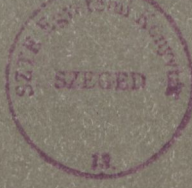


57096

2008 APR. 18



57096

iskolák

életműve

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XVIII. évfolyam 2008. január-február

6

Ambrus Gabriella
egyetemi tanár,
Budapest, ELTE, Tanárképző
Főiskolai Kar, Matematika
Tanszék

Balázs János
főiskolai tanár, csoportvezető,
tudományos és nemzetközi
főigazgató-helyettes,
Budapest, ELTE, Bárczi
Gusztáv Gyógypedagógiai
Főiskolai Kar

Bankó Marietta
Ph.D hallgató,
Pannon Egyetem, Tanárképző
Kar, Angol Nyelv és Irodalom
Tanszék

Géczi János
habil. egyetemi docens,
Veszprém, Pannon Egyetem,
BTK, Antropológia és
Etika Tanszék,
Pécsi Tudományegyetem,
BTK, Neveléstudományi
Intézet,
főszerkesztő, Iskolakultúra

Hárs György Péter
elnök, Budapest,
Magyarországi Otto Gross
Társaság,
irodalomtörténész, senior
kutató, Budapest, MTA,
Pszichológiai Kutatóintézet

Julesz Máté
tudományos kutató,
Szeged, SZTE, Agrárjogi és
Környezetvédelmi Jogi
Tanszék

Kelemen Elemér
ny. főiskolai tanár
Budapest, ELTE, Tanító- és
Óvóképző Főiskolai Kar

Láng András
egyetemi tanársegéd,
Pécs, PTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet,
Oktatás- és Nevelélméleti
Tanszék

Markó Róbert
hallgató, Budapest, ELTE,
BTK, Magyar Nyelv és
Irodalom Szak

Molnár Gyöngyvér
egyetemi docens,
Szeged, SZTE,
Neveléstudományi Intézet

Pataki Gyula
ny. tanár, otthonvezető,
Budapest

Perlusz Andrea
főiskolai tanár,
Budapest, ELTE, Bárczi
Gusztáv Gyógypedagógiai
Főiskolai Kar

Sáska Géza
oktatáskutató,
Budapest, ELTE, Oktatás- és
Ifjúságkutató és Továbbképző
Központ

Tarbay Ede
József Attila-díjas író,
ny. óraadó tanár, Vác, Apor
Vilmos Katolikus Főiskola

Tarcsa Zoltán
minőségügyi szakértő,
népművelő, Budapest, Prekog
Alfa szolgáltató Kft.

Ugrai János
egyetemi adjunktus,
Miskolc, Miskolci Egyetem,
BTK, Tanárképző Intézet

Vámos Ágnes
habil. egyetemi docens,
Budapest, ELTE, Pedagógiai és
Pszichológiai Kar,
Neveléstudományi Intézet

Főszerkesztő:
Géczi János
e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor *olvasószerkesztő*
e-mail: benke.gabor@kti.hu

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

Csizér Kata
e-mail: weinkata@yahoo.com

Kojanitz László
e-mail: kojjanit@freemail.hu

Mészáros György
e-mail: gyurmatya@gmail.com

Takács Viola
e-mail: takacsviola@freemail.hu

Trencsényi László
e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén
e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: Horváth Balázs
e-mail: vega2000bt@gmail.com

Titkár: Horváth Sára
e-mail: horvath.sara@gondolat.axelero.net

Grafikai terv: Baráth Ferenc

Felelős kiadó:
Rédey Ákos
Veszprém, Pannon Egyetem, rektor

**Kiadja a Pannon Egyetem
és a Gondolat Kiadó**

tanulmány**Sáska Géza**

A gyermektanulmányozás és az alkalmazott lélektan az 1945 utáni politikai fordulatokban

3

Vámos Ágnes

A kezdő tanár mint hős; a mese és pedagógiai felhasználása

24

Ugrai János

A gyakorlatias népoktatás jegyében

39

Kelemen Elemér

A magyar nevelésügyi kongresszusok története

50

Hárs György Péter

Pszichoanalízis és kultúra, avagy kultúra-e a pszichoanalízis?

58

Molnár Gyöngyvér

A Rasch-modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzésére: a rangskálás és a parciális kredit modell

66

szemle**Ambrus Gabriella**

Hagyományos és problémaorientált feladatlapok az iskolai gyakorlatban

78

Perlusz Andrea – Balázs János

Az empátia, tolerancia és segítőkészség vizsgálatára kidolgozott eljárás első alkalmazásának tapasztalatai

92

Tarbay Ede

Balladák, térben és időben

99

Géczy János

Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya

108

Tarcsa Zoltán

Gondolatok az általános művelődési központok jövőjéről

119

Julesz Máté

Az egészséges környezethez való jog és a jövő nemzedékek védelme

122

Bankó Marietta

A szakmai életút alakulásának vizsgálata – pályakövetés angoltanárként végzetek körében

129

kritika**Markó Róbert**

Egy posztmodern kosz-eposz

141

Láng András

Életreform és reformpedagógia
Skiera, E. – Németh A. – Mikonya Gy.
(2006, szerk.): Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen.

145

Pataki Gyula

Füükfalva alapítói

147

melléklet

Repertórium 2007

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2008-ban az Iskolakultúra előfizetési díja 500Ft / példány, azaz 3000Ft lesz.

A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségben (7624, Pécs, Ifjúság útja 6., tel/fax: 06 72 501-578, e-mail: geczijanos@vnet.hu), a Gondolat Kiadóban (1088, Budapest, Szentkirályi utca 16., tel/fax: 06 1 486-1527, e-mail: info@gondolatkiado.hu) a Magyar Posta Rt.-ban (Budapest, Orczy tér 1.) és a Magyar Lapterjesztő Rt.-ban. (Budapest, Táblás u. 32.)

www.iskolakultura.hu

A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban

Értelmezési kísérlet (1)

„...alig tudjuk, mi történt velünk...”

Bojtár Endre (2)

A második világháborút követő rövid időszakban, 1945–1947/48 között a magyar oktatásügyben – az Amerikai Egyesült Államok és Európa országaihoz hasonlóan – két nagyobb szakmai, ideológiai, politikai eszmerendszer vált uralkodóvá. Mindkettő a 19. századi polgári-kapitalista berendezkedés és iskolája, a liberális oktatáspolitikai ellen vágott. Az egyik a művelődésbeli és szociális egyenlőség megteremtésének víziója volt, a másik a gyermekközpontúság, a reformpedagógia, a gyermektanulmányozás területe (Németh és Skiera, 1999; Németh, 1998; Sáska, 2004–2005).

Magyarországon a pedagógia és a társadalmi egyenlőség gondolata a szovjet csapatokkal visszatérő emigráns magyar kommunisták megjelenésével, valamint a velük szövetséget kötő, korábban népnemzeti vagy szociáldemokrata pedagógusok-pszichológusok hatalomra jutásával került közhatalmi dimenzióba. Hirtelen azonos oldalon találta magát a zsidósága miatt munkaszolgálatba hurcolt, européer gondolkodó, Mérei Ferenc és a völkisch irányzatot képviselő, 'harmadik utas' kiváló pedagógus, Karácsony Sándor. (3) Utóbbi 1942-ben még úgy látta, hogy „a faji kérdés egyetemes kulturális kérdés. Lehet-e a nevelés magyar? Azt gyanítom, hogy lehet” (Karácsony, 1942b, 514. kiemelés az eredetiben). (4) Mint minden rendszerváltás és újrakezdés, a magyarországi is zavaros és illúziókkal terhelt volt.

A „kis” rendszerváltás: 1945–1948

A magyar oktatáspolitikai, mely a második világháborút követően radikálisan átalakult, mint a balra fordult Európában sok helyütt (Németh, 1998, 141.), a maga referenciáját a reformpedagógiában, a pszichológiában és a társadalmi egyenlőség megteremtésének pedagógiai gondolatában találta meg. A kor hangulatának érzékeltetésére talán elegendő a Francia Kommunista Párt tagja, a fizikus Langevin (5) és a pszichológus Wallon (6) közösen jegyzett tervezetére (7) utalni, amelyből kormányzati dokumentum sohasem lett, de évtizedekig a baloldali pedagógusok állandó viszonyítási pontja volt (A Langevin – Wallon-tervezet, 1966). (8)

1945 után Magyarországon politikai választóvonalnak is tekintik a reformpedagógiához és a pszichológiához való viszonyt: a haladó és reakciós nézetek ezen a skálán mérődnek le. Kiss Árpád, aki meghatározó szerepet játszott az oktatás újrászervezésében, az Or-

számos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatójaként jelentette ki 1948-ban: „A két világháború között [...] a haladó szellemű nevelőink [kiemelés az eredetiben] mind nagyobb számban ismerték meg és tették magukévá a nyugati államokban végbement pedagógiai forradalom vívmányait. Declory, Dewey, Claperéde, Piaget, Montessori, Lighthart, Petersen, Kerschensteiner, de a Szovjetunió és a weimari Németország számos kísérleti iskolái nem voltak ismeretlenek Magyarországon.” (Kiss, 1948, 23.) A pedagógiai reform vívmányait azonban – Kiss Árpád szavaival ellentétben – nemcsak a haladó magyar pedagógusok fogadták be, hanem a politikai skála ellenoldalán elhelyezkedők is.

Klebensberg Kunó az Országos Gyermekvédő Liga 1926. április 25-ei közgyűlésén tartott beszédében maga is hitet tett a gyermekközpontúság mellett. (9) Példaként állította a hallgatóság elé, hogy „a gyermek kultuszát Angliában és Amerikában nemzeti hivatássá tették” (Klebensberg, 1926). Állítása igazolt tény (például Németh, 1998, 78–125.). Bár Klebensberg nem volt sem oktató, sem nevelő, de a gyermekkultusz híveként 200 millió korona állami kölcsön erejéig támogatta és pártfogolta a jeles reformpedagógus, Domokos Lászlóné 12 tantermes magániskolájának építését, fejlesztését (Áment, 2005a, 115.). Tény az is, hogy a Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság élén a

A szelektíven értelmezett reformpedagógia és a haladás, a társadalmi egyenlőség eszméje állami ideológiai szintre emelkedett 1945 után. Példaképet az addigra már jószereivel elfeledett Nagy László személyében találta meg, aki tanítóképzőben dolgozó tanárnaként a legjelentősebb magyar reformpedagógussá és alkalmazott gyermekpszichológussá vált, s aki a Magyar Gyermektanulmányi Társaság alapítója volt.

harmincas években már katolikus papok, így a bencés szerzetes pszichológus Bognár Cecil Pál és Kosztersitz József (a cserkészek körében népszerű Koszter atya) Bács megyei főesperes álltak, s az előbbinek két munkáját 1945 után fasiszta tartalmúnak ítélve kivonták a közkönyvtárakból. (10)

Kiss Árpád előtt ezek az események ismeretesebbek voltak. Alaposan tájékozott volt a Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság munkáját illetően is, 1943-as könyvében ismertette például a tanuló személyiségének egészét figyelembe vevő, „bizonyítványon kívüli minősítését” boncolgató 1940-es ankét történetét. Dicséri Kosztersitz vitaindító *Hogyan töltsük ki a személyi lapot* című dolgozatát (Kosztersitz, 1941), amely a VKM által kiadott új Rendtartás 18. §-ának alkalmazott lélektani feldolgozása (Kiss, 1943, 40.). (11) Voltaképpen a jegynélküli értékelés és a személyiség állami ellenőrzése

kiépítésének első kísérleteinél tartunk 1941-ben.

Kétségtelen, hogy Kiss Árpád nyolc évvel később, 1948-ban íródott szavai csak részben fedték le a két háború közötti pedagógiai fordulat történetét. Kiss mondandójának azonban nem az igazságtartalma, hanem az iránya az érdekes, hiszen nem szaktudományos munkáról, hanem politikai szerepet betöltő szakmai kiválóság szövegéről van szó. Üzenete félreérthetetlen: 1945-ben külpolitikai referenciája a győztes Szovjetunió és a III. Birodalom előtti weimari köztársaság. Belpolitikai tekintetben pedig jelzi a hatalomátvitel tényét: a „haladó szellemű nevelők” nevében irányították a közoktatás ügyét 1945-ben. A háború előtti reformpedagógusok közül ki lettek rekesztve mindazok, akik utólag nem minősültek haladóknak, vagy eleve nem voltak nevelők, azaz a szakma olyan képviselői, mint Klebensberg vagy Hóman Bálint. Szakmai körökben ez a politikai értelmezés mint szakmai tény fél évszázadon át tartotta magát. Csak a későbbi korok tüntetik fel átmenet nélküli, fekete-fehér váltásként az 1945-ös rendszerváltást. Egyesek átmentődtek, mások kihullottak, s ebben természetesen a politikai és nem a szakmai szempont volt a döntő. (12)

Valójában néhányan, így a 'debreceni pedagógusok' – akik a háború előtti értelmiség antiszemita közbeszédet (Ungváry, é.n.) folytató tagjai voltak, s a nemzeti eszme, a nép-lélek és a biológiai adottságokra (tehetség) épülő társadalmi egyenlőség (lásd Bánfai, 2007) iránt mutattak inkább vonzalmat, mint taszítást – magas szakmai színvonalon pedagogizálták ezt az ideológiát (például Kiss, 1943, 14–16., 23–24., 55., 58–59.; Kiss-Kovács, 1944). (13) A kor uralkodó jobboldali szellemi áramlatába illeszkedően helyeselték például, hogy a „fajok versenyében vesztes magyarság” és a társadalmi rétegződésben alul vergődő szegényparasztság – éppen az esélyegyenlőség megteremtése érdekében – állami támogatást élvezzen, éppen úgy, mint Hitler Harmadik Birodalmában (Kiss, 1943, 23.) Az orvosolandó bajok forrása, mint Kiss Árpád írja: „...országunk [...] jövedelmező foglalkozásait a zsidóság és az élelmesebb elmagyarosodott nemzetiségei már régen megszállták” (uo., 28., a szerző kiemelése), a parasztság körében „a friss vér, az egészségesen tisztító levegő romlott meg a beszivárgás ideje alatt; az alul oly szépen virágzó erények adtak helyet a mohó vágyaknak, hogy a legrövidebb idő alatt bekövetkezzék az uralmon lévőkhöz való teljes hasonlóság...” (uo., 32. o., a szerző kiemelése). Ezt a folyamatot és hátrányt kell állami, pedagógiai eszközökkel is korrigálni, ami a negyvenes évtized első és második felében meg is kezdődött.

Meglehetősen széles felületen érintkezett a reformpedagógia és a népnemzeti gondolkodás. A már említett református lelkész, Nánay Béla, aki 1937-ben a debreceni *Független Újság*ban – talán Karácsony hatására – *A kisebbségi magyar lélekről* elmélkedett (utánközlés: Nánay, 1998), 1945-ben kinevezett debreceni iskolaigazgatóként a baloldali Pedagógus Szakszervezetek lapjában, az *Embernevelésben* ajánlja a pedológiát, a Jéna-tervet, a Winnetka-módszert, a Dalton-tervet (Nánay, 1945). E tényről a húsz évvel későbbi időszak meghatározó szereplőitől értesülhettünk (Simon és Szarka, 1965).

A szelektíven értelmezett reformpedagógia és a haladás, a társadalmi egyenlőség eszméje állami ideológiai szintre emelkedett 1945 után. Példaképpét az addigra már jószerivel elfeledett Nagy László személyében találta meg, aki tanítóképzőben dolgozó tanárként a legjelentősebb magyar reformpedagógussá és alkalmazott gyermekpszichológussá vált, s aki a Magyar Gyermektanulmányi Társaság alapítója volt. A háború utáni korszak befolyásos és szakmai tekintetben nagyra tartott kommunista pedagógusa szerint az 1945. évi köznevelési reformintézkedések – köztük az egységes, általános nyolcosztályos iskola megteremtése – elválaszthatatlanok Nagy László munkásságától (Kemény, 1948, 112.). Az öntörvényű Nagy László munkásságából ez az oktatáspolitikai irány éppúgy kiolvasható, mint ennek az ellenkezője. Ő maga a Tanácsköztársaság hónapjai alatt aktív oktatáspolitikus-szakértői szerepet vállalt, de a forradalmat leverő konzervatív konszolidációnak is aktív szereplője volt (Donáth, 2007).

Ahogy Kemény Gábor, úgy Kiss Árpád esetében is tudatos politikai szándék vagy elfogultság lehet az oka, hogy említést sem nyerne a két háború közötti magyar államhoz, annak politikájához kötődő reformpedagógiai kísérletek és ezek vezető személyei, például a Szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájának tevékenysége és a tantestülete által kiadott lap, a *Cselekvő iskola* (1933–1944) (Nagy, 1976, 239–240.). Éppen úgy tabusodtak e személyek és intézmények, mint az Országos Köznevelési Tanács közvetlen elődje, a szintén minisztériumhoz kötődő hatalmi szakmai szervezet, az Országos Közoktatási Tanács tevékenysége is, amely A Nemzetnevelés Könyvtára sorozatban adta ki a háború után diszkreditált szerzők neveléslélektani, reformpedagógiai munkáit.

Kimaradt az 1945 utáni új kánonból a szegedi polgári tanítóképző filozófia-pedagógia tanára, a gyermeki képességek kibontakoztatását a nemzeti-faji öröklés-tehetségmentés-nevelés, a munkaiskola metszetében értékelő, reformpedagógiai érintettségű, akadémikusjelölt Somogyi József (14) is, aki a biológiai alapú tehetségfejlesztés pedagógiájának jó minőségű kidolgozója volt, s aki a magyar és a zsidó faj természeti adottságnak vélt

érvényesülési harcáról értekezett, mint oly sokan ebben a korban (Somogyi, 1929, 1931, 1934, 1934–35, 1937, 1941, 1942, é.n.). 1945 után Somogyi azonnal diszkreditálódott, miképpen Koszterszitz József is. Mások, mint például Várkonyi Hildebrand, aki Szegeden az első magyarországi egyetemi pedagógiai-lélektani tanszék megalapítója és vezetője (1929–1942 között) volt (Várkonyi, 1942, 1943, 1944, 1944–46), később szorultak ki a közéletből. Holott mind Somogyi, mind Várkonyi tevékenységének szakmai alapja közös volt Nagy Lászlóéval – politikai iránya azonban természetesen már nem (legalábbis ami Nagy László Tanácsköztársaság-béli tevékenységét illeti). Jól látható, hogy a válogatás szempontja politikai természetű volt.

A lélektant, reformpedagógiát követő pedagógus szakma és a politika szervezeti-eszmei kapcsolatát nem csupán az mutatja, hogy az újralfedezett Nagy Lászlót a politikai iránytű bal oldalára helyezték el; az is jelzés értékű, hogy az 1945-ös „nevelési reformnak inkább lélektani, pedagógiai, mint társadalompolitikai összefüggései tisztázódhattak...” (Kiss, 1948, 23.). Ez azt jelenti, hogy a közoktatás mint közszolgáltatás reformját kidolgozók nem társadalompolitikusok voltak, mint korábban Eötvös, Trefort, Klebelsberg, Hóman stb., hanem gyermekben (pszichológiában) gondolkodó, haladó pszichológusok és pedagógusok. De jelzi mindez azt is, hogy az állam(tanügyi)igazgatás logikája is alapvetően megváltozott. Már nem az értékválasztáson alapuló politikában és végrehajtási eszközében, a neutrális jogban, hanem a tudományosan igazoltnak vélt lélektani törvényeken alapuló társadalomfejlődésben, lélektani alapú államigazgatásban és iskolában, osztályban, tanórában gondolkodtak az akkori hatalomgyakorló pedagógusok. Voltaképpen a lélektan a tanügyi adminisztráció eszközévé vált.

Ebben a folyamatban különösen a néptanításág játszhatott meghatározó szerepet – minthogy ez a szakmai kör magának tulajdonította a gyermeki lélek működési mechanizmusainak ismeretét, a közjó, a társadalmi egyenlőség érdekében történő befolyásolás technikái feletti uralmat. Ők adták meg a gyermektanulmányozás társadalmi üzenetét: nemcsak szimbolikusan, mint a háború előtti időszakban, hanem kormányzati eszközökkel fejezhették ki ellenszenvüket az elitnek tartott, polgári és tantárgyi kultúrát követő, a szelektivitást természetesen tartó gimnáziumi tanársággal és korábbi egyetemi pedagógiai elit át nem állt többségével szemben. Kiss Árpád pontosan mutatott rá: „az általános iskolának ma [1945-ben – S. G.] a tanítóóság a legmeggyőződésebb és legmaróbban hadakozó híve. Elméleti és közösségi szempontokon kívül természetesen az eddigi rendi sérelmek is hajtják egy magasabb minősítés, nagyobb megbecsülés, társadalmi elismerés felé.” (Kiss, 1982, kiemelés: S. G.).

Az 1945-ös fordulat után a pedagógia feladata az új társadalom számára egy újfajta ember megteremtése és a nemzeti jelleg kialakítása lett. Amint a kor jellegzetes vezető pedagógusa hirdette: „Az igazi megújulás [...] csak az emberekben jöhet létre. Hallatlan erőfeszítésre van tehát szükség, hogy a magyar nevelő méltó legyen az új magyar iskolához” (Országos Köznevelési Tanács az 1945–46. évre kiadott kiegészítő utasítása, idézi Kiss, 1948, 29.).

A nyolcosztályos gimnáziumból, a négyosztályos polgári iskolából és a hatosztályos népiskolából szervezett nyolcosztályos egységes általános iskola kialakítása is a fenti célt szolgálta. Az egységes szerkezetű és tantervű új iskolatípus a társadalmi egyenlőséget célozta meg. Azon a feltételezésen alapult, hogy a közös és kötelező műveltséganyag tanítása és tanulása kiküszöböli a korábban tapasztalt társadalmi szelekciót, hiszen a gyermekek – természeti eredetű – lélektani sajátosságai származásuktól függetlenül közössek. Ha ugyanazt kapja minden gyermek, és lélektani szempontokat követ a pedagógus, akkor a szegényparasztoi és munkások gyermekei számára megvalósul a társadalmi egyenlőség. A gondolat mélyén meghúzódó tudományos feltételezés természetesen nem magyar eredetű: általánososan elterjedt volt a III. Birodalomban és a demokratikus országok baloldali gondolkodású szakemberei körében. Éppen ez az azonosság okozza a problémát a „kis rendszerváltás” éveiben.

A háború előtti politikai, társadalmi elit leváltása, a keresztény pedagógia képviselőinek és intézményeinek visszaszorítása (Golnhoffer, 2004, 46–48.) egyszerűbb, mint a gondolatok, a ’tudat’ lecserélése, hiszen a háború előtti és utáni időszakban egyaránt jelen volt a magát szocialistának tekintő réteg. Az ideológiai átmenet nehézségei olvashatók ki a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1883/1945. rendeletéből, mely szerint például a történelemtankönyvekben „rá kell mutatni arra, hogy marxista szocializmus – össze nem tévesztendő a nemzeti szocializmussal”. Van tehát helyes és helytelenül felfogott társadalmi egyenlőség, amelyben az adja az útmutatást, hogy a „Szocialista Szovjet Köztársaságok Uniója és a szövetséges hatalmak demokráciája a történelem építőerői”.

Könnyű belátni, hogy a helyes értelemben vett szocialista iskola pedagógiáját az életkori sajátosságok alapján elrendezni csak akkor nehéz, ha egyenesen lehetetlen feladat, ha valóban van az ember biológikumához kötött elem: mert ha volna, akkor a társadalmi egyenlőség a politikai berendezkedéstől, ideológiai különbségektől függetlenül, megfelelő kellő lélektani, pedagógiai technikák alkalmazása esetén létrejönne. Ha viszont nincs ilyen, akkor csakis a politikai térben, a politikai közbeszédben értelmezhető, ahogy a fenti esetben láttuk, a társadalmi egyenlőség fogalma. Az értelmezés irányát a politikai közbeszédben pedig a hatalmi viszonyok döntenek el. Ha ellenben kül-, vagy belpolitikai vagy szakmai érdekek megjelenítésére használják a lélektani fogalmakat, akkor a természettudományos jellegű akadályokkal nem kell számolni az iskola vagy a társadalom tervezésekor, a pedagógiai-szakmai és oktatási ágazat fölött működő érdekkörök ütközésére viszont annál inkább.

A két terület ütközéséből a reformpedagógiai-lélektani elem napi politikai szempontoktól legtávolabb eső területei maradtak ki. Az egymással szembenálló szakmai koncepciók és érdekek itt jószerivel meg sem fogalmazódtak, vagy korábban nem is léteztek. Következésképpen az állami csecsemőgondozás, az óvodai és óvónőképzés rendszerébe könnyen szervült nemcsak Montessori módszere, hanem a lélektani, ezen belül a pszichoanalitikus iskola szemléletmódja is, melyet történetesen egy kommunista óvodapedagógus tanítvány, Bélavári-Burchardt Erzsébet (Bélavári, 1987) vagy egy származása miatt a világháború előtt és alatt üldözött pszichológus, Hermann Aliz képviselt. A bölcsődei gondozás tudományos-lélektani reformját pedig a hasonló sorsot elszenvedő Pikler Emmi vezette. Ebbe a sorba tartozik a munkaszolgálatból megmenekült kommunista tanár, Ádám Zsigmond is, akiből akár magyar Makarenko is válhatott volna. (15) A polgárságból jött zsidók jelentős hányada az átélt traumák után a kommunista mozgalomban találta magát (Standeisky, 1995).

Az első világháborút követő esztendőben az újjászerveződő (magyar) társadalomnak a Nagy László vezette Gyermektanulmányi és Alkalmazott Lélektani Társaság a pszichológia technikai alkalmazását és a reformpedagógia ideológiáját ajánlotta – és hasonlóan történt a második világháború után is. A korszak egyik leghatásosabb és nemzedékének legjobb képviselője, Wallon tanítványa, a nemzetközileg elismert Mérei Ferenc (16) is a pszichotechnikát és a gyermektanulmányozás eszközeit ajánlotta az új és demokratikus társadalom sikeres felépítéséhez. 1945-ben publikálja a *A gyermek világnézete* című munkáját (Mérei, 1945), amelyben lélektani, pedagógiai érvrendszer mozgósít a háború után építendő új és jobb társadalom mellett, és amelyet később a magyar kommunista pedagógia első jelentkezéseként értékelnek (Zibolen, 1956, 60–61.). A mérsékelt hatású munka jelentőségét az adja, hogy közös nevezőre hozza a gyermek, a gyermeki közösség természettudományos módszerekkel leírható tulajdonságait feltáró tudományos tevékenységet a gyermek politikai eredetű világnézetével és e világnézet kialakításának pedagógiai-lélektani technikájával. A pedagógusoknak a gyermekek lelki működéséről való tudása eszerint hatalomtechnikai eszköz a jó cél érdekében. Mint írja: „...a gyermeki világban feltalálhatók azok a viszonylatok és magatartásmódok, melyeknek a kifejtése és rögzítése minden őszintén demokrata, minden szocialista nevelő egyedül lehetséges célja...” (Mérei, 1945, 114.)

A lélektani-pedagógiai és a politikai szempont együttes kezelése korántsem specifikus, csupán a politika iránya különböző. Már az első világháború kezdetén a Magyar Gyermektanulmányozási Társaság már említett jelese, Nagy László objektívnek tartott felmérésben (17) tárja fel *A háború és a gyermek lelke* című könyvben (Nagy, 1915) a gyermek erkölcsi fejlődésének törvényeit. A korai gyermektanulmányozó szakmai logikája szerint a gyermeki lélek objektív működésének feltárása és alkalmazása hozzásegít a vitathatatlan erkölcsi jó – az antant elleni igazságos háború – pontosabb kifejtéséhez és megértéséhez. Miután megállapította, hogy a háború első évében „az emberek ethikai érzéke csodálatosan megfinomult” (uo., 138.), ebből egyenesen következik a pedagógiai feladat: „Törekedjünk arra, hogy a meggyarapodott nemzeti öntudat továbbra is erősödjék és fejlődjék s minden egyesnek a lelkét hassa át, a nagy tettekre és alkotó munkára serkentse” (uo., 140. o.).

A pedagógiai szakma természetesen a maga választott logikája szerint látja a történe-
ket, s a „kis rendszerváltás” oktatáspolitikáját, az általános iskola megteremtésének lélek-
tani indoklását adja meg. Az elsődleges teendő a magas szintű emberi közösségek tudatos

megteremtésére irányuló technikák kidolgo-
zása. Mérei Ferenc is a Fővárosi Lélektani
Intézet (18) 1945-ben kinevezett igazgatója-
ként ennek a szellemében írja később botrány-
kövé vált *Gyermektanulmány (Pedológia)* cí-
mű munkáját. Szociometriai vizsgálatainak
eredményeit (19) 1948-ben ismertette ki-
mondja, hogy az új általános iskola éppen a
régii társadalmi szerkezetből fakadóan az álta-
lános iskola felső tagozatán a legfejlettebb
társas szerkezetű osztályok (20) történetesen
a népiskolákból átalakult iskolákban mutatha-
tók ki, a fejlettebbek pedig a volt gimnázium-
okból létrejöttekben (Mérei, 1947, 128–
129.). Ennek magyarázata a tanulók családi
körülményeiben keresendő: „ezekbe [a volt
népiskolai – S. G.] az osztályokba szegény-
sorban élő szülők kevés művelődési lehetősé-
ghez jutó, s így mind szociálisan, mind in-
tellektuálisan kiműveletlen gyermekei jár-
nak” (uo., 131.). Annak a reményének ad han-
got, hogy „a most születő általános iskola nemcsak magasabb képesítést és több tudást ad,
hanem társas kapcsolódás differenciáltabb és fejlettebb szintjéhez vezet.” (uo., 134.). Mérei
szerint a pedagógia, az egységes iskola, a pedológia a hétköznapok, a magánszféra szint-
jére is hatni kíván egy igazságosabb és jobb társadalom megteremtésének reményében.

*A gyárak és üzemek államosítá-
sát – vagy ahogy akkor mond-
ták: népi birtokbavételét – követ-
te az iskolák államosítása is. En-
nek elsősleges célpontjai az egy-
házak mint a legnagyobb iskola-
fenntartók voltak. A politikai
motívum jól látható: a személyi-
séget kibontakoztató és a társa-
dalmi egyenlőséget szolgáló szo-
cialista nevelés megvalósításá-
nak, a totális állami kontroll
hatalmi feltételeinek
megteremtése a cél.*

A népi kollégiumok

Mérei Ferenc a kommunista párt aktív tagjaként részese volt a tudományos élet újra-
szervezésének. Tekintélyével, tanácsaival segítette az életreform-mozgalmakkal rendkí-
vül nagy hasonlóságot mutató baloldali diákmozgalmat, a Népi Kollégiumok Országos
Szövetségét (NÉKOSZ), annak Központi Szemináriumát is ő vezette.

A népi kollégiumok hálózata az 1939-ben létrehívott, a paraszti tehetségek felsőfokú
továbbtanulását segítő, jellemzően egy néprajztudós nevét viselő Györffy István Kollé-
giumból fejlődött ki (Pataki, 2005). Politikai és pénzügyi támogatást elsősorban a kom-
munistáktól kaptak, akik politikai bázisukat keresték a fiatal népi tehetségekben.

A béke első napjaitól kezdve az önszerveződés elvei alapján működő kollégiumok radikális ifjúságának életmódja szinte minden mozzanatában kollektív természetű volt a színházcsinálástól és -látogatástól kezdve a szociális segítségen és az újjáépítésen át a tanulásiig. A Rousseau-iánus reformpedagógia „szabad nevelés” áramlatai hatottak körükben. Karácsony Sándor ott volt az elsők között; emlékezetes szavai szerint a pedagógiában modernnek lenni annyit jelent, mint felismerni és akceptálni a fiatalok „autonómiáját” (Ágoston Györgyöt idézi *Bernáth*, 1970, 36.).

A kollégistákat, akik vezetőiket maguk választották, áthatotta a társadalom átalakításának vágya. Ez éppoly megvalósíthatónak tűnt számukra, mint a közoktatást új alapokra helyező pedagógusoknak (*Rottler*, 1977). Később, a „NÉKOSZ-reneszánsz” éveiben a hetvenes évek vezető politikusa ironikusan „prófétatudatról”, „avantgarde küldetéstudatról” beszélt: egy olyan szervezetről, mely izolációba fordult, belső szervezeti rendje szerinte túlzottan kemény volt, a „bírálat-önbírálat” gyakorlata pedig sokszor kegyetlen (*Aczél*, 1977, 10.). Annyi bizonyos, hogy ugyanekkor – a hetvenes években – az úttörőmozgalom keretei között szervezett közösségi kísérleteket folytató pedagógusok jelentős része népi kollégista volt (*Hunyadyné*, 1970).

Reformpedagógiai iskolák

Keveset tudunk arról, hogy 1945 után milyen új reformpedagógiai kezdeményezések kaptak teret. De annyi bizonyos, hogy a háború előtt alakult és a középosztályi klientúrára építő, két, tudatosan anti-herbartiánus iskola növekvő politikai befolyást élvezett. Az egyik a Nagy László-tanítvány Domokos Lászlóné (Löllbach Emma) Új Iskolája. Növendéke volt például a parasztpárti gondolkodó Bibó István, aki államtitkári működése idején az Új Iskola Egyesület titkára is volt (*Áment*, 2005b, 58.).

A Londonban élő Nemesné Müller Mártát – aki 1915–1943 között vezette reformpedagógiai szellemű Családi Iskoláját – is bevonták a vezető pedagógus-politikusok az új korszak oktatási kultúrájának kiépítésébe (amíg a „vasfüggöny” le nem ereszkedett). Reprezentatív minisztériumi kiadványaikban egyaránt szerepeltették Nemesné Müller Mártát és Domokosnét, mindkettőjüket az alsó tagozatot érintő egy-egy oktatástechnikai technológiát ismertető munkával (*Domokosné*, 1947, 170–183.; *Domokosné*, 1948, 135–149., *Nemesné*, 1948, 149–161.). Ugyanakkor a reformpedagógiai iskolák, magániskolák lévén, állami anyagi támogatást nem kaptak. Sőt, a háború utáni erősödő állami világnézeti kontroll és az egységes általános iskola koncepciója miatt régi, lélektani alapú tanterveiket újra kellett szerkeszteniük. Domokosné iskolája Budapest egyik legelőkelőbb részén, a (felső)középosztály lakta budai XII. kerületben volt. A diákok is ebből a környezetből jöttek: a szülők szinte kizárólag nem fizikai foglalkozásúak. Az 1935–36-os tanév évkönyve szerint az I–VII. évfolyamon 66-an tanultak. A legnagyobb számban (25) és arányban (37,9 százalék) aktív és nyugdíjas köztisztviselők gyermekei látogatták az iskolát, 6 tanuló (9 százalék) pap, tanár, tanító gyermeke volt. Egyéb értelmiségi (orvos, ügyvéd, nyugdíjas katonatiszt stb.) foglalkozású szülő 21 (31,8 százalék) gyermeke járt ide. 12 tanuló (18,2 százalék) tőkés, járadékos, háztulajdonos gyermeke volt. 2 gyermek (3 százalék) szüleinek ismeretlen volt a foglalkozása, ők valószínűleg a közeli árvaházból, szeretetházból érkeztek (idézi *Buzás*, 1969, 30.).

Tudatos beiskolázási politikával, nagy nehézségek árán alakították ki az elvárt szociális arányt a háború után (*Áment*, 2005b, 73.). Noha – V. Kereszty Zsuzsa szíves személyes közlése szerint – a közeli Alma utcai árvaházból 1939 óta nagyobb számban jöttek Emmi néni iskolájába, az árvák szociális összetétele vagy számosságuk nem érte el az elvárt mértéket. Úgy tűnik, hogy a reformpedagógia elveit követő állami politika ütközött a reformpedagógia magániskolai gyakorlatával.

A „nagy” rendszerváltás: 1948–1950

Az 1947-es kommunista hatalomátvétel átrendezte a magyar belpolitikai életet. Megkezdődött a totalitáriánus államhatalom kiépítése, melynek csupán egyik eleme volt az oktatás átszervezése.

A gyárak és üzemek államosítását – vagy ahogy akkor mondták: népi birtokbavételét – követte az iskolák államosítása is. Ennek elsődleges célpontjai az egyházak mint a legnagyobb iskolafenntartók voltak. A politikai motívum jól látható: a személyiséget kibontakoztató és a társadalmi egyenlőséget szolgáló szocialista nevelés megvalósításának, a totális állami kontroll hatalmi feltételeinek megteremtése a cél. Mivel a felnövekvő generációk hordozzák a jövő ígérését, az új módszerek és tartalmak szerinti együttes nevelésüknek feltétele az állami szakszerűség és hatalom megléte.

Meg kell jegyeznünk, hogy a közoktatás államosításának ez csupán a legutolsó eleme volt. Már 1945-ben állami monopóliummá vált a tankönyvkiadás; ezután a vezető pedagógusok csak az általuk legjobbnak tartott tankönyvek kiadását engedélyezték. Azaz szakmai cenzúrát alkalmaztak, amely kiterjedt többek között a reformpedagógiai eszmék teljesülésének vizsgálatára is.

Az államosítás nemcsak az egyházi oktatási intézményeket érintette, hanem az összes magán-, alapítványi, egyesületi iskolát is. Domokos Lászlóné Nagy Lászlóról elnevezett iskolája is társadalmi tulajdonba került, 1949-ben pedig meg is szűntetik. A kommunista mozgalomban megvető hangszúllyal a polgárság intézményeinek nevezett magániskolák, különösen a reformpedagógia iskolái megszüntetésének lélektani nyelvezetű ideológiáját éppen Mérei Ferenc és tanítványa, Binét Ágnes szolgáltatta. Mérei szerint az iskola falain kívül maradt a demokrácia: a nagypolgárság üvegházi körülményeket biztosító iskolái ezek a nagyvárosi domboldalakon fekvő intézmények (1948), az Új iskola mozgalma pedig polgári ideológián nyugszik (*Binét*, 1949).

A három évtizeden keresztül tekintélyes igazgatónőnek, Domokos Lászlónénak még egy évet beosztott tanárként kellett dolgoznia, míg elérte a 65 éves nyugdíjkorhatárt. A hajdan népszerű és izgalmas nagyszony megalázva, elszegényedve hiába kért kiemelt nyugdíjat (*Ament*, 2005b, 73.). 1914 és 1949 között működtetett reformiskolája és elmagányosodott személye azóta is a magyar alternatív pedagógiai mozgalmak megbecsült referenciapontja – elfeledve vagy tudva, hogy a nagypolgárság pedagógiáját képviselte a gyakorlatban: azt, amit a politika eltiport (*Ament*, 2006), azt, amit az egyenlőségelvű pedagógusok szakmailag a munkások és a parasztok iskoláiban láttak volna szívesen.

Balratolódás

A kommunista hatalomátvétel kulcsa a jobboldalinak minősülő politikai és társadalmi csoportok kiszorítása a hatalomból és az országból. A reformpedagógiai eszmék politikai üzenetét értő értelmiségek jelentős része, mint Bibó István vagy a Nobel-díjas biokémikus, az Országos Köznevelési Tanács elnöke, Szent-Györgyi Albert befolyásukat veszítették (az utóbbi egyéb okokból emigrált is).

A pedagógiai elit államigazgatási szervezetét, az Országos Köznevelési Tanácsot megszüntetik. Helyét és szerepét részben a Mérei Ferenc vezette Országos Neveléstudományi Intézet vette át az 1945-ös átalakulásban érdemeket szerzett és megbízhatónak ítélt néhány pedagógus szakemberrel együtt. Ekkor alakul ki a szocialista oktatásirányítási képlet: az értékválasztás, a fejlesztés irányának meghatározása egyedül a kommunista párt hatáskörébe tartozik, az intézet ezt követi, szakmásítja. (21)

A (pedagógus) egyesületek teljes és a (pedagógus) szaklapok szelektív betiltásával elértek, hogy az oktatás területén is megszűnt a kormányzati szakmaisággal ellentétes szakmai közélet és befolyás. A korábbi mérsékelt konzervatív pedagógiai irányzatok

tömörítőjét, a Magyar Pedagógiai Társaságot és lapját, a *Magyar Paedagógiát* éppúgy felszámolta a hatalom, mint az ekkor már polgárinak minősített, a pedagógus szakszervezetek által támogatott, reformpedagógiai eszméket hirdető, meggyőződéses kommunista pedagógus által szervezett, beszélő című *Embernevelést* 1949-ben. Kegyesített lett a kommunista párt vezetőinek egykori támogatását élvező, a népi életreform-irányzatot képviselő Karácsony Sándor is. Nyugdíjba kényszerítették, sőt Darvas József minisztersége (22) alatt a nyugdíját is megvonták (*Golnhoffer*, 2004, 76.).

E tudatos politika forrása ismert. A Mérei Ferenc vezette intézet 1949-es *Értésítője* közli, hogy a Magyar Dolgozók Pártja Kultúrpolitikai Akadémiájának köznevelési előadássorozata három területen – ahogy akkoriban mondták – „leplezte le” az ellenséges tevékenységet és jelölte ki a támadás célpontját. Az egyik ideológiai-politikai ellenség az államosítással befolyását és egzisztenciáját veszítő „klerikális-konzervatív reakció” volt, amely az egyházi és magániskolák körét érintette, a másik „a népies romantika”, a korábbi parasztpárti, népies pedagógusok ellen vágott, mely a Karácsony Sándorhoz hasonló népi pedagógusokat, például az internált Kiss Árpádot érintette, a harmadik pedig az „avantgardizmus” maradványaiban látta meg az ellenséget (*ONI*, 1949, 1.).

A hatalomkoncentrációt végző fegyelmezett kommunista elit számára kiszámíthatatlansága, anarchikus működése miatt veszélyeket hordozott a felsőoktatásban tanulókat tömörítő NÉKOSZ is. Fel is számolják ezt az irányíthatatlan, életreform-jellegű diákintézmény-hálózatot, tagjait az új ifjúsági szervezetekbe integrálják, vezetőjét később letartóztatják és többéves börtönbüntetésre ítélik.

Az állami-belbiztonsági intézményrendszer fölötti teljes pártellenőrzés megszerzésével tervszerűen kezdetét veszi az osztályharc: a szocialista egyenlőségelvű társadalom felépítése. Létrejönnek az állami-politikai felügyelet alatt álló, szovjet mintát követő kisdobos- és úttörő-szervezetek, valamint a Demokratikus Ifjúsági Szövetség.

A folyamatok a korszak vezető kommunista kultúrpolitikusa, Révai József 1947. decemberi programját követik. *A demokratikus nevelés szellemében*, illetve később az *Élni tudunk a szabadsággal* című programbeszédekben (*Révai*, 1949) a pártvezetés által elfogadottak szerint változa a következő időszak oktatáspolitikáját, a kommunista nevelés megteremtését és a társadalmi egyenlőség megteremtésének tervét. A társadalmi egyenlőség nagy ívű politikai célja a munkás-paraszti származású, az új rendszer iránt elkötelezett értelmiség kinevelésének tudatos politikáját jelentette. Az elitcsere érdekében szolgálta a szakérettségi rendszerének kiépítése (*Szabó*, 1988; *Kovács és Örkény*, 1991; *Sáska*, 2006), valamint a tanítók szakosító tanfolyama, amelynek elvégzése után az iskola-rendszer magasabb szintjein, már magasabb presztízst jelentő tanárként szaktantárgyakat oktathattak a korábbi tanítók, elsősorban a felső tagozaton. (23)

A meghirdetett cél elleni aknamunka következményének tekintették például a munkás és paraszti származású diákok gyenge tanulmányi előmenetelét, a pedagógusokat okolta azért, hogy a rendszerváltás kedvezményezettjei történetesen nagyobb arányban buktak meg és maradtak ki az általános iskolából, mint polgári származású osztálytársaik, továbbá tanulmányi eredményeik is kevesebbet elmaradtak az iskolázottabb családi közegből jövőkhöz képest (*Kardos*, 2003, 77.).

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium államtitkára, Szávai Nándor *Rend és szabadság az iskolában* címmel tart előadást. Szarka József, az Országos Pedagógiai Intézet igazgatója a felszabadulás 20. évfordulója tiszteletére írott munkájában megtalálta a probléma gyökerét: ekkor „felüti fejét az avantgardizmus is. Ez azért volt különösen veszélyes, mert a szocialista nevelési törekvések áruhájában jelentkezett” (*Szarka*, 1965, 67. kiemelés: S. G). Ha a szocialista nevelést történetesen azonosnak tekintjük a szovjet iskolák mindennapi gyakorlatával, a vezető pedagógus helyzetértékelése meg is állja a helyét: azokhoz képest a magyar iskolák kifejezetten megengedőnek tűntek. A Szovjetunióból szüleikkel visszatérő gyerekek számára még felnőtt korukban is emlékezetes maradt e szembeszökő kulturális különbség. (24)

A tudományos monopóliumot élvező Országos Neveléstudományi Intézetet ezekben az években a kettősség jellemezte. Reálpolitikai szempontokból, mint a szocialista országok mindegyikében, egyre gyorsuló ütemben adaptálták és ismertették a sztálinista pedagógiákat és a pedológia bírálatát. De ápolták és művelték a gyermektanulmányozást, a gyermeki csoportok szerveződésének törvényszerűségeit, azt a területet tehát, amelyet a Szovjetunióban a harmincas években megbélyegeztek. Ez a kettősség tudatos volt, hiszen tájékoztatójukban, az *ONI Értesítő*ben rendszeresen ismertették ezeket a korábbi párthatározatokat, s olykor maguk is élen jártak a pedológia szidalmazásában. (25)

Voltaképpen a meggyőződéses szocialista-kommunista pedagógusoknak, pszichológusoknak két referenciapont közül kellett választaniuk: a nyugat-európai lélektani, reformpedagógiai eszmerendszer és a napi politikai szempontoktól átitatott és csodált sztáliniszovjet felfogás között. Az utóbbi inkább céljaiban volt vonzó, ám rémisztő gyakorlata fölött egyre nehezebb volt elsiklani. Az egymást kizáró szempontok között lázasan kelesték a kompromisszumokat, mígnem az utak végleg elváltak egymástól.

Ezek az események a Szovjetunió általános politikájával magyarázhatók. Nem szakmai küzdelmek, hanem nagypolitikai események játékszere lesz a pedológia és a lélektan. A magyar pártvezetés híven követte és közvetítette Moszkva elvárásait ezen a számkra – a harmadik világháború kirobbanásának reális esélyeihez mérve – valóban csekély jelentőségű területen.

Az iskolákban éppúgy félelem uralkodott, mint mindenütt az országban. A reformpedagógia iránti hajlam a pedagógusok többségének körében egyébként is halvány volt, a gyermekközpontúság pedig kötelező állami nevelési feladatként jelent meg: milyenné kell formálni az új generációk tagjait az új szakmai felismerések és politikai elvárások szerint.

A szovjet minta

Az 1917-es forradalom után az orosz társadalom megújítói számára nem volt kétséges, hogy a kommunista társadalom „új” emberét csakis új pedagógiai módszerekkel lehet nevelni. Ez eredetileg amerikai radikális reformerek elképzelése volt, nem autentikus szovjet gondolat. A Stanley Hall-féle pedológia, az úgynevezett projekt módszer Dewey személyes közvetítésével jutott el a szovjet pedagógiai elithez és az ellenőrzésük alatt álló tanügyigazgatáson keresztül az iskolákba. Az állami védelmet élvező, kötelezővé tett

szemléletmód magas politikai támogatói között ott találjuk Lenin feleségét, Krupszkáját, Lunacsarszkijt és Buharint, Sztálin későbbi áldozatát. Ahogy aztán Trockij bukásával együtt az általa támogatott pszichoanalízis tiltott tudományterületté vált, a harmincas években ez történt Buharin kedvencével, a pedológiával is (*Etkind*, 1999). A Szovjetunió Kommunista (bolshevik) Pártja Központi Bizottsága 1931-ben a „szabad iskola” felszámolásáról és 1936-ban „Pedagógiai eltévelyedések a Közoktatásügyi Népbizottság Rendszerében” hozott határozatai (*Medinszkij*, 1951, 639.) vetettek véget a reformidőszaknak (*ONI*, 1949).

Ebben a sztálini pedagógiai-oktatáspolitikai váltásban nőtt új nemzeti-pedagógiai mintaképpé Makarenko, aki a kor szavára hallgatva szidalmazta a pedológiát és annak a tanügyigazgatásban jelen levő képviselőit. A nevével fémjelzett szocialista munkaiskola modellje nem általában a szellemi és fizikai munka közötti hierarchikus különbséget, nem a marxi személyiség mindenoldalú fejlesztését célozta meg, hanem közvetlen gazdasági-ideológiai szükségleteket elégített ki, talán azt sem tudva, hogy mire használják fel személyét.

A második világháborút követően hasonló forgatókönyv szerint szerveződött a politika, csak hogy most már nem egy országban belül húzódott a frontvonal, hanem kelet és

nyugat között. A szovjet befolyás alatt álló országok kommunista pártjai tevékenységének összehangolása, a Kominform megteremtése a kultúrpolitikus Zsdanov feladata lett. Az egységes ideológia részeként a támogatott és a tiltott kultúra közötti különbség meghatározása is az ő nevéhez fűződik. Emlékezünk a szocialista realizmus megteremtésére tett kísérletére az építészetben, a zenében, a képző- és a filmművészetben, az avantgárd elleni bírálataira. Az viszont már feledésbe merült, hogy ő jelölte ki a pedagógia számára követendő irányvonalat is, ahogy erről a vezető szovjet pedagógus 1948-ban megjelent könyvéből mindenki értesülhetett (*Kairov*, 1952, 3.). A magyarázat adódik: a reformpedagógiát, a gyermektanulmányozást ért csapás a nagyobb, a művészetet létrehozó és fogyasztó értelmiséget ez csak mérsékelten érintette. Igazán erős hatást egy szűk réteg, az új ágazati, hatalomközeli pedagógiai elit szenvedett, amelynek tagjai nem értelmiségi családból jöttek.

A sztálini politika szerint a nyugati kapcsolatok veszélyt jelentenek, így nemcsak a nyugat-európai (azaz nem Moszkvából jött) kommunisták, hanem a nyugati eredetű kulturális területek is tilalmi listára kerültek a zenében, táncban, irodalomban. Ugyanebből a meggondolásból jutott a genetika, a lélektan is erre a sorsra. A pedológia esetében csupán érvényt kellett szerezni a 10–12 évvel korábbi határozatnak, és rásütni az ekkor végzetes „polgári” jelzőt. Helyébe 1946-ban Jeszipov és Goncsarov pedagógiai munkája került, kötelező pedagógiai felfogásként. E munkából *Olyan akarok lenni, mint Sztálin* címmel közöltek válogatást New Yorkban (*Jesipov és Goncharov*, 1947). A könyv címe kétséget sem hagy az értékek, a politikai irányok felől, amelynek megvalósítása komoly szakmai kihívás. Ebben a tanító feladata az új társadalom felépítése és az új ember nevelése. Sztálin szerint „a néptanítótság hadoszlopa [...] új életet épít a szocializmus alapján” (idézi *Kairov*, 1952, 490.).

A két tábor, a két kultúra politikáját Révai József – ki egykor tagja volt a Galilei-körnek és részvevője a Tanácsköztársaságnak – hozta Magyarországra, és továbbította feladatul a vallás- és közoktatásügyi miniszter számára. Makarenko kultuszát tudatosan innen indítják. Ekkor adják ki a már idézett, iránymutatónak szánt egyetlen szovjet pedagógiatankönyvet, melynek szerkezete a hetvenes évekig megőrződik Magyarországon. Révai kötelező erővel emeli be az új mintaadót, Makarenkót a kiépülő magyar kommunista pedagógiai-lélektani felfogásba. Az *Új ember kovácsa* propagandisztikus címmel fordított és a nagy sietség miatt stencilezve sokszorosított pedagógiai hősköltemény olvasási kötelezettsége a szovjet hatás drámai erősségét mutatja.

Történetesen a pedológia diszkreditálása miatt tabusodik a reformpedológus Nagy László neve és vele együtt a Tanácsköztársaság is, hisz annak vezetője, Kun Béla is Sztálin politikájának áldozatává vált. Tiltó listára került az első világháborút követő valamennyi proletárdiktatúra is.

E logikus és brutális politikának csupán egyik eleme volt a hazai kommunisták koncepciós pere.

A vég az oktatási ágazatban

Könyvtárnyi irodalom szól az ötvenes évek diktatúrájáról, a koncepciós perekről és áldozataikról. A módszer most, a hidegháború mélypontján a harmincas évekbeli Szovjetuniót idézte. Ebbe a sorba illeszkedik az oktatási ágazat erőszakos átalakítása is. Politikai okokból a legsúlyosabb ítéletet az egyházi iskolák államosítása kapcsán hozták: 1948-ban Pócspetri jegyzőjét és plébánosát mint a „klerikális reakció” képviselőit elretentésül, koholt vádak alapján halálra ítélték, a jegyzőt ki is végezték.

1948-tól megkezdődik a magyar pedológia pere (*Knausz*, 1986; *Kardos*, 2003), mely a Magyar Dolgozók Pártjának 1950-ben hozott határozatával zárul. Az Országos Neveléstudományi Intézet és személy szerint Mérei nyakába varrtak, amit csak lehetett: az burzsoá ideológiák szolgálatán kívül az oktatásirányítás, a tankönyvkiadás zavarait, a

munkás- és parasztszármazásúak számára túlterhelő tananyagot – még magas bukási és kimaradási arányukban is az ONI ellenséges tevékenységét látták. A dokumentumban, melynek már a címe is emlékeztet az 1936-os szovjet mintára, elrendelik, hogy „...elengedhetetlenül szükséges [...] az ellenség leleplezése és ártalmatlanná tétele a köznevelés területén, különösen a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban és az Országos Neveléstudományi Intézetben” (Simon, 1955, 36.).

A Rákosi-korban – a miheztartás végett – a párthatározatokat egy-egy cikkben szakmailag „értelmezték”. A *Köznevelés* 1950. április 15-ei száma egyszerre hozta az MDP Központi Vezetőségének határozatát, Darvas József miniszteri értelmező beszédét, valamint válogatást a tantestületek lelkes fogadtatásából.

A miniszter nem említi meg a „pedológiát”, pedagógiáról beszél, amely a közoktatás politika gyakorlásának szakmai ideológiának állított be – helyen. Beszédéből hatalmi harc elemei tűnnek elő, amikor leleplezi, hogy a közoktatás tényleges elvi irányítását nem a minisztérium, hanem az ONI végezte, amely „külön nevelésügyi politikát folytatott”: „az ONI-ban jelen volt ellenséges elemek szuggesztívója nyomán az, mintha lenne egy mindentől független pedagógiai tudomány, melynek oltárához csak térdet és fejet hajtva lehet közeledni” (Darvas, 1950, 212.). Holott: a párt vezető szerepének, a marxizmus-leninizmusnak, a Szovjetunió iránymutatásának kell meghatározó szerepet betöltenie.

A *Köznevelés* szerkesztősége válogatást közöl a terepen dolgozó szakma párthatározattal kapcsolatos lelkes fogadtatásáról és tankertületi igazgatók önkritikájáról. A válogatás természetesen irányított. A tantestületek levelei az ellenséges ideológia és a klerikális reakció támadásának sikeres visszaveréséről, a tankönyvhiányról szóltak, a pedológiát azonban szóba sem hozták a közoktatásban dolgozó pedagóguskollektívák, vélhetőleg azért, hogy a reformpedagógia meg sem érintette őket. Nem úgy, mint a tanítóképzőket, ahol valóban megosztó szakmapolitikai kifejezőmódként használták a gyermektanulmányozást.

Bóka László a *Köznevelés* szerkesztőjeként vette át a pécsi Pedagógiai Főiskola *Dunántúli Napló*-ban megjelent állásfoglalását a neveléstudomány terén folytatott kártevés-szel szemben. A korábbi NÉKOSZ-központban előadói feladatokat ellátó, később az ONI szerepét részben átvevő központi Pedagógiai Továbbképző Intézet igazgatójaként működő Szokolszky István (26), ekkor a főiskola igazgatója vezetésével hozott határozat szerint a probléma gyökere, hogy „a pedológia mint az imperializmus talaján sarjadt, haladásellenes, antimarxista ideológia esküdt ellensége a munkásosztálynak, és a dolgozó parasztságnak, a szocializmus építésének legfőbb akadálya a nevelésügy terén” (*Nevelők a Párt határozatáról*, 1950, 216.).

Az ideológiai megsemmisítés munkáját Lázár György (27) végezte el. A Magyar Dolgozók Pártjának tudományos folyóirata, a *Társadalmi Szemle* közölte *A magyar pedológia visszavonulási taktikája* című tanulmányát (1950).

Standeisky Éva hívta fel a figyelmet arra, hogy az ONI és a VKM megszüntetésének egyik motívuma volt, hogy Révai és Rákosi meg akart szabadulni a túlzottan is agilis, kritikus és az ügyek hátterét is átlátó zsidó értelmiségiektől; s ez része volt a kor taktikai antiszemitizmusának, amely a Sztálin halála előtti hónapokban – a szovjet zsidó orvosok letartóztatása idején – még fel is erősödött (Standeisky, 1995, 2007). (28)

A sztálini típusú kampány közepette került sor az Országos Neveléstudományi Intézet megszüntetésére: munkatársait elbocsátották, egyeseket internáltak, meghurcoltak, önkritikára kényszerítettek, a kommunistákat kizárták a pártból.

Az oktatásról alkotott felfogás, a tanügyigazgatás logikája voltaképpen visszatért a háború előttihez. Az új pedagógiai elit körében ekkor kapcsolódott össze a háború előtti és a sztálinista tanügyszervezési, didaktikai rend elutasítása, a társadalmi egyenlőség, a szocializmus, vagyis az egyén elidegenedés alóli felszabadításának ígérete és a gyermekközpontúság, amelyben tabuvá válik a jobb- és baloldalon egyaránt kimutatott antiszemita, faji elem.

Az iskolákban éppúgy félelem uralkodott, mint mindenütt az országban. A reformpedagógia iránti hajlam a pedagógusok többségének körében egyébként is halvány volt, a gyermekközpontúság pedig kötelező állami nevelési feladatként jelent meg: milyenné kell formálni az új generációk tagjait az új szakmai felismerések és politikai elvárások szerint. Az oktatási kormányzat szomorúan és agresszíven konstataálta a jobbító szándékaikkal szembeni ellenállást, tevékenységük csekély hatékonyságát. A „mi” és az „ők” közötti értékkülönbséget természetesen szakmai nyelven fejezték ki, a „kettős nevelés” tényének megállapításával és elítélésével (*Donáth, 2000*).

Ezt tekinthetjük a pedagógiai elitszere következő nagyobb időszakának. Megrostálódik – de közben fölemelkedik, az elit részévé válik a politikai tekintetben megbízható, a szovjet pedagógia útmutatását elfogadó, de a népiskolai, polgári iskolai értékrendet követő, naiv, gyermekismeretre építő néptanítói csoport. Tagjai időközben egyetemi végzettséget és tudományos fokozatot szerezhettek, és az intézményi hierarchiában egyre magasabb szinten művelték a neveléstudományt. Az új elit tagja volt a NÉKOSZ-ban, a Szovjetunióban pedagógiát, pszichológiát tanult elsőgenerációs fiatal értelmiség kis-számú képviselője is. (29)

1956 őszének forradalmi hangulatában a magyar pedagógiai elit Balatonfüreden gyűlt össze. A jelenlevők névsorából kiolvasható, hogy a résztvevők többsége nem egyetemi, hanem középiskolai végzettséggel indult összetett – pedagógiai, tudományos, oktatásirányítói, oktatáspolitikusi – karrierjének. A tanító-, polgári képző végzettséggel pályát kezdő vagy óvodában, szakképzésben első munkahelyét megtaláló pedagógusok a konferencia ismert résztvevőinek csaknem kétharmadát: 65 százalékát képezték. (30)

A füredi konferencia résztvevői így vagy úgy, de hitet tettek a szocializmus eszméje és a szocialista társadalmi berendezkedés mellett. Az e keretek között megfogalmazott bírálatot tekintette az utókor 2007-ben „Egy forradalom pedagógiája”-nak.

A hozzászólásokból az is kiviláglik, hogy a résztvevők szerint a pedagógia dolga a nemzeti érdekek figyelembevételével a „gyermek” körüli teendőket szakszerű ellátásának kutatása. Miképpen a konferencia jegyzőkönyvében és később a *Köznevelésben* nyilvánosságra hozott *Füredi platformban* megfogalmazták: „Soha többé semmiféle erő nem tántoríthat el bennünket az igazság, a magyar nép, a magyar gyermek bátor szolgálatától” (*Balatonfüredi pedagógus konferencia, 2006: 332.*).

A forradalom után konszolidáció éveiben e mondat szellemiségét követte a pedagógiai élet – hiszen az, túl a romantikus hősiességen, oly sok mindent tartalmaz. A „gyermek bátor szolgálata” kifejezés azonos lehet a megváltó gyermek körüli szakrális teendők ellátásával. Annak a gyermeknek a szolgálatával, amelyet Ellen Key *A gyermek évszázada* című munkájában laicizált kis Jézusként ír le: „Mindaddig, amíg a szülők *le nem borulnak* a gyermek nagysága előtt, amíg nem látják, hogy a gyermek szó csak *a fenség fogalmának* más kifejezése, amíg nem érzik, hogy *a jövő* az, amely a lábuknál játszadozik” (Key, 1976, 104., kiemelés: S. G.). A „magyar nép” jelzős szerkezet jelentéstartalma kettős. Érthető úgy, ahogy a háború előtt Kiss Árpád és Karácsony Sándor használta, de olvasható a nem szovjet típusú szocializmus melletti kiállásként is. A Szovjetunióban aspiránsként megtapasztalt tanult elmélet és a szovjet valóság közötti távolság, a sztálini és a Sztálin előtti korszak különbözősége, a szovjet modell magyarországi szoros követése ellen vágott a „magyar” jelző, ahogy ezt az 1956 utáni – a nacionalizmus és a sztálinizmus elleni kétfrontos harc jegyében megfogalmazott – bírálatokból rekonstruálhatjuk (lásd a *Pedagógiai Szemlében* és a *Köznevelésben* lefolytatott vitát, különösen a vitát lezáró tanulmányt: Nagy, 1958).

De egy valami fontosabb ennél: a füredi pedagógusok a gyermeket és a népet nem közszolgálatot végezve, nem közcélokat követve, hanem a hatalmi-, jogi és gazdasági viszonyoktól függetlenül, autonóm és önálló, szaktudással-hivatással rendelkező csoportként akarták bizonyos szakrális-szakmai feladatként szolgálni. A Balatonfüreden megtalált el-

vi gyermek így lesz az elnyomott pedagógusok megváltója, a majdani kommunista társadalmat építő nevelők tevékenységének alanya a következő évtizedekre. Ebben egyetértettek a későbbi áldozatok és a nagy szakmai karrier előtt állók is.

Mérei Ferencet, aki a balatonfüredi konferencián is kifejezte a szocializmus és a lélektan iránti mély elkötelezettségét, 1958-ban államellenes összeesküvés vádjával letartóztatták és elítélték. Mások a szocialista didaktika, a nevelélmélet, a pedagógiai pszichológia, a nevelőiskola, a közösségi nevelés kidolgozói lettek, melynek eszmei háttérében kimutathatóan jelen van a fiatal Marx szép víziója az egyenlők társadalmáról, a személyiség teljes kibontakoztatásáról, valamint az elkötelezetten antikapitalista reformpedagógia iránti mély vonzalom.

Megbékélés a pedológiával

A történelem iróniája, hogy éppen akkor alakultak a reformpedagógiai logika szerint szerveződő iskolák, akkor lesznek – a pénzügyektől eltekintve – teljes mértékben függetlenek a tantesületek, akkor vezetik be a két-száz éves fejlődést elsöprő, a tudományt tagadó logikájú, népis-kolai-reformpedagógiai értékeket hordozó nemzeti alaptantervet és a hasonló logikájú, népis-kolai-reformpedagógiai értékrenden alapuló pedagógusképzést, amikor ismét beköszöntött a versenyelvű kapitalizmus, újból megjelent a társadalmi különbségeket magától értetődően teremtő magántulajdon és piacgazdaság, vele együtt a verseny, a kizsákmányolás, a piac és a pénz korszaka.

A forradalom után a magyar pedagógiai elit – meggyőződésből vagy reálpolitikai megfontolásból – magatartását a bel- és külpolitikai eseményekhez igazította. Helyesen, hiszen a reformpedagógia a nagypolitika szintjére került. Ahogy a Szovjetunióban változott a pedológia megítélése, úgy módosult a hivatalos magyar szakmai álláspont is.

A marxista pedológia igen, a marxista pedológia azonban nem engedélyeztetett – jelentették ki 1954-ben, már az enyhülés jegyében Moszkvában. N. K. Goncsarov, a végrehajtó hatalommal is felruházott szovjet Neveléstudományi Akadémia elnökének álláspontja szerint nincs szükség a gyermekről szóló marxista szintetikus tudomány létrehozására. Helyette, mint mondja, „igazi, új marxista pedológiát kell teremteni” (Goncsarov, 1955, 85.), mert korábban eltorzították azt. Erről a zsinórmértékről hivatalosan is értesültek a vezető magyar pedagógusok, hiszen a Pedagógiai Tudományos Intézet jelentette meg a beszédet (az az intézet, amelyik még 1961-ben is közös kiadványokat jelentetett meg a Szovjet-Magyar Baráti Társasággal). (31) Nos, ezen a goncsarovi értelmezésen léptek túl Füreden – hogy a későbbi vezetők a megtorlás és a konszolidáció éveiben szelíden visszatérjenek a marxista pedológia építéséhez.

A XX. kongresszus után a pszichológia, a genetika amnesztiát kapott, a pedológia azonban nem. A marxista filozófiai lélektan alakja, Rubinstein sorsa példamutató. A szovjet pszichológiafilozófus, aki a zsdanovi kultúrpolitika és a feléledő politikai antiszemitizmus miatt egyik napról a másikra elvesztette állását 1948-ban, a XX. kongresszus után az újrakezdés és a rehabilitált pszichológia emblematisz figurája lesz. Ő fordította a kommunizmus – immár helyesen értelmezett – marxi üzenetét a pszichológia nyelvére (Pléh, 2000, 539.; <http://www.ap.org.ru/eng/rubin.htm>, Society of General and Theoretical Psychology). Olyannyira, hogy a néhai Szebenyi Péter emlékezése szerint a szintén rehabilitált orosz pszichológus, Vigotszkij – aki magát egy időben pedológusnak is tartotta – munkáinak magyar fordításában a „pedológia” kifejezést rendszeresen „pedagó-

gia”-ként adták meg. Nagy László majd a Tanácsköztársasággal együtt rehabilitálódik szakmailag (Illés, 1985, 7.), ami annyit jelent, hogy a politikai jobboldallal való tevékeny szakmai-politikai kapcsolatának dokumentumai kimaradnak pedagógiai műveinek válogatásából (Nagy, 1972). A könyv történetesen a magyar belpolitika piacellenes, egyenlőségpárti, ideológiai tekintetben offenzív időszakában jelent meg, melynek jellegzetes dokumentuma a kétéves előkészítő munkálatokat lezáró oktatásról szóló párthatározat (*Kálmán*, 1973).

A rehabilitáció azonban, jellemzően a Kádár-rendszerre, felemás. A pedológia szovjet bírálata és a pedológiát övező politikai gyanakvás évtizedekig eltart. Nagy Lászlót a hatalmat gyakorló szakma képviselői nagyra tartják (KÖTE), válogatott munkái azonban csak a hetvenes években jelennek meg, bő másfél évtizeddel a konszolidáció éveitől. Bollókné Panyik Ilona *Nagy László és kora* című, 2007. június 22-ei konferencia-előadása szerint a nyolcvanas évek elején az oktatásért felelős minisztériumban még nem hagyták jóvá, hogy a Kis János altábornagy utcai képző felvegye Nagy László nevét. (32)

Szarka Józsefnek, a kor mérvadó neveléstudósának és az oktatáspolitikai egyik vezetőjének iránymutató szavai jellegzetes kádári „egyfelől-másfelől” típusú, megbékélést célzó középútaságot tükröznek: „Ma már úgy is látjuk, hogy a marxista értékelésben ez a nagyon rossz csengésű fogalom [a pedológia] önmagában nem indokolja az elmarasztalást, legalábbis nem abban a kiélezett formában, ahogy ez a dogmatikus időszakban jelentkezett” (Szarka, 1973, 106., kiemelés az eredetiben). Meg is jelennek e tárgyban az első könyvek, amelyek azonban mélyen hallgatnak arról, hogy volt egyáltalán „dogmatikus időszak”. Az ideológiai bírálat, puhítva bár, de továbbra is fennmarad. A hatvanas évek politikailag korrekt modellje szerint az új iskola alapvetően jó, de „e célkitűzéseket sokszor [!] áthatja: a szélsőséges liberalizmus; a gyermekek pszichikai fejlődésében a természeti összetevők különös [!] hangsúlya [...] a polgári társadalom nagyhatású életfilozófiáiban [...] kifejezésre jutó relativizmus és szubjektívizmus” (Buzás, 1968, 24.).

Nagy László válogatott munkáinak megjelentetése is e korszak gyümölcse. Az ELTE professzorának előszava szakmai méltatás, egy példaképnek állított szakember portréja. A mintának választott személyi művei szakmailag időtállóként jelennek meg, de teljes mértékben homályban marad a sztálini korszak, a reformpedagógia útjainak kacskaringós természete, s úttörő szakmai-pedagógiai technikusként áll előtűnk az a Nagy László (Nagy, 1972, 5–51.), akinek „Didaktika gyermekfejlődés-tani alapon” című munkája szakmai tekintetben üdvözlendő: „a változékony művelődési anyag helyett a személyiségfejlesztő hatásra helyezi a hangsúlyt” (Nagy, 1972, 40.). Ez értelmezésben azt jelenti, hogy a tanítás anyagát ne a társadalom- vagy gazdaságpolitika szereplői, ne a tanügy-igazgatás, ne a tudományos diszciplínákat követő tantárgyaknak dolgozó akadémiai-gimnáziumi elit, hanem a gyermek természetes, bizonyítottan vélt szükségleteit ismerő szakma határozza meg. Ugyanakkor, a kor jellegzetes, óvatos középútaságával, egyaránt helyteleníti a „tananyag-centrikus szemléletet” és a Nagy László-i „gyermekcentrikus nézőpont abszolutizálását” (uo.). E két, egymást kizáró szempont összebékítési kísérlete nem tárgyi-szakmai, hanem politikai dimenzióban értelmezhető: éljen egymás mellett mind a két szemlélet – ami 1972-ben történetesen a reformpedagógia híveinek kedvezett.

A lassan megtúrt reformpedagógia, gyermektanulmányozás türelmetlenebb hívei és a marxista pedagógia mélyen elkötelezett képviselői közül néhányat nem elégített ki sem a taktikai kompromisszum, sem a jövő bizonytalan ígérete. Sokukban élt a szocialista, kizsákmányolás nélküli, a személyiség teljességét kibontakoztatni segítő iskola megvalósításának illúziója. Jeles képviselői úgy látták, hogy a reformpedagógiai elképzelés a szocialista „társadalom valóságos tendenciáira támaszkodhat, tehát általánosabb politikai-társadalmi értelemben sem jelent ab ovo és szükségszerűen utópiába torkolló felfogást” (Mihály, 1980, 52.). Csakis a polgári társadalmakban utópikus álmot mindez, a létező szocializmusban azonban megragadható lehetőség.

Csakhog az elvi és az empirikus szocializmus közötti különbség az idők múltával nem csökkent, sőt még növekedett is, miképpen az elvi gyermek érdeke és az empirikus gyermek hétköznapi élete közötti különbség is. Példának okáért a kéz műveltségét a szellem műveltségével emancipálni szándékozott marxi gondolatból, a kerschensteineri munkaiskolából furcsa dolog képződött a kötelező politechnikai oktatás formájában.

Csupán egy-egy mélyen elkötelezett, elvhű marxista pedagógus kérte folyamatosan számon a szocialista és reformpedagógiai eszmék valóra váltását a nép államában (például *Gáspár*, 1977, 1978), nem várt segítséget kapva az 1968-as diákzavargások ideológusaitól (*Mihály*, 1980).

Csak az újabb rendszerváltáskor, 1989–90-ben jelenik meg az oktatáspolitikai központjában újra a reformpedagógia filozófiáját, értékrendjét követő pedagógusok köre, akik már nem érték be a korábbi kompromisszumokkal. A történelem iróniája, hogy éppen akkor alakultak a reformpedagógiai logika szerint szerveződő iskolák, akkor lesznek – a pénzügyektől eltekintve – teljes mértékben függetlenek a tantestületek, akkor vezetik be a kétszáz éves fejlődést elsöprő, a tudományt tagadó logikájú, népiskolai-reformpedagógiai értékeket hordozó nemzeti alaptantervet és a hasonló logikájú, népiskolai-reformpedagógiai értékrenden alapuló pedagógusképzést, amikor ismét beköszöntött a versenylvű kapitalizmus, újból megjelent a társadalmi különbségeket magától értetődően teremtő magántulajdon és piacgazdaság, vele együtt a verseny, a kizsákmányolás, a piac és a pénz korszaka. Éppen az a világ, amellyel szemben a 19. század végén, a 20. század elején megfogalmazódtak az antikapitalista mozgalmak pedagógiaértelmezései, amelyek terméke Magyarországon a nyolcosztályos, kötelező és egységes általános iskola volt.

Jegyzet

(1) Az alábbi írás a *Magyar Pedagógiában* megjelent dolgozat jelentősen átdolgozott és kibővített változata.

(2) Bojtár, 1993, 95.

(3) Karácsony három munkáját (Karácsony, 1937, 1941, 1942) ajánlja a nemzetnevelés tanulmányozói számára a Felsőkereskedelmi Iskolai Tanárok Nemzeti Szövetségének kiadásában megjelent *A magyar öntudat kistűikre* című könyv (Baránszky-Jób, 1943, 228. o.) olyan gyakorló fasiszta személyek munkáival együtt, mint például Bosnyák Zoltán: *A magyar fajvédelem úttörői* (ő volt a Zsidókérdést Kutató Magyar Intézet vezetője, akit háborús bűnei miatt kivégeztek, lásd: *Életrajzi lexikon*, <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC00523/02196.htm>), és olyan, csak a kor szavát hallató pedagógus szakemberek között, mint például az emberföldrajz jelese, Hézsér Aurél (lásd *Életrajzi lexikon*, <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC05727/06319.htm>), vagy a nem-náci irányú nacionalizmus mellett érvelő Joó Tibor (lásd *Életrajzi lexikon*, <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC06879/07086.htm>).

[4] Hatása jelentős Debrecenben és a református pedagógusok között. Kiss Árpád 1943-ban adja ki Karácsony hatását mutató *Mai magyar nevelés* című könyvét. Ugyanebben a szellemiségben dolgozott a nemzeti-faji szemléletben és reformpedagógiában egyaránt tevékenykedő, ma már elfeledett, szintén debreceni református lelkész-pedagógus, Nánay Béla is (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára, elektronikus könyvtára: <http://digit.drk.hu/?m=lib&book=3&p=2010>, [2007-07-24]).

(5) Paul Langevin francia fizikus, az 1934-es Antifasiszta Értelmiségiek Éberségi Bizottságának kommunista tagja (Furet, 2000, 505–511.)

(6) Henri Wallon marxista filozófus, pszichológus, pszichoanalitikus (Gratiot-Alphandéry, 1994; Zazzo, 1971, 5.). Wallon maga is támogatta Célestin Freinet tevékenységét, a húszas, harmincas években szoros kapcsolatban állott nemcsak vele, hanem valamennyi jelentősebb reformpedagógussal (Montessorival, Claparédé-del, Decloryval, Bobet-val) (Gratiot-Alphandéry, 1994).

(7) Vertikálisan az óvodától az egyetemig, horizontálisan komprehenzív iskolákat látó reformtervük politikai célja a társadalmi egyenlőség megteremtése volt. Az egyenlőség gondolatát a mindenkiben meglévő természeti eredetű, azaz objektíven meglévő lélektani adottságok azonos körülmények között történő kibontakoztatására építették.

(8) Mint például az ötvenes évek egyik meghatározó magyar neveléstudósának, a tervezet fordítójának, Ágoston Györgynek (Ágoston, 1966).

(10) Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 530/1945. M. E. számú, a fasiszta szellemű és szovjetellenes sajtótermékek megsemmisítéséről szóló rendelete mellékletében szerepelnek Bognár Cecil Pál alábbi könyvei: *Iffjúságunk egységének alapjai*. Actio Catholica, Budapest. (114. sz.) és *Kamaszok*. Szent István Társulat, Budapest., 1941.

(11) A személyiség állami-szakmai kontrollja (Nagy P., 1992, 93–123.) és a személyiség teljességét figyelemmel kísérő jegy nélküli értékelés közös gyökerehez jutottunk el.

(12) Tény, hogy az iskolai és társadalmi szelekcióról a tudományos megismerés szabályainak lényegében megfelelő nyilas Szombatfalvy György (Szombatfalvy, 1941) írt tanulmányt és nem a kommunista, munkaszolgálatban elpusztult Földes Ferenc (Földes, 1967). A tökéletes szakmai-ideológiai éppen politikai irányultsága miatt zárta ki a Társadalomtudományi Társaság titkárát a társadalmi egyenlőség mellett magas szinten érvelők közül.

(13) Ismert jelenség, hogy a rendszerváltás előtti hatalommal konform szakmapolitikai magatartás tabusodik azok esetében, akik a rendszerváltás után integrálódtak a szakmai-politikai elitbe.

(14) Napjaink recepciójában már nem is olyan ritkán a szakmai és nem a morális, középutasnak beállított politikai tevékenység kerül előtérbe, mint Somogyi József esetében is. Lásd például Karikó, 2005. Ugyanakkor a szélsőjobboldali hírportál szerkesztősége mást olvas ki Somogyiból. A <http://orokseg.betiltva.com> közli a *Faj* című könyv szövegét. (15) A háborúban elhagyott gyerekeknek Hajdúhadházán a munkaiskola elvei alapján szervezett telepet, amelynek elvei és tapasztalatai beépültek a szorgalmazására létrehozott Fóti Gyermekváros tervébe. Tollából jelent meg 1945-ben az *Embernevelésben* a reformpedagógiai elvű *Munkaiskola és gyermekotthon* tervezete, egyfajta folytatásaként az 1942-ben publikált *A problematikus gyermek* könyvében foglaltaknak (Szarka, 1965, 63.; Orbánné Szegő, 2004, 19.; Nagy, 1976, I. 6..).

(16) A numerus clausus miatt Magyarországon nem tanulhatott egyetlen. Franciaországban tanult, ott lett tagja a kommunista pártnak is 1927-ben. A háborúban munkaszolgálatra vonul, átszökik a szovjetekhez, s 1945-ben szovjet századosi egyenruhában jelent meg a magyar tudományos és politikai közéletben. (Sárvári [2007. 03.05.]).

(17) A kutatás módszertanilag meglehetősen kétséges önkéntes kérdőívek alapján kívánta feltárni a 8–14 és 15–18 évesek lélektani típusait és tett fejlődéstani megállapításokat. Mint Nagy László írja, „a kérdésekből látszik, hogy az adatgyűjtő osztály a háború erkölcsi hatásainak vizsgálatára törekedett” (Nagy, 1915, 23., eredeti kiemelés). Ami tény, mint például a 8–14 és a 15–18 évesek számára egyaránt feltett „Hogyan fog végződni a háború? Miért?” (Uo.) kérdésfeltevéséből látszik. Mind e mögött az a feltételezés húzódott, hogy a háború alatt

(18) Történetesen ugyanabban az épületben dolgozik, melyben még az első világháború előtt a fiatal polgári szocialista radikálisok, az életreform képviselő a Galilei-körben beszéltek valami újról, sohasem volt róla, mint Európa nagyvárosaiban mindenütt (Németh, 2002).

(19) A *Közösségek rejtett hálózata* (Mérei, 1971) munkájában a Moreno-féle szociometria alkalmazásában nem a közösséget manipulálni tudó pedagógus (vagy bármely vezető) kezébe kerülő hatalomtechnikai eszközt látott, mint ma oly sokan, hanem az egyenrangúak együttműködésének szabályrendszerét (Erős, 1989).

(20) Mérei szerint az osztály társas szerkezetének fejlettségi fokát a sűrűségi, kapcsolódási, társas index fejezi ki. A legfejlettebb a kooperáló közösség, a skála másik oldalán az osztály egyének laza halmaza. A sűrűségi index a bejelölt kapcsolatok és a tanulók számának hányadosa. Ennek megfelelően a típusok: 1) Halmazszerkezet. A sűrűségi index alacsony, kölcsönös kapcsolat alig van, a gyermekek magányosak. 2) Laza szerkezet, a kapcsolatok párosak vagy láncszerűek, a sűrűségi és kapcsolódási index alacsony. 3) Egyközpontú, széles peremű szerkezet. A közösségi és sűrűségi index alacsony. 4) Többközpontú szerkezet. A kölcsönösségi és sűrűségi index magas. 5) Tömbszerkezet. Az egész osztály egyetlen, meglehetősen sűrű tömbbe tömörült, kevés gyermek marad a peremen. (Mérei, 1948, 120–122.)

(21) A szovjet modell szerint a Tudományos Akadémiának is végrehajtott szerepet kellett volna kapnia, de az átalakítást (Golnhoffer, 2006)

(22) A Dobi-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztere: 1950. február 25.–1951. máj. 19.; közoktatásügyi minisztere: 1951. máj. 19.–1952. aug. 14.

(23) A tanítók rendies szerelmeinek orvoslása az általános iskola expanziójával együtt történt meg. Alsó becslés szerint az általános iskolai tanárság ötöde (20,9 százalék) a levelező formájú szakosító tanfolyamon végezve taníthatott az ötvenes évek első felében. Az 1953/56-es tanévben 7357 hallgató vett részt a szakosító tanfolyamon (Stat. Táj, 1954, 10.), az 1955/56-os tanévben pedig 35 248 pedagógus dolgozott az általános iskolában (OM, 2001, 15.). Ez az arány jóval nagyobb, ha a felső tagozaton tanító, nappali tagozaton végzett volt polgári iskolai és gimnáziumi tanárság létszámával vetnénk össze. Nem járhatunk messze az igazságtól, ha feltételezzük, hogy a az általános iskola felső tagozatát magába foglaló tantestületekben legalább minden negyedik-ötödik pedagógus tanítóként került ide. Rájuk is támaszkodva stabilizálta a szocialista pedagóguspolitika a tantestületek magatartását az általános iskolában. (24) Szamuely László és Lányi Kamilla visszaemlékezései. Laki Mihály interjúja. Lásd az Oral History dokumentációját.

(25) Az Országos Neveléstudományi Intézet *Értesítőjének* 1949. évi 1. száma közölte a Szovjetunió Kommunista (bolshevik) Pártja Központi Bizottsága 1936. július 4-én kelt határozatát a pedológia eltávolításáról, a 2. pedig a „szabad iskola” felszámolásáról szóló 1931. szeptember 5-ei határozatát. E két dokumentumot különlenyomatban is sokszorosították (ONI, 1949)

(26) Szokolosky István (Besztercebánya, 1915. aug. 20. – Budapest. 1968. febr. 22.): pedagógus, főiskolai tanár. A budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen Eötvös-kollégistaként magyar-német szakos középiskolai tanári oklevelet szerzett. Rozsnyón (1938–44) és Veszprémben (1945–49) tanított. A Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (NÉKOSZ) Központjában végzett előadói munkája után két évig a pécsi Pedagógiai Főiskola igazgatója volt. Innen az ELTE-re került, ahol a pedagógiai tanszéken tanszékvezető docens. 1952–58-ban a Pedagógiai Továbbképző In-

tézet igazgatója, 1958–1962 között a Pedagógiai Tudományos Intézet tudományos főmunkatársa volt. 1962–65-ben az Országos Pedagógiai Intézetnél főiskolai tanár, 1965–67-ben ugyanott tanszékvezető. Emellett 1965-től haláláig docens a bp.-i műszaki egyetem pedagógiai tanszékén. <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC14240/15201.htm>

(27) Lázár György, Lám Leó (Nikolsz-Usszurijszk, 1924. jan. 13.–Budapest. 1978. aug. 28.): szerkesztő, tanár, műfordító, Lám Béla fia. 1940-ig Kolozsvárott élt. Egyetemi tanulmányait a bp.-i Pázmány Péter Tudományegyetemen az Eötvös Kollégium tagjaként végezte, 1945-ben görög-latin szakos középiskolai tanári oklevelet szerzett. 1945-től rövid ideig a Fővárosi Könyvtár egyik fiókkönyvtárának tiszteletdíjas, majd 1948-ig Rákosi Mátyás miniszterelnök-helyettesi titkárságának vezetője. 1948-ban kezdeményezte a bp.-i Apáczai Csere János Kísérleti Gimnázium létrehozását a NÉKOSZ keretén belül, melynek megszervezője és 1950-ig igazgatója volt. 1950-ig az MDP Központi Vezetősége Szabadművelődési Bizottságának titkára. 1950–52-ben az ELTE Bölcsészettudományi Kara pedagógiai tanszékének tanszékvezető docense. 1952–58-ban a bp.-i Egyetemi Könyvtár munkatársa. 1958–60-ban – állás nélkül – műfordításokból élt. 1960–64-ben Bp.-en benzinkútkezelő. 1964-től haláláig az Akadémiai Kiadó Lexikonszerkesztőségében felelős szerkesztő volt. Cikkei társadalmi és pedagógiai folyóiratokban jelentek meg. Fontosabb művei: *Új magyar pedagógiai intézmény* (Budapest, 1947); *A magyar pedológia visszavonulási taktikája* (Budapest, 1950); *A magyar neveléstudomány feladatai a szocialista építésben* (Budapest, 1950); *Apáczai Csere János: Magyar Enciklopédia* (kritikai kiad., szerk., Budapest, 1959). Fontosabb műfordításai: Cao Hszüe-csin: *A vörös szoba álma* (Budapest, 1959); Heinrich Heine prózai műveiből (*Versek és Prózai művek*. I–II, Budapest, 1960); Alexandru Kiritescu: A diktátor (*Modern román drámák*. Budapest, 1967). <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC09006/09281.htm>

(28) A pedagógiai-történeti kutatásban eddig még nem merült fel az antiszemitizmus motívumának feltárása.

(29) A Szovjetunióban tanult ösztöndíjasokról lásd Földvári, Kemény és Szesztay, 1970.

(30) A balatonfüredi konferencia jegyzőkönyve tartalmazza a 62 résztvevő nevét. A Pedagógiai lexikonok szerint a résztvevők közül 43 főnek azonosítható az első munkahelye, iskolai végzettsége. A 19, ezzel a módszerrel nem azonosított résztvevő közül négyen a minisztérium vagy a párt munkatársai voltak. A számomra ismeretlenek közül hárman iskolában igazgatóként, pedagógusként dolgoztak. Öten különféle pedagógiai intézetek (Munkaerő Tartalékok Hivatala Módszertani Intézete, Budapesti Pedagógus Továbbképző Intézet) munkatársai voltak, négyen pedig pályakezdőként, ketten NÉKOSZ-os múlttal voltak jelen a konferencián. A felsőoktatásban dolgozó 3 személy adatait nem leltem fel.

Ha a nemegyetemi mobilitás mértékét kívánjuk értékelni, az életkoruk miatt ki kell hagynunk a négy pályakezdőt, hiszen ők már az új egyetemi berendezkedés és új oktatók neveltjei.

A résztvevők 65 százalékának első végzettsége, munkahelye tanítóképző, polgári iskolai tanárképző, szakképző iskolához kötődik, illetve a NÉKOSZ múltja emelte a pedagógiai elitbe. Az ismeretlenek csoportjába tartozók körében (nem számítva a négy pályakezdőt) nagy valószínűséggel vannak tanítóképzői, polgári-tanárképzői végzettségűek. Ismerve a kor szelektív mechanizmusait: a Magyar Dolgozók Pártja és a minisztertanács munkatársa is alacsony tekintélyű képzési formát végzett a háború előtt.

Feltételezhetjük – a 4 aspiránst és tanársegédet nem számítva –, hogy a nem ismert első iskolai végzettségű 13 fő megoszlása olyan volna, mint az ismerteké, de ez első becslés: a fontos szakmapolitikai pozícióban lévőek közül – a kor káderpolitikáját ismerve – nagyobb arányban reprezentálódnak a legfeljebb középfokú végzettségűek.

Alsó becsléssel élve a balatonfüredi konferencián az azonosított iskolai végzettségű résztvevők 65 százaléka nem a hagyományos értelmiségi pályán indult el. (31) Például Faragó, 1961.

(32) Természetesen szintén nincs kizárva, hogy a nyolcvanas években rendkívül erős akadémiai tudományalapú felfogást követő pedagógiai filozófiát követők ellenállásáról van szó.

Irodalom

A Lagenvin–Wallon tervezet (1966). Ágoston György előszavával. Fordította Ágoston György, a fordítást átnézte Kiss Árpád. In Illés Lajosné (szerk.): *A pedagógia időszerű kérdései külföldön*. Tankönyvkiadó, Budapest.

A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata a vallás- és közoktatásügyi minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről (1955). In Simon Gyula (szerk.): *A Magyar Népköztársaság közoktatásáról szóló fontosabb Párt-, DISZ-határozatok és jogszabályok gyűjteménye*. Kézirat. Sokszorosított. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.

Aczél György (1977): Előszó. In Rottler Ferenc (szerk.): *Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fűjják...*

Népi Kollégiumok 1939–1949. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Ágoston György (1966): Előszó (A Lagenvin–Wallon tervezethez). Fordította Ágoston György, a fordítást átnézte Kiss Árpád. In Illés Lajosné (szerk.): *A pedagógia időszerű kérdései külföldön*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Albert Gábor (2003): 1943 – Szárszó – 2003. *Hitel*, 16. okt. 9–15.

Áment Erzsébet (2005a, szerk.): *Domokos Lászlóné: Az alkotó tanítás. Domokos Lászlóné összegyűjtött előadásai és cikkei 1908–1928-ig*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

- Áment Erzsébet (2005b): *Emmi néni iskolája*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Áment Erzsébet (2006): A „politika szorításában”. Az Új iskola tanévének krónikája az 1948–49-es évkönyv és a korabeli sajtó azonos időszakának tükrében. In Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 29–58.
- Balatonfüredi pedagógus konferencia, 1956. október 1–6.* (2006). Rövidített jegyzőkönyv. Kézirat. Sokszorosítás. Pedagógiai Tudományos Intézet. Reprint: Aula Kiadó, Budapest.
- Baránszky-Jób László (1943, szerk.): *A magyar öntudat kistükre*. Ötödik kiadás. A felsőkereskedelmi Iskolai tanárok Szövetségének kiadása, Budapest.
- Bánfai József (2007): *A tehetség-probléma hazai történetének irodalma a kezdetektől 1950-ig*. Bibliográfia. PTE Központi Könyvtár, Pécs. 2007. június 22-i megtekintés. <http://www.lib.pte.hu>
- Bernáth József (1970): Fényes szellők. A népi kollégiumokról. In *A pedagógia időszériú kérdései hazánkban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bojtár Endre (1993): Milyen a zsnarnok, milyen az áldozat. In Bojtár Endre: *Kelet-Európa vagy Közép-Európa?* Századvég, Budapest.
- Burchardt Erzsébet (1987): Visszaemlékezéseim Montessori módszerü magánóvodámra és magán „népiskolámra”. *Pedagógiai Szemle*, 12.
- Buzás László: *Az „Új iskola” pedagógiája*. Pedagógiai Közlemények In Nagy Sándor (sorozat-főszerk.): *Az Eötvös Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének kiadványai*. Tankönyvkiadó, Budapest, 2. kiadás.
- Darvas József (1950): Feladataink a Párt határozata után. *Köznevelés*, április 15.
- Domokos Lászlóné (1947): Munkacsoportok az osztálytanításban. In Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve*. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. Vállás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Domokos Lászlóné (1948): Szabad beszélgetés. In Kiss Árpád (szerk.): *Nevelőmunka az általános iskolában*. A Köznevelés Könyvtára 1. sz. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Donáth Péter (2000): A „kettős nevelés”-ről az ötvenes években. *Válóság*, 7.
- Donáth Péter (2007): *Adalékok Nagy László pályájához, 1918–1922*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Erős Ferenc (1989): *Mérei Ferenc fényében és árnyékában*. Budapest.
- Etkind, Alexander (1999): *A lehetetlen Erosza. A pszichoanalízis története Oroszországban*. Európa, Budapest.
- Faragó László (1961, szerk.): *Az iskolareform és az oktatási folyamat korszerűsítésének problémái*. Magyar-Szovjet Baráti Társaság – Pedagógiai Tudományos Intézet – Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat, Budapest.
- Földes Ferencné (1967, szerk.): *Földes Ferenc: Válogatott íráások*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Földvári Tamás, Kemény István és Szesztay András (1970): *A Szovjetunióban végeztek... A Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Csoportjának kutatási beszámolói*. MTA, KESZ sokszorosító, Budapest.
- Furet, Francois (2000): *Egy illúzió múltja. Esszé a 20. század kommunista ideológiájáról*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (1977): A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartama. In Horváth Márton (szerk.): *Neveléstudomány és a társadalmi gyakorlat*. IX. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár László (1978): *Egységes világgép, komplex tananyag*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhoffer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek, 1945–1949*. Iskolakultúra könyvek 23. (Sorozat-szerkesztő: Géczy János) Iskolakultúra, Pécs.
- Golnhoffer Erzsébet (2006): Rendszerváltások a tudomány legitimációjában. In Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 29–58.
- Goncsarov, N. K. (1955): A neveléstudomány elmaradásának néhány oka. In *A pedagógiai tudományos munka tervezése*. Anyagok a Szovjetunió és a népi demokratikus országok sajtójából. Pedagógiai Tudományos Intézet, Nevelésméleti és Neveléstörténeti Osztály iratai. Kézirat, belső tájékoztatásra, Az Oktatási Minisztérium Pedagógiai Könyvtár és Dokumentációs Osztályának anyagaiból. Stencilezve 1955. augusztus.
- Gratiot-Alphandéry, Hélène (1994): Henri Wallon (1879–1962). *The Quarterly Review of Comparative Education* UNESCO, International Bureau of Education, Paris. 3/4. 787–800.
- Hunyady Györgyné (1970, szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában*. Módszertani tapasztalatok. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Illés Lajosné (1985): Az európai szocialista országok közoktatásügye a második világháború után. In Orosz Lajos (sorozatszerk.): *Egyetemes neveléstörténet*. 66–68. füzet. Magyar Tudományos Akadémia Neveléstudományi Albizottsága.
- Kairov (1952, szerk.): *Pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kálmán Gyula (szerk.): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Karácsony Sándor (1937): *A magyar ifjúság lelki arca*. Budapest. Karácsony Sándor (1939): *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja*. Exodus, Budapest.
- Karácsony Sándor (1941): *A magyar világnézet*. Budapest
- Karácsony Sándor (1942): *A magyar lélek*. Budapest, Karácsony Sándor (1942b): *Ocsudó magyarság. Szókérszender és pedagógia*. In Karácsony Sándor: *A neveléstudomány társas-lélektani alapjai*. III. Exodus kiadás, Budapest.
- Kardos József (2003): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi – időszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, 6–7.
- Karikó Sándor (2005): Filozófus és pedagógus egy személyben. Somogyi Józsefről. *Iskolakultúra*, 5. 98–102.

- Karsai László (2004): Veres Péter, az antikommunista hős. *Élet és Irodalom*, 39.
- Kemény Gábor (1948): Nagy László és az új magyar pedagógia. In Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve*. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Kende Tamás – Mink András (2006): Proletár – nemzet – község. *Beszélő*, 11.
- Kiss Árpád (1943): *Mai magyar nevelés*. Debreceni Könyvek Kiadása, Debrecen.
- Kiss Árpád és Kovács Máté (1944, szerk.): *A magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni könyvek kiadása, Debrecen.
- Kiss Árpád (1948): A magyar köznevelési reform. In: Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve*. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Kiss Árpád (1982): Az általános iskola és középiskola. In Kiss Árpád: *Közoktatás és neveléstudomány*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kleblsberg Kunó (1926): *A magyar gyermekvédelem*. <http://www.flagmagazin.hu/millennium/gyermekvedelem.htm>
- Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1087–1102.
- Koszterszitz József (1941, szerk.): Hogyan töltjük ki a személyi lapot. *Gyermek és Ifjúság*, 1.
- Kovács M. Mária és Örkény Antal (1991): *Káderek*. Szociológiai füzetek 52. sz. ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ, Budapest.
- Lázár György (1950): A magyar pedológia visszavonulási taktikája. *Társadalmi Szemle*, 3–4. 250–276.
- Medinszki, J. N. (1951): *A nevelés története*. Közoktatásügyi Kiadóvállalat, Budapest.
- Mérei Ferenc (1945): *A gyermek világnézete. Gyermeklélektani tanulmány*. Anonymus, Budapest.
- Mérei Ferenc (1948): Csoportosulás és a tanulás szervezete az általános iskolában. In Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve*. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Mérei Ferenc (1971): *A közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1980): Válság és radikális kiütéskeresés. In Bálint Mária, Gubi Mihály és Mihály Ottó: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy László (1915): *A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez*. Gyermektanulmányi Könyvtár 5. kötet. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Eggenberger, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): A magyar oktatás második államosítása. *Educatio*, Budapest.
- Nagy Sándor (1958): Még egyszer a balatonfüredi pedagógiai konferenciáról. *Pedagógiai Szemle*, 5. 407–415.
- Nagy Sándor (1972): Bevezetés. Nagy László pedagógiájának időszerűsége. In Nagy Sándor (szerk.): *Nagy László válogatott pedagógiai művei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cselekvés Iskolája (1976). In Nagy Sándor (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. I. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Nánay Béla (1945): A gyermektanulmány és a középiskola kapcsolata. *Embernevelés*, 1–2.
- Nánay Béla (1998): A kisebbségi magyar lélek. *Magyar Kisebbség*, új sorozat, 4. 3–4. (13–14.) Kolozsvár.
- Nemesné Müller Márta (1948): Az olvasási készség elsajátítása. In Kiss Árpád (szerk.): *A Köznevelés évkönyve*. Ortutay Gyula Vallás- és Közoktatásügyi miniszter előszavával. Köznevelés Könyvtára 5. sz. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2002): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Németh András – Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógiai és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nevelők a Párt határozatáról (1950). *Köznevelés*, április 15.
- Oktatási Minisztérium (2001): *Statisztikai tájékoztató. Alapfokú oktatás*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- ONI (1949): A Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Pártja Központi Bizottsága 1936. július 4-én kelt határozata a pedológiai eltévelyedésekről; A „szabad iskola” felszámolása. A Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Pártja Központi Bizottsága 1931. szeptember 5-i határozata. Különlenyomat az Országos Neveléstudományi Intézet Értesítőjének 1. (1949. május 24.) és 2. (1949. június 2–19.) számából. Sokszorosítás.
- Orbánné Szegő Ágnes (2004): *To the memory of the Jews of Tiszafüred and surrounding district*. BlonDekor Printnyer, Tiszafüred.
- Pataki Ferenc (2005): *A Nékosz-legenda*. Osiris Könyvtár, Budapest.
- Pléh Csaba (2000): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2002): A tizenkilencedik század gyermekfelfogása. *Iskolakultúra*, 2. 13–29.
- Révai József (1949): A demokratikus nevelés szelleme. 1947. december. In *Élni tudunk a szabadsággal*. Szikra kiadás, Budapest. 614–615.
- Rottler Ferenc (1977, szerk.): *Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fűjják... Népi Kollégiumok 1939–1949*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Sárvári Gáborné: (2007): *Mérei Ferenc élete és munkássága (1909–1986)*. <http://www.fovpi.hu/szakteruletek/biologia/merei.html>
- Sáska Géza (2004, 2005): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokráciaellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban I–II. *Magyar Pedagógia*, 4. 471–499., illetve 1. 83–99.
- Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, 3. 593–609.

- Somogyi József (1929): Túlerhelés és tehetségvédelem. *Magyar Középiszkola*, 1–2. 11–14.
- Somogyi József (1931): *A kultúrfőlény problémája. A kívánatos kultúra. Magyar Paedagogia*, 9–10. 203–215.
- Somogyi József (1934): *Tehetség és eugenika. A tehetség biológiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálata*. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest.
- Somogyi József (1934–35): Nevelés és átöröklés. *Cselekvés Iskolája*, 5–6.
- Somogyi József (1937): A munkaiskola és a régi iskola. *Nevelésügyi Szemle*, 1.
- Somogyi József (1941) *Fajiság és magyar nemzet*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Somogyi József (1942): Magyarország tehetségtérképe. *Társadalomtudomány*, 1. 56–75.
- Somogyi József (é.n.): *A faj*. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest.
- Standeisky Éva (1995): A kommunista polgárelenesség. *Budapesti Negyed*, 8. (Zsidók Budapesten) 209–223.
- Standeisky Éva (2007): A kommunisták politikai antiszemitizmusa (1945–1957). *Századvég*, 2. 3–31. *Statistikai tájékoztató a felsőfokú intézmények hallgatóinak 1954. október 15-i létszámáról* (1954/55). Sokszorosítva 40 példányban.
- Szabó Miklós (1986): *Korszakok-váltások*. Előadás az Országos Pedagógiai Intézet Tantervelméleti Konferenciáján. 1988. június 16. Kézirat. OSI.
- Szarka József (1965): A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődése. In Simon Gyula és Szarka József (1965): *A magyar népi demokrácia nevelésügyének története*. Tankönyvkiadó, Budapest. Egyetemes neveléstörténet. A Magyar Tudományos Akadémia Neveléstudományi Albizottságának gondozásában.
- Szerkeszti Jausz Béla, Földes Éva, Simon Gyula közreműködésével Zibolen Endre. 69–70. füzet.
- Szarka József (1973): *A polgári pedagógiai főbb áramlatai a XX. században*. Tankönyvkiadó, Budapest. Egyetemes neveléstörténet. A Magyar Tudományos Akadémia Neveléstudományi Albizottságának gondozásában. Szerkeszti Mészáros István. 49–50. füzet.
- Szombatfalvy György (1941): A társadalmi vezetők és a gimnázium. *Társadalomtudomány*, 3. 321.
- Ungváry Krisztián (é.n.): *Értelmiség és antiszemita közbeszéd*. <http://www.rev.hu/html/hu/tanulmányok/1945elott/ertelmiseg.htm>.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1942): *A gyermek testi és lelki fejlődése*. Országos Közoktatási Tanács, Budapest.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1943): *A lelki élet zavarai*. Országos Közoktatási Tanács, Budapest.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1944): *A gyermek és környezete*. Országos Közoktatási Tanács, Budapest.
- Várkonyi Hildebrand Dezső: (1944–46): Lélektani antropológia és paedagógia. *Magyar Paedagogia*, 11–12.
- Yesipov, B. P. – Goncharov, N. K. (1947): *I want to be like Stalin. From the russian text on pedagogy*. The John Day Company, New York.
- Zazzo, René (1971): Egy marxista pszichológus: Henri Wallon. Előszó. In Mérei Ferenc (szerk.): *Henri Wallon: Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Zibolen Endre (1956): *Hozzászólás*. In: Balatonfüredi pedagógus konferencia, 1956. október 1–6. Rövidített jegyzőkönyv. Kézirat. Sokszorosítás. Pedagógiai Tudományos Intézet. Reprint: Aula Kiadó, Budapest.
- Zibolen Endre (1986): *Tehetségmentés az iskolában 1920–1944*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

A kezdő tanár mint hős; a mese és pedagógiai felhasználása

Talán, mióta ember él a földön, azóta hajtja fejét álomra a mese megnyugvásával, vagy egyszerűen csak elidőz néha a jó és a rossz harcán, hogy majd azzal a hittel feltöltődve élje tovább mindennapjait, hogy van igazság, van szépség, van jobb jövő. Ez a hit teszi kortól és tértől függetlenné, egyetemessé a mesét az ember életében. Legyen csodás, népi vagy filozofikus, archaikus vagy modern, keletkezési helye bármely kontinens, anyaga lényegében ugyanaz: félelmek és vágyak képe, kép a világról, ahogy az ember látja vagy látni szeretné.

A mese és a pedagógia

A mesékben a tapasztalati világ elemei burkolóznak csodás köntösbe; a hős, rendkívüli események, kalandok sorozatán keresztül, mint a „jó”, az „én” a „mi” megtestesítője, elnyeri jutalmát. Látszólag a mesék igen sokfélék. Első látásra különbözik a régi görög mesevilág a maitól, az angol az olasztól vagy a magyartól, a népmese a műmesétől. Vannak olyan történetek, amelyeknek időben, térben, nyelvben akár 1000 variációja is lehet, s ma már aligha mondható meg, hogy hol született az eredeti, mégis van bennük valami elemi közös vonás. A mese fogyasztói a gyermekek, a gyermeklelkű felnőttek, de vannak kimondottan felnőtt mesék is. A mese népszerűségét egyszerre táplálja egyszerűsége és rejtett üzenetei, az álmok világának valósága, s nem utolsósorban a történetmondás és történethallgatás egyetemesen emberi jellemzői. A fentiekben túl még számos oka van annak, hogy a mese nemcsak a szórakozás/szórakoztatás műfaja, hanem például az orvostudományban, a pszichológiában módszertani és terápiás eszköz is. Ez utóbbi esetekben a mese mint szövegkorpusz áll a középpontban, s a mesélő az, akiről a kutató elme többet akar megtudni. Boldizsár Ildikó szerint a mesét mondók ilyenkor azokról a dologról szólnak, amelyek az élet zavartalannak tekintett működését veszélyeztetik, azt a pontot, pontokat jelölik meg, ahol az egyensúly megbomlik, azt az utat mutatják meg, ahol a hős gondolatban jár, azokat az eszközöket, amelyek szerinte a problémából ki tudják őt vezetni. A mese terápiás alkalmazásakor a gyógyítás lényege a helyzettel való szembesülés és a fiktív megküzdés, hasonlóképpen ahhoz, ahogy a metaforát használják terápiás céllal (Gordon, 2002; Picard, 2002; Rodet, 2002; Boldizsár, 2007).

A mese pedagógiai alkalmazása jellemzően az irodalom részeként történő tanításra korlátozódik. Nyelv- és irodalomelméleti megközelítéskor a műfaji sajátosságokat tárják fel; szakmódszertani kérdésként az írástanításhoz, a szövegértés, szövegprodukción tanításához veszik igénybe. Egyes leírások szerint a mesét felhasználják az idegennyelv-tanításban a fantázia verbális ösztönzőjeként vagy kisiskolás korban a tudománytörténet tanításában, a felfedezések mint küzdelmes életutak bemutatására (Fortin, 2007). A főleg nyelvészettel társult interdiszciplináris tudományágakban a mese szimbolikus jellemzőit elemzik, esetenként a metaforikus tartalmat kutatják. Sok más mellett ez utóbbi vonulathoz is illeszthető a pedagógiai alkalmazás. A metafora kutatómódszertani eszközként való megjelenésében az utóbbi időben jelentős pedagógiai előretérés tapasztalható. Me-

sékkal való foglalatosságunkat mégsem ez, hanem a narratívumok pedagógiai felhasználására irányuló kutatás indította el.

Egy az ELTE Neveléstörténeti Intézetében folyó kutatásban tanári élettörténetek vizsgálata folyik Atlas-ti segítségével és a szövegelemzés módszerével. Ennek során találkoztunk a küzdelmekre, az ellenségre, a rendkívüli véletlenekre mint csodákra való utalásokkal. A hol győzedelmeskedő, hol még harcot folytató tanár mint hős metaforikus képe vezetett el ahhoz a kutatáshoz, amely a mese jelenséglavájával való mélyebb megismerkedést, majd az ezeken alapuló empirikus alkalmazást eredményezte. Mivel az említett tanári élettörténetekben, azaz a narratívumokban a magam részéről a pálya kezdő szakaszával foglalkoztam, ezért érdekesnek tűnt megvizsgálni, hogy miként gondolkodnak a hallgatók majdani első tanári élményeikről, kezdő tanári helyzetükről. A cél annak vizsgálata volt, hogy milyenek látják a hallgatók önmagukat leendő tanári szerepükben, beleértve annak kontextusát és a felvett interakciókat is. Kérdés volt számomra, hogy ha problémáról gondolkodnak, akkor azt miként, milyen szereplőkkel azonosítják, a megküzdést milyen módon, eszközökkel képzelik el. A kutatás során – hasonlóan a metaforakutatásokhoz – a mesét mint verbális közlést, mint a tudást konceptualizáló eszközt vizsgáltam, miközben céltom volt a mese mint kvalitatív eszköz kipróbálása is. Ebben a pedagógiai értelemben a kutatás a tanárképzésre, a hallgatókra, valamint a kezdő tanároka irányuló kutatások sorába illeszkedik. A kutatást 2007 májusában végeztem az ELTE Neveléstudományi Intézetében 3. és 4. éves tanári szakos hallgatói csoportban.

Adatfelvétel: tartalmi és technikai kérdések, a minta

A meseírást egy írásbeli vizsga apropója jelentette. Egy tanári szakos kurzus hallgatóinak – némi bónusz reményében – egy megkezdett szituációból kiindulva lehetett mesét írniuk egy elképzelt kezdő tanár iskolai megpróbáltatásairól és győzelméről. A kurzus, amelynek vizsgájához a meseírás társult, jellemzően 3–4. évfolyamos hallgatóknak szól, akik a tanári szakos képzésben jelentősen előrehaladtak, már több tanegységet is abszolválhattak, s e vizsgát követően a pedagógiai-pszichológiai komplex szigorlat előtt álltak. A hallgatók többsége bölcsészképzésben vett részt. A vizsgán nyolcoldalas, összesen 36 (felismerési, felidézési, alkalmazási és értelmezési) feladatokból álló, 130 összpontszámú feladatlapot kellett kitölteniük. A feladatlap utolsó üres oldalára lapozva találkoztak a bónusz (mese) feladattal. A mese megírása önkéntes volt, elmulasztása hátránnyal nem járt. A vizsgára rendelkezésre álló 90 percet a meseírással együtt számoltam ki, elővizsgálat segítségével. Ez az idő elégségesnek is bizonyult: csak ketten jelezték utólag, hogy írtak volna mesét, de nem maradt rá idejük. Egyikük teljesítménye ismert (jelest kapott). A dolgozattal az első vizsgázó 60 perc után készült el, a többi folyamatosan. Hat hallgató maradt az utolsó percig. A 90 perc lejártá előtt olyanok is elmentek, akik nem írtak mesét. Utólagos szóbeli vélemények szerint a hallgatók a meseírást kellemesnek, érdekesnek, kreatív feladatnak tartották, amellyel levezethették a feszültséget.

Már az első perctől kérdés volt, hogy lehet-e ilyen körülmények között kutatási céllal adatfelvételt végezni (dolgozatírás végén), s hogy nem diszkriminál-e bizonyos hallgatói csoportokat (például azokat, akiknek nem maradt idejük rá), továbbá hogy helyes-e jutalmazást kapcsolni hozzá. Megállapítható, hogy a meseírás lehetőségével a csoport 57 százaléka élt. E 30 hallgató között arányaiban több a nő (87 százalék), mint a férfi (13 százalék) – a teljes csoporthoz képest is, ahol a nők-férfiak aránya 78, illetve 22 százalék. Az eltérés oka egyelőre nem látszik. Ami pedig a meseírás és a hallgatói teljesítmények közötti kapcsolatot jelenti: tény, hogy matematikailag megvolt az esélye annak, hogy a 2 százaléki bónusz jegyemelését eredményezzen, valójában azonban erre egyetlen esetben sem került sor. A vizsgaminősítések belső arányai nem térnek el számottevően, vagyis a meseírás ebből a szempontból nem volt diszkriminatív. (1. táblázat)

1. táblázat. A teljes vizsgázó csoport és a mesét író alcsoport vizsgaeredményei

Szempont	Összes	Jeles	Jó	Közepes	Elégtelen
Az összes vizsgázó vizsgaeredménye	53 fő	25%	46%	25%	4%
Mesét írók vizsgaeredménye	30 fő	32%	43%	21%	4%

A mese mint kutatási eszköz alkalmazásakor kérdés volt az is, hogy miként fogalmaztam meg ezt a feladatot (legyen-e direkt problémaközpontúság), hogy mennyire „vezessem meg” a szituációt (adjak-e elvárt szereplőket, például hős, segítők, ellenfelek). Végül úgy döntöttem, hogy a mese műfaji jellemzőire tekintettel a megfogalmazásakor olyan dramaturgiai kiinduló állapotot hozok létre, ami egy tanár szakos egyetemistának életszerű, amibe bele tud helyezkedni. Úgy gondoltam, hogy az állásinterjú mint szituáció a történet fonalának felvétele szempontjából kényelmes kezdés, majd az ezt követő negatív kép felvázolása elégséges intellektuális kihívást tartalmaz, vagyis van benne megoldást inspiráló konfliktus. A konkrét feladat így hangzott:

„Állásinterjúra megy egy iskolába. Az ön elé táruló képek megdőbbsentőek. Készítsen egy rövid mesét, amelyben ön, mint majd az iskolába kerülő új tanár lesz a HŐS. Képzeld el megpróbáltatásokat, ellenséget, segítőt. Vajon hogyan tud győzedelmeskedni?

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár...”

A kutatás során felvetődött a kérdés, hogy vajon a hallgatók mennyire fókuszálnak a didaktika tárgy körére (amely vizsgáláshoz kapcsolatosan a mesét írták), vagy mennyire adnak integrált pedagógiai látásmódot. Reméltem, hogy a mese alkalmas a hallgatói, tanári képességek, kompetenciák, attitűdök feltárására, vagyis hasznosíthatja majd a felsőoktatás. Mivel a mesére mint kutatási eszközre a pedagógiában nem találtam előzményt, s a feltáró, elemző munka hosszadalmas, ezért az eredmények minden valószínűség szerint csak hosszabb távon hasznosulnak majd. E tanulmány hozzájárulhat e kutatási módszer alkalmazásának megítéléséhez is, majd pedig ahhoz, hogy miként optimalizáljuk ennek az eszköznek az alkalmazási feltételeit, hogyan illeszkedik a kvalitatív kutatásmetodológiák körébe.

Narratívumok, mesék, metaforák

Az ember világtértelemező vállalkozásának preferált és természetes módjai az elbeszélések, a regények, a filmek, a mesék, azaz a narratívumok. Magukon viselik az Arisztotelész óta ismert elemeket, a történet felépítésének és működésének sémáit, a szándékutalajdonítást. Egyszerre találkozzunk a senki másra nem vonatkozó egyediséggel és a történetekben tipikussal. Egyszerre jelenítik meg az egyén belső élménytartalmait, az „én intrapszichikus jellemzőit és az egyén társas környezetének hatásaként megjelenőket” (László, 2000). Jelen tanulmány kereteit szétfeszítené a mesék, metaforák, narratívumok kapcsolatának leírása, akárcsak e fogalmak episztemológiai státuszának leírása. Megjegyzem azonban – leegyszerűsítve fogalmazva, e részletek további kifejtését mellőzve –, hogy a továbbiakban a meséket is narratívumoknak tekintem, amelyek egyfajta ’Gestalt’-ként működve a világra vonatkozó reprezentációkat jelenítik meg, a tudás konceptualizációját végzik el metaforikus, szimbolikus formában. Ez utóbbit alátámasztja a mesei kellékek felvonultatása („megpróbáltatások”, „hős”), a nyelvezet („hol volt, hol nem volt”), a feladattal beindított meseszövevény forogatókönyv. A válaszolók közvetlenül felvették a gondolat fonalát, s magas arányban alkalmaztak maguk is meseelemeket a teljes mesefolyamban vagy bizonyos keretes szerkezetben, azaz a mese lezárásaként¹:

... Egy népszerű és jó iskola született meg ez által. Itt a vége, fuss el véle.

... Az év végére kivirágzik az iskola élete. Aki nem hiszi, járjon utána!

... Így már nyugodt volt a kezdő tanár, aki nem is volt már annyira kezdő! Minden jó, ha a vége jó! (4)

... Így a kezdő tanár a semmiből a mese végére egy sikeresnek vélt biológiatanárnő lett. S máig is él, ha meg nem halt. Itt a vége, fuss el véle.

... Az esküvőn ott volt az összes diákjuk, hatalmas bulit csaptak és boldogan éltek, amíg meg nem haltak. (3)

Azt, hogy az életvalóság mesevilágba kiterjesztett terében mozog a hallgató, alátámasztják a mesékben megtalálható metaforák, mint például a diploma mint hamuba sült pogácsa vagy a kiabáló tanár mint tűzokádó sárkány (lásd a teljes mesét a függelékben). Egyes mesékben azonban nemcsak egyszerű metaforikus megfelelést találunk, hanem úgynevezett több tartományú modellt.

Amikor azonban felkerekedett és a hamuba sült pogácsával állásinterjúra ment, megdöbbenő kép fogadta. Az iskola kapujában ugyan egyetlen tűzokádó sárkány sem fogadta, de egy tanárnőt hallott kiabálni. Ő illet még sosem látott korábban, hirtelen az inába szállt a bátorsága. Mégis úgy döntött, bemegy és megtudja, milyen iskola az, ahol még Makarenko a példakép.

A Fauconnier-Turner-féle metaforaelméletet alapján (idézi *Kövecses*, 2006) e hallgató a meseíraskor új mentális térbe helyezi magát, amelyet több fogalmi tartomány strukturál. „A mentális tér olyan konceptuális »csomag«, amely »on-line«, vagyis a megértés pillanatában jön létre. A mentális tér mindig sokkal kisebb és sokkal specifikusabb, mint egy fogalmi tartomány.” (*Kövecses*, 2006, 228–235.) Az elmélet alapján a mesékben különböző terek azonosíthatók. Egyrészt a meseíró valóságát találjuk, azt a helyzetet, amikor a mesét írja. Láthatjuk a jövő valóságát, amelyben elképzeli magát, valamint ez utóbbinak múltként való értelmezését mint harmadik teret. A jelen valósága konkrét, a múltként értelmezett jövő általános, nehezen hozzáférhető. Az így létrejövő, úgynevezett integrált tér ugyanis a valóságban nem létezik, a képzelet terméke; létrehozásához és megértéséhez azokra a fogalmi tartományokra van szükség, amelyek az adott pillanatban egy térben egyesültek. Ebben a konkrét esetben azonosíthatók az élet = utazás, a tudás = táplálék, a halál = tűz fogalmi metaforák. A mesében az iskola a tűzokádó sárkány otthona, a hallgató vándorlegény, aki tudással felvértezve, zsebében a diplomával (lásd: hamuban sült pogácsa) szerencsét próbál. Az iskola, a tanárnő, az állásinterjú kifejezések a kezdő tanársághoz tartozó fogalmi készlet elemei. A tűzokádó sárkány, a hamuban sült pogácsa, az inába szállt a bátorság kifejezések meseiek. Az integrált teret a hallgató „Makarenkóval hozza létre” azáltal, hogy kimondatlanul is a testi fenyítés szimbólumává teszi, azaz egyesíti a mese és a pedagógia terét. A hallgató mint a jelen és a jövő képviselője ebben a térben küzd meg a múlttal. A mesei részletben az alábbi metaforikus nyelvi kifejezések és fogalmi metaforák, illetve ezek kiterjesztései fedezhetők fel:

- (1) a kiabáló tanár tűzokádó sárkány (a tanár sárkány; a kiabálás tűzokádás),
- (2) a tűzokádás támadás,
- (3) a kiabálás ütés (Makarenko a példakép = a testi fenyítés a példakép),
- (4) a tudás táplálék (diploma hamuban sült pogácsa),
- (5) a tudás erő (a táplálék erőt ad, a tűz elemészt),
- (6) a kiabálás tudatlanság.

E mesében a hallgató metaforikus nyelvi kifejezéseken és szimbolikus üzeneteken keresztül folytat kommunikációt, esetünkben közvetlenül a tanárral mint olvasóval, közvetve pedig önmagával és a világgal, amelybe e mesét kibocsátotta. Érdeemes lesz majd tovább vizsgálni, mitől függ az, hogy egy hallgató mennyire indul el a mese-világba, s hogy onnan mikor, milyen kontextusban, merre mozdul el. Mitől zökken vissza a jelen időbe, miként írta egy hallgató: *Valószínű, nem ez lenne a vége, hogy kapjak rá + 2 pontot.* Annál is inkább érdekes kérdés ez, mert a mesék közismert indítómondata után a hallgatók többsége él a sugalmazott egyes szám harmadik személyű szereplő (hős) alkalmazásával, azaz az elbeszélő a történet hőisével nyelvileg nem azonosul. (Hasonló jelenség tapasztalható metaforafelvételkor is.) A többség megszakitás nélkül, azonnal a

státuszra utal, folytatja a mondatkezdeményt (*Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár...*)

Aki német szakos és bekerül rémálmai iskolájába... (13)

Aki elkerült egy olyan iskolába, ahol a gyermekek nagyon rosszak voltak... (15)

Aki meglátott egy kecsgetető hirdetést egy tanári állásra és elment az interjúra... (16)

Mások új mondattal kezdve mintegy sajátjukként alkotják meg a történetet:

Gyanútlanul betévedt egy nyolcadik kerületi általános iskolába: magyar irodalmat és nyelvtant akart tanítani, „esetleg még angol nyelvet is ha lehet”, ...a szerencsétlen.

A kezdő tanár nagyon szeretett volna gyerekekkel foglalkozni, tanítani őket és segíteni nekik. De akadályokba ütközött.

Kevesen egyes szám első személyű megfogalmazással kezdenek. Narratív megközelítésben írnak önmagukról, azaz mint múltbeli eseményről beszélnek az elképzelt, személyes jövőbeni helyzetéről.

Aki én voltam. Az állásinterjúm napján épp beléptem az iskolába, ahol reményeim szerint tanítani fogok, amikor megláttam, hogy a – valószínűleg végzős diákok – egy része épp a nála fiatalabbakat és fé-lénkebbeket egzécíroztatja....

Aki én voltam. Egy kisvárosi iskolában kezdtem tanítani, abban az osztályban, ahol egy hírhedten szigorú matematika szakos kolléga is tanított....”

És ez a tanár éppen én voltam. Az első hetek szorongásai után egyre bátrabban és otthonosabban érezve magam, igyekeztem a gyerekek számára izgalmasabbá tenni az órákat....”

A hőssel való azonosulás, énjelzés a mesék 17 százalékában fordul elő. A többség (76 százalék) a hőst elhelyezi a kezdő tanárok társadalmi csoportjába, az azonosulást viszont nem verbalizálja. Három hallgató mesélői perspektívát vált, egyes szám harmadik személyről első személyre. Ők a meséket jelen időbe helyezik. Kevés pedagógiai szakkifejezést alkalmaznak a történet kifejtéséhez, sok énjelzést adnak. Öt fő (18 százalék) múlt időből jelen idejübe lép át. A többség (56 százalék) megtartja a megkezdett múlt idejű elbeszélést. Az alábbi mesélő a hős küzdelmét szaknyelviileg dúsan építi fel. Részlet a meséből:

De a kezdő tanár, ismereteit felhasználva, rögtön nekilátott a tanulók megismeréséhez, elbeszélgetésekkel, szociometria készítésével, megfigyeléssel, kirándulások alkalmával stb., és az így megszerzett ismeretek segítségével egy olyan differenciált oktatást tudott nyújtani, amely az oktatásfunkciót tartalmazta, az eredménye az önszabályzó tanulás kialakítása lett, nem csak a frontális munkára támaszkodva, a cselekvés és a konstruktivista pedagógia gondolatait alkalmazva.

Mind a metaforikus integrált tér, mind a szociális identitás kérdése, mind a mesélő idősíkváltása, nyelvi/szaknyelvi jellemzői további elemzést igényelnek. A narratívumokra irányuló tudományos munkák eredményeire is támaszkodva a későbbiekben tovább vizsgálható a mesevilág, elsősorban a pedagógiai hasznosítás felé való elmozdulás érdekében. A továbbiakban ez utóbbi szempontot szem előtt tartva a hallgató mint hős problémakörrel foglalkozom.

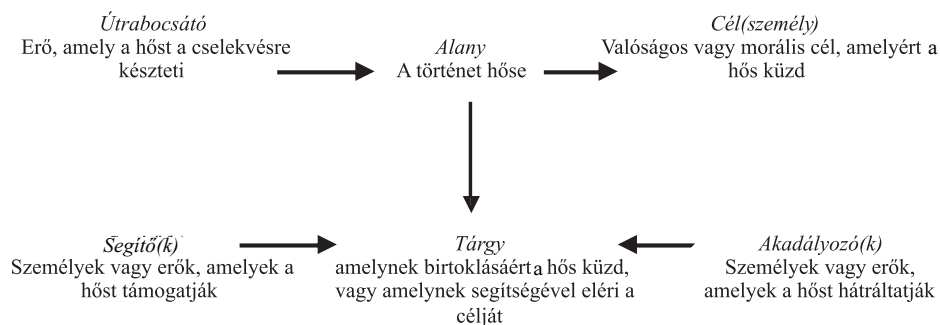
A mesék elemzésének elméletei

Strukturalista látásmód

Propp és más kutatók, mint például Greimas és Brémond óta a mesét olyan egyszerű történetnek tartják, amely negatív kezdetből és általában pozitív zárásból áll. E két végpontot nehéz küzdelmek sora köti össze. E tételt a 60-as évek strukturalistája, Vlagyimir Propp alapozta meg *A mese morfológiája* című munkájában (Propp, 1999). Úgy találta, hogy a mese lényege nem a történet, hanem a szereplők, akik a mese cselekményének lo-

gikája alapján tűnnek fel. A központi alak a hős, akinek életútját azért kísérik kalandok, mert sorsa összefonódik a jó és rossz, a károkozó és segítő elemekkel, társakkal és ellenségekkel. A proppi szereprepertoárban a hős mellett több tucatnyi közreműködő vehet részt a történet kifejtésében, a cselekvés előmozdításában. Felfogásában a mesék lényege a feszültség, amelyet a kiinduló állapot hordoz, s amelynek feloldására (azaz a probléma megoldására) irányul a hős cselekvése. A kiinduló állapotban tehát hiányok, ellentmondások, kérdések, csalások, hiszékenység, hitszegés, átverés stb. áll, a célállapotban pedig a hiány felszámolása, a kérdés megválaszolása, a hitszegő legyőzése, a révbe érés, hazatérés, kiteljesedés.

A Lévi-Strauss-i strukturalizmus elmélete és követői nem egyszerűen rendet vittek a változatosságba, hanem a jelenségek lényegének tekintették azt. Eszerint a sokféleség nem véletlen: maga a világértelmezés, azaz a rendszer, a struktúra a lényeg. A strukturalista meseelemzők szerint a meseszöveg, a történet, a cselekmény is strukturális jelentőségű. Ebben a paradigmában a mesék olyan drámai események, amelyek középpontjában egy archetipikus struktúra áll, vagyis ebben az értelemben független a tértől és időtől amelyben született, nemkülönböztetve a személytől, aki a történetet mondja. Ennek jegyében dolgozott a nyelvészet felől érkező A. J. Greimas is, aki a 31 proppi mese-elemet 6 kategóriába sorolta, s ezzel továbbvitte Proppnak azt a gondolatát, hogy a szereplők azonosítása nem személyiségük, hanem funkciójuk szerint kell történjen. Későbbi értelmezésében az elmesélt történetekben a különböző szereplők már mint különböző erők, ágenssek (actants = cselekvők [fordította V. Á.]) jelennek meg, hogy azután a történetek ezen erők játékanak eredményeként szülessenek meg. Nem lényeges, hogy a történet „erőként” olyan elvont kategóriát jelenít-e meg, mint egy adott szereplő „ambíciója”, vagy olyan konkrétumot, mint például egy „varázsbót”. Szerinte a történetekben az akarat, a képesség és a tudás szimbolikus dimenzióit látjuk. Az általa megalkotott szemiotikai négyzetben (1. ábra) az erőtengelyek segítségével válik láthatóvá a történetet működtető szereplők/cselekvők erőtere. Magyarázatában a segítők és ellenfelek a harc, a küzdelem szféráját, azaz a képességtengelyt jelölik (axe du pouvoir), az alany (hős) és a tárgy a keresés/kutatás szféráját, azaz az akaratengelyt (axe du vouloir), az útra indító, illetve a célszemély a szerződés, a csere szféráját. Ez utóbbi a történet kommunikációs és tudástengelye (axe de la communication et du savoir).



1. ábra. A greimas-i 'carré semiotique' erőtengelyei (Forrás: Greimas, idézi Courtés, 1991, 152.)

C. A. Brémond – szintén Proppra támaszkodva – a mese narratív szerkezetét vizsgálta. Szerinte minden történetben öt narratív szakasz (séquence narrative) van. Az egyes szakaszokból különböző erők viszik tovább a történetet:

- a) a kiinduló helyzet (bizonytalanság, hiány, elszakadás),
- b) a kiinduló állapot megváltoztatására irányuló erő (a megoldásra irányuló érdek),
- c) a változás folyamata (küzdelem, próba, akadályok),

- d) a megoldáshoz segítő erő felbukkanása (a megoldás eszköztára, elemei) és
e) a végső állapotba jutás (új egyensúly).

A strukturalisták mindinkább megtalálni vélték a történetek letisztult formáit, a tartalmi, úgynevezett narratív sémát. Azt a szerkezetet, amelyben megjeleníthetők a történet megértéséhez szükséges minimális és alapvető elemek és ezek kapcsolatai. Ebben az alapszerkezetben elengedhetetlenül lennie kell egy kiinduló állapotnak; ez a kezdőpont. Funkciója az, hogy az olvasó/hallgató felvegye a történet fonalát az idő-tér-cselekményszereplők egy vagy több dimenziójában. A második szerkezeti elem a zavaró, módosító elemek megjelenése annak érdekében, hogy a kiinduló állapotból továbbgördüljünk. Itt viszontagságokkal, bonyodalmakkal találkozunk. A végállapot az egyszerű narratív séma harmadik s egyben utolsó eleme (*Brémond, 1973*). Itt oldódik meg a kezdeti konfliktus, győzedelmeskedik, megdicsőül a hős. A történet ebben a narratív sémában halad előre. A mese kutatási eszközként való alkalmazásakor ezeknek a szakaszoknak a tartalma, egymással való kapcsolata, a szereplői a fontosak.

A strukturalizmus egyik tartós hozadéka a mesei szerepkörök és funkciójuk meghatározása, amelynek máig egyik legteljesebb tipológiáját A. Aarne és S. Thompson végezte el (*Aarne és Thompson, 1987*). Mindez sokat jelentett a lényegi elemek feltárásában, a tipológia kutatásokban, ám letisztult formájában, a mesekutatásokban ma leginkább az alábbi mesei személyeket és a hozzájuk tartozó funkciókat tartják fontosnak:

- az útnak indító személy (ilyen a mesében például az apa, aki a hőst valamilyen hiány, baj kiküszöbölésére biztatja, ráveszi a próbatételre);
- az ellenfél/ellenség (a mesében például a sárkány, aki akadályozza a feladat végrehajtását, akivel meg kell vívni az eredményért);
- a segítő személy/segítőtárs (a mesében például a jó tündér, aki váratlanul a hős segítségére siet, megmenti, megmutatja a kiutat);
- az adományozó (a mesében állatok, manók, akik hozzájuttatják a hőst a varázsszerszökhöz, amely a feladat végrehajtásához szükséges);
- a célszemély (a mesében például a megmentésre szoruló királykisasszony);
- az álhős (a mesében például a hős harcostársai, családtagjai vagy a célszemély környezetében levők, akik megtévesztenek, sőt tévútra is vezethetnek);
- a hős (aki a cél eléréseért küzd).

A hermeneutikai látásmód

Filozófiai értelemben a hermeneutika az értelmezés, a megértés tudománya. Filológiai megközelítésben általános szövegelemző és interpretációs eljárás, amely a szövegek mélyét és a szövegek egészének mondanivalóját egyszerre vizsgálja. Szellemi háttere heterogén, főként azért, mert hol a szöveg egyéni keletkezése és befogadása, hol ezek társadalmi összetevői felől közelít. Ez utóbbi szerint az értelemadás bármily személyesnek és ezáltal akár határtalannak is tűnik, bármennyire nyitottnak, végtelennek és önkényesnek, mégsem az. A határokat ugyanis a jelentések érvényessége jelöli ki, az a „kontextus, amelyen belül valami érthetően [...] írható le” (*Geertz, 1994, 181., idézi Szabó, 2002*). Az érvényesség ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy nyelvünk világa annak a „világnak a határáig terjed, amelyen belül cselekedeteink felveszik az általunk óhajtott jelentéseket, szavainknak értelme van, és olvasó-értelmező erőfeszítéseink nem hullanak a semmibe.” (uo.)

A 80-as évektől a strukturalizmustól a hermeneutika irányába való elmozdulást és a két irányzat kibékítésének törekvését egyaránt látjuk (*Ricoeur, 2001*). Ez utóbbiban az értelmező magatartás is bizonyos strukturális elemzésen nyugszik, amely kiindulhat ugyan a naiv megértésből, de a végeredmény csak egy elméletileg és módszertanilag szikár, szisztemati-

kusan végigvitt érett elemzés lehet. Csak ekkor kerülhet elő a narratív struktúra, a történet koreográfiája, a narrátori identitás, az idő- és térbeli viszonyok, a stílári elemek, a nyelvi eszköztár. A szociális meghatározottságot hangsúlyozó elméletek (László, 2000; Pólya, 2007) szerint a narratívumok (esetünkben például a tanári, tanulói élettörténetek vagy a hallgatói mesék) azért válhatnak kutatások tárgyává, mert bár konkrét konstrukciókról van szó, mégis egyedileg és összességében megélt világról tudósítanak. (Esetünkben a tanárokéről és hallgatókéről.) Mindebből és a mese lényegéből következik, hogy alkalmasak mind az egyéni, mind a kollektív identitás vizsgálatára. Az egyedi elbeszélő személy, esetünkben az egyes hallgató meséiben elsődlegesen a még tanárképzésben benn levő hallgatóról tudunk meg többet, ugyanakkor láthatjuk a tanári szerepmodellet, a gyermekképet, a tanulóképet. Mind ezt azért, mert a mese műfaja a maga leegyszerűsített tökélyével kiemeli a narrátort, a hőst, aki – esetünkben – iskolai terepen küzd a pozitív végkifejlet eléréséért.

A hallgatói mesék szerkezete és a tanuló

A hallgatók meséiben a pedagógiai üzenet szempontjából elemezzük a narratív séma elemeit. A történetekben a kiinduló állapot mindig az iskolába érkezés. Ez természetes, hiszen a történet az állásinterjúval és a problémával kezdődik. Az esetek többségben a hallgatók nemcsak egy problémát, hanem egy egész csokorra valót egybegyűjtöttek. A probléma azonosításakor ezek egymással összefüggő jelenségekként szerepelhetnek. A tipikus sémák:

(1) Az iskola élén vezetésre alkalmatlan igazgató áll, aki rideg iskolában zsarnok pedagógusokat foglalkoztat. Ennek következménye a megfélemlített gyermek (és szülő).

(2) Az iskola alacsony hatékonysággal dolgozik, mert korszerűtlen pedagógiát (például frontális munkát) alkalmaz, nem figyel a tanulóra. Ennek következménye a tanulók demotiváltsága, alacsony tudása, fegyelmezetlensége.

Nézzük az egyes problémaköröket!

- az iskola: rideg, díszítés nélküli, üres (kevés a gyerek);
- az osztálytermek: koszosak, kicsik, díszítés (virág) nélküliek, sötétek;
- az igazgató: zsarnok vagy nemtörődöm, saját pedagógiai mániájának rabja;
- a tantestület: szakmailag hiányos tudású, konzervatív szemléletű, az újdonságokra és a fiatalásra féltékeny, zsarnok, nem gyermekközpontú, a tanári pályát nem szerető;
- egyes tanárok: ellenségesek vagy segítők; a fiatal kollegák gyakran társak a küzdelemben;
- a tanárok által alkalmazott munkaforma: frontális;
- a gyerekek: motiválatlanok, fegyelmezetlenek, megfélemlítettek, hiányos tudásúak;
- a szülők: a folyosón tolongnak.

A kezdő tanár tehát, mivel nem a várt körülmények között kell a feladatát elvégezze, feszültséget, bizonytalanságot érez:

Ez a kezdő tanár már első napján kemény erőpróbák elé lett állítva. A tanárba belépve azt tapasztalta, hogy mindenki csak a saját dolgával foglalkozik és még a köszönésre sem reagálnak. Ezután elindult saját tanítási órájára és egy hihetetlenül fegyelmezetlen, rendetlen osztállyal állt szemben.

A kiinduló állapot megváltoztatásához szakmai érdeke fűződik: kollegaként és tanárként is helyt kell állnia. Tudja, hogy az eredményes munkához tanárok közötti együttműködésre van szükség, a tanítási órán pedig biztosítania kell a tanulást. A kiinduló állapot megváltoztatásának folyamata a kollégákkal és a tanulókkal való megküzdés. Segítő erők e fenti hallgató esetében személyiségjegyei (kedvesség), pedagógusi személyiségvonásai (empátia), kommunikációs ügyessége (odafigyelés), valamint pedagógiai gyakorlati tudása (eredményesnek tekintett oktatási módszerek alkalmazása: játék, kirándulás; kooperáció, nyitott oktatás):

Telt, múlt az idő és innovatív módszereivel, mind a gyerekek, mind a pedagógusok szívébe belopta magát, ugyanis olyan kedvességgel, empátikus készséggel, és odafigyeléssel bánt az emberekkel, hogy ennek mindenki csodájára járt. Ezenkívül a gyerekeknek nemcsak magyarázott egész órán, hanem bevonták őket az oktatás folyamatába, pl. sokszor játszott velük, és amikor csak alkalma adódott, tanulmányi kirándulásra vitte őket.

A végső állapot az új minőség, a jó iskola létrejötte:

Így az egész iskolát beragyogta kedvessége fényével és a többi tanár irigykedni kezdett rá és elkezdtek követni a példáját. Egy népszerű és jó iskola született meg ezáltal.

Itt a vége, fuss el véle.

E mese üzenete valójában a hallgatói bizonytalanságról szól. Ki kell lépnie jelenlegi, hallgatói státuszából egy valójában ismeretlen világba. Bizonytalanságát növeli, hogy az iskola világaról benyomások sokasága alapján kell képet alkotnia. Korábbi kutatások szerint e kép mintázatát egyszerre árnyalják volt tanulói státuszának emlékképei, a tanárképzésből származó elméleti és gyakorlati tapasztalatai s a nemformális szociális tanulás. Mivel a hallgatók esetében esetleges az iskolai szociális tanulás, alig van közvetlen iskolai környezetben, kevés lehetősége nyílik tanári szerephez kötődő interakcióra, ezért erre a világra vonatkozó reprezentációja sematikus. Van ugyan az iskoláról, a tanárságról explicit (vizsgán verbalizálható) tudása, de ha a tanárképzésben bizonyos megmunkálatlan, úgynevezett tacit tudás (*Mihály, 2007*) táplálja azt, akkor a mozgósítandó explicit tudás elérhetősége korlátozott, felszínes. E hallgató például a pedagógiai probléma megoldásakor elsősorban saját személyiségére támaszkodik, a pedagógiai hatásrendszerek közül a didaktika tárgyköréből választva a módszerekhez nyúl. Úgy véli – sok más hallgatótársával együtt –, hogy az iskola fő problémája a módszerek és munkaformák helytelen, nem adekvát alkalmazása.

Ha ezen a felszíni rétegen túl a metaforakutatásokban elvárt generikus tartalmat is megkeressük, akkor a szöveg szimbolikus üzeneteihez kell visszanyúlnunk. A 2. táblázatban felhasznált mese brémond-i elemzése alapján a hős elindul vándorútján, azaz szaktudással, friss diplomával a zsebében. Élete során az önmegvalósításhoz, a vágyak beteljesüléséhez, pontosabban esetünkben a szakmai közösséghez tartozáshoz fűződik érdeke, ám ezt nem engedik azok, akik azt már birtokolják. A küzdelem látszólag a csendesség-kiabálás mezején folytatódik. Ez az ellentétpár azonban az elfogadás-elutasítás, a barátság és ellenségesség, a béke és harc kifejezőpárokat mozgósítja, szimbolikusan a korszerűség és maradiság küzdelmét – még továbbgondolva a fiatalság és az öregség harcát. Ebben a mesében az akadályok leküzdésében a tanuló (mintegy a hőst követő generáció) van segítségére, akinek szintén érdeke a generációváltás, valamint az igazgató, aki ezt a hatalom eszközével segíti (büntet-jutalmaz). Új egyensúly akkor következik be, amikor a hallgatót új közössége elfogadja, befogadja, s legalább részleges, de mindenképpen minőségi generációváltás következik be.

A mesekutatások kognitív megközelítései további, itt nem részletezhető irányt vesznek, melyek között figyelemreméltó a mesék szimbolikájának feltárása, a metaforikus jelenségek vizsgálata is. Érdekes felvetés a mesék „beavatás értelme” illetve – a korábbiaktól eltérően – a hős személyiségfejlődése vagy akár az őt ért szociálpszichológiai hatások kibontása. Ezek az elméletek azt állítják, hogy a mese egyfajta életfolyam, ahol az út bejárása során a mesehős intellektuális, morális és fizikai konfliktusokkal kerül szembe, és ezek „kezelése” során elsősorban belső ellenségeit győzi le: a vágyat, haragot, költődést, kapzsiságot, féltékenységet, büszkeséget és irigységet.

2. táblázat. A brémond-i erőtegelvények azonosítása egy hallgató meséjében

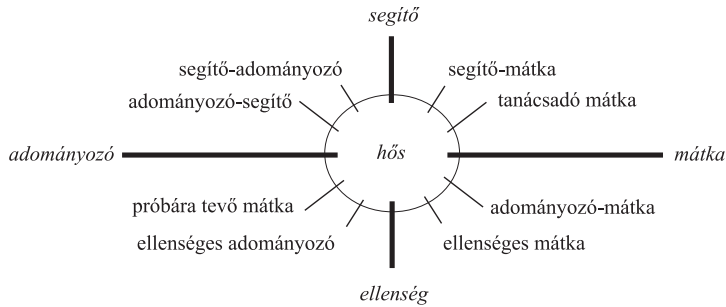
Elemi narratív szerkezet				
a.) A kiinduló helyzet (bizonytalanság, hiány, elszakadás)	b.) A kiinduló állapot megváltoztatására irányuló erő (a megoldásra irányuló érdekek)	c.) A változás folyamata (küzdelem, próba, akadályok)	d.) A megoldáshoz segítő erő felbukkanása (a megoldás eszköztára, elemei)	e.) A végső állapotba jutás (új egyensúly)
Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár... „Aki egyetemistaként megtanulta, hogy az iskolában a gyerekeknek meg kell teremteni egy barátságos, elfogadó légkört. Amikor azonban felkerekedett és a hamuba sült pogácsával állásinterjúra ment megdöbbenő kép fogadta.”	A kezdő tanár, élete első „igazi” tanítási óráján csupa megszeppent, szorongó gyerekekkel találta magát szemben.	Egyedül mit tehet egy egész tanári kar ellen? Aztán kicsomagolta uzsonnját, a hamuba sült pogácsáját és hirtelen felbátorodott.	A következő hetek azzal teltek, hogy az órák nagy részét beszélgetéssel töltötte. Brainstorming formájában minden osztályba végigvette, mit is kellene másképp csinálni.	„Aztán egy nap az egyik osztály a tanárral együtt elindult és felmentek az igazgatóhoz. Elmondták, mi a probléma. Az igazgató megértette, mi a baj. Néhány tanárt kirügött és a kiabálást. Itt a vége, fuss el véle.”

A hallgatói mesék szereplői

A hősök típusai; a kezdő tanár mint hős a hallgatók meséiben

Abban ma már egységes az álláspont, hogy a hős hétköznapi értelemben a történet olyan központi szereplője, aki rendkívüli, önfeláldozó tettet hajt végre. Kiváló jelleme vagy rendkívüli tulajdonságai teszik képessé arra, hogy e különleges tetteket véghezvigye. A hős általában megfelel az adott kultúrában a jónak és nemesnek tekintett dolgok definíciójának. A hős „tartozéka” a gonosz, aki felett győzedelmeskedni lehet. S miként az életben oly gyakran, a hősnek jó és nemes tulajdonságai mellett komoly hibái, hiányosságai is lehetnek – történetébe ezzel „kódolódik” bele a bukás. A hős „milyensége”, a „hősség” kultúránként és koronként változik. Ez a változatosság az, amely miatt egy adott kultúra/szubkultúra legitimál egy adott hőst, miközben ugyanezen tulajdonságokat egy másikban akár még negatívnak is tekinthetik. A hős tehát nem más, mint egy kulturális sztereotípiája. Társadalmi, kulturális végzetük szerint a hősök sokfélék lehetnek: közösségért, másokért harcolók; csalódott antihősök; sodródó hősök, akik nem tudnak megbirkózni az akadályokkal. Némelyek nem a szó valódi értelmében hősök, hanem csak a hétköznapi világból kilépve válhatnak mind jobbbá, eredményesebbé, végül hőssé életük során. Vannak olyan hősök is, akik bár rendületlenül hisznek céljaikban, képtelenek győzedelmeskedni. Ezeknek a történeteknek a végén többnyire a „gonosztevő” győz, a hős pedig elbukik. Az irodalomból ismert fanatikus hős jellemzője, hogy saját céljairól, még oly pozitív tulajdonságairól, harcának igazáról oly mértékben meg van győződve, hogy küzdelmével már-már önmagát vagy környezetét veszélyezteti, annak ellenségévé válik, végső esetben akár romlásba is döntheti azt. A hősök a történetekben soha nincsenek egyedül (Dallos, 2006) (2. ábra)

A kezdő tanár „hőssége” a mesékben feladata eredménye. Összességében megtestesíti a másokért, az igazságért, a jobb jövőért harcoló hőst. „Hőseink” csak a szó bizonyos ér-



2. ábra. Meletem 'dinamikus szerepkör' modellje (Forrás: Meletem, 1969, 115–118. Idézi Dallos, 2006)

telmében tekinthetők hősek, hiszen valójában nem hajtanak végre rendkívüli cselekedetet. Az egyetemi világból kilépve, problémákkal szembesülve, azokkal megküzdve törek-szenek jobbra, eredményesebbé tenni a világot, így ebben a viszonylatban válnak hőssé.

... A kezdő tanár elhatározza, ez így nem mehet, majd ő – a frissen diplomázott, tele energiával – változtat ezen...”

... A kezdő tanár elhatározta, hogy ő gyermekközpontúbb módszereket kíván alkalmazni...”

... Egyetlen lehetőségem, ha felveszem vele a harcot és először a diák közösségben vívom ki a magam számára a megbecsülést és érek el eredményeket a rám bízott osztályban...” (11).

A többség ezt az utat járja; vannak azonban „realisták”, akik nem vállalják a „hősséget”. Ők is, mint a többiek, kiindulásként legyőzhetetlennek látszó problémaként felvontatják az iskolai, tanulói, szülői, tanári negatívumok egymás erősítő arsenalját:

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár... aki német szakos és bekerül rémálmai iskolájába. Itt a gyerekek nem tanulnak, nincs jövőképük, a család nem támogatja, így nem is nagyon neveli őket. A tanárok sem hisznek a gyermekek nevelhetőségében.

A hallgató bizonytalan a küzdelem vállalásában („Valahogy el kell érnem...”), s bizonytalan a jövőképe is. Nem lát eszközöket, ezért ő is saját magára akar támaszkodni, de bizonytalansága ezt nem teszi lehetővé („Valahogy el kell érnem, hogy a diákjaim ne ugráljanak majd a fejemen”; „Remélem az idegeim nem mondják fel egy hónap után a szolgálatot”). Problémakezelése pedagógiailag éretlen:

... először is meg kell próbálnom szeretettel és nem félelemmel közelíteni hozzájuk. Fel kell keltenem az érdeklődésüket a nyelv iránt, célt kell adnom nekik, hogy úgy érezzék, előbbre jutnak az életben, ha tudnak egy nyelvet. A fegyvelmezést megpróbálom szeretetteljes határozottsággal, az órán belüli üresjáratok kiküszöbölésével megteremteni...”

A mese végén a győztes hős helyett visszavonuló, csalódó antihőst, félelemmel teli, sodródó hétköznapi embert látunk:

...Csodákra persze nem vagyok képes. Nekem is van egy életem, családom, amit nem akarok feláldozni a pedagógia oltárán. Azért igyekszem képességeimhez mérten a legjobbat kihozni magamból.

A történetnek itt akár vége is lehetne. Ám mivel a hallgató mégiscsak keresi leendő pályaidentitását, azonosulni szeretne egy elképzelt modellel, mivel mégiscsak pedagógiáról, a szakmáról, a tanári pályáról van szó, ezért szükségesnek véli egy szerinte „perspektivikus” üzenettel zárni, amelybe ismét saját magát helyezi: És szeretném, ha a gyerekek szeretnék...” (13)

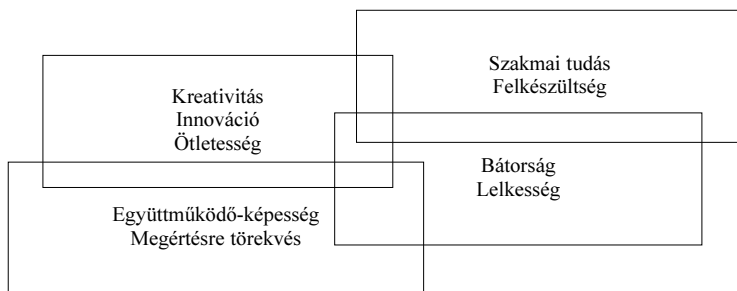
Hasonlóan sodródó hős saját meséjében a korábban már idézett, az alapfeladatban elbizonytalanodott (a 15. számú mesét író) hallgató is. A probléma szerinte az, hogy az is-

kolában „rossz gyerekek” vannak és „nem érdekli őket a tananyag”. A problémák megoldásához erős kéz, tapasztalat, határozott személyiség kell. Meséjében a szakmai tudásnak (felkészülés, csoportmunka alkalmazása, óraszervezés) nincs hatása:

... a gyermekek nagyon rosszak voltak. Annyira, hogy csak az igazán erős kezű tapasztalt tanárok bírtak velük. A kezdő tanár viszont nem ilyen volt, még nem tudott úgy nézni, hogy attól elhallgasson az a gyerek. Így az első órája valóságos kudarc volt. Akármivel készült, a gyerekeket nem érdekelte, ha mesélt beszélgettek, ha feladatot adott nekik mással foglalkoztak, ha csoportmunkát csinált, túl nagy volt a hangzavar és még így sem csináltak semmit. Szegény tanár teljesen el volt keseredve. Sokat gondolkodott, hogy vajon miért ilyenek nála a gyerekek, hogy ennyire nem érdekli őket a tananyag...” (15) (Kiemelés tőlem, V. Á.)

E hallgató töpreng, kiutat keres – valószínűleg rossz helyen. A reflektivitás jelenléte bizakodásra ad okot; ha majd megtalálja az igazi ellenfelét, akkor talán hőssé válhat.

Összességében elmondható, hogy a 30 hallgatói mesében a hős tulajdonságainak tipikus mintázatában meghatározó a szakmai tudás, a pedagógiai felkészültség. Ennek tartalma azonban bizonytalan, töredékes. A mesék szerint ez bátorsággal, lelkességgel párosulva, gyakran másokkal együttműködve hoz eredményt. A problémamegoldások egy részében a szakmai tudás kreativitással társul, s innováció jön létre. Más esetekben az ötletesség, kreativitás kiváltja a szaktudást, és annak helyébe lépve hoz eredményt. Ez utóbbi körben néhányszor (nem megnevezett) ötlet vagy a megértő szeretet helyettesíti a szaktudást, esetenként tagadva annak hasznát is. (A tanár ezek után félredobta az óravázlatait és a tankönyveket és amerikai popzeneszcsovegeken keresztül kezdett angol nyelvet tanítani.) A személyes tulajdonságok jellemzően a tapasztalatlanság kiváltására szolgálnak.



3. ábra. A kezdő tanár legfőbb tulajdonságainak metszete 30 hallgató meséje alapján

Ezek a tulajdonságok a mesében mesekellékek. Eszközök, segítőeszközök a problémák megoldásában. Az egyetem, a tanárképzés mint útra indító atya szerepel, aki fia kezébe adja a problémák leküzdéséhez szükséges varázseszközt, azaz a szaktudást. E mesékben az útra bocsátó nem jelenik meg explicit módon. A kezdő tanárság két esetben a diplomával kezdődik. A többi 28 esetben a kezdő tanár „valahol terem”, egyszer csak előkerül

A hős ellenfelei, illetve a célszemély

A hallgatók meséiben a tanulók szerepe nem egységes. Az egyik mesecsoportban a tanulók megmentésre váró szereplők (lásd mesei mátká). Megmentésre azért van szükségük, mert intellektuális elmaradottságban vannak, képességeik alatt teljesítenek, vagy valamilyen érzelmi trauma hatására szorongók, motiválatlanok. A tanulók – miként a mesékben a királykisasszony – nem tudnak arról, hogy érkezni fog valaki, aki ebből az állapotból kimenekíti őket. Társadalmi funkciójukban kiszolgáltatottak, passzívak.

Meletyinszkij szereplőmodelljét alapul véve a mesékben úgynevezett segítő vagy tanácsadó mátkát is találunk. Ezekben az esetekben a tanuló aktív részese az eseményeknek, hozzájárul a hős győzelméhez, mivel – az elbeszélés szerint – érdekelt benne.

... Azt javasolta, kérdezzék meg a gyerekeket, szerintük mi tenné az oktatást érdekesebbé. A gyerekek nagyon jó ötletekkel álltak elő, például jelmezes szerepjáték tőri órán, saját tervezésű kísérletekkel kémian.... (5)

... Tanárunk rájött, hogy itt ötlet kell, nem lehet elbeszélni a gyerekek feje fölött...

A tanuló mint segítő mátká az együttműködés mértékében, a partnerségben különbözik az előbbtől. E szerepkörhöz szükséges, hogy a történet kibontakozása során átbillenjen a partneri viszonyba, közös frontba tömörüljön a hőssel. Az ilyen tanulói szerepkör megsokszorozza a hős elszántságát, fokozza a beavatkozás erejét, a siker nagyságát.

... Aztán egy nap az egyik osztály a tanárral együtt elindult és felmentek az igazgatóhoz. Elmondták mi a probléma. Az igazgató megértette mi a baj...

... A fiatalember úgy döntött, hogy ezt már nem engedi és a diákok segítségével feljelentette az igazgatót az ütésekért.

... A tanulók látják a különbséget. A tanulók és szülők együttműködésével új tanár kerül az ig.-i székbe...

A harmadik tanulói szereplőtípus is aktív, ám átmenetileg akadályozza a hőst céljai elérésében. Meletyinszkij szereplőmodelljében ő az ellenséges mátká. A tanulók funkciója e szerepkörben a nehézségek, a küzdelem jelentőségének fokozása, valamint a pedagógiai paradigmák (korszerű versus korszerűtlen) közötti különbség erőteljes hatásának megjelenítése. Az ellenséges mátká valójában nem ellenség. Az igazi ellenség: az iskola tanárai. A tanulók ellenszegülése, a pedagógiai beavatkozás elutasítása nekik szól. A tanulók mátká-szerepe mégis egyértelmű, mivel a hős a mátká rossz állapotának megváltoztatására, hiányainak pótlására, jövőjének (közös jövőjüknek) biztosítására törekszik.

... Angol órát kellett volna tartania, de a diákok nem figyeltek rá, nem voltak hajlandók együttműködni. Egyikük sem hozott felszerelést. Egyáltalán nem érdekelte őket a tanulás [...]. Egykettőre a diákok kedvence lett, alig várták az órákat. Hamar megtanultak angolul.

A tanuló akkor tölti be a valódi ellenség szerepét, ha közvetlenül a hősré támad, ha akadályozza célja elérésében, a negatív állapot felszámolásában. Erre a hallgatók meséiben (egy mesekezdeményt kivéve) nem találtam példát. Ugyanakkor más – például metafora- vagy narratív pedagógiai – kutatásokban a tanári pályán levők körében nem ritka a harci metafora, a tanulókhöz való ellenséges viszonyulás, illetve a tanulók tanárral szembeni ellenséges viszonyulásának jelzése. A tanári pályáiv szempontjából kérdés, hogy azoknál, akik hallgató korukban a tanulót, akár csak átmenetileg is, de ellenséges szerepbe helyezik, idővel átmege-e e szerep az ellenséges mátká vagy akár a segítő mátká szerepébe, vagy a hős (a tanár) a tanulóval való küzdelem csataterén reked. Ez utóbbi esetben azonban kérdés, hogy voltaképpen ki is a megmentésre szoruló mátká...

Jegyzet

(Hallgatók meséi [válogatás])

(1) Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár...

Aki én voltam. Az állásinterjúm napján épp beléptem az iskolába, ahol reményeim szerint tanítani fogok, amikor megláttam, hogy a – valószínűleg végzős diákok – egy része épp a nála fiatalabbakat és félénkeket egzciziroztatja. Mikor elvonultam mellettük, félig viccesen odaszóltam nekik, hogy „Ne piszkálód-

janak már, inkább egyenek valamit a büfében”! Erre a „vagányok” (mivel nem tudhatták, hogy akár leendő tanárnőjük is lehetnék) velem is kötekedni kezdtek.

A folyósón szembejövő idősebb (remélem) leendő kollegina engem intett nyugalomra, kérte, hogy ne avatkozzam bele az ügybe. Az esett megdöbbenet. Egy iskola, ahol a diákokat nem lehet még „baráti”

módon sem rendreutasítani! Ahol a tanár (nő) fél a tanítványaitól?

... Még elszántabban léptem be az igazgatóhoz. Remélem sikerül az interjú és a végére járhatok ennek az érdekes esetnek. Kíváncsi vagyok hogyan zárul ez a konfliktus a „vagányok” és félénkek között... hát-ha még én is segíthetek a szerencsés befejezésben.
(2) Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár...

Egyetemistaként megtanulta, hogy az iskolában a gyerekeknek meg kell teremteni egy barátságos, elfogadó légkört. Amikor azonban felkerekedett és a hamuba sült pogácsával állásinterjúra ment, megdöbbenő kép fogadta. Az iskola kapujában ugyan egyetlen tűzokádó sárkány sem fogadta, de egy tanárnőt hallott kiabálni. Ő ilyet még sosem látott korábban, hirtelen az inába szállt a bátorsága. Mégis úgy döntött bemegy és megtudja milyen iskola az, ahol még Makarenko a példakép.

Az igazgatóhoz ment, aki láthatóan hallgatólagos beleegyezését adta abba, hogy itt még tanárok fenytének. A kezdő tanár élete első „igazi” tanítási óráján csupa megszeppent, szorongó gyerekek találta magát szemben. Bár jól felkészült az órára, úgy döntött inkább másról akar beszélni. Tudni akarta ki volt az a tanár, aki ordibált a gyerekekkel. A diákok kezdetben el sem akarták hinni, hogy van olyan tanár, aki beszélget is velük, nem csak feláll a katedrára, leadja a már ezerszer elmondott tananyagot és kimegy a tereméből. De aztán megtört a csend. Egy egyébként nagyszájú lány most félszegen megszólalt: utálok ide járni. Néha félek is. Aztán mások is belemertek a beszélgetésbe, végül már mindenki mert panaszkodni. A kezdő tanár az óra után magába roskadt. Egyedül mit tehet egy egész tanári kar ellen? Aztán kicsomagolta uzsonnját, a hamuba sült pogácsáját és hirtelen felbátorodott. A következő hetek azzal teltek, hogy az órák nagy részét beszélgetéssel töltötte. Brainstorming formájában minden osztályba végigvitte, mit is kellene másképp csinálni. Aztán egy nap az egyik osztály a tanárral együtt elindult és felmentek az igazgatóhoz. Elmondták mi a probléma. Az igazgató megértette mi a baj. Néhány tanárt kirúgott és örökre megtiltotta a kiabálást. Itt a vége, fuss el véle.
(3) Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár...

Akit úgy hívtak, hogy Flóra. Nagyon lelkes és bizakodó volt új állását illetően, ugyanis sikerült bekerülnie egy iskolába matektanárnak. Az igazgató és a vele való beszélgetés szörnyű volt, de megpróbálta kihívásként felfogni az előtte álló nehézségeket. Hamar összeharátkozott egyik kollégájával, Tóbiással, aki már 5 éve tanított az iskolában. Tóbiás már feladta a küzdelmet a szörnyű körülmények ellen. Az iskola kívül is, belül is sivár volt, képek sehol, a tanárok sosem mosolyogtak, a diákok utálták mindegyiküket és egymással szemben is bizalmatlanok voltak. Flóra azt is megtudta Tóbiástól, hogy az igazgató néha megüti a gyerekeket, de mindenki fél tőle úgyhogy nem mernek szólni.

Egy hét után, látva mindezt a kezdő tanárunk elhatározta, hogy véget vet a borzalmaknak. Tóbiással be-

szélt és együtt kifőzték a tervet. A következő héten minden osztályban 4 fős csoportba osztották a diákokat és plakátot kellett készíteniük. Matek órára testekről és síkidomokról, képletekről közöltek zines és hasznos plakátokat, biológiára, ugyanis Tóbiás biológiát tanított, pedig a növényekről, állatokról. A gyerekek lelkesek lettek, mivel csoportban voltak ezért számítottak egymásra és együtt kellett működniük és az iskola meg tele lett vidámsággal és tudással is. Élet költözött vissza az iskolába. Az igazgató természetesen féltékeny lett, hogy más tanár igen jól végzi a dolgát. És elhatározta hogy kirúgja Flórát. De amikor erről beszélt az igazgatóhelyettesessel az egyik diák kihallgatta és elmondta Flórának. A fiatalember úgy döntött, hogy ezt már nem engedí és a diákok segítségével feljelentette az igazgatót az ütésekért. Nagyon gyorsan kiderült, hogy több gyereket is megütött már, így a hatóságok hamar eltávolították pozíciójából és Tóbiás lett az új igazgató. Természetesen közben egymásba szerettek Flórával és összeházasodtak. Az esküvőn ott volt az összes diákjuk, hatalmas bulit csaptak és boldogan éltek amíg meg nem haltak.

(4) Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár...

Aki német szakos és bekerül rémálmai iskolájába. Itt a gyerekek nem tanulnak, nincs jövőkéjük, a család nem támogatja, így nem is nagyon neveli őket. A tanárok sem hisznek a gyermekek nevelhetőségében. Valahogy el kell érnem, hogy a diákjaim nem ugráljanak majd a fejemen. Ehhez először is meg kell próbálnom szeretettel és nem félelemmel közelíteni hozzájuk. Fel kell keltenem az érdeklődésüket a nyelv iránt, célt kell adnom nekik, hogy úgy érezzék, előbbre jutnak az életben, ha tudnak egy nyelvet. A fegyelmest megpróbálok szeretetteljes határozottsággal, az órán belüli üresjáratok kiküszöbölésével megteremteni. Szép remények. Remélem az idegim nem mondják fel egy hónap után a szolgálatot. Szerencsére vannak kollégák, akikre lehet számítani. Azért a gyermekek sem olyan „rosszak” mint azt eleinte elképzeltem. Csak meg kell ismerni őket. Különbölkön. Vannak nagyon problémás esetek is, de szerencsére a többséggel jól szót értek. Az osztály többi tagja aztán segít a problémákkal való boldogulásban is, csak jó közösséget kell teremteni. Csodákra persze nem vagyok képes. Nekem is van egy életem, családom, amit nem akarok feláldozni a pedagógia oltárán. Azért igyekszem képességeimhez mérten a legjobbat kihozni magamból. És szeretném, ha a gyerekek szeretnének.

(5) Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár...

Amikor első nap ellátogatott új munkahelyére olyan érzése támadt, mintha egy rossz, rémálmot okozó mesébe csöppent volna. Az iskola folyosóján, furcsa jelmezbe öltözött ördögök hívtak egymással, akik semmi áron nem akartak felhagyni a viaskodással. Ment, ment, hosszasan bandukolt hősünk a veszélyekkel teli folyosón. Hogy félelmét leplezze, megszólított egy szende kis manó, aki úgyszintén retteget a kardoskodó ördögök hadától. Az ifjú titán jókedvűen megfogta a kis manó kezét, s így szólt: gye-

re velem, csodálatos utazásra hívlak, elvezetlek a számok csodálatos világába! A kis manó arca azon nyomban felderült, tekintete és csillagszeméi elkezdtek sugározni az örömtől. Ez a jókedv és derű beraagyogta a tantermet is, ahová az ifjú tanár és a kis manó behúzódott. Felfigyeltek a ragyogásra a folyósón harcoló elvetemedett ördögök, egyből a fény nyomába eredtek, amely annyira elkápráztatta őket, hogy örömmel társultak a kis manó és az ifjú „varázsló” mesebeli utazásához, s ámulattal hallgatják a matematika csodás világáról szóló meséket mind a mai napig. Aki nem hiszi, járjon utána.

(6) Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy kezdő tanár...

Aki azt tapasztalta, hogy az iskolában úgy gondolják, hogy a pedagógiai tevékenység minden diákra ugyanolyan hatással van. Mi több a tanulás központjában egyedül a pedagógus áll, a tanulási folyamat bizony a szemléltetés pedagógiáját tükrözte. De

a kezdő tanár, ismereteit felhasználva, rögtön nekilátott a tanulók megismeréséhez, elbeszélésekkel, szociometria készítésével, megfigyeléssel, kirándulások alkalmával stb. is az így megszerzett ismeretek segítségével egy olyan differenciált oktatást tudott nyújtani, amely az oktatás funkciót tartalmazta, az eredménye az önszabályzó tanulás kialakítása lett, nem csak a frontális munkára támaszkodva, a cselekvés és a konstruktivista pedagógia gondolatait alkalmazva. Nagyszerűen felismerte a tehetségeket. A tehetséggondozás mellett a többi különleges bánásmódot igénylő gyermekre is szentelt figyelmet, s később már az osztály befogadó osztályként is funkcionált. Kritériumorientáltan, a szabályok betartásával és egyértelművé tételével, differenciáltan tudott hatékonyan kialakítani egy olyan környezetet, ahol a diákok nem kényszerként élték meg az iskolát, hanem egy olyan helynek, ahol tanulni akarnak.

Irodalom

Aarne, A. – Thompson, S. (1987): *The Types of the Folktale*. Suomalainen Tiedeakatemia, Helsinki.
 Brémond, C. (1973): *Logique du récit*. Seuil, Paris.
 Courtes, J. (1991): *Analyse sémiotique du discours*. De l'énoncé à l'énonciation. Hachette, Paris.
 Dallos Edina (2006): Funkciók, intenciók és attribútumok (Homage – Propp). *Palimpszeszt*, 24.
 Fortin, D.: <http://www.spst.org/lascienceselivre/fortin/index.html>
 Gordon, D. (2002): *Contes et Métaphores Thérapeutiques*. InterEditions.
 Greimas, A.-J. (1966): *Sémantique structurale*. Larousse, Paris. http://magyar-irodalom.elte.hu/palimpszeszt/24_szam/02.html#fn1 (letöltés 2007. 04. 16.)
 László János (2000): A szociális reprezentáció járványtanáról. *Replika*, 289–300.
 Mihály Ildikó (2007): Tacit tudás. Egy kifejezés ki-

alakulásának és alkalmazásának története. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 149–154.
 Picard, C. (2002): Contes et thérapie. *Dialogue*, 2. 15–22.
 Pólya Tibor (2007): *Identitás az elbeszélésben*. Új Mandátum Kiadó.
 Ricoeur, P. (2001): A narratív azonosság. In *Narratívák* 5. 15–27.
 Rodet, Ch. (2002): Les contes: des métaphores pour les cliniciens de l'âme. *Dialogue*, 2. 55–65.
 S. Sárdi Margit (2003): *A tudományos-fantasztikus irodalomról*. MASFITT. <http://scifi.elte.hu/cikk.phtml?cim=miascifi2.html>
 Szabó Márton (2003): *A diszkurzív politikatudomány alapjai*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

A gyakorlatias népoktatás jegyében

Pestalozzi eszméinek sárospataki megjelenése

Nevelés-, művelődéstörténészek körében közismert, hogy a Sárospataki Református Kollégium a 18. század legvégén, a 19. század első évtizedeiben milyen kivételes fogékonyságot tanúsított bizonyos új eszmék, nevelési célok, tantárgyak, sőt akár a tanítás kereteiül szolgáló szervezeti megoldások iránt is. Az újdonságok közül mindenképpen kiemelendő, hogy a Bodrog partján vezették be először hazánkban középfokon (1796-ban), majd pedig az akadémiai tagozaton is (1818-ban) a magyar tanítási nyelvet.

Ennel szemben a következők szerint jelentősen fellendült Patakon a magyar nyelvű tankönyvkiadás, s egyes tantárgyakhoz itt születtek meg az első magyar iskolai kötetek. Az országjáró híres jogászprofesszor, Kövy Sándor 1793-ban nemcsak megindította a kollégiumi jogászképzést, hanem rövid időn belül túl is lépett a korabeli jogi kurzusok célkitűzésén: a többi, jobbra egyházjogra és a feudális rend szabályaira épülő tanfolyamot – egyre hangsúlyosabban – kiegészítette olyan tudnivalókkal (polgári és büntetőjog, kereskedelmi és statisztikai ismeretek stb.), amelyek elengedhetetlenek voltak a szakma polgári keretek közötti üzéséhez. Kövy híres Páncél vármegyeje pedig, túl – esetleges, s részben csak a későbbi korok által utólag felnagyított – politikai jelentőségén, igazi szakmódszertani újításnak számított, hiszen a joghallgatók egyedülállóan gyakorlatorientált módon, a valós életet felelősséggel imitálva sajátíthatták el a mindennapok feladatait, munkafázisait. Ezekben az évtizedekben a gimnáziumi és az akadémiai képzés új tantárgyakkal is bővült: a mechanika, a statisztika, a rajz, a mennyiségtan, a minden korábbinál részletesebb természetismeret, az európai földrajz, az egyetemes történelem és az irodalomtörténet tananyagba való felvétele egyszerre jelez szemléletváltozást a pataki előjárók részéről és – részben kényszerű – funkcióbővülést, funkcióváltozást is (*Bajkó*, é. n., 36–45.; *Benda*, 1981, 96–106.; *Ugrai*, megjelenés alatt).

Eddig úgy tűnt, hogy ezen igen előremutató változások árnyékában csak elenyésző fejlődés nyomai érhetők tetten a tanítás mestersége, valamint az elemi képzés területén. A pedagógia önálló tantárgyként való bevezetésével többször is kísérleteztek, de megszilárdítása elmaradt, s a tanítók kinevelése 1857-ig (a tanítóképzés sárospataki intézményesülése) az akadémiai szint járulékos, meglehetősen elhanyagolt feladatának számított. Ezzel együtt a rosszul fizetett, társadalmi presztízsét tekintve sem elsőrangú pedagógusi megbízásokat a lelkésznek készülők pusztán – és hangsúlyozottan – átmenetileg vállalták (*Ugrai*, 2004a, 162–163.). A református hagyományokkal elvileg könnyen indokolható jelenség még szembeszökőbb, ha felidézzük, hogy a debreceni kollégiumban 1825-ben nemcsak önálló pedagógiai tanszéket hoztak létre, hanem Kerekes Ferenc személyében kitérő szakembert is találtak a katedrára. A módszeres pedagógusképzéshez hasonlóan másodlagos-harmadlagos jelentőségűnek tűnik a korszakban a falusi kisiskolák, a kollégiumhoz tartozó partikulák működtetése. A kollégium anyaiskolai minőségében konkrét célokkal (a kollégiumi magasabb szintű képzés megalapozása), eszközökkel (tantervekkel, tankönyvekkel) és tanerővel (a kollégiumból kikerülő, néhány évig tanítóskodó ifjakkal) látta el a befolyási övezetébe tartozó kisiskolákat,

amelyek így más, helyi igények kielégítésére kevésbé bizonyultak alkalmasnak (Papp, 1980; Dankó, 1988, 776–810.).

Az alábbiakban nem próbáljuk megcáfolni azt, hogy a Sárospataki Református Kollégium e két területen az 19. század első évtizedeiben nem vált úttörővé a hazai tanintézetek sorában. Ám egy izgalmas kérdés kapcsán eddig elhanyagolt aspektusára mindenképpen fel szeretnénk hívni a figyelmet. Pestalozzi eszméi pataki megjelenésének kapcsán előbb azt kívánjuk rekonstruálni, hogy mely területeken kívánta átültetni a svájci pedagógus által közvetített mintát első sárospataki követője, Nyíry István professzor. Majd arra keressük a választ, hogy ötleteit, Pestalozzi tanításaira hivatkozó javaslatait milyen forrásokra támaszkodva vetette papírra, milyen csatornákon juthatott információkhoz a svájci pedagógus tevékenységére vonatkozóan.

Pestalozzi Bodrog-parti közvetítője: Nyíry István

A Sárospataki Református Kollégiumban az 1820-as évek elején Nyíry István (1776–1838) professzort bízták meg a neveléstan tanításával. Bár az előjárók törekvése a pedagógia meghonosítására nem volt teljesen új, Nyíry kinevezése mindenképpen fontos döntés volt. (1) Részben előremutató, hiszen az akkor már tapasztalt, közismerten sokoldalú, a hallgatók által kedvelt professzor személye garanciának tűnt a sikerre. Másrészt viszont a szerény körülményekre – vagy esetleg az eredeti terv korlátozott célkitűzésére – enged következtetni, hogy a pedagógiának nem szántak önálló katedrát. Nyíry ugyanis 1822-ben egy „vegyes” tanszék betöltésére kapott megbízást: Patakon javarészt új, egymással nem is szorosan összefüggő négy tárgy (statisztika, földtan, mechanika, neveléstan) tanítása lett a kötelessége.

Nyíry István kollégiumi pályáján nem ez volt az első változás. Az egykori pataki diák ugyanis rövid szepességi némettanulás után rögtön visszakerült alma materébe, és ott egy akkoriban új tárgy, a rajz tanítását bízták rá. Mindössze két évig működött rajztanítóként, mert 1798-ban előbb rendkívüli tanárként az elméleti mathézis, majd rendes professzorként a teljes matematika felelősévé nevezték ki. Sőt, 1810 és 1813 között átmenetileg ő tanította a természetismeretet is. Nyíry személyiségének a korban egyébként nem kirívó polihisztor-jellegét tovább erősítette tehát az 1822. évi döntés, amelynek azonban korántsem örült: állítólag nyíltan panaszkodott miatta, s Rozgonyi József professzor halála után, 1824-ben rögtön kihasználta a lehetőséget, s kiharcolta magának régi vágyát, a filozófiai katedrát. Állítólagos elégedetlenségét támasztja alá, hogy halála után tudóstársa is megemlítette ezt a momentumot az akadémiai nekrológiában: „s ámbár az önkény mélyen sértette: ő mégis lelke teljes reá szánásával igyekezett e rendeltetésnek is megfelelni.” (2) Végül haláláig filozófiatanárként dolgozhatott a kollégiumban, s ennek a posztjának a betöltőjeként érte az a megtiszteltetés, hogy a Magyar Tudós Társaság előbb levelező, majd vidéki rendes tagjává avatta a pataki tanárt (Szimyei, 1899–1914; Almási Balogh, 1846).

Változatos tanári pályájához méltó Nyíry István szakírói tevékenysége is. A rajz mesteriségén kívül nem volt olyan tudományág, amelyet úgy adott volna elő, hogy ne írt volna hozzá (esetenként kéziratban maradt) tankönyvet vagy tudományos periodikában megjelent közleményt. Írásait ennek megfelelően három csoportba sorolva érdemes röviden áttekinteni. Ezek a kategóriák nem különültek el élesen az életművében, nem voltak a szerzőnek például jól elkülöníthető korszakai. Igazi polihisztor módjára időről időre vizsgálódott mindhárom megközelítésben, s természetesen egyes írásaiban is felfedezhetők a sokféle diszciplína beható ismeretéből következő tudományközi jegyek. Az első csoportba a földrajzi tárgyú írásai tartoznak: publikált az időjárás változásairól, a földrengésekről, a folyóvizek és az üstökösök jellegzetességeiről. Művei tartalmaznak érdekes ötleteket, megfigyeléseket, de általában elmondható róluk, hogy magukon viselték a tudományág történetének e kezdetleges szakaszára oly jellemző tévedéseket, már a kiin-

dulásnál elhibázott kutatói alapállást (*Beluszky*, 1961). Fizikai, matematikai és statisztikai felkészültségéből következően születtek a következő nagy csoportba tartozó írásai: a hidak építéséről, a népesedési viszonyok múltbeli és jövőre vonatkozó változásairól és az angol gazdasági siker magyarázatáról közölt bonyolult képletek sokaságával alátámasztott eszme-futtatások. Tudományos érdeklődésének harmadik irányát a bölcséleti vizsgálódások alkották. Esztétikai, jogi, történeti és logikai fejtegetésektől sem riadt vissza, sőt fontosnak találta, hogy kiegészítő megjegyzéseket publikáljon Beregszászi Nagy Pál nyelvészeti munkájához is (bővebben lásd Ugrai, megjelenés alatt).

E széles spektrumú munkásságához méltó Nyíry legnagyobb, bár befejezetlenül maradt vállalkozása. *A tudományok őszvesége* címmel ugyanis három év alatt három kötetben adta ki azt az átfogó kézikönyvet, amellyel részben az egyes tudományágak bemutatása, az adott diszciplínák legfontosabb tudásanyagának összegyűjtése, másrészt pedig e tudományok egymással való összefüggésének bizonyítása, egy egységes tudományos rendszer felépítése volt a célja. A szerző bevallottan öregbíteni szerette volna a 17. századtól egyre izmosodó műfaj, az enciklopédia hagyományait – ennek megfelelően nemcsak utal az angol, francia, német, sőt Apáczai kapcsán a magyar elődökre is, hanem meglehetősen részletesen be is mutatja azokat (*Nyíry*, 1829–1831, I. 9–44.). A tudománytörténet által máig kevésbé felfedezett vállalkozás s különösen a szerző filozófiai és kvantitatív felkészültségének meghökkenően eredményes ötvözése zavarba ejti az olvasót. Ez még akkor is így van, ha egy ilyen volumenű munkába nemcsak az adott korra jellemző tévedések, hanem helyenként meglepő hiányosságok vagy már akkor is túlhaladott, elavultnak számító megállapítások is becsúsztak (részletesebben lásd *Ugrai*, 2006).

Végül meg kell említenünk, hogy mindezek ellenére az akadémikus Nyíry közel sem tudományos publikációival gyakorolta a legnagyobb hatást a sárospataki kollégium mindennapjaira. Sokkal fontosabbnak tartották a közvetlen környezetében, hogy – architektúrát is tanult – szakértőként ő vezényelte le a csaknem négy évtizeden át, a reformkor közepéig húzódó nagy építkezés kivitelezését. Ennek eredményeként készült el a máig impozáns kollégiumi épület. Másrészt pedig a pataki iskolában tanulók generációi tanultak meg az ő tankönyve alapján számolni.

Számtankönyv Pestalozzi szellemében

Pestalozzi pedagógiájának hangsúlyos része az erkölcsi, filozófiai szempontok figyelembevétele. Egész munkásságát áthatotta az a törekvés, hogy növendékeiből érző, gondolkodó, teljes embert neveljen. E céltételezés kapcsán tehát nem – vagy legalábbis nem teljesen – szakított a korábbi nevelési eszményekkel. Ám mind a komplex, átfogó feladat eléréséhez vezető eszközök, állomások, mind pedig a célokhoz tartozó nevelési értékek terén új, illetve egyedülállóan kiemelt törekvésekkel találkozhatunk. Ezek közül az egyik az, hogy a nagy egésznek az erkölcsös emberhez, a megnyugváshoz és boldogsághoz vezető megismerése csak részenként, fokozatosan, a körülöttünk levő világ alapos feltárá-

A kertművelés, az állatgyógyítás és a termés szakszerű tárolásának fortélyait helyezi az első helyekre. De a méhészkedés, a se-lyemhernyó-tenyésztés, a vá-szon-, gyertya-, cérna-, kötél-, ha-risnya-, kosár-, gyékénykészítés, alapvető munkaeszközök (eke, kapa, szekér stb.) előállítására és a köszörülés, az asztalosmunkák sem hiányoznak a felsorolásból. Ezeket az alapvető elemi ismeretek (írás, olvasás, számolás, val-lás- és erkölcsstan) mellett kellene szerinte tanítani.

sa, elemzése és a megszerzett tudás hasznosítása révén lehetséges. A körülöttünk levő világ megismerésének pedig egyetlen forrása a természet, innen kell nyerni minden információt (Zibolen, 1984, 80–85.; lásd még *Prohászka*, é. n.). A részletek alapos tanulására, a gyakorlatiasság jegyében megszervezendő tanulási folyamatra van tehát szükség Pestalozzi szerint. Ennek megfelelően általában fontosnak tartotta a népoktatás átszervezését (s persze legtöbb esetben egyenesen a megszervezését), valamint főként az elemi képzés tartalmának és módszertanának átalakítását. Ez utóbbihoz kapcsolódott a munkatársaival együtt általa készített, az elemi oktatásban használatos tankönyvcsalád. Az 1801–1804 között írt hat kötet közül egy-egy enciklopédikus összegzés (*Dictionarium*), továbbá nevelők és édesanyák számára készült módszertani segédkönyv (*A természetes iskolamester; Az anyák könyve*) volt. További könyvek szolgálták az írás-olvasás, a számolás tanítását (*Útmutatás a betűzgetés és olvasás tanításához; A számviszonyok szemléletének tana*), valamint a nyelvi oktatást (*A szemlélet ábécéje vagy a méretviszonyok szemléletének tana*) (Zibolen, 1984, 104–114.).

Forrásaink szerint Nyíry István Pestalozzi mindkét fenti törekvéssel azonosult. Említetük, Nyíry kollégiumi pályájának egyik legnagyobb részét a mathézis tanításával töltötte. A matematikaoktatás egyébként az 1796. és az 1810. évi tantervi változások révén viszonylag jelentős szerepet kapott a sárospataki tananyagban: mindkét Ratio Educationishoz és a protestáns kollégiumok gyakorlatához képest is hosszabb és gyakorlatiasabb matematikaoktatás folyt a Bodrog partján. Így már az alsóbb gimnáziumi osztályokban eljutottak az algebra, a sík- és térgeometria, majd a negatív számok, a hatodik gimnáziumi évben pedig az algebrai törtek elsajátításáig (*Oláhné Erdélyi*, 1976, 278–291.). Sőt, a tanterv 1822. évi módosításának eredményeként az utolsó gimnáziumi esztendőben a trigonometria törvényeivel is megismerkedtek a tanulók (*Az 1822. évi Litteraria Deputatio munkálata*, é. n., 25.). Mindez már Nyíry elődje, Barczafalvi Szabó Dávid idején egészült azzal a törekvéssel, hogy magyarul, magyar mű- és szakszavak használatával folyjon a tanítás. Így kijelenthető, hogy a pesti egyetemen is épp csak megizmosodó tárgyat Patakon az átlagosnál jóval színvonalasabb módon adták elő. (3)

Ezek a fejlemények nyilván nem függetleníthetők a tantárgyat két évtizedig jegyző Nyíry István professzor személyétől. Nyíry ugyanis nagy súlyt helyezett egyrészt a minél gyakorlatiasabb, a köznapi életben jól használható ismeretek átadására, másrészt mindennek a megalapozására. Ennek megfelelően a régimódi, bifláztató módszerek leváltására törekedett. Ezért készített elemi szintű tankönyvet is a tárgyhöz (*Nyíri*, 1822). A nem kevés nehézség, az elégtelen helyi nyomdai feltételek miatt évekig kéziratban sínylődő, s a tanulókhöz így csak későn eljutó kötetben következetesen alkalmazta Pestalozzi számtantantási újításait. (4) A számvetés megalapozását a négy alaplánc között három esetében az Európa-szerte ismert Pestalozsi-táblák segítségével tartotta a legcélszerűbbnek. Nemcsak az összeadás, szorzás, osztás módjának ismertetésénél, leírásánál támaszkodott a svájci nevelő eredményeire, hanem a gyakorlatiasság szellemében a műveletek kipróbálásához, begyakorlásához szükséges táblákat is mellékelte kötetéhez. (5) Sőt, az elemi tankönyv hosszas előállítási procedúrájának végén a kötet elkészülte mellett arról is örömmel számolhatott be az egyházkertület előljáróinak, hogy időközben megérkezett a három Pestalozsi-tábla rézmetszet formájában is. A nem kevesebb, mint 1000–1000 példányban megrendelt és kifizetett oktatási segédeszköz bizonyítja, hogy Nyíry mennyire elkötelezett volt az új tanítási módszer iránt és milyen széles körben kívánta azt alkalmazni (TREL. B. XLIV. 18.690.)

Program a gyakorlatias népoktatásért

Pestalozzi pedagógiai munkásságának legismertebb eleme az a hatalmas, meg-meg-újuló erőfeszítés, amelynek révén többször is iskolát, nevelőintézetet létesített szegény

gyermek számára. Burgdorfban, Yverdonban, Stansban, a neuhofi telepen arra törekedett, hogy a falusi, paraszti sorból származó növendékek ne csak az elemi ismereteket sajátítsák el, hanem olyan hasznos hétköznapi tudnivalókat is, amelyek ugyan a – számukra egyébként is elérhetetlen – továbbtanulást nem teszik lehetővé, de a megszokottnál jobb életminőség alapfeltételeit biztosítják a számukra. A hatékony gazdálkodási eljárások és a természeti környezet alapos megismerésének, a munkaeszközökkel való célszerű bánásmód megtanításának, az együttműködés, a közös munkavégzés gyakorlásának, a problémamegoldó készség fejlesztésének, összességében tehát a tevékenységközpontú tanulásnak elsőrangú jelentőséget tulajdonított, s ezen értékek és célok köre szervezte a nevelői munkát. Mindezt átszötte és teljessé tette Pestalozzi pedagógiájában a szeretet- és bizalomteljes légkör kialakítása, az állandó, őszinte párbeszédre és az istenfélő gondolkodásra és viselkedésre nevelés, a tanuló rátermettségének a kialakítása (*Zibolen*, 1984, különösen: 38–43., 68–75., 134–137.).

Erre a programra név szerint is hivatkozott Nyíry István, amikor papírra vetette a falusi elemi iskolák átszervezésével kapcsolatos elképzeléseit. Alaptétele szerint súlyos helyzetben van a népoktatás, hiszen nagyfokú érdektelenség övezi azt a szülők részéről. Ez azonban érthető is, mivel a falusi iskolák szerinte kifejezetten kontraproduktív módon működnek. Nemcsak hogy nem termel az iskolába íratott gyermek (hisz az iskola elszívja a munkaerőt a földekről), s nem elég, hogy fizetnie is kell az oktatásért a szülőnek, de még a gyermek jövőbeni képességeit sem alapozza meg megfelelően. Hiszen: „A falusi iskolák most nagy részént heverés tanulásának helyei. Mindent tanulhatnak az oskolákba, de az bizonyos, hogy azon tanulások alatt dolgozni nem tanulnak. [...] Aki rendszeren munkálkodni 12 esztendő koráig nem tanul, nehezebben szokik azután a dologhoz, mintha a betűket akkor kezdené esmerni, és akkor kezdené tanulni.” (6) Nyíry szerint elgondolkodtató, hogy a tudományok oktatására mindenhol nagy gondot fordítanak, de a legfontosabbra, amire mindenkinek a legnagyobb szüksége van, a „munkálkodásra” sehol a világon nem tanítanak senkit, azt mindenkinek a saját kárán kell elsajátítania. E hozzáállás eredményeként tévnanok, társadalmi feszültségeket okozó mozgalmak is szülehetnek, miközben a gyakorlati problémák megoldását meg sem közelítik: „Ezelőtt kétszáz esztendőekkel e volt a tanuló ifjúság formája: a scholastica, aristotelica philosophiának haszontalan kérdései felfuvalkoldva tartottak még sok tanuló embereket. A tudósok gyalázatosan tartották valamit tudni a mesteremberek felől. Így a valóságos dolgozó féltől izoláltatván, csak a balgatag alkhémiát üzték titokba. Ezt a különözést, az elérhetetlen után való törekedést s fennhéjázást egymás közt is terjesztették, s ezáltal a vallásbeli kölcsönös üldöztetésre is alkalmasabbak lettek.” E veszélyes jelenség a kémia s annak nyomában a technológia mint tudomány megszületésével szorult vissza – ennek nyomán került közelebb a tudomány a műhelyekhez. S ennek köszönhető, hogy „már most nemcsak tanulni, de a Polytechnicum Institutumokba munkába venni is nagy virtusnak tartatik”.

A továbbiakban Nyíry kifejezetten Pestalozzira hivatkozva állítja, hogy a munka megismertetése és megszerettetése a gyermekkel nemcsak lehetséges, hanem célravezető is a falusi iskolákban. Ezt már Magyarországon is bebizonyították: Váradí Szabó János elméleti és Tessedik Sámuel gyakorlati munkássága révén adott a pontos iránymutatás. Ha Pestalozzi Svájcban, a mesterségek virágzásának helyén fontosnak tartotta az ilyen irányú újítást, akkor Magyarországon, a kézműves, ipari és földműves technikák elhanyagoltságának helyszínén még inkább szükségesek a változtatások. De természetesen a munkára nevelésnek nemcsak a praktikus következményei lényegesek. Legalább ilyen elhagyhatatlanok az erkölcsi következmények is: „A dologhoz szokott szorgalmatos emberek erkölcs-telenségre (melynek a heverés a szülője) nem vetemedhetnek. [...] A foglalatoskodó emberek istenfélő, azok egymás segítségével élvén, mások felett egymást szeretők is.”

Mindezek alapján Nyíry részletes felsorolásba kezd a tanítandó ismereteket illetően. A kertművelés, az állatgyógyítás és a termés szakszerű tárolásának fortélyait helyezi az el-

só helyekre. De a méhészkedés, a selyemhernyó-tenyésztés, a vászon-, gyertya-, cérna-, kötél-, harisnya-, kosár-, gyékénykészítés, alapvető munkaeszközök (eke, kapa, szekér stb.) előállítására és a közsörülés, az asztalosmunkák sem hiányoznak a felsorolásból. Ezeket az alapvető elemi ismeretek (írás, olvasás, számolás, vallás- és erkölcsstan) mellett kellene szerinte tanítani. Bár hangsúlyozza a munkára nevelés áldásos erkölcsi vonatkozásait, fejtegetéseinek végén igencsak gyakorlatias – Pestalozzira nem kifejezetten jellemző, inkább a filantropisták haszonelvűségét idéző (7) – számítással is igyekszik meggyőzni olvasóját. Eszerint ha napi négy óra munkára szorítanak a tanulókat, akkor nemcsak elsajátítanak a jövőbeni boldogulásukhoz szükséges eljárásokat, hanem ténykedésük közvetlenül is hasznosulna: „nem volna szegény iskola a társaságba!” Nyíry gyors számítása szerint ha 300 falusi iskola 10 ezer tanulója bevonná a munkába, s egyenként mindenki legalább 15 krajcárnyi értéket megtermelne, akkor ez napi 3500 forint nyereséget, 300 napos tanévvel számolva pedig évi 750 ezer forint jövedelmet eredményezne. (Csak összehasonlításképp: 3500 forintból a sárospataki kollégium tanári karának egész évi készpénzfizetését fedezni lehetett volna, de a legjobban fizetett pesti egyetemi professzorok évi apanázsából is kettőt ki lehetett volna gazdálkodni Nyíry szerint 10 ezer gyermek egyetlen napi munkájából. Lásd még *Kosáry*, 1996, 487., 492–507.; *Ugrai*, 2004, 156–165.) Tervével így nemcsak a jövő társadalma gazdagságának, hanem a jelen iskolázásának jómódját is megalapozni látta.

Nyíry István népiszkolai reformterve nem volt egyedülálló a korszakban a Bodrog partján. Ugyan további részletes vizsgálatot kíván, de kijelenthetjük, az 1810-es években több, egymásnak sokszor élesen ellentmondó tervezet született a Tiszáninnyi Református Egyházkerületben a falusi elemi képzés meg- és átszervezése érdekében. Az esperesek, pataki kollégiumi professzorok bevonásával, de például Váradi Szabó Jánosnak a közreműködésével is folyó, több évig tartó munkálatok valamifajta szervezett diskurzusra utalnak. (A történeti irodalom számára teljesen ismeretlen munkálatokra lásd például: *TREL*. A. XXXVI. 14.249.; A. XXVI. 14.438.; XXXIX. 15.826.; A. XXXIX.. 15.833.; A. XXXIX. 15.859.) Ezek az erőfeszítések természetesen szorosan összefüggtek az északkelet-magyarországi református népoktatás helyzetével. Egyre többen ismerték fel, hogy a reformátusok hagyományos partikulá-rendszere átalakítást, de legalábbis a korábbinál lényegesen nagyobb odafigyelést igényel. Ez az igény egyfelől mindenképpen magyarázható azokkal a gyakori panaszokkal, amelyek az állandó tanítóhiánnyal, a pataki kollégiumból két-három évre a falusi iskolába kikerülő, éppen végzett deákok működésével függtek össze. A tisztázatlan viszonyok mindkét felet egyszerre sújtották. A gyülekezetek tanítókkal szembeni rendszertelen és elégtelen fizetési hajlandósága, a tanítónak a lelkiismeretességével szembeni kiszolgáltatottsága számított a rectorok, praceptorok legfőbb kifogásának. Ugyanakkor a gyülekezetek is gyakran elégedetlenkedtek tanítójuk munkája, esetleg erkölcsi miatt. Ez részben a sárospataki „kiválasztási” módszerben gyökerezett: innen az ifjak jelentkezés szerint mentek az éppen megüresedő partikulákba tanítani. A sorrendhez igazodás nem biztosította, hogy a nagyobb és jövedelmezőbb helyekre a legmértöbbek kerüljenek. Mályusz Elemér szerint Debrecenben ésszerűbb megoldást alkalmaztak, amikor a jelentkezők szorgalmát, képességeit figyelembe véve osztották el a lehetőségeket (1939, 43–46.). Bár az egyházkerületi eljárások korábban is érzékelték a problémákat, s igyekeztek is különböző rendelkezésekkel orvosolni azokat, az általuk hozott, egyébként sem átfogó szabályokat megkerülték az eklézsiák. (8)

Más megfontolások is elemi oktatásuk átgondolására készítették a reformátusokat. Ezek a kisiskolák (partikulák) ugyanis az alapvető ismeretek elsajátításán túl pusztán a központi iskola szerepében levő kollégium (anyaiskola) céljait szolgálták ki. Részben ennek a célnak a teljesítése is változást vont maga után, hiszen említettük, hogy a kollégium tananyaga is jelentősen megváltozott az érintett évtizedekben. Másrészt viszont fokozatosan megerősödött az önállósuló, egyre nagyobb tömegeket befogadó és nem feltétle-

nül továbbtanulásra előkészítő falusi iskolák iránti igény. Ezekkel szemben megfogalmazódott az elvárás valamifajta lezárt, önmagában is egységes, az iskolából kikerülve gyorsan és könnyen hasznosítható tudást közvetítő képzés iránt. Nem állítjuk, hogy az 1810-es években ezek a változások önmagukban annyira erősek lettek volna, hogy egy átfogó reformkoncepció megszületéséhez hozzájárulhattak volna – ezek jelentőségének részletes feltérképezése a további kutatások feladata. Ám éppen Nyíry pestalozziánus eszméket felvillantó javaslata a bizonyíték rá, hogy a mindenki számára nyilvánvaló működési zavarok felismerése kisebb-nagyobb szakmai körökben már újfajta igények kielégítésének szándékával is kiegészült.

Ennek jegyében közvetlenül a Nyíry-féle koncepció megszületése után megtették az első lépést a megvalósítás irányába is az egyházi vezetők. Az egyházkerület által elfogadott, már említett 1822. évi tantervi módosítás ugyanis a korábbiaknál részletesebben foglalkozott a falusi iskolákban megkívánt tananyaggal, az ott tanulók tudásával. A négy évfolyamra kiterjedő elvárások között a legalapvetőbb ismeretek és készségek (írás, olvasás, számolás, éneklés, szabatos beszéd), a vallással és erkölccsel kapcsolatos tudnivalók, valamint a helyes magaviseletre szoktatás mellett megtalálhatjuk a gyakorlatias, könnyen hasznosítható tudásanyagot is. A második évben az egészséges életmód alapszabályai jelennek meg a tantervben, a következő évfolyamon pedig fizikai, földrajzi, gazdasági, technológiai ismeretek, valamint a „barmok közönségesebb nyavalyái orvoslásának módja”. Az utolsó tanévre vonatkozóan pedig a gyakorlatias ismereteket immár több csoportba sorolták a szerkesztők. A technológiai-ökonómiai ismeretek mellé kiemelt feladatként határozták meg a „selyembogarakkal való bánás módját”, a gyakorlati geometriát műszaki (mechanikai) és építészeti (architektúrai) ismeretekkel párosították, s külön-külön pontot szenteltek a rajzolás, illetve a levelek, szerződéses fogalmazása gyakorlásának (*Az 1822. évi Literaria Deputatio munkálata*, é. n., 23–26.).

Nem elég a gyerekeket írni-olvasni megtanítani és a legalapvetőbb erkölcsi és vallási elvárásoknak való megfelelést elérni a körükben, mivel a szorgos és célszerű munkára való szoktatás nélkül a tanítás tartalom nélküli, üres marad, amely erkölcsi és anyagi téren egyaránt károkat okoz. Ezzel szemben a jól szervezett, a tanulók munkára nevelésére épített népoktatás átvitt és – Nyíry számításai szerint – nagyon is konkrét értelemben egyaránt gazdagságra viszi a társadalmat.

A Pestalozzi-tanítások útja Sárospatakig

Nyíry István tehát mindkét területen sikerrel lépett fel a gyakorlatias elemi képzés erősítése érdekében. Mindkétszer név szerint hivatkozott Pestalozzira, sőt számtankönyvét kifejezetten az őáltala kidolgozott metódusra építette fel. Ezért érdemes megvizsgálnunk azt a kérdést, hogy miként juthattak el Pestalozzi tanításai az 1810-es évek végén a Bodrog partjára. Fehér Katalin hívta fel rá a figyelmet, hogy a svájci reformer pedagógiájáról az 1810-es évek második felében élénk szakmai vita alakult ki Magyarországon. Az éppen csak kibontakozó magyar tudományos sajtó több közlemény erejéig is lehetőséget biztosított nézetei megvitatására. Az érdekes eszmecsere történeti, neveléstörténeti értékét növeli az a tény, hogy a hozzászólók nemcsak Pestalozzi elvi vagy gyakorlati újításairól mondtak véleményt, hanem egyben egy tágabb kontextusba helyezhető, hosszan elhúzódó polémia részesei is voltak. A budai leánynevelő intézet tanára, Folnesics Lajos

által felvetett ellenérvek ugyanis más összecsapásokban is megjelentek. Szerinte a nevelés terén a hétköznapi, gyakorlati célok és szempontok nem egyeztethetők össze az erkölcsiséggel, s nem lehetséges az igaz hit és a tiszta erkölcs megvédése akkor, ha kiiktatják a külső tekintélyt mint a tudás forrását, és minden tanítványt rászoktatnak arra, hogy csak a saját maga által megtapasztaltat higgye el. Függetlenül attól, hogy a Pestalozzi pártján vitába szállók – így Schedius Lajos egyetemi tanár, az Erdélyi Múzeumot szerkesztő Döbrentei Gábor, vagy Kazinczy Ferenc – joggal vethették Folnesics szemére, hogy pusztán azért nevezi Pestalozzit vallástalan „materialistának”, mert nem ismeri kellően a nevelési elveit, a bíráló-tagadó észrevételek igen figyelemreméltók. A budai tanár támadásában és az arra adott válaszokban ugyanis egy hosszú küzdelem viszonylag rövid, ám annál szenvedélyesebb összecsapását fedezhetjük fel. Az egyházi – javarészt a több évszázados jezsuita – tradíciók és a vallásra, a latinra, a tekintélyre épülő „könyviskola” híveinek, illetve a haszonelvűséget, a gyakorlatiasságot, az egyéni tapasztalatszerzést fontosnak tartó felvilágosult pedagógiai törekvések támogatóinak küzdelme jelent meg a Pestalozzi fogadtatása körül kialakult sajtóvitában. Ezért is fájlalták Kazinczyék külön, hogy Folnesics véleménye az éppen induló Tudományos Gyűjtemény első számában volt olvasható (*Fehér*, 1999a).

Ám ez utóbbi félelmük alaptalannak bizonyult. Csakúgy, ahogy további kötetekben a Tudományos Gyűjtemény, a többi – későbbi – hazai tudós periodika is jelentős terjedelmet szentelt az újabb pedagógiai nézeteket támogató írásoknak, s a művelt, könyvet, lapot forgató olvasóközönség – közöttük Nyíry is – több forrásból, viszonylag könnyen értesülhetett Pestalozzi újításairól, követendőnek ítélt tanításairól. Ám Nyíry az első Pestalozzi-polémiában felmerült ellenérvek egyikével sem szállt vitába: népiskolai tervzetében a munkára nevelés erkölcsi értékességét magától értetődőnek tartotta, s nem reflektált az éppen ezt tagadó állásfoglalásra. Ráadásul a számtankönyvében alkalmazott módszerek és gyakorló táblák kifejezetten pontos, nyilvánvalóan nem a magyar tudós sajtóból származó információkra utalnak.

Bár Nyíry István nem vett részt peregrinációban, problémaérzékenysége és értesüléseinek pontossága közvetlenebb forrásokat feltételez. Leginkább Váradi Szabó János jutathatta Nyíryt részletesebb ismeretekhez. A neveléstörténet iránt érdeklődők körében ismert Váradi hosszú ideig szoros kapcsolatot ápolt a pataki kollégiummal (*Lengyel*, 1963, 1964; *Fehér*, 1999b, 109–113.). Sárospataki tanulmányai után ugyanis a kollégium első számú világi vezetőjének, Vay József főgondnoknak az ajánlására báró Vay Miklós tábornok gyermekeinek lett a nevelője. E megbízásának keretében ment külföldre tanulni. Előbb Heidelbergben hallgatott előadásokat, majd 1810-ben Svájcba utazott és Yverdonban személyesen ismerkedett meg Pestalozzi nevelési gyakorlatával. Az egy év múlva hazatérő Váradi az új tapasztalatok jegyében szervezte meg tanítványainak nevelését, sőt, Pestalozzi munkatársának, Wilhelm Eggernek a személyében segítő társat is hívott maga mellé a Vayak alsózsolcai birtokára. Bár a Vay-gyerekek kísérőjeként, nevelőjeként már 1816-ban elkerült a pataki kollégium régiójából (Pesten, majd Bécsben tanultak növendékei), kapcsolata az iskolával megmaradt. Egyfelől áttételesen, hiszen a kollégium egyik legmeghatározóbb patrónuscsaládja volt a neki továbbra is megélhetést biztosító Vay-familia, másrészt levelek támasztják alá, hogy a kiváló magánnevelő közvetlen kapcsolatot is ápolt egykori alma materével (*Szinnyei*, 1899–1914, XIII., 212–213. hasáb).

Ennek legegyszerűbb bizonyítéka, hogy Váradi is hozzájárult javaslatával a már említett, az egyházkerület legkiválóbbjait megszólaltató népiskolai reformmunkálatokhoz. Fő művét ajánlotta ugyanis a népiskolai oktatás megjavításán fáradozó egyházkerületi vezetők figyelmébe (TREL. A. XXXIX. 15.859.). A kézműves (vagy ahogy ő nevezte: industrialis) iskolák meghonosítását célzó, a gyakorlatias népoktatás jegyében készült könyvecskéjét ugyanis még Zsolcán írta, igaz, az 1817-ben már Pesten jelent meg (*Váradi Szabó*, 1817). Az alig több mint százoldalas kötet három részből áll. Előbb a köznép

nevelésének jelentőségét igyekszik bizonyítani a szerző, majd a testi-erkölcsi-szellemi nevelés megkívánt elemeit taglalja, végül pedig kifejezetten a munkára nevelésre összpontosít. Már az első gondolatokkal megalapozza a munkára nevelésről szóló fejtegetéseket, hiszen egyértelműen kijelenti: a falusi elemi oktatás legfőbb funkciója az, hogy megtanítsa a gyerekeket dolgozni. Így az elemi ismereteken túl mesterségek alapjait, valamint munkafegyelmet kell elsajátítania az ott tanulóknak. A maga boldogulására és a környezete javára egyszerre szolgáló polgár erénye a munkaszeretet, a becsületesség, a józanság, az engedelmisség. Ez a „polgár” azonban kifejezetten a falusi köznép szülötte, s egyben hűséges alattvaló is, aki erkölcsiségét és testi-szakmai felkészültségét csak kötelességei teljesítéséig kamatoztatja – jogai biztosításának fontosságáig a szerző nem jut el (*Fehér*, 1999b, 109–113.). Váradi gondolatainak egy része tehát közeli rokonságot mutat a szóban forgó Nyíry-féle tervvel, s Váradi sárospataki kapcsolatait ismerve joggal feltételezhetjük közöttük a személyes ismeretséget.

Végül szót kell ejtenünk a sárospataki kollégiumra is jellemző széles külföldi kapcsolatrendszeréről. A protestáns peregrináció a 19. század elején is kiterjedt még az ifjaknak olyan nagy körére, amely lehetővé tette egy-egy új eszme vagy gyakorlati újítás hírének gyors elterjedését. A hazai ifjak külföldi tanulmányútjaik során itthon is terjesztett élményekkel és könyvekkel tértek haza, s később is leveleztek a kinti professzorokkal. Sőt, az intenzív külső kapcsolatoknak köszönhetően esetenként egy-egy új tárgy tanítására külföldről hívtak meg szakembereket a hazai kollégiumok. Ezek a kapcsolatok a 18–19. század fordulóján a magyarországi reformátusok esetében egyre inkább a német területekre, Hollandiára és nem utolsósorban Svájcra koncentráálódtak (lásd *Rácz*, 1992, 133–142.; *Kosáry*, 1996, 94–129.). Így nemcsak Pestalozzi tanításaival ismerkedtek meg a peregrinusok, hanem más pedagógiai innováció iránt is érdeklődtek. Beregszászi Nagy Pál, a kollégium későbbi professzora például egyik hazaküldött levelében arról tudósította az egyházkerület vezetőit, hogy szándékában állt Salzman schnepfenthali és Niemeyer hallei tanintézetét, sőt, a kasseli népiskolai tanítóképzőt (a „Landschullehrer Seminariumot”) is felkeresni. Bár elhúzódó betegsége végül meghiúsította terveit, a kitüntetett figyelem e képzési formák iránt mindenképpen szembeötlő (TREL. A. XXVII. 9834–9835). Ellentétben Beregszászi esetével, több tisztánbenteni református filantropista szerzők iránti érdeklődése komoly eredménnyel is zárult. Óri Fülöp Gábor, a pataki kollégium korábbi professzora, majd az egyházkerület szuperintendense *A mennyország itt a földön* címmel fordította le Salzman egyik művét, munkája 1806-ban jelent meg (*Mokos*, 1892, 497–500., 524–527. hasáb; *Szinnyei*, 1899–1914, III., 864–866. hasáb). Néhány évvel korábban szintén Salzman *Moralisches Elementarbuch* című művét Berzsi Mihály tornaalfjai prédikátor ültette át magyarra (*Ugrai*, 2004b, 101–102.). (9)

Összegzés

Írásunkban egy ma már kevésbé emlegetett, ám kortársai által elismert vidéki professzor erőfeszítéseit tekintettük át. Nyíry István sárospataki tanár Pestalozzi számtantantitási és népoktatási elképzeléseit kívánta adaptálni a 19. század első negyedében. Ennek eredményeként számottevő, hosszú ideig kiható változásokat ért el a kollégiumi matematikaoktatásban: a tárgy professzoraként nemcsak a matematikai tananyag megnöveléséhez és gazdagításához járult hozzá, hanem a svájci mintát követve a hatékonyabb tanítást is elősegítette. A gyermekek észjárásához jobban igazodó, a gyakorlatias gondolkodást és sok gyakorlást követelő módszerek és eszközök révén joggal remélhette Nyíry, hogy a céltudatos alapozó szakaszt a bonyolult tudnivalóknak a korábbiaknál lényegesen eredményesebb elsajátítása követi. Ugyancsak név szerint hivatkozott a Bodrog-parti tanár Pestalozzira akkor, amikor a falusi elemi iskolázás új céljait és eszközeit gyűjtötte össze. A fennálló rend éles kritikája és az erkölcsös és hasznos társadalmat valóban szolgáló új

megközelítés követelése ugyancsak a gyakorlatiasság jegyében fogant. Nem elég a gyerekeket írni-olvasni megtanítani és a legalapvetőbb erkölcsi és vallási elvárásoknak való megfelelést elérni a körükben, mivel a szorgos és célszerű munkára való szoktatás nélkül a tanítás tartalom nélküli, üres marad, amely erkölcsi és anyagi téren egyaránt károkat okoz. Ezzel szemben a jól szervezett, a tanulók munkára nevelésére épített népoktatás átvitt és – Nyíry számításai szerint – nagyon is konkrét értelemben egyaránt gazdagságra viszi a társadalmat.

Nyíry István valószínűleg a sárospataki kollégium kitűnő külföldi kapcsolatainak köszönhetően gyorsan és alaposan ismerkedett meg Pestalozzi eszméivel, illetve más pedagógiai irányzatokkal – annak ellenére, hogy ő maga nem jutott ki peregrinációra, s hogy a hazai tudós sajtóban akkoriban kibontakozó Pestalozzi-vitába tudomásunk szerint nem kapcsolódott be, arra vizsgált forrásainkban nem reflektált. Neveléstörténeti adalékunk így egyrészt a kései protestáns peregrináció közvetett, az adott szereplőkön messze túlnyúló jelentőségét illusztrálja. Másrészt a Pestalozzi-tanítások Bodrog-parti elterjedésének körülményei és irányai felhívják a figyelmet a korszakot jellemző néhány tényezőre. Így írásunk rávilágított a falusi népoktatás elhanyagoltságára s a vele szemben élenkülő elégedetlenségre; a reáltárgyak gyarodására és tartalmuk felgyorsuló megváltozására; általában a gyakorlatias haszonnal kecsegtető tanítás iránti igény fokozódására; valamint – a népiskolai koncepció Pestalozzit nem jellemző haszonelvű számításai s Pestalozzi és a filantropisták koncepcióinak összemosisása kapcsán – a peregrinációs hatások összetettségére, esetlegességére. A tárgyalt új igények az oktatással szemben azonban az 1800-as évek elején még csak szórványosan jelentkeztek, megfogalmazóik korántsem tömörültek egységbe. Ennek következtében egyelőre továbbra is egy-egy személyhez kötődtek az ilyen jellegű törekvések, s így különösen felértékelődött a Nyíry Istvánhoz hasonlóan elkötelezett, kivételes személyiségek tevékenysége. (10)

Jegyzet

(1) 18. század végén a néhány év múlva dicstelenül, adóssági ügyet és italozásaival kapcsolatos botrányokat maga mögött hagyva távozó Tóthpápay Mihály orvosdoktorot bízták meg a pedagógiai ismeretek terjesztésével. (Fehér, 1995, 7–21.)

(2) Schedel Ferenc: Nyíry István, rendes tag. In *A Magyar Tudós Társaság évkönyvei I.* Negyedik kötet, 1836–1838. Buda, 1840. 235–237. Idézet: 236.

(3) A matematika az 1770-es évektől vált egyre komolyabban művelt diszciplínává hazánkban. Makó Pál, Horváth K. János, Martinovics Ignác és Dugonics András révén Pesten koncentráldott e tárgy újszerű tanítása—művelése. Mellettük ki kell még emelnünk Maróthi György és kisebb részben Hatvani István debreceni munkásságát. Ezt az időszakot a két Bolyai nevével fémjelezhető „matematikai reformkor” előzményének tekinthetjük. Kosáry Domokos: *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1996. (A továbbiakban: Kosáry, 1996,.) 625–629. Szénássy Barna: *A magyarországi matematika története. A 20. század elejéig*. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1970., 98–122.)

(4) Ahogyan Nyíry nevezte, a „*popularis arithmetica*” kinyomtatásához leginkább szükséges számjegyek hiányoztak a nyomdából. De a 290 forintos költségek előteremtése is késleltette az előállítását. 1821-ben már igen csaldótt levélben tudósít a pro-

fesszor a kötet kálváriájáról. (Tiszáninenni Református Egyházkerület Levéltára (továbbiakban: TREL.) TREL. B. XLIV. 18.508.)

(5) „A Pestalozzi Úr számlálásmódja az egész nevelést arra alapozza, hogy a gyermeket korán kell számolásra tanítani, (...) mindig mutogatassuk különböző táblákon.” (Nyíry, 1822. 10–11.)

(6) Nyíry népoktatással kapcsolatos koncepciója: TREL. A. XXXIX. 15.860. A néhány oldalas tervezet nagyon rossz, töredékes, erősen sérült állapotban van, így a teljes szöveget nem lehet közölni. Ez az oka annak, hogy az alábbiakban viszonylag sűrűn idézünk belőle.

(7) Külön köszönöm Orosz Gábornak, hogy hangsúlyosan felhívta a figyelmemet a filantropisták és Pestalozzi nézeteiben meglévő különbségre: az előbbiek utilitarizmusa Pestalozzi humanista – liberális felfogásából csaknem teljesen hiányzott. (U.J.) Erről – és általában Pestalozzi eszméiről – részletesen:

(8) Így történt például azzal az 1803. évi előirással is, amely esperesi engedélyhez kötötte a falusi tanítók egy-egy helységbe való költözését. Idővel a gyülekezetek követői az esperes kiiktatásával közvetlenül a pataki kollégiumba mentek és ott személyesen választottak maguknak jelöltet. (TREL. A. XXXIII. 12.879.)

(9) Ugrai János (s.a.r): „Kis világnak világos kis tükröre”. Északkelet-magyarországi református lelkészek önéletrajzi nyilatkozatai 1807–1888-ból. Debrecen, 2004. 101–102. A szóban forgó fordítás 1803-ban jelent meg *Erkölcsei kezdőkönyv* címmel Pozsonyban.

(10) A dolgozat a Johann Heinrich Pestalozzi Emlékülésen (Debreceni Akadémiai Bizottság Székháza, Debrecen, 2006. 03. 22.) elhangzott előadásom jelentősen kibővített változata. A téma felvetéséért, majd az elkészült szöveghez fűzött magyarázatokért hálás köszönetet mondok Orosz Gábornak. (U.J.)

Irodalom

Almási Balogh Pál (1846): Emlékbeszéd Nyíry István RT felett (1843. okt. 8.) In *A Magyar Tudós Társaság Évkönyvei*. VII. Buda. 19–21.
Az 1822. évi Litteraria Deputatio munkálata. Tiszáninneni Református Egyházkerület Levéltára. Kb. II. 12.b.
 Bajkó Mátyás (é. n.): *A magyarországi és az erdélyi protestáns kollégiumok 1777 és 1848 között*. H.n.
 Beluszky Pál (1961): Nyíry István geográfiai munkássága. *Borsodi Szemle*, 4. 411–420.
 Benda Kálmán (1981): A kollégium története 1703-tól 1849-ig. In *A Sárospataki Református Kollégium Tanulmányok alapításának 450. évfordulójára*. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest. 96–106.
 Dankó Imre (1988): A kollégium partikularendszere. In: Kocsis Elemér (főszerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. Zsinati Iroda, Debrecen. 776–810.
 Fehér Erzsébet (1995): Az első hazai pedagógia-tan-könyv (1797). In Fehér Erzsébet: *Préceptorok és tanítók*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
 Fehér Katalin (1999a): Sajtóvita Pestalozzi módszereiről 1817-ben. *Magyar Könyvszemle*, 1. 97–103.
 Fehér Katalin (1999b): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Budapest.
 Kosáry Domokos (1996): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Lengyel Imre (1963): Váradí Szabó János könyvtára. *Könyv és könyvtár*, 3. 81–118. (Különnyomat.)
 Lengyel Imre: Nemzedékek találkozása Pestalozzi szellemében. Adalék a Nevelési Emléklapok történetéhez Tavassy Lajos Váradí Szabó Jánoshoz intézett leveleiből. *Könyv és könyvtár*, 3. 141–153. (Különnyomat.)
 Lengyel Imre (1964): Méhes Sámuel és Váradí Szabó János. Adalékok az Erdélyi Híradó történetéhez. *Könyv és könyvtár*, 4. (Különnyomat.)
 Mokos Gyula (1992): Adalékok a tiszáninneni ref. püspökök életéhez. *Sárospataki Lapok*, 497–500. 524–527. hasáb.
 Nyíry István (1829–1831): *A tudományok öszvesége*. I–III. Sárospatak.
 Oláhné Erdélyi Mária (1976): A protestáns iskolák középszintű matematikaoktatása 1777–1848 között. *Magyar Pedagógia*, 3. 278–291.

Mályusz Elemér (1939): *A türelmi rendelet. II. József és a magyar protestantizmus*. Budapest.
 Nyíry István (1822): *A számvetés tudományának kezdete a köznép és az alsóbb osztályok számára*. Sárospatak.
 Papp Lajos (1980): *Hazai partikuláris iskolarendszerünk a szikszói iskola tükrében*. Kézirat. Tiszáninneni Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményeinek Kézirattára, Sárospatak. Kt. 8073.
 Prohászka Lajos (é. n.): *Johann Heinrich Pestalozzi*. Egyetemi előadás. www.mek.iif.hu
 Rác István (1992): A magyarországi protestáns peregrináció szükségserűsége és lehetősége. In Rác István (szerk.): *Politikai gondolkodás – műveltségi áramlatok*. KLTE, Debrecen. 133–142.
 Schedel Ferenc (1840): Nyíry István, rendes tag. In: *A Magyar Tudós Társaság évkönyvei I. IV.*, 1836–1838. Buda. 235–237.
 Szénássy Barna (1970): *A magyarországi matematika története. A 20. század elejéig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Szinnyei József (1899–1914): *Magyar írók élete és munkái*. Budapest. IX. 1179–1182. hasáb.
 Tiszáninneni Református Egyházkerület Levéltára (= TREL).
 Váradí Szabó János (1817): *A hazabeli kisebb iskoláknak jobb lábra állításokról, nevezetesen, hogy kellene azokat a szorgalom (industriális) iskolákkal egybekötni*. Pest.
 Ugrai János (2004a): Kiváltságosok és kiszolgáltatottak. Fizetési és megélhetési viszonyok az oktatásban kétszáz évvel ezelőtt. *Iskolakultúra*, 6–7.
 Ugrai János (2004b, s.a.r): „Kis világnak világos kis tükröre”. Északkelet-magyarországi református lelkészek önéletrajzi nyilatkozatai 1807–1808-ból. Debrecen.
 Ugrai János (2006): *Professzorok a „pataki reformkorban”*. A sárospataki református kollégium és négy tanára a XIX. század első harmadában. Kézirat. 5. fejezet.
 Ugrai János (megjelenés alatt): *Önállóság és kiszolgáltatottság. A Sárospataki Református Kollégium működése, 1793–1830*. L’Harmattan Kiadó, Budapest. (Megjelenés alatt.)
 Zibolen Endre (1984): *Johann Heinrich Pestalozzi*. Tankönyvkiadó, Budapest.

A magyar nevelésügyi kongresszusok története

A Magyar Pedagógiai Társaság kezdeményezésére 2008-ban ül össze a VII. Nevelésügyi Kongresszus. (1) Indokolt tehát az eddigi kongresszusok történetének áttekintése, tapasztalataik, tanulságaik számbavétele. (2) Az oktatáspolitikai-történeti szempontú elemzés elsődleges célja annak vizsgálata, hogy milyen szerepet játszottak az egyes kongresszusok a hazai oktatásügyben, hogyan viszonyultak a korabeli oktatáspolitikához és milyen hatásuk volt az oktatásügyi folyamatokra. (3) A kutatás részben elsődleges forrásokon (kongresszusi jegyzőkönyvek, beszámolók, sajtóközlemények), részben a téma viszonylag bőséges szakirodalmán alapul. (4)

Történeti áttekintés

Valamennyi kongresszus kiemelkedő oktatáspolitikai-szakmai eseménye volt korának: előkészített és/vagy lezárt egy-egy neveléstörténeti korszakot. A „kongresszustörténet” ebben a megközelítésben a magyar oktatástörténet sajátos keresztmetszete; a kontinuitást a növekvő sorszáмок mellett ennek a tudatos szerepvállalásnak a deklarált folytonossága is tükrözi. Ez azonban – a változó körülmények folytán – nem jelentette az előzményekkel történő teljes vagy akárcsak részleges azonosulást, sőt olykor azok nyílt vagy burkolt elutasítását sem zárta ki. Történetünket tehát nemcsak a folytonosság, hanem a diszkontinuitás is jellemzi, ami a kor szellemét tükröző sajátos arculatát adja az egyes rendezvényeknek.

Az 1848. évi első *Országos és Egyetemes Tanítógyűlés* tevékenységének középpontjában a modern – polgári és nemzeti – oktatási rendszer évtizedek óta érlelődő alapkérdései álltak; ezek képezték a közös és a szakosztályi üléseken zajló heves viták és a határozatokat, ajánlásokat megfogalmazó *Javaslati irányeszmék* gerincét, amelyek szinte teljes összhangban voltak az első független magyar kormány vallás- és közoktatásügyi miniszterének, Eötvös Józsefnek a népoktatási törvényjavaslatban is kifejeződő oktatáspolitikai felfogásával. A viták és a javaslatok három kérdés köré rendeződtek:

- az egyéni szabadságjogok és a tankötelezettség kényszerének összehangolhatósága; tankötelezettséget ellenpontoszó tanszabadság és az intézményi-oktatási autonómia értelmezése;

- az állami szerepvállalás mértékének és módjának, az állam – indirekt – szabályozó szerepének értelmezése.

A tanítógyűlés ezen kérdésekben tanúsított liberális álláspontját fejezi ki Brassai Sámuel felszólalásának alap gondolata: „mindenki taníthat, mindent taníthatni, mindenki állíthat iskolát”. (*Orosz, 1971, 90.*)

A *Javaslati irányeszmékből* kirajzolódik az óvodától a „felsőtanodáig” terjedő, egységes és átfogó iskolarendszer, azaz a modern, polgári közoktatási rendszer képe, amelynek alapját a kötelező, ingyenes népoktatás jelenti, perspektíváját pedig a középfokú oktatás és a szakképzés kiterjesztése kínálja. Az itt vázolt modell iránymutatásul szolgálhatott a magyarországi oktatási rendszer kiegyezést követő történelmi léptékű át-

alakításához, amelynek szilárd alapját a tankötelezettséget kimondó 1868. évi népoktatási törvény jelentette.

Figyelmeztető jelnek tekinthetjük azonban a tanítógyűlésen – de a népoktatási törvénytervezet képviselőházi vitájában is – tapasztalható magyarosító szándékú megnyilvánulásokat, a türelmetlen, nemzetiség-ellenes felhangokat, amelyek ugyancsak előrevezítik a századforduló magyar oktatáspolitikájának belső ellentmondásait, konfliktusteremtető kétarcúságát.

Ez a kétarcúság jellemezte az 1896-ban megrendezett második *Országos és Egyetemes Tanítógyűlést*. Kinyilvánított célja, meghatározott feladata természetesen a kiegyezést követő korszak oktatásügyi eredményeinek számbavétele, a rendszer szükségessé váló korrekciójára és a századforduló új feladataira vonatkozó ajánlások megfogalmazása volt – az oktatáspolitikai és a pedagógus-társadalom számára egyaránt. A modern magyarországi oktatási rendszer kialakulását kísérő ellentmondások és működési zavarok s a mind nyíltabban megmutatkozó társadalmi-politikai konfliktusok felszínre kerülését azonban tompította az ünnepi – millenniumi – körülmények kényszere. Az egyes szakosztályi üléseknek az eötvösi oktatáspolitikai és a magyar pedagógus-társadalom demokratikus hagyományait, társadalmi érzékenységét is felmutató kritikai megnyilvánulásai háttérbe szorultak az új nemzetpolitikai célok szolgálatában felsorakozó oktatáspolitikai harsányabb, nacionalista és nemzetiségellenes megnyilvánulásai mögött. A kongresszus szellemiségében jól kitapintható az eötvösi liberális elvek korlátozására, visszavonására irányuló szándék, amelynek pregnáns kinyilvánítása volt Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter ünnepi köszöntőjében megfogalmazott intelme, miszerint „nemcsak a tanügyi tudomány általános, univerzális – ha szabad mondanom: kozmopolita – vívmányai lebegjenek önök előtt, hanem még ennek fölébe helyezték a nagy nemzeti szempontot, melynek a magyar kultúra minden rétegét, csúcsait és mélységeit is át kell járnia”. (*Felkai*, 1971a, 180.)

Az 1928-ban megrendezett *III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus* a korszak oktatáspolitikáját meghatározó neonacionalizmus és az elvitathatatlan eredményeket felmutató konzervatív klebelsbergi iskolareform látványos diadalmenete volt. A kongresszus a liberális korszak oktatáspolitikai elveinek végérvényes visszavonását jelentette, a teljes és kinyilvánított elhatárolódást az elődök „túlzott” intellektualizmusától és individualizmusától, az oktatáspolitikai fókuszába állítva az érzelmi alapokra építkező keresztény-nemzeti szellemű nevelést. Az iskolareform további céljainak, így például a nyolcosztályos népiskola programjának meghirdetésével, valamint az ellentétes nézetek és törekvések mellőzésével, illetve háttérbe szorításával lényegében előkészítette az 1930-as évek eta-

A sebtében előkészített és egyetlen nap alatt lepergetett kongresszus azonban a politikai személyvesztés fantomkongresszusának, a hamarosan bekövetkező durva politikai fordulat előjátékának, az „új kor nyitányának” bizonyult. Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter „ünnepi” köszöntőjében az éleződő osztályharc sztálini érvrendszerével támasztotta alá a néhány napja elfogadott államosítási törvény történelmi szükségszerűségét (A IV. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus megnyitása, 1948); Alexits György államtitkár „az új társadalom ideológiájának” megismerésére és befogadására szólította fel a magyar pedagógustársadalmat

tista oktatáspolitikai fordulatát, Hóman Bálintnak a nemzeti egység nevelési és intézményi alapjainak megszilárdítását célzó közoktatási törvényeit.

Az előkészítő tanácskozáson még jelen levő Nagy László aggodalma, hogy „nincs meg a társadalomnak az a nyugodt békéje, amely alkalmas az újabb reformok tárgyalására és megvalósítására [...]”, hiányzik az új, demokratikus szellem” (Simon, 1971, 87–88.), ugyanúgy visszhangtalan maradt, mint azok a kongresszusi felszólalások, amelyek a tanügyi centralizáció veszélyeire vagy a tanítóság markánsabb érdekképviseletének szükségességére figyelmeztettek az állam túlzott befolyásának ellensúlyozása érdekében.

A magát 1848 örökösének hirdető 1948. évi *Negyedik Egyetemes Tanügyi Kongresszus* a kongresszustörténet legdrámaibb fejezete. Nagy várakozás előzte meg: a szakmai közvélemény, de a társadalom is a polgári demokratikus korszak oktatáspolitikai eredményeinek, elsősorban a nyolcosztályos általános iskolának, valamint korszerű, a nemzetközi fejlődéssel lépést tartó pedagógiai törekvéseinek legitimációját, Kiss Árpád szavaival: „egy új köznevelési törvény előkészítését” (Kiss, 1948b; vesd össze: Kiss, 1971a), a valóban szellemi előzménynek tekinthető első kongresszus méltó 20. századi folytatását várta a jubileumi-centenárium rendezvénytől.

A sebtében előkészített és egyetlen nap alatt lepergetett kongresszus azonban a politikai szemfényvesztés fantom-kongresszusának, a hamarosan bekövetkező durva politikai fordulat előjátékának, az „új kor nyitányának” bizonyult. Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter „ünnepi” köszöntőjében az éleződő osztályharc sztálini érvrendszerével támasztotta alá a néhány napja elfogadott államosítási törvény történelmi szükségességét (A *IV. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus* megnyitása, 1948); Alexits György államtitkár „az új társadalom ideológiájának” megismerésére és befogadására szólította fel a magyar pedagógustársadalmat. (u.o.) (5) Mindez a szakmai közvélemény degradálása, az előző évek eredményeinek lebecsülése és elutasítása volt. Kiss Árpád keserű megjegyzése, miszerint „nincs igény” a korábbi változásokat kodifikáló törvényre, kasszandrai jóslatnak bizonyult (Kiss, 1971a, 184.). Közoktatásunk szovjet mintára történő, bolshevik típusú átalakításával a magyar oktatástörténet „törvények nélküli és törvényen kívüli” (Kelemen, 1992b) évtizedei következtek el.

Az *V. Nevelésügyi Kongresszus* (1970) az új gazdasági mechanizmus felhajtóereje nyomán kibontakozó társadalmi aktivitás és az elkendőzött oktatásügyi problémák feltárására irányuló reformszándékok eredménye volt. Szakmai hátterét, a magyar pedagógustársadalom demokratikus újjászerveződésének meghatározó mozzanataként, az 1967-ben – két évtizednyi szüneteltetés után – feltámasztott *Magyar Pedagógiai Társaság* megalakulása jelentette. A kongresszus széles körű és alapos előkészítése az államosított és túlcentralizált oktatási rendszer krónikussá vált működési zavaraira hívta fel a figyelmet. Maga a kongresszus a „falak” tágításának sajátos kísérlete volt, csendes lázadás az alattvalókat nevelő, végrehajtó iskola ellen, az előző évtizedekben elfojtott szakmai szuverenitás és intézményi autonómia visszaszerzésének első átfogó és részben sikeres kísérlete.

A kongresszus ugyanakkor az aczéli politikai manipuláció, a felhalmozódott feszültségek levezetésének színtereként is szolgált; kényszerű kompromisszumai világosan megmutatkoznak a „szocialista nevelőiskola” ideáltípusa köré fonódó határozatokban.

A megkezdett munka folytatásának lehetőségét kedvezőtlenül befolyásolta a '70-es évek baloldali politikai fordulata, az 1972-es párthatározatban is megragadható ideológiai-(oktatás)politikai visszarendeződés. A palackból kiszabadult szellem visszaszorításának kísérlete azonban csak részben bizonyult sikeresnek. Az V. kongresszus munkálatai során felhalmozódott eredmények és tapasztalatok – szemléletbeli, tartalmi és módszertani tekintetben egyaránt – előkészítették és számos vonatkozásban megalapozták a következő évtizedek oktatásügyi reformintézkedéseit, oktatási rendszerünk elkerülhetetlen hozzáigazítását nemzeti tradícióinkhoz és a nemzetközi változásokhoz.

Az 1993-ban megrendezett *VI. Nevelésügyi Kongresszus* a rendszerváltozás eufóriáján és csalódásain – hogy tudniillik „az oktatás nemzeti ügy” – túljutó magyar pedagógus-társadalom és az iskola iránt érdeklődő közvélemény számára a kiábrándulás és a kijózanodás kongresszusa volt.

A VI. kongresszus elismerésre méltó érdeme a magyar nevelésügy helyzetének illúzióktól mentes, tárgyilagos áttekintése, a megoldásra váró problémák feltárása, valamint a nemzetközi változásokhoz igazodó fejlődési-fejlesztési irányok – többnyire időtállóan bizonyult – meghatározása volt. A kongresszus munkáját érdemi eszmecseréket kiváltó releváns vitakérdések alakították; támpontot jelentő, eligazodást segítő ajánlásai többnyire iránymutatásul szolgáltak a következő évek oktatáspolitikai vitái és oktatásfejlesztési törekvései számára.

Állam és autonómia

Rendkívül tanulságos az állami jelenlét és szerepvállalás koronkénti, kongresszusonkénti változásának, illetve – ezzel szoros összefüggésben – a kongresszusok belső autonómiájának, kritikai attitűdjének elemzése. Ennek a viszonynak az alakulása – az állami befolyás növekvő mértékét, az oktatási rendszer fejlődésére gyakorolt hatását illetően – sajátos görbét ír le. Ha a hullámvonal két végpontját, 1848-at és 1993-at tekintjük optimális állapotnak, a közbülső állomások fokozatos emelkedést (illetve süllyedést) mutatnak, amelynek tetőpontját (mélypontját?) az 1928-as harmadik és – elsősorban – az 1848-as negyedik kongresszus jelentik.

1848 a szakmai autonómia, a teljes függetlenség „tanácskozmánya” volt, amelyen a reformkorban kibontakozó magyar pedagógusmozgalmak először mutathatták meg önmagukat, szakmai törekvéseiket, és a megszülető polgári állam intézményeivel, a parlamenttel és a kormánnyal egyenrangú félként fogalmazták meg és terjesztették elő követeléseiket. Ezt az elvi álláspontot tükrözik a *Javaslati irányeszméknek* az állam oktatási feladataira, távolságtartó, szabályozó szerepére utaló ajánlásai is, hogy tudniillik az államnak a hiányzó közoktatási intézmények pótlása, a tan- és vizsgarendszer és a pedagógusok képesítési előírásainak kidolgozása, valamint a törvény által előírt feltételek megvalósításának ellenőrzése a feladata; az iskolák szervezetével és működésével kapcsolatos ügyek az iskolafenntartó közösségek hatás- és feladatkörébe tartoznak.

1896 ebben a tekintetben kompromisszumok terhelt. A kiegyezést, illetve a népoktatási törvényt követő tanítógyűlések markáns, olykor radikálisnak mondható kritikai szelleme nem illett bele az ünnepi rendezvény hangulatába. A korszak legkényesebb vitakérdései – az elemi népoktatás tartalmi-tantervi redukciója, a nemzetiségi iskolaügy és a nyelvi asszimiláció – kívül rekedtek a kongresszus falain, illetve többnyire egyoldalú megközelítésben kerültek terítékre. Ez az önkorlátozás teljes mértékben szinkronban volt a hivatalos oktatáspolitikai elvárásaival, amely egyébként reprezentatív módon, tüntetően képviseltette magát a rendezvényen, és megnyilvánulásaival, az államvallással emelődő nemzetpolitika új hangsúlyaival (lásd Wlassics hivatkozott beszédét) irányt is szabott a kongresszus szellemiségének, amelynek résztvevőitől, illetve a résztvevők bizonyos csoportjától nem is állt távol ez az eszmeiség, teljes mértékben azonosulni tudtak azzal.

1928 az állam, illetve a kultusz-kormányzat közvetett, sőt közvetlen befolyásának továbbberősödését mutatja mind a protokolláris külsőségeket, mind a neonacionalista művelődéspolitikai tartalmi hangsúlyainak érvényesülését illetően. A klebelsbergi iskolareform – a miniszter és mások felszólalásában és a kongresszusi határozatokban egyaránt – az ország „gazdasági és szociális fejlődésének” zálogaként, a „kultúrfölkény” állami eszközökkel történő érvényesítésének egyedül lehetséges megoldásaként értelmezendő, egyes felszólalások esetén már-már a személyi kultusz hangnemét idéző megnyilvánulások kíséretében. (Klebelsberg és mások kongresszusi felszólalásából, illetve a kongresszusi határozatokból részleteket közöl: *Simon*, 1971, 93–115.; a Klebelsberggel kapcsos-

latos megnyilatkozások hangnemére vonatkozóan lásd például Ilosvay Lajos vagy Csorba Ödön felszólalását: u.o. 105., 109.)

A folyamat mélypontját a centenáriumi kezdeményezés teljes állami kisajátítása, az új totalitarizmust előkészítő oktatáspolitikai fordulatnak alávetett, bár külsőségeiben demokratikusnak álcázott 1948-as színjáték jelentette. Az 1848-as forradalom vívmányait és a magyar közoktatás demokratikus hagyományait idéző jelszavak mögött, a korábban már említett felszólalásokban, de a befejezetlenség drámai végkifejletében is felsejlettek a közeli jövő komor árnyai. A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete által közreadott ajánlás, a „szabadság évi munkaterv” a nevelők és az iskolák számára szomorú paródiája, nyílt és egyenes megcsúfolása volt az előző évek demokratikus iskolareformjának és a kongresszust kezdeményező reformtörekvéseknek. (Sugár, 1948, közli: Kiss, 1971a, 195–211.)

Az 1970-es kongresszus a pedagógustársadalom demokratikus újjászerveződésének jelentős – és részben sikeres – kísérlete volt az átmenetileg meggyengülni látszó s ezért a politikai manipuláció sajátos eszközeitől sem visszariadó pártállami kontroll változatlanul szigorú keretei – és a rendezvény látványos kulisszái – között. Hatását tekintve azonban az erőviszonyok elmozdulását, az egyensúlyi állapot visszaállításának erősödő igényét és átmeneti eredményeit jelezte.

1993 a rendszerváltás teremtette új politikai-társadalmi feltételek között az egyenjogúságra alapozott kiinduló helyzet újratemtésének, egy új „társadalmi szerződés” kimunkálásának és elfogadásának esélyét ígerte. A diszkontinuitásra és a demokratikus történelmi tapasztalatok hiányára is visszavezethető kölcsönös bizalmatlanság légkörében már az is jövőbe mutató eredménynek számíthatott, hogy a szerepek tisztázása megteremtette az érdemi párbeszéd lehetőségét az oktatásügy iránt felelősséggel tartozó szakmai, társadalmi és politikai tényezők, illetve azok képviselői között.

A kongresszusok résztvevői

Hasonlóképpen tanulságos annak a számbavétele, hogy az egyes kongresszusok megnyílni feleltek meg deklarált céljaiknak, azaz „országos” és „egyetemes” jellegűeknek, hogyan tükrözta a résztvevők összetétele a korabeli pedagógustársadalom belső arányait, szakmai és világnézeti tagolódását.

Az első, 1848-as kongresszus résztvevői túlnyomórészt a reformkori tanító- és tanármozgalmak aktív, a szakmai, társadalmi és politikai kérdések iránt érdeklődő, a haladás, az oktatásügyi reformok iránt elkötelezett képviselőiből kerültek ki. A mintegy 260 résztvevő csekély töredéke volt csupán a tízezres létszámot ekkor már meghaladó hazai pedagógustársadalomnak, amelynek túlnyomó többsége természetesen híret sem igen hallotta a rendezvénynek. A résztvevők jórészt népiskolai tanítók voltak, de a kisdédóvástól a felső tanodákig más intézménytípusok, szakterületek is szép számban képviseltették magukat. Bár a „nemzeti szempontok” időnként megosztották a tagságot, az alapkérdésekben megnyilvánuló és a határozatokban kinyilvánított egység arra utal, hogy elfogadói méltán képviselték a nemzeti és polgári köznevelés eszményét és az ebben osztozó, demokratikusan gondolkodó tanítók és tanárok többségét.

Bár az 1896-os kongresszuson a mintegy 30 000 fős magyarországi pedagógustársadalom mintegy 15 százaléka, több mint 4500 fő vett részt, mégsem minősíthetjük azt maradéktalanul „országosnak”, illetve „egyetemesnek”. Kezdeményezéseik elutasítása nyomán ugyanis tüntetően távol maradtak a nemzetiségi pedagógusszervezetek, a nemzetiségi néptanítók és – részben a velük vállalt szolidaritásból kifolyólag, részben pedig az állam és a katolikus egyház közötti feszültségekből eredően – a római katolikus, a görög katolikus és bizonyos mértékig az evangélikus felekezeti tanítóóság. A kongresszus résztvevői elsősorban az állami és a községi intézmények tanítóiból és tanáraiból, kisebb részt

a református tanítószázból verbuválódtak, ami némiképpen magyarázza is az egyes szakosztályok, illetve tanítócsoporthoz körében tapasztalt szélsőségesen nacionalista, nemzetiségellenes megnyilvánulásokat.

Az 1928-as kongresszus csaknem 4500 résztvevője a forradalmakat követő „tisztoztatók” – a fegyelmi eljárások és a B-listázások – nyomán eleve erősen szelektált magyar pedagógustársadalmat képviselt, amelyben mély nyomokat hagytak az előző évtized megpróbáltatásai. Az új iskolapolitika látványos eredményei és a tanítók-tanárok iránti kézzelfogható gesztusok az évtized végére természetesen erősítették az új rend híveinek táborát; a sikeres arculatformálás eredményei a keresztény-nemzeti szellem lelkes, demonstratív megnyilvánulásaiban, a kongresszus emelkedett, ünnepi hangulatában is tükröződtek. Tompította az ünnep fényét, hogy a katedrájuktól is megfosztott, kényszerűen távol maradó pedagóguscsoportok mellett – különböző, részben szakmai vagy emberi okokból – hiányoztak a rendezvényről a magyar neveléstudomány olyan kimagasló képviselői, mint Nagy László, illetve Imre Sándor és Fináczy Ernő, Prohászka Lajost vagy Karácsony Sándort nem is említve (Kelemen, 1992a).

Az 1948-as kongresszus a történelmi körülményekből és a mögöttes politikai szándékokból eredően szintén a szelekció – és a kontraszelekció – kongresszusa volt. A plenáris ülés hangadói, a szakosztályi munka kijelölt irányítói „az elméleti és gyakorlati pedagógia legkiválóbb, leghaladóbb szellemű képviselői” voltak (Sugár, 1948), azaz az államosított és a következő években uniformizálódó iskola és a szuverenitásától megfosztott pedagógustársadalom, az iskolai munkaversenyek „szép új világának” (6) majdani „élmunkásai”. Ez utóbbiak kongresszusi fellépése azonban itt és ekkor – a kongresszus kilátásba helyezett folytatásával együtt – elmaradt.

Az V. Nevelésügyi Kongresszus (1970) küldötteinek többségét – az oktatáspolitikai és az oktatásirányítás különböző szintjeinek hivatalból kijelölt képviselői mellett – az újjászerveződő Magyar Pedagógiai Társaság szakosztályainak és megyei tagozatainak demokratikusan választott képviselői alkot-

ták. Ez kétségtelenül új, előremutató mozzanata a kongresszustörténetnek, még akkor is, ha megnyilvánulásai, felszólalásai – a kongresszus hivatalos dokumentumaihoz hasonló módon – túlnyomórészt a korszak hivatalos ideológiájának és rituális nyelvezetének köntösében jelentek meg. Kritikai utalásai és útkereső javaslatok azonban a köznevelés és az egész magyar pedagógustársadalom elhallgatott és megoldást sürgető problémáinak figyelmeztető és jövőbe mutató jelzései voltak.

A Magyar Pedagógiai Társaság kezdeményező szerepe és szervező munkája, a szakosztályi és tagozati tevékenységre alapozott tartalmi előkészítés volt a mozgatórugója az 1993. évi hatodik kongresszusnak is. Új erőforrást jelentett azonban a pluralista iskolaügy örvendetesen gyarapódó szakmai és társadalmi szervezeteinek megjelenése és intenzív közreműködése a rendezvény előkészítésében és lebonyolításában. A szakmai

Bár az 1896-os kongresszuson a mintegy 30 000 fős magyarországi pedagógustársadalom mintegy 15 százaléka, több mint 4500 fő vett részt, mégsem minősíthetjük azt maradéktalanul „országosnak”, illetve „egyetemesnek”. Kezdeményezéseik elutasítása nyomán ugyanis tünnetően távol maradtak a nemzetiségi pedagógusszervezetek, a nemzetiségi néptanítók és – részben a velük vállalt szolidaritásból kifolyólag, részben pedig az állam és a katolikus egyház közötti feszültségekből eredően – a római katolikus, a görög katolikus és bizonyos mértékig az evangélikus felekezeti tanítószázból.

érdeklődés visszafogottsága ugyanakkor a magyar pedagógustársadalom várakozó magatartását is tükrözte, előrevetítve a következő évek elbizonytalanodását és erősödő szkepticizmusát.

Eszmetörténeti kontextus

A történetiség és a nemzetközi tájékozódás nézőpontjának érvényesülését, az eszmecserék szakmai és politikai látókörét tekintve az első kongresszus emelhető ki. A következők beszűkülő, provinciális horizontját a nacionalizmus, majd a marxizmus-leninizmus ideológiai-politikai szempontjainak erőteljes térnyerése és korlátozó hatása determinálta. Ez a hatás az oktatásügy nemzetközi fejlődési tendenciáinak és az újszerű pedagógiai törekvéseknek tartózkodó megítélésében, óvatos elhárításában, illetve esetenkénti elutasításában is kifejezésre jutott. Jól mutatja ezt a tendenciát a kozmopolitának bélyegzett pedagógiai törekvések nemzeti szempontú elhárítása a második, szakosztályi karanténba szorítása, elszigetelése a harmadik és hallgatólagos elutasítása a negyedik kongresszuson, amit aztán a „pedológia” elítélése, majd kiátkozása követett. A nyilvános rehabilitációval pedig még a „falakat” tágitó ötödik kongresszus is adós maradt. A hatodik viszont – tágabb értelemben is – a dezideologizálás és a látókörtágítás sikeres próbatételének bizonyult.

A kutatás jövője

Az egyes kongresszusok szűkebb vagy tágabb társadalmi visszhangjának elemzése és értékelése, továbbá a kongresszusok szakmai színvonalának, teljesítményének, valamint az oktatási rendszer működésére és az iskolák életére gyakorolt hatásuknak a megítélése további kutatómunkát igényel. További kutatások lehetőségét rejti magában az egyes kongresszusok jegyzőkönyveinek és egyéb dokumentumainak a tartalmi- és diskurzus-elemzés modern módszereinek alkalmazásával történő elemzése és a kongresszustörténet eddigi eredményeinek oktatáspolitikai-történeti szempontú szintézise is.

Jegyzet

- (1) A VII. Országos Neveléstudományi Konferencia keretében a Magyar Tudományos Akadémián 2007. október 26-án elhangzott előadás szerkesztett változata
- (2) A korábbi kongresszusok adatai: A Magyar Tanítók Első Egyetemes Gyűlése: 1848. július 20–24. A Második Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus: 1896. július 3–11. A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus: 1928. július 3–6. A Negyedik Egyetemes Tanügyi Kongresszus: 1948. július 20. Az Ötödik Nevelésügyi Kongresszus: 1970. szeptember 28–30. A VI. Nevelésügyi Kongresszus: 1993. augusztus 25–28.
- (3) Az V. Kiss Árpád Emlékkonferencián (Debrecen, 2007. szeptember 29.) azonos címen elhangzott előadásban elsősorban az egyes kongresszusok tevékenységének, eredményeinek bemutatására törekedtem. Jelen előadás a kutatás fontosabb eredményei-

nek, tapasztalatainak összegzése. A debreceni előadás a készülő konferenciakötetben jelenik meg, előreláthatóan 2008-ban.

(4) A téma átfogó feldolgozása, a korabeli dokumentumból válogatott bőséges szemelvényekkel: Felkai, 1971a. Lásd még: Zibolen, 1967; Kelemen, 1993.

Az egyes kongresszusokról: I. (1848): Tavasi, 1848; Péterfy, 1895; Háda, 1913; Ravasz, 1951. II. (1896): Nagy, Beke és Kovács, 1896. III. (1928): Négyessy, 1928.; Papp, 1928. IV. (1948): Kiss, 1948a; Kiss, 1948b.V. (1970): Kiss, 1971a; Bakonyi, 1970. VI. (1993): Vargáné, 1993; Takács, 1993.

(5) Az idézet Benjamin László korabeli versének címe.

(6) Az idézet Aldous Leonard Huxley 1932-ben (magyarul 1934-ben) megjelent művének címe.

Irodalom

Bakonyi Pál (1970): Krónika az V. Nevelésügyi Kongresszusról. *Pedagógiai Szemle*, 12. 1061–1071. Felkai László (1971a, szerk.): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon 1848–1948*. I–II. Budapest. Felkai László (1971b): *A Második Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus*. In uő. (szerk.): *Nevelés-*

ügyi kongresszusok Magyarországon 1848–1948. Budapest. I. 101–164., 165–243.

Háda József (1913, s.a.r.): *Régi írások. Az 1848-ban tartott egyetemes tanügyi kongresszus jegyzőkönyve és naplója*. Budapest.

Kelemen Elemér (1992a): A Magyar Tudományos Akadémia és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 2. 119–130.

Kelemen Elemér (1992b): Törvények nélkül – törvényen kívül. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 3–11.

Kelemen Elemér (1993): A nevelésügyi kongresszusok története. In Vargáné Fónagy Erzsébet (szerk.): *VI. Nevelésügyi Kongresszus. 1993. augusztus 25–28.*, Budapest. 39–63. (Másodközlése: In Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a tanítóság 19–20. századi történetéből.* Iskolakultúra könyvek, Pécs. 136–157.)

Kiss Árpád (1948a): A negyedik tanügyi kongresszus munkáiról. *Embernevelés*, 1. 291–318.

Kiss Árpád (1948b): Negyedik egyetemes nevelésügyi kongresszus. *Köznevelés*, 15. 348–350.

Kiss Árpád (1971a, szerk.): *Ötödik Nevelésügyi Kongresszus*. I–II. Budapest.

Kiss Árpád (1971b): A Negyedik Egyetemes Tanügyi Kongresszus. In Felkai László (szerk.): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon 1848–1948*. Budapest. II. 163–187., 189–211.

Nagy László – Beke Manó – Kovács János (1896, szerk.): *A II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus naplója*. I/1–2., II. Budapest.

Négyessy László (1928, szerk.): *A harmadik egyetemes tanügyi kongresszus naplója*. I–II. Budapest. (A szerkesztésben közreműködött: Simon Lajos és Papp Gyula.)

Orosz Lajos (1971): Az Első Magyar Egyetemes Tanügyi Kongresszus. In Felkai László (szerk.): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon 1848–1948*. Budapest. I. 11–38., 39–100.

A IV. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus megnyitása (1948). *Köznevelés*, 4. 367–368.

Papp Gyula (1928): *III. egyetemes tanügyi kongresszus. Kalauz*. Budapest.

Simon Gyula (1971): A Harmadik Magyar Egyetemes Tanügyi Kongresszus. In Felkai László (szerk.): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon 1848–1948*, Budapest. II. 9–83., 85–162.

Sugár Béla (1948): 1848–1948 és a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete. *Embernevelés*, 4. 3–4. 100–108. (Közli: Kiss, 1971, 195–211.)

Péterfy Sándor (1895): *Az 1848-iki tanügyi kongresszusról*. Budapest.

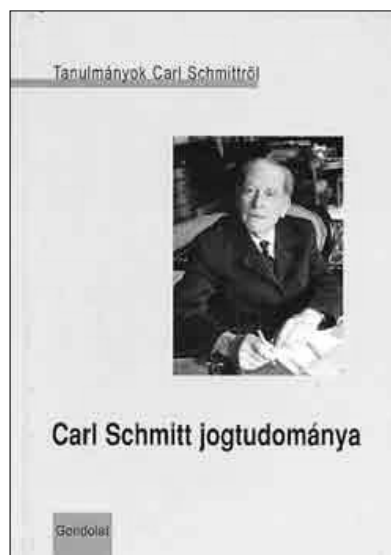
Ravasz János (1951): Az 1848-as egyetemes tanítógyűlés. *Köznevelés*, 20. 827–829.

Takács Géza (szerk.): VI. Nevelésügyi Kongresszus. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 6–22.

Tavasí Lajos (1848): *Az I. egyetemes és közös magyar tanítói gyűlésnek dolgozatai*. Nevelési Emléklapok, VI. füzet. Pest.

Vargáné Fónagy Erzsébet (1993, szerk.): *VI. Nevelésügyi Kongresszus*. Budapest.

Zibolen Endre (1967): Nevelésügyi kongresszusaink. *Köznevelés*, 15–16. 611–616.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Pszichoanalízis és kultúra, avagy kultúra-e a pszichoanalízis?

Egy idézettel kell kezdenem Róheim Géza A kultúra eredete és szerepe című könyvéből: „Az emberi társadalom olyan szerzők csoportjához hasonlít, akiket igazából nem nagyon érdekel, mit akar mondani a másik. Mégis eljárnak egymás előadásaira, mert azt remélik, hogy a közönség őket is meghallgatja, amikor rajtuk a sor.” (Róheim, 2001, 34.) Szeretném Róheim elgondolását a visszájára fordítani: azt fölítelezem, hogy bármely szakmai közösség a társadalomnak ezt a működésmódját képezi le.

Ez a meggyőződésem vezetett oda, hogy az interkulturális kontextus helyett az intrakulturális megközelítés kérdését vessem föl. Ehhez persze elkerülhetetlen a pszichoanalitikus kultúrafelfogások – eminensen Freud, Róheim és Elias elgondolásainak – figyelembe vétele. Első kérdésünk éppen az, hogy kultúrának tekinthető-e a maga a pszichoanalízis – elsősorban saját kultúrakritériumai szerint? És amennyiben a válasz igen, akkor létezik, létezhet-e (egységes) pszichoanalitikus kultúra? Mindez összefügg azzal a további problémával, hogy mit tud kezdeni a pszichoanalitikus terápia az analizált személyében megjelenő kultúrával.

Hipotézisem az, hogy a pszichoanalízis számára a kultúra tematizálása az interkulturalitás mellett további két szempontból is kihívást jelent. Először is, nincs egységes (pszichoanalitikus) kultúra, ami lehetővé tehetné a különféle irányzatok szakmai párbeszédét, noha Wilfred Bion (1965) kísérletet tett egy egységes pszichoanalitikus nyelv és világszemlélet kialakítására. Másrészt a terapeuták éppúgy kiestek a kultúra valaha egységes öleléséből, mint korunk embereinek többsége. Elég arra gondolni, hogy a múlt század első évtizedeiben, ha csupán a pszichológusszakmát nézzük és csupán Magyarországon, akkor azt kell látnunk, hogy például a különféle iskolákat képviselő Korniss, Völgyessy, Veininger, Ferenczi, Szondi azonos kulturális alapokon állottak, nagyjából ugyanazzal a filozófiai, mitológiai, irodalmi és művészeti képzettséggel rendelkeztek. Számukra nem az vetődött föl kihívásként, hogy vajon megértik-e a beteg vagy egészséges ember kulturális asszociációit, hanem esetleg éppen a műveletlenebbnek tekintett rétegek kezelése. Mára a nagymérvű specializáció és a kollektív igénytelenség miatt a helyzet alapvetően megváltozott. Ezért kérdéses, vajon képesek-e a ma terapeutái hatékonyan és eredményesen analizálni azt a páciens, aki viszont magával és magában hordozza a kultúra eltűnőben lévő teljességét.

1932-ben az idézett Róheim még naivan és őszintén úgy vélte, „az idegenben dolgozó analitikusnak két dolgot kell szem előtt tartania: miközben X. bennszülöttet analizálja, egyben egy emberi társadalmat is vizsgál, mégpedig azt, amelyhez X. is tartozik. Az analitikusnak a hazájában nem szükséges elvégeznie a második feladatot, hiszen ugyanahhoz a népközösséghez tartozik, mint a páciens. Analitikus és páciens ez esetben egy nyelvet beszélnek, nemcsak a szó filológiai értelmében, miszerint ugyanazokat a szavakat használják, hanem pszichológiai értelemben is, mert azonosak a társadalmi mércék is.” (Róheim, 1984, 303.) Amit Róheim itt követelményként leír, az véleményem szerint immár nem kivétel, hanem az analitikus munka sine qua nonja. Többek között azért,

mert nem tartozunk a kultúra fogalmával szorosan összefüggő népközösséghez még akkor sem, ha ugyanazon országban élünk és ugyanazt a nyelvet beszéljük.

Hogy tompítsam állításaim élet, meg kell mondanom, nem tudom, mi az, hogy kultúra. És nem tudom azt sem, mi az, hogy pszichoanalízis. Vagyunk ezzel többen is így. Két kiüresedett fogalommal nehéz bármit is kezdeni. Hasonlóan a filozófusokhoz és némely pszichológushoz, én sem tehetek mást, minthogy a nyelvre hagyatkozom, amely tudvalevőleg, és ezért lehetünk bizalommal szerelmesek belé, sohasem hazudik. Vagy mégis? Salamon király és Assisi Szent Ferenc állítólag értették az állatok nyelvét. Álljon most itt egy anekdota: „[Salamon] hallotta akkor, amint a feje fölött, a ciprus lombjában a hím szarka azt mondta a nőténynek: »Be nagyra van Salamon az ő templomával! Holott csak egyet rúgnék a kupoláján, hogy az egész menten felborulna!« Mire Salamon király éktelen haragra gerjedt, [és] keményen rászólt a madarak nyelvén: »Mit mertél te mondani, te szarka?! Hogy feldöntöd az én templomat!?» S már azon volt, hogy agyoncsapja. »Óh, királyom« – sipongott a szarka –, »még ez egyszer könyörülj rajtam. Hiszen csak azért mondtam az egészet, hogy egy kicsit imponáljak a menyasszonyomnak, pázrás ideje közeledvén!« »No, eredj!« – felelt elnézéssel a király, bölcsen megértve minden lelki dolgot, még az ilyen kis szarkamadár hiúságát is. [...] S mikor [a madár] ott volt megint a sűrű lomb között az ágon, s megint büszkén a tollát borzongatta, a kis nőtény szarka azt kérdezte tőle: »Mit akart tőled a király?« »Szépen megkért, hogy ne bántsam a templomát« [...]» (Szomoró, 2007, 117–118.) Vannak foglalkozások, amelyekkel együttjár a megértés – a szónak mindkét, kognitív és affektív értelmében is. Róheim így ír a ngatatará tözsbelei Wapiti varázslóról: „megértette az állatok beszédét, és tudta, min nevetnek a kicsinyek, amikor játszanak. Képes keresztüllátni az embereken, még ha nagy tömegben állnak is, és kihúzza az apró csontot vagy szálkát, és megszünteti a betegséget.” (Róheim, 2001, 8.) Mielőtt fölvetném a lélek, kultúra, nyelv és értelmezés kérdéseit, nem árt talán, ha kiemelünk ebből a két idézetből néhány elemet, amelyek később számunkra még hasznosak lehetnek.

Először is, mindkét szövegrésznek olyan valaki a főszereplője, aki a saját társadalmán belül vezető pozíciót tölt be. Vegyük ehhez hozzá, hogy Róheim szerint a „primitív kultúra természetének megértéséhez az egyik út, ha azt az egyént vesszük szemügyre, aki az egész rendszer középpontjában áll.” (Róheim, 2001, 5.) Tekintsünk itt most megint el attól a megszorítástól, hogy Róheim primitív kultúrákról beszél. Másodszor: a kultúra fönntartója mindkét esetben úgy jelenik meg, mint aki egyben az egészség, így a lelkek fönntartója is. Ez a képessége nyelvi képesség. Harmadszor: van valami furcsa abban, hogy Salamon király csakúgy, mint Wapiti varázsló, olyan tulajdonságokkal rendelkezik,

Salamon király csakúgy, mint Wapiti varázsló, olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amivel társadalmuk többi tagja egyáltalán nem vagy csak csökevényes formában – ez a képesség a nyelvvél való nem köznapi bánás, a nyelvi tudattalan mesteri használata. Ez a nyelvhasználat neurotikus nyelvhasználatnak is tekinthető, pontosabban a nyelv olyan használatának, amely az európai civilizációban a terápiás helyzet nyelvhasználat. Mint Salamon történetéből is látható, nem garantálja a megértést, de lehetőséget ad a párbeszédre. Ezzel azt is állítom, hogy nem elég érteni a nyelvet: a tudatos érdekeket szolgáló párbeszéd megteremti a lehetőséget a „tudattalanok párbeszédéhez” is.

amellyel társadalmuk többi tagja egyáltalán nem vagy csak csökevényes formában – ez a képesség a nyelvvel való nem köznapi bánás, a nyelvi tudattalan mesteri használata. Ez a nyelvhasználat neurotikus nyelvhasználatnak is tekinthető, pontosabban a nyelv olyan használatának, amely az európai civilizációban a terápiás helyzet nyelvhasználat. Mint Salamon történetéből is látható, nem garantálja a megértést, de lehetőséget ad a párbeszédre. Ezzel azt is állítom, hogy nem elég érteni a nyelvet: a tudatos érdekeket szolgáló párbeszéd megteremti a lehetőséget a „tudattalanok párbeszédéhez” is. Róheim szerint „a primitív civilizációk varázslók (vajákosok) által vezetett társadalmak, és a varázsló olyan neurotikus, akinek sikerült a neuroziséát az érdekeivel összhangban álló tevékenységbe átfordítania.” (Róheim, 2001, 10.) Negyedszer: kikerülhetetlenül megjelenik előtünk két kifejezés, az, amit Róheim „népközösség”-nek nevezett, és a „nagy tömegben álló” emberek. Szeretnénk ezt a kettősséget arra használni a továbbiakban, hogy különbséget tegyünk civilizáció és kultúra s ezzel összefüggésben tömeglélektan és néplélektan mint az adott fogalmak mögött meghúzódó szemléleti különbségek pszichológiatudományi manifesztációja között.

Mit mond azonban nekünk a nyelv, ha a kultúra értelméről faggatjuk? A latin 'cultura' szónak, mint köztudott, három alapjelentése van. Az első a (meg)művelés, szántás-vetés, földművelés. A második a kiképzés, a szellem művelése, a nemesítés. Végül pedig jelenti a kultúra a tiszteletet, hódolatot is. Az utóbbi két jelentéskör az, ami elsősorban összekapcsolja az azonos tőből képzett 'cultus' szóval, amely melléknévi értelemben noha megműveltet, felszántottat is jelent, de jelent díszeset, csinosat, felpiperézettet is, emellett pedig műveltet és finomat. Főnévi jelentésben a 'cultus' részben megismétli a megműveléssel, megmunkálással, illetve a képzéssel, neveléssel, gyakorlással, mit több: fényűzéssel kapcsolatos jelentésköröket, viszont ezek kiegészülnek két számunkra fontos további szemantikai egységgel: az életmóddal és életberendezéssel egyfelől, a tisztelettel és hódolattal másfelől. Részben ezt a fonalat húzza tovább a latinok 'cultrix' és 'cultor' szava: az előbbi többek közt lakót, tisztelőt, de ápolót is jelent, az utóbbi pedig harmadik jelentésében még ezek közül is fölerősíti a valakinek a barátja, tisztelője, híve, kedvese, imádója fogalomrendszerét. Az már csak hab a tortán, hogy a 'culter' szó használatában, amely eredetileg kést jelent, kifejeződik mindennek az ellentéte is, mondhatni megelőlegezi számunkra azt a szembenállást, ami kultúra és szubkultúra között tapasztalható, mégpedig ebben a kifejezésben: 'sub cultro linquit', azaz cserben hagy, bajban hagy valakit. Egyben arra is fölhívja a figyelmet, hogy kultúra és civilizáció különbségének megértéséhez talán hozzájárulhat az is, hogy mind a mai napig tudtommal nem zették be a szubcivilizáció fogalmát.

Ha most azt szeretnénk összegezni, hogy mit is mond nekünk ez a filológiai kutakodás, akkor egyben ideiglenes választ is kívánunk adni arra a korábban fölmerült két kérdésre, amelyek a lélek, kultúra, nyelv és értelmezés, illetve a civilizáció és kultúra s ezzel összefüggésben a tömeglélektan és néplélektan viszonyára vonatkoztak.

Freud nagy gondba kerül, amikor a *Rossz közérzet a kultúrában* című írásában párhuzamba állítja az egyéni fejlődést a kulturális fejlődéssel. Állításai kezdetben összhangban állnak a kultúra szó előbb fölvezetett egyik konnotációjával, a libidizáltsággal: „a kultúra [...] a közösség tagjait libidinózan is egymáshoz akarja kötni, minden eszközt igénybe vesz, és minden utat pártol, hogy erőteljes azonosításokat létesítsen közöttünk, a legnagyobb mértékben felhasználja az eszközében gátolt libidót, hogy a közösségi hordákat barátsági kapcsolatokkal erősítse.” (Freud, 1982, 371.) Ezek után viszont pár oldallal arébb meglepő kijelentést tesz: „az individuális fejlődés úgy mutatkozik, mint két törekvés interferenciájának az eredője, a boldogság utáni törekvésnek, melyet mi szokásosan 'egoisztikusnak' és a többiekkel a közösségben való egyesülés törekvésének, melyet 'altruisztikusnak' nevezünk.” (Freud, 1982, 401.) Két további meglepő dolgot viszont nem olvashatunk a következőkben: Freud meglehetősen hallgat az altruizmusról, holott

azt a kultúra alapjaként tünteti föl, és egyáltalán nem törekszik arra, hogy tisztázza az egoizmusnak és az altruizmusnak a libidóhoz való viszonyát. Ezzel szemben az etimológia azt tanítja nekünk, hogy egyrészt a kultúrában, egyetértésben Freuddal, a libidó igenis jelen van, éppúgy a csinosítással és a csinosítással összekapcsolódó csábítás értelmében, mint a mások iránti tisztelet és a gyengédségként érthető ápolás értelmében is. A szemantikai törés valószínűleg a későbbi korokban történt meg kultúra és kultusz között. Azonban a kultúrának a libidóval való kettős összefüggése, amellyel Freud is küszködik, nevezetesen hogy a libidó ugyan a kultúra alapja, de a kultúra mégis annak elfojtására vagy más útra terelésére építkezik, úgy tűnik nincs ebben az írásban megoldva. Ezt részben betudhatjuk Freud kulturális beágyazottságának is.

És kénytelenek leszünk itt most kitérni arra a másik provokatív szóra, amely úgy hangzik, hogy „civilizáció”. Ha az ember szótárt lapozgat, az kicsit olyan, mint a szabad aszszociálás. Továbbfut a pszichoszóma szeme, és törvényszerű összefüggéseket talál az egymásutániségben is, önnönmaga lelke egymásutániségének törvényszerűségeit. Föltételezve befogadóim kompetenciáját és toleranciáját, a civilizáció szó nyelvi alapjainak unalmas ismertetése előtt három – ennyi Hegel szellemében már-már kötelező – lépéssel tovább megyek. A 'civi' tőt követően a szótárban a következők állanak: 'clades', 'clam' és 'clamator'. A 'cladus' sérülést, kárt, veszteséget, szerencsétlenséget, pusztulást, verebéséget jelent, tehát mindazt, amivel a traumát szoktuk jellemezni. A 'clam' határozószó jelentése: titkon, alattomban, rejtve, valakinek a tudtán kívül. Olyasmi tehát, ami a latensre utal a manifesztval szemben. Végül a 'clamator' szó olyan rossz szónokot rejt, aki kiabáló vagy lármázó. Egyfajta agresszort tehát, aki önmagát másokra, ez esetben nyelvi-leg, rákényszeríteni igyekezik. Ennek tudatában visszaolvastva a civilizáció (nyelvi) eredetét, a következőket kaphatjuk: a 'civicus' és 'civilis' jelzők, továbbá a 'civis' és 'civitas' főnevek megegyeznek abban, hogy egyrészt a polgárra és polgárra, másrészt a közérdekűsége és közösségisége, harmadrészt a nyilvánosság, nép, állam, város fogalomkörre, negyedrész az alattvalóságra vonatkoznak. A libidó helyett a hatalom kérdése kerül előtérbe. A kultúrával és a kultusszal szemben az, amit Freud azon sérülés és veszteség ('cladus') okozójának tekint, amit titkon ('clam') hordozunk tudtunkon kívül, és amelyet valahai, félelmetes hangú ('clamator') apáink kényszerítettek ránk, hogy e láрма visszhangja ('clamor') a *Totem és tabu* és a *Rossz közérzet...* gondolatmenete szerint örökre bennünk morajlik.

„Az a szó viszont, amellyel németül az emberek magukat értelmezik, amellyel elsősorban kifejezik a saját teljesítményük és lényük felett érzett büszkeséget: a 'kultúra'. [...] A német 'kultúra' fogalma lényegében szellemi, művészi és vallási tényekre vonatkozik, s használata egyfajta szigorú válaszfalat húz ezek, valamint a politikai, gazdasági és társadalmi tények közé.” (Elias, 1987, 102.) Elias azonban továbbmegy ennél. „Egyeszerű formában, filozófiai utalások nélkül és világosan meghatározott társadalmi formációkkal kapcsolatban itt ugyanaz a szembeállítás fejeződik ki, amelyik Kantnál kifinomultán és elmélyítve a 'kultúra és civilizáltság' szembeállításába torkollik: a család, külsődleges 'udvariasság' és az igazi 'erény'”. (Elias, 1987, 109.) Úgy tűnik számunkra, hogy kultúra és civilizáció szembeállításában egyrészt a lélek ösztönsorsai nyernek eltérő megvalósulási lehetőségeket; talán, megkockáztatom, az anyai és az apai elvek mentén, ahogyan Róheim és Hollós is gondolta, hogy a kultúra valamiféle anyapótlék lenne, otthonos, gyógyító, altruista módon szolid szublimált kielégülési lehetősége az eredetében is a szépre mint az erotikum legáltalánosabb megjelenési módjára törő libidónak, míg a civilizáció azt a praktikus alkalmazkodási elvet testesítené meg, amely személyföltre és ezért személytelen, amely túl van az örömelven, és így túl az elfojtáson, a szublimáción és minden egyéb védekezési mechanizmuson is, mert önmaga védekezés és agresszió – védekezés önmagunk ellen és önmagunk érvényesítése a külvilágban. Ennek a rendnek vagy rendiségnek, amelyet jól jelöl az „udvariasság” kifejezés, vajmi kevés kö-

ze van a szépség erotikus szférájához. Hadd jegyezzem meg, hogy ugyanaz a különbség jelenik itt meg, mint ami az „udvariasság” normáinak eleget tevő lélektelen és depersonalizált civilizáció francia szóhasználata és az „erényt” hangsúlyozó német gondolkodás között kifejeződik. A civilizáció kifejezés magával hordozza az általánosításnak, a többség szempontjából való általánosításnak azt a formáját, ami azt látszik közvetíteni, hogy van az emberiségnek egy közös kincse, a normális emberisége, amely mindenhol egyforma kell legyen, s ez olyan normákat hordoz önmagában, amelyek kizárják a deviáns, kriminológiailag vagy orvosilag anómiásnak nevezhető formákat. Ez a mögöttes szemlélet ugyanaz, ami a francia tömegpszichológia kifejlődéséhez vezetett, s amelynek lényege, hogy egy mindenkire érvényes eszmény jegyében minősítse, akár csoportokra, akár egyénekre vonatkozóan, az „udvariasságnak” való megfelelést. Ezzel szemben a kultúra németek által kultivált fogalma a néplélektannal és a 'Bildung' eszméjével azonos gyökerű. Arra az elkülönülésre utal a nagy emberi közösségen belül, amely egy kisebb társulást jellemez, azaz identitást is jelöl, s amely társulásba a 'Bildung', a képzés és a belenövés révén kerülhetünk be, osztván annak ethoszát. Hegel, Herder és Humboldt tisztában voltak a kultúrának, a vele összefüggő distinktív nyelviségnek és az elveszített anyához való visszatalálásnak azzal a szerepével, amely soha nem a civilizációt, a nyilvánvaló praktikumot szolgálja, hanem a latens vágyat arra, hogy helyreállítsuk a múltat, hogy helyreállítsuk a múlt-jelen-jövő kontinuum egyedeken át, de egyedekből kiívelő teljességét. Herder úgy gondolta, a képzés révén emelkedhetünk föl a humanitásig.

Persze, paradoxonnak is tűnhet, de mintha ez a gondolatmenet nem hagyna helyet a nyelv, megértés és értelmezés kérdéskörének. Visszajára kell azonban fordítanunk azt a kérdést, hogy vajon a kulturális közösség feltétele-e a közös nyelv, egymás megértése és az értelmezés. Jelenleg azt az utat követjük, amely onnan indul el, hogy a kulturális közösség biztosítja a közös nyelvet, a megértést és az értelmezést, amelyek viszont a kulturális közösség fönmaradását teszik lehetővé. Tesszük ezt azért, mert a kettős, kölcsönös meghatározottság mögött, ami a kultúra és annak nyelvi-fogalmi megjelenése között áll fenn, mégiscsak elsődlegesnek tartjuk a kultúra által képviselt kognitív, emotív és viselkedésbeli tartalmak közösségét, amelyben nem feltétlenül és kizárólag csak a nyelven keresztül osztozunk, s amelynek számos eleme nem kíván értelmezést. Arisztotelész a 'phronészisz' fogalmát, ami majd Gadamernél az esztétikai megértésnek mint a megértés paradigmatis megtestesítőjének kulcsfogalma lesz, etikai-társadalmi kontextusban, a tapasztalat és a tapasztalatközösség kontextusában írja le (*Arisztotelész*, 1987). Nietzsche pedig azt mondja egy helyütt, hogy „[a] világ létezése csak esztétikai jelenségként igazolt” (Nietzsche). Az esztétikum viszont a kultúrához tartozik, ezért talán úgy is átfogalmazható ez a tétel, hogy a világ létezése csak kultúraként igazolható. Nem áll ettől a következtetéstől messze Gadamer sem, amikor Heidegger nyomán végső soron arra a gondolatra jut, hogy a világ létezése csak a nyelvben igazolódik. S ezzel a kör be is zárult. Megkockáztatom, hogy a világot csak kultúraként és kultúránként, következképpen különböző közösségi módokon tudjuk elképzelni

És itt vissza kell röviden térnem a kultúra szó jelentésárnyalatai és a kultúra fejlődése közötti bensőséges kapcsolatra. Freud a kultúrát még úgy határozta meg, hogy „a 'kultúra' szó a teljesítménynek és a berendezéseknek azt az egész summáját jelöli, amelyben eltávolodik életünk állati őseinkétől és amely két célt szolgál: az ember természettel szembeni védelmét és az emberek egymás közti kapcsolatainak szabályozását.” (*Freud*, 1982, 354.) Ez a szabályozás neurotikus szabályozása egy neurotikus állapotnak. Amint azt előtte pár oldallal fejtegeti, „lelki nyomorunkért nagyrészt a mi úgynevezett kultúránk a felelős; [...] mégsem vitás, hogy minden, amivel megkísérelünk a bajok forrásából eredő fenyegetés ellen védekezni, éppen ugyanennek a kultúrának a tartozéka.” (*Freud*, 1982, 351.) Róheim, amikor összegezni próbálja Freudnak a kultúrával kapcsolatos elképzeléseit, a következő tömör megállapításra jut: „Már az első próbálkozások óta, hogy

a pszichoanalízist kulturális jelenségek magyarázatára alkalmazzák, hallgatólagosan fel-tételezték a szerkezeti hasonlóságot a kultúra és a neurózis, avagy 'pszichikai rendszer-alakulat' között. Valószínűleg egy pszichoanalitikus sem utasítaná el Freud nevezetes hármashasonlatát, amely a paranoiát a filozófiával, a kényszerneuróziát a vallással (ritussal) és a hisztériát a művészettel veti össze. Azzal, hogy a kultúra három legfontosabb területét a neurózis három típusával hasonlította össze, Freud burkoltan magát a kultúrát vetette egybe az általában vett neurózissal." (Róheim, 2001, 27–28.)

Neurózis vagy nem, mindenesetre eligazító lehet számunkra Freud ironikusnak szánt hasonlata a kultúra „jótéteményeiről”, noha ő maga nem gondolta végig annak minden aspektusát. „Az ember úgy tesz szert erre a gyönyörűsége [a kultúra „jótéteményeire”], ha hideg téli éjszakán egyik meztelen lábát a takaró alól kinyújtja, majd ismét visszahúzza.” (Freud, 1982, 352.) Freud hasonlata rendkívül mély és többértelmű. Először is, az ember méltán érez az általa leírt viselkedésben valami gyermeki és játékosat. Másodszor, Freud „hideg téli éjszakát” említi, amiből az következik, hogy a leírt játék csak akkor értelmes, ha ellentét áll fenn két állapot, a külső „makrokozmosz” sötét és fenyegető hidege és a benső „mikrokozmosz”, jelen esetben az ágy otthonos és biztonságos melege között. Harmadszor, csupán az egyik lábról van szó, tehát fél lábbal azért mégis a takaró alatt maradunk. Hol találhatjuk ebben a képben vajon a kultúrát, amelynek „gyönyörűségeiben” ily módon részesülünk? Azt hiszem, a kultúra maga a kint és a bent világát elválasztó és összekötő takaró, illetve annak mindkét oldala. Takaró, abban az értelemben is, hogy miközben betakar és letakar, el is takar valamit, amit nem akarunk kitérni a hűvös külvilágnak, aminek féltve dédelgetjük melegét, ami mi vagyunk, de aminek csak rejtelmes domborulatait mutatjuk kifelé, át-túrva, szublimálva.

Ezért mondhatja később Róheim, hogy „[a]z emberi nem elhúzódo gyermekkora miatt vagy a feszültség elviselésére fedezte fel a kultúrát.” (Róheim, 2001, 82.) Ez a két állítás valójában nem áll egymással szemben. Noha a patológia nézőpontjából, de Hollós

István ugyanezt fogalmazta meg: „Amíg kultúránk a családra épült, a kultúrabeteg gyógyítóhelye is csak a család lehet!” (Hollós, 1990, 116.) És melyikünk nem betege a kultúrának? Költőibb módon kifejezve arról van szó, hogy „[m]iközben Isten az embert arra kényszerítette, hogy a külvilág felé forduljon, aközben az tudattalanul mégis befelé nézett, és kultúrájába szemét, szívét, idegrendszerét rajzolta be.” (Hollós, 1990, 99.)

Ha most az elmondottak fényében újra vetünk egy pillantást a kultúra és a hozzá kapcsolódó szócokor eredeti jelentéseire és a jelentéshasadásokra, amelyek között egyaránt szerepelnek a szellem művelésével, de a tisztelettel, hódolattal, sőt a választott kedves imádatával összefüggő és az ápolásra, gondozásra, gyógyításra vonatkozó képzetek is, akkor a pszichoanalízist sajátos, azonban mára belterjessé és belterjességében is töredezetté vált kultúrának kell tekintenünk, amelyben a „civilizáció folyamatában” újra és újra fölfakad

Ha most az elmondottak fényében újra vetünk egy pillantást a kultúra és a hozzá kapcsolódó szócokor eredeti jelentéseire és a jelentéshasadásokra, amelyek között egyaránt szerepelnek a szellem művelésével, de a tisztelettel, hódolattal, sőt a választott kedves imádatával összefüggő és az ápolásra, gondozásra, gyógyításra vonatkozó képzetek is, akkor a pszichoanalízist sajátos, azonban mára belterjessé és belterjességében is töredezetté vált kultúrának kell tekintenünk, amelyben a „civilizáció folyamatában” újra és újra fölfakad seb a kultúra és a kultusz fogalmában újra összegyógyul.

kadó seb a kultúra és a kultusz fogalmában újra összegyógyul. Ha Róheim azt mondja, hogy „az első mesterség az ember fejlődéstörténetében a varázsló” (Róheim, 2001, 46.), és azt is mondja, hogy „[b]izonyos, hogy a sámán a civilizáció egyik típusának képviselője, és kétségtelen tényként fogadhatjuk el, hogy valamiféle neurózis miatt különbözik az átlagemberektől” (Róheim, 2001, 7.), akkor ott vagyunk a kultúra és az általa és ellene létrehozott pszichoanalízis közös forrásainál, és kéretik a következő idézeteket abban a tudatban meghallani, hogy Jung még vallással kívánta tenni a pszichoanalízist, hogy Freud titkos bizottságot hozott létre, hogy az alapító atya, atyák tízparancsolatainak védelmében még ma is meghasíthatnak dokumentumok. Elias a kultúra és a civilizáció kapcsán azt mondja, „[a]z olyan fogalmak, mint ez a kettő, kissé azokra a szavakra hasonlítanak, melyek időnként valamilyen szűkebb csoportban, családban vagy szektában, iskolai osztályban vagy ’szövetségben’ fordulnak elő, s a beavatottaknak sokat, a kívülállókknak keveset mondanak.” (Elias, 1987, 105.) Rárimel erre Róheim megállapítása, miszerint „[a] sznobisztikus társadalmi hajlam mindig kisebbségi érzéssel kapcsolódik össze. Egy bizonyos klubhoz, vagy a nemességhez, vagy az emberek bizonyos osztályához tartozás valódi jelentősége nem más, mint e kisebbségi érzés túlkompenzálása.” (Róheim, 2001, 16.) Ha a kultúra emblematikus személye és összetartója a „varázsló”, akkor neki kell szavatolnia a kultúrán belüli és a kultúrák közötti párbeszédet is. Megvan erre a lehetősége, mint ahogy éppígy megvan a lehetősége a párbeszéd befagyasztására. „A varázsló ahe-lyett (vagy amellelt), hogy testpusztító képzelődéseit hipochondriás panaszokká alakítaná át, amelyek a saját testének a belsejére vonatkoznak, a csoportot összetartja azzal, hogy minden egyes tagját megszabadítja ugyanezekről a szorongásoktól, és az anyagot az eredetitől kellőképp távol eső alakban kínálja, lehetővé téve az egyesülést (egymásba kapaszkodást vagy azonosítást) egy bizonyos tárgy, fogalom, kultusz vagy személy (például maga a varázsló) körül.” (Róheim, 2001, 83.) A varázsló leírásának ezek a jellegzetességei – hogy a közösség tagjait „megszabadítja ugyanezekről a szorongásoktól”, hogy mindezt „az eredetitől kellőképp távol eső alakban” teszi, s hogy ezzel az azonosulás lehetőségét teremti meg egyebek közt egy „kultusszal vagy személlyel, például magával a varázslóval” – meglepően egybecsengenek Arisztotelésznek a Poétikájában éppen a rítusból és a drámából kinőtt tragédiáról adott leírásával (Arisztotelész, 1974), amely a katarzisz fogalma tárgyalásakor azonosulást és megszabadulást emleget.

Ez az időtől és tértől függetlenedni vágyó világszemlélet az, ami civilizáció és kultúra, és, lássuk be, időnként kultúra és kultúra különbségét is teszi. „Ilyen értelemben vett különböző viselkedésmódok rajzolódnak ki Goethe és Eckermann [...] beszélgetésében is. Goethe minden bizonnyal igen erőteljesen individualizált ember. Különböző társadalmi eredetű viselkedésmódok, társadalmi sorsának megfelelően, sajátos egységgé ötvöződnek benne. Ő maga, véleményei és viselkedése bizonyára sohasem jellemző maradéktalanul valamelyik társadalmi csoportra vagy helyzetre, melyben szerepet játszott, illetve melybe bekerült. Itt, ebben a beszélgetésben azonban kifejezetten mint világfí és udvaronc beszél, olyan tapasztalatok alapján, melyek Eckermanntól szükségesképpen idegenek” (Elias, 1987, 137.) Goethe és Freud között már sokan vontak párhuzamot, ha már egyszer én is megtettem (Hárs, 1997), hát újra megteszem. Freudnak nem volt tetszésére, hogy Jung vallást kíván a pszichoanalízisből csinálni. Ugyanakkor szintén „individualizált ember” volt, aki már meglévő csoportosulástól függetlenül, de egy új csoportosulás megalapozójaként kívánja „jellemzővé” tenni magát. Freud hübrisze, Goetheéhez hasonlóan, az, hogy egy kultúrán kívüli beszédmód, a civilizáció beszédmódja szellemében próbál meg kultúrát alakítani.

Befejezésül megint egy kis szépirodalom. „Azt kell gondolni [...], hogy az ember, kilépvén a történelmi századokból, már csak a lelke történelmét éli. A vágyai szűk kereteire szorítkozva, melyek számára a legtágasabbak, egyszerűen elfelejti, hogy itt, ahol ölelkezik, a lombok alatt, a sűrűben, egy egész nagy temető volt hajdan [...]. A föld mélyé-

ben százával alusznak itt őskori pogányok, akik fölött az újkoriak vadul csókolóznak.” (Szomory, 2007, 165.) De, és megint Hollóst idézem, „[e]gyszer talán össze tudja az ember egyeztetni a szeretet-gyűlölet, az élet-halál harmóniáját a kultúra követelményével. Amikor az ösztönök módfeletti elfojtása helyébe az egyén egészséges érdeke és a kultúra jogos követelménye egy optimális harmóniába olvad...” (Hollós, 1990, 123.) Reméljük, ez történik a pszichoanalitikus kultúrával is. (1)

Jegyzet

(1) Elhangzott a *Between the Cultures. The Intercultural view of psychotherapy*. A Magyar Daseinanalitikai Egyesület nemzetközi konferenciáján (Budapest, 2007. szeptember 21–22.).

Irodalom

Arisztotelész (1987): *Nikomakhoszi etika*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Arisztotelész (1974): *Poétika*. Magyar Helikon, Budapest.

Bion, W. R. (1965): *Transformations*. W. Heinemann, London.

Bécsy Tamás (1992): *A rítus és a dráma*. Mécs László Kiadó, Budapest.

Eliás, N. (1987): *A civilizáció folyamata*. Gondolat, Budapest.

Freud, S. (1982): Rossz közérzet a kultúrában. In Freud, S.: *Esszék*. Gondolat, Budapest.

Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.

Hárs György Péter (1992): Pseudo-Arisztotelész, avagy egy nemlétező hermeneutika interpretációja. *Literatura*, 4. sz. 302–332.

Hárs György Péter (1993): Urbs Liberique. *Múlt és Jövő*, 2. 39–48.

Hárs György Péter (1995): Honfoglalás a senkiföldjén. *BUKSZ*, tavasz, 25–30.

Hárs György Péter (1997): Egy örökség öröksége: Goethe a pszichoanalízisben. *Lélekelemzés*, 2. 47–55.

Heidegger, M. (1988): *A műalkotás eredete*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Hollós István (1990): *Búcsúm a Sárga Háztól*. Cserépfalvi, Budapest.

Nietzsche, F. (1986): *A tragédia születése*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Noll, R. (1994): *The Jung Cult. Origins of a Charismatic Movement*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Róheim Géza (1984): *Primitív kultúrák pszichoanalitikus vizsgálata*. Gondolat, Budapest.

Róheim Géza (2001): *A kultúra eredete és szerepe*. Animula, Budapest.

Szomory Dezső (2007): *Horeb tanár úr*. Múlt és Jövő, Budapest.

A Rasch-modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzésére: a rangskálás és a parciális kredit modell

A tesztelméletek újabb, a nemzetközi mérésekben is egyre gyakrabban alkalmazott generációját adják az objektív mérést is lehetővé tevő valószínűségi tesztelméletek. Az objektív mérés megvalósításának lehetőségével, módszereivel régóta foglalkoznak a társadalomtudósok, mivel az lehetőséget biztosítana olyan egyetemes, mindenki által elfogadott skálák megalkotására, mint a természettudományokban például a hőmérsékleti skálák vagy éppen az idő beosztása (Molnár, 2005).

Hazánkban jelentős múlttal rendelkeznek a klasszikus tesztelméleti módszerekkel történő elemzések, azonban ezek nem alkalmasak az objektív mérés, az objektív skálák megalkotására, továbbá módszereik segítségével bizonyos kérdéseket nem tudunk megválaszolni. (Az objektív mérés megvalósításának lehetőségéről lásd: Molnár, 2005, 2006, a valószínűségi és a klasszikus tesztelmélet összevetéséhez: Molnár és Józsa, 2006, konkrét elemzésekhez: Molnár, 2003, 2004.)

A valószínűségi tesztelmélet egyik, talán legfontosabb és legismertebb modellje, a Rasch-modell csak dichotóm adatok elemzésére alkalmas, ezért a kutatók továbbfejlesztették a modellt, hogy más, nem dichotóm adatokból álló adatbázisok elemzését is lehetővé tegyék. A Rasch-modell főbb tulajdonságait, matematikai hátterét egy korábbi tanulmányban foglaltuk össze (Molnár, 2006). E tanulmány célja olyan valószínűségi modellek és valószínűségi függvényeken nyugvó elemzések bemutatása, amelyek alapját rangskálán lévő adatok képezik.

A tanulmány elején a konzisztencia végett röviden bemutatjuk a Rasch-modell matematikai formalizálását, majd áttekintjük a parciális kredit modell és a rangskálás modell tulajdonságait. Bemutatjuk e modellek matematikai hátterét, levezetését a Rasch-modellből, továbbá a karakterisztikus görbék, nehézségi indexek értelmezési módját, tulajdonságait az egyes modellekben. Kitérünk e modellek megkülönböztető tulajdonságaira is.

A parciális kredit modell – felépítése, levezetése következtében, mint korábban utaltunk rá – egy speciális esete a Rasch-modell. Ennek következtében azok a szoftverek, amelyek kezelni tudják a parciális kredit modellt, Rasch-modellel történő elemzéseket is el tudnak végezni, sőt egy modellben variálni is tudják a dichotóm és nem dichotóm itemek elemzését. A tanulmányban bemutatott elemzések, ábrák a ConQuest (Wu, Adams és Wilson, 1998) szoftverrel készültek.

A Rasch-modell

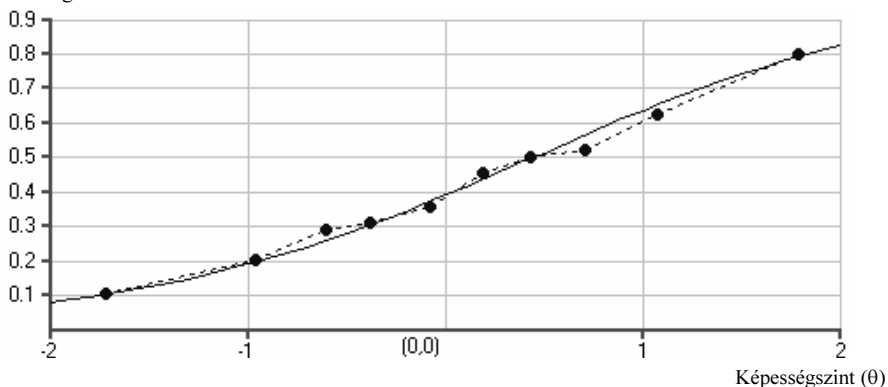
Egy itemre adott legegyszerűbb válaszmintázat az, amikor két válaszlehetőség közül választunk: igen-nem, jó-rossz, minden-semmi. Az ily módon kódolt itemekre tekinthe-

tünk akár mint „egy-lépcsős” ítemekre, ahol, ha valaki megtette azt az egy lépcsőt, akkor 1 pontot kap, ha nem, akkor 0-t. Rasch az 1950-es években (1960) ezen típusú adatok elemzésére dolgozott ki egy modellt, amit azóta gyakran Rasch-modellnek neveznek. A modell elterjedt az egész világon, számos nemzetközi mérésben, illetve ítebankok felépítése során alkalmazzák (*Write és Masters, 1982*).

A Rasch-modell dichotomításánál fogva a részben jó válaszok elemzésére nem ad lehetőséget. A pedagógiai kutatásokban legtöbbször mégis elegendő, mivel azok skálái leggyakrabban dichotóm skálák. (A Rasch-modell közelítő eljárásairól és az item illeszkedésről lásd: *Write és Stone, 1979; Griffin, 1999*.) A további modellek könnyebb megértése és a Rasch-moddal való kapcsolatuk bemutatása miatt felvázoljuk a Rasch-modell egyenletét (levezetését és tulajdonságait lásd: *Molnár, 2006; Horváth, 1997*).

A tanulmányban bemutatott karakterisztikus és valószínűségi görbék, valamint különböző elemzések mind egy-egy szimulált adatbázis egy-egy ítemének tulajdonságát jellemzik. A szimulált adatbázisokban közös, hogy a diákok száma minden esetben (n) 2000, az ítemek száma pedig 10. Különbözőség csak az ítemek lehetséges pontozásában, illetve a modellek felépítésében van. Jelen esetben az ítemek kódolásánál szóba jöhető pontszám a 0 és 1 volt. Az 1. ábra egy fenti feltételeknek megfelelő adatbázis 5. ítemére adott helyes válasz valószínűségét mutatja a képességszint és az ítem nehézsége függvényében. Ebből adódóan jelen esetben az $i=5$.

Valószínűség



1. ábra. Dichotóm ítem esetén a jó válasz valószínűségi görbéje a képességszint függvényében

A helyes válasz valószínűségét az (1) egyenlet írja le:

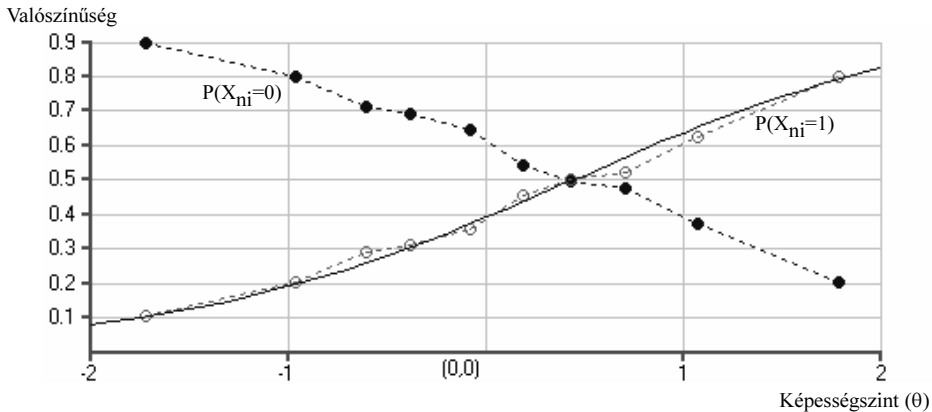
$$P(X_{ni} = 1) = \frac{\exp(\theta_n - \delta_{i1})}{1 + \exp(\theta_n - \delta_{i1})} \quad (1)$$

ahol $P(X_{ni}=1)$ az n-edik személy i-edik ítemre adott helyes válaszána valószínűsége, θ_n a személy képességparamétere, δ_{i1} az i-edik ítem jó válaszána (első lépéséna) nehézségi paramétere. Hasonlóképpen írható le a helytelen válasz valószínűségét meghatározó egyenlet, majd a két egyenletet egy közös modellben felírva a (2) egyenletet kapjuk, ami a Rasch-modell matematikai formalizálása.

$$P(X_{ni} = x) = \frac{\exp \sum_{j=0}^x (\theta_n - \delta_{ij})}{\sum_{h=0}^{m_i} \exp \sum_{j=0}^h (\theta_n - \delta_{ij})} \quad (2)$$

ahol $x=0$ vagy 1 és $P(X_{ni}=x)$ az n -edik személy i -edik itemre adott helyes vagy helytelen (x értékétől függően) válaszána valószínűsége.

A modellben az item nehézségi indexének meghatározásához a fent említett szimulált adatbázis – már az 1. ábrán is elemzett – 5. itemének helyes, illetve helytelen megoldásának valószínűségi görbéit mutatjuk be a képességszint függvényében (2. ábra). Definíció szerint a két görbe metszéspontja (δ_{i1}) adja az item nehézségi indexét (jelen esetben $\delta=0,44$), ami azt a pontot jelenti, ahol a helyes és helytelen válasz valószínűsége 50–50 százalék (vö az 1. és 2. ábrát.), azaz $P(X_{ni}=0)+P(X_{ni}=1)=1$.



2. ábra. Dichotóm item esetén a jó és rossz válasz valószínűségi görbéi a képességszint függvényében

A 2. ábráról leolvasható, hogy a képességszint növekedésével egyre csökken annak valószínűsége, hogy a személy 0 pontot ér el az itemen, illetve egyre nő annak valószínűsége, hogy 1 pontot ér el. A δ_{i1} képességszintig, ami definíció szerint az item nehézségi indexét is meghatározza, a helytelen válasz valószínűségét adó görbe felette van a helyes válasz valószínűségét jellemző görbének, majd fordítva, δ_{i1} képességszint felett nagyobb annak a valószínűsége, hogy a személy jó választ ad az itemre.

A tanulmány további részében ismertetett modellekben felhasználjuk a Rasch-modell nehézségi indexre, képességszintekre, válaszmintázatokra, illetve a válaszok lépcsőzetes kezelésére vonatkozó meghatározásait.

A parciális kredit modell

Ahogy korábban utaltunk rá, a társadalomtudományi kutatások során nem mindig elegendő, ha adataink dichotóm skálán helyezkednek el, gyakran szükség van a több fokozatú értékelésre is. A megalkotás sorrendjét szem előtt tartva, Likert-skálán lévő adatok elemzésére alkalmas Andrich (1978) rangskálás modellje. A modell hátránya, hogy csak azon adatbázisok esetén alkalmazható, ahol minden egyes itemnek megegyezik a skálaszerkezete (Bond és Fox, 2001). Ez elég nagy hátrányt és korlátot jelentett az elemzésekben, ezért továbbfejlesztették a modellt. A parciális kredit modell (Masters, 1982) használata már nem követeli meg az azonos skálaszerkezetet. Alkalmazható például olyan adatok elemzése során, ahol az értékelés egy skálán (például 05-ös skálán) történik, vagy olyan itemeknél, ahol a válaszok egy része jobb, mint a többi (például tévképzés-kutatásokban), vagy olyan többlépcsős itemek esetében (például problémamegoldásnál), ahol a diáknak több, egymástól lehetőleg független lépést kell megoldania a feladat megoldása során (például egy matematikafeladat esetén, ahol ki kell számolni, hogy mennyi $\sqrt{8/0,2-4}$). Matematikailag a modellek közötti eltérés azok parametrizációjában van. A könnyebb

megértés kedvéért először a parciális kredit modell levezetését, majd abból a rangskálás modell levezetését mutatjuk be annak ellenére, hogy előbb a rangskálás modellt alkották meg, amelyet csak később követett a parciális kredit modell.

A parciális kredit modell levezetése a Rasch-modellből

A parciális kredit modell egyedül abban különbözik a Rasch-modelltől, hogy nem két, hanem több válaszlehetőséggel rendelkező itemek elemzésére is alkalmas. Ebből adódóan az első nem az egyedüli lépés, azaz $P(X_{ni}=0)+P(X_{ni}=1)<1$. Ahhoz, hogy valaki eljusson a második lépésig, meg kell tennie az első lépést. Ebből a gondolatból, azaz az egymás melletti kategóriákba tartozás valószínűségének meghatározásából indult ki Masters (1982) a modell felállítása során, majd az egyes kategóriákba tartozás valószínűségét leíró egyenleteket közös modellben foglalta össze (*Write és Masters, 1982*).

Konkrét példán szemléltetve, maradva a $\sqrt{8/0,2}-4 = ?$ feladatnál, a lépésre bontás a következőket jelenti:

Ha nem tette meg az első lépést:	0 pont
$8/0,2=40$ (első lépés)	1 pont
$40-4=36$ (második lépés)	2 pont
$\sqrt{36} = 6$ (harmadik lépés)	3 pont

A feladat megoldásának lépésekre bontásából adódik, hogy a második lépést nem lehet anélkül elvégezni, hogy az első lépést ne végezte volna jól el a személy, illetve a harmadik lépést sem lehet jól elvégezni az első és a második lépés helyes elvégzése nélkül. Továbbá az is leolvasható, hogy nem minden esetben igaz, hogy a későbbi lépés nehezebb, mint az azt megelőző (erre a kérdéskörre és az ebből adódó problémákra a későbbiekben még visszatérünk).

A parciális kredit modell matematikai levezetésében vegyünk egy olyan parciális kredit itemet, ahol csak két lépést (0, 1, 2 pontot lehet elérni) kell megtenni a teljes megoldásig. Elsőként megnézzük annak valószínűségét, hogy 0 vagy 1 pontot ér el a diák ezen a virtuális 3 kategóriás itemen (lásd az [1] és [2] egyenletet). Az (1) és (2) egyenlet a Rasch-modell formáját követi.

$$p_{0/0,1} = P(x = 0 / X = 0 \text{ vagy } X = 1) = \frac{P(X = 0)}{P(X = 0) + P(X = 1)} = \frac{1}{1 + \exp(\theta - \delta_1)} \quad (1)$$

$$p_{1/0,1} = P(x = 1 / X = 0 \text{ vagy } X = 1) = \frac{P(X = 1)}{P(X = 0) + P(X = 1)} = \frac{\exp(\theta - \delta_1)}{1 + \exp(\theta - \delta_1)} \quad (2)$$

ahol θ a személy képességparamétere a vizsgált látens változó képességskáláján, δ_1 az item megoldása első lépésének nehézségi paramétere ugyanazon skálán.

Hasonlóan annak valószínűsége, hogy a diák 1 vagy 2 pontot ér el az itemen, a következőképpen írható le (a [3] és [4] egyenlet is a Rasch-modell formáját követi):

$$p_{1/1,2} = P(x = 1 / X = 1 \text{ vagy } X = 2) = \frac{P(X = 1)}{P(X = 1) + P(X = 2)} = \frac{1}{1 + \exp(\theta - \delta_2)} \quad (3)$$

$$p_{2/1,2} = P(x = 2 / X = 1 \text{ vagy } X = 2) = \frac{P(X = 2)}{P(X = 1) + P(X = 2)} = \frac{\exp(\theta - \delta_2)}{1 + \exp(\theta - \delta_2)} \quad (4)$$

ahol θ a személy képességsparamétere a vizsgált látens változó képességskáláján, δ_2 az item megoldása során az első lépés után a második lépés megtételének nehézségi paramétere ugyanazon skálán.

A δ_2 paraméter azonban nem mond semmit arról, hogy a személy milyen valószínűség mellett ér el 1 pontot, milyen valószínűség mellett teszi meg jól először a megoldáshoz vezető út első lépését, holott ha nem teszi meg az első lépést, nem teheti meg a másodikat sem. Ebből adódóan δ_2 paraméter függ az első lépés megtételének nehézségétől, vagyis nem független nehézségi paraméter, mintha a két lépés egy-egy független item lenne.

Ha nem párba állítva modellezzük az egyes kategóriaértékek valószínűségét, hanem a három érték kategóriát együtt kezelve, akkor a következő egyenletrendszerrel írható le a modell:

$$p_0 = P(x=0) = \frac{1}{1 + \exp(\theta - \delta_1) + \exp(2\theta - (\delta_1 + \delta_2))} \quad (5)$$

$$p_1 = P(x=1) = \frac{\exp(\theta - \delta_1)}{1 + \exp(\theta - \delta_1) + \exp(2\theta - (\delta_1 + \delta_2))} \quad (6)$$

$$p_2 = P(x=2) = \frac{\exp(2\theta - (\delta_1 + \delta_2))}{1 + \exp(\theta - \delta_1) + \exp(2\theta - (\delta_1 + \delta_2))} \quad (7)$$

Általánosítva, ha i item egy nem dichotóm, 0, 1, 2, ... m_i válasz kategóriájú item, akkor annak valószínűsége, hogy n személy az i itemen x pontot ér el, megadja a parciális kredit modell általános egyenletét (lásd a [8] egyenletet):

$$P(X_{ni} = x) = \frac{\exp \sum_{j=0}^x (\theta_n - \delta_{ij})}{\sum_{h=0}^{m_i} \exp \sum_{j=0}^h (\theta_n - \delta_{ij})} \quad x=0,1,\dots,m_i \quad (8)$$

ahol $\delta_{i0} \equiv 0$ úgy, hogy $\sum_{j=0}^0 (\theta_n - \delta_{ij}) = 0$ és $\exp \sum_{j=0}^0 (\theta_n - \delta_{ij}) = 1$ (Write és Stone, 1982).

A (8) egyenletben a számláló csak a megtett x lépés nehézségi indexét tartalmazza, míg a nevező az összes lehetséges (m_i+1) számlálót magába foglalja.

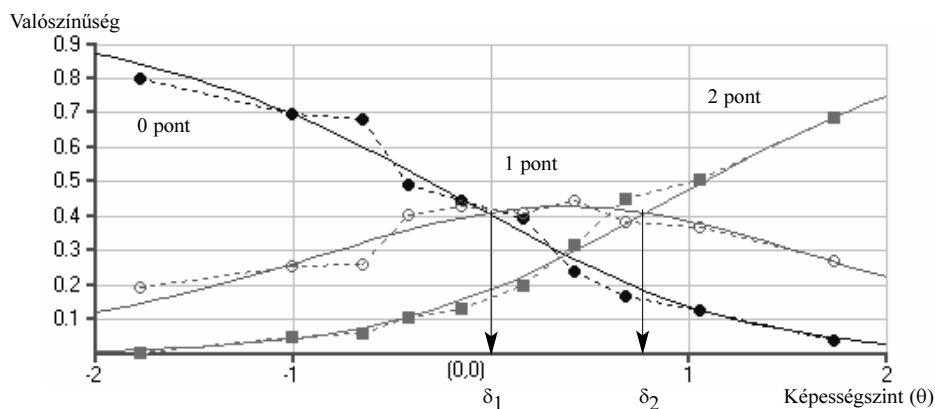
Egy egy lépcsős item esetén ($m=1$) elegendő 1 karakterisztikus görbe annak leírásához, hogy a személy milyen képességszint mellett ér el nagyobb valószínűség mellett 1, mint 0 pontot (lásd 1. ábra). Egy két lépcsős ($m=2$) item esetén már két karakterisztikus görbére van szükség ennek jellemzésére. Az első logisztikus görbe arról ad információt, hogy mi a valószínűsége annak, hogy a személy inkább 1, mint 0 pontot ér el az itemen, a második görbe pedig azt jellemzi, hogy milyen valószínűség mellett ér el a személy inkább 2, mint 1 pontot az itemen. Ezek a karakterisztikus görbék a képességskala különböző részén elhelyezkedő azonos meredekségű egyszerű logisztikus görbék (Write és Masters, 1982).

A modell alkalmazásának nem feltétele, hogy a második lépés minden esetben nehezebb legyen, mint az első lépés, viszont a második lépést csak az első valamilyen megtétele után lehet megtenni. Ha a második lépés könnyebb, mint az első, akkor a két görbe fordítva helyezkedik el a képességskálán. A következőkben ezt a problémakört járjuk körül a modell érték kategóriáinak jellemzésében.

A parciális kredit modell értékkategóriáinak tulajdonsága

Az itemre adott válaszok pontozását a feladatlapok, tesztek kódolása során úgy kell kialakítani, hogy a pontszám növekedése párhuzamos legyen a vizsgált látens képesség fejlettségi szintjével, azaz minél magasabb az adott pontszám, annál magasabb kompetenciaszintet tükrözzön: a magasabb képességszintű diákok magasabb értékkategóriába, az alacsonyabbak alacsonyabb értékkategóriába tartozzanak. A két legalacsonyabb kategória a 0 és az 1. A magasabb képességszintűek nagyobb valószínűséggel tartozzanak az 1-es, mint a 0-s kategóriába. Hasonlóképpen az 1 és 2 kategória esetén a magasabb képességszintű diák nagyobb valószínűséggel kapjon 2, mint 1 pontot. Ebből következőleg, ha az összes értékkategóriára általánosítunk, a magasabb képességszintű diák nagyobb valószínűséggel kapjon több pontot; más oldalról megközelítve: több pont elérését várjuk el tőle, mint az alacsonyabb képességszintű diáktól.

A parciális kredit modell itemkarakterisztikus görbéi azt mutatják meg, hogy a különböző képességszintek mellett mi a valószínűsége annak, hogy a diák az adott értékkategóriát kapja a feladat megoldása során. A 3. ábra egy szimulált adatbázis ($n=2000$, itemek száma=10, válaszkategóriák száma=3 [0, 1, 2]) 6. itemének itemkarakterisztikus görbéit mutatja. Az ábráról leolvasható, hogy a képességszint növekedésével növekedik annak valószínűsége is, hogy a diák magasabb kategóriában van, magasabb pontszámot ér el. A görbék közül legfelül először a 0 kategóriába tartozás valószínűségét mutató görbe van, majd az 1 kategóriába tartozás valószínűségét mutató, végül a képességszint további növekedésével a 2 kategóriába tartozás valószínűségét mutató görbe húzódik.



3. ábra. Egy három válaszkategóriás item itemkarakterisztikus görbéi

A δ_k grafikus interpretációját ugyancsak a 3. ábra mutatja. Az ábrán azok a képességszint-értékek a δ_k értékei, ahol az egyes karakterisztikus görbék metszik egymást. Ez azt jelenti, hogy δ_k az a pont, ahol annak valószínűsége, hogy a diák a $k-1$ vagy a k kategóriában van, azonos. Ez a valószínűség kevesebb, mint 0,5, mivel annak valószínűsége, hogy a diák a $k-1$ és k kategóriákon kívüli kategóriában van, feltételezésünk szerint nem 0. Ez a matematikai tény adja a δ_k jelentését. (Matematikai szemszögből a δ értékek az [1–4] egyenletekből levezethetők.)

A két δ paraméter három részre osztja a képességskálát:

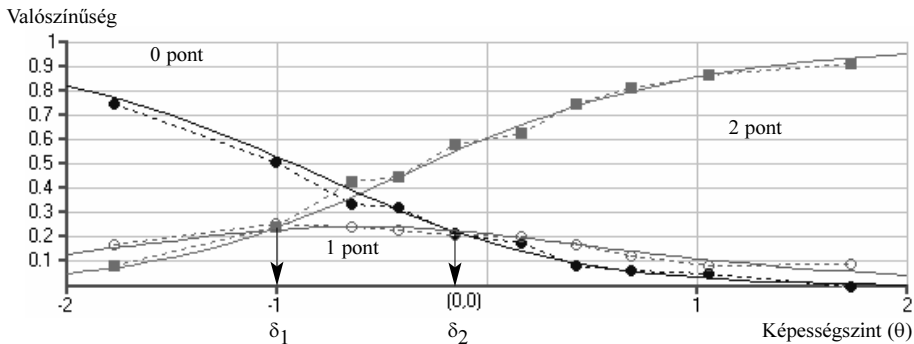
(1): $]-\infty, \delta_1[$, amilyen képességszintű diákok legnagyobb valószínűséggel a 0 kategóriában vannak, és alacsonyabb valószínűséggel teljesítenek az 1 vagy 2 kategóriában;

(2): $]\delta_1, \delta_2[$ képességszint-intervallumba eső diákok, akik legnagyobb valószínűséggel 1 pontot érnek el a feladaton, és kisebb a valószínűsége annak, hogy 0 vagy 2 pontot kapnak, valamint a

(3): $]\delta_2, \infty[$ képességszinttel rendelkező diákok, akik legnagyobb valószínűséggel 2 pontot érnek el a feladaton, és nem 0 vagy 1-et.

Ha δ_1 és δ_2 egymástól távol van a képességskálán, akkor számos képességszintű diák nagy valószínűség mellett ér el 1 pontot az itemen; ha közel vannak egymáshoz, akkor csökken ezen diákok köre: a képességszint függvényében jobban meghatározhatóvá válik az a diákcsoport, amelynek tagjai 1 pontot érnek el az itemen.

Előfordulnak azonban olyan itemek, ahol felcserélődnek a δ_k értékek, azaz nem rendezetten követik egymást a képességskálán. Ez akkor következik be, amikor – három kategória esetén – a középső görbe (jelen esetben az 1-es kategóriába tartozás valószínűségét mutató karakterisztikus görbe [lásd 4. ábra]) nagyon lapos, azaz nagyon kevés az olyan tanuló, aki ebbe a kategóriába sorolható. Ebben az esetben nehézkes az itemkarakterisztikus görbe interpretációja, mivel egyik képességszintre sem igaz, hogy legnagyobb valószínűséggel ebbe – jelen esetben az 1-es – a kategóriába tartoznak a diákok. A δ_1 képességszint, ahol azonos valószínűséggel van a diák a 0 és 1 kategóriában, magas érték, a δ_2 képességszint pedig, amilyen képességszintű diák azonos valószínűséggel kap 1 vagy 2 pontot, alacsonyabb érték, azaz $\delta_1 > \delta_2$. Mivel a δ értéke függ attól, hogy az egyes kategóriákban hány tanuló van, ebből fakadóan, mint korábban is utaltunk rá, a δ_k paraméter nem lehet egy független lépés nehézségének mutatója, hanem inkább az összes lépés nehézségétől függő mutató.



4. ábra. Egy három válasz kategóriás „rosszul viselkedő” item itemkarakterisztikus görbéi

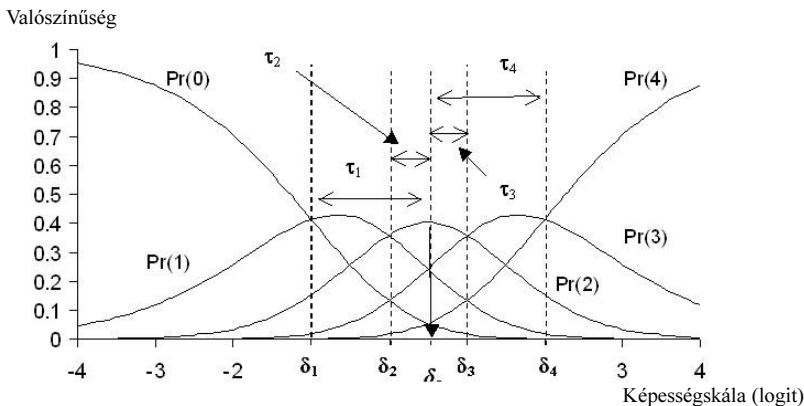
A δ_k paraméter-értékek felcserélődése gyakrabban megfigyelhető azon típusú feladatok esetén, ahol a problémát különböző lépésekben kell megoldani. A megoldáshoz vezető úton előfordulhat, hogy egy későbbi lépés könnyebb, mint egy azt megelőző. Például egy matematikai természetű probléma esetén az első lépés a formulává alakítás, a második a számítás elvégzése. Ebben az esetben a tanulók leggyakrabban a 0 vagy a 2 kategóriába tartoznak, mivel akik már helyesen lefordították a problémát a matematika nyelvezetére, vagyis formalizálták azt, ritkán követnek el számolási hibát. Másrésztől, ha holisztikusan alkalmazzuk a parciális kredit modellt, és például fogalmazások pontozása elemzésében használjuk, ritkán találkozunk ezzel a problémával.

A parciális kredit modell parametrizációjának lehetőségei

A képességskála $\delta_1, \delta_2, \dots, \delta_k$ paraméterértékei, mint korábban definiáltuk, az item egyes kategóriái karakterisztikus görbéinek metszéspontját jellemzik, azaz azokat a ké-

pességszinteket, ahol azonos annak valószínűsége, hogy a személy a k , vagy a $k+1$ -dik kategóriába sorolható. Ezzel szemben, ha valaki egyetlen paraméterértékkel, egy átlagos nehézségi indexszel szeretné jellemezni a parciális kredit item nehézségét, és elemzésében nincs szükség az egyes lépések nehézségi indexének leírására, akkor a δ_k paraméterértékek helyett használhatja azok átlagát (δ .) és a δ_k paraméterértékek δ . átlagtól való távolságát jellemző τ_k paraméterértékeket. A τ_k paraméterértékek önmagukban való interpretációja nehézkes, értelmezésük csak a δ . paraméter összefüggésében lehetséges. A τ_k paraméter egy lépétparaméter, ami megmutatja, hogy az egyes τ értékek milyen messze vannak az item átlagos nehézségi indexétől (δ .) Mivel értékük függ a karakterisztikus görbék elhelyezkedésétől, ezért ebben az esetben is találkozhatunk ugyanazzal a felcserélődés problémájával, ahogy a δ_k paraméterek esetében. Mind a δ . paraméter, mind a τ_k paraméterértékek itemről-itemre változhatnak.

Az új paraméterek más módon osztják intervallumokra a képességskála terjedelmét. Az 5. ábrán grafikusán ábrázoljuk az új (δ_i és τ_k) és a korábbi (δ_k) paraméterek tulajdonságait, azok különbözőségét.



5. ábra. Egy öt kategóriájú item karakterisztikus görbéi a két parametrizáció (δ_k és τ_k) esetén (Wu, 2006a alapján)

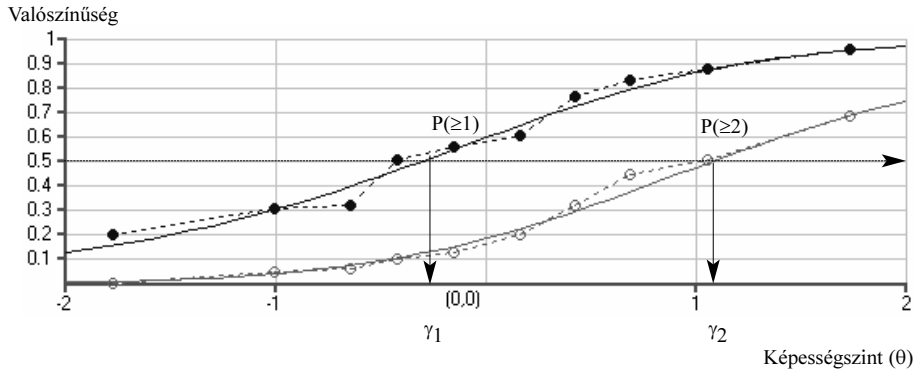
A thurstoni küszöb

A parciális kredit modellel kapcsolatban eddig tárgyalt paraméterértékek nem adnak információt arra vonatkozólag, milyen képességszint szükséges egy item adott kategóriájába való bekerüléshez. Parciális kredit itemek esetén például a két pont eléréséhez minden esetben magasabb képességszint szükséges, mint az 1 pont eléréséhez. E kumulatív teljesítmény leírására alkalmas mutató a thurstoni küszöb, amely definíció szerint azt mutatja meg, hogy milyen képességszint szükséges ahhoz, hogy valaki 50 százalék valószínűséggel elérjen egy adott pontszámot. Ebből adódóan a thurstoni küszöb az item nehézségi indexének értelmezésében játszik szerepet (Wu, 2006a).

Dichotóm item esetén az item nehézségi indexe definíció szerint az a képességszint, ahol a helyes megoldás valószínűsége 0,5. Ez a képességszint két részre – a 0 és 1 pontos részre – bontja a képességskálát. Ezt a definíciót általánosítjuk parciális kredit item esetére. A γ_1 az a képességszint, ahol az 1 pont elérésének nehézségi indexe van, a γ_2 az a képességszint, ahol a 2 pont elérésének nehézségi indexe van stb.

A 6. ábra egy 3 kategóriájú parciális kredit item esetén mutatja az adott kategóriába tartozás valószínűségi görbéjét a képességszint függvényében, grafikusán ábrázolva a thurstoni küszöb jelentését. A thurstoni küszöb értelmezhető úgy is, mint a képességskála olyan intervallumokra való felosztása, ahol értelmezhetővé válnak az itemen elért

pontszámok. A 6. ábra esetén ez azt jelenti, hogy a $\gamma_1 = -0,31$, a $\gamma_2 = 1,08$, azaz az 1 pont elérése közel átlagos képességszintet igényel, míg 2 pont eléréséhez már átlag feletti képességszint szükséges.



6. ábra. A thurstoni küszöb és a kumulatív valószínűségi görbék

Az egyes feladatok thurstoni küszöbét és a diákok képességszint szerinti eloszlását közös képességskálán tudja ábrázolni a már említett ConQuest szoftver. Erre és az ábra interpretációjára adunk a következőkben egy példát: a 7. ábrán egy, a korábbi ábrákon is elemzett szimulált 2000 fős, 10 parciális kredit itemes adatbázis virtuális diákjainak és itemeinek személy-item térképeit ábrázoljuk, az adatokat dichotóm adatként és nem dichotóm adatként, a thurstoni küszöböt minden egyes item vonatkozásában megjelenítve.

Az ábra bal oldali felének személy-item térképén nem jelennek meg az item egyes lépéseinek nehézségi küszöbei, hanem egy Rasch-moddal történt elemzés eredményét mutatja, ahol az itemeket átlagos nehézségi paraméterük szerint rajzolta fel a program, míg az ábra jobb oldali személy-item térképén megjelenítette itemek szerinti bontásban a thurstoni küszöbértékeket is. Az x.y megjelenítés az x-edik item y-odik lépésének küszöbét jelenti, azt a küszöböt, ahol a tanuló 50 százalékos valószínűséggel éri el legalább a jelzett itemen belüli szintet. Mindkét személy-item térkép bal oldali része a diákok képességszint szerinti eloszlását mutatja, ami jelen esetben az egyező adatbázisok miatt azonos.

A tanulmány további részében ismertetjük a rangskálás modell alapfelfogását. Bár a modell, mint korábban utaltunk rá, a parciális kredit modell megalkotása előtt megvolt, de levezetése könnyebben érthető, ha azt a parciális kredit modell egyszerűsítésével, a modell korlátainak figyelembe vételével tesszük.

A rangskálás modell

A rangskálás modellt mindazon itemek elemzésére tudjuk alkalmazni, amelyekre adott válaszok rangsorolt válaszalternatívák, például egy attitűd-teszt esetében, amikor négy alternatíva közül kell választanunk: nagyon nem szeretem, nem szeretem, szeretem, nagyon szeretem. Ez a négy alternatíva három lépcsőfok megtételét hordozza magában. Az első lépés, amikor dönteni kell, a nagyon nem szeretem és a nem szeretem között van, a második, amikor választani kell a nem szeretem és a szeretem között stb. Miután a modell alkalmazásának feltétele, mint korábban utaltunk rá, hogy a feladatlap összes itemére adott válasz azonos számú lépésből álljon, a válasz meghozatalakor megtett lépések nehézsége közel azonos minden item esetén, ami a későbbiekben fontos szerepet játszik. Jelen esetben az attitűd-teszt minden egyes kérdésére adott válasz adásakor maximum 3 azonos nehézségű „lépést” kell megtenni.

személy		+item		személy		+item	
3				3			
							17.2
							X
							XX
							XX
2	X			2	X		
	XX				XX		
	XX 7				XX 5.2		
	XXX				XXX 9.2		
	XXXX				XXXX 1.2		
	XXX				XXX		
	XXX				XXX		
1	XXXXXX 1 5 9			1	XXXXXX 6.2 7.1		
	XXXXX				XXXXX		
	XXXXXX				XXXXXX 3.2		
	XXXXXXXXX				XXXXXXXXX		
	XXXXXXXXX				XXXXXXXXX 1.1 9.1		
	XXXXXXXXXX 3 6				XXXXXXXXXX		
	XXXXXXXXXX				XXXXXXXXXX 5.1		
	XXXXXXXXXX				XXXXXXXXXX		
0	XXXXXX			0	XXXXXX		
	XXXXXXXXX				XXXXXXXXXX 3.1		
	XXXXXXXXX				XXXXXXXXXX 4.2 6.1		
	XXXXXXXXXX				XXXXXXXXXX		
	XXXXXXXXXXXXX 4				XXXXXXXXXXXXX		
	XXXXXXXXXX				XXXXXXXXXX 10.2		
	XXXXXX				XXXXXX		
-1	XXXXX			-1	XXXXX 4.1		
	XXXXX				XXXXX 8.2		
	XXXXX 10				XXXXX		
	XX				XX		
	XX 8				XX 2.2		
	XX				XX		
	XX				XX		
	X				X 8.1 10.1		
-2	X 2			-2	X		
	X				X		
	X				X		
							2.1
-3				-3			

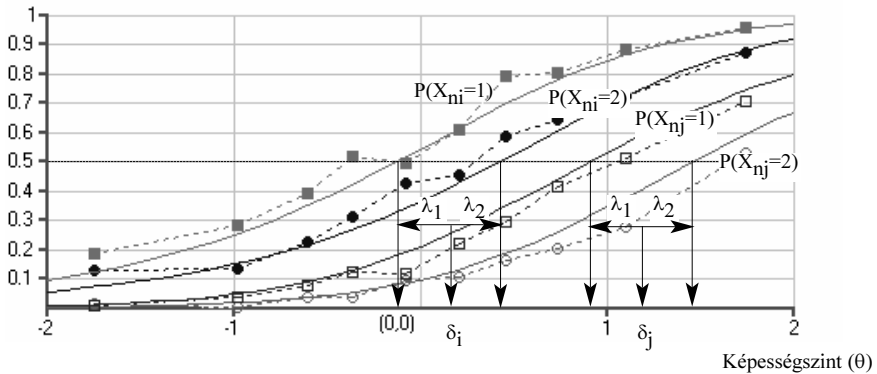
7. ábra. A thurstoni küszöb személy-item térképben való megjelenítése ugyanazon adatok dichotóm kezelésének fényében (mindkét ábrán minden egyes 'x' 13 tanulót reprezentál)

Ennek következtében a parciális kredit modell λ_k paramétere két komponensre, más tulajdonságokkal jellemezhető paraméterekre bontható szét (Write és Masters, 1982), amelyek bizonyos szempontból hasonlóak a parciális kredit modell alternatív paraméterezési lehetőségénél említett δ_i és τ_k értékekhez. Az azonos skálaszerkezetet és a skálákon belüli azonos lépésnehézséget figyelembe véve a következőképpen lehet parametrizálni a modellt:

$$\delta_{ik} = \delta_i + \lambda_k, \text{ ahol } \delta_i = \sum_{k=1}^{m_i} \delta_k / m$$

azaz a δ_k paraméterértékek átlaga (ez jelentésében megegyezik a korábbi δ_i paraméterrel), a λ_k küszöbérték pedig minden egyes item k-adik lépésének nehézsége az átlagos nehézség viszonylatában. Az itemeket átfogó azonos lépésnehézség miatt minden egyes item esetén azonos a λ_1 , a $\lambda_2 \dots \lambda_k$; ez a parciális kredit modell τ_k paraméterértékeire nem igaz. Ha az átlagtól való eltérés irányát is figyelembe vesszük, és előjelesen kezeljük a paraméterek értékét, akkor egy item esetében a λ_k paraméterek átlaga 0, illetve $\lambda_1 = -\lambda_2$. A λ_k paraméter jelentését grafikusán a 8. ábra szemlélteti.

Valószínűség



8. ábra. Két rangkálás item kumulatív valószínűségi görbéje (jelen esetben $i=5$ és $j=6$, Write és Masters, 1982 alapján)

Az új parametrizációt behelyettesítve a parciális kredit modell egyenletébe leegyszerűsödik modellünk a rangkálás modellre:

$$P(X_{ni} = x) = \frac{\exp \sum_{j=0}^x (\theta_n - (\delta_i + \lambda_j))}{\sum_{h=0}^m \exp \sum_{j=0}^h (\theta_n - (\delta_i + \lambda_j))} \quad x=0,1,\dots,m \quad (9)$$

ahol $\lambda_0 \equiv 0$ úgy, hogy $\sum_{j=0}^0 (\theta_n - (\delta_i + \lambda_j)) = 1$.

A modellt a parciális kredit modell megalkotása óta ritkán használják, éppen fent említett korlátai miatt. Ha empirikusan össze szeretnénk hasonlítani a két modellt, akkor vegyünk egy adatbázist, aminek minden egyes itemének azonos a skálaszerkezete (például az eddig is elemzett $n=2000$, itemek száma=10, itemkategóriák száma=3 szimulált adatbázist), és elemezzük mindkét modellel. A következő eredményt kapjuk: a rangkálás modellben a közelített paraméterek száma 12, míg a parciális kredit modellben 21. Az iterációk száma mindkét modellel történt elemzés során 27, viszont a devianciában χ^2 -próbaival ($df=9$) ellenőrizve szignifikáns a különbség, a parciális kredit modell illeszkedésvizsgálata szignifikánsan jobb, mint a rangkálás modellé (az illeszkedésvizsgálatokról lásd *Wit*, 2006b).

Összességében az (1) egyenlet alapján három különböző valószínűségi modellt definiálhatunk aszerint, hogy hogyan definiáljuk a δ_{ix} -t:

- 1) ha $\delta_{ix} = \delta_i$, akkor a dichotóm esethez, azaz a Rasch-modell egyenletéhez jutunk,
- 2) ha $\delta_{ix} = \delta_{ix}$, akkor a parciális kredit modell egyenletét kapjuk,
- 3) ha $\delta_{ix} = \delta_i + \lambda_x$, akkor a rangkálás modellt írja le az egyenlet.

A δ_{ix} további parametrizálásával további valószínűségi modellekhez juthatunk (ezekről lásd *Write és Masters*, 1982). (1)

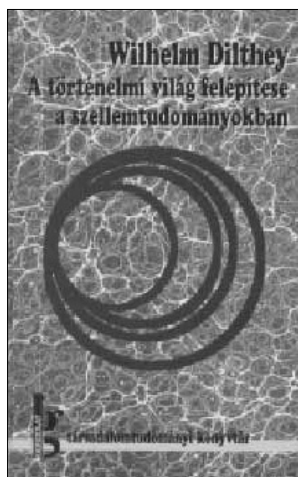
Jegyzet

(1) A tanulmány a T 046659PSP OTKA kutatási program, az Oktatásméleti Kutatócsoport és az SZTE MTA Képességkutató Csoport keretében készült. A

tanulmány írása idején a szerző Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- Bond, T. – Fox, C. M. (2001): *Applying The Rasch Model. Fundamental Measurement in the Human Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Griffin, P. (1999): *Item Response Modelling: An introduction to the Rasch Model*. Assessment Research Centre Faculty of Education, The University of Melbourne.
- Horváth György (1997): *A modern teszmodellek alkalmazása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér (2003): Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern tesztelméleti eszközökkel. *Magyar Pedagógia*, 4. 423–446.
- Molnár Gyöngyvér (2004): Hátrányos helyzetű diákok problémamegoldó gondolkodásának fejlettsége. *Magyar Pedagógia*, 3. 319–338.
- Molnár Gyöngyvér (2005): Az objektív mérés megvalósításának lehetősége: a Rasch-modell. *Iskolakultúra*, 3. 71–80.
- Molnár Gyöngyvér (megjelenés alatt): A Rasch modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, megjelenés alatt.
- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (megjelenés alatt): Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rasch, G. (1960): *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Danish Institute for Educational Research, Copenhagen.
- Write, B. D. – Masters, G. N. (1982): *Rating Scale Analysis*. MESA press, Chicago.
- Write, B. D. – Stone, M. H. (1979): *Best Test Design*. MESA press, Chicago.
- Wu, M. (2006a): *PISA Training Workshop: Application of Item Response Theory (IRT) to PISA (ConQuest)*. Hong Kong PISA Centre, Hong Kong.
- Wu, M. (2006b): *How Well Do the Data Fit the Model? Kézirat*.
- Wu, M. – Adams, R. J. – Wilson, M. R. (1998): *ACER ConQuest. Generalised Item Response Modelling Software*. ACER Press, Australia.
- Masters, G.N. (1982): A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 149–174.
- Andrich, D. A. (1978): A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 561–573.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Hagyományos és problémaorientált feladatlapok az iskolai gyakorlatban

Magyarországon a matematikatanításban az úgynevezett hagyományos oktatás a leelterjedtebb. Emellett a sokféle egyéb oktatási irányzat közül főleg a problémamegoldó tanítási stílus jelenik meg az iskolai gyakorlatban, ám a tanárok általában nem használják tudatosan munkájuk során. A tanulmány az említett két tanítási módszer jellemzőivel és lehetőségeivel foglalkozik konkrét példán, ötödikes tanulók számára, gyakorlatilag azonos témához (törtek bevezetése) készített két feladatlap segítségével. A feladatlapok szerkezete és a feladatok közötti összefüggések vizsgálata mellett sor kerül a feladatok kompetencia-alapú elemzésére is. A vizsgálat kiegészül a feladatlapok iskolai kipróbálásának (4 iskolában) tapasztalataival.

A tanulmányban két feladatlappal foglalkozom, amelyek ötödikes gyerekek számára készültek azzal a céllal, hogy törtekkel kapcsolatos ismereteiket a témakörrel való foglalkozás kezdeti szakaszában gyakorolják, elmélyítsék és kiegészítsék. A két feladatlap elkészítésénél a Magyarországon leginkább elterjedt hagyományos és problémaorientált tanítási stílust vettem alapul, a tananyag elrendezése szempontjából a következő stílusjegyekkel.

A hagyományos oktatás jellemzői: Az ismeretelsajátítás a szokásos menet szerint történik: új anyag ismertetése, közvetlen alkalmazás, gyakorlás, további alkalmazások és összetettebb feladatok. A tanár „tanítja” a tanulókat, így elsősorban a bemutatott anyag utánzására ösztönzi őket, miközben a tantervi anyag elsajátítására koncentrálnak. Meg van győződve arról, hogy a tanulók (csak) azt tanulják meg matematikából, amit megtanítanak nekik.

A feladatok a tananyag feldolgozásához illeszkednek, különböző, a tananyaggal kapcsolatos célok elérését segítik elő, általában egymástól függetlenek és kis lépésekben vezetik a tanulót. A gyakorlás a későbbiekben számon kérendő ismeretekre helyezi a hangsúlyt. A feladatok megoldásait általában gyorsan lehet „jó”-nak vagy „rossz”-nak értékelni, mivel a tanulók egyéni elgondolásai, esetlegesen különféle eredményre vezető megoldási módok nem kerülnek elő.

A tanuló igyekszik tökéletes megoldásokat készíteni, és elveti azokat az ötleteket, amelyek ehhez nem segítik hozzá. Hozzászólásaiban inkább a teljes megoldás ismertetésére szorítkozik (ha szerinte tud ilyet). A tanulók általában egyénileg dolgoznak. A jobban teljesítők időnként további feladatot kapnak, de az osztály jellemzően azonos ütemben halad. A megoldásokat közösen beszéljük meg; a jó megoldást leginkább saját eredményüknek tartják.

A problémamegoldó stílus jellemzői: Az ismeretelsajátításban központi szerepet kap a felvetett probléma, amelynek megoldásához ismeretrendezésre, problémamegoldó stratégiák kiválasztására van szükség, és nem maradhat el a talált, lehetőleg többféle megoldási mód vizsgálata (reflexió) sem. Definíciók, megjelölések itt is előzetesen közlésre kerülnek, ám a fogalmakat, tételeket problémába ágyazva tárgyalják.

A tanár inkább a tanulói aktivitást igyekszik elősegíteni, így az önálló felfedezést, a rendezett „kutatást” ösztönzi, elsősorban a megfelelő tanulói tevékenységre koncentrálnak.

va. Meg van győződve arról, hogy a tanulóknak is vannak használható matematikai ötleteik, és hogy ezek beépíthetők ismereteikbe.

A feladatok általában összefüggnek egymással, gyakoriak közöttük a „nagy lépések” és a differenciálásra is lehetőséget teremtnek. Legnagyobb számban elmélyítő, kiegészítő gyakorlófeladatok szerepelnek.

A tanulók egyéni, esetleg különböző eredményre vezető elképzeléseit közösen megvitatják. A tanuló igyekszik tökéletes megoldásokat készíteni, de azokkal az ötletekkel is foglalkozik, amelyek nem vezetnek ilyenekhez, és ezeket a feladat megbeszélésekor megemlíti. A tanulók leginkább párokban vagy különböző szempontok szerint szervezett csoportokban dolgoznak (ezek szervezése függ az adott feladattól, és történhet például a tanulók teljesítménye alapján); gyakran átélik, hogy órai munkájuk eredménye az egész osztály együttes munkájának köszönhető.

A gyakorlatban a tanárok leginkább egyéniségüknek, tanításról alkotott elképzelésüknek, tapasztalataiknak megfelelően alkalmazzák e két stílus valamilyen elegyét. Így inkább hagyományosnak vagy inkább problémamegoldónak mondható stílus szerint tanítanak (lásd még *Ambrus*, 1995; *Zimmermann*, 1981).

Az első feladatlap (I) hagyományos feladatokat tartalmaz, míg a második lap (II) részben egymásra épülő feladatok megoldásával arra is alkalmas, hogy a tanulók egyénileg dolgozva bővítsék ismereteiket. Ez utóbbi lapon szokatlan feladatok is szerepelnek, amelyek megoldása többféle szempontból is problémahelyzet elé állítja a tanulókat.

A két feladatlapot négy különböző iskola ötödikes tanulói, 4 tanulócsoporthban (A, B, C, D) összesen 85-en oldották meg a 2004/2005-ös tanévben. A munkában önkéntesen részt vevő tanárok külön lapon kaptak „eligazítást”, amelyen többek között megkértem őket, hogy

- jellemezzék röviden az osztályt matematikatanulás(i kedv) és tudás szempontjából,
- döntsék el, hogy egy vagy két órában oldja meg osztályuk a két lapot; de adják meg, hogy melyik változatot választották,
- lehetőleg a törtek tanulásának bevezető részében dolgozzanak a lapokkal, és jelezzék, hogy abban az évben már körülbelül hány órában foglalkoztak törtekkel,
- a gyerekek önállóan dolgozzanak, de ha kell, kérhessenek segítséget (ezt adott esetben jelezzék),
- írják le, melyik feladatokat találták a tanulók nehéznek, és azt is, melyik feladat tetszett, illetve nem tetszett a tanulóknak.

A tanári válaszok alapján az egyes tanulócsoportokról a következőket tudhattuk meg:

A:

- Átlagos képességű osztály (18 fő), többségük szereti a matematikát, sok mindent jól tudnak már a törtek témaköréből az alsó tagozatos tanulmányaik alapján,
- 2 órában oldották meg a feladatlapokat,
- ebben az évben még nem foglalkoztak a törtekkel,
- nehéznek tartották az I/4d, 5c, 6, 7 és a II/2, 3, 4, 5b feladatokat.

B:

- Jó képességű csoport (14 fő), szívesen tanulják a matematikát, sok a jól dolgozó, szorgalmas gyerek,
- 1 órában oldották meg a két feladatlapot,
- már előkerült az idén a tört fogalma, a törtrész meghatározása, a tört ábrázolása számegegyesen,
- nehéznek találták a II/1, 3, 4 feladatokat, és a tanár úgy vélte, hogy a II/3 feladat „nem szerencsés, talán hibás is. Az a) ábra 1/4 helyett 1/2-t ad meg, azt hiszem ezzel a feladat határozatlanná válik. (Ha 4 ábrából kettő nem illik a sorba, az már nem kakukk-

tojas.), illetve ha 3 ábrába 1 nem illik, akkor szinte tetszőlegesen folytathatja a gyerek. 4. feladat. Ebben a két feladatban a gyerekek az első ábrát gyakran kimondatlanul is 1/4-nek vették.”

C:

- Vegyes csoport (27 fő), „szélsőséges összetételű osztály” (10–12 versenyképes, 4–5 nagyon gyenge), a matekot a többség szereti,
- 2 órában írták a feladatlapokat,
- már foglalkoztak valamennyit törtekkel,
- nehézségről, problémáról nincs információ.

D:

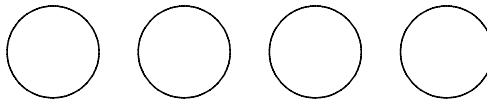
- Az osztályon belül (26 fő) nagy eltérések vannak, a középmezőny azonban szorgalmas és együttműködő,
- 2 órában írták a feladatlapokat,
- a törtek témakörével nemrég (3–4 órája) kezdtek foglalkozni,
- időnként gond volt a feladatok megértésével, nehéz az I/4, 6 feladat.

A tanárok szerint a gyerekek általában szívesen dolgoztak a lapokon; részletes vélemény arról, hogy melyik feladat tetszett, illetve nem tetszett, csak az A csoport esetében érkezett (☺, ☹ formában). Nekik legjobban az I/5. feladat (5 tetszett, 1 nem tetszett szavazat), legkevésbé a II/2 feladat (8 nem tetszett, 1 tetszett szavazat) tetszett. Ebben a csoportban azonban azok, akiknek tetszett egy feladat, azt általában nem vagy csak részben oldották meg jól. A II/3. feladat 4 tanulónak tetszett, 1-nek kifejezetten nem, a többi nem nyilvánított véleményt. A II/4 3 tanulónak tetszett és 3 tanulónak nem tetszett. A II/5 feladat 2 tanulónak tetszett, 1-nek nem tetszett. A többi feladattal összehasonlítva ez utóbbi volt a „legközömbösebb” (azaz a legtöbb tanulónak közömbös) feladat.

A feladatlapok

I. Feladatlap

1. Egyenlő köreid vannak. A körök egy egységet jelentenek. Színezd be a körök egy negyedét, egy nyolcadát, három nyolcadát, egy harmadát!



Béla azt állítja, hogy egyhatod részt színezt be. Igaza van-e?



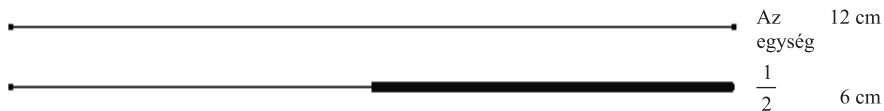
2. Színezd be a csillagok háromnegyed részét pirossal! Hány piros csillagod van? Meg tudod mondani, hogy a csillagok hányad része nem piros?



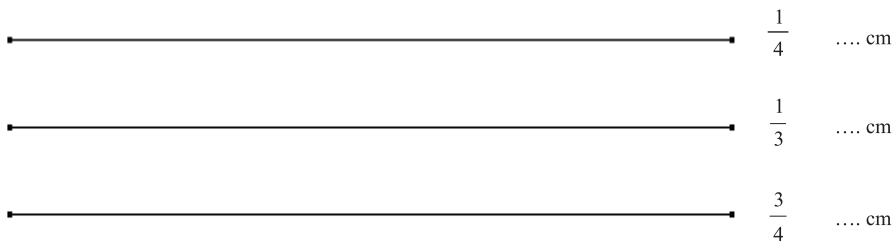
$\frac{3}{4}$ (három negyed), azt jelöli, hogy az „egy negyedből“ hármat vettünk. A törteknél szokásos jelölések:

$$\frac{3}{4} \begin{array}{l} \text{számláló} \\ \text{törtvonal} \\ \text{nevező} \end{array}$$

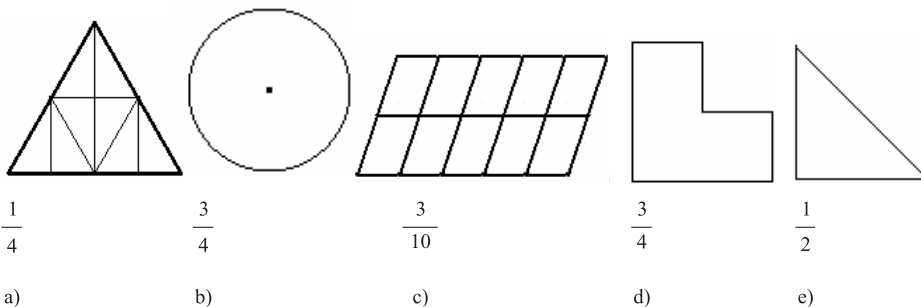
3. Törteket szakaszokkal is szemléltethetünk:



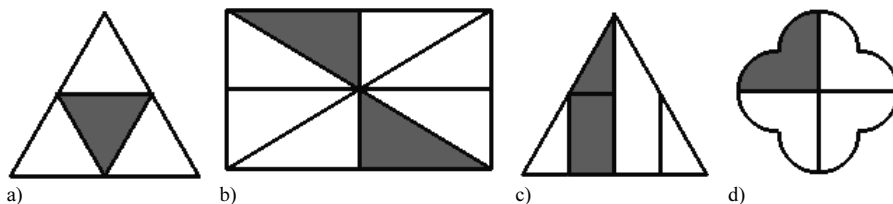
Jelöld be a megadott részeket a szakaszokon (12 cm):



4. Minden alakzat egy egységet jelent. Színezd ki bennük a megadott részeket!



5. Mekkora rész van színezve, ha minden alakzat egy egységet jelent?



.....

6. Rajzolj egy 15 cm-es szakaszt! Ez az egység. Színezd pirossal az 1/3, kékkel a 3/5 részét!

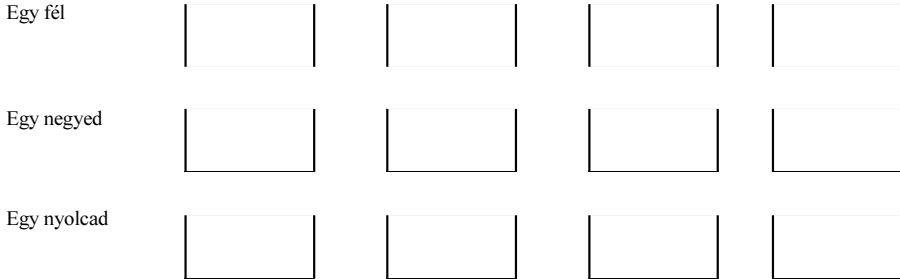
.....

7. Vasárnap egy osztály $\frac{3}{4}$ része kiránduláson vett részt. Hány tanuló volt kirándulni, ha az osztály létszáma 32? (Rajzolhatsz is, ha akarsz!)

.....

II. Feladatlap

1. Egyforma téglalapokat rajzoltunk. Színezz különbözőképpen :



Egy felet röviden így jelölünk: $\frac{1}{2}$ (1 osztva 2-vel). Ez a jelölésmód azt jelenti, hogy az egészet két egyenlő részre osztottuk, és a részek közül egyet vettünk.

Hogyan írnád fel a feladatban szereplő többi törtet?

.....

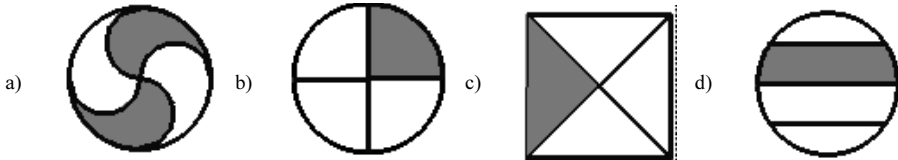
2. Keres a törtek között több megoldást!

.....

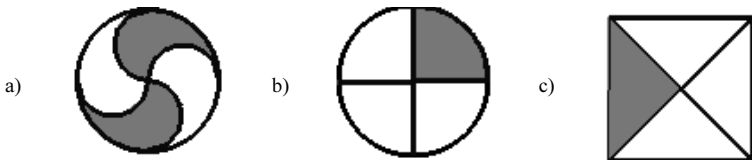
$$\frac{1}{2} < \square < \square < \dots$$

$$\dots < \square < \square < \frac{1}{2}$$

3. Kakuktkojás keresése (melyik nem illik a sorba szerinted?)
Miért döntöttél így, írd le!



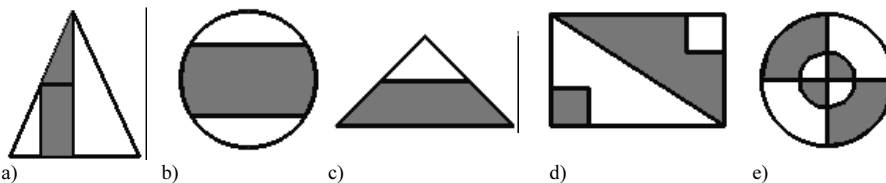
4. Adj meg két további tagot, amelyek illenek a sorba!



Miért ezeket választottad?
Tudsz másféle megoldást is?

.....

5. Meg tudod mondani mekkora a színezett rész, ha egy-egy alakzat egy egységet jelent?



A feladatlapok megoldásainak részletes elemzése: Ambrus, 2005.

A továbbiakban először a feladatlapok szerkezetét és ezzel összefüggésben a feladatok kapcsolatait vizsgálom, majd ennek figyelembevételével elemzem a tanulói megoldásokat.

A feladatlapok szerkezete és összefüggések a feladatok között; a tanulói megoldások elemzésének szempontjai

Az első lap feladatai folytonos és diszjunkt mennyiségek törtrészének kiszámításával foglalkoznak már ismert feladattípusok segítségével.

Az első három feladatban a törtrész leolvasásához kész „eszköz” (ábra) áll a tanulók rendelkezésére, a negyedik és ötödik feladatban nekik kell esetenként kiegészíteni az ábrát.

Az első három feladat a törtek fogalmának alapismereteit veszi át (egyenlő részekre osztás, törtrész ábrázolása, törtrész megnevezése, jelölése, elnevezések), már ismert modelleken dolgozva.

A negyedik és ötödik feladat az ismeretek alkalmazását jelenti; e két feladat (adott törtrész beszínezése, beszínezett rész nagyságának megadása) egymás inverzének tekinthető. A részfeladatok ebben a két feladatban nem nehézségi sorrendben követik egymást. E két feladat az előbbieken kívül annyiban függ össze, hogy az $1/5e$, ami könnyű feladat, segítséget adhat a $1/4d$ megoldásához. Az $1/4d$ így készíthető felosztása nem könnyű, és nem is várható el előzmények nélkül a tanulóktól. Feltételezhető, hogy aki ilyen felosztással oldotta meg a $4d$ -t, az vagy ismerte a feladatot (ami általában nem jellemző), vagy az $5e$ megoldása után visszatért a $4d$ megoldásához (ez a várható). Megnéztük, hogy aki jól megoldotta az $1/5e$ -t, azok közül hányan oldották meg ezzel a felosztással a $1/4d$ -t, azaz hány esetben segítette az $5e$ feladat a $4d$ -t. Ez azt is jelenti általában, hogy ezek a tanulók a feladatokat nemcsak egymás utáni sorrendben oldották meg, hanem átgondolva, hol van problémájuk, képesek voltak arra is, hogy visszalépjenek, amikor új ötlethez jutottak.

Az $1/6$. feladat „rokona” a 3.-nak, de ebben az előbbi feladatban egy szakaszon a tanuló végzi a szükséges méréseket és számításokat. Feltehető, hogy aki tudta a 3. feladat helyes megoldását, azt átgondolva ezt is helyesen oldotta meg.

A 7. feladat törtrész kiszámításával kapcsolatos. A 2., 3. és 7. feladat azonos tartalmú, az utóbbi esetben nem kötelező az ábrázolás, míg az előbbieket megoldásához hozzátartozik.

A második lap 1. feladata többféle jó beszínezést kér, azaz több megoldást adott törtrész megadásához. Mivel a tanulók korábbi tanulmányaik során feltételezhetően már többféleképpen megadták egységtéglalap törtrészét, a feladat megoldásához rendelkeztek kellő előzetes tapasztalattal. A nehézséget, a problémahelyzetet egyrészt a többféle jó megoldás megkeresése jelenti (kiválasztás a bennük élő képekből egyéni meg gondolás segítségével), hiszen megadott felosztás most nem segíti a megoldást, másrészt pedig a megoldás megfelelő lejegyzése. Gyakorlatilag egy nyitott feladattal állunk szemben, hiszen több megoldást kell megadni ugyanarra a feladatra.

A $11/2$ második része a $11/1$. feladatra épül(het), amennyiben a megoldás az egység egymás után végrehajtott többszöri felezésének felhasználásával készül. A 2. feladat első ré-

sze annyiban kapcsolódik az első feladathoz, hogy jó megoldás adható meg úgy is, ha az "-ból" rendre „egyre többet” veszek, például $2/2$; $3/2$; $4/2$.

A $II/2$ feladat azért nehéz, mert egy feladaton belül kell váltani ($1/2$ -hez képest kisebb, nagyobb tört megadása; számláló, nevező figyelése).

Nem megszokott jelenség, hogy egy magyar matematikafeladatban kakukktojás keresésére kerül sor, amint ez a $II/3$ feladat esetében történik. Pedig ezek a feladatok különböző ismeretek gyakran hagyományostól eltérő alkalmazásán túl jó lehetőséget biztosítanak arra, hogy vélemények ütközzenek, különböző elgondolások kerüljenek megvitatásra, ezenfelül motiváló hatásuk is van. Ez a feladat is a „nyitott” feladatok körébe tartozik, hiszen többféle jó megoldása van. A törtekkel kapcsolatos „környezet” miatt azonban elsősorban a törtek témaköréből várhatók megoldások.

Várható helyes megoldások törtekkel kapcsolatban:

A d), mivel ebben az esetben nem határozható meg, mekkora a színezett rész.

A d), mivel nem tudom megadni a színezett rész nagyságát (míg a többi esetben igen).

A d), mivel a kört nem egyenlő részekre osztották.

A tanulóknak meg kellett indokolniuk válaszaikat, hiszen abból látszik, hogy elfogadható-e a megoldás. Például a d) helyes válasz, ha az indoklásban utalás van arra, hogy ebben az esetben nem egyenlő részekre történt a felosztás. Viszont helytelen válasz abban az esetben, ha az indoklás szerint „nem az alakzat negyede lett beszínezve”. Ugyanis így a megoldó helytelenül azt állítja, hogy a többi három alakzat esetében a negyed színezett. Hasonlóan helytelen és helyes is lehet az a) mint „kakukktojás”. Helytelen, ha az indoklás az, hogy itt „nem a negyedrészt színezett”, vagy hogy „mert itt két negyed van beszínezve”. Ebben az esetben a megoldó feltételezi, hogy a többi esetben azonos rész, azaz egy negyed a színezett.

Várható nem törtekkel kapcsolatos helyes megoldások:

Az a), mivel itt nem egyenes szakaszokkal osztották fel az alakzatot.

Az a), mert azon két rész van beszínezve, míg a többi esetben csak egy.

A c), mivel az nem kör.

A feladat abból a szempontból is problémahelyzet elé állítja a tanulókat, hogy akár törtes, akár nem törtes megoldást keres, nem jut célhoz közvetlenül az ismert eljárások között keresgélve, hiszen az ábrákat egyenként, illetve párosával, valamint együtt is vizsgálnia kell. Amennyiben a törtes megoldás keresésénél marad, úgy véleményünk szerint az I. feladatlap 1., 4., 5., valamint a II. feladatlap 1. feladata segítheti a megoldást, hiszen ezek alakzatok törtrészének meghatározását gyakoroltatják többféle módon. Az is lehet, hogy a $II/3$ feladat „törtes” megoldása azért sikerül, mert a tanuló kellő ismeretekkel rendelkezik a törtekről, és ezt az említett 4 feladat lényegileg jó megoldása mutatja.

Az, hogy a tanuló nem törtes megoldást keres, várhatóan egyrészt abban az esetben fordul elő, ha a törtekkel kapcsolatos ismeretei eléggé biztosak, a két lap feladatai nem okoznak különösebb nehézséget, így van ideje és energiája ebből a gondolatkörből kilépve is gondolkodni. Másrészt abban az esetben, ha a törtekkel még igen nehezen dolgozik, vagy általában nem szereti a szokásos matematikafeladatokat, így szívesebben választ más tartalmú megoldást. Az előbbi esetek többféleképpen „keverten” is előfordulhatnak.

Ha a tanuló azt válaszolta, hogy a sorba nem illő d) jelű ábra a „kakukktojás”, mert nincs egyenlő részekre osztva, ez az egyébként helyes válasz még nem jelenti azt, hogy tudja, alakzat törtrészének meghatározásához szükséges a megfelelő egyenlő részekre osztottság megléte/lehetősége. Ez az indoklás ugyanis adódhat csupán abból, hogy például a szimmetriaérzéke szerint válaszolt. Erre a jelenségre utalhat az, ha a $II/3$. feladat helyes megoldása esetén az $5/b$ feladat megoldása nem megy. Ha viszont az szerepel a válaszban, hogy a d) esetet azért választotta, mert ebben nem tudja meghatározni a színezett rész nagyságát (míg a többiben igen), akkor várhatóan az $5/b$ -re is jó megoldást ad.

Véleményünk szerint a „kakukktójáskeresés” mellett, hogy meghatározhatatlan nagyságú területrészt is szerepeltet, kizökkenti a tanulókat a szokásos feladatmegoldási rutinból, így segíthet abban, hogy nem szokványos válaszokat is le merjenek írni. Ugyanis az 5b helyes megoldását – azaz hogy nem tudni, mennyi a színezett rész – gátolhatja az iskolai gyakorlat, mely szerint a „nem tudom” tárgyi hiányosság esetén használatos, valamint, hogy matematikaórán a feladatoknak konkrét megoldása szokott lenni. Emiatt a tanuló elbizonytalanodhat, jól gondolkodott-e, ha nem tud ilyen megoldást adni, és esetleg nem ír semmit.

Vélhetően tehát a jó megoldásra gondolt szerintünk az, aki az 5. feladat esetében például csak a b) feladatra nem írt semmit (nem merete leírni, hogy „nem tudom”), és így a helyet alatta üresen hagyta, ám a többi részfeladatot helyesen megoldotta. Az előforduló néhány ilyen esetben az 5b és ezzel a teljes feladat megoldását helyesnek vettem.

A II/4.-hez összesen 2, részben jó próbálkozás akadt, ami arra utal, hogy ez szokatlannabb volt, mint a II/3. Értékelhető megoldások hiányában ezzel a feladattal ebben a részben nem foglalkozom.

A feladatokban megjelenő matematikai kompetenciákról

A matematikai kompetencia fogalmát Mogens Niss (2003) rendszere szerint használom. A matematikában kompetensnek lenni Niss (szerint a matematikai tartalom ismeretének, megértésének, használatának és kidolgozásának képességét jelenti matematikán belüli és kívüli kontextusok esetében. A matematikai kompetencia jól felismerhető, fő alkotórésze az előbbi képességek, a különféle kompetenciák pedig nem feltétlenül függetlenek egymástól.

Niss a következő fő kompetenciákat tartja számon:

1. matematikai gondolkodás képessége (Mathematical thinking skill),
2. matematikai érvelés képessége (Mathematical argumentation skill),
3. modellezési képesség (Modelling skill),
4. problémafelvető és -megoldó képesség (Problem posing and solving skill),
5. reprezentáló képesség (Representation skill),
6. szimbolizmusra, formalizmusra való képesség (Symbolic, formal skill),
7. kommunikációs képesség (Communication skill),
8. segédletek és segédeszközök ismeretére, használatára való képesség (Aids & tool skill).

Az I. táblázatban annak bemutatására, hogy az egyes feladatok véleményem szerint mely kompetenciákat fejlesztik, felhasználtam Niss fő kompetenciáinak további részletezését.

A táblázatból kitűnik, hogy az I. feladatlap feladatai az első négy kompetenciaterületet nem igazán fejlesztik, viszont az 5. (Megjelenítés), a 6. (Szimbolizmus, formalizmus), valamint a 7. (Kommunikáció) fejlesztésében valamivel hangsúlyosabb szerepet játszanak, mint a II. feladatlap feladatai. Az utóbbiakra általában nemcsak az jellemző, hogy egyenként lényegesen több kompetenciát fejlesztenek, mint az I. feladatlapéi, hanem a „kompetenciaeloszlás” is egyenletesebb. Ezek a tények a feladatok problémafelvető és általában nyitott jellegének következményei. Ha számszerűen nézzük, akkor a II. feladatlap feladatai összességében több kompetenciát és ezeket egyenként többször fejlesztenek, mint az I. feladatlap, pedig azon több feladat szerepel.

A két feladatlap esetében hasonló összehasonlító vizsgálatot végeztem a magyar NAT-ban és az osztrák Lehrplan 2000-ben előírt fejlesztendő alapkészségek alapján (Ambrus, 2003). Az I. (hagyományos) feladatlapra jellemző volt, hogy általában kevesebb alapkészséget, de ezeket többször gyakoroltatta (a kötelezően előírtat szinte az összes feladat), mint a II. feladatlap feladatai. A II. (problémamegoldó) feladatlap esetében a gyakorlatot alapkészségek a feladatok között egyenletesebb eloszlást mutattak, mint az I. feladatlapnál.

1. táblázat. A matematikai kompetenciák szükségessége a feladatlapok egyes feladatainak megoldásához

Matematikai kompetenciák	I. feladatlap							II. feladatlap				
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5
1. Matematikai gondolkodás	+						+		+	+	+	+
a. Matematikai kérdések feltevésének és az adható válaszok jellegének ismerete									+			
b. Elvek kiterjesztése és az eredmények általánosítása												
c. Különbségtétel különböző jellegű matematikai állítások között												
d. Konceptió érvényességi körének megértése, kezelése, korlátozása												
1. Matematikai probléma felvetése és megoldása								+	+	+	+	
a. Probléma beazonosítása, meghatározása (tisztá, alkalmazott; nyitott végű, zárt)												
b. Különböző jellegű problémák megoldása				+				+	+	+	+	+
2. Matematikai modellezés										+		
a. Meglevő modell alapelveinek és tulajdonságainak elemzése												
b. Meglevő modellek lefordítása, interpretálása												
c. Adott témában tényleges modellezés												
3. Matematikai érvelés												
a. Mások bizonyításának követése, értékelése												
b. Különbségtétel matematikai bizonyítás és más bizonyítások között, például heurisztikus bizonyítás	+										+	
c. Bizonyítás alapvonalának felismerése, elkülönítése a részletektől												
d. Formális és nem formális bizonyítás készítése, heurisztikus bizonyítás átalakítása matematikaivá	+									+	+	
4. Matematikai tartalmak megjelenítése				+		+						
a. Matematikai objektumok, jelenségek, szituációk különböző reprezentációinak értékelése, használata, interpretációja												
b. Ugyanazon entitások különböző reprezentációinak megértése, felhasználása és korlátai				+		+		+		+		+
c. Választás és váltás reprezentációk között					+	+	+	+				+
5. Matematikai szimbolizmus és formalizmus		+		+		+						
a. Szimbolikus és formális matematikai nyelv dekódolása, interpretációja és kapcsolata a köznapi nyelvvel												
b. Formális matematikai rendszerek természetének és szabályainak értése												
c. Fordítás köznapiról formális/szimbolikus nyelvre					+		+	+				+
d. Szimbólumokat és formulákat tartalmazó matematikai kifejezések kezelése és használata				+	+	+			+			
6. Kommunikáció matematikán kívül, belül és a matematikáról	+						+	+		+	+	
a. Mások szóbeli, írott, vetített szövegeinek megértése												
b. Saját gondolatok kifejezése különböző módokon, különböző szinteken		+			+	+				+	+	
7. Segédeszközök használata												
a. Általános tájékozottság és a használati kör ismerete												
b. Képesség az eszközök átgondolt használatára, alkalmazására	+									+		+

A két elemzés alapján a következőket állapíthatjuk meg:

- A NAT előírásainak mindkét lap megfelelt, viszont a kompetenciák közül a hagyományos feladatok jóval kevesebbet fejlesztettek, mint a problémaorientáltak.
- A hagyományos lap a kompetenciák fejlesztéséhez kevésnek bizonyult.
- A II. lap többféle alapkészséget, de ezeket kevesebbszer gyakoroltatta, míg az I. lap kevesebbet, de ezeket többször. Ezzel mintegy kiegészítik egymást az alapkészségek fejlesztése tekintetében, hiszen a hangsúlyosakat a hagyományos lap is jobban hangsúlyozza.
- A hagyományos feladatlap feladatai egyes kompetenciákat valamivel jobban előtérbe helyeztek, mint a II. feladatlap (összehasonlítás a feladatokban való előfordulás alapján), viszont ezzel egyidejűleg más kompetenciák fejlesztése (ami a II. lapnál megtörtént) elmaradt.

Ez utóbbi tény várhatóan megfigyelhető általában a hagyományos feladatoknál, így felmerül az a lehetőség, hogy bár a problémaorientált feladatok a kompetenciák fejlesztését általában jobban támogatják, néhány kompetencia célzott fejlesztése hagyományos feladatokkal is történhet. Ez lényegileg a kétféle tanítási stílusnak az alapkészségek esetében már említett, egymást kiegészítő jellegét jelenti a kompetenciaalapú tanítás esetén is.

A helyes feladatmegoldások számának alakulása és a kompetenciák

A 2. táblázatban azok számát tüntettük fel, akik az adott feladatokat legfeljebb egy hibával megoldották, illetve a II/1. feladat esetében jó megoldásokat készítettek, és legalább 2–2-t soronként, azaz lényegileg jól feldolgoztak. A továbbiakban a „helyes megoldók” ezeket a lényegileg jól dolgozókat is jelentik. A II/3. esetében a helyes megoldás értelemszerűen a jó megoldást (betűjel és indoklás helyes megadása) jelenti.

Ezenkívül a következőket vettem figyelembe:

- Az 1. feladatban Béla rajzának értékelésekor fontos az indoklás, de mivel külön nem kértük, és ötödikesekről van szó, az egyértelmű „nem” választ is helyesnek vettem.
- Ha legalább egy jó megoldás elkészült a II/2 feladathoz, a feladatmegoldást jónak vettem.
- Vélhetően a jó megoldásra gondolt, mint már korábban az 5. feladat esetében, aki csak a b) feladatra nem írt semmit, azaz a helyet alatta üresen hagyta, ám a többi részfeladatot helyesen megoldotta. Az előforduló néhány ilyen esetben az 5b és ezzel a teljes feladat megoldását helyesnek vettem (lásd a megjegyzéseket a feladatok összefüggéseinek tárgyalásánál).

2. táblázat. A helyes megoldást adók száma csoportonként és feladatonként

csoport	I. feladatlap							II. feladatlap					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	1.	2.	3.	4.	5.	5/b
A (18 fő)	12	10	13	11	16	11	9	5	7	6	0	2	0
B (14 fő)	12	10	13	13	11	14	14	12	12	10	0	7	5
C (27 fő)	25	19	22	23	24	19	21	24	18	18	1	11	7
D (26 fő)	17	20	16	13	16	12	10	9	11	16	1	2	5
összesen	66	59	64	60	67	56	54	51	48	50	2	22	17

3. táblázat. A legalább 5 kompetenciát fejlesztő feladatok és a helyes megoldók száma

Feladat	I/1.	I/4.	I/6.	II/1.	II/2.	II/3.	II/4.	II/5.
Helyes megoldók száma	66	60	56	51	48	50	2	22
Kompetenciák száma	5	5	5	6	5	9	7	6

Amint a 3. táblázatban látható, a több kompetenciát fejlesztő feladat helyes megoldói általában kevesebben vannak, de a II/3. feladat kivétel. Ennek egyik oka az lehet, hogy a

feladat nem az összetettsége, több részfadata, hanem a megfogalmazása miatt alkalmas több kompetencia fejlesztésére.

Azonos a kompetenciaszám (6), a II/1. feladatot mégis jóval többen oldották meg jól, mint a II/5-öt. A fő ok itt a szükséges ismeretek eltérő mennyiségében, illetve mélységében keresendő. Hiszen míg a II/1. feladat ismert alakzat (téglalap) adott törtrészének kiszínezését kéri, bár kissé szokatlan formában, addig a II/5. minden részfeladatában a megadott egységalakzat alapján kell gondolkodni, sőt a felosztást egyes esetekben ki is kell egészíteni. További „nehezítés”, hogy egy részfeladat (a b)) esetében azt is meg kell gondolni, hogy nincsen megoldás.

Az eredmények azt mutatják, hogy önmagában a kompetenciák feltérképezése nem alkalmas a feladatok jellemzésére, összehasonlítására. Adott kompetencia fejlesztése különböző nehézségű, illetve – ezzel valamennyire összefüggésben – eltérő matematikai tartalomgazdagságú feladatokkal is elérhető. A II. feladatlapon több ismeret kerül általában gyakorlásra (Ambrus, 2003). Ennek alapján megállapítható, hogy a több ismeret felhasználását igénylő feladatok általában több kompetencia fejlesztését is lehetővé teszik. Az a tény ugyanakkor, hogy könnyebbnek és nehezebbnek bizonyuló feladatok (ebben az esetben a II/3.) is fejleszthetnek viszonylag nagy számú kompetenciát, azt a lehetőséget is jelenti, hogy megfelelően megfogalmazott könnyű feladatokkal is számos kompetencia fejleszthető. Ezért is fontos a feladatok tudatos vizsgálata, átfogalmazási és kiegészítési lehetőségeinek elemzése.

A megoldások további értékelése a feladatlapon elemzésénél megadott szempontok alapján

4. táblázat. Azok közül, akik jól oldották meg az I/3-at, hányan oldották meg jól az I/6-ot?

	I/3 jó	I/6 jó, ha az I/3 jó	I/6 jó
A	13	10	11
B	13	13	14
C	22	18	19
D	16	12	12

A 4. táblázatban összehasonlított két feladat lényegileg helyes megoldása szoros összefüggést mutat. Az I/6 megoldói lényegében megegyeznek azokkal, akik az I/3 mellett az I/6-ot is helyesen oldották meg. Az I/3 jó megoldói feltehetően azért vannak általában többen, mint az I/6-éi, mert az előbbi ismertebb feladattípus, másrészt az első feladatok között szerepel, azaz a tanulók többsége eljutott ideig.

5. táblázat. Azok közül, akik jól oldották meg az I/5e-t, hányan oldották meg az ott megadott alakzatfelosztás alkalmazásával az I/4d-t?

	I/5e jó	I/4d jó megoldása 5e felosztásával készült (és 5e jó)	I/4d jó más módszerrel (és 5e jó)
A	16	2	-
B	13	-	7
C	26	7	5
D	23	-	4

Az 5. táblázatból az látszik, hogy az I/5e feladat nem segítette a 4d megoldását. Ennek oka lehet, hogy

– az 5e és a 4d részfeladatokban az egységalakzat nem jelentette számukra ugyanazt az alakzatot az eltérő arányok miatt,

– a feladatokat sorban szokták elvégezni, kapcsolatot nem is keresnek köztük (főleg nem visszafelé) (lásd a hagyományos típusú oktatás jellemzőit).

6. táblázat. Ha a II/3 jó, akkor az I/1, 4, 5 és II/1 feladat, illetve a II/5b feladat is jó

	A II/3 jó	Az I/1, 4, 5 és II/1 feladat és a II/3 is jó	Az I/1, 4, 5 és II/1 feladatok jók	Ha a II/3 jó a II/5b jó	A II/5b jó
A	10	6	8	4	6
B	18	14	19	7	7
C	7	1	3	0	0
D	16	4	6	2	5

A II/3 feladatra általában törtekkel kapcsolatos helyes megoldás érkezett. A 6. táblázat szerint az I/1,4,5 és II/1 feladatok helyes megoldása esetén sok esetben a II/3 is jó. Általában igaz, hogy a „kakukktójás keresés” jobban ment, mint az 5/b feladat megoldása. A II/3. feladat jó megoldása nem jelentette azt, hogy a lapon az 5b-t is meg tudták oldani a tanulók, de a II/5b jó megoldói főleg azok közül kerültek ki, akik a II/3-t is jól megoldották.

Külön vizsgáltam azokat a megoldókat, akik nem törtekkel kapcsolatos ismereteket alkalmaztak a II/3 feladat jó megoldásában:

A: –

B: 1 (a jelzett 4 feladatot maximum 1 hibával, a II/5-öt 3 hibával, az 5b-t jól oldotta meg).

C: 2 (Mindketten a megelőző 4 feladatot gyengén, a II/5-öt 3 hibával, az 5b-t rosszul oldották meg.)

D: 2 (Az egyik az I lap 3 idézett feladatát 1–2 hibával, a másik több mint 3 hibával oldotta meg, mindkettőnél rossz a II/1, a II/5-ben mindkét esetben 3 hiba található, és mindketten rosszul oldották meg az 5b-t).

Aki tehát nem törtes megoldást adott (igen kevesen), az inkább csak közepesen teljesített inkább. A viszonylag jó teljesítményt nyújtók között csak egy akadt, aki nem törtekkel kapcsolatos megoldást készített a II/3. feladathoz. A feladathoz több megoldás keresésének nyoma elvértve található, két helyes megoldás két esetben szerepel csak (A és D csoportban 1–1), három vagy annál több megoldás pedig seholsem.

A 7. táblázatban azt vizsgáltam, hogy hogyan oszlanak meg a helyes és helytelen válaszok az 5b-re aszerint, hogy a d-re milyen (helyes) indoklás érkezett. Erre azért volt szükség, mert a II/3 feladat jó megoldása nem jelentette azt, hogy a II/5b-t is sikerült megoldani, ahogy ez feltételezhető is volt (vesd össze a 6. táblázattal).

7. táblázat. Helyes és helytelen válaszok az 5b-re aszerint, hogy d-re milyen (helyes) indoklás érkezett:

„d), mert nem tudom a színezett rész nagyságát megállapítani”	5b jó	5b rossz
A: 2	2	–
B: –	–	–
C: –	–	–
D: –	–	–
„d), mert nem egyenlő részekre van osztva”		
A: 7	2	5
B: 16	6	10
C: 4	–	4
D: 12	–	12

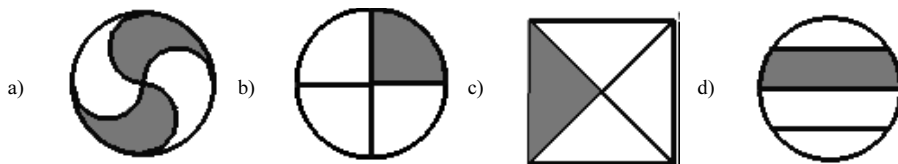
A táblázatból kitűnik, hogy a d-re helyesen válaszolók közül:

– kevesen válaszolták azt a II/3. esetében, hogy azért, mert nem tudják a színezett rész nagyságát,

– akik ezt válaszolták (2), azok az 5b-t is helyesen oldották meg,

– a „d, mert nem egyenlő részekre van osztva” helyes válasz mellett gyakrabban adtak helytelen választ az 5b-re, mint helyeset.

„3. Kakuktkojás keresése (melyik nem illik a sorba szerinted?)



Miért döntöttél így, írd le!

.....

Gondold meg, választhatnál-e esetleg másképpen is?

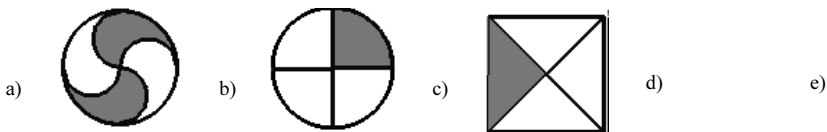
1. A.....jelű, mert
2. A.....jelű, mert
3. A.....jelű, mert

A II/4 esetben nem ment a szabálykeresés. A tanulók gyakran a negyedrésze osztottsággal foglalkoztak, de figyelmen kívül hagyták a beszínezett rész nagyságát és nem foglalkoztak az ábrák „egymásutániságával”.

A feladat értelmezése keveredett a II/3 feladatával.

A következő átfogalmazás segíthet ezen a problémán:

4. Folytasd a sorozatot még két taggal!

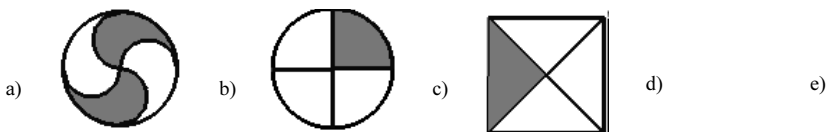


Írd le, milyen szabály szerint követik egymást az ábrák a sorban!

.....

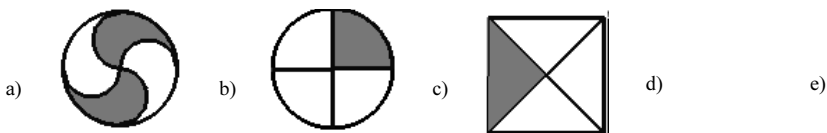
Tudnád másképpen is folytatni a sorozatot?

Így is lehetne folytatni:



A szabályom:.....

Így is lehetne folytatni:



A szabályom:.....

Érdemes lenne az előbbieket figyelembevételével is kipróbálni és értékelni a feladatlapokat.

Záró gondolatok

Az elemzésből látszik, hogy a hagyományos feladatlap, bár megtanítja a szükséges ismereteket, például a kompetenciák fejlesztése terén kiegészítésre szorul. Az is kiderült, hogy a tanulóknak általában nehézségeik vannak az összefüggések meglátásában, több megoldás keresésében. Rendszerint nyitottak új típusú feladatokra, azonban nem mindig tudnak mit kezdeni ezekkel.

Az említett gondok megoldásában segít, ha a biztos ismereteket nyújtó, jó hagyományos oktatás esetén is beépülnek más stílus elemei a tanítási gyakorlatba. Ilyen lehet a problémaorientált oktatás szellemében készült feladatcsoportok beiktatása, például megfelelően szerkesztett feladatlap segítségével.

A tapasztalatok felvetik a kérdést, hogy azonos matematikai tartalom mellett mennyire befolyásolja a helyes megoldás elkészítését a megfogalmazás. Ha a tartalom jó megoldását akarjuk „mérni”, akkor a szövegben arra kell törekedni, hogy az a tanulók számára minél érthetőbb legyen, hiszen a megfogalmazás megértésének nehézségei eleve gátolhatják a helyes megoldást. Szokatlan tartalmú feladatok esetében ezt különösen nehéz elérni. (Természetesen más a helyzet, ha a valamilyen szempont alapján készített megfogalmazás megértését is vizsgálni akarjuk.) Ez a probléma azonban a nemzetközi felmérések esetében is megjelenik, amelyekben a tanulók számukra szokatlan szöveges feladatokkal is találkozhatnak.

Irodalom

Ambrus A. (1995): *Bevezetés a matematikadidaktikába*. Eötvös Kiadó.

Ambrus, G. (2003): *Üben in der Planung des Mathematikunterrichts* [Gyakorlás a matematikatanítás tervezésében]. Disszertáció. Salzburg.

Ambrus, G. (2005): *Über einen allgemeinen Übungsbegriff bei verschiedenen Unterrichtsmethoden in der Planung des Mathematikunterrichtes. Konsequenzen für die Übungsforschung* [Egy általános gyakorlásfogalomról a matematikatanítás tervezésében különböző tanítási módszerek esetén. Következtetések a gyakorlaskutatás számára] In *TMCS*. Debrecen, 2. 1–26.

Ambrus, G. (2004. 09. 01.): Nyitott feladatok a matematikaórán. Tanítási segédanyag a 6–9. évfolyamok számára. *Tanári Kincsestár*, 1. 1–26.

Vásárhelyi É.: *Arbeitsblatt zur Begriffsbildung nach dem Unterrichtsmodell innere Differenzierung*. www.mathdid.inhun.com

Niss, Mogens (2003): mathstore.ac.uk/workshops/bamc2003/KjeldBMC.pdf

Zimmermann, B. (1981): Versuch einer Analyse von Strömungen in der Mathematikdidaktik. *ZDM*, 1. 44–53.

Ambrus Gabriella
munkahely, titulus

Az empátia, tolerancia és segítőkézség vizsgálatára kidolgozott eljárás első alkalmazásának tapasztalatai

A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelése az 1993-as Köznevelési törvény óta a speciális oktatás választható alternatívája hazánkban. Maga a „sajátos nevelési igény” fogalma a korábban használatos „fogyatékos” terminust váltotta fel mind a szaknyelvben, mind a jogszabályok szóhasználatában. Ez azonban korántsem csak játék a szavakkal.

Az új terminológia megváltozott megközelítést is tükröz. A korábbi deficitorientált, statikus állapotot jelölő fogalom helyébe az egyén és a környezet viszonyát is figyelembe vevő, a pedagógiai modell szolgálatába állítható elnevezés lépett, mely lehetőséget teremtett arra, hogy a korábbinál szélesebb populáció számára ismerjék el a pedagógiai és gyógypedagógiai többlettámogatások szükségességét. Az érvényben levő köznevelési törvény alapján sajátos nevelési igényű: a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd-fogyatékos, autista, halmozottan fogyatékos, valamint a pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott gyermek/tanuló (KTV).

121. §). Bár a Köznevelési törvény e paragrafusát érintő 2006-os változtatás a pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott gyermekek csoportját tovább differenciálta, alapjaiban nem változtatta meg a sajátos nevelési igény kategóriájába tartozó gyermekek körét. A 2005/2006-os tanév adatai szerint a köznevelésben résztvevők száma (óvoda, általános és középiskola) 1.758.000 fő volt, közülük a sajátos nevelési igényű tanulók száma 78.365 fő (4,5 százalék) (forrás: OKM).

A sajátos nevelési igényű gyermekek korábban többnyire sérülésspecifikusan létrehozott speciális intézményrendszerben, szegregáltan teljesítették tankötelezettségüket. Az elmúlt évtizedben erőteljesen növekedett az integráció aránya, mely napjainkban a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók több, mint 50 százalékát érinti.

Az integrált oktatás-nevelés leggyakrabban hangoztatott előnyei a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatosak, mint például a későbbi társadalmi integráció megkönnyítése, megfelelés a magasabb követelményeknek, illetve a reális énkép, önértékelés kialakulásának elősegítése. Kevesebb figyelem irányul a befogadó közösségekre, azokra a hatásokra, melyek a sajátos nevelési igényű gyermekek jelenléte nyomán, a

Az eredmények arra utalnak, hogy az inkluzív és a speciális iskolákban a tanulók számára nem elsődleges szempont a fogvatékosság, számukra az intézmény jellege miatt megszokott a sajátos nevelési igényű gyermekek részbeni vagy kizárólagos előfordulása. A tanulók inkább a konkrét teljesítmény mérlegelését helyezik előtérbe, mivel nap mint nap találkoznak ilyen helyzettel.

mindennapi együttélés és a közvetlen tapasztalatszerzés révén állnak elő. „A toleranciát tanulni kell” – mondja Ligeti (2001). Nem születünk empatikusnak, környezetünkkel szemben elfogadónak. Az empátiás készség fejlődéstörténete a növekvő gyerekkortól kezdve a társkapcsolatok fejlődésén át zajlik (Buda, 1998a, 140.). Az integrált nevelési helyzet kitágítja a gyermekek empátiás tapasztalatszerzési lehetőségeit, a személyesség révén együttérzésre, elfogadásra, toleranciára tanít. Gyakoribbak a természetes segítségnyújtást igénylő helyzetek, melyek megoldása nem független a másik ember helyzetébe való beleélés képességétől, szempontjainak átvételétől. Az integráció tehát egy sor olyan tapasztalatot kínál fel természetes módon a mindennapokban, melyeket tudatos pedagógiai helyzetteremtéssel csak nehézkesen és né-

hol mesterkéltén idézhetünk elő, annak érdekében, hogy növendékeink közelebb kerüljenek az empatikus, elfogadó, segítőkész ember eszményéhez. Triviálisnak tűnhet, de a felnövekvő nemzedéknek a korábnál jóval nagyobb szüksége lehet ilyen irányú kompetenciákra, tekintettel a népesség egyre növekvő kulturális sokféleségére, a kulturális diverzitásban rejlő kihívásokra és lehetőségekre, az együttműködés mind nagyobb arányú szükségességére, melyeknek alapja a másik ember tisztelete és szempontjainak elfogadása. Amint Fodor (1998, 24.) rámutat: „a segítségnyújtáson, együttérzésen, beleélésen, együttműködésen vagy szolidaritáson alapuló viselkedés céltudatos iskolai alakításának elmélyültebb és szerteágazóbb pedagógiai vizsgálata ma már megkerülhetetlen szükségszerűségként jelentkezik, ugyanis a proszociális viselkedésformák kialakítására vonatkozó tudományos odafigyelés alapvető szociális érdekekből, végső soron a demokracizmus, valamint a humanizmus lényeges elveiből fakad.”

Tanulmányunkban egy, az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjjal 2002–2005 között támogatott kutatás eddigi eredményeit foglaljuk össze. A kutatás kiindulópontja olyan vizsgálati eszköz kidolgozása volt, mely alkalmas a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos empátiás viselkedés, toleráns hozzáállás és segítőkészség mérésére. Az

eszközzel végzett vizsgálataink középpontjában az a kérdésfeltevés állt, hogy találunk-e jellemző különbségeket a vizsgálati csoportok között aszerint, hogy oktatás-nevelésük milyen pedagógiai hatásrendszerben valósul meg. A vizsgálatban részt vevő osztályokat véletlenszerűen választottuk ki, ugyanakkor törekedtünk arra, hogy reprezentálják a vizsgálat célját szolgáló négyféle csoportot:

1. csoport: kiemelkedő színvonalú oktató-nevelő intézmények osztályai, ahol jellemző a teljesítménycentrizmus, a tanulók előzetes szempontok alapján történő kiválasztása; jellemzően nem folyik integrált oktatás-nevelés. (A továbbiakban teljesítménycentrikus csoport.)

2. csoport: olyan többségi osztályok, ahol spontán integráció, illetve a fogadás szintjén megvalósuló integráció folyik: az integrált oktatás-nevelés pedagógiai hatásai jelen vannak, de azt tudatosan nem használják fel az oktató-nevelő munka során. (A továbbiakban integráló csoport.)

3. csoport: olyan többségi osztályok, ahol inkluzív oktatás folyik, az integrált oktatás-nevelés pedagógiai hatásait tudatosan felhasználják az oktató-nevelő munka során. Jellemző a differenciált tanulásszervezés, a kooperatív technikák alkalmazása, mely a gyermekek közötti kapcsolatokra, az együttműködésre, egymás segítésére van hatással. (A továbbiakban inkluzív csoport.)

4. csoport: sajátos nevelési igényű gyermekek-tanulók speciális osztályai, ahol kis létszámú, viszonylag homogén csoportokban, sérülésspecifikus módszerekkel történik az oktatás. (A továbbiakban speciális csoport.)

Feltételeztük, hogy az inkluzív osztályok, valamint az integráló osztályok tanulói számára a sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni empatikus, toleráns megközelítés természetesebb, ahogy a helyes segítségnyújtás is kézenfekvőbb lesz számukra a mindennapi szituációk megélése miatt (*Kókayné Lányi, 1999, Szabó, 1999*). Számítottunk a speciális iskolai osztályok tanulójának eltérő reakcióira is, éppen a gyógypedagógiai oktatás egyoldalúbb tapasztalatszerzési lehetőségei, illetve az ezen intézményeket látogató tanulók sérülésspecifikus sajátosságai miatt.

A vizsgálati eszköz, a kutatási módszer

A kutatás keretében kidolgozott vizsgáló eljárás a három tulajdonságot (empátia, tolerancia, segítőkészség) előhívó – egyenként 30 másodperces – filmből és a filmekhez tartozó 5–5 állításból áll. Az empátiát előhívó filmrészleten testnevelésóra látható, melyen a mozgássérült tanuló a többi gyermekétől eltérő feladatot végez. Az óra végi focihoz csapatok alakulnak, egy-egy csapatkapitány egyesével választja ki a tanulókat. A mozgássérült fiú a jelenet végéig nem kerül bele egyik csoportba se.

A második, toleráns viszonyuláshoz tartozó filmrészleten egy Down-szindrómás lány mond verset nagy plénum előtt egy iskolai ünnepségen. Láthatók a közönség tagjai, arc kifejezésük különböző érzelmeket tükröz.

A harmadik, segítségnyújtási hajlandóságot előhívó filmen egy mozgássérült férfi jön le egy hosszú lépcsősoron. A férfi megbotlik, majd a lépcső aljánál beszélgető kamasz fiúk közé esik, és elterül a földön.

A vizsgáló eljárás másik részét az egyes jelenetekhez tartozó öt-öt állítást tartalmazó űrlap képezi. Az állítások skálaszerűek az adott tulajdonság tekintetében, vagyis a legpozitívabbnak tekinthető megnyilvánulástól a legnegatívabb állításig tartanak.

Az egyes filmekhez tartozó itemeket 10 fő 7–10 éves gyermekkel – a filmek megtekintése után – készített interjú alapján utólag állítottuk össze annak érdekében, hogy az állítások tükrözzék a vizsgálati minta életkorához illeszkedő gondolatokat és nyelvi megfogalmazásokat.

Az eszközt 26 – a négyféle vizsgálati csoportot leképező – osztályban alkalmaztuk. Az osztályok vizsgálatát a tanító jelenlétében végeztük el, a vizsgálati személyek a filmek

megtekintése után, név nélkül választották ki a számukra tetsző állításokat. Tapasztalataink szerint a gyerekek igényelték a témáról folytatott beszélgetést a vizsgálat befejezése után, melyhez a filmek jó kiindulópontként szolgáltak. Ez arra is utal, hogy a filmrészletek önmagukban alkalmasak arra, hogy osztályfőnöki órák keretében tematikus beszélgetések facilitálói legyenek az adott témakörben.

A vizsgálati minta jellemzői

Összesen 660 gyermek vizsgálatát végeztük el, életkoruk 7–11 év között van, az általános iskola I–IV. osztályába járnak. A vizsgálati személyek vizsgálati csoportok szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A vizsgálati személyek csoportok szerinti megoszlása

	A vizsgálati személyek	
	n	%
1. csoport (teljesítménycentrikus)	85	13,0
2. csoport (integráló)	401	61,0
3. csoport (inkluzív)	110	16,5
4. csoport (speciális)	64	9,5
Összesen:	660	100,0

A vizsgálati személyek nem szerinti megoszlása közel kiegyenlített volt, 335 fő (50 százalék) fiú, 316 fő (48 százalék) lány és 9 fő (2 százalék) nem válaszolt, vagy tréfából, félreértésből mindkét nemet bejelölte.

Az eredmények bemutatása

Az általunk kidolgozott vizsgáló eljárás első filmrészletével a gyermekek empátiás készségét néztük a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatosan. A vizsgálati személyek feladata az volt, hogy a jelenet megtekintése után öt állításból válasszák ki a számukra leginkább tetszőt, mely állítások a filmen megjelenő problémára kínáltak megoldást. A válaszok a szereplő helyzetének különböző mértékű átélését, illetve eltérő megoldási módokat tükröztek a befogadás, közös megoldás, illetve kirekesztés tekintetében. A válaszok megoszlását a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. Az „empátia” filmre adott válaszok gyakorisága

Válaszok	n	%
1. Fel kellene menteni torna alól. Járjon inkább gyógytornára!	189	28,8
2. Ne álljon be a fociba, mert csak lerontja a csapat eredményét.	24	3,7
3. Én kiállnék a fociból, és addig játszanék vele.	40	6,1
4. Legyen ő a kapus, akkor nem kell szaladnia.	24	3,7
5. Játsszunk inkább valami olyat, amiben ő is részt tud venni!	380	57,8
Érvénytelen válasz	3	–
Összesen:	660	100,0

A táblázat adataiból kitűnik, hogy két válaszlehetőség között oszlik el a válaszok közel 90 százaléka. Az egyik megoldási mód – a válaszadók közel harmada szerint –, hogy a mozgássérült tanuló nem vesz részt a foglalkozáson, hanem egyéni szükségleteinek megfelelő gyógytornát kap. Ez felveti a többség megkímélésének, tehermentesítésének lehetőségét is. Ezt a válaszlehetőséget a leginkább az első vizsgálati csoportba tartozó (teljesítménycentrikus iskola) gyermekek választották (34 százalék), míg az inkluzív oktatásban résztvevőknek csak 23 százaléka. Ennél jóval többen – a válaszadók közel két-

harmada – választotta azt a lehetőséget, mely az érintett tanuló befogadására utal: olyan tevékenység választását, mely mindenki számára elérhető. Ezt a válaszlehetőséget a speciális csoport kivételével mindenhol 50 százaléknál többen választották. Figyelemreméltó az is, hogy a „Ne álljon be a foci...” választ az inkluzív oktatásban résztvevő gyermekeken kívül minden vizsgálati csoportba tartozó gyermekek választották. Chi-négyzet próbával ellenőriztük az egyes vizsgálati csoportokba tartozó tanulók válaszai közötti különbségeket. A vizsgálati csoportok választásai közötti különbség nem volt szignifikáns, ugyanakkor tendenciaszerű különbségek kimutathatók voltak.

Eredményeink megerősítik, hogy az empátia készsége a gyermekkorban természetes módon nagy. Buda Béla szerint (1998a, 8.) valószínűnek tekinthető, hogy e korszak tanulási eredményei bevésoednek, és a későbbi empátiás készség alapjait vetik meg.

A második filmrészlet a gyermekek toleráns helyzetkezelését vizsgálta. A vizsgálati személyek válaszait a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. A „tolerancia” filmre adott válaszok gyakorisága

Válaszok	n	%
1. Nem az számít, hogy aki verset mond, fogyatékos vagy nem, hanem, hogy jól mondja-e a verset.	273	41,4
2. Ha nem tetszik, ahogy mondja a verset, akkor is megtiszteltem azzal, hogy csendben végighallgatom.	332	50,4
3. Ennek a kislánynak inkább nem kellene egyedül szerepelnie.	39	5,9
4. Nem tetszene és nem érdekelné, amit mond, mert annyira másképp néz ki.	8	1,2
5. Nevetséges, hogy egy ilyen kislány verset mondjon.	7	1,1
Érvénytelen válasz	1	–
Összesen:	660	100,0

A válaszok eloszlása jól tükrözi, hogy a tanulók több, mint 90 százaléka elfogadja, tolerálja a filmen megjelenő helyzetet, s ez kedvező eredménynek tekinthető, hiszen a másik ember, annak nézetei és egyénisége iránti tolerancia és tisztelet a modern civilizáció egyik legalapvetőbb értékének számít. Tulajdonképpen igen kicsi (10 százalékos alatti) azok aránya, akik valamilyen elutasító választ adtak. Ezzel az eredménnyel összhangban álló és ezt cáfoló vizsgálati eredmények is ismertek hazánkban. A Kurt Lewin Alapítvány 1998–2003 közötti országos szociológiai vizsgálata (Ligeti, 2004) szerint például a magyar középiskolás diákok közel 45 százaléka nyitott a különböző másságok irányába. Ugyanakkor az MTA Szociológiai Kutatóintézet Értékszociológiai Műhelye által 1982–83-ban végzett felmérés (Heltai és Szakolczai, 1989, 36.) eredményei mást mutattak, a „másokkal szembeni tisztelet és tolerancia” tekintetében Magyarország messze elmaradt a nyugat-európai országoktól. A vizsgálat tanulságos eredménye volt, hogy „a magyar szülők számára sokkal kevésbé fontos gyerekeiket toleráns magatartásra, mások iránti tiszteletre nevelni, illetve ezeket az elveket a többi elvvel szemben előnyben részesíteni, mint ahogy az a többi ország esetében tapasztalható.” Ha a kapott válaszokat az iskolatípus szerint elemezzük, akkor megállapíthatjuk, hogy míg az első válaszlehetőség az inkluzív iskolák tanulói, valamint a speciális iskolába járó gyermekek válaszai esetében volt a legmagasabb, addig a második válaszlehetőség a teljesítménycentrikus és integráló vizsgálati csoport tanulói körében. Az eredmények arra utalnak, hogy az inkluzív és a speciális iskolákban a tanulók számára nem elsődleges szempont a fogyatékoság, számukra az intézmény jellege miatt megszokott a sajátos nevelési igényű gyermekek részbeni vagy kizárólagos előfordulása. A tanulók inkább a konkrét teljesítmény mérlegelését helyezik előtérbe, mivel napról napra találkozhatnak ilyen helyzettel. Érdeemes még megemlíteni azt is, hogy a teljesítménycentrikus csoportba tartozó gyermekek fennmaradó 6 százaléka a harmadik válaszkategóriát választotta; vélhetően jólneveltségük, az elvárásoknak való megfelelési szándék is hozzájárult ahhoz, hogy ne válasszák a 4. és 5.

válaszlehetőséget. Ezek a választások ugyanis a másik három vizsgálati csoportban, bár kis arányban, de mégis megjelentek.

A harmadik filmrészlet a vizsgálati személyek helyzetértékelését nézte a segítségnyújtás szempontjából. A válaszok eloszlását a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. A „segítségnyújtás” filmre adott válaszok gyakorisága

Válaszok	n	%
1. Nagyon megijednék, nem nyúlnék hozzá.	9	1,4
2. Hívnék egy tanárt, vagy egy felnőttet, hogy segítsen.	158	23,9
3. Nem csak bámulnám, hanem megpróbálnám felállítani.	326	49,4
4. Megkérdezném tőle, hogy hogyan segíthetek neki.	157	23,8
5. Nem az én dolgom, nem csinálnék semmit.	9	1,4
Érvénytelen válasz	1	–
Összesen:	660	100,0

A válaszok eloszlása alapján megállapítható, hogy a vizsgálati személyek 97 százaléka segítséget nyújtana a látott helyzetben. Csekély azon válaszok előfordulása, ahol – vélhetően ijedtségből vagy közönyösségből – nem nyújtanának segítséget a válaszadók. Ha a válaszok vizsgálati csoportok szerinti eloszlását nézzük, akkor megállapíthatjuk, hogy minden vizsgálati csoportban a 3. válaszkategóriát jelölték a legtöbben, vagyis megpróbálnák felsegíteni az elesett férfit. Fodor tanulmányában (1998) utal arra, hogy a segítőkész attitűdök szempontjából az empátia nélkülözhetetlen tényező, amennyiben a beleérzés, illetve az érző viszonyulás a segítség alapfeltétele. Erre utal a 2. és 4. válaszlehetőség választása közötti különbség. Míg az inkluzív vizsgálati csoportba tartozó válaszadók több mint egyharmada megkérdezné a szerencsétlenül járt személyt arról, hogy hogyan segíthetné fel, addig a speciális csoport tanulói esetében ez csak 9 százalék körül mozog. Ők jóval nagyobb arányban (27 százalék) kérnék tanár segítségét a segítségnyújtáshoz. Ez a szignifikáns különbség véleményünk szerint összefüggésben állhat az inkluzív vizsgálati csoportba tartozó válaszadók előzetes tapasztalataival, hiszen a hasonló jellegű segítségnyújtást ők vélhetően mindennapjaik során gyakorolhatják. A speciális vizsgálati csoportba tartozók válaszaival arra utalnak, hogy ezen tanulók állapotuk – a másik helyzetébe való beleélés nehézsége, önállótlanág –, illetve az őket körülvevő óvó, segítő milió miatt kevésbé autonóm segítségnyújtási formát választanának.

Eredményeink alapján feltételezhető, hogy az integrált és inkluzív oktatás tálcán kínálja azokat a közvetlen kommunikációs kapcsolatokat, tapasztalatszerzési lehetőségeket, melyek a tanulók sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni empátiás készségének, toleráns hozzáállásának és segítőkészségének fejlődését segítik elő. M. Rokeach (1971) szociálpszichológus szerint az értékek elsajátítása a korai szocializációban történik abszolút és izolált módon való beültetéssel. Később, konkrét szituációkban alkalmazva, kényszerűen választva az 'egyenrangú' értékek közül, alakul ki az értékek preferenciasorrendje, azaz hierarchiája, melyet ettől kezdve – bizonyos rugalmasságot is feltételezve. A környezet értékszocializációs hatása csak fokozatosan, kis elmozdulásokkal bontakozik ki. Ha tehát azt feltételezzük, hogy az egyes iskolatípusokba való bekerülés értékszempontból közömbös, vagyis azonos arányban kerülnek be különböző értékrendű gyerekek az egyes iskolafajtákba, ebben az esetben a különböző iskolatípusban vizsgált gyerekek attitűdjei közötti különbségek az eltérő iskolatípusok korrektív értékszocializációs hatásának tulajdoníthatók. Bár a különbségek egyesével nem minden esetben bizonyultak szignifikánsnak, mivel szisztematikusan azonos irányba mutatnak, megkockáztathatjuk azt a következtetést, hogy tendenciaszerűen érvényesül a konkrét gyakorlaton, a pozitív példákon nyugvó elfogadó attitűd irányába való elmozdulás.

Vizsgálatunk alapján kíváncsiak voltunk arra is, hogy mutatnak-e valamilyen jellegzetes viselkedési mintázatot a vizsgálati személyek a három jellemzőre irányuló választások

tekintetében, vagyis segítőkészebb megnyilvánulásai vannak-e azoknak a tanulóknak, akik választásaik során empatikus és toleráns állítást választottak. A választásokban tükröződő empatikus hozzáállásnak van-e befolyása a választásra a tolerancia tekintetében? A kérdés eldöntéséhez az egyes filmekhez tartozó ítemeket két csoportba osztottuk: empatikus és nem empatikus, toleráns és intoleráns, illetve segítőkész és nem segítőkész megoldási módokat tükröző állításokra. A válaszok együjtjárását chi-négyzet próbával ellenőriztük. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a segítőkész viszonyulás szignifikánsan összefüggött az empatikus és toleráns választásokkal (p 0.011). A nem empatikus megoldási módot választók között kétszer annyi, az intoleráns állítást választók között ötször annyi volt a nem segítőkész ítemet választó. Hasonló szignifikáns együjtjárást tapasztaltunk a vizsgálati személyek választásaiban az „empátia” és a „tolerancia” filmre adott válaszok tekintetében. A nem empatikus választ adók között több, mint kétszeres volt az intoleráns válaszlehetőséget választók aránya (p 0.004). Eredményeink alapján megerősítést nyert, hogy az empatikus viszonyulás toleránsabb, türelmesebb helyzetértékelést eredményez, illetve pozitívan befolyásolja a segítőkész viselkedés alakulását is. Ezen eredmények jelentőségét abban látjuk, hogy a gyermekek, tanulók empatikus készségének tudatos fejlesztése kihat proaktív viselkedésükre is, illetve a mindennapi, segítségnyújtást igénylő helyzetek megélése kedvezően alakíthatja a tanulók empátiás készségét. Ehhez pedig kedvező talajt biztosít az integrált, illetve még inkább az inkluzív oktatás. Kapott eredményeink arra is utalhatnak, hogy vizsgálatunk során sikerült azonosítanunk azokat a vizsgálati személyeket, akik mindhárom vizsgált tényező tekintetében egységesen pozitív képet mutatnak, vagyis viselkedésüket magas fokú proszocialitás jellemzi.

Kutatásunk eddigi eredményei alapján viszonylag kedvező kép tárult elénk a vizsgált tulajdonságok tekintetében. Vizsgálataink folytatásától az eredmények mögött meghúzódó finomabb összefüggések feltárását, az iskola által nem befolyásolható tényezők eredményt módosító hatásának kiküszöbölését, illetve az eszköz használatával összefüggő pedagógiai lehetőségek további kiaknázását várjuk. Reményeink szerint vizsgálati eredményeink révén bizonyítást nyer az integrált oktatás-nevelés, illetve az inkluzív oktatás sokat emlegetett előnye a nem sajátos nevelési igényű gyermekek tekintetében, s ezen hatásoknak az oktatási-nevelési folyamatban történő tudatos felhasználhatósága hozzájárul az inkluzív oktatás további terjedéséhez.

Irodalom

Buda Béla (1998a): *Empátia – A beleélés lélektana*. Ego School Bt., Budapest.
 Buda Béla (1998b): *A személyiségfejlesztés és a nevelés szociálpszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Fodor László (1998): Pedagógiai feladatok a proszociális magatartásra nevelésben. *Iskolakultúra*, 9. 24–28.
 Heltai Péter és Szokolczai Árpád (1989): Erőltetett modernizáció és elhanyagolt tolerancia. *Válóság*, 4. 35–47.
 Kókayné Lányi Marietta (1999): Befogadó osztály a gyermekek házában. In: *Mindenki iskolája – Együttnevelés*. IFA–BTF–OM, 269–282.
 Ligeti György (2004. 09.24.): Megtanulni egymást. *Népszabadság*.

Ligeti György (2001): A tolerancia tréningje. In: Szekszárdi J. (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 304–315.
 Rokeach, Milton (1971): *The Nature of Human Values*. Wiley, NY.
 Szabó Éva: Két befogadott gyermek története. In *Mindenki iskolája – Együttnevelés*. IFA – BTF – OM. 283–292.

Perlusz Andrea – Balázs János
 munkahely, titulus

Balladák, térben és időben

Névtelen és neves balladaköltők művei kíváncsoznak a cím mögé. Első nekifutásra két eredeti skót népballadára esett a választásunk egy 19. és egy 20. századi költőnk meghonosításában, valamint két költőóriás balladájára: Aranyéra és Goetheére. Az utóbbi szövegével kapcsolatban magyarázkodnunk kell, mert Vas István A villikirályfordítása (Klasszikus német költők, 1977, 340.) pontos, de minden ballada egyik feltétele „dalolhatósága”.

Hogy Goethének volt-e dallampéldája, nem tudhatjuk, mindössze azt: Schubert megzenésített változata a zeneszerző életművének egyik legsötétebb dala. Mind ez háttér-információ, és alig van köze szándékunkhoz: a balladák összevetéséhez. És miért a párosításuk? Mert ebből már érzékelhetők, kiolvashatók az azonosságok és ellentétek. Térben és időben, ősi forrásban és kiművelt mederben, hangvételben, stílusban, szerkezetben, egy ősi műfaj állandóságában és megújulásában. Mindez együtt az európai balladaköltészet arcát mutathatja. Legfeltűnőbb a formai fegyelem, az éretté érlelt hangszeres világ, melyhez elég egy lant és könnyű kéz, teremtő szellem, táj- és korismeret, s már Skóciától nagyon távol is megszólalhat az a muzsika, amely *Deli George Campbell* (Klasszikus angol költők, 1986, 60.) mögül sejlik, ha nem csonka testkufárt látunk egy londoni vagy pesti aluljáróban, hanem diákot, vándormuzsikust, aki valóban egy jobb ebédért énekel.

Az első skót ballada misztikus haláldal, és az egymással szembefeszülő sorok váltják ki belőlünk azt a borzongást, amit a halál felidéz. Somlyó György fordításában a kezdet: „Lent mélyen a völgyben / s halmok magasán, / deli George Campbell / nyargalt a lován. / Kantára s a nyerge, / hogy nézni öröm: – / jött jó lova vissza, / de ő sose jön.” A „lent” és a „magasán” ellentéte között a végtelenbe tágul a táj, és hogy ez a végtelen mit fejez ki, milyen tartalmat kapnak az első sorok, a folytatásból látni: George Campbell úgy jelenik meg, mintha a természet része volna, és ezért maga a tested elött testen túli szabadság. A kép nyomban Campbell tárgyi világára szűkül, az általánosság mögötti gazdagságra: „nézni öröm”, de nyomban kietlenné válik minden a „jött jó lova vissza” kezdetű sorpárral. A két záró sor az előző sorok ellentétéként azt az érzetet kelti: refrénként visszaterhet a továbbiakban. Ezt érzékeljük, az „ő” különös erejű jelenlétét már az első versszak végén.

Mit tudunk meg deli George Campbellról? Jószérivel semmit, ami cselekményszervező értékű lehetne. Társadalmi helyzetéről is csak a harmadik, záró strófában, és mindössze annyit: valamelyest összefüggésben van a föld birtoklásával (rét, csűr), de ez a „tulajdonviszony” akár misztikus is lehet. Családi helyzetéről valamivel több információt kapunk: „Jó ős, öreg anyja / és sírva kiált, / s jó édes arája, / hogy tépi haját!”.

A balladában, Somlyó fordításában, az idő módosítása is kemény, feszültségkeltő elem: a „jő”, a „kiált” és a „tépi” jelene után a múltba („szállt”, „jött”) fordul a vers, majd ismét a meghatározhatatlan jelen időbe („sose jön”). „Bő csizma a térdén, / úgy szállt odafönn: – / jött jó lova vissza, / de ő sose jön.” A ballada-idézetet, barbár fensége miatt, kénytelenek vagyunk folytatni: „Gazdátlan a rétem, / búzám beszédetlen, / csűröm boritatlan, / s fiam születetlen.«” Sajátos, balladákra jellemző időjátékot is találunk a balladában: „s fiam születetlen”, tehát mintha jövőbelátó lenne – hiszen halott! – a megszólaló George Campbell, amikor a fiáról beszél, hiszen a német már tudja!

A záró sorokban képi dráma feszül: „Nyargalt, kengyelben a lába, / tágan, lebegőn: – / megjött a nyereg, de / ő már sose jön.” Itt arra kell koncentrálni: hogyan módosítja a refrént Somlyó: a „de” kötőszót az előző sorba helyezi, hogy a „már” helyet kapjon, és

ennek a „már”-nak különös súlya van éppen a módosítás miatt: nemcsak sajnálkozás van benne, hanem sokkal inkább a visszafordíthatatlanság tudata: „már sose...”

Még csak annyit erről a skót balladáról: ha George Campbell történeti személy volna, vagy valakinek az alteregója, könnyebben találhatnánk utalást a ballada keletkezésének korára, ám erre sincs irodalomtörténeti támpont. Marad az egyetlen bizonyosság: metaforikus halálvíziót ismerünk meg, cselekmény helyett képi dinamikát, így mindez együtt a középiskolai „balladai homály” megmosolyogtató definíciója. Megmosolyogtató, holt a ballada egyik lényeges, hangulati meghatározója, de – kinek milyen a középiskolai emléke – azzá tették egykori tanáraink, akik a zavaros dolgozatokra mondogatták az értékeléskor: „Ez bizony, fiam, balladai homály!”

Nos, ez a balladai homály nemcsak a *Deli George Campbell* meghatározója, hanem *A villikirályé* is, ám éppen ezen a ponton érzékelhető az ismeretlen szerzőjű, évszázadokon át csiszolódott skót ballada és Goethe tudatos balladaköltői, alkotástechnikai-szemléleti státust tükröző művének különbsége. Míg a skót ballada homálya természetes következménye a hegyekkel körülzárt tájnak, misztikumra hajló léleknek, addig Goethe sajátos, intellektuális fogantatású kettős nézőpontra építi versét. Az egyik a lázas vízióval birkózó gyerek látomása, a másik a kétségbeesett apa realitásérzéke: fia minden vizuális-akusztikus félelmét a valósággal próbálja enyhíteni, tehát irracionális és racionalitás elmentésére épül *A villikirály*, s ezzel pontosan attól fosztja meg Goethe – a névtelen skót balladaköltőhöz viszonyítva – a hallgatót, ami különösnek nevezhető, ugyanakkor felfokozza az éles kontrasztot, a balladák másik hatáskeltő elemét. Ez a szélsőséges látásmód és ábrázolás mutat a népballadák (a népköltészet) 18–19. századi „felfedezésének” okára is. Ha *A villikirályra* figyelünk, észrevehetjük a korai romantika jelenlétét, mely rövid ideig Goethe munkásságának is meghatározója volt. Az éles kontraszt azonban még nem dráma, mert hiányzik belőle a cselekmény. *A villikirály* inkább novella versben elbeszélve (vagy költői dalszöveg), mint dráma. A novellisztikus szerkesztési mód azonban nem áll távol a balladától, mint azt a későbbiekben, második nekifutásunkban, a vidám balladákon megfigyelhetjük.

A kezdő kép jellegzetesen romantikus: „Ki nyargal a szélben, az éjen át? / Egy apa az, ő viszi kisfiát.” A kép csak korlátozottan dinamikus, ettől akár festménybe vagy rézmet-szetbe is kíváncsozhatna, mert pillanatot rögzít belénk Goethe. A ballada igazi erényei a későbbiekben bontakoznak ki: „– Fiam, mért bújsz az ölembe, ki bánt? / – Apám, nem látod a villikirályt?” A párbeszédben kibontott helyzet a viszonylag statikus képet belső tartalommal tölti meg, elsősorban információkkal. A valóság (kód) a harmadik versszakban válik misztikussá: „Jöjj hát velem, édes gyermekem! / Játshatsz gyönyörűen énvelem, / mutatok majd tarka virágokat, / anyám arany ruhákat ad.” Villikirály tehát megszólal, csábítja a gyermeket, először játékkal, majd a kezdő kép ellentétes virágaival, végül a család felvillantásával („anyám”) és arany ruhával.

A drámai dialógusépítés törvényei szerint a következő versszakban a gyermek szólal meg, így fokozza Goethe a hagyomány adta feszültséget: „– Apám, jaj, apám, mondd, hallod-e már, / mit ígér suttogva a villikirály?” Különösen tudatos a „hallod-e” és a „suttogva” nagyon logikus összefüggése. Az apa megpróbálja a valósággal nyugtatni a gyereket. A válaszban az akusztikai hatást különösen a „zizzenti” szóhasználat erősíti fel, melyet mintegy előkészít az esz és a zé, és lecsenget a megismételt szókezdő esz („a száraz avart zizzenti a szél”). A Villikirály csábítása ezután újabb színeket kever a versbe: „»Most, szép fiu, jó fiu, jössz-e velem? / A lányaim ápolnak majd szeliden.«” A „szép fiu, jó fiu” megszólítás hízelgő közvetlensége után az „ápolnak” a vers nagy fordulópontja, mert itt tudjuk meg, amit korábban csak sejtettünk: a gyerek lázálmában látja-hallja a Villikirályt.

„– Apám, jaj, apám, nézd, ők azok, / a villi-királykisasszonyok! / – Látom, fiam, ott fehérlenek / a sűrű sötétben a vén fűzek. // »Szeretlek, a szépséged ingerel: / eljössz, vagy erővel viszlek el.« / – Apám, most bántott, jaj, de fáj! / Megfog, nem ereszt el a villikirá-

ly!” Az események gyorsulását a vers párbeszédeinek fölpergetésével éri el Goethe, ezzel párhuzamosan az erőszak különféle megfogalmazásával: „szeretlek”, „szépséged ingerel”, „erővel viszlek el”. Hogy mindez „valóság”, azt a fiú utolsó megszólalása teszi bizonyossá: a gyerek már a halállal viaskodik. „Borzongva az apa üget tovább, [...] karjában a gyermek már halott.” A „borzongva” szó mintha hatáskeltő kényszere volna Goethének. Az igazi népballadák ennek kimondása nélkül borzongatók, de a tudatos költői hatásmechanizmus ezt is kimondatja. Ugyancsak a tudatos költői műhelymunkára utal a ballada következetes írásjelhasználata: Az apa és a fiú párbeszédeit gondolatjelek, a villikirály megszólalásait idézőjelek jelölik.

Míg *A villikirály* – túl Goethe szerzőségén – a romantikus kellékek miatt jellegzetesen 19. századi mű, ősbibb, hitelesebb történeti emlékeket őriz még a *Deli George Campbell*-

Ha George Campbell történeti személy volna, vagy valakinek az alteregója, könnyebben találhatnánk utalást a ballada keletkezésének korára, ám erre sincs irodalomtörténeti támpont. Marad az egyetlen bizonyosság: metaforikus halálvíziót ismerünk meg, cselekmény helyett képi dinamikát, így mindez együtt a középkorai „balladai homály” megmosolyogtató definíciója. Megmosolyogtató, holott a ballada egyik lényeges, hangulati meghatározója, de – kinek milyen a középkorai emléke – azaz tették egykori tanáraink, akik a zavaros dolgozatokra mondogatták az értékeléskor: „Ez bizony, fiam, balladai homály!”

gyelhetünk meg, mely burkoltan ugyan, de exponálja a bekövetkező tragédiát: „Ül a király Dunfermlinben, / bort iszik: *vér-pirost*” (kiemelés: T. E.). Nyomban utána a személyes hangú felkiáltás: „Ó! hol kapok egy jó tengerészt, / szép új hajómra, most?” Két sor, igazi drámai sűrítés. A tengerész „jó”, a hajó „szép” és „új” jelzője, és végül a „most” türelmetlenséget mutat. Ha önmagukban nézzük, semmitmondó szavak. A szövegkörnyezet, a sorrend, a szituáció mégis mind a tartalmat fokozza fel. Mint „drámai nyelv” példaértékű. Ahogy a szerkesztési mód is: az objektív leírástól eljutottunk – négy soron belül – egy emberi karakterig, kérdésig, melyre válasz a következő négy sor: „Feláll és mond egy ősz lovag / király jobb térdinél: / »Sir Patrick Spensnek párja nincs, / ha ő tengerre kél.«” Sokszoros korszak: az ősz lovag, aki a király térdénél ül, alattvalóként, így a

két ember testhelyzetéből a fölé- és alárendeltség olvasható ki, s az is: a válaszadó bölcs lehet (ősz), nagy ismerettel rendelkezik, mindezek miatt a király bizalmasa – hozzá testközelben ül –, ugyanakkor igazi alattvalója egy feltehetően zsarnoknak. Ő nevezi meg Sir Patrick Spenst, és ettől mintha a sorsot személyesítené meg. Bár még nem ismerjük a „párja nincs” tengerész jövőjét, éppen a kiemelt jelzős szerkezetből – a műfaj ismerete miatt – rosszat sejtethünk.

A baljós érzet tovább fokozódik a következő öt versszakban. A téma legyezőszerűen bomlik ki, kontrasztokban, nyugtalan képekben. A balladában időjátékot találunk. Hogy mi a pontos sorrend, bizonytalanok vagyunk. Vagy mintha sorsa rosszra fordulását sejtene a tengerész, akit nehezen talál meg a király levele („partot járt fel s alá”), vagy a tengerész vált nyugtalanná, midőn a levél tartalmát megtudta? („Norvég felé, Norvég felé, / Norvégba menni kell: / Norvégiai királyleányt / szállítani vízen el.”) Az ősz lovag, mint a sors eszköze, a hatodik versszakban válik nyilvánvalóvá („Ki dolga ez? ki tette ezt? / Ki mondta ezt neki? / hogy a király, télvíz időn / küldjön tengerre ki?”). A királyi – zsarnoki – parancsot teljesíteni kell! A tömörítés sokszoros példája az, hogy a norvégiai időzésben – túl a sorsszerűség másodszori megjelenésén (a norvég urak sürgetik a skót tengerészek visszaújtját!) – egy egészen konkrét nap szerepel: „szerdai napon”. Mintha ez a „szerdai” hitelesítené a bizonytalan, sorsszerű eseményeket. Ami a balladának ezen a részén történik, az a jegyzetben található történelmi tény első változatát válszerűsíti. A skót urak megtették, amit kellett, most már kotródjanak! A ballada szereplői párbeszédben csapnak össze: „»Héj! a királyt s királynét már, / skótok, kiéltetek?...» / »Hazudsz, hazudsz, hazug poronty! / Én mondom: értitek?« // »Hoztam fehér pénzt, amivel / kitarthatam emberem: / szép sáraranyt is, jó rakást, / a széles tengeren.« [...] »Mult este az új hold szarva közt / látszott a régi hold: / ha most, uram, tengerre szállsz, / félek, baj ér utól.«”

A baljós helyzet mind erőteljesebben bomlik ki az idézett versszakokban. Ismét nyolc sor, természeti kép, mely egyre jobban igazolja Sir Patrick Spens kormányosának rossz előérzetét (mint a kocsisét a *Kőműves Kelemenben*): beteljesül a sors, ám ismét párbeszédben (a dialógus válik cselekménnyé), majd újra leírás, aztán újra dialógus következik, és a viharral való végetes és eredménytelen küzdelem. „Alig egy mérföldet halad, / kettőt, hármat alig: / hát elborul, hát zúg a szél, / a hab fodrosodik. [...] »Hol egy legény, hogy a kormányt / fogná meg azalatt, / míg felmegyek az árbocra, / ha látnék szárazat?«” Valami halvány gúny is megjelenik a balladában („Hej! röstelék a skót urak, / hogy ázik a cipő: / de, míg jól szétekintenek, / a víz fejükre nő.”) A kép realista: konkrét tárgyakra szűkül a szöveg, ahogy megjeleníti az elsüllyedt hajó nyomát: „S hány szép selyemvankos lebeg / a hab közt tétova! / S hány édes úrfi nem kerül / honába, de soha!” Ez az a pont, mely a jegyzetben található második változatra utal: mintha Margaret lányának hozománya úszna a vízen, és mintha – korábban – a hozomány darabjaival próbálnák kifoltozni a hajó réseit („Mindjárt hozák a vég selymet, / a vásznat is elé: / tömik a rést, de a sós víz / azért csak jön belé”).

A záró, négyszer négy sor a skóciai hiába várakozók képére épül, beleértve a már-már festményszerű zárót: „Feljül, feljül Aberdoorom, / a mélység ötven öl; / ott fekszik a jó Patrick Spens, / az urak is körül.” Ismét a konkrét szóhasználat hitelesíti a történeteket, az „ötven öl” mélység. Ha ezekre az „apróságokra” figyelünk, nyugodtan állíthatjuk: a skót balladák, minden misztikus homályuk ellenére, valójában realista alkotások. Ugyanúgy, mint Arany János balladája, *A walesi bárdok*. Nem véletlenül kíváncskozott a választáskor ez a két ballada egymás mellé. Arany balladafordításának dátuma 1853, *A walesi bárdok* megírásáé 1856/57 lehet. A példa nyilvánvaló. Túl az Arany-jegyzetben található magamentésen: „A történelem kétségbe vonja, de a mondában erősen tartja magát, hogy I. Eduárd angol király, Wales tartomány meghódítása (1277) után ötszáz walesi bárdot végzetetett ki, hogy nemzetök dicső múltját zöngve a fiakat föl ne gerjeszthessék az angol járom lerázására.” Mintha az angolból kölcsönzött történelmi helyzet és a forma is meg-

győző bizonyosság lenne: *nem* a Bach-korszakról szól ez a ballada, semmi köze a szabadságharc utáni megtorlás légköréhez, Ferenc József látogatásához. *A walesi bárdok* akár fordítás is lehetne, teheték hozzá magukban vagy félhangosan Arany és kortársai. Még az is fölöslegesnek tűnik, mert mint ballada, mint angol, a magyar népballadáknál epikusabb ballada is megállná a helyét. Az ilyen esetleges vád mögé Arany tökéletes formaérzékkel rejtőzött. Ami árulkodó: annyira tudatos költői munka *A walesi bárdok*, hogy az már nem lehet az angol népköltészet egyik remekműve. Tudatos, mint Goethe *A vilkírály* című miniatűr balladája, azzal a különbséggel, hogy történelmi allegória, egy (két, sőt, több!) történelmi korszak tükre, és nem személyes, hanem közösségi tragédia.

A zárójeles megjegyzés, úgy gondolom, magyarázatra szorul. Oka: *A walesi bárdok* előzményei közé tartozik (oda sorolható) egy 1838-ban írt elbeszélő költemény, melynek formája – ránézésre – hasonlatos Arany művéhez, s ha elolvassuk, még inkább: a vers ritmusa is előképe Arany balladájának. Méltatlanul elfeledett, egykor jelentős mű volt. Számos sorát rögzítette a diákemlékezet, mivel valaha – Nemeskürty István utalása szerint (2002, 9.) – a középiskolák memoriter-anyaga közé tartozott. Ez a vers Garay János *Kont* című verses beszélye (Garay, é. n., 31–34.), mely így kezdődik: „Harminc nemes Budára tart, / Szabad halálra kész; / Harminc nemes bajtárs előtt / *Kont*, a kemény vitéz. // Mind hősök ők, mind férfiak, / Mind hű és hazafi, – / Mint pártütöket hitlenül / Eladta *Vajdafi*. [...] De trónusán áll a király, / S szól ajkiról a gög: / »Földig boruljon térdetek, / Ti vétkes pártütők!« [...] »Nem úgy király!« kiált a hős; / S megrázza ősz fejét; / Vélvéd egy erdő rengeti / Hatalmas üstökét.” A történet Zsigmond király korának egyik véres eseményét idézi fel (Tinódi éneke nyomán), melyben a Lászlóhoz hű, Nápoly Anjou királyával szimpatizáló urakat végezteti ki Zsigmond. A pártütők ugyanolyan konokok, mint a walesi bárdok. Különösen hangsúlyos, és Aranyt szinte hívótémaként felszólító verses elbeszélés befejezése: „»Mint bajnokot, mint férfit, / Így illet a halál, / Nem gaz, nem orv, egy honfi az, / Ki most a törzsön áll. [...] Halálom és a társaké, / Egy véres áldozat, / Melyből a honnak üdv fakad, / Zsigmondnak kárhozat!« // Szólt a hős, sújt a bakó, / A nap homályba vész – / Így halt el a harminc nemes, / S *Kont*, a kemény vitéz.” Talán érthető a két hosszú idézet oka is: találni benne nemcsak Arany János-i hangulatot, hanem helyzetet is, de Garay Aranyhoz viszonyítva kicsit bőbeszédűen mesél el egy történelmi szituációt – ezért neveztem verses beszélyné –, még ha balladaelemek találhatók is benne (így a vissza-visszatérő „*Kont*, a kemény vitéz” sor). *A walesi bárdok* igazi ballada, sűrített történet, igazi költészet. Igen, négy évtized múlva Arany ugyanezt a ritmikát továbbviszi, segítségével igazi drámává fogalmazza a walesi bárdok történetét. Garay – mint mondtam – mesél, holott *Kont* történetében is jelen van a dráma, sőt, a tragédia, mint azzal Vörösmarty élt is *A pártütők* című drámájában, de Szekszárd költőjének arra nem volt ereje, hogy igazi balladát hagyjon ránk (ami nem csökkenti a történelmi témájú elbeszélő költemény erényeit).

Arany balladájának kezdő sorai Edward király gögjét exponálják: „Edward király, angol király / Léptet fakó lován: / Hadd látom, úgymond, mennyit ér / A welszi tartomány. // Van-e ott folyó és földje jó? / Legelőin fű kövér? / Használt-e a megöntözés? / A pártos honfivér.” A gög oka itt, a hetedik-nyolcadik sorban válik világossá: Edward király leigázta a welszi népet. A ballada lényegében erre az egyetlen alaphelyzetre, ennek mind vészjóslóbb ismétlésére épül: a bárdok nem kívánják dicsőíteni a zsarnok királyt. Az angol király megtorlásai mind véresebbek, ettől az ellenállók mind szilárdabbak, ki merik mondani a kimondhatatlant: „Ne szülj rabot, te szűz! anya / Ne szoptass csecsemőt!...” A király válaszai mind hisztérikusabbak, hiszen az igazság számára elviselhetetlen. A dalnokok ellenállása az utolsó előtti, ötödik szakaszban csúcsosodik ki: „Ötszáz, bizony, dalolva ment / Lángsírba welszi bárd: / De egy se’ bírta mondani, / Hogy: éljen Eduárd. –” A ballada tragikus hangvételű, mégsem fölösleges áldozatokról szól: „»Ha, ha! mi zűg?... mi éji dal / London utcáin ez? / Felköttem a lord-majort, / Ha bosszant bármi nesz!« //

Áll néma csend: légy szárnya bent, / Se künn nem hallatik: / »Fejére szól, ki szót emel! / Király nem alhatik.«” A hisztérikussá váló gög itt már örületbe csap át, amit az utolsó két versszakban nemcsak objektív leírásnak vélhetünk, hanem Edvárd lelkiismeret-furdalásának: „»Ha, ha! elő síp, dob, zene! / Harsogjon harsona: / Fülembé zúgja átkait / A welszi lakoma...”

Ha az írásjelekre figyelünk – mint korábban tettük Goethe balladájánál –, még mindig találni ebben a sokszor és szinte mindig pontosan elemzett Arany-balladában valami újat. Miközben a vers hangvétele, egésze egyetlen, tömény felkiáltójel – és ez található olykor az egymás mellett beszélő szereplők versmondatainak végén is –, a vers utolsó öt szakaszában éppen a szenvedők, áldozatvállalók sorvégein nem találni felkiáltójelket. Ezzel a visszafogottsággal mintha azt érzékeltetné Arany: kerülni kíván minden teatralitást, kulisszahasogatást. Az érzelmeken keresztül az értelemre kíván hatni. És ez az, amit írásjelekkel is ki lehet fejezni.

Arany balladafordítása és angol balladára emlékeztető építkezése után – záróakkordként –, ha a népballadánk és Arany János balladái közötti hasonlóságot keressük, a sokadik olvasás után legjobb a *Vörös Rébék*et elemezni. Azt is hozzá lehet tenni: ez a sűrűvé lett remeklés is a 19. században általánossá lett műfajon belül. A választás szubjektív oka, hogy az egykor ezzel a balladával írásbeliző maturandus, amikor elemezni próbálta, mintha falba ütközött volna. Mégis ezen a falon találhatjuk azokat a réseket, amelyeken át valamivel többet láthatunk, ha megszabadulva az érettségi izgalmtól, józanul belevágunk a mára nyomtalan, azóta talán szétfoszlott dolgozat kiegyenesítésébe. A falat, a titkot már sikerült képpé tenni. Most már csak a réseket kell makacsul felkutatni.

Vágjunk az eleven testbe – mert a Vörös Rébék máig eleven szellemi test – talán éppen ezzel a kérdéssel: Miért hat ma is úgy, ahogy több, mint száz esztendeje? A válasz látszólag egyszerű: mert tökéletes. De miért? Ehhez szükségeltetnek a rések. Az elsőt maga Arany tárja fel jegyzetével, miszerint „E két sor [az első kettő – T. E.] népmondai töredék.” Ami bizonyos, ezt („Vörös Rébék általment a / Keskeny pallón s elrepült”) verses formában ismerte meg Arany János. Tehát ez a „népmonda” eredetileg is ballada lehetett. A második rés a vers keletkezése: „1877. szept. 26.” De van még egy dátum, igaz, nem a *Vörös Rébék*re vonatkozó: 1845. január 29. Ezen a napon jelent meg *A holló*, Poe költeménye. Arany feltehetően ismerte (nagyon élénken figyelte – eredetiben is – a külföldi kortárs irodalmat, ezért tételezheti fel Gintli Tibor és Schein Gábor az 1857-ben írott *A lejtőn* című Arany-versben Poe hatását [Gintli és Schein, 2003, 577.]), de az 1871-ben megjelent *Szász Károly kisebb fordításai* kötetben található egyetlen Poe vers is ez lehetett. (1) Azt is feltételezhetjük: hatott Aranyra. Nem tudatosan, hanem tudat alatt. Lehet, hogy itt az ideje a neki tulajdonított mondásnak: „Gondolta a fene!”, de erre enged következtetni az is, hogy a Poe-versben ismétlődő „Soha már”-ra (2) rímelt a „Hess, madár!”. Mindez nem azt jelenti: ezt a formai ötletet Poe sugallta. A refrén mint stíluselem minden nemzet népköltészetben megtalálható, mégis meghatározó, mint az a titok, ami jelen van *A holló*ban, a *Vörös Rébék*ben. Ugyanakkor, míg Poe-nál a gyökere intellektuális-lélektani (lásd *Poe*, 1974), Aranynál népi, mint erre mottója jegyzetében figyelmeztet. De miért volt szüksége erre a figyelmeztetésre? Talán éppen azért, mert Poe hatásának gyanúját akarta elkerülni? Mindez fölösleges okoskodás, de érdemes megkockáztatni, hiszen, ha igaz volna, sem csorbítana semmit Arany tökéletesen szerkesztett balladáján.

Ismét egy rés: a szerkezet tökéletessége. A népi képzelet, babonás hit, mely a mágikus korig nyúlik vissza, a mottó töredékes, eredeti két sorában található meg. Arany ebből bontja ki zseniálisan az egészet. Lassan tisztul ki a ballada ’meséje’ (Arany szóhasználata ez egyik írásában). Azt, hogy ki ez a Vörös Rébék, a ballada első strófájának jelen ideje után az elbeszélő utalásából tudjuk meg: kerítőnő. Maga a történet egyszerre ponyvaízű, újsághír jellegű, hiszen mindössze arról szól: egy kerítőnő házasságtörésbe sodor egy falubéli asszonyt (ezt jelenti a „Szépnek úgy nem tenni kár” sor általunk kiemelt sza-

va). A férfi megöli mind a kerítőnőt, mind a szeretőt (egy kasznárt), majd bujdosó betyárként behúzódik a közeli erdőbe. A történet vége: elfogják, felakasztják. Mindez nagyon hétköznapi lehetett a 19. században (erre utal a Krizánál is megtalálható *Három tolvaj légeny* is [Krizsa, 1956, 67.]). A két szál, a ballada-töredék és a ponyvairodalom Aranynál minőségében változik meg. Ha ezt a minőségi változást megpróbáljuk nyomon követni, bár nem a teljes titokra, de Arany művészetének egyik titkára találhatunk.

Az emlékekből felidézett balladakezdő sor: „Vörös Rébék általment a / Keskeny pal-lón s *elrepült*” általunk kiemelt szava kelthette fel Arany termékeny kíváncsiságát. Különös titkot rejt ez a két sor, mely legnagyobb súlyát a ballada csúcspontjában, majd be-

Mitől más Arany-nak ez a balla-dája, mint a többi? Ha újra és újra olvassuk-hallgatjuk, és nem tudjuk a költő nevét, megtévesz-tően eredeti népballadának tű-nik. Ezért mertem a bevezető-ben A walesi bárdok mellett (melynek nemcsak történelmi előzményei vannak, hanem ere-deti, angol ballada-formára mu-tató is, így a Sir Patrick Spens) a legnagyobb-nak nevezni. Tökéle-tesen hasonult a Vörös Rébék legjobb népballadáink építésé-hez, nyelvéhez, ábrázolási mód-jához, méghozzá úgy, hogy akár nagyszalontai, akár nagykőrösi hallomásból maradt meg emlé-kezetében a mottó első két sora, akár ponyvafüzetben olvasta Pörge Dani históriáját, a hétköz-napi történetet a mágia-mítosz síkjába emelte.

fejezésében kapja meg. Lényegében erre a két sorra építi Arany a ballada egészének borzongató titkát: Vörös Rébék vajon vajákos kerítőasszony volt csupán, vagy boszor-kány, aki bármikor macskává vagy – mint az ő esetében – varjúvá tud változni? Éppen a refrénnel, a „Kár” és a „Hess madár” ismét-lésével villantja fel ezt, de csak felvillantja, nem mondja ki sem az egyiket, sem a másikat. Végig bizonytalanok vagyunk, és tölünk függ, a ballada olvasójától (vagy mon-dójától), melyik felé hajlunk. Valójában az is kérdéses: érdemes-e bármelyik változat mellett döntenünk, mert maga a döntés el-szegényíti az esztétikai értéket, és szeren-csére túljutottunk azon az időn, amelyben a vagy-vagy volt a meghatározó, és nem a vagy-vagyok mögötti érték.

Arany-nál Vörös Rébék vajákos asszony, aki varázsos tudásával hozta össze ezt a há-zasságot („...addig főzte / Pörge Dani bocs-korát, / Míg elvette a Sinkóék / Cifra lányát, a Terát”). A lány feltehetően korábban is meg-megkönyékezhető volt, erről is árulkodik a Cifra ragadványnév, hiszen Terkának van családneve: Sinkó. A korábbi életre épül az esküvő utáni, mert Vörös Rébék újra meg-könyékezi az asszonyt: legyen a kasznár szeretője (vagy továbbra is az maradjon, már Pörge Dani feleségeként?). A történés ideje Arany-nál állandóan változik. Az első strófa után a múlt idő távoli, majd közelebbi a kez-dő strófa jelenéhez viszonyítva: „De most

bezzeg bánja már...” A kétszeresen használt „most” szó fejezi ki a közelmúlt folytonosságát: „Pörge Dani most öbenne / Ha elbotlik, se’ köszön. / S ha *ott* kapja, kibuktatja / Orrá-*val* a küszöbön. / Pedig titkon oda jár.” A „pedig” még közelebb hozza a kezdő versszak idejéhez a közelmúltat. Pörge Dani felesége ezután látszólag hallani sem akar a kasznár üzeneteiről: „Cifra asszony, színes szóra / Tetteti, hogy mit se’ hajt: / »Kend meg köztünk ne csináljon / Háborodást, házi bajt. / Nem vagyok én csapodár.«” Az elutasítás egyértel-műségét Arany a „cifra asszony”-nyal teszi kétségessé, amit tovább fokoz a „tetteti”-vel.

Ami a balladamondással kapcsolatban itt válik először feltűnővé, az az ismétlődő sorok („kár! / Hess madár!”) örökké változó értelmezési, hangsúlyozási lehetősége. Most

Arannyal, ide-oda cikázva az időben, erre irányítjuk a figyelmünket. Az első szakaszban objektív, de fenyegető: „Akinek azt mondja: kár! / Nagy baj éri és nagy kár: / Hess, madár!” Arany a „kár” szó kettős értelmével itt még játszik, de éppen ez a játék – mely előrevetíti a csábítást mint sajátos „játékot” – teszi fenyegetővé a vers utolsó három sorát. Ezt fokozza fel a záró refrén: „Hess, madár!” Még nem tudjuk, de az idegeinkbe táplálta a költő. Ez a „madár” makacsul ki fog tartani szándéka mellett. Hogy mi történik, a jelen idővel húzza alá Arany a következő versszak végén: „De most bezzeg bánja már, / Váltig hajtja: kár volt, kár! / Hess madár!” Mindez azért fontos, mert rávilágít Arany tudatos balladaszerkesztésére. Nem mondja ki, de érzékelteti: az idézett versmondattal Pörge Dani gondolatvilágába látunk. Ugyanekkor, újabb értelmezési lehetőségként, az is benne rejlik a sorokban: Cifra Terka is sajnálhatja, hogy feleségül ment Pörge Danihoz. A változó alany a harmadik versszakban Vörös Rébék: „Pedig titkon oda jár: / Szép asszonynak mondja: kár!” A „Hess, madár!” felszólítással Arany ismét lebegtet: mondhatja Pörge Dani is, Cifra Terka is, aki látszólag még mindig megpróbál ellenállni a csábításnak. Ez a sokszínűség és váltakozó, olykor bizonytalan alany végigkíséri az ismétlődő sorokat az utolsó strofa objektív nézőpontjáig, mely egyben az első versszak zárásának módosított ismétlése: „S kinek ő azt mondja: kár! / Nagy baj éri és nagy kár. / Hess, madár!” A ballada meséje ezzel a pillérrel, az ismétléssel válik „mozgósító” erejűvé: az exponált, fenyegető sors beteljesedett, így kimondatlanul is kimondva: vigyázatok, asszonyok, emberek! Ne hallgassatok a csábító szóra!

Visszatérve Arany időkezelésére: a ballada meséje a távoli múltból a közelmúlt felé halad. A korábban idézett „Cifra asszony...” kezdetű szöveghez még a következő értelmezés kívánczik: Arany Pörge Dani feleségét Cifra asszonynak nevezi, és nem Pörge Dani asszonyának. Hogy feleségként változatlanul kacér teremtés, az mutatja: számító módon kéri magát. Ennek eredménye, hogy Vörös Rébék „Másszor is jön, hoz fehér pénzt, / Piros kendőt s egyebet: / »Nesze, lányom! e mézes bor / Erősítse a szived: / Szépnek úgy nem tenni kár!«”. A kerítőno egyszerű ostromolja ezüsttel, a szerelmet jelképező (egyben a véres befejezésre is utaló) piros színű kendővel, mézes borral, végül dicsérő szavakkal. Ezek együttese megteszi a hatását: „»Hadd jöjjön hát a kasznár.« / Hess, madár!” A szóhasználatban („Hadd jöjjön”) jelen van a vállrándításos, felelőtlen beleegyezés, amit a záró sor is megerősít. Ezt úgy is felfoghatunk, mint az elfojtott lelkiismeretet. Itt bukkan fel először, kinek a kérését közvetíti Vörös Rébék: a kasznárét. Nevét nem tudjuk (ez népmesei jellemző a történésben), de azt igen, hogy társadalmi rangban Pörge Dani fölött áll.

Azt, hogy Vörös Rébék (és a kasznár) elérte a célját, a ballada szabályai szerint nem fogalmazza meg Arany János, csak érzékelteti. A házaspár életére a későbbiekben ez a jellemző: „Háborúság, házi patvar / Attól kezdve van elég; / De nem hallik a szomszéd-ba: / Pörge Dani túri még.” A szöveg mögött az érzékelhető: az asszony agresszívvá vált, hogy így leplezze hűtlenségét. Arany ismét ugrik az időben: gyerek születik, de hogy ki az apja, nem tudni biztosan (a ballada azt sejteti: a kasznár). A bizonyos csak az: nem Pörge Dani. Ezt erősíti, hogy a férfi, megelőgelve asszonya csapodárságát, a kor szokása szerint hazaküldi a szülői házba, de a gyerekkel együtt: „»Asszony, ördög! vidd apádnak / Haza ezt a gyermeket – / Ne! a varjút (hol a puskám?) / Útra meglövöm neked.« / Varju azt se mondja: kár! / El sem is rebbenti már: / »Hess, madár!«” A ballada fontos fordulópontja ez a pillanat. Nem tudni pontosan, Pörge Dani valóban varjút lát-e, vagy a fekete ruhás, kendős öregasszonyt, akit esetleg önigazolásképp láttat asszonyával varjúnak. Az is jelen lehet ebben a titokban (ami népmesei motívumnak is nevezhető), hogy Vörös Rébék valóban boszorkányos képességű vénasszony, aki valóban varjúvá tud változni, akinek a varjú megszokott álruhája. Az utóbbit erősíti a következő versszak.

A ballada ettől kezdve már végleg visszatér a kezdő strofa jelennek tűnő múlt idejébe, egyben felgyorsul a történés a szóbeszéddel, mely szerint „Pörge Dani egy varjút lött / S

Rebi néni leesett!” Figyelemreméltó a folytatás is, mert egyetlen szóval exponálja Arany a ballada végét: „Rebi lelke nem von’ kár! / De, mint varju, visszajár. / Hess, madár!” A kulcsszó a „lelke”. Itt még annyit jelent: ember halt meg. Igazi súlyát azonban a ballada befejező soraiban érezzük, mivel a törvény nem a babonás hitre épít, hanem a bizonyosságra: Vörös Rébékét megölték. Az első gyilkosság következménye a második: a kasznár vízbefojtása. Hogyan írja ezt meg Arany János? „Gyilkost a törvény nyomozza: / Szegény Dani mit tegyen? / Útnak indul, bujdosásnak / Keskeny pallón átmegyen.” Az objektív leírásba egy szó keveredik érzelmi tartalommal, Dani „szegény” jelzője, a szánalom, az együttérzés hangja.

„Szembe jött rá a kasznár, / Varjú elkiáltja: kár! / Hess, madár!” A csábító és a megcsalt férj tehát azon a bizonyos keskeny pallón találkozik, mely a két kecskéről szóló tanmeséből ismert népmesei motívum. A varjú kiáltása most figyelmezteti Pörge Danit, de emlékezteti is Vörös Rébékre. Mindez együtt: az indulatot nem lehet lecsillapítani. A végkifejlet tragikus hatását fokozza Arany tömör, a tettet csak sejtető fogalmazása: „Egy billentés: lent a vízben / Nagyot csobban valami. / Sok eső volt: mély az ár. / Varjú látja, mondja: kár! / Hess, madár!” A sejtetést a „valami”-vel érzékelteti Arany. A mese (képzelet) és valóság összjátéka, hogy a varjút mint borzongató tanúságtévőt állítja elének, ugyanakkor megpróbálja a gyilkos önfelmentő öngazolását is érzékeltetni („Sok eső volt: mély az ár”). Arany realizmusának bizonyítéka: az „odavetett” láttatás sokféle értelme, ereje.

Dani (Arany különös ráérése) többé nem nevezetik nevén, csak bujdosóként („Bujdosónak kín az élte, / Reszket, ha levél zörög:”), akit az éhség hajt, aki útonállóvá válik (hallatlan tömörséggel kifejezve: „Felvont sárkányt vesz kezébe, / Hajtja éh: »megállj, görög!«”). A „felvont sárkány” a csőre töltött puska, közbevetve a résztvetet keltő „hajtja éh”, mely fokozza az első két sor hallgatójában feltámadó szánalmat, majd az elkerülhetetlen újabb, konkrétá tett („görög”) gyilkosság, mely a kiemelés miatt egy lehet a sok közül. (A *Három tolvaj legény* (3) másfél sorában is görög az áldozat: „Rengeteg erdő-kön görögöt érnek, – / Görögöt megölelék, szekerét fölverék.” [Krizsa, 1956, 67.]) Nyomban megjelenik a fenyegető motívum: „Varju mind’ kíséri: ,kár!... / Fennakadsz te, szép betyár!’ / »Hess, madár!«” A varjúcsapat (hitchcocki kép!) már a halál előhírnöke, és ezt erősíti föl fenyegető megszólalásukra a „Hess, madár!” válasz, amit egyértelműen Pörge Dani mond ki a záró sorban.

Az utolsó két szakasz már a balladai igazságszolgáltatás. Azt, hogy mi történt Pörge Danival, Arany a műfaji szabálynak megfelelően két szakasz között, áttételesen fogalmazza meg: elfogták, felakasztották. Beteljesült a varjúk bosszúja, hiszen Vörös Rébék lelke „halhatatlan”: „Egy varjuból a másikba / Száll a lelke, vég ne’kül... / S kinek ő azt mondja: kár! / Nagy baj éri és nagy kár. / Hess madár!” Majd kimondatlanul, de Vörös Rébék szólítja fel a társait: „»Most ebédre, hollók, varjak / Seregestül, aki van! / De szemét ne bántsa senki: / Azzal elbánok magam: / Fekete volt, mint bogár.«” A tömörség példája a fenti idézet egyetlen szava, a „volt”, mely azt jelenti: beteljesült Pörge Dani sorsa. Míg Terka külső, visszatérő jellemzője korábban mindössze annyi: Cifra, Daniról itt látat először képet Arany: a kivégzett ember szeme „Fekete volt, mint bogár...” Azt is mondhatnánk: itt van súlya Dani külsejének, ebből is a legjellemzőbbnek. Az utolsó előtti szakasz két záró sora ismét követi a balladák szabályát: „Asszony ott sír: »mégis kár! / Hess, madár!«” A hűtlen feleség utólag szánja a tettet. Az utolsó szakasz meseösszegezéséből egyetlen sort emelnék ki, a „Keskeny pallón most repül...” képet, mellyel visszahozza a kettős gyilkosság színhelyét, míg a „most” szóval egyértelműen a balladamondás mindenkor jelenére utal, egyben arra, amit korábban mondtunk, ami Arany mozgósító gondolata: a hűtlenség ember elleni bűn.

Mitől más Aranyak ez a balladája, mint a többi? Ha újra és újra olvassuk-hallgatjuk, és nem tudjuk a költő nevét, megtévesztően eredeti népballadának tűnik. Ezért merem a bevezetőben *A walesi bárdok* mellett (melynek nemcsak történelmi előzményei vannak,

hanem eredeti, angol balladaformára mutató is, így a *Sir Patrick Spens*) a legnagyobbak nevezni. Tökéletesen hasonult a *Vörös Rébék* legjobb népballadánk építéséhez, nyelvéhez, ábrázolási módjához, még hozzá úgy, hogy akár nagyszalontai, akár nagykőrösi halomából maradt meg emlékezetében a mottó első két sora, akár ponyvafüzetben olvasta Pörge Dani históriáját, a hétköznapi történetet a mágia-mítosz síkjába emelte. Azt is mondhatnánk: szertartásszöveggé tette. Még hozzá úgy, ahogy Constantin Brailou máramarosi példájában az esküvő előtt szakadékba zuhant vőlegényt a falu népe a közösségi tudatba emelte (*Eliade*, 1998, 74–76.). Az ösztönösség és tudatosság példája is a *Vörös Rébék*, mert Aranyban egyszerre működött a balladák ismeretéből származó, benne gyökeret eresztő, vérévé váló, ösztöneiben létező tudás és az a biztonságos tudat, ami minden fölöslegest kisöpörhetett a már megírt műből.

Jegyzet

(1) Kardos Lászlónak, a második világháború után megjelent Poe összes költeményeiben *A holló* fordítóra vonatkozó jegyzetében a hosszú névsor időrendjében ő az első.

(2) Tóth Árpád fordításában akusztikailag pontosabban felel meg a nevermore-nak az Aranyra emlékeztető „soha már”.

(3) Kriza J. i. m. 67.

Irodalom

Eliade, Mircea (1998): *Az örök visszatérés mítosza*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Garay János (é. n.): *Munkái*. Franklin Társulat, Budapest.

Gintli Tibor és Schein Gábor (2003): *Az irodalom rövid története*. Jelenkor, Pécs.

Klasszikus angol költők (1986). Európa Könyvkiadó, Budapest.

Klasszikus német költők (1977). Európa Könyvkiadó, Budapest.

Kriza János (1956): *Székely népköltési gyűjtemény*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Nemeskürty István (2002): *Összes művei*. V. Szabad Tér Kiadó, Budapest.

Poe, Edgar Allen (1974): A műalkotás filozófiája. In: *Az el nem képzelt Amerika*, Európa Könyvkiadó, Budapest. 69–84.

Tarbay Ede

Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya

1994-ben W. J. T. Mitchell és Gottfried Boehm egyidejűleg bejelentették a humántudományokban bekövetkezett képi fordulatot.

Deklarációjuk itthon is visszhangra talált, s a mai napig úgy hivatkoznak a közleményre, mint az ikonológia/ikonográfia-tudomány diszciplinárizálódásának eseményére. (Hornyik, 2006)

Mind Mitchell, mind pedig Boehm egy orákulum, Richard Rorty nyomában haladtak: Rorty szerint az antik és a középkori keresztény világ olyan filozófiát vallott, amely a dolgokkal foglalkozott. Az újkor gondolkodására ezzel szemben az ideák felé fordulás vált jellemzővé, míg napjaink kutatóinak figyelmét a szavak kötik le.

Mitchell és Boehm szerint megnövekedett a kép, a képmás, a képiség, a képzelőerő kifejezések jelentősége, és az ember gondolkodásának valamennyi szintjén elérte a képek és a metaforák használata. Azért emeltek szót (oly sokak előtt és után), hogy ezzel is növeljék az ismeretelméletünket szerintük meghatározó képiség tekintélyét.

A képi fordulat nyomában ugyan sokan bekövetkezettnek látják már az antropológiai fordulatot, ám közben az is nyilvánvalóvá vált, hogy az ikonológia/ikonográfia segítségével a lehetőségekhez képest kevés alkalommal fordulnak a történeti diszciplínák kutatói, s különösen azok, akiknek kutatásai egyszerre több tudomány határterületére esnek.

Az 1970–80-as években kezdődött francia, angol és német nyelvterületen – főként művészettörténeti hasznosulása nyomán – az ikonológiai szempontok kijelölése. Amíg a történeti, köztük a legnagyobb figyelmet kiváltó művelődéstörténeti kutatások az ikonológiai/ikonográfiai szemlélet megjelenésével azonos időben metodológiájukat úgy bővítették, hogy befogadták a képiség fontosságát, a képi értelmezés metódusát, az ilyen tárgyú vizsgálatok eredményeit, a neveléstudományi s az ezen multidiszciplína részét képező neveléstörténeti kutatások ehhez késve láttak hozzá. Nemzetközi téren is nagy a lemaradás: csak a 80-as, 90-es évek során jelenik meg Európában és Észak-Amerikában a neveléstörténeti ikonológia.

A hiányjelző publikációk, majd az úttörő szakközlemények után hamarosan felbukkantak az első összegző művek. A művelődéstörténet részeként értelmezett neveléstörténet metodikailag gondosan megalapozott, enciklopédikus igényű művekkel gyarapodott, mint Cunningham és Buck *Children's costume in England. From the Fourteenth to the end of the Nineteenth Century* című öltözet-történeti monográfiája (1987), vagy Schorschnak a gyermekortörténetet gazdagító *Images of Childhood. An illustrated social history* című kiadványa (1979). *Bilder aus dem Kindergarten. Bild-dokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung im Deutschland* címmel Freiburgban jelent meg Erning Günternek az óvodatörténetben a képi emlékeket is elemzése tárgyául választó kiadványa (1987). Ezzel együtt a német nyelvű irodalomban alapművé vált Ingrid Otto *Bürgerliche Töchtererziehung im Spiegel illustrierter Zeitschriften von 1865–1915* című munkája (1989) és a Schmitt, Link és Tosch által szerkesztett *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte* című

Az ikonográfia kezdetben a művészi módon készült (azaz valami okból művészeti alkotásnak állított) képek tudományát jelentette, s e műalkotások allegóriáit tárta föl. S ha az allegóriák osztályozásra kerültek, akkor a kutatás módszere szerint az egyén, egy adott korszak vagy egy valóság ikonográfiájára vonatkoztak (Réau, 1955, 1997). A formálódó tudomány tehát magával hozza azt a metodikát, amely leginkább arra a tudományra jellemző, amelynek az ikonológiára elsőként volt igénye.

kötet (1997). E kiadványok s az azokat megelőző kutatások mögött kitapintható az a metodológiai szigor, amely a Belting, Kemp, Sauerländer és Warnke szerkesztette *Kunstgeschichte. Eine Einführung* (1985) kézikönyvben, majd pedig van Straten *Einführung in die Ikonographie* munkájában (1989) korábban már körvonalazódott, s amely mind a mai napig befolyásolja a módszertani kultúrát. Ez utóbbi összegző mű ugyan nem neveléstudományi karakterű, de alapelvei a pedagógiai kutatók révén a neveléstörténeti kutatásokba is átszármasztathatóknak bizonyultak.

A hazai kezdet

Magyarul először Ariès *A gyermek és a család az ancim regime korában* című tanulmánya (1987) állította előtérbe (már ami a neveléstudományt, illetve a pedagógizálás történetét illeti) az ikonológiát mint a neveléstörténet egyik lehetséges segéd tudományát.

Túl ezen a népszerű (és sokat támodott) művön, egy másik aspektusból szemlélve, mint arra Szabolcs Éva egyik doktori képzésben elhangzott előadásában is rámutat (2005a), a magyar nevelésügy ikonológiai vizsgálatait megelőzték és egyben be is vezették a művészettörténeti, társadalomtörténeti és kultúrtörténeti kutatók ilyen jellegű eredményei.

Az, hogy az ikonológia/ikonográfia a neveléstörténet számára használatba vonható, meg sem kérdőjeleződött. Hiszen a történeti szemlélet az amúgy is történeti képzettségű kutatók számára evidenssé tette, hogy a társdiszciplínák látványos ikonológiai eredményei e téren is szavatolják a használhatóságot. Ugyanezt a tendenciát erősítette a művelődéstörténet, amely amúgy is részeként látja a neveléstörténetet.

Vayer Lajos, Genthon István, Gerevich Tibor művészettörténészek, a társadalomtörténész Klaniczay Gábor, Basics Beatrix, Gyáni Gábor, illetve Szőnyi György Endre közleményei kezdettől mértékül szolgáltak a neveléstörténészek vizsgálódásai számára. A Bertényi Iván szerkesztette *A történelem segédtudományai* című kiadványban, ha nem is túl nagy terjedelemben, de a történeti ikonográfia is ismertetésre került (*Basics*, 1998). Az ikonológia-ikonográfia módszere jól ismert a hazai művészettörténeti, társadalomtörténeti kutatásokból (*Marosi*, 2005; *Gyáni*, 1986), s az ikonológia mint önálló diszciplína is kellően bemutatott. (*Szőnyi*, 2005).

A szemléleti újítás, akár annak külföldi, akár hazai (lassan száz évre visszatekintő) eredményeire tekintünk, mint azt szinte mindig megfigyelhetjük a neveléstörténet historiográfiájában, nem a neveléstudomány felől érkezett: a társadalom- és a művelődéstörténet válságtól – e módszert s egyben tudományt illetően – ismét közvetítő szerepet.

A több kiadást is megért pedagógiai kutatómódszertani monográfia (*Falus*, 1996) még nem említette az ikonológia-ikonográfia kérdéskörét. A *Pedagógiai lexikon* (*Báthory és Falus*, 1997) ugyancsak nem vette fel címszavai közé az ikonológiát-ikonográfiát. Szabolcs Éva a témát szisztematikusan föltáró szakkönyve, amely a pedagógiában szerephez jutó kvalitatív kutatási metodológiákat mutatja be, szintén nem érintette az amúgy ugyancsak a kvalitatív módszerek közé sorolandó ikonológiát-ikonográfiát, ámbar annak méltó helye lenne a neveléstudományi kutatásokban (*Szabolcs*, 2001).

Az iskolatörténeti évforduló rendezvényeiről beszámolva Kelemen Elemér jegyezte fel elsők között az ikonológiát mint a kutatások során alkalmazható lehetséges metódust. (*Kelemen*, 1997). 2001-ben két munka tárgyalja az ikonológiát mint használható metódust: Kéri Katalin a neveléstörténeti kutatások módszertanáról írva (*Kéri*, 2001), Németh András és Szabolcs Éva terjedelmes tanulmányukban pedig a neveléstudomány nemzetközi eredményeinek bemutatása során. Az ikonológia hasznáról, módszertani kidolgozottságáról ez utóbbi az első kifejtett közlemény (*Németh és Szabolcs*, 2001) Munkájukban szót ejtenek arról is, hogy Ingrid Otto a német polgári nevelési kérdéseket taglaló munkája miként gazdagította a neveléstörténet kutatómódszertani perspektíváját (*Otto*, 1990). Otto a Panofsky-módszer követője abban, hogy bár az ikonográfia-ikonológia nyújtja számára a forrás feltárásának lehetőségét, de a mélyebb megértés és jobb interpretálás reményében nem mond le egyéb módszerek alkalmazásáról sem.

Az utóbbi évtizedben a hazai neveléstörténeti kutatási módszerek gazdagodását eredményezte, hogy a kutatók – Kéri Katalin, Mikonya György, Pukánszky Béla, Szabolcs Éva, jelen összegzés szerzője és mások – egyre bátrabban nyúltak a történeti szociológia kvantitatív vizsgálati módszerei, az oral history s az írott források tartalomelemzési lehetőségei mellett az ikonológia-ikonográfia más történettudományokban kipróbált és elfogadott fogásaihoz. Ehhez nyilvánvalóan hozzájárultak a ikonográfiai kutatókkal – mint például Ulrike Pilarczyk, Ulrike Mietzner, Johanna Hopfner – kiépített hazai kapcsolatok, illetve az interneten elérhető, hatalmas forrásanyagot tartalmazó tárhelyek megjelenése (The College of Education and Human Development, Minneapolis, USA, <http://www.bbf.dipf.de/virtuellesbildarchiv/projektbeschreibung.html>, <http://education.umn.edu/edpa/iconics/default.htm>). Az iskolázatástörténeti adattárak és neveléstörténeti

tárgyú képanyag számítógépes ikonográfiai feldolgozására vállalkozó gyűjtemények több hazai intézményben is megjelentek, s e tárgykörnek ismert gyűjtői is vannak (például a *Scola orbis* – Iskolatörténeti adattár, OPKM).

Ikonológia/ikonográfia

Az ikonológia eljárásaival kizárólag az antropológiai jelentéssel rendelkező képet lehet megvizsgálni. Mindaddig nem tárulhat fel a kép, amíg biztonságosan nem különíthető el benne az, amelynek centrális szerep jut; azon elemek, amelyek mintázata e centrum értelme szerint van elrendezve; végül azok a törmelékek és járulékos elemek, amelyek léte többé-kevésbé alkalmi vagy esetleges. Azaz a kép föltárása eszmetörténeti értelmezés nélkül erősen kétséges. Az ikonológia, ahogy azt Jan Białostocki állította, a műalkotásokban feltáruló eszméket képes vizsgálni (*Białostocki*, 1997). Mindezt ma némi módosítással szokás elfogadni: példák sora igazolja ugyanis, hogy nem csupán a műalkotásban rejlő elvek feltárására, de bármely kép lényegi megragadására képes az ikonológia és a vele együtt járó ikonográfia.

Az, hogy az ikonológiai vizsgálat tárgyául műalkotást vagy más emberi alkotást választ, vizválasztó lehet. Az első esetben az ikonológia a művészettörténet, a másodikban pedig a legtágabban vett történettudomány módszereként értelmeződik. A történettudományhoz illeszkedő ikonológia-értelmezéssel értelemszerűen együttjárnak az eszmetörténeti vizsgálatok.

Az ikonológiát – a fentiekből következően – több oldalról is érheti támadás: sokak szerint csak a jelentésre szűkített kutatások számára alkalmas, mások pedig attól tartanak, hogy művelői mindenben hajlamosak jelentést, netán szimbólumot találni. Némelyek (mondani se kell, a művészettörténészek közül) azt hangoztatják, hogy az ikonográfia nem képes megragadni a művészi lényegét, s feltárása során éppen azt semmisíti meg a vizsgálat tárgyában, ami a mű lényege. Fölvetődik annak veszélye is, hogy egyéb, kellő figyelemmel megválasztott források híján az ikonográfiai értelmezés könnyen hamis eredményhez vezet, hiszen a nehezen meghatározható tartalmú képek fogalmi megragadása nemcsak nehézkes, de a képekbe belevetített eszmékhez tapadás különféle képzelgéseknek is teret adhat.

Az ikonográfiai értelmezés, mert szükségképpen elégtelen elemből áll, s a különböző jelképrendszerek – a kép és a szó – egymással formálásának nehézségével küszködik, többnyire valóban lehetetlen mindaddig, amíg az Erwin Panofskynak tulajdonított korrigáló elvek és alkalmas történeti módszerek a segítségére nem sietnek.

Mielőtt azonban az ikonológia-ikonográfia történeti segédtudományként való alkalmazásáról beszélnénk, érdemes a vizsgálatunkhoz szükséges néhány problémát bemutatni és azokra rákérdezni.

Ugyan az ikonográfia-ikonológia 20. századi tudomány, mint minden diszciplína, igyekszik identifikálni magát, s eközben megteremti saját múltját. Esetünkben Cezare Ripa *Ikonológia* című nagyszerű enciklopédikus műve a határvonal, amely „előtti” és „utáni” korszakra osztja e tudomány történetét. Az ikonográfia a képek leírásával, az ikonológia pedig a képek jelentésének föltárásával foglalkozó tudományág. Az ikonográfia a képleírason túl a képek osztályozását és értelmezését is magára vállalja. Ez a szerepvállalás azonban tudományfilozófiai problémákat is felvet. Az ikonológia és az ikonográfia annak a tudománynak – nevezetesen a művészettörténetnek s a művészettörténet határtudományainak – az igényeihez illeszkedik, amelynek keretein belül létrejött, s amelynek bővüléséhez hozzájárult. Az ikonográfia kezdetben a művészi módon készült (azaz valami okból művészeti alkotásnak állított) képek tudományát jelentette, s e műalkotások allegóriáit tárta föl. S ha az allegóriák osztályozásra kerültek, akkor a kutatás módszere szerint az egyén, egy adott korszak vagy egy vallás ikonográfiájára vonatkoz-

tak (Réau, 1955, 1997). A formálódó tudomány tehát magával hozza azt a metodikát, amely leginkább arra a tudományra jellemző, amelynek az ikonológiára elsőként volt igénye. Az ikonográfia eszerint nem egyéb, mint a művészettörténet egyik legnagyobb (neokantiánus természetű) eredménye.

Az ikonológia/ikonográfia civilizációértörténeti sajátosságokra is ráirányítja a figyelmet: az európai gyakorlathoz képest nincs zsidó és moszlim ikonográfia, s kutatási módszereiben pedig az európai karakteresen megkülönböztethető az ázsiai és a közép-, illetve dél-amerikai ősi kultúrákkal foglalkozó ikonográfiáktól. Másrészt rávilágít az összehasonlító vizsgálatok szükségességére, valamint azokra a térséget megosztó kulturális hasadásokra, amelyek mentén a civilizációs mintázatok a korábbi eseménytörténeti narratívához képest mélyebben értelmezhetők.

Az ikonográfia segédtudományként sikeresen járult hozzá valamennyi, tárgyi emlékeket a forrásának tekintő történeti tudományhoz, mint a heraldikához, a pecsétekkel foglalkozó szigillográfiához, a numizmatikához, s az első pillanattól kezdve összehasonlító karaktert vett fel. A különböző európai művelődési korok archeológiai eredményei nem születtek volna meg az ikonográfiai kutatások és az azok alapján születő interpretációk nélkül.

Hasonló sikerekhez vezetett művészettörténeti alkalmazása is. Az ikonográfia művészettörténeti alkalmazásának eredménye, hogy ma csak azt tekintik ikonográfiai vizsgálatnak, amelynek antropológiai jelentései is fölsejlenek: azaz csak azon források képi vizsgálata tekinthető hasznosnak, amelyen bizonyítható az emberi alak jelenléte. Ennek tudományfilozófiai következménye pedig az, hogy a társadalomtudományok mellé idővel a kognitív tudományok is felsorakoznak a maguk sajátos tudományigényével, módszertanával, frazeológiaiájával és képzeteivel. Az embertudományok ugyanakkor magukkal hoznak az élettudományból olyan tudományosnak nevezhető képzeteket és eljárásokat, amelyek például a biológiai antropológia, a biológia vagy akár az orvostudomány, az agrártudomány és az ökológia ujjnyomait viseli magukon. (Ugyanakkor az, hogy a vizsgálatok kritériuma az emberábrázolás, kizárja, hogy az ornamentális művészet, az ilyen iparművésze vagy akár az építőművészet, a kertművelés, stb. kutatási területté válhasson.)

A leszűkítő elvek mellett azonban számos dolog jelzi, hogy az ikonológia multidiszciplináris, helyenként transzdiszciplináris karakterhez jutott már akkor, amikor még a művészettörténet volt a megformázója. Ehhez járul, hogy az ikonográfia a forrásokat nem a művészettörténet formaigénye alapján elemzi, hanem kizárólag a tartalommal, a tárggyal foglalkozik; ez az oka, hogy vizsgálódásai szűkebbek s egyben tágabbak is a művészettörténeténél. Tartalmi orientáltsága miatt azonban lemond az esztétikai értékek meghatározásáról, s egyben elhatárolódik az antropológiai sajátosságok minősítésétől, etikailag pedig közömbös marad. Értéktételektől való távolságtartása, leíró jellege (ahogy arra rámutat Réau, 1955, 1997.) miatt az archeológiához, illetve az etnográfiához áll közel.

Az ikonológia szerint a kép, amelyet vizsgál, egyrészt embert ábrázol, másrészt a kép létrehozójához, a létrehozó mentalitásához kötött gondolat kifejezője. A kép értelméhez ennek megfelelően kétféle aspektussal közelíthetünk: vagy a kép végső konstrukcióját adó szerző oldaláról, vagy a képen ábrázolt ember felől. A leíró ikonográfia és az értelmező ikonográfia egyazon módon fölhasználja a kor bölcseleti, filozófiai, teológiai, mitikus, vallási vagy tudományos ismereteit, a világ-, az ember-, a műveltségkép sajátosságait föltáró egyéb forrásait: a leíró változat által az ikonográfiai rendszerek áttekintésére alkalmazott s az értelmező szerepű pedig egy-egy korszak, forrásegyüttes általános karakterét és jelentését képes megragadni.

De mire használták az ikonográfiát-ikonológiát, legalábbis kialakulása kezdetekor? Módszereivel a kutatók képesek alkotott tárgyakat azonosítani, eredetüket, származási helyüket, alkotóik mentalitását meghatározni, keletkezési idejüket behatárolni. A filológiai jellegű munkálatokkal vethető egybe az a szerep, amelyhez így jut. Emelett több, verbálisan megragadhatatlan sajátosságára figyelmezteti a civilizáció-, a gondolkodás-, a

mentalitás- és a vallástörténet kutatóit. A képeket a korszakokon átnyúló vagy éppen vártalanul megváltozó jelképek, érzületek, viselkedési alakzatok dokumentumainak tekintik, amelyek adhatják akár a tudomány ikonikus szemantikáját is.

Az eddig említett a tudományokban azonban az ikonográfia és az ikonológia csupán segédtudományként funkcionált. A témát azonosító leíró ikonológia és a figuratív formák jelentését feltáró ikonográfia önálló tudományként értelmezéséhez Aby Warburg, Erwin Panofsky, Tolnay Károly, Umberto Eco és mások járultak hozzá (Szónyi, 2005).

Erwin Panofsky a műalkotás értelmezésének módjával a metodológia végső kidolgozójává válik. A három szinten (értelmezéssel, ikonográfiai elemzéssel, mélyebb értelmű megragadással) fókuszba állított képi objektum a kutatás során. A Panofskyhoz kötött módszer segítségével a második világháború után a művészettörténet ikono-

grafikussá vált, s az intézmény-, majd a mentalitástörténettel foglalkozók is érdeklődni kezdtek iránta. Az ikonológia és az ikonográfia az eszmetörténetbe való bekerüléssel egyidejűleg vált önálló diszciplínává, annak ellenére, hogy módszerként továbbra is főként a művészettörténészek és a hieroglifák, emblémák, képi szimbólumok után kutató irodalmárok alkalmazták. Ezzel együtt kialakultak saját dokumentációs központjai, intézetei, tanszékei, miközben folyamatosan gyarapodott a kutatók eredményeit közlő kiadványok száma.

Az ikonológiainak nevezett művészettörténeti fordulat eredményezte, hogy az ikonológia-ikonográfia közel került a többi humán tudományhoz, s multidiszciplínaként kezdett viselkedni. Felismerték, hogy a képben megragadott, Panofsky-féle „lényegi jelentés nem írható le a művészettörténetben használt fogalmakkal, csak a filozófia, a vallás, a társadalom- és a tudománytörténet stb. kölcsönvett terminusaival” (Bialostocky, 1997). A tudomány s a hozzá tartozó módszer leginkább az eszmetörténetbe ágyazódott, s a kutatások is eltolódtak a formai vizsgálatoktól az ideák irányába.

A képek, állítja az ezredforduló előtt Mitchell, nem csak megjelenítői, de alakítói

is az emberi világnak. Az önálló képtudomány kialakítását szorgalmazza tehát, elvetve azt a nézetet, hogy a vizualitást áthatják a szövegekből származó metaforák, egyben a tudományt is kárhóztatja, amiért efféle textusokkal manipulál.

A képeket feltáró, ennek ellenére a szövegközpontúságra ügyelve verbalizáló ikonográfiának-ikonológiának, meglehet, hamarosan vége szakad; helyét az önálló képelmélettel rendelkező kritikai ikonológia veheti át. A képi fordulatot és a vizuális kultúra megújulását hirdető két szaktekintély 1994-ben megjelent közleményeikben (Hornyik, 2006) nem vágta azonban át az ikonológia-ikonográfia művészettörténethez kötődő köldökzsinórját. Azt hangsúlyozzák inkább, hogy amennyiben a művészettörténet meg kíván újulni, magukat a vizuális kutatásokat kell átalakítania oly módon, hogy a társadalomtörténet, a holisztikus szemlélet és a populáris kultúra történeti alakzatai is szerephez jussa-

Először is világosan el kell különíteni, hogy a képek mikor referálnak létrehozóik (a fotósok, a kiadványok szerkesztői, a fenn tartók) szándékáról, nézeteiről, politikai, a szocialista emberképpel kapcsolt, ideológiailag megalapozott állásfoglalásáról, s mikor a képeken szereplő személyekről. Meg kell határozni, miként tekinthetők a források homogénnek, milyen előfeltevésekkel szabad a dokumentumkarakterű – családi vagy éppen sajtóban megjelenő, azaz magán-, illetve közhasználatba kerülő – fényképeket egybevetni, s ezekhez miként társíthatók például az alkalmazott művészet körébe eső grafikák.

nak, s mindez érvényes módon kutathatóvá váljon. Ehhez pedig egy olyan módszernek kell társulnia, amely valamennyi tudomány és tudomány előtti gondolkodási eljárás, azaz mítosz és vallás vizsgálatára alkalmas.

Látható, hogy rövid száz év alatt az ikonográfia/ikonológia úgy távolodott el keletkezési helyétől, a művészettörténettől és az archeológiától, hogy annak kényszerítő diszciplináris és módszertani kötöttségeitől megszabadult ugyan, de lényegétől nem határolódott el. S ezzel együtt a gondolkodástudományok, a művészettudományok, mi több: a természettudományok számára is fontossá vált. Módszerként szinte valamennyi olyan diszciplína felhasználja, amely nem vállalkozik értékítéletek alkotására. Antropológiai karakterre megerősödött, ám így is a társadalomtudományok között keresi a helyét mint eszmétörténeti karakterű művelődéstörténeti multidiszciplína és sikeres módszer.

A hazai neveléstörténeti kutatások ikonográfiai-ikonológiai tematizációi

A hazai történeti kutatásban az egyénre, a korra és a vallási világgépre vonatkozó ikonográfiai művekből számos fősorakoztatható. A lista élén azok a kiadványok állnak, amelyek különböző korszakok személyeit arcképpükkel is reprezentálják – s ilyeneket bősséggel adtak ki önreprezentációra hajlamos elődeink.

Vayer Lajos 1935-ös Pázmány-ikonográfiája a kezdet. Mára, sok más mű után, elkészült például a Zrínyi-ikonográfia, s a keresztényi jelképekről, képzőművészeti toposzokról, emblémákról, jelvényekről, érmekről számos enciklopédikus kiadvány elérhető. Sok idegen nyelvről lefordított, népszerű-ismeretterjesztő mű is megjelent magyarul, köztük olyan kitűnő munkák is, mint például az Umberto Eco szerkesztette *A szépség története*, illetve *A rütség története*. A művészettörténészek és a társadalomtörténészek buzgóságának köszönhetően ezek az enciklopédikus jellegű, egy vagy néhány vizsgálati szempontot hangsúlyozó leírások szolgálják az ikonográfiáról vallott nézetek alapjait. S bár az éppen csak megidézett hazai történeti ikonográfia szinte teljes anyaga pedagógiai, illetve neveléstudományi karakterű kutatások forrásai közzé kerülhetne, az ilyen vizsgálatok egyelőre váratnak magukra. A történeti tudományokban tapasztalható, a képek kutatására is alapozott munkálkodás gazdagsága nem fedezhető fel a neveléstörténeti tevékenységben.

A kép mint forrás

A források között a kép megjelenése egyidős a neveléstörténeti karakterű közleményekkel. A képre mint önálló, sajátos tartalom közvetítőjére azonban csupán az elmúlt évtizedben figyelt fel a magyar neveléstörténeti kutatás. Kiindulópontnak is tekinthetjük Péter Katalin *Gyermek a kora újkori Magyarországon* című munkáját (1996)

Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva 2001-ben, a hazai neveléstudományi szaklapok között az ikonográfiát leginkább tematizáló *Iskolakultúra* folyóirat könyvsorozatában bocsátották nyilvánosság elé a *Néptanítók Lapja* 1901-es évfolyamának elemzését. A sajtótörténeti karakterű munkában az egykori lapban megjelent tanítói arcképek közül is válogattak a szerzők.

Ilyen előzmények nyomán már magától értetődő módon jelentek meg például Pukánszky Béla *A nőnevelés évezredei* című lánynevelés-történeti kismonográfiájában az illusztráción túlmutató képek (Pukánszky, 2006).

Túl azon, hogy a kutatók magától értetődő történeti érdeklődéssel és felkészüléssel fordultak a képi forrásokhoz, s közülük nem egy az ikonológiai vizsgálatokhoz nélkülözhetetlen emberábrázolathoz is, a hazai neveléstörténeti kutatásokban, amennyiben megítélhető, az ikonográfia-ikonológia használata az alábbiakban ismertetett öt területen körvonalazódik. E területek kutatói a tágan vett művelődéstörténeti szempontokat is érvénye-

sítik neveléstörténeti vizsgálataikban, akárcsak azokat az ikonológiai szempontokat, amelyeket a művelődéstörténetben vagy a histológiai szakmunkákban korábban bevezettek.

A források használatán túli képvizsgálatok kaleidoszkópszerűen, illetve szisztematikusan történtek. Ezek hol életképeket fixálnak, hol a sajtótörténet fejezeteivel mutatják be a pedagógiai antropológia tárgyát képező tanár-, illetve gyermekképet. Ikonográfiai-ikonológiai célra használható gyűjteményekről is szó esik, sőt tematikus monográfia is megjelent. A taneszköztörténet részét adó tankönyvtörténet és tankönyvelmélet érdeklődése is kimutatható az ikonográfia-ikonológia iránt. Ami azonban sajnálatosan hiányzik: a képsorozatok összehasonlító elemzése

A pedagógus és a gyermek arca az életképekben

A hazai neveléstörténeti kutatásokban az 1945 utáni időszak vizsgálatához természetes módon hozzátartoznak a képi források, amelyekről azonban egyelőre csak keveset tudunk. E hiányosságot említi föl Mikonya György (*Mikonya*, 2006, 59.) abban a közleményében, amely a pedagógiai életképekről elsőként nyújt bő áttekintést. Az ilyen közlemények hozzájárulnak a korszak emberképén belül a pedagógus- és gyermekkép változatainak feltárásához és leírásához. Az antropológiai karakterű kutatások igénylik az ikonológiai módszert, hiszen karakterüknek megfelelően ugyanúgy az emberre fókuszálnak, s mindennek módszertani hozadéka is körvonalazódik.

E közlemények a szövegforrások és a képek egymáshoz viszonyítására törekcsenek. Önéletrajzi írások, visszaemlékezések, újságírói portrék és sajtófotók, továbbá családi képek összevetéséből kerülnek ki a pedagógiai olvasatok. A szöveg és a képi dokumentumok közös horizontjának föllelése jelenti a kutatások nehézségét, amint erre maguk a tanulmány szerzők is utalnak. Olyan módszertani problémák körvonalazhatók, amelyek megoldása elősegítheti majd a neveléstörténeti ikonográfiai kutatások elmélyülését. Először is világosan el kell különíteni, hogy a képek mikor referálnak létrehozóik (a fotósok, a kiadványok szerkesztői, a fenntartók) szándékáról, nézeteiről, politikai, a szocialista emberképpel kapcsolt, ideológiailag megalapozott állásfoglalásáról, s mikor a képeken szereplő személyekről. Meg kell határozni, miként tekinthetők a források homogénnek, milyen előfeltevésekkel szabad a dokumentumkarakterű – családi vagy éppen sajtóban megjelenő, azaz magán-, illetve közhasználatba kerülő – fényképeket egybevetni, s ezekhez miként társíthatók például az alkalmazott művészet körébe eső grafikák. Vizsgálni kell azt is, miként formázódnak ezekben a képekben a pedagógiai tartalmú szimbólumok, azaz mely elemeket nevezhetünk a kor világképe alapján annak, s melyeket legfeljebb a vizsgáló világképe szerint. Azokra a képi kódokra (illetve a hiányukra) is érdemes odafigyelni, amelyek az adott korban érvényesülnek, és az általunk gyakorolt kutatás szerint pedagógiaiailag is megfeleltethetők.

Nézőpontok sokasága vethető föl a pedagógiai antropológiai vizsgálatok számára, ha a kor hivatalos szemléletét kívánja a kutató föltárni, vagy ha például azonosítani szeretné különböző csoportok nézeteit. Ahogy akkor is, amikor az antropológia körén belül meg kell határozni, mely esetekben szabad beszélni az intézményes pedagógia illetékeségébe tartozó képekről, s melyekben nem.

Sajtótörténet, sajtófotó, antropológia

A sajtófotók neveléstörténeti vizsgálata az a másik terület, amely ha elterjedtnek nem is nevezhető, de ismertebb, s amelyet néhány kutató, bár segédtudományi aspektusból, szisztematikusan végez. Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva közös kötetében (2001), a *Magyar Tanító* 1901-es évfolyamát bemutató, a mai napig nem a jelentőségének megfelelően értékelt mikrotörténeti szakmunkában a képi források között olyanok is

találhatók, amelyek ikonográfiai vizsgálatnak is alávetethők. Kéri Katalin a *Nők Lapja* és az *Óvodai nevelés* címlapképeit elemezve igyekezett a szocialista pedagógia képi világáról számot adni (Kéri, 2003). Az ikonológiától nem idegen Kis-Molnár Csaba és Erdei Helga tanulmánya sem, amely az 1950 utáni gyermekkép meghatározását tűzte ki célul (2003). Az utóbbi évektől kezdődően a pécsi egyetem neveléstörténészei és tanítványai szisztematikusan foglalkoznak a sajtó képi világával, s e vizsgálatokban gyakran érvényesítenek ikonográfia szempontokat. (vesd össze: Kéri és Varga, 2006; Géczy, 2006a; Géczy, 2006b; Géczy, 2007). Miként az *Iskolakultúrában*, úgy az *Educatio* és a *Magyar Pedagógia* folyóiratokban is fel-feltűnnek az ikonológiai-ikonográfiai metódust használó kutatási eredmények. A *Magyar Pedagógiában* látott napvilágot például Géczy János tanulmánya, amely a szocialista gyermekfelfogás eredményeként kialakuló gyermekkép képi megjelenítését vizsgálja a *Köznevelés* 1956–1964 közti évfolyamaiban (2006c).

A sajtófotókhoz fordulás ugyancsak fölvet forráshasználati kérdéseket. A nemzetközi kutatások szerint e képekben a lapkészítő alkalmazottak képviselte kiadványt finanszírozó fenntartók képzetei inkább tetten érhetők, mint a képeken ábrázoltaké. Ugyanakkor egyedi elemzésre, illetve mikrojelenségek bemutatására kevésbé alkalmasak. A sajtófotók számára az adott periódikában megjelenő alkalmazott grafikai munkák jelentenek referenciát: a közös tulajdonságok és az így megtalált szimbólumok alapján történhet a Panofsky emlegette „mélyebb jelentés” bemutatása.

A hazai neveléstörténet sajtófotó-vizsgálatai e belső referencia megkeresésére éppúgy nem vállalkoztak, miként arra sem hogy a választott sajtóorgánum munkatársait, illetve a sajtó mint véleményformáló médium meghatározottságait kiterjedt elemzésnek vessék alá. A neveléstudományi sajtó utóbbi 50 éves történetének megírása is várat magára; ha ez a munka megszületik, a szerzők nem mulaszthatják el a források ikonográfiai-ikonológiai értelmezését sem.

Gyűjtemények

1985-től létezik a bambergi egyetem archívuma, amely a pedagógia számára kínál ellenőrzött, megfelelően adatolt és karakterisztikus jegyekkel jellemzett forrásokat. Ehhez hasonló szisztematikus magyar gyűjtemény még nem készült, a hazai fényképgyűjteményekből azonban bizvást összeállíthatók olyan korpuszok, amelyek neveléstörténeti kutatások forrásait, illetve tárgyát képezhetnék. E létező és szüntelenül bővülő gyűjtemények szolgáltathatják akár a diszciplináris ikonológia vizsgálati anyagát, akár a több kutatási módszert fölhasználók számára a segédforrások helyét.

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum gyűjtőköre és tevékenysége a képi vizsgálatokhoz megfelelő forrástár. A Könyvtár és Múzeum gazdag tankönyv- és taneszköztára, továbbá iskolatörténeti kiállításai a kutatók számára lehetőségek sorát kínálják föl.

A Pécsi Tudományegyetemen 2004-ben létrejött egy hallgatói archívum: a neveléstudományi oktatásba bekerült hallgatók pedagógiai karrierjét képekkel követhetővé tevő gyűjtemény körvonalazódik, amelybe több ezer kép van feltöltve. A képzőhelyen megforduló hallgatók kizárólag saját családi fényképek segítségével mutatják be iskoláztatásuk jellemzőinek talált eseményeit, az osztály, az iskola életének fontos és köznapi eseményeit. Ugyanakkor a képekhez esszét is társítanak, amelyben a képek saját szempontú bemutatására vállalkoznak.

Tematikus monográfiák

Neveléstörténeti tárgyú ikonográfiai/ikonológiai monográfia eddig Magyarországon nem született. A nem intézményes tudásátadás kutatása kapcsán, az intézményes oktatás ezernyi szintjén megerősített szimbólum történeti alakzataival jó évtizede ép-

pen jelen dolgozat szerzője foglalkozik (Géczi, 2002, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2007).

A közös művelődéstörténeti és neveléstörténeti kutatások közé sorolható viszont néhány új, tematikus monográfia. Neveléstörténeti értéke is van az ágy kultúrtörténetének, az életfák közé tartozó cédrustörténetnek vagy a fertilitással kapcsolatot mutató egyszarvú-monográfiának. Az ikonológiai eljárás tárgy-, eredet- és időmeghatározására példák sora hozható abból a kutatásból, amelynek során a rózsza és jelentéseinek történetét, azaz egy szimbólumkör áthagyományozásának művelődéstörténeti korszakokként eltérő módjait tártam fel.

Taneszköztörténet

A taneszköztörténet kutatói is érvényesítenek időnként ikonográfiai szempontokat munkáikban (Jáki, 2000). Az eszközök leírása során önkéntelenül adódnak olyan momentumok, amelyek ikonológiai szempontból is relevánsak. Nagy Nóra OTDK-tanulmánya, amely két éve országos megmérettetésen II. díjat kapott, az Orbis pictus külön-

böző kiadásai kép- és szövegpárjainak egybevetésére tett kísérletet, melynek során sikeresen bemutatta a mű keletkezésének és újabb kiadásainak változó hivatkozásrendszereit és felvázolta a mű eszmetörténeti kapcsolatrendszerét (Nagy, 2005).

Hogyan keverednek benne a civilizációs és az individuális hagyományok, s mely elemekre támaszkodik a továbbiakban az utókor? Miként tesznek szert értelemre a politika, a vallás, a helyi kultúra stb. erőterében például a képileg is megragadható objektumok, és ez mennyiben tartalom, illetve forma? Milyen sajátos funkciója van a képként ábrázoltaknak, mennyiben hasonlít, mennyiben azonos, illetve eltérő a szóval-nyelvel megragadottól?

Összegzés

Milyen, az ikonológiával-ikonográfiával kapcsolatos módszertani sajátosságok hüvelyezhetők ki az e tárgykörben végzett, kezdeti hazai neveléstörténeti kutatásokból?

Első megállapításunk az lehet, hogy sem a tudomány, sem a módszer nem szervült még sem a neveléstörténeti kutatásokban, sem a neveléstudományokban. Egyes elemei, ha megjelentek, a társtudományok révén bukkantak fel, s magukon hordják a társtudomány jellegéből adódó sajátosságokat.

Az ikonológia-ikonográfia módszerként alkalmazva segédtudománynak tekinthető,

de sem szakirodalma, sem kidolgozó tudományos közössége nincs. Módszerkénti használata leginkább a német kutatók és szakirodalom alapján terjedt el, éppen a művészet-történetben, illetve az irodalomban, s ez a neveléstörténeti kutatásokban is érezteti a hatását (Belting, Dilly, Kemp, Sauerländer és Warnke, 1985; Belting, 2000; Marosi, 2005).

A neveléstörténeti ikonográfiai (és ikonológiai) szempontú kutatások célja azonos a többi történeti kutatásban megszokottal, amennyiben feladata objektivációk jelentésének föltárása és a gazdag implikációik leírása. Az ikonológia-ikonológia leginkább segédtudományként hasznosult: általa körültekintőbben írható le, hogy a legszélesebb értelemben vett áthagyományozott értékek megjelenítése miként alakul ki, milyen örökségek jelennek meg benne, s milyen térbeli-időbeli és antropológiai utalásai vannak. Hogyan keverednek benne a civilizációs és az individuális hagyományok, s mely elemekre támaszkodik a továbbiakban az utókor? Miként tesznek szert értelemre a politika, a vallás, a helyi kultúra stb. erőterében például a képileg is megragadható objektumok, és ez mennyiben tartalom, illetve forma? Milyen sajátos funkciója van a képként ábrázoltaknak, mennyiben hason-

lít, mennyiben azonos, illetve eltérő a szóval-nyelvvvel megragadottól? A legfőbb kérdés pedig az, hogy vannak-e s milyen sajátos képiségek a pedagógikum történeti mintázataiban, akár például az intézmények, akár az írás-olvasás, akár a taneszközök esetében vagy éppen a nevelésügy személyeinek (tanárok, szülők, gyermekek) megjelenítésében.

Érdeklődésre tarthat számot az is, hogy az eddig csak a pedagógiai helyzetek ábrázolásának vizsgálatával foglalkozó neveléstörténeti ikonográfiai/ikonológiai kutatások eddig gyakorolt témái mellett miként jelenik meg a pedagógiai antropológia kérdéskörével, a világgépi, továbbá a tudásátadás formáit tematizáló vizsgálatokkal foglalkozó vagy egyéb, ikonográfiailag új szempontokhoz vezető tudományproblematizáció.

Irodalom

- Ariés, Ph. (1987): A gyermek és a család az ancieri regime korában. In *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest. 9–317.
- Basics Beatrix (1998): Történeti ikonográfia. In: Bertényi Iván (1998, szerk.): *A történelem segédtudományai*. Pannonica – Osiris, Budapest. 40–50.
- Báthory Z. – Falus I. (2001): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből 2001*. Osiris, Budapest.
- Báthory Z. – Falus I. (1997, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Belting, H. (2000): *Kép és kultusz. A kép története a művészet korszaka előtt*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bertényi Iván (1998, szerk.): *A történelem segédtudományai*. Pannonica – Osiris, Budapest.
- Białostocki, J. (1997): Ikonográfia. In Pál J. (szerk.): *Az ikonológia elmélete. Szöveggyűjtemény az irodalom és a képzőművészet szimbolizmusáról*. (Ikonológia és műértelmezés I.) JATEPress, Szeged. 227–251.
- Cunnington, Phillis – Buck, Anne (1978): *Children's costume in England. From the Fourteenth to the end of the Nineteenth Century*. Adam & Charles Black, London.
- Erning, Günter (1987): *Bilder aus dem Kindergarten. Bildokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung im Deutschland*. Lambertus, Freiburg.
- Falus I. (1996, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Géczy János (2002): Reneszánsz növényillusztráció. In: *Magyar botanikai kutatások az ezredfordulón. Tanulmányok Borhidi Attila 70. születésnapja tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Növénytan Tanszék, Pécs. 63–78.
- Géczy János (2003): *Rózsaképvessék. Megjegyzések a Kárpát-medence 17. századi képeihez*. Habilitációs előadás. 2003. 09.24. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, Pécs.
- Géczy János (2004) Shakespeare rózsái. *Iskolakultúra*, 6. 70–86.
- Géczy János (2005a): A római világ képeinek rózsája. (1–6. század) *Iskolakultúra*, 12. (szeparátum) 1–27.
- Géczy János (2005b): Reformélelmód – és szimbóluma: Nagy Sándor világgépének és művészetpedagógiájának elemei. *Magyar Pedagógia*, 1. 19–38. In Németh A. – Mikonya Gy. – Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest. 136–163.
- Géczy János (2006a): A szovjet pedagógiai minta. *Iskolakultúra*, 9. 24–38.
- Géczy János (2006b): A pedagógiai sajtó. 1956. *Educatio*, 3. 511–538.
- Géczy János (2006c): A szocialista gyermekfelfogás. A túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. *Köznevelés. Magyar Pedagógia*, 2. 147–168.
- Géczy János (2006d): A túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése az 1956 utáni magyar pedagógiai sajtóban. In: Keller Magdolna és Simándi Szilvia (szerk.): *VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tanul a társadalom*. Budapest, 2006. október 26–28. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 132.
- Géczy János (2007a): Az egészséges és a beteg gyermek ikonográfiai megjelenítése 1950–2000 között a magyar neveléstudományi szaksajtóban. In *Az egészségtan-oktatás története és jelentősége*. MTA Művelődéstörténeti Bizottsága Élettudománytörténeti Munkabizottság.
- Géczy János (2007b): *Nagy Sándor antropológiája és annak jelképei*. VII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2007. október 25–27. In Vidákovich Tibor és Molnár Éva (szerk.): *Változó tanulási környezetek, változó pedagógusszerepek*. VII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2007. október 25–27. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 25, 54, 82, 84.
- Géczy János (megjelenés alatt): *A virágok virága a Posoni kertben*. Lippay János-konferencia. Budapest, 2006. november 1. MTA Agrártörténeti és Faluszociológiai Bizottság, MTA Kertészeti Bizottság, Magyar Mezőgazdasági Múzeum, BCE Kertművészeti Tanszék, Károli Gáspár Református Egyetem Gazdaság- és Művelődéstörténeti Tanszék. (megjelenés alatt)
- Gyáni Gábor (1986): Az „új történetírás” jelensége. *Világtörténet*, 3–4. 3–7.
- Hornyik Sándor (2006): *A képi fordulatról*. <http://www.exiindex.hu>.
- Jáki László (2000, szerk.): *Orbis pictus. A szemléltetés évszázadai*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Kelemen Elemér (1997): Ezeréves a magyar iskola. Beszámoló az iskolatörténeti évforduló rendezvényeiről, eseményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 81–93.

Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Kéri Katalin – Varga Attila (2006): Acélos Szoszó és 25 méter vörös szőnyeg. Átpolitizált alsó tagozatos tankönyvek 1950–1956 között. *Educatio*, 3.

Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229–245.

Kis-Molnár Csaba – Erdei Helga (2003): Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 246–286.

Kiss A. – Szőnyi Gy. E. (2003, szerk.): *Szó és kép. A művészeti kifejezés szemiotikája és ikonográfiája. Tanulmányok*. (Ikonológia és műértelmezés 9.) JATEPress, Szeged.

Klanciczay Gábor (1989): Az interdiszciplinaritás az utóbbi negyedszázad történettudományában. *Századok*, 1. 163–178.

Nagy Nóra (2005): *Comenius beszélő képei*. OTDK-dolgozat. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Tanárképző Intézet, Pécs.

Németh A. – Szabolcs É. (2001): *A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei*. In: Báthory Z. és Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből 2001*. Osiris, Budapest. 46–76.

Opie, Ionia – Opie, Robert – Alderson, B. (1992): *The treasure of Childhood. Books, Toys and Games from the Opie Collection*. Papillion, London.

Otto, Ingrid (1989, 1990): *Bürgerliche Töchtererziehung im Spiegel illustrierter Zeitschriften von 1865–1915*. Verlag August Lax, Hildesheim.

Panofsky, Erwin (1984): A képzőművészeti alkotások leírásának és tartalomlemzésének problémájához. In: uő: *A jelentés a vizuális művészetekben*. Bp. Gondolat, Budapest. 249–261.

Péter Katalin (1996, szerk.): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. MTA – TTI, Budapest.

Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat, Budapest.

Réau, Louis (1955, 1997): Az ikonográfia meghatározása és alkalmazása. In Pál J. (szerk.): *Az ikonológia elmélete*. (Ikonológia és műértelmezés I.) JATE-Press, Szeged. 181–193.

Schmitt, H. – Link, J.-W. – Tosch, F. (1997, szerk.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Klinkhardt, Bad Heilbrun.

Schorsch, A. (1979): *Images of Childhood. An illustrated social history*. Mayflower Books, New York.

Szabolcs Éva (1999): *Tartalomlemzés a gyermekkor-történet kutatásában*. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, 3. 27–31.

Szabolcs Éva (2005): *A neveléstörténet kutatási módszereinek gazdagodása*. ELTE Pedagógiai Doktor Program. http://www.ppk.elte.hu/nevtud/doktoriiskola/Tortenetkutatasi_modszerek

Szőnyi György Endre (2004): *Pictura & Scriptura. Hagyományalapú kulturális reprezentációk huszadi századi elméletei*. JATEPress, Szeged.

Talkenberger, H. (1997): Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In Schmitt, H. – Link, J.-W. – Tosch, F. (szerk.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Klinkhardt, Bad Heilbrun. 11–26.

Géczi János

Pannon Egyetem, BTK, Antropológia és Etika Tanszék – Pécsi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Intézet

Gondolatok az általános művelődési központok jövőjéről

Az általános művelődési központok mára történelmi múlttal rendelkező intézménytípusokká váltak Magyarországon. Az alábbi eszmefuttatás a történelmi múltból és jelenből is táplálkozó jövőre kérdez rá.

Közel negyven év a közoktatás történetében bizvást tekinthető történelmi távlatnak, különösen akkor, ha az egy művelődés- és oktatáspolitikai paradigmaváltást (vagy annak igényét) eredményező politikai rendszerváltást is magába foglal. Elismerve, hogy az ÁMK-mozgalom hagyományainak, múltjának kutatása napjainkban sem elhanyagolandó feladat, érdemes elgondolkozni azon, vajon mit hozhat ezen intézménytípus számára a jövő.

Aligha vitatható, hogy az erre a kérdésre adandó választ legalább olyan mértékben meg fogja határozni az intézmények technikai (épületgépészeti, technológiai) állapota és

az eszközellátottságuk fejlesztésére fordítható anyagi erőforrások, mint a szakmai erőforrások (az ÁMK-s szakma humánerőforrás-menedzsmentje, azaz képzett ÁMK-s szakemberek) rendelkezésre állása és minősége.

Játsszunk el e gondolatokkal! Alkossunk egy képzeletbeli koordinátarendszert, melynek két tengelyét e két fentebbi erőforrás alkotja!

Az x koordináta tartalma, avagy anyagi erőforrás-követelmények a modellben:

- a napi működés finanszírozása;
- (épületgépészeti) technológiaváltás, épületkorszerűsítés;
- eszközbeszerzés, a meglévő oktatástechnológiai eszközök korszerűsítése.

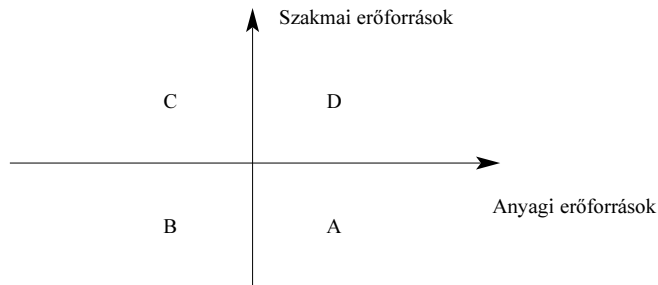
Az y koordináta tartalma, avagy személyi erőforrás-követelmények a modellben:

– pedagógiai módszertani megújulás (általában is, de különös tekintettel az integrált intézmény sajátos lehetőségeire);

– új művelődésszervezői kompetenciák megjelenése (illetve a sokat emlegetett művelődési paradigmaváltáshoz való alkalmazkodás képessége);

- az ÁMK-ban dolgozó szakemberek képzése.

Most pedig gondolatban fussunk végig az így elénk táruló lehetőségeken! Melyek az ÁMK-mozgalom lehetséges jövői?



1. ábra. Az ÁMK-mozgalom lehetséges jövői

Az A változat röviden úgy írható le, mint amelyben a rendelkezésre álló források lehetővé teszik az intézmények építészeti, technológiai korszerűsítését, de a szakmai megújulás elmarad. Ne becsljük le e jövőképet! Tudjuk, hogy napjainkban nem egy közoktatási intézmény (többnyire uniós forrásokból finanszírozott) felújítása nyomán valóságos oktatási paloták születnek; olyan korszerű épületek, amelyekben a tanítás, tanulás, művelődés, szórakozás lehetőségei adottak, és ezen igények kielégítése tekintetében állják a versenyt a gazdagabb országok kínálatával. Az ÁMK-mozgalom egykori építészeti zászlóshajói olykor már csak szerény kuckónak tűnnek e modern intézmények mellett, s ÁMK-s fejjel gondolkozva kissé szomorúan állapíthatjuk meg, hogy egy ilyen iskola gyakran minden olyan területen, amelyet a térszervezés nyújtani tud, lekörözi az egykoron funkcionális és célra tervezett ÁMK-épületeket. (Persze ez egyáltalán nem csökkenti az ÁMK-k jelentőségét, azt, hogy sok településen továbbra is az ÁMK marad az egyetlen – építészeti értelemben is – modern intézmény, amely mintaként szolgálhat a közoktatási és közművelődési intézmények számára.) Ha tehát „csak” annyi történik ÁMK-inkkal, hogy forrásaik lesznek e korszerűsítésre, már akkor is óriásit léphetünk előre!

E jövőkép egyetlen, ám annál komolyabb hiányossága, hogy e modellben az ÁMK gyakorlatilag csupán iskolaként funkcionál, hiszen elmarad mindaz a szakmai innováció, amely ezen intézménytípus sajátosságait a 21. század követelményeihez szabva újraértelmezné, ezáltal nem is képes kihasználni mindazon előnyöket, amelyeket már ma is kínál a benne dolgozóknak ez a különös, hibrid, integrált intézmény.

Ám még ez a jövőkép is lényegesen jobb, mint a B változatban látható, amelyben sem a szakmai innovációhoz, sem az épületek korszerűsítéséhez, sem az intézmény taneszközökkel való ellátásához és kiszámítható működéséhez szükséges források nem állnak rendelkezésre. Egy ilyen jövőben az általános művelődési központok azokhoz az intézményekhez válnának hasonlatossá, amelyek egy lefelé tartó spirálban vergődnek a pusztulás (a bezárás) felé; vonzerő híján kihasználatlanok maradnak esetleg még meglévő maradék kapacitásaik, és sem kulturális, szabadidős, sem oktatási kínálatuk nem lesz versenyképes. Trencsényi László a 2002-ben Sármelléken tartott ÁMK-találkozón a pompeji katoná képeivel írta le ezt a jövőt, aki – bár látja, hogy a várost elborító látvatenger már őt is eléri – külső kényszernek vélt belső parancsra nem tesz semmit, s így maga is történelmi mementóvá válik a mindent elfedő pusztulásban. Ennél érzékletesebben aligha fogalmazhatnánk...

Jó lenne úgy tekintenünk a jövő általános művelődési központjaira, mint a professzionális pedagógia új műhelyeire. Képzelnék el őket olyan intézményként, amely egyszerre óvoda, iskola és művelődési ház (ahogy eddig), de egyben e-pont, kistérségi pedagógiai szolgáltatási központ és felnőttképzési centrum is (és nincs kizárva, hogy profiljában előbbi és utóbbi azonos súllyal szerepel). Talán még azt is el tudjuk képzelni, hogy e korszerű épületek megvalósításába magánberuházók is beszállnak, akik ennek megfelelően a piaci viszonyok érvényesítésében is érdekeltnek lesznek, s így különös, piaci viszonyokon álló „tudásplázák” jönnek létre.

A legvalószínűbb jövőképnek a C változat tűnhet. E modellben a szakmai változások a régi értékek újragondolására készítetik az ÁMK-kat. Optimális esetben megszülethet egy olyan új mozgalom, amely bizonyos pedagógiai ismérvek alapján azonosítja magát. Érdekes módon míg az ÁMK-mozgalom kezdetén az ÁMK-identitásban jelen volt az akkori jelen pedagógiai gyakorlata meghaladásának – mit meghaladásának, inkább elvetésének és lecserélésének! – szándéka, addig mára erősen megkopott ez az újító lendület, s lassan az ÁMK kifejezés inkább épületet (esetleg tanügyiigazgatási „objektumot”), semmint egységes pedagógiai rendezőelven nyugvó pedagógiai gyakorlatot takar.

E modellben azonban a megújulás megteremtí az „ÁMK-pedagógia” vezérlő elveit, s ez oda vezet, hogy az intézménytípus presztízse megnő. Ehhez képest valóban másodlagos kérdés, hogy egy növekvő presztízssű intézményrendszer intézményhálózatában az épületek állaga, technológiai felszereltsége esetenként kívánnivalót hagy maga után, hisz az ebből adódó vélt vagy valós hátrányokat ellensúlyozza a mozgalomhoz tartozás tudata, a kiválasztottság és a beavatottság

érzete, annak átélése, hogy egy speciális tudás birtokosaiként vesznek részt ezen intézmények a közoktatás magyarországi megújításában. Túl rózsás kép lenne ez...?

Az ÁMKOE 2005. évi őszi vándorgyűlése, amely elfogadta a *Magyarországi általános művelődési központok fejlesztési programját*, megtette az első lépést ezen az úton, így ennek a modellnek is vannak már gyökerei, talán parányi első hajtásai is. Érdemes lenne gondozni, nevelgetni őket...

Mit tartogathat vajon a D változat? Egyáltalán, mennyire reális arról álmodni, hogy az általános művelődési központok korszerű intézmények és korszerű pedagógiai módszerek együtteseinek lesznek? És ha így is lesz, vajon mai tudásunkkal mit tudunk ezekről az intézményekről mondani?

Vészi János könyvének (Alfa születik) újraolvasása indította el bennem a gondolatot: milyen lesz az általános művelődési központok új identitása? Hogyan fogják definiálni önmagukat, milyen ideáltipikus intézménykép lebeg majd szemük előtt? Ezek a kérdések akkor is nagyon fontosak, ha megválaszolásuk „csak” az ÁMK-mozgalom elméletében jelenik meg, hiszen – talán nem vagyok egyedül e véleményemmel – az is éppúgy megújításra szorul, mint maguk az épületek vagy a bennük folytatott pedagógiai gyakorlat.

Annyi biztos, hogy jó lenne úgy tekintenünk a jövő általános művelődési központjaira, mint a professzionális pedagógia új műhelyeire. Képzelnék el őket olyan intézményként, amely egyszerre óvoda, iskola és művelődési ház (ahogy eddig), de egyben e-pont, kistérségi pedagógiai szolgáltatási központ és felnőttképzési centrum is (és nincs kizárva, hogy profiljában előbbi és utóbbi azonos súllyal szerepel). Talán még azt is el tudjuk képzelni, hogy e korszerű épületek megvalósításába magánberuházók is beszállnak, akik ennek megfelelően a piaci viszonyok érvényesítésében is érdekeltnek lesznek, s így különös, piaci viszonyokon álló „tudás-plázák” jönnek létre.

E modellek mindegyike csírájában megtalálható mindennapjaink ÁMK-i között, noha megvalósulási esélyeik természetesen nem egyformák (és természetesen más koordináta-rendszerek más modelleket is élénk rajzolhatnak). Mégsem túlzás azonban kijelenteni, hogy a lehetséges jövők alakulásában a meghatározó erő az intézményekben dolgozó több tízezer munkatárs lesz.

Tarcsa Zoltán
munkahely, titulus

Az egészséges környezethez való jog és a jövő nemzedékek védelme

Quando obsederis civitatem multo tempore et munitioibus circumdederis, ut expugnes eam, non immittes securim in arbores eius, de quibus vesci potes, nec succidas eas. Numquid homo est arbor campi, ut eam obsideas? Si qua autem ligna non sunt pomifera, succide illa... (Deuteronomium 20, 19–20)

A környezetvédelmi oktatásról

Magyarországon a hulladékgyűjtésről szóló törvény (1) szerint – a környezetvédelmi törvény 54–55. §-ában foglaltak alapján (l. infra) [D1] – a hulladékgyűjtéssel kapcsolatos ismereteket valamennyi oktatási intézményben oktatni kell, azok a Nemzeti Alaptanterv részét képezik. Ezeknek az ismereteknek az oktatásával és terjesztésével – az állami, önkormányzati intézmények és más szervezetek bevonásával, valamint közszolgálati hírközlő szervek igénybevételével – elő kell segíteni, hogy a társadalom környezeti kultúrája növekedjen. (2)

A környezet védelmének általános szabályairól szóló törvény (3) értelmében mindenkinek joga van a környezeti ismeretek megszerzésére és ismereteinek fejlesztésére. (4) A környezeti ismeretek terjesztése és fejlesztése (óvodai nevelés, iskolai nevelés, képzés, művelődés, iskolarendszereken kívüli oktatás és továbbképzés, ismeretterjesztés, könyvkiadás) elsősorban állami és önkormányzati feladat. (5) A környezeti oktatásnak és ismeretterjesztésnek az alapvető komplex (természettudományos-ökológiai, társadalomtudományi, műszaki-technikai) ismeretekeken túl a szakmák gyakorlásához szükséges környezetvédelmi ismeretekre, a környezetet veszélyeztető tevékenységekre, a veszélyhelyzet megelőzésének és elhárításának alapvető kérdéseire, az egészséget befolyásoló környe-

zeti hatásokra, továbbá a környezet védelmével kapcsolatos állampolgári jogok és kötelezettségek ismertetésére is ki kell terjednie. (6)

A természet védelméről szóló törvényünk (7) kimondja, hogy a központi költségvetés, az elkülönített állami és fejezeti kezelésű pénzalapokkal összhangban a) támogatja az Alaptervben meghatározott kiemelt természetvédelmi és a nemzetközi kötelezettségvállalásokból adódó feladatok megoldását, b) támogatja a természetvédelmet szolgáló intézkedéseket, különösen a természetvédelmi információs rendszer kiépítése és működtetése, a közigazgatási ellenőrzés, az oktatás, ismeretterjesztés és tudatformálás, a kutatás, a társadalmi természetvédelmi tevékenység területén. (8)

Az erdő elsődleges rendeltetése szerint a) védelmi, b) gazdasági, c) egészségügyi-szociális, turisztikai, d) oktatás-kutatási célokat szolgálhat. (9) Parkerdő a sport, turisztika és üdülés céljára kijelölt üdülőerdő. (10) Oktatás-kutatás célját szolgáló erdőnek minősül: a) a szakoktatási tevékenység célját szolgáló tanerdő; b) az erdészeti kutatás, kísérlet céljára kijelölt kísérleti erdő; c) az erdőterületen külön jogszabály rendelkezései szerint kialakított vadspark. (11) Erdőtörvényünk objektív felelősséget állapít meg regresszjoggal, amikor kimondja, hogy az erdőgazdálkodó köteles az erdőgazdálkodási tevékenysége során megrongálódott turistautat, turisztikai berendezést, létesítményt haladéktalanul az eredeti állapotában helyreállítani, illetve rendeltetésszerű használatra alkalmassá tenni, mely azonban nem érinti az arra jogosult kárigényének a károkozóval szembeni érvényesítését. (12)

Az egészséges környezethez való alkotmányos jogról és a jövő nemzedékek védelméről

Alkotmányunk értelmében a Magyar Köztársaság elismeri és érvényesíti mindenki jogát az egészséges környezethez. (13) A Magyar Köztársaság területén élőknek joguk van a lehető legmagasabb szintű testi és lelki egészséghez. Ezt a jogot a Magyar Köztársaság a munkavédelem, az egészségügyi intézmények és az orvosi ellátás megszervezésével, a rendszeres testedzés biztosításával, valamint az épített és a természetes környezet védelmével valósítja meg. (14)

Egészségügyi törvényünk szerint az egészségnevelés szempontjait a közszolgálati rádió és televízió műsorpolitikájának kialakítása során is figyelembe kell venni. (15) Meg kell ismertetni a) az emberi szervezet működésének és a természeti, társadalmi, pszichés környezet kölcsönhatásainak törvényeit, b) az egészséges táplálkozásra, életmódra, valamint az egészséges környezet megteremtésére vonatkozó tudnivalókat, c) a személyes testi és lelki higiénés ismereteket, d) a testmozgás és a sport egészségmegőrző szerepét. (16) A rádiózásról és televíziózásról szóló törvényünk alapján közszolgálati műsorszámnak tekintendő az egészséges életmódot, a környezetvédelmet, a természet- és tájvédelmet stb. elősegítő ismeretek terjesztése. (17) Közszolgálati műsor az a műsor, melyben a közszolgálati műsorszámok meghatározó szerepet játszanak, és amely a műsorszolgáltató vételkörzetében élő hallgatókat, nézőket rendszeresen tájékoztatja közérdeklődésre számot tartó kérdésekről. (18) Közszolgálati műsorszolgáltató az olyan műsorszolgáltató, amelynek működését közszolgálati műsorszolgáltatási szabályzat határozza meg, feladata többségében közszolgálati műsor szolgáltatása, fenntartása alapvetően közpénzekből történik, társadalmi felügyelet alatt áll. (19) Az elektronikus hírközlésről szóló törvényünk céljai és alapelvei közt találjuk a környezetvédelmi követelmények érvényesítését az elektronikus hírközléssel összefüggésben; a kulturális, tudományos és társadalmi értékek közvetítésének elősegítését a műsorterjesztés mint elektronikus hírközlési szolgáltatás megfelelő szabályozása útján, így különösen a közszolgálati rádió- és televízióműsorok elérhetőségének biztosítását, valamint e szolgáltatások minőségével és folyamatos elérhetőségével kapcsolatos alapvető közszolgáltatási feladatok meghatározását. (20)

A műsorterjesztés és a digitális átállás szabályairól szóló törvényünk értelmében a meghatározó műsorterjesztő (21) többek közt, az állampolgárok tájékozódási és tájékoztatási szükségleteinek kielégítését szolgáló műsorszolgáltató gazdaságilag és műszakilag indokolt szerződéses ajánlata esetén negyven televíziós műsorig köteles szerződést kötni a műsorszolgáltatóval, és továbbítani a műsorszolgáltató műsorát az előfizetők felé. (22)

A francia egészségügyi törvény az L 3323-1-től az L 3323-6-ig tartó cikkelyekben részletezi, hogy milyen feltételekkel szabad a nyilvánosságot tájékoztatni alkoholos itallal kapcsolatban. Ez kiterjed az audiovizuális és a nyomtatott média területére is. Kiskorúak számára alapvetően tilos alkoholreklámot eljuttatni, és 16 év alatti nem szabad alkoholos itallal kiszolgálni. (23) A francia egészségügyi törvény például expressis verbis megengedi, hogy 13 év felettinek alkoholt nem tartalmazó italt kiszolgáljanak, de 18 év alatti és 16 év feletti kiskorúnak csak alacsony – 1,2–3 fokos – alkoholtartalmú italt, mint például a Franciaországban a crepe-hez (24) gyakran fogyasztott almabort (cidre) vagy éppen gyenge sört vagy bort szabad eladni. Magasabb alkoholtartalmú italok – mint például likőr, pálinka – kizárólag 18 év felettinek árusíthatók. Ez a differenciálás Franciaország nemzeti tradícióit ülteti át a jog nyelvére, és teszi racionálisan szabályozottá az alkoholfogyasztás kultúráját. Az L 3323-2 cikkely (1) bek. szerint az 1949. július 16-i 49-956. törvény 1. szakasza értelmében vett, az ifjúságnak szánt nyomtatott sajtóban tilos a direkt és a közvetett alkoholreklám. Az L 3323-1 cikkely előírja, hogy italt árusító üzletben kötelező bizonyos egészséges italokat – mint zöldség-, gyümölcslevet, ásványvizet, sódat stb. – árusítani, az üzletben jól láthatóan elhelyezve (vesd össze: Magyarországon a gazdasági reklámtevékenységről szóló törvény 12. § [1] bek. a) és e) pontja, [2] bek. c) pontja.) Összehasonlítás alapját képezheti továbbá a hollandiai Reclame code voor alcoholhoudende dranken, azaz az alkoholtartalmú italok reklámozásáról szóló törvény. Hollandiában 0,5 %százalékos alkoholtartalomtól számít a jogszabály szerint alkoholtartalmúnak egy ital. A jogszabály értelmében tilos túlzott vagy másképp felelőtlen alkoholfogyasztásra felhívó reklámot közzétenni. (25) A 2. cikkely az akár csak mértékkel történő alkoholfogyasztást mint 'life style'-t (életstílust) megjelenítő reklám tilalmát kodifikálja. A Mediawet 71k cikkely 4. bekezdése tiltja a kereskedelmi csatornáknak, hogy cigarettát vagy más dohányárut előállító személytől vagy gazdálkodó szervezettől szponzori támogatást fogadjanak el.

Hollandiában a Reclame code voor kansspelen die worden aangeboden door vergunninghouders ingevolge de wet op de kansspelen II. 1. cikkelye szerint a reklámban tilos a szerencsejátékokban való túlzott mértékű részvételre ösztönözni, valamint elbagatellizálni a játékszenvedélyt, vagy példaként állítani azt. (vesd össze: Magyarországon a BH 2002. 465. (26) és a BH 2002. 82. (27) jogesetek.) A Milieu reclame code értelmében nem ösztönözhet a reklám környezetkárosításra (11. cikkely: 'milieu-onvriendelijk gedrag'). A Reclame code voor tabaksproducten 5.1. szakasza tiltja a dohányzás elkezdésére felhívó reklámot, valamint a dohányzást példaként állító vagy annak káros hatá-

Alkotmányunk értelmében a Magyar Köztársaság elismeri és érvényesíti mindenki jogát az egészséges környezethez. A Magyar Köztársaság területén élőknek joguk van a lehető legmagasabb szintű testi és lelki egészséghez. Ezt a jogot a Magyar Köztársaság a munkavédelem, az egészségügyi intézmények és az orvosi ellátás megszervezésével, a rendszeres testedzés biztosításával, valamint az épített és a természetes környezet védelmével valósítja meg.

sait elbogatellizáló reklámot. A Reclame code voor voedingsmiddelen 3. cikkelye a 'gezondheidsclaim'-et, tehát azt, hogy a reklámban valamely élelmiszert egészségesnek tüntessenek fel, csak tudományosan bizonyított tényekre alapozottan engedí. Akárcsak a Milieu reclame code a 'green claim'-et. A Code voor zoetwaren értelmében az olyan, a normális étkezési kultúrához nem tartozó (28) étkezési szénhidrátok, mint például a szacharóz, szőlő- és gyümölcscukor, inwertcukrok túlzott fogyasztására ösztönző, illetve azt példának állító reklámot az 1. cikkely tiltja. A jogszabály megfogalmazza, hogy a fagyalt, az üdítőitalok és más, a normális étkezési kultúrához tartozó, cukortartalmú termékek nem tartoznak ebbe a körbe.

A 37/2000. (X. 31.) AB határozat mérföldkönek tekinthető a vizsgált területen. Az indítványozó a gazdasági reklámtevékenységről szóló 1997. évi LVIII. törvény (Grtv.) 12. § (1) bekezdésének alkotmányossági felülvizsgálatát kezdeményezte. Álláspontja szerint a támadott rendelkezés, amely meghatározott kivételekkel lehetővé teszi dohányárúk reklámozását, ellentétes az Alkotmány 18. §-ával és 70/D. §-ával. Amellett fejti ki érveit, hogy az állam a hatályos szabályozással nem biztosítja a területén élők számára a lehető legmagasabb szintű testi és lelki egészséghez való jogot, tekintettel arra, hogy a dohányzás súlyosan károsítja az aktív dohányzók és a dohányzók környezetében élő nemdohányzók, vagyis a passzív dohányzók egészségét, utalva a hazai drámai egészségügyi helyzetünkre utaló azon adatokra is, melyek szerint évente 32 000 honfitársunk dohányzás okozta halálózásával kell számolnunk. Emellett az indítványozó úgy véli, hogy a dohánytermékek reklámozásának teljes tiltása összhangban állna az Emberi Jogok Európai Egyezményének 10. cikkelye 2. pontjával, amely lehetővé teszi a véleményszabadság korlátozását a közegészség védelme érdekében. Az indítványozó hivatkozik továbbá arra, hogy a képviselők figyelmen kívül hagyták egyrészt azt, hogy egy közvélemény-kutató intézet felmérése szerint a városban élő felnőtt népesség közel kétharmada ellenzi a dohányreklámokat, másrészt azt, hogy az Országgyűlés Szociális és Egészségügyi Bizottsága nem támogatta a törvényjavaslat elfogadását, harmadrészt pedig azt, hogy több nemzetközi egészségügyi fórum állásfoglalása is a dohányárúk hirdetésének teljes tilalma mellett szállt síkra.

Alkotmányunk 61. § (1) bekezdése értelmében a Magyar Köztársaságban mindenkinek joga van a szabad véleménynyilvánításra, továbbá arra, hogy a közérdekű adatokat megismerje, illetőleg terjessze.

Az 1993. évi XXXI. törvénnyel kihirdetett, *Az emberi jogok és az alapvető szabadságok védelméről* szóló, Rómában, 1950. november 4-én kelt *Egyezménynek* (a továbbiakban: *Egyezmény*) a véleménynyilvánítás szabadságát megfogalmazó 10. cikkelye a következőket tartalmazza:

1. Mindenkinek joga van a véleménynyilvánítás szabadságához. Ez a jog magában foglalja a véleményalkotás szabadságát és az információk, eszmék megismerésének és közlésének szabadságát országhatárokon tekintet nélkül és anélkül, hogy ebbe hatósági szerv beavatkozhasson. Ez a cikk nem akadályozza, hogy az államok a rádió-, televízió- vagy mozgókép-vállalatok működését engedélyezéshez kössék.

2. E kötelezettségekkel és felelősséggel együtt járó szabadságok gyakorlása a törvényben meghatározott olyan alakszerűségeknek, feltételeknek, korlátozásoknak vagy szankcióknak vethető alá, amelyek szükséges intézkedéseknek minősülnek egy demokratikus társadalomban a nemzetbiztonság, a területi sértetlenség, a közbiztonság, a zavargás vagy bűnözés megelőzése, a közegészség vagy az erkölcsök védelme, mások jó hírneve vagy jogai védelme, a bizalmas értesülés közlésének megakadályozása vagy a bíróságok tekintélyének és pártatlanságának fenntartása céljából.

A Grtv. 12. § szerint: (1) Tilos alkoholtartalmú italt reklámozni

- a) olyan sajtótermékben, amely alapvetően gyermek-, illetve fiatalkorúakhoz szól,
- b) sajtótermék címloldalán,

c) színházban vagy filmszínházban 20 óra előtt, illetve gyermek- vagy fiatalkorúak számára készült műsorszámot közvetlenül megelőzően, annak teljes időtartama alatt és közvetlenül azt követően,

d) játékon és annak csomagolásán,

e) közoktatási és egészségügyi intézményben és annak bejáratától számított 200 méteres távolságon belül.

(2) Tilos közzétenni dohányáru vagy alkoholtartalmú ital olyan reklámját, amely

a) gyermek-, illetve fiatalkorúaknak szól,

b) gyermek-, illetve fiatalkorút mutat be,

c) túlzott dohány- vagy alkoholfogyasztásra hív fel.

(3) Tilos közzétenni dohányáru olyan reklámját, amely

a) a dohányzást egészséges tevékenységként tünteti fel,

b) dohányzó személyeket ábrázol,

c) ismert film-, popzenei vagy szórakoztatóipari sztárok képeit vagy nyilatkozatait használja fel.

A Grtv. 12. §-ának említett szabályai az államnak az Alkotmány 54. § (1) bekezdésén, 67. § (1) bekezdésén és 70/D. § (1) bekezdésén alapuló azon kötelezettségét juttatják érvényre, hogy védelmezze a gyermekek életét, egészségét és megfelelő testi fejlődését.

A többi korlátozás az olyan dohányreklámok elterjedését kívánja megakadályozni, amelyek a dohányzást az egészséges, illetve a követendő példaként szolgáló életmód részeként mutatják be. E szabályok megalkotására a fogyasztókat megtévesztő reklámok megakadályozása és az állam élet- és egészségvédelmi feladatainak teljesítése érdekében került sor.

Figyelembe kell venni azt is, hogy nem kizárólag a Grtv. 12. §-a tartalmaz dohányreklámokat érintő korlátozásokat. A rádiózásról és televíziózásról szóló 1996. évi I. törvény 13. § (1) bekezdése kimondja: Nem szabad közzétenni dohányárut, fegyvert, lőszert, robbanóanyagot, kizárólag orvosi rendelvényre igénybe vehető gyógyszert, továbbá gyógyászati eljárást népszerűsítő, ismertető reklámot. Vagyis a dohányreklám a közszolgálati, valamint a kereskedelmi rádiókban és televíziókban is tilos.

Az AB határozat indoklásának III. 1. pontja értelmében, a Grtv. 2. § g) pontja szerint a gazdasági reklám olyan tájékoztatás, amely termék, szolgáltatás, ingatlan, jog és kötelezettség értékesítését vagy más módon történő igénybevetését és a vállalkozás nevének, megjelölésének, tevékenységének népszerűsítését, továbbá áru vagy árujelző megismertetését mozdítja elő. Az Alkotmánybíróság az 1270/B/1997. AB határozatban megállapította, hogy a gazdasági reklám olyan információ, amelynek közzététele élvezi az Alkotmány 61. § (1) bekezdésének védelmét. Az alaptörvény ezen szakasza ugyanis nem csupán bizonyos eszmék, tények és vélemények tekintetében biztosítja a szabad véleménynyilvánítást, hanem magát a szabad kommunikációt, a – tág értelemben vett – véleménynyilvánítás lehetőségét részesíti védelemben. (29)

Az Alkotmánybíróság állandó gyakorlata szerint a véleménynyilvánítás szabadságához fűződő alapjog kiemelt alkotmányos védelmet élvez, és csak különösen indokolt esetben korlátozható. A testület a 30/1992. (V. 26.) AB határozatban fogalmazta meg először, hogy a szabad véleménynyilvánításhoz való jognak valójában igen kevés joggal szemben kell csak engednie, azaz a vélemény szabadságot korlátozó törvényeket megszorítóan kell értelmezni. A vélemény szabadságával szemben mérlegelendő korlátozó törvénynek nagyobb a súlya, ha közvetlenül másik alanyi alapjog érvényesítésére és védelmére szolgál, kisebb, ha ilyen jogokat csakis mögöttesen, valamely 'intézmény' közvetítésével véd, s legkisebb, ha csupán valamely elvont érték önmagában a tárgya (például a köznyugalom). (30)

Az 1270/B/1997. AB határozat úgy foglalt állást, hogy a kereskedelmi jellegű információk közzététele esetében szélesebb körű állami beavatkozás lehet alkotmányosan in-

dokolt, mint a véleményközlés egyéb eseteiben. (31) Ennek oka egyrészt az, hogy a reklám közzétételének általában nem az egyéni önkifejezés, a személyiség szabad kibontakoztatása az elsődleges célja, sokkal inkább az áru értékesítésének, megismertetésének, igénybevételének előmozdítása. (32) Másrészt a valótlan kereskedelmi információk közlésének, illetve a valós információk elhallgatásának olyan, az emberi egészségre káros következményei is lehetnek, amelyek indokolttá teszik a közzététel korlátozását. Amíg egyéb esetekben a kifejezés szabadsága révén egy-egy valótlan kijelentés cáfolata orvosolhatja az esetleges sérelmeket, addig a hamis vagy megtévesztő reklám adott esetben visszafordíthatatlan következményekkel is járhat. (33) Mindezek alapján az Alkotmánybíróság úgy határozott, hogy az emberi méltósághoz való jog és e jog szerves részét alkotó személyiségi jogok, valamint a fogyasztók jogainak védelme érdekében szükséges lehet a kereskedelmi információközlés korlátozása.

Az indoklás III. 2. pontja szerint a Grtv.-nek az indítvány által támadott 12. §-a a dohányárúkkal és az alkoholtartalmú italokkal kapcsolatos kereskedelmi információközlés speciális korlátait tartalmazza. Az Alkotmánybíróság álláspontja szerint az Alkotmánynak a kifejezés szabadságát biztosító 61. §-a a dohánytermékek és az alkoholtartalmú italok gazdasági reklámjára is vonatkozik. Ugyanakkor a dohányárúkról szóló kereskedelmi információk esetében kiemelt jelentősége van annak, hogy az Alkotmánybíróság a gazdasági reklámozás terén a véleményközlés egyéb formáinál szélesebb körű állami beavatkozás lehetőségét ismeri el. A dohánytermékek ugyanis minden kétséget kizáróan rendkívül ártalmasak az egészségre. Ebből következik, hogy a reklámok címzettjei, vagyis a lehetséges fogyasztók megfelelő tájékoztatáshoz való joga különös garanciákat igényel. Emellett a dohányreklámokat szabályozó normák vizsgálatakor a kifejezés szabadságával szemben kellő súllyal kell figyelembe venni az állam alkotmányos köteleességét a gyermekek védelmére. (34)

Az indoklás IV. 2. pontja értelmében az indítványozó a dohányzók és a nem dohányzók életének és egészségének védelmére hivatkozva kéri a Grtv. 12. § (1) bekezdésének alkotmányossági felülvizsgálatát. Az Alkotmánybíróság már több határozatában kifejtette, hogy az életvédelmet szolgáló alanyi jogok, állami köteleességek, valamint államcéllok rendszerének közös gyökere az élethez való jog. Az Alkotmány 54. § (1) bekezdése és a 8. § (1) bekezdése az állam elsőrendű köteleességévé teszi az emberi élet védelmét. Ez a köteleesség egyrészt azt jelenti, hogy az államnak tartózkodnia kell az élethez való jog megsértésétől, másrészt gondoskodnia kell az élethez való jog érvényesüléséhez szükséges feltételekről. Az élethez való jog objektív oldalából következő alapvető kötelezettsége az államnak, hogy jogalkotással és szervezési intézkedésekkel gondoskodjon az élet védelméről. Az Alkotmánybíróság a 48/1998. (XI. 23.) AB határozatban kifejtette, hogy az állam az élethez való jogból következő objektív intézményvédelmi köteleességet összhangban teljesíti azokkal a hasonlóan objektív köteleességeivel, amelyek az egészséghoz való jogból és az egészséges környezethez való jogból hárulnak rá. Az említett alapjogokból folyó állami intézményvédelmi köteleességek mindig túlmutatnak az alanyi jogosultak jogain. Így például az egészséghoz való jog éppúgy a jövő nemzedékek egészségét is szolgálja, mint az egészséges környezethez való jog. (35)

Az Alkotmánybíróság mindezek alapján megállapítja, hogy az állam a dohányárú reklámjának szabályozásakor eleget tett az Alkotmány 54. § (1) bekezdéséből és 70/D. § (1) bekezdéséből következő intézményes élet- és egészségvédelmi köteleességének, és teljesítette az Alkotmány 67. § (1) bekezdésén alapuló kötelezettségét a gyermekek megfelelő testi és szellemi fejlődésének védelmére. Ebből következik, hogy az Alkotmányból nem vezethető le a dohányárú reklámjának teljes tilalma. Mindez nem zárja ki azt, hogy a jogalkotó további korlátozásokat fogalmazzon meg, amennyiben azokra szükség van az állampolgárok megfelelő tájékoztatása, továbbá életének, egészségének védelme érdekében. Ugyanakkor az Alkotmánybíróság hangsúlyozza, hogy a dohánytermékek reklámját

érintő tilalmak és korlátozások akkor felelnek meg az Alkotmány 61. §-a által támasztott követelményeknek, ha azokat az állampolgárok életének, egészségének védelme, illetve a gyermekek megfelelő testi és szellemi fejlődésének védelme kellően indokolja.

A nemdohányzók védelméről és a dohánytermékek fogyasztásának, forgalmazásának egyes szabályairól szóló 1999. évi XLII. törvény elsődleges célja, hogy a dohánytermékek fogyasztásának szabályozásával, illetőleg forgalmazásának részleges korlátozásával védelmet nyújtson a nemdohányzók, valamint az életkoruk vagy egészségi állapotuk miatt egyébként fokozott védelmet igénylő személyek részére a passzív dohányzás káros hatásaival szemben. Fokozott állami szerepvállalást követel meg az Alkotmány a gyermekek egészséges fejlődésének biztosítása és a káros hatások távol tartása érdekében. Az állam beavatkozása elsősorban azokon a területeken indokolt, ahol a szülői felügyeleti jog nem érvényesülhet, illetve olyan kivételes esetekben kerülhet sor állami fellépésre, amikor a szülő súlyosan veszélyezteti gyermeke fejlődését. Az Alkotmánybíróság a 21/1996. (V. 17.) AB határozatban azt is megfogalmazta, hogy a magánszférában a gondoskodás és védelem joga és kötelessége elsősorban a szülőket illeti. Így például jogszabály – általános megelőző céllal – tilthatja, hogy gyermeknek nyilvános vendéglátóhelyen alkoholt szolgáljanak fel, hogy iskola közelében pornográf sajtótermékeket áruljanak vagy szexboltot nyissanak. Törvény a gyermek belépését is megtilthatja ilyen helyekre. A szülő felelőssége viszont, hogy ott-hon a gyermek számára hozzáférhetővé teszi-e az alkoholt vagy a pornográfiát. Az állam csak a gyermek fejlődésének súlyos és konkrét sérelme vagy veszélyeztetése esetén avatkozik be – például a szülői felügyelet megszüntetése révén.

Konklúzió

A fentiek hozadéka, hogy az Alkotmányunkban foglalt alapjog csak megfelelő jogszabályi és jogalkalmazói értelmezés eredményeként ültethető át a valóság síkjára. Számos jogeset jelzi a normatív anyag buktatóit, és igyekszik pontosítani a jogalkotói szándékot, a jogalkotó feltételezhető koncepciója szerint.

Mindez nem mindig sikerül hibátlanul. Külföldi példák sora világított rá, mennyire képlékeny jogterületről van szó, és a hazai jogalkotás hogy próbál idomulni a fejlett világ szabályrendszeréhez az érintett területen is.

A gyakorlatban óriási erkölcsi felelősség hárul a pedagógusokra, mellyel csak megfelelő szakmai ismeretek birtokában birkózhatnak meg.

Az Alkotmányunkban foglalt alapjog csak megfelelő jogszabályi és jogalkalmazói értelmezés eredményeként ültethető át a valóság síkjára. Számos jogeset jelzi a normatív anyag buktatóit, és igyekszik pontosítani a jogalkotói szándékot, a jogalkotó feltételezhető koncepciója szerint. Mindez nem mindig sikerül hibátlanul. Külföldi példák sora világított rá, mennyire képlékeny jogterületről van szó, és a hazai jogalkotás hogy próbál idomulni a fejlett világ szabályrendszeréhez az érintett területen is. A gyakorlatban óriási erkölcsi felelősség hárul a pedagógusokra, mellyel csak megfelelő szakmai ismeretek birtokában birkózhatnak meg.

Jegyzet

(1) 2000. évi XLIII. tv.
 (2) Uo. 54. § (1) bek.
 (3) 1995. évi LIII. tv.
 (4) Uo. 54. § (1) bek.
 (5) Uo. (2) bek.
 (6) Uo. (6) bek.
 (7) 1996. évi LIII. tv.
 (8) Uo. 69. § (1) bek.
 (9) Az erdőről és az erdő védelméről szóló 1996. évi LIV. tv 15. § (1) bek.
 (10) Uo. 19. § b)
 (11) Uo. 20. §
 (12) Uo. 82. § (3) bek.
 (13) 1949. évi XX. törvény 18. §
 (14) Uo.. 70/D. §
 (15) 1997. évi CLIV. törvény 38. § (5) bek.
 (16) Uo. 38. § (1) bek.
 (17) 1996. évi I. törvény 2. § 19. pontja
 (18) Uo. 18. pont
 (19) Uo. 20. pont
 (20) 2003. évi C. törvény 2. § j)-k)
 (21) A 2007. évi LXXIV. törvény 24. § (2) bekezdése értelmében médiapolitikai szempontból meghatározó jelentőségűnek minősül a műsorterjesztő, ha a) előfizetőinek száma meghaladja a százezer főt, vagy b) ingyenesen hozzáférhető műsorterjesztés esetén vételkörzete a Magyar Köztársaság lakosságának több, mint egyharmadára kiterjed, és a műsorterjesztő vagy azzal irányítási viszonyban álló szolgáltató vagy vállalkozás a Magyar Köztársaság területén

végzett műsorterjesztésből vagy az ahhoz kapcsolódó szolgáltatásból származó árbevétele meghaladja az évi 1000 millió forintot.
 (22) Uo. 26. § (1) bek. c) pontja
 (23) L 3342-1-től az L 3342-3 cikkelyig
 (24) francia palacsintaféle
 (25) 1. cikkely: „reclame voor alcoholhoudende drank mag geen overmatige of anderszins onverantwoorde consumptie tonen, suggereren of stimuleren”.
 (26) Tilos a nyereményjátékkal kapcsolatos olyan cigarettareklám, amely túlzott fogyasztásra ösztönöz.
 (27) A reklám önmagában is fogyasztásra ösztönöz, a reklámban szereplő többtelelem – a nyereményjátékban való részvétel lehetősége, nagyobb nyeresí esély kilátásba helyezése – a túlzott fogyasztásra felhívás tilalmába ütközik dohány-, illetve alkoholtermék esetén.
 (28) „...niet tot de normale maaltijdschuur behorende...” (sic!)
 (29) ABK, 2000. május, 177.
 (30) ABH, 1992, 167., 178.
 (31) ABK, 2000. május, 178.
 (32) Grtv. 2. §. g) pontja.
 (33) ABK, 2000. május, 178., 181.
 (34) Alkotmány 67. § (1) bek.
 (35) ABH, 1998, 341.

Julesz Máté
tudományos kutató

A szakmai életút alakulásának vizsgálata – pályakövetés angoltanárként végzetek körében

A pályakövetés, a karrierkövetés, az alumni, az AR (alumni-rendszer) és a DPR (diplomások pályakövetési rendszere) olyan kifejezések, amelyeket minden biztonnyal gyakran fogunk hallani a felsőoktatás és – a DPR-t leszámítva – a közoktatásban megvalósuló szakképzés viszonylatában is. A pályakövetés hazánkban ugyanis az elmúlt egy-másfél évtizedben kap egyre erősödő figyelmet, és ez a figyelem a jelenben és a közeljövőben tűnik akkumulálódni és rendszerszemléletűvé válni. (1)

A szakképző intézmények esetében a 2007–2008. tanévben végzeteket érinti első ízben a pályakövetés (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról: 132. § [5] bekezdés), a felsőoktatási intézményeknek pedig az elmúlt tanévvel kellett a pályakövetés rendszerének bevezetését megkezdeniük (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról: 156. § [2] bekezdés). Az egyik alapvető különbség a két rendszer között, hogy míg a szakképzésben végzeteknek törvényben előírt kötelességük a pályakövetési rendszer számára történő adatszolgáltatás (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról: 12. §

[6] bekezdés), addig a felsőoktatásban végzettek számára ez önkéntes (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról: 34. § [6] bekezdés). Ettől függetlenül azonban az intézményi DPR-nek működni kell, és biztosítania is kell legalább 15 százalékos kitöltöttségi arányt (*Oktatási és Kulturális Minisztérium*, 2007, 11.).

A diplomások pályakövetése nem előzmények nélkül való. A végzettek körülbelül 5 százalékról állnak rendelkezésre adatok, annak ellenére, hogy az intézmények körülbelül kétötödében (40 százalékaiban) végeznek pályakövetést. Egy újabb kontraszt, hogy a pályakövetésnek és az alumni-rendszernek nincs kialakult módszertana, nincs „legjobb gyakorlat”, de vannak jó kezdeményezések. Sajnos ezek közül is csak keveset ismerhetünk meg, mivel az eredményeket többnyire nem hozzák nyilvánosságra (*Kerekes*, 2007).

A kiépítendő intézményi DPR-nek vannak kötelező és kiegészítő elemei is (*Oktatási és Kulturális Minisztérium*, 2007, 10–11.), és természetesen az sem kizárt, hogy egyes intézmények más, saját kidolgozású elemekkel bővítik azt.

Az általánost ez után sem feledve, a tanulmányban a továbbiakban a végzettek egy része – konkrétan az angoltanárként végzettek, körében való pálya- és kibocsátóintézmény-specifikus vizsgálódás kérdésével foglalkozunk – elsősorban szakirodalmi áttekintésen alapuló, kontextusteremtő megközelítésben. Ebben a kontextusban említünk majd elszámoltathatóságot, expanziót, felsőoktatás-alakulást és -átalakulást, minőségirányítást, munkaerőpiaci illeszkedést, pályakövetést és pedeutológiát. Szintén szólunk általában az angolnyelv-pedagógia helyéről és helyzetéről, valamint az angolnyelvtanár-képzés rendszerváltás utáni alakulásáról és néhány jellemzőjéről. Az általános megfontolásokon túl kibocsátóintézmény-specifikus konkrétumokkal is szolgálunk, amelyek a Pannon Egyetemre vonatkoznak.

Áttekintésünk a hasonló jellegű, pályakövető vagy szakmai fejlődésképleteket feltáró vizsgálatok elősegítéséhez kíván hozzájárulni, ugyanakkor egy, általunk a Pannon Egyetemen már el is végzett empirikus kutatás alapozó tanulmányát is képezte.

Háttérkonceptiók: pályakövetés, visszacsatolás, minőségbiztosítás, elszámoltathatóság

A végzettek követésének, a velük való kapcsolattartásnak gondolatát és mozzanatát jól ismerhetjük az oktatási szférában az egyik divatszóvá (is) vált minőségbiztosítás szakterületének irodalmából.

A felsőoktatásról szóló, 2006. március elsejéig hatályos 1993. évi LXXX. törvény ugyan nem, de az új, a 2005. évi CXXXIX. törvény már rendelkezik arról, hogy a felsőoktatási intézményeknek pályakövetést kell végezniük, azaz önkéntes adatszolgáltatási alapon figyelemmel kell kísérniük a náluk végzettek munkaerőpiaci helyzetét (34. § [6] bekezdés).

Meglátásunk szerint a szakmaiéletút-kutatás, pályakövetés legalább négyszeres visszacsatolás és egyben értékelési, döntés-előkészítő és/vagy tervezési iránymutatást vagy alapot is ad vagy adhat. A négyszeresség érinti egyrészt a kibocsátó intézményt, másrészt az ágazati irányítást, harmadrészt a gazdasági vagy a közszférát mint felvevőpiacot, negyedrész pedig a kibocsátó intézmények végzetteit. Az előzőeken túl – ötödészett – a pályakövetés és eredményei ugyan alapvetően nem visszacsatolást, de iránymutatást adhatnak a mindenkori hallgatók és a szélesebb nagyközönség számára, ideértve a leendő hallgatókat mint pályaválasztókat is.

A pályakövetés, a visszacsatolás, a döntés-előkészítés és az értékelés fent említett fogalmi mellett és azokhoz kapcsolódóan röviden szólnunk kell az elszámoltathatóságról is (bővebben lásd *Kozma*, 1999, 2004, 62–65.; *Vass*, 2000). Az elszámoltathatóság a felsőoktatás esetében a képzéssel bármilyen módon kapcsolatban lévőkre, így esetünkben az ágazati irányításra, a munkaerőpiacra, az intézményvezetésre, az oktatóra és a hallga-

tóra vonatkozik, és a minőségi és hatékony oktatás iránti felelősségüket fejezi ki (*Leithwood*, 1999 alapján, idézi *Vass*, 2000).

Elszámoltatni, elszámolni – a szavak legnemesebb értelmében – márpedig csak úgy lehet, ha szisztematikus ellenőrző, értékelő és visszacsatoló mechanizmusokat működtetünk.

Konkréten az angoltanárképzés és a minőség témaköre kapcsán White (1998) arról számol be, hogy bár az oktatási szféra nagy-britanniai és nemzetközi szakirodalmában is gyakori téma a minőség, mindösszesen két olyan cikket talált, amelyben a minőség témájának tárgyalása kifejezetten az angoltanárképzéshez kapcsolódik. Másik aggálya a minőség (túl)bürokratizálását érinti, amikor is a minőség nem tud más vagy több lenni, csupán a bürokratikus ellenőrzés fókuszterülete.

Háttértémakörök: felsőoktatás-kutatás, idegennyelvtanár-képzés, pedeutológia

A tételezett kutatás tágabb kontextusához és szűkebb témájához közvetve kapcsolódó és közvetetten kapcsolható szakirodalomból az alábbiakban tematikusan az idegennyelvtanár-képzés, a pedeutológia (pedagóguskutatás) és a felsőoktatás-kutatás témaköreibe (vagy témaköreibe is) sorolhatóak közül említünk meg néhányat. Végül külön kitérünk a kibocsátó intézmény pályakövetési törekvéseire.

Idegennyelv-pedagógia, nyelvtanárképzés

Az idegennyelv- és kifejezetten az angolnyelv-pedagógia és -tanárképzés helyzetéről és témáiban érthetően számos írás született. Számunkra azonban elsősorban a rendszerváltás óta megjelentek fontosak (2), tekintettel arra, hogy kibocsátó intézményünkben, a Pannon Egyetemen 1990 óta folyik angoltanárképzés. A rendszerváltás említése ezzel összefüggésben azért is fontos, mert a nyelvpolitika, az idegennyelv-oktatás, az idegennyelvtanár-képzés és összességében az idegennyelv-pedagógia magyarországi történetében a rendszerváltással kutatásunkra nézve (is) említendő változások történtek.

Így például megszűnt a kötelező orosznyelv-oktatás. Ezzel elindult más, úgynevezett nyugati nyelvek, de elsősorban az angol és a német nyelv térnyerése. Míg az 1988/1989. tanévben minden (100 százaléknyi) általános iskolai, körülbelül minden második (kicsit több, mint 50 százaléknyi) középiskolai és körülbelül minden harmadik (kicsit több, mint 33 százaléknyi) felsőoktatásban tanuló, addig az 1996/1997. tanévben már csak alig minden ötvenedik (kevesebb, mint 2 százaléknyi) általános iskolai, középiskolai és felsőoktatásban tanuló tanult oroszul (*Művelődési és Közoktatási Minisztérium*, 1988–1996, idézi *Enyedi és Medgyes*, 1998, 15–16.). Ezzel az orosz nyelvtől való elfordulással egyrészt számos orosz tanár munkája vált volna vagy vált is feleslegessé, másrészt a jelentkező új igények és trendek, elsősorban a már említett angol és német tekintetében az ország tanárihiánnyal küzdött. Ezért egyrészt megindult az orosz tanárok átképzése, másrészt az egyetemi öt éves képzésnél két évvel rövidebb képzési időtartamú és gyakorlatorientált nyelvtanárképzési programok indultak.

A változások, körülményeik és következményeik tudományos feldolgozása sem maradt el.

Így például a különböző nyelvtanárképzési formákat és a honi nyelvtanárképzés szerkezetét elemzi Bárdos (2001), a már működő, de még alakulóban lévő nyelvtanárképzés rendszerszemléletére, jobbitására tesz javaslatot Székely (1994), Poór és Rádai (1999) – ugyancsak országos szinten – helyzetet elemezve tárnak fel hiányosságokat és láttatnak új perspektívákat. Major (2003) konkrét hároméves képzési modellt mutat be átfogóan a képzési célra, a tanítási gyakorlatra és a mentorképzésre fókuszálva, de a tanítóképző főiskolákon megvalósuló idegennyelv-szakos pedagógusképzésről (*Lipócziné*, 1994) is találunk rövid bemutatást. Ugyanígy a hároméves németnyelv-tanári képzés tapasztalatai-

ról (Petneki és Szablyár, 1997) és a hároméves angolnyelv-tanári képzés alkalmazott nyelvészeti vonatkozásairól (Kurtán, 1995) is tájékozódhatunk.

A nyelvtanárképzés alakulásával kapcsolatosan aggályok is felmerültek-felmerülnek. Bárdos (2001, 2002a) például az egyszakosodás jelenségét – a hároméves képzési forma kötelező egyszakosságát és az ötéves egyszakosság terjedését – említi, és azt idegennek tartja a magyar tanárképzési hagyománytól. Előrelépésnek tekinti viszont az elméleti és a gyakorlati képzés arányosodását, amelyet – mint írja – „[...] jobb helyeken [...] sikerült az ötéves tanárképzésbe is átmenekíteni” (Bárdos, 2001, 14.).

A hároméves nyelvtanárképzési programok kapcsán a rendszerváltás után kilenc évvel Enyedi és Medgyes (1998) arra az általános – akkor még – véleményre hívták fel a figyelmet, hogy a nyelvtanárhiány megszűnésével ezek a gyorsított képzési programok is meg fognak szűnni (ahogyan ez 2002-ben valóban meg is történt a 129/2001. kormányrendelet (3) alapján).

Az orosz tanárok átképzésével kapcsolatban szintén Enyedi és Medgyes (1998, 20.) jegyzi meg azt, hogy a résztvevők közül „csak kevesen váltak sikeres nyelvtanárrá az új idegen nyelven”. Olyan tényezőknek tulajdonítják ezt, mint egy új idegen nyelv tanári pálya derekán való elsajátításának sokkja (Mere, 1997, idézi Enyedi és Medgyes, 1998, 20.), az angolnyelv-tanítás orosz nyelvtől eltérő módszertana (Enyedi, 1997, idézi Enyedi és Medgyes, 1998, 20.) és az átképzés melletti teljes munkaidős munkavégzés, ráadásul gyakran éppen az új nyelv tanáraként. (4)

Nem csak konkrétan a hároméves képzéssel, az egyszakosodással, az elmélet és a gyakorlat ötéves képzésbeli arányával, az orosz tanárok átképzésével, de általában a nyelvszakok népszerűségével kapcsolatosan is jelentkeztek aggályok. Mégpedig az, hogy sokan a nyelvtudás megszerzésének vagy magas szintre való fejlesztésének lehetősége és az ezáltal keletkező jobb munkaerőpiaci kilátások miatt, és nem feltétlenül vagy egy-

általán nem a tanárrá válás céljával jelentkeztek a képzésre (Enyedi és Medgyes, 1998). Ez természetesen érintette az angoltanárok keresleti-kínálati mérlegét is.

Az angoltanár-képzéssel kapcsolatban újító elképzelések is születtek, például a portfólió alkalmazásáról a nyelvpedagógus-képzésben (Majorosi, 2005) vagy a kompetencia-alapú tanárképzés hazai vonatkozásairól (Kelemen, 2004).

Végül, de nem utolsósorban szólnunk kell az anyaintézet szakmai műhelyéről is. Az idegennyelv-pedagógia definiálására, tudomány-rendszer-tani és tudományrendszer-ész-tani (5) szempontú megközelítésére (1997, 2001, 2004) és az idegennyelv-pedagógia három aspektusának (6), a nyelvtanítás-történet (1999, 2005a), a kortárs idegennyelv-tanítás (2000) és az idegen nyelvi mérés és értékelés (2002b) monografikus tárgyalására vállalkozik Bárdos. A három aspektust egészíti ki a nyelvpedagógiai technológia bemutatása (Poór, 2001) és az idegen nyelvi tantervek elméletének, fejlesztésének és értékelésének

Nem csak konkrétan a hároméves képzéssel, az egyszakosodással, az elmélet és a gyakorlat ötéves képzésbeli arányával, az orosz tanárok átképzésével, de általában a nyelvszakok népszerűségével kapcsolatosan is jelentkeztek aggályok. Mégpedig az, hogy sokan a nyelvtudás megszerzésének vagy magas szintre való fejlesztésének lehetősége és az ezáltal keletkező jobb munkaerőpiaci kilátások miatt, és nem feltétlenül vagy egyáltalán nem a tanárrá válás céljával jelentkeztek a képzésre (Enyedi és Medgyes, 1998). Ez természetesen érintette az angoltanárok keresleti-kínálati mérlegét is.

tárgyalása (*Kurtán, 2001*) is. De ide tartozik az angoltanár-jelöltek angoltanári és angol nyelvi képességének mérésére is fejlesztett és validált tesztrendszer is (*Hock, 2003*). (7)

Pedagóguskutatás

Tételezett kutatásunk egyértelműen pedagóguskutatás is. A szakterület néhány olyan munkájának áttekintését végezzük el az alábbiakban, amelyek módszerükben hasonlóak a tételezethez. Néhány olyan munkát is megemlítiünk, amelyek pedagógusjelöltek körében – vagy körükben is – vizsgálódtak.

Kocsis (2003) 353, illetve 323 feldolgozható kérdőívet adó mintán végzett, az interjú módszerét is alkalmazó kutatásával a Pécsi Tudományegyetemen végzett tanárok, illetve az akkor ott tanuló tanárjelöltek véleményét vizsgálta a képzésről és a pályáról. Hasonló a közelítésünk, mert adott intézmény tekintetében vizsgálódunk, azonban míg Kocsis kutatása hozzánk viszonyítva általában a (pécsi) tanárképzés, addig a miénk konkrétan a (veszprémi) angoltanárképzés kapcsán vizsgálódik.

Falus empirikus vizsgálata (*Falus és mtsai, 1989*) is alkalmazza a kérdőíves módszert és az interjú módszerét is. A kutatás keretében 3158 kérdőívet töltettek ki és 100 interjút készítettek Pest megyei pedagógusokkal. Sokaságuk tehát inkább munkavállalás-földrajzilag adott, míg nálunk a képző intézmény adja a földrajziságot. Vizsgálatukban az oktatás tervezéséről, az oktatás szervezéséről, a tanulói teljesítmény értékeléséről, a tanár-diák kapcsolat alakításáról, valamint a pedagógus önmaga általi és külső értékeléséről gyűjtöttek empirikus adatokat, de az eredményeket az egyes problémakörök elméleti paradigmáinak kontextusába is behelyezik.

Golnhofer és Nahalka (2001) a pedagógusok tudását, hiteit és elképzeléseit tárja elénk egy százfős mintán végzett interjúkutatás kapcsán. Vizsgálódásuk a pedagógusok neveléssel, tanítással, gyerekekkel és diákokkal, oktatási céllal, tudással, motivációval és motiválással, differenciálással, oktatási módszerekkel, értékeléssel, valamint iskolaimunkatervezéssel kapcsolatos nézeteinek feltárását öleli fel.

A Nagy (1998a) szerkesztette kötet 1200 iskolaigazgató és 2411 pedagógus megkérésével 1996 novemberre és 1997 februárja között készült kérdőíves kikérdezés eredményeit összegzi kilenc tanulmányban. Előbb kitér a társadalmi és szakmai mobilitásra, a tanórai és a tanórán kívüli terhelésre, valamint a továbbképzésben való részvételi hajlandóságra, a keresetre és a vagyoni helyzetre, a tanári életmódra, végül a tanári szakma- és szerepfelfogásra. Majd szintén külön fejezetekben tárgyalja az oktatott tantárgyak, az intézménytípus és végül az igazgatói státusz mint csoportképző szempontok alapján képezhető pedagógusrétegeket jellemző eredményeket.

A kötet előszavában a szerkesztő kiemeli, hogy „[...] mindenki [...] a maga kedvére és kíváncsisága által üzve faggatta az adatokat. Így előfordul, hogy ugyanazokból az adatokból két szerző különböző következtetésekre jutott, vagy máshogy értékelte azokat. [...] Ugyanakkor egy-egy összefüggés több tanulmányban, más és más témákkal kapcsolatban, egymástól függetlenül is felbukkan.” A tételezett kutatásra nézve is fontos kérdéshez érkeztünk ezzel, az értelmezés dinamizmusához, flexibilitásához. Erre kicsit másképpen ugyan, de Babbie (1995, 429–430.) is rámutat, amikor a válaszkategóriák összevonásának tárgyalásakor ugyanazon felmérés eredményeit háromféle táblázatban mutatja be, példáját így zárva: „Most, hogy három különböző verzióban látta az adatokat, Ön talán azt kérdezi: Melyik az igazi? A válasz attól függ, mi a célja az adatelemzésnél és az értelmezésnél. [...] Az adatokban foglalt igazság mindenesetre az, hogy egy bizonyos százalék »nem tudta«, a többiek véleménye pedig megoszlott úgy, ahogy megoszlott.” Mindezeket a tételezett kutatásra nézve is érvényesnek fogadhatjuk el.

Salamon és Széphalmi (1988) az 1980-as évek elejének pedagógusai körében végzett kutatás eredményeit mutatja be a pedagógus és a család, az életkörülmények, a szabad-

idő, a pedagóguspályához vezető út, a munkahely, a tantestület és iskolavezetés, a tanítványok, a társadalmi-mozgalmi élet, a szakmai jellegű tevékenységek és a szakmai-tudományos-társadalmi helyzet témái köré gyűjtve. Az ilyen, nem kortárs pedagóguskutatásokat és eredményeiket nem csak érdekességként érdemes megismerni, de diakronikus összehasonlításra is lehetőséget adnak.

További – a terjedelmet tekintve a fentieknél rövidebb – beszámolókat is találunk például pedagógusok szabadidejéről és társas kapcsolatairól (Bartha, 1990), a testnevelő-tanári pálya és szerep ellentmondásairól (Rókusfalvy, 1987), a tanári pálya választásáról (Nagy, 1998b), pedagógusok (*Falus és Kotschy*, 1983) és tanárszakos hallgatók (*Falus, Golnhofer, Kotschy és M. Nádasi*, 1983) pedagógusképzésről, főiskolai hallgatóknak a külső iskolai gyakorlatról alkotott véleményéről (Dudás, 2004) és pedagógusjelöltek pályaképéről (*Simon és Kovács*, 2001a, 2001b).

Felsőoktatás, munkaerőpiac, pályakövetés

Ahogy az idegennyelv-pedagógia és idegennyelvtanár-képzés szakirodalmának kutatásreleváns áttekintését is a rendszerváltás említésével kezdtük, itt, a felsőoktatás, az abban megvalósuló képzés és a munkaerőpiac kapcsolatának tárgyalásakor sem tehetünk másként.

Tény, hogy a rendszerváltás óta eltelt időszakban Magyarországon a felsőoktatást expanzió, tömegesedés, alapvetően a hallgatói létszám növekedése jellemezte. (8) A jelenség dinamizmusát mutatja, hogy ma a hallgatólétszám a rendszerváltás előttinek valamivel több, mint három és félszerese, a diplomát szerzettek létszáma pedig megkétszereződött (lásd például *Kertesi és Köllő*, 2005).

Tény továbbá, hogy az expanzió és a tömegesedés kapcsán olyan – megítélésünk szerint alapvetően inkább negatív, semmint pozitív konnotációkkal bíró, akár trendként is létező, a tudástársadalom gondolatának ellentmondó – fogalmakkal is találkozunk mind a tudományos mind a mindennapi életben, mint a diplomás-túltermelés, a diplomás munkanélküliség vagy a diplomák elértéktelenedése. (9)

Hrubos (2000) viszont a tömegesség három évtizede fennálló paradigmája helyett új paradigma keresésére szólít fel annak túlhaladottá válása miatt. Windolf (1997, idézi *Hrubos*, 2000) alapján vizionálja a felsőoktatás általánossá válását, amikor is a részvételi arány eléri a 75 százalékot. Vámos (2000, 73.) erről így ír: „[...] minden várható és elkerülhetetlen ellentmondás ellenére nincsen más út, mint a felsőoktatás tömegesedésének, majd általánossá válásának tudomásul vétele, sőt elősegítése”.

Galasi, Timár és Varga (2001) pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolázás kiterjedésével az eddigieknél fontosabbá válik a képzésből a munka világába való átmenet. Az átmenet időtartama körülbelül tíz évre tehető. Ebben az időszakban történik meg a munkaerőpiaci illeszkedés. Fontos tudnunk, hogy a megfelelő munkaerőpiaci illeszkedés nem feltétlenül a képzettségnek megfelelő munkakörben való foglalkoztatottságot jelenti, valamint azt is, hogy a túlképzettség és az alulképzettség nem feltétlenül hátrányos. Az ilyen értelemben vett rossz munkaerőpiaci illeszkedés a gazdaság és az egyén szempontjából akár többlehasznot is jelenthet.

Ezért is fontos, hogy az oktatásban részt vevők (a) konkrét és akár túlzottan specializált szakmai, (b) ezek közül és ezeken túl konvertibilis és hosszú távon felhasználható, valamint (c) a felnőttképzéssel összekapcsolható ismereteket kapjanak (*Vámos*, 2000). Ebből a szempontból a pedagógiai jellegű foglalkozások jól konvertálhatóak és könnyen is helyettesíthetőek (*Vámos*, 1989, 2000).

A fentiekben említettek – de elsősorban a diplomások munkaerőpiaci helyzetének alakulása – kapcsán és témáiban például *Kertesi és Köllő* (2005) az 1995 és 2004 közötti időszakot vizsgálta a Foglalkoztatási Hivatal és a Központi Statisztikai Hivatal releváns

adatbázisai segítségével. Más vizsgálatok pedig például a végzetek kérdőíves megkérdezésén alapulnak (*FIDÉV Kutatócsoport*, 2001) vagy állásbörzén vizsgálódnak (*Szabó*, 1998a, 1998b).

A pályakövetés annak ellenére nem mondható általánosnak a magyar felsőoktatásban, hogy 2003-ban a Felsőoktatási Konferenciák Szövetsége a felsőoktatási intézmények pályakövetési gyakorlatát vizsgálva megállapította, hogy 2002-ben országosan 15 egyetemről keresték meg a náluk végzeteket. Legkevésbé jellemző a bölcsész és a jogi karokon végzetek megkeresése, önálló kari kezdeményezésként pedig nem ismert ilyen jellegű kutatás (*Országos Felsőoktatási Információs Központ*, 2005). Ugyanerről számol be részletesebben Csapóné (2004) a Felsőoktatási Konferenciák Szövetsége titkárnak előadására (*Bilik*, 2003) hivatkozva. Így a magyarországi pályakövetési gyakorlatra vonatkozó megállapítások Csapóné (2004, 74.) összegzésében a következők voltak: „(1) nem végeznek ilyen vizsgálatot, (2) végeztek ilyen vizsgálatot, de a kis végzett hallgatói érdeklődés miatt abbahagyták, (3) végeznek ilyen vizsgálatot, de nem egységes elvek szerint, (4) a vizsgálatot általában az egyes karok végzik (nem minden kar), (5) összintézményi felmérést/értékelést nem végeznek. A követési módszerek igen változatosak: (1) alapvető különbségek vannak az intézmények és a kérdezési tematikák között, (2) van, ahol a stabil munkahelyen levőket kérdezik a munkahelyi körülményekről, a munkahely és az iskola, a kéreztett és az iskola megmaradt/újraindult kapcsolatairól, (3) van, ahol a munkahelyet kérdezik az ott elhelyezkedettekről, (4) van, ahol hosszabtbávú, van ahol rövid távú információkat kérnek, (5) van, ahol csak a szerzett szakmában történő elhelyezkedésről érdeklődnek”.

Nem csak a végzetek megkeresése, de a hallgatók körében végzett kutatások is jelentőséggel bírnak. Egy ilyen 2003-ban végzett kérdőíves kutatás (*Fábrí*, 2004) a magyarországi egyetemeket tárja fel úgy, ahogyan a hallgatók látják őket. A vizsgálat a bölcsészettudományi, a természettudományi, a műszaki, az általános orvosi, az agrártudományi, a jogtudományi és a közgazdaságtudományi szakterületre terjedt ki ötvenegy egyetemi kar 4946 hallgatójának megkérdezésével. A Pannon – a felmérés idején még Veszprémi – Egyetemről a műszaki jellegű szakok és a Mezőgazdaság-tudományi Kar került a mintába, így a Bölcsészettudományi – akkor még Tanárképző – Kar hallgatói megítéléséről és a rangsorokban való elhelyezkedéséről nem rendelkezhetünk adatokkal.

A kibocsátó intézmény pályakövetési törekvései

A Pannon Egyetem történetében intézményi szinten három esetben készült felmérés a végzetek megkeresésével. Ebből időrendben a második és a harmadik teljesen intézményi kezdeményezés, a legelső pedig a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatócsoportjával közösen végzett kutatás.

Az első felmérés 1965 és 1967 között készült az akkor még Veszprémi Vegyipari Egyetemen. A kutatásról készült egy részletes jelentés (*Szesztay*, 1967), majd megjelent egy annál rövidebb változat (*Szesztay*, 1970) is. A vizsgálat teljes körű volt, felölelte az egyetemen legelőször végzettektől a vizsgálat időpontjáig (az 1953 és 1965 között) végzett vegyésztechnológusok teljes sokaságát, az addigi mind a tizenkét évfolyamot. A tizenkét évfolyamon összesen 1076 vegyésztechnológus végzett az egyetemen, feltételezhetően 963 főhöz sikerült eljuttatni a kérdőívet, a visszaérkezett kérdőívek száma pedig 738 (a populáció, 1076 fő 69 százaléka, a megkeresett 963 fő 77 százaléka) volt. A kutatásról készült jelentés mintegy természetszerűleg érdekes-izgalmas adalékot is szolgáltat arról a korról, amikor és arról a környezetről, amelyben készült.

A következő felmérést éppen két évtizeddel később, 1985 és 1987 között végezték (*Farkas*, 1990). A vizsgálatba az egyetemen (a) 1952 és 1955, (b) 1962 és 1964 között, (c) 1972-ben és 1973-ban, (d) 1977-ben és 1978-ban, valamint (e) 1982-ben és 1983-ban

végzett mérnököket vonták be. A végleges minta nagysága 1420 volt, a kiküldött kérdőívek kicsit több, mint háromnegyed része (76 százaléka) érkezett vissza.

Újabb két évtizeddel később Leveleki, Albert és Csabina (2006) készített kutatást a Veszprémi Egyetemen – az új karok és szakok létrejötte miatt már nem csak mérnökként – végzetek munkaerőpiaci helyzetéről és az egyetemi képzésről. A vizsgálat két teljes évfolyamot, az 1997-ben és a 2002-ben végzeteket érintette kérdőíves megkérdezés útján, a szakvezetőkkel pedig félig strukturált interjúkat készítettek. A kérdőívek visszaérkezési aránya itt is magas, a kiküldött 1526 közül 773 (51 százaléka) érkezett vissza. A válaszadók közül 45 fő angol nyelv és irodalom, 8 fő angol-kémia, 25 fő angolnyelv-tanár, 2 fő angol-teológia és 1 fő angol-számítástechnika szakon végzett. (10) Ez a tény és az, hogy a szerzők a szövegtörzs táblázatain és ábráin túl a mellékletben több, mint másfél-száz oldalon részletes táblákat közölnek, az érdeklődő számára lehetővé teszi az adatok másodelemzését az angol szakokon végzetek szempontjából.

Kifejezetten az angol nyelv és irodalom szakon végzetek körében Bankó (2006a, 2006b, 2006c) vizsgálódott.

Néhány módszertani megfontolás

A tételezett kutatás mintegy magától értetődő legfőbb vagy kizárólagos empirikus adatgyűjtési módszere, a kérdőíves módszer jól ismert elsősorban a társadalomtudományos kutatás gyakorlatából (*Babbie*, 1995). Azzal, hogy a neveléstudományok tudományága a bölcsészettudományok tudományterületéről, a sporttudományoktól különváltan, 2004. május 22-i hatállyal átkerült a társadalomtudományok területére (11), előző mondatunkban többszörösen is, kutatásunkra nézve is helyesen fogalmaztunk.

Az előző alpontokban hivatkozott empirikus kutatások módszerei között ott találjuk a kérdőívvel történő adatgyűjtést. A pedagógiai kutatás ezen módszerét is tárgyalja Falus (2000), kifejezetten az idegennyelv-pedagógia területén alkalmazott kérdőívek mintegy kézikönyvében pedig Dörnyei (2003) mellékel azokról egy válogatott listát.

Ugyancsak lényeges módszertani kérdés a longitudinalitás bekapcsolásának kérdése. Ha a szakmaiéletút-vizsgálat valódi követéses vizsgálattá válik, a pályakövetés – ahogyan az elnevezés is sugallja vagy sugallhatja – a keresztmetszeti megközelítéssel nem elégedhet meg.

Végül, de a legkevésbé sem utolsósorban elengedhetetlenül fontosnak tartjuk az anyaintézet, a képzésben részt vállaló más tanszékek, valamint az egyetem vezetésével, országos kutatás esetén az ágazati irányítással való olyan kölcsönös együttműködést, amely a munkát felvállaló számára is segíti az adatok feltárását.

Nemzetközi kitekintés

Nemzetközi kitekintésben a pedagógusképzésre vonatkoztatva elmondható, hogy számos kibocsátóintézmény-specifikus követéses vizsgálat készült elsősorban a képzésre való visszacsatolás céljából, ezek a beszámolók jól hozzáférhetőek, és az egyes intézmények közzé is teszik saját modelljeiket. Például a The University of Southern Mississippi az egy és a három éve végzeteket vonják be a vizsgálatba (*Rush*, 1982, 1983). A vizsgálat a végzetek óráinak látogatásából, valamint a végzetek és a végzetek közvetlen feletteseinek kérdőíves megkérdezéséből áll. A Central Missouri State University-n 1988-ban hoztak létre egy, a tanárképzést értékelő bizottságot, amely rendszeresen végez követéses vizsgálatokat. Hallgatókat, a tanítási gyakorlatot végzőket, az egy és a két éve végzeteket, továbbá a végzetek feletteseit (az iskolaigazgatókat) keresik meg kérdőívvel, de a tanárképző programra jelentkezők felvételijét is értékeli (*Zelazek, Williams, McAdams és Palmer*, 1998). Ugyanakkor a végzetek telefonos kikérdezésére is találunk

példát: az Indiana University-n az 1998-ban, 2000-ben és 2002-ben végzett összesen 1139 egykori hallgatóból 301-gyel sikerült felvenni a kérdőívet (*Plucker, Ravert, Simmons és Kohler, 2005*). Riley (2004, 119.) kezdő tanárok körében vizsgálódva pedig még csak javasolja egyetemen a követéses rendszer kialakítását. Applegate és Lasley (1979) kis mintán végzett longitudinális vizsgálatot, melyben második éve tanító kezdő tanárokat kerestek meg egy évvel az első vizsgálat után. Holste és Matthews (1993) az Illinois University-n 1991-ben végzeteket vonták be a vizsgálatba azzal a céllal, hogy ezzel az első ilyen vizsgálattal kezdődően komplex rendszert építsenek majd ki.

Kevésbé intézmény-specifikusan, a tanárképzés értékeléséről szól általában Ayers és Berney (1989), Lindsay (1985) a követéses vizsgálatok gyakorlati-kivitelezési kérdéseit, de Voss és Hawk (1983) pedig a tanárképzési követéses modelleket tárgyalja.

A pedagógusképzéstől függetlenül is elmondható azonban, hogy a végzetekkel való kapcsolattartás, a karrier tervezésének segítése és a pályakövetés az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban rendelkezik általánosan nagyobb hagyományokkal és gyakorlattal. A kapcsolattartásra jellemző például, hogy alumni-szervezetek működnek, az egyetemi honlapok térképén megtalálható az Alumni link, külön kiadványt, magazint juttatnak el az öregdiákoknak, a végzeteknek szánt kérdőív pedig on-line elérhető.

A gazdaság, a munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolata is vizsgálatok tárgya. Az Egyesült Királyságban például Tyers, Connor, Bates, Pollard és Hunt (2005) a végzetek munkaerőpiaci helyzetét vizsgálta Walesben. Ugyancsak vizsgálták a felsőoktatási intézmények hatását a gazdaságra (*CM International, 2006; Universities UK, 2006*) és a diploma gazdasági előnyeit is (*Universities UK, 2007*).

Zárszó

Egyértelműen látható, hogy a pályakövetés egyre fontosabbá és a jövőben kurrens témává válik. Fontos azonban, hogy az intézményi DPR működtetése túlmutasson a törvényi előírás betartásának öncélúságán: értékét az fogja megadni, ha általa valóban menni fog a világ elébb.

A címben megjelölt posztulátumot, az angoltanárként végzetek pályakövetésének kívánalmát – mint arra a bevezető végén már utaltunk – a szerző magára vette, és a Pannon Egyetemen végzett angoltanárok egy részére vonatkoztatva végig is vitte. Így bízunk benne, hogy a közeljövőben ugyanitt, az Iskolakultúra hasábjain tehetjük közzé az elvégzett kutatás módszertani vonatkozásait és főbb eredményeit.

Jegyzet

(1) A pályakövetést és a szakmai életút alakulásának vizsgálatát annyiban nem tartjuk azonosnak egymással, hogy a pályakövetés szóban mintegy inherensen érezhetjük a longitudinálitást. Ennek ellenére a tanulmányban egymás szinonimájaként használjuk a két szót, kivéve az utolsó részben, ahol a módszertani kérdésekről szólnak.

(2) Ez és a teljesség igénye ugyanakkor nem zárja ki azt, hogy a magyarországi angoltanár-képzés történetének rövid áttekintését elvégezzük, erre azonban jelenlegi munkánkban nem vállalkozunk. Hivatkozunk viszont Bárdosra (2001), Kardosra, Kelemenre és Szögire (2000), valamint Kelemenre és Setényire (1994).

(3) A 129/2001. kormányrendelet 5. paragrafus (2) bekezdés a) pontja és a 6. paragrafus (2) bekezdése alapján a 2002/2003. tanévtől nem indítható új

évfolyam a hároméves nyelvtanári képzési formában, a képzésben végzettség és szakképzettség pedig legkésőbb 2006 júliusának végéig szerezhető.

(4) A megállapítások kapcsán felmerülhet egy olyan kutatás gondolata is, amellyel az átképző programokban angoltanárként végzeteket keresi fel az érdeklődő kutató.

(5) A tudományrendszertan és a tudományrendszerezés-tan tudománytani diszciplínák, az előbbi meglévő rendszerekkel, az utóbbi pedig a rendszerek megalkotásával és annak folyamatával foglalkozik (Zsolnai, 2005). A pedagógia új rendszerét Zsolnai (1996) dolgozta ki, amelyben helye van a tantárgypedagógiáknak és az alkalmazott pedagógiának is (Zsolnai, 1998, 2001), így az idegennyelvpedagógiának is mint az alkalmazott pedagógia és a megfelelő alkalmazott szaktudomány(ok) „integrá-

ciója mentén szerveződő ismeretrendszer[nek]]” (Zsolnai, 2001, 27.).

(6) Az aspektus szót olyan értelemben használjuk, ahogy Bárdos (2005b) teszi.

(7) Magyar nyelvű ismertetését lásd Bankó, 2005.

(8) Az is tény ugyanakkor, hogy az expanzió, a tömegesedés korábban is létező jelenség volt. A hallgatói létszám a múlt század elejétől növekszik (Polónyi, 2000), tömegessé válásról az 1960-as évektől beszélhetünk (Kozma, 2004; Hrubos, 2000; Polónyi, 2000), erre az időszakra mint „a leglátványosabb expanzió korszakára” emlékszünk majd (Felsőoktatási Világkonferencia, 1998). Míg 1960-ban 13 millió hallgatója volt a felsőoktatásnak világszerte, addig 1995-ben ez a szám 82 millióra emelkedett (Felsőoktatási Világkonferencia, 1998). Kozma (2004, 29.) ennek kapcsán az expanzió és a tömegesedés közti különbségre hívja fel a figyelmet. Így az expanzió a jelenség intézményi oldala, egyfa-

jta bővülés, tágulás, a felsőoktatás hálózatának bővülése, a könnyebb bejutás lehetősége, míg a tömegesedés a jelenség társadalmi oldala, a társadalom növekvő igényei a felsőoktatással szemben az irányban, hogy egyre többen akarnak felsőfokú végzettséget, diplomát szerezni.

(9) A szakirodalom nem minden esetben egységes ezek kezelésében és értelmezésében, a szakirodalmi áttekintés során ellentétes véleményeket is találtunk (például Köllő, 2005; Kertesi és Köllő, 2005).

(10) Ezek a számok a válaszadók számát mutatják, és természetesen nem jelentik automatikusan azt, hogy megegyeznek a két évfolyamon, ezeken a szakokon végzetek számával, tekintettel arra, hogy nem mindenki küldte vissza a kérdőívet.

(11) Lásd a 154/2004. (V. 14.) kormányrendeletet az egyes tudományterületekhez tartozó tudományágak, valamint a művészeti ágak felsorolásáról szóló 169/2000. (IX. 29.) kormányrendelet módosításáról.

Irodalom

Aplegate, J. H. – Lasley, T. J. (1979): *The Second Year of Teaching: A Follow-up Study. The Ohio Department of Education, Columbus*. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/ce/8b.pdf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Ayers, J. B. – Berney, M. F. (1989): *A practical guide to teacher education evaluation*. Kluwer Academic, Boston.

Babbie, E. (1995): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.

Bankó Marietta (2005): Ildikó Hock: Test Construction and Validation: Case description of constructing and validating a Test of English for Teaching Purposes. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 1–2. 143–147.

Bankó Marietta (2006a): Professional life of English majors after graduation. In Bárdos Jenő (szerk.): *HUSSE Papers 2005*. Department of English and American Studies of the University of Veszprém, Veszprém. 714–727.

Bankó Marietta (2006b): Programértékelés: Végzetek a kibocsátó intézmény angoltanár-képzéséről. *Iskolakultúra*, 4. 49–60.

Bankó Marietta (2006c): Az angolnyelv-tanár angol nyelvi és kommunikatív kompetenciájának helye az angolnyelv-tanári kompetenciák között. In Gecső Tamás (szerk.): *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 35–48.

Bárdos Jenő (1997): A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*, 1. 3–17.

Bárdos Jenő (1999): Az idegen nyelvek tanításának története mint alapozó tárgy a tanárképzésben. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. 3–17.

Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bárdos Jenő (2001): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*, 2. 8–20.

Bárdos Jenő (2002a): A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának története. In Albert József (szerk.): *A Veszprémi Egyetem története 1949–1999*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 60–79.

Bárdos Jenő (2002b): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bárdos Jenő (2004): A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása. In Bárdos Jenő: *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Iskolakultúra, Pécs. 98–110.

Bárdos Jenő (2005a): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Pécs.

Bárdos Jenő (2005b): *Az idegennyelv-pedagógia három aspektusa: nyelvtanítás-történet, kortárs elméletek és az értékelés – MTA doktori értekezés tézisei*. Veszprém.

Bartha Gyula (1990): A pedagógusok szabadidőmérése és társas kapcsolatai: Egy kisvárosi vizsgálat tanulságai. *Pedagógiai Szemle*, 6. 518–523.

Bilik István (2003): Hallgatókövetés, ahogy az intézmények csinálják. Előadás. FIDÉV Workshop, Budapest, 2003. június 13.

CM International (2006): *Alumni Research Project: Final Report*. CM International, Cardiff. http://www.hefcw.ac.uk/BusinessCommunity_Docs/Finalised_Alumni_Research_Report.pdf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Csapóné Riskó Tünde (2004): Karrierkövetés, intézmény-megítélés és -rangsorolás. *Agrártudományi Közlemények*, 14. 73–77.

Dörnyei Zoltán (2003): *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates, London.

Dudás Anna (2004): A külső iskolai gyakorlatok tapasztalatai az egri főiskola hallgatóinak véleménye alapján. *Pedagógusképzés*, 4. 59–66.

Enyedi Ágnes (1997): Just another language or a new vocation? *Novelty*, 3. 31–47.

- Enyedi Ágnes – Medgyes Péter (1998): Angol nyelv-
oktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerválto-
zás óta. *Modern Nyelvtanítás*, 2–3. 12–32.
1993. évi LXXX. törvény a közoktatásról.
1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.
- Fábrí György (2004, szerk.): *Egyetemek mérlegen: Hallgatói vélemények*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. és Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda, Budapest.
- Falus Iván, Golnhofér Erzsébet, Kotschy Beáta és M. Nádasí Mária (1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 9. 836–851.
- Falus Iván és mtsai (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2000, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 5. 458–473.
- Farkas István (1990, szerk.): *A Veszprémben végzett végzős mérnökökről*. Veszprémi Vegyipari Egyetem, Veszprém.
- Felsőoktatási Világkonferencia (1998): Felsőoktatás a 21. században: elképzelés és cselekvés – Nyilatkozat. *Educatio*, 1. 137–148.
- FIDÉV Kutatócsoport (2001): *Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya-vizsgálatának eredményeiről*. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest. www.okm.gov.hu/letolt/users/maticcsaka/2003/04/FIDEV2001jelentest.rtf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.
- Galasi Péter, Timár János és Varga Júlia (2001): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon I. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2. 46–48.
- Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hock Ildikó (2003): *Test Construction and Validation: Case description of constructing and validating a Test of English for Teaching Purposes*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Holste, D. – Matthews, D. (1993): *Survey of 1991 Teacher Education Graduates Conducted in May 1992*. University of Illinois, Champaign. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/3b/3e.pdf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.
- Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 1. 13–26.
- Kardos József – Kelemen Elemér – Szögi László (2000): *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen Elemér – Setényi János (1994): *Az oktatási törvénykezés változásai: Hazai és nemzetközi áttekintés*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Kelemen Gyula (2004): Az angolszász országok kompetenciaalapú tanárképzési és szaktanárképzési tapasztalatai. *Pedagógusképzés*, 4. 81–89.
- Kerekes Gábor (2007): *Központi Diplomás Pályakövető Rendszer*. Előadás. Felsőoktatási Fejlesztési Tájékoztató Konferencia, Budapest, 2007. április 16. http://www.okm.gov.hu/letolt/fik/kerekesg_kozpdpr_20070416.ppt. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.
- Kertesi Gábor – Köllő János (2005): *Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet és Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest. <http://193.6.201.253/03700/03706/03706.pdf>. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megújulása*. Iskolakultúra, Pécs.
- Kozma Tamás (1999): Elszámoltatható iskola. *Educatio*, 3. 461–472.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Köllő János (2005): Diplomások a viharban? *Élet és Irodalom*, 33. 12–13.
- Kurtán Zsuzsa (1995): Angol nyelvtanárképzés: alkalmazott nyelvészeti vonatkozások. In Lengyel Zsolt – Navracsics Judit (szerk.): *Ötödik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Veszprém, 1995*. Veszprémi Egyetem Nyelvi Intézete, Veszprém. 163–165.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Leithwood, K. (1999): *Educational Accountability: The State of the Art*. Bertelsmann Foundation, Gütersloh.
- Leveleki Magdolna – Albert József – Csabina Zoltán (2006): *A Veszprémi Egyetemen végzett hallgatók munkaerőpiaci helyzete és az egyetemi képzés*. Pannon Egyetem Társadalomtudományok és Európai Tanulmányok Tanszék, Veszprém.
- Lindsay, M. (1985): Procedures for follow-up studies of THEME teacher education graduates. *Journal of Teacher Education*, 2. 29–33.
- Lipócziné Csabai Sarolta (1994): Idegennyelv-szakos pedagógusképzés a tanítóképző főiskolákon. *Magyar Felsőoktatás*, 10. 14.
- Major Éva (2003): A gyakorlatközpontú tanárképzés sikeresen működő modellje. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2–3. 84–86.
- Majorosi Anna (2005): Átfogó nyelvpedagógusi képzési portfólió: Egy kutató-fejlesztő projekt eredményeinek összefoglalása. *Nyelv Info*, 1. 2–16.
- Mere, K. (1997): Estonia – national reports. In: *Working papers of the second annual colloquy of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*. Council of Europe, Graz. 90–92.
- Művelődési és Közoktatási Minisztérium (1988–1996): *Statistikai Tájékoztató*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Nagy Mária (1998a, szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények 1996–97*. Okker Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária (1998b): A tanári pálya választása. *Educatio*, 3. 527–542.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007): *Diplomások Pályakövetési Rendszere intézményi kézikönyv*. <http://www.okm.gov.hu/letolt/ds/diplomama>

sok_palyakovetesi_rendszere_071108.pdf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Országos Felsőoktatási Információs Központ (2005): *Diploma után – mit mondanak a már végzett hallgatók?* http://www.felvi.hu/print.ofi?mfa_id=26&hir_id=4876. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Petneki Katalin és Szablyár Anna (1997): És a német? A hároméves némettanár-képzés eredményei és kérdőjelei. *Modern Nyelvtanítás*, 3. 15–23.

Plucker, J. A. – Ravert, R. D. – Simmons, A. B. – Kohler, K. M. (2005): *A Follow-up Study of Three Cohorts of IUB Teacher Education Graduates*. Indiana University, Bloomington. http://site.educ.indiana.edu/Portals/204/soe_alumni_study.pdf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Polónyi István (2000): Egyre többet, egyre kevesebbért? *Educatio*, 1. 43–61.

Poór Zoltán (2001): *Nyelvpedagógiai technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Poór Zoltán – Rádai Péter (1999): Gondolatok a nyelvpedagógus-képzésről, -továbbképzésről. *Nyelv Info*, 2. 12–15.

Riley, M. H. (2004): *Prepared to teach, but not to be a teacher: Case studies of first year teachers*. PhD-disszertáció. Mississippi State University. <http://sun.library.msstate.edu/ETD-db/theses/available/etd-07082004-102425/unrestricted/libraryrevision.pdf>. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Rókusfalvy Pál (1987): A testnevelő tanári pálya és szerep megítélésének néhány ellentmondása. *Pedagógiai Szemle*, 6. 568–578.

Rush, G. S. (1982): *Follow-up of Teacher Education Graduates 1982*. The University of Southern Mississippi, Hattiesburg.

Rush, G. S. (1983): *Follow-up of Teacher Education Graduates 1983*. The University of Southern Mississippi, Hattiesburg.

Salamon Zoltán – Széphalmi Ágnes (1988): *Pedagógus-életmód és -tevékenység*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Simon Katalin – Kovács József (2001a): Pedagógusjelöltek a diploma kapujában I. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2. 32–33.

Simon Katalin – Kovács József (2001b): Pedagógusjelöltek a diploma kapujában II. *Magyar Felsőoktatás*, 3. 26–28.

Szabó Csaba (1998a): Egyetem és munkaerőpiac I. Hallgatók végzés utáni szándékai a KLTE-n. *Magyar Felsőoktatás*, 9. 42–45.

Szabó Csaba (1998b): Egyetem és munkaerőpiac II. Hallgatók végzés utáni szándékai a KLTE-n. *Magyar Felsőoktatás*, 10. 42–43.

169/2000. (IX. 29.) kormányrendelet az egyes tudományterületekhez tartozó tudományágak, valamint a művészeti ágak felsorolásáról. 129/2001. (VII. 13.) kormányrendelet a felsőoktatásban a bölcsészettudományi és egyes társadalomtudományi alapképzési szakok képesítési követelményeiről. 154/2004. (V. 14.) kormányrendelet az egyes tudományterületekhez tartozó tudományágak, valamint a művészeti ágak felsorolásáról szóló 169/2000. (IX. 29.) kormányrendelet módosításáról.

Székely Gábor (1994): A nyelvtanárképzésről. *Pedagógusképzés*, 1. 215–224.

Szesztay András (1967): *Veszprémben végeztek*. Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutatócsoport és Veszprémi Vegyipari Egyetem, Budapest és Veszprém.

Szesztay András (1970): *Az egyetem után...* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Tyers, C. – Connor, H. – Bates, P. – Pollard, E. – Hunt, W. (2005): *Welsh Graduates and their Jobs: Employment and Employability in Wales*. Higher Education Funding Council for Wales, Cardiff. http://www.hefcw.ac.uk/BusinessCommunity_Docs/Final_Report_final_version.doc. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Universities UK (2006): *The economic impact of UK higher education institutions*. Universities UK, London. <http://bookshop.universitiesuk.ac.uk/downloads/economicimpact3.pdf>. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Universities UK (2007): *Research Report: The economic benefits of a degree*. Universities UK, London. <http://bookshop.universitiesuk.ac.uk/downloads/research-gradprem.pdf>. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Vámos Dóra (1989): *A szakképzés varázsa*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Vámos Dóra (2000): A munkapiacra – diplomával. *Educatio*, 1. 62–78.

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

de Voss, G. és Hawk, D. (1983): Follow-up models in teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2. 163–171.

White, R. (1998): What is quality in English language teacher education? *English Language Teaching Journal*, 2. 133–139.

Windolf, P. (1997): *Expansion and Structural Change*. Westview Press.

Zelazek, J. R. – Williams, W. W. – McAdams, C. – Palmer, K. (1998): *1998 Teacher Education Follow-Up Study*. Central Missouri State University, Warrensburg. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/5a/75.pdf. Utolsó megtekintés: 2007. december 9.

Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1998): Az irodalompedagógia mint alkalmazott irodalomtudomány és alkalmazott pedagógia. In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 136–166.

Zsolnai József (2001): *Kutatások egy generatív, önréflexív, praxisorientált rendszeres pedagógia kimunkálására – MTA doktori értekezés tézisei*. Pápa.

Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze: A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Bankó Marietta

Pannon Egyetem, Tanárképző Kar,
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék

Egy posztmodern kosz-eposz

Varró Dániel *Túl a Maszat-hegyen* című verses meseregényéről

Előjáróban szükségesnek tartom eloszlatni a cím és az alcím közötti feszültséget: Varró munkája – saját meghatározása alapján – verses meseregény, miért aposztrofálom hát eposznak? Magát Varrót, helyesebben sorait hívom segítségül: „Lekvára gondolunk, de jaj, / A rím az azt mondatja: vaj.” (Varró, 2003, 119.) Kéretik tehát vaj helyett lekvárt érteni. Pironkodva teszem hozzá, hogy a „kosz-eposz” szójáték sem saját szerzemény, tudomásom szerint Ambrus Judit leleménye [Ambrus, 2004, 112–113.], melyet én a posztmodern jegyében leplezetlen önkénnyel elbitorlok.

Miként lehet egy szerző „az írók írója” és „a közönség írója” egyszerre? Miként lehet egy mű széles körben ismert és szakmailag elismert? A körülmények szerencsés együttállása lehet képes csupán ilyen ritka jelenséget létrehozni, vagy van recept arra, hogyan válhat egy könyv a piac és a kanonizáció szempontjából egyaránt sikertörténeté? A feltett kérdések költőiek, legalábbis általános válasz nem adható rájuk. Az azonban bizonyos: Varró Dániel a *Túl a Maszat-hegyen* című könyvvel – de már négy esztendővel korábban: a *Bögre azúr* című verskötettel – egyszerre nyerte el a szakma és a közönség rokonszenvét. A siker ez esetben igen könnyen mérhető: az olvasottsági adatok (eladott példányok, könyvtári kölcsönzések száma) és a zömmel pozitív kritikák (1), díjak (többek között: az Év Gyerekkönyve) kézenfekvő bizonyítékai a fenti állításnak. Itt és most Varró sikerének okát keresem, úgy remélem, sikerrel. A vizsgálat főbb nyomvonalait előre kijelölöm, s igyekszem is követni, már most jelezve, hogy mindeme szempontok egymással szorosan összefüggnek, s csakis közösen eredményezhetnek legalább hozzávetőleg globális képet.

Vizsgálatom szempontjai tehát: a műfajiság, a tartalom (történet) és a forma (műfaj és nyelv) problematikája, az intertextualitás kérdése, az elbeszélői pozíció, a befogadás implikált módozatai.

(műfajiság)

Ahogy arról már szó esett, Varró maga jelöli meg művének műfaját: verses meseregény. Am a szerzői kinyilatkoztatásokhoz kétféleképpen viszonyulhatni (ahogy a színházi rendezők is kétféleképpen viszonyulhatnak a szerzői instrukciókhoz): komolyan lehet venni őket, vagy figyelmen kívül hagyva saját koncepciót gyártani helyettük. A legkézenfekvőbbnek látszik végiggondolni, jelen esetben hová vezet az egyik, és hová a másik módszer.

Varró műfaji besorolását komolyan véve Zabán Mártával (2005) mondhatjuk: a szerző – lévén irodalomismerő és -értő bölcsészember – igen tudatosan nevezi művét verses meseregénynek, nem csupán verses mesének, verses regénynek vagy eposznak. A meseregény – mondja Zabán – hibridműfaj, mégpedig olyan, amelynek alkotótagjai egymással eredendően, műfaji meghatározásukból kifolyólag összeférhetetlenek. Hiszen a mese természeténél fogva naiv, s csodás elemeket tartalmaz, míg a regény épp ennek ellentettje: hagyományosan valóságghú világot fest. Zabán eszmefuttatása persze könnyen cáfolható, mondván: a mese definíciójából adódóan a realista regénnyel opponál csupán, s a középkori, a romantikus, a modern és a posztmodern regények valósággal bővelkednek illogikus, irreális, vagyis mesei elemekben. Am azt el lehet fogadnunk, hogy „a nagy

verses műfajok közül az eposz világképe sokkal közelebb áll a mesékhez, mint a verses regényé”, éppen ezért „kézenfekvő lenne, hogy egy mesei elemekből építkező történet, amennyiben verses mű, eposzként íródjék meg”. Varró azonban, ha tudatosan nem eposzként aposztrofálja művét, hanem hibrid, „középműfajt” választ, melyben egymásba mos fikciót és valóságot, irreálisat és reálisat, akkor a műfaj hordozta jelentéssel pellengérré állít mindent, amit művében klasszikus értéként regisztrálunk: először a hagyományos – puskin, homéroszi-vergiliusi, dantei – formát, másodsor a cizellált, súlyos, veretes, kidolgozott, újdonság történetet.

Hova érkezőnk, hogyha a szerzői műfajmegjelölést figyelmen kívül hagyjuk, s kizárólag külső jegyei alapján próbáljuk meghatározni a *Túl a Maszat-hegyen* című irodalmi alkotás műfaját? Kétségtől úgyancsak valamiféle átmeneti műfajhoz. Mese ez, hiszen nem nélkülözi a csodás szereplőket és cselekményfordulatokat. De regény is egyúttal, ráadásul történetközpon tús és lineáris, hiszen egy meghatározott cselekményszál mentén jut előre. Ugyanakkor eposzi jegyek is kimutathatók: Varró 'in medias res' kezd, 'epitheton ornans'-okkal jellemez, hébe-hóba 'enumerál', s a sor tetszés szerint folytatható. Vagyis: ha nem fogadjuk el szolgálisan Varró „verses meseregény” formuláját, akkor is ide jutunk: magas irodalmi formák értelmeződnek át, kerülnek szokatlan pozícióba.

(forma és tartalom)

A fenti konklúziót másképp fogalmazva és továbbgondolva: az emlegetett magas irodalmi formák egyfelől törőlmetszett, durvábban: gyermekregény történetet közvetítenek, másfelől főszereplővé lépnek elő. A *Túl a Maszat-hegyen* történetét igen röviden össze lehet foglalni ugyanis: egy kisfiú fölkerekedik, hogy megkeresse óvodai játszótársát, s ezernyi akadályt legyőzve végül meg is találja. Azonban legkésőbb Szini Gyula óta tudjuk, s a posztmodern talán legfontosabb tapasztalata is ez: a mesének vége – legalábbis a történetek szint-

jén nívómat létrehozni csaknem lehetetlen. Nincs tehát más út: a formával kell játszani, a műfajt és a költői-elbeszélői nyelvet főszereplővé avatni. Varró előbbi is, utóbbi is mesterfokon műveli.

A „műfaji játék” fennebb már kifejtetett, essék most szó a Varró Dániel-féle költői nyelvről. Egyrészt rétegzettségéről, másrészt poézisfelfogásáról, harmadrészt posztmodern alapállásáról.

Varró költészetének (valamint széles spektrumú sikerének) egyik kulcspontja a rétegzettség. Fő eszköze és erénye így írható le: a könnyedségbe bújtatott mélység. Vagyis: „[Varró] kialakít egy nagyon könnyen olvasható, virgonc, bohókás [...] hajlékony nyelvet, melynek mélységéért ugyan meg kell küzdenie az olvasónak, de nem szükségszerűen”. (*Németh, 2004, 311.*) Varró nyelve tehát tulajdonképpen egészen mély rétegekig felfejthető, „poétikai keresztretjvényeinek [...] felfejtése nélkül azonban szintén elboldogul az olvasó”. (*Németh, 2004*) A *Túl a Maszat-hegyen* lekötő a kisgyereket, aki utolsó szóig elhiszi, amit hall; gyönyörködött a „lusta olvasót”, aki a verstechnikai bravúrokat hallja; kielégíti a „rajongót”, aki a műben bennefoglalt szerzőről silabizálhat ki ezt-azt (erről később többit); s remek alapanyag az „irodalmilag hiperérzékeny” befogadónak is, aki önmagában keresi az olvasottak értelmét és megfeyjtését, vagyis képes nem intencionált jelentésrétegeket hozzátenni a műhöz. (vö. *Barba, 1986*) (2)

Egy ilyen finoman és mélyen rétegzett líralátásmódnak tulajdonképpen szakítania kell a romantika ihletkoncepciójával. (*Németh, 2004*) Ám nem radikálisan és látványosan, hanem a látszat megőrzésével – éppen azért, hogy az említett rétegek felületesebbjeiben is esélye legyen a működőképességre. Ugyanakkor elengedhetetlen a „jól megírtság” is: a költészetnek mint „versfaragásnak”, formai szabályok elsa-játításának és alkalmazásának minél tökéletesebb művelése. Azaz a rétegzettség alapja s Varró poézisfelfogásának sum-mázata: a 'poeta doctus' és a 'poeta natus'-egyidejű vállalása, láthatóvá tétele, végső soron: összebékítése.

A fent leírtak összeolvasásából (szakítás a romantika és a modernség eredetiség-igényével) is kiolvasható a posztmodern alapállás. Ez a legszembetűnőbb posztmodern vonás Varró meseregényében: a *Túl a Maszat-hegyen* legfontosabb tényezője maga a szöveg, maga a nyelv, amely kötött struktúra, s amelyből a szerző egy másik kötött struktúrát kovácsol. Ez az új, kidolgozott, átlátható váz jelen esetben az elő- és utóhangra, valamint tizenkét fejezetre bomló szerkezet, fejezetenként egynéhány – eltérő műfajú és formájú – betéddallal, a hatodik és tizenkettedik fejezet kiemelésével. A kiemelés módszere – természetesen – a formai megkülönböztetés: a hatodik egység dantei tercinákbán, a tizenkettedik homéroszi-vergíliusi hexametekben íródik, míg a fennmaradó mintegy ötezer sor formája bicsaklás nélküli Anyegin-strófa: tizennégy soros, négyötödféles jambusok, kereszt-, ölelkezős és párrimekkel: maga a formai tökély.

(hagyomány és intertextualitás)

Varró a klasszikus formákba kortársi stílust és mondanivalót ültet. Ez egyrészt magától értetődő humorforrás, másrészt kétségtelen Parti Nagy-hatás. A 'hatás' ez esetben nem szolgál követést jelent, hanem a Parti Nagy-i gondolat hasznos megtermékenyítését: Varró saját egyéniségén, saját verselési módszerén átszűrve teljesen eredetit hozott létre, ezáltal ellentmondva a hagyománynak, de fel is vállalva azt. Másképpen: „Nem opponáló helyezkedéssel és nem a tradicionális irodalmi terek szétrobbantásával határozza meg önmagát. Mégsem áll sorban.” (*Sonnevend*, 2004) Nem paradigmát vált tehát, hanem paradigmát alakít: provokáció nélkül, magától

értetődő természetességgel újítja a költői köznyelvet.

„Nemcsak követi, hanem interiorizálja is a klasszikus magyar irodalmi kánont” (vö. *Keresztesi*, 2004), s ezáltal az intertextualitás költészetének egyik jelentős – ugyancsak posztmodern gyökerű – elemévé válik. E szövegközöttségnek, a klasszikus és a kortárs szöveg hagyományban, sőt magukban a szövegekben való „benne állásnak” a legszembetűnőbb példái az egyes fejezetek elé választott mottók. Kosztolányi, Arany László, Bajza, Weöres, Arany János, A. A. Milne, Tompa Mihály, Vajda, Reviczky, Babits, Jónás Tamás, Petőfi, Zágón István, Térey, Vörösmarty és Szabó Józsefné (feltehetően boltvezető). A névsor eklektikát sugall, s szándékoltóságát nehéz felfejteni: alighanem poétikai geg ez is, mellyel Varró egyszerre tiszteleg a hagyomány előtt és ironizál azon.

Hasonló eklektika jellemzi a fejezetenkénti verses betéteket. Ahogyan Szele Bálint szellemesen megjegyzi: „[Varró] megírt egy verses meseregényt, melyben elrejtett egy teljes [...] verseskötetet is”. (*Szele*, 2004) E versek közül nem egy (ki)fordítás, átírat. A teljesség igénye nélkül: *A Bús*, *Piros Vödör dala* Kosztolányi *Szegény kisgyermekének* színeit villantja, József Attila *Születésnapomra* című klasszikusának versformájában; *A titokzatos email* Tatjana levelére hajaz; *A Babaarcú Démon* a középkori skót balladaformát és -stílust idézi; a *Badar madárhatározó* groteszk, már-már nonszensz világával, valamint a hatodik fejezet limerickjei Edward Lear-parafrázisok; a *Bádatos dapok* (*Belagcholy Days*) Byron-átírat.

Ugyancsak intertextuális utalásként kapcsolódnak a műbe Kipling, Tolkien,

Mese ez, hiszen nem nélkülözi a csodás szereplőket és cselekményfordulatokat. De regény is egyúttal, ráadásul történetközpontú és lineáris, hiszen egy meghatározott cselekményszál mentén jut előre. Ugyanakkor eposzi jegyek is kimutathatók: Varró 'in medias res' kezd, 'epitheton ornans'-okkal jellemez, hébe-hóba 'enumerál', s a sor tetszés szerint folytatható.

Rowling, Milne figurái, Kormos István, Lázár Ervin és Csukás István hősei. De képbe kerül – az *Utóhangban* maga Varró is megnevez közülük – Fekete István mint Makula bácsi párdarabjának kiötlője, Tóth Krisztina mint Lecsöpöpnő Kecöp Benő pandanjának-inspirálójának, Virágevő Zsiráf Dezsőnek a megalkotója, Térey János, aki *Paulusával* az Anyegin-strófát leporolta és a kortárs magyar irodalom vérkeringésébe emelte, de akár Homérosz is, hisz a narrátor Muhi Andris kalandjait időről-időre Odüsszeuszéval méri össze. (Az antik eposzokat idéző hexameteres sorokról és Dante *Isteni színjátékának* tercináiról már került szó.)

Keresztesi József imponáló gondolatmenete azonban figyelmeztet: „Aligha elegendő [...] annyit beszégetni, hogy a *Túl a Maszat-hegyen* ezernyi más szöveget játékba von. Az intertextualitás tényének felismerése [...] önmagában nem túlzottan termékeny értelmezői gesztus” (Keresztesi, 2004), legalábbis addig nem, amíg az intertextualitás kulcsát-célját fel nem tárjuk.

(elbeszélői pozíció)

Varró verses regényében a szereplők között a szerzővel azonosítható elbeszélő (a Varró Dani nevű szereplő) az, akinek kezében az intertextualitás szálai összefutnak. A narrátor a történet része, ily módon a szöveg önreflexívvé válik, s bár „Varró Dani” nem főhőse a regénynek, mégsem az objektívitás álarcá mögé búvó, felülnézetből szemlélődő mindentudó, hanem sokkal inkább szubjektív tanú.

Azzal, hogy a szerző önmagát is könyve szereplőjévé teszi, egyrészt eleget tesz a verses regény egyik meghatározó műfaji követelményének, másrészt tétet ad a játéknak, harmadrészt „beavató irodalom-má” változtatja a művet.

Természetesen a tét, a mese komolyan vétele már legkésőbb az első fejezet motójánál (Kosztolányi) nyilvánvalóvá válik: azzal, hogy Varró klasszikus szöveg(ek)-hez képest határozza meg maszat-hegyi történetét. Ám azáltal, hogy önmagát is esendő, veszélyeztetett szereplővé avatja,

mindennemű komolytalanságnak és tét nélküliségnek elejét veszi.

S hogy miért „beavató irodalom” a *Túl a Maszat-hegyen*? Mert „megmutatja, hogy az irodalom nem csak úgy, a semmi-ből lesz, hogy a szerző hús-vér ember, aki esetenként »nyomul« is, ha a szükség úgy hozza, és aki másokhoz képest alkot épp olyan művet” (Zabán, 2005).

(befogadás)

Ez a hozzáállás, egyáltalán: a beavatás gesztusa – mondja ugyancsak Zabán – ítélőképes olvasókat implikál. Ugyancsak a befogadás, az implikált befogadási módok kérdéskörét vizsgálja Németh Zoltán már hivatkozott tanulmánya. Németh tulajdonképpen a recepcióesztétika alapvetéséből indul ki: minden irodalmi mű implikál magának egy ideális olvasót, ideális felkészültséggel, előismeretekkel, kíváncsisággal, akár: korról, nemmel, társadalmi helyzettel. Varrónál azonban nem, vagy csak erőltetetten alkalmazhatók az iseri elvek.

Korábban már utaltam a *Túl a Maszat-hegyen* befogadói rétegzettségére. Éppen e mély rétegzettség az oka annak, hogy Varró műve tulajdonképpen nem implikál „mintaolvasót”. Vagy a dolgot a másik oldalról megfogva: mindenki a „mintaolvasója”, hiszen mindenki megtalálja benne a kedvére való magasságot-mélységet, így tehát „nyitott mű”, amely különösen rugalmas „az olvasói nézőpontok és elváráshorizontok tekintetében” (Németh, 2004, 308.).

Varró és a *Túl a Maszat-hegyen* érdeme nem csupán azért rendkívüli, mert a regény ennyire széles spektrumú. Külön misét ér meg az ugyancsak posztmodern logikában gyökerező fricska, hogy Varró Dániel gyermekirodalomnak (álcázva) írja meg művét. Ily módon tévesnek, terméketlennek gondolom a regény kritikáinak azt a vonalát, amely azon tűnődik, vajon „miktől képes a gyermek a szabályokkal való ilyenfajta játék humorára rákérdezni? [...] az eléggé bonyolult sikeredett szüzsét át tudják-e látni a gyermekek” (Zabán, 2005). Vagy: „jogos kifogásnak tűnik, hogy a gyerekolvasót a *Túl a Maszat-*

hegyen gyakran túlzottan nehéz feladat elé állítja” (Keresztesi, 2004).

Egyrészt vallom az alapvetést: tulajdonképpen csak jó és rossz irodalom létezik. Másrészt – ha már a személyiségfejlődés és a kognitív pszichológia vívmányait alkalmazzuk az irodalomértelmezésben – kutatók egybehangzóan állítják, hogy a fejlődés feltétele a képességeinket esetenként meghaladó feladatok végrehajtásának megkísérlése, magyarul: teher alatt nő a

pálma. Ugyanakkor pedig Varró munkája nyelvi megformáltságában, fantáziájában, kivételes ritmusérzékében nagyszerű könyv gyerekeknek is. A szerző megfogadta a Szamba Raczkó igazgatójának tanácsát, és a tarsolyába tette a marsallbot, a formaérzék és a posztmodern alapállás mellé: „a gyerekközönség is közönség, mert abból lesz a jövő szocialista embertipusa”. A ’szocialistá’-t, természetesen, zárójelbe téve.

Jegyzet

(1) „Ideje tehát egy kis helyet csinálni a polcon a *János vitéz* és *A hétéfű tündér* között. Meg egy másikat, mondjuk a *Bögge azúr* és a *Paulus* között. És hogy ne kelljen eldönteni, hova rakjuk a *Túl a Maszat-hegyent*, legegyszerűbb, ha az éjjeliszekrényen tartjuk. Akkor legalább nem kell mindig keresni.” (Vince, 2004)

(2) Kivéve a „betétdalok” közötti átiratokat, ferdítéseket, stílusparódiákat. A cél itt nem a teljes eredetiség, ugyanakkor nem is valamiféle tiszteletadás. Parti Naggyal: „a szöveg az övé, noha a mű ezzel együtt sem »saját«”. Parti Nagy, 2006. 24.

Irodalom

Ambrus Judit (2004): Tatjana levele a Törpe utca 6-ba. *Beszélő*, 2–3.

Barba, Eugenio (1986): Four spectators. In: úó: *Beyond the Floating Islands*. PAJ Publications, New York.

Keresztesi József (2004): Új időknek új dalaival. *Jelenkor*, 7–8.

Németh Zoltán (2004): A nyitott mű mint sikerkönyv. In: úó: *A széttartás alakzatai*. Kalligram, Pozsony.

Parti Nagy Lajos (2006): *Molière: Tartuffe*. *Színház*, 12. sz., drámamelléklet.

Sonnevend Júlia (2004): Hiányozna. *Élet és Irodalom*, 6.

Szele Bálint (2004): Mese és/vagy költészet? *Árgus*, 4.

Varró Dániel (2003): *Túl a Maszat-hegyen*. Magvető, Budapest.

Vince Máté (2004): Innen és túl. *Élet és Irodalom*, 6.

Zabán Márta (2005): „A régi hősök hova tűntek?” *Korunk*, 3.

Markó Róbert

ELTE, BTK, Magyar
Nyelv és Irodalom Szak

Életreform és reformpedagógia

A kötet kiindulópontjául egy 1988-ig visszanyúló nemzetközi együttműködés és a 2004-es egri neveléstörténeti szimpózium (Életreform és reformpedagógia) szolgált. Az ott elhangzott számos előadás több formában is az érdeklődő közönség elé került már (lásd Németh, Mikonya és Skiera, 2004, valamint *Iskolakultúra*, 2005, 3.) a Gondolat Kiadó Neveléstudomány-történeti tanulmányok sorozatának részeként azonban német és angol nyelven az eddigi legteljesebb formában veheti kezébe az olvasó a nemzetközi kutatási projekt anyagát.

A tanulmányok a 19-20. század fordulóján kialakult eszmei áramlatoknak szentelik figyelmüket, amelyek az élet és a nevelés megreformálását tűzték ki céljukul. A korszak paradoxona, hogy a dinamikus gazdasági és tudományos fejlődés nem hozta magával az életminőség kívánt javulását. Az eszmei áramlatok zsongó világában a fejlődés fanatikus dicsőítése mellett a kritikus, fejlődéssel szemben szkeptikus, némelykor már-már végítéletet hirdető, apokaliptikus hangok is hallhatóvá váltak. Az iparosodásba, a technikai vívmányokba és az élet töretlenül felfelé ívelő haladá-

sába vetett hitet hirdető Eiffel-torony, illetve a londoni Kristálypalota árnyékában a pesszimizmus talaján új remények is sarjadtak. Az „új pedagógia” sem vonhatta ki magát Spencer és Nietzsche emberfölötti emberének, valamint a szociáldemokrácia társadalom fejlődésére irányuló és a kommunizmusban gyökerező eszmék az emberi történelem paradicsomi beteljesedésébe vetett hitének hatása alól.

A korabeli párbeszéd középpontjában Carpenter 1889-ben megjelent vitaindító írása áll: *A civilizáció és gyógyulásának útja*. De miért is beteg a kultúra, miért szükségeltetik a gyógyulása? A diagnózis: elidegenedés. Az elidegenedés több szinten is megjelenik a modern ipari kapitalizmus kibontakozása kapcsán: idegenné lesz az emberi test, idegenné válik az új városi milió, idegen az új kihívásokkal terhelt munkahelyi környezet. Az ember eltávolodik a vallástól (miközben spirituális éhsége nem csillapodott), sőt a politikai tevékenységtől is. A világtól való háromszoros elidegenedésnek (önmagunktól, embertársainktól, a világtól) a „megbékélés” hármas útja felel meg: megbékélés önmagunkkal (például a nudizmus mint az emberi test visszahódításának kísérlete), megbékélés embertársainkkal (például az ifjúsági mozgalmak, kommunák, amelyek a csoport érdekében való cselekvést hirdetik), megbékélés a világgal (például az „új” spiritualitás, amely ember és természet egységét keresi).

Természetesen a korabeli, az élet megreformálására törekvő ideológiai és politikai mozgalmakhoz kapcsolódóan megjelent a nevelés és az iskola humánus átalakításának igénye is. Ennek oka részben pragmatikus – könnyebb a gyerekeket az új szemléletben nevelni, mint elidegenedett felnőtteket megváltoztatni –, részben filozófiai. Carpenter a fejlődés modelljét vallási elképzelések analógiájára három lépcsőben határozta meg: paradicsomi ősellapot, kiűzetés a paradicsomból és megváltás. Ebbe a modellbe kiválóan beleillik a gyermekről mint messiásról alkotott antropológiai elképzelés, így az oktatásnak is a fent már említett új módon, módokon

kell viszonyulnia a neveléshez és elsősorban a gyermekhez. A meginduló reformtörekvések több szálon futottak, ugyanakkor közös nevezők is találhatóak bennük. Ezek különállóan, gyökereikben az európai neveléstörténetben egyaránt fellelhetők, most azonban megújult erővel és közös ideológiai támogatással kerültek elő. A reform a tanterv vezérelte, befogadó jellegű oktatással szemben a gyermek érdeklődésének és tudásának figyelembe vételét és az intellektuális túlsúly helyett az „egész ember” intellektuális, fizikai, társas és érzelmi nevelését hangsúlyozta; mégpedig egy olyan „új iskolában”, amely a régi kényszerűségével szemben partnerségen alapuló együttműködést valósít meg.

A fentiekben ismertetett alapvetések sorvezetőként terelik a több országból származó tanulmányokat, amelyek az életreform- és reformpedagógiai törekvések adott kontextusban történő fogadtatásával és megvalósulásával foglalkoznak. A szövegek sokszínűségéről nem csak eltérő származási helyük gondoskodik, hanem az a tény is, hogy a 19–20. század fordulójának világát a fent említett törekvések társadalmi osztálytól, ideológiai elköteleződéstől és művészeti irányzattól függetlenül áthatották. Így a kötetben többek között találkozzunk a nagyváros jelentette kihívásokra adott válaszokkal, a magyarországi anarchisták Tolsztoj-iskolájával, a gödöllői művésztelep és Nagy Sándor életreform-kísérleteivel, Kodály zenepedagógiájával is.

Történettudományi tanulmánykötetről lévén szó, külön ki kell emelnem a mű aktualitását, amelyet egy általam sajnálatosnak tartott tény szolgáltat. A mai magyar iskolákban körültekintve még mindig a „régirend” uralkodik, az „új iskola” csak nyomokban lelhető fel. Vajon az elmúlt száz évben gyermekképzésünk nem alakult át, vagy csupán az elmélet gyakorlatba ültetésével vannak nehézségeink? Hogy van az, hogy még mindig felülről kapott tantervek és nem a gyermekek érdeklődése és tudása határozza meg azt, mit is tanítunk nekik? Miért éli meg a gyerekek többsége kényszernek és betegítőnek az iskolát? Nagy a csábítás, hogy az okokat kívül keressük,

gazdasági, társadalmi folyamatok kényszerpályájaként éljük meg. De ekkor is ott a kérdés: „csinálhatunk-e olyan iskolát, amely eszköze az egyéni önmegvalósítás kialakulásának, és ugyanakkor szolgálja a meglévő kultúra fenntartását és továbbvitelét is?” (Bruner, 2004. 70.). És ha a válasszuk nem, az önmegvalósítás vagy a társadalom érdekében történő uniformizálás mellett döntünk-e? Talán hasonló gondolatok foglalkoztatták az évtizedekkel ezelőtt

élt elméletalkotókat is, akiknek válaszait kortárs kutatók tolmácsolják nekünk ebben a kötetben. Figyeljünk szavukra!

Skiera, E., Németh A., Mikonya Gy. (2006, szerk.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat Kiadó, Budapest. (Reformpedagógia és életreform Közép-Európában – eredetük, fejlődésük és irányzataik, országspecifikus fejlődésvonalak)

Irodalom

Németh A., Mikonya Gy. és Skiera, E. (2004, szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
Iskolakultúra (2005), 3.

Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Láng András

PTE, BTK, Neveléstudományi Intézet, Oktatás- és Neveléseméleti Tanszék

Fiúkfalva alapítói

Az idős szerző maga is alapítója volt a háborús évek nagy debreceni-ebesi gyermekvédelmi utópiájának, a tragikus sorsú Fiúkfalvának. A szociografikus írás – mely egy hosszabb, még kézíratos mű (Fiúkfalva – Emlékalbum) részlete – az alföldi város „csavargó” gyerekeinek és nevelőinek 70 évvel ezelőtti világába avat be.

Az 1936-os nyári táborozás alatt készített vályogtéglák a helyszínen maradtak. Nem lett összeszámolva, hány darab készült a nyár folyamán. Ott hevert gazdátlanul. Az arra járó szekeresek (gazdák) lassan elhordták. Ami még ott maradt, az szépen elázott, szétmállott. A város a földterületet más célra használta fel.

A végzett munka mégsem volt hiábavaló, több tanulsággal is szolgált.

A vályogvetésre nem csak a napközi otthonos gyerekek jelentkeztek, de mások is, tudván, hogy nem üdülésről van szó, hanem komoly munkáról. Azok is részt vettek benne, akik már hallottak a tervezett Fiúkfalva építéséről. Részt vettek, tudomásul véve azt, hogy ők esetleg nem kerülnek be a majdani otthonba, mégis képesek voltak társaikért vállalni a munkát.

Tanulság volt az is, hogy nem reménytelen a csavargó gyerekekkel való foglalkozás, lehetséges a nevelésük. Pedagógiai

eredménynek is fölfogható, hogy a vályogvetők közül később többen mint vezetőik óhajtottak részt venni az otthon munkájában.

Az is nyilvánvalóvá vált, hogy lelkesedésből nem lehet komoly vállalkozásba fogni. A lelkesedés lendíti a munkát, segíti az összefogást, De szükséges, hogy mögötte megfelelő anyagi (pénzügyi) fedezet legyen. A már működő Napközi Otthon, a néhány gyerekkel üzemelő Tanoncotthon, a Segédotthon megvalósítása nem okozott nehézséget: voltak támogatóik. Amikor felvetődött, hogy az utcán csavargó, elhagyott gyermekek számára is otthont kellene létesíteni, mert szükséges, hiszen nap mint nap tapasztalták az áldatlan állapotot és naponta néztek szembe a problémával, ez a gondolata már megosztotta a közvéleményt. Úgy érezték, hogy felesleges pénzt áldozni ezekre a gyerekekre. Komoly közéleti emberek vonták kétségbe e gyerekek

és fiatalok nevelhetőségét. Sokszor elhangzott: „Kutyából nem lesz szalonna!”

Mindezek ellenére voltak, akik bíztak, hittek a megvalósulásban és támogatták az otthon létrejöttét. A polgármester mint fő támogató azt kérte, hogy a városi tanács részére gazdasági terv készüljön az otthon működtetéséről, valamint egy tanulmány arról is, hogy a nevelési feladatokat hogyan kívánja megoldani az otthonban.

A KIE elnöksége elfogadta a javaslatot és helyesnek tartotta bizonyos kérdések előzetes átgondolását, tisztázását.

A csavargó gyerekek körülményeinek jobb megismerése céljából szükségesnek látszott helyzetükről egyénenként tájékozódni, velük személyes kapcsolatot tartani. Fontosnak tűnt a fiatalok környezetének megismerése és dokumentálása. Szükségesnek látszott a család pozitív-negatív nevelő hatásait megvizsgálni. Meg kellett ismernünk életkörülményeiket. Hol, hogyan, miből élnek? Hol van a lakásuk, a szálláshelyük a fiataloknak? Gazdaságossági számításokat kellett készíteni, melyek magukba foglalták az ellátási, a beruházási és egyéb szükségleteket. Az elkészítendő épületeket is meg kell tervezni. Át kellett gondolni, hány és milyen típusú épületre van szükség az indulásnál. Fontos volt, hogy elkészüljön egy olyan tanulmány, amely rögzíti a nevelési irányelveket, valamint azt, hogy hogyan és mi módon kívánják azokat megvalósítani. Ezek a szempontok, kérdések voltak azok, amelyekre választ várt a városi tanács testülete. Azért volt erre szükség, hogy az otthon létrehozásának szükségességében kétkedőket meg tudják győzni, hogy elfogadják a beterjesztett tervet.

Elkezdődött a feladata annak a lelkes kis csapatnak, akik komolyan készültek arra, hogy egyszer munkásai lesznek a majdan megépülő otthonnak. Első teendőjük volt a városban élő csavargó gyerekek „feltérképezése”. Tudni kellett nappali tartózkodási helyüket, és hogy mivel töltik idejüket. Hol van a mozgási területük, körletük, ott mivel foglalkoznak. A csavargók között kialakult csoportok közül a Nagyállomásnál, az előtte lévő Népkertnél és az

Ispotály téren működő csoportok voltak a legnépesebbek. Jövedelmüket figyelembe véve egy nap alatt két-három pengőt is megkerestek. (Egy napszámós bére 1 pengő volt). A csomaghordás volt a fő foglalkozásuk. Várták a vonatok érkezését, indulását. Megrohanták az érkezőket, síró hangon kérték, hogy vihessék csomagjukat. Esetleg az elutazóknak segítettek a csomagokat felrakni a vonatra. Munkájuk nem volt könnyű. Állandó harcot vívtak a rendőrökkel, a hordárokkal. A hordárok munkája hivatalosan elfogadott tevékenység volt és engedéllyel működtek. Csekély keresetüket veszélyeztette a fiúk jelenléte. Rendőrök segítségével kergették el betolakodókat. Ha néha-néha sikerült egyet elkapniuk, azt jól elverték.

Olvasom megint a megsárgult adatlapokat. „Sz. József, 14 éves, 3 elemít végzett. Az állomáson csomagot hord. »Csak a Pocoktól félek.«” Ez volt az egyik rendőr gúnyneve.

A csoport egy része az állomás előtti Népkertben tevékenykedett. A nagyobb, idősebb csavargók már nem csomaghordással foglalkoztak, hanem szervezetenként kártyáztak. A parkban a vonatra várakozók között mindig akadt utas, aki bedőlt a kártyásoknak a nyereségre. Nagy vonzereje volt az „Itt a piros, hol a piros?” játéknak is. A trükk ismert: az „áldozatot” előbb hagyták nyerni, majd a jegygyűrűjét, a zsebóráját is elnyerték.

„V. Ferenc, 14 éves, 3 elemít végzett. Az állomás környéki csoporthoz tartozik. A pénzelésben már szakértőnek számít. Amíg a többiek kártyáznak, ő pénzért figyel és szól, ha jön a rendőr.”

A másik csoport tagjai a Piac utcai Nagytemplomtól a Hunyadi utca-Deák Ferenc utca találkozásáig (ma: Petőfi tér) húzódó területen voltak jelen. Kéregettek (dariztak), virágot árultak. Jól betanult hangon, sírva adták elő a „Csak pár fillért, nagyságos kisasszony!”-szöveget. Ha kaptak, már szaladtak is tovább, újabb lehetőség után kutatva. Vagy ibolyát, hóvirágot árultak: „Tessék nagyságos úr, a szép kisasszonykának!” (Ki az a férfiember, aki nem vesz virágot a hölgynek?) A szülő –

rendszerint az anya – figyelemmel kísérte a gyerek tevékenységét, a kapott pénzt rögtön elvette tőle. Leleményesek voltak a szülők is, ötletekben kifogyhatatlanok.

„B. Gyula, iskolába nem járt, 12 éves. Öt-éves korában marólógót ivott, ezért gumicsö-vön keresztül táplálták. Anyja ezt használta ki kiskorában. A földön ülve kitérta a fiú testén azt a sebesült részt, ami részvétet ébresztett a járókelőkben és azt mutogatta. Meg is szánták a fiút és gyűlt a pénz a markába.”

A nincstelenség sok mindenre rávitte az embereket. Egy anya, karján síró csecsemő-jével, álldogált az utca sarkán és esdeklő hangon kérte, hogy segítsenek. Közben a gyermek állandóan sírt. A társaságunkba tartozó fiatal orvos észrevette, hogy az anya egyik keze mindig a pólyában van. Erélyesen rászólt, hogy bontsa ki a pólyát, mert rendőrt hív. Kiderült, azért sírt a gyerek, mert az anya a pólyában levő kezével csipkedte a gyerek fenekét, amely már teljesen véres volt. A kórházban látták el a gyereket. Egyik csoport sem tudott nagy biztonságban tevékenykedni. Mivel állandóan zaklatták az arra járókat, azok meg-megkergették őket, néha bizony pofon is csattant, vagy a sétatálcá találta el valamelyikük testét.

A következő csoportokat a piacok környéke alakította ki. A Csapó utcán volt a gyümölcs piac, a Rákóczi úton meg a zöldségpiac. A két utca egymásba torkollott. Mindkét piacon bolgárkertészek, libakerti kistermelők, kofák (vizonteladók) kínálták termékeiket. Itt a piaci részen kereste a csoport a megélhetési lehetőséget. Az árusítópádok között sétálgatva könnyű volt bármit elemelni, gyümölcsöt, zöldséget. Így élelem dolgában jobban el voltak látva. A le- és felrakodásban segítettért pénzt is kaptak az árusoktól. Fő foglalkozásuk mégiscsak a csomaghordás volt. A gazdasszonyok a piacokon vásárolták meg a család élelemszükségletét. A gyerekek ilyenkor pár fillérért vállalták a hazaszállítást. Volt, ahol reggelit vagy ebédet is kaptak. Az őszi befözések idején itt is meg tudtak keresni két-három pengőt, olyan nagy volt a forgalom. „N. József, 15 éves, 6 elemít végzett. Csomagot hord a Csapó utcai piacon testvérével együtt.”

A következő csoport is népes tábor volt. Ebbe az úgynevezett sűrű (nehéz) fiúk tartoztak. A csoport néhány tagja már megjárta a fiatalkorúak börtönét, megszökött az Aszódi Intézetből. Nem elégedtek meg a csomaghordással. Kisebb lopásaikat, egyes nagyobb bűncselekményeiket szerezten bonyolították le.

„L. Gyula, 13 éves, 5 elemít végzett. A Görög Katholikus templom perselyét feltörte. Társaival együtt részt vett egy fűszerüzlet feltörésében és kirablásban.”

A csoport fő tartózkodási helye a Bocskai-kert (Gecsemáné-kert) volt. Ez a terület határos a Dobozi utcával és a Kossuth utcai temető dímbes-dombos, bokros, elhanyagolt sírjaival, kriptáival (Ne feledjük, hogy az 1936–39 évekről szólok). Nem volt ritka eset, hogy a csavargók az elhagyott kriptákban rendezték be szálláshelyüket (lásd. később Lestyák történetét).

Kedvelt tartózkodási helyük volt a Bocskai téren levő Meteor Mozi (köznyelven: Meti). A környék ismertsége miatt sokszor razziáztak a rendőrök a moziban, és mindig találtak gyanús fiatalokat. A tulajdonos, Csomor Gyula bácsi, sokat tett a csavargó-probléma megoldásáért. Támogatta az otthon létrehozását is.

Az egyes csoportok védtek a sajátjuknak tekintett területet. Minden újabb megjelenő gyerek a csoport területén veszélyeztette az amúgy is kevés keresetet. Véttségnek számító cselekedet volt átlépni a határt, aki megtette, könnyen pórul járt. Példa rá Kisparaszt esete, aki még nem ismerte a kialakult rendet. Néhány napja érkezett a városba, magányos csavargó volt. Hol itt, hol ott tűnt fel, egyik-másik csoport befogadta. Még a nevét sem tudták, csizmanadrágban, cipő nélkül járt. Így maradt rajta a Kisparaszt név. Történt, hogy a Nagyállomás előtti parkban (a Népkertben) találkozott egy másik csavargóval, Jancsival. Nem ismerték egymást. A találkozásból verekedés lett. Folyt a birkózás, öklözés. Jancsi a zsebéből hirtelen kést rántott elő, és oldalba szúrta Kisparasztot. A vérzés nem állt el. Kisparaszt a földre pisilt, az így keletkezett sarat rákente a

sebre, és kezét rajta tartva elhagyta a parokot. A bicskát mint szerzeményt később büszkén mutogatta.

Ilyen körzetekre, területekre tagozódott a város csavargó gyermekvilága. A csoportokba nem tartoztak bele a napközibe járó gyerekek. Az volt tehát a feladat, hogy minél több gyerekről, fiatalról készüljön nyilvántartás a majdan felépülő otthon mielőbbi létrehozására. Ezt igényelte a városi előljárásság is.

A város belső területén levő mozik vagy más épületek előtti részek semleges területnek számítottak. A mozik szórakozási lehetőséget is jelentettek számukra. Az előadásra a legolcsóbb jegyet vették meg, vagy alkalmanként sikerült besurranniuk. Legnépszerűbb a Vig Mozi volt tágas csarnokával, kényelmes padjaival. Télen állandóan jó meleg volt, ezért ide jártak melegedni. Az Apolló és az Uránia Mozi jobban ellenőrzött hely volt, ott ritkán fordultak meg. Valamennyi moziban tevékenykedtek a jegyüzérek. Egy-egy kiemelkedő film esetén a fiúk segítségével felvásárolták a jegyeket és dupla vagy háromszorosan adták tovább.

A csomaghordással, koldulással vagy más úton keresett pénz úgy osztották be, hogy a hazaadásra kiszabott részt ellették, a maradékot pedig elköltötték élelemre, szórakozásra. Az okosabbak eljártak ebédelni a Dégenfeld téren levő „Vasbikába”. Ez tulajdonképpen vassátraktól álló piaci eladóhely volt, kifőzdével, ahol naponta lehetett kapni frissen főtt ételt, sült hurkát, kolbászt. Árultak kenyeret, tejterméket, töpörtyűt. A csavargó gyerekek pénzük és étvágyuk szerint étkeztek. Ide jártak a felnőtt nincstelenek is étkezni. Pénztelenségük esetén mindig számíthattak némi maradékra a jólelkű kifőzdés asszonyoktól.

A vassátrak sikátorai, zugai között tevékenykedtek a csempészek. Az emberek mellett haladva kínálták az árut. „Szaharin – tűzkő, tűzkövet – szaharint tessék!”. A fináncok üldözték őket, de ritkán találtak náluk árut: az valamelyik fiú rongyos zsebeiben rejtőzött. Szolgálataikért ők is részesültek a keresetből.

A csavargó gyerekek számára az ősz volt az igazi vidám élet. A határ tele volt dinnyetermessel. A csószöket könnyű volt kijátszani és elemelni néhány dinnyét. A Kisállomásnál levő Vásártéren szekérszámsra álltak a dinnyét áruló gazdák, a földön ponyván kínálták az ízletes termést. Később a savanyítani való káposztát árulták. Nem maradt el a sütnivaló tök szezonja sem. A gyerekek körülvették a gazdát és alkudoztak, miközben másik társuk már vitte is a szerzeményt. Jó világ volt, de nem tartott sokáig.

A KIE-s fiataloknak sikerült felderíteni az egyes csoportok tartózkodási területét. Azok a fiatalok, akik komolyan vették az otthon létrehozását, alkalmanként felkeresték a fiúkat. Bizony, ez nem volt könnyű feladat! A csavargó gyerekek tapasztalataik alapján igen bizalmatlanok voltak mindenkivel szemben. Segítséget jelentett a napközibe járó gyerekek közvetítése. Egy környezetből valók, sok esetben rokonok voltak. Rajtuk keresztül sikerült bizalmat ébreszteni és táplálni a leendő otthon ügye iránt. Szekeres Mihály (továbbiakban Miska bácsi) volt a Napközi Otthon vezetője, ő közelebbi kapcsolatban állt a gyerekekkel, benne bíztak. Egyre több gyerek helyeselte, hogy egy olyan otthon létesüljön, ahol sok csavargó gyereket lehet elhelyezni, akik „rendes emberek” lehetnek. Neve az első időkben még nem volt: mindenki csak az „Otthon”-ként emlegette.

1938-ban mutatták be a mozik a *Fiúk városa* című filmet. Sok gyerek megnézte a filmet, tetszett nekik. Mindjárt fölvetették: „– Miska bácsi! Ez így nem jó. Legyen az otthon neve Fiúkfalva.”. Ettől az időtől szerepel ez a név a dokumentumokon. Nagy segítséget jelentett Gera Katalin szociális felügyelő, valamint Kerék Mihály országos szociális felügyelő támogatása. Mind a ketten nagy gyakorlattal rendelkező szakemberek voltak, és jól ismerték országosan is a csavargó gyerekek problémáit.

A gyerekek a családon belül jövedelemtermelőnek számítottak. Szigorúan meg volt szabva, hogy mennyit kell naponta a szülőknek leadniuk. A gyerekek a családjukban él-

tek, nem voltak függetlenek. Akárhogy, akár mint volt, mégis a család volt számukra az összetartó erő. Testvérek, rokonok éltek a családban vérségi kapcsolatban.

Az adatgyűjtés során elterjedt a hír, hogy mindez csak azért van kitalálva, hogy utána majd a rendőrség összeszedje a fiúkat. Nehéz volt az ilyen híreket cáfolni és elhítenni, hogy tényleg épülni fog egy otthon a fiúk számára. A szülőknek keresetet jelentett gyerekeik koldulása, a csomagfordás.

„M. Gyula, 11 éves 2 elemít végzett. A Szent-Anna utcai templomnál kéregetett bátyjával. Istentisztelet után anyjuk a keresetet leszámoltatta a gyerekekkel.”

A kis csoport mégis bízott a fiúkban és megpróbált adatokat gyűjteni. A „Fiúkfalva” előkészítése céljára kidolgozott Nyilvántartó lapon az alábbi kérdések szerepeltek.

Születési év, hely, idő?
Vallása?
Konfirmált, bérmált-e?
Apja neve?
Anyja neve?
Élnek-e?
Ki gondoskodik eltartásáról, miből?
Lakása hol van és milyen?
Ruházata milyen? Tartalék ruhája van?
Testi fejlettsége?
Mit eszik reggelire, ebédre, vacsorára?
Iskolai végzettsége?
Szellemi fejlettsége?
Járt-e napközibe?
Erkölcsei felfogása?
Mik a szórakozásai?
Általános jellemzés

Ezek a kérdések voltak azok, amelyekre választ várt a városi tanács. Az adatlapok a gyerekek elmondása szerint lettek kitöltve. Ha egyes kérdésekre nem válaszoltak, az a rész üresen maradt. (Olyan is volt, hogy egyszerűen nem tudtak válaszolni.) Nem volt ellenőrizhető az egyes adatok valódisága sem.

A megbízásnak megfelelően a kis csoport munkához látott. Igyekeztek a fiúkról minél több megbízható adatot beszerezni, ezeket rögzítették az adatlapokon. Száz-hús adatlappal készültünk el, majd ezeket megpróbáltam feldolgozni, de a hiányságok miatt ez nem volt könnyű feladat.

A nyilvántartó lapon levő kérdésekből akkor az alábbiakat tartottam fontosnak, azokra próbáltam feleletet adni.

Születési hely szerinti megosztás

Debrecenben született: 60 fő.

Vidéki, nem debreceni születésű: 30 fő

Két gyerek külföldről érkezett, az egyik Hollandiából, a másik Ukrajnából (ők németül, illetve orosz nyelven is beszéltek).

Jöttek az ország minden részéből: Pestről, Jordánházáról, Nyirvajáról stb. Több gyerek nem tudta vagy nem akarta megmondani, honnét.

A szülőkre vonatkozó, velük kapcsolatos adatok

Az adatok nehezen voltak azonosíthatók, mivel a fiatalok bemondása alapján kerültek lejegyzésre. Több gyerek nem emlékezett a szüleiére, nem tudta nevüket sem. Volt olyan eset, hogy más volt az apa vezetékneve, más az anyáé és más a gyereké. Egy anya nem volt biztos abban, hogy ki a gyermeke apja. Ez az asszony felváltva élt együtt három emberrel aszerint, ahogy azok a börtönből szabadultak.

Apja él: 74 gyereknek.

Anyja él: 93 gyereknek.

Anyja nevét viseli: 24 gyerek (törvénytelen, zabi- vagy szerelemgyerekeknek mondták).

Apja nevét viseli: 82 gyerek.

Ki gondoskodik a gyerek ellátásáról?

Saját erejéből él, gondoskodik magáról: 42 fő. (Ez annyit jelentett, hogy koldul, csomagot hord, vagy más módon jut pénzhez, abból gazdálkodik. Nem él együtt a szüleiével, alkalmi szálláson húzódik meg.)

Szüleiével (vagy anyjával) lakik: 41 fő. (A szülő és a gyermek közösen gondoskodtak magukról, együtt látták el a családot. Amit a gyerek „keresett”, azt hazaadta, abból él a család.)

Anyja tartja el: 14 fő.

Apja gondoskodik róla: 2 fő.

Lakás, szállás

A Téglavető település területén lakott: 44 fő.

A legnépesebb utca a Tegez és a Nagyszalonta utca volt. Itt működtek a szállásadó nénik.

A Téglavető melletti szükséglakásokban (Citrom-sziget), barakk-épületben: 20 fő.

A belváros különböző utcáiban lakott 31 fő.

A Nagyállomás várótermében alszik rendszeresen: 3 fő.

A Bethlen utcai Patronázásban alszik: 3 fő.

A Gázgyárból kihordott salakon alszik: 8 fő.

A Kishíd alatt alszik: 1 fő.

Volt olyan, aki alkalmi szálláson aludt. Néhány idős néni abból élt, hogy szállást adott a fiúknak, egy éjszakára 20 fillért kért. Egy körülbelül 12 négyzetméteres szobában, a földre tett szalmazsákokon aludt 7–8 gyerek, esetleg néhány felnőtt.

Tavasztól késő ősziig könnyebb volt szállást találni. Szállást adott minden borkor a parkokban, szénaboglyák, szalmakazlak, a temetők sírhantjai, kripták stb. Ott aludtak, ahol rájuk esteledett.

Télen azok, akiknek nem jutott hely a salakon, vagy nem volt pénzük, hogy fizessenek, a téglagyarak kemencéit keresték fel. Szalmából, rongyokból készített fekhelyen aludtak. Kedvelt hely volt a Sebestyén Téglagyár Bellegelőn, a Vulkán Téglagyár a Kishegyesi úton, a Vértesi Téglagyár a Szoboszlai úton. Alkalmanként aludhattak a Patronázásban. (Züllésnek kitett gyermekek felügyeletét ellátó egyesület). Az otthonban kaptak vacsorát és egy ágyat, ahol aludhattak.

Testi fejlettség

Az életkornak megfelelő, normális fejlettségű: 65 fő.

Az életkornak nem megfelelő fejlettségű, vézna, sápadt, beteges: 34 fő.

Ruházat – öltözködés

Rongyos, piszkos, tipikus csavargóöltözet: 62 fő.

Elég rendes, elfogadható, foltozott 16 fő.

Tűrhető, nem rongyos: 21 fő.

Tartalék ruhája nincs 75 főnek.

Tartalék ruhája van 2 főnek.

Étkezés

Rendszerint-alkalmanként étkeztek, ahogy sikerült valamit szerezni vagy koldulni. Nem volt rendszeres az étkezésük. „Ették amikor volt mit, azt, ami volt és annyit, amennyit lehetett.”

Rendszerint nem reggelizik: 56 fő.

Szülei rendszerint adnak neki vacsorát: 11 fő.

A napközi otthonban étkezik: 8 fő.

A hazaadásra szükséges pénzt félretették, a többi költötték élelemre, szórakozásra vagy részt vettek a felnőttekkel való pénzelésben, de nemigen nyertek.

Iskolai végzettség

Nem járt iskolába: 8 fő.

Első osztályt végzett: 5 fő.

Második osztályt végzett: 14 fő.

Harmadik osztályt végzett: 20 fő.

Negyedik osztályt végzett: 24 fő.

Ötödik osztályt végzett: 15 fő.

Hatodik osztályt végzett : 71 fő.

Összesen: 103 fő.

Néhányan nem emlékeztek arra, hogy hány osztályt jártak, és kaptak-e valaha is bizonyítványt. Általában a harmadik-negyedik osztály elvégzése után kezdtek önállósodni és kimaradni az iskolából. „Zsupi harmadikos korában lépett le, senki nem kereste.”

Az 5-6. osztályt azok a fiúk végezték el, akik bent a városban, az iskola közelében laktak különböző utcákban. Ezeknél a gyerekeknél könnyebb volt az iskolába járást ellenőrizni. A környezet is hatással volt a szülőkre, gyerekekre. Vajon milyen hatások érték a Téglavetőben vagy a szükséglakásokban lakó, nyomorgó gyerekeket? Legtöbbjüknek a szülei sem igen végeztek négy osztályt.

tálynál többet. Felesleges dolog volt ez számukra, gyerekeiket is így nevelték.

A „nyilvántartásba került” 120 csavargó vagy utcagyerek adatlapjain rögzítettek nyomán így láttam akkor őket. De szóltak ők is magukról, sorsukról. Szavaikból keserű élettapasztalat árad. Ilyen volt a fiatalok véleménye magukról, szüleikről a nyilvántartó lapok alapján:

B. J.: „Hát mit ér ez az élet, így csak éhezik az ember.”

M. L.: „Ha így maradok, lezüllok és bezárnak.”

K. S.: „Jobb lett volna, ha már meghaltam volna.”

K. I.: „A menhelyes gyereket sokszor megverik. Csak azért nem merek elszökni, mert úgyis visszahoznak.”

V. J.: „Feltétlenül betörő lesz belőlem, csak egyszer szabaduljak meg ebből az életből.

Soha nem fogom visszakívanni! Már én nagyon sokat szenvedtem. Hiszek

Istenben, mert tán csak megsegít.”

K. J.: „Jobb lett volna más életet élni. Kihez menne az ember, ha nem az Istenhez.”

G. J.: „Egyedül csak anyámat okolom, hogy csavargó lettem. Mikor apám el akart vinni magához, anyám nem engedte, később mégiscsak a Menhelybe lökött.”

V. I.: „Szoktam dolgozni is. Tudom, ha így maradok, továbbra is csavargó maradok, valami rosszat fogok tenni, mert az éhezést nem bírja az ember.”

S. Gy.: „Hej, Miska bátyám, az új ruhába új test is kellene, ezt a testet ki kéne cserélni.”

F. A.: „Az apám már a kisebb testvérembe is teljesen belenevelte a darizást. Én tisztességes ember szeretnék lenni, úgy látszik, apámék nem akarják. Márpedig

én azt mondom, hogy a darizás nem rendes kereset. Nem is szeretek otthon lenni a „bandában”.

Amikor Szekeres Miska azt kérdezte ettől a fiútól, hogy miért züllik el az a sok fiú, mi az oka ennek, Sz. A így felelt: „Az, hogy az anyjuk csak világra hozza őket és amikor már járni tudnak, elengedi őket a nagyvilágba. Én öszszegyűjteném őket és dolgoztatnám, hogy ne legyen kedvük ilyesmit csinálni.”

A gyermekek, fiatalok nyilatkozatai alapján összeállnak a múlt képei. Körülményeikről, helyzetükről az alábbiak szerepelnek még a nyilvántartási lapokon.

S. Gy.: „17 éves 4 elemiit végzett. Sokszor volt már a Fiatalkorúak Bírósága előtt. Utoljára egy pénztárcát lopott, ezért kétévi Javító Intézeti nevelésre ítélték. Két hét múlva megszö-

kött.” „Elég volt abból két hét.” – mondta az első találkozás alkalmával.

T. L.: „15 éves 2 elemiit végzett. Szeretné abbahagyni a csavargó életet. Tisztességesen akarna élni, de a környezetétől nem tud megválni. A Téglavetőben nagyon sok rossz nép lakik, nem is szeret ott lakni. Társait sem szereti, kerülíli őket.”

K. L. László, szerelemgyerek: „Egy elemiit végzett, nem szeret iskolába járni. Kicsi létére 3–4 társával együtt rendszeresen lop. Leginkább a rendezés alatt levő kirakatból lop. Nagyobb társai irányítják és szervezik meg a lopásokat. Anyja bejárónő, abból tartja el magát.”

H. S.: „16 éves 6 elemiit végzett. A család szegénysége miatt került ebbe az állapotba. Szeretne iparos lenni, a hat elemije meg van, de mégsem tud elszegődni. Nem lesz, aki a családot eltartsa. Csomagot hord, vagy a piacon segít a kofáknak.”

M. J.: „Szüleinél lakik. Darizik. Naponta egy pengőt kell hazaadni. Anyja küldi koldulni. Mivel ő még kicsi, úgy gondolja, hogy a gyerekek jobban adnak. Szeretne Fiúkfalván élni »de akkor nem lesz, aki keressen« – mondta.

B. S.: „Családi körülményei nagyon zavarosak. Nem tudja egész biztosan, hogyan hívják. Anyja küldi az utcára koldulni, amit keres, haza adja anyjának.”

H. P.: „11 éves, 1 elemiit végzett. Családi állapota nehezen követhető, zavaros. Anyja a fiú elmondása szerint összeállt egy N. János nevű férfival. A fiú neve H. Pál, állítólagos apja N. Sándor, anyja T. Júlia. Őt küldik koldulni.”

T. J.: „Anyja és testvérei hihetetlen nyomorban és piszokban élnek. Lakásuk egy 3x4 méteres, szobának nem nevezhető helyiség. Hat testvérének és anyjuknak egy ágyuk van. Rongyok és zsákdarabok pótolják az ágyneműt. A gyerekek földre tett rongyokon, ócska szalmazsákon alszanak. Van ott egy öregasszony is, kvártélyos férjével együtt 20 fillért fizetnek egy éjszakára. Erdélyből menekültek, szintén csavargók.

Az adatlapokon szereplő adatok és a gyerekekkel folytatott beszélgetések során lassan-lassan bontakozott ki valós helyzetük. Betekintést adtak a családok életébe, szóltak szociális állapotukról, gazdasági és lakáshelyzetükről, életmódjukról, a nyomorról, amiben élnek.

A csavargó gyerek életvitele merőben eltért az elemi iskolai szinten elfogadható normáktól. Hol tanulta volna meg a rendet, fegyelmet és mikor? Egy öltözete volt, abban aludt és koldult egész nap, nem volt mit rendben tartani. A mosakodás teljesen fölösleges volt számára. Minél koszosabb,

büdösebb volt, annál hamarabb kapott pár fillért a járókelőktől.

A csavargó gyerekek, ahogy a személyi lapokból kiderült, az élet sűrűjében, szabadon nevelkedtek. Az általános törvényekre fittyet hánytak, a hatóság nem is nagyon érte utol őket. Ki menhelyen (lelenházban), ki javítóintézetben tanulta a törvények betartásának szabályait, amelyeket gyakran sértettek meg. Büntetésként kaptak pofonokat az öröktől, nevelőktől, járókelőktől – az ilyen büntetési formákban már edzettek voltak. Azért csak igyekeztek elkerülni a rendőrökkel való összetűzést.

Debrecen város vezetőségén és a KIE fiataljain kívül a csavargók ügye, életük, a társadalomba való beilleszkedésük mozgósította az egyházak aktivistáit is. Cselekvésre ösztönző gondolatok ébresztésére vállalkoztak.

Karácsony Sándor az otthon, a családi élet problémáit jól ismerve, szintén társadalmi problémaként ír ezekről a gyermekekről *Ocsúdó Magyarország* című Könyvében:

„Vegyük hozzá, hogy teljes legyen a csoport, azokat, akiknek se késő este, se napokig tartó csavargás után soha semmiféle otthonuk nincs és akiket még a hivatalos gondoskodás sem ért utol, vagy egészen meg is felejtkezett róluk. A csavargó, züllött gyerekek százai ezek, akik még csak most érnek a fiatalkorúak bírósága, a patronage és a javítóintézetek számára, tehát egyelőre még a maguk urai, korlátlan birtokosai az aranyszabadságnak. A külvárosok szegény kis csavargói ezek, akik még nem bűnösök, de már jegyben járnak a bűnnel.”

Ezek a csavargók, akik szerepelnek a személyi lapokon, részt vettek alkalmi vagy szervezett lopásban. A leírt és a fiúk által elmondott ismeretek birtokában bizony nehéz feladat várt azokra, akik számukra akartak otthont létesíteni. Nyilvánvaló volt, hogy csak önkéntes jelentkezőkkel lehet az otthont benépesíteni. Kényszeríteni nem lehet senkit. Számolni kellett a szülők tiltakozásával is, miután a családok többsége abból élt, amit a gyerekek koldulással, csomaghordással vagy más úton kerestek. Így aztán nehezen váltak volna meg a fiaiktól.

Jobban megismerve a csavargó utcagyerekek helyzetét, megválaszolando kérdés-

ként merült fel, hogy vajon hogyan lehet akkor létrehozni a tervezett otthont. Ilyen típusú nevelőintézetről, otthonról nem tudott az előkészítő csoport.

Sokat vitázva töprengtek azon, milyen is legyen a létrehozandó otthon, az a környezet, ahol majd élni fognak a fiúk. Sokat próbált, sok mindent megélt, edzett fiúkról lévén szó, fontosnak látták, hogy találják meg helyüket a közösségben és nevelődjenek kedvükre – szabad emberként. Az előkészítésnek ebben a szakaszában sokat segítettek a Napközi Otthonban nevelkedő vagy onnan kikerült fiatalok.

Arról már szoltam, hogy a központban működött egy kis létszámú Tanoncotthon. Múltak az évek és kezdte magát kinőni, egyre több fiatal igényelte az elhelyezést. Helyszűke miatt lehetetlen volt a meglévőt tovább bővíteni. Megindult a szervezőmunka és sikerrel járt. A város támogatásával 1939-ben nyitotta meg kapuit az abban az időben igen modernnek számító, száz személyes Tanoncotthon, az Ispotály tér 9. szám alatt.

Érdekes magának az épületnek a története is. 1520-ban „Belső Ispotály” néven alapították az első debreceni kórházat. Később félig kórház, félig az elszegényedett polgárok menedékháza lett. Utóbb már csak szegényházként működött. Majd kihelyezték a Kishegyesi útra, Szociális Otthon néven ma is ott üzemel. Az épületet a KIE elnöksége kapta meg, így jöhetett létre a Tanoncotthon. Az épület belső átalakítási terveit az igényeknek megfelelően Sápi Lajos városi mérnök tervezte. Két évvel később ő tervezte a Fiúkfalva központi épületét és a 10 személyes családi házakat is.

Nem csak az épület lett megújítva, hanem a benne folyó nevelés is. Teret és lehetőséget kapott a nevelési gondolatok újszerűsége, a korábbi nevelési gyakorlattól eltérő foglalkoztatás.

A Tanoncotthonban megvalósult a fiatalok elgondolása alapján az önkormányzat, az úgynevezett Háztanács. Tagjai a fiúk által választott szobafőnökök, az otthon vezetője és a gazdasági vezető voltak. Alkalmanként a tanácskozáshoz küldötteket delegáltak, akik egy-egy területet képviseltek,

így például táborozási, kulturális, irodalmi vagy egyéb területen voltak járatosak.

A Tanoncotthonban minden tisztségviselőt titkosan választottak meg, akik tisztségükből visszahívhatóak voltak. Így választottak szobafőnököket (parancsnokokat), könyvtárost, postást, pénztárost, ügyeletvezetőket.

A Háztanács foglalkozott az otthon programjának összeállításával, az étrend kérdésével, a gazdasági kérdésekkel, a ház-on belüli fegyelmi ügyekkel, a mester és a tanonc közötti vitás és problémás esetekkel. E jól működő önkormányzat gyakorlatának tapasztalatai segítették a későbbiekben a Fiúkfalva önkormányzatának kialakítását.

A tapasztalatok birtokában a vezetők sokat gondolkodtak azon, milyen pedagógiát és hogyan lehet majd a tervezett fiúkfalvi otthonban alkalmazni. A további munkához szükségesnek látszott a vezetők jogi és társadalmi ismereteinek bővítése, felkészítésük majdan egyes felmerülő kérdésekkel (például a szülőkkel) kapcsolatban. Szükségesnek tartották a munkájukhoz kapcsolódó törvények, jogszabályok ismeretét, az otthonba kerülő fiatalok érzelmi, lelki problémáinak, gondolatvilágának ismeretét.

Ezen szempontok figyelembevételével és ezen kérdések tisztázására szerveződött meg a Fiúkfalva Szeminárium.

Az előadássorozat nagy érdeklődést váltott ki a felnőtt fiatalok körében. Aktív hallgatói voltak az előadásoknak gyakorló és leendő pedagógusok, akik értékes hozzászólásaikkal emelték az előadások színvonalát. Nem csak a hallgatóság érdeklődésére számot tartó témák, de az ismert

előadók is vonzották a hallgatóságot. Ezért is volt, hogy estéről-estére megtelt az előadóterem. Az biztos, hogy az előadássorozat hasznára volt mindenkinek, de leginkább azoknak, akik komolyan vették az otthonban nevelődő gyermekek nevelésének ügyét.

A szeminárium megszervezése előtt sok-sok közös beszélgetés során formálódott, hogy milyen is legyen a tervezett falu, milyen épületekre lesz szükség a kezdeti időszakban. A központi épület hogyan szolgálja majd funkcióját, hogyan lehet valóban központi. A családi házak, ahol a fiúk fog-

nak lakni a felnőtt vezetővel együtt, hogyan válhatnak igazi családi lakássá. Hogyan érhető el, hogy a fiúk magukénak érezzék az épületet és együtt tudjanak élni más gyerekekkel s a felnőtt vezetővel.

A vezetők agyában egyik gondolat a másikat kergette, de a szándékaikat és tetteiket vezérlő gondolattól soha nem tértek el: „Nem erővel, sem hatalommal...”. Elképzeléseikben Karácsony Sándor tanítása érvényesült. „Gyűjtsük össze őket és foglal-

kozzunk velük, adjuk nekik azt ingyen, jó szívvel, ajándékul, amivel eddigi életük éppen adósuk maradt.” A szeretetből kapták a legkevesebbet, azt kell az otthonnak pótolni és nap mint nap adagolni.

A beszélgetések folyamán sokszor felmerült, hogy azok, akiket az otthonban szeretnének együtt tartani, s akikkel majdan foglalkoznak, bizony igen szabadon éltek a városban. Az elkövetkező időben hogyan lehet, hogyan tudják majd biztosítani számukra a szabadságot a közösségen belül? Úgy gondolták, hogy ez csak olyan formán lehetséges, ahogy az írva van Ka-

A vezetők agyában egyik gondolat a másikat kergette, de a szándékaikat és tetteiket vezérlő központi gondolattól soha nem tértek el: „Nem erővel, sem hatalommal...”. Elképzeléseikben Karácsony Sándor tanítása érvényesült. „Gyűjtsük össze őket és foglalozzunk velük, adjuk nekik azt ingyen, jó szívvel, ajándékul, amivel eddigi életük éppen adósuk maradt.” A szeretetből kapták a legkevesebbet, azt kell az otthonnak pótolni és nap mint nap adagolni.

rácsony Sándor már többször is hivatkozott könyvében:

„Autonómiát adni a gyermekek birodalmának. Értsük meg jól, szabadság helyett önkormányzatot. Ez a nagylelkű gesztus közelíti meg leginkább a lehetőségek ideális mértékét. Előnye, hogy a gyermekek felügyelet, sőt irányítás mellett – de mégis egymás között – élhetik a maguk életét...”

Ezek a gondolatok meggyőzően segítettek a Fiúkfalva nevelési programjának, szervezeti szabályzatának összeállítását.

Pataki Gyula
munkahely, titulus



A Gondolat Kiadó könyveiből

Szerkesztőség: Pannon Egyetem, BTK,
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200,
Veszprém, Vár u. 20.

tel: 06 30 2354558

e-mail: geczijanos@vnet.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

**Pannon Egyetem, Veszprém
Gondolat Kiadó, Budapest
Oktatási és Kulturális Minisztérium
Oktatásért Közalapítvány**

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy 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 számonként 500,- Ft. (Teljes évfolyam 5000,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), a Gondolat Könyvesházban (1053 Budapest, Károlyi M. u. 16.) és az Írók Könyvesboltjában. (Budapest VI., Andrássy u. 45.)

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 – Szaboles 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 Terézia – 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 (2005)
28. **Pukánszky Béla:**
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. **Szépe György – Medve Anna (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. **B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. **Géczi János:** Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. **Kelemen Elemér:** A tanító a történelem sodrában (2007)

Előkészületben:

33. **Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III. (2007)

Sáska Géza

A gyermektanulmányozás és az alkalmazott lélektan az 1945 utáni politikai fordulatokban

A második világháborút követő rövid időszakban, 1945–1947/48 között a magyar oktatásügyben – az Amerikai Egyesült Államok és Európa országaihoz hasonlóan – két nagyobb szakmai, ideológiai, politikai eszmerendszer vált uralkodóvá. Mindkettő a 19. századi polgári-kapitalista berendezkedés és iskolája, a liberális oktatáspolitikáé ellen vágott. Az egyik a művelődésbeli és szociális egyenlőség megteremtésének víziója volt, a másik a gyermekközpontúság, a reformpedagógia, a gyermektanulmányozás területe.

Vámos Ágnes

A kezdő tanár mint hős; a mese és pedagógiai felhasználása

Talán, mióta ember él a földön, azóta hajtja fejét álomra a mese megnyugvásával, vagy egyszerűen csak elidőz néha a jó és a rossz harcán, hogy majd azzal a hittel feltöltődve élje tovább mindennapjait, hogy van igazság, van szépség, van jobb jövő. Ez a hit teszi kortól és tértől függetlenné, egyetemessé a mesét az ember életében. Legyen csodás, népi vagy filozofikus, archaikus vagy modern, keletkezési helye bármely kontinens, anyaga lényegében ugyanaz: félelmek és vágyak képe, kép a világról, ahogy az ember látja vagy látni szeretné.

Kelemen Elemér

A magyar nevelésügyi kongresszusok története

A Magyar Pedagógiai Társaság kezdeményezésére 2008-ban ül össze a VII. Nevelésügyi Kongresszus. Indokolt tehát az eddigi kongresszusok történetének áttekintése, tapasztalataik, tanulságaik számbavétele. Az oktatáspolitikai-történeti szempontú elemzés elsődleges célja annak vizsgálata, hogy milyen szerepet játszottak az egyes kongresszusok a hazai oktatásügyben, hogyan viszonyultak a korabeli oktatáspolitikához és milyen hatásuk volt az oktatásügyi folyamatokra. A kutatás részben elsődleges forrásokon (kongresszusi jegyzőkönyvek, beszámolók, sajtóközlemények), részben a téma viszonylag bőséges szakirodalmán alapul.

Molnár Gyöngyvér

A Rasch-modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzésére: a rangskálás és a parciális kredit modell

A tesztelméletek újabb, a nemzetközi mérésekben is egyre gyakrabban alkalmazott generációját adják az objektív mérést is lehetővé tevő valószínűségi tesztelméletek. Az objektív mérés megvalósításának lehetőségével, módszereivel régóta foglalkoznak a társadalomtudósok, mivel az lehetőséget biztosítana olyan egyetemessé, mindenki által elfogadott skálák megalkotására, mint a természettudományokban például a hőmérsékleti skálák vagy éppen az idő beosztása.

