ha tervszerűen folytatom e megfigyeléseket, róla feljegyzéseket teszek: jobban megismerem tanítványaimat. Észjárásuk, gondolkodásmódjuk, ismereteikhez alkalmazom tanításomat. Érzelmi és akaratvilágukhoz nevelési eljárásomat...” (7)

*Molnár Gyula* „A tanítás mint a nevelés tényezője” című cikkében így panaszkodik, elmarasztalva vélhetőleg a gyakorlatban tevékenykedő pedagógusokat: „Nálunk Nagy László eléggé hangsúlyozza a gyermek-psychologia fontosságát, de ki akar ma erről hallani? Pedig ez az alapja a nevelő minden eljárásának. A legfőbb szükség az, hogy megismerje a gyermek lelkében kibontakozó és helyes irányban fejlődő érzelmeket.” (8)

Vizsgált korszakunk végén ismét a Magyar Tanítóképző közlő tanulmányt *Jablonkay Géza* tollából „Adatok a kétéves gyermek lelkiéletéhez” címmel. Különböző kutatásokat ismertetve a „hivatalos gyermektanulmányozók” és a „laikus szülők” számára óhajtja demonstrálni, hogy milyen adatok nyerhetők kisgyermekek szókinésének vizsgálatából. (9) A Magyar Tanítóképző már említett elkötelezettségét a gyermektanulmányozás mellett tükrözi az a bátor hangvételű írás a „természetes nevelés”-ről, amely rövid, frappáns, figyelemfelkeltő megfogalmazásával hívja fel magára a figyelmet, és rövid terjedelme ellenére hosszabban idézünk belőle: „...veszedelmes tévúton járunk, mikor az iskolát nyögni engedjük a formalizmus és dogmatizmus szellemének járma alatt. A felvilágosodottabb pedagógusok már kétségbe esetten szemlélték e merev mozdulatlanságot s elvesztették hitüket a jobb jövőben. A természetes irány felé törő újítás szelleme, úgy látszik, végre mégis utat tör magának... A nagy didaktikai reformok szelleme... az eleven, erős, gyakorlati Észak-Amerikából indult ki s kezd terjedni hozzánk.” A rövid cikk a továbbiakban összefoglalja, hogy a „könyvekből végzett tanulás veszedelemmel fenyegeti a gyermek elméjét, idegét és egész szervezetét... Ezért véget kell vetni a káros könyvoktatásnak... a gyermeknek mindenekelőtt mozgásra van szüksége... Általában meg kell

állapítani minden iskolába lépő gyermek agybeli teherképességét s az egyéniséghez mérni az oktatás anyagát és módját... a katedrából való magyarázat helyett a gyermeket muzeumokba, növénykertbe, műemlékekhez és műhelyekbe kell vezetni.” (10)

A lélektan köréből címmel *Schön József* hosszabb írását olvashatjuk, amelyben a tudományos vizsgálódások népiskolai alkalmazását is megemlíti: „A tudósok megkísérik, hogy a gyermek lelkének képzettartalmát megállapítsák. Hadd dolgozzanak, javunkra, üdvünkre válik a tudomány. De kereshetünk, kísérletezhetünk mi néptanító emberek is. Én például mint megingathatlan igazságot merném mondani: ha ismerni, tudni akarsz tanítványod képzettartalmát, keresd fel otthonát, nézd meg a szülők lakását, házuk minden tájékát tudd meg, mit és hogyan beszélnek a szülők, mivel játszik a gyermek, mit hall, mit lát, mit érez élte minden napjában...” (11)

A gyermeklélektan, a gyermekmegfigyelés gyakorlati alkalmazásának lehetősége a vizsgált időszakban tehát vita tárgya. A tanítónak mennyiben hasznos a gyermeklélektan? – kérdezik a pedagógusok, és a következő példa ezt a sokakban megfogalmazódó kérdést igyekszik megválaszolni: „...a gyermeklélektan a tanítóra nézve nagy értékkel bír. Erről a következőket említem meg. Az olasz lélekbúvár, *Barbini Adriano*, 600 hat éves gyermek színérzékét vizsgálta meg s ezek közül csak 215 (35%) volt képes a színeket helyesen megnevezni s a többi 390 (65%) anélkül, hogy talán színvaktságban szenvedtek volna nem és pedig azért, mivel a szín és a név egybefoglalására, a kettőnek összekötésére még képtelenek voltak. Ebből az következik, hogy az ily koru tanulók a tanító színmegnevezéseit meg sem értik s épp ezért elkerülhetetlen, hogy a tanító az ilyen tanulókat színes táblácskák vagy kréták segítségével kipróbálja és az ilyképp kikutatott tanulókkal a színérzék és a szín nevének összefoglalását, egybekapcsolását begyakorolja.” (12)

A gyermek megfigyelésével kapcsolatos szakmai szemléletváltás nyomára kívántam bukkanni a *Család és Iskola* című kolozsvári pedagógiai hetilap Paedagogiai esetek rovatának vizsgálatával. Az e lap szerkesztésében korábban részt vevő *Boga Károly* a következőképpen idézte fel a gyermekmegfigyelés és a lapban közölt „Paedagogiai esetek” kapcsolatát:

„A dolog azonban csak »gyermekpszichológia« néven új nálunk. Mint helyesen értelmezett gyermekmegfigyelés, amely az arra szolgáló alkalmak és esetek felhasználásával a gyermek tanulói és növendéki egyéniségét kutatja, egykorú a magyar tanítói derékséggel. Már a realisták megtanították rá a tanítóvilágot, hogy nem lehet se tanítani se nevelni a gyermek egyéniségének a figyelembe vétele nélkül... Fölösleges ezért a Láng lelkes felhívása, hogy kezdjünk hozzá a gyermekmegfigyeléshez, mert már régen hozzá kezdtünk... és dicsekedés nélkül legyen mondva, én már a 80-as években amikor Nagy László és Láng Mihály még csak nem is gondoltak a dologra, nagyon behatólag foglalkoztam a kérdéssel és ha jól emlékszem, a Néptanítók Lapjának az 1885-i egyik számában, Paedagogiai esetek címmel cikkeztem is róla, sőt dr. Baló barátommal az érdekében külön folyóirat megindítását is terveztük volt és a szándékunktól csak Fazekas József egykori kedves tanárunk kérésére álltunk el, aki az új folyóirat helyett az általa szerkesztett kolozsvári lapban, a *Család és Iskola*-ban »Paedagogiai esetek« címmel új rovatot nyitott.” (13)

A folyóiratban az 1898-as, illetve az 1906–8-as évfolyamokban közzétett „eseteket” elemzik és foglalják össze a mellékelt táblázatok. Az 1906–8-as évfolyamokhoz csak részlegesen tudtam hozzáférni, ezért hiányos az esetek sora. Jelzésértékűnek tartom, hogy 1898-ban „pedagógiai esetekről”, majd egy évtizeddel később már „nevelői megfigyelésekről” esik szó. A szóhasználat szemléletbeli változást is tükröz. Az esetek kommentálása, elemzése pedig egy olyan irányú változást érzékeltet, amelyben a normatív felfogás átadja a helyét a leíró jellegű, mindössze a megfigyelést tükröző bemutatásnak. Lássunk erre két példát! Az első az 1898. évfolyamból származik (265.).

„*A hazug gyermek.*

Mennyi idős ez a gyermek, kérdi a vasúti kocsiban a kalauz egy úriasszonytól, a ki csak saját személyére váltott jegyet.

Három és fél éves, volt a válasz.

A gyermek öt évesnek látszik, jegyzé meg a kalauz.

Az anya felháborodva szól a fiához: „Béla, hány éves vagy?”

A fiú elpirul és hebeg: „Három és fél éves.”

A kalauz fejcsóválva hagyta el a kocsit.

Később ugyanezen asszony szomorúan panaszkodott egy bizalmas körben, hogy fia nagy bánatot okoz neki, mert mindig hazudik s ezzel sok szégyent hoz reá. Nem használ sem intés, sem büntetés.

Sok szülő okulhatna e példán.”

Látható ebből az esetből, hogy tartalma, megfogalmazás módja tanító jellegű. Intő példával akar szolgálni a helytelen szülői magatartásról, elítéli azt. Képvisel egy erkölcsi, viselkedési normát, amelyet követendőnek tart, és ezért terjeszti az újság hasábjain.

A következő példa az 1907-es évfolyamban jelent meg (508.).

„*A gyermekszobából.*

Valahányszor muzsikálok, a fiam mindig nagy figyelemmel hallgatja. Egyszer dolgozom bent a szobámban s hallom, hogy az előteremben Zoltán nagyon zakatol. Kimegyek, hát a kemence (kis vaskályha) ajtaján levő nyíláson a fogót bedugva kegyetlenül húzza-taszítja. Mit csinálsz Zolim?, kértem tőle. Ő örömmel feleli: Muzsikál Zoltán.”

Ez a kis történet nem törekszik tanulság megfogalmazására, mindössze egy, a gyermekkel kapcsolatos egyedi megfigyelést rögzít. Célja nem a didaktikus jellegű tanítás, hanem az apró történésben rejlő, a gyermekre jellemző gondolkodás- és cselekvésmód bemutatása. Az ilyen típusú „nevelői megfigyelések” közlésével az újság arra akart példát szolgáltatni, hogy a tanítók, szülők képesek gyermekeik pedagógiai jellegű megfigyelésére. A gyermektanulmányozás ilyen apró, a fejlődéssel összefüggő történések rögzítésével kezdődik. Ebbe az irányba mozdult el a Család és Iskola tanúsága szerint a századforduló pedagógiai újítások iránt érdeklődő tanítóssága.

## Jegyzet

(1) *Magyar Tanítóképző*, 1890. ápr. 25. 202–203.

(2) *Népnevelők Lapja*, 1892. aug. 13. 552.

(3) *Népnevelők Lapja*, 1892. dec. 31. 885.

(4) *Magyar Tanítóképző*, 1897. november, 591.

(5) *Népnevelők Lapja*, 1896. dec. 12. 796–798.

(6) 1898. május, 299–309.; június, 349–369.; október, 460–472.; november, 499–512.; 1899. február, 108–121.; április, 277–296.; június, 416–440.; október, 559–565.; november, 625–632.; december, 677–702.

(7) *Magyar Tanítóképző*, 1898. december, 568–569.

(8) *Népnevelők Lapja*, 1902. nov. 8. 735–736.

(9) *Magyar Tanítóképző*, 1905. márc. 147–152.

(10) *Magyar Tanítóképző*, 1903. jan. 55.

(11) *Néptanítók Lapja*, 1904. jan. 14. 8.

(12) *Magyar Tanítóképző*, 1904. febr. 82.

(13) *Magyar Tanítóképző*, 1905. ápr. Ekkor Boga Károly közel félezer ilyen, a *Család és Iskola*-ban megjelentetett esetre hivatkozik.

sorszám	cím	probléma	szereplők	javasolt megoldás	értékelés
260	A vessző az iskolában	teljesítmény és büntetés kapcsolata	tanító – gyerek	büntetéssel fenyegetés mellőzése	nincs kifejtve, rejtetten a testi fenyegetést alkalmazó tanító elítélése
261	A házigólya	iskolai – otthoni ismeret ellentéte	anya – lánya	nincs	nincs kifejtve (leíró jellegű)
262	A püspök és növendéke	nevelés hatékonysága	nevelő – gyermek		(leíró jellegű)
263	Egy könnyelmű szó	embertársak hatása	vádlott – bíró – „úri ember”	embertársak felelőssége	magyarázó
264	A hat éves gyermek fufangja	rossz tanuló gyerek, jellemhibával	tanító – gyerek – anya	nincs	a gyermeket elítélő
265	a hazug gyermek	szülői nevelés fogyatékosága	anya – gyerek – kalauz	szülői felelősség előhívása	az anyát elítélő
266	A pajkosság elfajulása	lopás, hazudozás	tanító – rossz gyermek – jó gyerek	megszégyenítés, bezárás, kiközösítés	a gyermeket elítélő
267	Az iskola és a társadalom	lopás, hazudozás	tanító – rossz gyermek – jó gyerek	kemény büntetés, „eltévelyedett megjavítása”	iskola fontossága
268	A megfigyelő képesség hiánya	elveszett tárgy	tanító – osztály	tévedés beláttatása	hosszadalmas, didaktikus magyarázat
269	Két szélsőség	zárkózott gyermek	tanító – gyermek – anya	nincs	szülői megoldás elvetése
270	Pörgettyű	a divatos játék hátrányai	tanító – osztály	tiltó parancs helyett érzervek	szép szó, magyarázat nevelő ereje
271	Szégyelli, hogy a fia rossz osztályzatot kapott		tanító – szülő	a tanító álláspontjának érvényesítése	szülői magatartás elítélése
272	Hogy akarták a szülők kikerülni gyermekük osztályozását	a szülők szándékosan nem engedték iskolába a gyereket	tanító – szülő	a tanító álláspontjának érvényesítése	szülői álláspont elítélése
273	A szülő panasza az osztályozás miatt		szülő – ismerős	szülő meggyőzése	magyarázó, a tanító mellett érvelő
274	Azért jár iskolába, hogy itt megtanítsák	gyenge tanuló otthoni segítése	tanító – anya	nincs	nincs
275	Toldi az első elemi osztályban	a gyerek produkáltatása	tanító – szülő	szülői kérés elutasítása	szülői magatartás elítélése
276	Megértették példálózásomat	kicsúfolás	tanító – osztály	meggyőzés	a tanítói megoldás eredményességének méltatása
277	Az ajtó betéve	„szükségsszék” ajtajának becsukása	tanító – osztály	figyelemfelkeltés	a tanítói megoldás eredményességének méltatása
278	Hazugság		tanító – osztály – rossz tanuló	gyermek leleplezése	gyermek elítélése

1. táblázat. Paedagogiai esetek, Család és Iskola, 1898

sorszám	cím	probléma	szereplők	javasolt megoldás	értékelés
499	A hit		tanító – gyermek		leíró jellegű
500	Mimikai tanulmány		tanító – gyermek		leíró jellegű
501	A választás	tanítóválasztás	iskolaszék tagjai	nincs	iskolaszék gondolkodásmódjának korlátai, tanítói teljesítmény védelme
508	A gyermekszobáról				leíró jellegű
509	Az elmaradás indoklása				leíró jellegű
510	A gyerek megfigyelése				leíró jellegű
511	Ötöst adott...		tanító – gyermek		leíró jellegű
512	Az 5 éves fiúcska a szolgálot a mondásával sarokba szorította		gyerekek – szolgálo		talpraesett gyerek, tekintélyét veszített felnőtt
513	Jó akart lenni		anya – apa – gyermek		leíró jellegű, nem az elbeszélt problémát elemzi
514	Igazságos osztás				leíró jellegű
515	Volt				leíró jellegű
516	Ami azután következik	károkozás	tanító – gyermek	kár megtérítése	leíró jellegű, nem az elbeszélt problémát elemzi
517	Kényes kérdés	gyerekek zsidóellenessége	tanító – gyermek – osztály	türelmes magyarázat, meggyőzés	tanítói megoldás eredményességének kiemelése
554	A tehén ruhája		apa – gyermek		gyermeki viselkedés értelmezése
555	Jóvátette a vétkét	színházlátogatás	gyóntató – gimnazista diák	nincs	leíró jellegű
556	A helytelen gyermek	magatartás-probléma	tanító – rossz gyermek	különleges feladat	szakmai magyarázat
	Könnyebb rontani, mint csinálni	játék-konfliktus	6 éves gyerekek	nincs	leíró jellegű
	Hogyan határozza meg a 6 éves gyerek a holnapot és a holnapután?		gyermek – szülők	nincs	leíró jellegű, általánosító magyarázat

2. táblázat. Nevelői megfigyelések, Család és Iskola, 1906–1907

## Gyermekkép-értelmezések a 19–20. század fordulóján

*A gyermekkor-értelmezés „historiográfiája” napjainkban interdiszciplináris kutatási témává vált. Épít többek között a történettudomány, az irodalomtudomány, a pszichológia, pedagógia, történeti szociológia, demográfia, filozófia, ikonográfia, ikonológia eredményeire, és e tudományok módszereiből válogat. Fő iránya a tradicionális gyermekszerep-változás jellemzőinek bemutatása, mentalitástörténeti keretbe illesztve, a gyermek és környezet kapcsolatának interferenciális aspektusait értelmezve.*

**M**inden korszak gyermekfelfogása igen körülhatárolható formában ad képet a gyermekszemlélet jellemzőiről. Ez akkor hiteles és megbízható, ha a fennmaradt közvetett és közvetlen kordokumentumokra támaszkodik, figyelembe véve az elfogadott szokásokat, a hétköznapi életeseményeit, a változó szellemi miliőt.

A gyermekkép-változás történetének főbb jellemzői olyan tendenciák megfogalmazását teszik lehetővé, amelyek „alulnézetből” mutatják be a nevelés alanyát, a nevelés rejtett dimenzióiba is bepillantást engednek. Koncentráljuk a továbbiakban figyelmünket a 19–20. század fordulójának történéseire, tegyük mikro-elemzés tárgyává e korszak gyermekképét. (1)

A vizsgálat a 19. századi kortörténeti dokumentumok közül elsősorban a diákéletmódot bemutató műveket veszi alapul, különös tekintettel az ifjúsági irodalomra. Legfőbb módszerként a kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzésre építettünk, a gyermekkortörténet forrásainak narratív jellegű feltárását alkalmaztuk.

A kutatás központi kérdése a tradicionális gyermekszerep-változás jellemzőinek bemutatása, a 19–20. század fordulóján való megjelenítése. A feltárt forrásanyagok közül *André Laurie* (2) műveit vettük górcső alá, amelyek az angol és francia diákélettel foglalkoznak, s amelyeknek magyar adaptációi is megtalálhatók. (3) Mind a két mű *Hege-dűs Pál*, egy szegedi főreáliskolai tanár fordításában jelent meg magyarul. Az író egy-egy diák sorsának alakulását helyezi a cselekmény középpontjába, mind a két mű életesemény-sorozat, amelyben valóságos emberek valóságos életpéldényeinek válik részévé az olvasó. A diákélet klasszikus témái (barátság, sikerek, kudarcok, konfliktusok) szép számmal megjelennek e könyvekben, az egyéni élettörténet koherens elbeszélő alakzatok segítségével válik számunkra érthetővé. Az író a főszereplő szemével látatja a jelentős életeseményeket, biográfiai pontossággal leírva a történeteket.

A francia diákéletet bemutató könyv egyes szám első személyben íródott, az élettörténeti narratívum az „én-elbeszélés” köntösébe öltözik. Az angliai diákéletet taglaló könyv az írói narrációra alapoz. Az életesemények, amelyek egy diák életében előfordulnak, a mindennapok epizódjai, amelyek között vannak jelentős életesemények, sorsfordító találkozások, sematikus történések, summázó életesemények.

Laurie művei a maguk dialogikus-kommunikatív struktúrájával lehetővé teszik, hogy a narratívumot – megkülönböztetve a paradigmátikus gondolkodástól, amely oksági viszonyokat keres, egyetemleges igazságtételekhez vezet – a gyermekkép életszerűségét igazolando használjuk fel. A narratívum a gondolkodás, az érzelmek, a céltételezés szintjén tár-

ja fel annak a világnak a sajátosságait, amely az említett művekben a gyermek-gyermek, gyermek-felnőtt, felnőtt-felnőtt közötti érintkezés legkülönbözőbb metszeteiben, mintegy külön kis világokban manifesztálódik. Ezeknek a világoknak azonban megvan az érintkezési pontjuk. Olyan prezentációról van tehát szó ezekben a regényekben, amely a „pedagógiai diskurzus-elemzés” alapján képet ad a korszak gyermekkép-szemléletéről. A narratívumok mint a kommunikációs érintkezés legkülönbözőbb metszeteiben megjelenő reprezentációs formák társas-társadalmi determinációjuk okán pedagógiai folyamatok vizsgálatához, e történések társas összefüggéseinek megértéséhez vezethetnek.

A narratívum jellemzőit tekintve a francia diákéletéről szóló könyvre a kontinuitás, a folyamatos elbeszélő stílus jellemző. Az angol diákélet bemutatása inkább retrospektív jellegű. A gyermekkép-ábrázolás ebből következően a francia könyvben körkörösén táguló, az angolban pedig lépésről-lépésre, egyenes irányban haladó. A narratív koherencia mind a két műben megtalálható, de az elsőben az elbeszélés összetartó ereje az, ahogyan a főszereplő láttatja a körülötte levő világot, a másodikban pedig az elbeszélés szerkesztése a kohéziós erő, ahogyan a francia diák angliai megpróbáltatásait leírja az író-narrátor, esetenként az idősikkel is játszva.

A pedagógiai interakció két szintéren figyelhető meg. Olyan epizódokat ismerhetünk meg a korabeli diákéletből, amelyek mindennapi történések, alapvető céljuk a kapcsolatépítés és a kapcsolatfenntartás, de a konfliktusok is beleszövődnek a mindennapos élet-történet kontextusába.

Érdeemes megfigyelés tárgyává tenni az én-vonatkozású közléseket. Mind a két műben megtalálhatóak az enerősítő-biztonságnövelő, az adaptivitást célzó, a diák alkalmazkodását segítő megnyilvánulások, de a helytelen válaszreakciók is, azaz a megélt valóság téves tükrözése a tudatban, a hibás válaszreakció egy élethelyzetben, a biztonságfosztó élmény. Ezt különösen jól megfigyelhetjük az angol nyelvet nem ismerő francia diák, Lőrinc viselkedésében. A beilleszkedés a személyközi történések szűrőjén keresztül érzékelhető, amely az elfogadottság perifériájától az együttes élmények kialakulásáig vezet. Ez Lőrinc esetében az angol iskolába bekerülve biztonságfosztó élményeket jelent, majd alkalmazkodási-túlélési technikák működtetését.

Ha megvizsgáljuk a kommunikációs érintkezés metszeteit, ezzel a pedagógiai gondolat, cselekvés, érzelem szféráit is érinthetjük. Mind a két könyv diák-főszereplőjének, Besnard Albertnek és Grivaud Lőrincnek az életeseményei mintegy sémák alapján szerveződnek. Mind a kettőjüknek meg kell ismerkedniük az új szokásokkal, a diaktársakkal, megdöbbenő, neveléses szituációkba kerülnek. Albert a líceumba érkezvén az igazgatónak bemutatkozván elcsúszik, és teljes hosszában elvágódik. Az aggódó, humánus pedagógiai tapintatot nem tudja értékelni. Lőrinc társaival való érintkezését nehezítik a nyelvi korlátok, de még inkább, hogy nem ismeri az angol diákság szokásait, lelkületét, majd megismerve a szokásokat, nem akarja elfogadni azokat. Sérülésekor egy kicsit eltúlozva a baját kivívja magának a babusgató szeretetet, s ezzel a társak ellenszenvének, gúnyolódásának tárgya lesz. Az a neveltetés, amelyben korábban része volt, az angol iskolai metódussal nem egyezik. Sokkal keményebb, férfiasabb fegyelemre, önfegyelemre nevel az angol iskola.

Az események nem alkalmi-véletlenszerű módon illeszkednek egymás mellé, hanem az életesemény-sorozat a korabeli francia és angol nevelés egyértelmű képleteit mutatja. Ebben benne foglaltatik a nevelési stratégia, amelyet a fiúk szemén keresztül látunk, amelyet elfogadnak, rácsodálkoznak, vagy szenvednek tőle. Világossá válnak a kívánatos személyiség-sztereotípiák, a szokások megszabta mintakövetés, a céltételezés egyértelművé válik.

Lássunk néhány példát!

„Lőrincz alig tudott magához térni álmélkodásából. Alapos vizsgálat, ellentmondó viták, büntetések és talán kicsapások helyett, amelyek hasonló verekedéseket a Lauraguais intézetben követtek volna, Newton [az igazgató] nevetve beszél a dologról ... Igazi felfordult világ. (...) megértette, hogy Newton szemében

legnagyobb hibája az volt, hogy ő húzta a rövidebbet. Nem tudhatta, de az angol iskolában nemcsak nem törekszenek megakadályozni ezeket a harcokat, melyekben az öklök lévén az egyetlen fegyverek, az élet soha sincs fenyegetve, hanem bizonyos tekintetben előmozdítják, és a tanárok volnának az első, a kiknek kedvezőtlen véleményük volna arról a fiúról a ki rendszeresen kitérne ezek elől.” (4)

A következők az angol nevelés lényegi kérdéseire utalnak, amelyekben benne foglaltnak a diákkal kapcsolatos elvárások, a jellemképzés elvei, s amelyek első tapasztalatai alapján Lőrinc is leszűri magának a tanulságokat.

„Nincs ember, aki életében olyan meglepetéseknek ne legyen kitéve, midőn fegyver nélkül kell védekeznie, vagy elbuknia; élete gyakran erejétől, ügyességétől, fürgeségétől függ, mellyel ellen tud állni.

Semmi sem fejlesztí biztosabban az önbizalmat, határozottságot, a veszélyekkel és fáradtsággal való szembeszállás merészségét, melyekre az előkelő embernek mindig szüksége van és melyek a siker becses tényezői. ... Lőrincz... észrevette, hogy ebben az új világban a búvóhelyeknek, kis játékoknak, fecsegéseknek igen csekély hely jut; és... a gyermekek sokkal komolyabbak és sokkal hasonlóbbak a férfiakhoz. Már ő is érezte a környezet befolyását. Ő, a ki sohasem szégyellte magát ügyetlensége miatt és beírta azzal, hogy a nehézségeket, fáradsalmakat vagy veszélyt, ha fenyegették, elkerülte, azon kezdte jártatni az eszét, hogy mily kellemes lehet, ha az ember megállja a sarat. Azt kérdezte magától, hogy nehéz lehet-e teste erejének fejlesztése, vajon nem vehetné-e fel ő is idővel a versenyt kortársai bármelyikével.” (5)

Életének további jelentős eseményei is gazdagítják Lőrinc tapasztalatait. Az úszómesztől hallottak megerősítik elhatározását, hogy megtalálja önmagát, nem adva fel identitását, gazdagítva személyiségét új vonásokkal.

„Az első tanács, melyet adhatok, a következő: valahányszor megijednek valamitől, tegyék azt meg. Természetesen, csak lehetséges és nem képtelen dolgokról beszélek. A második ez: sohse szalajtsák el az alkalmat, hogy valami nehéz dolgot végezzenek el.” (6)

Lőrinc apja az angol és francia nevelés különbségét az alábbiakban látja. Megfogalmazása a két nép eltérő mentalitására, szokásrendszerére is utal. A különbségek Lőrinc számára annál világosabbak, minél inkább megéli azokat az én-érintettség szintjén.

„...az angol nevelés nem oly tisztán demokratikus, mint a francia. a mi középiskoláinkban a tanulók alapműveltséget keresnek, mely lehetővé teszi, hogy bármily pályára lépjenek, míg az angol collegiumok csaknem kizárólag arra vannak hivatva, hogy a gazdag családok gyermekeit az úgynevezett liberális életpályákra, magas egyházi állásokra, a közigazgatási és igazságszolgáltatási hivatalokra neveljék.” (7)

Az angol és francia nevelési stílus eltérő volta megmutatkozik az atyák álláspontjában is. A következő példa a csínytevés büntetésének eltéréseire mutat rá.

„Végre ezer ingadozás és aggodalom után, melyek bűnük megérdemelt büntetései voltak, elhatározták, hogy otthon megvallják az igazat, és atyjuktól oly összeget kérnek, mellyel adósságuk felét kifizethetik. Ez természetesen szörnyű kínos dolog volt. Megvallani, hogy hat hét alatt öt font sterling árú tizenhat filléres kolbászt, vagyis ezerkétszázötven darabot ettek meg, bizony elég nagy szégyen. (...) Bob atyja egészen vörös lett a haragtól, és a történelem feljegyezte, hogy örökösének a bugyogóját leeresztette és saját kezüleg sokáig tartó porolásban részesítette, mire mérgét kiöntve, átadta a két és fél font sterlinget. Grivaud beírta azzal, hogy Lőrinczet kigúnyolta; de tudtára adta, hogy az adósságszínálás végzetes következményeinek megértetése céljából heti zsebpénzét mindaddig visszatartja, míg a két és fél font sterlinget le nem törleszti. Lőrincz úgy találta, hogy könnyen szabadult a bajból, mikor Bob elbeszélte alkudozásainak sikerét. De Lőrincznek saját személyét illetőleg nem sokára a vesszőnyálabbal kellett megismerkednie.” (8)

A vesszőzést Lőrinc oly megalázónak tartja, hogy protestál ellene. Newton, az angol nevelő megérti tanítványa ellenérzését a vesszőzéssel kapcsolatban, de az intézeti szabályokat nem kívánja megszegni. A fiú atyjának írt levélben választási lehetőséget ad:

„...Be fogja látni, hogy az intézeti rend csak egy szabályt ismerhet, és ha Lőrincz nem ismerné el a miniket, nagy sajnálatomra kénytelen volnék kérni Uraságot, hogy vegye ki Lőrinczet intézetünkéből.” (9)

Az atya válaszában Lőrinc belátására bízta a döntést. Szemléletének alapvető jellemzője, hogy gyermekét döntésképes egyéniségnek tartja, bízik benne.

„...elvilleg nem helyeslem a testi büntetéseket és következésképp Lőrinczet nem tudnám rábeszélni, hogy vesse alá magát annak, melyet Ön ezúttal célszerűnek tart. De nagyon sajnálnám, ha kitűnő intézetéből ki volna zárva. Lőrincz tetszésére bízom, hogy mit tegyen, kérem, mondja meg neki, hogy azt tanácsolom, hajolják meg az intézet szabályai előtt.” (10)

A társas történések a diáktársakkal, tanárokkal, szülőkkal való kapcsolatot tárják fel. Albert életében minden jelentős életeseménynek van közvetlen, nyílt, előre kiszámítható társas vonatkoztatási kerete. Albert ismert közegben mozog, mégis érik meglepetések. Szorongással tölti el, hogy az új iskolában az első névsorolvasáskor nevéből, családi előnévéből viccet csinálnak. A történet azonban olyan megoldást nyer, hogy ő ad csúfnévet kötözködő osztálytársának. A történet aktorai közül tehát ő győztesen kerül ki, a tanár pedig mint a pedagógiai kompetencia képviselője elejét veszi a továbbiaknak. Az esemény közvetlen és nyílt társas vonatkoztatási kerete adott, ugyanis az osztály, a pedagógiai megoldás manifeszt módon rámutat a tanár nevelési stílusára, amelyben a tekintély és empátia együttesen dominál.

Szigorú, de emberséges tanáregyéniségek jelennek meg a könyv lapjain, akik követelnek, de támogató-segítő attitűddel közelednek diákjaik felé. A tanár-diák interakció jellemzői részben a közös nyelv megtalálására való törekvés, részben a kommunikációs gépek jelenléte. Előfordul, hogy elbeszélnek egymás mellett, nem értik a rejtett üzeneteket.

A pedagógiai folyamatosság és megszakítottság szinte mindvégig jelen van mindkét regényben. Ennek több formája figyelhető meg. Az életesemények mint pedagógiai szituációk befejezett egész történéssort képeznek, amelyben megtaláljuk a célt, a feladatokat, a módszereket és a megoldást. A jelentősnek tekinthető esemény bizonyos elemei más helyzetekben is megjelennek, például kalandvágy, önigazolás, de minden esetben más és más a társas vonatkoztatási keret.

A szituáció-megoldási módszerek egyes elemei is továbbélnek a pedagógiai interakcióban, ahogyan például egy csínytevés esetében a tanár haragja, felháborodása átmeleg finom iróniába, s ezt a hangnemet alkalmazza további szituációkban is.

A mintaadás-mintakövetés folyamatában is fellelhetjük a pedagógiai „áttűnéseket”. A minta elemei a mintakövető életeseményeiben megjelennek. Albertben például két társa kalandja folytán megfogalmazódik a vágy, hogy kövesse őket, Perroche és Tanguy azonban nagyon ráfizet merészségére, megbilincselve hozzák őket vissza a liceumba. Az igazgató ugyanakkor rendkívüli toleranciáról tesz tanúbizonyosságot, jó példáját adja a hűségnek, a bizalmat megelőlegező nevelési stílusnak.

„A sétára való félengedélyt felhasználva Tanguy és Perroche kivonta magát a liceum üdvös fegyelmé alól, hogy kalandok után járhasson. Az eredményekből következtetve nagyon szomorú kalandok lehetnek. (...) Sokkal jobban örülök, hogy a két szökevényt erőben, egészségben visszahozták, hogy sem igen szigorúan megbüntessem őket. De azért nem volna igazságos, ha egyszerűen, minden figyelmeztetés nélkül foglalnák el régi helyüket önök között. Egy hónapig tehát nem szabad kimenniük és ezen felül lefekvésig ebben az elegáns ruhában fognak maradni, melyet kóborlásaikból hoztak vissza. Ha még egy kihágást követnek el, kéréllhetetlenebb leszek és a bűnösöket egyszerűen hazaküldöm a szüleikhez.” (11)

Lőrinc mindennapjaiban jelentős életesemények sorozata követhető nyomon. Az iskolába való beilleszkedés nem problémamentes. Ahhoz, hogy elfogadják, vissza kell vágnia, meg kell tanulnia, hogy csak önmagára számíthat. Ábrázolásában megjelennek azok a tipikus jegyek, amelyek a korabeli gyermekkép jellemzői, mint például a tudásvágy, a küzdeni tudás, a kíváncsiaknak való megfelelni akarás, ugyanakkor a kényeszerű helyzetek, amelyekbe a fiú kerül, a jellemképzés iskolájának tekinthetők.

Első kalandját apja és anyja másként ítélik meg, az arcára mért ökölcsepások nyomát látva az egyik kétségbeeséssel reagál, a másik az életre való felkészítésnek tekinti.

„Lőrincz oly iskolába került, ahol a kis betyárok azzal töltik az időt, hogy egymás szemeit kiütik; egy verekedés következtében már két napig ágyban feküdt. Az ily durvaságot nem lehet eltűrni. – Így az anya. Úgy látom, hogy Lőrincz nem halt bele, ... szólt az apa – ha ... oly ügyetlen volt, hogy meg engedte ütni a szemeit, okul belőle, hogy máskor ügyesebb legyen. Én nem tartom bajnak, ha a fiúk hozzászoknak az ökölcsapásokhoz; a jövőben ezzel komolyabbakat kerülhetnek el.” (12)

Lőrinc nagy átalakuláson megy át – a korabeli pedagógiai mentalitásnak megfelelően –, személyisége gazdagodik, megtanul új helyzetekhez alkalmazkodni, s jóllehet eleinte nem a megfelelő megoldást találja meg, de az őt ért atrocitásoknak megfelelően válaszol. Napokon keresztül talányos dolgok történnek körülötte: megmozdulnak a bútorok, ugyanis társai selyemszálakat kötöttek hozzájuk, síró és fájdalmas hangokat hall éjjélkor, majd megjelennek társai kísérteként. Amikor Lőrinc rájön, hogy tréfát űznek vele, kikapágyoz, úgy gondolja, megleckézteti őket. Apró köveket szór szobája padlójára, ami éjjélkor a meztlábba kísérteteket jól megtáncoltatja. Ehhez még egy jó kis verést is kapnak, amit a lepedőbe burkolt alakok nem nagyon tudnak kivédeni. Jóllehet Lőrinc ezt a dolgot megoldotta, az üldöztetések nem érnek véget.

Az angol iskola szokásrendszere, hagyományai a diákok közötti kapcsolatokat is meghatározzák. Olyan hierarchiáról van szó, amelyben az idősebb diákok patrónusként szerepelnek, a fiatalabb diákoknak pedig ki kell szolgálni őket. Harry, az idősebb diák, aki szimpatizál vele, így ismerteti meg ezzel a szokással:

„Harry: Nem tagadtam meg tőled sem tanácsaimat sem támogatásomat ... de te e védelem viszonzásul szolgálatokra vagy kötelezve, melyekben nincs semmi lealázó; egykor majd te is megkövetelheted másoktól. Csak belátod, hogy igen egyszerű dolog volna szolgálkkal végeztetni mindent, de ha mégis a tanulókra bízunk bizonyos dolgokat, ez régi hagyományokra emlékeztet, melyek előttünk kedvesek, másrészt hozzászoktatja a gyermeket, hogy szükség esetén maguk is kiszolgálhassák magukat és fel tudják fogni a fáradságot, melyet valamikor cselédségüktől meg fognak követelni. (...) Különben ezt a szokást nem kell védenem: megvan és punktum. Annak idején én is meghajoltam előtte (...) Neked is meg kell hajolnod előtte és jó szívvel kell végezned tisztségedet. Te vagy az, akit a mi nyelvünkön fag-nek nevezünk. Szolgálatod holnap kezdődik.

Lőrinc: Midőn megérkeztem, megmutattam, most pedig ismétlem, hogy ennek a szokásnak nem velem alá magamat, képtelennek tartom (...) joggalannak tekintem...

Harry: Nálad sokkal erősebbek is kénytelenek voltak engedni (...) Semmi súlyt nem fektetek arra, hogy te pirítsd a kenyeremet, ... De a helyzetben lehetetlenné válnék, ha megpróbálnám, hogy az általános szabály alól téged kivégelek. (...)

Lőrinc: És ugyan mi történik, ha ellenállok?

Harry: Az fog történni, hogy felügyeletem alól kikerülsz, de az egész intézeté alá jutsz. Nem az én fag-em lennél, hanem az intézet minden tanulójáé, aki nálad idősebb, sőt talán a nálad fiatalabbaké is, ha észre vennék, hogy erősebbek, mint te. (13)

Harry még egyszer kísérletet tesz este, az angol lecke alatt, hogy jobb belátásra bírja, de hiúságból, önérzetből Lőrinc nem fogadja meg a tanácsot. Ettől kezdve helyzete elviselhetetlenné válik, problémahelyzetek sokaságát éli meg, s korábbi viselkedési mintáinak követése a társas mezőben kudarcokhoz vezet.

Ha megfigyeljük a beszélgetés kommunikációs elemeit, Harry esetében a pedagógiai meggyőzés különböző formáira találunk példát. Az első beszélgetés alkalmával először a „fag”-i szolgálat mibenlétével ismerteti meg hősünket, majd a meggyőzés minden eszközt igyekszik bevetni, főként a szokásokra és a hagyományokra hivatkozva. Később ismét megpróbálkozik Lőrinc jobb belátásra térítésével, felfoghatatlan számára a fiú tiltakozása.

Laurie sztereotipizálódott elbeszélés-sémákban mutatja be a korabeli angol diák-életmód jellemzőit, amelyet a francia Lőrinc korábbi neveltetése, iskolai tapasztalatai, jelleme miatt nehezen tolerál. Az iskolai élet-epizódok az új diák egzisztenciáját, létviszonyait érintik, társas pozícióját bemutatják. Az életesemények kontinuitása a kívülállás, elutasítás, megküzdés, elfogadás vonulatát mutatják, amelyek mindig a „társas effektusra” vannak kihegyezve, Lőrinc közösségben elfoglalt helyzetét mutatják. E folyamatban

megjelenik a kaland, a látványos csínytevések, a diákszáj-históriák, a diákhierarchia, a heroikus küzdelem mint toposz.

Albert élete sem gond nélküli a liceumban, ahol igen kemény kritika éri. Jóllehet ő saját közegében mozog, nincsenek nyelvi nehézségei, mégis nehéz számára a beilleszkedés. Családja annyira empatikus, hogy még félre is értik gondolatait:

„Amint mentegetőzve asztalhoz ültem, nagyon feltűnt, hogy mindenki szomorú. Anyám fájdalmas részvéttel nézett rám, A nagypapa úgy látszott, gondolataiba volt merülve és magában beszélve a fejét rázogatta ...Aubert néninek pedig nagy könnycseppek gördültek ki szemeiből.

– Miért nem közölted velünk, hogy a Montaigne-lyceumban nem érzed jól magadat? Hiszen tudod, hogy szüleid a legjobb barátaid, és minden bajodat meg kell nekik vallanod!...

Itt a mama és Aubert néni zokogni kezdett...

– Ha megokolt kifogásod van jelenlegi tanulmányaid ellen, folytatá atyám, mondd meg. Mi nem akarunk egyebet mint a boldogságodat.

– Természetesen csak a boldogságodat akarjuk, vágott közbe Aubert néni és felkelt, hogy a nyakamba boruljon. Szegény kicsikém! Ugye üldöznek? Életedet megkeserítik, és te nekünk semmit sem szölsz?” (14)

Az erős érzelmi kitörések miatt Albert szinte szólni sem tud, biztos benne, hogy félreértés történt. Hamarosan ki is derül, hogy a kabátja zsebéből kieső cédulára írt „Átok” című vers néhány sorából jutottak téves következtetésre: „Ah! átkozott a nap, amelyen megpillantám / E cudar élet kínos partjait!” (15)

---

*Feltételezésünk – miszerint a kvalitatív és kvantitatív tartalomelemzés a narratív feldolgozás módszerének alkalmazásával a gyermekkortörténet mikrojelenségeinek feltérképezésében nagy lehetőségeket nyújt – realitással bír. Nemcsak a szöveg manifeszt aspektusainak feltárására nyílik mód, hanem a szövegminták mélyebb elemzésével, a mintázatok feltárásával előfordulásuk gyakoriságának elemzésére, értelmezésére is. Mindez a korabeli gyermekkép-realtitás mélyebb szféráinak feltárását eredményezheti.*

---

Az atya reagálásában az empátia és a fia rossz eredményei miatti elkeseredés keveredik. A család tagjainak kedvező társas helyzete, az összetartás, a megértés, a szilárd pozíció kedvező terepet jelentenek az ironizáló-moralizáló hang megütéséhez. Élnek a társas hatékonyság minden eszközével, azonos és ellentétes irányban egyaránt mozognak. A nők siratják, együtt éreznek Alberttel, az atya reakciója megosztott: az együttérzés, részvét mellett egy komplex sémát követ. Nem dorgálja Albertet a rossz eredmények miatt, a versét megkritizálja, és felvillantja a boltos-segéd életcél. A játszma elég sokáig tart, az aktorok védik pozícióikat, a nők a fiú védelmére kelnek, az apa is megenyhül. A

fiú így hosszasan forrong magában, önérzetében érzi sértve magát. A rossz eredményeiért nem büntetést kap, hanem színházba megy atyjával, ahol a színdarab tanulságokkal szolgál számára. Beszélgetésük konszenzussal zárul:

„Saját kötelességérzetedből, a családnak tartozó tekintetekből és jövőd érdekében kellene erőt merítened ahhoz, hogy a helyes úton járj.” (16)

A kommunikációs érintkezés metszeteiből emeljük ki a tanár-diák interakciót. Az esemény társas kerete az osztály, az élethelyzet: a tanár rajtakapja Lőrincet, hogy nem figyel. A diák menteni akarja magát, mire az osztály harsány kacagásban tör ki. A tanár imígyen rója meg:

„Az imént hazudott. Miért nem vallotta be rögtön, amint rajta kaptam? Hát a francia iskolákban az a szokás, hogy a diákok félnek az igaz szótól: Jegyezze meg, hogy a becsületes ember még akkor sem hazudik, ha a csávából csak e módon szabadulhat ki. Férfiasabb dolog az őszinte vallomás, mint a gyámoltalan ürügyhajhászás. Elmehet!” (17)

Humánus, megértő, kissé cinkos, a mundér becsületét védő megoldás a következő:

„Nem valami nehéz megtudnom, hogy ki a harmadik cimbora; de ennek az embernek nem vagyok köteles megmondani és az intézet becsülete érdekében jobb szeretném, ha sose tudná meg. ...Fel tudják fogni, hogy mit követtek el vagy inkább mit hagytak elkövetni szemük láttára? Szinte restellem kimondani, hogy ez sem több, sem kevesebb, mint lopás.” (18)

Az említett két Laurie-mű gyermekkép-diákkép mintázatai széles skálán mozognak. Magukba foglalják a jelentős életesemények főbb jellemzőit, leképezik az adott kor társadalmi-gazdasági-kulturális hierarchiáját. A diák-alakok között megtaláljuk a hidegvérű angol úriember típusának előfutárát (Harry, Lőrinc mentora), az erőszakoskodó, lármas, krakéler, önmagáról sokat tartó diákot (Bully, Lőrinc nagy ellenfele) és az igazi barátot (Bob). A többi diák-alak kevésbé kidolgozott, kevesebb interakciós helyzetben érintkeznek.

A diákkép jellemző jegyei:

- légy ember magadért;
- légy hű magadhoz;
- kövesd a jó mintát;
- magad is adj jó mintát;
- fogadd el a hagyományokat;
- légy jellemes;
- hajts végre nagy tetteket.

A tanárkép jellemző jegyei:

- a gyermekkel való közös nyelv megtalálása;
- a kommunikációs gétek feloldása;
- szigorú, de emberséges bánásmód;
- szélsőségek és realitások vegyülnek módszereikben;
- támogató-segítő nevelési stílus;
- látják tanítványukban a lehetőséget;
- jellemzőjük a reflexivitás;
- képesek a megújulásra, a hagyományos tanító-diák szerep újragondolására.

Mind a két regény főszereplője végül eljut az önérvényesítés számára megjelölt formájához. Nem adják fel önmagukat, megtanulják mindazt, ami értékteremtő, biztosság-erősítő, énerősítő. Az önfejlesztés, önbecsülés, öngazolás énjük integráns részévé válik. Albert a Sorbonne hallgatója lesz, Lőrinc egy év után elhagyja az iskolát, de nemcsak nagy ellenfelét győzi le az angolok által oly nagyra tartott ökölharcban, hanem a megkövesedett, megalázó hagyományokkal szembeni ellenállása is eredményre vezet. Megváltoznak a kollégiumi szabályok, eltörlik a testi fenytétet, változások történnek a kollégium belső életében.

A két könyv diákéletmód-képére a realitás jellemző. A regényes forma nem gátolta, inkább tökéletesebbé tette a korszak gyermekkép-mintázatairól alkotott képet. Integráns elemeit a gondolkodásmód és a viselkedésmód jellemző jegyei képezik.

A 19. század végi gyermek-diákkép összességében sokkal „emberközelibb”, mint korábban. Elemzése csak a szociokulturális háttér tényezőinek figyelembe vételével lehetséges. A két Laurie mű – jóllehet irodalmi ihletésű – kiváló alap a korszak gyerekekről való gondolkodásának feltárásához. A mindennapi élethelyzetek és a rendkívüli életesemények sajátos rendezettségű narratív struktúrában helyezkednek el. A nagyrészt identitásképző biográfiai történetek árulkodnak a diákok helyzetéről a róluk való gondolkodásról, a társadalom mentalitásáról.

\*

Amikor kísérletet tettünk a gyermekkor-történeti mikro-elemzés speciális módszerrel való kiegészítésére, kipróbáltunk egy olyan eljárást, amely új megközelítésmódot eredményezhet s ezáltal közelebb jutunk a hiteles gyermekkép-értelmezéshez. Az eredmények

egyrészt kutatás-módszertani vonzatúak, másrészt a gyermekkortörténet mikro-históriájának feltárásához, a pedagógiai „mintázatok” összegyűjtéséhez, elemzéséhez nyújtanak segítséget. Feltételezésünk – miszerint a kvalitatív és kvantitatív tartomelemzés a narratív feldolgozás módszerének alkalmazásával a gyermekkortörténet mikro-jelenségeinek feltérképezésében nagy lehetőségeket nyújt – realitással bír. Nemcsak a szöveg manifeszt aspektusainak feltárására nyílik mód, hanem a szövegminták mélyebb elemzésével, a mintázatok feltárásával előfordulásuk gyakoriságának elemzésére, értelmezésére is. Mindez a korabeli gyermekkép-realitás mélyebb szféráinak feltárását eredményezheti.

### Jegyzet

(1) A kutatás a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara Neveléstudományi Tanszékén folyó „Pedagógus mesterség a múltban és jelenben” című vizsgálat részeként a gyermekkép-értelmezések főbb tendenciáinak feltárását tűzte ki célul. Kapcsolódik a Pukánszky Béla által vezetett gyermekkortörténeti kutatáshoz.

(2) André Laurie írói álnév. Pascal Grousset francia szocialista politikus (1845–1909) ezen a néven jelentetett meg több, pedagógiai tárgyú könyvet. Különösen szívesen foglalkozik a diákélet regényes bemutatásával.

(3) André Laurie (1897): *Diák-élet Angolországban*. Franklin társulat, Budapest. Francziából átdolgozta Hegedűs Pál főreáliskolai tanár. André Laurie (1900): *Francia diákélet*. Az Athenaeum Irod. és Nyomdai R. Társulat kiadása, Budapest. Francziából fordította: Hegedűs Pál.

(4) André Laurie: *Diák-élet Angolországban*. i. m. 39.

(5) André Laurie: i. m. 40.

(6) André Laurie: i. m. 71–72.

(7) André Laurie: i. m. 95.

(8) André Laurie: i. m. 97.

(9) André Laurie: i. m. 103.

(10) André Laurie: i. m. 103.

(11) André Laurie: *Francia diákélet*. i. m. 90–91.

(12) André Laurie: *Diák-élet Angolországban*. i. m. 43.

(13) André Laurie: i. m. 50–51.

(14) André Laurie: *Francia diákélet*. i. m. 260–261.

(15) André Laurie: i. m. 262.

(16) André Laurie: i. m. 270.

(17) André Laurie: *Diák-élet Angolországban*. i. m. 120.

(18) André Laurie: i. m. 128.

## Gyermekképünk az ötvenes évek első felében

*A gyermekkor-történeti kutatások a történettudomány sajátos területét alkotják, s olyan inter- és multidiszciplináris megközelítést igényelnek a kutatóktól, amely korábban nem volt jellemző az effajta vizsgálódásokra.*

Írásom, melyben az 1950-es évek első felének magyarországi gyermekképeről szándékozom néhány megállapítást tenni – jelezve, hogy a témát illetően számos kutatás szükségeltetik még, és ez az írás csak néhány következtetés levonására vállalkozhat –, ezen új törekvés jegyében készült. A (párt)politikai törekvések vizsgálata mellett igyekeztem betekintést nyerni a korszak nevelési és demográfiai sajátosságaiba. Forrásaimat így megpróbáltam a lehető legszélesebb palettáról válogatni: áttekintettem korabeli törvényeket és rendeleteket, pártpolitikai dokumentumokat, sajtótermékeket (Nők Lapja, Magyar Jog, Óvodai Nevelés) és gyerekirodalmi művek részleteit, valamint korabeli fotókat. (Kutatásaimba ezidáig csak kevésbé építettem be a szóbeli adatközlők információit, visszaemlékezéseit, de szeretném kiemelni, hogy nélkülözhetetlenek tekintem az efféle vizsgálódásokat, hiszen napjainkban még szép számmal elérhetőek és megszólaltathatóak az akkori korszakban élt személyek.)

A gyermekkor-történeti kutatások során is figyelembe kell venni azokat a nehézségeket, amelyek közelmúltunk történetének feltárása során jelentkeznek. *Glatz Ferenc* a Kádár-korszak kutatásával foglalkozó egyik tanulmányában például kifejtette, hogy az 1945 utáni korszak tudományos kutatása kívánatos. Tényszerűnek kell lennie a vizsgálódásnak, és a korszak értékelése kapcsán a kutatásnak meg kell jelenítenie a korabeli realitásokat. (1) Kerülendő szerinte az, hogy a divatos „anti-korszak sematizmusa” befolyásolja a feltárásokat. (Ugyanez jellemző volt az 1945–89 közötti időszakban a Horthy-korszak kutatására és megítélésére is.)

Az 1950-es évek első felének történeti vizsgálata nem terjedhet ki csupán Magyarországra. 1945, de főként 1948 után kiemelt fontossággal bíró a térség egészének története, illetve a szocialista és a kapitalista tábor bonyolult kapcsolatrendszerének feltárása. Mivel a magyar történelem 1948 után szerves része volt a szovjet államrendszernek, e mozgásteren belül kell elvégezni a kutatásokat. 1953 és 1989 között a magyarországi belpolitika egyik legfőbb sajátossága volt az, hogy a „politikai inga” a reform és a visszahúzás erői között mozgott. A politikai rendszer megítélésével kapcsolatosan ezen időszak esetében is az a legfontosabb mérce, hogy mennyit tett meg az állampolgárok anyagi-szellemi gyarapodásáért, hogy miféle lehetőségeket biztosított az egyszer megélhető élethez. (2)

A korszak gyermekkor-történetének, gyerekszemléletének alakulását is nagyban befolyásolta a nemzetközi erőviszonyok változása, a hidegháború, a tervezdálkodás bevezetése, a szovjet modell követése vagy az arra való törekvés, a külföldi és magyarországi munkásmozgalmi irányzatok lépései, illetve az MDP politikájának mozgásai. Az 1945–1956 közötti időszakot jellemezve *Bassa Endre* az alábbiakat írta: „A nagy tettek, a lázas nagyot akarás, az irreális tervekóvácsolás és a tragikus tévedések” időszaka volt. (3) E tények alapvetően meghatározták a gyermekkép, a szociális gondoskodás, illetve családtámogatások alakulását is:

- a szocialista iparosítás;
- az egypártrendszer bevezetése;
- a társadalomban tapasztalható, jórészt mesterségesen „gerjesztett” és levezényelt mobilitás, tömegek „helycseréje” a társadalomszerkezeten belül;
- a terv- és munkaerő-gazdálkodás;
- az „éberség” meghirdetése;
- a békeharc

és számos egyéb tényező hozzájárult ahhoz, hogy a gyermekkép gyökeresen megváltozott.

### Népesedési viszonyok

Magyarországon a II. világháború után ugyan csekély mértékben, de emelkedni kezdett a születési arányszám, amely 1947-50 között a háború előttinél magasabb, 21 ezrelékes szinten stabilizálódott. Az ezt követő két évben kismértékű csökkenés volt tapasztalható, 1953-tól viszont – az anya- és csecsemővédelmi intézkedések, az abortusz lehetőségének drasztikus korlátozása, illetve a propaganda hatására – jelentős népességnövekedés következett be. 1954-ben a születési arányszám elérte a 20. század második felének legmagasabb értékét, és kiemelkedően magasnak számított egész Európában. A 23 ezrelék körüli érték két éven át stagnált, az 1956-tól legalizált művi vetélések és a korábbi adminisztratív jellegű intézkedések eltörlése azonban jelentősen leszorította a születési arányszámot. (4)

A népességszám 1945 és 1960 között az alábbi módon alakult (5):

1945	9082 ezer fő		növekedés: 211 ezer fő
1950	9293 ezer fő	2,3%	növekedés: 474 ezer fő
1955	9761 ezer fő	5,1%	növekedés: 194 ezer fő
1960	9961 ezer fő	2,0%	

Bár a születések évi száma erős ingadozást mutat, a korabeli statisztikai adatokból jól kitűnik, hogy 1953–55 között jelentős hullámhegy alakult ki.

### Anya és gyermekvédelem

1945 után, amikor a nők is nagyobb számban jelentek meg a politikai élet színterein, egyre több szó esett anya- és gyermekvédelemről. A Nemzetgyűlés 1946. febr. 13-i ülésén *Hajdú Ernőné* szociáldemokrata képviselő interpellációját nagy figyelemmel és viharos tapsokkal kísérték az akkori honatyák. A képviselő rámutatott ugyanis arra, hogy az ország újjáépítésének és gazdasági fejlődésének egyik alappillére az anya- és gyermekvédelem.

„Az anyaságot általában romantikus költői dolognak tekintik, de hogy anyának, dolgozó anyának lenni mit jelent, azt csak az tudja, aki elnehezülő testtel és sajgó háttal dolgozik a földeken vagy a gépek előtt, tekintet nélkül arra, hogy varrógép, írógép vagy ipari munkagép-e az.” „Tisztelt Nemzetgyűlés! Leszegezni kívánom, hogy az anyaság nem magánügy, hanem a társadalomnak tett szolgálat... (a múltban) a sokgyermekes anyákat medáliákkal tüntették ki, mint a tenyészállatokat. Mi nem óhajtunk ilyen kitüntetésben részesülni, hanem azt kívánjuk hogy a társadalom érezze: kutya kötelessége, hogy segítsen a sok gyermek felnevelésében.”

Nem volt tehát előzmények nélkül való az a jelenség, hogy az 1950-es években az anyaság, a gyermeknevelés méltatása központi helyre került a (párt)politikában. A pro-

paganda-anyagok, a törvények és rendeletek, valamint a sajtótermékek egyaránt a gyermekvállalásra buzdítottak. Nem tűnt el, sőt új, differenciált formában élt tovább az „Anyasági Érdemrend” és „Érdemérem” és a sokgyermekes anyák jutalmazása. [Az Érdemrend I. fokozatát pl. a 11 vagy ennél több gyermeket nevelő anyák kaphatták az 1951: 9. sz. törv. erejű rendelet szerint.] (6) Az 1953-ban kiadott Munka Törvénykönyve 9. fejezete foglalkozott a dolgozó nők és a fiatalok védelmével. Ebben szó esett a terhes nők egészségvédelméről is (94. §). A szülési szabadság ekkor 12 hét volt, szülés előtt és után két részletben kellett kiadni vagy szülés után egyszerre kivenni. Kilenc hónapos fízott szoptatási időt is előírt a jogi szöveg. (7)

Ugyancsak 1953-ban született minisztertanácsi határozat az anya- és gyermekvédelem továbbfejlesztéséről (1004: 1953. sz. határozat). Eszerint „...a legfőbb érték az ember, (ez) egész népünk közös ügyévé teszi a házasság, a család, az anyaság és a gyermek fokozott védelmét.” (8)

Ebben a határozatban rendelkeztek a terhes anyák védelmének fokozásáról (védőnői, falusi szakorvosi hálózat bővítése stb.), az ingyenes csecsemőkelengyéről, amelyet 400 Ft értékben megkapott minden olyan anya 1953. március 1-től, aki részt vett a 3 előírt orvosi vizsgálaton. (A kelengye pelenkából és ruházati cikkekből állt.) A Minisztertanács határozott a TB-juttatásokról (terhességi és gyermekágyi segély, valamint anyasági segély) és döntött a családi pótlék összegéről.

Ezzel az anya- és gyermekvédelmi programmal szorosan egybekapcsolódott a bölcsődék és csecsemőotthonok fejlesztése (1954-ig duplájára kellett emelni a férőhelyek számát), a gondozás minőségének javítása. A határozat szerint bölcsődei és óvodai férőhelyeket főleg „a jelentős új ipari településeken kell létesíteni. Az új háztömbök tervei a tömb lakói gyermekeinek részére szükséges bölcsőde és óvoda tervét is tartalmazták.” (9)

Kimondták a terhes női otthonok létesítését, az egyedül álló anyák ellátására. Budapesten 70, Sztálinvárosban és Miskolcon 100–100 férőhelyes intézményt kellett felállítani.

Az 1953-ban kelt 8. sz. minisztertanácsi rendelet intézkedett a gyermektelenek adójáról. Ezt azoknak az önálló keresettel vagy jövedelemmel rendelkező férfiaknak és nőknek kellett fizetniük, akik 20. életévüket betöltötték, és nem volt saját vagy örökbefogadott gyermekük. (Férfiak 50, nők 45 éves korukig voltak fizetéskötelezettek, az adóalap 4 százaléka erejéig; a háztartási alkalmazottak pedig havi 15 Ft-ot fizettek.) (10)

### Gyermekkép a sajtó tükrében

Kutatásunk folyamán eddig a korszakban működő sajtótermékek közül két lap szisztematikus átvizsgálását végeztük el. A Nők Lapja című képesújság hetente megjelenő, központosított orgánus volt, amely tükrözte az akkori magyar politikai élet minden rezdülését, és képet adott az ország (helyesebben: a „szocialista tábor”) külpolitikájának irányairól, törekvéseiről is. 1949-től az ötvenes évek végéig Magyarországon jól kimutathatóan a Szovjetunióból importált nőideál jelent meg ebben az előbb tíz, majd százszáz példányszámmal elérő képesújságban. Az 1945–49 között Asszonyok címmel kiadott, 1949-től Nők Lapjaként napvilágot látó hetilap az új nő- és gyerekkép

---

*A gyermek, a gyermekkor szöveges vagy piktografikus megjelenítésével gyakran támasztották alá az ideológiai tartalmú mondanivalót, és a „gyermek” állandó emlegetésével próbálták elfogadhatóvá (és „eladhatóvá”) tenni a nem túl népszerű eszményeket. Az 1950-es évek első felének központilag irányított és felügyelt sajtójában a gyermek magával a boldog jövővel egyenlő, és őt éri sérelem, ha a felnőttek nem cselekednek megfelelő módon.*

---

közvetítője, a nőkről és gyermekekről kialakuló párt- és társadalompolitikai álláspontok tükré volt. (11)

A másik, általunk vizsgált sajtótermék az 1953 januárjától megjelenő Óvodai Nevelés, amely tulajdonképpen az 1948-as kiadású Gyermeknevelés (ekkor még a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete adta ki) című lap szerves folytatása, így 1953-as évfolyama már a hatodiknak tekinthető. A korabeli Közoktatásügyi Minisztérium 2600 példányban megjelent folyóirata havi lap volt, mely ugyan lényegesen kevesebb olvasóhoz jutott el, mint a Nők Lapja, ám kiválóan alkalmas arra, hogy segítségével megvizsgáljuk a „hivatalos”, szovjet mintát követő, pártideológiai célokat kifejező gyermekszemléletet.

A Nők Lapja cikkeinek, képanyagának és címlapjainak átvizsgálásával világosan megállapítható, hogy melyek voltak az 1950-es évek első felében a gyermekszemlélet legfőbb elemei. A lap folyamatosan és töretlenül szólt a gyermekek helyzetének jelentős (és óriási távlatokkal kecsegtető) javulásáról. Mint az akkori élet minden dimenzióját illetően, e lapban is gyakori és bevett fordulat volt az 1945 előtti (ám csakis a Horthy-korszakot érintő) helyzet abszolút negatív módon való bemutatása, a szegénység, a gyermek- és csecsemőhalandóság egyedüli hangoztatása úgy, hogy közben a 2. világháború előtti eredményekről (például az iskoláztatás kiterjesztése, gyermekvédelmi intézkedések bővülése stb.) egyetlen szót sem ejtettek. A gyermekek helyzetének bemutatása kapcsán (is) a két világháború közötti korszak lett az „anti-korszak” az 1950-es években, és ez a fajta sematikus történelembárázolás egészen az 1990-es évek kezdetéig több orgánumban jellemző maradt.

A lap egyik, 1952-es cikkében például *Szemes Piroska* a régi és az új Ormánság bemutatása kapcsán *Bethlen István* miniszterelnököt „agyalágyultnak” nevezte, aki miatt az egykézés terjedt el az említett területen. A felszabadulás elhozta új lehetőségek hatására „már süt a nap Ormánság felett s a langyos szelek évről-évre több ingecskét szárítanak a kis házak udvarán” – írta a szerző. (12)

Az 1950-es évek öt éves tervek teljesítésének lázában égő Magyarországa, az akkori társadalom – benne természetesen a nők és a gyermekek helyzete – a cikkeken, képeken és plakátokon szinte teljesen pozitív beállításban szerepelt. A kor pártideológiájának megfelelően a Nők Lapja minden sorát is áthatotta a kirobbanó optimizmus, valamint az „apróbb” nehézségek közeljövőben történő legyőzésébe vetett hit. A hazai gyermekeket bemutató írásokban szinte állandó jelzőként szerepelnek a „gyermekkor” mellett a „vidám”, a „boldog”, a „napfényes”, a „napsugaras” szavak, a gyermekek mind „boldogok” és „kacagóak” e szövegekben, miként azt például az igen gyakran közölt versikék is bizonyítják:

„Messze száll szép gyermekünk  
csengő kacagása...  
Nem hiába küzd a nép,  
azt akarja: gyermekét  
csak kacagni lássa!” (13)

„Pompázatok mosolyogva,  
teljesedve, sokasodva:  
arany jövő ege ontja  
fényét szírom arcotokra!” (14)

A pozitív gondolatokat és a társadalom fejlődésével kapcsolatos optimizmust az újságban bemutatott gyermekek képe is sugallta, illetve alátámasztotta. Az általunk vizsgált időszakban mindvégig pufók, nevetős arcú, szépen fésült, ünneplő ruhás kislányok és kisfiúk népesítették be a lapot – legalábbis akkor, ha az illusztráció valamelyik szocialista ország, illetve Magyarország bemutatásához tartozott. A Nők Lapjában csakis a magyar, a Szovjetunió-beli, a román, a kínai, a bolgár, az albán, a lengyel és vietnami gye-

rekek voltak nevetősek, kövérek, jólfésültek és tiszták, ábrázolásuk gyakran barokkos, puttó-szerű.

Hogy „nagyszerűnek” ábrázolt helyzetük még szembetűnőbb legyen, ellenpontként (a Horthy-rendszer fentebb említett bemutatása mellett) megjelentek az „imperialista és gyarmati” országok gyerekei, szövegekben és képekben is illusztrálták nehéz sorsukat, folyamatosan hangsúlyozva, hogy csakis a szocialista országokban jó gyermeknek lenni. 1952-ben például a „Napsugaras gyermekkor” című képriport az alábbi szövegaláírással jelent meg a lapban: „Míg a tőkés országokban és a gyarmatokon éhezés, tudatlanság, nyomor és betegség a dolgozók gyermekeinek a sorsa, addig a Szovjetunióban és a népi demokráciákban jólétben, vidáman élnek a kicsinyek. Így van ez a mi hazánkban is – örök hála és dicsőség érte a felszabadító Szovjetuniókat.”

Gyakori témája volt a képeknek a nyomorgó spanyol, olasz, francia gyerekek bemutatása (utcagyerekek, illetve dokkmunkások, barlanglakó családok gyermekei), akik a fotókon mindig piszkosak, fésületlenek és soványak, illetve az afrikai gyarmati sorban lévő országokból érkezett fényképek, amelyekken szinte kivétel nélkül szögesdrótok mögött álló gyerekek láthatóak. (Képaláírásként többször is szerepelt az a mondat, hogy a „szabadságot a Szovjetunió hozta el”.)

A „múlt” és „jelen” összehasonlítása, a „szocialista” és „imperialista” országok gyermekeit összevető ábrázolás teljesen sematikus, fekete-fehér volt, annak gyakori hangoztatásával, hogy a világon a legjobb a Szovjetunióban gyerekek lenni. Ezt a gondolatot nem csupán képekkel és propaganda-szövegekkel igyekeztek alátámasztani, hanem a szocialista tábor gyermekintézményeit bemutató számtalan riporttal is. Ezek között nagyjából a magyarországi óvodákat, bölcsődéket, iskolákat, szülőotthonokat, gyermekkönyvtárakat, úttörő-létesítményeket leíró cikkek, képsorozatok szerepeltek, és – mint minden más korabeli sajtótermékben – gyakori statisztikai adatsorok. A tervgazdálkodás kiemelt területe volt a gyermeknevelés sokasodó feladatait megoldó intézmények gyarapítása, ám 1955-ben már jól látszott, hogy az óvodák és bölcsődék fejlesztésének üteme korántsem tart lépést a megnövekedett gyermeklétszámmal.

1953-ban a lapban még azt írták, hogy nem lehetetlen az, hogy minden megszületett gyermek életben maradjon egy „olyan országban, ahol a dolgozók minden erőfeszítésének végső célja és értelme: az ember.” (15) 1956-ban viszont, az abortuszt legalizáló rendelet ismertetése kapcsán a lap az alábbiakat közölte: Az 1004-es rendelet (1953) „azzal sem számolt, hogy ilyen ütemű népszaporodáshoz viszonyítva nincs elég szülőotthonunk, kórházi ágyunk, bölcsődénk. Néhány évre előre tekintve azt is lehetett volna látni, hogy iskoláink a nevelőmunkát akadályozó módon túlszűfoltak lesznek.” (16)

Ez az 1956-os évre oly jellemző kritikai megjegyzés tulajdonképpen újdonságnak számított a Nők Lapja hasábjain (is). A korábbi években – beleértve a *Nagy Imre*-érát is – csakis apró-cseprő, az intézményfejlődés gondoljához képest jelentéktelen problémákról írt a lap a gyermeknevelés kapcsán. Ugyanakkor megállapítható, hogy az újság *Okos Kata* levelesládája című rovatának olvasói leveleit szisztematikusan átvizsgálva kitűnő rálátásunk nyílik a szocialista építés kezdeti időszakának ellátási nehézségeire, termelési és elosztási problémáira. Ez a látszólag „ártatlan” rovat valójában a lap egyetlen kiskapuja volt, amelyen át mindenki világgá kiálthatta véleményét a korszak visszásságaival, gondoljaival kapcsolatosan. Az évek alatt nők százai számoltak be az életüket keserítő, mindennapi problémákról, melyek közül leggyakoribb téma volt az üzemi étkeztetés kritikája, illetve az áruellátás akadózása, az áruk minőségével kapcsolatosan emelt kemény kifogások. A gyermekneveléshez szükséges legalapvetőbb eszközök is gyakran hiányoztak a boltokból, miként azt – a hurráoptimizmus ellenpontjaként – az olvasói levelek tanúsítják. Nem lehetett kapni elegendő guminadrágot, üvegbilit, cumisüveget, járókát, babakocsit, fürdetőkadát, csörgőt, pillanatok alatt darabokra estek a gyerekjátékok, rojtosak voltak a gyermekruhák, és rendszeresen gond volt a bölcsődések és óvodások intézményi étkeztetésének minőségével, mennyiségével.

A gyermekek gondozásával és nevelésével kapcsolatos problémákon a Nők Lapja több állandó rovata is próbált enyhíteni. Csecsemőápolási szakkikkek, „Szülők iskolája”, illetve a gyermekruhák és ételek otthoni elkészítéséhez közölt kézimunka- és receptleírások számai jelentek meg a vizsgált időszakban.

A hetilap – hasonlóan az ötvenes évek egyéb sajtótermékeihez és a korabeli propagandisztikus céllal készült plakátokhoz – a gyermekfotókat, illetve magának a „gyermeknek” az említését gyakorta használta fel ideológiai célokra. A gyermek nem csupán mint az öröm, a boldogság „szimbóluma” szerepelt a Nők Lapjában, hanem a békeharcot, a szocialista jövőt, a haladást kifejező személyként. A gyermekfotók állandó illusztrációkká váltak a békekölcsön-jegyzés, az ötéves terv teljesítése, a szovjet-magyar barátság, a (szovjet) katonák, a rend dicsőítése kapcsán, és nem hiányoztak soha a gyermekek a politikai kongresszusokról, a párt vezetőit bemutató fotókról és plakátokról. Világosan kiderül az egykori képek elemzéséből, hogy a gyermek, a gyermekkor szöveges vagy piktorgrafikus megjelenítésével gyakran támasztották alá az ideológiai tartalmú mondanivalót, és a „gyermek” állandó emlegetésével próbálták elfogadhatóvá (és „eladhatóvá”) tenni a nem túl népszerű eszményeket. Az 1950-es évek első felének központilag irányított és felügyelt sajtójában a gyermek magával a boldog jövővel egyenlő, és őt éri sérelem, ha a felnőttek nem cselekednek megfelelő módon, azaz nem vesznek részt a sztahanovista mozgalomban, a békeharcban, a békekölcsön-jegyzésben, a tévesztésben, a szocialista építómunkában, a tanulásban, a választásokon, a pártmunkában, a szocialista országokkal való együttműködésben stb. Erre vonatkozóan a lapból több tipikus példát is kiemelhetünk. 1952-ben például az MNDSZ III. kongresszusa az alábbi jelmondat alatt ülésezett: „Az ötéves tervért, a gyermekért, a békéért.” A tanácskozás küldöttei közül egy kisgyermekét karjában tartó nő fotója mellett az alábbi szöveg jelent meg a lapban: „Mackó Lászlóné kicsi fiát, Lacikát, nem azért neveli, hogy az imperialisták gyalázatos háborújának legyen áldozata – gyermeke békés, boldog jövőjéért akar küzdeni, ezért kapcsolódik be rövidesen a termelőmunkába.” (17)

Ugyanebben az évben – a koreai események miatt – a magyarországi női magazin az ottani gyermekek védelmére is buzdított: „A koreai gyermekek életéért mi is felelősek vagyunk.” (18) és „A magyar anyák, nők tudják, hogy azok, akik Koreát vérbe borították, a mi boldog hazánk földjére is el akarják hozni a háborút, a mi asszonyainktól is el akarják venni az egyenjogúságot, gyermekeinktől a napfényes bölcsődéket, az iskolákat.” (19)

Különösen széles teret adott a lap a többgyermekes édesanyák bemutatásának (akiket évente magas állami kitüntetésekben is részesítettek). Egyik, 1952-ben íródott olvasói levél hűen tükrözi, hogyan lehetett az anyaság érdeméből ideológiai támaszt kovácsolni: egy 1400 forinttal kitüntetett 9 gyermekes anya ezt írta *Rákosi Mátyás*nak: „Minden erőmmel azon leszek, hogy gyermekeimet szocialista szellemben a Magyar Népköztársasághoz hűséges dolgozókká neveljem.” (20)

1953-ban a szavazások kapcsán a választási agitáció fontos eleme volt a gyermekábrázolás. *Rákosi Mátyás* mint az „ifjúság legjobb barátja” tűnt fel több plakáton és a Nők Lapja képein is. Május 21-én a szavazásról készült újság-illusztráció egy, a kórházi ágyon ikerbabáival fekvő anyát ábrázol: „újszülött gyermekei boldogságára szavaz Cser-ti Ferencné, a nagyatádi járási bíróság dolgozója.” (21)

1954-ben a „békeharc” állandó emlegetése a magyarországi mindennapok velejárója volt, a Nők Lapja is egyre többször írt „békeszerető, harcos anyákról”, hangoztatva folyamatosan, hogy „A béke védelme a gyermek védelme.” Ebben az évben alakult meg neves írók, művészek és orvosok közreműködésével az „Országos Bizottság a Gyermekért” nevű szervezet. (22) 1955-ben az „Anyák Országos Konferenciáján” elfogadták az „Anyák fogadalmá” című írást, amely ugyancsak békeharcos szellemben íródott, a gyermekek gyakori emlegetésével, s melynek szövege egyáltalán nem mondható békésnek.

„A gyermekek belénk fogódnak oltalomért esdekelve. Tegyük fogadalmat, erős esküvel, hogy megvédjük őket! Esküdjünk meg, hogy soha nem engedjük a fasiszta barbárságot úrrá lenni felettünk! (...) Esküszünk a gyűlöletre, mely bennünk lobog minden pusztítással szemben!” (23)

### Címlapképek gyermekábrázolása

Az 1952–56 közötti címlapképeket átvizsgálva a Nők Lapja is jól tükrözi az időszak pártideológiájának változásait. A címlapképeket készítő fotósok, hasonlóan a kor plakátkészítőihez, gyakorta teátrális, politikai jelszavakkal közvetlen vagy közvetett módon összekapcsolt képeket alkottak. A címlapon látható alakok (a Nők Lapja esetében jórészt nők és/vagy gyerekek) szinte mindig nagyméretűek, gyakori a mellkép-szerű ábrázolás. A háttér általában elnagyolt (valamelyik új szocialista városépítkezés, Moszkva, Budapest, illetve gyári életképek láthatóak elmosódottan). (24) Előfordult a retusált gyermekportré rajzolt háttérben való elhelyezése, ami egészen valószerűtlenné tette az újság egyes címlapjait. 1952–54 között a Nők Lapja címloldalán szereplő gyermekek általában 3–5 év körüliek, többségükben kislányok, akiket vagy egyedül, vagy édesanyjukkal – esetleg macival vagy békegalambbal – fotóztak a képek készítői. Bár a lap sötétbarna-fehér színben jelent meg, a címlapokon szereplő vörös zászló és csillag, valamint a kék békegalamb élénk színezést kapott. A korszak ideológiájának hű és jellegzetes képét nyújtja az 1952-es karácsonyi címlap: egy kislány és egy kislány ajándékba kapott építőkockákból a Kreml óratornyát készítették el, tetején vörös a csillag, a gyerekek azt nézik tágra nyitott szemekkel. Nem hiányoztak a gyerekek a címlapokról 1953-ban sem: megtalálhatjuk a szokásos beállítású „anya-gyermek” képet Sztálin halála, a nemzetközi nőnap, illetve a szavazás apropójából.

*Míg a címlapokon és faliújságokon szereplő, propagandisztikus céllal fotózott vagy rajzolt kisgyermekek a gyermekség, a gyermeki lét fontosságát hangsúlyozzák (látszólag), addig az a lap, amely tulajdonképpen nevelésükről volt hivatott gondoskodni, nem gyermekként tekintett rájuk, hanem kicsinyített kommunista harcosként!*

1954-ben – a társadalmi és belpolitikai élet változásainak következtében – a Nők Lapja oldalain is érezhető volt a Nagy Imre-éra pozitív hatása; az emberarcúbbá váló címlapok a munkaverseny és békeharc elé helyezték a szórakozásról, sportról, tanulásról szóló híreket, illetve a magánszféra ábrázolását. Ebédelő napközis gyerekek, hógolyózó parasztfiúk, zenélő óvodások, sétáló úttörők és alvó kislányok vették át ebben az évben korábbi „békekölsönt jegyző” társaik helyét a címlapokon. A bensőséges és természetes pillanatokat előtérbe tevő fotók között minden bizonnyal a legmeglepőbb az a február 18-i címlap, melyen két, jól öltözött gyerek zongorán játszik, mögöttük polgári lakásbelső-részlet, az alábbi aláírással:

„A »Lenin útja« kolhozban Olga és Vologya Csermuskin, kolhozparaszt-szülők gyermekei, zongoraleckéjüket gyakorolják.”

1955 címlapjait tanulmányozva azonnal szembeötlik, hogy míg a korábbi években a Nők Lapja 20–25 százalékban szerepeltetett címloldalán gyermekalakokat, az évtized közepére ez az arány 50 százalékra nőtt, vagyis kéthetente volt látható gyermek, szinte mindig édesanyjával vagy katonákkal.

Az ezévi képbeállítások, illetve képaláírások egyértelműen mutatják, hogy a gyermekek szerepeltetése a békeharc fokozását volt hivatott alátámasztani. Az alábbi szövegek olvashatók a címlapokon: „Magyar nők, magyar anyák! Családokat, gyermekeitek boldog jövőjéért emeljétek fel szavakat a háborús gyűjtögetők ellen!” (április 28.) „Anyák, akik az életet adjuk, egyesüljünk az élet megvédésére!” (május 5.) „Megtervez-

tük és építjük gyermekeink boldog jövődjét: Elsőprünk minden akadályt, mely elébe áll!” (május 12.) „Ha a népeknek drága a béke, kétszeresen drága az asszonyoknak, akik az élet és nem a halál számára születték gyermekeiket.” (január 6.) „Úgy őrizzük a békét, mint gyermekeink álmát!” (május 26.) stb. Ebben az évben különösen gyakori téma volt a Nők Lapjában az úttörők és katonák együttes ábrázolása, főként a „katonáknak virágot átnyújtó kislány” mint kép-téma.

A békeharc 1956-ban is folytatódott, az októberig rendelkezésre álló lapszámok mutatják, hogy a gyerekek továbbra is fontos szereplői voltak a nemzetközi békeharc, nőnap, gyereknap, május elsejei felvonulás, pedagógusnap, könyvhét bemutatását adó címlapoknak. Ebben az évben ugyan kissé csökkent az előző év magas aránya a gyermekábrázolást illetően, sajátos vonás viszont az, hogy igen sok képen nem magyar gyerekek (is) láthatók, például afrikai anya-gyermek páros portrék.

### Az Óvodai Nevelés alapján rekonstruálható gyermekkép

1953 januárjában, amikor az Óvodai Nevelés című lap útjára indult, a főszerkesztő, Szabadi Ilona vezércikkben körvonalazta a szocialista pedagógiát, mely az 1948–52 között kiadott Gyermekvédelem című lapból hiányzott. Szerinte 1952-től, amikor is az óvónők számára kiadott havi lap a „dal-, mese-, versanyagok” közlése és a gyakorlati kérdések taglalása helyett „végre elméleti”, a „szovjet” pedagógiai műveken alapuló cikkeket kezdett megjelentetni, „kezdett jó úton haladni.” (25)

Az óvoda legfőbb feladata a szerkesztőnő ideológiai indíttatású megfogalmazása szerint „a munkafegyelem megszilárdítása, a munkához való jobb viszony megteremtése” (26) Miként a lap későbbi számaiból is kiderül, a gyermekideál a munkát és természetet szerető „békeharcos”, a jól szervezett, tervezett és irányított munkálkodásban jó kedvvel részt vevő óvodás. A kisgyermek mint a „kommunizmus leendő építői” szerepelnek a lap hasábjain. Egy gyermekkönyvet bemutató írásban például *Dubrovínát*, az orosz közoktatásügyi miniszterhelyettest idézve így írt erről az Óvodai Nevelés: „hazánk szabadságáért és becsületéért, Lenin-Sztálin pártjának ügyéért, a kommunizmus győzelméért küzdő bátor, élénk, életvidám, erejükben bízó, bármely nehézséget legyőzni kész harcosokat neveljen...” (27) az irodalom.

A „munkás” és „harcos” gyermek mint ideál, illetve a munkára nevelés mint fő pedagógiai cél volt tehát a lap cikkeinek legfőbb, kiemelten kezelt témája. Az 1953-ban körülbelül heti 70 percen sugárzott óvoda-rádió témái között is ilyesfélék szerepeltek: „Épül a gyár”, „Fut a vonat”, „Mese a bányáról”, „Mese a traktorról” stb. (28)

1953-ban törvény jelent meg a kisdédóvásról, melynek szintén sarkalatos pontja volt „az óvodáskorú gyermekeknek a szocialista pedagógia célkitűzései szerint történő nevelése, gondozása...”. (5 §) Ennek szellemében a gyerekek a téusz, az öt éves terv, az úttörőmozgalom és más hasonló kifejezések jelentését kellett, hogy elsajátítsák az Óvodai Nevelés cikkei szerint. Ami az óvodai nevelés elméletét illeti, elmondható, hogy az 1950-es évek első felében a gyermekek nevelését a felnőtt pártsemináriumok „kicsinyített” változatának mintájára tervezték, abszolút módon tükrözve a hivatalos pártideológiát és annak változásait. Az állandó óvodai ellenőrzésekről szóló „elrettető” híradások azonban e folyóirat hasábjain is ékesen bizonyítják, hogy néhány – inkább külsődleges, kirakat-szerű – jelenségtől, eseménytől eltekintve a magyarországi óvónők korántsem valósították meg gyakorlatukban a „szovjet” pedagógián nyugvó elveket, hanem hagyták játszani, sétálni, énekelni az óvodásokat, és mesékkel színesítették a rájuk bízott kicsik napjait. A „kritikusok” sok esetben „burzsoá csökevénynek, maradványnak” vélték a „látszatra törekvést”, a „nem tervszerű” foglalkozásvázlatokat, a „klerikális irodalom” óvodai szerepeltetését (29), holott azok nem voltak mások, mint az óvónők egységes tiltakozásának jelei, illetve a gyermek életkori sajátosságaiból kiinduló pedagógiai gyakorlat egészséges megnyilvánulásai.

Az Óvodai Nevelés átvizsgált évfolyamainak cikkei különös ellenpontját adják a Nők Lapjában és a korszak plakátjain megjelenő gyermekképnek, gyermekideálnak. Míg a címlapokon és faliújságokon szereplő, propagandisztikus céllal fotózott vagy rajzolt kisgyermek a gyermekség, a gyermeki lét fontosságát hangsúlyozzák (látszólag), addig az a lap, amely tulajdonképpen nevelésükről volt hivatott gondoskodni, nem gyermekként tekintett rájuk, hanem kicsinyített kommunista harcosként! A pártideológia szempontjából nem maga a gyermek volt fontos az 1950-es évek elején Magyarországon, hanem az a „lehetőség”, hogy kivé válhat a szocialista pedagógiának, illetve pártállamnak köszönhetően. Egy, az anyaság korabeli eszményét leíró tanulmányban *Rév István* a következőket írta: „... az anyaság a korabeli felfogás szerint termelés volt, s ennyiben mit sem különbözött a gyapotszedés eredményétől. Az anya elsősorban férfiakat termelt: katonafiatalokat, akik megvédik a béketábort, egészséges munkásfiatalokat, akik felhúzták a szocializmus építményének, a béke- és egyéb táboroknak a falait.” (30) Az efféle gondolkodást leleplezi, illetve jól illusztrálja az az 1953-as cikk, mely az Óvodai Nevelés hasábjain azt taglalta, miként kell díszíteni az óvoda falát. „Mi legyen a falon? (...) A falra elsősorban olyan képeket helyezünk, amelyek vezetőinket a gyermekek között ábrázolják. Ilyen Lenin elvtárs a gyermekek között, Sztálin elvtársat köszönti a pionír kislány, Rákosi elvtárs az úttörők között, stb. (...) A gyermekmunkák elhelyezéséről kell még néhány szót mondanunk. Ne ragasszuk ezekkel tele az óvodát!” (31)

### Az Óvodai Nevelés címlapképei, 1953–1954

A havilap 22 címlapjának az áttekintése egyértelműen megerősíti a fentiekben kifejtett képet a kor gyermekszemléletére vonatkozóan. Attól az egyetlen címlaptól eltekintve, amely 1953 márciusában Sztálin arcképét mutatta be halála alkalmából, kettő kivételével valamennyi rajzolt kép valamilyen munkatevékenység közepette ábrázolja a gyerekeket, óvónőjükkel vagy magukban. A „gyermek mint kis munkás” sablonszerű ábrázolások még azon címlapképek esetében is szembetűnőek, amelyeken „játék” közben ábrázolták az óvodásokat. A hőembert építő gyerekek vödörket és lapátokat (!) használnak (1953. és 1954. január), lapát, vödör, szita és egyéb holmik segítségével építenek homokvárakat (1954. június), kocsik, kisvasutak, villamosok és babaedények képviselik a leggyakoribb játéktárgyakat (1953. július, augusztus, szeptember; 1954. március, december), és többször feltűnik a modellezés is a címlaldalon (1953. szeptember, 1954. július, augusztus). A két évfolyam címlapjai között mindössze egyszer szerepel „meseolvasást” bemutató rajz (1954. november) és egyszer egy bábszínházi előadás ábrázolása (1954. május). Ez utóbbi rajz ugyanakkor nem mentes az ideológiai nevelésre való többszörös utalástól: a mese vélhetően orosz (medve a fő bábfigura), és a bábszínház tetején kb. 2 gyermekfej méretével azonos úttörőjelvény látható.

### Gyermekkép a könyvekben

Nem lenne teljes az 1950-es évek pártideológiája által sugallt, illetve kifejezett gyermekszemléletnek a bemutatása, ha nem vennénk szemügyre a korszakban gyermekek számára készített könyveket.

Az iskolai könyvek világa hűen tükrözi a fentebb kifejtett vonásokat. A tankönyvek maguk, illetve a korszak „iskolai túlterhelésről” szóló, több fórumon és sajtóorgánumban tetten érhető vitái egyértelműen mutatják, hogy a tankönyvszerzők többsége egyáltalán nem vette figyelembe a gyermeki érdeklődés sajátosságait, illetve magukat a fejlődés-életani jellemzőket.

A tankönyveket igencsak túlméretezték, nem súlyozták kellőképpen a fontos és kevésbé lényeges információkat; a szövegeket a számtankönyvtől az irodalomkönyvekig át-

politizálták, és legfőbb nevelési feladatnak tartották a kor ideológusai a gyermekek ideológiai nevelését, a „szocialista ember” kialakítását. Így a számtankönyvek megteltek sztahanovista élmunkásokat, katonákat, úttörőket, termelőszövetkezetekbe tömörült parasztokat felvonultató szöveges feladatokkal, az olvasókönyvek a magyar és nemzetközi munkásmozgalom élharcosainak életrajzaival, a „rég” rendszer „nyomorát” leíró és a szocialista gigantikus építkezéseket dicsőítő szövegekkel.

Az iskolák államosítása és a tankönyvkiadás egységesítése az 1950-es évekre lehetővé tette, hogy „az iskolákat is az ideológiai harc egyik »frontjává« alakítsák át”. (32)

A pártideológia szempontjai szerint elképzelt „ideális” gyermek más, iskolásoknak írott művekből, illetve a sajtótermékekben közzétett könyvismertetésekben is előtűnik. Az eszményi gyermek annyira béke- és munkaharcos a korabeli elképzelések szerint, hogy nem is kíváncsi más olvasmányokra, mint amelyek a szocializmus építésével összefüggnek.

Egy, a moszkvai iskolások „érdeklődését” a magyar gyerekek elé példaként állító korabeli cikk szerint az orosz kicsik például az alábbi témákról szerettek volna olvasni 1953-ban: „A Nagy Honvédő Háború hőseinek élete; a szovjet partizánok tettei; a koreai háború; milyenek lesznek az emberek a kommunizmusban? stb.” (33) A gyermekek érdeklődését azonban egyáltalán nem bízták a véletlenre. Egy könyvismertetés részlete szerint a gyermekkönyvek írójának „...abból kell kiindulnia (...), hogy a kommunizmus leendő építőit nevelje belőlük.” (34) A több tízezres példányszámban kiadott gyermek- és ifjúsági könyvek jelentős része íródott ebben a szellemben, ismételten és újabb oldalról alátámasztva azt az elképzelést, hogy a gyermek nem más, mint leendő párttag, katoná, építőmunkás. Így *Jókai*, *Grimm*, *Kipling*, *Zelk Zoltán*, *Hajnal Anna* és mások művei mellett nagy példányszámban adták ki *Gajdar* 'Timur és csapata' című művét, *Palotai Boris* 'Sztálinvárosi gyerekek' (35) című ifjúsági regényét és más hasonló köteteket. Ez utóbbi a Dunai Vasmű városának építését bemutatva írja le a főhős, Daru Kati „jellemfejlődésének” útját, aki „klerikális parasztlányból” „az új, szocialista város harcossá válik”. (36)

A szintén 1953-ban megjelent 'Kerek egy esztendő' című, óvodásoknak és kisiskolásoknak szánt könyvet a korszak kritikusai és pedagógusai kiemelkedő műnek tartották, mely válogatott szövegeivel különösen alkalmas gyermekek ideológiai nevelésére. Ebben *Petőfi*, *Móricz* és *Hugo* írásai mellett – túlsúlyban – helyet kaptak kortárs szovjet és magyar írók, költők művei. Például: *Madarász Emil* 'Kreml', *Szvetlov* 'A szovjet katona' című verse, *Háy Gyula* 'Kossuth híd' című elbeszélése, *Nemes István* 'Az önműködő betongyár'; 'Épül büszkeségünk: Sztálinváros'. A 'Kossuth híd' című munkából szintén kiderül, milyen volt az időszak átpolitizált gyermekezménye: „Nemcsak Erzsike (ti. a főhős kislány) zárja szívébe a kommunista párttitkárt, s rajta keresztül egész dolgozó népünket, a segítő szovjet elvtársakat, hanem minden gyermek, aki hallgatja e nagyon szép elbeszélést.” (37) Azt, hogy a gyermekkor, maga a nevelés milyen fontos volt pártpolitikai szempontból, mutatja, hogy a hasonló „gyermekkönyvek” bemutatásának az 1950-es évek első felében még a Szabad Nép című lap is folyamatosan és kiemelten helyet adott.

### Gyermekjátékok és az „ideális” gyermek

A gyermekjátékok – mint minden történelmi korban és helyzetben – az 1950-es években is hűen kifejezték azt a politikai-társadalmi környezetet, amelyben születtek. A játékgyártás esetében is kiemelkedő szempont volt a gyermekek munkára nevelése, illetve az „internacionalista” szellemiség kialakítása. Maga a gyermeki játéktevékenység csakis olyan szempontból látszott értékesnek, hogy a „jövő dolgozó állampolgárának tulajdonságait (mennyiben) fejleszti ki a gyermekben” – harsogta a *Makarenkótól* való idézetet 1952-ben a Nők Lapja. „A gyerek játékos érdeklődését kövessük, erősítsük zökkenők kikerülésével, észrevétlenül; állítsuk ezt az érdeklődést társas célok, közösségi érdekek

szolgáltatába” – végződött a cikk, melyben a szerző kifejtette, hogy kalandregények olvasgatása helyett a gyerekeket sarkalni kell arra, hogy gondolkozzanak el „egy üzem felépítésén”. (38)

A munkára nevelést szolgálta a játékok jelentős része is: az egykori játékkatalógusok és újságokban közzétett játékleírások szerint például a „babák százaianak se szeri, se száma – hajasbabák és alvók, úttörők, traktorosok...”. (39) 3,20 Ft-ba került a „rángatós kulák” bábuja (korábban és később ez a figura mint „bohóc” létezett...). *Révész Zsuzsa* „Játékkereskedelem” című, 1953-ban kiadott könyvében a kor kihívásainak megfelelő babák kialakítását szorgalmazta. A színesbőrű gyermekeket ábrázoló babák „a felszabadulás előtt torz, komikus külsejű ábrázolások voltak. Mi is azzal szolgáltuk a proletár internacionalizmust, hogy a színesbőrű gyermekeket ugyanolyan kedvesen ábrázoltuk a babákban, mint a fehérbőrűeket.” (40)

A játékok másik, inkább kislányoknak szánt csoportjában a „szocialista építés” szükséges kellékei voltak: „...az építőkockák és kövek, fém építőszekrények, amelyekből hidak, tornyok, emelők, hajók, autók, repülő állíthatók össze...” (41) A katalógusok kínálatában szerepeltek továbbá úthengerek, pótkocsis traktorok, építőautók, Közért-autók, Tejért-autók, daruk és vonatok.

Számos társasjáték is megjelent az 1950-es években, ezek azonban csak kevésbé tudták fejleszteni a gyerekek kooperatív munkálkodását, lévén, hogy rengeteg probléma adódott velük kapcsolatosan. Az újságok olvasói levelei szerint sok társasjáték szabályait nem lehetett megérteni, még a felnőtteknek is gondot okozott az értelmezésük. Sokszor hiányzott e játékokból a dobókocsa, a bábuk, és nem bizonyult tartósnak az anyaguk, a festésük sem. (42)

A pártideológia szempontjait követő játégyártók ízlése azonban gyakran nem esett egybe a gyerekek kívánságaival. A „tálapónak” írt levelek, óvodákban és lakásokban készített, „spontán” élethelyzeteket bemutató fotók és egyéb (szóbeli) információk is alátámasztják, hogy az ötvenes évek kisgyerekei leginkább kedvelték a mackókat, kockákat és öltöztethető babákat, és boldultak a kisvasutakért. A kulák-báb és az „internacionalizmus szellemében” született négerbaba nem tudta maga mögé utasítani a gyerekek megszokott játékszereit, így tehát csak a játégyártást, de nem a játszódozó kicsik lelkületét tudta átjárni a pártideológia.

## Összegzés

A gyermekkép, illetve gyermekkortörténet vizsgálata az 1950-es éveket tekintve sem elválasztható a kor nő- és családtörténetétől, emberképétől, eszme- és mentalitástörténetétől, s a téma szorosan beágyazott a korszak politika- és társadalomtörténetébe. Ebben az időszakban Magyarországon óriási országos propagandát kapott a gyermekvállalás támogatása, mert – egyrészt – ebben látták az extenzív, tervszámok büvkörébe vont gazdasági fejlődés zálogát. Az erőltetett iparosításhoz, a mezőgazdasági eredmények javításá-

---

*A gyermekkép, illetve gyermekkortörténet vizsgálata az 1950-es éveket tekintve sem elválasztható a kor nő- és családtörténetétől, emberképétől, eszme- és mentalitástörténetétől, s a téma szorosan beágyazott a korszak politika- és társadalomtörténetébe. Ebben az időszakban Magyarországon óriási országos propagandát kapott a gyermekvállalás támogatása, mert – egyrészt – ebben látták az extenzív, tervszámok büvkörébe vont gazdasági fejlődés zálogát. Az erőltetett iparosításhoz, a mezőgazdasági eredmények javításához, a szocializmus fegyveres védelmezéséhez (a „békeharchoz”) és a gigantikus építkezésekhez ugyanis rengeteg munkáskézre volt szükség.*

---

hoz, a szocializmus fegyveres védelmezéséhez (a „békeharchoz”) és a gigantikus építkezésekhez ugyanis rengeteg munkáskézre volt szükség. Az anya- és gyermekvédelmi intézkedések, az 1956-ig fennálló abortusztilalom, a gyermeknevelési intézményhálózat bővítése, illetve a sajtóból, rádióból és plakátokról áradó propaganda együttes eredményeként az 1950-es évek első felében Magyarországon valóban jelentős mértékben nőtt a születések száma, egész kontinensünkön egyedülálló értékeket produkálva.

A korszak politikusainak nagyobb része az édesanyáktól a gyermekszülés- és nevelés kapcsán is gyakorta „sztahanovista” eredményeket követelt. S tették ezt abban az időszakban, amikor a nőktől anyai feladataik mellett elvárták azt is, hogy vegyenek részt a szocialista építésben, tanuljanak, vezessék a háztartást és legyenek aktívan politizáló párttagok vagy MNDSZ aktivisták. A feltétlenül pozitívként értékelendő korabeli anya- és gyermekvédelmi jogi dokumentumok rendelkezései sem tudták azonban megoldani a gyermekvállalással járó nehézségeket.

A férjek, akik maguk is sokszorosan túlterheltek voltak ebben a korszakban, általában nem tudtak osztozni a gyermeknevelés gondjain. A többgenerációs családmodell éppen ebben az időben indult bomlásnak az új szocialista városok építésének hatására. Komló, Sztálinváros, Kazincbarcika és más új települések elsősorban a fiatalokat vonzották, akik hirtelenjében szüleik és rokonaik támogatása nélkül maradtak az új környezetben. Ráadásul, miként az 1955/56-os újságokból is kiolvasható, a gyermeknevelési intézmények és szülőotthonok számának gyarapítása nem tartott lépést a gyermekszületések sokasodásával.

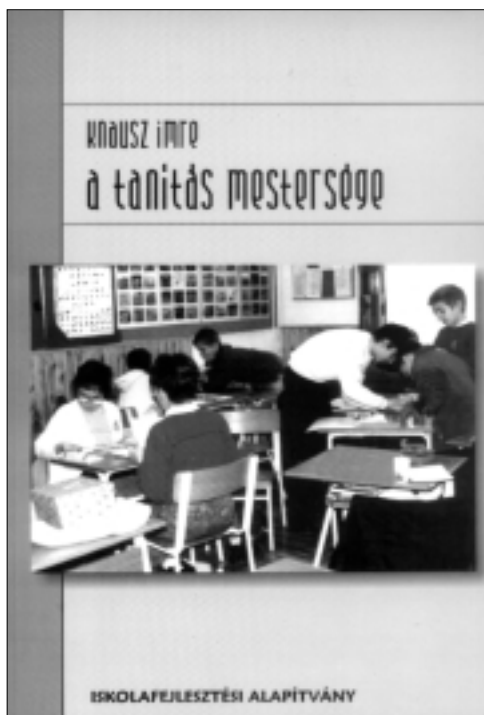
A sajtótermékek, gyerekkönyvek és gyermekjátékok bemutatott vizsgálata és elemzése egyértelműen mutatja, hogy a pártideológia terjesztői és közvetítői a legkülönbözőbb célok illusztrálására használták fel a gyermekeket, akiket gyakran nem önmagukban, saját gyermeki létükben szemlélve tartottak fontosnak, hanem „a szocializmus építőiként”, a „béke harcosaiként”. Úgy tekintettek tehát rájuk, mint eljövendő felnőttekre, mint a „boldogabb jövő” letéteményeseire. A kor nevelési eszményeiről beszámoló egykori pedagógiai írások is egyértelműen ezt támasztják alá.

A korabeli szövegek elemzése és a történeti ikonográfiai vizsgálódások is azt bizonyítják, hogy a kor ideológusai (s az őket kiszolgáló írók, fotósok, újságírók, stb.) mosolygós és pufók gyermekarcok ábrázolásával kívánták elfogadhatóvá („eladhatóvá”) tenni a szocializmus eszményeit. Szőke hajú, tiszta tekintetű kislányokkal próbálták rokonszenvesse tenni a szovjet megszállást, a gyermeki ártatlanság kiemelésével akarták tisztává és szalonképessé tenni a totalitárius diktatúra szürke, ellátási gondokkal és szabadságjogok korlátozásával terhelt mindennapjait.

## Jegyzet

- (1) Glatz Ferenc (1991): Az ú.n. Kádár-korszak kutatásáról. *História*, 4. 2.
- (2) Uo. 4.
- (3) Bassa Endre (1982): *Mit kell tudni a nőmozgalomról?* MNOT – Kossuth, Budapest. 101.
- (4) Klinger András (1999): Magyarország népesedése az elmúlt negyven évben. In: Fokasz Nikosz – Örkény István (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete 1945–1989*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 47.
- (5) Klinger i. m. 45.
- (6) In: *Törvények és törvényerejű rendeletek és minisztertanácsi rendeletek, 1951*. (1952) Budapest. 68–69.
- (7) *Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye*. (1953) Budapest. 134–135.
- (8) Uo. 174.
- (9) Uo. 176.
- (10) In: *Törvények és törvényerejű rendeletek és minisztertanácsi rendeletek – 1953*. (1953) Budapest. 70–71.
- (11) Burucs Kornélia (1997): A nőkről – Propaganda, viták 1945–1970. *História*, 1. 26–28.
- (12) Szemes Pirooska (1952): Ormánság felett süt a nap. *Nők Lapja*, április 3.
- (13) Uj Rezső (1952): Kacagjanak a gyermekek. *Nők Lapja*, április 10.
- (14) Polgár István (1953): Virágzó fa. *Nők Lapja*, május 28.
- (15) 1300 megmentett élet – képriport a koraszülött-otthonokról. *Nők Lapja*, 1953. április 30.
- (16) „A szülők döntik el.” *Nők Lapja*, 1956. május 31.

- (17) Az MNDSZ III. kongresszusa. *Nők Lapja*, 1952. május 22.  
 (18) A koreai gyermekek életéért mi is felelősek vagyunk. *Nők Lapja*, 1952. július 3.  
 (19) Uo.  
 (20) *Nők Lapja*, 1952. július 10.  
 (21) *Nők Lapja*, 1953. május 21.  
 (22) *Nők Lapja*, 1954. május 27.  
 (23) Elfogadták az „Anyák fogadalmá”-t. *Nők Lapja*, 1955.  
 (24) Ihász István (1993): Plakátok az 50-es években – A tetten érhető manipuláció. *Rubicon*, 7. 27–29.  
 (25) Szabadi Ilona (1953): A Gyermeknevelés ötödik évfordulójára. *Óvodai Nevelés*, 1. 5–7.  
 (26) Uo.  
 (27) *Óvodai Nevelés*, 1953. január, 23.  
 (28) Rádió az óvodában. *Óvodai Nevelés*, 1953. február  
 (29) „Az óvodai nevelőmunka egyes kérdéseiről.” *Óvodai Nevelés*, 1953. május, 145.  
 (30) Rév István (1993): Nincs nő, nincs vágy, nincs szex. *Rubicon*, 7. 32–34.  
 (31) Az óvoda díszítéséről. *Óvodai Nevelés*, 1953. szeptember, 230.  
 (32) Kovács Éva (1987): Vezérekéről, példaképekről gyermekeknek. *História*, 5–6. 41.  
 (33) Kovács Judit (1953): Gyermekkönyvek Háza – Moszkva. *Nők Lapja*, szeptember 8.  
 (34) *Óvodai Nevelés*, 1953. január, 23.  
 (35) Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest, 1953.  
 (36) *Nők Lapja*, 1953. október 8.  
 (37) Rózsa Györgyné (1953): Kerek egy esztendő (Könyvbemutató) *Óvodai Nevelés*, január.  
 (38) „A gyermek és a játék.” *Nők Lapja*, 1952. augusztus 7.  
 (39) Molnár László (1953): Új szép játékok. *Nők Lapja*, október 29.  
 (40) Ízlésdiktatúra a játékban. *História*, 1997/5–6. 54.  
 (41) Molnár L. (1953): Új szép játékok. *Nők Lapja*, október 29.  
 (42) Gyermekjátékok. *Nők Lapja*, 1954. február. 11.



Az Iskolafejlesztési Alapítvány könyveiből

## Családtörténet, mobilitás és iskoláztatás

*Milyen lehetőségeket rejt a családtörténeti módszer alkalmazása a „kulturális tőke felhalmozásának”, reprodukciójának és az átörökítés finomabb, családi folyamatainak megismerésében?*

A kulturális tőke-elméleteket széleskörűen alkalmazzák az egyenlőtlen társadalmi esélyek, a társadalmi mobilitás, a státuszörökítés vagy az iskolai teljesítmények különbségeinek értelmezésében, a fogalom (1) mégsem egyértelmű, sőt feltételeinek, összetevőinek, hatásának és mint „közvetítő változónak” a megítélésben sincs egyetértés. (Blaskó, 1998)

A „kulturális tőke felhalmozása”, ahogyan klasszikusan Bourdieu munkái (Bourdieu, 1967, 1978), legújabbban pedig Andor Mihály és Liskó Ilona, illetve Gábor Kálmán kutatásai (Andor – Liskó, 2000, Gábor, 2000) bizonyítják, nem egyetlen generáció alatt megy végbe. Mégis, a rétegződés- és mobilitás-vizsgálatok a származás és a szerzett státusz összefüggését – jóllehet gyakran a módszertani problémák miatt – általában csak két generáció között vizsgálják.

A klasszikus mobilitáskutatások a modern ipari társadalom fogalmi keretein belül a nemzedékek közötti foglalkozásváltást, ezen belül különösképpen az apa foglalkozásának meghatározó szerepét tanulmányozták. (Andorka, 1982) A kutatások második generációjának alapvonulatát a státuszmegszerzés folyamata, majd a különböző hatások elkülönítése képezte. (Ganzeboom, Treiman, Ultee, 1991, magyarul 1998, Róbert, 2001)

Számos téma új megvilágításba került, mint például mobilitási folyamatok rendszerfüggősége (Haller, Kolosi, Róbert, 1990, magyarul 1995), a származás és a társadalmi státusz, a társadalmi eredet, az iskolai végzettség és az életkori csoportok (Róbert, 1991) közti kapcsolat a közelmúlt egyes periódusaiban és a különböző társadalmakban, s ismételten felmerült az a kérdés, hogy a modern társadalmakban nő-e vagy csökken a kulturális tőke jelentősége a társadalmi egyenlőtlenségek örökítésében.

Nem változott azonban a mobilitást egyéni társadalmi mozgásként kezelő megközelítés. És éppen ez az, amit a kutatók egy része megkérdőjelez, amikor az egyén státusát elhelyezve a család egésze által körülírt társadalmi térben a mobilitást a családi rendszerbe kapcsolja, amikor a különböző családi stratégiák jelentőségére, a nemek és generációk szerepére kérdez rá, vagy amikor a korai szocializáció és a későbbi sikerek-kudarok eredetét, a család beágyazottságát, szociális és lokális környezetének hatását veszi számba.

Egy nemrégiben megjelent, de lassan többévtizedes francia és angol vizsgálatokat ismertető, a nyelvhasználat megújítására is törekvő alapmű, a „Pathways to Social Class” (1997) előszavában Daniel Bertaux és Paul Thompson a következőképpen fogalmaz:

„(Tehát) az egyének családi, foglalkozási és helyi kontextus részei, a mobilitás legalább annyira a családi praxis, mint az egyéni törekvés kérdése, mivel a családok (...) utódaikat sajátos jellegzetességekkel és társadalmi készségekkel ruházzák fel, eredeti morális és pszichikus energiákkal, gazdasági, kulturális és kapcsolati tőkével látják el.” (7. old.)

Magam is azt gondolom, hogy a társadalmi-földrajzi mozgás elsősorban a családból ered, hajtóereje pedig az a feszültség, amely a családon és a társadalmi csoporton keresz-

tül megélt valóságok között keletkezik. Az eltérő valóságélmények összeegyeztetésének szüksége lesz majd az, amely választásokra kényszerít, döntéseket mozdít.

Amikor a mobilitást, a „társadalmi készségeket”, azaz például a kulturális tőke képződésének folyamatát esettanulmányok segítségével a családtörténetbe illesztjük, lehetőség nyílik arra, hogy megértsük a kölcsönhatásokat, illetve az átörökítés mechanizmusait, köztük az élettörténetek közvetítő szerepét.

Jelen keretek közt természetesen erre nincs mód. Ezért néhány, a témához szorosan hozzátartozó iskolázottsági adat ismertetése után a kulturális tőke egy kevésbé vizsgált területére, az iskoláztatáshoz való viszony alakulására (2) összpontosítok. Azt követem nyomon, hogy miként jön létre és hagyományozódik tovább az a felfogás, mely az iskoláztatást az érvényesülés zálogának és/vagy befektetésnek tudja, és amely a kulturális tőke megszerzésének-átadásának egyik alapfeltétele. (A mondandóm hátterét képező családkutatás a Széchenyi Professzori Ösztöndíj keretében a székesfehérvári Kodolányi János Főiskolán, majd az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán folyt, illetve folyik ma is, már mint OTKA kutatás. Az előadás a fehérvári anyagra épül, 60 családi interjúra. (3))

### Az iskolázottság alakulása

A népesség iskolázottsága, ahogyan minden európai országban, Magyarországon is folyamatosan nő, az egyetemi-főiskolai hallgatók azonban továbbra is elsősorban a magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei közül kerülnek ki. A Kodolányi János Főiskola hallgatóinak a családjában sincs másként. (1. táblázat)

iskolai végzettség	nagyszülők	%	szülők	%	gyerekek/ hallgatók	%
4–6 elemi	32	29,6				
4 polgári	13	12,0				
8 osztály	19	17,6	1	1,0		
8 osztály összesen	32	29,6	1	1,0		
elemi + ipariskola	7	6,5				
polgári + ipariskola	2	1,9				
8 osztály + ipariskola/szm.-képző	2	1,9				
szakmunkásképző	8	7,4	7	6,7		
ipariskola + szm.képző együtt	19	17,6	7	6,7		
érettségi	15	13,9	39	37,5		
főiskola	4	3,7	23	22,1	60	100,0
egyetem	6	5,6	33	31,7		
egyetem + főiskola együtt	10	9,3	56	53,8	60	100,0
egyéb			1	1,0		
összesen	108	100,0	104	99,8	60	100,0

1. táblázat. Az iskolai végzettség alakulása a három generációban

Hogy a hallgatók szülei közül mindössze 8 százaléknak nincs érettségije (4) vagy diplomája, nem újdonság tehát. Témánk szempontjából viszont fontos lehet, hogy (a rendelkezésre álló adatok szerint) a hatvan családban már a nagyszülők is iskolázottabbak voltak, mint a teljes népesség: 7–8 osztályt jártak (az országos átlag 5–6 befejezett iskolai osztály körül mozgott). (5) A családoknak csaknem a felében már a nagyszülők valamelyike vagy több nagyszülő is érettségizett, egyetemet-főiskolát végzett.

A kulturális tőke felhalmozása a fehérvári főiskolások családjában minimum két generációval korábban kezdődött, a két világháború közötti időszakban, amikor is a nagyszü-

lők további pályája lényegében eldőlt. S jóllehet ebben, illetve a szülők generációjában volt deklasszálódás, az többségében vagy átmenetinek bizonyult, vagy abban nyilvánult meg, hogy a korábbi trend megtört, és a szülői generációban csak az iskolai végzettség szintjét lehetett megőrizni. A 15 érettségizett nagyszülő gyereke közül ugyanis heten főiskolát, hatan középiskolát végeztek, a tíz diplomás nagyszülő gyerekei pedig egy kivételével maguk is befejezték az egyetem-főiskolát. (v. ö. *Andorka*, 1982, *Gáti és Horváth*, 1992, *Utasi* és mások, 1996, *Szelényi, Sonja és mtársai*, 1998).

### Az iskolázás családi története – családnarratívák

Az adatok csupán adatok, de a családtörténeti elemzés segítségével láthatóvá válik, hogy miként, hány generáció során, milyen stratégiák részeként alakul ki, terjed, majd válik általánossá egy-egy családban – többek közt – az egyre magasabb iskolai végzettségre való törekvés. (6) A következő három interjúrészlet ezért a „tanítatás”, az iskolázás családi narratíváit és azok néhány eltérő vonását példázza. Az első történetből – többek közt például – az anyai család dominanciájára következtethetünk, a másodikban az apai s az anyai családból érkező hatások felerősítik egymást, míg a harmadikban hibrid módon keverednek. (vö. *Berger – Kellner*, 1970)

#### 1. család: Új hagyomány átalakulóban?

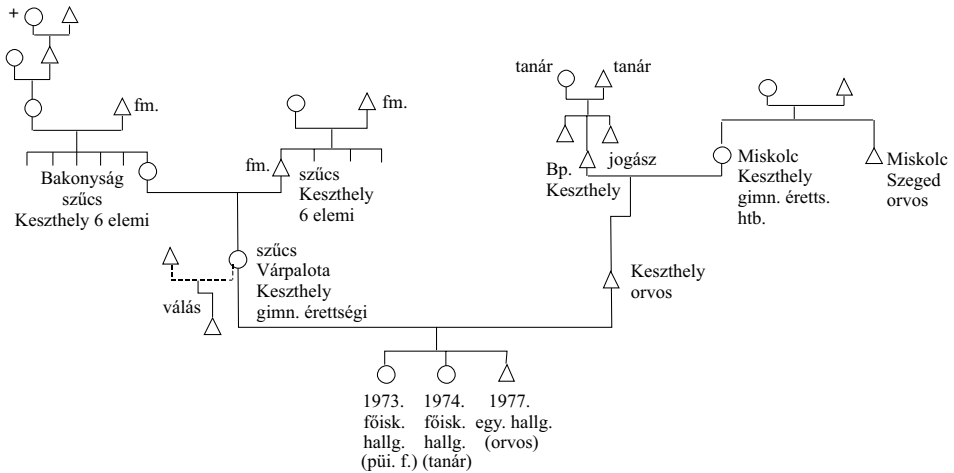
„Anyai nagymamám gazdálkodó családból származik. Gyerekkorában Székesfehérvár felsővárosi részén laktak, ahol főleg gazdálkodó családok éltek. Egy szoba konyhás házuk volt, ott éltek négyen, a szülők és a két lánygyerek. A város szélén volt a földjük, ezt művelték... A háború teljesen megváltoztatta az életüket. Az édesapa a háborúban eltűnt. A ház leégett... (A mamáék a háború alatt különböző helyeken húzták meg magukat. A háború után egy ismerős segítségével egy bérházban jutottak lakáshoz. Lakni már volt hol, de a dédimamám álma az volt, hogy egyszer újra saját háza lesz. A hatvanas években került erre sor, akkor tudott új házat építeni...)”

A dédszüleim nem voltak tanult emberek. A háború után dédimamának munka után kellett néznie, ekkor látta hiányát annak, hogy nem tanult. De ügyességével és talpraesetségének köszönhetően, sok mindenbe beletanult, gyári raktárvezető lett. A gazdálkodó asszonyból így vált gyári irodista a helyi Videoton gyárban. Nagymamám 8 osztályt végzett, aztán pedig gépirőiskolát, a testvére műszerész lett a Videotonban. Nagymamám úgy gondolta, hogy magasabb iskolai végzettséggel jobban lehet boldogulni, ezt tartotta szem előtt, amikor édesanyámnak pályát kellett választani. Édesanyám a középiskolát közgazdasági sakközépiskolában kezdte, öccse pedig a nagypapám szakmáját, a villanyszerelő szakmát folytatta. Édesanyámnak nem tetszett a szülők által választott iskola, inkább csavargott, hazudozott és nem tördődött a tanulással. Az iskolakerüléssel elérte a célját, nem kellett többé iskolába járnia, mert kirúgták. Nagyszüleim akkor azt mondták, menjen el dolgozni. A Videoton irodájában segédkezett, és akkor látta, hogy mégis jobb a tanulás. Elvégezte a gyors- és gépirő iskolát. Ezután az Állami Építőipari Vállalatnál kapott állást, ahol mérnökök közt dolgozott és nagyon megtetszett neki az építészet. A hetvenes években beiratkozott egy műszaki sakközépiskola levelező tagozatára. Amikor nekem és a testvéremnek kellett pályát választani, ő ezt a középiskolát ajánlotta. Én nem akartam abba az iskolába menni, de az anyám erősködése miatt muszáj volt. A középiskola utolsó évében már pontosan tudtam, hogy nekem nem való. Magántanárt kerestem, különórákra jártam irodalomból, nyelvtanból és angoltól, mert angol-magyar szakos tanár akartam lenni. Édesanyám ezt nem vette komolyan, mert ő nem érzi szükségét a továbbtanulásnak és a diplomának. 14 évesen rossz iskolába kerültem, és a felvételin ez nagy hátrányt jelentett azokkal szemben, akik gimnáziumban végeztek. A felvételin a felvételiztető tanár kezdte a beszélgetést, hogy mit keresek én ott...”

T. Andrea, főiskolai hallgató

Andrea elsőgenerációs értelmiségi. Családjában a „parasztk-munkások, alsóvezetők, középszintű alkalmazottak” kategóriákkal jellemezhető rétegváltás az egykori paraszti népesség tipikus mobilitási útjainak egyike, amelyen az iskoláztatás szükségének a gondolata a férfi-női pályaelképzelések által determináltan fiúk-lányok számára más-más stratégiával társul, illetve lassan, kanyargós és több generációban is módosított pályán keresztül leli meg irányát.

Andrea családjának történetében az életforma átalakulását, a mobilitást s vele az iskoláztatást a háború okozta veszteségek (a dédnagymama a háborúban megözvegyült, a paraszti birtok pedig elpusztult) kényszere indította el. Az iskoláztatás sajátossága az a „fixáció”, mely a dédmama gyári érvényesülésének következtében határozott, a nemi szerepeket is rögzítő iskolaválasztást eredményez. A nők két generációjában a család által kikényszerített iskolaválasztás a gyári tisztviselőség, a férfiak esetében pedig a gyári szakmunkás-lét felé vezet. A tanulás hasznosságának-szükségességének megélt tudata a gyárhoz kötődik, a gyár a boldogulás szimbólumává válva további két generáción át megszabja az iskoláztatás értékét és irányát. Ez az oka annak, hogy a fiúk végig szakmát tanulnak (csak a negyedik generációban, *T. Andrea* testvére lesz technikus, az elődök mind ipariskolát-szakmunkásiskolát végeznek), majd hogy a felmenők túlátlalánosított gyári-munkahelyi tapasztalatai nyomán két generációban is megisméltődik a praktikum és a biztonság vezérelte „muszáj-iskolaválasztás”. Andrea történetünkben már a negyedik ismert generáció tagja, ő az első a családban, aki a korábbi sort megszakítva valóban független és individuális döntést hozott, amivel nemcsak a további generációk választási körét szélesíti, hanem feltehetően az előző három generációban kialakult iskolaválasztási hagyományokat, illetve a család pályáját is módosítja.



2. ábra K Éva

## 2. család: A hagyományozódás koncentrikus körei

„Édesanyám családja generációk óta Győrben él, az egyik kertvárosi részben. Tehát anyai nagyszüleim is ott születtek, és ott is nőttek fel. Édesanyám és testvérei (két nővére és egy öccse) szintén. (...) Édesanyám, aki Budapesten tanult az orvosi egyetemen, nem költözött vissza szülővárosába. Komáromban, a kórházban kezdett el dolgozni, s talán ott maradt volna, ha édesapám nem hal meg autóbalesetben. Édesapám halála után visszaköltöztünk Győrbe, mivel édesanyám testvérei ott éltek, és rengeteget segítettek neki. Azóta is Győrben élünk, bár a húgom a Debreceni Orvostudományi Egyetem hallgatója, én meg Székesfehérváron vagyok kollégista. (...)

Apai nagyapám egy kis faluból származik Mosonmagyaróvár mellől. Apai nagyanyám Ácson született katolikus családban, ahol a vallás nagyon fontos szerepet játszott, még az iskoláztatásra is kihatott (...) Édesapám és nővére 6 éves korukig a nagyszüleimmel Mosondarnón éltek, de abban az időben (az ötvenes évek közepén) ott nem volt megfelelő oktatás, megfelelő általános iskola sem, vagyis nem voltak külön osztályok, hanem első osztálytól negyedikig, és ötödik osztálytól nyolcadikig együtt tanultak a gyerekek. Mivel a nagyszüleimnek fontos volt a gyerekek iskoláztatása, édesapám és nővére 6 éves korukban Ácsra költöztek, mert ott volt rendes 8 osztályos általános iskola. Húguk, a legkisebb gyerek, már nem, mire elérte az iskoláskort, felépült az új iskola Mosondarnón is.

Ácson élt anyai dédnagymamám és a nagymamám testvére, aki a vizitációs rendben volt nővér, amíg a rendeket az ötvenes években fel nem oszlatták. (...) Ők nevelték iskolás korukban édesapámat és a nővérét. Nagyon szigorú neveltetést kaptak. (...) Tanulni kellett, a káromkodást például nem tűrték. (...) Ugyanakkor bár falun éltek, akkor segítettek csak, amikor kedvük volt... A munkamegosztás úgy alakult, hogy nagymamám foglalkozott a házimunkával, főzés, mosás, takarítás, a nagyapám pedig a kertet, a szőlőt gondozta. Nagymamám postásiskasszony volt, a nagyapám pedig postás. (...) Nagyapám inkább esténként dolgozott a kertben, a szőlőben, hogy minél többet foglalkozhasson a gyerekeivel. Édesapám családjában sosem volt szigorúság, sosem vették a gyerekeket, talán a nagymamám szigorúbb volt, ha a tanulásról volt szó...

Ács után édesapám a bencésekhez került Pannonhalmára, a nővére pedig Budapestre katolikus gimnáziumba. (...) Édesapám az orvosi egyetemen folytatta tanulmányait, ott ismerkedett meg édesanyámmal. (...) Komáromban fogorvosként kezdett el dolgozni, haláláig ott is élt. Apukám nővére Sopronban lett fogorvosi asszisztens, ő Sopronban tanult, és ott is ment férjhez.

Édesanyám szűkebb családja két szülőből és a négy gyermekből állt. Eredetileg nyolc gyermek született, de négyen még csecsemőkorukban meghaltak a háború és az azt követő viszontagságok miatt. Édesanyámék tehát hatan laktak egy 100 négyzetméteres, háromszobás, kertes házban. Anyai nagyapám kőművesként dolgozott, ő tartotta el a családot, a nagymamám háztartásbeli volt. Abban az időben az édesanyáméknál a gyermekek nevelésében nagyobb szerep jutott az anyának, közelebb állt hozzájuk, többet foglalkozott a problémáikkal. Nagyapám egész nap dolgozott.

A házimunkát a nagymamám végezte, természetesen a lánygyermekek segítségével, akik már 10–13 éves koruktól takarítottak, főztek. Anyám, a legfiatalabb lány, kivétel volt, mivel mindig kicsi volt, vékony és beteges. Hat éves korában agyhártyagyulladásra kapott. Ebben az időben – (az ötvenes évek végén) – rengeteg gyerek halt meg agyhártyagyulladásban. Édesanyám elmondása szerint, talán ezért is, vele mindig kivételeztek, őt kímélték, féltették.

Mivel nagyon jó tanuló volt, és a nővérei végezték a házimunkát, az egyetlen feladata a tanulás maradt. Beceneve is neki volt egyedül: „Kisegér”. A fiúkat nem vonták be a háztartásba, az volt a fontos, hogy egy fiúnak szakmája legyen. Az örökölte a házat és vitte tovább a család nevét.

Amikor szüleim egyetemisták voltak és vizsgákra készültek, apai nagymamám, testvére és a dédmamám nagyon sokat vigyáztak rám, sokszor voltam náluk. Nyáron, tavaszi, téli szünetekben a húgommal mindig az apai nagymamánknál vagy az unokatestvéreinknél voltunk Ácson. Miután apám meghalt, és újra Győrbe költöztünk, édesanyám testvérei segítettek. Ha anyám ügyeletes volt a kórházban, mindig a nagynénémnél aludtunk, négy gyermek és két felnőtt egy kétszobás panellakásban. (...) Mostanában ritkábban találkozunk, kevesebb időt töltünk otthon, mert mindannyian egyetemre-főiskolára járunk, és az ország különböző részeiben élünk...”

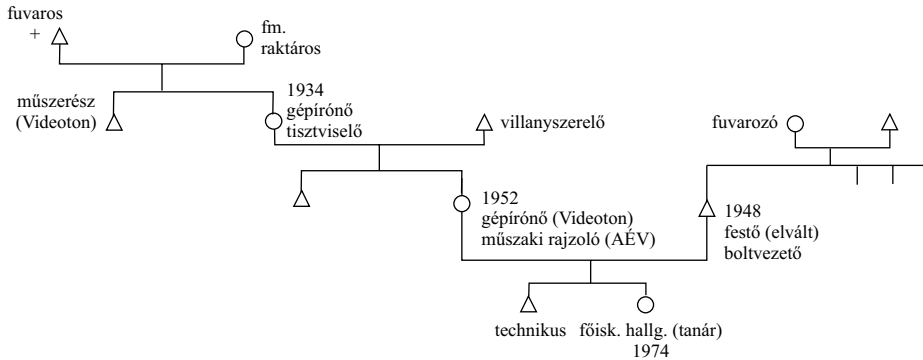
K. Éva, főiskolai hallgató

*K. Éva* történetében az iskoláztatás hagyományainak megerősödését, módosulását, majd a már kialakult minta továbbgyűrűző hatását követhetjük egy részben egynemű társadalmi közegben, egy katolikus kistisztviselői-alsóközéposztálybeli és egy iparos család kiterjedt rokonsági viszonyain belül. A harmadik generációra homogenizálódó családi stratégiák a nagyszülői és a szülői nemzedékben bonyolultabbak ugyan, mint T. Andrea családjában, de itt is más pályát, illetve más szintű iskolázást jelölnek ki a fiúk és lányok, valamint az egészségesek és „betegek” számára.

A K. családban a mobilitás 4–5 generációval korábban kezdődött. Éva apai nagyszülei már postamesterek voltak, akik gyerekeik vallásos nevelése mellett a tanítatáson keresztül történő felemelkedést mindennél fontosabbnak tartották: fiuk végül is orvos lett. Anyai nagyapja kőművesmesterként dolgozott, az ő gyerekei mára egy kivételével szakmunkások – kistisztviselők. K. Éva édesanyja fogorvos, kisgyerekkorától fogva tanulásra szánták, de csak azért, mert kicsi, vézna, gyenge gyerek lévén, szülei úgy gondolták, más (fizikai) munkára nem alkalmas. Kettejük példája az iskoláztatási idő meghosszabbodásának általános trendjével s az (apa korai halála miatt is újrászerveződő) erőteljes családi kapcsolatok által is felerősítve terjedt szét a nagyobb családban, a harmadik nemzedékből mindegyik testvér-unokatestvér egyetemre-főiskolára jár.

### 3. család: két hagyomány, hibriditás

„Anyukám édesanyja, Mami egyszerű falusi lány volt. Szüleinek földjei voltak, az, hogy a lányuk továbbtanuljon, nem volt fontos. Így megelégedtek a hat elemivel, bár Mami jó képességű gyerek volt, és mint kiderült, az iskolai sportversenyeken minden évben, minden versenyágon ő győzött. Papi, anyu



1. ábra T. Andrea

édesapja is csak hat általánost végzett, és »annak a társadalmi rétegnek a nyelvét beszélte«. Egyszerű emberek mindketten, szó legjobb értelmében. Nem voltak soha nagy igényeik, örültek, ha dolgozhattak és minden nap volt mit enniük.

Nagyapa és Mamika (apu szülei) iskolázott emberek voltak, erősen kiélezett volt a társadalmi különbség közöttük és az anyai nagyszüleim között. (...) Nagyapa orvosi egyetemet végzett, Mamika négy gimnáziumot. Városi lakosok voltak a szüleik is iskolázott, tanult emberek. Soha nem felejttem el, nagyapám hetven éves kora felett is úgy szavalta a Toldit, s a János vitét, mintha olvasta volna. Mindennapjaikban is látszott a különbség, míg Nagyapa és Mamika színházba jártak, addig Papi és Mami búcsúba, Papi kocsmába. Ez mindegyikük helyzetében adott volt, ezt látták a környezetükben.

Apai ági nagyszüleimről kevesebbet tudok, ugyanis Mamika egy éves koromban meghalt. Nagyapám a múlt héten halt meg, apu pedig nemrég költözött el tőlünk. (...)

Nagyapa egy budapesti bérházban nőtt fel két fiútestvérével, édesanyja nevelte, aki korán megözvegyült. Mindkét szülője tanár volt. (...) Az elemi iskola után gimnáziumban, majd az orvosi egyetemen tanult. Érdeklődéssel megemlíteném, hogy osztálytársa volt Teller Ede...

Mamika (apu anyukája) Miskolcon élt a szüleivel és egy testvérével. Sajnos gyerekkoráról semmit sem tudok. Nagyapával a háború alatt a fronton ismerkedett össze, ahol nővérként dolgozott.

Anyukám Szücsön született és ott is nőtt fel, egyedüli gyerek volt, nem lehetett testvére. (...) Anyu családjában majdnem úgy nézett ki a munkamegosztás, mint a nagymamájánál. Mamié az össze házimunka, Papié a föld és az állatok (volt 15 marhájuk, 2 lovuk, 100 baromfiuk). Anyu sem vonhatta ki magát a munka alól, már tíz éves korától tehenet legeltetett, répalevelet szedett a kacsáknak és a libáknak, söpört, aratáskor kötelel teheret, és már 12 éves korában főznie kellett, mert ő vitte az ebédet a szüleinek. Aztán, mikor a szülei már nem gazdálkodtak, mert be kellett lépniük a térszbe, ez kicsit megváltozott. Anyu gimnáziumot végzett, később könyvelésben dolgozott, és dolgozik ma is. (...)

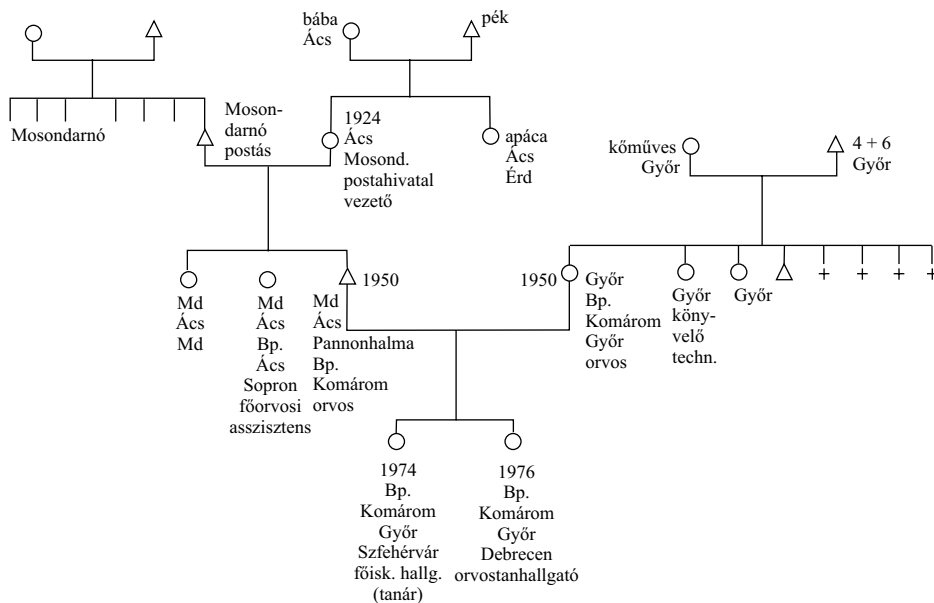
Apám egész életében Keszthelyen élt, ott lakik most is, csak születni született Szegeden, mert anyukájának a bátyja ott volt nőgyógyász. Apu szintén egyetlen gyerek volt. Szüleivel egy kertes családi házában laktak. (...) Nagyon kiegyensúlyozott, nyugodt családi életet éltek. Nagyapa mindennap bejárt a kórházba, mamika pedig állandóan otthon volt, a háztartásban tevékenykedett. Nagyapa otthon már sosem dolgozott, a családjának szentelte magát. Együtt sétáltak, társasjátékoztak, gombfociztak, sakkoztak. Apu egyébként zenét tanult, németórára járt, és természetes volt, hogy jó tanuló, mint ahogy az is, hogy egyetemre megy. Orvos lett, akár az apja, és nőgyógyász, mint Mamika bátyja Szegeden. (...)

Anyu családja örökké dolgozott, Apuéké már sokkal kevésbé. Ez bennünk, gyerekekben ötvöződött, sokat segítünk, de nem hajszoljuk túl magunkat, és belefér időnkbe a szórakozás is. Persze a tanulásban nincs és nem is volt pardon. ... Mikor rossz jegyeket kaptunk, az volt a büntetés, hogy hetekig mindent fel kellett mondanunk.<sup>7</sup>

K. Judit, főiskolai hallgató

K. Judit szüleinek házasságával két különböző társadalmi helyzetű és típusú család, egy hagyományos, gazdálkodó és egy többgenerációs értelmiségi polgárcsalád került össze. A kétféle előtörténet K. Judit és testvérei mentalitásában a munka és a tanulás sajátos hibrid változatában egyesül. Az anyai család öröksége, a paraszti világ munkabírása és szakadatlan munkálkodása az apai család által reprezentált értelmiségi-polgár min-tján át a tanulás megfellebezhetetlenségéhez vezet: a családban természetesen mind a

három gyerek továbbtanul. A család életformájának jellegzetes elemei, a munkálkodás, a kulturális fogyasztás és a divatos szabadidőtöltés részint a generációk közti különbségeket jelenítik meg, részint azonban ugyancsak több forrásból származnak (anyai család, apai család, kortársak) és más-más területen realizálódnak.



3. K Judit

### Összegzés

A családtörténetek, ahogyan a kiválasztott családtörténeti részletek is, azt sugallják, hogy az iskoláztatás jelentőségének felismerése, majd befektetésként való felfogása lassú folyamatban formálódik, alakulására a család társadalmi helyzete, lehetőségei, a csoportbeli szokások, helyi minták és érvényes stratégiák, a család elbeszélte története stb. mind hatást gyakorolnak. A tanítatás értékének tudata (ha már kialakult) hosszú távon is működőképes marad, sőt akár rejtetten is meghatározó szerepet játszik az egyén társadalmi mozgásában. Így az iskoláztatással kapcsolatos pozitív attitűdöknek hosszú, családi történetük van, melyek maguk is a szocializáció során hagyományozódnak az utódokra.

Az átörökítést részben az befolyásolja, hogy a továbbtanulást a történelmi-politikai események kényszerítették-e a családra, úgy, hogy kilódtították saját pályájáról, vagy a belső történettel folytonos, érték tudatos választások sorozatának eredménye. Ugyanígy fontos körülmény, hogy az iskoláztatás szórványos jelenség maradt-e, vagy megerősítést nyert általa, hogy a tágabb családon-rokonságon belül az apai-anyai ágon egyaránt jellemző. Ezzel együtt, és ennek ellenére a véletlen, a kényszer is transzformálódhat stratégiává, az elszórt esetek is lehetnek egy-két generációval később mintaértékűvé, ugyanis a családi-rokonsági rendszer bonyolult szövedékében a narratívákon keresztül az iskolához – mint a társadalom és a munkaerőpiac alapintézményéhez – fűződő viszony, sőt sokszor maga a hagyomány is időnként újraértékelődik, újraértelmeződik.

Az iskoláztatás – az iskoláztatáshoz való viszony alakulásán túl – a státus- és foglalkozásváltás egy érvényes, ismétlődésekkel is tarkított, megfogalmazatlanul vagy megfogal-

mazva örökített boldogulási-felemel-kedési-túlélési stratégia része, mely a cseléd, a társadalmi csoport és a nagyobb társadalom közt alakuló történeti tapasztalatokra épül.

Akármilyen szempontból vonjuk kérdőre a családtörténeteket, hasonló eredményre jutunk. Nem egyszerűen a „minden mindennel összefügg” értelmében, hanem úgy, hogy az egyéni választások – tudunk róla vagy sem – többnyire a családi múlt háttéréből erednek, és egy sajátos, az adott családra jellemző mintázattá állnak össze. Ezt támasztja alá, hogy a hatvan fehérvári főiskolás családjából huszonhatban a szülők foglalkozásválasztása még a legmozgalmasabb időkben, az ötvenes években is a több generációra visszamenő családi logikát követte.

A dinasztikus foglalkozások mellett a folytonosságot legegyszerűbben az iskolázottság fokozatos növekedése mellett az azonos, illetve hasonló foglalkozások jelentik (garázsmeister-villanyyszerelő nagyszülők, gépészmérnök apa, mérnök fiú), vagy az, hogy a felemelkedés és a deklaszálódás is ugyanazon az intézményen, esetleg ágazaton belül történt (például MÁV, Videoton, vendéglős-üzletvezető-pincér). Számos esetben a kontinuitás csak generációkkal később állt vissza, például úgy, hogy az egyik nagyszülő foglalkozása az unokák generációjában bukkan fel (bányatiszt-gépészmérnök-bányamérnök), illetve hogy még a házasságokban is igen gyakoriak az ismétlődések és a párhuzamok (a házastárs foglalkozása ugyanaz, mint az egyik szülőé stb.).

Nem túlzás azt állítani tehát, hogy a dezintegrációs jelenségek ellenére, a család, illetve a családon keresztül megjelenített csoportok, a megőrzött és továbbmondott, de az elhallgatott történetek valósága is olyan működő rendszer, mely a maga bonyolult módján, hol rejtetten, hol nyilvánvalóan, de befolyásolja az egyéni döntéseket, és amelynek megértéséhez a családtörténeti elemzésekből született értelmezések révén közelebb kerülhetünk.

## Jegyzet

(1) A kulturális tőke egyik értelmezésben azonos a szülők, különösképp az apa iskolai végzettségével. Másról a társadalom uralkodó csoportjai által elfogadott és elvárt értékek, attitűdök, magatartásformák stb. vagy a mindezt magába foglaló habitus jelölésére szolgál. Néhány felfogásban a kulturális tőke a származás része, megint másutt következménye.

(2) Bourdieu ugyan különválasztja az ethoszt (például az iskolával kapcsolatos attitűdöket) a kulturális tőkétől, itt annak feltételeként szerepel. Kisebbségi családi példák utalnak ugyanis arra, hogy amikor a gyerekek iskoláztatásának gondolata komolyan felmerül, megváltozik a kulturális szokások egy része, például a nyelvhasználat. Másfelől az iskolázás értékének a tudata erőteljesen befolyásolja a csoportváltáshoz szükséges viselkedés, gondolkodásmód stb. elsajátítását is.

(3) A székesfehérvári Kodolányi János Főiskola 60, továbbá az ELTE TFK körülbelül 40 hallgatójának családjában készült strukturált interjúk a nagyszülőkkel, a szülőkkel, a testvérekkel, illetve magukkal a hallgatókkal, vagyis három (ahol lehetett, négy) generációval. Az interjúk a társadalmi és földrajzi mobilitási adatokon túl a család szerkezetének, lakóhelyeinek (térbeli elrendezés, komfort) változására, a társadalmi távolságok, szerepek, a gyerekkor szinterei és tartozékai, illetve a gyerekfelfogás módosulására vonatkozó részleteket tartalmaznak. Az interjúk a három generáción keresztül közel 100, esetenként több mint 100 évet fognak át, végülis felölelik a 19. század utolsó éveitől a napjainkig terjedő időszakot.

(4) Bár a tényleges arány a többi felsőoktatási intézményhez képest nagyon alacsony, az alaptendencián nem változtat. Vö. Székelyi Mária – Csepeli György – Örkény Antal (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer. Új Mandátum Kiadó, Budapest.*

(5) Az 1930-as és 1941-es népszámlálás alapján számított adat. Forrás: *Time series of historical statistics, 1867–1992*. Vol. I. KSH, Budapest. 1993.

(6) Részben hasonló gondolatokat fogalmazott meg Andorka Rudolf egyik utolsó tanulmányában: „...arra a következtetésre jutottam, hogy az egész élettörténet vizsgálatára van szükség ahhoz, hogy a társadalmi mobilitás teljes folyamatát megértsük. ... Ebben a fejezetben családtörténeteket használok arra, hogy tisztázzam ... a kérdéseket, melyek a survey adatok elemzése alapján nem válaszolhatók meg. Mi történt azoknak a családoknak az utódaival, amelyeknek privilegizált helyzetük volt a háború előtti Magyarországon? Hogy ment a gazdag parasztok a „kulákok” leszármazottainak a sora a mezőgazdaság kollektivizálása után? ...” (*Social Mobility in Hungary*, 1997. 261–262.)

## Irodalom

- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.
- Andorka Rudolf (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat, Budapest.
- Andorka Rudolf (1997): Social Mobility in Hungary since the Second World War: Interpretations through Surveys and through Family Histories. In: *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*. (Bertaux, D. – Thomson, P. és mtársai) Clarendon Press, Oxford. 259–299.
- Berger, P. L. – Kellner, H. (1970): *Marriage and the Construction of Reality in Recent Sociology*. No. 2 Patterns of Communicative Behavior. (szerk. Dreitzel, H. P.) Macmillan, London. 50–72.
- Bertaux, D. – Thomson, P. és mtársai (1997): *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*. Clarendon Press, Oxford.
- Blaskó Zsuzsa (1998): Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. *Szociológiai Szemle*, 3. 55–83.
- Bourdieu, P. (1967): A kulturális örökség átadása. In: *A műszaki haladás problémái*. (szerk. Ferge Sándorné, Józsa Péter és Szalai Sándor) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Ganzeboom, B. G. – Treiman, D. J – Ultee, W. C. (1998): Összehasonlító intergenerációs rétegződésvizsgálat. In: Róbert Péter (szerk.): *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 284–310.
- Gábor Kálmán – Dudik Éva (2000): Középosztályosodás és a felsőoktatás tömegesedése. *Educatio*, 2000. tavasz, 95–115.
- Gáti Tibor – Horváth Ágota (1992): A háború előtti kisvárosi középosztály utótörténete. *Szociológiai Szemle*, 1. 81–97.
- Haller, Max – Kolosi Tamás – Róbert Péter (1990): Social Mobility in Austria, Czechoslovakia and Hungary. In: *Class Structure in Europe*. (szerk. Haller, M.) M. E. Sharpe Inc., Armonk, London. 153–198. Magyarul: Társadalmi mobilitás Ausztriában, Csehszlovákiában és Magyarországon. In: Andorka Rudolf – Hradil, S. – Peschar, J. L. (szerk, 1995): *Társadalmi rétegződés*. Aula Kiadó, Budapest. 427–475.
- Róbert Péter (1991): Egyenlőtlenségek az iskolai képzésben. Az iskolázottsági esélyek változása az 1980-as évek végéig. *Szociológiai Szemle*, 1. 59–84.
- Róbert Péter (2001): Kikből lettek vállalkozók? In: *Társadalmi mobilitás*. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó, Budapest. 169–196.
- Róbert Péter (2001): *Társadalmi mobilitás*. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó, Budapest.
- Székelyi Mária – Csepeli György – Örkény Antal (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Szelényi, Sonja és mtársai (1998): *Equality by Design. The Grand Experiment in Destratification in Socialist Hungary*. Stanford University Press, Stanford.
- Thompson, P. (1997): Women, Men and Transgenerational Family Influences in Social Mobility. In: *Pathways to Social Class. A Qualitative Approach to Social Mobility*. (Bertaux, D. – Thomson, P. – mtársai) Clarendon Press, Oxford. 32–62.
- Time series of historical statistics, 1867–1992. Vol. I*. KSH, Budapest. 1993.
- Utasi Ágnes – A. Gergely András – Becskeházi Attila (1996): *Kisvárosi elit*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest.

## Tudásértelmezések a magyar középiskolában

*„Középiskola a modern társadalomban: katasztrófa sújtotta övezet?” – teszi fel a kérdést a hetvenes évek közepén Torsten Husén neves svéd oktatáskutató. És amikor most kísérletet teszek arra, hogy rendszerezem a magyar középiskola – pontosabban az érettségiig vezető alsó és felső középiskola, mintegy 6–8 iskolai évfolyam – tudásfelfogásának jellemző pedagógiai jegyeit és azok változási irányait, a Husén-idézettel jelzem, hogy tudatában vagyok a nehézségeknek.*

Az elemzésbe igyekszem bevonni, amennyire ez lehetséges, az európai fejlődés néhány karakterisztikáját is. Két nagy korszakot különböztetek meg. Az elsőt – amelyben a nyugati típusú fejlett országokban az állami oktatásügy és azon belül a középiskola kialakult, amelynek irányadó törvényeit nálunk *Eötvös József* és *Trefort Agoston* alkották meg, és amely hosszú ideig, a második világháború utánig tartott – nevezem a nemzetállami korszaknak. Az európai régióban a sajátos nemzetállami ideológiák domináns módon határozták meg a középiskolákban tanítandó műveltség jellegét. Ezt követően, a fejlett országokban, nagyjából a hatvanas évek elejétől robbanásszerűen gyors fejlődés következett be, mely az érettségiig tartó középiskolázás kiterjesztésével, majd eme expanzióknak a felsőoktatásra való kiterjesztésével jellemezhető. Az iskolai oktatás gyors expanziója fokozatosan átalakítja a nemzetállami keretekben kialakult érvényes tudás körét, jellegét és a pedagógiai feltétel-rendszert. De ezek a változások már átvezetnek a második korszakba: a tudásalapú társadalom, vagy ha úgy tetszik, a globális társadalom korába. Melyek ezek a jellegzetes ségek és milyen iránytangensek nevezhetők meg? – teszem fel a kérdést.

Mielőtt vállalkozásomba kezdek, szeretném még röviden megjegyezni, hogy a magyar középiskola fejlődése körülbelül 15–20 év lemaradást halmozott fel a pártállam évtizedeiben a fejlett országokhoz képest. És a lemaradás behozására a kilencvenes években tett halvány erőfeszítések sem nevezhetők túlzottan sikeresnek. A középiskolázás evolúcióját tekintve tehát tipikus közép-kelet-európai helyzet alakult ki nálunk: hiába van társadalmi igény, nincs megfelelő oktatásügyi-pedagógiai válasz.

A fejlett európai nemzetállamokban – így hazánkban is – az államilag szervezett középiskolázás már több mint száz éves múltra tekint vissza. Az ezekben a középiskolákban kialakult műveltség- és tudásfelfogásnak, valamint a tudásátadás pedagógiai mechanizmusának öt jellemző vonását emelem ki. (1. táblázat)

a) A tantervekben és a tankönyvekben minden kétséget kizáróan megállapítható a tudás nemzeti jellegének hangsúlya, és ezzel összefüggésben a „nemzetinek” nevezett tantárgyak (történelem, irodalom, földrajz, esztétikai tárgyak) primátusa. A nemzetállami középiskolák tudásfelfogása az esetek többségében kirekesztő volt, vagyis leképezte azokat a történelmi-politikai viszonyokat, viszályokat és feszültségeket, amelyek a nemzetállamok kialakulását kísérték. Ezért sok esetben nemcsak „nemzeti”, hanem egyenesen nacionalista tudásfelfogásról beszélhetünk.

b) A nemzetállami középiskolák másik nagyon jellemző vonása az akadémikus tradíció. Ez elsősorban a klasszikus nyelvek – a latin, az ógörög, a héber – magas óraszámú

a) „nemzeti tudás”, „nemzeti tantárgyak”, nacionalista ideológia	➔	patrióta szemlélet, nemzeti kultúra
b) akadémikus tradíció, klasszikus nyelvek	➔	pragmatikus igények, modern nyelvek
c) enciklopédikus műveltség, ismeretközpontú iskola	➔	korszerű műveltség, képesség-fejlesztő iskola
d) a reáliák megjelenése	➔	a humaniőrak előretörése, a reáliák modernizációja
e) elitoktatás, szelektív pedagógiai kultúra	➔	tömegoktatás, differenciális pedagógiai kultúra

1. táblázat. A nemzetállamok középiskoláiban releváns tudás jellege és változásának irányai

ország	természettudomány	társadalomtudomány
Németország	13,0	12,0
Franciaország	13,0	13,0
Finnország	14,0	7,0
Portugália	13,0	20,0
Magyarország:		
NOT, 1978	25,0	8,0
NAT, 1995	20,0–29,0	10,0–14,0
KET, 2000	24,0	7,0
NAT (7. évf.), 1998	20,5	8,2
gimnázium (1–8. évfolyam), 1934	14,4	8,4

2. táblázat. A természettudományokra és a társadalomtudományokra fordított tanulási idő százaléka az EU néhány országában és Magyarországon. 13 évesek, 1997/98. tanév. (\* NOT = Nevelés és oktatás terve, NAT = Nemzeti alaptanterv, KET = kerettanterv. Forrás: Key Data on Education in Europe, 99. European Commission, Brussels, Luxemburg, 2000.)

tanításában érhető tetten. De a középiskolák intézményi exkluzivitásában is megragadható. Ez a tiszteletreméltó tradíció köti össze a 19. század középiskoláit, azok közül is elsősorban a gimnáziumokat a középkori egyetemek és főiskolák világával. Az akadémiai tradíciót másrészt úgy is tekinthetjük, mint a nemzetállami túlzottan „nemzeti” műveltség-koncepciók humanista ellensúlyát.

c) A nemzetállami tudásfelfogás talán legpregnánsabb vonását az enciklopédikus műveltségben ragadhatjuk meg, és ami ezzel együtt jár, az asszociációs, verbalizmusra hajló tanulásfelfogásban. Mai kifejezéssel élve az enciklopédikus iskolán olyan iskolát értünk, melyben az oktatás egyoldalúan és aránytalanul ismeret-központú, a képesség-fejlesztés pedig elhanyagolt pedagógiai tevékenység. E nézet képviselői szerint az igazi tudás a memoriter, az a tudás, amit a memória tartósan tárolni képes. Az a műveltség releváns, mely a világ minden fontos dolgáról ismereteket ír elő a fiatal tanítványoknak, nem sokat törődve tanulási iránti motivációikkal és értelmi kapacitásukkal. A művelt emberek akkortájt a legkönnyebben úgy ismerték fel egymást, ha felváltva tudták skandálni az iskolában megtanult *Vergilius*- és *Ovidius*-szövegeket.

d) A nemzetállamok, kialakulásuktól kezdve, igen nagy fogékonyságot mutattak a műszaki haladás, a tudományos gondolkodás eredményei iránt. A természet- és a műszaki tudományok, a reáliák viszonylag hamar bebocsátást kaptak a középiskolák akadémikus falai közé. A tudományos szféra képviselőinek sikerült elérniük, hogy a középiskola tantervi rendszere nagyjából és egészében leképezze a természettudomány akkori rendsze-

rét (fizika, kémia, biológia, földrajz, geológia, csillagászat stb.). Jól ismerjük ezt a rendszert, hiszen szinte teljesen változatlanul ma is jelen van iskoláinkban. Mégis, a pedagógiai progresszió jeleként értelmezhető, hogy a reáliák a 20. század első felében szervesen beépültek a középiskolák tanterveibe. Az akadémikus, enciklopédikus műveltség túlsúlyát hosszú időn át kellőképpen ellensúlyozta a természettudományos tananyag. A humaniorák és a reáliák kialakuló versenyében hol az egyik, hol a másik műveltségi területet részesítették előnyben az oktatáspolitikusok. *Snow* két kultúra ütközéseként írja le ezt a folyamatot. Ezen a ponton szükséges megemlíteni azonban, hogy a nyugat- és kelet-európai fejlődés trendjei rövidesen szétválnak: nyugaton a humaniorák, míg keleten (a szovjet protektorátusban) tendenciózusan és mind a mai napig a reáliák kapnak nagyobb részt a drága tanítási időből. (2. táblázat) Ezt a trendet még a nemzeti alaptanterv munkálatainál sem sikerült megfordítani. Kevés vigasz, hogy így jártak el a kerettantervek készítésekor is. Mégis, talán érdemes megjegyezni, hogy a NAT bevezetésekor a 7. évfolyamon az iskolák a lehetséges időkeret minimumát fordították természettudományos tantárgyakra. (Ezen is túltettek a *Hóman Bálint* által éppen megreformált gimnáziumi tantervben, 1934-ben.) És míg a nyugati iskolarendszerek többségében legalább megpróbálkoznak e diszciplínák pedagógiai célú átrendezésével, belső modernizációjával, például az interdiszciplináris kapcsolatok feltárásával, addig nálunk minden marad a régiben, ami a tudás atomisztikus felfogásmódját rögzíti. De hiszen erre a veszélyre már száz évvel korábban *John Dewey* is rámutatott.

e) Végül egy lényeges módszertani szempont. Az európai fejlett nemzetállamok tudásfelfogását mélyen áthatotta a hit, hogy a középiskolai műveltséget csak kevesek képesek megszerezni. A nemzetállami középiskolai tudásfelfogást kevesek privilégiumának vélték. Így nem is törekedtek arra, hogy a tanulás és az iskolai tanulás-szervezés racionális vagy éppen humanus módjait keressék, kutassák. És persze az sem volt véletlen, hogy a kevesek, akik bejutottak a középiskolák megszentelt falai közé, többnyire a magasabban pozicionált társadalmi rétegek fiaai voltak és csak jóval később a leányai is. Így történhetett, hogy a középiskolák nemzetállami fejlődésére az elit oktatás és a szelekció alapuló pedagógiai felfogás nyomta rá a bélyegét.

Elemzésünkben odáig jutottunk, hogy a fejlett európai nemzetállamok középiskolai műveltség- és tudás-percepcióját erőteljesen befolyásolta az egyes országok saját nemzeti ideológiája (nacionalizmusa), az akadémiai tradíció, az enciklopédizmus mint műveltség-ideál és a modern természettudományok iránti fogékonyság. Míg az akadémikus tradíció, az enciklopédizmus és a tudományos érdeklődés nemzetek felett is összetartotta az ezen iskolák által képviselt műveltség-felfogást, addig a különböző nemzeti nacionalizmusok megbontották a tudásfelfogás korábbi, felvilágosodás kori európai egységét. Az új egységet a tudásalapú társadalom jelentheti.

A nemzetállamok középiskolai műveltség- és tudásfelfogását, szinte eme iskolatípus keletkezésének időpontjától kezdve, különböző külső hatások alakították és belső feszültségek is feszítették. A középiskola világa sohasem volt stabil vagy stacionárius. (Az érettségi vizsgát nálunk például bevezetésének évétől vitatják, változtatják, reformálják, és a viták most sem nyugodtak meg.) Már a nemzetállami kereteken belül is kitapinthatóvá váltak a változtatás fő trendjei. Az ismeret-központú iskolán, az enciklopédikus műveltségfelfogáson az első repedéseket a reformpedagógia, Dewey és európai követői (nálunk *Nagy László*) ejtik. Ugyanakkor, csaknem száz évvel később még mindig majdnem reménytelennek tűnik az a pedagógiai „harc”, amit a differenciált és személyközpontú pedagógia hívei folytatnak a szelektív pedagógia elkötelezettjeivel szemben.

A második világháború után a fejlett világban – de különösen Nyugat-Európában – egyre nyilvánvalóbb lesz a tradicionális középiskola társadalmi és pedagógiai válsága, és ennek hatására új fejlődési trendek jelennek meg. E változások első jele a kirekesztő nacionalizmusok visszaszorulása az állami politikákból, helyén az inkább befogadó pat-

riotizmus megjelenése, megerősödése. E szellemtudományi változás háttérben felfedezhetjük az egykor ellenségesen szembenálló országok közti együttműködés, az európai föderalizmus első pedagógiai konzekvenciáit. Az időközben szovjet protektorátussá alakuló közép-kelet-európai régió viszont 40 évre kimarad ebből a fejlődésből. Talán kevesen tudják, pedig nagyon fontos, hogy az európai föderációt – a Montánuniótól (1950) az Európai Gazdasági Közösségen át (1957) az Európa Unióig (1992) – a francia és a német középiskolai történelemtankönyvek tartalmi és szemléleti egyeztetése előzte meg. „A történelemtankönyvek megtisztítása mérgező anyagaiktól elsődleges feladat: s ez nem mond ellent sem a felnőttek gondolat- és véleménynyilvánítási szabadságának, sem a valódi hazafiságnak, amely az ifjúság neveléséhez nélkülözhetetlen.” – írja 1963-ban *Robert Schuman*, az európai föderalizmus egyik úttörője. Ezzel kezdetét veszi az a folyamat, mely aztán a nemzetek-feletti, globális struktúrák kialakulásával párhuzamosan, sokszor ellentmondásosan, de fokozatosan mégis kioltja a „nemzeti” tantárgyak és a „nemzeti” szellemű tudásértelmezés egykor lobogó lángját. Ekkortól válik a pedagógia valóságos problémájává a globális társadalom műveltség- és tudásfelfogásának értelmezése.

Ennél nem kevésbé fontos az a történet, ahogy a klasszikus nyelvek tanítási dominanciája fokozatosan átalakul. Először az ógörög nyelv szorul ki a gimnáziumok tanterveiből, aztán jóval később a latin. *Klebensberg* reálgimnáziumában 1924-től az ógörög nyelv helyett már a németet és egy nyugati nyelvet lehetett tanítani, ami aztán a Hóman Bálint nevéhez fűződő középiskolai reform után (1934) általános gyakorlattá válik az egységes gimnáziumban. A folyamat végén – a második világháború utáni években – aztán a klasszikus nyelvek szinte teljesen átadták a drága és a végtelenségig nem tágítható tanítási időt a modern nyugati nyelveknek. Most nem beszélve a kötelező orosztanítás Odüsszeájáról a közép-kelet-európai régióban, arról a kiterőről, amely meglehetősen méltatlanul történt az orosz nyelvvel... Az én generációm fiú tagjai még nyolc éven át tanultak latin nyelvet a gimnáziumban (kevés sikerrel), a következő generációval ez már nem fordulhatott elő. A jelenkor idegennyelv-tanítási problémája pedig, úgy tűnik, az angol nyelv vélt vagy valóságos dominanciája más modern idegen nyelvek kárára. Az európai uniós statisztikák mindenesetre azt jelzik, hogy korunk lingua francájává – jelentős iskolai segédlettel – az angol nyelv válik. (3. táblázat)

A tudásértelmezés fejlődésére utaló jelek közül talán a legellentmondásosabban az ismeret-képesség fogalompáros alakult. A középiskolázás és az elitizmus összefonódása nem kényszerítette ki a középiskolák pedagógiai kultúrájának fejlődését, az lényegesen különbözött – és különbözik mind a mai napig – a kötelező iskolákban (általános iskola)

#### 1. elemi iskolai tanulók

	angol	francia
EU átlag	34	3,0
Magyarország*	20	0,5

#### 2. középiskolai tanulók

	angol	francia	német
EU átlag	89	21	10,0
Magyarország**	47	4	48,0
Németország	94	24	–
Franciaország	95	–	26,0
Finnország	99	13	31,0
Portugália	75	–	1,0

3. táblázat. Idegen nyelveket tanulók százaléka az EU-ban és Magyarországon (\* 1–4. évf. \*\* 5–12. évf.  
Forrás: Key Data on Education in Europe, 99. European Commission, Brussels, Luxemburg, 2000.)

tanító pedagógusokétól. Ezt az ellentmondást talán majd csak a korszak végén a középiskolai expanzió kibontakozása fogja feloldani.

Ha most azt próbáljuk elemzés tárgyává tenni, hogy a második világháború után, az ötvenes és főleg az „arany” hatvanas években a fejlett világban megindult robbanásszerű oktatási változások milyen mértékben hatottak a középiskolák tudás- és műveltség-felfogására, akkor a sok lehetséges kérdés közül hármat emelünk ki: a tantárgyi rendszer interdiszciplinárisává válását, vagyis azt a kérdést, hogyan válik el a középiskolai tantárgyak rendszere a tudományok rendszerétől; az iskolatípusokból építkező hagyományos iskolaszervezetek intézményi homogenizálódásának és belső differenciálódásának a tendenciáját, valamint a tanulásfelfogás és ezzel párhuzamosan a pedagógiai kultúra radikális átalakulását, modernizálódását. (4. táblázat)

a) diszciplináris tantárgyi rendszer	➔	inter- és multidiszciplináris tantárgyi rendszer
b) iskolatípusokból építkező iskolaszervezet	➔	képzési szintekből építkező iskolaszervezet (ISCED)*
c) verbális tanulás	➔	komplex tanulás, differenciálás
d) a tudás-konstruálás tekintélyelvű modelje	➔	a tudás-konstruálás társadalmi kooperáción alapuló modelje

4. táblázat. Pedagógiai trendek a tudásalapú társadalom iskolájában. (\* International Standard Classification of Education, Képzési szakaszok nemzetközi standard osztályozása)

A tudásalapú társadalom eme pedagógiai trendjeinek tárgyalása előtt szeretném leszögezni, hogy korunkban, jól észrevehetően, növekszik a középiskolát végzett (érettségizett) népesség aránya, és feltehető, hogy – a fejlett országokban előbb, a közép-kelet-európai térségben utóbb – ez a növekedés nem áll meg a megfelelő korú populáció 80 százaléka előtt. A középiskolázás eme példa nélküli expanzióját máris követi a felsőoktatás 40 százalék körüli kiterjedése, ami persze együtt jár a hagyományos felsőoktatási intézményrendszer gyökeres átalakulásával.

Hipotézisünk értelmében a tudásalapú társadalom korában folytatódni fog a mai diszciplináris tantárgyi rendszer átalakulása. Napjaink tudásfelfogásának jellemző vonása, hogy a középiskolai tantárgyak rendszere többé nem képes követni a tudományos fejlődést. Az ezredfordulóra a tudományos rendszer oly mértékben vált komplexszé, hogy annak iskolai leképezése többé nem lehetséges. Az emberi tudás iskolai szelekcióját nemcsak a tanítási idő és a tanulók agyi kapacitásának korlátjai határolják be, ez a tudomány univerzalizmusa szempontjából sem releváns többé, és pszichológiailag (a tanulási motivációt illetően) amúgy is megoldhatatlan. De legalább ilyen fontos ok, hogy az úgynevezett „társadalmi” műveltség (a társadalom működése szempontjából fontos, pragmatikus tudás) olyan ismeretek és képességek átadását követeli meg az iskolától, melyeknek vagy nincs tudományos alapja (vagy az a tudományos szférában nem elfogadott), vagy – ami gyakoribb – több diszciplinából ered. A tudásértelmezés tudományos (skolasztikus) és pragmatikus vonulatai közti ellentmondást a pedagógia történetében már vagy jó 50 éve interdiszciplináris, helyesebben multidiszciplináris programok és tantervek tervezésével próbálják feloldani. A tanulási motiváció szempontjából is ez tűnik a legjobb megoldásnak. A két rivalizáló műveltségi terület, a reáliák és a humaniorák belső fejlődését, e két műveltségi terület modernizációját például igen nagy mértékben segítették a hagyományos diszciplináris megközelítéstől eltérő megoldások. (Erről a folyamatról nemrég kiváló összesítést adott közre *Vass Vilmos*.) Sőt, a műveltségi területeken belüli interdiszciplinaritást is túllépik ma már a különböző műveltségi területek közti tudományos kapcsolatok. Ezt a tendenciát jól példázza egy lehetséges „zöld” tantárgy, mely a környezet-

védelmet mint a társadalom- és természettudomány közös ügyét jelenítené meg. És a példák folytathatók: a mentálhigiéne, a vállalkozói ismeretek, a média-pedagógia, az esztétikai nevelés terén. (Nem teljes felsorolás.)

Máris jól megfigyelhető – jelesül a magyar középiskola fejlődéstörténetében is – az iskolatípusok közti intézményi-szervezeti különbségek csökkenő és ezzel párhuzamosan a középiskolák belső, tartalmi tagoltságának növekedő tendenciája. „Szintező”, „laposító” effektusok megjelenésének lehetünk tanúi. Abban a korban, amikor majdnem mindenki (de legalább a megfelelő korú korosztály 80 százaléka) középiskolába jár, ez nem is lehet másként. A középiskola eltömegesedése magával vonja a középiskolában felkínálható tanulási utak sokféleségét, a tartalmi variancia növekedését. A konvencionális gimnáziumi és szakközépiskolai ágak mellett sokféle tagozat, nívósztint, ágazat jelenik meg, ami kifejezi, hogy az iskola alkalmazkodni próbál a tanítványaiknak a tanulással kapcsolatos értékeihez, érdekeihez és érdeklődéseikhez. Nem az fog számítani (mint most), hogy valaki gimnáziumba vagy szakközépiskolába jár és ott érettségizik, hanem hogy milyen középiskola milyen ágazatában folytatott tanulmányokat. Az egyes országok iskolarendszereit ma már világosabban és áttekinthetőbben lehet leírni a képzési szakaszoknak az

---

*A legnagyobb változások nem a tantárgyi rendszerben (a tananyagban), nem az iskolastruktúrában (a különböző iskolatípusok egymás melletti rendszerében), hanem az iskolai tanulás-szervezés módszereiben várhatók. A tradicionális verbális hangsúlyú (verbalista) tanulást, az asszociációs tanulásfelfogást már évtizedek óta sokfelől heves kritika éri, és iskolai – mondhatnám középiskolai – továbbélésének napjai meg vannak számlálva.*

---

OECD által kifejlesztett nemzetközi standardjával. (ISCED – International Standard Classification of Education.)

A legnagyobb változások azonban nem a tantárgyi rendszerben (a tananyagban), nem az iskolastruktúrában (a különböző iskolatípusok egymás melletti rendszerében), hanem az iskolai tanulás-szervezés módszereiben várhatók. A tradicionális verbális hangsúlyú (verbalista) tanulást, az asszociációs tanulásfelfogást már évtizedek óta sokfelől heves kritika éri, és iskolai – mondhatnám középiskolai – továbbélésének napjai meg vannak számlálva. Nem vitás, hogy a tanulás komplex felfogása – mely más kifejezéssel magában foglalja a kognitív tudomány tanítását a tanulásról – rövid időn belül át fogja alakítani az iskolai tanulás-szervezés teljes rendszerét

(vö. például Csapó, 1992). Tanúi lehetünk annak a folyamatnak, hogy az iskolai tanulás-szervezés három konvencionális cölöpje, az évfolyam, a tantárgy és osztály-rendszer megkérdőjeleződik. Az osztály-rendszer fellazulása a szemünk előtt történik. A tanuló-csoport ma már lényegesen fontosabb szervezeti egység – még a mai konzervatív középiskolában is – mint az osztály. A tantárgyi rendszer átalakulása is a küszöbön áll, amint arra igyekeztünk korábban rámutatni. És a pszichológusok már régen bebizonyították, hogy az életkor az intelligenciának igen gyenge mutatója, és távolról sem biztos, hogy az iskolai előrehaladás csak az életkor növekedése ütemében szervezhető meg. A középiskola csak rugalmas tanulás-szervezéssel, az iskolai tanulás differenciált és személy-központú megszervezésével tud megfelelni a tömeges középiskolai oktatás kihívásaira.

Nem tartozik szorosan a témánkhoz, de a tudás mibenlétének mégis fontos pedagógiai feltétele annak elemzése, hogy milyen módon fogják konstruálni az iskolai tudás tartalmát a tudásalapú társadalomban. A hagyományos rendszerben a tudás-konstruálás két megkerülhetetlen forrása: a minisztériumi bürokrácia (az állami ideológia nevében) és a tudomány. De ettől a regulától már jelentős eltéréseket is jegyzett fel az iskolatörténet. A reformpedagógiában a tanuló tanulási szükségletei, a kortárs társadalom igényei és a szaktudományok egyformán fontos forrásai az iskolai tudás megkomponálásának. Az

MTA a hetvenes évek közepén – a pártállam kellős közepén – elnökségi közoktatási bizottságot küldött ki az ezredforduló iskolai műveltségképének megtervezése céljából. Ezzel jelezte érdekelttségét az iskolai műveltség genezisében. A Nemzeti alaptanterv készítésekor a szokásosnál sokkal nagyobb szerepet kaptak a pedagógiai és a tanári egyesületek, de alig vettek részt a munkában a gyerekek, a tanulók és a szülők érdekképviselői. Úgy véljük, hogy amilyen mértékben közügy az oktatás – már jelenleg is közügy, ma csak a 6-tól 18 éveseké, de a tudásalapú társadalomban mindenkit érint majd a tanulás –, olyan mértékben válik a tudás-konstruálás társadalmi kooperáción alapuló modellje – amely azonban nem nélkülözheti a tudomány együttműködését és kontrollját – meghatározóvá. A tudásalapú társadalom egyik jellemzője, hogy a társadalom képviselői szervei számára fontos kérdés a tudás mibenlétének meghatározása.

### Irodalom

Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Husén, Torsten, (1994): *Az oktatás világproblémái*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 29.

Schuman, Robert, (1991): *Európáért*. Pannónia Könyvek, Budapest. 52. Az eredeti mű francia nyelven 1963-ban jelent meg.

Vass Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. Önkönet Kiadó, Budapest.



*A Természet- és Társadalombarát Fejlődésért Közalapítvány és a Kortárs Kiadó könyveiből*

## Tanulói továbbhaladás – hátrányos helyzetben

*„A tanulói továbbhaladás az iskolarendszerben’ elnevezésű kutatás egyik résztemájaként mélyinterjúkat (1) készítettünk három hátrányos helyzetű térség (Borsod, Somogy és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) valamint Baranya megye aprófalvaiban, összesen 15 kistelepülésen általános iskolai igazgatókkal (az egyik nagyközségben mindkét közoktatási intézmény vezetőjével).*

**A** mintába azok a döntő többségükben kis és közepes nagyságú iskolák kerültek be, amelyek egy 1998/99 fordulóján végzett kutatásunkban – 800 vizsgált általános iskola közül – a községi iskolák között a legalacsonyabb továbbtanulási százalékkal rendelkeztek, és a minőségi összetételt tekintve is a legkedvezőtlenebbek közé tartozott középfokú beiskolázásuk (a gyerekek nagy arányban szakiskolákba és szakmunkásképzőkbe mentek tovább); vagy éppen ellenkezőleg: mindkét dimenzióban a legeredményesebbnek bizonyultak. A kutatás elsődleges célja azoknak a társadalmi környezeti, családi hátrányoknak, problémáknak, intézmény-fenntartói, -vezetési, -működési és pedagógiai, módszertani, illetve konkrét beiskolázási, pályaaorientációs gyakorlatoknak a feltárása volt, amelyek – a hátrányos helyzetű településeken, azokban az iskolákban, amelyek nagy arányban fogadnak a leszakadó roma és magyar rétegekből gyerekeket – tipikusan nehezítik vagy a körülmények ellenében is segítik a tanulói továbbhaladást. Kitérítetten vizsgálni kívántuk azokat a helyi adottságokat, megoldási módokat, amelyek lehetővé teszik, hogy a kedvezőtlen adottságú – települési lejtő alján álló, a szakos pedagógus ellátottságot 100 százalékosan biztosítani nem tudó, esetenként összevont osztályokkal működő – iskolák egy része országos szinten is legalább átlagosnak vagy kifejezetten jónak mondható továbbtanulási mutatókat produkáljon.

### **A tanulói továbbhaladást segítő és nehezítő tényezők a kisiskolákban**

#### *A közoktatási rendszer első lépcsőfokán*

A továbbhaladás az iskolarendszeren sok esetben már a startnál léket kap, ha a gyermek iskola-életlenül kerül az első osztályba. Különösen a kulturális ingerekben szegény, az oktatási nyelvet nem anyanyelvként, hanem második nyelvként használó vagy az anyanyelvet korlátozott nyelvi kóddal, szegényes szókinccsel beszélő családokból kikerülő gyerekek számára jelent nehézséget az iskolai elvárásoknak való megfelelés. A jó vagy átlagos általános képességek ellenére is gyakran iskolai teljesítményelégtelenség, gyengébb képességek mellett pedig többnyire gyógypedagógiai folytatás vár a kulturális-nyelvi hátránnyal induló, ám korántsem fogyatékos kisiskolásokra.

*Nagy József* és munkatársai már a hetvenes évek végén igazolták, hogy a gyerekek iskolakészültségének kialakításában az óvodának más nevelési fórumok által meg nem oldható feladatai vannak az alacsonyán iskolázott szülők gyermekeinek körében. (2) Mint ahogyan 10 000 gyerek vizsgálata alapján kimutatták azt is, hogy a szülők iskolázottsága és a településjelleg pozitívan, míg a gyerekek száma és a roma származás negatívan korrelál az óvodában eltöltött idővel. Azaz az eleve előnyösebb helyzetben lévő gyere-

kek járnak óvodába, s azoknak van erre a legkevesebb esélyük, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá. (Nagy, 1980. 316.)

A nyolcvanas években a helyzet e tekintetben javult, mert azzal, hogy a munkavállalás egyre teljesebb körűvé vált a nők között is, 90 százalék fölé emelkedett az óvodáztatási mutató. A viszonylag kevés kimaradó egyre nagyobb tömegét a roma gyerekek alkották, amely ténynek a szakértők jelentős szerepet tulajdonítottak az etnikai kisebbséghez tartozók gyakran sikertelen iskolai pályafutásában. Ez az alacsony arány a rendszerváltásig elsősorban abból adódott, hogy a roma családok tipikusan egykeresős, illetve a férfiak, felnövő fiúk gazdasági aktivitására épülő közösségek voltak, amelyekben a nők munkavállalása általában is, de különösen a gyermeknevelés időszakában szórványos volt. A hagyományok és az identitás őrzésének szándéka is motiválta az anyákat, amikor nem szívesen engedték el maguk mellől a kicsi gyerekeket a többségi óvodákba.

A kilencvenes évek elejétől azonban a helyzet drámai gyorsasággal megváltozott. A munkaerőpiacról elsőként kiszoruló romák családjában a segélyből és alkalmi munkából élés vált létformává. A családok jövedelme jócskán a létminimum alá került, és a szegénységnek ezen a fokon már megjelent az alultápláltság, éhezés is, így az ingyenes óvoda óriási vonzerővé vált. A közoktatási törvény nyomán az 5 évesek óvodáztatása egyébként is kötelezővé vált, és ahol az étkezést az önkormányzat ingyenesen biztosítja, szinte mindenkit beíratnának 3 éves kortól. A hátrányos helyzetű gyerekek korai óvodai fejlesztése máig nem emelkedett a központi és – tisztelet a kivételnek – a helyi oktatáspolitikai prioritások rangjára. A rosszabb továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák igazgatói közül néhányan utaltak rá, hogy az óvodák kapacitása, a fenntartó anyagi ereje, a hibás felvételi gyakorlat gátat szab a teljes körű óvodáztatásnak, azaz elsősorban a leszakadó csoportok, gyerekek korai fejlesztésének.

#### *Somogyi igazgató (GyTMM) (3)*

Az óvoda is megsínyllette a rendszerváltást, három csoportos volt a korábbi években, de 92-ben lecsökkentették kettőre. Túl sok gyerek van egy csoportban, de azzal nincs gond, hogy minden 5 éves gyerek bent legyen az óvodában.

#### *Somogyi igazgató (GyTMM)*

Az óvodát bővíteni kellene még egy csoporttal. Kénytelenek elutasítani azt, akinek a szülője otthon van, ezek pedig a munkanélküli és többségében roma családok. Az elutasítottak csak az iskola-előkészítő évre jönnek az óvodába, és vannak, akiknek ez kevés. Egy év alatt nem tanulnak meg magyarul, csak a beás anyanyelvüket beszélik. „Ezzel mi generáljuk a speciális iskolába kerülést”. (Működtetnek is ösz-szevont évfolyamokkal a gyógypedagógiai tagozatot.)

Az óvodákban igyekeznek minden gyerekre odafigyelni, de a fejlesztő munkában az óvónők többnyire csak magukra számíthatnak. Az óvodában felfedezett részképesség-zavarok kezelésére a falusi gyerekeknek csak ott van igazán esélyük, ahol közeli és tömegközlekedéssel jól elérhető város van. A gyógypedagógiai szakszolgálatok nem érik el a kisközségi iskolákat, a gyerekek bejárása pedig idő- és pénzigényes; ráadásul a potenciális segítő szakember – a falusi családok számára – ismeretlen elnevezése (logopédus, konduktor) vagy a túlságosan is jól ismert gyógypedagógia szó már önmagában is ijesztő.

#### *Somogyi igazgató (GyTMM)*

Akinek kell, az önkormányzat költségén bejárhat .....-ra, hogy foglalkozzanak vele. A gyakorlat az, hogy a szülők nem szívesen viszik a gyerekeiket. A tanultabb szülőkkel meg lehet beszélni, hogy ez jót tesz a gyerekeknek, megelőzhető vele a dyslexia kialakulása, de a többiekkel nem. Általában akinek leginkább szüksége lenne rá, azt nem viszik. Félnek, hogy „gyogyóba” kerül a gyerek.

Elismerőleg vagy tényszerűen szinte minden intézményvezető kiemelte az iskolák gyerekközpontúságát, a játék-centrikus képzést. Egybehangzó véleményük szerint az óvodák jól működnek és mindenütt szoros kapcsolatot tartanak az iskolákkal (a kisebb

helyeken gyakori a közös igazgatás vagy az általános művelődési központként való működés). Ennek ellenére csak ritka kivételként szerveződnek a gyerekek iskolai beilleszkedését segítő közös átvezető programok.

*Szabolcsi igazgató (GyTMM)*

Átvezető évfolyamunk nincs, pedig ez nem lenne rossz. De hát az itteni óvoda programja épp a szabadlívület tartalmazza, így nem egyeztethető össze a mi kötött programunkkal.

*Borsodi igazgató (GyTMM)*

Két éve folyik az óvodában az iskolai átmenetet zökkenőmentesebbé tevő „esély program”, melyet az iskola dolgozott ki, a feltételeket pedig pályázati pénzekből biztosította. Az óvónők és a tanítók között nagyon szoros a kapcsolat. A program az óvodában indul és az iskolában folytatódik iskolaotthonos formában. Lényege, hogy nincs kötött órafelosztás, minden nap egy lehetőleg aktuális témát dolgoznak fel, egész nap erről az egy témáról beszélgetnek és minden ismeretátadás e köré a téma köré szerveződik. Két nevelő foglalkozik a gyerekekkel, és több a pihenésre fordított idő is. Az esélyprogram eredménye máris mérhető, mert a jelenlegi első osztályból – ahol a roma tanulók aránya 89 százalékos – nincs lemaradó, évet ismétlő gyerek.

*Fejlesztő osztályok az ilyen településeken általában nem működnek, elsősorban azzal az indoklással, hogy a kistelepüléseken lényegében véve minden osztály kis létszámú, „kvázi fejlesztő”. Ez az állítás többnyire nem igaz, mint ahogyan nem igaz a mintánkba tartozó iskolák háromnegyedére sem, melyekben a tanulócsoporthoz a létszáma 17–35 között ingadozik. A valóban kicsi – 1000 fő alatti vagy akörül – települések iskolái ugyanis vagy 2–3 község társulásában működnek, vagy a környező (3–14!) tanyaközpontból érkező – a helyinél lényegesen nagyobb – bejáró tanulói létszámmal jellemezhetők.*

A közoktatási statisztikákból jól nyomon követhetően emelkedik a 7 éves korban iskolába lépők aránya. Bár ez a tendencia korábban inkább városi jelenség volt és tipikusan az értelmiségi családok gyermekeit jellemezte, mára azonban a kisebb településeken is – több különféle okból – elindult ez a folyamat. A hátrányos helyzetű gyerekek óvodáztatásán „megspórolt” pénzt részben és kényszerűségből itt fizetik meg az iskola-fenntartók, de kétségtelenül tapasztalható szemléletváltás is. Bizonyos szülőcsoportok maguk kívánnak élni ezzel a lehetőséggel, más szülők pedig valamivel könnyebben meggyőzhetőek az óvodában maradás előnyeiről, mint korábban, amikor még ez faluhelyen egyértelműen szegénynek számított. Az iskolavezetők a meghosszabbított óvodáztatásnak nagy jelentőséget tulajdonítanak az iskolakészültség fokozásában általában is, de kitüntetetten a hátrányos helyzetű tanulók esetében. Egyetlen igazgató véleke-

dett csupán úgy, hogy az ilyen gyerekeknek inkább az első osztályt kellene megdupláznia, ha nem elég érettek.

*Somogyi iskolaigazgató (GyTMM)*

A tanulási képességvizsgálat alkalmával évente 6–8 gyereket visszatartanak. Ezek szinte kizárólag a helyhiány miatt korábban csak 5 éves korban bekerülő gyerekek. A visszatartottaknak csaknem a fele kerülhet később normál osztályba, a többiek speciálisba. Ez az arány javulna, ha minden gyerek 3 évesen jönne óvodába.

*Borsodi iskolaigazgató (GyTMM)*

Az iskola-előkészítő óvodai év komolyságát fokozni kellene. Nem az kell, hogy ez iskolás jellegű legyen, hanem hogy egyértelműen kiderüljön, megvannak-e az első osztályhoz szükséges képességei, vagy nincsenek. Mert ha nincsenek, akkor inkább maradjon az óvodában, mint hogy megbukjon. Ha egy gyerek kétszer megbukik, akkor óhatatlanul „bekerül az iskolaellenes táborba”.

*Borsodi igazgató (JTTM)*

Az óvodába mindenkit fel tudnak venni, így a gyerekek 3–4 évig járnak. Az óvodában való továbbmaradásnak elsősorban az az oka, hogy a szülők bizonyos tanító néiket előre kiválasztanak maguknak, és kívárik, míg az első osztállyal indul.

Az iskolaérettséget szinte mindenütt saját hatáskörükben az óvodák állapítják meg, a fizikai alkalmasság megítélésébe esetenként bevonják az orvost vagy – ahol esetleg van – a gyerekorvost. Ha ritkán konfliktus adódik a szülővel, vagy egy-egy gyereket illetően maguk az óvónők is bizonytalanok, a legközelebbi nevelési tanácsadó vagy a tanulási képességeket vizsgáló bizottság véleményét kérik. Az iskolák bevonására csak egy továbbtanulás szempontjából eredményes iskolában találtunk példát, ennek ellenére az igazgatók egyetlen kivétellel elfogadják és megalapozottnak tartják az óvónők döntéseit.

*Borsodi igazgató (JTTM)*

Az óvodásokkal rendszeresen látogatják az első osztályt az óvónők, az alsós tanítók átjárnak az óvodába. Az alkalmasság-vizsgáló feladatsort közösen állítják össze, közösen értékelik és javasolják, hogy ki menjen iskolába, és ki az, aki még maradjon.

*Borsodi igazgató (GyTTM)*

Korábban nem tartozott az iskolához az óvoda. Akkor szüretlenül kerültek be a gyerekek, mert az óvodai szakvélemény tartalmatlan papiros volt. Az igazgató először iskolaérettségi vizsgálatra küldte a cigány tanulókat, de a kisebbségi önkormányzat vezetője azonnal tiltakozott, hogy a magyarokat miért nem vizsgálják. Ki kellett hát hívni a pedagógiai intézetből a szakembereket, hogy a magyarokat is mérjék fel, ami persze teljesen felesleges volt, mert úgyis tudták róluk, hogy alkalmasak. Azóta az iskolába kerülés előtt mindig felmérik a gyerekeket és azt tapasztalják – a kollégákkal együtt –, hogy „degenerálódnak az ország. Például most 50 százalékról állapították meg, hogy ebbe a normál első osztályba nem való, csak kis létszámú fejlesztő osztályban oktatható.”

***Az általános iskolai továbbhaladás***

A közoktatási rendszeren való továbbhaladás első, de a legkeményebben determináló szelekciós pontja az iskolakezdés, mert a gyógypedagógiai intézményrendszerbe kerülőknek minimális esélyük marad arra, hogy a munkaerőpiac igényei szerinti kompetenciákat és végzettségeket megszerezzék. A beiskolázásnál kapható háromféle minősítés (normál osztályba, kis létszámú fejlesztő osztályba vagy speciális tanulócsoporthoz kerülhet) gyakran pusztán formális, a kistélepléseken élő gyerekek esetében; látszólag semmilyen következménnyel sem jár, mert mindannyiuk útja ugyanoda, a helyi iskolába vezet.

Fejlesztő osztályok az ilyen településeken általában nem működnek, elsősorban azzal az indoklással, hogy a kistélepléseken lényegében véve minden osztály kis létszámú, „kvázi fejlesztő”. Ez az állítás többnyire nem igaz, mint ahogyan nem igaz a mintánkba tartozó iskolák háromnegyedére sem, melyekben a tanulócsoporthoz létszáma 17–35 között ingadozik. A valóban kicsi – 1000 fő alatti vagy akörüli – települések iskolái ugyanis vagy 2–3 község társulásában működnek, vagy a környező (3–14!) tanyaközpontból érkező – a helyinél lényegesen nagyobb – bejáró tanulói létszámmal jellemezhető, a 3–6000-es nagyközségekben pedig a helybéli gyerekek is kiadják ezt a létszámot. Ezen túl pedig azért sem lehet egyenlőséget tenni a kényszerűen kis létszámú és a valódi fejlesztő osztályok között, mert előbbiekből egységesen hiányoznak a fejlesztő programok és a fejlesztői kompetenciák.

Figyelmet érdemel, hogy az a két intézmény, amely a mintánkból minimális fejlesztő fejkvótát kap, a vizsgálat körébe bevont legnagyobb (6000 lakosú) települések legnagyobb iskolája. Amelyikben régebben folyik fejlesztő jellegű képzési forma, ott rendkívül bizonytalan volt az igazgató terminológia-használata (felzárkóztató, fejlesztő, integrált, „a fogyatékosokat kötelező felvenni”), ami erős kételyeket ébreszt programjuk szakszerűsége iránt. A helyzet újszerű, saját fejlesztésű programmal történő kezelésére találtunk viszont példát a másik iskolában.

*Szabolcsi igazgató (GyTTM)*

„Nem minden évfolyamon, de van fejlesztő osztályunk. Felzárkóztató jellegű osztályunk van most jelenleg az első évfolyamon, ők továbbmennek a másodikra. A tanév elején indítottunk egyet a hetedik évfolyamon is, mert úgy alakult hatodikra a gyerekek összetétele, hogy helyesebbnek találták a kollégák, ha kiválogatják azokat a gyerekeket, akik speciális tanrenddel mennek tovább, tehát több lesz a magyar és a matematika órájuk, és hát a többi tárgynál is tényleg csak a minimumot teljesítik. Az enyhén értelmi fogyatékosokat kötelesek vagyunk fogadni, ők a normál osztályokban tanulnak. Nem sok ilyen van, de azért akad és ennek az egyik oka, hogy ide települt egy etnikai kisebbségi familia az egyik tanyára és itt a gyerekek nagy része már kisegítő iskolába járt, tehát őket eleve így kell kezelni.”

*Somogyi igazgató (GyTTM)*

1992 óta működik az a speciális felzárkóztató program, amely két évre nyújtja ki az első osztályt. A tanulási képességeket vizsgáló bizottság irányítja oda a nem értelmi fogyatékos, de éretlen, sokszor magatartási problémákat is mutató, zömében hátrányos helyzetű gyerekeket. A két év elegendő arra, hogy kialakuljon az osztálymunkához szükséges minimális neveltségi szint és az alapképességek is fejlődjenek. A gyerekek ezután normál 2. osztályba lépnek, de fejlődésüket továbbra is rendszeresen képességvizsgálatokkal követik nyomon. Az önkormányzat finanszírozza a programot, és emelt állami normatívát is kapnak rá.

Az egyébként is hátrányos helyzetű kistelepülési iskolákban folyó pedagógiai munkát rendkívüli módon megnehezíti, hogy az enyhén sérült értelmi fogyatékos tanulók helyzetének megoldása is ráterhelődik ezekre az intézményekre. Az általunk vizsgált általános iskoláknak mindössze harmadában nincsenek fogyatékos tanulók (ezek a legnagyobb létszámú iskolák), a másik harmadában értelmi fogyatékos tagozat működik, a harmadik harmadban pedig normál osztályokba járnak fogyatékos gyerekek. A kisegítő osztályok kivétel nélkül minden intézményben összevont osztályokkal működnek úgy, hogy leggyakrabban három évfolyam tanulói kerülnek egy osztályba, és az osztálylétszámok eléri akár a tizenöt főt is. Ilyen osztályokat azonban feltűnő módon csak hatodik évfolyamig találunk, mert az új oktatási törvény szerint hetedik évfolyamtól nem lehet osztályokat összevonni. Mivel ezek az iskolák 2–5 fővel képtelenek osztályt működtetni, a korábban gyógypedagógiai tagozaton tanulók bekerülnek a normál általános iskolai hetedik-nyolcadikba, azaz kényszerűségből integrált nevelést kapnak; vagy sikerül őket kisegítő iskolába elhelyezni.

A kisegítő tagozat működtetésére az iskolákat részben a gyereklétszám csökkenése, részben az iskolafenntartók által akceptált szülői igények kényszerítik. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy a fogyatékos tagozat bizonyos többletbevételt is hoz az intézményeknek, ezért elvétve fordul csak elő, hogy az iskolák tiltakoznak a kisegítő osztályok működtetése miatt. Változatlanul rendkívül magas a roma tanulók aránya a gyógypedagógiai tagozatokon, két iskolában kizárólag roma gyerekek tanulnak ezekben az összevont osztályokban. Így nem zárható ki az a feltételezés, hogy e tagozatok szervezése az intézmények egy részében az iskolán belüli etnikai alapú szegregációt szolgálja.

A kisiskolák által önként vállalt integrált nevelés legtöbbször egy-egy szülővel folytatott megbeszélés, külön alku eredménye. Az iskolák nem igazán érdekeltek ebben a képzési formában, mert az egy-két gyerek után megigényelt fejkvóta nagyobb adminisztrációval járna, mint amennyi hasznot hozna, ezért az esetek hivatalossá tétele gyakran el is marad. Mivel e gyerekek után fejkvótát nem kapnak, jellemzően az oktatási statisztikában sem fogyatékosként szerepelnek, miközben eredményeik kétségtelenül rontják az iskola bukási, lemorzsolódási és továbbtanulási mutatóit.

*Szabolcsi igazgató (GyTTM)*

„Jelenleg 44 szellemi fogyatékos gyerek jár az iskolánkba, öt évfolyamon két osztályba. A hatodikban hat kisegítő gyerek jár a normál osztályba, az alsóbb osztályokban azonban önálló gyógypedagógiai osztályok vannak. A szülők nem akarják elvinni a gyerekeket...-ba, ezért mi nyitottunk külön osztályokat nekik. Itt mind cigány gyerekekről van szó, és sajnos ez abból adódik, hogy a szülők otthon ciga-

rettáznak, italoznak és ugye a táplálkozásuk sem megfelelő. Ebből következik, hogy olyan gyermekeket szülnék, akikről már eleve, tehát már a születésüktől kezdve, ugye, várható, hogy kisegítő osztályba fognak kerülni.”

*Borsodi igazgató (GyTMM)*

Egyre gyakoribb, hogy rehabilitációs bizottság elé kell küldeni a gyereket. Idén is két gyerekről állapították meg, hogy nem ide való. Valószínűleg a jövőben gyógypedagógust is foglalkoztatni kell, mert a szülők többsége az érvényes határozat ellenére sem hajlandó a gyereket átvinni ...-ba, a közeli falu iskolájába, mert a köztudat szerint az „gyógyos iskola”, és a szülők ezt a megbélyegzést nem akarják vállalni. (Fejkvótát nem kapnak.)

*Szabolcsi igazgató (GyTMM)*

Egy értelmi fogyatékos gyerekük van, mert a szülő ragaszkodik hozzá, hogy itt legyen a közelében. Onnan csak hétvégén jöhetne haza a gyerek és ezt a szülő nem akarta. Szerette volna, ha mi megoldjuk, hát megoldottuk. (Fejkvótát nem kapnak.)

Az enyhén sérült értelmi fogyatékos gyerekek szakszerű ellátása, fejlesztése egyértelműen megoldatlan ezekben az iskolákban. Nevelésük rengeteg tanári munkaidőt és energiát lekölt, az eredmény pedig igencsak megkérdőjelezhető. A szakos ellátottság ez esetben joggal nevezhető drámainak, mivel a mintánkba bekerülő több mint tíz fogyatékos gyereket is nevelő iskola közül mindössze egyben dolgozik három gyógypedagógus (de ott is hiányzik még ugyanannyi), egy másikban pedig egy gyógypedagógiai asszisztens. Gyógypedagógusok alkalmazására reményük sem igen van az intézményvezetőknek, mert egyrészt országosan hiány van ezekből a szakemberekből, másrészt többnyire csak a meglévő pedagógusok elbocsátásával lenne megteremthető a felvételük státusfedezete. A gyereklétszám csökkenése miatt egzisztenciálisan fenyegetett tanítók közül (akik ezekben az iskolákban egyébként is az országosnál jóval nagyobb arányban dolgoznak) azonban mindig akad vállalkozó a kisegítő osztályokban való tanításra. Ők autodidakta módon képzik magukat, jó esetben tanfolyamokon vesznek részt, de nyilvánvalóan ők is tudják, hogy ez kevés.

Ugyancsak országos tapasztalat, hogy a teljesen szegregált gyógypedagógiai intézményrendszeren kívül folyó – egyre divatosabb és oktatáspolitikai támogatást is élvező –, részben vagy egészen integrált nevelő munkához nélkülözhetetlen gyógypedagógiai fejlesztő-szolgáltató rendszerek rendkívül gyengén fejlettek. Szimptomatikus, hogy amikor az utazó tanári szolgálatról kérdeztük az iskolavezetőket, döntő többségük arról kezdett beszélni, hogy a tantestület tagjai közül mennyi a nem helyben lakó.

A feltételek teljes hiánya mellett is csak a jó továbbtanulási mutatókkal rendelkező érintett iskola vezetője és egy rendkívül magas roma tanulóarányal rendelkező igen innovatív intézmény igazgatója érzékeli, hogy ez a megoldás hosszútávon nem jó sem az iskoláknak, sem az érintett gyerekeknek.

*Baranyai igazgató (GyTMM)*

„A kisegítő osztályokkal, annak ellenére, hogy összevont csoportban vannak, nincsen különösebb gond. Igaz, ez egy kis plusz feladatot jelent, de azért maga az anyag kevesebb, és 6–7 gyerekkel azért lehet haladni. Persze ez nagyon aprólékos munka, mert ahogy az óralátogatásokon látom, amit az egyik héten felépítenek a kollégák, azt a következő héten újra lehet kezdeni. Gyógypedagógus nincs a testületben, a kollégák ilyen tanfolyamokra, továbbképzésekre járnak, ahol adalékot lehet kapni ehhez a munkához. Utazó szolgálat elméletileg van, de igazából nem lehet hozzájutni, mert – ha jól tudom – egy ember csinálja az egész megyében.”

*Baranyai igazgató (JTTM)*

Papíron nincs fogyatékos tanulójuk, de a valóságban három, enyhén sérült gyereket oktatnak, mert a szülők ragaszkodnak hozzá, hogy itt helyben maradjanak. Ők ezt megoldották, de nem biztos, hogy ezzel jól tesznek a gyerekeknek, mert a felső tagozatban nagyon kiütözik a fogyatékoságuk és az, hogy nem a megfelelő szakemberek foglalkoznak velük, továbbá nem a nekik megfelelő tananyagot tanulják.

*Somogyi igazgató (GyTMM)*

„Nekünk az az elsődleges célunk, hogy minél kevesebb gyógypedagógiai alany kerüljön az iskolába,

annak ellenére, hogy ez az egyik oka annak, hogy nem szenvedünk súlyos pénzhiánytól.” Hiba belemen-ni abba a zsákutcába, hogy mivel az önkormányzat több pénzt kap a fogyatékos gyerekekre, speciális ta-gozaton képezik azokat. Aki azonban ott végez, az csak a munkanélküliek számát növeli. „Így csak ter-meljük magunk köré az embereket, akik egy idő után majd elszívják azokat a pénzeket, amelye-ket mégis megkap az államtól az önkormányzat”

### *Tankötelezettség, lemorzsolódás*

A tankötelezettség teljesítése ma már az általunk vizsgált iskolák egyikében sem jelent igazán problémát. Az iskolából való kimaradás, illetve a nagy arányú hiányzások megszü-nését – a néhány százaléknyi ilyen tekintetben problémás gyerek, család esetében – nem elsősorban a központi szintű szabályozás szigorodása (a családi pótlék iskolalátogatási pótlékká alakítása), hanem a helyi intézkedések okozták. A depressziós övezetekbe tarto-zó, a rendszerváltás után 50–80 százalékos munkanélküliséggel sújtott falvak többségében a helyi önkormányzatok minden anyagi erejüket a gyerekek éhezésének megakadályozá-sára fordították. Általánossá vált az óvodások és az általános iskolások részben vagy tel-jesen ingyenes étkeztetése. A rendszeres nevelési segély bevezetése után az iskolák veze-tőinek sok helyen sikerült megegyezniük a szülőkkel, hogy a segínyt egyenesen az isko-lába utaltatják vagy a gyerekekkel beküldik, ami nem csupán az étkezés költségeit fedezi, hanem fokozatosan összejön belőle a tankönyvek, füzetek, egyéb iskolai felszerelések ára is. Ahol nem született megállapodás, ott pedig működik az az automatizmus, hogy ame-lyik család nem fizeti be a gyereke étkezési díját, az a következő hónapban már nem kap-ja kézhez a nevelési támogatást. Több iskolában említették, hogy nemritkán a szeretetszol-gálatoktól gyűjtenek ruhát, cipőt a gyerekek számára, hogy a téli hiányzásokat megelőz-zék. (Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a gyerekek nagy tömegét jellemző alultáplált-ságot, éhezést, ruházkodási problémát egyetlen kivétellel csak a somogyi iskolákban je-leztek, és a kivétel is az említett megyehatárhoz közeli baranyai iskola volt.)

#### *Somogyi igazgató (GyTTM)*

„A tankötelezettség teljesítésével alig van probléma, úgy ’93–94 óta nagyon kevés a probléma. Vol-tak renitens családok, de mivel a fenntartó megoldotta a napi háromszori helyben étkeztetését, nagyon olcsón, ezért nagy a vonzereje az iskolának. Ez egy durva dolog, hogy azt mondja az ember, hogy csak a gyomor vonzza a gyerekeket az iskolába, de hát mégis így van.”

#### *Baranyai igazgató (GyTTM)*

„Ma már nincs ilyen gond. Nagy vonzerő a déli ebéd, ezért nincs lógás az iskolában. Olyankor is jön-nek a gyerekek, amikor valami miatt nincs tanítás. Nagyon sok az éhező gyerek, illetve e nélkül nagyon sok lenne. Így is van hétvégén meg nyáron. Fárasztó dolog, de nagy erőfeszítéssel sikerül hétfőn és az évkezdésnél az éhes szájakat megetetni. Hétfőn például mindig rengeteg téisztát adunk, mással nem tud-juk őket jóllakolni. Szeptemberben körülbelül három hétig tart ez a dolog, akkor hihetetlen mennyiségű kenyér fogy. Amúgy is van, aki mindenhez kenyeret eszik. Úgy gondolom, hogy ezzel az otthoni dolgo-kat próbálják pótolni. Mi mindig azt vallottuk, hogy éhesen nem lehet hagyni egy kisgyereket.”

Ahogy a gyógypedagógiai intézményrendszerbe való átirányítás, úgy a buktatás sem jellemző az általunk vizsgált iskolákban. A gyenge képességű gyerekek oktatását a sok-szor elzárt, nehezen megközelíthető kisközségek iskolái vagy a nagyobb (2–3 oktatási in-tézményt működtető) települések mintánkba bekerült „gyengébb” iskolái nem tudják to-vábbhárítani, és az esetek döntő többségében nem is akarják. Különösen a kisiskolák – minden tekintetben rendkívül kiterjesztett szerepelvárás szerint működő – pedagógusai-nak ethosza szerint a gyerekek sorsáért, a kitörési esély biztosításáért ők a felelősek. A gyerekek iskolai kudarcaiért a felelősségnek a szülőkre hátrítása ezekben az iskolákban általában is sokkal ritkább, mint amit az országos pedagógusvizsgálatokban tapasztalunk. Kivételt ez alól csak az erősen magatartásproblémás gyerekek jelentenek, illetve az az egy iskola, ahol az iskola és a faluban élő cigány családok között gyakori a konfliktus, a szülők feljelentették az iskolát faji diszkrimináció vádjával, miközben szintén országos nyilvánosságot kapott egy tanár megverése és az igazgató leütése.

A tanulási kudarcok megelőzésére elterjedt gyakorlattá vált a lassabban haladó gyerekek visszatartása az első osztályban, buktatás azonban a továbbiakban alig fordul elő. A pedagógusok jól tudják, hogy amit az iskolában nem tudnak megtanítani a gyerekeknek, azt a pótvizsgára senki sem fogja megtanítani neki, ezeken a helyeken ugyanis nem szokás korrepetáló tanárt fogadni a gyerekek mellé. Az évismétlésre buktatás is legfeljebb az első tagozaton jöhet szóba, mert később a túlkoros gyerekek szétzilálják az egész osztály oktatását-nevelését. Az igazán kicsi (100 tanuló alatti) iskolákban az alacsony gyereklétszámból adódó előnyöket próbálják maradéktalanul kihasználni a pedagógusok a teljesen egyénre szabott bánásmód kialakításával, a különösen „nehéz esetek” plusz korrepetálására pedig pályázati pénzeket szereznek. A cigány felzárkóztató program többletórái is segítik megelőzni a lemorzsolódást. Előfordul egyszerűen – a gyerek érdekeire vagy a többi gyerekre tekintettel – a követelmények leszállítása, valamint hogy különleges esetekben szórványosan, illetve – a már említett iskolában – magantartási problémák miatt végső eszközként gyakrabban a gyereket felmentik, magántanulói státusba helyezik.

*Szabolcsi igazgató (GyTMM)*

„Nekünk évek óta az az elgondolásunk, hogy az első osztály az, amelyet nagyon figyelemmel kell kísérnünk, mert ha első osztályban nem tanulja meg a betűket, és az alapvető számolási készséggel nem rendelkezik, akkor ő már nem képes a második, sőt a többi évfolyamot elvégezni. Így inkább az első osztályba maradjon vissza, annál is inkább, mert ott az első évben még nem bukott tanulóként szerepel, csak iskolalátogatási bizonyítványt kap. Ezért úgy gondoltuk, hogy az első évfolyamon inkább megszüjünk a gyerekeket, és utána már évismétlés csak a kisegítő osztályokban van.”

*Somogyi igazgató (GyTMM)*

A túlkorosság és az évismétlés fele-fele arányban jellemzi a cigány és a nem cigány tanulókat, ebben leginkább a családi háttér a meghatározó, ott fordul elő, ahol a családban lumpen elemek vannak.

*Borsodi igazgató (GyTMM)*

A túlkorosság náluk elég magas. Ez összefügg azzal, hogy a cigány tanulók, amint elérik a nemi éres életkorát – ez ötödik osztály körül van –, egyáltalán nem érdeklődnek az iskola iránt, lényegében egy életre befejezik a tanulást. Van olyan negyedikes tanuló, akinek hatodikba kellene járnia. Őt nem lehet lekötni. Azt sem tudja, miről van szó, teljesen elszakad a tananyagtól, helyette rendetlenkedik. Osztályonként egy-két ilyen gyerek van.

*Somogyi igazgató (GyTMM)*

„A bukás évi olyan 5 százalék. Az egy évvel túlkorosoké 10 százalék körüli. Két-három évvel túlkoros gyerek nem igazán van, de elvétve előfordul, hogy valaki 16 éves korára végzi el a 8. osztályt, hacsak végképp meg nem reked valamelyik osztályban. Néha előfordul, hogy a negyedik, ötödik táján megreked. Lassan tologatjuk, néha több osztályt is kétszer végzünk némelyik. A hatodikról kis segítséggel felmegy a hetedikig, hogy az esélye meglegyen arra, hogy magánúton vagy ilyen ifjúsági tagozaton, vagy bárhol a nyolcadikat be tudja fejezni, ha egy kicsit okosodik. Néha egy-egy ilyen van, de ezek tulajdonképpen fogyatékos tanulók.”

*Borsodi igazgató (GyTMM)*

„Elméleti pedagógusok ugyan nem tudják, de a gyakorlatban ez úgy működik, hogy néha bizony lökni kell rajta (a tanulón) egyet, hogy sikerüljön ezt a nyolc évfolyamot elvégezni, mondván, hogy fiam, te úgysem leszel kutatómórnok, de még rendes ember lehet belőled. Így keletkeznek a funkcionális analfabéták. Hogy ha mindig megbuktatnánk őket, mindig elsősök maradnának. Viszont akkor mindig megvernék az alattuk lévőket, tehát több kárt csinálnának, mint így. Az élet így működik.”

*Szabolcsi igazgató (GyTMM)*

„Minden évben van egy-két magántanuló (14 éves cigánylányok), akik a terhesség és a gyerekszülés miatt kerülnek ebbe a státuszba.”

*Borsodi igazgató (GyTMM)*

A magantartási problémák gyakoriak. Például tegnapi eset, hogy egy normál korú másodikos tanuló minden iskolai fegyelmezési fokozatot kimerített. Terrorizálja az egész osztályt. Most már a felsőbb éveket is. Az iskola kezében nincs igazán eszköz. Néhány ilyen gyereket magántanulóvá nyilvánítottak, úgyhogy a szülőkkel írtak kérvényt. „De az ügyből etnikai kérdést csináltak.” Most az ombudsmannál van az ügy és az Országos Cigány Önkormányzat is válságtábot hozott létre.

### ***Továbbhaladás középfokon***

#### *Korai belépés a középiskolába*

A kutatásunk alapjául is szolgáló 8. osztály végi beiskolázási adatok ma már nem igazán korrektt mutatói a tanulók továbbtanulási arányainak, és annak, amire ezeket az adatokat – a felsőfokra történő felvételek analógiájára – egyre inkább használják: egyfajta iskolai rangsor kialakításának. Ezekben az adatokban éppen a legmagasabb presztízsű középiskola-típusba, a gimnáziumba való bejutás arányai maradnak el a ténylegestől, mert az egyes általános iskolák nyolcadikosainak felvételi adataiból nyilván nem olvasható ki a 6–8 évfolyamos gimnáziumokba korábban átkerültek száma. E tekintetben pedig rendkívül nagy a különbség az iskolák között. Mivel az általános iskolák hatékonyságát gyakran a teljes értékű (érettségihez vezető) középiskolázásba juttatott gyerekek arányával mérik (a KIFIR révén erről minden adat rendelkezésre áll), hátrányba kerülhetnek azok az iskolák, amelyeknek a gyerekei már menet közben 6–8 osztályos – részben elit, nagy presztízsű – gimnáziumokba kerültek.

Az általunk vizsgált iskolák mindegyikét elérte a középiskolai szerkezetváltásnak a le-

---

*A felkeresett iskolaigazgatók többsége rendkívül kritikusán nyilatkozott a minőségi kínálatról, elsősorban a szakmunkás-képző iskolák elavult szakmasztruktúrájáról. Többen keményen bírálták az adott iskolákat, az iskolafenntartókat és lényegében a központi oktatásirányítást is, amely a szakképzés tartalmi megújítása helyett szerkezeti reformmal kísérletezik, s miközben igyekszik megújítani a szakképzés közismereti részét, érintetlenül hagyja magát a szakmai képzést.*

---

zárult évtizeden belül is jellegzetesen változó hatása. A kisgimnáziumok körülbelül 10–20 kilométeres (pontosabban a fél-egy órás tömegközlekedéssel elérhető) vonzáskörzetébe tartozó iskolákban érzékelhető igazán az elszívó hatás, a távolabb fekvőkben már nem minden évben akad család, amely a minőségibb iskolázás reményében a korai elszakadást, a kollégiumi elhelyezést vállalná.

A kisiskolák felső tagozatainak fenyegetettsége jelentős különbségeket mutat aszerint is, hogy a konkurens szerkezetváltó gimnázium nagy- vagy kisvárosban található. A kilencvenes évek közepéig mindkét településtípus kisgimnáziumai válogathattak a jelentkezők közül, és a nagyvárosokban a helyzet lényegesen azóta sem változott. Az utóbbi években azonban a kisvárosok jobb általános iskolái a gyerekekért folytatott

harcban visszaszerezték pozícióikat, ezért az ottani 6–8 osztályos gimnáziumok létszámihiánnyal küzdenek, illetve a követelményszint leszállítására kényszerülnek. Tanulóik egyre inkább a környező kistelepülések iskoláiból rekrutálódnak, pedagógiai programjukban megjelenik a tehetségmentésnek – a falusi gyerekek (több éves fejlesztőmunkával) felsőoktatásba juttatásának – a gondolata. A kisvárosi önkormányzatok jó része azonban kevésbé hajlandó finanszírozni a valóban nem helyi igényeket kielégítő kisgimnáziumi osztályokat, ezért (és nem igazán a szabályozók változásának hatására) megkezdődött ennek a képzési formának a lassú visszaszorulása.

Az általunk vizsgált iskolák felső tagozataira korábban is csak elvétve jelentettek komoly veszélyt ezek az új képzési formák, de részben a divathullám lecsendesedésével, részben a fentebb vázolt folyamatok hatására mára ez a veszélyeztetettség lényegében megszűnt. A kisiskolák igazgatóinak véleményéből a büszkeség és a húzóerőt jelentő gyerekek elvesztésétől való félelem egyaránt kicseng. Összességében inkább a tanuló érdekeinek, továbbhaladásának szempontjai kerekednek felül, és a megkérdozett általános iskolai igazgatóktól sem áll távol a kisgimnáziumok tehetségmentő szerepének az elfogadása.

Baranyai igazgató (JTTM)

„A másik lehetséges vonzásirány, ..., napi bejárással nem közelíthető meg. Ennek ellenére oda is elment már három gyerek. Az nagyon erős, országos hírű iskola. Az első kislány, aki elment oda, azóta is kitűnő, nagyon büszkék vagyunk rá.” (A legkisebb 8 osztályos iskola 27 tanulóval.)

Somogyi igazgató (JTTM)

„1993–94-ben volt egy nagy elvándorlás, a megnyílt nyolcosztályos gimnáziumokba, a negyedik évfolyamunknak majdnem fele elment az időben. Ezeknek a gyerekeknek a testvérei is elmentek. Most már évente legfeljebb egy-két gyerek megy el, idén a nyolcosztályos gimnáziumba is egy tanuló került.”

Szabolcsi igazgató (GyTTM)

„Amikor beindították a 8 osztályos gimnáziumot, akkor is jöttek és azóta is mindig jön valaki és a 4. osztályos gyerekeinket verbuválja. Hát kezdetben még örültünk is neki, hogy jaj, milyen szép lesz, de most már nem örülünk, mert elviszi a gyerekeinket, és a jobbkat viszi el. Így most már nem verjük olyan nagy dobra, mert nekünk is kell a jó gyerek.”

Baranyai igazgató (GyTTM)

„A gyerekek elhordása más városokba nem volt jellemző. Általános iskolába semmiképp. Inkább az, hogy indult a városban egy hatosztályos gimnázium évekkel ezelőtt. Azt hiszem, hat évvel ezelőtt. Most lesz ennek az első érettségiző osztálya. Tőlünk is mindig mentek gyerekek. Gyakorlatilag az történt, hogy egy-egy osztályból az a két-három, esetleg öt-hat legjobb gyerek elment az iskolából. Most van olyan osztályunk, mondjuk, a hetedik osztály, ahol egyáltalán nincs jó tanuló. Ennek ellenére úgy viszonyultunk hozzá, hogy talán több lehetősége lesz a gyerekeknek, ha hasonszőrűek között lesz, mert azért az abban a gimnáziumban végzeteknek viszonylag jelentős része továbbtanul. Most mégis megfordul a dolog, mert a városi iskolákból nem mennek a gyerekek, ezért valószínűleg meg fogják a hatosztályost szüntetni. És hát ebbe a gyereklétszám csökkenésén túl a szakközépiskolák is nagyon belejárhatnak.”

Baranyai igazgató (GyTTM)

A Gandhival nagyon jó a kapcsolatunk, 2–3 gyerek minden évben ment abba a hatosztályosba is. Volt, aki vissza is jött már, nem a tanulást nem bírta (ezek mind jó képességű gyerekek), hanem a távollétet.

#### *Továbbtanulási arányok 8. osztály után*

A depressziós körzetekből, a deprimált életfeltételekből való kitörés lehetőségét a szülők döntő többsége a gyerekek iskoláztatásában látja. A tanulók általában minden ösztönzést megkapnak a továbbtanuláshoz az általános iskoláktól, és többnyire segítséget is (a vizsgált iskolákban kivétel nélkül ingyenes) felvételi előkészítő vagy korrepetálás formájában, de a gyerekek megszerzéséért versengő középiskolák is jótékonyan hatnak a továbbtanulási aspirációkra. A tankötelezettség kiterjesztése, és a legszegényebb rétegekben a segélyeknek az iskolalátogatásokhoz kötése (nagyjából minden harmadik igazgató említette, hogy előfordul a segélyért tanulás) is abba az irányba hatott, hogy több iskolában 100 százalékosra vált a továbbtanulás, és a többi helyen is csak a két vagy több évvel túlkorosok jelentenek 1–2 százaléknyi kivételt. A továbbtanulás visszaeséséről – inkább minőségi, mint mennyiségi tekintetben – egyetlen speciális helyzetben lévő faluban számoltak be. (4)

A középiskolai intézményellátottság a vizsgált térségekben számszerűségében elfogadhatónak minősíthető, és interjúalanyaink szerint a kollégiumi férőhelyek is mindenütt biztosítva vannak, látnunk kell azonban, hogy az olcsóbb – és a családból való korai kiszakadást nem kikényszerítő – bejárást joggal előnyben részesítők lehetőségei intézménytípusonként gyakran egy-egy iskolára szűkülnek be.

A felkeresett iskolaigazgatók többsége rendkívül kritikusán nyilatkozott viszont a minőségi kínálatról, elsősorban a szakmunkásképző iskolák elavult szakmastruktúrájáról. Többen keményen bírálták az adott iskolákat, az iskolafenntartókat és lényegében a központi oktatásirányítást is, amely a szakképzés tartalmi megújítása helyett szerkezeti reformmal kísérletezik, s miközben igyekszik megújítani a szakképzés közismereti részét, érintetlenül hagyja magát a szakmai képzést. A szakmunkásképző intézetek jó része – sokak véleménye szerint – a munkaerőpiacon eladhatatlan, érvénytelen tudáshoz juttatja

csak a gyerekeket. Néhányan azzal vádolták meg a szakképző iskolákat, hogy a tájékoztatlanabb falusi gyerekekkel akarják feltölteni osztályaikat, mert oda a városiak már be sem teszik a lábukat. A helyzet annyira elmérgesedett, hogy ezeket az iskolákat nemhogy nem hívják tájékoztatók tartására, de propagandistáikat nem is engedik be az iskolákba. Egyébként is több oldalról bírálták a középfokú tanintézeteket, hogy kevésbé törődnek a gyerekekkel, nem igazán érznek, vállalnak felelősséget sorsukért. A kistelepülési iskolák igazgatói, pedagógusai viszont az egyéb területeken is tapasztalt kiterjesztett szerepértelmezésnek megfelelően nem csupán pályaválasztási tanácsadást, tájékoztatást vállalnak, hanem esetenként kemény tanulói érdekvédelmet is.

*Somogyi igazgató (GyTTM)*

„A továbbtanulási arány növekszik, tehát kedv van. Csakhogy ennek mi a hatékonysága, az megkérdőjelezhető szerintem. Van egy harc a gyereklétszám növelésére. Mindenfélel megpróbálják a gyerekeket elcsábítani, mert létfeltétel az, hogy legyen gyerek az iskolában. És néha olyan csapdába kerül az ember – nem azt mondom, hogy elitélendő –, hogy a gyereket kényeztetik, hogy az iskola megmaradjon. Ugyanakkor egy olyan színvonalcsökkenéshez jutunk, amely nem érdeke sem a társadalomnak, sem az egyéneknek. Egyre több olyan képzés alakul, amely végeredményben működik, de igazán kevés gyereknek adja meg azt, amire neki szüksége van.”

*Borsodi igazgató (JTTM)*

„A középiskolai továbbtanulás aránya nő, de ez az eltömegesedés és a középiskolák legatyásodásának a jele”.

*Borsodi igazgató (GyTTM)*

Három éve mindenkit felvesznek. A gyenge tanulók „tudják azt, hogy demográfiai hullámban vagyunk, bent vagyunk a völgyben, így most csonkát-bonkát, sántát-bénát, mindenkit fel fognak venni. Fel kell, hogy vegye a szerencsétlen iskolaigazgató, mert fel kell töltsse a helyeit. Különben, ha nem tölti fel, osztályt vagy évfolyamot kell megszüntetni, pedagógust kell elküldeni. Most is olyan tanuló megy gimnáziumba, aki valaha oda sem mehetett a környékére egy gimnáziumnak.” A gimnáziumok színvonala folyamatosan csökken, ide hat az tankötelezettség emelése is. Ahogy az általános iskola felhígult – hiszen kötelező elvégeztetni mindenkivel –, úgy lesz a középiskolákkal is. Ezek a középiskolai továbbtanulások sem feltétlenül minden esetben zsákutcas irányok. Előző munkahelyén tapasztalta, hogy voltak, akik gimnáziumba iratták a gyerekeiket, akik gyenge tanulók lévén végigbúkdácsolták azt. Mégis mindhárom gyerek református lelkész lett, azaz „végül is diplomás emberek lettek.”

*Somogyi igazgató (GyTTM)*

„Szerintem a középiskolák nem valós igények alapján indítanak képzést, hanem amit ők bírnak. Lehet, hogy máshol nem merik kimondani, én ki merem mondani. Én azt veszem észre, hogy az a bizonyos iskola még mindig indítja azt az osztályt, amire nincs igény. És jön hozzá az évről évre, hogy a mi gyerekeinkkel töltjük fel. Például a bördíszműves osztályt nyomják mindig a lányoknak, pedig senki sem akarja csinálni, mert nincs rá igény. A környéken levő iskolák egyike-másika nem a piacot veszi figyelembe, ezért a szülők nem is választják őket. Elviszik a gyerekeket akár távolabbra is, igaz, ezért meg mindig a mi orunkra koppintottak, hogy ne kerüljön más megyébe a gyerek.

A középiskolák sokkal lazábbak, bizonyos törvények rájuk nem vonatkoznak. Ha nálunk hiányzik egy gyerek, azonnal jelezni kell a jegyzőnek, a középiskola ezzel nem foglalkozik. Felveszi a tanulót bármilyen eredménnyel, a lényeg, hogy „az októberi statisztikában ott legyen a gyerek!” Október után elkezd rostálni, kiszőrja a gyereket, volt már olyan is, hogy a borszín miatt.”

*Somogyi igazgató (GyTTM)*

„Az iskolák szakváltóztatási tehetetlensége óriási. Olyan nagy a jogi procedúra, nehezen változtatható. (...) Ha egy szakot be akar vezetni, mondjuk, egy szakmunkásképző, akkor óriási a fenntartói ellenállás, mert az többletkiadással jár. Meg mi van, ha nem válik be? Ott van mögötte egy csőd lehetősége.” A munkaerőpiac olyan gyorsan változik, hogy azt majdhogynem egy évre előre sem lehet prognosztizálni. „Az iskola nem tud a prognózisra alapozni, hogy beszerezzen eszközöket, tanárokat, megvívjon egy harcot a fenntartóval. Inkább abból az állapotból, amelyben most van, próbál egy kicsit kimozdulni, ami persze nem hoz igazán változást, csak reklámot jelent, és néha a gyerekeket be is csapják ezzel. És bizony akkor a gyerek keserű szájjal végzi az iskolát és elmegy a kedve. Mert amikor elvégzi, akkor látja csak igazán, hogy ez mégsem az, amit szeretett volna, mert nem igazodik a munkaerőpiachoz. Az iskola tehetetlensége óriási problémát jelent. Ezzel szemben a tanfolyamok sokkal rugalmasabbak. Felmérik az igényt és mindjárt indítják is, mert pénzt szednek érte. Aki meg tudja fizetni, jól jár, aki nem...”

Megint egy hátrányos megkülönböztetés lép érvénybe. Jó, hogy vannak iskoláink, csak éppen nem képesek ellátni ezt a feladatot.”

*Somogyi igazgató (GyTMM)*

„Régebben többen tanultak tovább, ennek oka, hogy a hatvanas-hetvenes évek politikája az volt, hogy a nagyobb városokba mentek be tanulni a gyerekek és mindenki húzódott a város felé. Ez a korábbi rendszer a falut tönkretette. Évente 20–25 gyerek végzett. Ezeknek a 60 százaléka középiskolába ment, mind végzett emberek. Közülünk elég sokan lettek tanárok, mérnökök, orvosok. A falu nem tudta felvenni ezt. Tehát elmentek olyan körzetbe, ahol a végzettségüknek megfelelően tudtak dolgozni, közülük csak páran maradtunk itt. És hát azok maradtak itt, akik a hatvanas-hetvenes években nem azért nem tanultak, mert nem volt rá lehetőségük, hanem azért, mert buták voltak. Most ezek házasodnak egymás között, ha az öröklődést nézzük, két butából harmadik buta születik, vagy gyenge képességű. Nem azt mondom, hogy buta – gyenge képességű... A mostani gyerekeknek a szüleit tanítottam, soknak a szülőjével együtt jártam iskolába és tudom, hogy milyen képességűek voltak a szülők, és milyen a gyerek. Hát ezek most leginkább csak szakmunkásképzőbe mennek tovább.”

*Továbbtanulási irányok 8. osztály után*

A hátrányos helyzettel foglalkozók hívták fel a figyelmet az iskolarendszeren belüli előrehaladás tipikus pályái alapján leírható strukturális szelekcióra, ami a tanulók társadalmi háttere és a számukra elérhető iskolatípusok, illetve tanulási utak szoros összefüggését jelenti. A strukturális szelekció az iskolába lépésnél a teljes korosztály 3–4 százalékát indítja el a fogyatékos karrier irányába, a többiek a középfokra lépésnél sorolódnak be a jobb vagy rosszabb életesélyt biztosító iskolatípusokba.

Lényegét tekintve aligha lehet vitatkozni azzal az állítással, hogy a magyar oktatási rendszer középfokon napjainkban is alapvetően a szülői háttér szerint osztja el a tanulókat különböző iskolatípusokba. Fontos mediátor szerepet játszanak ebben a folyamatban a szülők, akik igen erőteljesen befolyásolják gyerekeik pályaválasztását, és akiknek gyerekeikre vonatkozó pályaelképzelései általában nem térnek el saját iskolázottsági szintjüktől, vagy legfeljebb egy szinttel haladják meg azt. Interjúalanyaink a hátrányos helyzetű régiók kistelepülésein élő gyerekekkel kapcsolatban lényegében visszaigazolták a fenti megállapításokat, azzal a nem lényegtelen kiegészítéssel, hogy a középiskolai expanzió csúcspontján a végzettségi-foglalkoztatási hierarchia legalján lévő családok (azaz 8 osztályt vagy kevesebbet végzett, munkanélküli szülők) gyerekei számára – nem is csak kiváló egyéni képességek esetén – megadatik a lehetőség az iskolázottsági hierarchiában két szinttel magasabban lévő, érettségihez vezető képzési formákba való bekapcsolódásra. Ez akkor is jelentős előny az egyén számára, ha a középiskola eltömegesedése révén az érettségi vesztett presztízséből és a hozzá kapcsolódó társadalmi előnyök jelentősen csökkentek. Megmaradt azonban zsilip-szerepe a felsőoktatás, illetve a nívósabb szakmák irányában.

*Szabolcsi igazgató (GyTMM)*

„Hát ez az egylépcsős társadalmi mobilitás jellemző nálunk. Az analfabéta szülő már azzal is elégedett, ha a gyereke már írni és olvasni tud. Aki szakmával nem rendelkezik, azt szakképzőbe adja és büszke arra, hogy szakmát tanult a gyereke. Aki érettségizett, az diplomást szeretne nevelni, a diplomás pedig szintén diplomást. Hogy ez mennyire megalapozott, nem tudjuk pontosan, de hát ami visszajelzésünk van a középiskolákból, úgy tűnik, hogy megállják a helyüket.”

*Szabolcsi igazgató (GyTMM)*

„Nálunk a gyerekek nagyrészt olyan iskolába mennek, ahol valamilyen szakmát tanulhatnak, illetve a jobb tanulók szakközépiskolába. Én ennek az okát abban látom, hogy a szülei igen gyakorlatiasak, meg hát eleve az anyagi helyzetükből adódóan szeretnék minél hamarabb olyan helyzetben látni a gyerekeiket, hogy az a saját lábán is meg tudjon állni.”

*Szabolcsi igazgató (GyTMM)*

„Rengetegen végzik el az ipari iskolát a gyerekek közül, mégis kevés az iparos a faluban. Ennek nem tudom, hogy mi lehet az oka, talán nem tanulják meg a szakmát? 20 éve dolgozom és azóta minden év-

ben legalább három gyerek megy varrónőnek, de itt helyben megvarrni egy ruhát nem lehet. Az egyik zsebet tud varrni, a másik gombot tud varrni, de egy egész ruhát egyik sem tud megvarrni.”

*Baranyai igazgató (JTTM)*

„Most kezd növekedni azoknak a száma, akik a szakmunkásképző helyett a szakközépiskolát választják meg a gimnáziumot. Főképpen a szakközépiskola a kedveltebb, mert ott szakmát is tud tanulni a gyerek és a továbbtanulása is biztosítva van. A szakmunkásképzőbe jelentkezők olyan szakmákat választanak, amit a környezetükben látnak: hentes, bolti eladó, mezőgazdasági gépszerelő.”

*Baranyai igazgató (GyTMM)*

Azelőtt szakmunkásképzőbe mentek, meg leginkább mezőgazdasági szakközépiskolába. „Most pedig tömegével mennek a kettesek-hármasok ....-ra gimnáziumba vagy a szakközépiskolába, ahol nem fognak különösképpen produkálni semmit, jó esetben a kettes táján fognak lavírozni. A szakközépiskolai képzés most nagyon felduzzadt, mindenkit felvesznek gyakorlatilag. Még a kiegészítő osztályokkal is próbálkoznak, pedig azok idáig csak a speciális szakiskolába mentek ilyen betanított kertészeti munkát tanulni.”

*Borsodi igazgató (JTTM)*

Egyes jó évfolyamokon a tanulók fele jó gimnáziumba megy. Elsősorban a lányokat igyekeznek a szülők oda bejuttatni, bízza a felsőfokú továbbtanulás lehetőségében. Gyakori, hogy az iskola ezt nem javasolja, a szülő mégis erőlteti. Ezek bukácsolva végzik az iskolát, s azzal az eredménnyel nincs továbbtanulás. Ezeknek a száma nőni fog, mert az egészségügyi szakközépiskolába jelentkezők száma teljesen visszaesett. Most 7 éves lenne a képzés egy ápolónőnek, azért nem éri meg oda jelentkezni (meg persze a fizetés is kevés).

*Benmaradás és lemorzsolódás középfokon*

A kistelepi iskolák egyik csoportját az jellemzi, hogy tanítványaik nagyobb gond nélkül elvégzik az általuk választott középfokú iskolát, jegyeik alkalmanként jobbak ott, mint az általános iskolában voltak (az összes jó mellett további 2–3 iskola, a felkeresettek harmada, tartozik ebbe a körbe), a másik csoportnál jelentős a lemorzsolódás, legnagyobb a roma származású tanulóknál. A tankötelezettség idejének meghosszabbodása és a középiskolai szelekció hiánya miatt (amely alól kivételt csak a legjobb 50–100 elit gimnázium és ennél is kevesebb elit szakközépiskola jelent) valójában ezen a ponton válik először explicitté a tanulói és a pedagógiai siker vagy kudarc. Néhány igazgató beszámolt arról, hogy nagy fontosságúnak tartják tanítványaik sorsának nyomon követését, ezért a gyermekeiket fogadó középfokú intézményektől minden félévkor információt kérnek az akkori elsősök eredményeiről. A középfokról formális végzettség nélkül menet közben kihullók munkahelyszerzési esélye minimális, a munkanélküliek újratermelése pedig a gyenge alapképzést nyújtó általános iskoláknak és a hátrányos helyzetű tanulókkal adekvátan foglalkozni képtelen középiskoláknak egyaránt nehezen áthárítható kritika. A kudarc okaként néhányan a családok szegénységét jelölték meg, egy igazgató pedig a „faji sajátosságokat”.

Az újrandszerű szakképzés debütálása utáni évben felülmúlta várakozásainkat, hogy csupán egyetlen igazgató jelzett szokatlanul, elfogadhatatlanul magas bukási arányt a szakmunkásképzésben érintett volt tanítványainál.

*Somogyi igazgató (JTTM)*

Aki továbbmegy, el is végzi azt az iskolát. Minden évben megkérik a 9.-esek félévi eredményeit és összevetik az itt szerzett év végi bizonyítvánnyal. A várakozásnál jobbak az eredmények. A nyolcadikos eredmény mindig gyengébb, mint a középfokon a félévi, sokszor egy egész jeggyel, de féllal biztosan.

*Szabolcsi igazgató (GyTMM)*

A továbbtanulásnál a családi háttár jelenthet problémát, nem a jelentkezésnél, hanem a későbbi lemorzsolódásnál. Az iskola tanulóinak 40 százaléka hátrányos helyzetű, és a többieké sem mondható előnyösnek. Nem nagyon tudják tehát a családok a gyerekeiket finanszírozni, pedig manapság egy továbbtanulás elég súlyos pénzekbe kerül.

*Baranyai igazgató (GyTTM)*

„Nálunk sosem volt gond a beiskolázással, de most lesz. Először is mindig volt a 8. után egy-egy, aki nem tanult tovább, most a családi pótlék miatt 16 éves korig eltöltik valamilyen iskolában az időt. Vannak jó képességű gyerekeink is, és általában a gyerekeink megállták a helyüket. Elvértve volt egy-egy eset, hogy valaki elcsibészkedte a tanulást, vagy a kamaszkori dolgok elvitték, de én úgy gondolom, hogy ez természetes dolog. Az viszont teljesen szokatlan, hogy többen bukdácsolnak. Tavalyelőtt volt egy olyan osztályunk, amelyből 5–6 gyerek arra kényszerült, hogy újra járja a 9. osztályt. Most betölti a 16-ot és ki fog maradni az iskolából mindenféle végzettség, papír, alapvizsga nélkül. Talán kevesebb gyerek sikkadt el régen, mert bár a közismereti tárgyak nem voltak az erősségei, a fizikai munkavégzéssel elboldogult, és jó szakember lett. Itt most megfordul a dolog, mert csak 16 éves kor után kezdheti tanulni a szakmát, de addigra túlkoros lesz, meg elveszti a kedvét. A rendszer változik, a szakmák meg nem változnak, marad 10. után is az autószerelő, a lakatos és a kereskedelmi jellegű képzés.”

*Borsodi igazgató (GyTTM)*

Aki középiskolába megy, az általában el is végzi azt, de a cigány tanulók közül szinte egy sem végez. A tavalyelőttiekből egy cigánytanuló jutott csak el a szakmunkásvizsgáig.

*Továbbhaladás a felsőfokon*

A kisközszégi iskolákban végzett tanulók felsőfokra kerüléséről pontos információkkal az általános iskolák természetesen nem rendelkeznek, de a falvakban mindenki számon tartja azokat az embereket, akik „sokra vitték”. A statisztikailag nem értékelhető információkból kibontakozó kép szerint a középfokon jól teljesítő diákokat kibocsátó kisiskolák diákjai több iskolatípusban és szakirányban szinte minden évfolyamon képviselve vannak a felsőoktatásban (arányuk vélhetően nem marad el az országos átlagtól), a gyenge iskolák igazgatói nagy büszkeséggel azt tartják számon, ha valaha már kikerült egy, esetleg két főiskolát végzett gyerek az intézmény tanulói közül.

Érdekeséggként meg kívánjuk jegyezni, hogy a felsőfokon továbbtanulók között rendkívül felülreprezentáltak a pedagógusképzésbe és kisebb mértékben a mezőgazdasági felsőoktatásba, valamint az orvostudományi egyetemekre bejutók. A szociológiai vizsgálatok tapasztalataival (az elsőgenerációs értelmiségivé válás fontos csatornája a pedagógusképzés és az agrár-felsőoktatás) csak részben kompatibilis jelenség magyarázataként adódik az a feltételezés (aminek jeleit már a középiskolai pályaválasztásnál is tetten érjük), hogy a helyi mintáknak, ez esetben a helyi értelmiségnek (tanár, agronómus, orvos) meghatározó szerepe van a pályaválasztásban.

*Baranyai igazgató (JTTM)*

„A tanulóink közül vannak olyanok, akik főiskolát, egyetemet végeznek, illetve végeztek. Minden évben van főiskolára, egyetemre menő, általában több is. Például tanítóképzőkbe. Van, akiből két diplomás lett. Azért is büszkék vagyunk rá, mert ő szakmunkásképzőben kezdte, de már ott az iskola áttette a szaközépfiskolai ágra, úgy szerzett két diplomát.”

*Baranyai igazgató (JTTM)*

„A helyi példák nálunk egyértelműen ösztönzik a továbbtanulást, mert a gyerekek látják, hogy a diplomások közül mindenkinek van munkája, elfogadható jövedelme. Járnak hozzánk is, és a pedagógusok házánál is azt látják, hogy azért az más, mint az ő lakásuk és hogy másképpen élnek.”

*Borsodi igazgató (JTTM)*

„Jöcskán vannak sikeres diákok, akik diplomát szereztek, és ma vezető beosztásban vannak. De hát persze Budapesten, vagy más prosperáló vidékeken, tehát nincsenek már a faluban.”

\*

## A továbbtanulás szempontjából eredményes, illetve eredménytelen kistéleplési iskolák jellemzői

### *A települések területi elhelyezkedéséből fakadó hátrányok*

Az iskolák területi elhelyezkedése és a középiskolai továbbtanulással mért iskolai eredményesség között nem mutatkozott egyértelmű kapcsolat. A korábbi kutatásokban többször igazolt megállapítás, hogy a centrumtól mért távolság általában csökkenti az esélyeket, csak részben igazolódott. Mintánkban is a „gyenge” iskolák közé többségében zsákutcás, megye-, országhatár közeli falvak oktatási intézményei kerültek be (maguk a kiválasztott megyék is peremhelyeztűek), de találtunk ilyeneket a „jók” között is, sőt a legnehezebben megközelíthető és egyben legkisebb iskola tudta mindezeket a hátrányokat leginkább kompenzálni. Az elzártságból – a gyerekekért folytatott küzdelem kiéleződésével – a legrosszabb közlekedési lehetőségekkel bíró kistéleplések iskolái, főleg felső tagozaton – paradox módon – sokat profitálnak. Köztudott, hogy a városok vonzáskörzetében 10–20 kilométeren (vagy még jellemzőbben 30–40 perces elérhetőségen) belül elhelyezkedő kistéleplések gyerekeit elszívják a városi általános iskolák, a felső tagozatokat pedig lefölozik a 6–8 osztályos gimnáziumok. Bár a kisgimnáziumok népszerűsége interjúalanyaink szerint is az utóbbi években csökken, a községi iskolák pozícióit a gyermekek megtartásában ez sem javítja, mert az elmaradó városi gyerekek helyére még nagyobb eséllyel kerülnek be a falusiak, akiknek családjai azután a bejáró nagyobb testvérrel gyakran első osztálytól együtt utaztatják a kisebbeket is a városi iskolába. A nehezen megközelíthető települések iskoláit nem fenyegeti ez a veszély, mert a szülők csak a legkritkább esetben járulnak hozzá 10–14 éves gyerekeik kollégiumi elhelyezéséhez.

*A bizonytalanság miatt a piac-képesebb diplomával rendelkező, többségükben fiatalabb pedagógusok otthagyják ezeket az iskolákat, mint ahogy a szülők egy része is nyugodtabb körülmények közé, stabilabb oktatási intézménybe iratja be vagy átgyermekét. Ezekben a településeken az iskola és a fenntartó közötti viszony elmérgesedik, a tantestületi légkör is gyakran megromlik, a tartós stressz eredményeképpen a tanárok elkötelezettsége, odaadása, teljesítménye csökken.*

esetében nem egyformán érvényesül. A középfokú tanintézet megválasztásánál, a legszegényebb és a legkevésbé iskolázott rétegeknél változatlanul a legfontosabb szempont az iskola távolsága, a legolcsóbb bejárési lehetőség megtalálása. A gyerekek kikerülését a családokból azonban 14 éves koruk után már sokkal jobban elfogadják a szülők (kivéve a romákat), ezért a színvonalasabb tanulási lehetőségekhez való ragaszkodás miatt érezhetően növekvő arányú a távolabbi városok preferálása, a kollégiumi elhelyezés vállalása. Ma már a kistélepléseken sem az a legfontosabb meghatározó tényezője a pályaválasztási döntésnek, hogy a legrövidebb idő alatt elérhető legyen a középfokú iskola. Ebben kétségtelenül közrejátszik, hogy kollégiumi férőhelyet szinte minden középfokú tanintézet kínál. A falvakban is jellemző, hogy a magasabb aspirációs szintű családok meghatározott – a gyerek érdeklődési irányának megfelelő, vagy divatos, vagy több lehetőséget biztosító (szakmát és érettségit egyaránt adó) – iskolát keresnek gyerekeiknek, s a cél elérése érdekében jövedelmi viszonyaikhoz képest jelentős anyagi áldozatot hoznak, és készek vállalni a gyermeküktől való időleges elszakadást is. A leggyengébb eredményt elérőknek, a tankötelezettség teljesítése, a segélyjogosultság megszerzése érdekében továbbtanulónak, a roma gyerekek többségének, és a legfeljebb általá-

nos iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekeinek munkaerő-piaci esélyeit azonban erősen determinálja a közeli szakmunkásképző iskolák szakmakínálata. A társadalmi mobilitáshoz vezető iskoláztatás már középfokon is gyakran területi mobilitást igényel, amelyre annál kisebb az esély, minél többféle szociális-kulturális (alacsony iskolázottság, szegénység, munkanélküliség) és individuális (gyenge képességek, tanulmányi eredmények; alacsony teljesítménymotiváció, aspiráció) hátrány társul a területi, települési hátrány mellé.

A jó továbbtanulási mutatóval jellemezhető között található olyan 500–1000 lelkes községek iskolái, ahonnan nincs eljárás, és a közlekedési problémák miatt bejáró gyerek sincs (Mohácsi-sziget), illetve olyan iskolák, amelyek a közvetlen környezetüknél előnyösebb helyzetű (a cigány tanulók viszonylagosan alacsony aránya) révén más – kisebb vagy hasonló nagyságú – települések jobb képességű és családi hátterű gyerekeit befogadják. Ugyancsak a jók közé tartoznak a nagyobb – két, esetleg három iskolával rendelkező – falvak közül azoknak a jobbik iskolái, amelyekben a település oktatási intézményei között jelentős minőségi különbség mutatkozik. Ezek az iskolák valamikor lényegesen előnyösebb iskolakörzettel rendelkeztek (a környező tanyavilág vagy a cigánytelep a másik iskolához tartozott), vonzották a jobb pedagógusokat, gazdagodott a képzési kínálatuk, nőtt a presztízsük. A szabad iskolaválasztással előnyösebb helyzetük stabilizálódott, mert gyereklétszámuk nem csökkent, sőt a másik iskola (esetleg a környező települések) legjobb gyerekeit is ők tudták beiskolázni.

Az alacsony továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák között megtalálhatók a kétiskolás települések egyre jobban szegregálódó cigány, tanyai, speciális nevelési szükségletű, illetve határeset gyerekeket fogadó, gyógypedagógiai tagozatokat, fejlesztő osztályokat működtető gyengébb iskolái. Ebben a csoportban található az egyiskolás települések általános iskolái közül mindazok, amelyek a fentiekhez hasonló adottságokkal (30–70 százalékos cigány tanulói aránnyal, sok szegregáltan vagy kényszerűségből integráltan oktatott fogyatékos tanulóval) rendelkeznek.

Ebbe a körbe tartoznak az előbbieknél kedvezőbb gyerek-összetételű, de meglehetősen kicsi (100-nál kevesebb tanuló fogadó) iskolák, melyeket a finanszírozási nehézségek miatt a felső tagozat megszüntetésének veszélye fenyeget, és ahol a csökkenő gyereklétszám miatt osztályösszevonásokra, pedagógus-elbocsátásokra kényszerülnek. A bizonytalanság miatt a piacképesebb diplomával rendelkező, többségükben fiatalabb pedagógusok otthagyják ezeket az iskolákat, mint ahogy a szülők egy része is nyugodtabb körülmények közé, stabilabb oktatási intézménybe írhatja be vagy át gyermekét. Ezekben a településeken az iskola és a fenntartó közötti viszony elmergesedik, a tantestületi légkör is gyakran megromlik, a tartós stressz eredményeképpen a tanárok elkötelezettsége, odaadása, teljesítménye csökken. Az ilyen, éves születésszámnak rendkívüli módon kiszolgáltatott iskolákban – részben az 1100 lakosú településekre vonatkozó speciális szabályozás hatására – néhány évnél huzavona után nem ritkán éppen akkor születik meg a felső tagozatot megszüntető önkormányzati határozat, amikor újra jó átlagos létszámú gyerekcsoportok jönnek föl az óvodából.

### **Beiskolázás**

A jó továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák jellemzően érettebb (hat és fél – hét éves), 3–4 évig óvodába járó gyerekeket fogadnak, speciális nevelési szükségletű gyerekek közül legfeljebb egyet-kettőt integrálnak. A nehezen beilleszkedő gyerekeknek lassító sávot biztosítanak (első osztály végén csak iskolalátogatási bizonyítványt adnak), illetve az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére az első vagy az 1–3. osztályt iskolaotthonos formában, egész napos jelleggel szervezik.

Az alacsony továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák egy részében a leghátrányosabb helyzetű gyerekek mindössze egy évnél iskola-előkészítés után kerülnek isko-

lába, mert az otthon lévő (döntő többségében munkanélküli) szülők gyerekeit csak 5 éves kortól veszik fel az óvodák. A gyerekek – részben azért, mert a szülők félnek attól, hogy az óvodában maradót „gyogyósnak” minősíti a falu, részben azért, mert a gyerekhiány enyhítése miatt az iskolák a gyengébb iskolakészültségű gyerekeket is készek fogadni – 6 éves korukban kerülnek iskolába. A tanári helyek megőrzése érdekében – szakemberek, gyógypedagógusok hiányában is – speciális tagozatot indítanak, és nagy létszámú fogyatékos gyereket integrálnak ezek az intézmények.

### ***Az iskolák képzési és szabadidős kínálata***

A jó továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák lényegében egész napos ingyenes szolgáltatást nyújtanak a tanulóknak. A tanórák száma – mint általában a falvakban – ezeken a helyeken is csak elvétele haladja meg az oktatási törvényben előírt maximumot, de gazdag a szakkörök választéka és a délutáni sávot sportversenyek, művészeti tevékenységek töltik ki. A községi iskolákban szokatlan módon emelt szintű képzéseket (rajz, idegen nyelv, természettudomány) szerveznek, rendkívül nagy súlyt helyeznek az informatika és a nyugati nyelvek oktatására, melyeket a 20 főt meghaladó létszámú osztályokban bontott csoportban tanítanak. A Nemzeti alaptanterv szerint beépítették az informatikaoktatást a tanrendbe, elindították az emberismeret oktatását, és komoly háztartási ismereteket tanítanak (például minden lány megtanul varrni), kitarítottak viszont a korai nyelvoktatás mellett (2.-től szakkör formájában, 3. vagy 4. osztálytól órarendbe építve). A legjobban haladó gyerekek számára az egyik iskolában lehetővé teszik a második idegen nyelv tanulását is. 7–8. osztályban a kulcstantárgyakban különböző összetételű haladási csoportokat szerveznek. Az iskolák a tantárgyak korszerűsítését célzó tartalmi innovációkra rendszeresen pályázatokat nyújtanak be. A szakos ellátottság nem feltétlenül 100 százalékos, de a hiányzó tanárokat a készségtárgyakban speciálkollégiumot végzett tanítók pótolják, a kulcstantárgyakat és a számítástechnikát, valamint az idegen nyelvet/ke/t szakképzett pedagógusok oktatják.

Ezek az iskolák a tanulók 90–100 százalékának biztosítják a napközit vagy tanulószobát, házi versenyeket szerveznek és felkészítik a tanulókat a területi, megyei és országos versenyekre is. Korrepetálásokat, középiskolai felvételi előkészítőket tartanak, szakkörök között a kisiskolákra jellemző matematika, magyar – újabban számítástechnika – mellett a szokatlanabbak (a tánc, a színjátszás, az idegen nyelv, és igazi kuriózumként az amerikanisztika) is megtalálhatóak. A továbbtanulás szempontjából eredményes intézmények háromnegyedében zeneiskola, felében egyéb művészeti iskola is működik (alapítvány vagy magánszemély fenntartásában).

Az iskolán kívüli tanulási-nevelési alkalmak megteremtésére is próbálnak gondot fordítani, a tanulókat rendszeresen viszik színházba, tanulmányi kirándulásra, erdei iskolába. A mindennapi élethez kapcsolódó, de a falusi gyerekek tapasztalataiból hiányzó élmények megszerzését is segíti az iskola egy-egy éttermi ebéd vagy metroutazás lebonyolításával. Ezeknek az oktatási intézményeknek a kapcsolatrendszere a községi iskolák átlagához viszonyítva gazdagabb, elsősorban versenyek lebonyolítására szövetkeznek a környező általános iskolákkal, de olyan is van közöttük, amely külföldi testvériskolával tart kapcsolatot.

Az alacsony továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák prototípusát a kötelező tanórai foglalkozásokat és délután 1 óra tanulószobát biztosító alapfokú oktatási intézmények alkotják. A NAT bevezetése ezekben az általános iskolákban általában csak annyi változást hozott, hogy az idegen nyelvet 4. helyett csak 5. osztálytól kezdik (ráadásul a nyugati nyelveket rendszerint csak nyelvvizsgával rendelkező, illetve a főiskolát még most végző pedagógusok tanítják) és néhány helyen az informatikát beépítették a tanrendbe. Prognosztizálható a nyelvoktatás eredménytelensége azért is, mert nem ritkán 20–28 gyerek esetében sincs csoportbontás, és a heti óraszám kettő, maximum három.

Ezekben az iskolákban a gyerekek harmada ma is orosz nyelvet tanul, néhány osztály pedig 1–3 évi nyelvtanulás után nyelvváltásra kényszerül, mert a távozó angoltanár helyett csak németet (vagy fordítva) tudott alkalmazni az igazgató. A csoportbontás – ahol van számítástechnika, arra, a többi helyen – általában csak a technikára korlátozódik. Tartalmi-tantárgyi újításokkal nemigen kísérleteznek ezek az iskolák, pályázni legfeljebb eszközök beszerzésére szoktak.

Fakultációt és szakkört néhány helyen egyáltalán nem finanszírozz az önkormányzat, de a tanárok a legtehetségesebb gyerekek versenyre való felkészítését és a legrászorultabbak korrepetálását ingyen is vállalják. Ez utóbbi felajánlásra ritkábban van szükség, mert az ebbe a körbe tartozó iskoláknak a fele kap felzárkóztatás címén fejkvótát, a legjobb gyerekek fejlesztése pedig olyan sikerélményt jelent, ami miatt – díjazás nélkül is – örömmel végzik a tanárok. Az igazgatók mindenütt törekszenek arra, hogy legalább sportkörbe járhassanak a gyerekek. A többféle fejkvóta vagy az iskolabarát önkormányzat révén jobb helyzetben lévők 3–4 szakkört működtetnek (az alaptantárgyak mellett számítástechnikát és természetbarát kört), és 1–3 sportágban edzési lehetőséget, felszerelést biztosítanak, sőt előfordul, hogy társadalmi munkában vagy minimális térítésért dolgozó edzőt is foglalkoztatnak.

### ***Pedagógiai módszerek***

A jó továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák közül a legkisebbek mintegy burkot vonnak tanítványaik köré, amely bensőséges tanár-diák kapcsolatot, egyénre szabott, differenciált foglalkoztatást jelent, amit nyilván könnyebb megoldani 3–10 tanuló esetében, mint az átlagos létszámú osztályokban. A nagyobb iskolákban a haladási csoportokban való tanulás a preferált tanulásszervezési mód, de a viszonylag jó iskolai vagy közösségi könyvtárakra építve gyakran végeznek egyéni munkát is a gyerekek.

A lemaradó tanulókkal való foglalkozásnál alsó tagozatban a beszédfejlesztés kap nagy hangsúlyt, és a csoportos korrepetálás mellett nem ritka az egyéni korrepetálás (említettek olyan példát is, hogy egyetlen gyerek felzárkóztatására „200 órát pályáztak össze”). A buktatás ritka, legfeljebb az alsó tagozaton élnek a tanárok ezzel a lehetőséggel, később leginkább csak betegségek miatti hosszabb hiányzásokból adódik elvéve egy-egy ilyen eset.

Az alacsony továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák tanárainak energiáit lekötí a fogyatékos, illetve fejlesztő program szerint tanuló gyerekek felzárkóztatása, és a rendszerint idősebb, túlkoros tanítványok magatartási problémáinak kezelése. A differenciált fejlesztést nehezíti a csoportbontások hiánya a normál tagozatok nagyobb létszámú osztályaiban.

A lemaradó tanulókkal csoportos délutáni korrepetáláson foglalkoznak, de már van arra is példa, hogy az órarend szerinti órákról kiemelnek néhány gyereket, akikkel intenzívebben foglalkozik egy másik tanár.

A bukások itt sem jellemzők, de gyakoribbak, csakúgy, mint a felmentés az idegen nyelv tanulása alól, valamint az a gyakorlat, hogy a külön csoportba szervezett gyengébb tanulóknak 6. osztály után csak a minimális tananyagot tanítják, illetve a többször buktott, túlkoros, nehezen nevelhető gyerekeket magántanulónak minősítik.

### ***Személyi feltételek***

A jó továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák vezetői energikus, gyakran több diplomával rendelkező pedagógusok. Napi munkájukban használják a számítógépet, ambicionálják, hogy kollégáik is elsajátítsák legalább az elemi alkalmazást. Többségük beszél nyugati nyelvet és továbbképzéseit (vezetőképzés, informatika, környezetvédelem, minőségbiztosítás) jól használítja napi munkájában. Kivétel nélkül az iskola telephelyén laknak és több (átlagosan 7) éve irányítják intézményüket. Eleven kapcsolatban vannak

a faluval, ismerik a gyerekeket, szülőket. Bízhatnak magukban, és stabilnak, összetartónak minősítik tantestületüket. Előfordul az ének, rajz, testnevelés (egy esetben a földrajz) szakos tanárok hiánya, de van egyetemi végzettségű is a kollégák között és kiegyenlített a tanítók-tanárok aránya. A tantestületben minden generáció képviselve van, a tanárok erősen kötődnek az iskolához, a fluktuáció minimális.

Az alacsony továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák vezetői valamivel idősebbek, közöttük is vannak több diplomával rendelkezők, de egyötödük kevésbé kurrens (orosz) szakot végzett. Ezeknek az igazgatóknak a fele nem használ számítógépet, és többen jelezték, hogy nem is kívánják megtanulni a gép kezelését; nyugati nyelvet elemyező arányban beszélnek. Kétötödük nem lakik az iskola telephelyén, vannak közöttük elhúzódó interregnum után, alig 1–2 éve kinevezett igazgatók, az ő helyismeretük, illetve közösségi elfogadottságuk gyengébb. Gyakori az ellentét az önkormányzat és az iskolát képviselő igazgató – ritkábban a szülők és a tantestület – között. A szakos ellátottság egyetlen helyen 50 százalékos, több iskolában 90 százalék körüli, viszont mindenütt hiányoznak szakképzett nyelvtanárok és több helyen az informatikusok és a gyógypedagógusok is. A testületekben általában magasabb a tanítók aránya, mint a tanároké. A pedagógus fluktuáció nagy, elsősorban a fiatalok azok, akik nem vállalják a nehéz körülmények között végzett munkát. A pedagógus középgeneráció hiányzik

ezekben az iskolákban, mert a helyhez kötött idősebbek mellett csak néhány évig maradnak a pályakezdők, s helyükre mindig újjak kerülnek.

*Az igazgatók kiszolgáltatottnak, eszköztelennek érzik a pályaválasztásnál az iskolát, s a továbbtanulási döntést a szülői kompetencia körébe utalják, a sikertelenségért is a szülői törődés hiányát, illetve a gyerekek lustaságát okolják. Az iskolavezetők szerint az értelmiségi pálya nem vonzó a gyerekek számára, mert a gazdagok éppen nem a tanult emberek közül kerülnek ki.*

#### **Tárgyi feltételek**

A jó továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák között több olyan található, melyet 1992–93-ban – a kistelephelyekre visszatérő iskolák programjának keretében, kedvezményes és részben vissza nem térítendő hitelekből – jelentősen kibővítettek és korszerűsítettek. Az iskolák elsősorban pályázatokból, az iskolafenntartó támogatásából, kisebb részben a saját iskolai alapítványukból az átlagosnál jobban felszereltek. Telefon, fax, fénymásoló és számítógéptem

rem mindenütt van, de az internet a legtöbb helyen csak a tervekben szerepel. Kuriózum a legkisebb (27 fős) iskolában működő korszerű nyelvi laboratórium, amelyet – lévén, hogy az engedélyezett megrendelés és szerződés szerinti leszállítás után az önkormányzat nem volt hajlandó kifizetni – a német nyelvtanár igazgató maga vásárolt meg részletre. Érzékelhető a törekvés a könyvtár állománybővítésére, és általában van kisebb médiatár is. A gyerekek a tornaszobában és az udvaron tornáznak, de a pályázatokból szerzett sportfelszerelés jó színvonalúnak tekinthető.

Az alacsony továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák infrastruktúrája lényegesen nem különbözik az eredményesebb iskoláktól, igaz, hogy a kisebb javításokat, a tisztasági festést jószerevével a szülők végzik, illetve a legutóbbi időkben került sor néhány településen a közmunkások iskolai foglalkoztatására. A telefonok, fénymásolók, számítógépek száma és állaga általában megegyezik a jobb iskolákéval, sőt több helyen van internet-elérhetőség (igaz, néhol csak az igazgatói irodában). Ismét szembesülhettünk azonban azzal a ténnyel – amit már az 1996/97 fordulóján végzett intézményi vizsgálatunk is kimutatott –, hogy a kevésbé innovatív iskolákban (csakúgy, mint itt a gyengébb továbbtanulási mutatóval rendelkezők felénél) hiányzik a fax.

### **Finanszírozás**

Az egy tanulóra fordított éves költség nem különbözik jelentősen a továbbtanulás szempontjából eredményes, illetve kevésbé eredményes kisiskolákban, minden általunk vizsgált intézményben meghaladja az országos átlagot. A költségvetés összetétele, forrása és felhasználása azonban jellegzetesen eltérő.

A jó továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolákban az egy gyerekre jutó központi normatívát jelentős összeggel egészíti ki az önkormányzat, és az intézmény saját bevételei pályázatokból, alapítványi és természetbeli támogatásokból, a falusi közegben adekvát rendezvényekből (bálok), illetve papír- és vasgyűjtésekből számottevőek. Az iskola-fenntartó megfinanszírozza a kötelező és a pedagógiai szakaszonként eltérő arányú nem kötelező foglalkozásokat, a saját bevételeket pedig kisebb beruházásokra, taneszközökre, felszerelésekre, kellékekre fordítják.

Az alacsony továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolák részben gyermekösszetételük, részben az általuk felvállalt oktatási programok révén az alapnormatíva mellett számos kiegészítő normatívához jutnak, így az egy gyerekre jutó összeg olyan magas, hogy az iskolafenntartó nem érzi indokoltságát annak, hogy saját forrásaiból kiegészítse azt. A kiegészítő normatívák felhasználása azonban kötött, csak a vállalt plusz feladatra és az adott célcsoportokra (a fogyatékos és a roma tanulókra, felzárkóztatásra) fordítható. A gyerekek többségére így valójában kizárólag az alapnormatíva jut, amely köztudomásúlag a minimálisan szükséges ráfordítás 70–80 százaléka csupán. A kötelező órákat ellátó tanárok bérén és a működési költségen túl ez semmi egyébre nem nyújt fedezetet. Anyagi okok miatt tehát már eleve hiányoznak a minőségi oktatásnak olyan kellékei, mint a csoportbontás, a fakultáció, a tehetségfejlesztés, a kezdő szakaszban esetleg szükséges egész napos nevelés, a tanórán kívüli foglalkozások, a napközi stb. A fenntartók gyakran nem biztosítják a közoktatási törvényben – az évfolyamok kötelező óraszámainak arányában – előírt szabad óraszámkeret fedezetét sem.

Iskolai alapítvány alig található ebben a körben, a saját bevételt szinte kizárólag a pályázatokon elnyert összegek jelentik, amelyek csak a pályázatban megjelölt célokra használhatók fel, így az aktuális szükségletek kielégítésére (például egy elromló gép megjavítására, kifogyó festék vagy papír pótlására) lényegében nem áll rendelkezésre szabad pénzösszeg ezekben az intézményekben.

### **Továbbtanulási döntések**

A jobb továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolákba járó gyerekek szülei rendszerint szakmunkásképző iskolát végeztek, de nem ritka az érettségizett anya, és a pedagógusok mellett orvosok, agrármérnökök is élnek a településen. „A továbbtanulás evidencia a szülők számára, a kérdés csupán a hol.” A szülők többségükben kétkézi munkások lévén a szakközépiskolát preferálják fiaik és a tiszta irodai vagy egészségügyi munkát lányaik számára. Mivel nagyarányú körükben a munkanélküliség, a szakmák piacképességéről vannak ismereteik, de ugyanezen okok miatt a távlatilag jól fizető, de bizonytalan pályákkal szemben gyakran előnyben részesítik a szerény fizetéssel párosuló, biztos állást jelentő szakmákat. A családok relatív szegénysége miatt a túlságosan hosszú idejű képzési formák (például egészségügyi szakközépiskola) keresettségé visszaszorul, de az alacsony jövedelem magát a továbbtanulást nem akadályozza meg. A diploma megszerzése mint távlati cél leginkább csak az értelmiségi, illetve érettségizett szülők esetében jelenik meg (akik jó nevű, gyakran távoli gimnáziumokba íratják gyerekeiket), de – az igazgatók szerint – a korábbi tanítványok példája azt mutatja, hogy a jó középiskolai tanulmányi eredményt elérők rendre elvégeznek legalább egy főiskolát, sőt nem ritkán egyetemet.

Ezek az iskolák a tisztességtelenül, megtévesztően reklámozó középfokú iskolák távoltartásával védik tanítványaikat, megadnak minden lehetséges pályaválasztással kapcsolatos információt, és távolabb fekvő, korszerű üzemekbe (például Suzuki-gyár) viszik

gyermeküket. Megpróbálnak közbelépni azokban az esetekben, amikor a választott iskola magasan meghaladja a tanulók képességeit, vagy ellenkezőleg, ha túlságosan alatta marad. Ez a tevékenység is hozzájárul ahhoz, hogy a tőlük kikerülő gyerekek körében középfokon kicsi a lemorzsolódás. Több igazgató úgy vélte, hogy az iskola ismert tanítványai, de maguk a faluban lakó pedagógusok is ösztönző példát jelentenek a gyerekek számára, mert stabil állásuk, valamint (nem kiemelkedő életszínvonaluk mellett is) életük, lakásuk, „fogyasztásuk” mássága vonzza a gyerekeket.

Az alacsony továbbtanulási mutatóval jellemezhető iskolákba járó gyerekek családjaira zömükben a 8 osztályos, kisebb részben a szakiskolai végzettség jellemző. Kevés a szakmunkás, hiányoznak a középszintű végzettségű és az értelmiségiek. A pedagógusok, az orvos és a jegyző nem lakik helyben. A továbbtanulási motivációja a szülők többségénél s hatásukra a gyerekeknél is gyenge. Az egy lépcsős mobilitással elérhető szakmagszerzés nem igazán vonzó, mert a falvakban a szakmunkások többsége ugyanúgy munkanélküli, mint az általános iskolát végzettek szinte mindegyike, a távolabbi városokba naponta ingázóknak pedig a buszbérlet kifizetése után nemigen több a fizetése a munkanélküli segélynél. Ezekben a településeken 30–70 százalékos a roma családok aránya, amelyekben az alacsony iskolázottság mellett a tradíciók is a gyerekek továbbtanulása ellen hatnak. A tankötelezettség teljesítésének kényszere és a segélyek megszerzésének lehetősége elegendő ok ugyan egy közeli szakmunkásképző iskola elkezdéséhez, de kevés a befejezéséhez. A továbbtanulásnak esetükben sem elsősorban anyagi akadályai vannak (sőt például az általunk vizsgált BAZ megyei településeken aránylag jó módú cigány családok élnek), hanem szemléletbeliek. Az az új keletű fejlemény, hogy az anya erősebb hatást gyakorol a gyerekek továbbtanulási döntéseire, mint az apa, a kistelepülésen élő magyar családokban – az anyák magasabb iskolai végzettsége révén – segítette a mobilítást, a cigány családokban – a képzetlen, munkaerő-piaci tapasztalatokkal nem rendelkező anyák hatására – feltehetően csökkentette. A tapasztalatok szerint elsősorban a lányok továbbtanulását akadályozzák a roma szülők – például arra hivatkozva, hogy „elrabolják őket” –, de a nagy nehezen mégis továbbtanuló jobb képességű gyerekek közül is többen kimaradnak – például – szülés miatt.

A cigánygyerekek körében drámai arányú lemorzsolódásban (vannak olyan iskolák, amelyeknek kibocsátott növendékei közül 2–3 évente egy-egy roma tanuló fejezi be csupán a középfokú iskolát) minden bizonnyal szerepet játszik a középiskolák felkészületlensége, nemegyszer teljes közönye a roma kérdéssel kapcsolatban.

Az igazgatók kiszolgáltatottnak, eszköztelennek érzik a pályaválasztásnál az iskolát, s a továbbtanulási döntést a szülői kompetencia körébe utalják, a sikertelenségért is a szülői törődés hiányát, illetve a gyerekek lustaságát okolják. Az iskolavezetők szerint az értelmiségi pálya nem vonzó a gyerekek számára, mert a gazdagok éppen nem a tanult emberek közül kerülnek ki.

## Összegzés

A hátrányos helyzetű régiók peremvidékén fekvő kistelepülések iskoláinak kivétel nélkül mindegyike számos hátránnyal küzd, amely negatívan befolyásolja a továbbtanulási mutatók alakulását. Az általános iskolák egy kisebb része 4–5 „előnytényező” szerencsés előfordulása vagy tudatos megteremtése révén mégis képes megfordítani a rossz trendeket. A középfokú továbbtanulás – most már elsősorban – minőségi mutatóinak javításában, a halmozott hátrányok lehetséges ellensúlyaként számba vett pedagógiai eszközök közül meghatározónak tűnik a szabadidős és az oktatási kínálat gazdagsága, illetve színvonala, valamint az iskolavezetés működése, az igazgató személyisége és képzettsége.

A továbbtanulás szempontjából – a mai munkaerő-piaci helyzetben – a szakképzetlen (közülük is elsősorban a roma) szülők gyerekeinek hátrányos helyzete a legnehezebben

változtatható, mert a szokásos egyetlen mobilitási lépés megtételének esetükben szinte semmilyen kézzelfogható haszna sincs. Egy szakmát megszerezve sem jutnak nagy valószínűséggel álláshoz, vagy ha igen, nem kapnak a munkájukért a segélyeknél magasabb bért. Ha e tekintetben nem történik változás – az általános iskolák tiszteletre méltó erőfeszítései ellenére –, most már az iskolázottság tekintetében is kettészakad a társadalom, az egyre magasabb iskolafokra lépkedő többségre (a korosztályok 50 százaléka számára a felsőfokú továbbtanulás is elérhető közelségbe kerül) és a középfokra be sem jutó vagy onnan lemorzsolódó leszakadókra.

### Jegyzet

(1) A kutatás az OKJ Kutatási Központjában folyt, az OM finanszírozásában. Az interjútervet Lannert Judit és Vágó Irén, az interjúkat pedig az 1999/00-es tanév végén Csurgó Bernadett, Lannert Judit, Török Balázs és Vágó Irén készítették.

(2) Nagy József (1980): *5–6 éves gyerekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 314.

(3) Az esettanulmányban bővegesen mutatunk be részleteket az igazgatói interjúkból, apróbb betűvel jelölve a tartalmi, idézőjellel pedig a szó szerinti idézést. Az interjúkat térségi hovatartozások szerint azonosítjuk, és minden esetben jelezzük azt is, hogy a nyilatkozó gyenge (GyTMM) vagy jó továbbtanulási mutatóval (JTTM) rendelkező iskola igazgatója.

(4) A korábban kifejezetten jó módú Balaton közeli településről a megyeszékhelyen és a Balaton-parton adódó jobb befektetési és munkalehetőségek miatt a falu magasan kvalifikált és gazdagabb fele egymással összefogva, mondhatni szervezeten máshová települt. Kaposváron és Siófokon is egész utcák vannak, ahol többnyire újonnan épített házaikban élnek a falut elhagyók



*A Magyarságkutató Tudományos Társaság könyveiből*

# Körkép a Vajdaságból

*A Magyarorsággutató Tudományos Társaság kiadványai*

*A szabadkai székhelyű Magyarorsággutató Tudományos Társaság tízéves fennállásának kutatási eredményeit foglalja össze az a négy kiadvány, amely a vajdasági kisebbségi oktatással, az intézményekkel, a migrációval foglalkozik. (1)*

## Anyanyelvű oktatásunk

**H**uszonnyolc szerző: egyetemi és középiskolai tanárok, politikusok, nyelvészek, demográfusok, néprajzosok, pszichológusok és mások (a Kárpát-medence valamennyi magyarlakta régiójának képviselőjében) tanulmányai, vitáik, csaknem ezer adat a 298 oldalon – ez a Magyarorsággutató Tudományos Társaság sorozata első kötetének gyorsmérlege. Amit a kötet elmond és üzen, azt minden szónál pontosabban és tömörebben „megfogalmazta” *Csernik Attila* képzőművész a borítólapon, egyetlen egyszerű képben: megviselt, megtépázott, gyűrött, néhol alig felismerhető, kivehető vagy eltűnőben lévő szóalakzat – anyanyelvű oktatásunk – korlátok közé, fekete keretbe zárva.

Hogy sokhelyütt sérült, ígéretekkel ámitott, törvényekkel és előírásokkal kijátszott, tépelt anyanyelvű oktatásunk mennyire hullott darabjaira az elmúlt fél évszázad alatt, de leginkább az elmúlt évtizedben, és hogy a meglévő ép részei és darabkái összeilleszthetők-e még, s ha igen, hogyan (és vajon minden régióban?), és mekkora a késésünk, a lemaradásunk, behozható-e időhátrányunk (s megint csak: hogyan?), s végül a nagy változásokra várunk-e, avagy a szívós kis lépések is segíthetnek anyanyelvű iskoláinkon, azonosságtudatunkon, megmaradásunkon, anyanyelvünk megtartásán – erről is szól ez a könyv.

Nevezhetném a kötetet az elfogyás és a megmaradás, a fojtogatás és a levegőért való küzdelem, az illúziókeltés és az ébredés feltérképezésének... És még sokféle módon behatárolhatnám, s mindig attól függően, mi a kiindulópont – erre bőven

kinál lehetőséget a sok szerző és értékes tanulmány: anyanyelvünk és azonosságtudatunk veszítése, az óvodák helyzete, a pedagógusképzés, veszendőbe menő középiskolák, a nem létező anyanyelvű egyetemek vagy akár a gyermek rosszul felfogott érvényesülése, vagy valami egészen más... Mégis inkább az azonosságok és sajátosságok könyvének mondom az „Anyanyelvű oktatásunk”-at. Mert a szókapcsolatban, amit anyanyelvű oktatásunkon értünk – s amit oly időszerűen tölt meg tartalommal és világosan pontosít a kötet egyik tanulmányában a nyelvész tudós –, a tanulmányokat olvasva az egyes régiók között nagyon sok hasonlóságot és ugyanakkor számtalan sajátosságot fedezhetünk fel. Mi másnak nevezhető ugyanis, mint hasonlóságnak, hasonló sorsnak a Kárpát-medencében, de Magyarország határain kívül élő magyarság lassú, százalékokban is majdnem egyformán kifejezhető fogyása? És minden országban, ahol magyarok élnek kisebbségben, hasonló módszerekkel alkotja meg a többségi nemzet egyformán hangzatos törvényeit – „sehol a világon nem élveznek olyan nagy jogokat a nemzeti kisebbségek, mint nálunk” (ismérvösen cseng?) –, hogy aztán újabb törvényekkel, előírásokkal kijátszza, s kétszer annyit vegyen el, mint amennyit adott. Anyanyelvű iskoláink csaknem mindenütt egyforma gyorsasággal épülnek le, hasonló ütemben fogynak a magyar iskolákból a tanulók; hasonló a hatalom módszere abban is, hogy a felmorzsolásban most már a legfiatalabb réteget, a forrást vette célba, és az anyanyelvű pedagógusképzést számolja fel – szétzúzásukkal egyes régiókban már időben is pontosan behatárolja a

szakember az anyanyelvű oktatás eltűnését. Hasonló mindenütt az egymást váltogató iskolareformok sora, amelyben mindig a nemzeti kisebbség a vesztes, s melynek következtében egymás után szűnnek meg magyar iskolák vagy tagozatok. Ugyanazok a riasztó mutatószámok Erdélyben, Felvidéken, a Vajdaságban, s még riasztóbbak Kárpátalján arról, hogy a szülők hány százaléka járattja nem anyanyelvű iskolába gyermekét; és hasonlóak az elfogyásunk felgyorsítására kidolgozott módszerek is: a kétnyelvű iskolák, az alternatív óvodák, az állam által gerjesztett magyar pedagógushíány, s a nem anyanyelven tanult tantárgyak sokasodása. S azonos a képmutatás is, hogy az anyanyelvű oktatás drága, az állam meg szegény, majd a gyermekeinkért való álszent aggodalom, hogy az anyanyelvű iskola megfosztja őket a távlattól, az érvényesüléstől

A kötetben a legtöbb az átfogó tanulmány. Műfajban eltér tőlük, de egyszerűségében szívbemarkoló a feledéstől naplóba mentett nevek és tények szinte szenvtelen sokasága Baranya csaknem teljesen megszűnt magyar nyelvű oktatásáról a háború alatt. És lehangoló a pontos diagnózis Muravidékről, ahol szinte a szemünk láttára fejtette ki romboló hatását a kétnyelvű iskolarendszer, s ahol ma már egy nyelvoktató típusú iskolaformával is beérnék. És a kopjafa árnyékát látjuk feltűnni Kárpátalján is (ahol a legújabb hír szerint megszűnnek a magyar középiskolák), s ahol volt időszak, amikor az orosz vagy az ukrán nyelv szabályai szerint kellett javítani a tanulók dolgozatait. S ez már az azonos sorsban való különbözőségünk területe. Mert egy-egy régióban a helyzetünk akként is más, hogy hányan vagyunk, s a kis számok törvénytörően gyorsabb eltűnést jelentenek. És különbözünk abban is, hogy merünk-e lépni, ki merjük-e adni például a saját tankönyvet, meg tudjuk-e szervezni a saját anyanyelvű iskolát, politikusaink szót emelnek-e érte, értelmiségünk kiáll-e mellette. És sajnos különbözőnk tulajdon anyanyelvűnk használatában is: mást értenek elemi iskolán (csak négy osztályt) Kárpátalján és mást Erdély-

ben, alapiskolának nevezik Felvidéken az általános iskolát, nem tudjuk, milyen profilú szakkáder az iskolában a nyelvművelő, van régió, ahol az osztály helyett tanulócsoporthoz kifejezést használnak, s hogy ki a „módszerész” (ilyen megnevezést nem ismer a magyar nyelv), nem derült ki a szövegből. Egy az anyanyelvünk, és mint ha már mégsem lenne egészen közös...

Ez a könyv nem pusztán kórkép, több annál: szinte minden szerző közreadja meglátásait, javaslatait anyanyelvű oktatásunk helyzetének jobbá tételéről, a lehetséges kiútról vagy a megoldásról.

### Vajdasági útkereső

A Magyarorsággal kapcsolatos Tudományos Társaság második kötete 14 tanulmányt közöl, melyet a társasági tagoknak az elmúlt két év tudományos konferenciáin való részvételéről, a publikációikról szóló jegyzék egészít ki, valamint egy rövid áttekintés a Társaság két éve tevékenységéről. Itt található még a vajdasági iskolák címtára is.

Tizennégy munka szerepel a könyvben: íróik közt van szociológus, demográfus, nyelvész, természettudós, jogász, tanár, óvónő, újságíró, rang szerint pedig akadémikus, egyetemi tanár, kutató, néprajzkutató, általános iskolai pedagógus, gyakorló óvónő. A kutatások és tanulmányok szerzői *Tóth Lajos, Ágoston Mihály, Horváth Mátyás, Gábritnyé Molnár Irén, Ribár Béla, Molnár Csikós László, Szalma József* egyetemi tanárok, *Mirnic Károly* demográfus, a fiatalok közül *Papp Árpád és ifj. Korhecz Tamás* magiszter, *Mihályi Katalin* újságíró, valamint *Péter Klára és Szőke Anna* gyakorló pedagógusok.

A legtöbb munka szerzője a Magyarorsággal kapcsolatos Tudományos Társaság számára végzett kutatást s az elmúlt két évben megkezdett és befejezett munkáját adta közre, valamint olyan közérdekű tanulmányokat, amelyekkel a Társaság tagjai konferenciákon, tanácskozásokon, határon belül és határainkon túl közüggé tették az itt élő magyar kisebbség nehézségeit. (E két szemponttól csak két tanulmány tér el, az egyik átfogó dokumentum jellegénél fogva, a

másik ritka témájának, meglátásának köszönhetően került a kötetbe.)

A kötet a vajdasági magyarság szempontjából létkérdésnek számító témákat dolgoz fel: elfogyásunkat, iskolahálózatunk leépülését, megmaradásunk lehetőségeit, esélyeit, az elvándorlás okát, jogot és jogszegést stb. A megállapításokat, következtéseket közel ötezer számadat teszi meggyőzővé. Több tanulmány foglalkozik az oktatással, iskolarendszerünkkel vagy valamiképpen kapcsolódik hozzá; nem véletlen, hisz megmaradásunk alappillére az anyanyelvű oktatás. Teljes betekintést kaphat az olvasó az oktatási állapotokba egész Vajdaság területén, különösen érdekes a helyzet

a legerősebb tömbmagyarságban, Szabadján. Egy egészen friss felmérés a pedagógushiányt tárja fel; szó van azokról a kerékkötőkről is, melyek a fiatalok visszatérését nehezítik (pedig a pedagógushiányból egyértelműen kiderül: a visszatérés folyamatát meg kell gyorsítani), az oklevél-honosítással kapcsolatos gondokról; tankönyvgondok kerülnek

– immár sokadszor – górcső alá. A jogász szakember tanulmánya azt követi nyomon, hogy a sok, úgymond, kiváló törvény ellenére, amely az egyenrangú anyanyelvhasználatot kell(ene) szavatolja, hol vannak a buktatók, amelyek a voltaképpen jó elveket semmissé teszik. S végül, ám nem utolsósorban: tanulmány szól elfogyásunkról, melyben az adatok, éppen rideg számszerűségüknél fogva, megdöbbentő képet nyújtanak arról, milyen gyorsan apad a vajdasági magyarság, pedig a könyvben még nincs szó a legutóbbi válság óta történt elvándorlásról.

A kötetben az elméleti munkákon kívül a gyakorlattal foglalkozó szakemberek is szót kaptak: felvételi vizsgákról, iskolai

anyanyelvhasználatról, óvodai hagyományápolásról értekeznek.

Két évvel ezelőtt a vészjelzés a tanítóképző szabadkai visszahozására (is) vonatkozott; tudomány és politika közös lépéseként októberben Szabadján megkezdte munkáját nem egy félig magyar, hanem a teljes, minden tantárgyában anyanyelvű tanítóképzés. E tanulmánykötetben a következő sürgős gyakorlati tennivalót jelzik a tudós kutatók:

– anyanyelvű oktatás a tanulóknak minden szinten;

– ehhez anyanyelvű oktatásban képzett pedagógusokra van szükség;

– a pedagógushiány enyhítését elősegít

*Anyanyelvű iskoláink csaknem mindenütt egyforma gyorsasággal épülnek le, hasonló ütemben fogynak a magyar iskolákból a tanulók; hasonló a hatalom módszere abban is, hogy a felmorzsolásban most már a legfiatalabb réteget, a forrást vette célba, és az anyanyelvű pedagógusképzést számolja fel – szétzúzásukkal egyes régiókban már időben is pontosan behatárolja a szakember az anyanyelvű oktatás eltűnését.*

heti a Magyarországon végzett fiatalok itthoni munkába állítása; ehhez azonban szükséges a külföldön szerzett oklevelek honosítási folyamatának egyszerűsítése, felgyorsítása;

– az egyenrangú nyelvhasználatot lehetővé tenni – mind jogilag, mind a gyakorlatban – minden szinten, a legalsóbb szinteken is.

### Vajdasági marasztaló

Amikor az 1800-as évek első felében Faraday felfedezett egy kis szerkentyűt, nemcsak a haszonelvű világ, de a tudóstársak is azt kérdezték: mire jó ez a mozgó kis játékszer? Fogalmam sincs – felelte a tudós, és egy másik kutatásba fogott. Ám mások, a praktikusak, elkészítették belőle az emberiség életét megváltoztató, jobbá tevő dolgokat, az indukciós villamos árammal működő gépet, generátort, transzformátort.

Előtte, korábban is, és utána is tudósok, kutatók, megszállottak számtalanszor álltak egy-egy felfedezés, alkotás, mű előtt, s tették fel a kérdést: mire is jó ez? Jobb lesz-e általa a világ, nyer-e tőle értelmet a

lét, szebb lesz-e tőle az ember élete, vagy akár egyetlen ember egyetlen napja?

Korokat és tereket átlépve, hazai viszonylatokban szólva: valahányszor tudományos kutatás indult és készült el e Társaság berkeiben (a maga szerény lehetőségeivel és méreteiben), s az eredményből megszületett a publikációnak, a könyv gondolatának szükségessége, szerkesztőként mindig eszembe jutott a példa. Előtolakodott a kérdés: mire jó a kutatás, a befektetett mérhetetlen sok (és soha meg nem fizetett) tudós munka, következik-e majd belőle valami nemes, hasznos vagy okos dolog, bármifajta jó az itt élők számára, s a tényfeltárástól, az új ismeretektől – a „találmánytól” – boldogabb lesz-e majd ez a közösség, melynek állapotáról, megtett útjáról, sorsáról és jövőjéről is szólnak a szakemberek – például – a Vajdasági marasztaló'-ban?

Vajon mi a hozadéka a közösség számára a szociológus kutatásának, melynek következtetése, hogy olyan országban élünk, ahol az egyes régiók képviselői (azaz a magyar közösség) kiszorulnak a tényleges döntéshozatalból, hogy a területfejlesztési tervek rendre mind hátrányos helyzetbe hozzák életterünket, Vajdaságot. Vagy: „Semmi esély sem volt a hagyományos polgári értékek kialakulására. Még a tulajdonviszonyok bejelentett változása is egy olyan magántulajdoni rendszer kiépítését jelentette, amelyben az egykori politikai elit egyes képviselői, egész családok jutottak a legyengült állam vagyonához.” (*Gábrityné Molnár Irén*). S mire számíthat egy elfogyóban levő kisebbség egy olyan országban, ahol az állam 4,2 milliárd dollárt elrabolt a lakosságtól?

A demográfus már évek, sőt évtizedek óta s e kötetben is csak fogyásunkról számolhat és számol be. A magyarok más nemzetiségűekkel kötött házassága 25–30 százalékon állandósult, s a vegyes házasságban élők jelentéktelen százaléka járhatja gyermekét magyar iskolába; a magyar gyerekek egynegyede is szerb iskolába jár. A magyar közösség folyamatosan veszíti természetes szaporodásának egynegyedét, mintegy 55–60 000 vajdasági magyar él a

nyugati és tengeren túli országokban... Fogyásunk minden elemét számba véve, de váratlan megrázkódtatásokra nem számítva, lesújtó az előrejelzés: „A vajdasági magyarok száma az elkövetkező 25–30 évben elkerülhetetlenül meg fog feleződni a korösszetételben beállt romlás következtében” (*Mirnic Károly*).

Egyértelműen jó-e, hogy felkutatjuk és publikáljuk veszteségeinket, amelyek számosságuk, súlyosságuk? Nem adunk-e az öszinteséggel újabb ösztönzést azoknak, akik a „menni vagy maradni” kérdésben még nem döntöttek? S maradásra avagy távozásra késztet-e inkább, ha kimondjuk, kimondják tudósaink, az értelmiségünk, akik tudásának, szavának hitele van: iskoláink lerongyolódva, gyerekeink inasiskolákba szorítva, tömegtájékoztatási eszközeink szabad szelleme legyűrve s anyagilag is földre döngölve (az elmúlt hónapokban 50 esetben marasztalták el a – jugoszláv – független sajtót összesen 28 millió dinár büntetéssel), s hogy anyanyelvünk hivatalos használatának joga nagymértékben porhintés, hiszen a „semmivel sem mérhető hatalmas jogok” gyakorlása rendre megbukik az alsó szinteken, mert a törvény már eleve így is készült (*Korhecz Tamás*).

Már 1924-ben *Dettre János* és *Radó Imre* szerkesztésében megjelent a Vajdasági magyar írók almanachja, melynek előszavában ez áll: „A könyv programja az olvasás öröme: demonstrálás, bizonyíték és küzdelem. Demonstrálása, hogy van vajdasági magyar irodalom, bizonyítéka az elszakadt magyarság kultúrképességének, mely történelmének folytatását követeli, és küzdelem mindannak megvalósulásáért, amit egy életéért és jövőjéért vívódó nép számára a kultúra ki tud követelni” (*Bori Imre* tanulmányából). A küzdelem kultúráért, életért és jövőért tehát egyáltalán nem új, nem az elmúlt tíz év sajátossága. Volt, amikor az anyaországtól elfelejtetten, volt, amikor általa támogatottan zajlott – eredményességét a gazdag irodalom is bizonyítja. Vagy ott van például a színház. 1816-ban jegyzik a magyar színjátszás kezdetét Szabadkán, s a határmódosítás után minden korszakban a leg-

jelentősebb színházi város Szabadka volt (*Gerold László* tanulmánya). 1973-ban *Örkény* „Macskajáték”-ával egy új színház, az Újvidéki Színház is bemutatkozik (*Franyó Zsuzsanna* ismerteti). Mindkét tanulmányban izgalmasan tetten érhető vagy figyelemmel kísérhető a küzdelem a fennmaradásért, az értékteremtésért, amely legjobban a repertoárból olvasható ki: a műsorpolitika hol a korszerűségnek és kísérletező szellemnek, hol a közönség ízlésének adott teret. S a néphagyománynak Trianon sem ártott. „A gazdag délvidéki magyar költészet igen változatos, hiszen – ellentétben az anyagi kultúrával – az itteni nép megőrizte annak a tájcsoporthoz a hagyományvilágát is, ahonnan elődeik jöttek. A *Bartók Béla* által meghatározott négy zenei nyelvjárás közül három is megtalálható ezen a vidéken”... (*Beszédes Valéria*). Vagyis: az anyaország és kisebbsége hol eltávolodó, hol együtt futó vagy összefonódó útjai ellenére a szellemiséget mindig egy közös gyökér táplálta – ha a fa koronája külön ágakat hajtott is olykor.

Korunk nemigen kedvez a könyvnek, tájunkon pedig egyenesen vereséget szenvedett. Mégis: a könyvtártudós megszállottan gondolja kincseit ma is, új módszerekről, könyvtári kutatásról értekezik, keresi a könyvtárgazdálkodás lehetőségeit (*Csáky S. Piroska*) – s ezzel mintegy hitet tesz mellette, hogy az élelmiszerboltok előtt sorban állók értelmesebb időkben majd a könyvespolcok felé is nyúlnak. S külön kiemelendő, hogy az elmúlt tíz év alatt, amikor sokan kivándorlásukat intézték, addig a maradék megszervezték, működőképesé tették közösségi életüket. Soha annyi tanügyi, művelődési, tudományos és művészeti civil szervezet nem alakult, mint éppen a legnehezebb időkben, a többhaborús elmúlt tíz évben (*Bosnyák István*). Tanulmány tárja fel, mily nagy szerepük van kisebbségi egyházainknak, hogy lelki vigaszt nyújtsanak, s ezzel tán maradásra is bírják a rettegő és csalódott embereket. Mind a civil szerveződések, mind az egyházi intézmények gazdag hálózatára, szerteágazó tevékenységére egyértelműen következtetni lehet könyvünk

címtárából is. Politikai önszerveződésünkkel pedig külön tanulmány is foglalkozik.

Visszatérve indító gondolatunkra s a felvetett kérdésekre. A tudós dolga a tisztánlátás és a tisztán láttatás, még akkor is, ha ennek következményei egy kis közösségben nem számíthatók ki előre. S lehet, hogy csak évek múlva, de az is lehet, hogy soha nem derül ki, hogy egy közösséget vagy egyént mi tartotta meg, mi marasztalta otthon és készítette állásfoglalásra, tisztánlátásra, bizakodásra, megerősítésre; egy gondolat, egy adat, egy megállapítás, egy helyzetelemzés adott erőt nehéz időkben az itthoni sorsvállalásra.

### Fészekhagyás – fészekóvás

A Magyarországi Tudományos Társaság legújabb könyvében, a „Vajdasági fészekhagyók”-ban megtalálhatók a magyar kisebbség múlt évszázadra vonatkozó vándormozgalmi irányai, adatai. A szakember feltárta, milyen szerepük volt a vándormozgalmaknak a többségi nemzet jelenlétének növelésében, milyen módszereket dolgozott ki a tudomány a kisebbségek – elsősorban a magyarság – távozásra készítésére, és a mindenkorai politika, rejtve vagy nyíltan, de máig ható érvénnyel hogyan alkalmazta/alkalmazza a demográfusok által sugallt módszereket a városok/falvak elszervezésétől kezdve a tömeges betelepítésen át a megkülönböztetett kedvezményekig (Mircics Károly tanulmánya). Értékes dokumentum a jogásztudós tanulmánya, mely a migrációt a kisebbségi jogok és nemzetközi jogszabályok tükrében vizsgálja, s bizony a gyakorló politikának mindennapos olvasmányául kellene szolgálnia a Strasbourgi Egyezmény azon részének, amely kimondja, hogy a felek tartózkodnak az olyan intézkedések meghozatalától, amelyek a nemzeti kisebbségek által lakott területeken a nemzetiségi arányokat megváltoztatják (*Szalma József*). A népszámlálási statisztikai mutatókban (*Saša Kicošev*) vajdasági helységekre lebontva is jól követhetők a változások. Az európai migrációra tekint ki és állítja párhuzamba azt a hazaival a szociológus

gus (*Gábrityné Molnár Irén*), hogy aztán egy általános tapasztalat szerves részeként elemezze a magyar kisebbség migrációját, gyakorlati hasznúvá bővítve az elméletet egy közelmúltban végzett felmérés tanulságaival is. Könyvünk azonban nemcsak a huzatos terület önként vállalt vagy a hatalom által gerjesztett mozgásainak okait, méreteit elemzi: tovább is lép, s felgyorsult és nagymértékű megfoghatóságunknak is krónikája. A vajdasági magyarságnál sokkal nagyobb lélekszámú kisebbségi közösségre is végzetes, ha ilyen tömegesen távozik a fiatal, élet- és alkotóképes értelmiség, mint tőlünk az elmúlt tíz év alatt. A hiányokat veszi számba több tanulmány is. A hetvenes évek első emigráns újságírói után az elmúlt tíz évben rohamosan nőtt a sajtó vesztesége: 145 újságíró vagy szerkesztőségi szakember helye maradt üresen a magyar szerkesztőségekben (*Surányi Zoltán*); hiányukra

az októberi változások idején és után döbentünk rá. A teljes váltáshoz ugyanis egy bátor, szókimonó és pártatlan újságírásban itt volna helyük és feladatuk. Veszteséget jegyzett

a színház is (*Franyó Zsuzsanna*): 37 színművész és két rendező távozott az utóbbi évtizedben, hiányzik a középmező. Külön tragédia, hogy míg a távozott színészek zöme itthon megbecsült művész volt, az új környezetben gyakran tehetségükhöz méltatlan munkát végeznek.

A vándormozgalom fogalmán, a mi körülményeink között természetesen a távozottakat értjük. Az évszázadok folyamán mindig voltak természetes vándormozgalmak, mindig voltak segítők, vándordíjakok, világot látók, akik útnak eredtek tanulni, tapasztalatot gyűjteni, a szakma fortélyait idegen műhelyek mestereitől eltanulni, hogy visszatérve visszaadjanak valamit közösségüknek. A mi távozásaink az elmúlt tíz év alatt azonban sebtében, a félelemtől, a veszélyeztetettségétől vagy a kilátástalanságtól üzetve történtek. Erről

*A maradók megszervezték, működőképessé tették közösségi életüket. Soha annyi tanügyi, művelődési, tudományos és művészeti civil szervezet nem alakult, mint éppen a legnehezebb időkben, a többhaborús elmúlt tíz évben.*

beszél kötetünk mélyinterjúja (*Papp Árpád*), amelyben az eltávozottak mondják el távozásuk sokszor tragikus körülményeit, hontalanságukat, traumáikat vagy megkapaszkodásuk történeteit. Kötetünkben sorsukról a befogadó ország szempontjából is készült tanulmány (*Tóth Pál Péter*), mégsem elsősorban a távozottakról szól ez a könyv, hanem azokról, akik maradtak; a közösségről, melynek ereje az elvándorlásokkal gyengült. Egyéni szempontból a „kinek volt nehezebb?” kérdése lehetne ez – a távozottaknak volt-e nehezebb, akik sokszor csak egy kis batyuval léptek át a határon a teljes ismeretlenségbe, bizonytalanságba, kiszolgáltatottságba, vagy az itthon maradottaknak, akik a távoli családtagjaikat támogatva tartották bennük a hitet, biztatták őket, miközben egyre szegényebben az eltávozottak helyett is helyt álltak? –, de e kérdést nem szabad feltenni, könyvünkben sem így szerepel. Akik maradtak, a maguk lelki traumáival, egy különleges, úgynevezett délvideki lelkiállapotban (*Sági Zoltán*), azok hogyan találták fel magukat az elmúlt

tíz évben, például Törökkanizsán (*Mészáros Zoltán*), s nyugtalan közösségi és egyéni közérzetük ellenére, de szülőföldhöz, otthonhoz való ragaszkodást magukban hordozva, hogyan pótolják a távozottak hiányát, foltozzák össze a közösséget? Aki elment, visszatérne-e, és akinek fejében megfordult a távozás gondolata, milyen körülménynek között maradna mégis? (*T. Mirnics Zsuzsanna*).

A távozás mindig az egyén döntése, de nagy történelmi mozgások befolyásolják és érlelik ki, különösen a Balkán e huzatos részén; az elmúlt évtizedben, sőt évszázadban a politikai és hatalmi szándék mindig jelent volt, az egyén sorsa nem a véletlentől függött, politikai szándék mozgatta, igazgatta. Megfoghatkozott kis közösségünkben hiányzik egy csaknem teljes nemzedék, amely másutt, más közösséget nem

gazdagít annyira, mint amennyire az itteni közösséget elszegényítették.

A tanulmányok szerzői színvonalas, megbízható tudományos kötet összeállítását tették lehetővé. Ahány szerző, annyi megközelítés: az elméleti, politikai, jogi, gazdasági, pszichológiai okok feltárásától kezdve az érdekesítő esettanulmányokon át egészen a gyakorlati következtést is levonó és felkínáló friss kutatásokig. Külön biztató – s témánk szempontjából a saját gyakorlat nem mellékes –, hogy új nevek is megjelentek, és fiatalok is publikáltak kötetünkben. Könyvünket a Társaság tízéves tevékenységéről szóló jegyzete, a szerzők szakmai önéletrajza és – mint mindig – külön melléklet egészíti ki. Ez utóbbival az volt a célunk, hogy közkinccsé tegyük a vándormozgalmakkal kapcsolatos statisztikai adatokat közéleti és

gazdasági emberek, politikusok, tanárok, kutatók – érdekeltek és érdeklődők – számára. Ötven oldalas mellékletünk a magyar lakosság helységenkénti lélekszámát és százalékos arányát is tartalmazza.

### Irodalom

Gábrityné Molnár Irén – Mirmics Zsuzsa (szerk., 1997): *Anyanyelvű oktatásunk*. MTT Könyvtár 1. Szabadka.

Gábrityné Molnár Irén – Mirmics Zsuzsa (szerk., 1998): *Vajdasági útkereső*. Kutatások, tanulmányok, jelentések. MTT Könyvtár 2. Szabadka.

Gábrityné Molnár Irén – Mirmics Zsuzsa (szerk., 2000): *Vajdasági marasztaló*. Tanulmányok, kutatások. MTT Könyvtár 3. Szabadka.

Gábrityné Molnár Irén – Mirmics Zsuzsa (szerk., 2001): *Fészekhagyó vajdaságiak*. Tanulmányok, kutatások. MTT Könyvtár 4. Szabadka.

*Mirmics Zsuzsa*

## Műfaj és kompozíció – Gion Nándor novellásköteteiről

*Gion Nándor első két kötete, a 'Kétéltűek a barlangban' (1968) és a 'Testvérem, Joáb' (1969) című regényei után érkezett el sajátosan köztes műfajú kötetéhez – ellentétben például Bodor Ádámmal, aki ilyen szempontból fordított irányban, novelláskötetek sora után jelentette meg a novellaciklus és regény határán álló, Márton László szavával „szerencsésen eldöntetlen”, átmeneti és kétarcú műfajiságú, 'Sinistra körzet'-et, majd a kétségtelenül regény műfajú, bár mozaikos könyvét, 'Az érsek látogatását'.*

**G**ion Nándor első novelláskötete az 1971-ben megjelent 'Ezen az oldalon', amelynek elbeszéléseit – a többi Gion-novelláskötethez képest – erősebb, szorosabb kapcsolatok fűzik össze. Ezt mutatja például, hogy a *Domokos Mátyás* által összeállított 'Jéghegyen, szalmakalapban' című, válogatott novellákat tartalmazó kötetben (1998) az 'Ezen az oldalon' – nem véletlenül – teljes egészében szerepel, míg a többi Gion-kötetből csak bizonyos darabokat emelt ki az összeállító. E kötet feszes szerkezetének egyik fontos eleme, hogy minden negyedik elbeszélés egy 'Régi megható történet' valakiről, ily

módon hat egységre osztva a kötetet. Lényeges elem továbbá a keret, amely nagy szerepet kap a szöveg összetartó szerkezeti egységeként, mind koherenciaképző szerepét, mind a közrefogott történettel, illetve novellákkal való kapcsolatát illetően.

Az első novella a 'Hívták a gyerekeket', melyben Romoda nem engedí, hogy a fiatalon meghalt és szép Gizike Schladt sírkövét elhozzák a temetőből; az utolsó pedig a 'Régi megható történet a félhülye Sebestyén gyerekről', amelyben a felnőttek elküldik az okvetetlenkedő gyereket, aki szeretné helyrehozni Gizike Schladt már csúnya, szürke folttá vált fényképét.

Hívás és elküldés egyfelől, a megépíteni nem akart híd másfelől, amely paradox módon épp el nem készüléseben ível át a művön (tavasszal majd újra összeülnek, „mi legyen azzal a nyavalyás híddal”), valamint az állítólag legszebb halott és a csúnya, szürke folt ellentéte az, amely meghatározza a keretet.

A keretnek ezek a tényezői egyúttal vissza-visszatérő történetelemek, ismét csak összefüvve a novellákat. Hívás és küldés bonyolult viszonya határozza meg Váryné és Kordován kapcsolatát. Romoda évenkénti látogatása Bergernél is hasonlóan ellentmondásos. A villanszerelő hívja, apja és Rozmaring Bandi elküldi Szent Erzsébetet. Gizike Schladt pedig a maga vonzáskörébe húzza Romodát és a hozzá kapcsolódó eseményeket, mivel őt a fénykép szintén fiatalon elhunyt feleségére emlékezteti, valamint a gyerekeket, akik szerint Szent Erzsébet éppoly szép, mint a kép nőalakja. Amikor pedig ráeszmélnek Szent Erzsébet erkölcsi rátságára, a gyerekek a fényképet csúfítják el, teszik tönkre – jelképesen az ő csodálatuk és illúzióik semmisülnek meg. Mivel tehát a két nőt, az elhunyt feleséget és Szent Erzsébetet is a lakosok számára egyébként teljességgel ismeretlen Gizike Schladthoz, pontosabban a fényképéhez hasonlítják, a szerkezet szempontjából döntő, hogy az apja által kitagadott lányt éppen Romoda fogadja be, s épp úgy táncol vele, mint hajdan feleségével. Ezek a sajátosságok kitapintható cselekményívet rajzolnak a kötet egészben.

A keretnél még fontosabb tényező az, hogy a visszatérő szereplőket mozgató novellák egymást magyarázzák, egymás utalásait kifejtik, illetve hogy bizonyos novellák analóg szerkezetűek (A kutyát Váryné Takács Szilviának hívták’, A kutyát Adamkónak hívták’). Már a legelső novella tematikailag olyan kérdéseket exponál, amelyekre csak később kapunk választ. Miért van Romodának olyan nagy háza, mikor egyedül él? Miért szokta Berger messzire elkerülni Romodát? Miért olyan dühös Romoda, amikor a fiatalon meghalt Gizike Schladt sírkövét akarják kivinni a

temetőből? Az egyes elbeszélések egymásutánját éppen az egymást bevilágító jelleg indokolja. Így például az első novella főként a Romoda körüli „rejtélyeket” villantja föl, és az első szerkezeti egység elbeszélései ezeket tárják föl: de nem explicit módon magyarázzák egymást – az elbeszélő nem nyilvánítja ki többléteudását, nem indokol, nem értelmez –, hanem úgy, hogy egymás mellé kerülnek a különböző időben játszódó novellák, és így vonhatók le következtetések. „A legmagasabb fa” például csak ennyit mond: „A Keglovics utca lakói minden évben várták ezt a napot, tudták, hogy Romoda július első vasárnapján meglátogatja Bergert, a feltalálót”. És ahogyan e novella nem hivatkozik a múltbeli eseményekre, arra, hogy négy év óta Romoda minden júliusban felkereste Bergert, úgy a „Régi megható történet Romodáról, az ácsmesterről” sem utal arra, hogy ezután Romoda minden évben fel fogja keresni Bergert. Az első novellában is csak az szerepel: „Az emberek csodálkoztak, nem tudták, miért van szüksége [ti. Romodának] ekkora házra, hiszen Romoda egyedül élt...” – említetlen marad régen meghalt felesége, csak a „régi megható történet”-ben lesz szó róla. Hasonló természetű az igazmondás és füllenés is, mégpedig Kordovánnal kapcsolatban: a narrátor nem jegyzi meg, hogy mikor hazudik éppen, ez csak a többi novella ismeretében állapítható meg. A „Régi megható történet Kordovánról, a késdobáló művésztől” című elbeszélésben például kiderül, Kordován csak szerette volna előadni a fűrészelő trükköt, nem tette meg; alig néhány oldallal később Kordován ezt mondja: „Egy hétig mindennap bemutattuk nekik ezt a trükköt” – narratori reflexió nélkül. Ez a fajta hallgatóság, implicit kommentár (vö. *Tátrai*, 2000) az irónia lehetőségét teremti meg, mivel az olvasó a megjelenített szereplőkhöz képest fölénybe kerül: mi tudjuk, illetve rájöhettünk, ki mikor füllen.

Mivel az oksági láncok implicitek maradnak, az „Ezen az oldalon” írásai közül nem maradhat ki egyetlen egy sem, ellenében például „Az angyali vigasság”-gal

vagy az „Izsakhár”-ral. Hozzá kell azonban tenni, hogy az oksági láncok bár implicittek, „rejtve” korántsem maradnak, hiszen egy-egy egység középpontjában egy bizonyos alak áll, akinek – a „félhülye Sebestyén gyerek” kivételével – „életében” valamely sajátosságot magyaráz meg múltjának a „régii megható történet”-ben előzményként kiemelt epizódja. Éppen ezért az időszerkezetre az jellemző, hogy az olvasásban előre haladva az egyik idősíkon észrevehető az idő előrehaladása, míg másfelől a „régii megható történetek” megbontják a linearitást, éppen azért, mert a múlt valamely eseményének elbeszélésével adnak magyarázatot a lineáris cselekményívet hordozó idősíkon jelentkező és következő eseményként koncipiált jelenségekre.

Az explicit magyarázatok hiánya mellett az is feszültséggel telíti a kötetet – és ez már inkább dezintegráló erő –, hogy az egyes novellák időbelisége vagy meghatározatlan, vagy csupán egy röpké utalás igazít el. „A legmagasabb fá’ és a „Régii megható történet Romodáról, az ácsmesztéről” például egyaránt időhatározóval kezdődik („Június első vasárnapján”, illetve „Nyár elején kezdte építeni a házat”), anélkül azonban, hogy ez az időben ténylegesen orientálna. Ami eligazít, az csupán „A legmagasabb fá’-ban Romoda szemrehányása: „Sőt négy évvel ezelőtt is mondta. Vagy talán több is, mint négy éve...” Amikor pedig Váryné a csárda megnyitására 19 évesnek vallja magát, kiszámolható, hogy Kordován érkezésénél több mint húsz évvel korábbi a „Régii megható történet a hallgatag Váryról és feleségéről”. Az időbeli eligazításoknak ez a feltűnő hiánya és esetlegessége (pontosabban annak érzése) elbizonytalanítja a tájékozódást. Máskor nem az időbeli orientálás hiányával szembesülünk, hanem hirtelen azzal, hogy a vártnál jóval hosszabb idő telt el. Például a kötet a hídépítéssel indul, majd váratlanul a második egység második novellájában ez olvasható: „Lementek egészen odáig [ti. Váryné és Kordován], ahol valamikor a hidat kezdték építeni. Annak idején, amikor a talajt egyengették...” Ez az időbeliséget érintő bizonyta-

lanság széttagolja a novellákat, meg-megakasztja az olvasást, mindamelllett szerkezetileg és motivikusan is rendkívül feszes a mű kompozíciója.

A címben jelzett paradoxon, nevezetesen hogy novelláskötetek átmeneti műfajiságáról van szó, összefügg Gion regényeinek átmeneti műfajiságával is: narrátora általában én-elbeszélő (ez alól a novelláskötetek között éppen az „Ezen az oldalon” kivétel), akinek történeteit a szerző a narráció és a motívumrendszer révén alkotja szerves egésszé. Gyermekkora egy emlékezetes teléről és karácsonyáról mesél „Az angyali vigasság” elbeszélője, a „Mint a felszabadítók”-ban nagyrészt Irmay József történetei olvashatók (M. Holló Jánossal való kapcsolatáról később lesz szó). „Az angyali vigasság” (1985) tehát alapvetően eltér az „Ezen az oldalon”-tól abban, hogy első személyű narrátora van, és bár a novellák szorosan összetartoznak, mégsem oly feszes a kötet szerkezete, mint az előbbi műé. (Domokos Mátyás az említett kötetben élt is a válogatás lehetőségével.)

„Az angyali vigasság” novelláit az elbeszélő személyének azonossága mellett az kapcsolja szorosan össze, hogy a narrátor mindvégig gyermekkorának egy teléről mesél. Sajátságosan kettős stílusú beszéd jön létre azáltal, hogy egyes részekben gyermekkori énjének nézőpontjába, gondolkodásába és ezzel együtt jellemzően nyelvhasználatába helyezkedik vissza (Velezné „a vén szentfázék”; „Alaposan megvizsgálta csupasz karját, mintha ott is borsószem nagyságú dudort keresne, amiből esetleg majd egy ágyéksérv lehet...”; máskor – és nem csupán az elbeszélés aktusát tudatosító kijelentésekben – a felnőtt látószögét juttatja érvényre („akkurátusan bekötötte a zacskó száját”; „a továbbiakban már éneünkért bizonyos ellenszolgáltatást is elvártunk, ... Povzszánszkinak, a halásznak a háza előtt kezdtük az üzleties szellemű éneklést”).

Ennél azonban még lényegesebb a kötetkompozíció szempontjából az egységes narratív szituáció: „két lehervadt pasas” ül egy vendéglőben, s az egyik, a narrátor

mesélni kezd, hogy eltántorítsa a másikat öngyilkossági szándékától. Ebből adódóan nagyon hangsúlyos a novellákban a kommunikatív helyzet, mindjárt a „Fodó Tanár Úr” így kezdődik: „Nem sikerült meggyőzőnöm, uram? Kár. Pedig higgye el, igazam van. Nem érdemes. Meg aztán, ezzel az életlen késsel amúgy sem tudná felvágni az ereit”. Az első és második személyű deiktikus nyelvi elemek a személyközi viszonyok megteremtésében játszanak szerepet, azt teszik nyelvilleg explicitté, hogy a történetet valaki mondja és valakinek mondja, azaz a beszédesemény explicit módon jelölve van. (Tárai, 2000)

A második személyű kijelentéseknek azonban itt különleges sajátosságuk, hogy nem az olvasóhoz intézi őket a narrátor, hanem – a fikatív narratív szituációt is tematizálva – egy fikatív hallgatóhoz. Ezt a hallgatót mindössze azokkal a tulajdonságokkal ruházzák föl a novellák, hogy öngyilkos akar lenni, a pénz érdekli, és – az utolsó novella szerint – még sohasem énekelt angyali vigasságot. Mint figura nem jelenik meg, nem szólal meg. Ahol véleményyt „mond” a fikció szerint, ott is csak az elbeszélő válasza teremti meg a párbeszéd illúzióját az olvasó számára („Hogy mondja, uram? Hogy a tökök görhe egyáltalán nem karácsonyesti étel? Hát persze hogy nem.”). Ez azért fontos, mert bár a második személy által nem az olvasó szólítatik meg, legalábbis expliciten nem, azáltal, hogy a fikatív hallgatót a szöveg nem jeleníti és nem szólaltatja meg és így nem

avatja a beszédesemény figurális résztvevőjévé, mégsem zárja ki, hogy – különösen az elbeszélő metanarrációs kommentárjait – az olvasó mégis magára vonatkoztassa. Másfelől azonban a tematizált hallgató nyilvánvalóan az öngyilkosságra készülő férfi és nem az olvasó, és az is kétségtelen, hogy a narratív szituáció egy vendéglői beszélgetés, még ha ebben a két fél részvétele egyenlőtlen is, és szövegbe-

*A címben jelzett paradoxon, nevezetesen hogy novelláskötetek átmeneti műfajiságáról van szó, összefügg Gion regényeinek átmeneti műfajiságával is: narrátora általában én-elbeszélő (ez alól a novelláskötetek között éppen az „Ezen az oldalon” kivétel), akiknek történeteit a szerző a narráció és a motívumrendszer révén alkotja szerves egészé. Gyermekkora egy emlékezetes teleről és karácsonyáról mesél, Az angyali vigasság’ elbeszélője, a „Mint a felszabadítók”-ban nagyrészt Iрмаi József történeteit olvashatók (M. Holló Jánossal való kapcsolatáról később lesz szó). „Az angyali vigasság’ (1985) tehát alapvetően eltér az „Ezen az oldalon”-tól abban, hogy első személyű narrátora van, és bár a novellák szorosan összetartoznak, mégsem oly feszes a kötet szerkezete, mint az előbbi műé.*

li megjelenítésük módja is nagyon eltér. Éppen ezért az olvasó nem csupán maguknak a történeteknek a befogadója, hanem a történetmondásnak is, nem a történeteknek, úgymond, önmagukban, hanem a történetek elmesélésének két ember viszonylatában. Továbbá az olvasó az öngyilkosjelölt férfi figurájának, pontosabban a narrátor révén tematizált és értékelt reakcióinak is befogadója.

Hangsúlyos, hogy a történetmondásnak immár célja van, életet menthet, fordított Seherezádé-mesékként (Gion különben a történetmondás jelentőségét több művében nyomatékosítja, a „Börtönről álmodom mostanában” című regényében például felejteti segít). A működési elv azonban azonos: „Az ezeregyéjszaka meséi”-ben fokozatosan elfelejtjük az elsődleges narratívát, s annak rovására a beágyazott történetek, maguk a mesék kerülnek figyelmünk előterébe, annak a jeleként, hogy Seherezádé sikerrel járt – hiszen ha mi elfelejtjük, hogy élete kockán forog, akkor addig a király is el fogja. (Bal, 1985) Ugyanúgy Gionnal is ha mi

megfelekedünk az öngyilkosságra készülő emberről, akkor az is megfelelkezik szándékáról. Az ‚Ezen az oldalon’-hoz képest lazább kompozíció tehát nem a feszes szerkezet hiányaként értékelendő, hanem koncepciózus sajátosságként. Az elbeszélő történetmondásának tétje éppen az, hogy a mesére figyeljünk, hogy ne hagyja érdeklődésünket lankadni. A szemmel láthatóan laza kapcsolat a két narratív szint között tehát releváns mind a történetmondás, mind a narratív szituáció szempontjából.

A narrátor másfelől minduntalan reflektál önmagára, a maga történetmondására, valamint hallgatójára, de ez éppenséggel nem zökkenti meg vagy ki a történetmondás menetét. Ehelyett a szöveg pragmatikai kontextusának releváns voltára hívja föl a figyelmet. A reflexiók egyrészt a kapcsolatfenntartás, társalgásszervezés céljait szolgálják, másrészt a történet alakítására vonatkoznak, elsősorban arra, hogy fenn akarja tartani az érdeklődést, el akarja terelni szándékáról hallgatója figyelmét, és ehhez fontos, hogy megóvja történetmondását az elkalandozástól („De most nem erről van szó, hanem a kutyáról.; De ez már egy egészen más történet.; Mindig utáltam az üres fecsegést.; Meglehetősen romantikusan hangzik, legjobb lesz tehát, ha nem hisszük el. Maradjunk abban, hogy...; A továbbiakban mellőzöm a hosszadalmas előkészítést”), harmadrészt hallgatójának reakcióira („Vannak ilyen lógó nyelvű lovak, higgye el.; Vagy talán még mindig nem győztem meg? Kár.; Ettől kezdve a történet kétféle ágazik. Önt természetesen a pénz érdekli, uram, igaz?”). Az, hogy a narrátor fokozottan figyel hallgatója reakcióira, és ezeket tematizálja is, valamint hogy történetvezetését és az elmesélt történetben kiemelt aspektust azok függvényeivé teszi, rendkívül lényeges. Éppen tíz évvel később, 1995-ben ugyanis, például, *Darvasi László* ‚A Kleofás-képregény’ című kötetének egyik novellája, a ‚Juda ben Semuél Halévi’ e tekintetben. Itt nem csupán a történetvezetést, hanem magukat az eseményeket alakítja a befogadói igény: Kaufmann Dávid, hogy a „szép királynét” szórakoztassa (tehát az ő történetmondásának

is határozott célja van!), úgy alakítja a legendát, ahogyan hallgatója elvárja. Itt a hatás és ezzel a történetmondás fontossága már jóval a történet fölébe emelkedik, azt sugallva, csak az elmondott történet maradt eszközként mesélője kezében. (*Bokányi*, 1996) Gion elbeszélője azonban eddig nem megy el, illetve nem tematizálja, mint ahogyan azt sem „engedi”, hogy az önreflexiók közben elveszzen az elmesélni kívánt történet, vagy hogy az – bár a mesélő szívesen él újabb és újabb cselekménymozzanatokkal – áttekinthetetlenül váljon.

Ezzel a narratív szituációval függ össze, hogy az elbeszélő immár kinyilvánítja mindentudását, azt, hogy „átlátja” az események alakulását (például: „Mert ő [ti. Süvegi Balázs] találta meg azt a pénzes táskát, amit előbb a Burcsárék, aztán meg mi veszítettünk el. De azt akkor még nem tudtuk...” – ellentétben az ‚Ezen az oldalon’ című kötettel. Ez is magyarázza, hogy az egyes novellák anekdotikusan lekerekítettek lehetnek, s amit *Toldi Éva* az ‚Izsakhár’-ról ír, éppúgy érvényes ‚Az angyali vigasság’-ra is: „A történetegységek, szituáció-leírások szó szerinti ismétlése a különböző fejezetekben, az előre- és visszautalások ilyen egyértelműsített hálójába elbizonytalanítja a műfaji definícióra törekvőket”. (*Toldi*, 1998) Éppen ezért lehetséges, hogy ‚Az angyali vigasság’ eredeti hét novellájából a ‚Jéghegyen, szalmakalapban’ című kötetben csak öt szerepel. Mert bár kimarad az ‚Okos, fekete varjak’, amely azt beszéli el, hogy Burcsárék hogyan veszítették el a táskát, s a gyerekek azt hogyan találták meg, majd veszítették el maguk is, a következő novella, a ‚Gazdagon álmodni’ eleje mintegy összefoglalja: „tudom, jelenleg mi érdekli önt legjobban. Természetesen az a pénzzel degeszre tömött disznóbőr táská, amelyet egy téli estén találtunk Burai J., Szivel Sanyi és én, és amit még akkor éjjel elfújt a hóvihár...”. Ez a sajátosság lehetővé teszi, hogy a novellák önmagukban is megálljanak, hiszen nincsenek úgy egymásra utalva magyarázatok szempontjából, mint az ‚Ezen az oldalon’ egyes darabjai. Más szóval, itt már nem implicit közlés révén de-

rül fény az események kapcsolódásának hogyanjára és miértjére, hanem explicit narrátori kommentár igazít el. Az explicit kommentár chatmani típusait (Tátrai, 2000) figyelembe véve ez azt jelenti, hogy – az imént már vizsgált metanarráción kívül, amely elbeszélő és befogadó kapcsolatára vonatkozik – az elbeszélő bőven él az interpretációval és az értékítélettel, melyek a történetre irányuló kommentárok. Ezeket – és hozzá kell tenni, hogy már a kiválasztott történeteket is („meglehetősen szomorú dolgokat fog hallani, bár a végén minden jóra fordul, vagy legalábbis majdnem minden, amennyiben lesz türelme kivárni”) – mind az elbeszélőnek az öngyilkosságra készülő férfival, azaz fiktív történetbefogatójával való kapcsolata határozza meg. Az interpretációban és értékítéletben a helytállást, bátorságot, kitartást hangsúlyozza: Povazsánszki kegyetlen ember ugyan, de csodálatra méltó, hogy magányosan is dolgoosan tudott élni; Péntekné a fia halála után „vén szentfazék” lett ugyan, de kétségbeesése ellenére sem ugrott a kútba; maga az elbeszélő is egészen kék volt a fájdalomtól, hogy Fodó Tánár Úr, a kutya elpusztult, szeretett volna meghalni, de nem tette stb. És hogy miért éppen az anyagi vigasság képezi a novellák állandó hátterét? „Ha csak egyszer énekelt volna, most nem próbálná ezzel a vacak vendéglői késsel felválni az ereit”. Ez a megjegyzés is tematizálja, hogy a narrátor tudatosan választ ki bizonyos eseményeket, s történeteinek meghatározott olvasatát is fölajánlja. És ha „ez így együttvéve igen szomorúan hangzik” is, mondja az elbeszélő, fájdalomban a szeretet és örömben a melankólia hullámmása jellemzi a kötet novelláit.

Sajátos kompozíciójú és narrációjú a többihez képest az „Olyan, mintha nyár volna” (1974) című kötet. A többi Gionkötettel ellentétben feltűnő már az is, hogy itt találkozunk a legtöbb narrátorral, de a személyes narrációjú (Tátrai, 2000) novellák elbeszélője az adott novellában nincs megnevezve, csak egy másik novella valamely utalása alapján következtethető ki. Ez annyiban szoros kapcsolatot teremt

az elbeszélések között, hogy a jelöletlen narratív szintváltások csak a kötet egészének elolvasásával vehetők észre, másfelől viszont el is vágja egymástól az egyes novellákat. A nyitó elbeszélésben („A galamb”) a Burai J.-re tett utalás mintegy indokolja, hogy a következő két novella az ő alakja köré szerveződik, ugyanakkor zavarba ejtő módon összekuszálódnak a grammatikai személyek: „A galamb”-ban második személyben van szó Burai J. barátságáról, míg a „Patkányok a napon”-ban első személyben, ugyanazzal a történettel ruházva föl a mindenkori olvasót, mint az elbeszélőt. Még inkább összekuszálja a személyeket, hogy egy ponton úgy látszik, „A galamb” férfiszereplője és „A szemüveges lány” rabló-elbeszélője ugyanaz a személy, mindkettejüknek a téli hóesésben volt egy szép szemüveges szerelmük. (1) De hozzá kell tenni, hogy mindemellett az egyes novellák önmagukban is megállnak, miközben az „Olyan, mintha nyár volna”, laza szerkesztésű novellafüzér lévén, lehetővé teszi az egyes darabok kiemelését, külön közlését.

Másfelől az „Olyan, mintha nyár volna” el is játszik a szoros, feszes novellafüzér olvasási stratégiáival. Ha ugyanis már „Az anyagi vigasság” ismeretében olvassuk a kötetet, könnyen abba a csapdába eshetünk, hogy – az első három novella elolvasása után, Burai J. barátsága és Povazsánszki ismeretsége mint intratextuális utalások miatt – az elbeszélőt azonosítjuk „Az anyagi vigasság” elbeszélőjével. Ekkor azonban a negyedik novella váratlan meglepetéssel szolgál. „A szemüveges lány”, mint az első olyan személyes narrációjú novella a kötetben, amelynek más az elbeszélője, így egyszerre frusztrálja a szoros novellafüzérként való olvasást és teremt meg mégis egyfajta egybetartozást.

A személyes narrációjú novellák mellett a kötetben ritmikusan jelennek meg – a prózai művekben egyébként az első vagy harmadik személynél jóval ritkább – egyes szám második személyben elmondott történetek. Ezek sajtószerű feszültséget idéznek elő, a második személy révén nagyon hangsúlyos a kommunikációs szí-

tuáció, de mivel a szöveg közösséget tételez fel elbeszélő és olvasó között, feszültség keletkezik. A második személyű elbeszélések közös sajátossága, hogy mindegyik egy vagy több olyan utalást tartalmaz, amelyet a következő novellák kibontanak. A kötet három pillérét ilyen értelemben a három második személyű, analóg szerkezetű címmel rendelkező elbeszélés alkotja: „A galamb”, „Az asztalos”, „A sziréna”, a kötetet három arányos részre osztva. A többi novella a megfelelő második személyű elbeszélés vonzáskörébe tartozik, sok esetben a narratív szintváltást is az magyarázva. A kötet keretes szerkezetként is működik: a novellafüzér egy felnőtt és egy kisfiú párbeszédés formában közölt beszélgetésével indul a vadnyugati harcosok és Burai J. bátorságáról, és két felnőtt férfi csak kikövetkeztethető, de egyenes idézéssel meg nem jelenített beszélgetésével zárul.

Nem mint novelláskötetet, hanem mint irodalmi művet teszik még összetettebbé az egyes novellákban újra és újra feltűnő, nem nyelvi, hanem vizuális „műalkotások”: képregény, festmény, Szent Balázs tíz centiméteres kőszobra, karikatúra, megcsontított fénykép. Az idézőjelet az indokolja, hogy a novellák tematizálják is ezek kétséges művészi értékét. A képregény ironikusan hozza játékba a sztereotípiákat, az elbeszélőnek nem tetsző festmény szerinte otthon is elkészülhetett volna, a giccses szobor egerek elijesztésére szolgál stb. Nyelvi műalkotásról, azaz irodalmi műről egyszer esik szó, a „Száras magok”-ban: „Láttam, hogy így semmire sem megyek. Gyorsan ki kellett találnom valamit, amivel hazazavarom. (Háromkötetes regényt akarok írni – mondtam. [...] Vera dühösen legyintett és felállt”. De mint ahogyan ez a regényötlet is csak a pillanat hatására születik, és nincsen mögötte valódi terv, célja pedig az elijesztés, úgy az írás más esetekben is mint lehetetlen jelentkezik, például a festőnél: „Giccses képeslapokat is vásárolok mindennap, pedig még képeslapokat sem írok senkinek. Bedobom őket a szemétkosárba, mint az újságokat is. Csak a levélpapírokat tartom meg, de azokra sem

írok soha semmit”. Ahogyan az írás lehetetlen, úgy a többi mű sem műalkotás, és nem művészi élmény nyújtása a céljuk. A műalkotásoknak ez a fajta problematikája – a középpontban a nehezen író M. Holló Jánossal – a „Mint a felszabadítók” című kötetben (és az M. H. J. regényéről szóló regényben, az „Izsakhár”-ban) fog újra nagy súllyal jelentkezni.

A felbukkanó „műalkotások” közös sajátossága, hogy a befogadóra tett hatás kap hangsúlyt, a vizuális művek nyelvi módon, azaz más médiumon keresztül történő leírása révén is, sőt, mindegyiket felhasználja valaki a fikció szerint egy másik emberhez való viszonyában (sohasem műalkotásként!), hogy valamely célt elérjen. Nem csupán a befogadóra tett hatás, hanem még inkább a „műalkotások”-kal elérendő cél nyomatékos, vagyis „Az angyali vigasság” (1985) narratív szituációja (a történetmondással eltéríteni valakit öngyilkossági szándékától) jelentkezik itt diverzebb módon, illetve – fordítva fogalmazva – a különféle műalkotások esetében megfigyelhető jelenséget Gion „Az angyali vigasság”-ban a történetmondásra „szűkíti le”. Éppen ezért Toldi Évával (2) ellentétben úgy gondolom, „A galamb” című novellának fontos helye van mind az eredeti kötetben, mind Domokos Mátyás válogatásában – ez utóbbiban épp „A galamb” és a „C. O. Holicser, a teknősbéka” alkot egyfajta, az eredeti kötetből egészen eltérő keretet, pontosan a középpontjukban álló mű révén. Nem önmagában véve a képregény a döntő „A galamb”-ban – a fiktív képregényekből egyébként sem szerepel részlet sem a novellában, azok csak oly módon jelennek meg, hogy az elbeszélő úgymond „elmondja a történetüket”, ezzel módot adva, hogy játékba hozza a képregényekről és általában véve a vadnyugati történetekről kialakult, mind a gyermeki, mind a felnőtt sztereotípiákat (3) –, hanem hatása („[E]lőbb a hangulatot kell megváltoztatni. Előveszed a T.T.-ről szóló képregényeket. A kisfiú megnyihülten leül az ágy szélére.” JSz. 100.). Ez a hatás pedig, szorosabbra fűzve motivikusan a novellák közötti kapcsola-

tokat, összhangban van a festmény hatásával, hogy az elbeszélőre már nem néznek gyanakodva, a letört fejű szobor visszahozza Ágnest, a karikatúra beszélgetést és mesélést eredményez, de a férfiszereplő fő célja információkat szerezni a szirénáról, a fénykép pedig halálra rémít. Mindez együtt azonban azt is megmutatja, hogy ezek az alkotások mennyire eltérő, olykor korántsem üdvös hatásokat eredményeznek: az elbeszélő szerint a festővel való barátkozása tette lehetővé a rablást („A szemüveges lány”), ha Szent Balázs szobra vissza is hozza Ágnest, a megcsonkított szobor többé helyre nem hozható, a múltbeli durvaság miatt pedig az asztalos neki soha többé nem hegedül („Az asztalos”), a megcsonkított fénykép pedig („C. O. Holicser, a teknősbéka”) éppúgy rosszul hat, mint a kukacok („Olyan, mintha nyár volna”).

Egy másik szempontból sem szabad az „Olyan, mintha nyár volna” című kötetet és ezen belül éppen „A galamb”-ot elszigetelni „Az angyali vigasság”-tól: ugyanis ha Gion nem is megy el addig, mint Darvasi a „Juda ben Samuél Halévi”-ben, közvetve mégis megmutatkozik, hogy a befogadó személye és a befogadói igény mennyire meghatározza, ha nem is magát a történetet, de a történetválasztást, -alakítást és az elbeszélés módját feltétlenül. „A galamb”-ban a felnőtt szereplő éppúgy megemlíti Povazsánszkit és a pézsmapatkányokat, mint a „Fodó Tanár Úr”-ban az elbeszélő (4), és éppen hallgatójukhoz való viszonyuk magyarázza az eltérő aspektust. A kisfiú számára a felnőtt egykori barátjának bátorságát emeli ki, hiszen a kisfiú azt értékeli leginkább, mint kiderül, míg az öngyilkosságra készülőnek a történetmondó a mostoha körülmények dacára való helytállást és kitartást hangsúlyozza.

Nem csupán a történetmondást, de még inkább történetmondás és megírás kettősségét problematizálja Gion 1996-ban megjelent, szintén Domokos Mátyás által válogatott és szerkesztett kötete, a „Mint a felszabadítók”, melyet egyébként alcíme – noha e kötet is köztes műfajiságú – elbeszéléseként határoz meg. Már az első novellában,

a „Szomorú langaléta négerek”-ben megismerkedünk Irmay József asztalosmesterrel, a történetek mesélőjével, aki azonban itt még nem mint elbeszélő, hanem mint szereplő jelenik meg, valamint M. Holló Jánossal, az enervált íróval, aki a történeteket hallgatja és a fikció szerint novellává formálja, azaz aki az elmesélt történeteket megírja. Ez a narratív szituáció egy ponton idézi „Az angyali vigasság” alaphelyzetét: valaki történeteket mesél egy másik embernek egy bizonyos céllal. Irmay „békebeli történeteket” mond el, hogy azokat M. Holló János megírassa.

Ugyanakkor döntő a különbség is. Mert míg „Az angyali vigasság”-ban magának a mesélésnek az aktusa olvasható (ezt sugallják elsősorban a megfelelő deiktikus elemek és a metanarrációs kommentárok), addig a „Mint a felszabadítók”-ban nincs olyan novella, amelyikben – nyelviileg jelölt módon – Irmay mesélne M. Holló Jánosnak. Azt, hogy a keret által közrefogott történeteket Irmay neki mesélte, magát mint aktust a szöveg nem jeleníti meg, Irmay utólag mondja csupán, hogy mesélt neki: „(Írjon valami másról – tanácsolta Irmay József. – Sok mindent meséltem én már magának, azokat is megírhatja”) (MF.14.). Ez az utalás csak abban igazít el, hogy a történetek Irmay Józseféi. Az a tény, hogy a mesélés aktusa már nem szerepel, az írást, az elmondott történet írott novellává formálását, és ezzel a spontán mesélés tudatosan megalkotott szépirodalmi művé alakítását helyezi az érdeklődés homlokterébe. A megírás problematizálása pedig azt jelzi, hogy „Az angyali vigasság”-gal szemben már nem a történetmondás befogadóra gyakorolt hatása, a mesélés révén elérendő/elért cselekedet a kérdés, hanem annak irodalmi művé való megformálása.

De többről van szó annál, mint hogy Irmay történeteiből hogyan ír novellát M. Holló János. Nem lehet ugyanis egyértelműsíteni, ki írta meg novellákként Irmay történeteit. Ennek az az egyik oka, hogy a keret által közrefogott 13 novella közül kettőről azt állítja a keretben a személytelen elbeszélő, hogy nem M. Holló János írta: „– Az egyik történetét már megírtam –

hazudta M. Holló János. – Igazi szép békebeli történet. [...] ‘Jó lélek költözött beléjük’” (MF.14.), és közvetlenül ez után következik az itt említett ‘Jó lélek költözött beléjük’ című elbeszélés. A másik a ‘Nemzeti színek’-re vonatkozik a kötetzáró novellában: „‘Nemzeti színek’ – mondta M. Holló János, és mivel alapjában véve szavatartó ember volt, elhatározta, hogy egyszer tényleg megír egy novellát ezzel a címmel” (MF. 209.). A szöveg tehát megteremtí annak lehetőségét, hogy elképzelhető, ez a személytelen elbeszélő, aki a keretben M. Holló Jánosról ítélezik is, nemcsak e két, hanem a kötet összes novellájának megformálója. Anélkül képződik meg azonban ez a lehetőség, hogy a szöveg kizárná M. Holló Jánost – mert bár nincs szó expliciten arról, hogy valamelyik novellát is ő írta volna meg, arról sincs szó, hogy nem. A kötet tehát bizonytalanságban hagy afelől, ki az író, az bizonyos csupán, hogy a történetmondó Irmái (vö. *Szilágyi*, 1997). Ebből a szempontból tehát, bevontva a történetmondás kérdésköre mellé a megírás problematikáját is, a ‘Mint a felszabadítók’ még összetettebb és ellentmondásosabb narratív szituációval szembeesít, mint ‘Az anyagi vigasság’, mely az írást nem tematizálja.

A megírás problémakörét vizsgálva érdemes felfigyelni arra, Gion milyen gondosan kapcsolja össze különböző köteteit. Láttunk már erre példákat ‘Az anyagi vigasság’ és az ‘Olyan, mintha nyár volna’ kapcsán, de még szembeszökőbb az Izsakhár (1994) és a ‘Mint a felszabadítók’ tematikus összetartozása. Ez utóbbi kötet ugyanis ott kezdődik, ahol az Izsakhár befejeződik. Az ‘Izsakhár’ végén M. Holló János ugyanis befejezte azonos című regényét, a ‘Szomorú langaléta négerék’-ben pedig ez áll: „Most már kétszáz márkám van, mert eladtam a regényemet” (MF. 9.), mondja M. H. János az ‘Izsakhár’ második fejezetéből ismert kezdő és gyakorlatlan betörőnek, Teofilnak. M. Holló egyértelműen saját ‘korábbi’, ‘Izsakhár’-beli szavait ‘idézi’, amikor ügyetlennek tartva Teofil ezt mondja: „Ezt már a nyáron is közöltem veled, és megpróbáltalak jó útra

téríteni” (MF. 9.). A ‘Mint a felszabadítók utolsó novellájában pedig M. H. J. az ‘Izsakhár’-t olvassa, ami zavarba ejtően egyszerre Gion és a fikció szerint M. H. J. regényének is a címe. M. H. Jánosnak további megírandó tervei is vannak: „ismételten elhatározta, hogy hosszú és derűs beszámolót fog írni kubai tartózkodásáról, és a Nagy Fehér Madárról” (MF.12.) – ez utóbbi szintén az Izsakhárból ismert, és a műben éppen Szivárvány Ervin kéri, írjon egy könyvet róla (I. 70.). A kubai út pedig, noha nem hosszú és derűs beszámoló formájában, a ‘Jéghegyen, szalmakalapban’ című Gion-elbeszélés tárgya. Ezek az utalások azért figyelemre méltóak, mert M. Holló János műveiként vannak feltüntetve Gion írásai.

Az ‘Izsakhár’ külön érdekessége, hogy eljátszik a regény a regényben motívumával, és ahogyan az olvasó előrehalad az ‘Izsakhár’ olvasásában, úgy halad előre – noha sok szó esik a regényírás nehézségeiről – M. Holló János az ‘Izsakhár’ írásában. A két folyamat tehát párhuzamosan halad egymás mellett, a regény elején kezdi el írni M. H. János a regényét, és a regény végére fejezi be. Noha Gion nem ír ún. posztmodern trükkregényt (*Milosevits*, 1998), nem lesz teljes a narratív szintek ontológiai bizonytalansága (ellentétben például *Balla D. Károly* ‘Élted volt regénye’ című művével, ahol a valóságsszintek teljességgel relativizálódnak; *Tarján*, 1999). Azonban kétségtelenül eljátszik azzal, hogy míg M. H. J. regénye az ‘Izsakhár’, addig Gion Nándor regénye felől nézve ez nyilvánvalóan nem igaz. Két másik szintet is megbolygat, M. H. J. és annak regénye narratív szintjeit: ha mindvégig megkülönböztethetőek is maradnak, feltűnő, hogy M. H. J. mint ismerőséről beszél Izsakhárról, számos szereplőnek nem jelezve, hogy regényhőséről van szó: „– Izsakhár mostantól fogva több figyelmet szentel majd a juhtenyésztésnek. [...] – Nem ismerem az illetőt – mondta Péterfy Sándor –, de bölcs ember lehet, ha ilyen életet választott magának”. Hasonló hatást kelt, amikor a gioni regény szövege alig észrevehetően vált át úgymond M. H. J.

regényébe. A maga életében eltelt időt megfelelteti azzal, mintha Izsakhár életében is folyamatosan telne az idő („ahogy múltak a napok, egyre gyakrabban jutott eszébe, hogy Izsakhárral most már meg kellene dolgoztatni az öszvéreket, [...] de aztán megnyugtatta magát, hogy a bibliai időkben hosszú életűek voltak az emberek”). Továbbá annyiban is közeledik egymáshoz e két szint, hogy M. H. J. a maga élményeit és problémáit vetíti bele

Izsakhár regényébeli életébe: „M. H. J. sokat evett a birka-húsból, és egy pillanatra arra gondolt, hogy Izsakhár talán több figyelmet szentelhetne a birkatenyésztésnek...” (I. 55.). És fordítva is igaz: Izsakhár sivatag- és félsivatagbeli (írója által elgondolt) problémái M. H. J.-t a maga életében is foglalkoztatják („M. H. J. regényének e fejezetében olyan gyakran emlegette a gyógyteákat, hogy ő maga is megkívánta a gyógyteát” [I. 77.]). Más szóval a regény nem bizonytalanítja el a narratív szinteket, de „eljátszik” a tematizáltan fiktív (M. H. János regénye és Izsakhár) és a tematizáltan nem, de fiktív (M. Holló János maga és a többi szereplő) közötti distinkcióval.

A „Mint a felszabadítók” című kötet kompozíciójában a keret, az első és a tizenötödik novella szól M. Holló Jánosról. E két elbeszélésben is megfigyelhető az a sajátosság, amely az „Izsakhár” mind a kilenc darabjára, továbbá minden más M. Holló János-novellára is áll: a novella eleje M. Holló János néven említi, majd M. H. Jánosként, azután M. H. J.-ként, a

novella vége pedig fordított sorrendben szolgáltatja vissza neki (ekkor sem „teljes”) nevét (az M. rövidítésre sosem derül fény). „Az író módszere ez (a nyitó és a záró helyen is): a teljes személyiséget fedő teljes tulajdonnév fokozatos rövidítésével mintegy kimossa a történetből a fáradt és blazírt művészhőst. [...] Nevének visszaszolgáltatásával azután az elbeszélések (és e kötet) végére visszaépül a személy is”. (Tarján, 1997) Ez a jellegzetes-

*Gion válogatott kötetének utolsó három novellája íróalakok köré fonódik, Gion novelláinak jellegzetes problematikáit, szituációit variálva újra: a háború mint háttér, abban az író közéleti állásfoglalásának kérdése, a műalkotás funkciója, szerepe és a – jól tudjuk, a hallgatóra nagy hatást gyakorló – történetmondás irodalmi műve formálása. A válogatott kötetben és Gion novellásköteleinek egymásutánján végigtekintve az rajzolódik ki, hogy elbeszélői egyre fokozottabban implicit helyett explicit kommentárokkal élnek, s ez párhuzamos azzal, hogy az „Ezen az oldalon” után előtérbe kerül a történetmondás aktusa (és annak fiktív hallgatója általi befogadása), amihez azután az írás és a megformálás kérdésköre társul.*

ség továbbá egyfajta kerettel ruhazza föl az egyes novellákat, ami inkább az „Izsakhár” szempontjából érdekes, ahol ugyan megvan a kötetnek egy keret (M. H. J.-nek és a szemközti ház egy lakójának írásbeli kommunikációja) által közrefogott sajátos történetive, maga a regényírás, annak elkezdése és befejezése mint a regény kezdő-, illetve végpontja, és visszatérnek, sőt, mondhatni, állandóak a szereplők, de az egyes novellákat, vagy ha tetszik, fejezeteket, M. Holló János nevének ritmikus kurtitása-vissza-

adása is, formailag, felszabdálja.

Még inkább elkülönítő erőként hat az „Az anyagi vigasság”-ban már vizsgált sajátosság, hogy a történetegységek (nem mindig szó szerint) visszatérnek, így az előre- és visszaulások egyértelműsített hálójával találjuk szembe magunkat. (Toldi, 1998) Amiben az „Izsakhár” „Az anyagi vigasság”-tól e tekintetben leginkább eltér, az éppen M. Holló János alakjából adódik: mert ahogyan a „Mint a felszabadítók” keretnovelláiban is bőséges malícia éri a hencegő, de nehezen író figurát, úgy

itt az egész kötetben a visszatérő történetegységeket meghatározza a nagyotmondás – amiben viszont az elbeszélő nem leplezi le. Ez a sajátosság az „Ezen az oldalon”-nal rokonítja, s ahhoz hasonlóan az implicit kommentár révén itt is létrejön az ironia lehetősége, amivel a narrátor jóval bőségebben él, mint ott, éppen azért, mivel hencegéséről van szó. Ebből következően már többről van szó: a történetegységek variálódó visszatérése a „Börtönről álmodom mostanában” című művel kíván összehasonlítást.

A „Mint a felszabadítók” tizenöt fejezetből áll és keretes, ahogyan Bodor Ádám „Sinistra körzet” című műve is. Egyéb hasonlóságok is föllelhetők, egyrészt narratológiai: Irmái, illetve Andrej Bodor egyes szám első személyű történetmondása. Másrészt motivikusan: a körzetből elérhetetlen a külvilág („Norvégiától Észak-Afrikáig”), a fogadott fiú ösztönözte cselekvés (Béla Bundasian, illetve – érdekes módon – Modrovich Béla), soknemzetiségű és soknyelvű terület stb. (5) A „Mint a felszabadítók” előterében áll a történetmondás és írás kettőssége, míg ez a „Sinistra körzet”-nek ez nem szempontja, másfelől a „Sinistra körzet”-nek lényeges vetülete a hatalomnak való alávetettség, bűn és mérték kérdése, ami pedig Gion kötetének novelláit nem foglalkoztatja ilyen fókig.

További fontos eltérés, hogy a „Sinistra körzet” novelláit „Andrej Bodor személye és motivációja fűzi össze: mostohafiát, Béla Bundasiant keresi, hogy megmentse” (Pozsvai, 1998), és Andrejnek a novellák során kibontakozó életútja éppen súlya miatt jobban előtérben van. Ezzel szemben Gion kötetében, noha a novellákat kétségtelenül összekapcsolja Irmái személye, az elbeszélések láncolatában az ő sorsának alakulása jóval kisebb szerepet kap. Mindenesetre Irmái életének egyes epizódjai lineáris rendben következnek. A „Nemesi származékok”-ban kezdi fontolgatni, hogy kilép a bútorgyárból; a „Március”-ban már ki akar lépni, ezért elfogadja, hogy Szkenderovics házában készítsen bútorokat, és már meghívása van tavaszra egy tengerparti szállodába – ez a háttere

„A mimózákat nem szabad késsel bántani” című novellának; színházban végez asztalosmunkát („Nemzeti színek”, „Norvégiától Észak-Afrikáig”), majd jó munkáját látva kéri fel Till Sándor a maga lakásába („A medúzák nem hoznak szerencsét”). Más szereplőknél is megfigyelhető, hogy egy későbbi novellában a fikció szerint „életük” egy későbbi pontján is találkozunk velük: például Bruzsinszki a negyedik novellában vágja le hatodik lábujját, majd a hatodik novellában már mint fellábbú portás jelenik meg. Mindezek azonban csak a háttérben tűnnek föl, Gion kötetében ilyen szempontból sokkal kevésbé olvasható regényként, mint a „Sinistra körzet”.

Gionnál az egyes novellák összetartozását inkább az biztosítja, hogy az alapukul szolgáló motívumokat tekintve egymás variánsai. Mivel a nyelv és a szabadsághiány e tanulmányoknak nem tárgya, itt a művészetet és a kötet „műalkotásait” (Szilágyi, 1997), valamint a – Tarján Tamás szavával élve – „bútorgyilkosság” motívumát (Tarján, 1997) vizsgáljuk meg. Az „Olyan, mintha nyár volna” és a „Mint a felszabadítók” című kötetek „műalkotásai”-nak közös sajátossága lehet a művészi érték tematizált hiánya és a kifejezetten inkongruens célra való felhasználás. De a „Mint a felszabadítók” az enervált író M. Holló Jánossal, az ízléstelen tengerparti emléktárgyakat készítő Vukojével, a zagyva verseket író Huguik Mihálllyal, a káromkodó színésznővel, a felpuffedt fehér hullákat festő Kovalszky Ferencsel és a fegyverek elrejtésére szolgáló görög vázákat készítő Erikával szemben – ezáltal novellák sorát építve a művészet problematikájára – lépteti föl a szép bútorokat készítő Irmait, aki öntudatosan vallja: „De egy szép bútor darab is ér annyit, mint egy szép vers”. A költőnek készülő asztalos, Huguik Mihály szerint „a művészeknek az a dolguk, hogy felgyújtsák a világot”, ami fájdalmasan realizálódik a kötet novelláiban – ha a felgyújtást tágan értelmezve általában megsemmisítésként értjük. Ugyanis ahelyett, hogy a világ gyúlna lángra Huguik Mihály szép átvitt értelmű „hitvallásában”, a bútorok – a kötet egyetlen

len igazi műalkotásai – égnék el, illetve semmisülnek meg (‘Március’, ‘Mint a felszabadítók’, ‘A Medúzák nem hoznak szerencsét’). A bútorgyilkossághoz kapcsolódik, hogy Vukoje is, amikor úgy gondolja, N. L. mégis tud festeni (bár Irmái szerint N. L. képei idegborzolóak), felgyújtja festményeit.

Gion válogatott kötetének utolsó három novellája íróalakok köré fonódik, Gion novelláinak jellegzetes problematikáit, szituációit variálva újra: a háború mint háttér, a műalkotás funkciója, szerepe és a – jól tudjuk, a hallgatóra nagy hatást gyakorló – történetmondás irodalmi művé formálása. A válogatott kötetben és Gion novellásköteleinek egymásutánján végigtekintve az rajzolódik ki, hogy elbeszélői egyre fokozottabban implicit helyett explicit kommentárokkal élnek, s ez párhuzamos azzal, hogy az ‘Ezen az oldalon’ után előtérbe kerül a történetmondás aktusa (és annak fiktív hallgatója általi befogadása), amihez azután az írás és a megformálás immár problematizált kérdésköre társul.

### Gion Nándor idézett műveinek felhasznált kiadásai

*Az anyagi vigasság.* Forum, Újvidék, 1985.  
*Izakhár.* Kortárs, Budapest, 1994.  
*Jéghegyen, szalmakalapban.* Osiris, Budapest, 1998.  
*Mint a felszabadítók.* Osiris, Budapest, 1996.  
*Olyan, mintha nyár volna.* Forum, Újvidék, 1974.

### Jegyzet

(1) A galamb: „Utólag mindig csak egy szemüveges lányról beszélsz, holott ketten voltak, s te egyszerre voltál szerelmes mind a kettőbe; és talán ők is szerelmesek voltak beléd. [...] Jó volt együtt lenni vele, melegen a fázós kezeit, sétálni vele a hóesésben. Mászt alig csináltál, csak sétáltál vele, és a kezét fogtad, néha megcsókoltátok egymást, de sohasem a lakásban, mindig az utcán, séta közben...” (OMNyV. 10.). A szemüveges lány: „Sűrű nagy pelyhekben esett a hó, és én egész éjjel az utcán sétáltam a szemüveges lány miatt. Fogtam a kezét, és magas házak között sétáltunk. [...] Semmi mást nem csináltam, csak fogtam a kezét és sétáltam.” (OMNyV. 31.). Még az is valóra válik ebben a szövegrészben, hogy az elbeszélő csak egy szemüveges lányról beszél.

(2) „A válogató Domokos Mátyást dicséri, hogy a Jéghegyen, szalmakalapban anyaga novellaszerző

eljárásaiban és hangulatában egyaránt egységes... Egy kivétel akad csupán, A galamb című novella, amely nem illik ebbe a novellasorba, mégis van indokltsága közzétételének. [...] [A]z Új Symposion folyóirat köré csoportosuló alkotók meglehetősen sokat foglalkoztak a képregénnyel. [...] A galamb című novellát a kritikusok az 1970-es évek közepén kiemelkedő alkotásnak tartották, mára azonban a szövegnek csak művelődéstörténeti konnotációi tarthatnak számot érdeklődésünkre.” (Toldi, 1998. 37/38.)

(3) Ebből a szempontból összevethető A kárókatónák még nem jöttek vissza című regénynek azzal a részletével, ahol az elbeszélő, Tamás az Éhes ingovány című film tartalmát meséli el. Amit Tamás mond, hogy a gonosz emberekről „már öt kilométerről leritt, hogy sötét gazember” és hogy „fárasztó trükkjei voltak”, megegyezik A galamb két szereplőjének véleményével: T. T. a vágató ló hátán is tübe fűzi a cérnát, beszélget a lovával, „már az első oldalakon kiderül, hogy Joss Jamon egy sötét gazember”, de a kisfiú szerint „nyavalyás bandita”, T. T. könnyen elbánt vele, nem méltó hozzá (OMNyV. 8/12.). A két szövegrészlet közös sajátossága, hogy az elbeszélő végig fölüényes, a jellemek egységisége miatt a két elbeszélő túl egyszerűnek tartja a történetet, a történetek logikáját jól ismerve közömbösen számolnak be a halálesetekről („Jól sejtet, hogy a java még ezután következik.”; OMNyV. 12.) (vö. Jenei, 1998. 77.).

(4) A galamb: „Ez a halász [ti. Povazsánszki] mindennap csapdákat rakott a nádasokba, és fogdosta a pészmapatkányokat. Burai J. meg, ha csak tehette, kiszabadította őket.” (Jsz. 108.)

Fodó Tanár Úr: „Ő maga is büzlött [ti. Povazsánszki], egyedül élt, senki sem gondoskodott róla, más talán meghülyült volna egyedül ott abban a házban, Povazsánszki azonban kemény és kegyetlen ember volt. Én nem szerettem, mert vízbe fojtotta a pészmapatkányokat, és kirabolta a vadkacskák fészkeit, de azért még ma is elismerem, hogy jól tartotta magát abban a koszos, bűdös házban.” (Jsz. 140.)

(5) „Bodor és Gion művei között a filológia nemigen talál közvetlen összefüggéseket: nem átvétellel, nem hommage-os rokonulással állunk szemben. [...] Az Erdélyből Magyarországra települt Bodor és a Jugoszláviából Magyarországra települt Gion (az előbbi mindössze öt esztendővel idősebb az utóbbinál) szülőföldjén részben egyező benyomásokat szerezhetett a többségi nemzet(ek) és a kisebbségek viszonyáról, a jogállamiság nem csupán nacionális természetű hézagairól, a nyelvhasználat nem pusztán iskoláztatás és törvények okozta kedvezőtlen módosulásairól.” (Tarján, 1997. 201.)

### Irodalom

Bal, Mieke (1985): *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative.* University of Toronto Press, Toronto, Buffalo, London.  
Bokányi Péter (1996): Darvasi László: A Kleofás-képregény. *Kortárs*, 11. 116–117.  
Jenei Teréz (1998): Az ifjúsági nyelv mint stíluseszköz Gion Nándor A kárókatónák még nem jöttek

vissza című regényében. *Módszertani Közlemények*, 2. 74–77.

Márton László (1992): Az elátkozott peremvidék. *Holmi*, 12. 1873–1880.

Milosevits Péter (1998): *A szerb irodalom története*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Pozsvai Györgyi (1998): *Bodor Ádám*. Kalligram, Pozsony.

Szilágyi Zsófia (1997): Felgyűjtják a világot? Gion Nándor: Mint a felszabadítók. *Alföld*, 1. 64–68.

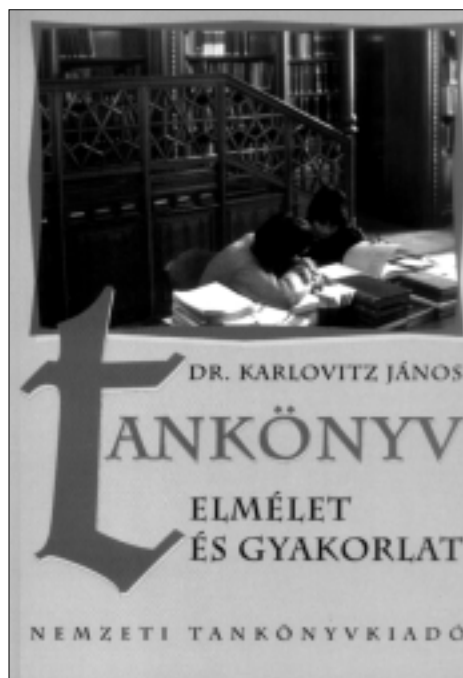
Tarján Tamás: Balla D. Károly: Élted volt regénye. *Kortárs* 1999/8. 109–112.

Tarján Tamás (1997): Egy s más a bútorgyilkosságról. Gion Nándor: Mint a felszabadítók. In: T. T.: *Tres faciunt collegium. Esszék, tanulmányok*. Orpheusz.

Tátrai Szilárd (2000): Az elbeszélő „én” nyelvi jelöltisége. Kísérlet a perszonális narráció szövegtani megközelítésére. *Magyar Nyelvőr*, 2. 226–238.

Toldi Éva (1998): Az író utcája. Gion Nándor: Jéghegyen, szalmakalapban. *Forrás*, 9. 34–38.

**Dömötör Edit**



*A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből*

# Retorika, poétika, történetiség

*Eisemann György Mikszáth-könyvéről*

*Eisemann György munkáit méltán tarthatjuk számon a kilencvenes évek irodalomtudományának legérdekesebb és legeredetibb kezdeményezései között. Eisemann tevékenysége több szállal kapcsolódik az irodalom tanításának kérdéseihez is: részint a tankönyvírás közvetítői feladata, részint pedig – elsősorban az egyetemi oktatás vonatkozásában – az amerikai ekonstrukcióhoz köthető megközelítésmódok alkalmazása révén.*

**E** megközelítésmódok módszereiket tekintve nemcsak „megcáfolhatatlanok” (ahogy Paul de Man látszólag némileg túlzón, de nem teljesen alaptalanul mondja), hanem taníthatóak is: „Amennyiben (...) elméletet alkotnak, vagyis taníthatóak, általánosíthatóak és rendszerezésre nagymértékben fogékonyak, az olvasás retorikai módozatai (...) az általuk támogatott olvasást mégis elkerülik, ellenszegülnek neki. Semmi sem képes legyőzni az ellenszegülést az elméletnek, mivel az elmélet maga ez az ellenszegülés. (...) Mégsem jut válságba; nem tehet mást, minthogy virágzik, s minél inkább ellenszegülnek neki, annál inkább virágzik, mivel a nyelv, amelyet beszél, az önmagának-ellenszegülés nyelve” (Ellenszegülés az elméletnek’). Egy monográfia esetében ugyan semmiképp sem tekinthető pusztán másodlagos jelentőségűnek az itt érintett kérdés, most mégsem annyira a taníthatóság (a dekonstrukció szerzőitől valószínűleg nem teljesen idegen) elve és a szubtilitások (nem módszert, hanem képességet jelölő) hermeneutikai fogalma közötti különbség lehet közvetlenül érdekes. (Bár Eisemann György monográfiája kiváló példa lehet – csak az applikáció során megmutatkozó – összetartozásukra is.)

Nem tagadható azonban, hogy a nyelviség tapasztalatának e két horizontja közötti feszültség által felvethetővé vált kérdések lehetnek mérvadóak számunkra: hogyan alakítja az értelmezés a szöveg poétikai és retorikai komponenseinek – a szöveg létmódjának elgondolhatóságát is meghatározó – viszonyát? Hogyan reflektálja az irodalmi szöveg – csak annak poétikai megformáltságán keresztül megragadható – történetiségének és – az időbeliség problémáját a történetiségétől elválasztó – retoricitásának feszültségét? E (sematikusan felvázolt) kérdések előtérbe kerülésével az utóbbi évek – részben épp Eisemann György munkái révén (1) – megújuló romantika-kutatásában is számolni lehet.

Magától értetődő, hogy a történetiség kérdésére adott válaszok a monográfia műfajának megújíthatóságával kapcsolatos (és mostanában sokat emlegetett) problémákat is szorosan érintik. De érintik azt az irodalomtörténeti modellt is, melynek körvonalai Eisemann György írásaiban, elsősorban „A romantikától a modernség felé” című, a maga összetettségében itt természetesen nem tárgyalható tanulmányban rajzolódnak ki. A monográfiával kapcsolatos implikációi részint történeti, részint módszertani jellegűek. Az előbbieket közül különösen termékenynek bizonyulhat az az elgondolás, mely a történeti realizmust a romantika egyik paradigmájaként képzelel el. (E koncepció helyet kap nem csak a monográfia lapjain, hanem a H. Nagy Péterrel és Kulcsár-Szabó Zoltánnal közösen írt tankönyvben is.) Azért lehet ez tanulságos akár más nyelvek irodalmára nézve is, mert lehetővé teszi többek között a „romantikus iskolák” utáni, de nem a történeti realizmus formációihoz kapcsolódó kezdeményezések átértékelését is.

„A romantikától a modernség felé” című tanulmánynak a romantika, a modernség és a posztmodernség viszonyát érintő elgondolásai jelen összefüggésben szintén kiemelt fontosságúak: a „romantika folytonossága” (a monográfia érvelését követve) egyformán utat

nyit a modernségnek a Mikszáth-próza által képviselt változata és a posztmodernség esztétikai tapasztalata felé, mely Mikszáth prózáját a romantikus receptivitás hagyományának megújult folytonossága révén (a monográfia szép megfogalmazásával) immár „ön-nön jelenének visszanyert múltjaként interpretálhatja” (7.). A receptivitás ezen formáját „A romantikától a modernség felé” *Jauss* és de Man vitájára utalva – a „jelölők »játékát« észlelő-kiaknázó befogadásként” értelmezi. (2) A hangnem problematikája, mely a monográfia inkább alcímként értelmezhető fejezetcímében („Az epikus hangnem művésze-te”) megjelenik, s amely így a Mikszáth-próza megközelíthetőségének lehetőségeit mintegy összefoglalóan hivatott jelölni, ezzel kapcsolatban azért érdekes, mert a maga bonyolultságában mutatja az irodalmi hagyományok folytonosságainak és megszakítottságainak kérdését. Az elbeszélés „liraisága” ugyanis egyfelől a romantikus költészet monologikussága felől, másfelől olyan sajátosságként értelmeződik, mely (a posztmodern irodalmiságra emlékeztető módon) a szöveg narratológiai leírható jellegzetességei helyett annak nyelviségét helyezi előtérbe – a „jelölők játékának” a romantikus receptivitáshoz köthető képzetére utalóan.

Eisemann György munkáiban észrevehető az érdeklődésnek a tárgyához való folytonos visszatérése, melynek révén korábban tárgyalt kérdések új összefüggésbe, új értelmezési lehetőséget nyitó távlatba kerülnek. (Lásd például az „Utazás és holdvilág” értelmezését az „Ősformák jelenidőben” és „A folytatódó romantika” című kötetekben.) Az irodalomtörténeti gyakorlat e ritkán megfigyelhető, önmagát is átértékelni képes nyitottsága a monográfia esetében azért érdekes, mert Mikszáth prózájának vizsgálatakor (első-sorban a legenda és az anekdota műfaja kapcsán) az egyes szövegek korábbi mintákat, előszövegeket átformáló teljesítménye kap – mint a mítoszok átformálása az „Ősformák jelenidőben” tanulmányaiban – kiemelt figyelmet, ennek során azonban az eredet „eltűnésének” és a jelentés iterabilitásának kérdése kerül a korábbinál jóval határozottabban, az értelmezés szempontrendszerének egyik központi elemeként előtérbe. (3) A anekdota kapcsán a monográfia meggyőzően érvel amellett, hogy az irodalmi értésmódok megváltozása révén a „nyelvi jelek eltolásaival-sűrítéseivel” (72.) élő mikszáthi anekdotával produktív párbeszéd alakítható ki (amit bizonyos olvasói elvárások improduktívává válása még nem szükségszerűen von maga után). Visszaigazolják ezt (mint arra Eisemann is utal) az újabb prózatörténeti fejlemények is, *Esterházy*, *Kis Magyar Pornográfia*’-jától talán egészen *Márton László* új regényének „Hány vödör bor fér egy gönci akóba?” címmel megjelent fejezetéig.

Noha a „jelölő struktúra mozgatása” Eisemann-nál a receptivitás egy történeti formájaként tételeződik, felvethető a kérdés, hogy a „jelölők kapcsolatának allegorizálására” összpontosító olvasat helyenként nem fordul-e át a „poétika történetéből” a „történelem retorikájába”. (Értve ez utóbbit a történelem nyelvi-retorikai képződményként való fel-fogását.) Kérdés persze, hogy a jelölők (vagy egyes tematikus mozzanatok) allegorizációja és a szöveg megformáltságának sajátosságai közötti esetleges feszültség inkább az értelmezés „megoldatlanságára” vagy poétika és retorika szembenállására utal-e. „A gavallérok”, „A Noszty-fiú esete Tóth Marival” vagy „A fekete város” körültekintő elemzésével szemben a „Beszterce ostromá”-t és „A beszélő köntös”-t tárgyaló fejezetek esetében ezzel kapcsolatban mindenesetre lehet az az olvasó benyomása, hogy a markáns, határozott irányú értelmezéseket erősítené, ha az elemzés a szöveg megformáltságának más összetevőire figyelő szempontokkal egészülne ki. „A beszélő köntös” esetében érzékelhető talán leginkább, hogy a szöveg egyes (főként tematikus) mozzanatainak öntematizáló funkciót tulajdonító olvasási alakzatot nemigen erősíti sem a szöveg narratológiai leírható összetevőinek elemzése, sem az elbeszélés nyelviségével kapcsolatos megfigyelések sora. Ezért marad itt érzésem szerint – az értelmezés kétségtelen innovativitása ellenére is – kérdéses, hogy az elemzés mennyiben tudja valóban megmutatni, hogy „nem csak a témáról van szó, hiszen a téma itt a szöveg megalkotottságával párhuzamos fejle-

ményeket mutat” (53.), s hogy az „eredet eltűnésének” színrevitelével a szöveg képes „dekonstruálni” egyes „modern tendenciákat” is (7.).

„A fekete város”-ról szóló fejezet, mely a történelem retoricitásának kérdését a regény egyik tematizált problémájaként tárgyalja, maga is felhívja a figyelmet arra, hogy a tragikum (melyhez az értelmezés a szöveg egy múltbeli horizonthoz tartozását köti) értelmezhető úgy is, mint amely az értékek pusztulásának színrevitele révén hozza létre magukat az értékeket (153.) – hasonlóan ahhoz, ahogy Jauss az emlékezet romantikus fogalmát (részben önmagával is vitában) aiszthétikus képességként, tehát az esztétikai tapasztalat egy lehetséges teljesítményeként értelmezi. (4) Nem következik-e azonban ebből az is, hogy az esztétikum a tragikum esetében is képes lehet egy a mienktől már idegenné vált tapasztalatot közvetíteni és az esztétikai élvezet tárgyává tenni? S hogy a tragikum így nem pusztán a recepció gátjaként értelmezhető?

Hogy milyen mértékben függvénye a megértés mindenkori horizontjának az, hogy valami egyáltalán kérdés(es)sé válhat, jól mutatja a dekonstrukció angolszász (tájékozódású) recepciója, melyben nem találkozunk a történetiségre irányuló kérdés felvetésével (hacsak nem a történeti historizmustól örökölt szemléletformákra vonatkoztatva). Eisemann György monográfiája a különböző értésmódok dialogikus viszonyának fenntartásával teszi lehetővé e kérdések felvetését.

### Jegyzet

- (1) Lásd pl. Török Lajos (2000): A romantika nyomában. *Alföld*, 1. 106–111., 107.  
 (2) Eisemann György (1999): A romantikától a modernség felé. In: *A folytatódó romantika*. h. n. 92–116., 100.  
 (3) Az Ősformák jelenidőben kapcsán lásd H. Nagy Péter (1997): Magatartásformák poétikája és mítoszok interakciója. *Tiszatáj*, 5.  
 (4) Vö. A romantikától a modernség felé... 101.

---

EISEMANN György (1998): *Mikszáth Kálmán*.  
 Korona Kiadó, Budapest.

**Kékesi Zoltán**

## Független Pedagógiai Intézet

Megkezdte működését az Alternatív Közgazdasági Gimnázium (a legendás AKG) épületében a magániskolák által létrehozott független pedagógiai intézet, s kínálja sokszínű szolgáltatásait.

## Tisztújítás a PSZOSZ-ban

A PSZOSZ a pedagógiai intézetek országos szakmai egyesülete. *Szabó László* szombathelyi elnök mandátuma lejárt, lemondását érdemei elismerése mellett fogadta el a szervezet. Ismét dunántúli elnök élvezi a választók bizalmát: *Annási Ferenc*, a győri Pedagógiai Szolgáltató Intézet igazgatója.

## Pastorale 2002

A zuglói Szent István Zeneház több évtizedes zenei közművelődési hagyományai folytatásaként a fenti címmel hirdetett ifjúsági zenei rendezvénysorozatot, melynek érdekessége, hogy a tematikát követően az Állatkertbe is kitelepelnek. Vajnemöjnen muzsikál; Körbe-körbe (rondó-forma a zenében), Két zongorán négy kézzel és Repülj, madár, repülj – e négy témakörben társul értő ismertetés a zenei élményhez.

## Drámapedagógiai tankönyv a felsőoktatásban

A Magyar Drámapedagógiai Társaság vezetői úgy döntöttek, hogy „akadémiai” tankönyvvel kínálják meg a pedagógusképzésben többféle program alapján drámapedagógiát tanítókat. A legjobb tapasztalatokat összegző kötettel egységesen magas színvonalat kívánunk elérni a hazai drámapedagógiában.

## Fel a zászlóval magasra

A Kossuth-év alkalmából március 1-jén tartanak szakmai tanácskozást a gyermek- és serdülőszervezetek. Áttekintik hagyományrendszerük 1848-as vonatkozásait, kicserélik tapasztalataikat. Először adják át a Vasvári-diplomát, melyet a Magyar Pedagógiai Társaság mozgalompedagógiai szakosztálya alapított.

## 50 év

Fél évszázados jubileumára készül Miskolcon a *József Attila* nevét viselő Általános Iskola. Az iskola arról nevezetes, hogy tanulói közt meghatározó a roma tanulók száma, s az iskola e kihívásra pozitív programokkal válaszol. A Költészet napjához csatlakozva szervezik hagyományos József Attila-napjukat, s erre az eseményre jelentős személyiségek meghívását, megszólaltatását tervezik.

## Iskolakultúra-események

2002. január 29-én, 16.00 órakor a budapesti Írók Könyvesboltjában az Iskolakultúra-könyvek utóbbi három kötetét mutatták be, mintegy hatvan fő szakmai érdeklődő számára a kötet szerkesztői.

2002. február 7-én a hajdúböszörményi Veress Ferenc Szakképző Iskola Iskolahetének keretén belül *Géczi János* tartott előadást az Iskolakultúra folyóiratról, a Baranya megyei tudásmérések biológia tárggyal kapcsolatos eredményeiről és a magyar pedagógiai folyóirat-struktúráról.

2002. február 12-én a Kossuth Rádió Társalgó című műsorában *Varga Lajos Márton* műsorvezető-szerkesztő az Iskolakultúra könyvek-sorozatban megjelenő *Nagy Mária – Baska Gabriella és Szabolcs Éva* szerzők *Magyar Tanító, 1901.* című kötetét méltatta. A kötetéről Nagy Máriával készült interjút is ekkor sugározta a rádió.



*Németh András*

## A reformpedagógia gyermekképe

A jelenleg széles körben elfogadott szakmai vélekedés szerint a reformpedagógia (New School, Új Nevelés-, Új Iskola-Mozgalom, Progressive Education, Education Nouvelle stb.) fogalma elsősorban Európában és Észak-Amerikában kibontakozó kultúra- és társadalomkritikai motívumok által inspirált pedagógiai irányzatok és koncepciók, illetve iskolakísérletek összefoglaló elnevezésére szolgál, amelyek a pedagógiai gondolkodás és a nevelői gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekszenek, s amelyek a 19. század utolsó évtizedétől kezdődően a 20. század közepéig jöttek létre.

*Szabolcs Éva*

## A gyermektanulmányi szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban, 1890–1906

A 19. század végén Magyarországon megjelenik a gyermekkel kapcsolatos tudományos megfigyelés igénye, terjed a gyermektanulmányi szemléletmód, felfigyelnek a pszichológia tudományának legújabb eredményeire. Hogyan építik be a pedagógusok a szakmai közgondolkodásba a terjedő szemléletmódot? A következőkben a gyermekkel kapcsolatos szakmai gondolkodásnak azt az elemét igyekszünk bemutatni, amely a gyermek megfigyelésével függ össze.

*Báthory Zoltán*

## Tudásértelmezések a magyar középiskolában

„Középiskola a modern társadalomban: katasztrófa sújtotta övezet?” – teszi fel a kérdést a hetvenes évek közepén Torsten Husén neves svéd oktatáskutató. És amikor most kísérletet teszek arra, hogy rendszerezem a magyar középiskola – pontosabban az érettségiig vezető alsó és felső középiskola, mintegy 6–8 iskolai évfolyam – tudásfelfogásának jellemző pedagógiai jegyeit és azok változási irányait, a Husén-idézettel jelzem, hogy tudatában vagyok a nehézségeknek.

*Vágó Irén*

## Tanulói továbbhaladás – hátrányos helyzetben

„A tanulói továbbhaladás az iskolarendszerben’ elnevezésű kutatás egyik résztémájaként mélyinterjúkat (1) készítettünk három hátrányos helyzetű térség (Borsod, Somogy és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) és Baranya megye aprófalvaiban, összesen 15 kistelepülésen általános iskolai igazgatókkal (az egyik nagyközségben mindkét közoktatási intézmény vezetőjével).

