

96045

1383

3

ISKOLA KULTÚRA

XIII. évfolyam 2003. március

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Bakonyi Pál
nyugalmazott
főigazgatóhelyettes,
OPI, Budapest

Bán András
esztéta, Budapest

Csalog Judit
ny. tanár, Római Katolikus
Egyházi Gyűjtemény –
Vámosújfalú, Sárospatak

Fehér Katalin
főiskolai tanár,
ELTE, Tanárképző
Főiskolai Kar, Budapest

Hegedüs Judit
tanársegéd, ELTE, Tanító-
és Óvóképző Főiskolai
Kar, Ph.D. hallgató,
ELTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet,
Budapest

Kabai Lóránt
középiskolai tanár,
Budapest

Kékes Szabó Mihály
egyetemi docens, SZTE,
BTK, Pedagógiai és
Pszichológiai Intézet,
Neveléstudományi
Tanszék, Szeged;
főiskolai tanár,
Kaposvári Egyetem,
Csokonai V. M.
Pedagógiai Főiskolai Kar,
Pedagógia Tanszék,
Kaposvár

**Lindenbergné Kardos
Erzsébet**
főiskolai docens, Tessedik
Sámuel Főiskola,
Pedagógiai Főiskolai Kar,
Művészeti Tanszék,
Szarvas

Loránd Ferenc
tudományos főmunkatárs,
OKI, Budapest

Lükő István
egyetemi docens,
Nyugat-Magyarországi
Egyetem, Faipari Mémóri
Kar, Tanárképző Intézet,
Sopron

Nagy Júlia
Ph.D. hallgató,
Miskolci Egyetem,
Irodalomtudományi
Doktori Iskola, Miskolc

Nagy Péter Tibor
tudományos kutató,
OKI, Budapest

Németh András
főigazgató,
ELTE, Tanárképző
Főiskolai Kar,
Neveléstudományi
Tanszék, Budapest

Szabó Julianna
főiskolai docens,
Tessedik Sámuel Főiskola,
Pedagógiai Főiskolai Kar,
Művészeti Tanszék,
Szarvas

Szaboles Éva
egyetemi docens,
ELTE, BTK,
Neveléstudományi
Intézet, Budapest

Szalai Tünde
főiskolai adjunktus,
SZTE, JGYTF, Német
Nyelv és Irodalom
Tanszék, Szeged

Vincze Tamás
főiskolai tanársegéd,
Miskolci Egyetem,
Comenius Tanítóképző
Főiskolai Kar, Nyelvi-
Irodalmi Tanszék,
Sárospatak

Zsolnai József
igazgató, Veszprémi
Egyetem, Tanárképző
Főiskolai Kar, Pápa

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem

Főszerkesztő:

Géczi János

e-mail: geczi_janos@axelero.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály e-mail: H7942and@ella.hu

Csányi Erzsébet (Újvidék)

e-mail: csanyie@ptt.yu

Kamarás István

e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László

e-mail: kojani@freemail.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

web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Oktatási Minisztérium

Közlési feltétek:

www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és Logisztikai Központ, Könyvtárellátó Kht., 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.), a PTE jegyzetboltjában (Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyvesboltban (Pécs, Jókai u. 25) is.

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs**

Lapzárta: 2003. február 15.

tanulmány

Nagy Péter Tibor

A középfokú nőoktatás huszadik századi történetéhez 3

konferencia

Kelemen Elemér

A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története a dualizmus korabeli Magyarországon 15

Kékes Szabó Mihály

A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában 17

Vincze Tamás

A német nyelv szerepe a magyar tanítóképzésben a dualizmus korában 25

Szabolcs Éva

Néptanítói álláshirdetések 1901-ben 39

Hegedűs Judit

Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában 42

Németh András

A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése 53

vita

Csalog Judit

Ez történt Szentlőrincen 69

Loránd Ferenc

Így is lehet! 73

Bakonyi Pál

Hozzászólás a kritikai szocializmuskritika-vitához 77

Zsolnai József

Kényszerű hozzászólás a pedagógia újabb identitászavarához 80

iskolakultúra

03/03

Szalai Tünde

Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia
folyamatorientált fejlesztéséről **85**

Kabai Lóránt

Mire jó, mire jó még? **92**

Lindenbergerné Kardos Erzsébet – Szabó Julianna

Lélekgyógyítás zenével **98**

Lükő István

Az információs és a tanuló társadalom **102**

Nagy Júlia

Történelemoktatás drámajátékkal **110**

Bán András

„...Háttérbe szorítják a pálmát, lótuszt, akantuszt...” **122**
(Blaskóné Majkó Katalin – Szőke Annamária [szerk.]:
A Mintarajztanodától a Képzőművészeti Főiskoláig.
Bakos Katalin [szerk.]: *Mucha és társai. Szecessziós
plakátok a Magyar Képzőművészeti Egyetem
gyűjteményéből*)

Fehér Katalin

Az elmúlt korok gyermekei **125**
(Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*)

Satöbbi **128**

A középfokú nőoktatás huszadik századi történetéhez

Az 1926-os leányközépiszkolai törvényre emlékezvén (írásunk ennek apropóján született az MTA neveléstörténeti albizottságának felkérésére) talán nem érdektelen azt leszögeznünk, hogy a nők magyarországi középfokú iskoláztatásának társadalomtörténetéről háromféle feldolgozás áll rendelkezésre. A neveléstörténetben mindig kiemelt jelentőségűnek tartott tanítóképzés történetének feldolgozása, régebbi iskolatípus-történetek és intézménytörténetek, a nőképzésről való gondolkodás története gyanúm szerint jobban ismertek a neveléstörténet művelői körében, ezért ezekre most nem térünk ki. (Németh, 1990)

Az első társadalomtörténeti megközelítést Karády Viktor tanulmánya reprezentálja a lányok felsőbb iskolai részvételéről, ennek tanulságát talán úgy lehetne összefoglalni, hogy a lányokra fokozottan igazak a fiúkra megfigyelt törvényszerűségek, azaz még magasabb a zsidók aránya, még jobb családokból jöttek stb. (Karády, 1997) A második módszert illetően – tanítványaim esettanulmányai alapján – hamarosan módunk lesz számos konkrét leányközépiszkola (köztük polgárik és tanítónőképzők) társadalomtörténeti beágyazottságáról olvasni, ha másutt nem, egy erre nyitott website-on. A harmadik legfontosabb elemzéstípust reprezentálja e cikkünk, mely kísérlet legalább a legalapvetőbb iskolázottsági statisztikai összefüggések feltárására. Természetesen nincs módunk végigelemezni még a legfontosabb jelzéseket sem. E cikk keretében csak a népszámlálási statisztika nő/férfi dichotómia alapján bontott iskolázottsági adataiba pillantunk bele, s legfeljebb alkalmilag tekintünk ki az iskolastatisztikára.

Középiszkolázottság – középiskola nélkül

Amikor a középiszkolázottság modern fogalma megjelenik, Magyarországon még nincsenek leányközépiszkolák, s az 1890-es évek oktatáspolitikája kényszeríti ki csupán, hogy – a lányok egyetemi felvételének lehetővé tételét követően – nyíljanak leányközépiszkolák is.

A klasszikus középiszkolai végzettséget tekintve tehát a huszadik századot megelőző időszakban férfimonopóliumról beszélhetünk. Nem véletlen azonban, hogy az 1910-es népszámlálás már korcsoportos bontásban is beszámol a nők magasabb iskolai végzettségéről – mintegy „visszamenőlegesen” átértelmezve a törvény keretein kívül, a mind szélesebb középrétegek nyomásának engedve megszülető lányiskola-típusokban szerzett iskolai végzettséget.

Az 1910-es népszámlálás sajnos nem tartalmaz arról adatokat, hogy az egyes középiszkolázott csoportok milyen arányban szereztek különböző iskolatípusokban középiszkolai végzettséget, így csak az összesített arányok diagnosztizálhatók.

Az adattáblából az állapítható meg, hogy amiképpen évtizedről évtizedre haladunk visszafelé az időben, úgy csökken annak valószínűsége, hogy valaki négy, hat, illetve nyolc osztályos középiszkolás végzettséget szerezzen. (MSK, 64.)

férfiak	70 feletti	60–69 éves	50–59 éves	40–49 éves	30–39 éves	20–29 éves
iskolakezds		1863,00	1873,00	1883,00	1893,00	1903,00
4 közép	1,20	1,30	1,70	2,30	2,50	2,50
6 közép	0,60	0,60	0,70	0,70	0,80	0,70
8 közép	2,30	2,70	3,00	3,80	4,70	5,20
4-es+6-os+8-as	4,10	4,60	5,40	6,80	8,00	8,40
8-asok és 4+6-osok aránya	1,27	1,42	1,25	1,26	1,42	1,62
nők	70 feletti	60–69 éves	50–59 éves	40–49 éves	30–39 éves	20–29 éves
iskolakezds	–	1863,0	1873,00	1883,00	1893,0	1903,00
4 közép	0,8	0,9	1,50	2,10	3,2	4,00
6 közép	0,2	0,3	0,30	0,50	0,8	0,80
8 közép	0,2	0,2	0,40	0,60	0,8	1,20
4-es+6-os+8-as	1,2	1,4	2,20	3,20	4,8	6,00
8-asok és 4+6-osok aránya	0,2	2,5	1,75	1,83	2,0	1,66

1. táblázat. Férfiak és nők az 1910-es népszámlálásban: a különböző iskolai végzettségűek az egyes korszakokban, %-ban

Ha távolabbra megyünk az időben, az egész népességhez viszonyított számok pontosan meg nem mondható mértékben torzítanak, hiszen a 60–69 éves nemzedék már sokkal kisebb abszolút számú, mint az öt követő, s nyilvánvaló, hogy az iskolázottabb embereknek sokkal nagyobb esélyük van megérni ezt – és az ennél idősebb – kort, mint az iskolázatlanok átlagának. (Ha tehát a táblából úgy látjuk, hogy az 1863 körül tízéves leánynemzedékből élete folyamán 1,2 százalék ért el négy középiskolának megfelelő végzettséget, az azt jelenti, ennél valójában csak kisebb lehet az arány.)

A mortalitási együtttható ugyanakkor nem, illetve alig torzít, ha azt vizsgáljuk, hogy nemzedékről nemzedékre mennyi a négy és nyolc középiskolát végzetek egymáshoz viszonyított aránya. (A négy középiskolát végzetek ugyanis nem sokkal korábban halnak meg, mint az érettségizettek.)

Jól megfigyelhető, hogy a nők körében a növekedési ütem sokkal gyorsabb. Ezért a legrégebbi megfigyelt generációban az igazi elitet nézve tízszer iskolázottabbak a férfiak, a nyolcvanas években a középiskolás nemzedéknél ez az arány már csak hatszoros. (Női középiskolák akkor még nincsenek. Ez azonban nem azt jelenti, hogy csak a tanítónői/óvónői végzettségűek jelentik a népszámlálásban a nyolc középiskolát végzettként számon tartott kört, mert a népszámlálás filozófiája szerint a maga korában hatosztályosként „teljes” leányiskolai végzettséget nyolcosztályosként kellett feltüntetni...)

A hetvenes évektől kezdve a férfiaknál fokozatosan nő az iskolázottsági középérték (tehát a négy-hat középiskolát, polgárit végzettek) aránya, s ezen belül a növekedés a négy középiskolás végzettségre esik. A nőknél ezzel szemben ez az aránynövekedés csak a kilencvenes évekig tart, hiszen azután a lányok az egyetemet véve célba már tényleg középiskolába mentek. A hatosztályos végzettségűek arányának fokozatos növekedése bizonyítja, hogy a lányok iskolázásában nem annyira „a minősítő erő”, mint inkább a munkaerőpiac/társadalmi presztízs fokozatossága volt meghatározó. (A gyengébb teljesítményű fiúkat a hetedik-nyolcadik osztály elvégzésére nyilván az is ösztönözte, hogy katonai szolgálatukat karpaszományosként tölthessék. E motiváció a hölgyeknél nyilván hiányzott.)

Az iskolastatisztikára csak egyetlen év (az 1900-as) vonatkozásában pillantunk rá: a domináns iskolatípus a leánypolgári: 27,5 ezer lány tanul lánypolgáriban – egyébként több lánypolgárista van, mint fiúpolgárista, s a lányok között többen „rendes” életkorúak, mint a fiúk között. Más is mutatja, hogy a leánypolgárik összetétele „jobb”, mint a fiúpolgáriké: a leánypolgárikban több volt az önálló kereskedők és a legkülönbözőbb értelmiségek gyermeke. A leánypolgárisok ötöde tanítóképzőben tanult tovább, 5 százalékuk kereskedelmiben, ugyanannyi ipariskolában. 120-an (ez körülbelül 2 százalék) kö-

zépiskolába mentek. A végzett lányok 44 százaléka maradt otthon. Tizenhárom év múltán százezer polgárisból már 57 ezer lány.

A leánypolgárisok tömegéhez képest eltörpül a szintén négy elemre építő felső leányiskola mintegy 4,5 ezer tanulója.

A felső középfokon tehát még nem annyira a középiskola, mint inkább a középiskolai érettségit nem adó intézmények számítanak. A felsőbb leányiskola 4911 tanulójának nagy része fiatal volt, mindössze 238 volt 15 éven felüli, a felső-középiskolát végzetek körét ez az iskola legfeljebb 4–500 fővel gyarapíthatta. 3963-n tanultak tanítónőképzőkben és 503 lány tanult óvónőképzőkben.

A lányok középiskolázása a század első évtizedében indul csak be igazán: az 1912/13-as tanévben a körülbelül 6800 felsőbb leányiskolai tanulón és 5200 tanítónőképző-intézeti tanulón kívül már gimnazisták is vannak: 1070-en rendes tanulóként és 739-en magántanulóként, azaz fiúgimnáziumba beíratva. (32 lány magántanulóként volt jelen a fiú-reáliskolákban.)

A Trianon előtti Magyarország alsó-középiskolázottsági adatait tehát a lányok esetében – sokkal inkább, mint a fiúknál – dominálja a polgári iskola, felső-középiskolázottsági adataikat pedig leginkább a tanítónőképzők befolyásolták.

A középfokú oktatásban részesülők köre a két háború között

Az 1930-as és 1941-es adatok azt mutatják, hogy a lányok fokozatosan behozzák a fiúkat:

	legalább négy középiskolai végzettség (ezrelékekben)				legalább nyolc középiskolai végzettség (ezrelékekben)			
	<i>férfiak</i>		<i>nők</i>		<i>férfiak</i>		<i>nők</i>	
	1930	1941	1930	1941	1930	1941	1930	1941
15–19 éves	155,00	167,00	140,00	149,00	–	–	–	–
20–24 éves	146,00	209,00	145,00	182,00	68	95	24	49
csak négy középiskolát végzettek a négy középiskolát végzetek továbbtanulási aránya	78,00	114,00	121,00	133,00	–	–	–	–
	0,46	0,45	0,16	0,27	–	–	–	–

2. táblázat. Férfiak és nők négy, illetve nyolc középiskolai végzettsége 1930-ban és 1941-ben, a Trianon után iskolába járó korcsoportokban

1930-ra a legalább négy középiskolát végzett fiatal férfi és női népesség nagyságrendje nagyjából „összeért”, a fiúk azonban a vidéki polgáriiskola-építési programok következtében is sokkal gyorsabb arányban bővítették középiskolai részvételüket. A középiskola felső tagozatán viszont a lányok aránynövekedése volt az intenzívebb.

Így a korszak oktatásfejlesztése következtében elsősorban az a változás következik be, hogy a négy középiskolát elvégzett lányoknak immár negyede képes a középiskola felsőbb évfolyamaiban továbbtanulni. (1941-s népszámlálás, 3. köt. 83.)

Az alaposabb elemzésre kétféle úton nyílna lehetőség: először meg lehetne vizsgálni, hogy nagyságrendileg milyen iskolatípusokból áll össze ez a végzettség. (1927/28-ban 38,5 ezer leánypolgáris van, 6,8 ezren járnak a leányközépiskola alsótagozatára. Felső-középiskolában: négyezren jártak tanítónőképzőbe, 5,3 ezren a leányközépiskola felső osztályaiba, 2,7 ezren felsőkereskedelmibe. E tagolt középiskolai tér minden szegmensét illetően rendelkezünk felekezeti és szülő-foglalkozás bontású adatokkal, fenntartók szerinti részletezésben is.) A másik elemzési út a népszámlálási adatok alaposabb felülvizsgálata. A legegyszerűbb megoldás – ezen belül – a középiskolázottság felekezeti egyenlőtlenségeinek jelzése.

A felekezeti szerepe a középiskolázottságban

Már idézett tanulmányában Karády Viktor megállapítja, hogy a lányok körében az iskolázottság talán még inkább összefügg a felekezeti háttér nyújtotta előnyökkel, mint a fiúknál. Míg 1910/11-ben az érettségiző fiúknak 21,2, addig az érettségizett lányoknak 38,0 százaléka zsidó. 1930/31-ben a felülreprezentáció valamivel kisebb, de a különbség változatlan: 16,1, illetve 26,2 százalék. A budapesti egyetemen a nők felvételének első tíz évében a nőhallgatóknak csaknem a fele, a fiúknak pedig ugyanakkor épp csak harmada zsidó. (Karády, 59., 63.)

Ezen adatok az iskolázottság, azaz a népszámlálás felől is alátámaszthatók: miközben az 1930-ban 20–29 éves hölgyeknek 149 ezreléke végzett legalább négy középiskolát, addig a megfelelő korú zsidó lányoknak 63 százaléka. A nyolc középiskolai végzettség megfelelő adata: 27, illetve 106 ezrelék. A nagyobb keresztény aggregátumok a négy középiskolai végzettség esetében 99, illetve 140, a nyolc középiskola esetében 19 és 29 ezrelék között mozognak, az erőssorrend mindig az evangélikustól a katolikuson át a reformátusig ível.

Karády – amikor nem országos adatokat elemez – elsősorban a nagy neológ aggregátumokkal foglalkozik, s hangsúlyozza, hogy a zsidók (s különösen a zsidó lányok) túliszolázása különösen jellemző ezekre – s az igazolt műveltség szempontjából az ortodox közösségek hátramaradnak. Karády adatai a református és a katolikus népességek országos hasonlóságát is hangsúlyozza, ebből persze nem következik, hogy a katolikusok és reformátusok adatai ott is párhuzamosak volnának, ahol az egyébként többségi (s ekképpen szükségképpen átlagosan alacsony iskolázottságú) katolikus felekezet lokálisan kisebbségben van, tehát valószínűsíthetően elitpozíciókat tölt be.

E probléma-csomag részletes érzékeltetésére alapvetően helyi mélyfúrások lennének alkalmasak. Ezekből eddig egyetlen olyan készült el, mely az ortodox zsidó nők, illetve a kisebbségi katolikus nők helyzetének leírására használható – ez pedig a berettyóújfalui járás, illetve Berettyóújfalui adatain alapszik. (A KSH népszámlálási osztályának kéziratára alapján.)

Összességében megállapíthatjuk, hogy e református térségben (közel a mai román határhoz) a lakosság egy-egy tizedét kitevő katolikus és zsidó kisebbség felülreprezentált a község és járás iskolázott társadalmában. A két felülreprezentáció azonban eltérő természetű: a katolikusok között az ide helyezett érettségizett, de még inkább főiskolát végzett tisztviselőcsoportok jelentik az iskolázottsági elitet, a zsidók között viszont a helyi társadalom szerves polgári fejlődéséből kinövő négy középiskolai osztályt végzett csoport. Az idősebbektől a fiatalabbak felé haladva a katolikusok zsidókkal szembeni fölénye a felső csoportokban is mérséklődik. A helybeli gyermeknépesség iskolázottsága alapján az is leszögezhető, hogy a zsidók mobilitása a leggyorsabb, a katolikusoké viszont a többségi népesség alatt marad. (www.nexus.hu/temka/alapitvany.htm)

Míg a katolikus nőknek 4, a zsidó nőknek csak 1 százaléka rendelkezett nyolc középiskolai osztályos végzettséggel. Ez azt jelzi, hogy a katolikusoknál a felülreprezentáció (a teljes népességhez viszonyítva) közel ötszörös, a zsidóknál csak 1,2-szeres. A nőknél is jellemző, hogy az alacsonyabb iskolai fokozatban nagyobb erővel vannak jelen a zsidók, mint a nyolc középiskolás végzettségénél. A négy-hat középiskolás végzettségénél – a lakossági átlaghoz képest – 3,6-szoros a katolikusok fölénye és nem háromszor, csak másfélszer kisebb (2,2-szeres) a zsidók fölénye. Azaz, míg a férfiaknál az „értelmiségi” és a „polgári” szintű iskolázottságot vizsgálva a katolikusok és a zsidók helycseréjéről beszélhetünk, addig a nőknél a katolikusok mindkét fokozatban erősebbek maradtak.

Ha a korcsoportokat is megvizsgáljuk a járási táblázatban, akkor kiderül, hogy a legalább négy középiskolai osztályos végzettség szempontjából a katolikusok fölénye csak

a középnemzedékben egyértelmű, a fiatal nemzedékben a zsidók és katolikusok felülreprezentációja már erősen közelít, a diáknépességben pedig már látványosan erősebbek a zsidók, hiszen a 15–19 éves zsidó lányok negyede már négy vagy több középiskolai osztályt végzett, míg a hasonló korú és nemű katolikusoknak csak egyhatede mondhatja ezt el magáról. Azaz: a nőknél is előre látható, hogy a „polgári” iskolai végzettségi csoportban a zsidók meg fogják szerezni a vezető szerepet. (Ezekből az adatokból sajnos nem tudhatjuk, hogy a négy középiskolai végzettség milyen arányban takar polgári iskolai, illetve leányközépiskola-alsótagozati végzettséget...)

Kevésbé komplex, de az iskolázottság-nem-felekezet-anyanyelv összefüggését mutató adatokkal más városok vonatkozásában is rendelkezünk.

A több, mint 55%-ban román anyanyelvű erdélyi Abrudbányán a lakosság 1,2%-át kitevő zsidók iskolázottságát csak azzal az anyanyelvi aggregátummal érdemes összevetni, amelyikhez a zsidók tartoztak, tehát a magyarral. A magyar anyanyelvű férfiaknak 16%-a elvégezte a négy középiskolát, az izraelita felekezetűek körében ez 13%-ot tett ki. Az izraelita férfiak 6,67%-a érettségizett: ez a 8,68%-os magyar átlagtól elmaradt. Ezzel szemben az izraelita felekezetű hölgyek 25%-os középiskolát végzettsége messze meghaladja a magyar anyanyelvűek átlagos 11,15%-os 4 középiskolát végzettségét. A magyaroknál a férfiak fölénye a nőkkel szemben a nyolc középiskolai kategóriában 8,8-szeres a négy középiskolai, 1,5-szeres, a nem magyaroknál 3,2-szeres illetve hasonlóképpen 1,5-szeres. Az ő körükben a magyarul tudás növeli a nyolc középiskolai kategóriában a férfiak és nők közötti különbséget.

A szinte kizárólag magyar anyanyelvű, katolikus – s hasonlóképpen csak 1,5%-os zsidósággal rendelkező – bácskai gabonakereskedelmi központban Magyarokánán a legalább 6 középiskolát végzett férfiak körében a zsidók felülreprezentációja kilencszeres, míg a nőké hatszoros. Ezzel szemben, ha a legalább négy középiskolát végzeteket vizsgáljuk ez kiegyenlítődik: a férfiak 12-szeresen a nők 13-szorosan verik az átlagot. A férfiak fölénye a nyolc középiskolai csoportban 3,6-szoros, a négy középiskolai, 1,6-szoros.

A magyar anyanyelvű nógrádi Balassagyarmaton 22% -nyi zsidó él, nagy ortodox hitközség működik ott. A férfiak túliskolázása mind a négy, mind a nyolc középiskolai kategóriában mindössze másfélszeres. Ezzel szemben a nőknél a nyolc középiskolai kategóriában egyáltalán nem beszélhetünk zsidó felülreprezentációról, míg a négy középiskolai kategóriában kétszeres a felülreprezentáció. A férfiak fölénye a nyolc középiskolai csoportban itt is hatszoros, viszont a négy középiskolai csoportban csupán 1,3-szeres – ennek az a magyarázata, hogy elég nagy létszámú az izraelita közösség, ahol a férfiak és a nők – e vonatkozásban – egyenletesen iskoláztak.

Némileg más modellt jelez a felvidéki pénzverőhely, Kőrmöcbánya, ahol a lakosság harmadát kitevő magyarság igen iskolázott: a férfiak 18%-a érettségizett, s 36%-a legalább négy középiskolát végzett. A lakosság 6%-át kitevő izraelita felekezetűek a 8 középiskolai kategóriában 0,7-es 0,8-es szorzóval alulreprezentáltak a magyarokhoz képest, de a négy középiskolát végzett kategóriában mind a férfiak, mind a nők behozzák ezt a hátrányt. A férfiak fölénye 8-szoros, illetve 12-szeres.

Ezek a települések természetesen nem reprezentálják a magyar városokat, de zsidók aránya ill. a települések anyanyelvi összetétele erősen eltérő. A legfontosabb közös sajátossága e települések iskolázottságának, hogy a zsidókat jellemző iskolázottsági felülreprezentáció a nők vonatkozásában a négy középiskolai végzettségnél – gyakorlatilag tehát a polgári iskolai végzettségnél igaz.

A népszámlálási adatbankok még egy módon sietnek segítségünkre. Ha nem is könnyedén, de nem lehetetlen becslést tennünk – későbbi népszámlálások alapján – a polgáris végzettség arányára.

Az 1990-es népszámlálás – az első olyan népszámlálás, amely elektronikus formában is hozzáférhető – lehetőséget biztosít arra, hogy a nemek iskolázottságát a minket érdek-

ló korcsoportban összevethessük. (Leválogattuk tehát az 1926 és 1930 között született népességet.) (Az 1990-es népszámlálás CD változata, KSH, Budapest. 1992)

A népszámlálás használhatóságát ugyanakkor korlátozza, hogy az akkoriban szerzett négy középfokú végzettséget egyszerűen összevonták a később – túlkorosan, estin vagy levelezőn – megszerzett általános iskolai végzettséggel. Ezt tehát más módon ki kell szűrünk. (Utaltunk arra, hogy iskolasoros adatok rendelkezésre állnak.)

Természetesen a mortalitás egyenlőtlenül érinti az egyes iskolázottsági csoportokhoz tartozókat, – ez minden utólagos adatfelvétel hátránya, de ez éppen a férfiak és nők arányát nem érinti érdemben. A holokauszt, az 1944 és 1957 közötti emigrációs hullámok és a németek kitelepítése is érinti a számok megbízhatóságát.

Végző soron tehát az 1990-es korcsoportos visszatekintő adatokat csak két célra érdemes felhasználnunk: egyrészt a férfiak és nők arányainak jelzésére, másrészt a nem négy – hanem annál több vagy kevesebb – polgári iskolai osztályt végzettek arányának megvizsgálására.

Polgári iskolai végzettséget 1,61-szor nagyobb arányban szereztek a lányok, mint a fiúk, s ez az ekkorra Budapesten élőkénél még magasabb: 1,74-szeres.

A polgári iskolavégzéssel kapcsolatos „deviancia”, azaz a „normálisnak” tekinthető négy osztályos végzettséghez képesti eltérés lényegesen kevésbé jellemzi a lányokat, mint a fiúkat, a négyenél kevesebb polgárit végzett fiúk a négy polgáris végzettségűek 12 százalékát, a lányok viszont csak 10,5 százalékát jelentették. (E számok, minthogy népszámláláson – teljes körű adatfelvételen – alapulnak, nem lehetnek a véletlen művei, az 1,5 százalékos különbség valódi eltérést jelez.) A másik irányba – öt, illetve hat polgári végzése – csak leheletnyivel (1,76 helyett 1,70) kevésbé térnek el a lányok a normától, mint a fiúk. Ez azt jelenti, hogy a lányok – s e tény az iskolasoros adatokból szerzett képünkkel egybevág – inkább járnak polgáriba, mint a fiúk, s azt is, hogy a lányok közül aki elkezdte a polgárit, az sokkal inkább be is fejezte azt, kevésbé morzsolódott le.

A nyolc középfokú végzettség szempontjából a férfiak és nők aránya országosan 0,505, Budapesten 0,582. Ez a szám természetesen már magába foglalja azokat, akik 1945 után estin/levelezőn végeztek. Ennek ellenére e nemzedékben kétszeres a férfiak fölénye. Az 1930-as korcsoportos vizsgálat 0,35-os, az 1941-es 0,51-os mutatója egyfelől jelzi, hogy a középfokú végzés valószínűségét tekintve éppen ekkor javul a nők esélye a férfiak esélyének harmadáról annak a felére, másfelől a visszatekintést korlátozó tényezők ellenére a kortárs megfigyelés legfőbb – 0,5-es – valószínűségi száma egybevág az ötven esztendő és annyi történelmi vihar után megmaradtak megfigyeléséből számított aránnyal.

A középfokú tömegesedése 1945 után

A középfokú járók köre 1945 után rendkívüli módon kiszélesedik, ez talán közhely. A népszámlálási statisztikában új, jellegénél fogva az éves iskolastatisztikánál megbízhatóbb kategória tűnik fel: az eltartotti kategória. Az 1960-as népszámlálásból látható, hogy a származás szerinti kategorizálás ellenére az ötvenes évek végén (!) a szellemiek a középfokú korcsoportos lakossági számarányukhoz képest 2,61-szorosan, a felsőoktatásban pedig 3,13-szorosan felülreprezentáltak.

Az 1970-es és 1980-as népszámlálás is publikál adatokat az általános iskolába, a középfokú iskolába, a szakmunkásképzőbe s a felsőoktatásba járó eltartottak szüleinek társadalmi összetételéről, melyből rövid számolással megállapítható, hogy 1960-ban, 1970-ben és 1980-ban a legjobb középfokú lépési esélyekkel a terciér szektorban dolgozó szellemiek lánygyermekai rendelkeznek, a második és harmadik helyek eloszlásának változása viszont hosszabb elemzést érdemel. A felsőoktatásba kerüléshez mindhárom időpontban a terciér szférában alkalmazott szellemi dolgozók gyermekeinek helyzete volt a legbiztosabb, ezen belül 1960-ban a fiúk esélye a lányokénak másfélszerese, 1970-ben

1,14-szorosa, 1980-ban viszont már csak 1,02-szorosa. Azaz a felsőoktatásba lépés szempontjából ekkorra a lányok – a társadalmi csoporton belül – behozták hátrányukat.

Kísérjük meg megvizsgálni, hogy a szülők, illetve a gyerekek nemzedékében miként alakul a középfokú végzettség. E nemzedéki vizsgálat természetesen érzéketlen arra, hogy a különböző iskolai végzettségűeknek eltérő gyerekszama van, de egy-egy nemzedék helyzetét jól kifejezi.

	A: érettségizettek a 20–24 éves férfiak körében	B: érettségizettek a 50–54 éves férfiak körében	C: Az alsó középfokú vagy nyolc általánost végeztek az 50–54 éves férfiak körében	D: érettségizettek a 20–24 éves nők körében	A/B értelemben vett mobilitás „kör bővülése”	A/C értelemben vett egylépcsős mobilitás	A/C fiúk/lányok
1920	8,5	5,4	9,9	2,3	1,6	0,9	3,7
1930	6,8	7,8	13,3	2,4	0,9	0,5	2,8
1941	9,5	9,0	15,1	4,9	1,4	0,6	1,9
1949	10,0	8,8	16,0	5,9	1,1	0,6	1,7
1960	16,8	8,0	17,7	16,5	2,1	1,0	1,0
1970	27,1	16,4	37,6	37,4	1,7	0,7	0,7
1980	29,8	22,5	57,4	42,7	1,3	0,5	0,7
1990	32,7	26,0	83,9	48,0	1,3	0,4	1,1

3. táblázat. A középfokú végzettség alakulása a szülők, illetve gyermekeik nemzedékében 1920-tól 1990-ig (Forrás: 1980. évi Népszámlálás, 36. kötet, 1990. 3. köt. 70.)

A középfokú tömegesedésének üteméről a 20–24 éves korcsoportban középfokú végzettség aránya jól tudósít. (Ez az adat sokkal használhatóbb, mint az, hogy a 14–18 évesek között mennyi a középfokú tanuló, hiszen a 20–24 évesek adata „feldolgozza” az évvizsgákat, illetve az iskolából való kimaradás társadalmi következményeit is. A demográfiai ingadozás is kevésbé zavaró, hiszen öt év átlaga már valamennyit „simít” a háborút közvetlenül követő, illetve a Ratkó Annának köszönhető csúcson. Az adat értelem szerűen a vizsgált időpontot fél évtizeddel megelőző iskolai állapottal áll összefüggésben, nyilván érdemes lenne a vonatkozó évek érettségi statisztikáit és a népszámlálási statisztikát összevetni.)

Kiderül, hogy a férfinépeségben az ötvenes és a hatvanas években meredeken nőtt az arány, a hetvenes évek végén azonban már alig érettségiztek többen, mint a hatvanas évek végén.

Ugyanakkor a lányok az ötvenes évekbeli fejlődés eredményeképpen utolértek az eredetileg jóval iskolázottabb fiúkat, a hatvanas években többségbe kerülnek, s előnyüket még a hetvenes években is növelik.

A társadalom hagyományos felfogása szerint a férfiak keresik a pénzt, élnek közéletet, töltenek be magasabb pozíciót, iskolázottabbak – röviden: ők determinálják a család társadalmi státusát. Az, hogy a középfokú végzettségűekben – és a középfokú végzettségűek között – többségbe kerülnek a lányok, egyértelműen annak a jele, hogy a középfokú végzettséget a társadalom immár kevesebbre becsüli, mint a fiúk által megszerezhető „jó szakmákat.” Amiképp az egyes szakmák elnöiesedése együtt jár azzal, hogy az adott szakma presztízse csökken, úgy a középfokú végzettség elnöiesedése is együtt jár a középfokú presztízscsökkenésével, „színvonaltalanságával”.

A másik érdekes összefüggés akkor mutatkozik, amikor megvizsgáljuk, hogy az egymást követő nemzedékekben mennyivel van nagyobb esélye a fiúknak középfokú végzettség megszerzésére, mint apjuknak.

A következő viszonzyszám az egyes időszakokat aszerint minősíti, hogy az egylépcsős intergenerációs iskolai mobilitásnak mekkora a valószínűsége. (E szám akkor lenne „1”, ha minden legalább nyolc általánost – illetve korábbi alsó-középfokot – elvégzett 50–54 éves férfira jutna egy legalább érettségizett 20–24 éves fiú, illetve lány. A táblázatból látható, hogy itt is az ötvenes évek érettségizőivel történik nagy ugrás: míg a korábbi nemzedéknél csak 62 százalék, addig ennél a nemzedéknél már 95 százalék középfokot végzett.

A Horthy-korszakban polgárit-alsóközépfokot (vagy annál magasabb iskolát) végzett férfiak tehát szinte kivétel nélkül érettségijhez juttathatták fiaikat-lányaikat.

Tovább bonyolítja a képet, ha bekalkuláljuk a szakközépfok-gimnázium kettősséget.

Ezt egy másik számsor segítségével az 1980-as népszámlálás egyik kéziratos anyaga nyomán rekonstruáljuk. (A munkaanyag létezésére Nagy Orbán hívta fel figyelmünket a KSH-ban, köszönet érte.) Az alábbi táblázat azt mutatja, hogy a 18–19 éves korcsoportban – a három népszámlálási időpontban – hányan végeztek általános gimnáziumban, s hányan a kornak (tehát az ötvenes, hatvanas, hetvenes évek végének) megfelelő egyéb – szakképző – középfokú iskolákban. (Azért nem a 20–24 éveseket vizsgáljuk, mert köztük már vannak főiskolát végzetten, a középfok szerepét tehát nem lehetne elkülönítve vizsgálni.)

	abszolút számban				korcsoport %-ában				változás 1980/1960	
	A 1960	B 1970	C 1980	D 1990	E 1960	F 1970	G 1980	H 1990	C/A*100	G/E*100
<i>mindkét nem</i>										
gimnázium	27 367	50 414	43 247	105 000	9,39	14,50	15,97	18,0	1,58	1,70
szakközépfok	13 706	30 898	39 436	131 000	4,70	8,88	14,56	22,5	2,88	3,10
gimn. aránya	67	62	52	44					0,79	
összesen	41 073	81 312	82 683	236 000	14,09	23,38	30,53	40,5	2,01	2,17
<i>férfiak</i>										
gimnázium	12 709	16 837	15 312	37 000	8,71	9,52	11,04	12,0	1,20	1,27
szakközépfok	6 916	16 896	19 244	63 000	4,74	9,55	13,87	21,0	2,78	2,93
gimn. aránya	65	50	44	37					0,68	
összesen	19 625	33 733	34 556	100 000	13,45	19,06	24,91	33,0	1,76	1,85
<i>nők</i>										
gimnázium	14 658	33 577	27 935	68 000	10,07	19,65	21,15	24,0	1,91	2,10
szakközépfok	6 790	14 002	20 192	68 000	4,66	8,20	15,29	24,0	2,97	3,28
gimn. aránya	68	71	58	50					0,85	
összesen	21 448	47 579	48 127	136 000	14,73	27,85	36,44	48,0	2,24	2,47
<i>lányok aránya</i>										
gimnázium	54	67	65	65					0,76	
szakközépfok	50	45	51	52					0,97	
összesen	52	59	58	58					0,87	

4. táblázat. Középfokot végzettségű 18–19 évesek a népszámlálási időpont idején; az 1990-es adatban a szakközépfok-gimnázium arány becslésen alapul

A fiúk, miközben a középfokot végzettenek között 48-ról 41 százalékra csökkentették arányukat, átáramlottak a szakközépfokba – hiszen míg a gimnáziumban 46-ról 33-ra csökkent, addig a szakképzésben 50-ról 54 százalékra nőtt az arányuk. A következő évtizedben a lányok aránynövekedése megtorpant, s igen kis mértékben megindult a lányok aránynövekedése a szakközépfokban s a fiúk a gimnáziumban.

A középfokot végzett fiúknál a gimnáziumi végzettségük aránya folyamatosan csökkent (64–50–44 százalék). A lányok között eleve magasabb volt az általános gimnazisták aránya, ez az első évtizedben még növekedett is, s csak azután indult hanyatlásnak (68–70–65 százalék).

Mint említettük, az 1990-es népszámlálás e vonatkozásban nem igazán használható, ezért az olvasókkal megosztjuk az 1986-os iskolastatistikai adatot is.

	fiú	lány	összesen	lányok aránya
gimnázium	36 602,00	68 592,00	105 194,00	65,21
szakközépiskola	63 341,00	68 446,00	131 787,00	51,94
összesen	99 943,00	137 038,00	236 981,00	57,83
gimnázium aránya	36,62	50,05	44,39	–

5. táblázat. Középfokú végzettségűek 1986-ban

A rendszerváltás előtti időszakban tehát a gimnazisták kétharmada lány s a középiskolás lányok fele gimnazista. A gimnáziumi képzés immár a középfokú képzésnek kevesebb, mint fele. Az általános iskolát eredményesen befejezett fiúk 26 százaléka tanult tovább szakközépben és 13,8 százaléka gimnáziumban. A lányoknál ez a két szám 28, illetve 27,7 százalék. (MSÉ, 1986)

Mindehhez még hozzá kell értenünk azt is, hogy a szakközépiskola alsó rétege érintkezik az érettségit nem adó szakmunkásképzés világával.

	szakmunkás férfi	szakmunkás nő	érettségizett férfi	érettségizett nő
1970	40,8	12,6	27,1	37,4
1980	44,2	19,1	29,8	42,7
1990	39,0	25,0	32,7	48,0

6. táblázat. Szakmunkás és érettségizett férfiak és nők aránya a 20–24 éves korcsoportban

A tömegesedés tehát nem egyszerűen a középfokú végzettség szélesedését jelenti, hanem azt, hogy:

- az érettségi úgy tömegesedik, hogy ez elsősorban a „nem klasszikus” középiskola tömegesedését jelenti, sokkal kevésbé a „klasszikus” gimnáziumét;
- a gimnáziumi végzettség tömegesedése mögött szinte kizárólag a lányok gimnáziumi végzettségének növekedése állt.

A „tömegesedést” természetesen a levelező és esti képzés jelensége is érinti. Az esti és levelező tagozatra járók száma 1945 és 1980 között ciklikus mozgást mutat. Az első beiratkozottak száma az 1946-os 6 ezerről az 1954-es 40 ezerig emelkedik, majd 1956-ra haterre esik, hogy 1963-ra 74 ezerig emelkedjen, majd 1968-ig 35 ezerre csökkenjen. Az utolsó csúcspont az 1974-es 64 ezer, s 1980-ban már csak 40 ezren iratkoznak be. (Sáska, 1992).

A nem- és iskolatípus-béli összetétel értelmezéséhez két időpontot ragadtunk ki.

A teljes középiskolai képzésnek az 1960-as években 41, a hetvenes évek közepén 45 százalékát érinti a túlkorosak képzése (mindkét időpontban még benn van az iskolában a ciklus csúcspontját jelentő tanulói csoport). A nem nappali gimnáziumi képzési formában jelentősebb a fiúk-férfiak aránya, mint a nappaliban. Ez is ráerősít eddigi gondolatmenetünkre: a fiúk – akiknek elvileg hagyományosan dominálniuk kellene a képzést – a nem klasszikus gimnáziumban és a nem teljes értékű képzési formában vesznek részt nagyobb arányban.

Az iskolai végzettség és a társadalmi munkamegosztásban betöltött hely szoros koherenciája megbomlott: a Horthy-korban még devianciaként élték meg az érettségizettek, ha fizikai munkát kellett végezniük. 1930-ban az érettségizett férfiak közül 125 ezren voltak alkalmazott értelmiségiek, 38 ezren iparosok vagy kereskedők, 14 ezren önálló értelmiségiek – alig 11 ezren tartoztak a „segédszemélyzethez”. Elhanyagolható tehát a fizikai munkát végző érettségizettek száma s aránya. A lányok pedig iskolázottan még inkább úrinőnek számítottak.

	fiú	lány	összesen	fiúk aránya %	
<i>1966 összesen</i>					
gimnázium		75 620,00	131 343,00	206 963,00	36,5
szakközépiskola		121 200,00	79 322,00	200 522,00	60,4
összesen		196 820,00	210 665,00	407 485,00	48,3
gimnázium aránya		38,42	62,34	50,79	
<i>1966 nappali</i>					
gimnázium		49 520,00	97 380,00	146 900,00	33,7
szakközépiskola		50 959,00	38 730,00	89 689,00	56,8
összesen		100 479,00	136 110,00	236 589,00	42,5
gimnázium aránya		49,30	71,60	62,10	
<i>1966 nem nappali</i>					
gimnázium		26 100,00	33 963,00	60 063,00	43,5
szakközépiskola		70 241,00	40 592,00	110 833,00	63,4
összesen		96 341,00	74 555,00	170 896,00	56,4
gimnázium aránya		27,10	45,60	35,20	
<i>1976 összesen</i>					
gimnázium		55 820,00	102 026,00	157 846,00	35,4
szakközépiskola		118 622,00	106 025,00	224 647,00	52,8
összesen		174 442,00	208 051,00	382 493,00	45,6
gimnázium aránya		32,00	49,00	41,30	
<i>1976 nappali</i>					
gimnázium		34 751,00	64 905,00	99 656,00	34,9
szakközépiskola		51 951,00	55 710,00	107 661,00	48,3
összesen		86 702,00	120 615,00	207 317,00	41,8
gimnázium aránya		40,10	53,80	48,10	
<i>1976 nem nappali</i>					
gimnázium		21 069,00	37 121,00	58 190,00	36,2
szakközépiskola		66 671,00	50 315,00	116 986,00	57,0
összesen		87 740,00	87 436,00	175 176,00	50,1
gimnázium aránya		24,00	42,50	33,20	–

7. táblázat. Középfokú járók, tagozat és nemek szerint (MSÉ, 1966, 1976)

1980-ban viszont – ahogy az alábbiakban részletezni fogjuk – az érettségizettek igen nagy része tartozik a fizikai foglalkozásúak közé. Azt hihetnénk, hogy ennek a szakközépiskola aránynövekedése az oka. Ez azonban nem így van. A 477 ezer, gimnáziumban érettségizett (s egyetemre-főiskolára azután később nem járt) keresőből 150 ezren fizikai foglalkozásúak. Azaz még a hetven százalékot sem éri el a gimnáziumi érettségizettek között a szellemi pályán lévők aránya. A szakközépiskolák egy részét végzetek immár nagyobb eséllyel lesznek szellemi dolgozók, mint a gimnáziumot végzettek: a közgazdasági érettségiseknek ugyanis 90,5 százaléka, az egészségügyisek 92,4, a kereskedelmisek 76,6 százalék lesz szellemi foglalkozású.

Az alábbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a hetvenes évek vége felé érettségizett generációból azok, akik a középfokú iskolában befejezték tanulmányaikat, mennyivel gyengébb társadalmi pozíciót töltenek be, mint a harminc évvel idősebb nemzedék. (Tehát az 1980-ban 20–24, illetve 50–54 éves nemzedéket hasonlítja össze a 8. táblázat.)

A dolgozó – tehát nem tanuló, s nem is szülei által eltartott – érettségizett fiatal férfiaknak és apáik nemzedékének egyaránt harmada végzett gimnáziumot, kétharmada szakközépiskolát. (Az adat azért tér el jelentősen a 18–19 évesek korábban látott adataitól, mert a gimnazistákat valamennyi nemzedékben nagyobb arányban vették fel a felsőfokra, így ők természetesen ebből a kimutatásból már „eltűntek” – ezzel egy kicsit később foglalkozunk.)

nem	munkajelleg	végzettség	20–24 éves	A	50–54 éves	A	B
férfi	fizikai	gimnázium	20 780	25,08	3 980	10,43	5,22
férfi	fizikai	szakközép	36 179	43,66	3 099	8,12	11,67
férfi	szellemi	gimnázium	8 304	10,02	9 286	24,34	0,89
férfi	szellemi	szakközép	17 597	21,24	21 793	57,11	0,81
férfi	fizikai+szellemi	gimnázium	29 084	35,10	13 266	34,77	2,19
férfi	fizikai+szellemi	szakközép	53 776	64,90	24 892	65,23	2,16
férfi	fizikai	gimnázium+szakközép	56 959	68,74	7 079	18,55	8,05
férfi	szellemi	gimnázium+szakközép	25 901	31,26	31 079	81,45	0,83
aktív férfiak	fizikai+szellemi	gimnázium+szakközép	82 860	100,00	38 158	100,00	2,17
összesen							
férfiak	fizikai+szellemi+nem aktív	gimnázium	49 571	–	15 363	–	3,23
férfiak	fizikai+szellemi+nem aktív	szakközép	61 244	–	29 242	–	2,09
férfiak	fizikai+szellemi+nem aktív	gimnázium+szakközép	110 815	133,74	44 605	116,90	2,48
nők	fizikai	gimnázium	11 364	12,28	1 186	7,06	9,58
nők	fizikai	szakközép	7 652	8,27	499	2,97	15,33
nők	szellemi	gimnázium	37 108	40,11	8 999	53,60	4,12
nők	szellemi	szakközép	36 397	39,34	6 106	36,37	5,96
nők	fizikai+szellemi	gimnázium	48 472	52,39	10 185	60,66	4,76
nők	fizikai+szellemi	szakközép	44 049	47,61	6 605	39,34	6,67
nők	fizikai	gimnázium+szakközép	19 016	20,55	1 685	10,04	11,29
nők	szellemi	gimnázium+szakközép	73 505	79,45	15 105	89,96	4,87
aktív nők	fizikai+szellemi	gimnázium+szakközép	92 521	100,00	16 790	100,00	5,51
nők	fizikai+szellemi+nem aktív	gimnázium	84 036	–	12 340	–	6,81
nők	fizikai+szellemi+nem aktív	szakközép	62 522	–	19 920	–	3,14
nők	fizikai+szellemi+nem aktív	gimnázium+szakközép	146 558	158,41	32 260	192,14	4,54

8. táblázat. Az aktív férfiak és nők a két korcsoportban a végzettség jellege szerint (A – A nemhez tartozó középiskolázott aktívak %-ában, B – A 20-24 évesek létszámfőlénye a csoportban)

Viszont: a fiatalok kétharmada, az apák nemzedékének alig egyötöde fizikai foglalkozású. A fiataloknak negyede tartozott ahhoz a csoporthoz, amely gimnáziumi végzettségre ellenére fizikai munkát végzett – az apák nemzedékének viszont már csak egytizede.

Ugyanakkor a szakközépiszkolát és a gimnáziumot végzett lányok egyaránt nagy arányban helyezkednek el az alacsonyabb szellemi státusokban – bár a fizikai dolgozók aránya még náluk is kétszer akkora, mint az iskolázott anyák nemzedékében.

Minél később járt középiskolába valaki, annál nagyobb az esélye arra, hogy érettségi után fizikai munkakörben helyezkedjen el. S természetesen ahogy a szellemi pozíciók aránya szélesedik a társadalomban, egyre „elfogadhatatlanabbá” válik, hogy valakinek csak fizikai munkahely jusson. Miközben a szellemi foglalkozású aktív férfiak 15 százalékanak – ez mintegy 84 ezer fő – nem volt érettségije, addig húszezer, gimnáziumot és 36 ezer, szakközépiszkolát végzett fiatalember dolgozott fizikai munkakörben (1980. évi Népszámlálás).

Az utolsó oszlop a két korcsoport „életérzéséről”, „társadalmi jelenlétéről” tájékoztat. A férfiaknál a három öt fölötti szám jelzi, mely társadalmi csoportokban jelent eltolódást a fiatalok munkapiacra kerülése: a szakközépiszkolai végzettségű fizikaiak, illetve a gimnáziumi végzettségű fizikaiak körében mondható el elsősorban ez. A lányoknál az egész nagyságrendben jóval nagyobb a változás, de ezen belül magasabb érték itt is a gimnáziumi, illetve szakközépiszkolai végzettségű fizikai állományú csoportnál látható.

A gimnáziumi érettségi becsülete, rangja és „minősége” tehát nemcsak azért csökken, mert az ötvenes-hatvanas években sokan kerülhetnek vezető beosztásba érettségi nélkül (a régi értelmiség sérelmére), és nemcsak azért, mert alacsonyabb szintű (estis-levelezős) érettségikkel pótlólag is meg lehetett szerezni a legitimációt, hanem azért is, mert még 1980-ban is lehettek szellemi szerepkörben „ott maradt” érettségizetlenek.

A középfok tömegesedésének sajátos eleme a felsőfokhoz való viszony. Hiszen: a Horthy-kori középiskola végzettjeinek többsége (iskolatípustól függően 70–83 százalék) tovább tudott haladni a felsőoktatásban. (Az 1938 tavaszán érettségizett 1432 gimnazista közül 1183-an, 3190 reálgimnazistából 2422-en, a 678 reáliskolásból 475, tehát – a leányközépiskolásokkal együtt – a középiskolában érettségizettek 71 százaléká tanult tovább.) (MSÉ, 1938). Az 1945 utáni fejlődés viszont a nappalin érettségizetteknek csak a töredékét engedte be a felsőfokú intézménybe. Az érettségi nemcsak jogilag, de a társadalmi tapasztalat szintjén sem vezetett logikailag a felsőfokhoz: az iskolastatisztika szerint 1960-ban a nappalis érettségizettek 30, 1975-ben 37 százalékát tették ki a nappalis elsős hallgatók.

Ugyanakkor – tényleges társadalmi hatásmechanismusokat vizsgálva – sokkal jobb adathoz jutunk, ha korcsoportonként összevetjük a felsőfokú végzettségűeket a be nem fejezett felsőfokú végzettségűekkel, illetve az érettségizettekkel.

Az 1960 előtti években született iskolázott generációnál, nemtől immár függetlenül a középiskolázottak alig több, mint negyede haladt tovább a felsőoktatási rendszerben. Ezzel szemben az 1930 előtti években született generációnál az érettségizett férfiak kétötöde továbbtanult. A nőknek viszont hasonlóképpen egynegyede továbbtanul ebben az idősebb nemzedékben is. Egyértelműen látszik, hogy az érettséginek milyen óriási jelentősége lehet a házassági piacon. Az 50–54 éves nőknek ugyanis a teljes népességben 67 százaléka aktív, az érettségizettek körében ez alig 52 százalék (1980. évi Népszámlálás, 22. kötet). A közhiedelemmel ellentétben tehát az érettségizett nők e generációban nagyobb arányban „főállású feleségek”, mint a magyar nők átlaga. (Természetesen az 50–54 évesek adata mindkét nemnél tartalmazza az estin és levelezőn felsőfokot végzeteket is, de a viszonyítási alap, a középiskola is tartalmazta az ilyen módon szerzett érettségiket...)

Ha a másik irányból nézzük, ez azt jelenti, hogy a húszas évek második felében született férfiak valamikor 1945 után érettségit szerezve kétötöd részben felsőfokot is végeztek, középiskolát elvégzett fiaik közül azonban csak minden negyedik jutott – legalábbis fiatalon – a felsőoktatásba. Ez azt jelenti, hogy a szülők nemzedéke szemében a hetvenes évekbeli középiskola kétféle értelemben is gyengébben teljesített, mint a korábbi: kevésbé készítette elő a felsőoktatásra, viszont a munkaerőpiacra „dobott” fiatal férfiakat kevésbé tette alkalmassá arra, hogy a fizikai munkát „megússzák”.

A nők középfokú oktatásának társadalomtörténeti értelme csak a középfokú oktatás általános tömegesedésének általános kontextusában értelmezhető.

Irodalom

Az 1941. évi népszámlálás. (1978) 3. kötet. Budapest.

Az 1980 évi népszámlálás – a középfokú végzettségűek anyagai. Munkaanyag, KSH, é.n. Az 1990-es népszámlálás. CD.

Karády Viktor: Nők a modern iskolázás korai fázisában. In: Karády Viktor (1997): *A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon*. Replika Kör, Budapest.

MSÉ: *Magyar Statisztikai Évkönyv*. 1986, 1966, 1976, 1938.

MSK: *Magyar Statisztikai Közlemények*. 64. kötet

Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története*. Zsámbék.

Sáska Géza (1992): *Ciklikusság és centralizáció*. Budapest.

A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története a dualizmus korabeli Magyarországon

Opponensi összefoglaló

A modern oktatási rendszerek kialakulásának, így a magyar – nemzeti és polgári – közoktatás kiegyezés utáni kiépülésének – az erősödő állami szerepvállalás s ennek nyomán az oktatásügy átfogó jogi szabályozása, az állami tanügyigazgatás megszervezése, a finanszírozási rendszer fokozatos átalakulása és a központi tartalmi-tantervi szabályozás előtérbe kerülése mellett – fontos eleme és jellemző ismérve az oktatással hivatásszerűen foglalkozó szakemberek különböző csoportjainak megjelenése, létszámuk rohamos növekedése s e réteg professzionalizálódása. E – jogszabályokkal is gyorsított – folyamat eredményeképpen megfogalmazódnak a különböző pedagóguscsoportok, elsősorban a népiskolai tanítók, majd a középiskolai tanárok és más szakmai testületek képesítésére mint alkalmazásuk, foglalkoztatásuk feltételére vonatkozó szakmai és jogi előírások, megszületnek – erőteljes állami támogatással – a képzésüket (és részben már a továbbképzésüket is) szolgáló speciális – állami és egyéb – intézmények (a középfokú tanítóképző és az egyetemekhez kapcsolódó tanárképző intézetek), erősödő figyelem fordul élet- és munkakörülményeikre és létrejönnek – gyorsan gyarapodó számban – az egyes rétegek szakmai és gazdasági érdekképviseletét szolgáló különféle egyesületek, szervezetek, alapok, intézmények és ezek szakmai fórumai és orgánumai.

Korábban foglalkoztam e kérdéskör jó néhány elemével (a néptanítóság dualizmuskori élet- és munkakörülményei, a pedagógusképzés, a pedagógusszervezetek és – mozgalmak története), s így magam is tapasztalhattam a témára vonatkozó autentikus kutatások és a modern – társadalomtörténeti szempontú – feldolgozások elégtelenségét, hiányát. *Felkai László*nak a dualista korszakra, *Balogh Sándornak* és *Szabolcs Ottónak* a két világháború közötti időszakra, valamint *Orosz Lajosnak* a nőnevelésre és a „nőnevelőkre” vonatkozó korábbi kutatásai mellett csupán *Nagy Máriának* átfogóbb és *Nagy Péter Tibornak* egy-egy csoportot (például a polgári iskolai tanárokat) érintő vizsgálódásait és közléseit említhetem ebben a tekintetben.

A téma jelentősége és részleges mellőzöttsége tehát egyaránt indokolta, hogy a magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés dualizmus korabeli története önálló szimpózium keretében a II. Országos Neveléstudományi Konferencia napirendjére került. A körültekintő előkészítés méltán dicséri a szervező – és a levezető elnöki feladatokat is igényesen ellátó – *Pukánszky Bélát*; az előadások pedig meggyőzően igazolták e vállalkozás időszerűségét és szakmai létjogosultságát.

Az első két előadás háttere az a – *Nagy Mária* és *Szabolcs Éva* szerkesztette – tanulmánykötet (*Magyar tanító*, 1901), amely sajátos nézőpontból, mintegy alulnézetből, szinte teljes keresztmetszetét adja az előző századforduló hazai népoktatásának. Az érdekes és szerfelett tanulságos kötet egy új, eredeti feladatokra vállalkozó neveléstörténeti kutatóműhely ígéretes bemutatkozása is volt. Ebbe a szellemi körbe tartozott – elsőként – *Szabolcs Éva* itt elhangzott előadása, „A néptanítói hivatás álláshirdetések tükrében – 1909”, ami egyaránt kitűnt módszertani erényeivel, a forráskutatás és -kezelés újszerűségével és a társadalom- és mentalitástörténet eszközeit ötvöző feldolgozás újszerűségével, miáltal a bemutatott egyedi esetek az általánosság érvényével mutatták fel a néptanító sorsát, életviszonyait és társadalmi helyzetét a korabeli Magyarországon.

A sokirányú további kutatásra ösztönző tanulmány iskolateremtő értékek hordozója, aminek meggyőző bizonyítéka volt az ifjú tanítványok – a *Baska Gabriella – Hegedűs Judit* páros – bemutatkozása („Tanítói és tanítónői karriertörténetek a dualizmus korából”). A referátum első része, *Apáczai Csere Jánost* igazolva, annak meggyőző bizonyítása volt, hogy „a jó tanító nemcsak olvas, hanem ír is”; és meggyőző, tényekkel alátámasztott cáfolata is egyben a tanítóság műveltelenségéről, szellemi igénytelenségéről kialakult társadalmi közvélekedésnek. Hasonlóképpen fontos adalékokkal ismertetett meg a vezetői funkciót vállaló tanítónők sokrétű munkásságát felvillantó portré-sorozat, ami izgalmas folytatás, értékes és újszerű hozzájárulás a magyar nőnevelés eddig megismertető történetéhez. Mindkét előadó hiteles jegyekkel egészítette ki a korszak eötvösi tanítószményének alapvonásait, a mélységes humánusmot, a demokratikus felelősségérzetet, az áldozatvállalást és a tanulásra, megújulásra készítő szellemi nyitottságot, mindazt, ami néhány évtized múlva majd vádpont lehetett a közéleti-politikai szerepet vállaló tanítók ellen, hogy ti. túl sokat akarnak tudni és „túlságosan liberálisok”. Az előadó-páros kiemelendő érdeme a magabiztos módszertani felkészültség, a szakirodalmi tájékozottság és a nemzetközi kitekintés naprakészsége. További szorgos kutatómunkával, valamint a helyi és a regionális kutatások eredményeinek felhasználásával tovább bővíthető, gazdagítható a korszak kiváló néptanítóiról itt felrajzolt színes történeti körkép.

Kékes Szabó Mihály előadása („A tanítóképzés jellemzői a dualizmus korában”) átfogó, ugyanakkor számos fontos részletkérdésben kellően differenciált képet adott a tanítói mesterség követelményeinek a társadalmi modernizáció igényeihez igazodó gazdagodásáról és a képzés ehhez illeszkedő szervezeti és tartalmi fejlődéséről. A tanítóképzés feladatait és lehetőségeit elemezve helyesen mutatott rá az eötvösi oktatáspolitikai realizmusára és az egész korszakon végigkövethető fejlesztési törekvések eredményeire. Érdekes szociológiai elemzés utalt a tanítóság összetételének és belső arányainak (férfiak-nők!) változásaira. Ehhez a témakörhöz kapcsolódott *Vincze Tamás* előadása („A német nyelv szerepe a magyar tanítóképzésben a dualizmus korában”), amely egy – látszólagosan – „részkérdésében” a tanítói műveltség kívánatos és lehetséges tartalma, illetve a tanítói szerep társadalmi értelmezése körüli korabeli vitákat idézte fel, új elemekkel gazdagítva az idegennyelv-oktatás tantárgypedagógiai történetének, e speciális – és aktuális – problémátörténeti témakörnek a szakirodalmát is.

Németh András előadása („A magyar középiskolai tanárság szakmai professziója – nemzetközi recepciós modellek”) egyedülként foglalkozott a pedagógustársadalom „felső” rétegének, a kialakuló középiskolai tanárságnak a fejlődéstörténetével. Széles körű nemzetközi kitekintésbe ágyazottan mutatta be az európai fejlődés tendenciáit, részletesen a magyarországi fejlődést elsődlegesen meghatározó „porosz modell” jellemzőit.

Az adaptáció folyamatát és a magyar fejlődés eltérő sajátosságait azonban csak vázlatosan érintő előadás kétszeresen is a folytatás igényének megfogalmazására ösztönözte az opponenst, aki egyrészt a felvetett probléma behatóbb vizsgálatát, részletesebb kifejtését, másrészt a szimpózium – időkeretei miatt is szükségszerű – egyoldalúságának a kompenzálását, azaz más pedagógusrétegek kialakulásának és tevékenységének bemutatását, a történetileg kialakult kétféle pedagógusmodell, az elitoktatáshoz kapcsolódó középiskolai tanárság és a modern tömegoktatás által életre hívott néptanítóság sajátosságainak és különbözőségeinek (képzettség, anyagi és erkölcsi elismertség, társadalmi presztízs stb.), valamint a kialakuló pedagógustársadalom egészét érintő folyamatoknak a történeti bemutatását és elemzését reméli a következő évi konferencián szervezhető „második forduló”, egy újabb „pedagógustörténeti” szimpózium keretében.

Budapest, 2002. november 19.

Kelemen Elemér

A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában

A hazai tanítóképzés első intézményes formáinak, a minta- vagy normaiskolai képzésnek a kialakulása előtt meglehetősen esetleges és többnyire alacsony szintű igények fogalmazódtak meg a tanító iránt. „Ha annyit tudott, amennyinek tanítására vállalkozott, már megütötte a mértéket; hogy a tanítás módjában járatos-e, nem igen kutatták. Szóval az élet szolgáltatta – ha nem is képezte – a tanítót, akinek nem volt más iskolája, mint a tanításban szerzett tapasztalat s akit inkább a balsors, mint a hivatás szorított pályájára.” (1)

Az I. Ratio Educationis kiadását követően a katolikus elemi iskolák tanítói állásainak betöltésénél előnyt élveztek ugyan a (többnyire féléves) tanfolyamot végzett, vizsgálatot tett s képesített jelöltek, de a tanítóhiány miatt általában sem lehetőség, sem igazi igény nem volt a szükséges előképzettség megkövetelésére.

A protestáns iskolák tanítói nagyrészt a protestáns kollégiumok magasabb osztályainak hallgatói közül kerültek ki, akik – szegénységük miatt – tanulmányaikat félbeszakítva néptanítói állást vállaltak, s egy részük ott is maradt a rektorián, más részük pedig egy-két év múltán visszatért a kollégiumba, folytatta tanulmányait.

A tanítói utánpótlás említett két (katolikus és protestáns) típusa azért tűnik érdekesnek, mert ez a két szervezeti forma a későbbi fejlődési-fejlesztési lehetőségek és elképzelések különböző alternatíváját hordozta magában: a tanítóképzés kapcsolódhat a fő- vagy középiskolához (ld. protestáns minta), de kötődhet (ld. I. Ratio Educationis) a népiskolához is.

Hosszú évtizedeken át – a két évfolyamú tanítóképzés térhódítása ellenére – az újonnan felállított katolikus tanítóképzők nem önálló szakiskolákként működtek, hanem „...megmaradtak a főelemi iskolához ragasztott egyszerű gyakorló tanfolyamoknak”, s így tantárgyaik többsége is azonos volt a főelemi iskola tantárgyaival, bár 1855 után a képzésben fokozatosan helyet kapott a nevelés- és oktatástan, valamint az ének-zene tanítása is. (Utóbbi tárgyak a kántorképzés miatt váltak jelentőssé.) (2)

Az 1868. évi népoktatási törvény megjelenését megelőző időszak tanítóképzésének legfőbb problémái a következők voltak:

- a tanítóképzők többsége legfeljebb a népiskola legmagasabb fokozata (az úgynevezett főelemi iskola) szakszerű kibővítése volt, és mind az általános műveltség, mind a szaktárgyi, pedagógiai és módszertani felkészítés terén szerény követelményeket fogalmazott meg;

- a népiskolák tanerőhiánya miatt a hivatalosan két évfolyamú képzőt egy év alatt is el lehetett végezni (helyenként egy évfolyamú képzők is működtek) (3);

- a tanítói képesítő vizsgák minősítési fokozata nem volt egységes (a képesítő vizsgán főelemi, elemi iskolai, illetve altanítói alkalmazásra jogosító végzettséget lehetett szerezni: a főelemi iskolai tanító az elemi osztályok mindegyikében taníthatott, az alelemi tanító csak az alsó három, az altanító pedig csak az alsó két osztályt taníthatta) (4);

- a tanítói pályán többnyire csak férfiak dolgoztak, a nők csak szűkebb körben, néhány női tanítórend ügybuzgalma eredményeként készülhettek fel a tanítói hivatás gyakorlására (például 1856–1867 között 4978 tanítói és 364 tanítónői képesítés megszerzéséről

van adatunk), 1867-ben 38 tanító- és mindössze 5 tanítónőképző (1 királyi katolikus és 4 római katolikus képző) működött (5);

– a tanítóképzők száma és növendékeinek összlétszáma nem volt elégséges az elemi iskolák tanerő-ellátottságának biztosítására (a tanítók mintegy 25 százaléka képesítés nélkül tanított, és arányuk egyre inkább nőtt a népiskolákban);

– a tanítóképzők tanári utánpótlása esetleges, véletlenszerű volt. A felekezeti képzőkben minden pap, akit püspöke erre a hivatalra kinevezett, taníthatott minden speciális előképzettség nélkül, legfeljebb a katolikusok arra voltak tekintettel, hogy a tanár a felszentelt áldozások soraiból kerüljön ki (6);

– a tanítóképezdek döntő többségének nem volt kialakított és berendezett gyakorlóiskolája, a képzés irányítója a főelemi iskola igazgatója volt.

Az 1868. évi XXXVIII. tc. előírásai a tanítóképzésről

Az 1868. évi népoktatási törvényt korszakos jelentőségű, a népoktatás kérdéseit átfogóan rendező törvényként szokták értékelni.

Ha első népoktatási törvényünket abból a szempontból vizsgáljuk, hogy a korábbi időszak tanítóképzésének problémáit hogyan, mennyiben orvosolta, akkor a következőket állapíthatjuk meg.

A népoktatási törvény (ld. 81–115. §) a tanítóképzőt önálló, külön igazgatóval és tanári személyzettel rendelkező szakiskolának nevezte meg. A kiegyezést megelőző évek eljárásával szemben tehát – amikor a tanítóképzők vezetői a képzéssel megbízott ügynevezett „minta-főelemi iskolák” igazgatói voltak – mind az irányítás, mind a felelősség téren hangsúlyváltás következett be: a tanító(nő)képzés egyértelműen a létrehozott új intézetek feladata lett, a gyakorlóiskola tanítója pedig – a képző intézet tanári testületének tagjaként – az igazgató felügyelete, ellenőrzése mellett látta el teendőit. A tanító(nő)képzők kötelező tantárgyainak előírása (bár az első tanítóképzős tanterv csak 1869-ben jelent meg) megfelelő keretet teremtett mind az általános műveltség megalapozásához, mind a szaktárgyi, pedagógiai és módszertani felkészítéshez.

A tanítóképzés 2 évről 3 évre történő felemelése jelentősen javította a képzés feltételeit és éles ellentétben állt a tanítóképzés korábbi, törvényesen két évesnek deklarált, de gyakran csak egy évfolyamú időtartamával.

A törvény egységesítette a tanítók képesítő vizsgáját és központilag szabályozta a tanítói oklevél elnyerésének feltételeit (a képzést követően egy, legfeljebb két év tanítás, majd a képezdei összes tantárgyból és a tanítási gyakorlatból is vizsga letétele). Megmaradt azonban továbbra is az az előírás, hogy a felső népiskolai (és polgári iskolai) tanítói állás betöltéséhez a felső népiskola (illetve a polgári iskola) tantárgyaiból és azoknak tanítási módszeréből külön vizsgát kellett tenni.

A népoktatási törvény az állami tanítónőképzők tervezett felállításának deklarálásával – a felekezeti oktatás számára további inspiráló példát mutatva – a leányok számára is „egyenjogúsította” a tanítói pályát. Tény, hogy a tanítónők száma kezdetben csak mérsékelten emelkedett, de az állami szerepvállalás e téren is fokozta a felekezetek ügybuzgalmát.

A tanítóhiány enyhítésében jelentős szerepet játszott, hogy a törvényben számszerűsített hús állami tanítóképző többsége (16) 1875 vége előtt megnyílt, s ugyanebben az évben már 4 állami tanítónőképző is működött. (A Trianon előtti Magyarországon 22 állami tanító- és 8 állami tanítónőképző volt, azaz az összes (91) képző közel egyharmada állami irányítás alatt állt.) (7) A népiskolai tanítói szükséglet ellátásához – az 1872-es miniszteri jelentés számítása szerint – a tanítóképző intézetek hallgatói létszámát legalább 4000 főre kellett felemelni. Ezt a létszámot először 1877-ben sikerült biztosítani. (8)

A tanító(nő)képzők tanári képesítése és tanári utánpótlása biztosításának kérdésével a népiskolai törvény nem foglalkozott. (9)

A törvény előírta, hogy a tanítóképzők mellé gyakorló elemi iskolát kell felállítani és mindegyik tanintézethez legalább két holdnyi kertet kell csatolni, hogy a növendékek a földművelésben, a gyümölcs- és szőlőtermesztésben gyakorlati oktatást kapjanak (83. §). (10)

A népoktatási törvény igazán jelentőssé azáltal vált, hogy elfogadása után az állam lett a tanítóképzés legfőbb irányítója. Az állam maga is vállalkozott tanítóképzők felállítására, de a felekezetek és magánosok számára is lehetővé tette új képzők alapítását. Központilag előírta a képzés időtartamát, a tanítandó tárgyakat, a gyakorlóiskola és -kert létrehozását, valamint a tanítói oklevél megszerzésének feltételeit. A törvény kiadását követően az új, állami tanítóképzők működése és berendezése vált mintává a felekezeti és magánképezdek számára.

A képzés minőségi fejlődésének-fejlesztésének kérdései

A népiskolai törvény megteremtette a tanítóképzés minőségi fejlesztésének kereteit, de a kortársak többsége úgy érezte, hogy a törvényben megfogalmazott célok nehezen elérhetőek. Sokan nagyvonalúnak, túlméretezettnek tartották *Eötvös* elképzeléseit. Egy korabeli bíráló szerint: „Ha *Eötvös*nek jó szándékból formázott intézkedéseit vizsgáljuk, eszünkbe jut Platon, ki kétféle nevelési rendszert készített, egyiket a meglévő, másikat egy eszményi köztársaság számára. *Eötvös* népoktatási törvénye is inkább az eszményiség világából való; pedig eszményiségre kell ugyan törekednünk, de mindig a status quóból indulva ki.” (11)

A kortársi kritika – a bírálatok többségéhez hasonlóan – részgazságokat tartalmazott, de összességében mégis megalapozatlan volt. A szervezetileg önálló új tanítóképzőktől, illetve még inkább az állami elvárásokhoz fokozatosan alkalmazkodni kényszerülő felekezeti intézményektől illuzórikus lett volna az oktatás minőségében gyors előrelépést remélni. A későbbi évtizedek tanúsága szerint a következő tényezők bizonyultak a minőségi változások meghatározó elemeinek:

- a tanítóképzés időtartamának további növelése (a négy évfolyamú képzés bevezetése 1881-ben);

- a növendékek (és tanáraik) felkészültségét figyelembe vevő, az oktatás színvonalának emelését fokozatosan, következetesen megvalósítani akaró tantervi célkitűzések – esetenként korrekciók – megfogalmazása (ld. 1869-es, 1877-es, 1881–1882-es, 1903-as és 1911-es tantervek);

- a tanítóképző-intézeti tanárképzés és -képesítés szabályozása.

Az *Eötvös* által elfogadtatott 3 éves képzési idő a felekezeti képzők tanulmányi idejénél bővebb időkeretet biztosított a képzés számára, de a felekezeti tanítóképzők egy része csak a hetvenes évek végén alakult át hároméves képzési idejű intézménnyé. A tanítóhiánnyal magyarázható, hogy 1870 és 1872 között állami póttanfolyamokat is szerveztek (három év alatt 109 helyen mintegy 10 144 fő számára) a már működő (al)tanítók képesítésének kiegészítésére és fokozására, sőt 1870-ben a tanítóképzők növendékeinél idősebb és felkészültebb egyének számára egyéves melléktanfolyamokat is indítottak.

Az előzőekből következik, hogy 1868-ban előrelépést jelentett a hároméves képzés előírása, de irreális lett volna három évnél hosszabb képzési időt tervezni. Erre csak akkor kerülhetett sor, amikor ténylegesen megvalósult, általánossá vált a hároméves képzés. Egyébként a négy évfolyamú képzésre történő átállás is vonatottan zajlott le: 1884-ben már minden állami tanítóképző négy évfolyamú volt, a felekezeti képzők zöme azonban csak az 1890-es évek első felében tért át a négyéves képzésre, s az utolsó intézet – a nagyszombati görögkeleti román tanítóképző – csupán 1910 őszén tudta megnyitni negyedik évfolyamát. (12)

Az oktatási színvonal értékelésekor lényeges annak vizsgálata, hogy a tantervi célkitűzéseket és az egykori növendékek felkészültségét hogyan értékelte (értékeli) a szakiro-

dalom. Általánosnak nevezhető az a megítélés, hogy az 1869-ben kiadott első tanítóképzős tanterv elvárásai alig haladták meg a népiskolát végzett tanulók iránt támasztott követelményeket, és a tananyag megjelölése is („rövid átnézet”, „rövid áttekintés”) nélkülözötte a világosságot és szabatoságot. (13)

Az 1877. évi (második) tanterv – általános megítélés szerint – átgondoltabb volt, jobban előtérbe állította az általános műveltség fejlesztését és a gyakorlati képzés feltételeinek javítását, pontosabban határozta meg az egyes tantárgyak helyét, egymáshoz való viszonyát, az elsajátítandó tananyagot, a tanítás menetét. A nagyobb igények, a követelmények differenciáltabb megfogalmazása után azonban kiderült, hogy az első évfolyamra beiratkozott hallgatók felkészültsége és „...értelmi fejlettsége sem ütötte meg a mértéket”, azaz a felkészültségbeli hiányosságok pótlása, valamint a gyakorlati felkészítés kereteinek bővítése érdekében a képzési időt négy évre kellett emelni. (14)

Utólagosan tehát megállapíthatjuk, hogy az 1869-es tanterv előírásai – minden hiányosság ellenére – többé-kevésbé megfelelték a növendékek felkészültségének, alacsony szintű, de teljesíthető elvárásokat fogalmaztak meg.

Az oktatás színvonalának alakulására, a képzési célokra a felvett növendékek szociális körülménye, előzetes iskolázottsága is hatott. *Sebestyén Gyula* szerint a tanítóképzők hallgatóinak jelentős része a középiskolák gyengébb tanulói közül került ki és távoli helységekből, különböző iskolákból, eltérő előzetes tanulmányok után jött a képző intézménybe. (15) *Kiss József* adatai alátámasztják *Sebestyén* megállapítását: az 1907–1908-as tanévben a tanítójelöltek 49 százaléka érkezett polgári iskolából, 40,8 százaléka pedig gimnáziumból, de többen (66 fő) jöttek felső népiskolából és reáliskolából (63 fő) is. (A tanítónőképzők tanulóinak 89,1 százaléka előzetesen polgári leányiskolába járt.) (16)

A szülők foglalkozásáról rendelkezésünkre álló statisztikai kimutatások is azt jelzik, hogy főleg a tanítóképző intézetek növendékei között fordultak elő nagy számban a földművesek, iparosok és tanítók gyermekei. A tanítónőképzők hallgatói sorában viszont elsősorban az értelmiségi családok gyermekeit találjuk nagy számban.

	a szülők foglalkozása												
	föld- birt.v. föld- műv.	ipa- ros v. ipari alk.	keres- v. ker. alk.	köz- tiszt- vise- lő stb.	pap	tanító- tanár	orvos- ügy- véd	altiszt	kato- natiszt	kato- nai altiszt	nap- szá- mos	ma- gánzó v. nyugd.	egyéb
tanítóképző	1343	1141	466	211	141	845	28	130	4	7	32	478	178
tanítónőképző	491	629	653	684	160	695	216	36	47	17	7	717	183
<i>képesítést nyert</i>													
– tanító	393	241	82	58	26	213	4	26	1	2	9	147	80
– tanítónő	125	184	163	171	309	204	42	10	6	2	–	223	62

1. táblázat. A növendékek és diplomázók megoszlása a szülők foglalkozása szerint (1907/1908. tanévről) (17)

A tanítóképzés fejlődésének jellemzőiről szólva arra is utalni kell, hogy az egymást követő tantervek eltérő hangsúllyal szóltak a tanítóképző intézetek céljáról. Az 1869-es tantervben a hivatás- és emberszeretet kialakítása, a személyes példaadásra nevelés kapott különös nyomatékot. „A tanítóképző intézetek célja hivatásuk iránt lelkesülő, foglalatosságaikban jártas oly munkás és ügyes tanítókat képezni, kik az emberiség szeretetének érzésétől áthatva, alapos ismereteik segítségével és kiváltképpen jó példaadással vezessék a gondviselésükre bízott növendékeket: önmunkásságra, az ismeretek gyűjtésére, az erkölcsi nemesebb érzésre és általában a felvilágosodásra.” (18) A későbbi tantervekben viszont – az 1869-es célkitűzések megismétlése mellett – egyre nagyobb nyomatékkal szóltak a közműveltségi tárgyak fontosságáról, a tanító sokoldalú felkészültsége jelentőségéről.

Az egyre zsúfoltabb tantervek, a tanítóképzőkre háruló újabb és újabb feladatok (például méhészeti, szőlészeti, selyemhernyó-tenyésztési tanfolyam indítása) egy idő után szinte szükségszerűen vetették fel a képzési idő bővítésének, a tanulmányok konvertálható formái (intézeti érettségi, továbbtanulási lehetőség megteremtése) kialakításának az igényét.

A képzési célokban megjelenő hangsúlyváltozások jelzik, hogy a tanítóképzés érzékenyen reagált a társadalmi és gazdasági kihívásokra, s e kihívásokhoz aktív módon igyekezett alkalmazkodni.

A tanítóképzés szempontjából fontosnak bizonyult a tanítóképző intézeti tanárok felkészítésének kérdése. Ismeretes, hogy Eötvös és Pauler minisztersége alatt a külföldi (német) tanulmányútra küldött kiváló népiskolai tanítók és felsőbb tanulmányokat végzett ifjak soraiból kerültek ki az állami tanítóképzők első igazgatói és tanárai. (19)

A későbbi években is általában az érdeemes néptanítók, polgári iskolai és középiskolai tanárok jelentették a képzők tanári utánpótlásának bázisát. Az egyéves tanítóképző intéze-

ti tanfolyam felállítására először 1887-ben került sor (a Paedagogium tanárai oktatták a legkiválóbb polgári iskolai tanárokat). A tanfolyam kétévesre szervezésére és a jelöltek rendkívüli egyetemi hallgatói státuszának biztosítására 1899-ben jelent meg a miniszteri szabályzat, de csak a képesítési követelmények előírása, illetve az Apponyi-kollégium létrehozása jelentette az intézeti tanárképzés problémájának megoldását. (Ténylegesen azonban számos felekezeti képző nehezen fogadta el a tanári utánpótlás államilag megszervezett formáját, még 1933-ban is volt olyan felekezeti tanítóképző, amelynek testületében egyetlen tanítóképző intézeti tanári vizsgát tett oktató sem volt.) (20)

A tanítójelöltek gyakorlati felkészítésének színvonala szempontjából arra is érdemes kitérni, hogy miképpen alakult a képző intézmények gyakorlóiskolai ellátottsága. Az e kérdést először számszerűen is tárgyaló 1878/79-es miniszteri jelentés szerint a fennálló 67 intézet közül 22-nek nem volt gyakorlóiskolája (közülük 21 felekezeti képző volt). 1900-ban 74 képző közül 14-nek, 1909-ben a 82 képzőből 4-nek még mindig nem volt gyakorlóiskolája. A gyakorlóiskolai ellátás 1913-ban lett teljessé: ebben az évben már minden képző rendelkezett saját gyakorlóiskolával. (21)

A képzés minőségét illetően még egy problémát feltétlenül meg kell említeni: a dualizmus korában mindvégig magas volt a magántanulók és magánvizsgázók, valamint a magánúton képesítő vizsgát tettek száma.

A magánúton vizsgázók száma különösen a tanítónőképzőkben volt számottevő. Sokáig az is szokásban volt, hogy a nők tanítóképző-intézetben tettek magánvizsgát és ott szereztek tanítónői oklevelet, de ezt a gyakorlatot a minisztérium 1901-ben megszüntette.

A magánúton vizsgázók és képesítést szerzők aránya és száma időnként kiugróan magas volt. „Például 1884-ben Győrött 27 növendékre 59 képesítés, Pécsen 20 növendékre 28, Szegeden 16 növendékre 23, Nagyváradon (gör. kath.) 4 növendékre 8, Balázsfalván (gör. kath.) 11 növendékre 23 ... Debrecenben (ref.) 15 növendékre 31, Nagykőrösön (ref.) 1 növendékre 13, Pápan 4 növendékre 13 képesítés esett.” (23)

Sebestyén Gyula szerint a tanítóképzők hallgatóinak jelentős része a középiskolák gyengébb tanulói közül került ki és távoli helységekből, különböző iskolákból, eltérő előzetes tanulmányok után jött a képző intézménybe. Kiss József adatai alátámasztják Sebestyén megállapítását: az 1907–1908-as tanévben a tanítójelöltek 49 százaléka érkezett polgári iskolából, 40,8 százaléka pedig gimnáziumból, de többen (66 fő) jöttek felső népiskolából és reáliskolából (63 fő) is. A tanítónőképzők tanulóinak 89,1 százaléka előzetesen polgári leányiskolába járt.

A magánúton vizsgázók száma két dologgal függött össze: egyrészt valóban jelentős volt a magántanulók száma, másrészt a szigorúbb intézetek növendékei közül sokan átmentek vizsgát tenni a könnyebb intézetekbe, ahol „az előzőleg bukott jeles, sőt kitűnő eredménnyel tette le a képesítővizsgálatot”. (24)

mely tanévben	a magánvizsgázók száma az intézetek jellege szerint						össz.	magánvizsgázók száma az intézetek növendékei %-ában						össz. %
	áll.	r.k.	g.k.	g.k.	ref.	ev.		áll.	r.k.	g.k.	g.k.	ref.	ev.	
1894/5	106	128	–	–	–	–	234	16,6	15,5	–	–	–	–	13,4
1905/6	216	352	5	23	40	3	639	14,4	13,2	4,8	23,0	9,8	6	14,0
1907/8	212	281	3	–	32	–	528	19,0	12,4	4,2	–	7,3	–	11,7
1913/14	207	387	20	3	67	–	684	20,7	15,7	20	2,8	13,4	–	14,0

2. táblázat. A magánúton vizsgázók száma és százaléka (22)

A mennyiségi változás néhány jellemzője

Az 1868-as népoktatási törvény kiadását megelőző időszakban már csaknem negyven felekezeti tanítóképző és öt tanítónőképző volt hazánkban. Az intézetek számát különösen az 1850-es években emelték meg, amikor az uralkodó iránti lojalitásra nevelés, valamint a német nyelv széleskörű terjesztése érdekében erőteljesen szorgalmazták az elemi iskoláztatás minél szélesebb körű megvalósítását.

mely időben?	kir. kath.	róm kath.	gör. kath.	gör. keleti	ref.	evang.	izr.	össz.	jegyzet
<i>tanítóképzők</i>									
I. Ratio kora	9	–	1	1	–	–	–	11	Zágráb nélkül
II. Ratio kora	9	3	1	3	–	–	–	16	Zágráb nélkül
1840	9	4	1	3	3	–	–	20	
1850	6	3	2	3	3	8	–	25	
1860	12	4	2	3	5	9	1	36	
1867	12	4	3	3	5	10	1	38	
<i>tanítónőképzők</i>									
1860	1	3	–	–	–	–	–	4	
1867	1	4	–	–	–	–	–	5	

3. táblázat. A tanító(nő)képzők száma a népoktatási törvény elfogadása előtt (25)

A képzők száma magasnak nevezhető, azonban a falaik között tanuló növendékek száma rendkívül változó, általában igen alacsony volt. A létszámról sokat elárul az a tény, hogy Eötvös József a népoktatási törvény eredményeként felállítandó 20 állami tanítóképzőből intézetenként 50–50 képesített tanító kibocsátását remélte, a felekezeti képzőkből pedig évente összesen 600 tanítóra számított. Elgondolása szerint ez a létszám elegendő lett volna a megürülő állások betöltésére, illetve így 10–12 esztendő alatt a már meglévő mintegy 18 000 tanítói állás mellé a még szükséges 10 000 álláshelyet szakképzett tanítóval lehetett volna betölteni. (26)

Eötvös reményei azonban nem teljesültek. Gondot okozott, hogy az állami tanítóképzőkbe beiratkozott növendékek száma kezdetben csak a várt létszám töredéke volt (például 1870-ben összesen 405 tanító- és 86 tanítónőjelölt kezdte el tanulmányait állami tanítóképzőben és a felekezeti intézetekben is visszaesett a jelentkezők száma.) Ennek oka abban keresendő, hogy meglehetősen kevés internátusi férőhely állt rendelkezésre, a szégyemből diákok segélyezésére pedig ekkor még alig volt mód.

A tanítói pálya iránti érdeklődést kedvezőtlenül befolyásolta az alacsony jövedelem és az előmenetelre való lehetőség csaknem teljes hiánya is. Nem véletlenül állapította meg az 1872-es miniszteri jelentés: „Most midőn ennyi tanítóképző áll fenn, nem a számuk szaporításán, hanem a lehető legjobb karba helyezésükön és azon kell igyekezni, hogy elegendő számú növendékek is legyenek.” (27)

A miniszteri jelentés jórészt megvalósult: a tanítóképzők száma az állami képzők felállítását követően alig változott, a képző intézetek létszámbővülése döntő mértékben a tanítónők képzők számának emelkedésével függött össze.

mikor?	a tanítóképzők száma							a tanítónők képzők száma							a össz. kép- zők sz.		
	áll.	r.k.	g.k.	g.k.	ref.	ev.	izr.	össz.	áll.	r.k.	g.k.	g.k.	ref.	ev.		egy-	össz.
1868	–	15	3	3	3	9	1	34	–	5	–	–	–	–	–	5	39
1875	16	14	4	3	3	8	1	49	4	7	–	1	–	–	–	12	61
1880	17	14	4	4	4	9	1	53	6	8	–	1	–	–	1	16	69
1890	17	14	4	4	4	10	1	54	5	9	–	1	–	–	–	15	69
1900	18	11	5	4	3	6	1	48	6	7	–	1	1	–	1	16	64
1914	19	11	5	4	3	6	1	49	8	20	2	1	4	1	–	36	85
1918	22	11	5	4	3	5	1	51	8	22	2	1	5	2	–	40	91

4. táblázat. A tanító(nő)képző intézetek számának változása 1868–1918 között (28)

A tanítónők képzés létszámának, illetve a női képzők számának emelkedésében figyelemre érdemes, hogy különösen az 1868–1875 közötti években, majd 1890 után dinamikus a növekedés. Ez kezdetben bizonyára összefügghetett a nők számára korábban kevésbé elérhető életpálya megnyílásával, a felvételi érdeklődés fokozódásával. Az 1890 utáni dinamikus és tartós emelkedésben feltehetően a polgárosodás, a polgári és értelmiségi családokban a leánygyermek kereső foglalkozáshoz való juttatásának vágya játszhatott meghatározó szerepet.

A tanító- és tanítónők képzők létszáma 1890 és 1900 között csökkent. Az adott időszakra vonatkozóan ugyanakkor a források azt közlik, hogy mindegyik római katolikus képző átalakult négy évfolyamúvá. (29)

A tanítóképzők adatai közül érdemes kiemelni a tanárok létszámának alakulásával kapcsolatos – töredékes – források révén megrajzolható tendenciákat. Sebestyén Gyula kutatásai szerint 1866/67-ben a felekezeti képzőkben összesen 206 tanárt alkalmaztak (181 férfit és 25 apácát), 1870/71-ben pedig a felekezeti képzőkben 368 tanár, az államiakban pedig 96, azaz együttesen 464 tanár oktatott. Ez a létszám az 1876/77-es esztendőben 636 főre emelkedett, akik közül 359 fő felekezeti, 277 tanár pedig állami alkalmazásban állt. (30)

Sebestyén Gyula adatai szerint 1868 után 10 év alatt összesen 9548 személy (7066 férfi és 2482 nő) szerzett tanítói képesítést. A végzettség számának emelkedése következtében 1881-ben hivatalosan deklarálták, hogy a korábbi évtizedek tanítói hiánya megszűnt. Elkerülendő az állásnélküliség kialakulását, rendelettel korlátozták az állami tanító(nő)képzőkbe felvehető jelentkezők és az induló osztályok létszámát. (Egy osztályba legfeljebb 30 fő vehető fel, a négy évfolyamú képzésben a korábbi hároméves képzés keretszámait kellett alkalmazni.) A takarékosági okokból szorgalmazott intézkedések negatív következményei 1893-ban már erőteljesen jelentkeztek: 670 üres néptanítói állás betöltetlen maradt, 2219 tanítói állásban pedig képesítéssel nem rendelkezőt kellett alkalmazni, és ismét távoli lehetőségé vált a 80 fős népiszkolai osztályok kialakítása. (Ehhez 4300 tanítóra lett volna szükség.)

A századfordulót követő években – kisebb ingadozásoktól eltekintve – folytatódott a tanítónők képzőbéli növendékek számának emelkedése. 1913-ban ez a szám először ha-

ladta meg a tanítóképzők növendékeinek létszámát, s a női nem magasabb aránya a későbbiekben is megmaradt. (A férfi növendékek száma 1913-ban 4503, a nőké 4718 volt. 1918-ban még erőteljesebb az eltérés: a férfiak száma 4820-ra, a nőké pedig 6838-ra emelkedett.) (31)

Jegyzet

- (1) Sebestyén Gyula (1896): *Elemi iskolai tanítás- és tanítóképzésünk fejlődése*. Budapest. 5.
- (2) Sebestyén Gyula i. m. 10.
- (3) Sebestyén Gyula i. m. 12–13.
- (4) Kiss József (1929): A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. *Magyar Tanítóképző*, 42. évf. 110.
- (5) Kiss József i. m. 118.
- (6) Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története*. Budapest. 77.
- (7) Kiss József i. m. 182.
- (8) Sebestyén Gyula i. m. 42–43.
- (9) Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története (1775–1975)*. Főiskolai Füzetek, Zsámbék 11., Zsámbék. 35.
- (10) *Magyar közigazgatási törvények*. (1910) I. kötet (Szerk.: Halász Ferenc) Budapest. 238.
- (11) Lubrich Ágost: *A nevelés történelme*. II. r. II. k. 425. Idézi: Szakál János i. m. 67.
- (12) Kiss József i. m. 239–240., valamint Németh András i. m. 56.
- (13) Sebestyén Gyula i. m. 31–33.
- (14) Sebestyén Gyula i. m. 55.
- (15) Sebestyén Gyula i. m. 55.
- (16) Kiss József i. m. 43. évf. 36.
- (17) Kiss József u.o.
- (18) Idézi Szakál i. m.: 70.
- (19) Sebestyén Gyula i. m. 31.
- (20) Szakál János i. m. 77.
- (21) Kiss József i. m. 42. évf. 244–245.
- (22) Kiss József i. m. 43. évf. 202.
- (23) Kiss József i. m. 42. évf. 242.
- (24) Gyertyánffy István (1882): *A budapesti állami elemi iskolai és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene*. Budapest. 239. Idézi: Kiss József i. m. 42. évf. 242.
- (25) Kiss József i. m. 42. évf. 118.
- (26) Kiss József i. m. 43. évf. 30.
- (27) Kiss József i. m. 42. évf. 240.
- (28) Kiss József i. m. 42. évf. 182.
- (29) Kiss József i. m. 42. évf. 240.
- (30) Sebestyén Gyula i. m. 40., 48., 70., 102–103.
- (31) Kiss József i. m. 43. évf. 217–218.

A német nyelv szerepe a magyar tanítóképzésben a dualizmus korában

A dualizmuskori tanítóképzői németoktatás történetének felvázolásával nem pusztán egyetlen tantárgy képzőbeli helyzetéről, tanítási módszereinek fejlődéséről adunk képet, hanem a dualizmuskori tanítóképzés céljáról és tartalmairól alkotott különböző nézetek ütközéseit is szemléltetjük – a német nyelv példáján. Ezekben a harcokban sokszor éppen a német nyelv képzőbeli státuszának vagy megvitatása kapcsán gyakran addig a pontig jutottak el a vitázó felek, ahol a tanítóképzés akkori iránya, törekvései, szellemisége alapjaikban megkérdőjeleződtek.

A kiegyezés előtti években a két évfolyamos tanítóképzők legtöbbször tárgyai között a német nyelvet is megtaláljuk, bár meglehetősen kis óraszámban tanították és jórészt csak az elemi ismeretek közlésére szorítkoztak. A budai képzőben az 1860-as években évfolyamonként 2–2 óra jutott a németoktatásra (1), más tanítóképzőkben még ennél is rosszabb volt a német nyelv helyzete. Az 1858-ban alapított csíksomlyói tanítóképző 1860-as tanterve például a következőképpen rendelkezik a német tanításáról:

- I. évfolyam.
 A betűk, az olvasás; rendes ragozása a név és az igének. Előljárók. Gyakorlás az írás és az olvasásban. Heti 1 óra.
 II. évfolyam.
 a, A rendhagyó név- és igeragozás alapismerete. Az írás és olvasás további gyakorlása.
 b, A „Német betűző” kezelése a falusi (trivial) iskolákban. Heti 1 óra” (2)

Az 1868-as népoktatási törvény 81–115. paragrafusai szabályozták a tanító- és tanítónőképződék működését. A minisztérium 1869-ben adta közre a törvényhez kapcsolódó tantervet. A német nyelvnek – amelynek az 1868-ban három évvessé emelt képző összesen heti 8 órát biztosított a 3 évfolyamon – sajátos helyzete volt a tanítóképzés tárgyai között. Elvileg ugyan az általánosan képző tárgyakhoz sorolták, de még azok sorában is a legkisebb súllyal, mivel a népiskolában nem volt németoktatás, így a módszertani megalapozás sallangját sem lehetett hozzákapcsolni. Tehát a szakjellegű ismeretek mellett másodrendűnek tartott általános műveltséget nyújtó tárgyak táboraiban is az utolsó helyre szorult, hiszen a tanítói hivatásra való felkészítésben – úgy tűnt – nem játszott semmilyen szerepet.

Azonban a hamarosan négy évfolyamúra emelt képzésben is helyet kap a német (a 4 osztályban összesen heti 10 óra jut a nyelvre), s az 1882-ben kiadott tanterv a tanítóképzés németoktatás célját a következőképpen jelöli meg: „E nyelvben annyi jártasságot kell szereznii, hogy a növendékek a német paedagógiai műveket megérthessék.” (3) Ez egyértelműen a szakképzési tárgyak táborába emeli át a németet, felöltöztetve a nyelvet az „ancilla paedagogiae” (a pedagógia szolgálólánya) szerepébe. (Hasonló volt a tanítóképzőkben a földrajz helyzete is: azt ugyanis „ancilla historiae”-ként emlegették.) Az elgon-

dolás logikussága elvitathatatlan, a német pedagógia adta azokat a klasszikus alkotásokat, amelyekben az akkori magyar tanítónemzedék nevelődött. De vajon fel tudott-e nőni a tanítóképzői németoktatás az említett tantervben megjelölt feladathoz? Valóban a pedagógia szolgálója lett, segítette a jelöltek szakirányú tanulmányait? Vagy ez az „ancilla paedagogiae”-szerep csak a trójai faló volt, amely becsempészte a sokak által szükségtelennek ítélt tárgyat a tanítóképzés várába? Egyáltalán tartható volt-e a képzős tárgyak említett felosztása s e két csoport egymástól való merev elkülönítése? Ezekre a kérdésekre keresek választ írásomban, miközben a tanítóképzői némettanítás megtartása melletti érveket és a tanítóképzős tantervből való kihagyását célzó követelések indoklásait összegyűjtöm.

A Magyar Tanítóképző hasábjain az 1890-es években és a 20. század első évtizedében heves viták folytak arról, hogy szükséges-e a tanító- és tanítónőképző intézetekben idegen nyelvet tanítani, s e vitákban folyamatosan visszatért az a makacs követelés, hogy töröljék a német nyelvet a tanítóképzős tantervből. A német nyelv képzőbeli oktatásának ellenzői legtöbbször arra hivatkoztak, hogy a tanítóképző tantervében – amelyben minden tárgy a néptanítói hivatásra való felkészítést szolgálja és a népiskola érdekeit veszi figyelembe – a német nyelv anorganikus elem, hiszen a népiskola tárgyai között nem szerepel és a leendő hivatás alaposabb megismeréséhez sem nyújt hatékony segítséget. Lényeges indok volt a német ellen az

Rávilágít arra a szakadékra is, amely akkoriban a középiskola és a népoktatást kiszolgáló iskolatípusok között húzóódott: míg a középiskolában végig az idegen nyelvek tanulására fordították a legtöbb időt, jelezve ezáltal a nyelvi stúdiumok fontosságát, értékét, addig a népoktatás egész vonalán és a népoktatás érdekeit szem előtt tartó iskolákban nem volt jelentősége az idegen nyelvek tanulásának, a nyelvtudásnak.

is, hogy tanítása a képzőkben a legkevesebb sikerrel jár, eleve eredménytelen. A diákok – a tanítóképzői németoktatás fumi-gálói szerint – több évi némettanulás után is képtelenek a legegyszerűbb német mondat megfogalmazására, kiejtésük siralmas, a nyelvben tett előrehaladásuk tehát minimálisnak tekinthető.

Málnai Mihály egy 1890-es írásában, amelyben az 1882-es tanterv óraszámainak módosítására tesz javaslatot, így indokolja a Magyar Tanítóképző olvasói számára a német nyelv szükségtelen voltát: „Ha a külföldi intézeteket nézzük, azt látjuk, hogy a francia, osztrák és német intézetekben mindenütt csak az anyanyelv képezi a tanítás

köteles tárgyát, kivételek csak a szász királyság intézetei, melyek hat évfolyamúak és a latint is tanítják. (...) Elegendőnek tartják tehát, ha a néptanító saját népe nyelvét és irodalmát ismeri, és irodalmunk jelenleg már oly fejlődési fokon van, hogy a tanító megtalálja benne azt, amire szüksége van.” (4) Ez az érv azokban későbbi cikkekben, amelyek a német képzős tanítása ellen emelik fel szavukat, nem kerül elő. Annál gyakrabban említik a tanulók némettel szembeni – eleve meglévő – negatív beállítódását. Ennek az attitűdnek a kialakulásához több tényező is hozzájárult. Elsőként említhetjük a tanítójelöltek származását mint a német nyelvvel szembeni idegenség egyik forrását. Az elmoradott, alacsony műveltségű falusi mikrotársadalomban vagy városi iparoscsaládban nevelődött tanítójelöltek nem hozták magukkal „von Haus aus” az idegen nyelvek elsajátítása iránti igényt. A színmagyar településeken felnőtt diákoknak nem is voltak alkalmuk arra, hogy idegen nyelvi környezettel találkozzanak.

A némettel szembeni ellenérzést táplálta még ezen kívül az a dualizmus korában is jelenlévő helytelen felfogás, amely az igaz hazafiság kifejezésének adekvát módját a német nyelv elutasításában találta meg. A képzőkbe, amelyek a hazafiúi érzést voltak hivatva ápolni – hiszen a későbbi néptanítóknak fontos szerepe lesz a hazaszeretet ében tartásában, a magyar nemzeti kultúra ápolásában –, szintén belopakodhatott ez a „nix dajcs”-

szemlélet. Ezzel a problémával – híres íróink emlékirataiból, visszaemlékezéseiből tudjuk – a dualizmuskori gimnázium is küszködött.

A képzőben azt is észrevehették a tanítójelöltek, hogy a német nyelvnek mint tantárgynak a tantestületben is kicsi a becsülete, a képzős tanárok elébe helyezték nemcsak a pedagógiai tárgyakat és a módszertani stúdiumokat, de még a – népiskola szempontjából ugyan nem mellékes – készségtárgyakat is.

A kicsiny óraszám és a képzők nem megfelelő szaktanár-ellátottsága miatt sok helyütt más iskolatípusból jártak át óraadók németet oktatni. Nyilvánvaló, hogy egy gimnáziumi vagy reáliskolai tanárnak az így vállalt képzős órák nem jelentettek nagy szakmai kihívást, legfeljebb arra kínáltak alkalmat, hogy középiskolás tanítványaik képességeit és német nyelvtudását összehasonlíthassák a tanítójelöltek teljesítményével, ez az összehasonlítás pedig semmiképpen sem lehetett kedvező a képezéds diákok számára.

A német nyelv tanítóképezdei oktatása körül hullámzó indulatok azonban azoknak a némettanároknak a táborát is megosztották, akik eredendően a képzőkben dolgoztak. Jól példázza ezt a Magyar Tanítóképző hasábjain 1897–98-ban lezajlott vita, melyben *Krausz Sándor* és *Kolumbán Samu* ütköztették egymással a képzős némettanítás céljáról és hasznáról alkotott nézeteiket. Azért érdemes ezt a vitát részletesebben is ismertetni, mert kicsiben leképezi a közeg egészét, a vitázó felek ugyanis az összes lehetséges oldalról megvizsgálták a német nyelv képzőbeli helyzetét, felvonultatva a legkülönbözőbb érveket és ellenérveket a mostoha helyzetű tárggyal kapcsolatban. A vitát Krausz Sándor indította – aki egyébként német nyelvkönyvet is írt, illetve dolgozott át tanítóképző intézetek számára – a Magyar Tanítóképző 1897-es évfolyamának szeptemberi számában, mindjárt az első oldalon kezdődő cikkével. (5) Krausz ebben a tanulmányában a tanítóképzői németoktatás három kitűzhető céljának ismertetésével indítja gondolatmenetét. Az itt vázolt három cél – bár homályosabban és néhol más megnevezéssel – már *Szarvas Gáborné* 1893-as, szintén a Magyar Tanítóképzőben megjelent írásában is olvasható. (6) A képezdei némettanítás három lábra állítása tehát nem feltétlenül Krausz elgondolása, de ha nem is originális felvetés, a három cél rendszerbe helyezése és egymáshoz való viszonyának megállapítása mindenképpen Krausz logikus gondolkodását dicséri. Emellett Krausz rendelt az egyes célokhoz feladatokat és a feladatok teljesítéséhez időkeretet.

Krausz elsőként a gyakorlati célt említi, ezt mai kifejezéssel a beszédkészség fejlesztésének neveznénk. Rögön leszögezi azt is, hogy ellentétként elmondható: egyrészt éppen e téren a legeredménytelenebb a képzős nyelvoktatás, másrészt a tanító vajmi keveset utazik, vajmi keveset érintkezik más nyelvű emberekkel (tehát távlatilag sem indokolja semmi ennek a célnak a hangsúlyozását).

Másodikként a közműveltségi célt nevezi meg. Ezt Szarvasné még irodalmi irányként emlegette, amely a tanulók lelkére lesz nagy hatással. A német irodalom és kultúra legjelesebb alkotásainak megismerése mindenképpen hozzájárulhat a tanítójelölt általános műveltségének gazdagodásához, látókörének szélesedéséhez.

Harmadikként, de nem harmadsorban vezeti be a szakképzettségi cél fogalmát, amely szerint a német nyelv tanítása a képzőkben tulajdonképpen a pedagógiai szaktárgyak oktatásához nyújt segítséget, hiszen a megfelelő szókincshez a német pedagógiai irodalom eredetiben történő tanulmányozása útján jutnak a jelöltek. Krausz kiemeli, hogy ez utóbbi cél a leglényegesebb, s az első kettő is tulajdonképpen ennek szolgálatában áll.

A célok megvalósításához vezető feladatok megtervezésekor nem lehet figyelmen kívül hagyni az alapokat, az előismereteket, amelyekre a képző némettanára ráépítheti a később elsajátítandó ismeretanyagot. Krausz is számba veszi a képezdei diákok előképzettségét, a képzőbe hozott német nyelvtudás mennyiségét és minőségét. Vélekedése szerint a legjobb alapokkal azok a tanulók rendelkeznek, akik a reáliskola első négy osztályának elvégzése után iratkoztak be a tanítóképzőbe. Ott kezdik ugyanis a modern nyelvi stúdiumokat a legkorábban, ráadásul ott a modern nyelvek presztízse is meglehetősen magas,

magasabb, mint a gimnáziumban. Később a reáliskola felső tagozatában (a 4 évfolyam óraszámát összegezve) heti 9 órában tanítják a németet, a gimnáziumban (hasonlóan összeadva a 4 felső évfolyam óraszámát) heti 11 órában, a polgári két felső osztályára pedig összesen heti 6 németóra jut. Ezt azért tartja fontosnak megemlíteni Krausz, mert a tartalmi kérdések tisztázásakor abból akar kiindulni, hogy az egyes eltérő iskolatípusokban milyen időkeretet adnak a német nyelv elsajátítására. Az 1882-es tanítóképzős tanterv heti 10 órát biztosított a képző 4 évfolyamában a német nyelv számára, az a tantervjavaslat azonban, amelyet a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus tanítóképzős szakosztálya egy évvel korábban, 1896-ban kidolgozott, és amely végül 1903-ban hivatalos képzős tantervként életbe is lépett, csak heti 8 órában (tehát évfolyamonként heti 2 órában) állapította meg a német nyelv óraszámát. Krausz az említett iskolatípusok német nyelvi heti óraszámának összehasonlításából az alábbi következtetést vonta le: „...a mi célunk nem lehet oly magas, mint a középiskoláké; a közműveltségi cél csak valamivel lehet magasabb, mint a polgári iskoláké, és ehhez jön még a szakképzettségi cél.” (7) Mivel a tanítóképző diákjai különböző iskolatípusokból érkeznek, a képzős nyelvtanár legelső feladata Krausz szerint az alapos ismétlés. „Nekünk ennél fogva – szögezi le cikkében – tanításunkat úgy kell kezdenünk, hogy még egyszer megismételjük, amit az előkészítő iskolák már megtanítottak.” (8) Erre azért is szükség lehetett, mert a képezdekbe – ahogy Krausz ugyanebben az írásában megjegyzi – a középiskola alsó tagozatának gyengébb tanulói jöttek, akik „az ott kitűzött célt nem egészen érték el.” (9)

Krausz három fokot különböztet meg a tanítóképző-intézeti németnyelv-oktatásban. Az első fokot a német társalgás és nyelvtan fokozatának nevezi, ezen a fokon főleg a gyakorlati cél elérésére törekszik, arra, hogy a növendékek gyakorolják magukat a német beszédben. Ezen a fokon kerül sor a fentebb jelzett ismétlésre, a polgári iskolai német nyelvi tananyag újratanítására is. A német társalgás és nyelvtan foka a tanítóképző első két évét veszi igénybe. A második fokon a közműveltségi cél lép előtérbe, ezt a fokozatot Krausz a német irodalom fokaként tartja számon. Ez voltaképpen a harmadik osztály anyagát jelenti. A harmadik fokot a szakképzettségi cél uralja, ezért a könnyebb német pedagógiai irodalom fokának is nevezhető. Ez a fok a negyedik osztály feladatait foglalja magába.

Krausz a német nyelvtan tanításával kapcsolatban megjegyzi, hogy ő a magyar és német nyelvi jelenségeket általában összeveti egymással, így a német nyelvtan tanítása a legerősebb támaszává lehet a magyar nyelv és nyelvtan képzőbeli oktatásának. Ezzel egy lényeges argumentumot említ a képzős idegennyelv-tanítás jogosultsága mellett. Az irodalmi anyag tárgyalási módjának felvázolásakor is értékes tapasztalatokat mond el a saját gyakorlatából. Nem az átvett anyag mennyiségét tartja fontosnak, inkább az ismeretek bevésésére és reprodukálására szán több időt. Tanulságos nyelvpedagógia-történeti szempontból is annak ismertetése, hogyan dolgozza fel képzős osztályaival *Heine* „Lorelei” című költeményét. „Ennél így járhatok el: közlöm a szerzőről a főbb tudnivalót, megmondom, hogy ezen dalát a német nép mindenütt éneklé, mint nálunk Petőfi dalait; azután ismertetem pár jellemző vonásban a Rajnának Bingen és Bonn közötti vidékét, és megmondom, mi az a Lorelei és mit mesélnek róla; erre olvasom, olvastatom stb. A begyakorlásnál, úgy prózai, mint költői olvasmányoknál, ahol csak lehet, alkalmazom az egész osztállyal karban való elmondást is, nyelvtanulásnál ez nagyon hasznos. És mindez német nyelven történik, miközben a magyar nyelv csak segédnyelvül szerepel; és minden órában írnak is.” (10)

A 4. osztályban a pedagógiai irodalom német klasszikusaival kívánja megismertetni a tanulókat. A heti 2 óra természetesen nem ad lehetőséget a német pedagógiai művekben való alapos elmélyülésre, és arra sem, hogy sok pedagógiai íróval foglalkozzanak. A nyelvtanárnak mérlegelnie és válogatnia kell. Krausz a következőképpen oldja meg ezt a dilemmát: „A 4. osztály hetenkénti két óráját végül így osztanám meg: egy órát pedagó-

giai olvasmányok tárgyalására, a másik órát vagy írásbeli dolgozat készítésére, vagy pedagógiai társalgásra fordítanám.” (11) A pedagógiai olvasmányokkal kapcsolatban hangsúlyozza, hogy nem a régebbi írók műveiből kell szemelvényeket választani, hanem az időben is közelebb eső alkotók könnyebb nyelvezetű munkáiból. Példaként említi *Kehr* „Praxis der Volksschule” című könyvét, *Diesterweg* „Rheinische Blätter”-jét, és hozzáfűzi, hogy esetleg „Herbart egyik-másik könnyebb irányú követője munkájából” is lehet szemelvényeket választani. Alkalmazni kívánja ezeken az órákon a tantárgyi koncentráció elvét: „Az olvasmányok tárgyalása itt is úgy történjék – írja –, hogy nemcsak olvasatunk, fordítatunk, hanem beleillesztjük az olvasmány tárgyat a növendék már meglévő pedagógiai tudásába, és amennyiben erre nézve hézagot, hiányt tapasztalunk, azt kiegészítjük, világossá tesszük.” (12)

A pedagógiai társalgás középpontjával Krausz az elemi népiskola és a tanítói foglalkozás témaköreit jelöli meg. E gyakorlat célja a szerző felfogása szerint az volna, hogy „a növendékek német nyelven is megismerkedjenek a tanító népiskolai teendőivel és a pedagógiai műszókkal”. (13)

Krausz aprólékosan kidolgozott, részletesen kifejtett képzős németoktatási programjára Kolumbán Samu egy meglehetősen heves hangú írással reagált a Magyar Tanítóképző 1898-as évfolyamában. (14) „Eddig vártam a cikk közre adásával – írja Kolumbán –, mert reméltem, hogy nálamnál tapasztaltabb és szakavatottabb emberek elmondják ezeket vagy mondanak ilyesfélétet, de látom, hiába várnék tovább.” (15) Kolumbán szkeptikusan szemléli a képezdei nyelvtanítás erőlködéseit. A német beszéd, egyáltalán a nyelv szóban és írásban való magabiztos használata szerinte irreális elvárás, a megértésnél nagyobb célt – úgy véli – nem lehet kitűzni a tanítóképző-intézeti és egyáltalán az iskolai nyelvtanítás elé. Ellenzi az utilitarista jelszavak és módszerek bekerülését a nyelvoktatásba, a direkt módszert nem tartja eredményesnek a nyelvek elsajátításában. Véleménye szerint fel kellene világosítani a követelődző „közvéleményt”, hogy a beszélni tanulás eleve reménytelen próbálkozásai helyett az adott idegen nyelv lehető legjobb megértése, az azon való olvasás jelenthet értelmes célt. Úgy gondolja, hogy a direkt módszer használatából a képezdei nyelvtanításban csak a következhet, „hogy se beszélni nem tud egy árva szót is a tanítójelölt, se a német pedagógiai műveket nem érti”. (16) Kolumbán el is magyarázza ennek okát. Két külön nyereteg egyszerre megülni nem lehet, a képzős nyelvtanításban sem lehet véleménye szerint két cél elérésére párhuzamosan törekedni. (Nyilván a rendelkezésre álló kevés idő miatt.) Nem lehet úgy németül társalogni megtanítani a képzős diákokat, hogy amellet még a pedagógiai olvasmányok megértéséhez is eljuttatjuk őket. Választani kell a célok közül, az pedig nem kérdés, hogy melyik célnak van elsőbbsége, hiszen a készülő tanterv is a német nyelvű pedagógiai irodalom könnyebb alkotásainak megértését fogalmazza meg érvényes célként. Márpedig ha ezt a célt választjuk, a módszernek is ehhez kell igazodnia, a pedagógiai művek haszonnal való olvasásához pedig Kolumbán szerint a fordítás révén, nyelvtani alapon való tanítás módszere, a manapság is nyelvtani-fordító módszerként emlegetett hagyományos nyelvoktatási mód vezet. Éppen ezért tartja különösnek, hogy a készülő tanterv célként ugyan a pedagógiai művek értését jelöli meg, de ennek a célnak a megvalósításához a direkt módszert ajánlja a képezdei némettanároknak, amely viszont inkább a beszédkészség fejlesztésére alkalmas. Vélekedése szerint tehát a tantervileg kitűzött cél és az eléréséhez javasolt módszer inkongruenciája inkább akadályozhatja a tanárokat a remélt eredményekhez való eljutásban. Saját negatív tapasztalatainak közzétételével is megerősíti azt a tételét, hogy a két metódus vegyítése, váltakozó alkalmazása a tanítóképző intézetek németóráin nem segít a nyelvben való előrehaladásban. Ezt a tézist azzal támasztja alá, hogy a szabad beszélgetéshez teljesen más szóanyag szükségeltetik, mint amilyen a tankönyvi olvasmányok és irodalmi szemelvények szókincse. A gyakorlatias jellegű szókincs nem viszi közelebb a tanulót az olvasmányok szövegeinek megértéséhez, a tankönyvi szemelvények

szóanyaga pedig nem igazán alkalmas arra, hogy idegen nyelven folytatott beszélgetés kiindulópontjául szolgáljon.

Kolumbán Samu sorra górcső alá veszi azon érveket, amelyekkel Krausz a német nyelv képzőbéli státuszát próbálta megerősíteni. Nem ért egyet azzal, hogy a német nyelvvel való megismerkedés fényében tisztábban állnak a képzősök előtt a magyar nyelv törvényei. Még ha a német nyelv ilyen indokú tanulmányozása eredményes is, „akkor is – teszi fel a nyilvánvalóan költői kérdést a szerző – arányban áll-e a belőle származó szellemi haszon a ráfordított idővel?” (17) Elveti a Krausz által közműveltségi célnak nevezett indokot is, sőt a német nyelvnek a pedagógiai szakképzésben való sikeres közreműködésében is kételkedik. „Egyébiránt – írja – hogy oly kevés eredmény mellett, milyent a tanítóképzőkben tapasztalunk, miért kell a német nyelvet általánosan kötelezett tantárgyként tanítani, azt én megmagyarázni nem tudom. Ugyanis a hasznavehetőbb német pedagógiai művek ma már jórészt olvashatók magyarul is, tehát a magyar pedagógi-

A fordító módszert alkalmazó tanár el tudja leplezni, hogy a folyékony beszéd, a társalgás területén nyelvtudásában kifogásolnivalók, hibák merülnek fel. A direkt módszer esetében minden azonnal kiderül: a tanárnak mesterségesen kell megteremtienie az osztályban az idegen nyelvi környezetet, s közben saját beszédképessége, idegen nyelvi kompetenciája is megmérettetik. Nyilván ez is megriaszthatta a tanárok egy részét, hiszen könyvből elsajátított nyelvi ismereteik nem adták meg nekik azt a magabiztosságot, hogy könnyedén, a nyelvtani hibák elkerülésére való górcsós koncentráció nélkül beszélhessék az adott nyelvet.

a irodalomból a szükséges szakképzettség megszerezhető. De még nem láttam olyan eleven tanítót, aki a tanítóképzőben szerzett német nyelvi ismerettel annyira ment volna, hogy ilyen műveket olvasni tudjon.” (18)

Krausz célzott az írásában arra is, hogy a pedagógiai tárgyú társalgás által a jelöltek felkészülhetnek arra is, hogy esetleg német tannyelvű elemi népiskolában taníthassanak. Kolumbán ezt az érvet is könnyűnek találja a saját mérlegén. „Azonban e szempontból is a német nyelvnek csupán fakultatív tanítása volna szükséges – szögezi le –, minthogy aki azelőtt németül nem tudott, az sem az egyik, sem a másik magyar nyelvű tanítóképzőben meg nem tanult annyira németül, hogy német nyelvű iskolába be merjen állani tanítónak.” (19) Kolumbán írásában részletesebben is ismerteti az általa egyedül üdvöztetőnek tartott fordító módszer saját tanóráin történő megvalósulását. Módszerének egyedüli próbája természetesen a képesítő vizsga, ahol a jelöltnek magyar mondatokat kellett németre fordítania. Cikének egy korábbi bekezdésében – mintegy

későbbi érveikhez az alaphangot megadva – ő is kitér arra, hogy a tanítójelöltek gyenge német nyelvi alapokkal érkeznek a képzőkbe, s maguk az intézetek sem motiválják őket a nyelv elsajátítására, inkább ellene dolgoznak a gyakorlati tárgyak nagy kínálatával. Kolumbán írása jól példázza az új módszerekkel szemben táplált bizalmatlanság, a régi, kipróbált, jól bevált eljárásokhoz való ragaszkodás ősi tanári attitűdjeit is.

Krausz a Magyar Tanítóképző ugyanazon – 1898-as – évfolyamának egy későbbi számában válaszol a kollégája által felvetett kifogásokra. (20) Mindjárt írása elején védelmébe veszi a Kolumbán által kritizált direkt módszert, s kiáll e nyelvtanítási mód létjogosultsága mellett. A direkt (anyai, természetes) módszer sikeres hazai terjedésére *Theisz Gyula* francia nyelvkönyveit hozza példának. „Miért nem alkalmazzák a német nyelvre is minden középiskolában?” – kérdezi, s azonnal választ is ad a saját kérdésére: „azért, mert semmiféle újítás nem hódít egyszerre; mert az ember a járt utat a járatlanért nem egykönnyen hagyja el, még ha az rövidebb is; mert az emberek kényelmesekek, nehézke-

sek.” (21) Már ezekből a sorokból is elége világosan kiolvasható a Kolumbán-féle hozzáállás minősítése, de nem hagyja szó nélkül a konzervatívabb felfogású tanártársa által követett fordító módszert sem. Nehezebb, fárasztóbb munkával jár, mint a direkt módszer, azontúl Krausz szerint inkább felnőtteknek való, kik legalább egy vagy két nyelvet öntudatosan beszélnek, kik legalább egy nyelv rendszerét, sajátosságait jól ismerik. Krausz az öncélú grammatizálást is elveti. „Aki valamely nyelvet meg nem tanul, az a grammatikáját hiába tanulja (hacsak nem nyelvész)” (22) – írja.

Természetesen nem vitatkozik Kolumbán azon állításával, hogy magyar tanító lehet kitűnő és művelt tanító a német nyelv ismerete nélkül is. Hangsúlyozza azonban, hogy ez a nyelv nagyobbítja a néptanító szellemi látókörét és segíti önképzését is. Ennél a pontnál fejezi ki ellenvetését Kolumbánnak azzal a megjegyzésével kapcsolatban, hogy már minden valamirevaló német pedagógiai könyvnek elkészült a magyar fordítása is. Krausz nem a pillanatnyi helyzethez kívánja idomítani a célokat, inkább perspektívában gondolkodik. Soraiból az is kicseng, hogy szerinte a népiskola érdeke nem mindig esik egybe a tanítóság érdekével. A népiskola valóban nem fogja megérezni, ha a tanítóképzőben törlik a németet a kötelező tárgyak sorából, és az a fakultatív stúdiumok közé süllyed, a tanítóság azonban igen. Krausz a tanítók tovább tanulásának érdekét is szem előtt tartja. Utolsó ütőkártyaként ezt az érvet vágja ki: „De mi arra is törekszünk, hogy az egyetem kapui nyíljanak meg a tanítók számára, hogy ott tanítóképző-tanárokká képezhessék ki magukat. E célra is csak használhat valamely világnyelv ismerete.” (23)

Krausz Sándor és Kolumbán Samu vitája után sem jutott nyugvópontra a német nyelv ügye, a Magyar Tanítóképzőben időről időre újra terítékre került a sok vitát kiváltott tanárgy. A kérdés változatlan maradt (legyen-e kötelező tárgy a német nyelv a képzőkben, avagy ne?), csak az indoklás változott, még újabb érvek jelentek meg a „német-ügy” védőinek és ellenzőinek fegyvertárában. Az 1903-as tanterv végül 8 órára csökkentette a 4 évfolyam heti óraszámát, de az elégedetlen hangok továbbra sem halkultak. A nyelv ilyen formájú térvessztése csak annál jobban felbátorította a tanítóképzői idegennyelv-oktatás ellenéseit, hogy újabb támadást intézzenek a meggyengült pozíciójú német ellen. Kézenfekvő volt a legfőbb érvük: a kisebb óraszám valóban még kevesebb reményre jogosít a hatékonyságot, az eredményességet illetően, s az is magabiztossá tehetette a német ellen felszólalókat, hogy az 1903-as tanterv javaslatának megbírálnak során akadt olyan tantestület, amely egy emberként kívánta száműzni a nyelvet a képzős tantervből. Az esztergomi képző testülete például így nyilatkozott 1900-ban az akkor még csak tervezet formájában létező tantervnek a német nyelvre vonatkozó kitételeiről: „A német nyelv intenzív tanításának főcélját, a pedagógiai művek megértését, melyeket, mint szemelvényeket a javaslat olvasatni kíván, a képző tanítása nem fogja eredményezni. A középiskolák német tanítása s tudása sem üti meg a kellő mértéket, minek tehát a képzőt az általános műveltség ilyenmő szolgálataiba annyira bevonni. A német nyelv értelemfejlesztő hatása szakiskolában már nem jöhet tekintetbe, a szakjelleghez pedig egyáltalán nem tartozik.” (24)

Az 1903-as tanterv bevezetését követően tehát felerősödtek a német nyelv fakultatív-vá tételét célzó követelések. Néhány évvel a tanterv életbe lépése után megmutatkoztak hiányosságai is, például az, hogy kevés a természettudományi óra, vagy hogy a 4. évfolyamon kicsi a pedagógiai tárgyak óraszám. Ismét a német felé fordult a figyelem: megvolt a bűnbak, csak rá kellett olvasni a vétkeket.

Baló József egy 1906-os cikkében az alábbi gondolatmenetbe illeszti a német nyelv eltolására vonatkozó javaslatát: „De nem is az a fő, hogy mennél többfélét felületesen, hanem az, hogy amit tanítunk, azt alaposan tanítsuk, különösen ha az a tanítóképző-intézet szak- s eszerint főtárgya. Ne az óraszámot emeljük abszolúte, hanem hagyjuk ki azt az órát, amely kevésbé gyümölcsöző, tehát kevésbé okadatolt, s ennek terhére eszközöljük az okadatolt óraemeléseket. Ilyen tárgy a tanítóképzőben a német nyelv, osztályonként 2, összesen heti 8 órával. A legtöbb magyar ifjú csak kínlódik e tárggyal, anélkül, hogy va-

lamire menne, sőt örül, ha egyszer vége e tanulmányának. S úgy hiszem, hogy e téren a legjobb módszer is csak hiteget. Tegyük e tárgyat fakultatívvá, vagy kérjük ilyenné tevést. Akkor is megtanulhatja az, aki akarja, a többit meg nem nyomorgatjuk haszon nélkül vele.” (25) Baló elgondolása szerint a felszabaduló nyolc órából hármát a pedagógiának, ötöt pedig a természettudománynak lehetne átadni, ezen a módon kívánja emelni a képzés színvonalát és erősíteni a pedagógia-oktatást anélkül, hogy az össz-óraszám változna, megnövekedne. Úgy véli, hogy az óraszám további emelésére nem szabad gondolni, különösen akkor, ha a képezdei tanárok a tanulók önmunkásságát más úton is foglalkoztatni akarják. Ezért a német nyelv kárára szeretné kiigazítani az új tanterv egyenetlenségeit.

Baló merész javaslata nem maradt válasz nélkül. *Leyrer Mátyás* még ugyanazon év-folyam (1906) egyik számában reagál a kollégája által felvetett elképzelésre. Leyrer a válaszában végiggondolja a vakmerő javaslat megvalósításának távolabbi következményeit is. Érvelésében a tanítóképzőre épülő intézmények érdekeit is figyelembe veszi. „De mire vezetne Baló dr. indítványa? – Töröljük el a német nyelvet, mert nincs eredménye a tanításban. A jó kertész nem okoskodhatik így. Beteges fáját gyógyítani iparkodik, hogy gyümölcsét lehetőleg hosszú időre élvezhesse. Jó, eltöröljük a tanítóképzőben a német nyelvet. Van-e célja, hogy a polgári iskolában avagy gimnáziumban heti három órában megkezdett s két éven át folytatott német nyelvtanítás elejtett fonalát négy évi szünet után a polg. isk. tanárképzőben ismét felvegyük? Ez nemcsak szalmacsépelés, hanem esztelenség is volna egyúttal. S itt állapodjunk meg egy kissé. Mire való akkor a kiválóbb polgári iskolai tanároknak képzői tanárokká való kiképeztetése? Okszerű vállalkozás, hogy egynyelvű egyéneket a magyar tudományegyetemre küldjünk?” (26) Leyrer fontos szempontra figyelmeztet: a tanítók továbbhaladására, további lehetséges tanulmányaira. Egyben rávilágít arra a szakadékra is, amely akkoriban a középiskola és a népoktatást kiszolgáló iskolatípusok között húzódott: míg a középiskolában végig az idegen nyelvek tanulására fordították a legtöbb időt, jelezve ezáltal a nyelvi stúdiumok fontosságát, értékét, addig a népoktatás egész vonalán és a népoktatás érdekeit szem előtt tartó iskolákban nem volt jelentősége az idegen nyelvek tanulásának, a nyelvtudásnak. Az idegen nyelvek területén szükséges pótolnivalókat valóban azok a törekvő néptanítók érzékeltek a legerősebben, akik a cikkben vázolt úton akartak magasabb képesítést szerezni. Leyrer azokat a tényezőket is sorra veszi, amelyek a német nyelv sikeres polgári iskolai és tanítóképzői oktatásának útjában állnak. Az eredménytelenség fő okát a tanítás kezdetlegességében látja. „Ez a nyelvtanítás – írja – magyar nyelven folyik s jó, ha a növendék a ragozandó példát hallja németül kiejteni. Olvasmányt fordítat s a felelet igen sokszor szögyűjtemény kikerdezése.” (27) A némettanítás hatékonyságának másik ellenségét a nem megfelelő képesítésű tanárok alkalmazásában látja a cikkíró. A tanítóképzőkben nem volt ritka eset ekkoriban, hogy más szakos kínlódott a német nyelvvel tárgyismeret és hajlandóság nélkül. A sikeres nyelvtanítás biztosítékául a magasabb óraszámot (heti három-négy óra), a nyelvet kifogástalanul beszélő, kedvvel tanító szaktanárokat és a képzős tanárok – nem pedig a tanítójelöltek világtól távol álló szakemberek – által írt tan-könyveket jelöli meg.

Leyrer Mátyás válasza újabb cikket provokált Baló József tollából. Baló ismételt hangsúlyozza, hogy a német nyelv fakultatívvá tétele az egyetlen megoldás azokra a problémákra, amelyek tanítása körül tornyosulnak. Úgy véli, hogy a német kultúrával való kapcsolat fenntartása nem a magyar tanító s a magyar népiskola első kötelessége. „Megvannak erre a más, hivatottabb tényezőink – vallja –, s e téren amúgy is végzetes lépései vannak a magyar nemzeti szellemnek.” (28) Baló soraiból tehát a korábbi, 19. század második felére jellemző néptanítói eszményhez való ragaszkodás tűnik ki, valamint az, hogy félti a nemzeti kultúrát az idegen hatásoktól, ami szintén anakronisztikus szemléletet tükröz a cikk megírásának idejét (1907) figyelembe véve. Baló hibásnak tartja azt a nézetet is, hogy a tanítóképző-intézeti némettanítás sorsát a polgári iskolai tani-

tóképzés, valamint a tanítóképző intézeti tanárképzés szempontjai határozzák meg. Ő ezzel az érveléssel a népiskola érdekeit állítja szembe, és természetesen a műveltség nemzeti elemeit hangsúlyozó, inkább a nevelést, mint az oktatást előtérbe állító népiskolára gondol. (Egyébként az 1905. évi népiskolai tanterv is a nevelés jogainak visszaállítását és a nemzeti érzelmek erősítését tűzte ki fő célul.) Ebbe a nacionalista színezetű népiskola-felfogásba nem fért bele az önképzésébe idegen elemeket is bekapcsoló, más kultúrák értékeit is közvetítő tanító eszménye. Erre utalnak Baló cikkének utolsó mondatai is: „Annyi magyar tanítónak, amennyi fakultative megtanulhatja, éppen elég lesz jól németül tudni. A többi talán a magyar közvetítéssel s talán a magyar nyelvű tudománnyal is megél, mint magyar néptanító s a heti 8 órai német elvesztéséért az utóbbiakat talán lehetne is valamivel kárpótolni, ha szükségesnek látszik.” (29)

Baló és Leyrer vitája másokat is megszólított, elgondolkodtatott. A tanítóképzői német nyelvkönyvet író Horvay Ede is indítatva érezte magát, hogy kifejtse nézeteit a képzési németoktatással kapcsolatban. Balónak a nemzeti szellem óvására figyelmeztető írására válaszul idéz az akkor érvényben lévő reáliskolai utasításokból, amelyek a modern nyelvek tanításának egyik feladatául éppen azt jelölik meg, hogy segédkezet nyújtsanak az anyanyelvi oktatásnak. Horvay az alábbi megjegyzést fűzi az utasításokból átvett mondatokhoz: „... az összehasonlítás folytán a leendő tanító biztosabban, öntudatosabban fogja magáénak vallhatni nemzeti sajtóját s a germanizmusokat is úgy fogja igazán elkerülni és másokkal is elkerültetni, ha előbb megismerkedett velök.” (30) Horvay hivatkozik *Apponyi* azon kijelentésére is, amelyben a miniszter a nyugati államokkal való kulturális kapcsolattartásra és ezzel összefüggésben az idegen nyelvek tanításának fokozott szükségességére hívja fel a figyelmet. Horvay talán a képzős tanárok felelősség-éretére is apellált, amikor költői kérdését feltette: „... ép a magyar tanító legyen az egyetlen, aki tanácstalanul megáll, ha a magyar hazá és (főleg a pedagógiai) irodalom hátráit átlépi?” (31) Horvay, felismerve a képzős németoktatás helyzetének nehézségeit, a csoportrendszerű oktatást javasolja megoldásként. Ez ott léptethető könnyebben életbe, ahol két némettanár is alkalmaznak, s így köztük megoszthatók az órák. Így viszont elkerülhető lenne a kezdők és haladók együttes oktatása, amiből egyébként is csak hátrányok származtak mindkét táborra nézve. Horvay elképzelése szerint a csoportrendszerű oktatás eredményezhetné azt is, hogy a haladók olyan felkészültséghez jussanak, amelynek birtokában egyes tannyelvű iskolában való tanításra is képesíthetők lennének és a német irodalomban is képesek lennének tájékozódni. Ha a csoportrendszerű oktatás helyes kivitelezése nem megoldható, akkor szerinte nincs más választás, csak az, hogy a tantervben másodikként kitűzött gyakorlatias célból engedni kell.

Jelenlegi viszonyaink között szinte felfoghatatlan, hogy a század első évtizedében, amikor a Magyar Paedagógiában és más folyóiratokban és egyre több tanulmány jelent meg a nyelvoktatás új alapokra való helyezéséről, korszerű nyelvtanítási módszerek eredményeiről, sikeres külföldi kísérletekről, Magyarországon a középiskolai és a tanítóképző-intézeti tanárság többsége húzódozott az új módszerek alkalmazásától, kipróbálásától. A direkt módszert és vele összefüggésben emlegetett gyakorlatias célokat nemigen akarták beengedni az óráikra, továbbra is szívesebben éltek a modern nyelvek oktatásába a latintanításból átplántált fordító módszerrel.

Pasnary Győző tanítóképző intézeti némettanár a Magyar Tanítóképző 1910-es évfolyamában egy rövidebb cikkben összegzi a direkt módszerrel kapcsolatos kifogásait. (32) Négy esetben ismeri el a direkt módszer jogosultságát, ezek pedig a következők:

1. ha a cél a mindennapi életben szükséges beszélni tudás elsajátítása;
2. ha egészen fiatal korúak tanításáról vagy olyanokról van szó, kik valamely idegen nyelvet önként igyekeznek elsajátítani;
3. oly intézetekben, minők pl. a kereskedelmi iskolák, ahonnan kikerülőkre nézve a német nyelvű érintkezés és fogalmazás életpályájukból kifolyólag szükséges;

4. ha komolyan is vétetik, s ha tehát az illetők nem heti 2 órán, hanem majdnem állandóan szükségszerűleg németül társalognak.” (33)

Pasnáry megállapítja, hogy az általa felsorolt négy pont egyike sem vonatkozik a képzőintézeti német nyelvoktatásra. Ezért ott a nyelvtani-fordító módszert tartja célravezetőnek. Véleménye szerint az irodalmi szövegek megértéséhez szükséges szókincset a szűk időkeretben csak ezzel a módszerrel lehet közvetíteni. Cikkében a némettanítás eredménytelenségének okait kutatva ő is eljut a képzős diákság gyenge alapjaihoz és a némettel szemben tanúsított ellenszenvéhez.

Egy év múlva, 1911-ben döntő változás következett be a német tanítóképzői oktatásában, ugyanis az új tanterv – amellet, hogy megerősítette a német nyelv helyét a képző kötelező tárgyai között – előírta a képzős tanárok számára a direkt módszer szerint történő nyelvtanítást. Valódi mérföldkönek tekinthető ez az eszendő a német nyelv körüli harcok történetében: a legvitatottabb kérdések eldőlték, az új módszer győzedelmeske-

Az „elkészítés”, illetve „fáziskésítés” folytonos provokációt jelentett az állami felügyelet számára, arra ösztökélte a minisztériumot, hogy egyre erőteljesebben és egészen apró részletekbe mérően szóljon bele a tartalmi kérdésekbe. A sokak által szégyenletesnek minősített állapotú, száz évvel ezelőtti tanítóképzésről – a német nyelv ügyének vizsgálata közben – ugyanakkor kiderülhetett, hogy értékes tartalékai is voltak: elsősorban azokra a lelkes, szaklapokban gyakran publikáló, új szemléletű tankönyveket író képzős tanárookra gondolok, akik a legkedvezőtlenebb körülmények között sem adták fel a képzés színvonalának emeléséért folytatott küzdelmet.

dett (ámbar sok konzervatívabb felfogású tanár azt érezhette, hogy a gyakorlat valódi problémáit nem ismerő, a divatnak és a társadalmi nyomásnak behódoló tanügyi körök oktrojálják rájuk ezt a módszert).

Az 1911. évi tanterv előkészítésének idején még nem volt sejthető, hogy a német nyelv ügye ilyen megnyugtatóan rendeződik majd. A Tanítóképző Tanárok Országos Egyesületének válaszmánya ugyanis ragaszkodott a nyelv fakultatívává tételéhez. A közoktatási tanács és a minisztérium azonban nem fogadta el a válaszmány javaslatát, hanem ügyes sakkhúzással – hogy a kötelező némettanítás ellenzőinek legtöbbet hangoztatott érvét, a folytonosan felpanaszolt eredménytelenség vádját megsemmisítse – a hatékonyabb direkt módszerhez kapcsolva szilárdította meg és adta vissza a német tekintélyét. Ez volt a 19. századi néptanítói ideál védelmezőinek és a haladóbb, korszerűbb tanítóképzést sürgető kultúrpolitikának az egyik legtanulságosabb összecsapása. Jól jellemzi a tanterv kidolgozása során kialakult helyzetet, hogy maguk a tanítóképző intézeti tanárok – talán a nemzeti öntudatot

célzottabban és erősebben hangsúlyozó, a nevelést az oktatás elé helyező 1905-ös népiszkolai tanterv hatására is – nyugodt szívvel feláldozták volna a részben mesterségesen felkorbácsolt németellenes közhangulat oltárán az egyetlen idegen nyelvet, amely a képzőkben jelen volt és kapcsolatot jelentett az európai kultúra egyik legjelentősebb tartópillérével. Ráadásul egy olyan időszakban zajlott le ez az ütközet, amikor a német gazdaság és kultúra eredményei egyre erősebben befolyásolták az európai fejlődés irányát.

A magyar-német kultúrkapcsolatok is egyre szorosabbá válnak ebben az időben, 1916-ban például létrejön Berlinben a Magyar Intézet *Gragger Róbert* vezetésével. A Magyarországra eljutó idegen nyelvű tudományos munkák, folyóiratok nagy része pedig szintén német nyelvű, az oly sokat emlegetett pedagógiai irodalomról s annak új hajtásairól nem is szólva. Egyre több tanár kap lehetőséget arra, hogy németországi tanulmányút keretében ismerkedjen meg a pedagógia újabb törekvéseivel. Ebben a kontextusban látszik iga-

zán az 1911-es tanítóképzős tanterv előmunkálatainál bábáskodó képzőintézeti tanári válsztmány kulturális rövidlátása és szemléletének korszerűtlensége. A Bereg megyei Tanügy egyik, Sz. kezdőbetű mögé rejtőző, önmagát közelebből megnevezni nem akaró cikkírója az 1911. évi tanterv németre vonatkozó döntéseit üdvözölve éppen azt fejtegeti, hogy kultúra és hazafiság egyáltalán nem zárják ki egymást, sőt az idegen kultúrákkal való megismerkedés csak támogathatja a nemzeti érzület kifejlődését. „Csakhogy, fájdalom – jegyzi meg Sz. –, ez a duzzadó magyar hazafiság nem volt mindig okos is, mint a poroszoké, vagy éppen a yankeeké. Ennélfogva a magyar hazafiság nemhogy elősegítette volna a haladást és a kultúra üdvös munkáját, hanem épen ellenkezőleg, megakasztója volt minden haladásnak és erősebb lépésű művelődésnek. (...) A magyar ember irtózik mindentől, a mi német, még a nyelvtől is s így csak természetes, hogy zárva maradt előtte a német műveltség sok-sok kincse, a melyet különben hasznára fordíthatott volna.” (34)

Az 1911. évi tanítóképzős tanterv a német nyelv tanításának három célját nevezi meg. Az első cél, hogy általa a leendő tanító közvetlen érintkezésbe jusson egy idegen kultúrával. A második a korábban is mindig előirányozott szakképzési cél, a német pedagógiai munkák olvasása és megértése, bár korábban ebben sokan csak azt a trójai falovat látták, amelybe bújtatva be lehetett csempészni a gyűlölt nyelvet a tanítóképzők fellegvárába. A harmadik cél teljesen új, ekkor bukkant fel először a némettanítás megtámogatójaként, a német nyelv gyakorlati tanítása ugyanis – a tanterv készítői szerint – „egyúttal példát ad a leendő tanító számára, hogy idegen nyelvet hogyan kell tanítani s így egészen gyakorlati úton módszertani okulásnak veti meg alapját”. (35)

A tanterv azt is elrendelte, hogy ott, ahol a tanulók között a nyelvtudás különböző fokú, a tanulókat csoportokra kell osztani. A kezdők és haladók különválasztása szintén a nyelvtanítás hatékonyságát volt hivatott megalapozni, s egyben a képzős némettanárok munkáját is megkönnyítette. Az 1911-es tanterv németoktatásra vonatkozó rendelkezéseit a korabeli tanügyi, népoktatásügyi folyóiratok is üdvözölték. A Népnevelőben *Kircz István* foglalta össze a képzős némettanítás intenzívebbé válásának várható előnyeit. Többek között az alábbiakat emelte ki: „Részemről azért örömmel üdvözlöm a miniszter úr rendeletét, nem mert a német nyelvet rendelte el tanítani, hanem 1. mert a tanító művelődését szélesbíti és ezáltal 2. tekintélyét nagyobbítja, 3. mert intelligenciáját növeli és ezáltal 4. a tanító társadalmi pozícióját kiszélesíti, mélyíti és megerősíti és 5. mert egy világnyelv birtokába juttatja, amely nyelv birtoka előnyöket biztosíthat egyeseknek úgy, mint az egész testületnek is.” (36)

A tanítóképző intézetekben is meg kellett kezdeni a felkészülést az új feladatokra, át kellett állni a tanterv által diktált módszerre. A Magyar Tanítóképző című folyóiratban *Novy Ferenc* képzős némettanár fejti ki a tanterv bevezetése után a direkt módszer lényegét. (37) Cikkének megírásakor valószínűleg az a szándék vezérelte, hogy eloszlassa kollégái aggodalmait, bizalmatlanságát az új módszerrel és annak utilitarista megközelítésével kapcsolatban. *Novy* nagy lehetőséget lát az élőbeszéd alapjaira helyezkedő direkt módszerben, annak legfontosabb vonását a következőképpen fogalmazza meg: „A régi iskola nyelvtanítása azt cselekedte, hogy a fogalom tartalmának háttérbe szorításával a szóképzeteket fűzte erős emlékezeti munka révén egymáshoz. Az új nyelvtanítás a fogalom szemléleti közbevetésével, illetőleg az anyanyelvi szóképzet hátraszorításával kapcsolja az új szóképzetet magához a fogalomhoz. Ebben rejlik a módszer könnyűsége.” (38) *Novy Ferenc* azt is próbálja írásában bizonyítani, hogy a német nyelv tanításának a képzőkben nemcsak gyakorlati haszna, hanem általános didaktikai jelentősége is van. Ez utóbbit abban látja, hogy a német nyelv tanításával a magyar gondolkodást, amely a generalizáláshoz hajlik, az analízis felé lehet irányítani. A két nyelv közti leglényegesebb különbségek egyike ugyanis szerinte az, hogy míg a német mondatalkotás logikája analízis gondolkodásra utal, addig a magyar mondatalkotás a generalizáló gondolkodást tükrözi. Ugyanezek a gondolkodási különbségek mutatkoznak meg a számnév utáni

egyres vagy többes szám használatakor és más nyelvi jelenségekben is. Az eddigi összes érv közül ez a legkülönösebb, a legmeglepőbb. A német nyelv sok előnyét felsorolták már korábban is a körötte kibontakozó viták során, azt azonban még senki sem írta le Novy előtt, hogy a német tanítóképzői oktatásának egyik lényeges hozadéka – s így a tárgyak közötti helyének is elégséges indoka – a tanítójelöltek analízáló gondolatmenetre való szoktatása. A szerző szerint azonban ez a diák egyéniségének többoldalú kialakítását segíti elő.

A direkt módszer nemcsak alaposabb nyelvpedagógiai felkészültséget követel meg a német nyelv tanárától, de biztosabb nyelvtudást, tágabb szókincset is. A fordító módszert alkalmazó tanár el tudja leplezni, hogy a folyékony beszéd, a társalgás területén nyelvtudásában kifogásolnivalók, hibák merülnek fel. A direkt módszer esetében minden azonnal kiderül: a tanárnak mesterségesen kell megteremtenie az osztályban az idegen nyelvi környezetet, s közben saját beszédkészsége, idegen nyelvi kompetenciája is megmérettetik. Nyilván ez is megriaszthatta a tanárok egy részét, hiszen könyvből elsajátított nyelvi ismereteik nem adták meg nekik azt a magabiztosságot, hogy könnyedén, a nyelvtani hibák elkerülésére való görcsös koncentráció nélkül beszélhessék az adott nyelvet. Ezt a problémát érzékelte *Szöllösi István* is, akinek a Magyar Tanítóképzőben 1917-ben megjelent írása foglalkozik a nevezetes tanterv megjelenése utáni idők tapasztalataival, a tantervben foglaltak megvalósításának kérdéseivel. (39) Szöllösi – átérezve az abból fakadó felelősséget, hogy a tanítóképzők „szállítják” a polgári iskolai tanárképzésből kisu-darasodó tanítóképző intézeti tanárképzésnek az „anyagot” – a képzőkön belül javasolja a javítás első lépéseinek megtételét. Azt indítványozza, hogy a tanítójelöltek nyelvtudásának szilárdabb alapokra való állítása érdekében szervezzenek a harmad- és negyedéves képzős diákok számára németországi tanulmányutakat a nyári szünetek alatt. Ezt Szöllösi úgy képzei el, hogy magyar és német tanítóképzők cseréljék ki tanulóik egy-egy csoportját öt-hat hétre, ez egyben a két ország közötti kulturális kapcsolatok elmélyítését is szolgálja. Ez a felvetés azért is lényeges, mert rámutat arra, hogy a hatékony új módszer és a csoportrendszerű oktatás ugyan emelhetik a némettanítás színvonalát, de valódi javulást csak a nyelv tanulására fordított nagyobb idő eredményezhetne. Márpedig az 1911. évi tantervben is csak osztályonként heti 2 óra jutott a németnek. Már Novy Ferenc is felhívta a figyelmet említett cikkében arra, hogy évi 60 órával, melyből körülbelül 16 óra dolgozatíráásra, javításra esik, tehát évi 44 órával nagyon nehéz még csak „némi jártasságot” is megszereztetni a növendékekkel. „Talán elég a 44 óra arra – írja –, hogy a kijelölt szókincset feldolgozzuk, de kevés arra, hogy ismételt felidézéssel forgassuk is s így megtartsuk a következő évfolyamok számára, amikor is mindig újabb és újabb szó-csoportok úgy az irodalmi, mint a pedagógiai nyelv köréből szaporítják a hétköznapi érintkezés számára gyűjtött szókészletet.” (40)

A beszédkészség fejlesztése, a köznapi társalgási témák gyakorlása mellett a tanterv hangsúlyozza a régi célt is, a német pedagógiai irodalom megismerését, olvastatását. Érdemes megnézni, milyen pedagógiai szemelvényeket ajánlanak a tanterv készítői, kiknek a műveit emelik be a tanítóképzői némettanításba. Érdekes módon a klasszikusokat (*Pestalozzi*, *Herbart*) nem javasolják eredeti nyelven tanulmányozni, mert szövegeiket nehéznek tartják a tanulók számára. Inkább *Kehr*, *Kellner*, *Salzmann*, *Rein* és *Ziller* műveinek, valamint *Willmann* didaktikájának egy-egy részletét vélik megfelelőnek a diákokkal való feldolgozásra. A tanterv egy mondatban céloz arra, hogy az újabb pedagógiai írók elől sem szabad elzárkózni.

Az 1911. évi tanterv utáni idők haladó törekvéseinek jellemző példája az eredetileg *Schuster Alfréd* által írt 4. osztályos tanítóképző intézeti német nyelvkönyv, amelyet Novy Ferenc dolgozott át a tanterv szellemének megfelelően. (41) A pedagógiai irodalomból válogatott szemelvényeket tartalmazó fejezetben a nagy klasszikusok (*Comenius*, *Salzmann*, *Pestalozzi*, *Ziller*, *Rein*, *Willmann*) műveiből vett részletek és a német nyelvű

órávázlatok, mintatanítások mellett külön alfejezetben, amely a *Moderne Bestrebungen* címet viseli, találkozhatunk *Georg Kerschensteiner*, *Ellen Key*, *Karl Götze* nevével egy-egy rövidebb szöveg kapcsán, sőt – kicsit furcsa módon – még *Nagy László* „A gyermeki érdeklődés lélektana” című művének egy németre fordított fejezetével is. Bár nyelvi-leg ezek az írások sem könnyűek, mégis elmondható, hogy ez az 1914-ben kiadott képzős nyelvkönyv valóban megvalósította azt a követelményt, amelyet oly régóta támasztottak a képzőbeli németoktatással szemben: ez a könyv valóban „ancilla paedagogiae”, a pedagógia szolgálóleánya, a képzős neveléstan-oktatás méltó és hasznos kiegészítője. Hasonlítsuk össze ezt a válogatást Horvay Ede 1906-ban kiadott III–IV. osztályos német nyelvkönyvének (42) pedagógiai panorámájával. Ebben Pestalozzi, Salzmann, Diesterweg, Ziller és Jean Paul nevével és egy-egy jellemző művének részletével, valamint az iskolai élet néhány jellemző jelenségét ismertető olvasmánnyal próbált eleget tenni a szerző a szakképzési célnak, jóval szegényesebb és – kevés kivétellel – inkább a hagyományos (pestalozziánus) népnevelési szellem irányát követő körből választva a szemelvényeket. Ezek javarészt ekkoriban már magyar fordításban is hozzáférhetőek voltak.

A fentiekből kiderül, milyen szakadékok választották el a dualizmuskori középiskolákat és tanítóképzőket egymástól – többek közt éppen az idegen nyelvi tanulmányokhoz való eltérő hozzáállás révén. Rávilágítottunk arra a feszültségre is, amely az akkori tanítóképzési eszmény és a kor sürgető kihívásai, elvárásai között tapasztalható volt. Ez az „elkésődés”, illetve „fáziskésés” folytonos provokációt jelentett az állami felügyelet számára, arra ösztökölte a minisztériumot, hogy egyre erőteljesebben és egészen apró részletekbe menően szóljon bele a tartalmi kérdésekbe. A sokak által szegényteljesnek minősített állapotú, száz évvel ezelőtti tanítóképzésről – a német nyelv ügyének vizsgálata közben – ugyanakkor kiderülhetett, hogy értékes tartalékai is voltak: elsősorban azokra a lelkes, szaklapokban gyakran publikáló, új szemléletű tankönyveket író képzős tanárookra gondolok, akik a legkedvezőtlenebb körülmények között sem adták fel a képzés színvonalának emeléseért folytatott küzdelmet.

Jegyzet

- (1) Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék. 24.
- (2) Karácsony József (1909): *A csíksomlyói róm. kath. tanítóképző-intézet története. Ötven éves jubileumi ünnepélye alkalmából*. Csíkszereda. 35.
- (3) *A Magyar Királyi Állami Elemi Tanítóképezdek Tanterve*. Kiadott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. Minister 1882-ik évi február hó 6-án 3998. sz. a. kelt rendeletéből. (1890) Budapest. 7.
- (4) Málnai Mihály (1890): A tanítóképző intézeti tanterv órabeosztása. *Magyar Tanítóképző*, 561–564.
- (5) Krausz Sándor (1897): A német nyelv tanításáról. *Magyar Tanítóképző*, 425–434.
- (6) Szarvas Gáborné (1893): A német nyelvtanításról a tanítóképzőkben. *Magyar Tanítóképző*, 260–264.
- (7) Krausz, i. m. 427.
- (8) Uo.
- (9) Uo.
- (10) Krausz, i. m. 430.
- (11) Krausz, i. m. 433.
- (12) Krausz, i. m. 433–434.
- (13) Uo.
- (14) Kolumbán Samu (1898): A német nyelv a tanítóképzőkben. *Magyar Tanítóképző*, 44–52.
- (15) Kolumbán, i. m. 52.
- (16) Kolumbán, i. m. 45.
- (17) Kolumbán, i. m. 46.
- (18) Uo.
- (19) Uo.
- (20) Krausz Sándor (1898): A német nyelv tanításáról. *Magyar Tanítóképző*, 183–185.
- (21) Krausz, i. m. 183.
- (22) Krausz, i. m. 184.
- (23) Krausz, i. m. 185.
- (24) Guzsvenitz Vilmos (1900): A tanítóképző-intézetek tanterve. *Magyar Tanítóképző*, 566–573.

- (25) Baló József: Új tantervünkön micsoda módosítások szükségesek a pedagógia szempontjából? *Magyar Tanítóképző*, 474–478.
- (26) Leyrer Máttyás (1906): Néhány szó a német nyelv tanításáról. *Magyar Tanítóképző*, 567–571.
- (27) Leyrer, i. m. 570.
- (28) Baló József (1907): Néhány szó a német nyelv tanításáról. *Magyar Tanítóképző*, 27–29.
- (29) Baló, i. m. 29.
- (30) Horvay Ede (1907): Kötelező vagy fakultatív tárgy legyen-e a német nyelv? *Magyar Tanítóképző*, 78–80.
- (31) Horvay, i. m. 78.
- (32) Pasnary Győző (1910): A német nyelv a tanítóképzőkben. *Magyar Tanítóképző*, 348–352.
- (33) Pasnary, i. m. 351.
- (34) Sz.: Kultúra és hazafiság. *Beregmegyei Tanügy*, XXVII. évf. 8. 61–62.
- (35) *Tanterv és tantervi utasítások az állami elemi iskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek számára*. Kiadott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1911. évi június hó 30-án 78000. sz. a. kelt rendeletével. (1911) Budapest. 79.
- (36) Kircz István: A német nyelv a tanítóképzőkben. *Népnevelő*, XVII. évf. 41. 562–564.
- (37) Novy Ferenc (1911): A német nyelv tanításáról. (Az 1911-iki min. Tanterv és Utasítások direkt módszerű nyelvtanítása.) *Magyar Tanítóképző*, 576–588.
- (38) Novy, i. m. 580.
- (39) Szöllösi István (1917): A német nyelv a tanítóképző-intézetekben. *Magyar Tanítóképző*, 122–135.
- (40) Novy, i. m. 585.
- (41) *Schuster Alfréd Német tankönyve tanító- és tanítónőképző intézetek IV. osztálya számára*. Az 1911. évi miniszteri tanterv alapján átdolgozta Dr. Novy Ferenc állami tanítónőképzői tanár. Atheneum. (1914) Budapest.
- (42) Horvay Ede (1906): *Német olvasókönyv tanító- és tanítónőképzők III–IV. osztályai részére*. Lampel R, Budapest.

A szakmai és politikai körökben sokszor idézett PISA 2000 vizsgálat részletes eredménye korai formájában először kerülnek az itthon nyilvánosság elé, azoknak a tőlől, akik a felmérés és a tesztfeladatok magyar nyelvű adaptációját végezték. A hazai és nemzetközi tudásszintmérés vizsgálatok terén közel három évtizedes tapasztalattal rendelkező Értékelési Központ munkatársainak az Oktatási Minisztérium megbízásából és támogatásával végzett felmérése három alapvető oktatáspolitikai tanulsággal szolgált. Az egyik az, hogy a magyar tanulók alkalmazkodási képességei mindhárom vizsgálati területen a nemzetközi átlag alatt vannak; a másik, hogy számottevően nagyobb a teljesítménybeli különbségek a gimnáziumokban, a szakiskolákban és a szakmunkásképzőkben járó 15 éves diákok között. A harmadik tanulság pedig az, hogy nemzetközi összehasonlításban kiemelkedő mértékűek a tanulók és az iskolák esetében is a szocioökonómiai tényezők mentén tapasztalható különbségek. Minthogy a kötet a tesztfeladatok mintakollekcióját is tartalmazza, az olvasó nemcsak azt tudhatja meg részletesen, hogy a 15 évesek mennyire képesek alkalmazni az iskolában tanultakat, hanem azt is, hogy milyenek voltak azok az újszerű feladatok, melyekkel a diákok olvasási-szövegértési képességét, matematikai és természettudományi tudását mérték fel a 32 OECD-országban.

A legkorszerűbb kutatómetodikai megoldásokat érvényesítő elemzések biztos kiindulási alapot adhatnak ahhoz, hogy az oktatás minőségének javításában érdekeltek és érintettek – oktatásirányítók, oktatásfejlesztők, iskolai igazgatók, pedagógusok és szülők – kezdeményezhessék a működési problémák feltárását és megoldását szakmai és civil oldalról egyaránt.


Műszaki Könyvkiadó
1023 Budapest, Széchenyi ut. 69-93.
E-mail: vevoizol@muszakikiado.hu
Honlap: www.muszakikiado.hu

MK-2929-5

PISA vizsgálat 2000

PISA
VIZSGÁLAT
2000

Alkotta szerkesztő:
Vári Péter
Műszaki Könyvkiadó



MINTAFELADATOKKAL

Néptanítói álláshirdetések 1901-ben

Kutatásmódszertani megfontolások

A dualizmuskori néptanítótság életkörülményei, szakmai fejlődése, társadalmi helyzete hangsúlyos területei a közelmúlt neveléstörténeti kutatásainak. (1) Az időszak a népoktatás fejlődésének expanzív szakasza, amit jelez a tanítótság növekvő létszáma is. 1869-ben 17 792 tanítóról olvashatunk (2), az 1900-as népszámlálási adatok szerint 26 251 néptanítót regisztráltak. (3)

Mivel kutatásunk egyik célja az, hogy a néptanítókra vonatkozó, eddig még nem kutatott forrásokat vonjunk be a vizsgálódásba, többek között tanítói álláshirdetéseket elemezve kíséreltünk meg újabb következtetésekre jutni. A Néptanítók Lapja 1901-es évfolyamában megjelent, kb. 1600 álláshirdetéssel dolgoztunk. Csak az először megjelent hirdetéseket vettük számba, bár az is jelzés értékű, ha egy álláshelyet többször kell meghirdetni. E forráscsoport újszerűsége azt is szükségessé tette, hogy kutatásmódszertani szempontból átgondoljuk azt a keretet, amely a hirdetések feldolgozását lehetővé teszi.

Az álláshirdetés a néptanítói pálya jövedelmi viszonyairól, ezáltal áttételesen az életkörülményekről tájékoztat. Ugyancsak informál a népiskolák fenntartói köréről, a férfi-nő tanítói arányról, a nyelvtudásról, a vallási hovatartozásról, a tanítótság feladatairól. Egy egész évfolyam nagyszámú álláshirdetését összevethetjük a korabeli vonatkozó statisztikai adatokkal, és így a néptanítói pálya állapotáról, a megmutatkozó tendenciákról újabb forrás alapján lehet tájékozódni. Felszínre kerülhetnek olyan összefüggések is, amelyek csak ebből a forrástípusból következnek.

Az álláshirdetések elemzése arra is lehetőséget ad, hogy bepillantsunk a korabeli tanítói pálya mögöttes világába, észrevegyük az egyediségben rejlő történeti érdekességeket, mikrovilágot, az álláshirdetések szövege által közvetített finom jelentésbeli árnyalatokat, a korszak népiskolai világának azokat az apró mozzanatait, amelyek sokat tehetnek hozzá a korabeli tanítósról kialakult képünkhöz.

Az álláshirdetés mint forrás hallatlanul gazdag információkban, ezek kezeléséhez kódlapot készítettünk, amelyekkel minden lényeges információegységet megpróbáltunk rögzíteni. Mivel a hirdetésekben meglévő visszatérő, szinte kötelezően jelenlévő elemek ellenére sem lehet a hirdetések állandósult formai és tartalmi sajátosságait egyértelműen meghatározni, a hirdetésszövegek nehezen szoríthatók a szisztematikus kategorizálás keretei közé. A kódlap elkészítésével arra törekedtünk, hogy statisztikai elemzésekhez használható adatokat kapjunk, de teret engedünk olyan szöveges részek rögzítésének is, amelyek ellenálltak a kategorizálásnak. Így az elemzés kétirányú lehet: a nagyszámú adatból nyerhető összefüggések kimutatása, megjelenítése, elemzése mellett a kódolásnak ellenálló szövegelemek felfejtése is fontos része lett a történeti forráselemző munkának.

Az álláshirdetések forrásként való feldolgozásakor tehát több tényezőt tartottunk szem előtt.

Sokaságukban és egyediségükben is forrásértékűeknek tekintjük az álláshirdetéseket. A hirdetésben szereplő konkrét adatok (helységnév, jövedelmekre vonatkozó számadatok, iskolaszéki megbízottak nevei stb.) önmagukban is kiindulópontjai lehetnek a tanítói világ, életforma feltárásának, de a hirdetések összességében megjelenő információk is felmutatnak egy neveléstörténetileg értékes dimenziót ebből a világból.

Ha valamiről nem esik szó a hirdetésben (például nem részletezik a tanító leendő feladatait), az nem jelenti azt, hogy az nem része a feltételeknek. A szűkszavúságnak oka lehet a hirdetési szöveg költségeivel való takarékoskodás, de gondolhatunk arra is, hogy olyan, a korban egyértelműnek számító információt hiányolunk, amelyet nem volt szükséges külön megemlíteni (például ha kántortanítói állást hirdetnek, akkor valószínűleg a kantorizálás a tanító feladatai közé fog tartozni.) Elemzési szempont tehát az információ megléte és hiánya is. A kontextus ismerete elengedhetetlen ebből a szempontból.

Jól ismert az a tény, hogy a hirdetésben leírt dolgok, tények mögött álló valóságtartalom sokféle lehet. Előfordulhatnak eufemizmusok ugyanúgy, mint napjaink hirdetéseiben. A hirdetések sajátos nyelvezetére rá kell éreznünk. Ezek felfejtéséhez hozzá kell nyúlunk más forrásokhoz, tájékozódni kell a korszakban érvényes szakmai szóhasználatról. Tájékozódniuk kell a pénznemekről, mértékekről, a jogszabályokról, azok háttéréről (például államsegély, korpótlék). Ismét csak a hirdetés korabeli környezetének ismeretére kell utalnunk.

A következőkben néhány hirdetés szövege alapján a feldolgozás során jelentkező problémákra, jellegzetességekre hívom fel a figyelmet.

A fejevár-csurgói evang. reform. egyházban, lemondás folytán megüresedett orgonista-tanítóságra pályázat hirdettetik. Javadalom: háromszobás lakás, egy kis udvarkerttel, pincze, gazdasági épületek; tizenhét méter hasáb-tüzipfa, - az egyház pénztárából egyezer korona évnegyedes részletekben, - a község pénztárából negyvenkettő korona ismétlőiskolai tandíjképen, - államkincstártól ötödéves korpótlék, - halotti stóla: éneklésért egy korona, búcsuzatáért kettő, halottak átlag-száma: 25. Évenként kétszer az egyház meszeltet. Tanítani fogja a felső három vegyes osztályokat. Okleveles pályázók kérvényeiket október 10-ig küldjék a ref. esperesi hivatalhoz, Litérre, Veszprémmegeye, u.p. Hajmáskér.

A hirdetésszöveg alapján látható, hogy a feldolgozáshoz használt kódlapnak (4) milyen sokféle információ szisztematikus rögzítésére kellett megfelelnie. Az is kitészik a szövegből, hogy olyan egyedi információk is megjelennek, amelyek nem alkalmasak statisztikai feldolgozásra, ellenben fontos lehet az említett egyediség, az adott szövegem értelmezése. Az idézett hirdetésben ilyen szövegrész például: „Évenként kétszer az egyház meszeltet”, amely jelzi, hogy az iskolafenntartó gondoskodni igyekszik az iskola megfelelő állapotáról, és ezt a jövődő tanítója számára mérlegelési szempontként felkínálja. De ilyen érdekesség ebben a hirdetésben az is, hogy a várható stóla-jövedelem kalkulálásához közlik a halottak átlagos számát! Jelzésértékű az is, hogy az álláshely „lemondás folytán” üresedett meg, azaz egy bejáratott, működő iskolába pályázik a jelölt.

Az álláshirdetések közül csak az először megjelenteket vettük figyelembe a feldolgozás során, az azonos vagy majdnem azonos szövegű, ugyanarra az álláshelyre vonatkozó hirdetésszövegeket nem. Ugyanakkor fel kell figyelni arra, hogy ha egy „tanítói állomásra” többször keresnek pályázat útján jelöltet, annak is jelentősége van. Hasonlítsuk össze például az alábbi két hirdetésszöveget:

A felső-regmeczi ref. kántortanítóságra pályázat hirdettetik. Javadalma: lakáson, kerten kívül, mintegy 6 kat. hold szántóföld megmunkálva, 2 kat. hold rét, kataszteri tiszta jövedelem szerint, 3 hold erdő, 12 köből gabonanemű, tandíj, szolgálmányok, stóla mérsékeltén számítva és 386 kor. államsegély. A pályázati kérvények, okmányokkal főszerelve, július 5-ig a lelkeszi hivatalba küldendők. Pósta: Legenye-Mihályi, Zemplén megeye. Megválasztott hivatalát 1901. szept. 1. elfoglalni köteles.

A felső-regmeczi ref. kántortanítóságra a pályázat határideje július 25-ig meghosszabbíthatik. Tanítónők is pályázhatnak, azonban a javadalomuk a földbirtok stb. helyett csak 800 korona készpénz leend.

A két hirdetés megjelenése között több hét telt el. Valószínűsíthető, hogy nem volt megfelelő jelentkező, ezért kellett más feltételekkel – azaz „csak” egy tanítónővel is megelégedve – újból meghirdetni az állást. A két hirdetésszöveg tanulmányozása megerősíti azt a feltételezésünket, hogy a néptanítói pályán a férfi ekkor még szívesebben látott személy volt, mint a női kolléga. Bár találunk olyan hirdetéseket is, amelyek egyen-

lő feltételekkel, bármely nemű jelentkezőt elfogadnak, a legtöbb esetben a nők kevesebb jövedelmet remélhettek, mint férfi kollégáik. (Feltételezésünk szerint a hirdetésszövegek több évtizedet átfogó tanulmányozása a pálya elnöiesedésének folyamatát is érzékeltetheti.) Az ugyanarra az álláshelyre vonatkozó hirdetések tehát csak egyszer kerültek be a jelenlegi feldolgozásba, mégis, ha a statisztikai elemzés szintjén nem jelenítjük is meg, kutatási céljaink szempontjából nem hagyhatjuk figyelmen kívül őket.

A következő hirdetés arra példa, hogy a hirdetésszöveg vonzóvá tétele milyen, nem közvetlenül a pályázathoz kapcsolódó információk megadásával lehetséges:

Vácsi egyházmegye. Államilag segélyezett domonyi róm. kath. kántortanítói állomásra pályázat hirdettetik. Jövedelme: megfelelő lakás és kis házikert. 12 hold föld, mintegy 40–50 tanköteles után járó 2 korona tandíj, stóla, párbér, 454 korona államsegély, 130 korona munkaváltság. A községnek vasuti állomása van, közel fekszik Aszódhoz, melynek algymnasiuma és polgári leányiskolája van. Ez állás f. év október 13-án elfoglalandó és ez állásra csakis okleveles k.-tanítók pályázhatnak, kik fölszerelt folyamodványaikat a domonyi róm. kath. isk.-székhez czímezve alulírotthoz f.év. október hó 6-ig küldjék be, ezen időközben a személyes megjelenés is kívántatik. Magurányi József lelk. Aszód (Pestvármegye).

A hirdetés fontosnak tartja, hogy megemlítsen a község vasútállomását. Ez az információ a korabeli pályázó számára azt jelenthette, hogy a település a korszak legmodernebb közlekedési hálózatának része, és a tanító nem egy isten háta mögötti falucska iskolájába pályázik. A szomszédos Aszód iskoláinak felemlítése pedig kívánatos lehet olyan tanító számára, aki gyermekét iskoláztatni óhajtja. A részletesen felvázolt jövedelmi lehetőségek mellett a perspektívák felmutatásával igyekezett a hirdetés megszövegezője vonzóvá tenni a kántortanítói pályázatot.

Jegyzet

(1) A tanulmány *A magyar tanító társadalomtörténete a 20. században* című OTKA-kutatás keretében készült. Témavezető: Nagy Mária.

(2) Horváth Márton (1993, szerk.): *A magyar nevelés története II.* Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest. 92.

(3) Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901.* Iskolakultúra könyvek, Pécs.

(4) Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva: i.m. Mellékletek.

Tanítónői karriertörténetek a dualizmus korában

Tanulmányunkban a századforduló tanítónői világról igyekszünk képet adni a korabeli szaksajtó – mint elsődleges forrás – alapján. A szaksajtó, amellyel, hogy az életvitelre vonatkozó információk nagy számával szolgál, sokszor szubjektív hangvétele révén – legyen az kormánypárti vagy ellenzéki orgánus – a korabeli hangulatról is tudósít és mentalitástörténeti adalékokkal is szolgál.

Az általunk vizsgált tanítónői életpályák mindegyikének része volt a szakmai publikáció. Ők azok a nevesíthető „névtelenek”, akiknek nyomát egyéb forrás a legritkább esetben őrzi. Azokra az igazgatónőkre koncentráltunk, akik tanítói hivatásuk mellett szépirodalmi és pedagógiai szakirodalmi tevékenységükkel hasonló megbecsülést vívtak ki a szakmában, mint férfi kortársaik. Karriertörténeteik nem reprezentálhatják a tanítónői lét teljességét, inkább a lehetséges valóságok egynemelyikére világítanak rá. A Nagy Elbeszélés helyett történeteket szeretnénk bemutatni.

A posztmodern hatása a neveléstörténet-írásra

A történetírás posztmodern átalakulása új feladat elé állította a történészeket: nem nagy narratívát kell írunk, nem magyaráznunk kell, a történész nem a múlt kutatása során talált eredményekről számol be, hanem arról, amit a nyomok alapján elképzelt. Erről így beszélt Engel Pál: „A történetíró nem új ismeretekhez akar jutni, hanem a már meglévőből komponál valami minőségileg mást: egy »sztorit«. (...) Többé-kevésbé önkényesen válogat a tények között: egyesek szerint a »sztorihoz« tartoznak, ezért hivatkozik rájuk, másokat mellékesnek lát, ezeket figyelmen kívül hagyja. ...Nem sokat ér és nem is érdekes az olyan történeti mű, amelyből hiányzik írójának személyes véleménye.” (1) Ez a gondolat a neveléstörténeti kutatásokat is átalakította: pozitivistá paradigmá helyett szükséges lett egy értelmező, interpretáló paradigma, amely szerint a valóság szubjektív, konstruált és értelmezett. Az értelmező paradigma szerint a tudomány nem igyekszik törvényszerűségeket megfogalmazni, hanem ideografikus. A sokféleséget is elfogadó interpretáló paradigma alapján kialakult kvalitatív metodológia az, amely a posztmodern történetírás, neveléstörténet-írás számára elfogadható.

A kvalitatív szemléletű kutatások típusai közül véleményünk szerint a biográfiai kutatások azok, amelyek ezt az újfajta szemléletet (pluralitás, szubjektivitás) meghonosíthatják a történeti jellegű kutatásokban. Kutatásunk során a dualizmus kori pedagógusok életútját vizsgáltuk a korabeli források alapján: nemcsak a kortársak, hanem saját műveik, fotóik elemzése során törekedtünk a téma sokszínűségének ábrázolására. Úgy gondoljuk, hogy a neveléstörténeti kutatások ilyen jellegű posztmodern átalakulása a forrásanyagok sokszínűségét nyújtja, változatos módszertani eljárásokat eredményez, amelyek segítségével talán teljesíteni tudjuk az Engel Pál által megfogalmazott feladatot: „Nem szívesen képelek el olyan társadalmat, amelynek tagjai nem törődnek sem az elődeikkel, sem az őket körülvevő tárgyak és intézmények eredetével. Akik a romok helyére új épületet emelnek, de hogy a rom gáma mi volt, az közömbös számukra.” (2)

„A nőtörténelem megértésének kulcsa, bármilyen fájdalmas is, az, hogy elfogadjuk: a nők története az emberi faj többségének története.” (3) Van-e a nőknek története? – merülhet fel a kérdés sokakban. E kérdés megválaszolására törekedett a 1960-as években Nagy-Britanniából elinduló nőtudomány, mely a nők politikai és társadalmi mozgalmainak következményeként jött létre. A nőtudomány kiinduló érve az volt, hogy a tradicionális tudományterületek kirekesztik a nők történelmét és tapasztalatait a széles körben elfogadott tudás és tudományok tartalmából. A nőtudomány ennek alapján megkérdőjelezte a tudás és tudományok objektív voltát, hangsúlyozta a női tapasztalatok és látásmód megjelenését a tudományokban. A nőtudomány a mindenkire és mindenre vonatkozó objektivitást és igazságtartalmat vetette el, hiszen képviselői szerint (például *Denis Riley, Natalie Zeon Davis, Joan Wallach Scott*) ezek mind a férfiak által létrehozott kultúra és gondolkodás termékei.

A nőtudomány és ezen belül is a nőtörténetírás legfőbb törekvése az lesz, hogy felfedezzék a nőket a történelemnek, mivel eddig a nők nem voltak láthatóak a történelemben, nem hagytak hátra forrásokat, és tevékenységükről keveset tudunk. A nőtörténetírás a nőket állítja a történelmi elemzés középpontjába, őket vizsgálja a politikai eseményekben, mozgalmakban, és a társadalmi változásokban játszott szerepüket kutatja. Ehhez azonban elsőként a nőről alkotott tudást kellett politikailag elfogadtatni, másrészt létre kellett hozni magát a tudásanyagot. Hazánkban a történettudományban a nőkkel kapcsolatos kutatások az 1990-es években lendültek fel: egyre több történész (*Pető Andrea, Gyáni Gábor, Susan Zimmermann, Forrai Judit, R. Várkonyi Ágnes, Fábri Anna, Borbíró Fanni* stb.), neveléstörténész (*Kéri Katalin, Fehér Katalin, Fehér Erzsébet, Kereszty Orsolya, Müller Ildikó*, stb.) kezdett el foglalkozni a nőkkel. Jelenleg az ELTE BTK Művelődéstörténeti Tanszéken zajlik az OTKA támogatásával egy kutatás, mely különböző történelmi korokban a női szerepeket, a nők megítélését vizsgálja. Tanulmányunkban e kutatás egyik fejezetét szeretnénk bemutatni, mely a tanítónői karriereket, ezen belül is az iskolai igazgatónők életútját, pályáját, irodalmi munkásságát vizsgálja.

Magyarországon a 19. század második felében számottevő változások történtek az oktatásügy terén: az 1868-as népoktatási törvény új fejezetet hozott nemcsak népoktatásunk, hanem a nőnevelés történetében. Ez a törvény rendelkezett a leányok iskoláztatásáról, valamint a tanítóképző, a tanítónőképző-intézet megalapításáról. A nőnevelés szempontjából igen fontosak a népoktatási törvénynek azok az intézkedései, melyek révén Eötvös József megteremtette az állami tanítónőképzés alapjait.

Nők a nevelés és az oktatás területén a 19. század első felében

„Hiába! – a nő tetszeni, boldogítani van hivatva s ezen hivatása nem teszi lehetővé, hogy ő elvekért küzdjön, hogy kitegye magát – ha kell – az üldöztetésnek is. Azt hiszem, már csak ezen ok is elégséges a tanúgynek őszinte barátai előtt arra, hogy ... ne engedjék leány-ágra szállani a népoktatás ügyének művelését” – olvashatjuk 1876-ból az *Artemidus* álnéven író szerző véleményét egy kolozsvári folyóirat hasábjain. (4) Nyolcvan évvel később, a hatvanas években a pszichoanalitikusok körében megjelent egy olyan irányzat, mely szerint a pedagóguspálya fokozott elnőiesedése a homoszexualitás növekvő terjedéséhez is vezethet.

A Bibliában megjelenő gondolat, mely szerint „a tanítást pedig nem engedem meg az asszonynak” (5), sokáig meghatározta a nő szerepét az oktatás terén. A nők legfontosabb feladatának a gyermekek nevelését és a háztartás vezetését tekintették, de az intézményes oktatás területén a 19. századig nem játszottak számottevő szerepet.

Az 1790-es évektől a nők nemcsak a családi harmónia megteremtésében vettek részt, hanem felszólították őket, hogy a „nemzeti nyelveket szorgalmasan tanuljátok, és mentül előbb meg is tanuljátok.” (6) E feladat ellátása megkívánta, hogy a nők szélesebb körű ismeretekre tegyenek szert. Mindennek a jogi háttérét is megteremtették: a lányok alapszintű iskoláztatásáról először az 1806-ban megjelent II. Ratio Educationis rendelkezett, majd 1845-ben az elemi tanodákról szóló helytartótanácsi rendelet. Ugyan fennmaradt egy kimutatás, mely szerint 1786-ban Csongrád városában az elemi iskolában tanító nő oktatta a gyermekeket elemi ismeretekre, de a 18. században és a 19. első felében inkább férfitanítókról tudunk. (7)

Az elemi leányiskolák mellett a 19. század elején sorra alakultak – polgári és főrangú leányok számára – nőnevelő intézetek, amelyeket rendszerint nők vezettek. Az intézetek általában „jelentéktelen, belbecs nélkül való vállalatok voltak, nagyjából külföldről idekerült s kivénült gouvernantok vagy sorsüldözött özvegyasszonyok kenyérkereső üzletei.” (8), ahol a fiatal lányok csak felszínes – ráadásul idegen – műveltségre tehettek szert. Az 1840-es években két nőnevelő intézet emelkedett ki, melyeket a korabeli nőmozgalom legfőbb képviselői közé tartozó *Karacs Teréz* és *Teleki Blanka* vezetett.

A nők oktatása a dualizmus korában

Magyarországon a 19. század második felében számottevő változások történtek az oktatásügy terén: az 1868-as népoktatási törvény új fejezetet hozott nemcsak népoktatásunk, hanem a nőnevelés történetében. Ez a törvény rendelkezett a leányok iskoláztatásáról, valamint a tanítóképző-, a tanítónőképítő-intézet megalapításáról. A nőnevelés szempontjából igen fontosak a népoktatási törvénynek azok az intézkedései, melyek révén *Eötvös József* megeremeltette az állami tanítónőképítés alapjait.

1868-ban hazánkban már öt római katolikus tanítónőképítő állt fenn (az elsőt 1856-ban – más adatok szerint 1855-ben – alapították Pesten az angolkisasszonyok), és ezekben 1868-ig összesen mintegy 600 tanítónőt képeztek. (9) A polgári iskolai tanítónők képzéséről a népoktatási törvény nem rendelkezett, de négy évvel később a felmerült igények kielégítésére az akkori kultuszminister, *Trefort Ágoston* megszervezte *Zirzen Janka* segítségével és vezetésével az első polgári tanítónőképítő intézetet. *Zirzen Janka*, akit kortársai „Magyarország Janka néniének” (10) neveztek, egész életén át támogatta növendékeit. Számos neves nőnevelési intézmény élén olyan nő állt, aki egykor tanítványa volt, akit ő ajánlott a kultuszministernek. Ezek a tanítványok erősítették meg a tanító nők általa kivívott elismertségét: „...egy-egy erőteljes gallyal gazdagítják azt az erős törzset, melynek gyökereit ő ültette az akkor még megmunkálatlan földbe. Az ő növendékei teremtették meg a nőnevelés irodalmát, az ő növendékei keltették fel és erősítették meg mérvadó körökben azt a meggyőződést, hogy a nő intelligenciája méltó a legmagasabb továbbképzetésre is.” (11)

Az igazgatónők működésének másik színtere a dualizmus első húsz évében kiépült felsőbb leányiskola, melynek célja az 1875-ben kiadott első tervezet szerint „alkalmat nyújtani arra, hogy benne társadalmunk női tagjai nemük sajátossága és a társadalmi jelen viszonyok által feltételezett, de egyszersmind oly mérvű általános műveltséget szerezhessenek, a mely egyfelől élethivatásukra szükséges, és másfelől megfelel azon általános műveltségnek, melyet a férfiak saját életcéljaik érdekében a gymnasiumi és reáliskolai köznevelésünkben nyerhetnek.” (12)

Az első állami felsőbb leányiskolát 1875-ben *Trefort Ágoston* miniszter állította fel Budapesten, melynek igazgatója *Molnár Aladár* lett. A népiskola hatodik osztályára alapozottan négy éves volt, erre épült a két éves továbbképző tanfolyam. Az 1875-ös alapítás után sorra alakultak meg vidéken is a felsőbb leányiskolák, például 1877-ben Mára-marosszigeten, Trencsénben, 1879-ben a miskolci evangélikus nőnevelő intézetet ala-

kíttették át felsőbb leányiskolává, majd a következő évben Kolozsvárott állami segély mellett a város állította fel Erdély egyik legnevesebb leányiskoláját, melynek élén a kor-szak egyik legismertebb igazgatónöje, *De Gerando Antonina* állt.

Elfeledett igazgatónők

Kutatásunk során arra törekedtünk, hogy napjainkban kevésbé ismert igazgatónők munkásságát, életpályáját mutassuk be, és ennek alapján felhívjuk a figyelmet a dualizmus korának néhány alapkérdésére. Forrásként a Nemzeti Nőnevelés című folyóiratban megjelenő megemlékezések, jubileumokról szóló értesítések, valamint a Magyar Országos Levéltárban talált iratok szolgáltak. Az alábbiakban *Lázárné Kasztner Janka*, *Mársits (Marsits) Rozina*, *Geöcze Sarolta* és *Uhrl Józsa* életútját mutatjuk be a következő szempontok alapján:

- neveltetésük;
- pályájuk kezdete;
- irodalmi munkásságuk, kiemelve a nőkérdéssel kapcsolatos gondolataikat.

Lázárné Kasztner Janka

Lázárné Kasztner Jankáról az utókor alig emlékezett meg, holott méltó utóda volt Zirzen Jankának. „Emlékeim” címmel megjelent visszaemlékezéseiből ismerhetjük meg életének és igazgatói munkásságának főbb eseményeit. (13) Igen érdekes, hogy ez a visszaemlékezés – eltekintve a gyermekkorra vonatkozó résztől – nem annyira személyes hangvételű, inkább a közvéleménynek igyekszik megfelelni. Ebben a munkában elsősorban az igazgatói működésével, feladataival, elvégzett szakmai munkájával ismerkedhet meg az olvasó. Saját férjéről is úgy ír: *Lázár Gyula* tanár...

1850-ben született Sopron megyében, Dasztiban, ahol édesapja gazdatiszt volt egy magyar főúr birtokán. *Szinnyei József* (14) Kasztner Janka születési helyéül a Nyitra megyében fekvő Ladomért jelölte meg. Tévedésének feltehetőleg az lehet az oka, hogy a Kasztner család Janka gyermekkorában igen sokat költözött, végül Ladoméren telepedtek le. Ennek a kis falunak az iskolájában kezdte el tanulmányait, innét kapta útravalóul azt az elhivatottságot, amely későbbi munkáját is jellemezte: „Mint a lélek egy titkos sejtelve, úgy lobogott fel bennem a vonzódásnak egy varázsa, valahányszor az iskola küszöbét átléptem. Kegyeletes szeretet fogott el ilyenkor és úgy éreztem, mintha lelkem egy másik otthonra talált volna az iskola szegényes, szürkés fehér falai között. És valóban ez a csendes, egyszerű világ lett ettől fogva az én világom. Itt indult meg és vert gyökeret bennem jövőm hivatásom iránti szeretet.” (15)

Életének következő állomása Győr volt. *Zalud Antónia* intézetébe került, ahol a kor követelményeinek megfelelően a lányok világtörténelmet, természettudományokat, esztétikát, zenét és franciát tanultak. Ebben az intézetben ismerkedett meg és kötött barátságot a későbbi aradi felsőbb leányiskolai igazgatónővel, Mársits Rozinával. Zalud Antónia mély hatást gyakorolt Kasztner Jankára, ő volt az, aki elindította a tanári pályán, ugyanis segédnevelői állást ajánlott fel a tanulmányait befejező fiatal lánynak. Kasztner Janka hat évet töltött ebben az intézetben, ahol nemcsak tanított: „éjjel olvas; olvassa a külföldön tanult s nagyképzetségű intézet-tulajdonosnő könyvtárának jól megválasztott tudományos könyveit.” (16)

Kasztner Janka nem elégedett meg az intézetben megszerzett ismereteivel és az önképzéssel, *Xantus János* tanácsára 1871 tavaszán felutazott Pestre, hogy a Zirzen Janka által vezetett tanítónőképző növendéke lehessen. 1871 ősztől a különbözeti vizsgák letétele után a 3. osztályba vették fel. A tanulás mellett Kasztner Janka nagyon sokat segített igazgatónőjének. 1874-ben tette le a vizsgákat, s Kasztner Jankából képesített tanítónő lett.

Kasztner Jankát a miniszter többször is áthelyezte: pályáját egy ipolysági iskola megszervezésével kezdte, majd 1875-ben a győri tanítónőképző intézet megszervezésével

bízták meg. 1886-ban azonban Trefort Ágoston magához hívatta a győri igazgatónőt, segítségét kérte a kolozsvári tanítónőképző intézet gondjainak megoldásában: „Erős kézre és bátor, megbízható egyénre van szükség, mondta a miniszter, hogy a kolozsvári intézet megmentessék magyar nemzeti kultúrának. Azután hirtelen fordulattal azt mondta: »Ezt az áldozatot Öntől kívánom.«” (17) Természetesen Kasztner Janka meghozta ezt az áldozatot és tíz éven át itt dolgozott. Kezdetben nem érezte jól magát Kolozsvárott, de hála De Gerando Antoninának, hamarosan beilleszkedett. (18) 1896-ban, amikor Zirzen Janka nyugdíjba vonult, újabb megtiszteltetés érte: ő lett a „tanítónők édesanyjának” utóda. Igazgatósága alatt kapta meg az intézet az Erzsébet Nőiskola nevet. Pauler a következő szavakkal emelte az iskolát mindegyik tanítónőképző fölé: „Legyen ez az intézet a női erények kiapadhatatlan forrása és termő talaja, az igaz eszményi nőiesség iskolája, amelyből származva legyen minden, ami köznapi, s amelyben a tiszta idealizmus ünnepli nap-nap mellett legszebb diadalát.” (19)

Lázárné Kasztner Janka irodalmi tevékenysége elsősorban a pedagógiával volt kapcsolatban: győri és kolozsvári működése után az Állami Erzsébet Nőiskola vezetőjeként a VI. kerületi tanítónőképző történetével ismertette meg az érdeklődőket (20), illetve módszertani cikkei révén nemcsak a pedagógustársadalom, hanem az uralkodó is elismerte munkásságát. Kasztner Janka több mint negyven évi tanítónői munka után ment nyugdíjba.

Mársits (Marsits) Rozina

1904-ben Mársits Rozina tanítónői munkásságának 25. évfordulóját ünnepelte, erről tudósított a Nemzeti Nőnevelés. (21) Ki is volt Mársits Rozina, akit az uralkodó koronás arany érdemkereszttel tüntetett ki? 1856-ban született, gyermekkoráról nincsenek információink, tanulmányait – feltehetőleg – Zirzen Janka intézetében végezte és itt is szerezte meg a képesítőt. Fiatal tanítónőként a hátszegi Erzsébet-iskolához került, ahol azonban csak egy évig tanított, a következő évben már az aradi leányiskola tanítónőjeként dolgozott, majd 1882-ben *Gajdos József* tanfelügyelő jelentése arról adott hírt, hogy „Mársits Rozina az aradi állami felső-leányiskolához kinevezett rendes tanítónő s igazgatónő mai napon az előírt hivatali esküt előttem letette”. (22) Azonban csak rövid ideig maradhatott Aradon, ugyanis néhány év múlva – pontos adatunk nincs erről – már a temesvári felsőbb leányiskola vezetésével bízták meg.

Nemcsak tanítói munkáját kell kiemelni, hanem közéleti szereplését is. Az 1897-es berlini női kongresszuson az aradi igazgatónő képviselte a magyar nőket, itt ismerkedett meg a német nőmozgalommal. Összehasonlítva a német helyzetet a magyar állapotokkal arra a következtetésre jutott, hogy „...voltak, vannak és lesznek Magyarországnak oly felvilágosultak és humanusan gondolkozó férfiak, kiknek szívök és eszük egybe van forrva a kor nagy kérdéseivel, s kik a magyar faj vele született noblesse-nél fogva nem hogy féltének a társadalmat, az otthont a felvilágosult s dolgozni tudó nőktől, de sőt segítik azt az önállóságra való törekvésben.” (23)

Az emancipációnak valójában az a célja Mársits Rozina szerint, hogy felhagyjanak az előítéletekkel, és értelmes, alapos műveltséggel rendelkező nőket neveljenek. Ehhez azonban az iskolarendszer megreformálására is szükség van, olyan iskolák szervezését tartja fontosnak, amelyek nem elsősorban a kenyérkeresetre nevelnek, hanem alapos tudást adnak, hiszen a leendő anyák csak ezzel tudják teljesíteni a gyermeknevelés nehéz és komoly feladatát. Ha pedig egy nőnek nem lesz családja, akkor a megszerzett műveltséggel a társadalom javát tudja szolgálni és nem lesz családja terhére. Mársits Rozina szerint a nő képes arra, hogy hasonló ismeretekre tegyen szert, mint a férfi, hiszen a különbség, amely a férfi és a nő értelme között van, a nevelés következménye: „A nő és a férfi hibáit s erényeit a nevelés, a szokások domborították ki külön női és férfi erényekké és hibákká.” (24)

Azonban ahhoz, hogy az emancipáció gyökeret verjen, szükség volt olyan nőkre, akik szívvel-lélekkel képviselik a nők egyenjogúsítását, hajlandók érte küzdeni szóban, írás-

ban. S hogy kik voltak ezek a nők? Elsősorban azok, akiknek nem adatott meg a boldog, kiegyensúlyozott családi élet. Belőlük született a 20. század asszonya, aki „önmaga értékét akarja a munka által emelni, erkölcsi erőt és támaszt keres a munkában. ... joggal követelheti munkájának anyagi és erkölcsi sikerét éppen úgy, mint a férfi.” (25)

Geöcze Sarolta

Keveset tudunk *Geöcze Sarolta* életéről, holott egyike volt azoknak, akikben a „magyar nemzeti nőnevelés lánglelkű apostolát” (26) tisztelhetjük. Az utókor nem is annyira igazgatói pályafutását emelte ki, hanem inkább írói és a nőmozgalomban végzett munkásságát.

Geöcze Sarolta értelmiségi családból származik. Édesapja, *Geöcze Bertalan* ügyvéd-ként tevékenykedett Zemplén megyében, mikor lánya 1862. decemberében megszületett. Az édesanyja, *Bertha Erzsébet* 1869-ben meghalt, s ekkor Saroltát két évre Pestre vették, majd otthon nevelkedett 1882-ig. 1882-ben a budai elemi képzőbe került, tanulmányait egy évvel később a *Zirzen Janka* vezette budapesti polgári képzőben folytatta. A képesítő megszerzése után Brassóba került, s kétévi tanítósodás után, 1888-ban kineveztek igazgatónak.

A következő állomás Komárom, ahol a komáromi polgári leányiskolát szervezte meg és igazgatta majd egy évtizeden át, míg végül „a csendes, szerény, megfontolt beszédű kedves” (27) tanítónő Budapestre került és a II. kerületi tanítónőképző oktatója lett. 1907-ben vette át az intézet igazgatását. A fennmaradt pályázati anyag szerint nem volt egyöntetű a vélekedés kinevezéséről, hiszen a székesfővárosi királyi tanfelügyelő, *Mosdóssy Imre* Geöcze Saroltáról készített jellemzésében a következőket írta: „kétségtelenül sokat olvasott és művelt egyén és tanítónő, azonban mint tanítónő nem felelt meg teljesen, amiket szigorúbb mértékekkel fel lehet állítani. ... főleg a matematikai és természettani tanítás mélységét, alaposságát illetőleg kifogásokat kell tennem vele szemben. E mellett egyénisége éppen nem képesíti őt arra a nagy körültekintést, esélyt, kitartást kívánó munkára, amivel a szóban forgó tanítónőképző s még inkább az internátus oktatói és nevelői feladatai járnak.” (28) E kritika ellenére mégis Geöcze Sarolta lett az igazgatónő, aki elsősorban az egyesületi életben vállalt szerepe és tudományos munkássága miatt emelkedett ki kortársai közül.

Geöcze Sarolta elsőként próbálta meg a munkásnőket keresztény szellemben egyesületbe szervezni. Megalapította a Magyar Keresztény Munkásnők Országos Egyesületét, s ezáltal ő lett a keresztényszocialista nőmozgalom egyik fő szervezője. Külföldi tapasztalataiból kiindulva határozta meg egyesületének célját, miszerint „az erkölcsi felelősség érzetére akarták emelni” (29) a nőket. A nevelés és művelés mellett szociális törekvések is

Az igazgatónők gondos nevelésben részesültek: többen tanultak magán-nevelőintézetben, a tanítónői oklevelüket vagy az első, Zirzen Janka vezette tanítónőképzőben, vagy egyházi tanítónőképzőkben szereztek meg. Néhány évi tanítóság után megpályázhatták a vezetői posztot. A pályázat elbírálásánál figyelembe vették a pályázó vallása, életkora, tanulmányai mellett családi állapotát és irodalmi munkásságát. A korszak egyik központi kérdése az volt az iskolai igazgatónőkkel kapcsolatban, hogy hajadon avagy férjezett legyen-e. Erről az igazgatónők is ambivalensen vélekedtek: egyrészt elismerték, hogy a férjezett nő sokkal több tapasztalattal bír és bölcsebb, de „a tanításon kívül a háztartási és családi gondok annyira igénybe veszik, hogy már e kettős hivatásának is nehezen tud megfelelni”.

voltak: a szegény, otthontalan munkásnőknek szállást akartak biztosítani. Törekvésüket siker koronázta, és a Munkásnők Otthonának megalapításával sokaknak tudtak segíteni.

Geöcze Sarolta számos társaságnak, egyesületnek volt még tagja, ezek közül kiemelkedik a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, mely 1906-ban alakult meg Nagy László vezetésével. A társaság célja az volt, hogy a gyermektanulmányozás ügyét felkarolják és felkeltsék a társadalom érdeklődését a gyermek iránt. Geöcze Sarolta is tevékenyen részt vett a Társaság által szervezett előadásokban, rá hárult az „egyke” elleni mozgalom irányítása.

A szociológiával is foglalkozó igazgatónő kritizálói között nemcsak Mosdóssy Imrét találhatjuk, hanem a Nemzeti Nőnevelés is közölte „Az akarat nevelése” című könyvéről névtelenül írt kritikát, mely szerint e munka „...nem szakemberek – annak nem elég mély – hanem a nagyközönség számára készült... A mű sok elismert jó gyakorlati tanáccsal szolgál s nagy érdeme, hogy a figyelmet ily nagyjelentőségű kérdésre tereli.” (30)

Ma is aktuális és elgondolkodtató az ifjúság erkölcsi neveléséről tartott felolvasása, (31), melyben a nemzeti élet hibáira, az erkölcsi bomlásra, a züllésre hívta fel a figyelmet. Szerinte nagyon nagy hiba, ha nem nézünk szembe ezekkel a problémákkal. Az első, amin változtatni kell, hogy az iskola ne csak tanítson, hanem neveljen, hiszen a társadalom szempontjából sem mindegy, hogy milyen erkölcsi alappal rendelkező emberek kerülnek ki az iskolából. Ahhoz, hogy erős, erkölcsi alapokon álló, fegyelmezett, kötelességtudó embereket neveljünk, át kell alakítani a tananyagot az erkölcsi nevelés elveinek figyelembevételével. A felolvasás nem csupán neveléseméleti munka, hanem a nemzeti érzés hirdetője is: „Én magyar fajom, szembe kell néznünk életerődöt emésztő hibáiddal... Újítsd fel magadban azokat az erényeket, amelyek 1000 év küzdelmei között fenntartottak; de ki kell fejlesztened magadban azokat is, amelyek jövődö boldogulásoadat biztosítják. ... Újhodj meg erkölcsiedben, akkor fennmaradásod biztosítva van.” (32)

Geöcze Sarolta több művében is foglalkozott a nőkérdéssel. Vajon feministának lehet-e tekinteni? Az biztos, hogy az igazgatónők közül ő vallotta talán a legradikálisabb nézeteket, de véleményünk szerint nem tartozott a szélsőséges irányzat képviselői közé. Az igazgatónő a nőmozgalom lényegét nem abban látja, hogy a nő feladja neméből eredő jellemzőit azért, hogy a férfiakhoz hasonlóan viselkedjék, hanem „inkább természetes adományainak tökéletes” (33) kifejtésére helyezi a hangsúlyt. Ez azt jelenti, hogy a nőt el kell juttatni a politikai és a gazdasági egyenlőséghez, hiszen mindezt a társadalmi viszonyok is szükségessé teszik.

1899-ben írott cikkében („A nő a modern társadalomban”) még eloszlatta aggodalmait azzal kapcsolatban, hogy a munka, a tudományos pályafutás veszélyeztetheti a családban betöltött szerepüket. Ekkor még nem tartotta aggodalmasnak a művelt nők megjelenését, sőt azt vallotta, hogy „okos, jobb és nőiesebb nő válik az olyanból, ki erejét a komoly tanuláson megpróbálta, ki erkölcsi felelőségének tudatára ébredt, sőt ki az élet nehéz munkájában is próbált férfival osztozni”. (34) Azonban két évvel később az akarat neveléséről szóló művében – elismerve ugyan a magas műveltségű nők jelenlétének fontosságát – a konkrét nevelési feladatok felsorolásánál inkább a hagyományos női szerep, a házi munkák elsajátítására helyezte a hangsúlyt. (35) Beszél azokról a nőkről, akiknek nem adatott meg a családi élet boldogsága, és ő volt az, aki őszintén feltárta mindazokat a problémákat, amelyekkel egy egyedülálló nő találkozik: „...kénytelen a létért való harcot a maga erejéből vívni meg... Meg kell szívét keményítenie, érzékenységén erőt vennie, érzelmeit sokszor visszafojtva, csak az ész szavára hallgatnia; e harcban a nőiesség himpórából sok leverődik; a kedély szegényesebbé válik... sok apró örömet meg kell magától tagadnia; idegenek tűzhelye mellett egy kis helyet kivívnia, a hol melegeghessék; szeretetre sóvár szíve vágját leküzdvé, a becsüléssel, barátsággal, s tiszteléssel érnie be, melyet nehéz állhatatos harcával idegenektől kiküzdenie sikerül.” (36)

Geöcze Sarolta szerint a munka, a kötelességteljesítés, az önzetlen nemes segítség okoz örömet. Ezáltal lesz élete teljesebb, de az igazi boldogságot nem találja meg az

egyedülálló nő, mert azt csak családi körben érezheti az ember. Azt hiszem, a család nélkül élő igazgatónők is egyetértettek Geöcze Sarolta véleményével, miszerint „egy kicsit szomorú élet ez, de nem örömtelen”. (37)

Uhrl Józsa

A Nemzeti Nőnevelés hasábjain megjelent nekrológból (38) tudhatjuk meg *Uhrl Józsa* életének, gyermekkorának főbb eseményeit. A pozsonyi tanítónőképző élén álló Uhrl Józsa 1826-ban született a Műegyetem egykori tanárának, ma már kevésbé ismert szobrászának, *Uhrl Ferenc*nek a leányaként. Uhrl Ferenc a 19. század egyik legkeresettebb szobrásza volt, akit igen sok feladattal láttak el. Fő műve a Nereidák kútja, amely eredetileg a Ferenciek terén, ma Kőbányán áll. Ő készítette el a Ludovika Tisztiiskola 22 darabból álló történelmi tárgyú domborművét.

Ahogy Uhrl Józsa visszaemlékezéseiből megtudhatjuk: „nevelésnek sikerét szülőim szeretetének, édes atyám idealisztikus életfelfogásának, humanisztikus cselekvésmódjának, jó, drága anyuskám aranyos szívének, szóval házunk puritán szellemének köszönhetem.” (39) Egyike volt azoknak, akiket a *Brunszvik Teréz* által alapított óvodába beírtak. Uhrl Józsa egész életében szeretettel és tisztelettel gondolt az első óvoda-alapítóra. Amikor már a *Tenczer Lilla*-féle nevelőnő intézetnek volt a vezetője, meglátogatta Brunszvik Terézt, akivel felelevenítették az óvodai emlékeket. (40) Uhrl Józsa magántanuló lett, majd mikor elérte a 7. életévét, a Felber-féle magánintézetbe írták be, ahová Zirzen Janka is járt. Nincsen adatunk arról, hogy ismerték-e személyesen egymást az intézetből. Feltehetőleg igen, ugyanis Uhrl Józsa 1833-tól 1838-ig volt az intézet növendéke, míg Zirzen Janka 1835-ben került ide, tehát találkozhattak egymással. Uhrl Józsa igen könnyedén vette az akadályokat, hiszen nemcsak tehetséges volt, hanem szorgalmas is. Szülei, felismerve lányuk képességeit, magántanárokat fogadtak mellé franciából és rajzból. Írói vénája korán megmutatkozott, már iskoláskorában elkezdett verseket, elbeszéléseket írni.

Az 1838-as árvíz megrendítette családjának anyagi helyzetét, ennek következtében abba kellett hagynia tanulmányait az intézetben. Édesapja folytatta tovább lánya képzését, főleg zene, rajz és festészet tárgyokban. Az 1848/49-es évben már a *Marasztóni*-féle festőakadémia növendéke volt, majd a következő évben a „magyar királyi tudományos egyetemnek bölcsészeti kara előtt a francia nyelvből tett vizsgálatot”. (41) A francia nyelv mellett igen jól beszélt olaszul, angolul és spanyolul.

Ezt követően nevelőnő lett Firenzében két éven át, de hiába voltak a különböző ajánlatok, 1854-ben visszatért Magyarországra. Az ötvenes években nagyobb utazásokat tett Egyiptomban, Palesztinában. Innét visszatérve letette a tanítói képesítővizsgát a pesti angolkisasszonyoknál. Mint képesített tanítónő vette át 1857-ben a Tenczer Lilla-féle nevelőintézet vezetését, melyet 14 éven át irányított. Munkája gyümölcseként az intézet hírneve igen megnövekedett, így családjának barátai szinte értetlenül álltak azelőtt, hogy miért hagyja ott virágzó intézetét a pozsonyi tanítónőképző igazgatói állásáért.

Uhrl Józsa *„A nő természeti rendeltetéséről és társadalmi hivatásáról”* című művében a következőképpen foglalta össze a nők legfőbb célját: „Nem különkódéseket, nem kiérdemletlen jogkört hajhászunk mi, hanem fejlettebb értelmiségőnknek megfelelő munkatért keresünk számunkra, a képzetlenebb nőosztályok számára pedig szellemi emelést, tisztességes munkaforrásokat a család és társadalom fejlődésének érdekében...” (42)

Bár szíven viselte a nőnevelés fejlesztését, nem tartozott a feminizmus legradikálisabb képviselői közé. Fontosnak tartotta, hogy a nő is részesüljön minél alaposabb képzésben, de a nő természeti rendeltetéséből kiindulva továbbra is legfontosabb feladatának az „emberi nem hallhatatlanságának” (43) képviselését, az értékek későbbi nemzedékekre való átszármasztását tartotta. Emellett kiemelte, hogy a nő nem képes egyedül megva-

lósítani az emberi nem tökélyét, a férfival együtt kell „vállvetett erőfeszítés mellett” (44) harcolnia e célért.

A hazai nőnevelést, nőkérdést illetően igen eltérő volt az igazgatónők véleménye. Uhr Józsa úgy gondolta, hogy senki sem kérdőjelezi meg a nőkérdés fontosságát, sőt Magyarországon kifejezetten támogatják, hiszen „...kormányunk bölcs intézkedései folytán mindig magasabb és számosabb tanintézetek keletkeznek a nők értelmi, kedélyi, erkölcsi képzésére”. (45)

Összegzés

Az áttekintett életutak, pedagógiai pályák alapján kijelenthetjük, hogy az igazgatónők gondos nevelésben részesültek: többen tanultak magán-nevelőintézetben, a tanítónői oklevelüket vagy az első, Zirzen Janka vezette tanítónőképzőben vagy egyházi tanítónőképzőkben szerezték meg. Néhány évi tanítóság után megpályázhatták a vezetői posztot. A pályázat elbírálásánál figyelembe vették a pályázó vallása, életkora, tanulmányai mellett családi állapotát és irodalmi munkásságát. A korszak egyik központi kérdése az volt az iskolai igazgatónőkkel kapcsolatban, hogy hajadon avagy férjezett legyen-e. Erről az igazgatónők is ambivalensen vélekedtek: egyrészt elismerték, hogy a férjezett nő sokkal több tapasztalattal bír és bölcsőbb, de „a tanításon kívül a háztartási és családi gondok annyira igénybe veszik, hogy már e kettős hivatásának is nehezen tud megfelelni”. (46)

Az általunk vizsgált igazgatónők nemcsak tanítottak, hanem széleskörű irodalmi tevékenységet is folytattak: gyakorlati tevékenységük révén szerzett tapasztalataikat írásban is megosztották a pedagógiai folyóiratok, elsősorban a Nemzeti Nőnevelés olvasóival, valamint a nőnevelésről írott munkáikkal hozzájárultak a női emancipációs mozgalom fejlődéséhez, a nők és a férfiak egyenjogúsításához, s egy olyan női ideál neveléséhez, amely követi a következő felszólítást: „Tekintsenek nyílt szemmel szét a világban, erős akarattal őrizkedjenek a túlzásoktól, hogy emberi méltóságuk megőrzése és tökéletesítése mellett részt vehessenek az élet által megkövetelt munkában, az élet küzdelmeiben és örömeiben. Ez a valódi emberi hivatás.” (47)

Jegyzet

(1) Bojtár Endre (1998): Beszélgetés 2000-ben Engel Pál történésszel. 12. 4.

(2) u.a. 9.

(3) Miles, Rosalind: *Az idő leányai*. Balassi Kiadó, Budapest. 2000. 18.

(4) Artemidus (1876): A nők a közoktatás terén. *Család és Iskola*, 8. 63.

(5) Idézi Kürti Hajnalka: *Nők a Bibliában*. (Kézirat) 23.

(6) Idézi: Fábri Anna (1999): *A nő és hivatása*. Kortárs Kiadó, Budapest. 38.

(7) Kertész Katalin: Csongrád iskolatörténete. (Szemináriumi dolgozat) 14.

(8) György Aladár (1898): Nőnevelő intézetek 1848-ban. *Nemzeti Nőnevelés*, 125.

(9) Ruzshty Károly: *A tanítónőképzés története*. (Kézirat) A család tulajdona.

(10) Berta Ilona (1905): Zirzen Janka. *Nemzeti Nőnevelés*, 20.

(11) Kasztnér Janka (1897, szerk.): i. m. 67.

(12) Szuppán Vilmos (1896): *A magyar felsőbb leányiskolák múltja és jelene*. Budapest. 10.

(13) Lázár Gyuláné Kasztnér Janka (1911): *Emlékeim*. Budapest.

(14) Szinnyei József (1980): *Magyar írók élete és munkái*. V. kötet. Reprint. Budapest. 1164.

(15) Lázár Gyuláné Kasztnér Janka: i. m. 7.

(16) Az Erzsébet Nőiskola örömmünnepe. (1906) *Nemzeti Nőnevelés*, 403.

(17) Lázár Gyuláné Kasztnér Janka, i. m. 75.

(18) „De Gerando Antonina, a felsőbb leányiskola igazgatója volt az első, aki közeledett hozzám, és mint az erdélyi arisztokrácia tagja és amellet lelkéből tanítónő, ismerte az erdélyi egész társadalom szokásait és igényeit. Hálával és szeretettel emlékszem vissza az ő jóságos tanácsaira és barátságának sokszoros nyilvánítására.” Lázár Gyuláné Kasztnér Janka, i. m. 86.

(19) Lázár Gyuláné Kasztnér Janka: i. m. 134–135.

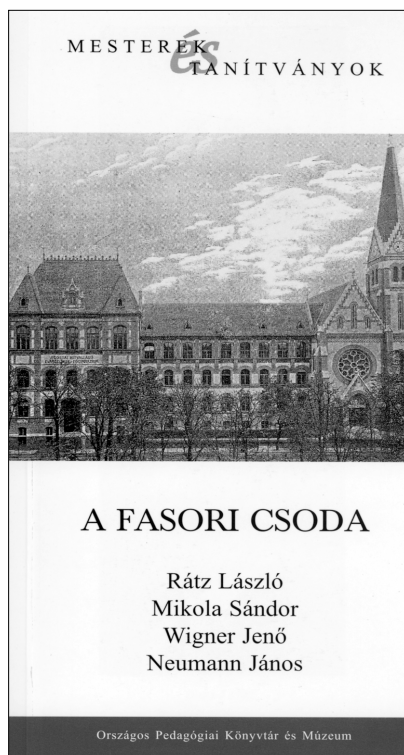
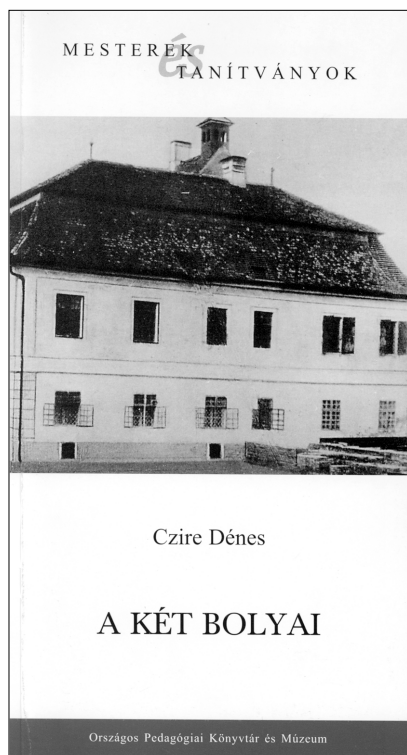
(20) Kasztnér Janka (1908, szerk.): *Állami Erzsébet Nőiskola*. Budapest,

- (21) Szigethy Karolina (1904): Marsits Rozina. *Nemzeti Nőnevelés*, 192–196.
- (22) *Arad megyei tanfelügyelő az aradi áll. felsőleányiskola igazg. tanítónőjének hivatali eskütétele*. Levél a miniszterhez Gajdos József tanfelügyelőtől, 1882. szeptember 25. MOL K szekció 305. 24. csomó.
- (23) Mársits Rozina (1897): Utóhangok a berlini kongresszusról. *Nemzeti Nőnevelés*, 31.
- (24) Mársits Rozina: *A XX. század asszonya*. Budapest, 101. 21.
- (25) Mársits Rozina: i. m. 70.
- (26) Geöcze Sarolta temetése. (1928) *Magyar Tanítóképző*, 5. 271.
- (27) Geöcze Sarolta. (1928) *Néptanítók Lapja*, 37–38. 22.
- (28) *A Budapesti II. kerületi Állami Tanítónőképző Intézeti igazgatónői állás betöltésével kapcsolatos iratok*. 74135/1907. MOL VKM K szekció 502. 131. csomó.
- (29) Geöcze Sarolta (1899): *Külföldi nevelésügyi tapasztalatok*. Budapest, 5.
- (30) *Nemzeti nőnevelés*, 1901. 455.
- (31) Geöcze Sarolta: *Az erkölcsi nevelés, mint magyar nemzeti probléma*. é. n.
- (32) u. a. 15.
- (33) Geöcze Sarolta (1899): A nő a modern társadalomban I. *Nemzeti Nőnevelés*, 54.
- (34) Geöcze Sarolta (1899): A nő a modern társadalomban II. *Nemzeti Nőnevelés*, 108.
- (35) „Fejleszteni kell bennük a szolgálatkészséget, a gyöngéd figyelmet, a betegek, segítségre, ápolásra szorulókat iránt; rá kell szoktatni őket a munkára ... a foltozásra, törülgetésre, kis testvérei gondozására, a konyhán, a takarításban való segédkezésre, a kertben való dolgoztatásra, a baromfi s egyéb házi állatok gondozására.” Geöcze Sarolta (1901): *Az akarat nevelése*. Budapest, 139–140.
- (36) Geöcze Sarolta (1901): i. m. 140.
- (37) u. o.
- (38) Wollmann Elma (1906): Uhrl Józsa. *Nemzeti Nőnevelés*, 177–187.
- (39) u. a. 181.
- (40) „Sokkal később a már 70 éves Brunzwick grófnéval ismét összejövén, kölcsönösen boldogok voltak az óvodai élmények felújításában” u. a. 183. p.
- (41) u. a. 184.
- (42) Uhrl Józsa (1884): *A nő természeti rendeltetése és társadalmi hivatása jelenkorunkban*. Pozsony, 19.
- (43) u. a. 11.
- (44) u. o.
- (45) u. a. 23.
- (46) Névtelen szerző (1915): A leányiskolák női igazgatása. *Nemzeti Nőnevelés*, 145–146.
- (47) Mársits Rozina (1900): Leányaink nevelése és pályaválasztása. *Nemzeti Nőnevelés*, 437.

Irodalom

- A Budapesti II. kerületi Állami Tanítónőképző Intézeti igazgatónői állás betöltésével kapcsolatos iratok*. 74135/1907. MOL VKM K szekció 502. 131. csomó
- Arad megyei tanfelügyelő az aradi áll. felsőleányiskola igazg. tanítónőjének hivatali eskütétele*. Levél a miniszterhez Gajdos József tanfelügyelőtől, 1882. szeptember 25. MOL K szekció 305. 24. csomó
- Artemidus (1876): A nők a közoktatás terén. *Család és Iskola*, 8. 61–63.
- Az Erzsébet Nőiskola örömmünnepe. *Nemzeti Nőnevelés*, 1906.
- Berta Ilona (1905, szerk.): Zirzen Janka. *Nemzeti Nőnevelés*.
- Bojtár Endre (1998): *Beszélgetés 2000-ben Engel Pál történésszel*. 2000, 12. 3–7.
- Fábrí Anna (1999): *A nő és hivatása*. Kortárs Kiadó, Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Gondolat, Budapest.
- Geöcze Sarolta (é. n.): *Az erkölcsi nevelés, mint magyar nemzeti probléma*. Budapest.
- Geöcze Sarolta (1899): *Külföldi nevelésügyi tapasztalatok*. Budapest.
- Geöcze Sarolta (1899): A nő a modern társadalomban I. *Nemzeti Nőnevelés*, 49–56.
- Geöcze Sarolta (1899): A nő a modern társadalomban II. *Nemzeti Nőnevelés*, 104–108.
- Geöcze Sarolta (1901): *Az akarat nevelése*. Budapest.
- Geöcze Sarolta temetése. (1928) *Magyar Tanítóképző*, 5. 271.
- Geöcze Sarolta. *Néptanítók Lapja*, 1928. 37–38. 22.
- Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- György Aladár (1898): Nőnevelő intézetek 1848-ban. *Nemzeti Nőnevelés*, 1898. 125–129.
- Kasztner Janka (1908, szerk.): *Állami Erzsébet Nőiskola*. Budapest.
- Kertész Katalin (2001): *Csongrád iskolatörténete*. (Szemináriumi dolgozat)
- Kürti Hajnalka (2000): *Nők a Bibliában*. (Szemináriumi dolgozat)
- Lázár Gyuláné Kasztner Janka (1911): *Emlékeim*. Budapest.
- Mársits Rozina (1897): Utóhangok a berlini kongresszusról. *Nemzeti Nőnevelés*, 23–32.
- Mársits Rozina (1900): Leányaink nevelése és pályaválasztása. *Nemzeti Nőnevelés*, 431–438.
- Mársits Rozina (1901): *A XX. század asszonya*. Budapest.

- Miles, Rosalind (2000): *Az idő leányai*. Balassi Kiadó, Budapest.
Névtelen szerző (1915): A leányiskolák női igazgatása. *Nemzeti Nénevelés*, 145–147.
Ruszthy Károly (é.n.): *A tanítónőképzés története*. (Kézirat) A család tulajdona.
Szigethy Karolina (1904): Marsits Rozina. *Nemzeti Nénevelés*, 192–196.
Színnyei József (1980): *Magyar írók élete és munkái*. V. kötet. Reprint. Budapest.
Szuppán Vilmos (1896): *A magyar felsőbb leányiskolák múltja és jelene*. Budapest.
Uhr! Józsa (1884): *A nő természeti rendeltetése és társadalmi hivatása jelenkorunkban*. Pozsony.
Wollmann Elma (1906): Uhr! Józsa. *Nemzeti Nénevelés*, 177–187.



A magyar középiskolaitanár-képzés fejlődése

A főbb nemzetközi recepciós modellek tükrében

A 19. század elején kiteljesedő modernizációs folyamat eredményeként az európai iskolaiügy fejlődésének egy új szakasza vette kezdetét. A század végére létrejöttek a nyilvános, kötelező, új szakmai szinten kialakított és általános szinten megfogalmazott feladatokat ellátó, állami jóváhagyások és elvárások szerint működő nemzeti közoktatási rendszerek.

A különböző iskolatípusok nem csupán eltérő nevelési-oktatási célokat fogalmaztak meg, hanem különböző volt az egyes intézménytípusok irányítási és felügyeleti rendszere, a hagyományos iskolafenntartók, a különböző felekezetek abban való részesedésének aránya, továbbá más-más volt az egyes intézménytípusokban az oktatómunkát végző szakemberek képzésének kerete és formája is. A nemzetállamok kialakulásának ebben az időszakában vette kezdetét a különböző modern értelmiségi szakmák – ezen belül a pedagógus szakma – különböző szakértői csoportjainak szakmá-sodása, a tevékenységkör hivatássá válása.

A magyar gimnáziumi tanári professzió, illetve az ezt megalapozó egyetemi keretek között megvalósuló középiskolaitanár-képzésnek a 19. század végéig érvényesülő főbb sajátosságait vizsgálva arra keresünk választ, hogy ennek kibontakozása során mely európai professziós modellek recepciója érvényesül a legerőteljesebben, továbbá mik azok az egyedi sajátosságok, amelyek a magyar középiskolai tanári professzió és az ezt megalapozó tanárképzés nemzeti karakterét adják.

A modern európai közoktatási rendszerek főbb modelljei

A 19. század elején a közigazgatási és hivatalnok-rendszerének kibontakozásával – az ehhez szükséges lojális, jól felkészült szakértelmiség iránti igénnyel – szoros összefüggésben álló, a modern nyugat-európai államokra jellemző, a közép- és felsőoktatásra kiterjedő modernizáció (1) elemzése kapcsán három sajátos fejlődésmodell különíthető el. Az első kettő nagy kontinentális – német, francia – iskolarendszer jellemzője, az állami szintű irányítás erőteljesen központosított, hierarchikus formája. Ezzel szemben a harmadik fejlődésmodell nyomán kibontakozó angolszász iskolarendszere a széttagoltság a jellemző, így annak intézményrendszerét magánszemélyek, egyesületek és a helyi önkormányzatok működtették és felügyelték.

A nagyjából a 19. század végére kialakuló nemzeti közoktatási rendszerek további közös jellemzője, hogy azok alap-, illetve középszintjének teljesen elkülönülő rendszerei alakulnak ki, amelyeknek egyre differenciáltabb intézménytípusai egymással párhuzamosan végzik munkájukat. A kettős rendszer iskolatípusai – különböző továbbtanulási lehetőségei folytán – jelentős különbségeket mutatnak tanulóik társadalmi összetételében is. A mindenki számára kötelező, általában hat éves képzésű tömegiskola, az elsősorban az alapvető „kultúra-technikák” (írás, olvasás, számolás) megtanítására és a nemzeti ér-

zület kialakítására (vallás, történelem) koncentráló népiskola befejezése nem biztosít széleskörű továbbtanulási lehetőségeket.

Az ebben az időben kibontakozó modern európai államok irányítását végző elitbe való bejutás előfeltétele a magasabb iskolai végzettség megszerzése. Ennek intézményei a jelentős társadalmi tekintéllyel rendelkező elitképző középiskolák, a polgári rétegek felsőbb iskolái, amelyek egy-egy korosztály legfeljebb 5–10 százaléka számára biztosítják a továbbtanulás lehetőségét.

Nagy-Britanniában a magasabb állami hivatalnoki elitbe való belépést a bentlakásos magániskolák (public school) és az azokra épülő elitegyetemeken (Oxford, Cambridge) szerzett diploma biztosítja. A kontinentális fejlődés francia irányát a forradalom utáni változások, majd ezt követően Napóleon reformjai alapozzák meg. Ezek nyomán a közép- és felsőoktatás újjászervezett intézményeinek elsődleges feladata a szakmai képzés, a központosított állam katonai, egészségügyi, jogi, természettudományos szakembereinek kiképzése lett. Ennek jellegzetes iskolatípusát az école polytechnique intézménye jelentette, amelynek elsődleges feladata a hadsereg és a közigazgatás természettudományos alapokkal rendelkező szakembereinek képzése volt. Ennek diákjai katonai szervezetbe tagolódtak és a két éves alapképzést követően széleskörű speciális továbbképzési irányokban folytathatták tanulmányaikat.

A régió országaiban az ügynevezett szabadfoglalkozások (ügyvéd, orvos, mérnök) nem, illetve később tudják kialakítani az államhatalommal szemben – az angolszász „free and liberal professions” képviselőire jellemző – önálló érdekvédelmi csoportjaikat. A 19. században kialakuló különböző értelmiségi foglalkozások csoportjainak a polgársággal közös fejlődése teremt majd meg a közép-európai Bildungsbürgertum (művelt, tanult polgárság) típusát, amelybe a közhivatalnokok is beletartoznak.

valósult meg. Az elsőt a neohumanizmus szellemiségében megfogalmazott általános műveltséget biztosító gimnázium elvégzése, illetve az egyetemre való bejutást biztosító érettségi letétele jelentette. A második szelekciós szint az államilag elismert diplomához kapcsolódik, amelynek megszerzésére az egyetemi tanulmányok befejeztével, egy több részből álló államvizsga letételével nyílt lehetőség. (2) A középiskolai végzettséggel rendelkezők a rendes sorkatonai szolgálatnál jóval rövidebb időtartamú (általában egy évig tartó) ügynevezett önkéntes szolgálatra jogosultak. Az európai közoktatási rendszerek további sajátos vonása a diákok nemek szerinti elkülönítése. A nők számára a legtöbb országban csak a századforduló táján nyíltak meg a középiskolák és a felsőoktatási intézmények kapui. (3)

A kialakuló duális – népoktatási és elitképző – iskolák különböző intézménytípusainak pedagógusai szintén egymástól elkülönülő szervezeti keretek között képzett szakemberek (tanítók és tanárok) voltak. Az iskolarendszer ebben az időben kiteljesedő differenciálódása egyben a hatékony tömegoktatás intézményi feltételeinek, továbbá módszertani eszköztárának gazdagodását is eredményezte. Ekkor váltak széles körben elfogadottá azok a didaktikai-metodikai és iskolaszervezési formák – például az évfolyamosztály, az életko-

ri szakaszok alapján kialakított egységes tanterv, a tanári előadás, magyarázat, bemutatás, az (előírt) oktatási tartalmak tanárok irányításával történő elsajátítása, a felelés, a tananyag kívülről történő megtanulása, az új tantárgyi tartalmak tanulók által történő gyakorlása, az ismeretek és a megkövetelt teljesítmény szintjének tanárok által történő felülvizsgálata, az ismeretek és készségek osztályozással történő értékelése és ennek alapján a tanulók meghatározott teljesítményhierarchiába történő betagozása (4) –, amelyek mind napjainkig jellemzik a modern oktatási rendszereket Európában és Amerikában.

A modern szakértelmiség fejlődésének főbb irányai

A modern államok létrejöttével egyre fontosabbá váló társadalmi réteg, a magasan képzett állami hivatalnoki elit fejlődési sajátosságait elemezve vezette be az angol szakirodalom a különböző értelmiségi feladatköröket ellátó szakértői csoportjai szakmá-sodásának, a tevékenységkör hivatássá válásának leírására a professzionalizáció fogalmát. Az ekkor kialakuló – szakértelmen alapuló – foglalkozások létrejötte a modernizáció sajátos következménye. Fontos része annak a hosszú fejlődési folyamatnak, amelynek során a korábbi születési előjogokon alapuló hatalomgyakorlást fokozatosan felváltja majd a szaktudáson és felkészültségen alapuló szabad foglalkozásválasztás. Ennek elemzése során a kutatók az adott szakmában foglalkoztatottak létszámának alakulása mellett figyelembe veszik azt is, hogy miként szervezik meg önmagukat az adott értelmiségi foglalkozás képviselői. Vizsgálják azt is, hogy miként ellenőrzik az adott feladatkör gyakorlásához szükséges szakmai végzettség megszerzését, miként tudja az adott professzió a saját önálló szakmai érdekérvényesítését megteremteni, saját etikai normáit tagjaival és környezetével elfogadtatni. (5)

Ennek megfelelően a professzionalizáció olyan történeti folyamatként értelmezhető, amelynek keretében kibontakoznak az egyes európai értelmiségi hivatások sajátos formái. Ennek a felsőfokú képzéssel szoros kapcsolatban álló jegyei: az egyetemi tanulmányok keretében kialakított tudományosan megalapozott szakmai felkészítés, vizsgák, végzettséghez kötött cím és szakmai képesítés, az adott szakma képviselőinek tevékenységét szabályzó közös viselkedéskódex, a vizsgák letételéhez kötött, rangsoron alapuló szakmai karrier, magas társadalmi elismertség, a monopóliumhelyzet kialakítására irányuló törekvés, a különböző kedvezmények és magas fizetések által biztosított, átlagon felüli anyagi megbecsülés. A középiskolai tanárok szakmá-sodásának közép-európai folyamataival kapcsolatos kutatások arra utalnak, hogy az angolszász professziók jellemző jegyeihez képest ezekben az országokban jelentős eltérések tapasztalhatók. (6)

A két modell közötti alapvető különbség az állami beavatkozás eltérő mértékében rejlik. Az angolszász modell szerint fejlődő országokban a szakértelmiségi tevékenységbe nem avatkozik be az állam. Nem törölték el a szakmai egyesületek céhszerű jogköreit, így azok továbbra is megőrzik a középkori eredetű szakmai közösségeik korporatív rendjét. Megőrzik továbbá a céhekre jellemző piacellenőrzési funkcióikat, a működési engedélyek kiadásának jogát, és egyben biztosítják a szakmai közösség létszámának folyamatos kontrollját is. Az angol szakirodalom erre a tevékenységre használja a liberal professions elnevezést. Ez eredetileg arra utal, hogy a foglalkozások művelői a liberal education tárgyaiból, a bölcsészet alapvető műveltségtartalmából vizsgáztak. Az angolszász-liberális professzionalizáció úgynevezett „free and liberal professions” modelljének hátterében az autonóm, állami ellenőrzéstől független angolszász oktatási rendszer áll. Ez nem államilag meghatározott képesítési rendszerre alapozódik, hanem azt elsősorban magán-, illetve helyi közösségi kezdeményezések szabályozzák. (7) Lényeges eltérést jelent az is, hogy ez a forma a később Közép-Európában is szabad foglalkozásként intézményesülő tevékenységek (ügyvéd, orvos, mérnök) mellett a szakértelmiségi munka minden területére kiterjed. (8)

A közép-európai szakértelmiség ettől eltérő jegyeinek háttérében a felsőoktatás eltérő fejlődésének hatása is felismerhető. Németországban ezek a szakértelmiségi feladatköri körök a felvilágosult abszolutisztikus állam gondoskodásának árnyékában alakultak ki. A régió országaiban az úgynevezett szabadfoglalkozások (ügyvéd, orvos, mérnök) nem, illetve később tudják kialakítani az államhatalommal szemben – az angolszász „free and liberal professions” képviselőire jellemző – önálló érdekvédelmi csoportjaikat. A 19. században kialakuló különböző értelmiségi foglalkozások csoportjainak a polgársággal közös fejlődése teremti majd meg a közép-európai Bildungsbürgertum (művelt, tanult polgárság) típusát, amelybe a közhivatalnokok is beletartoznak. (9)

A közép-európai fejlődés német dominanciája

A kontinentális modell egymástól némiképp eltérő főbb irányait a német és francia fejlődés jelentette. Közép-Európa országaiban elsősorban a német hatás érvényesült. Ennek jegyében a régió egyetemén a szakértelmiségi foglalkozások alapjául szolgáló modern tudományok oktatását központi reformok keretében vezették be. A szakértelmiségi képzés, a működésükhöz szükséges engedélyek megszerzése egyben államilag hitelesített végzettség megszerzését is jelentette. Ezekben az országokban az oktatással kapcsolatos szakmák intézményesülésének az államközpontú rendszerből fakadó alapvető sajátossága, hogy a középiskolai tanári tevékenység egyetemeken, akadémiai-tudományos felkészítés keretében megszerezhető, bizonyítványokkal hitelesített képzettségre alapozódó, az angolszász fejlődési modellre jellemző szakmai autonómiát nélkülöző állami hivatalnoki munka volt. (10)

Ennek megalapozásában jelentős szerepe van a német iskolaügy sajátos fejlődése nyomán kialakuló ún. nevelő államnak. (11) Ennek létrejöttében jelentős szerepe van az oktatási kötelezettség korai bevezetésének (1717), majd az általános iskolakötelezettséget előíró általános porosz népiskolai rendeletnek (General-Landschul-Reglement, 1763). Poroszországban került sor legkorábban a középfokú iskolák reformjára is. Ennek fontos állomásai: 1787-ben a tanügyigazgatás központosítását célzó úgynevezett Oberschulkollegium (Felsőbiskolai Kollégium) kialakítása, 1788-ban a gimnáziumi érettségi (Abitur) bevezetése, majd a középiskolai tanárok egységes egyetemi képzésének kezdeti lépései az úgynevezett Philologisches Seminar (Filológiai Szeminárium) létrehozásával. Az érettségi vizsgával befejeződő középiskolai oktatás kialakulását követően megszűnik az egyetem filozófiai karának korábbi – az egyetemi tanulmányokra felkészítő, az eltérő tudással rendelkező egyetemisták „felzárkóztatását” végző – „ars-fakultás” jellege. Miután az egyetemi tanulmányokra való felkészítést a gimnázium veszi át, az átalakuló bölcsészkarok azon szakok „gyűjtőmedencéjévé” váltak, amelyekre a gimnáziumi tanárképzés is támaszkodik majd. (12)

A német iskolarendszer történeti-társadalmi fejlődésének következő fontos állomása – a Stein-Hardenberg-féle porosz államreformhoz kapcsolódva – a Humboldt által 1810-ben kidolgozott középiskolai és egyetemi reform. Az ennek háttérében álló neohumanista műveltségelmélet (Bildung) alapelvei Goethe és Schiller nézeteire, továbbá saját klasszika-filológiai és nyelvfilozófiai munkásságára, valamint a német idealizmus kiemelkedő filozófusainak elképzeléseire épülnek. Az így kialakuló – a közép-európai régióban hamarosan domináns szerephez jutó – neohumanista (humboldti) egyetemi modell nem csupán a hagyományos európai egyetem gyökeres reformját jelentette, hanem szembehelezkedett a francia egyetem napóleoni (pozitivistá-pragmatista) modelljével is. (13)

Jóllehet Humboldt fontosnak tartja az állam közvetlen beavatkozását megszüntető tanzsabadságot, mégis kívánatosnak tekinti az egyetem – elsősorban az egyetemi tanárok ki-nevezése útján megvalósuló – minimális állami felügyeletét. Ezáltal egyrészt a hagyományos egyetem korporatív előjogainak túlzott érvényesülését kívánta ellensúlyozni, másrészt meg kívánta védeni azokat mind az egyházi befolyástól, mind pedig a különböző tu-

dományos irányzatok hegemoniájától. Humboldt felfogása szerint a feladatkörök világos és egyértelmű meghatározása nyomán, a különböző tudományok oktatásának és kutatásának egységében, az egyetemi oktatók és a hallgatók egymásrataltságának elvei alapján bontakozhat ki az egyetemek szabad szellemi tevékenysége. Az új egyetemi koncepcióban központi szerepet kap a filozófia. Így a korábban előkészítő jellegű, alárendelt filozófiai fakultás az egyetemi karok hierarchiájának élére kerül, és ezáltal hosszú időre megalapozza a német egyetemi filozófia, filológia, továbbá a pedagógia tudományának befolyását. Az egyetemreform emellett jelentős mértékben hozzájárul a közép-európai értelmiség sajátos új típusának, az állami hivatalnoki kar, illetve elit felkészítéséhez. Az egyetemi képzés új formája teremti meg majd az állam és az adott társadalmi rend elvárásait fenntartás nélkül elfogadó és azt reprezentáló „univerzális államhivatalnok” típusát.

A német gimnáziumi tanár és az egyetemi tanárképzés

A középiskolai tanári mesterség fejlődésének sajátos közép-európai modellje a német államokban jön létre. A magyar középiskolai tanári professzió kialakulását döntő mértékben befolyásoló osztrák típusának ettől eltérő vonásait az magyarázza, hogy a Habsburg-monarchiában egészen 1848-ig az egyházak kezében marad a középfokú oktatás. Ennek folytán a gimnáziumi tanári mesterség önálló hivatássá válása csak ezt követően kezdődik el. A folyamat Poroszországban jóval korábban, a felsőbb iskolák tanárainak szakmai vizsgájáról 1810-ben intézkedő *examen pro facultate docenti* (Prüfung der Schulamt-Candidaten) bevezetését követően kezdődik el. Ezzel egy jelentős hagyományokkal rendelkező, korábban teológiai megalapozottságú közép-európai értelmiségi foglalkozás nyer olyan új alapokat, amelyek biztosítják az egyetemi tanulmányok, valamint az azt követő későbbi szakmai pályafutás összhangját. Ez eredményezi majd azt, hogy a tanári munka többé már nem a majdani lelkészi állás elnyerése előtti rövidebb-hosszabb időszakhoz kapcsolódó átmeneti állapot. A tudós „tanférfiú” már nem hátrányos helyzetű teológus, illetve jövőbeli lekipásztor. Az új értelmiségi foglalkozás megalapozását szolgáló önálló „iskolai tudományok” kialakítását, az új professzióhoz szükséges szaktudás állami legitimációját, illetve tartalmainak meghatározását már Humboldt is szorgalmazza. Ezt tükrözi az 1810-es rendelet is, amely egyrészt egy sajátos szaktudás megszerzését várja el a tanárjelölttől, másrészt biztosítja az új professzió önállósodásának feltételeit is. Megfogalmazza továbbá azt az alapvető szakmai feltételt, hogy tanári munka csak a megfelelő szakmai felkészültség megszerzése után végezhető. (14)

A 19. század elején lezajló széleskörű a szintén német művelődés-, illetve oktatásügyi reform egyben a neohumanizmus műveltségfelfogásának a filantropizmus egyetemes embernevelési elvei feletti győzelmét is jelentette. Ennek hatására kerül majd a középiskolai tananyag középpontjába a klasszikus görög-latin irodalom, az anyanyelv és a matematika, miközben a történelem, földrajz, természetrajz kiegészítő szerephez jut csupán. Az így körülhatárolt, széleskörű szakmai tudástartalom elsajátítása egyben a tanár pedagógiai minőségének garanciája is, így annak elsajátítása a leendő képzett „tanférfiú” számára elengedhetetlen. Az 1810-es rendelet még nem szaktanárok, hanem olyan univerzális gimnáziumi szakemberek képzésére törekedett, akiknek munkája nem speciális szakismeretekre, hanem a mélyebb emberi tartalmakat érintő, az emberi humánus jegyében megfogalmazott általános világi, a jelölt személyiségének alakítását célzó műveltség-tartalmakra alapozódik.

Az egyetemeken folyó tanárképzés során megszerezhető végzettség nem a középiskolában oktatott szaktárgyaktól, hanem a tanárjelöltek teljesítményétől függött. A legjobb vizsgateljesítményt elérő hallgatók szerezhették meg a középiskola felsőbb osztályaiban való tanításra is jogosító főgimnáziumi tanári címet, a gyengébb teljesítményt nyújtó tanárjelöltek aligimnáziumi tanárok lehettek. Az új értelmiségi professzió legitimációját, az

egyetemen folyó tanárképzés elfogadottságát erősítette a megszerezhető szaktudás közvetlen gyakorlati hasznosíthatósága is. A gimnáziumi tanári pályára felkészítő, önállóan – tehát már nem az ezt követő teológiai tanulmányok során – megszerezhető végzettség lehetősége jelentős mértékben növelte az új kar hallgatói létszámát is. Az új képzési forma iránti igények hozzájárultak a tanárképzést megalapozó tudományok fejlődéséhez, azok pozitívista értelemben vett modern – önálló és egzakt – egyetemi tudományként való elfogadásához is.

A lelkészi vizsga mintájára kialakított, a középiskolai tanári munkára jogosító képesítő vizsga komplex nyelvi, történelmi, matematikai ismereteket számon kérő írásbeli és ehhez kapcsolódó szóbeli vizsgából, továbbá a jelölt szakmai-gyakorlati felkészültségét vizsgáló próbatanításból állt. Ennek sikeres letétele biztosította a három szintű – főgimnáziumi, részleges főgimnáziumi és aligmnáziumi – tanári végzettség megszerzésének lehetőségét. A vizsgakötelezettség bevezetését követően a bölcsészkaron kezdetben a történelmi, germanisztikai, modern latin nyelv-

A 19. század elején lezajló széleskörű német művelődés, illetve oktatásügyi reform egyben a neohumanizmus műveltségelfogásának a filantropizmus egyetemes embernevelési elvei feletti győzelmét is jelentette. Ennek hatására kerül majd a középiskolai tananyag középpontjába a klasszikus görög-latin irodalom, az anyanyelv és a matematika, miközben a történelem, földrajz, természettudomány kiegészítő szerephez jut csupán. Az így körülhatárolt, széleskörű szakmai tudástartalom elsajátítása egyben a tanár pedagógiai minőségének garanciája is, így annak elsajátítása a leendő képzett „tanfőúr” számára elengedhetetlen.

vi, anglistikai, matematikai és természettudományi szemináriumok jönnek létre, majd később megjelennek a pedagógiai és pszichológiai szemináriumok is. (15)

A szaktanári munka eltérő szakmai kompetenciáinak hangsúlyozása először a filológia és a matematika tudományok terén figyelhető meg, jóllehet a gimnáziumi tanár ebben az időben a középiskola természettudományos tárgyait és a klasszikus nyelveket egyaránt oktatta. A matematikatanár feladatainak elkülönülésével veszi kezdetét a nagy hagyományokkal rendelkező klerikus, illetve teológus tevékenységben gyökeredző professzió differenciálódása. Az 1831-es tanári vizsgaszabályzat azonban még nem írja elő a tanárképzés szaktárgyi tagolódását. A tanári vizsga még ebben az időben is kiterjed a gimnáziumokban, a felsőbb polgári és reáliskolákban oktatott valamennyi tantárgyra (görög-latin és német nyelv, matematika és természettudományok, történelem és földrajz), valamint a tanári munka megalapozására szolgáló filozófiai, pedagógiai és teológiai ismeretekre is.

A század közepén válik erőteljesebbé a gimnáziumi tanárképzés szaktárgyak szerinti differenciálódása. A matematikatanár mellett megjelenik a hittantanár, majd a különböző természettudományos tárgyak oktatására képesítő tanárszakok különülnek el a matematikától. Végül a század második felében a klasszikus nyelvek tanárainak képzése mellett elkezdődik a modern nyelvek szaktanárainak képzése is. (16)

Az 1866. évi szabályzat már négy tantárgycsoport keretében biztosítja a tanári szakok választását: 1. filozófiai-történelem, 2. matematika-természettudomány, 3. hittan és héber nyelv, 4. modern nyelvek, emellett lehetőséget teremtett a különböző fő- és melléktárgyak kombinációjára is. A tanári vizsga előfeltétele az érettségi, tárgyai a hittan, filozófia, pedagógia, történelem, földrajz és a nyelvek körére terjedtek ki. Ezzel kezdődött el a korábban egységes középiskolai tanári mesterség szakpárok szerinti „részprofessziókra” tagolódása. A minden területre kiterjedő általános vizsga fokozatosan megszűnik, az 1898-as vizsgaszabályzat 15 szakpár kombinációját vezette be (például latin-görög, francia-angol, törté-

nelem-földrajz, hittan-héber nyelv). Az általános vizsga filozófiára, pedagógiára, hittanra és német irodalomra „korlátozódik” csupán. A vizsgateljesítményen alapuló specializáció továbbra is megmarad, az egységes és egyenértékű középiskolai tanári diploma kiadására csak 1898-tól kerül majd sor.

A német gimnáziumi tanári professzió további fontos vonása az érdekvégyesítés, illetve önszerveződés különböző fórumait jelentő szakmai egyesületek és folyóiratok megjelenése. Az első pedagógiai folyóiratok – a számos korabeli pedagógiai szakember közreműködésével szerkesztett, *Campe* nevéhez fűződő Allgemeines Revisionswerk nyomán – a 18. század végén jelentek meg. Ezt a fejlődést a francia forradalom, majd a napóleoni háborúk jelentős mértékben visszavetették. A porosz iskolareform első kifejezetten gimnáziumi jellegű kiadványai iskolai évkönyvek voltak, melyek kiadását és terjesztését 1824-től minisztériumi rendelet írta elő. Az első független német pedagógiai folyóirat az 1840-ben Stuttgartban megjelenő Pädagogische Revue volt. Ezt követte a reáliskolai tanárok Magdeburgban kiadott Pädagogische Monatschrift című folyóirata, majd 1847-ben a gimnáziumi tanárok egyesületének folyóirata, a Zeitschrift für Gymnasialwesen. A gimnáziumok szakmai szervezeti közléte az 1823-ban létrehozott gimnáziumi igazgatói konferenciával kezdődik, melynek nyomán egy, a nevelés és tudomány terén egyaránt jelentős országos szervezet jött létre. Az 1837-ben alapított Verein Deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten az új hivatás szakmai tudományos jelentőségét is reprezentálta. Ebben az időben a gimnáziumi és az egyetemi szint nem különült el élesen. Sok gimnáziumi tanár végzett tudományos munkát, sőt közülük többen egyszerre egyetemi és gimnáziumi oktatómunkát is folytattak. Számos kiemelkedő gimnáziumi tanár folytatja majd egyetemi tanárként szakmai-tudományos pályafutását. A középiskolai tanárok erősen kötődnek az egyetemhez, élesen elkülönülnek az alacsonyabb szintű pedagógus szakmai csoportoktól. A század végére a német gimnáziumi tanárság a társadalmi elit befolyásos közvéleményformáló és anyagiilag is megbecsült értelmiségi csoportjává vált. (17)

A gimnáziumi tanárnak az állami hivatalnoki hierarchiában elfoglalt helye jelzi leginkább az angolszász és a kontinentális fejlődés különbözőségét. Miután az állam kiterjesztette felügyeletét az iskolákra, a vele szoros kapcsolatba kerülő középiskolai tanárok számára állami hivatalnoki státust biztosít, amelynek keretében a színvonalas pedagógiai munkáért cserébe megfelelő anyagi és társadalmi megbecsülést, államilag garantált bérezést nyújt. A 19. század első felében fizetésük a tanítók és a jogi végzettségű állami hivatalnokok (például bírók) illetménye között helyezkedett el. A nagyobb gimnáziumok igazgatóinak fizetése megegyezett az egyetemi tanári javadalmakkal. A tanári fizetések majd a 20. század elején kerültek azonos szintre a bírói fizetésekkel.

A porosz egyetemi tanárképzésben a pedagógiai felkészítés hosszú ideig alárendelt szerepet játszott. A *Gedike* által alapított berlini szeminárium mellett ebben az időben Herbart königsbergi intézménye mellett csak néhány helyen (Stettin, Breslau) működik egyetemi tanárképző szeminárium. A porosz egyetemek gyakorlati képzéssel kapcsolatos intézményi keretei csak 1890-ben alakulnak ki. A két éves gyakornoki időszak bevezetésével ekkor tették minden tanárjelölt számára kötelezővé a rendszeres elméleti és gyakorlati felkészülést. Ennek nyomán a század első évtizedének végére Poroszországban 153 tanárképző intézet (pedagógiai szeminárium) jött létre. Ezek keretében a tanárképzés első szakasza az elméleti és gyakorlati pedagógiai felkészítés, a második évben pedig a gyakorlóiskola igazgatójának és a gyakorlóiskola tanárainak irányításával hetente 8–10 órás gyakorlótanításon vettek részt a hallgatók. 1917-ben vezetik be a két szakaszból álló, tanári képesítővizsgával záruló tanárképzést. (18)

A humboldti reform nyomán a közép-európai szakmai professzionalizáció – és ezen belül a középiskolai tanárság – önálló szakmai csoportjának kibontakozásával párhuzamosan jelentős fejlődésnek indultak az ennek megalapozására szolgáló egyetemi tudományok is, mivel a középiskolai tanári munka során egyre fontosabbá vált a szaktárgyak tudományos megalapozásának igénye. A kialakuló modern kutatóegyetemek egyre differen-

ciáltabb tudományos diszciplínái egyrészt akadémiai alaptudománnyá, másrészt az iskola világával a középiskolán keresztül kapcsolatban álló egyetemi tudománnyá válnak. (19)

Tanári professzió és tanárképzés a Habsburg-birodalom országaiban

Az osztrák birodalomban a felvilágosult abszolutizmus kezdeti reformjai ellenére egészen 1848-ig nem alakultak ki – a század első felében Németországra jellemző – középiskolai tanári munka világi, szakértelmiségi professzióvá válásának feltételei. Az osztrák uralkodó körök a század első felében inkább arra törekedtek, hogy a protestáns neohumanizmus eszméit távol tartsák a középiskoláktól. Csak a levert forradalmak után kezdődtek el a Habsburg-monarchia tanügyi reformjai. Az ekkor hatalomra kerülő politikusok a birodalom – európai nagyhatalmak versenyében jó eredményekre képes – korszerű állam-má fejlesztésére tettek kísérletet. Az ezt megalapozó gazdasági és államigazgatási modernizáció szakembereinek képzését *Ferenc József* kultuszminisztere, *Leo Thun* gróf sajátos politikai célokkal kapcsolta össze, amelyek az egységes birodalom lojális alattvalóinak nevelésére irányultak. Ez a megbízhatatlannak tartott Magyarország esetében a nemzeti szellem, a magyar közélet hagyományos eszményeinek kiiktatásával párosult.

Az 1849-ben bekövetkező gimnáziumi reform időszakáig a hat osztályos osztrák gimnázium még nem biztosítja az egyetemeken folyó tudományos képzés alapjait, azok megszerzésére csak a két éves, líceumokhoz vagy az egyetemekhez kapcsolódó kiegészítő bölcsész tanulmányok befejezésével nyílt lehetőség. A középiskola új formája csak a Thun miniszter reformja során dél-német – bajor, illetve württembergi – minták nyomán kialakított, két tagozatra osztott nyolc osztályos, érettségivel záruló gimnázium bevezetésével jön majd létre. Ezzel együtt 1849-ben ideiglenesen, 1856-ban törvényi szinten is szabályozva kerül bevezetésre a tanári képesítő vizsga. A törvény ennek előfeltételeként a sikeres érettségit és legalább három éves egyetemi tanulmányok letételét írja elő. A törvényben három tantárgycsoport kerül meghatározásra: klasszika-filológia; történelem és földrajz; matematika-természettudomány. A vallásstanári végzettség megszerzésére pályázó papoknak a fenti tantárgycsoportokból kiegészítő szakot kellett választaniuk. A tanári vizsga négy részből állt: házi dolgozat, írásbeli és szóbeli vizsga és próbatanítás. A vizsga eredménye alapján kiállított bizonyítványban szerepelt, mely tantárgyakra, melyik iskolaszinten és milyen nyelven szerezte meg a jelölt a képesítést. Ez a vizsgarend – az 1884-ben megszüntetett próbatanítást leszámítva – egyre inkább átvéve a porosz tanárképzés rendszerét – egészen 1894-ig érvényben maradt. (20)

Az 1849-ben életbe lépő rendelet, az Organisationsentwurf bevezetésével a bécsi kormányzat a humboldti reformok keretében kialakított porosz gimnáziumi koncepciót felhasználva szervezte át a magyar középiskolát. *Herbart* pedagógiai recepciójának közép-európai neveléstudománnyá válása ezzel – a *Habsburg*-birodalom országaiban 1848-ban elkezdődő osztrák oktatásügyi modernizációval összefüggésben – vette kezdetét, a herbarti filozófia osztrák „apostola” (21), *Franz Exner* (1802–1853) hatására. Az 1849 nyarán, közvetlenül a magyar szabadságharc leverését követően megalkotott, a birodalom oktatásügyi modernizációjára irányuló „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich” teremtette meg a korszerű magyar általánosan képző középiskolát. A pedagógiai szakirodalomban Entwurf, illetve Organisationsentwurf néven ismertté váló dokumentum a gimnázium és reálskola szervezeti felépítését, működési szabályait, tantervét és a tantervhez fűzött instrukciókat foglalja magába. Míután az 1849. március 4-i oktrojált alkotmány értelmében Magyarország önálló államisága megszűnt, a bécsi kormány természetesen tartotta, hogy a dokumentumot külön törvényes intézkedés nélkül, egy miniszteri leirat formájában adja közre. A bécsi kultuszminisztérium elképzeléseinek a hazai szakmai nyilvánosság elé kerülése után – elsősorban a középfokú oktatás átszervezésében érintett katolikus tanítórendek részéről – egyre

erőteljesebb kritika fogalmazódott meg annak szervezeti és tartalmi elemeivel kapcsolatban. (22)

A dokumentum szerzői, Franz Exner prágai egyetemi tanár és a Poroszországból a bécsi egyetemre hívott klasszika-filológus, *Hermann Bonitz* Herbart filozófiai és pedagógiai szemléletmódjának és a német neohumanizmus művelődés- és iskolafelfogásának elkötelezett hívei. Exner, a talán legtekintélyesebb osztrák Herbart-tanítvány jelentős szerepet játszott abban, hogy a német filozófus tanai a 19. század második felében az osztrák filozófia uralkodó irányzatává váljanak.

Exnernek köszönhetően Herbart hatása tehát már az 1849-ben kiadott tanügyi szabályzat tananyag-elrendezési elveiben is érvényesül. Ez Herbart *Leibniz*hez és *Wolff*hoz kapcsolódó – a hegeli idealizmussal szembehelyezkedő – filozófiájának azon elemében gyökeredzik, amely a filozófiai gondolkodás tapasztalati alapokra helyezésére és a pszichológiai törvények matematikai modellálására törekedett. Ennek köszönhetően a herbarti filozófia az egzakt természettudományok számára is jól hasznosítható elméleti alapvetést jelentett, ami az Organisationsentwurf esetében az úgynevezett reáliák, matematika és a természettudományok felértékeléséhez vezetett. A nyolcosztályos gimnázium tantervében emellett számottevő mértékben csökkent a latin nyelv és a korábbi kétéves filozófiai tanfolyam uralkodó tantárgyának jelentősége, a filozófiába való bevezetés némi empirikus pszichológiai és formális logikai elemekkel kiegészített, marginális tantárggyá vált. (23)

A középiskolai szabályzat jóváhagyását követően Bonitz tevékenysége az új feladatok teljesítésére kellőképpen felkészült tanárok képzésére irányult. Ennek érdekében a bécsi egyetemen megszervezi a – később történeti-filológiai szemináriummá bővülő – filológiai szemináriumot. Ezzel és a későbbi években kialakított matematikai és természettudományos szemináriummal a Habsburg-birodalomban megteremtődtek az önálló gimnáziumi tanárképzés szaktárgyi keretei. (24) Kezdeményezésére jelent meg 1850-ben Bécsben az első középiskolai folyóirat, a Zeitschrift für österreichische Gymnasien, majd 1861-ben megalapítják az első osztrák gimnáziumi tanáregyesületet is. Az egyesület tagjai az ország gimnáziumainak és reáliskoláinak tanárai közül kerültek ki és jelentős szerepet játszottak az osztrák művelődéspolitikai további alakulásában. (25)

A nyolcosztályos gimnázium és a hatosztályos reáliskola szervezeti kereteinek kialakítása nyomán jelentős változások következtek be a pesti tudományegyetem bölcsészkarának képzési rendjében is. A korábban elsősorban a többi karon folyó tudományos képzés megalapozására szolgáló ars fakultás az 1850–51. tanévtől kezdődően vált a többi három egyetemi karral egyenrangúvá, és ezzel egy időben tanulmányi ideje három évre emelkedett, amely tanulmányi idő a bölcsészdoktori cím elnyerésének egyik feltétele lett. Az új tanrend megszüntette a korábbi vizsgakötelezettséget, és az 1851/52-es tanévtől kezdődően csak a doktori szigorlat elnyeréséhez szükséges szigorlatok (rigorosum) letételét írja elő. A szigorlat két vizsgából állt, az egyik a filozófia és a történelem, a másik a fizika és a mennyiségtan témaköreit foglalta magába. A sikeres vizsga után került sor a doktorrá avatásra. A felavatott bölcsészdoktorok száma a kezdeti időben alacsony; 1854/55-től egészen az 1860-as évek közepéig évente 1–2 személy.

A magyar középiskolai tanárképzés egyetemi intézményesülésének kezdetei

Az új bölcsészképzés eredményeként megszűnt a korábbi kötelező és szabadon választható tantárgyak kettőssége: a hallgatók érdeklődésüknek megfelelő módon, tetszőleges sorrendben vehették fel a tantárgyakat. Az egyetemi tanulmányok elkezdéséhez fokozatosan megkövetelték a nyolcosztályos gimnázium elvégzését és az érettségi vizsgát is. A reform utáni években a hallgatói létszám jelentős mértékben csökkent. Miután 1850 előtt minden magasabb szintű egyetemi végzettség megszerzésére törekvő diáknak filozófiai tanulmányokat kellett folytatnia, a karnak még az 1850/51-es tanév téli szemesz-

terében, az utolsó líceumi jellegű képzési évben is 190 hallgatója volt. Az új rendszerű képzés első évében, az 1851/52-es tanévben a hallgatói létszám öt, majd a következő évben 4 főre csökkent, és ez a létszám a hatvanas évek elejéig évi 10 fő körül mozgott. Annak köszönhetően, hogy a bölcsész előadások nagy részét a többi karok hallgatói számára hirdették meg, ez a változás nem okozott elviselhetetlen feszültségeket. A kari tanács – a hallgatók nagyarányú csökkenésének okaival foglalkozva – már 1852-ben bécsi minta alapján javasolta az egyetemi tanárképzés német modelljének bevezetését, a filológiai és történeti szeminárium, valamint a fizika intézet felállítását. A miniszter a beadványra küldött leiratában a helyzet javulását az új típusú gimnázium kiterjesztésétől várta: „Ha majd a tanulók közt a magasabb tudományos képzettségre való igyekezet a gimnáziumi tanulmányok reformja következtében szélesebb utat tör magának, akkor a magasabb tudományos tanítás szüksége és az előadások látogatottsága is nagyobb lesz.” (26)

Az új filozófiai fakultás kettős feladata a tudósképzés, valamint a tanárképzés lett. Míként azt a hallgatói létszámadatok is jelzik, új feladatát a kar csak lassan tudta megvalósítani. Ennek egyik oka a Bach-korszak németesítő politikája, melynek szellemében a

Kármán Mór azt hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak „kötelességévé vált rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezni”. A filozófiai kar nem húzódnak az öncélú tudósképzés sáncai mögé, ki kell vennie részét a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálatából. Ez a követelés a pesti egyetem bölcsészkarjának határozott elutasításába ütközött, mivel – úgy mond – sértette az „egyetemi tanítás szabadságának” hagyományos elvét.

magyarországi középiskolákban német, cseh és morva tanárokat alkalmaztak, így jelentős mértékben csökkentek a fiatal magyar nemzetiségű tanárok elhelyezkedési esélyei. A másik ok, hogy a rendelet életbe lépését követően Magyarországon, a pesti egyetem mellett nem hozták létre a tanárképzést előkészítő vizsga-bizottságot. Ennek következtében a magyar származású tanárjelöltek csak az örökös tartományok egyetemei (Bécs, Prága, Innsbruck, Lemberg) mellett működő bizottságoknál szerezhettek középiskolai tanári oklevelet. A bécsi egyetem tanárképző intézetének látogatását írták elő számukra, jöllehet már 1853-tól lehetőség nyílt a magyar tannyelven oktatók számára a német mellett a magyar nyelvi vizsga letételére is. (27)

Az 1851-es miniszteri rendelet az osztrák egyetemek számára a fizika és kémia mellett természetrajzból (állattan, növénytan és ásványtan) is előírja a gyakorlati foglalkozásokat. Ennek nyomán a következő tanévben a pesti egyetemen is bevezetik a fizika, állattan és kémia gyakorlatokat. A tanárképzési feladatok megerősödésének első lépéseként az 1852/53. tanévtől kezdve – az addigi szaktárgyi és pedagógiai előadások mellett – már gyakorlatok (szemináriumok) is szerepeltek a kar tanrendjében. A szemináriumokat – először történelemből és klasszika-filológiából – kifejezetten gimnáziumi tanárjelöltek számára hirdették meg. Emellett néhány hallgató számára, akik vállalták a magyarországi gimnáziumokban való tanítást, 2–3 éves 400 forintos ösztöndíjat is biztosított a kormányzat. (28)

Az 1860-ban kibocsátott „Októberi Diploma” – ha csak rövid időre is – biztosítja az ország nagyobb önállóságát. Az enyhülő politikai légkör kedvezett a magyar felsőoktatás fejlődésének is. A pesti egyetem visszakapta rektor- és dékánválasztó jogát, újra a magyar lett a hivatalos tanítási nyelv. Az 1860-as évek elején emellett a hazai középiskolai tanárképzés jelentős új szakasza vette kezdetét. 1861-ben a helytartótanács kezdeményezésére elkezdődött a középiskolai tanárképzés egyetemi rendjének kialakítása: miként az ezzel kapcsolatos rendelet megfogalmazza, „(...) a magyarországbeli gymnasiumi tanár-

jelöltek e pályára leendő végleges alkalmazása végett (...) a bécsi egyetem kebelében létező tanárképzési intézetet látogatni s az előírt tanári vizsgákat ott letenni kötelesek, kívánatos, hogy az ország kebelében létezzen oly intézet, melyben a tanári jelöltek kiképzettvé, a szükséges vizsgákat letéssék. Erre a pesti egyetem lenne hivatva; ezért tegyen az egyetemi tanács javaslatot arra nézve, miképpen lehetne ezen intézetet a pesti egyetem kebelében létesíteni”. (29)

Kidolgozásra került a tanárjelöltek számára létesítendő két éves filológiai szeminárium terve, és megszületett „a gimnáziumi tanárjelöltek stúdiumának az egyetemen rendezése”, valamint a „vizsgálati bizottság kinevezése” tárgyában készített felterjesztés is. Az uralkodó 1862. március 28-án jóváhagyta a gimnáziumi tanárjelöltek számára a pesti egyetem bölcsészkarának tanáraiból szervezett vizsgabizottság felállítását az osztrák bizottságok gyakorlatának megfelelő öt fő csoportban: 1. klasszika-filológia, 2. történelem és földtan, 3. mennyiségtan, természettan és természetrajz, 4. bölcsészet, 5. nemzeti nyelv és irodalom. 1862 augusztusában Pesten is elkezdte működését az első hazai gimnáziumi tanárvizsgáló bizottság, amelynek elnöke *Purgstaller (Palotay) József*, a pesti piarista rendház főnöke, a filozófia 1848-ban kinevezett professzora lett. Tagjai a kor ismert tudósai: *Horváth Cirill, Jedlik Ányos, Petzval Ottó, Reisinger János, Róder Alajos, Szabó József, Télyfi János* professzorok, a kar legkiválóbb tanárai. Az ezzel párhuzamosan létrehozott reáltanodai bizottság (30) elnöke *Stoczek József*, a Műegyetem igazgatója lett. (31)

A szabályzat („Szabály a gymnasiumi tanító hivatal jelöltjeinek vizsgálata iránt”) a vizsgára jelentkezés feltételül az érettségi bizonyítványt és ezt követően három éves egyetemi tanulmányokat írt elő. Ezalatt a jelölteknek szaktárgyaik mellett filozófiával, pedagógiával és német nyelvvél, illetve azzal a nyelvvél is foglalkozniuk kellett, amelyen a képesítést meg kívánták szerezni (magyar, szlovák, rutén, szerb, román). A vizsga négy részből: házi és zárhelyi dolgozatból, szóbeli vizsgából és próbaelőadásból állt. (32)

A tanárképzés intézményi keretei csak lassan alakulnak ki. Kezdetben a karon csak a történelem és természetrajz szemináriumok működtek, továbbá a neveléstan helyettes tanára hirdette meg néhány féléven át speciális pedagógiai kurzusát „Felsőbb nevelési tudomány, különös tekintettel a tanárjelöltekre” címmel. A tanári vizsga magyar egyetemen történő letételének lehetősége nyomán a kar hallgatóinak száma is jelentős mértékben megnőtt: míg az 1859/60. tanévben a bölcsészkar rendes hallgatóinak száma 8, az 1860/61-es tanévben pedig mindössze 9 fő, az ezt következő években létszámuk ugrásszerűen megemelkedett: 1862/63: 18, 1863/64: 34, 1864/65: 46, 1865/66: 59, 1866/67: 86, és ehhez évente további 20-30 rendkívüli hallgató is társult. Míg ebben az időszakban az egyetem teljes hallgatói létszáma csak másfélszeresére, addig a bölcsészkaré tízszeresére emelkedett. (33)

A hallgatói létszám növekedéséhez hozzájárultak a különböző ösztöndíjak és tanulmányi jutalmak is. 1862-től 4 fő filológus tanárjelölt számára, akik kötelezték magukat arra, hogy szerzett ismereteiket a „magyarországi gimnáziumok javára fordítandják” évi 200–200 forintos ösztöndíj alapítására került sor. Az ösztöndíjat elnyerő tanárjelölteknek havonta kellett kollokválniuk és írásbeli munkát készíteniük előmenetelükről. (34)

Eötvös József széleskörű egyetemi reformjának részét képezte a középiskolai tanárképző intézetnek (tanárképezdének) a „tudományegyetem bölcsészeti karának kebelében” történő felállítására vonatkozó tervzet. A külföldi példák nyomán a hazai tanárképzés megszervezésére két lehetőség kínálkozott: az egyetemtől teljesen független tanárképző intézet (a francia École Normal mintájára) kialakítása, illetve a német egyetemek példájára szemináriumi formában megvalósuló képzés. A minisztériumi elképzelés a közéletet választotta, – a tudományos és tanárképzés feladatainak összekapcsolásával – a bölcsészettudományi karon akarta a tanárképző intézetet létrehozni. Az így kialakítandó „tanárképezde (...) célja azon egyetemi tanulókat és egyéb tanárjelölteket, kik középtanodai tanárságra készülnek, (...) választott szaktudományukban s annak módszertani ke-

zelésében alaposan kiképezni s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos felkészültségük, mind a tudománynak módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek”. (35) A tanárképzés új rendjére irányuló tervezetet 1870-ben hagyta jóvá a miniszter. A Középtanodai Tanárképző szervezeti szabályzata szerint a kétéves tanárképző öt szakosztállyal működik: 1) óklasszikai, nyelvészeti és irodalmi, 2) történelmi-földrajzi, 3) mennyiség- és természettani, 4) természettajzi, 5) pedagógiai. A pedagógiai szakosztály felállítását két évvel későbbre tervezték. A képezde élén az igazgató állt, aki egyetemi tanári munkája mellett végezte volna ezt a feladatát. Az elképzelés szerint a tanárképzőnek a kar hallgatói rendes, illetve rendkívüli tagjai lehettek volna. Az első négy szakosztály húsz és a neveléstani tíz rendes tagja számára 400 forint ösztöndíjat kívántak biztosítani. A szakosztályok a német szemináriumok mintáját követték volna. Hallgatóiknak írásbeli és szóbeli gyakorlati munka mellett évente – a szemináriumokon értékelésre kerülő – dolgozatokat készítenének. A szakosztályokban emellett különböző auctorok munkáit dolgoznák fel, illetve természettudományos gyakorlatokon vennének részt. (36)

A tanárképző intézet gyakorló középiskoláját is a karon belül kívánták kialakítani. Miután azonban azt a javasolt formában nem tartották megvalósíthatónak, az 1872-ben létrehozott gyakorló gimnázium végül az egyetemtől függetlenül kezdte el működését.

A hazai tanárképzés német modell – *Stoy* jénai és *Ziller* lipcei tanárképzője – nyomán jött létre. Az 1872-től működő pedagógiai szakosztály keretei között, amelynek megszervezése *Kármán Mór* nevéhez fűződik, a jelöltek nem a nevelés-oktatás általános alapelveivel foglalkoznak – ezeket ugyanis a pedagógia egyetemi tanára előadásaiban már korábban megtárgyalta, azt a hallgatók szemináriumokon már feldolgozták –, hanem a „gymnasialis pedagogia” speciális kérdéseit tanulmányozták. Ennek keretében kerül sor „a középtanodák ismeretkörének pedagógiai szempontból való feldolgozására, s az ebbeli iskolai életnek a jó nevelés s helyes fegyelem következményeinek megfelelő szervezésére”. (37)

A szakosztály tehát gyakorlati jellegű előadások keretében kifejezetten a pedagógiai képességek és készségek fejlesztésére törekedett. A tanári munka gyakorlati tartalmának elsajátítása érdekében szervezték meg a gyakorlógimnáziumot is. 1873-tól a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján” folyt, amelynek hatáskörét igyekeztek különböző egyetemi előadásokra is kiterjeszteni, amelyek hallgatását a tanárjelöltek számára is kötelezővé tették. *Kármán Mór* azt hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak „köteleességévé vált rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezni”. (38) A filozófiai kar nem húzódhat az öncélú tudósképzés sáncai mögé, ki kell vennie részét a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálatából. Ez a követelés a pesti egyetem bölcsészkarának határozott elutasításába ütközött, mivel – úgymond – sértette az „egyetemi tanítás szabadságának” hagyományos elvét.

Az eredeti elképzeléstől eltérő formában létrejövő középiskolai tanárképző intézet és az egyetem kapcsolata konfliktusokkal terhelt. A középiskolai tanárok gyakorlati képzésében fontos szerepet kapott – az egyetemtől független, a minisztérium közvetlen felügyelete alá tartozó – tanárképző és az annak pedagógiai szakosztályának irányításával működő gyakorlógimnázium, melynek legfontosabb feladata a módszertani eljárások kidolgozása és kipróbálása volt. (39)

A gimnáziumnak kettős célja volt. Egyrészt a pedagógiai elmélkedés műhelyének, másrészt a mintaszerű iskolai élet helyszínének szánták. A gimnázium és egyben a tanítóképző intézet igazgatója *Bartal Antal*, *Kármán Mór* a tanárképző nevelési-oktatási szakosztályának vezetőjeként a filozófiát és a pedagógiát tanította, és a többi szakosztályt *Heinrich Gusztáv* (történelem, földrajz), *Lutter Lajos* (természettajz és matematika), *Staub Mór* (természettajz) vezette. *Kármán* munkatársai közé tartozott *Beke Manó*, *Császár Elemér*, *Csengery János*, *Négyessy László*, *Petz Gedeon*. (40)

A gyakorlóiskola legfőbb feladata a gimnáziumi tanárjelöltek egy éves gyakorlati-módszertani képzése. Ennek során azok bekapcsolódtak annak munkájába, hospitáltak, próbatanítást tartottak, továbbá részt vettek az elméleti és módszertani előadásokon. A jelöltek gyakorlóévüket 4–6 órás próbatanítással fejezték be, amelynek tervezetét részletes óravázlatban kellett rögzíteniük. A próbatanítást értekezlet követte, ahol a vezető tanár a többi tanárjelölt részvételével elemezte az órát, az annak során felmerülő különböző elméleti és gyakorlati problémákat. A próbatanítás, az azt követő megbeszélés tervszerű, jól átgondolt munkára készítette a jelölteket, fejlesztette kritikai érzéküket, problémaérzékenységüket. A gyakorlati képzés elméleti megalapozására szolgáltak a Kármán Mór által vezetett elméleti előadások (teoretikumok).

Az 1872/73-as tanévben alapított gyakorló gimnázium 1907-ig négy osztállyal működött, évente felváltva nyíltak meg annak 1., 3., 5., 7., illetve 2., 4., 6. és 8. 20–20 fős osztályai. Az intézet évente átlag 20 tanárjelölt kiképzését végezte, így abban a századfordulóig mintegy félezer középiskolai tanárjelölt részesült gyakorlati képzésben. Az 1894/95-ös tanévben a budapesti tanárképző intézetben 28 tanár foglalkozott 87 tanárjelölttel, és ebben az évben 40 jelölt kapott tanári oklevelet. A következő tanévben az intézetnek 120 (a tanév végén 84) tagja volt, közülük 34 római katolikus, 24 izraelita, 12 evangélikus, 10 református, 3 görög katolikus, oklevelet kapott 53 jelölt. Ez a szám a század végére tovább emelkedik, 1901-ben a fővárosban 141 jelölt szerzett tanári diplomát. (41)

Az Eötvös reformmunkálatait 1872-től folytató *Trefort* minisztersége idején további fontos lépések történtek a tanárképzés fejlesztése érdekében. Megtörtént az egyetemi szeminárium rendszer kialakítása, a képzés négy évre emelése. A pesti egyetemen ebben az időben megszilárduló szemináriumok – a 18. század végén a tanárképzés céljaira létrehozott első német filológiai szemináriumok hagyományai nyomán kialakuló, majd annak a humboldti egyetemi reformok hatására megerősödő formái – az egyetemen folyó tudományos munka fontos műhelyeivé váltak. A hazai középiskolai tanárképzésnek a pesti egyetemen kialakuló sajátossága annak kettős intézményrendszere. Az 1870-es évektől kezdődően állandósul az egyetemtől függetlenül működő, Kármán vezette tanárképző intézet és a karon fokozatosan bővülő szeminárium rendszer egymásmellettségéből fakadó rivalizálás, a folyamatos szakmai vita. Ezt jól példázza az a minisztériumhoz 1878-ban benyújtott kari előterjesztés is, amely javasolta a kartól független, önálló tanárképezde kari felügyelet alá helyezését. A tervezet megfogalmazója, az egyetemen folyó minőségi tanárképzés legfőbb szószólója, *Eötvös Loránd* szerint a tanárképzés kizárólag az egyetem hivatása és feladata. „Adjuk vissza minden felelősséggel együtt az egyetemnek”, a tanárképzés elsősorban tudósképzés legyen. A tanárképzés magasabb tudományos színvonala érdekében javasolja a kar képzési idejének négy évre emelését, mely el-képzés már az 1880/81-es tanévtől megvalósul.

Az előterjesztés javasolta továbbá – a természettudományi intézetek mintájára – a középiskolai tanárvizsgálati szabályzatban szereplő tíz diszciplína (klasszika-filológia, magyar, német és francia filológia, történelem, földrajz, mennyiségtan, természettan, vegytan és természetrajz) számára 18 tanárral, továbbá saját helyiségekkel és könyvtárral rendelkező önálló szemináriumok felállítását és az egyes szaktárgyakhoz harminc ösztöndíjas hely biztosítását. A végleges döntés előtt a miniszter *Szász Károlyt* küldte ki a bécsi szeminárium rendszer tanulmányozására. Szász jelentésében megállapítja, hogy a bécsi egyetemi szemináriumok feladata a szakképzés, így azok nem biztosítják a középiskolai tanárok megfelelő módszertani felkészítését.

A kar 1885-ben az egyetemen belüli tanárképzés problémájának megoldására a tanári vizsgára való felkészülést elősegítő négy (természettan-vegytani, matematikai-fizikai, filológiai és történelmi) prozeminárium felállítását javasolja a miniszternek. Az 1887/88-as tanévtől három (történelmi, klasszika-filológia, modern filológia) szeminárium felállítására kerül sor. Azonban a miniszter fenn kívánja tartani az önálló tanárképző intéze-

tet mindaddig, amíg az új internátussal is rendelkező tanárképző felállítására nem kerül sor. A kötelező szemináriumok bevezetésével heti 10 órában meghatározzák a hallgatók kötelező óraszámát is, amit az 1891/92-es tanévtől heti 20 órára emelnek majd. A kilencvenes évek elején további szemináriumok és tanszaki intézetek alapítására került sor: 1891-ben a földrajzi, 1895-ben a matematika szeminárium kezd el munkáját. (42)

Trefort minisztersége alatt több alkalommal módosul a tanári vizsga rendje is. Első lépésként 1875-ben egységes középtanodai vizsgáló bizottság felállítására és 2–2 tantárgyból álló 14 szakcsoport elkülönítésére kerül sor. Ezután a tanári képesítés megszerzése két részre: a két egyetemi év után előírt szaktárgyi elővizsga, majd a tanulmányok befejezése utáni házi és írásos és szóbeli vizsgából álló tanári szakvizsga letételére tagolódik. Az egyetemi képzés négy évre emelése után az 1883. évi középiskolai törvény intézke-

Az 1880-as évekig folyamatosan emelkedő hallgatói létszám az 1879/80-as tanévben már a hatszázhoz közelít. A képzési idő négy évre emelkedése, illetve a hetvenes évek „túlképzése” következtében ez a létszám a következő időszakban fokozatosan csökken. A középiskolai tanárképzés 1883-as törvényi szabályozását követően 1885 után egészen 1894-ig lassú emelkedés, majd a század utolsó éveiben gyors növekedés tapasztalható, amely 1517 beiratkozott hallgatóval 1903-ban érte el maximumát. Az 1880-as években a hallgatók színvonalas munkájának anyagi feltételeit további ösztöndíjak (például a Pauler által alapított bölcsésztudori ösztöndíj – a stipendium graduale –, valamint a tanárjelöltek számára alapított külföldi ösztöndíjak) is segítették.

dik a középiskolai tanárok képesítéséről is. Ennek előfeltételként az érettségi letétel és szaktárgyainak négy éves egyetemi tanulmányok keretében történő tanulmányozását, továbbá a magyar irodalom és története, nevelés és oktatástan és annak története, logika, pszichológia, filozófiatörténet tárgyak hallgatását írja elő.

1895-ben kerül sor az egyetemi tanárképzés – évtizedeken át működő – kettős intézményrendszerének felszámolására. Ebben az évben nyílt meg az Eötvös Kollégium, a bölcsészhallgatók állami internátusa, melynek tagjait a legjobb eredményt elért középiskolások közül pályázat útján választották ki. Az induláshoz a miniszter 30 fő részére állami ösztöndíjat biztosított. A párizsi École Normal Supérieur mintájára kialakított kollégium a tanári pályára készülő kiemelkedő hallgatóknak a tanári pályára való elméleti és gyakorlati jellegű felkészülését kívánta elősegíteni. Gondoskodott a kollégisták ellátásáról, ellenőrizte felkészültségüket, kiegészítő előadásokat tartott szaktárgyaikból, különösen irodalomból és modern nyelvekből fejlesztette műveltségüket. Az intézmény kezdetben 30, majd száznál is több, a tanári pályára készülő tehetséges, nagyrészt vagyontalan jelöl-

tet segített egyetemi tanulmányai folytatásában. Arra törekedett, hogy a kollégium tagjai tanulmányaik befejeztével egyaránt alkalmasakká váljanak a magas színvonalú középiskolai tanári munkára és a tudományos munka végzésére. A kollégium diákjai közül a későbbi évtizedek során számos, a magyar tudományos élet élvonalába tartozó szakember kerül ki majd. (43)

A hosszú vita után végül 1899-ben szűnik meg az önálló tanárképző intézet, és Eötvös Loránd vezetésével elkezdődik az egyetemen belüli tanárképzés új szervezeti kereteinek kialakítása. Az elképzelése nyomán kidolgozott tervzet alapján megszületik a tanárképzés rendjét több évtizedre meghatározó budapesti m. kir. Tanárképző Intézet új szabályzata. Ebben az egyetemi képzés és a középiskolai tanári munka szükségleteinek szorosabb összekapcsolására irányuló törekvés figyelhető meg. Ennek érdekében a tanárképző intézet alap-

vető feladata a középiskolai tanári pályára készülő szakosított és gyakorlatias felkészítésének biztosítása. A tanárjelölteknek bevezető és áttekintő előadásokat kell hallgatniuk az intézetben belül, hogy azok anyagát rendszeresen feldolgozhassák. Az intézet élén álló elnök mellett héttagú tanács működik. Kidolgozza a négyéves képzési programot, felkéri az intézet tanárait és a tanárjelöltek munkáját segítő korrepetitorokat alkalmaz. Az elnöki tisztségre elsőként Eötvös Loránd kapott felkérést. Az újjászervezett tanárképző intézethez kapcsolódik az Eötvös Kollégium és a gyakorló főgimnázium is, és a tanárképző keretében meghirdetett előadások és gyakorlatok jelentős mértékben elősegítették a tanári munkára való eredményesebb felkészülést.

Már az első, 1870-es években megvalósuló, az egyetemi tanárképzés fejlesztésére tett lépések, továbbá a tanári pályán való elhelyezkedés lehetőségeinek növekedése jelentős mértékben hozzájárultak a kar hallgatói létszámának gyarapodásához. A rendes hallgatók száma az 1867/68. évben beiratkozott 86 főről már az 1870/71-es tanévre 160 főre növekedett. További intézményesülésre utal az 1869-ben alapított első hallgatói szakmai testület, a bölcsészettan hallgatók önképzőkörének létrejötte is. Az önképzőkör célja a „társulati szellem ébresztése és fejlesztése mellett mindazon tudományokban, melyeket a bölcsészkar magába foglal, (...) önképzés által minél nagyobb tájékozottságot és több ismeretet szerezni”. A könyvtárral, olvasó- és egyesületi teremmel rendelkező hallgatói szakmai szervezetnek tagja lehetett minden beiratkozott bölcsészkar hallgató, de rendkívüli tagjai lehettek a többi karok diákjai is. (44)

Az 1880-as évekig folyamatosan emelkedő hallgatói létszám az 1879/80-as tanévben már a hatszázhoz közelít. A képzési idő négy évre emelkedése, illetve a hetvenes évek „tülképzése” következtében ez a létszám a következő időszakban fokozatosan csökken. A középiskolai tanárképzés 1883-as törvényi szabályozását követően 1885 után egészen 1894-ig lassú emelkedés, majd a század utolsó éveiben gyors növekedés tapasztalható, amely 1517 beiratkozott hallgatóval 1903-ban érte el maximumát. Az 1880-as években a hallgatók színvonalas munkájának anyagi feltételeit további ösztöndíjak (például a Pauler által alapított bölcsészstudori ösztöndíj – a *stipendium graduale* –, valamint a tanárjelöltek számára alapított külföldi ösztöndíjak) is segítették. Az 1895/96-os tanévben nyert felvételt a karra az első női hallgató, *Glücklich Vilma*, a következő évben három, majd hat nőhallgató iratkozott be. Számuk a század első évtizedeiben rohamosan növekszik: 1906/07: 122 rendes, 22 rendkívüli, 1913/14-ben 211 rendes 82 rendkívüli, 1934/35-ben a kar nőhallgatóinak száma már az összes hallgatónak közel fele, 828 fő. (45)

Jegyzet

(1) Ennek főbb modelljeit és fejlődési dinamikáját ld. részletesen például Halász G. (2001): *A közoktatási rendszer*. Budapest. 57–58.

(2) Lutz, R. (2000): *Recht und Ordnung. Herrschaft durch Verwaltung im 19. Jahrhundert*. Frankfurt aM. 170–171.

(3) v.ö.: Tenorth, H.-E. (1992): *Geschichte der Pädagogik*. München. 135–154. Továbbá uő.: *Schulische Einrichtungen*. In: Lenzen, D. (1995, Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Reinbek bei Hamburg. 432–433.

(4) Ezt a kérdést lásd részletesen Németh A. – Skiera E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest. 12.

(5) Gyáni G. – Kövér Gy. (1998): *Magyarország társadalomtörténete*. Budapest. 81.

(6) Lásd erről részletesen Apel, H. J. – Horn, K.-P. – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (1999, Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn.

(7) v.ö.: Lundgreen, P. (1999): *Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive*. In: Apel, H. J. – Horn, K.-P. – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (1999, Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn. 21–22.

(8) v.ö.: Kovács M. M. (2001): *Liberalizmus, radikalizmus, antiszemitizmus. A magyar orvosi, ügyvédi és mérnöki kar politikája 1867 és 1945 között*. Budapest. 21–29.

(9) v.ö.: Gyáni-Kövér (1998): 81.

- (10) v.ö.: Tenorth, H.-E. (2000): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: Horn, K.-P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H.-E. (2000): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest. 30–32.
- (11) Lásd erről részletesebben Benner, D. – Schriewer, D. – Tenorth, H.-E. (1998, Hrsg.): *Erziehungsstaaten*. Weinheim. Továbbá Green, A. (1990): *Education and State Formation*. London.
- (12) Kron, F. W. (1997): *Pedagógia*. Budapest. 373–374.
- (13) Tóth T. (2001): A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: uő (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltásai*. Budapest. 104–105.
- (14) A pedagógusi munka kompetencia-tartalmainak történeti alakulásával kapcsolatos részletes elemzéseket lásd Németh – Skiera (1999).
- (15) Führ Ch. (1985): Gelehrte Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: Conze, W. – Kocka, J. (Hrsg.): *Bildungsbürgertum in 19. Jahrhundert*. Teil. 1. Stuttgart, 426., valamint Jensmann, K.-E.: Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: Apel, H. J. – Horn, K.-P. – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (1999, Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn. 61–62.
- (16) A német gimnáziumi tanárképzés fejlődésének részletes elemzését lásd még Mandel, H. H. (1989): *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland*. 1787–1987. Berlin.
- (17) v.ö.: Jensmann (1999): 70–71.
- (18) v.ö.: Führ (1985): 434.
- (19) Erről lásd részletesebben Németh A. (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest.
- (20) Führ (1985): 433.
- (21) Brezinka, W. (2000): *Pädagogik in Österreich*. Wien. 61.
- (22) Zibolen E. (1990): Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. In: Horánszky N. (szerk.): *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. Budapest. 9.
- (23) Zibolen (1990): 12.
- (24) Zibolen (1990): 10.
- (25) I.m.: 447.
- (26) Idézi Szentpétery I. (1938): *A bölcsészettudományi kar története. 1635–1935*. Budapest. 402.
- (27) Szentpétery i.m.: 408.
- (28) v.ö.: Szentpétery i.m.: 410.
- (29) Bölcsészkar iratok 1860/61. 97.
- (30) A továbbiakban csak a tudományegyetemen folyó gimnáziumi tanárképzés, illetve egyetemi neveléstudomány kérdéseivel foglalkozunk, nem térünk ki részletesen sem a Műegyetemre, sem pedig az 1871-ben a Mintarajztanodában elkezdődő rajzitanárképzésre, sem pedig a kereskedelmi iskolai tanárképzésre.
- (31) v.ö.: Diószegi I. (1989, szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának története*. Budapest. 51., valamint Szentpétery (1938): 447.
- (32) Balanyi Gy. – Lantos Z. (1942, szerk.): *Emlékkönyv a magyar piarista rendtartomány háromszázéves jubileumára*. Budapest, 233.
- (33) v.ö.: Szentpétery (1938): egyetemi évkönyvek alapján megadott adataival 461.
- (34) Uo.
- (35) Kármán Mór 1879-i felterjesztése a Közoktatási Tanács részére, idézi Szentpétery (1938): 476.
- (36) Szentpétery (1938): 496.
- (37) Kármán M. (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás reformja*. Budapest. 60.
- (38) Kármán (1895): 5.
- (39) Ezzel kapcsolatban ld. részletesen Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest. 364.
- (40) v.ö. Felkai L. (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Budapest. 264.
- (41) v.ö.: Felkai L. (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. Budapest. 160.
- (42) v.ö.: Szentpétery (1938): 561
- (43) v.ö.: Felkai (1994): 132. és Szentpétery (1938): 604.
- (44) Szentpétery (1938): 498.
- (45) Szentpétery (1938): 606.

Ez történt Szentlőrincen

2002. decemberi számunkban *„Adalék a kritikai szocializmuskritikához”* címmel Andor Mihály reagált Trencsényi László előzőleg megjelent szenvedélyes írásának (*„Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára”*) egyik passzusára, amelyikben a szerző az egykori szentlőrinci iskolamodell példájára hivatkozott. A hozzászólások sorát Csalog Judit folytatta idén januárban (*„Szentlőrinc, a modell”*), Kocsis József februárban (*„Elégtelen röpdolgozat...”*). E számunkban több vitacikknek is helyt adunk, egyúttal jelezzük, hogy a diskurzust márciusban – Andor Mihály és Trencsényi László reflexióival – lezárjuk.

A diktatúrák föld alá szorítanak minden, a kívánatos közhangulathoz nem simuló megnyilvánulást, a meghirdetett világképükkel nem egyező valóságot. A tünetek kívülről jó darabig láthatatlanok. Még inkább ez a helyzet a kis, helyi, hétköznapi diktatúrákkal, melyek autoriter környezetükbe ágyazódva alig felismerhetők. Mivel a diktatúra szó használatát elkerülni nemigen tudom, tisztáznom kell, hogy itt most nem egy adott, politikai, ideológiai jellemzőkkel leírható struktúrát jelöl. Amiről beszélék, az az emberi együttélés bizonyos minősége, kapcsolat- és kommunikáció-szerveződési modell. Nem feltétlenül kötődik konkrét ideológiai alapokhoz, megjelenhet bármely, abszolútummá kikiáltott, kizárólagos, sérthetetlené tabuizált féligazság égisze alatt.

A cél „a mindenoldalúság tömegtermelése” – jellemzi Kocsis a szentlőrinci program lényegét (*Gáspár László – Kocsis József: „A szentlőrinci iskolakísérlet”. Tankönyvkiadó, 1984. II. 14.*). Ha ezt (egyáltalán: az embert tömegtermelés tárgyának tekintő nevelés-koncepciók bármelyikét) valaki „fenntartás nélkül humanista” nevelésnek nevezi, akkor azt kell hinnem, hogy a csúsztatás sok évtizedes gyakorlata során a szavak úgy leváltak valamikori értelmükről, hogy lassan semmi, konszenzus-szabályozta jelentésük nincs. Emellett az úgynevezett neveléstudománynak sikerült olyan beszédmodot és ezen keresztül szemléletet teremtenie, mely által épp a nevelés milyenségét kerülheti meg. Azt, hogy a különböző programok és technikák stb. révén az embert – a körülötte s általa alakuló társas térben működő lényt – milyenné teszi.

Gulyásék kamerája Szentlőrincen előhívta a legrosszabbat: a felbátorodott butaságot és bűnbakképző agressziót látta meg, érte tetten és vitte (volna) publikum elé. Egyszer-smind a misztifikált „közösség-kultusz” szentlőrinci jelentését is, a tömeggé deformált és vadított tantestületben a hatalom céljaira aktivizált csoportnyomás eszközeit. Filmjük ezért nem volt huszonkét évig nyilvánosan látható, és ezért a személyemet befeketítő, pályámat kettétörő retorzió szakmai kérdésekre s mindvégig korrekt eszközökre szorítókozó bírálatomért. Ezek voltak huszonöt éve a szentlőrinci kísérlet védelmére használt eszközök. Most, Kocsis József írását elolvastva úgy tűnik, hogy legalábbis a nyelv, a stílus, a bírálóra fröcsögő düh minősége ugyanaz maradt.

Egy prototípus kimunkálása – intett annak idején *Loránd Ferenc* – középszerű tantestülettel, „átlagos” nevelőkkel nem megoldható. Más a „sorozatgyártás”, s mások egy új típust kimunkáló modellkísérlet sikerének feltételei; az utóbbihoz valószínűleg az átlagosnál kvalifikáltabb, kreatívabb, tudatosabb „emberanyag” kell. Valamint – teszem hozzá – a cél személyesen motivált, teljes önkéntességen alapuló szabad választása is. Ezzel szem-

ben: 1969 nyarán-őszén a kísérletre kijelölt Szentlőrincen átadtak egy tantestületet. Ezzel harmincvalahány, mindeddig a „hagyományos” elvárások jegyében dresszírozott, minden spontán újító törekvésben meggátolt pedagógus máról-holnapra a – ki tudja, miért itt elrendelt – „forradalom” katonája lett. Mától köteles kételkedni az addig kötelező doktrinákban, s köteles hinni egy sor olyan új gondolatban, melyről addig álmodni sem mert.

A program részletesen kimunkált, véglegesen szentesült formában még valójában meg sem született. Gáspár épp csak felvázolta, és írni kezdte a modell alapjait elméletileg lefektető disszertációt. A kísérletet engedélyező döntés (1969) három évvel a disszertáció elkészülte s az azt végérvényesen elfogadó aktus (1972) előtt született.

Az akkori korszellem és közgondolkodás kereteibe mindez belefért. Megvallom, ez akkor még az én számomra is „normális”, „természetes” volt. Azzal együtt, hogy a körzetiileg odatarozó párszáz gyerek máról holnapra, választási lehetőség nélkül kísérleti iskolássá vált; képzésüket, nevelésüket ettől kezdve egy sajátos, sehol máshol nem alkalmazott, nem kipróbált, részleteiben még el sem készült program határozta meg. A kísérlet a gyerekek és szülők számára nem mint új lehetőség, alternatíva jelentkezett: a körzetiileg odatarozók egyedüli, kötelező útja volt. Összhangban az országos gyakorlattal meg a törvény betűjével is. A körzeti beiskolázás még akkor is szigorúan érvényesült, amikor a rohamosan fejlődő Szentlőrincen további két, „hagyományos” általános iskola nyílt meg. Erre a – valójában a választás szabadságát kizáró – gyakorlatra Kocsis is utal, nem titkolt büszkeséggel (i.m. 40.). Ugyanis ez biztosította az „átlagos”, válogatatlan

Volt idő, mikor az iskolabírálat a rendszerkritika általános vírágnyelve volt. Minden ilyen vírágnyelv hátránya, hogy a különbségek pontosítását, tisztázását nem könnyíti meg. Tulajdonképpen hol a határ az autoriter szerveződés és a diktatúra közt?

„gyerekanyagot”, amellyel igazolni lehetett, hogy a mindenoldalú tömegtermék bárhol és akárkikből létrehozható.

Helyzetem Szentlőrincen „rendkívüli” volt. Önként, a vázlatosan megismert alapelvekkel egyetértve vállaltam az együttműködést. Vonzott a sokoldalú, a képességek széles skáláját feltáró és emancipáló, emberséges légkörrel kecsegtető tevékenységszerkezet, és az is, hogy a szétaprózódott tantárgyrendszert egyfajta komplexitás, a zsúfoltságot levegősség, a

mértéktelen, passzív ismeret-bevésést feldolgozás, aktivitás váltja fel. Emellett, egyedül a tantestületből, „kivülről” jöttem, Gáspár barátságos meghívására, hogy, úgymond, segítség, jobbkeze legyek. Kivételes helyzetem és személyesebb érintettségem eleve felelősebb részvételre motivált, s persze alkalomadtán szokimondóbb kritikára is.

Ahogy ártalmatlan vagy annak látszó aggodalmaim fokról fokra komolyabb, súlyosabb vitatémákká növekedtek, úgy lett párbeszédünk, majd helyzetem is egyre lehetetlenebb. Első, még barátságos vitáink sűrű tárgya: miért kapják sorozatosan kis tudású, provinciális látókörű, alkalmatlan emberek a kiemelt feladatokat és pozíciókat? Gáspár *Leninre* hivatkozott: a forradalmat azokkal az emberekkel kell megcsinálni, akik olyanok, amilyenek. Jó, jó; de ha az adott tantestületen belül vannak – mert voltak – képzetebbek, motiváltabbak, akkor miért a mindenkori hatalom körül tülekedő, szükagyú, faragatlan „anyagot” kell kiválasztani? Gáspár, kezdetben mosolyogva: ez etikai idealizmus, taktikai érzéketlenség. Később ingerültebben: hogy az értelmiségi kasztjegyeket túlértékelem. Mire hihetetlen csökönységgel ismétetem, hogy ez az – emberismeret hiányának tulajdonított – kiválasztás hosszú távon jóra nem vezet. Nem tudtam, nem sejtettem, hogy ez a szelekció nem az emberismeret kisiklása, hanem a maga módján törvényszerű volt. Egy kivülről jött, szervesen, gyenge helyi bázisú hatalomnak – legyen bármilyen „forradalmi” – legmegbízhatóbb támasza, fegyvertársa a mindenkori szolgálalkúság. Ezen belül is elsősorban a teljesítménnyel nem indokolható, ezért a kiszolgáltatás, a hithűség, a hangsúlyozott „megbízhatóság” érdemére alapozott karrierigény.

Akkoriban egyik feladatom egy komplex tantárgy kidolgozása volt, ehhez kerestem kreatív, tehetséges munkatársakat. Fiatal kollégákból hamarosan ki is alakult kis közösségünk. Sajnos, nem nyerte el a Gáspár köré felsorakozó, zömmel adminisztratív hatalommal is rendelkező „elit” jóindulatát. A még csipkelődésre szorítózkodó, Gáspár által is féken tartott, mérsékelt gonoszkodás nemigen zavart. De azért néha-néha eltűnődtem: egy kísérleti – aktív szellemi tevékenységre vállalkozó – intézmény vezetőit miért dühítik az értelmiségi stílusjegyek? S hogy ahol az újítás deklarált cél és érték: miért hányják szemünkre minduntalan, hogy egy alapvetően konzervatív értékrend szemszögéből ingerlően „modernnek” vagyunk? Ebből a kezdetben visszafogott ellentétből később, törvényszerűen, kisztílus napi csaták sorozata lett. Az alakuló erőviszonyok változását jelzi romló, munkánkat egyre nehezítő kimenetelük.

A kezdetben széles körű iskolatanács szerepe, s vele a feladatorientált, valamely részfeladat megoldására létrehívott csoportok befolyása fokozatosan visszaszorult, mígnem maga az iskolatanács is megszűnt. A tanácskozás jogosítványát a jóval szűkebb iskolavezetőség, majd a háromtagú „vezetés” sajátította ki. A kísérlet ötödik vagy hatodik évére kialakult a tantestületi értekezlet sztereotip színpadképe is: két asztal mentén, hosszú sorokban mi, közkatonák arctalanul, személytelenül, szemben, hárman, mintegy nagybetűvel kiemelve, Ők. Az egyre hosszabb vezetői beszámolókat mind kevesebb hozzászólás követi, már csak azért is, mert a szűkülő időkeret nem tűr tartalmasabb mondanivalót. 1976-ra a negyven ember felszólalási kontingense – sokorás, olykor egész napos értekezletek végén – tizenöt, majd tíz percre zsugorodott, de addigra az ólmos fáradtság, a türelmetlen sietés, a közeledő vonatindulás, a bölcsőde- és óvodazarás légkörében ez is formálissá vált. Ez a szentlőrinci „közösségteremtésnek” fontos eleme.

Más téren is kirajzolódnak egy, a természetes kiválasztódást-emelkedést, spontán szerepvállalást, a képességek érvényesítését korlátozó, mondhatni lefejező stratégia körvonalai. Ebben a tekintetben az „egyenlőség” biztosítása tabuizált elvekkkel is igazoltatik. Ugyanakkor a vezetés mesterséges kiválasztó és szereposztó tevékenysége folytán a testületet az egyenlőtlenség szövevénye zilálja krónikusan dzsungelszerűvé. (Általában: egyfajta vérfagyasztó személytelenség keveredik a penetránsan személyeskedő kisztílus elemivel.) A különböző „kiemelések”, időleges, olykor tartós szerepeltetés logikája nem igazán felismerhető. Ami mégis: az értékelvű kiválasztódás kiszorítása és a kezelhető, használható, függő pedagógus ideálja.

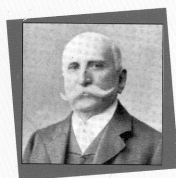
Az iskolát mint tipikus autoriter szervezetet bőven tárgyalta, elemezte, bírálta a korabeli publicisztika. Volt idő, mikor az iskolabírálat a rendszerkritika általános virágnyelve volt. Minden ilyen virágnyelv hátránya, hogy a különbségek pontosítását, tisztázását nem könnyíti meg. Tulajdonképpen hol a határ az autoriter szerveződés és a diktatúra közt? Ahol a hatalomnak módjában áll a nyilvánosan kifejezhető gondolatok tartalmát – s rendszerint stílusát is – meghatározni: ott drill, zsarnokság – de azért nem biztos, hogy diktatúra van. Velejárója, hogy a gondolatok, érzelmek, vélemények stb. nagy része a nyilvánosság alatt éli életét. Hasadás keletkezik a legális és illegális vélemények, a csoport nyilvános „köztudata” és a csoporttagok egyéni tudatának tartalma között. Ebből a kóros állapotból a hétköznapi eseményei közepette alig-alig érzékelhető az átmenet egy illuzórikus „közvélemény” egyént feloldó és bekebelező, mint személyt felmorzsolni és elnyelni kész rémuralmába. A folyamathoz szükségképpen hozzátartozik a valódi közösségek szétverése, mivel ezek az énazonos önyilvánítás otthonai, menedékei.

Az egységes (és agresszív) „közvélemény” Szentlőrincen döntően a közös, titkos bűntudaton alapult. Lehetetlen diktatúrában élni úgy, hogy az egyén ne váljék közös vétkek bűnrészesévé. A leleplezés fenyegetése cinkosságot szül, mivel szorongást állandósít még azokban is, akiknek a fokozódó neurózison kívül valójában nincs mit veszíteniük. S bár a lelkiismeretünk jócskán deformálódott az évek során, s nagyon is hozzászoktunk, hogy rendjénvalónak lássunk sok olyasmit, ami se helyesnek, se normálisnak nem tekint-

hető, mégis lelkünk mélyén mindnyájan érezhattuk: sárosak vagyunk. A „nagy vonalakban” körvonalazott koncepció részleteiben megszerkesztetlen voltából adódóan sokszor az ismeretépítés átgondoltsága, logikája, rendezettsége nélkül felelőtlenül rögtönöztünk. Önismerés, majd egyre vadabb, részletszegény „nagyvonalúság” uralkodott, amit a növekvő publicitás, a nézők folyamatos, tömeges jelenléte még inkább az attraktív bűvészkedés irányába vitt. Többé-kevésbé mindnyájan építgettünk vagy legalábbis fedeztünk egy illuzórikus kirakatot, csillogó külszínével takargatva alapvető mulasztásokat.

Sokan, akiknek szerencsésebb anyagi-családi körülményei megengedték, egymás után menekültek el. Tíz év alatt a kísérletet elkezdő harminckilenc pedagógus tizenkilencre morzsolódott; ez a magas, a munkafolyamat minimális stabilitását is fenyegető fluktuáció intő jel volt (lehetett volna, ha az illetékesek érzékelik) önmagában is. A Szentlőrincen maradó vagy maradni kényszerülő számára végül csak két út maradt. Vagy a hibák feltárása és egy alapos revízió sürgetése, vagy a teljes szellemi-lelki elmerülés a cinkosság egyre vadabb, ön- és közveszélyes örvényeiben.

Egy verstöredék jár az eszemben. Szerzőjét nem ismertük, nem is ragyogó műalkotás, de naiv pátosza is tükröz egy korhangulatot. '56-ban, a forradalom bukása után iskolánkban kézzel a kézre, városszerte szájról szájra járt. „És ha a sors minket így büntet, / hogy így túrtunk hét éven át, / felmutatjuk véres fejünket, / s tudjuk, hogy mindent megbocsát.” Igazán felnőttként, tudatosan én 1976-ban, Szentlőrincen éltem meg 1956-ot. Személyes életemben ez volt a szakítás a hazugságok szövevényével, a pusztító, deformáló diktatúrával. Számomra vereséggestül, mindenestül forradalom, még ha egyszemélyes is.



Gyertyánffy István

tudós tanárok
tanár tudósok

Országos Pedagógiai
Könyvtár és Múzeum

Így is lehet!

Trencsényi Lászlónak e folyóirat 2002. novemberi számában megjelent tanulmánya kapcsán a következő számban, e tanulmányhoz szánt „adalék” gyanánt sajátos megvilágításban került szóba a híres-nevezetes szentlőrinci iskolakísérlet. A folyóirat főszerkesztője felkért – mint a szentlőrinci iskolakísérletet éveken át hivatalból is figyelemmel kísérő szakembert –, szólnék hozzá a kialakulni látszó Szentlőrinc-vitához.

Nos, az említett „adalékkal” nincs mit kezdenem: inszINUÁCIÓVAL nem lehet vitatkozni. De az olvasók korrekt tájékoztatása érdekében, no meg az etikus kritikai magatartás példájaként, a Szerkesztőség szíves hozzájárulásával ide idézem *Gondos Ernő* „Szentlőrinc – közelről” című, a Forrás 1979/5. számában megjelent írását. Úgy vélem ugyanis, hogy egy, a kísérlet irányában inkább szkeptikus, semmint kedvező irányban elfogult szakember tollából származó korabeli dokumentum mindenképpen nagyobb hitellel számíthat az olvasók körében, mint az én emlékeim. Annál is inkább, mert épp az inkriminált időszakban felvett vizsgálati adatokra és interjúkra, megfigyelésekre támaszkodott.

Az előzményekről – amelyekre írásában *Gondos Ernő* is utal – annyit szükséges tudni, hogy az Élet és Irodalom 1978. július 29-i számának címlapján a szerző „Iskolakísérlet – ellentmondásokkal” címmel írt a szentlőrinci iskolakísérletről. A forrás, amelyre véleményét alapozta, egy dokumentumfilm volt, amely a „Kísérleti iskola” címet viselte ugyan, valójában azonban – mint maga *Gondos Ernő* írta – főként az iskola egyik nevelője: *Csalog Judit* és az iskola igazgatója: *Gáspár László*, illetve a nevelőtestület között „az évek során kibontakozott konfliktust mutatja be”, méghozzá „érezhetően *Csalog Judit* pártján” állva. *Gondos Ernő* szociológusi, írói és emberi tisztességét dicséri, hogy amikor személyesen megismerte azt a valóságot, amelyet az ominózus film meghamisítva interpretált, volt ereje a korrekcióra.

Ezt tartalmazza az alábbi írás. Fogadja érte *Gondos Ernő* több, mint két évtized távlatából is tiszteletteljes főhajtásomat.

Gondos Ernő: Szentlőrinc – közelről

Adalék egy vitához – 1978. október

Mérhető-e a pedagógiai folyamat eredménye? A tanítást-tanulást – mint ismeretes – osztályozással minősítik. Sokan vitatják e módszer érvényességét, de az osztályozás mégiscsak egyfajta mérlegelése az oktató folyamatnak. De hogyan mérhető a nevelés hatása? Hogyan hasonlítható össze különféle nevelési szisztémák eredményessége? E kérdések még a Szentlőrincig tartó hosszú úton, az autóban is foglalkoztattak minket. Munkatársam, dr. G. Anna pszichológus, némileg szkeptikus volt. „A gyereket sokféle alakító hatás éri, ki tudja ezek közül elkülöníteni az iskolai nevelés hatását? És hol vannak az eszközök, amelyekkel ez a hatás mérhető?” Csakugyan, mi egy nevelésközpontú iskola műhelyébe próbálunk bepillantani, de hogyan tájékozódjunk? Még szavunk sincs a nevelés eredményének jelölésére. Van tanultság, képzettség, műveltség, de neveltséget nem ismer az Értelmező Szótár. (A jólnevelt valami egészen más, inkább beszabályozottat jelent, mint azt, akinek a képességeit felszabadította és kiművelte a nevelés.) Szóval hitelesített mérőeszközeink nincsenek, s ha futó impresszióknál többre van szükségünk, magunknak kell valamiféle alkalmi módszert kialakítani, számolva érvényességének korlátaival.

Az előzmények: még a múlt nyáron történt, hogy egy dokumentumfilmről szóló írásomban – magából a filmből szerzett információkra támaszkodva – elismerő és – mondjuk úgy: elmarasztaló – észrevételeket adtam elő a Szentlőrinci 1. számú Általános Iskolában folyó kísérleti munkáról. Barátaim közül

többen – akik közelebről ismerték az iskolát – kifogásoltak egyet és mást az írásomban. „A film – mondták – nem nyújt elegendő alapot a kísérlet minősítéséhez. Meg kellene ismerkedned az iskolával.” Később alkalmam nyílt az utazásra, s mert sohasem hittem magam csalhatatlannak, s azon felül a kísérlet nagyon is érdekelt – örömmel mentem Szentlőrincre. Munkatársammal meghallgattunk néhány órát, beszélgettünk Gáspár László igazgatóval és néhány kollégájával, átlapoztunk számos dokumentumot stb. Tapasztalatainkról rendre beszámolok, de már most jelzem: a legfontosabb információs forrás számunkra a végzetek, az általános iskolából idén (1978-ban) kikerült fiúk és lányok indirekt vallomása. Mert a „neveltség” mérésének szakszerű módszerei ugyan nincsenek, de jegyei felismerhetőek. Sunkja új gyakorlatot folytató iskola 8 éven keresztül összpontosítja erőfeszítéseit a nevelésre – ha munkája és módszere jó –, felismerhető jegyeket és a gyerekek arculatára, magatartására.

Az első „nemzedék” (A és B osztály) létszáma, amely elhagyta a kísérleti iskola falait, 39 fő. Közülük 8 ment különböző gimnáziumokba; 4 szakközépiskolába; szakmunkástanuló lett 22; és ilyen vagy olyan betanított munkára került 5 fő. A teljes létszám csaknem felével sikerült kapcsolatba kerülnünk. A gimnazistákat pécsi tanintézetekben kerestük meg, beszélgettünk az osztályfőnökökkel, a többiek közül 11-en minket kerestek meg a szentlőrinci iskolában.

Indirekt vallomásokat emlegettem előbb, tisztázjuk tehát: a tanulók írásban jellemezték egy elbeszélő költemény szereplőit. József Attila „Iszonyat” című művéről van szó. A kiválasztás indokáról: úgy gondoltuk, hogy a fiatalok szocializáltságának és individualitásának, emberi érzékenységének jegyei valamiféle emberi konfliktussal szembeesítve ragadhatók meg legjobban. A szituáció legyen családi, hogy szereplői és „díszletei” közel essenek hozzájuk. Valami történet kell, amelynek mozzanatai felismerhetőek. A művészi formára pedig koncentráltága és intenzív hatása okából gondoltunk: hogy megmozgassa őket, s kikényszerítse az állásfoglalást. Így jutottunk el az „Iszonyat”-hoz. A verset kérésünkre Timár Béla színművész mondta magnóra (segítőkészségét és kitűnő produkcióját hadd köszönjük meg itt is). A fiatalok kisebb-nagyobb csoportokban kétszer hallgatták meg a verset. Először önmagában, instrukciók nélkül, másodszor már a feladat ismeretében. Egy órájuk volt, hogy jellemezzék a szereplőket. (Tehát nem a történetet kellett elbeszéliük.) Értékelésünkben a minimumot (a versben ábrázolt szituáció jelzését) a többség elérte. Magasabb értékelést a szereplők helyzetébe való beleézés kifejeződésével lehetett elérni. Egyszerűen szólva: akinek írásában tükröződött a helyzet iszonyatának érzékelése, akár csak egy jelző vagy határozó erejéig, azt magasabbra értékeltük, mint aki csak leírta a szituációt. Legeredményesebbnek viszont azokat a jegyzeteket minősítettük, amelyek a kisöccsével kegyetlen játékot űző gyereklány motívumait is regisztrálták. A nyolc gimnazistából négy a legmagasabb szintet is elérte (a hagyományos osztályozással körülbelül négyes, ötös jegyek). A többi hármasnak volt minősíthető. A Lőrincről jött gimnazisták mellé mindenütt behívtuk az osztály négy másik (máshol végzett) tanulóját. A kis „kontrollcsoport” kiválasztása teljesen alkalmi volt, hívtuk, akit éppen elértünk. A két csoport teljesítményének átlaga elég közel esik egymáshoz. A „mieink” valamivel jobb. És főként egyenletesebb. Az írások között van egy nagy emóciókat kifejező s mégis mérlegelő, abszolút érett munka és egy képtelen, minősíthetetlenül gyenge. Sem ez, sem az nem a lőrinciek tollából került ki. A lőrinci gimnazisták helyesírása egy teljes jeggyel jobb, mint a kontrollcsoport átlaga. Az előbbieké 4-es fölött van, az utóbbiaké 3-as és 4-es között. A lőrinciek az osztályfőnökök véleménye szerint „jól húznak”, kezdeményezők, hamar megtalálják a helyüket a társaik között. Lehet rájuk építeni, közösségképző személyiségek. Kettővel közülük hosszabban elbeszélgettünk. Elmondták: előnyeiket is, hátrányait is, hogy más szisztémában (mások tárgycsoportokban) ismerkedtek meg az anyaggal Szentlőrincen. Áttekintésük nagyobb a világról, ismereteik szervezettebbek. De fizikából és biológiából a gimnáziumi ismétlés más rendszer szerint folyik, és ez váratlanul érte őket és gondokat okozott nekik. Ezen nem csodálkozhatunk: minél gyökeresebb a kísérleti iskola reformja, annál körülményesebb az átmenet a hagyományos rendszerű középiskolába. Ha van itt említésre méltó körülmény, az az, hogy a két tanuló a beszélgetésünk időpontjában már túl volt az átállás nehézségein. „Hogy oldottátok meg a problémát?” – kérdeztük. „Elővettük a könyveket és átrendeztük magunkban az anyagot.” Egybehangzó feleletük nagyfokú önállóságra mutat, s ez a „sokkönyvű” szentlőrinci iskola dicsérete. Tanulói természetes mozdulattal nyúlnak a könyvekhez.

A többiek, a nem gimnazisták egy váratlan hívásra (szombat délután) elég szép számmal jelentek meg. A versértelmezés körülményei a már leírtakhoz hasonlóak voltak. Kontrollcsoportunk itt nem volt. A versértelmezés (valójában egy tragikus emberi helyzet értelmzése) a két szakközépiskolásnál a gimnazistákhoz közel álló eredményt hozott, de a kilenc szakmunkástanuló teljesítménye gyengébb volt annál, mint amit vártunk. Átlaguk valahol az egyes és a kettes között alakult. A helyesírásuk is elemi hibákkal terhelt. Tehát: a szentlőrinci kísérleti iskolából kikerült első két osztály tanulói meglehetősen határozottsággal oszlanak kétféle az általunk végzett alkalmi vizsgálatban. El kell gondolkodnunk ezen a jelenségen. Mindenekelőtt azon, hogy mi magunk milyen alapon vártunk jobb eredményt a szakmunkástanulók csoportjától, noha a fővárosi szakmunkásképzők első, évkezdő felmérő dolgozatai általában nem mutatnak jobb eredményeket. Felfokozott várakozásunkat az iskolakísérlet iránti bizalom magyarázza. Kimondatlanul is azt vártuk, hogy a kísérleti munka eredményei minden tanuló és minden vonatkozásban kimutathatóak lesznek. Mégpedig egy általunk – meglehetősen önkényesen – választott módszerrel.

Gondoljunk csak végig a dolgot. Minden általános iskola – a szentlőrinci 1-es is – heterogén „munkáltatású” egvedekből álló tanulócsoportokat indít. Közismert ma már, hogy a hatéves iskolakötelezettségi életkorig a gyerekek már sok minden meghatározódott. (Ezért is növekszik ma a figyelem a bölcsődei, óvodai és a családi nevelés iránt.) Ismeretes az is, hogy a családi háttér különbözősége – az előnyösebb és az előnytelenebb helyzet – az iskolai évek alatt is nyomatékosan érezteti hatását. Mit tehet az általános iskola az esélyek halmozódó egyenlőtlenségének kiküszöbölésére? Sokféle próbálkozásról tudunk, s bizonyos részleges eredményekről is. De gyökeres megoldást a mai általános iskola nem tud nyújtani. Szentlőrinc sem. Mégis figyelemre méltó a kísérlet: az utak és pályák változatait kínálja fel a gyerekeknek.

Forduljunk ismét az adatokhoz. Nem esett még szó a vizsgálatot végzett csoport tagjainak szociális származásáról. Nos, a gyerekek túlnyomó többsége munkáscsaládból jött. A végzett 39 gyerekből csak három mögött áll értelmiségi család. S közülük a mi szűkebb mintánknak, csak egy került be. Igaz tehát, hogy a végzetek általánosan mért teljesítményei elég szélsőségesen differenciálódtak. De a jobb és a kevésbé jó teljesítmények mögött egyaránt munkás szülők állnak. S ha ezt is mérlegeljük – a továbbtanulás versenyében a helyüket megállók aránya jó. Említsük meg még, hogy a lőrinciek közül a kiemelkedő legjobb értelmezést (és helyesírást) egy gépkocsivezető lánya produkálta. Róla egyébként feljegyezték számunkra, hogy tanulmányi eredményei az általános iskolában kiválóak voltak; a járási orosz versenyen éveken át az első vagy a második helyezett volt. Sakkban megyei egyéni bajnokságot nyert, a járási atlétikai versenyeken helyezést ért el. Ezenkívül az iskolai termelőmunkában is egyenletes, jó teljesítményt nyújtott. G. Ildikó általános produkciója káprázatos. De nem ő az egyetlen „all round” személyiség a végzetek között. Ilyen, vagy csaknem ilyen jellemzést írhatnánk ide Sz. Ildikóról, T. Zoltánról, H. Helgárról, V. Andreáról. A megnevezettek mind gimnazisták. De a róluk kapott tájékoztatásból fény derül a lehetőségek sokoldalúságára, amelyeket az iskola a tanuló elé tár. A tanulást a kísérleti iskolában intenzív szakkeri munka, iparszerű termelő és szolgáltató tevékenység és rendszeres, sokoldalú sport egészíti ki. A nagy kérdés, hogy azok, akik a szorosan vett tanulás iránt kevesebb érdeklődést mutattak, vajon e kiegészítő (de egyáltalán nem mellékes) tevékenységekben feltalálják-e (úgy is fogalmazhatnánk: megtalálják-e?) magukat. Perdöntő kérdés, ezért igyekszünk pontos választ adni rá.

A mi vers-próbánkon heten nyújtottak szélsőségesen gyenge teljesítményt. Az iskolától kapott feljegyzés szerint közülük ketten közepes, a többi gyenge tanulmányi teljesítményt nyújtott. Szabadon választott szakköri munkájuk viszont jó, ha nem éppen kiváló. Többen közülük mai ipari munkájukra készültek föl a szakkörökben. Hárman, akik Diesel-szerelést tanulnak ma, villamos energetikával foglalkoztak, egy negyedik – ma ruházati eladónak tanul – az iskolában a kereskedelmi szakkörben tevékenykedett, s a kis iskolai büfében helyezést ért el. Termelőmunkájuk – a feljegyzések szerint – kiváló, de legalábbis jó volt az iskolai évek alatt. Külön téma a sport. Hadd sorolom fel – minden megjegyzés nélkül – a fenti hét első éves szakmunkástanuló korábbi iskolai sporttevékenységének bejegyzéseit: F. Cs. „a községi ifjúsági labdarúgócsapat tagja volt”. G. Cs. „Az iskolai labdarúgó csapat tagja volt”. K. V. Cs. „Lövész, a járási lövészversenyen I. helyezést ért el”. P. G. (nincs bejegyzés). P. Gy. (szintén nincs). P. G. A. „A kézilabda csapat tagja”. T. Z. „A PVSK serdülő labdarúgócsapat tagja”.

A törekvéseknek, céloknak és sikereknek ez az „elosztottsága” roppant fontos jelenség. Ez az iskola a maga egész rendszerével azt próbálja mondani: nem vagyunk egyformák; hajlamaink, érdeklődésünk különböző utak, pályák, célok irányába visznek bennünket. De mindannyiunknak lehetnek, vannak is eredményeink. Közösségi emberek kellene a szocializmusnak. Nos, hatékony, valódi közösségi magatartás csak magukat okkal becsülő, önmagukkal „jóban levő” emberektől várható. A kísérleti iskola éppen erre tesz kísérletet: úgy szocializál, hogy egyben kitarja az individuális fejlődés egyedi útjait. Minden közösségi nevelés (iskolai önkormányzat, úttörőmozgalom és egyéb) jól építhet ezekre az alapokra.

Mindaz tulajdonképpen a múlt, hiszen a korábbi évek nevelőmunkájának eredményeit, nyomait kutattuk. Talán nem árt ismét felidézni: mindeddig a lőrinci kísérleti iskola első kibocsátott évfolyamának tanulóiról volt szó. Mikor hatévesen tanulni kezdtek, tanítóik is tapasztalatlanok voltak. Az új iskola akkor még inkább vízió volt, mint eleven valóság. A program a gyakorlatban évről évre épült. Halmozódtak a tapasztalatok. Az iskola mai nevelő ereje következképpen nagyobb, mint a tegnapié. Milyen ma egy tanóra Szentlőrincen? Egy első osztályba, egy hetedikbe és egy nyolcadikba látogatunk be. Az elsősök anyanyelvi órája színes, változatos és rendkívül meggyőző volt. „Marika néni” (dr. Varga Ádámné) varázslatos kézszege már a dokumentumfilmben is feltűnt, s most, hogy „élőben” láthattuk, igen sok tanulságot nyújtott. Gyerekei írásvetítővel keresték a kis betűk nagybetű párijait. Aki felelt, utána maga hívta ki a táblához a következőt. Később a kettős betűk közül a cs-t ismétlik. Szavakat mondanak cs-vel. Izgatott jelentkezések, ágaskodások közben röpködnek a „csés” szavak. A kecskénél a tanító néni csendet teremt (nem ment könnyen). És következik a „Két kicsi kecske” olvasmány. A gyerekek nyögve ugyan, de olvasnak (október végén!). Ketten lejátsszák a két kis kecske drámai találkozását a patak keskeny hídján. Meg is beszéljük, hogy ezek milyen buták. És hogy megérdemelték a hideg fürdőt. Ezután egy gyermekverset szótagoltak, s közben tapsoltak. Mondatokon számolták ki a szavak számát, s a táblán bekeretezték a hosszú magánhangzókat, s végül – mert jók voltak –, meghallgatták magnóról Halász Jutkát.

Az óra fénypontjáról azonban még nem szóltam. A szavak hangos olvasását összekötötték a szó jelentésének jelzésével és magasabb jelentésoztyályokba való besorolásával. Az óra közepe táján a tanító néni elhúzta a függőnyt a tábla elől. A táblán rendszertelen egymásutánban állatok, növények, tárgyak nevei és fű-lány keresztnevek. A tábla tele van. A feladat az élővilág három osztályára utaló szavakat külön-külön csoportba gyűjteni. Sorba mennek ki a gyerekek a táblához (megint maguk hívják ki a következőt), és először a növény-szavakat keresik ki és húzzák alá színes krétával. Hangosan olvassák közben a szót és mondják is, hogy micsoda (például rózsza – virág). Aztán az állat-neveket emelik ki, majd az emberi keresztneveket. A táblán már minden élő neve alá van húzva, a tanító néni már éppen tovább menne, amikor jelentkezem az utolsó padból. „En ezt nem értem – mondom –, én a táblán látok még állat-szót, amelyek nincs aláhúzva.” Izgalom, minden szem a táblát kutatja. (A tanító néni is.) Aztán tanácstalanság, az egész osztály egy nagy kérdőjel. „Hát a rétes – mondom. Ott van felírva, hogy rétes, és nincs aláhúzva.” Döbönt csend, aztán innen is, onnan is halk kuncogás. Többen tele szíjjal magyarázzák, hogy a rétes nem állat. Nevet az egész osztály. A tanító néni csendet teremt és következik a rétes ontológiai besorolása. Miből van? Milyen fajta rétesek léteznek? stb. Az osztály tehát megtárgyalta az élővilág főbb halmazait (kizárva belőle a rétest); megvitatta a tolerancia, a kölcsönös engedékenység problémáit (kecskék) és több más, nem-nyelvi problémát, s a gyerekek közben használták s egyben tanulták is a beszélt és az írott nyelvet. Máig sem értem, hogy mindez hogyan fért bele 40 percbe.

A fogalmakkal való műveletekről is szereztünk bizonyos tapasztalatokat. Meglátogattuk az egyik nyolcadik osztályt, amely éppen általános gazdasági ismeretekkel foglalkozott. Az óra tartalmas, az osztály igen aktív volt, s itt most csak azt a mozzanatot ismertetem, amelyet „provokációmmal” megzavartam. A táblán három kör volt. Kettő főt, egy alattuk. A körök a föld országainak jellegzetes csoportjait jelezték: fejlett kapitalista országok; a szocialista országok csoportja; továbbá az ún. fejlődő országok. A felelés során a két felső körbe egy-egy kisebb kör került. Ezek az EGK és a KGST gazdasági csoportosulásokat voltak hivatva jelképezni. Nagyobb halmazokon belül kisebb halmazok. Értik, hogy több a fejlett kapitalista, másfelől szocialista ország, mint a megfelelő gazdasági világszervezet tagállama. Mielőtt új anyagot vettek volna, két kérdést tettem föl. 1. Kifogásoltam, hogy az alsó kör „túl üres”. Kiderült, hogy ők sem tartják a „fejlődő” országokat egységes csoportnak. S arra a kérdésemre, hogy miként bontanák meg elsősorban, többen is feleltek egyszerre: tartoznak ebbe a csoportba országok, amelyek a szocializmus, és mások, amelyek a kapitalizmus felé fejlődnek. (Példák az osztály minden részéből.) 2. A fejlődő kifejezés tulajdonképp a gazdaságilag fejletlen udvarias kifejezése – mondtam.

Mosolygásuk egyetértést fejezett ki.

A hetedikesek egy osztályával művészetismereti órán találkoztunk. Ez az óra a sikertelenség egy mozzanatával hívta fel a figyelmet a kísérleti iskola kísérleti jellegére. A tárgycsoport-szisztéma e területen is bevált. A vers, a dramatikus játék, a képzőművészet fogalmai és gyakorlata termékeny összefüggésben merültek fel az órán. Számunkra legtanulságosabb mégis a festés volt. Egy korábban hallott meséhez kellett a gyerekeknek karakter-jelmezeket festeniük. Az asztalon köcsögök vízzel, festék, ecsetek, előtűk rajzlapok. A feladat igazán nem volt könnyű, noha sokféle tanácsot kaptak. Szó esett a „vidám” és a „komor” színekről, a figurák (például a szolgálgeány) karakteréről stb. A gyerekek buzgalman sem volt hiba. A problémákról a tanulók egy csoportjának furcsa „macakssága” árukkodott. A tanárnő többször is mondta: ne ragadjatok le a részleteknél; ne kezdjétek arcot, orrot, szemet festeni. Körbe is járta az osztályt és biztatta a gyerekeket. S mégis, míg vastag ecsettel, bő vízzel bátran festettek a legjobbak, a tanulók közül nem is kevesen képtelenek voltak megfogadni tanácsát. Többen – a kifejezett instrukció ellenére – ceruzával próbálták „előrajzolni” a kosztümöt, többszöri biztatás után, az ecsettel is „rajzoltak”. És nehezen vagy egyáltalán nem tudtak elszakadni a részletektől. Világos, hogy itt nem a sikerületlen festés a lényeges. Sokkal inkább a felszabadultságnak az a hiánya, amit elárul. Az osztály különben – mint később megtudtuk – nem volt szerencsés. Az osztályfőnökök és a tanárok szinte évenként változtak, így azt a differenciált figyelmet és egyéni gondoskodást, amire szükség lett volna – nemigen élvezhették. S talán ebből – a differenciált figyelemből a szerencsésebb osztályokban is többre volna szükség, hogy egyetlen gyerek se éljen szorongások között. Gáspár László is beszélt erről: „Megteremtettük az egyénileg választható lehetőségeket, de az egyéni segítség még kevés.”

A három nap, amelyet Szentlőrincen töltöttünk, természetesen csak kóstolóra nyújtott lehetőséget. S amit tapasztaltunk, annak is csak egy részét tudtam itt előadni. Megnyugtató és félreértéseket oszlató volt például mindaz, amit a termelő-szolgáltató, gazdálkodó tevékenységről hallottunk. (Túlóra például – abban az értelemben, ahogy az a korábbi írásomban szerepelt – nem létezik.) Számos érdekes információt kaptunk az iskola történetéről s arról a „közegellenállásról” is, amely hosszú időn át nehezítette a tantestület munkáját.

A kísérleti iskola még nem „kész”. De ami ott létrejött, az máris országos jelentőségű tapasztalatokat ad. Meggyőződésem, hogy a kilencvenes évek általános iskolája számos dologban hasonlítani fog a szentlőrinci 1. számú iskolához. Ennek a kísérletnek – amelynek eddig az alapozó szakasza zárult csak le – bizalomra és türelemre van szüksége. És persze a tapasztalatok komoly, tudományos mérlegelésére.

Hozzászólás a kritikai szocializmuskritika-vitához

Írásában Trencsényi László (Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára) fontos történelmi összefüggések feltárására, lényeges tendenciák elemzésére vállalkozott. Egészen természetes, hogy minden megállapítása, jelzése újabb és újabb asszociációk sorát indítja el mindnyájunkban, akik a tárgyalt korszakban dolgoztunk a „művelődés- és mentalitástörténet” valamely területén.

Természetesnek érzem azt is, ha T.L. írásához sokan fűznek – állításait erősítő vagy gyengítő – észrevételeket, akár a bevezetésben megfogalmazott két „tétel” általános elfogadhatóságáról, akár egyes területeket, személyeket, műveket illetően. Az is természetesnek tűnik, hogy a legtöbb hozzászóló a nevelésügy, oktatáspolitikai területéről érkezik, hiszen ez a tanulmány legrészletesebben kidolgozott fejezete.

Azt viszont már nem tartom természetesnek, sőt nagyon is meglepőnek találok, hogy éppen *Andor Mihály* tette kétségessé éppen *Gáspár László* szerepét a tárgyalt időszakban (Adalék a kritikai szocializmuskritikához). Gáspár Lászlót, akit T.L. – a lényegyet tekintve a „létező szocializmus” oktatáspolitikájának egyik lebontójaként értékel. Sokunk szerint ugyanis Gáspár László tette a legmerészebb lépéseket az akkor működő, szerkezetében és munkaformáiban uralkodó iskolamodell lebontásában. Szentlőrincire úgy tekintünk, mint az akkor lehetséges reformfolyamatok zászlóshajójára.

Hogy miért találok meglepőnek A.M. ellenkező véleményét? Nemrég olvashattuk A.M. kemény hangvételi cikkét (A rohanó iskola'. Népszabadság, 2002. május 25.), amely félreérthetetlen állásfoglalását alcímben is megfogalmazza: „Igaza van a népi bölcsességnek: aki sokat markol, keveset fog.” A.M.-nak ebben szintén igaza van. A közoktatás folyamatos minőségromlásának egyik okát a tananyag zsúfoltságában látja. A rendszerváltás előtt, és a rendszerváltás után is, az egyes tantárgyak, tudományágak számos képviselője konzekvensen arra törekedett, hogy a tananyagot egyre gazdagabbá, korszerűbbé tegye; ez a törekvés okozza a tananyag zsúfoltságát, mert a bővítés nem járt együtt szelekcióval. Az egyre növekvő terjedelmű tananyag az átlagos körülmények között élő, átlagos képességű tanulók számára feldolgozhatatlannak bizonyul. Jól látja A.M., hogy az egyes tantárgyak tanárai élesen tiltakoznak a tananyag csökkentése ellen, mert – idézem A.M.-t – „...szakítania kellene az eddigi tantárgystruktúrával, és meg kellene tanulnia egy más elvek szerint szervezett tananyagot”. Értem, megértem A.M. gondolatmenetét, sőt egyetértek vele.

Meglepetésem oka az, hogy A.M. biztosan tudja, hogy az általa megfogalmazott 'szakítást' Magyarországon először és konzekvensen Gáspár László valósította meg: ő kezdeményezte, ő kísérelte meg e koncepció átültetését a gyakorlatba – a tantestülettel együttműködve – a szentlőrinci iskolakísérletben. Gáspár hozzájárult – hozzá mert nyúlni – a hagyományos tantárgyi rendszerhez, új tantárgyakat alakított ki újszerű felépítésben, a tanítási órák számát csökkentette, azok anyagának egy részét szakkör-szerű foglalkoztatásban dolgoztatta fel, ezzel felszabadította az időt más tevékenységi formák számára...(!). Logikus, hogy ebben a pedagógiai helyzetben megszüntette az osztályozást (most egy pillanatra a jelenleg – 2003. januárban – folyó vitákra gondolok). Az is-

kolai élet általában kiterjedt az egész napra, de persze a tanulás hagyományos formáin túl: munkára, játékra, olvasásra stb. Ezek a mély, filozófiai, pszichológiai és pedagógia-történeti gyökerű változtatások – új tartalom, új szerkezet – lehetővé tették (volna) a voltaképpen „nevelés” kibontakozását.

Jól tudom, hogy végül nem születtek véglegesnek tekinthető tantervek, tankönyvek. És amelyek létrejöttek, azok sem voltak igazán „jók”. Ennyi idő és ekkora nyomás alatt hogyan is születtek volna „jobbak”? Ám – tessék mondani – a hivatalos tantervek, tankönyvek egyformán „jók” voltak? Akkor miért kellett azokat újra és újra átdolgozni, korrigálni, csökkenteni? Nos, Gáspár László koncepcióját – mint említettem – nagy neveléstörténeti lépésnek fogtuk fel. Ma is ez a véleményem.

Sem a múlt rendszerben az ebből a célból működtetett OPI (Országos Pedagógiai Intézet) különböző bizottságai, sem az MTA Elnöki Közoktatási Bizottsága, sem a rendszerváltás után a különböző alapállásból kiinduló NAT-konceptiók nem tudták ezt a lépést megtenni. (A jelenlegi viták a törvényről, azt gondolom, éppen erről a lépésről szólnak!) Gáspár László megtette e lépést akkor, amikor – néhány tekintélyes támogatója ellenére – hideg, értetlen, elutasító légkör vette körül. Minden kicsi engedélyt csak kicsikarni lehetett; bizony-bizony minden türelmes támogatóra szüksége volt – végül azonban a jogrend győzött a pedagógiai érvekkel szemben, az iskola egyetlen percig sem működhetett biztonságban.

Végül nem születtek véglegesnek tekinthető tantervek, tankönyvek. És amelyek létrejöttek, azok sem voltak igazán „jók”. Ennyi idő és ekkora nyomás alatt hogyan is születtek volna „jobbak”? Ám – tessék mondani – a hivatalos tantervek, tankönyvek egyformán „jók” voltak? Akkor miért kellett azokat újra és újra átdolgozni, korrigálni, csökkenteni?

ban a jogrend győzött a pedagógiai érvekkel szemben, az iskola egyetlen percig sem működhetett biztonságban.

A.M. cikkének címe felidézi bennem azt az erőteljesen hangoztatott gáspári instrukciót, mely szerint „nem sürgetünk”, nem mondjuk, hogy „gyerünk, gyerünk”, hogy „gyorsabban, fiam”. A kollégák elmondták, milyen nehéz ezeket a rutinmondatokat „visszanyelni”.

Lehetetlen, hogy mindezekkel ne értene egyet A.M.!

Mindezek tudatában vitatom A.M. cikke utolsó bekezdésének és az egész 'Adalék'-nak mondanivalóját, hogy tudniillik Szentlőrinc azért nem vált követendő példává, mert nem volt mit követni. Volt mit követni, és ma is volna mit követni, a szentlőrinci modell lehetne alternatív iskola.

Hogy az általános elfogadás – követés – elmaradásának a jogi korlátokon kívül mik voltak az okai, azokat maga Gáspár László foglalta össze keserű elemzésében (Embernevelés', 1997. 3.). Az ott felsorolt gátló tendenciák egynémelyike ma is hat. Mégis – úgy gondolom –, nem volna akadálya a mai helyzetet figyelembe vevő, de az alapeszméket továbbbővítő „Szentlőrinc-alternatívának”.

Persze A.M. világosan megírta, hogy kellemetlen tapasztalatai, kínos élményei adják az alapot ahhoz, hogy elutasítsa Szentlőrinc méltatását. Ezzel nincs mit vitatkoznom, a tapasztalatok úgy hatottak, hogy máig meghatározzák A.M. nézeteit Szentlőrincről. Igaz, másnak is voltak rossz tapasztalatai, adódtak ilyenek számomra is. Nekem is voltak nyugtalanító vitáim Gáspár Lászlóval, például éppen felmérés-értékelés ügyben. Olyan vitába nem tudok belemenni – megfelelő felkészültség híján –, hogy „apró, jelentéktelen esetek” mikor rontják le valamely nagyszabású kezdeményezés hitelét, illetve mikor nem szabad ilyeneket meghatározó tényezőként figyelembe venni. Magam napjainkban is úgy érzem: a magyar pedagógiának Szentlőrinc megőrzendő értéke.

Bátorkodom A.M. figyelmét a következőkre felhívni. Talán érdemes kézbevennie az Embernevelés című folyóirat (a Kemény Gábor Iskolaszövetség lapja) néhány számát. Különösen a már említett, 1997. évi 3. számot, amely a szentlőrinci iskolakísérlet neve-

léstörténeti szerepéről szervezett konferencia előadásait közli, valamint a következő 4. számot, mely az előzőből kimaradtakat tartalmazza. Hadd jegyezzem meg: hét évvel a rendszerváltás után! Javaslom még a Gáspár László tragikus elhunytá után kiadott emlékszámat is áttekinteni (ha ugyan A.M. nem ismerné mindezt). Eleve nem fogadom el azt az ellenvetést, hogy az így exponált konferencián, vagy a gyász és megrendültség légkörében csak a „jót” illik-lehet elmondani. Az előadók, a publikációk szerzőinek többségét közelről ismertem, tudtam, tudom róluk, hogy kinek milyen jellegű, erejű fenntartásaik voltak/vannak Szentlőrincsel kapcsolatban, talán azt is, hogy távolságtartásukat milyen tényezők motiválják. Ezeket – hangsúlyozom – a megjelent szövegekben sem titkolják, inkább nagyon finom megfogalmazásokkal érzékeltetik. Ám egyikük sem vonja kétségbe a szentlőrinci vállalkozás neveléstörténeti jelentőségét, szerepét az adott korszakban. (Utalok még az Embernevelés 1999. évi 1. és 2., valamint a 2000. év valamennyi számára.) Egyikük sem vonja kétségbe Gáspár László magatartásának konzekvens voltát. Sőt éppen ezeknek a vonásoknak a kiemelése jellemzi az említett folyóiratcikkeket. Pedig a szerzők maguk is – többnyire – iskolakoncepciók kidolgozói, iskolateremtők a szó konkrét és átvitt értelmében. Sajnos A.M. hozzászólásából éppen ez a differenciált szemlélet hiányzik.

Ezzel szembekerül T.L. eredeti gondolatával, amely írása utolsó mondatában található. „A kontinuitás folyamatos megszakítottságának tudata legalább egy faktora szakmánk kontraszelekciónak.” Ezt a gondolatot kiegészítem azzal, hogy demokratikus politika nem tévesztheti meg – felnövő – értelmiségét olyan módon, hogy a kontinuitást megszakítva elhallgat, félrevezet: a múltat csak egészében lehet – szabad – vállalni, azt is figyelembe véve, hogy a múlt valamikor „jelen” volt, a maga ellentmondásaival, árnyalataival együtt sohasem fekete-fehér. T.L. írásában a „lebontó” funkció feltárásával és elemzésével értékek mentésére vállalkozott. A.M. pedig – sajnálatosan – Gáspár László tevékenységét kirekeszti a megmentendő értékek közül, pedig az 'Adalék' első bekezdéséből – úgy tűnik – nagyon is érti, lényegében, mélységében T.L. gondolatmenetét, szándékát. Ezt az értést, a vele egyetértést érzem természetesnek.

Utóirat. A kézirat elkészülése után olvastam *Csalog Judit* első hozzászólását. Megjegyezni kívánom, hogy Szentlőrinc nem volt „maximálisan támogatott, védett” iskola. Az OPI-ban is voltak ellenzői, emlékezetem szerint a minisztériumban is. Viszont voltak támogatói, védői, akik a döntő pillanatban képesek voltak Szentlőrinc érdekében beavatkozni. Csalog Judit és az én emlékeim nem szemben állnak egymással, hanem egymás mellett lehetnek igazak. Ez az adott kor egyik jellemzője. Jellemző az is, hogy az 1976-ban rendezett értekezletről – bár ott voltam – akkor sem tudtam – ma sem tudom –, hogy kinek a kívánságára, milyen célból hívták össze, és hogy egyáltalán elért-e valamilyen célt. (1)

Jegyzet

(1) A szerző a tárgyalt időszakban az OPI vezető munkatársaként a szentlőrinci iskolakísérlet referense volt. Itt közölt hozzászólásának kézírata 2003. januárban készült.

Kényszerű hozzászólás a pedagógia újabb identitászavarához

Egy eszme- és mentalitástörténetinek álcázott vita kontextusában

Egy követelményt – ha tetszik, kánont – a szakma fejlődése érdekében leszögeztek: a paradigmák között el kell tudni igazodni tárgyszerűen is, tényszerűen is, előítéletmentesen is. Menedzseri bölcsességgel szólva: valami úton-módon a magyar pedagógián belül is meg kell tanulni az élni és élni hagyini elvének érvényesülését.

2003. január 2-án a délutáni órákban – amikor pápai magányomban a még 2002-ben a Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent 'Vesszőfutásom a pedagógiáért (Egy pedagógus életút sikerei és botrányai)' című könyvemet dedikáltam és küldtem szét néhány hozzám közel álló ismerősnek – megszólalt a mobilom. *Andor Mihály* jelentkezett. Azt kérdezte tőlem:

- Szoktál-e még Iskolakultúrát olvasni?
- Nem mindig – válaszoltam –, de a 2002. decemberi számban Téged véletlenül olvastalak.
- A Trencsényi-írást nem ismered? – kérdezte.
- Nem. Miért kellene ismernem?
- Vita lesz! A Szerkesztőség vitát rendez, és szeretnénk, ha hozzászólnál.
- Ahhoz látnom kellene az eddig befutott írásokat, a várható hozzászólásokat. A dolog egyébként érdekel! – válaszoltam.

Másnap, 3-án már a kezemben volt a többi írás is. Azokat elolvastam, s elment a kedvem a vitától! Később, körülbelül egy hét múlva *Géczi János* főszerkesztő is fölhívott, s neki végül ígént mondtam. Nem azért, mert javult a vitával kapcsolatos közérzetem, hanem mert két olyan régi, részben munkatársi, részben baráti kapcsolat értékrendje villant föl bennem, amelyeket konfliktusaink ellenére is megőrzendőnek tartok. *Andor Mihály* lal csaknem öt éve nem váltottunk szót, *Géczi Jánossal* az utóbbi három évben mindössze kétszer-háromszor egy-egy percre, s akkor sem beszélünk szakmáról. A velük való kapcsolat és a közösen átélt sokféle – itt nem részletezhető – értékes és értelmes nekibuzdulás a magyar iskolaügy jobbításáért vett rá arra, hogy ha kényszeredetten is, de a vitában mégiscsak szerepet vállaljak. Később megtudtam, hogy a *Trencsényi*-írásban szereplő, néven nemigen emlegetett neveléstörténetjeinket is megszólította a Szerkesztőség, de ők kitérő választ adtak, inkább vállalták a *Trencsényi*-írásban szereplő „neveléstörténeti amnéziáért” rájuk süített bélyeget. Egyikőjük (a nevét most tudatosan elhallgatom) azt mondta nekem: „A válasz elöl nem térhetsz ki, hisz Te szembe vagy állítva Gáspárral.”

Pedagógiai reflexiók Trencsényi László 'Vágyakozás kritikái szocializmuskritikára' című vitacikkéhez

Nem titkolom, Trencsényi László cikkeit, ha tehetem, szívesen elolvasom. Gondolatmenetében valami vibráló felelősséget érzek, aggodást pedagógiai közállapotainkért. Csúsztatásait azonban, melyek írásaiban többször fellelhetők, már kevésbé kedvelem, de

mint ex-nyelvész, némi szövegpragmatikai műveltség birtokában szívesen bibelődöm „rejtjelezett” üzeneteinek megfejtésével. Néha még akkor is toleráns vagyok írásaival, ha engem vesz célba vagy a munkásságomat.

Saját hozzászólásom címén hosszú ideig töprengtem. Eredetileg arra gondoltam, hogy a „Kényszerű hozzászólás egy eszmetörténetinek álcázott presztízsharchoz” cím adom írásomnak. De miután többször elolvastam Trencsényi vitaindítóját, a jelenlegi cím mellett kötöttem ki. És azt is bevallom, hogy a vitaindító írás záró fejezete, az „Érzelmes epilógus” sorai győztek meg arról – meg az eddig elolvasott vitacikkek –, hogy célszerűbb, ha ezt a tudományoskodó, de mégis valamiféle pontosságra szorító címet választom, felegyelmezve általa magam, s egyben jellemezve vele magát a vitát is.

A vita tulajdonképpen jelenkori pedagógiatörténetünk sebeket feltépő, mégis valamiféle igazságkereső attitűdjéből indult és folytatódik. A vitában ki-ki a maga sérelmei és igazságkeresése, no meg a magyar pedagógiai közéletben kivívott presztízse alapján vesz részt. Egy dolog azonban beárnyékolja a vitát: a tanítóból tudóssá vált, iskolakísérleteket szervező és konfliktusokat vállaló, legendává merevülő vagy elfelejtésre ítéltetett *Gáspár László* nem szólalhat meg. Helyette életműve felelhet, és természetszerűen hagyatékának gondozói, meg azok, akik presztízsből vagy meggyőződésből kötődtek személyéhez és kötődnek életművéhez. Magam egyik csoporthoz sem tartozom. Riválisnak vagyunk kikiáltva. A pedagógiai publicisztika, a botladozó, de jó szándékú magyarországi neveléstörténet-írás életutunkat és életművünket – ha marad belőle valami – nem kerülheti meg. A szembeállítás, az egybevetés szinte magát kínálja. Mi azonban Gáspárral kikerültük egymást. Meglátogatuk egymás iskoláit, segítettünk egymáson, ha kellett, s tudtuk, hogy gyakorló pedagógusok, oktatáspolitikusok, szociológusok, pszichológusok céltáblái mindketten egyaránt lehetünk. Bánt, hogy a temetésén nem vehettem részt, mert beteg voltam. De pécsi tanszékvezető koromban híveinek konferencia-lehetőséget biztosítottam, így a konferencia „A szentlőrinci iskolakísérlet értékei a magyar nevelés- és iskolaügy történetében” címmel megrendezésre kerülhetett az egyetemen. E konferencián Gáspárral, az ő jelenlétében vállaltam a sorsközösséget – *Szondi Lipót* anankológia (sorstudomány) címen összefoglalt nézeteire építve és részben arra reflektálva –, de el is határoltam tőle magamat ellentétes pedagógiai értékválasztásaink tényszerűségének megfelelően.

Mindezeket azért mondtam el, mert ma sem vállalom a gáspári életmű pedagógiai kritikáját, és ez mostani hozzászólásomra is érvényes. Ha már hozzászóllok, másra vállalkozom: Trencsényi vitaindítójához fűzök helyreigazító megjegyzéseket, ezt követően pedig néhány mondatban magam is állást foglallok pedagógiánk újabb identitászavarának kérdésében, s szólok arról is, hogy az eszme- és mentalitástörténet álarcában megjelenő vitáink mögött nemes egyszerűséggel presztízsháborúk, utóvédharcok jó-rossz emlékei köszönnek vissza, és sajnos ezek a rejtőzködések éppúgy identitászavarhoz vezetnek, mint a mulasztásaink miatti egymásra mutogatás. A vita során keresett igazsághoz tehát kis mértékben tudok csak adalékot nyújtani. A Trencsényi által vágyott kritikai szocializmuskritikához éretlennek érzem a helyzetet. Így tehát nem marad más hátra, mint a Trencsényi által a saját életutamról közölt hamis tények helyreigazítása, és némi hozzájárulás Gáspár neveléstörténeti helyének tárgyyszerűbb megrajzolásához. Kezdjük az utóbbival!

A Gáspár-kérdés

Azt hiszem, a Gáspár-kérdés tárgyilagos megoldását – legalábbis pedagógiai elmélet-történeti, praxistörténeti szempontból – a magyar politikai élet kontextusába illesztve helyesen látja *Németh András* és kutatócsoportja. Ezért érthetetlen Trencsényi kifakadása Németh András egyik munkatársa, *Kopp Erika* „A hetvenes-nyolcvanas évek alternatív pedagógiai törekvései hazánkban” című tanulmányával kapcsolatosan pusztán azért, mert szerzőnk nem ismeri Trencsényi Lászlónak az Embernevelés 1997/2. számában megje-

lent elemzését – és szerintem helyes felismerését – a Gáspár-kérdésről. Megjegyzem, hogy a pluralizmus elkötelezett híveként ismert Trencsényitől nem illő, hogy bírálja legyen egy olyan fiatal neveléstörténész szerzőnek, aki hipotézisként Gáspár László koncepcióját „a korabeli iskolarendszer hiányosságainak egyfajta baloldali kritikájaként” interpretálja, s meg meri kockáztatni azt is, hogy Gáspár tevékenységében „akár egyfajta újbaloldali hatást is érezhetünk...”, mely összekapcsolódhat a korabeli nyugat-európai újbaloldaliság és ennek a kelet-európai diákság körében jelentkező, a létező szocializmust éppen radikalizmus-mentessége, kispolgáriassá válása miatt bíráló mozgalmával”. Szóval én türelmesebb lennék azokkal, akik saját érvrendszerem helyett mást is meg mernek pendíteni. Sokkal jobb megoldás az az álláspont, amelyet Németh András választ, hogy tudniillik kifejtí saját politikátörténeti értelmezését, s abban helyezi el Gáspár szentlőrinci iskolakísérletének törekvéseit és eredményeit, és idézi magát Gáspárt, aki korrekt módon nem rejti véka alá, hogy kitől mikor mit tanult.

S most lássuk Németh András álláspontját összefüggően. „Az 1960-as évek második felében megjelenő gazdasági reformtörekvések a változó viszonyokhoz igazodó, kevésbé átpolitizált, a tényleges társadalmi szükségletekre jobban reagáló új oktatáspolitikai kialakítását tették szükségessé. Az ebben az időben kibontakozó szocialista munkaiskola, majd később a szocialista nevelőiskola megteremtésére irányuló oktatáspolitikai reformhullám szárnyán bontakozott ki 1969-ben az első hazai »szocialista reformiskola«, Gáspár László szentlőrinci iskolakísérlete, amely a kommunista nevelés klasszikusa mellett már a hazai és nemzetközi polgári pedagógiai hagyományok tudatos felvállalására is törekedett. Miként az iskolakísérlet vezetője egy közelmúltban megjelent elemzésében ezt az orientációt maga is megfogalmazza: »Nem titkolom, hogy ebben az óriási hatásözönben kivételes jelentőségű minőségi centrumnak tartom például Dewey és Makarenko, Freinet és Szuhomlinszkij, Németh László és Kemény Gábor pedagógiai nézeteit, gyakorlati munkásságát.«” (Németh András [2002., szerk.]: *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest. 88.) Úgy gondolom, hogy ez a Gáspár-féle vallomás csak erősíti Trencsényi azon álláspontját, hogy „Gáspár korábbi vágyakat, elképzeléseket reaktivált és szintetizált”. (Trencsényi László [2002]: *Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára*. *Iskolakultúra*, 11. 93.) De azt is gondolom: teljesen felesleges, hogy Trencsényi bebizonyítsa, hogy Gáspár Ádám-Éváig visszamenően a magyar reformpedagógia történetéből mindenkinek a törekvését „reaktíválta és szintetizálta”.

Neveléstörténetíróink megleckéztetése – avagy a neveléstudomány-kritikus megkerülheti-e a források ismeretét?

Mint ahogy magam sem örültem annak, hogy helyettem, illetve a Törökbalinról Pápara került két IFA teherautónyi dokumentummal szemben Trencsényi László adja hírül a világnak és a magyar olvasónak, hogy héroszként (Gáspár a másik hérosz) „be nem valottan a korszak innovációiból miként mazsoláztam” (vö. Trencsényi László i. m. 94.).

Tisztelt Olvasó! Kedves Trencsényi László! Jelentem, hogy nem mazsoláztam! És nem „abszorbeáltam a korszak több fontos pedagógiai megújítási törekvését”! (vö. Trencsényi László i. m. 94.) Hát akkor mit tettem? Ennek Olvasóim háromféleképpen is utánajárhatnak. Vagy utánanézhhetnek a „Vesszőfutásom a pedagógiáért” című könyvemben annak, hogy kikkel miként alakultak szakmai kapcsolataim. Vagy elutazhatnak Pápara, s a dokumentumtárban a kérdéses, „mazsolázásra” vonatkozó dokumentumokat kézbe vehetik tanulmányozás végett annak eldöntésére, hogy kitől mit vettem át. Vagy elhiszik az itt következő állításaimat.

A korszak pedagógiai megújítási törekvései kapcsán Trencsényi azt hozza olvasói értékre, hogy mi, héroszok kitől milyen pedagógiai innovációt építettünk be rendszerünkbe. Esetemben Trencsényi szerint a következőképpen fest a dolog: „Csak említjük a dráma-

pedagógiát (eleinte ennek hazai „ősasszonyát”, *Mezei Évát*, majd *Tornyai Magdát*), a báb-játékot, magát a már akkor legendás *Granasztói Szilviát*, a már említett Hernád utcából menekülő *Pongó Istvánt*, majd *Polgárt*, a sakkozó apukát, *Ragályi Elemért*, az Oscar-díjas filmoperatőrt, a vizuális nevelés megújítóinak több nemzedékét, a táncház-mozgalom főbb pedagógiai törekvéseit (hogy e hasábokon *Kamarást* és *Géczit* ne emlegessük) stb.” Akik a harmadik alternatívát választják olvasóként, azok kedvéért elmondom: Mezei Éva az ÉKP pedagógiai koncepcióját nyilvánosságra hozó publikációimat megelőzően, még Csökölyben, *Csalog Judit* és *Rozs Ágnes* társaságában keresett meg 1976-ban, hogy drámapedagógiai elképzeléseit – amelyeket akkori állapotukban programnak aligha nevezhettünk volna – illesszem a NYIK programomba. A feltételem az volt, hogy az együttműködéshez meg kell tanulnia a tantervelméletet, fel kell készülnie az akkor már publikálásra előkészített Zsolnai-pedagógiából (az „Ezüstszürekéből”), el kell sajátítania a taxonómizált tananyag-leírást és a mai akkreditált továbbképzési programnak megfelelő, ellenőrizhető továbbképzési koncepciót kell letennie. Mezei Éva elfogadta a feltételeimet. Így programjából csak annyi kerülhetett a NYIK-be, amennyit a NYIK mint integrált tantárgy elbírt. Az együttműködés Mezei Éva haláláig sikeres és gyümölcsöző volt.

Tornyai Magdolna Törökbálinton csatlakozott munkatársként programunkhoz. Ő valóban képviselt egy álláspontot, de a programjának alkalmazása során neki is igazodnia kellett gyermek- és pedagógusszemléletünkhöz, tanterv- és tananyag-kiválasztó és -elrendező koncepciónkhoz. A találkozásunk Tornyai Magdával az „Egy gyakorlatközei pedagógia” című könyvem megjelenése, tehát jóval 1986 után történt, amikor az ÉKP kísérleti szakasza már lezárult, s dokumentumait publikáltuk is.

A tényleg legendás *Granasztói Szilvia* ugyancsak az „Egy gyakorlatközei pedagógiá”-ból tanulta meg a báb-pedagógia leírásának és pedagógiai rendszerbe illesztésének nehéz munkáját. Erről maga is többször, több helyen nyilatkozott.

A szabály az volt, hogy vagy mi kerestünk szakembert egy-egy téma terület kimunkálásához, vagy egy-egy, a pedagógiához kevésbé értő szakember kopogott be hozzánk, hozva ötleteit. De pedagógiailag végiggondolt kész koncepciót senki sem hozott. Ez történt *Ragályi Elemér* esetében is, aki természetesen akkor még csak művészképzési tapasztalattal rendelkezett. Telefonon keresett meg 1985-ben. Akkor nem volt még Oscar-díjas, de a leghűségesebb és a legkövetkezetesebb elsajátítója lett a Zsolnai-pedagógiának, amely akkor már publikus volt, és kellően gyakorlatközei is.

Tény, hogy *Pongó István* dolgozta ki az ÉKP sakkprogramját, de az ÉKP pedagógiai felfogását ő például az Oktatáskutató Intézetben sajátította el. Ott volt néhány hónapig munkatársam.

Tudatom az Olvasóval és *Trencsényi Lászlóval* is, hogy *Polgár Lászlóval* sohasem találkoztam, egy szót sem váltottam vele. Gyakori tévészereplései ellenére valószínűleg utcán sem ismerném föl.

Azt pedig, hogy kik voltak a vizuális nevelés megújítói az ÉKP keretei között, célszerű, ha a Tisztelt Olvasó és *Trencsényi László Kárpáti Andreának* „A befogadásra és az aktivitásra épülő nevelési folyamatkonceptiók” – jellemző című – tanulmányából ismeri meg. (In: *Bábosik István* [1997, szerk.]: *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 86–111.) Ebben a tanulmányban *Kárpáti Andrea* a Zsolnai-programot és pedagógiát a nemzetközileg is ismert és elfogadott nyolcféle pedagógiai paradigma sorában helyezi el és írja le, *Herbart*, *Dewey*, *Claparede*, *Montessori*, *Freinet*, *Rogers* stb. paradigmáival azonos rangban. *Kárpáti Andrea* egyéb írásaiból az is kiderül, hogy az ÉKP-nak önálló művészetpedagógiai koncepciója van, amely szintén nem „mazzsolázás” révén született, hanem szívós kutatómunkával, amelyen a NYIK-en kutatóvá érett *Heffner Anna* munkálkodott legtöbbit. (*Kárpáti Andrea* [1997]: A népi kultúrától az ipari formatervezésig: az ÉKP integrált technika-rajz-népművészet programja. In: *Bábosik István* [szerk.]: *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 178–180.)

A néptánc-koncepcióról célszerűbb, ha Trencsényi László *Kocsis Mihályt* és *Andrásfalvy Bertalant* kérdezi. Azt a Kocsis Mihályt, aki közel két évtizeden át dolgozott a NYIK és az ÉKP kutatási-fejlesztési törekvésein.

Az ÉKP az akciókutatás normái szerint alakuló program és pedagógiai rendszer. Egyet biztosan tudok kutatóként: Gáspár László a szó kutatásmetodológiai értelmében másként építkezett. Ennek megítélése metapedagógiai felkészültséget igényel, s nem lehet tárgya egy eszme- és mentalitástörténeti gondolatmenet korrigáló vagy arra reflektáló hozzászólásnak.

A szocialista pedagógia apologetikája és a szakmai elit felelőssége

Lássuk még egyszer, milyen indítékkal leckéztette meg Trencsényi László Kopp Erikát! Azt állítja Trencsényi, hogy Szentlőrinc paradoxona éppen az, hogy „miközben megalkotója egyre közelebbinek érezte művét az autentikus marxizmusnak tulajdonított szocializmusképpel, tulajdonképpen lépésről lépésére haladt a »létező szocializmus« lebontásának fő irányzataival egy tempóban. Ha nincs szocialista piacgazdaságnak nevezett gazdaságirányítási mechanizmus, akkor nincs Szentlőrinc sem. Ha nem alakul ki az állam irányából lebontott társadalommodellt felváltó, a helyi közösségeket tételező – akár egyenlőtlenségekben létező – organikus társadalomkép, akkor nincs Szentlőrinc sem.” (*Iskolakultúra*, 2002/11. 94.) Úgy gondolom, ha valaki a szocialista pedagógia szocializmuskritikáját és benne Gáspár László neveléstörténeti jelentőségű munkásságát bírálja, annak a demokráciában meg kell engedni azt, vagy ha tetszik, el kell tudnunk viselni azt, hogy a pedagógiai kritikák háttérében politikai filozófiai megfontolások munkálnak. Eből következően tudomásul lehet venni, hogy szocializmuskritikának, pontosabban kritikai szocializmuskritikának – legyen szó a társadalom akár gazdasági, akár jogi, akár művészi, akár oktatásügyi alrendszeréről – egyaránt szembe kell tudnia nézni a konzervatívnak tekinthető politikai filozófiai ihletettségu kritikákkal éppúgy, mint a liberalizmus politikai filozófiájának különböző irányzatai felől érkező kritikákkal. Nem áll szándékomban most Trencsényi írását kategóriákba sorolni. Ezt a feladatot bizzuk a különböző szakmákra és a különböző olvasatokhoz szokott kívülállókra: filozófusokra, jogászokra, közgazdászokra, pszichológusokra stb. Magam azzal mindenképpen egyetértek, hogy a magyar pedagógiai praxisban jelenleg érvényesülő Mészáros-féle kánon mellett mások is lehetségesek, s mivel tudjuk, hogy ez nem csupán olvasat kérdése, hanem döntésekkel összefüggő kőkemény gyakorlati kérdés is, nem hiábavalóak azok a viták és eszmecelemek, amelyek szakmai identitásunkat stabilizálhatnák. Nem biztos, hogy jót tesz a pedagógia fejlődésének, ha amnéziába esik, ha elfelejti múltját. Ebben egyetértek Trencsényivel. De egy követelményt – ha tetszik, kánont – a szakma fejlődése érdekében leshögezek: a paradigmák között el kell tudni igazodni tárgyyszerűen is, tényszerűen is, elítéletmentesen is. Menedzseri bölcsességgel szólva: valami úton-módon a magyar pedagógián belül is meg kell tanulni az élni és élni hagyni elvének érvényesülését.

Amikor e szövegegységet lezárni készülök, nyilván tudatában vagyok annak, hogy a rendszerváltás után egy évtizeddel most egy baloldali kormány vigyázza gondolatainkat, figyeli érvelés technikánkat, és osztja el azt a kevéske pénzt, amit a szakma megújítására lehet fordítani. Ezek nyers társadalmi tények, amelyeket ki-ki a maga sorsválasztása felől ítél meg. Magam csak annyit tudok kívánni, hogy mind a sorsválasztás, mind a dolgok állásának megítélése reflektív legyen. Magyar frazeológiai fordulatokkal élve: tudjuk, mi micsonda, tudjuk, mitől döglök a légy, s tudjuk egymásról, hogy a másik is látott már karón varjút!

Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről

A dolgozat arra vállalkozik, hogy az írást – az idegennyelv-oktatás didaktikájában a négy nyelvi alapkészség közül mindig az utolsó helyen említett készséget – didaktikai párbeszéd tárgyává tegye, főként német nyelvű szakirodalmi források alapján. Az igen gazdag tárgykörből a fogalmazó írással foglalkozunk, amelyet a gondolatok rögzítése és az önreflexió médiumaként definiálhatunk.

Témánk fontosságát támasztja alá, hogy még mindig érvényes Krings tíz évvel ezelőtti megállapítása: „Az írás kétségkívül (...) az idegen nyelvi kompetencia leginkább elhanyagolt aspektusa” (1) (1992. 47.). Noha e dolgozat középpontjában a fogalmazó írás kérdésköre áll, természetesen nem vonjuk kétségbe az írásnak mint eszköznek a fontosságát. Nélküle ugyanis elképzelhetetlen lenne a tanítás-tanulás folyamata, gondoljunk csak az írásban megoldott nyelvtani vagy szókincsfejlesztő gyakorlatokra.

Gondolatmenetünk elméleti hátterét az a megállapítás alkotja, amely szerint az írás didaktikájának a produktív nyelvhasználat didaktikájának kell lennie (Portmann, 1991. 372.), és mint ilyenek, csak akkor vannak esélyei, ha folyamatorientált. Ennek tükrében a dolgozat először felvázolja a produktív nyelvhasználat didaktikájának alapjait, majd bemutatja a folyamatorientált didaktika lehetőségeit.

A produktív nyelvhasználat didaktikája

A produktív nyelvhasználatra jellemző annak nyelvi nyitottsága. Az idegennyelv-oktatás didaktikájában ez úgy jelenik meg, hogy a szöveg tartalmára és kommunikatív funkciójára vonatkozóan adhatunk meg instrukciókat a tanulónak, de nem adhatjuk meg azokat a nyelvi alakokat, amelyeket a szövegírás folyamatában használnia kell. Tehát a valódi produktív szövegalko-

tás estében a szöveg nyelvi realizálása nem determinálható, esetleg csupán befolyásolható. Ha egy írás-feladat lényege az, hogy általa a tanulók az éppen elsajátított (tehát előre megadott) nyelvi anyagot alkalmazzák, akkor az nem a fogalmazó írás készségét fejleszti, csak a receptív írásét. Az önálló szövegek alkotása (elsősorban) nem az új anyag elsajátítását szolgálja, sokkal inkább a már megtanult anyag átstrukturálását, átgondolását és több szempontból történő elemzését, aminek köszönhetően az jobban integrálódik a tanuló tudás-struktúrájába és így könnyebben előhívható lesz.

A produktív nyelvhasználat kétségkívül igen nagy követelményeket támaszt a tanulóval szemben már az anyanyelvén is, s különösen egy idegen nyelven, ahol az író nem támaszkodhat intuitív nyelvi kompetenciájára. Ezért az írás didaktikájának olyan eszközöket kell kidolgoznia, amelyek segítik az írás nem könnyű folyamatát, ugyanakkor annak nyelvi nyitottságát sem hagyják figyelmen kívül. Az ilyen didaktikai eszközök másfajta minőséggel rendelkeznek.

A folyamatorientált didaktika

Gyakran negatív kritikával illetik a korábbi idegennyelv-oktatás didaktikájának azt a jellemzőjét, hogy túlzottan a nyelvi formák közvetítésére koncentrált. E „formalizálás” („Formalisierung”, Bleyhl, 2000. 72.) következtében a szabad (pro-

duktív) szóbeli és írásbeli nyelvhasználatot inkább megakadályozza, mint segíti. Ezen a problémán próbál segíteni a folyamatorientált írás-didaktika, amely azon elképzelések egyike, amelyek az írás-didaktika alapját képezhetik. A dolgozat – hely hiányában – nem tudja elemezni a többi pozíciót: a direktívet (vagy audiolingválisat) és a szöveglingvisztikait (vagy kommunikatív-pragmatikait). (Részletes bemutatásukat lásd *Portmann*, 1991. 373.)

A folyamatorientált didaktika egyik alapvető jellemzője egyértelműen elkülöníti ezt a pozíciót a többitől: hangsúlyozza az írás szubjektív oldalát. A figyelem már nem a szövegformákon, szövegstruktúrákon, az írás nyelvi formáin, azaz már nem a produktumon van, mint a korábbi didaktikában, hanem magán a szövegalkotás folyamatán.

A folyamatorientált didaktikára döntő hatással voltak a nyolcvanas évek kognitív pszichológia által inspirált íráskutatásai; ezek eredményeit megpróbálja az oktatás számára gyümölcsözővé tenni.

Hayes és Flower (1980) (2) modellje – amelyet az írás „ősmodelljének” is neveznek – dinamikusan mutatja be az anyanyelvi írás folyamatát. „E modell szerint egy szöveg nem olyan mondatok lineáris szekvenciájaként jön létre, melyek megszületésük után változatlan formában léteznek (...) Az író a tervezés és az írás bármely pillanatában visszaugorhat a már meglévő szövegrészekre, kiegészítheti, áthelyezheti és átformálhatja azokat, hozzáfűzhet újabb részeket, vagy törölhet feleslegeseket.” (*Börner*, 1989. 372.) Az írás folyamatát e modell a következő rész-folyamatokra tagolja: tervezésre, mely tovább tagolható célmeghatározásra, ötletgyártásra, ötletrendszerzésre; fogalmazásra; átdolgozásra, valamint monitorra, amely a részfolyamatok együtt-hatását ellenőrzi.

Hayes és Flower modelljének az idegen nyelvű írásra vonatkozó adaptációját Börner (1989) dolgozta ki. Az írás folyamatának komponensei: a tervezés, a fogalmazás, az átdolgozás és a monitor változatlanul maradtak. Kiegészítésül Börner bevezette az „Intertext” (köztes szöveg) fogalmát: „Egy írás-gyakorlat magva (...) két köztes szövegből áll: a kezdeti és a cél-szövegből. (...) Azonban a cél-szöveggel még nem zárul le a gyakorlat: ezt követi a tanár által kijavított szöveg, amely speciális kiinduló szöveggént további gyakorlatok alapjául szolgálhat.” (*Börner*, 1989. 372.) A „köztes szöveg” fogalmának bevezetésével Börner modellje még tovább erősíti az írás folyamat-jellegét.

A figyelem már nem a szövegformákon, szövegstruktúrákon, az írás nyelvi formáin, azaz már nem a produktumon van, mint a korábbi didaktikában, hanem magán a szövegalkotás folyamatán. A folyamatorientált didaktikára döntő hatással voltak a nyolcvanas évek kognitív pszichológia által inspirált íráskutatásai; ezek eredményeit megpróbálja az oktatás számára gyümölcsözővé tenni.

Az előbbi idézet utal az eredeti modellnek egy további kiegészítésére: az írás folyamatát beágyazza a gyakorlat folyamatába. Mivel Börner modellje az idegen nyelvű írást mutatja be, igen fontos az eredeti modellnek az a további kiegészítése, amely különbséget tesz L_1 (anyanyelv), L_2 (az idegen nyelv) és L_{int}

(interimnyelv) között. A modell utal rá, hogy az írás folyamatának egyes lépéseiben melyik nyelv használata várható.

A kognitív íráskutatás eredményeiből – többek között a fent említett két írásmodell alapján – az idegennyelv-oktatás didaktikája levonhatja azt a következtetést, miszerint fontos lépés az, ha tudatosítjuk a tanulóknak az írás folyamatának egyes fázisait. Ezáltal a szövegírás folyamata áttekinthetővé válik, ami nagy segítség a fogalmazó írás során. „A stratégia tehát nem az, hogy az írás folyamatának komplexitását redukálnánk gyakorlatokkal, hanem hogy segítünk ezt a komplexitást megfoghatóvá (...) tenni.” (*Portmann*, 1991. 386.) A cél tehát az, hogy a tanulóban tudatosítsuk az írás folyamatát a maga komplexitá-

sával együtt, és hogy segítséget kapjon e folyamatok önálló moderálásához. A produktív nyelvhasználat didaktikájának középpontjában így nem egy adott tananyag begyakorlása áll, a figyelem a szövegalkotás individuális problémáira irányul. Egyértelmű ezen koncepció tanulóközpontúsága: a folyamatorientált didaktika középpontjában a diák áll.

Az idegen nyelvű írásnál mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy a diák az anyanyelvén már rendelkezik tapasztalatokkal az írott szövegekkel és a szövegírással kapcsolatban. Hogy milyen minőségűek ezek a tapasztalatok, az természetesen egyéneltől függ, általában azonban érvényes, hogy a diáknak rendelkeznie kell (valamilyen kidolgozottságú) szövegkompetenciával, amelyre az idegen nyelvű írás didaktikája építhet, illetve amelyre építenie kell. (3)

Bár nem célkitűzése e dolgozatnak, mégis röviden ki kell térnünk a szövegkompetencia terminusra. A szövegkompetencia komponensei közé sorolom többek között a szövegfajták ismeretét, a szövegstruktúrára vonatkozó tudást, az általános tudásháttérrel (amely nyelvektől független) és a metakognitív-stratégiai ismereteket. De nem tartom a szövegkompetencia részének a nyelvtudást, mert kapcsolatuk más minőségű: a szövegkompetencia fejlesztése feltételezi a nyelvtudás bizonyos szintjét. (4) Ezzel magyarázható, hogy a folyamatorientált írás-didaktika a szövegkompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, ami természetesen nem jelenti azt, hogy az idegen nyelvű szövegek írása közben felmerülő problémákat kizárólag a szövegkompetencia területére redukálná. Ez a koncepció távol áll attól, hogy a tisztán nyelvi problémákat alábecsülje. Hiszen a gyakorlat éppen azt mutatja, hogy a tanuló sok esetben nyelvi hiányosságok miatt (közülük a legtöbb esetben lexikai problémák miatt) akad meg az írásban. Azoknak a gyakorlatoknak, amelyek a nyelvi hiányosságok megszüntetését tűzik ki célul, természetesen megvan a nagyon fontos pozíciójuk az idegennyelv-tanulás és -tanítás folyamatában, de csak kiegészí-

tésül szolgálnak a fogalmazó íráshoz, az írás oktatásának alapját nem alkothatják. (lásd *Portmann*, 1991. 531.) A folyamatorientált didaktika a szövegírás képességét már nem egy olyan út végpontjának tekinti, amely a reprodukív gyakorlatoktól a reprodukív-produktívokon át a produktív szövegalkotásig vezet, s ahol az egyes gyakorlatok az egyes részkészségeket fejlesztik. A folyamatorientált írás-didaktika középpontjában az írás egész folyamata áll a maga komplexitásában. Ezzel a szemléletmóddal a folyamatorientált írás-didaktika az írás kutatásában is új dimenziókat nyitott meg.

A folyamatorientált írás-didaktika egyik hatékony eszköze az írás folyamatának fázisokra bontása.

Az írás folyamatának fázisokra bontása

Az írás komplex folyamatát *Portmann* (1991. 291.) és *Jechle* (1992. 19.) felosztása alapján négy fázisra bontom.

A feladat szubjektív reprezentálása

A feladat szubjektív reprezentálása segíti a tanulót az írás egész folyamatában. (5) E fázis lényegesebb aspektusai az intenció, a téma és a potenciális olvasó.

Az írás folyamatának kezdetén a tanuló rendelkezik egy intencióval. Ez származhat kívülről – a tanártól vagy a feladatból –, de magától az írótól is. Az intenció általában a szövegfajtát is meghatározza, például „Válaszoljon a fenti újságcikkre egy olvasói levélben...”.

A sikeres iskolai írás feltétele egy jól megválasztott téma, amely megfelel a tanulók életkorának, érdeklődésének és intellektuális szintjének. Bizonyos előismeretekkel mindenképpen kell rendelkezniük a tanulóknak az adott témában. Meggyőződésem ugyanis, hogy a sikertelen (szóbeli vagy írásbeli) szövegprodukciónak sokszor nem a nyelvi problémákban s nem is az elégtelen szövegkompetenciában kell keresnünk, hanem a tanulók hiányos háttérismereteiben. A túlságosan is gyakran feldolgozott témák sem előnyösek, hisz

nem motiválnak. Egy jól kiválasztott téma mindig már ismert valamennyire, de ígér új felfedezéseket is. Továbbá az eredetiség érdekében fontos, hogy a téma ne zárja szűk korlátok közé a tanulókat: adjon lehetőséget az egyéni gondolatok kifejtésére is.

Az írás első fázisában tudatosítanunk kell a tanulóknak azt is, ki az írásuk potenciális olvasója. Egy jól sikerült szöveg mindig figyelembe veszi az olvasó informatív és normatív elvárásait. Nem könnyű ezeket az elvárásokat felismerni és ezeknek megfelelni – de ez is az íráshoz tartozó rész-kompetencia, mely tanítható és megtanulható.

Tervezés

A tervezés két részfázisra osztható: az első a tartalmak kiválasztása, amelyben a tanuló két forrásra támaszkodhat: a hosszú távú memóriájában felhalmozott tudására és külső források információira. Segítséget nyújthat a szövegtervezés lehetséges technikáinak közvetítése, mintaszövegek bemutatása, valamint a további forrásokra való hivatkozás. A tudáselemek aktiválására kidolgozott technikák közül csupán a *Rico* (1984) által kidolgozott és „Clustering”-nek nevezett technikát említem meg. Ez egy nem-lineáris brainstorming-módszer, mely a jobb agyfélteke képi gondolkodására épít és a szabad asszociációval rokon. (lásd *Rico*, 1984. 27.) Az előző fázisban nyert gondolatokat a következő lépésben rendszerezni kell, amelynek lehetséges technikája az úgynevezett „mind-map”, ami a logikus gondolkodást is aktiválja.

Fogalmazás

Cooper (1988. 165.) szerint ez a fázis az írás kritikus pontja. „Az előkészítő fázisban csak egy halvány elképzelésünk van arról, mit szeretnénk mondani, az ötleteink abban a pillanatban konkretizálódnak, amikor feketén-fehéren megjelennek. Ebből a szempontból nézve az írás egyfajta felfedezőút.” Ami ebben a fázisban papírra (vagy képernyőre) kerül, az mindig csak a tört része azon gondolatoknak, amelyek az írás folyamatában aktiválódtak.

A tanulót segíthetik ebben a fázisban a mintaszövegek, amelyek az egyes szövegfajták, szövegstruktúrák jellemzőit közvetíthetik, de nyelvi segítséget is adhatnak: például kontextusba ágyazva közölhetnek idiomatikus fordulatokat. A mintaszövegek bemutatása azonban magában rejti annak veszélyét, hogy a tanulók egyszerűen reprodukálják azokat. A cél mindig az, hogy a mintaszöveg csupán lehetséges segédeszközként legyen jelen, amelyet a tanulók használhatnak, amennyiben ilyen jellegű segítségre van szükségük. Ugyanez érvényes a beszédfordulatok listáira is, amelyek a megfelelő beszédszándékokhoz társítva gyakran megtalálhatók az újabb nyelvkönyvekben. A cél sohasem az adott lista mechanikus alkalmazása. Szükség esetén azonban a tanulóknak tudnia kell ezeket segítségként felhasználni.

Átdolgozás

Gyakran felvetődik a kérdés, hogy az átdolgozás önálló fázist alkot-e, hiszen az írás minden részfolyamatában jelen van. Az írás folyamán ugyanis állandóan viszapillantunk: olvassuk és módosítjuk a már leírt szövegrészeket. Ettől a folyamatos átdolgozástól azonban meg kell különböztetnünk egy másfajta ellenőrzési fázist, amely akkor jut szerephez, ha már készen van a szöveg. Bár az írás esetében nehéz meghatározni a folyamat végső pontját, hisz a megszületett szöveg ellenőrzése további írásfolyamatok kiindulópontja lehet. Azaz ebben az értelemben egy szöveg soha sincs abszolút érvényesüléskor, csupán az író egy ponton abbahagyja az írást. Az a tény, hogy a szövegeket át lehet dolgozni, azokon különféle módosításokat lehet végezni, azaz hogy a szöveg nem egy végső produktum, amire az oktatás folyamán csupán a tanár javítása és egy osztályzat vár, tudatosítja a diákokban is az írás folyamatjellegét. Egy szöveg átdolgozásának, ellenőrzésének elementáris feltétele, hogy az író az olvasó helyébe képzelje magát és művét ebből a pozícióból értékelje. Ehhez el kell távolodnia valamelyest szövegétől.

Különbséget tehetünk formai/kódhoz kötött, illetve tartalmi/szövegspecifikus

(revízióknak is nevezett) átdolgozás között. A hagyományos idegennyelv-oktatás csupán a formai átdolgozásra koncentrált, s a revíziót figyelmen kívül hagyta, ami különösen azért helytelen, mert épp a revízió teszi azt lehetővé, hogy az írás a gondolkodás fejlesztését szolgálja.

A kísérletező írás (6)

Portmann szerint (1996. 163.) ki kell bővíteni a folyamatorientált írás modelljét a nyitott írás-oktatás elképzelésével. Ez a koncepció megvalósítható olyan írás-formákkal, amelyek elnevezésére a kísérletező írás terminust választottam. Ez a terminus kifejezi, hogy ezen írásformák lehetővé teszik, sőt elvárják az író spontán, kreatív, innovatív, egyszóval kísérletező nyelvi viselkedését. A szakirodalomban igen sok erre utaló elképzelést találunk: kreatív írás, „természetes írás” (Rico, 1984), „személyes írás” (Hermanns, 1988), „écriture automatique” (Hornung, 1996), alapkoncepciójukban mind olyan szövegek írását fogalmazza meg, amelyeket Portmann (1996. 165.) a következőképpen definiál: „Kísérletező szövegek – ezen olyan írásmódokat értek, amelyek szakítanak az írásktatás azon elképzelésével, mely hagyományosan a normák szerint megkomponált fogalmazásokra vagy a szövegfajtánknak megfelelő levelek írására koncentrált.”

A kísérletező írás különösen alkalmas arra, hogy a tanulót az önálló szövegírásra motiválja. Tapasztalat szerint az effajta írásfolyamatok igen nagy affektív hatással is rendelkeznek: az írás folyamán különféle asszociációk, érzések, gondolatok és benyomások törnek fel a személyiség mélyéről. A nyelv eközben két szempontból is eszköz-szerepet játszik: eszköze az asszociációk kifejezésének és az asszociációk kiváltásának is.

Az idegennyelv-tanulás folyamatában a kísérletező írás igen hatékonynak bizonyul. Posset (1988, idézve Boueke-t 1985) a hatékonyságával kapcsolatban három jellemzőt emel ki: ez az írásforma egyértelműen expresszív és önreflexív karakter-

rel rendelkezik; ösztönzi a tanulót saját gondolatainak kifejezésére; továbbá az írást egy interakciós folyamatba ágyazza.

Az olvasó (vagy hallgató) figyelembe vétele a kísérletező írás folyamatában is lényeges, de megítélésem szerint más minőséggel rendelkezik, mint a többi, főként kommunikatív funkcióval rendelkező szövegek írása folyamán. A potenciális olvasó szerepe ez esetben nem az, hogy befolyásolja a szövegben megfogalmazott gondolatokat, illetve a szöveg formáját. Sokkal inkább motivációs bázist teremt: garantálja, hogy a szövegnek közönsége lesz (akkor is, ha ez a közönség csak a tanulóársakból és a tanárból áll). Másrészt azonban ez a közönség egyfajta kooperációt tesz lehetővé: például ha a tanulók kifejtik véleményüket egymás műveiről. Nem szabad alábecsülnünk azt a tudásgyarapodást, amely az egymás közötti konzultációnak, illetve az írás folyamatára való reflexiónak köszönhető.

A kísérletező írás jellemzőit gyakran az expozitív írással való szembeállításával fogalmazzák meg. Portmann (1996. 163.) a közöttük lévő különbséget így írja le: „A folyamatorientált írás-didaktika megpróbálja az íráshelyzeteket belső struktúrájuk moderálásával és ellenőrzésével áttekinthetővé (...) tenni. Egy másfajta stratégia lényege az, hogy a külső körülményeket úgy alakítja, hogy az írás és a szöveg közvetlen személyes és szociális jelentést kapjon.” A következő különbségeket említi a szakirodalom: a kísérletező írás főként a kreatív gondolkodást fejleszti, az expozitív írás esetében a logikus gondolkodás áll a középpontban (Hornung, 1996); a kísérletező írásban az író mint önmaga alkot szövegeket, az expozitív írás esetén ehhez egy bizonyos szerepbe bújik; a kísérletező írásban nincsenek kívülről meghatározott normák, ennek megfelelően a „hiba” fogalma sem létezik, az írás egyetlen veszélye az, ha az író félreérti (7), az expozitív írásban azonban benne rejlik a hiba mint valamiféle norma megszegésének lehetősége. (lásd Hermanns (8), 1988. 57.) Habár a kísérletező írás éppen az írás fázisokra bontásá-

nak mond ellent, úgy vélem, ez a fajta írásforma is beletartozik a folyamatorientált írásdidaktika eszköztárába. Mert nem a produktumot hangsúlyozza, sokkal inkább az oda vezető utat, mert tanulóorientált, és mert fejleszti a kreativitást.

A kísérletező írásformákhoz tartozik az irodalmi minta, a zene, egy műalkotás inspirálta írás, belső monológ, egy irodalmi alakhoz címzett levél írása etc. – a lehetőségek száma végtelen. (9) Az ilyen szövegek értékelésének leggyakoribb módja, hogy a szerzők felolvassák műveiket. Kis találékonysággal azonban ez a fázis is érdekesebbé és hatékonyabbá tehető. Néhány példa: a tanulók szövegüknek csupán a legfőbb információit közlik a tanuló társaikkal, akik ezek alapján megpróbálják az eredeti szöveget rekonstruálni.

A szövegeket a tanulók megjelentethetik egy gyűjteményes kötetben; kiállítást rendezhetnek a szövegekből; de azokat színpadra is vihetik, és profitálhatnak a nézők kritikáiból. Nem szükséges hangsúlyoznunk, hogy az effajta aktivitások motiváló ereje nagyrészt ab-

ban rejlik, hogy lehetőséget adnak a tanuló társakkal (esetleg egy nagyobb publikummal) való együttműködésre.

A kooperatív írás hatékonyságáról

Az írást hosszú ideig individuális tevékenységnek tartotta az idegennyelv-oktatás elmélete és gyakorlata. Ezt az elképzelést erősítik azok a pszichológiai kutatások is, amelyek az írást egy magányos alkotó tevékenységként értelmezik. A fent említett írás-modellek is az írás individuális oldalát hangsúlyozzák. Az írás azonban rendelkezik egy nagyon fontos kollektív dimenzióval is, amely fejlesztését a folyamatorientált didaktika alapelvei között tartja számon.

Wolff nagy lehetőségeket lát az írás kooperatív formáiban. A folyamatorientált írásdidaktika megvalósítására három folyamatkönnyítő („prozedurale Erleichterung”) utat vázol fel (Wolff, 1992. 124.), melyek közül kettő a kooperációval kapcsolatos:

– a feladatok felosztása az írás folyamatában (például ha az egyes írás-folyamatokat a csoport közösen oldja meg);

– az írás-technikák közös kidolgozása (például a címzett figyelembe vétele a fogalmazás során).

(Harmadik útként az írás komplex folyamatának részfolyamatokra való felosztását nevezte meg – lásd fentebb.)

Az írás valamennyi részfolyamata alkalmas a közös munkára. Azáltal, hogy a diákok közösen dolgozzák ki terveiket,

A kooperatív írás két területen is hatékony: a tanulás nyelvi és szociális szintjén. A nyelvi szinthez ez esetben nem csupán a tisztán nyelvi kérdéseket soroljuk, ide tartozik a tanulók általános tudása, szövegkompetenciája, metakognitív és stratégiai kompetenciája is. Szociális szinten pedig fejlődik vitakészségük, toleranciájuk és szenzibilitásuk.

közösen fogalmazzák meg és dolgozzák is át a szövegüket, megtanulnak kritikusan bánni saját elképzeléseikkel. Az írás kooperatív formái általában igen intenzív munkát jelentenek, a létrejövő közös szöveg pedig tapasztalat szerint tartalmilag és nyelvilag is mindig

jobb, mint az önállóan írt szövegek. A kooperatív írás egy természetes kommunikációs teret teremt a csoportban. A tanulók a potenciális olvasó figyelembevételének fontosságáról is könnyebben meggyőződnek, ha egymásnak írhatnak és a segítő visszajelzést is megkaphatják egymástól. Gyakran olvashatunk az idegennyelv-oktatás didaktikájában olyan tanulási szituációk hatékonyságáról, amelyekben a tanulók egymással és egymástól tanulhatnak. Nagyon keveset foglalkoztak azonban az írás kooperatív formáival, pedig sok lehetőséget rejtenek magukban: a diákok nemcsak az írás folyamatára tudnak reflektálni, azzal kapcsolatban problémákat, kérdéseket megfogalmazni, de a felmerült problémákra közösen kereshetik a megoldást.

Az együttműködést segíti az is, hogy itt jelen van a munka produktuma: a szöveg, mely más szövegekkel összehasonlítható, elemezhető, különféle szempontok szerint megvitatható és átdolgozható.

Az eddigiekből kikristályosodik, hogy a kooperatív írás két területen is hatékony: a tanulás nyelvi és szociális szintjén. A nyelvi szinthez ez esetben nem csupán a tisztán nyelvi kérdéseket soroljuk, ide tartozik a tanulók általános tudása, szövegkompetenciája, metakognitív és stratégiai kompetenciája is. Szociális szinten pedig fejlődik vitakészségük, toleranciájuk és szenzibilitásuk.

A kooperatív írásfejlesztés hatékonyságának természetesen mindig alapfeltétele, hogy a tanulók szövegeit mint „közléseket” komolyan vegyék a tanuló társak és a tanár is. Tudatosítani kell a diákokban, hogy az írás esetén a másság és az eredetiség elfogadott, sőt lényeges is. Ahhoz azonban, hogy a diákok valóban a saját gondolataikat írják le, szükségük van megfelelő témákra és feladat-meghatározásokra, melyek fogalmazásra és önkifejezésre inspirálnak. A szövegek továbbá akkor válnak igazán közlésekké, ha van, aki elolvassa azokat és reflektál rájuk.

Összegzésül

Ha az idegennyelv-oktatás a tanulókat teljes személyiségként kezeli, nem redukálhatja az írás szerepét annak eszköz-funkciójára. Az írásnak az oktatás fontos részévé kell válnia, ehhez azonban az idegennyelv-oktatásnak kritikusan felül kell bírálnia az írással kapcsolatos elképzeléseit. Nem csupán az írás produktumának, a megszületett szövegnek kell figyelmet kapnia (az ilyen jellegű gyakorlatok létjogosultságát sem vonjuk kétségbe), hanem a szövegírás egész folyamatának is. Így az írás a gondolkodás, a kreativitás és az önreflexió eszközeként juthat szerephez. Az ehhez vezető lehetséges út az írásfejlesztés folyamatorientált szervezése. A dolgozat ennek három eszközét: az írás fázisokra osztását, a kísérletező írást és a kooperatív írást emelte ki a teljesség igénye nélkül. További lehetősé-

gek, például a metakognitív kompetencia fejlesztése vagy az interkulturalitás figyelembe vétele még további érdekes felfedezéseket ígérnek az íráskompetencia fejlesztésének kontextusában.

Jegyzet

- (1) A német nyelvű idézetek magyarra fordítása a dolgozat szerzőjének munkája.
- (2) A modell értelmezéséről és kritikájáról lásd Wolff (1992), Portmann (1991. 280.), Faistauer (1997. 50.) és Jechle (1992).
- (3) Az effajta hiányosságokról és azoknak az idegen nyelvi szövegalkotásra kifejtett hatásáról lásd Portmann-Tselikas, 2001.
- (4) Köszönöm Portmann-Tselikas professzor úrnak a szövegkompetencia komponenseiről folytatott beszélgetésünket.
- (5) A szubjektív reprezentáció az írás folyamán megváltozhat.
- (6) A téma bővebb kifejtését lásd: *Kontaktsprache Deutsch* című germanisztikai konferencia, Nyitra, 2001. október 19-én (Szalai, 2002).
- (7) Ezért nem problémamentes az ilyen szövegek értékelése: mindenképpen óvatosságot, szenzibilitást és megértést követel a tanártól.
- (8) A két írásforma elnevezésére a „személyes” és „funkcionális” írás kifejezéseket használja.
- (9) További ötleteket ad Posset (1988), Rau (1988), Göbel (1988), Piepho (1988), Bickes (1988), Werder (1993).

Irodalom

- Antos, G. – Krings, H. P. (1989, szerk.): *Textproduktion*. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Niemeyer, Tübingen.
- Bickes, H. (1988): Geschriebene Sprache als Ausdruck kulturspezifischer Reflexionsprozesse. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 213–235.
- Bleyhl, W. (2000): *Sprachenlernen, ein konstruktiver, nichtlinearer Selbstorganisationsprozess*. Oder: Die Fehler des Fremdsprachenunterrichts und wie sie zu beheben sind. Fremdsprachen Lehren und Lernen. 29. 71–90.
- Boueke, D.; Schüle, F. (1985): „Personales Schreiben”. Bemerkungen zur neueren Entwicklung der Aufsatzdidaktik. In: Boueke, D. – Hopster, N. (szerk.): *Schreiben – Schreibenlernen*. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Narr, Tübingen. 277–301.
- Börner, W. (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, G. – Krings, H. P. (szerk.). 348–376.
- Börner, W. – Vogel, K. (1992, szerk.): *Schreiben in der Fremdsprache*. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. AKS-Verlag, Bochum.
- Cooper, T. C. (1988): Schreiben als Prozess, oder 'zurück zur Natur' in der Didaktik des Schreibens im DaF-Unterricht. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 163–175.

- Faistauer, R. (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Studien-Verlag, Innsbruck; Wien.
- Feilke, H. – Portmann, P. R. (1996, szerk.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Ernst Klett, Stuttgart.
- Göbel, R. (1988): Vom Fremden zum Anderen. Über die Annäherung an Menschen und Sprachen. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 395–410.
- Hayes, J. R. – Flower, L. S. (1980): Identifying the Organisation of Writing Process. In: Gregg, L. W. – Steinberg, J. (szerk.): *Cognitive Processes in Writing*. New York. 3–20.
- Hermanns, F. (1988): Personales Schreiben. Argumente für das Schreiben im Unterricht der Fremdsprache Deutsch. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 45–67.
- Hornung, A. (1996): Schule und experimentelles Schreiben. In: Feilke, H. – Portmann, P. R. (szerk.). 224–245.
- Jechle, T. (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Narr, Tübingen.
- Krings, H. P. (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, W. – Vogel, K. (szerk.). 47–77.
- Lieber, M. – Posset, J. (1988, szerk.): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik; Bd. 7.) Iudicium, München.
- Piepho, H.-E. (1988): Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 383–392.
- Portmann, P. R. (1991): *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Niemeyer, Tübingen.
- Portmann, P. R. (1996): Arbeit am Text. In: Feilke, H. – Portmann, P. R. (szerk.). 158–171.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2001): Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 38. 1. 3–13.
- Posset, J. (1988): Prozessorientiertes Schreiben mit asiatischen Deutsch-Lernern? In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 469–528.
- Rau, H. A. (1988): Schreibspiele und kreatives Schreiben mit chinesischen Germanistikstudenten – 15 Schreibenregungen. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 453–468.
- Rico, G. L. (1984): *Garantiert schreiben lernen*. Rowohlt, Reinbek.
- Szalai, T. (2002): Zu offenen Formen der Förderung fremdsprachlicher Schreibkompetenz. Ein pladoyer für das experimentelle Schreiben. In: Földes Cs. – Pongó S. (szerk.): *Deutschdidaktik und Germanistische Literaturwissenschaft in Ostmitteleuropa*. Beiträge der Internationalen Germanistischen Konferenz „Kontaktsprache Deutsch IV“ in Nitra, 19–20. Oktober 2001. Edition Praesens, Wien.
- Werder, L. von (1993): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Schibri, Berlin; Milow.
- Wolff, D. (1992): Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner, W. – Vogel, K. (szerk.). 110–134.

Szalai Tünde

Mire jó, mire jó még?

Egy el nem készült televízióműsorról

Kevesen tudják, ezért tarthat némi igényt az érdeklődésre, hogy Erdély Miklós egy iskoláskorú gyermekeknek szóló tévéműsor elkészítését is tervezte. De ki is az az Erdély Miklós?

Az a művész és gondolkodó, aki az ötvenes, hatvanas, hetvenes és nyolcvanas években, 1986-ban bekövetkezett haláláig a magyar (poszt-) (neo-) avantgárd egyik leghatásosabb, legvitatottabb, legrejtélyesebb alkotója volt. Azért a legrejtélyesebb, mert egyszerre volt a legismertebb és a legismeretlenebb (ebben talán csak Hajas Tibor versenyezhetett volna vele). Ismert volt, mert egyaránt közvetlenül mozgott a művészvilág és az értelmiség különböző csoportjaiban,

sokakat ismert, sokan ismerték; közvetlen ember volt, a lehetőség határáig nyitott, ha megjelent valahol, nemcsak magát akarta előadni, hanem minden és mindenki iránt érdeklődött. Ugyanakkor azonban a szélesebb nagyközönség számára mégiscsak ismeretlen maradt, mert bár rendszeresen megjelent a nyilvánosság előtt (előadásokon, kiállítás-megnyitók, happeningeken), de mégiscsak kevés helyen. Meglehetősen sokoldalú életművének egy-két darabjával rengetegen találkoztak már, de

az egészet csak nagyon kevesen tudják áttekinteni. (1) Egész életművét példátlan nyitottság jellemezte a különböző művészeti ágak, műfajok, stílusok, tudományos eredmények iránt; minden előítéletet megvetett. Ha pedig a nyitottságot a művészet nyelvére fordítjuk le, a szabadságot (2) kapjuk, ami Erdélynél nyugat-európai vagy euro-amerikai jellegű, és nem kelet-európai (mint számos kortársánál), azaz nemcsak az akkor aktuális politikai (és művészeti, művészetpolitikai) kötöttségek ellen lázadt, hanem minden korlátozottság ellen; nem csupán harcolt a szabadságért, hanem magától értetődően gyakorolta azt. A művészeknek ahhoz az új típusához tartozott, amelyik világszerte a hatvanas, hetvenes években terjedt el (kelet-európai körökben pedig csak a kilencvenes évekre tudott kibontakozni).

A „posztmodern” generáció már előre magában hordta a közelgő (gazdasági, politikai, társadalmi) válság problematikáját. Válságban érezték a művészeti (és különösképpen a képzőművészeti) kifejezés eszközeit is: nemcsak a táblaképet helyettesítették tárggyal, hanem magát a művet is a mű tervével, ideájával, konceptjével, az opust a cselekménnyel, gesztussal. Mert már régen nem volt elég pusztán ábrázolni az átélt (megtapasztalt) világot, mindent újra kellett értelmezni, esetleg még újrateremtteni is. Erdély Miklós ebbe a generációba tartozott, élete nagy részében meta-művészetet művelt (3), azaz a művészet mibenlétét firtató művészet kérdései foglalkoztatták (4), gyakran a kortárs természettudományból vett eredmények inspirálták, metaforaként használt új elméleteket, szakkifejezéseket. (5) Csak utolsó alkotói periódusában festett nagyobb mennyiségben táblaképeket, egy-egy ötlet, koncepció grandiózus megvalósulásaként, életművének nagyobb és hatásosabb része csupa gesztus, egyszeri megnyilvánulás. A gesztusnak ez a művészete tárgyakat teremt ugyan, de nem a tárgyi világot ábrázolja, hanem az emberi létezés nagy filozófiai kérdéseit fogalmazza újra, a kép és a tárgy ennek az illusztrációja. (6) Ráadásul művei még szépek is,

bár meglehet, hogy ő maga nem törekedett erre. (7)

Pedagógiai munkásságát a Ganz-Mávag Művelődési Központban vezetett kurzusaiban (Kreativitás-vizualitás; Fantáziafejlesztő gyakorlatok [FaFej]; INDIGÓ [Interdiszciplináris Gondolkodás]) fejtette ki; ezek felépítésükben is szorosan kapcsolódtak egymáshoz, mindháromnak a kreativitás állt a középpontjában, de nagyon eltérő módon. Az első szakasz a világszerte létező kreativitás-iskolák eszközszerével dolgozott: ez a foglalkozási forma úgy tekinthető, mint ami a kreatív képesség vagy az eziránti igény elsődleges felismeréséből adódik, tehát ami a kreativitást összes beágyazottságában szemléli az alapvető összefüggések ismerete nélkül, a hagyományos művészeti eszközszerrel élve (a technikák, az alapanyagok, a felhasznált eszközök tekintetében). A második szakasz elvetette ezt az eszköztárat, és a kreatív képességet a gyökerénél, a gondolkodásban igyekezett megragadni. Külső eszközei egy darab papírra szűkültek, ugyanakkor anyaga és eszköztára az általános kultúra egésze lett, minden viselkedés, tevékenységforma, gondolat, amiből egy mai egyén „áll”. A harmadik szakaszban a csoport tagjai eleinte közös environment-eket készítettek a megelőző foglalkozások eredményeire támaszkodva, majd a kurzus lassan, természetes módon alakult át autonóm művészek alkotóközösségévé. (8)

Pedagógiai tevékenységéhez tartozik a „Mire jó, mire jó még?” című iskolatelevíziós műsorterve (9) is, amely háromrészes sorozat lett volna, a formák és működések kreatív megközelítésére. A műsor végül nem készült el (10), de a hagyatékban számtalan kéziratot vázlat, feljegyzés fennmaradt, valamint a teljes tervezet és az első rész forgatókönyvének két változata is, ez utóbbiak nyomtatásban is megjelentek. (11) Ezek pontosan mutatják Erdély látásmódját, logikáját, a művészetrel kapcsolatos elképzeléseit, illetve azt, hogyan tud ezekről gyerekeknek beszélni, hogyan tudja bevonni őket a közös gondolkodásba, közös „munkába”.

Az elképzelés elsősorban a szépség és a hasznosság bonyolult összefüggéseit pró-

bálja meg feldolgozni, ütköztetve a „szép” esztétikai kategóriájának két egymásnak ellentmondó meghatározását, a kalokagathia elvét (ami jó, az szép is) és az „érdek nélkül tetszik” definíciót. A mindennapi életben persze a válasz soha nem tűnik homályosnak, attól függően, hogy milyen összefüggésben vizsgálunk egy tárgyat (na és persze, hogy mi ez a tárgy), vagy az egyik, vagy a másik álláspont tűnik evidensnek. Az egyoldalúság elkerülése érdekében a komplementeritást választja vezérelvének, ami az elméleti fizikában már sok áthidalhatatlannak látszó ellentmondást megoldott, és ami épp a vizualitás, a színtan területéről szivárgott be az elméleti

gondolkodásba. A komplementeritás bemutatható szemléletes gondolkodási modellként, és nehezen találhatnánk alkalmasabb fogalompart, amely jobban megkívánná az egymást kölcsönösen kizáró, de egymást kiegészítő nézőpontok kreatív egybevetését.

Mindvégig a vizualitás közelében maradván, de néha elkalandozva más szakterületekre, éppen azok összefüggéseit bemutatva, fellázítható a mereven elkülönített szaktárgyakra koncentráló pedagógiai tradíció; és erre épp egy művészetekkel foglalkozó műsor a legalkalmasabb, mint ahogy a valóságban is történt: a huszadik századi művészek felvállalták a szellemi munkamegosztás kellemtelen következményeinek enyhítését, a fokozódó szakosodás közben a szemléleti egység létrehozására törekedtek.

A műsorterv „okos és mozgékony”, amely szakítana egyrészt a gyermeki „bájos esetlegességek” hagyományával, másrészt pedig az előre legyártott, majd a gyerekek „szájába adott” szövegekkel. Következetes, empatikus, figyelmes munkával nagyon jól lehet a gyermeki gondolkodást terelgetni, a résztvevőket rávezetni

a lehetséges megoldásokra. Ezt természetesen nagyon komoly vágásnak kell követnie, hogy a gyerekszájból csak a leginvenciózusabb mondatok hangozzanak el, a lehető legsemlegesebb környezetben és a lehető legérthetőbben (és ezzel persze nem mondtunk le a gyermeki gondolkodás primer, preconcepcióktól mentes, meglepő szempontokat felvillantó elfogulatlanságáról). A kérdések egyszerűek, mégis zavarba ejtők: „Mire jó egy alma? Mire jó még? Szép-e a levegő?” És amire a felnőtt nem tud válaszolni (mert elsajátított sémai alkalmatlanná teszik erre), azt a gyermeki találékonyság hamar megoldhatja. A mozgékony pedig azt jelenti, hogy mindent

A gyerekek talán könnyebben megértik, hogy a műalkotás is üzenetet hordoz, de ez az üzenet nem feltétlenül megfejthető, egyáltalán nem biztos, hogy van megfogható és megfogalmazható mondanivalója, rendszerint alkotójának látásmódját közvetíti. És ezzel vissza is térünk a piramishoz, az időbe állított útjelhez, amely üzenetet hordoz, szép és tiszta gondolatot: a szépség üzenetét és egyúttal az üzenet szépségét.

meg kell azonnal mutatni a lehető legszemléletesebb és legérthetőbb módon. Ehhez a választott eszköz nagyon is megfelelő, hiszen a televízió szinte mindent be tud mutatni: a ceruzarajzától a hangfelvételen át a videoklipig, és ezeket még különböző módon manipulálni is tudja. Állandó kísérőnek kell lennie a

humornak (hiszen az egymást kizáró komplementer igazságok hirtelen egymásba csapódása minden humor forrása), ezt szolgálná különböző burleszk-jelenetek értelmező, illusztratív bevágása is. Egy ilyen műsorhoz a legideálisabb a nyolctizenkét éves korosztály, amelyik már elég értelmes és problémaérzékeny, de még nem tanulta meg a szokásos közhelyeket, melyekkel az igazán érdekes kérdéseket inkább elütni, mint megválaszolni szokás.

A tervezet egy szigorúan szerkesztett, előre körbeírt folyamatot képzel el, már ami a főbb illesztési pontokat érinti, egy szabályos gondolkodási kört vázol fel, amelyen belül persze meglehetősen nagy szabadsággal lehet mozogni.

Az első program a környező természeti világot vizsgálja a hasznosság és a szépség

szempontjából. „Mire jó a világegyetem?” – ez az első, szándékosan naivnak tűnő kérdés, illetve ami még szorosan hozzákapcsolódik: „Vajon szép a világegyetem?” A tétova, kuncogó gyermekarcok összevágása a monumentális csillagászati felvételekkel gyönyörű, végletesen polarizáló montázs lehet. Kérdés, hogy az üres, hideg, sötét űr szép-e, illetve, hogy lehet-e szép, miközben szorongással, félelemmel tölti el az embert. A „hazatalálást” a Föld képe jelenti, melynek sugárzó szépségéről, elevenségéről minden visszatérő űrhajós beszámolt már; ide kívánczik az újabb kérdés: „Mire jó a levegő?”, persze kiderül, hogy végtelen sok mindenre (a műsorban jónéhány funkcióját be kell mutatni), de hogy „Szép-e?”, erre ismét csak tanácstalanság, majd hirtelen az oldott ötletáradat következhet, például nagy tömegben szép kék színe van, még hallható is (a hang nem más, mint levegőrezgés, de a szélnek is van „saját” hangja). „Mire jó a víz?” – talán még többre, mint a levegő, valamint az előzőek után már könnyen megválaszolható az is, hogy szép-e. És itt, mint ahogyan az előző kérdéskörnél is, folyamatosan be kell mutatni különböző művészeti alkotásokat, melyek jól illusztrálják a kérdést és a problematikát (*Magritte* kereten túlnyúló felhős képe, *Debussy* szimfonikus költeménye [A szél és hullámok játéka], *Turner* és *Tanguy* festményei). „Mire jó a virág?” – kérdés arról, ami nyilvánvalóan szép, és könnyen belátható, hogy az élők világában a szépség egyaránt tekinthető öncélúnak és célszerűnek is, hiszen a virág szépsége a fajfenntartást szolgálja, azaz célszerű, másrészt viszont mégiscsak öncélú, mert végső soron saját magát (illetve saját fájának megmaradását) szolgálja. (Ebből a szempontból nézve egy műtárgy saját fennmaradása érdekében kényszerül szép lenni, hogy a múzeumok gondoskodása megvédje az idő pusztítása ellen.) Az ikebana sajátos kifejezőeszköz, önálló egységekből, „szépségkvantumokból” létrehozott kompozíció, melynek elemei maguk is jelentéssel bírnak, de egy nagyobb, bonyolultabb alkotásban, egymással való viszo-

nyukban, „interakciójukban” újabb jelentésekkel gazdagodnak. Rá kell mutatni, hogy a művészi tevékenység a pusztá gyönyörködtetésen túl egyfajta nyelvként is működtethető (ilyenek a virágnyelvek is).

A sok szépség után egy még nehezebb kérdés következik: „Miert csúnya a hiéna?” Mikor megpróbáljuk megmagyarázni azt, hogy miért tartjuk különösen visszataszítónak a hiénát, s gyanakszunk, hogy életformájának csúfsága hagyta rajta bélyegét, be kell látnunk (és a gyerekekkel beláttatni), hogy az etikai és esztétikai valóság egymásba fonódott, és bár a hiéna hasznos állat („eltakarítja” az elhullott állatok tetemét), ami hasznos, az nem mindig szép, és nem is mindig etikus. Olykor teljesen használhatatlannak tűnő dolgok válhatnak nagy jelentőségűvé, amit a tervezet *Faraday*-jel, az elektromosság egyik felfedezőjével példáz (és meg is jelenít), ez pedig már átvezetés a második programhoz. Az anekdota szerint mikor *Faraday* bemutatta a rángatózó békacombokon az elektromosság létezését, a nevelésnek tűnő jelenségben nagy horderejű dolgot meglátni képtelen közönségből valaki megkérdezte: „De uram, mire jó mindez?”, mire a tudós így válaszolt: „Mire jó egy csecsemő? Majd felnő!”

A második program a mesterséges dolgok világról szól, egy szemléletes (és manipulált) videófelvétellel indult volna: az előző műsor végén bemutatott, *Faraday*-jel szemben értetlenkedő ember a flipper játékmezőjén, villogó fények között próbál menekülni a pattogó golyó elől. Ezt viszont légi felvétel követné éles vágással, előbb az embertől még érintetlen földterületek, majd szántóföldek, végül nagyvárosok képe: el kell gondolkodni az épített környezeten, a kérdés, „Melyik szebb, a Kilimandzsáró vagy a Kheopsz-piramis?”, elvezet annak belátásához, hogy a piramisok („mesterséges hegyek”) nemcsak magukon viselik az emberi gondolkodás jegeit, hanem egyenesen ábrázolják is azt. Mert ha azt szeretnénk, hogy évmilliók múlva is egyértelmű és nyilvánvaló legyen az, hogy itt valaha értelmes élőlények éltek, akkor gondolat alakú építményeket

kell létrehozni. „Mire jó egy piramis?” – leginkább arra, hogy az embert jelentse. (12) Ez a jelentés persze a távoli jövőnek szól, míg mai épületeink (melyek jó esetben néhány száz évig állnak még) kizárólag csak a jelennek szólnak, egymáshoz beszélünk általuk. A régebbi korokban pedig még műemlékvédelem sem létezett, ami akkor régi volt, az csúnyának is számított egyben. „Ami új, az szép?” Reklámmontázs következhet, mindenütt épp arról akarnak meggyőzni, hogy csak az a szép, ami új, és erről szól a divattörténet is. A mesterséges dolgokkal szembeni ízlésünk mozgását mutatja az is, hogy gyakran érezzük a divatból kiment dolgokat csúnyának, majd valamivel később megint szépnek. „Van olyan tárgy körülötted, amit nagyon utálsz? Mert csúnya? Csináljuk vissza!” – itt is egy montázs következhetne, például egy fogkefe elkészítése, de a gyári folyamatokat visszafelé lejátszva a gyerekeknek (tehát „visszacsinálva”), mérhozzá nem az ilyenkor megszokott gyorsítással, hanem normál tempóban, hogy érzékelhető legyen az eredeti folyamat idő- és figyelemigénye. Közben ki kell térni a mindennapos használati tárgyak esztétikájára, az ipari formatervezésre is, ahol a hasznosság és a szépség egyértelműen összefonódik. És vannak a gyerekek környezetében olyan tárgyak, melyek kifejezetten csúnyák, a gyermek számára viszont mégis kedvesek (sőt, azokat még kifejezetten szépnek is látják), ilyen lehet például egy régi, rongyos, félszemű játékmackó. Az esztétikai megfontolásokat következtlenül félretolva meg kell erősíteni a gyerekeket ítéletükben, és rámutatni, hogy az ilyen érzelmi töltésre alapozott elfogultság, ez a választás sokkalta magasabbrendű, mint a pusztán szépségeti, esztétikai szempontból való ítélkezés. És ez már elvezet a harmadik programhoz, a semmire sem jó dolgok, a hulladékok, hibák, kudarcok kreatív, művészi felhasználhatóságához.

A kreatív magatartásnak az egyik legfontosabb jellemzője, hogy hátrányokból, kudarchelyzetekből előnyt képes kovácsolni, a hibát is úgy tudja tekinteni, ami-

ből valami új, soha nem látott jelenség bontakozik ki. Amikor a hiba elront valamit, egyúttal valami új minőség megszületésének is utat nyit: olyasmi ez, mint a biológiában a mutáció, amely nem más, mint egy genetikai hiba, ez viszont életképességre folytán fennmarad és öröklődik, egy új fajt hozva létre ezáltal. És ahogyan az evolúció során sem maradt meg minden faj, a hibák jó része is életképtelensége miatt kiveszelektálódik, eltűnik. Azonban egy művésznek mindig „készenléti állapotban” kell lennie, minden hibát figyelembe kell vennie, hogy az nem szolgálhat-e egy új elgondolás alapjául. (13) Ez a rész egy speciális játékkal kezdődött volna, melyben zakós, hosszúnadrágos kisfiúk szerepelnek, de mindegyikük mindkét karja a zakók ujjain átvezetett rúd segítségével széttárt állapotban van rögzítve. Bevezetik őket egy terembe, ahol az asztalon mindenféle finomság található, ők viszont, mivel karjukat nem tudják leereszteni, nem férnek hozzá ezekhez. Egészen addig hagyni kell őket próbálkozni, míg rá nem döbbennek az egyetlen megoldási lehetőségre, arra, hogy egymást kell etetni. Ez pedig szép példája annak, hogy bizonyos akadályoztatás néha elvezet egy magasabb rendű megoldáshoz, jelen esetben a hirtelen fellépő mohóság kénytelen szocializálódni, és így el is nyeri jutalmát. Ezután be kell mutatni, hogy bizonyos szempontból bármi lehet érdekes vagy szép, vagy összefüggéseket teremtve egy jelentéktelen tárgy is „elkezdhethet valamit jelenteni”. Egy törött orrú egyiptomi szobrot látunk, „Csúnya ez?”, majd torzókat, azután pedig szándékosan félbehagyott, megrongált, „hiányos” műveket (*Fontana* felhasított vásznai, *Armand* üres festékes-tubusokból összeállított tárgyai, *Jackson Pollock* csorgatott képei, *Duchamp* palackszárító állványai). Ha az iskolai füzet sarkába paca kerül, az baj, de ha ezt a pacát a füzet minden további lapján megismételjük, majd végigpörgetjük a lapokat, a paca animálódik, megmozdul, jelentősége lesz; a hiba elfogadása és „meghosszabbítása” más célra tette alkalmassá az elrontott dolgot. Egy roncsstelepen csupa használhatatlan tárgy

hever, de alapos keresés után találhatunk olyan hulladékokat, melyekből valami új, értelmes, egész dolog készíthető, *Picasso* például kerékpárülésből és kerékpárkormányból szerelt össze egy Bikafejet. A montázs, a kollázs, az asszablázs képzőművészeti technikái mind ezt példázzák (bemutató képanyag: *Bálint Endre, Kurt Schwitters, Joseph Beuys, Allan Kaprow* munkái). Rá kell döbbsíteni a gyerekeket, hogy bizonyos tárgyakat érdemes úgy átalakítani vagy elrontani, hogy valami képtelenséget mesélhessenek el (ilyen lehet például a szöges talpú vasaló vagy a háromlújú szemüveg), és ezekről tudni kell, hogy nem holmi olcsó viccek, többek, mint egyszerű felnőtt-rosszalkodások. Mert ahogyan bizonyos tárgyak segítségével lehet üzenetet hagyni („Milyen jelleget hagysz otthon, ha nincs ceruzád, papírod, de a szüleid tudomására akarod hozni, hogy moziba mentél?”), úgy a műalkotások szintén „haszontalanságok”, de ez a haszontalanság szolgál valami olyannal, ami jóval több a pusztán használhatóságnál. A műalkotás képes üzenetet közvetíteni, még ha olykor ez az üzenet nem is más, mint az elemezhetetlen szépség maga (14) (ezt jól szemléltetheti, hogyan lesz a zászlójelekből tánc, vagy a nyomhagyás miként válik írássá, az pedig „nem olvasható” kép-pé). A gyerekek talán könnyebben megértik, hogy a műalkotás is üzenetet hordoz (15), de ez az üzenet nem feltétlenül megfejtendő, egyáltalán nem biztos, hogy van megfogható és megfogalmazható mondanivalója, rendszerint alkotójának látásmódját közvetíti. És ezzel vissza is térünk a piramishoz, az időbe állított útjelhez, amely üzenetet hordoz, szép és tiszta gondolatot: a szépség üzenetét és egyúttal az üzenet szépségét. (16) „Üzenetek valami szépet!” „Üzenni szép?” „Akkor ezt üzenjétek!” A gyerekek integetnek a képernyőről.

Jegyzet

(1) Volt három retrospektív kiállítása (Óbudai Galéria, Budapest, 1986; István Király Múzeum, Székesfehérvár, 1991; Múcsarnok, Budapest, 1998); versei, egyéb irodalmi munkái két kötetben jelentek meg (*Kollapszus* orv., Magyar Műhely, Párizs, 1972; *Idő-*

mőbiusz, Magyar Műhely, Párizs-Bécs-Budapest, 1991); kritikái, művészetelméleti írásai sorozatos kiadása megkezdődött (*Művészeti írások*. Képzőművészeti, Budapest, 1991; *A filmről*, Balassi-BAE-Intermedia, Budapest, 1995); filmjeit elvéve (és lehetetlen időpontokban) műsorára tűzi valamelyik közszolgálatinak nevezett tévécsatorna; néhány folyóirat (Magyar Műhely, Balkon, Árgus, Beszélő) különszámban vagy önálló összeállításban foglalkozott vele; az Artpool Művészettudató Központban egy egész év (1994) róla szólt; de a mindent átfogó életműkatalógus kiadása (könyvformában és interaktív CD-ROM-on) 1999 (a megjelenés első tervezett időpontja) óta még mindig várta magára.

(2) „Ő nem költő, építész, képzőművész, teoretikus, filmrendező, akcionista, legendásan nagyszabású művész-pedagógus – hanem szabad.” (*Kornis*, 1986., 28.)

(3) *Kollár*, 1999. 4.

(4) „Hogy mi a művészet, azt megállapítani nem, csak eldönteni lehet” (*Erdély*, 1991. 125.)

(5) Ilyen például a *Három kvarkot Marke királynak* című 1968-as akciótrilógiája, ami a reál és a humán tudományok egymásra találásának metaforája. Murray Gell-Mann fizikus (aki 1969-ben kapott Nobel-díjat a kvarkok vizsgálatában elért eredményei elismeréseképpen) az általa vizsgált elemi részecskék megnevezésére James Joyce regényének, a *Finnegan's Wake*-nek egy mondatát használta fel („Három kvarkot Muster Marknak!”). A kvark terminust tehát Gell-Mann a művészetből emelte át a fizikába, ahonnan Erdély „visszacempészte” a művészetbe; így maradtak rajta a fizikában ráragadt jelentések, de a joyce-i örökség is ugyanúgy. Maga Erdély Miklós a következőket mondta erről az akciójáról: „Ismertem a természettudományos gondolkodást, érzékelttem annak sokkal fejlettebb voltát, mint ami a művészetben vagy a filozófiában egyáltalán ismeretes. Sokkal tágabb, sokkal nyitottabb, sokkal kilazítottabb gondolkodásmód volt már a tudományban proklamálva. Természettudományos koncepció volt a Három kvarkot Marke királynak. Itt már a természettudományhoz akartam kötni a művészetet, ezzel a címmel.” (idézi: *Szöke*, 1997. 46.)

(6) „A műalkotás úgy beszél a világ dolgairól, hogy a világ dolgai eltűnnek. A műalkotás úgy beszél a világ dolgairól, hogy a világ dolgairól való beszéd eltűnik” (*Erdély*, 1991. 128.)

(7) A szépség fogalmát ugyanis üresnek nyilvánította, pontosan olyan üresnek, mint a szabadság fogalmát: „A műalkotás helyet készít a befogadóban, amikor üzenetet a befogadó »megérti.« A befogadó ilyenkor azt mondja: »szépe«, ami szintén üres kijelentés. Ilyenkor megjelenik a szabadság érzete, ami semmi más, mint üresség, lyuk a »felismert szükségsszerűség« láncolatában: hely. Hely: a még-még-nem-valósult számára.” (*Erdély*, 1991. 128.)

(8) További részletek a gyakorlatok módszertanáról: *Enyedi*, 1983; *Havas*, 1991; *Bardi*, 1991.

(9) Munkatársak: Birkás Ákos és Pálmai Katalin; az Iskolatévé szerkesztésén 1985. IV. 10-i dátum szerepel.

(10) Erdély halála miatt nem készült el; „nélküle nem akarták és nem is tudták volna megvalósítani” – Pálmai Katalin szóbeli közlése.

(11) Erdély, 1995.

(12) „A piramist is így értelmezem, az is egy montázs: belemontírozni a valóságba a gondolkodást, illetve annak szerkezetét, hogy lássuk, tényleg van-e. Mert a primitív ember nem hitte el, hogy gondolkodás van. Úgy képzelte, hogy az valami hallucináció vagy betegség. Ám amikor látott egy maga által készített teljesen geometrikus és teljesen gondoltszerű óriást, ami akkora, mint egy hegy, akkor megnyugodott, hogy tényleg van gondolkodás a világon. De ezt ön-maga számára ilyen erővel kellett bizonyítani, mert abszolút nem volt nyilvánvaló.” (Erdély, 1998. 21.)

(13) „Az ember minden tevékenységét tervezési tevékenységgel párhuzamosan végzi. Megtervezi a nemlétezőt, s amikor az megvalósul, az előre nem látott vonásokból tanul. A mindennapi tevékenység annál sikeresebb, minél kevésbé »tanulmányos«, minél kisebb az előre nem látott momentumok aránya. A művészi és tudományos munka egyaránt annál sikeresebb, minél több előre nem látott lehetőséget tár fel. Ha a művész vagy tudós terve pontosan megvalósul, az teljes csődöt jelent. Ha egy kép nem több, mint amire a festő színleg vállalkozott, nem jön létre művészi alkotás. Ez a furcsaság abból adódik, hogy sem a művész, sem a tudós nem arra vállalkozik, amit célként maga elé tűz. Ismeretlen, ezért meghatározhatatlan dolog az, amit megcéloz, konkrét terve csak eszköz, felkínált megnyilvánulási terület az ismeretlennek. Alibi-programokat készít tehát a maga számára, mert ember-mivolta csak a tervekészítés és -végrehajtás folyamatán keresztül engedi közelebb az ismeretlenhez.” (Enyedi, 1983. 33.)

(14) „A műalkotás üzenete az az üresség, ami a sajátja. A befogadó ezt az ürességet fogadja el.” (Erdély, 1991. 128.)

(15) „A médium maga az üzenet” (Marshall McLuhan)

(16) A kommunikáció létünk bizonyítéka. „A kultúrának, sőt magának az életnek is a kommunikáció a lényege” (Franz Boas)

Irodalom

A senki földjén (a Beszélő melléklete Erdély Miklósról). *Beszélő*, 1991. október 26. [II/43].

Bardi Teri (1991): A senki földjén voltunk... (Beszélgetés Sugár Jánossal). In: *A senki földjén*, 8–10. Enyedi Ildikó (1983): Egy pedagógiai technika (Az 1977/78. évi Fantáziafejlesztő gyakorlatok módszerének elemzése). *Magyar Műhely*, (Párizs), 2. XXI/67. [Erdély Miklós-különszám] 27–34.

Erdély Miklós (1991): Marly tézisek. In: E. M.: *Művészeti írások* (Válogatott művészettelméleti tanulmányok I.). Képzőművészeti Kiadó, Budapest. 125–128. (Dosszié).

Erdély Miklós (1995): Mire jó, mire jó még. In: E. M. *A filmről*. (Válogatott írások II.). Balassi Kiadó – Budapest Art Expo Alapítvány – Intermedia, Budapest. 263–271., 272–298. (Tartóshullám)

Erdély Miklós (1998): *A montázs*. Balkon, Budapest. 10. l. n. [21].

Havas Fanny (1991): Egy valódi mester (Beszélgetés Maurer Dórával). In: *A senki földjén*. 3–7.

Kollár József (1999): Agyírás, elmeolvasás (Erdély Miklós retrospektív kiállítás). *Új Művészet*, (Budapest), 3, 4–7. 44–46.

Kornis Mihály (1986): „Mindenből Egy, Egyből minden” (Fragmentumok Erdély Miklósról). *Filmvilág*, 8. 28–32.

Szöke Annamária (1997): „Titok a jövő jelenléte” (Tudomány és művészet határain belül Erdély Miklós művészetében). Nappali Ház, Budapest. 1. 42–65.

Kabai Lóránt

Lélekgyógyítás zenével

Nagyszabású rendezvénysorozatot szervezett 2002 tavaszán a Magyar Zeneterápiás Egyesület, valamint a Magyar Zenei Tanács. Az első napon az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán, másnap a Zeneakadémián a „Hang és lélek” elnevezésű konferencián, majd a harmadik napon ismét a Főiskolán, a zeneterápiás kurzuson gyűltek össze a szakemberek.

A zeneterápiás kurzus előadója *Gabriela Wagner* zeneterapeuta (Argentína) volt. Diplomája megszerzése után *Rolando Benenson* mellett autista és pszichotikus gyermekek kezelésével foglalkozott, jelen-

leg serdülők és felnőttek klinikai gyógyításában is részt vesz. Mint a Salvador Egyetem Művészeti Karának professzora oktató munkája mellett tagja a Zeneterápiás Világszövetség vezetőségének (1993), elnöke az Etikai és Kutatási Bizottságnak. Az Argentin Zeneterápiás Egyesület alelnökéként (1986), később elnökeként (1993–98) világszerte számos publikációját ismerhette meg a szakma. Előadásai és írásai elsősorban a Benensoni Zeneterápiai Modell nemzetközi megismertetéséhez kapcsolódnak, a hang és az emberi komplexum kutatása révén.

A „Hang és lélek” elnevezésű konferencián elhangzott előadásában Gabriela Wagner

így jelölte meg a zeneterápia fogalmát és célját: „A Zeneterápiás Világszövetség Klinikai Gyakorlati Bizottságának 1996-os Világkongresszusán elfogadott meghatározás szerint a zeneterápia során a képzett zeneterapeuta tervezett, egyéni vagy csoportos folyamatban használja a zenét vagy a zenei elemeket (hang, ritmus, dallam, harmónia) annak érdekében, hogy megkönnyítse a kommunikációt, a kapcsolatokat, a tanulást, a mobilizációt, a kifejezést, a szerveződést és más fontos terápiás célok elérését, ilyen módon fizikai, érzelmi, mentális, szociális és kognitív hiányosságok áthidalását segítve elő. A zeneterápia célja: az egyén lehetőségeit feltérképezni és/vagy sérült funkcióit helyreállítani, hogy jobb inter- és intrapszichés és/vagy interperszonális integrációra, magasabb színvonalú életre legyen képes a prevenció, a gyógykezelés vagy a kezelés révén.”

A Magyar Zeneterápiás Egyesület kurzusán a résztvevők megtapasztalhatták mindezt a gyakorlatba átültetve. Az első napon az autizmus kezelésével kapcsolatos sajátélményű gyakorlatokon vettek

részt. Hangsúlyozva az „autista” és az „autisztikus” fogalmak szétválasztásának fontosságát, kiderült, hogy a zenei jellegű gyakorlatok során szerzett tapasztalatok sokkal pontosabbá tehetik a diagnózist. A hivatásos zenészekből, zenepedagógusokból és más szakos pedagógusokból, gyógypedagógiai főiskolás hallgatókból álló csoport tagjainak bőven kijutott az önismeretet és a szakmai ismereteket egyaránt gazdagító, megható, néha megdöbbentő erejű élményekből. Az előadó kiválóan beszél a nyelvet, lévén magyar származású. Videofilmeken mutatta be a nemzetközi – főleg tengerentúli – zeneterápiás kutatások élvonalbeli szakembereinek műhelypéldáit, kutatási eredményeit (Rolando O. Benenson, *Kenneth E. Bruscia*, *José*

Dmenech, *Luis Blasco*, *Francisco Vercher*, *Higino Lopez*, *Marie Priestley*, *David Aldridge*, *Juliette Alvin*, *Tony Wigram*).

Benenson a zeneterápiát olyan paramedikális beavatkozásként kezeli, amely lehetővé teszi a regresszív (visszaható) effektusok felidézését a hang, a zene és a testmozgás által. A megnyílt kommunikációs csatornák használata ezután lehetőséget biztosít az egyén tanításához és szociális megnyeréséhez. A tudományos megalapozottságú, szisztematikusan felépített előadás bemutatta az ISO-alapelvek működését is. A Benenson nevéhez fűződő koncepció, az ISO-rezonancia (identité sonore) olyan hangazonosságot jelent, amely összegzi a hang, a zaj, a zene külső és belső létének érzelmeket befolyásoló

Nagyszabású rendezvénysorozatot szervezett 2002. tavaszán a Magyar Zeneterápiás Egyesület, valamint a Magyar Zenei Tanács. Az első napon az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán, másnap a Zeneakadémián a 'Hang és lélek' elnevezésű konferencián, majd a harmadik napon ismét a Főiskolán, a zeneterápiás kurzuson gyűltek össze a szakemberek.

hatását, azt, ami akár egyéni, akár csoportos helyzetekben a személyes én jellemző, egyénítő fogalomhoz kapcsolódik egy adott kultúra összefüggéseinek tükrében. Megtudhatták a résztvevők, hogy a Kodály-modellt ma is oktatják Argentínában a Salvador Egyetem Zeneterápia szakának

különböző tantárgyaiban. A mester gondolatai ma is élnek, csupán átadásának módjai változnak az idővel.

A konferencia előadásai a zene és tudomány, valamint a zene és nevelés témakörökhöz kapcsolódtak. A zene időtlen értéke és a társadalom kapcsolatában új utakat kereső előadók a tudomány legújabb eredményeivel kívánták megismertetni a konferencia résztvevőit. *Arany János* (Baár-Madas Református Gimnázium) zenetanár, iskolaigazgató a rendezvény tervének megszületését mutatta be a „Psalms Humanum” elnevezésű zenepedagógiai bemutatósorozat eredményeinek felhasználásával. Ezt követte *Hámori József* agykutató felszólalása, aki a meglévő tudományos eredmények tükrében a 21. század

magyar oktatáspolitikájának megújulására hívta fel az érdeklődők figyelmét. Előadásának végén az USA „Reserve” Bank elnökének oktatással kapcsolatos gondolataiból idézett: „A modern gazdaság növekedése nagyon fontossá teszi az absztrakt gondolkodásra való képesség fejlesztését. Ehhez pedig elengedhetetlen – többek között – a zenei és művészeti nevelés fokozottabb részvétele (...)” (1) A muzikalitás lelki szerveződésének méhen belüli gyökereiről tartott előadást *Bagdy Emőke*, pszichológus, pszichoterapeuta. A Károli Gáspár Református Egyetem professzorasszonya a magzati muzikalitás meghatározó szerepét, a mélymemória öntudatlan történéseit mutatta be. *Tényi Tamás* pszichiáter, pszichoterapeuta (Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar, Pszichiátriai Klinika) a nonverbális gyógymódok jelentőségét és hatásmechanizmusát ismertette a legújabb csecsemőkutatások tükrében. A konferencia első részét *Laczó Zoltán* zenepszichológus (Liszt Ferenc Zene-művészeti Egyetem) előadása zárta. A több évtizedes kutatói tevékenységéről közismert, nemzetközi hírvé zenepedagógus a ma és a holnap társadalmának zenepedagógiai aktualitásait összegezte felszólalásában. Ezek közül kiemelt szerepet kapott az az új zenepedagógiai szemlélet, amely a gyermek saját élményű önkifejezésének szorongásoktól mentes kreativitását biztosítja.

A konferencia második részét *Sáry László* zeneszerző lenyűgöző, közös énekléshez kapcsolódó kreatív gyakorlatai nyitották meg. Ezt követte a hamburgi származású *Rainer Knappek* zeneterapeuta tanulmányának ismertetése *Kollár János* klinikai szakpszichológus tolmácsolásában. „Az intenzív zenei nevelés hatása a gyermekek általános és individuális fejlődésére” címmel. A szerző azonos című dolgozatának részlete *Hans Günther Bastian* berlini felmérése alapján készült, amely az emelt óraszámú aktív zenélés hatásait vizsgálta bizonyítható elméleti, gyakorlati és zeneterápiás következtetések összegzésének megfogalmazásával. *Gabriela Wagner* hazájának kutatási eredményeit mutatta be a zeneterápia és a sérült gyermekek

kapcsolatában. A modern zeneterápiái mozgalom, az 1950-es évek végétől Argentínában kidolgozott koncepció alapján nagyon rövid idő alatt bizonyítható eredményeket hozott létre. *Rolando Benenson* ISO-rezonancia koncepciójának köszönhetően elismert nemzetközi zeneterápiás modell született a mentális problémák megoldására. *Juhász Zoltán* dуда- és furulyaművész, villamosmérnök a népzene tanulásának hagyományos módjáról tartott előadást. Példákkal igazolta, hogy a népzene jellegzetes variáló előadásmódja az örökítő kultúra zenei üzeneteinek fennmaradását nem szünteti meg, az újrafogalmazás képes megőrizni az archaikus nyelvi kereteket. A funkcionalitáson alapuló ének-zeneoktatás kérdéseiről beszélt *Bubnó Tamás* zenetanár, egyházzenei szakember. Előadásában a magyar zeneoktatás helyzetének jövőjét mutatta be, amelyet a közösségi liturgikus éneklés hagyományainak, a schola cantorum létszámának alkalmazásának gyakorlatában lát megvalósulni. *Pászti Károly* zenetanár a tankönyvek és a zeneoktatás egyre heterogénebb helyzetével foglalkozott, amelynek megoldását időszerű szemléletváltásban és egy zenetanítási reformprogram kidolgozásában látja. A konferencia zárásaként *Földes Imre* zenetörténész gondolatait hallgatta az érdeklődő közönség a felsőfokú zenepedagógus-képzés új útjainak lehetőségeiről. Befejezésül *Csengery Adrienn*, a Magyar Zenei Tanács elnöke mondott köszönetet a konferencia előadóinak, valamint a „Hang és lélek” című tanulmánykötet minden szerzőjének magas színvonalú közléseiért.

A kiadvány szerzői között az előadókon kívül több neves szakember írásaival is találkozhat az érdeklődő olvasó. *Urbánné Varga Katalin*, a Magyar Zeneterápiás Egyesület elnöke, a Zeneterápiás Világszövetség vezetőségi tagja, „Rakják, rakosságák magas Gyívó várát...” címmel *Kodály Zoltán* örökérvényű zenepedagógiai gondolatainak segítségével bizonyítja a zenei aktivitás saját élményű tapasztalatának fontosságát, amelynek újraértelmezésével lehetőség nyílt a gyógypedagógia te-

rületén új szemléletű és tartalmú, elérhető célokat megvalósító zenei tárgyak kidolgozására és bevezetésére. A szemléletváltás és az ebből fakadó eredmények biztatóak. Ezt igazolják a „Psalmus Humanum; Válaszkeresés korunk kihívásaira Kodály eszméi alapján” című program munkacsoportjának bemutatói is. Ideális volna, ha a pedagógusképzés valamennyi szakembere fölfigyelne a tudományos kutatások általános érvényű felismeréseire, a művészi tevékenységek személyiségfejlesztő hatásainak egyetemes értékeire.

Barkóczy Ilona pszichológus (ELTE Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet) tanulmánya a Kodály-féle énekzene tanítás széles körű pozitív hatásának vizsgálati eredményeit foglalja össze. Az 1978-ban készített intelligencia- és kreativitástesztekkel mért kecskeméti vizsgálat ma is egyedi érték, melynek tanulsága napjainkra sem vesztette el aktualitását: „az alacsony szociális környezetből való gyermekek a második évre túlszárnyalták kreativitáseredményeikkel nemcsak a saját iskolájukból való kontrollosztályét, hanem még a magasabb szociális környezetű iskola osztályáét is”. (2)

A kötetben olvashatjuk *Fekete Anna* „Mindenik embernek a lelkében dal van” című írását, amely az éneklésről, az énektanításról és a magyar néphagyományról közöl megkapó gondolatokat. A közismert szerző mint művész-tanár, pszichológus, zene- és mozgásterapeuta az archaikus gyökerek felbecsülhetetlen értékeiből merített. „Talán számunkra is egy új világ tárul fel, ha – a tanítással várva egy kicsit – előbb hallgatjuk, meghalljuk gyermekeink lelkét, érzelmeit, ...és ha engedjük, hogy ők is mindenekelőtt saját lelkük hangját hallják meg, ha énekelnek.” (3) Az ideális iskola képének megrajzolását vetíti elő *Orosz Lajos* gyógypedagógus és humánszervező, aki „Művészeti nevelés, vagy a nevelés művészete” címmel olyan gondolatkeretet közöl, amely kreatív módon hozzásegíti az olvasót saját ideálményeinek megfogalmazásához: A marcali Hét színvirág iskola vezetője saját tapasztalatainak tükrében mutatja be az alkotásra, az

alkotásra nevelésre és az önkifejezésre épülő pedagógiai program eredményeit.

A közel kétszáz oldalas tanulmánykötet valamennyi publikációja korunk egyre sürgetőbb módszertani üzenetét hordozza. Többek között azt, hogy a zenével foglalkozó pedagógusjelöltek számára olyan előképzettséget nem igénylő kreatív, csoportos művészeti foglalkozásokat kell szervezni, amely javíthatja saját szellemi egészségüket, s amely alkalmasabbá teszi őket választott hivatásuk közösségvezető és -nevelő munkájára.

A konferencia megrendezését és a kötet megjelenését a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány, a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma Nemzeti Kulturális Alapprogram, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, valamint a Music Hello Hangszeráruház és Zenei Információs Központ támogatta.

A három napos rendezvénysorozat utolsó napján a Gabriela Wagner vezetésével folytatódó egész napos program a pszichotikus problémákkal élők emocionálisan zavart viselkedésének, gondolatainak, érzelmeinek megváltoztatásához kapcsolódott. A sajátélményű zeneterápiás gyakorlatok a mentálisan sérültek tudattalan motívációinak és konfliktusának megértését szolgálták.

Minden zene – legyen az bármely „primitív” vagy „minimal” – megszületésével valamely életkérdésre ad feleletet érzékelhetően, közvetlenül. A zeneterápiás kutatási módszerek a hang-zene produkcióra és a közben megnyilvánult összes más jellegű reakció megfigyelésére, elemzésére épülnek. Hogyan lehet ezt a zeneterapeuta szempontjából leírni, milyen megállapításokra juthatunk? Hogyan építhető fel a ráhatás rendszere? Mik lehetnek a terápiás célok? Gabriela Wagner életszerű, élményszerű kurzusán úgy kaptak a résztvevők választ, hogy közben megismerhették a nagyszerű kutatót és gyakorlati embert is. Nem utolsósorban pedig az argentin szakmai team példaértékű munkáját.

Magyarországon az 1970-es évektől kezdeményezték a művészetterápiák alkalmazását. A különböző szakterületek

összefogásának hatására *Konta Ildikó* klinikai szakpszichológus és pszichoterapeuta elnöketével 1986-ben létre jött a Zene-terápiás Munkacsoport, amely napjainkra Magyar Zeneterápiás Egyesületté (Budapest) alakult *Urbánné Varga Katalin* vezetésével. Hazánk mentálhigiénés mutatóinak egyre riasztóbb adatai nyomán mind több pedagógus érdeklődik a pszicho-pedagógiai kutatások iránt. A Magyar Zeneterápiás Egyesület továbbra is várja az érdeklődő új tagok jelentkezését. A Magyar

Zenei Tanács tagszervezetének honlapja hamarosan letölthetővé válik, információ kérhető: urban@bghs.hu címen.

Jegyzet

- (1) *Hang és lélek*. (2002). Magyar Zenei Tanács. 42.
 (2) *Tamulás, kezdeményezés, alkotás*. (2001) ELTE, Eötvös Kiadó. 59.
 (3) *Hang és lélek*. 129.

Lindenbergerné Kardos Erzsébet – Szabó Julianna

Az információs és a tanuló társadalom

Korunk technikai fejlődése a távközlési és az informatikai rendszerek széles körű elterjedéséhez vezet. Ebben a globalizációs folyamatban átalakulnak az emberek, népek, kultúrák, gazdasági területek közötti viszonyok és tevékenységek. Új közösségi, társadalmi, gazdasági forma, az Információs Társadalom (IS) jön létre sajátos életérzővel, oktatási szükséglettel. Írásunk az információs és az edukációs társadalmak jellegzetességeiről, kapcsolatáról nyújt betekintést.

Altalában igaz az, hogy ha valamelyest követni akarjuk a technikai fejlődés menetét, akkor célszerű valamilyen modellben gondolkodni. Különösen, ha a fejlődésnek az utóbbi két évszázadban bekövetkező trendjét akarjuk megragadni. Az emberi tevékenység fizikai és szellemi alkotóelemeit, a működtetést (eszköz, technika) és a termelés hatékonyságát kell összevetni ebben a modellben. (1)

Árnyaltabb képet kapunk, ha az utóbbi néhány évtizedben történt változásokat a technikai fejlődés fő vonulataiban elemezzük. Nézetem szerint ez a fejlődés három területen mérhető le.

Az energia felhasználása. A villamos energia – benne a magenergia – tömegmértéű felhasználása, illetve elterjedése gyökeresen átalakította az ipart, a mezőgazdaságot, a közlekedést, a háztartást, nem utolsósorban az ember közvetlen lakóhelyi környezetét, életmódját. A villamos energia nagy távolságra való szállítását a transzformátor tette lehetővé, amelyet há-

rom magyar mérnök (*Bláthy Ottó, Déry Miksa, Zipernowszky Károly*) talált fel 1885-ben. Ebben az energetikai fejlődésben fejlesztette ki az ember a manipulátort, azt az eszközt, amely a modern termelési rendszerek átalakításának fontos feltétele, az ember kezét „helyettesíti”.

Az irányítástechnika. Ma már elválaszthatatlan az irányítástechnika vagy másképpen az automatika és az ember tevékenysége. A modern irányítástechnika nem a célban, hanem a felhasználható eszközök rugalmasságában különbözik a korábbi konstrukcióktól, illetve mechanizmusoktól. Egy mechanikus vezérlésű szövőszék átállítása (programozása) több napot is igénybe vett pár száz évvel ezelőtt. Ma a CNC vezérlésű gépnél mindössze néhány napig tart ez az átállítás. Új tudományos és alkalmazási terület is született a vezérlő elektronika és a beavatkozó mechanizmusok összefonódásából. Ez a mechatronika.

Az emberi kapcsolatokra, a társadalmi síkra is kitekintve elmondhatjuk, hogy az

automatizálás a múlt század harmincas éveitől az általános műszaki fejlődés szerves részévé vált. A korszerű technológiák egyre parancsolóbban írják elő, hogy az ember a közvetlen tevékenységéből minél nagyobb részt adjon át az automatikáknak, miközben saját tevékenységét magasabb szintű irányítási, ellenőrzési feladatokra teszi át. Az automatizálás dinamikus előretörését az utóbbi két évtizedben elsősorban a félvezetőtechnika és a távközléstechnika segítette. Az elektronika félvezetőinek, integrált áramköreinek az elterjedése egyetemessé vált a társadalomban.

Az informatika. Ez a harmadik fő technikai vonulat, amelynek a fejlődése egyidős az emberi élettel. Az eszközök fokozatos fejlődése tette lehetővé a civilizáció kialakulását, fejlődését. Az elmúlt évszázadokhoz viszonyítva a mai kor informatikája elsősorban az eszközök gyorsaságában és rugalmasságában különbözik. Milyen eszközökről van itt szó? Elsősorban a híradástechnika eszközeiről (rádió, televízió, telefon, telefax stb.), más-

sodsorban a szervezőtechnika, az oktatástechnika, a számítástechnika eszközeiről. Ide tartoznak a műbolygók, az üvegszálakábelek, és az ipari robotok. Az Angliában kifejlesztett videotex rendszerben központi számítógép tárolja az információkat, és onnan kívánság szerint lehívható.

Az interaktív videó vagy multimédia napjainkban az informatika „csúcsa”, mert a kép és a hang egyidejű információcseréjét egy számítógép közbeiktatásával végzi. Ez a technika forradalmasítja a tanítás-tanulás folyamatát is.

A hírközlésben jelentős fejlődést eredményezett az analóg jelekről a digitális jelekre való átállás. Mindezek az eszközök és rendszerek alaposan átalakították a kommunikáció gép-ember, ember-ember

relációit, a társadalom működését és nem utolsósorban az életmódot. Háttérbe szorult a személyes jelenlét, a részvétel súlya, és kialakult egy újabb deviancia, a számítógépes gengszterizmus.

A globalizáció és problémái

A tevékenységek globalizálódásának a jelensége először a gazdaságban jelentkezett 25–30 évvel ezelőtt. A pénzügyi deregulációja érzékelte, hogy ezek már nem elszigetelten működnek egymástól. A gazdaságok az egyre jelentősebb tőke mozgások függésébe kerültek, mert a kamatlábak és a spekulációk következtében a tőke rendkívül gyorsan áramlott egyik helyről a

másikra. Ennek hatására a globalizáció átrajzolta a világ gazdasági térképét. Helyet kértek a Csendes-óceán dinamikus központjai. A globalizáció egyik jellemzője tehát az, hogy minden országot a világgazdasági folyamatokban való részvételre kényszerít. Ezzel mélyebbé teszi a szakadékot a fejlődés nyertesei és

A globalizáció egyik jellemzője az, hogy minden országot a világgazdasági folyamatokban való részvételre kényszerít. Ezzel mélyebbé teszi a szakadékot a fejlődés nyertesei és vesztesei között. Másik jellemzője, hogy a világ nagyvállalatait és tudományos központjait összekötő hálózatok tovább mélyítik ezeket az ellentéteket. Ezekbe a hálózatokba csak az „léphet be”, aki pénzt vagy információt visz be.

vesztesei között. Másik jellemzője, hogy a világ nagyvállalatait és tudományos központjait összekötő hálózatok tovább mélyítik ezeket az ellentéteket. Ezekbe a hálózatokba csak az „léphet be”, aki pénzt vagy információt visz be. A szegényebb vállalkozók kiszorulnak, egyre távolabb kerülnek az ismeretektől, s így egyre távolabb kerülnek a fejlődés kulcsfontosságú központjaitól is. A globalizáció harmadik jellemzője, hogy a bűnözésre is kiterjed (ld. pénzmosás).

Életérzések korunk társadalmában

Bizonyára sokunk előtt nem ismeretlen Konrad Lorenz személye és „A civilizáció nyolc halálos bűne” című könyve. (2)

Lorenz nyolc olyan kérdéskörrel (bűnnel) foglalkozik, amelyben a magatartásunkat befolyásoló törzsfajlódásunkat is bemutatja.

Túlnépesedés. A szerves élet negatív entrópiát emészt fel, ami által növekszik, és képessé válik arra, hogy ezt egyre gyorsabban tegye, minél többet halmozzon fel. Az ebből származó túlbujánzást és katasztrófát a szervesetlen élet, a valószínűség törvényei megakadályozzák, mintegy határt szabva az élőlények határtalan szaporodásának. A technológia, a vegyészet, az orvosi tudományok mind az emberiség tönkretételét segítik elő. Lorenz nézete szerint a legkiábrándítóbb, hogy „ennél az apokaliptikus folyamatnál minden valószínűség szerint elsőként az ember legnemesebb tulajdonságai és képességei mennek veszendőbe, éppen azok, amelyeket joggal érzünk és érzékelünk sajátosan emberinek”. A túlnépesedés a nagyvárosokban összezsúfolást jelent, ami elzárkózást, részvétlenséget vált ki. Közvetlenül pedig növeli az agresszivitást. Magáról az összezsúfoltságról, annak fajtán belüli agresszivitást növelő hatásáról a szerző is ír egy későbbi fejezetben, ugyanakkor tudjuk, hogy más szerzők, illetve kutatók is foglalkoztak e témával.

Az élettér elpusztítása. Tévhit az, hogy a „természet” kimeríthetetlen. Egy élettér valamennyi élőlénye alkalmazkodik egymáshoz, még a ragadozó és a zsákmány szembenállásában is. Ha a zsákmányképesség bizonyos szint alá csökken, a ragadozó elveszíti életerét. A fogyasztó és tápláléka közötti szimbiózis fontos, a különböző életformák függőségi viszonyai az ökológia törvényszerűségei szerint alakulnak. A rablógazdálkodási forma azonban nem fordul elő sem az állati, sem a növényi ökológiában. A civilizált emberiség az őt körülvevő és éltető természetet elvakultan pusztítja, ezzel ökológiai összeomlással fenyegeti önmagát.

Versenyfutás önmagunkkal. Az ember embernek farkasa, sajnos egyáltalán nem olyan ártalmatlan, mint akár a legfélelmetesebb ragadozó. Ami az emberiség egészének, s így az egyéneknek is jó, az már az emberek közötti versenyfutás nyomása

alatt teljesen feledésbe merült. A pénzsóvárság és az elvakult hajszja a politikai hatalmak ösztönzője. Mindezek az embert versenyre készítetik, amely egy egyre fokozódó félelem miatt is fennállhat az előző két motiváció mellett, mivel a versenyben a lemaradástól, a rossz döntéstől, az elszegényedéstől, az idegőrlő követelményektől félünk. Mindez egészen biztos, hogy aláássa a modern kor emberének az egészségét. „A hatalom kapitalista gyakorlóinak ezért különösen rövidlátó az eddigi eljárása, hogy a fogyasztókat »életszínonaluk« növelésével jutalmazza, és arra »kondicionálja«, hogy társaikkal a vérnyomásnövelő és idegölő versenyfutást folytassák.”

Az érzelmek fagyhalála. A pavlovi reflexszel rendelkező élőlények az úgynevezett rászoktató és a leszoktató ingerrel kondicionálhatók. A törzsfajlódás során kifejlődött programban a jutalmazás és a büntetés kettős elve érvényesül. „Az a tény, hogy a jutalom és a büntetés, az öröm és az elkedvetlenedés egymásnak ellentmondó hatása ténylegesen arra szolgál, hogy a fizetendő árat és a nyereséget mérlegelni lehessen, egyértelműen kiderül abból, hogy mindkettő intenzitása az organizmus ökonómiai helyzete szerint ingadozik.” A kedvetlenséget kiváltó ingerek hatását hirtelen megszüntetve a kedvetlenség megszűnését előbb örömként regisztráljuk. „Ma örömet szerzek a kutyámnak: előbb jól ellátom a baját, majd abbahagyom”, mondja az ősi osztrák paraszttrefa. A kedvetlenséggel szembeni türelmetlenség csökkenti az öröm vonzerjét, ami oda vezet, hogy az emberek nem fektetnek olyan vállalkozásba munkát, amely később térül meg, később válik örömforrássá. Tulajdonképpen innen ered az új kívánságok kielégítésének azonnali igénye (instant gratification). Ez a kényyszer különösen veszéllyel jár a szexuális élet terén. Az aggodalmas kedvetlenségkerülés teszi elérhetetlenné a valódi örömeiket, mert nem képződik kontraszt a látványos tehetlenség miatt. Ez az állandóan növekvő kedvetlenség-türelmetlenség az emberi élet természete által kívánt hullámhegyeket és hullámvölgyeket teszi

egyhangú szürkeséggé, unalmassá. Az „érzelmi fogyhalál” elsősorban a társas kapcsolatainkkal együtt járó örömeket és fájdalmakat sújtja.

Genetikai hanyatlás. Az állatoknál és az embernél egyaránt kimutatható, hogy az aszociális magatartásra sajátos reakciókkal válaszol. Altruista módon viselkedik, megbotránkozik, tettelegességgel reagál az erőszakos cselekedetekre. Az örökletes ösztönök kiesése okozta veszélyek az egész emberiségre leselkednek. Korunk modernizációs, civilizációs társadalmában a nyugati kultúra gazdasági versenye a jószág és az állhatatosság irányától eltávolítja az embert. De lehet jogérzet-kiesésből származóan „durva hiba”, mint bármely más ösztönös viselkedésmód kiesése esetén is. Ez vezethet a „barbárokkal szembeni” szörnyűségekhez éppúgy, mint a „bűnbak” kereséséhez. Az embert jellemző genetikai „elgyermekesedés” mértéke károsná válhat éppen az előbbi fejezetben kifejtett érzelmi elsvárosodás, az elkedvetlenedés, az azonnali kielégülés türelmetlen követelése miatt. Kétségtelen, hogy a gyerekes tulajdonságok hozzátartoznak az emberré válás előfeltételeihez, azonban igen nagy a gyanú, hogy a genetikailag meghatározott folyamatokhoz kulturális-társadalmi eredetűek is kapcsolódnak. Aki éretlen marad szociális viselkedésformáiban, infantilis állapotú marad, szükségszerűen parazita lesz.

A tradíció leromolása. Az emberi kultúra fejlődése analógiát mutat a fajok törzsfelődésével, ám a felhalmozott tradíció olyan új teljesítményeken alapszik, mint például a beszéd, a gondolkodás, amely által ennek a kultúrának a történelmi fejlődése sokkal gyorsabb bármilyen faj fejlődésénél. Egy sajátos szelekció dönt abban, hogy mi marad benne a kultúra tartós ismeret-, tapasztalat- és viselkedérendszerében. Ez a kulturális tradíció gyanánt hagyományozódó „megszentelt” illem és szokás sajátos módon babonává vagy dogmává válhat. Tetten érhetjük mindkettőt a lázadó ifjúság „gyűlölethordozó forradalmában”, „látszat-fajképződésében”. Azoknak a zavaroknak, ame-

lyek a generációk közötti gyűlölethez vezetnek, számos oka van. A technikai fejlődés gyorsuló üteme következtében a kritikus ifjúság az előző generáció tradicionális javait nagyrészt ósdinak, megsemmisítendőnek tartja, hogy aztán egy teljesen „újat” tudjon alkotó módon felépíteni. Szintén a kor technikai fejlődése diktálta következménye például az „apakép kiesése”. Mintegy másik okhalmaza az ifjúság azon törekvésének, hogy „a fürdővízzel együtt a szülőket is kiöntse”.

A dogmák ereje. Előbb kigondolunk valamit, majd a tapasztalattal összevetjük, és azok egybeeséséből vagy egybe nem eséséből annak helyességére vagy helytelenségére következtetünk. Rendszerint ezt tesszük vagy gondoljuk az ismeretszerzés eme legegyszerűbb formájában. Vagy ahogy ezt *Oskar Heinrich* mondta: „Amit az ember kigondol, az többnyire téves, de amit tud, az igaz.” Az ismeretelméletnek ezek a jól ismert mechanizmusai a hipotetikus megismerés két egymásra épülő szakaszának a jellegzetességei. A kiváló természettudósok új „iskolái” a mester tanításába vetett hitet erősítvén magukban hordozzák a dogmaképzés veszélyét. *Loeb*, *Pavlov* nevét éppúgy megemlíthetjük, mint *Sigmund Freud*-ét. Elméletük olyan plasztikus volt, a hamisításra kevésbé csábított, így a mesterek tisztelete oda vezetett, hogy a hallgatók hívökké váltak, az iskola pedig vallássá, kultusszá. Az elmélet meggyőződéssé szilárdult, amihez az előzőeken kívül az is hozzájárult, hogy nagy a követők száma.

A terjesztési lehetőségek a mai korban szinte korlátlanul kibővülnek (lásd rádió, televízió, multimédia, interaktív számítástechnika stb.), ami azt okozhatja, hogy egy tanítás, amely nem több egy verifikálatlan tudományos hipotézisnél, nemcsak tudományos nézetté, hanem közvéleménnyé „lép elő”. Ettől kezdve a dogmát is olyan szívósan védik, mint a kultúra tradicionális értékeit. Ezért is növekszik meg a tudósok felelőssége a kutatás, a tudomány alképviseleivel szemben.

Atomfegyverek. Az atomfegyver bevetése az emberiség utóbbi évtizedeinek legna-

gyobb katasztrófaélményei közé tartozik. Ide, a „fegyverek közé” sorolhatjuk a csernobili katasztrófa után az atomerőműveket is, eltérő szándékoltságuk ellenére. Ez a fenyegetettség-érzés, a félelem válik az emberiség alapélményévé, ami egy újfajta társadalmi formációt, a „kockázattársadalmat” is megalapozza. Kedvező esetben ez a fenyegetettség pusztán abból áll, hogy általában világvége-hangulatot idéz elő. *Konrad Lorenz* összehasonlításában a nyolc halálos bűn közül ezt a legkönnyebb közömbösíteni. Mert a bomba ellen két dolgot is tehetünk: „mindössze” nem szabad azt előállítani és ledobni.

Az egyetemes kommunikáció és a kölcsönös függőség sokarcúsága

A technikai fejlődés tette lehetővé, hogy az emberiség bekapcsolódhatott az egyetemes kommunikációba, mert legyőzte a távolságokat, és olyan társadalom megformálásáért szállt versenybe, amely eddig egyetlen modellben sem volt jelen. A legpontosabb és legfrissebb információk bárkinek a rendelkezésére állnak az egész Földön. Ez az interaktivitás már nemcsak az információk kibocsátására és fogadására, hanem az ismeretek megvitatására, továbbküldésére is alkalmas. Nem feledkezhetünk meg arról, hogy a népesség jelentős, hátrányos helyzetű része kiszorul ebből a fejlődésből a villamos energia hiánya miatt. A képi és hang információknak (elemeknek) ez a szabad áramlása felrajzolja a holnap társadalmát, amelyben átfórnak a nemzetközi kapcsolatok és az egyén azon képességei, hogy megértse ezt a világot. (3)

Ugyanakkor ennek az „áramlásnak” vannak negatívumai is. Az informatikai rendszerek több országnak drágák és nehezen hozzáférhetők. Vagyis a használatuk a gazdagok számára kulturális és politikai hatalmat jelent. Az úgynevezett kulturális iparok, a termékeik széleskörű terjesztésével, az egész világon jelentősen károsítják a sajátos, egyedi, nemzeti kultúrákat. Itt tehát az oktatás szerepe nagyon fontosá válik, ha a világháló fejlődését közben akarjuk tartani.

A közösségi és egyéni tevékenységek döntései ilyen világméretű összefonódása először a gazdasági és a technológiai fejlődésben vált érzékelhetővé, majd ennek következményeként a természeti környezetben. További megnyilvánulásai természetesen jelentkeztek a társadalmak életében is és az oktatásban is. A migrációs kényszer egyre erősebb, a vidék marginalizálódása, a felgyorsult urbanizáció, a fejlettebb országok média által közvetített életmódjának és értékeinek vonzása pedig társul ezekhez. Konfliktusok idején a gazdasági bevándorlókhoz politikai menekültek is csatlakoznak, ami a 80-as, 90-es években a világ különböző régióiban meghatározó szerepet játszott.

Technikafélelem és ökoterror

A modern ipari társadalmakban néhány évtizede megfigyelhető tünet, hogy az emberek félnek a tudománytól, a technikától. Kezdeti talán a 68-as diáklázadásokhoz nyúlnak vissza. A termelőerők fejlődésétől forradalmi robbanást vártak, amely egyfajta civilizációkritika lett volna. *Hermann Lübbe* német technikasociológus „Der Lebensinn der Industriegesellschaft” című könyvében arról ír, hogy az ipar előtti korban hatalmas erődöket építettek az emberek. (4) Ma ezek az építészeti mestermunkák múzeumi látványosságok. Időközben azonban az erődítmény-építéssel újrakeletkezik mint a modern építészet része. Az atomerőműveket, repülőtereket, ipari létesítményeket erődökké alakították a tuskésdróttal, magas falakkal, fegyveres őrkkel stb. Így védekeznek a terroristák ellen. A terroristák egyébként többnyire nem a technika, hanem a politikai rendszer, a döntéshozók ellen demonstrálnak, vagy az ökológiai katasztrófa ellen tiltakoznak.

A kockázat-társadalom

Ulrich Beck könyve nyomán vált ismertté ez a fogalom. (5) Évszázadunk bővelkedett katasztrófákban. Az emberiség veszélyeztetett sorsában nem a szükséglet, hanem az aggodalom vált alapélménnyé. Az erdők már évszázadok óta halódnak, de

csak most vált a pusztulás közvetlen okává az iparosítás. A középkori London és Párizs utcái is piszkosak voltak, de a javulás tisztaságtechnikai úton elérhető volt. Ma viszont embert, állatot, növényt egyszerre ér a modernizációs kockázatból fakadó globális kihívás. Kétféle modernizáció létezik. Az egyikben az ipari társadalom gazdaságtermelő logikája, a másikban a kockázattermelés logikája érvényesült. Annak a kockázatnak, amely a fejlődés, a szükségletek kielégítése érdekében a természeti károkat valamilyen mértékben vállalja.

Az információs és az edukatív társadalmak

Az információáramlás fejlődése forradalmasította a kommunikáció világát. Megjelentek a multimédia-berendezések, és látványos gyorsasággal terjedtek el a hálózatok. Megállapítható, hogy az új technikák behatolnak a társadalom minden területére, amit a társadalom technikalizálásának szoktunk mondani. Ezt egyre jobban megkönnyíti az eszközök árának csökkenése, és hogy mindenki számára hozzáférhetőek. Ez a technikai forradalom modernségünk megértésének egyik lényegi eleme, mert a szocializáció új formáit teremti meg. Az információs hálózat terjeszkedése kedvez a másokkal való kommunikációnak, ugyanakkor erősíti a visszahúzódat, az elszigetelődést. A távmunka például tönkretetheti a munkahelyeken kialakult szolidaritást. A szabadidő megnövekedése pedig elszigeteli egymástól az embereket, amikor egy számítógép elé kényszeríti őket. Jogos tehát az aggodalom, hogy a virtuális világba való belépés a realitásérzés elvesztéséhez vezet. Számíthatunk a tanulmányok ingadozására, az intézményes oktatási rendszereken túli ismeretszerzés növekedésére. Ez utóbbi nagyon súlyos következménnyel járhat a serdülők szocializációjára.

Szakadás a társadalmak között és a társadalmakon belül

A legnagyobb veszély az újonnan kialakult szakadásokban és egyenlőtlenségekben rejlik.

Ezen új egyenlőtlenségek megjelenhetnek a különböző társadalmak között, vagyis azok között, akik tudják alkalmazni az új technikát, és azok között, akik anyagi forrás vagy politikai szándék hiányában nem tudják ezt megtenni. Mindezek mellett technológiai ugrásra is számíthatunk a fejlődő országokban, ahol bevezethetik a csúcstechnológiát. Ezzel a fellendüléssel új perspektívát nyithat a fejlődésnek azzal, hogy bizonyos régiókat kiszabadíthat beártságukból. Összegezve elmondhatjuk, hogy különbségek főként azon országok között lesznek, amelyek képesek információkat előállítani, s azok között, amelyek csak befogadni tudnak.

A legszélesebb szakadék azonban a társadalmakon belül jön létre. Vagyis azok között, akik tudják használni az új eszközöket, és azok között, akiknek nem lesz lehetőségük. A veszély főleg abban áll, hogy a társadalmak nem egyforma ütemben fejlődnek, nem egyforma mértékben tudnak hozzájutni az új technikához.

Az oktatási rendszereknek kell lehetővé tenniük a távolságtartást a média és az információ társadalmától, amely egyre inkább a pillanatnyiság felé tart. A „valódi idő” egyedulalmával szembeszegül a „késleltetett idő”, az érlelődés, a kultúra és a tudás elsajátításának az ideje. Az oktatás fontos alapelveinek kell lennie tehát az esélyegyenlőség biztosításának, az új technika használata az iskolai képzés különböző formáit követeli. Ma már az információs és kommunikációs technika mindenki előtt megnyitja a nem intézményes oktatás kapuit. Ezáltal az edukatív társadalomban a tanulás különböző periódusai radikálisan átrendeződnek, az egész életen át tartó tanulás perspektívájában.

Oktatás és humánfejlődés

Az oktatásra háruló feladatok közül elsődleges tehát az, hogy meg kell tanítani az emberiséget saját fejlődésének a kézbe tartására. Ha ezt az elvet magunkénak valljuk, akkor az oktatás minden összetevője hozzájárul a humánfejlődéshez.

Az alapfokú oktatásnak tartalmaznia kell a megszerzendő tudás összes elemét,

ugyanakkor ki kell emelni a természettudományos oktatás szerepét, amely az úgynevezett „beszélgetős órákkal” fel tudja ébreszteni a gyermekek kíváncsiságát, fejleszteni tudja megfigyelőképességüket. Az alapoktatásba beletartoznak mindazok az ismeretek és képességek, amelyek nélkülözhetetlenek a humánfejlődés során. Feltétlenül ide kell sorolni a környezettel, az egészséggel és a táplálkozással kapcsolatos nevelést is.

Az egész életen át tartó tanulás

Az a fajta tanulás, amelynek célja nem a lajstromozott tudás megszerzése, hanem a tudás eszközeiben való jártasság. Ez mindenekelőtt a figyelem, az emlékezőtehetség, a gondolkodás gyakorlatásával megtanít tanulni. Nem kell tehát számítani a memóriafejlesztő gyakorlatokat.

A megismerés megtanulása és a munkavégzés megtanulása elválaszthatatlanok egymástól. Átértékelődik a szakképzés, a szak-képzettség és a hozzá szervesen és nélkülözhetetlenül kapcsolódó általános műveltség. A technika módosítja a munkaerő kvalifikációs igényét. A fizikai jellegű munkák átadják helyüket a szellemieknek, vagyis a gépek irányítása, karbantartása, felügyelete, tervezése feladatainak, a képzési, szervezési tevékenységeknek. Miközben a gépek is intelligensek lesznek, a munka „dematerializálódik”, virtualizálódik.

A felaprózott munkavégzés átadja helyét a munkakollektíváknak, tervecsoportoknak, egyfajta „fordított taylorizmus” érvényesül. (6)

A munkaadók a szakképzettség fogalmába beletartozónak veszik a szakértel-

met, vagyis a műszaki-szakmai képzettséget, a szociális viselkedést, a csoportmunkára való alkalmasságot, valamint a kezdeményezőképeséget és a kockázatvállalást. Szokták még a szakképzés során ezen képességeket kulcsképeségnek, szakmák feletti képességeknek is nevezni.

Valószínűleg a mai oktatás egyik legfontosabb feladata annak megtanítása, hogy hogyan kell egymás mellett élni. A történelem bővelkedik konfliktusokban, amelyek most további kockázati tényezőkké bővülnek. Mindenesetre legfontosabb „kezdő lépés”, hogy fel kell fedezni másokat.” Ez szükségszerűen önmagunk felfedezésével kezdődik. Vagyis a család-

nak, az iskolának arra kell ráébreszteni a gyermeket, a tanuló, hogy ki is ő valójában. Csak ezután jöhet mások megismerése, mások elfogadásának a megtanulása.

Ennélfogva az oktatásnak egyszerre kell törekednie arra, hogy tudatosítsa az egyénben gyökereit, valamint arra, hogy megtanítsa tisztelni mások kultúráját. A történelemtanítás gyakran szolgálta a

nemzeti identitástudat erősítését.

Az egész életen át tartó tanulás (life long learning) az ember tudásának, viselkedésének, ítélőképességének és cselekvőképességének folyamatos gondozója. A tanulókat hozzásegíti önmaga és környezete megismeréséhez, munkahelyén és a közösségekben betöltött szerepének elsajátításához. A tudás, a szakértelem, az együtt élni tudás és a létezni tudás szorosan összefüggő szempontjai behálózják a teljes valóságot.

Az egész életen át tartó tanulás többdimenziós, magába foglalja a gesztusok és praktikák ismétlését és utánzását, alapvetően mégis egyedi és kreatív elsajátításra

Az alapfokú oktatásnak tartalmaznia kell a megszerzendő tudás összes elemét, ugyanakkor ki kell emelni a természettudományos oktatás szerepét, amely az úgynevezett „beszélgetős órákkal” fel tudja ébreszteni a gyermekek kíváncsiságát, fejleszteni tudja megfigyelőképességüket. Az alapoktatásba beletartoznak mindazok az ismeretek és képességek, amelyek nélkülözhetetlenek a humánfejlődés során. Feltétlenül ide kell sorolni a környezettel, az egészséggel és a táplálkozással kapcsolatos nevelést is.

készlet. Ötvözi az intézményesen és intézményen kívül elsajátított ismereteket, a velünk született adottságok képességekké fejlesztését. Milyen ismeretek értékelődnek fel? – tehetjük fel a kérdést. Mindenekelőtt a filozófia, a bölcselkedés, a logikus gondolkodás, a kételkedés tudománya, amely a kommunikáció „agymosó”, kritika nélküli befogadásával szemben nyújt védelmet. Aztán a már említett történelem, valamint a földrajz, amely a térbeli tájékozódás, a hovatartozás téri- és idődimenzióinak a tudatosításához nyújt biztonságot. Felértékelődik a természettudományos oktatás, valamint a szakképzés, a gyakorlati kultúra. Pontosan a tapasztalatvesztés okozta bizalmatlanság kompenzálása, a virtuális jellegű tevékenység újramaterializálása az, amit a gyakorlati kultúra erősítése elvégez.

Oktatási technológiák integrációja

Ebben az oktatási reformban az utasító (instrukciós) oktatás átalakul építő (konstrukciós) oktatássá, amelyben a tanórai feladatok a didaktikus jellegből interaktív jellegűvé, az oktatás hangsúlya a tények memorizálásából a kapcsolatok, a kutatás és a feltalálás felé tolódik, a tudás fogalma a tények felhalmozásából a tények átalakításába vált.

A technológia szétzúzza majd az iskola mint intézmény falait, határait, egészen új, izgalmas tanulási környezetet teremt. A technológiák széles választékának a kombinációja megváltoztatja a tanulók és a tanárok szerepét, tevékenységét, mivel a diákok kapcsolatba léphetnek más országok diákjaival is az internet segítségével, a pedagógus munkatárs-, néha tanuló-szerepet is betölthet.

Melyek azok az eszközök, amelyek együttes, egymást váltó használata egy sajátos oktatástechnológiai központot hoz létre? Mindenekelőtt a PC, amely magába foglalja a CD-ROM-ot és meghajtót, az Internet, a WWW, digitális műholdas vagy üvegszál adatbeviteli egység, VHS videólejátszó, mérő- és megfigyelőeszközök, hordozható számítógép az adatbevitelhez szükséges interface, nyomtató és

lapolvasó (scanner), kivetítőegység a videó és a számítógép-képernyők számára.

Mit jelent a technológiák integrálódása? Lényegében a következő oktatási formákat kapcsolhatjuk össze:

- hagyományos osztálytermi szemléltető-kísérletező oktatás;

- az osztály/csoport-keretek között zajló számítógépes interaktív, multimédiás tevékenységek a tanteremben, illetve műszeres laboratóriumban;

- terepi foglalkozások „hagyományos” megfigyelésekkel, észlelésekkel a természeti indikátorok és azok tapasztalatainak feldolgozásával, rögzítésével;

- terepi foglalkozások műszeres vizsgálattal, adatgyűjtéssel, laboratóriumi kiértékeléssel és elemzéssel.

A tanulók például megnéznék egy interaktív videót a folyók szennyezéséről, hogy megtanulják az alapvető ismereteket, fogalmakat, összefüggéseket és megfogalmazzák a további kutatás feladatait. Közvetlen hozzáféréssel (on-line) böngészik a World Wide Web honlapokat, hogy információkat gyűjtsenek a világban előforduló folyószennyezésekről. A terepen vízminőségi, hőmérséklet-, vezetőképességi, bakteriális vizsgálatokat végeznek digitális műszerekkel és az adatokat összegyűjtik egy nagyobb számítógépbe. Az azonnal elemezhető megfigyeléseket, adatokat egy hordozható számítógépre viszik az interface segítségével s egy táblázatkezelő programmal és grafikonokat, táblázatokat készítenek.

A diákok itt a terepen, videokamera segítségével létrehozhatnak egy „vizuális katalógust” is a folyószakasz helyzetéről, elmondásukról-tapasztalataikról, ezt elküldhetik bárhová és bárkinek, illetve más projektek elemző-értékelő munkájához társulhatnak vele.

Ma már számos olyan nemzetközi projektet ismerünk, amelyekben a tanulók folyamatosan figyelnek és mérnek folyópartak szakaszokat és küldik el adataikat a vízgyűjtőn dolgozó többi diáktársukhoz a GREEN-en keresztül (Global Rivers Environmental Education Network; Folyók Globális Környezeti Nevelési Hálózata).

Szintén tanulók mérik a csapadék savasságát is, ennek adatait is elektronikus úton küldik el és összesítik.

Amint a fentiekben csak vázlatosan ismertett oktatástechnológiai integrációs példákból is kiderül, alaposan átértékelődik a tanári és a tanuló-szerep és tevékenység, az iskola négyfalú épületéből „globális elektronikus falu” lesz. A tanárok a tanulás, az interaktív tevékenység szervezőivé, kísérőivé válnak, akik kreatív útmutatással több időt töltenek, mint eddig. Vagyis szakterületük menedzserei, facilitátorai, tutorok lesznek. Ugyanakkor a diákok másféleképpen (nem mindig face to face) lépnek kapcsolatba egymással és a tanárokkal, sokkal többet tanulnak egymástól. Más módszerekkel történik a munka értékelése is, hiszen ez már kritérium-alapú, saját munkájuk és annak bemutatói alapján történik. A műszeres mérések révén objektívvé válik a munka végzése,

eredményeinek megítélése. Tehát a mérés mint tanulói tevékenység nagyszerűen kiegészíti a természeti és művi környezetről egyébként szerzett tapasztalatokat. Ezáltal fejleszti a többféle információforrás kezelésének képességét, az összehasonlítás minőségi fejlesztését.

Irodalom

- (1) Lükő István (1999): *Környezet – Társadalom – Szakképzés*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- (2) Lorenz, Konrad (1983): *A civilizáció nyolc halálos bűne*. Ikva Kiadó, Sopron.
- (3) *Oktatás – rejtett kincs* (1997) A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az Oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Budapest.
- (4) Lübbe, Hermann (1990): *Der Lebenssinn der Industriegesellschaft*. Springer Verlag, Berlin – Heidelberg.
- (5) Beck, Ulrich (1989): *Risikogesellschaft*.
- (6) *Oktatás – rejtett kincs* (1997). Osiris Kiadó, Budapest.

Lükő István

Történelemoktatás drámajátékkal

18. századi történelmi drámák a jezsuita nevelés és oktatás szolgálatában

A jezsuita magyar történelmi drámákról már több, 0 nagyon jelentős tanulmány született (1), majd a nyolcvanas években Staud Géza megjelentette monumentális méretű adattárát is a hazai jezsuitadrámákról (2), ennek alapján áttekinthetővé váltak a hazai források. A szövegkiadások, statisztikai elemzések, átfogó értelmezések során azonban háttérbe szorult a színjáték mint műalkotás, amely az iskoladrámák esetében nem pusztán textus, nem pedagógiai munka vagy előadás – hanem mindez együttesen. Milyen módszerekkel érdemes tehát az eddigi kutatásokra, tanulmányokra alapozva a történelmi színjátékot vizsgálni?

Fináczy Ernő a Jézus Társaság pedagógiájáról szólva megjegyzi, hogy egységes pedagógia csak úgy jöhet létre, „ha azok, kik nevelnek, az egész világon teljesen azonos módon gondolkodnak és éreznek. Ezt pedig csak úgy lehet elérni, ha a testületnek neveléssel foglalkozó összes tagjai, teljesen megtagadva egyéniségüket, feltétlenül alávetik magukat az

előjáróban megtestesített egyetemes isteni rendelésnek.” (3) Ezek szerint az iskoladráma „személyhez kötése” a legkevésbé fontos a kutatásban. Leginkább kollektív szerzőségről kellene beszélni akkor is, ha név szerint ismerjük a szerzőt, hiszen sokszor az ismert szerző is csak átvett, fordított vagy „átírt” egy-egy Európa-szerte ismert témát a hazai viszonyokra, arról nem

is beszélve, hogy sok dráma és dráma-program eleve a szerző neve nélkül jelent meg, tehát nem tartották annyira jelentősnek a szerző személyét, hogy azt külön feltüntessék.

Jobb kiindulópont lehet az irodalmi vizsgálat során a textus, a drámaszöveg. Meg lehet vizsgálni a szövegek forrásait, a forrásokkal való kapcsolatokat, a drámaszövegek közötti átvételeket, a drámák összefüggéseit az egyéb katolikus műfajokkal és a Bibliával, vizsgálni lehetne a drámákat az úgynevezett close reading módszerével. *Arnold Williams* azonban az angol középkori ciklusos drámák vizsgálata kapcsán feltette a kérdést: „Milyen közelről lehet olvasni egy olyan dráma szövegét, melyet eredetileg nem olvasásra, hanem nézésre és hallásra szántak?” (4) A szöveg közeli olvasása ugyanis olyan összefüggéseket hozhat felszínre, amelyek mind a felületes olvasás, mind a színmű egyszeri megnézése során rejtve maradnak még a művelt olvasóközönség vagy nézősereg előtt is. Azaz lehet, hogy a szerző kompilált, így a források között fel lehet tüntetni a korabeli prédikáció-irodalmat, az egyházi és világi költészetet, a keresztény doktrína tipológiai megfogalmazásait és még sorolhatnánk, de a színművek esetében nem ez az alapkérdés; hanem az, hogy a prédikáció megállta-e a helyét a színházban, a lírai betétnek milyen drámai funkciója volt (például késleltetés, fokozás stb.) vagy a tipológia hogyan érvényesült a színpadon. Az iskolai színjátékok esetében ezen kívül még egy kérdést meg kell vizsgálni: hogyan hatott a nézőkre és a színjátászó diákokra a dráma? Nem pusztán a drámaszövegnek kell tehát a kutatás középpontjában állni, hanem az előadásnak. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy legtöbb esetben nem a szöveg, hanem csak program maradt ránk, tehát maguk az írók, rendezők is az előadást helyezték előtérbe a szöveggel szemben. Ha ilyen módszerrel közelítünk a drámákhoz, sokkal nagyobb jelentőséget kaphatnak például a jezsuita drámák „chorusai”, a felvonások végét jelző élőképek vagy táncbetétek, átstrukturálódhat a drámaszöveg és kórus, a dráma és

a díszlet viszonya. *Ernst Gombrich* tesz említést a görög *Küpszelosz* Ládájáról, amelyen a kép a feliratok nélkül néma maradna (5) – hasonlóképp értelmezhetjük sok esetben az élőkép vagy balett és a drámaszöveg viszonyát a jezsuita színpadon: értelmezik, kiegészítik egymást. Érdemes tehát külön vizsgálni azokat a drámákat, amelyekben a kórus is szerepet játszik, s külön foglalkozni a kórus nélküli művekkel, ugyanis más-más szimbólumrendszerre építenek, így a befogadótól különbözőféle elvonatkoztatás-formát igényelnek.

Csak az előadások vizsgálata során kerülhet előtérbe a drámák oktatási-nevelési funkciója. Ha az előadásnak csak egy-egy összetevőjét kutatjuk (textus, díszlet, színi utasítás stb.), a pedagógiai szerep csak annyi említést kaphat, hogy „a *Ratio Studiorum* előírja a drámajátékok tartását”, de nem kapunk valós magyarázatot, arra, miért szükséges a színelőadás, ha a lelki gyakorlatokon, exameneken, vitákon stb. a diákok ugyanúgy gyakorolják az előadást, szereplést, meggyőzést és érvelést, a tiszta és szép beszédet, a prédikációkkal pedig a nézők erkölcsi-vallási meggyőződését szintúgy befolyásolni lehetett? S most már konkrétan a történelmi drámákra koncentrálna: milyen nevelési-oktatási szerep juttatott ezeknek a műveknek?

A feltett kérdésekre nem lehet kizárólag pedagógiai vagy pusztán irodalmi módszerekkel választ adni. Már az iskolai színjáték műfajnév is jelzi, hogy pedagógiai célból létrejött előadásokról van szó, tehát komplex, a pedagógia, az irodalomtudomány, a művészet- és színháztörténet kutatási eredményeit és módszereit együtt alkalmazó módszerre van szükség a kérdések megválaszolásához.

A magyar történelmi tárgyú jezsuita drámák

Balassa Brunó kiemelte a magyar tárgyú történelmi drámák szerepét a történelemkép alakításában, s példákkal illusztrálta, hogy szinte az összes magyar uralkodóról és több jeles történelmi alakról játszottak színjátékokat. (6) Ha önmagukban

vizsgáljuk az ilyen drámákat, valóban vi-
tathatatlan, hogy egy olyan korban, amikor
a történelem kutatása és ezáltal a történe-
lemkép még csak kialakulóban volt, nagy
érdem egy-egy történelmi esemény feldol-
gozása. Ezt a tényt látszik erősíteni, hogy
viszonylag sok történelmi drámánk és
programunk magyar nyelvű volt. Felmerül
azonban néhány probléma. Ha számszerű-
en vizsgáljuk, hogy a hazai kollégiumok
témarendjébe hogyan illeszkedik a magyar
történelemről szóló dráma, a többi témá-
hoz képest elenyésző mennyiségűnek fog-
juk találni. Igaz ugyan, hogy a magyar törté-
nelem jelentős eseményei megjelentek a
jezsuita színpadokon, de időben és térben
nagyon elszórtan, hiszen volt olyan iskola,
ahol egyetlen ilyen dráma sem került színpa-
dra, volt viszont, ahol évről évre tartot-
tak ilyen tárgyú előadást. A drámatémák
megjelenése sem homogén. Vannak köz-
kedvelt témák, amelyek nagyon gyakran
felbukkannak a hazai és a külföldi színpa-
don is, másokat azonban csak néhány alkalommal,
esetleg csak egyszer mutattak
be. Gyakran előfordul, hogy a külföldi törté-
nelmi tárgyú drámák száma jóval meg-
haladja a magyar történelem drámai fel-
dolgozásait.

Ezek után a hazai drámákra is igaznak
véltethetjük *Jean-Marie Valentin* megállapí-
tását, miszerint a jezsuita történelmi drá-
mák csak a gondviselés (providencia) sé-
májának bizonyítására születtek, s egysé-
ges történelemfilozófiává, „ciklikus evolú-
cióvá” nem állnak össze, a nagy tematikai
egységek között nincs kapcsolat. Az ural-
kodók, hőszok jelleméi, az országok
adottságai, szokásai nem számítanak, szte-
reotípiákba redukálódnak. (7) Nemcsak a
teljes dráma szintjén jelentkeznek azonban
ezek a sztereotípiák! Strukturális elemzés-
sel hasonló táblázatba lehet foglalni a drá-
mai építkezést, az egyes jelenetek közötti
kapcsolatokat, a cselekmény kibontását,
mint azt *Propp* tette a varázsmesék
elemzésekor. (8) Ha a magyar történelmi
drámák globális és strukturális vizsgálódá-
sában idáig jut az irodalom kutatója, itt
zsákutcában érzi magát: ezek szerint nem
is lehet magyar történelmi tárgyú darabok-

ról beszélni a jezsuita iskolákban, csak
egyes sémák, sztereotípiák átvételéről és
alkalmazásáról – azaz mindegy például,
hogy *Salamonról* és *Szent Lászlóról* vagy
Nagy Károlyról és *Talandusról* szól a drá-
ma, a lényeg a séma: a testvérharc.

Nem lehet azonban elfeledni, hogy a je-
zsuita dráma nem pusztán irodalmi alkotás,
hanem pedagógiai munka is; s mint ahogy
a meseelemzésnél ugyanúgy fontos és érdekes
Propp és *Bruno Bettelheim* könyve (akik sokszor
ugyanazokat a motívumokat emelik ki, csak éppen
más szem-
szögből közelítenek a tárgykukhoz), az is-
kolai színjátékok pedagógiai-pszichológiai
kutatása során is ugyanabból a kiinduló-
pontból, ugyanazon források alapján egé-
szesen más következtetésekre lehet jutni.
Ami a globális és strukturális irodalmi
elemzés során zsákutcának tűnik, ugyanaz
a neveléstörténész számára kiindulópont
lehet: ami az irodalomban séma, az a neve-
lés eszközrendszerének egyik jelentős al-
kotóeleme, amely egyfelől a játszó diá-
kokra hat, másfelől pedig a nézőközönség-
re. Érdemes tehát ilyen szempontból viz-
gálni, hogy e sémákat milyen nevelési-ok-
tatási célok jegyében használták fel a drá-
máírók külföldön és nálunk. Példaként áll-
jon itt az egyik legkedveltebb drámatéma:
a kereszténység védelme.

Hazai hőszok – Dobó, Zrínyi

Alessandro Donati római jezsuita *„Ars
Poetica”* című, 1647-ben megjelent műve
szerint az eposzok főhőseinek azzal az
erénnyel kell rendelkezniük, amelyet
Arisztotelész hősiesség címén a vadsággal
állít szembe. Megállapítja, hogy bármi-
lyen erkölcsi erényből kibontakoztatható a
heroikus cselekmény. Mivel a hősiesség
tulajdonképpen felsőfokon végbevitt
erény, elvileg egy erény sem zárható ki a
köréből, mégis azok az erények élveznek
előnyt, amelyek a közjót célozzák meg. (9)
Noha mindezt az epikus művekre vonat-
koztatja Donati, a történelmi drámák hőse-
it is ugyanezen szempontok alapján vá-
lasztották ki az egyetemes történelemből
és alakították a jezsuita drámáírók.

Elida Maria Szarota a 17. századi jezsuita drámák hőseinek három nagy csoportját különítette el, megjegyezve, hogy ezek a típusok a későbbi művekben is megjelentek. (10) Az első nagy típust a „Julian Apostata” című dráma főhősével jellemezte: a hitét elhagyó és a keresztényeket üldöző hős típusa. Magyarországon viszonylag kevés ilyen hős jelent meg a színpadon, mivel a 17. században inkább a magyar szentek példájával igyekeztek a közönségre hatni. Talán a Ludovicus Grittus-drámák címszereplője sorolható ide, aki vallását elhagyva képes a törökkel paktálni és a váradi püspököt lefejeztetni. A büntetése kettős: lelkifurdalás gyötri, képzeletében megjelenik a levágott fej – ráadásul ellenfelei őt is megfosztják a fejétől, örök kárhozatra ítélik.

A másik hős-típust a nálunk is játszott Mauritius-drámák főhősével jellemezte

Szarota. Mauritius a bűnös hős prototípusa, aki azonban már itt a földön elnyeri büntetését. Bűnhődése és igaz megbánása miatt elkerüli a kárhozatot. Nálunk „bűnös” magyar drá-

mai hősök nincsenek, talán mert nem a bűnt, hanem az erényt kívánták bemutatni.

Nagy Károly felesége, *Hildegard* jellemzi a harmadik hős-típust. Ő valóságos szent, minden keresztény ember példaképe. A 17. századi Magyarországon ez a hős-típus a legjellemzőbb, a kunokat legyőző Szent László, a pogánnyal megküzdő István lehet rá példa.

A 18. században a hérosz-centrikus drámáknak újabb két típusa jelent meg Magyarországon, amelyek egy új hős-ideál irányába mutattak. *Dobó István* vagy *Hunyadi János* alakjával jellemezhető az egyik típus, aki a kereszténység védelmében harcolt és legyőzte a pogányokat. Zrínyi az előbbiekhöz hasonló hős-típust testesít meg, azzal a különbséggel, hogy az ő győzelme csak erkölcsi diadal, a csatában hősiesség küzdelemben meghal. Noha ez a hős-ideál más drámában nem tűnik fel,

Zrínyi alakjával annál többször találkozhatunk a 18. századi jezsuita dráma-források között. (11)

Gombrich a neoplatonizmus szimbólumai kapcsán ír az úgynevezett analógiás szimbolikáról, melynek lényege, hogy a műben az evilági eseményeket gyakran magasabb szintű absztrakciók kísérik, tükrözik. (12) A Dobóról szóló, 1729-es darabban is egy ilyen játék részesei lehetünk (13), bár némiképp sajátos módon az allegória és a földi szint nem tisztán van jelen a drámában, nemcsak kísérőként, hanem át- és átszövi az egész drámát, annak ellenére, hogy a kezdő és záró jeleneteken kívül csak Dobó álmában jelennek meg allegorikus alakok.

A kezdő jelenetben Hecate, a rémképek és bűbájosságok istennője és Mercurius, a tolvajlás istene összefognak a Békesség ellen, aki éppen olajfákat oltogat Magyaror-

Az iskoladrámákban a gyermeknevelés tehát már akkor elkezdődik, amikor a drámaíró kiválasztja a témát és leül megírni a művét, ugyanis amit leír és ahogyan megírja, az a gyermeki lélek legmélyéig hat.

szág címerének hármas hegyén, s a bőséggel szaruját kicseréli Pandora pikszisére, a szarut az Erőszakos-hatalomnak adva át. A Békesség azonban Jupiterhez fordul, aki elküldi

segítségül Herculest. A jelenet szimbólumrendszere meglehetősen összetett: a szerző egyszerre szerepeltet allegóriákat és isteneket benne, akik azonban nem hierarchikus viszonyban, hanem egy szinten vannak, mivel az istenek egyszerre vannak jelen antik mitológiai istenként és annak allegóriájaként, aminek az istenei a mitológiában. Hercules szerepeltetése még összetettebbé teszi a jelenetet: a mű címe, amit a nézők is ismertek a dráma megkezdésekor, azt jelzi, hogy egy „keresztény” Herculesről fog szólni a darab. Ezek után Jupiter küldöttként jelenik meg az antik mitológiai hősök és allegóriák között, „eredeti” jelentésében, hogy mintegy a jelenetből kilépve a következő részben Dobó ölthesse magára Hercules szerepét, míg az Erőszakos-hatalom Achometté alakul az „Első ki-menetelben”. Az antik mitológia hősei és az allegóriák egyfajta meta-

morfózisként tehát keresztény jelentést öltenek a későbbiekben, amelyet egyfelől előre jelez a cím, másfelől értelmez a dráma további része, hogy végül a Befejezésben újból visszaalakuljanak antik hősökké és allegóriákká. Az eposzokból ismert isteni beavatkozásként éppen e zárás miatt nem lehet értelmezni a kezdő jelenetet: az utolsó kép visszaértelmezi a teljes drámát az Elől Járó Beszédtől a Befejezésig.

Herculesnek mint a kereszténység védelmezőjének képe persze nem ebben a drámában bukkan fel elsőként. Jupiter félisten fia egyszerre jelentette az emberiség ellen támadó szörnyek, a barbárság és vadság legyőzőjét, de ő a szittyák ösatyja is, akiket még a 18. században is a magyarok elődeinek tekintettek. (14) Ez a sajátos, önmagában is több jelentést hordozó Hercules-figura lett tehát drámánk címszereplője, aki a középső részben Dobó István alakjában lép színre. Kérdés azonban, Dobó magasztosul-e fel félistenné a műben, vagy Jupiter fiából lesz földi ember?

Az Első Ki-Menetelben nemcsak a hősök, hanem a színhely is metamorfózison megy keresztül: Magyarország hármass hegye Eger várává alakul. Megjelenik tehát az evilági szint – amely más módon, de ugyanaz, mint az előző színhely: Magyarország. A különböző szintek tehát színhely szempontjából sem külön-külön vannak jelen a drámában, itt is többszöri átértelmezés történik a mű folyamán, hiszen nemcsak a színhely, hanem a cselekmény kapcsán is felmerül ez a kettősség: Dobó, amikor Eger várát védi, Magyarországot és a kereszténységet is védi. Nem csak arról van tehát szó, hogy a felsőbb szint értelmezi, tükrözi az evilági eseményeket – az alsó szint ugyanígy magyarázza a felsőbb szinten történő kezdeti cselekményt.

Nem illeszthető ebbe a képbe a Tizenkettedik Ki-Menetelben Dobó álma, s ezért nem is épül szervesen a műbe. Dobó ekkor már elveszve érzi a várát. Székely elárulta a töröknek, hogy hol tudnak bejönni, kételkedik legjobb katonájában, Meczkeiben, felrobban a lőportorony, nincs élelmük, ráadásul Székely Sókyt és Botthót is Dobó ellen lázítja. Ekkor „Dobó

annyi, és olly nagy énségben lévén” álmot lát: az Állhatatosság és Erősség elküldi hozzá a jeleit, ezenkívül hét tábort lát, felettük a saját nevét írva. Dobó felébred, elolvassa a cédulát, amelyet Székelyék szórtak szét a várban, felkészül a vár a végső összecsapásra, vereséget mérnek a törökre, majd a török – értesülvén róla, hogy a felmentő sereg már úton van Dobóék megsegítésére – elvonul. Az álomban megjelenő hét tábor a földi jutalmat, a Vajdaságot jelképezi, az Állhatatosság és Erősség allegóriák megjelenése a dráma-cselekmény továbbblendítése miatt fontos: Dobót a végső kétségbeesésben ez a két tulajdonsága segítette meg – nem szerepel azonban külön az erkölcsi jutalom az allegóriák között. A teljes dráma szimbólumrendszerétől független szimbólum jelenik tehát itt meg, amely azonban – mivel az égi és földi szint egybejátszik a műben – hozzásegíti Dobót a vár megvédéséhez, azaz Hercules feladata elvégzéséhez.

Dobó nem arat teljes győzelmet a török felett. Visszaver ugyan egy támadást, de a török nem emiatt, hanem a felmentő sereg hírére vonul el a vár alól – Hercules azonban a Befejezésben legyőzi Hecate tündéreit, az Erőszakos-hatalmat kősziklához köti, a Békességet pedig „Magyarországnak hármass hegyén meg-erősíti”, aminek a többi isten nagyon örül. Míg tehát Dobó földi győzelméért anyagi jutalmat kap, addig Hercules a teljes győzelmért erkölcsi jutalmat: dicséretet és a többi isten örömét nyeri el.

A Befejezés további része már nem a drámai cselekményhez, hanem az iskola életéhez köthető: „a' Posonyi tudomány-nak Isten Asszonya, ki a' Méltóságos Mecaenásnak házából ki jövé az Iskola-béli pálya-futóknak ajándékokat osztogat, és háláadó szívének jeléül, olaj-faágot tézsen ezen nagy Nemzetség Sassának szájában, maga jegygyét hozzá tévén, MARTE ET ARTE erővel és elmével.”

Nem vitatható, hogy a jezsuita dráma mindig nevelési célból született. Kérdés azonban, hogy a diákságot vagy a nézőse-reget kívánta-e nevelni a dráma? A prototás, elsősorban református dráma a diákok

drámája volt kezdettől fogva. Comenius „Schola Ludus”-a arra példa, hogy hogyan lehet a diákságot dráma által nevelni és oktatni, aki mindössze egy fél mondat erejéig jegyzi meg a drámasorozat előljáróbeszédében, miután oldalakon át fejtegette a drámának a diákok fejlődésében való jelentőségét, hogy a szülők is örülnek, ha fiaik szerepelnek. (15) A 18. századi református dráma is hasonlóképp diák-centrikus volt (bár ekkor már jobban odafigyeltek a nézősereg szórakoztatására is), minden drámatípusuk valamilyen szempontból az iskolai tananyag begyakoroltatására született (16), s nem lehet elhanyagolni a konkrét nevelési célokat sem. *Comenius* például a legjobb diákok jutalmaként is javasolja az iskolai színi előadást – ezzel szemben a katolikusoknál a patrónus gyermeke vagy rokonsága kapta a főszerepet, tehát nem a diákokat jutalmazták, hanem a patrónus bőkezűségét. A jezsuiták – s minden más katolikus rend – nyilvános drámája tehát szemmel láthatólag inkább a nézőkre kívánt hatni. Látszólag a nézők befolyásolását tartják szem előtt a drámaelmélet-írók, a drámaírók és a rendezők is, a nézők szempontjait veszik figyelembe a diákok is a felkészülés és az előadás során. A katolikus iskolai dráma látszólag csak a nézősereg vallási meggyőzésének és erkölcsi megerősítésének egyik eszköze volt (ezért közlik sok esetben a *Historia Domusok*, ha az előadást protestánsok is végignézték).

Hets kiemeli, hogy míg a tanórán a diákok értelmét kötik le a jezsuita nevelők, a színházi előadások során a képzeletet fejlesztik, s Szent Ignác lelkigyakorlatainak céljára utal: az értelmi megismerésnek képszerűen kell az ember előtt állni. (17) De ha a színpadon meghatározott pózban kellett állni, ha a díszleteket sokszor külföldről hozatták, ha idegen táncmestereket hívtak a táncok begyakoroltatására és patrónus-asszonyok varrták a méregdrága jelmezeket a nyilvános előadásokhoz – hol adódott tér a diákok képzeletének? Más kérdés, hogy a *Ratio Studiorum* megengedte-e a privát előadások tartását, amikor a diákok minden színpadi díszlet nélkül bemutathatták a legjobb dramatizált munkáikat

diáktársaik előtt az iskolában. (18) Itt ugyan a tanár osztotta ki a szerepeket a diákok között, de nagyobb volt a diákok önállósága, már csak azért is, mert saját darabjukat állították színre. A nyilvános előadások kapcsán azonban inkább csak olyan általános célokat fogalmaztak meg a diákok nevelése szempontjából, mint például a szereplés gyakorlása, a mozgáskultúra és a memória fejlesztése stb. De vajon egy olyan rend, amely a diákok nevelésére-oktatására olyan nagy hangsúlyt fektetett, mint a Jézus Társaság, tényleg csak ilyen általános nevelési céllal játszatott nyilvános drámajátékot évi több alkalommal?

A jezsuita dráma eddigi kutatói ezen a kérdésen mindig nagyon elegánsan túlléptek, még azok is, akik pedagógiai aspektusból igyekeztek közelíteni az előadásokhoz – mindenkit lenyűgözött a díszletezés, a tánc, a színpad és a jelmezek gazdagsága, s egy-két bevezető mondat után mindenki áttért ennek a részletezésére. Ha a jezsuita drámákat drámaként, nem pedig iskoladrámaként értelmezzük, ez a megközelítés teljesen helytálló. Van azonban *Alszeghy Zsoltnak* egy rövid, ám nagyon fontos, elgondolkodtató megjegyzése. *Friz András* Szigeti Zrínyi Miklós drámájáról szólva felhívja a figyelmet a második scenára, amelyben a Kis Zrínyi vall a hazaszeretetről. „Lehetetlen tagadnunk, hogy az ifjúság, mikor ily nemes ifjú ajkáról hallotta a hazaszeretet benső szavait, hazaszeretetet tanult és lelkesedést merített a szavaiból” – írja. (19)

Talán ebből a mondatból lehetne kiindulni, ha a jezsuiták drámáinak s elsősorban a történelmi drámáknak a neveléstörténeti szerepéről gondolkodunk – most már nemcsak általánosságban. Ha feltételezzük, hogy a Jézus Társaság tanárai jó nevelők voltak, jól ismerték a gyermeki természetet, minden eszközzel a gyermekek oktatására-nevelésére koncentráltak, nehéz elképzelni, hogy a drámatéma megválasztásában és a drámairás során ne a gyerekek szempontjait tartották volna szem előtt. Milyen konkrét pedagógiai célja lehetett tehát a gyerekek nevelésében a 18. század harmadik évtizedében (tehát a

török kiűzése és a Rákóczi-szabadságharc leverése utáni nyugodtabb időszakban) egy ilyen dráma bemutatásának, mint a Keresztény Hercules?

Két kulcsfontosságú jelenet adhat választ a kérdésre: Dobó álma (Tizenkettedik Ki-Menetel), illetve Rosinda és fiaskája példamutatása (Tizenegyedik és Tizenharmadik Ki-Menetel). Dobó nagyon elkeseredett, de álmában megjelenik az Állhatatosság és az Erősség, s felébredve új erőre kapva felkészíti a várat a küzdelemre és legyőzik a törököt. Ez a dráma végződése szempontjából kulcsjelenet, amely kiemelt helyre kerül az előadásban: a darab kellős közepén, a legfeszültebb helyzetben egyszer csak ezzel a némajátékkal vagy táncjelenettel szakítja meg a történeket, ráadásul teljesen új szereplők jelennek meg a színpadon (a két allegória). Ha tehát te állhatatos és erős tudsz maradni a bajban, elnyered méltó jutalmadat.

Az álomjelenet előtt jelenik meg először a színpadon Rosinda és a kis Dobó, s felajánlják segítségüket a harcban, s az álomjelenetet követően nemsokára mindjárt viszont is látjuk őket, amint a férfiaknak is példát mutatva készülnek a döntő ütközetre. Nem véletlen az asszony és egy gyermek szerepeltetése (különösképp mivel a női szerepeket tiltja a Ratio Studiorum), hasonló célt szolgál, mint Friz darabjában Kis Zrínyi: egy gyermek vagy asszony hazaszeretete és hűsége a Hithez többet mondhatott, jobb például szolgált az ifjúság számára a 18. századi viszonyok között, mint a férfiak harca és győzelme.

Persze ezek a jelenetek ugyanolyan példaértékűek a publikum számára, mint a diákságnak. Csak éppen teljesen más „belülről”, előadóként vagy diáktársként részt venni egy darabban, mint nézőként, befogadóként. Más, ha egy buzdító szót vagy eszmét a diáktársam szájából hallok vagy én magam mondom ki, mint amikor nézőként figyelem a gyerekeket a színpadon. Más „beavatottnak” lenni. A diák tudja, hogy a jelmez mögött ki van, tudja, hogy a nagy „Dobó” vagy az áruló „Szekely” együtt kopatják az iskolapadokat, s hogy a poány „Achomates” ugyanolyan hú katoli-

kus, mint a többiek. Az áruló jelmezét magára öltő gyerek a darab erejéig maga is árulóvá válik, belülről éli meg az árulást, a Dobó szerepét felvállaló diák pedig a kétségbeesést is felvállalja, igaz, a dicsőség is az övé (nem véletlenül kapta éppen a mecénás fia ezt a szerepet), s egyszerre vall a hazaszeretetről, egyszerre buzdít, egyszerre küzd a kereszténységért a dráma hős és a diák. Az iskoladrámákban a gyermeknevelés tehát már akkor elkezdődik, amikor a drámaíró kiválasztja a témát és leül megírni a művét, ugyanis amit leír és ahogyan megírja, az a gyermeki lélek legmélyéig hat.

A nagy hősök mellett ott vannak az ellenfeleik is, akiknek el kell bukniuk. Érdeemes megfigyelni, hogy mely bűnös milyen büntetést kap. Achometnek a legnagyobb a bűne: a kereszténység ellen tör, így a drámaíró-pedagógus rá szabja a legnagyobb büntetést: „Hamza-Bassa Achometet viaskodásra ingerli, azt okozván: hogy az egész dücsösség Alli-béknek fog tulajdoníthatni”, meghalnak legjobb katonái az ütközetben, s erkölcsileg is bukik, amikor gyáván megfutamodik a felmentő csapatok közeledését hallván. A török hősök az ütközetben egyszer csak menekülni kezdenek, tehát erkölcsileg büntette őket az író. A magyarok közül Allapi kapta a legnagyobb büntetést: a vár elárulásáért mind a törökök, mind a várbeliek megvetik, s végül egy magyar vitéz kezétől, Meczkeitől kell meghalnia. Székely, aki szintén áruló, de azért teszi, mert dühös Dobóra, sokkal kisebb büntetést kap: elfogatja ugyan Dobó, de ki is szabadul. Büntetése inkább erkölcsi jellegű, hiszen hiába próbálta Dobó ellen lázítani a várbelieket, az utolsó támadás előtt a katonák Dobó mellé álltak.

Míg a drámát irodalmi műalkotásként vizsgáltuk, a néző szemével elemeztük, a kerettörténetnek ugyanakkora szerep jutott, mint a fő szövegrésznek, hiszen értelmezik, kiegészítik egymást. A színpadi díszletek, jelmezek, Pandora pikszise vagy a sas az előadás végén a színpad részeként lenyűgözhetette a publikumot. A díszlet, a jelmez azonban a nézőkért volt, a gyermeknevelés szempontjából jóval kisebb a jelentőségük. Mint ahogy a magánelőadások dísz-

let nélkül is hatásosak tudtak lenni (másként nem javasolná a Ratio), a diákok szemszögéből a nyilvános előadásoknak is inkább a jellem fejlődésében volt haszna. (Látszólagos ellentmondás, hogy Comenius, aki pedagógiai szempontból fejtette ki az iskoladráma hasznát a protestáns iskolákban, kiállt a jelmezekért. (20) Nem lehet elfelejteni azonban, hogy ő a katolikusoknál kedvelt drámajáték-típusok nagy részét elítélte, az ő drámája inkább oktató, mint nevelő, ahol a jelmeznek és színpadi kelléknek is a szemléltető oktatás szempontjából van meg a jelentősége. Ha a „Schola Ludus”-ban vagy a későbbi református drámákban a varga a kezébe veszi a kaptafát, akkor a szereplő diák fejtegetésbe kezd arról, hogy hogyan néz ki a kaptafa és milyen egyéb munkaeszközei vannak még a vargáknak. (21) A jezsuiták ezzel ellentétben inkább a nevelő drámákat kedvelték, a díszletek így háttérbe kerülhettek volna.)

Zrínyi testesíti meg a másik hőstípust a 18. századi jezsuita színpadon. *Fríz Andrást* róla szóló drámájának nemcsak a programja, hanem a teljes szövege is ránk maradt, így talán még árnyaltabb képet kaphatunk erről a hőstípusról. (22)

A dráma cselekményét nem követik allegóriák, egyetlen szinten, még azt is meg lehet kockáztatni, hogy egyetlen színen játszódik az egész mű. Nincsenek a színpadról adataink, csak azt tudjuk, hogy 1738-ban Pozsonyban több helyen is bemutatták a darabot: az érseki udvarban, illetve az iskolában. A darab három kimenetelből áll, érdekessége, hogy csak az utolsóban jelenik meg a címszereplő. Érdekes az is, hogy míg a „Sommája a Játéknak” azt ígéri, hogy a hős Zrínyi „Végtére a vár koltsait nyakába veti, és a többiek közül édes Attya kargyát választván, a Pogányságra ki úte, készebb lévén bizonyos halálra vetni fejét, hogy sem élteben Szigetet feladni”, addig a drámából hiányzik a csatajelenet, sőt, még csak egy törököt sem találunk a műben. Szerepel viszont Zrínyi fia, a kis Zrínyi a darabban (így rokonítható a Dobó-drámával), mivel „a vers szerzőnek igassággal határos dolgokat szabad költeniek”. Az előző drámához ké-

pest nagyon kevés szereplővel dolgozik a drámaíró, Zrínyin és a fián kívül csak két ezredes és egy százados van külön feltüntetve, noha mellékszereplőként annyi diákot felvonultathatott, amennyit csak akart, ugyanis csak ennyi szerepel az utasításban: „A Vitézek és szolgák”.

A konfliktus az előző darabhoz hasonló: a vár már tarthatatlan, kevés az élelem, kevés a védő, a várfalak helyett már csak romok állnak, s a két ezredes megegyezik, hogy fel kéne adni a várat a töröknek. Itt azonban nem a rosszindulat vagy az önérdék lenne az árulás indítéka, mint a Dobó-drámában, hanem a kétségbeesés. Mivel Zrínyi nem hajlandó feladni a várat, megbeszéljük, hogy meggyőzik a kisfiát, hátha ő rá tudná venni az apját a megadásra. Már kezdik meggyőzni a fiút, de akkor megjelenik Zrínyi, s hazafias beszédével eléri, hogy a várvédők egyként kövessék őt a dicső halálba.

A második kimenetelben a két ezredes igyekszik meggyőzni a kis Zrínyit, aki a dialógus elején még olyan határozott és céltudatos, mint a felnőttek körülötte. A jelenet végére mégis sikerül meggyőzni. A következő jelenet központjában az aggódó apa áll, az apa, aki azonban a vár s a haza védelmét és a maga emberi méltóságát fontosabbnak tartja a fia életénél is. A mai ember számára kegyetlen, szinte érthetetlen Zrínyi viselkedése: az apa nemcsak a saját, de a gyermeke életét is feláldozza a hazáért! Félelmetes a következő párbeszéd:

Első kapitány: „Eletetől, Atya, meg fosztdod Gyermeked?”

Zrínyi: „Magaiet nem adgya, tőlem vette, ettől meg foszthatom.”

Második kapitány: „Hát boszszulod kard nélkül az halálnak vetted?”

Zrínyi: „Az hazáért, minek előtte fegyverkezni tudot, életét le tette; e' lesz dicsérete.”

Valószínűleg a Keresztény Hercules Dobója hasonló vívódáson ment keresztül, amikor a felesége és kisfia felajánlotta, hogy harcol a várért, mint a drámabeli Zrínyi ebben a jelenetben, s az eredmény is hasonló lehetett az álomjelenet előtt. Zrínyinek azonban nem jelenik meg az erő és állhatatosság, neki magának kell megvív-

nia a harcot magával, a váréppel és a törökkel is. Monológjában az Istennek ajánlja az országot. „Te mindenkor Magyar Országdon könyörülő Főlséges Isten, még az időtt is, midőn a mi Nemzetünk téged nem esmérvén, bálványoknak tenne áldozatot, mostanában mit fogsz tselekedni, midőn tévelygés nélkül tégedet imádunk, s – tiszta szüvből magunkot néked fel-áldozzuk?” Olyan választ ad a kérdésre, amely majd csak a 18. század végén, Herder hatására kerül a magyar irodalomba, s a reformkorban válik általánosan használt toposzá: „Hogy ha az ég el rendelte a pogánynak samolyáva tenni nagy Asszonyunk Országát, hogy ha hazánknak hasznára fel-szentelt vérünk, veszedelmünk foganatlanná lesz, s – meg nem gátolhattya Országunk romlását, helyesbb ennek veszte előtt, hogy szemünk ne láthassa keserves romlását, végezni éltünköt, s – e nemes Országunk gyászos koporsoja testünket temesse. De lesz gongya az Irgalmas Istennek edes Országunkra!”

A darab utolsó jelenete is nagyon hatáson: Zrínyi a fia életét az Országának ajánlja, s karddal a kezében kiront – a színpadról.

Noha a dráma sokban épít az iskolai tananyagra, mégis sokban túl is mutat az iskolai drámákon. Az ember inkább csak bátortalan kérdéseket mer feltenni a gyermekek nevelésében játszott szerepéről és a nézőkre gyakorolt hatásáról, mivel egy iskolai színpadra talán túl komoly munka.

A hazaszeretnek ritkán látjuk szebb példáját a barokk-kori irodalomban, mint ebben a drámában. Csupa hősi jellem, még azok is hőszokká válnak a dráma végére, akik a vár feladásán gondolkodnak a dráma elején. Az apa mintegy oltáron ajánlja fel a fia életét a nemzetért, s a fiú, noha a harcra még képtelen, már kész meghalni az országért. Amellett azonban, hogy a darab önmagában lenyűgöző, nem lehet elfelejteni, hogy nemcsak a Kis Zrínyit játszotta gyerek, hanem minden szerepet – azaz az idézett véresen komoly beszélgetést a Zrínyi fiú életéről szintén gyerekek mutatták be! Még így, felnőttként olvasva a darabot is megrendítő, amikor az apa feláldozza a fiát a hazáért – akkor mennyire

megrendíthette a Zrínyi szerepét belülről átélő diákok?

Ebben az 1738-as pozsonyi darabban Zrínyi nem Ausztriaért küzd, hanem Magyarországért, Ausztria képe még allegória formájában sem merül fel sem a latin, sem a magyar drámaszövegben. A szereplők neve között azonban nemcsak magyar neveket találunk, bár Zrínyit magyar fiút, *Koller György* alakította. A Kis Zrínyit *Gallus Hersich* játszotta, a Százados *Franciscus Roy* volt – ezek nem kimondottan magyar nevek, s a szerző sem magyar származású, mint erre már *Alszegehy Zsolt* is felhívta a figyelmet: „De az az érdekes, hogy ezt a hazaszeretetet is egy idegen, spanyol származású jezsuita tudta a leghatásosabb formában a gyermekekbe önteni.” (23) Egyéb források hiányában nehéz megmondani, hogy Friz miért éppen ezt a témát választotta, s hogyan hathatott a diákokra a darab. Vajon úgy, mint amikor egy idegen történelem idegen hőseinek szerepét vették fel, vagy magyar érzelmekkel játszottak? Nem lehet elfelejteni, hogy alig több, mint negyedszázaddal a Rákóczi-szabadságharc után keletkezett a mű, s a bécsi udvarhoz közel egy vegyes lakosságú városban mutatták be a drámát! Vajon egy iskolás gyerek átérezhette a nemzethalál veszélyét, amikor előadta Zrínyi monológját, vagy csak elmondta a szöveget? S vajon hogyan hatott a nézőkre, amikor a nagy törökverő hős egyszer csak arról kezdett beszélni, hogy talán nemso-kára koporsó borítja majd Magyarország testét? Vajon volt fül, aki erre felfigyelt, vagy akkorra már a jelenet patetikuma miatt ez fel sem tűnt?

Zrínyi az eredeti, latin monológban ezzel a szóval kezdi mondandóját: „Barbarus” (a magyar szövegben ez nem kap ekkora szerepet, a „vad paraszt pogány” kifejezés kevésbé hatásos). Zrínyi hőstette túlmutat tehát a nemzet sorsán, nemcsak Magyarországért küzd, hanem a barbárság, a vadság ellen is – s itt újból Hercules juthat eszünkbe, a Magyar Hercules. Ez a törökverő azonban – Dobóval ellentétben – meghal a dráma végén, feláldozza az életét Magyarországért, mint mondja: „A mű

vérünkkel meg öntöztetett föld mit teremhet egyebet, ha nem Diadalmas Koszorok virágát?” Tökéletes Imitatio Christi!

E 18. századi drámák – akarva vagy akaratlanul? – mégiscsak hazaivá váltak. Nemcsak a nevek tették magyarrá őket, a drámatémák a nép, a gyerekek és a nézők múltjához is tartoztak, hisz a török félszáz évvel korábban még Magyarország egyharmadán uralkodott!

Jellemző, hogy nem a korabeli történelmekönyveket használják forrásul a szerzők, Hunyadi esetében leggyakrabban *Bonfini*, a Dobóról és Zrínyiről szóló drámáknál *Istvánffy Miklós* 1685-ben kiadott „Regni Hungarici Historia”-ja a megjelölt forrás, bár a nevek használatában, az események drámai feldolgozásában sokszor eltérnek ettől a munkától. (24)

A 18. századi jezsuita dráma magyar héroszjai egytől egyig törökverők. Nem teljesen új ez a hős- és drámatípus Európában. A 17. századi német területeken például elvtelve már születtek ilyen iskolai színjátékok – de a török harcoktól messzi német fejedelemségekben valószínűleg csak sokkal általánosabb jelentése volt ezeknek a műveknek, mint nálunk. A 18. század eleji magyar diákság szülei, nagyszülei, a városok felnőtt lakosai – azaz a dráma nézői – ugyanis még a török hódoltság korában születtek, éltek, belülről élhették meg a török elnyomást. Míg tehát a német nézők számára a Dávid és Góliát-dráma Dávidja (25) és a törökellenes harcok hőse ugyanazt az eszményt képviseli: a kereszténységért akár az életét is feláldozó ember eszményét, a magyar nézők és szereplők élményszinten elkülönítik a magyar történelem és a keresztes hadjárat eseményeit – a sablon így értelmeződik át, így válik hazaivá.

Összegzés

A történelmi dráma tehát allegorikus dráma minden tekintetben, a drámatémák az eljövendő valóságról szólnak, melynek csak előképe egy-egy történelmi esemény. Ha ebből indulunk ki, akkor a jezsuita drámatémák egyetemesége mellett a magyar vonatkozásoknak szinte egyáltalán nincs

szerepük, hiszen *Hunyadi László* tragédiája ugyanazt a jelentést hordozza külföldön is, mint a magyar színpadon, *Salamon* példáján ugyanúgy okul a külföldi diák is, mint a hazai. Lényegtelen tehát, hogy egy évtizede vagy egy évezrede történt, amit a színen lát a diák, a lényeg a tartalmi mondanivaló, azaz a történelem elveszíteni látszik funkcióját (mint ahogy a shakespearei művekben látjuk, hiszen teljesen mindegy, hogy hol játszódik a Hamlet vagy a Julius César).

A magyar történelmi dráma Magyarországon bemutatva azonban nemcsak a sablonok alkalmazása annak érdekében, hogy a diákok megérezzék a példák mögött rejlő Gondviselést, hogy átélhessék a hős felemelkedését és a rossz bukását – akarva-akaratlanul is magyarrá lesznek ezek a drámák a magyar színpadon. A játzó diákok nagy része nemesi család sarja, ahol a múlttal gyerekkorától szembesülhetett a falon lógó képek által, s ha az iskolában nem is mindig tanították a történelmet, a történelmi ismeret ilyen szinten minden diákban benne volt, s amikor felöltötték Dobó, Zrínyi vagy Hunyadi jelmezét, akkor a saját családjuk ősi múltját is magukra öltötték, felvállalták kicsit.

A történelmi dráma ráadásul olyan hősokeket mutat be, akik ezért a földért éltek, harcoltak, esetleg áldozták az életüket – ez, még ha sablonok alapján felépített művekről van is szó, meghatározó tulajdonság a játzó diák és a néző számára is. Amikor a diákok színpadra állítják a darabot, amikor a próbák során gyakorolják a felvállalt szerepet, a történelmi példa leginkább a haza iránti szeretet példájává válik. Amikor kimondja a diák a színpadon a kis Zrínyi képében, hogy a hazájáért ő szívesen áldozza az életét, akkor a történelem a diák számára jelenné alakul, hiszen a diák a jelenben él és mondja ki a döntő szavakat, még akkor is, ha a nézők számára ő nem ő, hanem Zrínyi fia.

A jezsuita történelmi oktatás kezdeteivel kapcsolatban legtöbbször két cím hangzik el: a „Mensis Chronologicus” és a „Rudimenta”. Érdeemes belelapozni ezekbe a könyvekbe, s egy nagyon jelentős különb-

ség azonnal szembetűnik: a „Mensis Chronologicus”, mint a címe is mutatja, kronológia, azaz a történelmi események nagyon rövid összefoglalója. A „Rudimenta” IV. részében is benne van ez a kronológia – csak éppen a kötet végén külön táblázatban. A tankönyv fő részét nem ez a kronológia adja, hanem kérdések és válaszok – de ezek a kérdések nem a történelmi folyamatokra kérdeznak rá! A magyarság eredetén és *Szent István* államalapításán túl csak példaként hoz fel egy-egy uralkodót, inkább a társadalom és az állam felépítése, a földrajzi adottságok, ünnepek stb. a kérdések tárgyai. A történelem tehát csak funkcionálisan szerepel a kérdések között – mint ahogy a drámákban is csak funkciójukban számítanak. Ma a történelem és irodalom oktatása sokszor ismét csak kronológiává silányul vissza, a tanárok a rájuk nyomuló terhek alatt gyakran meg sem értik, hogy mit jelent egy-egy történelmi vagy irodalmi példa. *Wagner* a „Rudimenta” készítése, a jezsuita pedagógusok a drámaírás során rájöttek erre. Műveik egyszerre európaiak és magyarok, egyszerre oktatóak és nevelők.

Jegyzet

- (1) Pl. Alszeghy Zsolt (1911): Magyar tárgyú latin jezsuita-drámák. *Egyetemes Philológiai Közlöny*, 99–114.; Balassa Brunó (1929): *A történettudomány multja hazánkban: Neveléstörténeti forrástanulmány*. Dunántúl Egyetemi Nyomdája, Pécs. Kilián István (1993): *Iskolai színjátékaink témarendje: Reprezentatív jezsuita minta és teljes piarista felmérés alapján*. Akadémiai doktori értekezés, 1993. MTA kt. D. 16666.
- (2) Staud Géza (1984–1994): *A magyarországi jezsuita iskolai színjátékok forrásai 1561–1773*. MTA könyvtára, Budapest.
- (3) Fináczy Ernő (1986): *A reneszánsz kori nevelés története. Egyetemes neveléstörténet III*. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest. 243.
- (4) Williams, A. (1998): A tipológia és a ciklikus drámák: Néhány kritérium. In: Fabiny Tibor (szerk.): *A tipológiai szimbolizmus: Tanulmányok*. JATEPress, Szeged. 213.
- (5) Gombrich, E. (1997): *Icones Symbolicae*. A szimbolikus kifejezés filozófiai és ezek hatása a művészetre. In: Pál József (szerk.): *Az ikonológia elmélete*. JATEPress, Szeged. 41–42.
- (6) Balassa Brunó (1929): *A történettudomány multja hazánkban: Neveléstörténeti forrástanulmány*. Dunántúl Egyetemi Nyomdája, Pécs.

- (7) Valentin, J. M. (1978): *Le théâtre des Jésuites dans les pays de langue allemande (1554–1680): Salut des âmes et ordre des cités*. Peter Lang SA, Bern – Francfort / M. – Las Vegas.
- (8) Propp, V. J. (1995): *A mese morfológiája*. Osiris-Századvég, Budapest.
- (9) Szörényi László (1993): *A barokk ideál a XVII. századi olasz, magyar és közép-kelet-európai latin jezsuita eposzokban*. In: Szörényi László: *Hunok és jezsuiták*. Amfipress, h. n.
- (10) Szarota, E. M. (1976): *Das Jesuitendrama und die Manipulation des Publikums*. In: Szarota, E. M.: *Gesichte, politik und Gesellschaft im Drama des 17. Jahrhunderts*. Francke Verlag, Bern – München.
- (11) Varga Imre – Pintér Márta Zsuzsanna (2000): *Történelem a színpadon: Magyar történelmi tárgyú iskoladrámák a 17–18. században*. Argumentum, Budapest. 145–152.
- (12) Gombrich, E. (1997): *Icones Symbolicae*. A szimbolikus kifejezés filozófiai és ezek hatása a művészetre. In: Pál József (szerk.): *Az ikonológia elmélete*. JATEPress, Szeged. 31–115.
- (13) Alszeghy Zsoltné et al. (1992): *Jezsuita iskoladrámák I–II*. Argumentum, Budapest. (Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. század). 1079–1087.
- (14) Téglásy Imre (1998): *Hercules Hungaricus* (Egy Sambucus-embléma előtörténete és utólete). In: Fabiny Tibor (szerk.): *A reneszánsz szimbolizmus: Tanulmányok*. JATEPress, Szeged. 137–143.
- (15) Comenius, I. A. – Kovács Endre (1962, szerk.): *Comenius Sárospatakon: Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Akadémiai, Budapest. 342.
- (16) Nagy Júlia (1999): XVII–XVIII. századi református iskoladrámáink szerepe a nevelésben és oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 4. 375–388.
- (17) Hets J. Aurélián (1938): *A jezsuiták iskolái Magyarországon a 18. század közepén*. Korda, Pannonthalma, Budapest. 73.
- (18) Alszeghy Zsolt (1911): Magyar tárgyú latin jezsuita-drámák. *Egyetemes Philológiai Közlöny*, 114.
- (19) Comenius, I. A. – Kovács Endre (1962, szerk.): *Comenius Sárospatakon: Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Akadémiai, Budapest. 336.
- (20) Nagy Júlia (1997): *A Schola Ludus és a magyarországi református iskolai színjátékok*. In: Kődöböcz József – Földy Ferenc – Csorba Csaba (szerk.): *Comenius és a sárospataki iskola*. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak.
- (21) Alszeghy Zsoltné et al. (1992): *Jezsuita iskoladrámák I–II*. Argumentum, Budapest. (Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. század). 212–248. – idézetek innen!
- (22) Alszeghy Zsolt (1911): Magyar tárgyú latin jezsuita-drámák. *Egyetemes Philológiai Közlöny*, 114.
- (23) Istvánffy Miklós (1685): *Regni Hungarici Historia, Post obitum gloriosissimi Matthiae Corvini Regis XXXIV. Quo Apostolicum hoc Regnum Turcarum potissimum armis barbare invasum, Libris XXXIV. Ioannem Wilhelmum Frissem Bibliopolam, Agrippinae*.
- (24) Kindermann, H. (1959): *Das Theater der Renaissance*. Otto Müller, Salzburg.

Irodalom

- Alszeghy Zsolt (1911): Magyar tárgyú latin jezsuita-drámák. *Egyetemes Philologiai Közlöny*, 99–114.
- Alszeghy Zsoltné et al. (1992): *Jezsuita iskoladrámák I–II*. Argumentum, Budapest. (Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. század)
- Balassa Brunó (1929): *A történettanítás multja hazánkban: Neveléstörténeti forrástanulmány*. Dunántúl Egyetemi Nyomdája, Pécs.
- Comenius, I. A. – Kovács Endre (1962, szerk.): *Comenius Sárospatakon: Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Akadémiai, Budapest.
- Fináczy Ernő (1986): *A reneszánsz kori nevelés története*. Egyetemes neveléstörténet III. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.
- Gombrich, E. (1997): *Icones Symbolicae. A szimbolikus kifejezés filozófiai és ezek hatása a művészetre*. In: Pál József (szerk.): *Az ikonológia elmélete*. JATEPress, Szeged. 31–115.
- Hets J. Aurélián (1938): *A jezsuiták iskolái Magyarországon a 18. század közepén*. Korda, Pannonhalma, Budapest.
- Istvánffy Miklós (1685): *Regni Hungarici Historia, Post obitum gloriissimi Matthiae Corvini Regis XXXIV. Quo Apostolicum hoc Regnum Turcarum potissimum armis barbare invasum, Libris XXXIV. Ioannem Wilhelmum Frissem Bibliopolam, Agrippinae*.
- Kilián István (1993): *Iskolai színjátékaink témarendje: Reprezentatív jezsuita minta és teljes piarista felmérés alapján*. Akadémiai doktori értekezés, 1993. MTA kt. D. 16666.
- Kindermann, H. (1959): *Das Theater der Renaissance*. Otto Müller, Salzburg.
- Nagy Júlia (1997): A Schola Ludus és a magyarországi református iskolai színjátékok. In: Kődöböcz József – Földy Ferenc – Csorba Csaba (szerk.): *Comenius és a sárospataki iskola*. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak.
- Nagy Júlia (1999): XVII–XVIII. századi református iskoladrámáink szerepe a nevelésben és oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 4. 375–388.
- Propp, V. J. (1995): A mese morfológiája. Osiris-Századvég, Budapest.
- Staud Géza (1984–1994): *A magyarországi jezsuita iskolai színjátékok forrásai 1561–1773*. MTA könyvtára, Budapest.
- Szarota, E. M. (1976): Das Jesuitendrama und die Manipulation des Publikums. In: Szarota, E. M.: *Gesichte, politik und Gesellschaft im Drama des 17. Jahrhunderts*. Francke Verlag, Bern – München.
- Szörényi László (1993): A barokk ideál a XVII. századi olasz, magyar és közép-kelet-európai latin jezsuita eposzokban. In: Szörényi László: *Hunok és jezsuiták*. Amfipress, h. n.
- Téglásy Imre (1998): Hercules Hungaricus (Egy Sambucus-embléma előtörténete és utólete). In: Fabiny Tibor (szerk.): *A reneszánsz szimbolizmus: Tanulmányok*. JATEPress, Szeged. 137–143.
- Valentin, J. M. (1978): *Le théâtre des Jésuites dans les pays de langue allemande (1554–1680): Salut des âmes et ordre des cités*. Peter Lang SA, Bern – Francfort / M. – Las Vegas.
- Varga Imre – Pintér Márta Zsuzsanna (2000): *Történelem a színpadon: Magyar történelmi tárgyú iskoladrámák a 17–18. században*. Argumentum, Budapest.
- Williams, A. (1998): A tipológia és a ciklikus drámák: Néhány kritérium. In: Fabiny Tibor (szerk.): *A tipológiai szimbolizmus: Tanulmányok*. JATEPress, Szeged. 212–218.

Nagy Júlia

„...Háttérbe szorítják a pálmát, lótuszt, akantuszt...”

Kutatások a hazai művészeti oktatásról

A legszűkebb szakma által – vagy talán még általa sem – regisztrált friss kiállítások és publikációk jelzik, éled nálunk a művészeti oktatást kutató történelmi érdeklődés.

Kispest határába jártam ki, akkor még nem ért odáig Budapest városa. Szántóföldeket, gyárat is láthattam ott. Szerettem a búzaföldeket. És a kék! Az első próbálkozásaimból egy ilyen részletre emlékszem: alacsony horizont, szürkés-kék ég, sárgás szántóföldek, azon sorjában búzakévek. Megmutattam a kollégáimnak. Hogy Imreh Zsigmond mit mondott, arra már nem emlékszem, csak arra, hogy Miháltz, aki akkor már másodéves volt, eléggé tájékozott is, magyarázgatta nekem a dolgokat, és tanácsokat adott. Ő akkor már sok mindent tudott. Mintha ilyeneket mondott volna: – »Jenő, ide figyelj, a művészetnek a célja nem a természet utánzása, hanem azt át kell írni« – valami ilyesmit mondott. Ezekről a benyomásokról, amelyek fiatalon érik az embert, ezekről sohasem felejtkezik meg.” Néhány anekdotikus mondat *Barcsay Jenő* visszaemlékezéseiből főiskolai éveiről. (1) *Kepes György* pedig (2): „Az Epreskertbe kerültünk, ott dolgozott Korniss, magam, Trauner és talán Schubert is. Csóknak ott volt a műterme fölöttünk. Ő igazán nem volt küszködő festő, de néha mindenki zsákutcába kerül. Egyszer berohant a műtermünkbe, hogy »gyertek, gyertek, nézzétek meg, mi történt a zöldemmel!«. Festett valamit, egy megfelelő testszint keresett, de sehogy sem tudta megtalálni. Végre lelt egy komplementer zöldet körülötte, ami megadta ennek a testszínnek az igazi értékét. Azt hitte, ez egy csoda! Leszaladt hozzánk, teljesen fellelkesülve...”

Az idézet sor folytatható lenne, ha nem is írott forrásokból, de odaülve egy-egy idősebb művész mellé, és hallgatva az áradó történeteket, amikor hajdani fényképeket nézeget, vagy egy-egy mester neve előkerül.

Az anekdotákon túl: a tanulás évei miféle tanulással szolgálhatnak a művészpályák s – tágabban – a művészettörténet számára? Fontos-e kutatni, hogy ki kitől tanult, hol, milyen körülmények között, milyen normák szerint? Nem a mű lényeg, a megérlelt művészi teljesítmény, amely – ha nyomot hagy – úgyis túllép elődökön, tanultságokon?

A huszadik század művészetének történetét újraírni szándékozó törekvések során indokoltan merül föl mind több kérdés a művészeti tudásátadásról és kultusról. Ezen érdeklődés jele az utóbbi két év néhány fontos kiállítása (3), tanulmánykötete (4), cikke (5), melyek a korábbi – lehetőségeikből adódóan intézmény- és programközpontú – összefoglaló munkák (6) után nem csupán az eddigi tudás árnyalását szorgalmazzák, hanem némiképp másfajta megközelítésmód kidolgozását is.

Az újragondolás számára általában termékenynek bizonyul, ha a korábbi, gömbölyűre csiszolt gondolati konstrukciókat mód van frissen feltárt forrásokkal összevetni. Ez történt a Képzőművészeti Főiskolán is, ahol a könyvtárvezető, *Blaskóné Majkó Katalin* elszántságának eredményeként elképesztő mennyiségű „szertári dokumentum” került elő a szekrényekből (és a szekrények mögül): mintalapok, szemléltető eszközök, diákmunkák, fotográfiák, japán metszetek, litografált plakátok a 19. század hetvenes éveitől az első világháborúig terjedő időszakból. A restaurálás után és az OTKA segítségével révén létrejött kiállítás és tanulmánykötet azon időszakról számol be, amelyben a formálódó Mintarajziskolának egyfelől alternatívát kellett kidolgoznia az addig elkerülhetetlenül más orszá-

gok akadémiaira iratkozó művésznövendékek számára, ennek során tisztázni kellett a tanár- és művészképzés viszonyát, s ráadásul szembe kellett néznie a historizáló felfogását megkérdőjelező teoretikus és művészeti törekvésekkel, majd az intézményes kereteket gyengítő kivonulásokkal, szecessziókkal (elsősorban persze a nagybányaiak képviselte természet utáni festéssel).

A Főiskola kései létrejöttének okát hagyományosan politika-hatalmi tényezőkre szakszerűen visszavezetni, bizonyára nem alaptalanul. (7) Mindenesetre a kiegyezésig tartó időszakban alig alakult ki idehaza olyan „infrastruktúra”, amely a művészképzés színvonalát biztosítani tudta volna. Szalon, megbízások, nyilvános képtár, folyóirat és kritika, pályázatok és díjak, műgyűjtés, műtermek, szakkönyvtár mindegyikének épp csak a csíráit találjuk. Egyfelől a Képzőművészeti Társulat kezdeményezése, másfelől pedig az *Eöt-vös József* megbízásából Párizs, London, München művészeti iskoláját végigjáró *Keleti Gusztáv* eredetinek talán nem mondható, de reális tervezete nyomán veszi kezdetét 1871-ben a Mintarajziskola működése. Miért ezzel a már akkor is avított elnevezéssel? „Gondoljuk meg jó eleve – írta 1870-es programjában a festő, kritikus, művészetszervező Keleti –

A tanulmánykötet szerzői számos új szempontból veszik vizsgálat alá az intézmény működésének korai évtizedeit. Révész Emese azt tárgyalja, hogy milyen intenzív szakmai és sajtóbeli érdeklődés kísérte az iskola ezen időszakának tevékenységét (elsősorban nyilvános kiállításait) a millennium felé tartó lelkesedés idején, főként a frissen egybekelt fővárosban, mely „mintha csak a kelet és nyugat tüzes vadházasságából kelt volna ki”, s melynek szín pompás nemzeti reprezentációjában főszerep jutott a képzőművészetnek.

letti –, hogy géptanra ugyan lehet valakit tanítani, de arra nem, hogy új gépeket bírjon feltalálni. Már pedig a művészet, a szó legmagasztosabb értelmében, a szép felfedezések tudománya, s arra útmutatást nem nyújthat a legtökéletesebben fölszerelt »fölfedezési« tanoda sem, amint hát költőképezdéket sem ismerünk. Ne nevezzük tehát művészet-iskolának intézetünket, hanem egyszerűen országos minta-rajztanodának.” E szellemben rendezi be intézményét igazgatóként, törekedve arra, hogy az elnevezésnek megfelelő oktatási apparátus rendelkezésére is álljon. A Sugár úti palota, amelyben 1876-ban kezdődik meg az oktatás, annak idején tágas és igényes épület volt, könyvtára pedig a századfordulóra szép számban beszerzett elméleti munkákat éppúgy, mint mintalapokat és fotóreprodukciós albumokat (jellemző módon éppen kortárs művészetről szerény mennyiségben),

amint erről az 1900-as vaskos állagjegyzék – az akkor rendelkezésre álló művészeti tudás egyfajta leltára – tanúskodik. (8) A korábbi elvek nem csak azzal válnak fölöslegessé, hogy a nagybányaiságot képviselők közül *Ferenczy Károlyt* 1906-ban óraadóként hívják meg: a Keleti-féle irányt amúgyis csendben elhagyják az 1902-ben elhunyt alapító igazgatót követő utódok, elsőként *Székelly Bertalan*.

Mindezeket túl az említett tanulmánykötet szerzői számos új szempontból veszik vizsgálat alá az intézmény működésének korai évtizedeit. *Révész Emese* azt tárgyalja, hogy milyen intenzív szakmai és sajtóbeli érdeklődés kísérte az iskola ezen időszakának tevékenységét (elsősorban nyilvános kiállításait) a millennium felé tartó lelkesedés idején, főként a frissen egybekelt fővárosban, mely „mintha csak a kelet és nyugat tüzes vadházasságából kelt volna ki”, s melynek szín pompás nemzeti reprezentációjában főszerep jutott a képzőművészetnek.

Ebben a légkörben fogalmazódtak meg az eredetkeresés tudományos és populáris konstrukciói, melyeknek művészeti összetevői az iskola oktatási gyakorlatából is eredtek. Az ornamentika-elméleteket vizsgáló *Sinkó Katalin* megfogalmazásában: „az orna-

mentikával kapcsolatos eltérő nézetek háttérében a historizmus történelemszemléletének kérdései álltak. Mind a historizmus hívei, mind pedig annak ellenfelei az ornamentika történeti emlékéanyagát felhasználták saját érvrendszerük alátámasztására, ám míg az egyik oldalon az a történeti fejlődéshez szolgáltatott érveket, a másik oldalon, amelyet Huszka és Pekár ahistorikus és szimbolikus ornamentika-felfogásával illusztráltunk, az ornemens csupán az évezredek során megőrződött nemzeti őslényeg, a változatlan nemzeti karakter bizonyítéka”. (9) Az eredetkereső művészet csúcsteljesítményei azonban távolabbi művészeti területeken jöttek létre – *Lechnernél*, *Zsolnaynál*, *Csontvárynál* –, a Mintarajziskola oktatási gyakorlata inkább a kelendő szalonfestészet vagy majd a vonalkultuszos könyvillusztráció útjait egyengette.

Sorolhatók lennének még a tanulmánykötet fontos tanulmányai, most elégedjünk meg annak leszögezésével, hogy a feltárt tárgyanyag – egy majdani közgyűjtemény alapja – még korántsem kiaknázott a kutatás számára. Egyebek mellett érdemes lenne összefüggésbe hozni az iskolai működést a művésztanárok és a művésszé, tanárrá vált hallgatók életpályájával, elveivel, műveivel – avagy épp saját későbbi iskolájuk kialakításának mi-kéntjével.

Mert amíg a századvég kutatójának a külföldi, főként müncheni-párizsi összefüggések mellett elsősorban a Mintarajziskola törekvéseivel kell számot vetnie, addig a századfordulótól a helyzet megváltozik. Egyre nagyobb számban kezdik el működésüket szabadiskolák, magániskolák, a képzést is szolgáló műhelyek. A képzőművészeti és az építészeti képzés között továbbra sincs szoros kapcsolat (az építészeti mintalapok másolása ugyan 1920-ig gyakorlat volt a Főiskolán). Az iparművészeti képzés az 1880-ban avatott Magyar Királyi Iparművészeti Tanodával – ha kissé bizonytalanul is – önálló útra lép. Az alternatívát az akadémiai elvekhez képest azonban azok a „szabad akadémiaiák” kínálták, amelyek a századfordulótól – akárcsak szerte Európában – egyre nagyobb számban s egyre nagyobb hatással kezdtek működni. Ezen nem mindig szigorúan intézményi keretek között tevékenykedő iskolák, műhelyek kutatását számos tényező nehezíti. Egyfelől az, hogy mivel nagyobb részük nem állami támogatással működött, így nem is halmozódott fel köröttük az utólagos rekonstrukciót lehetővé tevő írásos, levéltári anyag. Azután az is, hogy egy-egy időszakban számos ilyen intézmény működött egyidőben, s csak utólag – épp az ott indultak művészpályája révén – válik világossá, valóban „iskolák” voltak-e. „1920 óta magániskolákban tanítottam, és magántanfolyamokat rendeztem” (10) – veti oda önéletrajzában *Rabinovszky Máriusz*. Vagy *Szántó Piroška*: „Szépen alakulgat a Szocialista Képzőművészek Csoportja, ott, ha nem is egészen otthonosan még, de kezdem jól érezni magamat. Hát még Vaszary magániskolájában, ahová jóságosan és teljesen ingyen fölvesz.” Máshol pedig: [a *Fekete Nagy Béla* és *Barta Éva* kitalálta Műhelyből] „irányítható például a Magántisztviselőktől kapott helyiségben a munkásrajziskola, ahol Sugár Bandi és Berda Ernő alakrajzot tanít, én anatómiát, *Fekete Béla*, *Csömöri József*, *Nagyfalussy Jenő* művészettörténetet és (marxista!) filozófiát”. (11) Vajon a megemléített iskolák mindegyikéről tud-e a művészettörténet?

Bizonyos mértékig nyilván igen, ám az árnyaltabb kép megrajzolására vállalkozott az a Soros Alapítvány támogatta kutatás, amelynek eredményeként a „20. századi magyar alternatív műhelyiskolák” kiállítása született. Ez a két kiállítóhelyen megrendezett tárlat a nagybányai szabadiskolától nevezetes magániskolákon (*Szablya-Frischauf Ferenc*, *Jaschik Álmos*, *Podolini-Volkman Artúr*, *Bortnyik Sándor*) (12) és műhelyeken (*Kassák Munka-csoportja*) át a hivatalos akadémiai egyes reformtörekvéseigi (*Kaeszy Gyula*, *Csók István*, *Vaszary János*) tekintette át az 1896–1945 közötti művészetoktatási kezdeményezések nagyobb részét.

Az egyes iskolák bemutatásához rendelkezésre álló forrásanyag finoman szólva egyenetlen. Néhány esetben a működés pontos dátuma sem bizonyos, máskor rendelkezésre áll legalább néhány hirdetemény, megint más esetben iskolai munkák tucatjai is fennma-

radtak. A Köves Szilvia szervezte művészettörténészek a kiállításon a hangsúlyt elsősorban a növendékmunkák – vagy legalábbis az iskolalátogatással egyidős művek – felkutatására helyezték: ez volt a kiállítás feltétlen nyeresége. A válogatott (mármint: később nevéssé vált) hallgatók munkái elsősorban az adott iskola stílári irányultságát hivatottak bemutatni a Vaszary-ébresztette „feltétlen modernségtől” a húszas-harmincas évek art deco-s vagy tárgyilagos törekvésein át a Kassák diktálta szociális érdeklődésig. Egyes esetekben – mint a nagybányai vagy a gödöllői művésztelep – elegendő volt utalásokkal élniük, hisz a kutatás amúgy nem a feltárás szakaszánál tart. Máskor, mint az OMIKE szabadiskolája kapcsán vagy a Kaesz-hallgatók tervanyaga esetében (melyet a reménytelenül kiállítóhely nélküli Építészeti Múzeum gazdag gyűjteményéből ástak elő), a bemutatás revelációerejű. Ugyanakkor szinte véletlenszerűen egymás mellé került munkák csak egy-egy esetben vetettek fényt az oktatás elveire és színvonalára, a műhelymunka jellegére, a kortárs eszmék befogadására és feldolgozására, a személyes kreativitás lehetőségeire, a mester-tanítvány viszonyra – e kérdések tárgyalása részben fellelhető korábbi írásokban (13), részben majd a tanulmánykötet és további kutatások feladata. Mindenestre ez a kiállítás – ahogy a felsorolt publikációk mindegyike – szerencsésen erjeszti azt a folyamatot, amely a modernizmus-doktrína utáni művészettörténet-írást árnyaltabb, gazdagabb s a helyi történések szempontjából sajtószzerűbb 19–20. század-képhez vezeti majd el; ahogy segítségére lehet mindazoknak is, akik ma a művészeti oktatás alternatív lehetőségein gondolkodnak.

Jegyzet

- (1) Barcsay Jenő (2000): *Munkám, sorsom, emlékeim*. Magyar Képzőművészeti Főiskola, Budapest. 32–33.
- (2) Részlet a szerző 1983–1985-ben Kepes Györggyel készült – nagyjából publikálatlan – interjújából.
- (3) A Magyar Iparművészeti Egyetem Vizuális Nevelési Gyűjteménye szervezte a „Juvéniliák II. Kortárs magyar képzőművészek gyermek és ifjúkori munkái” (Budapest, Társalgó Galéria, 2001. június) és a „20. századi magyar alternatív műhelyiskolák” kiállítást (Budapest, Kassák Múzeum és Vasarely Múzeum, 2002. október – 2003. január). A Gödöllői Városi Múzeum rendezte „Gödöllői Szövőműhely” tárlatot (Gödöllői Művelődési Központ, 2001. március–november). A „Jaschik Álmos és tanítványai” kiállítás (Budapest, Tölggyfa Galéria 2000. március) kurátora Kiss László volt. A Magyar Képzőművészeti Egyetem szervezte a könyvtár gyűjteményéből „A Mintarajztanodától a Képzőművészeti Főiskoláig” tárlatot (Budapest, Barcsay terem, 2001. november – 2002. január), és a gyűjtemény leglátványosabb műegyütteséből a „Mucha és társai” című plakátkiállítás (Budapest Galéria, 2001. november – 2002. január, Szombathelyi Képtár, 2002. november–december, valamint a tervek szerint: Bécs, Collegium Hungaricum, 2003. március.). S számos szálon ide kapcsolódik az Ernst Múzeum „Művészek és műtermek” kiállítása (2002. október–december).
- (4) Blaskóné Majkó Katalin – Szöke Annamária (2002, szerk.): *A Mintarajztanodától a Képzőművészeti Főiskoláig*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest. Bakos Katalin (2001, szerk.): *Mucha és társai. Szecessziós plakátok a Magyar Képzőművészeti Egyetem gyűjteményéből*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest. Az alternatív műhelyiskolák kiállításához kapcsolódó, Köves Szilvia szerkesztette tanulmánykötet várható megjelenése 2003. március.
- (5) Timár Árpád (2001): A nagybányai művészek 1898-as művészetpedagógiai programja. *Ars Hungarica*, 29. 1. 143–154. Mezei Ottó (2002): Egy művészeti iskola hetedfél évtizede. Az iparművészeti iskola (1880–1945) és a (nemzeti) kultúra szolgálatá. *Válóság*, 45. 5. 61–81. és 6. 13–32. Scherer József (2002): Visszatekintés a formatanítás történetére. *Országépítő*, 13. 1. 26–31. Tekintve a téma szerzeágazó voltát, könnyen lehetséges, hogy más, nem szem előtt lévő, például az építészeti képzés, a helyi művészeti kezdeményezések vagy a középfokú művészképzés történetét feltáró publikációk elkerülték a recenzens figyelmét.
- (6) Elsősorban Szépföldy György (1981): Képzőművészeti felsőoktatás. Iparművészeti oktatás. In: Németh Lajos (szerk.): *Magyar Művészet 1890–1919*. Akadémiai, Budapest. I.: 155–160. Mezei Ottó: Művészetoktatás. In: Kontha Sándor (1985, szerk.): *Magyar Művészet 1919–1945*. Akadémiai, Budapest. I: 37–47. Itt kell megjegyezni, hogy a művészetoktatás történetének számos fontos korábbi publikációját – elsősorban Rabinovszky Máriausz szcenvedéllyel megírt tanulmányait – ezen összefoglalók felsorolják; a téma kutatásának elmélyítése azóta Mezei Ottó nevéhez fűződik, aki főként Nagybánya, Jaschik Álmos és Gödöllő kapcsán forrásértékű tanulmányok sorát adta közre.
- (7) A Pesten 1846-ban megnyílt Marastoni-iskola „oktatásának alapja a rajzolás volt, geometriai forma, műlap és gipszminta után, azonban a bécsi udvartól nem kapta meg a legfőbb akadémiai előjogot, az aktállítás jogát, és nem volt benne szobrászati oktatás”. Imre Györgyi: Marastoni Jakab Accademiaja és a Művészház gondolata. In: Hadik András – Radványi Orsolya (2002, szerk.): *Művészek és műtermek*. Ernst Múzeum, Budapest. 17.

(8) Az oktatási elvekről meglévő tudásunk természetesen több más forrásra is támaszkodik. Ezek sorában főként a mostanában intenzívebbé vált Székely Bertalan-kutatás említendő. Székely oktatási elveinek fontos dokumentuma: Beke László – Szöke Annamária (1992, szerk.): *Székely Bertalan mozgástanulmányai*. Magyar Képzőművészeti Főiskola – Balassi, Budapest. Sajnálatos, hogy a Székely-kutatások alig hagytak nyomot az 1999-es nagy életmű-kiállításon és annak katalógusán, vö. Bakó Zsuzsanna (1999, szerk.): *Székely Bertalan (1835–1910) kiállítása*. Magyar Nemzeti Galéria, Budapest. A Főiskola számos más tanáregyéniségei nem került még a kutatás fókuszába. Balló Edétől bizonyosan létezik jelentős kéziratos hagyatéka, s talán másától is. A forráskiadás amúgy sem erőssége a művészettörténész szakmának. Az itt szóba került mesterek közül egyes nagybányaikon Kaszákon kívül Jaschik Álmos, Nagy Sándor és Vaszary János írásainak publikálása kezdődött el érdemben. [Mezei Ottó (1980, szerk.): *Jaschik Álmos tervezőiskolája I–II.*, Népművelési Intézet, Budapest. Mezei Ottó (é.n., szerk.): *Régi és/vagy új reneszánsz. Vaszary János összegyűjtött írása*. Komárom-Esztergom megyei Önkormányzat Múzeumainak Igazgatósága, H.n. Gopcsa Katalin (1999, szerk.): *Nagy Sándor (1869–1950)*. Vár ucca tizenhét 7. (2)]. Az idézett Barcsay-önéletrajzhoz hasonló, akár a történeti adatok, összefüggések, akár a hangulati elemek szempontjából felbecsülhetetlen – ám ilyen publikációból sem akad sok.

(9) Révész Emese: Az iskola és a nyilvánosság. A Mintarajziskola és Rajztanárképző, valamint a Képzőművészeti Főiskola kiállításai, illetve Sinkó Katalin: Ékítményes rajz és festés. Ornamentika-elméletek 1900 körül. In: Blaskóné – Szöke i.m.: 113–151., 197–221.

(10) Rabinovszky Máriusz (1965): *Két korszak határán. Válogatott művészeti írások*. Corvina, Budapest. 264.

(11) Szántó Piroska (1994): *Akt*. Európa, Budapest. 27., 30.

(12) Bortnyik életművét a közelmúltban Bakos Katalin kutatta meg példaszerűen még kiadatlan Ph.D. disszertációjához.

(13) Mezei Ottó említett írásain kívül itt érdemes megemlékeznünk arról a Jurecskó László és Kishonthy Zsolt művészettörténészek menedzselt rendkívüli forrásgyűjteményről, amely révén Nagybánya-képünk egyre pontosabbá válik. Tímár Árpád (1996, szerk.): *A nagybányai művészet és művésztelep a magyar sajtóban 1896–1909*. MissionArt Galéria, Miskolc. András Edit – Bernáth Mária (1997, szerk.): *Válogatás nagybányai művészek leveleiből, 1893–1944*. MissionArt Galéria, Miskolc. Tímár Árpád (2000, szerk.): *A nagybányai művészet és művésztelep a magyar sajtóban 1910–1918*. MissionArt Galéria, Miskolc. Murádin Jenő (2000, szerk.): *A nagybányai művészet és művésztelep a magyar sajtóban 1919–1944*. MissionArt Galéria, Miskolc.

Blaskóné Majkó Katalin – Szöke Annamária (2002, szerk.): *A Mintarajztanodától a Képzőművészeti Főiskoláig*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest.

Bakos Katalin (2001, szerk.): *Mucha és társai. Szecessziós plakátok a Magyar Képzőművészeti Egyetem gyűjteményéből*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest.

Bán András

Az elmúlt korok gyermekei

A történettudományi kutatások keretein belül az elmúlt évtizedekben új irányzatok kerültek előtérbe, melyek az emberi mentalitás, viselkedés, életmód és az emberek közötti kapcsolatrendszer történetét vizsgálják.

Ezek közé tartozik a gyermekkor-történet is, melynek hatalmas idegen nyelvű irodalma van már. A gyermekkor-történeti kutatások az 1960-as évek elejétől kezdve indultak gyors fejlődésnek. A téma kutatói – a mikrohistoria művelőiehez hasonlóan – a társadalom mikrofolyamataival foglalkoznak: a gyermek családi és társadalmi státusával, az életkörülményekkel, szokásokkal, a gyermekeket körülvevő anyagi és szellemi milióval, a gyermek-szülő és általában a gyermek-felnőtt kapcsolat jellemzőinek történeti fejlődésével.

Pukánszky Béla „A gyermekkor története” című munkája az első magyar nyelvű, a nemzetközi szakirodalom különböző álláspontjainak szintézisét nyújtó, összefoglaló alapmű, mely a gyermekekről vallott felfogás és a gyermekhez való viszony, valamint a gyermeknevelési szokások történetét vizsgálja az ókortól a 20. század közepéig, hét fejezetben.

Az első részben a szerző áttekintést nyújt a nemzetközi gyermekkor-történeti kutatások helyzetéről, bemutatja *Ariés*, *DeMause*, *Linda Pollock* és más szerzők sokszor egymásnak ellentmondó nézeteit a kérdésről. A továbbiakban igen széleskörű szakirodalom alapján tárgyalja a kötet az ókor és a korai kereszténység gyermekfelfogását, a gyermekkel kapcsolatos attitűdöket, a korabeli szerzők nézeteit a gyermekkor szakaszairól és a nevelésről. A következő fejezetből tájékozódhatunk a középkor és a reneszánsz időszakában élt gyermekek életkörülményeiről, családon belüli helyzetükről, szüleikhez, tanítóikhoz való viszonyukról. Megismerkedhetünk a humanista szerzők, például *Erasmus*, *Montaigne*, *Morus* nevelési nézeteivel.

A reformáció és a kora újkor gyermekfelfogását ismertető rész bemutatja *Luther* és *Kálvin* tanainak és az angol puritanizmusnak a gyermekek megítélésére vonatkozó új elemeit. Részletesen tárgyalja a szerző *Comenius* és *Locke* gyermeknevelési nézeteit, a korszakra jellemző „szigor és engedékenység, kötődés és távolítás ambivalenciája” által megragadható szülői attitűdöt és nevelési gyakorlatot.

A 18. század, melyet a nevelés századának szokás nevezni, alapvető változásokat hozott a gyermekszemlélet és gyermeknevelés, a szülői és nevelői mentalitás területén is. Ez volt az az időszak, amikor a családok szerepe megváltozott, az egyéniség fontossá vált, a gyermek szerepe felértékelődött. A szerző új megközelítésben elemzi a korszak kiemelkedő és nagyhatású nevelési teoretikusának, *Rousseau*-nak a nézeteit is.

A következő fejezet, mely a 19. században élt gyermekek helyzetével foglalkozik, bemutatja azokat az alapvető társadalmi változásokat, melyek következtében ebben a században a gyermekek életmódja és a gyermekfelfogás is megváltozott. Foglalkozik az anyák és az apák új szerepével, a családok s bennük a gyermekek helyével, az iparban és a mezőgazdaságban széleskörűen alkalmazott gyermekmunka intézményével. Képet kaphatunk a gyermekek kiszolgáltatott helyzetéből adódó nevelési gyakorlatról.

A könyv utolsó fejezete „A „gyermek évszázada”?” címet viseli. Az ellentmondásos és kegyetlen 20. század nem volt a gyermek évszázada, mint ahogy azt a svéd pedagógus, *Ellen Key* megjósolta. A fejezet bemutatja a századforduló és a következő évtizedek gyermekképét, gyermekfelfogását a „szófogadó gyermek”-től az „önérvényesítő gyermek”-ig.

A kötet anyaga egyetemes neveléstörténeti forrásokra támaszkodik, rendkívül csekély a hazai példaanyag és a magyar viszonyokra történő utalás. Igaz, mindeddig a magyarországi gyermekkor-történeti kutatások még csak első lépéseiket tették meg, mégis érdemes lett volna a speciálisan hazai jellemzőket is bemutatni.

A kötet jól kiválasztott, értékes képanyaga kiegészíti és elmélyíti a leírtakat. A műhöz kapcsolt irodalomjegyzék, mely közli a témára vonatkozó fontos idegen nyelvű és a teljes magyar nyelvű szakirodalmat, segítheti az olvasót a további tájékozódásban.

Pukánszky Béla könyve pedagógusjelölteknek és gyakorló pedagógusoknak, szülőknek és mindazoknak ajánlható, akik érdeklődnek a szülő-gyermek kapcsolat történeti alakulása, a gyermekkor története iránt.

Állásfoglalás

Az Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület (a továbbiakban: IEE) üdvözlö, hogy az oktatási kormányzat az iskolai élet egészének s benne kitüntetetten a tanulási folyamatoknak a szabályozását a gyermekek mindenre kiterjedő érdekeinek, a harmonikus gyermeki életforma biztosításának kívánja alárendelni. Meggyőződésünk, hogy ez hosszú, történelmi idővel mérhető, alapvetően a szakmai kultúra fejlesztésére irányuló folyamat, amely ugyanakkor nem nélkülözheti a határozott kormányzati döntéseket, a jog eszközrendszerét sem.

Az IEE meg van győződve arról, hogy: – az évfolyamisméltás (buktatás), mióta csak az iskolai tradíció része lett, az esélyegyenlőtlenségek növekedésének irányába hatott, mivel alapvetően társadalmi, szocio-kulturális eredetű hátrányaiért „büntette” az érintett gyerekek túlnyomó többségét;

– a házi feladatokra jelentős mértékben építő tanítási rend akarva-akaratlan mindig is az esélyegyenlőtlenségek erősödését szolgálja, mivel nagy szerephez juttatja a családok társadalmilag meghatározott kultúráját, ennek az iskola által közvetített kultúrához való viszonyát;

– az osztályzatokkal való értékelés kizárólagossága vagy akárcsak túlsúlya is azokat sújtja, akik több, összetett – alapvetően társadalmi eredetű – oknál fogva gyengébben teljesítik az iskolai követelményeket, mert elemző értékelés helyett (mint neve is mutatja) „osztályoz”. Ez nehezen elviselhető pszichikai terheléssel növeli a gyengébb eredményeket produkáló tanulók hátrányait.

Az IEE tudja, hogy a tradicionális, selektív iskolának van alternatívája, van alternatív szakmai kultúrája. Ennek lényege a differenciáló-fejlesztő, az egyén sajátosságaihoz, sajátos szükségleteihez igazodó tanulásszervezés; az iskolában szervezett hatékony, kooperatív tanulás; a gyerekek és a szülők tájékoztatását szolgáló, pontos diagnózist és árnyalt fejlesztési prognózist magába foglaló szöveges értékelés. Ez – összefoglalóan – a komprehenzív iskola pedagógiája!

Az IEE kötelességének tartja, hogy a minden gyermek iránt érzett elkötelezettségétől, az iskola által közvetített tudás el-sajátításában hátrányt szenvedőkért érzett megkülönböztetett felelősségétől vezetve tagjainak szaktudásával, segítőkész támogatásával szolgálja a gyermekek és fiatalok sikeres iskolai szereplését, illetve az ezt érvényre juttató pedagógiai kultúra terjesztését mind a nevelőtestületekben, mind a pedagógus-képző intézményekben, mind a pedagógus-továbbképzés rendszerében, mind a tanügyigazgatásban.

Kazincbárcika, Don Bosco Iskola,
2003. január 25.

Lóránd Ferenc, elnök

3D Zrínyi-könyvtár a világhálón

Zágrábban bemutatták az egykori Zrínyi-könyvtárnak a magyar Bibliotheca Eruditionis program keretében elkészült interneten elérhető, digitalizált, 3 dimenziós rekonstrukcióját. (www.eruditio.hu/zrinyi3d)

A horvát Nemzeti és Egyetemi Könyvtárban tartott ünnepélyes sajtóbemutatón *Josip Stipanov* igazgató köszöntője után *Monok István*, a budapesti Országos Széchényi Könyvtár (OSZK) igazgatója tájékoztatott arról, hogy az OSZK és a szegedi egyetemi könyvtár régi magyarországi nyomtatványok és olvasmányok adatbankjában (1500–1700) a horvát nemzeti és egyetemi könyvtár közreműködésével elkészült a költő *Zrínyi Miklós* (1620–1664) könyvtárának eredeti állapot szerinti virtuális rekonstrukciója, amit be is mutatott *Kokas Károly*, a szegedi egyetemi könyvtár munkatársa.

A virtuális polcokon sorakozó „kötetekhez” címlapokat és leírásokat lehet rendelni, a könyvtár térbeli képét a korban rendkívül fontos emblematika alapképeivel lehet felszerelni. A szakemberek az 1862. évi meglévő könyvleltár alapján már korábban rekonstruálták ezt az anyagot, amely eredeti helyéről, Csáktornyáról teljes egészében Zágrábba került.

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György*: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelvpedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigányság társadalomismérete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)

Előkészületben:

17. *Géczy János*: Rózsahagyományok
18. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv
19. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája

Nagy Péter Tibor A középfokú nőoktatás huszadik századi történetéhez

Az 1926-os leányközépfokú törvényre emlékezvén (írásunk ennek apropóján született az MTA neveléstörténeti albizottságának felkérésére) talán nem érdektelen azt leszögeznünk, hogy a nők magyarországi középfokú iskoláztatásának társadalomtörténetéről háromféle feldolgozás áll rendelkezésre. A neveléstörténetben mindig kiemelt jelentőségűnek tartott tanítóképzés történetének feldolgozása, régebbi iskolatípus-történetek és intézménytörténetek, a nőképzésről való gondolkodás története gyanúm szerint jobban ismertek a neveléstörténet művelői körében, ezért ezekre most nem térünk ki.

Szabolcs Éva Néptanítói álláshirdetések 1901-ben

A dualizmus kori néptanítóság életkörülményei, szakmai fejlődése, társadalmi helyzete hangsúlyos területei a közelmúlt neveléstörténeti kutatásainak. Az időszak a népoktatás fejlődésének expanzív szakasza, amit jelez a tanítóság növekvő száma is. 1869-ben 17 792 tanítóról olvashatunk, az 1900-as népszámlálási adatok szerint 26 251 néptanítót regisztráltak.

Németh András A magyar középfokú tanár-képzés fejlődése

A 19. század elején kiteljesedő modernizációs folyamat eredményeként az európai iskolaügy fejlődésének egy új szakasza vette kezdetét. A század végére létrejöttek a nyilvános, kötelező, új

szakmai szinten kialakított és általános szinten megfogalmazott feladatokat ellátó, állami jóváhagyások és elvárások szerint működő nemzeti közoktatási rendszerek.

Bakonyi Pál Hozzászólás a kritikai szocializmuskritika-vitához

Írásában Trencsényi László (Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára) fontos történelmi összefüggések feltárására, lényeges tendenciák elemzésére vállalkozott. Egészen természetes, hogy minden megállapítása, jelzése újabb és újabb asszociációk sorát indítja el mindnyájunkban, akik a tárgyalt korszakban dolgoztunk a „művelődés- és mentalitástörténet” valamely területén.

Nagy Júlia Történelemoktatás drámajátékkal

A jezsuita magyar történelmi drámákról már több nagyon jelentős tanulmány született, majd a nyolcvanas években Staud Géza megjelentette monumentális méretű adattárát is a hazai jezsuitadrámákról, ennek alapján áttekinthetővé váltak a hazai források. A szövegkiadások, statisztikai elemzések, átfogó értelmezések során azonban háttérbe szorult a színháték mint műalkotás, amely az iskoladrámák esetében nem pusztán textus, nem pedagógiai munka vagy előadás – hanem mindez együttesen. Milyen módszerekkel érdemes tehát az eddigi kutatásokra, tanulmányokra alapozva a történelmi színhátékot vizsgálni?

300,- Ft (ÁFA-változat)

