

## tanulmány

**Jakab György**  
A magyar nemzeteszme változásai  
és a történelemtanítás kánonja 3

**Tóth László**  
Kreativitás és szövegértés 29

**Zsolnai Anikó –  
Kasik László – Lesznyák Márta**  
Az agresszív és a proszociális  
viselkedés alakulása óvodás korban 40

**Hercz Mária**  
Professzionális tanárképzés és  
-továbbképzés az Európai Unióban 2. 50

## konferencia

**Técsabó Júlia**  
A játék pedagógiai hasznáról zajló viták  
a *Néptanítók Lapjában*, szerepük a  
tanítói professzió kialakulásában 66

**Szabolcs Éva – Hegedűs Judit**  
A gyermekről való gondolkodás  
differenciálódása a dualizmus korában 76

**Németh András**  
A néptanítói tudás konstrukciója  
*Az elemi népoktatás enciklopédiájában*  
(1911–1915) 86

**Mikonya György**  
A gyermektanulmányozás  
tudástartalmának formálódása 104

## szemle

**Pető Ildikó – Endre Katalin**  
Az inklúzió és a Warnock Jelentések  
(1978, 2005) 112

**Karikó Sándor**  
A közösség és a közösségiség  
újragondolásához 123

**Honti György**  
A Beavató Színházról 131

**Fekete Szabolcs**  
Antropológia és neveléstörténet 137

**Móser Ádám**  
Orbán Ottó korai költészetének  
poétikai változásai a lírai beszéd  
konstrukcióiban 139

**L. Menyhért László**  
Amiről a képi források beszélnek? 149

## kritika

**Áment Erzsébet**  
ÁMK – Ki kicsoda?  
Jeney Lajos (2007): ÁMK – Ki kicsoda? 159

**Németh Regina**  
A gyermekirodalom meghatározó  
szerepe 163  
Végh Balázs Béla (2007): A gyermekirodalom  
változatai

**Tölgycsényi Zsuzsanna**  
Kiből lesz az olvasó?  
Fenyő D. György (2006): Kiből lesz az olvasó? 165

**Erdős Zoltán**  
Translatio Librorum 167  
Genyijeva, Jekatyerina Jurjevna – Kiss Ilona –  
Monok István (2007): Translatio librorum

**Somogyvári Lajos**  
A nőről való gondolkodás 169  
Pukánszky Béla (2006): A nőnevelés évezredei



## A magyar nemzeteszme változásai és a történelemtanítás kánonja

*A rendszerváltás közösségi eufóriája, látszólagos „össznépi egysége” idején azt reméltük, hogy az iskolai történelemoktatás viszonylag gyorsan és sikeresen megtisztul diktatórikus múltszemléletétől, és meghatározó szerepet játszik majd egy új típusú demokratikus nemzeti közösség kialakításában. (1) Ez a feltételezés nem csupán arra vonatkozott, hogy a történelem tantárgy megszabadul a „puha diktatúra” nyilvánvaló hazugságaitól és ideologikus felhangjaitól, hanem arra is, hogy alapvető szemléleti változások nyomán képes lesz egy sokszínű polgári társadalom nemzeti identitásának és történelmi tudatának formálására.*

Az elmúlt húsz év során természetesen nagyon sok minden történt a magyarországi történelemoktatás területén. Sokan úgy gondolják, hogy a történelem tantárgy „rendszerváltása” már meg is valósult. Szerintük a paradigmaváltás már a múlt század hetvenes éveiben megkezdődött – az internacionalista, illetve marxista sallangok fokozatos visszaszorításával, illetve a nemzetközpontú történelemszemlélet dominanciájának visszaállításával –, ezért a politikai rendszerváltás után már csak az „utolsó simításokat” kellett elvégezni (Závodszy, 1996; Glatz, 1992). (2) Vitathatatlan az is, hogy az elmúlt két évtizedben roppant sokat gazdagodott az iskolai történelemoktatás mind tartalmában – hangsúlyossá vált a gazdaság- és társadalomtörténet, illetve a művelődés- és mentalitástörténet –, mind módszertanában, eszköztanában: számtalan alternatív program és módszertani újdonság jelent meg (bővebben lásd: Jakab, 2006), a tankönyvekben felbukkant a többszemponúság, meghatározóvá vált a forrásközpontú megközelítés és a sort még hosszan lehetne folytatni.

A most következő írás szerzője azonban úgy gondolja, hogy a történelemoktatás demokratikus átalakulása, paradigmaváltása még nem történt meg, hiszen az ilyen nagyságrendű változások szorosan összefüggenek az adott közösség, jelen esetben a mai magyar társadalom önreflexiójával, helyzetértelmezésével és jövőképek tisztázásával. A történelemoktatás „történetisége”, korhoz kötöttsége ugyanis ebben az értelemben azt jelenti, hogy minden korszak és közösség a maga ideológiai és pedagógiai céljainak megfelelően értelmezi és tanítja múltja történetét. E. H. Carr mindezt a következőképpen fogalmazza meg: „amikor azt a kérdést tesszük fel magunknak: Mi a történelem?, válaszunk akarva-akaratlanul saját időben elfoglalt helyzetünket tükrözi vissza, és részben arra a még átfogóbb kérdésre felel, hogyan tekintünk arra a társadalomra, amelyben élünk” (Carr, 1995, 76.). Az uralkodó iskolai történelemszemlélet, illetve a történelem tananyag megújítására vonatkozó alapvető kérdéseink tehát először is ilyenek lehetnek: Milyen az a bennünket körülvevő társadalom, amelynek a múltját keressük? Melyek azok a történelmi hagyományok, amelyek fontosak vagy tanulságosak számunkra? Milyenek képzeljük azt a társadalmat, amelynek a múltját is sajátunknak érezzük? Kikkel szeretnénk egy nemzeti közösségben élni? Mennyiben mutat összhangot, demokratikus értelemben vett kölcsönösséget az államhatalom által képviselt hivatalos változata történelemszemlélet és a társadalom történelmi tudata? Mennyiben alakult ki közmegegyezés a társadalom

demokratizálásával kapcsolatban? Van-e konszenzus abban, mit értünk egyáltalán a demokratikus társadalom fogalma alatt?

Az iskolai történelemoktatás demokratikus rendszerváltásához tehát a tantárgy mélyreható újragondolására és szerkezeti átalakítására van szükség. Nyilvánvalóan nem elegendő, ha a történelem tantárgy csupán „előjelet vált” – amit eddig ellenforradalomnak mondtunk, az holnapról forradalomnak neveztetik, akiket eddig jónak tekintettünk, azokról kiderült, hogy valójában ők voltak a rosszak, hogy szobrokat döntünk és emelünk, hogy átkereszteljük az utcaneveket stb. –, miközben a történelem tananyag sematikus fogalmi alapstruktúrája lényegében változatlan marad. Ugyanígy nem jelent alapvető paradigmátikus lépést, ha a korábbi domináns internacionalista felfogást kizárólagos nemzetközpontú történelemszemlélettel váltjuk fel. Tudomásul kell vennünk, hogy a történelem tantárgy már nem képes egyetlen képből vagy fejlődési modellben megjeleníteni a demokratikus társadalom múltjának és jelenének roppant összetett világát: hogy a múltnak többféle olvasata van, hogy nincsen homogén társadalom, hogy az emberek identitása többretegű, hogy bármennyire is szeretnénk megállítani az időt a számunkra kedvező pillanatban, hogy a történelem lényege épp a változás.

---

*A korabeli közgondolkodás azonban képtelen volt hosszú távon is kompromisszumokban gondolkodni. Sem a magyar társadalom, sem a nemzetiségek képviselői nem tudták elfogadni a kiegyezés „részlegességét”: a magyarság (az egységes magyar nemzetállam megteremtésének büvöletében) kevesellte a magyar politikai nemzet magyar jellegét, amely csak hosszú távon ígérte a nemzetiségek esetleges asszimilációját, illetve a nemzet önállóságát; a nemzetiségek ezzel szemben sokallták a magyar dominanciát és félték a hosszú távú magyarosítás lehetőségétől.*

---

Az alábbi írás arra az állításra épül, hogy a 19. századi alapstruktúráját makacsul őrző történelem tananyag „ideologikus rejtett tanterve”, félfeudális mintái egyre inkább elavulnak, s egyre inkább nehezítik, fékezik a magyar társadalom demokratizálódását. Ennek legfőbb következménye az, hogy a történelem tantárgy mind kevésbé tudja betölteni hagyományos identitásképző és közösségteremtő feladatait (3), nemzeti integráló szerepét, (4) s ezáltal kiüresedett felvételi tárgyá válik. Ebből következően egyre fontosabb a történelemtanítási kánon közös (5) újragondolása és újrafogalmazása: az, hogy a történelem tantárgy képes legyen az önreflexióra és szinkronba kerüljön a történettudomány 21. századi szemléletével (6); az, hogy erősítse a felnövekvő nemzedékek nemzeti identitását és biztonságérzetét, a demokrati-

kus közgondolkodást, valamint a magyar társadalom kohézióját, és korszerű válaszokat adjon a magyarság megváltozott világpolitikai helyzetére. Ennek érdekében a továbbiakban a történelemtanítási kánon születésének ideológiai körülményeit vizsgáljuk, illetve azokat a premodern rendi mítoszokat és mintákat, amelyek számtalan politikai rendszerváltást túlélve még ma is megtalálhatóak a történelem tananyag mélystruktúrájában.

## Nemzetépítés és történelemoktatás

### *Nemzetépítés és...*

A 19. századi magyar nemzetépítés programja a korabeli nacionalista (7) ideológia alapján fogalmazódott meg: az alapvető cél az egységes magyar kultúra létrehozása, valamint az ennek megfelelő politikai keret, az önálló magyar nemzetállam megvalósítása

volt. A magyar nemzetépítési ideológia megvalósulása azonban sok tekintetben eltért a nyugat-európai típusú polgári nemzetépítés gyakorlatától. A kulturális és politikai nemzet egységesülése Európa nyugati felében többnyire úgy valósult meg, hogy az abszolút monarchiák még jóval a 19. század előtt – nagyjából – szétzúzták a középkori politikai és kulturális sokféleségét és megeremtették az új nemzeti közösségek politikai kereteit, a nemzetállamokat. Ezek a politikai keretek később, a polgári társadalom megerősödésével párhuzamosan – elsősorban az oktatás révén – fokozatosan töltődtek meg az egységes nemzettudat (egységes nyelv, közös kulturális hagyományok, nemzeti rítusok stb.) kulturális tartalmaival. A modern magyar nemzeti közösség építésének folyamata – a térség népeihez hasonlóan – több szempontból is eltért a nyugat-európai gyakorlatától. Egyrészt azért, mert csak jóval később, a 18. század második felétől indult el. Másrészt azért, mert ebben a térségben az abszolutizmus – legfőképpen a jozefinizmus – formálisan akadályozta a magyar nemzeti törekvéseket – bár indirekt módon természetesen gerjesztője is volt a „nemzeti ébredésnek”. A megkésettiségből és a politikai függetlenség hiányából az következett, hogy a magyar nemzetépítés a kulturális nemzeti közösség (a magyar nyelv és a közös magyar kulturális hagyományok) megeremtésével kezdődött el, a politikai önállóságot (a független magyar államot) a 19. század folyamán legfeljebb csak vágykép maradt, illetve csak töredékesen valósulhatott meg. A megkésettiségből az is következett, hogy a korabeli magyar állam területén számszerű többségben lévő nemzetiségek „ébredező” kollektív etnikai nemzetudata már nem fogadta el a magyar kultúra kizárólagosságát, dominanciáját, védte saját nyelvét és kulturális hagyományait a magyarság részéről érkező homogenizáló törekvésekkel szemben. Tovább bonyolította a helyzetet, hogy a modern magyar polgári nemzetépítés meghatározója nem a jogegyenlőséget képviselő polgárság, hanem a középkori rendi szemléletet képviselő magyar nemesség volt, így a félféudális rendi hagyományok óhatatlanul beépültek mind kulturális, mind politikai nemzetfelfogásunkba. Mindez azt jelentette, hogy a 19. században kiformalódó magyar nacionalizmus programja csak roppant ellentmondásosan, töredékesen és torzultan valósult meg, mivel folyamatosan szembekerült a nemzeti függetlenséget korlátozó Habsburg Birodalommal, illetve a hasonló módon nacionalista programot megfogalmazó (a kulturális önállóságot valamiféle kollektív politikai keretekkel kiegészíteni szándékozó) nemzetiségekkel (bővebben lásd: *Petrás, 2006; Katus, 1987*).

A magyar nemzeteszme és nacionalizmus részletes természetrajzával és történeti alakváltozásaival már az ezredforduló után is könyvtárnyi irodalom foglalkozott (8), ezért a továbbiakban kizárólag azokkal az alapvető elemeivel foglalkozunk, amelyek a történelemoktatási kánon szempontjából relevánsak. (9) A magyar nemzetépítés ideológiai programja lényegében az 1848/49-es eseményekig ellentmondásmentesnek tűnik. A reformkor meghatározó ideológusai (10) – ha voltak is köztük nézetkülönbségek – összességében egyetértettek abban, hogy a Magyar Királyság polgári átalakulása (modernizációja, „haladása”) és önálló nemzetállammá (egységes kulturális és politikai „hazává”) válása természetes módon megvalósítható. A felvilágosodás és a klasszikus liberális nacionalizmus képviselőiként hittek abban, hogy az – emberi tevékenységre épülő – történelmi fejlődés elhozza majd az emberek, az emberiség szabadságát, jólétét, harmóniáját. Ugyanakkor a korabeli kelet-közép-európai nemzeti romantika képviselőiként hittek abban is, hogy a történelmi fejlődés nemcsak az egyének szabadságát teremti meg – kérérlhetetlen szükségességgel –, hanem a kulturálisan és politikailag egységes, önálló nemzetállamok szabadságát, jólétét és harmóniáját is. A 19. század első felének liberális magyar reformerei számára úgy tűnt, hogy a modern magyar nemzetállam megeremtéséhez elegendő lesz az, ha a nemesség lemond középkori kiváltságairól és a polgári szabadságjogokat kiterjesztik az új nemzeti közösség valamennyi polgárára. Az általános jogegyenlőséget biztosító szabadságjogokért cserébe viszont az ország lakosai – anyanyelvtől és anyagi helyzetől függetlenül – egyetértően elfogadják majd a magyar kultúra és politikai rendszer in-

tegráló szerepét, s mint egységes politikai közösség harcolnak majd az önálló államiságért. (11) Ez az elgondolás a rendi nemzettudat természetes beidegződéséből következik: a korabeli történeti jog csak egy nemzetet, a magyart ismert, amelyet azonosított az állammal; ráadásul a korabeli magyar nemesség többsége – még ha korábban asszimilálódott is – magától értetődően magyarnak tekintette magát. A rendi jellegű magyar nemzet – a „natio Hungarica” – ugyanis évszázadokon keresztül természetes módon integrálta, asszimilálta a rendi kiváltságok alapján a különböző nyelven beszélő népek elitjét. A rendi nemzettudat polgári jellegű kiterjesztése tehát a liberális nemesség számára legfőképpen azt jelentette, hogy a korábbiakhoz hasonló módon integrálni lehet majd a magyar társadalom valamennyi tagját az új típusú, polgári jellegű magyar nemzetbe. A klasszikus liberalizmus nyugat-európai mintáinak ideológiai hatása, illetve a fent említett rendi beidegződés azonban a nemzetiségi kérdés megítélésében sok tekintetben tévútra vezette a 19. század első felének liberális magyar reformereit. Katus László így ír az egyre növekvő ellentmondásról: „Az egységes polgári nemzet és a polgári nemzetállam modelljét a magyar liberális nacionalizmus Nyugat-Európából vette át. Ez az államnemzet-fogalom azonban az etnikailag és nyelvileg már megközelítően egységesült vagy legalábbis magát egységesnek tekintő nyugat-európai nemzetek testére volt szabva, s nem volt minden nehézség és ellentmondás nélkül alkalmazható a soknemzetiségű történeti Magyarország valóságára. A magyar liberálisok a jövő polgári Magyarországot magyar nemzetállamként szerették elképzelni, de nem hunyhattak szemet ama tény felett, hogy míg a rendi nemzet alkotó nemesség egykorú becslések szerint 85–90 százalékban magyar anyanyelvű volt, addig a létrehozandó új, polgári államnemzet tagjainak abszolút többsége valamely nem magyar kisebbséghez tartozott. Ezt az ellentmondást volt hivatva feloldani az ország minden lakóját felölelő egyetlen magyar politikai nemzet elmélete, amely az 1840-es évekre már világos megfogalmazást nyert, s az egész polgári korszakon át ez maradt a magyar politikai vezetőréteg »hivatalos« nemzeti ideológiája.”

Mint tudjuk, a klasszikus liberális nacionalizmus programja 1848/49-ben teljes mértékben irreálisnak bizonyult. Az ország lakosságának többsége – mindenképp a nemzetiségek – nem elégedtek meg a felkínált általános jogegyenlőséggel, kollektív jogokat is követeltek. Így a magyar nemzet egységesnek remélt önállósodási törekvései nemzeti megosztottsághoz, polgárháborúhoz vezettek, ami eleve kudarcra ítélte a függetlenségi harcot. 1848/49 kudarca szükségképpen módosította a magyar nacionalizmus ideológiai programját, miközben persze az alapvető cél továbbra is a magyar nemzet kulturális egységének és politikai önállóságának megteremtése maradt. (A szabadságharc bukása nyomán természetesen radikálisabb – a föderációra irányuló – politikai javaslatok is megfogalmazódtak, de már többnyire csak az emigrációban. Teleki László például már 1849 márciusában így ír: „Nemcsak Ausztria halt meg, hanem Szent István Magyarországa is. Liberté, égalité, fraternité még nem elég. A népek nemzetiségi életet is kívánnak élni.” Katus, 64.) A szabadságharc bukásának legfőbb tapasztalata az volt, hogy a reformkor során viszonylag egységes etnikai tudatra ébredt magyarság egyszerre nem képes a nemzetiségekkel szemben megvalósítani a magyar nemzet kulturális egységét, illetve önmagában nem tudja kivívni a nemzet politikai önállóságát a Habsburg Birodalommal szemben. Ebből a felismerésből alakult ki a magyar politikai nemzet koncepciója (12), amely elvezetett a kiegyezéshez. Az új nemzetépítő ideológia alapja az volt, hogy a Habsburg Birodalommal történő kompromisszumos kiegyezés révén megteremthető a magyar nemzetállam viszonylagosan önálló politikai kerete, amely – a jóval korábbi nyugati mintáknak megfelelően – fokozatosan megtölthető lesz majd a magyar nemzettudat kulturális elemeivel, amely elősegíti majd a nemzetiségek asszimilációját. Ez a maga korában reálisnak tűnő kompromisszumos megoldás számtalan előnyt ígért a nemzetépítés szempontjából. Mindenképp a korábbi politikai konfrontációk megszűnését, hiszen az osztrákokkal közösen működtetett dualista állam révén lehetőség nyílt az ország modernizálására, illetve

a lakosság többségét alkotó nemzetiségek önállósodási törekvéseinek visszaszorítására és esetleges asszimilálására. A kiegyezés rendszere egyfelől rögzítette a politikailag egységes („oszthatatlan”) magyar nemzet jogállását, amelyben minden polgár – nemzetiségétől függetlenül – azonos jogokkal rendelkezik, másfelől pedig bizonyos mértékű kulturális önállóságot is biztosított a nagyobb nemzetiségek számára: szabad nyelvhasználat, alap- és középfokú nemzetiségi iskolarendszer, önálló kulturális egyesületek működése stb. Ez a nemzetfelfogás ráadásul előnyösnek mutatkozott abban is, hogy ideológiai folytonosságot teremtett a ’középkori magyar nemzet’ (natio Hungarica) eszméjével, azzal a középkorban valóban létező identitással, amely szerint a középkori magyar állam lakosai (ekkor lényegében nemesei) – anyanyelvüktől függetlenül – rendelkeztek egy sajátos ’hungarus’ tudattal, amely az államhoz való kötődésüket fejezte ki. (14)

A kiegyezés ideológiai háttereként megfogalmazódó nemzeteszme – az egységes ’magyar politikai nemzet’ – azonban nem volt képes egységes politikai és kulturális közösséget létrehozni a korabeli Magyarországon. Elvileg persze lehetőség nyílt volna a kiegyezés rendszerének további bővítésére – a politikai keretek óvatos tágítására Ausztriával szemben, a nemzetiségi jogok és modernizációs lehetőségek fokozatos kiszélesítésére –, ami érdekeltetbé tehetné volna a magyarságot és a nemzetiségeket az együttműködésben, illetve az asszimilációban, a magyar politikai nemzet fenntartásában. A korabeli közgondolkodás azonban képtelen volt hosszú távon is kompromisszumokban gondolkodni. (A kiegyezés kibővítését – például a csehek ez irányú törekvését – az osztrák és a magyar politikai elit látványos összefogással akadályozta meg az 1870-es években.) Sem a magyar társadalom, sem a nemzetiségek képviselői nem tudták elfogadni a kiegyezés „részlegességét”: a magyarság (az egységes magyar nemzetállam megteremtésének büvöletében) kevesellte a magyar politikai nemzet magyar jellegét, amely csak hosszú távon ígérte a nemzetiségek esetleges asszimilációját, illetve a nemzet önállóságát; a nemzetiségek ezzel szemben sokallták a magyar dominanciát és félték a hosszú távú magyarosítás lehetőségétől. A nemzeti kérdés „érzelmi túlfűtöttsége” már a kiegyezés utáni években nyilvánvalóvá tette, hogy türelmes és empatikus egyeztetésekre, a rendszer demokratikus működtetésére nincs sok esély. Ennek a kudarcnak a nyilvános elfogadása azonban a dualizmus időszakában nem történt meg, hiszen ebben az esetben a magyar társadalomnak szembesülnie kellett volna azzal, hogy az önálló és egységes magyar nemzetállam megteremtése az adott politikai és etnikai viszonyok között nem lehetséges. Ezzel azonban a korabeli magyarság nem mert, de nem is akart szembenézni, ezért öncsalással és erőszakkal továbbra is fenntartotta az egységes magyar nemzetállam eszméjét és illúzióját. Az illúzió fenntartása azt jelentette, hogy a korabeli magyar identitású társadalom a mítoszok (15) világába menekült. Mindez legfőképpen abban nyilvánult meg, hogy a vágyott irreális jövőkép függetlenedett az időtől. Az egységes magyar nemzetállam megteremtése örökérvényű korparancsá vált, amely meghatározott gondolkodási és cselekvési mintákat írt elő a mindenkori jelen számára. A mitikus politikai ideológia összemosódott a dualizmus valóságos politikai viszonyaival és a korszak uralkodó politikai ideológiájává vált. A korabeli magyar emberek úgy tettek (az iskolától a médián át a parlamentig), mintha az önálló magyar nemzetállam eszméje megvalósítható lenne, mintha csak a nemzet külső és belső ellenségei – az uralkodó ideológia által megnevezett bűnbakjai – akadályoznák a politikai elitet abban, hogy megvalósítsa állami céljait. Mindez azzal a következménnyel járt, hogy a magyar nemzeteszme fokozatosan eltávolodott a tényleges társadalmi valóságtól, elveszítette nyitottságát, liberális jellegét és egyre inkább (aktuál)politikai ideológiává vált.

A nemzeteszme és a társadalmi gyakorlat eltávolodása azonban nagyon súlyos ellentmondásokkal terhelte meg a magyar nemzettudatot. Az ellentmondások alapját az adta, hogy a nemzetépítés korábbi kudarcai, illetve a kiegyezés kompromisszumai miatt fokozatosan bizonytalan helyzetbe került a magyar nemzetépítő ideológia két alapvető célki-

tűzése: az önálló nemzetállam (a „haza”) megteremtésének igénye, valamint a modern polgári társadalom (a „haladás”) megvalósításának programja. A dualizmus politikai rendszere ugyanis egyfelől elfogadhatatlan volt a magyarság számára, hiszen az Ausztriával fennálló államközösség még a '48-as nemzeti önállóságot sem biztosította. Másfelől viszont be kellett látni azt is, hogy az ausztriai államrész nélkül a számszerű kisebbségben lévő magyarság nem tudja fenntartani a nemzetiségek fölötti uralmát, a magyar állam egységét. Ellentmondásba került a polgári társadalom megteremtését, a magyar nemzet modernizálódását kitűző nemzetépítő program is, hiszen a századforduló felé kö-

---

*A nemzettudat irreálissá válásának legfőbb rövidtávú következménye az lett, hogy elterelte a figyelmet a korabeli magyar társadalom valóságos problémáiról, amelyeket a politikai elit képtelen volt megoldani: a nemzetiségi kérdéstről, a zsidóság asszimilációjának ellentmondásairól, az egyre szorítóbb szociális problémákról, a gazdasági, társadalmi és politikai modernizáció elakadásáról. Ezzel szemben a magyar politikai elit olyan, megoldhatóbbnak tűnő „műanyag” dolgokkal, álproblémákkal foglalkozott, mint például a közös hadsereg vezényleti nyelvének magyarosítása, saját öncélú pártharcai, a hősi múlt megelevenítésének kérdései, a magyarságra jellemző ősi nemzeti erények és küldetések értelmezése és elterjesztése.*

---

zeledve egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a magyar társadalom demokratizálása (például a választójog nemzetiségekre történő kiterjesztése) veszélyeztetné a kisebbségben lévő magyarság társadalmi és politikai dominanciáját. Ráadásul a századforduló idejére az is kiderült, hogy a magyarországi kapitalizáció alapvető nyertese nem a nemzetfenntartóként emlegetett nemesi eredetű magyar elit és középosztály lesz, hanem a többnyire nem magyar származású (zsidó és német) polgárság, ami nagymértékben elbizonytalanította a magyar nacionalizmus „haladás-hitét”. Ezek az ellentmondások nagymértékben „megbénították”, tehetetlenné tették a magyar nacionalizmus ideológusait, és rugalmatlanná változtatták magát a nemzetépítő ideológiát is. Az ideológiai mozgástér nagymértékben beszűkült, hiszen a kiegyezés rendszerét hosszú távon sem elfogadni, sem pedig megváltoztatni nem lehetett.

Ezeknek az ellentmondásoknak két nagyon fontos ideológiai következménye lett, amelyek mindmáig torzítják a magyar nemzeteszmet és nemzettudatot. Egyrészt az, hogy a magyar nemzeteszme – a társadalmi valóság kontrolljától elszakadva – egyre irrálisabbá, egyre illuzórikusabbá vált, és egyre „önállóbb”, „öncélűbb” életet kezdett élni a „szimbolikus politika” világában. (15) A másik következmény az lett, hogy a valóságos társadalmi viszonyoktól mindinkább eltávolodó nemzeteszmet fokozatosan kisajátította az államhatalommal szorosban együttműködő rendi szemléletű politikai elit, és saját parti-

kuláris értékeit és érdekeit a későbbiekben mint nemzeti (össztársadalmi) értékeket és érdekeket jelenítette meg. Miről is van szó?

A nemzetépítő ideológia gyakorlati megvalósíthatatlanságának felismerésére – az elmélet és a gyakorlat ellentmondására – elvben kétféleképpen lehetett reagálni. Egyrészt oly módon, hogy a társadalmi realitásokat figyelembe véve módosítják a nemzetépítő ideológiát, kiegyeznek a nemzetiségekkel, azaz lemondanak az egységes magyar nemzetállam ideáljának megvalósításáról. (16) Az elmélet és a gyakorlat összhangba hozásának másik lehetséges módja az, hogy nem vesznek tudomást a realitásról, a magyar nem-



zetállam aktuális megvalósíthatatlanságáról – Fichte szavaival élve: ha az elmélet és a tények ellentmondásba kerülnek egymással, akkor jaj a tényeknek –, és saját ideologikus képzeteiket és reményeiket vetítik, illetve erőszakolják rá a társadalmi valóságra. A dualizmus társadalmi és politikai elitje – a magyar identitású közvélemény teljes támogatásával – az utóbbit választotta, már csak azért is, mert a magyar nemzetállam megvalósítását célul tűző nacionalista ideológia egyre inkább saját legitimációs bázisuk alapjává vált. Mindez azt jelentette, hogy a korabeli magyar nemzettudatot egyre mélyebben átítatta az irreális, mitikus és önámító nacionalista valóságértelmezés: a „nemzeti légvárépítés.” (17) Ez a felfogás a valóságos tényekkel és lehetőségekkel szemben azt sugallta, hogy belátható időn belül megvalósítható a kiegyezés rendszerének magyarok javára történő módosítása, hogy a magyarság „olvasztótégelyében” hamarosan asszimilálódni fognak a nemzetiségek, hogy az aktuális szociális és etnikai problémák megoldhatóak azáltal, ha „visszaállítják” a magyarságra jellemző ősi erények uralmát. (18)

A nemzettudat irreálissá válásának legfőbb rövidtávú következménye az lett, hogy elterelte a figyelmet a korabeli magyar társadalom valóságos problémáiról, amelyeket a politikai elit képtelen volt megoldani: a nemzetiségi kérdéstről, a zsidóság asszimilációjának ellentmondásairól, az egyre szorítóbb szociális problémákról, a gazdasági, társadalmi és politikai modernizáció elakadásáról. Ezzel szemben a magyar politikai elit olyan, megoldhatóbbnak tűnő „műanyag” dolgokkal, álproblémákkal foglalkozott, mint például a közös hadsereg vezényleti nyelvének magyarosítása, saját öncélú pártharcai, a hősi múlt megelevenítésének kérdései, a magyarságra jellemző ősi nemzeti erények és küldetések értelmezése és elterjesztése. A szimbolikus politika értelmezési kerete tehát egyre inkább átvette az uralmat a világ reális értelmezése fölött, és egyre inkább „alternatív valóságként” működött. (19) Ennek az öngigazoló és önvigasztaló alternatív nemzetképnek a leglátványosabb színjátéka az 1896-os millenniumi ünnepségsorozat volt, amely szemléletesen mutatta be azt a mitikus látszatvilágot, amelyben a korabeli magyar identitású közgondolkodás értelmezni szerette volna önmagát: a kárpát-medencei hegemoniával rendelkező ezeréves önálló magyar állam és a politikai magyar nemzet (esetleg nemzetállam) ideálképét, amelyben a nemzetiségek lojális hungarus-tudattal rendelkeznek, elfogadják a magyarság dominanciáját, s ezért cserébe élvezik kulturális önállóságukat. Hosszú távon azonban a színpompás látszatok és öncsaló nemzeti mítoszok irreális helyzetértelmezéshez, a nemzettudat torzult, szélsőséges megnyilvánulásaihoz (a nemzethalál romantikus víziójának szorongásától az „úrhatnám” kultúrdölyfig) s végső soron Trianonhoz vezettek. Bibó István írja: „A politikai hisztéria kiindulópontja mindig a közösség valamiféle megárazkodtató történelmi tapasztalata [...], melyről a közösség tagjai úgy érzik, hogy annak elviselése és a belőlük származó problémák megoldása a közösség erejét meghaladja [...] Ezt azonban a közösség csakúgy, mint az egyén, nem képes bevallani és nem is meri magának bevallani. Belemenekül tehát valami álmegoldásba, a megoldás illúziójába, s kitálál valami formulát vagy kompromisszumot, melyekkel összeegyeztethetetlen dolgokat próbál összeegyeztetni, gondosan kímélve azokat az erőket, melyek a valóságban a megoldás útjában állnak, éppen azokat, melyekkel a megoldás érdekében meg kellene küzdenie [...] Az ilyen hamis helyzetben élő közösség mindinkább ferde viszonyba kerül a realitással; az eléje kerülő újabb problémák megoldásánál nem abból indul ki, ami van és ami lehet, hanem abból, aminek képzeletét magát, ami lesz vagy ami szeretne lenni. Így lassan képtelenné válik arra, hogy bajainak és kudarcainak az okát az okok és okozatok normális láncolatában megtalálja, és minden bajára olyan magyarázatot keres, melyek a józan értelem és a tények színe előtt nyilván hamisak, de lehetővé teszik, hogy a hamis helyzetben élő közösség hamis helyzetét fenntarthassa.” (Bibó, 1986, 376–378.)

A magyar nemzettudat – mindmáig ható – torzulásának másik alapvető oka az volt, hogy a dualista korszak rendi szellemiségű politikai elitje fokozatosan kisajátította és a maga képére formálta a liberális nemzeteszme össznemzeti ideológiáját. Ebből adódóan

a magyar nacionalizmus a századfordulóra egyre inkább a korszak meghatározó hatalmi ideológiájává, a politikai elit legitimációs eszközévé vált. Ez mindenekelőtt abból következett, hogy a dualista korszak politikai vezetői – a korábbi kudarcok nyomán – ráébredtek arra, hogy a maguk elé tűzött liberális nemzetépítő célokat és ígéreteket az adott körülmények között nem igazán tudják megvalósítani. Sem az önálló nemzetállam megteremtésére, sem a nyugat-európai szintre fölzárkóztató gazdasági és társadalmi modernizációra, sem pedig az aktuális társadalmi problémák kezelésére nem voltak hatékony eszközeik. Ugyanakkor a századfordulóra az is nyilvánvaló lett számukra, hogy nemcsak nem tudják megoldani ezeket a problémákat, hanem igazán nem is akarhatják megoldani őket, hiszen a dualista rendszer – korábban már vázolt – ellentmondásai miatt bármilyen jellegű radikális megoldás megingatná hatalmi helyzetüket. Az Ausztriától való elszakadás például a számszerű többségben levő nemzetiségiek önállósodási törekvéseit erősítheti fel, a nemzetiségekkel való kiegyezés viszont a politikai hatalom megosztásához vezethet, a gyorsabb ütemű gazdasági és társadalmi modernizáció pedig a (zsidó és német) polgárság, illetve a nemzetiségiek előretörését segítheti elő a nemesi eredetű magyar politikai elitel szemben. Félték tehát a nemzetiségek túlzott önállósodásától, elkülönülésétől, hiszen az veszélyeztette volna a magyar nemzet és a magyar állam integritását. Ugyanakkor félték a túlzottan sikeres zsidó asszimilációtól is, hiszen az elmagyarosodó zsidóság gazdasági és társadalmi előretörése veszélyeztette „hagyományos nemzetfenntartó” pozícióikat. Ráadásul a századvég gazdasági és társadalmi válságai miatt elbizonytalanodott a liberális nemzeteszme modernizációs fejlődéshite is. Nyilvánvalóvá vált ugyanis, hogy a magyar nemzet nyugat-európai szintre történő gazdasági felzárkóztatása csak nagyon hosszú és ellentmondásos úton lehetséges, hogy a felemás kapitalizálódás miatt megjelenő szociális problémák komoly társadalmi konfliktusokhoz fognak vezetni, hiszen egyre nagyobb erővel jelentkeztek a dualizmus rendszerével radikálisan szembenálló szocialista mozgalmak. Összességében tehát elmondható, hogy a kiegyezés után uralkodóvá vált magyar nemzeteszme a századfordulóra fokozatosan átalakult és elveszítette liberális tartalmait. Ezen túlmenően egyre inkább feltöltődött az államhatalommal szorosan összefonódó premodern szemléletű rétegek konzervatív gondolkodásmódjával: romantikus antikapitalizmusával, antiszemitizmusával, antiszocializmusával.

Ez a változás persze szervesen következett a magyar polgári fejlődés előtörténetéből. Ezek az ellentmondások ugyanis nem új keletűek, hiszen már a reformkor nemzetépítő programja is arra a paradoxonra épült, hogy – polgárság híján – a magyar nemesség kezdte el építeni a polgári Magyarországot. Mindez azt is jelentette, hogy a modern magyar nemzeteszmet a rendi hagyományokat őrző nemesség fogalmazta meg, illetve képviselte a legharcosabban. Ez a paradoxon – bár sajátosan árnyalta a magyar nemzeteszmet – a századfordulóig még nem torzította el a nemzeti tudatot. A liberális nemesség ugyanis nemzetépítő céljai – az önálló nemzetállam megteremtése, a nyugat-európai szintre felzárkóztató gazdasági és társadalmi modernizáció megvalósítása – érdekében sokáig képes volt az össznemzeti érdekek képviselőjére. Amíg a nemesség azt hihette, hogy a polgári nemzeté válás és a modernizáció mindenki – így saját csoportja – számára is sikeres lesz, addig közvetlen csoportérdekei nem igazán jelentek meg a magyar nemzeti ideológiában. Amikor azonban a nemesi eredetű, illetve szemléletű csoportok számára kétségessé vált a liberális modernizáció sikeres képviselője, akkor megjelent az „állagörző liberalizmus” programja, amely a premodern szemléletű társadalmi és politikai csoportok korábban megszerzett hatalmi helyzetét igyekezett konzerválni. Ennek eredményeképpen a dualizmus második szakaszában egyre inkább felszínre kerültek, felerősödtek a magyar nemzeteszme, illetve nemzettudat rendies, félfeudális elemei, amelyeket a hatalmi elit elsősorban az államhatalom – és mint látjuk majd, az állami iskolarendszer – segítségével igyekezett általános nemzeti érdekként legitimálni. Mindez azért is mehetett viszonylag könnyen, mert – mint korábban már volt szó róla – az illuzórikusan fenntartott nemzetállam-építő

ideológia miatt a nemzeteszme nem kötődött szorosan a korszak alapvető társadalmi problémáihoz, hanem a szimbolikus politika mitikus terében lebegett.

A magyar nemzettudat, illetve történelemszemlélet premodern, rendies elemeiről a történelemoktatás ideológiai hátterének vizsgálatakor még bőven lesz szó, ezért először is nézzük meg röviden, hogyan került képbe az iskolarendszer, illetve a történelemoktatás.

### A modern történelemoktatás születése

A mai értelemben vett magyar történelemoktatás – a kötelező állami népiskolai rendszer kiépítésével párhuzamosan – lényegében a kiegyezés után jött létre. (20) Az ekkor kialakuló magyar iskolarendszer alapvető célja és feladata az volt, hogy elősegítse a modern polgári nemzetállam egységének megteremtését: homogenizálja az etnikailag, kulturálisan és szociálisan is nagymértékben megosztott magyar társadalmat. Más szóval a dualista állam vezetői legfőképpen azért finanszírozták az állami oktatási rendszer megteremtését és működtetését, mert szerették volna elérni, hogy a korabeli Magyarországon élő emberek (legyenek azok magyarok, románok, szlovákok, zsidók, szegények vagy gazdagok) a nemzeti identitásukhoz szükséges közös műveltség alapján összetartó közösségként öntudatosan erősítsék a nemzetállamot. Az állami iskolarendszer kiépítése – és az állami beavatkozás erősítése az egyházi iskolákban – tehát szervesen illeszkedik a dualizmus nemzetépítő programjába. Sőt! A magyar nacionalizmus korábbi kudarcai után a korszak ideológusai – már-már fanatikus hittel – a kötelező állami iskoláztatás bevezetésétől remélték a nemzetiségek asszimilációját, a magyar nemzetállam megteremtését. Nem véletlen, hogy a korszak belső „kulturharcainak” középpontjában az állami iskolarendszer magyarosító törekvései állnak. (21)

A dualizmus idején kiépült állami iskolarendszer nagy nemzetépítő munkájában a történelem tantárgy nyilvánvalóan kiemelten (22) fontos szerepet kapott, hiszen a nemzetépítés egyik alapvető ideológiai feladata volt a születő nemzetállam közös gyökereinek, egységes műltselemléletének megteremtése. Ebből következően az is magától értetődő volt, hogy a történelem tantárgy szemlélete és tartalma a kezdetektől fogva – ab ovo – alárendelődött a korabeli nemzeteszme (nemzethit) ideológiai konstrukciójának (Dénes, 2001, 75.). A kötelezően bevezetett történelemtanítás kimondatlanul is kimondott (bővebben lásd: *Szabolcs és Katona*, 2006) célja, „rejtett tanterve” a közös kultúra homogenizálása, a megvalósítandó egységes magyar nemzetállam történeti (histo-rizáló) igazolása, illetve a nemzeti identitás és az állampolgári lojalitás megalapozása és erősítése volt. Mindez azt is jelentette, hogy a történelem oktatásának korábbi funkciói – erkölcsi példázatok, illetve később művelődéstörténeti ismeretek – fokozatosan háttérbe szorultak, és felerősödött a tárgy nemzetállam-építő, nemzetnevelő szerepe, amely később (az 1890-es évektől) egyre erőszakosabb nacionalista jelleget kapott (Szebenyi, 1970, 39–41.).

A történelem tantárgy bevezetése roppant sikeresnek mondható, hiszen ez a történelmi ismeretanyag és műveltség a magyar nemzeti identitás és közösségtudat szerves és elengedhetetlen részévé vált. Nem él ma a Földön olyan magyar ember, aki számára ne jelentenek valamit a következő kifejezések: kalandozás, mohácsi vész, igazságos Mátyás, kuruc stb.; más szóval nem is tekintjük igazán magyarnak azokat, akik nem ismerik ezeket a kifejezéseket. Ebben az értelemben tehát a történelem tananyag tartalma születésétől kezdve szakrális (23) jelleget öltött és mindmáig megkérdőjelezhetetlen zárt kanonikus rendszert alkot. A szakrális jelleg abból adódik, hogy az egységes nemzeti kultúra megteremtése a korábbiakhoz képest új közösséget, új identitást kínált az emberek számára, ami alapvetően vallási formákban fogalmazódott meg. Nem véletlenül nevezi a hagyományos nemzeteszmet és nemzettudatot Gerő András „nemzetvallásnak”. (24) Ebből következően a történelemtanítás szemlélete és tananyagának tartalma természetesen normatív volt. Mindez azt jelenti, hogy a történelem végtelen eseménysorából a korabe-

li nemzetépítő ideológia normái és elvárásai alapján válogatódott ki, hogy az események (személyek) közül mi (ki) és hogyan kerülhet bele a tantervekbe, történelemkönyvekbe, illetve mi (ki) kerülhet ki onnan. Megfogalmazása szerint a történelem tananyag elsődleges funkciója az egyetemes emberi, illetve az ebből kiemelt magyar múlt történetének megismertetése, az úgynevezett általános műveltség átadása volt. Azt azonban, hogy mit tekintettek az általános műveltség elemének, hogyan értelmezték a történettudomány által „szállított” tényanyagot, már az ideológiailag és pedagógiailag meghatározott „nemzetállam-építő rejtett tanterv”, illetve az államhatalom mindenkori ideológusai döntötték el – a saját hatalmi érdekeiknek megfelelően.

A modern történelemoktatás tehát születésétől kezdve a mindenkori (nemzet)állami ideológia fontos részévé válik. A társadalom múltja, történelme fölötti ellenőrzés jelentőségéről és „rendi jellegű nemzeti sajátosságairól” Nagy Péter Tibor – meglehetősen rezignáltan – így ír: „Ahol tehát a nemzet mint megkülönböztetett érték áll az oktatás és nevelés középpontjában,

---

*Magyarország 20. századi történetében legkevesebb tíz olyan politikai rendszer [25] volt, amely az előzőekhez képest radikálisan új történelemszemléletet hirdetett és gyökeresen átalakította a történelemoktatást. Az újabb és újabb rendszerváltások nyomán kialakuló politikai rendszerek – bár többnyire határozottan bírálták elődeik diktatórikus hajlamait – abban teljesen azonosak voltak, hogy ragaszkodtak az ideológiai viszonyok központi meghatározásához, a közgondolkodás uralásához.*

---

s ahol ezzel egyidejűleg nem építik be a társadalmi érdekek ütköztetésének technikáit, ott korlátlan út nyílik arra, hogy azok, akik magukat a nemzeti érdek kizárólagos hordozóinak nyilvánítják, kontrollálhatatlan hatalomhoz jussanak, s »nemzeti érték« gyanánt saját társadalompolitikai elképzeléseiket és érdekeiket közvetítsék az iskolarendszeren keresztül. Olyan helyzetben, ahol a társadalomban és a gazdaságban nem a teljesítményképes szaktudásnak van »becsülete«, ott a képzés tartalma szükségszerűen tekintélyelvű és ideologikus marad, hiszen az általános műveltség funkciója ekkor éppen az, hogy ne kelljen polgárosodni. Ahol az uralkodó körök képesek kikényszeríteni, hogy több generációnyi polgári alkotómunka semmivé válhasson, ott mindenki számára világos: a karrierhez nem szakmai tudást, hanem szimbolikus tudást kell elsajátítani, vagyis az uralkodó körök legitimációs érvrendszerét.” (Nagy, 2007, 24–25.)

### **A történelemoktatás ideológiai háttere**

Kiindulópontunk az volt, hogy mai történelemoktatásunk alapvető struktúrája még ma is makacsul őrzi 19. századi eredetének ideológiai meghatározottságait, a dualista korszak nemzetépítő programjából fakadó „rejtett tantervét”. A továbbiakban mindezt három területen vizsgáljuk majd meg: közvetlen politikai befolyásolás; a félfeudális rendi elemek továbbélése; historizálás és mítoszépítés.

#### ***A közvetlen politikai befolyásolás***

Magyarország 20. századi történetében legkevesebb tíz olyan politikai rendszer (25) volt, amely az előzőekhez képes radikálisan új történelemszemléletet hirdetett és gyökeresen átalakította a történelemoktatást. Az újabb és újabb rendszerváltások nyomán kialakuló politikai rendszerek – bár többnyire határozottan bíralták elődeik diktatórikus hajlamait – abban teljesen azonosak voltak, hogy ragaszkodtak az ideológiai viszonyok központi meghatározásához, a közgondolkodás uralásához. Valamennyi politikai rendszer

ideológusai úgy gondolták, hogy a jelen feletti politikai kontrollt a múlt feletti totális ellenőrzéssel kell kezdeni: történeti jogokra hivatkozva szigorúan leszámoltak az előző rendszerrel és annak képviselőivel, történeti érvekre hivatkozva önigazoló ideológiát dolgoztak ki az új politikai kurzus legitimálására. Nem véletlenül lett a politikai rendszerváltások vissza-visszatérő szlogenje a „holnaptól kezdve minden másképp volt” kifejezés, amely a történelemoktatás, illetve a történelemkönyvek radikális fordulatait (26) is jelentette. A történelemoktatás tehát a mindenkori politikai ideológia szerves részeként működött, ami persze nem véletlen – vagy gonosz politikai manipulációk következménye – volt, hanem a modern történelem tantárgy születésekor kialakult központi nemzetállam-építő funkciójából és centralizált pedagógiai struktúrájából következett. Az persze a mindenkori hatalom „puhább” vagy „keményebb” központosításától függött, hogy a történelemoktatás az aktuálpolitika harci terepének képviselőjeként vagy „csupán” a stratégiai legitimitáció szereplőjeként működött. A közvetlen politikai befolyásolás domináns szerepét szemléletesen írja le Kelemen Ele-mér oktatástörténész a történelem tantárgy elmúlt százötven évének oktatáspolitikai dokumentumait összegyűjtő *Szöveggűjtemény* opponensi véleményében: „...igaz lehet az a parafrázisos előfeltevés, hogy a történelem és főleg a történelemtanítás a politika, nevezetesen az oktatáspolitikai szolgáltatóléánya. [...] A kötet olvasatomban ennek a hipotézisnek az igazolása, hogy tudniillik a történelemtanításunk története ennek a koronként és történeti körülményeink folytán olykor-olykor hektikusan változó állami elvárás- és magatartásrendszernek a leképeződése” (27) Érdemes erre vonatkozóan néhány „látványos” példát megnézni az elmúlt bő száz év középiskolai történelemkönyveiből:

István megalapítja a keresztény egyházat (1883):

„A még ifjú István lelkesedéssel fogott a keresztény hit megszilárdításához. Legelső feladatának tartotta a katolika, apostoli hitnek terjesztését és az országnak a nyugati államok mintájára való idomítását, hogy ezáltal annak fennmaradását biztosítsa. Ennek megfelelően gondoskodott mindenekelőtt térítő papok behívásáról; rendeletet adott ki, hogy mindenki magát megkereszteltesse és a pogány szertartásokat abba hagyja, és egyúttal a saját birtokában lévő rabszolgákat, jó példával előljárva, szabadon bocsátotta.”

Magyarország mint Nyugat-Európa védőpajzsa (1931):

„A magyar nemzetnek azt a feladatot jelölte ki a Gondviselés, hogy a nyugati művelődésnek határára legyen Kelet felé. Ezt magába szívja, megvédi és lehetőleg továbbterjeszse. E hivatását már akkor kezdte betölteni, amikor honfoglalásával bekelődött a nyugat-keleti irányban Európa és saját barbár rokonai, észak-déli irányban pedig az északi és déli szlávok közé. Ha a magyar nép kimaradt volna az európai történelemből, Európa keleti része elszlávosodott volna, vagy pedig barbár török-fajú népeknek esett volna áldozatul. [...] Hasonló volt a helyzet a közelmúltban, a világháború után. Ekkor Kelet felől a vörös bolsevista veszedelem zúdult az ország nyakába, s ha a nemzet nem áll ellent az áradatnak, válságos helyzetbe jut Nyugat-Európa kétezer éves kultúrája. A magyarság azonban ismét a maga élő testét állította oda elválasztó ékűl a barbár Kelet és a művelt Nyugat közé. Mindezekért a magyar nemzet mélyeséges hátát érdemel a Nyugattól, elismerés helyett azonban mindig csak lenézésben, elhagyatottságban és üldöztetésben volt része, minek szomorú bizonyítéka a trianoni békediktátum.”

A „szent-Istváni állameszme” (1951):

„... A »szent-Istváni állameszmé« való hivatkozás hamis és hazug volt. Nagy államalapítónk, István király megdöntötte az idejétmúlt régi rendet, mely a további fejlődést akadályozta. Megvédte az országot a legveszedelmesebb külső ellenséggel, a nyugati hódítókkal szemben, s vaskézrel söpörte félre azokat az akadályokat, melyek akkor népünk haladását gátolták. István király volt az, aki szilárd alapokra helyezte a magyar államviszogat. Alakja 900 esztendő távlatából is sok tekintetben figyelmeztető útmutatással szolgálhat a mai magyarságnak.” (Rákosi Mátyás) Azok, akik évszázadokkal később oly sokat emlegették a »szent-Istváni állameszmet«, eladták az országot töröknek, osztráknak, németnek, mindenkinek, aki csak hajlandó és képes volt árulásukat földdel, pénzzel, magas állásokkal megjutalmazni. Az uralkodó osztályok a »szent-Istváni állameszme« örve alatt a feudalizmus fenntartásán és a korlátlan kizsákmányolás biztosításán fáradoztak. (28)

A kizárólagos politikai befolyásolásnak látszólag ellentmond a történelemoktatás szoros kapcsolata a történelemtudománnyal, amely – a közkeletű vélemények szerint – tárgyilagosságával, objektivitásával sok tekintetben korlátozza az ideológiai szféra önkényeskedését. Ebben az értelemben tehát a történelem tananyag lényegében kettős természetű: egyszerre tartalmazza a történettudomány által közvetített egzakt tényeket és eseményeket, valamint az aktuális ideológiai konstrukciókat. A klasszikus értelemben felfogott tudományos és ideologikus megközelítések azonban a történelem tananyagban nem igazán különíthetők el egymástól. Egyrészt azért, mert maga a történettudomány sem érték- és ideológiamentes tudomány, így a két szféra nem tartalmaz radikálisan különmű, látványosan elkülöníthető elemeket. (29) Másrészt azért, mert – a különböző korszakokból származó történelemkönyveket lapozgatva – azt tapasztaljuk, hogy a történelemoktatás megújítása többnyire nem azt jelentette, hogy az adott korszak szaktudományos újításai – a természettudományos tárgyakhoz hasonló módon – bekerülnek a történelemkönyvekbe, hanem inkább azt, hogy a történelem tananyagot hozzáigazítják az adott korszak ideológiai elvárásaihoz. (30)

Ugyanakkor azonban árulkodó, hogy az állami történelemoktatás szinte a legutóbbi időkhöz a tudományosság 19. századi pozitívista modelljére, paradigmájára épült, és nem töltődött fel folyamatosan a történettudomány módszertani változásaival, paradigmaváltásaival. Mindez arra utal, hogy a tudományosság objektivitásészménye mögött rejtett ideologikus és mitikus feltevések húzódnak. Mít jelent ez a gyakorlatban? A 19. század második felében még azt feltételezték (bővebben lásd: *Knausz, 2001; Csepela, Horváth, Katona és Nagyajtai, 2000; Katona és Sallai, 2001*), hogy a történettudomány képes lesz arra, hogy a múlt teljes történetét maradéktalanul rekonstruálja és egységes objektív rendszerben leírja. A korabeli tudományos szemlélet (31) alapján úgy gondolták, hogy a múltnak csak egy autentikus olvasata van – akárcsak a keresztretjvénynek –, amelyet a történészek a források egyre tudományosabb feldolgozása révén lépésről lépésre feltárnak és bemutatnak. Az iskolai történelemoktatás így formálisan a történettudomány objektív tudását közvetíti a diákok számára – a múlt eseményeit, ahogy azok valóban megtörténtek – az életkori sajátosságoknak megfelelően. A történettudomány 19. századi objektivitásészménye azonban már a történelemoktatás születésekor ideologikus funkciót kapott. A múlt egyetlen történetben leírható tudományos eszméje ugyanis azonnal összekapcsolódott a centralizált államhatalom kizárólagos történelemszemléletet képviselő szükségleteivel, a „múlt monopolisztikus uralásának” igényével. Ebben az értelemben tehát a pozitívista tudományos szemlélet a hatalom politikai legitimációjának eszközévé vált. A mindenkor politikai hatalom ugyanis – a történelemkönyveken keresztül – mint az objektív történelmi igazság képviselője fogalmazhatta meg saját érdekeinek megfelelő történelemszemléletét és politikai ideológiáját. A tudományos objektivitásra és kizárólagosságra hivatkozva lehetett számítani (32) a történelemkönyvekből az alternatív történelem- és társadalomszemléleteket, (33) illetve a másképp gondolkodókat. (34) Az iskolai történelemoktatás monolitikus jellegének (35) és ideológiai konstrukciójának közvetlen politikai célja, „rejtett tanterve” az „alattvalóvá” nevelés (volt). Ebben a rendszerben ugyanis nincs helye sem a diákok önálló gondolkodásának és cselekvésének, sem pedig valóságos társadalmi helyzetértelmezésének. A történelemtankönyvek a múlt eseményeit lezárt ismeretként, tudományosan rendszerezett folyamatként mutatják be, amelyben csupán a „végeredményeket”, a tanulságokat kell megtanulni. Lényegében az felel jól, aki a központilag meghatározott történelemszemléletet „reprodukálja”. A történelmi folyamatok és a személyes döntések alternativitásának, illetve a különböző értelmezésekből adódó vitáknak sem helye, sem ideje nincsen a történelemórákon. Holott nyilvánvaló, hogy a múlt roppant bonyolult eseménysorát nem lehet – még a diákok életkori sajátosságaira hivatkozva sem – leegyszerűsíteni determinisztikus fejlődési sémákra és előre meghatározott pedagógiai (ideológiai) „üzenetekre”.

A történelem tananyag tudományosnak gondolt, ám lényegében politikai természetű egyneműsége – a mindenkire vonatkozó egységes nagy nemzeti narratíva – azonban az elmúlt évtizedekben egyre inkább elbizonytalanodott, részben a történettudomány már említett szemléletváltása (36), részben pedig a történelemtanítás társadalmi környezetének megváltozása, demokratizálódása miatt. Ha ugyanis a történettudomány már nem garantálja a múlt egy – és csakis egy – kizárólagos szemléletének képviselőjét, akkor óhatatlanul felmerül a „hivatalos történelmi tananyagírás” alanyának kérdése: ki (mely társadalmi csoport képviselője) írja a történelemlétszövegeket; kinek (mely társadalmi csoportnak) a történelme jelenik meg össztársadalmi (magyar) történelemlétszövegként? Ez eddig nem volt kérdés, hiszen az alany általános jellegű volt, a történelmi valóság maga, amely egyszerre kapott tudományos és államhatalmi igazolást. Ha azonban a múltnak sokféle olvasata lehetséges, akkor kérdésessé válik, hogy a történelemlétszövegek által sugárzott történelemszemlélet kinek a véleményét tükrözi. Különösen érdekessé vált ez a kérdés a demokratikus jellegű rendszerváltások – például 1945, illetve 1989 – után, amikor fölmerült, hogy megírható-e egyáltalán ugyanazon nézőpontból egy sok tekintetben megosztott társadalmi és politikai közösség története. A társadalom sokszínűsége, differenciáltsága ugyanis azt jelenti, hogy a különböző társadalmi csoportok – különösen ha szemben állnak egymással a társadalmi-politikai harcokban – más és más helyzetben élik meg a társadalmi változásokat (37), ezért joggal igénylik, hogy az ő történetük is belekerüljön a nemzeti történelembe. Ugyanakkor persze az is fontos társadalmi igény, hogy megfogalmazódjon a nemzeti identitáshoz szükséges össztársadalmi történelemlétszöveg. Mindez azt jelenti, hogy egy demokratikus társadalom, illetve politikai közösség története már nem írható meg oly módon, mint ahogy az államközpontú nemzeti történetírások eddig tették – ehhez új típusú társadalmi konszenzusra van (volna) szükség.

### **A félfudális rendi elemek továbbélése a történelemtanításban**

#### *A magyar kultúra kizárólagossága*

Kiindulópontunk az, hogy – polgárság hiányában – a magyar nemesség kezdeményezte Magyarország modernizációját, ebből következően az újkori magyar nemzeteszme egy középkori jellegű nemzettudat kiterjesztéseként, modernizációjaként jött létre a reformkorban. A középkori nemzetfelfogás szerint a „magyar nemzet” (natio Hungarica) tagja az lehetett, aki a magyar állam királyától nemesi szabadságjogokat szerzett, illetve akit a magyar nemesség befogadott soraiba. A reformkor liberális nemesi ezt a roppant szűk körű nemzeti keretet próbálták kiszélesíteni polgári nemzetté, meghozzá úgy, hogy a nemesi szabadságjogok nagy részét kiterjesztették a társadalom többi tagjára is. Mindez azt jelentette, hogy az új nemzettudat azonnal etnikai keretet kapott. A félfudális magyar állam nemessége (38) ugyanis természetes módon – a magyar államisággal azonosulva – az egységes magyar nemzet megteremtését tekintette feladatának. A reformkori integrációs törekvések tehát a nemesi elit korabeli nemzeti szemléletének megfelelően egyoldalúan és kizárólagosan a nemzeti fejlődésben élen járó magyar kultúra elemeit favorizálták a reformkorban. A nemzetné válás folyamatában elmaradottabb, korábbi önálló államkeretre nem igazán támaszkodó (39) nemzetiségek érdekei így szükségképpen elhanyagolódtak. A nemzetiségi érdekeket a későbbiekben is legfeljebb csak kulturális szempontból vették figyelembe, de a „nemzetfenntartó nemesség” többnyire be kívánta őket olvasztani a tágabban értelmezett magyar (hungarus) kultúrába. Ebből következően a történelem tantárgy alapstruktúrája egy homogenizált, hungarocentrikus történelemszemléletet képvisel, amelynek történelmi-ideológiai alapja az „ezeréves magyar kultúra és a magyar állam” természetes folytonossága és regionális dominanciája. Természetesen már a dualizmus idején is megfogalmazódtak másféle, alternatív történelemtanítások: a

nemzeti kisebbségek például határozottan bírálták a millenniumi ünnepek magyar-központú történelemszemléletét és javaslatot tettek annak multikulturális korrigálására. A korabeli politikai erőviszonyok azonban egyértelműen és egyoldalúan a korábbi magyar államkeretben létrejövő magyar kultúrát tették – minden „másságot” háttérbe szorítva – a nemzeti történelemszemlélet kizárólagos meghatározójává.

### *A kulturális homogenizáció hatása*

Történelemoktatásunk abban a korszakban született, amikor az iskolaszervező politikai elit legfőbb célja az etnikailag és kulturálisan egységes, homogén nemzetállam megteremtése volt. Ebből következően a történelem tantárgy alapstruktúrájában a nemzeti összetartozást megfogalmazó egységesítő funkciók kerültek túlsúlyba. A nemzeti közösségen belül jelentkező – etnikai és szociális – különbözőségeket elhanyagolhatónak tekintették (remélték). Ez a felfogás azt szerette volna elérni, hogy az egy nemzetben élőknek azonos és közös múlt-képük alakuljon ki az iskolai történelemoktatás eredményeképpen, ezért az akkor születő történelem tananyagban szisztematikusan összemósódnak a magyar állam és a magyar nemzet fogalmának különböző jelentései. Az elmúlt bő száz év történelemkönyvei, bár tartalmuk szerint lényegében mindig a magyar állam történetét dolgozzák fel, de a szövegek és belső címek sohasem egyértelműek abban az értelemben, hogy a magyar állam vagy a magyar etnikum történetéről szólnak-e. Az állam (polgári) értelmezés szerint a magyar nép kifejezés a magyar állam területén élő lakosság egészére vonatkozik anyanyelvtől függetlenül, s ebben az értelemben mindenki a magyar kultúra részese is egyben, aki magyar területen, azaz a magyar állam területén lakik. Az etnocentrikus értelmezés szerint viszont a „magyar nép” a magyar identitástudattal rendelkező, magyar nyelven beszélő emberek közössége, amely egységes etnocentrikus nemzeti kultúrával és területtel („magyar anyaföld”) rendelkezik. A kétféle megközelítés összemósása, összekeverése a dualista korszak nemzetállam-építő történelemszemléletéből ered, de napjaink történelem tananyagai sem mentesek ettől a szándékosan pontatlan és zűrzavaros leegyszerűsítéstől. A 20. század elejéig mindez még nem igazán okozott gondot a történelemkönyvekben, hiszen a történelemoktatási kánon szerint lényegében még egybeestek a nemzetállam politikai, területi, kulturális és etnikai határai, ezért a „magyar” mint kifejezés nemzetállami értelemben – a nemzeti-ségek folyamatos tiltakozása mellett – még úgy-ahogy egységesen értelmezhető volt. Mindez azonban jóval problematikusabbá vált „Trianon után”, amikor például a „magyar” kifejezés már mást jelent kulturális és politikai értelemben. Napjainkra tehát ez a tradicionálisan homogenizáló nemzetállami szemlélet mindinkább tarthatatlanná válik, ezért érdemes volna tisztáznunk a magyar nemzetre vonatkozó fogalmainkat. Gondoljunk csak például arra

– magyarországi roma, sváb stb. állampolgárra, aki történelemkönyvében azt olvassa, hogy „őseink a Kárpát-medencébe a Vereckei-hágón keresztül érkeztek Árpád vezetésével”; vagy

– kárpátaljai magyarra, akit Magyarországon sokan „rossz magyarnak”, asszimilánsnak tekintenek, ha megtanul ukránul, ruszinul; vagy

– szlovákiai szlovák polgárra, aki szívesen tekintené közös értéknek a magyar koronát, az Árpád-házi királyok „országépítő” tetteit, de ezt mi (etnikai és politikai értelemben is) kizárólagosan magyar értéknek tekintjük; vagy

– magyarországi polgárra, akinek ősei között számos „tót atyafi” volt, de ezt a kulturális gazdagságot ma nem igazán meri vállalni, mert akkor esetleg nem igazán tekintik magyarnak,

– s akkor még nem is beszéltünk az egyre nagyobb számban hazánkba érkező kínai „állam-polgártársunk” magyarságáról.



## *Befogadás és kirekesztés*

A magyar nemzeteszme képviselői évszázadokon át öntudatosan hivatkoztak Szent István királyunk *Intelmeinek* arra a passzusára, amely a jövevények (idegenek) befogadására buzdított. Valóban, a középkori magyar állam – a korszak anyanyelvtől független államszervező felfogásának megfelelően – évszázadokon keresztül integrálni tudta a Magyar Királyság területére érkező idegeneket. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a középkori nemesi szemlélet nemzetfelfogása (az úgynevezett nemesi nemzet szemlélete) eleve hierarchikusan megkülönböztető volt, hiszen a nemesi kiváltságokban nem részesülő embereket – legyenek azok magyar anyanyelvűek vagy más nyelven beszélők, az ország területén élők vagy más országból érkezők – eleve kizárta a magyar nemzethez tartozás lehetőségéből.

A reformkorban rövid időre úgy tűnt, hogy a nemesi nemzetfogalom kiterjesztésével megteremthető lesz a mindenkit befogadó magyar nemzet kulturális és politikai közössége, s még 1848/49 után is maradt némi remény a – legalább – politikai közösség létrehozására. A dualizmus második szakaszára azonban – mint korábban már volt szó róla – a rendi szemléletű uralkodó csoportok számára nyilvánvalóvá vált, hogy nemzetállam-építő küldetésüket nem tudják megvalósítani, miközben a további modernizáció és polgárosodás súlyosan veszélyezteti korábbi domináns helyzetüket. Ebből a felismerésből következően a korabeli társadalmi és politikai elit nemzeteszmeletében fokozatosan „felszínre kerültek” (részletesen lásd: *Petrás*, 2006, 51–54.) a kirekesztő jellegű rendi elemek, ami azt jelentette, hogy a korábbi össznemzeti érdekek képviselője helyett a politikai elit már csak a saját érdekeinek megfelelő társadalmi csoportokat tekintette a magyar nemzethez tartozónak. Mindez szorosan összefüggött azzal a ténnyel, hogy a magyar polgári fejlődés meghatározója nem a polgárság, hanem a nemesség volt. Ebből következően a modern magyar nemzeteszme nem a polgári értelemben „alulról” kiharcolt egyéni szabadságjogokra épült – mint Európa nyugati felében –, hanem a kollektív jellegű nemesi nemzeteszme „földről történő” paternalista kiterjesztésére. A magyar nemzeteszme nemesi eredetének két nagyon fontos – napjainkban is megnyilvánuló – következménye lett. Egyrészt az, hogy a többnyire rendi szemléletű politikai elit gondolkodásmódjába mélyen beivódott az a szemlélet, hogy a nemzethez való tartozásról (és kirekesztésről) az önmagukat nemzetfenntartónak tekintő csoportok dönthetnek, mivel nem védi ezt a jogot alulról jövő – korábban kiharcolt – társadalmi szolidaritás. A másik fontos következmény abból adódik, hogy a magyar nemesség – a térség más elitjeihez hasonlóan – a felvilágosodás szabadságeszményét nem az egyes emberekre, hanem a korábbi rendi nemzetfelfogás értelmében a nemzet egészére mint kollektív alanyra vonatkoztatta. Ennek a felfogásnak a legfőbb üzenete az volt, hogy a nemzet szabadsága felülírja az egyének szabadságát, illetve hogy a közösség érdekében az egyéni szabadságjogokat bátran lehet korlátozni. Az itt élő emberek számára tehát természetessé vált az a beidegződés, hogy az – önmagát a közösségi érdekek képviselőjének tekintő – államhatalomnak joga van korlátozni, felfüggeszteni az alapvető emberi jogokat, illetve hogy egyéni jogaik védelmében nem igazán számíthatnak társadalmi szolidaritásra a hatalommal szemben.

Amikor a századfordulóra a rendi szemléletű társadalmi és politikai csoportok fokozatosan elveszítették liberális szemléletüket és szembekerültek a modernizációval, az általuk képviselt nemzeteszme is elveszítette össznemzeti jellegét. Ennek eredményeképpen óhatatlanul is felerősödtek a középkori rendi nemzeteszmelet hierarchikus megosztottságai: „mi”, a magasabb rendűek – „ők”, az alacsonyabb rendűek; „mi”, a magyar nemesség – „ők”, az idegenek; „mi”, a nemzetfenntartók – „ők”, a nemzetbe emelésre érdemtelenek stb. Ennek legfőbb következménye az lett, hogy a 20. század elejére a magyar nemzeteszme feltöltődött kirekesztő jellegű idegengyűlölettel, antikapitalizmussal és antiszemitizmussal. Ekkorra már a nemzeteszme romantikus jellegű konzervatív politikai ideológiává vált, amelynek fő feladata az volt, hogy megvédje a rendi szemléletű társadalmi és politikai elit korábban megszerzett pozícióit a valóságos polgári átalakulásban érdekelt

„idegenszívűekkel”, kozmopolitákkal és „hígmagyarokkal” szemben. Ezek a kategóriák szerencsére az iskolai oktatásban csak viszonylag ritkán jelentek meg a maguk brutalitásában, hiszen a formálisan továbbra is össznemzeti kultúrát és érdekeket képviselő hivatalos történelemszemlélet többnyire nem emelte be őket a nemzeti történelembe.

A romantikus rendi hagyományok „törzsi” jellegű elfogultságait valószínűleg tovább él-teti a magyar nemzeteszme – korábban már említett – érzelmi túlfűtöttsége, amely szorosan összefügg „zivataros történelmünkkel”. A magyar nemzet bizonytalan helyzetére vonatkozó általános szorongás hisztérikus megnyilvánulásaival folyamatosan találkozhatunk történelemkönyveinkben: a nemzeteszme egyik pólusán a kudarcoktól, nemzetvesztéstől, nemzet-haláltól való romantikus félelemérzet, míg a másik oldalon a felfokozott és irreális önbizalom, a kultúrfőlény felsőbbrendűségi tudata, illetve az isteni kiválasztottság és küldetésudat található. Ez a szélsőséges gondolkodásmód sok esetben irreális valóságértelmezéshez vezetett az elmúlt évszázadokban. A társadalmi és politikai viszonyok állandó bizonytalansá-ga miatt nem lehetett hosszú távra tervezni, nem lehetett hosszú távon megbízni senkiben. Térségünkben ezért nem igazán érvényesülhettek a kölcsönösségre épülő polgári mentalitás stratégiai elvei: az „élni és élni hagyni”, a „csak azt kívánd másoknak, amit magadnak kí-vánsz”, a „ne tedd másokkal azt, amit nem szeretnél, hogy veled tegyenek”. Kelet-európai történelmi tapasztalataink ehelyett inkább a rövid távú érdekérvényesítés szemléletét – „ki tudja, mi lesz holnap!!!” – erősítették meg az itt élő emberekben: azt, hogy a gyors és biztos nyereség reményében ne legyünk tekintettel másokra, még lehetséges szövetségeseinkre se. A dualizmus idején például – a nemzeti önrendelkezés általános emberi szabadságjogaira hi-vatkozva – görcsösen küzdöttünk Ausztriával kulturális és politikai önállóságunkért, miköz-ben ugyanezeket a jogokat a nemzeti érdekekre hivatkozva következetesen megtagadtuk a velünk élő nemzetiségektől. Az általános emberi jogokra hivatkozva folyamatosan sérel-mezzük, hogy a szomszédos országokban nem biztosítják a kétnyelvű feliratokat azokon a településeken, ahol az ott élő magyarság számaránya meghaladja a 20 százalékot, miközben kulturális főlényérzetre épített nemzeti felhőrdülést váltott ki az egyik budapesti kerület ci-gányönkormányzatának azon javaslata, hogy tekintettel a roma lakosság 20 százalékot meg-haladó arányára, a kerületben helyezzenek el kétnyelvű utcatáblákat.

### Az általános erkölcsi szabályok és a nemzeti érdek

A romantikus nemzeteszme és a kizárólagosan nemzetközpontú történelemszemlélet legfőbb veszélye az, hogy relativizálja az egyetemes erkölcsi értékeket és normákat. Ahogy a katolikus (egyetemes) Isten helyére a romantika időszakában a „Magyarok Iste-ne” került (*Gerő*, 2004, 8–12.), ugyanúgy került be a magyar nemzeteszmebe a „ma-gyar igazság” kifejezés, amely a későbbiekben összekapcsolódott a „magyar érdek” fo-galmával is. Ez az etnocentrikus szemlélet legfőképpen azt igyekszik elfogadtatni a ma-gyar társadalom tagjaival és a külvilággal, hogy a „magyar glóbusz” különleges világ, hogy a magyar nép történetére „valahogy” más szabályok vonatkoznak, mint a többi nép történetére. Természetesen ez még önmagában nem jelent magyar sajátosságot, hiszen minden nép, minden nemzet elfoglult önmaga iránt. Ugyanakkor azonban azt tapasztal-hatjuk, hogy a magyar közgondolkodásban – Európa nyugati országaihoz képest – hang-súlyosabban érvényesül a rendi („törzsi”) jellegű csoporttudat (a „mi és ők” elfoglult el-különítése), és – a térség országaihoz hasonlóan – kevésbé van jelen az általános értékek és szabadságjogok képviselőjének polgári szemlélete. Ezeket az elfogultságokat és egy-oldalúságokat jól leplezik a különböző metaforák és nyelvi eufémizmusok, amelyek szemléletesen mutatják az iskolai történelemoktatás identitásképző, közösségszervező szerepét. (40) A „kalandozás” kifejezés például jól mutatja a nemzetközpontú történe-lemszemlélet rendi egyoldalúságát. Ez a szemlélet önmagát az értékvilág közepébe he-lyezi, s ezáltal önmagára más mércét alkalmaz, mint másokra, akiket amúgy is többnyi-

re ellenségként kezel: mi kalandozunk, ők rabolnak; a mi uralkodónk erőszakú, az övék diktátor; mi rendezetten visszavonulunk, ők fejvesztve menekülnek stb.

Ez a leegyszerűsítő történelemszemlélet képtelen bemutatni a magyar történelem nemzetközi viszonyrendszerét, a társadalom működésének összetettségét, sokszólamúságát, illetve történelmi szereplőinek sokszínűségét, ezáltal irreálisan leegyszerűsíti a társadalmi érdekharcok és konfliktusok bemutatását is. Az (állam)nemzet-központú történelemszemlélet ugyanis lényegében egy, esetleg két szempontból – a magyar államiságot fenntartó függetlenségi törekvések, illetve a modernizáció szempontjából – vizsgálja és értékeli „utólag” a történelmi eseményeket. Az iskolai történelemkönyvek ezeket a törekvéseket nyilvánítják kizárólagos „nemzeti érdeknek”, „nemzeti igazságnak”. Az adott történelmi korban másként gondolkodó, az utólagosan győztesnek nyilvánított féllel szembenálló erőket pedig többnyire a nemzeti érdekek árulójaként ábrázolják. I. (Szent) István vagy Koppány, Thököly Imre vagy Esterházy Miklós, Széchenyi István vagy Dessewffy Aurél, Kossuth Lajos vagy Görgey Artúr képviselte jobban a „magyar nemzet érdekét”, a „nemzeti értékeket”? Ezek a kérdések a maguk korában nyilvánvalóan sokkal bonyolultabbak voltak – legalább annyira, mintha ezt a kérdést a mai magyar politikai viszonyok vonatkozásában tennék fel. A történelmi visszatekintés esetében azonban az adott kor sokszínű alternatívitásából leegyszerűsített végeredmények maradnak, így a történetírói alternatívitás legfeljebb annyit jelent, hogy a különböző későbbi korszakok történészei és történelemtanárai – saját koruk legitimálása érdekében – a múlt hősei közül másokat választanak ki, mint elődeik: az elmúlt másfél évszázad történelemtankönyveiben például hol Széchenyi, hol Kossuth a reformkor hőse. Ráadásul a valóságos társadalmi viszonyok leegyszerűsítése, illetve a kizárólagos „nemzeti érdek” és „nemzeti igazság” keresése miatt a történelmi személyek utólagosan kiemelődnek reális történelmi dimenziójukból és társadalmi közegükből, ezért szükségképpen mitizálódnak és legendává válnak. (41) Így valóságos politikai erők, társadalmi konfliktusok helyett összeesküvők és az „igazi magyar érdekeket” képviselő hősök (megmentők) jelennek meg, illetve a reális társadalmi tagoltság és érdekharcok bemutatása helyett a nemzeti egység hamis aranykorszakai és a folyton ármánykodó magyar fátum: a „széthúzás” tölti meg történelemkönyveink lapjait. Mindez nagymértékben megnehezíti a magyar társadalom – s lényegében térségünk – demokratizálási (42) lehetőségeit is.

### Historizálás és mitizálás

A historizálás fogalma azt jelenti, hogy a mindenkori jelen saját kultúráját (tárgyi világát, gondolkodásmódját, nyelvi rendszerét), illetve jövőre vonatkozó vágyait és céljait vetíti vissza a múltba, amely révén lényegében megszünteti a történelmet, a történeti valóság érzékelését. Ezek a visszavetített konstrukciók ugyanis eltakarják a múlt valóságos viszonyait, a szemlélő egyre inkább csak a saját elképzelt világát látja a múlt díszletei között, s egy idő után már el is hiszi, hogy a világ évszázadok során nem változik, s hogy a múlt – és ebből következően a jövő is – olyan, amilyenek ő szeretné.

A mai történelemtanítás kánonját megalapozó dualizmuskori nemzetépítő ideológia – mint korábban már volt szó róla – a történelmi Magyarországot „nevezte ki” önmaga közvetlen történelmi előképének. A hangsúly itt természetesen a „közvetlen” kifejezésen van: ez az ideológia nem távoli előzményként írta le a történelmi Magyarországot, hanem olyan világgént, ami nagyon sok tekintetben azonos a dualizmus világával vagy az általa elképzelt jövőkép világával. A történeti és a historizáló megközelítés különbségének bemutatására álljon itt egy példa. A történeti források azt mutatják, hogy Szent István – korának megfelelően – keresztény birodalmat, soknemzetiségű államot alapított, amelyben nem igazán volt jelentősége az etnikai-nyelvi hovatartozásnak sem az önmagát nemzetnek tituláló nemesség, sem a köznép esetében. A visszavetítő historizálás sze-

rint viszont Szent István országa etnikai alapra épült, és lényegében megtalálhatóak benne mindazok a magyar sajátosságok (intézmények, gondolkodási, nyelvi és cselekvési minták), amelyek a későbbi magyarságot jellemezték (Gyurgyák, 2007, 90–98.). (43) Ebben az értelemben a historizálás legfőbb célja az volt, hogy történeti folytonosságot – azonosságot – teremtsen az idealizált múlt és egy ideálisnak elképzelt jövő között. Konkrétan mindez azt jelentette, hogy a dualizmus idején megfogalmazott nemzeti célt (az önálló magyar nemzetállam megteremtését) visszavetítették a múltba, s ezáltal bizonyították valóságosságát és megvalósíthatóságát, örökérvényű állandóságát és jövőbeli folytonosságát. Így született meg az „ezeréves Magyarország” történelmi mítosza, amely többféle legitimációs feladatot látott el egyszerre. Egyrészt gyógyírt jelentett a kiegyezés utáni korlátozott államiságunkra, az Ausztriától való függő helyzetünk elviselésére. Másrészt igazolni kívánta a magyarság térségben vágyott hegemon szerepét, a nemzetiségek fölötti kulturális és politikai uralmát. Harmadrészt pedig megalapozták a nemesi eredetű vagy rendi szemléletű társadalmi-politikai csoportok – az úgynevezett nemzetfenntartó erők – örökérvényű dominanciájának ideológiáját. Az „ezeréves Magyarország” mítosza

tehát a történelem segítségével egyfelől igyekezett elfedni a dualizmus kori magyar nemzeti tudat bizonytalanságait (44), másfelől viszont a remélt magyar nemzetállam jövőbeli megvalósulását ígérte a történelmi viszonyok mitikus állandóságának vagy éppen a történelmi fejlődés mitikus beteljesítő jellegének hangsúlyozásával.

---

*A 19. század filozófiai és tudományos felfogását – a felvilágosodás progresszióhitére visszavezethetően – a különböző fejlődéstörvények (darwinizmus, pozitívizmus, marxizmus stb.) uralták. Ezek a többnyire teleologikus fejlődéstörvények lényegében azt hirdették, hogy a természet és a társadalom egy kezdeti tökéletlen állapotból törvényszerűen halad a tökéletesedés felé, vagy egy korábbi aranykor visszaállításának irányába.*

---

#### A történelmi idő historizálása

Ebben az esetben jól tetten érhető, hogyan fonódik össze a történelem tananyagban a korábbi történettudományos szemlélete és a korabeli magyar nemzeteszme ideologikus szűksége. A 19. század filozófiai és tudományos felfogását – a felvilágosodás progresszióhitére visszavezethetően – a különböző fejlődéstörvények (darwinizmus, pozitívizmus, marxizmus stb.) uralták. Ezek a többnyire teleologikus fejlődéstörvények lényegében azt hirdették, hogy a természet és a társadalom egy kezdeti tökéletlen állapotból törvényszerűen halad

a tökéletesedés felé, vagy egy korábbi aranykor visszaállításának irányába. A kronológia, a hosszú távon érvényesülő történetiség tehát azért vált a modern történetírás meghatározó elemévé, mert ebben a korban az emberiség, illetve az egyes népek történetét szorosan összetartozó rendszerként, egységes fejlődési folyamatként értelmezték. Ebből következett a magyar történelem oktatásának hagyománya is a múlt teleologikus fejlődéstörvényi szemléletére épül, amelynek alapja az emberiség fejlődésének kronologikus sémája: az őskortól napjainkig. Pedagógiai értelemben ez azt jelenti, hogy a diákoknak – akár kétszer is – időrendben végig kell járniuk az emberiség és a magyarság teljes történetét, hogy megértsék a történelmet mozgató alapvető fejlődési törvényeket, lássák, hogyan jöttek létre a jelenkor viszonyai, illetve – a fejlődéstörvények ismeretében – sejtéseket fogalmazhassanak meg a jövőt illetően is. Ez a felfogás ugyan világosan látja, hogy az „extenzív kronológia” megtanulása iszonyatos mennyiségű tényanyag elsajátítását jelenti, de nem mondhat le az alapoktól fölépülő rendszer egészének bemutatásáról – tehát nem emelhet ki részleteket a folyamatból

–, mert akkor érthetetlené válik maga a fejlődési folyamat. Ennek a felfogásnak létezik egy sajátos pedagógiai értelmezése is, amely – a törzsfajlás és egyedfejlődés analógiájából kiindulva – úgy gondolja, hogy a diákok társadalmi éréséhez sok segítséget adhat az, ha párhuzamosan végigkövetik az emberiség egészének fejlődéstörténetét. (45)

Korábban már volt szó arról, hogy a reformkori liberális nemesség által kidolgozott romantikus magyar nemzetépítő ideológia a felvilágosodás fejlődésszempontját – az Ész uralmának egyetemes megvalósulását az emberiség történetében – a magyar nemzet történelmi fejlődésére vetítette rá. Ebben az értelemben az egyetemes fejlődéstörvény legfőbb magyar vonatkozású célja a politikailag és kulturálisan is egységes magyar nemzet létrehozása lett, (46) ami a korabeli értelmezés számára azt jelentette, hogy a teleologikusan felfogott történelmi fejlődés – maga a Történelem – szükségszerűen valósítja majd meg az önálló magyar nemzetállamot. A történelmi folyamat innentől kezdve elveszítette alternatív jellegét, valóságos történetiségét és már-már eszkatologikus nemzetépítő programmá, önbejeljesítő történelemmé vált. Mindez azt is jelentette, hogy a korabeli nemzeteszme a történelmet tette meg a magyar nemzeteszme legfőbb legitimációs bázisává, alapvető és megkérdőjelezhetetlen jogforrásává. Ekkortól kezdve a nemzeteszme képviselői ellátó ügynevezett nemzetfenntartó hatalmi csoportok mindig rendi jellegű történelmi érvekre és előjogokra hivatkoztak érdekeik védelmében. A kelet-közép-európai hegemoniáért folytatott harcokban a „korábban jöttünk, korábban alapítottunk államot, kulturálisan magasabb szintre fejlődöttünk” típusú érvrendszer volt a meghatározó; a mindenkori hatalom ellen lázadó belső társadalmi csoportokkal szemben pedig „a korábbi nemzeti egység megbontása, az örökérvényű nemzeti érdek elárulása, hátbatámadása” lett az ideologikus jelszó.

Mivel azonban a magyar történelemben korábban már volt olyan időszak, amikor valóságosan is létezett független magyar állam – az úgynevezett történelmi Magyarország, amely 1000-tól 1526-ig állt fenn –, ezért az önálló magyar nemzetállamiságot kitzűző modern magyar nemzettudat a maga ideologikus történelmi fejlődéstörvényét ehhez a korszakhoz igazította. (47) Ebből a felfogásból született meg a magyar történelemoktatás alapvető mítosza, az „ezeréves Magyarország” ideologikus konstrukciója, amely a történetiségre fittyet hányva a múltba vetítette a dualista korszak illúzióit és jövőképét. Ebben az értelemben a magyarságra vonatkozó nemzetalkotó fejlődéstörvény azt diktálta, hogy az egykor meglévő, de valamilyen okból elveszített aranykor viszonyait (a történelmi Magyarország itt az önállóságot szimbolizálja) a jövőben helyre kell állítani. (48) Nem véletlen, hogy a korabeli magyar történelemszemlélet, illetve történelemoktatás értékválasztásának középpontjába azok a korszakok (aranykorok) kerültek, amelyekben a nemzeti önállóság és nagyhatalmiság a lehető legnagyobb mértéket érte el (Szent István, Károly Róbert, Nagy Lajos, Hunyadi Mátyás időszakai), illetve hogy modern történelmi tudatunk fókuszába az 1848/49-es események kerültek, amikor újkori történetünk során talán legközelebb kerültünk a független nemzetállam megvalósításához. (49)

Összefoglalva tehát elmondható, hogy a felvilágosodás egyetemesnek és szükségszerűnek gondolt fejlődéshite térségünkben historizálódott, és mint a nemzetállam megvalósításának szükségszerű történelmi folyamata fogalmazódott meg. Mindez azt jelentette, hogy a rendi eredetű magyar nemzeteszme számára a teleologikusan elgondolt történelem kapcsolta össze a „dicső múltat” és a remélt jövőt, illetve hogy a történelem, a történelmi jog adta meg a magyar nemzeteszme – és a rendi szemléletű társadalmi és politikai csoportok – legitimációját.

### **A magyar történelem mitizálása**

A historizáló történelemszemlélet legfőbb sajátossága az, hogy jól körülírható ideológiai céloknak megfelelő konstrukciókat, fejlődési sémákat vetít bele a történelembe, ezáltal felfüggeszti a történelmi fejlődés alternatívitását – magát a történetiséget –, illetve

megnehezíti a különböző történeti korszakok sajátosságának és egyediségének leírását és átélését. A historizáló történelemszemléletnek éppen az a célja, hogy a nemzeti értékeket és hagyományokat „kivegye” a történetiség változékonyságának bizonytalanságából, és „átemelje” őket a közösségi lét vallásos értelemben felfogott örökérvényű mitikus világába, hogy biztonságot és öngazolást nyújtson a mindenkori magyar embereknek: a magyar világ nem változik, ilyen volt régen is, és valószínűleg ilyen lesz a jövőben is. A dualizmus idején felerősödő mitikus történelemszemlélet legfőképpen azt sugallta, hogy a magyarságra jellemző nemzeti sajátosságok időtlen, örökérvényű adottságok, amelyek lényegében már a honfoglalás után (talán már előtte is) kialakultak és változatlan formában jelen vannak történelmünkben. Mindez azon a feltevésen alapul, hogy mind genetikailag, mind kulturálisan egyértelműen elkülöníthetőek a magyar nemzet tagjaira jellemző nemzeti adottságok, amelyek lényegében változatlan formában, a maguk érintetlenségében élnek tovább hosszú évszázadok óta.

A dualizmus idején kialakult magyar történelemoktatási kánon „rejtett tantervét” lényegében ez a historizáló és mitizáló történelemszemlélet határozta meg. Legfőképpen azért, mert – mint már korábban szó esett róla – az iskolai történelemoktatás legfőbb ideológiai célja a nemzetépítés, az identitásképzés volt: az, hogy a felnövekvő nemzedékek érzelmi-eg azonosuljanak a magyar nemzet értékeivel, hagyományaival, és tudatos és aktív honpolgárokka váljanak. A történelemoktatási kánon szakrális funkciója és – durkheimi értelemben vett (50) – vallásos jellege ma a magyarországinál látványosabban mutatkozik meg a határon kívüli magyar közösségek történelemoktatásában. Vajda Barnabás írja: „A szimbólumok: zászlók, ünnepélyek és évfordulók Magyarországon is hatással bírnak, ott is kollektív érzést keltenek; de a felvidéki helyzetben (ahol a magyar szimbólumok jogi tilalom alatt állnak) még felfokozottabban hatnak – miközben egyik helyen sem a szigorú értelemben vett történelmi igazságot, hanem bizonyos kulturális mítoszok továbbélését szolgálják. És mivel a mítoszok a politika világában érzik a legjobban magukat, innen csak egy lépés a számunkra nagyon ismerős erkölcsi szintre emelt nemzetiség jelensége.” (Vajda, 2007, 112–113.) A vallásos jellegből következően a kanonizált történelem tananyag – már csak az életkori sajátosságok miatt is – leegyszerűsített mitikus formában fogalmazódott meg és teljes mértékű kizárólagosságra törekedett: lényegében preformált (előre értelmezett, egyféléképpen értendő) történeteket, tanulságos „végeredményeket”, sematikus folyamatokat tartalmazott. A történetiség pedig legfeljebb a mitikus elemek újabb és újabb felidézésében, ismételtetésében mutatkozott meg: a kronológia azt mutatta meg, hogy a jelenben fontosnak ítélt nemzeti értékek és tulajdonságok (hazafiság, önfeláldozás stb.), illetve archetipikus történetek (államszervezés, honvédő harc, árulás stb.) az adott történelmi korszakban milyen formában bukkantak fel. Az iskolai történelemoktatás tehát nemcsak elméletben, de a gyakorlatban is sok tekintetben vallásos formában működött. (51) Alapvető feladata a kanonizált „nemzetvallás” közvetítése volt: a „katekizmus” (az alapvető ismeretek) megtanítása, az érzelmi azonosuláshoz szükséges „kultuszok” (emlékhelyek, emlékező ünnepek) folyamatos szervezése, illetve a nemzethit közösségét újra meg újra megerősítő szertartások és rítusok – történelemóra, megemlékezés – biztosítása.

Ennek a mitikus, leegyszerűsített történelemszemléletnek számtalan előnyét, nemzettudat-építő sikerét a korábbiakban már említettük. Szólnunk kell azonban az alapvető veszélyéről is. Nevezetesen arról, hogy ha egy vágyainkból, félelmeinkből és korábbi sikereinkből konstruált nemzeti múltkép kerül iskolai történelemoktatásunk és nemzeti tudatunk középpontjába, akkor – a rendies minták továbbélésén túl – egyre irreálisabbá válik közgondolkodásunk, amely az elmúlt bő évszázadban már többször is „ferde viszonyba került a valósággal”. (52) Miről is van szó? Egyrészt arról, hogy a mitikus történelemszemlélet sok tekintetben „vak”: csak azt veszi észre, amit akar. A „régii dicsőség” mítoszai, nosztalgiai könnyen eltakarják a valóságos viszonyokat: a kalandozás kifejezés eufémizmusa könnyen elfeledteti azt a tényt, hogy sokáig sikeres rabló hadjárataink az európai népek történeti tu-

datában nem úgy jelennek meg, mint a miénkben; hogy egy-két évig valóban „nyögte Mátyás bús hadát Bécsnek büszke vára”, de könnyen megfélemedezünk arról, hogy aztán mi is nyögtük Bécs hatalmát több száz éven keresztül. A mitikus történelemszemlélet irreális jellegének legfőbb mutatója azonban az, hogy nemzeti kizárólagosságra törekszük, nem vesz tudomást a nemzetközpontúságon túlmutató tágabb összefüggésekről, az esetleges alternatívákról. A kizárólagosságra törekvő nemzeti történelemszemlélet legfőbb veszélye az, hogy – a tételes vallások hívőihöz hasonlóan – képviselője nagyon könnyen válhat manipuláció áldozatává, illetve intoleránssá, dogmatikussá és fanatikussá.

A mitikus történelemszemlélet a passzív – információkat nem ismerő – formákon túl aktivizáló módon is hat, ami abból adódik, hogy ez a felfogás teljes mértékben folytonossá teszi, homogenizálja a történelmi időt, összemosza a múltat, a jelent és a jövőt. Ebben az esetben a történelemoktatás nemcsak arra tanít, hogy jóleső érzéssel legyünk büszkék arra, hogy őseink már ezer évvel ezelőtt államot alapítottak; hogy volt idő, amikor elődeink állama Európa nagyhatalmai közé tartozott, amelynek három tenger mosta a határait<sup>(53)</sup>; hogy volt idő, amikor a magyarság (is) védte az európai kultúrát a keleti barbár támadások ellen. A mitikus történelemszemlélet arra is tanít, hogy a múlt nem múlt el, a múltban történt események, megoldandó feladatok közvetlen módon aktuálisak ma is és valószínűleg aktuálisak lesznek holnap is. Ez a történelemfelfogás tehát – ideologikus funkcióiból adódóan – preskriptív jellegű, ami azt jelenti, hogy a historizált múlt kötelező érvénnyel „előírja” azokat a nemzeti feladatokat, amelyeket a nemzethez tartozóknak a jelenben és a jövőben majd teljesíteniük kell, ha a közösséghez akarnak tartozni. <sup>(54)</sup> A történelmi Magyarországra vonatkoztatott historizálás legfőbb veszélye az, hogy nemzettudatunk a „történelem foglya” maradt, pontosabban azoknak a vágyaknak, öncsaló mítoszoknak a foglya, amelyeket a kiegyezés után, elsősorban a millennium idején vetítettek vissza a múltba nemzettudatot formáló elődeink. Ha igaz ugyanis az „ezeréves Magyarország” változatlan formájú folytonossága, akkor minden későbbi nemzedék számára kötelező érvényű korparancs változatlan formában való fenntartása is. Ha igaz, hogy Szent István lényegében már magyar dominanciájú nemzetállamot alapított, akkor nem lehetünk tekintettel a nemzetiségek önállósodási törekvéseire, le kell törnünk szeparatizmusukat, elszakadási törekvéseiket. Ha igaz Hunyadi Mátyás közép-európai hegemóniája, akkor érthetetlen, hogy a szomszédos népek miért nem fogadják el kultúrfölényünket, államszervező ajánlatainkat. Ha igaz, hogy mi voltunk és vagyunk az európai kereszténység védőbástyája, akkor érthetetlen, hogy miért olyan háládatlanok abban az esetben, amikor mi kerülünk bajba. Ha igaz a „három tenger”, a múltban létező nemzeti egység, a hungarus tudatból fakadó jóviszony, akkor... Az aktuális feladatokat történelmi parancsként előíró mitikus elemek felsorolását még hosszan lehetne folytatni. Ehelyett azonban egy olyan historizáló példára szeretném felhívni a figyelmet, ami még ma is megtalálható a történelemkönyvekben. Az állandóságot képviselő „ezeréves Magyarország” mítoszába nagyon nehezen fér bele, hogy a Magyar Királyság területe történelme során nagyon sokszor változott – gondoljunk csak a százötven éves török uralom hódoltsági területeire, Erdély sajátos státuszára a 16–19. század között. A török hódítás időszakáról azonban történelemtankönyveink többnyire még mindig úgy írnak – összemosva az államot, területet és népet –, mintha az „ezeréves Magyarország” valamilyen formában megőrizte volna egységét: „A három részre szakadt Magyarország élete”. Első pillanatban „ártatlan” gondolnánk a dolgot, hiszen ha jogi értelemben nem is, de bizonyos intézményekben, a korabeli emberek fejében valóban megőrződött valami a korábbi egységből. Ha azonban a trianoni béke utáni időszakról a következő fejezetcím kerülne a történelemkönyvekbe: *Az öt, illetve nyolc részre szakadt Magyarország élete*, akkor már egészen más lenne a dolog megítélése. Akkor látványosabban kiderülne, hogy a historizáló nemzettudat az eredeti, ősi, mindenkori állapot visszaállítását diktálja – miközben még nem is telt el százötven év.

## Jegyzet

(1) Mindez nem csak azt jelenti, hogy a demokratikus hagyományokra vonatkozó alapvető ismeretekkel, információkkal látja el a felnövekvő nemzedékeket. Sokkal inkább azt, hogy demokratikus értékválasztásokat, gondolkodási és cselekvési mintákat, igazodási pontokat nyújt a diákoknak múltjukról, önmaguk és közösségeik helyzetéről, a magyar állam és a magyar nép jelenlegi és jövőbeli lehetőségeiről.

(2) Jól mutatja ezt, hogy számtalan történelemtananyag – kisebb „kozmetikai műtéttel” – lényegében változtatás nélkül „átvészelt” a politikai rendszerváltást.

(3) Amíg a nemzetállam a legfőbb (bár korántsem egyedüli) legitím létező, melyet személy szerint ki-ki elfogadhat magának, addig az iskola sohasem szabadul meg a kulturális homogenizációs feladattól. Anyanyelvől, egészen ritka kivétellel, mindig csak egy van; anyanyelvi (így történelmi tudatot is magában rejtő) kultúrából az emberek döntő hányada számára szintúgy csak egy van, tehát joggal elvárható minden egészséges nemzettől, hogy egységes kulturális kód révén integrálja beleszületett tagjait. (Gyáni, 1997, 96.)

(4) Jól mutatja ezt a szerepet az úgynevezett Gönczöl-jelentés, amely a 2006-os zavargások egyik alapvető okaként írta le nemzeti közgondolkodásunk és történelmi tudatunk zavarodottságát.

(5) A magyar társadalom politikai megosztására irányuló történelmi tendenciákat nem a nemzet tudat megosztását erősítő relativizálással lehet ellensúlyozni, hanem folyamatos önreflexióval és párbeszéddel. Ma nem a pártosodás az alapvető gond, hanem a nemzet tudatra vonatkozó polarizált vélemények abszolutizálása, valamint az ebből fakadó kommunikációképtelenség.

(6) A 20. század második felének posztmodern „nyelvi fordulata” után a történetírás feladata már nem csupán a múlt rekonstruálására (a megtalált töredékekből a hajdanvolt világ újraalkotására) irányul, hanem arra is, hogy tárja fel azokat a szemléleti (ideológiai) előfeltételezéseket, elméletalkotó kereteket, amelyek alapján a múlt eseményeit feldolgozza. Más szóval a történetírói munka alapvető részévé vált a történelmi tények és a róluk alkotott reprezentációk (szövegek, képek) elkülönítése, a folyamatos önreflexió. Annak tudatosítása, hogy miközben a történész a múlt minél hitelesebb képének bemutatására törekszik, óhatatlanul is saját szemszögéből, az általa létrehozott (konstruált) értelmezési és fogalmi rendszerben írja le a múltban történteket. A történetírói munka értelmezésekor tehát számolnunk kell az adott történelmi mű ideológiai és nyelvi kor-meghatározottságával, ami azt jelenti, hogy a történelmi munkák szerzői nemcsak kívülálló krónikásai, hanem aktív formálói és befolyásolói a múltról alkotott képeknek – és ezáltal jelenkoruknak is.

(7) A nacionalizmus Ernst Gellner szerint olyan modernizációs közösség-szervező ideológia, amely a többnyire etnocentrikusan egységesített nemzeti kultúrát fedésbe kívánja hozni a politikai (állami) kere-

tekkel, más szóval a kulturális és a politikai nemzet egységét kívánja megvalósítani (Gellner, 2004).

(8) A továbbiakban elsősorban Gyurgyák János (2007) munkájára támaszkodom. Néhány alapvetően felhasznált forrásmunkát azonban mindenképpen érdemes megemlíteni – a teljesség igénye nélkül: Berend T., 2003; Bibó, 1986; Dávidházi, 2004; Dénes, 2001; Gyáni és Kövér, 1998; Petrás, 2006; Schöpflin, 2003; S. Varga, 2005; Szabó, 2003.

(9) A Kossuth Lajos és Teleki László nevével fémjelzett konföderációs nemzetépítő program például ideológiatörténeti szempontból nagyon fontos elgondolás, de a történelemoktatási kánon szempontjából legfeljebb csak érdekességként említhető. Hasonló helyzetben van a századforduló polgári radikálisainak – Jászi Oszkár, Szende Pál – nemzetzemlélete is, hiszen a múltat mindenestől elvető, csak a jövő polgári Magyarországára koncentráló ideológiájuk nem került be a történelemoktatási kánon „fősodrába”.

(10) Széchenyi Istvánról Kossuth Lajoson, Wesselényi Miklóson, Dessewffy Aurélon, Kölcsey Ferencen át egészen Petőfi Sándorig.

(11) A reformkorban természetesen megosztottak a vélemények a „spontán magyarosodásról” – elegendő-e az, hogy a nemzetiségek csupán elsajátítsák az államnnyelvet és ismerjék az állam hivatalos kultúráját, vagy el is kell magyarosodniuk –, illetve a nemzet állami önállóságáról – perszonálunióra kell törekedni, vagy teljes nemzeti függetlenségre –, de a magyar nacionalizmus kulturális és politikai céljainak megvalósítása nem tűnt elérhetetlen álmoknak.

(12) Ennek a felfogásnak Eötvös József és Deák Ferenc voltak a kidolgozói, akik a „lehetőségekhez képest”, kompromisszumos formában igyekeztek továbbvinni a reformkor liberalizmusát.

(13) Ozorai Pipó, Zrínyi Miklós, Hunyadi János szerb sajkásai, Bocskai vagy Rákóczi ruszin katonái valószínűleg nem rendelkeztek mai értelemben vett magyar etnikai tudattal, ennek ellenére a Magyar Királyság, a „magyar haza” elkötelezett védőiként tarthatjuk őket számon.

(14) Paul Ricoeur – Mannheim Károly Ideológia és utópia című művét értelmezve – azt írja, hogy ha egy csoportvágy politikai programmá, ideológiává válik, akkor az utópia a politikai ideológia mitikus közvetítőjévé, történelmi mitológiává válik (Ricoeur, 1997. 120-126.).

(15) A szimbolikus politika Gerő András szerint „Arról szól, hogy egy adott, önmagát közösségnek tételező csoport – adott esetben a nemzet – miként nyilvánítja ki önnön létét, miként fogalmazza meg önmagát; hogyan és milyen kultuszokat teremt.” (Gerő, 2004. 7.).

(16) Természetesen ennek a felfogásnak is akadtak képviselői a dualizmus időszakában – például Kossuth Lajos és Teleki László konföderációs terve, vagy Mocsáry Lajos bátor kiállása a nemzetiségekkel való kiegyezés érdekében –, de ezek a törekvések teljes mértékben elszigeteltek maradtak.



(17) Mocsáry Lajos kifejezése.

(18) Gyurgyák János írja: „A korszak törvényhozásának áttekintése, valamint az erről folytatott parlamenti viták és csatározások áttanulmányozása arról győzhet meg bennünket, hogy a magyar politikai elit döntő többsége titkon reménykedett a magyarosodás-magyarosítás folyamatának előrehaladásában, sokan úgy vélekedtek, hogy a nemzetiségi asszimiláció egyszerűen szükséges, másrészt lehetséges folyamat.” (Gyurgyák, 2007, 82.)

(19) Gerő András írja: „A szimbolikus politika és a 'reálpolitika' (érdekpolitika, hatalompolitika, gazdaságpolitika, társadalompolitika stb.) tehát nagyon is eltérő lehet, noha minden esetben összefüggének egymással. Az összefüggés nemcsak az alternatív narratívát, alternatív tematizálást jelenti, hanem azt is, hogy a szimbolikus politika olyan 'realitással' válik, ami megszabhatja a 'reálpolitika' értelmezési kereteit, s ily módon maga is konstruálja a realitást.” (Gerő, 2004)

(20) Természetesen jóval korábban is tanítottak történelmet a magyar iskolákban, de mivel ez a gyakorlatban nem volt általánosan kötelező, ezért nem tekintendő a mai értelemben vett állami tömegoktatásnak. Ugyanakkor a kiegyezés előtti magyar történelemtanítás funkciója is bizonyos mértékig más volt, mint a későbbiekben: lényegében művelődéstörténeti ismereteket és erkölcsi példázatokat tartalmazott (bővebben lásd: Szebenyi, 1970. 7–19.).

(21) Az iskolarendszer révén magyarosító törekvéseket jól szemlélteti az 1907-ben elfogadott oktatási törvény (az úgynevezett lex Apponyi) amely a nemzeti iskolák számára is kötelezővé tette, hogy „a gyermekek lelkében a magyar hazához való ragaszkodás szellemét és a magyar nemzethez tartozás tudatát erősítsék” (idézi: Gyurgyák, 2007, 83.). Mindez olyan, mintha egy mai szlovákiai magyar iskola tanáraitól nemcsak az állampolgári hűség közvetítését várnák el, hanem a szlovák etnikumra, illetve nemzetre irányuló hazaszeret érzelmi megtanítását is. A korabeli nemzetiségi konfliktusok jellegét jól szemlélteti például, hogy 1874-ben pánszláv agitáció vádjával bezáratják mind a három szlovák középiskolát.

(22) Jól mutatja a történelem tantárgy korabeli jelentőségét az a tény, hogy a századfordulón hat éven át – a III–VIII. (7–12.) évfolyamon – heti három órában tanítottak történelmet a gimnáziumokban (Szebenyi, 1970, 102–103.). Ez az óraszám megközelítőleg azonos a mostani általános iskolai és gimnáziumi együttes óraszámmal.

(23) A történelem érettségi, illetve az úgynevezett állampolgársági vizsga például a néprajzkutatók szerint nagymértékben hasonlít a törzsi beavatási szertartásokhoz, amikor az avatandó személynek – a teszt próbák után – számot kellett adnia arról, hogy a „bozótiskolában” mennyiben sajátította el azt a mások számára „titkos nyelvet”, amely a törzs alapvető hagyományait (a törzs eredetmítoszáit és a „szellemhősök” történetét) tartalmazta (bővebben lásd: Lips, 1962, 274–275.).

(24) „A szakralizálás annyit jelent, hogy a nemzeti identitást fölé kellett helyezni mindannak, ami volt.

A »főnt« érzetét és képzetét pedig csak úgy lehetett megteremteni, hogy egyfajta megkérdőjelezhetetlenséget – mondhatnám úgy is: szentséget – kellett a nemzet értékének tulajdonítani. (...) A nemzet olyan erős identitással válhatott, hogy legitimálhatta az emberáldozatot is. (...) A szakralizálás viszont csak azokban a kultúrantropológiai formákban történhetett, amit a hagyományos vallási világgép sok évszázados rögzültsége már megteremtett. (...) Mindenütt megjelennek a templomi és dinasztikus zászlókat felváltó nemzeti színek. Mindenütt önértékké válik, hogy valaki vagy valami ehhez és nem amához a nemzethez tartozik. (...) A nemzetből egyfajta világi istenség válik – az egyszerűség kedvéért ezt nemzetistennek hívom. A szekuláris vallási struktúra teljessége pedig maga a nemzetvallás.” (Gerő, 2004, 18–20.)

(25) A 20. századi magyar rendszerváltások tényleges száma – azok mélysége, időtartama és belső szakaszolhatósága miatt – természetesen vitatható, bár mindenképpen elképesztően nagy. Szubjektív listám a következő: a dualizmus korszaka, a polgári demokratikus időszak, a Tanácsköztársaság, a fehérterror időszak, a Horthy-korszak, az úgynevezett nyilas uralom időszak, az úgynevezett népi demokratikus korszak, a Rákosi-korszak, a Kádár-korszak, napjaink.

(26) Természetesen nem minden politikai rendszernek volt elég ideje és lehetősége a változtatásokra, de a korabeli oktatáspolitikai dokumentumokból egyértelműen kiolvasható, hogy minden rendszernek szándékában állt „történelemtanítás gyökere megújítása”.

(27) Kelemen Elemér opponensi véleménye a Történelem. Tantárgy-pedagógiai olvasókönyvről. Elhangzott 2006. december 2-án a Történelemtanár XIV. Országos Információs Konferenciáján (idézi: Szabolcs, 2007, 90.). Véleményét még inkább alátámasztja az az áruklódó tény, hogy bár az írásban több helyen is fölveti, hogy a történelemtanításnak vannak persze a politikai ideológiától független, saját-szerű rétegei is, de ezek néven nevezésére, kifejtésére opponensi véleményében már nem kerül sor.

(28) Az itt szereplő tankönyvrészletek az Országos Pedagógiai Könyvtárban található történelemtankönyv-válogatásból valók.

(29) A posztmodern szemlélet még ennél is tovább megy. Clifford Geertz írja: „Számos normatív elmélet amellelt érvel, hogy a politikai elmélet racionális (tudományos) és irracionális (ideológia, mítosz) szférája elkülöníthető vagy egyenesen elkülönítendő egymástól. Ezzel nem értünk egyet! Úgy gondoljuk, hogy a minket körülvevő világ eleve csak szimbolikus formában ragadható meg. A valóság számunkra csak konstrukcióként létezik.” (Geertz, 1994. 23.)

(30) A történettudomány és a történelemtanítás benyomult tudományos-ideológus viszonyrendszernek bemutatására természetesen itt nem vállalkozhatunk. A kérdés összetettségének szemléltetésére azonban álljon itt egy példa. A 1960–70-es évek – Ránki György, Berend T. Iván, Katus László által képviselt – korszerű gazdaságtörténeti irányzata például valóban meglepő gyorsasággal kezdett beszűrömleni a közoktatás történelemtankönyveibe. Ezt értel-

mezhetjük tehát úgy is, mint a történelemtudomány új eredményeinek gyors megjelenését a történelemtudományban. Ugyanakkor jól tudjuk, hogy ez a történetírói irányzat azért is kapott nagyobb lehetőségeket a történelemtudományban – majd pedig a történelemtudományban –, mert az aktuális politikai kurzus igyekezett háttérbe szorítani a nemzetközppontú történeti irányzatokat, és támogatta a tágabb társadalom- és gazdaságtörténeti iskolák előretörését.

(31) Ahogy a természettudósok is fokozatosan feltárják a világ titkait és fejlődéstörvényeit.

(32) Mindez persze nem érvényesült maradéktalanul a tényleges társadalmi gyakorlatban. A tanórákon, a folyósói beszélgetéseken, családi körben vagy a médiában nyilvánvalóan mindig is számtalan alternatív történelemszemlélet létezett, ami közgondolkodásunk sokszínűségéből, identitásunk közösségből következett: hiába próbálta például a hivatalos politikai ideológia akárhány történelemkönyvvel ráerőltetni a magyar társadalomra 1956 ellenforradalmi megítélését: a magyar társadalom túlnyomó többsége forradalomként élte meg és tartotta számon a történelmi eseményeket.

(33) Gondoljunk csak arra, amikor a dualizmus idején egyszerűen nem vettek tudomást a nemzetiségek eltérő történelem- és társadalomszemléletéről vagy később a polgári radikálisok, illetve a szociáldemokrácia történelem- és társadalomfelfogásáról.

(34) Amikor a múlt század '80-as éveiben megkérdeztem Borsányi Györgyöt, a munkásmozgalom-történet kiváló kutatóját, miért írta Demény Pálról azt, hogy a magyar munkásmozgalom áruhája, akkor számomra hitelesen azt mondta, hogy ezzel gondolta átmenteni Demény Pál nevét a későbbi köztudat számára, mivel ekkor párhatharózat volt érvényben arról, hogy Demény Pál nevét ki kell törölni a tankönyvekből, illetve a közgondolkodásból.

(35) A monolitikus jellegét jól mutatja az a tény, hogy az elmúlt időszakokban lényegében ugyanaz volt a középiskolai, az általános iskolai és a kiegészítő iskolai történelemkönyvek tartalomjegyzéke, ami azt mutatja, hogy szerkezetükben nem, legfeljebb az életkori sajátosságoknak megfelelően kifejtésben különböztek az iskolai történelemkönyvek.

(36) Klaniczay Gábor írja: „...a történettudomány, miközben törekszik a »történeti igazságra«, a »tények« kiderítésére, egyúttal az is felismerte, hogy a múlt értelmezése korról korra változik, hogy mindenki saját érdeklődésének és céljainak megfelelően válogat a múlt emlékeit hordozó adatok, emlékek, források között, s hogy ez valószínűleg soha nem is lesz másképp. Ebben a helyzetben a történettudomány »tudományos« jellege inkább a források feltárásában, kiadásában, pontos értelmezésében, a kritikai módszerek kidolgozásában, s a feldolgozásoknak, átfogóbb magyarázatoknak az eredményeikkel, módszereikkel szemben felhozható adatokkal, ellenérvekkel történő szembesítésében található.” (Klaniczay, 1993, 27–28.)

(37) Ahogy a nagyapám szokta volt mondani: 1945 volt, akinek felszabadulást, volt, akinek „felszabadulást” jelentett.

(38) A nemességhez való tartozás a középkorban anyanyelvtől független volt, de a különböző nemzetiségek (horvátok, románok, szlovákok) előkelő családjai a magyar államhoz és nemességhez való tartozás érdekében többnyire elmagyarosodtak, vagy – ha otthon anyanyelvükön beszéltek is – erős hungarus tudattal rendelkeztek.

(39) Itt a horvátok természetesen kivételt jelentenek.

(40) Itt ismét tetten érhető a történelemtudomány szakrális, vallásos jellege, hiszen a közösséggel való érzelmi azonosulás szervezése korábban a vallások szerepe volt.

(41) Ezek a valóságos történelmi közegekből kiemelt figurák tovább mitizálódtak az elmúlt évszázad számtalan rendszerváltása nyomán, hiszen a mindenkori ideológiai és politikai szükségletek igyekeztek „magukhoz igazítani”, magukhoz hamisítani történelmi nagyjainkat, saját kérdéseiket és válaszait adva a szájukba. I. (Szent) István például az elmúlt évszázadban hol nyugati, hol keleti mintára alkotta meg többnyire nemzetinek nyilvánított államát a különböző politikai kurzusokhoz igazodó történelemkönyvekben és ünnepi beszédekben.

(42) Egy demokratikus társadalomban természetes jelenség az, hogy véta van, hogy sokféle kisebbséget, sokféle csoportokat kell összehangolni. Ebből adódóan mindenkinek meg kell tanulnia a konfliktusokkal együtt élni és a konfliktusokat kezelni. A mai magyar közéletben azonban többnyire még az intoleráns „törzsi” szemlélet uralkodik, ami szorosan összefügg az egyoldalú nemzetközppontú történelemszemlélettel. Aki hozzánk tartozik (a mi kutyánk kölyke), az csak jó lehet, a másik oldal képviselői csakis rosszak lehetnek, s ebből következően az erkölcs is viszonylagossá vált: ebben az értelemben minden vitázó fél önmagát tekintti a kizárólagos „nemzeti érdek” és „nemzeti igazság” képviselőjének, ezért a politikai életben nem különbözőképpen gondolkodó magyarok párbeszéde, hanem a mindenkori „jó és rossz magyarok”, „hazaárulók és honvédek” küzdelme” zajlik, akik történelmi hagyományainkra hivatkozva nyugodtan fittyet hányhatnak az egyetemes erkölcsi szabályoknak.

(43) De még a mai augusztus 20-i ünnepségeinknek is visszatérő motívuma a „szent-istváni” magyar nemzetalapítás és magyar nemzetépítés.

(44) Mindezt az adott korban népszerű történeti-jogi érvrendszerrel igyekezett alátámasztani: a magyarok voltak itt korábban, a magyarok alapítottak itt először államot, a magyar állam folyamatosan létezett a történelemben stb.

(45) Ennek „pedagógiai lefordítását” húsz évvel ezelőtt nagyjából a következőképpen magyarázta nekem sárospataki vizsgatanításom előtt vezetőtanárom, Hajdú Pista bácsi: Az őskort csak azért kell tanítani, mert jól összekapcsolható a diákok nomadizmus iránti vágyával, az indiánosdival; a görögök és a rómaiak a kiskamaszok számára megragadható nagy eszményeket képviselnek (a bátorság, a hazaszeretet, demokrácia, a civilizációt terjesztő nagy birodalom eszménye); a középkor pedig az önmagukat verekedésekben kipróbáló, állandóan harcban álló kamaszok világát segít meg-

fogalmazni, s a lovagiasság, udvariasság felé terelni. A nagy felfedezések a kalandvágy kiélését segíthetik, a későbbiek pedig a hazaszeretet felkeltését, illetve az intézmények tisztelétét.

(46) A 19 század első felében ez a teleologikus nemzetépítő fejlődéstörténet még egyetemes jellegű volt, azt feltételezte, hogy a különböző nemzetek békésen megférnek majd egymás mellett. A század második felére azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a nemzetállamok fejlődésük során óhatatlanul szembekerülnek egymással, ezért a teleologikus nemzetfejlődés elve elveszítette egyetemeségét és nacionalista politikai ideológiává vált, amely a későbbiekben feltöltődött az úgynevezett szociáldarwinizmus apokaliptikus nemzetarc-víziójával is.

(47) Azok a népek, amelyek korábban nem rendelkeztek önálló államisággal – mint például Szlovákia –, a maguk nemzetépítő fejlődéstörténetét az „ezeréves álom” metaforájával írják le: eddig aludtunk, álmodoztunk csupán, de a történelem elhozta (beteljesítette) a nemzet kulturális önállóságát és elhozza majd (éppen napjainkban) politikai önállóságát is.

(48) Szemléletesen mutatja ezt a historizáló szemléletet a magyar nemzeti színek 1848-as törvénybe iktatása: a nemzeti trikolor ?piros-fehér-zöldje? közismerten a reformkor végére terjed el Magyarországon. Törvénybe iktatásakor azonban így fogalmaz az 1848. évi XXI. Törvény-cikk: ?A nemzeti színről és ország czímeréről. 1. § A nemzeti szín, és ország czímere ősi jogaiba visszaállítatik. 2. § Ennélfogva a háromszínű rózsza polgári jelképen ujra (sic!) felvettvén?? (idézi: Gerő, 2004, 35.)

(49) A történelmi események sodrában sokáig bizonytalan volt, hogy az eseménysor melyik epizódja válik kitüntetett eseménnyé, nemzeti ünneppé. Sokáig április 11-ét tekintették hivatalos ünnepnek, amely ? az áprilisi törvények szentesítésének napjaként ? az alkotmányos átalakulást reprezentálta; később, a szabadságharc bukása (jó példa ez is a mitizálásra: nem katonai veresége, hanem az ügy teljes pusztulása) után egyre inkább március 15. került a középpontba, az önálló nemzetállam megalapulásának ragyogó pillanataként; a szabadságharc győzelme esetén ma valószínűleg április 14-ét, a trónfosztás napját ünnepelelnék nemzeti ünnepként.

(50) Émile Durkheim és követői a vallás és a vallásosság kifejezés alatt nem metafizikus gondolkodási-, illetve intézményrendszer értett, hanem a közösségek kulturális integrációjához nélkülözhetetlen

kollektív hiedelmeket; olyan egységes szimbólumrendszert, „szimbolikus valóságot”, amelynek segítségével a mindennapi élet esetleges tapasztalatait egységes, értelmezhető képpé rakhatjuk össze. Bővebben Émile Durkheim: A vallási élet elemi formáiról. A totemisztikus rendszer Ausztráliában. Budapest. L'Harmattan Kiadó. 2003. Ronald Jacobs írja: „Durkheim észrevette, hogy minden társadalomnak szüksége volt rituális eseményekre, amelyek kikényszerítették a kollektív morális reflexió időszakainak meghosszabbítását. Ezen időszakok alatt a mindennapi élet megszokott világa fölé emelkedve mozgósították a társadalmiság érzelmi kötelékeit, fokozták a nyilvános részvételt, és a múltat, a jelent és a jövőt összesűrítették egy folyamatos, mitikus, misztikus kollektív történetté, arról, hogy kik vagyunk”. Idézi: Császi Lajos: A média rítusai. Budapest. Osiris – MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport. 2002. 63.

(51) Durkheim említett művében a szekuláris értelemben felfogott vallásosságnak két aspektusát elemzi: a mítoszt és a rítust. A mítosz az idealizált világrend egységes rendszerben elmondott története, a rítus pedig ennek a történetnek, „forgatókönyvnek” az „eljátszása”, szertartás vagy cselekvés formájában való megjelenítése. A szertartás, a rítus azért fontos, hogy a közösség tagjai ezen keresztül kapcsolódhassanak, ?kommunikáljanak? a szimbolikus valósággal, a közösséget szimbolizáló személytelen erővel, ami átjárja és megerősíti őket. A mi olvasatunkban: a nemzeteszmé maga a mítosz, az emlékünneplés, illetve a történelemóra pedig ennek a rítusa, szertartása.

(52) Bibó István kifejezése.

(53) Ez a tény ugyan történeti értelemben nem igazolható – ma már nem is találjuk történelemtankönyveinkben –, de a történeti közgondolkodásban még tartja magát.

(54) A kelet-közép-európai népek történetével foglalkozó nyugati történészek és politikusok újra és újra meglepődnek azon a tényen, hogy az itt élő emberek nem az aktuális jelenben, hanem a több száz évet átfordító mitikus időben élnek. Két szomszédos család, község vagy éppen nép közötti több száz évvel korábban keletkezett konfliktus is bármikor véres háborúba torkollhat. A szerb nacionalisták például a bosnyákok elleni népirodájukat még ma is azzal indokolják, hogy több, mint négyszáz évvel korábban a bosnyákok üldözték a szerbeket, ezért ők most csak „törlesztenek”.

## Irodalom

Berend T. Iván (2003): *Kisiklott történelem – Közép-és Kelet-Európa a hosszú 19. században*. Budapest. Bibó István (1986a): Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem. In uő: *Válogatott tanulmányok*. I–III. (szerk. Vida István) Magvető, Budapest. Bibó István (1986b): A kelet-európai kisállamok nyomorúsága. In uő: *Válogatott tanulmányok*. I–III. (szerk. Vida István) Magvető, Budapest.

Bibó István (1986c): A német hisztéria okai és története. In uő: *Összegyűjtött művek*. I. Magvető, Budapest. 376–378.

Carr, E. H. (1995): *Mi a történelem?* Gondolat, Budapest.

Császi Lajos (2002): *A média rítusai*. Osiris – MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, Budapest.

- Csepela Jánosné, Horváth Péter, Katona András és Nagyajtai Anna (2000): *A történelemtanítás gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Dávidházi Péter (2004): *Egy nemzeti tudomány születése. Toldy Ferenc és a magyar irodalomtörténet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dénes Iván Zoltán (2001): *Európai mintakövetés – nemzeti öncélúság. Értékvilág és identitáskeresés a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest.
- Durkheim, Émile (2003): *A vallási élet elemi formáiról. A totemisztikus rendszer Ausztráliában*. L'Harmattan, Budapest.
- Glatz Ferenc (1992): Rendszerváltás, oktatáspolitikai történelemtanítás. *História*, 2.
- Gerő András (2004): *Képzelt történelem*. PolgArt, Budapest.
- Geertz, Clifford (1994): *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Századvég, Budapest.
- Gellner, Ernst (2004): A nacionalizmus kialakulása – a nemzet és az osztály mítoszai. In Kántor Zoltán (szerk.): *Nacionalizmuselméletek. Szöveggyűjtemény*. Rejtjel, Budapest.
- Gyáni Gábor (1997): Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? *Új Pedagógiai Szemle*, 4.
- Gyáni Gábor és Kövér György (1998): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Budapest.
- Gyurgyák János (2007): *Ezzé lett magyar hazátok. A magyar nemzeteszmé és nacionalizmus története*. Osiris, Budapest.
- Jakab György (2006): A történelemtanár dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.
- Katona András és Sallai József (2001): *A történelemtanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Katus László (1987): Nemzetiségi politika a polgári forradalom előtt. *Társadalmi Szemle*, 5. 59–68.
- Klaniczay Gábor: A középkori egyetemes történelem oktatásának problémái. In V. Molnár Miklós (szerk.): *Új törekvések a történelemtanításban*. Keraban, Budapest. 27–28.
- Knausz Imre (2001, szerk.): Az évszámokon innen és túl... In uő (szerk.): *Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Lips, Julius (1962): *A dolgok eredete*. Gondolat, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2007): A magyar oktatáspolitikai történet egy lehetséges értelmezési kerete. In Szabolcs Ottó (szerk.): *Történelempedagógiai füzetek* 26. Budapest.
- Petrás Éva (2006): *Nacionalizmus és politikai romantika. Vázlat a magyar nacionalizmus romantikus elemeiről és a politikai romantikáról Magyarországon*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest.
- Ricoeur, Paul (1997): Bevezető előadás. Tanulmányok az ideológiáról és az utópiáról. In Zentai Violetta (szerk.): *Politikai antropológia*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 120–126.
- S. Varga Pál (2005): *A nemzeti költészet csarnokai. A nemzeti irodalom fogalomrendszerei a 19. századi magyar irodalomtörténeti gondolkodásban*. Balassi, Budapest.
- Schöpflin György (2003): *A modern nemzet*. Attraktor, Gödöllő – Máriabesnyő.
- Szabó Miklós (2003): *Az újkonzervativizmus és jobboldali radikalizmus története, 1867–1918*. Budapest.
- Szabó Miklós (???) : *Politikai gondolkodás és kultúra a dualizmus idején*. <http://mek.oszk.hu/02200/02220/html/3.htm>
- Szabolcs Ottó és Katona András (2006): *Történelem. Tantárgy-pedagógiai olvasókönyv. Dokumentumok a történelemtanítás történetének és módszertanának tanulmányozásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Ottó (2007, szerk.): *Történelempedagógiai füzetek* 26. Budapest.
- Sebenyi Péter (1970): *Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vajda Barnabás (2007): Modernizálódó történelem-oktatás – kisebbségi helyzetben. *Iskolakultúra*, 17. 11–12. 112–113.
- Závodszy Géza (1996): Miért tanítunk történelmet? *Történelmi Módszertani Lapok*, 4.

## **Kreativitás és szövegértés**

*Tegyük fel, hogy egy mese, történet elolvastatása után annak másféle befejezését kérjük a tanulóktól. Valószínűleg lesznek, akik egészen eredeti ötlettel hozakodnak elő, míg másoknak esetleg semmi nem jut az eszébe. De vajon a kreatívnak bizonyulók jobban is értik, amit olvasnak? Befolyásolja-e a kreativitás a szövegértést? Tanulmányunkban e kérdésnek szegődünk nyomába.*

**K**orábbi írásunkban (Tóth, 2003a) már részben beszámoltunk arról a kutatásról, amelynek keretében a narratív szöveg megértésének fejlődését kívántuk nyomon követni az általános iskolásoknál. Kutatásunk két szempontból is eltér a szakirodalomban fellelhető, általánosan jellemző vizsgálatoktól. Jellemét tekintve longitudinális, aminek jelentőségét az adja, hogy nemcsak hazánkban, de más országokban sem folytak olyan vizsgálatok, amelyek követéses módszerrel tanulmányozták volna a szövegértést. De eltér abban is, hogy bonyolultabb üzenetet (is) hordozó narratív szöveg megértésének tanulmányozását tűzte ki célul, ami nem jellemző az iskolai vizsgálatokra. Valószínűleg a módszertani megragadás nehézségeinek tudható be, hogy – legalábbis iskolai vonatkozásban – az ismeretközlő szövegek megértésére aránytalanul nagyobb figyelem irányult a kutatók részéről, mint a narratív szövegek megértésére, jöllehet ez utóbbi terület elméleti kutatása szélesebb körű.

E tanulmányban munkánknak azt a részét adjuk közre, amely a kreativitás szerepét vizsgálja a narratív szöveg megértésében. Előbb azonban röviden áttekintjük, mit tart a szakirodalom a kreativitásról.

### **A kreativitás**

#### *A kreativitás fogalma*

A kreativitás meglehetősen bonyolult és sokarcú emberi jelenség. Mibenlétének tisztázására az évtizedekre visszanyúló kutatások során számos kísérlet történt, ám egységesen elfogadott definíciója mind a mai napig várat magára. Jelen tanulmányban nincs mód arra, hogy az összes eddig született definíciót bemutassuk, így a sok közül csak kettőt emelünk ki – két lexikonból:

„Kreativitás vagy másképpen alkotó gondolkodás. Az egyénnek az a képessége, hogy a problémamegoldó műveletek során új összefüggéseket fedezzen fel, viszonylag folyamatosan és rugalmasan újszerű ötleteket és eredeti megoldásokat produkáljon.” (Fröhlich, 1996, 235.)

„Kreativitás vagy másképpen alkotóképesség. Az embernek az a képessége, hogy túllép a tanulással elsajátított tudásán, ahhoz viszonyítva újat fedez fel, eredeti produktumot hoz létre.” (Kalmár, 1997, 319.)

Mindkét meghatározás a maga nemében tökéletesnek tűnik, némi különbség mégis van közöttük. Az elsőben nincs benne, hogy az új mihez képest új, a második pedig azt sugallja, mintha a kreativitás egyszeri megnyilvánulás lenne. Természetesen nem vitatjuk e két kiváló szakember érdemeit – egy ilyen definícióhoz elmélyült tudás és hogy stíl-

szerűek legyünk: kreativitás szükségeltetik –, a példákkal csupán a meghatározás nehézségeire kívántunk rámutatni. MacKinnon (1978) egyenesen azon az állásponton van, hogy nincs értelme a sokféle értelmezés közül bármelyiket is kitüntetni és a kreativitás egyedüli helyes meghatározásaként elfogadni, a kreativitás ugyanis olyan fogalom, amely az összes eddig javasolt értelmezést hordozza, és ahogya a kutatások folytatódnak, valószínűleg még sokkal többet is fog hordozni.

A meghatározás nehézségét az is okozza, hogy az egyes kutatók más-más elméleti megközelítést részesítenek előnyben. A következőkben ezek közül említünk meg néhányat.

Freud szerint a kreativitás nem más, mint az anyamell elvesztése miatti destrukció szublimációja (Kemenczei, 1990). Másutt azt mondja, hogy a kreativitás olyan tudattalan folyamat, amelynek révén a libidinózus és agresszív energiák kulturálisan szentesített viselkedésbe konvertálódnak (Tóth, 2003b). Egyes pszichoanalitikusok a kreativitást alkotó szublimálási képességnek gondolják, és a tudatlanságba helyezik, úgy vélvén, hogy ez csak kevés ember (főleg a művészek) számára hozzáférhető. Más analitikusok a kreativitást inkább az ödipális kihívásra adandó ego-válasznak értelmezik (Kemenczei, 1990).

---

*Ha az időbeli viszonyokat tekintjük, kézenfekvőnek tűnik, hogy az olvasó először megérti a szöveget, aztán megítéli a tartalom relatív értékét, s végül – ha kedve tartja – eljátszadozik a szöveggel, hipotézisekbe bocsátkozva arról, hogy például amennyiben a főhős másképp cselekedett volna, hogyan alakult volna a történet. Ez utóbbi mozzanat nem szükségszerűen jelenik meg, mivel nem feltétele az író által közvetített üzenet rekonstruálásának. Nem mondhatjuk tehát, hogy aki nem kreatív módon viszonyul a szöveghez, csupán megérteni és megítélni akarja, az alacsonyabb szinten olvas, mint aki a szöveghez kapcsolódóan valami újat talál ki.*

---

A neurológiai felfogás hívei a kreativitást a jobb féltekei funkciókkal kapcsolják össze. A különböző módosult tudatállapotok során bekövetkező arousal-csökkenés miatt a bal félteke aktivitása gyengül, s így a jobb félteke felszabadul a bal féltekei kontroll alól. Szerintük ily módon a jobb féltekében rejlő kreativitás – hiszen itt található az intuíció, a metafora, a képzelet – szabad utat nyer (Tóth, 1998; Balzac, 2006).

Az egzisztencialisták szerint a kreativitás foka a külvilággal való találkozás intenzitásától függ. A kreativitásban tehát nem az akarati erőfeszítés, hanem az elmélyülés a lényeg. Ha Maslow pszichológiai fogalmában gondolkodunk, akkor ez a „csúcstény” fogalmával fejezhető ki. Az egzisztencialisták elkülönítik az álkreativitást az igazi kreativitástól, ami találkozást jelent a külvilággal. Szerintük ez az egészséges, nyi-

tott, külvilággal kommunikáló egyén produktuma.

Külön érdemes szólni C. W. Taylor (1988) munkájáról, aki hozzávetőlegesen 60 definíciót különített el, majd ezeket csoportokba sorolva hat elméleti megközelítésre mutatott rá:

1. Gestalt vagy percepció típusú, ahol a fő hangsúly az ötletek újrakombinálásán, illetve a Gestalt újrastrukturálásán van;
2. végtermék- vagy innováció-orientált definíciók, amelyek esetén valamilyen új dolog létrehozása a lényeges;
3. esztétikai vagy expresszív definíciók, ahol az önkifejezés áll a középpontban;

4. pszichoanalitikus vagy dinamikus megközelítések, amelyekben a kreativitás az id, ego, szuperego meghatározott interakciójából eredő jelenségként kerül meghatározásra;

5. a megoldó gondolkodást hangsúlyozó definíciók, ahol is a lényeg a gondolkodási folyamaton mint egy aktuális probléma konkrét megoldásán van;

6. az „eltérő” csoportba pedig azok a definíciók kerültek, amelyeket nem lehetett sehova egyértelműen besorolni.

Mint látjuk, sokféle elméleti megközelítés létezik, amelyek mást és mást hangsúlyoznak. Sok kutató ezért azon a véleményen van, hogy a kreativitás leginkább az oldalai felől: a folyamat, a személyiség, a produktum és a környezet oldaláról ragadható meg.

### A kreativitás oldalai

1. A kreatív folyamat. A legtöbb szerző a kreatív folyamatot négy szakaszból állónak írja le, sőt, az elnevezéseik is hasonlóak. Ezek Wallas szerint: előkészítés, lappangás, megvilágosodás és igazolódás (idézi: *Tóth*, 2003b); Guilford szerint: előkészítés, inkubáció, belátás és értékelés (idézi: *Landau*, 1976); Kürti (1982) szerint: előkészítés, lappangás, intuíció és az eredmények alátámasztása; Torrance szerint: a problémákra való érzékenyítődés, illetve a problémák tudatosítása, a rendelkezésre álló információk összegyűjtése, a megoldásra való törekvés és az eredmények közreadása (idézi: *Tóth*, 2003b). Újabban Leong (2001) próbált áttekintést adni a témáról. Bár könyvének csaknem felét a kreatív folyamatnak szentelte, az előbbieken leírtakhoz képest igazán új elképzelést az áttekintés nem tartalmaz.

A folyamatra vonatkozó szakaszos elképzelést I. A. Taylor (1960) is támogatta, azzal a kiegészítéssel, miszerint a kreativitásnak öt szintje létezik (kifejező, produktív, feltaláló, újító és teremtő), mindegyik szinthez más-más pszichológiai folyamatok tartoznak, és ezek módosíthatják az egyes lépéseket.

2. A kreatív produktum. Kreatív produktumnak tekinthető – akár a tervezés stádiumában is – minden olyan ötlet, elképzelés, művészi alkotás vagy tudományos elmélet, amely megfelel bizonyos kritériumoknak. MacKinnon (1978) szerint e kritériumokon a produktum eredetiségét, illetve újszerűségét és a probléma, a szituáció vagy a cél szempontjából való jelentőségét kell érteni. A produktumnak esztétikai szempontból kellemesként kell hatnia, továbbá a hagyományos nézetek és tapasztalatok meghaladásával és átformálásával hozzá kell járulnia az emberi létezés újszerű feltételeinek megteremtéséhez.

3. A kreatív személyiség. A legtöbb szerző szerint a kreatív egyének közös jellemzője a környezeti ingerekre való szokatlan érzékenység, a gondolkodásbeli önállóság, a viselkedésbeli nonkonformitás és a feladatvégzésben való kitarás. A kiemelkedően kreatív egyének további közös vonása, hogy kedvüket lelik az ötletek gyártásában, kifejezetten szeretik a humort, magas toleranciát tanúsítanak a kétértelműséggel szemben és a munkájuk során erősen önérvényesítők. Williams (idézi: *Tóth*, 2000) viszont a kiemelkedően kreatív egyének legfőbb sajátosságát abban látja, hogy tele vannak paradoxonokkal: nyitottak és zárkóztak, pedánsak és rendetlenek, komolyak és bolondosak, renitensek és alkalmazkodók – egyszerre. Valójában a paradoxon az, ami a kreativitásukat életti.

4. A kreativitást elősegítő környezet. A kreatív potenciál kioldása szempontjából kritikus tényező a nyitott és elfogadó környezet. Arieti (1976) ebben egészen odáig elmegy, hogy a kreativitást elősegítő társadalom képét is felvázolja. Olyan társadalmat képzel el, amelyik nem a közvetlen kielégülésre helyezi a hangsúlyt, hanem a toleranciára, a divergens szemléletre és a kreativitást előmozdító ösztönzők és jutalmak alkalmazására. Nála jóval mértéktartóbb Torrance (1962), aki azokat a változókat tekinti fontosnak, amelyek szokatlan kérdésfeltevésre ösztönöznek, továbbá az értékelés állandó kényszere nélkül teszik lehetővé a teljesítményt.

## A szövegértés

A szövegértés mibenlétére vonatkozóan sem kevésbé tarka a kép a szakirodalomban. Lássunk néhány nézőpontot!

Taylor és Taylor (1983) megértésen a lényeg egyre magasabb szinten való felépítését értik. Rumelhart (1990) szerint a megértés azonos a megértendő helyzet magyarázatára alkalmas sémák kiválasztásával és igazolásával. Martindale (1990) a megértést a mentális lexikonban tárolt ismeretek hozzáférésekor keletkező szubjektív érzésnek tartja. Bransford és McCarrell (1989) a megértés lényegét a megértendő anyaghoz való kognitív hozzájárulásban látja. Síklaki (1981) a történet-nyelvtanok felől közelíti meg a megértést. E modellek szerint a megértés lényegét az adott történet konkrét kijelentéseinek az ember fejében létező narratív sémához való hozzárendelődése képezi. Nagy (1984) szerint a megértés a közlemény megfejtése a szöveg hierarchikus és nem hierarchikus jelentésállományát összefűző szintaktikai és szemantikai szabályok segítségével. Lénárd (1979) szerint a megértés lényege, hogy az olvasó a szövegben használt fogalmakat és összefüggéseket azonosítani tudja, különbséget képes tenni lényeges és lényegtelen megállapítások között, valamint következtetéseket tud levonni.

A fentiekhez képest egészen más jellegű felfogást tükröz Mansilla és Gardner (1997) meghatározása. Szerintük „a megértés egy adott ismeretkörrel való gondolkodni tudás képessége, aminek meglétét az adott területen helyesnek tartott gondolkodásmód kritériumaival történő összevetés hitelesíti” (*Mansilla és Gardner, 1997, 382.*). E felfogás szerint a megértésnek két dimenziója van: (1) a területspecifikus ismeretek megértése, (2) az adott terület (például matematika, történelem, irodalom, kerámiakészítés, tánc) gondolkodásmódjának megértése, ideértve az ismeretanyag létrejöttének, közreadási formáinak és a vizsgálódást-továbbfejlesztést inspiráló céloknak a megértését. Ez az elképzelés lényegében azt az álláspontot tükrözi, hogy ahány terület van, annyiféle megértéssel kell számolni. Más szavakkal: egy egységes megértés-koncepció megalkotására való törekvés – tévút.

Újabban Kintsch (2004) egy tanulmányában a megértésről úgy ír, mint ami két részből áll: automatikus jelentésadásból és problémamegoldásból. A folyamat maga igen széles skálán mozog: a percepciótól az analitikus gondolkodásig. Szerinte az automatikus jelentésadás szakaszában az egyén egyszerűen csak olvas és felfog, de amikor valamit nem ért meg azonnal, a problémamegoldó gondolkodáshoz folyamodik.

Magunk a szövegértést így határozzuk meg: a szövegértés a szövegtartalomnak az olvasó hozzáférhető tudattartalmai segítségével történő újraalkotását jelenti (*Tóth, 2002.*).

### Kreativitás, olvasás, szövegértés

A szakirodalomban a kreativitás és az olvasás kapcsolata többnyire az olvasás szintjével összefüggésben merül fel, és 'kreatív olvasás' néven ismert. Sokak szerint az olvasásnak különböző szintjei vannak, és ezek egyike a kreatív olvasás. Például Lénárd (1979) szerint az olvasásnak hat szintje van, melyek egyre magasabb fejlettségi fokot képviselnek az olvasási képességben. Ezek sorrendben:

1. az olvasás technikája,
2. a megértő olvasás,
3. a kritikai olvasás,
4. az alkotó (kreatív) olvasás,
5. az esztétikai olvasás,
6. a világnézeti-politikai-ideológiai olvasás.

Lénárd szerint ezek a szintek egymásra épülnek, vagyis hierarchiát alkotnak. Az egyes szintek közötti különbséget a következőkben látja: (1) Az első szint egyszerűen csak az



olvasás technikájának elsajátítását jelenti. (2) A második szint a szöveg jelentésének megértésére vonatkozik. (3) A kritikai olvasás annyival több ennél, hogy az olvasó észreveszi a szöveg hibáit, ellentmondásait. (4) Az alkotó (kreatív) olvasás elnevezéssel Lénárd arra utal, hogy az olvasó képes a szöveg hibáit, ellentmondásait korrigálni. (5) Az esztétikai olvasás azt jelenti, hogy az egyén véleményét tud formálni a szöveg kifejezésbeli, szerkesztésbeli vagy más vonatkozású szépségéről. (6) A legfejlettebb szint az, amikor az egyén az olvasott szöveget világnézeti-politikai-ideológiai szempontból is értékelni tudja. Véleményünk szerint ez az utolsó szint megkérdőjelezhető, mivel itt Lénárd nyíltan azt vallja, hogy az olvasónak képesnek kell lenni a világnézeti-politikai-ideológiai szempontból elfogadhatatlan szövegtartalom azonosítására és elutasítására, amivel burkoltan arra utal, hogy egyetlen helyes világnézet (politika, ideológia) létezik, és ennek fényében kell a többit értékelni. Bár a felosztás más pontokon is vitatható, most elegendő annyit megjegyezni, hogy a nemzetközi szakirodalomban nem ez, hanem az Adamikné (1997, 2003) által leírt felosztás az elfogadott.

Adamikné az olvasás alábbi szintjeit különíti el:

1. szó szerinti olvasás,
2. értelmező olvasás,
3. kritikai olvasás,
4. kreatív olvasás.

E hierarchiában a legmagasabb szinten lévő kreatív olvasás lényegét Adamikné az olvasottak továbbgondolásában, kiegészítésében látja. Itt nem annyira a logikus gondolkodáson, mint inkább a képzeleten, a fantázián van a hangsúly.

Könnyen észrevehető, hogy a kreatív olvasás Adamikné által leírt felfogásában az a mód a fontos, ahogyan az olvasó a szöveggel foglalkozik. Ha az időbeli viszonyokat tekintjük, kézenfekvőnek tűnik, hogy az olvasó először megérti a szöveget, aztán megítéli a tartalom relatív értékét, s végül – ha kedve tartja – eljátszadzik a szöveggel, hipotézisekbe bocsátkozva arról, hogy például amennyiben a főhős másképp cselekedett volna, hogyan alakult volna a történet. Ez utóbbi mozzanat nem szükségszerűen jelenik meg, mivel nem feltétele az író által közvetített üzenet rekonstruálásának. Nem mondhatjuk tehát, hogy aki nem kreatív módon viszonyul a szöveghez, csupán megérteni és megítélni akarja, az alacsonyabb szinten olvas, mint aki a szöveghez kapcsolódóan valami újat talál ki. Mégis, a hierarchia azért jogos, mert csak az tudja fantáziájában másképpen szólni a szöveget, aki megértette, hogy miről szól.

Tulajdonképpen meglepő, de a kreatív olvasásra vonatkozó szakirodalom leginkább a fejlesztés lehetőségeit és módszereit tárgyalja, figyelmen kívül hagyva azt a tényt, hogy az olvasásban megnyilvánuló kreativitás nem csupán viszonyulás kérdése. Úgy tűnik, a szerzők eleve adottnak veszik a kreatív potenciált, nem számolva az egyéni különbségekkel. Pedig ahogy intellektuális képesség tekintetében jelentős különbség van az emberek között, úgy a kreativitásban sem vagyunk egyformák.

Ugyanígy nem találtunk támpontot a szakirodalomban arra nézve sem, hogy az egyénenként eltérő kreativitás mennyiben befolyásolja magát a szövegértést. Kutatásunknak ez a szála erre a kérdésre kívánt választ adni.

### A kutatás módszere

Kutatásunk megtervezésekor mindenekelőtt abban kellett dönteni, hogy azonos vagy eltérő szövegeket használjunk-e. Tapasztalatunk szerint ugyanis az összehasonlítási céllal végzett iskolai szövegértési vizsgálatok mindegyike eltérő szövegekkel dolgozik, vagy azért, mert különböző korosztályokat vetnek egybe (független minták), vagy azért, hogy az ismerettségből származó hatásokat kivédjék (azonos minta). Magunk viszont úgy gondoltuk, ilyen módon a szövegek ekvivalenciája nem biztosítható, emiatt az

összehasonlítások eredményeinek érvényessége megkérdőjelezhető. Ezért úgy döntöttünk, hogy a longitudinális vizsgálatot végig azonos szöveggel folytatjuk le.

Miután döntöttünk a szöveg azonosságáról, megfelelő szöveget kellett találni, olyat, amely minden évfolyamon érdekes lehet a gyermekek számára, és az alapinformációs szint mellett bonyolultabb üzenetet is hordoz. Végül egy mesészerű novellát választottunk ki: H. G. Wells A világirodalom remekei 5. sorozatában megjelent *A bűvös bolt* című elbeszélés-gyűjteményéből (*Európa Kiadó*, 1973) *A Szerelem Gyöngye* című történetet (105.). Ezt le kellett rövidíteni, mert a novella négyoldalnyi terjedelmű volt. Az eredeti és a rövidített változat megértésbeli egyenértékűségét előkísérletekkel ellenőriztük (Tóth, 1997).

A narratívum megértését Lengyel (1988) tanácsaira támaszkodva hét területen próbáltuk megragadni, ügyelve arra, hogy egyfelől ezeket más narratív szövegeknél is lehessen alkalmazni, másfelől „lekérdezhetőek”, azaz kérdésekbe sűrítethetők, feladatlap készítésére alkalmasak legyenek. E területek a következők: (1) adatkikeresés (AD), (2) események (ES), (3) fogalmak (FO), (4) összefüggések (ÖF), (5) valóságra vonatkozó ismeretek (VA), (6) operatív-manipulatív terület (OP), (7) esztétikai-üzeneti terület (EÜ).

---

*Szerintünk a szövegértés a szövegtartalomnak az olvasó hozzáférhető tudattartalmi segítségével történő újraalkotását jelenti. Ebből világosan kiderül, hogy a megértés során az olvasó nem újat alkot, hanem újraalkot, azaz rekonstruál, a rekonstrukció pedig nem azonos a kreativitással. Ez lehet a magyarázata annak, hogy kutatásunkban nem találtunk összefüggést a kreativitás és a szövegértés között.*

---

Az adatkikeresést igénylő kérdésekkel azt vizsgáltuk, mennyire tudnak a tanulók a szövegben eredményesen keresgélgni, egy-egy nagyon pontosan körülírt konkrétumot megjelölni. Az eseményekre vonatkozó kérdésekkel a történet főbb eseményeinek azonosítását és az események időrendjében való tájékozódást kívántuk felmérni. A fogalmak területén azt néztük, hogy bizonyos, szövegből kiemelt fogalmak jelentését mennyire ismerik a tanulók. Az összefüggések területén kizárólag az explicit (szövegben kimondott) oksági relációk azonosítását vizsgáltuk. A valóságra vonatkozó ismereteket tudakoló kérdések a témára vonatkozó háttértudás tartalmát voltak hivatottak felmérni. Ennek fontosságára egyébként újabban több szerző is felhívja a figyelmet (például *Murphy és*

*Alexander*, 2002; *Pressley*, 2002). Az operatív-manipulatív területen azt vizsgáltuk, mennyire képesek a tanulók önálló következtetéseket levonni a szöveg alapján. Végül az esztétikai-üzeneti területen szereplő kérdésekkel a mű üzenetének megragadását, az értékelés-véleményalkotás színvonalát próbáltuk feltárni.

Mind egyik területen nyílt technikával dolgoztunk. Ezt azért szükséges hangsúlyozni, mert az iskolai szövegértési vizsgálatok általában zárt technikát használnak, ami hasznos lehet a közvetlen megértés tanulmányozására, de – különösen narratív szöveg esetén – a megértés magasabb szintjeinek, így például a lényeg kivonásának megragadására már alkalmatlan. Ugyanígy vélekedik például Fiene és McMahon (2007) is.

A vizsgálatot három debreceni iskolában végeztük, összesen 11 osztályban, közel 300 fővel. Első alkalommal erre a tanulók második osztályos korában került sor, amikor már birtokába jutottak az olvasás technikájának. A következő években végzett felmérésekben ugyanazok a tanulók vettek részt. Ami magát a felmérést illeti, időkorlátokat nem szabtuk, a tanulók a szöveget pedig mindvégig tetszésük szerint használhatták.

Az egyes területekre pontozási kulcsot dolgoztunk ki. Pontozás szempontjából a hét területet kétféle lehet bontani: közvetlen szövegértésre (AD, ES, ÖF) és szövegértelmzésre (VA, OP, EÜ). A FO az utóbbihoz tartozna, de csak abban az esetben, ha biztosak lehetünk abban, hogy a kiemelt fogalmak jelentését a tanulók előzetesen nem ismerik, a fogalmak tartalmi jegyeinek kialakításához kizárólag a szövegkörnyezetből nyerik a támpontokat. Mivel ezt nem ellenőriztük, a két fő terület összehasonlításakor a FO-adatokat kihagytuk.

A kutatás tisztaságának biztosítása érdekében valamennyi mérést magunk végeztük, továbbá a szöveget, a feladatlapot és annak pontozási rendszerét a longitudinális vizsgálat során nem hoztuk nyilvánosságra. Ezek részletes leírását a szerző habilitációs értekezése tartalmazza (Tóth, 2003c).

Sajnálatos módon a kutatás félidejéhez érkező anyagi támogatás jelentősen megcsappant, így csak részlegesen tudtuk folytatni munkánkat. A részleges folytatás azt jelentette, hogy bár szándékunk szerint felső tagozatban is valamennyi évfolyamon mérni kívántunk, a szűkös támogatásból csak a 6. és a 8. évfolyamra futotta. Ez a magyarázata annak, hogy az eredmények ismertetésekor az 5. és a 7. évfolyam nem szerepel.

Miindert azért írtuk le ilyen részletesen, hogy az olvasó világosan lássa az általunk kidolgozott módszert a szövegértés vizsgálatára. A kreativitás vizsgálatára a Torrance-féle kreativitástesztet alkalmaztuk (Zétényi, 1989).

(Megjegyezzük, hogy a kutatás egyik összetevőjét képezte *A gondolkodás fejlődésének kapcsolata az anyanyelv elsajátításával* című nagyobb ívű longitudinális kutatásnak, melyet az MM és a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet támogatott.)

## Eredmények

Az alábbi táblázatok (1., 2., 3., 4., 5.) a vizsgálat eredményeit dokumentálják. A táblázatok második oszlopa a korrelációs értékeket mutatja.

1. táblázat. Korrelációk a kreativitás és a szövegértés között, 2. osztály

	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD	-0,061	0,961	n. sz.
ES	0,115	1,832	n. sz.
FO	-0,020	0,317	n. sz.
ÖF	0,009	0,139	n. sz.
VA	0,145	2,311	0,05
OP	0,065	1,021	n. sz.
EÜ	-0,022	0,349	n. sz.
ADESÖF	0,052	0,816	n. sz.
VAOPEÜ	0,121	1,928	n. sz.

2. táblázat. Korrelációk a kreativitás és a szövegértés között, 3. osztály

	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD	0,084	1,266	n. sz.
ES	0,081	1,225	n. sz.
FO	0,109	1,651	n. sz.
ÖF	0,093	1,403	n. sz.
VA	0,097	1,464	n. sz.
OP	0,114	1,728	n. sz.
EÜ	0,050	0,754	n. sz.
ADESÖF	0,119	1,804	n. sz.
VAOPEÜ	0,122	1,861	n. sz.

3. táblázat. Korrelációk a kreativitás és a szövegértés között, 4. osztály

	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD	0,027	0,433	n. sz.
ES	0,023	0,369	n. sz.
FO	0,089	1,442	n. sz.
ÖF	0,027	0,438	n. sz.
VA	0,121	1,974	0,05
OP	0,023	0,381	n. sz.
EÜ	0,144	2,363	0,05
ADESÖF	0,036	0,581	n. sz.
VAOPEÜ	0,142	2,333	0,05

4. táblázat. Korrelációk a kreativitás és a szövegértés között, 6. osztály

	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD	0,194	2,990	0,01
ES	0,112	1,709	n. sz.
FO	0,160	2,450	0,05
ÖF	0,006	0,096	n. sz.
VA	0,126	1,917	n. sz.
OP	0,144	2,195	0,05
EÜ	0,218	3,379	0,001
ADESÖF	0,150	2,296	0,05
VAOPEÜ	0,228	3,543	0,001

5. táblázat. Korrelációk a kreativitás és a szövegértés között, 8. osztály

	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD	-0,041	0,621	n. sz.
ES	-0,028	0,419	n. sz.
FO	-0,060	0,903	n. sz.
ÖF	-0,097	1,476	n. sz.
VA	-0,013	0,195	n. sz.
OP	-0,039	0,594	n. sz.
EÜ	0,007	0,108	n. sz.
ADESÖF	-0,057	0,869	n. sz.
VAOPEÜ	-0,014	0,218	n. sz.

Amint a táblázatok mutatják, valamennyi évfolyamnál nulla körüli korrelációs értékeket kaptunk. Amikor a verbális és a performációs kreativitást külön-külön vetettük egybe a megértési összetevőkkel, akkor sem tapasztaltunk mást. A performációs kreativitás tekintetében ez nem okozott meglepetést, minthogy a szövegértés egyik alapvető tényezője a nyelvi megértés, de jogosnak tűnt azt feltételezni, hogy a Torrance-tesztből a verbalitásra építő szubtesztek eredményei (kutatásunkban a verbális fluenciát, flexibilitást és originalitást mértük) némileg magasabban fognak korrelálni a megértési összetevőkkel. A számítások azonban mást mutattak: a verbális kreativitás esetében is nulla körüli értékeket kaptunk. Tekintve, hogy ezek a számítások meglehetősen terjedelmesek, továbbá a kreativitás szerepére vonatkozó alapvető – az itt közölt táblázatok alapján levont – következtetésünket nem érintik, szemléltetésként csupán az egyik évfolyam, a 8. osztályosok eredményeit adjuk közre (6. táblázat).

Az eredmények szerint a kreativitásbeli egyéni különbségeknek nem volt hatása a szövegértés egyik összetevőjében nyújtott teljesítményre sem. Ennek alapján nagy biztonsággal állíthatjuk, hogy a kreativitás képessége és a szövegértés képessége független egymástól. A szövegértés tekintetében tehát nincsenek hátrányban a kevésbé kreatív tanulók, illetve fordítva: attól, hogy valaki erősen kreatív, még nem feltétlenül érti jobban a szöveget.

6. táblázat. Korrelációk a verbális kreativitás és a szövegértés között, 8. osztály

	<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
AD	-0,071	1,083	n. sz.
ES	-0,063	0,954	n. sz.
FO	-0,118	1,799	n. sz.
ÖF	-0,086	1,311	n. sz.
VA	-0,029	0,446	n. sz.
OP	-0,048	0,723	n. sz.
EÜ	-0,045	0,680	n. sz.
ADESÖF	-0,081	1,237	n. sz.
VAOPEÜ	-0,048	0,734	n. sz.
ÖSSZESEN	-0,065	0,989	n. sz.

Ezen a ponton érdemes visszatérni a Lénárd-féle hierarchiára. Mint említettük, Lénárd az olvasásbeli kreativitáson a hibák, inkonzisztenciák korrigálásának képességét érti. Szerintünk ez a felfogás igen messze áll a kreativitás valódi tartalmától. Vegyük a következő példát: „Oszama bin Laden, aki egész életét az erőszakmentes világ megteremtésének szentelte, fontos szerepet játszott az iszlám vallás fanatikusainak megfékezésében.” Ha Lénárd állítása igaz, akkor e tartalmilag hibás mondat kijavítása a kreativitás megnyilvánulása lenne. Itt azonban csupán arról van szó, hogy az olvasó a háttérismeretei alapján felismeri a hibát, majd elveti és korrigálja az állítást. Annak felidézéséről tehát, hogy Oszama bin Laden valójában terroristavezér, az iszlám vallás fanatikusainak első számú képviselője, több ezer ember meggyilkolásának értelmi szerzője, azaz a mondat tartalmának ennek megfelelően történő javítása nem jelent újszerűséget, találékonyt, eredetiséget, szokatlan megoldást, azaz kreativitást. A korrekcióhoz nem kreativitásra, hanem releváns háttérismeretekre van szükség. Ha tehát olvasási szintekben gondolkodunk, akkor az olvasó előbb leírt tevékenysége nem a kreatív olvasáshoz, hanem a kritikai olvasáshoz sorolható.

Más a helyzet az Adamikné által leírt kreatív olvasással, ugyanis itt valóban tág tere nyílik a kreatív megnyilvánulásoknak. Természetesen azzal magunk is egyetértünk, hogy amikor valaki olvas, az olvasottakat továbbgondolhatja, kiegészítheti, egyéni válaszokat adhat, de úgy gondoljuk, ez már túlmutat a megértésen. Szerintünk a megértés befejeződik azzal, hogy az olvasó újraalkotja a művet, felfogja az író üzenetét. Annak nincs akadálya, hogy az olvasó továbbgondolja a művet, kérdés azonban, hogy ez beletartozik-e a mű megértésébe. A továbbgondolás alapja nyilvánvalóan a megértés, hiszen ha valamit nem értünk meg, azt nem is tudjuk másfelé kanyarítani. Tegyük fel, Victor Hugo *A nyomorultak* című regényét elolvassuk, elmerengünk azon, hogy vajon mi lett volna, ha Javert rendőrfelügyelő nem ismeri fel a kisváros köztisztviselőjében álló polgármesterében Jean Valjeant, az egykori fegyencet. E gondolat kétségkívül a mű kapcsán merülhet fel bennünk, de már nincs köze az írói szándékhoz, a mű üzenetéhez. Eljátszozni a gondolattal, hogy hányféleképpen tudnánk folytatni a történetet, valóban a kreativitás megnyilvánulása lenne, de véleményünk szerint ez nem része a mű megértésének. Részét képezi viszont a műre való reagálásnak. Nem azt állítjuk tehát, hogy az olvasással kapcsolatban nem beszélhetünk kreativitásról, hanem azt, hogy ez a kreativitás a műre való reagálás egyik lehetséges megnyilvánulási módja, nem pedig a megértés szerves tartozéka.

Ugyanígy a kritikai olvasásról is úgy véljük, hogy túlmutat a megértésen. Véleményünk szerint a kritikai olvasás végső célja annak eldöntése, hogy az olvasottakat igaznak fogadjuk-e el, vagy nem. Van, amikor csupán azért olvasunk egy adott szöveget, hogy a szerző gondolatait megértsük, s ezzel a dolog számunkra be is fejeződött. De rendszerint nem ez a helyzet. Igen gyakori például, hogy valamilyen probléma megoldásán törjük a fejünket, ehhez kívánunk segítséget kapni hozzáolvasás útján. Ilyenkor elkerülhetetlen, hogy az olvasottakat értékeljük, összevessük mindazzal, amit a világról tu-

dunk. El kell döntenünk, hogy mi az, amit igaznak fogadunk el, és mi az, amit elvetünk. Ehhez szemügyre kell vennünk azokat a bizonyítékokat, amelyekkel a szerző az állításait alátámasztja. Ha meglévő ismereteinkkel összevetve úgy találjuk, hogy ezek meggyőzőek, az állításokat elfogadjuk, ha nem, akkor elutasítjuk (Tóth, 2007). De ezt csak akkor tehetjük meg, ha előbb a szöveget megértettük. Megértés híján nem vagyunk abban a helyzetben, hogy mérlegeljünk. Úgy véljük tehát, hogy a megértés előfeltétele a megítélésnek, azaz a megítélés a megértés után következik.

Végül visszatérünk a szövegértés korábban már definiált fogalmához. Az előbbi két bekezdésben már nagyjából körvonalaztuk az ezzel kapcsolatos felfogásunkat, így akár e tanulmány olvasójára is bízhattuk volna a továbbiakat. Mégsem tettük, jóllehet valószínűleg nem lógnánk ki a sorból. A témába vágó vizsgálatokról tudósító beszámolókat döntő többsége ugyanis egyszerűen kikerüli a szövegértés mibenlétének megfogalmazását, azt sugallva, hogy mindenki tudja, miről van szó. A definíálás kétségkívül nem könnyű, elmaradása viszont parttalanná teheti a róla való értekezést, nem beszélve a szövegértésre irányuló empirikus kutatásokról. A definíálás igénye egyébként a fejlesztés, a gyakorlati pedagógiai munka oldaláról is felmerül, hiszen hogyan lehet valamit úgy fejleszteni, ha nem tudjuk pontosan, mi az, amit fejlesztünk? A most megismertelt meghatározásunkkal természetesen lehet vitatkozni, lehet kritizálni azt, de előbbre mutató lenne ennél jobbat, újat alkotni. Szerintünk a szövegértés a szövegtartalomnak az olvasó hozzáférhető tudattartalmai segítségével történő újraalkotását jelenti. Ebből világosan kiderül, hogy a megértés során az olvasó nem újat alkot, hanem újraalkot, azaz rekonstruál, a rekonstrukció pedig nem azonos a kreativitással. Ez lehet a magyarázata annak, hogy kutatásunkban nem találtunk összefüggést a kreativitás és a szövegértés között.

## Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (1997): Szövegértő olvasás fejlesztése (szócikk). In Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. III. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 421.
- Adamikné Jászó Anna (2003): *Csak az ember olvas*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Arieti, S. (1976): *Creativity: The magic synthesis*. Basic Books, New York.
- Balzac, F. (2006): Exploring the brain's role in creativity. *Neuropsychiatry Reviews*, 7. 5.
- Bransford, J. D. és McCarrell, M. S. (1989): A megértés kognitív felfogásának vázlata. In Pléh Csaba (szerk.): *Gondolkodáslélektan*. I. Tankönyvkiadó, Budapest. 187–212.
- Fiene, J. és McMahon, S. (2007): Assessing comprehension: A classroom-based process. *The Reading Teacher*, 60. 5. 406–417.
- Fröhlich, W. D. (1996): *Pszichológiai szótár*. Springer Kiadó, Budapest.
- Kalmár Magda (1997): Kreativitás (szócikk). In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Kemenczei Csilla (1990): *Kreativitás és tanulásban akadályozottság*. Bárzsi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Kintsch, W. (2004): The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In Ruddell, R. B. – Unrau, N. J. (szerk.): *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association, Newark. 1270–1328.
- Kürti Jarmilla (1982): *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Landau, E. (1976): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lénárd Ferenc (1979): *Képességek fejlesztése a tanítási órákban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lengyel Zsolt (1988): Személyes közlés.
- Leong, P. (2001): *I can cre8!* Prentice Hall, New York.
- MacKinnon, D. W. (1978): *In search of human effectiveness*. Creative Education Foundation, Buffalo.
- Mansilla, V. B. – Gardner, H. (1997): Of kinds of disciplines and kinds of understanding. *Phi Delta Kappan*, 78. 5. sz. 381–386.
- Martindale, C. (1990): Szemantikus emlékezet. In: Kónya Anikó (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Tankönyvkiadó, Budapest. 244–268.
- Murphy, P. K. – Alexander, P. A. (2002): What counts? The predictive powers of subject-matter knowledge, strategic processing, and interest in domain-specific performance. *Journal of Experimental Education*, 70. 3. 197–214.
- Nagy Ferenc (1984): *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pressley, M. (2002): Metacognition and self-regulated comprehension. In Fartstrup, A. E. – Samuels, S. (szerk.): *What research has to say about reading instruction*. International Reading Association, Newark. 291–309.
- Rumelhart, D. E. (1990): A sémák: A megismerés építőkövei. In: Kónya Anikó (szerk.): *Az emberi em-*

*lékezet pszichológiai elméletei.* Tankönyvkiadó, Budapest. 392–420.

Síklaki István (1981): A történetnyelvtanok mint a szövegfeldolgozás alapjai. *Pszichológia*, 1. 4. 469–484.

Taylor, C. W. (1988): Various approaches to and definitions of creativity. In Sternberg, R. J. (szerk.): *The nature of creativity.* Cambridge University Press, Cambridge. 99–124.

Taylor, I. A. (1960): The nature of the creative process. In Smith, P. (szerk.): *Creativity: An examination of the creative process.* Hastings House, New York.

Taylor, I. – Taylor, M. M. (1983): *The psychology of reading.* Academic Press, New York.

Torrance, E. P. (1962): *Guiding creative talent.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Tóth László (1997): A szöveg megértés fejlődése kisiskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, 97. 1. 41–59.

Tóth László (1998): *A tehetségesek tanítása.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

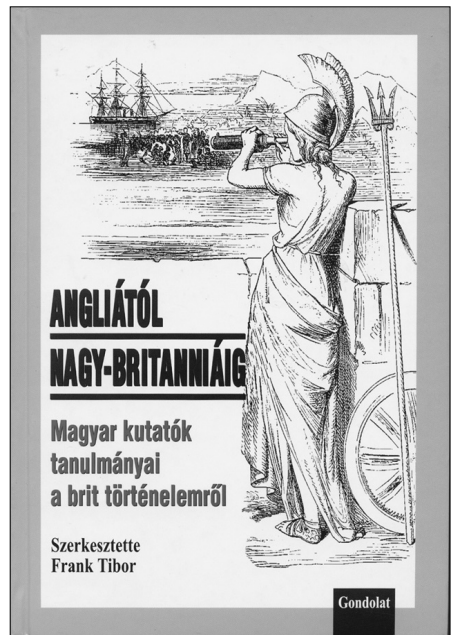
Tóth László (2003a): Ki érti jobban? Nemi különbségek a narratív szöveg megértésében. *Iskolakultúra*, 13. 11. 61–67.

Tóth László (2003b): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Tóth László (2003c): *Narratívum és megértés: Pszichológiai sajátosságok a narratív szöveg megértésének fejlődésében az általános iskolai tanulónál.* Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet.

Tóth László (2007): *Kritikai olvasás – kritikai gondolkodás.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Zétényi Tamás (1989): *A kreativitás-tesztek teszt-könyve.* I–II. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

**Zsolnai Anikó – Kasik László  
– Lesznyák Márta**

SZTE, Neveléstudományi Intézet – SZTE, Neveléstudományi Intézet – SZTE, JGYPK, Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet

## Az agresszív és a proszociális viselkedés alakulása óvodás korban

### *Egy olasz-magyar összehasonlító vizsgálat eredményei*

*Számos nemzetközi vizsgálat szerint a társadalmi-kulturális különbségek jelentős mértékben magyarázzák az egyes országok gyermekeinek társas viselkedésben megnyilvánuló különbségeit. Kutatásunkban olasz és magyar óvodások agresszív és proszociális viselkedését meghatározó készségeinek fejlettségét hasonlítottuk össze, feltételezve, hogy e néhány tanult szociális és érzelmi összetevő működésében is kimutathatók eltérések.*

A társas viselkedés alakulásában szerepet játszó ingerek közül a szociális környezetből jövő hatások tekinthetők a legfontosabbaknak. A családi, iskolai, kortársi és számos más szocializációs színtér által közvetített és elvárt társas minták, szokások és szabályok az adott környezethez való optimális alkalmazkodást segítik elő (Bereczkei, 2003). A befolyásolás mindegyik színtér esetében kulturálisan meghatározott, a társadalom, a kultúra sajátos követelményeinek különböző mértékű leképezése és közvetítése által történik (Forgács, 1989; Erikson, 2002).

Ezen sajátos elvárások nagymértékben magyarázzák az eltérő kultúrához tartozó gyermekek viselkedésbeli különbségeit, amelyek egy része – a kultúrközi vizsgálatok eredményei alapján – már igen korán azonosítható. A tanulmányban bemutatott vizsgálat során olasz és magyar óvodás korú (40–70 hónapos) gyerekek proszociális és agresszív viselkedését meghatározó szociális és érzelmi készségeinek működési sajátosságait hasonlítottuk össze.

### **A kultúrközi vizsgálatok néhány eredménye**

A kultúrközi vizsgálatok abból a feltételezésből indulnak ki, hogy a kultúrák egymástól különböznek, ezáltal jól elkülöníthetők. Mindez azt is jelenti, hogy rendelkezünk azazal a kulturális tudással és képességgel, amely alapján meg tudjuk különböztetni az egyes kultúrához tartozó egyéneket (Niedermüller, 1999).

Az egyik alapvető eltérés a társadalmak berendezkedésében érhető tetten. Bár Triandis (1989) dichotóm osztályozása – miszerint egy társadalom individualista vagy kollektivistá orientáltaságú – igen leegyszerűsített, mégis több kutatási eredmény jól értelmezhető e felosztás alapján. Az individualista társadalomban az egyéni célok és érdekek a meghatározóak, míg a kollektivistá hagyományokon alapuló társadalom az egyén céljait alacsonyabb rendűnek tekinti a kollektivitás és a konvenciók fenntartására irányuló cselekedetekkel szemben (Rózsa, Kő és Oláh, 2005). Ebből adódóan a szociális viselkedés alakulását meghatározó kulturális különbségek olyan specifikus szocializációs technikák elsajátítását és hatékony működtetését teszik szükségessé, amelyek segítségével lehetővé válik a kultúra adta érték-, szabály- és normarendszer elsajátítása (Bereczkei, 2003).



E különbség alapján eltérés tapasztalható az egyes társadalmak között nemcsak a más-ság, az uralkodó normáktól eltérő viselkedésformák megítélésében, hanem azok tolerálásában is. Hofstede (1979) úgy véli, azokban az országokban, ahol kevésbé tolerálják a megszokottól eltérő viselkedést, a szülőkre és a gyerekekre egyaránt nagyobb nyomás nehezedik, hogy elkerüljék az elfogadott normáktól különböző kommunikációs technikákat, viselkedési formákat és problémamegoldó stratégiákat.

A legtöbb nem verbális üzenet kultúrához kötött, és az adott kultúra még azokat a jelzéseket is módosítja, amelyek nagyon sok kultúrában jelen vannak. Például az európai szokásoktól eltérően a közel-keleti kultúrákban a személyközi távolságok sokkal kisebbek (Forgács, 1989), és hasonló kulturális különbségre utal Aiello és Jones (1971) is, akik iskolai játszótéren készített fényképek elemzése alapján megállapították, hogy az afro-amerikai gyerekek hajlamosak közelebb állni társaikhoz és a felnőttekhez, mint a más etnikai csoporthoz tartozó gyerekek.

Jelentős eltérést találtak a proszociális és az agresszív cselekedetek gyakorisága és intenzitása között is. Damon (1983) szerint azokban az országokban, ahol a gyermekek már igen korán részt vesznek a családi és a háztartási munkákban, hamarabb és nagyobb mértékben válnak empatikussá és több proszociális akciót kezdeményeznek, mint azoknak az országoknak a gyermekei, akiknek nem kell vagy jóval kevesebb alkalommal szükséges segíteniük szüleiknek. Azokban a kultúrákban, ahol hangsúlyozzák a fenyegetésre, a verbális és/vagy a fizikai bántalmazásra adott agresszív válasz fontosságát, illetve ahol azt nem szankcionálják oly módon, mint más társadalmakban, már kisgyermekkorban az agresszivitás nagyobb mértékét és gyakoribb előfordulását tapasztalták (Eibl-Eibesfeldt, 1989).

A korai társas viselkedés alakulásában szerepet játszó érzelmi megnyilvánulásokban (elsősorban az alapérzelmek kódolásában és kifejezésében) a kultúrközi kutatások eredményei (például Low, 1989; Nicholson, 1993) egyezést mutatnak. Az életkor előrehaladtával azonban a kulturálisan elfogadott normák alapján történő viselkedés hatékony kivitelezéséhez több olyan – a szocializációs folyamat során elsajátított – ismeret járul, amely differenciálttá teszi a különböző kultúrában élő egyének érzelmeinek kifejezését, a mások érzelmi állapotának megértését, valamint a pozitív és a negatív érzelmeik szabályozását (Cole és Tan, 2007).

## **Az agresszivitás és a proszocialitás alakulása óvodás korban**

### ***Agresszivitás***

Az agresszió – a tudományos közösség által széles körben elfogadott etológiai és humánológiai vizsgálatok alapján – alapvető biológiai funkciót tölt be mind az állatok, mind az emberek életében, az emberi társas viselkedést meghatározó belső szabályozótényezők egyikének tekinthető (Csányi, 1994). Egyes formája, gyakorisága, megjelenési módja függ a tanult viselkedési mintáktól, ugyanakkor öröklött szabályozó mechanizmusaik minden esetben adottak (Csányi, 1999). Bár az agresszió értékelésében jelentős különbségek találhatók az egyes kultúrák, valamint a különböző társadalmi rétegek között, minősítése szinte minden esetben függ attól, milyen mértékű tudatosságot feltételeznek e viselkedésforma mögött (Vajda, 2001).

Az első – személy ellen irányuló – céltudatos agresszív megnyilvánulások másfél-kétéves kor körül azonosíthatók (Ranschburg, 1998). Az értelmi fejlődés, a fokozódó kíváncsiság és a differenciáltabb mozgás következményeként a gyerekek egyre gyakrabban szembesülnek a szociális szabályok és tilalmak rendszerével, ami számos frusztrációt, interperszonális kudarcot eredményez.

A természetes környezetben történő megfigyelések alapján (például Strayer, 1989; Watson és Peng, 1992; Palermi, Tenuta, Genta, Cowie, Almeida, Isidro, Lera és Orte-

ga, 1999) már a háromévesek körében megfigyelhetők az agresszivitás mind enyhébb (például lökdösődés, csipkedés), mind erőteljesebb (például verekedés tárgyakkal és tárgyak nélkül, a másik rugdosása) formái. Az iskolába lépésig fokozatosan nő a verbális agresszív megnyilvánulások (fenyegetés, kötekedés, sértegetés), a személyre irányuló, ellenséges akciók száma, illetve gyakrabban jelenik meg a másik bántalmazása abban az esetben, amikor a birtoktárgy nem forog kockán.

Az agresszív viselkedés nemi különbségei (*Fagot és Leinbach*, 1989; *Geen*, 1998; *Crick és Werner*, 1998; *Fiske*, 2006) – bár kultúránként kisebb-nagyobb eltéréseket mutatnak – motivációjukat illetően univerzálisnak tekinthetők. A lányok a harmadik életév-től gyakrabban alkalmaznak verbális agressziót, ami öt-hat éves korban főként kapcsolati agresszióként jelenik meg (elsősorban a baráti viszonyt és a másíknak a csoporthoz tartozását sérti). Ettől az életkortól kezdve a fiúknál a támadás inkább fizikai, aminek megjelenését nagymértékben a csoporton belüli dominanciahierarchia, illetve a játék feletti kontroll határozza meg. A férfi-női szerepek egyre pontosabb megértése az életkor előrehaladtával fokozatosan az agresszió kognitív kontroll alá kerülését eredményezi.

### Proszocialitás

Proszociális viselkedésnek tekinthető minden olyan személyközi aktivitás, „amelyiknek az a szándéka, hogy mások javát szolgálja – mint például a segítségnyújtás, vigasztalás, megosztás, együttműködés, támogatás, védelem és aggódás” (*Schroeder, Penner, Dovidio és Piliavin*, 1995, idézi: *Fiske*, 2006, 416.).

Az agresszív viselkedéshez hasonlóan a proszocialitás szintén szándékvezérelt, és ugyancsak társadalmilag-kulturálisan meghatározott, hogy mi szolgálja a másik javát (*Fiske*, 2006). A proszociális viselkedés irányulhat a másíkra, ugyanakkor magára a segítőre, támogatóra is. A másíkra irányuló, altruista viselkedés olyan proszociális akciókat foglal magába, amelyek motívuma elsősorban a mások szükségleteinek figyelembevétele és kielégítése (*Piliavin és Chang*, 1990). Az altruista viselkedésben nem jelenik meg a segítségnyújtásért, vigasztalásért járó külső jutalom, ami azonban az önmagára irányuló proszociális viselkedésnek egyik központi indítéka (*Van Lange, De Bruin, Otten és Joireman*, 1997).

Eisenberg (1991) szerint a proszociális viselkedés egyik első jele a másíkkal való együttérzés megjelenése. Érzelmi fertőzésnek nevezi azt a jelenséget, amikor a csecsemők együtt sírással fejezik ki a másik érzelmi állapotával való együttérzést. A másodlagos érzelmek az óvodai évek alatt fokozatosan jelennek meg s teszik lehetővé az összetettebb társas viszonyok megértését és kialakítását (*Lamb*, 1993), melyek az én másíkhoz való viszonyának kifinomultabb formáit tükrözik (például vigasztalás, ha szomorú a másik; megérti, hogy fáj a társának, ha megütik; féltékeny, ha a társa mással játszik, s ő közben magányosnak érzi magát).

Fabes, Fultz, Eisenberg, May-Plumlee és Christopher (1989) szerint a háromévesek az érzelmek differenciálására még kevésbé képesek, egy-egy szituáció értékelésekor főként poláris kategóriákat alkalmaznak, ugyanakkor az öt-hat évesek 80 százaléka már a felnőttekkel közel azonos módon indokolja a különböző társas helyzetek célját és következményét, a cselekvésekkel szorosan összefüggő érzelmi viszonyulásokat.

A proszociális viselkedés nemek közötti különbségeinek vizsgálati eredményei (például *Rapp*, 2007) szerint az óvodai évek alatt a lányok a fiúknál nagyobb és egyre nagyobb empátiát mutatnak, többször és hosszabb ideig törődnek mások érzéseivel, nagyobb érzelmi támogatást, több segítséget nyújtanak kortársaiknak és a felnőtteknek.

### Az összehasonlító vizsgálat jellemzői

2006-tól szegedi, óvodás korú gyermekek körében vizsgáljuk a proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működési, fejlődési sajátosságait. A longitudinális kutatás első évében elvégzett keresztmetszeti vizsgálat néhány eredményét (a magyar vizsgálat részletes bemutatását lásd: Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007) összehasonlítottuk azzal az olasz vizsgálattal, amelyet 2004-ben végeztek római gyerekekkel (Pistorio, 2006).

Az összehasonlító vizsgálatban 104 magyar és 87 olasz óvodás korú gyermek vett részt. Az összehasonlíthatóság érdekében az eredeti magyar mintából (119 fő) csak a 40 hónapos vagy annál idősebb gyerekek eredményeit elemeztük, így az életkor alapján a két minta megegyezik (a gyerekek 40–70 hónaposak). A két vizsgálat megegyezik abban is, hogy mindkét kutatásban állami és magánóvodák, valamint az életkor alapján homogén és heterogén összetételű csoportok vettek részt. Tanulmányunkban azonban csak az életkori részminták alapján történő elemzések eredményeit mutatjuk be. A magyar és az olasz minta összetételét az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. A magyar és az olasz minta összetétele óvoda, életkor és nemek szerint (fő)

Óvodák	40–47 hónapos		48–57 hónapos		58–70 hónapos		Együtt
	Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	
Magyar	12	11	21	18	22	20	104
Olasz	10	13	20	12	17	15	87

A magyar vizsgálat során három mérőeszközt alkalmaztunk. Az agresszív és a proszociális viselkedést befolyásoló szociális készségek működését a Mize és Ladd (1988) által kidolgozott kérdőívvel (Szociális készségek kérdőív, gyermek- és pedagógusváltozat), a megküzdési stratégiákat meghatározó szociális és érzelmi készségek működését a Tremblay-féle (1992) kérdőívvel (Megküzdési stratégiák kérdőív – szociális és érzelmi készségek, gyermek- és pedagógusváltozat) vizsgáltuk. A szociális és az érzelmi készségek továbbbi működési sajátosságait egy bábozáson alapuló, különböző társas helyzetek szimulálására alkalmas mérőeszközzel (Mize és Ladd, 1988; Murphy és Eisenberg, 1997) is felmértük. Az olasz vizsgálat során a felsorolt mérőeszközök közül a bábozáson alapulót, valamint a Tremblay-féle kérdőívet alkalmazták, a tanulmányban csak a kérdőívvel kapott magyar és olasz adatok összehasonlító elemzésének eredményeit ismertettük.

A Tremblay-féle kérdőív a negatív, frusztrált helyzetekben átélt érzelmek szabályozását, az azokkal való megküzdésben szerepet játszó szociális és érzelmi készségek működési módját tárja fel egyrészt az önmaga számára problematikus helyzettel (a gyermeket bosszantják, kizárják a játékból, fizikailag bántalmazzák, elvesznek tőle valamit, kinevetik, elfoglalják a helyét és az óvónó felelősségre vonja), másrészt a társa számára kellemtelen (a másik elesik és megüti magát, a társát fizikailag bántalmazzák) szituációval kapcsolatban.

A kérdőív egyes kérdéseire (például: „Mit csinálsz, ha egy kispajtásod bosszant?”) az előre megfogalmazott válaszok közül (például: „Szólok az óvó néninek.”, „Elmegyek.”, „Mérget leszek és megverem.”) azt az egy kijelentést kell kiválasztani, amelyik kifejezi, mit tenne a gyermek abban a helyzetben. A válaszok azonosíthatók a kérdőív kidolgozásakor történt óvodai megfigyelések alapján kialakított készségkategóriákkal (segítségkérés, bántalmazás, elkerülés, egyezkedés, érzelmek kifejezése, ellenállás). Az elemzést a két helyzettípust együttesen kifejező, összevont mutatókkal végeztük el, mivel az olasz vizsgálatból csak ezek az adatok álltak rendelkezésünkre.

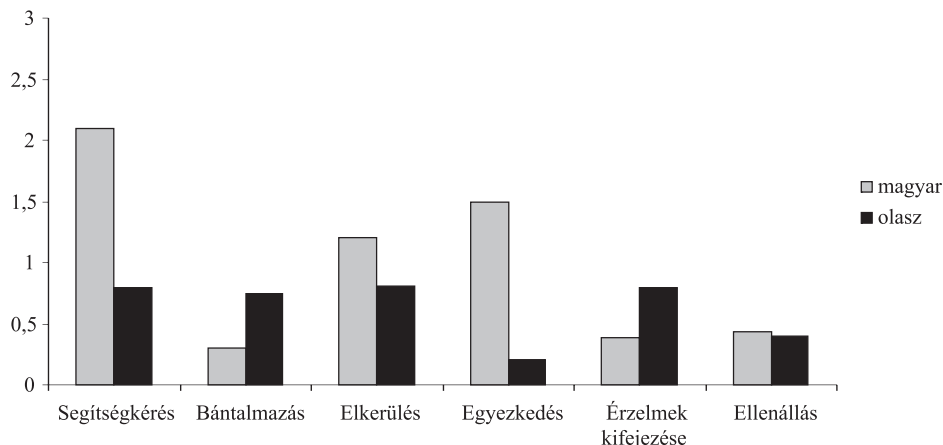
## A vizsgálat eredményei

### Életkori különbségek az önjellemzés alapján

A hazai vizsgálat alapján a bántalmazás és az ellenállás szignifikánsan ( $p < 0,05$ ) nagyobb mértékben jellemzi a 48–57 és az 58–70 hónapos gyerekeket, mint a 40–47 hónapos óvodásokat. Az olasz gyerekeknél ugyanez a tendencia figyelhető meg a segítségkérés és az elkerülés esetében, az egyezkedésnél pedig mindhárom részminta szignifikánsan ( $p < 0,05$ ) elkülönül egymástól. A készségműködések magyar-olasz különbségeit életkorok szerint az 1–3. ábra szemlélteti.

A legfiatalabb (40–47 hónapos) korosztálynál (1. ábra) a magyar gyerekek szignifikánsan ( $p < 0,05$ ) több segítséget kérnek társaiktól és a felnőttektől, valamint gyakrabban egyezkednek játék közben, mint az olasz gyerekek, akik azonban többször alkalmaznak fizikai agressziót egy-egy problematikus helyzet megoldásakor.

1. ábra. Az agresszív és a prooszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése (40–47 hónapos gyerekek, átlag)

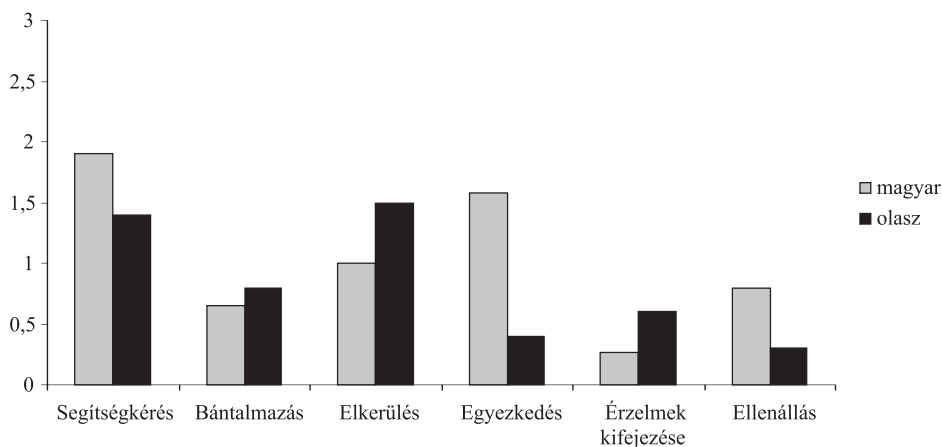


A 47–58 hónapos gyerekek körében (2. ábra) két készségnél találtunk szignifikáns eltérést ( $p < 0,05$ ). Adataink alapján a magyar gyerekekre nagyobb mértékben jellemző az egyezkedés középső csoportban is, valamint többször fejeznek ki ellenállást a saját hely, játék megtartásáért, ami leginkább mint tiltakozás jelenik meg fizikai és verbális agresszió nélkül. A legfiatalabb korosztálynál kapott adatokkal ellentétben a bántalmazás esetében ennél az életkori mintánál nem mutatható ki szignifikáns különbség.

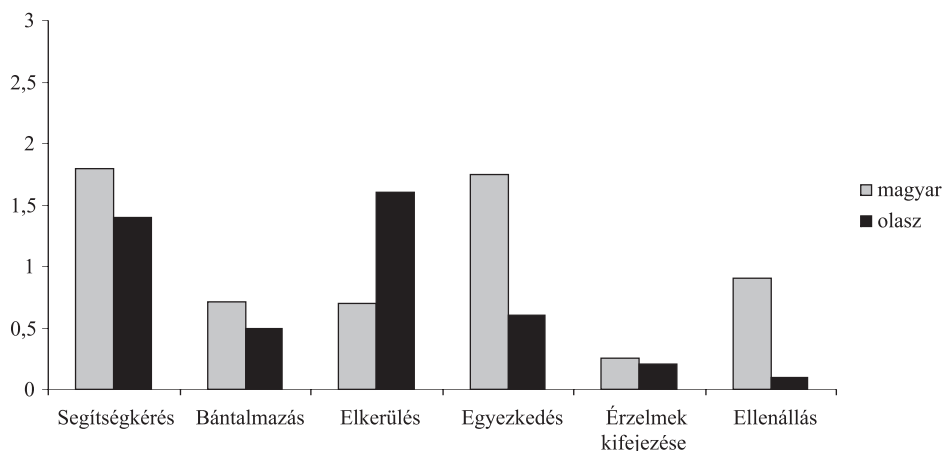
A legidősebb (58–70 hónapos) gyerekeknél (3. ábra) az egyezkedés, az ellenállás és az elkerülés intenzitásában mutatható ki szignifikáns különbség ( $p < 0,05$ ). A magyar gyerekek ebben az életkorban is gyakrabban alkalmazzák az egyezkedést és az ellenállást mint tanult viselkedéstechnikai eszközt. Az olasz gyerekekre nagyobb mértékben jellemző a frusztrált helyzet elkerülése (nem reagál az eseményre vagy elmege). A fizikai bántalmazás mértékében ebben az életkorban sincs a két minta között számottevő eltérés.

### Az agresszív megnyilvánulás három típusának részletesebb elemzése

Az olasz vizsgálatához hasonlóan részletesen elemeztük az agresszív megnyilvánulásokat az agresszivitással kapcsolatos tételek három csoportba való sorolása alapján: (1) nyílt verbális és/vagy fizikai agresszió, (2) instrumentális, azaz valamilyen eszközzel tör-



2. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése (48–57 hónapos gyerekek, átlag)



3. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése (58–70 hónapos gyerekek, átlag)

tendő agresszív cselekedet és (3) indirekt agresszió, amely során a cél a társ megzavarása, játékának elvétele.

Az olasz kutatás alapján a nyílt agresszió a legfiatalabb (40–47 hónapos) gyerekekre nagyobb mértékben jellemző ( $p < 0,05$ ), mint az idősebbekre, s a másik két típusnál nincs számottevő életkori különbség. Szintén nincs a magyar gyerekek körében eltérés az instrumentális és az indirekt agresszió esetében, ugyanakkor a nyílt agressziónál a magyar gyerekek eredményei az olasz adatok ellenkezőjét mutatják, a nagycsoportos (58–70 hónapos) gyerekekre nagyobb mértékben jellemző ( $p < 0,05$ ) a verbális és/vagy fizikai agresszió, mint fiatalabb társaikra.

A magyar és az olasz minta eredményeinek életkor szerinti összehasonlítása alapján a 40–47 hónaposok körében az olasz gyerekek, az 58–70 hónaposok körében a magyar gyerekek alkalmaznak több fizikai és/vagy verbális agresszív tevékenységet egy-egy – önmaguk és/vagy társuk számára – frusztrált helyzetben.

### Nemek közötti különbségek az önjellemzés alapján

A magyar vizsgálat eredményei alapján egyik életkorban sincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között a készségek működésében. Az olasz vizsgálat adatai szerint az elkerülés 48–57 és 58–70 hónapos korban a fiúk, a segítségkérés 48–57 és 58–70 hónapos korban a lányok viselkedésére jellemzőbb ( $p < 0,05$ ).

A magyar-olasz eredmények különbségeinek vizsgálata szerint két készségnél mutatható ki jelentős eltérés ( $p < 0,05$ ) a magyar és az olasz fiúk, valamint a magyar és az olasz lányok között. A 48–57 és az 58–70 hónaposok körében a magyar lányokra nagyobb mértékben jellemző az egyezkedés, mint olasz lány kortársaikra, valamint a 40–47 és a 48–57 hónapos korban az olasz fiúk többször bántalmazták társaikat, mint a magyar fiúk.

Az agresszió három típusánál csak a nyílt agresszió mutatható ki szignifikáns nemek közötti eltérés ( $p < 0,05$ ). A magyar fiúk a legidősebb korosztálynál, az olasz fiúk pedig a legfiatalabb korosztálynál értek el magasabb átlagot.

### A készségek életkori és nemek szerinti működése a pedagógusok értékelése alapján

A pedagógusok mindkét vizsgálat során jellemezték a gyerekek viselkedését a kérdőív pedagógusváltozatával. A magyar óvónők szerint a segítségkérés a legidősebb gyerekek (58–70 hónapos) viselkedésére kisebb mértékben jellemző ( $p < 0,05$ ), mint idősebb társaikra, és nagyobb mértékben az egyezkedés ( $p < 0,05$ ). Az ellenállás a legfiatalabb (40–47 hónapos) gyerekeknél kisebb mértékű, mint az idősebeknél ( $p < 0,05$ ). Az olasz pedagógusok ítéletei alapján csak a segítségkérés esetében van jelentős életkori különbség ( $p < 0,05$ ), a 40–47 hónapos gyerekek több segítséget kérnek egy-egy játék vagy feladatvégzés során, mint az idősebb (48–70 hónapos) gyerekek.

A magyar pedagógusok szerint a 48–57 és az 58–70 hónaposok körében a lányok érzelmkifejezése intenzívebb ( $p < 0,05$ ), valamint ugyanebben a két korcsoportban a fiúk egyaránt nagyobb mértékben mutatnak ellenállást egy-egy – önmaguk és/vagy társuk számára – problematikus szituációban. Az olasz óvónők ítéletei alapján a legfiatalabb (40–47 hónapos) fiúk gyakrabban bántalmazták társaikat, valamint a lányok mindegyik életkorban segítőkészebbek fiú kortársaiknál. Az olasz és a magyar pedagógusok életkori ítéleteinek összehasonlítását a 4–6. ábra mutatja.

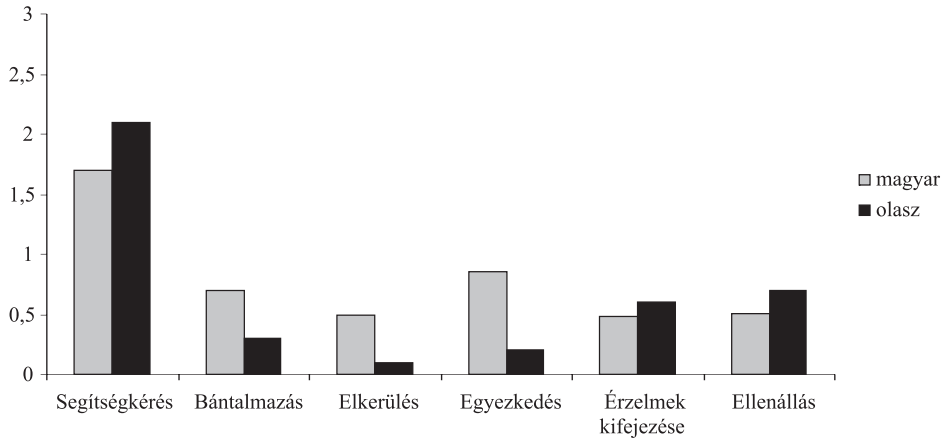
A legfiatalabb korosztálynál (4. ábra) a magyar gyerekekre szignifikánsan ( $p < 0,05$ ) nagyobb mértékben jellemző az elkerülés és az egyezkedés, és ugyanezt az eredményt kaptuk a 48–57 hónaposok esetében is (5. ábra). A legidősebb (58–70 hónapos) gyerekek körében (6. ábra) a magyar gyerekek viselkedésének jellemzőbb vonása az egyezkedés és az ellenállás, mint az olasz óvodások viselkedésének ( $p < 0,05$ ).

Mind a hazai, mind az olasz vizsgálatban az önjellemzés és a pedagógusok értékelése között csak a legidősebb (58–70 hónapos) gyerekeknél szignifikáns a korreláció. A két érték hasonló, a magyar mintán  $r = 0,31$  ( $p < 0,05$ ), az olasz mintán  $r = 0,25$  ( $p < 0,05$ ), s a két korrelációs együttható szignifikánsan nem különbözik egymástól.

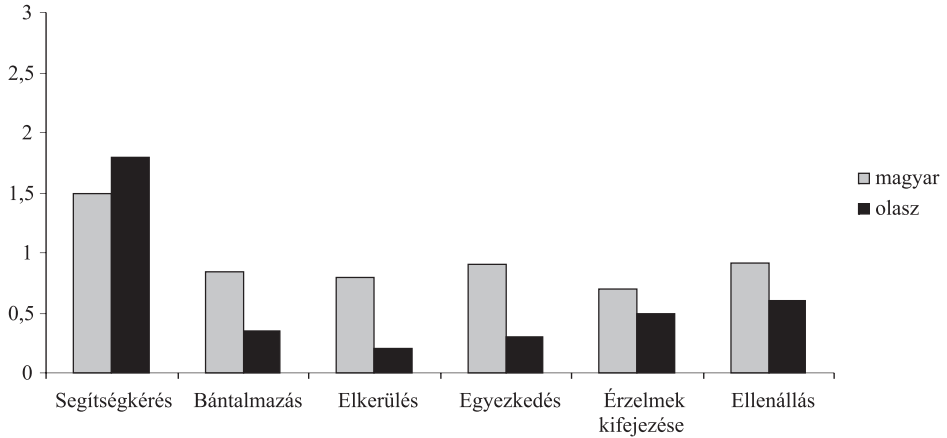
### Összegzés

Tanulmányunkban egy 2006-ban megkezdett – az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működését feltáró – longitudinális vizsgálat első évében elvégzett keresztmetszeti felmérés részeredményeit hasonlítottuk össze egy olasz – mintáját és módszertanát tekintve hasonló – vizsgálat részeredményeivel.

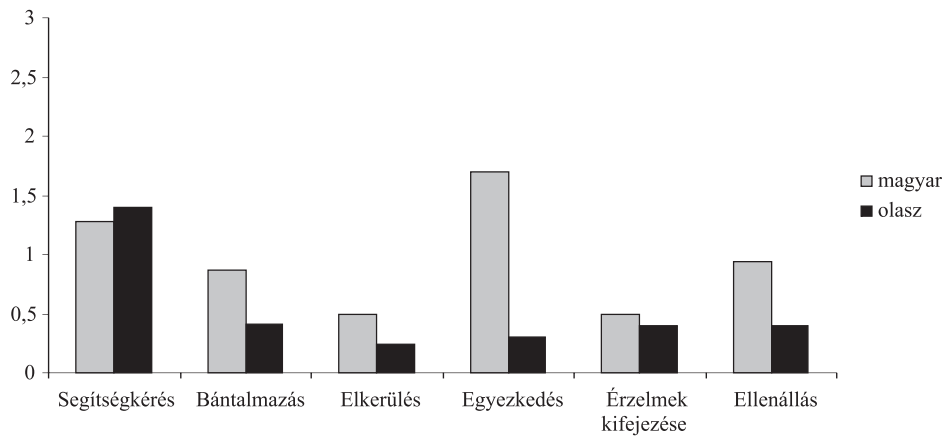
Az összehasonlító elemzés szerint a magyar gyerekek az óvodai évek alatt nagyobb mértékű egyezkedést és ellenállást mutatnak az önmaguk és/vagy társuk számára frusztrált helyzetben, az olasz gyerekekre inkább a szituáció megoldásának elkerülése jellemző.



4. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése a pedagógusok szerint (40–47 hónapos gyerekek, átlag)



5. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése a pedagógusok szerint (48–57 hónapos gyerekek, átlag)



6. ábra. Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek működése a pedagógusok szerint (58–70 hónapos gyerekek, átlag)

A fizikai és/vagy verbális agresszív megnyilvánulások tekintetében csak a legfiatalabbak különböznek jelentős mértékben, adataink alapján e viselkedés ebben az életkorban az olasz gyerekekre jellemzőbb. Ugyanakkor jelentős különbség az, hogy míg az olasz gyerekeknél a nyílt agresszió a legfiatalabbakra, addig a magyar gyerekek körében a legidősebbekre jellemző nagyobb mértékben. A két minta önjellemzéssel kapott eredményeinek nemek alapján történő elemzése szerint a középső és a nagycsoportos magyar lányoknál nagyobb mértékű az egyezkedés, mint olasz lány kortársaiknál, valamint a legidősebbek kivételével az olasz fiúk többször bántalmazták társaikat, mint a magyar fiúk.

Fontos eredmény, hogy mind a magyar, mind az olasz pedagógusok az önjellemzéssel közel azonos módon vélekednek a készségek működéséről a legidősebb gyerekek esetében. Ez mindkét mintánál azt feltételezi, hogy az életkor előrehaladtával egyre pontosabban válnak az óvodai lét szabályai, a nevelő-nevelt kapcsolatot meghatározó normák, ami tehát hozzájárul az egyes helyzetekben mért társas viselkedés hasonló megítéléséhez.

Bár az adatok számos eltérést jeleznek a két ország gyermekeinek szociális viselkedésében – és például feltehető az agresszív megnyilvánulások intenzitásának ellentétes irányú változása –, mégis úgy véljük, a minták kis elemszáma miatt az eredményekből messzemenő következtetések nem vonhatók le a két ország esetleges társadalmi beállítódása közötti különbségekről és az ezzel szoros kapcsolatot mutató családi, intézményes nevelési szokásokról, amelyek meghatározó szerepet játszanak a készségek működtetésében, spontán fejlődésében. Mindenképpen nagyobb minta és több háttértényező szükséges ahhoz, hogy pontosabb kép rajzolódjék ki a szociális és az érzelmi készségek működési eltéréseiről. (1)

## Jegyzet

(1) A vizsgálat az OTKA T-048475 számú kutatás keretében valósult meg.

## Irodalom

- Aiello, J. R. – Jones, D. E. (1971): Field study of the proxemic behaviour of young children in three sub-cultural groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19. 351–356.
- Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cole, P. M. – Tan, P. Z. (2007): Emotion Socialization from a Cultural Perspective. In Grusek, J. E. – Hastings, P. D. (szerk.): *Handbook of Socialization. Theory and research*. The Guilford Press, New York – London. 516–543.
- Crick, N. R. – Werner, N. E. (1998): Response direction processes in relation and overt aggression. *Child Development*, 69. 1630–1639.
- Csányi Vilmos (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humán-étológia*. Vince Kiadó, Budapest.
- Damon, W. (1983): *Social and personality development*. Norton.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Ethology*. Aldine de Gruyter, New York.
- Eisenberg, N. (1991): Meta-analytic contributions to the literature on prosocial behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17. 273–282.
- Erikson, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fabes, R. A. – Fultz, J. – Eisenberg, N. – May-Plumlee, T. – Christopher, F. S. (1989): Effects of wards on children's prosocial motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*, 25. 509–515.
- Fagot, B. I. – Leinbach, M. D. (1989): Gender labeling and adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology*, 22. 440–443.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Forgács József (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Geen, R. G. (1998): Aggression and antisocial behavior. In Gilbert, D. T., Fiske – S. T. – Lindzey, G. (szerk.): *The handbook of social psychology*. McGraw-Hill, New York. 313–356.
- Hofstede, G. (1979): Value systems in forty countries. In Eckensberger, L. – Lonner, W. – Poortinga, Y. (szerk.): *Cross-cultural contributions to psychology*. Swets and Zeitlinger, Lisse.
- Lamb, M. E. (1993): First Moral Sense: an examination of the appearance of morality related behaviors in the second year of life. *Journal of Moral Education*, 2. 97–110.
- Low, B. S. (1989): Cross-Cultural patterns in the training of children: An evolutionary perspective. *Journal of Comparative Psychology*, 103. 311–319.



Nicholson, J. (1993): *Men and Women. How Different are They?* Oxford University Press, Oxford.  
Niedermüller Péter (1999): A kultúrák közti kommunikációról. In: Béres István és Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest. 96–111.

Palermi, L. – Tenuta, F. – Genta, M. L. – Cowei, H., Almeida, A. – Isidro, A. – Lera, B. M. J. – Ortega, R. (1999): *An Observational Approach to Study Social and Aggressive Behaviour of Children*. TMR Network Projekt. 2007. szeptember 21-i megtekintés, [http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_calabrial.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_calabrial.html)

Piliavin, J. A. – Chang, H. W. (1990): Altruism: A Review of Recent Theory and Research. *The Annual Review of Sociology*, 16. 27–65.

Pistorio, B. (2006): *Regolazione delle emozioni e strategie di reazione in età prescolare*. Discussione Tesi. Università degli Studi di Roma „La Sapienza”, Roma.

Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Rapp, J. (2007): Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Childhood Education*, 1. 145–162.

Rózsa Sándor – Kő Natasa – Oláh Attila (2005): Rekonstruálható-e a Big Five a hazai mintán? *Pszichológia*, 24. 1. 57–76.

Schroeder, D. A. – Penner, L. – Dovidio, J. F. – Piliavin, J. A. (1995): *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. McGraw-Hill, New York.

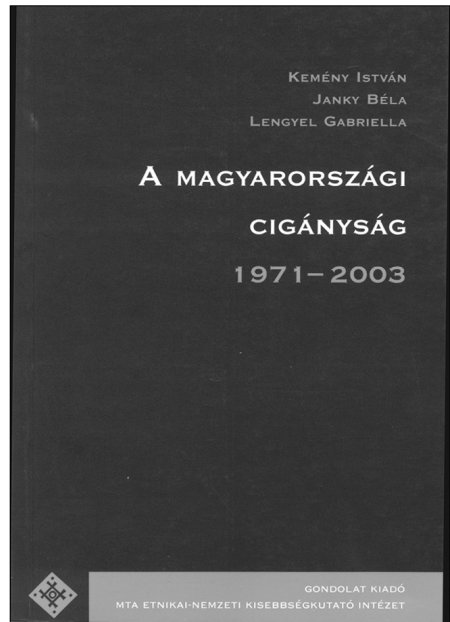
Strayer, F. F. (1989): Co-adaptation within the Early Peer Group: A Psychobiological Study of Social Competence. In Schneider, B. H. – Attili, G. – Nadel, J. – Weissberg, R. P. (szerk.): *Social Competence in Developmental perspective*. London. 145–175.  
Triandis, H. C. (1989): The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts. *Psychological Review*, 96. 506–520.

Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.

Van Lange, P. – De Bruin, E. – Otten, W. – Joireman, J. (1997): Development of prosocial, individualistic, and competitive orientations: Theory and preliminary evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73. 733–746.

Watson, M. W. – Peng, Y. (1992): The relation between toy gun play and children's aggressive behavior. *Early Education and Development*, 3. 370–389.

Zsolnai Anikó – Lesznyák Márta – Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia* (megjelenés alatt)



A Gondolat Kiadó könyveiből

# Professzionális tanárképzés és -továbbképzés az európai unióban 2.

## *Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája (1)*

*A pedagógusok élethosszig tartó szakmai fejlődésének két állomását vizsgáljuk meg a nemzetközi tendenciák tükrében, először a pályára lépés kezdő szakaszát, az alapképzés és az iskolai munka világának kapcsolatát, bemutatva a szakmai orientáció és a pályakezdés különféle módjait, azok jellemzőit. Ezt követően a szakmai fejlődés következő szakaszát, a továbbképzések rendszerét vázoljuk fel.*

*Bemutatjuk az európai tendenciákat, a példának tekinthető jellemzőket és azokat a dilemmákat, amelyek még további reformokra ösztönzik a bemutatott országok oktatásfejlesztőit is.*

### 1. Az alapképzés és az iskolai munka világa

#### 1.1. A tanítási gyakorlat

A társadalmi-gazdasági változások hatására átalakuló pedagógusképzés és -továbbképzés kulcskérdései Európaszerte: hogyan nevelhető a „jövő iskolájának” tanítója, tanára, mit kellene tenni annak érdekében, hogy a tudás társadalmában rá váró szerepeknek megfeleljen: ne csak megvalósítója, de katalizátora is legyen a pozitív folyamatoknak. Több évtized nemzetközi kutatásai alapozták meg a reformokat. Az oktatáskutatás rendszerszintű vizsgálatán túl jelentős figyelmet fordítottak a fejlődés kulcszereplőjének megismerésére.

Idézzük fel e kutatások – témánk szempontjából – legfontosabb irányait és eredményeit néhány gondolat erejéig. A pedagóguskutatás külön ága foglalkozott a pedagógusképzés- és a pályakezdés, vagyis a szélesebb értelemben vett pályára való felkészítés, az identifikáció problémakörével szinte a kutatások kezdete óta. Két irányzatban folytatódott a kutatás, az egyik az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására, a másik a pedagógus mesterségre, ennek pedagógiai készségeire helyezte a hangsúlyt, ezen belül a pedagógusmesterség összetevőire, a különféle pedagógusszerepekre való felkészítés tartalmára és módjára (*Falus*, 2001/a).

„A kognitív paradigma általánossá válása nagy hatással volt a tanárképzésre vonatkozó kutatásokra, azok céljának és szükséges szemléletének meghatározására is. A felfogás lényege az volt, hogy a képzésbe kerülő hallgatók nem tiszta lappal indulnak, hanem valamiféle előzetes tudással és nézetrendszerrel, illetve rendszertelen tudástöredékekkel, amelyek az iskola világának magyarázatára szolgálnak, s értékelő rendszerként működnek. Megismerésük azért is fontos, mert csak erre építve alakíthatóak. A képzés hatásfoka összefügg a hallgatók nézetével (pl. *Köthagen*, 1988, idézi *Falus*, 2001b).

A kognitív szemléletű kutatások egyik irányzata a pedagógusok gondolkodását kutatja, ezen belül a szakmai tudás fejlődését, s a pedagógusok szakmai fejlődésének alakulását (*Day, Pope*, és *Denicolo*, 1990; *Day, Calderhead*, és *Denicolo*, 1993). Általános meg-

állapításuk, hogy a tanárképzés során az addig szerzett tapasztalatok szűrőként funkcionálnak, az elméleti ismeretek tehát olyan mértékben épülnek a hallgató személyiségében, amilyen mértékben erre nézetei alapján predesztinált. A hallgatói nézetek feltárása nélkül tehát sokkal kevésbé hatékony a képzés.

A következő jelentős problémának az elmélet és a gyakorlat közötti különbséget találják, nevezetesen, hogy a hallgatók a tanultakat nagyon alacsony arányban használják tanításuk során. Wubbels szerint (1992) ennek oka lehet a szaknyelv elsajátításának problémája, illetve az elmélet mozaikszerűsége.” (Hercz, 2007, 20.).

További kutatások hangsúlyozzák a mentorált tanítási gyakorlat szerepét a hallgatók tanárrá válásában. Caires és Almeida (2005) szerint nem csak a mentorált, tapasztalt tanár által segített önálló tanításra van szükség ahhoz, hogy a hallgató képességei és készségei megfelelő szintűre fejlődjenek, hanem arra is, hogy a hallgatók az iskolai élet minden részébe betekintést nyerjenek, hogy tapasztalatot szerezhessenek a gyerekekkel, a szülőkkel és a tantestülettel való kapcsolat és együttműködés terén. E folyamat során a gyakorlatban sajátíthatják el azokat a készségeket, melyek leendő munkájukban nélkülözhetetlenek, például a tervezés, illetve a pedagógiai értékelés területén. A legfontosabb azonban, hogy valódi iskolával és valódi gyerekekkel kerüljenek kapcsolatba.

Stanulis és munkatársai (2002, idézi Lindren, 2005. 252., Cakmak, 2006) arra hívják fel a figyelmet, hogy bármennyire is jó az alapképzés, a hallgatók számos konfliktust élnek meg igazi osztályokba kerülve. A „valóság-sokknak” nevezett jelenséget már több évtizede felfedezték: nem csak a tanárjelölteknél jelentkezik, a kezdő pedagógusoknál tapasztalt jelenség a pálya első szakaszában (Veenman, 1984 – idézik Kothagen és mtsai, 2006). A fő problémát az „előkészítetlen” gyerekek okozzák, saját szükségleteikkel, különbségeikkel. Az alkalmazandó stratégiák kiválasztásához a kezdőknek is meg kell érteniük az iskola társadalmi környezetét, sajátos kultúráját. A képzés és a valóság közötti ellentmondás tehát csak a tanítási gyakorlatok és tapasztalatok széles körével mérsékelhető.

A társadalmi igények és a kutatások együttes hatásaként a képzésen belül két terület megváltoztatása vált elkerülhetetlenné: az elmélet és a gyakorlat arányának és tartalmának, illetve a tanítási gyakorlat jellemzőinek átalakítása.

A tanítási gyakorlat reformjának egyik jellegzetes vonása, hogy a hallgatók a tágan értelmezett pedagógus-tevékenység területein gyakorolnak. Nem csak órákat látogatnak, hanem vizsgákat, nevelési értekezleteket, szülői értekezleteket, szupervíziókat is. A gyakorlat ideje mindegyik vizsgált országban hosszabbodott.

A tanárjelöltek elvárásai megnöttek a gyakorlatokkal szemben: egyrészt az elmélet és a gyakorlat integrálását várják tőle, másrészt a magáról a tanításról is alapos tudást szeretnének szerezni a gyakorló tanítás során. Cakmak (2006) kutatási eredményei szerint a hallgatói elvárások öt legjelentősebb eleme a következők megtanulása: (1) a tanulókkal való hatékony kommunikáció, (2) a tanulók figyelmének lekötése, (3) olyan tevékenységek tervezése, melyek biztosítják a tanulók aktivitását, (4) sokféle hatékony tanítási módszer és technika használata, (5) a verbális és nonverbális eszközök megismerése, és eredményes alkalmazásának elsajátítása.

Fő kérdés tehát (1) a tanulás és a szakmai fejlődés, (2) a szakmai és intézményi szocializáció, (3) a szocio-emocionális szempontok, (4) elvárások/követelmények/szupervízió (support/resources/supervision), (5) szakmai fejlődés. E szempontok érvényesülését kutatva a tanárképzési gyakorlatban Caires és Almeida (2005), megállapították, hogy jelentős különbség van a hallgatók nézetei között a tanítási gyakorlat elején és a végén. Azt is kiemelték, hogy a mentorok fontos fejlesztő-támogató szerepet töltenek be a pedagógusjelöltek szakmai- és személyiségfejlődésének segítésében.

Az általunk vizsgált négy ország iskolai gyakorlatának főbb jellemzői:

### **Anglia**

Az iskolai gyakorlat (legalább):

- 24 hét minden középiskolában tanító számára és a posztgraduális szint 2/3-ának
- 18 hét az általános iskolai posztgraduális programokban
- 32 hét minden négyéves elsődiplomás képzésben
- 24 hét minden két vagy hároméves elsődiplomás képzésben.

A posztgraduális képzésbe kapcsolódó hallgatóktól elvárják, hogy tantárgyukat jól ismerjék mielőtt a képzési programot megkezdik. Számukra előkészítő kurzusok is vannak, hogy valóban megfelelő tudással lépjenek a képzésbe.

### **Finnország**

A pedagógiai tanulmányok szerves része a szakmai gyakorlat, melynek fő célja a tanítási képességek és tudás fejlesztésén túl az, hogy a hallgatók professzionális tudást szerezzenek tanulási-tanítási folyamatok kutatásában, fejlesztésében, értékelésében. További cél, hogy „képesek legyenek kritikai módon véleményezni saját tanítási gyakorlatukat, és tanítási és tanulási helyzetekben tanúsított szociális képességeiket.” (*Niemi és Jakkusihvonen, 2005*)

A képzés és a tanítási gyakorlat szerves egységében fejlődik ki a hallgatók kívánatos szaktudása, alakulnak kompetenciáik. A két szinten összesen kb. 20 kredit értékű a tanítási gyakorlat, ebből MA szinten 15. (A finn rendszerben 1 kredithez általában 27 munkórát kapcsolnak).

A tanítási gyakorlatban központi szerepet játszanak az egyetemek gyakorlóiskolái, melyek integráló szerepet töltenek be az elmélet és a gyakorlat között, támogatják az innovációt, biztositják a tanárok fejlesztését és továbbképzését, s a kutatás terepéül is szolgálnak.

A képzés megkerülhetetlen problémája azonban, hogy itt a hallgatók nem a mindennapi élet mindennapi diákjával találkozhatnak. Nagyon fontos szerepe van éppen ezért a 'normál' gyakorlóiskolák hálózatának, melyekkel az együttműködést a gyakorlóiskoláknak kell irányítani és szervezni, ezért a rendszer néha nem működik az elvárásoknak megfelelően. Ezek állami szintű koordinálása is nagyon hasznos lehetne mind a hallgatóknak, mind a gyerekeknek - olvashatjuk a tanárképzés néhány évvel ezelőtti értékelésének ajánlatai között. (*Jussila és Saari, 2000*).

A diplomaszerezésig a hallgatók lehetőséget kapnak a különböző korú és társadalmi összetételű osztályokban való tanításra. A tanítási szituációknak természetes kapcsolatot kell teremteniük az iskolai munka világa és az oktatási adminisztráció között. A gyakorlatok minden esetben szupervízióval segítettek, melynek vezetője az oktatásemélet oktatója, vagy a gyakorlóiskola tanára.

### **Hollandia**

A tanítóképzésben a főiskolák egy részében például az első három év hat darab héthetes periódusból áll, melyekben négy hét a kurzusoké, egy az önálló tanulása, egy a vizsgáké, és egy a tanítási gyakorlaté. Mással a hallgatók heti egy napot és egy-egy teljes hetet töltenek periódusonként tanítási gyakorlattal. A hallgatóknak minden évben többféle korszakot kell tanítaniuk. Később a képzés 7-9 hét iskolai gyakorlatot tartalmaz.

A középiskola alsó szakaszában tanítók esetében a kurzusokhoz szervesen kapcsolódnak a tanítási gyakorlatok, melyek évről évre hosszabbak lesznek. Az első évben heti egy nap vagy összesen három hét, az utolsóban más heti 3 nap, vagy 16-21 hét (teljes vagy részmunkaidőben). Az első gyakorlati év az orientációs időszak, ekkor a hallgató segít az oktatásban, a másodikban segédtanár, kiscsoportokkal dolgozik, tananyagot fejleszt, a következőben önállóan tanít a vezetőtanár jelenlétében, végül „kistanár”-ként önállóan dolgozik. A gyakorlatokat úgy osztják be, hogy egy-egy hallgató lehetőleg minden kö-

zépiskola-típusban tanítson. A tanítást reflektív szemléletű hallgatói találkozók kísérik hetente vagy havonta, ahol a gyakorlat élményeit dolgozzák fel.

A középiskola felső szakaszában dolgozó pedagógusjelöltek számára a tanítási gyakorlat minimum 3, maximum 14 óra hetente, vagy 120 óra egy évben, melyet legalább két iskolatípusban kell teljesítenie. Mentoruk már nincs folyamatosan velük, de legalább hetente egyszer találkozniuk kell. Az egyetemi ttorral még ritkábban, csak havonta egyszer találkoznak. A legtöbb egyetemen megpróbálják a hasonló szakos hallgatókat párokba vagy hármas csoportokba szervezve ugyanabba az iskolába beosztani, hogy együtt dolgozhassanak, meglátogathassák egymás óráját, és segítsenek egymásnak a felkészülésben.

### **Németország**

Az iskolai gyakorlat, melyet gyakorlóiskola és a tanárképző intézet szervez, 3 félév. A tanárképzés szerves része a kötelező iskolai gyakorlat. A 2005-ös oktatási miniszteri konferencia – mely az egyes tartományok minisztereiből áll – kiemelte, hogy a tanulmányok folytatásának és ezzel egy időben a szakma gyakorlásának már a Bachelor szinten helyet kell kapnia.

Példaként Rheinland-Pfalz tartomány tanárképzését mutatjuk be (*Reform...*, 2005). Mint mindenütt, itt is duális elméleti/tanulmányi és gyakorlati képzés koncepciója jellemző. Ezt segíti elő a tanulmányok során a korai orientáció, amelynek keretén belül már a tanulmányok alatt megismerhetők a pedagógusjelöltekkel szemben támasztott iskolai elvárások. Ehhez járul hozzá:

- a gyakorlati képzés szisztematizálása és erősítése, melyet a szakmódszertan és a modern neveléstudomány szolgál,

- a keretfeltételek meghatározása minden szakon, konkrétan annak megadása, hogy mi az elvárás a tanárjelöltek számára tanulmányaik végén, s ennek érdekében milyen tartalommal bíró tárgyakat kell felvenniük.

A reform egyik jellegzetessége tehát, hogy az iskolai gyakorlatot, ami eddig általában a stúdium első lezárt szakasza után következett, integrálják az alapképzésbe. Az iskolai, neveléstudományi és oktatási követelmények összekapcsolásával a tanulmányi időn belül már viszonylag korán megalapozható a tudományos tudáson nyugvó gyakorlati képesség. A korai orientáció, melynek része az iskolai gyakorlat, az egyén pályaalakítását is vizsgálja – így kudarc esetén még időben korrigálható a tanulmányok iránya.

Az iskolai gyakorlat kereteit Németországban érdemes kiemelten vizsgálnunk, hisz a hazaihoz a vizsgált országok közül legnagyobb mértékben hasonló pedagógusképzés áll a háttérben. Akár az egyetemi tanulmányok időtartama, úgy az iskolai gyakorlat időtartama is különbözik az eltérő szintű tanári végzettségek szerint: általános iskola felső tagozat, reáliskola, gimnázium (*Reform...*, 2005). Az iskolai gyakorlat három részből épül fel: orientáció, szakosodás, szakmai gyakorlat. Ennek a lépcsőzetes felépülésnek megfelelően kell a követelményeket teljesíteni. (1. táblázat)

Az előadások ideje alatt azokban az iskolában folyik a gyakorlat, ahol az adott tanárképzőnek, egyetemnek kihelyezett mentorai vannak. Ezeket a praktikumokat ők szervezik, gondozzák. Többnyire tanulócsoporthoz tartoznak hozzájuk, nem egyes hallgatók. A gyakorlatot úgynevezett előkészítő szeminárium előzi meg: a gyakorlatvezetők ismertetik a célokat, elvárásokat, és levezető szeminárium zárja: reflexiók, összegzések. Mindkét szemináriumon kötelező a részvétel.

Németországban A „Studienseminar”-ok és a gyakorlóiskolák a fő színterei a képzésnek, a tantervek alapján kölcsönösen egymásra épülő modulokban folyik a munka. A képzés minden típusában nagy szerepet kapnak a gyakorlóiskolák, a szakvezetők (mentor-tanárok). A szakvezetők előzetesen záróvizsgával járó továbbképzésen, felkészítésen vesznek részt. A megbízatást nem csak erkölcsi, de anyagi megbecsülés, és heti 2–3 óras órakedvezmény is kíséri, hogy a mentortanároknak legyen elegendő idejük a hallgatókkal foglalkozni.

1. táblázat. Az iskolai gyakorlat szakaszai (Rheinland-Pfalz tartomány példáján)

Tanulmányi Idő	Iskolai Gyakorlat	Időtartam	
Bachelor			
1. szemeszter	Orientáció 1. sz. praktikum	10 nap	Előadások szünetelése a praktikum alatt
2. szemeszter	Orientáció 2. sz. praktikum	10 nap	Előadások szünetelése a praktikum alatt
3. szemeszter	Orientáció 3. sz. praktikum	20 nap	Előadások szünetelése a praktikum alatt
4. szemeszter			
5. szemeszter	Szakosodás 1. sz. praktikum	15 nap	Előadások
6. szemeszter			
	Szakosodás 2. sz. praktikum	15 nap	Előadások
Master			
1. szemeszter			
	Szakmai gyakorlat 1. sz.	30 nap	Előadások szünetelése a praktikum alatt
2. szemeszter	Szakmai gyakorlat 2. sz. Kiegészülve gimnáziumi, szakképző és kisegítő iskolában szükséges tanulmányokkal	30 nap gimnáziumi, szakképzőben, 15 nap és kisegítő iskolában	Előadások szünetelése a praktikum alatt
3. szemeszter			
4. szemeszter			

Megjegyzések: Előadások szünetelése a praktikum alatt a következőképpen értendő: elsősorban: március-április, augusztus-október.

Orientációs iskolai gyakorlat: különböző iskolatípusokban (általában 3, de legalább 2). A gyakorlati helyek (minden állami isk.) száma lényegében az adott iskola tanulóinak számától függ.

### 1.2. A mentorszerep

A pedagógusképzés tartalmi modernizációja az elmélet és a gyakorlat viszonyára irányította a figyelmet, így a képzési gyakorlatban jelentős szerepet betöltő szakvezető tanárra / mentorra / tutorra is (a továbbiakban a mentor kifejezést használjuk). Az elnevezések a különböző országokban mások, e tanár feladata azonban azonos: a hallgató bevezetése a tanításba.

A téma szakirodalma jelentős. Jones (2001) a különféle kulturális és strukturális környezetben működő mentori rendszert értékelte és hasonlította össze. Az angol és a német iskolára-épülő tanárképzési rendszerben tárta fel a mentor-szerep azonosságait és különbségeit. Az eredmények a szerepek eltérő értelmezését mutatták, de egyes pontokban azonosságok is mutatkoztak. A megkérdezettek legnagyobb mértékben abban értettek egyet, hogy legfontosabb feladatuk a jelöltek tanácsadójának szerepe, eltértek azonban a vélemények az 'értékelő', a 'tréner', a 'partner' és a 'modell' szerepek esetében.

A szakma elsajátítása és a pályakezdés segítése szempontjából a mentorok szerepe bizonyítottan pozitív, ennek ellenére alkalmazásuk nem vált általánossá Európában, főként gazdasági okokból. A rendszer működésének jó gyakorlata az Egyesült Királyságban és Hollandiában tapasztalható például.

### ***Mentorok az Egyesült Királyságban***

Az Egyesült Királyságban történt a legradikálisabb változás az egyetemi órák rovására. A gyakorlatok iskolába helyezéséhez anyagi forrásokat is átcsoportosítottak, s a felelősségi körök törvényi szabályozása is átalakult: az iskola a felelős a gyakorlati képzésért. Ezzel párhuzamosan megindult a mentorok (a tanárjelölteket segítő tapasztalt kollégák) képzése is.

A mentorszerep brit jellemzői közé tartozik, hogy (a) nem formális karrierlehetőség, de a szakmai fejlődés útjának tekintik, (b) a mentortanárok szoros kapcsolatban állnak a képző intézmények tanáraival, tanulnak tőlük, konzultálnak velük, (c) a mentorok nem értékelik a hallgatót, így kapcsolatuk sokkal közvetlenebb marad. Utóbbi pont megvalósítása a gyakorlatban újabb problémákat vet fel: az értékelést végző képző intézmények oktatói viszonylag keveset látják a tanárjelölteket tanítás közben ahhoz, hogy a célul tűzött fejlesztő értékelést megvalósíthassák (*Coolahan, 2007*).

### ***Mentori rendszer Hollandiában***

Az iskolamanagerment tagjainak középvezetői (nálunk talán az igazgatóhelyettesekhez hasonló) funkciója van, az ő feladatuk az oktatás gyakorlatának irányítása, az iskolai munka tervezésétől az értékelésig, az iskola céljainak, és a mentorálási rendszerének megtervezése és szervezése. Az iskola mentorai a Belső Gondozói Rendszer képviselői, akik közül van, aki teljes munkaidőben, van, aki csak munkaidejének egy részében mentorál.

A mentorok pozíciója az iskola egyéni struktúrájától és működési rendjétől függ. Az, hogy pontosan milyen feladatokat végezzenek, mennyi időben, milyen arányban, az iskolától függ.

Általában háromféle feladatot látnak el:

- (1) A sajátos nevelési igényű gyermekek védelme és fejlesztése.
- (2) Tanácsadás az iskola menedzsmentjének az iskola oktatási minőségének fejlesztéséhez.
- (3) Az iskola pedagógusainak mentorálása, segítése, összefogása: a tanítási gyakorlaton lévő hallgatók, a kezdő tanárok segítése. Szükség esetén a gyakorló tanárok problémamegoldásában, vagy fejlesztésükben is részt vesznek. A feladatok széles körére speciális tanfolyamokon készülnek fel.

A gyakorlatban számos óralátogatást végeznek az adott iskolában, mielőtt fejlesztő-tanácsadó munkájukat megkezdenék. A valódi mentorálásnak ez az első lépése. Gyakran nem csak személyesen segítik a frissen végzett kollégákat, hanem megbíznak egy-egy tapasztalt pedagógust a mentorálással ('mate'). Ez a tanár ugyanolyan korú gyermekeket tanít, s az még gyakorlatlan, kezdő pedagógussal megbeszél minden fontosabb kérdést, tanácsokat ad, vagy segít neki.

Az iskolavezető is többször meglátogatja a gyakorló kollégát a tanévben, megbeszéli vele a tanórát, és a fejlesztési feladatokat. Valódi mentora azonban a belső gondozó, aki látogatásairól írásbeli véleményt ír, részletesen kielemezi a kezdő tanárral az óra részleteit is. Célja a szakmai fejlesztésen túl a tanár önreflexiójának segítése.

A belső gondozó a csoportjába tartozó többi tanárt is többször látogatja évente, sőt van, amikor egy egész hetet együtt dolgoznak, például ha a kooperatív technikákat vagy egy új fejlesztési módszert akar elsajátíttatni. Egy-egy tanév végén az iskola menedzsmentje számára részletes jelentést és fejlesztési javaslatot készít a tapasztalatokra építve.

A tanítási gyakorlatra érkező hallgatók is egy-egy mentort kapnak, általában azt a pedagógust, akinél tanítanak. A felsőoktatási intézmény nem fizet a tanároknak, így valójában a tartalom is jelentős mértékben az iskola és a mentor lelkiismeretességének függvénye.

A jó mentor jellemzőit Cimer (2002, idézi *Cakmak, 2006*) kutatási eredménye alapján a következőképpen határozta meg: (a) nyitott, (b) precíz, (c) pozitív visszajelzéseket ad, (d) elég időt ad a hallgatóknak, és elég időt szán a meghallgatásukra, (e) azonosulni tud

a problémáikkal, (f) nagy tapasztalattal rendelkezik az oktatási folyamatok irányításában, az osztály munkájának szervezésében, és nem utolsósorban (g) barátságos.

Unver (2003, idézi *Cakmak*, 2006) a tanítási gyakorlat során érintettek együttműködési folyamatát vizsgálta. Kutatása azt mutatta, hogy mind a felsőoktatási intézmény, mind az iskolavezetők, a tutorok, mentorok és tanárjelöltek elegendő információval rendelkeztek az együttműködéshez, meg tudták határozni annak területeit és a felelősségi köröket. Tapasztalatával még sok kutató nem ért egyet (például *Coolahen*, 2007).

Általános problémaként jelentkezik a mentorok kiválasztása, képzése és honorálása, illetve az iskolák és a képző intézmények (a mentorok és az egyetemi/főiskolai oktatók) kapcsolatának működtetése. Az EU tanulmányokban már korábban szerepelt gondolatok alapján a következő ajánlások születtek (*Coolahen*, 2007; *European Commission*, 1997; *OECD*, 1998/a, b).

– „A tanárképzést támogatni kell, hogy sokoldalúbb szerepeket vállaljon, mint ahogy ez meg is történik néhány esetben. Ki kellene egészíteni a pályakezdők képzésének és a továbbképzésnek a különböző formáival. [...]

– A tanárokat képző oktatóknak kölcsönösen szoros kapcsolatban kell állniuk az iskolákkal és azokkal, akik a felnőtt- és a közösségi oktatás, képzés területén dolgoznak.[...]

– A tanárképző intézmények és az iskolák között nagyobb mértékű partnerséget szükséges kiépíteni. Az iskolai mentorok szerepét ki kell bővíteni. [...]

– Megfelelő erőforrásokat fordítsunk a pályakezdők minőségi továbbképzésére. Szükség van a legjobb gyakorlatokra épülő irányelvek és politikák kialakítására.”

### **1.3. A pályakezdés segítése, 'bevetés' a tanításba**

A végzett pedagógusok pályakezdése döntően befolyásolhatja pályához való viszonyukat. Az OECD (2001) jelentése a kétféle kezdési út, az önálló, segítő nélküli pályakezdés („mélyvízbe dobás”) és az iskolai mentorral segített rendszer közül az utóbbit ajánlja. A kutatók azt bizonyították, hogy az iskolai mentorok hatékonyabban segítenek, s ez a kezdők pályán maradását is pozitívan befolyásolja. Ennek ellenére Európa legtöbb országában nem alakult ki a pályakezdést segítő általános program. Pozitív kivételt képez az Egyesült Királyság és Hollandia. (*OECD*, 2001.)

1998 júniusától az Egyesült Királyságban a végzett tanárok kapnak egy ún. szakmai profilcsomagot (a kezdő tanár profilja), amely a pedagógus pálya három szakasza közötti kapcsolatot jeleníti meg. A profilcsomagot Nagy Mária írása (2000) alapján mutatjuk be.

Az életbe lépett minősítési követelmények alapján a tanárképző intézményeknek értékelnie kell a frissen végzett hallgatókat az ehhez kialakított sztenderdek szerint. A Kezdő Tanár Profilja csomag egy úrlapból, kitöltési útmutatóból és a „minősített tanár sztenderdjéből” áll, mely egy didaktika tankönyv összefoglalójához hasonló, a következő témakörökre terjed ki:

– szaktárgyi tudás (de benne értik a tanulói tudásról való ismereteket, valamint a szaktárgyhoz köthető információs technológiák ismeretét is);

– a tanítás-tanulás tervezésére, az osztálytermi gyakorlat irányítására vonatkozó tudás;

– a tanítási-tanulási folyamat értékelésével, a munkával való elszámolással kapcsolatos tudás;

– a tanári státuszra vonatkozó ismeretek (jogszabályi ismeretek, a tanulási folyamatokban érintett személyekkel való kapcsolattartásra vonatkozó tudás).” (*Nagy*, 2000, 103.)

A bevezetőben kiemelik, hogy nem az egyes tanárokat kell a sztenderdekhez hasonlítani, azok csak sorvezetőként szolgálnak az adatlap kitöltéséhez. Maga az adatlap tartalmazza a végzős hallgató által teljesített stúdiumokat, a frissen végzett tanár erősségeit, s a fejlesztése irányait. E jellemzés a hallgató és a képző intézmény közös munkájaként alakul ki.



A Kezdő Tanár Profilja elkészítésének célja egyrészt a későbbi munkáltató, másrészt a kezdő tanár segítése abban, hogy saját céljait megfogalmazza, s a „hivatásba bevezető képzés akciótervét” elkészítse. A terv az optimális megoldás keresésére szolgál a kezdő tanár igényei, az iskola elvárásai és az oktatás nemzeti céljai összehangolására. A tanár és az iskola közös megegyezésével születik meg. Az iskolában ennek a koordináló feladatnak, a kezdő tanárok segítésének külön felelőse van. Az elméletileg igen hasznos rendszer a képző intézmény és az iskolák közötti kapcsolat problémáit veti fel, hiszen mindegyik intézményben többlet-energiákat köt le, ezért a visszajelzés és a folyamatkövetés sokszor nehézségekbe ütközik.

A tanári pályán való előrehaladást azonban nagymértékben segíti ez a rendszer, hisz egy tanár megtervezheti a pályán való előrehaladását, s a továbbképzési lehetőségek kihasználásával a szakmai többleten túl egzisztenciális előnyhöz is jut, mivel a hivatalosan elismert képzéseken (oklevéllel, diplomával) sikeresen részt vett pedagógusok javadalmazása akár kétszerese lehet a többiekének (éveik számától függetlenül). A szakmai előmenetel, a belső mobilitás igénye (és gyakorlata) oly mértékben beépült a szakmai, mi több, a laikus közvéleménybe is, hogy ebben a szakmai-társadalmi erőterben az 'extra-kompetenciák' megszerzésének elmaradása kudarcként, ambíció- és képességihiányként értelmeződik.

## 2. A pedagógusok továbbképzése

### 2.1. Általános jellemzői

Az Európai Unió 2000-ben áttekintette 26 ország oktatási- és továbbképzési rendszerét a „European Report on Quality of School Education” c. anyagban. Kiemelte a pedagógus-továbbképzés mint az oktatás minősége egyik jelentős indikátorának szerepét: tanárok folyamatos szakmai fejlődése egyre növekvő jelentőséget kap közép- és hosszútávon egyaránt. Ajánlotta, hogy az egyes országok komolyan gondolják át továbbképzési rendszerüket, különös tekintettel arra, hogy milyen módon tudják biztosítani a tanárok tudásának és tanítási gyakorlatának minőségi fejlesztését (*European ...*, 2000).

Az intenzívebb továbbképzés feladatait az Unió 2001-ben a következőképpen határozta meg:

A tanárok legyenek elkötelezettek kompetenciáiknak az iskola csapatfejlesztési tervével és saját karrierépítésükkel összhangban történő fejlesztése iránt.

(1) A továbbképzés a tanárok rendszeres feladata. Egyértelmű elkötelezettséget kell mutatniuk arra, hogy részt vesznek a továbbképzésekben. A munkahelyen vagy azon kívül történő továbbképzés az európai országokban általában önkéntes. Az Unió azt javasolja, hogy minden iskola dolgozzon ki egy csapatfejlesztési tervet. Ez tartalmazza a team kompetenciáinak fejlesztési céljait és eredményeit. Minden tanártól el kell vární, hogy részt vegyen a terv megvalósításában.

(2) A csapatfejlesztési terv keretein belül a továbbképzés adott típusában meg kell egyezni egyénileg az egyes tanárokkal, és ezt egy egyéni fejlesztési tervben szükséges rögzíteni, ami illeszkedik a tanár jelenlegi munkájához és lehetséges jövőbeli karrierlehetőségeihez.

(3) A továbbképzés fontos eleme a csapatépítés. A tanárokat gyakran emlegetik úgy, hogy „császárok a saját osztályukban”. Az iskolák csak akkor tudnak jól reagálni környezetük igényeire, ha van világos elképzelésük az oktatás megközelítéséről és az iskolaszervezetről, illetve ha a csapat valamennyi tagja együttműködik ennek megvalósításában. Továbbá az új módszerek – például a projektmunka és a gyerekeknek önállóbb munkavégzésre tanítása tanulócsoportokban – ugyancsak jobb együttműködést kíván a tanároktól. (*EU*, 2001; fordította: *Nyirő*, 2003)

Fontos változás a tanárképzés- és továbbképzés általános rendszerének egységes szemlélete, melyben szervesen összekapcsolódik az alapképzés, a gyakorlati képzés (a tanításba való bevezetés), és a gyakorló tanárok továbbképzése. A pedagógusok továbbképzése e rendszerben tehát az élethosszig tartó tanulás kontextusában válik értelmezhetővé.

E szempontból az Európai Unió is elemezte a továbbképzések rendszerét (EU, 2001b). A korszerű továbbképzés jelentősége az iskolák tartalmi megújulásában is kiemelkedő, például támogatja az új tantervi anyagok oktatásának előkészítését, illetve felkészíti a pedagógusokat a megváltozott szerepekre (többek között a tanácsadói szerepre), vagy az integrált oktatásra (Mihály, 2002).

A pedagógusok továbbképzése, illetve e kérdés jelentőségének felismerése az utóbbi évtizedben Európa-szerte megnövekedett. Az OECD 1998-as jelentése ennek ellenére kimutatta, hogy az oktatási költségvetésekben a továbbképzésekre fordított összeg rendkívül alacsony, 1-2% között van, a legtöbb országban 1% alatt. Azokban az országokban, ahol problémát okoz e képzések iskolai finanszírozása, a pedagógusok gyakran nem is tesznek eleget ilyen irányú kötelezettségeiknek (EU, 1998/b; Mihály, 2002).

A hagyományos tanártovábbképzés és a tanárok szakmai fejlődési rendszere az Unió országában igen heterogén. Az általános tendencia azonban eltér a hagyományos rendszertől, melyben központilag határozták meg a továbbképzések jellemzőit. Egyre inkább helyi szintre kerülnek a döntések a szakmai fejlesztés tartalmáról: minden egyes iskolának önállóan kell kialakítania saját szakmai fejlődési tervét tanárai számára az állami- és a magán-szolgáltatók segítségével. A kínálat-alapú programok felől a kereslet-alapú rendszerre tevődik át a hangsúly. A folyamat a decentralizáció felé halad szinte minden országban.

A tanár-továbbképzés alapfogalmait Zafeirakou tanulmánya alapján mutatjuk be (2002). Meg kell különböztetnünk a szakmai továbbképzést (in-service teacher training, a továbbiakban INSETT) a tanárok szakmai fejlődésétől (teacher professional development, a továbbiakban TPD):

(1) A szakmai továbbképzés (INSETT) hagyományosabb tanárképzési tevékenységet tartalmaz, sok fejlesztést segítő jellemzővel. A tanárok felkészésre, vagy kötelezően vesznek részt rajta, inkább kínálat-, mint kereslet-alapú modellek jellemzik. A szakmai továbbképzéseket általában az iskolán kívül szervezik közhivatalnokok országos, területi vagy helyi szinten.

(2) A tanárok szakmai fejlődése (TPD) kereslet-orientált tanárképzési tevékenységet foglal magába, melyben iskolák, és/vagy tanárok egyénileg határozzák meg képzési igényeiket szükségleteiknek megfelelően. E képzések az iskolában, vagy valamely helyi intézetben zajlanak. A TDP-tevékenységi formák között szerepel az egyéni munka (önképzés), a tematikus csoportmunka, az internet-alapú tevékenység, és/vagy az akkreditált tanfolyamok. A továbbképzések összekapcsolódhatnak a szakmai fejlesztési tevékenységekkel, hiszen minden tevékenység szolgálhatja egyszerre a tanári képességek, tudás, tapasztalat és szakmai minőség fejlesztését is.

A tanártovábbképzés és a tanári szakmai fejlődés tárgyát az Európai Unió országában a következők képezik:

(1) A tanárok szakmai fejlődése. Általános és speciális tanítási módszerek fejlesztése, a tudás megújítása, kiegészítése az új tudásterületekkel. A szakértelem és a készségek párhuzamos és folyamatos fejlesztése.

(2) Az oktatási rendszer minőségének, az iskoláknak, és a tanárok tanítási technikáinak fejlesztése. Főbb feladatai az interdiszciplinaritás ösztönzése, a team-munka fejlesztése és az innováció elősegítése. Ide tartoznak még azok a tanári tréningek is, melyek az iskola és -osztálymenedzselésről, a problémamegoldásról, vagy az oktatás és a nevelés lényeges területeiről szólnak. Végül ide kapcsolódnak azok a képességfejlesztő programok, melyek célja az emberi erőforrás kezelése, menedzselése, ami nagyon fontos lehet főleg azoknak a tanároknak, akik egyszer iskolavezetők szeretnének lenni.

(3) A nevelés szociális és környezeti kontextusának ismerete. Azok a témák tartoznak ide, melyek elősegítik az iskola kapcsolatait a privát szektorral, közelebb hozzák az oktatást és a gazdaságot, ösztönzik azokat a gazdasági és szociális tanulmányokat, melyek hatnak a fiatalok viselkedésére, és segítik őket a gazdasági és kulturális változásokhoz való alkalmazkodásban. A különböző országokban mindezek a kérdések más-más formában jelentkeznek.

## 2.2. A tanártovábbképzés irányítása

Az európai országok többségében részben, vagy teljesen megoszlik a továbbképzési rendszer felelőssége az állami, a regionális, a települési, illetve a helyi szintek között. Többnyire a minisztérium mellett működő tanács végzi a tervezési feladatot, de a regionális vagy helyi szinteken valósítják meg (*Key topics in education in Europe*, 2004, fordította: Nyirő, 2007).

Az oktatásirányítás szabályozási szintjeinek bemutatásakor fontos megkülönböztetnünk a továbbképzések két megvalósulási formáját (INSETT és a TPD), melyek szervezésének felelőssége általában két, de napjainkban jellemzően három szinten is jelentkeznek (*Zafeirakou*, 2002):

(1) Központi oktatásirányítás (Central Educational Administration): A legtöbb európai országban az Oktatási Minisztériumhoz, vagy a felügyeletük alatt álló hivatalokhoz tartozik a tanártovábbképzés. Néhány országban ezek maguk a tanárképző intézmények. 1990 óta, amikor a decentralizáció folyamata elkezdődött, a továbbképző intézetek szerepe lecsökkent.

(2) Legtöbb tanár-továbbképző tanfolyam a helyi szinteken és az iskolákban szerveződik. Emiatt a legtöbb országban a központi adminisztrációnak kell vállalnia a felelősséget a képzési területek prioritásának fenntartásáért, melyeket később a helyi irányítás, az iskolahálózatok, az iskolák, illetve maguk a pedagógusok vesznek majd figyelembe.

(3) Az országok többségében a központi keretből finanszírozzák a szakmai fejlődést szolgáló programokat, különösen akkor, ha az a központilag priorizált területeknek megfelelő tartalmú.

(4) Decentralizált oktatási hatóságok (Decentralized Educational Authorities): A decentralizált oktatási hatóságoknak a legtöbb országban három területen van különös felelőssége a szakmai fejlesztésben: (a) a tanártovábbképzési szükségletek és igények felmérése, (b) az iskolák és a tanárok segítése az iskolák fejlesztési-, és szakmai továbbképzési tervének kialakításában, (c) képzések szervezése a központi hatóságok által meghatározott területeken.

(5) Iskolák és iskolairányítás (Schools and School Boards): Az iskolák – beleértve az egyes tanárokat és az iskolairányítást – fokozatosan növekvő szerepet játszanak a tanárok szakmai fejlődésének megvalósításában. Megfogalmazzák igényeiket, szolgáltatót keresnek, helyet szereznek, ahol a szakmai fejlesztő program megvalósulhat.

Decentralizálás történt az Egyesült Királyságban és Magyarországon is. A magyar továbbképzési rendszert egy 2000-es uniós anyag jó példaként említi, bemutatva fő jellemzőit, egyrészt iskolai szintű tervezését, kötelező voltát, órakeretét, szervezeti formáit, másrészt a kétfázisú akkreditációs folyamatot, a programok helyi implementációját, a helyi igények szerinti átalakíthatóságát, valamint azt, hogy a rendszer működését a költségvetés fejenként meghatározott továbbképzési kerete biztosítja (*European...*, 2000).

Finnországban a minisztérium határozza meg a kiemelt témákat, de a helyi munkaadók állítják össze saját testületfejlesztési programjukat. Problémát okoz, hogy az egyes helyhatóságok továbbképzési kínálata, így a pedagógusok hozzáférési lehetősége jelentősen különbözik, vannak helyek, ahol még a kötelező továbbképzés is nehezen valósul meg. A hozzáférés megkönnyítése érdekében az iskolai és a helyi képzéseket preferálják.

Hollandiában a továbbképzés teljesen decentralizált, az iskolák felelősek a tanárok szakmai fejlődési rendszeréért (TPD), melyhez állami támogatást kapnak. 1993 után a továbbképzési költségvetési támogatást átadták az iskoláknak. Az iskolavezetésnek el kell készítenie a továbbképzési tervet (TPD és INSETT), de az iskolától függ, hogy hol és hogyan használják fel az erre kapott összeget. A TPD-kurzusokat mind a tanárképző intézetektől, mind más szolgáltatóktól rendelhetnek. A képzések hosszúsága és gyakorisága nem szabályozott, az iskolák határozzák meg a tanácsadókkal, szolgáltatókkal konzultálva. A kurzusok a célcsoportok igényei szerint alakulnak az egyéni fejlesztéstől a kiscsoportos munkán át akár a több iskolát átfogó programig (*Zafeirakou, 2002; Key topics...*, 2004; *Teacher training, 2007*).

Németországban az iskolára épülő továbbképzési rendszer kiépítése felé haladnak (SchILF), de az iskolák nem rendelkeznek saját szakmai fejlesztést szolgáló költségvetéssel. Más országokban az állami oktatásirányítás az iskolák új szerepéhez költségvetési támogatást is biztosít, például Hollandiában, Olaszországban, Angliában és Wales-ben.

Európa legtöbb országában egyre nagyobb mértékben válik fontossá az elszámoltathatóság, a minőség ellenőrzése, értékelése, mely az oktatás egész rendszerében érvényesül. A mérhetőség problémájára sok országban születtek jó megoldások. A továbbképzések esetében az egyik ilyen az akkreditáció kérdése, mind a képző szervezetek, mind a képzési tartalmak akkreditációja.

A tanártovábbképzések legfőbb jellemzői tehát az eddig felvázolt rendszerben: (1): a decentralizációs tendencia nagyon erős, (2) általános európai irányzat a szolgáltatók széles skálájának kialakulása az iskola és a pedagógusok közvetlen közelében, (3) amíg a 90-es években a tanártovábbképzési centrumok voltak a legfontosabbak a pedagógusok szakmai fejlődésében, napjainkban egyre növekszik az egyetemek szerepe, de nem elhanyagolhatóak a helyi állami és nem-állami szolgáltatók sem.

### **2.3. Az INSETT / TPD és a kutatás közötti kapcsolat**

Az iskolák a legtöbb európai országban egyrészt a külső szolgáltatók által tartott képzések, másrészt a tanárok önképzésének helyszínévé válnak. Ezt a továbbképzési szisztémát iskolai szakmai fejlődésnek (Professional Development in Schools) nevezik. Sokféle megjelenési formája van, például az iskola által kidolgozott projektek, egy-egy tanulási terület kiscsoportos feldolgozása, vagy a hazai vagy nemzetközi együttműködésben való részvétel. A prioritások között szerepel a kutatási eredmények alkalmazása és a saját kutatások megvalósítása egyre több országban (például Finnországban).

Korábban az európai országok többségében alig volt kapcsolat a pedagógusképzés és a pedagógus-továbbképzés között. Amint azonban a továbbképzések magas színvonala iránti igény megjelent az országok többségében, jobb kapcsolat alakult ki a két intézményrendszer között. A rendszerek koherensebbekké igyekeztek válni mind tartalmi, mind módszertani téren, céljaikban és eredményeikben egyaránt. Ezzel egyidejűleg jelent meg a szükséglet-orientált, iskolai (school-based) képzések iránti igény. A két folyamat eredőjeként megnőtt az egyetemek és kutatóintézeteik szolgáltatói, illetve fejlesztés-ellenőrzői, tanácsadói szerepe is (*Zafeirakou, 2002*).

Néhány országban a reformfolyamatok során azonos intézményekhez került a képzés és a továbbképzés (például Franciaországban 1998 óta az IUFM). Máshol (pl. Angliában és Wales-ben) az oktatásirányítás kapcsolatot kíván kiépíteni a kutatás és a fejlesztés között a Best Practice Research Scholarship programmal (a legjobb gyakorlat kutatását támogató ösztöndíj), mely a tanárok számára tesz lehetővé kisléptékű, osztálymunkára épülő kutatásokat a kulcsfontosságú területeken.

Sok országban olyan a felsőoktatás szabályozása, hogy a gyakorló tanárok számára is lehetővé váljék a szakterületükkel és munkájukkal kapcsolatos egyetemi végzettség vagy

PhD fokozat megszerzése (például Görögországban és Finnországban) (*Zafeirakou*, 2002). Nincs szükség tehát a pályamódosításra, s arra, hogy éveket szakmájuktól távol álló tananyagot sajátítsanak el – mint Magyarországon –, az óvodapedagógusok vagy a tanítók is szerezhetnek tudományos fokozatot.

#### 2.4. A tanártovábbképzés a munkaerőpiac oldaláról

Az oktatás hatékonysága más gazdasági és oktatáspolitikai kérdésekkel is összefügg: a költségvetési ráfordítások hatékonyságának bizonyításához szükséges az iskolai teljesítmények mérhetősége. – beleértve az iskola, a pedagógusok, a pedagógusképzés és -továbbképzés hatékonyságát is.

Az Európai Unió legtöbb országában a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése önálló fogalomként jelenik meg. Fontosságát két szempontból emelik ki: az oktatás minőségére gyakorolt hatása, illetve a pedagógus mint munkavállaló munkaerőpiaci helyzete miatt. Utóbbiról újszerűen és összetett módon gondolkodnak, a kereslet és kínálat, valamint a munkakörülmények, a jövedelem és a szakmai előmenetel, és a foglalkoztatás és a munkaköri kötelességek kérdéskörében. A pálya népszerűségére mindezek közvetlenül is hatnak, tehát hosszútávú hatásuk van az oktatás színvonalának emelkedésére is (*Key topics in education in Europe*, 2004).

Európaszerte problémaként jelenik meg a pedagóguspálya előmeneteli lehetőségének hiánya. A vezetővé válás kevesek útja, az újabb képzettség szerzésével pedig valójában legtöbbször pályát is módosítanak. Különböző szervezetek foglalkoztak a kérdéssel. Javaslatként született a tanári pályafutás átértelmezésének koncepciója. E szerint egy tanár életpályájában három szakasz különülhetne el: (1) kezdő tanár (junior/novice teacher), (2) tanár, (3) szakértő tanár (senior/expert teacher). A szakaszok közötti váltás a pedagógus-továbbképzéshez és adott szakmai kritériumok teljesítéséhez kötődhetne.

Az egyes kategóriák váltása a hagyományos pedagógusszerep bővülését is jelentené, s a ma hagyományosan főként külső szakemberek által működtetett funkciók szerves beépülését az iskola életébe, melyek nem szakadnának el a pedagógiai gyakorlatától. A második szinten lévő tanár szerepköre bővíülhetne például a tanácsadói vagy az intézményi tantervfejlesztési feladatokkal, más esetben a középszintű iskolavezetői, illetve mentori/tutori beosztással. A harmadik szinten a professzionális tanárok lennének a kezdőtanárok képzői, mentorai, az iskolai kutatóprogramok vezetői, az iskolafejlesztés egyes területeinek specialistái (*Key data on Education*, 2000; *A tanárok iránti...*, 2001).

A pedagógusok a továbbképzéseken való részvételének kérdéskörét a *Key topics in Education in Europe* c. kiadvány alapján foglaljuk össze (2004; fordította Nyirő, 2007). „Általános az egyetértés abban, hogy pályája során minden pedagógusnak meg kell kapnia a lehetőséget arra, hogy megszerezze a feladatai elvégzéséhez szükséges szakértelmet és készségeket, és ilyenformán teljesítse a minőségi oktatás követelményeit.” Minden országban van tanártovábbképzés, a részvétel módját törvény vagy munkaszerződés szabályozza, e szerint jog vagy kötelesség. Európa 16 országában kötelező, a többiben önkéntes a részvétel. A legáltalánosabb az a rendszer, melyben a pedagógusnak bizonyos időt továbbképzésre kell fordítania, de ezen kívül önkéntesen vehet részt a továbbképzéseken.

Vannak országok, ahol a részvételt honorálják a költségek teljes vagy részleges megtérítésével vagy munkaidő-kedvezményel (a fizetés meghagyása mellett), illetve figyelembe veszik az előmeneteli rendszerben, az értékelésben. Másutt, ahol a részvétel fakultatív, de az előmenetel egyik fontos kritériuma, gyakorlatilag elkerülhetetlen. Hollandiában például általánosan elfogadott szemlélet, hogy a pedagógusok szakmai kötelessége a folytonos szakmai fejlődés. Finnországban, Svédországban és az Egyesült Királyságban a továbbképzésen való részvételt szorosabban kötik a szakmai előmenetelhez, hogy az kifizetődőbb legyen a tanárok számára.

A munkaidőben szervezett képzés helyettesítési problémákat okoz megfelelő mechanizmusok hiányában, a munkaidőn kívüli negatívan befolyásolhatja a részvételi arányt. Egyes országokban, például Finnországban és az Egyesült Királyságban a képzések többségét az év adott napjaira szervezik, általában a tanévkezdés előtt vagy közvetlenül utána tartják őket.

A továbbképzés időtartama is eltérő. Hollandiában kollektív szerződés szerint az évi munkaidő 10%-át kell szakmai fejlődést szolgáló kurzusokra fordítani, így Európában ők töltenek legtöbb időt továbbképzéssel.

Németországban tanártovábbképzés nem kötelező, de a pedagógusok szakmai fejlődésükhöz természetesnek veszik a tanárképző intézetek által szervezett programokon való részvételt. A tartományok egy részében ezekhez bentlakásos intézmények is tartoznak, ahol a pedagógusok az új tudást, módszereket különböző időintervallum alatt sajátíthatják el, a programok hosszúsága többnapos hétfégi kurzustól a többhetesig terjedhet. Sok tartományban a bentlakásos módszert részesítik előnyben, mert ez esetben a pedagógusok nyugodt körülmények között csak a szakmára koncentrálnak, szakmai légkörben élnek. További előny, hogy a megszerzett tudás nem aprózódik el, nem írja felül a hétköznapi pedagógiáját, így a tanfolyamok sokkal eredményesebbek. Az iskolák szabadidőt biztosítanak a pedagógusoknak a tanfolyami részvételre. A tanár-továbbképzésben az utóbbi évtizedben a tevékenykedtetésre, kiscsoportos közös munkára, a közös gondolkodásra és alkotásra helyezik a hangsúlyt. Sokszor alkalmazzák a projekt módszert, illetve a sajátélményű fejlesztést, a tréningeket és a vitát.

A továbbképzések különféle szinteken zajlanak, vannak nemzetközi, regionális, tartományi, vagy iskolai képzések, illetve országosak, melyek résztvevői továbbadják tudásukat helyi szinteken.

Az Egyesült Királyságban a kötelező továbbképzés évi 42 óra, de 2001 óta létezik a nehéz körülmények között dolgozó iskolák tanárai számára maximum hathetes alkotói szabadság is, melynek célja, hogy a tapasztalt tanárok önfejlesztéssel foglalkozhassanak tudásuk, s egyben munkájuk hatékonyságának növelésével.

### **2.5. Az egyes országok feladatai a tanártovábbképzés megújításában**

Európa országai megújuló pedagógus-továbbképzési rendszerének a következő kihívásokra kell választ adnia:

- hogyan vonják be az összes pedagógust,
- hogyan fejlesszék ki a magas színvonalú továbbképzés állami rendszerét,
- hogyan alakítsák ki a tanítók, tanárok szakmai fejlődési rendszerét (TPD) az iskolán belül,
- hogyan használják ki leghatékonyabban az információs és kommunikációs technológiát a minőség növelésére és a költségek csökkentésére,
- hogyan tarthatnak fenn egy flexibilis, nem túlságosan bürokratikus akkreditációs rendszert,
- hogyan tudnak hatni a tanulói eredményességre (*Zafeirakou, 2002*).

A felsorolást ki kell egészítenünk még egy szemponttal: az élethosszig tartó tanulás koncepciója alapján egységessé kell tenni a tanári pálya különböző szakaszaiban folyó képzést- és továbbképzést. Az OECD-állásfoglalások ezt a '3 i – rendszerének' nevezik az initial, induction és in-service kezdetbetűi alapján. (*OECD, Education Policy Analysis, 1998/a*).

Az európai országokban – mint a fentiekben vázoltuk – rendkívül sokféleképpen alakul a pedagógus-továbbképzés. Az általunk vizsgált országok, és a hazánkban működő rendszer néhány főbb jellemzőjét a 2. táblázatban mutatjuk be.

2. táblázat. Néhány európai ország tanártovábbképzésének jellemzői (Zafeirakou, 2002 alapján)

Ország	A követelmények szabályozásáért felelős hivatal	A szervezet típusa	Szolgáltató	A szolgáltató akkreditált-e	A képzés kötelező vagy önkéntes
Egyesült Királyság (Skócia)	Skót Államigazgatás Oktatási Hivatala (Scottish Office Education Department) Helyi hatóságok Iskolák	Többnyire decentralizált, helyi vagy iskolai szintű	Egyetemek és főiskolák Helyhatósági fenntartású központok		5 nap és 50 óra az iskolában vagy az oktatási hatóságok központjaiban
Egyesült Királyság (Anglia és Wales)	Oktatási Minisztérium Iskolairányítási testület (school governing bodies) Iskolaigazgatók Magántanárok	Decentralizált, helyi szintű	Egyetemek és főiskolák Helyi oktatási hatóság által fenntartott központok Iskolák Más szolgáltatók	Igen	Szabadon választható, de az Oktatási Minisztérium elvárja, hogy minden tanár részt vegyen egy legalább 3–5 napos továbbképzésen évente, melyre tanítás nélküli munkanapot biztosít
Hollandia	Oktatási Minisztérium Iskolaszék (School Boards)	Decentralizált	HBO – főiskolák  Egyetemek Más intézmények Szakértők	Nincs	Önkéntes
Finnország	Oktatási Minisztérium Helyhatóság Más iskolairányítási testületek	Decentralizált, helyhatósági, illetve iskolai szintű	Iskolai testületek Állami továbbképzési centrumok Egyetemi továbbképző egységek Tanárképző egységek	Nincs	Önkéntes
Németország	Tartományi Minisztérium A tartományok továbbképzési központjai	Központosított (tartományonként)	Központi és tartományi intézetek Nem-állami intézetek Egyetemek	Nincs	Csak kivételes esetekben kötelező.
Magyarország	Oktatási Minisztérium	Központosított	Egyetemek és főiskolák Más állami és helyi intézmények Magán-szolgáltatók	Van	120 óra kötelező 7 évenként. Iskolarendszerű képzéshez szerződéssel szabaddíó és költségtérítés; akkreditált képzésekhez költségtérítés biztosított beiskolázási terv alapján.

### 3. Záró gondolatok

Munkánkban felvázoltuk Európa négy országa tanárképzésének főbb jellemzőit, konkrét példákkal illusztrálva az egyes területeket. Tanulmányunk korántsem teljes, hisz az egyes vizsgált elemek, illetve az egyes országok elmélyült elemzése egészen más volumenű kutatást igényelne.

Célunk az egyes – oktatási eredményeik alapján példaként szolgáló – országok tanárképzésének bemutatása volt abból a célból, hogy mind a jó példákat, mind a náluk is jelentkező problémákat átgondolhassuk, összehasonlítva saját képzési rendszerünkkel. Szinte minden részterületen elgondolkodva adódnak azok a változtatások, amelyek feltétlenül szükségesek lennének egy modern, hatékony és eredményes tanárképzéshez.

A tartalmi elemzésen túl a sorok közötti tanulságok közé tartozik az is, hogy nincs egy tökéletes megoldás, nincs sablon, az egyes országok képzési rendszere eltérő, de az alapelvek, a szemlélet hasonló. Az is kiderül, hogy a változásokat, változtatásokat hosszú 'alkotó' szakasz előzte meg szinte mindenütt (kutatások, kísérletek, viták), s a felsőoktatási intézmények együtt gondolkodtak és dolgoztak, például Vokke-projektben (2005) Finnországban.

Az egyetemek és főiskolák honlapjait olvasva, az intézmények, különösen a pedagógusképzés és -továbbképzés körülményeit, lehetőségeit vizsgálva talán nem is az objektív feltételek (kezdve a tárgyi feltételektől, befejezve a kutatói helyek számáig) voltak a legérdekesebbek és irigylésre méltóak – hisz ezeket azért feltételeztük –, hanem az a szellem, amit ezek az oldalak sugároznak a társadalom és a leendő hallgatók felé: pedagógusnak lenni érdemes!

### Jegyzet

(1) A tanulmány alapja a Miniszterelnöki Hivatal Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal Program számára készült kézirat

### Irodalom

Caires, S. – Almeida, L. S. (2005). 'Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development'. *Journal of Education for Teaching*, 2. 111–120.

Cakmak, M. (2006): The Expectations and Views of Teacher Candidates about School Experience: A Case Study. In *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 16. August 2006 [http://www.inst.at/trans/16Nr/08\\_4/cakmak16.htm](http://www.inst.at/trans/16Nr/08_4/cakmak16.htm)

Coolahan, J. (2007): *Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában*. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2007-05-ot-Coolahan-Tanarkepzes>

Day, C. W. – Pope, M. – Denicolo, P. (1990, szerk.): *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. The Falmer Press, London.

Day, C. – Calderhead, J. – Denicolo, P. (1993, szerk.): *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. The Falmer Press, London.

European Commission (2001). Magyarul: A tanári szakma helyzetbe hozása, az iskolavezetés modernizálása. (Fordította: Nyirő Zsuzsanna, 2003) <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2003-12-vt-Nyiro-Tanari>

European Commission Study Group on Education and Training (1997). *Accomplishing Europe Through Education and Training*. Brussels.

European Report on Quality of School Education (2001). European Commission

Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. 21–28.

Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Hercz Mária (2007): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. Doktori disszertáció (kézirat), SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 20.

Jones, M. (2001). 'Mentors' Perceptions of Their Roles in School-based Teacher Training in England and Germany'. *Journal of Education for Teaching*, 1.

Jussila, J. – Saari, S. (szerk., 2000): Teacher Education as a Future-moulding Factor. International Evaluation in Finnish Universities. *Publications of Finnish Higher Education Council*. 9:2000. <http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/finheec.html>; 2007. 04.27.

*Key data on Education in Europe*. (2000) European Commission, Brussels



*Key topics in education in Europe.* (2002a) Initial training and transition to working life. Volume 1. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. General lower secondary education. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=037EN>

*Key topics in education in Europe.* (2002b) Supply and demand. Volume 2. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. General lower secondary education. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=034EN>

*Key topics in education in Europe.* (2004) Keeping teaching attractive for the 21st century. Volume 4. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=043EN>. Magyarul: Nyíró Zsuzsanna (2007): Tanártovábbképzés. Tanárkutatás IV. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-05-ot-Nyiro-Tanartovabbkepzes>

Kothagen, F. – Loughran, J. – Russel, T. (2006): Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. In: *Teaching and Teacher Education* 22. 1020–1041. [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate)

Mihály Ildikó (2002): A pedagógusképzés és a pedagógus-életpálya az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-04-oe-Mihaly-Pedagoguskepzes>

Nagy Mária (2000): Nemzetközi tendenciák. *Iskolakultúra*, 1. 103–107.

Niemi H. – Jaku-Sihvonen, R. (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatásalapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 2. Fordította: Róna Annamária. [http://www.pedagogia-online.hu/onk2005/niemi\\_megelozve.htm](http://www.pedagogia-online.hu/onk2005/niemi_megelozve.htm)

OECD (1998a): *Education Policy Analysis – Teachers for Tomorrow's Schools*. Paris.

OECD (1998b): *Keeping Ahead: Inservice Training and Teacher Professional Development*. Paris.

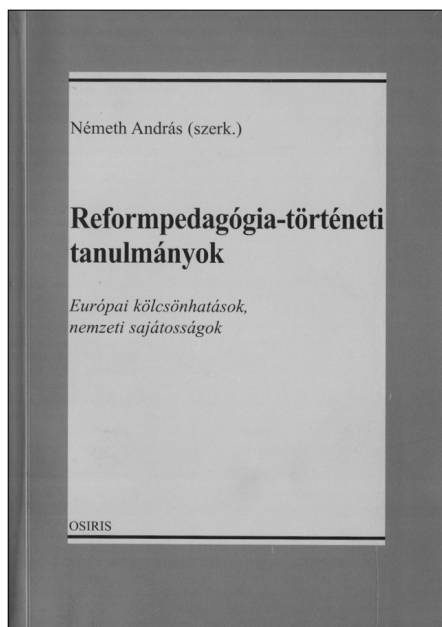
OECD (2001): *Schooling for tomorrow*. <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-futures-schooling-for-tomorrow.pdf>

*Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz.* (sz.n., 2005) Zur Konzeption, Gestaltung und Organisation der Schulpraktika

*Teacher training.* (2007) [http://www.european-agency.org/nat\\_ovs/netherlands](http://www.european-agency.org/nat_ovs/netherlands) Letöltés: 2007. július 9.

*Vokke project.* (2005) National-Level Coordination of Degree Programme Development in Teacher Training and the Sciences of Education (VOKKE). <http://www.helsinki.fi/vokke> (in Finnish), <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm> (in English) Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teacher's Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 2. 137–149.

Zafeirakou, A. (2002): In-service training for teachers in the European Union: exploring central issues. *Metodika*, 5. 253–278. Contribution, World Bank.



*A Gondolat Kiadó könyveiből*

## A játék pedagógiai hasznáról zajló viták a *Néptanítók Lapjában*, szerepük a tanítói professzió kialakulásában

*„Az iskola egész a legújabb korig csak tiltással lépett fel a játékokkal szemben, s azokat paedagogiailag értékesíteni senki sem kísértette meg, s kivált nálunk egész a legújabb korig e tekintetben semmi sem történt.” – állapította meg Kiss Aron 1880-ban (Kiss, 1880, 449.).*

*E gyermeki tevékenység értékéről, a gyermekek fejlődésében és fejlesztésében betöltött szerepéről kialakuló újfajta gondolkodás – nem utolsósorban éppen az ő jelentős közreműködésével – nemcsak a gyerekek jobb megismeréséhez, hanem a tanítói professzió kialakulásához is hozzájárult a 19. század utolsó évtizedeiben.*

A kisdednevelői és tanítói professzió kialakulásában a 19. század második felétől fontos szerepet játszottak a különböző szakmai szervezetek, fórumok, valamint a szakma számára tájékozódást, vitafórumot jelentő lapok. Ezek adtak lehetőséget az új törekvések bemutatására, öntevékenységre sarkallva a nevelőket, pályázatokat írtak ki, és lehetőséget jelentettek a pedagógia kérdéseiről való eszmecserekre, vitákra.

A játék, játszás témaköre az e fórumokon zajló pedagógiai diskurzus során a 19. század végén és a 20. század elején két csomópont köré rendeződött. Mindkét téma a nemzetközi pedagógiai irányzatokhoz való kapcsolódás, az új pedagógiai áramlatok hazai megjelenése nyomán került előtérbe, melyeknek alapját a gyermek jobb megismerése jelentette.

Az első esetben, az 1870–80-as években egy a kisgyermekkor és a kisiskoláskor tevékenységstruktúráját alapvetően újraértelmező, a gyermeki játék emancipációjában hatalmas szerepet játszó törekvés a fröbéli pedagógia hazai adaptációjához, a kisgyermek pedagógiáját gyökeresen átalakító módszer meghonosításának kérdésköréhez kapcsolódott. Ez a mind a kisdednevelés, mind az elemi oktatás szintjén megjelenő irányzat mindkét pedagóguscsoport számára új, átgondolandó felfogást jelenített meg, s a korabeli közbeszédben markánsan megjelenő nemzeti szempontokkal ötvözve a pedagógiai szemléletmódot számos elemmel gazdagította a kisdednevelői és néptanítói professzió alakuló struktúráját.

A 20. század elején már a reformpedagógia új gyermekképe s ebben a játéktevékenység fontosságának felismerése, valamint a 'gyermek mint művész' felfogás, illetve a gyermeknek szóló művészet mellett a reformmozgalmaknak a tárgyi kultúra és környezet, az ipari sokszorosított termék és az egyedi kézműves termék szembeállításáról folytatott diskurzusa kapcsán erősödött fel a játék, illetve ezen belül a játékszer problematikája.

A kétféle megközelítésmód indokolja, hogy az első problémakör megvitatása a kisgyermek nevelésével foglalkozó pedagógiai fórumokon hangsúlyosabban bukkant fel, és elsősorban a szakmai kompetenciák és a szakmai szerveződések területét érintette, a második esetben a pedagógiai szaksajtó más fórumai, illetve a művészeti sajtó és szervezetek révén szélesebb társadalmi keretben jelent meg, érintve a kultúra egyéb területeit.

Mindkét tematika jellemzője, hogy szakmai szervezetek egy közös projekt köré szerveződve erősítették a szakmai tudás és a szakmaként való megjelenés hatékonyságát. Az első esetben ez a Kiss Áron által az 1883-as II. Országos Tanítógyűlésen meghirdetett, országosan megszervezett, majd közösen publikált játékgyűjtőmunka volt, mely az 1880-as évek közepétől 1891-ig tartott, a második esetben pedig a Gyermekművészeti kiállítás 1905-től induló szerveződése, melynek végső megvalósulása már a világháború előestéjére, 1914 tavaszára esett. Sajátos módon az ebből a körből kinövő, német előzményekre támaszkodó 1904-es magyar játékpályázat kevés visszhangot váltott ki a néptanítói szakmai körökben. A játék, illetve a játékszer témáját ekkor már, akárcsak Németországban és Ausztriában, a reformpedagógia képviselői és a velük szorosan együttműködő, frissen alakuló iparművészeti intézményrendszer (múzeumok és lapok) képviselik, a néptanítók, talán mert alig-alig érinti a szervezett oktatást, mérsékelt figyelemmel követik nyomon alakulását, nem azonosulnak céljaival.

Míg a gyermekművészeti törekvéseknek a gyermekek játékával kapcsolatos vitáihoz és eseményeihez nem kapcsolódtak már, e törekvések iskolai vetülete, a rajzitanítás reformja, illetve a gyermekrajzok gyűjtése a kisdednevelők és tanítók kompetenciakörébe illett, s részt is vettek a munkában, valamint a kiállítás szervezői között is kezdettől büszkén képviseltették magukat a pedagógus szervezetek képviselői.

A 19. század elején még – s ezt a Szilágyi György által (1874, 41.) a Vasárnapi Újságban közölt 1801-es, korszakunkban gyakran hivatkozott tiltó lista is igazolja – a játékok alig-alig megtűrt, sok esetben tiltott, az iskolai munkát gátló tevékenységnek számítottak. Változást jelentett a kisdednevelés intézményesülésének megindulása, amely, bár a fennmaradt dokumentumok szerint (vesd össze: *Blibok, Sebestyén és Zibolen*, 1984) erősen iskolai jellegű és tömeges foglalkozásokkal volt megterhelve, de ezek során azért szakítottak időt, ha rövidet is, arra hogy megengedjék a gyerekeknek a szabad játékot, és ehhez játékeszközöket, játékszereket is biztosítottak. E tevékenységekre azonban csak a tanulás szüneteiben volt lehetőség.

Gyökeres változást a Magyarországon az 1870-es évektől meggyökerező fröbéli pedagógia hozott. Mind a kisdednővás, mind a népiskolai oktatás problémakörével foglalkozó szakmai folyóiratok, a *Kisdednevelés* és a *Néptanítók Lapja*, de különösen ez utóbbi, 1870-től tág teret enged nemcsak a fröbéli tanok bemutatásának (elsősorban Szabó Endre publikációiban), de szinte azonnal a velük kapcsolatosan megnyilvánuló kritikáknak is.

A különböző óvóegyesületek és tanáregyesületek szakmai fórumain a játék szerepének felismerése a fröbéli pedagógia átvételét követően szinte azonnal megjelent. Ezek az egyesületek, szervezetek gyűléseiken, illetve pályadíjak kitűzésével is igyekeztek felhívni a figyelmet a játék fontosságára, a pályaművek közzétételével pedig növelni kívánták a pedagógusok felkészültségét. 1869-ben a Kisdednevelők II. Nagygyűlésén Guthy Károly tett felajánlást a hatévesnél fiatalabb gyerekek megfelelő foglalkoztatásával foglalkozó pályaműre, melyben kiemeli: „A gyermekek hadd játsszanak, hadd mulassanak, beszélgessenek a tanító felügyelete alatt.” Az óvópályázatok között 1886-ban nagyobb pályadíjat tűztek ki Fröbel alaki munkáinak bírálata, ezt Szerdahelyi Adolf kapta meg 1888-ban. 1895-ben már a nemzeti szempont előtérbe kerülése jelentkezik a pályakérdésekben is, amelyek magyar gyermekjátékok gyűjtéséről szólnak, utalva Kiss Áronra is.

Az 1870-es évektől kezdődően éppen a játék-tematika kapcsán jól követhető a fröbéliánus módszerek térnyerése, majd a módszer szemléletének és egyes elemeinek – elsősorban Kiss Áron tevékenységének köszönhető – vitatása, az új, a gyermekek ismeretéről tanúskodó és a nemzeti szempontokat is szem előtt tartó, gyakorlat indokolta látásmód felülkerekedése.

A *Kisdednevelés* játék témájú írásainak jellemzője, hogy a fogalomhasználat vegyes, a megszólalók személye erősen intézménytípusokhoz s ezen belül szakmai szervezetekhez kapcsolódik, s közülük is inkább néhányan, főleg vezető pozícióban lévők nyilvánulnak

meg, akik időről-időre hozzászóltak a témához, pályázatokon vettek részt, illetve pedagógiai munkáikban, kisebb-nagyobb terjedelemben, kitértek a játék problematikájára (Komjáthy György, Szerdahelyi Adolf, Székely Gáborné, Lónya Mari, Hanacsek Lujza). A megszólalások mentén jól követhető, ahogy az időkitöltő játék, játékszerek – a „megengedett játék” – egyre inkább átengedi helyét a pedagógusok gondolkodásában a pedagógus irányításával, felügyelete alatt zajló fejlesztő játék és játékeszközök alkalmazásával kapcsolatos szemléletmódnak.

A *Néptanítók Lapjában* az 1870-es évektől a szakma vezető alakjai, az óvó- és tanítóképző intézetek tanárai foglalkoztak elsősorban a kérdéssel. Egy új szempontrendszer s módszer népiskolai meghonosításának élharcosai ők, köztük sokan a Fröbel-féle Kindergarten játék és munka azonosságára építő tanainak szellemét közvetítik, de sokan e két sarokpont azonosságát is vitatják már. A játék-témában a lap hasábjain megszólalók (Szabó Endre, Sipos Samu, Vecsei Sándor, Kobány Mihály, Komjáthy György, Barna Jakab, Kiss Áron) a tanítóképzés, a szakmai szervezetek vezető alakjai, akik közül sokan nemcsak a lapban, hanem más fórumokon és szakmai vezérkönyvekben is megfogalmazták elképzeléseiket.

A vita csomópontjai: a játék és a munka egymáshoz való viszonya, a játék általános

hasznossága, valamint az oktatásban való felhasználhatósága a hatékonyság növelése érdekében. Cél és módszer kérdéseiről is szót ejtenek, kiemelve, hogy a játékos módszerek esetében milyen fontos, hogy rejtve maradjon a cél. A játékról zajló diskurzus éppen Fröbel kritikája kapcsán vált terepévé a nemzeti szempontok érvényesítésének, az „idegen szellem” bírálatának a tevékenységeket kísérő játékokban, játékdalokban és a „németes” „vezényszóra játszatás” kérdésében.

---

*A 19. század elején még, – s ezt a Szilágyi György által (1874, 41.) az 1870-es évek elején a Szilágyi György által a Vasárnapi Újságban közölt 1801-es, s korszakunkban gyakran hivatkozott, tiltó lista is igazolja –, a játékok alig-alig megtűrt, és sok esetben tiltott, az iskolai munkát gátló tevékenységnek számítottak.*

---

A vita, amellett, hogy a gyermek természetes nevelésének kontextusába helyezi a játékot, elsősorban a szabad és/vagy irányított játék kérdésére, illetve annak az iskolai oktatásban lehetséges gyakorlati felhasználására fókuszált (testnevelés és egyes tantárgyak, például a természettudományos tár-

gyak), és sokkal kisebb súllyal, elsősorban a játékszerek, illetve egyes káros, iskolán kívüli hatások kapcsán tér ki az otthoni játék kérdéseire is.

Az első jelentős közlemény ebben a témában a *Néptanítók Lapjában* 1870-ben jelent meg. A lap 11 részben közli Szabó Endrének, a fröbeli tanok legjelentősebb hazai terjesztőjének, a *Vezérkönyv* (Szabó, 1871a) írójának cikksorozatát, a módszer bemutatását. Megjelennek a fröbeli alapfogalmak: a „természetszerű nevelés”, a gyermeki cselekvés középpontba állítása, az egyed- és törzsfajlódás párhuzamba állítása nyomán kialakuló tevékenység- és eszközrendszer. Szabó (1870) ugyanebben az évben, ugyanitt egy másik cikksorozatot is megjelentet, amely *A gyermek játékokról pedagógiai tekintetben* címet viseli. E cikkében a tanítói alkalmasság kritériumaként határozza meg a játék fontosságának szem előtt tartását. Leszögezi: „Ki a gyermekek szabad tevékenysége, utánzási hajlama, alkotni, rendezni vágyát kielégítő, egyszersmind azonban a társadalmi rend önkénytes felismerésére alkalmat nyújtó játékot nem tekinti igen becses nevelési eszköznek, legjobb esetben csak félig töltheti be nemes hivatását.” (295.) A cikk *A játék, mint nevelési eszköz* című részében pedig megállapítja: „A játékban lehetőleg gyakran vegyenek részt nevelők és tanítók (10 éves korig).” (323.)

Szabó (1871b) a játék-tematikát *A játék-eszközökről (pedagógiai tekintetben)* című sorozattal folytatja. Ez utóbbival új területet: a játékszerkritikát vonja be a pedagógiai vizsgálódás körébe, írása ennek első hazai megnyilvánulásának tekinthető. A játékszerkritika szükségességét Szabó abban látja, hogy mint megfogalmazza, „az iskola falain kívüli rossz behatások” az iskolai nevelés eredményességét veszélyeztetik. Kritikája elsősorban a korabeli kereskedelem kínálatára irányul és konkrét játékszereket vizsgál. Bírálatainak szempontjai közül sok máig korszerű, a „természetszerű nevelés”, az életkornak megfelelő játékszerek szükségessége, a fröbéli alapelvnek, a gyerekek „cselekvési vágyának” kielégítése, a célszerűség az, amit a bolti játékokon számon kér.

A pedagógiai szemléletű játékszerkritika későbbi példája a *Néptanítók Lapjában* Kiss Áron (1886) *A kőépítő játékról* írt cikke, amely a fröbéli építőköcskák kereskedelmi változatát, az Anker kőépítőt is vizsgálja, és pozitívan értékeli. E két, bár időben egymástól távol született írás egy új szemléletet tükröz: a pedagógusnak a gyerekek egész tevékenységi körét figyelemmel kell kísérnie.

Vecsei Sándor (1871) tárcacikkben foglalkozik a játékkal. Kiemeli annak hasznosságát, hiszen fejleszti a gyermek kezeinek mozgását (manuális képességek), hajlékonyságát, valamint azt, hogy a szülők a játék által megismerik a gyermek hajlamait. „Időt és alkalmat kell tehát a gyermeknek nyújtani a játékra, mert különben elzsibbasztanánk annak lelki éberségét, vidámságát, s önmagunk öt tennénk tunyává. (szellemi frissesség, vidámság, tevékenykedés). Adjunk neki játékszereket is, de ne túl bőven, mert a sok játékszerrel, amellett, hogy elkényeztetjük, elkapatjuk a gyermeket, még célt sem érünk, mint-hogy a felhalmozott játékszerek a legtöbb esetben elvesztik a gyermek előtt kedvességüket.” A játékszerek pedagógiai hasznosságánál azonban nagyon is formális, külsődleges elemeket emel ki, amennyiben a játékszer jutalmazás és a rendszeretetre nevelés eszközeként használja. Hangsúlyozza a tanítók számára, hogy az iskolában is jut idő a játékra, de a vidékek társas játékait kritikával kell kezelni, mert sok helytelen is van azok között. Ugyanakkor a játékkal tanítással nem ért egyet: „A játék legyen játékszerű, a munka pedig legyen komoly foglalatosság.” Újszerű gondolata, hogy a játékot a társas kapcsolatok, a „társalgás”, vagyis a kommunikáció fejlesztőjeként a gyermekek számára életszükségletnek tekinti. Ez a megközelítés majd Nagy Lászlónak a gyermekek társas érintkezése kapcsán írott munkájában tér vissza!

A következő számban azonban Komjáthy György (1871), a korban ismert játékgyűjtemények szerzője, a téma szakértőnek tekintett alakja, éppen ezt a megállapítást vitatja. Szerinte a gyermek már akkor játszik, mikor még nem tud beszélni. Ő Fröbel nyomán a játékot a munkaöszton megnyilvánulásának tekinti, amelyet Fröbel szerint a cselekvési vágy vált ki, s egyetértőleg idézi a fröbéli frázist: „A játék a gyermek munkája.” Kiáll amellett, hogy a tanulásnak is szórakozásnak kell lennie, akkor hatékonyabb.

Komjáthy (1872) a következő évben a *Néptanítók Lapja* hasábjain hosszabb, három folytatásban megjelent írást szentel a játékok pedagógiai munkában való fölhasználásának. Tanulmányában tantárgyak szerint rendszerezett módszertani listát is közöl, s ebben a listában számos hagyományos játék is szerepel, elsősorban a természettudományos ismeretek elmélyítéséhez. Mindez az eszköztár a szórakoztató tanulásról vallott nézeteit illusztrálja.

Kiss Áron (1874) nem pedagógiai lapban, hanem az *Egyházi Szemlében*, a református egyház kiadványában közölt tanulmányában foglalkozik először a játékkal. „Oda jutotunk – írja –, hogy maholnap kénytelenek leszünk szánakozni a »boldog« gyermekkoron. Az iskolák elrabolják szegény apró emberkének vidámságát, zord kezekkel megsemmisítik éltök örömeit s csinálnak a gyermekből ifjút, s az ifjúból férfiút. Sietünk élni... Mindezt a pedagógiai rendszerek alkalmazásainak köszönhetjük, melyek mind jobban korlátozzák a gyermekek búttalan, természet-szerű fejlődését [...] Figyelembe vétetett a gyermek játékkedve, foglalkozási ösztöne, dalolni szeretése, s a természet iránti hajlam. Tehát a

kiindulási pontok mind igazak, és ámenek, azonban a rendszer további kiépítése s különösen a magyar gyermekre való alkalmazása sok hibában sinlik. A gyermek megszűnt maga játszani, nemcsak *csengettyűszóra játszatják*, hanem *készen kapja* mind, a miből játék közben alkosson valami maradandót... óratervek szabályozzák az »iskolát«, mert ezé lett a gyermekert, dacára, hogy tagadják, hogy benne tanítanak... Fröbel eszméit csak lefordították németből magyarra. Eredetiben is van azok kifejezésében elég gőz, hát még a fordításban mennyi maradt...” Később így ír: „Hol lesz a menekvés ezekből a paedagógiai misériákból? Ott, hogy visszatérünk a természethez, a paedagógia megszűnik a régi értelemben vett philosophiai tudomány lenni és természettudományi diszciplínává lesz...”

Már itt megjelenik, s Kiss Áron munkássága révén a későbbiekben válik a gyermekjátékhoz kapcsolódó fogalmak egyik legjellemzőbbjévé a nemzeti szempontok hangsúlyozása a játékban.

Kiss Áron (1880) *A játék paedagógiai szempontból* címmel, a *Néptanítók Lapjában* több részletben közölt tanulmányával csatlakozik a lap hasábjain kialakult játék-vitához, s az ő révén kerül be a korabeli magyar társadalom különböző fórumain zajló vita nyomán a nemzeti szempont az itt zajló pedagógiai diskurzusba is. „Nevelési irodalmunk idegen föld fájának magyar földre hajlott ága, s még mind eddig nem jutott oda, hogy a nemzeti célokkal magát azonosítsa.”

Bírálata a korabeli pedagógia elméletének és gyakorlatának művelőit egyaránt célozza, az idegen elvek átvételét a gyakorlat és az elmélet művelőinek egymástól való elszakadásában s a pedagógia képviselőinek magatartásában látja, akik „íróasztal mellett végzik csak tanulmányaikat”. A magyar népeletet ismerni kell, hogy jó pedagógiai író legyen valaki, tehát az úgynevezett „közép” közé kell menni, először a falusi iskolába, és végül részt kell venni az ifjúság játékaiban.

Fröbel kritikájának két sarokpontja: az irányított vezényszóra játsztatásnak a játék lényegétől és a gyermektől idegen volta, illetve, s ez már a hazai pedagógus szakma kritikáját is jelenti: az idegen szellemiségű módszer kritikátlan átvétele, a magyar szellem és kultúra figyelmen kívül hagyása.

Hozzászól a játék és munka kérdésköréhez is, s ezeket nem azonosnak, hanem egymást követőnek tartja. A játékról írja: „Ez az első foglalkozás az alapja minden későbbi foglalkozásnak. Ebből fejlődik ki a maga idejében a munka is, mikor a játék nem lesz többé egyedüli foglalkozás [...] Játék és munka közt nagy mindenkor a különbség. A munka csak eszköz, hogy valami eredményre jussunk, s gyakran keserves, erőfeszítő foglalkozás. A játék cél, játszunk, hogy játsszunk.” A komolyság fogalma is kettéválik nála: a munka komoly dolog, gyakran parancsszóra megy... célja létrehozni valamit, amit a gyerek játék közben csinál, szét is rontja. Mégis a gyerek komolyan csinálja.

Kiss Áron munkássága révén a játékról folytatott pedagógiai diskurzus a társadalom egészét megmozgató, a kultúra, az ipar, a kereskedelem minden vonatkozásában hangot kapó nemzeti törekvésekhez kapcsolódik. Nemcsak írásaiban kívánja e szempontokat érvényesíteni, hanem a tanítói szakma formai és tartalmi megújításába is bevonja azokat.

A professzionalizálódás szervezeti formái a tanítók számára is lehetőséget jelentettek a közös fellépésre, a nézetek megvitatására és új témák felvetésére. Az 1883-as II. Országos Képviselői Tanítógyűlésen „Kiss Áron adott elő a „mai gyermekről”. Itt hangzott el nagy jelentőségű felhívása: „Tegyük a játékot közügyggyé!” A felhívás lényege az egészséges nevelésre koncentrált, ennek jegyében tett javaslatot a falusi gyermekjátékok összegyűjtésére.

„Erre következett a bizottsági javaslat felolvasása, amelyben előbb a játék fogalma van meghatározva, azután annak pedagógiai jelentősége s összehasonlítva a testgyakorlat másik fájával, a tornával. Azután utasítás van adva, miként kell azt alkalmazni a szülői háznál, a népiskolában s az ifjúságnál. Szó van azután a játék helyekről és indítvány van téve a játékok gyűjtésére.” (idézi: *Kriston Vízi*, 2005, 10.)

A felhívás megerősítését és intézményesülését jelentette, hogy 1885-ben Trefort Ágoston miniszteri rendeletet hozott a játékgyűjtésről, s ebben szinte szó szerint Kiss Áron gondolatai és szavai, valamint a korábbi évek vitáiban szerepet kapó fogalmak köszönnek vissza: „A gyermeki játék ösztönszerű, s a szülői háznál szabadon, természetes módon nyilvánul. Annak gátat vetni nem szabad. *Jó játsszó gyermekből lesz a jó dolgos ember!* A játék *magá a cél,* játszik a gyermek, hogy játsszék [...] Az ifjúságnál a tanító legyen figyelemmel e körülményre...” A miniszter e rendelete a magyar játékok gyűjtésére irányuló törekvéseket támogatja (Kiss, 1891).

Mind Kiss Áron, mind a miniszteri rendelet e gyűjtést az ország néptanítóinak hatáskörébe helyezi: az ő feladatuk, hogy a maguk vidékének játékkincsét gyűjtsék, korrekt módon lejegyezzék, és eljuttatva Kiss Áronhoz, egy közös mű létrejöttéhez járuljanak hozzá. Nem hangsúlyozható eléggé, hogy részben a játék szerepének felismertetésében, részben pedig a tanítók szakmai közösséggé szerveződésében milyen nagy szerepe lehetett egy ilyen, egy szakmát egészében érintő közös munkának.

A folyamat a gyűjtés alakulásának mentén jól nyomon követhető, hiszen Kiss Áron a *Néptanítók Lapjában* rendszeresen beszámolt az eredményekről. Kezdetben nem mutatkozott nagy aktivitás, talán a feladat sajátosságai (a tanító figyelje az iskolán kívüli gyerektevékenységeket, sőt vegyen részt a gyerekek játékában) vagy a módszerek kialakulatlansága, a többletmunka háritása miatt. Erre utal, hogy 1886-ban csak 10 tanító küldött be lejegyzett játékot, s 1887 januárjában is még csak 25 tanító. Ezután azonban az anyaggyűjtés és vele párhuzamosan nyilván a játékok iránti érdeklődés is felgyorsult, s 1891-ben az országos gyűjtés eredményeként jelenhetett meg a Kiss Áron szerkesztette *Magyar gyermekjáték gyűjtemény*. A szerző 48 megye 201 tanítóját és tanítónőjét említi név szerint együttműködőként, s e tanítók kialakult szakmai kompetenciáját mutatja, hogy a játékok lejegyzése mennyire pontos, ma is használható, s a dallamok Bartalus István gondozta kottái olyan zenei pontossággal készültek, hogy azokból Kodály *A magyar népzene tárába* is sokat átemelt, kiemelve a tanítók szakmai hozzáértését.

Kiss Áron (1891) *Magyar gyermekjáték gyűjteménye* a megjelenés évében több és többféle kiadást megért, a teljes gyűjtemény mellett rövidített, kisgyerekek számára válogatott, családi használatra szánt változata is megjelent.

A viták és a *Magyar gyermekjáték gyűjtemény* hatására az 1891-es Kisdednevelési Törvény beépíti a népi játékokat a kisdednevelés rendszerébe, s azok megjelennek a népiskolai oktatás programjában is. A Vallás- és Közoktatási Minisztérium adta ki Kiss és Kun Alajos (1894) közös szerkesztésében a népiskolai tanítók számára készült vezérfkönyvet, amely a játékok módszertani felhasználásához nyújtott támogatást. E munka ettől kezdve folyamatosan szerepel a *Néptanítók Lapja* könyvajánló listáján. Hatásai a kisdednevelés terén is érezhetővé váltak. Szerdahelyi Adolf (1891) Kiss Áron bírálata és a Kisdednevelési Törvény nyomán átdolgozta díjnyertes munkáját s *A kisdednevelés és módszertan kézikönyve* címen jelentette meg. A mű előszavában leszögezi: kihagyta munkájából „a német elvont irányra emlékeztető elméleti kérdéseket”, valamint mindazt, amit Fröbel a népiskolák számára tervezett, de „túlbugzó követői a kisdednevelés szerény hajlékába is avatatlan kezekkel beerőszakoltak”. A kézűgyesítő gyakorlatokat úgynevezett „népjátékokkal” egészítette ki. Bevezetője zárásaként kiemeli a nemzeti szempontok fontosságát, és megállapítja: „Legszebb jutalma leend hazai kisdednevelésünk nemzeti irányú fejlesztése érdekében két évtizeden át kifejtett munkásságomnak, [...] ha a nemzet virágai a jelen szakmunka elvei alapján [...] fajunk szellemi sajátságainak kifejtésére irányuló és munkakedvet ébresztő módon fogják nyerni első neveltetésüket.” (Szerdahelyi, 1891, IX–X.)

A játékkal kapcsolatban megállapítja, hogy az a „gyermeknek komoly foglalkozás”, s lényege az utánzás vagy a tárgyak tulajdonságainak megváltoztatása tervszerűen vagy „a valósággal össze nem egyező szeszély szerint”, tehát a nevelő legyen segítségére a gyer-

meknek, hogy „nehogy a játék helytelen irányt vegyen”. A nevelő legyen segítő, ne főszereplő, mert a gyerek ügyessége próbálgatásában találja örömét. Megjelenik a képzelet működésének motívuma is (*Szerdahelyi*, 1891, 57.).

A Kiss Áron-féle gyűjtemény párdarabja a gyermekek maguk készítette játékszerreit tartalmazó, Láng Mihály szerkesztette, s felesége által gyermekmunkák alapján illusztrált *A munkaszeretetre való nevelés módja* (1900). A rendkívül gazdag és izgalmas anyag ismét a tanítók országos gyűjtőmunkájának eredménye, bár a gyűjtés folyamatáról kevesebb az információnk. Láng könyvének felépítése, a játékok csoportosítása a fröbéli struktúrát követi, bevezetőjében a gyermeki képzelet működésére és a tevékenység örömteli voltára helyezve a hangsúlyt. A mű szemlélete azonban, amit a címe is tükröz, illetve az, hogy a benne szereplő játékszeres főként munkaeszközök kicsinyített másai, és részben fröbéli munkák is, mutatja, hogy a játék és munka körüli vitákban hogyan foglal állást. Ezt tükrözi, hogy elkülönítve, az utolsó fejezetben mutatja be *A gyermekeknek szoros értelemben vett játékeszközeit*, bár ennek bevezetőjében kiemeli: „A mit a gyermek csinál, azt ő egytől egyig játékeszköznek tekinti.” (*Láng*, 1900, 147.)

*Jelentős lépés, hogy a magyar gyermektanulmányozók első kérdőíves vizsgálata éppen a gyermekek játékszokásait járja körül, s ebből születik Nőgrády László (1912): A gyermek és a játék című könyve 1912-ben, amely már a modern gyermek- és játékfelfogás szellemében a gyermeki lényeg megnyilvánulásaként értelmezi ezt a tevékenységet.*

A könyvet a *Néptanítók Lapjában* Józsa Dániel (1900) ismerteti, arra a kérdésre adott válaszként kezelve azt, hogy „Hogyan lehetne a gyermeket magyarabb szellemben nevelni?”. Kiemeli Láng „tözsgyökeres magyar irányú fölfogását”, hangsúlyozva: „E könyvben rendszerbe szedve találjuk mindazon gondolatokat, eljárás módokat, melyeket Láng egészséges kedélyű, jó magyar érzésű, ügyes kezefogású, szorgalmasan kitarító, munkás magyar állampolgárokat vél nevelhetni poliglott államunkban.” Megállapítja: „Láng könyvénél értékesebb pedagógiai könyv az utolsó öt évben alig jelent meg irodalmunkban.” Gyakorlati felhasználásánál számít a pedagógusok rugalmas és nyitott szemléletére, amennyiben: „Vegye az óvó, tanító kezébe Láng könyvét, válassza ki abból vidékének, gyermekei sajátosságainak

megfelelő játékokat, és az adott utasítás útján tanítsa meg növendékeit azokra.” Kiemeli, milyen hasznos a szülők szemléletének megváltoztatására is, otthoni használat során.

1891-et követően, úgy tűnik, a néptanítók számára már nem vitakérdés a játék témaköre, a játék kérdését a vezérkönyv megjelenésével, illetve a játéknak az iskolai oktatáson belül a testi nevelés területébe való illesztésével lezártnak tekintik.

A 20. század elején az új nemzetközi törekvések, a reformpedagógia térhódítása hatására került előtérbe a játékszernek az esztétikai nevelésben betöltött szerepe. Sajátos módon a róla folytatott viták a művészeti és kulturális sajtóban zajlottak (*Magyar Iparművészet, Művészet*, később a *Nyugat* stb.), és az első magyar játékpályázat is e körből nő ki. A pályázatot az Iparművészeti Társulat hirdeti meg 1904-ben, a nemzetközi (elsősorban az 1903-as német) kezdeményezések nyomán (vesd össze: Tészabó, 2004; Latus, é.n.).

Mint utaltunk rá, korábban a *Néptanítók Lapja* többször foglalkozott a játékszeres kérdésével is. Legutoljára Sipos Samu (1889) *A gyermekjátékok pedagógiai értékéről* írt cikksorozatot, s ebben megállapítja: „játékeszközeink külföldi mintára készülvén, kevés azokban a nemzeti sajátosság”, de a témának ekkor és itt nincs folytatása. Sipos a magyar iparfejlesztés egyik fontos irányelvéhez kapcsolódik, s megállapítása végül is egybehangzik az 1904-es játékpályázat kiírásával: „Terveztessenek magyaros jel-



legű, ízléses és ötletes gyermekjátékok. Nem drága, bonyolult szerkezetű és cifra játékokat kíván a Társulat, hanem olyanokat, a melyek a maguk egyszerűségében a gyermek kedélyvilágához közel állnak, tartósak és a melyeket hazai játékműhelyeink és gyáraink olcsón készíthetnek.” (Iparművészeti Társulat, 1904, 100.) (1) S mégis, mikor hosszú idő után a lap első játéktárgyú cikkében Schlosz Lajos (1904) beszámol a pályázat kiírásáról, nem említi ezt az aspektust. Cikke a reformpedagógia és a művészi törekvések játékfelfogásának csak felszínes ismeretéről tanúskodik, a játék, a játszó gyermek gügyögő, romantizáló képét eleveníti fel: „A játék a gyermeknek foglalkozás, munka, tanulás, de mindig gyönyörűséget hozó lelke kisdied világának. Elsimulnak gondolkodásában a ráncok, a játék impressziói alatt, érzései világát megszínesíti a játékszer, elmécskéje a játék alatt pihen és mégis fejlődik, ismereteket szerez.” Ugyanakkor az írás rendkívül érdekes abból a szempontból, ahogy a néptanítói kör társadalmi helyét kijelöli, s a néptanítók szakmai kompetenciájának területét általános kulturális dimenziókba emeli. „A Magyar Iparművészeti Társulat nemes elhatározása, hogy új gyermekjátéktípusokat akar teremteni, őszinte nagybecsülésre készítet bennünket is: *a magyar nemzeti kultúra munkása-it*, mert az apán és anyán kívül *csak mi tudjuk legjobban méltányolni*, mekkora fontossága van a játéknak a gyermek bensőjének fejlődésében.” (kiemelés tőlem, T. J.)

A Gyermektanulmányi Társaság, s elsősorban a Nagy László kezdeményezésére 1905-től körvonalazódó Gyermekművészeti kiállítás-koncepció széleskörűen értelmezi a gyermek- és a gyermeknek szóló művészet tematikáját, s akárcsak az elsősorban Németországban rendezett és mintának tekintett kiállításokon, kitér a játékra is. Bár a kiállítás programja fontos feladatot ró a kisdiednevelők és néptanítók körére, de ez a feladat nem a játék, hanem a rajz témaköréhez kapcsolódik (Nagy, 1905, 86–88. o.), ami a néptanítói szakma szempontjából új és a rajzitanítás reformjához is vezető fontos professzionális feladatot jelöl. A tanítói szakma számára a *Néptanítók Lapja* részletesen ismerteti az alakuló ülés határozatait (*Gyermekművészeti...*, 1906, 3–4.).

A továbbiakban a Magyar Gyermektanulmányi Társaság vizsgálja pedagógiai szempontból a gyermeki játék témakörét, ami a nemzetközi reformtörekvések hatására egyre szélesebb teret nyer a közbeszéd szintjén, a különböző szakmai és nem szakmai folyóiratok hasábjain is. Számos széles olvasóréteget megcélzó lap (*Vasárnapi Újság*, *Új Idők* stb.) szentel teret a korabeli játékfelfogások, törekvések ismertetésének. Más pedagógiai lapok is foglalkoznak időről-időre a témával. A *Magyar Pedagógia* közli Szemere Samu (1907), Schiller magyar fordítója játékelméleteket összefoglaló tanulmányát.

Fontos szereplője a játék-tematikának a kulturális sajtóban a pedagógus foglalkozású, de sokféle kulturális témában megnyilvánuló Nádai Pál, akinek *Könyv a gyermekről* című kétkötetes munkája (1911) – Nógrádyhoz hasonlóan – sok szempontból máig korszerű, árnyalt, s a filozófiai-esztétikai-pszichológiai szempontokat egyaránt figyelembe vevő szemlélettel íródott.

Jelentős lépés, hogy a magyar gyermektanulmányozók első kérdőíves vizsgálata éppen a gyermekek játékszokásait járja körül, s ebből születik Nógrády László (1912) *A gyermek és a játék* című könyve, amely már a modern gyermek- és játékfelfogás szellemében a gyermeki lényeg megnyilvánulásaként értelmezi ezt a tevékenységet. E szemléletmód igen nehezen jutott be a néptanítói gyakorlat képviselőinek pedagógiai szakmai diskurzusába, ahol nagyon mélyen gyökereztek azok a hasznossági szempontok, melyek a korai fröbéliánizmussal honosodtak meg nálunk. Valódi hatása csak a testi nevelés terén volt e törekvéseknek, ahol a népi játékkincs mint a közösségalkotás és testmozgás eszközt már az 1891-es kisdiednevelési törvény révén bevezették.

A viták hozadéka a népoktatásban és a gyermeki tevékenységek iránti általános nyitottság növekedésében csapódott le. Emellett a *Magyar gyermekjáték gyűjteményben* tetet öltött közös produkció, a közös témában végzett gyűjtőmunka, a szakmai közösségként való megjelenés is a játék-tematika eredményeként értékelhető. Az intézményi, illetve kormány-

zati támogatás (mind a gyűjtés, mind a tantervbe kerülés esetében már a 19. sz. utolsó évében) az önérvényesítés és a szemléletváltás eredménye és továbbvivője volt.

Az 1911 és 1915 között megjelent *Az elemi népoktatás enciklopédiája* tartalmaz egy viszonylag terjedelmes, négy oldalas „játék” címszót, amely a néptanítók számára gyűjti össze a témával kapcsolatos tudnivalókat. A címszó minden elemében alátámasztja, hogy a néptanítók számára a játékról folytatott vita a 19. század végén lezárult, s bár a kiadvány létrejöttét megelőzően a játék újból a szakmai viták előterébe került, a reformpedagógia játékfelfogását az egyébként erre nyitott (vesd össze: *Németh*, 1998) kézikönyv nem közvetíti annak a szakmai körnek, amelynek készült, sőt a korábbi viták leszűrődéseit is csak óvatosan tartalmazza. A címszó első harmada – némiképp ellentmondva az enciklopédia bevezetőjében kitűzött alapelvnek, hogy elhibázott volna az egész pedagógiát feldolgozni – a pedagógia történeti nagyságainak a játékról alkotott felfogásait ismerteti. Ezután tér rá – valószínűleg Szemere Samu nyomán – a korban már széles körben ismert, de a néptanítók számára itt érthetően összefoglalt játékelméletekre, Spencer és Karl Groos nézeteire, s hangsúlyosan szól a játékban megmutatózó életkori és nemi különbségekről. A legegyszerűbb játékeszközök a gyerekek fantáziáját mozgatják meg, míg a túlságosan bonyolultak megkötik azt – ez a századfordulón nagy hangsúllyal megjelenő szemlélet, a korabeli játékkritikák vezérlő elve fogalmazódik meg itt is. A játék pedagógiai értékét igen nagyra kell értékelnünk, szögezi le, mivel hozzájárul a test biztonságának kialakulásához, foglalkoztatja a gyerek fantáziáját, fejleszti készségeit. Gondolkodásának fejlesztésében az ok-okozati viszonyok felismerésében segít, hat a szépérzék és a társasság, a szociális képességek kialakulására.

A címszóban csak jelzős szerkezetekben jelenik meg a játék örömtartalma, a játék nyújtotta szabadság, a jól irányított játék viszont igen. A népiskolai utasítás játékra vonatkozó részének ismertetésekor kiemeli a játék közösségalkotó szerepét, bár az utasítás igen kevés időt (1–2. osztályban heti kétszer félórát, később kéthetenként egy órát) jelöl ki erre. Nem említi, de iskolai vonatkozásokban az iskolaudvaron (tudniillik a játékudivaron) zajló, elsősorban a testneveléssel rokonítható mozgásos, sportjátékokról van itt szó. Ami leginkább tükrözi a vitákat, és főként Kiss Áron gyűjtőmunkájának lecsapódásaként szűrődött át az utasításba, az a helyi játékok, vagyis a népi játékok játszásának kiemelése. A címszó a szakirodalom felsorolásakor Kiss Áron munkája és Szemere Samu 1907-es cikke mellett korabeli sportjáték-leírásokat (Barna Jakab, Ottó József munkái), valamint idegen nyelvű szakirodalmat említ, amelyeket nem valószínű, hogy a magyar néptanítók nagy számban elolvastak volna.

Úgy tűnik, az 1880-as évek játékkal kapcsolatos, a tanítók számára megfogalmazott Kiss Áron-i gondolata az, amely mind szemléletében, mind fogalomhasználatában már számukra is kiindulópontot jelenthetett egy új, gyermekközpontú pedagógiai játékfelfogás meghonosítása felé: „Bátran elmondhatjuk, hogy ha a jó játékos gyermekből nem várhatunk is minden esetben kítűnő munkás férfit, bizonyonnyal inkább várhatjuk, hogy az ilyenből lesz valami, mint abból, aki játszani sem szeret, meg nem is tud. A játék a gyermek szellemi produkciója, s még pedig olyan produkció, melyet a gyermek *szabadon, s minden kényszer nélkül* teljesít. Eppen ezért, amit a gyermek játék közben tesz, *lélektanilag* is sokkal fontosabb s többet mondó jelenséggé, mint mindaz, amit a *parancsolt munka* közben véghez visz.” (Kiss, 1880, 513.)

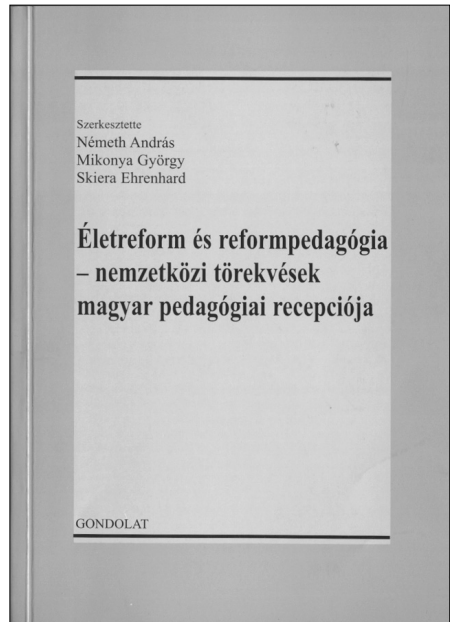
## Jegyzet

(1) Magyar Iparművészet, 1904. 100.

## Irodalom

Blibok Péterné, Sebestyén Istvánné és Zibolen Endre (1984): *Első óvodáink életéből*. Budapest.  
Gyermekművészeti kiállítás Budapesten (1906). *Néptanítók Lapja*, 9. sz. 3–4.  
Józsa Dániel (1900): Láng Mihály: A munkaszeretetre való nevelés módja. *Néptanítók Lapja*, 35. sz. 10–11.  
Kiss Áron (1874. 11. 11.): A természetes fejlődés. *Egyházi Szemle*, 320–323.  
Kiss Áron (1880): A játék paedagógiai szempontból. *Néptanítók Lapja*, 449.  
Kiss Áron (1886): A köépítő játék. *Néptanítók Lapja*, 693–694.  
Kiss Áron (1891): *Magyar gyermekjáték gyűjtemény*. Budapest.  
Kiss Áron és Kun Alajos (1894, szerk.): *Játéktanító vezérkönyv az elemi népiskolai tanítók számára*. Vállás- és Közoktatásügyi Magyar Királyi Minisztérium, Budapest.  
Komjáthy György (1872): A játékok fölhasználása a tanításnál. I., II., III. *Néptanítók Lapja*, 889–890., 903–905., 923–926.  
Kriston Vizi József (2005): *Homo Ludens Hungaricus*. Budapest.  
Láng Mihály (1900): A munkaszeretetre való nevelés módja. 3–12 éves magyar gyermekek kézi munkáinak gyűjteménye. Budapest.  
Latus, Urs (é. n.): *Kunststücker. Holzspielzeugdesign vor 1914*. Nürnberg.  
Nádai Pál (1911): *Könyv a gyermekről*. Budapest.

Nagy László (1905): *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából*. Budapest.  
Németh András (1998): Tudományfejlődési tendenciák. *Educatio*, 1. sz. 208–221.  
Nógrády László (1912): A gyermek és a játék. Gyermektanulmányi Könyvtár, Budapest.  
Schlosz Lajos (1904): Magyar gyermekjátékok. *Néptanítók Lapja*, 24. sz. 4–6.  
Sipos Samu (1889): A gyermekjátékok pedagógiai értékéről. *Néptanítók Lapja*, 714.  
Szabó Endre (1870): A gyermek játékokról pedagógiai tekintetben. *Néptanítók Lapja*, 295., 322., 344.  
Szabó Endre (1871a): *Vezérkönyv Fröbel Frigyes foglalkoztató eszközei használatára*. Pest.  
Szabó Endre (1871b): A játék-eszközökről (paedagógiai tekintetben). *Néptanítók Lapja*, 131–132., 149–151., 167–168., 180–181.  
Szemere Samu (1907): A gyermekjáték fejlődéstani és neveléstani jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 129–141.  
Szerdahelyi Adolf (1891): *A kisdednevelés és módszertan kézikönyve*. Budapest.  
Szilágyi István (1874): A gyermekjátékok ügyében. *Vasárnapi Újság*, 41.  
Térszabó Júlia (2004): *A gyermekjáték a 19–20. század fordulóján*. Budapest.  
*Utasítások az ösztönszerű rajzok gyűjtésére*  
Vecsei Sándor (1871): A játék. *Néptanítók Lapja*, 593.



A Gondolat Kiadó könyveiből

## A gyermekről való gondolkodás differenciálódása a dualizmus korában

*A közoktatás dualizmuskori modernizációja megeremtette a néptanítói professziót, és a tanító szakmai tudáselemeinek egyik fontos összetevőjévé vált a gyermekről való gondolkodás és tudás formálódása, differenciálódása. E szakmai tudáskonstrukciós folyamat fejlődése során jól érzékelhető, hogy az érzelmi felelősség megfogalmazásával párhuzamosan megjelentek a témához kapcsolódó új fogalmak, rendszerezési szempontok, és ez már utal arra a tényre, hogy a gyermek, az iskola és az „átlagtól való eltérés” fogalmaihoz kötődő területek emancipálódtak a szakmai nyelvhasználatban.*

**A** gyakorlat professzionalizálódásának másik látható állomása a speciális intézmények létrejötte, ahol egyre tudatosabban törekedtek a pedagógiai, gyógypedagógiai, pedológiai és pszichológiai tudástartalmak beépítésére.

A dualizmuskori pedagógiai sajtóban jól érzékelhető egyfajta kettős gyermekfelfogás párhuzamos jelenléte. Egyrészt a nemzeti ideológiát középpontba helyező, irodalmasított, romantikus gyermekkép az érzelmekre akar hatni. A gyermek itt úgy jelenik meg, mint aki szenved, akinek problémái vannak. Szitó János, a dévai állami tanítóképződe fiatalon elhunyt tanára irataiban a gyermek mint az aggály gyermeke, a fájdalom gyermeke jelenik meg: „A legkülönbélebb természetű fáradtságok, gondok, aggodalmak, nélkülözések, lemondások s más áldozatok megszámlálhatatlan seregei állanak mindenik gyermek mögött. Éld át valamely gyermekkel ennek életét az ő legelső sírásától első iskolába menetelég s tudni fogod, hogy mit tesz felnevelni egy gyermeket.” (*Néptanítók Lapja*, 1891, 649.) Ebben a nevelésben pedig központi szerepe van a gondoskodó, a szegényeket és elhagyatottakat felkaroló néptanítónak, akinek munkáját a kertészéhez hasonlítják: „irtjuk a gázt, a hol az burjánzik, de azért nem ebben van a mi munkánk koronája, hanem abban, hogy a szép erények csiráit ültetgetjük növendékeink keblébe, melyek, ha ott megfogamzottak [...] gyümölcsöt termeltek.” (*Néptanítók Lapja*, 1892, 370.).

Másrészt e költői, érzelmileg telített megfogalmazás mellett egyre határozottabban jelenik meg a szakmaiság a gyermekekről való gondolkodásban: nemcsak sajnálni, hanem tenni is kell ezekért a gyermekekért, és ehhez segítségül kell hívni a tudományokat. Már ekkor beszélnek az iskola és a pedagógusok felelősségének kérdéséről, valamint a pedagógia és gyógypedagógia együttműködéséről. Nagy gondot kell fordítania az iskolának azokra a gyermekekre, akik a szülők számára terhet jelentenek, azaz eltérő bánásmódban szükséges részesíteni őket, be kell őket fogadni az iskolai életbe, hiszen ez a többi gyermekre is pozitív hatást gyakorolna: „Látva a gyermek, hogy tanítója nem dobja el magától talán egyik társuk fogyatékos testvérét, hanem szeretettel foglalkozik vele; ő is hasonlóan tenne. Nem gúnyolná, de sőt támogatná fogyatékos társát. Ez egész életére befolyással lenne. Szelidebb lelkületűvé válnék. Embertársai iránt sokkal elnézőbb lenne. A mások fogyatkozásai, gyengéi nem lennének terhére. Az így befogadott fogyatékos is köny-

nyebben viselné el esetlenségét. Látná, érezné, hogy érzékeny társai nem vetik meg, nem gúnyolják ki stb.” (*Magyar Tanítóképző*, 1904, 155–156.)

Tanulmányunkban ennek az összetett tudáseggyüttesnek két elemét vizsgáljuk. Korabeli sajtóforrások alapján először az iskolás gyermek alakjának kibontását nézzük meg, majd azt próbáljuk nyomon követni, miként jelent meg a szakmai – gyógypedagógiai, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai – tudás a tágabb értelemben vett gyermekvédelem körébe tartozó gyermekekről, nevelésükről. Azt kívánjuk bizonyítani, hogy a gyermekről ebben a korszakban formálódó szakmai tudás egy általános, a gyermek felé forduló attitűd mellett differenciált tudáselemekkel bővült.

Kiindulópontul a korszak igen ismert és szakszerű folyóiratai szolgálták: elsősorban a *Család és Iskola*, a *Néptanítók Lapja* és a *Magyar Tanítóképző* számait elemeztük. Kutatásunk ebben a fázisban még nem tekinthető szisztematikusnak, csupán elsődleges tájékozódás a sajtóforrások között. Forrásválasztásunkat az indokolta, hogy a gyermekkel kapcsolatos tudástartalomnak ez a differenciálódása – ahogy jeleztük – elsősorban a néptanítói szakma professzionalizálódásához járult hozzá. Az iskolás gyermekről való gondolkodás a népoktatási törvény életbe lépésétől vált láthatóvá. Az „átlagtól eltérő” gyermekkel kapcsolatos gondolkodásmód változásai az 1890-es évektől, a gyermektanulmány hazai megjelenésétől követhetők nyomon. A gyermekről szóló pedagógiai tudás markáns differenciálódása a Magyar Gyermektanulmányi Társaság megalakulását (1906) követően egyre jobban érzékelhető a pedagógiai sajtóban. Erre jó példa a *Magyar Tanítóképző* folyóiratban 1909-ben megjelenő cikksorozat, mely a gyermektanulmányozással kapcsolatban közölt alapvető információkat, illetve kiemelte az átlagtól való eltérés megjelenését is. A gyermektanulmányi szemléletmód hatására nemcsak a „gyermek” általában került a szakmai érdeklődés homlokterébe, hanem növekvő számban jelentek meg olyan írások, tanulmányok, amelyek azokról a gyermekekről szóltak, akik az átlagtól valamilyen szempontból eltérnek. Vizsgálódásunkat az 1914-es évvel befejeztük, hiszen a háború kirobbanása új problémák felvetését jelentette a pedagógiai sajtó számára is.

### Az iskolás gyermekről való gondolkodás változása

Az 1868-as népiskolai törvény nyomán az elemi népoktatás mennyiségi kiteljesedése figyelhető meg a korszakban; szinte egyenes ívű fejlődésként, sikertörténetként írhatók le a 6–10 éves korosztály iskoláztatása érdekében történtek: a népoktatás tartalmának korszerűsítése, a tanítóképzés mennyiségi növelésére tett erőfeszítések, az oktatás tárgyi feltételeinek bővítése, a modern tanügyi adminisztráció kialakítása, a néptanítók helyzetének javítása (Mann, 1993; Kelemen, 2002). A korabeli pedagógiai sajtó vitái, a szakemberek és laikusok véleménye, tépelődései azonban ráirányítják figyelmünket arra, hogy mi módon élték meg a kortársak a történész szemével visszatekintve fejlődésként értelmezett folyamatot, milyen volt a társadalmi elfogadottsága az alakuló-formálódó népoktatásnak (vesd össze: Szabolcs és Mann, 1997, 3–38.). Ebben a mikrotörténeti közegben táruul fel a gyermekkel kapcsolatos korabeli gondolkodásmód.

A dualizmus gyermekfelfogását számos neveléstörténeti munka vizsgálta (például: Nóbik, 2002; Pukánszky, 1999, 2005; Szabolcs, 1984, 1999). A különböző forrásokra támaszkodó, különböző elméleti, módszertani megközelítéseket alkalmazó írások mindegyike hangsúlyozza, hogy az iskoláztatás elterjedésének fontos szerepe volt a gyermekekkel kapcsolatos nézetek formálódásában; az iskolás gyermek konstruálásában. Ekkortól indult el a népoktatási törvény hatására az a folyamat, amelyben a gyermek tanulói státusza jogilag is megszületett, és a közvélemény is egyre inkább elfogadta, hogy a gyermeknek „iskolában a helye”.

Azt feltételezzük, hogy az iskolás gyermekkel kapcsolatos nézetek időben változtak, és a népoktatással szembeni korabeli elvárások, mindenkori történések beágyazottsága határozta meg az iskolába járó gyerekekről kialakult képet.

Az 1868-as népiskolai törvényt és elfogadását övező viták sajtóvisszhangja azt mutatja, hogy a kortársak szemében az iskolaügy központi kérdése nem az iskolába járó gyermek volt, hanem az iskolafenntartással, a felekezeti jelleggel összefüggő, számos közjogi gondolatot is felvető problémák (vesd össze: *Szabolcs és Mann*, 1997). A tankötelezettség bevezetése azonban fokozatosan ráirányította a figyelmet arra, hogy az iskolai élet mindennapjaiban élő-tevékenykedő gyermekek ugyanúgy szakmai figyelmet érdemelnek. Megjelent az az elgondolás, hogy a velük kapcsolatos ismeretek, a tankötelezettségnek a gyermekek, a tanulók oldaláról történő diskurzusba emelése szerves része az iskoláról való gondolkodásnak. E gondolkodás irányát jól jelzik a közvetlenül a népiskolai törvény elfogadását követő időszakban megjelent olyan írások, amelyek az iskolás gyermekkel kapcsolatos valamilyen problémára hívták fel a figyelmet. Ezek egy része az iskolai élethez, neveléshez-tanításhoz kapcsolódik.

---

*Az 1868-as népiskolai törvényt és elfogadását övező viták sajtóvisszhangja azt mutatta, hogy a kortársak szemében az iskolaügy központi kérdése nem az iskolába járó gyermek volt, hanem az iskolafenntartással, a felekezeti jelleggel összefüggő, számos közjogi gondolatot is felvető problémák (vesd össze: Szabolcs és Mann, 1997). A tankötelezettség bevezetése azonban fokozatosan ráirányította a figyelmet arra, hogy az iskolai élet mindennapjaiban élő-tevékenykedő gyermekek ugyanúgy szakmai figyelmet érdemelnek.*

---

A *Néptanítók Lapjában* például a kezdő, éppen iskolába lépő gyerekekről jelent meg cikk: „A gyermek új pályára lép, mely legtöbbször lényegesen különbözik eddig megszokott élet- és gondolkodásmódjától [...] A kezdőknél főleg az a feladat, hogy ők a tanulásra fogékonyabbá tétessenek, hogy kedvök ébredjen a tanulásra, hogy gondolkodásra, öntevékenységre szoktattassanak, de e föladatot csak gyakorlott tanférfiak teljesíthetik biztosan.” (*Néptanítók Lapja*, 1869, 18.)

Ugyancsak a *Néptanítók Lapjában* jelent meg egy olyan írás, amely „gyermekisme” címmel arra hívta fel a tanítók figyelmét, hogy tanítványaik megismerése mit jelent és miért szükséges: „A gyermekkel helyes bánásmóddhoz szükséges, hogy a nevelő a gyermek természetét, képességét és vágyait ismerje, és azokat előítélet nélkül megítélhesse...” (*Néptanítók Lapja*, 1869/8, 119.)

Érdekes példája a gyerekekről formálódó szakmai diskurzusnak, hogy a korszakban működő népnevelési egyletek alapszabályaiban is megjelent a tanuló mint téma. Itt az iskolába járás tényleges elterjesztése, társadalmi akadályainak megszüntetése kap hangot. A kiskunfélegyházi népoktatási-nevelési egylet alapszabályában a következőket találjuk: „általában teendői közé sorolja: figyelmet fordítani a főnöttekre, az iskolákra, a tanulókra és a tanítókra...” A tanulókról szóló rész a következőket foglalja magába: „Az egylet teljes erejéből oda működik, hogy körében az iskolaköteles gyermekek az eddigi szabályzatok szerinti évek alatt az iskolákat rendszeren látogassák. Hogy pedig ezen elengedhetetlen iskolakötelezettségnek elég tétessék, meg fogja keresni az illető hatóságot, hogy az iskolakötelesek az anyakönyv alkalmazása mellett lelkiismeretes pontossággal összeírassanak. Ha pedig találkozónának szülők [...] kik gyermekeiket [...] fontos ok nélkül tartják vissza az iskolától, szorgalmazza a városi hatóságnál azok megbüntetését [...] hogy a szegény tanulók anyagi akadályok által ne gátoltassanak a rendszeres iskoláztatásban, ilyeneknek

anyagi erejéhez képest tan-és írószereket, kitelhetőleg ruházatot és élelmi segílyt nyújtand [...] ugyancsak a szegény tanulók érdekében oda hatni iparkodik, hogy azok a legegyszerűbb kézmű-iparban [...] oktatást nyerjenek.” (*Néptanítók Lapja*, 1869/9, 132–133.)

A népiskolai törvény életbe lépése után tíz évvel a Kolozs megyei Tanítóegyesület lapja, a *Család és Iskola* számos olyan írást közölt, amely az iskolába járás fontosságát, előnyeit emeli ki, mintegy győzködve az olvasókat arról, hogy a gyermekek magától értetődő élethelyzete a tanulói állapot. E cikkeket olvasva arra kell gondolnunk, még (10 évvel a népoktatási törvény életbe lépése után!) egyáltalán nem természetes, hogy a gyermek – minden gyermek! – iskolássá, tanulóvá vált. Hogyan lehet tanulóvá tenni a gyerekeket? Melyek az iskolai életben való boldoguláshoz szükséges tulajdonságok? Hogyan lehet ezeket kialakítani? Az iskolába járó gyermek fogalma ekkor még nem vonatkozik minden, a tankötelezettség hatálya alá eső gyerekekre, hiszen az írások azt tükrözik, hogy sok még a tennivaló a teljes körű iskoláztatás eléréséig. Mivel a folyóirat célja „a nevelés és az elemi oktatás tekintetében a család, a gyermekkert és a népiskola között összhangzást hozni létre” (*Család és Iskola*, 1875, 1.), ezekre a feltett kérdésekre a válasz a családban is kell keresni. Egy cikk arról igyekszik meggyőzni a szülőket didaktikus eloadott buzdítással, hogy „a gyermek taníttatása a legjobb befektetés” (*Család és Iskola*, 1878, 1. 2–3.). A családnak az iskolás gyermek szocializációjában betöltött szerepéről olvashatunk a következő írásban: „...Ha a család befolyása jótékony volt, akkor az iskola a gyermekek szívében már megfogamzott rend-, tisztaság-, szépíránti rokonszenv, erkölcsi és vallásos érzelmeket szíthatja, fejlesztheti, élet- erkölcsi és vallásigazságok alakjában a gyermek teljes tudatára hozhatja. De ha a jó alap meg nem vettetett, akkor – valljuk be őszintén! – az iskola vajmi tehetetlen az erkölcsiségre, vallásosságra, egy szóval a humanizmusra nevelés dolgában...” (*Család és Iskola*, 1878, 7.) Hasonló a következtetése egy másik cikknek, amely a család és iskola együttes személyiségformáló szerepét emeli ki: „Család és iskola azon kettős műhely, mely a leendő embert gyártja. E kettő idomító kezei adnak irányt a leendő embernek...” (*Család és Iskola*, 1878, 8.) Formálódik az a „munkamegosztás”, amelyből az iskolás gyermek kívánatos alakja ki fog emelkedni: „A családi és iskolai szellem két egymással ellentétes természetű. Míg az első főleg kedves és játszi eszközökkel, mult által megszentelt szokásokkal, szórakoztató foglalkozással és önfeláldozó szeretettel karolja magához a gyermeket; addig a másik olykor komoly, néha rideg, új és idegen, de mindig kitarító, ész és értelem feszítő munkával kinálkozik. Egyik inkább a szív, másik az ész tanyája, termőföldje.” (*Család és Iskola*, 1878, 9.)

Egy másik írás már a címében is utal arra a problémára, hogy a tanköteles gyerekek iskolába járása nem megoldott: *Hogyan lehetne a tanulók rendes iskolabajárását, és a teljes hatosztályú népiskola bevezetését biztosítani?* (*Család és Iskola*, 1878, 4. 32–34.) Ebben az írásban találkozhatunk azzal a korabeli pedagógiai sajtó szinte egészéből visszaköszönő nézettel, hogy a „szegényebb néposztályok” nem látják be az iskoláztatás szükségességét: „különösen a napszámosok, föld-és kézművesek ma is épp oly rendetlenül és hanyagul járatják – ha ugyan járatják – gyermekeiket az iskolába, mint azelőtt [...] mindenféle kicsinyes és kellően nem igazolható ürügyök alatt igyekeznek kibujni törvényszerű szülői vagy gyámi köteleységük alól.” 1868-ban Ballagi Mór a *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap* hasábjain ugyanezt a problémát érintette: „A szülék legnagyobb része kenyerét arca verekével keresvén, emberi magasb rendeltetéséről mit sem tud, és polgári hivatására is legfeljebb akkor gondol, ha nyomott viszonyaitól való megszabadulás [...] tétetik neki közel kilátásba [...] a szegény, míveletlen ember semmi ösztönt nem érez magában, áldozatot hozni oly célból, hogy gyermekeit a míveltségnek általa nem ismert áldásaiban részesítse [...] A míveltség jókora mértéke kívántatik ahoz, hogy az ember a közértelmiség szükségességét érezze, belássa.” (*Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, 1868, 36. 1142.) Ez utóbbi idézet azt jelzi, hogy az iskolás gyermekről szóló diskurzust árnyalja a társadalmi hovatartozás kérdése is. Egy korábbi írásban a dualizmus kori gyer-

mekkép sajtóforrások alapján történő elemzésekor (Szabolcs, 1999) érintettük azt a cikkekből kiolvasható törekvést, hogy az ideálisnak tartott gyermek középosztálybeli családban nevelkedik, mert ez a környezet tudja biztosítani azokat a feltételeket, amelyek mind az egyén, mind a társadalom részéről kívánatosak a neveléshez. Továbbgondolva ezt a megállapítást, valószínűleg nem véletlen, hogy az iskolás gyermekre fókuszálva is felmerül a társadalmi rétegződés szempontja, hiszen a gyermekkel szembeni elvárás szülői viselkedéssel szembeni elvárást is jelent, melynek optimális elemeit a korabeli sajtó közvetítette, kívánatos normáknak minősítette, és a polgári, középosztálybeli életmód felé terelte. Az iskolához való pozitív viszony kialakítása ugyanis a polgári nemzetállam egyik alapvető célja volt.

Természetesen a szülővel szembeni elvárások konkrétan is megfogalmazódnak, ahogy azt a *Család és Iskola* írja: „értelmes, jóra való, helyesen gondolkodó családok örömmel várják [az iskolakezdést], s ha eljött, bizony jóleső bizalommal és meggyőződéssel hozzák gyermekeiket, s adják át az iskolának, azzal a bizalommal, hogy ide jó helyre hozzák, s azzal a meggyőződéssel, hogy az iskola komoly akarattal s őszinte törekvéssel mindent megteszen a gyermekek értelmi- és erkölcsi fejlődésének biztos előhaladására.” (*Család és Iskola*, 1878, 17.)

Látható, hogy a tanulóvá válás elemeit kutatva többször ismétlődő elemekre bukkanunk. A gyermek szükségszerű fejlődését az iskola biztosítja, az iskolába járó gyermek fejlődése garantált, különösen, ha a család ezt megfelelő módon – ahogy korábbi idézetekből kitetszett – érzelmileg, a szívre hatva, jó példát mutatva az erkölcsi fejlődéshez, megalapozta. Ehhez az érzelmi alapozású fejlesztéshez járul az iskola racionális természetű munkálkodása: „Ismeretterjesztés, észfejlesztés dolgában az iskola [...] fölülmulja a családot...” (*Család és Iskola*, 1878, 7.) A már említett rendszeret, erkölcsösség további összefüggésekben jelenik meg: „...csak a rend gátló korlátai között érhető el minden nevelés végcélja, az erkölcsi jellemen alapuló önállóság és szabadság.” (*Család és Iskola*, 1878, 7.) A polgári világ erényei az iskoláztatással összefüggésben kiemelten szerepelnek. Az iskolás gyermekről való gondolkodás tehát együtt jár azzal, hogy az iskola világát a munka világának racionalitásához, a munkavégzéshez (tanuláshoz) szükséges, elsősorban az értelmi belátáson alapuló rendezettséghez közelítik.

Megfigyelhettük, hogy a népoktatási törvény bevezetése után tíz évvel még mindig elsősorban a hiányosságokat, a problémákat rögzítette a szaksajtó, miközben az iskolás gyermekről való gondolkodás számos eleme is feltárható volt.

Egy újabb időbeli ugrás a törvény születése utáni harmincadik évbe hasonló kettősséget tükröz a pedagógiai sajtóban. Az évforduló jó ok az eredmények számbavételére, de a hiányosságok felemlítésére is. Az iskoláztatás kívánalma ekkor már újabb hangsúlyokkal bővült: társadalmi megítélésének, a nemzet életében betöltött fontos szerepének hangsúlyozására figyelhetünk fel a *Család és Iskola* hasábjain: „...a népiskolai törvény 30-ik évfordulójára jutott [...] az igazi nemzeti nevelés rendszerét még máig sem bírták megteremteni.” (*Család és Iskola*, 1898, 1.)

Az 1890-es évek végén a hangsúly már nem az iskola elfogadtatásán volt, hanem azon, amit az iskolás lét jelentett a gyermek és környezete számára. A család és az iskola szerepe megszilárdulni látszott a gyermekevelés teendőinek megosztásában. Egyre természetesebbnek tűnt, hogy a gyermeki lét alaphelyzete a tanulói állapot, amely záloga a gyermek fejlődésének. Ezt elfogadó, optimista várakozást sugall a következő, a tanévkezdésre íródott cikk a *Család és Iskola* című folyóiratban: „...A növendékek vidáman sereglenek az iskolák körül, mintha azon érzet tükröződnék szemeikben, hogy most egy fokkal magasabban állnak az előhaladás létráján, mint tavaly ilyenkor s mint ha azt az elhatározást olvashatnók arcukon, hogy az új iskolai évben újult erővel s szorgalommal fogják teljesíteni tanulói kötelességöket.” (*Család és Iskola*, 1898, 13.)



A néptanítóknak szóló tanácsok a gyermekről kialakított képet árnyalták, és egy gyermekcentrikus felfogást, az iskolás gyermeket jónak, ártatlannak tekintő gyermek képét propagálták. Szeretet, melegség, tapintat – ezekkel próbálja a tanító a gyereket formálni. Mind a szülőknek, mind a tanítóknak szóltak azok az írások, amelyek az ártatlan, kiszolgáltatott, gyámolítandó, a jövő letéteményesének tekintett gyermek képét rajzolták meg a *Család és Iskola* hasábjain: „Hányszor lesz szomorú a vidám gyermek az ütlegek s nélkülözések miatt; hányszor keseredik el a szigorú folytonos munka terhe alatt, hányszor áldoznak föl [...] hány esetben ölik meg a kedélyt s teszik az ifjat idő előtt mogorva, vén emberré! [...] A gyermekeknek tanulniok kell, dolgozzanak és legyenek boldogok és vidámak [...] az ifjukor, a tanulás ideje ne nélkülözze a [...] vidámságot!” (*Család és Iskola*, 1898, 13.) A gyermekkor idealizálása a retorikai fordulatokban is megmutatkozott a folyóiratban: „A mi világunk az, melynek drágább kincse, tündöklőbb ékszere nincs a gyermeknél [...] A gyermeki ártatlanságnál bájosabb adománya nincs a természetnek.” (*Család és Iskola*, 1898, 18.) A tanító-tanuló viszonyban azonban megmutatkozott az iskolai hierarchia érzékeltetése is, hiszen például a tanító „parancsol” a gyermekeknek, még ha nem is vezényszóval. Az iskolás gyermekről való gondolkodás változása abban is tetten érhető, hogy egyre inkább megmutatkozik a szakszerűség a folyóirat írásaiban: figyelnek arra, nincs-e túlterhelve a gyermek („érthetetlen akárhány tanítónak az a megfeszített szorgalma, melyet az iskolai év 2–3 utolsó hónapjában kifejt, s mellyel tanítványait is megerőlteti” [*Család és Iskola*, 1898, 7.]), hogyan reagál az osztályzatra („A nyilvános osztályozás még az elégtelen osztályzatot nyert tanulóknak egy részét is serkenti, hát még a jó osztályzatuakat!” [*Család és Iskola*, 1898, 13.]).

Az iskolás gyermek megfelelő nevelésébe a szülőket is be kell vonni, partnernek kell tekinteni. Ahogy a *Néptanítók Lapja* fogalmaz: „A szülőnek tudnia kell, miként alkalmazkodik gyermeke az iskolának erkölcsi alapelveken nyugvó szokásaihoz és szabályaihoz [...] az iskolának viszont tudnia kell, minők azok a szokások és elvek [...], a melyek a családi életet irányozzák s hogyan alkalmazkodik ahhoz a gyermek?” (*Néptanítók Lapja*, 1898/30, 3–4.)

Az itt bemutatott kép az iskolás gyermekről tehát fontos elvárásokat rögzített, ugyanakkor az is kitészik ezekből a cikkekből, hogy az iskolás gyermek szinte idealizált leírása egy passzív gyermeket jelenített meg, akivel „történek” dolgok, és ezek hatására válik olyanná, hogy a társadalmi előírásoknak megfeleljen. Erősödik tehát az iskolás gyermek mint fejlesztendő, a társadalomba beillesztendő egyén képe. Megfigyelhető, hogy az iskolába járó gyermek fogalmának konstruálása nem kívánta meg hangsúlyosan külön a fiúkról-lányokról való gondolkodást. Ez azt is jelenti, hogy nem hús-vér gyermekekről írtak, hanem egy ideáltípusról, amelynek „létrehozása” a család és az iskola, a szülők és a tanítók közös feladata volt.

Azonban a mindennapokban a tanítók nem (csak) az „ideáltípusokkal” találkoztak, hanem az átlagtól eltérő gyermekek csoportjával is. Ez a tapasztalat is hozzájárult ahhoz, hogy a pedagógiai sajtóban egyre nagyobb számban jelentek meg róluk szóló írások.

### A gyermekekről való gondolkodás tartalmi differenciálódása

Már az iskolás gyermekről szóló leírások is tartalmaztak arra vonatkozólag információt, hogy mit is értettek az átlagos, egészségesen fejlődő gyermek alatt. A gyermektanulmányozási mozgalom hatására mind a *Néptanítók Lapjában*, mind pedig a *Magyar Tanítóképző* folyóiratban igen sok tanulmány jelent meg a gyermeki fejlődés általános jellemzőiről, a pszichés és fizikai fejlődés főbb állomásairól. Mindez a tudományá váló pszichológia által meghatározott normát is jelentett, amelyhez a gyermekek fejlődését viszonyították.

A gyermeki fejlődésre jellemző adatokat felmutató leírások mellett megjelentek a különböző területek vizsgálatára vonatkozó módszertani elemzések (például emlékezés-, fi-

gyelemvizsgálat, felfogásbeli vizsgálatok, szellemi képességek vizsgálata, érzékszervek vizsgálata, fáradtságmérés). A tanulmányokban nemcsak arra tértek ki a szerzők, hogy az egészséges gyermeknél mi a „normális” érték, jellemző, hanem az átlagtól való eltérésre is rámutattak. Kezdetben nem részletezték a probléma kezelését, de ahogy egyre szerte terjedt a gyermektanulmányozási mozgalom, másrészt a gyakorlatban lévő tanítók is egyre határozottabban megfogalmazták nehézségeiket, a pedagógusok, pszichológusok és gyógypedagógusok karöltve igyekeztek segítséget nyújtani. E segítségnyújtás egyik szemmel látható jele volt az, hogy a vizsgált korszak végén egyre nagyobb számban je-

---

*Közkedvelt téma volt az érzékszervi fogyatékoság taglalása. Mind a siket és hallássérült gyermekek nevelésének kérdései, mind pedig a vak gyermekekkel való foglalkozás jellemzői megjelentek a folyóiratokban. A rólu-  
k való differenciált gondolkodás abban is megmutatkozik, hogy különbséget tettek a „csak” érzékszervi fogyatékosok, illetve e sérülés mellé párosuló értelmi fogyatékosággal rendelkezők között. Az érzékszervi fogyatékosok mellett az értelmi fogyatékoság értelmezése, okainak feltárása is helyet kapott a Magyar Tanítóképző folyóirat hasábjain. Ezen fogyatékoságok kezelésére egyértelműen a speciális intézményeket tartották megfelelőnek.*

---

lentek meg a különféle problémákkal kapcsolatos elméleti megközelítések, melyekhez gyakorlati tanácsokat is kapcsoltak a szerzők.

Az átlagtól való eltérés problémakörét két oldalról közelítették meg: egyrészt a gyakorlatban megjelent pedagógiai, nevelési problémákkal foglalkoztak a cikkek, másrészt pedig a gyermektanulmányozási mozgalomhoz kapcsolódva ismertették gyakran külföldi szerzők tollából származó tanulmányokat. E kettősség igen jól megfér egymás mellett: míg a *Néptanítók Lapja* inkább a gyakorlat oldaláról közelítette meg az átlagtól eltérés témáját, addig a *Magyar Tanítóképző* az elméleti oldalt képviselte erőteljesebben.

Arra, hogy minden iskolában, osztályban létezik ilyen gyermek, a *Magyar Tanítóképző* 1914-ben megjelent írása is jól rámutatott: „...minden iskolában, osztályban akadnak: ideges, gyengelehetőségű, gyengeelméjű, akaratgyenge, züllésnek induló, érzélgős, bogaras, különködő, nagyothalló, rövidlátó, hibásbeszédű stb. gyermekek.” (*Magyar Tanítóképző*, 1914, 329.) Ez az idézet már arra is utal, hogy az átlagtól eltérő gyerekek közé a mai értelemben vett fogyatékosággal élőket, az erkölcsileg veszélyeztetetteket, a személyiségükben zavart mutató tanulókat sorolták. Nézzünk meg néhány példát az egyes problémára vonatkozóan!

Az egyik leggyakrabban emlegetett kategória a lelki rendellenességek vagy korabeli szóhasználatlálva a „pszichikai abnormitások” voltak. Érdemes kiemelni, hogy ide sorolták nemcsak a magatartás abnormitását (például féltékenység, bizalmatlanság, töprengésre való hajlam), hanem az „átlagosság színvonalá fölé” emelkedő tehetségeket is (*Néptanítók Lapja*, 1904, 21.). Ezeken kívül a lelki rendellenességek közé tartoznak „az elmezavarok [...] továbbá a gyöngelméjűség minden fajtája [...] óvatos bánásmódot és orvosi megfigyelést követelnek [...] A határozottan gyöngelméjű gyermek nem az iskolába, hanem a hülyék intézetébe való [...] kétes esetben a tanító az orvos tanácsát kérje ki. Gyöngye tehetségű tanulók iránt mindig nagy elnézéssel kell viseltetnünk, nagyon egyénilleg kell velük bánni.” (*Néptanítók Lapja*, 1904, 22.)

A tanulmányok között a beszéd fogyatékos gyermekek problémáival is foglalkoztak. Már itt is kiemelték azt, hogy a beszéd fogyatékoság nem feltétlenül jár együtt az intel-

lektus sérülésével. Pethes János 1899-ben megjelent *A gyermek nyelve* című közleményében felhívta a figyelmet arra, hogy a sérülésnek igen sok fajtája létezik, ebből kifolyólag a velük való bánásmódnak is eltérőnek kell lennie (*Magyar Tanítóképző*, 1899, 277–296.).

Közkedvelt téma volt az érzékszervi fogyatékoság taglalása. Mind a siket és hallás-sérült gyermekek nevelésének kérdései, mind pedig a vak gyermekekkel való foglalkozás jellemzői megjelentek a folyóiratokban. A róluk való differenciált gondolkodás abban is megmutatkozik, hogy különbséget tettek a „csak” érzékszervi fogyatékosok, illetve e sérülés mellé párosuló értelmi fogyatékosággal rendelkezők között. Az érzékszervi fogyatékosok mellett az értelmi fogyatékoság értelmezése, okainak feltárása is helyet kapott a *Magyar Tanítóképző* folyóirat hasábjain. Ezen fogyatékoságok kezelésére egy-éltelműen a speciális intézményeket tartották megfelelőnek.

Az áttanulmányozott folyóiratok között csupán egy írást találtunk arra vonatkozólag, hogy a cigány gyermekek is a sokféle gyermekvilág egyikét képviselik az iskola falain belül: „Ki hallott olyat, hogy a cigány gyerek a falu érdemes bírójának fiával egy földel alatt tanulja meg az ábécét.” (*Néptanítók Lapja*, 1892, 362.) Mégis erre tett kísérletet egy Sára András nevű tanító, aki a cigány gyermekek szüleinek „egy szép beszéddel magyarázta [...] hogy mi lesz gyermekeikből az iskolázás által. E beszéd után az anyák és apák sírva fakadtak, de csalódnak, ki azt hiszi, hogy az öröm csalta ki könnyeiket. Nem bíz az, hanem a keserűség, meg a bosszúság, a purdék fogságba tétele miatt.” (*Néptanítók Lapja*, 1892, 363.).

### A tanítók és az „átlagtól eltérő gyermekek”

A tanítók és az átlagtól eltérő gyermekek közötti kapcsolatra kettősség volt jellemző. Ahogy azt már korábban is említettük, az írások között számos olyan emlékeztetést, leírást találtunk, melyek egy-egy karizmatikus, elhivatott pedagógus tollából származtak, ugyanakkor igen komoly kritika is megfogalmazódott bennük az iskolával és a pedagógusokkal, valamint a leendő tanítók felkészítésével kapcsolatban. Az egyik legnagyobb problémaként jelent meg az, hogy a tanítók nem figyelnek a gyermek egészségére az iskolában, amit magyaráztak egyrészt a tanítók lelkiismeretlenségével, másrészt felkészületlenségükkel. Az iskolákkal szembeni kritika nemcsak a már fennálló problémák nem megfelelő kezelésében fogalmazódott meg, de maga az iskola is hozzájárulhat a betegségek kialakulásához: „a túlfeszített agymunka eltörpítheti a testalkatot és gyengíti a szervezetet. Hasonlóképp tudjuk, hogy gyermekeink 15–60 százaléka, iskoláink elhagyása előtt, rövidlátó lesz, hogy igen nagy rész, különösen a lányok közül, gerinc-elgömbülést kap; hogy nagyon sok idegessé válik és nem kevés idegrángást (chorea) szerez.” (*Magyar Tanítóképző*, 1903, 380.)

Tanulmányok sokasága fogalmazta meg, hogy milyen bánásmódban is kell részesíteni az „átlagtól eltérő” gyermekeket. Általánosan elfogadottá vált az a nézet, miszerint gyengéden, elnézően kell bánni ezekkel a tanulókkal: „Gyöngé tehetségű tanulók iránt mindig nagy elnézéssel kell viseltetnünk, nagyon egyénileg kell velük bánni.” (*Néptanítók Lapja*, 1904. 07. 21.). Érdekes elemre hívja fel a figyelmet a „részrehajló bánásmóddal” kapcsolatos írások egyike. Quint József szerint ha a tanító „már kedvezni akar valakinek, akkor kedvezzen a szegényebbnek, a mostohább sorsúnak, a tehetségtelennek; a kevésbé csinosnak – akire úgyszólván elég keserű perc vár az életben. A sors kegyeltjeihez lehet szigorú, mert azoknak könnyű jól tanulni. [...] A sors kegyeltjei mindig többre kötelesek – ez legyen az eljárásból leszűrődő gyakorlati tanulság, melyet a növendékei a példa erejénél fogva magukba szívhatnak. Részrehajlatlan igazságosság valamennyi iránt – elnézés csak a szűkölködő, a beteges, a gyöngé iránt, olyan iránt, aki otthon beteg édesanyját ápolja, kis testvéreit gondozza, vagy nélkülözéssel küzd. Az ilyen részrehajlást az ifjúság

mindig méltányolja; mert igazságérzete csálthatatlan s nagylelkűségre hajlandó.” (*Magyar Tanítóképző*, 1908, 129.)

A gyöngéd és elnéző bánásmód mellett a szakmaiságra való törekvés már jól érzékelhető abban az elvárásban, hogy nem elegendő csak odafigyelni a problémával küzdő gyermekekre, hanem szükséges a rendellenességek okait kikutatni, „főként pedig bizonyítást szerezni afelől, vajon a szervezet betegségeiből erednek-e vagy sem” (*Néptanítók Lapja*, 1904, 312.), hiszen mindez meghatározza a gyermekkel való további bánásmódot. Az okok feltárása mellett már a dualizmus korában is figyelmet fordítottak a szülővel való kapcsolatra: szükségesnek tartották, hogy a gyermekek otthoni életkörülményeit is feltárják, ugyanakkor az iskola felelősségét is kiemelték: „Az iskola sem nézheti tétlenül, összetett kezekkel azt a lesújtó ténytet, hogy tagjainak sorából egyre hullanak a virágok, s akiket ma még vezetünk, viszünk egy kitűzött magasabb cél felé, hogy belőlök a haza hasznos polgárainak számát gyarapítsuk, holnap már lankadnak, lassan de fokozatosan elerőtlenednek” (*Magyar Tanítóképző*, 1904, 301.).

A korabeli tanítóknak talán az egyik leginkább megoldhatatlan problémája volt az agresszív gyerekek kezelése: abban egyetértettek, hogy ha a gyermek a környezet hatására züllött el, akkor ki kell emelni innen, de az „öröklődés útján megterhelt gyermekek eredeti betegsége [...] eddig még eredményesen nem volt gyógyítható. [...] az ilyen megnehezített nevelésre alkalmas hely: a javítóintézet.” (*Néptanítók Lapja*, 1904, 329.). Már ez az idézet is utal arra, hogy az átlagtól eltérő gyermekekkel való foglalkozásnál megjelenik a speciális intézményrendszer, amelynek megismertetését igen fontosnak tartották, legalábbis ezt mutatják a gyógypedagógiai intézményekről, konferenciákról szóló beszámolók, ismertető: például 1903-ban Verédy Károly tanfelügyelő ismertette a nyomorék gyermekek iskolájában zajló munkát (*Magyar Tanítóképző*, 1903, 582.).

Ahogy azt már említettük, a tanítóképzéssel kapcsolatban is komoly kritikát olvashattunk a folyóiratok hasábjain: „A tanítóképző intézetekben a leendő tanítók kevés vagy éppen semmi oktatásban nem részesülnek a beszéd hygienájából és a beszédbeli fogyasztások mikénti javításáról úgy, hogy a hibás beszédű gyermekek e tekintetben nemcsak a szülői ház, de az iskola részéről is elhanyagoltatnak.” (*Néptanítók Lapja*, 1891, 507.) E kedvezőtlen tendencián igyekszik javítani a *Magyar Tanítóképző* folyóirat, amikor magyar és külföldi szerzők által írt – elsősorban a gyógypedagógia témaköréhez kapcsolódó – szakkönyvekről (1) recenziókat jelentettek meg. Emellett olyan szacikket is közölt a folyóirat, amelyek – kiemelten a gyermektanulmányozáshoz kapcsolódóan – egy-egy fejlődési jellegzetességet mutattak be külföldi szerzők cikkének felhasználásával. Itt már egyértelműen érzékelhető a szakszerűségre, a tudományos megközelítésre való törekvés, amely – ahogy azt már említettük – a professzionalizálódás egyik állomásaként értelmezhető.

A másik terület, ahol újítást sürgettek, a tanítóképzés volt: itt az általános pedagógiai és gyógypedagógiai ismeretek összekapcsolásának szükségességét hangoztatták arra hivatkozva, hogy a gyógypedagógia az általános pedagógiából ered. Külön érdekes volt az a szemléletmód, miszerint nemcsak a „normális” gyermekekkel való foglalkozáshoz szükséges a gyógypedagógiai tudás, hanem fordítva is: „...abnormis gyermekkel való oktatást csak az kultiválhatja sikerrel, ki a normális gyermekekkel való foglalkozásban járatos.” (*Magyar Tanítóképző*, 1904, 151.). A tanítóképzés során – a korabeli szerzők szerint – a tanítójelöltek nem kaptak semmi alapot ahhoz, hogy hogyan kell az iskolában ezeket a gyermekeket tanítani. E kritika következtében jól érzékelhető, hogy megindult egy megújítási törekvés a képzés területén is, amely kiváló bizonyítéka annak, hogy nemcsak a pedagógiai sajtóba, hanem a képzésbe is bekerült az „átlagtól eltérő” gyermekekről való szaktudás.

Áttekintésünkben számos elemét tudtuk felmutatni annak, hogy milyen témakörökkel, részterületekkel, nézőpontokkal bővült, formálódott a gyermekekről való szakmai gondol-

ködés. A folyamat eddigi és további nyomon követése a dualizmus korának egyébként jól feltárt és kutatott neveléstörténeti világát tágíthatja egy kevésbé megvilágított irányba.

### Jegyzet

(1) Például Vértés O. József (1905): *A gyermekek gyakorlatilag fontosabb szellemi rendellenességei*. Décsi Károly könyvének recenziója; uő (1905): *A*

*gyermeki elme fejlődése és működése*. Ranschburg Pál könyvének recenziója.

### Irodalom

Kelemen Elemér (2002): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In uő: *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Oktatókutatási Intézet – Új Mandátum, Budapest. 121–134.

Mann Miklós (1993): *Kulturpolitikuskok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest.

Nóvik Attila (2002): Gyermekek a dualizmus iskolai és családi hatókörében. *Iskolakultúra*, 3. 16–22.

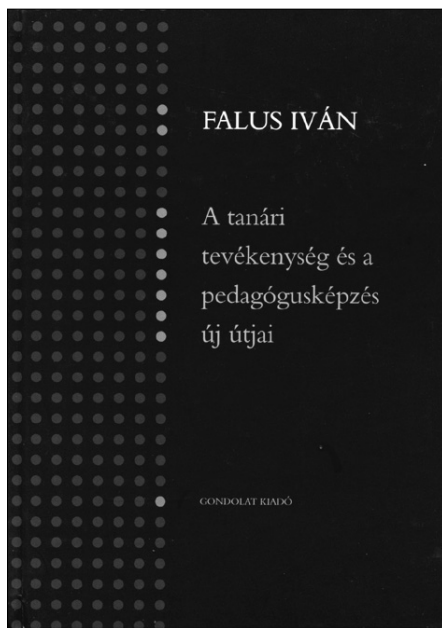
Pukánszky Béla (1999): Felméri Lajos ismeretlen arca – a gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógia professzor írásaiban. In Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 423–432.

Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. (Iskolakultúra könyvek, 28.) Iskolakultúra, Pécs.

Szabolcs Éva (1984): Ideas on middle-class children in an educational periodical in Hungary in 1875–1898. In *Conference papers for the 1st meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education*. University of Bamberg, 248–258.

Szabolcs Éva – Mann Miklós (1997): *Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó 1867–1944*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.

Szabolcs Éva (1999): *Tartalomlemezés a gyermek-kortörténet kutatásában*. *Gyermekkép Magyarországon 1868–1898*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

## A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911–1915)

*A 19. század második felében megjelenő két tipikus pedagógus szakmai csoport (az alsóbb úgynevezett népiskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai) professziója során két szervesen és funkcionálisan kifejlődő, ugyanakkor egymástól számos lényeges vonásában eltérő tanári, illetve tanítói pedagógiai kultúra, pedagógusi szaktudás jön létre (Németh, 2005a, 2007). Ez Európa különböző régióiban némi időbeli eltolódással nagyjából a 18. század végétől a 19–20. század fordulójáig a modern nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan lezajló folyamat: egy számos további részszármazékot (mikro- és makrostrukturális változás bonyolult dinamikáját) magába foglaló átalakulás, amely megteremti a duális közoktatási rendszereket, a különböző pedagógus professziókat, illetve a különböző egyetemi tudományok keretében a pedagógia tudományát is.*

**E**nnek a folyamatnak egyik fontos elemét alkotja majd az új szakma, az annak intézményrendszereiben megjelenő igények által megkonstruált új szaktudás: a pedagógiai mesterségtudás, illetve a kialakuló új szakmák öndefiníciója, amelynek során annak művelői megteremtik identitásuk szimbolikus és tárgyi világait, tereit, valamint tudástartalmait. Ennek során kerül sor például a szakma sajátos verbális és gesztusnyelvi szinten is értelmezhető tartalmainak (a pedagógusviselkedés legitim formáinak) és azok szimbolikus tereinek (például a szakmai tudásnak és a szakmára jellemző rituáléknak) a megkonstruálására. Az ebben a szimbolikus térben: a tudástartalmak változásaiban is megfigyelhető folyamatos „szakszerűsödés” a pedagógusok szakmai feladatainak a kialakuló szakma szempontjai által determinált újraértelmezését is jelenti.

A modern szakmák és értelmiségi professziók folyamatainak antropológiai aspektusait középpontba állító megközelítés szerint ez az önálló-öntörvényű világ kialakítására irányuló öndefiníciós törekvés a szakmává válás fontos kísérőjelensége. Ennek fényében a 19. század végén a magyar pedagóguscsoportoknál is megfigyelhető a szakmai tudástartalmak tudományos igényű megfogalmazására irányuló törekvés, amely szintén a definíciós kontroll segítségével kívánja a gyakorlati problémákat a tudományos reflexió szintjére emelni, majd arra az adekvát és felelősségteljes (azaz szakmai és szakszerű) választatot megfogalmazni. Munkánk ennek az önreflexió folyamatának a főbb dinamikai elemeket kívánja bemutatni és elemezni a századforduló legfontosabb, néptanítók számára készített szakmai kézikönyvének, az *Elemi népoktatás enciklopédiájának* felhasználásával.

### A témafelvetés elméleti háttere

A szakmai tudáskonstrukciós folyamatok értelmező-fogalmi rendszerének hátterében az a tudásszociológiai, illetve történeti antropológiai megközelítésmód áll, amely szerint a valóság, függetlenül valamely individuális szubjektumtól vagy egy tárgytól, egy adott csoport gondolati konstrukciója: „közösség teremtette valóság” (*Berger és Luckmann*, 1998), amelynek érvényessége az egész társadalom vagy az egyes társadalmi csoportok konszenzusán alapul.

Ezeket a konstrukciós folyamatokat, illetve azok részfolyamatait – jelen esetben a modern társadalomra jellemző szakmák kialakulását – többféle megközelítésben vizsgálhatjuk. A szervezeti struktúrákat középpontba állító funkcionalista elemzések (Parsons, Goode) szerint a különböző szakmák és professziók intézményesülésük során a modern társadalom értékorientációit, illetve azok funkcionális előfeltételeit (például racionalitás, a különböző funkciók mind differenciáltabbá, funkcionálissá válása, az univerzális jelleg) használják fel. A hatalom szerepét középpontba állító elméletek a szakmák kialakulását különböző előnyöket, illetve szerzett kiváltságokat megőrző szociális kirekesztő technikák működése alapján értelmezik. Ez a hatalomelméleti megközelítés nem veszi figyelembe a szakmák kialakulása általunk vizsgálni kívánt mikrofolyamatainak kognitív összetevőit (részletesen lásd *Heidenreich*, 1999, 40–44.).

Egy másik megközelítés szerint a sikeres professzionalizáció olyan konstrukciós folyamat, amelynek során új fogalmi szinten formalizált és tudományosan rendszerezett tudásanyag jön létre, amely (1) lehetővé teszi praktikus problémák megoldását, (2) rendszerezett formában oktatható, (3) rendszeres kutatás keretében bővíthetővé válik. Ez a tudásbázis – összekapcsolva az annak továbbszármaztatását biztosító képzési formákkal – jelentős szerepet játszik az adott szakma identitásának kialakításában.

A szakmásodási, illetve professzionalizációs folyamatok vizsgálatának ez a harmadik iránya tehát elsősorban azokat a kognitív és szimbolikus dimenziókat állítja a középpontba, amelyek létrehozzák a szaktudást és annak kompetenciataralmait. Ez a megközelítés nem elégszik meg a szakmák létrejöttének strukturális intézményi, illetve hatalmi viszonyok által befolyásolt összetevőinek vizsgálatával: a valóság újradefiniálása során kialakuló tudás új kognitív struktúráinak feltárására is törekszik. Abból a feltételezésből indul ki, hogy egy modern szakma kialakulása egyben mindazon dolgok újrendezését is jelenti, amelyek láthatóvá, tudhatóvá és elmondhatóvá tehetők. Foucault a modern orvostudomány, illetve orvosi professzió kialakulását elemző munkájának alapvető téziseit figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a modern pedagógia és a különböző pedagógus mesterségek és professziók intézményesülése egyben új fogalmak, rendszerezési szempontok és intézményes formák megalkotását is jelenti. Jelenti továbbá a nevelés episztemológiai szinten történő újraértelmezését és a különböző pedagógiai feladatok megfogalmazását is (*Heidenreich*, 1999, 46.; *Foucault*, 2000, 91–102.).

Az orientáció irányát a szakmai konstrukciós folyamatok további fontos eleme határozza meg, amely magába foglalja a hétköznapi világertelmezésen túlmutató szakmai feladatoknak a professzió oldaláról történő újraértelmezését is. Az ennek során megjelenő, a szakma nézőpontjait kifejező autonóm feladatdefiníció a szakmává válás egyik fontos dinamikai eleme. Ennek fő összetevői a szakmai tudástartalmak tudományos igényű megalapozása, továbbá a kidolgozandó probléma, jelen esetben a praxisra vonatkozó definíció ellenőrzése, valamint annak összekapcsolása a szakmai felelősség kérdésével. Miután a szakmává válás folyamatai implicit módon tartalmazzák a megválaszolandó szakmai jellegű kérdések és problémák újradefiniálását is, a pedagógus szakmai tudás elemzésének Tenorth szerint három főbb dimenziója különíthető el: (1) Az adott szakmai csoport státusza elismertsége, elfogadottsága, a pedagógus szakmák rangsorában betöltött hely, illetve a szakmai hierarchia kérdései. (2) A szakmai legitimáció fontos érzelmi ele-

me a szakmai éthosz, középpontjában a szakmai felelősséggel, amely a pedagógiai munka értelmére kérdez rá. (3) A szakmai kompetenciataralmak azt a szakmai képzés során habitualizálni kívánt speciális felkészültséget, illetve a szakmai munka gyakorlata során elvárt tudást írják körül, amely az eredményes munkavégzéshez szükséges (vesd össze: Tenorth, 1999, 439–460.).

A kialakuló „szakmai” világ ilyenén történő újraértelmezése megváltoztatja, illetve befolyásolja annak térhez, időhöz, kauzalitáshoz és a társadalomhoz fűződő viszonyát is. Úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a szakmák létrejöttének tudáskonstrukciós folyamatai

*Az egyre fokozódó urbanizációs változások, a nagyvárosi életforma, az új szakmák megjelenése, az állami alkalmazottak számának emelkedése nem csupán a társadalom szerkezetét, hanem az egyes emberek és társadalmi csoportok életmódját és a munkához való viszonyát is megváltoztatta. A századforduló előtt ezen a területen is jelentős – a korszakváltás új életformaelemeit előrevetítő – változások következtek be, amelyek háttérben a beköszöntő modern kor olyan későbbi jellegzetes új vonásai figyelhetők meg, mint például a termelés növekedése, a robbanásszerű technikai fejlődés nyomán egyre erőteljesebben jelentkező, a piacgazdaság által felerősített fogyasztói magatartás és az egyéni cselekvés lehetőségeinek hangsúlyozása.*

egyben új társadalmi és szimbolikus tereket, idődimenziókat és fogalmi tartalmakat is létrehozhatnak. Ebből adódóan a szakmai tudás konstrukciós folyamatainak elemzése során vizsgálnunk kell a szakma materiális és szimbolikus idő- és téri dimenzióinak változásait is. Ehhez Berger és Luckmann korábban idézett munkája mellett jól felhasználható elméleti kiindulópontokat nyújtanak a térszociológia, illetve a térantropológia társadalmi terek létrejöttére vonatkozóan a közelmúltban megfogalmazott koncepciói. Az ezzel kapcsolatos első jelentős elméleti alapvetést Henri Lefebvre 1974-ben megjelenő munkája, *A tér létrehozása (Production de l'espace)* fogalmazza meg, amely az időhöz hasonlóan a teret is társadalmi konstrukcióként értelmezi. Lefebvre munkája a kapitalista társadalom és termelés kritikai elemzése is egyben. Az ipari társadalom fejlődése nyomán kialakuló modern társadalmi tér alapvető jellemzői a fragmentáltság, továbbá a tér áruba bocsáthatósága, annak mind homogénebbé válása, továbbá a tér csereérték-jellegének nivelláló szerepe (Löw, Silke és Stoetzer, 2007, 52.).

Lefebvre a társadalmi tér legfontosabb dimenzióit egy triád formájában írja le. Ennek első eleme a téri praxis (pratique spatiale), amely magába foglalja a tér érzékelésekor érvényesülő gyakorlati szempontokat. Ezek eredményezik a nem reflektált hétköznapi-ság szintjén álló megtapasztalt/átélt tér létrejöttét, illetve újraalkotását. Ezekhez tartoz-

nak a téri viszonyok által meghatározott viselkedésmódok olyan elemei, mint a termelési és reprodukciós rutin és annak megközelítésmódjai által létrehozott különböző térformák. Ide sorolhatók a téri viszonyok testi átélésének, illetve elszenvetésének tapasztalatai is. Ezek a kapitalista termelés által befolyásolt olyan tevékenységek, amelyek annak struktúrái által behatárolt, szűk körben mozognak. A triád másik eleme a téri praxis létrejöttét is befolyásoló ideológiai-kognitív jellegű téri reprezentációkat (représentation de l'espace) foglalja magába. Ezeket leginkább a tudományok (például matematika, filozófia, építészet, szociológia) rendezik a tér kognitív értelmezése során fogalmi szinten megjelenő formába. Ilyen jellegű konstrukciók például a matematikai-fizikai modellek,



amelyek tervek formájában teszik lehetővé a téri viszonyok olvashatóságát. A harmadik összetevőt a terek és azok komplex szimbolizációjának együttesében jelentkező reprezentációs terek (espaces de l'représentation), az önkifejezés, a megélés terei alkotják. Ezek elsősorban azokhoz a képekhez, szimbólumokhoz kapcsolódnak, amelyek kiegészítik a térben megjelenő tevékenységeket, továbbá a térrel kapcsolatos elgondolásokat. A térnek ez az összetevője is mindig az adott társadalom uralkodó rendjének, az azt kifejező diskurzusoknak alávetett. Ez a térdimenzió a legalkalmasabb a korábban bemutatott téri reprezentációk imaginációjára. Ilyen jellegűek a művészet ellenállást kifejező terei vagy a modern kort megelőző időkből származó, az éppen adott társadalmi emlékezet archaikus rétegeibe lesüllyedő mitikus téri képek (*Lefebvre*, 2006, 333.).

A társadalmi terek létrejöttével és felépítésével kapcsolatos további elmélet Bourdieu nevéhez fűződik. Társadalmi, illetve szimbolikus térre vonatkozó elképzeléseit először *Finom megkülönböztetések* (*La Distinction*), majd az azt társadalmi cselekvésemelétté fejlesztő *A gyakorlati észjárás* (*Raisons pratiques. Sur le théorie de l'action*) című munkájában fejt ki részletesen (*Bourdieu*, 1979, 1994, magyarul: 2002). Bourdieu elméleti kiindulópontja szerint a különböző társadalmi pozíciók, diszpozíciók (habitusok) és állásfoglalások (a társadalmi ágensek választásai) szoros összhangban állnak a társadalmi viszonyokkal: azok különbségei egyben tükrözik az egyes társadalmi csoportok közötti különbségeket, illetve távolságokat is. Ez a társadalmi különbség, illetve távolság az általa társadalmi térnek elnevezett fogalom alapvető jellemzője. Ez „olyan elkülönült, egyidejűleg létező, de egymáshoz képest kizáró pozíciók összessége, amelyeket kölcsönös kizárólagosságuk, egymásra vonatkoztatottságuk és a köztük lévő távolság, valamint hierarchia (alatt, fölött, között) viszonyok határoznak meg.” (*Bourdieu*, 2002, 16.) Ebben a társadalmi térben az egyes személyek (ágensek), illetve csoportok pozícióit gazdasági és kulturális tőkájük megoszlása határozza meg. Ebből adódóan az egyes ágensek annál több közös tulajdonsággal rendelkeznek, minél közelebb állnak egymáshoz a fenti két dimenzió mentén. A nagy mennyiségű (gazdasági és kulturális) ösztöke tulajdonosai például nagyvállalkozók, szabadfoglalkozásúak, művészek, illetve a mi vizsgálatunk szempontjából jelentős szakmai csoport részeként az egyetemi és középiskolai tanárok a társadalmi térben is elkülönülnek a kevesebb gazdasági és kulturális tőkével rendelkezőktől. Ebben a rendszerben az általunk is vizsgált tanító a magasán kvalifikált szakmunkások, alacsonyabb státuszú közalkalmazottak csoportjához közel (a viszonylag magas kulturális tőke és az alacsonyabb gazdasági tőke birtokosai között) helyezkedik el. Bourdieu szerint az egyes társadalmi csoportok állásfoglalásainak tere a diszpozíciók vagy habitusok terének közvetítésével tükrözi azok társadalmi pozícióinak terét: „a különbségtevő távolságok rendszerének – amely meghatározza a különböző pozíciókat a társadalmi tér két dimenziójában – az ágensek (vagy az ágensekből képezett osztályok) tulajdonságai, vagyis gyakorlatuk és az általuk birtokolt javakban fennálló különbségtevő távolságok rendszere felel meg. A pozíciók minden osztályához egy pozíciók által kondicionált habitus (vagy ízlés) osztálya rendelhető, valamint ezen habitusok, illetve generatív képességük révén közvetített javak és tulajdonságok szervezett együttese, amelyet a stílus rokonsága egyesít.” (*Bourdieu*, 2002, 16.)

A habitus mint elkülönült és megkülönböztető gyakorlatokat generáló alapelv határozza meg például az egyes csoportok fogyasztási szokásait, szabadidős tevékenységeit, politikai beállítódását. A habitus implicit módon magába foglalja a különböző besorolási sémák, osztályozás, ízlés, illetve az észlelés és felosztás egymástól eltérő rendszerező elveit is. Bourdieu szerint a birtokolt javak és kinyilvánított vélemények különbségei, amennyiben azokat a fenti társadalmi szemléleti kategóriákon és osztályozási elveken át észlelik, szimbolikus különbséggé válnak, így önálló nyelvet hoznak létre: „A különböző pozíciókhoz kapcsolódó különbségek, vagyis a javak, a gyakorlatok és főleg a modor eltérései (ugyanúgy, mint egy nyelv fonémakészlete vagy egy mítoszrendszert alkotó

megkülönböztető jegyek és különbségtevő távolságok együttese) minden társadalomban szimbolikus rendszereket alkotó különbségekként, tehát megkülönböztető jelekként működnek.” (Bourdieu, 2002, 19.) Ezek a nyelvi sajátosságok megjelennek a különböző kulturális alkotások (képzőművészet, irodalom, tudomány) „mű-alkotásaiban”, azok különböző szövegeiben is. Ennek megragadásához Bourdieu a strukturalista hermeneutika megközelítésmódját tartja a legalkalmasabbnak, amely a kulturális alkotásokat (a nyelvet, a mítoszokat és ebből következően a műalkotásokat) strukturáló szubjektum nélküli strukturált struktúrákként kezeli. Miként Sausurre a nyelv esetében kimutatta, ezek egyben sajátos történeti képződmények, és ekként kell azokat megfejteni, anélkül, hogy tekintetbe vennénk az alkotás létrejöttének vagy létrehozóinak gazdasági és társadalmi körülményeit.

A kulturális produktumok nyelvi formáinak elemzése során Foucault szimbolikus strukturalizmusa viszi tovább Saussure elméletének azt a viszonylatok elsőbbségére vonatkozó lényeges elemét, amely szerint a nyelv forma és nem szubsztancia. Foucault annak tudatában, hogy egyetlen műalkotás sem létezik önmagában (kívül azokon a függőségi viszonyokon, amelyek összekapcsolják más művekkel), a különbségek és diszpozíciók szabály-együttesének értelmezésére bevezeti a „stratégiai lehetőségek mezője” elnevezést. Ez az a mező, amelyen belül minden mű meghatározza önmagát. Tagadja, hogy az adott diskurzus megértésének elve máshol is fellelhető lenne, mint magukban az ebbe a rendbe illeszkedő diskurzusokban. Eszerint a kultúra előállítóinak közös tulajdonsága a közös vonatkoztatások, közös jelek rendszere. Foucault a lehetőségek mezőjét episztémé névvel illeti, és Bourdieu felfogásával szemben azt állítja, hogy ez a társadalmi mező teljesen autonóm. Nem tartja lehetségesnek, hogy az azon belüli események magyarázhatók lennének az egyéni érdekek vagy mentális szokások eltéréseivel (Foucault, 1999, 188.).

Ezzel szemben Bourdieu a művek elemzése, a „lehetőségek terének” kialakítása során a társadalmi mező (képzőművészeti, irodalmi vagy tudományos mikrokozmosz) vizsgálatát is fontosnak tartja: „Ha kapcsolatot teremtünk a művek (a formák és stílusok), azaz az állásfoglalások (amelyek csak akkor érthetőek meg, ha viszonylatrendszernek tekintjük őket, a fonémarendszerhez hasonló jegyek, vagyis a megkülönböztető távolságok rendszerének) tere és az iskolák vagy szerzők tere (azaz a kulturális termelés belüli megkülönböztető pozíciók rendszere) között, összeegyeztetjük a belső és a külső, a formalista, valamint a szociológiai szempontú megközelítés eredményeit.” (Bourdieu, 2002, 57.)

### A modern pedagógus szakmák tudástartalmainak referenciakeretei

A továbbiakban arra keresünk választ, hogy mik azok a referenciakeretek, amelyek a 20. század elején kialakuló modern magyar néptanító szaktudásának, a különböző szakirodalmi munkákban megtestesülő szimbolikus tereinek, azok „lehetőségi terének” kialakításához felhasználhatók lesznek. Ennek tágabb kontextusai, a szakmai térben megjelenő művek, állásfoglalások, illetve azok viszonylatrendszereiben megjelenő, megkülönböztető távolságokat determináló hatások egyrészt a modern nemzetállamok kialakulásával együtt megszülető munkatársadalmak antropológiai szinten, a modern emberi testtel szembeni új igényekben és elvárásokban is megjelennek. Vizsgálni szükséges továbbá azt is, hogy miként történik meg ezeknek az elvárásoknak az operacionalizációja, azok tudományos pozíciókká és állásfoglalásokká (művekké, formákká és stílusokká) formálása.

Bourdieu korábban bemutatott, a társadalmi térrel kapcsolatos elméleti alapvetései érvényesnek tekinthetők a társadalom minden szférájában, így a kultúrában vagy ahogy megfogalmazza: a kulturális termelés terében is. Úgy véli, hogy az alkotók és alkotások kulturális terét relációiban kell megragadni. Az a társadalmi mikrokozmosz, amelyben a különböző típusú – irodalmi, képzőművészeti és tudományos – alkotások létrejönnek, egyben a különböző pozíciók közötti objektív viszonyok tere. Ezek az eltérő pozíciók testet ölthetnek pél-

dául elfogadott, elutasított törekvésekben, irányzatokban, különböző tudományos paradigmákban, azok elfogadásában vagy elvetésében (vesd össze: Bourdieu 2002, 56.).

### *A modern munkatársadalom antropológiai jellemzői*

Az ipari forradalom és az azt követő jelentős tudományos-technikai fejlődés nyomán a 19. század utolsó évtizedeiben a fejlett ipari államokban, Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban nagyarányú gazdasági fellendülés vette kezdetét, amely a század utolsó évtizedére megteremtette a fejlett kapitalizmus virágkorát. Az ebben az időben kialakuló modern nemzetállamok létrehozták az egyes régiók közlekedési és kommunikációs infrastruktúráját (vasút, tengeri hajózás, autó, telefon stb.), megteremtették a városi közszolgáltatásokat (csatorna, villany, gáz, tömegközlekedés), az állami ellátórendszereket (közigazgatás, jog, egészségügy, szociális gondoskodás, oktatásügy), a világgazdaság és világkereskedelem alapjait. Megtörténik a monopolkapitalizmus intézményeinek kiépítése, és ennek nyomán az európai kontinensen és az Egyesült Államokban bekövetkező jelentős gazdasági fejlődés, a növekvő termelés következtében tovább emelkedik az egyes országok életszínvonala (közegészségügy, elemi oktatás, munkakörülmények szabályozása, biztosítási és adórendszer, közszolgáltatások).

Az egyre fokozódó urbanizációs változások, a nagyvárosi életforma, az új szakmák megjelenése, az állami alkalmazottak számának emelkedése nem csupán a társadalom szerkezetét, hanem az egyes emberek és társadalmi csoportok életmódját és a munkához való viszonyát is megváltoztatta. A századforduló előtt ezen a területen is jelentős – a korszakváltás új életformaelemeit előrevetítő – változások következtek be, amelyek hátterében a beköszöntő modern kor olyan későbbi jellegzetes új vonásai figyelhetők meg, mint például a termelés növekedése, a robbanásszerű technikai fejlődés nyomán egyre erőteljesebben jelentkező, a piacgazdaság által felerősített fogyasztói magatartás és az egyéni cselekvés lehetőségeinek hangsúlyozása. A reklám felélesztette az egyén fogyasztói vágyát, a korszerű tömegközlekedési eszközök, a vasút, a kerékpár és az autó könnyebbé tették mozgását, ezáltal megkönnyítették az ember számára a különböző árucikkek megszerzését, a telefon és a postai képeslapok személyesebbé tették kommunikációját, a divat szerepének növekedése megváltoztatta és egyre jobban hangsúlyozta az egyén külső megjelenésének fontosságát, a fénykép pedig lehetővé tette számára önmagáról készített képének sokszorosítását.

Az időbeli korlátok, a tér, illetve távolság kényszerei alól egyre jobban felszabaduló ember mindinkább azt érezte, hogy különösebb megkötöttség nélkül képes a saját törekvései által meghatározott útra lépni. A megjelenő új esztétikai és filozófiai elvárások középpontjába egyre inkább az autonóm ember, az önmagát alakítani és saját boldogulását is befolyásolni képes individuum került. Az autonóm ember önmagáról is gondoskodik; ápolja testét, ismeri annak idegrendszeri, fiziológiai működését. Lelki életének titkai, viselkedésének rejtett mozgatórugói is egyre inkább kifürkészhetővé válnak számára. Természetessé válik nemisége, amely az utódnemzés kötelességéből egyre inkább a házasság, a heteroszexuális kapcsolat természetes megélésének elfogadott formáját jelenti (vesd össze: *Ariés és Duby*, 1992, 122–124.)

A modern ipari kapitalizmus nagyarányú urbanizációs változásaival válik egyre erőteljesebbé az ipari munka, az ennek nyomán átfórmálódó emberi kapcsolatok valamint a nevelőintézmények és az egzakt időütemezés (az óra uralma, a modern teljesítménykényszer) kényszerítő fegyelmező ereje. Ennek részeként ebben az időszakban minden területen megerősödik az egyén feletti állami társadalmi kontroll, kialakul annak sajátos differenciált intézményrendszere (kaszárnyák, börtönök, kórházak, szegényházak, elme-egyházak), mely változások az iskolai ellenőrzés terén is erőteljesen érvényesültek (vesd össze: *Foucault*, 1990).

A modern korban kialakuló tömegtermelés munkakultúrája jelentős mértékben befolyásolta az emberek testhasználatát, új munkagesztusok jelentek meg, hatásuk egyre több területen és egyre erőteljesebben érvényesült, ezáltal alapjaiban megváltoztatta az ember önmagához és környezetéhez fűződő viszonyát. Ezek az új munkagesztusok egyben erőteljesen ható, az aszkézist és önfegyelmet is kifejező fegyelmező erővé váltak. Az új gesztusnyelv kialakulása során jöttek létre és váltak gyakorolhatóvá a munka mind nagyobb hatékonyságát szolgáló viselkedési formák, beállítódások és érzelmek. Wulf szerint az ekkor kialakuló modern munkagesztusok és rituálék jellegzetes vonásai a célorientált beállítódás, az idő gazdaságos kihasználására irányuló törekvés, az erőfeszítés, a teljesítőképesség, az embernek önmaga és a világ alakíthatóságába vetett bizalma (Wulf, 2001, 119–121. o.).

A munka gesztusai, miként minden gesztus, komplex jellegűek. Jelentős különbség figyelhető meg a monoton ismétlődésre épülő, illetve a spontán, kreatív tevékenységen

alapuló munkaformák között. Ezek során számos rituális elem is megjelenik, amelyekre az egyéb rituálékhoz hasonlóan jellemző a kezdet és befejezés, továbbá a sajátosan megkonstruált téri és időviszonyokba ágyazottság. A munkarituálék hozzájárulnak a társadalmi gyakorlatnak azt a sajátos formáját, amelynek alapvető logikáját a cél-eszköz viszony befolyásolja. Szociális funkciójuk szimbolikus jelentésükben rejlik, ez okozza túldetermináltságukat is. Ez a motívum egyben a munka vallásban rejlő gyökereire is utal. A munka eszerint olyan performatív önmegjelenítési forma, amely minden esetben Istenhez, illetve a többi emberhez fűződő viszonyban jelenik meg (a munka kvázivallásos elemeiről részletesen lásd: Németh, 2007a). A modern ember önmegjelenítésének alapvető jellemzője a megrendeztettség. A munka „színrevitele” olyan mértékű, hogy annak minden más emberi tevékenység alárendelődik. Így a munkagesztusok kiterjednek az emberi élet minden területére. Ezzel összefüggésben napjainkban például már politikai munkáról, kultúrunkáról, oktatómunkáról, kapcsolati munkáról stb. beszélnek.

---

*A modern néptanítók szakmai tudásának kialakításában jelentős szerepe volt a reformpedagógia szemantikai elemeinek is. A herbartianizmus kritikáját követően, az experimentális pedagógia hatására a néptanítói tudás végül a reformpedagógia gondolatai nyomán nyeri el végső legitimit és modern formáját. Ez a szemantika új varázsszavakat is megfogalmaz majd. A gyermeki jog lesz az új szabályzó elv és egyben az új tanítói ethosz alapja. A gyermeki jogok a pedagógus és gyermek között kialakuló új pedagógiai viszony keretei között nyerhetnek realitást.*

---

A munkának az élet egészét átható hegemoniája a fegyellemmel párosul. Foucault (1990) és Elias (1986) elemzései azt mutatják, hogy az önkontroll és a fegyelem a civilizációs folyamatok természetes velejárója. A szégyenérzet és a kimért pontosság megjelenése, a testi megnyilvánulások, a külső és az önkontroll megerősödése az emberi habitusnak a munka során, illetve hatására kialakuló jellegzetes új vonásai. Mindezekben a folyamatokban az idő uralma is egyre mindenhatóbbá, egyben a munkatársadalom alapvető szereplőjévé válik, és létrehozza a modern embernek a munka diktátuma által irányított uniformizált egyenlőségét. A modern jóléti társadalom fegyelme megteremti azokat a feltételeket, amelyek végleg belekényszerítik az embereket az idő és a munka igájába. Antropológiai oldalról nézve az idő és a munka a modern ipari társadalom alapvető fegyelmező hatalmává válva formálják azt az embertípust, amelyik saját sorsának tökéletesítését hosszú időn át individuummként, saját ember mivoltának kiteljesítésében látta.

A korszak sajátos paradoxona, hogy az egyén társadalmi mozgásterének látszólag nagyarányú növekedése mellett egyre erőteljesebbé vált a nevelés által kialakított belső kontroll, továbbá megerősödnek a társadalmi elvárásokkal ellentétes megnyilvánulásokat hatékonyan szankcionáló rejtett, illetve manipulatív külső kontroll intézményes formái. Úgy tűnik, hogy a korábbi szoros közösségi kontroll, valamint a feudális kötöttségek alól felszabaduló egyén megnövekvő mozgásterének ellensúlyozására a társadalmi ellenőrzésnek rafináltan szervezett, differenciált állami intézményei jönnek létre. Ezek sorában főszereplőként az ekkor már mindenki számára kötelező iskola kapott központi szerepet a normálisnak elfogadott egyéni viselkedés kialakításának, jól szervezett állami ellenőrzésének folyamatában. Ez az igény jelentős mértékben hozzájárul a modern tömegoktatás, majd a 20. században a felnőttoktatás intézményhálózatának kialakulásához, azoknak a hasznos munkaerővé válást elősegítő jól szervezett intézményi szocializációs folyamatoknak hatékonyvá válásához. Ennek a fegyvelmező folyamatnak egyik fontos területe a különböző modern szakmák, illetve professziók kialakulása, illetve azok legitimált, immár a szakmai tudás elfogadott elemeként nyilvántartott kompetenciartalmainak elsajátítása a szakképzés és felsőoktatás keretében megvalósuló értelmiségi professziókra történő felkészítés során.

Bourdieu szerint a modern állam hatalmának további jellemzője az általa gyakorolt szimbolikus befolyás különleges formájának: a gondolkodás, illetve tudás állami konstrukciójának megjelenése. A társadalom egyes tagjai a világ minden jelenségére, de leginkább a társadalmi struktúrákra alkalmazható kognitív struktúrák segítségével alkotják meg magát a társadalmat is. A kevésbé differenciált társadalmakban az együttéléshez szükséges közös szemléleti és felosztási alapelvek elsajátítása és a fejekbe (vagy a testekbe) történő bevésése a társadalmi élet térbeli és időbeli szerveződése folytán, főleg a beavatási szertartások útján megy végbe. Ezek élesen elkülönítik azokat, akik már átesetek ezeken a szertartásokon, azoktól, akik nem.

A modern társadalomban ezzel szemben az államnak van döntő szerepe a társadalmi valóság felépítésében. Az állam egy bürokratikus mikrokozmosz kialakításával megszabja a társadalmi gyakorlat és eljárásai kereteit, és megteremti a bevésés, észlelés és gondolkodás közös formáit és kategóriáit, az érzékelés, a megértés és az emlékezés társadalmi kereteit, a mentális struktúrákat és az osztályozás állami formáit. Ezáltal megteremti a habitusok közvetlen összehangolásának feltételeit, ami létrehozza a mindennapi tudat lényegét alkotó közös evidenciákról való közmegegyezés alapjait. A kialakuló új kognitív struktúrák nem tudatformák, hanem testi diszpozíciók. Az állami rendelkezéseknek való engedelmesség nem tekinthető sem mechanikus alárendződésnek, sem a rend és rendelkezés tudatos elfogadásának. A társadalmat átszövő rendreutasításokat ugyanis csak azok értik meg, akik diszpozícióiknál fogva érzékelné tudják azokat. Ennek során pedig, anélkül hogy észleléseiket tudatosítanák vagy értékelnék, mélyen eltemetett testi diszpozícióik élednek fel bennük. (*Bourdieu, 2002, 108.*)

### ***A pedagógiai tudásnak a kor tudományos irányzataiban megjelenő szakmai referenciaterei***

Miként Bourdieu megállapítja, egy adott korban megjelenő tudományos alkotások a lehetőségek olyan terét kínálják az abban tevékenykedők számára, amely tér munkájukat irányítja azáltal, hogy meghatározza az abban felvetődő problémák, hivatkozások intellektuális (gyakran emblematikus személyekhez köthető) tájékozódási pontjait, azok paradigmákba szerveződő univerzumát, egyben létrehozza az adott tevékenységhez kapcsolódó szükséges ismeretek elsajátítandó, azonban nem mindig tudatosan is alkalmazott rendszerét. Ez az abban részt vevő egyes személyekhez képest transzcendens lehetőség-tér az egyes területeken közös koordináta-rendszerként működik, amelyben a kortárs al-

kotások és alkotók – még akkor is, ha nem vesznek tudomást egymásról – egymáshoz viszonyítva helyezendők el (Bourdieu, 2002, 49.).

Ennek figyelembevételével a pedagógus szakmai tér vizsgálata során választ kell kereshnünk arra is, hogy miként jön létre a pedagógiai szakma igényeivel releváns „lehetőségek tere”, azt miként formálják meg a korszak tudományként elfogadott irányzatai, miként tükrözik a korabeli tudományosság reprezentatív kulturális alkotásai. Ezek a szempontok alkalmazhatók a pedagógus szakmai tudás konstrukciója tudományos referenciatereinek vizsgálata során is. Ennek keretében azokat a különböző mértékadó tudományos eredményeket tekintjük át, amelyek kijelölik számukra a tájékozódás fontosabb irányait. Az általunk vizsgált pedagógiai tudáskonstrukciós folyamatban elsődleges szempont azoknak a kortárs tudományos irányzatoknak a kijelölése, amelyek megtestesítik a követésre méltó irányokat, azaz biztos referenciapontot nyújtanak az új szakma képviselői számára. A szakmai enciklopédia szerkesztői ehhez a különböző külföldi tudományos és gyakorlati reformtörekvésben találják meg azt a recepciós teret, amelynek felhasználásával megteremthető a magyar néptanító korszerű szakmai tudása. Ehhez a pedagógiai munka esetében a gyermeki fejlődés helyesnek, illetve helytelennek elfogadott formái jelentik a legfontosabb kapaszkodókat, amelyek értelmezéséhez a kortárs pedagógiai mozgalmak és reformtörekvések számos fontos új gondolatot fogalmaznak meg.

### *A higiéniai diskurzus és az iskolai higiénia*

Ezek közül az ebben a korszakban legszélesebb palettával jelentkező úgynevezett higiéniai diskurzus a legfontosabb. Az újabb antropológiai orientációjú elemző munkák hangsúlyozzák, hogy a higiénia, amelynek fogalmi rendszere a darwinista ember- és világképen alapul, fontos szerepet játszik a modern emberi test megteremtésében, és nagy súllyal van jelen a korszak pedagógiai reformvitáiban is. A higiénia a korszak egyik olyan „varázsigéje”, amely ekkor már mozgalmassal előtörténettel rendelkezik. A felvilágosodástól kezdődően kibontakozó modern higiénia mindazoknak a tudástartalmaknak a foglalatja volt, amelyek egyrészt arra irányultak, hogy leírják az ember viszonyulását azokhoz a materiális feltételekhez, amelyek meghatározzák fizikai-teszt megnyilvánulásait, másrészt hogy az individuumokat és a társadalmi tér egyéb szereplőit eligazítsák abban, hogy miként tudja ezeket szabályozni. Ez a hatalmas terület magába foglalta az ezzel kapcsolatos tudás, gyakorlati cselekvés és különböző technológiák rendszerét. A 19. század higiénikusainak tudástere rendkívül széles volt: beletartozott minden környezeti tényező, amely az egészség és a betegség kapcsán szóba jöhetett. A testi, lelki higiénia, vagyis az egészség mellett a korszak másik vezérgondolata a normális, illetve normalitás volt. Ez a kulcsfogalom összekapcsolja a kategóriákba sorolás, az elhatárolódás, illetve kirekesztés, a valahová tartozás és a fegyelem elemeit, és ezáltal olyan társadalmi teret alkot, amely biztosítja a normális és a patológikus egyértelmű és világos kijelölését. Ebben a térben a testi jelenségekből kiindulva lehetőség nyílik a különböző társadalmi jelenségek új módon történő értelmezésére, továbbá a normális által legitimált társadalmi nyomasztó gyakorlásra is (Sarasin és Tanner, 1998, 20.).

Amennyiben ennek pedagógiai oldalát, leginkább az iskolai higiénia, illetve iskolai egészségtan keretében megjelenő elemeit vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a normális itt is központi kategória (normális testtartás, írás, ruházat, az iskolaépület normái, annak norma szerinti bútorai stb.). Az így megkonstruálódó 'normális', illetve 'normalitás' egyre inkább egy experimentális módszerekkel vizsgálható előírt normát, mérhető átlagot jelentett. Az ekkor megvalósuló első tanulói teljesítmény-, figyelem- és emlékezetvizsgálatok alapozzák meg a 20. század elején kibontakozó experimentális pedagógia mérésmentes eljáráseit. Az iskolai higiénia diskurzusai jelentős mértékben befolyásolták a gyógypedagógia, illetve annak a különböző fogyatékoságok kezelésére vonatkozó pedagógiai módszereinek, továbbá a gyermekvédelemnek a kibontakozását is. A mozgalom retorikájában

később olyan szociális elemek is megjelennek, mint a morális egészség és az elhanyagolt-ság hangsúlyozása, és ennek révén mind szorosabb kapcsolatba kerül azokkal a társadalmi reformmozgalmakkal, amelyek az alsóbb társadalmi rétegek, a szegény gyermekek és fiatalok életfeltételeinek jobbá tételét is hangsúlyozzák (vesd össze: *Kost*, 1983, 169.; *Stoß*, 1998; *Freyer*, 1998; *Oelkers*, 1989, 249.; *Hopf*, 2004, 27–29.).

A korszak másik, a 19. század utolsó évtizedeiben megjelenő irányzata, amely szintén erőteljesen befolyásolta az *Enciklopédia* szemléletmódját, az emberi faj genetikai nemesítéséről szóló szociálbiológiai nép-, illetve társadalompolitikai elmélet, a faji higiénia, illetve eugenika. Az eugenika tudományos elméletté, illetve szociálpolitikai mozgalommá válása egybeesik azzal az átalakulási folyamattal, amelynek keretében a 19. századi szegénygondozás modern jóléti, illetve szociális gondoskodássá válik. Az eugenikának az ember és társadalom genetikai nemesítésére irányuló elméletével és programjával konkurálva bontakozik majd ki az ember nevelés és szociális gondoskodás útján történő megjavítására irányuló modern pedagógia nevelési programja. Ezzel kapcsolatban a faji higiénia hangsúlyozó eugenika részéről megfogalmazódó legfőbb kritikai ellenvetés az volt, hogy a szociális gondoskodás és a különböző jóléti intézkedések, illetve a későbbi társadalombiztosítási intézkedések maguk az előidézői azoknak a társadalmi problémáknak, amelyek megoldása érdekében létrejöttek (vesd össze: *Reger*, 1991, 9.).

### ***Gyermek- és ifjúságtanulmány, kísérleti pedagógia, reformpedagógia***

Az európai népoktatási rendszerek expanziójával párhuzamosan jelentős mértékben megnőtt az ezek különböző intézményeiben tevékenykedő pedagógusok száma, növekedett szaktudásuk és társadalmi elismertségük. A korszak különböző pedagógiai és szakmai mozgalmi mind nagyobb hangsúlyt helyeztek a néptanítói mesterség tudományos megalapozására is. Fontosnak tartották a tanítói szaktudás megújítását, a hagyományos beállítódások, pedagógiai alapelvek modern tartalmakkal történő felváltását. Az ehhez szükséges tartalmak és útmutatások kezdetben az orvostudomány, majd az iskolai higiéniai mozgalom, a századforduló után pedig az empirikus pszichológia, valamint a gyermek- és ifjúságtanulmány eredményeire alapozódnak.

A gyermek- és ifjúságtanulmány világszerte megfigyelhető intézményesülése a humántudományok szélesebb keretek között megvalósuló fejlődésének részfolyamataként értelmezhető, amelynek keretében mind jobban elfogadottakká váltak az experimentális kutatás módszerei, létrejött egy széles körű – szakfolyóiratok, egyesületek és kongresszusok keretében megvalósuló – nemzetközi szakmai tudományos kommunikációs rendszer. A korszak tudományosságának kiemelkedő módszere a kísérlet, amit Wilhelm Wundt tanítványai (Ernst Meumann, Stanley Hall, Edouard Claparède, Hugo Münsterberg, Karl Groos, Hermann Ebbinghaus, William Stern, Alois Höfler és mások) is sikerrel műveltek. A Wundt által 1879-ben Lipcsében alapított első kísérleti pszichológiai laboratóriumot követően a kísérleti pszichológia gyors nemzetközi fejlődésnek indult. 1881-ben Stanley Hall a Hopkins Egyetemen alapít további pszichológiai laboratóriumot, majd 1893-ban a Clark Egyetemen is létrehozza állami alkalmazottak bevonásával működő Gyermektanulmányi Intézetét és az ehhez kapcsolódó szakkönyvtárat. Az intézet szoros együttműködést alakított ki a különböző iskolák tanáraival és a szülőkkel is. Stanley Hall elméleti munkái már empirikus alapokon álltak, szemléletmódjára erőteljesen hatott Ernst Haeckel biogenetikai alaptörvénye, mely szerint az ontogenezis megismétli a filogenezis főbb folyamatait. Ez a felfogás Közép-Európában is népszerű, pedagógusok és pszichológusok által egyaránt elfogadott elméletté vált, amely lehetővé tette a gyermeki megnyilvánulások összehasonlítását a primitív kultúrákkal, illetve az állati viselkedés jellegzetes vonásaival. A gyermektanulmány korai szakaszában Preyer nyomán Európa-szerte nagyon népszerűek voltak az egyes gyermekek megfigyeléséről szóló munkák. A megfigyelők legtöbbször tudományos végzettséggel rendelkező szülők

voltak, akik gyermekeik fejlődéséről naplót írtak és azok fejlődését kísérleti úton is vizsgálták. A tömeges kérdőívek, illetve azok kvantitatív eredményeinek feldolgozása ebben az időben még csak szórványosan jelent meg (vesd össze: Dudek, 1990, 135–136.; Depaepe, 1993, 50–53.).

1880 és 1914 között nemzetközi szinten 21 szakfolyóirat és 29 gyermektanulmányi társaság megalapítására került sor. Németországban 1906-ban rendezték meg az első gyermektanulmányi kongresszust. Ennek tagjai között a különböző intézmények pedagógusai mellett számos pszichológus, szociológus, jogász és orvos is részt vett. Hasonló fejlődési tendenciák figyelhetők meg Hollandiában, Belgiumban, Oroszországban, Bulgáriában és Magyarországon is (vesd össze: Dudek, 1990, 137.; Depaepe, 1993, 67.).

---

*Az iskola az a konkrét pedagógiai tér, amely a hétköznapi élettől már teljes mértékben elkülönülve, intézményesült formában biztosítja a pedagógiai folyamatok megvalósításának funkcionális környezetét. A társadalmi intézményrendszer által megkonstruált nyilvános szakmai tér egyik sajátos formája, amelynek berendezése, az ott folyó tanulói-tanári tevékenység, annak konkrét téri formái és időkeretei sajátos pedagógiai funkcionalitás logikája által elrendezettek. Ehhez a konkrét tárgyi és téri világhoz további, szintén a professzió logikája által kijelölt és körülhatárolt szimbolikus terek és idősíkok is kapcsolódnak.*

---

A századforduló táján a fenti irányzatok mellett a német tanárok körében nagyon népszerűek voltak Meumann experimentális pedagógiai-pszichológiai kutatásai. Hatására több nagyvárosban hoztak létre kísérleti pedagógiai intézeteket, hogy a pedagógusok minél nagyobb számban megismerhessék a kísérleti gyermektanulmány módszereit. Ezek az intézetek általában alapítványi formában működtek. A gyermektanulmányi társaságok tagjai rendszeresen szerveztek szakmai üléseket, vitaesteket, bevezető és nyári továbbképző kurzusokat. A német egyesület például 1910-ben mintegy 13 000 előadást szervezett a tanárok számára (Depaepe, 1993, 70–72.).

A modern néptanítók szakmai tudásának kialakításában jelentős szerepe volt a reformpedagógia szemantikai elemeinek is. A herbartianizmus kritikáját követően, az experimentális pedagógia hatására a néptanítói tudás végül a reformpedagógia gondolatai nyomán nyeri el végső legitim és modern formáját. Ez a szemantika új varázsszavakat is megfogalmaz majd. A gyermeki jog lesz az új szabályzó elv és egyben az új tanítói ethosz alapja. A gyermeki jogok a pedagógus és gyermek között kialakuló új pedagógiai viszony keretei között nyerhetnek realitást (vesd össze: Tenorth, 1992, 369–370.).

### ***Az életreform és reformpedagógia***

A korábbi fejezetben már jelzett modernizációs változások egyik sajátos vetületeként a 19. század hetvenes-nyolcvanas éveitől kezdődően Európában és az Egyesült Államokban (az egyes történeti régiókban némi fáziskülönbséggel) kibontakozó urbanizációs és iparosodási folyamatok nem csupán a természeti környezetet, hanem az emberek megszokott társadalmi és földrajzi kapcsolatait is átrendezik. Megváltoztatják és soha nem látott gyorsasággal formálják újra a munka- és lakásviszonyok, a társas kapcsolatok, a szabadidő eltöltése, az étkezés és ruhaviselet hagyományos rendjét.

A korszak ebből adódó alapvető jellemzője – a kibontakozó modern világ kihívásaira megfogalmazódó, a mélyreható és gyökeres változások ellensúlyozására „orvosságot”



kereső – nagyszámú társadalmi reformmozgalom megjelenése. Ezek alapvető jellemzője a kettősség; különböző irányzataikban – gyakran egymással is összefonódva – modern és antimodern tendenciák egyaránt jelen vannak. Egyrészt fellelhető a haladás és a töretlen fejlődés optimizmusával megfogalmazódó, a modern kor kihívásaira ebből a nézőpontból adekvát válaszokat kereső igyekezet. Másrészt a mozgalmak hangvételének másik alaptónusa a fejlődés árnyoldalait elutasító, azok feloldására gyakran utópisztikus megoldásokat megfogalmazó antimodern kultúrakritika is.

A kibontakozó társadalmi reformmozgalmak egy része politikai eszközökkel, a politikai hatalom megragadása által kívánja az államot, illetve a társadalmat megváltoztatni. A másik nagy áramlat inkább az egyénben, annak mentalitásában, világfelfogásában bekövetkező gyökeres átalakulás árán, az emberi élet reformja útján kívánta az elengedhetetlen változásokat elérni. A szűkebb értelemben vett életreform a társadalmi mozgalmaknak erre a típusára vonatkozik. Ezek közös jellemzője, hogy a társadalom jövője szempontjából kívánatosnak tartott egzisztenciális változásokat a „természethez való visszatérés” és a „természetes életmód” segítségével, az egyéni életvitel, az étkezés, a lakóhelyi környezet, az egészség megőrzésének reformja útján kívánták megvalósítani. Az életreform-mozgalom elsődlegesen tehát az ember és a természet, az ember és a munka, az ember és Isten kapcsolatát a „menekülés a városból” civilizációkritikai jelszavát zászlóikra tűző reformtörekvések sokszínű irányzatainak összességét (kertváros-építő, földreform-, antialkoholista, továbbá vegetáriánus, természetgyógyászati, testkultúra-mozgalmak), komplex együttesét jelenti (Krabbe, 2001, 25.)

Ezek a mozgalmak azonban összességükben és tágabb társadalmi hatásukban ennél jóval többet jelentenek: miként Wolbert a mozgalmak jelentőségét összegezve megállapítja, „az életreform lényegében az 1900 táján kibontakozó korszakváltás koncentráltan jelentkező általános érvényű, innovációs alapjelensége” (Wolbert, 2001, 20.). Olyan, az 1890 és 1914 között jelentkező, nagy hatású, sokszínű kulturális és társadalmi elkötelezettség, amely a korabeli irodalomban és képzőművészetben is központi helyet foglal el, leginkább a „fin de siècle” életérzését alapvetően meghatározó „minden Egész eltörött” élményéből fakadó gyökerelenség, otthontalanság érzésére vezethető vissza.

Miként Ehrenhard Skiera hangsúlyozza, ezek az életreform törekvések alkotják a reformpedagógia szellemi hátterét: „Ezek a mozgalmak tulajdonképpen a többségi társadalom peremén bontakoztak ki, és nem fenyegették és ma sem fenyegetik annak alapintézményeit. Értékeiket a többségi társadalom többé-kevésbé tolerálta, illetve tolerálja ma is, és így azok számos elemét be is integrálja. Ennek folytán, jóllehet ezek a mozgalmak elveszítették korábbi forradalmi gesztusukat, kibontakozásuk során egészen napjainkig megőrizték alapvető céljukat, az új ember, illetve új társadalom megteremtésére irányuló törekvésüket. A kapitalizmuson, illetve a szocializmuson túllépve olyan társadalom kialakítására törekedtek, amely egy olyan közösséghez vezető harmadik utat kínál, amelyben mindenki a másik ember testvére, barátja lehet. [...] A reformpedagógia szintén életreform típusú mozgalom, abban szinte minden, a modern ember megváltására törekvő reformirányzat motívumai megtalálhatók. A reformpedagógia tehát, ahogy kibontakozása idején, úgy napjainkban, a 20. század fordulóján megjelenő mérsékeltbb formáiban egyaránt a menekülés pedagógiájának tekinthető. [...] A reformpedagógia teljes mélységében csak a kibontakozását kísérő civilizációkritikai háttérrel, a megmentés vízióit megfogalmazó életreform-mozgalmakkal együtt értelmezhető. A reformpedagógia hatása csakis ezeken a teljes élet megreformálására irányuló impulzusokon át fejthette ki hatását. És az életreform számos momentumát, miként azt látni fogjuk, a különböző reformpedagógiai koncepciókban köszönt vissza. Az életreform tehát sokféle módon előkészíti azt, később pedig együtt halad a reformpedagógiával.” (Skiera, 2005)

### ***A nemzetközi törekvések hazai recepciója***

A korszak fentiekben bemutatott életreform-törekvései és a korabeli pedagógiai reformtörekvések Magyarországon egyrészt az egyre jelentősebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítóság szakmai és emancipációs mozgalmi, másrészt a korszak várospolitikai reformjai kapcsán kerülnek szorosabb kapcsolatba egymással. Bárczy István, a város liberális főpolgármestere 1906 és 1918 között állt a főváros élén. Ez a bő évtized, a Bárczy-korszak, Budapest világvárossá válásának története is egyben. Az „építő polgármester” alkotásai, az iskolák, középületek, bérházak többsége ma is áll. Ebben a korszakban került sor a városi közigazgatás, a városi tömegközlekedés, közvilágítás, kommunális rendszer kialakítására, valamint a szociálpolitikai és kultúrpolitikai program keretében széles körű kislakás- és iskolaépítés kezdődött. Jelentős lépések történtek a felnőttoktatás kiszélesítése érdekében, Szabó Ervin irányításával az 1910-es években létrejön a főváros modern könyvtárhálózata is.

Bárczy programjának lényeges részét képezte az 1909-ben kezdődő széles körű iskolaépítési akció, amelynek keretében három év alatt 36 új iskola épült és számos iskolaépület felújítására is sor került. Így ebben az időszakban 55 iskola és 967 új osztályterem épült Budapesten. Az iskolához szolgálati lakások is tartoztak, emellett nagy gondot fordítottak az épületek fűtésére, kommunális berendezéseire, az osztálytermek berendezésére és az iskolaudvarok, illetve az épületek tetőteraszainak kialakítására is. 1913-ban megjelent a fővárosi iskolák helyi tanterve, tanszerkészítő műhelyek felállítására került sor. Ennek eredményeként a fővárosi községi iskolák felszereltsége is gazdagodott. Mind-egyik rendelkezett megfelelő szemléltető eszközökkel.

A széles körű urbanizációs reform oktatásügyi innovációjában jelentős szerepet játszottak az ebben az időben jelentkező hazai experimentális pedagógiai törekvések, amelyek a pedagógia új modelljét a pozitívizmus szemléletmódjára alapozva, a kísérleti pszichológia mintájára, a természettudományos kutatás logikáját követő – experimentális, induktív módszerek által támogatott – tudományos megismerés segítségével kívánták megteremteni. Az irányzat hazai recepciójában, majd továbbfejlesztésében jelentős szerepet játszanak az egyre erőteljesebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítók, illetve tanítóképző intézeti tanárok.

Nagy László (1857–1931), a budapesti állami tanítóképző intézet tanára és munkatársai 1906-ban létrehozzák a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot. A mozgalom szervezői és követői – az irányzat külföldi képviselőihez hasonlóan – a neveléstudomány új kísérleti, tapasztalati alapokra helyezését és egy új pedagógiai szemlélet elterjedését várták a korszerű nevelési-pszichológiai törekvések térhódításától. A gyermekközpontú pedagógiai felfogás terjesztése érdekében széles körű népszerűsítő munkába kezdtek: tanfolyamokat szerveztek a gyakorló pedagógusok számára, könyveket, folyóiratokat adtak ki, 1907-től Nagy László szerkesztésében *A Gyermek* címen megjelent a társaság önálló folyóirata is. A gyermektanulmányozás fővárosi központján kívül vidéki fiókkörök jöttek létre, 1913-ban nagy sikerű országos kongresszust rendeztek (*Köte*, 1983).

### ***Az életreform és a pedagógiai reformmozgalmak szimbiózisa***

A hazai pedagógiai reformtörekvések és életreform-törekvések szoros kapcsolatának, a háború végéig tartó együttműködésének szellemi-aktivitási központja a városfejlesztési reformhoz szervesen kapcsolódó, 1912-ben Weszely Ödön irányításával (*Németh*, 1990, 13–14.) a fővárosi tanítók továbbképzésére létrehozott Pedagógiai Szeminárium (*Mann, Hunyady és Lakatos*, 1997), illetve az ezt megelőzően 1906-ban a főpolgármester támogatásával alapított *Népművelés* című folyóirat lesz (*Németh*, 1987). A 1918-ig megjelenő színvonalas kiadvány (1912-től *Új Élet* címmel) nem csupán a fővárosi pedagógusok fóruma, hanem a Bárczy-program kultúrpolitikai és közoktatási sajtóorgánuma lesz.

A folyóirat szerkesztői feladatait Weszely Ödön – a Fővárosi Pedagógiai szeminárium későbbi igazgatója – és Wildner Ödön – a szociálpolitikai, később közoktatási ügyosztály vezetője – látta el. A folyóirat közművelődési és népművelési, várospolitikai és városfejlesztési rovatait Wildner szerkesztette, míg az oktatási vonatkozásúak gondozása Weszely feladata volt. Wildner Szabó Ervin és Jászi Oszkár baráti köréhez tartozott, a *Huszedik Század* egyik vezető munkatársa volt. Széleskörű közigazgatási, szociológiai, filozófiai tárgyú műveket alkotott, Nietzsche műveinek egyik fordítója, a különböző európai életreform-törekvések jó ismerője volt.

A folyóirat nem csupán a magyar gyermektanulmányi mozgalom és az experimentális pedagógia kiemelkedő képviselőinek biztosított publikációs lehetőséget. A *Huszedik Század* és a *Nyugat* című folyóirat mellett ez a sajtóorgánium teremtett lehetőséget a magyar életreform-mozgalom legkülönbözőbb irányzatainak a szindikalista és tolsztojánus mozgalmaktól (Szabó Ervin, Migray József) a magyar művészeti szecesszió legkülönbözőbb irányzataiig bezárólag. A lap hasábjain kifejezhették véleményüket az új városi kultúráról, a városfejlesztés új irányzatairól, a művészet és a nevelés kapcsolatáról, a népművelés és iskola új feladatairól, az új emberről, az új társadalomról, az új erkölcsről és új nevelésről, a férfi és nő megváltozott kapcsolatáról és ezzel összefüggésben a nemi nevelés feladatairól, a gyermekművészetről, a népművészethez mint a természetes életformához való visszatérés fontosságáról, a magyar kultúra és társadalom megújításának „harmadik útjáról.” A *Népművelés* arculatának megformálásában a kezdeti időktől mértékadó szerepet játszanak a gödöllői művésztelep vezetői, Nagy Sándor és Körösfői-Kriesch Aladár. A *Népművelés* folyóirat hasábjain és a Pedagógiai Szeminárium különböző népművelő tanfolyamain és tudományos előadásainak előadói és hallgatósága, valamint a Gyermektanulmányi Társaság tagjai között az 1910-es években már ott találjuk a magyar szecesszió legkülönbözőbb irányzatainak képviselőit, a gödöllői művészkommuna (Nagy Sándor és Körösfői-Krisch Aladár, Lippich Elek), a hazai mozdulatművészet és az új zenei-művészeti nevelés (Dienes Valéria, Lyka Károly, Kodály Zoltán, Bartók Béla), valamint a Vasárnapi Kör (Lukács György, Balázs Béla) vezető személyiségeit is (vesd össze: *Németh*, 2005b, 2006).

### A szakmai tudáskonstrukció logikája és szimbolikus terei

Az új pedagógiai törekvések és az ezek háttérben álló folyamatok – a közoktatási rendszerek és a tanítói professzió közép-európai fejlődési trendjei, egyben a különböző tudományos irányzatok hazai recepciójának sajátos vonásai – mint „cseppben a tenger” vannak jelen a század első hazai pedagógiai szaklexikonjában, az 1911 és 1915 között megjelenő *Elemi Népoktatás Enciklopédiájában*. A szakmai kiadvány a századforduló után létszámában is jelentős, képzettségében és szakmai kvalitásaiban is kiemelkedő, több, mint 40 ezer főre tehető szakmai csoport, a magyar tanítószám számára készült, hogy összefoglalja mindazokat a pedagógiai és iskolaigazgatási ismereteket, melyekre egy modern magyar néptanítónak szüksége volt (*Németh*, 1999). A könyv szerzőinek többsége az alsóbb iskolák tanárai közül kerül ki, közöttük csak elvétve található meg az egyetemi szférához kapcsolódó szakemberek (gimnáziumi tanárok, egyetemi professzorok). A munka részletesen tárgyalja a kísérleti lélektan és a kísérleti pedagógia, a gyermektanulmány, illetve a gyermeklélektan különböző irányzatait, bemutatja jelentősebb külföldi és magyar képviselőinek munkásságát (*Németh*, 2002).

A magyar néptanítói enciklopédia szerkesztőinek és szerzőinek a fentiekben körvonalazott tudományos irányzatokban megtestesülő intellektuális tájékozódási pontokat, amelyek alapján a saját igényeiknek megfelelő tudástartalmakat megkonstruálhatták. A modern magyar társadalom viszonyai között tevékenykedő tanító szakmai tudásának megalkotásához – a rendelkezésre álló új világtérlemezési lehetőségek, a kor pozitivistá tudományfelfogásában fellelhető implicit világ- és emberkép elemeinek felhasználásával –

a modern professzió értelmezési keretei között kívánták újradefiniálni szakmai tevékenységük céltartalmait. Ehhez ki kell jelölnie a professzió jellege által determinált tevékenység reális és szimbolikus tereit és idődimenzióit.

Ebből a szempontból nézve az iskola az a konkrét pedagógiai tér, amely a hétköznapi létől már teljes mértékben elkülönülve, intézményesült formában biztosítja a pedagógiai folyamatok megvalósításának funkcionális környezetét. A társadalmi intézményrendszer által megkonstruált nyilvános szakmai tér egyik sajátos formája, amelynek berendezése, az ott folyó tanulói-tanári tevékenység, annak konkrét téri formái és időkeretei sajátos pedagógiai funkcionalitás logikája által elrendezettek. Ehhez a konkrét tárgyi és téri világhoz további, szintén a professzió logikája által kijelölt és körülhatárolt szimbolikus terek és idősíkok is kapcsolódnak.

Ilyen a szakmai önlegitimációs szempontok alapján megkonstruált pedagógiatörténeti múlt, továbbá a pedagógiai tevékenység nemzetállami ideológiák által kijelölt egyéb szimbolikus tér- és idődimenziói, továbbá ennek a nemzetközi pedagógiai térbe is átnyúló konkrét és ideológiai összetevői, illetve referenciapontjai, valamint a nevelői tevékenység jellegéből fakadó jövődimenzió is. Ebben a sajátos társadalmi-pedagógiai térben folyó, egyre differenciáltabb tevékenységnek ki kell jelölnie a főbb szereplőit, a tevékenység célcsoportja, a tanuló, illetve gyermek sajátos anatómiai és pszichés tulajdonságait. Ezek függvényében kell meghatározni az ebben a munkatérben megjelenő sajátos szakmai feladatokat, mindezekkel összefüggésben az ezekre képezett specialista: a tanító mint szakember alapvető tevékenységformáit és az általa végzett munka biztonságát, legitimitációját, társadalmi presztízst megteremtő sajátos munkarituáléit, amelyek legfontosabb összetevői sajátos tanítói kompetenciartalmakba rendeződnek majd.

A *Néptanítók Enciklopédiája* című munka a magyar néptanítók fentiekben felvázolt logika szerint kibontakozó szakmai öndefiníciós folyamatának emblemikus alkotása, amelynek lapjain már ez a modernizáció igényeivel összhangban álló, pedagógiai szempontok alapján megkonstruált sajátos néptanítói univerzum bontakozik ki. Ennek középontjában a korabeli magyar gyermeknevelés egyik célcsoportja, a magyar népiskolák „nevelésre szoruló” tanulói, illetve általuk az alsóbb társadalmi rétegek, a népnevelésnek igényei és feladatai állnak. A munkában megjelenő szakmai önértelmezés szerint ezen néprétegek eredményes neveléséhez és oktatásához olyan jól felkészített szakemberekre, népiskolai specialistákra van szükség, akik újfajta szakmai tudással felvértezve biztos kézzel végzik feladataikat. Ez a népiskolai specialista az egyetemi szféra magas presztízssű szakembereivel egyenrangú szereplő: a modern magyar néptanító. Ezt az implicit formában jelentkező emancipációs motívumot jól érzékelteti a munka bevezetőjéből származó alábbi idézet: „Teljesen elhibázott dolog lett volna [mármint ebben a munkában – N. A.] az egész pedagógiát feldolgozni, mert ez esetben az anyag egy része a néptanítókra, más része pedig a középiskolai tanárookra nézve merőben élvezhetetlen lett volna. Egy pedagógiai enciklopédiával szemben mások az igényei egy néptanítónak és mások egy középiskolai tanárnak. Amivel azt akarjuk mondani, hogy a néptanító munkája sokkalta nehezebb, sokkalta kényesebb, [...] a serdületlen korban sokkal nagyobb szerepe és fontossága van a pedagógiának.” (*Kőrösi és Szabó*, 1911, VI.)

Ebben a múlt-jelen-jövőndő koordinátarendszerében egyre pontosabban és világosabban kirajzolódó, egyre bonyolultabb, öntörvényű pedagógiai-szakmai tevékenységtérben – a mind összetettebbé váló feladatokból adódóan – már számos új feladat és szereplő is megjelenik. Így a szimbolikus idődimenzió, a pedagógiai múlt hősei már nem, illetve már nem csupán a korabeli neveléstörténet-írás által kanonizált, a szakma hagyományos önlegitimációs folyamatait által kijelölt régi pedagógiai héroszok. Az enciklopédia szerkesztőinek a szakmai múlthoz, illetve az ezzel összefüggő szakmai önlegitimációs folyamatokhoz fűződő megváltozott viszonyát jól érzékeltetik az első kötet bevezetőjében a pedagógiatörténeti anyag elrendezését megindokló rövid fejtegetések: „Nem közlünk

semmit Arisztotelész, Platon pedagógiájáról, mintha hírét sem hallottuk volna Xenophon Kyropaideiának, ránk nézve nem existál Quintilianus, sem az ind Hitopadesa és Aquinói szent Tamás éppen úgy kimaradt enciklopédiánkból, mint a talmudi pedagógia nagy alakjai. [...] Amikor oly óriási anyagot nyújt a mi korunk, nem értünk rá az ókorban időzni. Ellenben bőségesen engedtünk teret a szociális vonatkozású tárgyaknak. Úgy hisszük a mi enciklopédiánk az első, amelyik bemutatja a szocializmus nagy gondolkodóinak érdekes – bár részben utópisztikus eszméit.” (*Kőrösi és Szabó*, 1911, VII.)

A magyar néptanítók új pedagógiai identitását legitimáló hősök között tehát nem az ókor, illetve a keresztény középkor nagy alakjai, hanem a pozitívizmus tudományfelfogását és a korszak világnézetét és életérzését megalapozó személyiségek szerepelnek. Ezek a kísérleti tudományosság képviselői, továbbá a korszak társadalmi és életreform-mozgalmainak, illetve művészeti irányzatainak, pedagógiai mozgalmainak emblemikus alakjai (Bain, Comte, Ferrer, Ibsen, Ruskin, Otto, Tolsztoj, Schopenhauer, Spencer). További fontos szereplők még az ezekhez a törekvésekhez kapcsolódó újabb pedagógiai irányzatok (Abbotsholme, Ecole des Roches, Landerziehungsheim, Reformschule, Parker-Schule, Arbeitsschule, Waldschule, Pfadfinder), a kísérleti pszichológia és pedagógia képviselői (Ebbinghaus, Wundt, Meumann, Lay). A koncentráció témájával összekapcsolva megjelenik Dewey neve is, akinek *Iskola és társadalom* című munkáját 1912-ben adták ki magyar nyelven.

Emellett a magyar pedagógiai gondolkodás hagyományosan németközpontú pedagógiai „geocentrisságát” is egy tágabb látókörű és orientációjú, „heliocentrikus” pedagógiai világkép váltja majd fel. A változás fő irányát a munka így jellemzi: „Új nyomot vágunk abban az irányban is, hogy nem akarjuk népnevelőinket csupán a német pedagógia emlőin táplálni; a német pedagógia igen sok másodrendű csillagát mellőztük, ellenben bemutatjuk az angolok, a franciák, sőt az olaszok és az amerikaiak egyes kiváló pedagógusait is.” (*Kőrösi és Szabó*, 1911, VIII.)

Az iskola mint sajátosan megkonstruált pedagógiai tér zömében gyakorlati kérdéseivel az ’iskola felszerelés’ címszó különböző tárgyszavai (az iskola épülete, a tanterem bútorai, egyéb berendezési tárgyai, az iskola kertje [botanikus kert, akvárium], az iskola udvara stb.) foglalkozik. Az egyes iskolákat összefogó tágabb pedagógiai terek egyik koncentrikus körét a hazai tanügyi viszonyok témacsoport címszavai fogják össze, amelyek a nemzeti oktatásügyi rendszer sajátosságait mutatják be. Emellett a kiadvány a legfrissebb statisztikai adatok felhasználásával részletesen kitér az ország összes törvényhatóságai (városok és megyék) oktatásügyi sajátosságainak bemutatására is. A következő kör: a „nemzetközi” pedagógiai tér bemutatásának mélységére utal, hogy az ezt összegző ’külföldi iskolaügy’ tárgyszóhoz kapcsolódóan közel 100 címszó mutatja be az egyes országok közoktatásügyének jellegzetes jegyeit és éppen aktuális reformtörekvéseit.

A néptanítói tudás alapvető kompetenciartalmi között fontos szerephez jut továbbá az iskolai adminisztráció mint az iskola szakszerű működtetéséhez szükséges tudás is. „A népiskolai tanítónak tömérdek dolga van az iskolai adminisztrációval és mivel sorsára igen sok hatóságnak és tényezőnek van jogos befolyása, szüksége van arra is, hogy kötelezettségei és jogai között önállóan is el tudjon igazodni” (*Kőrösi és Szabó*, 1911, VI.)

Ezek a folyamatosan ismétlődő rutinfeladatok a népiskolai specialista, a tanító mint szakember olyan alapvető tevékenységformái, amelyek egyben erősítik legitimitációját, szerves részét képezik azoknak a társadalmi presztízsét, illetve szociális hatalmát megalapozó sajátos munkarituáléknak, amelyek a sajátos tanítói kompetenciartalmakban összegződnek.

Ebben a racionálisan felépített pedagógiai világban nincs helye az olyan romantikus gyermekutópiáknak, amelyek a 19. századi magyar neveléstani könyveket uralták. Ehelyett egy darwinista-evolucionalista, pozitívista világkép elemeire alapozódó gyermekfelfogás és gyakorlati gyermekismeret pragmatista racionalizmusa kapcsolódik össze a modern munka tervszerűséget hangsúlyozó eredmény- és hatékonyságközpontúságával.

A könyv szerkesztői ennek sajátos jegyeit kívánják összekapcsolni a néptanítói munkaethosz hagyományos romantikus hivatáselemeivel. Ez vezet el szerintük ahhoz a modern néptanítói tudáshoz, amelynek kijelölése, összegyűjtése és rendszerezése az enciklopédia legfőbb célkitűzése.

Ennek hatására lesz a korszerű néptanítói tudás egyik sarokpontja a fentiekben jelzett új antropológiai előfeltételekre, ember- és világfelfogásra alapozódó gyakorlatias gyermekismeret. Hiszen – vallják a könyv szerzői – ahhoz, hogy a ma gyermekét a népiskolák nevelő szakembere eredményesen oktathassa, nevelhesse, ismernie kell annak testi és lelki sajátosságait is: „A népiskolában nem csak a tanítás anyaga más, nemcsak a tanítói eljárás más, de más a gyermek lelke és más a tanító speciális képzettsége is.” (*Kőrösi és Szabó*, 1911, V.) Ezeket a speciális gyermekismereti tartalmakat – a gyermektanulmány és pszichológia témakör címszavai mellett – nagy számban tartalmazzák a néptanító általános, illetve az ebben az időben megjelenő speciális feladatköreire utaló témakörei. Ezek között a szociális kérdések (anarchia, altruizmus, iskolai demokrácia, koedukáció, felnőttoktatás, polgári jogok és kötelezettségek) mellett jelentős szerephez jutnak a gyermekek egészséges fejlődését veszélyeztető tényezőket megfogalmazó szócikkek is.

Ebben a tudáskonstrukciós folyamatban ugyanis fontos feladat annak kijelölése, hogy a normális fejlődés szempontjából mi az elfogadott, a helyes és mi a helytelen. Részletebben megfogalmazva: elsődlegesen annak kijelölése, mi tekinthető követendő, normális, illetve kerülendő, abnormális gyermeki megnyilvánulásnak. Ennek keretében annak pontos meghatározása, hogy mi jelenti a gyermeki fejlődés támogatandó tartalmait, és melyek az elkerülendő, azt negatív irányba befolyásoló, veszélyeztető tényezők, mik azok a gyermekekre leselkedő veszélyforrások, amelyekre a tanítónak oda kell figyelnie, illetve amelyeket munkája során el kell kerülnie. Ezt a törekvést jól jelzi, hogy a szakönyv több címszava foglalkozik a gyermekekre leselkedő különböző „testi” veszélyekkel, például a fertőző betegségekkel, a járványokkal és azok megelőzésével az osztályterem megfelelő szellőztetése, a testi higiénia, az iskolai fürdő által. A másik, a gyermek testi egészségét befolyásoló tényező a helytelen testtartás, illetve annak korrekciója a megfelelő testgyakorlás által. Külön fejezet taglalja a kor egyik alapvető testi veszélyforrását, a tüdővényt és annak gyógyítását, illetve iskolai megelőzését.

Ahhoz, hogy a népiskola szakembere megfelelő hatékonysággal tudja felvenni a harcot a gyermeki fejlődést hátráltató különböző veszélyeztető tényezőkkel, ahhoz, hogy kívánatos módon tudja befolyásolni a gyermeki megnyilvánulásokat, tudományosan megalapozott gyermekismeretre van szüksége. Ebben a megközelítésben jelennek meg a különböző társadalmi veszélytényezők, mint a 'szegény gyermekek', illetve a 'kenyér-kereső gyermek' címszavak. A gyermekeket érintő további veszélyeztető tényezők között szerepel az alkoholizmus – a 'gyermekek a kocsmában', továbbá a 'dohányzás' és a 'dohányzó gyermek', az 'erkölcsi gyengeelméjűség', majd a 'bűnöző gyermek' címszavak. Számos további címszó foglalkozik ezen veszélyek elhárításának különböző módozataival, kiemelve a néptanító fontos szerepét az erre irányuló tevékenységben. A javasolt terápia horizontja – miként erre az alábbi önálló címszavak is utalnak – a szülői értekezlettől a templomba járáson át a patronázsig, illetve a szexuális nevelésig terjed. A tanító ezzel kapcsolatos feladatait részletesen taglalja 'a tanítók szociális feladatai', valamint a 'társadalmi gyermekvédelem' szócikk.

A modern néptanító leginkább megalapozott, differenciált, kidolgozott hagyományos területét képezi az iskolai tanulás szervezésével kapcsolatos tanítástani, módszertani (az egyes népiskolai tantárgyak oktatásának tantervi elvei, a tanítási anyag kiválasztásának, elrendezésének rendje, a népiskolai tantárgyak tanításával kapcsolatos eljárások stb.), továbbá a gyermekek felügyeletével, fegyelmezésével, illetve a magyar nemzetállami ideológia jegyében megvalósuló indoktrinációs feladatokkal jellemezhető neveléstani tárgykörbe foglalt feladatkörei. Ezeknél a néptanítói feladatoknál továbbra is a herbartianus pedagógia szemléletmódja érvényesül.

## Irodalom

- Berger P. L. – Luckmann T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. Tudásszociológiai értekezés. Józsvöveg, Budapest.
- Bourdieu, P. (2002): *A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Depaape, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. DSV, Weinheim.
- Dudek, P. (1990): *Jugend als Objekt der Wissenschaft*. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890–1933. Budrich, Opladen.
- Foucault, M. (2000): *Az elmebetegség és pszichológia*. A klinikai orvoslás születése. Corvina, Budapest.
- Heidenreich, M. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In Apel, H. J. – Horn, K.-P. – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn Klinkhardt, 35–58.
- Hopf, C. (2004): *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kost, F. (1983): *Die „Normalisierung“ der Schule*. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 30. 769–782.
- Kőrösi H. – Szabó L. (szerk. 1911/1915): *Az elemi népkutatás enciklopédiája*. Franklin Társulat, Budapest.
- Köte S. (1983): *Egy útmutató pedagógus*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Krabbe, W. (2001): Die Lebesreformbewegung. In Buchholz Kai et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform*. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1. Häusser Verlag, Darmstadt, 25–30.
- Lefebvre, H. (2006): Die Produktion des Raums. In Dünne, Jörg – Günzel, Stephan (Hrsg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Löw, M. – Steets, S. – Stoetzer, S. (2007): *Einführung in die Stadt- und Raumsociologie*. Verlag Budrich, Opladen.
- Mann M. – Hunyady Z. – Lakatos Z. (1997): *A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium története*. FPI, Budapest.
- Németh A. (1987): *Weszely Ödön és a Népművelés*. Budapesti Nevelő, 4. 21–28.
- Németh A. (2005a): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, 2. 6–24.
- Németh A. (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, 1–2. 5–26.
- Németh A. (2007a): Mi is az idő. Történeti időszociológiai és időantropológiai vázlatok. *Iskolakultúra Online*, 1, 54–75.  
[http://www.vega2000.eu/iskolakultura/iol/iol2007\\_1\\_54-75.pdf](http://www.vega2000.eu/iskolakultura/iol/iol2007_1_54-75.pdf)
- Németh A. (1990): *Weszely Ödön*. OPKM, Budapest.
- Németh A. (1998): Magyar Pedagógiai Lexikonok. Tudományfejlődési tendenciák. *Educatio*, tavasz, 208–220.
- Németh A. (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kijadó, Budapest.
- Németh A. (2005b): Életreform és annak magyar pedagógiai recepciója. In Németh A. – Mikonya Gy. – Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – a nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest, 25–37.
- Németh, A. (2006): Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn: Lebensreform und Bildungsreform. In Skiera E. – Németh A. – Mikonya Gy. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa*. Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen. Budapest, 56–86.
- Oelkers, J. (1998): Psychologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In Sarasin P – Tanner J. (Hrsg.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft*. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19 und 20. Jahrhundert. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 245–285.
- Reyer, J. (1991): *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege*. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Freiburg..
- Sarasin, P. (2001): *Reizbare Maschinen*. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Skiera, E. (2005): Az életreform mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata. In Németh A. – Mikonya Gy. – Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – a nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest, 7–23.
- Stoß, A. M. (1998): Zwischen Emphase, Kritik und Methodenbewusstsein: Schulhygiene, Medizin und wissenschaftliche Pädagogik im deutschen Kaiserreich. In *Paedagogica Historica*. International journal of the history of education. Suppl. Series Vol. III, Gent 1998, 561–581.
- Stoß, A. M. (2000): *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933*. DSV, Weinheim.
- Tenort, H.-E. (1999): Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In Apel, H. J. – Horn, K.-P. – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 429–461.
- Tenorth, H.-E. (1992): Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen. In Paschen, H. – Wigger, L. (Hrsg.): *Pädagogisches Argumentieren*. DSV, Weinheim, S. 357–375.
- Wolbert, K. (2001): Die Lebensreform. Anträge zur Debatte. In Buchholz K. u.a. (Hrsg.): *Die Lebensreform*. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1. Häusser Verlag, Darmstadt, 13–24.
- Wulf C. (2001): *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Beltz, Weinheim-Basel.

## A gyermektanulmányozás tudástartalmának formálódása

*A gyermektanulmányi mozgalom története érthető módon főleg a kitüntetett fontosságú személyek, elsősorban Nagy László munkásságának elemzésére koncentrál. Ebben a tanulmányban a kevésbé ismert módszerek bemutatására és tartalomelemzésére kerül sor. Először általánosságban mutatom be a gyermektanulmányi mozgalmat, majd annak egyik neves képviselőjével, Ovide Decroly-val és iskolájával ismerkedhetünk meg. Ebből kiemelek egy módszert: a globális oktatás kérdését, és megvizsgálom ennek recepcióját Magyarországon az Új iskolában, illetve később a globális olvasási módszer elterjesztésekor. A kutatást – befejezőként – elemzésre alkalmas fotódokumentumok egészítik ki.*

### A gyermektanulmányi mozgalom általános jellemzői

**A** pedagógiai tudás tartalmának alakulásában – a meghatározó jelentőségű és gyakorlatias szemléletű néptanítói tudásanyag konstruálásával párhuzamosan – a huszadik század elejére egyre határozottabb formában jelenik meg egy másik irányzat, a legújabb szaktudományos ismereteket integráló, nemzetközi kiterjedésű gyermektanulmányi mozgalom.

A mozgalom legfontosabb jellegzetességei a következők:

1. A hagyományos szemléletű, „fécsegőnek” tartott pedagógiákkal szemben, melyek kritikus helyzetekben is csak a régmúlt szakmai tekintélyeket idézgetik, lehetőség szerint empirikus adatok összegzésére törekszenek.

2. Ebből adódik, hogy legismertebb művelői – a korábbi teológiai, filológiai alapképzettség helyett vagy mellett – most döntően természettudományos képzettségűek. Képviselőik között többen orvosok, és ezzel újfajta szemléletet honosítanak meg a pedagógiában.

3. A tudományos megismerés alapja az interdiszciplináris jelleg, azaz számos, korábban háttérbe szorult tudomány, mint az anatómia, a biológia, a pszichológia, az etnográfia, a szociológia és a statisztikai módszerek kerülnek előtérbe.

### A mozgalom pedagógiai eredményei

A legfontosabb eredmény természetesen az objektivitás, a mérhető adatok tömeges megjelenése a pedagógiában. Az adatok összegzése, összevetése, elemzése kiküszöbölte a korábbi, tautológiába hajló, vagy esetleg csak tapasztalati bázisra épült elemzéseket. A gyermektanulmányi mozgalom lényegi jellemzője az összegzésre törekvő, a gyermek teljes élethelyzetét és személyiségét megismerni szándékozó holisztikus megközelítés. Ez azért fontos, mert csak ezen keresztül mutatkoznak meg a személyiség alakulása közben létrejövő kölcsönhatások, illetve ezek rendszerré szerveződése.



A fő eredmény mellett számos olyan járulékos elemmel gazdagította a gyermektanulmányi mozgalom a neveléstudományt, amelyeket korábban nem sikerült teljes mértékben megoldani. Ilyenek a következők:

1. Az alsóbb és a felsőbb iskolákban dolgozó tanárok a gyermektanulmányi mozgalomnak köszönhetően közelebb kerültek egymáshoz. Sok esetben előfordult, hogy az egyetemi tanár, a tanító és az óvodapedagógus teamben dolgozott együtt ugyanabban a kutatásban, de értelemszerűen más-más szinten. Ilyesmire viszonylag kevés példa van a nevelés történetében.

2. A tanító tevékenysége veszített mechanikus jellegéből. Korábban általánosan elfogadott tényeket is megkérdőjeleznek a mérési adatok alapján. Ez arra ösztönzi a hivatásával szemben igényes tanítót, tanárt, hogy többször is újragondolja, elemezze, esetleg módosítsa korábbi tanítási gyakorlatát.

3. Felfedezik a gyermek életében az optimális fejleszhetőség időpontjait és módszereit. Az már régen is ismert volt, hogy a gyermekek bizonyos időszakokban más-más oktatási módszerek iránt fogékonyak. Így az absztrakt gondolkodásnak, az ismétléseknek, a memoriterek elsajátításának egyaránt vannak kitüntetett időszakai. Amennyiben ismerjük ezeket és beépítjük őket a tevékenységrendszerbe, akkor jelentősen megkönnyíthetjük az ismeretek elsajátítását; viszont ha nem élünk ezzel, akkor elszalasztunk egy vagy több fejlesztési lehetőséget, és a pótlás csak sokkal fáradtságosabb úton lehetséges.

4. És végül mindezen erőfeszítések eredményeként átalakult a szülők és a tanárok kapcsolata. A tanár optimális esetben pontos, szakszerű és naprakész diagnózist adhatott a szülők számára gyermekük személyiségének alakulásáról és az ebből a szülőkre háruló feladatokról. Így a tanulók előrehaladását követve lehetőség volt a tudatos szülői szerep magasabb szintű, tudatosabb gyakorlására.

Ha ilyen jó eredményeket hozott a gyermektanulmányi mozgalom, akkor most már csak az a kérdés, hogy miért nem eredményezett tartósan megmaradó, átütő jelentőségű hatást a pedagógiában, miért csak mozaikszerűek, múlékonyak az eredmények.

A válasz több tényező együttes hatásából olvasható ki.

Először is törések mutatkoztak a mozgalom történetében. Ennek legfőbb oka az, hogy a fejlesztés általában egy karizmatikus személyhez vagy egy-egy intézményhez kötődött. Amikor az adott személy nem tudta folytatni a tevékenységet, vagy az intézmény anyagi lehetőségei változtak meg, akkor akadozott, majd megszűnt a további tevékenység. Nehezítették a helyzetet az állandó viták, melyek irányzatokká szakították szét a mozgalmat, továbbá a megmerevedett szerkezetben erősen visszafogottá vált a szakmai kommunikáció is. A gyermektanulmányi kutatások ráadásul drágák, eszköz- és szakember-igényesek, hiszen laboratóriumokra, mérőeszközökre és sok-sok időre van szükség ezek elvégzéséhez, megbízható dokumentálásához. Nem kedvezett a mozgalomnak a részismeretek túlzott előtérbe kerülése, az egyébként szükségszerűen bekövetkezett specializáció sem.

A következő vázlatos áttekintés Ovide Decroly munkásságát mutatja be.

---

*Ebben a kísérletező kedvű iskolában egyébként sem a globális módszer brüsszeli változatának mechanikus átvételére gondoltak, hanem annak alkotó továbbfejlesztésén munkálkodtak. Ez azt jelenti, hogy a globális oktatást kombinálták más reformpedagógiai módszerekkel, egészen pontosan a Freinet-módszerrel. Ez utóbbiból elhagyták a nyomdagépek alkalmazását, viszont a „szabad fogalmazás” technikáját beillesztették a globális módszer alkalmazásának repertoárjába. Mindezt kiegészítik még a rajzolás és festés technikáinak hozzáadásával.*

---

## Ovide Decroly pedagógiája

Ovide Decroly (1871–1932) pályáját – Maria Montessorihoz és másokhoz hasonlóan – orvosként kezdte, majd sérült gyermekekkel kezdett foglalkozni. 1907-ben Ermitage elnevezéssel Brüsszelben magániskolát nyitott egészséges gyermekek számára. Elméleti pedagógiai írásai a következők: 1914-ben jelent meg *A nevelő játékok*, 1921-ben *A megújuló iskola*, majd 1929-ben *A globalizáció funkciója és az oktatás* című könyve.

Decroly-ra nagy hatással volt Herbert Spencer evolúciós alapokon nyugvó pedagógiája és pszichológiája. Iskolakoncepciójában fel is fedezhető néhány innen eredő antropológiai vonatkozás. Az iskola egyik alapelve az volt, hogy az élet természetes rendjéhez alkalmazkodó fejlődéshez maga az élet adja meg a megfelelő alapokat és feltételeket. Az igazán hatékony iskola ebbe a természeti keretbe helyezi a világ közvetlen tapasztalati köréből kiválasztott ismereteket, mégpedig a gyermek legáltalánosabb, legalapvetőbb szükségleteinek megfelelően. Mindezt négy alapvető terület, úgynevezett érdeklődési központ (centres d'inérét) köré csoportosítja, amelyek a következők: 1) táplálkozás, 2) védekezés az időjárás viszontagságai ellen, 3) védekezés a veszedelmek és az ellenségek ellen és 4) a közös munka.

A tananyagban tekintettel kell lenni az ismeretek elsajátításának módjára is. Ennek megfelelően Decroly megkülönböztet 1) közvetlen megfigyelést (observation), ahol a érzékszervi tapasztalatszerzés a fontos, például egy akvárium, terrárium vagy élő növények elhelyezésével, továbbá 2) közvetett megfigyelést (assotiation) a térben és időben távolabbi dolgokra vonatkozóan, amelynek tantárgyi megfelelői a földrajz és a történelem, valamint a 3) kifejezést (expression), melynek tantárgyi reprezentánsai az írás, az olvasás, a fogalmazás, az ének, a kézimunka, a rajz és a testgyakorlás.

Decroly oktatási programjában központi helyet foglalnak el az érdeklődési központokra épülő gyermek-foglalkozások. Itt lehetővé teszik minden gyermek számára, hogy a saját üteme szerint haladjon. A tanító itt sohasem direkt módon irányít, hanem kérdések felvetésével ügyesen orientálja, felügyeli a gyermek tevékenységét.

Decroly iskolájában a következő foglalkozásokat tartják: megfigyelés-mérés, matematika, fizika, kémia, biológia, művészet, asszociáció, kifejezőmód, nyelvek, földrajz, filozófia és testnevelés. Minden foglalkozáshoz speciálisan felszerelt tanterem áll rendelkezésre. Különösen érdekes és kedvelt a gyermekek körében a mérőszoba a maga számtalan eszközével.

Ez egyébként koedukált egész napos iskola, így egyenletesen terhelhetők a tanulók. Kis létszámú, lehetőleg 12–15 fős osztályokban tanítanak. Az iskolai élet szervezésében központi helyet foglal el az úgynevezett nevelő játékok rendszere. Ezek rendeltetése az érdeklődés felkeltése és a játékos, öntevékenységen alapuló gyakorlási lehetőségek biztosítása.

Az iskola 1907 óta folyamatosan működik Brüsszelben, napjainkban is 532 tanulója van.

### A globális módszer Decroly iskolájában

A globális módszer alkalmazása Decroly iskolájának egyik jelentős innovációja. Ennek alapelvei a következők:

- Az oktatás kezdeti szakaszában célszerű kerülni az elvont gondolkodást igénylő feladatokat, a gyermekek ebben az életkorban az összegző jellegű, elnagyolt benyomások iránt fogékonyak.

- Ezért nem tudományok rendszere szerint, hanem térbeni és időbeli kapcsolódás alapján szerveződnek ismereteik.

- A látszólag összefüggéstelen tudástartalmakat a gyermek később önállóan fogja megszerezni.

– Mindehhez nélkülözhetetlenek a taneszközök, a gyűjtemények, az illusztrációk és a pedagógiai koncepció elvei szerint tervezett és előkészített kirándulások.

– A globális módszer szerinti tanításra a legalkalmasabb az anyanyelv és az ének-tárgy, de a módszer alkalmas még az írás, a helyesírás, a rajz, a földrajz és a történelem, a kézimunka, valamint a testgyakorlás elsajátítására is.

A tantárgyak közül most egyet: az olvasás globális módszer szerinti tanítását emelem ki.

Decroly szerint az ideovizuális/fogalomlátó olvasásnak két fő alapelve van: (1) nagyszámú mondat álljon rendelkezésre és (2) ezek a mondatok legyenek kapcsolatban a gyermek érdeklődésével. Ez utóbbi feltételt érdemes tovább gondolni, mert számos későbbi adaptációs probléma oka ebben rejlik. Az érdeklődésre alapozás ugyanis azt jelenti, hogy minden egyes tanuló, de legalábbis a hasonló élményekkel rendelkező kis létszámú osztályok tapasztalataira épülő érdeklődésnek megfelelően kell gyakorlás céljára mondatokat szerkeszteni. Tehát az előbbieken említettek szerint elképzelhetetlen egy egész ország számára egyforma gyakorlómondatok használata.

Az olvasás tanításának lépései:

- 1) teljes cselekvést kifejező mondat olvasása, írása,
- 2) szavak elvonása,
- 3) és végül, megfelelő hosszúságú gyakorlási idő elteltével, a szótagokra és hangokra való bontás.

Decroly felhívja még a figyelmet a globális módszer alkalmazásának veszélyeire. Ezek szintén három pontba foghatók össze. Veszélyes lehet a módszer akkor,

- (1) ha nem történik meg a szótagokra bontás;
- (2) ha valamelyik tanuló sokat hiányzik és
- (3) amikor a tanuló iránytévész.

A további kérdés az lesz, mennyire, hol és hogyan veszik figyelembe később ezeket a megállapításokat.

### A globális módszer magyar adaptációja az Új iskolában

A globális módszer első hazai alkalmazása a Domokos Lászlóné által vezetett budapesti Új iskolához kapcsolódik. Már meglehetősen korán, 1915-ben elkezdtek foglalkozni ezzel a technikával, mert az ismeretközlés csodájának tartották.

Az adaptációt több tényező is előnyösen befolyásolta. Legelőször az a tény, hogy Domokos Lászlóné közvetlenül is megismerhette a brüsszeli iskolát és Decroly oktatási gyakorlatát. Ennek azért van nagy jelentősége, mert így fokozottan figyelhetett a módszer alkalmazásával potenciálisan együtt járó veszélyekre és lehetősége volt ezek elkerülésére, illetve kiküszöbölésére. Így például az egyéni érdeklődés ébren tartására, ami a globális módszer lényegi összetevője, továbbá iskolájában nem olvasókönyvet használnak, hanem saját mesekönyvet készítenek a tanulók (*Domokosné*, 1934).

További segítséget jelentett a magyar gyermektanulmányi mozgalom egyik kiemelkedő személyisége, Nagy László folyamatos tanácsadói, konzultánsi jelenléte az iskola életében.

Ebben a kísérletező kedvű iskolában egyébként sem a globális módszer brüsszeli változatának mechanikus átvételére gondoltak, hanem annak alkotó továbbfejlesztésén munkálkodtak. Ez azt jelenti, hogy a globális oktatást kombinálták más reformpedagógiai módszerekkel, egészen pontosan a Freinet-módszerrel. Ez utóbbiból elhagyták a nyomdagépek alkalmazását, viszont a „szabad fogalmazás” technikáját beillesztették a globális módszer alkalmazásának repertoárjába (*Ament*, 2005, 26.). Mindezt kiegészítik még a rajzolás és festés technikáinak hozzáadásával.

Követik Decrolyt abban a vonatkozásban is, hogy nem csak az olvasás tanításában alkalmazzák a módszert, hanem kiterjesztik más területekre is. Ennek csak két megnyilvánulási formáját említem.

Blaskovich Edit az angol nyelv tanításában az „öntudatosan konstruáló nyelvhasználat” szintjére juttatja el a tanulókat, felhasználva a Dalton-módszer egyes elemeit (*Blaskovich, 1936*). A nyelvtan tanításában is megkülönböztetik a tudatosított és nem tudatosított réteget. Ez a szemlélet jelentősen könnyíti a nyelvtan tanulását, hiszen a kikérdező, bifláztató módszerrel szemben egy természetesebb metódust alkalmaznak.

Változtatnak még az ének-zene tanítási gyakorlatán is. Bevezetik az elemi iskola 3. osztályában a Kapronczay Mihály által írt *Képes énekes könyvet*, amelyben az ismeretszerzést megkönnyítő képekkel illusztrálva, olyan érdekes dolgok szerepelnek, mint „az egerek hangversenye, a lakodalmások zenéje vagy tücskök vidám ciripelése” (*Domokosné, 1914*).

Összegezve megállapítható, hogy az Új iskolában a veszélyekre figyelve, azokat kiküszöbölve, sőt a globális módszert alkotó módon továbbfejlesztve végezték a tanárok pedagógiai tevékenységüket.

Nehezen érthető, hogy ilyen színvonalas szakmai munka után miért kellett 1949-ben ezt az iskolát megszüntetni!

### A globális olvasás módszere később

A globális olvasástani módszer kínálja annak lehetőségét, hogy a kontinuitás és az adaptációs probléma továbbgondolása miatt – egy nagyobb időbeli ugrással – megvizsgáljuk a módszer további sorsát. Ebben nagyszerű segítség Adamikné Jászó Anna kiváló, minden részletet taglaló tanulmánya. Ennek témánk – az olvasástani – szempontjából lényeges gondolatai a következők:

1. Nem szabad megengedni, hogy a kezdeti olvasástaniással felelőtlenül kísérletezzenek.

2. Az 1978-as tanterv olvasástaniása a modernizmusra hivatkozva bevezette a globális elő-programot a hagyományos előkészítés helyet. Továbbá a szóképes olvasással együtt járt a néma olvasás azonnali előtérbe helyezése, az olvasás elszakítása beszédbeli támaszától, vagyis a hangoztatás háttérbe szorítása.

3. A szótagoló olvasást eltörölték.

4. Nem tanítják az összeolvasást, abban a reményben, hogy az magától kialakul.

Ennek az lett az eredménye, hogy hamarosan a 8. osztályos tanulók egyharmada küzdött nyilvánvaló vagy rejtetten maradó szövegértési problémákkal. A gyermeknépeség egyharmada hamarosan diszlexiás tüneteket mutatott.

Talán néhány tanulság is megfogalmazható ebből a folyamatból:

1. Kihagyhatatlan az adott tantárgy történetének ismerete, mert egyrészt megvédhet a tévedésektől, másrészt figyelmeztethet a veszélyekre.

2. Egy másik előny abban rejlik, hogy nem kell mindent újra felfedezni – a hangoztató módszer olyan sajátos magyar pedagógiai innováció, amit már a néptanítók hatékonyan alkalmaztak.

3. Nem szabad csak részeket átvenni egy teljes, összecsiszolt rendszerből: vagy átvesszük a teljes rendszert, vagy alkotó módon kiegészítjük azt. Súlyos hiba, ha felületesen próbálunk fejleszteni. A globális módszert például az angolszász gyakorlatból vették át, de számos járulékos elemét, így például az ellenőrzést biztosító tesztrendszert és más mozzanatokat elhagytak belőle.

A tényekre koncentrálnó gyermektanulmányi mozgalom kiegészíthető a tények egy speciális megjelenési formájának – a fotódokumentumoknak – a pedagógiai szempontú vizsgálatával.

### A gyermektanulmányozás kiegészítése – fotódokumentumok bemutatásával

Az ikonográfiai vizsgálatok az utóbbi időszakban kezdenek egyre gyakrabban megjelenni a neveléstörténeti kutatásban.

A kép és így a fénykép is – mint jelentő felület – kódok szerint elrendezett szimbólumokat tartalmaz (Gayer, 1998, 90.). A fotó folyamatos, megszakítatlan kódokból áll. A fotónak van egy „szó szerinti” konnotált üzenete, és ismerjük a denotált, kódolatlan ikonikus mondanivalót. Nos, számunkra ebben az esetben, amikor a fényképeket nézzük, alapvetően a kódolatlan üzenet a fontos. Tekintve, hogy a fényképek többsége nem pedagógiai megrendelésre készült, a konnotált üzenet megfejtése után zavartalanul foglalozhatunk a háttér, a mellékes körülmények, egyes részletek értelmezésével.

Ebben az esetben – a korlátozott kutatási lehetőségek miatt, egy sajátos nézőpontból – a hivatásos fotóművészek hozzáférhető produktumainak bemutatásával szeretném a célot elérni. A gyermektanulmányozás szempontjából ez természetesen behatárolt lehetőségeket jelent, hiszen a beállított fotókból alapvetően a középosztály óhajtott, ideáltipikus életszemléletére lehet következtetni. Technikailag olyan sorozatok készítését tűztem ki célul, amelyekben a fotók kiválogatása és tematikus egymás mellé helyezése történik meg. Ez konkrétan azt jelenti, hogy számítok a befogadó aktív közreműködésére és előzetes, a témával kapcsolatos ismereteinek aktivizálására, ezért a bemutatásra szánt sorozatok értelmezéséhez csak rövid leírást és megfigyelési szempontokat adok.

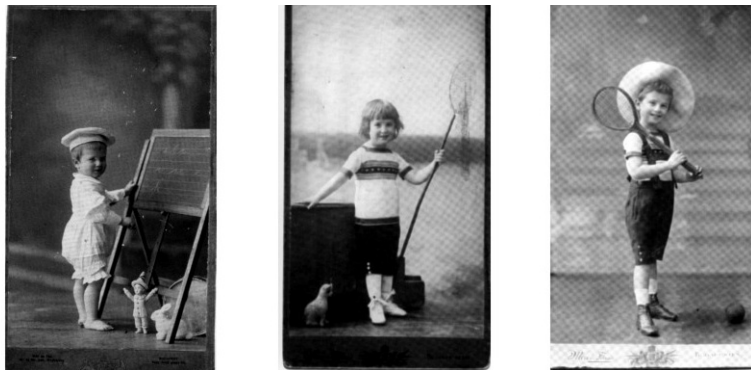
Az első sorozat címe: *Testvérpárok*. Mindkét fotó az ismert fotográfus, Mai Manó munkája. Az első, 1902-re datált fényképen egy kamasz fiút látunk csipőre tett kézzel, keresztbe tett lábakkal, nagyfiúsan állni fiatalabb lánytestvére mellett. A szépen öltözött fehér ruhás kislány fejével bátyja felé hajol, aki láthatóan tudatában van a hűgával szembeni óvó-védő szerepének. A másik, 1910-ben készült kép két lánytestvért mutat, közülük a kisebbik hintán ül, a nagyobbik mellette áll, kettőjük feje ívben egymás felé hajlik és össze is ér. További megfigyelési szempontok lehetnek a korabeli ünneplő ruha leírása, a háttér és a testtartás elemzése.



1. ábra. Testvérpár 1902, 1910 (Mai Manó)

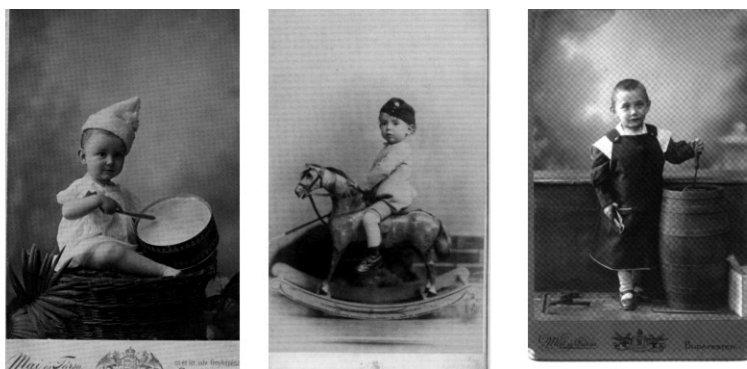
A második sorozat esetében az a ritka helyzet adódott, hogy ugyanarról a személyről, ugyanattól a fotóstól több, különböző életkorban készített portré áll rendelkezésre. Név szerint is ismerjük a kislányt: Vértés Gyurikát láthatjuk a fotókon 2, 4 és 5 éves korában. Az egymás mellé helyezett képeken jól látható a gyermek magasságbeli növekedése, arcvonásainak változása. Testtartásában is érzékelhető a bizonytalan, táblára támaszkodó helyzetből a stabilabb testtartás felé történő fejlődés. Kortörténeti jelentőségű az ünneplő gyermekruha és a hajviselet megfigyelése. Sajátos formájú a fehér svájcisapka az első fotón és a glóriaszerűen beállított szalmakalap a harmadik fényképen. Az első képen mezítláb van a kislány, a másodikon fehér rámás csizma, a harmadikon pedig cügos cipő van a gyermek lábán. Nem ismerjük pontosan a kiegészítők szerepét, az első képen látható tábla még inkább a támaszkodást szolgálja és nem a rajzolást, a horgászhaló és a tenisz-ütő is inkább kompozíciós szerepet tölthet be, a földre helyezett játékokkal együtt. A tá-

la alatt látható széttárt karú figura furcsa felszólító jelleget kölcsönöz a fényképnek, amit hatásosan egészítenek ki az ülő nyuszi fülei. Mindez egy fokozatosan kisebbedő egyenes mentén elrendezve. A vélhetően a középosztályhoz tartozó Vértés Gyurika mindhárom fényképen biztatóan, magabiztosan tekint a jövőbe, kiegyensúlyozott polgári nevelést és pozitív tartalmú gyermekkori élményeket sejtetve.



2. ábra. Vértés György 1904, Vértés Gy. 4 éves, Vértés Gy. 5 éves

A harmadik sorozatban kisfiúkat láthatunk különböző fiús élethelyzetekben. A doboló kisfiú furcsán nagy csúcsos sapkájával sajátos hangulatot tükröz. A jelvényes, katonasapkás hintalovat megülő kisfiú számára egy időre beteljesedett minden kisfiú álma: lovalgathat. A harmadik kép lényegesen eltér az előzőektől, a játszó középosztálybeli gyermek mellett egy leendő kádármestert láthatunk kisgyermekként, mintegy szimbolizálva azt a folyamatot, amelynek részeként a mester kicsiben elkészítette gyermeke számára termékeit, ezzel is érzékeltetve a folytonosságot és a későbbi utánzás segítségével történő tanulást. A kisfiú jellegzetes köténye, kézmozdulatai és komoly tekintete már sejtetni engedi a későbbi mester vonásait. Ezzel együtt hiányzik a fényképből a középosztályhoz tartozó gyermekek játékosága, lazasága, ez a kisfiú sokkal feszültebb, merevebb, arcvonásai is komorabbak.



3. ábra. Kisfiú dobbal, Kisfiú hintalovon, Kisfiú 1906 (Mai Manó)

A negyedik sorozat kislányokat ábrázol, a legfiatalabbat még hosszú, sötétebb ruhában, rövid hajjal és kendő nélkül, de a nádból készült gyermekszéknek támaszkodva, egy játéknyúlal a kezében. A nagyobbacska lányok ünneplő ruhája már fehér, a szoknya rö-

videbb lesz, megjelenik a fehér térdzokni, illetve a harisnya, esetleg még a hajba kötött masni. A kiegészítők már kisasszonyosak: ilyen az összecukott ernyő, a napernyő és a változatos formájú díszes kalapok.



4. ábra. Kislány játéknnyállal, Kislány kalapban 1905, Kislány napernyővel 1910 (Mai Manó)

A bemutatott egyedi képek és a belőlük összeállított sorozatok értelemszerűen nem reprezentálják az 1900-as évek eleji teljes magyar helyzetet. Szerepük csupán annyi, hogy láthatóvá, sejtethetővé teszik a középosztályhoz tartozó gyermekek élethelyzetének néhány mozzanatát, ruházkodási szokásaikat, játékszereiket és a jövőjükre vonatkozó elképzeléseiket.

### Irodalom

Adamikné Jászó Anna (é. n.): *Az olvasástanítás történetének felhasználása az olvasáskutatásban és -tanításban*. <http://www.diszlexia.info/adamik.htm>  
 Áment Erzsébet (2005): *A budai Új iskola pedagógiája*. Budapest.  
 Bassola Zoltán (1937): *Decroly pedagógiai rendszere*. Budapest.  
 Blaskovich Edit (1936): Az idegen nyelvek tanításának didaktikai problémái az aktív iskolában. *A Jövő Útjain*, 120.  
 Blaskovich Edit (1944): *Irodalomtanítás szellemtörténeti alapon*. Budapest.

Deák Gábor (2000): *A magyar gyermektanulmányi mozgalom története*. Budapest.  
 Domokos Lászlóné (1914): *Pedagógiai törekvések. A zenetanítás új módjai*. *A Gyermek*, 271.  
 Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit (1934): *Az alkotó munka az Új iskolában*. Budapest.  
 Gayer Zoltán (1998): Fényképtusok. *Replika*, 33–34. sz. 87–102.  
 Hermann-Cziner Alice és Lénárt Edith (1933): *Az új rendszerű tanítás eredményei. Összehasonlító lélektani vizsgálatok*. A „Jövő Utjain” Pedagógiai folyóirat kiadása, Budapest.

## Az inklúzió és a Warnock Jelentések (1978, 2005)

*Angliában majdnem harminc éves hagyománya van a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi iskolában való nevelésének, aminek közelmúltbeli eseménye egy 2005-ben fellobbanó heves vita. A sajátos nevelési igények oktatáspolitikájának egyik legnagyobb szaktekintélye, a jelenleg működő rendszer egyik megalapozója, Mary Warnock (1) nyilatkozataiban már évek óta erős kritikával illeti a kormány inkluzív neveléssel kapcsolatos szemléletét, intézkedéseit, és legfőképpen a gyakorlat hatékonyságát kérdőjelezi meg. (Garner, 2004). 2005 júliusában pedig kiadták egy kis könyvben összefoglalt véleményét, amely igen nagy vihart kavart nem csak az inkluzív nevelés ügye körül, hanem az egész oktatásügyben.*

**H**atására országgyűlési vita indult a gyógypedagógiai intézmények és nevelés helyzetéről, majd országos kutatást indítottak a sajátos nevelési igények oktatáspolitikájának felülvizsgálatára. Ebben az időszakban törvénykezésszerű változások, új stratégiai tervek is születtek. A Második Warnock-jelentés (így is nevezik azt a kiadványt, aminek eredeti címe: Educational Needs: A New Look) által kiváltott események pikantériája az, hogy az 1978-as Warnock-jelentés (Warnock Report) – amit 2005 júliusa óta Első Warnock-jelentésként emlegetnek – indította el Angliában, sőt egész Nagy-Britanniában a nagyon intenzív inklúziós átalakulást az oktatásban.

### Az Első Warnock-jelentés

Az angol gyógypedagógiai oktatás egyik fordulópontját a mai napig is világszerte nagyhatású *Warnock-jelentés* jelentette, amire az utóbbi években Magyarországon is gyakran hivatkoznak az integrált-inkluzív nevelés kapcsán.

Angliában 1974-ben hozták létre a Fogyatékos Gyermekek és Fiatalok Helyzetét Vizsgáló Bizottságot (röviden Warnock Bizottságot, angol neve: *Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*) azzal a céllal, hogy felmérje Anglia és Wales területén a gyógypedagógiai ellátás helyzetét, illetve javaslatot dolgozzon ki annak fejlesztésére. A kutatás eredményének összegzéseként született meg 1978-ban a bizottság jelentése, melyet Mary Warnock, a kutatás vezetője után röviden *Warnock-jelentésnek* neveznek. Erre épült az 1981-es angliai *Oktatási törvény*, mely 1944 óta a legradikálisabb változást hozta a gyógypedagógiai oktatás területén.

A Warnock Bizottság felállításának közvetlen törvényi előzménye az 1972-es oktatási törvény, ami az 1944-es törvényhez képest megváltoztatta a fogyatékosági kategóriákat, eltörölte a 'nem oktatható gyermek' (2) ('ineducable') kategóriát. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy minden gyermek számára, azaz az eddig kizárt legsúlyosabb fogyatékkal élő személyek számára is kötelezővé vált az oktatás. Az eddig fejleszhetetlennek vélt gyermekek oktatása olyan kihívást jelentett a gyógypedagógiai iskoláknak és a helyi oktatási hatóságoknak, amelyre nem lehetett az eddigi nevelésfilozófiai kontextusban kielégítő választ adni, szükségessé vált az oktatás új elvi alapjainak kidolgozása. 1974-ben erre a helyzetre reagálva állították fel a Warnock Bizottságot (Warnock, 2005).

A *Warnock-jelentés* kiindulópontja az a megállapítás volt, mely szerint körülbelül 20 százalékra tehető azoknak a tanulóknak az aránya, akiknek iskolai éveik során bármikor



olyan speciális oktatási szükségleteik lehetnek, melyek a velük egykorú társaik többségétől eltérő bánásmódot igényelnek. A teljes populáció 2 százaléka a vizsgált időszakban speciális gyógypedagógiai intézménybe járt, hisz olyan mértékű és típusú segítségre szorult, mely nem volt megadható egy átlagos felszereltségű iskola falai között. A fennmaradó 18 százalék több-kevesebb sikerrel többségi iskolában tanult. A bizottság számadatakkal hívta fel a figyelmet arra, hogy a többségi osztályokba járó gyermekek jelentős része (például az enyhe tanulási nehézséggel küzdők) egyáltalán nem kapja meg a számára szükséges segítséget. Ennek megoldására a *Warnock-jelentés* egy olyan szakértői ellátást javasolt, mely nemcsak a gyógypedagógiai intézménybe járó 2 százalék számára ad védelmet, de biztosítékot nyújt a többségi iskolákban eddig csak esetlegesen fejlesztett társaik megfelelő ellátására is. A beszámoló három fő elvet szögezett le:

---

*A Warnock Bizottság bevezette az 'integratív' vagy 'inkluzív' megközelítést, aminek neveléspolitikai alapját – Warnock kifejezésével élve – az 'univerzális pedagógia' ('universal education') jelentette. Ennek lényege, hogy a képességek-képességhiányok kontinuumának bármely állapotában, bármely gyermekre alkalmazható. Univerzális, mert az eddig differenciált nevelési-oktatási célokat felszámolva egy minden gyermekre egységesen érvényes célrendszert határoztak meg. Ezek a közös nevelési-oktatási célok pedig: a függetlenség, az öröm és a megértés (independence, enjoyment, understanding).*

---

1. A sajátos nevelési igényű gyermekeket, ameddig csak a lehetőségek engedik, többségi iskolákban kell oktatni.

2. A már-már pejoratív kicsengésű 'fogyatékos' elnevezéssel járó attitűdöt fel kell váltása egy pozitív, inkább a kihívásra összpontosító hozzáállás, melyben a hangsúly a gyermekekben rejlő képességek és lehetőségek fejlesztésén van.

3. A 'sajátos nevelési igény' ('special educational need' (3)) terminust ne csak a tanulók azon 2 százalékaival kapcsolatban használják, akik kizárólag gyógypedagógiai szakemberek segítségével képezhetők, hanem ki kell terjeszteni e fogalmat mindazokra (a tanulók becsült 18 százaléka), akiknek akár folyamatosan, akár időszakosan van szükségük speciális oktatásra, de többségi iskolába járnak (*Department of Education and Science, 1978*).

A második alapelv javaslata alapján eltörölték a fogyatékosági kategóriákat. A Warnock Bizottság ugyanis felhívta a figyelmet arra, hogy ezek a kategóriák sokszor megbélyegzésre adtak alapot és a pedagógusoknak a fogyatékosnak nevezett gyermekhez való viszonyát kedvezőtlenül befolyásolták, mégpedig úgy, hogy a velük szembeni elvárásaik alacsonyabbak lettek.

A jelentés nem állította azonban, hogy a fogyatékoságoknak ezen orvosi szempontú, diagnózisszerű meghatározásait teljesen száműzni kellene. Az egyéni fejlesztési terv kidolgozásánál például általános megközelítésként alkalmazhatóak, de nem legfőbb kiindulási pontként. Ezek a címkék könnyű lehetőséget nyújtottak a differenciálatlan osztályba sorolásra, pedig még azonos fogyatékoságok esetén is igen különbözőek lehetnek a nevelési szükségletek. A tanulmány rámutatott arra, hogy a hangsúlyt a fogyatékoságok meghatározásáról az egyéni tanulási folyamatra, a teendőkre kell helyezni. Ezt a szemléletbeli változást tükrözik az új elnevezések is: 'fogyatékos' helyett 'tanulási nehézség', 'egyedi igények'.

A harmadik elv a 'sajátos nevelési igény' terminus kiterjesztésével foglalkozik. A fogalom 'special education' elemét a tárgyalt időszakban (és napjainkban is) a magyar 'gyógy-

pedagógia' fogalom értelmében használták, így a 'special educational need' eredeti jelentését a 'gyógypedagógiai igény' kifejezés adja, hiszen eredetileg csak azon gyermekekkel kapcsolatban használták, akiket gyógypedagógiai intézményekben oktattak.

A Warnock Bizottság bevezette az 'integratív' vagy 'inkluzív' megközelítést, aminek nevelésfilozófiai alapját – Warnock kifejezésével élve – az 'univerzális pedagógia' ('universal education') jelentette. Ennek lényege, hogy a képességek-képességhiányok kontinuumának bármely állapotában, bármely gyermekre alkalmazható. Univerzális, mert az eddig differenciált nevelési-oktatási célokat felszámolva egy minden gyermekre egységesen érvényes célrendszert határoztak meg. Ezek a közös nevelési-oktatási célok pedig: a függetlenség, az öröm és a megértés (independence, enjoyment, understanding) (Warnock, 2005). A Warnock Bizottság tehát az eddigi éles határokat húzó csoportosítás helyett az egyéni nevelési-oktatási igényeket egyfajta kontinuumban szemléli, melynek három dimenziója: a tanulási nehézség időtartama, kiterjedése és súlyossága. Időtartama szerint a tanulási nehézség az egészen rövid távútól az élethosszig tartó nehézséig terjedhet. Kiterjedése szerint lehet specifikus vagy általános, de a szemlélet újszerűsége abban rejlik, hogy a tanulási nehézség e két végpont között mutathat bármilyen egyéni átmenetet. Súlyosságát, mértékét tekintve az enyhétől a súlyosig terjedhet (*Department of Education and Science*, 1978). A különbözőségről alkotott elképzelés módosulása felhívta a figyelmet arra is, hogy – nem csak nevelési-tanulási szempontból – minden egyes embernek vannak bizonyos mértékű és természetű igényei, szükségletei és nehézségei. A tanulók közti különbségek elemzése és azonosítása ezek szerint többé nem csoportosítási alap, hanem kiindulási pont a nevelési-oktatási igények meghatározásához, azaz hogy kinek mennyi és milyen jellegű segítségre van szüksége a fent említett közös nevelési-oktatási célok eléréséhez.

Az állam inkluzív, befogadó oktatást támogató politikáját tükrözte a *Warnock-jelentés* Parlament általi elfogadása és ezt követően a jogi szabályozás gyors reagálása. Az 1981-es *Oktatási törvény* képezte a gyógypedagógiai oktatáspolitikai teljes reformjának jogi oldalát, mely azóta is a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatására vonatkozó állami politika alapja. A legfőbb gyakorlati változtatás, hogy a törvény a helyi oktatási hatóságok (Local Educational Authority = LEA (4)) feladatává tette ezeknek a gyermekeknek az azonosítását, szükségleteik multidiszciplináris felmérését, szükség szerint hatósági szakvélemény kiállítását ezekről a szükségletekről, a megfelelő oktatás meghatározását és a szükséges lépések megtételét. Ezentúl terminológiai változtatásokat is bevezettek, így a 'tanulási nehézség' ('learning difficulty'), az 'egyéni fejlesztési terv' ('individual education plan'), az 'integráció' ('integration') fogalmát, illetve kiterjesztették a 'sajátos nevelési igény' ('special educational need') értelmezését. Felruházták továbbá a helyi oktatási hatóságokat azzal a feladattal és felelősséggel, hogy a sajátos nevelési igények bizonyos fokától az iskolák helyett és velük együttműködve felügyeljék a tanulók ellátását, intézményi elhelyezésüktől függetlenül. Mindemelllett a szülők is lehetőséget kaptak arra, hogy fellebbezenek a helyi oktatási hatóságoknál, illetve az oktatási ügyek államtitkáránál, ha elégedetlenek a gyermekük sajátos nevelési igényeivel kapcsolatos döntésekkel vagy intézkedésekkel. Eltörölték a fogyatékosági kategóriákat, illetve először mondták ki, hogy javasolt a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi iskolákban való oktatása. Az egyik fő célt, miszerint ellenőrizhetően biztosítva legyen a legsúlyosabb problémákkal küzdő gyermekek szakszerű ellátása, az úgynevezett (ma erősen vitatott) szakvélemény (hatósági szakvélemény a sajátos nevelési igényről, angolul: Legal Statement of Special Educational Needs) bevezetésével kívánták elérni (*Department of Education and Science*, 1981).

Ezt követően az oktatáspolitikai és a kormány rendszeresen és látványosan foglalkozott a fogyatékos tanulók oktatásával:

– 1988: *Oktatási törvény*;

- 1989: a Felügyelő Bizottság (5) (Audit Commission) a sajátos nevelési igények el-  
látásának országos helyzetéről adott jelentése;
- 1993: az 1981-es törvény módosítása, a törvénymódosítás kötelezte az államtitkárt  
*A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának gyakorlati szabályzata* kiadására;
- 1994: bevezették *A sajátos nevelési igények azonosításának és mérésének-értékelé-  
sének gyakorlati szabályzatát* (*The Code of Practice on the Identification and Assessment  
of Special Educational Needs*);
- 1994: *Salamanca-i nyilatkozat és cselekvési tervzet a gyógypedagógiáról*;
- 1995: a *fogyatékosok megkülönböztetéséről szóló törvény* (*Disability Discrimination  
Act*);
- 1996: *Oktatási törvény*;
- 1997: *Oktatási törvény*;
- 1997: a kormány egy, a sajátos nevelési igényt tárgyaló vitairatot terjesztett az Ok-  
tatási és Munkaügyi Minisztérium elé;
- 1998: *Sajátos nevelési igény akcióterve*;
- 2000: a *Nemzeti Tanterv* módosítása;
- 2001: a *Sajátos nevelési igények és fogyatékosági törvény* (*Special Educational  
Needs & Disability Act = SENDA*) módosítása;
- 2002: a *Sajátos nevelési igények és fogyatékosági törvény* módosítása és kiegészí-  
tése;
- 2002: *A sajátos nevelési igények azonosításának és mérésének-értékelésének gya-  
korlati szabályzata* átdolgozása;
- 2002-ben hozták nyilvánosságra a Felügyelő Bizottság újabb két jelentését;
- 2003: megújított ellenőrzési irányelvek;
- 2004: Ofsted- (The Office for Standards in Education) (6) ellenőrzés;
- 2004: *Minden gyermek számít* (*Every Child Matters*) elnevezésű oktatáspolitikai  
kormányprogram;
- 2004: *Akadálymentesítéssel a hatékonyabb fejlesztésért* (*Removing Barriers to  
Achievement*) elnevezésű kormánystratégia.

### **A Második Warnock-jelentés**

2005 júliusában nyilvánosságra hozták Warnock a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatáspolitikáját élesen bíráló írását, mely sokkolta a politikai és szakmai közönséget. Igaz, már korábbi nyilatkozataiban, parlamenti felszólalásaiban is a sajátos igények, az inklúzió és az adatlapos eljárás újragondolására szólítja fel az oktatáspolitikai vezetőit. Szóbeli és írásos megjegyzései nagy port kavartak, sokan illették kritikával, ugyanakkor vitathatatlan érdeme, hogy élénk vitát gerjesztett a témáról. Warnock negyven oldalas monográfiáját az oktatáspolitikai nem hagyhatta figyelmen kívül részben óriási szakmai tekintélye, részben pedig a műben kifejtett értékes gondolatok miatt.

Az írás első lépésben a hatósági szakvélemény problémáját elemzi. Ez egy olyan dokumentum, ami szakértői vizsgálatokra alapozva meghatározta, milyen többletsegítésre van szüksége a gyermeknek a közös célok eléréséhez. Ha egy gyermeket ilyen szakvéleménnyel láttak el, akkor igazoltan lett jogosult a megállapított többleteltetésre, a helyi oktatási hatóságnak pedig kötelességévé vált azt biztosítani.

Az elmúlt néhány évben súlyos kritikák érték a szakvéleményezés rendszerét. Leginkább azt bírálták, hogy nem volt egyértelmű kritériumrendszer arra vonatkozólag, hogy indokolt volt-e a szakvélemény kiállítása, ami könnyen és gyakran vezetett a szülők és az oktatási intézmények közötti nézeteltérésekhez. Az oktatási hatóságok (LEA-k) maguk döntöttek el, kinek adnak szakvéleményt, kinek nem, és ez óriási különbségeket eredményezett az egyes tankerületekben kiállított szakvélemények számában. A gyermekek szá-

mára a szakvélemény kiállítása előnyös volt, hisz ez a dokumentum biztosította a megfelelő ellátásukat. Az oktatási hatóságok viszont bizonyos anyagi keretek közé voltak szorítva, mely csak meghatározott számú gyermek igényeinek kielégítésére volt elégséges.

Warnock nemcsak tisztában van a rendszer ezen problémájával, de egyenesen azt állítja, hogy a szakvéleményről napjainkra már kiderült, hogy „egyáltalán nem volt okos ötlet” (7) (Warnock, 2005, 27.). Ezt a véleményét legtöbbször túlzásnak tartják, hiszen abban a légkörben, ahol a gyermekeket fogyatékosnak vagy „átlagosnak” osztályozták (illetve további csoportosítás szerint lehetnek képezhetetlenek, alig képezhetőek és képezhetőek), a szakvélemény mint koncepció és etikai irányvonal óriási értéket képviselt, aminek az elmúlt évtizedekben számtalan gyermek láthatta hasznát. Kétségtelen azonban, hogy hatásában és szerepében alulmúlta a várakozásokat, és néhány gyermek számára káros következményei is voltak. A váltás egy túlnyomórészt kizáró nevelésfilozófiáról egy túlnyomórészt befogadó nevelésfilozófiára különböző szinteken keresztül, fokozatosan történt, így nemcsak Warnock, de mások sem láthatták előre, hogy a bizottság javaslatai hogyan fejlődnek tovább a gyakorlatban.

További sokat vitatott kérdés az inklúzió. A gyakorlat során bebizonyosodott, hogy az inklúzió sokkal összetettebb, árnyaltabb megoldás, mint ahogy korábban gondolták, némelyek véleménye szerint ma már inkább ártalmas, mint hasznos. Warnock monográfiájában igencsak kritikus szemmel tekint a nagyrészt általa megalkotott inklúzió ideológiájára, amit a kormány inklúzióval kapcsolatos állásfoglalásában, a 2001-es *Sajátos nevelési igényű és fogyatékosági törvényben* így fogalmazott meg: „Amennyiben egy (sajátos nevelési igényű) gyermekről nincs érvényben lévő hatósági szakvélemény, többségi iskolában kell oktatni. Amennyiben egy gyermekről van érvényben lévő hatósági szakvélemény, többségi iskolában kell oktatni, kivéve, ha ezt a szülő ellenzi vagy ez akadályozza a többi gyermek hatékony oktatását.” (*Department for Education and Employment*, 2001, 1. §) A *Gyakorlati szabályzat* alapelvei között pedig az szerepel, hogy „a sajátos nevelési igényűeknek alapvetően többségi iskolákban [...] kell eleget tenni” (*Department for Education and Skills*, 2001, 5.). Hangsúlyozza, hogy bár maga az elv, az inklúzió ideája nemes elképzelés, képviselőinek jó szándékáról tanúskodik, de a harminc éve megalkotott elvi alapok idejétmúltnak tekinthetők, nem szolgálják többé a jelenben igényelt gyakorlatot. Az eddigi tapasztalatok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy nem minden gyermek számára kívánatos eljárás a többségi iskolában tanulás. A súlyos és halmozott fogyatékkal élő gyermekeken kívül is vannak olyan sajátos igényekkel élő gyermekek, akiknél különösen kérdéses a többségi osztályba vagy nagy iskolába való elhelyezés. Bizonyos érzelmi vagy magatartászavarokkal küzdő gyermekekre jellemző például, hogy folyamatosan megszakítják az óra menetét, azaz az ő befogadásuk a többi csoporttársat zárja ki a tanulás folyamatából. Gyakran előfordul, hogy az autisztikus gyermekeket bántalmazzák a többségi osztályban. Tehát hiába a közös légtér, ha érzelmileg kizárják őket, nem valósult meg az inklúzió.

A kormány inklúziós politikájával szemben Warnock azt hangsúlyozta, hogy az inklúzió lényege nem a közös helyszínben rejlik, hanem a „tanulás közös vállalkozásában” („common enterprise of learning”) való részvételben. A miniszterek figyelmébe az Iskolaigazgatók Nemzeti Szövetsége (National Association of Head Teachers) által közölt definíció ajánlotta: „Az inklúzió egy olyan eljárás, mely minden gyermek számára maximalizálja a széles körű, releváns és kihívást jelentő tananyag elsajátítását, olyan környezetben, amely a legkedvezőbb hatással van a gyermekek tanulására. Minden iskolát, akár gyógypedagógiai, akár többségi, olyan pedagógiai kultúra kell, hogy áthassa, ahol az intézmény alkalmazkodik tanulóinak igényeire és rendelkezik is az ehhez szükséges tárgyi és személyi feltételekkel.” (*National Association of Head Teachers*, 2003, 1.) A kiegészítő magyarázat pedig így szól: „Az inkluzív iskola elengedhetetlen feltétele az inkluzív társadalom kialakulásának. Ez a fajta iskolarendszer olyan ellátást és finanszí-

rozást feltételez, ami lehetővé teszi, hogy a tanulók a számukra legmegfelelőbb környezetben tanulhassanak. A megfelelő környezetet pedig az a hely jelenti, ahol leginkább részt tudnak venni iskolájuk közösségi életében, ahová kötődnek és ahol ugyanakkor tudásuk is gyarapszik.” (*National Association of Head Teachers*, 2003, 1.)

Warnock sajnálattal állapította meg, hogy a „sajátos nevelési igényű gyermekek” elnevezés olyan tendenciát indított el, hogy az ezen elnevezés alá eső gyermekek sokfélesége sok szempontból eltűnt, szinte homogén csoportként kezelik őket. Az inkluzív oktatás esetében ez különösen helytelen. Bizonyos (de Mary Warnock figyelmeztetése szerint

---

*Az eddigi tapasztalatok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy nem minden gyermek számára kívánatos eljárás a többségi iskolában tanulás. A súlyos és halmozott fogyatékkal élő gyermekek kivül is vannak olyan sajátos igényekkel élő gyermekek, akiknél különösen kérdéses a többségi osztályba vagy nagy iskolába való elhelyezés. Bizonyos érzelmi vagy magatartászavarokkal küzdő gyermekekre jellemző például, hogy folyamatosan megszakítják az óra menetét, azaz az ő befogadásuk a többi csoporttársat zárja ki a tanulás folyamatából. Gyakran előfordul, hogy az autisztikus gyermekeket bántalmazzák a többségi osztályban. Tehát hiába a közös légtér, ha érzelmileg kizárják őket, nem valósult meg az inklúzió.*

---

nem mindegyik!) testi vagy érzékszervi fogyatékkal élő gyermek számára valóban a többségi iskolában való tanulás a legmegfelelőbb. Ezentúl, mivel sikerrel bevonhatók a specifikus tanulási zavarral küzdő és a súlyos egészségi problémával élő (epilepsziás, asztmás, stb.) gyermekek, ezért az ő biztonságos együttnevelésüket is lehetővé kell tenni állandó iskolai ápolók biztosításával. Warnock véleménye szerint azonban azok a gyermekek, kiknek sajátos nevelési igényük érzelmi és magatartási zavarból, értelmi akadályozottságból vagy autizmusból ered, általában nem vonhatók be a többségi osztályokba. Többek között azzal érvelt, hogy az iskolák nem a társadalom kicsinyített másai.

Az iskoláskor egy önálló szakasz, de átmeneti állapot, melynek feladata, hogy felkészítse a gyermekeket a majdani társadalmi, felnőtt életre. A valamilyen módon sérült, érzékenyebb gyermekeket Warnock szerint nem szabad kitenni az inklúzió adta kiszolgáltatott helyzeteknek. Angliában (valószínűleg a világ más tájain is) súlyos probléma ugyanis a sajátos nevelési igényű és fogyatékkal élő gyermekek „egészséges” társaik általi bántalmazása, kiközösítése. Azon gyermekek számára, kiknek nevelési-oktatási igényeik nem teszik lehetővé, hogy nagy többségi iskola jelentette környezetben tanuljanak, Warnock kis méretű, specializált iskolákat létesítene, amik tanulási központokká válhatnának. Ezek bizonyos tantárgyakra (például művészetek, számítástech-

nika) specializálódnának és délutánonként, hétfvégenként nyitottak lennének a szélesebb közösség számára. A hatósági szakvéleményeknek ebben az esetben új és fontos funkciójuk lehetne a felvételi jogosultság igazolása, azaz a szakvélemények belépőként szolgálnának az ilyen intézményekbe. Szakvéleményt csak akkor és azért állítanának ki, ha a tanuló oktatása gyógypedagógiai vagy valamilyen speciális iskolában történik.

A két fő problémakörhöz (inklúzió, szakvélemény) kapcsolódva Warnock művében kitért a gyógypedagógiai iskolák tisztázatlan, de leginkább méltatlan helyzetére is. A kormány inklúziós politikája során a közgondolkodásban azt az elképzelést alakította ki, hogy gyógypedagógiai intézménybe csak a legsúlyosabb és legösszetettebb fogyatékkal

élő gyermekek kerülhetnek és ők is csak azért, mert a többségi iskolákban való elhelyezésük (az anyagi és emberi erőforrásokat tekintve) nem megoldható. Néhány rendelkezése a helyi oktatási hatóságokat gyógypedagógiai iskolák bezárására ösztönözte. Az *Akadálymentesítéssel a hatékonyabb fejlesztésért* kormánystratégiában például az oktatási hatóságok számára „a gyógypedagógiai iskolákban oktatott gyermekek arányának folyamatos csökkentését” tűzte ki (*Department for Education and Skills*, 2004, 37.). Warnock a kormány gyógypedagógiai intézményeket negligáló nézeteivel szemben az intézmények újraértelmezése, a bennük rejlő óriási szakmai érték, a szellemiség, a szaktudás hasznosítása mellett érvelt.

Warnock külön felhívta a figyelmet arra a tényre, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek között szignifikánsan nagyobb arányban fordulnak elő szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek, mint a sajátos nevelést nem igénylők között. Ez azért jelent új elemet, mert a hetvenes években nem engedélyezték a Warnock Bizottságnak, hogy ezt az összefüggést alaposabban tanulmányozza, amit azzal indokoltak, hogy ez nagyjából a szociális ügyekért felelős minisztérium hatáskörébe tartozik. Az utóbbi időben azonban felündült ezen probléma kutatása és lehetőség van célzottabb pedagógiai kezelésére. Warnock új típusú iskolák létrehozását javasolta speciálisan azon gyermekek számára is, kiknek sajátos nevelési igényeik hátrányos szociális helyzetükből ered, különösképpen az állami gondoskodás alatt álló gyermekek számára. A gyermekek ezen csoportjára fokozottan jellemző, hogy alapvető nevelési igényük a biztonság. Warnock határozottan meggyőződése, hogy a könnyen megismerhető tér és a jó személyes kapcsolatok jelentette biztonság kizárólag kis méretű, specializált iskolákban teremthető meg.

Warnock konklúzióképpen kiemelte, hogy a művében közölt gondolatok kizárólag az ő saját elképzelései, melyek nem tekintendők tudományosan megalapozott következtetéseknek. Azt azonban megkérdőjelezhetetlenül fontosnak tartja, hogy a sajátos nevelés jelenlegi megoldásait sürgősen felül kell vizsgálni, amire fel is szólítja az érintetteket. Javaslatának eredményeképpen az Oktatási és Képzési Bizottság (*Education and Skills Committee*) 2005 szeptemberében parlamenti vizsgálatot indított a sajátos nevelés ügyében. (8)

### Az angol kormány válasza

Az Oktatási és Képzési Bizottság jelentésére válaszolva a kormány kifejezte, hogy nem tartja szükségesnek a sajátos nevelési oktatáspolitikát teljes felülvizsgálatát és átalakítását, hanem folytatja a 2004-ben megkezdett *Akadálymentesítéssel a hatékonyabb fejlesztésért* kormánystratégia reformjainak végrehajtását. Véleményét többek között egy Ofsted-idézettel támasztotta alá, amit az Oktatási és Képzési Bizottság által gyűjtött anyagokból emelt ki: „Ha most belevágnánk egy [...] teljes átalakításba, az [...] olyan szintre vetné vissza a fejlődés ütemét, mint amilyen a 2004-es év előtt volt. Most már ismerjük a hibákat és tudjuk, mi az, ami jól működik, tudjuk, mit kell tennünk ahhoz, hogy a dolgok jól működjenek és tudjuk, mik az akadályozó tényezők. Véleményünk szerint a leghelyesebb, ha most kizárólag ezen akadályok elhárítására összpontosítunk.” (*Department for Education and Skills*, 2006, 3.)

A kormány a bizottságnak adott válaszában a jövőbeni prioritások kifejtésével ezekre a kihívásokra válaszolt. A tíz évre szóló *Akadálymentesítéssel a hatékonyabb fejlesztésért* – sajátos nevelési igényűek kormánystratégia legfőbb célja a meglévő rendszer kapacitásának növelése a gyermekek egyéni igényeinek hatékonyabb és minél korábbi életkorban való kielégítése érdekében. Továbbra is elköteleződve az ebben kitűzött program iránt, a kormány ezen válaszában öt konkrét cselekvési területet határozott meg a következő pár évre, melyek felülvizsgálatát 2009-re tervezik:

- a gyermekekkel dolgozó munkaerő fejlesztése a gyermekek igényeinek felismerése és kezelése érdekében;

- rugalmas és fokozatos helyi ellátás kialakításának ösztönzése;
- fejlesztések a gyermekek fejlődési eredményeinek elszámoltathatósága terén;
- a szülőkkel és gyermekekkel való együttműködés javítása;
- a viselkedési, érzelmi és szociális zavarral és az autizmussal élő gyermekek ellátásának javítása.

A kormány egyetért a bizottság azon megállapításával, miszerint a gyermekekkel foglalkozó szakemberek képzése kulcsfontosságú az oktatás színvonalának emeléséhez. Ennek érdekében alakult meg 2005 decemberében A Gyermekekkel Dolgozók Munkaerő-fejlesztési Tanácsa (Children's Workforce Development Council = CWDC), melynek feladata biztosítani a gyermekekkel dolgozó emberek legmegfelelőbb képzését és támogatását, illetve segíteni a gyermekekért és fiatalokért dolgozó szervezetek, szolgálatok közötti jó kapcsolatot – mindezt az Oktatási és Képzési Minisztériummal szorosan együttműködve teszi. (9) A pedagógusok alapképzésének már régóta része a sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív nevelésére való felkészítés, de elérkezettnek látták az időt ennek felülvizsgálatára. Az Ofstedet és az Iskolai Dolgozók Képzési és Fejlesztési Központját (10) bízta meg a kormány a pedagógusképzés és -továbbképzés fejlesztési lehetőségeinek feltárásával, kidolgozásával, mely munka az ismertett dokumentum kiadásakor még folyt. A sajátos nevelési igényekkel kapcsolatos szakmai tudatosság és felkészültség fokozására fel kívánják használni a pedagógusok gyakornoki időszakát (Training and Development Agency for Schools) is, az ezen időszakra tervezett ilyen irányú képzések még szintén fejlesztés alatt álltak. A 2004-es stratégia tartalmaz egy Inklúziófejlesztési programot (Inclusion Development Programme) is, melynek keretében a minisztérium az alábbiakat kínálja:

- tanítási-tanulási eszközök, segédanyagok;
- a pedagógiai asszisztensek képzésének segítése képzési anyagokkal és tanácsadással;
- szervezési, stratégiai útmutató a hatékony osztálytanításhoz;
- példák bemutatása a hatékony multidiszciplináris csapatmunkáról;
- a szükséges specialista felkutatása (*Department for Education and Skills*, 2006, 22.).

A minisztérium a 2006–2007-es tanév után is folytatni kívánja a programot, fő feladatként a különféle sajátos nevelési igényekről való tájékozottságot kívánják fejleszteni kötelező pedagógus-továbbképzések útján. A sajátos nevelési igényeket és fogyatékosokat tekintve a pedagógusok képzettségének három szintjét kívánják megvalósítani: alapképesítésű pedagógus: az összes iskola összes pedagógusa, szakosodott pedagógus: az összes iskolában néhány pedagógus, gyógypedagógus: csak néhány iskola pedagógusai. Itt a szakosodott pedagógus jelent újdonságot: néhány éve lehetőség van rá, hogy egy pedagógus speciális képzettséget szerezzen egy bizonyos nevelési igényről, szakértelmét viszont nem csak saját tanítási munkájában kamatoztatja, de időt kell szánnia kollégái segítségére, tapasztalatainak átadására, akár a körzet több iskolájában is. A sajátos nevelési koordinátorok képzését és felkészültségét illetően a kormány megbízta a Képzési és Fejlesztési Központot, hogy dolgozzanak ki egy átfogó javaslatot új rendeletek kiadásához. Nemzeti szintű rendeleteket fognak kibocsátani a koordinátoroktól elvárt szerep, feladatok, tapasztalat és képzettség meghatározásával. Jelenleg nincs számukra speciális képzés, ezt a hiányt pótolandó bízták meg ugyancsak a Képzési és Fejlesztési Központot, hogy dolgozza ki a koordinátorok akkreditált képzésének átfogó tananyagát. Nagyobb hangsúlyt kívánnak fektetni az iskoláskor előtti gyermekfoglalkoztatók, illetve általában a gyermekfelügyelet színvonalának emelésére, ezért a helyi oktatási hatóságokat kötelezik megfelelő képzés, tájékoztatás és tanácsadás nyújtására a sajátos nevelési igények, a fogyatékoság és az inkluzív nevelés ügyében, melyre a kormány nagyobb összeget is elkülönített.

A kormány a gyógypedagógiai iskolákat érintő kérdésekre nagy hangsúlyt fektetett válaszában. Kiemelte, hogy inklúziós politikáján nem kíván változtatni. Továbbra is a több-

ségi iskolákban történő ellátás fejlesztésére törekszik a helyi rugalmasság megtartása mellett, hogy végső célként megvalósuljon az az ideális állapot, hogy bármely képességekkel és állapottal élő tanuló többségi iskolában tanulhasson, ha azt választja. Döntését a fent említett Ofsted-jelentés azon fő megállapításával igazolta, hogy „Nincs jelentős különbség a többségi és gyógypedagógiai iskolák között a (tanulási nehézséggel és fogyatékkal élő) tanulók ellátásának minősége és fejlődésük eredményessége tekintetében. Ugyanakkor a tanulók a különösen jól felszerelt többségi iskolákban értek el kiemelkedően jó eredményeket mind tanulmányi, mind szociális, mind teljes személyiségük fejlődése terén.” (Ofsted, 2006, 3.). Emellett azonban a gyógypedagógiai iskoláknak is alapvető szerep jut az inkluzív iskolarendszerben, egyrészt a gyermekek közvetlen fejlesztésében, másrészt a többségi iskolákkal szorosan együttműködve a szakértelem terjesztésében. Ezt alátámasztandó a minisztérium már 26 gyógypedagógiai iskolát vont be a Szakosodott Iskolák Programba (11) és jelölte ki őket bizonyos sajátos nevelési igények ellátására szakosodott iskolákká. Pontos szempontokat és útmutatást fognak kapni a helyi oktatási hatóságok a sajátos nevelési rendszer átalakításához, iskolák bezárásához, megnyitásához, hogy semmiképpen se szenvedjen hiányt a környék a szakemberek és eszközök elérhetőségében. A helyi rugalmas ellátást biztosítja továbbá a kettős elhelyezés, azaz egy gyermek egyszerre lehet egy gyógypedagógiai és egy többségi iskola hivatalos tanulója. A 2005–2006-ban induló *A jövő iskoláinak építése (Building Schools for the Future)* kormányprogram során az összes középiskolát felújítják; a kormány arra ösztönzi a hatóságokat és iskolákat, hogy az így kapott támogatásból a többségi és gyógypedagógiai iskolák törekedjenek az egymáshoz közeli vagy közös helyszínen való működés kialakítására. A ritkábban előforduló sajátos nevelési igények ellátásának elérhetőségét és színvonalát 2006–2007-ben Regionális Szakértői Központok (Regional Centres of Expertise) létesítésével fogják fokozni, melyekben a szolgáltatás erősen igazodik majd a helyi igényekhez.

A sajátos nevelési igényű és fogyatékkal élő gyermekek teljesítményének elmaradását a tanulókról szóló adatok jobb felhasználásával, azaz az elszámoltathatóság fejlesztésével kívánják kezelni. Az iskolafejlesztés és az iskolák önértékelésének fejlesztésének központjában a hatékony adatkezelés áll. Az elszámolási kötelezettség jövőbeni irányelvei ezért részletesen kitérnek egy új, RAISEonline nevű, az iskolák számára készített adatnyilvántartási és -kezelési programra. Ebben szerepelnek az iskola minden egyes tanulójának adatai (neme, osztályfoka, tanulmányi eredményei, esetleges sajátos nevelési igényei, anyanyelve, állt vagy áll-e szociális gondozás alatt, szociális helyzete), ezek segítségével pontosabban nyomon követhető a fejlődésük. Ezen adatok könnyen hozzáférhetőek, továbbá a program lehetővé teszi elemzésüket, csoportosításukat és különböző összefüggések feltárását. Ezért alkalmas az iskola önértékelésének fejlesztésére is, ami egyébként önértékelési formanyomtatvány kitöltésével történik. Ezt az értékelést és az iskola fejlesztési tervét az Iskolafejlesztési Partnerek (School Improvement Partner = SIP) ellenőrzik, akik felülvizsgálják az iskola által meghatározott gyengeségeket, erősségeket és különös figyelmet szentelnek minden egyes tanuló megfelelő haladásának biztosítására. Ilyen partnere 2006 októberében (a kormány válaszána kiadása idején) már minden középiskolának volt, az általános iskolák számára az elkövetkezendő években fogják ezeket kijelölni.

A gyermekekkel való együttműködés, azaz bevonásuk az oktatásuk megtervezésébe, célok kitűzésébe és általában az oktatásukat érintő legtöbb kérdésbe bizonyítottan az egyik legfontosabb feltétele annak, hogy az ellátás valóban az igényeikhez igazodó legyen. Emellett pedig egyértelműen javul a gyermekek iskolai teljesítménye és iskolához, tanuláshoz való viszonya is. Ezért ez ma már minden iskolában elvárás. A szülőkkel való jó partneri viszony kialakításának és fenntartásának leghatékonyabb hivatalos eszköze a kormány szerint továbbra is a helyi oktatási hatóságok által működtetett szülőkkel



való együttműködés szolgálata. A kormány a bizottság véleménye ellenére nem kívánja ezeket sem szervezetileg, sem anyagilag függetleníteni a helyi oktatási hatóságoktól. Kiegészítő szolgáltatásként a helyi hatóságoknak a jövőben iskolaválasztási tanácsadást kell működtetniük, a tanácsadóknak természetesen tájékoztatniuk kell lenniük a helyi iskolák sajátos nevelési ellátásáról, fogyatékosügyi lehetőségeiről is. Az iskolákat érintő kötelesség pedig a személyes év eleji tájékoztató felajánlása a szülők számára. Ezen találkozás során tájékoztatják a szülőt gyermeke iskolai, tanulmányi helyzetéről és a helyi szülőket támogató szolgáltatásokról, csoportokról, aminek egyik célja a szülő gyermeke tanulásához és iskolájához való elköteleződésének segítése.

---

*A kormány a gyógypedagógiai iskolákat érintő kérdésekre nagy hangsúlyt fektetett válaszában. Kiemelte, hogy inklúziós politikáján nem kíván változtatni. Továbbra is a többségi iskolákban történő ellátás fejlesztésére törekszik a helyi rugalmasság megtartása mellett, hogy végső célként megvalósuljon az az ideális állapot, hogy bármely képességekkel és állapottal élő tanuló többségi iskolában tanulhasson, ha azt választja. Döntését a fent említett Ofsted-jelentés azon fő megállapításával igazolta, hogy „Nincs jelentős különbség a többségi és gyógypedagógiai iskolák között a (tanulási nehézséggel és fogyatékkal élő) tanulók ellátásának minősége és fejlődésük eredményessége tekintetében.*

---

Az autisztikusok és autizmussal élők számára nyújtott ellátás javításának kulcsát a kormány a Nemzeti Autista Társasággal (National Autistic Society = NAS) és hasonló szervezetekkel való szoros partneri munkakapcsolatban látja. A 2006-tól 2009-ig tartó Szülők Autizmus Kampánya az Oktatásért (Parents' Autism Campaign for Education = PACE) civil kezdeményezés ugyan, de a minisztérium anyagilag támogatja az akciót. A kampány során tíz, szülőkből álló csoport küzd a saját körzetükben az autizmussal élő személyek magasabb színvonalú ellátásáért. A kormány továbbá az Inklúziófejlesztési Programba is illesztett autizmussal kapcsolatos pedagógus-továbbképzéseket. A minisztérium munkáját segítő Autizmus Munkacsoport évekkel ezelőtt kidolgozta a *Gyakorlati útmutatás az autizmusról* kézikönyvet, melyet 2002-ben adott ki az Oktatási és Képzési Minisztérium és az Egészségügyi Minisztérium. Ennek átdolgozása és szélesebb körű bevezetése mellett azt tervezi a kormány, hogy kidolgoznak egy pedagógiai csomagot a pedagógusok, iskolák számára az autizmussal élő tanulók hatékonyabb oktatása érdekében. Különösen szükségesnek és sürgetőnek érzi a kormány a visszajelzések alapján a pedagógusok a magatartási, érzelmi és szociális zavarral élő gyermekek oktatására vonatkozó ismereteinek, szakmai felkészültségének javítására. Ennek érdekében az intézmények,

szervezetek közötti partneri munkát kell kialakítani és intenzívebbé tenni. Az Inklúziófejlesztési Program keretében is folynak majd erre irányuló továbbképzések, fejlesztések, támogatások. Jelenleg célzottabb támogatást azok kapnak, akik különösen érintettek (például PRU-ban, egyéb speciális intézményben dolgozók) a magatartási, érzelmi és szociális zavarral élő gyermekek oktatásában. Számukra indítottak speciális végzettséget adó, akkreditált képzéseket másoddiplomás szinten is a Nemzeti Program a Vezető Szakértőkért – Magatartás és Iskolalátogatás (National Programme for Specialist Leaders of Behaviour and Attendance = NPSL-BA) keretében. A minisztérium továbbá kutatást indított azon fiatalok körében, akiket PRU-kból vagy más, kifejezetten magatartási problé-

más fiatalok nevelését végző intézményből zártak ki, a kutatás eredményei 2009-ben lesznek elérhetőek. A minisztérium munkájának segítésére alakult egy Magatartási, Érzelmi és Szociális Zavar Munkacsoport iskolaigazgatók, PRU-vezetők, iskolapszichológusok, Ofsted-ellenőrök, helyi oktatási hatóságok képviselői és önkéntes és szakmai szervezetek képviselői tagságával. Munkájuk egyik eredménye például egy új segédlet, útmutató a magatartási, érzelmi és szociális zavarral élő gyermekek igényeinek megfelelő ellátásához. Ami a partneri kapcsolatok kialakítását illeti, a kormány 2007 szeptemberétől minden középiskolától elvárja, hogy a tanulók magatartásának javítása és az ismétlődő iskolakerülés kezelése érdekében fogjanak össze más intézményekkel (PRU-kkal, önkéntes szervezetekkel vagy szakosodott iskolákkal) és igényeljenek szaksegítséget (*Department for Education and Skills, 2006*).

### Jegyzet

(1) Mary Warnock a brit sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos oktatási ügyek és az e körül felmerülő viták – mostanság vitatott – vezéralakja. 1924-ben született, filozófus, pedagógus, öt gyermek édesanyja. Akadémikus, főiskolai filozófiatanár, volt középiskolai igazgató, jelenleg felsőházi parlamenti képviselő. Számos jelentős kutatás résztvevője és vezetője az alábbi témákban: gyógypedagógia, állatkísérletek, emberi megtermékenyítés (emberi-embrió-kísérletek), felsőfokú oktatás, a tanítás minősége és bioetika. 1985-ben bárónői rangot kapott. (Brown, 2003. 07. 19.)

(2) A magyar kifejezés: 'képezhetetlen'.

(3) A kifejezés megalkotója Ronald Gulliford, a Birminghami Egyetem Neveléstudományi Iskolájának (School of Education at Birmingham University) neves oktatója.

(4) A helyi oktatási hatóságok (LEA) az oktatás, de kifejezetten a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása szempontjából is központi szerepet játszó intézmények. Ezek a hatóságok felelősek az adott körzet iskoláskorú tanulóinak oktatásáért. Ezen túl

felelőségük kiterjed az óvodás korú gyermekek megfelelő ellátásának biztosítására is, az ifjúsági szolgáltatásokra és a felnőttoktatásra is. Gondoskodnak arról, hogy az iskolák elegendő férőhellyel, megfelelő felszereltséggel rendelkezzenek és a helyi igényekre válaszoló ellátást nyújtsanak. Távlatból nézve a hatékony általános és középiskolai oktatás biztosításával hozzájárulnak az adott közösség lelki, erkölcsi, szellemi és fizikai fejlődéséhez.

(5) Audit Commission: független testület, amely a közpénzek gazdaságos, hatékony és célirányos elköltetésének biztosításáért felelős ([www.audit-commission.gov.uk/aboutus/index.asp](http://www.audit-commission.gov.uk/aboutus/index.asp)).

(6) The Office for Standards in Education (2007-től kiegészülve a Children's Services and Skills kifejezéssel): Oktatásminőségi Hivatal.

(7) „not a very bright idea”

(8) Jelen írásban nincs lehetőség a vizsgálat eredményeit bemutatni.

(9) <http://www.cwdcouncil.org.uk/>

(10) Specialist Schools Programme.

### Irodalom

Lord Addington, Lord Adonis, Lord Baker of Dorking, Baroness Massey of Darwen, Lord Dearing, Baroness Shephard of Northwold, Baroness Uddin, Baroness Linklater of Butterstone, Lord Astor of Hever, Baroness Taylor of Bolton, Lord Clement-Jones, Lord Bilston, Lord Lucas, Lord Howarth of Newport, Baroness Warnock, Lord Pearson of Rannoch, Baroness Sharp of Guildford, Baroness Morris of Bolton (2005):  *Lords Hansard debate for 14 Jul 2005 (50714-25): Special Schools*. [www.publications.parliament.uk/pa/ld200506/ldhansrd/vo050714/text/50714-25.htm](http://www.publications.parliament.uk/pa/ld200506/ldhansrd/vo050714/text/50714-25.htm)

Audit Commission (2002a): *Statutory Assessment and Statements: in Need of Review?* Audit Commission, London. [www.audit-commission.gov.uk/aboutus/index.asp](http://www.audit-commission.gov.uk/aboutus/index.asp)

Audit Commission (2002b): *Special Educational Needs: A Mainstream Issue*. Audit Commission, London. [www.audit-commission.gov.uk/aboutus/index.asp](http://www.audit-commission.gov.uk/aboutus/index.asp)

Brown, Andrew (2003. 07. 19.): The practical philosopher. *Guardian Review*. <http://books.guardian.co.uk/review/story/0,12084,1000241,00.html> Centre for Studies on Inclusive Education Homepage. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/csiehome.htm>

Department for Education and Employment (1995): *Disability Discrimination Act 1995*. 29§. Her Majesty's Stationery Office, London. [www.opsi.gov.uk/acts/acts1995/Ukpga\\_19950050\\_en\\_1.htm](http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1995/Ukpga_19950050_en_1.htm) Department for Education and Employment (2001): *Special Educational Needs and Disability Act*. The Stationery Office, London. [www.opsi.gov.uk/acts/acts2001/20010010.htm](http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2001/20010010.htm)

Department for Education and Skills (2001): *Special Educational Needs – Code of Practice*. The Stationery Office, London. [www.teachernet.gov.uk/doc/3724/SENCodeOfPractice.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/doc/3724/SENCodeOfPractice.pdf)

Department for Education and Skills (2002b): *Special Educational Needs Toolkit, Section 4: Enabling Pupil Participation*. The Stationery Office, London.

Department for Education and Skills (2004): *Removing Barriers to Achievement – The Government's Strategy for SEN (White Paper)*. Department for Education and Skills, London. [www.teachernet.gov.uk/\\_doc/5970/removing%20barriers.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/_doc/5970/removing%20barriers.pdf)

Department for Education and Skills (2006): *Government Response to the Education and Skills Committee report on Special Educational Needs*. Department for Education and Skills, London.

Department of Education and Science (1978): *Special Educational Needs: Report of the committee of inquiry into education of handicapped children and young people (The Warnock Report)*. Her Majesty's Stationery Office, London.

Department of Education and Science (1981): *Education Act 1981*. Her Majesty's Stationery Office, London.

Education and Skills Committee (2006): *Special Educational Needs: Third Report of Session 2005–06*. The Stationery Office Limited, London. [http://www.parliament.uk/parliamentary\\_committees/education\\_and\\_skills\\_committee/education\\_and\\_skills\\_committee\\_reports\\_and\\_publications.cfm](http://www.parliament.uk/parliamentary_committees/education_and_skills_committee/education_and_skills_committee_reports_and_publications.cfm)

Garner, Richard (2004): Warnock says mainstream schools fail disabled pupils. *The Independent (London)*, <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/warnock-says-mainstream-schools-fail-disabled-pupils-543398.html>

National Association of Head Teachers (2003): *Policy Paper on Special Schools*. [www.naht.org.uk](http://www.naht.org.uk)

Ofsted (2004): *Special Educational Needs and Disability: towards inclusive schools*. Audit Commission, London. [www.ofsted.gov.uk/publications/index](http://www.ofsted.gov.uk/publications/index)

Ofsted (2006): *Inclusion: Does it matter where pupils are taught? Ofsted, London*. [www.ofsted.gov.uk/publications/2535](http://www.ofsted.gov.uk/publications/2535)

Transforming the education of children with SEN – Clarke. (2004. 02. 11.): *Department for Education and Skills, News Centre*. [http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn\\_id=2004\\_0022](http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2004_0022)

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO. [http://216.239.59.104/search?q=cache:SPqHhw3oscJ:www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF+UNESCO+salamanca+statement&hl=hu&ct=clnk&cd=1&gl=hu](http://216.239.59.104/search?q=cache:SPqHhw3oscJ:www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF+UNESCO+salamanca+statement&hl=hu&ct=clnk&cd=1&gl=hu)

Warnock, Mary (2005): *Special Educational Needs: A New Look*. Impact No. 11. Philosophy of Education Society of Great Britain.

Wedell, Klaus (2005): Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education*, 32. 1. sz. 3–11.

Disability Discrimination Act 1995. [www.opsi.gov.uk/acts/acts1995/ukpga\\_19950050\\_en\\_1](http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1995/ukpga_19950050_en_1)

**Pető Ilidő – Endre Katalin**

Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Intézet –  
Budapest, Vadaskerti Fejlesztő és  
Felzárkóztató Általános Iskola

## A közösség és a közösségiség újrágondolásához

### *Akarunk-e és tudunk-e még közösséget alkotni?*

*A közösség a leghányatottabb sorsú fogalmaink egyike. Néhány évtizeddel ezelőtt a vízcsapból is ez a kifejezés áradt, mindenki nyakra-főre használta, nemritkán sanda szándékokkal övezve. Azután (a rendszerváltást követően) szapulni kezdték, jogos és jogtalan támadásokkal illették, majd fokozatosan mellőzték, manapság pedig már végérvényesen temetni akarják. Ugyanakkor aligha van ma is általánosabb és humánusabb szükségletünk annál, mint hogy minden emberi együttműködést a közösségi szellem hasson át s irányítson. Emberek tömegei feltételezik, hogy a közösség-lét békességet, szeretetet és nagy jelentőségű együttes alkotást tud létrehozni.*

**A**ligha van még egy olyan kategória, amely annyira elterjedt volna a filozófiában, a különféle társadalomtudományokban, a politikában és a köztudatban, mint a közösség. Ugyanakkor a félreértések, az elítélések, az ellentmondások és a különböző töltetű indulatok egész tárházával is találkozhatunk vele kapcsolatban. A fogalom egyszer utópisztikus vágyak, nagyreményű óhajok s elvárások kifejezőjévé magasztosul,

másszor pusztá szitokszóvá silányodik: hol az egész emberiség problémáit megoldó csodaszerként tündököl, hol pedig semmitmondó, üres frázissá degradálódik.

Nem túlzás az állítás, hogy a neveléseméletben és -filozófiában, valamint a gyakorló pedagógiában ugyancsak komoly gondok halmozódtak fel a közösség-értelmezésben és -használatban. A sokféle probléma közül itt csupán arra az ellentmondásra, rejtélyesnek tűnő dilemmára utalok, hogy a nevelőmunkában szemlátomást csökken a közösségi érték, a közösségiség szelleme s erkölce (s ezzel párhuzamosan háttérbe szorul a közösség-téma a tudományos publikációkban), miközben előszeretettel hivatkozunk egy ősrégi elvre, miszerint közösségek nélkül egyszerűen élni sem tudnánk. Felidézzük ezzel kapcsolatban Arisztotelész híres gondolatát, hogy tudniillik az ember „társas állat”, azaz közösségi lény. Azután a filozófus-császár Marcus Aurelius felismerésébe kapaszkodunk, mely szerint „az ember alkotásában leglényegesebb a közösségi szellem” (1991, 97.). De felfigyelhetünk – nagyot ugorva időben-térben – Somogyi József, a kiváló, ám méltatlanul elfelejtett 20. századi magyar filozófus és pedagógiakutató megállapítására is: „Az ember természettől fogva közös életre, közösségre teremtett lény” (*Somogyi*, 1939, 332.) ..., a közösségi létforma természetes, sőt szükségszerű az ember számára.” (*Somogyi*, 1943, 1.) Ezek után csöppet sem csodálkozhatunk Horváth Attila kortárs neveléseméleti kutatónk összegzésén: „a pedagógiai elképzelések középpontjában [...] megtaláljuk a közösség (community) fogalmát.” (*Horváth*, 1997, 24.)

Másrészről viszont könnyű észrevennünk, hogy filozófusok, pedagógiakutatók egész sora azon kesereg, hogy a modern társadalmakban „elfogynak”, eltűnnek a közösségek, vagy visszaélve velük, alaposan lejárattják azokat. Például Helmut Plessner, kevésbé ismert német filozófus *A közösség korlátai* című, a 20. század húszas éveiben írott könyvében bátorodik kijelenteni, hogy „a modern társadalmat meg kell védeni a közösség szellemétől, mert az túlértékelt eszme, és rejtett tekintélyelvűséget tartalmaz” (*Plessner*, 1999, 66–67.). Ha a 20. század közösség-kataklizmáira (fasizmus, bolsevizmus) gondolunk, még igazat is adhatunk a szerzőnek. De mit kezdünk például Hamvas Béla mélyeséges pesszimizmusával? A filozófiai vénával is megáldott író, esszéíró meghökkentő kijelentést tesz: szerinte a „Közösségről filozófia, tudomány, költészet úgy beszél, mintha létezne. A közösségre azonban az ember nem érett meg.” (*Hamvas*, 2006, 169.). Persze nem vagyunk kötelesek elfogadni Hamvas apokaliptikus világlátását s közösséggértelmezését. Mindenesetre tudjuk, érezzük, tapasztaljuk, nincs minden rendben a közösséggel és a közösségiséggel. Nem véletlen Gáspár László alig egy évtizeddel korábbi szabódása: „Nem érthetünk egyet azokkal, akik eleve pejoratív értelmet tulajdonítanak a közösségnek, és a 'közösségi nevelést' anakronizmusnak [...] tekintik.” (*Gáspár*, 1999, 155.) Ha egy kutató fellép a közösség korszerűtlen megítélése ellen, az önmagában mutatja, a valóságban már jelen van a közösség létét s jelentőségét megkérdőjelező felfogás (és gyakorlat).

Látjuk tehát, kialakult egy általános, mondhatjuk hagyományos koncepció, amely szerint a közösség-alkotás az ember lényegi természete, mindig jelenlévő alapvonása. És adva van a konkrétság szintjén értelmezett közösségfogalom, amelyről sokan azt állítják, elszakad közvetlen valóságalapjától, s ily módon maga a közösség már nem is evilági képződmény, hanem átszellemül az „angyalian túlvilági individuális szentek s mártírok társaságává.” (*Fraser*, 1987, 80.). Sarkítva kérdezhetnénk úgy is, hogy a közösség objektív létkategória, vagy csupán egy idejétmúlt, ideológiai színészeti, kihűlt tartalmú elvi kívánalom kifejezője? A mindennapi élet gyakran mutat fel negatív tapasztalatot a közösségek működésében, ami csak növeli a kételyt, a bizonytalanságot. Ezért sokakban felmerül, egyáltalában akarunk-e, tudunk-e valóságos közösségeket létrehozni. Akarunk-e, tudunk-e manapság hatékony közösségre nevelni? Vagy fogadjuk el Gerard Delanty kortárs angol szociológus „köztes” álláspontját, azt tudniillik, hogy „A modernitás nem menekülhet a közösségkeresés elől, amely éppen annyira elkerülhetetlen, mint amennyire elérhetetlen.”? (*Delanty*, 2006, 192.)

A kutatásnak a tisztánlátás érdekében sokat kell még tennie, a közösség-problematika számos összefüggése – a közvélekedéssel ellentétben – nincs még megnyugtatóan kidolgozva. Abban biztos vagyok, hogy égetően szükségünk van a közösség és a közösségi-ség fogalmának újragondolására. Az alábbiakban egyetlen szempont – jelesen a vizsgálódási szintek differenciált elkülönítése – hangsúlyozásával, annak vázlatos vizsgálatával tudok s kívánok hozzájárulni a témakör pontosabb megértéséhez.

Azt gondolom, a közösség fogalmáról értekezve alapvető hiba a megközelítések és az elemzői szintek összerosása. S fordítva: kívánatos és szükséges a szóba jöhető szintek világos és határozott elkülönítése. A magam részéről azt szeretném felvetni s állítani, hogy a szóhasználatban és a közösségépítés gyakorlatában egyaránt indokolt legalább három szint: a filozófiai, a társadalomtudományi és az elvi-ideológiai vonatkozás megkülönböztetése és egyértelmű használata. E három megközelítési mód, vizsgálódási terület között alapvető eltérések húzódnak meg, amelyek tudomásul nem vétele vagy önkényes fölcserélése, illetőleg tetszőleges és ötletszerű (tehát nem megalapozott) használata csak tévutakat, zűrzavart, mi több, méltatlan előítéleteket okozhat.

### A filozófiai tartalom mint legáltalánosabb vonatkozás

*A közösség nem a társadalom, hanem a társadalmiság fogalmával azonos. Az ember közösségi lényként mutatkozhat meg, és csakis így, ebben a mivoltában tűnhet fel társadalmában: minden porcikájában, tettében, viszonylatában, magatartásában alapvetően társadalmisága tükröződik vissza, illetőleg nyilvánul meg.*

Számomra nyilvánvaló, a pedagógia leginkább a második és a harmadik szint értelmezésében és vizsgálatában érdekelt. Ami természetesen nem azt jelenti, hogy az első, tehát a filozófiai megközelítés eredményei iránt közömbös maradhat – miként egyetlen más szaktudomány sem. Hadd foglaljam itt össze röviden a filozófiai absztrakció lényegét. Arra a kérdésre próbálok koncentrálni, hogy a pedagógiának a közösség-értelmezés és -használat során milyen általános érvényű filozófiai mondanivalót indokolt s kívánatos figyelembe venni.

Filozófiai közhely, hogy a társadalom nem más, mint azon vonatkozások, viszonyok összessége, amelyben az emberek egymással állnak s működnek. A közösség fogalma, bár jelentésében közel áll a társadaloméhoz (össze is szokták téveszteni vagy hibás értelmezéssel azonosnak tartani a két fogalmat), más és mélyebb tartalmat foglal magában. Az itt rejlő összefüggést filozófiailag legpontosabban ismereteim szerint mindmáig Marx ragadja meg. Nem félek a kijelentéstől: a marxi felismerés egy csöppet sem veszített érvényességéből. Marx hangsúlyozza, hogy a közösség közvetlenül más emberekkel történő valóságos társadalomban nyilvánul meg. S ebben a közösségi tevékenységben az egyén maga a társadalmi lény, ugyanis az egyének valójában a „lényük működtetése által teremtik, termelik az emberi közösséget, a társadalmiságot (gesellschaftliches Wesen), amely nem az egyes egyénnel szemben álló elvont-általános hatalom, hanem mindegyik egyénnek a lényege, saját tevékenysége, saját élete, saját élvezete, saját gazdagsága.” (Marx, 1970, 140.). A szövegrészből kiderül, az emberi lényeg nem az együttélési s -működési viszonyok pusztán mechanikus összessége (ezt a tartalmat, mint láttuk, a társadalom fogalma fejezi ki), hanem a mindenkor létező vonatkozások s viszonyok egysége, vagyis az emberi együttélés és -működés integrációja, kohéziója, energikus ereje. Amiben létezik az ember, az a társadalom világa; ami által él és működik, az a közösség(isége). Az összefüggés nyilvánvaló: minden egyes egyén magában hordozza s minduntalan ki is nyilvánítja az emberi lényegét, amely

végső soron saját társadalmisága. A közösség nem a társadalom, hanem a társadalmiság fogalmával azonos. Az ember közösségi lényként mutatkozhat meg, és csakis így, ebben a mivoltában tűnhet fel társadalmában: minden porcikájában, tettében, viszonylatában, magatartásában alapvetően társadalmisága tükröződik vissza, illetőleg nyilvánul meg.

A közösség, filozófiailag összegezve, nem más, mint az emberi lényeg kifejezője, az egyének más egyénekkal, csoportokkal folytatandó társadalmi „anyagcseréje”, egy mindig fennálló és működő, a konkrét társadalmi tértől s időtől bizonyos értelemben függetlenül létező, az élettelen s élő természetben semmi mással nem azonosítható, magasrendű létforma, az ember alapvető megkülönböztető jegye. S ha ezt az értelmezést megértjük és elfogadjuk (mert meggyőzőnek véljük), akkor már könnyen azonosulhatunk az ősrégi koncepcióval is, hogy tudniillik az ember eredendően társas állat, azaz közösségi lény. Az emberi lény az egyén, az individuum közösségiségében, közösségi voltában, azaz társadalmiságában, társadalmi lét-megnyilvánulásában rejlik. S azt hiszem, ez az összefüggés (filozófiai tanulság) a jövőben ugyanúgy érvényben fog maradni, mint volt a múltban bármikor.

### A társadalomtudományi konstrukciók

A közösség-témával foglalkozó társadalomtudományok (így a pedagógia is) – szemben a legáltalánosabb, állandó s a lényegiséghez tartozó jeggel – a konkrét és történetileg változó, speciális vonásokat, a közvetlen és eleven tartalmakat, összefoglalóan: a sokféleséget ragadják meg. A filozófia a közösséget ontológiai összefüggésében, mondhatjuk úgy is: egész-ként való megnyilvánulásában vizsgálja. A társadalomtudományok a formsajátosságok, a történeti alakváltozások, az együttlét és -működés egyes részeinek leírására koncentrálnak. Ez utóbbiak leginkább arra a sokunkat izgató kérdésre keresik a választ, hogy a közösség valójában mitől közösség, mi az a – kölcsönözve Tönnies kifejezését – közös mag, amely egyúttal el is választja ezt a képződményt az egyéb emberi alakzatoktól (például a csoport, állam, társadalom stb. fogalmaitól).

Kétségtelen, a témában leginkább illetékes társadalomtudományok (mint például a szociológia, szociálpszichológia, politológia, pedagógia, néprajz, jog) komoly erőfeszítéseket tesznek a konkrét közösségjegyek megragadására. Bizonyára számos ismérvtől elvárható, amelyek mind valamilyen fontossággal bírnak. Mégis azt gondolom, négy mozzanatot mindenképpen indokolt megkülönböztetnünk, nélkülük semmilyen közösségműködés nem jöhet létre: a magasrendű, összehangolt együttes tevékenység, a kifejlett egyének színre lépése, a felelősség mint általános mozgatóerő és a valahová tartozás tudata s érzülete. Számomra érthetetlen s elfogadhatatlan, hogy eddig éppen ez a négy vonás kapott kevesebb figyelmet, illetőleg e pontokon többnyire lapos magyarázatok születtek. (Ám ezek a hiányosságok csak még jobban indokolják a közösség fogalmának és sajátosságainak újragondolását.)

1) Politikai-ideológiai érdekből és meggondolásból teljesen elhibázott dolog a közösséget magát valamiféle piedesztálra állítani az egyénnel, az egyes polgárral szemben. Köz hely, hogy a politikai és ideológiai szempontból mesterségesen magasabb rendűnek tételezett közösség a valóságban (jelesül a 20. században) történelmi súlyú tragédiák sorát indította el, nem is gondolva az eszmetörténeti károkról. Az utóbbi hatással kapcsolatban csak emlékeztetni kívánok arra a szomorú következményre, hogy sokan – azonosítván a közösség és a szocializmus fogalmait – a rendszerváltás után magát a közösség kifejezését s eszméjét is kidobták az ablakon (a fürdővízzel együtt a gyereket is „kiöntötték”), vagy legalábbis megkérdőjelezték annak presztízsét. Bizonyos vagyok abban, hogy a közösség mai tévesztésében ez a torz felfogás és törekvés komoly szerepet játszik.

A negatív tapasztalatok ellenére én mégis azt állítom, hogy a közösség mindenképp magas rendű képződmény – igaz, nem politikai és ideológiai értelemben. Magas rendű abban a vonatkozásban, hogy az együttes tevékenység összhangja új minőséget, többlettartalmat, lenyűgöző produktumot teremt. Az új minőségi létmegnyilvánulás lényegét s jelentőségét érzékletes hasonlattal világítja meg Ronald Dworkin: „Egy szimfóniát eljátszhat egy zenekar, egyetlen muzsikus viszont nem. Ez nem a statisztikai értelemben vett kollektív cselekvés esete, mert egy zenekari előadáshoz nemcsak az kell, hogy a muzsikusok mindegyike eljátsssa valamely meghatározott részét a partitúrának, hanem az is, hogy a muzsikusok mint zenekar játszzanak, mindegyik a csoport teljesítményéhez szándékozzon hozzájárulni, s ne elszigetelt szólamok formájában játszszák, amit játszzanak.” (Dworkin, 1993, 16.)

Dworkinnak természetesen igaza van abban, hogy a kiváló zenekari produkció mint magasrendű közösségi élmény jelenik meg – a zenekari tagok számára. (Egyúttal, nem elhanyagolható szempontként, a közönség is részesül ebben a „kegyben”.) A zenekar kiemelkedő teljesítménye, vitathatatlan, magas fokú szakmai együttműködést, erős és gazdag kölcsönhatást, kiküzdött összhangot feltételez. A szerző hasonlatát általánosítva kijelenthetjük, a közösség, a közösségiség születése nem készen talált, magától értetődő adottság, nem a természet által eleve garantált képződmény, ám nem is valamilyen természet- s emberfölötti adomány, metafizikai titok, egyszeri s megismételhetetlen csoda: alapvetően egy történetileg kimunkált, emberek által együttesen létrehozott alkotásról van szó. Vagyis a mindenkori közösségek konkrét formája mindig s legfőképpen egy magas szintű tevékenységben alakul ki, s az által él igazán. A közösség világának fontos „építőköve” a cél, az érték, az érdek azonossága, az úgynevezett „mi”-tudat, a hovatartozás érzetének a kialakulása (ismeretes Hankiss Elemér régi felsorolása, amely mások által tovább szaporodik). Azt gondolom, a legfontosabb kritériumnak, a konkrét közösségeket megalkotó (összekovácsoló) elemnek mégis az együttes tevékenységben megnyilvánuló teljesítményt kell megválasztanunk. S csak fájlalhatjuk, hogy a közösség konkrét társadalomtudományi kutatásában éppen ez a szempont, tehát a tevékenység és teljesítmény egymásra hatásának vizsgálata sikkad el vagy szorul háttérbe. Ez a hiányosság, számomra nyilvánvaló módon, már nem tartható sokáig.

2) A közösség mint magas rendű együttes tevékenység egyúttal a kifejlett egyének jelenlétét is feltételezi. Visszaulva Dworkin hasonlatához, mondhatjuk, a kiváló zenekari produkció csak kiváló egyéni képességekkel megáldott zenekari tagokkal valósítható meg. A várt eredményt, tehát a közösségi élményt csupán az hozhatja el, ha minden egyes muzsikus odarakja a saját tehetségét, szorgalmát és alázatát az együttes tevékenységhez. Általánosan fogalmazva, a kifejlett egyén azt jelenti, hogy az individuum felismeri: „benne több rejtőzik, mint származásának története vagy amit a hierarchia meghatároz, [...] mindenki sorsának legalább egy jelentős részét saját kezében tartja.” (Lenzen, 2000, 23.) Történetileg vizsgálva, először a felvilágosodás szelleme érinti meg az individuumot. A felvilágosodás mondja ki, hogy az individuumnak a világban elfoglalt helyét s társadalmi értékét (jelentőségét) már nem a vallási és/vagy politikai irányítás, és nem is a születés által meghatározott társadalmi beágyazottsága (strukturája) határozza meg, hanem legfőképpen saját ereje, képessége, tehetsége, szorgalma és munkája. Az öntudatosodott polgár, a saját léteben megerősödő individuum mint általános szükséglet rabul ejti a szabad gondolkodást, s minduntalan, évszázadokkal később is újra és újra fogalmazódik. A fenti összefüggést ugyancsak egy – ezúttal filozófiai jellegű – hasonlattal fejezi ki a 20. században Karl Jaspers *Was ist Erziehung? (Mi a nevelés?)* című, nagyszabású nevelésfilozófiai könyvében (magyar nyelvre még nem fordították le). Az egzisztencialista filozófus alábbi gondolatát mindnyájan elfogadhatjuk, világnézeti különbségekre való tekintet nélkül. Jaspers szerint az ember nem úgy fejlődik, mint az állat, akinél a biológiai örökítőanyag ugyanúgy ismétlődik generációkon keresztül. Az ember a történeti

változások által fejlődik. Ennek lényege tisztán látható és megérthető, ha a közösség és az egyén viszonyát vizsgáljuk. Világos, érvel a gondolkodó, hogy az egyén viszonya a közösséghez nem egyetlen meghatározott formában, változatlanul és rögzült struktúrában történik. Az embernek történelme van, amely a munka folyamatában realizálódik, a közösség segítségével. Ez történelmi kimunkálást jelent, amely – szemben a biológiai örökséggel – mindenekelelőtt alkotást foglal magában. S végső soron maga a nevelés is ennek az alkotási folyamatnak rendelődik alá: a tevékenységben kiépítjük, szüntelenül formáljuk, korrigáljuk, gazdagítjuk önmagunk s mások erőit, képességeit, viszonyrendszerét. A gondolatmenetből logikusan következik Jaspers meghatározása: A „nevelés segítség az önállóvá váláshoz a szabadságban, és ez nem idomítás” (Jaspers, 1982, 75.).

A nevelés nem minden, azaz nem mindenható, de amit tenni tud, az rendkívüli fontossággal bír. Nem rideg utasításokkal, szolgálai engedelmisséget váró parancsszóval, merev szabályokkal, megroggyant és cáfolhatatlannak tartott gondolatokkal akar hatni, s nem valamilyen „kész”, végleges, pusztá arúfélélet lát a nevelendőben. Alapvetően az egyén önmegvalósításához, önmaga kiépítéséhez, a folyamatos „megcsinálásához” szükséges készségek, képességek, alkotó erők felélesztésével, a kimunkálás előmozdításával kíván beavatkozni az egyén fejlődésébe. A nevelés ilyen célkitűzéssel és hozzáállással – a maga részéről, sok más hatótényező mellett – valóban segítheti a kifejlett egyének megjelenését. S könnyű belátnunk, a kifejlett egyén „előállása” s jelentősége éppen olyan fontos, mint maga a közösség. Közösség és (kifejlett) egyén együtt, egyszerre s egymást kölcsönösen feltételezve s gazdagítva tudnak igazán hatékonyan működni.

3) A felelősség elvét s erényét nem tudjuk elégszer hangsúlyozni. Az előzőekben vitatam Hamvas Béla pesszimizisztikus álláspontját, most nagyon is egyetértően kívánok idézni tőle egy másik részgondolatot: „a kollektív felelősség tudata, amin az emberi közösség úgy nyugszik, mint a Föld az ősgneisz kozmikus tömegén, [...] a közösség [ott kezdődik – K. S.], amikor az emberben felébred a tudat: nem vagyok egyedül, és minden ember sorsával elszámolni tartozom”. (Hamvas, 2006, 165., 168.) A kollektív felelősség erős és hatékony összetartó erő, jelentőségét akkor foghatjuk fel igazán, ha szembeállítjuk az ellentétével, a kollektív felelőtleniséggel. Ez utóbbi különösen kártékony hatására a volt államszocializmus meggyőző példát szolgáltat. A kollektív felelőtlenység több évtizeden át beléivódott a tömegek tudatába s vérebe, aratott az élet úgyszólván minden szegmensét átjáró kényelmes, egyúttal jól kifizetődő felelősség nélküliség. A rendszer-váltás után viszonylag gyorsan átálltunk a többpártrendszer és a demokratikus politika működésére. Lényegesen több kinnal, buktatóval és lassabban tanuljuk a piacgazdaság sokunk számára idegen s kíméletlen törvényeit. De a legnagyobb kihívás a tudati-erkölcsi átalakulás, s azon belül a kollektív felelőtleniség felváltása a kollektív felelősség elvére s gyakorlatára. Nem túlzás az a kijelentés, hogy e téren csak az út legelején járunk. Gyökeres fordulatot nem várhatunk, ugyanis ahhoz, hogy a kollektív felelősség általánossá s természetes beidegződéssé váljon, legalább annyi évtized szükséges, mint amennyi ideig a felelősség-nélküliség uralkodott a mindennapi életben.

Végül is azt szeretném állítani, hogy napjaink közösség hiányos világa a legszorosabban összefügg a kollektív felelősségtudat s -érzület erőtlenségével. S fordítva: minél inkább sikerül a felelősség nemerényét megtanulnunk s gyakoroltatnunk, annál érettebbé válunk a közösségalkotásra s -működésre.

4) Gerard Delanty mély aggodalommal állapítja meg, hogy a mai globális világban jól kivehető módon növekedik a szociális kirekesztés, a társadalmi széthúzás, az erőszak, a kizsákmányolás. Szemlátomást válik mind bizonytalanabbá a világ. Elfogadja Zygmund Bauman, az ismert szociológus gondolatát, aki korunkat „szétfolyó modernitásnak (liquid modernity) hívja, olyan állapotnak, amelyben minden képlekeny s felbomlik” (Delanty, 2006, 193.; a szerző hivatkozik Zygmund Bauman *Liquid Modernity* című könyvére). Az egyén otthontalanná, bizonytalaná válik, de talán éppen ezért benne „erős



készítetés is létrejön a közösség, a hovatartozás és az együttérzés meghitt világára. [...] A közösség azt kínálja fel az embernek, amit sem a társadalom, sem az állam nem képes, jelesül a valahová tartozás tudatát egy bizonytalan világban. [...] A közösség általános értelemben a valahová tartozás sajátlagos formája.” (Delanty, 2006, 41., 186., 192.) Csak egyetlen tudok Delanty felvetésével, hogy tudniillik a valahová tartozás tudata s érte minden közösség nélkülözhetetlen vonása, feltétele. Sajnálatos tény, hogy a pedagógia (nem vigasz, hogy a többi társadalomtudomány sem) eddig nem mutatott különösebb érdeklődést e közösségjegy vizsgálatára. Jó néhány szerző figyelmének köréből teljesen kiesik a valahová tartozás kérdése, miközben előszeretettel veszik lajstromba a legkülönbözőbb kritériumokat. Hadd utaljak ezzel kapcsolatban egyetlen friss példára a hazai szakirodalomból. Gombocz János és Trencsényi László egyébiránt jól hasznosítható közös könyvükben már tíznél is több közösséget alkotó sajátosságot neveznek meg, ám hiába keressük közöttük a valahová tartozás tudatát s érzetét. (Gombocz és Trencsényi, 2007, 100–103.) Úgy vélem, nem szerencsés és nem meggyőző törekvés minduntalan szaporítani a közösségjegyek számát. Inkább azon fáradozzunk, hogy jelöljük ki azt a néhány legalapvetőbb sajátosságot, amely minden közösségforma szükségyszerű velejárója. Számomra nyilvánvaló: a valahová tartozás mélyen rejlő szociálpszichológiai szükségletet fejez ki, melyet a közösségkutatás semmiképp nem hagyhat figyelmen kívül.

---

*A rendszerváltás után viszonylag gyorsan átálltunk a többpártrendszer és a demokratikus politika működésére. Lényegesen több kinnal, buktatóval és lassabban tanuljuk a piacgazdaság sokunk számára idegen s kíméletlen törvényeit. De a legnagyobb kihívás a tudati-erkölcsi átalakulás, s azon belül a kollektív felelőtlenség felváltása a kollektív felelősség elvére s gyakorlatára. Nem túlzás az a kijelentés, hogy e téren csak az út legelején járunk.*

---

### Szép új világ?

Láttuk, a társadalomtudományi megközelítés a konkrét jelenség szintjén, meghatározott térhez-időhöz kötötten próbálja megragadni a közösség fogalmát s lényegét. Módfelett magas mércét állít fel, már akkor is, ha csak a fentebb vázolt négy kritériumot nézzük. Az együttesen végzett, összehangolt, célirányos tevékenység s az abból születő imponáló produktum, az öntudatos, saját erőit felismerő s azokat kiaknázó, kifejelett individuumok megjelenése, akik már nemcsak saját, hanem mások sor-

sáért is felelősséget éreznek, és akiknek életét átszövi a valahová tartozás különös élménye – nos, e közösség-összetevők, aligha vitathatjuk, magas követelményeket foglalnak magukba. Együttesen csak ritka pillanatokban és több tényező szerencsés találkozásakor tudnak megvalósulni. Ez az oka annak, hogy szűkebb-tágabb környezetünkben jóval kevesebb konkrét közösségformát tapasztalhatunk meg, mint amennyit szeretnénk. Ám annál inkább támad szükséglet bennünk egy elvi-ideológiai célkitűzés és törekvés megfogalmazására.

Az elvi-ideológiai sík – amely végső soron egy végtelenül kitágított humanista tartalom, nemes gondolat, társadalmi súlyú és történelmi jelentőségű program kivetítődése – lényegének megragadása érdekében ismételten tegyünk némi filozófiai kitérőt. A kiteljesedett humanista társadalom céljának megfogalmazásával s vizsgálatával sokan kacérkodtak, de talán e ponton sem fölösleges Marxot idéznünk. Témánkra koncentrálván, Marx elemzése részletesen s megalapozva rávilágít, hogy a tőke uralma alatt minden régi konkrét forma (törzsi természetadta, antik, feudális kötöttség) helyett a pénz lesz „ma-

ga a közösség és nem tűrhet semmiféle más, felette álló közösséget” (Marx, 1972, I. 131.) Ha a mai globális világrendet nézzük, aligha lehet kétségünk afelől, hogy a pénz-közösség uralma egyetemesé válik, minden negatív hatásával együtt. (Mindazonáltal olyan objektív folyamatról van szó, amely progresszív következményekkel is jár.) Az általános és egyetemes pénzsóvárgás, a pénz kizárólagos uralma, figyelmeztet Marx, végül is nem hozza el „az emberi lényeknek az ember által és az ember számára történő valószínű elcsúsztatását” (Marx, 1970, 68.). Másképpen fogalmazva: az egyes ember egyetlen meghatározottságában (a pénzhatalomnak való alávetettségében) termeli csak újra magát, nem pedig totalitásában. Tehát nem jutunk el ahhoz a társadalomformához, amelyben minden emberi erő kifejlődése már öncéllá válik.

Innen kiindulva tűzi ki Marx híres (vagy elhíresült!?) elvi-ideológiai tartalmú társadalmi programját. Szerinte a tőke uralma nem végleges formája az emberi létnek s együttműködésnek. Eljön egy olyan kor, amelyben „a társadalmasult ember, a társult termelők ésszerűen szabályozzák, közös ellenőrzésük alá vetik [...] a természettel való anyagcseréjüket” (Marx, 1987, III. 772–773.). Ezen a fokon minden egyes egyén a társadalmi élete feltételeit már a maga totalitásában és közösségi vonatkozásaiban termeli. Létrejön egy új, történelmi jelentőségű korszak, amelyben „minden egyes ember szabad fejlődése az összesség szabad fejlődésének feltétele” (Marx, IV. 460.).

Ha a fenti szövegrészt lefordítjuk a közösség-problematika szintjére, akkor azt a következtetést olvashatjuk ki, hogy közösség és egyén ellentmondásos viszonya fel fog oldódni (valamikor). A két „elem”, tehát a közösség és az egyén, egymást kölcsönösen feltételező s gazdagító, új s magas szintű, humánus értékkel kiteljesedett, az emberhez valóban méltó történelmi mozgás egyenrangú pólusává fejlődik. A társadalmiság igazi kifejlődéséről, történelmi birtokbavételéről van itt szó, végső kicsengésként summázva: a kifejlett individuum (individualitás) és a kifejlett közösség (közösségiség) valóságosan is egybeesik.

Ezek után joggal tehetjük fel a kérdést, vajon ez a magasztos gondolat, elv egyáltalában megvalósítható-e, avagy megreked az ideológia, a pusztá kívánság szintjén. Kialakulhat-e valaha is a kifejlett közösség, amely ténylegesen az egyének végtelenül gazdag erőiből s szabadságából táplálkozik? S fordítva: megteremtődik-e a kifejlett egyén, aki a közösségben (és csak ott) tud érvényes és hiteles lenni? De úgy is kérdezhetünk: a közösségkutatás absztrakt és konkrét szintje (tartalma) között feszülő ellentétes viszony feloldható-e a jövőben?

Közhely, Marxtot sokan és sokszor megvédolták (s talán nem alaptalanul) utópisztikus és naiv társadalomfelfogással. S azt is feltételezhetjük, hogy jó néhány olvasó meglepődik, mi több, berzenkedik majd, amikor e tanulmányban Marx-idézetekkel találkozik. A marxi gondolatokkal szembeni ellenérzés és -állás nagy általánosságban érthető és el is fogadható. Gondoljunk csak arra a logikus következtetésre, hogy a 20. század katasztrofális közösségkísérletei, továbbá a mai globális világrendnek az individuális létet sújtó vagy azt elbizonytalanító hatásai nem éppen a közösség-egyen viszony harmonikus alakulását valószínűsítik.

Mégis azt gondolom s vetem fel, próbáljuk e kérdést differenciáltabban vizsgálni s megítélni. Akárhogy alakul a jövőben a helyzet, akármennyi keserű tapasztalat gyűlik össze, akármennyire illúzióknak tartjuk a közösségműködés humanista tartalmainak valamikori általánossá válását, egy pillanatra sem feledhetjük, hogy a neveléstudományak és a gyakorló pedagógiának soha nem szabad (nem illik) feladnia a lényegéhez tartozó mély hitet, szilárd meggyőződést és erős mozgósító elvet: azt a nemes célkitűzést, hogy mégsem reménytelen vállalkozás közösség és egyén egymásra találása. Természetesen számolnunk kell a bukás lehetőségével, azzal, hogy kudarcba fullad a kifejlett közösség és a kifejlett egyén egyidejű megvalósítására irányuló törekvés és fáradozás. Ám ha ez utóbbi eset következik is be, az sem tanulság és jelentőség nélküli: segít kibírni, elvisel-

ni mindazt a kint, szenvedést, amelyet a közösség-egyén viszony torz alakulása valóban okoz. Tudnunk kell továbbá, hogy a közösségiségnek ez a kiteljesedett humanista tételezése, elvi-ideológiai értelmezése és célkitűzése nem pusztán egy (jelesül a kommunista) párt „agyréme”, s nem is csupán néhány zseniális gondolkodó (mondjuk: Arisztotelész és Marx) fantazmagóriája, hanem az egész emberiség évezredek törekvése, ősi vágya, természetes érzése. (Más kérdés, hogy azt a boldog, szép új világot eddig soha nem tudta megvalósítani az emberiség. S előfordulhat, hogy a jövőben sem lesz képes létrehozni.)

Számomra nyilvánvaló, hogy túl a filozófiai és ideológiai tartalom, valójában itt a pedagógia természetes optimizmusáról, állandóan inspiráló-motiváló mozgatórugójáról is szó van. A pedagógia tudományát és a mindennapi nevelőmunkát egyaránt átjárja a közösségiség szellemébe (annak igazságába és nemes tartalmába) vetett erős hit s meggyőződés. S bár a közösségalkotásban s -működtetésben gyakran érnek negatív tapasztalatok, különféle kellemetlenségek, amelyek bizonyára leszoktatnak bennünket a vágyálomokról, annak lehetőségét, hogy a dolgok végül is jóra vagy még jobbra fordulhatnak, mindig vegyük számításba. A világ humánusabbá, az individuum jobbra nevelhető, az egyén a közösség(ek)ben kiküzdheti az emberhez méltó s való történelmét, sorsát – e szép és nemes gondolat (elv) megvalósíthatóságának lehetőségét soha nem törölhetjük ki a pedagógia közösségtudatából.

### Irodalom

Delanty, G. (2006): *Community*. Routledge, London – New York.  
 Dworkin, R. (1993): Szabadság, egyenlőség, közösség. *2000*, 3. 16.  
 Fraser, J. (1987): Community, the private and individual. *The Sociological Review*, 4. 80.  
 Gáspár László (1999): *Nevelésemélet*. Okker Kiadó, Budapest.  
 Gombocz János és Trencsényi László (2007): *Változatok a pedagógiára*. Okker Kiadó, Budapest.  
 Hamvas Béla (2006): *A láthatatlan történet*. Medió Kiadó, Budapest.  
 Horváth Attila (1997): *Elméletek a nevelésről*. Okker Oktatási Iroda, Budapest.  
 Jaspers, K. (1982): *Was ist Erziehung?* Deutscher Taschenbuch Verlag, München.  
 Lenzen, D. (2000): Erziehungswissenschaft – Pedagogik. In: uő (szerk.): *Erziehungs – Wissenschaft*. Rowohlt Enzyklopedie, Hamburg. 23.  
 Marcus Aurelius (1991): *Elmélkedések*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Marx, Karl (1970): *Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.  
 Marx, Karl (1972): *A politikai gazdaságtan bírálatának alapvonalai*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.  
 Marx, Karl (1987): *A tőke*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.  
 Plessner, Helmut (1999): *The Limits of Community*. Humanities Books, New York. Idézi: Delanty, Gerard (2006): *Community*. Routledge, London – New York. 22.  
 Somogyi József (1939): Az egyén viszonya a közösséghez. *Magyar Kultúra*, 11. 332.  
 Somogyi József (1943): *A közjó*. Athenaeum, Budapest.

**Karikó Sándor**

SZTE, JGYPK,  
 Alkalmazott Pedagógiai és  
 Pszichológiai Tanszék

## A Beavató Színházról

**E**bben a munkában elsősorban a Beavató Színház néven ismert – pedagógiai és színházi elemeket egyaránt felhasználó – módszerről kívánok írni. Ez a módszer eredetileg Ruszt József nevéhez köthető. Az ő munkáját felhasználva alakítottam ki a most bemutatásra kerülő kétfajta változatot is.

Ma Magyarországon beavatónak hívják mindazokat a színházi előadásokat, melyek a hagyományos néző-játszó viszonyt átalakítják és valamiféle oktatási tartalmat is hordoznak. Ellenben nem ezen a néven futnak a – majdnem kizárólag csak drámapedagógusok

által vezetett – TIE (Theatre in Education)-foglalkozások, melyek számos elemükben mégis a beavató égisze alá tartoznak.

Igyekszem kitérni a beavató elméleti és gyakorlati alapjaira is.

A téma több szempontból is igen aktuális. Egyrésztől majd' minden színház keresi azokat a lehetőségeket, melyekkel bővítheti nézői bázisát, másrésztől az oktatás már jó ideje küzd a drámával mint műfajjal, (1) harmadrészt a nevelési szakemberek körében egyre elterjedtebb nézet, hogy minél inkább részese valaki egy folyamatnak, annál inkább személyes élményként éli azt meg, s így a megfelelően vezérelt beavatódás hozhatja a legjobb eredményeket.

A munka elején igyekszem bemutatni az elméleti és gyakorlati alapokat, majd külön-külön írok az iskolai és a színházi beavatókról. Végül egy általam kívánatosnak tartott jövőképet igyekszem felvázolni.

### Elméleti és gyakorlati alapok

A bevezetőben már említett fogalmi kettősség több okra vezethető vissza. Magyarországon két különböző területről indult ez a módszer, ami nem véletlen, hiszen határterületről van szó. A beavatás önmagában valószínűleg az ősidőig nyúlik vissza, hiszen minden társadalom számára elengedhetetlen, hogy a felhalmozott tudást átörökítse. De ez a szó titkot is tartalmaz. Valaki tud valamit, és azt valamilyen ellenszolgáltatásért a másik tudomására hozza. A színház szempontjából ez az ellenszolgáltatás az értő nézővé válás, míg a nevelés-oktatás oldaláról a komplexebben fejlődő személyiség. Tehát látszólag csak az „eladó” fektet be, de ha erre a helyzetre is alkalmazzuk Thomas Gordon módszerét (2), nyilvánvalóvá válik, miért fontos mindkét területnek a beavatóval is foglalkozni.

A drámáról mint műnemről így ír Mezei Éva (1979, 6.): „A drámának, mint minden irodalmi műnek, eleje, közepe, vége van, de egyáltalában nem mindegy, hogy hol kezdődik, és hol ér véget. Érdemes összehasonlítani a drámát a regénnyel. Az élet bonyolult folyamatába, sok-sok történésebe a regény bárhol bekapcsolódhat, ábrázolhatja, hogy mi minden keletkezik és múlik el naponta, hogyan változnak hol lassabban, hol gyorsabban az emberek és egymással való kapcsolataik.

A drámának ennél sűrűbb a szövete. Csak ott vághat neki az író a történetnek, ahol egy embernek vagy embercsoportnak határozott céljai mutatkoznak, ahol a mindennapi sürgés-forgás bizonyos, e cél felé irányuló erővonalak mentén sűrűsödni kezd. És csak ott fejezheti be, ahol ezek az erők és szándékok célhoz, vagy – ha közben eltérítették őket – legalábbis határozott, végleges, nem folytatható vég-ponthoz érkeznek.” Tehát – mint már a bevezetőben is említettem – a drámát nem helyes, pontosabban fogalmazva: nem szerencsés csak a líra vagy az epika felől megközelíteni.

A következő nehézség az előadás. Általában az alkotás és a befogadó közé nem ékelődik semmi, tehát az alkotás önmagában hat. Bizonyos művészeti termékeknel azonban a befogadó már egy interpretációt követően találkozik a művel. Ilyen például a színház (3), de bizonyos fokig a zene is. A drámapedagógiánál is hasonló a helyzet. Ott a foglalkozás vezetői töltik be az interpretátorok szerepét.

Ezek után következék egy rövid „beavató” történet mind a színház, mind a nevelés oldaláról.

### Színház avagy mindannyian Ruszt József köpönyegéből bújtunk ki!

1975-ben Kecskeméten indította útjára Ruszt József a Beavató Színházat. A róla készült monográfiában így ír erről Nánay István (2002, 37.): „Ruszt ugyancsak Shakespeare-művel, a *Romeo és Júliával* indította el Kecskeméten az úgynevezett *beavató színházat*. E formának, amely végigkísérte későbbi pályáját és sikere nyomán több színház-

ban is rövidebb-hosszabb időre meghonosodott, az a célja, hogy a gyerekeket és középiskolás korúakat – akik tanulmányaik során a magyar oktatási szisztéma sajátosságai miatt a dráma és a színház esztétikai s egyéb sajátosságait alig ismerhetik meg – értő nézővé válásukban segítse.

A beavató színházi program keretében a középiskolásoknak a *Romeo és Júliából* bizonyos részleteket próbafázisban mutattak be, azaz a rendező időnként megállította a színeseket, magyarázott, instruált – a játékosokhoz szólt, hogy a nézők értsenek belőle –, visszavisszatértek egy-egy epizód kidolgozásához, s szinte játszva ismertették meg a darab meséjét, problematikáját, lényegét, az alapvető drámai és színházi fogalmakat, de a színházi alkotómunka titkaiba is beavatták ifjú közönségüket. (Hol volt még akkor az évekkel később Angliából importált Theatre in Education drámapedagógiai módszer, amely ugyanerre az elvre épül?!)” (4) Azontúl, hogy az idézet pontosan megfogalmazza a Ruszt-féle beavató lényegét, az utolsó, zárójeles mondatban a már általam is említett kettősségre utal. Ruszt egyszemélyben képviselte tehát a színházi beavatókat egészen a kilencvenes évek kezdetéig. Ahol megfordult, ezt az előadásformát is meghonosította. Kecskeméten, Zalaegerszegen, Szegeden, és egyik ilyen típusú előadását a TV is közvetítette.

---

*Ma Magyarországon beavatónak hívják mindazokat a színházi előadásokat, melyek a hagyományos néző-játékos viszonyt átalakítják és valamiféle oktatási tartalmat is hordoznak. Ellenben nem ezen a néven futnak a – majdnem kizárólag csak drámapedagógusok által vezetett – TIE (Theatre in Education)-foglalkozások, melyek számos elemükben mégis a beavató égisze alá tartoznak.*

---

A kilencvenes évektől tapasztalhatjuk, hogy egyre több színház keresi a beavatókban is a továbbfejlődési lehetőségeit. A teljesség igénye nélkül a következő társulatok és intézmények mutattak be ilyen jellegű előadásokat: Miskolci Nemzeti Színház, Nyíregyházi Móricz Zsigmond Színház, Veszprémi Petőfi Színház, Debreceni Csokonai Színház, Szegedi Nemzeti Színház, Zalaegerszegi Hevesi Sándor Színház, Pesti Vigadó. A felsorolásból is látható, főleg a vidéki társulatoknál voltak kezdeményezések, s ennek elsősorban az az oka, hogy a vidéki színházak mint a körzetükben egyedüli ilyen típusú kultúraközvetítő intézmények több mindent kell felvállaljanak a továbbélésük miatt. Ezek az előadások annak a kísérletnek a részei, melyet a színházak hajtanak végre, hogy a fiatalokat becsábítsák az intézménybe és rendszeres látogatókat „neveljenek” belőlük. Ennek okai és a módszerek önmagukban is kitennének egy-egy dolgozatot. (5)

A siker változó. A Pannon Várszínház Vándorfi László által rendezett beavatós *Antigonéjáról* a veszprem.index.hu így ír: „Sokszínű, dicséretes próbálkozás, nem igazán jól megvalósítva, sok-sok javítandó hibával. Ha valaki nem tanulta-olvasta már a darabot, akkor nem is igen értette meg, hogy miről szól az előadás. Ha meg ismeri, akkor igazi színházi élményt nem nagyon kap.” (6) És ez a legtöbb előadásról elmondható. Mivel nincsenek megfelelő elméleti alapok, sem kielégítő szakirodalom, mindenki csak a saját tapasztalataira hagyatkozhat. Ezért az egyik előadásban túl sokat beszélnek, és irodalomórává válik, míg a másik megelégszik annyival, hogy az előadás után a nézők végigsétálhatnak a színpadon és környékén, valamint beszélgethetnek az alkotókkal.

De az előadások létrejöttét már eredményként kell elkönyvelnünk. Ezt felismerve az Oktatási Minisztérium és a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma 2002-ben pályázatot írt ki: „...a két minisztérium közös pályázatot hirdet a költségvetési intézményként működő színházak, valamint alternatív és vállalkozói kisszínházak, illetve a színházi ne-

velést felvállaló társaságok, egyesületek (a továbbiakban: színházi intézmények) 2002/2003 évadban bemutatásra kerülő beavató színházi előadásainak támogatására.

- a beavató színházi program részletes leírását,
- a „beavatás” módjának/formájának szakmai leírását,
- a közreműködő művészek nevét,
- a tervezett részletes költségvetést,
- a tervezett előadásszámot és nézőszámot.

Mivel a két tárca a színvonalas produkciók létrehozása mellett kiemelt feladatának tekintti a kistelepülések diákjainak színházba juttatását, ezért a kiírók a pályázati összeg egy elkülönített részére iskolák jelentkezését várják. A jelentkező intézmények tanulói színházba utaztatásához pályázhatnak anyagi támogatásra, egy a székhelyüktől legfeljebb 100 kilométeres távolságban lévő teátrumba.”

A kiírásból látszik, a minisztériumok komplexen képzelték el ezt a támogatást, de sajnos a következő évben már nem került meghirdetésre ez a forma. Speciális támogatás híján az NKA színházi kollégiumához lehet fordulni, de az ottani folyamatosan csökkenő költségvetés nem ad elég pénzügyi lehetőséget. Tehát ma a színházak maguk igyekeznek kigazdálkodni a feltételeket.

### Nevelés

A színházi elemek beemelése az oktató-nevelő munkába több száz éves múltra nyúlik vissza: iskoladrámák, önképzőkörök, színjátszó-szakkör... Az 1950-es években Angliában kezdődött a TIE-mozgalom. Peter Slade (1991, 8. o.) így foglalja össze a TIE lényegét: „A gyermek a drámajátékban — a görög eredeti kifejezés szerint, a cselekvésben — ha még nincs elrontva, felfedezi az életet és önmagát, mégpedig a létezés fizikai és érzelmi szintjén. A gyakorlatok segítségével ez a felfedezés izgalmassá és személyessé válik, s mivel a drámajáték csoportban zajlik, közösségi élmény birtokába is jut a gyermek. Ahhoz, hogy a személyiség kívánt fejlődéséhez nélkülözhetetlen önismeret és életismeret birtoklásáig eljussunk, két tulajdonságot kell a drámajátéknak kifejlesztenie; az egyik az abszorpció, hogy képesek legyenek a gyerekek elmélyülni (felszívódni, abszorbeálódni) a játékban, a szerepben, a szituációban, úgy, hogy közben minden eltérítő gondolatot kizárnak, kirekesztenek magukból, a másik az őszinteség, hogy képesek legyenek becsületesen jelen lenni a játékban és szerepben, azaz ne mutogassák magukat, ne jópofáskodjanak. Annyit hozzanak önmagukból, amennyi az elmélyüléssel és őszinteséggel valóságosan bennük van.” (7) Amit Peter Slade elvárásaként állít a gyerekek elé, az ugyanaz, amit egy színésztől is elvárhatunk, de ezt ne keverjük össze a produkálással. A drámajáték általában nem közönség előtt történik és végig pedagógusok irányítják a folyamatot. Jó esetben ebből kinőhet egy-egy előadás, de ahogy drámapedagógus körökben mondják: Az előadás sosem cél, hanem eszköz!

A magyarországi drámapedagógia történetét többek között Vatai (2005) foglalta össze: „Miközben az első generáció életet adott a drámának, létjogosultságát védte, alkalmazásához emberi körülményeket próbált teremteni, bár sokszor abban sem volt biztos, mi a gyerek neve, addig a második generáció infrastruktúrát (képzések, táborok, rendezvények stb.) alakított ki a dráma számára, majd ügyesen becsempészte a kerettantervbe, végül érettségi tárggyá koronázta. Nem kis dolog ez! A színházi és drámatörténeti/elméleti tudnivalókkal kerek ismerethalmazt alkotó s némi színjátszós tapasztalatot igénylő dráma kész tantárgyként való alkalmazására jól összejött minden: az oktatásügy megújulásra áhítozott, vagyis évek óta nyilvánvaló, hogy megújulni kényszerült, s a kreativitás és készségfejlesztés irányába nyitott. Az előző tanév érettségi időszakában megértük a normál középiskolák első dráma érettségijét. *És itt feltétlenül fontos hozzátennem:*

*normál, hiszen a dráma tagozatos középiskolákban az érettségi immár 20 éves múltat tekint vissza!*”

A TIE szintén jelen van Magyarországon. Legjelentősebb képviselői a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ és a Káva Kulturális Műhely. Rajtuk kívül a különböző drámapedagógiai egyesületek tartanak hasonló foglalkozásokat.

Az egyik legismertebb szakember, Kaposi László (1995) így fogalmaz: „...ma már láthatunk 50–100 fő számára, kamaratermekben bemutatott, a »szemléltető jelenetek« előadásszintű kidolgozásával is foglalkozó produkciókat. Csakhogy gyermekeink számára a legjobb beavató színház az erős, élményt jelentő előadás lenne-lehetne.” Igaza van, és mégsem! Igaza van, hisz az élmény az elérendő cél. De az általa „szemléltető jeleneteket” felvonultató előadásokként aposztrofáltak is lehetnek „erős” színházi produkciók. De ami ennél lényegesebb, a színházi beavatók a dráma és a színház „működésébe” kívánnak betekintést nyújtani, és épp ezért nem lehet feladatuk az adott színdarab értelmezett előadása. Amikor ez történik, az lehet egy jó előadás, de bármennyire is az, nem beavató. A „beavatós” előadás csak használja a dráma és a színház eszközeit, de jó esetben az élmény egyik forrása magának a színházi működésnek a megismerése. És ez nagyon fontos különbség! Ugyanolyan fontos, mint a drámapedagógiai előadás és a gyerekszereplőket felvonultató előadások közti különbség. Az elsőben a gyerek személyiségének fejlődése a cél, míg a másodikban a gyerek vagy gyerekek csak eszközök a hatás elérése érdekében. A *Valahol Európában* című film nem azért készült, hogy a benne szereplők személyisége kiteljesedjék. Lehet, hogy ez is megtörtént, de nem ez volt a lényeg. Ők csak hatás eszközök voltak az alkotók kezében. És ez így van mindegyik hasonló alkotásnál is. Sajnos sokszor ez tapasztalható a gyermek- és diákszínháznál is. Több olyan előadás is születik, mely inkább a rendezőtánár kielégítetlen művészi álmait igyekszik megvalósítani, mintsem a játzó gyerekek személyiségfejlesztését. A drámapedagógia és ezen belül kiemelten a TIE magyarországi elterjedése ezeken az állapotokon is változtatni tud.

### Tehát...

A drámapedagógiának és a színházi beavatónak van közös, egymást átfedő területe: ez pedig a színház megszerettetése. Eredményeikről is bőven be lehetne számolni, én most mégis azt javaslom, viszonyítási pontként az alábbi levelet tessenek elolvasni.

„Kedves Néptáncos Gyerekek!

2003. december 28-án, vasárnap 13:45-kor indulunk az Eötvös utcai kis épület elől. Különjárással megyünk Debrecenbe, a Csokonai Színházba. Az előadás 15:00 órakor kezdődik. Címe: Peter Pan. (kiejtve: Pítör Pen)

Terv:

- A megérkezés után körültekintően kiszállunk a buszból, sorakozunk és odasétálunk a színházhoz.
- Leellenőrzi a nénik a belépőjegyeket, amik nálam lesznek.
- Együtt elmegyünk a ruhatárhoz. A színház szabályai szerint a kabátot kötelező beadni és a megőrzése ingyenes.
- Ezután WC-re megyünk (ha kell, ha nem, mert az előadás alatt senkit sem engednek ki), kivárjuk a sorunkat, aki kész, előttem sorakozik kettesével. Megvárunk mindenkit. (Azért hangsúlyozom, hogy együtt legyünk, mert könnyen el lehet tévedni az épületben.)
- Ekkor bevonulunk a nézőtérre. Megmutatom, hogy mely székeken lehet ülni. Az 1., 3., 4., 5., 6. sorban lesznek kisebb bokrokban a helyek, leültök és nézegettek. Rajtam kívül többen is leszünk felnőttek, mindenkit szemmel tudunk tartani.

Illem:

Egy felnőtt színházban kicsit mások az illemszabályok, mint a kisszínházakban és a moziban. Biztosan tudjátok ezeket, de ismételjük át őket!

1. Ahová leültünk, nem szabad felállni, kivéve a szünetet, arról később írok.
2. Az előadás kezdetéig lehet csendesen beszélgetni, de mihelyest kezdődik, azonnal abba kell hagyni.
3. Sötétítéskor néma csendben ülünk, tilos visítani!!

4. Az előadás alatt szintén csendben vagyunk. Szigorúan tilos: beszélgetni, felállni, zajt kelteni, enni, inni (még zajkeltés nélkül is tilos)! Ugyanis nagyfokú tiszteletlenség lenne a színészek és a színház iránt. Bekiabálni sem lehet, még a legizgalmasabb résznél sem! (Egyszer fordul a nézők felé egy színész, kéri, hogy mondjuk azt, hogy „Igen, hiszünk a tündérekben.” Sokáig unszol bennünket, hogy mondjuk. Ez az egy kivétel, egyedül ekkor lehet megszólalni. Ám nagyon szépen!!)

5. 1 rövid szünet lesz. Javaslom, hogy mindenki látogassa meg a WC-t, ha kell, ha nem. De a nézőteret csakis felnőtt felügyeletével hagyhatod el!

6. A második felvonásban ugyanazok a szabályok, mint a 4. pontban.

7. 2 és fél óra hosszúságú a mesejáték. Amikor vége, együtt sorakozunk, a ruhatárhoz megyünk, kivárjuk a sorunkat, felöltözünk, kimegyünk a buszhoz és jövünk haza az Eötvös utcai kis épület elé.

Jó tanácsok:

Műkutyától, műkrokodiloktól nem kell megijedni, mindegyikben ember van.

Lövéseket utánzó durranásokra is fel kell készülni. Azoktól sem kell félni.

Jó sok szabály van – gondoljátok most, – akkor mi az, amit lehet csinálni?

– Gyönyörködni a színház épületében.

– Őrülni az előadásnak, nézni, figyelni a színészeket, díszleteket.

Kívánom, hogy érezzétek jól magatokat, hiszen pont ezért megyünk. Lássatok sok mindent! Kellemes karácsonyi ünnepeket, boldog új évet és jó egészséget kívánok Nektek és kedves Családótoknak!

Szeretettel: Julika néni

2003. december 08.

Utóirat: Ugye bekapcsolt mobiltelefont senki nem hoz magával és olyan karórát sem, amelyik pittyeg egész órákor?”

Ebből az egyébként jó szándékú, és láthatóan a színház iránti alázattól sem mentes levlévből is látható, mindkét területnek van még mit dolgoznia. De remélem, ez most mindenkinek inkább erőt ad, hiszen: teatro necesse est!

## Jegyzet

(1) Az egyetemi és főiskolai tanárképzés egyik problémája a drámának mint műnemnek a megközelítése. A leendő és a jelenlegi tanárok ezért a líra és az epika felől kénytelenek megközelíteni a műveket, és mivel ők sincsenek kellőképpen felkészítve, csak egyéni ambíciójukon múlik, mennyire képesek a sajátos szempontokat beépíteni órai munkájukba. Fontos lépés, hogy a drámapedagógia egyre jobban meghonosodik mind a felsőfokú oktatás, mind a továbbképzések területén, de ez nem helyettesítheti a dráma önálló szempontjainak tanítását.

(2) Gordon módszere több könyvében is megtalálható. Ide legjobban a következő műve illik: Gordon, 1990.

(3) Az úgynevezett „posztmodern” irányzat már nem a drámát tekinti alapanyagának. De a drámaiság ezekenél is jelen van, és az interpretációs folyamaton is keresztülmennek. Még az improvizációs színházak sem kivételek, hisz ahogy a játsszó szájából kijön a szó, az már önmagában értelmezés. Hangsúly, hanglejtés,

mimika stb., De ennek további részletezése meghaladja az itteni kereteket.

(4) Itt kell köszönetet mondanom Nánay tanár úrnak, hogy rendelkezésemre bocsátotta a kéziratot, így az itt szereplő oldalszámok az ő kéziratát követik.

(5) Véleményem szerint ha bármelyik vidéki színházban betiltanák a középiskolások „beterelését”, azonnal be lehetne zárnai az intézményt. Egy átlagos vidéki előadás 20–30 alkalommal kerül színre, ebből 15–20 a diákberlet. De a kérdést onnan is megközelíthetjük, hogy a középiskola alatt rendszeresen színházba járók közül elenyészően kevesen vannak, akik az érettségít követő 5–8 évben bármely előadásra eljönnek. Az úgynevezett egyetemi városokban félházzal mennek a kifejezetten az egyetemisták részére kialakított bérletes előadások. Rossz a színház? Rossz az oktatás? Valami biztosan nem jó. Ruszt József többek között ennek a problémának a megoldására dolgozta ki a beavatókat.

(6) <http://veszprem.index.hu/cikk.php?id=12746>

## Irodalom

Gordon, Thomas (1990): *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat, Budapest.

Mezei Éva (1979): *Játsszunk színházat!* Móra, Budapest.

Nánay István (2002): *Ruszt*. Új Mandátum, Budapest.

Slade, Péter (1954/1991): *Child Drama*. London.

*Drámapedagógiai Magazin*, 1991, 1.

Vatai Éva (2005): *Dráma érettségi – 2005. Drámapedagógiai Magazin*, 2. sz. 1–2.

Kaposi László (1995, szerk.): *Színház és dráma a tanulásban*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

**Honti György**  
Budapest



## Antropológia és neveléstörténet

*Az elmúlt néhány évtizedben a pedagógiai antropológia divatossá válásának lehetünk tanúi. A vizsgálódások középpontjában mindig a különféle kultúrák interakciója, valamint az oktatás/nevelés összefüggéseinek vizsgálata áll. Az antropológiai megközelítés sajátja, hogy mind időben, mind vizsgálendő szempontok tekintetében a lehető legszélesebbre nyitja a lehetőségeket. Erre jó példát szolgáltatott a 2007. november 30. és december 1. között a Veszprémi Akadémiai Bizottság szervezésében megrendezett Történeti antropológia és nevelés – Kultúrák találkozása című konferencia.*

**N**émeth András (ELTE PPK, Pedagógiatörténeti Tanszék) vitaindítójában (Pedagógiai történeti antropológia és neveléstörténet) elhangzott, hogy a modern társadalomtudományok kialakulása során meghatározó három jellegzetes fejlődési út (angolszász, francia és német) a pedagógiai antropológiában is megfigyelhető. Ugyanakkor az 1970-es évek közepén mindhárom irányzatban komoly antropológiai fordulat következett be, amely paradigmaváltást eredményezett. A német fejlődési irányzatban eltávolodás volt tapasztalható a filozófiai gyökerektől, új orientációs pontok (például mentalitástörténet, esztétika) keresése zajlott le, ezáltal több nézőpont is megjelent. A francia fejlődési modellben (integrált egységes társadalomtudomány, erőteljes szociológiai orientációval) a megközelítés egyre inkább a partikularitás felé mozdult el (a mindennapi élet részletes bemutatása, 'historie total'), míg az angolszász típusban a pragmatikus szakmai specializációt felváltja a modernista felfogással való szakítás igénye, amelyben lemondanak a történelem fogalmáról, hogy helyére történeteket (narratívákat) állítsanak.

Pap Katalin és Sanda István Dániel (mindketten az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógiatörténeti Diskurzusoskutató Műhely hallgatói) előadásának témája is jól mutatta, hogy önmagában az antropológikus megközelítés nagyon ambiciózus vállalkozás, hiszen a vizsgálódás lehetőségei lényegében végtelenek, még akkor is, amikor egy adott tudományterület önmeghatározásáról van szó. Ugyanakkor az antropológikus megközelítés sem zárja ki az objektív jellegű mérések alkalmazását. Előadásukban azt vizsgálták (részben egy már lezárult francia-német komparatív neveléstudományi kommunikáció-kutatás alapján), hogy a neveléstudomány mint önálló tudáslétrehozó és tudásreprodukáló közösség kialakulása mennyire jellemző az adott országra, továbbá, hogy ez a közösség mihez képest, mely referenciális mezőben definiálja magát, illetve hogy van-e átjárás más diszciplínák felé. Ezen vizsgálatokhoz a diskurzuselemzés, a tartalomelemzés és a tudományszociológia módszereinek összekapcsolására volt szükség. A csoport arra vállalkozott, hogy felmérje az antropológiai témák megjelenését a hazai reprezentatív pedagógiai folyóiratokban 1997–2006 között. A projekt során (bár egyelőre nem teljes körűen) megvizsgálták a neveléstudomány képviselőinek kommunikációs tevékenységét (megjelenésüket szakmai folyóiratokban), a neveléstudomány reprezentatív folyóirataiban publikáló szerzők tudományterületek szerinti besorolását, a hivatkozásokban felbukkanó periodikák tudományterületek szerinti besorolását, a neveléstudományi tanulmányokban leggyakrabban meghivatkozott szerzők (referenciaszemélyek) listáját, valamint azon személyek sorát, akiről szövegek születtek. A vizsgálódás eredményeképp ismertté vált, hogy ezekben a folyóiratokban az antropológia szót leginkább filozófiai, kulturális (legjellemzőbb), szociális, pedagógiai és történeti (legkevésbé jellemző) összetételekben használják, amely alapján (a már hivatkozott nemzetközi kutatás ered-

ményeiről van szó) a magyar neveléstudomány-írás e tekintetben sokkal közelebb áll az angolszász, illetve francia neveléstudomány-íráshoz, mint a némethez.

A konferencia egyik kiemelt témája volt egy, szakmai körökön túl talán kevésbé ismert művészetpedagógus, a Gödöllőn élt és alkotott Nagy Sándor és körének életét és életfelfogásukból eredő pedagógiai gondolkodását elemző előadássorozat, amelynek vitaindító előadását Géczy János tartotta, majd a Pannon Egyetem PE BTK Antropológia és Etika Tanszék munkatársainak beszámolóí következtek. Ismeretes, hogy a felszínen a 19–20. század fordulójáról alkotott nosztalgikus kép számos társadalmi feszültséget fedett el, amelyek kimondására különféle válaszok születtek. Egyike volt ezeknek, az európai példákhoz hasonlatosan, a művészkolóniák létrejötte. Voltak csoportok, amelyek nem csupán művészeti tevékenységük által keresték a kiutat, hanem életmódjukat tekintve is radikálisan szakítottak a konvenciókkal (így például a Nagy Sándor által vezetett gödöllői művészkolónia).

Ezek az újfajta életreform-mozgalmak radikális kritikával illették a fennálló életformát. Elidegenedésük többért: az emberi testtől, a munkától, a várostól, a politikától stb. is idegennek érzik magukat, mindennapi cselekvésformáikat is ezek az érzések határozzák meg. Filozófiájuk etika és esztétika sajátos keveredésére épül, legfontosabb tanítóknak a *Bibliát* és Tolsztojt tekintették, művészeteszményeikben pedig erősen kötődtek az angol preraffaelita művészcsoporthoz. A vezető (művész-tanár) szinte profetikus szerepben jelenik meg, aki egy újfajta, természethez közeli embert kíván létrehozni. Emellett azonban más művészi, esztétikai és vallási tanokra is nyitottak voltak. E reformpedagógiai mozgalomban kiemelt helyet kapott a gyermek tevékenységi terének megteremtése. A szekció külön érdekességeként említhetjük meg, hogy Nagy Sándor és tanítványai életmódjának sajátosságainak szemléltetését kiterjedt gyűjtőmunka előzte meg, így az előadásokban elhangzott állítások vizuális alátámasztása igen szemléletes volt.

A konferencia második napjának fő témája az idő mint tényező megjelenése volt a neveléstudományi kutatásokban. Fekete Szabolcs (PTE BTK) előadásában a pécsi Erzsébet Tudományegyetem 1922 és 1940 közötti bölcsészhallgatóinak társadalmi háttérvizsgálatáról számolt be. Empirikus kutatásain alapuló előadásának fő tézise az volt, hogy a hallgatói előmenetelre (akadémiai teljesítmény) nem csupán az adott hallgató jól objektíválható szociokulturális háttértényezőiből (társadalmi és vagyoni helyzetre utaló tényezők) lehet következtetni, hanem a hallgatói adatokban megjelenő időtényezők (életkor középiskolába, illetve egyetemre bekerüléskor, valamint ezek elvégzésének időtartama) is olyan helyettesítő értékkel bírnak a tanulmányi teljesítmény jellemzésére, amely alátámasztja az eddigi feltételezéseket, miszerint minél fiatalabb korban szerzett érettségi, illetve bármilyen képesítő vizsgát (tanári, doktori) a hallgató, azt annál jobb eredménnyel tette.

A konferencia zárásaként elhangzott előadás (L. Menyhért László, MKE) a 19–20. századi gyermekábrázolás időtényezőit elemezte. Előadásából megtudhattuk, hogy a művészettörténelem emberábrázolással, azon belül is portréábrázolással foglalkozó része az idő előrehaladtával egyre kisebb mértékben foglalkozik a gyermekábrázolás kutatásával. A gyermekábrázolások a polgárosodás kezdete és így a gyermekkor felé fordulás első in-

---

*Ismeretes, hogy a felszínen a 19–20. század fordulójáról alkotott nosztalgikus kép számos társadalmi feszültséget fedett el, amelyek kimondására különféle válaszok születtek. Egyike volt ezeknek, az európai példákhoz hasonlatosan, a művészkolóniák létrejötte. Voltak csoportok, amelyek nem csupán művészeti tevékenységük által keresték a kiutat, hanem életmódjukat tekintve is radikálisan szakítottak a konvenciókkal.*

---

tenzív időszaka előtt nem mellékes ábrázolások, hanem tudatosan mutatták be az adott kor gyermekképét. A gyermekábrázolásokat bemutató képzőművészeti alkotásokon (is) alapvetően kétféle időfelfogás tükröződik, s ennek ábrázolása nem függ az adott kor időfelfogásától. Az egyik az öröklét isteni idejét merevíti ki a végtelenbe, a másik pedig az adott pillanatot narratív ábrázolására törekszik.

*Fekete Szabolcs*

PTE, BTK, Nevelés és Társadalom Doktori Iskola

## Orbán Ottó korai költészetének poétikai változásai a lírai beszéd konstrukcióiban

*Orbán Ottó lírájának azon sajátos, az életmű egészét megalapozó szövegkonstrukciós eljárása, amely a lírai szubjektum versbeli dikciójának középpontjába az autobiografikus szerző létélményeiből táplálkozó metakontextust állítja, már a szerző első, Fekete ünnep című kötetében is meghatározó jelentőségűnek bizonyult – egyebek mellett – az egyes szövegek, a kötet-egész, illetve azok poétikai konstrukcióinak interpretálhatóságában.*

A versekben textualizált metakontextus és az immanens nyelvi formulák összessége ugyanis olyan szövegteret hoznak létre, amelyben a két, egymástól látszólag független, mindenesetre eltérő eredettel rendelkező struktúra egymásra hatása, együttes jelenléte definiálja az orbáni költészet verselméleti-poétikai alapvetéseit egy állandóan fenntartott, illetve hangsúlyozott metanyelvi szint olvashatóságának lehetőségén keresztül. Az Orbán-költészet ezen jellemző összetett szemantikai-poétikai horizontjából felfejthető – az életmű egészét tekintve – egy egyszerre referenciális és imaginárius élet-történet, amely a befogadás minden gesztusában nyomot hagy, ugyanakkor a verseket felépítő poétikai folyamatok rendre olyan szövegstruktúrákat mutatnak fel, amelyek megakadályozzák a referenciális szövegműködés által felajánlott antropomorf figuráció létrejöttét az értelmezés során. Az Orbán-életmű versszemléleti módosulásai, poétikai, retorikai, szemantikai struktúráinak hangsúlyeltolódásai – egyebek mellett – szintén e két horizont összetett és állandóan mozgásban lévő kapcsolatának megértésén keresztül válnak interpretálhatóvá.

A korai Orbán-versek, így a *Fekete ünnep* és *A teremtés napja* című kötetek darabjai hangsúlyozottan az egyén / a költő / Orbán Ottó világháborúban átélt tapasztalatainak birtokában való megszólalásának, illetve e megszólalás mikéntjének a lehetőségét problematizálják. (1) Az e versekben felmutatott lírai beszéd egy olyasfajta költőalak identitását körvonalazza, aki dikciója hangsúlyos poétikai, retorikai alakzatainak keresztül építi fel önmaga érvényes identitását, illetve teremti meg a megszólalás érvényes, lehetséges módját. E megszólalás ugyanis csupán a poétikai formák kanonikus nyelvi értékvonatkozásainak, a versek klasszikus látomásos, metaforikus lírai alakzatainak és a szövegek terébe emelt metakontextus rendezetlenségének különbözőségére rámutató – éppen e retorikai alakzatok, poétikai formák és referencia egymásra íródásának aktusában megszülető – metanyelvi horizont hangsúlyos jelenlétén keresztül képes definiálni saját kulturális-

történeti kontextusának kereteit, működését, s ezen keresztül önmaga létezésének lehetséges formáját.

A lírai szubjektum megszólalása jellemzően referenciálisan interpretálható beszédhelyzeteket jelöl, amelyek tragikus háttere személyes történelmi tapasztalatokon alapul. Ugyanakkor a megszólalás poétikai struktúrája áesztétizált formában emeli a szövegek terébe a lírai szubjektum számára irányíthatatlannak bizonyult léteseményeket, a háború képeit – nem egyszer önreflexív kijelentéssel utalva magára az átemelés esztétizáló gesztusára: „Vasból, vérből és kőből / olvad a vers végén a rím.” (*Megérkezés egy égitestre – (Hat óda utóhanggal) – II*) –, amelyek éppen e transzformáció során, azaz „poétikussá válásuk” aktusában válnak megragadhatóvá, uralhatóvá a versbeli beszélő számára. Az integráció esztétizáló gesztusának eredményeként válnak a lírai szubjektum egyéni tapasztalatai generikus létélménnyé, amelynek következménye lesz a beszélő pozíciójának kulturálisan kódolt „megemelésé”, s így identitásának részévé válik a korábbi hagyományok által felmutatott kultikus költői konstrukció, amely a dikció poétikai megformáltságán keresztül legitimálja önnön pozícióját.

E korai szövegekben érezhető az Újhold-líra, Kassák vagy éppen József Attila nagy gondolati verseinek hatása, ami miatt Orbán korai költészetét a kortárs recepció nem egyszer „epigon-költészetként” definiálta, azonban a versnyelvet ily módon finoman irányító hagyományozott formák, eljárások saját költészetbe való integrálásával Orbán olyan fontos poétikai-retorikai markereket helyez el szövegeiben, amelyek megteremt(het)ik, illetve felerősít(het)ik ezen összetett (meta)szemantikai struktúra olvashatóságának lehetőségét. Ugyanakkor az átemelés gesztusa jellemzően transzformálja a megidézett kanonikus formákat, s így az túllép az epigonizmuson. Mindemellett a szövegek olyan hipertextuális teret hoznak létre kötet-kontextusukon kívül, amely elérhetővé teszi az említett költői praxisok lét-, illetve költészetszemléleti tanulságait az önmagát a kánonnal folytatott párbeszédében saját referenciális kötöttségein keresztül meghatározó lírai szubjektum számára.

A *Fekete ünnep* versei jellemzően két tematikus csomópont körül rendezhetők el, amelyek aztán az Orbán-költészet későbbi szakaszaiban eltérő módon ugyan, de szintén lényeges szemantikai struktúrák alapját jelentik majd. Az egyik a lírai szubjektum már említett, a második világháborúban átélt, minden esetben személyes, s a halál, illetve az értelmetlen pusztulás antropológiai tapasztalatában sűrűsödő tragédiáinak tematikus szervezőelve, a másik a létezés ellenpólusának, a szerelemnek, illetve a szexualitásnak – s azok konnotációs mezejéből következően a születésnek – az egyén individualitásában gyökerező létélményét mutatja meg. E két tematikus horizont együttes jelenlétének interpretációs lehetőségét megelőlegezi a kötet paratextusa azáltal, hogy a címben szereplő „ünnep” lexémát olyan minőségjelzős szerkezetbe helyezi, amely elbizonytalanítja annak kulturálisan rögzített szemantikai bázisát azáltal, hogy a fekete szint és annak ellentétes képzetkörét kapcsolja hozzá. (2) Ugyanakkor e diszkrépancia, legalábbis látványosan, nem szervezi meg a kötet terét. Ahelyett ugyanis, hogy a paratextusban felajánlott és a szövegekben rendre aktualizált tematikai struktúrákat ciklusok felmutatásával kiemelné, a kötet egymásba játssza a két horizont jelentéskonstrukcióit, a szerkesztetlenség látszatát keltve, s ezzel aláhúzza az egzisztenciális létezés két végpontjának, a születésnek és a halálnak elválaszthatatlan egységét. Ily módon a lírai szubjektum szövegekben felmutatott individuális tapasztalatait a dikció metaforikus alakzatain keresztül a létezés olyan határpontjaiként jelöli ki, amelyek meghatározzák a világháborús tapasztalat utáni létezés és megszólalás lehetséges interpretációs keretét.

E látszólagos szerkesztetlenség olyan kötetkompozíció szerveződéséhez vezet, amely oly módon irányítja az olvasást, hogy az szükségszerűen szembetalálja magát a két tematikus horizont egymást kiegészítő viszonyrendszerével, felhívva ezáltal a figyelmet arra az egzisztenciális feszültségre, amely a születés/szexualitás és halál egymásra íródásának gesztusából születik, és meghatározza a lírai szubjektum megszólalásának identikus je-

gyeit. A kötet első versei mind az egzisztenciális kiszolgáltatottság generikus létélményét hivatottak megmutatni különböző identifikációs eljárások során felépített szubjektumkonstrukciók működtetésén keresztül, amelyek jellemzően az egyén individuális pozíciójának felmutatásából kiindulva vezetnek egyfajta prototipikus, a kultikus költő kanonikus jegyeit magán viselő beszélői arc létrejöttéhez a kötet terében megszülető intertextuális kapcsolatok kialakítása révén, illetve azáltal, hogy az egyes szövegek személyes beszélői pozícióit a dikció poétikai formulái vagy éppen a megszólalás generikus retorikai struktúrája rendre kikezdi.

A kötetkezdő *Újkori elégia* című vers lírai szubjektuma olyan egyoldalú, a személyes megszólalás szemantikai terének retorikai alakzataiból következően monologikussá transzformálódó dialogikus beszédhelyzetet hoz létre, amelyben maga a kijelentés, illetve

---

*Önmaga identitásának individuális jellegét a lírai szubjektum a párbeszéd személyes jelenlétet feltételező struktúráján keresztül határozza meg, ugyanakkor megszólalásában önmagára veszi, s ezáltal generikussá transzformálja a szenvedés egzisztenciális tapasztalatát, s így egyéni létezését multiplikálva identitása absztrahálódik. Az ily módon megteremtett, egyszerre személyes és absztrakt lírai szubjektumot a dikció poétikai formái a kánon által hagyományozódó kultikus próféta-költő szerepébe tolják át, azonban a versbeszéd más elemei megakadályozzák e szerep teljes érvényű, vegytiszta megvalósulását.*

---

a kérdés feltevése már az elhallgatott választ is magában hordozza. E beszédhelyzetben a beszélő a megszólítottat egyrésztől a létezés, illetve a szövegbe emelt metakontextus lényegiségét ismerő, azt uraló absztrakt entitásként határozza meg egyfajta „kulturális evolúció” felvázolt keretében, amely egyszerre idézi meg a zsidó-keresztény kánon szakrális diskurzusát, illetve az azt felülbíró racionalizmus ismeretelméleti rendszerét („...kinek neve Isten vagy Ész vagy Képzlet?”), másrésztől elbizonytalanítja ezt az identifikációs gesztust azáltal, hogy kijelentéseivel megteremti a megszólított antropomorfizálódásának lehetőségét a világháború tragikus tapasztalatainak felmutatásán keresztül („...Sziklát etetsz velem? / Vagy vegyszert, árut készítesz belőlem? / Zsilettel hasítod föl vad verőerem? / [...] / Táncoltatsz árammal? Fejem levágod? / Mit tudsz? Szögesdrótod után jöhet-e más?”). Ezáltal a megszólított olyan univerzális, s mégis bizonyos individuális jegyeket magán viselő identitássá lép elő, aki önmaga demonstrálja a metakontextus azon tapasztalati keretének működési struktúráját, amelyet a beszélő megszólalásában körvonalaz, ugyanakkor e működés folyamatainak felelőségévé is válik, legitimálva ezzel a megszólalás lírai beszédhelyzetét.

Önmaga identitásának individuális jellegét a lírai szubjektum a párbeszéd személyes jelenlétet feltételező struktúráján keresztül határozza meg, ugyanakkor megszólalásában önmagára veszi, s ezáltal generikussá transzformálja a szenvedés egzisztenciális tapasztalatát, s így egyéni létezését multiplikálva identitása absztrahálódik. Az ily módon megteremtett, egyszerre személyes és absztrakt lírai szubjektumot a dikció poétikai formái a kánon által hagyományozódó kultikus próféta-költő szerepébe tolják át, azonban a versbeszéd más elemei megakadályozzák e szerep teljes érvényű, vegytiszta megvalósulását (vesd össze: Dérczy, 2007). A beszélő identitásának absztrahálódása azonban ezen a ponton nem áll meg: túllépve ugyanis a már önmagában is összetett, individuumának multiplikációjából felépülő költői arc kanonikus konstrukcióján, saját poézisének nyelvi-re-

torikai konstrukcióval azonosítja magát önreflexív kijelentésében: „...és már csak én / darálom kínjaink egyhangú versét, / megölhetetlen nyelv, a sírok sebhelyén / nővő eleven var: a végtelenség.” A vers, a költészet, önmagában a kimondás, a megfogalmazás aktusa, a létezés, a történet definiálása mindezek értelmében csupán a nyelvi rendszer lexematikus és retorikai struktúráin keresztül, s ezen túl a poétika kanonikusan hagyományozódó – ugyanakkor újraértett – rendszerén belül, illetve mindezek által válik lehetségessé. A monologikussá transzformálódó párbeszéd – a generikus tragédia élményének adekvát felmutatásán túl, amely már önmagában is egyfajta egzisztenciális kérdésfelvetés gesztusát hordozza – metanyelvi szinten a megszólaló lírai szubjektum számára uralhatatlan, a megszólított identitás által irányított metakontextuális folyamatoknak a textuálitás immanens rendszerén keresztül történő interpretációjának kísérlete, amelynek sikeressége a textus poétikai, illetve retorikai struktúráinak adekvát jelenlététől függ. E versszemléleti gesztus a kötet terében – az egyes szövegek poétikai struktúráinak önreflexív értelmezhetőségén túl – rendre megjelenik olyan kijelentésekben, amelyek valamilyen módon definiálják a megszólalás, a költészet lehetséges létét, célját: „Érts meg! / Én másképp nem fogalmazhatok a halál előtt sem: rend a dolgaimban! Kétféle csigolyából, / hatmillió rémült rándulásból, / és tízmillió gyilkos ösztönből / tisztán metsződik ki a világ, mint az útkeresztződés.” (*Rapszódia*); „...hát ennyi értelem – / a kimondott szó, / a megélt pillanat, / a megalkotott törvény.” (*A haldokló beszéde*); „A húsba vert szög képletes, / elvontabb kín gyötör a versben; / az emberhúst még a vadak / sem eszik nyersen: // én élek és fogalmazok, / így lesz az értelem / az én szabadulásom, / és neked védelem...” (Félúton) „Az erdő szélbe mondott / beszédét hallgattam a csendben / s mint mondat végére a pontot / odatettem a vad nyár végére halálom. / Ha van nagyobb értelem mint születés és halál, / hát az se más / mint pontos ész és szív, tiszta fogalmazás / törvénye, mely magába rendez / reményt és céltalan türelmet / és túléli alkotóját akképpen / mint a nyarat saját fénye e képben.” (*Óda egy Van Gogh-képhez*).

A kötet további versei, mivel – paratextuális indexeik mentén – irodalmi szövegekként identifikálják önmagukat, elkerülhetetlenül magukon viselik az *Újkori elégia* lírai szubjektumának, ehhez kapcsolódóan dikciójának identikus jegyeit a szöveg költészet-értelmezéséből, illetve a kötet kontextuális teréből adódóan. Ennek értelmében tehát a továbbiakban az önmagát individuusként definiáló lírai szubjektum személyes tapasztalatai a kimondás retorikai gesztusain keresztül szintén generikus létértelmező aktusok kiindulópontjaivá válnak, amely aktusok poétikai megformáltságuk miatt teszik önmagukat saját vizsgálódásuk tárgyává. Ily módon válhat a halál antropológiai tapasztalatának egyetemesként való megértését követően a szexualitás személyes aktusa is generikus létélménnyé.

A *Fekete ünnep* versei az *Újkori elégiát* követően eltérő beszédhelyzetekben definiálják a lírai szubjektumot, amelyekben a megszólalás minden esetben a halál antropológiai tapasztalatával szembenező egyén poétikai formák, retorikai struktúrák által absztrahálódó nézőpontjából születő létinterpretációs kísérletként konstruálódik egészen *A földről jelentik* című darabig, amikor is a szexualitás tematikus horizontjának megjelenésével kiteljesedik e költészet létezésre vonatkozó definiáló szándékának kerete. Az apa elvesztésének tragédiája (*Apám*), a fronton szolgáló egy-a-sok-közül katona személyes dilemmája, amely társadalmi pozíciójából fakadóan az emberi létezés fölött való döntés lehetőségét, illetve kényszerét mintázza (*Katonák, 1944*), vagy a háborút megélt férfi tapasztalatai (*Felirat az újlaki téglagyár falán; A haldokló beszéde – Bartók emlékének; Ballada a háborús ifjúról*) a kötet terében a versbeszéd poétikai eljárásai, a szövegek metanyelvi horizontja, illetve a kötetkontextus jelentéskonstruáló működése folytán mind egy generikus passzív elkülönülő állomásaiként olvashatók a szövegekben megteremtett egyéni pozíción túl. Az egyes versek eltérő gesztusokkal dekonstruálják a lírai szubjektum individuumának integritását, ugyanakkor az ily módon létrejövő transzformált iden-

titásformulák, amellett, hogy az absztrakció folyamatában megtelnek a kultikus költő prototipikus jegyeivel, mindvégig megőrzik individuális értelmezhetőségüket is.

Az *Apám* című vers paratextusának grammatikai formájából levezethető identifikációs gesztusát, azaz az egyes szám első személyű énbeszéd megalkotott retorikai pozícióját, a megszólalás társadalmi kontextusát, ezzel együtt a lírai szubjektum és a megszólított viszonyát a dikció metaforikus alakzatai univerzálissá transzformálják, így azok feloldódnak a szöveg poétikai struktúrájában, ugyanakkor a vers egészében fenntartott egyes szám első személyű grammatikai forma megakadályozza, hogy a szöveg szemantikai struktúrájából végképp eltűnjenek a személyesség identikus jegyei. A *Katonák, 1944* ezt az elbizonytalanító gesztust a szövegben megszólaló lírai szubjektum grammatikailag jelölt beszélői identitása és paratextusának kijelentése közötti diszkrepanciában találja meg. A cím többes szám harmadik személyű, beszélői identitást definiáló, a versbeszédet preconcepcionáló kijelentését a szöveg egyes szám első személyű dikciója felülírja ugyan az olvasás linearitása során, azonban az újraolvasás, illetve az interpretáció aktusa újra és újra felhívja a figyelmet e grammatikai ellentét jelentésségére, amely a vers beszélői identitásának multiplikálódásához vezet, s így az elveszíti megszólalása személyes pozíciójának kizárólagos érvényét. Így mindkét szöveg esetében a beszélő transzformációnak kitett individuális szubjektuma magán viseli a kultikus költői arc egyes identikus jegyeit.

A *földről jelentik* paratextusában megidézett szövegtípus, a jelentés kanonikusan ködolt személytelen beszélői konstrukciójának felmutatása olyan retorikai pozícióba helyezi a beszélői identitást, amely megtöri a kötetre addig jellemző, a személyes megszólalást a szöveg középpontjába helyező, majd azt absztraháló dikció variatív ismétlődésének struktúráját. Ez a meta-deixis lényeges eleme a kötetstruktúra kialakításának, hiszen, mint ahogyan arról már esett szó, ez lesz az a szöveg, amely először mutatja fel a létezés másik határpontjának, a szerelem, a szexualitás, illetve a születés és ezáltal az „újrakezés” tematikus struktúrájának a lehetőségét az addig jellemzően az elmúlás metakontextuális tapasztalatában gyökerező szemantikai horizont jelenléte mellett, kiteljesítve ezzel a kötet egzisztenciális létezés egészére vonatkozó definiáló törekvését. A kötet terében ettől fogva a két tematikai horizont egymást kiegészítve vesz részt a metakontextus interpretációjának aktusában, amely csupán így válhat adekvát nyelvi aktussá. A háború utáni létezés lehetőségét felmutató szövegek a szerelem és a testiség mellett a természet vitalitásában találják meg azokat az értékeket, „amelyek a költői magatartásban a vállalás motívumait erősíthetik meg”. (*Béla*di)

A tematikai struktúrákat egymásba játszó kötetkompozíció felhívja a figyelmet az individuum valóságértelmező aktusának korlátozott érvényűségére, hiszen az saját történelmi, kulturális kontextusára csupán részleteiben képes tekinteni, s így interpretációja azt szükségszerűen tökéletlenül képes csak definiálni. Éppen ezért válik a poétikailag szerkesztett megszólalás – mind mikro-, mind pedig makrostrukturális szinten – a metakontextus megértésének adekvát közegévé, hiszen csak egyfajta kultikusan megemelt költői pozíció perspektívája biztosíthatja az Egészre való rálátás lehetőségét. Ugyanakkor a szövegekben is rendre megjelenik a két tematikus horizont egymás mellé helyezése, ám a személyes megszólalás beszédhelyzetében a metakontextus háborút idéző prototipikus markerei rendszerint felülírják a szerelem, illetve szexualitás jelentéskörét, s ha mégsem, úgy e horizont megmutatása során egyfajta generikus tapasztalat emlékeként mindvégig meghúzódnak a megszólalás hátterében.

Az *Amor sanctus* első sorai – a cím preconcepcionáló gesztusával látszólag ellentétes szemantikai horizontot aktivizálva – poétikai megformáltságukon keresztül visszautalnak a kötet háborús tapasztalatokat megszólaltató tematikus horizontjára, s így az olvasás aktusa linearitásából fakadóan a szöveg interpretációjának alapját e szemantikai térben rögzíti. A harmadik szakasz lesz az, amely átvezeti az értelemtulajdonítás folyama-

tát a szerelem és főként a szexualitás által meghatározott szemantikai struktúra keretébe, mintegy legitimálva a szöveg paratextuális kijelentését, ugyanakkor e kijelentés erősíti meg az olvasás aktusában történő tematikus váltás érvényességét: „Mikor a vér, / mikor a szomjúság lüktető rózsái nyelveden, / mikor a gerinc forró rövid roppanása, // mikor a vér, / mikor a száj, / mikor a vér / meg a csont, // és az egész test tavaszi hallelujája, / köröm és tenyér fehér villámai, / mikor a féktelen odaadás utolsó tudattalan mozdulata / tested állati örömet görcsös glóriaként fonja nyakam köré...” Mindemellett azonban a két megidézett szemantikai horizont egymásra íródásának gesztusa úgy irányítja az interpretáció menetét, hogy annak az értelemtulajdonítás során szükségszerűen tudatosítania kell az ily módon konstruált összetett szemantikai struktúra értelmezésbeli következményeit.

Mint láthattuk, a *Fekete ünnep* szövegeiben konstruált lírai szubjektumok megszólalásai szemantikai és metanyelvi szinten is olyan önreflexív kijelentéseként olvashatóak, amelyekben a beszélő önmaga – gyakran hangsúlyozottan költői – identitását, s ezen keresztül magát a megszólalást teszi költészete / a költészet központi problémájává. Azt tudniillik, hogy a kaotikus világ deiktikusan megidézett metakontextusának interpretációjában a kijelentés hogyan képes biztosítani saját legitimitását. Ebben az állandóan felszínre bukkanó önértelmező aktusban a versnyelv és a beszélői identitás(ok) metanyelvi szinten történő egymásra íródásának gesztusából jön létre az a klasszikus modernségben gyökerező kultikus költői arc, amely amellett, hogy biztosítja a szövegekben saját individualitásának olvashatóságát, önmagát a poétikailag formált nyelvi-retorikai konstrukció meta-dikciójával azonosítja, tehát olyan univerzális hangként lép elő, amely megszólalásában tudatosítja a valóság folyamatainak irányíthatatlanságát. E megszólalásban ugyanakkor mindig e valóság esztétizálásának vágya munkál, amelynek sikeressége a megidézett metakontextus legitím interpretációjának biztosítékává válik. Ez a sikeres interpretáció az alapfeltétele a saját referencialitásában definiált lírai szubjektum létezésébe folytathatóságának. Maga a szerző ekképpen fogalmaz korai költészetének ezen jellemző szemantikai karakterét értelmezve: „...a fészkes fenét voltam én olyan pesszimista. A verseimben túltengett a sötétség, de vak volt az, aki nem fogta föl, hogy ez a fényesség fonákja, hogy az árnyak ilyen kitartó megidézése valójában magát a földön sérülten is végigvonszoló életigenlés.” (Orbán, 2003, 52.)

*A teremtés napja* című második Orbán-kötet a *Fekete ünnep* szövegeiben felmutatott részben újraértett létinterpretációs gesztust viszi tovább, ugyanis verseinek dikcióját továbbra is a metanyelvi horizont működése által hangsúlyossá tett megszólalás, definiálás nyelvi aktusának – poétikai-retorikai alakzatain keresztül a háborús élményeket értelmezhetővé transzformáló – metaforizáló szövegműködése irányítja. A kötetkezdő, paratextusa identifikáló gesztusának következményeként verselméleti alapvetésként olvasható *Ars poetica* lírai szubjektuma saját identitását, megszólalását az előző kötetben konstruált, önmagát és verbális jelenlétét a meta-dikcióban rögzítő kultikus költőalakhoz hasonlóan definiálja, s így, a kötet kontextuális szövegműködésén keresztül, kiterjeszti annak identikus jegyeit a vele egy korpuszban felvonultatott versek lírai beszélőire (is): „Élek. Egyetlen forró szó a csendben, / egyetlen porszem, mely beszélni kezd, / hogy elmondja magát a lehetlent, / az izzó kertet, izzó székeket / és minden lépést külön, a halálig, / [...] / s beszélnem kell a hallhatatlan nyelven, / mint hegynek, menekülő állatoknak...”

Ebből is láthatjuk, hogy a két Orbán-kötet veresszemléleti-poétikai alapállása, amely a szövegek lírai szubjektumának identifikációját (is) alapvetően meghatározza, igen közel áll egymáshoz. Ugyanakkor Orbán Ottó első könyvének főbb tematikus struktúráit is átörököltette új kötetébe, amelyet a kortárs recepció olykor kifogásolt, a továbblépés gesztusát hiányolva költészetében (*Fülöp*, 1964). Azonban, mint ahogyan azt *A teremtés napja* című beszélő paratextusként megelőlegezi, az e versekben konstruált lírai szubjektum(ok) megszólalása(i) itt már jellemzően a *Fekete ünnepben* megteremtett, többek közt a szerelem s a szexualitás aktusában gyökerező, a létezés ösztönből fakadó vitalitását felmutató te-



matikus horizont kötetbeli jelenlétét, illetve tematikáját kiteljesítve olyan szemantikai struktúrát hoz(nak) létre, amelyben a háború generikussá transzformálódó létélményét az ösztönök egyben individuális, ugyanakkor lényegiségét tekintve szintén generikus jelenléte rendre kikezdi, s így a szövegekben felerősödik a lírai szubjektum vágya a lét megtartó erőinek felkutatására. Míg a *Fekete ünnep* darabjainál a személyes, intim létszféra jelenléte inkább csupán mint a létezés háborús halálélményén keresztül deiktikusan megidézett metakontextus oppozicionális határpontja definiálódott, s mint ilyen, a metakontextus legitím interpretációjának keretét kiteljesítő szemantikai struktúra részeként volt jelen, addig *A teremtés napja* világértésének olyan kiindulópontját demonstrálja, amely intenzív jelenide-

---

*A különbség a korábbi szövegek definitív nyelvi-konstrukciós eljárásai és az itt értelmezett poétikai struktúra metakontextusra vonatkozó interpretációs gesztusa között az, hogy míg korábban az interpretáció csupán a metakontextus immanens struktúráinak megértésére irányult, amelynek sikeressége a lírai szubjektum létezési keretének felismerését biztosította, addig jelen esetben a referencialitás valóságsgzegnenseinek minél pontosabb leírásán keresztül a sikeres interpretáció gesztusa mellett a továbblépés lehetséges módzatainak felkutatása a cél, amelyet a beszélő – a szövegek szemantikai szintjének tanúsága szerint – a létezés immanens individualitásában vél felfedezni.*

---

júságával – legalábbis részben – képes felülírni a múlt tapasztalatait a lírai szubjektum versben konstruált interpretációja során: „...élni, élni, mindenén túl, mindenáron, / a gyönyörűség embertelen évszakában, / nedvek, fények, ágak közt, *innen a halálon / s túl a megőrült napokon, a néma nyárban...*” (*A teremtés napja*) (kiemelés tőlem, M. Á.).

Mindez azért lehetséges, mert a *Fekete ünnepben* önálló tematikus horizontként felmutatott szerelem, illetve szexualitás, amely csupán a tavasz hagyományozódó metaforikájával egészült ki, *A teremtés napja* verseiben az egyén egzisztenciális törekvéseinek csupán részeként jelenik meg. Míg Orbán első kötetében – ahogy arról korábban szó esett – tematikus ciklusok felvonultatása nélkül, a szerkesztetlenség látszatát keltve alkotta meg a lírai szubjektum valóságértelmezésének szövegbeli keretét, így mutatva rá a metakontextus adekvát interpretációjához szükséges szemantikai struktúra működésének univerzalitására, addig a második kötet terében olyan ciklust helyez el, amely szövegek szekvenciális sorozataként mutatja föl a szexualitás interpretációjának lehetséges változatait (*Hat vers férfihangra*). Ily módon a korábban önálló tematikus horizont szervezőelvét jelentő motívum az új kötet terében egy jóval összetettebb, ugyanakkor a korpusz szemantikai struktúrájának szervezésében egy irányba mutató, az egzisztenciális létezés folytathatóságának lehetőségeit

kutató horizont alkotóelemeként definiálódik, amelynek immanens megszólalási formája a versbeli beszélő individualitásában gyökerezik. Ugyanakkor a dikció referenciális kötöttségein keresztül felépített és rendre metaforizált lírai szubjektum összetett identitásából, illetve megszólalásának jellegéből következően, ahogy az az előző kötet esetében sem volt lehetséges, itt sem képes fenntartani – az összetett szemantikai horizont erősödésével párhuzamosan sem – önnön individuális létezésének kizárólagosságát, s így a kijelentés ismét a poétikai-retorikai folyamatok által megemelt kanonikus költői arc által uralt nyelvi eseményné transzformálódik, amely biztosítja a kijelentések generikusságát, és amely ugyanakkor mindvégig megtartja a beszédhelyzet tárgyias jellegét. Mindemel-

lett a kötet terében természetesen rendre megjelennek egyéb, a szerelem és a szexualitás tematikus horizontját támogató szövegek is, azonban a kötetegész szemantikai struktúrájának komplexebb jellege miatt – amely a re-ferencialításban gyökerező tragikum definiálása, illetve az annak érvénytelenítését, részleges felfüggesztését célzó beszédmódok együttes jelenlétéből konstruálódik – azok korpuszbeli helyzete megváltozik, s az újonnan felmutatott létinterpretációs aktust támogató gesztusként jelennek meg.

A kötetek szemantikai struktúrái közötti, alig érzékelhető hangsúlyeltolódás leginkább a létezni-akarás individuálisként tételezett, ugyanakkor természeténél fogva generikus, s immár nem csupán a szexualitásban, illetve a szerelemben gyökerező életösztönének felerősödésében és ebből következően az univerzálissá transzformálódó, de személyes élményből táplálkozó veszteségtudat tragédiájára való reflektáltság irányultságának változásában, érzelmi töltöttségének megemelkedésében érhető tetten. A lírai szubjektum saját metakontextusához fűződő viszonyának e változásában megszólalásának poétikai megformáltsága is szükségszerűen módosulás(ok)on megy keresztül, amely részben a modern amerikai líra, az úgynevezett „beat-költészet” Orbán versszemléleti felfogására gyakorolt hatásában manifesztálódik. A korai versek esetében e lírai tradíció költészetértelmezésének, főként Ginsberg lírai szemléletmódjának, illetve poétikai eljárásainak átgondolt adaptálása biztosítja a lírai szubjektum immár érzelmileg fokozott megszólalásának adekvát retorikai formáját. (Ugyanakkor Orbán későbbi, a hetvenes években írt szabad-, illetve prózaverseiben egyre inkább Lowell költészetének hatása válik majd hangsúlyossá [Prágai, 2005])

Így a kötet egyes szövegeiben (Menet; *Nagy síkság; Éhség; Áttörés; Bábel*) a lírai szubjektum dikciója egyfajta képláncolatossá, asszociáción alapuló, látomáselvű, metaforizált versbeszédként olvasható, amely során kikristályosodni látszik a metakontextusra történő reflektálás által előhívott, és a szekvenciálisan mellérendelő szerkesztés konstrukciós eljárásain keresztül textualizált – torz, rendezetlen, tragikus – valóságsszegmensek interpretációjának adekvátként tételezett struktúrája, amelynek birtokában a beszélő immár határozott elképzelésekkel közelít(het) a nyelvi-poétikai konstrukciók alkalmazásából születő definíció általi felszabadítás lehetőségének rögzített pozíciójához. A különbség a korábbi szövegek definitív nyelvi-konstrukciós eljárásai és az itt értelmezett poétikai struktúra metakontextusra vonatkozó interpretációs gesztusa között az, hogy míg korábban az interpretáció csupán a metakontextus immanens struktúráinak megértésére irányult, amelynek sikeressége a lírai szubjektum létezési keretének felismerését biztosította, addig jelen esetben a referencialitás valóságsszegmenseinek minél pontosabb leírásán keresztül a sikeres interpretáció gesztusa mellett a továbblépés lehetséges módzatainak felkutatása a cél, amelyet a beszélő – a szövegek szemantikai szintjének tanúsága szerint – a létezés immanens individualitásában vél felfedezni. Ugyanakkor ezt az individualitást a metaforikus versbeszéd, illetve a dikciót irányító profetikus költőalak identikus jegyei rendre elbizonytalanítják, ami a lírai szubjektum által birtokolt lehetséges létstratégia generikussá transzformálódását eredményezi.

E szerkesztésmód bizonyos karakterjegyei korábbi Orbán-szövegekben is fellelhetők, azonban koherens poétikai formává csak e kötetben váltak, s legjellegzetesebben az *Áttörés* című darabban érhető tetten, amely *A teremtés napja* című kötet – talán nem véletlenül – legtöbbször méltatott darabja. A szöveg a mellérendelés retorikai gesztusán keresztül idézi a referencializálható létezés széles körből válogatott szegmenseit, s az ily módon monumentálissá fejlődő versmondattal egyes szakaszai éppen e mellérendelés szemantikai struktúrájának szekvenciálissá rendeződése folytán olyan metaszerkezet olvashatóságot teszik lehetővé, amelyben az egyes részek jelentés-összetevői feloldódnak a variatív ismétlődés gesztusában, s így az a megszólalást egyetlen metaforikus kijelentéssé transzformálja. Ezáltal a megszólalás dikciója már-már áttolódik egyfajta kultikus beszédmód deklaratív beszédhelyzetébe, amely hozzásegíti a szövegben konstruált, saját

magát szinekdochikus kijelentésével absztrahált egyéni létezőként definiáló lírai szubjektumot a megidézett metakontextus értékhiányos szegmenseinek interpretálásához azáltal, hogy az a létezés egészét átlátó prófétaköltő identikus jegyeit saját szubjektumkonstrukciójába olvasztja. Ez a beszédhelyzet teremt aztán lehetőséget a lírai szubjektum számára, hogy sikeres interpretációján túl deklarálja a referenciális valóság tragikumát érvénytelenítő értéktartalmakat, s így a létezés jövőjének lehetséges módozatait mutassa fel: „Arc! Egyetlen arc! Kéz melege! Egyetlen test melege! Egyetlen ágyé! Egyetlen szerelemé! Egyetlen szájé! Egyetlen lélegzeté! / Gyönyörködő kéz! istentelen hatalom! pogány ragyogás! vacsorák jóize! esti nyújtózkodások ereje az ágyban! a türelmetlen fűben! szétharapva a keserű göröngyöt! [...] egy nyári óra emléke kísér akkor is! egy kézfogásé! / Végig a füstös délkörön!”.

A záró szakasz az első, egyetlen hatalmas versmondattá fejlődő kijelentés transzformált, grammatikailag redukált megvalósulásának tekinthető a mellérendelés retorikai gesztusának ismételt megidőzéséből következően. A szöveg e részében a kimondás érzelmi telítettsége a két ellentétes szemantikai nullpontban gyökerező horizont egymásra íródásából következik, amelyet a tipográfiailag széttördelt sorok önmagukra mutató deixise erősít meg. Ugyanakkor e fokozott érzelmenyilvánítás felhívja a figyelmet a lírai szubjektum megszólalásának magabiztosságára, amely a további, immár univerzális érvényű létstruktúra megtalált szerephelyzetére utal. Ebből a pozícióból válik értelmezhetővé a szöveg paratextusának intenzív mozgásra utaló jelentéssége. A szövegek által a háborús múlt prototipikus alakzatain keresztül megidézett valóságreferencia a kötet kontextuális jelentésstruktúrájából következően ugyanis a cím olyan értelmezési lehetőségét kínálja fel, amely az áttörés kifejezést a végigélt világháború konnotációs mezejében rögzíti. Ugyanakkor a kötet metanyelvi, illetve metastrukturális horizontjai, a lírai szubjektum kijelentései az olvasás során e kanonikus jelentésmező szükségyszerű átértelmezésére hívják fel a figyelmet, s így az áttörést egyfajta nyelvi-poétikai, illetve versszemléleti folyamat aktualizált jelenléteként definiálják, amely során a dikció képes átlépni önnön legitim létinterpretációja korábbi célján. Így az eddig jellemzően a megszólalás poétikai-retorikai alakzatainak metadikcióvá történő transzformálása során megszülető valóságértelmezés keretét a lírai szubjektum – részlegesen – kiterjeszti a referenciális világ tartományába. Sőt, még ha csak időlegesen is, a beszélő felveti korábbi létinterpretációs eljárásának József Attila költészetében gyökerező versszemléleti alapvetése felfüggesztésének lehetőségét, amely a „költészetben az értelmes rend megalkotásának lehetőségét találta meg” (Bélaádi): „Át a megveszett levegőn! át az emberi elme összes mocska! és át a képzeletbe nem férő mezőkön is! soha! soha!! / Soha! a tűzben is! az értelem vigasza nélkül is! lehetőségek nélkül is! a lehetetlenség abszolút pillanatában is! / Tűz! tűz! ezt ne felejtsd! soha! egy nyári óra emléke kísér akkor is! egy kézfogásé!” (kiemelés tőlem, M. Á.). Ugyanakkor a szöveg – s tágabb értelemben a kötet – poétikai-retorikai megformáltsága e felfüggesztő gesztus tényleges megvalósulásának lehetőségét, illetve a valóságreferenciához szorosan igazodó értelmezés szándékát érvényteleníti, s ezáltal megerősíti a lírai beszédhelyzet mint profetikus megszólalás a létezés határterületén definiált pozícióját, amely a kijelentés érvényességét generikusá transzformálja.

Ez irányba mutat többek közt a *Menet* című, az *Áttöréshez* hasonló szemantikai, poétikai, retorikai eljárásokat felmutató vers zárzata is, amelyben a lírai szubjektum a metakontextus szegmenseit vizsgálata tárgyává tevő interpretációjának eredményeként birtokolt, a létezés folytathatóságára vonatkozó „tudását” kínálja fel a holttestén való átlépés aktusának metaforizálásán keresztül, s ezáltal szintén generikus tapasztalatként definiálja azt: „Ki az utcára a jeltelen örömök, kenyérillat, italok habja közé! / A dübörgő tenyerek, zengő vállak, sístergő ölek, lázas lépések, / a hétköznapok egyszerű csodái, az érthető képzelet, / a teremtés villámai közé! // Félóra múlva ott fekszem én is a

döglött veszteséglisták közönyével / üres szememben, rongy nép fia, marék por! // Lépd át testemet!”

A kötetben szereplő szabadversek jellemzően e retorikai, szemantikai struktúra mentén szerveződnek, azonban mégsem állnak/állhatnak össze önálló ciklussá. Egyrészt, mivel a kötetkompozíció – hasonlóan a *Fekete ünnep* makrostrukturális építkezéséhez – a látszólagos szerkesztetlenség interpretációs lehetőségét ajánlva egymás mellé helyezi az eltérő tematikai, retorikai, poétikai felépítettségű szövegeket, amely a megszólalást a metakontextus globális interpretációján keresztül teszi lehetővé; másrészt, mivel a kötet felmutat egy, szintén e versszemléleti horizont strukturális elvei szerint építkező szöveget, az *Éhséget*, amely – a kötetben szereplő többi ginsbergi hatást felmutató szabadverssel ellentétben – záró szakaszában mintegy visszautalva az előző kötet lírai szubjektumának fő törekvésére, amely *A teremtés napjában* már jellemzően a biztos beszédhelyzet pozícióját jelentette, a valóság költészet általi megfogalmazhatóságának József Attila-i pozíciójára, elbizonytalanítja e szövegek egy irányba mutató jelentésmezéjét: „Kimondani ezt az éhséget, mely megédesíti a számat / és feszíti testem, mint mély, végtelen lélegzet és kitör belőlem / mint a nyögés és a nevetés, kemény, forró harapással! / Kimondani ezt az éhséget, mely nélkül nyomorgok a gazdagságban / és rettegek a biztonságban és élő rothadás minden percem! / Kimondani ezt az éhséget, boldog testünket és kezünket, / mely rendet rak gyilkos ösztöneink és teremtő vágyaink között / a gyógyíthatatlan sebektől a feloldó, erős halálig!”. Ugyanakkor e megszólalás beszédhelyzete a kötet kontextuálisan ható szemantikai struktúrái miatt nem képes a *Fekete ünnep* értelmezése során megismert létinterpretációs gesztus transzparens megtartására.

Mint láhattuk, az első két Orbán-kötet között felfejthető versszemléleti változások, poétikai, retorikai hangsúlyeltolódások, még ha nem is látványos gesztusokkal, csupán poétikai struktúrák újraértésén, új formák szemantikai lehetőségeinek keresésén keresztül, de mind a referenciális kötöttségekkel terhelt költői megszólalás és ezen keresztül a versbeszéd lehetséges irányainak felkutatását célozzák, amelyet Orbán ekkor jellemzően a kultikus prófétaköltő megszólalásának dikciójában talál meg. *A Fekete ünnep* és *A teremtés napja* című kötetek költészetelméleti alapvetése, illetve az azok közt létrejövő változások ugyanakkor már mintegy megelőlegezik a későbbi Orbán-líra alakulásának lehetséges irányvonalát, s csírájában már magukban hordozzák annak alapvető identikus jegyeit. A lírai szubjektum identitás-struktúrájának, illetve dikciója legitimitásának a metanyelvi horizont jelentéssé tételén keresztül történő állandó felülvizsgálata, amely már e kötetekben is alapvető fontosságúnak bizonyul, előremutat a későbbi kötetek önreflexivitásban gyökerező konstrukciós eljárásaira. A hatvanas évek második felétől kezdődően olyan poétikai, retorikai elmozdulások jelennek meg Orbán költészetében, amelyek (részben) szakitának e korai versek egyes szövegalkotási, illetve identifikációs gesztusaival, ugyanakkor e változások azok egyenes folytatásainak tekinthetők.

### Jegyzet

(1) A későbbi kötetek tematikus struktúráiban – egészen az Orbán-életművet lezáró, posztumusz megjelent, *Az éjnek rémjáró szaka* című kötetig – mindvégig megalapozó létélményként van jelen e – gyermekkori – világháborús élménykomplexum egzisztenciális tapasztalata, azonban az életmű szemantikai, poétikai, vers- és létszemléleti módosulásaiból, illetve a személyes léttapasztalatok változó jellegéből

adódóan az egyes kötetekben megjelent szövegek mindegyike különböző mértékben, eltérő viszonyokat kialakítva reflektálnak.

(2) Jelen értelmezés eltekint azon kulturális tradíciókkal rendelkező társadalmak szimbólumrendszerének versbeli megidézésének lehetőségétől, amelyek hagyományaikban a fekete színt az ünnepek kanonikus szimbólumrendszeréhez tartozónak tekintik.

## Irodalom

Beládi Miklós (főszerk.): *A magyar irodalom története 1945–1975*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 2008.01.22-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/02200/02227/html>

Dérczy Péter (2007): Távolodóban a metaforától – *Orbán Ottó költészete az 1960–70-es években. Beszélő*, 5. 2008. 01. 26-i megtekintés, <http://beszelo.c3.hu/cikkek/tavolodoban-a-metaforatol>

Fülöp László (1964): Orbán Ottó: A teremtés napja. *Alföld*, 15. 278–280.

Orbán Ottó (2003): Fekete ünnep. Orbán Ottóval Domokos Mátyás beszélget. In: Lator László: *Ostrom-*

*gyűrűben. In memoriam Orbán Ottó*. Nap Kiadó, Budapest. 50–54.

Prágai Tamás (2005): „Az ürességet töltöttem belém...” Orbán Ottó összegyűjtött verseit lapozgattam. *Kortárs*, 1. 2008. 01. 22-i megtekintés, <http://epa.niif.hu/00300/00381/00089/pragai.htm>

**Móser Ádám**

ELTE, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Szak

## Amiről a képi források beszélnek...

### *Adalékok a reneszánsz művészeti oktatásának történetéhez*

*Az a jól ismert folyamat, mely az egyes tudományterületek kiválására s fokozatos önállóságára vezetett, tovább folytatódik egy-egy tudományterület körén belül is. Ezt az önállósulást figyelhetjük meg az oktatástörténet területén is, amennyiben egyre nagyobb figyelem fordul az intézménytörténet és azon belül a művészeti közép- és felsőoktatás története felé.*

**A** különböző művészeti ágak képzését végző felsőoktatási intézményekben a saját művészeti ág oktatásának történetét különbözőképpen és különböző mélységben kutatták és kutatják. A legkevésbé kutatott terület (még a nemzetközi szakirodalomban is) a vizuális nevelés, a művészeti és a művészképzés története. (Természetesen itt nem a rajzoktatás történetéről, vagy metodikai kérdéseiről beszélünk, mert e tárgyban jóval több – bár még mindig nem elégséges – forrással rendelkezünk.)

A közelmúltig az oktatástörténet területén, főként a művészeti oktatás történetének kutatása során alapvetően az írott források felkutatása, rendszerezése és feldolgozása történt meg. Az írott források mellett figyelmet kell azonban fordítanunk a képi forrásokra is, mert különböző korokban más és más mennyiségben ugyan, de mégiscsak gazdagabb forrásanyagot nyújthatnak számunkra. Annál is inkább, mert a képi források sokszor pontosabb és egzaktabb képet mutatnak egy-egy korszak művészeti neveléséről.

Az alábbiakban főként a képi források elemzésére támaszkodva igyekszünk képet nyújtani a reneszánsz művészeti neveléséről és művészképzésének néhány kérdéséről. Egyben – ugyan nem elsősorban kutatásmethodikai, hanem kultúrtörténeti szempontból – itt teszünk kísérletet a művészettörténeti antropológia módszereinek gyakorlati körvonalazására.

A reneszánsz időszakát általában a visszatérés „az emberi gondolkodáshoz és az emberi léptékhez” gondolatával (emberközpontúság, humanizmus), az antik eszmék újjászületésével (rinascimento) és a középkori, mélyen vallásos gondolkodás átalakulásával szokták jellemezni. Ez azonban igen summázott megfogalmazás és jócskán leegyszerűsíti a valóságot. Leegyszerűsíti azt a valóságot, mely korántsem egységes, illetve amelynek belső folyamata, „fejlődése” van, és korántsem rövid ideig: a 13. század végétől egészen a 16. század elejéig-közepéig tartott.

Mindezen túl a középkor és a reneszánsz sokszor iskolásan egysíkú szembeállítására sem felel meg a valóságnak. A „sötét” középkor félreértéssel egyenrangú az a félreértés, hogy a reneszánsz Itáliája a szépség, a kellem és a derű, valamint az emberiség idősa-

ka volt. (A 16. század például igencsak terhes cselszöveésektől, ármányoktól, száműzetésektől és háborúktól, és sokak véleménye szerint európai történelmünk egyik legsötétebb évszázada volt.) A reneszánsz tehát nem annyira a társadalom fölszabadulása és a történelem „boldog korszaka”, hanem a kultúra és mindenekelőtt a művészetek diadala. Olyan diadal, amelyhez fogható a kulturált ember talán azóta sem élt át.

A középkori ember és így a művész is a művészet végső célját és értékét Isten megismerésében és művének dicséretében látta, s vallotta, hogy a művészet mint afféle „szolgálóleány” jóval magasabb cél felé kell hogy törekedjen, mintsem az ember esendőségét mutassa be, vagy egy „múlékony valóság csalóka képeit ábrázolja”, fejt ki Vasoli (1983, 8.). Ezzel szemben a reneszánsz gondolkodói már igen korán kihangsúlyozták a humán tudományok fontosságát, példaként állítva az antik „paideia” (testi és szellemi nevelés egysége) eszméjét.

Igy jelentkezett először a költészet új felfogása Salutatínál és főként Boccacciónál. A költők elsődleges feladata Homérosz, Vergilius vagy Horatius tanulmányozása volt, míg a filozófusok főként Platónra és Arisztotelészre hivatkoztak. A festők, szobrászok vagy éppen az építészek pedig mindenek elé helyezték az antik művek tanulmányozását, melyek egyébként Itáliában sohasem kerültek teljesen a föld alá és sohasem merültek feledésbe igazán. (Géczi, 2006; 2008)

Az antik művekhez való hasonlítást azonban nem egyszerű másolásként fogták fel, nem imitációként, hanem, ahogy Cortese írta: a hasonlatosság ne mint majom az emberhez, hanem mint fiú az apjához legyen meg. (Alessandro Cortese korának nagyhatású írója volt, egyébként IV. Sixtus titkáraként és nunciusaként tevékenykedett, és számunkra különösen fontos Mátyás királyról írt dicsőítő éneke.)

A reneszánsz képzőművészet, a festészet már Giottól kezdve szakított a megmerevedett kánonokkal – ahogy Vasari írta: a „maniera graeca”-val, és a valóságához, a természeti igazsághoz való visszatérést hirdette és tűzte ki célul. „Giotto a városban természetes képességei jóvoltából és Cimabue segítségével hamarosan nem csak mesterét múlta felül, hanem oly tökéletesen utánozta a természetet, hogy teljesen visszaszorította a régi otromba görög stílust...” (Vasari, 1978, 79.).

Cennino Cennini a sziklás táj lefestéséhez egy darab sziklát helyez kellő megvilágításba és kellő távolságba. Leonardo pedig azt mondja, hogy „az a festmény dicséretesebb, amelyik az utánzott dolognak jobban megfelel”. Ghiberti az oktatásra is receptet ad: „Szükséges, hogy a szobrász, illetve a festő tanult legyen mindezekben a szabad művészetekben: grammatika, geometria, filozófia, medicina, asztrológia, perspektíva, történelem, anatómia, rajzelmélet, aritmetika.” (Vasoli, 1983, 130.) Vagyis Ghiberti már a szabad művészetek körébe sorolja a medicinát (valószínűleg a boncolás miatt), a perspektívát, a történelmet, az anatómiát és a rajzelméletet is. Hatalmas előrelépés ez a művészet, illetve a művészeti oktatás terén a középkorhoz képest. Cesare Vasoli így ír erről: „A szobrászat és a festészet több tudományggal és különféle tanításokkal ékesített tudomány, amely az összes többi művészet között a legkiemelkedőbb találmány: s ha elkészült, elősegíti az elmélkedést, s ez az anyag és az érvelések által megy végbe [...]. A dolgok igazi természetének hű ábrázolását szolgáló képességén múlik tehát a művészet kiválósága.” (Vasoli, 1983, 130.)

A nagy reneszánsz művészek mindig szem előtt tartották a tudomány és a művészet kapcsolatát, illetve a művészetek méltó helyét azáltal kívánták kijelölni, hogy annak (lát-szólagos) szubjektivitását a tudományokkal való objektív kapcsolattal próbálták ellensúlyozni. Ezért is folytattak a kor kiemelkedő művészei matematikai tanulmányokat is, mint például Piero della Francesca vagy Paolo Ucello. Filarete (Antonio Averlino) a pitagoreus és platonikus geometriai eszményből kiindulva ideális városokat is tervezett. *Trattato sull' Architettura* című műve 1451–64-ban íródott, és a reneszánsz egyik legfontosabb építészeti traktátusa lett, méltó nagy elődjéhez, az antik Vitruviushoz.

Filippo Brunelleschi Paolo Toscanellinél, a kor legnagyobb tudósánál tanult matematikát és geometriát. Mindkettejük jó barátja volt Leon Battista Alberti, aki matematikai, geometriai és technikai kiválósága mellett optikai kísérleteket is végzett, s valószínűleg használta a camera obscurát is. A camera obscura fontos kísérleti eszköze volt Leonardónak is.

A kor fontos tudományos írásait legtöbbször művészek írták: ismert Ghiberti *Commentariije*, Piero della Francesca *Perspectiva pingendi* (festészeti távlatlan) című műve, és talán a legismertebbek és leghíresebbek Leonardo da Vinci több ezer lapból álló rajzos feljegyzései, melyek szinte enciklopédikus teljességgel foglalták össze a kor tudományos eredményeit és Leonardo zseniális megfigyeléseit.

Zuccari, a híres teoretikus és életrajzíró azonban már elítéli a mindenáron tudományoskodó művésztipust, „aki arra akar ügyelni, hogy minden dolgot figyelembe vegyen és matematikai spekuláció útján megismerje őket, és ezeknek megfelelően járjon el, anélkül, hogy az bármilyen lényeges eredménnyel járna [...] Mert az értelemnek nem csak világosnak kell lennie, hanem szabadnak is,

a szellemnek oldottnak kell lennie, nem szabad ilyesfajta szabályok gépies szolgásgába kényszerülnie”. (Marosi, 1976, 37.)

Mikor Cosimo Medici 1440-ben megalapította a firenzei Platóni Akadémiát, melynek vezetője Marsiglio Ficino lett, immár „hivatalos” ideológiai alapja is lett a reneszánsz művészetnek.

---

*A mester(ek), miközben a tehetséges tanulók munkáját felhasználták, szabályos ösztöndíjat fizettek azoknak. A tanulók leginkább modell és beállítás után rajzoltak, a mester korrigálása mellett, ezenkívül rendszeresen másolták a régebbi nagy mesterek műveit. A technikai fogásokat is elsajátították, festéket keverttek, alapoztak, vásznat feszítettek stb., majd fokozatosan kaptak kisebb-nagyobb feladatokat a műhely által felvállalt műveken. A „felszabadulást” általában egy remekmű elkészítése, bemutatása és „megvédése”.*

---

#### A reneszánsz vizuális nevelés formái

A városi-plébániai alapiskolákban továbbra sem foglalkoztak a mai értelemben vett rajzi vagy vizuális neveléssel. A latin nyelv ismerete, az olvasás, a nyelvtan, az énekek elsajátítása jelentette az ismeretek alapját.

A 15. század végére kialakul a gimnázium öse, ahol az ars humanitatis eszméit tanították.

A reneszánsz úri nevelés Vittorio da Feltré (1378–1446) nevelési elveivel nyer létjogosultságot. Feltré a Gonzaga grófok nevelője volt, és a nevéhez fűződik az első emberséges, nem tiltó-büntető, hanem sze-

reteten alapuló nevelési módszer.

Feltré témánk tekintetében is úttörő jelentőségű, ugyanis a reneszánsz emberközpontú nevelésébe a történelem, a matematika és a zene mellett a képzőművészeti nevelést is bevonta. Erről ugyan nem sokat tudunk, azonban feltételezhetjük, hogy ez az ókori és a kortárs művészetek bizonyos körének megismerését jelentette.

Ekkor alakul ki a dilettáns (dilettante) fogalma is, ami persze ebben a kontextusban nem pejoratív, hiszen az „úri műkedvelőt”, a művészetet kedvelőt, a művészethez értő polgár kinevelését jelentette már a kisgyermekkortól kezdve. A városi ünnepek, páliók pompázatos, ízléses díszruhái, az ünnepi „díszletek” – melyeket nem ritkán kiváló művészek terveztek – és a köztéri műalkotások ünnepélyes bemutatói mind ezt szolgálták.

A „közoktatásnál” jóval fontosabb számunkra a művészeti iskolák, a mesterek és műhelyek kérdése. Erről már jócskán rendelkezünk forrásokkal a különböző traktátusokból

és életrajzokból. Az egyik legfontosabb forrás Giorgio Vasari *A legkiválóbb festők, szobrászok és építészek élete* (1978) című műve.

Giorgio Vasari 1511-ben született a toszkán Arezzóban, így tulajdonképpen beleszületett az éretten reneszánsz „közepébe”: Michelangelo, Leonardo és Raffaello már életművük megalkotásának teljében voltak. Mint művész némileg méltatlanul szorult háttérbe: Michelangelo mellett Andrea del Sarto és Baccio Bandinelli tanítványa is volt. Építészeti és festészeti művei számottevőek, mégis mint író maradt meg az utókor emlékezetében.

*A legkiválóbb festők, szobrászok és építészek élete* (első kiadása: 1550, Firenze) a művészéletrajz-írás mintapéldáját adta, de figyelme kiterjedt az adott művész legfőbb műveinek leírására is, anekdotái, történetei pedig színes képet nyújtanak a kor művészeti életéről és a mester-tanítvány viszonyról is. Mások mellett az ő művéből ismerhetjük meg a korabeli művészéletet is. Az alábbi ismert anekdotarészlet Giotto és Cimabue kapcsolatának kezdetét írja le:

„Bondone akkoriban rábizta néhány birkájuk őrzését; a kisfiú egyik helyről a másikra terelte a juhnyáját, közben mivel természetes hajlam vonzotta az ábrázolás mesterségéhez, a kövekre, a földre vagy a homokba szüntelenül valami valóságos vagy kitalált alakot rajzolt, ami éppen az eszébe jutott. Cimabue egy alkalommal ügyes-bajos dolgai miatt Firenzéből kiment Vespignanóba, s útközben találkozott Giottóval, aki, mialatt birkái legeltek, egy letisztított, lapos köre egy kicsit hegyes kavicssal élethíven lerajzolt egy birkát, pedig ennek módjára a természetten kívül senki sem tanította. Cimabue megállt mellette és elcsodálkozott; megkérdezte, volna e kedve vele menni [...] Giotto a városban természetes képességei jóvoltából és Cimabue segítségével hamarosan nem csak mesterét múlta felül, hanem oly tökéletesen utánozta a természetet, hogy teljesen visszaszorította a régi otromba görög stílust...” (*Vasari*, 1978, 79.) A fenti részletet általában Giotto új stílusával kapcsolatban szokták idézni, esetünkben azonban fontosabb az a vetülete, amely rámutat arra, hogy a korabeli, műhelyt is fenntartó mesterek szabályos „tehetségkutató” folytattak, és tudatosan választották ki a tehetséges, tanulni vágyó fiatalokat, függetlenül azok társadalmi rangjától és sokszor anyagi helyzetétől is. S hogy e korszakalkotó mű utolsó fejezeteire is utaljunk: többek között innen tudjuk, hogy Tiziano először a velencei Giambellinónál (Bellini) tanult, de igen korán, már tizennyolc éves korában Giorgione stílusát követte. Vasari azt is leírja, hogy Tiziano, mialatt a Velencében lévő *Menekülés Egyiptomba* című művén dolgozott, „...néhány német festőt tartott házában, akik nagyszerűen értettek a táj és a növények ábrázolásához” (*Vasari*, 1978, 668.). Ez két fontos dologra világít rá. Egyrészt arra, hogy Tizianóra „hivatalos” mestere nemigen hatott, annál inkább Giorgione. Másrészt arra, hogy a korabeli művészek és így Tiziano is számon tartotta, hogy az apró természeti részletek ábrázolásában sokkal képzetebbek a németalföldi művészek.

Ismerünk „szülői nyilatkozatot” is ebből a korból, mely szabályos szerződésnek tűnik a mester és a tanítvány szülője között: „1488. A mai napon, április elsején, én, Lodovico di Leonardo di Buonarroti kijelentem, hogy fiamat, Michelangelót a következő három évre Davide és Domenico di Tommaso di Corrado keze alá adom a következő kikötésekkel, és feltételekkel: az említett Michelangelo a fentebb megszabott idő alatt köteles a nevezett mesterek mellett festészetet tanulni, s a mondott foglalkozást kell üznie, s mindent meg kell tennie, amit a fent nevezett mesterek parancsolnak neki: Domenico és Davide a szóban forgó három esztendő alatt kötelesek fiamnak huszonnégy aranyforintot fizetni: az első évben hatot, a másodikban nyolcat, a harmadikban tízet, összesen kilencvenhat lírát.” (*Vasari*, 1978, 559.) Az idézett szerződés azért is érdekes, mert világosan kitűnik belőle, hogy a mester(ek), miközben a tehetséges tanulók munkáját felhasználták, szabályos ösztöndíjat fizettek azoknak. A tanulók leginkább modell és beállítást után rajzoltak, a mester korrigálása mellett, ezenkívül rendszeresen másolták a régebbi nagy mesterek műveit. A technikai fogásokat is elsajátították, festéket keverték, alapoztak, vásznat fe-



szítettek stb., majd fokozatosan kaptak kisebb-nagyobb feladatokat a műhely által felvállalt műveken. A „felszabadulást” általában egy remekmű elkészítése, bemutatása és „megvédése” jelentette.

A korabeli iskolákban és természetesen a festő- vagy szobrászmesterek műhelyében is sokszor alkalmaztak testi fenyítést. Gozzoli freskóján például néhány eminens tanulófiú számol és ír, a háttérben szabályos korabeli iskola ábrázolása látható, de az előtérben éppen testi fenyítésben részesítenek egy gyermeket. (Gozzoli: *Szt. Ágoston és az iskolamester*, 1465, San Gimignano, Szt. Ágoston templom) „A gyereket gyakran kell verni. A verés mindig hasznos volt, és ma is az, mindenkit megóv attól, hogy lejtőre kerüljön. Ha megérdemelt, az igazságszolgáltatás aktusa, ha meg nem érdemelt, fejleszti a béketúrést és mint rendszeresen adagolt gyógyír, formálja a lelket.” – ajánlja Giovanni Domici bíboros.

A korareneszánsz idején a művész csak lassan emelkedett a társadalmi ranglétrán s akkor is csak egy-egy kivételes nagyság, mint például Giotto. Firenzében a festők a Medici e Speciali céhhez tartoztak, ahol döntő szavuk az orvosoknak, gyógyszerészeknek és drogistáknak volt. A festőket ebben a céhben csak a legalsóbb lépcsőfok illette meg.

Valószínű, hogy a festők „festékeverő-boszorkánykonyhája” miatt kerültek ebbe a céhbe, ahol nagyon szigorú rendszabályok uralkodtak. Részletesen előírták, hogy mikor milyen festéket lehet használni, tilos volt például berlini kéket használni ultramarin helyett, stb. (Itt jegyezzük meg, hogy a Mediciék címerében gyógyszerlabdacsokat ábrázoltak.)

A 15. század elején következett be a változás a művészek társadalmi helyzetében. A gazdagodó városok, a gazdagodó polgárság reprezentációs igénye megnőtt, a fényűző udvarok pompa- és művészetiigénye szintén, s így a művészek tekintélye is ezzel arányosan változott.

### Az akadémiák

Az akadémia kifejezés görög eredetű, a hagyomány szerint Platón egy *academia* nevű olajfaligetben tartotta előadásait.

Tulajdonképpen Firenzében, az itáliai reneszánsz bölcsőjében, sajátos gazdasági és politikai konstellációban teljesedett ki a humanizmus gondolata és filozófiája. A filozófia, a költészet, a zene és természetesen a képzőművészet sohasem látott virágzásának elősegítője, legfőbb mecénása a Medici család volt. A dinasztia megalapítója Cosimo Medici (1389–1464), akinek nevéhez kötődik a platóni akadémia megalapítása és mecénálása, ahol olyan nagy gondolkodók működtek, mint Marsiglio Ficino, Christoforo Landino, Poggio, Poliziano vagy Pico della Mirandola. Christoforo Landino egy ismeretlen metsző képén írópultnál ül tanítványai körében. A kép szerint a tanítványok szabadon járnak-kelelnek a teremben. A háttérben könyves szekrény látható. (Ismeretlen fametsző: *Christoforo Landino tanítványai körében*, 1492)

### A firenzei Akadémia

Az első „művészeti” akadémiaát Firenzében alapították 1563-ban, *Accademia del Disegno* néven. Az akadémia elnevezés azonban már előbb is felbukkant, Leonardo da Vinci nyomatainak felirata például így szól: „*Accademia Leonarda Vinci*”.

Baccio Bandinelli római szobrász 1530 körül érkezett Firenzébe, ahol 1550-ben alapította meg hivatalosan is az akadémiaát. Ez azonban kezdetben nem a mai és még csak nem is a 19. századi akadémia-típus volt, hanem inkább egy művészklubra emlékeztető forma. Jól példázza ezt, ahogy később Benvenuto Cellini írta a rómainról: a festők, szobrászok és aranyművesek klubja Rómában a legjobb hely.

Giorgio Vasari is tudósít egy „művészklubról”, melyet Baccio d’Agnolo hozott létre, ahol gyakran töltötte idejét Granacci, Raffaello, Sansovino, Antonio és Giuliano da Sangallo és néha Michelangelo is. Ezekon a helyeken azonban nem csak festészetről, hanem

költészetéről és zenéről is szó esett, sőt maguk a művészek is tartottak felolvasóesteket és gyakran zenéltek is. Ennek hű bizonyítéka Paolo Veronese *Kánai menyegző* című műve (1563, Párizs, Louvre), melynek előterében egy művészenekar játszik: Tiziano nagybőgön, Tintoretto brácsán, Jacopo Bassano fuvolán és Veronese gordonkán. (Veronese: *A kánai menyegző*, 1563 Párizs, Louvre) Másrészt ezek az akadémiák – ma úgy mondánánk – workshopok is voltak, ahol a művészek technikai, kompozíciós, tematikus vagy éppen festékkémiai kérdésekről is eszmét cseréltek.

Baccio Bandinelli (1493–1560) (Baccio Bandinelli: *Önarckép*, 1540, Boston, Isabella Stewart Gardner Museum) kora kiváló szobrásza és mestere volt. Önarcképén büszkén mutatja tanulmányrajzát, melyen a *Hercules és Caecus* című szoborcsoportjának figurái láthatóak. A szobor egyébként máig is Firenze főterén áll, a Palazzo Vecchio előtt (1525–1534). Érdekes adalék, hogy a művész fekete ruháján élesen kirajzolódó nyakék egy kagylót ábrázol, közepén keresztrel. Bandinelli maga is abszolválta a ma oly divatos Santiago de Compostela-i zarándokutat (El Camino), és V. Károlytól megkapta a Szt. Jakab rend kitüntetését, melyet büszkén hordott nyakában.

Bandinelli hamarosan megszervezte az igazi akadémiát. Az intézmény nevében szereplő 'disegno' szó igazi jelentését nem adja vissza a magyar 'rajz' szavunk, ugyanis ez az olasz kifejezés nem csak rajzot, rajzolatot jelent, hanem valaminek a megjelenítését, ideáját, lelkét is. A firenzei platonikus akadémia, melyet Medici pártfogásával Marsilio Ficino alapított, mintát adott a művészeti akadémiáknak is. Ez az az időszak, a 16. század közepe, amikor a képzőművészet évszázados harcának eredménye beér, és a szabad művészetek közül kizárt festészet és szobrászat is bekerül az elismert „arték” közé.

Érdekes módon ezt a művészek úgy kívánták elérni, hogy mind több oldalról hangsúlyozták a művészetek racionalitását, logikusságát és erős kapcsolatát a természettudományokkal. A kor ismert reneszánsz mesterei így intenzíven foglalkoztak a geometriával, az aritmetikával, az asztronómiával és a zenével is, valamint új racionális „tudományágakat” is kifejlesztettek. Így születik meg a perspektíva és a művészeti anatómia (bonctan) tudománya is.

Enea Vico metszetén Bandinelli firenzei akadémiáját ábrázolta. A terem belsejében a művészetek legkülönbözőbb ábrázolása látható. Jobbra a költészet múzsájának hódolnak, balra egy művész portrét rajzol. Fent a polcon antik szobormásolatok láthatóak, míg az előtérben újabb torzók, valamint csontváz és koponya az alvó kutya és macska társaságában. (Enea Vico: *Bandinelli akadémiaja Firenzében*, 1550)

---

*Az akadémián geometriát is tanítottak, az anatómiagyakorlatokat pedig a Santa Maria Nuova kolostori kórházában folytatták. Még Michelangelo idejében is tiltott volt a boncolás, erről a mester jó néhány feljegyzése is tanúskodik. Mindenesetre a kor kettős megítélését illusztrálja az a tény, hogy Michelangelo szenvedélyes anatómiai tudásvágyának kielégítését sokszor kiszolgáltatta magának a pápának a háziorvosa néhány amputált végtag átengedésével. Az már csak mai szemmel furcsa, hogy a pápa tudós háziorvosa zsidó származású volt. Ez abban az időben szinte természetes volt, hiszen az antik orvostudomány közvetítését az arab és zsidó orvostudósok örökítették át és közvetítették az európai kultúrába.*

---

Tartaglia 1510-ben megjelent *Új tudomány* című könyvének (Tartaglia: *Új tudomány*, 1550) címlapja egy fallal körülvett erősséget ábrázol, melynek kapujában Euklidész áll őrt. A felirat Platonra utal: „Ne lépjen be, aki nem ismeri a geometriát”. Bár a vár falát sokan meg akarják mászni – kikerülvén a küzdelmes geometriai tanulmányokat –, de ez nem sikerülhet, hiszen Euklidész éberem őröködik. Bent a várban már sok mindennel foglalkoznak a rajz szerint, például a ballisztika tudományát gyakorolják, ami a korabeli ágyúlovészettel kapcsolatos fontos tudományág volt. Mindezek fontosságát úgy érthetjük meg, hogy még a 19. század végén is volt hadifestő szak az akadémiákon, és fontos tantárgy volt a haditérkép-rajzolás stúdium.

Vasari 1570-ben a firenzei Capella San Lucába megfesti a *Szt. Lukács festi a Szűzet a gyermek Jézussal* című freskóját, melyen – eltekintve a Máriát égbe emelő angyaloktól és Szt. Lukács ökör-jelképétől – a firenzei akadémia hiteles belső képe látható. (Giorgio Vasari: *Szt. Lukács megfesti Máriát a gyermek Jézussal*, 1570, eredetije: Firenze, Capella di San Luca, Santissima Annunziata.) A festőállvány előtt maga a mester ül Szt. Lukács képében, míg a hátsó helyiségben egy másik művész nyomatot készít. Talán ez a sokszorosító grafika egyik legkorábbi műhelyábrázolása.

Benvenuto Cellini pedig megtervezi az akadémia rombusz alakú pecsétjét, sőt rajzolós és festőeszközökből új betűtípust is alkot. A pecsét központi figurája a természet allegorikus alakja, aki a helyes és tökéletes „disegno” ideális modellje. Az alak szárnyakat visel, mely a harsonákkal együtt a hírnév attribútuma, koronájából az értelem fénye sugárzik. A lábánál lévő kígyó és oroszlán pedig a Prudencia (Okosság) és a Fortitudo (Erő) attribútuma – másrészt a kígyó Cosimo Medici, míg az oroszlán hagyományosan Firenze jelképe is volt. A betűk a festők, szobrászok és építészek által használt eszközökből állnak össze. Mindazonáltal a betűtípus egyszerre idézi az egyiptomiak hieroglifáit, a görögök betűit és a héber jeleket is. Cellini az új művészi betűtípus megalkotásával egyben arra is utal, hogy az irodalom egyenrangú társa lett a képzőművészet, s talán ez az a pillanat, amikor végre az artes liberales közé kerültek a vizuális művészetek. (Benvenuto Cellini: *A Firenzei Akadémia pecsét-és látványterve*, London, The British Museum)

Az akadémián geometriát is tanítottak, az anatómiagyakorlatokat pedig a Santa Maria Nuova kolostori kórházában folytatták. Még Michelangelo idejében is tiltott volt a boncolás, erről a mester jó néhány feljegyzése is tanúskodik. Mindenesetre a kor kettős megítélését illusztrálja az a tény, hogy Michelangelo szenvedélyes anatómiai tudásvágyának kielégítését sokszor kiszolgáltatta magának a pápának a háziorvosa néhány amputált végtag átengedésével. Az már csak mai szemmel furcsa, hogy a pápa tudós háziorvosa zsidó származású volt. Ez abban az időben szinte természetes volt, hiszen az antik orvostudomány közvetítését az arab és zsidó orvostudósok örökítették át és közvetítették az európai kultúrába.

Mindezzel együtt a firenzei akadémia, híven neoplatonikus kapcsolataihoz, inkább szellemi, mintsem gyakorlati akadémia volt. Ennek ismeretében is érdekesek a stúdiók: a matematika mellett anatómia, természet utáni rajz és természetfilozófia szerepeltek a „tantárgyak” között.

Kérdés, hogy ekkor alakul-e ki az akadémiai oktatás kapcsán az úgynevezett „akadémiai stílus” is. Nagyon valószínű, hogy igen, s ez nagyrészt Vasarinak, Cellininek, Bandinellinek és leginkább Zuccarinak köszönhető.

Nyilvánvaló a kapcsolat és a szoros összefüggés a platonista Akadémia, a firenzei művészek céhe (Compagnia di San Luca) és az Accademia del Disegno között.

Zuccari elnökségéhez köthető, hogy szigorúan tiltották a festészet, a szobrászat és az építészet elsősége körüli vitát. Zuccari az akadémikus rajz dicséretében odáig is elmegy, hogy a ’disegno’ szót Isten nevével azonosítja (DIO: DI-segn-O), s magyarázatként azt adja meg, hogy Isten képmása, rajza bennünk jelenik meg, vagyis „annyit jelent, mint a kép jele és Isten képmása a mi lelkünkben” (Marosi, 1976, 35.).

## A római akadémia

1577-ben alakult meg a római Szt. Lukács Akadémia, melynek 1593-ban Federico Zuccari (Zuccaro) lett a választott vezetője.

1593 és 1596 között lefektették az intézmény szabályait és megszervezték a képzést is minden szinten. A kezdők a rajzolás alapjaival ismerkedtek meg, és tanulmányozták az emberi test felépítését, mint például a fej, a láb, a kéz stb. részleteit. A stúdium végén Zuccaro vezetésével a tanárok díjazták is a legjobb munkák szerzőit, azokat, akik a legjobban ábrázolták az emberi testet. Ez a momentum leginkább a mai művészeti iskolák azon gyakorlatához hasonlít, melynek során év végén – majd a stúdiumok végén magasabb szinten – a hallgatók bemutatják műveiket és nyilvános védés során számolnak be szerzett tudásukról.

Pierfrancesco Alberti metszetén (Pierfrancesco Alberti: *A Római Festőakadémia*, New York, Metropolitan Museum of Art) az akadémia terme látható. A polcokon antik szobrok másolatai állnak, melyek kiemelt szerepet játszottak az akadémiai képzésben. Az antik szobormásolatok (később gipszmásolatok) rajzolása azért segítette az akadémikus rajztudás elsajátítását, mert a megvilágított modellen csak fekete-fehér tónusok jelennek meg, így a rajzolónak nem kell átranzponálnia az élő modell színeit tónusokká.

Alatta korabeli műalkotások másolatai függenek, hiszen a nagy mesterek műveinek másolása is a tanítási módszerek közé tartozott. A másolás egészen a huszadik század elejéig a művészeti akadémiák oktatási módszereinek egyik legfontosabbika volt. Nem véletlenül, hiszen a nagy mesterek képeinek ecsetkezeléséből, színhasználatából vagy a plasztika esetében a cizellálási, faragási stb. sajátosságokból nagyon sokat lehet tanulni. Gondoljunk csak arra, hogy az oktatás egyéb területein milyen fontosságot tulajdonítanak a gyakorlásnak (például a zeneművészetben!). Ez a jól bevált módszer az impresszionizmus fellépése után, majd a 20. század kreativitás- és egyéniség-fetiszmusá során egyre inkább háttérbe szorult. Ma már csak egy-egy közép- és kelet-európai főiskolán, akadémiaán élnek ezzel a módszerrel, Nyugat- Európában és az angolszász világban már teljesen eltűnt, az egyéb akadémiai oktatási módszerekkel együtt. (Ezért is jobbak például a közép-európai restaurátorok, az ismert okok miatt: nem műszeres felszereltségük ismeretében, hanem kreativitásukban és kezűgyesség tekintetében.)

A kép előterében egy hallgató emberi csontvázat tanulmányoz, jobbra hátul boncolás folyik, valamint mintázás és geometriai feladatok megoldása.

Zuccaro vallotta, hogy nem csak a kéz kiművelése a fontos, hanem a művésztanoncnak a filozófiával, a költészettel is meg kell ismerkednie, mert a kéz és a fej intelligenciája összefügg. Felfogásában a 'disegno' nem csupán a rajz, hanem idea: a disegno interno, a belső rajz, a teremtő elképzelés (hasonlatos az isteni teremtő gondolathoz), míg a disegno esterno, valaminek a külső rajza szükségszerűen csak alacsonyabb rendű lehet.

1607-ben írásba foglalták az akadémiaán tanítandó stúdiumok sorát: rajz, festészet, anatómia, szobrászat, építészet, perspektíva, és ahogy az írásban állt: egyéb fontos kapcsolódó mesterségek is.

## A Carracciak bolognai akadémiaja

A bolognai akadémiaát a híres Carracci fivérek (Lodovico, Annibale, Agostino) alapították 1582-ben. Mintául szolgáltak számukra az akkor már működő köz- és magánakadémiák, mint a firenzei Accademia del Disegno, a perugiai Accademia del Disegno (1573) vagy Leonardo, Bandinelli, Bernardo Baldi (Accademia degli Indifferenti) magánakadémiái. Az akadémiaát hivatalosan Accademia degli Incamminati névre keresztelték, de általában csak Accademia de Carracciként emlegették.

A Carracciak nézeteikkel szembehelyezkedtek a manierista festészeti elvekkel, s a klasszikus gyökerekhez való visszatérést tűzték ki célul, hirdetvén, hogy a művészeti ne-

velésben a legfontosabb a klasszikus előzmények tanulmányozása. Azt vallották, hogy a klasszikus művészet tanulmányozásával és példájának követésével lehet a művészetet megtisztítani a manierista eltévelyedéstől.

Odoardo Fialetti 1608-ban készült metszetén az akadémia egyik terme látható. Az ifjak antik szobormásolatokat tanulmányoznak és rajzolnak, a háttérben pedig nyomtatás és festés folyik. (Odoardo Fialetti: *Művészeti iskola*, 1608.)

A másik rajzon klasszikus szemformák rajzolásának didaktikus sorozatát ábrázolta.

*A korai reneszánsz akadémiai vizsgálata azért különösen fontos, mert tulajdonképpen a huszadik század elejéig mintát adtak a képző- és iparművészeti akadémiai működéséhez. A később létrejövő „tantárgyak” a korai akadémiai stúdióterületeiből alakultak ki, a rajzoktatás alapmódszerei úgyszintén (eredeti művek másolása, antik szobrok, illetve másolatok rajzi tanulmányozása, geometriai szerkesztések, perspektíva-tan, anatómiai stúdiók stb.). Csak a huszadik század első felében, főként a Bauhaus kutatásai alapján, illetve az iparművészeti oktatás kiválása során változnak meg az alapvető módszerek. Mindezzel együtt az öreg kontinens akadémiaiban (főként Közép- és Kelet-Európában) nagyjából megmaradt az eredeti struktúra és módszertan, bizonyítva az öt évszázados előzmények helyes voltát.*

rajzolásának didaktikus sorozatát ábrázolta. Fialetti az emberi test arányainak kérdéseit és a test megrajzolásának módszertanát foglalta össze *Il vero modo et ordine per disegnar tutte le parti et membra del corpo humano* című traktátusában. (Odoardo Fialetti: *A szemrajzolás fázisai*, mintalap, 1608.)

Fialetti egyébként bravúros metszeteket készített Giulio Casserio anatómus művéhez, melyet oktatási célra használtak.

A bolognai akadémia minden bizonnyal szoros kapcsolatot tartott fenn az egyetemmel, hiszen a bolognai egyetem Európa egyik legrégebbi universitásaként ekkor már több évszázados múltra tekintett vissza. Valószínű, hogy itt vezették be először az anatómia tantárgyat, s így az is, hogy művészek nemzedékei is itt tanulmányozták az emberi testet. Mindezzel együtt az Accademia épületében lévő állandó képtár műkinccsei arról tanúskodnak, hogy az úgynevezett bolognai iskola nem mondhatott magáénak túl sok első vonalbeli mestert. Ebben a megítélésben azonban szerepet játszik az a művészettörténeti értékítélet is, mely az úgynevezett manierista mestereket mindig pejoratív kontextusban emlegette a klasszikus reneszánsz nagyokkal kapcsolatban.

Mára már kissé árnyaltabb a kép, így a híres bolognai festőakadémiát megalapító Annibale Carracci (1560–1609) életműve is az őt megillető helyre került. Carracci Coreggio hatása alatt kezdte pályáját, csak úgy, mint testvére, Agostino. A Carracci testvérek mindazonáltal igen nagy népszerűségnek örvendtek biztos technikai tudással és letisztult – sokszor modorosnak nevezett – stílusukkal. Az akadémia kiváló

képviselője volt Guido Reni (1574–1642) is.

### Összefoglalás

A korai reneszánsz akadémiai vizsgálata azért különösen fontos, mert tulajdonképpen a huszadik század elejéig mintát adtak a képző- és iparművészeti akadémiai működéséhez. A később létrejövő „tantárgyak” a korai akadémiai stúdióterületeiből alakultak ki,

a rajzoktatás alpmódszerei úgyszintén (eredeti művek másolása, antik szobrok, illetve másolatok rajzi tanulmányozása, geometriai szerkesztések, perspektíva-tan, anatómiai stúdiumok stb.). Csak a huszadik század első felében, főként a Bauhaus kutatásai alapján, illetve az iparművészeti oktatás kiválása során változnak meg az alapvető módszerek. Mindezzel együtt az öreg kontinens akadémiáin (főként Közép- és Kelet-Európában) nagyjából megmaradt az eredeti struktúra és módszertan, bizonyítva az öt évszázados előzmények helyes voltát.

A képi források vizsgálata sokszor fontosabb, mint az írottaké, de legalábbis egyenrangú azzal. A neveléstudomány és azon belül a pedagógiatörténet speciális területe a művészeti és művészképzés területén pedig felbecsülhetetlen értékű kiegészítője az írott forrásoknak.

## Irodalom

- Autin Graz – Marie Christine (2002): *Children in Painting*. Milano.
- Balogh László (1995, szerk.): *Neveléstörténet, neveléstörténet-írás*. Veszprém.
- Barzman, Karen (é.n.): *The Florentine Accademia del Disegno: Liberal Education and the Renaissance Artist*. (Academies of Art Between Renaissance and Romanticism)
- Baxandall, J. (1986): *Reneszánsz szemlélet, reneszánsz festészet*. Budapest.
- Beregzászi Pál (1822): *A rajzolás tudományának kezdete*. Debrecen.
- Csibra I. – Szerdahelyi I. (1978, szerk.): *Esztétikai ABC*. Budapest.
- Delameau, Jean (1977): *Reneszánsz*. Budapest.
- Domonkos Imre (1977, szerk.): *A látás iskolája. Tanulmányok a vizuális esztétikai nevelésről*. Budapest.
- Efland, Arthur D. (1990): *A History of Art Education*. Columbia University.
- Fináczy Ernő (1919): *A reneszánsz kori nevelés története*. Budapest.
- Garas Klára (1967): *Kortársak a németalföldi festőművészetéről*. Budapest.
- Géczi J (2006): A tudásátadás történeti formái és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 9, 3–25.
- Géczi J. (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. *Iskolakultúra*, 1–2, 108–119.
- Goldstein, Carl (1996): *Teaching Art*. Cambridge.
- Garin, Eugenio (1988): Budapest.
- Hoppál, Jankovich, Nagy és Szemadám (1995): *Jelképtár*. Budapest.
- Kárpáti Andrea és Kossa Mária Valéria (1984): *Vizuális nevelés világszerte*. Budapest.
- Klanczay Tibor (1975): *A manierizmus esztétikája*. Budapest.
- Kuhn, Gilbert (1966): *Az esztétika története*. Budapest.
- L. Menyhért László (2001): *A vizuális nevelés és művészképzés története vázlatokban*. Budapest.
- Majer István (1847): *A rézmetszetek műtana*. Budapest.
- Marosi Ernő (1979): *Bevezetés a művészettörténetbe*. Budapest.
- Marosi Ernő (1976, szerk.): *Emlék márványból vagy homokkőből*. Budapest.
- Nyíri Tamás (1983): *Filozófiatörténet*. Budapest.
- Orme, Nicolas (2003): *Medieval Children*. Yale University.
- Panofsky, Ervin, (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben*. Budapest.
- Pukánszky Béla – Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Budapest.
- Ripa, Cesare, (1997): *Iconologia*. Budapest.
- Seibert, I. (1986, szerk.): *A keresztény művészet lexikona*. Budapest.
- Sipos Lajos (1989, szerk.): *Tanulmányok az esztétikai nevelés történetéből*. Budapest.
- Szerdahelyi I. – Zoltai D. (1979, szerk.): *Esztétikai kislexikon*. Budapest.
- Vajda Mihály (1984, szerk.): *Reneszánsz etikai antológia*. Budapest.
- Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (1998, szerk.): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Budapest.
- Vasari, Giorgio (1978): *A legkiválóbb festők, szobrászok és építészek élete*. Budapest.
- Vasoli, Cesare (1983): *A humanizmus és a reneszánsz esztétikája*. Budapest.
- Wesely Ödön (1923): *Bevezetés a neveléstudományba*. Budapest.
- Wölflin, H. (1969): *Művészettörténeti alapfogalmak*. Budapest.
- Zádor Anna – Ghenton István, (1965–68, szerk.): *Művészeti lexikon*. Budapest.
- Zoltai Dénes (1997): *Az esztétika rövid története*. Budapest.

**L. Menyhért László**

Magyar Képzőművészeti Egyetem

# ÁMK – Ki kicsoda?

## *Egy innováció eseményei és szereplői (1966–2006)*

*Érdeklődéssel és várakozással vettem kezembe a vidám, színes címlapfotóval készült, Jeney Lajos főszerkesztésében megjelent ÁMK – Ki kicsoda? című kötetet, melynek alcíme is sokat ígér: Egy innováció eseményei és szereplői (1966–2006). A bevezető szavak sora nem közhely: tényleg érdekelt a téma, hiszen a könyv olvasása közben kiderült, hogy – bár ez annak idején nem tudatosult – én is alapító ÁMK-igazgató voltam annak idején, pontosabban 1981-től 1988-ig Madocsán.*

A kötetindító cikk Jeney Lajos építészkutató tollából a magyarországi ÁMK-k „hőstörténetét” eleveníti fel az olvasók számára – a kezdő 9000 USA-dollártól napjaink pénztelenségéig. A történet bevezető szakasza számomra nagy csalódást is jelentett: mindvégig abban a biztos tudatban voltam, hogy mint minden izgalmas újítás, az ÁMK is a magyar elme szüleménye, de a szöveget figyelmesen olvasva megtudhatjuk, hogy csak egy minta átvételét jelentette az építészetileg is integrált külföldi közintézmények példájára, felhasználandó az UNESCO iskolaépítési ösztöndíját. A megpályázott és megnyert építési tanulmányutak után következett a nehezebb feladat a résztvevők – Jeney Lajos, Kiss István és Szrogh György – számára: rábírní a Művelődésügyi Minisztériumot, hogy küldjenek szakértőket a kutatócsoportba és az ajánlások alapján épüljenek össze a nevelési, képzési, művelődési központok mind a tanuló ifjúság, mind a felnőtt lakosság közösségi művelődési igényeinek kiszolgálására. A kutatócsoport által megjelentetett 4 kötet képezi az ÁMK-k östörténetét, és a zárókötet megjelenésével útjára indítottak egy olyan intézménytípust, amely magában hordozta egy városrész vagy település, településcsoport hatékony szellemi központja létrejöttének lehetőségét. A cikkíró a továbbiakban kitér a létrejött 308 intézmény vizsgálatának eredményére, amely 1987. január 1. és 1989. december 31. között zajlott, és kiterjedt a kutatás, fejlesztés, szabályozás, döntéshozatal, programalkotás, telepítés,

rendeltetés, szerkezet, berendezés, üzemeltetés, fenntartás körülményeire. Ez elsősorban építési szempontokat jelent, amelyek találkoznak a közösségi igénnyel is: a megépített létesítmények többcélú használata során ne legyenek működési, üzemeltetési zavarok a fűtő- vagy szellőző-, az akusztikai, hangosítási berendezések hibája miatt, a közönségforgalmi terek megfelelő kialakítása segítse a balesetvédelmi és tűzvédelmi előírások betartását, a használóknak biztosítson komfortérzetet. Az összefoglalás napjainkig aktualizálja az építetett feladatait a tervezéstől a kivitelezésig.

A következő értékelő, Szabó Irma az első ÁMK-k szerveződésétől, a történelmi „húszak” létrejöttétől tekinti át az integrált működés lehetőségeit, mutatóit, a feladatellátás hatékonyságát és az intézmény fejlettségét: ezen intézmények szakmai innovációjával indult az ÁMK-mozgalom, megfogalmazva a továbblépés szakmai összetevőit. A rövid bemutatásból megismerhetjük a „húszak” kísérleti körülményeit és az egyes intézmények által vállalt kutatás területeit: adatbázis létrehozása, a zene és néptánc szerepének feltárása a gyermeknevelésben, a közéleti aktivitás erősítését szolgáló szabadidős kulturális tevékenységek tervezete, az önkormányzó-képesség demokratikus fejlesztése, a szabadidős tevékenység integrálását biztosító funkcióadekvát szervezet kialakítása, korszerű médiumok használata a művelődésben, a korszerű iskola megvalósításának lehetőségei az integráció keretei között, és még sorolhatnánk. Az elemzés a

feladatellátás és az intézményfejlettség fokát hét terület jellemzésével mutatja be: a köznevelési intézményhálózat szervezeti problémáiból kiindulva foglalkozik a permanens művelődés-nevelés, a tanóra és a tanórán kívüli tevékenységek egymásra épülésével, az iskola társadalmasításával, a tanulóközösség-gyermekközösség fejlődésének gazdagabb lehetőségeivel, az intézményvezetés szakmai és társadalmi kompetenciáival, melyek a művelődési stratégia megújításának fontos elemei lehetnének. Megállapítja, hogy a jogszabályi háttér sohasem kedvezett az új módon szerveződő intézmények integrált működésének: nincs speciális szakképesítést adó tanár- és népművelő-képzés, hiányzik az önálló kulcsszámú munkakör. Az összegzés optimista kicsengése bátorítást ad a további munkához, hiszen a ma is működő – s minden viszontagságot túlélő – intézmények példája azt mutatja, hogy meg lehet teremteni az organikus innováció és a központi fejlesztési elképzelések egymást támogató folyamatát, és minden gátló körülmény ellenére érdemes ezt a munkát folytatni.

A következő fejezet is történelmi visszatekintés. Trencsényi László az ÁMK-k irányítási-ellenőrzési háttérével és a működés humán feltételeivel foglalkozik *Útkeresés és tapasztalatcsere* (a IV. konferenciakötet címe) áttekintő munkájában, melynek alcíme pontosan fedi az 1980-as évek politikai-kormányzati bizonytalanságát az újfajta intézményekkel kapcsolat-

ban: *Reformok igájában-ingájában*. A cikkíró tudatában van annak, hogy a történeket nevesíteni kell, és a cselekvő résztvevő pontosságával rendezi idő, hely, személyek, események szerint az ÁMK-k mozgalmát. Leírásából kirajzolódik a kezdő lépések után következő időszak: „Az innovációs szekértáborra” rendeződés, a legitimáció, majd a továbbmozgás-fejlődés korszaka. Megörökítésre kerülnek a fontosabb események az irányításban és a

valós színtereken – a teljesség igénye nélkül: a Népművelési Intézet és Vaiko Éva megszervezi a képzési összefüggéseket; megjelennek a módszertani füzetek; az OPI külföldi tapasztalatcseréket kezdeményez; Szeged és Eger képzési lehetőséget és szaktáborbiztosít az érdeklődőknek; megalakul az OPI által védnökölt szakmai testület, mely támogatja a különböző innovatív kísérleteket a többfunkciójú intézményekben. A Népművelők Egyesületén belül megalakul az ÁMK-szekció, és megszervezik az országos konferenciákat. Az elméleti eszmecsereikkel párhuzamosan elkezdődnek az empirikus kutatások is, immár minisztériumi kezdeményezésre, 15 intézményben. Ez a tény jelentette a szabad váltót az ÁMK-k működésében. Végül létrejön az ÁMK-k Országos Egyesülete és e szerveződéshez kapcsolódva Csiba Gyula kezdeményezésére az évenkénti Bajai ősze elnevezésű országos rendezvény. Az egyesület felépítésének és a tisztségviselőknek a felsorolásával fejeződik be az ÁMK-k egyesületté vá-

*Először akkor villant be emlékezetembe egy kép, amikor a művelődési központok építészeti megoldásairól olvastam, és eszembe jutott a paksi járás ÁMK-s igazgatóinak a keceli intézménybe szervezett tapasztalatcseréje a '80-as években. Akkor az az épület számunkra mint építészeti és funkcionális unikum – volt, maga a csoda: elrendezésével, a terek harmonikus hasznosságával, az átalakíthatóság lehetőségével funkcióváltáskor, a svéd (vagy holland?) formatervezett bútorokkal, a színek és a külső-belső térsztétikájával lenyűgöző hatást keltett. Egyszerre volt lelkesítő és elcsüggesztő számunkra.*



lásáig tartó periódus nem fővárosi székelyű története.

Hortobágyiné Török Rita összefoglalója az egyesületi munkáról már napjaink történetét jegyzi. Minden nehézség ellenére talpon maradtak – mintegy háromszázan – a helyi igényeket helyesen felmérő és ahhoz alkalmazkodó, a népesség tanulási, közművelődési, társasélet-igényeit kiszolgáló intézmények, s munkájuk azt bizonyítja, hogy képesek nyitott, európai színvonalú, tartós közösségek létrehozására.

Tarcsa Zoltán írása a kronologikus témafűzés utolsó láncszeme. *Gondolatok az általános művelődési központok jövőjéről* című eszmefuttatásában képzeletbeli játékra hív: az anyagi erőforrás-követelmények és a személyi erőforrás-követelmények koordináta-rendszerében kell lépegetnünk, hogy fogalmat alkothassunk e két tényező függvényében a lehetséges jövőkép modelljéről.

(1) Optimista befejezésként felvázolja a jövő általános művelődési központjait mint a professzionális pedagógia új műhelyeit – az eddigi tevékenységet kiegészítve felnőttképzési centrummal, kistérségi pedagógiai szolgáltatással, e-ponttal. Legyen igaza, hogy a magánberuházók „tudás-plazák” létrehozásán fáradoznak majd, s ez újabb távlatokat jelenthet a többfunkciós intézmények történetében.

A kiadvány oldalszámának több mint felét az ÁMK Ki kicsoda? névsor adja. Sok ismerős tanárnév és konferenciák, továbbképzések előadóinak neve fedezhető fel az intézményekben dolgozók nevével együtt az általános művelődési központok hősorától napjainkig. Köszönet a szerkesztőknek, hogy összegyűjtötték a neveket az utókor számára a „közkatonaiktól a tábornokig”.

Külön értéket jelenthet az olvasóknak egy-egy cikk után a témakör gazdag irodalomjegyzéke. Ez nemcsak a tájékozódást könnyíti meg, hanem ösztönzést is adhat a további kutatáshoz.

A leírtakkal kapcsolatban többször is úgy éreztem, hogy egy furcsa időutazás részesese vagyok.

Először akkor villant be emlékezetembe egy kép, amikor a művelődési központok

építészeti megoldásairól olvastam, és eszembe jutott a paksi járás ÁMK-s igazgatóinak a keceli intézménybe szervezett tapasztalatcsereje a '80-as években. Akkor az az épület számunkra mint építészeti és funkcionális unikum – volt, maga a csoda: elrendezésével, a terek harmonikus hasznosságával, az átalakíthatóság lehetőségével funkcióváltáskor, a svéd (vagy holland?) formatervezett bútorokkal, a színek és a külső-belső tér esztétikájával lenyűgöző hatást keltett. Egyszerre volt lelkesítő és elcsüggesztő számunkra.

Honnan érkeztünk mi?

Valamennyien az (akkor még) paksi járáshoz tartozó településeket képviseltük: Kartai István Dunaszentgyörgyről, Iker Sándor Györkönyből, Viola László Németkéről, Renkecz József Sárszentlőrincről, jómagam Madocsáról érkeztünk. A mi intézményeink 2000–3000 fős településeken voltak, s ma már gyanítom, hogy létrejöttüket nem az önzetlen szellemi erőfőrtés, sokkal inkább a bürokratikus innováció motiválta takarékosabb pénzügyi gazdálkodás érdekében: külön óvoda, külön iskola, külön művelődési ház, külön sportudvar vagy csak focipálya – a község nagyságától és a templom helyétől függően egymáshoz közel vagy távol. Ehhez társult még például Dunaszentgyörgyön egy kollégium, hátrányos helyzetű volt tanulóknak (egy amolyan minta-cigánykollégium), esetleg művelődési ház – hét közben tornateremként –, sportudvarral, hét végén a lakodalmas ház szerepével, mint például Madocsán, és természetesen könyvtár, vagy a művelődési házban, vagy külön, esetleg az iskolában, legtöbbször tiszteletdíjas pedagógus-könyvtárossal.

Valamennyiünknek ilyen helyi adottságokkal kellett megoldani az oktatási-nevelési-közművelődési és sportfeladatokat, kidolgozni az úgynevezett helyi nevelési rendszert. Szép feladat, nagy kihívás volt.

Madocsán ez éppen arra az időszakra esett, amikor már túl voltunk az óvoda, majd a felső tagozatos régi iskola felújításán-bővítésén, illetve meg kellett oldani a művelődési ház, községi könyvtár, lakodalmas ház kialakítását, elhelyezését, mégpedig az öregek otthona iránti igény jelentke-

zésével egyidőben. A községi tanács energikus elnöke, dr. Simon János koncepciója volt ez a fajta községi fejlesztési trend – a támogatás nagyobb részét mindig az éppen felújítás alatt álló intézmény kapta, így három ciklus alatt rendbe lehetett hozni a község intézményeit. 1981. augusztus 1-én a községi tanács elfogadta az általános iskola, óvoda és a (rég) művelődési ház szervezeti összevonását. Utólag rendszerezve az ismereteimet: nálunk az ÁMK létrejötté első nekifutásra az új művelődési ház építéséért történt, hogy a régit teljesen a községi lakodalmak, illetve sportfoglalkozások megtartására használhassuk. Nem lett olyan, mint a keceli, de a mozival való egybeépítettség lehetőséget adott egy nagy színpad kialakítására (Madocsa a Földesi János vezette hagyományörző néptánc-együtteséről volt híres a megyében), mögötte a kiszolgáló helyiségeken kívül épült egy nagy közösségi kiállítóterem és ehhez kapcsolódott egy igazi könyvtár, elkülöníthető olvasóval, később fonotékával. Csak a fiatalabb olvasók kedvéért jegyzem meg, hogy ebben az időben még működött a szocialistabrigád-mozgalom; ez helyettesítette akkor a mai szponzorokat. Brigádmunkában készült például az iskola, óvoda évenkénti meszelése, a javíttatások, a leendő művelődési ház esetében a régi falak bontása, tereprendezés, cseréphordás, takarítás, meszelés stb. – az iskolavezetés és a pedagógusok pedig megszervezték ezeket a munkákat, munkaköri feladataikon kívül. Ez a közösségi munka teljesen természetes volt, a településen élők így segítették saját falujuk gyarapodását, a helyi termelősövetkezet pedig így tudott segíteni. (A művelődési ház avatása után ilyen szisztémában készült a napközi felújítása, bővítése is.) A téglajegyek korszakát nem is mesélem!

1983. augusztus 20-án került átadásra az új művelődési ház 90 m<sup>2</sup> könyvtárral, nagyszínpaddal (mozi), öltözőkkel, klubhelyiséggel, és így bármilyen közösségi igény kielégítésére alkalmassá vált. 1983. szeptember 1-től órakedvezményes könyvtáros beállításával sikerült eleget tenni a gyermek és felnőtt olvasók elvárásainak. A pályaválasztási munka hatéko-

nyabbá tételét szolgálták a könyvtárban tartott délelőtti fakultációs órák, illetve klubnapközi indításával újrászerveződtek a napközi csoportok. Most is szívesen emlékszem vissza a fakultációs órák keretében gyűjtött madoccai lakodalmas szokások pályázati sikerére vagy a „régizak pályázat” fotó- és meseanyagára, az Iskolarádió és a *Morzszak* iskolaújság működésére, a táncsoport aranydiplomájára, a kiskörzeti, alsó tagozatos kulturális bemutatókra – mindez a gyerekek és a felnőtt lakosság egymást segítő munkájának eredményeként. Sokat tanultunk szervezésben, rendezésben a paksi Munkás Művelődési Központ vezetőjétől, Bordás Istvántól, aki különösen népi táncgyűttesünket, szavalóinkat, rajzosainkat menedzselte már egy nagyobb közönség előtt. Ami kimaradt, de sikeres lehetett volna: a modern felnőtt-népfőiskola indítása és az arra építhető gazda-, gazdasszony-képző. De ekkorra már a község vezetését más kötötte le, a megígért támogatás papíron maradt. 1989-ben a helyi képviselőtestület döntésével megszűnt az ÁMK – a továbbiakban a művelődési ház az önkormányzat intézményeként működött egy másfajta értékrendnek és használatnak megfelelően.

Ezzel számomra is véget ért egy munkában, intellektuális és emberi kihívásokban bővelkedő ÁMK-s korszak. Erre nemcsak én, hanem egykori tanítványaim is szívesen gondoltak vissza egyik találkozásonkon, valahogy így: „Tetszik emlékezni, amikor a könyvtárban keresztretjvényt fejtettünk és...” „Nekem az jut eszembe, amikor riportot gyűjtöttünk a házaknál, és a...”

Szerencsére ezeket a történeteket nemcsak az emlékezet őrzi.

Jeney Lajos (2007, főszerk.): *ÁMK – Ki kicsoda?* Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete, Budapest.

### Jegyzet

(1) Az írás első változata az Iskolakultúra 2008/1–2. számában jelent meg.

*Áment Erzsébet*

ELTE, Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar

# A gyermekirodalom meghatározó szerepe

*Végh Balázs Béla A gyermekirodalom változatai című tanulmánykötetében számos határon túli magyar író gyermekirodalmi műveit veszi górcső alá, de található könyvében a mai Magyarország területén élő író munkájának elemzése is. Egy közös pont azonban a határon innen és határon túl élő – a kötetben helyet kapó – írók között mindenképpen felfedezhető, mégpedig a gyermekirodalom szeretete és művelése.*

A mű szerzője ezáltal gyűjti egybe Benedek Elek, Balázs Ferenc, Dsida Jenő, Makkai Sándor, Szilágyi Domokos, Markó Béla, Ferenczes István, Kányádi Sándor, Kovács András Ferenc és Kamarás István műveiről szóló interpretációit.

Jelen írásban nem törekszem teljességre, a kötet tanulmányai közül csak néhányra térek ki részletesen. Elsőként a gyermekirodalom s ezáltal Benedek Elek szerepét hangsúlyozom, s ehhez kapcsolódva az 1990 utáni erdélyi magyar gyermekirodalommal foglalkozom.

A könyv szerkezete nagyfokú tudatosságra enged következtetni, főként ha a mű első, bevezető jellegű tanulmányát nézzük, amelynek Benedek Elek áll a középpontjában, akit Végh a gyermekirodalmi kánon megalkotójaként tart számon. A nagy mesegyűjtő magyar irodalomban betöltött kiemelkedő szerepe hatványozódik, ha az erdélyi gyermekirodalmi folyóiratok elindítására gondolunk. Benedek Elek gyermekirodalmi munkássága azért is lényeges, mert bár az értékek és a tradíciók megőrzése, valamint új elemekkel történő felruházása, illetve erkölcsi nevelő célzat jellemezte, az esztétika mégis megőrizte nála centrális szerepét.

Elmondható, hogy a 20. század eleji erdélyi irodalom Benedek folyóirataiban öltött testet, vagyis – a *Jó Pajtás* és az *Én Újságom* mellett – a *Cimborában* jelentek meg a gyerekeknek szánt irodalom gyöngyszemei. Így helyet kaptak benne Balázs Ferenc meséi, valamint Dsida Jenő kezdeti művei, melyek között nemcsak

versek, hanem mesék és novellák is szerepeltek. Ebben a komplex gyermekirodalomról szóló tanulmánykötetben Benedekhez viszonyítva helyezkednek el a szerzők, a mesegyűjtőt követő írók, költők.

Sajnálatos tény, hogy a gyermekirodalom-kritika sosem volt s még ma sincs megfelelő pozícióban a tudományos diszciplínák között a magyar nyelvterületen. Pedig az lenne kívánatos, ha napjainkban is Benedek elképzelését tartanánk mérvadónak, vagyis a gyermekirodalmat az egész társadalom közös ügyének tekintenénk. Érvényes ez nemcsak Erdély, hanem a mai Magyarország területére is. Adódik a kérdés: mi az oka annak, hogy a gyermekirodalom kritikája még gyerekcipőben jár. Végh felvázolja, hogy milyen hiányosságok vannak Erdélyben: nincsenek kritikák, recenziók, a gyermekirodalom ügyét nem karolja fel a tudomány. Láthatjuk, hogy a magyar helyzet sem sokkal jobb, ha szemmel követjük a tárgykörben megjelenő munkák tényközléseit. Lényeges momentumnak tekinthető a gyermekirodalom szempontjából az a faktum, hogy 1900-ban megjelent egy mű, Ellen Key *A gyermek évszázada* című alkotása, amely középpontba állította a gyermeket. Németh András interpretációja szerint: „Ellen Key művében radikális, kíméletlen hangon ostorozza a korszak társadalmi-pedagógiai visszasságait. Alap gondolata – amit már címe is sugall –: mi a gyermek helye a korabeli társadalomban, miként lehet olyan új nevelési formákat meghonosítani, melyek a jövő generációjának egészséges, emberhez méltóbb felnevelése érdekében elen-

gedhetetlenül szükségesek lennének.” (*Német*, 1993, 7.). A gyerekről való gondolkodás gyökeres megváltozásával együtt járt a gyermekirodalmi nevelés módosulása is. A magyar nyelv területén ennek közvetítőjeként említjük Benedek Eleket.

Boldizsár Ildikó *A gyermekirodalom nagykorúsodása* (2003) című tanulmányában azt emeli ki, hogy a hazai gyermekirodalom-kutatás a nyugati, főként német egyetemekhez képest rendkívül hátrányos helyzetben van. Ennek leküzdésére először Komáromi Gabriella (1999) vállalkozott, s ma már a magyar gyermek- és ifjúsági irodalom-kutatás a magyar irodalomnak is szerves része. Komáromi Gabriella munkájának fontosságára Végh is felhívja a figyelmet: „A Komáromi Gabriella szerkesztette *Gyermekirodalom* évtizedünk legátfogóbb és legszínvonalasabb megvalósítása a gyermekirodalomról, valójában ennél is több, mivel kitekintést nyújt a gyermekkultúra egészére, azt sugallva, hogy az irodalom csupán része egy átfogóbb műveltségnek.” (128.) 1999-ben két olyan könyv látott napvilágot, amelyek a gyermekirodalommal foglalkoznak, s tankönyvként használhatók a felsőoktatásban: Komáromi Gabriella munkáján kívül említést érdemel Kiss Judit (1999) könyve is. Vagyis ma már nemcsak irodalommal, hanem kifejezetten gyermekirodalommal foglalkozó tanulmányok, könyvek is megjelennek.

Végh éppen ezt a munkát igyekszik folytatni s felkarolni. Interpretációinak nagy érdeme, hogy a műveket nem csupán a gyermekirodalom sajátjaként jelöli meg, hanem felnőtteknek szánt irodalomként is hozzáférhetővé teszi, sőt ajánlja. Elemzéseiben rávilágít a gyermek és a felnőtt be-

fogadás különböző módozataira s a szemléletbeli különbségre, vagyis arra, hogy a felnőttek a meséket parabolisztikus látásmóddal figyelik, értelmezik. Éppen ezért releváns a gyermekirodalom felkarolása, mivel – nevével ellentétben – nemcsak gyermekekhez szól, hanem felnőttekhez is, s ily módon az egész társadalomhoz.

A gyermekirodalom természetesen klasszikus tematika köré szerveződik: állatokról szóló versek (például Ferenczes István, Markó Béla), mesék (például Kamarás István), de említhetnénk a kalendárium-

szerű tájverseket is (például Kányádi Sándor), s gyakori a biblikus elemekkel átszőtt népmese is (például Makkai Sándor: Gyöngyvirág; Kamarás István). Szilágyi Domokos kapcsán nagyon lényeges a szerző azon megállapítása, hogy „Több pályatársával ellentétben számára nem menekülés a gyermeklíra, hanem maradéktalan beteljesedése annak az irodalmi közhelynek, miszerint a lelke mé-

lyén minden költő gyermek.” (82.). Dsida számára pedig szórakozás a versírás.

Konkrét irodalmi művek immanens vizsgálata mellett Végh arra is vállalkozik, hogy az erdélyi magyar gyermekirodalom történetét kutassa vagy *Kis magyar delfinológia* címmel tényszerűen írjon az átdolgozásokról. A gyermekirodalom kutatásának történetét 1990-től 2001-ig vizsgálja, bár kiter az előzményekre is: ennek keretében emeli ki, hogy az erdélyi gyermekirodalom presztízst Benedek Elek s a *Cimbora* című folyóirat alakította ki. Majd az 1990 utáni gyermekirodalom kutatásait először a szakkönyvek, a tanulmányok és a lexikonok által mutatja be. Releváns ténynek tartja, hogy „A gyermekirodalom

---

*Interpretációinak nagy érdeme, hogy a műveket nem csupán a gyermekirodalom sajátjaként jelöli meg, hanem felnőtteknek szánt irodalomként is hozzáférhetővé teszi, sőt ajánlja. Elemzéseiben rávilágít a gyermek és a felnőtt befogadás különböző módozataira s a szemléletbeli különbségre, vagyis arra, hogy a felnőttek a meséket parabolisztikus látásmóddal figyelik, értelmezik.*

---

hazai vizsgálata mennyiségében és intenzitásában sem közelíti meg a hetvenes évekbeli előzményeket.” (128.). Az intézményesülést is kiemeli, mivel az szintén változást eredményezett a gyermekirodalomban. Ezután az ehhez szorosan kapcsolódó irodalmi konferenciák jelentőségéről ír, s a gyermekirodalom felsőoktatásban való megjelenéséről értekezik. A delfinkutatás kapcsán Végh kiemeli annak morális kérdéseit, erkölcsi dilemmáit is.

Végh Balázs Béla műve minden irodalomkedvelő számára hasznos és érdekes olvasmány lehet, akár ismeri az elemzett műveket, akár nem. Ha nem ismeri, annak

elolvasására ösztönöz, ha pedig ismeri, akkor interpretációja újraolvasásra készlet. Az elemző érdeme, hogy a meséket és a gyermekverseket a maguk teljességében látja, igyekszik kitérni minden apró, de lényeges momentumra. Tanárok, tanítók, sőt óvónők méltó pedagógiai olvasmánya lehet, amely egyszerre mutat rá a gyermeki világ mesehallgató tudati funkcióira, valamint a felnőtt olvasó számára középpontban álló motívumokra.

Végh Balázs Béla (2007): *A gyermekirodalom változatai*. Komp-press Kiadó, Korunk, Kolozsvár.

### Irodalom

Boldizsár Ildikó (2003): *A gyermekirodalom nagykorúsodása. Beszélő*, 6.

Kiss Judit (1999): *Bevezetés a gyermekirodalomba*. Erdélyi Tankönyvtanács.

Komáromi Gabriella (1999, szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon, Budapest

Németh András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

**Németh Regina**

Pannon Egyetem, BTK,  
Antropológia és Etika Tanszék

## Kiből lesz az olvasó?

*Ma jön a Hamupipóke! – ez volt szerdán reggel az első mondata az öt éves fiamnak. (Épp ott tartottunk a Rónay–Grimm meséskönyvben.) 16 éves lányom és barátnői napról napra számoltak vissza február 9-ig, mikor megjelent a Harry Potter utolsó kötete, és így újra beléphettek egy másik világba. Nagylányom a Harry Potter-tréningnek köszönhetően élvezettel olvassa az Umberto Eco-féle A rózsa nevét vagy Emily Bront-tól az Üvöltő szeleket. A két nagy gyerekem már várja, hogy a kicsi elég nagy legyen ahhoz, hogy elkezdjék neki felolvasni ... a bölcsek kövét.*

Ehhez hasonlatos személyes vallomások olvashatók a Fenyő D. György által szerkesztett könyvben, amely 15 szerző írását tartalmazza. Közöttük vannak tanárok (Fenyő D. György, Kocziha Miklós, Kulcsár Gábor, Schiller Mariann, Takács Géza), könyvtáros (Budavári Klára), gyermekkönyv-kiadással foglalkozó (Kovács Eszter), mesekutató (Boldizsár Ildikó), drámapedagógus (Gabnai Katalin), gyermekirodalom-kutató (Gombos Péter, Komáromi Gabriella), pszichológus (Csák Annamária), írók, költők (Békés Pál, Kiss

Ottó, Tamás Zsuzsa mellett a felsoroltak jó része ide is sorolható).

A szerkesztő nem elméleti írásokat kért tőlük, és valóban személyes vallomásokat olvashatunk a szerzők könyves vagy épp könyvtelen gyerekkoráról, gyermekeik, unokáik olvasmányairól. A *Szemléletek, történetek, Technikák, ötletek*, valamint *Könyvek, versek, regények* fejezetekre osztott könyv fő vonzereje személyessége. Az őszinte vallomásoknak köszönhetően kedvet kapunk az olvasáshoz, sőt a felolvasáshoz, a szabad mesemondáshoz, de néhány

konkrét könyvajánlat is felkeltheti érdeklődésünket – így csinál kedvet Tamás Zsuzsa Nógrádi Gábor könyvéhez, *Pete Pitéhez*, illetve Kovács Eszter a *Friss tintához*.

Érdekes módon összecseng a különböző szakterületen dolgozók véleménye: lelassított időt, türelmet kérnek valamilyen nyien a gyerekkornak. A pszichológus Csák Annamária ír arról, hogy a túl gyors olvasás-tanítás könnyen elidegenítheti a gyerekeket az olvasástól. Ennek a tanácsnak a gyakorlati megvalósításáról számol be Kocziha Miklós, aki Waldorf-iskolában tanít, ahol nincs tankönyv, program és alapelv a lassúság, a gyerekekhez való alkalmazkodás – ott nem kell az első osztály feléig megtanulni olvasni, ez kihúzódhat akár a második év végéig is. A gyermekirodalom-kutató Gombos Péter a házi olvasmányok terén kér időt. Véleménye szerint a legfőbb gond a hagyományos kötelező olvasmányokkal (Kincskereső, *Egri csillagok*, *A kőszívű ember fiai*), hogy túl korán adjuk fel a gyerekeknek, így általuk csak eltávolítani tudjuk őket a könyvektől: előbb a mai nyelvű és világú könyvekkel kellene megszerettetni az olvasást. (Jó lenne, ha akkor se sértődénék meg, ha gyermekeink kedvencei nem a mi szeretett könyveink lennének, hiszen közben évtizedek múltak el.) Komáromi Gabriella véleménye szerint a felolvasást ne hagyjuk abba, mikor a gyerek már tud olvasni, mert így az olvasni tudást veszteségnek foghatja fel – elveszíti azt a napi negyedórát, amit a szülei csak vele töltöttek. Takács Géza gondolatai is az idő körül forognak: legyen behatárolt ideje a tévézésnek, hogy legyen idő az olvasásra is. A gyerekkönyvtáros Budavári Klára megosztja megfigyelését az olvasóval: a mai gyerekek berontanak a könyvtárba, és olyan könyvet keresnek, ahol maximum másfél oldalon elolvashatják a kötelezőket.

Vannak vitára sarkalló írások is. Ilyen Fenő D. György mindkét cikke. Schiller Mariannal ír a *Harry Potter*ről, a könyvről teljesen jogosan leválasztják a jelenséget, a divatot. Magát a regényt pedig értékes műnek tartják, gyerekek kezébe valónak,

sőt irodalomórára is. Házi olvasmányként működő mű, feldolgozására számos ötletet is prezentálnak.

Másik cikke nem más, mint az olvasónapló elleni kirohanás. Véleményem szerint nem bűnös dolog, ha egy könyv elolvasásának írásos dokumentuma lesz, hiszen már ősidők óta az írás mint az emlékezet pillérje funkcionál, az elolvasott könyvek könnyen kihullhatnak az emlékezetből. De kétségtelen, hogy az olvasónapló erőfeszítéseket igényel a gyerekektől, de leginkább a tanártól, akinek át kellene néznie az elkészült munkákat. Talán van arra mód, hogy érdekes, gyerekekre koncentrált, de írásos-rajzos feladatokat találjon ki a tanár, amelyeket ő maga is szívesen néz át. Én biztos állíthatom, hogy úgy 30 évvel ezelőtt – még az óidőkben – teljes odaadással rajzoltam meg tizenhárom évesen Baradlay Richárd zsinóros katonai ruháját egy olvasónapló feladatáért.

A könyv alcíme szerint egyaránt szól a szülőkhöz, pedagógusokhoz. Nagy kérdés, hogy a szülők, pedagógusok olvasnak-e (ezt kérdezi Boldizsár Ildikó is, mikor a felnőttek panaszkodnak néki arról, hogy a gyerekek már nem olvasnak). Sejtjük, hogy nem vagy kevesebbet, mint régebben. Ebből a könyvből sugárzik: olvasni jó. Ez a felismerés szülőként elég energiát termel ahhoz, hogy este a gyerek ne aludjon el mondott vagy felolvasott mese nélkül – az ő élete is szegényedik, ha kihagyja életének ezt a lehetőségét, hogy napi tizenöt percre visszatérjen a gyerekkori mesék világába.

Sajnos a könyv technikák, ötletek terén kissé szegényes, ha pedagógusként forgatjuk, hiányérzetünk támadhat, mert módszertani fegyvertárunk nem újul meg tőle. Más a dolgunk a munkánkban, mint otthon. Egyik gyerekünk falja a könyveket, a másik kerül. Szülőként természetesen nem tagadjuk meg attól a gyerektől sem a szeretetünket, aki épp most egy könyvet sem vesz a kezébe, persze reménykedhetünk: „ne keseredjünk el, ha erre olykor tíz-tizenkét évet is várni kell” (Boldizsár Ildikó). De ha valaki irodalom tanítására szánja el magát, kénytelen a könyv szeretetére is ne-

velni. Remélhetőleg megjelennek a könyvpiacra újabb és újabb könyvek, amelyek ebben segítségünkre lesznek.

Fenyő D. György (2006): *Kiből lesz az olvasó? Ötletek, módszerek szülőknek, pedagógusoknak.* Animus, Budapest.

**Tölgyessy Zsuzsanna**

Esztergom, Vitéz János Tanítóképző Főiskola

## Translatio Librorum

*A hadizsákmányként a 2. világháború végén Oroszországba szállított sárospataki könyvek visszaadása alkalmából az Országos Széchényi Könyvtár tekintélyes szerzőgárda együttműködésével készült, színvonalas és igen elegáns kiállítású tanulmánykötetet jelentetett meg.*

A kötetet négy, az ünnepélyes alkalomhoz illő köszöntő és előszó nyitja meg. A két ország rendkívüli meghatalmazott nagykövete és a két nemzeti könyvtár főigazgatója a könyvek visszaadásának, a Sárospatak-folyamatnak a diplomáciai jelentőségét emeli ki. E folyamat megítélése azonban korántsem egységes. A magyar rendkívüli nagykövet, Székely Árpád egyértelműen sikertörténetként látja azt, míg az Oroszországi Állami Rudomino Idegennyelvi Könyvtár főigazgatója megemlíti a folyamatot gátló tényezőket, és kiemeli, hogy a sárospataki könyvek „hadifogolyként” kerültek a Szovjetunióba. Sikerként értékeli ugyanakkor, hogy bebizonyosodott: „a közös munka, a közös gondolkodás képes a súlyos történelmi igazságtalanságok helyrehozatalára” (12.). Szintén a sárospataki folyamat visszasságait emeli ki tanulmánya elején Kőszeghy Péter (75.). Akárhogyan is ítéljük meg a könyvek hazakerülésének politikai hátterét, magát az eseményt hatalmas jelentőségűnek kell látnunk. Ahogy azt Monok István és Kiss Endre József is megfogalmazza, a könyvek abba a gyűjteménybe kerültek vissza, amelynek szerves részét képezik; bár a világon mindenütt értékesnek tekinthetnek őket, itt válnak igazán felbecsülhetetlen értékűekké, hiszen a magyarországi történetírás mást és többet tud mondani ezekről a könyvekről (16., 145.).

A két nyitó tanulmányban Szentimrei Mihályné és Lukácsi Anna rövid, jól áttekinthető és alapos összefoglalót ad a Sárospataki Református Kollégium Nagykönyvtára és az onnan a 2. világháború végén elszállított könyvek történetéről. A következő tanulmányok egy-egy könyv vagy gyűjtemény történetének mélyrehatóbb elemzésével foglalkoznak a 15. század végétől a 18. századig. A hazatért könyvek sok ponton járulhatnak hozzá eddigi irodalom-, művelődés- és könyvtörténeti ismereteink kiegészítéséhez és a nemegyszer évtizedek óta ismétlődő szakirodalmi pontatlanságok helyreigazításához.

Bánfi Szilvia tanulmánya a református és unitárius sajtópolémiához szolgáltat újabb adalékokat. A bevezető részben a szerző az 1560-as, 1570-es évek fordulójának egyháztörténetéről ad átfogó képet, a címben jelzett vitákra, valamint a debreceni, a váradi és a gyulafehérvári nyomdák történetére fókuszálva. Ebben a kontextusban helyezi el a református Károlyi Péter szentháromságtant védelmező prédikációskötetét. A mű ajánlása és utószava megvilágítja a partiumi református egyház helyzetét. A legfontosabb patrónusnak Báthory Miklós országbíró számított, Károlyi ezért ajánlotta neki a munkáját. Az unitáriusok előretörését szándékozott meggátolni Károlyi missziós útjaival és hitvitáival is, valószínű, hogy ezek miatt nem lehetett jelen munkája kinyomtatásánál.

A tanulmány egyik legfőbb értéke, hogy az általa ismertetett prédikációskötet fontos láncszemként illeszkedik az 1570. évi hitviták és sajtópolemia sorába. A kötetet a szerző 1570 második negyedére datálja. A tanulmány az egyháztörténet mellett a szűken értett könyvtörténeti szakirodalmat is gazdagítja. Bővíti egyrészt a nyilvántartott régi magyar nyomtatványok sorát, és bizonyítja, hogy a mű kiadását végző nyomdász, Komlós András nem magyar anyanyelvű volt. Mivel a Károlyi-mű 1945 után csak töredékekben és egy 19. századi másolatban volt tanulmányozható, ezért a szerző a tanulmány végén betűhív átiratban közli a kiadvány legfontosabb újdonságokat tartalmazó, eddig ismeretlen elő- és utószavát.

Kőszeghy Péter Balassi Bálint *Beteg lelkeknek való füves kertecske* című művének két hazakerült példányából származó új adatok és következtetések összegzését végzi el. Bőven ismerteti a mű megszületésének történeti hátterét, majd bemutatja a *Füves kertecske* öt 16. századi kiadását.

A tanulmány alapkérdése a mű eredetével kapcsolatos. A Bornemisza Péter szerzőségével szembeni külső (Bornemisza német nyelvismerete, kapcsolata a Balassákkal) és belső (stiláris és nyelvi jegyek, kibontakozó teológiai álláspontok) érvek egyáltalán nem perdöntőek. A kérdést egészen más oldalról világítja meg a különböző kiadások egymáshoz való viszonyának megállapítása. A szerző Eckhardt Sándor érvelésével vitatkozva roppant precizitással elemzi az öt kiadás közti nyelvi és dogmatikai különbségeket. Eckhardt szerint két, a kálvini tanok felé hajló szöveghely egyértelműen bizonyítja Balassi és kizárja a következetesen lutheránus Bornemisza szerzőségét. Kőszeghy azonban megállapítja, a két szöveghely megfogalmazásai

megfelelnek a lutheránus úrvacsora-tannak, illetve Bornemisza saját koncepciójának. A szerzőség kérdése tehát nem dönthető el; minden bizonnyal Balassi fiatalkori fordításáról van szó, amelyet tanára irányítása alatt készített. Eszerint kell átértelmezni a *Füves kertecske* helyét a Balassi-életművön belül: a művet a fiatal Balassi „egy fikciós önkép” összetevőjeként szülei vigasztalására alkalmazta, de nem azért írta.

A Rákócziak művelődéstörténeti szerepe, könyves műveltsége Balassi műveihez hasonlóan kedvelt téma – ehhez szól hozzá a hazakerült könyvek révén nyert újabb adatokra támaszkodva Monok István a dinasztiaalapító Rákóczi Zsigmond, majd fiai, László és György, valamint ez utóbbi

felesége, Lorántffy Zsuzsanna könyvtárának felépítését és gyarapodását vizsgálva. Elsősorban a családi könyvtárban fellelhető biblikiadásokra fókuszál, és feltárja azok művelődéstörténeti jelentőségét, például az 1650-es években megkezdett váradí biblikiadás filológiai előmunkálataival kapcsolatban. A hazakerült Bibliákban található be-

*A tanulmánykötet önmagán jóval túlmutató jelentőséggel bír. A hazatért könyvek kutatásának első eredményeit adja közre, és evvel remélhetőleg hasonlóan komoly kutatások sorát nyitja meg. A már visszahozott és a még lappangó könyvek rengeteg újdonságot nyújtanak a történettudomány megannyi ága számára.*

jegyzések a későbbiekben a politikatörténet számára is értékes információkkal szolgálhatnak: „A most újra kézbe vehető vizsolyi kiadás alapján pontosíthatjuk a fejedelem utazásainak történetét, valószínűsíthető néhány, politikailag is fontos találkozója.” (106.)

W. Salgó Ágnes a gyermek Jézus tunikájának csodájáról szóló 15. századi mű történetébe vezeti be az olvasót. Pavercsik Ilona a Sárospatakról elszármazott töredékek könyvészeti azonosítását, illetve tartalmi meghatározását végzi el tanulmányában, avval a céllal, hogy elősegítse „a hátralevő munkát, a még hiányzó 16–17. századi töredékek megtalálását, azonosítását”



(112.). A kötetet Kiss Endre József Kazinczy Ferenc rendkívül gazdag gyűjteményének ósnyomatványait és 16–18. századi kiadványait bemutató tanulmánya zárja.

A tanulmánykötet önmagán jóval túlmutató jelentőséggel bír. A hazatért könyvek kutatásának első eredményeit adja közre, és ezzel remélhetőleg hasonlóan komoly kutatások sorát nyitja meg. A már visszahozott és a még lappangó könyvek

rengeteg újdonságot nyújtanak a történettudomány megannyi ága számára.

Genyijeva, Jekatyerina Jurjevna – Kiss Ilona – Monok István (2007, szerk.): *Translatio librorum. Tanulmányok az Oroszországból Sárospatakra visszaszolgáltatott könyvek kapcsán*. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.

**Erdős Zoltán**  
PTE, BTK

## A nőről való gondolkodás

*Pukánszky Béla könyve, a 2006-ban megjelent A nőnevelés évezredei, címében sokat ígérő vállalkozás, mely úttörő jellegénél fogva egyszerre magában hordozza egy ilyen vállalkozás előnyeit és hátrányait. Ahogy a bevezetésben is érzékelteti a szerző: nagyon régi lemaradásunkat kell bepótolnunk, ha a lányok nevelésének történetével szeretnénk foglalkozni, melyhez még hiányzik a megfelelő tudományos metodológia, forrásfeltárás. Így egy elfelejtett, nem leírt történet felvázolásáról lehet csak szó, nem részletes áttekintésről.*

Írásom megpróbálja egy tágabb elméleti kontextusba helyezni a szöveget, ezenkívül felvillantva a mű szövegében megnyilvánuló különböző nézőpontokat, előfeltevéseket és az általam problematikusnak érzett pontokat. Azért is fontosnak tűnik egy ilyen elméleti tisztázás, mivel a vizsgált mű ezen kérdésekre kevésbé reflektál, pedig sok fontos kérdés vár itt még tisztázásra.

### Rövid történettudományi bevezetés

A történettudományról való gondolkodásban az 1960-as években következett be az a változás, melynek hozadékaként előtérbe kerülhetett a nő alakja és helye a történeti kutatások számára (Fohlen, 1982). A magyarországi tudományos közvélemény csak megkésve tudott reagálni ezen új fejleményekre. Milyen új tudományos nézőpontokra gondolok itt? Legfontosabbnak az Annales-kör hatása tekinthető, a mentalitástörténet, a mindennapok történetének (amit német nyelvterületen az All-

tagsgeschichte kifejezéssel jelölnek) kezdődő feltárása, mely olyan különböző irányzatokban is éreztetni a hatását, mint a mikrohistoria, az oral history vagy az (esetünkben fontos) Gender Studies – más kifejezéssel élve: Women's Studies.

Mi a közös a fentebb felsorolt elméleti megközelítésekben?

Először is a történelem irányában való nyitottabb szemlélet, mely egyként megmutatkozik a vizsgálat anyagában, a kiválasztott forrásokban, azok kezelésében és más tudományágak eredményeinek felhasználásában, a multi- illetve interdiszciplinaritásban. A hagyományos történeti források mellett, azok helyett olyan, korábban a tudományos vizsgálódás körébe nem vont forrásokra kell gondolnunk, mint a nevelési, házassági tanácsadó könyvek, a szépirodalom tanúságtételei, kertészeti leírások, naplók stb. Mindez logikusan következik az ehhez hasonló munkák tárgyválasztásából: magán- és közélet hagyományos szétválasztottságából az előbbi érdeklí ezen kutatókat, amely elhanya-

golt területnek számít a történetírásban. Itt lép be a képbe a biológiai, társadalmi nem kérdése, hiszen a „hivatalos” történelem elől eddig elzárt magánstílusra mindennapjainak megszervezésében mindig is nagy szerep jutott a nőknek. A nők ebben az értelemben szociológiailag és történetileg is marginális csoportnak tekinthetők, s ez a tény gyakran kifejezésre jutott a gazdasági, jogi és társadalmi szabályrendszerekben is (Shahar, 2004). Létezik még egy olyan nehezen körülhatárolható társadalmi réteg, mely szintén nagyon sokáig nem hallathatta a hangját: a mindenkori szegények tág köréről van szó, akik nem voltak egyenjogú tagjai egy adott területen élők politikai közösségének, illetve teljesen ki lettek zárva onnan. A két csoport helyzetének kérdése több ponton is összefügghet, összevethetővé válik – számos kortárs feminista elmélet egymástól elválaszthatatlannak tartja a gazdasági, nemi, bőrszín alapján történő alávetettség különböző megjelenési formáit (lásd például: Jagger és Rothenberg, 1984). (1)

A források kiválasztása, felhasználása, a kutatói nézőpont és az ebből kialakuló történet alkotják azokat az elméleti csomópontokat, amik alapján feltárhatóvá válnak a szöveg előfeltevései. Mindezek hátterében mindig figyelembe kell vennünk az adott kor mentalitását, nemi szerepekről vallott felfogását, nehogy abba a gyakori hibába essünk, hogy saját gondolati konstrukcióinkat vetítjük vissza a múltra.

### A rendelkezésre álló források és felhasználásuk

Minden nőtörténettel foglalkozó munka annak bevallásával kezdődik, hogy nem áll rendelkezésünkre elegendő forrásanyag a kérdés kutatásához, hiszen az írásbeliség, a történelem, a dolgok rendjének megállapítása, felállítása férfiúi privilégium volt nagyon sokáig, a nők, lányok csak mellékes (bár nélkülözhetetlen) szereplői lehettek a nyilvános diskurzusnak.

A kevés fennmaradt nőkről szóló vagy nők által írt munka újabb jogos kérdéseket vehet fel a kutató számára. Mennyiben

általánosítható az ezekből kirajzolódó nőkép az adott időszak nőtársadalmára vonatkozóan? Tudjuk, hogy az írásban való megszólalás összefüggött a társadalmi státusszal – az ezekből adódó következményeket nem szabad figyelmen kívül hagyni. Más szavakkal: ha kivételes női személyiségek életsorsait, írásait tárgyalva tárjuk fel a nő, a nő nevelésének történetét, akkor nem biztos, hogy a mindennapi nő életéről többet tudtunk meg. Logikus ellenvetés lehet a források csekély számát, ami időben visszafelé haladva egyre érzékelhetőbbé válik. További lehetséges kutatási irány lehet azonban az ilyen női példaképek (foremother) életútjának feltárása (Pető és Waaldijk, 2005; 2006). További fontos kérdésnek érzem, hogy az adott szövegek (még ha nők írták is azokat!) mennyiben tükrözik azt a módot, ahogyan a férfi tekint a nőre, mennyiben függvénye csupán az „oldalborda” a „teremtés koronájának”. A fentieket nagyon jól megfogalmazta John Berger (1990, 48–49.) az európai aktfésztészetről szólván: (lásd még: Isaacs, 2001)

„Nőnek születni annyit jelentett, mint beleszületni egy kijelölt és körülhatárolt térbe, amely a férfiak fennhatósága alatt áll. A nő társadalmi jelenlétét e szűk mozgástérre kárhóztató gyámkodás leleményes elviselése alakította ki. Ennek azonban ára volt: a nő énje kettéhasadt. A nőnek szakadatlanul figyelnie kell önmagát; szinte állandóan együtt kell élnie saját énképével. [...] A nőt kisgyerekkorától arra ösztönözték, hogy szüntelenül figyelje önmagát. Így végül is a benne rejlő megfigyelőt és a megfigyelés alanyát női személyazonossága két alapvető, de mindig különálló alkotóelemének tekinti. [...] A nőben élő megfigyelő hímnemű, megfigyelt önmaga pedig női jellegű. Így változtatja magát tárggyá a nő – méghozzá elsősorban a látás tárgyává: látványá.”

Talán ez is lehet az egyik feladata a nőnevelés-történet megírásának: a nőkép rétegeinek lehántása után a sajátos nőiség, a „női hang” megtalálása.

Utolsó problémafelvetésnek és megoldásnak (összekapcsolódva az előzővel)

eszmény és valóság kapcsolatának tisztázását tartom. Különösen fontos ez jelen esetben, mivel Pukánszky könyve nagyrészt nevelési, tanácsadó kézikönyvek és egyéb pedagógiai elméleti írások elemzésére támaszkodik, melyekben gyakran dominál egy kitűzött célállapot leírása, az ahhoz vezető ideális út felvázolása.

*A nőnevelés évezredei* cím csak megszorítással érvényes, amit az alcím jelöl is: *Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Az olvasó talán kevésnek érzi az ókorral, illetve középkorral foglalkozó részeket, hiszen a mű nagyrészt a 18–20. századig terjedő időszakra koncentrálna. Ennek természetesen megvannak a logikus indokai a források fellelhetőségében, összefüggésében, a kézzelfogható adatsorok megjelenésében, valamint az oktatás, nevelés intézményesülésében. A lányok kései bekapcsolódása ez utóbbi folyamatba megokolhatja a legutóbbi történelmi időszakokra való koncentrációt, de nem szabad megfélemlenünk arról, hogy az intézményes és a nem intézményes tudásátadás formái közül nem feltétlenül az előbbieket bizonyulnak eredményesebbnek.

További probléma lehet a mű Európaközpontúsága – kivételt képez ez alól az ókori Kelet (egyiptomi, sumér) nevelésének tárgyalása, bár ez is az európai, keresztény kultúra egyik megalapozásaként értékelhető. A hagyományos kronológiai felosztást, művelődéstörténeti korszakokat követő, lineáris fejlődést feltételező szemlélet ugyancsak megkérdőjelezhető – lehetséges, hogy hosszabb időszakokkal kell számolnunk, valamint figyelembe kell vennünk a kulturális hasadásokat, eltérő kulturális mintákat.

### **„A világ, ahogyan egyetlen kifestett szemmel látható” (3)**

A sajátos női tapasztalat megjelenítése nem könnyű feladat, hiszen a kutatói nézőpont eleve meghatározza a források kiválasztását, szelektálását, majd történeté való összeállítását. Amit a történet elhallgat, az gyakran fontosabb, mint amit állít. Azt a nézőpontot próbálom tehát megalkotni, ami minduntalan előbukkan a mű szövegé-

ből, s elméleti előfeltevéseinek bázisa. Mindezzel párhuzamosan a nőnevelés történetének megírásával kapcsolatos tanulságokat is le tudjuk vonni.

A történet(ek)nek, a történelemnek fejlődést, teleológiai jelleget tulajdonítani mindenképpen jellegzetesen az európai gondolkodás sajátosságának látszik. Hasonló ívet ír le a könyv is a nőnevelés története kapcsán, mely történet a teljes elnyomottság és alávettség állapotából az egyenlő jogok és lehetőségek társadalmába, az emberi szabadság kiteljesedése felé halad – természetesen kisebb-nagyobb megszakításokkal és zökkenőkkel. A történelem folyamata mint a szabadság eszméjéhez való közeledés egyértelműen Hegel szellemi örökségét (is) magában rejt, de ezen túl valós történeti leírást is nyújt nekünk, hiszen a lánynevelés felzárkóztatása valóban időben hosszan elnyúló és kiteljesedő folyamatot jelent. (4)

Míntha ugyanezt a történelmi fejlődést ismételnék meg kisebb méretekben a bemutatott női sorsok, életrajzok: a kiemelkedés, illetve az elbukás illusztrációiként funkcionálnak, az örök női sorsot teljesítik ki. Ez lehet az egyik hibája a hasonló vállalkozásoknak: a retrospekció sajátosságaiából fakadóan a kutatói szemlélet homogénizál; nem önértékén kezeli a kor mentalitását, világképét, hanem saját értékrendjét próbálja benne felfedezni. A kivételes női alakok gyűjteménye nem feltétlenül fedi le magát a nőnevelés fogalmát – ez utóbbihoz rengeteg előmunkát szükséges még.

### **Nőképek és az ezekből vezető kiutak**

Jelenleg a nők helyzetéről, történetiségéről hazánkban hozzáférhető munkák többsége még csak részstanulmány, illetve az adott korszakok (férfiak által megteremtett) nőképének összehasonlító, leíró vizsgálatára vállalkozik. Az írás, a megszólalás birtoklásának monopóliuma hosszú időre biztosította a mindennapi gondolkodás, a műveltségkép, teória és praxis kialakításának egyoldalú, férfiak által történő megalkotását.

Az így kialakuló nőképeket legmarkánsabbban azok a toposzok, motívumok köz-

vetítik a ma embere számára, amelyeket a művészetek és az irodalom nyújtanak nekünk. Szükségszerűen fel kell használnunk tehát ezen forrásokat, hiszen így megkaphatjuk azt a nőalakot, ami egy adott kor pozitív ideálja, illetve negatív ellenpárja lehetett. A teljesség igénye nélkül felsorolva ezeket a meghatározó nőképeket: ilyen a hagyományos hármass női szerepfelfogás (anya-feleség-gazdasszony), a kereszténység két meghatározó nőalakjának (Éva, a bűnös asszony és Szűz Mária, a szent nő) szembeállítás, a keresztény nőideál teljesíthetlensége (szüziesség és anyaság egyszerre) stb. (Norris, 2001; Miles, 2000). Ezek a gondolati konstrukciók mostanában kezdenek átalakulni, felbomlani, de valószínűleg sosem fognak teljesen eltűnni.

*A nőnevelés évezredei* és a hasonló könyvek azt a munkát végezhetik el, hogy felismerjük az örökérvényűnek tűnő női szerepek mögött azok történeti jellegét, megalkotottságát. Így juthatunk el aztán a férfi hangja mögé, ahol megszólalhat az a bizonyos női hang. Innentől pedig már más irányokba vihet minket a nőtörténelemmel (akármilyen értelemben) foglalkozó kutatás. Ezeket az új irányokat Kéri Katalin (1999) is felvázolta egy hasonló könyv bevezetőjében: vizsgálhatjuk a nőt mint társadalmi kategóriát, az antropológia tudományos eszköztárát is bevonva előtárhatjuk a magánszféra eddig ismeretlen területeit, vagy megnézhetjük, mivel járult hozzá a nő az emberiség fejlődéséhez. Mindez már csak rajtunk múlik.

### Jegyzet

(1) A legjobb példa erre egy tanulmánykötet: *Feminist frameworks. Alternative Theoretical Accounts of the Relations between Women and Men*. Eds.: Jaggar, Allison, Rothenberg, Paula, McGraw-Hill Inc., New York, 1984. Az angolszász (különösen az amerikai) szakirodalomban nagyon gyakran előbukkanó téma bőrszín (race), nemiség (gender) és társadalmi helyzet (class) kapcsolata.

(2) Az idézet egy fejezetcím Pamela Norris könyvéből, amely arra utal, hogy az erényes zsidó nők csak az egyik szemüket festhették ki a nyílt utcán (Norris, 2001, 81–82.)

(3) Itt csak utalni tudok a narrativista történetfilozófia hasznosítható tanulságaira – elsősorban adott tu-

dományos írásművek legitímációs-hatalmi szükségletekre adott válaszokként való értelmezésére, a nézőpont befolyásoló szerepére, az inkább szépirodalomra jellemző fikciós beszédmódok elemeinek jelentkezésére. Olyan alkotók munkái befolyásoltak az elemzésben, mint Foucault, Hayden White vagy Koselleck.

(4) Egy feminista / dekonstrukciós olvasatban a tényeknek egy rendezett fejlődési sorba illesztése és linearitása akár a férfi felsőbbrendűség fallogocentrizmusának vádját is magára vonhatja. Ennyire messzire én nem mennék, csupán jelzem az ilyen történelemszemlélet esetleges hátrányait.

### Irodalom

Berger, John (1990): *Mindennapi képeink*. Corvina, Budapest.

Fohlen, Claude (1982): A nő a társadalomban. *Világtörténet*, 1. 85–118.

Isaacs, Ann K. (2001, szerk.): *Political systems and definitions of gender roles*. Edizioni Plus, Università de Pisá.

Jaggar, Allison – Rothenberg, Paula (1984, szerk.): *Feminist frameworks. Alternative Theoretical Accounts of the Relations between Women and Men*. McGraw-Hill Inc., New York.

Kéri Katalin (1999, szerk.): „*Tollam szivárványba mártom.*” *Források az európai nőtörténet köréből az ókortól a 20. századig*. Pécs.

Miles, Rosalind (2000): *Az idő leányai. A nők világtörténelme*. Balassi, Budapest.

Norris, Pamela (2001): *Éva története*. Holnap, Budapest.

Pető Andrea – Waaldijk, Berteke (2005): A női példaképek élettörténetének feldolgozása. A feminista pedagógiai eszköz története, gyakorlata és jövője. *Új Pedagógiai Szemle*, 2.

Pető Andrea – Waaldijk, Berteke (2006, szerk.): *Teaching with Memories. European Women's Histories in International and Interdisciplinary Classrooms*. Women's Studies Centre, University of Galway Press.

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat, Budapest.

Shahar, Shulamith (2004): *A negyedik rend. Nők a középkorban*. Osiris, Budapest.

**Somogyvári Lajos**

Tab, Rudnay Gyula Középpiskola