

9507

54096  
AF 323

2007-JAN 17



# ISKOLA-KULTÚRA

XV. évfolyam, 2005. szeptember

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirat

**Baader, Meike Sophia**  
Institut für Allgemeine  
Pädagogik, Universität  
Hildesheim, Németország

**Halmi Tamás**  
középiskolai tanár,  
Nagy László Gimnázium,  
Komló

**Hargitai Henrik**  
tanársegéd,  
Művészetelméleti és  
Médiakutatási Intézet,  
BTK, ELTE, Budapest

**Horváth Beáta**  
tanár, ELTE Radnóti  
Miklós Gyakorlóiskola,  
Budapest

**Jakobi, Juliane**  
Institut für Historische  
Pädagogik, Universität  
Potsdam, Potsdam,  
Németország,  
Central European  
University, Budapest

**Kerber Zoltán**  
tudományos munkatárs,  
Országos Közoktatási  
Intézet, Budapest

**Kojanitz László**  
tankönyvkutató, CPI,  
Budapest,  
rovatvezető,  
Iskolakultúra, Pécs

**Kolozsi Ádám**  
kulturális antropológus,  
szociológus, Antropológia  
és Etika Tanszék,  
Tanárképző Kar,  
Veszprémi Egyetem,  
Veszprém

**Mikonya György**  
egyetemi adjunktus,  
Neveléstudományi  
Tanszék, BTK, ELTE  
Budapest

**Németh András**  
egyetemi tanár,  
Pedagógiatörténeti  
Tanszék,  
Neveléstudományi  
Intézet, Pedagógiai és  
Pszichológiai Kar, ELTE,  
Budapest

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

**Pálvölgyi Ferenc**  
egyetemi adjunktus,  
Pedagógiai Intézet, BTK,  
PPKE, Pilisescaba

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

**Rójáné Oláh Erika**  
matematika  
szaktanácsadó, pedagógiai  
értékelési szakértő, József  
Attila Gimnázium, Makó

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem**

Főszerkesztő:

**Géczy János** e-mail: geczyjanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály** e-mail: andorm@ocio.mta.hu

**Csikós Csaba**  
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

**Kamarás István**  
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

**Kojanitz László**  
e-mail: kojanit@freemail.hu

**Gelencsér Gábor**  
e-mail: gelencser@eme.elte.hu

**H. Nagy Péter** (Érsekújvár)

e-mail: h.nagy@freemail.hu

**Reményi József Tamás** *afvisszakeresztő*  
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.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@eposta.hu

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**  
e-mail: szabo\_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

**Lénárd László**, a PTE rektora

Szerkesztőség: PTE, BTK,  
Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra  
Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**  
6724 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 feltételek: www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt.  
Hírlap Üzletága (Budapest, Orsz. tér 1.), a  
Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u.  
19.), a Magyar Lapterjesztő Rt. (Budapest,  
Táblás u. 32.), a HÍRKER RT. (Budapest,  
Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív  
terjesztők.

Előfizethető még közvetlenül a  
szerkesztőség címén. Előfizetési díj  
számunként 300,- Ft. (Teljes évfolyam  
3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk  
példányai megvásárolhatók az OKI-ban  
(Budapest, Dorottya u. 5. 1. em.), az Osiris  
Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné  
u. 4-6.), valamint az Irók Könyves-  
boltjában (Budapest VI., Andrássy u. 45.)

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és  
Kiadó Kft., Pécs**  
Lapzárta: 2005. augusztus 15.

2005 NOV 23.



tanulmány

**Pukánszky Béla**

Rousseau gyermekszemlélete és a „fekete pedagógia” 3

**Juliane Jakobi**

A gyermek évszázada javított változatban 17

**Meike Sophia Baader**

A vallás és a reformpedagógia bensőséges kapcsolata 28

**Pálvölgyi Ferenc**

A reformpedagógia vallásos dimenziói 38

**Németh András**

A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében 50

**Horváth Beáta**

Egy érettségi tárgya, egy tárgy érettsége 71

**Rójáné Oláh Erika**

A régi és az új középszintű matematika érettségi vizsga összehasonlítása 79

**Kerber Zoltán**

Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzései I. 97

szemle

**Nóvik Attila**

Rousseau-kép a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben 125

**Hargitai Henrik**

Tipográfiai analfabétizmus 131

**Kojantiz László**

Tankönyvanalízisek 135

# iskolakultúra

05/09

**Mikonya György**

Régi tankönyvek mustrája a Széchenyi Könyvtárban **144**

**Halmi Tamás**

Közelítések, távlatok **149**

*(Kovalcsik Katalin [2001, szerk.]: Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből)*

**Kolozsi Ádám**

Az etnológia új útjai **150**

*(Kaschuba, Wolfgang [2004]: Bevezetés az európai etnológiába)*

Contents **155**

## Rousseau gyermekszemlélete és a „fekete pedagógia”

*Kevés gondolkodó van a pedagógia történetében, aki olyan nagy hatást gyakorolt volna a gyermeknevelés elméletére és gyakorlatára, mint Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Megítélése azonban manapság mégis jól érzékelhető átformálódáson megy keresztül a nevelés történetével foglalkozó szakirodalomban.*

**M**ár a felületes szemlélődő számára is feltűnő lehet, hogy – az azt megelőző korszakokhoz képest – a 18. század gondolkodói egyre több röpiratban, pamfletben, értekezésben foglalkoznak a nevelés kérdéseivel. Ha azonban kissé alaposabban megvizsgáljuk a század termését, láthatjuk, hogy ez a felfokozott érdeklődés nem jelent a mai értelemben vett „gyermekközpontúságot”. A pedagógiai tárgyú írások tartalma sokkal inkább a felnőttek társadalmának gyerekekkel szemben megfogalmazott igényeit tükrözte, mint a gyerekek szükségleteit.

### A pedagógiai pamfletirodalom virágzása a 18. században

A kicsikre terelődő figyelem hátterében nemegyszer meglehetősen prózai okokat találunk. Az államelmélettel és gazdasági kérdésekkel foglalkozó racionalista elmélkedők új szempontot vezetnek be: a hasznosságét. Amíg a középkorban az ember mint lélekkel bíró lény jelent meg a gondolkodásban, az újkori filozófusok egy része azt is vizsgálja, hogy az egyén munkájával mennyi hasznot hajt a társadalom számára. Angliában például kiszámították az emberek értékét foglalkozásuk alapján. Egy matróz – hasznosságát tekintve – felér több paraszttal, néhány művész viszont sok matrózzal egyenértékű. (Badinter, 1999) Elterjedt a felfogás, miszerint egy állam erejét népessége adja: „dolgozó és védelmező karok” sokaságára van tehát szükség.

Franciaországban több olyan értekezés született, amely merkantilista szempontok szerint foglalkozik a gyerekek értékével. Chamoussset például egy politikai tárgyú iratában (Mémoire politique sur les enfants, 1756) elhagyott gyermekekkel kívánja benépesíteni a francia gyarmatokat. A kített csecsemők felnevelésével akar a társadalom számára hasznot hajtó termelőerőt előállítani. Gondolatmenete szerint csak Párizsban évente körülbelül 4300 újszülöttet hagynak sorsára szülei, ez a szám egész Franciaországban 12 000. Ha ezeket a kített gyerekeket tehéntejjel táplálnák, akkor hat év múlva legalább 9000 gyerek nő fel, akiket telepesként Luisianába lehetne szállítani. Ott huszonöt éves korukig vallásos nevelésben és katonai kiképzésben részesítenék őket, majd házasságot kötnének, és az államtól kapott földet művelnék. Chamoussset kiszámolja, hogy ha így járnának el, akkor harminc év alatt a francia gyarmatok 200 000 telepesre tehetnének szert. Egy másik írásában az árva gyerekeket „akik csupán a hazát ismerik anyjuként” kemény katonai képzésben részesítené, így általuk meg lehetne takarítani a zsoldosok fizetését. (Badinter, 1999)

Ez a spártai nevelési program, amelyet szerzője a társadalom perifériájára szorult kített csecsemők számára dolgozott ki, jól ellenpontozza a 18. században egyre erőteljesebben megjelenő egyéniség-kultuszt. Az individualitás megbecsülése ugyanis csak a

felsőbb társadalmi osztályok gyermekeinek kiváltsága maradt, a tömegek gyermekeire ezzel szemben úgy tekintettek, mint egyéni vonásokkal nem rendelkező, egyazon szempontok szerint való alakításra-formálásra váró lényekre. Úgy is mondhatnánk, hogy egyfajta „nyersanyagnak” tartották őket, amelyet hibátlanul meg kell munkálni azért, hogy majd jól működő alkatrészként a megfelelő helyre beilleszthessék. Ez a „megmunkálás”, azaz a nevelés a kor nevelési kézikönyveinek szerzői szerint szigorú és következetes legyen: „A szülők ügyeljenek arra, hogy körültekintő módon irányítsák gyermekeiket. A kiegyensúlyozott, szelíd, ugyanakkor mindenre kiterjedő, szoros irányítás a legjobb” – írja *John Barnard* 1737-ben. (közli: *Waltzer*, 1998)

A szigorú és következetes irányításon alapuló nevelés stílusa nyomta rá a bélyegét az európai országokban fokozatosan kiépülő és tömegessé váló közoktatási intézményrendszerekre is. A felvilágosult abszolutista államberendezkedésű országok iskoláira különösen érvényes, hogy a tudást a társadalmi státusz függvényében porciózták ki a tanulóknak. A fő szempont a „nagy egész” érdekében kifejtett hasznos tevékenységekre nevelés volt. Ez az elvárás formálta ki a felvilágosult abszolutizmus gyermekképét is.

### Rousseau „Janus-arcú” gyermekszemlélete

A felvilágosult abszolutista uralkodók a nevelés mindenhatóságába vetett hitre építve grandiózus iskolarendszereket munkáltak ki azért, hogy alattvalóikból hasznos állampolgárokat neveljenek. A tömegek gondolkodását befolyásolva kívánták hatalmukat megszilárdítani. Lassanként azonban a filozófusok és a pedagógusok is bekapcsolódtak a nevelésről és iskoláztatásról folyó diskurzusba, és a felvilágosodás hatására egyre többen foglaltak állást amellett, hogy a nevelés, oktatás olyan alapvető jog, amely valamennyi embert (még a legszegényebbet, legelesettebbet is) megilleti.

Ezzel párhuzamosan, de ettől elszakadva a felső és középosztály tagjainak körében a tudat lassú átformálódása is kezdetét vette. Az új mentalitás képviselői szakítottak a régi, de újra és újra felbukkanó előítéletekkel, dogmákkal, és más szemmel kezdték vizsgálni a gyermeket. Ez a humanista pedagógusok pedagógiai gondolataiban gyökerező felfogásmód a gyerek, a gyerekkor fokozatos emancipálódásához vezetett. A kitérőkkel és megtorpanásokkal tarkított folyamat Rousseau nevelési tárgyú irodalmi munkássága révén tett szert hatalmas erejű új lendületre.

#### „Kopernikuszi fordulat”

Rousseau polihisztor volt a szó legteljesebb értelmében: filozófiai, társadalomelméleti, teológiai kérdésekkel foglalkozott elsősorban, de magabiztosan írt zeneelméleti, valamint nevelési jellegű kérdésekről is. A pedagógiai tematika körében leghíresebb az „Émil, vagy a nevelésről” (*Émile ou de l'éducation*, 1762) című regénye, de találunk e témára vonatkozó gondolatokat az „Új Héloise” (*La Nouvelle Héloïse*, 1761) lapjain is, sőt élete végén közoktatási programot írt a lengyel kormány számára (*Discours sur le gouvernement de la Pologne*, 1771).

Gyermekgondozással, -neveléssel kapcsolatos gondolatait a legközvetlenebb módon az „Émile”-ben fejté ki, s e könyv éppen lenyűgözően szuggesztív stílusa miatt hamarosan a követők széles táborát sorakoztatta fel Rousseau mögött. (Közismert tény, hogy a kötet az egyház szemében botránykővé vált, de nem pedagógiai tartalma, hanem a benne kifejtett deista nézetek miatt. Ezért tiltotta meg olvasását híveinek Párizs hercegérseke, és ezért égették el a könyvet nagy nyilvánosság előtt Párizsban és Genfben.)

A fiktív gyermekszereplő, Émil nevelését bemutató kötetben a nevelésről szóló filozófiai okfejtések és praktikus tanácsok színes kavalkádját találjuk, melyek távolról sem szerveződnek egységes rendszerbe, számos egymásnak ellentmondó gondolat fedezhető fel közöttük.

Rousseau nyíltan szembehelyezkedik a korszak mentalitásában még mindig mélyen gyökerező elutasító, távolságtartó gyermekfelfogással és rigorózus nevelési gyakorlattal. Gyökeresen szakít azzal a *Szent Agostonig* visszavezethető keresztény dogmával, amely szerint az ember az eredendő bűnnel terhelt születik a világra, és csak Isten kegyelme révén válhat naturális emberből szellemi emberré (homo spiritualis). A francia filozófus szerint a gyermek születésekor jó, csak az emberi társadalom romlott viszonyai teszik rosszá: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt” – ezekkel a szavakkal kezdi regényét. (Rousseau, 1978)

Igen tanulságos Rousseau alaposan kidolgozott antropológiai alapokra helyezett gyermekképe. Eszerint az embergyerek újszülött-kori természetes állapotában egyensúly van a szükségletek és az ezek kielégítésére hivatott képességek között: „Kezdetben így is rendezte be őt a természet, amely mindent a legjobban intéz. Nem ad mást a kezébe, mint a fennmaradásához szükséges vágyakat s a kielégítésükhöz elegendő képességeket. Minden egyéb képességet mindegy tartalékol helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az őállapotban van a képesség és a vágy egyensúlyban, s csak itt van úgy, hogy az ember nem boldogtalan.” (Rousseau, 1978) Az ember csak ebben az ideális, természetes állapotában tekinthető önálló, szabad lénynek. A létezésnek ezen a szintjén a gyermek csak azt kívánja, amit önmagától képes elérni. Még semmi sem zavarja lelkének belső harmóniáját. Ez az idilli állapot azonban nem tarthat soká. Noha Rousseau erről hallgat, mégis sejthető: egyfajta idealizált, tünékeny idillről lehet itt szó, amely volta-képpen csak a születés utáni első pillanat töredékére terjed ki. Hiszen az újszülött önmaga nem képes a legalapvetőbb létfenntartási szükségleteik kielégítésére sem, ezért hamar megbomlik a harmónia. (1) Mivel egyedül nem boldogul, segítségre van szüksége: „A gyermek érzi szükségleteit, de nem tudja kielégíteni. Másnak a segítségével könyörög, ezért kiáltozik. Ha éhes vagy szomjas, sír. Ha túl hideget érez vagy meleget, sír. Ha mozgásra van szüksége, de nem engedik mozogni, sír. Ha aludni akar, de nem hagyják békében, sír.” Az embergyereknek tehát segítségre van szüksége. E segítség mértékével és mikéntjével kapcsolatban mutat rá Rousseau a nevelés egyik fő szempontjára: „A segítség tekintetében, melyet megadunk neki, kizárólag arra kell korlátoznunk magunkat, ami kézzelfoghatóan hasznos. Semmit se engedünk a szeszélynek vagy az okatlan kívánságnak, mert a szeszély csak olyankor kínozza, ha felébresztik, hiszen nem a természet hozta létre.”

Ezzel Rousseau a természetes nevelés egyik legfontosabb alaptételét fogalmazza meg: a gondozó, a nevelő alapvető feladata, hogy a gyermek elemi szükségleteit kielégítse, majd – amint lehet – tanítsa meg a gyermeket ezek önálló kielégítésére. Óvakodjék azonban a felmerülő fölösleges vágyak és talmi igények válogatás nélküli teljesítésétől, mivel ezzel elkényeztetheti, önzővé teheti a gyereket: „A gyermek első könnye kérés. Ha nem ügyelünk rá, csakhamar parancs lesz belőle.” A kényeztető nevelés helyett – melyet Rousseau lépten-nyomon kárhoztat, akárcsak elődjei: *Montaigne* és *Locke* –, tanítsuk meg a gyereket arra, hogy a „lelke mélyén tartalékol elhelyezett” képességcsírákat folyamatosan fejlessze, művelje. Ez a természetes nevelés lesz hivatott arra, hogy az emberi lélek ideális egyensúlyi állapotát, a vágyak és a képességek közti harmóniát – most más magasabb szinten – újra és újra megteremtse. Rossz az a nevelés, amely felkelti a felesleges hívságok iránti érdeklődést és megteremti a fölösleges szükségletek kielégítésének alapjait. Ez csak önzést, önimádatot szül, így a szerencsétlenség, baj forrásává válik.

Emil nevelése a természetes ember nevelése, pontosabban a természetes emberi állapot visszaállítása. (Spaemann, 1978) Rousseau távolról sem igyekszik beilleszteni a gyereket a korabeli társadalom keretei közé, hiszen ezt a társadalmi berendezkedést erkölcstelennek, romlottnak tarja. „Nyilvános nevelés nem létezik többé” – írja –, és nem is létezhet többé, mert ahol nincs haza, ott honpolgárok sem lehetnek. Ezt a két szót: haza és honpolgár ki kell törölni a modern nyelvekből. Kemény szavak ezek, jellemzőek Rousseau szélsőséges társadalomkritikájára.

De ha honpolgárrá nem, akkor végső soron mivé kívánja nevelni a gondjaira bízott gyermeket? A válasz: „Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz.” Vagy másutt: „Boldognak kell lenni kedves Emil, ez minden érzékeny lény célja; ez az első vágy amelyet belénk oltott a természet, és az egyetlen, amely sohasem hagy el bennünket”. Tehát nem a „mintaszerű állampolgár” nevelése Rousseau célja – mint később a 19. század neveléstanainak többségében –, nem olyan polgáré, aki egy adott mesterség alapos ismeretével zökkenőmentesen illeszkedhet be a korabeli társadalom szövedékébe. A francia filozófus felfogása ezen a téren egyáltalán nem nevezhető pragmatikusnak.

Rousseau embert, boldog, megelégedett embert akar nevelni, aki elszakad a hétköznapi élet földhöztapadt érdekeitől, felemelkedik nembeliségének filozófiai síkjára. Csak ezen a magasabb szinten, emberségének tudatában válhat megelégedetté, boldoggá. Fennkölt gondolat, ám kevésbé illik a korszak valós társadalmi-gazdasági kontextusába – már amennyiben nem csupán a legtehetősebb osztályok életkörülményeire gondolunk. Hiszen a 18. század materiális viszonyai, közállapotai általában még inkább igazolták az anyagi

*A 18. század materiális viszonyai, közállapotai általában még inkább igazolták az anyagi javakat felhalmozó, ám önmagukkal és családjukkal szemben kíméletlenül szigorú puritánus „világi aszkéták” rigorózus gyermekfelfogását és nevelési praxisát, mint a későbbi korok fejlettebb életszínvonalához társuló örömelvű, hedonista-eudaimonista beállítottságot. Rousseau felfogása Emil nevelésének céljáról tehát ebből a szempontból korai, nem illeszkedik az adott korszak társadalmi viszonyainak realitásaihoz.*

javakat felhalmozó, ám önmagukkal és családjukkal szemben kíméletlenül szigorú puritánus „világi aszketizmus” rigorózus gyermekfelfogását és nevelési praxisát, mint a későbbi korok fejlettebb életszínvonalához társuló örömelvű, hedonista-eudaimonista beállítottságot. Rousseau felfogása Emil nevelésének céljáról tehát ebből a szempontból korai, nem illeszkedik az adott korszak társadalmi viszonyainak realitásaihoz abban az esetben (Plake, 1991), ha e célkitűzés bármiféle szélesebb társadalmi bázison általánosítható kiterjesztését reméljük. Rousseau azonban nem foglalkozik a néptömegek nevelésével. Nyilván a francia felvilágosodás más filozófusai és közírói sem az alsóbb néprétegek számára elérhető célról elmélkednek, amikor az embereket a földi élet lehető legkellemesebb megszervezésére buzdítják. (Badinter, 1999)

A gyermekgondozás és -nevelés szent kötelességét az anyára és az apára bízna, de – ez is egyike a benne található paradoxonoknak – végül is kompromisszumot köt. Ha az anya gyengélkedése miatt nem vállalkozik gyermeke táplálására és az apa elfoglaltságára hivatkozva nem neveli fiát (!), akkor szó lehet az anyát helyettesítő dajka és az apát pótolni hivatott házitanító felfogadásáról. Az anyák felmentését a dajka felfogásával Rousseau nagyvonalúan elintézettnek tekinti („jobb, ha a gyermek egy egészséges dajka tejét szopja, semmint egy elkényelmesedett anyáét”), de az anyahelyettessel szemben szigorú kritériumai vannak. A humanista szerzők műveinek hagyományát folytatja, amikor erős, egészséges asszonyt kíván dajkának, akinek „szíve éppoly egészséges, mint a teste”. A házinevelő kiszemelésekor éppilyen rigorózus: fiatal embert óhajt, aki addig még nem volt nevelő, ezentúl mindig a gyermekkel együtt él, és munkáját mintegy szívesésként végezve nem fogad el érte ellenszolgáltatást.

A tény, hogy Rousseau viszonylag könnyen kiengedi a gondozást és a nevelést a szülői kézből, visszavezethető más műveiben kifejtett éles társadalomkritikájára, melynek során az emberi együttélés tradicionális kereteit hevesen bírálja. Az a család, amelyben nem a szeretet a legfontosabb összekötő kapocs, hanem az érdek; ahol a gyermek nem a

szerelem gyümölcse, hanem a józan megfontolásé; ott, ahol az anya nem tölti be óvó, gondozó szerepét és az apa nem teljesíti legszentebb kötelességét, a gyermeknevelést; ott a család nem méltó arra, hogy kivehesse részét a „természetes ember” neveléséből. Így már érthető, hogy regényének főszereplőjét eltávolítja a szülői házból és vidéken egy kastély magányában neveli egészen felnőtt koráig. (Az „Émile...” nevelője ugyanis nem más, mint Rousseau maga.)

A 18. században a dajkák még mindig szoros pólyázással kárhoztatják mozdulatlan-ságra az újszülöttet. Rousseau azonban a természetre hivatkozva azt tanácsolja az anyának (illetve helyettesítőjének), hogy ne „kösse gúzsba” a csecsemőt, mint egy „csomag rongyot”. „Az újszülött gyermeknek szüksége volna rá, hogy tagjait kinyújtsa és mozgassa, mert így vet véget merevségüknek, melyben oly sokáig voltak gombolyagként összegyúrva. Kinyújtóztatják őt, ez igaz, de mozogni nem engedik, sőt fejét főkötők jármába hajtják. Mintha attól félnének, hogy úgy fog festeni, mintha élne”.

Emil távol a „bűnös várostól” vidéken nevelkedik, így elszakad családjától, rokonaitól, pajtásaitól, nem jár nyilvános iskolába. Szinte „árva”, csak nevelőjének tartozik engedelmességgel. Rousseau felfogása szerint így a gyermek természetes fejlődését nem befolyásolhatja semmiféle káros külső hatás.

### „Fekete pedagógia”?

Eddig a Rousseau-könyvből kiolvasható javarészt radikálisan újszerű, a régi gyakorlat ellen irányuló, a gyermekkép és gyakorlati gyermekfelfogás változásait pozitív irányba lendítő gondolatokat vettük sorra. Az, hogy az újszülött gyermekre úgy tekint, mint eredendően jó, de védelemre szoruló teremtménye, már önmagában fontos hozadékkal járt: döntő mértékben hozzájárult a gyermekszemléletben bekövetkező korabeli „kopernikuszi fordulat”-hoz.

A könyvnek azonban van egy másféle olvasata is, s ez az értelmezés manapság egyre jobban terjed. A kérdéssel foglalkozó kutatók egy része újabban már úgy látja, hogy „Rousseau egy személyben volt a korabeli társadalmi viszonyok kíméletlen kritikusa és az úgynevezett »fekete pedagógia« korai képviselője”. (Tenorth, 2000) (2)

Jó példa erre Carl-Heinz Mallet, német pedagógiatörténész, aki „Untertan Kind” című könyvében Rousseau-nak ezt a – korábban kevésbé ismert – arcát mutatja be. (Mallet, 1990) Érvéleése szerint már Rousseau általános gyermekképe is sajátos vonásokkal rendelkezik. Szakít a középkorból örökölt és a protestáns-puritánus pedagógia által továbbvitt augustinusi dogmával, miszerint a gyermek eredendően rossz, bűnre hajlamos teremtmény, akit szigorú fegyelemmel, gyakori veréssel kell a jó útra téríteni. A humanisták elvetették ezt az alapelvet, amikor a gyerek lelkének nevelés-szükségletét hangoztatták (lásd a szántó föld-metaforát), s úgy tűnik, Rousseau is ezen az úton jár. Erasmus és Montaigne azonban a gyermeket eredendően eszes lénynek tüntetik fel: „Rostáljon meg a gyermek mindent, és ne fogadjon el semmit tekintély és kijelentés alapján – írja Montaigne egyik esszéjében –, ne tekintse egyedül idvezítőnek sem Arisztotelész, sem a sztoikusok vagy az epikureusok tanait. Tárjuk eléje a sokféle vélekedést: ha tud, válasszon közülük olyant, amellyel egyetért; ha nem, érje be a kételyeivel.” (Montaigne, 1983) Rousseau azonban nem eszes, kritikus gondolkodásra kész lénynek tartja a gyermeket, hanem érzelmei által irányított, szélsőséges indulatkítőresekre hajlamos, önálló racionális gondolkodásra szinte képtelen teremtménynek. (Mallet, 1990, 83.) Nevelője lépten-nyomon ravaszul kitervelt, előre megszervezett helyzetek csapdájába csalja, de ő nem veszi észre, hogy – mondjuk ki nyíltan – az „orránál fogva” vezetik. Tanítója könnyedén eléri, hogy saját akarata teljesüljön, és a gyerek a felnőttek szája íze szerint való erkölcsi következtetéseket vonjon le az előre megrendezett szituációkból. (lásd Németh és Skiera, 1999)

Mallet érdekes kettősségre mutat rá Rousseau gyerekképében: a korabeli pedagógiai elméletet és gyakorlatot hevesen tagadva Rousseau számos radikális pedagógiai elképzelés-

nek vetette meg az alapjait azzal, hogy brilliánsan megfogalmazott jelszószerű alapigazságokat ismételtet könyvében: „Szeressétek a gyermekkort – írja –, járuljatok hozzá játékaikhoz, kedvteléseikhez, szeretetreméltó ösztönölkedéséhez”. Vagy másutt: „A természet azért alkotta a gyermeket, hogy szeretetben és segítségben legyen része”; illetve: „A természet úgy akarja, hogy gyermek legyen a gyermek, mielőtt felnőtt lenne. [...] A gyermekkornak megvan a neki megfelelő látás-, gondolkodás- és érzésmódja”. Sőt: „Tiszteljétek a gyermekort, és korántse siessetek ítélni róla, se kedvezően, se kedvezőtlenül!” Ezek olyan forradalmian új tézisek, amelyek méltán tették híressé Rousseau könyvét. A meglepően modern gondolatok azonban nála többnyire ötletcsírák maradnak, kifejtésük hiányzik. Rousseau hívei és követői ezekre hivatkozva, ezeket interpretálva és továbbfejlesztve később valóban forradalmian új, progresszív pedagógiai elméleteket dolgoztak ki. (A 19–20. századi reformpedagógia képviselői szívesen vezették vissza radikális ötleteiket Rousseau gondolataira.) Ennyiben tehát valóban a pedagógiai progressziót szolgálta.

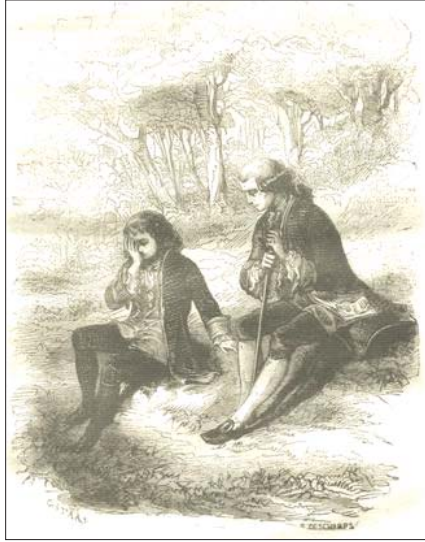
Másfelől azonban az is látható, hogy Rousseau az „Émile...” lapjain voltaképpen teljesen behódol saját kora főúri-nagypolgári köreiben elterjedt gyermekfelfogásának. Az úri divat ugyanis – a 18. század második felétől kezdve – a törekeny, gyöngye, a felnőtt támogatását igénylő gyermeket részesítette előnyben. Az ilyen, állandóan segítségre, bátorításra szoruló gyermek soha nem nő szülei fejére, nem veszélyezteti a felnőttek tekintélyét. Ez a gyermekfelfogás – Rousseau kritikusa szerint – kettős attitűdöt eredményez a gyermek iránt: a gyermek gyámoltalansága egyfelől kiváltja a felnőtt együttérzésből fakadó támogató magatartását, másfelől viszont ez a segítő gesztus olyan tekintélyalapú atyáskodó magatartást eredményez, amelynek révén csak mélyül a gyermek és a felnőtt közötti szakadék. (Mallet, 1990) A „Metabletica” szerzője, Jan Hendrik van den Berg írja: „Úgy tűnik, mintha Rousseau eltaszítaná magától a gyermeket. Maradj ott, ahol most vagy – mondja –, mert ahol én állok, oda te nem állhatsz. Én ugyanis felnőtt vagyok, te pedig gyerek”. (Berg, 1960)

Rousseau módszerek egész sorát javasolja, amelyekkel ilyen alkalmazkodó, együttműködő, a felnőtt számára „kényelmes” gyermeket lehet nevelni. Az általa bemutatott eljárások java része elegáns és humánus, a deklaráció szintjén szakít a veres ősi „módszerével”. (A testi fenyegetést csak abban a szélsőséges esetben engedélyezi, ha a gyerek is kezdet emel nevelőjére.)

A módszerek egyike a helyzet-teremtés. Emil és nevelője – mintegy véletlenül – kirándulásaik során többször kerülnek olyan kínos szituációba, amelyből – látszólag – Emil frissen szerzett ismereteinek felhasználásával tudják kivágni magukat. Egy ilyen eset a kastély melletti erdőben tett séta története. Rousseau a geográfia hasznát szeretné nevelőjének érzékelteni. Beszélgetést folytatnak az égtájakról, de Emil nem érdekli a dolog. A nevelő nem erőlteti a témát. (Jellemző, többször visszatérő motívum ez a látszólagos visszavonulás, melynek következtében a gyerek úgy érzi: felülkerekedett a tanítójával folytatott vitában, de ezért az elbizakodottságáért később mindig keservesen meglakol.) Másnap a nevelő kirándulást javasol a Montmorency melletti erdőbe. Emil kapva kap az ötleten, és útra kelnek. Kisvártatva azonban eltévednek az erdőben. A nap forrón tűz, elfáradnak, megéheznek. Emil végső kétségbeesésében (már könnyek között) elfogadja nevelője tanácsát és az előző napi unalomba fulladt beszélgetés szavait felidézve próbálja az égtájakat azonosítani. A kísérlet sikerrel jár: Emil „felfedezi”, hogy a kastély délre fekszik az erdőtől, a déli irányt pedig az árnyékok irányának segítségével találja meg. Kiderül, hogy a hazafelé vezető ösvényt csak egy bokor választja el tőlük (!), Emil boldog, tapsol, ujjong: „Nini! Látom Montmorencyt! Hiszen itt van közvetlenül előttünk, teljes egészében látható. Siessünk ebédelni, siessünk vacsorázni, fussunk gyorsan! Mégiscsak jó valamire a csillagászat!”

Mai pedagógiai szakkifejezéssel élve Emil problémahelyzetet old meg, amikor ismeretei révén vágja ki magát szorult helyzetéből. Annak ellenére, hogy tudása igencsak hi-

ányos, teljes sikert ér el. Mintha csak egy 20. századi projektet oldana meg, alkalmazza ismereteit, felülkerekedik a helyzeten és levonja a következtetést: mégiscsak jó valamire a tudomány. Első látásra meghökkentően modern, korát messze megelőző eljárás: projektpedagógia az erdőben.



1. ábra. A kétségbeesett Emil és nevelője a Montmorency-i erdőben

A kép azonban ennél összetettebb. Az olvasó tudja, amit Emil nem: színjáték volt az egész. Nevelője írt egy „forgatókönyvet”, amelyet azután kiválóan megrendezve előadott a beavatlan gyerekeknek. Ő volt az, aki tanítványát tévútra vezette az erdőben, de az is ő volt, aki a teljes kétségbeesés csúcán ötleteket adott neki a helyzet megoldásához: „– Dél van? Tehát pontosan abban az órában vagyunk, mint tegnap, amikor Montmorency felől figyeltük az erdő fekvését. Nos, hátha ezúttal az erdő felől tudnánk megfigyelni Montmorency fekvését?”. A szókratészi „bábáskodás” módszerét ügyesen alkalmazva, kérdésekkel, melyek szinte tartalmazzák a választ, lépésről-lépésre viszi közelebb Emilt a megoldáshoz.

Rousseau nevelési helyzetei tehát nem valósak, előre eltervezett színjátékok mind, melyeknek kimódolt eseményeit a szerző előre látja. A természetben játszódnak is, meg nem is: Rousseau nem engedheti, hogy az események spontaneitása elsodorja a forgatókönyvét, ezért megteremti a maga „stilizált természetét”, amelyet a valós világ és a gyermek világa közé illeszt. (Nem hagyhatja az eseményeket maguktól folyni már csak azért sem, mert baj is történhetne: ha túl messzire mennének, valóban eltévedhetnének, esetleg vadkan támadna rájuk stb.) Ez a Rousseau-i negatív nevelés lényege: egyrészt óvja a gyereket a világ ártó hatásaitól, másrészt viszont életszerű tapasztalatokat biztosít számára, ezzel segíti a gyerek önfejlődését. Ez az életszerűség azonban távolról sem azonos magával a való élettel.

Ez a mimézis jellemző Rousseau nevelési stílusára. Neveltjét egy művi, stilizáltan természetes (de nem valójában naturális) világba kényszeríti, amelyben mindig a nevelő akarata érvényesül. A gyerek tanul ugyan a saját kárán, de ezt az ismeretszerzést nem a kíváncsiság motiválja, hanem a kétségbeesés – jelen esetben az éhség, fáradtság és kimerültség. Igaza van Mallet-nak, aki nem csekély szakzsmussal jegyzi meg: „A gyerek nem más, mint egy pedagógiai célú szemléltető eszköz, amelyet nevelője kénye-kedve szerint manipulál. Szegény Emil! Szerencséje, hogy csak regényhős”. (Mallet, 1990, 96.)

Ha az előbb bemutatott nevelési célzatú jelenetben találhatunk is olyan elemeket, melyek pedagógiai szempontból pozitívak, mert a gyerek problémamegoldó képességének fejlődését elősegítik, a könyvben számos olyan leírás található, amely a mai olvasó számára kifejezetten kegyetlen nevelési módszerekről tanúskodik. A mai szülő ugyanis – ha csak nem hordoz patológikus tüneteket – nem tenné ki gyermekét a meghülésből eredő, akkor még halálos kimenetelű tüdőgyulladás kockázatának, miként azt Rousseau teszi a betört ablaküvegről szóló példázatban: „Betöri szobája ablakát? Hadd fújjon rá a szél éjjel-nappal anélkül, hogy törődnetek meghülésével, mert inkább legyen náthás, mint bolond!”. Ez Rousseau rendszerében a természetes büntetés archetípusa: a büntetés a tett következménye maga. (A módszer később igen elterjedt, nevelési kézikönyvek egész sora ajánlja.) Az elv racionális, formális logikai alapokon nyugvó és egyéb pedagógiai megfontolásokat nélkülöző gyakorlati alkalmazása viszont katasztrofális eredményre vezethet. Újabb példa a Rousseau könyvében hemzsegó paradoxonokra, vagy csak a spárta nevelés apoteózisa?

Kézenfekvő volna az ellenvetés: a gyermekség történetének vizsgálatakor kifejezetten hiba a későbbi korok attitűdjeinek fényében láttatni az előző korszakok mentalitását. Jelen esetben mégsem érezzük elhibázottnak a feltevést: Rousseau a „fekete pedagógia” képviselőinek hangján szólal meg.

*Az ilyen, állandóan segítségre, bátorításra szoruló gyermek soha nem nő szülei fejére, nem veszeléyzteteti a felnőttek tekintélyét.*

*Ez a gyermekfelfogás – Rousseau kritikusai szerint – kettős attitűdöt eredményez a gyermek iránt: a gyermek gyámoltalansága egyfelől kiváltja a felnőtt együttérzésből fakadó támogató magatartását, másfelől viszont ez a segítő gesztus olyan tekintélyalapú atyáskodó magatartást eredményez, amelynek révén csak mélyül a gyermek és a felnőtt közötti szakadék.*

Rousseau az újkori pedagógia történetében elsőként foglalkozik a nemi nevelés kérdésével. Ez kétségtől jelentős újdonság egy olyan korszakban, amelyben a nevelőmoralizáló célzatú írások szerzőinek többsége már tabuként elhallgat vagy megkerül olyan témákat, amelyekről a humanisták még köntörfalazás nélkül, szókimondóan értekeztek illetlenségi tárgyú műveikben. Hiába várjuk azonban a szexualitással kapcsolatos nevelési problémák tárgyalását, Rousseau ezen a téren adós marad az olvasónak: amit nyújt, az valójában a kérdés elkendőzése.

Néhány példa tanácsai közül: A gyerek „kényes” kérdéseire egyszerűen ne adjunk választ, mert „sokkal helyesebb csendre inteni, mintsem hazugsággal válaszolni”. (...) Bizonyos dolgokról való teljes tudatlanság felel meg talán a gyermeknek”. Nem kell te-

hát a felvilágosítást siettetni, legjobb az, ha maga a természet végzi el ezt a munkát a szülő helyett. Rousseau gyanakodva figyel a kamaszok érdeklődését a másik nem iránt. Tökéletes önmegtartóztatást követel egészen a házasságkötésig, azaz mintegy huszonnégy éves korig. A könyv negyedik fejezetében olvashatók a következő gondolatok, amelyek jól példázzák ennek a teljes ellenőrzésre törekvő, az ébredező ösztönöket csírájában elfojtó pedagógiának a lényegét: „Örködjeteek tehát gondosan a fiatalemberen! Meg tudja ő magát övni minden egyébtől, de a ti dolgotok, hogy önmagától óvjátok őt. Ne hagyjátok soha egyedül se nappal, se éjjel. Szobájában aludjatok mindenképpen. Csak akkor fekdjék ágyba, amikor már elnyomja az álom, de keljen fel azonnal, mihelyt felébred. Ne bízzatok az ösztönben...”. Ezen a téren Rousseau hasonló gondolatokat fogalmaz meg, mint amilyenek a Port Royal-kolostor bentlakó iskolásainak életét irányító janzenista szabályzatban szerepeltek a 17. század elején. De ez az attitűd egyöntetű helyesléssel találkozott a későbbi korok pedagógiai szakíróinak körében is. Rousseau így voltaképpen megvetette annak a félelmen alapuló, represszív szexuálpedagógiának az alapjait, amely

bűntudatot keltve, betegségekkel fenyegetőzve tartotta sakkban még évszázadokon keresztül a kamaszodó fiatalok tömegeit.

Az eddigiek alapján is látható, hogy Rousseau szélsőségesen optimista általános gyermekképe és a gyakorlat számára megfogalmazott nevelési tanácsai alapján rekonstruálható gyermekfelfogása között ellentmondások egész sora fedezhető fel. Nehéz választ adni a kérdésre, hogy milyen volt e két tényezőtől egybeszővődő gyermekszemlélete. Jónak születő, fejleszthető és fejleszteni kívánó lénynek látta-e a kisdedet vagy manipulálható akarattól mentes bábnak? A kérdésre nehezen adható egyértelmű válasz. A klasszikus pedagógiatörténeti szakirodalom jelentős része, noha elismeri Rousseau pedagógiájának paradoxonait, szívesen intézi el a sorjázó ellentmondásokat „egy kézlegyintéssel”, miközben a francia filozófust az újkori pedagógia egyik megalapozójaként ünnepli. Az újabban publikáló Rousseau-kutatók és neveléstörténészek között viszont szép számmal vannak, akik hajlamosak a fonáságok előtérbe helyezésére, ezzel a francia polihisztor filozófust a „fekete pedagógia” első képviselőjének állítják be.

Úgy hisszük, ez a kérdés nem dönthető el könnyen. A Rousseau írásaiból kihüvelykeztető fogalmak és gondolatmenetek ugyanis vajmi kevés hajlandóságot mutatnak az egységes rendszerbe szerveződésre. Kategóriáit nem építi egyértelműen strukturálható szikár fogalmi rendszerekbe. A paradoxonok megmaradnak, az ellentétek feloldhatatlanok még az „Émile...” egyes fejezetein belül is, nem is beszélve más pedagógiai tárgyú munkáiról. Az azonban vitathatatlan, hogy e könyv hatására felgyorsult az eszmei síkon megfogalmazott gyermekkép és a gyakorlathoz kötődő gyermekfelfogás átforgatása. Ezzel együtt a Rousseau-recepció világszerte ösztönzőként hatott az új pedagógiai irányzatok és mozgalmak kialakulására.

### *Zsófia, az ideális feleség*

Amikor a pedagógiában a Rousseau által véghezvitt „kopernikuszi-fordulatot” emlegetjük, akkor kizárólag Emil újszerű nevelésére gondolunk, azaz a fiúnevelés radikális megújításának programját értékeljük. A nőnevelésről megfogalmazott rousseau-i ideák esetében azonban már nem ilyen egyszerű a helyzet.

Nevelési regénye ötödik fejezetét a francia filozófus a nőnevelésnek szenteli. Ha arra számítunk, hogy Sophie nevelési programjában az Emiléhez hasonló forradalmian új gondolatokat találunk, akkor csalódnunk kell. A nő nevelése Rousseau felfogása szerint is gyökeresen eltér a férfi nevelésétől. Amíg Emil nevelésének célja, hogy „emberré” váljon, Zsófia feladata az, hogy társául szegődve segítse őt céljai megvalósításában. Ehhez időben fel kell készülnie a majdani házasságra, arra, hogy boldoggá tegye jövődöbéli férjét. Szülei ezekkel a szavakkal készítik fel a lányt majdani hivatására: „A becsületes lány boldogsága abban áll, hogy boldoggá tesz egy becsületes férfit. Itt az ideje tehát, hogy a házasságra gondoljunk. Idejekorán kell erre gondolnunk, mert a házasságtól függ az élet sorsa, s az embernek soha sincs elég ideje, hogy erre gondoljon.”

A lánynevelés célja tehát Rousseau szerint a nővé nevelés, olyan vonzó nővé, akibe férje könnyen bele tud szeretni: „A nő egyenesen arra termett, hogy megnyerje a férfiú tetszését”. A francia filozófus kortársainak többsége véleményéhez csatlakozik, amikor úgy dönt, hogy nem akar „kékharisnyát”, tudós nőt nevelni. A tudományok művelése szerinte is a férfiak dolga: „Higgy nekem józanul mérlegelő anya – figyelmeztet Rousseau –, és ne csinálj leányodból társaságbeli férfit a természet cáfolatául! Csinálj belőle tisztességes nőt, és biztos lehetsz benne, hogy többet fog érni önmagának és minékünk!” Itt Rousseau átveszi a korabeli mentalitásból eredő nőkép egy elemét: a tudós nők törekvése „nem természetes”, amikor a férfiak tudományos babérjaira törnek, miközben maguk is „férfiassá” válnak.

Van azonban ennek a rousseau-i nőnevelési programnak több olyan eleme, amely mégiscsak újszerű, mert szembeáll a korabeli közgondolkodással. Ezek közül az

egyik az, hogy a francia filozófus a szerelmet, az emberi érzelmeket teszi a házastársi kötelék létrejöttének legfontosabb előfeltételévé. A családalapításnak nem anyagi érdekből vagy bármiféle haszonra törekvő megfontolásból kell létrejönnie, hanem egyedül a két nem közötti kölcsönös és magas hőfokú vonzalom az, amire a házasságot építeni lehet: „A házások dolga, hogy egymásra találjanak. Első kapcsolatuk a kölcsönös hajlam legyen. Első vezetőjük a szem és a szív. Amikor már egybekeltek, a kölcsönös szeretet az első kötelességük...”

Rousseau szerint a nő dolga az, hogy tessenek a férfinak. A leánynevelés végcélja így nem is magára a nőre irányul, hanem annak jövőbeli férjére, őt kell szolgálnia, neki kell alávetnie magát. Ahhoz, hogy erre a szerepére felkészülhessen, a leálynak ki kell fejlesztenie magában bizonyos tulajdonságokat, képességeket.

Emil menyasszonyát, Zsófiát Rousseau úgy mutatja be, mint aki jó természetű, érzékeny szívű, élénk. Nem tökéletes, de a fogyatékságaiból is tud erényt kovácsolni. Nem szép, de tud tetszeni („az ő oldalán a férfiak elfelejtik a szép nőket”). Ízlésesen öltözködik, gyűlöli az öncélú pompát. Ért a művészetekhez, szépen énekel, kecsesen táncol. A „neméhez illő munkákat” szívesen és megbízhatóan elvégzi. Kínosan ügyel a tisztaságra. Szereti az édességet, de mértékletes a nyalánkságok fogyasztásában is. Természetes értelem jellemzi, gondolkodása egyszerű: „észjárása kellemes, noha korántsem csillogó, megbízható, habár nem mély”. Keveset olvas, ezért „szellemét nem az olvasmányok alakították”. Egyébként is „asszonyok könyve a világ”, tehát Zsófia tapasztalatait a szülei-vel folytatott beszélgetésekből és az őt körülvevő világban végzett megfigyeléseiből szerzi: „A gondolkodás művészete nem idegen a nőktől, de azért csak érinteniük szabad az okoskodás tudományát. Zsófia felfog mindent, de nem sokat őriz meg emlékezetében. A legnagyobb haladást az erkölcsstanban és az ízlésbeli dolgokban teszi. Fizikából csak néhány dolgot jegyez meg az általános törvényekről és a világrendszeréről. Néhanapján, sétáik közben, amidőn a természet csodáit szemlélik, ártatlan és tiszta szívűk a természet alkotójához is fel mer emelkedni.”

Zsófia társaságban szerény és tartózkodó. Pedig gyermekkorában pajkosság jellemezte, erről azonban anyja idejekorán leszoktatta. Szükség is volt erre, hiszen a nők: „Egész életükön keresztül a legállandóbb és legszigorúbb fegyelemnek lesznek kitéve: az illem fegyelme”.

Rendelkezik viszont egy olyan tulajdonsággal, amelyet Emilben hiába keresnénk: ez pedig a ki nem mondott gondolatok, a szavakat helyettesítő gesztusok hiteles értelmezése. Az érzékenységnek ez a fajtája különösen hasznos az emberi kapcsolatok ápolásában, például a társasági életben, hiszen „alig tehet valaki olyan kifejező mozdulatot, melyre ne volna neki kész magyarázata, és ez csaknem mindig megfelel a valóságnak.” Amíg a férfiak bölcselkednek, addig a nők „olvasnak a férfiak szívéből”.

Ha ezeket a jellemvonásokat összegezzük, el tudjuk képzelni azt a leányt, akit Rousseau szán fiktív neveltjének, Emilnek. Ő testesíti meg mindazokat a tulajdonságokat, amelyek a francia filozófus nőeszményében fellelhetők. Ez a nőkép pedig nem sokban tér el attól a nőideáltól, amely évszázadok óta megkövesedve, szinte változatlanul él tovább a 18. század közgondolkodásában is.

Mindemellett az is igaz, Rousseau írásaiban nem találjuk nyomát a korszakra egyébként jellemző nőellenes attitűdnek. Sőt, csodálja a „gyengébbik nem” képviselőit, akik – a családban betöltött formálisan alárendelt szerepük ellenére – képesek a befolyásolás finom eszközeivel élve akarataik érvényesítésére. Mert van mód arra, hogy az okos nő jobb belátásra bírja a férfit. A szelidséggel párosuló talpraesettségből eredő „láthatatlan hatalom” hozzásegítheti őket érdekeik érvényesítésére. „A nő uralma erényeivel kezdődik. Alighogy bájai kifejlődtek, máris uralkodik szelíd jellemének jóvoltából, és tekintélyt szerez szerénységének. Hol az az esztelen és barbár férfiú, aki nem csillapítja le gögjét, és nem válik figyelmesebb modorúvá egy okos és szeretetreméltó tizenhat éves leány ol-

dalán, aki keveset beszél, figyel mások szavára, magatartásában illedelmes, szavaiban tisztelettudó, s akinek szépsége nem feledteti el nemét, sem ifjúkorát, még a féltékenységével is érdekessé teszi magát, és tiszteletet vív ki, mert ő is tisztelettel viseltetik mindenki iránt?”

Látható, hogy Rousseau nem csatlakozik azon kortársaihoz, akik lekezelően, sértően, esetleg gyűlölködve beszéltek, írtak a női nemről. (3) Éppen ellenkezőleg. A párizsi szalonok kedvenceként csodálta a „szébbik nemet”. Talán ez is hozzájárult ahhoz, hogy – inkább konzervatívnak mondható, mintsem forradalmian újszerű – leánynevelési elveiben női olvasótáborra sem talált sok kivétlivalót.

### *Rousseau hatása*

Rousseau hatása a gyerekről való gondolkodásban már a maga korában is több síkon jelentkezett. Ezek közül emelünk ki néhányat.

Divat lett a rousseau-i elvek szerint való nevelés. Főúri körökben Rousseau tanácsait általában sok női olvasója követte. Azok a „felvilágosult” dámák azonban, akik igyekeztek minden tekintetben megfelelni az ideális anyával szemben támasztott elvárásoknak, viszonylag kevesen voltak. Egy kisebb csoportjuk ezért úgy határozott, hogy „Jean-Jacques-módjára” neveli gyermekeiket. Maguk szoptatták csecsemőiket, akiket igyekeztek edzetté nevelni: hideg vízben fürösztötték, és nem pólyázták be őket.

A francia filozófus pedagógiája, gyermekszemlélete másképpen is hatott: a magánnevelés reneszánszát élte a főúri körökben és a tehetősebb polgárcsaládokban. Ezek a szülők nem engedték nyilvános iskolába gyermekeiket, hanem magántanítók gondjaira bízták őket. Az iskolaellenesség oka javarészt éppen a nyilvános nevelőintézetek fejlődésében rejlett. Ahogyan *Im Hof* írja: „A városi és vidéki iskolákat is demokratikusan át lehetett alakítani úgy, hogy minden gyermek előtt nyitva álljanak. Ez persze azzal járt együtt, hogy a patriciusok gyermekei a szegények büdös gyermekeivel együtt voltak összezárva ugyanabban a nyomasztó teremben, így azután a nyilvános iskolával szemben egyesek gyakran továbbra is előnyben részesítették a magántanárokat, akik rendszeresen munka nélküli végzős teológusok voltak”. (*Im Hof*, 1995)

A nevelés kérdéseivel foglalkozó írók (mint például *Richard Lovell Edgeworth*, *David Williams* és *William Cobbett* Angliában) az iskolákat teljesen alkalmatlannak tartották a nevelésre és az oktatásra. Úgy vélték, az iskola a család teljes nevelési kudarcát jelzi, mivel csak a legtehetségtelenebb szülők megsegítésére, illetve a legkezelhetetlenebb gyerekek idomítására hozták létre ezt az intézményt. Jellemző, hogy Edgeworth a leghíresebb angol iskolákat is „a lelki betegségek közkházának” tekintette. (*Musgrove*, 1998) A közírók arra buzdították a tehetős szülőket, hogy neveljék otthon gyermekeiket egészen addig, amíg elég idősök lesznek ahhoz, hogy egyetemre járjanak.

A házi nevelés azonban nem volt – nem is lehetett – minden tekintetben kielégítő. A 18. századi angol arisztokraták egy része közönyösen viseltetett gyermeke nevelésének kérdéseiről, mások pedig jócskán leegyszerűsítve értelmezték a nevelés feladatait. Egyesek úgy gondolták, hogy legalább az „alapokat” maguk is meg tudják tanítani gyermekeiknek. Ők három területre összpontosítottak: az olvasás megtanítására, a fájdalom elviselésére és a várhatóan közeli halálra való lelki felkészítésre.

Voltak azonban jóval több hasznot hozó kísérletek is az otthoni tanításra. *William Cobbett* például földbirtokot vásárolt, és az ott folyó munkát is beépítve „tantervébe”, saját elképzelései szerint nevelte gyermekeiket. *David Williams* is azt hangsúlyozta írásában, hogy senki sem lehet alkalmasabb gyermeke felnevelésére, mint saját édesapja. Ekkor ez a kíváncsi jórészt eszmény maradt, s nem vált valósággá. (Később, a 19. században egyre több hírlapi tárcsa, fiktív napló és esszé jelenik meg, melyeknek főszereplői apák és gyermekeik.)



2. ábra. Peter Cornelius: Karl Ferdinand Keller és fia, Georg Leonhard, 1800 körül

Richard Edgeworth is Rousseau módszereit tekintette mérvadónak, bár ő nevelésének eredményeivel nem volt teljesen elégedett. „Emlékirataim”-ban (1821) azt írja, hogy nehezen találta fel magát a társaságban, „hiányzott belőle az alkalmazkodás képessége, és leküzdhetetlen ellenszenvet érzett a fegyelem iránt”. (idézi: *Musgrove*, 1998)

Mások nem bíztak saját nevelői képességeikben, ezért házitanítót fogadtak gyermekük mellé. Ez a gyakorlat nem feltétlenül jelentette a gyerekek teljes elszigetelését kortársaiktól. A gazdagabb szülők egy része társaságot is biztosított magánúton nevelt gyermekeinek: az egyes családok magánnevelői tanítványaikkal időről-időre összegyűltek, és a kis csoportok közösen tanultak, játszottak.

Rousseau megosztotta a korabeli közvéleményt: voltak, akik rajongtak érte, mások hevesen gyűlölték. A német Rousseau-recepció hevességére jellemző, hogy az „Émile...” megjelenése után (1762) Németországban ugyanabban az évben megjelent a mű első részének fordítása. Kisvártatva viszont „Ellen-Émilek” és „Keresztény Émilek” láttak napvilágot: így például *Johann Heinrich Formey*, a berlini Akadémia titkára egy éven belül két könyvet jelentetett meg „Anti-Émile” (1763) és „Émile Chretien” (1764) címen. *Georg Heinrich Feders* pedig, aki Rousseau elkötelezett híve volt, mértéktartó és gyakorlatias nevelési elveket tartalmazó regényt írt. Az „Új Emil, azaz: a megbízható alapokon álló nevelés” („Der neue Emil, oder von der Erziehung nach bewährten Grundlagen”, 1768) több ponton eltér az alapműtől: a gyermeket nem szabad a társadalomtól elszigetelten felnevelni, kicsi korától kezdve rendszeres képzésben kell részesíteni, amely során ne csak a természetből tanuljon, hanem könyvekből is.

A 18. század végének művelt olvasóközönségében már sokan voltak olyanok, akik „fényes szellemükkel és lágy érzelmeikkel” nyitottak voltak a felvilágosodás racionalizmusára és a romantika szélsőségeire egyaránt. (*Im Hof*, 1995, 321.) Közöttük egyre nőtt az írók száma. A művelt német asszonyok publicisztikája, irodalmi levelezése különösen figyelemre méltó a Rousseau-recepció szempontjából.

A korabeli írók taborában azonban már nem volt egységes Rousseau nevelési (közük leánynevelési) elveinek fogadtatása. Sokan közülük teljes egészében elfogadták gondolatait. Így tett például *Marianne Ehrmann* (1755–1795), aki „Philosophie eines Weibs” (Egy asszony filozófiája, 1784) című írásában behatóan foglalkozik az „Émile...”-ben kifejtett nevelési elvekkel. Leánynevelésre vonatkozó követelménye és a nőről alkotott ké-

pe kísértetiesen hasonlít az „Émil...” szerzőjének nézeteire. (De emellett összhangban van a korszak többi férfi írója által megfogalmazott nőeszménnyel is.) „A leánygyermek nevelése különbözzön a fiútól – tanácsolja az író –, mivel a nő s a férfi nem egyformák karakter és temperamentum tekintetében; de nem is kell, hogy azok legyenek. ... A női nem nevelésének mindig a férfit kell figyelembe vennie, mivel a nő kötelessége csak abban áll, hogy tessenék a férfinak; hasznos legyen számára; szerettesse meg magát és vívja ki megbecsülését; gyermekkorában nevelje, öreg korában gondozza; ha kell, tanácsaival segítse, ha kell vigaszaival legyen támasza, és mindezek mellett tegye kényelmessé az életét.” (Ehrmann, 1784)

Amalia Holst (1758–1829) pedig, aki egyébként más vonatkozásban Rousseau éles kritikusa volt, Rousseau okfejtéseire támaszkodva részesítette kemény bírálatban a korabeli „modern” nevelés hibáit (Über die Fehler unsrer modernen Erziehung, ‘Modern nevelésünk hibái’, 1791). Más írók viszont teljes egészében elutasították tanait, vagy egyszerűen nem vettek róla tudomást. (Felden, 2001)

Talán az előzőek érzékeltetik, hogy Rousseau olyan paradoxonokban bővelkedő pedagógiát alkotott, amely jelentős mértékben megosztotta (és megosztja ma is) gondolatai elemzőinek táborát. (4) Az azonban megkérdőjelezhetetlen tény, hogy a gyerekekről és annak neveléséről rendkívüli szuggesztivitással papírra vetett eszméi elementáris erővel hatottak a pedagógiai témákkal foglalkozó filozófusok, írók, pedagógusok felfogására. Láttuk, hogy ezek a gondolatok alapvetően befolyásolták a művelt olvasóközönség gyermekszemléletét, köznap pedagógiai gondolkodását is.

De Rousseau hatása nem enyészett el az évszázadok folyamán sem: a fennálló iskola-rendszerrel szemben alternatívát kereső 19–20. századi reformpedagógusok egész sora fedezte fel benne szívesen emlegetett szellemi elődjét.

## Jegyzet

(1) Érdemes felfigyelni arra a hatásra, amelyet Rousseau Johann Heinrich Pestalozzira gyakorolt e témában. Pestalozzi ugyanis szintén azt vallja, hogy az ember eredendően jó, romlatlan, amíg vágyai és képességei harmonizálnak egymással. (Pestalozzi, [1797], 1938) Ez a tünékeny idill már abban a pillanatban felbomlik, mi-helyt a csecsemő felsír: nem képes önállóan szükségletei kielégítésére.

(2) A „fekete pedagógia” kifejezést újabban a gyerek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő, a nevelést a gyermek rovására mindenáron „ésszerűsíteni” akaró törekvések jelölésére alkalmazzák, melyek jellemző módon a felvilágosodás korától kezdve egyre sűrűbben bukkannak fel a pedagógiai szakirodalomban.

(3) A lányok kirekesztése a magasabb műveltségből újra általánossá vált ebben az időszakban, és egyre jobban elszaporodtak a középkori gyökerekre visszavezethető nőellenes irodalom termékei. A tanult nőket gyakran karikírozták, parodizálták. Úgy mutatták be őket, mint akik vagy nem tudnak férjhez menni, vagy ha igen, akkor folytonos okoskodással a kétségbeesésbe kergetik férjüket. Egyes gúnyiratok szerzői még ennél is tovább mentek: a tudós asszonyokat úgy írták le, mint durva, férfias vonásokkal felruházott szakállas hermafroditákat.

(4) E sokszínű Rousseau-recepció magyar vetületét elemzi Nóbik Attila tanulmánya: *Rousseau-kép a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben*.

## Irodalom

Badinter, Elisabeth (1999): *A szerető anya. Az anyai érzés története a 17–20. században*. Csokonai Kiadó, Debrecen.

Berg, Jan Hendrik van den (1960): *Metabletica. Über die Wandlung des Menschen*. Göttingen.

Ehrmann, Marianne (1784): *Philosophie eines Weibs*. URL: <http://www.litlinks.it/e/ehrmann.htm>

Felden, Heide von (2001): *„Weiberhasser” und „Liebling des weiblichen Geschlechts”? Zur Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Frauen in Deutschland*. URL: <http://www.pestalozzianum.ch>

Im Hof, Ulrich (1995): *A felvilágosodás Európája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Mallet, Carl-Heinz (1990): *Untertan Kind*. Nachforschungen über Erziehung. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main, Berlin.

Montaigne, Michel de (1983): *Esszék*. Kriterion, Bukarest.

Musgrove, Frank (1998): Az otthon és az iskola történelmi jelentőségű konfliktusa. In: Vajda Zsuzsa – Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 257–266.

Pestalozzi, Johann Heinrich [1797] (1938): *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes*. In: Pestalozzi's *Sämtliche Werke*. XII. Band. Berlin.

Plake, Klaus (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann, Münster – New York.

Rousseau, Jean-Jacques (1957): *Emil vagy a nevelésről*. Ford.: Györy János. Tankönyvkiadó, Budapest.

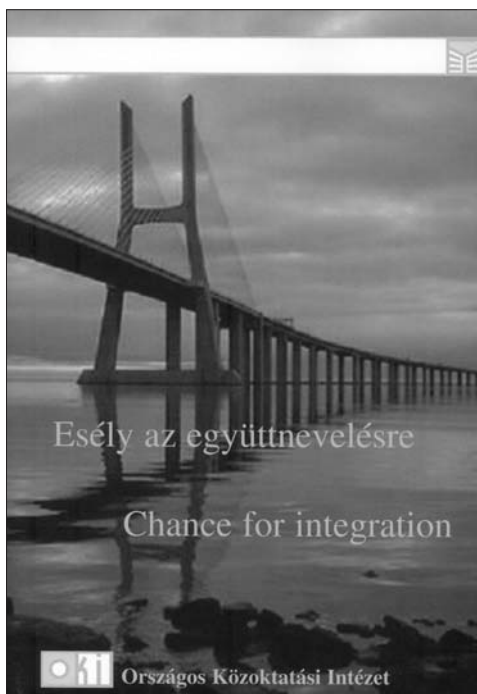
Rousseau, Jean-Jacques (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Ford.: Györy János. Tankönyvkiadó, Budapest. 3. kiadás.

Spaemann, Robert (1978): Roesseaus „Emile”: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 24. 1978. 823–834.

Tenorth, Heinz-Elmar (2000): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Juventa Verlag, Weinheim, München.

Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (1988): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Walzer, J. F. (1998): Az ambivalencia korszaka: amerikai gyermeknevelési szokások a 18. században. In: Vajda Zsuzsa – Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*.



Az OKI könyveiből

**Juliane Jakobi**

Institut für Historische Pädagogik, Universität Potsdam  
Central European University, Budapest

## A gyermek évszázada javított változatban

### Az Ellen Key-recepció újraértelmezése

*Amikor 1902-ben Ellen Key könyve, 'A gyermek évszázada' Németországban megjelent, Rainer Maria Rilke – ebben az időben Ellen Key barátja, levelezőpartnere – recenziójában így méltatja a munkát: „Amennyiben van még valaki, akiben még megmaradt a gyermekkor világának gazdagsága, akiben még él az önálló személyiség halvány szikrája, annak ez a munka új, a nevelés és iskola mai rideg valóságából kivezető távlatokat nyit ahhoz, hogy ha későn és némi szomorúsággal eltelve újra rendezze saját életét is.” (Rilke, 1993)*

„Az iskolás idő ott ring tovább,  
A szorongás, várakozás, a dohszag.  
Ó mély magány, ó lomha lábú korszak...  
S aztán ki! Az utcák zengnek, lobognak,  
A tereken szökőkutak zuhognak,  
S a kertekben oly tágas a világ.-  
S rajtuk gyermekruhában menni át,  
Másképpen, mint szokás a nagyoknak:-  
Ó furcsa évek, lomha lábú korszak,  
ó pusztaság!  
(...)

És játszani: labda, diabolózás  
Egy kertben, mely szelíden megfakul,  
S olykor fogócska is, vak nyargalászás,  
Cikázni a felnőttek között vadul,  
De este léptünk tipegő, bohókás  
Hazafelé, a szívünk elszorul:-  
Ó, egyre távolibb tapogatózás,  
Ó mily tompa súly!  
(...)  
Ó gyermekkor, száz elsikló hasonlat.  
Hová vajon? (Rilke, 1961)

**E**zt a verset Rainer Maria Rilke ugyancsak 1902-ben írta. A gyermekkor-kép a későbbi évtizedekben, illetve napjaink társalmában eltér attól, ahogyan annak jövőbeni kiteljesedését 1900 táján elképzelték. Akár azt a megállapítást is megkockáztathatjuk, hogy az eredeti törekvések felismerhetetlen karikatúrájává vált. Ezt a tendenciát Zelizer nyomán akár „a gyermekkor szakralizálásaként” is értelmezhetjük. (Zelizer, 1985) Katharina Rutschky közelmúltban tartott előadásában, amelynek szerkesztett változata a Merkur egyik szeptemberi számában jelent meg, „a gyermekkultuszt és gyermekáldozatot,” egyenesen napjaink gyermekkor-felfogásának protovallásos elemeként értelmezi. (Rutschky, 1999)

A továbbiakban az Ellen Key könyvében központi helyen szereplő négy – a 20. századot a gyermek évszázadává formáló – olyan témakör tágabb értelmezésére vállalkozom, amelyek Európában, illetve Észak-Amerikában ma is meghatározzák a gyermekfelfogást, illetve a gyermekkor tematizálását. Ezek a témák: az eugenika, a gyermek jogi helyzetének változásai, az iskolakritika, végül a gyermekkor-kutatás. Ellen Key munkájának ez a megközelítése egyben a szerző régóta esedékes rehabilitációját is szolgálná, akit a pedagógia „tudós társasága” elsősorban olyan marginális, tudománytalan fércmű írójaként tart számon, akinek munkája lelkendezve, ugyanakkor meglehetősen alacsony színvonalon csupán a „korszellemet” tükrözi vissza. Ezzel szemben én munkáját elemezve úgy vélem, hogy a szerző meglepő élességgel ismerte fel azokat a nemi és generációs vi-

szonyokban is jelentkező főbb változásokat, amelyek a korábban felsorolt négy területen, illetve azok 20. századi fejlődése során kibontakoznak.

### Eugenika

„A gyermeknek joga van arra, hogy megválassza szüleit” – fogalmazza meg Key rögtön könyve első fejezetében eugenikai álláspontját. Ennek legfontosabb üzenete: csak azoknak a gyermekeknek kellene megszületniük, akiknek világra jöttét szüleik is kívánják. Ebből aztán az is következik, fogalmazza meg a szerző – *Spencer* evolúciós tanai és az emberiség magas szintű fejlődéséről vallott korabeli felfogás alapján –, hogy csak azok a szülők vállaljanak gyermeket, akik biztosítani tudják felnevelésük optimális feltételeit, továbbá megfelelő „genetikai örökséget” tudnak utódaiknak átadni. Ezeket az elveket, amelyekről az elmúlt években újra heves viták folytak, a nemzeti szocializmus rasszista eugenikája teszi majd teljesen szalonképtelenné. Azt azonban hangsúlyoznunk kell, hogy ezek az alapelvek a húszas években széles körben, egészen a szociáldemokrá-

---

*Évről évre döbbenettel töltenek el bennünket a tanév végi, a rossz bizonyítvány miatti félelemből elkövetett diáköngyilkosságok. Az önkormányzatok telefonos segélyhívószámokat hoznak létre az ilyen esetek elkerülése érdekében, közben pedig a mindenkori kultuszminiszterek újabb kötelezően teljesítendő tantervi követelményeket és egyre magasabb tanulói teljesítményeket írnak elő. A nagyüzem-mé váló iskolának, amely a tanulmányi idő megnövelésével a század során történelmi léptékel mérve is példátlan expanziót eredményezett, egyre erőteljesebb kritikával kell szembenéznie.*

---

ciáig bezárólag elfogadottak voltak. Azt hiszem, hogy ha valamit, ezt a politikai irányzatot nem lehet szélsőjobboldali, völkisch, illetve rasszista irányzatként elkönyvelni. Csupán két éve kapott nyilvánosságot, hogy például Svédországban eugenikai megfontolásból még a második világháborút követően is végeztek sterilizációs műtéteket.

Anélkül, hogy túlzásokba esnénk, meg kell jegyeznünk, hogy Key eugenikai alapelveivel a fejlett ipari országok lakónak többsége napjainkban is egyetért. Ezen országok többségében a családtervezéssel kapcsolatos elképzelések egybevágnak Ellen Key az emberiség jövőjét előtérbe helyező elképzelésével. Csak néhány feltételt említenék, amelyek napjainkban meghatározzák a férfiak, illetve nők gyermekvállalásra, illetve annak elutasítására vonatkozó döntéseit. Ma már széles körű a konszenzus, hogy a szülői szerep a szerelmi házasságra alapozódjék. A fogamzásgátlás, a prenatális diagnosztika, a magzati genetikai rendellenesség esetén ja-

vasolt terhességmegszakítás, továbbá a tudatos családtervezés egyaránt elősegítik a jövő nemzedék egészségét. Ennek következtében Európában és Észak-Amerikában a gyermek évszázadában korábban soha nem tapasztalt számban születnek a szüleik által tudatosan vállalt gyermekek.

„A gyermek évszázada” című munkában megfogalmazott eugenikai álláspont szerint az államnak felhatalmazást kell kapnia annak megakadályozására, hogy az értelmi fogyatékosok, valamint a „rossz körülmények” között élők gyermeket vállalhassanak. Key munkája első fejezetében részletesen ismertette a korszak elképzeléseit az örökölhető tulajdonságok különböző sajátosságairól, továbbá arról, hogy mik az örökletes tulajdonságok. Ez olyan kérdés, amelyet *Darwin*, *Spencer*, *Galton* és kortársaik alaposan körbejártak. Az eugenikai alapon nyugvó törvényi szabályozás igénye logikusan következik a korszak utódreprodukciós elképzeléseiből. Ellen Key maga is abban bízott, hogy az erre vonatkozó törvényi előírások – elsősorban a tanácsadáson való kötelező részvételre gon-

dolt – hozzájárulnak majd az erkölcs fejlődéséhez, így elkerülhetővé válik a további törvényi kényszer. Ez egyrészt azt jelenti, hogy semmiképpen nem tekinthetjük őt a rasszista eugenika előfutárának. Másrészt viszont a jövő emberének fejlődésébe vetett határtalan hitéből fakad – így nem ellentmondás, hanem annak következménye –, hogy „a gyermeknek joga van arra, hogy megválassza szüleit.” Ebből adódóan inkább a szülők és a többi felnőtt önkényével szemben a gyermek javára fellépő gyermekvédelem szószólója.

### A „gyermek érdekeinek” jogi megalapozása

Könyvének utolsó fejezetében a szerző a gyermekeket védő polgári és büntetőjogi szabályozás fontosságáról beszél. Ehhez az alapokat a német Büntetőtörvénykönyv 1900-ban elfogadott 1666. §-a adja, amely előírja, hogy Németországban „büntetőeljárás alá kell vonni azon gyermekek szüleit, akik gyermekük szellemi és testi fejlődését veszélyeztetik”. Ennek nyomán azt várta, hogy a törvény „mind inkább korlátozza a szülők gyermekeikkel kapcsolatos jogait, s ennek folytán már most megfogalmazódnak azok a tilalmak, amelyek kieszközlik a gyermekelhagyás, a gyermekgyilkosságok, a gyermekek elleni erőszak csökkenését, az iskolakötelezettséget elrendelő törvényeket és más intézkedéseket.”

A századfordulón a gyermeki jogok törvényi szintű megfogalmazása még meglehetősen homályos volt. (vö. *Zitelmann*, 2000) Az apai hatalom jogi úton történő szabályozása hosszú előtörténettel rendelkezik. Az apa számára hosszú időn át csak a nevelési kötelezettség teljesítését írja elő, ennek következtében a gyermeknevelés vonatkozásában is szinte korlátlan hatalommal, döntési szabadsággal rendelkezett. (vö. *Allen*, 1991) Az anya elsődleges kötelessége a család tagjairól való gondoskodás, és ebben az időben szóba sem kerül még a gyermekjogok kérdése. A jogi eszközök csupán arra szolgálnak, hogy a „gyermeki jogok” súlyos megsértése esetén kikényszerítse azok betartását. Így az ilyen jellegű eljárásokra meglehetősen ritkán, elsősorban a szegény és bűnöző szülők, illetve bűnelkövető gyermekek szülei esetén került sor.

A fogalom tartalmi továbbfejlesztése irányába tett következő jelentős lépés az 1922-ben elfogadott, „A gyermekek neveléshez fűződő jogait” szabályzó törvény. (vö. *Zitelmann*, 1999) Azonban még ebben sem valósult meg a gyermekek jogi helyzetének egyértelmű szabályozása, hanem elsősorban az állam ezzel kapcsolatos kötelezettségeinek világos megfogalmazására törekedtek. Ezzel a törvénnyel kezdődött el a gyermekkel kapcsolatos törvények kiteljesítése a szülő- és szankcióközpontú családjog, illetve gyermek- és ifjúságvédelmi és jóléti törvénykezés irányában. A Weimari Köztársaság időszakában továbbra is ez a jogi szemlélet jellemezte a német gyermekjogi törvénykezést. Rokon vonásokat mutatnak ezzel a német fejlődési vonulattal az 1924-ben kiadott „Genfi Egyezmény” törekvései, amelynek keretében először került sor a gyermeki érdekek nemzetközi jogi szintű szabályozására. Ebben már megfogalmazódik a gyermek természetes fejlődésére, illetve e fejlődés anyagi és szellemi feltételeinek biztosítására irányuló törekvés is. A nemzetközi jogi szabályzás végül az ENSZ Gyermekjogi Chartában teljeseedik majd ki 1989-ben. (vö. *Zitelmann*, 2000, MS 4.) Az apai hatalom megtörése, illetve a gyermeki jog megjelenése az állam számára elsősorban kötelezettségek növekedését jelentette, át kellett vállalnia azokat a feladatokat, amelyek biztosították a gyermek „természetes fejlődéséhez” szükséges testi, lelki, társadalmi feltételeket.

A nemzeti szocializmus meglehetősen egyoldalú megoldásokat vázolt, amelyek az 1933-ban módosított törvényben az alábbi formában jelennek meg: „Az ifjúság nevelése a német népközösség nevelését jelenti. A nevelés célja olyan – testi és lelki vonatkozásban egyaránt egészséges, erkölcsileg szilárd, fejlett értelmi képességekkel rendelkező, szakmailag rátermett – ember, akinek tulajdonságai a faj vérében és a haza földjében gyökereznek, és aki magában hordozza a kereszténység továbbélő értékeit, elkötelezetten szolgálja a nép és az állam érdekeit és szorosan kötődik azokhoz.” (§ 1 Jugendwohlf-

fart VO). Ezek a rendelkezések szoros összhangban állnak azokkal a „faji hovatarozásra és az egészséges fajra” vonatkozó rasszista törvényekkel, amelyek lehetővé teszik majd a felnőttek és gyermekek szisztematikus szelekcióját, üldözését, majd legyilkolását.

1945 után elsősorban a nemzeti szocialista uralomra adott válaszreakcióként a Német Szövetségi Köztársaságban jelentős mértékben kiteljesedtek a szülői jogok. Az 1968-ban elfogadott Szövetségi Alkotmányban már személyiségi jogként fogalmazódik meg a gyermek joga a nevelésre és képességei kibontakoztatására, amelynek megvalósulását az államnak kell garantálnia. (1 § RJWG és JGW 1961). Többé már nem a szülők felelősségre vonása, hanem a „szülői feladatok elhanyagolásának mértéke,” továbbá „a gyermek érdekében megfogalmazott tiltás” határozza meg az állami beavatkozás különböző formáit és azok súlyát. A hatvanas és hetvenes évek demográfiai, gazdasági, nemi és generációs kérdésekkel kapcsolatos politikai döntései (amelyek például a családjogi törvény 1975-ben bekövetkező módosítása során is kifejeződnek) vezetnek el az 1979. évi családjogi reformhoz, amelynek keretében újrafogalmazták a szülők gondozási kötelezettségeit, valamint a családi állapot megváltozása, a szülők válása utáni gyermek/szülő láttatási viszonyokat is. A változások irányát jól jelzik a fogalmak használatában bekövetkező változások is, mint például a korábbi „szülői kényszer” fogalmat felváltó „szülő gondoskodás” kifejezés. Többé már nem a „gyermek engedelmessé válni köteles” formula uralja a családjogi törvénykezést, hanem a szülőket arra buzdítják, hogy „támogassák a gyermekek képességeinek kibontakozását, valamint önálló, felelősségteljes cselekvésre irányuló szükségleteiket.”

A jogi szabályozás további fejlődése a gyermek és ifjúságvédelmi törvény 1990-es módosítása, majd az 1997-es újabb gyermekjogi reformot követően figyelhető meg. A korábbi törvényi szabályozáshoz képest ez az új gyermekjogi kodifikáció kevesebb rendszabályt fogalmaz meg, sokkal inkább a családi prevenciót helyezi előtérbe. A szociális gondoskodásról és az elvált szülők gyermekeikkel kapcsolatos jogairól szóló új törvényi szabályozásra 1997-ben került sor. A két törvény közös vonása az állam gondoskodó szerepének csökkenése. Hogy ez a gyermekek előnyét szolgálta vagy esetleg hátrányát okozta-e, erről a szakmai körök véleménye meglehetősen megosztott. Azt meghatározni, hogy mi szolgálja igazán egy gyermek javát, meglehetősen nehéz feladat. Ennek eldöntése azért is nehéz, mert a különböző személyek közreműködése révén megvalósuló individualizációs folyamatok jellege eleve megnehezíti az egyértelmű ítéletalkotást.

Összességében a mai törvénykezési gyakorlatban, amelyet a büntetőjog alapvető változásainak egész sora is jellemez, a gyermeki jogok legfőbb változása abban ragadható meg, hogy az egyre inkább az egyes személyekre irányuló fokozott egyéni törődést helyezi előtérbe. A gyermeki jog fogalma, bár bizonyos esetekben ez is észlelhető, nem tekinthető valamilyen kiüresedett formulának csupán, hanem ez sokkal inkább egy vitatott és sokféleképpen értelmezhető kérdés megválaszolásához szükséges eszköz. Az azonban biztos, hogy ezek a szabályok rákényszerítik a bírókat, ifjúsággondozókat és a szociális támogatás intézményeit konzekvens alkalmazásukra. Ezekhez aztán olyan további jól interpretálható fogalmak is hozzákapcsolódnak, amelyek rászorítják a résztvevőket a komplex fejlődési folyamatok és kapcsolatok értékelésére, továbbá rövid, illetve hosszú távú prognózisok kidolgozására is. (Zitelmann, 2000 MS 15.) A gyakorlatban ez a jogalkalmazók, valamint az egyre nagyobb számú, a gyermekpszichiátria, a pszichológia, a pszichoterápia és a szociálpedagógia területéről érkező szakértői csoportok tényleges együttműködését jelenti.

Megállapíthatjuk, hogy 1979-ben a gyermekek testi és szellemi védelméhez a gyermekek lelki szükségleteire való odafigyelés igénye is bekerült a törvény szövegébe. Ebben bizonyára Ellen Key hatása is szerepet játszik, hiszen a gyermek évszázadának eljöttével kapcsolatos víziójában nagyra értékeli a gyermeki lélek szerepét.

## Iskolakritika

Ellen Key munkájában is megjelennek az 1900 táján Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó iskolakritika jellegzetes jegyei: a sematikus, tananyag- és tanterv-központú iskola, a 19. századi pedagógia által kidolgozott oktatásmetodikai eljárások túlsúlya, annak nemek szerint is elkülönülő iskolafajtái, az osztálykeretben folyó oktatás, a magas osztálylétszámok, az iskolai túlterhelés mind-mind nem csupán a gyermekek intellektuális és lelki fejlődését hátráltatják, hanem megölik a kibontakozó gyermeki személyiséget is. „A hagyományos tanulási fogalom egy rögzített és zárt tudáskánorra és az arra szervezett előíró tantervre épül. Annak megkívánt tanulmányi teljesítményei a reprodukálhatóság szintjén ellenőrizhető tudásra orientálódnak, így hátráltatják a tanulási folyamatának gazdagodását, az érdeklődés kibontakozását...”. Ez a szöveg akár „A gyermekek évszázada”-ban is megállná a helyét, azonban 1995-ből való, Észak-Rajna-Vesztfáliában készítette a tartományi kormány felkérésére „A jövő műveltség-iskolájának jövője” néven működő szakértői bizottság. (1985, 82.) Első látásra nem is gondolnánk, hogy az idézett szöveg mennyire összhangban áll Ellen Key könyvének „A jövő iskolája” című fejezetében leírtakkal. A bizottság elnevezése szintén nem Ellen Key könyvének ihletésére fogalmazódott meg, hanem azt annak szervezője találta ki, aki a minisztérium egyik tisztségviselője volt. Keynek a jövő iskolájával kapcsolatos víziója, amely bizonyára jelentős mértékben eltér a 20. század végén kibontakozó iskolareform-törekvésektől, egy olyan álmiskola képe, amely egyben összekapcsolódik az ebben az időben intézményesülő európai tömegiskola radikális kritikájával. Így éles szemmel fogalmazza meg annak hiányosságait, amelyek következtében annak egyes intézménytípusai, az óvodától az egyetemig bezárólag, ijesztővé válnak számára. Ellen Key az óvodai nevelést és az elemi iskolai oktatást otthonyszerű környezetben, pedagógiailag felkészült anyák segítségével szerette volna megvalósítani. Az iskola felső tagozatán (a mai iskola 5–10. osztályának felel meg) is radikális változásokat tart szükségesnek: nem kellenének osztályok, az oktatást egyéni érdeklődésre alapozott individuális tantervi programok alapján kellene végezni, álmiskolájában nem lennének vizsgák, a tanár legfőbb feladata az önálló tanulás folyamatának szervezése lenne. Az előbb említett, 1995-ben megalkotott reformprogramban a következőket olvashatjuk: „A tanuláshoz szükséges érdeklődés és teljesítményvágy kialakulásának elengedhetetlen feltétele, hogy a gyermekek átélhessék a sikert, a sikertelenség legyőzésének érzését, az öntevékenységből fakadó tapasztalatokat. Az egyéni érdeklődésük és teljesítményeik főbb irányainak felismerésében, önnön lehetőségeik határainak tudatosításában benne rejlik azok kibontakoztatása is. Emellett az ifjúkor legfontosabb tapasztalata az egyéni képességek növelésének kikövetelése, amely elvezet egy önmaga által kiválasztott területen a legmagasabb szintű teljesítmény eléréséhez.” (*Die Bildung-Schule der Zukunft*, 90.) Napjainkban természetesen már nem a személyiség kiműveléséről, inkább nagykorú, emancipált polgárokról beszélünk, akiknek Ellen Key véleménye szerint is folytonosan változó művelődési körülményeik biztosítják a legkedvezőbb feltételeket. Éppen ezért a számára ideális megoldást *Goethe* művelődésének példája jelenti, aki soha nem járt iskolába. „Anyja dolgozóasztalánál ismer-te meg a bibliát; franciául egy szintársulattól, angolul egy nyelvmestertől és apjától, olaszul pedig úgy tanult meg, hogy hallgatta, amint leánytestvérei ezt a nyelvet gyakorolták. A matematikát a ház egyik barátjától tanulta, de rögtön alkalmazta is: először keménypa-pírból készített munkáiban, később építészeti rajzaiban. „Dolgozatait” különböző nyelveken, külföldön tartózkodó testvéreihez írott levelek formájában írta. Buzgón tanulmányozta az útleírásokat, hogy írásaiban meg tudja adni a couleur locale-t!” (Key, 1976)

„Az iskolás idő ott ring tovább,  
A szorongás, várakozás, a dohszag.”

Rilke a költészet nyelvén így fogalmazza meg iskolakritikáját és feloldását, miként az Ellen Key – valamint az iskolára vonatkozó különböző alternatív iskolakoncepciók megalkotóinak sora is – abban látja a jövőendő útját, hogy leomlanak az iskola és az iskolán kívüli élet közé húzott falak. Key szerint: „Akkor talán megszületnek ezek a megáldott iskolák, amelyekben az ifjúság elsősorban azt tanulja meg, hogy figyelje és szeresse az életet”.

Ugyanez a törekvés a költő megfogalmazásában:

„S aztán ki ! Az utcák zengnek, lobognak,  
A tereken szökőkutak zuhognak,  
S a kertekben oly tágas a világ.”

Végül erről az észak-rajna-vesztfáliai programtervezet jóval hétköznapibb formában, mint „az iskola nyitottabbá tételéről” ír.

Anélkül, hogy Rilke verssorainak hatása alól kivonnánk magunkat, tegyük most félre az évszázad nagy felnőtt álmát a gyermekek számára megalkotott gyermekléptékű iskoláról, amelynek megvalósításáért aztán sok pedagógus küzdött szívvel-lélelkel. Nézzük a tényeket. Évről évre döbbenettel töltenek el bennünket a tanév végi, a rossz bizonyítvány miatti félelemből elkövetett diáköngyilkosságok. Az önkormányzatok telefonos segítségnyújtószámokat hoznak létre az ilyen esetek elkerülése érdekében, közben pedig a mindenkori kultuszminiszterek újabb kötelezően teljesítendő tantervi követelményeket és egyre magasabb tanulói teljesítményeket írnak elő. A nagyüzemmé váló iskolának, amely a tanulmányi idő megnövelésével a század során történelmi léptékkal mérve is példátlan expanziót eredményezett, egyre erőteljesebb kritikával kell szembenéznie. Ezek a kritikák – miként Ellen Key iskolakritikája a századfordulón – mindig az egyes gyermekek szempontjait, szükségleteit és kibontakozási lehetőségeik hiányát teszik szövé. Úgy tűnik, hogy ez az intézmény még akkor is rászolgál a kritikára, ha közben a reformpedagógia a modern „pedagógia szempontjából nélkülözhetetlenné válik”. (Tenorth, 1994)

Miként kívánja Key megvalósítani ezt a programot? Szerinte a kisgyermek nevelését az anyákra kellene bízni: „...egyebekben legyen látszólag teljesen passzív. A valóságban azonban fáradhatatlan aktivitással figyelje azokat a jellemvonásokat és hajlamokat, amelyeket a játék csak ebben a szabad formában hoz felszínre. (...) Azonban ez a kitarító, sokoldalú, megerőltető passzív megfigyelés is csak arra elég, hogy az anya félig-meddig megismerje gyermekét.”

A későbbi életszakaszban ezt a szerepet a pedagógus veszi majd át: „A szabadalmazott pedagógia helyét az egyéni pedagógia foglalja el. Az iskolában csak olyan pedagógust lehet alkalmazni, aki képes arra, hogy ott maga alakítsa ki egyéni módszerét, és akinek a természete az önnevelés eredményeként olyan, hogy tud a gyermekekkel játszani, élni, a gyermekektől tanulni és szereti is őket.”

Nézzük végül azokat a tudományos eredményeket, amelyek az évszázad során elvezetnek majd „a gyermekről szóló tudomány kialakulásához”.

### A gyermekkor-kutatás

Könyvében Ellen Key részletesen bemutatja az abban az időben kibontakozó empirikus gyermektanulmány eredményeit. Az általa összeállított bibliográfiában az első helyen két, *Wilhelm Preyer* által írt német munka címe áll: ‚Die Seele des Kindes‘ (‚A gyermeki lélek‘, 1881), valamint ‚Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit nebst anweisungen für Eltern dieselbe zu beobachten‘ (‚Szellemi fejlődés a korai gyermekkorban, útmutatásokkal azt megfigyelni szándékozó szülők számára‘, 1893). A gyermeki fejlődés kutatása a későbbiekben számos jelentős eredményt hozott. Ezek nagyrészt a pszichológia részeként fejlődnek tovább, jelentős mértékben gazdagítva annak fejlődéslelek-

tani kutatásait, amely napjainkban a svájci *Jean Piaget* és az amerikai *Lawrence Kohlberg* hatására kibontakozó kognitív pszichológiai irányzatban érte el virágkorát. Emellett létezik egy másik, társadalomtudományi alapokra épülő gyermekkor-kutatási irányzat is, amelynek összefüggéseit Key munkásságával a továbbiakban egy általam vezetett kutatás példái alapján összegzem.

A békemozgalom kibontakozásának korszakában (1983/1984 között) a Bielefeldben működő Laboratóriumi Iskola harmadik és negyedik osztályának tanulói által írt iskolai fogalmazások alapján kezdtem el foglalkozni azzal a kérdéssel, hogy vajon igaz-e, hogy a lányokat kevésbé érdekli a politika, mint a fiúkat? Az ezzel kapcsolatos nagy populáción végzett kvantitatív vizsgálatok, amelyek a „szocializáció szexualizációjáról” beszéltek, (*Shellsudie, Allerbeck – Hoag – Singly – Passeron* és mások) alátámasztották (illetve módosították) ezt a felvetést. (*Singly/Passeron*) Az általam végzett másodlagos elemzések generálták azt a hipotézist, hogy a fiatal lányok másképpen politikusak, mint a fiú társaik. (*Jakobi in Heitmeyer/Jakobi 1989*) Később *Helga Kelle* bevonásával folytattam a kutatást, amelynek kezdetén nem állítottunk fel hipotéziseket, miután véleményünk szerint az ilyen jellegű megközelítés mindig a felnőttek gyermekekre vonatkozó olyan koncepcióját szuggerálja, amely a gyermekort fejlődési feladatként definiálja. Így ez a megközelítés véleményünk szerint differenciáltabb megközelítést tett lehetővé a korábbi, nemek közötti különbségeket vizsgáló szocializációs kutatásokhoz képest. A kutatásba később *Georg Breidenstein* is bekapcsolódott. A vizsgálat metodikájának kidolgozása, illetve annak reflexiója nyomán úgy módosítottuk a kezdeti problémafelvetést, hogy a nemi különbségeket a gyermekek oldaláról nézve kellene rekonstruálnunk. Ez azért tűnt számunkra a legérdekesebb megközelítésnek, mert a „nem” olyan kategória, amely azokat is érinti, akikre megállapításaink vonatkoznak. Módszertani szempontból leginkább a húszas években kibontakozó gyermekkor-kutatásokhoz kapcsolódtunk, mindenekelőtt *Martha Muchow*

*A cselekvő gyermekek szimplifikáló megközelítése, amely őket sztereotípiák és klisék áldozataiként kezeli, alapos korrekcióra szorul. Ezek a gyermekek interaktív módon ösztönzik egymást arra, hogy a nemi hovatartozásuk vonatkozásában reflektivitást mutassanak.*

„Der Lebensraum des Großstadtkindes” (A nagyvárosi gyermek élettere) című tanulmányához (ez a munka a közelmúltban ismét megjelent *Jürgen Zinnecker* előszavával 1987/1997). Az újabb néprajzi jellegű amerikai kutatások később további új szempontokat fogalmaznak meg ezen a téren is (*Eder – Corsana, Thorne* és mások). Megközelítésünk az ebben az időben kibontakozó gyermekkor-kutatási projektekhez is kapcsolódik: a *Parsons* nyomán kidolgozott gyermeki szerepelmélethez, és ezáltal a modern gyermekmodellhez, amelynek segítségével a szocializációs feladatok intézményesülése megragadhatóvá válik (*Lüscher*), továbbá a diskurzusanalízisre épülő gyermekkor-kutatáshoz, amelynek eredményei olyan munkákban összegződtek, mint *Gestetter* könyve, a „Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft” (A gyermek tudomány általi meghódítása’, 1981), valamint *Lenzen* „Mythologie der Kindheit” (A gyermekkor mitológiája’, 1985) című munkája. Ezek mellett még számos további munka alapozza meg az „átalakuló gyermekkor” konstrukcióját. Vizsgálódásaink nem az időtől független antropológiai alapokon nyugvó nemi szerep, s nem is a minden korban azonos gyermekkor feltételezésén alapulnak, inkább részben mikro-szociológiai megközelítésre, részben a modernizáció-történeti kérdésfelvetés történeti-antropológiai szempontjaira helyezik a hangsúlyt. Ez azt jelenti, hogy a társadalmi változások folyamata nem tartozott kutatási kérdéseink közé. A hozzánk legközelebb álló kutatási irány a gyermekkultúra kutatása, amely megközelítés a „gyermekort mint életvilágot” vizsgálta. Ebben a témában a számos egyéb tanulmány mellett szólnom kell *Lothar Krappmann* és *Hans Oswald* munkáiról, amelyek kö-

zös összegzését 1995-ben publikálták ‚Alltag der Schulkinder‘ (Az iskolás gyermekek hétköznapjai) címen. Emellett említést érdemel még *Helga* és *Hartmut Zeiher* gyermeki tér- és időérzékeléssel kapcsolatos munkája, valamint *Dieter Kirchhöfer* könyve is, amelyben Berlin keleti részén élő gyermekek gyermekkorának 1989 és 1995 közötti változásait vizsgálta ebben a szellemben (a kutatások bibliográfiai adatait lásd *Honig*, 1999).

Krappman és Oswald munkáitól a mi vizsgálatunk nem csupán a módszereiben tért el, hanem abban is, hogy ezek a szerzők a fejlődéslélektani kutatások szempontjait követve az identitásváltozás folyamatait társadalmi cselekvésként értelmezték. A mi bielefeldi kutatásunk ezzel szemben a szocializációs paradigma kritikájaként is felfogható. A szocializációs elméletektől való elhatárolódásunkat azzal is kifejezésre juttattuk, hogy azt záró metodológiai problémaként is felvettük a vizsgált területek közé, miután annak metodikai előfeltételként, illetve normaként történő felvetése egyben már szocializációs célként is felfogható. Vagyis ebben az esetben valamely nemi identitásból indultunk ki – az lehet endogén alapokon nyugvó vagy a gyermek szociális cselekedetei által megalapozott, ami a szocializáció folyamataként is értelmezhető. Ebből adódott az a döntés, hogy a gyermekek nemi különbségeinek, megnyilvánulásainak megértéséhez a néprajzi megfigyelésekre kell koncentrálnunk. (1) Vizsgálatunk helyszíne a Bielefeldben működő Laborschule volt, egy „open classroom school,” amelyben a Key által megfogalmazott „jövő iskolájá”-nak számos eleme is fellelhető. Ez a környezet sokkal jobb megfigyelési lehetőségeket biztosított nekünk, mint a hagyományos iskolák. Az általunk megfigyelt tanulócsoporthoz 9–12 éves fiúk és lányok közösségeiből álltak. (2)

A továbbiakban a kutatás néhány eredményének bemutatása által ismertetném ezt a projektet, a megfigyelés folyamatát, a megfigyelési eredmények megvitatását, a fókuszálást és végül az anyag kódolását. Ezt a megközelítést összekapcsolom a számomra ezzel kapcsolatos legfontosabb, a „gyermekkor szakralizálására” vonatkozó kérdéssel. Röviden szólva megalkotom a „groundet theory”-t, a Glaser/Strauss féle metodikai orientációt.

A fiúk, lányok besorolásaira szolgáló módszerek megfigyelése egyben azt az eredményt hozta, hogy az a nemekre irányuló visszakeresés természetes forrásává vált. Ezt folyamatosan használhattuk, hiszen nem volt egyetlen olyan változásnak (életkor, testmagasság stb.) sem alárendelve. Emellett megvolt az előnye, hogy a társas világ kettőségét is szervezni tudta. A kategória minőségi mutatói gyakran visszaigazolódtak a társas interakciók tehermentesítésében. A megfigyelés a különböző nemi szerepviselkedés használatára irányult, így nem következett be az, ami a nemi szerepek társadalomtudományos vizsgálatánál gyakran előfordul, hogy tudniillik a különbségek tartalma a kutatás tárgyává válik. A nemi különbségeket olyan interaktív helyzetekben vizsgáltuk, mint az évdés, káromkodás, a nemek cseréje. A megfigyelés eredményeként arra a megállapításra jutottunk, hogy a nemek közötti ellentétek modellálásához használatos játékanyag a nemi sajátosságokkal kapcsolatos közkedvelt sztereotípiákat jeleníti meg. Ezt az anyagot az általunk vizsgált gyermekek magas fokú reflexiós szinten dolgozták fel. A megfigyelések talán legfontosabb tanulsága az, hogy a cselekvő gyermekek szimplifikáló megközelítése, amely őket sztereotípiák és klisék áldozataiként kezeli, alapos korrekcióra szorul. Ezek a gyermekek interaktív módon ösztönzik egymást arra, hogy a nemi hovatartozásuk vonatkozásában reflektivitást mutassanak. A vizsgálat legérdekesebb eredménye az életkori csoporthoz tartozó gyermekek viszonya a szexualitáshoz. Az eredmények azt mutatták, hogy a 20. század végi iskolás gyermekek körében a szexualitást nem kísérik azok a titokzatos félelemteljességre és fenyegetettségre utaló képzettársítások, amelyekről *Freud* óta a korábbi szexualitással foglalkozó elméletek tudósítanak. Az egyre inkább a játék és beszélgetés olyan természetes témájává vált, amely magas kommunikációs értékkel rendelkezik. (*Kell – Breidenstein*, 119.) Ez a megállapítás természetesen el- lenvéleményeket is kiválthat. Felvethető például, hogy ez a kutatás csupán azt írja le, ami amúgy is szembeötlő, mivel módszerei nem teszik lehetővé a gyermekek szexualitáshoz

való viszonyulásának egyéb aspektusaiba való betekintést. Ebből következik, hogy ha ezek elveszítik a titokzatos félelemteljességre és fenyegetettségre utaló képzettársításokat, akkor bizonyára valami elhamarkodott megállapításról van szó.

A testnek nyilvános objektumként történő klasszifikálása hozza azt a további eredményt, mely szerint ez a mai iskolás gyermekek körében is kizárólag a női testre korlátozódik. Annak leírásából, hogy miként használják a szexualitással kapcsolatos beszélgetés során a sértegetést, a trágár kifejezéseket, ami ennek a beszélgetéstípusnak szinte mindig velejárója, adódik a következtetés, hogy „a szexuális viselkedésben fellelhető különböző standardok valószínűleg mindkét nemre hatnak”; „A szerelembe esés, illetve az együtt járás” konzekvens következménye ennek a perspektívának, amelyben a gyermeki tapasztalat nem hiányos formában jelentkezik, miként a felnőttek által definiált megközelítésből adódóan azt elváránk. Ez a törekvés a kutatás perspektíváját már az első pillanattól kezdődően befolyásolja, és a továbbiakban is elősegíti az önálló gyermekkultúra fikciójának kialakítását. A vizsgálat lehetővé tette egy olyan mikrokozmosz megfigyelését, amely az ugratás és bosszantás projekciója és szuggesztiója által, interaktív módon jött létre. Ennek lényeges eleme, amit a párkapcsolatok és azok publikumának megfigyelése is megerősített, hogy a szerelembe eséssel és az együtt járással kapcsolatos játékok fontos eszközül szolgálnak a tekintélyben és státusban megjelenő különbségek létrehozásához. Az eredmények ismeretében felvetődik a kérdés, vajon oly sokban különbözik-e a tulajdonképpeni gyermekkultúra a felnőttől. Vagy nem csupán a szociális gyakorlat formái következtében alakulnak-e ki a különbségek, hogy leglényegesebb jegyeikben azonos jelenségeket életre hívjanak?

A vizsgálat során fotók és interjúk is készültek. Az utóbbiakra azért volt szükség, hogy a nemek közötti különbségek különböző szempontjainak gyermekek által történő tematizálását pontosabban definiálhassuk. Teljesen egyértelmű bizonyítékokat találtunk arra, hogy a nemek közötti különbségek a másik nem általi minősítés által jutnak kifejeződésre. Maga az eredmény, a saját nemi identitás normálisnak tekintéséről, számomra triviálisnak tűnik. Az is kiderült, hogy az interjúkban a másik nemmel kapcsolatban gyakoribb a bizonytalanság gesztusa és a spekuláció. Ez látszólag meglepő annak fényében, hogy a szexualitással kapcsolatos beszélgetések azt bizonyították, hogy a téma elvesztette korábbi titokzatosságát. Mindenesetre kiderült, és ez különösen érdekes hozadéka az interjúknak, miben és hogyan jelenik meg a különböző csoportokban a kialakuló viszonyok normativitása és a nemi viselkedés értékelése: ennek legfőbb jellemzői, ami az interjúalanyok viszonyulását erőteljesen orientálja, a viszonyok szimmetriája és a másik nemmel kapcsolatos egyéni kijelentések respektív viszonylagosságának fenntartása. Ez az eredmény nagy valószínűséggel az iskola sajátos pedagógiai gyakorlatára vezethető vissza. Ennek feltárására egy további metodikai eljárás alkalmazásával került sor: kiderült, hogy az interjúk során a gyermekek tudatában vannak annak, hogy a kérdezők a véleményükre kíváncsiak. Míg a megfigyelt interakciók során ennek a szempontnak nem volt jelentősége.

A kutatás legfőbb értéke az volt, hogy megnyitotta a gyermekkor és ezzel együtt a nemi identitás kutatásának újabb konstruktivista perspektíváit. A nemek közötti különbségnek nincs saját logikája, hanem ez sokféle funkciót tölt be. Az a tény, hogy a nemek közötti különbségeknek a társadalmi gyakorlatban gyökeredző relevanciájuk van, és a nemi különbségek nem eleve adott funkcionális szerint rendeződnek, lehetővé teszi a gyermekkorral és a nemi szerepekkel kapcsolatos kutatások kiterjesztését. Kritikai szemmel vizsgálja és módosítja az eddigi szocializáció-kutatásban notorikus módon megfogalmazódó, az ehhez az életkorhoz tartozó gyermekek, fiúk és lányok „külön világát” hangsúlyozó felvetést. Vizsgálatunk empirikus eszközökkel is alátámasztja a *Carol Hagemann White* által (1984) elméleti szinten megalapozott „kétneműség kultúrája” tételeket. *Goffmann* intézményes reflexivitás fogalmára alapozva, amely abból indul ki, hogy mindkét nem heteroszexuális pár formájában képes egymásra beállítódni, etnográfiai jellegű vizsgálataink elmélyítik az arra vonatkozó álláspontot, hogy mit kell a kultu-

rális szinten megjelenő kétneműség rendszerén érteni. Breidenstein és Kelle ezt az alábbi szép gondolatban fogalmazzák meg: „Mindig csak a meghitt bizalom különbségeiről beszélünk, a nemek közötti különbségekről szóló tudás azonban közös.”

Az olyan alapvető kérdéseknek, mint a nemek közötti viszony aszimmetriája, a nemi szerepek egész eddigi kutatásának társadalmi orientációja és a megoldatlan társadalmi és politikai problémák, a fenti eredmények csupán új megközelítést jelentik, már amennyiben eredménynek számít az, hogy ez az aszimmetria nyilvánvalóan mindenkor már a szociális gyakorlatba ágyazott formában jelentkezik, és komolyan vehető. A nemek közötti különbségek a kérdés társadalmi és politikai megközelítése szempontjából nem tekinthetők túl nagy nyereségnek. A pedagógiai gyakorlat és annak reflexiója szempontjából azonban ennek jelentősége már jóval nagyobb. Ennek ismeretében szabadíthatja ki csak ki magát a cselekvő felnőtt a gyermekkel kapcsolatban kialakított társadalmi és politikai hurokból és lesz képes arra, hogy visszahasson a politikai gyakorlatra.

És ezzel vajon elérkezett a gyermek évszázadának vége? Vajon ezáltal a gyermekkor-kutatás és a gyermekmegfigyelés végre olyan eszközzé válik, amelynek segítségével beteljesülnek Ellen Key álmái? Olyan eszközzé, amelynek segítségével lehetővé válik, hogy a gyermekeket jogokkal is rendelkező emberként lássuk, vagy a gyermekkor kutatása hozzájárul-e ahhoz, hogy éppen az ellenkezője történjen annak, amiről a szerző álmódott: létrejön a felmért, elemzett, szétboncolt gyermek, illetve a gyermek, mint a felnőtt szenvedésének pszichoanalízis által létrehozott formája? (vö. *Richter*, 1999, 28.)

### A gyermekkor – a végét járja ?

Az itt bemutatott kutatás során sokszor kellemetlen érzés fogott el. Mintha nem is a földön lennék, mintha az általam vizsgált iskolát 15 éven át különböző perspektívákból néztem volna csupán: a két gyermek anyjának nézőpontjából, akik ebben az iskolában mintegy 10 éves iskolai idejüket eltöltötték. Az iskola tudományos irányító testülete nézőpontjából, amelynek néhány évig a tagja voltam, és ebben a minőségemben az iskolával kapcsolatos kutatások eredményét megismerhettem. A tanárnő nézőpontjából, aki én voltam, két éven át az 5. és 6. osztályban a vallástant oktatta, majd a gyakorlatvezető nézőpontjából, akinek a tanár szakos hallgatók iskolai gyakorlatáról hosszú jelentéseket kellett írnia. Kutatási projektünk fokozta ezt a rossz közérzetet, mert lehetővé tette számomra a bepillantást az iskolának abba az intim gyermekvilágába, amelyet korábban nem ismerhettem, és amelyben magamat kissé betolakodónak érezhettem. Rilke versének utolsó két sora („Ó egyre távolabbi tapogatózás...

Ó gyermekkor, száz elsikló hasonlat. Hová vajon?") kutatásunk folytán immár túlhaladtá vált: hiszen mi arra törekedtünk, hogy azt természetes módon „kitapogassuk,” hogy „összehasonlítsuk” és a gyermekek sok „titkát” felfedjük.

A 20. században sok mindent tettek a gyermek méltóságáért és jogainak biztosításáért, hogy a körülötte kialakuló, Rilke által megfogalmazott titokzatosság megszűnjön. Az utódokról való gondoskodás is mind racionálisabbá vált, az ideál a szülők által örömmel várt gyermek, és egyre több felnőtt törekszik ennek az ideálnak a megvalósítására. A gyermeki jogok érvényesítése érdekében a törvényalkotók és a különböző intézmények munkája nyomán mind jobban kialakult a gyermekek és a fiatalok védelmét hangsúlyozó környezet és a szülők ezzel kapcsolatos szerepe is jelentős mértékben átforgalmódott. A gyermekekre vonatkozó kutatások hatására, illetve az ezzel foglalkozó tudományok munkájának is köszönhetően számos jól felkészült szakember kiképzésére került sor, a gyermek- és ifjúságvédelem, az utógondozás, pszichiátria és a pszichoterápia, valamint a pedagógia területén. Az azóta is folyamatosan érvényesülő iskolakritika támogatja és egyben legitimálja a különböző pedagógiai intézmények azon reformelképzeléseit, amelyek Ellen Key könyvének erre vonatkozó fejezetéből, a bemutatott reformtervezetből és más aktuális oktatáspolitikai dön-

tésből is kiderülnek. A fejlődés különböző eredményei vezetnek el a gyermekkor szakralizációjához, amelynek jellege eltér a 19. század elejének romantikus gyermekképétől (vö. Baaders, 1996), valamint attól az elveszett dolgokhoz való romantikus visszavágódástól, amit legjobban Rilke századfordulón írt verse érzékeltet. Ezekben a megközelítésekben a gyermek a megváltás szimbóluma, a jövőbe vetett bizalom kifejeződése, akire úgy tekintenek, mint valami elveszetre, míg a mi korunk gyermeke leginkább a felnőttek álmainak egy tökéletesen a mában gyökeredző megvalósulása.

### Jegyzet

(1) Ezeket az etnográfiai eredményeket ld. Kelle, Helga/Breidenstein Georg. *Geschlechtalltag in der Schulklassen. Ethnographische Studien zur Geschlechterkultur*. Weinheim-München 1998.

(2) Az 1993 és 1997 között megvalósuló kutatást a Deutsche Forschungsgemeinschaft támogatta.

### Irodalom

Andresen, S. – Baader, M. S. (1998): *Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key*. Neuwied.

Allerbeck, H. (1996): *Jugend ohne Zukunft*. München.

Baader, M. S. (1996): *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. Neuwied.

Baader, M. S. – Jacobi, J. – Andresen, S. (2000): *Ellen Key reformpädagogische Visionen. Das Jahrhundert des Kindes und seine Wirkung*. Weinheim.

Breidenstein, G. – Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse, Ethnographische Studien zur Geschlechterkultur*. Weinheim und München.

Corsaro, W. A. – Eder, D. (1990): Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology* 16. 197–220.

Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft beim Ministerpräsidenten des Landes NRW Gestettner, P. (1981): *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft*. Reinbek.

Hagemann-White, C. (1984): *Sozialisation männlich – weiblich*. Opladen.

Honig, M. S. (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a.M.

Jacobi, J. (1989): *Sind Mädchen unpolitischer als Jungen*. In: Heitmeyer, W. – Jacobi, J.: *Prozesse politischer Sozialisation*. Weinheim und München.

Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Budapest.

Kirchöfer, D. (1998): *Aufwachsen in Ostdeutschland. Langzeitstudie über Tagesläufe 10- bis 14 jähriger Kinder*. Weinheim und München.

Krappmann, L. – Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder*. Weinheim – München.

Lenzen, D. (1985): *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsene nenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*. Reinbek.

Muchow, M. (1978/1997): *Der Lebensraum des Großstadtkindes, jetzt wieder aufgelegt mit einem Vorwort zur Geschichte der Kindheitsforschung in Deutschland von Jürgen Zinnecker*.

Richter, D. (1999): *Das Jahrhundert des Kindes, Ein Rückblick*. In: *Theater im Generationenverhältnis*, hg. von Jörg Richard. S. 15–33.

Rilke, R.M. (1993): *Briefwechsel mit Ellen Key*. In: *Briefwechsel*, hrsg. von Theodor Fiedler. Frankfurt. Magyar változat.

Rutschky, K. (1999): *Kinderkult und Kinderopfer. Merkur* 600, September, 953–966.

Shellstudie Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): *Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich*. 3 Bde. Opladen 1985.

Singly, F. – Passeron, J.C. (1982): *Klassen und geschlechtsspezifische Profile der Sozialisation. Eine synoptische Analyse auf der Basis der europäischen Jugendstudie. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1. 91–112.

Tenorth, H. E. (1994): „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 4, 585–603.

Thorne, B. (1993): *Gender play. Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ.

Zeiber, H. – Zeiber, H. (1994): *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim – München.

Zelizer, V. A. (1985): *Pricing the priceless child. The changing social value of children*. New York.

Zitelmann, M. (2000): *Das „Wohl des Kindes“*. In: Baader, M. S. – Jacobi, J. – Andresen, S.: *Ellen Key reformpädagogische Visionen. Das Jahrhundert des Kindes und seine Wirkung*. Weinheim, 234–272.

Németh András fordítása

# A vallás és a reformpedagógia bensőséges kapcsolata

## *A reformpedagógia transzcendens dimenziói, 1880–1950*

„Miért jelent oly sok problémát a vallások újra- és újraéledése? Miért csodálkoznak oly nagyon azok, akiknek az a véleménye, hogy a vallás szemben áll az értelemmel, a felvilágosultsággal, a tudománnyal, hogy nem tud mit kezdeni a kritikával és úgy gondolják, hogy mindkét terület csak külön-külön, egymástól függetlenül létezhet?” (Derrida, 2001)

*A reformpedagógia vallásos jegyeit eddig még alig vizsgálták, annak ellenére, hogy ezek jelenléte mindig nyilvánvaló volt.*

**A** pedagógiai szakirodalom ebben a témában csupán egyetlen kritikai forrásgyűjteményt tud felmutatni, amelyet *Ralf Korrenz* és *Norbert Collmar* szerkesztett 1994-ben. Mivel a reformpedagógia vallásos dimenziói összefüggésben vannak a modern korban átalakuló vallásossággal, rendkívül fontos, hogy mélyebben foglalkozzunk a funkcionális vallásfogalommal, mint ahogyan azt *Luckmann* (1991) és *Luhmann* (2000) tették. Luckmann szerint a modernség nyomán a vallás fokozatosan láthatatlanná válik azáltal, hogy szinkretikus, individuális, magánjellegű, evilági és erősen piacorientált vonásokat ölt. Bemutatja, hogyan változik át a vallás gyakorlási formája azáltal, hogy a vallás a vallásosságba menekül.

Ez a tanulmány az 1880–1930 közötti reformpedagógiai törekvések vallásos jegyeit vizsgáló kutatás eredményeit mutatja be (*Baader*, 2002), s négy területen a következő kérdésekre keresi a választ:

- Hogyan foglaltak állást a reformpedagógusok a vallás kérdésében?
- Koncepciójukat vallásos terminológia jellemzi-e, és ha igen, milyen összefüggésben?
- Hogyan vélekedtek az iskolai vallásoktatásról?
- Mi a reformpedagógusok véleménye a vallásoktatás gyakorlatáról, hogyan építették be a vallást, a vallásosságot, a vallásos nevelést saját pedagógiájukba?

A kutatás folyamán elvégzett vizsgálatok kiterjedtek a reformpedagógusok pozíciójának megvizsgálására is. A reformpedagógusok: *Hermann Lietz*, *Gustav Wýneken*, *Paul Geheeb*, *Ellen Key*, az odenwaldi tanárnő, *Alwine Von Keller*, *Werner Zimmermann*, *Maria Montessori* és *John Dewey*, kérdőíves vizsgálat során nyilatkoztak az iskolai vallásoktatásról 1905-ben. (*Gansberg*, 1906)

\*

1900 körül Németországban és más nyugati országokban a modernizáció és szekularizáció ellenére sem tűnt el a vallás a pedagógiából, de sokkal inkább rejtetten volt jelen, sem mint nyíltan. Ez tulajdonképpen megfelelt a modern társadalmak láthatatlan vallásfogalmának, mint ahogy *Thomas Luckmann* a vallás és a modernség viszonyát látta. Az

odenwaldi iskolában Geheeb vezetésével a nevelés legfontosabb céljaként a felekezetek felett álló vallásosság elérését tűzték ki. (Geheeb, 1927) Ugyanakkor Geheeb, aki az iskolában vallástant tanított, saját vallásosságával és a vallásosságra nevelés koncepciójának megnevezésével kapcsolatban óvatosan nyilatkozott. (Schäfer, 1970, 35.; NAF, 1998, 327–329.) Az a pedagógiában is megjelenő tendencia, hogy a vallás és a vallásosság fogalma új jelentést felvéve lassan elveszíti tematikus tartalmának jelentős részét, jellemző arra, amit „láthatatlan vallásnak” neveznek. A modernség vallásának kérdésében a pedagógia gazdag szakirodalommal rendelkezik, mivel a különböző pedagógiai, de különösen az iskolapedagógiai koncepciók kénytelenek voltak az iskolai vallásoktatással foglalkozni. Ez történelmi és aktualitás szempontból hiteles feldolgozást jelent. Az iskolai vallásoktatásról szóló hangos diskurzusok középpontjában a vallás lényege áll még akkor is, ha például az életforma-etika-vallástan tantárgyról van szó Brandenburgban, vagy esetleg az iszlám és a kereszténység tanításáról vitatkoznak a bajor osztálytermekben.

A reformpedagógia vallásos elemeinek vizsgálatáról készített eredmények azt mutatják, hogy abból nem tűnt el a vallás. Számos reformpedagógiai koncepció sokoldalú vallásos tartalmat tud felmutatni, és ez lendületet adott a vallásról és a vallásosságról szóló vitáknak. Az iskolareformok nyomán kialakuló koncepciók döntően járultak hozzá az iskolai vallásoktatás megújításához. A hitoktatásról folytatott 1905-ös brémai tanácskozást tekintjük a reformpedagógiai mozgalmak nyitányának. (Gansberg, 1906; Wulff, 1950; Bloth, 1961; Koerrenz és Collmar, 1994)

De a reformpedagógia gyakorlata is sokat nyert a vallás problémájával, mivel ez a kutatás központi kérdésévé vált. A hagyományos vallásoktatás, amely a Lietz, Wyneken és Geheeb vezetete nevelőotthonokban folyt, felbomlott és új formákat keresett, amelyekhez vallásos jellegű kirándulások, iskolai áhítatok, ünnepek, színházi játékok tartoztak. Több, tipikusan reformpedagógiai jellegű gyakorlat megszületését köszönhetjük az alternatívák keresésének, amelyek révén meg akarták változtatni a hagyományos vallásoktatást és helyette alkalmanként ünnepi érzést kívántak teremteni. A reformpedagógus, Fritz Gansberg ebben az értelemben beszél tehát az iskolai „ünnepnapok hangulatáról”, mely itt felváltotta a hagyományos vallásoktatást. (Gansberg, 1906) Az alternatív megoldások keresése oly messzire vezetett, hogy például Hermann Lietz az oktatás egészét liturgiai eseménnyé kívánta átalakítani. (Lietz, 1897) De a szakrális nyomok nemcsak a nevelőotthonok rítusaiban találhatók meg, hanem az építészetben is: például az iskolai csarnokokban, a szentélyekben és a kápolnáknakban. Lietz a vidéki nevelőotthonok számára a sajátosan falusi életformát javasolja, hogy az minél messzebbre kerüljön a sok veszélyt rejtő nagyvárosi élettől. Ugyanakkor ez a törekvés a vallásos aszkétizmus, a kolostorok, rendházak hagyományaihoz hasonló szemléletmódot hoz magával. A vallásoktatás és az erkölcsös-vallásos életre nevelés új formáinak megtalálása egyrészt összekötötte a vidéki nevelőotthonok alapítóit, Lietzet, Wyneket és Geheebet, ugyanakkor meg is különböztette őket vallásos meggyőződésük eltérő jellege alapján.

A reformpedagógia vallásoktatásával és vallásos nevelésével foglalkozó kutatás alapján az is feltételezhető, hogy ez a mozgalom tulajdonképpen a művészeti nevelés elősegítője is volt. (Röhrs, 1998, 102.) Ez azt jelenti, hogy a művészeti nevelés mozgalma szoros összefüggésben van 1900 körül a vallás szemlélet átalakulásával. Tény, hogy a művészeti nevelés a vallásoktatás kiegészítője lett azért, mert mindkettő hatással van értelmünkre, érzelmeinkre és lelki életünkre. Ugyanez figyelhető meg a többi tantárgynál is, mint például a vallástörténetnél, etikánál és az élettannál. Annyi már megállapítható, hogy a probléma történeti gyökere a reformpedagógia területét érintő kérdésekben van.

Ezekben a vitákban nemcsak a reformpedagógiai koncepciókat vizsgálták meg, hanem maguk a reformpedagógusok is hevesen vitatkoztak, főként az első világháború idején. Ez a tény lehetővé tette, hogy az egész problémakör a pedagógia területén kívülre kerüljön. 1900 körül a reformpedagógusok abba az értelmiségi körbe tartoztak, amely-

nek tagjai a vallásosság új formáit kutatták. Ez érvényes a monista szerveződésekre, de a szociálreform- vagy szociálpolitikai egyesületekre is. Tulajdonképpen csak a vallásosság új formáinak megtalálása az, amely ezeket az embereket összekapcsolta. Úgy tűnik, hogy az életvitelt megreformálni kívánók körében alakult ki az a pedagógiai reformmozgalom is, amelyből aztán történelmi jelenség lett. Ezek a törekvések lényegében a vallást és a természettudományokat akarták összekapcsolni. Feltételezhető, hogy az 1900-as években létrejött mozgalmaknak közös gyökerei régebbiek, valószínűleg egészen az 1848/49-es forradalmakig nyúlnak vissza. Itt kell megemlítenünk egyes szabadvallású közösségeket is, amelyek *Fröbel* óvodakoncepciójában találtak megfelelő pedagógiai hátteret. (Baader, 1998; 1999) A forradalmak leverése után még intenzívebb lett az a szándék, hogy a természettudományok eredményeit a társadalomra és a politikára is vonatkoztassák. A történettudományokban ezt a szemléletváltást az 1850-es évek realista fordulópontjának nevezik, amely *Feuerbach* nevéhez fűződik.

Abban a törekvésben, amely a természettudományokat és a vallást akarta összekötni, jelentős szerepet töltött be *Haeckel*, az evolúciós monizmus híve, és ő volt az, aki az 1900 körüli reformpedagógiára sokoldalúan és erősen hatott. (*Haeckel*, 1893) *Haeckel* 1906-

ban Jénában életre hívta a német monista szövetséget. A darwinista evolúciós elméletet a haladó társadalmi gondolatokkal kötötte össze és tevékenyen részt vett *Darwin* eszméinek németországi terjesztésében.

*Ott, ahol a reformpedagógia a vallásosság új formáira épül, a reformpedagógián belül a vallásosságra való nevelésnél éles különbség van az individualizmus és az önmegvalósítás között, valamint a közösséghez való viszonyulásban. A vallásosságra nevelés mind az önmegvalósítás, mind az individualizmus szempontjából fontos (Von Keller, Key, Zimmermann), de különösen jelentős a közösségi nevelés szempontjából, elsősorban a szociális érzékenység fejlesztése miatt.*

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a monizmusnak lényeges szerepe volt a reformpedagógia vallásosságával kapcsolatban. Itt több tudós közös munkájáról van szó: *Ellen Key* 1879-ben Londonban találkozott *Haeckellel*, és körükbe tartozott *Kalthoff* lelkes is, aki *Nietzsche*-követő volt. *Kalthoff* a Német Monista Szövetség elnökeként tevékenykedett Brémában, ahol 1905-ben reformpedagógiai memorandumot fogalmaztak meg az iskolai vallásoktatás ellen. Egyik jelentős érvük a hagyományos vallásoktatás ellen az volt, hogy a modern ember a kort monistaként látja. Az evolúciós monizmus szerintük a természetes vallások formá-

it hozta közelebb, amelyek megint csak más hagyományokkal rendelkeznek, például a misztikával, a goethei panteizmussal és a romantikával vannak kapcsolatban. Ezek a természettel kapcsolatos vallási formák jelentek meg a vidéki nevelőotthonok reformpedagógiai gyakorlatában.

Az 1900 körüli vallásosság új formái arra is választ adnak, milyen koncepcióval rendelkezett és hogyan működött a vallás és vallásosság *Darwin* után. Ugyanez jellemzi az amerikai pragmatistákat, *Dewey*-t és *James*-t is. *James* úttörő jellegű tanulmányára (A vallásos tapasztalat sokoldalúsága', 1901) a pedagógia területén is felfigyeltek, például *Key*, de ellenfelük, *Paulsen* is. Mindenekelőtt azonban a *James*-szel kialakult vita befolyásolta *Dewey* pedagógiáját. Összefoglalva elmondhatjuk, hogy 1900 körül a vallásról és a vallásosságról kialakult viták – de főként a vallásosság új formáival kapcsolatos diskurzusok – valamilyen módon a darwinizmusra reagálnak: ez vonatkozik a monizmusra, a teozófiára és az amerikai pragmatizmusra is. Kutatásuk még meglehetősen érintetlen terület, és elsősorban a pedagógiának, a történettudománynak, valamint a szociológiának van itt feladata.

Az új vallásos formák utáni kutatást nemcsak az a kérdés foglalkoztatja, hogy Darwin szerint miként létezhet a vallás, hanem hogy mit is jelent Nietzsche szerint a vallásosság. A nietzschei filozófia értelmezéséről számos, ám politikai szempontból nagyon különböző elmélet született, s a vallásosság kérdésével kapcsolatban a reformpedagógusok is állást foglaltak. Ennek nyomán különböző etikai koncepciók is napvilágra kerültek. Szembekerült a krisztusi emberképhez kapcsolódó, a szolgáló felebaráti szeretetet hirdető erőlköcs azzal az etikával, amelyben Nietzsche az önmegvalósítás elméletét fogalmazta meg.

\*

A posztmodern „barkácsvallásról” már korábban, az 1900-as évek idején beszéltek. A 20. század elején kialakult új vallásos formák megfeleltek Luckmann modern vallásosságról szóló elméletének, amely szerint az egyéni, szinkretista és evilági. Az életreform és a reformpedagógia területén a szinkretista formák kialakulásában jelentős szerepet játszott az evolúciós monizmus, a teozófia, a nietzscheizmus, az ázsiai és a pogány vallásosság miszticizmusa, de ugyanúgy a természetközpontú vallások néhány eleme is. *Nipperdey* az 1900-as reformmozgalmakat a „természetjárók vallásosságának” nevezi. Ezzel azt kívánja mondani, hogy lényegében a természet imádata, vagyis „latens panteizmus jellemzi őket”. (*Nipperdey*, 1990) De az 1900 körül fellépő természetalapú vallások formái, mint ahogy már korábban is említettem, a darwinizmusra reagálnak és különböznek a panteizmus korábbi formáitól, mivel a természettudományok inspirálták őket.

Ellen Key, Alwine von Keller, Paul Geheeb, *Martin Buber*, *Fidus*, de maga William James koncepcióját a miszticizmus befolyásolta, amely 1900 körül élte reneszánszát. A fontosabb miszticisták, akik hatással voltak rájuk: *Angelus Silesius*, *Eckhart mester* és *Spinoza*. A miszticizmus térhódítását 1900 körül részben a természettudományos-evolúciós monizmussal kötötték össze, mint ahogy erről a monista *Wilhelm Bölsche* írt *Angelus Silesius, Cherubischer Wandersmann* (A kherub vándorló) című munkájának előszavában. Ezzel szemben Ellen Key-re, Werner Zimmermannra, Alwine von Kellerre és Gustav Wynekenre Nietzsche volt hatással. A pogány vallások elemeit csak ott találjuk meg, ahol „specifikusan német vallásosság”-ról van szó, s itt megjelenik a Bibliáról szóló kritika is. Gansberg szerint a Biblia az európai kultúrától idegen, „orientális könyv” (*Koerrenz és Collmar*, 1994), amelyet nem lenne szabad gyermekek kezébe adni. Ugyanakkor felhívja a figyelmet a germánok és a Nibelung-monda jelentőségére. Hasonló érvelést találhatunk *Ernst Linde* sokat idézett művében (*Személyiségpedagógia*, 1920), vagy Hermann Lietznél, *Ludwig Gurlitn*nál, Fritz Gansbergnél és Gustav Wynekennél. Egy specifikus német vallásosság feltételezése a német nemzet alapvetően vallásos jellegét erősítené.

A megvizsgált koncepciók közül az ázsiai vallások felé csak a teozófia fordul, amelyhez még a miszticizmus hagyományai is kapcsolódnak. Emellett nagy érdeklődést váltottak ki az ázsiai vallások testi technikái, a jóga, a légzőgyakorlatok és a meditáció. A testi technikák szoros kapcsolatban állnak azzal az érdeklődéssel, amellyel az életreform a test felé fordult (mozgás, sport, gimnasztika, tánc), s amely a vallásos gyakorlat (*Baadeer*, 2001; *Wedermeyer*, 2001) és az utópia helyét vette át a világmrombolóként felfogott modernizmusban. Találóan fogalmazta meg ezt a jelenséget *Adolf Grimme*, aki tagja volt az Elsánt Iskolareformerek Szövetségének és 1930–32 között porosz szociáldemokrata kultuszminiszterként is tevékenykedett. Egy szocialista-monisztikus „vallásos iskola” mellett érvelt, és 1924-ben azt nyilatkozta, hogy „az irodák és a gyárak embertelen mindennapjaiban a testnek dómmá kell válnia, az Örök Eszme lakóházává”. (*Grimme*, 1994, 190.)

Csábító az ázsiai vallásoknál az önmegváltás teóriája, vagy a munka megvilágosító szerepe életünkben, tehát az önmegreformálás lehetősége. Key szerint a buddhizmusban a megváltás nem kívülről jön, egy külső személytől, hanem egyedül tőlünk függ. Ez a

közvetítő és az intézmények elutasítását jelenti, és emiatt lehet a buddhizmus a kereszténység alternatívája. A buddhizmus nem választja el a profánt a szakrálistól, a hétköznapi cselekedetek is lehetnek a vallásos gyakorlat végrehajtói, hiszen Buddha nem Isten, hanem megvilágosodott Ember. A buddhizmus Isten nélküli vallás, Buddha tehát a legbölcsőbb ember volt. (*Durkheim*, 1994) Ez az elképzelés találkozik az életreform és a reformpedagógia önmegreformáló gondolatával. A buddhizmus és a kereszténység reformpedagógiai értelmezése kultúr- és vallástörténeti kérdéseket vett fel azzal a véleményükkel kapcsolatban, miszerint Buddha és Krisztus, a buddhizmus és a kereszténység rokonságban lennének (*Eliade*, 1978) Mindkét vallásnál megváltó-vallásról van szó, de a buddhizmus mégis inkább az önmegváltásról beszél. Ez talán válasz lehet arra, hogy miért olyan népszerű a buddhizmus a modern, keresztény társadalmakban. A kereszténységben Krisztus a megváltónk, ezt váltja fel a buddhizmusban az önmegváltás.

A természettudomány inspirálta monizmus középpontjában az evolúció áll. Az evolucionizmus alap gondolatából 1900 körül kinőtt újvallásos koncepciók eredményeként fordult a vallás a pedagógia felé. A reformpedagógiai koncepciók kialakulását egyrészt az a fejlődésfogalom indította el, amelyet a természettudományok eredményei támasztanak alá, másrészt a vele összefüggésbe hozható, de a romantikában gyökerező eszme, vagyis a „természetjáró-vallásosság” gondolata. A romantikában valóban megjelenik az ontogenezis és filogenezis fejlődésének párhuzama, amelyre *Herder* történetfilozófiája visszavezethető. Ezt az elvet természettudományos szempontból *Haeckel* és *Key* bizonyította. Az a pedagógiai elképzelés, hogy fejlődése során az egyes ember eljuthat a fejlődés legmagasabb fokára és ezzel hozzájárulhat az emberiség megváltásához – mint ahogy *Key* „A gyermek évszázada” című munkájában *Haeckel* nyomán ezt példászerűen megfogalmazta –, ma már természettudományos szempontból bebizonyított.

A reformpedagógia többféleképpen kapcsolódik a romantikához, ami elsősorban abban figyelhető meg, hogy a vallás, értelmezése szerint, elsősorban a szívvel és érzéssel kapcsolatos, mint ahogy *Schleiermacher* is látta. Azonban az 1900-as évek vallásosságának egyéni, szinkretikus és pluralizált formái nagyban különböznek attól, ahogyan az 1800-as években reagáltak *Darwinra* és *Nietzschére*. A vallással kapcsolatos kérdésfeltevésben jelentős törésvonalat okozott a darwinizmus, és ez határozza meg, mint már említettük, a természetelvű vallások formáit. A természetközpontú vallások korábbi formáinak összekapcsolása a természettudományokkal a reformpedagógusok argumentációjában mindenekelőtt *Goethe* hatása.

Ha tehát az 1900 körüli új vallásos formákkal kapcsolatban a korábbi keresztény és nem keresztény vallásos hagyományokhoz nyúlunk vissza, akkor a vallás és a tudomány szintézisére tett kísérlet történelmi szempontból teljesen új: a hit pozícióit tudományosan, elsősorban természettudományosan határozták meg. A vallás és a tudomány kapcsolatának a kérdésében a vitáknak lett nagy szerepe. Az 1900-as évekre különösen a monizmus és a teozófia igényelte, hogy a tudományt és a vallást összekapcsolják. Mindkettőt a tudomány és a vallás kapcsolata jellemzi, a természetvallás formáit természettudományos népszerűsítéssel magyarázták meg. Amikor *Oelkers* (1996) azt a véleményt képviseli, hogy a darwinizmus csak kevésbé befolyásolta a reformpedagógiát, akkor ez a tézis már problémákkal teli, különösen ha *Georg Herbert Spencerre*, *Ellen Keyre*, *Wilhelm Preyerrre*, *John Dewey-ra*, a teozófiára vagy *Maria Montessorira* is gondolunk.

Ott, ahol a reformpedagógia a vallásosság új formáira épül, a reformpedagógián belül a vallásosságra való nevelésnél éles különbség van az individualizmus és az önmegvalósítás között, valamint a közösséghez való viszonyulásban. A vallásosságra nevelés mind az önmegvalósítás, mind az individualizmus szempontjából fontos (*von Keller*, *Key* és *Zimmermann*), de különösen jelentős a közösségi nevelés szempontjából, elsősorban a szociális érzékenység fejlesztése miatt. *Key* számára a vallásosság egy erős, önálló énképnek a forrása, ugyanúgy mint az amerikai pragmatista, *William James* számára is. *Lietz* koncep-

ciójában azonban éppen a vallásosság közösségteremtő ereje a döntő. A reformpedagógia irányvonalának középpontjában az önmegvalósítás és az autenticitás áll, de egészen más-ként jelenik ez meg Oelkers reformpedagógiai kritikájában. Az önmegvalósítás elérésében nagy szerepet játszanak a hagyományok, amelyek az 1970-es évek tapasztalatgyűjtési kultúrájának kialakításában az új szociális mozgalmaknál figyelhetők meg. Az önmegvalósításra való törekvés szoros kapcsolatban áll az individualizmussal is. Az önmegvalósításra való törekvésben több reformpedagógiai elem jelenik meg, többek között a vallásosság új formáinak keresése és a nők emancipációjának elképzelései Alwine von Kellernél, és különösen Ellen Key-nél, aki már „önkultúráról” beszél. (Key, 1906)

Összességében az új vallási formák keresésének középpontjában az individualizmus és a közösségi lét áll. Éppen ezek miatt fordul az ember a 20. század elején a vallás és a vallásosság felé. A nemzeti szocializmusban és elődeinél a „közösség” az egyedüli irány. Hasonló prioritás tapasztalható a szociológiai, illetve a szociálpszichológiai vitákban a vallás funkciójával kapcsolatban. Így emeli ki *Durkheim* híres tanulmányában („A vallásos élet alapvető formái”, 1912) elsősorban a vallás szociális, kollektív és közösségteremtő szerepét. James-t ezzel szemben a vallásos tapasztalat sokoldalúsága érdekli, amely az egyes embert stabilizálja.

A vidéki nevelőotthonokban a pedagógiai gyakorlat azon formáit jellemzik a vallási rituálék és azok közösségteremtő funkciói, amelyek magukat mint közösségeket értelmezik. Ezekkel a közösségteremtő rituálékkal való bánásmód valószínűleg más és más volt a különböző iskolákban. Így tudhatjuk meg *Klaus Mann*tól, hogy például az odenwaldi iskola napirendjétől el lehetett térni, nem kellett mindenben kötelezően részt venni. És hogy ez vajon érvényes volt-e a Lietz-féle nevelőotthonokra, az továbbra is nagy kérdés. (Mann, 2000)

Az iskolák mindennapjainak megszervezésére és a rituáléokra a reformpedagógia új vallásos formákat talált ki, amelyek még ma is működnek, ilyen például a reggeli beszélgetés (Morgenkreis).

\*

A vizsgálati eredmények alapján összeállítható egy katalógus a középpontban álló reformpedagógiai tevékenységekről, amelyek aztán szakralizálhatók. Ezek a reformpedagógia „szent kozmoszának” részei. Ezekhez tartoznak:

- a kis Jézusról való beszéd (Key, Montessori);
- beszélgetés a fiatalság szentségéről, illetve a fiatalok kultúrájáról mint vallásos kultuszról, vagy a fiatalság mozgalmáról mint vallásos mozgalomról (Wyneken, *Benjamin*);
- a tanár mint lelkész szerepe (von Keller, Lietz, Wyneken, Dewey);
- az elvárás, hogy minden tanítási óra vallásos legyen (Feljegyzés a brémai tanáregyesületről, Lietz, Key), vagy minden tanítási óra megszentelt legyen (*Linde*);
- „istenember” személye mint nevelési cél (Zimmermann);
- beszélgetés a nevelésről mint megváltásról (*Linde*, Key, Zimmermann, Lietz, Wyneken, Montessori);
- beszélgetés arról, hogy végül minden nevelési és képzési folyamatnak vallásosnak kell lennie, mivel azok a transztendenciára vonatkoznak (Wyneken, *Bonhoff*);
- az a tény, hogy az „isteni élethatalom” megnyilvánulása alapján elfogadott a negatív nevelés, a növekedni hagyás reformpedagógiai elve minden gyerekre érvényes, és minden gyermeknek joga van ehhez. Ezzel ismerik el a reformpedagógiát mint pedagógiai koncepciót vallásosnak, a Cal Bonhoff lelkészénél megfigyeltékhez hasonlóan (*Bonhoff*, 1907);
- a saját magunkra szabott nevelési elvnek mint annak a módszernek az elfogadtatása, hogy az isteni építő tervet, mely minden egyénre vonatkozik, megvalósíthatjuk: a nevelés nem más, mint az isteni, ránk ruházott feladat megvalósítása (Montessori).

A pedagógia és a nevelés szakralizálása következtében különbséget kell tennünk szakrális helyek és területek, szakrális idő, cselekedetek és személyek között. Gondolunk itt például a nevelőotthonok szakrális helyeire: kápolnákra, sekrestyékre, csarnokokra és aulákra, de maguk a nevelőotthonok is úgy működnek, mint a rendi helyek és közösségek. Szakrális idő és cselekedetek az úgynevezett „kápolnák és ájtatosságok”, de az egész nevelés is, mert ott „az emberiség megmentéséért és megváltásáért” tevékenykednek. Szakrális személyek a tanárok, egyes koncepciók esetében maguk a gyerekek is. Ha itt szakralizálásról beszélünk, akkor most nem a szó hagyományos jelentésére gondolunk, hanem egy modern értelemben kitágított, hétköznapiabb transzcendencia-fogalmat képzelünk el. A pedagógiai cselekvés szakralizálásának ilyen tipizálása hatással volt más reformpedagógiai elképzelésekre. Így került be *Peter Petersen* nevelésről alkotott tervébe (Jena-Plan) az embertársainknak nyújtandó keresztyéni szolgálat (*Retter*, 1995), vagy például *Steinernél* a „nevelés mint szolgálat” vallásos kultuszként jelent meg. (*Ullrich*, 1998)

*Natorp számára csakis a templomi vallásos nevelés garantálhatja az erkölcs kialakulását, Key számára viszont éppen a nem templomi vallásosság. De maga John Dewey is összekapcsolja az erkölcsi nevelést a vallásossággal, miközben annak a képességnek a kialakulását, hogy megfelelően tudunk bánni ösztöneinkkel és el tudunk igazodni a különböző elméletek között, szintén vallásosságnak tekintti. James ezzel szemben választóvonalat húzna az erkölcs és a vallás közé, mivel szerinte a vallás az érzelmeknek, az erkölcs pedig a tudásnak alárendelt.*

Az iskolai vallásoktatás problémája a különböző pedagógiai koncepciókban felszínre hozta a vallásnak azokat a kérdéseit, melyeket a következőképpen foglalhatunk össze:

Antropológiai összefüggésben a testi, szellemi/lelki értelemben az embrióban kimutatható az isteni szándék. (*Montessori*, 1952)

A nevelés következtében alakul ki a személyiség. Ezzel kapcsolatban az a kérdés merül fel, hogy a személyiség kialakításánál milyen szerepet játszik a vallásos dimenzió. A századforduló reformpedagógusainál, különösen a nevelőotthonok alapítóinál a vallásosságnak igen nagy a szerepe, és ők már tulajdonképpen nem a vallásoktatásról beszélnek, hanem az „egész ember neveléséről”, vagyis „a személyiség kialakításáról”. Abból indulnak ki, hogy mi is lehet a szerepe az ember életében a vallásnak, illetve a vallásosságnak, s hogy mennyire hat ez ki a személyiség fejlődésére. Emellett még az is kérdésként vetődött fel, hogy a személyiség

gondolatát, illetve az egyes emberek felelőségében a lelkiismeretet keresztyéni módon, pontosabban protestáns értelemben kell-e elgondolni. Ezzel egybecseng a wilhelmiánus társadalom kultúrákritikai köreiben elterjedt felfogás, hogy a modernség krízisei csakis kulturális megújulás útján oldhatók fel. A kultúra hordozójaként jelent meg a személyiség, amely aztán a kulturális megújulás eszközévé lépett elő. (*Graf*, 1989) Ezért került az 1900-as években oly heves viták középpontjába az egyéniség és a vallás szerepe a személyiség kialakításában. Ezen viták középpontjába a személyiségfejlesztés kérdésén túl nem-specifikus dimenziók is bekerültek, mivel más-más koncepciók hatékonyak a fiúk és a lányok számára.

A vallás kérdése az erkölccsel kapcsolatban merült fel, miután az erkölcs a személyiségfejlesztés közvetlen része. Azt a kérdést tették fel, hogy a vallás, illetve a vallásosság valóban szükséges-e az erkölcsi normák kialakításához? Az igen választ képviseli az újkantianus *Paul Natorp*, de *Hermann Lietz* és *Ellen Key* is. *Natorp* számára csakis a templomi vallásos nevelés garantálhatja az erkölcs kialakulását, *Key* számára viszont

éppen a nem templomi vallásosság. De maga John Dewey is összekapcsolja az erkölcsi nevelést a vallásossággal, miközben annak a képességnek a kialakulását, hogy megfelelően tudunk bánni ösztöneinkkel és el tudunk igazodni a különböző elméletek között, szintén vallásosságnak tekinti. James ezzel szemben választóvonalat húzna az erkölcs és a vallás közé, mivel szerinte a vallás az érzelmeknek, az erkölcs pedig a tudásnak alárendelt.

Végül a szociális kérdésekben, a gondoskodásban is felmerül a vallásosság szerepe, mint például *Gertrud Bämernél*, *Alice Salamornál* és *Adele Schreibernél*, tehát az elkötelezett népmozgalmi szociálreformerek körében: azt képviselik, hogy a szociális érzékenység vallásosság nélkül nem alakulhat ki.

A reformpedagógia vallásos dimenzióinak elemzése, más eredmények mellett, választ ad arra a problémafelvetésre, hogy miért is nem megoldott a modernség pedagógiájában a vallás kérdése és milyen rendszerező összefüggésekben merül ez fel.

Ezekben a dimenziókban az ember belső világának gyógyulása áll a középpontban, azt mutatja meg, hogy a szekularizáció nem azonosítható a keresztényi gondolatok eltűnésével, hanem éppen azok elterjedését jelenti. És ez a fejlődés nemcsak a pedagógiát érinti.

Feltűnő, hogy miként nyúlnak túl ezek a viták a vallás és teológia más területeire, mint például a vallásosság átalakulására is. Például egy erős keresztény kultúrában megjelenő új vallási paradigmának a keresztény hagyományokkal való azonosulás miatt igen korlátozott mozgásteret van, mivel a köznapi vallásosságnak kapcsolódnia kell a keresztény kultúrához. Ez jól látható a századfordulói evolúciós monizmuson, a vallás és a darwinizmus szűkebb értelmezésén és a nietschei vallásosság különböző változatain. E formák ötvözetével szemben a katolicizmus ebben az értelemben egységesebbnek tűnik, és nem oly sérülékeny, mint a protestantizmus és a zsidó vallás. Az 1900-as évek vallásosságának új formáival kapcsolatban megfelelőbb lenne, ha a vallásosságról és a vallásokról mint vallásról beszélnénk, amely különböző hitrendszereket jelent.

Vallásos viták ugyanis ott keletkeznek, ahol nem az állandóság, hanem a változás kihangsúlyozott. „A vallásos nyelvhasználatra összességében a nagy változékonyság a jellemző. A szent szövegekben – régi formáik ellenére – igen nagy a belső modernizálásra való képesség.” (*Graf*, 1999, 1013.) Ez az elmélet érvényes a pedagógiára is. A reformpedagógia vallásos dimenziói nem feltétlenül a modernség ellen vannak. A reformpedagógiát nem mondhatjuk antimodernnek, ha a vallásosság formáira gondolunk, amelyek nem felekezethez kapcsolódnak, de abból a szempontból sem, ha a vallásosságot úgy értjük, hogy az egyén önmegvalósításának ez az útja.

Egyébként döbbenetes, hogy milyen sokáig elekerülték a reformpedagógia jól látható vallásos dimenziói a neveléstörténet figyelmét. Ez sokkal inkább a modernség szemléletmódjával függ össze, mint a szekularizált társadalommal, egy látásmóddal, amely csak az utóbbi évek kutatásaiba került be. A tanulmányunk mottójaként idézett *Derrida*-szöveg a vallásnak mint jelenségnek a kezelésével kapcsolatos nehézségekre mutatott rá, és így egyrészt a vallás feltételezett ellenzőit, másrészt a felvilágosodást, az értelmet, a tudományt és magát a kritikát bírálja. Derida azonban óv bennünket attól, hogy a vallást és a politikát összekapcsoljuk. Itt válhat feszültségekkel terhessé a reformpedagógiához vezető történeti ív, hiszen a reformpedagógia vallásossága nem ott jelentkezik problémaként, ahol az önmegvalósítás útjaként élük meg, hanem ott, ahol világmegváltó programokkal, önzéssel, politikával és nacionalizmussal hozzák kapcsolatba.

A reformpedagógiáról összességében a következőket állapíthatjuk meg: a reformpedagógia az „új emberideált” fogalmazza meg, ám ez az „új ember” nem ritkán az „új vallásos ember” képében értelmezendő. De hogy miként látjuk magunk előtt, az már nagyon különböző lehet: Lietznél inkább népies, Key-nél monista-evolúciós és nietschei, aki a hitet az emberi fejlődés legmagasabb mércéjének tekinti. Geheebnél a transzcendens ember a természetvallással, a buddhizmussal és a hinduizmussal van kapcsolatban.

Wynekennél az új vallásosság egy nietzschei jövőprojektet jelent, Montessorinál pedig katolikus-kozmikus vallásosságot, s végül Dewey-nál a demokrácia előfeltételét. A különböző reformpedagógiai koncepciókban tehát a vallásnak és vallásosságnak ez a sokszínűsége, sokoldalúsága jelenik meg.

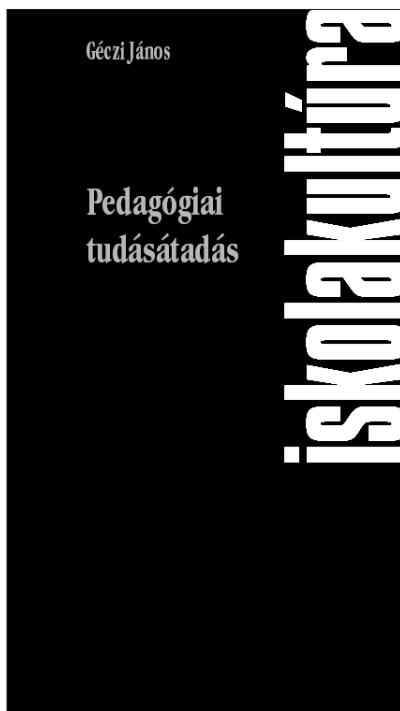
## Irodalom

- Baader, M.S. (1998): „Alle wahren Demokraten tun es.” Die Fröbelschen Kindergärten und der Zusammenhang von Erziehung, Revolution und Religion. In: Jansen, C. – Mergel, T. (Hrsg.): *Die Revolutionen von 1848/49*. Göttingen. 206–225.
- Baader, M.S. (1999): Die Politisierung des Fröbelschen Kindergartenprojektes durch die Revolutionen von 1848/49. In: Kemitz, H. – Apel, H.J. – Ritz, C. (Hrsg.): *Bildungsideen und Schulalltag im Revolutionsjahr 1848*. Hohengehren. 51–64.
- Baader, M.S. (2001): Heilige Körper im deutschen Jugendstil: Fidus' Lichtgebete. In: Bilstein, J. – Winzen, M. (Hrsg.): *Big Nothing*. Köln. 171–188.
- Baader, M.S. (2002): *Transformationen des Religiösen. Religiöse Dimensionen von Reformpädagogik 1880–1950*. Manuskript Potsdam.
- Bloth, P. (1961): *Die Bremer Reformpädagogik im Streit um den Religionsunterricht. Eine Studie zu Theologie und Methodik des Religionsunterrichtes in der Volksschule des frühen 20. Jahrhunderts*. Dortmund.
- Bonhoff, C. (1907): Religiöse Erziehung. In: Schreiber, A. (Hrsg.): *Das Buch vom Kinde*. Berlin – Leipzig. 211–215.
- Derrida, J. – Vattimo, G. (Hrsg.) (2001): *Die Religion*. Frankfurt/M.
- Dewey, J. (1986): *Erziehung von und durch Erfahrung*. Eingef., ausgew. u. komm. v. Helmut Schreier. Stuttgart.
- Durkheim, E. (1994): *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt/M.
- Eliade, M. (1978): *Histoire des croyances et des idées religieuses*. Paris.
- Gansberg, F. (Hrsg.) (1906): *Religionsunterricht Achtzig Gutachten*. Ergebnis einer von der Vereinigung für Schulreform in Bremen veranstalteten allgemeinen deutschen Umfrage. Leipzig.
- Geheeb, P. (1927): Die Errichtung der Andachten in der Odenwaldschule. In: *Der neue Waldkauz. Zeitschrift der Odenwaldschule*. I. Jg. II.4, 40–45.
- Graf, F. W. (1989): Rettung der christlichen Persönlichkeit. Protestantische Theologie als Kulturwissenschaft des Christentums. In: Vom Bruch, R. – Graf, F.W. – Hübinger, G. (Hrsg.): *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900*. Stuttgart. 103–132.
- Graf, F.W. (1999): Religion und Globalisierung: In: *Nach Gott fragen. Über das Religiöse*. Sonderheft Merkur. Jg. 53. 1009–1015.
- Grimme, A. (1924/1994): Die religiöse Schule. In: Oesterreich, P. (Hrsg.) (1924): *Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau: Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volkskultur-Schule*. Berlin, S. 204–222, abgedruckt in Koerrenz – Collmar 1994, 177–195.
- Haeckel, E. (1893): *Der Monismus als Band zwischen Wissenschaft und Religion*. Glaubensbekenntnis eines Naturforschers, vorgetragen am 9. October 1892 in Altenburg. Bonn 1893.
- James, W. (1902/1997): *Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur*. Mit einem Vorwort von Peter Sloterdijk. Frankfurt/M.
- Von Keller, A.: *Unveröffentlichte Autobiographie* (ca. 1950). Archiv der Odenwaldschule Oberhambach.
- Key, E. (1902/1992): *Das Jahrhundert des Kindes*. Neu herausgegeben mit einer Einleitung von Ulrich Herrmann. Weinheim.
- Key, E. (1906): *Der Lebensglaube*. Betrachtungen über Gott, Welt und Seele. Berlin.
- Koerrenz, R. – Collmar, N. (Hrsg.) (1994): *Die Religion der Reformpädagogen*. Ein Arbeitsbuch. Weinheim.
- Linde, E. (1920): *Persönlichkeits-Pädagogik*. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsweise Rudolf Hildebrands. 5., erw. Aufl. Leipzig.
- Lietz, H. (1897): *Emblosthobba*. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Berlin.
- Luckmann, T. (1991): *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (2000): *Die Religion der Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Mann, K. (2000): *Kind dieser Zeit*. Reinbek.
- Näf, M. (1998): *Geheeb, Paul. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule*. Weinheim.
- Nipperdey, T. (1990): *Deutsche Geschichte 1866–1918*. Bd. I: Arbeitswelt und Bürgergeist. München.
- Oelkers, J. (1996): *Die Reformpädagogik*. Eine kritische Dogmengeschichte. 3., erw. Aufl. Weinheim.
- Oelkers, J. (1997): Ist säkulare Pädagogik möglich? In: Burmeister, H.-P. – Dressler, B. (Hrsg.): *Werterziehung in der Pluralität. Herausforderungen an Theologie und Pädagogik*. Loccum, 13–35.
- Osterwalder, F. (1998): Der Erzieher als nationaler Prophet. Nation, Seele, Kind und Entwicklung – liberale Theologie als Kontext deutscher Reformpädagogik. In: Rülcker, T. – Oelkers, J. (Hrsg.): *Politische Reformpädagogik*. Bern, 125–150.

- Reiter, H. (1995): *Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen*. Weinheim.
- Röhrs, H. (1998): *Die Reformpädagogik*. Ursprung und Verlauf unter internationalen Aspekt. 5., erw. Aufl. Weinheim.
- Schäfer, W. (Hrsg.) (1970): *Paul Geheeb- Briefe*. Mensch und Idee in Selbstzeugnissen. Stuttgart.
- Schreiber, A. (Hrsg.) (1907): *Das Buch vom Kinde*. Berlin, Leipzig.
- Ullrich, H. (1998): Freie Waldorfschulen. In: Kerbs, D. – Reulecke, J. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880 bis 1933*. Wuppertal, 411–424.
- Wedemeyer, B. (2001): „Ich-Kultur“ und „Aller Sport“. Der Monte Verita als Initiator und Spiegelbild neuer Körperkonzepte. In: Schwab, A. – Lafranchi, C. (Hrsg.): *Sinnsuche und Sonnenbad. Experimente in Kunst und Leben auf dem Monte Verita*. Zürich. 90–103.
- Wulff, H. (1950): *Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft. Gestalten und Generationen aus hundert Jahren (1848–1948)*. Band I. Bremen.
- Wyneken, G. (1920): *Der Kampf für die Jugend*. Jena.
- Wyneken, G. (1928): *Schule und Jugendkultur*. Jena.
- Wyneken, G. (1963): Was ist „Jugendkultur“? In: Kindt, W. (Hrsg.): *Schriften der deutschen Jugendbewegung*. Düsseldorf. 116–128.
- Wyneken, G. (1922): *Wickersdorf*. Lauenburg.
- Zimmermann, W. (1921/1947): *Erlösende Erziehung*. 1. Aufl. 1921; überarb. Neuauf. 1947. Lauf bei Nürnberg.

Forrás: Christoph Wulf – Hildegard Macha – Eckert Liebau (2004, szerk.): *Formen des Religiösen. Pädagogisch-antropologische Annäherungen*. Beltz Verlag/Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

**Pálvölgyi Ferenc fordítása**



Az Iskolakultúra könyveiből

## A reformpedagógia vallásos dimenziói

*Milyen szerepe van az emberi gondolkodás 19–20. századi változásainak, vagyis a különböző filozófiai és vallási elképzeléseknek a reformpedagógiai koncepciók arculatának, sajátos elemeinek és gyakorlatának kialakulásában – e tanulmányban erre a kérdésre igyekezünk választ keresni.*

A pedagógiai gondolkodás reformelképzelései a gyermeki fejlődés tudományos szemléletű tanulmányozása kapcsán születtek meg és váltak gyakorlattá. A 19–20. századi nevelési reform iskolahumanizáló törekvésének történeti gyökerei az ókori szerzőktől a gyermektanulmányi mozgalom kialakulásáig nyúlnak vissza. A „félelemmentes tanulás” alap gondolata főképpen *Platón, Szent Ágoston, Rotterdami Erasmus, Comenius, Rousseau és Pestalozzi* műveiben mutatható ki. (1) A reformpedagógia kialakulása azonban a gyermek humanisztikus szemléletén kívül a modern ipari társadalomban lejátszódó jelentős életformaváltozást okozó folyamatokra, a pozitívista tudomány-szemléletű pedagógiai és pszichológiai törekvésekre, valamint a kor gondolkodásában megjelenő irracionális filozófiai és vallási elemek megjelenésére vezethető vissza. (2) A kor társadalmában megfigyelhető szociológiai jelenségek elemzésével, továbbá a pedológia eredményeinek bemutatásával és értékelésével ma már könyvtárnyi szakirodalom foglalkozik. Azonban a harmadik terület – a különböző világnézeti és vallási jelenségek háttérelmzése – még napjainkban is kevésbé feldolgozott témának számít.

A reformpedagógia vallásos jegyeire vonatkozó szakirodalom első kritikai forrásgyűjteménye 1994-ben jelent meg *Ralf Koerrenz* és *Norbert Collmar* szerkesztésében. (3) A reformpedagógia vallásos dimenziói feltétlenül összefüggésben vannak a modernségben kialakuló szekularizált-individualista vallásossággal, a „láthatatlanná váló”, földi életre koncentrált és erősen piacközpontú vallásos jelenségekkel. A modern-posztmodern világban megjelenő funkcionális vallásfogalom értelmezésével és a lejátszódó folyamatok valláspszichológiai és vallásszociológiai elemzésével *Luckmann* (4) (1991) és *Gál* (5) (1997) foglalkozott behatóbban. Az eddigi eredmények egyik igényes összefoglalására *Meike Sophia Baader* (2002) tanulmányában bukkantunk rá. (6) A szerző izgalmas okfejtés keretében ered annak nyomába, hogy a modernizmus és a szekularizáció ellenére miért nem tűnt el a vallás a pedagógiából. Vizsgálatai eredményei azt mutatják, hogy az ember eredendően transzcendens irányultsága a reformpedagógiákban új formákat keresett iskolai áhítatok, vallásos kirándulások és „ünnepi hangulatok” képében. Baader a vallásosság új elemeit a társadalomban megjelenő, de az intézményes vallások gyakorlatától eltérő szakrális törekvésekkel magyarázza. Ide tartoznak a különböző monista szerveződések és fejlődésemelvények (*Darwin, Haeckel* és *De Chardin*), az életreform-mozgalmak (*Fidus*), a miszticizmus és okkultizmus (*Blavatszkij*), a keleti vallások hatásai, az önmegvalósítás-elméletek (*Nietzsche, James*) és a szinkretikus teozófiai és antropozófiai elképzelések (*Steiner*). A reformnevelés felismerte a vallásosság értékeit, melyek az erős és önálló énképben gyökerező testi-lelki harmónia, a gazdag individuális belső világ, a karitatív közösségi dimenzió és a magasztos végső célokra irányuló helyes önmegvalósítás különböző formáiban jelentkeznek. A tanulmány konklúziója szerint a szekula-

rizált társadalomban is van hit, de ez többnyire eklektikus és nem feltétlenül intézményes. Kedvező konstellációk esetén a vallásosság az egyén „közösségorientált önmegvalósítását” támogató formában jelenik meg.

A reformpedagógia vallásos problémakörének újabb aspektusait *Németh András* (2002) tanulmányában találtuk meg. (7) A szerző véleménye szerint a reformpedagógia különböző társadalmi- és életreform-mozgalmakba ágyazódva, mintegy azok ideológiájához kapcsolódva jelenik meg. Figyelembe veszi *Jürgen Oelkers* (1989) kritikáját (8), amely megkérdőjelezi a reformpedagógia elméletének és gyakorlatának originális jellegét és működésének eredményességét. Oelkers szerint a reformpedagógia a felvilágosodás elméleti paneljeiből építkezik, pedagógiai gyakorlatának elemei már korábban is léteztek, s ezek soha nem váltottak ki széleskörű közoktatási reformokat. A reformpedagógia lényegét tehát nem didaktikai-metodikai oldalról lehet megragadni, hanem a kor gyökeres társadalmi-gazdasági-kulturális és mentalitásbeli változásaival összekapcsolódva kell megérteni. A metasztintű összefüggések megfogalmazásában nem kerülhetjük el az életreform-szubkultúrák, az egyéni önmegvalósítás-modellek, a társadalom mélyrétegekben működő irracionális erők, a világfelfogás-elméletek és életfilozófiák, valamint a közgondolkodásban terjedő vallásos eszmék vizsgálatát. *Németh András* interpretációjában a reformpedagógia „a társadalmi elidegenedés ellenkultúrájának” része, melyben életmód- és testkultúra-mozgalmak, természet- és környezetvédelmi irányzatok, öltözködési reformok, vegetáriánus- és természetgyógyászati elképzelések, vagyis életreform-mozgalmak jelentik a felszín hullámzó világát. A mélyben azonban a felvilágosodás gondolatvilága mellett különböző spiritualista, okkultista, panteista, aszketikus és mitikus szellemiség munkálkodik, melyek a legkülönbözőbb társadalomtörténeti és hatástörténeti kontextusba ágyazottan jelennek meg a 20. század folyamán. A kutatások még kezdeti stádiumban vannak, s a továbbiakban érdekes eredményeket hozhatnak napvilágra.

*A vallás mint a reformtörekvéseket integráló tényező szerepe azért is érdekes, mert a 20. századi világtörténeti események köztudottan az elvallástalánodás, a szekularizáció jegyeit hordozzák magukon, és az uralkodó ideológiák valóban ezt is hirdetik. A világégések eszmei háttere azonban nem vezethető le egyetlen bevett, intézményes világvallás tanításából sem, sőt ezek éppen az emberi élet és a humanisztikus értékek védelmének álláspontján vannak. Ha ez így van, akkor az ellentmondások feloldása érdekében tisztáznunk kell, hogy mit is értünk valláson.*

Az Iskolakultúra 2004/3. számában jelent meg egy újabb tanulmány *Ehrenhard Skiera* tollából az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia összefüggéseiről. (9) A szerző érzelmi oldalról közelít a probléma felé, látásmódja szerint a 19. század végén és a 20. század elején kibontakozó különböző életreform-mozgalmak valamiféle „gyógyulást” kerestek. Be akarták gyógyítani a technikai civilizáció által az emberi lélekben és a Földön ütött sebeket. A „gyógyító terápiák” kínálatában különböző kvázivallásos, mitológiai, spirítisztikus, politikai és pszeudotudományos eszmék és világfelfogások kavarnak, melyek közös vonása a vágyakozás egy jobb, egy „új világ” felé, egy valódi közösség, az organikus egységbe szerveződő teljesség és harmónia megélése iránt. Az új emberideál az akarat, az érzelem és a heroikus szabad cselekvés „új embere”. Az életreform-mozgalmak meghirdették „a Harmadik Út Evangéliumát”, mely a kapitalizmuson és a szocializmuson túllépve olyan társadalom kialakításáról szól, amelyben majd mindenki a másik ember barátjává, testvérévé válik (Fidus). Maga a reformpedagógia szintén életreform típusú mozgalom, benne szinte minden, a modern ember megváltására törekvő reformirányzat motí-

vuma megtalálható. A reformpedagógiai evangélium „megváltója a Gyermekek”, ennek komplementer eleme „a trónjáról letaszított Tanár”. Kozmikus rend részei vagyunk, a pedagógia a „közösségi lélek” megteremtésén keresztül felelős az új világ és társadalom megteremtéséért (*Montessori, Petersen*). A reformpedagógia teljes mélységében csak később, a kibontakozását segítő mozgalmak, racionális és irracionális jelenségek, okkult és vallásos elemek civilizációkritikai hátterének feltárása után értelmezhető.

Skiera összefoglalja a Harmadik Út Evangéliumának főbb forrásait. Ezek között az első az „új spiritualitás”, amely az ember-természet-kozmosz összetartozását hirdeti. Ide tartozik a teozófia (Blavatszkij) és az antropozófia (Steiner), a művészetvallás (*Stefan George*), a távol-keleti vallások (India, Kína, Japán), a szinkretizmus különböző formái, a „reformkereszténység” és a germán-újpogány mozgalmak. Mindegyik irányzat arra törekedett, hogy az evilági boldogság megteremtését hirdetve betöltse a 20. század elején létrejött spirituális vákuumot. Ebbe a csoportba sorolható az önmagát a „földi élet vallásaként” definiáló életreform-mozgalom is, amelynek világnézeti alapja tartalmaz egy lényegében szekularizált, gnosztikus-eszkatologikus megváltástant. (10) A reformerek szerint az új nevelés „vitális-spirituális” koncepciója segítségével leküzdhetjük a világtól történő elidegenedésünket, s végre kezünkbe vehetjük sorsunkat és megvalósíthatjuk önmagunkat.

Mindhárom tanulmány közös véleménye, hogy a reformpedagógiai mozgalmak mögött világ-felfogások, világszemléleti perspektívák működnek, és a belőlük fakadó gyakorlati cselekvési programok alkotják azt a felszínt, amely a mélységben zajló folyamatokat eltakarja. Az eddig megfogalmazott gondolatokban plasztikusan rajzolódott ki a reformpedagógia kívülről látható, érzékelhető világa, ami a fentebb vázolt sokszínű elképzelésekben öltött testet. Abban is megegyeztek az idézett szerzők, hogy a reformpedagógiában gyakran felbukkanó vallásos elemek kulcsfontosságúak a jelenségek megértése szempontjából, sőt egybehangzó álláspontjuk szerint maga a reformpedagógiai mozgalom rendelkezik egy sajátosan spirituális színezettel. A vallás mint a reformtörekvéseket integráló tényező szerepe azért is érdekes, mert a 20. századi világtörténeti események köztudottan az elváltalanodás, a szekularizáció jegyeit hordozzák magukon, és az uralkodó ideológiák valójában ezt is hirdetik. A világegészek eszmei háttere azonban nem vezethető le egyetlen bevett, intézményes világvallás tanításából sem, sőt ezek éppen az emberi élet és a humanisztikus értékek védelmének álláspontján vannak. Ha ez így van, akkor az ellentmondások feloldása érdekében tisztáznunk kell, hogy mit is értünk valláson. (11)

A vallás (religio) lényege *Cicero* meghatározása szerint „az istenekkel szemben fennálló kötelességek teljesítése”. (12) Ezt a definíciót a keresztény kultúrkörben *Aquinói Szent Tamás* fogalmazta meg legpontosabban, amikor azt mondta: „a vallás az igazságosság alapján Istenhez rendeli az embert”. (13) Ez a vallásfogalom azonban más kultúrákban nem feltétlenül érvényes. A pozitívista tudomány is megalkotta a maga definícióit. *Durkheim* a szent dolgokra vonatkozó hiedelmek és gyakorlatok egységes rendszerének tekintette a vallást, *William James* inkább gyűjtőfogalomként értelmezte, míg *Max Weber* egyenesen tagadta, hogy megadható lenne egy ilyen fogalom. (14) A valláspszichológia racionális, emocionális és szociológiai elméleteket különböztet meg. A racionális elmélet klasszikusa *Comte*, aki az ember szellemi fejlődésének első, teológiai szakaszát érti vallás alatt, melyet végül a pozitív tudományoknak kell legyőzniük. (15)

A pszichológiai közelítés szerint a vallás az ismeretlentől való félelem, vagy *Freud* szerint a gyermekkori élmények projekciója. (16) A *Jung*-féle irányzat interpretációjában a vallásos tapasztalat belső világunk része, mely a kollektív tudattalanban és az archetipikus emlékezetben gyökerezik. (17) *Erich Fromm* tágabb vallás-definíciója szerint egyetlen kultúra sem létezhet vallás nélkül. A vallás a közösség által elismert sajátos eszme, amely lehet például egy tudományos rendszer, a nacionalizmus, vagy bármi, aminek átfogó jellege van. A vallásos hit nem neurotikus, hanem teljesen normális. (18) Igen ér-

dekes *Viktor E. Frankl* bécsi pszichiáter vallásfogalma, aki a személyiség fontos összetevőjének tartja a vallásosságot. A vallás degradációja okozza a modern ember kényszerneurózisait. A vallás újrafelfedezése pedig a lelki egészség visszanyerésének alapvető eszköze (logoterápia). Frankl az emberi személyiséget háromdimenziós szerkezetűnek tartja, mely csak a test, a lélek és a szellem egységében értelmezhető. Isten és a vallás misztériuma az ember számára azért gyógyító, mert lehetőséget kínál az önértelmezésre és a lét végső értelmének felismerésére. (19)

A szociológiai elméletek szerint a vallás lényege a legitimáció, az uralkodó osztály hatalmának megőrzése. *Marx* „a nép ópiumának” nevezi a vallást (20), de a vallás lényegéről valójában semmit nem mond, kizárólag politikai céljai vezetik. Arról is megfélekedzik, hogy a kommunizmus osztálymentes társadalmának eszméje ugyanaz a „kábitó-szer”, mint amit a vallásban kritizál. Durkheim a vallást a társadalom egyénre gyakorolt kollektív hatalmának tartja. (21) Probléma, hogy a közösségi nyomás nem garantálja a cselekedet erkölcsös voltát. A későbbi kutatók árnyaltabban közelítették meg a vallás funkcionális felfogását, mintegy rávilágítva azokra a hasznos következményekre, melyeket a vallásos gondolkodás nyújthat. A vallás érzelmi stabilitást ad, értékek forrása, segíti az önmegértést, nevelő szerepe van, vagyis humanizáló funkcióval rendelkezik. A vallás a világ talányára próbál választ adni.

A vallás keresztény értelmezésében Isten a létezés végső alapja és a világ Teremtője. Isten az embernek ingyen ajándékozta szeretetét, melynek elfogadása és méltó viszonzása az ember számára felkínált lehetőség az örök boldogság elnyerésére. A keresztény vallás Isten és ember kegyelmi kapcsolata, misztikus közössége.

A vallásosság tehát az ember lényegéhez tartozik, és olyan sokszínű módon nyilatkozik meg, mint maga az emberi természet. Elemzésünk igyekezett a vallás fogalmáról összetett képet rajzolni annak érdekében, hogy lássuk: a szekularizáció önmagában nem jelent feltétlenül Isten nélküli világot. A modern ember gyakran elfordul az intézményes vallásoktól és más megoldást keres misztikuméhségének csillapítására. Ez az útkereső törekvés a reformpedagógiák vallásos színezetében is tükröződik. Azonban nem minden út vezet el az áhított boldogsághoz. Arra vonatkozóan, hogy az embernek miféle választási vagy döntési lehetősége van saját világmentelkezésének és önmeghatározásának kérdéseiben, érdemes további eszmetörténeti kutatásokat végezni.

Az ember a világ és önmaga viszonyát (a szkeptikusok kivételével) alapvetően kétféleképpen foghatja fel: vagy monista, vagy dualista módon gondolkodhat. Ezek a világnézeti szemléletmódok az ókortól napjainkig változatlanul jelen vannak, időnként felbukkannak, megerősödnek, majd visszaszorulnak, de csak azért, hogy egy későbbi korban, kedvezőbb feltételek mellett újra erőre kaphassanak. Amíg ember létezik a világban, az alapvető gondolkodási struktúrák megőrződnek és bármikor működésbe léphetnek. A 20. század plurális szellemi kozmosza ugyancsak kedvezett a különböző világmentelmezések újbóli megjelenésének. Ennek legjobb bizonyítéka éppen az életreform-mozgalmak színes kaleidoszkópja. Vizsgáljuk meg, hogy ezek mögött milyen világnézeti elképzelések állhatnak.

Az ember egyik választási lehetősége az egységelvű világnézet, a monizmus. Ennek lényege, hogy a mindenségben belül az összes létező, anyagi és szellemi természetű egyaránt egységbe vonva, ugyanazon világegység részeként értelmezendő. Az istenség és az emberség végső soron egyneműnek, azonosnak vehető. Az alapelv: „minden Egy”. Két változata van: minden alapvetően szellemi jellegű (miszticizmus), vagy minden alapvetően anyagi jellegű (materializmus). Ami más, mint az alapelv, az vagy látszat vagy az Egynek másféle megjelenési módja, árnyéka, tükörképe. (22) Ide sorolható Platón, a keleti vallások többsége, *Marx*, az okkult alapelméletek, a teozófia és az antropozófia. Vallási megjelenésében a monizmus általában panteizmust jelent, ami a világmindenséget azonosítja Istennel vagy az „istenséggel”. Panteista a legtöbb keleti vallás, így a hinduizmus és nyilvánvalóan a taoizmus is, bennük a különféle ciklikusságot, visszatérést hir-

dető eszmékkel (lélekvándorlás). A monizmus nagy veszélye, hogy az embernek lehetősége van arra, hogy önmagát „ismerje fel” istenként. Itt nem kell másra, csak az „Übermensch” náci víziójára utalnunk. (23)

Az ember másik választási lehetősége a kettősségelvű világgép, a dualizmus. Eszerint két alapelv van a világban, de ezek ellentétben állnak egymással: szellemi-anyagi, jó-rossz, lélek-test, világosság-sötétség. A dualizmus szerint Isten csupán szellemi világot teremtett, az anyagi világ teremtője a Sátán, ennél fogva az anyagi valóság eredendően rossz. Ilyen gondolkodású volt a perzsa vallás és a gnosztikus iskolák egy része. A gnosztikus dualizmust vitték tovább a középkorban a katarok és a rózsakeresztesek, később a szabaddóműves páholyok is. A sátánisták felfogása szintén dualista, ők azt vallják, hogy a Sátán ugyanolyan hatalmas, mint Isten.

Különleges helyet foglalnak el a világtérképek között az isteni kinyilatkoztatásokon alapuló vallások (judaizmus, kereszténység, iszlám). Az európai kultúra talán legerősebb pillére a zsidó-keresztény vallási hagyomány, amely nem dualista, nem monista és nem panteista. A kinyilatkoztatásokon alapuló keresztény világnézet realista, mert számol a világegyetem mérhetetlen erőivel szemben az ember gyengeségével, esendőségével. A keresztény nézőpontból Isten a világmindenség egyedüli teremtője, s a Teremtő nem lehet azonos azzal, amit alkotott. A világ Istentől függő, kontingens viszonyban van, de Isten nem függ a világtól. A teremtésnek volt kezdete és lesz vége. A rossz a teremtett lények szabad akaratából jött létre, amikor letértek az Isten által megszabott útról. Így az Isten képmására teremtett ember (24) akkor nyeri el örök boldogságát, ha visszatér az Isten által kijelölt útra. A realista világgép arányosan mutatja be a világ és az ember viszonyát, ugyanakkor egyéni értékeire és szabad akaratára is figyel, amikor kijelöli a személyes üdvösség útját és lehetőségi feltételeit. (25)

A saját boldogulását és önmaga megvalósítását kereső ember minden korban szimbolikus választás előtt áll. A reformpedagógiák kibontakozásának idején jól érzékelteti ezt az életérzést a már említett Fidus (26) allegorikus festménye, mely a „harmadik út” felé forduló ember bizakodó optimizmusát ábrázolja. A kép heurisztikus sugallata szerint a filozófiai-politikai értelemben vett „nyugati” és „keleti” út nem a kívánt irányba vezet. A kapitalizmus dualista színezetű és antihumánus társadalomfilozófiája legalább olyan hamisan cseng, mint a szocializmus monista-materialista világgépe és a javak jövőbeli egyenlő elosztásáról szóló utópiája. A megfelelő, „középső” út lényegében maga az Ember, kibontakozó értékeivel, öngyógyító-önérvényesítő törekvéseivel együtt. A felkelő nap fénye felé forduló ragyogó emberi alak a természetbe és önmagába vetett hittel lép egy új világ felé vezető útra. Az ábrázolás stílusjegyei, a szentképekre emlékeztető kompozíció misztikus hangulata önmagában is vallásos asszociációkat kelt.

Tanulmányunk elején már foglalkoztunk a vallás sokszínű fogalmának bemutatásával. Láthattuk, hogy több teoretikus véleménye szerint a vallás az emberi jelenség lényegéhez tartozik. Az ember értelme behatol a világ titkaiba, ám megismerésének pillanatnyi határain túl még nagyobb talányokba ütközik. Esendőségének, végességének, viszonylagos tehetetlenségének szubjektív tapasztalata arra készíti őt, hogy ennek kompenzálása érdekében a hit erejéhez és az abból fakadó remény támogatásához forduljon. (27) A hit mint emberi alapjelenség nagyon változatos formákat ölthet: hit a világ eredendő jóságában és a Teremtő szeretetében, hit az ember saját tudásában és szellemi erejében, hit a szerencsében és a jövőben, hit a Világegyetem erőiben vagy a mitikus természet testetleket gyógyító ajándékaiban. A hit és a remény ad lehetőséget céljaink kitűzésére és erőt ezek elérésére. A 19–20. századi pedagógiai reformok háttérében zajló kedvezőtlen világfolyamatok – a társadalmi elidegenedés, az erőszak, a politikai feszültségek és a háborúk borzalmai – egyre kisebb teret engednek a humánus és az emberi értékek kiteljesedésének. Ellenhatásképpen viszont nő a remény, s vele együtt a meggyőződés, hogy a teljes emberi élet és az értékekben való személyes kibontakozás egy másik úton mégis

elérhetővé válik. A világot szebbé és emberibbé formálni szándékozó életérzésnek a társadalmi-politikai és művészeti kifejeződéseken túl vallásos dimenziói is vannak. (28) A vallásos elemek szinte valamennyi reformpedagógiai irányzatban megtalálhatók, sőt néhány koncepció lényegét képezik (Steiner, Montessori).

Az eddigi vélemények összefoglalásaként az alábbi lényeges jelenségek, folyamatok és tendenciák képezik a 20. századi reformpedagógiák mögött kirajzolódó összefüggő, szükségszerű és logikus eszmei hátteret, s egyben cselekvési programot is:

- a társadalmi elidegenedés és az ökológiai krízis káros következményeinek felismerése;
- a Földön és az emberi lelkeken ütött sebek gyógyításának szándéka;
- az organikus egységbe szerveződő teljesség és harmónia utáni vágy;
- az ember természetes misztikuméhségének és a vallásosság értékeinek felismerése;
- az intézményes vallások gyakorlatától eltérő szakrális törekvések kifejeződése;
- a társadalmi elidegenedés ellenkultúrájaként megjelenő szociális szerveződések és életreform-mozgalmak kialakulása;
- majd ezek pedagógiai interpretációjaként megfogalmazott reformiskolák alapítása.

A társadalmi-kulturális és mentalitásbeli reformtörekvések eredményeképpen tehát új, kifejezetten transzcendens irányultságú szellemiség jelenik meg a nevelés területén is. Ennek egyik markáns interpretációja a holisztikus pedagógiai törekvések képében bontakozik ki. Az „új spiritualitás” mozgatórugója a megérzés és a tapasztalás mélyebb szintjén rejlik. Lényegét a világ felfogására vonatkozó azon elképzelés alkotja, miszerint „a világegyetemben minden mindennel összefügg”. Ez a „törvény” mindent meghatározó alap- vagy egységesítő elvként működik. „Az életünk olyan, mint egy kirakós játék részeinek egymáshoz való illesztése, melyeket fáradhatatlanul gyűjtögetünk – írja *Edward T. Clark* a *Holistic Education Review* egyik számában (29) – mert legbensőbb énünk homályos zugaiban érezzük, hogy biztosan van valahol egy „Nagy Kép”, melyet összerakhatunk. A teljesség feltevése szerint létezik a világegyetem végső egysége. Ahogyan minden egyes sejt magában hordozza az egész test DNS-láncát, ugyanúgy minden ember a teljesség egyéni kifejeződése vagy megtestesítője. Ez az egység figyelhető meg abban az ökológiai elvben, hogy minden mindennel összefügg.” Nem nehéz e holisztikus szemléletmód mögött a „minden Egy” típusú klasszikus monista elképzelést felismernünk. Ennek modern pedagógiai interpretációjában a gyermek a teljesség univerzumából bukkan elő. A gyermek szelleme (tudata) része az egységnek, s születése után továbbra is „a minden Egy tudásának” hordozója marad. Új környezetében azonban hamarosan megtanul különbséget tenni az Én és a külvilág között. Kibontakozó tudatossága a differenciálatlan teljességből az elkülönülés felé halad, elfelejti az egységet, azonban mégis benne marad a teljesség intuitív sejtése. Fejlődése során ösztönösen indul el a teljesség keresésére, vagyis a rejtélyes Nagy Kép szilánkjainak összeállítása felé. A holisztikus pedagógia ezt a természetes emberi törekvést segíti azáltal, hogy ismeretanyagát és fejlesztő szándékait a kozmikus egység köre fonva, sajátos „gondolatkísérletek” útján igyekszik visszavezetni a gyermeket a teljesség Forrásához.

„A holisztikus nevelés alapvetően spirituális jellegű – állapítja meg végül *Edward T. Clark*. ... A világegyetem létezése és egysége – az atomoktól a galaxisig – ugyanabban az egyetemes életadó Realitásban (30) gyökerezik. E Realitás mindent áthat, azonban nem azonos részei összességével, mivel felülmúlja ezek minden egyedi megnyilvánulását. A természet céltudatos, elrendezett és jelentőségteljes folyamataiban, valamint az értelem és a lélek legrejtettebb zugaiban tárul fel. Minden élőlény egyedülálló értékének felismerése fejeződik ki az élet tiszteletében, a minden létező iránti szeretetben, a maga igazságát kereső egyén szükségleteinek elismerésében, valamint minden vallási hagyomány tiszteletében. Ahogyan ezek az eszmények az egyén életének valóságává válnak, az minden emberi lény kitüntetett választása és felelősségteljes cselekedete.” (31)

A reformpedagógiai koncepciók nagy része számos holisztikus jellegű összetevőt is tartalmaz. A továbbiakban – az elmondottak illusztrálására és ugyanakkor a teljesség igénye nélkül – két reformpedagógiai koncepciót elemzünk. Az első Rudolf Steiner „antropozó-fikus ihletésű” pedagógiája, a második Maria Montessori „kozmosz nevelése”.

A Rudolf Steiner által 1919-ben, Stuttgartban kidolgozott „Waldorf-pedagógia” és iskolakoncepció (32) mélyén monista ihletésű okkult (33), ezoterikus (34) és gnosztikus (35) tanításokkal összefüggő vallásos elemek és jelenségek húzódnak meg. A felsorolt irányzatokat a szinkretikus (36) jellegű teozófia foglalja össze. A Teozófiai Társaságot a spiritiszta (37) Madame Blavatszkij Petrovna (leánykori nevén Helena Hahn) alapította 1875-ben. Blavatszkij asszony bejárta Indiát és Tibetet, ahol titkos könyveket tanulmányozott. Keleti útjáról visszatérve Amerikában telepedett le, de Európához inkább kötődve, Londonban adta ki első teozófiai folyóiratát, az 1887-től megjelenő „Lucifer the Lightbringer” című ezoterikus sajtóorgánomot. (38) A teozófia tanítása keleti és nyugati vallási hagyományokat és okkult elemeket olvaszt össze. Tanításában Isten a végtelen Egység, és minden egyéni lét az ő differenciálódásából ered (monizmus és emanáció). A

---

*A társadalmi-kulturális és mentalitásbeli reformtörekvések eredményeképpen tehát új, kifejezetten transzcendens irányultságú szellemiség jelenik meg a nevelés területén is. Ennek egyik markáns interpretációja a holisztikus pedagógiai törekvések képében bontakozik ki. Az „új spiritualitás” mozgatórugója a megérzés és a tapasztalás mélyebb szintjén rejlik. Lényegét a világ felfogására vonatkozó azon elképzelés alkotja, miszerint „a világegyetemben minden mindennel összefügg”.*

---

világ Isten gondolatának kiáradása, mely hétféle síkon át nyilvánul meg (szellem, lélek, egyéniség, értelem, lelki test, éteri test, anyagi test). E hétféle sík hétféle világot jelent, s ugyanennyi részből áll az ember is. Ezen a hét síkon keresztül megy lefelé az életfolyam (involúció), hogy azután ugyanezen keresztül felemelkedjék (evolúció). Az ember nem passzív szemlélője a világnak, hanem történéseinek résztvevője, és a szellemét fejlesztő gyakorlatokon keresztül képes a kozmosz összefüggések megértésére és ezen keresztül a Föld sorsának alakítására is. A teozófia tehát panteista és monista, tanításában az okkult filozófia és a reinkarnáció gondolata alapvető szerepet játszik.

Az antropozó-fikus tanítások kidolgozása Rudolf Steinerhez, az említett Teozófiai Társaság titkárához fűződik. Az antropozó-fikus teozófia embertana, vagyis ennek „sajátos antropológiája”. Tulajdonképpen „okkult tudomány”, melynek eszmei tartalma tiszta antropocentrikus monizmus. Steiner az ember kognitív megismerését a „világ gondolat” egységével hozza összefüggésbe. Filozófiája és az abból létrehozott „pedagógiai vallása” olyan szinkretikus okkultizmusban bontakozik ki, ami páratlan az ezoterika újkori történetében. Steiner gondolatrendszer a „természettudományos módszerek szerint végzett megfigyelésekből” hoz létre a világ egészére vonatkozó általános megállapításokat. Ismeretelméleti monizmusa az észlelés és a gondolkodás mellett az intuíció fontosságát hangsúlyozza. A fizikai észlelés mellett „szellemi észlelésről” beszél és a valóságot ezzel azonosítja. „Csak ami saját belső világunkban jelenik meg, mint igazság, abban lehet hinnünk... Mí már nemcsak hinni akarunk, hanem tudni is... Csak az a tudás elégít ki, amely semmilyen külső normának nem veti alá magát, hanem személyiségünk belső világából ered... Minden egyes ember jogosnak érzi, hogy közvetlen tapasztalataiból, élményeiből kiindulva ismerje meg az egész világegyetemet. Biztos tudásra törekszünk, de mindenki a maga módján.” (39)

Steiner empirikus-kritikai ismeretelmélete ellenére hatékony vallásszervezői tevékenységet folytatott. Monista felfogása miatt a különböző kultúrákból származó mitoló-

giai-vallási szimbólumok nála egységbe integrálódnak és fölcserélhetővé válnak. Steiner szinkretista világában például a keresztény eszmények az egység jelszava alatt az eredetitől eltérő értéket, jelentést kapnak. Noha gyakran használ keresztény jelképeket, Steiner világ-lélek-isten fogalma teológiai értelemben messze nem felel meg a keresztény kinyilatkoztatás Istenképének. (40)

Steiner antropozófikus rendszere szerint az ember anyagi-szellemi ciklikusságot mutató evolúció világában él. Fejlődése összefügg az élő és élettelen létezők (növények, állatok, bolygók és csillagok), továbbá a szellemi lények és hatalmak kozmikus rendjével. Az embernek kulcsfontosságú szerepe van a világ megújításának folyamatában. Reinkarnációinak sorával szüntelen fejlődésben, evolúcióban halad tovább a világmindenség újbóli „átszellemítése” felé. Ezért az embernek nagy szüksége van a meditációra, mint az önnevelés és az érzékfeletti megismerés, tehát a magasabb szellemi állapot felé törekvés kiváló módszerére. (41) „Hogy szellemi szemléletet nyerjünk, el kell szakadnunk attól, amit ma egzakt tudománynak nevezünk azért, hogy átmehessünk a csak művészi megismerés számára hozzáférhető minőségi gondolkodás felé... Az ősi keleti kultúrákban a vallás, a művészet és a tudomány egységben virágzott. Így volt ez a klasszikus görög szellemiség idején is, amikor a hét szabad művészet által nyertünk képet a világról. A felvilágosodás szülte racionális és pozitívista gondolkodás elhomályosította ezt az ősharmoniót azzal, hogy a vallást meg a művészetet leválasztotta a tudományról, pedig ezek már közel jártak a világ teljességének megértéséhez... Hogy az egyensúlyt helyreállítsuk, csak arra van szükségünk, hogy megtartva a tudományosság szellemét újra hozzávegyük a művésziesség és a vallásosság szellemét is.” (42)

A Waldorf-pedagógiában megtalálhatjuk mindazokat az elveket és cselekvési programokat, amelyeket a reformképzések mozgatórugóiként definiáltunk: a világ megóvásának és a társadalmi fejlődés helyes útra terelésének szándékát ugyanúgy, mint a vallásosság újszerű formáinak és az életreformok megvalósításának különböző megoldásait. Az emberi individuum fejlődésének sajátosan steineri interpretációja a pozitívista fejlődélméletek merész parafrázisa, mintegy annak „forradalmi” ellenhatása. Okkult dimenziókba (étertest, asztrálest) tágitja ki az evolúció határait, pedagógiájának középpontjában az emberi szubjektum szinte korlátlan individuális fejlesztése áll. Steiner emberképében az individuális érték egy magasabb elvben, a titokzatos „világ gondolatban” manifesztálódik. Monista álláspontja szerint „a másik ember eszmei tartalma az enyém is, és csak az észlelés szintjén látom azt másnak, de mihelyt gondolkodom, már nem...” (43) Etikájában az egyéni cselekvés teljes szabadságát hirdeti: „Az ember nem külső elveket tesz a maga individuális céljaivá, hanem a saját morális fantáziája által adott céljait követi... így lesz az ember saját cselekvésének végső meghatározója. Ekkor szabad.” (44) (A szintén antropozófus *Michael Ende* meseregényének, a *„Végtelen történet”*-nek főhőse „Tedd azt, amit akarsz!” feliratú amulettet hord a nyakában, ami jól illusztrálja az akarat szabadságának steineri felfogását.) Ám a szabadságnak a monista gondolkodás logikája szerint más értelme is van, hiszen az ember cselekedeteit a megérzés szintjén az egységelv irányítja, ebben a kontextusban viszont az ember már nem lehet szabad. A nyilvánvaló paradoxont Steiner pedagógiai értelemben csak úgy tudja feloldani, hogy a lényegében szabadságelvű individuális fejlesztést egy erősen normatív szabályozású nevelési rendszerbe foglalja. A fegyvelmezett meditációs technikák megtanítása és ezáltal az intuitív érzékenység kialakítása a Waldorf-pedagógia egyik legfontosabb feladata, hiszen aktuális tetteink erkölcsi minőségét az befolyásolja, hogy mennyit értettünk meg a „nagy világ gondolatból”.

Fejtegetéseink közben többször utaltunk arra, hogy Rudolf Steiner antropozófikus elképzelései tudományos szempontból nem igazolhatóak, az általa vázolt fejlődési út igazsága csak hit által fogadható el. Emiatt mindazok a gyakorlati pedagógiai módszerek, melyek a monista világképbe vetett hiten alapulnak, a Waldorf-pedagógia vallásos ele-

meiként foghatók fel. Ilyen például az állandó transzcendens nyitottság az okkult evolúció hét síkja felé. Maga Steiner így ír erről a zene pedagógiai fontosságát méltatva: „A zenei elem az asztráltestben él. A halál után az ember még egy ideig hordozza asztráltestét... Így történik, hogy amit az ember életében a zeneiségből fölvesz, a halál után még hat, mint valami zenei emlékezet, egészen addig, míg az ember leveti asztráltestét. Ez a földi zene azután a halál utáni életben átváltozik a szférák zenéjévé, és a szférák zenéjé-ként kis idővel az új születés előttig megmarad.” (45) Ez a felfogás a zene és más művészetek misztikus szerepét hangsúlyozza. Sajátosan meditatív művészeti tantárgy a Waldorf-pedagógiában az euritmia, ami „a beszélő lélek megnyilvánulása”. Az euritmikus mozgás-ritmus- és szógyakorlatok közben a gyermekek átéli a tárgyak, élőlények és fogalmak igazi lényegét, szavakkal ki nem fejezhető dimenzióit. „Az euritmia nem más, mint minden mozdulatnak arról való leolvasása, amit az étertest csinálni akar; tulajdonképpen ő teszi ezeket a mozdulatokat, és ... ha a fizikai testtel kivitelezetjük azokat, akkor gyógyítóan visszahatnak az emberre.” (46)

Az eddigi elemzések egyértelműen rámutattak a Waldorf-pedagógia mögött kirajzolódó ember- és vilájobbító törekvések és az ehhez kapcsolódó vallásos-transzcendens elemek jelenlétére. Steiner rendszere mögött a saját erejére támaszkodó, a világ titkait intuitív módon kutató Ember áll, aki önmegváltó hite által sokat tehet a világ humanisztikusabb alakítása érdekében. Különbözőképpen vélekedhetünk e pedagógiai rendszer értékeit illetően (47), de nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy Steiner iskolakoncepciója jelentős ösztönzést adott a nevelés új lehetőségeinek kutatói és az életreform-törekvések megvalósítói számára. Ennek szellemi és módszertani hatása a mai napig tagadhatatlanul érvényesül.

A másik egységes szemléletet tükröző, vallásos dimenziókban mozgó reformpedagógiai irányzat Maria Montessori nevéhez fűződik. Orvosként kezdte pályáját, de életművét „kozmosz nevelést” hirdető, nagyhatású reformpedagógusként fejezte be. (48) Montessori pedagógiai rendszerének filozófiai háttere szintén holisztikus alapokon nyugszik, de egészen másként, mint azt a Waldorf-pedagógia esetében láttuk. Az a „szellemi katalizátor”, ami a Montessori-pedagógiát ihlette, nem a Blavatszkij-féle okkult teozófia, hanem az evolúciós elmélet keresztény interpretációja volt, melyet Pierre Teilhard de Chardin (49) jezsuita szerzetes dolgozott ki. A francia teológus és természettudós földtörténeti, őslénytani és paleoantropológiai kutatásai nyomán az evolúció keresztény felfogását alapozta meg. Értelmezése szerint az Evolúció nem más, mint a Világegyetem folyamatos isteni genezise, vagyis egy állandóan működő „fejlődő teremtés”. 1916-tól rendszeresen publikált, tanított, kutatott. Élete fő művében, az 1940-ben elkészült *‘Az emberi jelenség’* című spirituális-evolúciós antropológiában igyekezett meghatározni az Ember helyét a fejlődő Világmindenségben és erre alapozva előrevetíteni az emberiség kozmikus perspektíváit és jövőre vonatkozó feladatait. Szembenézett az ateizmus és az ezoterika kihívásaival és önmagában alkotta meg a természettudomány és a keresztény hit szintézisét. „Elkerülhetetlen, hogy a Mindenségre kiterjedő látásmódban ne érintkezzen a Tudomány és Vallás. Úgy van ez, mint a délkörökkel a pólus felé közelítve: Természettudomány, Filozófia és Vallás szükségszerűen konvergál a Teljesség közelében” – írja de Chardin könyve előszavában. (50) „A Világegyetem nézőpontjából az Ember parányi, sőt egyre parányibbá zsugorodó valami. Túlhangsúlyozott egyedisége elleplezi szemünk elől az Egészet, szellemünk hajlamos lesz rá, hogy az Embert szemlélve szétszabdálja a Természetet, és megfélekedezik mélységes kapcsolatairól és távlatairól... Itt az ideje ráeszmélnünk, hogy a Világegyetemenk még pozitivistá értelmezése is csak akkor lehet kielégítő, ha egyaránt kiterjed a dolgok belsejére és külsejére – a Szellemre éppúgy, mint az Anyagra. Az lesz az igazi Fizika, amelynek sikerül majd egyszer összefüggő világgépébe a teljes Embert is bevonnia.” (51)

Montessori – életműve tanúsága szerint – gondosan figyelemmel kísérte kora természettudományos vélekedéseit. Így de Chardin elméletén túl a pedológia szinte valameny-

nyi hozama beépült pedagógiai rendszerébe (*Wundt, Haeckel, Hall, Baldwin, Piaget, Claparède* stb.). „Kozmikus elméletében” egyesítette az ökológiai szemléletmódot, az evolúciós elméleteket és a keresztény tanításokat. Az ember helyét és szerepét a „geoszféra” és a „bioszféra” szoros összefüggésrendszerébe ágyazva fogalmazta meg. Transzcendens dimenziókba helyezve feltételezte egy – az Univerzum egészére vonatkozó – teologikus „kozmosz terv” működését, ennek következtében pedagógiája vallásos-teológiai értelmezést nyert. Az ember kultúrateremtő, világalakító tevékenysége jelenti saját „kozmosz misszióját”, amely a keresztény világértelmezés alapján az isteni akaratnak földi alkotásra hivatott szolgálata. Montessori szociális víziójában az emberiség „közös nemzetté” válik majd, s ebben a pedagógiának különösen fontos szerepe van. A „jog és a szeretet társadalma” csak olyan nevelés által valósítható meg, amely lehetővé teszi minden ember egyéni sajátosságainak figyelembevételét. (52)

A fentiek alapján nyilvánvaló, hogy Montessori pedagógiáját áthatja, átszellemíti az a transzcendens irányultságú célrendszer, amelyet katolikus keresztény világnézete, metafizikai gondolkodásmódja és deduktív-kvalitatív tudomány szemlélete alapján határozott meg. Pedagógiai rendszerében vallásos elem a „kozmosz nevelés” jegyében megjelenő, s különösen a természettudományos tárgyakban érvényesülő szándék, miszerint az ember Isten előtt felelősséggel tartozik a természet megóvása és az ember által alkotott kultúra iránt. Különleges taneszközei, kirándulásai, múzeum- és templomlátogatásai a teremtett anyagi világgal, a természettel és a kultúrával történő élményszerű kapcsolat kialakítását szolgálják. Vallásos elem a meditációs jellegű „csendgyakorlat”, mert célja szerint a figyelmet a belső világra irányítja és magasabb szintre emeli. A keresztény vallásos nevelés Montessori pedagógiájában központi helyet foglal el. Mintaiskolájában felépítette a „Gyermekek Templomát”, s ebben minden a gyermekek méretéhez alkalmazkodott. A templom rendben tartását a gyermekek végezték, hogy még jobban otthonuknak érezzék a „világból elkülönített”, szent helyet. A nevelés lényeges része a liturgia, melyben a szakrális ünneplés valóságos esztétikai csúcsteljesítmény, (fény, gyertyák, műalkotások, zene, ének, ruhák, iparművészeti tárgyak stb.), ugyanakkor spirituális forrás is, melyből a gyermekek számára természetfeletti erő meríthető. (53)

Hasznos lenne további vizsgálatokat folytatni más reformpedagógiák esetében is, hiszen köztudott, hogy több, széles körben elterjedt irányzat tartalmaz spirituális-vallásos elemeket. Ezek legtöbbször kilépnek a történelmi vallások keretei közül (*Lietz, Orff, Steiner, Petersen* stb.) és közös világszemléleti gyökereik arra mutatnak, hogy az ember lényegét illető felfogások nem redukálhatók a tisztán empirikus-pozitivisták személyiségértelmezésekre. A világszemléleti- és életreform-mozgalmak, s a belőlük kikristályosodó reformpedagógiák élő bizonyítékai annak, hogy az ember ismert szomatikus és pszichofizikai dimenzióin túl irracionális szellemi területekkel is rendelkezik, s ennek kiművelése érdekében joggal fogalmaz meg pedagógiai igényt.

A fenti vizsgálódások alapján érdemes további figyelmet fordítani arra a jelenségre, hogy a reformpedagógiák mélyén a 20. század kedvezőtlen társadalmi folyamataival, gyakran embertelen történelmi szituációival, dekadens világnézeti elképzeléseivel szembenálló törekvések, sok esetben kifejezetten vallásos, vagy legalábbis transzcendens irányultságú ember- és világgyógyító szándékok húzódnak meg. Ez az örvendetes, a pedagógiát (s talán a világot is) megújítani képes tendencia nagyobb érték, mint a hagyományos neveléstörténeti megközelítés szerint gondoltuk. A reformpedagógiák – úgy tűnik – elsősorban nem *Herbart* „porosz” normatív rendszerével állnak szemben, hanem a pedagógiai emberkép redukcionista elképzeléseivel. Az emberi individuumban gazdagsága egzakt módon leírhatatlan, emiatt a személyiségformálás a nevelés során többdimenziós, árnyalt megközelítésmódot követel. Ez a felismerés sem hagyható figyelmen kívül a jövő pedagógiai rendszereinek kimunkálásában.

## Jegyzet

- (1) Németh András – Ehrenhard Skiera (1998): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 16–33.
- (2) Uo. 37–64.
- (3) Koerrenz – Collmar (1994): *Die Religion der Reformpädagogien*. Weinheim.
- (4) Luckmann (1991): *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt/M.
- (5) Gál Péter (1997): *A New Age keresztény szemmel*. Lámpás Kiadó, Abaliget.
- (6) Baader (2004): Religion und Reformpädagogik: ein enges Verhältnis. 2002. In: Wulf –Macha – Liebau: *Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen*. Beltz Verlag/Deutscher Studien Verlag, Weinheim. 54–67.
- (7) Németh András (2004): Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest. 25–43.
- (8) Uo. 31.
- (9) Skiera, Ehrenhard (2004): Az életreform mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 3., 32–44.
- (10) Bővebben uo. 39.
- (11) A vallás lényegéről szóló fejtegetéseink vezérfonalát Mervay Miklós (2004): *A szekták és a gyermekvédelem*. Jel kiadó, Budapest. c. kötetéből vettük át. A szerzőt a téma kiváló szakértőjének tartjuk.
- (12) Cicero (2000): *De natura deorum* (II 28,72), idézi Kránitz Mihály, *Alapvető hittan*, Budapest. 136.
- (13) *Summa Theologiae*, II–II 81,1.
- (14) Weber, Max (1967): *Vallásszociológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 1.
- (15) Pukánszky – Németh (1998): *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest. 375–377.
- (16) Nyíri Tamás (1993): *Mélylélektan és ateizmus*. S. Freud kultúraelmélete. Herder, Budapest. 81–82.
- (17) Jung, C. G. (1996): *Gondolatok a vallásról és a kereszténységről*. Kossuth, Budapest. 22–37.
- (18) Fromm, E (1995): *Pszichoanalízis és vallás*. Akadémiai Kiadó. 24–46.
- (19) Frankl, V. E. (2002): *A tudattalan Isten. Pszichoterápia és vallás*. EuroAdvice Bt., Budapest. 18–19; 26–32; 42–59.
- (20) Marx, Karl (1957): *Művei*. I. kötet. Budapest. 378.
- (21) Hamilton, Malcolm (1998): *Vallás, ember, társadalom*. AduPrint. 124–137.
- (22) Gál, i.m. 18.
- (23) A náciizmus pogány vallásos szertartásait, s ezek eszmei hátterét korabeli felvételek alapján mutatja be a *Nácik – A titkos összeesküvés* c. dokumentumfilm. (©1998 Discovery Communications, Inc. VHS 8111)
- (24) Az ember istenképisége az absztrakt fogalmak (ideák) területén mozgó gondolkodásában, s ebből következően természetes erkölcsi érzékében és környezetét átfomláló, alkotó kreativitásban nyilvánul meg.
- (25) Előd István (1978): *Katolikus dogmatika*. Szent István Társulat, Budapest. 10–84., 134–153.
- (26) Eredeti nevén Hugo Höppener (1888–1948) a szecesszió jegyében alkotó festőművész, a vegetáriánus- és a testkultúra-mozgalom vezéralakja.
- (27) Ebben az értelemben a „hit” nem hiszékenységet jelent, hanem eszmények, magasrendű célok elérhetőségére, emocionálisan és racionálisan megalapozott életprogramok megvalósíthatóságára vonatkozó meggyőződést.
- (28) Ilyen a „zöldek” politikai mozgalma és a szecesszió művészeti irányzata mellett pl. a teozófia, a jóga vagy a „napimádó” naturizmus kultikus elképzelései.
- (29) Müller, Ron (1991, ed.): *New Directions in Education*. Holistic Education Press, Brandon, Vermont. 53–63.
- (30) Ős-okban, tiszta tökéletességben (actus purus), Teremtőben, Istenben.
- (31) Clark, Edward T. (1998): Holisztikus nevelés: a teljesség keresése. In: Pukánszky – Zsolnai: *Pedagógiák az ezredfordulón. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 141.
- (32) Steinert a stuttgarti Waldorf-Astoria cigarettagyár igazgatója, Emil Molt kérte fel, hogy a gyár dolgozóinak gyermekei részére létesítsen iskolát. Az első iskola nevéből lett minden későbbi steineri koncepciójú alapítvány elnevezése Waldorf-iskola. (Pukánszky – Németh, i.m. 1998, 52.)
- (33) Az okkultizmus a titkos ismereteket kutató varázslók és mágusok „tudománya”.
- (34) Az ezoterika a belső megismeréssel, a sajátos meditációs gyakorlatokkal titkos tudást szerzők „módszere”.
- (35) A gnoszticizmus az „isteni titkokat” saját céljára és hasznára kifürkészni kívánó okkult irányzat.
- (36) Szinkretizmus: különféle vallási hagyományok összevegyítésére utaló kifejezés.
- (37) Spiritizmus: 18. századi okkult irányzat, mely „szellemidézéssel” foglalkozik.
- (38) *Révai Nagy Lexikona*. III. kötet. (1911) Budapest. 406.
- (39) Steiner, Rudolf: *A szabadság filozófiája*. Édevíz Kft., Budapest. 197–198.
- (40) Gál Péter (1997): *New Age*. Lámpás Kiadó. 111–114.
- (41) Uo. 115–120.
- (42) Steiner, Rudolf (2001): *Bevezetés az antropozófiába*. Genius, Budapest. 137–149.
- (43) Steiner, Rudolf : *A szabadság filozófiája*. Édesvíz Kft., Budapest. 185.

(44) Uo. 186–187.

(45) Steiner, Rudolf (2004): *Emberismereten alapuló nevelés és oktatás*. Genius, Budapest. 32.

(46) Uo. 37.

(47) Különösen a keresztény teológia utasítja el Steiner antropozófikus rendszerét, hiszen benne a monista gondolkodás miatt Isten és a világ azonos, nincs kezdet és nincs vég, nincsen bűn és emiatt nem kell isteni megváltás sem. Az empirikus-pozitívista tudománysemlélet pedig Steiner tanítását egyszerűen az utópisztikus fantázia világába sorolja. De a modern pszichológiai iskolák, a különböző önmegvalósítás-elméletek és zöldségek stb. sok pozitív elemet fedezhetnek föl benne.

(48) Maria Montessori (1870–1952) műszaki-főiskolai tanulmányok után orvos-diplomát szerzett, majd alapos pszichológiai és pedagógiai képzést követően filozófiából és természettudományból doktorált.

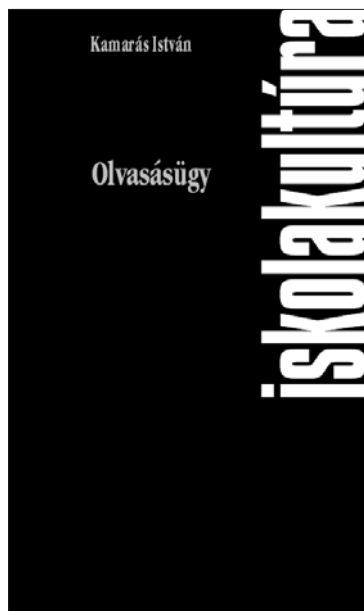
(49) Pierre Teilhard De Chardin (1881–1955) filozófiai és teológiai stúdiumainak elvégzése után Párizsban geológiát és paleontológiát tanult, majd a természettudományok doktorává avatták.

(50) De Chardin (2001): *Az emberi jelenség*. Magyar Könyvklub, Budapest. 14., 24.

(51) Uo. 29–30.

(52) Németh – Skiera, 1999, 112–113.

(53) Montessori, Maria (2002): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Kiadó, Budapest. 268–274.



Az Iskolakultúra könyveiből

# **A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében**

## ***Összehasonlító intézménytörténeti elemzés***

*A modern magyar közoktatási rendszer kialakulását és fejlődését vizsgálva megállapíthatjuk, hogy annak háttérében a magyar nemzetállami fejlődés különböző, egymást követő reformidőszakainak eltérő modernizációs igényei, kihívásai és megoldásai állnak. Ennek előtörténetét a 18. század utolsó harmadában kibontakozó felvilágosult abszolútizmus jegyében megvalósuló tanügyi reform jelentette. Ezt követte a modern magyar iskolaügy létrejöttének a kiegyezéstől a századfordulóig tartó, a nemzeti liberalizmus jegyében megvalósuló nagy reformkorszaka, amelynek nyomán kialakul a modern magyar közoktatás és felsőoktatás, illetve a tudomány és kutatás intézményhálózata.*

**A** fentiekben felvázolt folyamatok tágabb történeti dinamikáját áttekintve megállapíthatjuk, hogy a magyar iskolaügy fejlődése jól kimutatható összhangban áll a közép-európai régió sajátos gazdasági-társadalmi és politikai fejlődésének jellegzetes jegyeivel. Azzal a politikai erőterrel, amely viszonylag hosszú időn át, egészen a hosszú 19. század végéig fennálló a porosz-német, osztrák, illetve az ehhez csatlakozó magyar monarchiának köszönhetette létét. (1) Ezek a tendenciák jól nyomon követhetők a korszakot jellemző alapvető folyamatok mindegyikében; a tőkés iparosodásban, a piaci viszonyok térhódításában, a városiasodás folyamataiban, a szakszerű állami igazgatás és a művelődésügy intézményhálózatának kialakulásában. Ebből adódóan számos közös eleme figyelhető meg a régió állami-adminisztratív adminisztratív rendjében, a nevelési-művelődés folyamatok szakmai irányításában, a művelődés- és tudománypolitikai döntésekben, és a közművelődés, a tudomány intézményesülési folyamataiban.

Munkánkban a modern magyar iskolarendszer kialakulásának 18. századi előtörténete és intézményesülésének a 19. század végéig tartó korszakát összehasonlító recepciótörténeti elemzéseivel segítségével azt vizsgáljuk majd, hogy a magyar közoktatási intézményhálózat fejlődése miként illeszkedik a közép-európai régió modern közoktatási rendszereinek általános fejlődési tendenciáihoz.

### **A közép-európai „nevelő” államok kialakulása**

A felvilágosult abszolútizmus reformjai során a 18. század második felében a közép-európai régióban mind jobban megerősödött az a felfogás, amely az állam elkerülhetetlen

morális küldetéseként értelmezte polgárainak nevelését. Ennek ideológiai megalapozásában elsősorban a korszak angol, holland és német államelméleti munkáiban megfogalmazódó természetjogi tanítások játszottak fontos szerepet. Ezek közé sorolható *Grotius* (1583–1645) háborúról és békéről szóló munkája („De iure belli ac pacis”, 1625), amely az állam működésének racionális természetjogi megalapozására tett kísérletet. Továbbá *Hobbes* és a német protestáns gondolkodó *Samuel Pufendorf* (1632–1694) szerződéselmélete („De iure naturae et gentium”, 1672), amely megalapozza az uralkodó által vezetett állam abszolút szuverinitásának jogosultságát. A természetjog leghatásosabb közép-európai közvetítője *Christian Wolff* „Jus gentium” (1750) című művében már arról értekezik, hogy az állam a közjó szolgálatában nemcsak jogosult, hanem egyenesen köteles a társalom életének minden vonatkozását felügyelni (a népesség számának és mozgásának ellenőrzése, ipar és a kereskedelem fellendítése, munkalehetőségek biztosítása, árak és bérek meghatározása, az egyház és az iskoláztatás biztosítása és felügyelete, jogszolgáltatás egységesítése). Ezeket a természetjogi fejtegetéseket használják fel a régió országainak uralkodói arra, hogy legitimálják a hagyományos szokásjogon alapuló nemesi rendi kiváltságok felszámolásának folyamatát, az állami befolyás megerősödését. (2)

A 18. század közepéig a királyi Magyarország iskoláiban, Európa más országaihoz hasonlóan, erőteljesen érvényesült még a későrendi társadalomra jellemző tradicionális „munkamegosztás.” Ennek évszázados hagyományok szentesítette rendje szerint az egyházak irányították a kulturális élet szinte minden területét; az oktatást, a tudományt, sőt részben az irodalmat és a művészetet is. (3) *Mária Terézia* tanügyi reformjáig az iskoláztatás kizárólag egyházi feladat volt, az állam az iskolaügyet még nem „politikum”-ként, hanem „ecclesiasticum”-ként (egyházi ügyként) kezelte, s annak tényleges megvalósulása az egyes felekezetek erőviszonyaitól függött. A különböző felekezetek az iskolaügy évszázadok során kialakult hagyományos keretei között saját hatáskörben járnak el, végezték a rendi társadalom iskoláztatására jellemző feladataikat. Ennek fő célja és feladatai valláserkölcsi jellegű: a nép „állapotbeli” helyzetének megőrzése, saját egyházi értelmiségi utánpótlás nevelése, közép- és felsőfokú intézményeik keretében a zömében nemesi hivatalnoki-hatalmi elit képzése, továbbá a főúri magánnevelés. A települések vallási életének középpontjában a plébánia, illetve lelkészség állt. A különböző felekezetek falusi lelkészei számára kötelességgé tették az alsóiskolák működtetésének (tanító, tanterem, tananyag) megszervezését. (4)

A közép-európai régióban az iskolaügy hagyományos rendjének megváltoztatására törekvő állami beavatkozás első kísérletei a protestáns német államokban figyelhetők meg. Több fejedelemségben már a 17. században bevezetik a tankötelezettséget és rendszeres állami (királyi) támogatást nyújtanak az iskolafenntartóknak (Weimar, 1619; Gotha, 1642; Württemberg, 1649), majd előírják az iskolaállítási kötelezettséget is (Poroszországban I. Frigyes 1717-ben). A következő szakaszban a 18. század végére a német államokban (Poroszország: General-Land-Schul-Reglement, 1763, Szászország, 1763, Bajorország, 1774, Ausztria 1789) megjelenik az államilag, rendeleti úton előírt iskolakötelezettség, amely társadalmi helyzettől függetlenül minden gyermekre kiterjed. Ezzel párhuzamosan megfogalmazódnak a falusi tanítók végzettségével és az egyházi személyek iskolafelügyeleti jogával kapcsolatos előírások. Emellett az iskola, valamint a helyi szociális gondoskodás felügyeletét a település papjának hatáskörébe utalják. Az állami beavatkozás következő szintjét az állami (uralkodói) felügyeleti jog deklarálása jelentette, amelynek nyomán a felvilágosult abszolutizmus szellemében a század második felében fokozatosan kialakulnak a közép-európai államok nemzeti tanfelügyeleti, illetve tanügy-igazgatási rendszerei. A porosz államminiszter *Zedlitz* 1787-ben létrehozza a királyság összes iskolájának felügyeletét ellátó Oberschulkollegiumot, később ezt a kezdeményezést az osztrák *Mária Terézia* és a bajor uralkodó *Karl Theodor* is követte. (5) Ez a folyamat a 19. század második felében zárul le, az oktatás egészét szabályozó oktatási törvények kiadásával és ezzel párhuzamosan az első központi tantervek és az állami felügyeleti apparátus kialakulásával. (6)

Legkorábban az 1770-es évek „nemzeti nevelés” jegyében kibontakozó német neohumanista ihletettségtől művelődési reformprogramokban fogalmazódik meg a tanárképzés „jobbá tételének” igénye. Ezek a reformok legteljesebben Poroszországban érvényesültek. Ott jelenik meg a 18. század második felében a világi pedagógusképzés két sajátos formája: a népiskolai tanítók szemináriumai és a felsőbb iskolák egyetemi filológiai képzése. Ennek háttérben szintén Zedlitz reformtörekvései álltak, akinek a teológusképzéstől elkülönülő, világi tanárképzést szorgalmazó kezdeményezéseinek háttérben józan praktikus megfontolások húzódnak. A jól szervezett iskolai munka előfeltétele, csak ezzel a feladattal foglalkozó, a tanári munkát élethivatásként és fő feladatként felvállaló, megfelelően képzett világi szakemberek végzik. A felsőbb iskolák tanárainak egyetemi szintű képzésének megszervezésére kapott 1778-ban *Trapp* felkérést, amikor kinevezik

*A 18. század közepéig a királyi Magyarország iskoláiban, Európa más országaihoz hasonlóan, erőteljesen érvényesült még a kétszázad társadalomra jellemző tradicionális „munkamegosztás.” Ennek évszázados hagyományok szentesítette rendje szerint az egyházak irányították a kulturális élet szinte minden területét; az oktatást, a tudományt, sőt részben az irodalmat és a művészetet is. Mária Terézia tanügyi reformjáig az iskoláztatás kizárólag egyházi feladat volt, az állam az iskolaügyet még nem „politikum”-ként, hanem „ecclesiasticum”-ként (egyházi ügyként) kezelte, annak tényleges megvalósulása az egyes felekezetek erőviszonyaitól függött.*

az újonnan kialakított hallei tanszék élére. Maga *Trapp* teológiai, illetve klasszika-filológiai felkészültségét a göttingeni egyetemnek abban a szemináriumában szerezte meg, amit *Gesner* a teológus hallgatóknak a tanári munkára való hatékonyabb felkészítése érdekében 1738-ban hozott létre. Miután *Trapp*nak a teológusok elméleti pedagógiai és módszertani képzésére irányuló filantropista szellemiségű kísérlete 1782-ben kudarcot vallott, *Zedlitz* a 24 éves *Friedrich August Wolf* (1759–1824) számára biztosított lehetőséget az egyetemi tanárképzés megszervezésére, aki 1787-ben megalapítja filológiai szemináriumát a hallei egyetemen. Ezzel egy időben *Zedlitz* kezdeményezésére jön létre az ún. *Oberschulkollégium*, majd 1788-ban *Friedrich Gedike* (1754–1803) közreműködésével bevezeti az érettségi vizsgát is. *Wolf* 1806-ig működő szemináriumában már a teológusképzéstől független világi tanárok képzése folyt. A tanárképző szemináriumnak 12, többségében állami ösztöndíjas hallgatója volt. A képzés a teológia helyett a görög-latin klasszikus nyelvi képzést középpontba

állító neohumanista klasszika-filológián alapult. *Wolf* tanítványai közül kerül majd ki *Johann Wilhelm Süvern* (1775–1829) és *Johannes Schulze* (1786–1869), akik a 19. század elején jelentős szerepet játszottak a modern német gimnázium megteremtésében. (7)

A tanítóképzés intézményes kereteinek kialakulása szintén ebben az időben kezdődik el. Az első tanítóképzőt *Francke* hozza létre Hallében, majd egyik tanítványa *Johann Julius Hecker* 1748-ban Berlinben megalapítja az első „Landschullehrer- und Küsterseminar”-t, amelyben 1788 és 1799 között 410 tanító szerzett képesítést, majd a katolikus Szi-léziában *Ignaz von Felbiger* kezdeményezésére szintén megindult a tanítóképzés.

A német tanügyi reformok a felvilágosodás népnevelési programjának jegyében, a minden gyermek számára elérhető iskolázás segítségével először az analfabetizmust kívánták felszámolni. Ezt a célt egyrészt az alsóbb rétegek számára létrehozott sajátos iskolákkal: gyári, kézműves iskolákkal a munkás és a szegény gyermekek iskoláival kívánták elérni. Ennek szellemében hozta létre *Pestalozzi* intézeteit a svájci Aargauban, Neu-hofban, illetve *Rochow* a falusi gyerekek számára a brandenburgi Reckahnban. A vá-

rosi középosztály gyermekeink új szellemben történő nevelésére törekszenek a német filantrópizmus gyakorlatias, természettudományos ismeretköröket középpontba állító reformiskolái, *Basedow* Dessauban, *Martin Planta* és *Ulysses von Salis* Graubündenben létrehozott intézetei. Kiterjed a reform a gazdag polgárok és nemesek gyermekeinek magánoktatására, a nőnevelés és a kisgyermeknevelés területére is.

### Mária Terézia kísérlete az osztrák „nevelő állam” megteremtésére

A közép-európai felvilágosult abszolutizmus – állampolgári engedelmességet és az uralkodó és az állam hatalmi szerepét hangsúlyozó – a német államokban megjelenő neveléspolitikai modelljének megvalósítása leginkább Poroszországban járt sikerrel (Christian Wolff nyomán a tanügyi állami, politikai feladat, annak hasznos tartalmait az állam, illetve az uralkodó határozza meg, 1762: porosz iskolaszervezeti szabályzat, 1770-es évek: Zedlitz tanügyi reformjai). Mária Terézia is ennek eredményeit igyekszik felhasználni birodalma új nevelés illetve oktatáspolitikájának kialakítása során. Annak sajátos modellje a német neohumanizmus ideológiájának elemeit adaptáló „osztrák nemzeti nevelés,” erényes, tevékeny, szülőföldhöz, Ausztriához és annak uralkodójához szeretetteljes kapcsolatban kötődő állampolgárok nevelésének igényét fogalmazza meg. Ennek legfőbb eszköze az uralkodói felségjog szintjére emelt, politikumként kezelt állami, nyilvános nevelés lesz. Ennek kell a birodalom állampolgáraiba beleplántálnia „az uralkodó, mindenki közös atyja és a mindenkit tápláló szülőföld iránti szeretetet, továbbá az uralkodó parancsainak feltétlen teljesítését, a hitet és az engedelmességet”. (8)

Az új cél, a birodalom alattvalóinak immár hasznos állampolgárokká nevelése érdekében a felvilágosodás eszmevilága által „korszerűvé” formált uralkodói paternalizmus a birodalom minden országában és tartományában egységes, állami oktatási rendszer kialakítására törekedett. Az iskolák kizárólagos egyházi jellegének felszámolása, a tanügyi igazgatás állami kézbe vétele hosszabb folyamat eredménye. A széleskörű tanügyi reform alapelveit a bécsi jogtudós, *Anton Karl Martini* fogalmazza meg: ennek értelmében az uralkodónak a birodalom minden alattvalója számára olyan társadalmi helyzetének és élethivatásának megfelelő nevelést kell biztosítania, amely egyben garantálja azok jó kereszténnyé és engedelmes alattvalóvá válását. Gondoskodni kell továbbá a birodalom iskolarendszerének biztos pénzügyi alapjairól, valamint arról, hogy az iskolaügy minden szintjén érvényesüljön az egyenlőség elve. Az így kialakítandó egységes oktatásügy a Habsburg állam jólétének alapja, azért az „úgy legyen megalkotva, mint egy óramű: ha kerekeinek csak egyetlen jó rugóját, ha csak egyetlen csapot vagy szöveget megmászunk, az egész gépezet hasznavehetetlenné válik.” (9)

Martini tervszövege alapján 1775 szeptemberében a piarista *Gratian Marx*, a bécsi nemesi akadémia igazgatója alapozza meg a középiskolák szervezeti reformját, megteremtve az öt osztályos, három grammatikai és egy-egy retorikai és poétikai osztályra tagolódó gimnáziumot. (10) A népoktatás újjászervezése során a bécsi udvar először a normaiskolák megszervezését, és ezáltal a tanítóképzés intézményes formájának kialakítását valósította meg. A tanítóképzést is felvállaló normaiskola megtervezése, illetve a birodalom népoktatásának átszervezése Ignaz Felbiger (1724–1788) nevéhez fűződik. Az akkor már Poroszországhoz tartozó Szilézia katolikus népiskoláinak sikeres reformját megvalósító katolikus pap (11) 1774 tavaszán – Mária Terézia hívására és II. Frigyes hozzájárulásával – Bécsbe telepedett át, és még abban az évben kidolgozta a népiskolák működésének új rendszerét megalapozó rendtartást (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen*). Reformja kiterjedt a népiskola minden iskolatípusára, azok tantervére, tankönyveire és módszereire is. A sikeres bevezetés érdekében tanítói módszertankönyvet (*Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen*, Bécs, 1776), majd a következő években mintegy harminc tankönyvet jelentetett meg. Az *Allgemeine*

Schulordnung népiskolátípusai: 1. A tartományi fővárosokban kialakítandó normaiskola, amely a terület összes többi iskolájának mintául szolgál. Ez egyben gyakorló elemi iskola és tanítóképző is, amelynek intézményes keretek között a tanítók utánpótlásáról és megfelelő képzéséről is gondoskodnia kellett. 2. A városokban kialakított nagyobb népiskola (Hauptschule). 3. A mezővárosokban és a falvakban működő kisebb népiskola (Trivial-Schule). A reformtervezet előírja az egyes iskolatípusok tananyagát, az alkalmazandó módszereket, tankönyveket, a vizsgák, a tanév és a tanítási szünetek rendjét. Meghatározza továbbá az iskolába járás ellenőrzését, a tanítók jogait és kötelességeit, az iskola felügyeletének rendjét, az iskolaépület és annak felszerelését. Az első normaiskola 1771-ben Bécsben nyílt meg, majd 1775-ben Pozsonyban. (12)

Az intézkedések jelentős hatással voltak a tanítóképzés további intézményesülésére, pedagógiai tartalmainak alakulására. A rendelet elsőként szabályozza a tanítók képzésének, képzésének, alkalmazásának, munkájuk ellenőrzésének kérdéseit. A felügyeleti hatóság a normaiskolai végzettséget a tanítójelöltek, a tehetősebb családok alkalmazta házitanítók és informátorok számára tette kötelezővé. Az Allgemeine Schulordnung alapozza meg a világi népiskolai tanítónak az egyháztól független, egységes képzésen alapuló szakmai professziójának alapjait, melynek középpontjában a pedagógia és az oktatásmódszertan áll. Ezzel közel 150 évvel megelőzik a középszkolai tanárképzés bevezetését (nálunk 1924), az 1805-ben kiadott, 1848-ig érvényben maradó Politische Verfassung der deutschen Schulen, előírja, hogy a felsőbb népiskola (Hauptschule) tanítója hat hónapos, az elemi iskolai tanítója (Trivialschule) pedig 3 hónapos tanfolyamon vegyen részt.

#### *A magyar királyság tanügyi reformjainak „nemzeti” jegyei*

Az örökös tartományok reformjával párhuzamosan Mária Terézia 1761-ben *Barkóczy Ferenc* esztergomi érseket, az „összes nyilvános tanulmányok védnökét” bízta meg a magyar iskolaügy állapotának felmérésével és a reformtervek kidolgozásával. Halála után a bécsi udvar 1764-ben Pozsonyi székhellyel és *Pálffy Miklós* országbíró elnökletével létrehozta a magyar Tanulmányi Bizottságot (Commissio Studiorum). 1773-ban a jezsuita rend feloszlata után a Studien Hofkommission irányította reform jelentős mértékben felgyorsult. Annak ellenére, hogy a Habsburg birodalomban a gimnáziumok legnagyobb részét a jezsuiták tartották fenn, a rend feloszlata nem okozott fennakadást a gimnáziumok életében. Magyarországon 1773-ban, a rend feloszlását elrendelő pápai bulla megjelenésekor 31 jezsuita oktatási intézmény, gimnázium és akadémia, valamint kilenc nemesi konviktus működött. A jezsuita tanárok a legtöbb intézményben a helyükön maradtak, iskoláik egy részét pedig a piaristák és más szerzetesrendek, valamint világi papok vették át. Megmaradt a hagyományos tananyag, tovább éltek a régi oktatási módszerek és a tankönyvek is. A jezsuita rend feloszlását követően annak vagyónából 1775-ben jött létre a Tanulmányi Alap, amelyet állami hivatal, a királyi kamara kezelt és felette az uralkodó rendelkezett. Még ebben az évben ebből leválasztva létrehozzák az Egyetemi Alapot is. (13)

Az örökös tartományok tanügyi reformjával párhuzamosan 1774 januárjában vette kezdetét *Ürményi József* vezetésével a magyar iskolaügy (14) reformdokumentumának kidolgozása. Ennek részeként: 1. 1776 intézkedési terv született az állami tanügyigazgatás területi egységeinek megszervezéséről. Az ország kilenc tankerületre oszlik, ezek élén a tankerület összes iskoláját irányító állami tisztviselők, tankerületi királyi főigazgatók álltak; irányításuk alatt működött a népiskolai tanfelügyelő is. 2. 1777: a magyarországi állami tanügyigazgatás első, országos dokumentuma, a „Ratio Educationis” megjelenése. Az alapszinten az egy-, két- és háromtanítós népiskola áll, a középszint két tagozatú: gimnázium és az akadémiaik bölcséleti tagozata. A két tagozatos, öt évfolyamos gimnáziumra (három éves kisgimnázium és két éves nagygimnázium) két évfolyamos

akadémiai bölcelet-tagozat épül. A rendelet a tankerület székhelyén akadémia (bölcseleti és jogi tagozat) felállítását írja elő.

Ezekben a diákok 15 éves korban kezdhették el tanulmányaikat az alapozó bölcseleti fakultáson, majd ennek sikeres elvégzése után léphettek feljebb a jogi vagy az orvosi, teológiai karra. Az iskolák fenntartása terén tovább éltek a hagyományos formák. A gimnáziumok, akadémiák és az egyetem fenntartása alapítványok és különböző javadalmak alapján történt, a falusi és városi népiskoláknál a „község” vagyis a település lakosai maguk gondoskodtak az iskola létehez szükséges anyagiak előteremtéséről. Az uralkodó tanügyi rendelkezéseinek megvalósítását a protestánsok hagyományos alapelvük szellemében, mely szerint az iskoláról dönteni az iskolát fenntartó egyházi közösség jogosult, abba beleszólni az államhatalomnak nincs joga, elutasították. A rendelkezés mégis jelentős hatást gyakorolt a protestáns tanügy alakulására is.

A reform egyrészt megerősítette a meglévő iskolatípusokat, másrészt jelentős lépéseket tett az elemi szintű népoktatás fejlesztésére, továbbá a középiskolák tartalmi korszerűsítésére. 1785-ben Magyarországon (Horvátországgal és Erdéllyel együtt) 130 középiskola működött – ebből 69 állami-katolikus: 9 főgimnázium, 43 teljes gimnázium, 27 kisgimnázium, 47 protestáns kollégium, illetve középfokú iskola. A reformátusoknak Magyarországon két nagy központi kollégiuma (Debrecen, Sárospatak), Erdélyben három olyan intézete (Kolozsvár, Nagyenyed, Marosvásárhely) működött, melyekben filozófiát és teológiát is oktattak. Ezek voltak a legfontosabb egyházi értelmiségnevelő központok, amelyek a körzetükbe tartozó kisebb iskolákat is ellátták oktatókkal. Az evangélikusok az északnyugati régióban öt nagyobb gimnáziummal rendelkeztek, ezek közül a *Bél Mátyás* által az 1710-es években átszervezett pozsonyi volt a legjelentősebb. (15)

A felsőoktatás jelentős intézményei szakmai képzést is ellátó akadémiák. Ezek közül az Európa-szerre ismert a selmecbányai Bányászati Akadémia, ahol az egész Monarchia számára képeztek bányamérnököket. A mérnökök és hivatalnokok képzését kezdetben együtt képezték a másik jelentős intézetben, a szepci „gazdasági akadémián”. A hivatalnokképzést később az 1776-ban felállított öt királyi akadémia vette át, amelyek filozófiai és jogi tagozatai a közigazgatás gyakorlati feladataira gazdasági, műszaki, államtani, természetjogi, pénzügyi és egyéb ismeretek oktatásával készítették fel növendékeiket. A nagyszombati jezsuita egyetemet 1769-ben a bécsi egyetem mintájára alakítják át, orvosi karral bővítetik, majd 1777-ben Budára, 1784-ben Pestre helyezik át. Ezzel egy időben a bölcsészkar szerepe jelentős is mértékben nő, tanszékeinek száma 4-ről 14-re emelkedik. (16)

Az ebben az időben megjelenő első német neveléstanok szerzői protestáns teológusok voltak. A német „nevelő” államokban bevezetett iskolakötelezettség következtében megjelenő új feladatra, a pedagógiai jellegű elméleti és gyakorlati munkák megalkotására a neveléssel lelkészként korábban is hivatásszerűen foglalkozó szakemberként ők voltak a legalkalmasabbak. Ezekben a munkákban a teológiában és a teológusképzésben évszázadokon át összegyűjtött oktatási-nevelési tapasztalataikat és tudományos iskolázottságukat egyaránt hasznosíthatták. (17) A teológusi végzettséggel rendelkező „tanférfiú” a német államok sajátos korabeli felsőbb iskolákban tevékenykedő tanártípusa. Többségük számára a tanárság valamely jól jövedelmező papi állás megszerzéséig tartó átmeneti állomást jelentett csupán. Ez a sajátosság nemcsak az iskolaügy egyházi jellegéből, hanem abból is adódik, hogy az egyetemeken abban az időben csak a teológiai fakultásokon, a teológusképzés részeként nyílt lehetőség a tanári munkához szükséges klasszika-filológiai, illetve pedagógiai előképzettség megszerzésére. A filozófiai kar, a magasabb végzettséget nyújtó teológiai, jogi, illetve orvosi tanulmányok megalapozására szolgáló általános tudományos bevezető stúdiumok helyszíneként még nem biztosította a középiskolai tanárok számára szükséges szakmai felkészültséget.

Mária Terézia és II. József reformjai lendületének megtörése után Magyarországon a 19. század első felében továbbélnek az oktatásügy hagyományos elemeket hordozó, felekezeti

formái. Az elemi oktatás még abban az esetben is felekezeti keretek között történt, ha abban a községi önkormányzat is szerepet vállalt. Az ország lakosságának mintegy fele katolikus, így a középiskolákban különösen nagy szerepe volt a katolikus egyháznak. A katolikus tanítórendek birtokaik és alapítványaik révén a gimnáziumok kétharmadát tartották fenn. 1846-ig a tanítóképzés kizárólag egyházi keretek között folyt, a katolikusok önálló tanítóképzőiben és a protestáns kollégiumok tagolt iskolarendszerének sajátos intézményi keretei között valósult meg. Az állami szerepvállalás ellenére megmarad a felsőoktatás felekezeti jellege is. 1846-ban a királyi Magyarország területén működő hat líceum (felsőoktatásra előkészítő intézet), továbbá a királyi akadémiák és a Pesten működő királyi egyetem egyaránt felekezeti jellegű meg. (18)

Ezzel együtt a század közepéig fennmarad a hagyományos intézményhálózat is. Jóllehet ebben a korban még nem beszélhetünk egységes iskolarendszerről, az alapvetően felekezeti jellegű iskoláztatásnak két alapvető típusa intézményesült, az általánosan képző alapfokú oktatás és a kollégiumi, líceumi, akadémiai, egyetemi szinthez kötődő elitképzés. A hagyományos elitképző intézmények három szintre tagolódtak. Ezek a négy grammatikai osztállyal működő kisgimnáziumok, a humán tagozattal (retorika, poetika) is rendelkező nagygimnáziumok és a felsőbb tanulmányokra előkészítő bölcsészeti fakultások. Az akadémiák (királyi, érseki), az evangélikus líceumok valamint a református kollégiumok, továbbá a pesti egyetem bölcsészkarja ebben az időben nem volt az egyetemi képzés része. Azok csak az egyetemi szakképzést részét képező jogi, teológiai, orvosi tanulmányok megalapozására szolgáltak.

A bölcsészkar tantervéhez hasonló, de annál szűkebb keretek között folyt a felkészítő munka a királyi akadémiák, katolikus líceumok két féléves filozófiai tanfolyamain, melyek az egyetem számára előírt kötelező tantárgyakat oktatták. A filozófiai tagozat elvégzése szintén utat nyitott a tanári, valamint különböző hivatalnoki pályák felé. Emellett biztosította a főiskolák két éves jogi tagozatán, illetve az egyetemi karokon történő továbbtanulás lehetőségét is. A magasabb szintű képzést biztosító öt királyi akadémia (Pozsony, Győr, Kassa, Nagyvárad, Zágráb) mellett három bölcsész- és jogi tagozattal is rendelkező katolikus püspöki líceum (Eger, Pécs, Temesvár) jogi tagozatán az egyetem jogi karán oktatott tananyag szűkebb terjedelmű, rövidebb két éves képzési idő alatt történő elsajátítására nyílt lehetőség. Emellett ebben az időben további hat, csupán bölcsész tagozattal rendelkező katolikus líceum (Vác, Rozsnyó, Szombathely, Szatmárnémeti, Nagyszombat, Szeged) is működött. A papi hivatásra történő felkészítést az egyetem teológiai kara mellett a papnevelő szemináriumok biztosították. Erdélyben, Kolozsvárott működött filozófiai és jogi karral rendelkező akadémia. A katolikus teológiai képzést a gyulafehérvári püspöki papnevelő végezte.

A protestáns líceumok és kollégiumok – miután ezek a felekezetek nem rendelkeztek önálló papképző intézetekkel – a filozófiai, jogi képzés mellett teológiai felkészítést is folytattak. Az evangélikus iskolaügyet a pesti egyetem esztétika professzora, *Schedius Lajos* által kidolgozott tanrendszer (*Systema rei scholasticae*) szabályozza. A pozsonyi és soproni líceumok bölcsészeti és teológiai tagozatán 1802-től nevelést is oktattak. A királyi Magyarország legjelentősebb református kollégiumai Debrecenben, Sárospatakon és Pápán működtek, az erdélyi főiskolai képzés jelentős központjai voltak a Nagyenyeden, Kolozsváron, Marosvásárhelyen és Székelyudvarhelyen található kollégiumok. (19)

A protestáns kollégiumok bölcsészképzésének sajátosságait egy korabeli visszaemlékezés így mutatja be: „A főiskolai tanfolyam szintén hat évre terjedt ugyanannyi osztállyal, de két évenként emelkedve más-más életpályára bocsátotta ki ifjait. A bölcséletinek nevezett alsó két osztály tantárgyai voltak: mennyiségtan (aritmética), algebra (geometria és trigonometria), egyetemes történelem, filozófia (anthropológia, a philosophia történetje, metaphysica), természettudomány és természettan; az első évben mellékesen görög nyelvtan és fordítási szemelvények. Innen az orvosi és mérnöki tanfolyamra lehetett át-

menni – A főiskola harmadik és negyedik osztálya a jogászoké volt, kik innen a jogi gyakorlatra léphettek; de ugyanitt előkészíthették magukat a teológusok is, kik ötödik és hatodik osztályban a teológiai tanfolyamot elvégezvén papi gyakorlatra mehettek.” (20)

A pesti egyetem bölcsészkarának előkészítő jellege memgaradt a 19. század első felében is. Ez a státus számára továbbra is csak az „alsóbb kar” színvonalát biztosította. Hallgatói közül csak kevesen tanultak az ott oktatott tudományos tartalmak kedvéért, többségük a „felsőbb karokra” történő belépéshez szükséges előképzettség megszerzésére törekedett. Ezt a sajátos helyzetet *Acsay Antal* a következőképpen jellemzi: „Egészen 1850-ig az egyetem bölcsészeti karának is az volt a jellege, ami az ország többi részén lévő lyceumoknak, előkészítő tanfolyamul szolgált a tudományegyetem teológiai, jogi és orvosi fakultásaihoz, hová a gimnázium hatodik osztályából léptek át a tanulók. Akár a lyceumokban, akár a budapesti egyetem karában végezte valaki a bölcsészeti tanfolyamot, föl volt jogosítva arra, hogy az egyetem bölcsészeti karának vizsgálobizottsága előtt az összes lyceumi tantárgyakból kiállott vizsgálat alapján bölcsészettudori szigorlatot tegyen. Erre azonban nem voltak kötelezve a hallgatók, aki nem akart bölcsész tudor lenni, az letette a lyceumokban az előírt vizsgálatot és ennek alapján beiratkozott a fentebb említett fakultások valamelyikébe.” (21)

#### **Az európai nemzetállamok közoktatási modernizációjának főbb modelljei**

A 18. századi európai nevelési intézmények még csupán a társadalom nemesi és nagypolgári elit viszonylag szűk csoportjának – elsősorban a fiútanulók – intézményes nevelését-oktatását végezték, az iskoláztatás az egyházi, illetve politikai és szakmai értelmiségi elit utánpótlására szolgált. A francia forradalom idején az állam az egyházak szerepkörének teljes megszüntetésére törekedve átvette a vallás és a gyermekek nevelése és oktatása fölötti teljes felügyeletet. Betiltották az egyházi oktatást, elkobozták az egyházak vagyonát, megszüntették a hagyományos felsőoktatási rendszert és kísérletet tettek a „köztársasági erkölcsön” alapuló nemzeti nevelési rendszer kialakítását. Ebben az időszakban minden területen megerősödik az egyén feletti állami társadalmi kontroll és létrejön annak sajátos intézményrendszere (kaszárnnyák, börtönök, kórházak, szegényházak, elmeegógyintézetek), mely változások az iskolai ellenőrzés terén is erőteljesen érvényesültek. (22)

A korszak sajátos paradoxona, hogy az egyén társadalmi mozgásterének jelentős mértékű növekedése mellett egyrészt egyre erőteljesebbé vált a nevelés által kialakított belső kontroll, másrészt nagy mértékben megerősödött a társadalmi elvárásokkal ellentétes megnyilvánulásokat mind erőteljesebben szankcionáló intézményes állami bürokrácia. A korábbi szoros közösségi kontroll, a feudális kötöttségek alól felszabaduló egyén megnövekvő szabadságának mintegy ellenpólusaként megjelentek a társadalmi ellenőrzés jól szervezett, nyilvános (állami) intézményei. Ennek a folyamatnak a részeként az iskola is egyre fontosabb szerephez jutott az egyéni viselkedés alakításának, illetve szervezett ál-

---

*Annak ellenére, hogy a Habsburg birodalomban a gimnáziumok legnagyobb részét a jezsuiták tartották fenn, a rend feloszlata nem okozott fennakadást a gimnáziumok életében. Magyarországon 1773-ban, a rend feloszlataát elrendelő pápai bulla megjelenésekor 31 jezsuita oktatási intézmény, gimnázium és akadémia, valamint kilenc nemesi konviktus működött. A jezsuita tanárok a legtöbb intézményben a királynő rendeleteére a helyükön maradtak, míg a többi iskoláikat a piaristák és más szerzetesrendek, valamint világi papok vették át. Megmaradt a hagyományos tananyag, a régi oktatási módszerek és a tankönyvek is.*

---

lami ellenőrzésének folyamatában, ami alapvetően hozzájárult a modern tömegoktatás kialakulásához. (23)

A század fordulóján a nyugat-európai nemzetállamok közigazgatási és hivatalnokrendszerének kibontakozásával összhangban kezdődik el a közép- és felsőoktatás modernizációjának állami irányítással megvalósuló első szakasza. A megújuló közép- és felsőoktatás reformjának hátterében az a törekvés állt, hogy az átalakuló intézményrendszer mind hatékonyabban szolgálja az új szakértői feladatokra felkészült, megbízható és a hatalom iránt lojális állami hivatalnokok képzését. A modern állami közigazgatás létrejöttével szoros összhangban megvalósuló művelődésügyi, illetve oktatásügyi modernizációnak a 19. század során három, Európa különböző történelmi régióiban érvényesülő iránya bontakozott ki. (24)

Az egyik a kontinentális – német, francia – iskolarendszer erőteljesen központosított, hierarchizált formájától jelentős mértékben eltérő angolszász iskolarendszer, amelynek legfőbb sajátossága a széttagoltság. Angliában a 18. század végére az iskolák helyi önállóságán alapuló olyan rendszere jött létre, amelyben az oktatás-nevelés intézményrendszerét magánszemélyek, egyesületek és helyi önkormányzatok működtették és felügyelték.

Ennek jegyében a népnevelés-népoktatás kiszélesítésére az 1810-es évektől különféle szervezetek alakultak és jelentős eredményeket értek el a reális ismeretek, a manuális készségek és a testi nevelés meghonosításában. A 18–19. század fordulóján Európa-szerre elterjedt a két anglikán lelkész, *Andrew Bell* és *Joseph Lancaster* által kidolgozott, az angol népoktatás módszertani megújulására irányuló, ún. „kölcsonös oktatás” alapján szerveződő Bell-Lancaster-módszer. Ennek lényege, hogy a tanító az idősebb és tehetségesebb tanulók közül segédtanítókat (monitor, pupil teacher) választott maga mellé, akik a kisebb gyerekeknek átadták mindazt, amit a hivatásos tanítótól megtanultak. Így azok nagy létszámú osztályokkal tudtak dolgozni. A monitor-módszer az USA-ban, Franciaországban, Svájcban, Belgiumban és Oroszországban is elterjedt, sőt Magyarországon is éreztette hatását. (25)

A szigetországban korán intézményesülő klasszikus liberalizmus még a múlt században is meggátolta az oktatásba történő állami beavatkozást. A társadalmi elitcsoportok gyermekeit – az önkéntesség elvét valló vallásos, zártkörű elitképző magániskolák és egyetemek – kiváló oktatásban részesítették. A 14–18 éves korú fiatalok középszintű elitképzését a nagy hagyományokkal rendelkező bentlakásos magániskolák az ún. public school-ok (Eton College, 1440, Rugby, 1567; Harrow, 1571; Winchester, Westminster, Charterhouse, Shrewsbury stb.) végezték. Ezek kötelékében elemi, előkészítő iskolák is működtek (preparatory schools). Az angol arisztokrácia híres középiskolái, zárt kollégiumai a magas tandíj fejében olyan műveltséget adtak az előkelő fiataloknak, amelynek középpontjában a tradicionális klasszikus nyelvi (görög és latin) tanulmányok álltak. Ugyanakkor az is tény, hogy *Locke* gentleman-nevelési elmélete is nagy hatást gyakorolt ezek pedagógiai kultúrájára. Az intézetekben képzett úriembert nem az elmélyült lexikális tudás jellemezte, hanem a praktikumhoz is kötődő műveltség igénye, valamint a jellem kiforrottsága, az önuralom, az akarat erő. A középiskolai tanulmányokat az 1854-ben létrehozott Civil Service keretében megvalósuló versenyvizsga zárta, amely az állami hivatalnokok kiválasztására szolgált. (26) Ez a vizsga nem a jogi, illetve a szaktudományos, hanem az általános műveltségtartalmakat állította a középpontba. (27) Az állami középiskolai oktatás szervezeti keretei meglehetősen későn, csak 1902-ben alakulnak majd ki. Ekkor jön létre az elemi és középiskolai oktatási hatóság (Board of Education), mely intézményt csak 1944-ben emelték minisztériumi szintre. A századfordulón alakult ki a helyi oktatási hatóságok (Local Education Authorities: L.E.A.) rendszere, amelyek illetékessége az elemi és középfokú iskolákra terjedt ki. (28)

A mindenkor brit kormányok hosszú időn át idegenkedtek attól, hogy beavatkozzanak, illetve gondoskodjanak az elemi oktatásról. Jól jelzi ezt, hogy az 1833. évi reform

is csupán az anglikán egyház felügyelete alatt megvalósuló segélyezési program létrejöttét jelentette. Ez nem bizonyult elegendőnek az ipari városok ekkor már jelentős mértékben megnövekedett oktatási igényeinek kielégítésére. A támogatási összegek célszerű felhasználására és ellenőrzésére jött létre az állami Nevelési Tanács és a szakfelügyeleti rendszer. Az 1860-as évektől egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a szigetországban számos iskoláskorú gyermek nem jár iskolába. Ennek következtében az ország közoktatásának színvonala kezdett leszakadni a többi vezető európai ország mögött. Ennek orvoslására 1862-ben életbe lépő rendelet hatására az egyes elemi iskoláknak olyan mértékű állami pénzügyi támogatást nyújtanak, ami arányban állt az írás, olvasás és számolás oktatásának sikerességével. A népoktatás hatékonyságának növeléshez az első jelentős lépést az 1870-ben – Forster által – megalkotott „Education Act” tette. Előírja az 5–14 éves korú gyermekek taníttatását végző állami iskolák létrehozását ott, ahol nem működött megfelelő egyházi iskola. Az általános iskolakötelezettség bevezetésére csupán egy évtized múlva került sor. Az ingyenes elemi oktatás pedig 1891-ben valósult meg. (29)

A másik sajátos tendencia a kontinentális fejlődés egyik útját a *Napóleon* nevéhez fűződő, az etatizáció, centralizáció és az erőteljes szekularizáció jegyében megvalósuló francia oktatásügyi modernizáció jelentette. Ennek előzményei a francia forradalom idejére nyúlnak vissza. Ekkor több – az oktatáshoz való alapjogot deklaráló, a közoktatás kötelező és ingyenes jellegét és az állami irányítású egységes nemzeti nevelés igényét megfogalmazó – oktatáspolitikai reformterv került kidolgozásra. A katolikus egyház – különösen a népoktatás terén érvényesülő – iskolai monopóliumát a forradalom időszakában gyökeredző modern francia nemzetállamnak, majd a császári kormányzatnak is csak lassan sikerült megtörnie. A Napóleon által bevezetett új középfokú iskolatípus, a kifejezetten az állampolgári lojalitás és a katonai erények kialakítására törekvő líceum is csak lassan nyert teret. A konvent 1793-ban az egész hagyományos francia egyetemi rendszert megszüntette, így Franciaország egészen a „császári egyetem” Napóleon általi megalapításáig nem rendelkezett egyetemi szintű felsőoktatási intézménnyel. Ennek helyére viszont még a forradalom időszakában létrehozzák a gyakorlatias felsőfokú szakiskolák, az ún. „nagy iskolák” (Grandes Écoles) rendszerét. Ezeket a későbbi időkben továbbfejlesztve és részben újabb szervezeti alapokra helyezve továbbra is megőrizték. Ezek vezető intézménye az École Polytechnique volt. A „nagy iskolák” bázisán épül fel a későbbi „napóleoni egyetem” is.

1808-tól az ország valamennyi közép- és felsőfokú iskoláját az ún. „egyetem” (Université France) felügyelete, egy tisztviselőkből álló tanügyi testület irányítása alá rendelték. Ezáltal az ország 17 tankerületre (académie) tagolódott, amelyek székhelye egy-egy egyetemi város volt. A tankerületek élén álló recteur felügyelete alá tartozott az egész francia iskolarendszer a főiskolai szinttől az elemi oktatásig. A tankerületek kisebb megyei egységekre (département) tagolódtak. Ezek élén mind a mai napig az iskola-felügyelők (inspecteur d'academie) állnak. Az egységes, központosított francia iskolarendszert megteremtő Napóleon-féle reform elsősorban – a hadsereg és a közigazgatás működtetéséhez szükséges hatékony elit képzését biztosító – közép- és felsőoktatásra, különösen a líceumok és a Grandes Écoles-ok fejlesztésére helyezett nagy súlyt. A napóleoni koncepcióban az általános képzés és ennek megfelelően az általános műveltség biztosítása kizárólag a középiskolák feladata volt. A középiskolákra a császár által formálisan egyetemi karok (fakultások) rangjára emelt felsőfokú szakiskolák rendszere épült. Ezek elsősorban gyakorlati jellegűek voltak, a szakmai tudás megalapozáshoz szükséges minimális elméleti tudományos ismereteket oktattak. A francia egyetem célja olyan praktikus ismeretek biztosítása, amelyek különböző szakmák, hivatások (katonai, jogi, orvosi, természettudományos, mérnöki) sikeres gyakorlásához, illetve azok hatékony hatásági ellenőrzéséhez kelletek. Ezek a karokon a páriszit leszámítva hosszú ideig semmilyen tudományos kutatás nem folyt. Ez a gyakorlatias oktatás erőtelje-

sen szelektáló felvételi versenyvizsgákkal (concours) és számonkérési rendszerrel párosult. A fakultások, mint állami intézmények tudományos kompetenciája és adminisztratív illetékességi köre az általuk kiadott diploma – mint egy-egy szakma, illetve foglalkozási ág gyakorlásához szükséges „működési engedély” meghatározott színvonalát és közigazgatási hitelességét, az egész országra kiterjedő érvényességét, egyenértékűségét igazolja, illetve szavatolja. (30)

A különböző fakultások professzori testülete – amelyek tagjai elsősorban a helyi líceumok tanárai közül kerültek ki – kettős feladatkört láttak el. Közülük kerültek ki az érettségi vizsgák hatóságilag kinevezett vizsgabizottságainak tagjai, emellett testületeik révén a felsőfokú diplomák kiadásával biztosították saját utánpótlásukat. Az egyetemi vizsgák tananyaga a líceumok felsőbb osztályaiban oktatott tananyag kissé kibővített tartalmait jelentette, így ezek teljesítése kisebb tanulmányi kötelezettség által is lehetséges volt. (31)

A Bourbon-restauráció idején az alapfokú iskolák ismét az egyház fennhatósága alá kerültek. Az egységes elemi iskola országos rendszerének kialakítására 1833-ban elfogadott, *Guizot* irányításával megalkotott törvény megalapozásában jelentős szerepe volt a, *Cousin* porosz oktatásról szóló jelentésének. Ez a folyamat a II. köztársaság létrehozása után fejeződött be, amikor 1881-ben *Jules Ferry* közoktatási miniszter közreműködésével létrehozták az általános, világi, ingyenes, kötelező (6–13 éves korig tartó) elemi iskolarendszert, és hamarosan megvalósult az oktatás átfogó állami igazgatási rendszere is. (32)

A francia középiskola ebben az időszakban erőteljesebben fejlődött, mint az elemi iskola. A városi testületek egyre nagyobb számban állítottak saját szervezésű (tehát nem egyházi) intézményeiket. Állami líceumok, városi kollégiumok egész sora nyitotta meg kapuit. A középiskolák tantervében fokozatosan tért hódítottak a természettudományos tantárgyak, a reáliák. A központosított francia közoktatási modell recepciója elsősorban Dél-Európa országaiban (például Olaszország, Spanyolország, Portugália) érvényesült a legerőteljesebben.

A központosított, államilag szabályozott kontinentális iskolafejlődés másik alapmodelljének tekinthető modern német iskolaügy 18. századi fejlődését nagymértékben hátráltatta a széttagoltság, a sok feudális fejedelemség, királyság, nagyhercegség egymasmellettsége. Egységesülésének kezdeteit *I. Frigyes Vilmos* porosz uralkodó 1717-ben az oktatási kötelezettségről szóló rendelete jelentette. Az általános iskolakötelezettség 1763-tól a *II. Frigyes* által kiadott általános porosz népiskolai rendeletről (General-Landschul-Reglement) számítódik, amelyben egyebek között a 6–13 éves korig tartó általános iskolakötelezettséget is megfogalmazza. A rendelet elsősorban az alsóbb néprétegekből származó gyermekek számára biztosította azt a lehetőséget, hogy alapvető iskolai képzésben részesüljenek, sőt látogatniuk kellett a „köznép” iskoláit, a népiskolákat. Az általános népiskolai rendelet az alsóbb néprétegek gyermekei számára létrehozott alapképzés legalizációjának és a népiskola törvényi megalapozásának tekinthető, melynek nyomán a már meglévő gimnáziumok, valamint a polgári, közép- és reáliskolák mellett új iskolatípusként jelent meg a népiskola.

A középfokú iskolák megreformálása már a 18. század utolsó harmadában elkezdődött, aminek következtében a német középiskola jelentős fejlődésnek indult. Poroszország királya már 1787-ben létrehozta az ún. Oberschulkollegium (Felsőbbiskolai Kollégium) nevű intézményt, amely központosítja a tanügyigazgatást. 1788-ban a gimnázium záróvizsgájaként kötelezővé teszik az érettségit és ugyanakkor a középiskolai tanárok egységes egyetemi képzésére létrejött az első ún. „Philologische Seminar” (Filológiai Szeminárium), ami később az új berlini egyetemen a filológiai szakok létrehozásához és ezen keresztül az egyetemek szervezeti megújításához vezetett. Megszüntették az egyetemi tanulmányokat bevezető „ars-fakultást”, amelynek a feladata a különböző tudással rendelkező kezdő egyetemisták „felzárkóztatása” volt, mivel az egyetemi tanulmányokra való egyéni felkészültséget az érettségi volt hivatott garantálni. Ezzel megváltoznak a

gimnáziumi oktatás tartalmai és követelményei; annak kellett a tanulókat bevezetnie a tudományos munkába. A képzés fő területeként a nyelvek és a matematika oktatása kerül előtérbe, amihez a különböző tartalmak történeti feldolgozása társult. A gimnázium színvonalának emelése sokhelyütt ezen középfokú intézmények egy részének megszűnéséhez illetve reál- vagy felső reáliskolákká történő átalakulásához vezetett. (33)

Az iskolarendszer történeti-társadalmi fejlődésének következő fontos állomását a gimnáziumok reformja jelentette a század fordulóján és ezzel összefüggésben 1810-ben a berlini egyetem *Wilhelm von Humboldt* által történő létrehozása, akinek nevéhez az ugyancsak ekkor megalkotott középiskolai reform is kapcsolódik. A neohumanizmus mozgalmának csúcspontja ez az időszak, mely irányzat fellépett az öncélú latin grammatikai stúdiumok ellen, és azok helyébe a klasszikus görög-latin irodalom alkotásainak át-élt elsajátítását, bensősévé tételeét szorgalmazta a középiskolában is. A középiskolai reform helyet adott továbbá annak az igénynek is, hogy a gimnáziumi tantervben kapjon helyet a matematika, a földrajz, a történelem és a fizika. Innen ered a középiskolai képzésre vonatkozó korabeli kifejezés: „*utraquismus*”, vagyis kétoldalúság. Ez egyfelől a hagyományos nyelvi képzést jelentette (kiegészítve a történelmi stúdiumokkal), másfelől viszont jelentős szerepet biztosított a matematikának és a fizikának. E fölfogás szerint az emberi lelket nem csupán a klasszikus tanulmányok („*studia humanitatis*”) képesek gazdagítani, fejleszteni, hanem a matematika és a természettudományok is. (34)

A gimnáziumi reform háttérében a felvilágosodás és neohumanizmus gondolatain túl a felvilágosult abszolutizmus elveit valló államnak a katolikus és protestáns egyházzal szemben érvényesített közoktatás-politikai törekvései álltak. A középiskolai reform változásai ugyanis a tanulmányok lezárása, a tartalmak újrendezése mellett érintik az iskola-felügyeletet is; a hagyományos egyházi felügyelet helyébe az állami lépett. Ezt a változást már az 1794-ben megjelenő, Porosz általános magánjogi törvénykönyv változása is érzékelteti, amikor minden iskola állami intézménnyé nyilvánított. Ennek folytán az iskolaügy fokozatosan állami kézbe kerül, az állam lesz az egyetlen iskolafenntartó.

A német középiskolai és egyetemi reformok az átfogó, *Stein-Hardenberg*-féle porosz államreform szerves részét képezik, amely az később egész Németországra kiterjedő modernizáció első jelentős lépéseként jelentős hatással volt a 19. század végére kialakuló fejlett német ipari, városi és polgári társadalom létrejöttére. A nagyhatású modernizációs kísérlet háttérében a német neohumanizmus képviselői (*Humboldt*, *Schelling*, *Fichte*, *Schleiermacher*) álltak. *Humboldt*, a korai német klasszikus politikai és pedagógiai liberalizmus kiemelkedő képviselője tanügyi reformjának háttérében álló neohumanista műveltségesszmény (*Bildung*) alapelveit *Goethe* és *Schiller*, valamint saját klasszika-filológiai és nyelvfilozófiai munkássága, valamint a német idealizmus kiemelkedő filozófusainak hatása nyomán fogalmazza meg. A reformok háttérében a Napóleontól elszenvedett súlyos katonai vereség, valamint a porosz király által vallott elv állott, amelynek értelmében az államnak szellemi téren kell pótolnia mindazt, amit a csatatéren elveszített. (35)

A német, illetve európai iskolarendszer történeti-társadalmi fejlődésének fontos állomása a *Humboldt* nevéhez fűződő, 1810-ben megvalósuló széleskörű reform a középiskolák mellett az egyetemek megújítására is kiterjedt. *Humboldt* egyetemi reformjának első lépése a berlini egyetem létrehozása. A berlini egyetem alapítóinak többsége osztotta *Fichte* felfogását, amely szerint a német nemzeti egység megteremtésének legfőbb eszköze az oktatási-nevelési rendszer gyökeres reformja. A német egyetemi reform alapvető jellegzetessége, hogy annak kialakítói a neohumanizmus szellemében nem csupán a korábbi feudális (rendi, felekezeti) egyetem, hanem annak (pragmatikus, utilitarisztikus) napóleoni modelljével is szembehelyezkedtek. (36)

A 19. századi német polgárság a gimnáziumokban látta annak lehetőségét, hogy magas szintű műveltségre tegyen szert, és ezzel is elősegítse társadalmi felemelkedését. A korabeli polgári iskolák, illetve azok a középiskolák, amelyeket nem hivatalosan olykor már reál-

iskoláknak neveztek, az általános képzésen kívül felkészítettek egyebek között kézműves, ipari, kereskedelmi, mezőgazdasági, erdészeti, igazgatási foglalkozásokra is. Ezek az iskolák megnyitották kapuikat a leányok előtt is, és ezzel megelőzik a századfordulón jelentkező női emancipációs mozgalmat. Ennek a sokrétű igénynek engedve került 1859-ben kiadásra „Prüfungsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen” (A reál- és felsőbb polgári iskolák vizsgarendje), amely három iskolatípust különböztetett meg:

a) kilencosztályos reáliskola kötelező latin tanítással, melyet 1882-től reálgimnáziumnak neveznek;

b) hétéosztályos reáliskola fakultatív latin tanítással;

c) hatosztályos felső polgári iskola latin oktatás nélkül. 1882-ben a hétéosztályos reáliskola átadja helyét a kilencosztályos reáliskolának (latin oktatás nélkül), a felső reáliskolának. (37)

A középiskolai tanári professzionalizáció – elsősorban német területen érvényesülő – alapvető közép-európai modelljét a porosz-német fejlődés testesíti meg. Ettől az osztrák minta annyiban tér el, hogy ott egészen az 1848-as forradalomig egyházi kézben marad a középfokú oktatás, így a gimnáziumi tanárok szakmai professziója csak ezt követően kezdődik majd. A porosz gimnáziumi tanári szakma kibontakozása 1810-ben a felsőbb iskolák tanárainak szakmai vizsgájának bevezetésével indul el. Ezzel az intézkedéssel egy nagy hagyományokkal rendelkező, alapvetően teológiai megalapozottságú közép-európai értelmiségi foglalkozás kerül olyan új alapokra, amelyek biztosítják majd az azt megalapozó egyetemi tanulmányok, továbbá az azt követő szakmai pálya összhangját. Ennek következtében a tanári munka többé már nem a későbbi lelkeszi állás elnyerése előtti rövidebb-hosszabb ideig tartó átmeneti feladat, a tudós „tanférfitű” többé már nem hátrányos helyzetű teológus és nem jövőbeli lelkipásztor. Az önálló „iskolai tudományok” kialakítását, az új professzióhoz szükséges szaktudás állami legitimációját és meghatározását már Humboldt is szorgalmazza. A hosszabb fejlődési szakasz lezárását jelentő 1810-es rendelet két szempontból is jelentős: egyrészt megköveteli egy sajátos tanári szaktudás megszerzését, másrészt biztosítja az új professzió önállósodásának feltételeit. (38)

Az 1810-ben megjelenő, a német tanárképzést szabályzó rendelkezés elsődleges célja nem szaktanárok, hanem univerzális gimnáziumi szakemberek képzése volt. Ez a képzés nem speciális szakismeretekre, hanem az embert általános szinten fejlesztő műveltségterületek elsajátítására alapozódott. A képzésben résztvevők szakmai differenciálása nem a tantárgyak szerint, hanem a teljesítmény egésze alapján történt. A legjobb vizsgaeredményt elérő tanárjelöltek nyerhették el a főgimnáziumi tanári címet és ezáltal a jogosultságot, hogy a középiskola felsőbb osztályaiban tanítsanak.

Ez a középiskolai tanári szaktudás a bölcsészkar által oktatott szaktudományokra alapozódott. Így egyre inkább ez a kar garantálja a képzés tudományos színvonalát. Ezeket a tudományokat a szakmai felkészítés gyakorlatában betöltött fontosságuk legitimálja. Az új, közvetlenül a gimnáziumi tanári munkához szükséges – már nem csupán az ezt követő teológiai tanulmányok során később megszerezhető – végzettséget nyújtó képzés biztosítja az újjászervezett bölcsészkar számára a megfelelő hallgatói létszámot. Az új igények egyben elősegítik a tanárképzéshez szükséges alapozó tudományok fejlődését, azok önálló, modern egyetemi diszciplínává válását.

A tanári képesítő vizsga a már korábban bevezetett lelkeszi vizsga felépítését követte. Előírja a nyelvi, történelmi, matematikai írásbeli munkák készítését, azokból szóbeli vizsga, valamint a jelölt gyakorlati felkészültségét bizonyító próbatanítás letételét. A sikeres vizsga eredményétől függően három fajta – főgimnáziumi, részleges főgimnáziumi és algimnáziumi – tanári végzettség megszerzésére tette lehetővé. A tanári vizsga bevezetése után a bölcsész karokon kezdetben történelmi, germanisztikai, modern latin nyelv, anglisztikai, matematikai és természettudományi szemináriumokat vezettek be, majd később megalapítják a pedagógiai és pszichológiai szemináriumokat is. (39)

A század elején lezajló széleskörű német művelődés, illetve oktatástügyi reform egyben a neohumanizmus műveltségfelfogásának a filantropizmus egyetemes embernevelési elvei felletti győzelmét is jelenti, melynek nyomán a középiskolai műveltségi kánon középpontjába a klasszikus görög-latin irodalom, az anyanyelv és a matematika kerül, és abban a különböző „tudományok” – a történelem, földrajz, természetrajz – kiegészítő szerepet kaptak csupán. Az így körülhatárolt szakmai tudástartalom olyan pedagógiai minőség is egyben, amelynek elsajátítását minden leendő képzett „tanfőfitől” elvárták. Ez a tudás már világi, általános személyiségformáló tartalmakból áll. Azonban még nem valamilyen konkrét gyakorlatias tudást jelent, hanem a társadalom egyik fontos alapértéke, az emberi humánus jegyében kialakítandó műveltség megalapozására szolgál. A korszak mértékadó gondolkodói úgy vélték, hogy csak a neohumanizmus műveltségideáljának szellemében képzett szakembertől várható el, hogy új irányba fordítsa az állam és társadalom fejlődését.

A mind jobban kiteljesedő modernizációs folyamat eredményeként az európai iskolaügy fejlődésének új szakasza vette kezdetét. Ennek hatására a század végére Európaszerte létrejöttek a nyilvános, kötelező, új szakmai szinten kialakított és általános szinten megfogalmazott feladatokat ellátó, állami jóváhagyások és elvárások szerint működő nemzeti közoktatási rendszerek. A népoktatás állami jóváhagyása, támogatása, finanszírozása – amely a 20. századra a nemzetállami fejlődés világszerte intézményesülő közművelődési modelljének egyik fontos elemévé válik majd – először Közép-Európában jött létre.

A kialakuló modern európai közoktatási rendszerek közös vonásai az alábbiakban összegezhetők: a nagyjából a század végére kialakuló nemzeti közoktatási rendszerek alap, illetve középszintje elkülönül egymástól, ezek különböző egyre differenciáltabb intézménytípusai továbbra is egymástól elkülönülve fejlődnek tovább. Az így kialakuló duális rendszer különböző iskolatípusai eltérő nevelési-oktatási célokat fogalmaznak meg, és azok megvalósításához sajátos tanítási-tanulási formákat, módszertani megoldásokat alkalmaznak. Különbözik egymástól a két rendszer intézményirányítási és felügyeleti rendszere is, továbbá eltérő a hagyományos iskolafenntartók – az egyházak – azokban való részesedésének aránya. Az egyes intézménytípusokban az oktatómunkát egymástól elkülönülő szervezeti keretek között képzett szakemberek (tanítók és tanárok) végzik. Ebből adódóan a kettős rendszerhez tartozó egymástól eltérő iskolatípusok különböznek egymástól az általuk biztosított továbbtanulási lehetőségekben és így tanulók társadalmi összetételében is. A mindenki számára kötelező tömegiskola – általában hat éves tanidejű – elsősorban az alapvető „kultúra – technikák” (írás, olvasás, számolás) megtanítására és a nemzeti érzület fejlesztésére (vallás, történelem) koncentrálnak – népiskola befejezése nem biztosít széleskörű továbbtanulási lehetőségeket. A polgári rétegek felsőbb iskolái, amelyek egy-egy koroszály 5–10 százalékának biztosítják a továbbtanulási lehetőségeket, jelentős társadalmi tekintéllyel rendelkeznek és számos kiváltságot élveznek, örökítik tovább a „művelődés és tulajdon” egybekapcsolásából származó előjogokat. Legtöbb országban a középiskolai végzettség például egyben a rendes sorkatonai szolgálathoz jóval rövidebb időtartamú (általában egy évig tartó) ún. önkéntes szolgálatra jogosít. Az érettségi szabad belépést biztosít a felsőoktatásba és ezáltal a magasan képzett értelmiségi elitbe történő bejutáshoz. Az iskolán belül a nemek szerinti különbségek az európai közoktatási rendszerek további sajátos vonását jelentették. A nők számára legtöbb országban csak a századforduló táján nyíltak meg a középiskolák és a felsőoktatási intézmények kapui. (40)

A fenti folyamatok egyben a hatékony tömeges oktatás intézményi feltételeinek, módszertani eszköztárának gazdagodását is eredményezik. Ekkor szilárdulnak meg azok a didaktikai-metodikai és iskolaszervezési formák (évfolyamosztály, életkori szakaszok alapján kialakított egységes tanterv, tanári előadás, magyarázat, bemutatás, az (előírt) oktatási tartalmak tanárok irányításával történő elsajátítása, felelés, másolás, utánzás, a tan-

anyag 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 betagolása) (41), amelyek mind napjainkig jellemzik a modern oktatási rendszereket Európában és Amerikában.

### **A modern magyar közoktatási rendszer kialakulása és fejlődése a 19. század második felében**

1848 után jelentős reformok kezdődtek a Habsburg monarchiában is. Az ekkor hatalomra kerülő politikusok jelentős lépéseket tettek a birodalom – európai nagyhatalmak versenyében eredményes – korszerű állammá fejlesztése érdekében. Az elkerülhetetlen gazdasági és igazgatási modernizációhoz jól képzett szakemberekre volt szükség. A levert forradalmak és szabadságharc után Ferenc József kultuszminisztere *Leo Thun* gróf az oktatási rendszer korszerűsítésével politikai célokat is megfogalmazott; az egységes öszbirodalom korszerű iskolának lojális alattvalók, nem pedig nemzeti szellemű polgárok nevelésére kell törekednie. Ez a megbízhatatlannak tartott Magyarország esetében különösen erőteljesen jelentkezett, ezért az átszervezés során nagy súlyt helyeztek a nemzeti szellem, a magyar közélet hagyományos eszményeinek megszüntetésére.

A reform a népiskolák vezetését továbbra is az egyházak kezében hagyja, anyagi ellátásokban és irányításukban azonban már szerepet juttat a községeknek. A tanulók anyanyelvén folyó iskolai munka szakmai ellenőrzését állami szakfelügyelők látják el. A tekintélyvel nyugvó világrend megerősítésében a központi kormányzat fontos szerepet szánt az egyháznak. Ennek jegyében igyekeztek a lehető legszorosabbra fűzni a katolikus egyház és az állam viszonyát, és visszafordítani a II. József által elindított szétválási folyamatot. Az 1855-ben a pápával kötött konkordátum következtében megerősödött az egyház befolyása.

Az osztrák birodalomban a felvilágosult abszolutizmus kezdeti reformjai ellenére egészen 1848-ig nem alakultak ki – a század első felében Németországra jellemző – a középiskolai tanári munka világi szakértelmiségi professzióvá válásának feltételei. Az osztrák uralkodó körök inkább arra törekedtek, hogy a protestáns neohumanizmus eszméit távol tartsák a középiskoláktól. *Hermann Bonitz* (1814–1888), a bécsi egyetem új klasszika-filológia professzora csak 1849-ben alapítja meg a bécsi filológiai szemináriumot. Az 1849-ben bekövetkező gimnáziumi reform időszakáig létező hat osztályos osztrák gimnázium még nem alapozta meg az egyetemi keretek között megvalósuló szakképzés különböző formáit, arra csak a két éves, líceumokhoz vagy az egyetemekhez kapcsolódó kiegészítő bölcsész tanulmányok befejezése után nyílt lehetőség. Az erre felkészítő középiskola csak a Thun miniszter idején megvalósuló középiskolai reform dél-német – bajor, illetve württembergi – minták nyomán létrehozott két tagozatos, nyolc osztályos, érettségivel záruló gimnázium megteremtésével jön majd létre.

Ezzel egy időben, 1849-ben ideiglenesen, majd 1856-ban törvényi szinten szabályozva kerül bevezetésre a tanári képesítő vizsga is. A törvény ennek előfeltételeként a sikeres érettségit és legalább három éves egyetemi tanulmányok letételét írja elő. A törvényben három tantárgycsoport kerül meghatározásra: a) klasszika filológia, b) történelem és földrajz, c) matematika-természettudomány. A vallás tanári végzettség megszerzésére pályázó papoknak a fenti tantárgycsoportokból kiegészítő szakot kellett választaniuk. A tanári vizsga négy részből állt: házi dolgozat, írásbeli és szóbeli vizsga, 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. (42)

Bonitz kezdeményezésére jelenik 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 alakulására. (43)

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 is. *Herbart* pedagógiája a Habsburg birodalom országaiban 1848-ban elkezdődő osztrák oktatásügyi modernizációval összefüggésben terjedt el, a herbarti filozófia osztrák „apostola” (44), *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*” teremtett meg egy korszerű magyar általánosan képző középiskolát. A pedagógiai szakirodalomban *Entwurf*, illetve *Organisationsentwurf* néven ismertté váló dokumentum a gimnázium és reáliskola szervezeti felépítését, működési szabályait, tantervét és a tantervhez fűzött instrukciókat foglalja magába.

Miután az 1849. március 4-i oktrojált alkotmány értelmében Magyarország önálló államisága megszűnt, a bécsi kormány természetesnek tartotta annak külön törvényes intézkedés nélküli, egy miniszteri leirat formájában történő bevezetését. A bécsi kultuszminisztérium elképzeléseinek a hazai szakmai nyilvánosság elé kerülése után – elsősorban a középfokú oktatás átszervezésében érintett katolikus tanítórendek részéről – egyre erőteljesebb kritikák fogalmazódnak meg annak mind szervezeti, mind pedig tartalmi elemeivel kapcsolatban. A konzervatív álláspontot képviselő katolikus Religio 1850-ben meglehetősen éles támadást indít a dokumentum ellen, bírálva annak neohumanista orientációját. Felrója a tervezet készítőinek, hogy míg abban a klasszikus görög-latin kultúra elemeire „annyi gond fordítottatik, addig a keresztény istenesség és kegyelet sugallta művek, szokások és erkölcsök, események egészen elmellőztetnek, megvettetnek, annyira sem méltattatnak, hogy a történelmi és földleírasi leczkék modorának előírásai közben az azokrai bővebb figyelem legalább olyképpen köttetnék szívére a tanítónak, mint a görög és római történelem, szokások – és irodalomra nézve történik.” (45)

Jól érzékelhető tehát, hogy a hazai Herbart-kritika már az *Organisationsentwurf* bevezetésekor elkezdődik. Annak 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 művelődési és iskolafelfogásának elkötelezett hívei. *Exner*, a talán legtekintélyesebb osztrák Herbart-tanítvány jelentős szerepet játszott abban, hogy a német filozófus tanai a század második felében az osztrák filozófia uralkodó irányzatává váljanak. *Exner*nek köszönhetően Herbart hatása már az 1849-ben kiadott tanügyi szabályzat tananyag elrendezési elveiben is érvényesül. Ez Herbart *Leibnitz*hez és *Wolff*hoz kapcsolódó – a hegeli idealizmussal szembehelyezkedő – filozófiájának arra az elemére alapozódik, amelyik 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 ún. reáliák, a 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 kiegészítő marginális tantárggyá vált. (46)

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 szemináriumra bővülő – filológiai szemináriumot. Ezzel és a későbbi években kialakított matematikai és természettudományos szemináriummal a Habsburg birodalomban megteremtődtek az önálló gimnáziumi tanárképzés szaktárgyi keretei. (47)

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 (filozófia és történelem) a másik (fizika és 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.

Az új filozófiai fakultás kettős feladata egyrészt a tudósképzés, másrészt pedig a tanárképzés lett. Miként azt a hallgatói létszámok alakulása is jelzi, új feladatát a kar csak minimális mértékben és lassan tudta megvalósítani. Ennek egyik oka a *Bach*-korszak németesítő politikája, melynek szellemében a 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 hozzák létre a tanári képesítővizsga bizottságot. Így a magyar származású tanárjelöltek csak az örökös tartományok egyetemei (Bécs, Prága, Innsbruck, Lemberg) mellett működő bizottságoknál szerezhettek középiskolai tanári oklevelet, illetve számukra a bécsi egyetem tanárképző intézetének látogatását írták elő, bár 1853-tól lehetőség nyílt a magyar tannyelven oktatók számára a német mellett a magyar nyelvi vizsga letételére is. (48)

### A modernizációs folyamatok kiteljesedése a kiegyezés után

A kiegyezést követő reformidőszakban a nemzeti liberalizmus jegyében működő új magyar oktatáspolitikának az 1848 után elkezdődő osztrák tanügyi reformokra alapozott további tanügyi fejlesztési stratégiájának kidolgozása során a társadalmi-gazdasági modernizáció felvetette számos további új kihívással kellett szembesülnie. A népoktatási törvény nyomán a széles néptömegek nemzeti műveltségét megalapozó, a népesség mind szélesebb rétegeire kiterjedő népoktatásban tevékenykedő tanítók és az új szellemiségű nemzeti értelmiségi-hivatalnokai kar kiképzését felvállaló gimnáziumok tanárai szakszerű munkájának iskolapedagógiai megfogalmazásához ebben az időben egyre kevésbé alkalmasak a pesti egyetemen, a királyi akadémiákon és a felekezeti tanítóképzőkben évtizedek óta használatos keresztény orientációjú neveléstanok. A liberális elveken alapuló tanügyigazgatás irányítására a katolikus és protestáns teológusok helyett korszerű ismeretekkel rendelkező, a liberális kormányzat ideológiájával azonosulni képes igazgatási szakemberekre volt szükség. A kormányzati hatalomra kerülő nemesi liberalizmus politikai elitjének művelődéspolitikai ideológiájának kialakítását, annak nevelésfilozófiai megalapozását sem bízhatták a felső- és középiskolai oktatásban tevékenykedő egyházi személyekre, illetve a hozzájuk kötődő, akkor még kisszámú, ultramontán konzervatív katolikus világi értelmiség képviselőire. Úgy tűnik, hogy ezekre a modern magyar közoktatási és felsőoktatási rendszer, az új elvekre épülő liberális művelődéspolitikai és a modern nemzeti tudományrendszer kialakításának kezdetén megfogalmazódó, több irányból érkező új kihívásokra a válaszokhoz is új irányok felé orientálódva kerestek adekvát válaszokat.

A kiegyezés nyomán kibontakozó modern magyar közoktatási rendszer megteremtésére irányuló első jelentős lépéseket az *Eötvös József* vezette Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium tette meg. Népoktatási reformtervében Eötvös számolt a megváltozott történelmi-társadalmi helyzettel, s míg 1848-ban a „közös” (tehát felekezeti) iskolákat tekintette alapnak, addig 1868-ban már a meglévő felekezeti iskolákat érintetlenül hagyva építette fel a népiskolák rendszerét, és csak ott rendelte el a községi iskolák létesítését, ahol nem működtek egyházi népiskolák. Eötvös az állam befolyását közvetett eszközökkel, mindenekelőtt az ellenőrző szerep, a felügyelet jog fokozásával kívánta elérni. Az állam ösztönző szerepe az állami tanítóképzők felállításában is megnyilvánult, valamint abban, hogy jelentős anyagi támogatással szorgalmazták a színvonalas népiskolai tankönyvek írását. Az Eötvös-törvény megteremtette a népoktatási alapintézmények egységes rendszerét, amelyek az elemi és felsőbb népiskolák, polgári iskolák, és a népiskolai tanítóképezdék tartoztak. Megszabta az oktatási intézményekben tanítandó tantárgyakat, az intézményrendszer működésének tárgyi és személyi feltételeit, rendelkezett a tanítók képzésének követelményeiről.

Az 1868. évi 38. törvény intézkedik a városi kispolgárság (tisztviselők, kereskedők, iparosok) igényeinek kielégítését szolgáló polgári iskola létrehozásáról is. Ebbe a négy éves – később széles körben népszerűvé váló – intézménytípusba az elemi iskola első négy osztályának elvégzése után biztosította a továbbtanulás lehetőségét. Az iskolatípus sikerét jól érzékelteti, hogy a századfordulón a polgári iskolát végzett mintegy 4000 fiútanuló 60%-a, a közel félezer polgárit végzett lánytanuló 40%-a folytatta tovább itt a tanulmányait (elsősorban tanítóképző, tanítónőképző intézetben). A tanulmányaikat befejező fiúk előtt, az állami hivatalnoki karrier alsóbb szintjei – írónoki, díjnoki, vasúti tisztviselői, jegyzői állások – nyíltak meg, a lányok többsége pedig tanulmányai befejeztével otthon maradván képzést a „művelt háziasszony,” a feleség- és anyaszerepre. A polgári iskolai tanítók képzése 1873-ban kezdődött a *Gyertyánffy István*

---

*A századfordulóra kiteljesedő magyar középiskola, amelyet a magyar polgárság iskolájának szántak a kiegyezés időszakának magyar liberális politikusai, az úri középosztály iskolájává vált. Elsősorban az uralkodó elit érdekeit kívánta kiszolgálni, elsősorban az államhivatalokra alkalmas megbízható értelmiségi középosztály nevelését állítva a képzés középpontjába.*

---

vezette budai tanítóképző intézet, a Paedagogium keretében. A polgári iskolai tanítónők képzését pedig a pesti tanítónőképző intézet (a későbbi Erzsébet nőiskola) végezte. (49)

A kiegyezés a középiskolák vonatkozásában a Thun-féle reformokhoz képest nem hozott jelentős szervezeti változást. A *Trefort Ágoston* minisztersége alatt 1883-ban elfogadott középiskolai törvény megőrizte a két korábbi középiskola-típust, a felsőfokú tanulmányokra előkészítő klasszikus gimnáziumot és a – már 1875-ben nyolcosztályossá fejlesztett – reáliskolát. A gimnázium a humanisztikus, mindenekelőtt görög-latin tanulmányokat, a reáliskola pedig a modern nyelveket, a mennyiségtan és a természettan fokozottabb tanítását helyezte előtérbe. A gimnáziumi érettségi a felsőoktatás minden intézményében biztosította a továbbtanulás lehetőségét. A reáliskola ezzel szemben szűkebb továbbtanulási lehetőségeket biztosított, elvégzése után csak a műegyetemre, a tudományegyetemek matematikai-természettudományi karára, a bányászati, erdészeti és gazdasági akadémiákra lehetett beiratkozni. A törvény intézkedik a középiskolák felügyeletéről is, az ország területét 12 tankerületre osztja, élükre tankerületi főigazgatót kinevezését írja elő, akinek felügyeleti joga a felekezeti középiskolákra is kiterjedt. A középiskolai törvény intézkedett a tanári képesítés feltételeiről is, előírva az állami tanárvizsgáló bizottság előtt letett képesítő vizsgát. (50)

A kiegyezés után az egyházak továbbra is megőrizték korábbi művelődési, oktatási és nevelési kiváltságaik egy részét. A dualizmus kori egyházpolitika legfőbb szerve a Val-

lás- és Közoktatási Minisztérium, melynek élén a kialakult szokásjog szellemében katolikus közéleti személyiség állhatott (Eötvös József, Trefort Ágoston, *Apponyi Albert*). Az egyházak ügyeivel a VKM külön ügyosztályai foglalkoztak. Az egyes felekezetek korabeli helyzetét jól jellemzi, hogy az elemi iskolák több mint fele, a tanítóképzés közel 90 %-a valamely egyház által fenntartott intézményben folyt: a viszonylag alacsony számú szakiskolák és polgári iskolák mellett az egyházak jelentős pozíciókkal rendelkeztek a gimnáziumi oktatás terén. A középszintű oktatás-nevelés jelentős része a patinás szerzetesi iskolákban és protestáns kollégiumokban történt, törvények rendelkeztek az oktatás-nevelés valláserkölcsi megalapozásáról, amelynek megvalósítását a különböző iskolatípusokban kötelező hit- és erkölctan tantárgy biztosította. (51)

A magyar középiskolák tananyagának alakulását döntő mértékben befolyásolja a *Kármán Mór* vezetésével 1875-ben kidolgozott új gimnáziumi tanterv, amely a kiegyezés után hatalomra kerülő nemesi liberalizmus tantervi ideológiájának új elemeit tartalmazza. Középpontjában az egységes nemzeti műveltség koncepciója áll, amelynek gerincét az irodalmi múlt, a hazai történelem, a szülőföld természeti viszonyaival kapcsolatos tartalmak alkotják. A liberalizmus ideológiájának megfelelően Kármán az egységes nemzeti műveltséget a felekezeti megosztottság fölé kívánta helyezni, és hangsúlyozta a nemzeti műveltség és az emberi kultúra szerves egységét, elválaszthatatlan kapcsolatát. A koncepció a szekularizáció jegyében a vallástán helyett a világi etikát, illetve az erkölcsi nevelést kívánta volna az alapvető tantervi alapelv rangjára emelni. (52)

Az új tanterv folytán a műveltségterületeiben megújuló gimnázium fontos szerepet játszott a magyar középosztály nemzeti jellegének kialakításában és erősítésében. A korabeli gimnáziumok nemzetismereti tárgyai egyszersmind a magyarosítás fontos eszközei is voltak. (53) Ennek alapjait a középiskola alsó négy osztálya biztosította. Az ott tanított rendszerezett ismeretrendszer iskolai körülmények között, főbb elemeiben reprodukálta az általános műveltség egész struktúráját. Ez a műveltség azt a klasszifikáló gondolkodásmódot, a biztos alapokon nyugvó fegyelmezett gondolkodást alapozza meg, amelynek birtokában a növendék képessé válik arra, hogy biztosan mozogjon a korabeli polgári rend világában. Ez a gondolkodás alapot adott a rendezett viszonyok közötti eligazodásra, biztos készséget nyújtott a rendezetlen viszonyok közötti rendteremtésre, de nem orientált önálló problémamegoldásra. A klasszikus gimnázium memoriter-tömege, a „magolás művészete” a fegyelemre szoktatás legfőbb szocializáló eszköze, amely egy sajátos munkafegyelem elsajátítását tette lehetővé a diákok számára. A gimnáziumok által kialakított esztétikai értékrend a humanista és klasszikus hagyományokra épült. Ennek révén a magyar polgári értékrend fontos elemévé vált az antik, reneszánsz és klasszicista harmónia-kultusz, a rend, az eszményi szépség, az örök alapokon nyugvó tekintély, rend és harmónia eszménye, a természeti és emberi világ harmonikus egységének elérésére törekvés igénye. Megteremtette továbbá a harmonikus, konfliktusmentes társadalom- és világkép, az annak megfelelő erkölctudat, a disszonanciától irtózó művészi ízlés alapjait is.

A gimnáziumok a korabeli elitképzés intézményeiként fontos mintaadó szerepet játszottak. Itt szerezhették meg a középosztály tagjai a társadalmi helyzetüket biztosító, az általános műveltség kellő szintjének megszerzését tanúsító érettségít, itt gyakorolhatták a polgári „úriemberi” viselkedés magatartásmintáit is. A gimnáziumi érettségi kiváltságok forrása, előfeltétele a választójognak és az egyéves önkéntes katonai szolgálatnak. Nem önálló, szabadon gondolkodó polgár, műszaki, illetve szakértelmiségi képzését állította a középpontba, hanem az államhivatalnok ideálját tekinti továbbra is példaképének. A századfordulóra kiteljesedő magyar középiskola, amelyet a magyar polgárság iskolájának szántak a kiegyezés időszakának magyar liberális politikusai, az úri középosztály iskolájává vált. Elsősorban az uralkodó elit érdekeit kívánta kiszolgálni, elsősorban az államhivatalokra alkalmas megbízható értelmiségi középosztály nevelését állítva a képzés középpontjába.

Ennek hatékonyságát jelentős mértékben elősegítette az 1895-ben alapított 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 hallgatók 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 jelöltet segített egyetemi tanulmányai folytatásában, elősegítve, hogy tanulmányaik befejeztével a középiskolai oktatás színvonalának emelésére, és a tudományos munka végzésére egyaránt alkalmasakká váljanak. Tagjai közül a későbbi évtizedek során számos, a magyar tudományos élet élvonalába tartozó szakember kerül ki majd. (54)

### Jegyzet

- (1) V.ö.: Tenorth, H.-E. (2001): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: Horn, K.-P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest. 30.
- (2) V.ö.: H. Balázs É. (1987): *Bécs és Pest-Buda a régi századvégen*. Budapest. 27–30.
- (3) Kosáry D. (1990): *Újjáépítés és polgárosodás*. Budapest. 136–138.
- (4) V.ö.: Németh A. (2005): *A magyar pedagógiai tudománytörténete*. Budapest. 32–33.
- (5) V.ö.: Harney, K. – Krüger, H. (1997, hrsg.): *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen, 33–34.
- (6) Ezt a folyamatot részletesen elemzi Halász G. (2001): *Az oktatási rendszer*. Budapest. 55–56.
- (7) V.ö.: Führ, Ch.: Gelehrte Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: Conze, W. – Kocka J. (1985, Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert Teil 1*. Stuttgart. 421–422.
- (8) Idézi: Engelbrecht, H. (1984): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 3*. Wien. 486.
- (9) Idézi Mészáros I. (1981): *Az iskolaiügy története Magyarországon 997–1777 között*. Budapest. 650.
- (10) Lásd részletesebben Mészáros, i.m., 658. és Kosáry D. (1980): *Művelődés a XVIII. századi Magyarország*. Budapest. 455–456.
- (11) Munkásságát ld. részletesen Lajos M. (1917): *Felbiger pedagógiája*. Budapest.
- (12) V.ö.: Kosáry, i.m. 1980, 455–456., továbbá a normamódszert lásd részletesen Mészáros István (1984): *Népközpontunk szervezeti-tartalmi alakulása 1777–1830 között*. Budapest. 75–78.
- (13) V.ö.: Mészáros, 1981, 656–658.
- (14) Az iskolareform csak az Erdély nélküli Magyarországra terjedt ki, és formálisan Horvátország – Dalmáciával együtt – is szerepelt a reformban; de a rendelkezések-utasítások ott csupán áttételesen érvényesültek.
- (15) Kosáry, 1990, 140.
- (16) Kosáry, 1983, 495–505.
- (17) Erlinghagen, K.: Pädagogik und Theologie. In: Speck, J. (1976, Hrsg.): *Problemggeschichte der neueren Pädagogik. Band II.: Die Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen*. Stuttgart. 163–164.
- (18) Katus L. (1979, szerk.): *Magyarország története 1848–1890. I. Akadémiai*, Budapest. 72.
- (19) Mészáros I. (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája. 996–1948*. Budapest. 60.
- (20) Gyáni G. – Kövér Gy. (1998): *Magyarország társadalomtörténete*. Budapest, 173.
- (21) Acsay A. (1901): *Lubrich Ágost emlékezete*. Budapest. 29–30.
- (22) Ezzel kapcsolatos folyamatok részletes elemzését lásd például Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés*. Budapest.
- (23) V.ö.: Halász, 2001, 52.
- (24) Ennek főbb modelljeit és fejlődési dinamikáját lásd részletesen Halász, 2001, 57–58.
- (25) Pukánszky B. – Németh A. (1994): *Neveléstörténet*. Budapest. 269.
- (26) Mátrai Zs. (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*. Budapest. 11.
- (27) Lutz, R. (2000): *Recht und Ordnung*. Frankfurt aM. 172
- (28) Tóth T. (szerk. 2001): *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Budapest. 100–102.
- (29) Németh A. (1997): További modellértékű európai közoktatási rendszerek. In: Kron, F. W.: *Pedagógia*. Budapest. 376–377.
- (30) Lásd erről részletesen Karady V. (1985): Teachers and Academics in the Nineteenth Century France. In: Conze, Werner – Koczka, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Stuttgart 462–494. továbbá Karady, V. (1979): Forces of Innovation and Inertia in the Late 19th Century French University System. *Westminster Studies in Education*, 2, 75–97.

- (31) V.ö. Tóth, 2001, 100–102.  
(32) Ramirez – Boli, 1988, 17.  
(33) Kron, F. W. (1997): *Pedagógia*. Budapest. 373–374.  
(34) Pukánszky – Németh, 1994, 272.  
(35) Tóth, 2001, 104–105.  
(36) Uo. 104–105.  
(37) Kron, i.m. 365.  
(38) A pedagógus munka kompetencia-tartalmának alakulásával kapcsolatos részletes elemzéseket lásd Németh – Skiera, 1999.  
(39) Führ, Ch. (1985): Gelehrte Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. In: Conze, W. – Koczka, J. (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. 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.  
(40) 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.  
(41) Vö.: Németh – Skiera, i.m. 12.  
(42) Führ, 1985, 433.  
(43) Uo. 447.  
(44) Brezinka, W. (2000): *Pädagogik in Österreich*. Band 1. Wien. 61.  
(45) *Religio*, 1850. február 3.  
(46) Zibolen, E. (1990): *Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyarországi gimnázium*. Budapest. 12.  
(47) Uo. 10.  
(48) Szentpétery I. (1935): *A bölcsészettudományi kar története*. Budapest. 408.  
(49) Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, 359.  
(50) Uo. 360.  
(51) Gergely J. – Kardos I. – Rottler F. (1997): *Az egyházak Magyarországon*. Budapest, 144–146.  
(52) V.ö: Felkai L. (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Budapest. 224–226. Ballér E. (1997): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Budapest. 41–43.  
(53) A magyar nemzetállam és nacionalizmus iskolai vonatkozásainak részletes elemzését lásd Putkamer, J. (2003): *Schulalltag und nationale Integration in Ungarn*. München.  
(54) V.ö.: Felkai L. (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. Budapest. 132. és Szentpétery, 1936, 604.

# Egy érettségi tárgya, egy tárgy érettsége

## *Mozgóképkultúra és médiaismeret*

*Az információáramlás lendületének, a médiumok szaporodásának, a szövegek sokszorozódásának korában a magyar közoktatás is ügyének, feladatának tekinti a médiumok tartalmára irányuló olvasási kultúra alakítását, a kép-, illetve filmnyelvi szövegértés elmélyítését, az információs mobil társadalomban való tájékozódás megsegítését.*

**A** Mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy kiépülése már több mint egy évtizedes folyamatot jelent: a NAT, illetve a Kerettanterv kijelölte az alaptematikát, az 1997/100-as (I) törvényhez kapcsolódó vizsgakövetelmények pedig az érettségi vizsga szintjeinek tartalmi rendszerét szabályozzák. Az ebben az évben zajlott első központilag irányított, „összeolvasott” érettségi e tantárgy fejlődéstörténetének éppen ezért fontos, összegző állomása.

A korábban a helyi tantervnek megfelelő, a szaktanárok által helyenként megszervezett érettséggel szemben az ideai vizsga átfogóan rendezi a tantárgyhoz kapcsolt elvárásokat. A részletes érettségi vizsgakövetelmény általánosan szabja meg az elvárt tudás alapparamétereit, a vizsgakövetelmény és forma egységes lett, a vizsgaleírás a vizsga lebonyolításának menetét rendezi. Éppen ezért ezen a ponton, az első vizsgaidőszak után érdemes megvizsgálni, hogy a lezajlott érettségi a médiaoktatás eddigi folyamatát miképpen összegezi, milyen szakmai-pedagógiai helyzetet érvényesít, valamint hogy a formai, tartalmi, pedagógiai szempontok miképp, milyen dinamikával érvényesültek a vizsga során, s milyen képzési metódusokat, kompetenciákat vár el a rendszer a diáktól is, a szaktanártól is. S természetesen kérdés az is, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret kompetenciarendszere, szemlélete miképp illeszkedik más tárgyak csomópontjaihoz, elvárásaihoz, az azokban megkövetelt szövegképzési képességekhez.

Összefoglalónk tehát egyrészt a vizsga szakmai menetét vázolja, illetve azokat a csomópontokat, olykor feszültségeket érinti, amelyek a követelményszint és teljesítmény, az elvárt és megvalósított technikai-szakmai nívó között találhatók.

A középszintű vizsga gyakorlati (két projekt-) és írásbeli részből áll; az emelt szint többszörös gyakorlati megmérettetést (három projektfeladatot), elmélyültebb tudást és szóbeli érettséget is kíván a vizsgázótól. A vizsga összetett szerkezete sokféle képességet igényel. A tárgy vizsgastruktúrája egyrészt teret ad a kreatív képességeknek, s egyszerre vizsgálja a különböző film- és médiaelméleti, nyelvi jelenségek problematikájának elemző-érvelő technikáját és a tárgyi tudást. Az írásbeli, illetve emelt szinten a szóbeli vizsgaforma a kreativitást, az elemzés és érvelés megnyilvánulását, a szövegértés érzékenységét, az átfogó, szintetizáló tudást és a kulturális mozgékonyt egyaránt megköveteli a vizsgázótól.

## Középszintű vizsga

### *A vizsga szerkezete*

<i>Gyakorlati vizsga (projekt)</i>		<i>Írásbeli vizsga (180 perc)</i>		
Médiaszöveg és munkanapló elkészítése (A feladat)	Esszé elkészítése (B feladat)	Fogalom- és tárgyismeret	Mozgóképi szövegértés	Média minisszé
25 pont	25 pont	10 pont	25 pont	15 pont

### *A gyakorlati vizsga, a projektfeladatok*

Középszinten a diákoknak a vizsgaidőszak előtt jóval korábban kiírt A- és B-jelű feladatokból kell egyet-egyét választania. A 2005 májusi vizsga projektjei 2004 őszétől olvashatóak voltak, s már a 2005 október-novemberi vizsga gyakorlati része is nyilvános. Középszinten projektfeladatokat maga a szaktanár is kijelölhet, ám a vizsgázó által kidolgozott feladatok közül ebben az esetben is a megjelölt témák egyikét a központilag kiírt feladatok közül kell választani. Az értékelésben mindkét feladat maximálisan 25–25 pontot ér.

A projektfeladatok elkészítéséhez bármilyen (technikai-szakmai) segítség igénybevehető, az anyagok összerendezése, az elemzések elkészítése azonban már a tanuló önálló munkája. Ha a munka eredetisége kérdéses, a vizsgabizottság vizsgálja ki a felmerülő a problémákat.

A projektfeladatok hangsúlyos része a munkanapló. Maga a projektforma, illetve a munkanapló nem ismeretlen az OKTV-n részt vett diákok számára. A munkanapló ott is elemző kommentárként működik. A munkanaplóval szemben nincsenek szigorú formai előírások, de a vizsgaleírás pontosan meghatározza azokat a tartalmakat (döntési helyzetek felvázolása, személyes élmények, az elkészült anyaggal kapcsolatos önértékelő megjegyzések, vagyis a tervezett és az elkészült munka összevetése), amelyeket a naplónak tartalmaznia kell. Ugyanakkor a munkanapló formája kötetlen, bármilyen segédanyagot, a munkafolyamatot vagy az eredeti elképzelést dokumentáló anyagot is kapcsolhat a vizsgázó az önértékelő kommentárhoz.

A projektfeladatokat a vizsgázónak az írásbeli vizsgaidőszak, azaz a magyar írásbeli megkezdéséig rendezett formában kell leadni. A leadott munka azonosítószámot kap. Például a 2005 májusi rendes vizsga a kéttannyelvű gimnáziumokban 2005. május 6-án, pénteken megkezdődött, így a beadási határidő ekkor május 6-a, péntek volt.

A beadástól kezdve a projektfeladatokra az írásbeli vizsga előírásai érvényesek. A vizsgaanyagokat a szaktanárok javítókulcs alapján értékelik. A központilag kiírt feladatokhoz a javítókulcs az interneten jelenik meg, minden feladathoz külön-külön. A szaktanárok által megjelölt feladatokhoz maguk a szaktanárok készítenek javítókulcsot. Szempontjait, illetve az értékelés módját is a vizsgaleírás szabályozza. Ennek értelmében a javítókulcs az elképzelés megtervezettségét, a megvalósítás előkészítettségét, illetve a munka szervezettségét, dokumentáltságának minőségét, az elkészített anyaggal kapcsolatos (ön)reflexió színvonalát; a kivitelezés technikai és esztétikai minőségét, ötletességét, személyességét; a prezentáció formai színvonalát veszi figyelembe.

A gyakorlati vizsgát jelentő projektfeladatok újdonsága, hogy hosszú előkészítés után, valamennyi segédeszköz felhasználásával dolgozhatnak a vizsgázók. Mivel a feladatok már a vizsga előtt hónapokkal nyilvánosságra kerülnek, ennek a vizsgaelemnek nyilván érzékeny felülete az önállóság kérdése. A nyitott, kutatómunkára épülő, illetve a kritikát, tanári és egyéb ítéletet is beépítő felkészülési fázis célja az önállóságra nevelés: a munkafázisok felépítése, a készülő munka folyamatának megismerése és megizlése, a kutatómunka fontosságának hangsúlyozása, a szakirodalom beépítésének kialakított fele-

lőssége, illetve az eredeti célok és a készülő projekt viszonyának újra és újra átgondolása, átértékelése.

A projektfeladatok, a munkanapló s a bennük megfogalmazott elvárások összességükben reflexív, kreatív-gondolati megnyilvánulást követelnek meg a vizsgázótól. A munka során s kiváltképp a munkanapló megfogalmazásakor a vizsgázónak a kreatív szabadság mellett figyelnie kell arra is, hogy a feladatban felfedezze, milyen – eddig tanult – elméleti ismereteket kell mozgósítania. A forma egyben a későbbiekre általánosan érvényes pályázati rendszer, a dokumentációra-reprezentációra épülő munkamódszer gyakorlati-megnyilvánulási-kommunikációs formáit is beépíti.

Természetesen az új feladat- és vizsgatípus más problémát is felvet. Például az önállóság lehetősége visszaüthet, hiszen a gyakorlati vizsga nyitott rendszere annak veszélyét is magában hordozza, hogy a vizsgázó aránytalanul használja a szakirodalmat, más munkájára épít, dolgozatában gátlástalanul emel át különböző szövegekből. Ez a veszély a szövegek gyors másolásának, szabhatóságának korában természetes. Ami azonban ellensúlyozza, feloldja ezt a félelmet, az a projektfeladatok tényleges működése és gyakorlati-szellemi haszna. Általános tapasztalat, hogy a diákok elsősorban a kreatív (A-jelű) feladatok során önmegvalósításra, önkifejezésre törekcszenek. E feladatok kidolgozását fokozott szellemi izgalom jellemzi, a szervezés és a produkció létrehozása heves és érzékeny alkotói állapotot jelent a diákok számára.

Az elemző esszé (B-jelű projektfeladat) másfajta megmértetés elé állítja a vizsgázót. A munka nagysága jelöli ki az érettségi súlyát. Gyakori, hogy a diákok e feladat kapcsán írnan először ilyen terjedelmű esszét: felkészülésük során tehát összegezniük és alkalmazniuk kell a különböző területeken (magyar nyelv és irodalom, történelem, mozgókép stb.) elsajátított elemző-érvelő technikákat, nyelvi, stíláriis kompetenciát. Így ebben az esetben a munka súlyát a kutatómunka megtanulása, az esszé tartalmi és szerkezeti kialakítása és összehangolása, a szellemi kapacitás fenntartása jelenti.

Mivel a kreatív (A-jelű) projektfeladat egy film, story-board vagy egyéb médiászöveg elkészítésére irányul, technikai munkát és háttér is igényel. A feladatok eddig még fel nem térképezett, nagyon eltérő technikai bázissal rendelkező iskolák-diákok számára fogalmazódnak meg. Az iskolák, a vizsgázók és maguk a tanárok más-más technikai apparátussal, képzettséggel, felkészültséggel rendelkeznek. A kiírás ezért többféle technikai szintre épül, de mindig tartalmaz olyan tervet, amely a középiskolák minimális technikai körülményei között is biztosítja a vizsgázónak, hogy a tanult elméletet gyakorlati reprezentációban is érvényesíteni tudja. A javítás során a technikai alapok a gyenge eszközéllátás miatt nem jelenthetik az értékelés bázisát, az elvárások nem a technikai megvalósításból indulnak ki, hanem a munkanaplóban megfogalmazott reflexiók mentén működnek. A projektek kidolgozása természetesen múlik a technikai háttéren, de a projektfeladatok érvényesítésekor az az intelligencia, érzékenység a fontos, amely beméri, hogy a vizsgázó a választott technikát mennyiben birtokolja.

A projektfeladatok problematikáját azonban éppen hogy nem az aránytalan eszközéllátás, a változó technikai bázis, a tanárok eltérő technikai szaktudása jelenti, hanem az, hogy a technikai elvárás mértékletessége a feladatot megfogalmazók részéről, a vizsgázók alkotói vágya és lendülete, valamint a javító tanárok szerepe egymásnak is feszülhet. A technikai megvalósítást a tárgyi feltételek miatt a javítókulcs csak minimálisan veheti figyelembe, az értékelésben a munkanapló – vagyis az alkotói szereppel szemben a bíráló, önértékelő reflexió – érvényesül erőteljesebben. Ez az értékelési irány tehát visszaállítja a feladat kreatív terét. E helyzet tanári és módszertani nehézsége, hogy az „önmagáért beszélő” alkotói lelkesedést nehéz a munkanapló megtapadtabb szemlélete, bíráló hangneme felé terelni. A projektfeladatok által gyakran lehvívott, megteremtett „művészi” lelkesedést élvezete után a munka folyamatában a munkanapló nem mindig kapja meg azt a hangsúlyt, amelyet a javítókulcs megkövetel. A projektfeladatok kidolgozásának kultú-

rájához a megvalósítás és önértékelés egyensúlyának megteremtése is hozzátartozik. A kreatív projektfeladat egy aktív, nyitott, felszabadult teremtő folyamatot, illetve egyfajta önkorlátozó, önértékelő ölnolvasatot egyszerre követel meg a vizsgázótól. Ez a vizsgaelem csak akkor igazán sikeres, ha a vizsgázó rendelkezik alkotói és értékelő kompetenciával is. Ennek a nagy amplitudón mozgó, összetett attitűdnek a kialakítása módszertani megoldásokat követel a tanároktól. A diákmunkáknak s nyilván a projektformáknak a tanórák, illetve az elemzések tárgyává kell válniuk. A nyílt diskurzusnak többféle haszna, módszertani hozadéka van. A nyitott megbeszélések, kritikák során a diákok megtapasztalhatják, hogy elképzeléseik és művük befogadása, független értelmezése mennyiben találkozott.

A kreatív, lelkes, alkotói szerep és az önkorlátozó olvasási technika kialakításához is pedagógiai folyamat vezet. A megoldás tehát az lenne, ha a kreatív projektfeladatok kiszakadnának az érettségi keretei közül és a mindennapi oktatás részévé válnának (mint

---

*A módszertani fejlődést, az elvárásokhoz való igazodást a tankönyvek mellett a különböző, immár az érettségire koncentrááló segédanyagok jelentenék. Reméljük, hogy a szakma reagál majd erre a – ha nem is oly nagy – piaci igényre. A feladatok kiépített folyamatát azonban maga az érettségi rendszere is biztosítja. A 2005-ös május-júniusi érettségi anyaga már forrás. Ezt követik az év során még a szeptember-októberi, majd a február-márciusi vizsgák, a vizsgaanyagok, a javítókulcsok a megírást követően azonban folyamatosan kerülnek nyilvánosságra, készületi és gyakorlási lehetőségeket adva a következő időszakra.*

---

ahogy ez néhány iskolában általánosan, több tantárgyra kiterjedve működik is). A projektforma általánossá válása, érlelődése egyrészt segíti a helyi iskolai médiumok, a diákság lokális és szubkultúrájának erősödését, valamint kialakítja azt a szempontrendszert, olvasási szintet és érzékenységet, amelyet az érettségi munkanapló-formája megkövetel.

Ennek a problémának más irányú megfogalmazását jelzi, az önmegmutatás lehetőségének tágabb biztosítását kéri számon a tanárok részéről az a gyakran megfogalmazott igény, hogy kerüljön sor a projektfeladatok szóbeli megvédésére. Bár a gesztus érthető és szép, lényegében arra világít rá, hogy maga az érettségi e pillanatban olyan szerepet is hordoz, amelyet a diákok számára a tanulási folyamat során kellene biztosítani. A projekt megvédése a jelenlegi struktúra munkanaplójának szóbeli megismétlése, korrigálása lenne. Ezt a központi egységesített értékelés nem engedi meg. A vizsgaforma határozott célja az új tantárgy elvárásainak, mérés-technikájának formálása, egységesítése. A projektnek tehát a mozgóképpoktatásban nem

vizsgaformának, a végső, a nagy, a mindent elsöprő egyszeri kreatív aktusnak kell lennie, hanem egy a tanuló számára ismert oktatási-értékelési módnak, mely az érettségiben a fent már ismertetett kompetenciákat, alkalmazott tudást komplexen vizsgálja. (Zárójelben jegyzem meg, hogy a projektfeladatok módszertani alkalmazása e kis óraszámú tantárgy esetében technikailag is nagyon indokolt, másrészt a formának a fent vázoltak miatt a tanár-továbbképzéseken is egyre nagyobb szerepet kell kapnia.)

#### *Az írásbeli vizsga*

Az írásbeli vizsga 180 perc időtartamú. A vizsga időtartama alatt három feladattípust (ismereteket ellenőrző feladatok, mozgóképi szövegértés, média miniesszé) kell a vizsgázónak megoldania. A vizsga időtartama magában foglalja a mozgóképi szövegértéshez kapcsolódó filmrészlet (kétszeri, igény szerint háromszori) vetítését is. A vetített filmrészletet az iskolák VHS-formátumban kapják meg, tanulócsoportonként külön-külön kazettán.

A vizsga indításakor a tanulók megnézik a filmrészletet, majd elolvassák a szövegértési feladat kérdéseit, ezek után újra megnézhetik a filmrészletet. Amennyiben a vizsgázók közül bárki kéri, a vizsga 150. percében (a beadás, azaz 180 perc letelte előtt fél órával) a filmrészlet újra levetíthető.

Fontos tehát arról is beszélni a diákokkal, hogy milyen sorrendben készítsék el a feladatokat. A feladatmegoldás kötetlen, ugyanakkor a vetítések rendje, lehetősége mégis felajánl egy megoldási sorrendet. A feladatlap megoldása során érdemes a szövegértési feladattal kezdeni, a bizonytalan kérdéseket azonban a harmadik vetítés után is elég megoldani.

Az írásbeli feladatlap három része közül mindegyik nagy figyelmet, a feladatok szövegének pontos olvasatát kívánja; a szövegértési feladat és a miniesszé egyben igényes szövegalkotási feladat is. Az időbeosztásnál erre is figyelni kell.

A szövegértési feladat részei logikai viszonyban is állnak: a kérdések segítik egymást. A különböző megfigyeléseket, információkat tovább kell vinni. Ennél a feladattípusnál nem célszerű átugorni az egyes feladatokat, hanem érdemes a megfigyelési szempontok logikáját is követni. Középszinten a szövegértési feladatok alapvetően megfigyelésekre épülnek, ugyanakkor a záró kérdése(k) már a különböző megfigyelések összerendezését kéri(k).

Ugyancsak fontos megoldás-technikai kérdés a miniesszé felépítésének menete. A miniesszé pontos fogalmi bázist követel, műfaja alapvetően elemző-érvelő, felépítése az ismeretanyaghoz köthető szempontokat igényel. Ezt támogatja meg a miniesszé témájához, problematikájához kapcsolt feladat, amely segíti a vizsgázót gondolatmenetének felépítésében, és egyben szempontokat ad az érvelés-állítás rendszerének kiépítéséhez. A felkészülés során tehát kondicionálni kell a tanulót, hogy vizsgálja meg a feladatot, gyűjtse össze a problémához köthető fogalmakat, gondolja végig, hogy a kérdés a tanult anyag mely részeit érinti. Tegyen állításokat, állításait igazolja érvekkel.

Középszinten a tanulók a projektfeladatok és az írásbeli feladatok pontjaival maximálisan 100 pontot szerezhetnek.

Az írásbeli teszt szöveggyakorlatának egyes elemei is újdonságot jelentenek. Az ismereteket ellenőrző kérdések a megszokott, általánosan alkalmazott módon (definíciók, alapállítások megfogalmazása, helyes és helytelen relációk szétválasztása) kéri számon a vizsgázó tárgyi tudását, fogalmi apparátusát, illetve stabilitását.

A szövegértési feladat már újdonság, a tárgy metodikájának egyik legfontosabb területe. A feladatok, illetve a válaszok nyelvi igénye a középiskolai képzés során megszerzett nyelvi kompetenciára épül. Az értékelés tárgya azonban a filmstruktúra kommunikációs, narratív és filmnyelvi kódjainak megértése. Ez a vizsgaelem egy általános nyelvi szinten a filmnyelv olvasatának kompetenciáját méri. Középszinten a kérdések elsősorban a kommunikációs jelekre, a narratív fordulatok megértésére, a mise-en-scene (díszlet, jelmez, világítás, kellékek, smink) elemeinek funkciójára és alapvető filmnyelvi összefüggésekre irányulnak. (Emelt szinten a filmnyelvi megoldások absztraktabb összefüggései is tárgyai a kérdéseknek.)

A szövegértés kérdésformái, azok működése a didaktikai felépítettség egyik leglényesebb területei. A tárgy kérdéskultúráját először ez az érettségi strukturálta. A szövegértési feladatok teljesen új elemként jelentek meg az érettségi értékelés rendszerében, vagyis maga a forma is vizsgázott, működő s jól megléphető szakmai kommunikációt hozott. A tanártovábbképzések szakmai megbeszélései, a megírt érettségik tapasztalata szerint ez a terület bár módszertani történettel nem rendelkezik, mégis könnyen fejleszthető, a tanítás menetébe gyorsan beépíthető. Az órákon alkalmazott film- és médiaszöveg-elemzések, gyakorlatok jól alakítják a szövegértés területeit, a szövegértési kompetencia megfelelő szintjére hozva a diákokat. Az érettségi feladatformája természetesen itt is visszahat (vissza fog hatni) a tantárgy didaktikai rendszerére, kérdéskultúrájára, de a megalapozás és annak tantárgyi módszerei, valamint a terület elvárásrendszere összhangban vannak.

Az írásbeli vizsga különböző részei közül a legnagyobb szakmai kihívást e pillanatban a média miniesszé „megformálása” jelenti. A „megformálás” kihívása az érettségi kommunikáció minden résztvevője (vizsgázó, felkészítő-javító tanár, a feladat kiírója) számára gondot jelent. A médiaismeret a tantárgy módszertanilag még éretlenebb felülete, tartalmi hangsúlyai már megfogalmazódtak, de diskurzusuk még nem erős. A miniesszé formája – a még fejlődő tantárgyi alapokon – nagyon határozott szakmai-módszertani lépéseket, igényességet követel. A feladat tömör, erős érvelő nyelvi kompetenciát igényel, amelynek nyelvi bázisa, metodikai folyamata még alakulóban van.

Gördülékeny „megformálásához”, alkalmazásához az alábbi képességek összhangjára van szükség:

– tárgyi-elméleti tudás: a média rendszerének, nyelvi és motivikus jelenségeinek ismerete;

– a szövegértés kompetenciája: a miniesszét segítő feladat, idézet alkalmazása;

– a szövegépítés kompetenciája: a különböző problémák, érvek összerendezése, az érvelés logikus, hajlékony felépítése;

– stiláris érzékenység: a miniesszé műfajának tömör, az intuitív megjegyzéseket kerülő, nyelvileg kifejező birtoklása.

Az elvárások és igények szakmai együttállása még kihívás a tantárgy számára. Az érettségi követelményei ennek a területnek adják a legerőteljesebb formai-tartalmi lendületet.

A módszertani fejlődést, az elvárásokhoz való igazodást a tankönyvek mellett a különböző, immár az érettségre koncentrálnak segédanyagok jelentenek. Reméljük, hogy a szakma reagál majd erre a – ha nem is oly nagy – piaci igényre. A feladatok kiépített folyamatát azonban maga az érettségi rendszere is biztosítja. A 2005-ös május-júniusi érettségi anyaga már forrás. Ezt követik az év során még a szeptember-októberi, majd a február-márciusi vizsgák, a vizsgaanyagok, a javítókulcsok a megírást követően azonban folyamatosan kerülnek nyilvánosságra, készülni és gyakorlási keretet adva a következő időszakokra. Az OM honlapján már olvashatnak mintafeladatokat, valamint a már említett vizsgaanyagokat és a felkészülést segítheti az alábbi feladatsor is.

#### ISMERETEKET ELLENŐRZŐ KÉRDÉSEK (10 pont)

1. (3 pont)

Határozza meg, hogy az alábbi állítások közül melyik igaz, illetve melyik helytelen!

E szerzői film a rendező vagy az alkotócsoport filmnyelvi-formai eszköztárával jellemezhető.

A szerzői film alkotóinak világlátása, eszköztára hasonló.

A szerzői filmtől gyakran várjuk el, hogy a filmet az alkotók személyes világlátása hassa át.

2. (2 pont)

Figyelje meg az alábbi képleírás minden információját, majd válaszolja meg a kérdéseket!

A beállításban egy férfit látunk, áll, figyel. Alakja feszes, betölti a képet. Kalapja árnyékot vett szemére, csizmája ríkítóan színes. A férfi gúnyosan mosolyog.

Milyen képkivágást alkalmaz a beállítás? Válaszát legalább két érvel indokolja!

Emeljen ki egy részletet a beállításból! Nevezze meg a hozzákapcsolható plántípust!

3. (1 pont)

Az alábbi idézet egy meghatározó némafilmes stílusirányzat fontos jegyeiről beszél. Írja be az irányzat megnevezését a kipontozott helyre!

„Az ..... művész teremtő módon bánik azzal a lehetőséggel, hogy lelki komplexusokat minél behatóbban formáljon meg. Azáltal, hogy ezeket az előtérbe állított komplexusokat optikai jelenségekkel kapcsolja össze, vissza tudja adni egy tárgy belső életét, lelkének kifejeződését.” (Lotte H. Eisner)

4. (1 pont)

Nevezzen meg a Budapesti Iskola alkotásai közül két jelentős művet és rendezőjét!

5. (3 pont)

Nevezzen meg három olyan műsörtípust, amelyek szerkesztésénél érvényesül a sorozatelv, majd mindegyik példa esetében indokolja meg, hogy milyen jegyekben, tulajdonságokban érvényesül a sorozatszerkesztés célja.

#### SZÖVEGÉRTÉSI FELADAT (max. 25 pont)

(A kérdések Enyedi Ildikó Az én XX. századom című filmjének részletéhez kapcsolódnak: Nyitókép: Nyakék. A nő nyakéket vesz. Zárókép: Az ékszerbolt eladója bekopog a professzorhoz, és megkérdezi, hogy bejöhet-e, majd leblende.)

#### 6. (8 pont)

a) Milyen látványelemekből, illetve szóbeli közlésekből ismerjük fel a helyszíneket? Nevezze meg a jelenet meghatározó helyszíneit, majd kapcsoljon hozzájuk két-két olyan fontos képi és nyelvi információt, amelyek a terek felismerését, elkülönítését segítik!

b) Gyűjtse össze, hogy milyen szereplők határozzák meg az egyes helyszíneket!

c) Melyik helyszínt látjuk szűkebb, melyiket tágabb képkivágásban? Melyik helyzet indokolja a szűkebb, illetve a nyitottabb plánválasztást?

d) Hogyan alakítják a teret a hangok?

#### 7. (6 pont)

a) Ismertesse, hogy a részlet szereplői milyen társadalmi szerepet tulajdonítanak egymásnak!

b) Emeljen ki három olyan metakommunikációs eszközt, amely meghatározza a nő viselkedését!

c) Hogyan változik a nő viselkedése a részlet során?

#### 8. (5 pont)

Bontsa jelenetekre a látott részletet, majd két-két érveléssel igazolja, hogy miért válnak el az adott jelenetek a részleten belül!

#### 9. (6 pont)

Foglalja össze röviden, hogy a részlet cselekménymenetét milyen módon határozza meg a megtévesztés fordulata! Gondolatmenetében térjen ki arra, hogy miképp épül ki, majd lepleződik le a megtévesztés akciója!

#### MÉDIA MINIESSZÉ (15pont)

#### 10.

A befejezetlen történet befogadója címmel írjon rövid 1–1,5 oldalas esszét a teleregény szerkezeti, cselekményvezetési sajátosságairól! Gondolatmenetében térjen ki arra, hogy a felépített cselekményvilágban, a műsörtípus megoldásaiban milyen jelek utalnak a közönségre!

Emelt szintű vizsga

Gyakorlati (projekt) vizsga 3 x 6–8 hét			Írásbeli vizsga 180 perc			Szóbeli vizsga 15–20 perc	
Médiaszöveg és munkanapló elkészítése (A1 feladat)	Esszé elkészítése (B1 feladat)	C feladat elkészítése	Fogalom- és tárgvismeret	Mozgóképi szövegértés	Média miniesszé	Mozgóképtételors	Média tételors
20 pont	20 pont	20 pont	15 pont	30 pont	15 pont	15 pont	15 pont
60 pont			60 pont			30 pont	

Az emelt szintű vizsga egyes részei eltérnek a középszintű vizsgától, de a részfeladatok típusai megegyeznek, így a középszint esetében megfogalmazott problémák itt is érvényesek.

Az emelt szinten vizsgázók A), B) és C) jelű, a központilag kiírt feladatsorból kiválasztott projektfeladatokat készítene. A projektek emelt szinten 20–20–20 (összesen 60) pontot érnek. A 20 pontos projektfeladatokhoz emelt szinten külön javítókulcs tartozik: itt a követelményrendszer szigorúbb, egy-egy pontért több elvárás is teljesíteni kell, a vizsgázótól az értékelés precízebb fogalomhasználatot, mélyebb megfigyeléseket követel.

Az írásbeli teszt feladatai a vizsga-követelményrendszer alapján eltérnek a középszinttől. Emellett fontos különbség, hogy emelt szinten a szövegértési feladat erőteljesebben követeli meg a részfeladatokban megfogalmazott információk-megfigyelések szintetizálását. Az írásbeli részelemei 15–30–15 (azaz összesen 60) pontot jelentenek.

A szóbeli tételek szintén nyilvánosak, a vizsgázónak hosszabb felkészülési idő áll rendelkezésére, hogy a tételeket felépítse. A szóbeli feleletekre készülve szintén fontos, hogy a vizsgázó figyeljen feleletének fogalmi apparátusára, a tétel igényes megszövegezésére. A szóbeli vizsgán a vizsgázónak a felkészülési idő után maximum 20 perc áll rendelkezésére, hogy a két tételt (mozgóképek és média) kifejtse. A vizsgáztató tanárok a vizsgázó feleletét csak akkor szakíthatják meg, ha elemi hibát vét, illetve ha szükséges, segítő kérdést tesznek fel. A két tétel 15–15 (azaz összesen 30) ponttal értékelhető. Emelt szinten a teljes vizsga maximálisan 150 pont lehet.

### **A mozgókép-érettségi más tantárgyak kompetenciarendszerében**

A fenti gondolatok a mozgókép-érettségi feladatrendszerét, szerkezetét és annak módszertani elvárásait, a tantárgy fejlődésére gyakorolt, várható hatását vázolták. Annak, hogy e leírás lényegében a módszertani aprólékoság szempontjait helyezte előtérbe, az is az oka, hogy az érettségi és az azt megelőző felkészítő fázis kulturális összhangban, tágabb struktúrában működik. A vizsgarendszer sokféle megnyilvánulási formája, illetve azok együttese nem jelentett gondot a vizsgázók számára, gördülékenyen fogadták a különböző szakmai megnyilvánulások próbáit. (Mint már jeleztem, a média miniszterterülete még kiforratlan, s a szóbeli vizsga technikája is igényel fejlesztést.) A mozgókép-érettségi az egyik legsokebb, sokféle kompetenciát igénylő, nagy műfajskálán mozgó vizsgarendszer. A kreatív produktumok, az esztétikai fejlettség, a társadalomtudományi szemléletmód, a magas- és populáris kultúra elemző értéke, illetve ezek együttes birtoklása középszinten is a sikeres vizsga feltétele. Az új érettségi rendszer kulcsproblémáinak kihívását, a szövegértés és szövegalkotás megfelelő szintjének kialakítását, a rugalmas befogadó és szövegalkotó magatartás érvényesítését a mozgókép- és médiaismeret a fenti képességek összehangolásával teljesíti.

A tárgy és annak kimenete az érettségin nemcsak önmaga számára indukál kihívásokat; a mozgókép- és médiaismeret vizsgakövetelménye más tantárgyak erőterében is mozog. Bizonyos tárgyakkal (ének, vizuális kultúra) együttesen alkotja azoknak a területeknek a skáláját, amelyek az érettségin teret adnak a kreativitásnak.

Segítséget, szakmai fejlődést jelenthet a tárgy számára a történelem vizsgaformája, a történelem írásbeli megszervezése. A társadalomtudományi esszé és a média miniszterterületnek erősödését okozhatja a történelem írásbelin is elvárt nyelvi kompetencia.

A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgakövetelménye közép és emelt szinten is találkozik a mozgókép-érettségi vizsgakövetelményével. Az intertextualitás problematikája, a tömegkommunikáció rendszere, nyelvi és társadalmi hatása a médiaismeret már igen kidolgozott, jól megfogalmazott műveltségterületei. A filmi elbeszéléstől tanult ismeretek az irodalom határterületeinek ismereteiként is felfoghatók. Ebben az esetben a tárgy lendülete jelenthet szakmai iránymutatást a magyar érettségi számára.

A különböző tárgyak egymásra hatása, az ezekre való szakmai ráhatás, a más és más területeken megalapozott nyelvi kompetencia, illetve ezek összhangzata fejlesztheti és egyben segítheti is a vizsgázót.

### **Jegyzet**

(1) 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsgaszabály kiadásáról 1/2005 (I. 21.) OM rendelettel módosított egységes szerkezetbe foglalt 40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről.

**Rójáné Oláh Erika**

József Attila Gimnázium, Makó

## A régi és az új középszintű matematika érettségi vizsga összehasonlítása

*A kétszintű érettségi kapcsán felmerült az a gondolat, hogy vajon mennyiben fog változni az érettségizók teljesítménye az új vizsgafajta bevezetésével. Várható-e, hogy az új középszintű érettségi jobban differenciál, mint a régi? Hogyan viszonyulnak a diákok a változásokhoz, mennyire ismerik az új érettségi, illetve felvételi eljárás szerkezetét?*

2005 elején érettségi előtt álló diákokkal írtam kétféle matematika próbaérettségit: egy hagyományos, (továbbiakban régi típusú) és egy középszintű, (továbbiakban új típusú) érettségi feladatsort. A kapott eredmények elemzése és összevetése, valamint a tanulók által kitöltött kérdőív alapján keresem a fenti kérdésekre a válaszokat.

A közoktatás és a felsőoktatás kapcsolódása, valamint a vizsgarendszerek kialakítása minden oktatáspolitikai sarkalatos kérdése. A két oktatási szint kapcsolata meghatározza a felsőoktatásba, ezzel együtt a társadalmi elitbe való bejutás esélyeit, ezért óriási a politikai tétje, hogy egy adott ország miként szabályozza a felvételi eljárást. (Halász, 1990)

Sajnálatos módon az iskolázásban való előrehaladással a tantárgyi attitűdök folyamatosan romlanak. Ehhez az is nagymértékben hozzájárul, hogy a magasabb évfolyamokon megváltozik a tanulók teljesítménye iránti elvárás: a segítő, formáló visszacsatolás helyett egyre nagyobb hangsúlyt kap a minősítő értékelés. A siker ugyanakkor pozitív visszacsatolást nyújt, erősíti a tanulási motívumokat. (Józsa, 2002) Az, hogy a mindenki számára kötelező matematika érettségi egyben a felsőfokú tanulmányokhoz is belépő, mindenképpen a vizsga felértékelődését jelenti. Ez egy új motiváció, mert diákjainknak mindenképpen a lehető legjobban kell teljesíteniük, hogy a lehető legnagyobb eséllyel induljanak a felvételi eljárásban. (Eddig a pontok alapján történő bekerülés esetén alig volt jelentősége a matematika érettségi minősítésének.) A középiskolai tanulmányok utolsó évében megíratott, úgynevezett próbaérettségi dolgozatok jól szolgálják a tanulók motiválását. Aki eredményesen szerepel, az még nagyobb kedvvel tanul, aki pedig hiányosságokkal küzd, tájékoztatást kap arról, hogy melyik részterületen kell még fejlődnie. A cikkben elemzett vizsgálat a kétféle érettségi összehasonlítása mellett a diákok számára visszacsatolást is jelentett a felkészülés folyamatában.

### Az érettségi és felvételi vizsga története

Kínában a közhivatalnokok kiválasztásában több mint 2000 éve vezették be a vizsgák alkalmazását a protekció csökkentésére. Európában először a jezsuiták vizsgáztattak a 16. századtól. Kezdetben az érettségi az egyetemekre való bejutást szolgálta. A középfokú oktatás tömegesedésével azonban már sokkal többen végeztek középiskolát, mint ahányan tovább akartak tanulni a felsőoktatásban. Külföldi tapasztalatok bizonyítják, hogy az oktatás tömegesedése és a vizsga szabályozó ereje egymással kölcsönhatásban áll. Az elmúlt évtizedben az iskolázottság iránti igény szinte világméretűvé vált. Ez az OECD-országokban robbanásszerű tömegesedést eredményezett.

A felső középiskolában a legtöbb ország esetén állandó harcban áll egymással az általános műveltség és a specializáció kérdése. Ennek a feszültségnek az oldására az egyes országok különböző módszereket alkalmaznak. (Mátrai, 2001a, 2001b)

A vizsga jellege és tartalma alapvetően meghatározza, hogy mit tart egy adott ország a műveltségismény fontos részének. Csak a tények ismeretét vagy egyéb művelési képességeket – problémafelismerés, problémamegoldás vagy kritikai gondolkodás – is értéknak tart. Napjainkban az iskoláknak is előtérbe kell helyeznie a gondolkodás fejlesztését, az értelem csiszolását, valamint azon képesség kialakítását, amely lehetővé teszi az egyénnek a hatékony információ-felvételt, feldolgozást és átadást. (Csapó, 2004)

Az egyes országok iskolarendszerét vizsgálva nagy eltéréseket tapasztalhatunk. Megfigyelhetjük, hogy a tankötelezettség eléréséig az alsó középfokú oktatásban egyre inkább előtérbe kerül az oktatás egységesedése. A felső középfokon kétféle folyamat alakult ki: egységes iskolastruktúra esetén belső differenciáció, tagolt iskolastruktúra esetén pedig mindenki számára közös alpműveltség biztosítása. (Mátrai, 1991)

Nem elhanyagolható szempont a vizsgarendszer gazdaságossága. Az eltömegesedés miatt ez is jelentős tényező. Azt azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a tényle-

*A közös, illetve iskolai érettségi feladatsorok szerkezete nem tehető lehetővé, hogy a matematika azonos tartalmi elemeit könnyebb és nehezebb feladatokon egyaránt számon kérjék, így gyakran egy nehéz feladatot – amelynek legnehezebb eleme éppen a probléma megértése és az első lépés megtétele – el sem tudnak kezdeni a tanulók. Ebben az esetben természetesen nem derülhet ki, hogy esetleg egy könnyebb feladatban milyen teljesítményre képesek az adott témakörben. Ez is egyik oka annak, hogy sokan nagyon félnek a matematikától.*

ges ráfordítás gazdaságosságát csak az egész szelekciós eljárás függvényében lehet megítélni. Egy drága, de pontosan jósló alkalmassági teszt is lehet gazdaságos, míg egy olcsó, csak adminisztrációt igénylő felvételi eljárás is lehet drága, ha figyelembe vesszük a felsőoktatásból lemorzsolódó tanulók létszámát.

Magyarországra az érettségi osztrák közvetítéssel került. A bécsi udvar a szabadságharc leverését követően a nyílt germanizálás eszközt alkalmazta az oktatáspolitikai terén is. Ennek hatásaként „1851. június 3-án megjelent az a rendelet, amely a nyilvánossági jogot el nem nyert gimnáziumok tanulói számára is kijelölte azt a hét várost (Pest, Buda, Pozsony, Sopron, Kassa, Nagyvárad, Temesvár), ahol az év szeptemberében érettségi vizsgát tehetnek. A vizsgát magyar vagy német nyelven teheték le, mégpedig katolikus-protestáns vegyes bizottság előtt. Szeptemberben zajlottak le ezek a vizsgák, s azóta rövidebb átmeneti időszakot

leszámítva nem is szakadt meg a megmérettetésnek ez a módja Magyarországon, csak eltérő célok és követelmények jellemezték. 1875-ben az időközben nyolcosztályúvá fejlesztett reáliskolákban is bevezették az érettségi vizsgákat.” (Tompa, 1999)

A nőknek 110 évvel ezelőtt nyílt először lehetőségük arra, hogy felvételt nyerjenek az egyetemek bölcsészeti és orvosi karára, vagy gyógyszerészeti tanfolyamokra. A gimnáziumok és reáliskolák érettségi rendjét az 1884-ben megjelent első önálló magyarországi Érettségi Vizsgálati Utasítás szabályozta. Trefort Ágoston minisztersége idején hozott rendeletek kiemelték, hogy a vizsgán a tanulók sajátjává vált tudását, gondolkodását és nem pedig az aprólékos adatok bemagolását kell számonkérni. Ezt a törekvést azonban nem sikerült megnyugtatóan kivitelezni. Az érettségi mindenkor vizsgabizottság előtt zajlott, nincs ez másként napjainkban sem. Már első alkalommal is két részből állt a vizsga: írásbeliből és szóbeliből. A vizsgatárgyak, valamint a számonkérés módja azonban folyamatosan változott. A diákok értékelésére négyfokozatú rendszert alkalmaztak: jeles, jó, elégséges és elégtelen. (Tompa, 1999)

Az egységesítési törvény értelmében 1924 és 1945 között bármely iskolatípusban megszerzett érettségi valamennyi főiskolára, illetve egyetemre való bekerülést biztosította. Az új, kommunista hatalom pozíciójának megerősítésére szükség volt képzett káderekre a vezetésben, ezért 1948 és 1955 között szakérettségis tanfolyamokat szerveztek. Ezek kezdetben egy, később két éves képzések voltak középiskolát nem végzett munkás és paraszt fiatalok számára. Ez volt az első, a felvételi vizsgák 1951-es bevezetése a második lépés az érettségi presztízsének csökkenése irányába.

Az eredmények értékelése 1950 óta változatlanul érvényes ötfokozatú skálával történik: jeles (5), jó (4), közepes (3), elégséges (2) és elégtelen (1). Egyetlen kivétel az 1974-es év, amikor háromfokozatú skálát használtak az értékelésre: dicsérettel megfelelt, megfelelt és nem felelt meg.

A hetvenes években egységesítették a felvételi vizsgákat, aminek következtében bevezették a közös írásbeli érettségi-felvételiket matematika, fizika, kémia, biológia és idegen nyelv tantárgyakból. A nyolcvanas évektől a 11–12. évfolyamokon fakultációs órákat iktattak be a hatékonyabb felkészülés érdekében, de az érettségi vizsga alapján nem változott.

Ezek után elérkeztünk a jelenlegi, igen jelentős változáshoz, amely a kétszintű érettségi bevezetésével következett be. Ez annyiban visszatérést jelent a 80 évvel ezelőtti állapothoz, hogy az érettségi ismét a továbbtanulás egyetlen feltételévé vált.

Az érettségi bevezetése óta a matematika mindig a kötelező tantárgyak között szerepelt hazánkban. Az 1950-es évek végéig Magyarországon a matematika érettségi feladatsora-it minden iskola maga állította össze, saját elképzeléseik szerint választva meg annak feladatait és nehézségi szintjét. A központi matematika érettségi bevezetése 1959-ben kezdődött. Ekkor az érettségi írásbeli és szóbeli részből állt. A felvételizők számára 1973-ban vezették be matematikából a közös írásbeli felvételi-érettségi vizsgát, amely azóta is mind szerkezetében, mind pedig nehézségi szintjében különbözött a „csak” érettségizni szándékozók érettségi vizsgájától. A matematika érettségi 1985-től 2004-ig Magyarországon – az apró változtatásokat nem számítva – azonos szerkezetű és azonos elvek alapján készült.

Az érettségi vizsga eleinte írásbeli és szóbeli részből állt, majd a hatvanas évektől a nyolcvanas évek közepéig lehetőség volt csupán a szóbeli részt választani. Az elmúlt 20 évben azonban a vizsga már kizárólag írásbeli részből állt, csak az írásbelin bukottak kaptak lehetőséget a szóban történő javításra.

Matematikából a közös érettségi-felvételi a tanulók nagy létszáma miatt mindig két napon íródott, természetesen különböző feladatsorok használatával. Az eltérő feladatsorok sohasem sikerültek azonos nehézségűre, de ez eleinte nem okozott nagy feszültséget, mivel kezdetekben a vizsga időpontját az határozta meg, hogy melyik felsőfokú intézménybe jelentkezett a hallgató. Mivel több helyre nem volt lehetőség jelentkezni, így egyszerűen kiválogatták az azonos intézményekbe felvételizőket. Óriási fordulatot jelentett az 1996-os esztendő, amikor először nyílt lehetőség arra, hogy a tanulók több helyre is beadják felvételi kérelmüket. Mivel különböző szakirányokat is megjelölhetett egy tanuló, ezek után nem volt lehetséges a jelentkezés alapján szétválogatni a vizsgázókat. Ez nagy igazságtalanságot jelentett a felvételizőknek, hiszen két különböző feladatsor eredménye alapján hasonlították össze a teljesítményüket a felvételi vizsgán.

### A változás szükségessége

A hetvenes évek elején az akkori oktatásirányítók – rendkívül hibás gondolat alapján – úgy döntöttek, hogy főlegesen a tanulókat egymás után kitenni két vizsgának. A tantárgyak közül először matematikából vezették be a közös érettségi-felvételi vizsgákat. Így az elmúlt 31 évben a matematika érettségi két, egymástól nagyon eltérő szerkezetű és nehézségű feladatsor (iskolai és közös érettségi-felvételi) alapján történt.

Az érettségi és felvételi egységesítésének létrejöttében nem kétséges, hogy a jó szándék volt a motiváció, de figyelmen kívül hagyták a tanulókra nehezedő óriási stressz hatását, ami egyáltalán nem elhanyagolható tényező. Gyakorlatilag megfosztották az érettségizőket a sikerélménytől. Több évtizedes tanítási gyakorlatom alatt azt tapasztaltam, hogy a diákok boldogan vállalták volna az iskolai érettségi megírását is. (Ezt meg is tették az utóbbi években, mióta erre lehetőség nyílt.) Ez ugyanis jó lehetőség lett volna annak bizonyítására, hogy a nem felvételizőkhöz képest sokkal jobban teljesítenek matematikából. A matematikatanárok évtizedeken keresztül minden lehetséges fórumon megfogalmazták azt az anomáliát, hogy a kétféle nehézségű feladatsor eredményeképpen egyes osztályokban gyakran előfordult, hogy a matematikából nyilvánvalóan jobb képességű és teljesítményű tanulók kaptak rosszabb osztályzatot az érettségien. Az érettségi bizonyítvány ugyanis nem tartalmazta, hogy különböző nehézségi szintű érettségi vizsga alapján osztályozták a tanulókat. Ezt az oktatáspolitikai két módon próbálta korrigálni. Az egyik az osztályozási rendszer, mely szerint a közös érettségi-felvételi esetében kezdetben 60 %pont, később már 55 %pont elég a jeles és 18 %pont az elégséges osztályzathoz. Eltérően az iskolai érettségivel, ahol a jeles alsó határa 75 %pont, az elégséges pedig 22,5 %pont. A másik az a döntés, amely 2001-től lehetővé tette, hogy mindkét vizsgát letehesse az azt igénylő tanuló, és az érettségi jegyét az iskolai dolgozat alapján számítsák. A tanulók döntő többsége élt is ezzel a lehetőséggel, amelyre majdnem 30 évet vártak a diákok és tanárok egyaránt.

Az elmúlt évtizedben megkezdődött a felsőoktatás expanziója. A felsőoktatási intézmények érdekeltté váltak a minél nagyobb tanulói létszám elérésében, hiszen ezután kapták a normatív támogatást. Emiatt minden lehetséges módon – egyszakos tanárképzés, kreditrendszer – igyekeztek a végzős diákokat magukhoz csábítani. Így terjedhetett el az a szokás, hogy felvételi nélkül is be lehetett kerülni a felsőoktatás egyes szakjaira. (Ezeknek az intézkedéseknek a negatív hatásai ma már egyre inkább érezhetők, de ennek vizsgálata nem témája ennek a cikknek.) Ez a jelenség különösen nagy arányú éppen az egyébként matematika felvételihez kötött felsőoktatási intézmények egyes karainál (például a teljes műszaki felsőoktatás), illetve bizonyos szakok esetében. Így gyakran azoknak a tanulóknak egy része is az iskolai érettségit választja, akik képességeiknél és előképzettségükönél fogva annál lényegesen többre képesek. S mivel az utolsó félév csaknem mindenütt az érettségire való felkészülés jegyében telik, számukra gyakran ez az időszak a matematika számára elvész, hiszen nincs megfelelő motivációjuk arra, hogy a mélyebb, nehezebb képzési formába kapcsolódjanak. Sőt, bizonyos szempontból ellenérdekeltek, hiszen az alacsonyabb követelményű csoportban könnyebb jó jegyet szerezni, amely elegendő lehet az iskolából vitt pontszám alapján való bejutáshoz a felsőoktatásba.

Az sem elhanyagolható, hogy erőteljesen megváltozott a diákok továbbtanulási irányultsága. Kevesen jelentkeznek több, elsősorban matematikát igénylő szakra, ahol emiatt már igen alacsony pontszámokkal is be lehet kerülni az egyetemre. Komoly konfliktusok gyökereznek ebben, hiszen a felsőoktatás ma nem tudja kompenzálni a hiányos középiskolai tudást. Nagy gond ez a tanárképzésben is, aminek jelei hamarosan meg fognak mutatkozni. Az utóbbi években egyre nő azoknak a száma, akik sok utóvizsgával, évisméltással, a kreditrendszer miatt hosszú évek alatt szerzik meg diplomájukat. Ezen kollégák alkalmassága még akkor is erősen megkérdőjelezhető, ha rendelkeznek a szükséges diplomával. Másrészt az ambiciózus, jó képességekkel rendelkező és tanulni akaró és tudó diákok is szenvednek ettől a helyzettől, hiszen az alacsony színvonal miatt nekik nincs meg az optimális leterheltségük.

Gyakran súlyos konfliktushoz vezetett az a matematika tanárok által joggal kifogásolt gyakorlat, hogy a matematika felvételi-érettségit két nap, két különböző feladatsor alapján kellett megírni. Addig, amíg ezt meg lehetett osztani aszerint, hogy az egy helyre jelentkezők azonos napon, azonos feladatok alapján írták meg a dolgozatot, a konfliktus ki-

sebb volt, hiszen ha nem is volt egyforma nehézségű a két feladatsor, de az azonos helyre jelentkezők nem kerülhettek előnyös vagy hátrányos helyzetbe emiatt. Azóta azonban, amióta nincs korlátozva a jelentkezési helyek száma, már lehetetlen teljesen szétválogatni a különböző felsőoktatási intézménybe jelentkező tanulókat, és így általában nem mindegy, hogy valaki az egyik vagy a másik feladatsor alapján felvételizett/érettségizett-e. Ezt a dolgot az 2001-es felülbírálat is kimutatta. Ez a konfliktus természetesen visszavezethető arra az általánosabb problémára, miszerint nem megoldott, hogy a vizsga évről évre azonos nehézségű feladatsorok alapján történjen.

Az érettségi jegyek átlaga az utóbbi néhány évben részét képezi a felvételi eljárás keretében megszerezhető pontoknak. Ez még jobban megerősítette a közös, illetve az iskolai érettségi közti színvonalbeli ellentét kiegyenlítését. Ezen kívül az osztályozásbeli eltérések-ből adódóan az érettségi bizonyítványok azonos jegyei mögött különböző teljesítmények állnak. A központi útmutató csak az elégséges és jeles alsó határát szabályozta, de attól  $\pm 3,75$  %pontig el lehetett térni, a többi osztályzat határát a pedagógus állapította meg.

Az iskolai érettségi feladatait tartalmazó feladatgyűjteményt több mint 20 éve állították össze, már tematikája elavult, ezért jelentős átdolgozásra, felújításra szorul. Figyelembe kell vennünk, hogy az érettségien kitűzött és a tanítás során alkalmazott feladataink között igen kevés gyakorlati probléma található. Ez részben erősíti a matematikát amúgy is gyakran életidegen, steril tudománynak kikiáltó nézeteket, részben pedig egyre nagyobb szakadékot hoz létre a magyar matematika-oktatás és a nemzetközi matematika-oktatás fejlődési irányai között. (*Felvégi, 2005; Halász és Lannert, 2000, 2003; Vári, 2003*)

A közös, illetve iskolai érettségi feladatsorok szerkezete nem tette lehetővé, hogy a matematika azonos tartalmi elemeit könnyebb és nehezebb feladatokon egyaránt számon kérjék, így gyakran egy nehéz feladatot – amelynek legnehezebb eleme éppen a probléma megértése és az első lépés megtétele – el sem tudnak kezdeni a tanulók. Ebben az esetben természetesen nem derülhet ki, hogy esetleg egy könnyebb feladatban milyen teljesítményre képesek az adott témakörben. Ez is egyik oka annak, hogy sokan nagyon félnek a matematikától.

További gondokat okozott, hogy az eddigi érettségi feladatsorok mögött nem volt megfogalmazott követelményrendszer és vizsgaleírás, amelynek hiányában nehéz – csaknem lehetetlen – biztosítani évről évre az azonos nehézségű feladatsorokat. A feladatok előzetes kipróbálására, bemérésére sajnos nincs lehetőség, de még az érettségi vizsgák teljesítményének utólagos kiértékelése sem történik meg. Ez utóbbi lényegesen olcsóbb lenne, hiszen ebben az esetben „csak” az adatfeldolgozást és a kiértékelést kell finanszírozni, míg az előzetes bemérésnél ez a felmérés költségeivel növekszik. Ez óriási segítség lenne tanárnak, diáknak is egyaránt, hiszen ekkor össze lehetne hasonlítani a tanulók felkészültségét egy országos mintával. (*Lukács, 2004*)

A fent leírtak, valamint az érettségit adó képzések tömegessé válása is hozzájárult az érettségi reformjának szükségessé válásához. (1851-ben még csak félezen, 2005-ben már közel 100 ezren jelentkeztek érettségi vizsgára.) A közoktatási törvény 1996-os módosításával és az 1997-es érettségiről szóló kormányrendelet megjelenésével elkezdődött a felkészülés a kétszintű érettségi bevezetésére, amely kiváltja a felvételi vizsgát. Az iskolák pedagógiai programjába 1998-ban került be a kétszintű érettségire való felkészítés. A kormányváltások nem segítették a kétszintű érettségi bevezetését, de úgy tűnik, hogy ez az eredeti tervhez képest csak egy évvel tolódott el. Fontos szempont, hogy „a túlburjánzó lexikális ismeretek csökkentése árán mozduljunk el a követelményekben a képességfejlesztő oktatás felé.” (*Sipos, Fazekas és Juhász, 2003, 3.*) Emiatt, valamint a felvételi vizsgák megszűnése miatt az érettségi gyökeresen megváltozott. Többféle vizsgafajta, vizsgaidőpont és vizsgaszint került bevezetésre. Ma már a különböző tantárgyakból az eddigiektől eltérő módon kell számot adniuk a diákoknak a tudásukról.

Az eredeti elgondolás az volt, hogy az emelt szintű érettségi a felsőoktatásba való bejutáshoz szükséges, míg a középszintű érettségi a középiskolai tanulmányok lezárását célozza meg, bizonyos szakképzések megszerzésének előfeltétele. Ez az eredeti koncepció nagyon jó lett volna, de a felsőoktatás expanziója miatt bevezetése a mai viszonyok között nem lehetséges. Még a jó hírű egyetemek sem merték felvállalni az emelt szint megkövetelését félve attól, hogy nem lesz elég jelentkezőjük. Így továbbra is nagy létszámban fognak a diákok középszintű érettségivel bekerülni a felsőoktatásba. Sajnálatos módon azonban a középszintű érettségi sok esetben középszintű (vagy szélsőséges esetben elégséges) tudást is takar, emiatt a felsőoktatásnak komoly kihívást jelent, hogy valahogyan megpróbálja pótolni az ismeretek hiányát. (*Vigné, 2004*)

A kétszintű érettségit kritizálók egy része az egész reformot elutasítja, nem számol az érettségizők számának megnövekedésével, vagy éppen figyelmen kívül hagyja azt. A másik csoportba azok tartoznak, akiknek a kétszintűséggel kapcsolatban van kifogásuk és attól félnek, hogy ez több problémát vet fel, mint amennyit megold. Amivel azonban a többség egyetért, az egységesség, a standardizálás alapelveinek érvényesítése, valamint a két szint közötti átjárhatóság biztosítása. (*Mátrai, 1997*)

A kétszintű érettségi az utóbbi években erősen megosztotta a pedagógustársadalmat. Ez a folyamat különösen azután erősödött fel, miután kiderült, hogy a felsőoktatás egyáltalán nem támogatja az eredeti koncepciót, nem tart igényt az emelt szintű érettségire. Innentől kezdve az egész szerkezet bevezetése megkérdőjelezhető. A Felsőoktatási Tudományos Tanács az érettségi reformját egyszintű, kompetenciaközpontú érettségi-felvételi vizsga bevezetésével képzeli el. (*Arató, Knausz, Mihály, Nahalka és Trencsényi, 2003*)

### A változások előkészítése

Közel egy évtizedes fejlesztési folyamat eredményeként született meg a matematika érettségi vizsga reformkoncepciójának jelenlegi változata. Az új érettségi vizsga minden tantárgyból egységes (minden iskolatípusban azonos követelményeken alapuló, azonos írásbeli feladatsoron és azonos szóbeli tételeken számon kérő), két szinten (közép- és emelt) letehető, részletes vizsgakövetelményeken és vizsgaleírásokon alapuló vizsga. Az oktatási törvény szerint a matematika továbbra is a kötelező érettségi vizsgatárgyak közé tartozik.

A vizsgafejlesztéshez kapcsolódó kutató-fejlesztő munka első szakaszában egy szakértőkből, gyakorló tanárokból, illetve felsőoktatási szakemberekből álló munkabizottság – a hazai hagyományok és a nemzetközi tapasztalatok figyelembevételével – elkészítette az érettségi vizsga általános, majd részletes követelményrendszerét. Az utóbbi szintenként rögzítette az érettségi vizsgán elvárható tudás tartalmát és mélységét. Az összeállított követelményrendszer első változata 1997-ben a szakmai közvélemény elé került. Ekkor volt először lehetőség az elkészült munkaanyag véleményezésére. A vélemények figyelembevételével készült el a részletes vizsgakövetelmények második változata.

A munka következő szakaszában a követelményekhez kapcsolódva a munkabizottság elkészítette az új érettségi vizsga modelljét. A modell kialakításával egyidejűleg elkezdődött az adott vizsgarészekhez kapcsolódó konkrét vizsgafeladatok fejlesztése is. Az elkészült feladatok felhasználásával 1998-ban és 2000-ben is volt lehetőségünk az írásbeli vizsgamodell kipróbálására. A többéves fejlesztő munka következő állomása a vizsgakövetelmények és a vizsgaleírások átdolgozása volt a próbamérések eredményei, valamint a közben elkészült kerettanterv figyelembevételével. (*Lukács, 2004*)

2001 májusában Magyarországon a középiskolákból az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont bekérte a 2001. évi, a matematika tanárok által már értékelt érettségi dolgozatokat, és azokat szintén matematika szakos mérőbiztosok egy egységes értékelési szempontrendszer szerint újraértékelték. A felülbírálás során megállapították, hogy

a magyar matematikatanárok nagyon objektíven és nagyon megbízhatóan képesek értékelni az érettségi dolgozatokat. A mérőbiztosok és a szaktanárok javítása között meglehetősen csekély eltérések tapasztalhatók. Ezek az adatok talán segítenek eloszlatni a tanári értékelés szubjektívitasával kapcsolatos félelmeket, előítéleteket. (*Lajos, Nagy, Pongrácz, Pósfai, Somfai és Turbók*, 2002) Hasonló vizsgálatra került sor ugyanebben az évben a matematika felvételi dolgozatok esetében is. Ugyanilyen vizsgálatokat terveztek több más érettségi tantárgy esetén is, de csak a magyar nyelv és irodalom dolgozatok felülbírálatára került sor 2002-ben.

2001 szeptemberében a középiskolák megkapták véleményezésre a vizsgakövetelmények újabb változatát. Ennek és a 2002-ben bekövetkezett óraszámcsökkentések hatására az Oktatási Minisztérium a vizsgakövetelmények további enyhítésére adott utasítást és ezáltal létrejött a jelenleg is érvényes változat. Ekkor az idén érettségiző diákok már 10. osztályba jártak.

A 2003-as próbaérettségi 42 középiskola részvételével zajlott. Ezek tapasztalatait felhasználták a vizsga szervezésével kapcsolatban. Ugyanennek az évnek a végén elkezdődött a kötelező érettségi tárgyak multiplikátorainak képzése, akik vezetésével 2004 tavaszán elindultak az első 30 órás akkreditált tanfolyamok, amelyek a szaktanárokat a kétszintű érettségizetésre felkészítik. A tanfolyamok elvégzéséhez minden iskola – csak erre a célra felhasználható – állami támogatást kapott. (*Sipos*, 2004) A tanárok többsége örömmel fogadta és hasznosnak ítélte a felkészítő tanfolyamokat. Az egyetlen problémájuk az volt, hogy ezeket három évvel korábban kellett volna megszervezni. Csongrád megyében több mint 150 kolléga végezte el a tanfolyamot. Ez több, mint ahányan az idén a megyében emelt szintű érettségire jelentkeztek.

2004 májusában minden 11. évfolyamos tanuló részt vett a kétszintű érettségi írásbeli részének kipróbálásában. A próbaérettségi, valamint a tanári tanfolyamok tanulságai alapján a vizsgaleírás tovább finomodott, különösen a szóbeli vizsga leírása lett részletesebb.

A 100/1997. Kormányrendelet a bevezetendő új érettségi előtt kilenc hónappal ismét változott. (233/2004. [VIII. 6.] Kormányrendelet) Ekkor már a 12. osztályba jártak az érettségien először résztvevő diákok. Még ez év januárjában is történtek változások.

Megállapíthatjuk, hogy bár a kétszintű érettségire való felkészülés időben elkezdődött, mégsem sikerült a tanárok felkészítését időben befejezni. Ezért jogos lehet az a vélemény, hogy a kétszintű érettségi bevezetése elhamarkodott. Azt gondolom, hogy akkor lehetnénk nyugodtak, ha a részletes vizsgakövetelmények, a vizsga leírása, a tankönyvek már a diákok középiskolába lépésekor rendelkezésre álltak volna.

### A kétszintű érettségi feladatsorai

A középszintű érettségi feladatsora két részből áll, a feladatsor összpontszáma 100. Az első részt 45 perc alatt, a másodikat 135 perc alatt kell megoldani. Az első rész 10–12 rövid feladatot tartalmaz, amelyek többségénél csak a feladat végeredményét kell közölni indoklás nélkül. Ebben a részben lehetőség nyílik a matematikai alapfogalmak számonkérésére, valamint az alapismeretek és az alapkészségek mérésére. Ekkor még a gyengébb tanulóknak is lehetőségük van arra, hogy bemutassák, bizonyos ismereteket és készségeket elsajátítottak. A nehezebb, összetettebb feladatokban, ahol már a kezdő lépésekhez is gyakran komoly ötlet szükséges, erre gyakran nincs lehetőségük. Ez a rész a kevésbé jó tanulók közti differenciálást is segíti. A második rész első felében három, közepes nehézségű feladatot kell megoldani, amelyek egyenként 12 pontot érnek. Az utol-

---

*Bízom abban, hogy a sikerélmény hatására erősödik a tanulási motiváció, melynek következményeként jobb eredmények szülehetnek.*

---

só rész három különböző témakörű feladatot tartalmaz, melyek közül kettőt kell megoldani. Ezek nehezebb feladatok, pontszámuk 17. A választás lehetőségének örültek a diákok. Ugyanakkor a mai világban az információk szelektálásában, feldolgozásában, a problémák megoldásában naponta döntések sokaságát kell meghoznunk. Ezért szükségessé vált, hogy az iskola felkészítse tanulóit arra, hogy rendelkezzenek a döntéshozatal képességével. (Molnár, 2002) Szóbeli vizsgára csak akkor kerül sor, ha a jelölt legalább 10, de 20-nál kevesebb pontot ér el.

Emelt szinten az írásbeli vizsga 240 percig tart és összesen 115 pont érhető el, a szóbeli vizsga kötelező, az elérhető pontszám 35 pont, a felelet időtartama maximum 20 perc.

Mindkét szint esetén sokkal nagyobb hangsúlyt kaptak az eddigiéhez képest a statisztikával, valószínűségszámítással és a gyakorlati élettel kapcsolatos feladatok. (Lukács, 2004) Mai világunkban alapvető az a tendencia, hogy a matematikai feladatok is a többi tantárgyhoz hasonlóan egyre közelebb kerülnek az élet realitásához. (Csapó, 2004) A javítás során a feladatmegoldásban alkalmazott módszerek, eljárások ismeretét, helyes használatát még akkor is értékeljük, ha a jelölt számolás közben hibát vét.

Amint az várható volt, a tanulók többsége nem vállalta az emelt szintű érettségiben való megmérettetést. Az érettségire való jelentkezések több mint 90 százaléka középszintre vonatkozott a bevezetés évében.

### Az empirikus vizsgálat

A kétszintű érettségi bevezetését bár hosszú folyamat előzte meg, az érdemi munka azonban nagyon rövidre sikerült, talán túlságosan is. Amikor a most végző diákok 2001-ben elkezdtek a középiskolát, még senki sem lehetett abban biztos, hogy valóban bevezetik 2005-ben az új típusú érettségit. Jogos volt ez a kételkedés a tanárok részéről, hiszen nem kerültek forgalomba az új típusú érettségihez tartozó feladatgyűjtemények, a tankönyvek is csak ősszel jelentek meg, így a tanároknak esélyük sem volt előre megismerkedni az új feldolgozási módszerekkel. A bevizsgált, paraméterezett feladatokból álló feladatbank azóta is csak álom, és nagy valószínűséggel beteljesületlen is marad. Ezért a tanári tanítási gyakorlat az első években alig változott a korábbiakhoz képest, a kollégák többsége próbálta a régi módon tanítani az anyagot, számon kérve a legfontosabb bizonyításokat és az új rendszerből kimaradó tananyagokat. Ugyanakkor a kisebb súllyal szereplő statisztika és valószínűségszámítás is előtérbe került, ha máskor nem, a próbaérettségik után egészen biztosan.

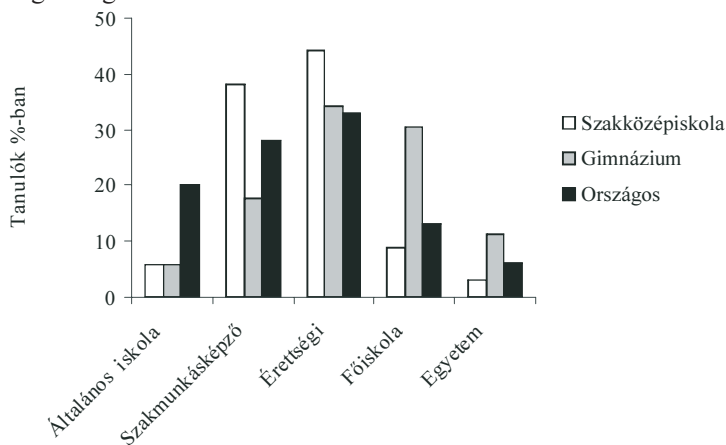
A fent vázolt események tükrében rendkívül fontosnak tartottam, hogy valamilyen szinten meggyőzzem magamat és tanulóimat arról, hogy nem kerülnek hátrányba az új típusú érettségi bevezetésével, sőt akár előnyük is származhat belőle. Erre azért is szükség volt, mert a média a pontatlan kijelentéseivel gyakran pánikot keltett az érettségizők és a szülők körében. Azt gondoltam, ha sikerül bebizonyítanom diákjaimnak, hogy megfelelő felkészítést kaptak az új típusú vizsgára, akkor nagyobb nyugalommal fognak tanulni és vizsgázni is. Bízom abban, hogy a sikerélmény hatására erősödik a tanulási motiváció, melynek következményeként jobb eredmények szülehetnek. (Józsa, 2000)

A méréshez két feladatsort állítottam össze, egyet a hagyományos és egyet az új típus szerint. A régi típusú érettségit modellező feladatsort a 2004-ig érvényben levő érettségi vizsgaszabályzatnak megfelelően állítottam össze korábban már érettségiben szerepelt feladatokból. Az új típusú érettségit modellező feladatsort a 2005-ben érvényben levő érettségi vizsgaszabályzatnak megfelelően igyekeztem összeállítani. Először elkészítettem a matematika tantárgy tartalom-stuktúra elemzését a középszintű érettségi vizsgakövetelmények alapján. A feladatokat részben én készítettem (Rójáné, 1995, 1996), másrészt korábbi próbaérettségi feladatokat vettem át, illetve alakítottam át az elképzeléseimnek megfelelően. A feladatsorok mellett a vizsgázóknak még egy kérdőívet is ki kellett tölteniük, amely-

ben az érettségi vizsgával, tanulmányaikkal, családi háttérükkel kapcsolatos kérdésekre kellett válaszolniuk. A kérdőív összeállításánál a 100/1997. Kormányrendeletet, valamint saját tapasztalataimat használtam fel. (233/2004. (VIII. 6.) Kormányrendelet) Vizsgálatom célja összehasonlítani, hogy a kétféle teszt hogyan működik, vajon az új típusú érettségi jobban differenciál-e, mint a régi típusú. Szeretném meghatározni azt, hogy milyen tényezők vannak a legnagyobb hatással az érettségi vizsga eredményére. Nem utolsósorban szeretném megtudni azt is, hogy a diákok mennyire vannak tisztában az érettségi, felvételi vizsga szerkezetével, mennyiben fogadják szívesen a változásokat. A kérdőívben belül foglalkoztam a matematika tantárgyi attitűdök és a tanulás affektív feltételeinek vizsgálatával, de ezek részletes ismertetésére e cikk keretein belül nincs lehetőség. (Dobi, 2001)

A vizsgálatban egy kisváros, Makó két középfokú intézménye vett részt. A mintába iskolám, a makói József Attila Gimnázium és Kollégium 12. évfolyamos tanulóit, valamint az Erdei Ferenc Kereskedelmi és Közgazdasági Szakközépiskola osztályai közül az egyik végzős közgazdaságtant tanuló osztályt választottam. Erre a vizsgálatra egyedül ez a populáció a megfelelő, hiszen ők azok, akik még a hagyományos módszer szerint kezdték el tanulmányaikat, de már az új módszerek alkalmazásával fejezték be. Mindkét iskola beiskolázási körzete túlnyomórészt Makó és közvetlen térsége, csak néhány távolabb lakó, elsősorban Békés megyei tanuló van az intézményekben. A régi és az új típusú érettségi megírására a mintába választott mind a 123 tanulót megkértem, majd ugyanezek a tanulók kitöltötték az érettségivel kapcsolatos kérdőívet. A fiúk és lányok aránya a gimnáziumban csaknem azonos, de a szakközépiskolában a lányok körülbelül négyszer annyian vannak, mint a fiúk.

Megvizsgáltam, vajon milyen eloszlást kapnánk az anya végzettsége alapján a gimnáziumi és szakközépiskolai részmintákon összevetve az országos eloszlással. (Józsa, 2004) Az eredményt az 1. ábrán láthatjuk. Megállapíthatjuk, hogy az országos eloszláshoz képest a gimnáziumi mintában lényegesen nagyobb – mintegy kétszeres – a főiskolai, illetve egyetemi végzettséggel rendelkező édesanyák száma, ugyanakkor jóval kevesebb a szakmunkásképzőt végzettek száma. Az általános iskolát végzettek száma mind a gimnáziumi, mind pedig a szakközépiskolai mintában körülbelül negyede az országos átlagnak. A szakközépiskolások között a főiskolai végzettséggel rendelkező édesanyák körülbelül kétharmada, az egyetemi végzettségűek száma fele az országos átlagnak. Lényegesen magasabb viszont a szakmunkások és az érettségivel rendelkező anyák aránya az országos átlagnál. A minta tanulóira végzett eloszlás jól közelíti az országos eloszlást, kivéve azt, hogy a mintában sokkal több a főiskolai diplomával rendelkező édesanya, mint az általános iskolai végzettségű. Emiatt, bár a minta nem reprezentatív, a levont következtetések mégis megfontolásra érdemesek.



1. ábra. A minta eloszlása az anya végzettsége szerint az országos, a gimnáziumi és szakközépiskolai részmintákon

Számos hazai elemzésből ismerjük, hogy a gimnáziumba, illetve szakközépiskolába való jelentkezésnél nagy szerepe van a családi háttérnek. (Csapó, 2002b) Az egyes iskolákba vagy osztályokba kerülés nem véletlenszerű folyamat, hanem választás kérdése. (Halász és Lannert, 2003) Mintánk esetében is észrevehető, hogy a főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkező anyák aránya négyeszerese a gimnáziumi mintában, mint a szakközépiskolaiban.

Az adatfelvételre januárban került sor. Az új típusú érettségi tesztet január közepén, még a félév előtt, a régi típusú érettségi tesztet január végén, a félév után írták a tanulók mindkét intézményben. A matematika tanárok minden csoportot tájékoztatták a felmérés céljáról. Azért, hogy valóban komolyan vegyék a munkát a tanulók, felajánlottuk nekik, hogy amennyiben jól sikerül a próbaérettségi, akkor a kapott érdemjegy bekerül a naplóba, méghozzá olyan súllyal, mint a témazáró jegyek. Ez komoly motivációt jelentett a diákoknak.

### A régi és új érettségi teszttel végzett vizsgálat eredményeinek elemzése, összefüggése

A tesztek egyik legfontosabb jellemzője a megbízhatósága (reliabilitása). Ennek becslésére a Cronbach-féle  $\alpha$ -t használtam, melynek értéke a régi típusú teszt esetén 0,94, az itemek száma 79. Az új típusú teszt reliabilitása 0,93, az itemek száma 66. Miután az utolsó három feladatot nem volt kötelező megoldani, ezért ezeket a reliabilitás számításnál kihagytam.

A régi típusú érettségi teszt átlaga 31 pont, (39 %pont), relatív szórása 0,45, a többi jellemző érték az 1. táblázatban található. Az átlag elég alacsony lett, a szórás viszonylag magas. Egészen gyenge és igen jó eredmények is születtek. A módusz (33,75 %pont) 2,5 %pontos környezetében a tanulók 17,4 százalékának (közel egyötöd részének) esik az összpontszáma.

Az új típusú érettségi teszt átlaga 41 pont, ami ugyanannyi %pont, mert a teszt összpontszáma 100 pont, relatív szórása 0,45. Az adatokat megvizsgálva négy móduszt is találtam: 27, 34, 35 és 52. Mivel a 34 és a 35 szomszédos számok, azt gondolom, hogy valószínűleg három elkülönült csoportból tevődik össze a minta. Az, hogy ezek a csoportok mi alapján alakultak ki, további elemzést igényel. A szórás viszonylag magas, de ez a minta összetétele alapján várható volt, hiszen nem homogén csoport írta a tesztekét. (1. táblázat)

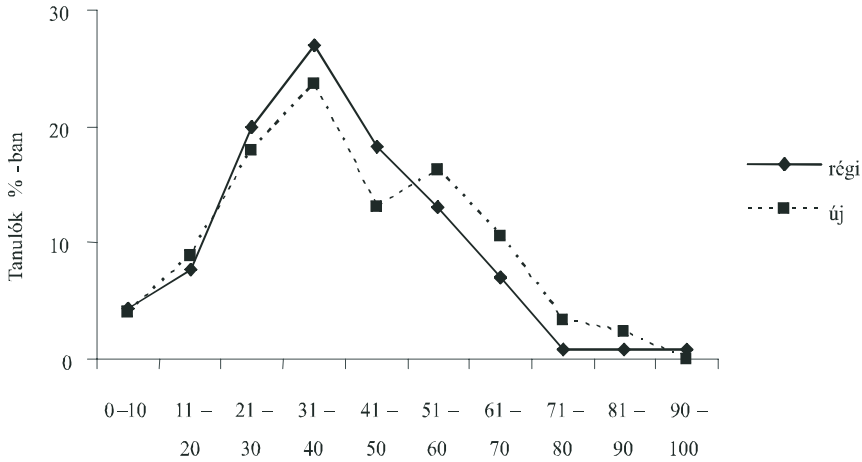
1. táblázat. A régi és új típusú érettségi átlaga, mediánja, szórása, minimuma és maximuma

	Átlag	Medián	Szórás	Minimum	Maximum
Régi típus (pont)	31	30	13	4	73
Régi típus (%pont)	39	38	16	5	91
Új típus (%pont)	41	39	18	5	88

Mindkét teszt esetén azt tapasztaltam, hogy mindegyik feladat eredménye az összpontszámmal erősen korrelál. A feladatok közötti korrelációs kapcsolat a legtöbb esetben azonban igen gyenge. A kapott értékekből kiderül, hogy egyik feladatnak sincs kitüntetett szerepe, nagyjából egyformán magyarázzák meg az összpontszámokban megmutató tanulók közötti különbségeket. Jónak tartom, hogy egyik feladat sem jutott kitüntetett szerephez, és nagyjából azonos mértékű hatással vannak a végeredményre. Ez ugyanis azt jelenti, hogy nincs egyetlen kitüntetett témakör sem, így a diákok a különböző tudásukkal is egyenlő esélyt kapnak a jó teljesítményre.

A teljesítmények eloszlását elemezve (2. ábra) a kétféle teszten csak kis mértékű eltérést tapasztaltam. A régi típusú teszten elért eredmények eloszlása gyengén közelít a nor-

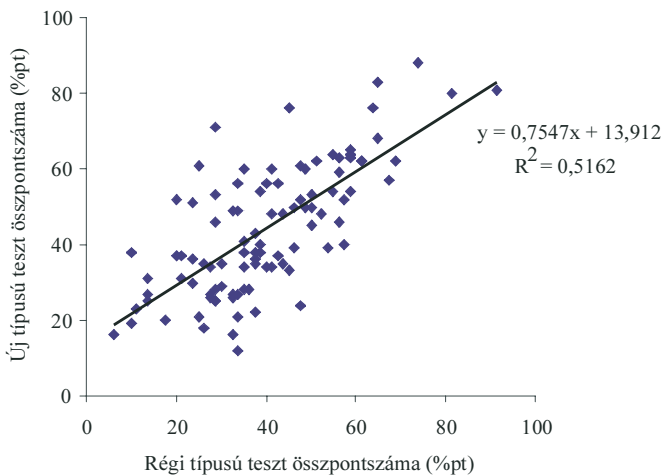
mál eloszláshoz, de jobbra szélesedik és a maximuma a gyengébb értékek felé esik. Az eredmények igen széles tartományban oszlanak el, melynek terjedelme 86 %pont.



2. ábra. A régi és új típusú teszteken elért teljesítmények eloszlása

Az új típusú teszten elért eredmények is széles sávban helyezkednek el, melynek terjedelme 83 %pont. Ez a görbe kétpólusú, bimodális eloszlású, amely két különböző teljesítményű csoport létezésére utal. A görbe balra aszimmetrikus, jobbra szélesedik, ami valószínűleg a mintába tartozó fakultációs csoportnak köszönhető ugyanúgy, mint az előző esetben. A mérések alapján úgy látszik, hogy mindkét teszten nagyjából hasonló eloszlást kapunk.

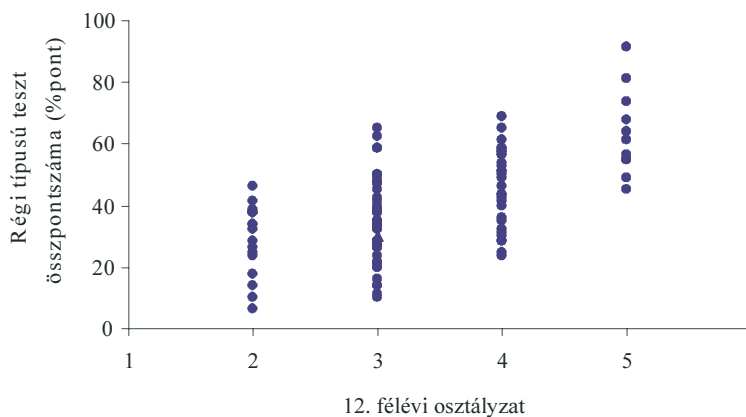
A régi és az új típusú érettségi tesztek eredményei közötti korrelációs együttható értéke 0,68, ami erős kapcsolatot jelez. Regresszióanalízis segítségével megkerestem a régi és új típusú érettségi teszten elért eredmények közötti összefüggést. (3. ábra) Függő változónak az új típusú teszt összpontszámát választottam, amelyet a függőleges tengelyen ábrázoltam. A független változó a régi típusú teszten elért összpontszám, amelyet a vízszintes tengelyen ábrázoltam.



3. ábra. A régi és az új típusú tesztek regressziós egyenese

A regressziós egyenes együtthatója és konstansa az ábráról leolvasható, az  $F$  értéke 97,41. A két változó közötti kapcsolatot a kiszámított értékek szignifikánsan írják le. A szignifikanciaszint mindegyik esetben legalább 99,99%. A grafikonról leolvasható, hogy vannak néhányan olyanok, akiknek igen eltérő lett a két teszt eredménye. Akadnak olyan tanulók, akik a régi típusú teszt megírását nem vették olyan komolyan, vagy egyszerűen jobban ment a több, de egyszerűbb feladat megoldása. Másoknak, főleg a gyengébb osztályzatot elérőknek problémát jelentettek a definíciókat, tételeket helyettesítő feladatok.

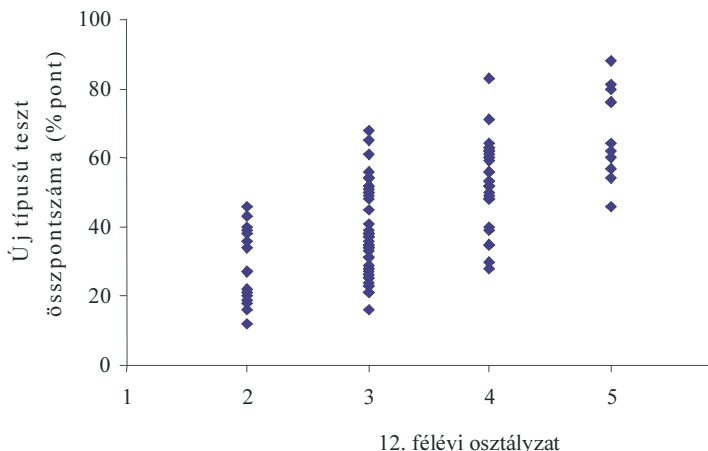
Tudjuk, hogy az osztályozást nem csak a tanulók tudása határozza meg, hanem egyéb tényezők is. (Csapó, 2002a) A 12. félévi osztályzat és a régi típusú teszten elért eredmény közötti korreláció 0,62, az új típusú teszt esetén ez 0,60. Mindkét esetben tehát jelentős és közel azonos erősségű az összefüggés az osztályzat és a tesztek eredménye között. A 4. és 5. ábrákon a pontok az egyes tanulók teszteken elért eredményeit jelenítik meg a félévi osztályzatok függvényében. Elégtelen 0–19, elégséges 20–39, közepes 40–59, jó 60–79 és jeles 80 %ponttól mindkét teszt esetén. (A régi típusú érettségi teszt esetén az osztályozás tekintetében a szaktanár  $\pm 3,25$  %pont szabadsággal rendelkezett, amelyet most nem veszek figyelembe az összehasonlítás során.)



4. ábra. A régi típusú teszten elért eredmények a félévi osztályzatok függvényében

Egyetlen elégséges osztályzatú tanuló sem ért el 50 %pont feletti eredményt, ugyanakkor egyetlen jeles sem teljesített 40 %pont alatt. Két jegynél többet senki sem rontott és egy jegynél többet senki sem javított. Két tényezőt nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni. Az egyik, hogy a 12. félévi jegy a továbbtanulásba beleszámít, így a kollégák többsége felfelé kerekíti a tanulók osztályzatát. A másik tény, hogy ezek a dolgozatok a tanulmányokat lezáró nagy ismétlés előtt készültek, emiatt vélhetően gyengébben sikerültek, mintha később kerültek volna megírásra. Korábban csak azok a tanulók írtak több órás dolgozatot, akik versenyen vettek részt. A legtöbb tanulónak az is problémát jelentett, hogyan koncentráljon három órán keresztül.

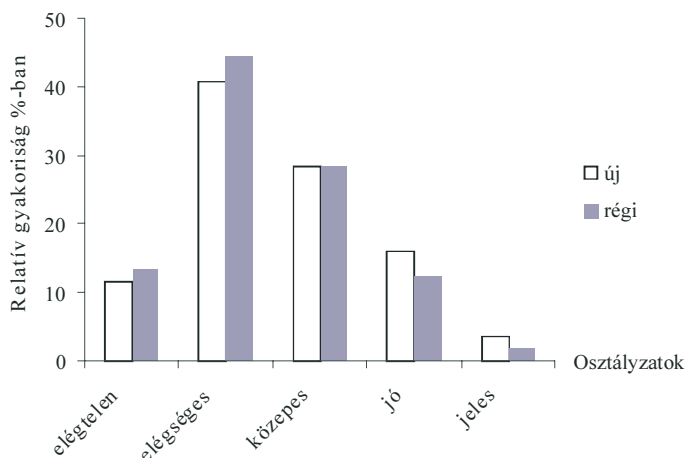
Hasonló az eloszlás az új típusú teszten is. Annyiban jobban sikerült ez a teszt, hogy kevesebb elégtelen lett, a közepesek közül csak egy tanulónak nem sikerült elérnie az elégséges szintet. Senki nem bukott meg az írásbeli alapján, a legalább 10 %pontot elérők szóbelin javíthatnak. Ez az eredmény mindenképpen megnyugtató. Általánosságban elmondható, hogy a jobbak jobb eredményt, az alacsonyabb osztályzatúak gyengébb eredményt értek el. Az egyes osztályzatokhoz tartozó intervallumok nagyok (40–50 %pont), egymást átfedik, ugyanakkor nem fordul elő, hogy elégséges osztályzatú tanuló jobb eredményt ér el a teszten, mint a jeles tanuló.



5. ábra. Az új típusú teszten elért eredmények a félévi osztályzatok függvényében

Bár mindkét teszten egy elégséges tanuló eléri a leggyengébb jeles eredményét, de ez csupán egyetlen eset és nem tendencia. Mivel a tantárgyi osztályzatok valamiféle átlag jelleget is hordoznak, így természetes, hogy egy gyengébb tanuló is elérhet jobb eredményt és egy jobb tanuló is kaphat gyengébb jegyet.

Megvizsgáltam, hogy a tanulók milyen minősítést értek volna el a kétfajta érettségien. A régi típusú teszt osztályzatainak átlaga 2,44, szórása 1,02. Az új típusú teszt osztályzatainak átlaga 2,60, szórása 0,95. A régi típusú érettségien az osztályzatokat a hagyományok alapján állapítottam meg, azaz 0–21,25 %pont: elégtelen, 21,3–39,95 %pont: elégséges, 40–56,25 %pont: közepes, 57,5–73,75 %pont: jó és 75 %ponttól jeles. A 6. ábrán azt látjuk, hogy a kétféle teszt minősítése alig tér el egymástól. A közepesek száma mindkét esetben egyenlő, valamivel több a jó és a jeles az új típusú érettségien, ugyanakkor néhány százalékkal kevesebb az elégséges és az elégtelen osztályzat.



6. ábra. Minősítések a régi és az új típusú érettségien nyújtott teljesítmény alapján

Megvizsgáltam, hogy a két teszten elért osztályzatok hogyan viszonyulnak egymáshoz az egyes tanulók szintjén. A 2. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy a diákok fele ugyanolyan osztályzatot kapott a két teszten, közel harmadának az új típusú teszt sikerült

jobban és csupán 17,5 százalékuk szerepelt gyengébben az új típusú teszten, mint a régiben. A kétféle osztályzat közötti eltérés a tanulók többségénél legfeljebb egy osztályzat, mindössze négy diák (3,5 százalék) javított két osztályzatot az új típusú érettségin és ennek fele szerzett két osztályzattal gyengébbet.

2. táblázat. Régi és új típusú érettségi osztályzatok relatív gyakoriságának keresztábrája

		Régi típusú érettségi osztályzatai					Összesen (%)
		elégtelen	elégséges	közepes	jó	jeles	–
Új típusú érettségi osztályzatai	elégtelen	4,4	6,1	1,8	–	–	12,3
	elégséges	9,6	22,8	7,0	–	–	39,5
	közepes	0,9	10,5	14,0	2,6	–	28,1
	jó	–	2,6	6,1	7,9	–	16,7
	jeles	–	–	–	1,8	1,8	3,5
Összesen (%):		14,9	42,1	28,9	12,3	1,8	100,0

A 3. táblázatban találjuk a tesztek összpontszáma és a 11. év végi, valamint a 12. félévi osztályzatok közötti korrelációs együtthatókat. Az értékek alapján azt tapasztaljuk, hogy a 12. félévi jegyek és az elért eredmények mindkét típus esetén szoros összefüggést mutatnak. Tehát nem a véletlen műve, hogy a jobb osztályzatot elért tanulók teszteredménye is jobb. Az új típusú teszt és a 11. év végi osztályzat közötti összefüggés gyengébb. Azt gondolom, hogy a matematika tanárok itt még nem vették olyan mértékben figyelembe az érettségi javításában történő változásokat, mint a 12. félévi osztályzásnál. Ez azért is tűnik valószínűnek, mert épp ebben az időszakban történtek a felkészítő tanfolyamok, valamint a régi típusú teszttel a 11. év végi eredmény erősen korrelál. A 11. év végi, valamint a 12. félévi osztályzatok között a korrelációs együttható 0,71, ami erős kapcsolatot jelez. A kétféle osztályzat közötti korreláció 0,68 ( $p < 0,01$ ), ami azt jelenti, hogy szoros összefüggés van a régi és az új típusú teszt eredménye között.

3. táblázat. Az érettségi tesztek eredménye és a matematika osztályzatok közötti korrelációs együtthatók

Érettségi	11. év végi osztályzat	12. félévi osztályzat
Régi	0,60	0,61
Új	0,49	0,60

A várakozásnak megfelelően a vizsga szintjére való jelentkezés, valamint az, hogy a továbbtanuláshoz szükséges-e a matematika érettségi eredménye, jelentősen befolyásolja a tanulók teljesítményét. Mindkét esetben mindkét teszten szignifikáns a különbség a két csoport között. A nemek közti különbség nem szignifikáns, bár mindkét teszt esetén a fiúk érték el a magasabb eredményt. Ez összhangban van mind az 1995-ben lebonyolított IEA, mind a PISA 2000 vizsgálatokkal. (Vári, 2003)

Érdekes összefüggést találtam a nyelvvizsgával rendelkező tanulók esetében. A régi típusú teszten elért eredményük alapján nem volt szignifikáns különbség a nyelvvizsgával rendelkezők, illetve nem rendelkezők között, az új típusú teszten viszont igen. Ennek az értelmezése további elemzést igényelne, de azt gondolom, hogy ez talán a továbbtanulási szándék komolyságával függ össze. Azok a diákok, akik valóban be szeretnének jutni a felsőoktatásba, igyekeznek minél több plusz pontot szerezni és ennek egyik módja a nyelvvizsga megszerzése. Lehet, hogy a nyelvvizsgára való felkészülés során jobban fejlődik a memóriájuk, könnyebben tudnak visszaemlékezni vagy jobban meg tudják ítélni tudásukat és ezáltal biztosabban választják ki a számukra nehezen megoldható feladatot.

### A tanulók tájékozottsága a kétszintű érettségiről

A feladatsorok után a tanulók kitöltötték az érettségivel kapcsolatos kérdőíveket. Ezen válaszok feldolgozása hozzájárult a későbbi tájékoztató előadások megszervezéséhez.

A tanulók az érettségi vizsgatantárgyakkal kapcsolatosan elsősorban az osztályfőnöktől, illetve a szaktanáruktól várnak tájékoztatást. Az Internetet a tanulók közel fele használja a továbbtanulásához szükséges ismeretszerzésre.

Az írásbeli és szóbeli vizsgák lebonyolításának módját mind közép, mind emelt szinten elég jól ismerik a tanulók. A jó válaszok száma 90 fölött van. Egyetlen kivételt az emelt szintű írásbeli képez. A diákok 15 százaléka tévesen úgy gondolja, hogy az iskola tanárai végzik a felügyeletet.

A tanulók 13 százaléka hibásan azt gondolja, hogy emelt szinten csak akkor lehet érettségizni, ha fakultációs képzésben vett részt. Sokan rosszul ismerik az elégséges alsó határát. Középszinten a tanulók 12, emelt szinten 26 százaléka gondolja azt, hogy 10 százalék már elegendő az elégséges eléréséhez. Azzal viszont két tanuló kivételével mindenki tisztában van, hogy csak az írásbelin elért 10 százalék elérése esetén tehet szóbeli vizsgát. A jeles elérésének a határát mindkét szinten a tanulók több mint 90 százaléka jól tudja. Úgy tűnik, hogy tanulóink inkább a jobb jegyek elérését tűzték ki célul és emiatt bizonytalanok a gyengébb eredmények értékelésében.

A diákok az érettségivel, felvétellel kapcsolatos kérdéseikkel is leginkább szaktanárikaikhoz, illetve osztályfőnökhöz fordulnak. Ez az osztályfőnökhöz, illetve a szaktanárokhöz való jó viszonyukat is tükrözi, ugyanakkor gondot jelent az, hogy erősen háttérbe kerül a felvételi tájékoztató használata. Ennek legalább akkora súllyal kellene szerepelni a tájékoztatásban, mint a tanároktól való információszerzésnek. Az Internetet a tanulók több mint harmada használja tájékozódásra.

Az érettségi vizsgának a felvételi eljárással való kapcsolatával több tanuló nincs tisztában vagy téves ismeretekkel rendelkezik. Közel 80 százalékuk tudja, hogy a felvételi pontokat a hozott, szerzett és többlet pontok összege adja. Minden ötödik tanuló tévesen még mindig abban a tudatban van, hogy a hozott pontok duplázásával bekerülhet a felsőoktatásba. A tanulóknak még a fele sem (44,8 százalék) tudja, hogy a szerzett pontok kétszerezésével is lehetősége van a felvételi pontszámának meghatározására. Ez jó lehetőség azoknak a tanulóknak, akik az adott tantárgykból jó teljesítményt érnek el, de a többi tantárgyból gyengék az osztályzataik. Ezzel a módszerrel kikerülhető a hozott pontok beszámítása.

A tanulók ötödrésze azt gondolja – tévesen –, hogy minden felsőfokú intézmény elfogadja a középszintű érettségit. Remélhetőleg ők nem a bölcsész II. szakcsoportba jelentkeztek – hiszen ott kötelező az emelt szint – és emiatt tévedtek. A diákok háromnegyede azonban jól ismeri az érettségi és felvételi kapcsolatát.

A tanulók közel harmada van abban a tévhitben, hogy az érettségi átlagba beleszámít a vizsga szintje. Érdekes lett volna megkérdezni tőlük, hogy ezt a beszámítást hogyan gondolják. Ez azonban rejtély marad, mert a kérdőív erre vonatkozó kérdést nem tartalmaz. A diákok négyötöde van azzal tisztában, hogy csak a legalább középepest elérő emelt szintű dolgozatra lehet megkapni a hét többletpontot.

Eddigi tapasztalataimmal összhangban megállapítható, hogy egy adott tétel bizonyításának kimaradását egyértelműen örömmel fogadták a diákok. Mindössze a tanulók hat százaléka nem örült ennek a változásnak. Kedvező fogadtatásra talált az első rész több egyszerű, rövid feladata, valamint a választási lehetőség is. Ezek az eredmények összhangban vannak az OKI által végzett 1998–99-es mérési eredményekkel. (Lukács, 2001) A gyakorlati feladatok előtérbe kerülése többnyire közömbösen érinti a diákokat, de egyértelműen tartanak a statisztikai és valószínűségszámítással kapcsolatos feladatoktól. Tanulóink ezzel a témakörrel általános iskolában még nem foglalkoztak, csak a középisko-

lában. Remélhetőleg azáltal, hogy az általános iskolai oktatásban is jobban előtérbe kerül, talán nagyobb elfogadásra talál a gyerekek körében. Ugyanakkor a középiskolai tanároknak is figyelmeztető jel, hogy erre a témakörre sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni, mint eddig.

A középszinthez hasonlóan az emelt szinten is örültek a választási lehetőségeknek, bár érdekes módon sokkal kisebb mértékben. A statisztika és valószínűségszámítás nem jelent akkora gondot, de a vizsga szóbeli részének egyértelműen nem örültek. Várakozással ellentétben nem aratott nagy sikert az, hogy a szóbelin önállóan választhatják ki a definíciót, a tételt és az alkalmazást. Ez azért furcsa, mert a feladatok közül való választásnak egyértelműen örültek a tanulók, az önállóan felépített felelet lehetőségének pedig nem. Érdekes lenne megvizsgálni, vajon mi lehet ennek az oka. Talán kevés önálló előadásra van lehetőségük a matematika órákon.

### A diákok véleménye a régi és új érettségi feladatsorokról

A legtöbb tanuló egyik tesztet sem találta sem túl könnyűnek, sem nagyon nehéznek. A régi típusú tesztet a tanulók fele átlagos nehézségűnek érezte, több mint harmada pedig nehéznek vagy nagyon nehéznek. Az új típusú teszt esetén mind a két részre külön kérdeztem. Hipotézisemet, miszerint a teszt első része lényegesen könnyebb, mint a második, csak kis mértékben igazolta a kapott eredmény. Valóban nehezebbnek bizonyult a második rész, ugyanakkor az első rész sem tűnt könnyűnek. A tanulók közel fele átlagosnak, de minden harmadik nehéznek, négy tanuló pedig nagyon nehéznek érezte a tesztet. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy ezek a dolgozatok még az ismétlés előtt íródtak. Ezért sok egyszerűbb, de régen használt fogalomra nem emlékeztek pontosan a tanulók annak ellenére, hogy valójában tisztában vannak ezek jelentésével.

A tesztek összpontszáma és a nehézségének megítélése közötti korrelációs együtthatók a régi típus esetén  $-0,23$ , az új típus I. részében  $-0,27$  és a II. részben pedig  $-0,26$ . (Szignifikanciaszint  $< 0,05$ .) Mind a három esetben gyenge, de negatív értéket kaptam. Ez azt jelenti, hogy kicsi az összefüggés a tanulók által megítélt nehézség és az elért eredmény között. A negatív együtthatók arra utalnak, hogy akiknek jobban sikerült a teszt, azok érezték inkább könnyebbnek. Ez természetes.

Eddigi tapasztalataim alapján a tanulók rendszerint még a rendelkezésre álló idő előtt befejezték az érettségi dolgozatok megírását. A régi típusú teszt és az új típusú teszt második részénél a diákok többsége most is elegendőnek találta a megengedett időt. Egész más a helyzet az új típusú érettségi első részénél. A tanulók közel felének nem volt elegendő az idő. Valójában a 45 perces gondolkodási idő nem engedi meg a mély elmélkedést, de ebben a részben alapfogalmak és definíciók ismeretét kéri számon a feladatsor, ezért nincs is szükség hosszasan gondolkodásra.

### Az érettségi eredmények összefüggése néhány háttérváltozóval

Meghatároztam a régi és új típusú tesztek eredménye és a háttérváltozók közötti korrelációt, de olyan alacsony értékeket kaptam, amelyek nem utalnak egymás közötti kapcsolatra. Egyetlen kivétel a matematika osztályzat és az attitűd, mely mindkét teszt esetén közepes erősségű kapcsolatban áll a teszt eredményével. (3. táblázat) A matematika attitűd és a régi típusú teszt összpontszáma közötti korreláció  $0,51$ , az új típus esetén  $0,58$ .

Regresszióanalízissel elemeztem a háttérváltozók hatásrendszerét. (4. táblázat) A kérdőív változói közül kiválasztottam a matematikához kapcsolódókat és ezeket vizsgáltam. Mivel így a modellbe előre megadott változók kerültek be, néhánynak a hatása nem bizonyult szignifikánsnak.

4. táblázat. A régi és az új típusú érettségi a háttérváltozók lineáris regressziója alapján

Függő változó:	A régi típusú teszt összpontszáma			Az új típusú teszt összpontszáma		
	r	$\beta$	r $\beta$ (%)	r	$\beta$	r $\beta$ (%)
Független változók						
Matematika osztályzat	0,593	0,297	17,61	0,583	0,387	22,54
Matematika attitűd	0,502	0,275	13,78	0,584	0,226	13,16
Érettségi vizsga szintje	0,471	0,244	11,49	0,445	0,229	10,18
Tanár igazságossága	0,393	0,280	10,99	0,23	0,110	(2,55)
Anya iskolai végzettsége	0,320	0,186	5,96	0,30	0,040	(1,31)
Összes ismert hatás			59,83			49,75

Mindkét teszt esetén jelentős önálló hatást hordoz a matematika osztályzat, az attitűd, valamint az érettségi szintjének megválasztása. Ez utóbbi természetesen összefüggésben van az előbbiekkal, hiszen általában azok foglalkoznak matematikával, akik szeretik és jól is tudják alkalmazni a tanultakat.

### Összegzés

A várakozásnak megfelelően az új érettségi alkalmas a differenciálásra, és ezen is azok a tanulók fognak jó eredményeket elérni, akik a régi típusú érettségin is jól szerepelnének. Mindkét feladatsoron a tanulók hasonló, 40 %pont körüli átlagot értek el. Az eredmények igen széles, közel 90 %pontos tartományban helyezkednek el, ennek megfelelően nagy szórás értékeket kaptam mind a két teszt esetében. A relatív szórás mind a két feladatsor esetében azonos: 0,45.

A teljesítmények eloszlása alapján azt tapasztaltam, hogy a régi és az új érettségin nyújtott teljesítmény hasonló eloszlást mutat, de az új típusú érettségi teszt kicsit jobban differenciál. A kétféle teszten elért eredmények hasonló eloszlású osztályzatokat adtak. A diákok fele ugyanolyan osztályzatot ért el a két feladatsoron, mindössze a tanulók öt százalékánál fordult elő két osztályzattal való eltérés.

A nemek közti különbség nem szignifikáns, bár mindkét teszt esetén a fiúk értek el magasabb eredményt. A várakozásnak megfelelően a vizsga szintjére való jelentkezés, valamint az, hogy a továbbtanuláshoz szükséges-e a matematika érettségi eredménye, jelentősen befolyásolja a tanulók teljesítményét. Mindkét esetben mindkét teszten szignifikáns a különbség a két csoport között. Meglepő módon a régi típusú teszten elért eredményük alapján nem volt szignifikáns különbség a nyelvvizsgálóval rendelkezők, illetve nem rendelkezők között, az új típusú teszten viszont igen. Ennek az értelmezése további elemzést igényelne, de elképzelhető, hogy talán a továbbtanulási szándék komolyságával függ össze.

A tanulók általában tájékozottak a kétszintű érettségivel és a felvétellel kapcsolatos legfontosabb kérdésekben. Egy adott tétel bizonyításának kimaradását egyértelműen örömmel fogadták a diákok. Ugyancsak kedvező fogadtatásra talált az első rész több egyszerű, rövid feladata, valamint a választási lehetőség is. Ezek az eredmények összhangban vannak az OKI által végzett 1998–99-es mérési eredményekkel. (Lukács, 2001)

Az anya végzettsége a vizsgált mintán az osztályzattal és a megszerzendő iskolai végzettséggel is alig van összefüggésben. A legmagasabb korrelációs érték a matematika osztályzat és az attitűd között található. A teszteken elért eredményekre a legnagyobb hatással a matematika osztályzat, az attitűd és a vizsga szintjének kiválasztása van.

Nagyon érdekes volna megvizsgálni, hogy az érettségi vizsgán ezek a diákok hogyan szerepelnek. Vajon sikerül-e az ismétlés hatására javítani az eredményeket? Változik-e a tanulók véleménye a feladatsor nehézségéről? Elegendőnek érzik-e a dolgozatírásra fordítha-

tó időt? Azt gondolom, hogy ezek a kérdések minden gyakorló matematikatanár számára fontosak lennének. Nagyon nagy hiányt pótolna, ha eljutnánk oda, hogy minden érettségi feladatsort országos szinten kielemeznénk, és ezeket az eredményeket évről évre nyilvánosságra hoznánk. Így minden tanuló, osztály és iskola el tudná helyezni saját eredményét az országos átlaghoz képest, ami reményeim szerint a minőségfejlesztést segítené.

## Irodalom

- 233/2004. (VIII. 6.) Kormányrendelet (2004): Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2004/112.
- Arató László – Knausz Imre – Mihály Ottó – Nahalka István – Trencsényi László (2003): Az egyszintű, kompetenciaközpontú érettségi-felvételi vizsga koncepciója. *Iskolakultúra*, 2003/8. melléklete.
- Csapó Benő (2002a): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Csapó Benő (2002b): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Dobi János (2001): A matematika tanulásának affektív feltételei. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 268–279.
- Felvégi Emese (2005): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 63–85.
- Gábor Endréné – Gyapjas Ferencné – Hársptakiné Dékány Veronika – Korányi Erzsébet – Pálmai Lóránt – Pogács Ferenc – Reiman István – Scharniczky Viktor (1984): *Összefoglaló feladatgyűjtemény matematikából*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor (1990): A közoktatás és a felsőoktatás kapcsolódása: problémák és nemzetközi perspektívák. In Sáska Géza és Vidákovich Tibor (szerk.): *Tanterv vagy vizsga?* Edukáció, Budapest. 107–121.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motiváció alakulására. *Iskolakultúra*, 8. 69–82.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 11. 3–16.
- Lajos Józsefné, Nagy Attila, Pongrácz László, Pósfai Péter, Somfai Zsuzsa és Turbók Arnold Bertalan (2002): *Összefoglaló a 2001 évi matematika érettségi dolgozatok vizsgálatáról*. OKÉV, Budapest.
- Lukács Judit (2001): *Próbamérés matematikából, az új matematika érettségi modelljének kipróbálása*. KÁOK-SZI Vizsgafejlesztő Központ, Budapest.
- Lukács Judit (2004): Az érettségiről tanároknak 2005, matematika. Elérhető: <http://www.om.hu/letolt/kozokt/erttsegi2005/tanaroknak/matematika/matematika.htm> [on-line].
- Mátrai Zsuzsa (1991): *Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (1997): Reformtervek 2002-re. Az érettségi vizsgája. *Élet és tudomány*, 20. Elérhető: [http://www.sulinet.hu/cgi-bin/db2www/ma/et\\_tart/!st?kat=Acat&url=/eletstudomany/archiv/1997/9720/erttsegi/erttsegi.html](http://www.sulinet.hu/cgi-bin/db2www/ma/et_tart/!st?kat=Acat&url=/eletstudomany/archiv/1997/9720/erttsegi/erttsegi.html) [on-line].
- Mátrai Zsuzsa (2001a): Érettségi és felvételi külföldön, oktatásfejlesztési tanulságok. *Iskolakultúra*, 9. 83–94.
- Mátrai Zsuzsa (2001b): *Érettségi és felvételi külföldön*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Molnár László (2002): A kritikai gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 217–237.
- Rójáné Oláh Erika (1995): *Matematika tesztkönyv 2. a középiskolák számára*. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged.
- Rójáné Oláh Erika (1996): *Matematika tesztkönyv 3. a középiskolák számára*. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged.
- Sipos János (2004): Új érettségi, új kihívások. *AURA*, 8. 2–3.
- Sipos János, Fazekas Márta és Juhász József (2003): *Kétszintű érettségi 2005-től*. Oktatási Minisztérium
- Tompa Klára (1999): A matematika érettségi feladatbank munkálatai az Országos Közoktatási Intézet 1997–1998. évi projektjében. *Iskolakultúra*, 8. 33–47.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vigné Lencsés Ágnes (2004): Matematikából középszintű érettségivel a felsőoktatásba? *Iskolakultúra*, 8. 97–104.

*Köszönöm Józsa Krisztiánnak a cikk elkészüléséhez nyújtott segítségét, értékes megjegyzéseit, hasznos tanácsait, valamint kollégáimnak közreműködésüket a próbaérettségi megszervezésében, megírásában és a kérdőívek kitöltésében.*

## Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzései I.

*A magyar nyelv és irodalom tankönyveknek nagyon sok funkcióra kell alkalmasnak lenniük, ahogy magának a tantárgyi területnek is.*

*A magyar nyelv és irodalom volt az első tantárgy, amelynél a tankönyvi kínálatban igen korán választási lehetőség alakult ki. Köszönhető volt ez a nyolcvanas évek alternatív programjainak, melyek először csak kísérleti könyvekként, majd a kilencvenes évek elejétől már hivatalos, tankönyvjegyzékben szereplő könyvekként jelentek meg.*

**A** kilencvenes évek második felére ez a kínálat bőségessé, olykor már kaotikussá vált. A kiadók egyre nagyobb számban jelentek meg különböző sorozatokkal, kiadványokkal, feladatgyűjteményekkel. A tantárgy kitüntetett jellege, a pedagógusok fokozott érdeklődése, illetve a kiadók közötti verseny ezt a folyamatot egyre inkább erősítette. A tantárgy összetettsége, illetve az a sajátossága, hogy a nyelvi, kommunikációs képességek fejlesztésével együtt a gondolkodásfejlesztésben is részt kell vállalnia, kitüntetett, alapozó helyzetbe kerül a többi tantárgy között. Amellett, hogy számos tantárgyspecifikus célt meg kell valósítania, számos kereszttantervi kompetencia, kiemelt fejlesztési terület fejlesztésében részt kell vállalnia. Ekkora terhet talán egyik tantárgy sem cipel magával. Éppen ezért kerülnek a tankönyvek is kitüntetett helyzetbe. Az is nyilvánvaló, hogy a legkitűnőbb tankönyveket is lehet csapnivalóan tanítani, mint ahogy az is, hogy jó tanár még a rossz tankönyvet is jóvá tudja varázsolni. Ebben a tantárgyban – persze a többiben is, de talán itt méginkább – óriási jelentősége van a pedagógus személyiségének, tehetségének. A magyar nyelv és irodalom nemcsak az alapvető kommunikációs képességek, illetve szövegértés terén vállal óriási feladatot, hanem mindezt ötvöznie kell a művészeti alkotások értelmezésével, elemzésével, ahol esztétikai, erkölcsi kérdések, sőt ítéletek is szóba kerülnek, ahol a pedagógusnak sokszor saját személyiségével kell állást foglalnia. Éppen ezért van szükség ezen a területen abszolút nyitott, magát állandóan művelő, a jelenkor problémáira is figyelő, reagáló pedagógusra. A tankönyveket „leadó” pedagógusok a tantárgy alapvető céljai ellen dolgoznak.

### **A tankönyveket és a tantárgyat érő kihívások**

A tankönyvekkel kapcsolatos helyzet megítélését az is nehezíti, hogy az utóbbi évtizedekben komoly problémák, kihívások érték a tantárgyat. Ezek két nagy csoportra oszthatók: a tantárgyat és tankönyveket kívülről, a társadalmi-gazdasági és kulturális környezet felől érő erős kihívások, másrészt belülről, a tantárgy belső, szakmai problémái felől (tartalma, felépítés, szaktudományos követelmények, értékelés) jövő kihívások.

Az egyes kihívások után röviden összegezzük, hogy mindez hogyan csapódik le a tankönyvekben. Azaz: valójában milyen lenne a jó irodalom és nyelvtan tankönyv a 21. század küszöbén?

### ***Külső kihívások***

Az irodalom veszített presztízsből. (1) Magyarországon az irodalomnak nagyon erős politikai funkciója, közéletpótló szerepe volt. A rendszerváltozás után ez megszűnt. Az irodalom súlya nemcsak az iskolában – ott már csak lecsapódott a társadalmi jelenség –, hanem a társadalomban, az értelmiség körében is csökkent. A különböző attitűd vizsgálatok jól mutatják a változásokat. Míg korábban az irodalom a gyerekek között a legkedveltebb tárgyak közé tartozott, most már a tárgyak középmezőnyében foglal helyet, s az 5–11. osztály között népszerűsége csökken. (A nyelvtan a fizikával és a kémiával a sor végén kullog.) (2)

A tankönyveknek ezt a presztízvesztést kezelniük kell, a diákok érdeklődését, olvasási kedvét fel kell kelteniük. Ehelyett az irodalom is feliratkozott a nehéz tárgyak listájára. Az irodalom tantárgy a bonyolult összefüggéseket rejtő elméleti ismeretek tárháza lett, rengeteg adattal, ismerettel, amit tanulni, azaz „magolni” kell, az irodalmi művek pedig ennek az óriási ismeretanyagoknak sokszor a „kiszolgáló” kellékei csak. A tankönyveknek ezt a csapdát el kell kerülniük.

Az elektronikus tömegkommunikáció, média megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, amelyben az olvasásnak kitüntetett szerepe volt. A televízió, multiplex mozik, videójátékok, számítógép, internet az információszerzés új lehetőségeit nyitotta meg, melyben a képi és szöveges információk aránya az utóbbi kárára mozdult

---

*A tömegkultúra értelmezése, magaskultúrához való viszonyának meghatározása a korszerű tankönyvekből kihagyhatatlan. A tankönyveket nemcsak a kánon, az átadandó kulturális információtömeg felől kell végig gondolni, hanem a gyermeki, ifjú érdeklődés, motivációs bázis felől is.*

---

el. A szöveg sokszor már csak kiegészítője a vizuális információknak. Az információk feldolgozásának mélysége is alapvetően megváltozott. Gyors befogadás, majd gyors felejtés. Ezek a tendenciák az elmélyült, értő olvasás, az irodalmi művek tartós befogadásának esélyeit csökkentik. Időt kellene hagyni arra, hogy a gyerekek művekkel találkozhassanak, s azt feldolgozzák, értelmezzék.

A mai magyartanítás egyik nagy hibája, hogy a tananyag elvégzésének – azaz az irodalmi kánon minél teljesebb átadása – bűvölete sokszor kapkodásra, felületességre kényszerít, s az irodalomtanítás alapvető céljai ellen hat. Mindez az irodalomtanítás és a hatékony irodalomtankönyvek újragondolását feltételezi, mely együtt jár az átadandó irodalmi kánon radikális szűkítésével is. Az irodalmi kánon óriási nagysága az egyik legnagyobb gátja a tankönyvek „szellősebbé, levegősebbé” válásának. A tankönyveknek teret kellene adnia az elektronikus tömegkommunikációval kapcsolatos ismereteknek, az IKT használatára való reflexiónak. Ma már nem lehet figyelmen kívül hagyni a multimédia, internet hatásait sem. Ha csökkentenék a tankönyvek túlzúsúfoltságát, erre is lehetőség lenne!

Az irodalmat ért legnagyobb kihívás a tömegkultúra. A tömegkultúra jelenléte átfogja az élet szinte minden területét. A „magaskultúra”, a minőség terjedése ebben a közegben nem demokratikus elvű, mint ahogy a kánon közvetítése sem az. A piac- és profitorientált világban, ahol a tömegkultúra közvetítése óriási üzlet, a gyerekeket nem lehet elzárni e kultúra hatásaitól. Minden ilyen törekvés ellentétes hatást vált ki. Ezt tapasztalhatjuk az irodalomtanítás esetében is. Az egyetlen út az lehet, hogy megpróbáljuk a tömegkultúrát is beemelni a tanításba. Egyik könyvében (3) *Almás Miklós* a kortárs művészetet és kultúrát egyfajta hármass univerzumban képzei el, ahol a klasszikus, a modern és a populáris kultúra egymás mellett létezik. Elemzéséből jól látszik, hogy a három közül a klasszikus és a populáris kultúra áll egymáshoz közel, hiszen ez utóbbi mindig is a klasszikus kultúra eszköztárát, narratív struktúráit használja fel egyfajta szűkített kóddal és jól megtervezett intertextualitással. Az irodalom megszerettetését, az értő, műértelmező

olvasás elérését a gyerekek felől kell végiggondolni. A 10–14 éves korosztály számára ennél több feladatot nem kellene elvégezni az irodalom tanításában. Életkoruknak megfelelő olvasmányok kiválasztásával, megbeszélésével, vitákkal, értelmezésekkel kell megmutatni az irodalmi művek hatásmechanizmusait. (4)

A tömegkultúra értelmezése, magaskultúrához való viszonyának meghatározása a korszerű tankönyvekből kihagyhatatlan. A tankönyveket nemcsak a kánon, az átadandó kulturális információtömeg felől kell végiggondolni, hanem a gyermeki, ifjú érdeklődés, motivációs bázis felől is.

A 2000-es és a 2003-as PISA vizsgálatok eredményei lehangolóak. A PISA vizsgálatok bebizonyították, hogy ennek a tantárgynak az egyik leglényegesebb feladata sikkad el a tanítás során. Természetesen nem lehet az egészet a magyar nyelv és irodalom tantárgy számlájára írni (ludas ebben az egész közoktatás), de meg kell határozni azokat a pontokat, ahol ennek a tantárgynak van feladata. Megfelelő tananyagcsökkentés az ismeretközvetítésben, s nagyon nagy erősítés a képességfejlesztésben. Évszázados beidegződésektől kell megszabadulni, s észre kell venni azokat az új feladatokat, melyekkel korszerűsíteni lehet e tantárgy és a tankönyvek tartalmát és módszertanát. A legfontosabb a tanulságok között a szövegértés és az olvasási képességek fejlesztésének ügye. Ez azonnali cselekvést igényel. Már a Monitor vizsgálatok (*Vári Péter* és munkatársainak kutatásai) bebizonyították, hogy a vizsgált három szövegtípusból (elbeszélő szövegek, magyarázó szövegek, dokumentumszövegek) a dokumentumszövegek megértésében a legnagyobb a lemaradás. (5) Ez pedig azért aggasztó, mert a gyerekek később pont a gyakorlati feladatok, az élet különböző, hétköznapi szituációiban való eligazodáskor kerülnek hátrányba.

Ehhez képest érdekes eredményeket hoztak az OKÉV által évente végzett országos kompetencia mérések. Ezek a vizsgálatok azt mutatják, hogy az elbeszélő szövegek megértése is (mindkét korcsoportnál) gyenge eredményeket hozott. A felmérések új megvilágításba helyezik a PISA eredményeket is, hiszen kiderült, hogy az elbeszélő szövegek megértésében is egyre nagyobb gondok vannak. Ez pedig hangsúlyosan veti fel azt a kérdést, hogy a magyar órák eredményessége miért ilyen alacsony? Mennyiben felelősek ebben a túlzású, didaktikailag, fejlődépszichológiailag végiggondolatlan tankönyvek?

A korszerű irodalom és nyelvtan tankönyvek elsődleges feladata a szövegértési képesség fejlesztése, a különböző szövegtípusokban való jártasság kialakítása, azok kreatív használatára való képesség növelése.

A pedagógusok általános helyzete is számos probléma forrása. A magyar tömegszaknak számít, egyben a leginkább elnőiesedett szakok közé tartozik. (A férfiak aránya 20 százalék alatti.) 40–60 éves kor között találjuk a magyar szakos kollégák 60 százalékát. (6) A 30 év alattiak aránya pedig 12 százalék körüli. A nem oktatásban dolgozó tanárok közül e korosztályban a legnagyobb az arány. Ez jól mutatja azt, hogy a fiatal kollégák aránya nagyon alacsony. (7) Ahhoz, hogy a magyar nyelv és irodalom tárgyban is változás következzen be, sok külső feltétel mellett (ilyen például a tankönyvek, továbbképzések ügye) arra van szükség, hogy a pedagógus olvasni és tanítani szerető ember legyen, aki otthonosan mozog a klasszikus, a modern és a populáris kultúrában, és meg tudja szeretetni a gyerekekkel az olvasást, az irodalmat. A magyartanítás (sőt általában a tanítás) egyik nagy ellensége a rutin, a részvétlenség, az élménynélküliség. A tanárok azonban számos esetben csak rutinból tanítanak (éppen ezért sokszor a tankönyveket sem használják, vagy éppen azokat a tankönyveket választják, melyek ezt a rutint a leginkább támogatják). Évek, évtizedek óta ismételt paneleket, bevált eljárásokat közvetítenek, s ezzel is erősítik a tárgy életidegen, sokszor unalmas pátoossal telített hangulatát.

A korszerű tankönyvek akkor felelnek meg az elvárásoknak, ha ezt a rossz rutint megváltoztatják.

## ***Belső, szakmai kihívások***

### *A nyelvtan tanításának megújítása*

A nyelvtan órák a mai magyar tanítás egyik problémás területét jelentik, leginkább a hetedik osztálytól kezdődően. Az irodalom anyag óriási mennyisége számos esetben azt a helytelen gyakorlatot eredményezi a pedagógusok körében, hogy a nyelvtan órák kárára növelik az irodalomra fordítható idő mennyiségét. Állandó szakmai vitát jelent, hogy a leíró nyelvtan oktatásának mértéke és mennyisége mekkora legyen, illetve az, hogy a modern nyelvészeti irányzatok közvetítése (például a generatív grammatika tanítása) milyen feltételek mellett történhet. A kommunikáció, a szövegtan számos eleme és korszerű ismerete már a nyolcvanas évektől kezdődően fokozatosan megjelent a különböző nyelvtan könyvekben (ennek egyik első példája volt a *Honti – Jobbágyiné* féle gimnáziumi nyelvtankönyv sorozat), de a grammatikai rendszer közvetítésében megmaradt a hagyományos leíró nyelvtannál. Egyedüli kísérlet a „Nyelvtan – Kommunikáció – Irodalom Tizenéveseknek” nevű alternatív program volt a nyolcvanas évek végétől, amely megpróbálta megújítani a nyelvtan tanítását (azaz adaptálni a modern nyelvészeti iskolák, főleg a generatív grammatika eredményeit). Mégsem tudott széles körben elterjedni, mert speciális továbbképzést, illetve a tanárok részéről jóval több munkát igényelt volna (hiszen nem tanulták) ez a módszer. Elterjedésének másik gátja pedig az volt, hogy a gimnáziumok a felvételikkor a hagyományos nyelvtani ismereteket várták el a diákoktól. Ma már található a tankönyvpiacon több olyan tankönyvsorozat is, melyek a modern nyelvészet bizonyos eredményeit figyelembe veszik, de ebből a szempontból máig az NyKIT program tankönyvei a legradikálisabbak. A tankönyvek túlnyomó többsége ma is a leíró nyelvtan struktúráját követi.

Olyan nyelvtan tankönyvekre van szükség, mely a nyelvi kompetenciákat (s itt nem a leíró nyelvtani kategóriák megtanítására gondolunk, hanem a nyelv „működésének” implicit szabályaira) és a kommunikációs képességeket fejleszti. A nyelvi képzésnek, tankönyveknek kellene azt a feladatot is magára vállalnia, hogy eligazodást nyújtson a modern média és internet világában a különböző szövegtípusok között. Mégpedig nemcsak a nyelvi, hanem a képi szövegtípusok között is. (A nyugat-európai tantervekben ez egyre erősebb követelmény.)

### *Túlzott mennyiségű ismeretanyag és a kronológiai szemléletmód kizárólagossága a képességfejlesztés kárára*

Az irodalomtanítás nagy hibája, hogy a szakemberek és tanárok a motivikus, problémacentrikus vagy valamilyen más rendezőelv szerinti tananyag-kiválasztást és -elrendezést csak 12 éves kor előtt tudják elképzelni. Valójában azt a kérdést kellene felvetni, hogy szükséges-e egyáltalán szisztematikus irodalomtörténetet tanítani a közoktatásban? Le kellene számolni azzal, hogy a kultúrtörténet és irodalomtörténet több évezredes történetét négy év alatt be lehet tölteni a gyerekekbe. Nem lehet! De nem is kell. Radikálisan csökkenteni kellene az irodalmi kánont, a tanítandó szerzők és művek számát! Szakítani kellene a magyar irodalomtanítás szerző-centrikusságával. Összehasonlítva a magyar tanterveket és tankönyveket más európai tantervekkel, tankönyvekkel, ekkora maximalizmussal sehol nem találkozunk! Ez a tantárgy többnyire a kommunikációs nevelésnek és az önértelmezésre, önmeghatározásra való felkészítésnek van alárendelve. A 20. század második felének története, szellemi irányzatai, az egész posztmodern gondolkodásmód hihetetlenül távol van attól a 19. századi (a kultúrákövetítést csak egyfajta fejlődéstörténeten keresztül elgondoló) szemlélettől, amellyel Magyarországon közelítünk az irodalom tanításához. Nem arról van szó, hogy az irodalomtörténeti szemléletmód káros lenne, hiszen rengeteg fontos felismerés pont ezen a szemléleten keresztül válik nyilvánvalóvá a gyerekek számára, de ez nem azonos a kronológiai szemléletű irodalomtanítás-

sal. Nem az irodalomtörténet kiiktatásáról kell beszélni, inkább arról, hogy mekkora legyen a struktúrában elfoglalt helye. A jelenlegi gyakorlat az általános iskola utolsó két évében, de főleg a középiskolában valójában tarthatatlan. Jelenleg kis irodalomtörténeteket képzünk és nem az olvasást megszerető gyerekeket nevelünk.

A tankönyvek túlnyomó többségben a 7. osztálytól az irodalomtörténeti, kronológiai szemléletmódot követik. Ez didaktikai, fejlődépszichológiai, motiváltsági kérdéseket is felvet. Másrészt a túlsúlyolt tankönyvekben már nem jut hely a képességfejlesztő, kreatív szövegalkotó feladatokra, az irodalmi, szövegértelmezést segítő kódok megtanítására, a különböző értelmezési modellek összevetésére. Az irodalom tankönyvekbe is valódi feladatok kellenének (nemcsak a tankönyvszöveg reprodukálására készítő kérdések vagy már azok sem!), melyek fejlesztik az interpretációs, szövegalkotó képességet.

A jelenlegi rendszerben az időben és a gyerekek napi érdeklődésétől legtávolabbi műveket tárgyalják a tankönyvek legelőször (antik irodalom, régi magyar irodalom), a kortárs irodalomhoz sokszor el sem jutnak. *Nagy László* zárja legtöbbször a sort. Nem jut idő az aktuális érdeklődésre, friss olvasmányélményekre (még ha lektúrról is van szó!), az irodalom jelenvalóságának megérzésére, tudatosítására. Mire napjaink irodalmához – ha egyáltalán! – elérnek a gyerekek, kiöltünk belőlük minden érdeklődést, olvasás iránti motiváltságot.

Az első lépést a tankönyveknél lehetne megtenni! A NAT 2003 már nem gátolja a különböző struktúrájú tankönyvek létrejöttét. Ez jó lenne, ha a tankönyvszerzőkben és a pedagógusokban is tudatosulna!

#### *Az irodalomtudományi modellek és az irodalomtanítás viszonya*

*Bókay Antal* „Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei” című tanulmányában (8) felvázolja, hogy az irodalom hermeneutikai problémává válása miképpen osztja szakaszokra magát az irodalomtanítást is. Négy szakaszt különít el: irodalomtanítás előtti szakasz, irodalomtanítás első szakasza, modern irodalomtanítás és posztmodern irodalomtanítás. Tanulmányából kiviláglik, hogy Magyarországon az irodalomtanítás jórészt még a modern előtti szakaszban van. E formában az irodalom nevelő jellege, közösségi tradíciója a fontos, melynek egyik lényeges eleme a korrajz, az életrajzok és a kronológikus szemlélet, a művek is ebből a szempontból értelmeződnek, azaz a szerzői intenció felől. A művek értelmezésekor ezt kell felfejtenünk. Legnépszerűbb tankönyveink még mindig e szemlélet alapján készültek. (*Mohácsy Károly*, illetve *Madocsi László* tankönyvei például ide sorolhatók.)

A modern szakaszban a megértés, a formán keresztüli megértés lesz a fontos, ahol az irodalom „tartalmas individualizációs eszköz”. Ehhez a művészetet felfogó percepciók képességeket kell fejleszteni. (Magyarországon sokáig a strukturalizmus meghonosítása és a strukturalizmus vita volt olyan hatással az irodalomtudományban, hogy annak eredményei az oktatásba is átszivárogtak.) A modern irodalomoktatás mellőzi az életrajzot, korrajzot az irodalmi művek értelmezésében. A kultúrát kódnak tekinti, metanyelvi alapnak. Csakis az irodalom felfogására nevel, mégpedig nyelvi és nem nyelvi formák vizsgálatán keresztül. Ma már találhatunk erre is egy-egy példát, kísérletet a tankönyvek között, bár tiszta formájában nem. Inkább ötvöző formákat, ahol például a történeti szemlélet és a strukturalista szemlélet egyeztetésére tesz kísérletet a szerző, bármilyen ellentmondásos végeredmény is születik ebből a kísérletből. (Ilyen például *Domonkos Péter* tankönyvsorozata.)

A posztmodern irodalomtanítás még inkább ritkább forma hazánkban. Ez befogadó-orientált, élményközpontú, a popkultúrát is a tanításba emelő, véleményekre, problémacsoportokra koncentráló, az intertextuális kapcsolatokra figyelő és a komputeres világot beemelő egyfajta hipertextuális irodalomtanítást jelent. Akad már erre is példa a tankönyvpiacra, de ezek a tankönyvek még sokáig nem lesznek általánosan népszerűek. Az

irodalomtanítás útja pedig erre vezetne. Ebben a szemléletmódban a tankönyvnek nincs is kitüntetett szerepe, csak egy a különböző szövegek között. (Részben ide sorolhatók *Arató László* és *Pála Károly* tankönyvei.)

Természetesen hazánkban is rengeteg módszer létezik, egyes tanárok kísérletezései nyomán hallatlanul izgalmas órákat tarthatnak, de az egész magyar irodalomtanítás jó-részt még a modern előtti szakaszban van. Általában jellemző, hogy a pedagógusok nem szeretnek egyik módszer mellett sem elköteleződni. Felmérések szerint a különböző tan-tárgyak között a magyar nyelv és irodalom (illetve a kezdőszakaszban az olvasás és írás) tankönyveket cserélik leggyakrabban a pedagógusok és ebből a tantárgyból használják a legtöbb fajta tankönyvet is. (9) Ezek az esetek is azt erősítik meg, hogy Magyarországon az irodalom tankönyvek főleg a tanár (és a diák) számára szóló kézikönyvek. A tan-könyvszerzők egy része ezt a szempontot eleve bele is kalkulálja a kézirat elkészítésékor.

Olyan tankönyvekre van szükség, melyek a korszerűbb irodalomtanítási koncepciók felé mozdulnak el, s nem pusztán a tanárok (vagy a diákok) számára szóló kézikönyvek.

#### *Az irodalomtanítás koncepciói körüli bizonytalanságok*

Az irodalomtanításnak legalább hatféle koncepcióját ismerjük, igaz ezeknek nem mindegyike ismert vagy elterjedt hazánkban (*Arató, 2002*):

- a nemzeti irodalmi örökség áthagyományozása – a világirodalmi (európai?) össze-függések felvázolásával; ehhez: irodalomtörténeti ismeretek tanítása, valamint kanoni-zált művek kanonizált értelmezésének tanítása;
- élményközpontú-reflektálatlan irodalomtanítás;
- élményközpontú kreatív-produktív irodalomtanítás;
- a műértelmezés technikáit és fogalmi kereteit középpontba helyező irodalomtanítás;
- a kommunikációs képességek fejlesztését középpontba helyező irodalomtanítás;
- az önértelmezést, önmeghatározást középpontba helyező irodalomtanítás.

A hat módszer közül a magyar irodalomtanítást az első módszer uralja, melyhez hoz-zákapcsolódik kis mértékben a negyedik szempont. Vannak példák a harmadik módszer szerinti tanítására is, a többire viszont csak elvétve. A negyedik, a műértelmezést közép-pontba állító módszer pedig még számtalan altípusra bomolhat aszerint, hogy a 20. szá-zad irodalomtudományi törekvéseiből melyik műértelmezési iskolához kapcsolódik. Szakmai vitákat okoz annak eldöntése is (külföldön egyébként ugyanez a helyzet ebben a vonatkozásban), hogy az irodalomtanítás kiállhat-e egyetlen módszer közvetítése mel-lett, vagy egyfajta eklektizmussal mindegyikből használja azt, ami hasznos. Magyaror-szágon vannak képviselői az eklektikusabb felfogásnak, mint ahogy a valamelyik mód-szer dominanciáját igénylő nézetnek is.

Jelenleg a legtöbb irodalom tankönyv az első és részben a negyedik módszerre épülő tanítási stratégiát támogatja. Szükség lenne a többi típust is alkalmazó tankönyvekre, hogy a tanárok számára szélesebb választék álljon rendelkezésre, akár a módszerek „öt-vözésére” is. Ameddig az első változat uralja a magyarországi irodalomtanítást, lényegi változás nem érhető el.

#### *A tankönyvek megítélésének ellentmondásosságai*

Az OKI obszervációs kutatása 2002-ben az általános, 2003-ban a középiskolában vizs-gálta a tanárok tankönyvekkel és taneszközökkel kapcsolatos véleményeit. Az eredmé-nyek e vonatkozásban több ponton is ellentmondásosak lettek.

#### *Általános iskola*

Érdekes eredmény, hogy a tanárok körében a tankönyvválasztás során a tanulhatóság szempontja jelenik meg a legfontosabb értéként, miközben a didaktikai kimunkáltság és

a fejlődéslélektani szempontok érvényesítése a középmezőnyben jelenik meg az értékelési sorrendben. Szintén érdekes eredmény, hogy a tankönyvek tartóssága, ára, tankönyvcsaládhoz való tartozása, illetve képekkel való illusztráltsága a legkevésbé fontos szempontok között jelentek meg.

A magyartanárok szerint az érdekesség és a motiváló erő hiányzik a legjobban a tankönyvekből. Ez némileg már válasz is a tanárok azon érzésére, hogy a magyar tantárgy népszerűsége fokozatosan csökken a diákok körében. A tankönyvekkel, taneszközökkel kapcsolatos problémák között második helyre került az idő és a tananyag megfelelő aránya. A magyar tanárok esetében ez nem is meglepő. A magyar tanítás régi dilemmája, hogy a túlszűfolt tananyag az elmélyült tanítás kárára van. A tanárok szakmailag hitelesnek tartott, tankönyvcsalád részét képező, a tanítás során jól bevált taneszközöket, tankönyveket használnak a leggyakrabban, mindazzal együtt, hogy a tankönyvcsaládokat igazából nem tartják fontosnak. Vagyis sok tankönyv annak ellenére beválik a tanítás során, hogy tanulhatósága kívánni valót hagy maga után. Ezt az ellentmondást többféleképpen is fel lehet oldani. A pozitív magyarázat szerint a tanárok órai munkája teszi használhatóvá a gyengébb tankönyveket is. A másik magyarázat szerint azért nincs összefüggés a tanulhatóság és a beválás között, mert a tanítás teljesen elszakadt a tanulástól. Ebben az esetben a tanár ugyan érzékeli, hogy a tankönyv a gyerekek számára használhatatlan, de mivel az órai magyarázatot, a lecke feladást, az értékelést, vagyis a tanári munkát jól szolgálja, úgy tartja, hogy a tanítás során jól bevált a tankönyv.

#### *Középiskola*

A középiskolai magyar tanárok a szakmai megbízhatóságot tartják a legfontosabb szempontnak, bár a tanulhatóság és a nyelvezet szempontja is nagyon fontos számukra. A magyartanárok összesített véleménye szerint a középiskolai tankönyvek nem tartósak, viszont drágák, az idő és a tananyag nincs megfelelő arányban, nehezen tanulhatóak, nem érdekesek, nyelvezetük kívánnivalót hagy maga után. Ezzel szemben nagyon gyakran tartoznak tankönyvcsaládokba, jól illusztráltak, igényes kivitelűek, szakmailag megbízhatóak. A pedagógusok által fontosnak tartott szempontokat viszont a kiadók nemigen veszik figyelembe: nagy hangsúlyt fektetnek a külső megjelenésre, a tankönyvek közötti kapcsolatok megteremtésére (ez számukra nem olyan fontos), a tankönyvek mégis túlszűfoltak, nehezen tanulhatóak és érdektelenek. A kiadók drága, illusztrált, viszont könnyen elhasználódó tankönyvek előállításában érdekeltek. A tanári vélemények szerint a tankönyvek szakmailag eléggé megbízhatóak, viszont a korszerű ismeretek adaptálásában már nem jeleskednek. Felmérésünk szerint a tankönyvcsaládhoz tartozás szempontját jelentősen túlértékelik a kiadók. A szabad tankönyvválasztás felerősítette a tanároknál azt az igényt, hogy ne csak azonos szemléletű sorozatokat tanítsanak, hanem lehetőségük legyen a különböző módszerek, szemléletek ötvözésére. Az ár és a tartósság jellegzetesen ott fontosabb szempont, ahol a diákok szociálisan hátrányos környezetből érkeznek. Ily módon ez a szempont a szakiskolákban a többi iskolatípusnál jóval fontosabb.

*A tankönyvek túlnyomó többségben az irodalomtörténeti, kronológiai szemléletmódot követik. Ez didaktikai, fejlődépszichológiai, motiváltsági kérdéseket is felvet. Másrészt a túlszűfolt tankönyvekben már nem jut hely a képességfejlesztő, kreatív szövegalkotó feladatokra, az irodalmi, szövegértelmezést segítő kódok megtanítására, a különböző értelmezési modellek összevetésére. Az irodalom tankönyvekbe is valódi feladatok kellenének (nemcsak a tankönyvszöveg reprodukálására készítő kérdések, vagy már azok sem!), melyek fejlesztik az interpretációs, szövegalkotó képességet.*

A tankönyvek korszerűsítése során a tanárok véleményét is figyelembe kell venni (bár sokszor nem a megújítási szándékokat erősítenék), mert az alkalmazó közeg teljes ellenállása mellett nehéz változásokat elérni.

### *Tankönyvcentrikusság*

Az általános és középiskolai tanárok tankönyvekkel kapcsolatos véleménye is megerősíti azt a vélekedést, hogy a magyar közoktatás magyar nyelv és irodalomból még mindig túlzottan tankönyvcentrikus: a tanárok legfontosabb támaszuknak tekintik az oktatás során. Ez vonatkozik az órák megtartására, de a gyerekek otthoni tanulására is. Ez pontosan az irodalom területén okoz problémát (valójában nyelvtanból és kommunikációból is, csak ott más módon), hiszen az irodalmi művek értelmezése, a szövegekkel való foglalkozás, alkotás elvileg nehezen tűrne meg kész, leírt sablonokat, értelmezéseket. Jelenlegi tankönyveink főleg ilyen típusú szövegeket tartalmaznak. Nem a szövegértés – értelmezés technikáit, kódjait, hanem a kész, lezárt értelmezéseket, bemagolható sémákat tanítják.

Talán ez a legnagyobb baj a jelenlegi tankönyvekkel. A tankönyv csak segédeszköz (mely lehet nagyon hasznos!) a tanítás során, semmiképpen sem a tankönyvek „megtanulása” a cél. Jelenleg nem az irodalmat jól értő olvasókat, hanem a dolgozatokra, felvételekre irodalomról szóló tankönyvekből jól felkészülő diákokat nevelünk. Ezen a helyzeten kell változtatni.

## **Tankönyvsorozatok magyar nyelv és irodalomból 5–12. évfolyamig**

A tankönyvsorozatok összegzése a 2005/2006-os hivatalos Közoktatási tankönyvjegyzék alapján készült. (10) Csak azokat a sorozatokat szerepelnek a listán, melyek az 5. és a 8. osztály, illetve a 9–12. osztály számára készültek. (11) Intézménytípusok vonatkozásában pedig az általános iskolákat és gimnáziumokat, szakközépiskolákat veszi figyelembe.

### ***Irodalom tankönyvsorozatok***

#### *Általános iskola*

- Cserhalmi Zsuzsa: Irodalom 5–8. o., Korona Kiadó;
- Alföldy Jenő: Irodalom 5–8. o., Nemzeti Tankönyvkiadó;
- Zsolnai Józsefné – Zsolnai Anikó: Irodalom 5–8.o., Nemzeti Tankönyvkiadó;
- Szabó Gézané – Virág Gyuláné: Irodalom 5–7.o. Apáczai Kiadó;
- Széplaki György – Vilcsek Béla: Világjáró – irodalomtankönyv: 5–8. o., Dinasztia Kiadó.

#### *Középiskola*

- Pethőné Nagy Csilla: Irodalom 9–12., Korona Kiadó;
- Madocsai László: Irodalom 9–12., Nemzeti Tankönyvkiadó;
- Domonkos Péter: Irodalom I–IV., Nemzeti Tankönyvkiadó;
- Mohácsy Károly (Vásy Géza IV. kötet társszerzője): Irodalom I–IV., Krónika Nova Kiadó;
- Diószegi Endre – Fábíán Márton: Irodalom LITERA TURA 9–11., Krónika Nova Kiadó;
- Ritoók – Szegedy-Maszák – Veres – Horváth – Zemplényi – Bojtár – Szörényi: Irodalom I–III., Krónika Nova Kiadó.

### ***Nyelvtan tankönyvsorozatok***

#### *Általános iskola*

- Takács Etel: A magyar nyelv könyve: 5–6., 7–8. o., Nemzeti Tankönyvkiadó,
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció 5–6, 7–8. o., Nemzeti Tankönyvkiadó;

- Csizmazia – Orosz – Szilágyi – Zsolnai – H.Tóth: Magyar nyelv 5–8., Nemzeti Tankönyvkiadó;
- Jobbágyiné – Széplaki – Törzsök: Magyar nyelv 5–8. o., Oktke – Nodus Kiadó;
- Adamikné Jászó Anna – Hangay Zoltán: Édes anyanyelvünk 5–8. o., Dinasztia Kiadó.

### *Közéiskola*

- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció 9–10., 11–12. o., Nemzeti Tankönyvkiadó;
- Honti Mária – Jobbágyiné András Katalin: Magyar nyelv a gimnázium I–IV. évf. számára, Nemzeti Tankönyvkiadó;
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: Magyar nyelv a gimnáziumok és szakközéiskolák számára 9–12. évf., Nemzeti Tankönyvkiadó;
- Jobbágyiné – Széplaki – Törzsök: Magyar nyelv 9–12. évf. számára, Oktker–Nodus Kiadó;
- Hajas Zsuzsa: Magyar nyelv 9–12. évf., Pedellus Kiadó;
- Józsefné Urbán Ildikó – Szabóné Tóvári Zsuzsa: Magyar nyelv 9–12. évf. Konsept–H Kiadó;
- Hangay Zoltán: Magyar nyelv a gimnáziumok 9–11. évf. számára, Kosept–H Kiadó.

### **Tankönyvelemzések**

A kiválasztott tankönyveket egységes szempontrendszer alapján jellemezzük. A következő 6 szempontot vettük figyelembe az elemzések során:

- szemlélet;
- érdekesség (mennyire motiváló);
- tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk;
- didaktika, differenciálás, tanulhatóság;
- kérdések, feladatok (kreatív alkotó feladatok aránya);
- arányok, aránytalanságok a tananyagban (tananyag kiválasztásban, elrendezésben, stb.).

### ***Irodalom tankönyvek***

A következő elvárások határozzák meg leginkább az irodalom tanítását:

- olvasóvá nevelés;
- szövegértési-szövegalkotási képesség fejlesztése;
- mű és befogadó viszonyának megértése;
- irodalom-egyén-közösség kapcsolatának megértése;
- kulturális tudás átadása, közvetítése;
- kánon-, illetve műismeret;
- ítélőképesség, erkölcsi és esztétikai érzékenység növelése;
- tanulási képesség fejlesztése;
- ismeretfeldolgozás kulturális technikáinak ismerete és használata;
- nyelvi, kommunikációs képességek fejlesztése;
- irodalomértés technikáinak tanítása.

### ***Általános iskola***

Az általános iskolai tankönyvek esetében két külön csoportra lehet osztani az 5–6. osztályos és a 7–8. osztályos tankönyveket. Az első szakaszban az érzelmi kötődés kialakítása az irodalmi műhöz igen fontos, a tananyagszerkezet is témakörökhöz, műfajokhoz, motívumokhoz kapcsolódik. Ebben az életkorban leginkább a történetmondás különbö-

ző formáit igyekeznek a tankönyvszerzők bemutatni. A kánon tekintetében a több évtizedes hagyomány továbbvitele érvényes, mely bizonyos művekkel való foglalkozást erre az életkorra helyezett: „János vitéz”, „A Pál utcai fiúk”, tündérmesék, mondák, balladák, „Lúdas Matyi”, „Toldi”, „Egri csillagok” stb. Ettől a tematikától a tankönyvek legnagyobb része nem tér el.

A második szakaszban már életbe lép az irodalomtörténeti tematika, amikor is legnagyobb alkotóink műveit a kronológiai rend követésével ismerhetik meg a tanulók. (*Janus Pannoniustól, Balassi Bálinttól kezdve, Csokonai, Kölcsey, Petőfi, Vörösmarty, Jókai, Mikszáth, majd Ady, Babits, Kosztolányi, József Attila, Móricz, majd végül Tamási Áron, Nagy László, Illyés Gyula, Nemes Nagy Ágnes és Szilágyi Domokos.*) (Nem a teljesség igényével soroltam fel a szerzőket.) Jól látható, hogy az 5–6. osztályhoz képest rengeteg szerzővel ismerkednek meg a tanulók, gyakorlatilag végighaladnak a magyar irodalom történetén a közelmúlt irodalmáig. Ezt a struktúrát a tantervi szabályozások is erősítették.

Azzal szinte minden szakember egyetért, hogy 5–6. osztályban nincs szükség irodalomtörténeti struktúrára, a vita ott kezdődik, amikor arról van szó, hogy mit tanítsunk 7–8. osztályban.

Az elemzésbe most három hatodikos tankönyvet vonunk be, s megnézzük, hogy a fent felsorolt szempontoknak, milyen módon tesznek eleget. A kiválasztásban szempont volt az is, hogy a '78-as tantervben készült tankönyveket is beemeljük az elemzésbe. Érdekes, hogy egy általános iskolai irodalomkönyvet kivéve a mai napig szerepelnek ezek a tankönyvek a tankönyvlistán,

Három tankönyvet elemzünk:

1. Széplaki György – Vilcsek Béla: Világjáró 6. osztályos irodalomtankönyv, Dinasztia Kiadó
2. Cserhalmi Zsuzsa: Irodalom 6. osztály, Korona Kiadó
3. Goda Imre – Horváth Zsuzsa – M. Boda Edit: Irodalom 6. Tankönyvkiadó, 1980. ('78-as tanterv tankönyve)

1. Széplaki György – Vilcsek Béla: Világjáró 6. osztályos irodalomtankönyv, Dinasztia Kiadó

#### *Szemlélet*

- tematikai elrendezésében a különböző történetmondáshoz kapcsolódó műfajok játszanak szerepet (mítoszok, mondák, mesék, eposz, ballada, elbeszélő költemény, (történelmi) regény, kisregény, novella, irodalmi levél, vitézi versek, históriás énekek);
- van benne némi kronologikus háttér;
- felépítésében is ehhez a műfaji tematikához kötődik, a műfajokról összefoglaló ismeretanyagot ad a fejezetek elején, szövegrészletek, majd feladatok, kérdések következnek;
- szakmailag igényes szövegek;
- írói életrajzok külön a kötet végén található az írói arcképekkel (ebben a régi '78-as tanterv tankönyvének megoldását veszik át).

#### *Stílus, érdekesség*

- közvetlenül a diákot megszólító szövegek találhatóak a tankönyvben, s a szerzők stílusa nem lekezelő, inkább a gondolkodásban társnak tekintő;
- a közvetlen hang ellenére az elméleti részek néha túl szárazak.

#### *Tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk*

- egységes, jól követhető szerkezete van;
- keretbe rakott oldalak, melynek funkciója nem világos;

- bevezető elméleti szövegek szövegképe túl sűrű, bár félkövér kiemelések vannak benne, egy 11–12 éves gyerek számára túl kicsi a betűméret, túl kicsi a sortávolság;
- dőlt betűk használata következetlen, hol utasításnál, hol gondolati egység címénél, hol idézetnél alkalmazzák;
- lényegkiemelés satírozott háttérben;
- illusztrációk sokfélék (dokumentumok másolata, rajzok, térképek, reprodukciók, színes rajzok /ezek néhol ízléstelenek/), jól elhelyezettek;
- a nagyon sok feladat, kérdés néha összefolyik, lazább szerkesztésre lett volna szükség;
- a fejezetek végén „Kitekintő” található, ahol az adott tananyagrészhöz kapcsolódó szakirodalmi listából találhatunk ízelítőt;

#### *Didaktika, differenciálás, tanulhatóság*

- főleg a frontális osztálymunkának kedvező struktúra;
- átfogó didaktikai koncepciója nincs, hacsak annyi nem, hogy az életkori sajátosságokat igyekszik figyelembe venni;
- kérdések, feladatok struktúrája egyben a feldolgozás menetét és vázlatát is rögzíti a diák és tanár számára – ez könnyebbséget is jelent, másrészt túlzottan meg is kötheti a feldolgozást. (lásd. az 1. melléklet!);
- az elméleti részek igényesek, sok részletet tartalmaznak, közöttük nincsen súlyozás, differenciálás, ezért a tankönyvsorozat elméleti része gyengébb képességű gyerekek számára nehezen elsajátítható;
- a szakirodalmi ajánló is túl igényes, főleg csak a tanárok számára ad ajánlást;
- szövegrészeket idegen szavait lábjegyzetben magyarázzák;
- tankönyv végén fogalommagyarázat található.

#### *Kérdések, feladatok*

- nagyon sok kérdés, feladat kapcsolódik az egyes tananyagrészekhez, jól strukturáltak, igényesen végiggondoltak;
- nemcsak reprodukáló, hanem kreatív alkotó feladatok is vannak szép számban;
- más művészeti ágakkal (képzőművészet, zene) is kapcsolatot keresnek a feladatok;
- a feladatok kapcsolatot keresnek a különböző művek között, főként összehasonlító feladatok révén;
- feladatok szinte kivétel nélkül mindig az adott tanulót szólítják meg, alig vannak csoportos megoldást igénylő feladatok („olvassátok el közösen” például van).

#### *Arányok, aránytalanságok a tananyagban*

- a legrészletesebb fejezet a Toldi feldolgozása (bár a szöveg is a fejezetben olvasható)
  - a legrövidebb, s talán legösszezsapottabb fejezet a „Lúdas Matyi”-t feldolgozó rész
  - az „Egri csillagok” feldolgozása is viszonylag rövid;
  - egészében mégis jó felosztású tankönyv.
- 2. Cserhalmi Zsuzsa: Irodalom 6. osztály, Korona Kiadó**

#### *Szemlélet*

- tematikai elrendezésében a különböző történetmondáshoz kapcsolódó műfajok játszanak szerepet (mítoszok, a Biblia, mondák és legendák, robinzonád, elbeszélő költemény, ballada, románc, gyermekdalok, történelmi regény), hasonlóan, mint Széplakiék könyvében;
- van benne némi kronologikus háttér;
- felépítésében is ehhez a műfaji tematikához kötődik;
- szerkezetében közös feldolgozást igénylő kérdésekkel kezd, majd az elméleti rész következik, ezt követik a feladatok, kérdések.
- szakmailag igényes szövegek.

*Stílus, érdekesség*

- közvetlenül a diákokat megszólító szövegek találhatóak a tankönyvben;
- az elméleti részek nem túl hosszúak, pont annyi szerepel, amennyit egy 12 éves gyerek könnyen fel tud fogni;
- igényes szöveg.

*Tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk*

- a művek szövegei nem találhatóak meg a tankönyvben;
- közös kérdések, elméleti rész, feladatok-szerkezetű anyagrészek;
- kérdések keretben;
- félkövér, illetve dőlt kiemelések, bár nem világos, hogy mikor melyiket alkalmazza a szerző;
- a szövegtükör egy kicsit sűrű;
- az illusztrációk szépek, jól elhelyezettek;
- ismeretkiegészítő szövegek „tudod-e” címmel szintén keretezve (lásd a 2. melléklet!);
- tankönyv végén irodalomelméleti összefoglaló (rövid).

---

*Talán ez a legnagyobb baj a jelenlegi tankönyvekkel. A tankönyv csak segédeszköz (mely lehet nagyon hasznos!) a tanítás során, semmiképpen sem a tankönyvek „megtanulása” a cél. Jelenleg nem az irodalmat jól értő olvasókat, hanem a dolgozatokra, felvételikre irodalomról szóló tankönyvekből jól felkészülő diákokat nevelünk. Ezen a helyzeten kell változtatni.*

---

*Didaktika, differenciálás, tanulhatóság*

- közös kérdések jórészt csak a frontális munkának kedveznek, gyakorlatilag művet felelevenítő kérdések;
- a könyv életkornak megfelelő, jól tanulható, az elméleti részek kicsit strukturálatlanok, a kiemelések nem funkcionálnak jól;
- differenciálásra csak az aktív tanári együttműködés és feladatválasztás esetén alkalmas.

*Kérdések, feladatok*

- rengeteg feladat, kérdés, számos kreatív, szövegalkotó feladattal;
- némi keveredés van a közös feldolgozá-

sú kérdések és feladatok között: a közös feldolgozású kérdések jórészt a művet felidéző kérdések, de a feladatok között vannak ilyen típusú kérdések – jó lett volna a feladatot és a kérdést valóban szétválasztani (lásd a 2. melléklet!);

- kevésbé strukturáltak, mint a Széplakiék könyvében;
- sok olyan feladat van, amelyik csoportos feldolgozásra is lehetőséget ad.

*Arányok, aránytalanságok a tananyagban*

- arányos feldolgozás, nincs kirívó aránytalanság a tananyag struktúrájában, a több évtizedes, jól bevált kánont követi.

3. Goda Imre – Horváth Zsuzsa – M. Boda Edit: Irodalom 6. Tankönyvkiadó, 1980. ('78-as tanterv tankönyve)

*Szemlélet*

- tematikus szemléletű, némi kronologikus háttérrel;
- tematika: hétköznapok és csaták hősei, Toldi, ember és polgár leszek;
- itt még nem szerepelnek a mítoszok, illetve a Biblia;
- ideológiai megfélemlés (lásd Noszík, Katajev);

- szerzői pályaképet is ad, abban helyezi el a művet;
- a könyv végén szerzői pályaképek rövid összefoglalója;
- struktúrája nem látható jól át.

#### *Stílus, érdekesség*

- közvetlenül a diákokat megszólító szövegek találhatók a tankönyvben;
- az elméleti részek nem túl hosszúak, szakmailag általában korrektek (25 évvel korábbi tankönyv!);
- a motiváltságot nem növeli, ebben az átláthatatlanság játssza a főszerepet.

#### *Tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk*

- irodalmi művek szövegei, kérdések, elméleti részek;
- félkövér és dőlt betűs kiemelések;
- irodalmi művekhez illesztett szómagyarázatok;
- a különböző egységek nem különülnek el jól egymástól;
- nincs jól szakaszolva, strukturálva.
- a tanulást könnyítő ábrák, táblázatok, melyek néha nehezen követhetők egy 12 éves diák számára (*lásd a 3. számú mellékletet!*);
- szűk margó, sűrű szöveg;
- rossz minőségű papír, rossz minőségű illusztrációk;
- kiegészítő részek apró betűvel;
- külső megjelenése általában igénytelen.

(Itt azonban figyelembe kell venni, hogy 25 éves tankönyvről van szó, akkoriban ezek a szempontok még nem játszottak fontos szerepet.)

#### *Didaktika, differenciálás, tanulhatóság*

- a frontális munkának kedvez;
- egységes didaktikai koncepciója nincs, a feladatstruktúra hordoz tananyagfelépítési koncepciót (ezt a technikát követik Széplakiék is a könyvükben, átláthatóbb formában);
- feladatok, kérdések lehetőséget adnak a differenciálásra, csoportmunkára, de nem különülnek el jól, kár hogy a tankönyv szerkesztési igényessége kívánnivalót hagy maga után;
- a szerkezet nem mindig követhető, a szöveg nehezen tanulható;
- az átláthatatlan szövegtükör nehezíti a tanulást;
- az ábrák néha nehezen bogozhatók ki, hosszú magyarázattal értelmezhetők.

#### *Kérdések, feladatok*

- sok és sokféle feladat, kérdés található a tankönyvben;
- vannak gyűjtőmunkára készítő feladatok;
- csoportmunkára készítő feladatok;
- igényesek a különböző tananyagrészek összefoglalásai és a hozzá kapcsolódó feladatok;

#### *Arányok, aránytalanságok a tananyagban*

- feltűnő aránytalanság nincs a tankönyvben, ebben is, mint az összes többiben, a „Toldi” áll a középpontban;
- újabb korok irodalmával kapcsolatos rész funkciója, szerkezeti helye nehezen érthető.

#### **Középiskola**

A középiskolai irodalomtanítás helyzete nem érthető a '78-as tantervhez készült tankönyvek hatástörténete nélkül. A *Szegedy-Maszák Mihály*, *Veres András*, *Zemplényi Fe-*

*renc* és társaik által írt reformtankönyvek fordulatot jelentettek a hazai irodalomtanításban. Ez a tankönyvsorozat elszakadt a hivatalos ideológiától, mindezt a tudományos korszerűség nevében teheték. Az akkor legkorszerűbb, elsősorban strukturalista-fenomenológiai irodalomszemléletet jelenítették meg. A tankönyvsorozat szaktudományos jelentőségétől azonban messze elmaradt a pedagógiai-szaktudományi kidolgozottsága. Ez a sorozat magasra tette a mércét, nagy hatással volt a középiskolai magyartanárok és a későbbi tankönyvszerzők szemléletére. A kilencvenes évek tartalmi szabályozási hullámai, kiszámíthatatlansága s állandó változása a tankönyveket tette a tanítás legfőbb szabályozó eszközévé, ezért hatásuk is jóval nagyobb volt, mint bármilyen tanterv.

Három tankönyvsorozatot elemzünk:

1. Domonkos Péter. Irodalom I–IV. a négy- és hatosztályos gimnáziumok számára. Nemzeti Tankönyvkiadó

2. Mohácsy Károly: Irodalom 1–4. (IV. kötet társszerzője Vasy Géza) Krónika Nova Kiadó

3. Ritoók Zsigmond – Szegedy-Maszák – Veres András – Horváth Iván – Zemplényi Ferenc, Krónika Nova Kiadó

1. Domonkos Péter. Irodalom I–IV. a négy- és hatosztályos gimnáziumok számára. Nemzeti Tankönyvkiadó

A tankönyvsorozat általános jellemzői:

#### *Szemlélet*

- a történeti és a strukturalista szemléletmód ötvözésének kísérlete;
- kronologikus szemléletű;
- az irodalom olyan „meta-tantárgy”, mely elsősorban gondolkodásra nevel;
- a tankönyvek óriási művelődéstörténeti anyagot görgetnek magukkal – nagyon gazdag a kiegészítő szövegrészek aránya a főszöveghez, ez igen „sűrűvé” teszi a tankönyvi szöveget;
- nem ideologizál (*lásd a 4. mellékletet!*);
- nem törekszik a műelemzés-műértelmezés módszertanának tudatosítására, tudatos gyakoroltatására;
- intertextuális-, képzőművészeti-, filmművészeti-, zenei utalások.

#### *Stílus, érdekesség*

- nyitott, könnyed hangvételű, olykor önreflektív;
- diákokhoz való odafordulás gesztusa jellemző, utalások vannak a diákokat körülvevő világra;
- az oldalpáras (egy lecke – egy oldalpár) megoldás gátolja a fölösleges bőbeszédűséget, letisztult szövegek találhatók a tankönyvekben.

#### *Szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk*

- három fő szövegtípus jellemzi: főszöveg, kiegészítő szövegek, kérdések, feladatok;
- jól elhelyezett képek, nincs a szövegen belül nyomatékösítő (például félkövér) kiemelés;
- tág margó, a szöveg mégis sűrű. (*lásd a 4. mellékletet!*)

#### *Didaktika, differenciálás, tanulhatóság*

- van a sorozatnak didaktikai koncepciója: egy lecke – egy oldalpár, tipográfiaiailag jelzett különböző funkciójú szövegek;
- differenciálásra lehetőséget ad azáltal, hogy egy-egy témakört különböző mélységű „leckékkel” épít fel, ezáltal könnyen elhagyhatók belőle elemek, a tanárra van bízva, milyen mélységig megy le egy-egy anyagrészen, egészében mégis leginkább a frontális munkát támogatja;

- egy-egy leckén belül is differenciál a különböző kiegészítő szövegek rendszere;
- vannak szintetizáló fejezetek, ahol az elméleti kérdéseket foglalja össze;
- a sorozat maximalista, főleg ha a hatosztályos gimnáziumok 7. évfolyamos diákjai-  
ra gondolunk (lásd a 4. sz. melléklet!);
- a tankönyvek végén általában (II. kötetben például nincs) kisszótár található, idegen  
szavak kiejtését könnyítő (III. kötet) szószedet található.

#### *Kérdések, feladatok*

- a kérdések között vannak kreativitást feltételező feladatok (különösen jók a Hamlet  
fejezet kérdései), de jórészt az irodalmi mű részleteit felelevenítő kérdések-olvasásellen-  
őrző kérdések találhatóak – mégis ez az egyik olyan sorozat, ahol sok értelmezést, feldol-  
gozást segítő feladat található;
- nem eléggé erős az önálló interpretációra készítő feladatok helye a többi feladat kö-  
zött – irányított feladatok is bőven találhatóak a tankönyvekben;
- a diákok kreativitása nem teljesen kiaknázott, kevés lehetőség van az irodalom álta-  
luk való megélésére;
- nincs kapcsolat az IKT-vel, CD-kkel, szövegtárakkal stb.

#### *Arányok, aránytalanságok a tananyagban*

- található aránytalanságok a feldolgozásban, vitatható súlyozások a terjedelemben  
(például a *Bumel* „Andalúziai kutya” című filmjéről szóló szövegrész duplája a *Radnóti*-  
ról szóló szövegrésznek).

### 2. Mohácsy Károly: Irodalom 1–4. (4. kötet társszerzője Vasy Géza) Krónika Nova Kiadó

A tankönyvsorozat általános jellemzői:

#### *Szemlélet*

- szemléletmódja lineáris, kronologikus;
- az irodalomszemlélet sokszínűsége, irodalomtudományi irányzatok tanulságai csak  
nagyon közvetetten jelennek meg;
- hagyományos, pozitivisták szemléletű (a ’78-as reform tankönyvsorozathoz képest  
mindenképpen visszalépést jelent), ahol az életrajzok, adatok kitüntetettebb szerepet  
kapnak;
- valójában a sorozatra hatott a reform tankönyvsorozat, de „megszelídítette” annak  
merészségét ( a hatást egyértelműen bizonyítja például az első kötet esztétikai bevezető  
fejezetének átírt átvétele);
- a művek tartalmának olvasmányos összefoglalását is tartalmazza a szöveg (lásd a 6.  
melléklet!);
- nincsenek dilemmák, nem hívja fel a figyelmet a többféle értelmezésre alkalmas  
adó szöveghelyekre, lekerekített, zárt értelmezések olvashatók.

#### *Stílus, érdekesség*

- bőbeszédű, sokszor terjengős (lásd a 6. melléklet!);
- közérthető, gördülékeny, „tanulható” szövege van;
- a diákok olvasás iránti érdeklődésének a felkeltése nem szempont a tankönyv szö-  
vegében.

#### *Szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk*

- négy típusú szöveg található benne: főszöveg (félkövér kiemelésekkel); lényeg-

összefoglaló (zöld háttérben) kiemelések, apróbetűs részek, kérdések (csak az első kötetben jelennek meg valójában);

- keskeny margó, nagyon sűrű szövegkép, nehéz olvasni (*lásd a 6. mellékletet!*);
- illusztrációk vannak, főleg művészettörténeti vonatkozású részek tárgyalásakor, illetve a szerzők képei találhatóak a szövegben – kiegészítő funkciója van csak, szervesen nem épül bele a tankönyvbe, a szövegmenységhez képest számuk kevés.

#### *Didaktika, differenciálás, tanulhatóság*

- didaktikai funkciót látnak el a kiemelések, illetve az apróbetűs részek differenciálásra szolgálnak – átfogó didaktikai koncepcióval nem rendelkezik;
- bevezető esztétikai fejezet didaktikailag fontos funkciót lát el az első kötetben, jól kiválasztott szövegek (reform tankönyvekből átvett ötlet);
- érthető a szöveg, de mindent elmesél, didaktizál, megmagyaráz, magának tesz fel kérdést, melyet megválaszol, a gyerekek szóhoz sem juthatnak valójában – láthatóan ez nem is célja a tankönyveknek, az irodalmat megtanulandó tantárgynak tekinti;
- intertextuális utalások igen gyérek (Biblia);
- lehetővé teszi a tanár nélküli, otthoni tanulást, „diákbárát” szövege valójában „vizsgabarát” tankönyvet eredményez;
- a frontális tanítási módszerek kedvez;
- a tankönyvek végén irodalomelméleti tárgymutató van oldalszám jelöléssel.

#### *Kérdések, feladatok*

- kérdések reprodukтивák, elsősorban ismeretekre kérdeznek rá – az első kötet után egyszerűen eltűnnek;
- megjelenésük teljesen esetleges, semmilyen didaktikai funkciót nem látnak el – nem lehet tudni, hogy ahol van kérdés, ott miért van, ahol nincs, ott pedig miért nincs;
- a kérdések (ahol vannak) ismeretekre kérdeznek rá, vagy további búvárkodásra készítve újabb információk összeszedését kérik, vagy a tankönyvi szöveg részleteire kérdeznek vissza;
- kreatív feladatok gyakorlatilag nincsenek.

#### *Arányok, aránytalanságok a tananyagban*

- az egyes fejezetek hossza általában arányos, nincsenek kiugró hangsúlytalanságok, néhol bőbeszédű;
- a világirodalom nagyobb hangsúlya a reform tankönyvek óta a kánon részévé vált.

**3. Ritoók Zsigmond – Szegedy-Maszák Mihály – Veres András – Horváth Iván – Zemplényi Ferenc, Krónika Nova Kiadó**

#### ***A tankönyvsorozat általános jellemzői***

##### *Szemlélet*

- a nyolcvanas évek reform tankönyvsorozatának javított kiadása;
- a tananyag elrendezését tekintve alapvetően kronologikus szempontú;
- irodalomszemlélete nem egysíkú;
- egy műhöz több olvasat is tartozhat elvet követi (például Szegedy-Maszák Mihály Madách fejezetében ez jól érzékelhető);
- nem szerző- és életrajz-centrikus;
- bepillantást enged az irodalomtudomány, filológia dilemmáiba, az értelmezés nem lezárható folyamat;

- az egyes fejezeteket az adott téma kutatói írták, személyes elkötelezettségük nyomon követhető, pozitív hatást tesz az olvasóra;
- pontosan a több szerzőjűség miatt nem egységes a sorozat.

#### *Stílus, érdekesség*

- a stílusa a húsz évvel ezelőtti kritikákhoz képest már nem feltétlenül tűnik bonyolultnak (miután születtek már bonyolultabb nyelvezetű tankönyvek is);
- a szerzők személyes érdeklődése, érintettsége átüt a szövegen, felkelti az érdeklődést az irodalom iránt;
- a Horváth Iván által írt fejezetek kiemelkednek a motiváció felkeltése szempontjából.

#### *Szövegtípusok, szövegtükör, illusztrációk*

- áttekinthetők a különböző szövegtípusok;
- főszöveg, apró betűs kiegészítő szöveg;
- lényegkiemelő, margószéli jegyzetek (ezt a módszert ez a sorozat vezette be Magyarországon) (lásd az 5. melléklet!);
- a szöveg egy kicsit „sűrű”, nagyobb sortávolság jót tett volna (lásd az 5. melléklet!);
- illusztrációk száma nem túl nagy, ez nem lényeges eleme a sorozatnak.

#### *Didaktika, differenciálás, tanulhatóság*

- didaktikailag nem egységes, ez összefügg a sokszerzőséggel is;
- differenciálás csak a tanár aktív részvételével, szövegkijelöléseivel lehetséges;
- a különböző fejezetek eltérő nehézségűek a tanulhatóság szempontjából, itt is a tanár aktív részvételére van szükség;
- a frontális tanítási módszernek kedvez.

#### *Kérdések, feladatok*

- kérdések találhatóak a könyvekben (főleg az összefoglaló részeknél), de általában csak ismeretekre kérdeznek rá;
- a kreatív, alkotó feladatok ritkák, esetlegesebbek, ebből a szempontból sincs egységes szerkesztése a köteteknek.

#### *Arányok, aránytalanságok a tananyagban*

- aránytalanságok talán ebben a sorozatban vannak leginkább, ennek legfőbb oka az, hogy a nagyszámú szerző által írt különböző terjedelmű szövegeket nem szerkesztették egységessé, így egyes fejezetek túlírta, nagyon hosszúak;
- általában több helyen lenne rövidíthető a szöveg.

## Melléklet

### 1. melléklet. Széplaki György – Vilček Béla: Világjáró 6. o. irodalomtankönyv 98., illetve 154. Toldi anyagrész

#### Feladatok

##### 1. Az üldözök és az üldözött

- Olvasd el újra a VI. ének utolsó két versszakát és a VII. ének két kezdő szakaszát! Mit állapítottál meg Györggyel és Miklóssal kapcsolatban?
- Hogyan kapcsolódik egybe a természet ábrázolása, a hősök jellemzése és a cselekmény elmondása?
- Értelmezd ezt a szép sort, és kapsold össze mindazzal, amit Miklós sorsáról tudsz!

„Kinek az ég alatt már senkije sincsen...”

- Igazold, a költő számtalan jelét adja, hogy rokonszenve Miklós mellett van, mert ő áll a jó oldalon!

##### 2. A költő jelzi a cselekmény időbeli haladását. Az első három ének egyetlen nap mozgalmasságát említi, a nadasban három napig bujkált Miklós. A VII. énekbe négy nap sűrűsödik.

- Jelöld meg a 3–4. és az 5. versszakban az idő haladását, a térbeli előrehaladást és a cselekvéseket!
- Figyeld meg a sűrítés módszerét! Hogyan és miért lehetséges így felgyorsítani az események menetét?
- Miből következtetted a jelentősebb helyszínre, fontosabb eseményre?

##### 3. Találkozás az özvegyasszonnyal

- Fejtsd ki idézetekkel és a saját szavaiddal!  
*Miklóst mecsalták az érzékei (szemei), de nem változott meg érzelmeiben.*
- Mi okozhatta érzékeinek csalódását?
- Keress összefüggést az első szakasz első négy sorában leírtak és Miklós gyengéd, együttérző viselkedése között!
- Bontsd ki az elbeszéléssel, leírással gazdagon vegyített párbeszédből az özvegy két fiának történetét! Mondd el röviden ezeket az eseményeket, majd otthoni feladatként részletezve, kiszínezve írd is meg!

##### 4. A találkozás, de még inkább az, ami Miklós tudomására jutott, sorsfordító lehet életében.

- Fejtsd ki szóban a fenti megállapítást!
- Írd meg bővebb elbeszélésben *Itt a lehetőség!* címen Miklós nevében! Ne feledkezz meg a ki nem mondott, csak érzékeltetett kusza gondolatokról!
- Keresd ki a korábbi énekekből az alábbi idézet párhuzamait!

„De ne legyen nekem az Isten Istenem,  
Ha bosszút nem állok érettök a cseihen.”

- Olvasd el figyelmesen az ének utolsó szakaszát! Állapítsd meg, mi rejtezik a Miklós mozgását ábrázoló igék „mögött”?  
*köszönt s indult; ment nagy sebbel-lobbal; ödöngött*
- Vesd össze a VII. ének első és utolsó sorát, majd mondd el az ének tartalmát!

\*\*\*

Keresd meg az időbeli utalásokat az I–VII. énekekben, majd készíts a napok mellé írt rövid cselekményvázlatot. (Érdeemes új oldalra kezdeni, hogy folytathasd a mű befejezéséig.)

A Széplaki – Vilček szerzőpáros azt a megoldást választja, hogy nem értelmezést ír le, hanem a feladatok kérdések sora egyrészt vázlatát adja egy lehetséges értelmezési folyamatnak, másrészt számos kreatív, szövegalkotó feladatot helyez el a kérdések között. Például „Itt a lehetőség” címen alkosson saját maga Toldi nézőpontjából egy elbeszélést.

Szövegbővítő, rövidítő, összefoglaló feladatok egyaránt szerepelnek.

Feladatok segítségével ismerteti meg a műértelmezéshez szükséges kódok megértését: például lásd sűrítés! Írásbeli és szóbeli feladatmegoldásra egyaránt épít.

A kérdések, feladatok az életkornak megfelelnek.

Csoportmunkát, pármunkát igénylő feladatok azonban nem szerepelnek a szövegben, ez hiányosságként értékelhető.

## Az „Egri csillagok” összefoglalása

- Megtanulandó idézetek:  
Dobó intelmei a kis Gergőnek, I/10.  
Vica és Gergely találkozása Budán, II/18, 23.  
Esküvő a szabad ég alatt, III/6.  
A várbeliek esküvétele, IV/4.  
A jegyzéket tetszésed szerint alakíthatod, bővítheted.
- Nézd át a Szöveggyűjteményben lévő irodalmi szöveganyagot, melyiket használhatod még a regény feldolgozásakor?
- Mi a véleményed a Hernádi Gyula által írt folytatásról?
- Az Apor Elemér regényéből vett részlet tényeit illeszd hozzá Dobó István részletesebb jellemzéséhez!
- Olvass el legalább egyet a *Kitekintőben* található ajánlott olvasmányokból!

\*\*\*

**Összefoglalásul** rendezetek műsorórát, számoljatok be a különleges feladatokból, memoriterekből. Ének- és zeneszámok, kép- és filmanyag teheti még színebbé a regény tárgyalását lezáró órát.

**Kitekintő**

- A király esküje (Történeti balladák, históriás versek), Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1988.  
**Apor Elemér:** Feje fölött a pallos árnyéka. Dobó István regényes életrajza (felelős szerkesztő: Cs. Varga István), Felsőmagyarország Kiadó, Miskolc, 1992.  
 Balassi Bálint versei, Régi magyar könyvtári források (szerkesztette: **Köszeghy Péter és Szalmártoni Szabó Géza**), Balassi Kiadó, Budapest, 1993.  
**Defoe, Daniel:** Robinson, Falukönyv-Ciceró Kft., Budapest, 1994.  
**Dickens, Charles:** Copperfield Dávid, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1980.  
**Dickens, Charles:** Karácsonyi ének. Karácsonyi kisértethistória, Magyar Helikon, 1976.  
**Dickens, Charles:** Twist Olivér, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1982.  
**Ende, Michael:** A Végtelen Történet, Árkádia Kiadó, Budapest, 1986.  
**Fehér Béla:** Törökméz, Maecenas Kiadó, Budapest, 1992.  
**Gárdonyi Géza:** Egri csillagok. Bornemissza Gergely élete, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1966.  
**Gárdonyi Géza:** Isten rabjai, Szépirodalmi Kiadó (Olcso Könyvtár), Budapest, 1972.  
**Gárdonyi Géza:** Láthatatlan ember, Magyar Könyvklub (Zeusz könyvek), Budapest, 1997.  
 Gyarmati Balassi Bálint énekei (a szöveget és a dallamot gondozta: **Köszeghy Péter és Szabó Géza**), Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1986.  
**Hernádi Gyula:** Egri csillagok háborúja, Méliusz Könyvkiadó, Debrecen, 1994.  
 Históriai énekek és széphistóriák (válogatta: **Molnár Szabolcs**), Albatrosz Könyvkiadó, Bukarest, 1981.  
**Jókai Mór:** Az arany ember, Unikornis Kiadó, Budapest, 1994.  
**Jókai Mór:** Egy magyar nábob – Kárpáthy Zoltán, Unikornis Kiadó, Budapest, 1996.  
**Jókai Mór:** És mégis mozog a föld. Eppur si muove, Unikornis Kiadó, Budapest, 1996.  
**Kalmár János:** Magyarország története a 16–18. században, Ikva Kiadó, Budapest, 1990.  
**Lamb, Charles-Lamb, Mary:** Shakespeare-mesék, Helikon Kiadó, Budapest, 1993.  
**Mikszáth Kálmán:** A beszélő köntös – A két koldusdiák, Szépirodalmi Kiadó (Olcso Könyvtár), Budapest, 1983.  
**Mikszáth Kálmán:** A fekete város, Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1973.  
**Mikszáth Kálmán:** Szent Péter esernyője (Talentum Diákkönyvtár), Akkord Könyvkiadó, Budapest, 1996.  
**Móra Ferenc:** Aranykopsó, Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1980.  
**Musica Historica együttes:** Balassi Bálint külön-külön féle énekei (hangkazetta), Balassi Kiadó, Budapest, 1993.  
**Scott, Walter:** Ivanhoe, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1980.  
**Sugár István:** Bornemissza Gergely deák élete, Dobó Vármúzeum, Eger, 1984.  
**Tolkien, J. R. R.:** A babó, Falukönyv – Ciceró Kft., Budapest, 1992.  
**Twain, Mark:** Huckleberry Finn kalandjai, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1975.  
**Twain, Mark:** Tom Sawyer kalandjai, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1977.  
**Verne, Jules:** A Chancellor. Kazallon J. R. úti naplója, Franklin-Társulat/Fátum-Ars Könyvkiadó, Budapest, é. n.  
**Verne, Jules:** Grant kapitány gyermekei, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1965.

A Széplaki – Vilcsék szerzőpár az összefoglalások után ún. Kitekintő-ben irodalomlistát ad, mely vagy a műhöz, annak társadalmi háttéréhez, vagy a műfajhoz ad javaslatokat a téma iránt részletesebben érdeklődő gyerekek számára. Hosszából látható, hogy nagyon alapos listát készítettek a szerzők, itt a pedagógusnak kell ügyesen orientálnia saját diákjait, azok érdeklődését is figyelembe véve.

2. melléklet. Cserhalmi Zsuzsa: Irodalom, 6. o. 38



Leonardo da Vinci Utolsó vacsora című freskója

**Feladatok:**

1. Mely evangéliumi részletekről jutnak eszetekbe karácsonyi témájú irodalmi és zeneművek, képzőművészeti alkotások, ünnepi szokások, játékok stb?
2. Jézus születését rendkívüli eseménynek ábrázolják az evangélisták. Készítetek feljegyzést azokról a szakaszokról, amelyek azt fejezik ki, hogy Jézus Isten fia a keresztény felfogás szerint!

**Tudod-e,** hogy Leonardo da Vinci (ejtsd: leonárdó dá vincsi) (1452–1519) a nagy olasz festő a 15. század végén megfestette Jézus életének egyik legfontosabb jelenetét, az *Utolsó Vacsorát*? A hatalmas falfestmény (freskó) Milánóban, a domonkos rendi szerzetesek kolostorának ebédlő-termében található. Leonardo azt a pillanatot választotta, amelyben Jézus tudtul adja az apostoloknak, hogy egyikük nemsokára elárulja őt. A mozgalmas kép a tizenkét apostol választását is megjeleníti: csodálkozásukat, zaklatottságukat, félelmüket, tiltakozásukat.

Olvassátok el  
a Tékozló fiú-ról  
szóló példabeszédet (Lk 15,11–32)

**Feladatok a közös feldolgozáshoz:**

1. Vessétek össze az apa és az idősebb testvér viselkedését!
2. Hogyan fogadják a hazatérő fiút?
3. Képzeljétek magatokat az apa helyzetébe, és írjátok meg a történetet úgy, ahogy ő mesélhette volna el!

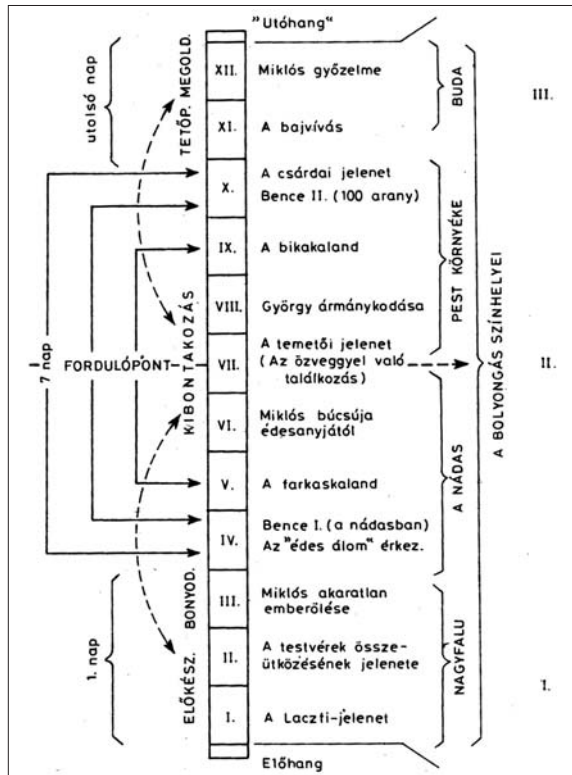
• 38 •

Cserhalmi Zsuzsa könyve is számos feladatot ad a diákoknak, sőt két csoportra osztja őket: „feladatok”, illetve „közös feldolgozást” igénylő feladatokat is szerepeltet. A „Tudod-e” részben található a tananyaghoz kapcsolódó ismeretbővítő rész.

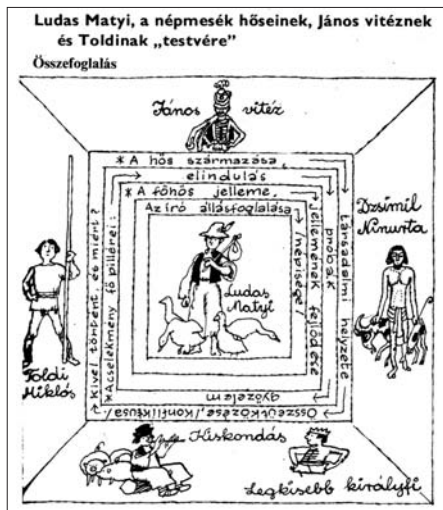
A feladatok között kérdések is találhatóak. (A „Hogyan fogadják a hazatérő fiút?” például tipikus műismeret reprodukáltató kérdés és nem feladat!) A közös feldolgozásnál szereplő feladatok nem egységesek, sokszor olyanok is szerepelnek közöttük (Például Képzeljétek magatokat az apa helyzetébe és írjátok meg a történetet úgy...), melyek ugyan többes szám második személyben szólítják meg a diákokat, de tipikusan egyéni megoldást igényelnek.

A keretes szerkesztés kissé mesterkéltnek (ha mindent keretezünk, akkor semmit se...) tűnik néha, bár elválasztó funkcióját többnyire betölti. Nyomdatechnikailag igényesebb megoldás jobb lett volna.

3. melléklet. Goda Imre – Horváth Zsuzsa – M. Boda Edit: Irodalom 6. o. 155., és 233.



Goda – Horváth – M. Boda könyvében is jól szerkesztett, több szempontú feladatsorok vannak, de bizonyos ábrák esetében nem adnak elegendő tájékoztatást. A fenti ábra a Toldi szerkezetét ábrázolja, mely az énekek, az eltelt napok és a cselekmény és helyszínek viszonylatát ábrázolja. Bár az ábra informatív, rengeteg összefüggést tár fel, értelmező, magyarázó szöveg nem szerepel benne. Ez más helyen is előfordul. Például ott ahol Lúdas Matyit, Toldit és János vitézt és a népmesék hőseit hasonlítja össze (233.), ráadásul mindezt kézzel rajzolt ábrán teszi meg. Ez meglehetősen zavaró, illetve sok magyarázatot igényel, az ábra funkció nélkül marad.

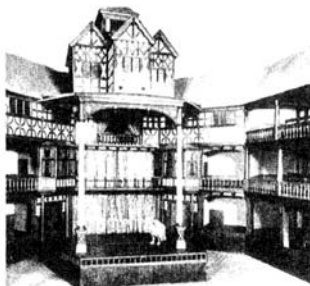


4. melléklet. Domonkos Péter: Irodalom I. 136.o., illetve Irodalom II. 129.



Shakespeare születési helye Stratfordban

- Németh László úgy látja, a színház mai fogalma nem fejezi ki azt a jelenséget, amit ez a művelődési forma abban az időben jelentett. Melyik mai művészeti ághoz hasonlítja a színház akkori reneszánszát? Mi a közös a két jelenség között?
- Mit jelent, hogy „hegyre hegyet” rak Shakespeare a darabjaiban?
- Miért hasonlíthatja a szerző Pompejihez a ránk maradt shakespeare-i életművet?



A Globe színház modellje

- Milyen életrajzi adatok „adhatnának kulcsot” – Móra Ferenc szavával – a shakespeare-i csodához? Milyen homályban maradt információk tehetnének érthetővé páratlan teljesítményét?
- Mit jelent Oxonia? Mi a magyarázata ennek a furcsa névalaknak?
- Magyarázd meg a „néhány számárfejú Zuboly” fogalmát!
- Mennyiben jellemzi iráskészségét az, hogy kéziratán nincs törlés, javítás?
- Melyek azok a szerkezeti szabályok, amelyeket Shakespeare figyelmen kívül hagy? Mely korra jellemzőek ezek?
- Mely állítás rímel a szövegben a Németh Lászlónál olvasottakra?

## Esszék, tanulmányok a Shakespeare-jelenségről

**Iparszerű színdarabírás.** Három évvel azután, hogy nézsként Londonba ért, Shakespeare mint szerző is csínyert. A darab, a *Titus Andronicus*, azt bizonyítja, hogy Shakespeare kitűnő drámaíró lett. Ez a darab olyan volt, mint manapság egy átütő sikerű film. Minden eddigi borzalmat megtehető benne. Volt benne kézlevél-nyelvkitépés, gyilkosság a vér felfogásával. Aki addig csak lúdbőrözött, most a szőrszálat is fölláttak. Ugyanezt látjuk első vígjátékaiban. Ha más vígjátékokban egy ikerpárt értek föl, ő két ikerpárral dolgozott.

A tragédiákban, a *Learten* is, mi másért „rak hegyre hegyre”, Lear hálátlan lányaira mért dupláz rá Gloucester látlan fia, ha nem azért, mert egy népmese nem töltötte az estét?

Shakespeare mint színpadi iparos látott neki a dráírásnak, bizonyára érezte, hogy amit csinál, az kitűnő, azt nem biztosan tudta, hogy költészet. Amikor ő a költ babérját megkívánta: eposzt írt, mint Spenser, vagy szonetet, mint Petrarca. Művei közül csak ezeket adta ki. Ha drámaíró Shakespeare ránk, a huszadik század néző gondol: bizonyára óvatosabb, nagyképpűb, unalmas lesz. Jobban „összeszedi” magát. Így azonban az éppen rögzítődő játék pompeji csodaként meglesett tékozlása ami elragad darabjaiban.

(Németh László)

**A költő és az ember.** „Jelent az valamit, hogy dióba szemű volt, jótartású és kedves beszédű férfi, a Hableu kocsmába járt, írók, színészek és a „közjólét efféle hernyó” közé, szeretett kuglizni, és nem szerzett doktori diplomát az oxoniai egyetemen, amit bizonyára föl is hánytorgat néhány számárfejú Zuboly? Következik abból valami, hogy a pezsögővérű fiatal suhancsal elvétette magát egy almás gú majoroslány, aki előbb került a matrikulába anyána mint feleségnek, hogy a házasság előtt a serdületlen a Londonba bujdosott, hogy ott lovászinus volt és lordok bérátja, hogy mint kigazdult zsinigazgató tért haza városkájba, melynek rétfjei illatoznak a *Szentivánéji álomban*, s melynek nyárspolgárai most már bizonyára respektálták magát Williamet, mert kissé pocakot eresztett, házat ragasztott és földeket szerzett? Háromszáz év után végre megtalálták a British Museum Harleianái közt az első Shakespeare-kéziratot, és hogy annak apró betűiben csakugyan semmi torlás és javítás nincs, mint azt a kortársak följegyezték róla – de ilyen adatok ezrei is adhatnak-e kulcsot ahhoz a lélekhez, mely Romeo szerelmével szeretett, Othello féltésével féltett, Shylock gyűlöletével gyűlölt, Hamletul töprengett és Falstafful nevetett a világ minden nyomorúságain és dicsőségén?”

(Móra Ferenc)

Domonkos könyvében külön funkciót és oldalpárokat kapnak a kiegészítő anyagrészek, melyeknél nem egy esetben más (neves) szerzők értelmezései is olvashatók. Jelen esetben *Shakespeare*-ről. Egyrészt beavatást nyújt a tanulmányok, esszék stílusába, formai jegyeibe, másrészt lehetővé teszi, hogy az egyéni olvasatok, értelmezések jelentősége, illetve az eltérések okai feltáruljanak a diákok előtt. Ezeket a részeket is kérdésekkel, feladatokkal egészíti ki. Ez a megoldás a kiegészítő, differenciáló tananyagrészek helyett intelligensen határozta meg a könyv struktúrájában. Kihagyható, differenciált feladatnak adható, a tanár által jól használható.

## A „Bánk bán” cselekménye és szerkezete

Bánk később is sokáig elhárítja magától, hogy Tiborc intézkedést követelő panaszát „megértse”: előbb felszólítja, hogy tűrje kínjait, majd „szánja” őt, végül megalázó módon pénzzel akarja útjára bocsátani. Mikor azonban egy sebhelyről felismeri, hogy régi, hű embere áll előtte, nem tudja visszafolytani vágát, hogy ígérettel öntsön lelket a parasztra: él még Bánk, mondja neki reménykeltőn. (Bánk újra meg újra elárulja, hogy attól fél: lázadás, polgárháború fog kirobbanni, s ebben ártatlanok sokasága pusztul majd el. Ezért csillapítja Peturékát, ezért akarja elhallgattatni Tiborcot, holott mindkettőnek osztja az elégedetlenségét.)

Az utolsó jelenet szerepe, hogy demonstrálja: itt nem egy királyi családról van szó, hanem – Bánk szavával – útonállókról. Ottó gátlástalanul meggyilkolja Biberachot, mert az el akarja hagyni a veszélyben.

**A negyedik felvonás** középpontjában Bánk és Gertrudis összecsapása áll. A felvonást inkább csak színezi, líraivá teszi Mihály, Melinda, a kis Soma felléptetése. Melindában egy ártatlan nő, Mihályban egy becsületes aggot, Somában egy gyermeket tesz tönkre Gertrudis: mire Bánkra kerül a sor, a nézőnek világosan látnia kell: nem királyné, még csak nem is nő ez, hanem egy aljas fenevad. Ezt a logikai sort teszi teljessé, amikor Gertrudis tört ránt, s bár nem sikerül a terve, maga is gyilkossá aljasul. Bánk nem egy királynét öl meg, sugallja a jelenetsor, hanem egy vérengző hiénát.

Melinda a királyné előtt: talán a darab leginkább Shakespeare-re emlékeztető része ez. Az örületbe hajszolt Ophelia magyar utóda ő: furcsa beszéde, félig örült, félig a valóságra reflektáló szavai a Hamlet világát idézik. A sokáig nagyon is visszafogott Bánkkal szemben neki örülete megengedi, hogy erősebb kifejezésekkel bírálja a királynét. Ezért mondatja ki épp vele Katona, amit oly gondosan készített elő: „Koronák bemocskolója” vagy, aki „Király-házban bordélyt nyitottál”.

**Az ötödik felvonás** kétségtelen hibája, hogy a dráma terét, ahelyett, hogy beszűkítene, az eseményeket ezáltal még sodróbbá, törvényszerűbbé tenné, mintegy ledönti a színpalakat, s országnyi területre terjeszti ki a helyszínt. A király messze földről érkezik; Melinda halála úgyszintén homályos távolban történt, Bánk is messzi bolyongásából tér vissza, Peturékát odakinn hurcolják lófarokra köve.

Furcsán logikátlan a király ítélkezése is, jöllehet Katona ebben a történelmi valóságot, a tényleges ítélet furcsaságát örökíti meg. Hármás magyarázatot kapunk a meglepő kegyelmezésre. Egyfelől fél a király – s talán ez a legfőbb ok: hamar átlátja ugyanis, hogy az elégedetlenség országos lázadásba csaphat át, s Bánk megbüntetése könnyen válhat utolsó cseppé a pohárban. Másfelől mintha elfogadná Bánk érvelését: kisebb tragédia a királyné halála, mint hogyha távollétében polgárháború robbant volna ki. Harmadszor arra gondol: Bánk épp eléggé megbűnhődött már, s ahogy Myska bán mondja: itt „a kegyelem irtóztatóbb”.

## I. felvonás

- Hogyan értendő Petur fogadkozása, hogy ő nem lesz békétlen?
- Hogy nevezi az udvar haszonlesőit?
- Miért hasonlítja Myska bán a magyar barátságot a borhoz? Hogyan vág vissza neki Petur?
- A jelszón kívül mivel céloz még Petur a csábításra, Bánkhoz beszélve?
- Biberach szerint mit értékelnek leginkább a nők egy férfiban?
- Hogyan vélekedik Biberach Izidóráról? Miért ilyen lesújtó a véleménye?
- Mi mindent hallgat ki Bánk? Mi az, amit nem hallhat?
- Mi a legárulkodóbb Melinda számára Ottó viselkedésében?

## II. felvonás

- Mivel igazolja Petur azt a nézetét, hogy Gertrudis nem érezhet úgy, mint a magyarok?
- Miért épp Mihálytól kér felvilágosítást az érkező Bánk?
- Milyen értelmezést kapunk a „bán” szó jelentéséről Petur szavaiból?
- Gyűjtsd össze Bánk érveit, melyekkel próbálja Petur leszerelni!
- Biberach milyen alapon teszi felülőssé Petur-t a Melinda-tragédiáért?

## III. felvonás

- Melinda megelégedezik arról az intelméről, melyet épp ő olvasott Ottó fejére az előző felvonásban. Miről van szó?
- Tiborc sértő szavakat hall Bánktól. Melyek ezek? Csakugyan neki szólnak?
- III. Béla királyunk mely új intézményére utal Tiborc, bírálva azt?
- Bánk három szavával háromszorosan veszi el Tiborc reményét. Melyek ezek?
- Miért utasítja el Bánk Tiborc felhívását? Milyen fejleményektől tart? Hol szerepelt már ez az évrendszer?
- Milyen magyarázatot kapunk Biberach vejejéig romlott jellemének kialakulására?

## IV. felvonás

- Miért nevezheti Pontio di Cruce kovácsműhelynek az országot?
- Mely állam megszerzéséről álmodozik Gertrudis nagyvárúgyása csücsaként?
- Miről árulkodik, hogy a királyné elfelejtette: ő hívatta Bánkot?
- Mit mond Gertrudis Ottórol Bánk szemrehányásainak súlya alatt?

## V. felvonás

- Ezúttal ki és kiknek a csontjait emlegeti a darabban? Ki beszélt már korábban emberi csontokról?
- Milyen „vermintákkal” ismertetik meg a királyt az V. felvonásban?
- Ki az igazi gyilkos Bánk szerint? Kit vagy mit ölt meg?
- Miért nem fél Bánk a királytól?
- Kik biztatják Endrét a büntetésről való lemondásra?
- Miért nem bünteti meg a király Bánkot?

Domonkos sem kerül el a középiskolai tankönyvírók kényszerű helyzetét, azaz, hogy a mű cselekményét összefoglalja. Nem részletes leírást ad (tehát Mohácsynál visszafogottabb ebben a kérdésben), de a fő csomópontokat, azok más irodalmi művekre (itt például a Hamletre) való hatását összegzi. Sőt, a művel kapcsolatos kritikát is megfogalmaz („ötödik felvonás kétségtelen hibája”, „furcsán logikátlan a király ítélkezése is”), ezzel jelezve, hogy az értelmezés egyben szövegkritikai funkciót is elláthat.

Domonkos könyvének előnye a középiskolai könyvek viszonylatában (talán Arató – Pála határozatos gimnázium számára készült tankönyvsorozata lépett ebben a legerőteljesebben), hogy rengeteg kérdést fogalmaz meg a diákok számára, mellyel segíti az értelmezési folyamatot. Hiba viszont az – s ez jól látható a mintául választott oldalon is –, hogy valójában inkább csak a mű tartalmát reprodukáló, a részleteket feltáró kérdéseket tesz fel. Kreatív feladatokat nem ad. Ez általában igaz az egész tankönyvsorozatra. Ebből a szempontból az általános iskolai tankönyvek sokkal előrébb járnak. Gimnáziumban már nem divat a kreatív, szövegalkotó feladat?? (Vagy az nem elég tudományos?)

5. melléklet. Ritoók – Szegedy-Maszák – Veres: Irodalom I. 186., illetve 178–79. (Az eredeti, 1979-es kötetből)

Petrarca: Pó, gyorsfutású című vers elemzése, 186.

témája	zömbös, a folyó közönséges neve. Az eredetiben jelzők és vonatkozó mellékmondatok nélkül kerül mellé a vers tematikus expozíciója: csupán a költő porhüvelyé az, amit a folyó eltávolít Laurától, szelleme ottmaradt nála. Ennek az ellentétnek variációja az egész vers.
egy ellentét variációi	A második szakasz a költő szerelmes lelkét allegorikus képpel érzékelteti: ellentétet állít fel a Laurától eltávolodó hajó és a Laurához visszaszárnyaló lélek között. De a lélek a hajó tulajdonságait ellentétezte negatív jellemzést kap: nem kell változtatnia a vitorlát, nincs kitéve a légáramlatoknak, egyenesen repül vágyának tárgyához. A szakaszban két szójátékot új Laura névvel: a lélek kedvező légáramlásban (per l'aure) repül vágyának arany lombjához (l'aurea fronde).
allegorikus kép	A szójáték kedvelt eleme a <i>canzonéknak</i> , eljátszik Laura névének az összes variációs lehetőségével: Laura: babérfa, lauro: babér, l'auro: arany, l'aura: levegő. A középkori eredetű játék, a névrejtés indítéka az, hogy a hirdetni kívánt eszmét vagy személyt rákényszerítse a költői anyagra, a nyelvre. A középkorban a világ minden eleméből Krisztusra való utalást lehetett kiolvasni a névrejtés segítségével; Petrarcanál a világban minden Laurát sugallja, és viszont: Laura jelenti a világ teljességét.
negatív jellemzés szójáték	A harmadik szakasz élén áll a Pó második megszólítása: Folyók királya. Az ellenfél megtisztelése a magas méltósággal nem felmagasztosítást szolgálja, hanem a rajta felülkerekedő szerelmes lélekét: minél hatalmasabb az ellenfél, annál dicsőbb a győzelem. A Pó ilyen jelzőket is kap: gögös, dacos, és két mellékmondat emeli fényét: a Nap pályájának követésével a Pó mintegy idő és tér urává válik.
a folyó felmagasztalása	Az utolsó szakaszban egyszerű személyes névmás (te) a megszólítás, a végképpen legyőzött ellenfélnek szól. A vers egyszerű mondanivalóját: „testben elutazom, de lélekben veled maradok” a <i>mesteri szerkesztés</i> emeli közhelyből költészetté. De a test, idő, tér viszontagságaival dacoló spirito (szellem, lélek) meghatározása is eltér a közhelyszerűtől: halandó test és halhatatlan lélek szokványos kettőssége helyett a <i>halandó test és a halhatatlan szerelem kerül szembe egymással</i> , megsejtéseként annak, hogy a költőt szerelme, méghozzá dalokban megénekelte szerelme teszi halhatatlanná.
a szerkesztés értéke	
halandó test, halhatatlan szerelem	

Ritoókék könyve, a '80-as évek reformtankönyve óriásit (sokak szerint túl óriásit) lépett a világirodalom szerepeltetésének növelésében. Petrarca versét vesszszakonként elemzi, ez az elemzés is belefut abba hibába, hogy egyértelmű értelmezési sémát ad a diákok számára, kiemeli, rendszerbe szedi a fontos elemeket, majd az értelmezés konklúzióját is leírja („halandó test és a halhatatlan szerelem kerül szembe egymással”). Ebben a vonatkozásban jól látható, hogy Mohácsy Károly tankönyvsorozatában ezt a sorozatot tekintette elődjének és mintájának.

Előnye ennek a szövegnek (például éppen Mohácsyval szemben), hogy átlátható a szövegtükör, az oldalszé-  
li kiemelésekkel pedig új irányt adott ez a sorozat a tankönyvi szövegek tanulhatóságát elősegítő törekvésekben.

*A Villon-anyagrészfoglaló feladatai, kérdései, 178–79.*

Milyen vonásai mutatnak a reneszánsz irányába? Igazold állításodat az olvasott szemelvényekkel!

Mit nevezünk tercínának?

Mi az allegória?

Bizonyítsd, hogy Villon nemcsak „elátkozott költő”, hanem nagytudású mives is, a középkori líra vívmányainak összegezője!

Mi jellemzi a balladaformát?

**Feladatok:**

1. Villon anyja számára írott imádságában olvashatók az alábbi sorok:

Én csak szegény kis vénasszony vagyok,  
oly együgyű, a betűhöz nem értek,  
de templomunkban festve látom ott  
a mennyet, ahol hárfákon zenélnek,  
s a poklot, ahol kárhozottak égne-  
nek:  
ez elborzaszt, az boldogít, ha nézem...

(Mészöly Dezső fordítása)

Milyen középkori festményeket ismersz? Mi volt ezeknek a funkciójuk?

Milyen stílusban épültek a templomok a kereszténység első századaiban? A XII. században? Villon korában?

Forrásmunkaként ismét használhatod Gombrich már említett művét! (A művészetek története. 117–157.)

2. Szöveggyűjteményünk tartalmaz szemelvényeket a *Carmina Burana* című középkori versgyűjteményből. A vágánsoknak, goliardoknak nevezett vándordíák-költők írták a himnuszok ritmusában, versformáiban és dallamára ezeket a vidám, sokszor szent témákat profanizáló verseket.

Olvassuk el a szemelvényeket!

Carl Orff. (1895–) német zeneszerző a középkori dallamvilág felhasználásával modern zenei kompozíciót alkotott a *Carmina Burana* szövegére. Hallgassuk meg!

3. A középkori egyház hivatalos zenéje a *gregorián* ének volt. Nevét onnan kapta, hogy I. Gergely (Gregorius) pápa (590–640) utasítására összegyűjtötték a szertartások és kolostor-

ri áhítatosságok alkalmával énekelt dallamokat. Kialakítottak egy írásmódot is a dallamok lejegyzésére. Ezért lehetőség volt arra, hogy az írásjeleket megfejtve mai kórusok is megszólaltassák az egyszólamú, hangszeres kíséret nélküli gregorián éneket. A Hungaroton hanglemezyártó vállalatnál több kiadásban megjelent egy lemez, magyar gregorián dallamok a karácsonyi ünnepekörből. Hallgassátok meg!

A zene iránt érdeklődők a középkori zenéről bővebben tájékozódhatnak Szabolcsi Bence: *A zene története* c. könyvéből. (40–51)

Székesegyház, Chartes (Franciaország). 1194–1220 között.



Ritoókék tankönyve következetesen alkalmazta a különböző művészeti ágak összekapcsolását. A feladatokból jól látszik, hogy képzőművészetre, zenére, építészetre egyaránt történik utalás. Forrásokat nyújt a kutatáshoz, alkalmat ad a differenciálásra. Alkotó, kreatív feladatok azonban itt sincsenek. Sőt, az is didaktikai hiba, hogy a különböző művészeti ágakkal való kapcsolatkeresésnél nem ad támpontokat az összehasonlító elemzésben.

6. melléklet. Mohácsy Károly Irodalom I. 174.o., illetve 233.

## Halotti Beszéd – Ómagyar Mária-siralom

A korabeli magyar irodalomban is léteztek a vallásos-kolostori irodalom különböző műfajai – kezdetben latin nyelven, de igen hamar szükség volt az anyanyelv használatára is: a latinul nem tudó hívőkhöz ugyanis csak magyar nyelven lehetett szólni, s ők maguk is igényelték a magyar nyelvű imádságokat, himnuszokat, a lelki épülésüket szolgáló kegyes olvasmányokat.

Nem véletlen, hogy a két legelső ránk maradt magyar szöveg egy prédikáció, a *Halotti Beszéd és Könyörgés* (1200 körül) és egy 1300 táján lejegyzett magyar vallásos vers, az *Ómagyar Mária-siralom*. Mindkettő egy-egy mintaként szolgáló **latin szöveg** szabad, lendületes, **magyaros átdolgozása**. A kényszeredettségek, az eredetihez való görcsös ragaszkodásnak semmi nyoma. **Kifejezőkészségük**, erőteljes **nyelvi fordulataik** olyan **fejlett gyakorlatra vallanak**, hogy szinte elképzelni sem lehet, hogy ezek lettek volna a legelső kísérletek egyházi szövegek átültetésére.

A temetési prédikáció, a *halotti beszéd* a szertartási rend értelmében a kopersónak a sírba lebecsátása és szenteltvízzel való meghintése után hangzott el. A korabeli pap – igen hatásosan – egy felkiáltó mondathoz kapcsolt kérdő mondattal a halál megrendítő komorságát idézi fel, s a kérdésre adott válasszal bizonyítja, hogy mindnyájan „*por és hamu vagyunk*”. Hogy a bűn végtetes voltát igazolja, feleleveníti a paradicsombeli tilalmakat, Ádám bűnbesését és következményeit. Ezt az elmélkedő részt újra egy rövid, felkiáltászerű kérdés és gyors válasz zárja le („*Kik azok? Mi vagyunk?*”), majd egy figyelemterelő gesztussal mutat a sírgödörbe: egy ember sem kerülheti el „*ez vermet*”, mert mindnyájan afelé közeledünk. Befejezőként imádkozásra szólítja fel a hallgatóságot a szegény halott bűnös lelkéért.

A beszéd bővelkedik **retorikai elemekben** (megszólítás, felkiáltás, kérdés, válasz); különösen erőteljes a hármas figura etymologica: „*halálnak halálával halsz*” (a latinban csak: „halállal halsz”). – A *figura etymologica* a szó tövének ismétlésén alapuló stilisztikai alakzat.

Az ún. *Könyörgés* egy hivatalos liturgikus szövegnek az eredetihez tapadó, szó szerinti fordítása. Ezért is érezzük nehezkesebbnek, mint a beszéd szövegét.

Az *Ómagyar Mária-siralom* magyar költője jól megérezte, hogy a latin sorok két ritmikai egységre oszlanak, s végig kétütemű sorfajban írta meg a maga költeményét. (A latin vers szerzője *Gotfrid*, a párizsi Szent Viktorról elnevezett ágostonos kanonokrendi apátság helyettes házfőnöke volt, aki a 12. században élt.) A magyar hangsúlyos ütemben a hangsúlytalan szótagok száma ekkor még kötetlen volt, s ez nagyobb szabadságot, változatosabb sorok létrehozását tette lehetővé.

„Legelső” versünkben már **fejlett rímek**, szép és tudatosan alkalmazott **alliterációk** találhatók. Változatos a rímelhelyezés is: előfordulnak páros rímek (*a a b b*), félrímes megoldások (*x a x a*) és bokorrímek is (*a a a*).

A régi irodalmi nyelvben gyakori stilisztikai forma, hogy egy szó önma-

Mohácsy tankönyvei sűrű szövegeképű, szűk margójú tankönyvek, kiemelések csak a szövegen belüli félkövér, illetve kurzív részekben találhatóak. (Illetve halványzöld háttérben a lényeges ismeretek). Általában az elméleti fogalmak félkövérré, a szerzők, művek, idézetek kurzívvá szedettek. Azonban ebben sem egységes a szöveg. Lásd ezen az oldalon a 4. bekezdésben a „figura etymologica” például nem félkövér.

Rövid tartalomismertetés, hozzá kapcsolódó magyarázat, illetve érzések közvetítése: „Ezért is érezzük nehezkesebbnek, mint a beszéd szövegét”. A folyamatos egységes szöveg az irodalomról szóló „metaszöveget” közvetíti megtanulandóan, hozzákapcsolva az értelmezés egyirányú szövegét. Azok számára kedvez az ilyen típusú tankönyv, akik néhány „jól megtanulható” mondatot akarnak tudni az egyes művekről, korszakokról, melyek különböző értékelési alkalmakkor (felelés, vizsga stb.) problémamentes „megúszást” jelentenek.

Mohácsy I. kötet 233.

## Búcsú Váradtól

Janus Pannonius korai költeményei közül szépségével, gazdag és friss líraiságával kitűnik a *Búcsú Váradtól* (a fordító által adott cím). 1451 elején Ferrarából vakációra tért haza, s szabadsága egy részét Nagyváradon töltötte. Innen hívta nagybátyja Budára, s valószínűleg ez az alkalom ihlette versírásra. Ez a **búcsúvers** az első, magyar földön született humanista **remekmű**. Nem szokványos iskolai versgyakorlat, **valódi élmény áll mögötte**, éppen ezért jóval kevésbé terhelik mitológiai utalások: újszerű, könnyed és természetes.

A búcsúzás mindig összetett érzés: visszatartó, kedves emlékek és jövődöbéli, várható élmények, remények keverednek az emberi lélekben. Ez a kettősség, **ellentétes hangulat** jellemző a fiatal poéta költeményére. Igen hatásos az az **ellentét is**, mely a **zárt kompozíció és a lírai én zaklatott, türelmetlen lelkiállapota között** feszül.

A vers egész felépítését a **különböző motívumok és értékek szembenállása határozza meg**. Az első három versszak felvillantja a Nagyvárad környéki téli tájat mint a hamarosan sorra kerülő, egyelőre csak elképzelt, de már izgatottan várt s a **refrén** által sürgetett utazás színhelyét. Az utána következő négy strófa visszakapcsol a jelenbe, visszavezet Nagyváradhoz, s a város marasztaló értékei megnehezítik a búcsúzást, a múlt kedves emlékeitől való elszakadást. **A jövő, a jelen és a múlt idősíkjai** folytonosan **kereszteznek egymást** a gyors, pattogó ütemű, 11 szótagos sorokból felépülő költeményben.

Az első versszakban a mély hó, a ködös fagy, az utazást nehezítő tél a **költő szorongását, félelmét érzékelteti**, de a téli útrakelés kellemetlenségeivel szemben ott áll a meghívás parancsa, s felcsattan a **refrén sürgetése is**. A második és a harmadik versszakban **feloldódik** az utazástól vissza-visszariadó **költő** tétova, **szorongó hangulata**: a kemény fagy itt már nem akadálya, hanem éppen ellenkezőleg, elősegítője, a gyors repülést biztosító feltétele az utazásnak. **A feloldódás ellentétes**, egymásnak ütköző **motívumok sorában jelenik meg** (*folyó, ingovány – megdermedt habok; csónak – repülő szán; nyár – tél*). A korábbi félelmet **vidám elevenség, derű, reménykedés** váltja fel, s a refrén csak fokozza ezt az érzelmi tartalmat.

S amikor a lélek már beleringatta magát a gyors vágatás repülést idéző illúziójába, a további versszakokban **megjelennek a város visszahúzó, az elválást megnehezítő értékei**: a Várad környéki gyógyforrások, Vitéz János humanista könyvtára a „drága régiek” műveivel, a híres királysobrok s végül Várad patrónusa, Szent László, a hős lovagkirály. Ezekben a strófákban **a refrén meg-megisméltendő útrahívása szemben áll a korábbi élményeit idéző, ezektől nehezen elváló lírai hős emlékező lelkiállapotával**. A múlt visszasírása s a jövő reményei között felerősödik a jelen szomorúsága, bozongós mélabúja. Az utolsó sorokban az indulást tovább már nem halogatható **költő könyörgése** szólal meg: Szent László pártfogó segítségét kéri az utazás alatt. Ez a végső fohász, segélykérő ima visszakapcsol a verset indító **szorongó érzésekhez**.

Ez a Janus Pannonius verselemzés is jól mutatja azt a problémát, melyet az előző oldalon már jeleztünk. Egy olvasó szövegértelmezését tudhatjuk meg folyamatos szövegben, ahol a vers szerkezete, költői eszközei, a költő érzéseinek elemzése („a költő szorongását, félelmét érzékelteti”) olvasóra tett hatása közös, egybeolvadó szövegben olvasható. Nem válnak el egymástól a költői eszközök, versalkotó irodalmi kódok (kompozíció, idősíkok), s az ebből levont következtetések. Ez a struktúra azt erősíti, hogy van az irodalmi műveknek egyfajta olvasata, értelmezése, mely megtanulható, s így a vers mint a rejtvény, megfejthető. Ez pedig az irodalomtanítás lehető legrosszabb üzenete!

## Jegyzet

- (1) Az irodalmat és olvasást ért kihívások közül az első három leírásakor részben figyelembe vettem Arató László írásait.
- (2) Lásd Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. 43–366., illetve Kocsis Mihály (2000): Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra*, 8. 3–13.
- (3) Almási Miklós (1992): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. T-Twins Kiadó, Budapest. 14–27.
- (4) Heraklész kontra Hercules. Vita a magyartanításról. Fenyő D. György (2000): Az irodalomtanítás állapotáról. *Beszélő*, 7–8. Fenyő D. György írásában érzékletesen mutatja be, hogy egy hatosztályos gimnázium első két osztályában hogyan, milyen művek segítségével próbálta a gyerekek érdeklődését felkelteni.
- (5) Lásd *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. (2000) 248. táblázat. OKI, Budapest. 510.
- (6) A 2002-es OKI-obszervációs felmérés ezeket az arányokat megerősíti: a válaszadók között 142 nő, és 12 férfi volt (4-en nem válaszoltak a nemmel kapcsolatos kérdésre.) A válaszadók átlagéletkora pedig 43 év volt.
- (7) Lásd bővebben: Nagy Mária (1988, szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények. 1996–97*. Okker Kiadó, Budapest. 189–193.
- (8) Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 73–104.
- (9) Imre Anna (2000): Tankönyvválasztás, tankönyvhasználat az általános iskolában. *Educatio*, ősz 449.
- (10) Lásd: [http://tankonyv.kir.hu/kir\\_tkv\\_jegyzek/keres.asp](http://tankonyv.kir.hu/kir_tkv_jegyzek/keres.asp)
- (11) Egy-egy „csonka” sorozat is belekerült a listába, melyek 5–7., illetve 9–11. évf.-ra szólnak.

## Irodalom

- A középfokú nevelés-oktatás kerettantervei*. (2000) Budapest. 272.
- Almási Miklós (1992): *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. T-Twins Kiadó, Budapest. 14–27.
- Arató László – Pála Károly (1995): *Beavatás. Irodalom- és szövegértelmezés*. Keraban Kiadó, Budapest. 420.
- Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei*. (2000) Budapest. 392.
- Arató László (2002): *Válaszútban a magyartanítás. Háttér tanulmány az OKI obszervációs kutatásához*. OKI, Budapest. Kézirat.
- Bánréti Zoltán (1994): *Programleírás*. Nodus Kiadó, Veszprém. 103.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. 343–366.
- Gordon Györi János (2004): A magyartanítás mestersége – mestertanárok a magyartanításról. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 220.
- Heraklész kontra Hercules. Vita a magyartanításról. Fenyő D. György (2000): Az irodalomtanítás állapotáról. *Beszélő*, 7–8.
- Imre Anna (2000): Tankönyvválasztás, tankönyvhasználat az általános iskolában. *Educatio*, ősz, 449.
- Sípos Lajos (1998). *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 974.
- Füzfá Balázs (2002, szerk.): *Irodalom tankönyv – ma*. Pont Kiadó, Budapest. 150.
- Kerber Zoltán – Ranschburg Ágnes (2004): *A középiskolai tantárgyi obszerváció tanulmányai*. OKI. Műhelytanulmányok 6. Budapest. 54.
- Kocsis Mihály (2000): Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra*, 8. 3–13.
- Nemzeti Alapanyagterv 2003*. (2004) OM 170.
- Nagy Mária (1988, szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények. 1996–97*. Okker Kiadó, Budapest. 189–193.
- Sípos Lajos (1991, szerk.): *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*. Magyar Kémikusok Egyesülete. 592.
- Kerber Zoltán (2004, szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában – Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001–2003*. OKI. Budapest. 384.

---

*Az írás annak a tankönyvkutatásnak az első változatú háttér- és előtanulmánya, amely a Commitment Pedagógiai Intézetben folyik. Fő célkitűzése az írásnak az hogy azonosítsa a problémákat, segítsen a további kutatási irányok meghatározásában.*

*A „A tankönyveket és a tantárgyat érő kihívások” fejezet szövege nagymértékben támaszkodik a következő tanulmányra: Kerber Zoltán (2004, szerk.): Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. OKI. Budapest. 49–57.*

## Rousseau-kép a 19. századi neveléstörténeti tankönyvekben

*Rousseau-t illetően mind életében, mind megítélésében nagyon sok szélsőség figyelhető meg. Kívívta magának azt a „rangot”, hogy egy neveléstörténeti könyvben az ő nevelési rendszerével kapcsolatos véleménynyilvánítás egyben a nevelés egészéről vallott értékek megfogalmazására adjon lehetőséget. (1)*

A 19. század második felére a pedagógia egyetemi tudománnyá válása, valamint – a modern közoktatási rendszerek kiépülése révén – a tanítóképzés fejlődése nélkülözhetetlenné tette a pedagógusképzésben szükségesnek vélt tudásanyag meghatározását, s ezzel egyidejűleg annak a képzésben használható formába öntését, vagyis a pedagógiai tan- és kézikönyvek létrejöttét. A nevelés múltjának története fontos, általában alapozó szerepet tölt(ött) be a pedagógiai tudományágak sorában.

Nyugat-Európában már a 18. század végétől kezdve egyre több neveléstörténeti monográfiát adtak ki, Magyarországon azonban csak a dualizmus korában jelentek meg az első tankönyvek. Ezek közül a legteljesebb, és éppen ezért talán a legfontosabb is *Lubrich Ágost* „A nevelés történelme” című könyve. Neveléstörténet-írásunk máig egyik legjelentősebb alkotása ez, melyhez hasonlóan nagyszabású munka legközelebb csak *Fináczy Ernő* tollából került ki.

Ezt figyelembe véve a magyar neveléstörténet-írás 1948-ig tartó szakaszát két periódusra osztottam: az első neveléstörténeti kézikönyvek megjelenésétől *Fináczy* művéig, valamint a *Fináczy*tól a második világháborút követő, részben kényszerből ideologikussá váló neveléstörténet-írás kezdetéig tartó időszakra. *Fináczy*t azért látszik célszerűnek egyfajta választóvonalként felfogni, mert nem csupán összegzője volt a legjobb magyar neveléstörténeti hagyományoknak, de egyúttal széles nemzetközi kitekintéssel és saját forrásközléseken alapuló kutatásokkal olyan művet hozott létre, amely kikerülhetetlen

lett a korszak neveléstörténettel foglalkozó kutatói, oktatói számára.

Ebben a dolgozatban az első szakaszba eső, a dualizmus időszakában megjelent neveléstörténeti tankönyvek Rousseau-képet mutatom be. Ez a tanulmány remélhetőleg egy sorozatba fog illeszkedni: a magyar neveléstörténet-írás historiográfiájának vizsgálata közben tervezzük egyrészt a hazai Rousseau-recepció feltárásának folytatását, másrészt más személyek hasonló elemzését is.

### A szerzőkről és a könyvekről

A kutatás során *Dölle Ödön* (*Dölle*, 1871), *Erdődi János* (*Erdődi*, 1900), *Kiss Áron* (*Kiss*, 1872), *Lubrich Ágost* (*Lubrich*, 1876) és *Molnár László* (*Molnár*, 1884) munkáit használtam fel.

A szerzőkről, *Lubrich* és *Kiss Áron* kivételével kevés adat lelhető fel, ezért a rendelkezésre álló ismeretek alapján röviden, névsorrendben mutatom be őket.

*Dölle Ödön* (1845?–1873) a királyi katolikus tanítóképezde igazgatója volt Kassán. Előtte Pesten és Szatmáron tanított. Az 1872–73-as kolerajárvány idején halt meg. Legfontosabb művei: „Elméleti és gyakorlati német nyelvtan”, Pest, 1869; „A magyar szent korona országainak földrajza”, Pest, 1869; „A nevelészet története”, Pest, 1871; „A gyakorló iskola. Rendszeres kalauz a népiskola tantárgyainak kezelésére”, Budapest, 1873.

*Erdődi János* (1844–1904) a királyi katolikus tanítóképezde igazgatója volt Kassán. Előtte Sárospatakon tanítóskodott, majd 1870-ben a kassai tanítóképző gya-

korlóiskolájának lett a vezetője. 1871-ben helyettesíti Dölle Ödönt, 1876-tól a képezde igazgatója. Legfontosabb művei: ‚A nyelvoktatás módszertana’, Budapest, 1880; ‚Neveléstan’ (I. Embertan, II. Neveléstan, III: Neveléstörténet), Kassa, 1881, 2. kiadás Budapest 1900–01; ‚A történettudományi tárgyak módszertana’, Budapest, 1882; ‚Természetrész és természettan módszertana’, Budapest, 1882.

Kiss Áron (1845–1908) 1870-től volt a nagykorú református tanítóképző igazgatója. Emellett volt a sárospataki tanítóképezde tanára és a Paedagogium tanára, és a polgári iskolai tanítóképző igazgatója is. Legfontosabb művei: ‚A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra’, Pest, 1872; ‚Nevelés és oktatástan’ (Öreg Jánossal), Budapest, 1875; ‚Magyar gyermekjáték-gyűjtemény’ Budapest, 1891.

Lubrich Ágost (1825–1900) 1870-től a pesti egyetem pedagógiaprofesszora. A szegedi tanítóképző intézetben tanított, majd elbocsátása után középiskolai tanárként dolgozott. Katolikus pedagógiai rendszere szemben állt a herbartianus pedagógiával. Legfontosabb művei: ‚Neveléstudomány I–IV’. Pozsony, 1868; ‚A nevelés történelme I–III’, Budapest, 1874. 1876.; ‚Társadalomtudomány’ Budapest, 1883.

Molnár László (1833–1902) a királyi katolikus tanítóképezde igazgatója Budapesten. Előtte Tolna megyében és Pesten néptanítóskodott. 1864-től a képezde tanára, 1871-től pedig igazgatója is. Legfontosabb művei: ‚A nevelés történelme’, Budapest 1876; ‚A nevelés tankönyve’ (I. Embertan, II. Neveléstan), Budapest, 1878–79; ‚A tanítás tankönyve’ (I. Általános tanítástan, II. Részletes tanítástan. Anyanyelvtanítás, III. Számtanítás, IV. Reáliák és szépügyességek tanítása), Budapest, 1881–1886.

Mindenképpen meg kell jegyezni, hogy a fiatalon elhunyt Dölle Ödön kivételével mindnyájan írtak olyan könyveket, amelyek a pedagógiai tudományoknak az oktatásban használt teljes körét lefedték. A neveléstan/neveléstudomány és a neveléstörténet című könyvek, mint azt sokszor

az alcímeik is mutatják, elsősorban a hallgatók igényeit voltak hivatva kielégíteni. Ez felveti, hogy a feldolgozott könyvek mennyire terjedtek el. Erről pontos ismeretekkel egyelőre nem rendelkezünk, ugyanakkor két tendencia látszik kirajzolódní. Egyrészt a fenti munkák közül Kiss Áronéit például bizonyosan szélesebb körben is használták, de a többiek felhasználására is vannak utalások. Ugyanakkor nem szabad elhanyagolni a képző intézetek saját tanárainak tevékenységét sem. *Bárany Ignác* például saját neveléstörténetet tanított, amit később a csurgói képzőben kézirat formában tankönyvként is használtak.

### Rousseau János Jakab élete és jelleme (2)

A szerzők Rousseau munkásságát a realizmus témakörében tárgyalják. Molnár László például a ‚Rousseau János Jakab, a realizmus szélsőségei Franciaországban’ címet adta ennek a résznek. A realizmus mint szélsőség jelenik meg, amely válasz egy másik szélsőséges irányzatra, a pietizmusra. Ennek vallásos ihletettséggel szemben az maga a deizmus, melynek országonként eltérő megjelenési formái vannak. Angliában a kereszténység eltörlésére szervezkedő szabaddkőművesek, Franciaországban többek között *Voltaire*, *Diderot*, vagy *Holbach* – „kinél a realizmus materialismussá fajult” (*Molnár*, 1884, 69.) – tartoztak ebbe a körbe. Németországban *Basedow*, *Trapp* és *Campe* képviselte ezeket az eszméket, tehát Rousseau-ra az sem vet jó fényt, hogy Erdődi a Philantropinismus [sic!] körébe sorolva, a philantropisták sorában tárgyalja őt.

Kiss Áron úgy zárja teljessé a deizmus körét, hogy megemlíti: *Daniel Defoe* a ‚Robinson Crusoe’-t – amelyről tudjuk, hogy az Emil számára Rousseau által engedélyezett egyetlen olvasmány volt – deista szellemben írta meg. A szerzőknek a realizmust elítélő véleménye előre sejteti, hogy Rousseau életét és munkásságát sem ítélik meg pozitívan.

### Rousseau életének eseményei

A világrajövetel időpontjával kapcsolatban az öt szerző közül egyedül Erdődi képvisel külön álláspontot, szerinte 1712. július 28-án jött világra Rousseau, a többiek a helyes, egy hónappal korábbi időpontot adják meg. Valószínűleg egyszerű elírásról, sajtóhibáról, esetleg figyelmetlen adatátvételtől van szó.

A születés körülményeiről szólva mindnyájan fontos szerepet tulajdonítanak Rousseau életében anyja szüléskori halálának. „... ez reá nézve annyival nagyobb szerencsétlenség volt, mert atyjának sem akarata, sem tehetsége nem volt ahhoz, hogy fiának jó nevelést adhasson.” (Kiss, 1872, 101.), „sőt ellenkezőleg korai regényolvasás által fia képzelmét túlzottan fokozta és ferde irányba terelte”. (Erdődi, 1900, 53.) Lubrich más képet fest az apáról: „Atyja, tisztességes órá, szenvedélyes gyöngédséggel nevelé őt, olvasni, írni tanítá”. (Lubrich, 1876, 10.)

Az életrajzból általában a negatív vonásokat emelik ki a szerzők: „Rousseau fiatalsága nagyon hányatott volt tele sötét foltokkal (...) hányták ide-oda az élet hullámai.” (Kiss, 1872, 101.) „Volt ő ügyvédgyakornok, rézmet-sző-tanuló, adószedő, tolvaj, papnövendék, zenész és hangjegymásoló”. (3) (Molnár, 1884, 68.) Megemlíti, hogy protestánsnak született, majd Franciaországból elmenekülve katolikus vallásra tért, majd újra visszatért a protestáns vallásra. Warens asszonyhoz fűződő kapcsolatáról írva, Lubrich kivételével, annyit mondanak, hogy az fiával fogadta. Lubrich megemlíti, hogy ő tartotta el, s később a szeretője is lett.

Szintén elítélően nyilatkoznak Rousseau házasságáról, bár felesége megítélését illetően nincs egyetértés közöttük.

Molnár László egyszerűen nőcselédnek nevezi, Erdődi szerint mosónő volt, Lubrich pedig így ír: „1745-ben a majdnem együgyű Lewasseur Teréz pinczérnővel, egy orleansi pénzügyi tisztviselő leányával, szerelmi viszonyt kötött, megmondván neki, hogy soha nem hagyja el, de el sem veszi. (...) E viszonyból öt gyermek született, és Rousseau mind a lelelczházba adatta őket, még pedig az elsőnek kivételével minden jegy nélkül”. (Lubrich, 1876, 11.) Ez utóbbi kitélt Molnár és Erdődi szinte szó szerint megismételte.

Kiss Áron hozzát teszi, hogy: „Rousseau jötevői iránt maga is mindig és mindenütt hálátlan.” (Kiss, 1872, 105.) Lubrich szerint Rousseau „gyakran mint bolond és gonosz viseli magát” (Lubrich, 1876) Molnár pedig így zárja értékelését: „Hiányoztak nála a leghatalmasabb nevelési eszközök: a nevelői ügyesség és saját példás erkölcs élete.” (Molnár, 1884, 71.)

Rousseau élete „fekete foltjainak” kiemelésével ezek a szerzők egyben hitet

is tesznek meggyőződésükről, hogy aki nem él példás életet, az nem alkothat jó nevelési rendszert. Rousseau nem túl szeplőtlen, viharos élete így önmagában is igazolja a pedagógiai gondolatait bíráló véleményeket.

Ezt a negatív gondolatmenetet jól ábrázolja a Lubrich által egyetértően citált alábbi vélemény: „Aki Rousseau kicsapongó életét ismeri, s azt, hogy ágyasával nemzett öt gyermekét lelelczházba adta, az, mondja Palmer, csudálatosnak fogja tartani, hogy ily egyén legyen a nevelés vezére. Ő, folytatja tovább, embergyűlölő volt, s csak a fennálló társadalom elleni embergyűlölete vitte őt Emiljének megírására.” (Lubrich, 1876, 33.) (4)

*Megtámadja azon tudományokat, melyeket ő is művelt vala, szédülta azon evangéliom tanait, melynek fönségességét magasztala, lelkesülve ecsetelte azon erényeket, melyeket olvasói lelkéből kitepe. Ő az emberiesség tanítójául lépett föl, hogy megcsalja, nyilvános szószólójául, hogy félrevezesse, a század jósaúl, hogy azt végképp rongtosa.*

## Emil, vagy a nevelésről

Az „Emil...” tartalmát Lubrich írja le a leghosszabban, idézeteken keresztül ismertetve egy-egy részt. A fejezetek végén rövid megjegyzéseket tesz hozzá az idézetekhez, egyetértően citálva *Raumer* (5) Rousseau-t bíráló megjegyzéseit. A tárgyilagos tartalmi ismertetés után elsősorban az értékelő, értelmező megjegyzések között találhatunk Rousseau-t bíráló kijelentéseket.

Bár összességében meglehetősen negatív képet festenek róla, mindnyájan elismerik, hogy Rousseau-nak vannak kövételre méltó elvei is. Erdődi például így fogalmaz: „Érdemül be kell tudnunk: 1. hogy a nevelés természetszerűségét, általános emberképzést, a növendék egyéniségének tekintetbe vételét hangsúlyozta; 2. hogy a testi ápolást helyes alapokra kívánja helyezni; 3. hogy a tanítás szemléltetőségét, alaposságát, érdekességét és minden erőszakoskodás kerülését kiemelte; hogy a nevelésnek a gyermek születésétől annak nagykorúságáig való tartását hangsúlyozta.” (*Erdődi*, 1900, 56.)

Kiss Áron szintén hasonló gondolatokat emel ki: „... s valóban a dajkák fecsegései, a pusztá szavakból álló tudomány s a felületes mindentudás ellen senki sem harczolt oly hatással, s egyszersmind a skholasztikus tankészlettel a természettől ellesztett nevelési eszközöket senki sem állította oly éles ellentétbe, mint ő Emilje által. – A nevelésnek a születéssel való kezdése, a gyermek környezetének a szemléleti önkéntesre való szervezése, – tapasztalás általi önképzés, a szeretet a gyermekek, s azoknak a játékban nyilatkozó szeretetreméltó hajlamaik iránt, a férfinak a férfiban, a gyermeknek a gyermekben, mindennek a maga helyén való vizsgálata: ezek azon nagy igazságok, melyeket Rousseau Emiljében lelkesedve predikál, s melyekért Göthe a nevelés természet-evangyéliomának nevezi.” (*Kiss*, 1872, 106.)

Molnár pedig szinte szó szerint megismétli Kiss egyes megállapításait: „Nagy hatással harczolt ő a felületes mindentudás ellen; a természettől elkésett nevelési

eszközöket senki sem állított oly ellentétbe a scholasticus tananyaggal és módszerrel, mint Rosseau az ő Emilje által.” (*Molnár*, 1884, 71.)

Látható, hogy ezek Rousseau olyan gondolatai, amelyek a 19. század végére jórészt általánossá és széles körben elfogadottá váltak. Az igazi különbség nem a felszínes jelenségekben, hanem a mélyebben húzódó világszemlélet eltéréseiben nyilvánult meg. Éppen ezért nem meglepő, hogy Rousseau-nak a nőnevelésre és a testi nevelésre vonatkozó elvei, melyek meglehetősen konzervatívak voltak, kedvező fogadtatásra találtak e szerzők körében.

Kiss Áron a következőket sorolja fel Rousseau legfőbb hibáiként: „Ő nem ismeri a gyermek valamire termettségét, mert különben tudná, hogy természettől fogva nem minden ember egyenlő. Az a természetes állapot is, melybe Emilt helyezi, nagyon mesterkél. Emil fejlődése sem természetes, mert a vezető nevelő mindég ott áll a színfalak mögött. (6) Továbbá Emil szellemi nevelését is majdnem erőszakkal hátráltatja.” (*Kiss*, 1872, 165.)

Erdődi a hibákat is pontokba szedve, így fogalmaz: „Tévedései röviden a következők: 1. a társadalmi állapotokat és műveltséget megromlottnak és így a nevelendőre veszélyesnek tartja; 2. a nevelő negatív magatartását elegendőnek véli s tekintélyt nem ismer; mindent a növendékkel akar felfedeztetni s megértetni s azért késlelteti az értelmi képzést; 4. a tudás anyagát csak hasznossági szempontokból határozza meg; 5. a kedélyi nevelést kevésbé becsüli és a vallásos nevelést is nemcsak késlelteti, de helytelen irányba is tereli.” (*Erdődi*, 1900, 56.)

Lubrich egyetértően idézi könyvében *Christian Beaumont* párizsi hercegérsek szavait, aki pásztorlevélben ítélte el az Émile-t és szerzőjét: „... arra vállalkozik, hogy világosságot és sötétséget, Krisztust és Bélialt (7) egyesítse. Ez a célja az Émile műnek. A tévely méhéből egy férfiú kelt elé, ki a bölcsletnek csak nyelvét beszéli, de ő maga nem bölcselő, sok ismerettel dicsekedő szellem, de amelyek őt nem világosították fel, hanem melyeknek segít

lyével ő másokat elhomályosított, kép-  
telenségekkel telt jellem, véleményeiben  
úgy, mint életében, mely erkölcsi egysze-  
rűséget gondolatgöggel, antik elvekért va-  
ló buzgólkodást újítási dühvel, homályos  
visszavonulást azon törekvéssel köt össze,  
hogy az egész világ ismerje. Megtámadja  
azon tudományokat, melyeket ő is művelt  
vala, szétdúlta azon evangéliom tanait,  
melynek főnségességét magasztala, lelke-  
sülve ecsetelte azon erényeket, melyeket  
olvasói lelkéből kitepe. Ő az emberiség ta-  
nítójául lépett föl, hogy megcsalja, nyilván-  
os szószólójául, hogy félrevezesse, a szá-  
zad jósaül, hogy azt végképp megrontsa.  
Az emberek egyenlőtlenségéről szóló mű-  
vében az embert állathoz alacsonítja;  
Helois-ban a fajtalansághoz mérget ad,  
mialatt azt kárhoztatni látszik; Emilben  
hatalmába keríti az ember első életszakát,  
hogy a vallástalanság országát fölépítse.”  
(Lubrich, 1876, 13.)

### Vissza a természethez

Rousseau egyik legfontosabb jelszava, s  
legmegtermékenyítőbb gondolata volt a  
természethez visszatérő nevelés eszméje.  
Ezzel kapcsolatban érdekes véleménykül-  
önbségek vannak az egyes szerzők között.

„Minden úgy jó, a mint az a Teremtő ke-  
zéből kikerül, de minden elfajul az ember  
keze alatt” (8) idézi Rousseau-t Erdődi,  
majd így folytatja: „Rousseau az emberi  
társadalmat oly annyira megromlottnak  
tartotta, hogy csak a természetes ős-álla-  
pothoz való visszatérésben látta az egye-  
düllyi mentő eszközt.” (Erdődi, 1900, 54.)  
Molnár László hozzáteszi: „Minthogy a  
kor műveltsége (Franciaország a 18. szá-  
zadban) megromlott, térjünk vissza a ter-  
mészethez. Neveljük a gyermeket termé-  
szetszerűen, eredeti tehetségei, szükségle-  
tei és hajlamai, ne pedig az uralkodó divat  
szerint.” (Molnár, 1884, 70.) Habár a két  
szerző nem bocsátkozott az idézeteknél  
mélyebb elemzésbe, a két rövid részlet  
nagyjából jól mutatja, hogy a visszatérés a  
természethez végső soron a civilizáció  
romlottságától, káros hatásaitól való meg-  
szabadulást jelenti.

Dölle Ödön azonban másképpen érté-  
kelte ezt az elvet. Így ír: „Rousseau-nak ép-  
pen alapelve egyoldalú, mit csak azzal le-  
hetne némileg indokolni, ha meggondol-  
juk, hogy a szerző szeméi előtt lebegett a  
romlott világ elfajult állapota. Hogy ezen  
alaposan segítsen, túlzásig ment. Ezen  
alapelv: az embernek a természethez kell  
visszatérni (...) De Rousseau ezen tételt  
fölületesen és hevesen felkapván azt egé-  
szen külsőleg, érzékiileg itélte meg, és a  
természetet a valódi művelődéssel [sic]  
hozta ellenkezésbe. ... Munkájában továb-  
bá vallja, az «ember a természet szülemé-  
nye»; és a műveletlen ember ősállapotát  
mint ártatlanságteljes, békeszerető, nemes  
érzülettel bíró törzsembert megénekelvén,  
ismét vissza akará vezetni az emberiséget  
eredeti állapotához. Azon mesés őskor  
azonban üres álom, a történet iránti vétség,  
mert a hány ősnépet Ausztráliában és  
Amerikában ismerni tanultunk, azok mind  
durva, erőszakos emberek, sőt emberevők-  
nek is látszanak lenni, kiknél a véres ököl-  
jog dívik, kik erős testtel ugyan, de annál  
gyöngébb szellemmel bírnak, kik folyto-  
nos viszályban élve, a szabadságot csak az  
erősebbek önkényében, a gyöngébbek rab-  
szolgaságában túrik. Ezen iszonyatos éré-  
nyek nagyon távol állanak azon boldog ős-  
kortól, melyet a rajongó Rousseau olyan  
kecsegtetően rajzolni tud.” (Dölle, 1871,  
113–114.) Az utolsó sorral Dölle tulajdon-  
képpen saját bírálatát is belefoglalta mon-  
danivalójába, mert szavai Rousseau termé-  
szethez való viszonyának teljes félreérté-  
sén alapulnak.

Ez az értékelés azonban nem szokatlan,  
elég csak Voltaire-nek a Lubrich által is  
idézett véleményére utalnunk: „Senki sem  
használt még annyi szellemet, hogy ben-  
nünket bestiákká tegyen. Ha könyvét olva-  
som, kedvem kerekedik négykézláb járni.”  
(Lubrich, 1876, 33.)

Erdődi János a kérdést más oldalról kö-  
zelítvén meg, Rousseau hibájául rója fel,  
hogy „a társadalmi állapotokat és művelt-  
séget megromlottnak és így a nevelendőre  
veszélyesnek tartja.” (Erdődi, 1900, 56.)  
Ez a mondat véleményem szerint nagyon  
fontos, mivel kimondatlanul magában fog-

lalja a századvég vitáit a civilizáció hasznáról és káráról. Ha ugyanis Rousseau civilizáció-bírálatát nem jogos és a kultúra nem rontja meg a gyermeket, akkor elméletének egy fontos alappillére dől ki, s nincs is szükség arra a nevelési rendszerre, amelyet ő kidolgozott.

Rousseau hatásáról már az erényei között is esett szó, amikor a skolasztikus tananyag és tanítási módszerek elleni hatásos fellépését említették. Ugyanakkor természetesen nem felejtették el hozzátenni, hogy hatása elsősorban mégis negatív volt. Molnár ezt írja: „A félművelt tömeg rajongva fogadta munkáját és a szerint kezdé Franciaországban nevelni gyermekeit; de a mélyebb belátásúak

nagyon megválogatják, mit lehet utánzásra méltatni a szenvedélyes idealista neveléstanából.” (Molnár, 1884, 71.) (9)

Dölle Ödön pedig, nem túl hízelgő stílusban írt jellemzésében – melyben például így fogalmaz: „Rousseau «Emil»-je egy érzelmeikkel eltelte szívnek ömledéseinél nem egyéb...” (Dölle, 1871, 113.) – egyetlen pozitív vonást talál a munkásságában:

„Rousseauban Pestalozzi előharcosát látjuk, s ez voltaképpen valódi és egyedüli pedagógiai becse. (Dölle, 1871, 120.)

### A bírálatok okai

A Rousseau-t ért bírálatok személyes indokain túlmutató, közös jellemzők közül egyet emelek ki. Már a felületes olvasás során is kiderül, hogy ezek a könyvek nem önálló alkotások. Sok a hasonló vagy teljesen azonos szöveg, ami arra utal, hogy ezek a munkák közös gyökerekre vezethetők vissza. Mivel az egyezések nem mutattak

egy irányba, valószínűleg nem egy, hanem több közös eredetűt kell keresnünk. A szerzők elsősorban német monográfiákat használtak, s ahogy azt Kiss Áron megfogalmazta, ha könyvének „külföldi nevelésügyre vonatkozó részét németre lefordítanák, Schmidt s az ő művének átdolgozói, Lange, Böhm (10) s mások bizonyára a magukéra ösmernének benne.” (Kiss, 1872, I.)

A magyar neveléstörténet-írás történetének érdekes és fontos jellegzetességére hívja fel itt a figyelmet Kiss Áron. Mint az egész magyar neveléstudomány, úgy a neveléstörténet-írás is elsősorban német hatások alatt fejlődött. Amikor a szerzők neveléstörténetet írtak, elsősorban az oktatásban felmerülő

igények kielégítésére, akkor nem kellett nekik önálló forráskutatásokat végezniük, hanem a már akár több évtizede is létező német nyelvű monográfiák alapján írhatták meg munkáik nemzetközi fejeteit.

A szerzők bemutatásánál a pedagógia-történeti szempontból legjellemzőbb foglalkozásukra utaltam. Ebből kitűnik, hogy ötük közül négyen egyházi tanítóképezdék igazgatói

voltak, s Lubrich munkássága is erőteljesen a katolicizmus hatása alatt állt. Ez is egy adalék lehet ahhoz, hogy a deista Rousseau elképzeléseit miért vetették el, s miért tudtak azonosulni a német neveléstörténet-írás Rousseau-kritikus vonulatával.

A kutatás egyik fontos további feladata lesz, amennyiben ez a fennmaradt források tükrében lehetséges, kimutatni, mely szerzők és mely neveléstörténet-könyvek fejtették ki konkrét hatást a magyar neveléstörténet-írás fejlődésére, s azon belül is a tankönyvekben megtalálható negatív Rousseau-kép megjelenésére.

*Rousseau hatásáról már az erényei között is esett szó, amikor a skolasztikus tananyag és tanítási módszerek elleni hatásos fellépését említették. Ugyanakkor természetesen nem felejtették el hozzátenni, hogy hatása elsősorban mégis negatív volt. Molnár ezt írja: „A félművelt tömeg rajongva fogadta munkáját és a szerint kezdé*

*Franciaországban nevelni gyermekeit; de a mélyebb belátásúak nagyon megválogatják, mit lehet utánzásra méltatni a szenvedélyes idealista neveléstanából.”*

## Jegyzet

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

(2) Érdekes, hogy Lubrich nem a magyarosított formát használta, hanem az eredetit, holott a kor szokásának megfelelően a legtöbb nevet ő is magyaros alakban írta.

(3) Kiss Áron is majdnem szó szerint így fogalmaz. lásd Kiss, 1872. 101.

(4) Ez a nézet máig továbbél, s részét képezi egyfajta „naiv neveléstörténetnek”.

(5) Karl von Raumer (1783–1865): német földrajztudós és pedagógus. Négykötetes *Geschichte der Pädagogik* című monográfiája az egyik legismertebb neveléstörténeti kézikönyv volt a 19. században.

(6) Ez a kritika – anélkül, hogy erőltetett párhuzamot szeretnék vonni –, nagyon hasonlatos ahhoz, amit később a „fekete pedagógia” képviselői fogalmaztak meg Rousseau ellen.

(7) Héber eredetű szó, lázadót, gonoszt, gonosz szellemet jelent. A Vulgatába néhány helyen már mint személynév kerül át és terjed el, innen ered, hogy a sátán szinonimájaként, a sötétség hercegének nevéként vagy éppen a pokol egyik démonának megnevezéseként használják.

(8) Ez az idézet, habár eltérő fordításokban, minden könyvben szerepel.

(9) Ez a gondolat párhuzamot mutat az elemzések során felbukkanó nézettel, miszerint az Emil egy csábító stílusban megírt munka, melyet nagyon kritikusán kell olvasni és felhasználni. Raumernél is megtalálható ez a felvetés: „Az általam nyújtott kivonatos ismertetés érthetővé teszi, hogy miért neveztem az *Emil*...-t egy tanulságos és egyúttal csábító könyvnek. Tévtutakra csábít Rousseau, amennyiben az igazságot hazugsággal, a jótékonyt a reménytelennel mesterségesen elegyíti úgy, hogy csak egy lankadat-

lanul figyelmes, kritikus olvasó tudja a jót a rossztól megkülönböztetni” („Der von mir gegebene Auszug wird es rechtfertigen, dass ich den Emil ein eben so lehrreiches als verführerisches Werk genannt habe. ... Verführerisch wird Rousseau, indem er Wahrheit und Lüge, Heilsames und Heilloses aufs künstlich vermischet, so dass nur ein unausgesetzt wachsamer, kritischer Leser das Gute von Bösen scheidet...”) (Raumer, 1872. 212.)

(10) Karl Schmidt, német pedagógus, akinek neveléstörténeti munkái számos kiadást és átdolgozást értek meg. A Kiss Áron által is említett, Richard Lange-féle átdolgozás 1867-ben jelent meg Göttingenben. A tanulmányban idézett szerzők közül, Kiss Áron mellett, Lubrich Ágost és Dölle Ödön is egyértelműen forrásaikként jelölik meg *Geschichte der Pädagogik* c. munkáját, ami arra utal, hogy neki is jelentős szerepe lehetett a hazai Rousseau-recepció meglehetősen elutasító álláspontjának formálásában.

## Irodalom

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

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

Kiss Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve, különös tekintettel Magyarországra*. Rosenberg, Pest.  
Lubrich Ágost (1876): *A nevelés történelme*. II. rész. A keresztény vagy humanus nevelés korszaka. II. könyv. A ker. nevelés történelme a XVIII. és XIX. században. Hunyadi Mátyás Intézet, Budapest.  
Molnár László (1884): *A nevelés történelme*. Lauffer Vilmos, Budapest.

Raumer, Karl von (1872): *Geschichte der Pädagogik*. Zweiter Teil, Vierte Auflage, Gütersloh.

**Nóvik Attila**

*Neveléstudományi Tanszék, BTK, SZTE*

## Tipográfiai analfabétizmus

*A szövegszerkesztőkkel megérkeztünk a tipográfiai analfabétizmus korába. Manapság sokan figyelmeztetnek a funkcionális analfabétizmus elterjedésére, melynek kevésbé hangsúlyozott része a szövegszerkesztők megjelenésének hatása.*

**M**iközben egyre kevesebben olvasunk, kevesebbet is írunk, legalábbis kézzel. Annál többet azonban géppel: e-maileket, feljegyzéseket, leveleket, blogokat, dolgozatokat, falragaszokat. A nyomtatott betűk rendkívül

könnyű előállításának egy korábban nem várt „mellékhatása” azonban rejtve marad. Azok, akik írnak-olvasnak és azok, akik ilyen-olyan okok miatt írni kénytelenek, a betűvetést ugyan ismerik, de a nyomtatott betűvel való bánásmód ismerete hiányzik

fegyvertárukából. Az általános műveltségnek ez is olyan eleme, amelyet nem a közoktatásból szerez meg az ember.

A tipográfia – a nyomtatott szöveg írásának és formázásának ismerete – szerves része a (helyes) írásnak. A befogadóhoz eljuttatandó üzenet hatékonysága is függ a tipográfia eszközeinek használatától. Itt két összefüggő dologról van szó: az írásjelek használatáról; a „tördelés”, „szövegformázás” megfelelő módszereinek használatáról. Nem állíthatom, hogy ezeket nem tanítják az iskolában – alapjai benne vannak

a középiskolai szövegszerkesztés tanácskönyvekben. Bár nem jó, de nem is tragédia, hogy – a tankönyvi példákból láthatóan – nem tipográfusoknak a tanácskönyveknek a szerzője. A nagyobb baj, hogy a diákok ennek ellenére úgy kerülnek ki az iskolákból, hogy – a 21. századi értelemben – nem tudnak írni. Azaz úgy, ahogy a gyakorlatban a legtöbbet írnak: számítógépen. Tudhatnak írni kézzel – mert a kézírás tanulásakor megtanulják a kézírásos írásjelek és a kézírásos írás technikáinak alapjait –, ismerhetik a szövegszerkesztő használatát, ujjuk gyorsan rátalálhat a keresett jelre – ha ismerős géphez ülnek –, de nem ismerik a tipográfia elemeit. 15 évvel ezelőtt ez nem volt baj, mert azok, akik nyomtatott szöveget állítottak elő – nyomdai szedők, korrektorok – mind tanultak tipográfiát: ez volt a szakmájuk. Úgy tűnik, hogy ezek az ismeretek kellő – azaz írástudói – mélységgel továbbra is csak nekik vannak meg, de a tipográfia elemeit mégiscsak alkalmazzák mindazok, akik billentyűzetet ragadva

nyomtatott betűket írnak. Az írásjelek helyes használatának éppolyan evidenciának kellene lennie, mint a helyesírásnak. A nyomtatott szöveg szerves része. Dehát furcsa is lenne, ha a boltban csak tervező-szerkesztői szakvizsgánk bemutatása után vihethénk haza nyomtatónkat (lehet hogy csak képeket nyomtatok rajta).

### Írásjelek használata

Az írásjelek használatának tipográfiai szabályai épp olyanok, mint a helyesírási

*Az írásjelek használatának tipográfiai jellemzőit a nyelvoktatáskor is tanítani kellene. Hiába tud ugyanis valaki tökéletesen beszélni vagy akár helyesen írni egy idegen nyelven, ha az írásjelek használata egyből elárulja idegenségét: a tipográfiai „akcentus” azonban nem színező elem, hanem hiba. Márpedig a gondolatjel, idézőjel, szóköz használatában jelentős különbségek vannak a különféle nyelvek között. A magyar szabályok nem alkalmazandók például angol szövegre és fordítva (még a brit és amerikai használat között is különbség van). Az írásjelekhez kapcsolódó szóköz használata a franciában, spanyolban egészen más, mint a magyarban. Ebbéli tudásunk már az első levelünkben is kiderül.*

szabályok: a Magyar Tudományos Akadémia döntéseinek és a hagyományok eredményei. Nem lehet „rájönni”, éppúgy, mint számos szó helyesírására sem. Következésképp: meg kell tanulni. A helyes használatához pedig sokszor „magasabb szintű” szövegszerkesztő-kezelési ismeret szükséges: nem minden jel érhető el a billentyűzetről, nem mindig, hogy hogyan készül a bekezdés behúzása, vagy milyen jellel indul egy párbeszéd.

A kommunikáció szakos egyetemistákhoz kapcsolódó

tanítási tapasztalatom alapján lett világos számomra, hogy a középiskolából kikerülve az érettségizett diákok nem ismerik a nyomtatott betűk írásának szabályait. Nem is az a baj, hogy rosszul tanulták meg, hanem többségüknek eszükbe sem jutott, hogy ez a kérdés egyáltalán létezik. Holott ők valószínűleg a legérdeklődőbb írástudók (leendő újságírók) csoportjába tartoznak. Mi a helyzet a többiekkel? Az eredményt mind láthatjuk, ha megnézzük az

utcai falragaszokat, iskolai- (és egyetemi!) újságokat vagy a tanároknak a beadott házi dolgozatokat.

A szoftverek magyarításának hála, lassan túl vagyunk a kalapos ő-ű korszakán, de ez nem jelenti azt, hogy a Word automata javítóprogramja ne okozna további hibákat, karöltve annak használójával. (Az első feladat: megtanulni, hol kell kikapcsolni az „automatikus javítást”.)

Néhány gyakori példa az írásjelek használatából: bár majd mindenki ismeri kézírásban a magyar idézőjel-használatot, számítógépnél azt fogadják el, amit a gép épp felkínál. Az amerikai eredetű, két kézzel mutogatott „ezt idézőjelben mondom” metaidézőjel sem a magyar használatot követi. A kötőjel és a gondolatjel között is nehéz különbséget tenni, lévén, hogy kézírásban általában nincs is különbség. A szóköz helyes használata szintúgy gondot és sorkezdő írásjeleket okozhat.

De akár olyan gyakorlati problémákról is szó lehet, hogy például egy titkárnő milyen betűtípust használjon, hogy levele harmadik fénymásolata is még olvasható legyen?

A dőlt és félkövér (és a többi) kiemelési módszer vagy a bekezdés előtti behúzás helyes használata éppúgy elsajátítandó, mint egy szakember számára a szakma hivatkozási / bibliográfiai hagyománya.

Míndez nem sok – beépíthető a meglévő órákba. Az alapokat, az írásjelek helyes használatát gyakorlatilag egy óra alatt el lehet mondani, egy félév alatt rutinná tenni – de ez nem történik meg.

Az írásjelek használatának tipográfiai jellemzőit a nyelvoktatáskor is tanítani kellene. Hiába tud ugyanis valaki tökéletesen beszélni vagy akár helyesen írni egy idegen nyelven, ha az írásjelek használata egyből elárulja idegenségét: a tipográfiai „akcentus” azonban nem színező elem, hanem hiba. Márpedig a gondolatjel, idézőjel, szóköz használatában jelentős különbségek vannak a különféle nyelvek között. A magyar szabályok nem alkalmazandók például angol szövegre és fordítva (még a brit és amerikai használat között is különbség van). Az írásjelekhez kapcsolódó szóköz használata a franciában, spanyolban

egészen más, mint a magyarban. Ebbéli tudásunk már az első levelünkől is kiderül. (A magyar használattal egyedül a lengyel egyezik meg.)

Az interneten felnövekvő generáció még „veszélyeztetettebb”: az internet kezdetektől továbbhagyományozódó tipográfiai korlátai miatt más szabályokat használnak a neten, mint nyomtatott szövegben (például az idézőjel, gondolatjel használata): aki csak ezzel találkozik, hiába ismeri a netes szokásokat, kinyomtatva ugyanez a szöveg már hibás lesz (az egyetemen találok ilyen példákkal). Mindenesetre ma már két párhuzamos tipográfiai „kánon” létezik: egy internetes és egy nyomtatott.

### A szövegformázás

A szövegformázás, tördelés is szakma – de ennek elemei már nem kőbe vésett szabályok. Hatékony, helyes használatuk felfedezhető önképzéssel is, de igazán jól csak a hagyományok és módszerek részletes tanulmányozása után tudjuk alkalmazni. A tördelés kicsit hasonló a festészethez: megfelelő munkával megtanulható egy szintig, de a tehetség és kreativitás nem hátrány. Csakhogy míg viszonylag kevesen festenek, rengetegen állítanak elő formázott szövegeket.

A szövegszerkesztő használatakor – vagy saját weboldal elkészítésekor – tucatszámú döntést hozunk, választunk a felkínált lehetőségek közül, de nem tudjuk megmagyarázni, miért ezt a betűtípust, kiemelési módszert, betűméretet, sortávolságot stb. választottuk. A választás „ösztönös”, ami – némi iróniával – meglepően sok esetben olvasható végeredménnyel jár. A szövegformázás „formanyelvének” ismerete nélkül az ebben kódolt üzenetet olvasni sem tudjuk (tudatosan), kezdve onnan, hogy hiába vannak kifejezetten a képernyőről történő olvasásra tervezett betűtípusok, ha nem ismerjük, ezért nem használjuk őket.

Az interneten, képernyőről olvasott szövegeken szocializálódott fiatalok azok, akik valószínűleg a legtöbbet írnak, formáznak nyomtatott (képernyő-) betűs szövegeket: weblapokat, blogokat írnak. És

mégis ők azok, akik legkevésbé ismerhetik meg azt a formanyelvet, melyet a „klasszikus” (nyomtatott) tipográfia használ. A „rendszerfontok” mellett 2–3 betűtípus uralja a képernyőkön megjelenő szövegeket. Vajon mit jelent a „betűtípus” fogalma egy olyan fiatalnak, aki szinte csak ilyen, 15–20 képpontból álló betűket olvas? Ezek a szövegek általában „nem” vagy automatikusan (már-már véletlenszerűen) formázottak. Az „előre formázott” blog- és prezentációsablonok pedig még károsabbak, mert egyrészt vizuális homogénizációt eredményeznek, másrészt nullára csökkentik használojuk tipográfiai kreativitását. Ezáltal még gondolkoznia sem kell a felhasználónak a betűk formázásán – azaz a farok csóválja a kutyát.

### A megoldás

Nem meglepő: az oktatás. Jelenleg ha oktatják, nem nyelvtan, hanem számítástechnika órán találkozik tipográfiával a középiskolás diák, ami akár természetes is lehet, hiszen akkor kerül elő a probléma, amikor a gép előtt ül az ember. Azonban talán mégis a magyartanárnak is feladata lenne, hogy ezeket az ismereteket rögtön akkor megtanítsa a diákjainak, amikor azok az első (otthon) nyomtatott dolgozataikat adják (vagy adnák) be (akár már az 5. osztály környékén) – és folyamatosan, a „fogalmazás-helyesírás-külsőalak” hármashoz (legalábbis én még így tanultam) hasonlóan, minden egyes nyomtatásban beadott anyag esetén a tipográfiai elemek helyes alkalmazását is értékelje. A magyartanár, a számítástechnika tanárral együttműködve (sőt a törde-

lésben akár a rajztanár bevonásával) tudná tanítani a tipográfia alapjait. A szövegformázás lehet ízlés dolga, de az írásjelek használata nem. Ehhez olyan tankönyvek kellene, melyekből a tanár maga is megtanulhatja ezt az ismeretanyagot, azaz szinte az alapokról – a tanárképzéstől – kell belevinni az oktatási rendszerbe ezt az ismeret, mely az írásoktatással ma már egy szinten említendő. (Első közelítésben kiváló nyersanyagnak használható az Iskolkultúra formai követelményeit bemutató írás; *Iskolkultúra*, 2001, 12.)

Bár a tudatos tipográfiahasználatot is

annak megkezdésekor kell(ene) megtanulni, ennek részletesebb megtanítása már – a realitásokat nézve – ma túlmutat az alapképzés lehetőségein.

Ha nem épül be az alapoktatásba, a nyomtatott írás ismerete továbbra is megmarad azon a szinten, amikor csak a beavatók – tördelők, korrektorok, lapszerkesztők, írók, újságírók – ismerik ezeket az alapvető szabályokat, mások – csak a pusztá betűket. A többi ízlés dolga.

Ezzel gyakorlatilag visszalépés történik, hiszen kézírás-

ban sokkal inkább „ura volt” saját szövegének az ember, mint a nyomtatott betűk esetén, melynek „használati útmutatóját” nem ismeri.

És mielőtt nagyon megelégednénk saját tudásunkkal, próbáljunk meg diktálás alapján egy regényből egy párbeszédet helyes írásjelhasználattal leírni: lesz még tanulnivalónk.

**Hargitai Henrik**  
Művészetelméleti és  
Médiakutatási Intézet, BTK, ELTE

*A szövegszerkesztő használatakor – vagy saját weboldal elkészítésekor – tucatnyi döntést hozunk, választunk a felkínált lehetőségek közül, de nem tudjuk megmagyarázni, miért ezt a betűtípust, kiemelési módszert, betűméretet, sortávolságot stb. választottuk. A választás „öszönös”, ami – némi iróniával – meglepően sok esetben olvasható végeredménnyel jár. A szövegformázás „formanyelvének” ismerete nélkül az ebben kódolt üzenetet olvasni sem tudjuk (tudatosan), kezdve onnan, hogy hiába vannak kifejezetten a képernyőről történő olvasásra tervezett betűtípusok, ha nem ismerjük, ezért nem használjuk őket.*

## Tankönyvanalízisek

*A tankönyvanalízis lényege, hogy a tankönyvek jellemzéséhez, összehasonlításához és értékeléséhez kvantitatív méréseket használ. Az elmúlt évtizedek ilyen jellegű kutatásai során sikerült olyan mérési módszereket kidolgozni, amelyek a tankönyv szinte minden lényeges minőségi összetevőjét képesek jól megragadni.*

Egy nemrég megjelent összefoglaló munkában *Jaan Mikk* észt kutató három típusba sorolta a tankönyvértékelés (textbook evaluation) módszereit: szakértői véleményezés (respondent opinions), kísérleti vizsgálat (experimental investigation), a gyakorlati kipróbálás eredményeinek mérése és értékelése, végül a tankönyvanalízis (analysis of textbooks). (*Mikk*, 2000, 25.) A tankönyvanalízis fejlődésében egyre nagyobb szerepet játszik a számítógép alkalmazása is. Speciális szoftverek készültek például a szövegjellemzők automatikus méréséhez, elemzéséhez és értékeléséhez.

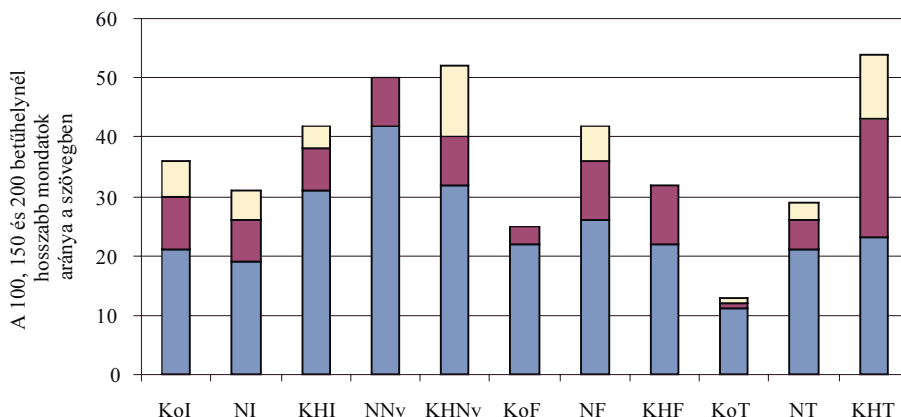
A tankönyvanalízis különös értékét az adja, hogy a szakértői véleményezéshez képest objektívebb eredményt hoz, ugyanakkor elvégzése nem annyira körülményes és drága, mint a gyakorlati kipróbálásé. Ráadásul a korábbi tanulói kísérleteken alapuló vizsgálatok eredményeire támaszkodva tankönyvanalízissel is megállapítható egy-egy tankönyvről, hogy például az érthetőség, tanulhatóság, érdekesség tekintetében megfelelő feltételek nyújt-e a diákoknak.

E tankönyvértékelési módszerek együttes létjogosultságát az adja meg, hogy megosztva a feladatokat egymással képesek választ adni a tankönyvek minőségével kapcsolatban felvetődő összes fontos kérdésre. Vannak tendenciák arra nézve, hogy melyik módszer, milyen minőségi összetevő vizsgálatokor kap leginkább szerepet. (*1. ábra*) A konkrét vizsgálatok elvégzésekor azonban a kutatást vezető döntése alapján ettől eltérő megoldások is lehetségesek. A vizsgálati módszerek folyamatos fejlődése révén, például az okfejtési analízis (argumentation analysis) alkalmazásával, a tankönyvanalízis egyre fontosabb szerepet kap a strukturáltság értékelésében is. (*Ahlberg*, 1991 121–126.)

Az „analysis of textbooks” kifejezés fordítható lenne tankönyvek elemzéseként vagy tankönyvelemzésként is, én azonban nem ezt a megoldást választottam. Joggal vetődik fel a kérdés, hogy van-e értelme szaporítani a magyar nyelvű szak kifejezéseket a tankönyvanalízissel? Érdemes-e szétválasztani a tankönyvelemzés és a tankönyvanalízis fogalmát a magyar szakiro-

Minőségi jellemzők	Szakértői véleményezés	Kísérleti vizsgálat	Tankönyvanalízis
Életszerűség	++	+	
Tudományos pontosság	++		
Olvashatóság	+	++	++
Érdekesség	++	+	+
Fokozatosság	+		+
Strukturáltság	++		+
Illusztráltság	++		+
Problémafelvetés	+	+	
Gondolkodásra készítés	+	+	
Tanulásiirányítás	+	+	+
Önellenzési eszközök	+	+	+
Személyesség	+		+

1. ábra. *Jaan Mikk* áttekintése arról, hogy a tankönyvértékelési módszerek jellemzően mely minőségi összetevőt vizsgálják.



2. ábra. A magyar szakiskolai irodalom, nyelvtan, földrajz és történelem tankönyvekben található mondatok hosszának összehasonlítása

dalomban? Szerintem igen, mivel így világosan el lehet különíteni egymástól a szakértői tudásra, tapasztalatra támaszkodó és a kvantitatív méréseken alapuló tankönyvértékeléseket. A megkülönböztetés azért lenne fontos, mert e két értékelési módszer között alapvető különbségek vannak. Az egyik legfontosabb eltérés a szakértői tudáson alapuló értékelés és a tankönyvanalízis között, hogy az utóbbi objektív adatok alapján von le következtetéseket a tankönyv megfelelőségéről vagy nem megfelelőségéről.

A tankönyvanalízis lényege, hogy előre meghatározott szigorú mérési szabályok szerint kvantitatív adatokat gyűjtünk a tankönyv különböző jellemzőiről (például a tartalomról, szövegezésről, az illusztrációkról és a feladatokról), pontosabban szólva e jellemzők lehetséges indikátorairól (például a mondatok hosszúságáról, a szakszavak sűrűségéről, a különböző pedagógiai funkciót betöltő ábrák és feladatok közötti arányokról). Az indikátorok kiválasztásával és kvantitatív mérésével megpróbáljuk konkrét szinten megragadni a tankönyvek használhatóságának problémáját. Nehéz dolog ugyanis általánosságban véleményt nyilvánítani arról, hogy egy tankönyv kellően motivál-e vagy sem. Tudjuk viszont, hogy az illusztrációk sűrűsége és változatossága szerepet játszik ebben. Így az erre vonatkozó adatok gyűjtése és összehasonlítása segíthet a motivációs hatás megítélésében.

Sokszor folyik vita arról is, hogy a tankönyvek nyelvezete nehezen érthető a tanulók számára. Egy tankönyv érthetőségét azonban úgy általában nehéz mérni és megítélni. Tudjuk viszont, hogy a hosszú mondatok és a szakszavak sűrű előfordulása nehezíti az olvasásértést. A tankönyvek ezen tulajdonságait mint indikátorokat már le tudjuk pontosan mérni. Így objektív adatok segítenek abban, hogy két tankönyv közül eldönthessük, melyik megértése lehet könnyebb a tanulók számára. A fent elmondottak alapján világosan látszik, hogy a tankönyvanalízis három szakaszból álló értékelési módszer: célmeghatározás; a mérés tárgyának és végrehajtásának megtervezése; a mérési adatok összesítése, elemzése és értékelése. Először el kell döntenünk, hogy a tankönyv használhatósága szempontjából mely tankönyvi jellemzőt vagy jellemzőket kívánjuk értékelni. Utána meg kell terveznünk, hogy az adott tankönyvi jellemzők értékeléséhez milyen indikátorokat rendelünk és milyen szabályok betartásával fogjuk ezeket lemérni. A mérések elvégzése után az adatokat jól áttekinthető és összehasonlítható formába rendezzük (2. ábra), s ezek felhasználásával elemzést és értékelést készítünk.

A tankönyvanalízis azonban nemcsak a tankönyvértékelésben, hanem a tankönyvkutatásban is fontos szerepet játszik. Hogy mi a különbség a tankönyvértékelés és -kutatás között, s e különbségek ellenére a

tankönyvanalízis miként alkalmazható mind a két területen eredményesen a következőkben igyekszem tisztázni.

### Hol helyezkedik el a tankönyvanalízis a tankönyvkutatások rendszerében?

A tankönyvkutatások nemzetközi és hazai szakirodalma is küszködik a terminológiai sokféleség és esetlegesség problémájával. A tankönyvvel kapcsolatban végzett vizsgálatoknak sokféle elnevezése alakult ki a különböző nyelvetterületeken. Az újabb és újabb elnevezések megjelenése, s néhány régebbi eltűnése összefüggött a vizsgálatok céljának és módszereinek történeti átalakulásával. *Dárdai Agnes* a könnyebb átláthatóság kedvéért összefoglaló táblázatot készített (*1. táblázat*) az általa talált idegen nyelvű kifejezésekből és az azoknak megfeleltethető magyar elnevezésekből. Kurzív jelölte meg azokat, amelyeket a közelmúlt publikációiban is megtalált. (*Dárdai*, 2002, 23.)

A 2002-ben készült táblázat tanúsága szerint a tankönyvanalízis kifejezés nem jelent meg a magyar szakirodalomban. Az előbbieknél ismertetett megfontolások miatt az általam készített tanulmányok azonban már következetesen ezt a fogalmat használták a kvantitatív méréseken alapuló tankönyvértékelések ismertetésekor. (*Kojanitz*, 2005, 2004, 2003)

A másik dolog, ami feltűnő, hogy a táblázatban nem találjuk meg a textbook evaluation vagyis a tankönyvértékelés kifejezést sem, pedig ez nagyon gyakran előfordul a tankönyvekről szóló angol nyelvű

irodalomban. A tankönyvelemzés és a tankönyvanalízis megkülönböztetéséhez hasonlóan hasznos lenne, ha a tankönyvértékelés és a tankönyvkutatás fogalma is világosan elkülönülne egymástól a hazai tudományos szakirodalomban. Már csak azért is, mert ez utóbbi fogalompár egymástól való megkülönböztetése jellemző a nemzetközi szakirodalomra.

Mi a különbség a textbook evaluation és a textbook research között? A tankönyvértékelés (textbook evaluation) egy adott tankönyv megfelelőségét (appropriateness), a tankönyvkutatás (textbook research) viszont a hatékonyságot (effectiveness) vizsgálja.

A tankönyvértékelés során a szakértő a tankönyvet azokkal a célokkal és funkciókkal hasonlítja össze, amelyek megvalósítására a tankönyv készült. A tankönyv minőségét azon méri le, hogy az milyen mértékben felel meg ezeknek a céloknak és funkcióknak. Az ilyen típusú értékeléseknek gyakran egy-egy tanterv, illetve curriculum a viszonyítási pontja. Nagyon igényes példa erre a Project 2061 curriculumhoz kapcsolódó tankönyvértékelési program. A Project 2061 egy hosszú távú oktatási reformprogram a természettudományi, a matematikai és a technológiai oktatás megújítására az Egyesült Államokban. Miután elkészült a program célkitűzéseinek megfelelő új curriculum, több éves szakmai előkészítő munkával kidolgoztak egy tankönyvértékelési programot annak ellenőrzésére, hogy a jelenleg forgalomban lévő amerikai természettudományi, matematikai és technológiai tankönyvsorozatok mi-

1. táblázat. A tankönyv-kutatásokban megjelenő idegen nyelvű elnevezések

Angol	Német	Francia	Magyar
	Schulbucharbeit		Tankönyvvizsgálat
School textbook revision	Schulbuchrevision	Révision des manuels scolaires	Tankönyvrevízió Tankönyvgezgetés
	Schulbuch-verbesserung	Amélioration des manuels scolaires	Tankönyvjavítás, Tankönyvkritika, Tankönyvbírálat
	Schulbuchvergleich	Étude comparée des manuels scolaires	Összehasonlító tankönyvelemzés
Textbook research	Schulbuchforschung	Recherches sur les manuels scolaires	Tankönyvkutatás
Textbook analysis	Schulbuchanalyse	Analyse des manuels scolaires	Tankönyvelemzés



3. ábra. A Project 2061-hez kapcsolódó tankönyvértékelés (földrajz) eredménye

lyen mértékben felelnek meg az új curriculum igényeinek. E tankönyvértékelés szempontrendszere a curriculum tartalmi prioritásait és a program pedagógiai koncepcióját tükrözte. Vagyis nem azt mérte le, hogy melyik a legjobb tankönyv a vizsgált közül, hanem azt, hogy melyik feleltethető meg leginkább a Projekt 2061 program célkitűzéseinek. A részletesen kidolgozott szempontokhoz egy szigorú szabályok szerint történő értékelési rendszer is kapcsolódott. Minden tankönyvet két szakember vizsgált és értékelt az előre meghatározott szempontok és pontozási rendszer szerint. Az értékelési eszközök alkalmazására külön programok keretében készítették fel a szakértőket. A vizsgálat befejezésekor nemcsak a tankönyvértékelés eredményeit (3. ábra), hanem az egész értékelési folyamatot is részletesen bemutatták és minden-

ki számára elérhetővé tették az Interneten (Project 2061 Textbook Evaluations). A pedagógusok ezen információk segítségével a Project 2061 egész filozófiáját, tanítási és tanulási stratégiáját is könnyen megérthetik. Ez a példa jól mutatja, hogy a szakmailag igényes és átfogó tankönyvértékelés egy-egy új curriculum gyakorlati bevezetésének is milyen fontos és hatékony eszközzé válhat.

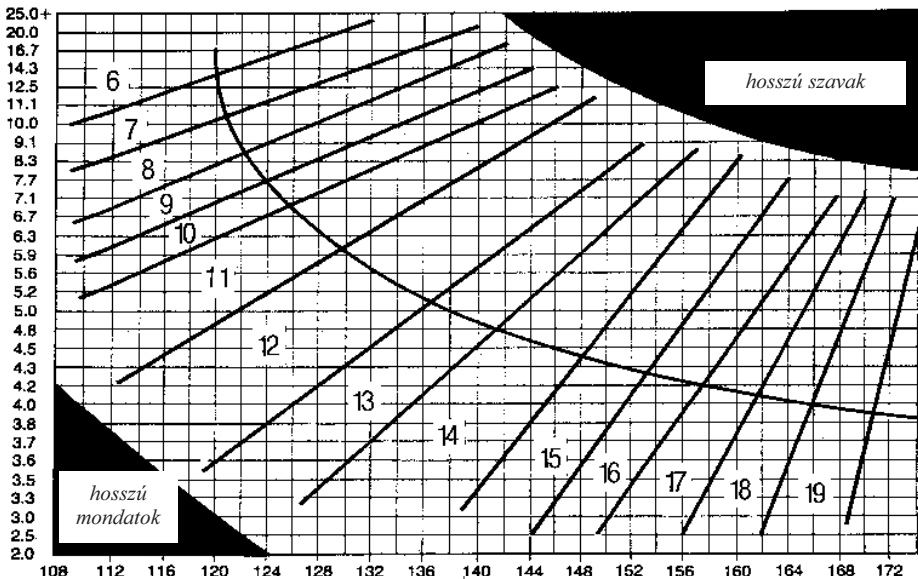
Nemcsak egy tanterv, hanem a tankönyvet használó tanulók képességei szempontjából is vizsgálhatjuk a tankönyvek megfelelőségét. Leginkább a tanulók olvasásértési képességét és a tankönyvek szövegezésének nehézségi fokát szokták összevetni. Ezek a tankönyvértékelések gyakran korábban elvégzett tankönyvkutatásokon: tanulói teljesítményméréseken és hatásvizsgálatokon alapulnak. Ez a fajta értékelés

gyakran tankönyvanalízist is alkalmaz. Az értékelés során mért értékeket összehasonlíthatják a korábbi kutatások alapján meghatározott határértékekkel. Ilyen esetekben nagyon fontos, hogy az értékeléshez használt mérések és számítások algoritmusai szigorúan megegyezzen a határértékek meghatározásához használtakéval. Nagy-Britanniában többféle szöveganalízist is széles körben használnak a pedagógusok annak megállapítására, hogy az általuk használt tankönyvek szövegezése megfelel-e a tankönyvet használó tanulók olvasásértési szintjének. (Keith, 1998) Az egyik legismertebb ezek közül az Edward Fry által kifejlesztett Fry Graph. (Fry, 1977) Ennek esetében a tankönyvből véletlenszerűen kiválasztott 100 szó hosszúságú szövegrészek átlagos mondat- és szótagszámát kell a tankönyvértékelést végző pedagógusnak kiszámítani. E két adatot aztán értelmezni tudja a Fry Graph (4. ábra) segítségével. Az y és az x tengelyen lévő adat metszéspontja jelöli ki a vizsgált szöveg nehézségi fokát. Az tekinthető ideális állapotnak, ha ez a pont a tanulók életkorának megfelelő tartományban és az ábra közepén húzott görbéhez minél közelebb esik. Természetesen tudjuk, hogy éppen az olva-

sásértési képességek tekintetében milyen óriási különbségek tapasztalhatók az ugyanolyan korú diákok között is. (Selander, 1995, 12; Mikk, 1999, 70–71.) Az előbb bemutatotthoz hasonló önellenőrzéssel azonban meg lehet állapítani, hogy a vizsgált tankönyv várhatóan a tanulók többsége számára érthető lesz-e vagy sem.

Az utóbbi példa átvezet minket a tankönyvértékelés területéről a tankönyvkutatás területére. A tankönyvértékelés és a tankönyvkutatás közötti különbség könnyen érzékelhető a Fry Graph esetében. A Fry Graph használata tankönyvértékelés (textbook evaluation), a Fry Graph kidolgozása tankönyvkutatás (textbook research) volt.

A tankönyvkutatás a hatékonyságot (effectiveness) vizsgálja. Annak feltárására törekszik, hogy a tankönyv milyen módon hat, milyen mértékben és milyen irányban befolyásolja a tanulók tanulási folyamatát, teljesítményét és tudását. A gyakorlat leginkább arra a kérdésre vár minél konkrétabb válaszokat a tankönyvkutatástól, hogy a tankönyvek mely sajátosságai hatnak leginkább a tanulás eredményességére, illetve, hogy melyek azok a tankönyvi hibák, amelyek bizonyítható módon lerontják a tanítás és tanulás hatásfokát.



4. ábra. A szöveg komplikáltsága és a tanulók olvasásértési szintje közötti összhang ellenőrzését szolgáló Fry Graph

Szövegjellemző		Átlagérték	Standard eltérés	Korreláció a kitöltetlen válaszro- vatok százalék- arányával
No.	Megnevezés			
5.	Mondathosszság szóban	15,20	4,90	,42
6.	Mondathosszság betűhelyben	120,00	44,00	,47
9.	Önálló mondat-hosszság betűhelyben	101,00	38,00	,55
13.	Szó hosszúság betűben	6,66	0,60	,44
16.	Szenvedő szerkezetű szavak százalékaránya	3,20	3,30	-,30
17.	Elvont toldalékú főnevek százalékaránya	18,30	11,30	,41
19.	A konkrét főnevek százalékaránya	28,90	16,40	-,41
22.	Az elvontság előfordulása a szöveg főneveiben	2,13	0,49	,53
28.	A távoli szerkezetekben előforduló szavak százalékaránya	14,60	2,70	,33
115.	Az idegen szavak szótárában megtalálható szavak százalékaránya	11,70	6,30	,51
122.	A 10 betűs vagy annál hossza bb szavak százalékaránya	19,10	7,10	,49
124.	A 12 betűs vagy annál hosszabb szavak százalékaránya	9,10	4,10	,52

5. ábra. Korreláció koefficiensek a cloze teszt eredményei és a természettudományi szövegek jellemzői között

Lehet-e bizonyítható módon javítani a 15–17 éveseknek szóló természettudományi tankönyvek hatékonyságát a szövegek átírásával? És szakemberek erre a kérdésre keresték a választ az 1970-es években. A kutatás első részeként azt tárták fel, hogy mik azok a szövegtulajdonságok, amik a leginkább befolyásolják a tanulók teljesítményét. A vizsgálathoz fizikai, kémiai, csillagászati és biológiai témájú ismeretterjesztő könyvekből választottak ki szövegeket. Azért nem a tankönyveket használták ehhez, hogy a kísérletben résztvevő tanuló számára ismeretlen legyenek a szövegek. A 30 különböző szövegen, amelyek hossza 107 szótól 227 szóig terjedt, kb. 100 szövegjellemzőt mértek be, beleértve a szavak és mondatok hosszúságát, a főnevek elvontságát, az ismeretlen szavakat, a távoli szerkezeteket stb. (Mikk, 1974, 78–163.) A szövegek nehézségi szintjének kísérleti bemérése több mint 1000 felső osztályos tanulóval történt meg. A tanulóknak többféle feladatot is el

kellett végezniük a szövegekkel: cloze tesztet töltöttek ki, kérdésekre válaszoltak, tartalmi összefoglalókat készítettek. A kutatók a tanulók által nyújtott teljesítmény alapján többek között kiszámították a cloze teszt eredményei és a szövegjellemzők értékei közötti korreláció koefficienseket. (5. ábra)

A két legerősebb hatást mutató szövegjellemző felhasználásával ún. olvashatósági képletet (readability formula) alkottak:

$$X_{92} = 0,131X_9 + 9,36X_{22} - 4,59$$

ahol

$X_{92}$  – szöveg komplikáltsági index (a kitöltetlen és hibásan kitöltött üres helyek százalékaránya a cloze tesztben),

$X_9$  – az önálló mondatok hosszúsága betűhelyben megadva,

$X_{22}$  – a szövegrészletben ismétlődő főnevek elvontsági indexe (egy korábbi vizsgálat alapján kidolgozott számítás szerint).

2. táblázat. Az eredeti és az átdolgozott tankönyvi szövegek komplikáltsági indexe közötti különbségek

Tankönyv	Eredeti szöveg	Átírt szöveg
Fizika 7.	19,4	15,1
Anatómia 8.	16,8	13,0

3. táblázat. A tankönyvanalízis és a tanulói teljesítménymérés alapján átirrt tankönyvi szövegek hatékonysága

A hatékonyság mutatói	Tantárgy és évfolyam	A mutató szintje (százalékban)		Hatékonysági százalék*	t
		Kontroll csoportban	Kísérleti csoport		
Megértés	F-76	67	71	6	4
	F-77	71	77	9	6
	A-77	57	68	20	7
	A-78	64	77	19	12
Elsajátítás	F-76	57	61	7	4
	F-77	55	65	18	8
	A-77	55	62	14	4
	A-78	54	57	4	2
Információ gyarapodás**	F-76	51	55	8	4
	F-77	46	57	23	5
	A-77	48	54	11	3
	A-78			8	2
A tudás tartóssága***	F-76	64	69	9	3
	F-77			2	1

\* A százalék kikalkulálásakor a kontroll csoport szintjét vették 100% -nak.

\*\* Az információ gyarapodás lehetséges maximuma egyenlő a szöveg ideális elsajátításával kivonva belőle az előzetes tudást.

\*\*\* A tudástartósság kikalkulálásakor az eredeti elsajátítást vették 100% -nak.

4. táblázat. Feladatok, módszerek és dimenziók a tankönyvkutatásban

Feladat	Módszer	A vizsgált dimenziók. A tankönyv mint...	A kutatás tudományos pozíciói
Tankönyvértékelés  A megfeleléség (appropriateness) tartalmi, didaktikai stb. vizsgálata és értékelése. Ideális esetben a tankönyvkutatás eredményeire támaszkodva.	Tankönyvelemzés (szakértői véleményezés)	kordokumentum	Történeti
		ismerethordozó	Szaktudományi/tantárgy - pedagógiai
	Tankönyvanalízis (kvantitatív mérések és elemzés)	politikum	Politikai/ideológiai
		pedagógiai eszköz	Pedagógiai/didaktikai
		médium	Kommunikációelméleti, nyelvészeti, recepcióelméleti
		szociális faktor	Szociológiai, pszichológiai
Kísérleti vizsgálat (a gyakorlati kipróbálás eredményeinek mérése és értékelése; tanulói teljesítménymérések)	termék	Ökonómiai, oktatásgazdaságtani, esztétikai	
	Kísérleti tankönyvkutatás A hatékonyság (effectiveness) vizsgálata. Annak feltárása, hogy a tankönyv milyen módon hat, milyen mértékben és milyen irányban befolyásolja a tanulók tanulási folyamatát, teljesítményét és tudását.	Tankönyvelemzés (szakértői véleményezés)	ismerethordozó
Tankönyvanalízis (kvantitatív mérések és elemzés)			politikum
		pedagógiai eszköz	Pedagógiai/didaktikai
		médium	Kommunikációelméleti, nyelvészeti, recepcióelméleti
		szociális faktor	Szociológiai, pszichológiai
termék		Ökonómiai, oktatásgazdaságtani, esztétikai	

A számok: 0.131; 9.36; 4.59 a regresszió analízis során kiszámolt konstansok. E konstansok pontosítják a szövegjellemzők hatását az olvasási eredményre a szövegek és az olvasók kísérletben meghatározott körére vonatkozóan. (Mikk, 2000, 114–118.)

Az így megalkotott olvashatósági képlet megmérték a 7. osztályos fizika és 8. osztályos anatómia tankönyvek szövegeinek nehézségi fokát. Ezután a tankönyvekben két-két fejezetet átírtak úgy, hogy azok a tanulók számára könnyebben érthetővé váljanak. Természetesen az átírás azokat a szövegjellemzőket is érintette, amelyek szignifikánsan hatottak a tanulók teljesítményére, de nem kerültek be az olvashatósági képletbe. Az így átalakított szövegek nehézségi szintjét is bemérték. (2. táblázat)

Míndezek után megtörtént a kísérleti kipróbálása annak, hogy az átdolgozott szövegű tankönyvek hatása kedvezően hat-e a tanulók teljesítményére. Az 1976-ban és 1977-ben elvégzett kísérletben több mint kétezer tanuló vett részt. Az eredmények összesítése alapján megállapítható volt, hogy az átírt szöveg 13 százalékkal növelte a tanulás hatékonyságát. (3. táblázat) A pozitív hatás minden téren szignifikáns volt, kivéve a tudás tartósságát. (Mikk, 2000, 193–194.)

Az észet példa alkalmas volt annak bemutatására, hogy a tankönyvanalízis miként épül be a tankönyvek hatékonyságát empirikus eszközökkel vizsgáló kutatások folyamatába. Az is világosan kiderülhetett ebből, hogy a tankönyvanalízis módszere teremti meg a feltételt a tankönyvkutatás és a pedagógiai mérés-értékelések eredményei tudományos összekapcsolásának.

Hogy mindezeket figyelembe véve miként helyezném el a tankönyvanalízist a tankönyvkutatás rendszerében, megpróbáltam egy táblázatban érzékeltetni. A 4. táblázat kialakításakor felhasználtam Dárdai Ágnes összegzését is a tankönyvkutatások lehetséges dimenzióiról és a dimenziókhoz kapcsolódó tudományos háttérrel. (Dárdai, 2002, 20.)

Mit állít a 4. táblázat a tankönyvanalízisről? A tankönyvanalízis egy vizsgálati

módszer, amely a tankönyvértékelésben és a tankönyvkutatásban egyaránt szerepet kaphat. Az utóbbiban azonban a szerepe meghatározóbb. (Az aláhúzás a táblázatban azt jelenti, hogy az aláhúzott módszer, a feladat elvégzéséhez elengedhetetlenül szükséges.) A táblázatból az a vélemény is kiolvasható, hogy a tankönyvanalízis a tankönyv bármelyik dimenziójának a vizsgálatához felhasználható eszköz, s az értékelés esetében erre szükség is lenne. Sőt, a tankönyvanalízis a gyakorlati célokat szolgáló tankönyvértékelésen kívül a történeti jellegű kutatásoknak is hasznos része lehet. Az adott korra jellemző társadalmi gondolkodásmód, tartalmi stílus vagy pedagógiai módszer képe ugyanis plasztikusan kirajzolódhat egy jól megtervezett tankönyvanalízis számszerűsített adataiból is.

A korábbiakban leírtak után feltűnő változást jelent a táblázatban, hogy a tankönyvkutatás elé a kísérleti jelző került. Ez az újabb terminológiai megkülönböztetés megint csak szükséges, hiszen a tankönyvkutatásnak van egy átfogó jelentése is. Ráadásul annak megragadására, hogy a tankönyvvel kapcsolatban mi minden lehet tudományos kutatások tárgya (tartalmi, pedagógiai, politikai dimenziók), és hogy ezek minként rendszerezhetők (folyamatorientált, produktumorientált, hatásorientált tankönyvkutatás) nagyon figyelemre méltó megoldások, elméleti modellek születtek a közelmúltban. (Dárdai, 2002, 56–60) A kísérleti tankönyvkutatás, vagyis a tankönyvek hatásának empirikus jellegű vizsgálata mindegyik ilyen modellben jól elhelyezhető, a tankönyvkutatás egészén belül egy markánsan megkülönböztethető részhalmazt jelent. Hasonlóan ahhoz, ahogy a mérés-értékelés helyezkedik el a neveléstudományon belül.

## Irodalom

Ahlberg, Mauri (1991). Concept mapping, concept matrices, link tables and argumentation analysis as techniques for educational research on textbooks and educational discourse and as tools for teachers and their pupils in their everyday work. In: Julkunen, Marija-Liisa – Selander, Staffan – Ahlberg, Mauri : *Research on texts at school*. Joensuu Yliopiston Kirjasto, Joensuu

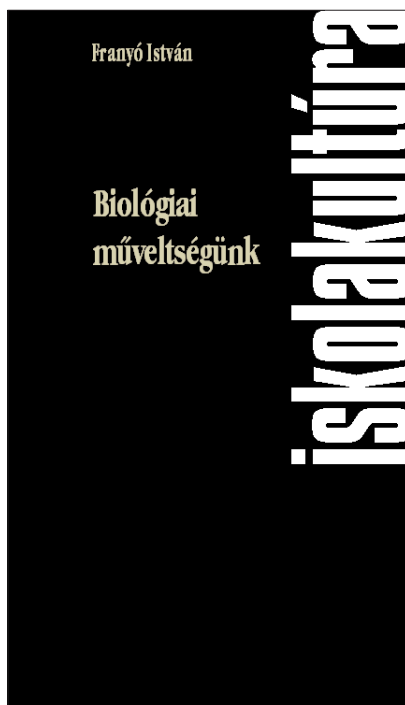
Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.  
 Fry, Edward (1977): *Elementary Reading Instruction*. McGraw Hill, NY.  
 Keith, Johnson (1998): *Readability* <http://www.timetabler.com/reading.html>  
 Kojanitz László (2005): A tankönyvkutatás lehetőségei és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3.  
 Kojanitz László (2004): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*, 9.  
 Kojanitz László (2003): A szakiskola tankönyvek összehasonlító elemzése I–IV. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–12

Mikk, Jaan (2000): *Textbook: research and writing*. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.

Mikk, Jaan (1999): Individual differences in the criteria of optimal readability of textbooks. In: Kansanen, Pertti (Ed.): *Discussions on some Educational Issues VIII*. University of Helsinki, Helsinki. 63–74.  
 Selander, Staffan (1995). Pedagogic Texts – Educational Media. *Internationale Schulbuchforschung*, 1. 9–23.

Project 2061 Textbook Evaluations <http://www.project2061.org/publications/articles/textbook/default.htm>

**Kojanitz László**  
*CPI, Iskolakultúra*



*Az Iskolakultúra könyveiből*

## Régi tankönyvek mustrája a Széchényi Könyvtárban

*Nehéz és ellentmondásos a tankönyvszerzők sorsa: a maguk korában a legolvasottabb, legismertebb szakemberek, számos esetben személyük teljesen összeolvad az általuk képviselt tudománnyal. Másrészt viszont az idő múlásával könyveik könyvtárak, szertárak, tanári dolgozószobák polcaira kerülnek, és bizony csak nagy-néha veszi őket elő egy kutakodó kedvű érdeklődő. Ezt a nyilvánvaló ténytet és a régi tankönyvekben rejlő hatalmas tudásanyag termékenyítő erejét ismerték fel az Országos Széchényi Könyvtárban, ahol a Magyar Tudományos Akadémiával és a Magyar Tudománytörténeti Intézettel közösen, 'Pannóniai Fénisz, avagy hamvából feltámadott magyar nyelv' címmel a 16–19. századi első nyomtatott tudományos könyvekből reprezentatív kiállítás nyílt.*

**A** magyar tudományos nyelv kialakulásának egyik előfeltétele a köznyelv dinamikus fejlődése volt. E folyamat részeként el kellett szakadni a latin nyelvűségtől, ki kellett alakulnia az írott nyelvi változatnak és a nyelvjárások fölé kellett emelkednie. A tudományos nyelvnek mint nyelvváltozatnak a következő jellegzetességei tárnak fel:

- A tudományok differenciálódását a tudományos nyelv úgy kíséri, hogy szaknyelvvé ágazik szét.

- A tudományos nyelv szorosan kötődik a nyelv írott változatához.

- A tudományok nyelvében fontos szerepe van a tudatos szóalkotásnak, elsősorban a terminológiai kényszer miatt.

- A tudományos nyelv maga is rétegződik. A szűkebb értelemben vett szaknyelv mellett tankönyvi, ismeretterjesztő és tudománynépszerűsítő szókészleteti rétegeket is ismerünk. (Pusztai, 2005, 14)

### A tudományos könyvek változatos elnevezése

A tudományos könyv, a tankönyv elnevezés többnyire csak gyűjtőfogalomként használható, a kiadványok változatos elnevezése és tartalmi jellegzetességeik nagyon jól szemléltetik a fokozatos fejlődést. Tekintsük át ezek legfontosabb formáit!

Természetesen a sor elején a bibliafordítások, a prédikációgyűjtemények és a különböző szótárak említhetők. A kisebb példányszámban megjelenő szakkönyvek mellett, a kalendáriumok és 1780-tól a magyar nyelvű újságírás a tudományok népszerűsítését tűzi ki célul.

A legrégebbi, középkori tankönyveinket még kolligátumként ismerjük. Ez valójában nem más, mint az egy-egy diák által használt kéziratok füzetek egybekötése. Ilyen található például a Magyar Tudományos Akadémia könyvtárban. (Mészáros, 1989, 18.)

A latin nyelv tanulásához és gyakorlásához nélkülözhetetlenek voltak a különféle beszélgetés-gyűjtemények. Az ezekben előforduló párbeszédtek témáját sokszor a diákok köznapi élethelyzeteiből merítették, amit tanári magyarázat és a tanulók kézírásos megjegyzései egészítettek ki. Hasonló szerepet töltöttek be az erkölcsimondás-gyűjtemények. Ezek általában klasszikusok (Platón, Arisztotelész, Seneca, Cato) műveiből vett pedagógiai-didaktikai szempontból válogatott részleteket mutatnak be.

Akár önálló csoportnak tekinthetők az ábécéskönyvek, amelyeket kezdetben csak a tanár használt kézikönyvként. Az ábécéskönyvek didaktikai és tartalmi változatosságáról pedagógiai monográfiák számolnak be. (*Adamikné*, 2001)

A gyermekkortörténet szempontjából különösen érdekesek a korabeli családi élet és a közélet jellegzetességeire utaló illetve és magatartáskönyvek, amelyek még a 16–17. században is igen keresettek voltak és viszonylag nagy példányszámban nyomták őket. Egyfajta sajátos tudományt népszerűsítő, felvilágosító hatásuk fontos szerepet kapott a közéleti, de leginkább a közegészségügyi viszonyok formálásában.

A latin nyelvtanítás fontos segédeszközei voltak a klasszikus szerzők műveiben található sajátos szókapcsolatokat, szólásokat bemutató frázisgyűjtemények, amelyekhez már magyar nyelvű értelmezések kapcsolódnak. Gyakorlatias szempontok – a szép stílus és az egységesítés igénye – hívta életre a levélgyűjteményeket.

1709-ben jelennek meg hazánkban először tanári kézikönyvek a gimnáziumok felső osztályai számára, az Egyetemi Nyomda gondozásában.

Említést érdemelnek még a helytörténeti és az iskolatörténeti könyvek. Jelentőségük a leginkább abban mutatkozik meg, hogy bemutatják, összegyűjtik, értékelik és rendszerezik a helyi eseményeket, továbbá publikálási lehetőséget jelentenek a korabeli tanítók, tanárok, orvosok és jogászok számára.

*„A’ Tsuszó-mászó állatok között pedig leg-első a KIGYO, a’ki derekasabban földi, lába nélkül való, ... és mint a’ nyíl tsudálatos gyorsasággal mászó állat. ... Ezekről pedig különböznek azok, kik a vizekben kivált a’ tengerben találtnak, a’kik inkább vízi kigyóknak mondathatnak. A’ többi között vagon a’ tengerben egy-féle vízi Kígyó, rettenetes nagy hosszú barom állat mint egy tcehal, melly néha még a’ nagy tengeri hajón is által tekeredik, és azt a’ tengerbe meríti.”*

zika a helyi eseményeket, továbbá publikálási lehetőséget jelentenek a korabeli tanítók, tanárok, orvosok és jogászok számára.

Az 1700-as évektől kezdve egyre bővül a pedagógiai témájú könyvek választéka. A differenciálódás eredményeként megjelennek a tanárok számára készült praktikus nevelési tanulmányok. Ehhez hasonló szerepet töltenek be az iskolai és tanügyi szabályzatok is, amelyekből nagyon jól kiolvashatók a különböző intézmények közötti hasonlóságok és eltérések.

Nagy tematikai és tartalmi változatosságot mutatnak az egyre nagyobb példányszámban megjelenő olvasókönyvek. Legfontosabb sajátosságuk az, hogy több mai értelemben vett tantárgy összevonásával törekszenek a művelődési viszonyok javítására. Az olvasókönyvek némelyike – az igen kifejező illusztráció vagy a sajátos szerkesztés, például a tananyag

hexameterekben történő bemutatása miatt – különösen érdekes.

Kik a tudományos könyvek szerzői, hol szerezték a műveltségüket, mi motiválja őket ismereteik írásos formában történő rögzítésére – ezek a további válaszra váró kérdések.

### A tudományos könyvek szerzői

A szerzőséget illetően a pap-, szerzetes-, lelkésztanárok írják a legtöbb könyvet, ami teljesen megfelel a korabeli viszonyoknak. Némi különbség mutatkozik a katolikus és a protestáns szerzők aktivitásában az előbbieik javára. Ennek egyik oka a protestánsok üldöztetése, illetve nehezebb anyagi helyzetük. A katolikusoknál további differenciálódás tapasztalható a különböző szerzetesrendek tevékenységében: a legaktívabbak a jezsuita, a piarista és a dominikánus szerzetes-tanárok.

A tudományos könyvek szerzői a legtöbb esetben – a peregrináció eredményeképpen – külföldön tanultak. Szinte Európa minden jelentősebb egyeteméről hozzák magukkal az ottani professzoroktól tanultakat, és nem utolsósorban az ottani, fordításra, feldolgozásra váró tudományos könyveket.

A protestáns diákok nemes hagyománya volt az, hogy a kiküldő alma mater könyvtárának hazájukba való visszatéréskor mindig hoztak egy-egy tudományos könyvet.

A tudományos könyvek, tankönyvek írását több tényező együtthatása motiválja. Az egyéni ambíció és tehetség mellett a szükségszerűség és az anyagi lehetőségek a meghatározóak. A katolikus iskolák és az egyes szerzetesrendek egységesítő törekvései ugyanúgy kiindulópontot jelentenek, mint a protestáns iskolák azon célja, hogy saját arculatukat tankönyvekben, tudományos művekben jelenítsék meg.

### Nyomatott tudományos könyvek a 16–19. századból

A kiállítás rendezői a kronológia szerinti, illetve a szaktudomány differenciálódását követő szervezőelv mentén mutatják be a könyveket. Ebből a logikából adódóan a magyar nyelvtudomány dokumentumaival kezdődik és a mérnöki tudományokkal és az átfogó enciklopédiák némely szerencsésen megmaradt példányai zárják azt a gondolati ívet, amelyre felfűzve, és egy-egy jól kiválasztott részlet olvasásába belefeledkezve, elmélyedhetünk a korabeli viszonyok részleteiben.

A magyar nyelvtudomány témakörében a legelső könyv *Sylvester János* 1539-ből származó, Sárváron nyomott 'Grammatica Hungarolatina' című, a latin nyelv elsajátítását szolgáló, tanítók számára írt munkája. *Dévai Biró Máttyás* 'Krakkai ábéczé' néven emlegetett, 1549-ben nyomtatott munkájából csak egyetlen egy példány maradt fenn és tulajdonképpen helyesírási szabályzatnak tekinthető. *Baróti Szabó Dávid* 'Kisded szótár'-a (Kassa, 1784) például az ámolygás szó szinonimáiként a következőket említi: magát-felejtve késés, múlatozás, andalgás, andalodás. *Márton István* 'Új deák rudimentája ...' (Győr, 1795) nyelvtant is tartalmazó olvasókönyv kezdők számára. A könyv különlegesége, hogy gyakorlati tanácsokat ad a jó „ténta” készítéséhez és a penna faragásának célszerű módjáról.

Az irodalomtudomány, esztétika témakörben *Bod Péter* 'Athenas'-a (Nagyszében, 1766) mind a mai napig nélkülözhetetlen forrás az irodalomtörténet kutatói számára, hiszen számos könyvről csak ebből a forrásból van tudomásunk. A nyelvújítók nehézségeire utal *Szép János* 'Aesthetiká'-ja (Buda, 1794), néhány példa ebből a műből: bombaszt helyett daganatot, critérium helyett ítélőjegyet, hyperbola helyett pedig többre mondást javasol a tudós szerző.

A filozófia tudományával foglalkozik *Sartori Bernát* minorita szerzetes könyve – 'Magyar nyelven filozofia ...' (Eger, 1772). Neki is meg kell küzdenie a tudomány tárgyának megfogalmazásával. A filozófiát „a böltsesség szerténének” a logikát pedig „a helyes okoskodásnak reguláit s módgyát tanító tudománynak” nevezi. 1792-ben jelent meg Pesten *Pálóczi Horváth Ádám* tollából az első magyar nyelvű pszichológiai tárgyú könyv, 'Pszichologia', az az 'lélekről való tudomány' címmel. Szóalkotási módszerében, a terminus technikusok fordításában jelentős hatást gyakorolt a pszichológiai szaknyelv fejlődésére. Egy másik diszciplína, az antropológia alapjai is ekkortól datálódnak. 1807-ben adták ki Budán *Fejér György* 'Anthropologia vagy is az ember' esmertetése' című könyvét. Egy rövid részlet ebből az írásból jól mutatja a korabeli stílus jellegzetességeit:

„Az ember nyilván testből áll, és lélekből. Az ő természetét teszik a testi és lelki tulajdonságok öszveséggel. .... És így az Anthropologia is két fő részre oszlik: az első magában foglalván a testi erőknek és tulajdonságoknak vizsgálatát, Somatologia, ... a második a léleknek erejét és tulajdonságait adván elő, Psychologia ....”

A jogtudományi írások közül a magyar jogi műnyelv és stílus kialakításában pótolhatatlan szerepe van *Werbőczy István* 'Tripartium'-ának (Debrecen, 1565). Más jogi munkák rendelkeznek a „Szemel való megnézelés”-ről, vagy éppen a „kencs talalásról”. Korszakos jelentőségű az első magyar nyelvű statisztika megjelentetése. Szerzője a Sopron-

hoz és Göttingához kötődő *Németh László*, könyvének címe pedig: ‚Az európai nevezetesebb országoknak leírása’ (Sopron, 1795). A népszámlálás nehézségeire vonatkozóan megjegyzi „A’ köz nép minden ujjitásoktól tart; fél nehogy terhei szaporodjanak. Nem tsuda azért, hogy az első számláláskor többnyire sokat eltagad vagy elhalgat az egygyü-gyü paraszt: sőt gyakorta, a’ mint ez valóban tapasztaltatott, némellyik az ijedtttség miát sokat el is hibáz.”

A jogi természetű könyvek között gyakorlati hasznossága miatt voltak fontosak a latin terminológiát magyar nyelvre fordító, úgynevezett tisztí szótárak. Ezek tartalmukat tekintve foglalkoznak a hivatalos levelezésbeli címzésformákkal, a bizonyítványok szövegezésével, az eskütelek formáival, valamint az egyházi és a világi tisztségek megnevezésével.

A történelem, hadtudomány, a néprajz és a művészettörténet számos ősnymotatványa látható a kiállításon. Közülük említést érdemel *Szekér Joákim* ‚Magyarok eredete ...’ című könyve (Pozsony-Komárom, 1791), melyet a szerző szélesebb olvasóközönség és közülük is leginkább nők számára írt azzal a céllal, hogy „ízléstelen és erkölcsrontó” olvasmányok helyett, inkább történetíróktól származó kivonatokat olvassanak.

A technikai újítások alkalmazása miatt érdekes *Rosty Pál* ‚Úti emlékezetek Amerikából’ című könyve (Pest, 1861), melyben – miután a szerző megismerkedett a fotográfiával – „fényrajzokkal” tehetette szemléletesebbé útikönyvét.

A matematika tudományát az eddig fellelt legrégebbi tankönyvből tanulmányozhatjuk, ez az ismeretlen szerzőtől származó ‚Debreceni Aritmetika’ (Debrecen, 1577), melynek érdekessége a gyakorlati használhatóság, hiszen elsősorban a kereskedőknek szól. Részletesen foglalkozik például a kalkulusokkal (kavicsokkal) elvégezhető számtani műveletekkel. A tanítást-tanulást könnyíti *Onadi János* kassai református iskolamester munkája: ‚Practici algorithmi ...’ (Kassa, 1693), melyben a számolás szabályait versebe szedve közli. A polihisztor, fiatalon elhalt tudós debreceni professor *Maróthi György* (1715–1744) érdeklődött a matematika iránt is. ‚Aritmetica, vagy számvetésnek mestersége’ című könyvében (Debrecen, 1743) szerepel az alábbi feladvány:

„Húszan voltak egy tsapszéken:meg.ittak ott 60 garas ára bort. Ebben minden Férfi fizetett 6 garast: minden Asszony 4 garast: minden Gyermek 2 garast. Kérdés, hány Férfi, hány Asszony, és hány Gyermek volt?”

A természettudományos művek között kiemelkedő hely illeti meg a fizikai és a csillagászati szakirodalmat. A rövid ideig *Vitéz János* hívására Esztergomba érkezett *Regiomontanus*nak tulajdonítják a ‚Cisio magyar nyelven ...’ című munkát (Kolozsvar, 1592), melyben csillagászati alapismeretek és a változó ünnepek (húshagyó kedd, húsvét, pünkösöd) kiszámítási módszere tanulmányozható. E mű címéből ered a korabeli tanulók számára félelmetes tudomány, a „csízio”. Elég volt csak egy picit is elbóbiskolni az iskolában, máris összezavarodott a tanuló e számítások rejtelmes egymásutániségában, azaz nem értette a csízioét.

*Molnár János* jezsuita tanár ‚A’ fisikának eleji ...’ (Pozsony-Kassa, 1777) című könyvében tanulmányozhatjuk a szaknyelv kialakulásának nehézségeit, néhány példa ezekből: apadt karika ’ellipszis’, függő egyenes esés ’szabadesés’, gerendás kerék ’hengerkerék’, gyántázat ’elektromosság’, hajlós lap ’lejtő’, melegmérő ’hőmérő’, szopó, köpü ’szivattyú’.

Metodikai szempontból tanulságos *Jeney György* ‚Természet-könyv’-e (Pest, 1791), melyben egy természetvizsgáló és egy hortobágyi pásztor találkozik, és hat napon keresztül együtt vizslatják a körülöttük látható természetet. Minderről pedig párbeszéd formában számolnak be. Ugyanilyen célzattal készült Pálóczi Horváth Ádám könyve is, de itt verselve, mégpedig trocheusban ad csillagászati bevezetőt a tudós szerző.

Számos térkép és atlasz igazítja el a látogatót a geográfia tudományában. Az ókor történelmének és a klasszikus szerzők műveinek megértésében hagyományosan fontos sze-

repet játszottak az ókori világ földrajzi viszonyait bemutató térképek, atlaszok, ezek közül az egyik *Budai Ézsaiás* debreceni professzor „Oskolai ó átlás”-a (Debrecen, 1801).

A botanika tudománya is érdekesnél érdekesebb könyvekkel képviselteti magát. A botanizálás nélkülözhetetlen kellékei a herbáriumok. Ezek között látható például a kálvinista teológus, hitvitázó, református püspök *Melius Juhász Péter* „Herbarium”-a (Kolozsvár, 1578) – ezzel példát mutatva a sokoldalúságra.

A maga nemében különlegesség *Benkő József* „Téli bokréta ...” című írása (Nagyszében, 1784) – ez ugyanis a növényvilágból vett példákra épülő halotti beszéd, melynek érdekes botanikai sajátossága, hogy a lábjegyzetben először történik utalás magyar nyelven *Linné* növényrendszerére.

Az állattant bemutató könyvek praktikus állatgyógyászati jelentősége mellett, távoli egzotikus országok élőlényeit is bemutatják. *Miskolczi Gáspár* „Egy jeles vad-kert ...” (Lőcse, 1702) című művében így ír a tengeri kígyóról:

„A’ Tsuszó-mászó állatok között pedig leg-első a KIGYO, a’ki derekasabban földi, lába nélkül való, ... és mint a’ nyíl tsudálatos gyorsasággal mászó állat. ... Ezekről pedig különböznek azok, kik a vizekben kivált a’ tengerben találtnak, a’kik inkább vízi kígyóknak mondathatnak. A’ többi között vagyon a’ tengerben egy-féle vízi Kígyó, rettenetes nagy hosszú barom állat mint egy tcehal, mely néha még a’ nagy tengeri hajón is által tekeredik, és azt a’ tengerbe meríti.”

Az orvostudományi könyvek szép kivitelükkel, gazdag illusztrációjukkal és valószínűleg borsos árukkal emelkednek ki a bemutatott könyvek közül. Igazi különlegesség *Felvinczi György* munkája „De Conservanda ...” (Lőcse, 1694), mely eredetileg az itáliai Salerno egyetemének versekbe foglalt orvosi tanácsadója. Ebből a tudomány népszerűsítő munkából idézünk egy részt:

„A’ kezek meg-mosásának hasznai:  
Etel után a’ ki kezeid meg-mosod,  
Kettős léssen ebből tenéked az hasznod:  
Tiszta lesz tenyered, s élesb szem világod;  
Gyakor kézmosással egésséged tartod.”

Igazi különlegességek a mérnöki munkához tartozó és a fotográfiát bemutató kiadványok, így például az első fotográfiai eljárást a dagerrotípiák készítéséről szóló könyv, *Zimmermannn Jakab* tollából: „Daguerre képei ...” (Bécs, 1840).

A szélesebb közönség érdeklődésének kielégítése várható a kiállítást záró általános művek, enciklopédiák, lexikonok bemutatásától.

A rendkívül igényes, változatos témájú kiállítás mind a laikus, mind a szakértő közönség számára érdekes látnivalót jelent. A reprezentatív környezetben elhelyezett könyvek és maga a látványterv nem nyomja el a legfontosabb mondanivalót és engedi, hogy maga a régi könyvek varázsa töltse ki a kiállítási teret.

A július 30-ig látogatható kiállítás egyszeri lehetőséget jelentett az egyébként speciális körülmények között őrzött kiadványok megtekintésére.

A kiállítás anyagáról az Országos Széchényi Könyvtár és a Magyar Tudományos Akadémia gondozásában megjelent, gazdagon illusztrált, egy-egy könyvoldal fotokópiáját bemutató katalógus tájékoztart.

## Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2001): *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó, Budapest.  
Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest.  
Pusztai Ferenc (2005): Először magyarul. In: *Pannóniai Féniksz, avagy hamvából fel-támadott magyar nyelv. Első nyomtatott tudományos könyveink (16–19. sz.)* című katalógusban. Orsz. Széchényi Könyvtár, MTA, Budapest.

**Mikonya György**  
Neveléstudományi Tanszék, BTK, ELTE

## Közelítések, távlatok

*„Ez a szöveggyűjtemény egy kezdő lépés azon az úton, hogy valamikor majd a magyarországi nemzeti-etnikai kisebbségekről, köztük a cigányságról való ismeretek a nemzeti tananyag részévé váljanak. (...) Noha évszázadok óta élünk közös hazában, mégis viszonylag kevés tudományos munka született a cigányságról, és az ezekben közölt információk sem mindig elfogadhatóak.”*

**K**ovalcsik Katalin szerkesztői előszava ajánlja így az utóbbi évek egyik legfontosabb tanulmánygyűjteményét. A ‚Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből’ – a gyaníthatóan szűkös anyagi háttér miatt – viszonylag szegényes kivitelű, ám – a közölt dolgozatok tudományos sokféleségét, beleérzően szakszerű közelítésmódját, szakmai színvonalát s ekképp az adott tematikában feltétlenül „hézagpótló” voltát tekintve – annál jelentősebb munkának ítéelhető.

A kötet első részében a ‚Társadalmi helyzet’ fejezetcím alá rendelt írások olvashatóak. Ezek szemléleti-módszertani arculatát történeti, szociológiai, politológiai és lélektani kérdésvetések alakítják. A cigányság története Magyarországon és életük, életformájuk, életkörülményeik egyes településeken; cigányságkép a politikában és a közgondolkodásban; a cigányságot sújtó szociális gondok s a foglalkoztatási és „felzárkóztatási” esélyek növelhetősége városban és falun: mindezekről felmérések, statisztikák és esettanulmányok adataival megalapozott, tudományos igényű dolgozatok értekeznek itt.

A ‚Kultúra’ címet viselő részben a cigány ének- és tánckultúra, meshagyomány, szokásrend, családmódel és anyanyelvviség egymástól el nem választható kérdéseit taglalják értő tanulmányok. Ugyancsak több tudományterület talaján s így több szempontrendszer érvényesítésével, többféle módszer alkalmazásával tájékozódva.

S a címből (‚Tanulmányok...’) ugyan nem következik, mégis azt érezhetni: a kötetbe a legkevésbé sem szervesen illeszkednek a saját roma identitásról és léttudatról a „civil próza” nyelvén valló ‚Önéletírások’.

A gondosan szerkesztett kötetet gazdag függelékanyag zárja le, teszi teljessé: összesített bibliográfia; témakörökre tagolt, néprajzi irodalomjegyzék; folyóiratok és időszaki kiadványok listája; névmutató; diszkográfia. Meglehet, az áttekintés, az összegzés, a „tanulságleszűrés” szándékával – ám mindenképpen a továbbírhatóság, a „továbbkutathatóság” és továbbgondolhatóság alapjait teremtve meg.

A recenzió műfaji határain túlmutatna számot vetnünk azzal, az adott tárgyör milyen befogadói kultúrájába érkezik s vajon miféle „hatástörténeti sors” elé is néz e szöveggyűjtemény. Ám a kérdés, komolyságánál fogva, nem kerülhető meg teljesen. Nemcsak a kötet szakmai erényei okán, de elvi jelentősége, szimbolikus érvénye miatt sem.

„Az államok zöme által gyakorolt nyelvi genocídium” (1) nyelvpolitikai-kisebbségjogi problémájának vagy „az üldözött elnyomottak szimbolikus kiközösítése” (2), illetve a szociális-kriminológiai viszonyulások hazai vetülete, a magyarországi cigány etnikum többségi megítélésének összetettsége óvatos megfogalmazásokat kíván, ám egyúttal hátrózott állásfoglalást is megkövetel. A kirekesztő előítéletek ellen, az egyetemes emberi jogok természetes normaként kezelése mellett. Ha elfogadjuk, hogy „az emberi csoportok osztályozása sokkal inkább a közöttük lévő kapcsolat és egymás elfogadásának függvénye, mintsem tényleges nagyságuké. A kisebbségek közötti különbségeket valójában az emberi sokféleség társadalmi elfogadottságának eltérő mértéke jelöli ki (3), úgy a cigányság társadalmi elfogadottsága mértékének és minőségének megváltoztatásában (4) elháríthatatlannak tűnik föl a döntéshozó politikai „elit” és a közgondolkodás-alakító,

kultúraformáló értelmiség szerepe és felelőssége. Az aktuális politikai-közéleti ideológia és praxis hatásrendszerétől sok minden várható és elvárható. Még akkor is, ha a történelemfilozófiai tisztánlátás magasabb, szomorúbb logikája időről-időre kijózanító. Aszerint ugyanis „a hatalmi eszköztár megváltoztatása sem ígérhet aranykort, hiszen továbbra is emberi történésről lesz szó, nem angyaliról. Csupán magunkhoz méltóbbá, minőségileg produktívabbá tehetjük a szenvedés új perspektíváit”. (5)

A nemzeti-társadalmi „többség” és „kisebbség” viszonylatában ez annyit jelenthet: a „szenvedés perspektívái” és a remény távlatai nemcsak hogy egybevágnak, de közös láthatárunkon vágnak egybe. S vélhetőleg csakis egy „belátásos kölcsönösségen, kölcsönös belátáson alapuló etika” (6) horizontján rajzolhatnak ki új válaszokat régi kérdésekre – s az épp e kötet által is fölvetett újakra.

### Jegyzet

(1) Kontra Miklós (2001): Nyelvi jogok, nyelvi tervezés, és az anyanyelvek tannyelvként való használatának problémái. In: *Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma. Konferenciakötet*. Szerk. Cserti Csapó Tibor. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs. („Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok” 6.) 37.

(2) Tamás Gáspár Miklós (2001): Az elnyomottak üldözése. In: Wacquant, Loïc: *A nyomor börtönei. A „zéró tolerancia” világméretű terjedése*. Helikon („Helikon Huszonegy”), Budapest. 9.

(3) Bartha Csilla: Kétnyelvűség, nyelvcsere: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei. In: *Cigány nyelvek...*, 20.

(4) Ahogy a kritikus „közíró énje” fogalmazott: „A közbeszéd »vannak rendes cigányok is« típusú mozzanataiban magát eláruló, konzolidált rasszizmustól a szélsőjobb publicisztika riasztó retorikájáig, az iskolai beiratkozáskor az osztály etnikai összetételét firtató anyuka világméretűtől a kabarétréfák feminin vonásokat túlhangsúlyozó melegszeroteotípiájáig megszámlálhatatlan, a negatív előítéletesség hány és hány módon viszi színre (vagy leplezi el, olykor önmaga előtt is) magát. (Kedvező fordulatra e téren, amíg a »buzi«, a »zsidó« vagy a »cigány« szitokszó gyanánt használatos nyelvünkben, aligha érdemes számítanunk.)” Halmai Tamás (2002): Levél Fábry Sándornak (is). *Magyar Narancs*, március 28., 4.

(5) Mészöly Miklós: Csödédek és esélyek. A Center of European Studies konferencia-témájához. In: uő (1994): *Otthon és világ. Esszék, tanulmányok*. Kalligram („Libertas et civitas. Dominó Könyvek”), Pozsony. 167.

(6) Németh G. Béla (1998): Zárószó a pécsi holocaust-konferencián, in: uő: *Írók, művek, emberek*, Krónika Nova, Budapest. 247.

Kovalecsik Katalin (2001, szerk.): *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. H. n., IFA – OM – ELTE.

**Halmai Tamás**

Nagy László Gimnázium, Komló

## Az etnológia új útjai

*A néprajz egész Európában átalakulófélben van: új területek felé fordul, új fogalmak segítségével új kérdésekre kíván válaszolni. Ha nem akar lemaradni a valóság mögött és pusztán történeti tudomány lenni, akkor a mai – másfajta meséket hallgató, bevásárolni járó, turistáskodó – népet sem hagyhatja figyelmen kívül.*

**M**ost először jelent meg magyarul szisztematikus összefoglaló munka a modernizációs változásokban izgalmas kutatási anyagot, s nem csupán veszélyt látó európai etnológia/kulturális antropológia kutatástörténetéről és mai paradigmájáról. A recenzált mű címe akár félrevezető is lehet: a „Bevezetés az európai etnológiába” olyan összefoglaló munka képzetét keltheti, amely az egyes néphagyományokat sorba állítva áttekintő térképét nyújtja az európai népi kultúráknak. Az ilyen rendszerező,

bélyeggyűjtő szenvedélyből fakadó munka, mely gombostűre tűzve mutogatja érdekeségeit és ritkaságait, rendelkezik értékekkel, hagyományokkal is. Jelen mű törekvése azonban alapvetően más: bevezetést kíván nyújtani egy Magyarországon még viszonylag ismeretlen tudományterületbe, mely ugyan fontos néprajzi gyökerekkel rendelkezik, a hagyományos etnográfia szemléletmódja mégis idegen tőle. Egy olyan széles látókörrel rendelkező értelmező kultúratudományba, amely – a hagyományos folklorisztikán túllépve – interdiszciplinárisan, több tudományág módszereit és fogalmait felhasználva segít megérteni jelenkori kulturális történeiseinket, mindenekelőtt a mindennapok szintjén, gyakran atomisztikus pontossággal.

„Európai etnológia” – egy megnevezés a lehetségesek közül. Alternatíváival – kulturális vagy szociálintropológia, kritikai kultúrakutatás – olyan tudományterület jelölésére szolgál, amely nem sokat törődik a kialakult diszciplináris határokkal és valahol a néprajz, szociológia, történettudomány és kulturális szemiotika metszéspontjában létezik. Tárgya alapvetően a jelenkori európai társadalom kultúrája, egyfajta saját kultúra-kutatás tehát. Mondhatnánk: a mai világ néprajza, mely kiterjeszti fennhatóságát, és bejelenti illetékességét azokra a kutatási területekre is, melyek korábban inkább a szociológiához tartoztak. Nem fogadja el azt a *Tönnies*-i (1983) felosztást, mely a társasulás két különböző típusát, a faluban honos „közösséget” és a városi életmódból fakadó „társadalmat” olyannyira különbözőnek véli, hogy azok tanulmányozását is különálló szaktudományokra: néprajzra és szociológiára bízta. Ehelyett a kölcsönös megtermékenyítés lehetőségeit keresi. Úgy találja, hogy az etnográfia módszeres aprólékosága, közösség-fogalma, érdeklődése az alacsony presztízsű népi kultúra iránt olyan erények, amelyek egy (késő)modern társadalom önmegértésében sem nélkülözhetők. Másrésről: nem felejtí, hogy a legarchaikusabbnak látszó falu is élő, mozgó, akaró társadalom, megkülönböztethető emberekkel és rétegekkel, nyomot hagyó történelemmel. Ez az etnológia új kérdések felé fordul, repertoárja oly mértékben szélesedik, hogy az szinte már a tudományág egységét veszélyezteti. A hagyományos néprajz által is szívesen kutatott ünnepek és viseletek mellett kedvelt témája a turizmus, a migráció, a városi szubkultúrák világa, a drogfogyasztás kultúrája, vagy éppen a grafiti. Úton lévő tudomány, mely jelenleg is – bevallottan – keresi az identitását. Akárcsak azok az emberek, akiknek reménytelen küzdelmét az önazonosságért számos tanulmányban nyomon követi. Ennek az identitásmunkának, önreflexiónak eredménye a mű. *Wolfgang Kaschuba* munkája a szakmán túl a művelt olvasóközönség számára is követhetően, izgalmasan számol be a mai etnológia – elsősorban német nyelvterületen folytatott – útkereséseiről. A kötet három nagyobb egységre tagolódik: egy tudománytörténetre, egy, a főbb elméleti csapásokat és kutatási területeket bemutató részre és végül egy módszertani fejezetcsoportra. Ezek közül a továbbiakban legnagyobb súllyal az elméleti irányváltás jelentőségével és a tudománytörténeti rekonstrukcióval foglalkozunk.

A kötetben bemutatott új etnológiai paradigmának a hagyományos néprajzhoz fűződő viszonya ellentmondásos, ugyanakkor sok mindent elárul e diszciplináról. Ezt bizonyára a szerző, a berlini Humboldt Egyetem professzora is így gondolja, hiszen könyvének egyharmadát a tudománytörténetnek szenteli. És valóban: az általa bemutatott szembenállások és viták ismerete nélkül a tudományt övező mai szenvedélyek sem lennének teljesen érthetőek. A régiek nagysága előtt tisztelgő tudománytörténet helyett a hajdanvolt és mai konfliktusokat nem takargató rekonstrukcióval találkozhatunk. Erénye, hogy a tudományt

*A rendkívül informatív történeti rész mellett a könyv két további nagy egysége a kurrens elméleteket, valamint a módszereket bemutató fejezetcsoport. A teoretikus elmozdulásokat megvilágító fejezetek néhány, a legjelentősebb csomópontok (fogalom/vita) ábrázolásával adnak képet a tudományág „mai állásáról”.*

nem tekinti zárt rendszernek. Meggyőzően szemlélteti, hogy a külső környezet politikai és kulturális mintái milyen mélységben nyomják rá bélyegüket a tudomány fejlődésére. Azt a fajta néprajzi albumszerkesztést, melyről fent szó esett, elhibázott és valójában megvalósíthatatlan törekvésnek tartja, szenvedélyességét pedig árulkodónak. Miről? Egyrészt a rend iránti szomjúzásról, a táblázatok keltette áhítatról. Másrészt – és a könyv szempontjából ez az igazán fontos – a néprajztudomány XIX. században kiterjedő és ma is ható tudományos stratégiáiról, egyoldalú kultúrafelfogásáról. Minek köszönhető e diszciplína alkalmanként óriásira duzzadó népszerűsége (gondoljunk csak a néprajzi ihletettséggű táncház mozgalomra vagy az autentikusnak hitt szöttesek iránti keresletre)? A szerző válasza szerint mindenekelőtt a hagyomány romantikus kultuszának. A falu sajátosan városi képzetéknek, melyben az tradíció irányította, eszményi közösségként jelenik meg; a modernizáció által még nem tönkretett világnak, amely e felfogás szerint inkább időn kívüli, mintsem évilági képződmény. E nézőpont kritikája szerint a falu, a hagyomány és a nép szakralizálása sokkal inkább fakadt a közép-európai városi értelmiség identitáskereséséből, mintsem autonóm módon kialakult tudományos ideákból. A néprajz idealizáló közösségtanulmányaival nagymértékben hozzájárult a nép (majd áttételekkel: a „népiesch”) modern jelentésének kialakulásához. Feladata a nép megrajzolása, portré után, de nagy alkotói szabadsággal. A hagyományt a múlt század pionírjai nem felfedezik, hanem feltalálják, *Eric Hobsbawm* (*Hobsbawm és Terence*, 1986) kifejezése az „invention of tradition”). A valóságban folytonosan átalakuló, a kultúra magasabb rétegeivel érintkezésben lévő, kevésbé zárt, ugyanakkor belülről tagoltabb népi kultúra a néprajzi esszencializmus eredményeként ikonizálódik: egy-egy viselet, dal, tánc, berendezési tárgy kezdi jelezni a „népit” általában. Az azt megkonstruáló tudományos-közéleti diskurzusok ráadásul visszahatnak: nem példa nélküli, hogy a művelt városi réteg tanítja meg a falusiakat elfelejtett hagyományukra, majd fedezi fel ismét boldogan az „élő” kultúrát. Ez itt azonban már az „alászálló kulturjavaknak” egy speciális esete, és nem az az ősi tradíció, melynek keresésére hajdan a *Grimm* fivérek nyomán elindultak az arra vállalkozók.

Kaschuba interpretációja szerint a szent hagyomány menedékét kereső polgárság identitásmunkája jól összefér a szintén stabilitást – és eredetmítoszokat – óhajtó nemzetállamok igényével. A XIX. század második felében a néprajz politikai legitimációs funkciója fokozatosan előtérbe kerül, egyre inkább ideologikus lesz és konzervatív. Amíg a legfontosabb előfutárok közé sorolható *Herder* még inkább a humanitás történelmi kiteljesedését rendszerbe foglaló kozmopolita, a századvég néprajza már a csőcselékkel szembeállított valódi népi közösséget azonosítja a némileg misztikusan felfogott nemzettesttel. A tudományos néprajz nem szakadt el idejében sem a laikus folkloristáktól, sem a nacionalizmus prófétáitól. Így – a többnyire tiszteletre méltó törekvések ellenére – nem volt mentes az áltudományos tévutaktól, politikailag pedig beszennyeződött. A háború utáni néprajz számára ezért megkerülhetetlen kötelesség a tudományág náci Németországban viselt szerepének feldolgozása. Ebben Kaschuba sem kíván lemaradni: „A néprajzosok gyakorta a náci kirakat dekoratőreivé lettek, s meglehetősen gyakran voltak a propagandabeszédek tolmácsai is ... a szakmán belül 1933 előtt oly sok minden volt félreérthető, hogy azután igazán nem volt nehéz ezt a félreérthetőséget egy szörnyű érthetőséggé változtatni.”

A múlt feldolgozása a német néprajzot egyszer s mindenkorra átalakította. A következők alapvető jelentőségűek voltak: nem egyszerűen néhány tudományos életmű politikai felhasználásának vagy egy-egy korrumpált tudós tevékenységének megítélése változott meg. A feladat a diszciplína lehetőség szerinti depolitizálása, ideológiamentessé tétele volt. Az ennek eredményeként megújult néprajz új szemléletmóddal, szélesebb érdeklődési körrel képes volt integratív kultúratudománnyá válni. Kilépett a korábban evidens nemzeti keretek közül, összehasonlító módszerét részben az angolszász szociál- és kulturális antropológiából, illetve a francia etnológiából kölcsönözte. Ezzel egy, a XIX. században kialakult mesterséges szakadékot sikerült áthidalnia – az etnográfia és etnoló-

gia, vagy Németországban a saját néphagyományt kutató Volkskunde és az Európán kívüli népekkel foglalkozó Völkerkunde újraegyesítése már jócskán időszerű volt. A tevékenységét elsősorban a leírásban és az adatmentésben látó etnográfia és a teoretikusabb etnológia reintegrációja a közös fundamentumok újragondolását is serkentette.

A változások eredményeként kitolódtak a tanulmányozásra érdemesnek tartott kultúra határai, egyúttal a kutatás értékmentességének eszménye is előtérbe került. Az angolszász antropológia szélesebb kultúrafogalmát átvéve immáron a fentebb „csöcseléknek” titulált modern városi rétegek létformálása is kultúrának minősül. Továbbá: a kulturális átalakulás már nem feltétlenül kultúravesztés. Ebből a szempontból érdemes két emblematicus munkát felidézni. Ezek egyike a nagy hagyománnyal bíró viseletkutatások közé sorolható, de a mai ifjúsági kulturális divatot igyekszik részben klasszikus néprajzi eszközökkel feltárni. Már a címe is beszédes: „Jeans”. A korábbi munka a tübingeni *Hermann Bausinger*-é: a Kaschuba iskolamesterének is tekinthető szerző magyarul is olvasható habilitációs munkája (*Bausinger, 1995*) a népit az ősivel azonosító doxát kérdőjelezi meg. A könyvünk által közölt idézet mottónak is megteszi: „A ’nép’ nem a modernség előtti hagyományban él, archaikus távolságban a technika világától, hanem a társadalomban, hiszen maga is társadalom, mégpedig minden kulturális megnyilvánulásával és kifejeződésével egyetemben.” Az európai etnológiát tulajdonképpen ez az „új realizmus”, a nép romantikus kultuszától való elszakadási törekvés jellemzi elsősorban. Ha arra gondolunk, hogy milyen jelentős szerepet játszott a romantika a néprajzi gondolkodás megjelenésében, egyértelművé lesz az átalakulás radikalitása.

A rendkívül informatív történeti rész mellett a könyv két további nagy egysége a kurrens elméleteket, valamint a módszereket bemutató fejezetcsoport. A teoretikus elmozdulásokat megvilágító fejezetek néhány, a legjelentősebb csomópontok (fogalom/vita) ábrázolásával adnak képet a tudományág „mai állásáról”. Megfigyelhető, hogy ezek többsége a magyarországi kulturális antropológia/etnológia érdeklődési körébe is evidensen beletartozik (kulturális változás/kulturális állandóság; identitás és etnicitás; folklorizmus; jelkép és rituálé), ugyanakkor a német szerző mintha nyitottabb lenne a szociológia terminusai iránt. Olyan társadalomtudományos elméletekről kaphatunk velős, de érdemi összefoglalót, mint *Pierre Bourdieu* – egyszerre etnológiai és kultúrszociológiai gyökerű – distinkcióelmélete, a társadalmi nem feminista társadalomelmélete, vagy a szociológia osztály/réteg elméleti polémiája. A szociológiai fogalmak nyilvános megjelenítése mögött e sajátosan német s mindeközben valóban európai etnológia két jellegzetes vonása húzódik meg. Egyrészt érezhető egy újbóli nyitás a kulturális jelenségek összetársadalmi-politikai szinten való értelmezésére, a könyvben is használt terminus szerint a „research up”-ra. Ez visszavezethető a kritikai elméletek német hagyományára, na meg arra, hogy Közép-Európában nem honosodott meg ennek a társadalomkritikai vizsgálódásnak az angolszász cultural studies változata, így annak perspektíváját részben az etnológia veheti át. Ez egy olyan lehetőség, amelyet a magyar kulturális antropológiának is érdemes szem előtt tartania. Másrészt, a Kaschuba által bemutatott szociologizált kultúra-tudomány markánsan történeti nézőpontú. Ezzel némileg eltér az inkább az amerikai antropológiát követni kívánó, többnyire szinkronikus kutatásokban gondolkodó magyarországi antropológiától.

A módszertani fejezetek nem pusztán kötelező penzumként szerepelnek a kötet végén. Teóriák és metódusok az etnológiában szorosan összetartoznak. Ezt bizonyítja a – legsikerültebbek közé tartozó – zárófejezet, melyben az etnológiai megismerés lehetőségével kapcsolatos vitákat a szerzőnek sikerül élvezetes módon bemutatnia. A szöveg alapján egyértelművé válik, hogy a kulturális megértés lehetősége egyszerre a módszertani reflexió és az elméletek sajátos alakulása miatt lesz kérdésessé.

Wolfgang Kaschuba könyve egy olyan szaktudományba nyújt alapos, sokoldalú, feladatának nagyságától nem megijedő, a finom árnyalatokat megjelteni képes, a feles-

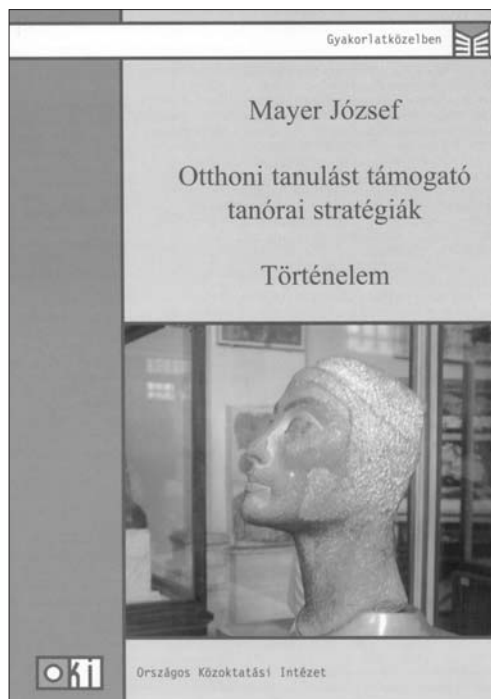
leges óvatosság hibáját pedig elkerülő bevezetést, amellyel a magyar olvasók még mindig csak ismerkedhetnek. A Csokonai Kiadó Antropos sorozatában már korábban is hiánypótló művek jelentek meg, örömteli, hogy ezúttal a fordítás (a Miskolci Egyetem Antropológia Tanszéke szövegolvasó szemináriumának gyümölcse) színvonala sem rontotta a mű élvezeti értékét. A Bevezetés az európai etnológiába szisztematikus összefoglaló munka, ugyanakkor nem kívánja zárt rendszerbe gyömöszölni ezt az éppen napjainkban alakulófélben lévő tudományágat. Nem az áttekinthetőség rovására, de képes érzékeltetni a belső vitákat, a kurrens áramlatokat, tudományos divatokat, s nem takargatja a hiányosságokat, melyeket mi akár erénynek is tekinthetünk: hogy e tudomány kérdései többet érhetnek válaszaiknál; hogy az interpretációs kísérletek hasznosabbak lehetnek a teljesség igényével fellépő definícióknál.

### Irodalom

- Bausinger, H. (1995): *Népi kultúra a technika korszakában. Századvég* – Osiris, Budapest.  
 Hobsbawm, E. – Terence, R. (1986): *The Invention of Tradition*. Cambridge.  
 Tönnies, F. (1983): *Közösség és társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kaschuba, Wolfgang (2004): *Bevezetés az európai etnológiába*. Csokonai Kiadó, Debrecen.

**Kolozsi Ádám**  
*Antropológia és Etika Tanszék,*  
*Tanárképző Kar, Veszprémi Egyetem*



*Az OKI könyveiből*

## Articles

*Béla Pukánszky*

### **Rousseau's views on children and „black pedagogy”**

Few pedagogical thinkers have exerted such a powerful influence on the theory and practice of the education of children as Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). In recent educational history literature, however, there has been a marked transformation of his appreciation.

*Juliane Jakobi*

### **The Century of the Child in revised edition**

On the 1902 publication in Germany of Ellen Key's book, *Das Jahrhundert des Kindes*, Rainer Maria Rilke, Key's friend and correspondent, had this to say in a review: „For the few who have retained the wealth of their childhood world, who still possess the ashen twinkle of an independent self, this volume opens new vistas, leading out of the present-day harsh reality of education and schooling – so that, although this comes late when they are filled with sorrow, they can reorganize their own lives.”

*Meike Sophia Baader*

### **The intimate relationship between religion and reform pedagogy**

There have been scarce attempts at investigating the religious elements of reform pedagogy, even though the presence of these elements has always been evident. In the pedagogical literature, the single critical collection of studies on the theme is the one edited in 1994 by Ralf Korrenz and Norbert Collmar. The religious dimensions of reform pedagogy are associated with the transforming religiousness of modernity, and thus it is crucial that, following the practice of Luckmann (1991) and Luhmann (2000), we deeply concern ourselves with the concept of functional religion.

*Ferenc Pálvölgyi*

### **Religious dimensions of reform pedagogy**

What role did 19th- and 20th-century changes in human thinking, that is, various philosophical and religious notions play in the development of concrete reform pedagogy concepts, elements, and practices? This paper aims to answer this question.

*Beáta Horváth*

### **The subject of a matura – the maturity of a subject**

In an era characterized by the acceleration of information flow, by the increase in the number of media, and by the proliferation of texts, Hungarian public education aims to shape literacy culture directed toward medium content, to deepen the understanding of graphic and cinematographic texts, and to support orientation in an ever-changing information society.

*Zoltán Kerber*

### **Evaluating Hungarian grammar and literature textbooks**

Hungarian grammar and literature textbooks, and indeed the subject area itself, have to facilitate a variety of functions. Hungarian grammar and literature was the first subject that offered a choice of textbooks early on. This was due to the alternative projects of the eighties, producing experimental textbooks at first, and then, from the beginning of the nineties, official, ministry-approved textbooks. By the second part of the nineties, the range became wide and sometimes chaotic, with publishers offering ever more series, textbooks, and workbooks.

*Erika Oláh Rójáné*

### **Comparing the old and the new intermediate school-leaving examination in mathematics**

In relation to the two-level school-leaving examination, experts considered the

issue of how examinees' performance would change after the introduction of the new exam type. Can one predict that the new intermediate-level examination would differentiate more effectively than the old one? What are students' views of the changes? What do they know about the structure of the new examination and higher education admission procedures?

*András Németh*

**The development of the modern Hungarian school system in the light of international institution development and reception processes**

When examining the emergence and development of the modern Hungarian public education system, one can argue that it was influenced by the various modernization demands, challenges, and solutions of a series of reform eras, constituting the development of the Hungarian nation state. The precursor of the process was the educational reform of the last three decades of the eighteenth century, characterized by an enlightened absolutism. This was followed by the great reform period, influenced by national liberal trends, of the emergence of modern Hungarian education, from the Compromise to the beginning of the twentieth century, which resulted in the foundation of

the institutional network of modern Hungarian public and higher education, as well as of science and research.

**Surveys**

*Attila Nóbik*

**Views of Rousseau in 19th-century educational textbooks**

*Henrik Hargitai*

**Typographical illiteracy**

*László Kojantiz*

**Textbook analyses**

**Reviews**

*György Mikonya*

**Old textbook exhibits in the Széchenyi Library**

*Tamás Halmai*

**Approximations and vistas**

(Katalin Kovalcsik, ed., 2001: Studies on the social status and culture of Gypsies)

*Ádám Kolozsi*

**New courses in ethnology**

(Kaschuba, Wolfgang, 2004: Introduction to European ethnology)

## 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.): Nyelv-pedagógia (2002)
13. *Reisz Terézja – Andor Mihály* (szerk.): A cigánység társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczi János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László*: Nemzetkép és iskola 1777–1888 (2004)
22. *Franyó István*: Biológiai műveltségünk (2004)
23. *Golnhofer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 (2004)
24. *Bárdos Jenő*: Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. *Kamarás István*: Olvasásügy (2005)
26. *Géczi János*: Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. *Révay Valéria* (szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla*: Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.

## Előkészületben:

30. *Horváth József*: Helyes írás

*Németh András*

## A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében

A modern magyar közoktatási rendszer kialakulását és fejlődését vizsgálva megállapíthatjuk, hogy annak háttérében a magyar nemzetállami fejlődés különböző, egymást követő reformidőszakainak eltérő modernizációs igényei, kihívásai és megoldásai állnak. Ennek előtörténetét a 18. század utolsó harmadában kibontakozó felvilágosult abszolútizmus jegyében megvalósuló tanügyi reform jelentette.

*Horváth Beáta*

## Egy érettségi tárgya, egy tárgy érettsége

Az információáramlás lendületének, a médiumok szaporodásának, a szövegek sokszorozódásának korában a magyar közoktatás is ügyének, feladatának tekintti a médiumok tartalmára irányuló olvasási kultúra alakítását, a kép-, illetve filmnyelvi szövegértés elmélyítését, az információs mobil társadalomban való tájékozódás megsegítését.

*Rójáné Oláh Erika*

## A régi és az új középszintű matematika érettségi vizsga összehasonlítása

A kétszintű érettségi kapcsán felmerült az a gondolat, hogy vajon mennyiben fog változni az érettségizők teljesítménye az új vizsgafajta bevezetésével. Várható-e, hogy az új

középszintű érettségi jobban differenciál, mint a régi? Hogyan viszonyulnak a diákok a változásokhoz, mennyire ismerik az új érettségi, illetve felvételi eljárás szerkezetét?

*Kojanitz László*

## Tankönyvanalízisek

A tankönyvanalízis lényege, hogy a tankönyvek jellemzéséhez, összehasonlításához és értékeléséhez kvantitatív méréseket használ. Az elmúlt évtizedek ilyen jellegű kutatásai során sikerült olyan mérési módszereket kidolgozni, amelyek a tankönyv szinte minden lényeges minőségi összetevőjét képesek jól megragadni.

*Mikonya György*

## Régi tankönyvek mustrája a Széchényi Könyvtárban

Nehéz és ellentmondásos a tankönyvszerzők sorsa: a maguk korában legolvasottabb, legismertebb szakemberek számos esetben személyük teljesen összeolvad az általuk képviselt tudománnyal. Másrészt viszont az idő múlásával könyveik könyvtárak, szertárak tanári dolgozószobák polcaira kerülnek, bizony csak nagy-néha veszi őket elő egy kutakodó kedvű érdeklődő. Ezt a nyilvánvaló tényét és a régi tankönyvekbe rejlő hatalmas tudásanyag termékenyítő erejét ismerték fel az Országos Széchényi Könyvtárban, ahol a Magyar Tudományos Akadémiával és a Magyar Tudománytörténeti Intézettel közösen, „Pannóniai Féniksz, avagy hamvából feltámadott magyar nyelv” címmel a 16-17. századi első nyomtatott tudományos könyvekből reprezentatív kiállítás nyílt.

300, – Ft (ÁFA)

