

tanulmány

Boros János
Ludwig Wittgenstein első filozófiája 3

Nagy Zsuzsanna
Középső csoportos gyermekek
késztségfejlettsége 20

konferencia

Pukánszky Béla
Pedagógia történeti témák színgazdagsága
az Országos Neveléstudományi
Konferencián 30

**Bányász-Németh Tilda –
Kovács Henrik – Pethő Villő**
A tánc- és zenei nevelés megjelenése
a 20. század elején kibontakozó
életreform-mozgalmak tükrében 31

Németh Regina
A művészeti nevelés jelentősége a
magyar életreform-törekvésekben 47

Virág Irén
Nőnevelés – arisztokrata tradíciók 58

Rébay Magdolna
Az autonómia határai(n) 74

Mikonya György – Pirka Veronika
Életreform- és társadalmi-pedagógiai
megújulási mozgalmak
Magyarországon a 20. század elején 87

szemle

Deres Kornélia
Kitömött szabadság 101

Koltai Zsuzsa
Helyzetjelentés a hazai
múzeumpedagógia eredményeiről
és kihívásairól 107

kritika

Einhorn Ágnes
A kétnyelvű oktatás a magyar
iskolarendszerben 124
Vámos Ágnes (2008): A kétnyelvű oktatás
tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora

Monok István
A csíksomlyói ferences nyomda és
könyvkötő műhely 130
Muckenhaupt Erzsébet (2007, szerk.):
A csíksomlyói ferences nyomda és könyvkötő
műhely

Tóth Zsuzsa
Szövegek közelről; nyelvtanulás: képzés
és képzetek; kutatósmódszertan a
gyakorlatban: WoPaLP 3 131

melléklet

Németh Tibor János
Vae victis 3

Ludwig Wittgenstein első filozófiája

Gottlob Frege mellett Ludwig Wittgenstein volt döntő hatással a modern tudományfilozófia és analitikus filozófia kialakulására. Logikai-filozófiai értekezés (Tractatus logico-philosophicus) (Wittgenstein, 1984) című talányos és többféleképpen értelmezett művében a gondolkodás elemzését a nyelv elemzéseként fogja fel.

A következőkben kísérletet teszek Wittgenstein ezen művének rövid bemutatására, elsősorban Nyíri Kristóf (1983), Wolfgang Stegmüller (1978) és Joachim Schulte (1989) műveire támaszkodva. A *Tractatus* elemzésében szorososan Stegmüllert követem, időnként mondatról mondatra parafrázálva, önálló értelmezést nem dolgozva ki. Az írás oktatási segédanyag, és Wittgenstein filozófiájának hazai megismertetését szolgálja, Stegmüller segítségével. ”Wittgenstein eredetileg mérnöknek készült, és műszaki tanulmányokat folytatott a berlini egyetemen. Érdeklődése azonban a logika felé fordult, aminek tanulmányozása filozófiai problémák felvetéséhez vezette.

Wittgenstein két filozófiát dolgozott ki, amelyeket első és második filozófiának is szokás nevezni. Fiatalkori főműve a *Tractatus*, amelyben „első” filozófiáját fejti ki.

Wittgenstein I.

A *Tractatus logico-philosophicus* című művet az első világháború alatt, önkéntes katonai szolgálata idején írta. (1) 1918-ban egy hadifogolytáborból küldte el Bertrand Russellnek Angliába a kéziratot, ahol 1921-ben jelent meg.

A mű Frege és Russell olvasása nyomán keletkezett, sok esetben az általuk felvetett kérdéseket viszi tovább. Wittgenstein fogalomhasználata különbözik a tradicionális fogalomkezeléstől. Esetenként a tradíciótól különböző módon használ olyan fogalmakat mint szubsztancia, dolog és világ.

A mű tartalmát Nyíri Kristóf (1983, 30. o.) a következőképpen foglalja össze: „A világot, amely körülmények fönnállása (ahol is a körülmények, mint ez az altételekből kiderül, egyszerű tárgyak *elemi* konfigurációi, összekapcsolódásai), a gondolat, vagyis az értelemmel bíró kijelentés, logikailag leképezi; az – elemi – körülményeknek *elemi kijelentések* felelnek meg, és minden más kijelentés elemi kijelentések igazságfüggvényeként adódik, azaz olyan módon, hogy az elemi kijelentések igazságértékéből, igaz-hamis voltak eloszlásából az összetett kijelentés igaz vagy hamis volta *levezethető*. Ez másképpen azt jelenti, hogy nemcsak az elemi kijelentések, de az összetett kijelentések is – tehát a nyelv valamennyi kijelentése – *pusztán tényeket képez le*: másról, mint tényekről, a nyelv nem szólhat.”

A mű hét főpontból és kiegészítő, magyarázó alpontokból áll. Az értekezés fő tételei a *Prototractatus* első lapjai alapján a következők (vesd össze: Nyíri, 1983, 29. o.):

1. A világ mindaz, aminek esete fönnforog.
 - 1.1 A világ a tények, nem a dolgok összessége.
2. Aminek esete fönnforgott, a tény, nem más, mint körülmények fennállása.
 - 2.1 A tényeket képekben fogjuk fel.
 - 2.2 A képben és a leképezettben közös a leképezés logikai formája.

3. A tények logikai képe a gondolat.
- 3.1 A gondolat érzéki kifejezése a kijelentésjel.
- 3.2 A kijelentésjel és annak leképezésmódja alkotja a kijelentést.
4. A gondolat értelemmel bíró kijelentés.
- 4.1 A kijelentés a körülmények fennállását és fenn nem állását ábrázolja.
- 4.2 A kijelentés értelme nem más, mint a körülmények fennállásának és fenn nem állásának lehetőségeivel való megegyezése és meg nem egyezése.
- 4.3 Az elemi kijelentések igazságlehetőségei a körülmények fennállásának és fenn nem állásának lehetőségeit jelentik.
- 4.4 A kijelentés az elemi kijelentések igazságlehetőségeivel való megegyezés és meg nem egyezés kifejezése.
5. A kijelentés az elemi kijelentések igazságfüggvénye.
6. Az igazságfüggvény általános formája a következő:

$$|N(\bar{p}_0), \bar{a}, N(\bar{a})|$$

Stegmüller (1978) szerint az első két tézis az ontológiai alapokat adja meg (világ, tényállások, tények), a harmadik az ismeretelméleté, a negyedikben nyelvanalízissel foglalkozik, az ötödik és a hatodik rész a nyelv belső stuktúráját tárgyalja, míg a hetedik tézis transzcendentálfilozófiai kitekintést tartalmaz. Ezzel szemben Nyíri Kristóf (1983, 31. o.) azt állítja, hogy Wittgenstein holisztikus nyelvszemlélete szerint – a nyelv egésze a világ egészének képe – a nyelv „nem szólhat [...] a világ *ontológiai* és a nyelv *logikai* szerkezetéről, hiszen mindez a leképezés formájához, nem a leképezett tényhez tartozik”. Ha a nyelv nem is szólhat a világ ontológiájáról és a nyelv logikájáról, Wittgenstein műve mégis implikálhat egy ontológiát és a logika egy felfogását. Ennek rövid rekonstrukciójában teljes mértékben Stegmüllert (1978) követem.

Ontológia

A világ

A *Tractatus* a következő módon kezdődik:

- „1. Die Welt ist alles, was der Fall ist.” („A világ minden, ami az eset/ami fennáll.”)
 „1.1 Die Welt ist die Gesamtheit der Tatsachen, nicht der Dinge.” („A világ a tények összessége, és nem a dolgoké.”)
 „1.11 Die Welt ist durch die Tatsachen bestimmt und dadurch, daß es *alle* Tatsachen sind.” („A világ a tények által meghatározott és azáltal, hogy *mind* tények.”)

Feltehetjük a kérdést: milyen világról van itt szó? A „was der Fall ist” kifejezésben a ’Fall’ a ’fallen’, az ’esik’ igéből képzett főnév, és a német nyelvben ugyanúgy, mint a magyar ’eset’ szóban, megőrződik az ’esik’, az ’esés’ igei tartalma, az, hogy valami valahogy oda került, ahol éppen van. A világ tehát valahogy éppen oda került, ahol van.

Ebben az éppen odaesett világban, ha körülnézünk, dolgokat látunk, és úgy vélhetnénk, hogy a dolgok összessége a világ. Wittgenstein azonban a világot tényekből állónak tartja. Látom a könyvet, az asztalt, az ablakot, a kék eget. Ezek dolgok. De hogy a könyv az asztalon fekszik, hogy a kék eget az ablakon keresztül látom, ezek tények. A világban mindig összefüggésben lévő dolgokat tapasztalunk. A világ összefüggő dolgokból, tényekből áll, és ez minden, ami a világ.

Amit tapasztalunk, azt bizonyos rendezettségben, viszonylatokban vesszük tudomásul. A világ, amelyről Wittgenstein beszél, valamilyen módon „rendezett”. Ezért mondhatja:

„1.2 Die Welt zerfällt in Tatsachen.” („A világ tényekre esik szét.”)

Egészen pontosan a világ tényekbe esik, mintegy beléjük hullik (talán egy ősrobbanás eredményeként – tehetnénk hozzá), vagyis a világban a tények állnak fenn, e tényekben áll fenn, e tényekből áll össze a világ.

„1.21 Eines kann der Fall sein oder nicht der Fall sein und alles übrige gleich bleiben.” („Egyvalami az eset lehet, vagy nem lehet eset, és minden egyéb ugyanaz maradhat.”)

Minthogy a fizikai világban a dolgok egymással kauzális viszonyban vannak, Wittgenstein világa nyilvánvalóan nem a téridő világa. De erre már az 1.13-ban utal: „Die Tatsachen im logischen Raum sind die Welt.” („A tények a logikai térben a világ.”) A logikai tér nyilvánvalóan nem azonos az érzékek és a fizikai elméletek terével, hanem az a sokdimenziós tér, amely fogalmat a matematikában, elsősorban a matematikai analízisben használnak, és amelyet alkalmaznak például a fizikai kémiában, melynek egyik jelentős első tudósa Boltzmann volt. Nyíri (1983, 12. o.) kimutatja, hogy a logikai tér fogalmának elgondolását Wittgenstein éppen Boltzmann-tól vette: „A statisztikus mechanika megalapozója, Ludwig Boltzmann, voltaképpen az általa olyannyira csodált Hertz szellemében járt el, amikor a fizikai rendszereknek, illetve azok elemeinek valamiféle *sokdimenziós teret* feleltetett meg, ahol is e tér minden egyes pontja az adott fizikai rendszer valamely állapotának – térbeli elhelyezkedésének, hőmérsékletének, nyomásának stb. – *képeként* fogható föl. S kézenfekvő, hogy a *Logikai-filozófiai értekezés*ben Wittgenstein éppen a Boltzmann-féle sokdimenziós tér fogalmát általánosítja, midőn a lehetséges körülmények összessége által kifeszített ún. ’logikai tér’-ről beszél.”

Wittgenstein azt állítja, hogy „az egész valóság a világ”:

„2.063 Die gesamte Wirklichkeit ist die Welt.”

A 2.06-ban azt mondja, hogy „a valóság a tényállások fennállása vagy nem fennállása”. („Das Bestehen und Nichtbestehen von Sachverhalten ist die Wirklichkeit.”) Felmerül a kérdés, mi a dolog, a tény, a tényállás viszonya.

Wittgenstein 1919. augusztus 19-én a következőket írja Russellnek a tény és a tényállás különbségéről: „Ein Sachverhalt ist, was einem Elementarsatz entspricht, falls er wahr ist. Eine Tatsache ist, was dem logischen Produkt von Elementarsätzen entspricht, falls dieses Produkt wahr ist.” (Egy tényállás az, ami megfelel egy elemi mondatnak, ha ez igaz. Egy tény az, ami megfelel az elemi mondatok logikai szorzatának – eredőjének –, ha ez az eredő igaz.) Ezzel az állítással teljesen összhangban van Nyíri (1983, 30. o.) fentebb idézett összefoglalója a mű fő mondanójáról.

Wittgenstein tehát a dolog, a tény és a tényállás viszonyának feltárását a nyelv szintjére tolja. Az elemi mondatok nem szokásos mondatok. Elemi mondatok tulajdonsága, hogy egymással nem tudnak ellentmondásba keveredni: „4.211 Ein Zeichen des Elementarsatzes ist es, dass kein Elementarsatz mit ihm in Widerspruch stehen kann.” („Az elemi mondatnak az a jegye, hogy nem állhat vele elemi mondat ellentmondásban.”) Ez egyrészt azt jelenti, hogy nem tartalmaznak logikai elemeket, hiszen akkor ellentmondásba keveredhetnének egymással. Továbbá részeik nem lehetnek komplexek, mivel akkor úgy is átalakíthatóak lennének, hogy levezetéssel ellentmondásra juthatnánk. A 4.22 alapján nem marad más, mint nevek: „Der Elementarsatz besteht aus Namen. Er ist ein Zusammenhang, eine Verkettung von Namen.” („Az elemi mondat nevekből áll. Nevek összefüggése, összekapcsolása.”)

Az elemi mondatokban előforduló nevek: 'Urzeichen' (ősjelek): „3.26 Der Name ist durch keine Definition weiter zu zergliedern: er ist ein Urzeichen.” („A név semmi defíniációval sem osztható tovább: ősjel.”) Az ősjelek nem jelennek meg az írt vagy beszélt nyelvben közvetlenül. Funkciójuk csak a nyelvi jel használata során lesz felismerhető. Az ősjeleket a jelek elnyelik: „3.262 Was in den Zeichen nicht zum Ausdruck kommt, das zeigt ihre Anwendung. Was die Zeichen verschlucken, das spricht ihre Anwendung aus.” („Ami a jelekben nem jut kifejezésre, azt megmutatja alkalmazásuk. Amit a jelek elnyelnek, azt kifejezi alkalmazásuk.”) Továbbá: „3.263 Die Bedeutungen von Urzeichen können durch Erläuterungen erklärt werden. Erläuterungen sind Sätze, welche die Urzeichen enthalten. Sie können also nur verstanden werden, wenn die Bedeutungen dieser Zeichen bereits bekannt sind.” („Az ősjelek jelentései megmagyarázhatók. Magyarázatok azok a mondatok, amelyek tartalmazznak ősjeleket. Csak akkor érthetők, ha ezen jelek jelentései már ismertek.”)

Ez Wittgenstein egyik sokat vitatott kijelentése. Ahhoz, hogy megértsük, mit jelent egy ősjel, ezen jelek alkalmazását is ismernünk kell. Azaz ahhoz, hogy az ősjelek vonatkozásait megértsük, képesnek kell lennünk példamondatok segítségével felismerni, hogy mire vonatkoznak a jelek.

A tényeket ('Tatsachen') meg kell különböztetni a tényállásoktól ('Sachverhalte'). A tény az, ami valóban fennáll. A tényállás viszont azt mutatja be, ami lehetséges, hogy fennálljon. A logikailag lehetséges mondat még csak tényállást mond ki. Tényé akkor válik, ha valóban fennáll. (A „Lenin Caesar előtt élt” ugyan tényállás, azaz logikai lehetőség, de nem valóságos, azaz nem tény.)

Fölmerülhet a kérdés, hogy milyen tárgyak azok, amelyekre az ősjelnevek vonatkoznak. Wittgenstein szerint ezek a tárgyak egyszerűek, szubsztanciát alkotnak, a világ szilárd formái, minden tényállás lehetőségét tartalmazzák. Ugyanakkor az értelmezők vitatják, hogy végül is milyen tulajdonságaik vannak ezeknek a tárgyaknak. Három felfogást lehet megkülönböztetni: (1) a tárgyakat valóságosnak kell gondolnunk, és fizikai vagy valamilyen más értelemben vett atomok, amelyek a maguk részéről változatlanok, míg összetételeik változhatnak; (2) a tárgyak a tapasztalat érzéki adatai vagy elemei; (3) a tárgyak jellege csak az azokat jelző kifejezések funkciójából érthető; önálló lényeg nem járul hozzájuk. A *Tractatus* tehát

a tárgyfogalom három különböző értelmezését engedi meg.

A fogalmak

Wittgenstein a fogalmakat nem tartalmuk szerint, hanem logikai természetük alapján különbözteti meg. Az ilyen kategoriális különbségek nyilvánvalók, ha összehasonlítjuk a tagadást, az egyedi dolgot vagy egy általános tulajdonságot. Az ilyen megkülönböztetés nem is történhet tartalmi meghatározás útján.

Az alapvető kategoriális megkülönböztetés a tények és a nem tények („Tatsachen und Nichttatsachen”) közt van. A *Tractatus* 1. és 1.1. alapján a világ a tények kategoriái közé sorolandó:

„1. Die Welt ist alles, was der Fall ist.” („A világ minden, ami az eset/ami fennáll.”)

„1.1 Die Welt ist die Gesamtheit der Tatsachen, nicht der Dinge.” („A világ a tények összessége, és nem a dolgoké.”)

A világ nem atomi egységekből, dolgokból áll, azaz filozófiailag nem érdekes számunkra, hogy a világ dolgokból áll, hanem inkább az, hogy a világot komplexitások alkotják.

Stenius (1960) szerint a tapasztalatpszichológia területéről vett példával illusztrálhatjuk, hogy mit akar itt Wittgenstein mondani. Eszerint a komplex tárgyak tapasztalata nem tapasztalt egyedi részek integrációja által jön létre, hanem az eredetileg differenciálatlan tapasztalati mező differenciálása és darabokra osztása által. Az egész mező kap struktúrát, mely egyedi részekre osztható, és így vizsgálható. Gondoljunk például egy lehetőleg egyszerű tapasztalati mezőre, amely néhány vonalból és körből, vagy egyéb geometriai formából áll. Ez a mező akkor nyer számunkra struktúrát, és lesz bizonyos tapasztalati alakja, ha úgy fogjuk fel mint ami különböző meghatározott tulajdonságú tárgyakkal áll, amelyek meghatározott viszonyokban állnak egymással. De a mező struktúráját nem ezek a tárgyak és tulajdonságaik határozzák meg, hanem bizonyos tények ('Tatsachen'): azon tények, hogy az alak ezekből és ezekből a tárgyakkal áll, hogy ezeknek a tárgyaknak ezek és ezek a tulajdonságaik. A tapasztalt alak ennek során nem azonosítható a tapasztalati mezővel; ugyanis az alakot csak akkor látjuk, miután a mezőt elláttuk struktúrával. A tapasztalt alak a dolgok kategóriájához ('Kategorie der Dinge'), a tapasztalati mező a tények kategóriájához ('Kategorie der Tatsachen') tartozik.

Ezen analógia felhasználásával a tapasztalati mező ('Wahrnehmungsfeld') az, amit Wittgenstein „világnak” nevez, ami a világ mint tény ('die Welt als Tatsache'). A tapasztalati alak pedig a világ mint dolog ('die Welt als Ding'). A világ mint tény egyedi tényekből ('Einzeltatsachen') áll, ez pedig dolgokból és attribútumokból. Az egyedi dolog és az attribútum fogalma korrelatívak. Az egyedi dolog csak attribútumok hordozójaként gondolható, és az attribútumok egyedi dolgokhoz járulnak. A világ mint dolog, a világ mint tény által meghatározott struktúrában belül a legkomplexebb dolog. A világról való tudásunk nem dolgokról, hanem tényekről való tudás ('Wissen um Tatsachen').

A tényeket ('Tatsachen') meg kell különböztetni a tényállásoktól ('Sachverhalte'). A tény az, ami valóban fennáll. A tényállás viszont azt mutatja be, ami lehetséges, hogy fennálljon. A logikailag lehetséges mondat még csak tényállást mond ki. Tényképpé akkor válik, ha valóban fennáll. (A „Lenin Caesar előtt élt” ugyan tényállás, azaz logikai lehetőség, de nem valóságos, azaz nem tény.) Az atomi tényállások ('atomare Sachverhalte') nem oszthatók egyszerűbb tényállásokra, hanem dolgokra és attribútumokra esnek szét. A komplex tényállásokat ('komplexe Sachverhalte') gyakran tényhelyzetnek ('Sachlage') nevezi.

Logikailag lehetséges világok

„2.061 Die Sachverhalte sind von einander unabhängig.” („A tényállások egymástól függetlenek.”)

Ezzel a tétellel Wittgenstein nyilvánvalóan a logikai világról beszél. Azaz egy tényállás érvényessége teljesen független a többi tényállásától: az okság törvényét a logikailag lehetséges világokban nem veszi figyelembe. Wittgenstein bevezeti a 'logikai tér' fogalmát. Ezt a fogalmat a következőképpen nyerjük: Először adott a valódi világ lehetőségek szerinti részletes leírása. Ebből a leírásból kidobjuk mindazokat a mondatokat, amelyek a leírás más részeitől függenek, azaz olyan leírást tekintünk, amely teljes, és amelyben valamennyi leírási komponens egymástól független. Ennek a térnek annyi dimenziója van, amennyi egymástól független komponense van a világ leírásának.

A különböző lehetséges világok úgy adódnak a ténylegesen adott világból, hogy az egyes leírási komponenseket másokkal helyettesítjük. Egy lehetséges világ egyértelműen meghatározott azáltal, hogy mindegyik atomi tényállást meghatározzuk a logikai tér minden dimenziójából. A valódi világ igaz leírása akkor van meg, ha a logikai tér minden

dimenziója számára ebben a leírásban éppen az a komponens fordul elő, amely az adott dimenzióban egyetlen atomi tényállás fennállását állítja, és ez az atomi tényállás egy tény. Egy ilyen leírás megad mindent, ami fennáll, és mindent kizár, ami nem áll fenn.

A logikai tér egy és ugyanazon dimenziójához tartozó (végtelenül sok) atomi tényállás egymástól nem független, hanem egymással összeegyeztethetetlen. Ezért a 2.061-et próbaképpen így lehetne megfogalmazni: a logikai tér különböző dimenzióihoz tartozó tényállások egymástól logikailag függetlenek, az egy és ugyanazon dimenzióhoz tartozók viszont logikailag kizárják egymást. Egy ilyen következtetés azonban valószínűleg tévedés lenne. Az itt leírt logikai tér hasonló, de nem teljesen ugyanaz, mint amit Wittgenstein tételezett. Azt feltételeztük, hogy a logikai tér minden dimenziójához több, sőt végtelen, egymással összeegyeztethetetlen tényállás tartozik. Ez azonban csak akkor érvényes, ha a használt kijelentések atomi tényállásokat írnak le. Ezt azonban Wittgenstein nem így feltételezte. Az eddig vizsgált logikai tér úgynevezett logikai felszíni teret alkot. Ez a felszíni tér redukálható egy logikai fundamentális térre, amelyet Stenius „igen-nem tér”-nek nevez. Egy ilyen térben minden dimenzióban csak két tényállás lép fel, amely egymásnak ellentmondó. Mivel egy állítás, hogy egy meghatározott tényállás fennáll, logikailag egyenértékű azzal az állítással, hogy a másik nem áll fenn, ezért minden dimenzióban a két tényállás egyikét mint atomi tényállást szabadon kiválaszthatjuk; a másik, amelyet negatív kijelentéssel írhatunk le, nem atomális. Ezt az atomi tényállás komplementer tényállásának nevezhetjük. Egy ilyen logikai tér tételezése esetén Wittgenstein tézise, hogy az atomi tényállások egymástól függetlenek, fenntartható, ugyanis a különböző atomi tényállások most különböző dimenziókhoz tartoznak.

Az igen-nem logikai fundamentális tér egyik következménye, hogy a világnak tényként (‘Welt als Tatsache’) való fogalma absztrakt, ugyanis a mindennapi beszéd azon mondatai, amelyeket „egyszerűeknek” neveznénk, és az általuk leírt „egyszerű” tényállások Wittgenstein szerint nem lehetnek egyszerűek vagy atomiak. Ha ezek lennének, akkor az előbbi típusú logikai teret kellene tételeznünk; ugyanis az általában egyszerűnek látszó tényállások nem függetlenek egymástól, hanem logikailag gyakran kizárják egymást.

A logikai felszíni tér alkalmazásával egy lehetséges világ azáltal meghatározott, hogy a logikai tér minden dimenziójából egy atomi tényállást választottunk ki. Most azonban az atomi tények – feltételezve megszámlálhatóságukat – sorba (S) állíthatók: S1, S2, S3... A valódi világ teljes leírása azáltal történik, hogy a fennálló tényállásokat az S-ek közül megadjuk, tehát valamennyi tény, és hogy ezenkívül kifejezetten hozzáfűzzük, hogy mind atomi tény. Ezzel a meghatározással az S további tagjait mint nem fennállókat kizárjuk, és ez annyit jelent, hogy mindezen tagokkal kapcsolatban a másik, ugyanehhez a dimenzióhoz tartozó (nem atomi) tényállás áll fenn. Míg az első típusú logikai tér vonatkozásában a lehetséges világok osztálya a logikai tér egyes dimenzióiból való egyetlen tag kiválasztásából áll, a második típusú logikai tér alkalmazásánál a lehetséges világok osztálya azáltal adódik, hogy az S sor valamennyi tagját kettő – egymást kizáró és a sort kitevő – osztályba helyezzük: a fennálló és a fenn nem álló tényállásokéba.

Wittgenstein szerint a logikai tér dimenzióinak száma végtelen:

„4.463 Die Tautologie lässt der Wirklichkeit den ganzen – unendlichen – logischen Raum.” („A tautológia átengedi a valóságnak az egész – végtelen – logikai teret.”)

Ezt az állítást érveléssel nem igazolja. Wittgenstein átveszi Hume nézetét, miszerint nincs szükségszerű kapcsolat aközött, ami két különböző időpontban van és történik. A különböző időponthoz tartozó atomi tényállások egymástól függetlenek, és ezért egymástól különböznek, még ha minden egyéb szempontból megegyeznének is. Ennek az a következménye, hogy minden időponthoz a logikai tér egy részterét rendeljük. A logikai térnek végtelennek kell lennie, mivel az időpontok száma végtelen. A logikai tér nem az, amiben a világ folyamatai lejátszódnak (fizikai tér), és nem is az, ami időben a világon

keresztül mozog (mozgó koordináta-rendszer); sokkal inkább a különböző időpontokhoz tartozó logikai résztegek absztrakt összessége.

Wittgenstein szerint minden értelmes mondat a lehetséges világok osztályát felosztja olyanokra, amelyekben a mondat igaz, és olyanokra, amelyekben a mondat hamis. A lehetséges világok első osztályát a mondat logikai helyének nevezi; ez a „játéktér, amelyet a mondat meghagy a tényeknek”:

„4.463 Die Wahrheitsbedingungen bestimmen den Spielraum, der den Tatsachen durch den Satz gelassen wird.” („Az igazsághelyfeltételek meghatározzák azt a játéktér, amelyet a mondat meghagy a tényeknek.”)

Ez a logikai játéktér a logikailag igaz kijelentések számára az egész logikai térrel egybeesik, míg a logikailag hamis kijelentések számára üres. A logikailag igaz mondatoknak, amelyek valamennyi lehetséges tényállással harmonizálnak, nincs leíró tartalmuk. Ezért mondhatja:

„5.43 Alle Sätze der Logik sagen dasselbe. Nämlich nichts.” („A logika minden mondata ugyanazt mondja. Nevezetesen semmit.”)

Dolog, tárgy, szubsztancia

A *Tractatus* könnyen félreérthető fogalmai a 'dolog' ('Ding'), a 'tárgy' ('Gegenstand') és a 'szubsztancia' ('Substanz').

„2.01 Der Sachverhalt ist eine Verbindung von Gegenständen (Sachen, Dingen).” („A tényállás tárgyak [dolgok] összekapcsolása.”)

Eszerint a tényállás ('Sachverhalt') a tárgyak kapcsolata, ahol a tárgy mint dolog értelmeződik, anélkül, hogy Wittgenstein figyelembe venné Kant klasszikus és széles körben elfogadott megkülönböztetését a két fogalom közt. Az egyedi dolgok összekapcsolása ugyanakkor még nem képezhet tényállást, mivel a tényálláshoz attribútum is kell. Nyilvánvaló tehát, hogy a 2.01-ben Wittgenstein nem egyedi dologra utal. A dolog ('Ding') mindaz a létező, ami nem tény ('Tatsache'). Az attribútumok (tulajdonságok, relációk) és az egyedi dolgok a dolgok kategóriáihoz tartoznak.

A dolog az, ami atomi tényállás ('atomarer Sachverhalt') elemeként előfordulhat. Itt fejeződik ki a *Tractatus* kettős logikai atomizmusa: a világ mint tény ('die Welt als Tatsache') logikailag atomi tényekből és olyanokból áll, amelyek a logikailag atomi tényekhez viszonyítva komplementerek. A világ mint dolog atomi dolgokra (egyedi dolgok és attribútumok) analizálható, azaz olyanokra, amelyek az atomi tényállásokban elemként léphetnek föl. Ha a világot megalapozó logikai teret logikai fundamentális térnek nevezzük, és ebben az atomi tényállásokat S sorozatban ábrázoljuk, akkor a logikailag atomi dolgok éppen azok az egyedi dolgok és attribútumok, amelyek a tényállásokban előfordulnak. Mindezek segítségével értelmezhetők a továbbiak.

„2.02 Der Gegenstand ist einfach.” („A tárgy egyszerű.”)

„2.021 Die Gegenstände bilden die Substanz der Welt. Darum können sie nicht zusammengesetzt sein.” („A tárgyak alkotják a világ szubsztanciáját. Ezért nem lehetnek összetettek.”)

A szubsztancia fogalmával Wittgenstein nem az arisztotelészi egyedi szubsztanciára utal, de nem is a kanti szubsztanciaelméletre vagy Spinoza világszubsztanciájára. Ezzel a foga-

lommal két értelemben is eltér a filozófiai tradíciótól. Egyrészt szubsztanciája elvontabb a hagyományos fogalomnál, hiszen olyan heterogén entitásokat foglal magába mint egyedi dolgok, tulajdonságok és relációk. Másrészt a szubsztancia semmi sajátosat nem jelent a világ mint tény számára (annak ellenére, hogy „a világ szubsztanciája” kifejezés ezt sejtetné). A tényállások összessége minden logikailag lehetséges világ alapszerkezetét képezi. Az atomi dolgok – amelyek az S atomi tényállásokban előforduló elemek – minden lehetséges világban közősek. Mivel ezek a tárgyak együtt „a világ szubsztanciáját” teszik ki, ezért a szubsztancia olyan, ami minden lehetséges világban közős.

Az, hogy minden lehetséges világ szubsztanciája közős, nem értelmezhető úgy, hogy az abban előforduló atomi egyedek valami örökkévalót jelenítenének meg. Ez ellentétben

állna azzal, hogy a különböző időpontokhoz tartozó atomi tényállások egymástól különböznek. Az atomi egyedeket pillanattárgyaknak kell inkább tekinteni.

A dolog az, ami atomi tényállás ('atomarer Sachverhalt') elemeként előfordulhat. Itt fejeződik ki a Tractatus kettős logikai atomizmusa: a világ mint tény ('die Welt als Tatsache') logikailag atomi tényekből és olyanokból áll, amelyek a logikailag atomi tényekhez viszonyítva komplementerek. A világ mint dolog atomi dolgokra (egyedi dolgok és attribútumok) analizálható, azaz olyanokra, amelyek az atomi tényállásokban elemként léphetnek föl. Ha a világot megalapozó logikai teret logikai fundamentális térnek nevezzük, és ebben az atomi tényállásokat S sorozatban ábrázoljuk, akkor a logikailag atomi dolgok éppen azok az egyedi dolgok és attribútumok, amelyek a tényállásokban előfordulnak.

Az S sor által reprezentált logikai térből résztereket lehet izolálni. Ezen lehetőségekhez tartozik azon atomi tényállások kiválasztása, amelyekben egy bizonyos „dolog” előfordul. Ez a részter képezi az adott dolog lényegét, természetét vagy a logikai formát. Ha ismerjük ezt a részteret, akkor ismerjük ezen dolognak az atomi tényállásokban való valamennyi előfordulási lehetőségét. Ebből a logikai formából derül ki, hogy a dolog egyed, avagy egyhelyű vagy többhelyű attribútum.

Ha összefoglaljuk valamennyi atomi egyed és attribútum logikai formáját, úgy a szubsztancia formájához jutunk. Amennyiben ismerjük ezeket, úgy ismerjük a világ valamennyi helyi értékéhez tartozó individuumok és attribútumok számát. A szubsztancia formája tehát kijelöli annak kereteit, ami lehetőség szerint az eset ('Fall'); a világ belső struktúráját alkotja. A világ külső struktúrája ehhez képest különböző: az csak azzal adott, ami ténylegesen az eset („tatsächlich der Fall ist”). Ahhoz, hogy ezt ismerjük, minden, a sorban (S) előforduló atomi tényállásról tudni kell, hogy maga áll-e fenn, vagy a komplementer tényállás.

A *Tractatus* Stegmüller (1978) nyomán történt fölvezetése során feltételezzük, hogy az atomi tények S sora, valamint a világ

szubsztanciája mindenkorra rögzített. Ez az előfeltételezés azonban nem kényszerítő. Amint egy tapasztalati mezőt különböző módon egyedi tényekre szétszedhetünk, ugyanígy gondolható lenne, hogy a világ mint tény különböző módokon egyedi tényekre és végső elemekre lenne darabolható. A tudományos világgép radikális változásai felfoghatók úgy, hogy egy ilyen tagozódás változásaiban jelennek meg. Egy ilyen felfogás Wittgenstein ontológiája valamennyi alapfogalmának relativizálását vonná maga után. Az atomi tényállások, a dolgok, a logikai tér, a világ szubsztanciája csak a világnak mint ténynek egy bizonyos vizsgálati módszeréhez viszonyítva viszonylagosak lennének.

Hogy gondolkodott erről Wittgenstein? A *Tractatus* legtöbb mondata abszolút értelmezést sugall. De van néhány későbbi hely, amely az alapfogalmak relatív értelmezésével is harmonizál. A *Philosophische Untersuchungen*ben Wittgenstein (1953) visszautasítja a *Tractatus* uralkodó tendenciáját, miszerint e fogalmaknak abszolút értelmet adhatnánk. Ezzel azonban visszautasítja azt a gondolatot is, hogy a mondatokat logikailag pontosan analizálhatnánk, és hogy logikai ideális nyelvet alkothatnánk.

A mondat izomorfielmélete és a megismerés

Wittgenstein a 2.1-ben kezd ismeretelmélettel foglalkozni:

„2.1 Wir machen uns Bilder der Tatsachen.” („A tényekről képeket csinálunk magunknak.”)

Ez a kép azonban nem a naiv vagy kritikai realizmus képe, amely gondolkodásunknak a valósággal való részleges vagy teljes megegyezését állítja. Wittgenstein képen inkább komplex absztrakt relációt ért, amely a matematikai leképezés fogalmához hasonlítható:

„2.12 Das Bild ist ein Modell der Wirklichkeit.” („A kép a valóság modellje.”)

„2.141 Das Bild ist eine Tatsache.” („A kép maga tény.”)

Azaz a kép nem pusztán dolog.

A képteória megértéséhez Stegmüller (1978) segítségével tekintsük át, hogy egy komplex tény miként analizálható egyszerűbb tényállásokká, és miként jön létre a tény képe. (1) Legyen három „dolog” három személy, „a”, „b” és „c”, továbbá egy apareláció „A” és zenei képesség „Z”. (Három dolog, egy reláció, egy képesség.) (2) A tény három egyedi tényre osztható: a „b”-nek és „c”-nek apja, továbbá „b” zeneileg tehetséges. Ezáltal megállapítottuk eme tény külső struktúráját. (A külső struktúra egyedi tényekből áll: „aAb”, „aAc”, „Zb”). (3) A belső struktúra azáltal adott, ha megadjuk a részt vevő elemek számát és kategóriáit: három egyed és két attribútum (az egyik egyértékű, a másik kétértékű). (Belső struktúra: három individuum, két attribútum.) A tényről való képpel szembeni minimális követelmény, hogy ugyanaz legyen a belső struktúrája, mint a leképezendő tényé. Azaz ugyanolyan számú és kategóriájú elemnek kell a képen megjelenie, mint a tényben: három individuumnak, egy kétértékű relációnak és egy tulajdonságnak.

A képi ábrázoláshoz vehetünk három betűt: „a”, „b” és „c” a személyekre, az apakapcsolathoz nyilat és a zenei adottsághoz aláhúzást. Az azonos belső struktúra a kép létrejöttének feltétele, és ennek kölcsönösen egyértelmű egymáshoz rendelést kell biztosítania. Ezáltal természetesen a hozzárendelés módja még nem megállapított: nincs kizárva, hogy a képek más legyen a külső struktúrája, mint az eredetiek. Például aláhúzhatjuk azokat a betűket is, amelyek zeneileg nem tehetséges személyeket jelölnek, és hasonlók. Ha viszont a külső struktúra is megegyezik, akkor izomorfizmusról beszélünk.

$$\begin{array}{c} \rightarrow \underline{b} \\ a \\ \rightarrow c \end{array}$$

Két tény (F1 és F2) ilyen jellegű izomorfizmusához tehát két dolog szükséges: (1) megfordíthatóan egyértelmű hozzárendelésnek kell lennie F1 és F2 kategoriálisan megegyező elemei közt; (2) következőképp megfordíthatóan egyértelmű hozzárendelésnek

kell lennie F1 és F2 egyszerű tényállásai közt úgy, hogy F1-ben egy tényállás éppen akkor áll fenn, ha a hozzárendelés vagy megfeleltetés ('Zuordnung') alapján a megfelelő tényállás F2-ben létezik.

Amennyiben ily módon izomorf tények adóttak, akkor az egyiket a másik izomorf képének foghatjuk fel. A hozzárendelést interpretációnak is nevezhetjük. Az interpretációs szabályok az előbbi példában lehetnek például, hogy a személyekhez betűket rendelünk, az apakapcsolathoz nyilat és a zenei tehetséghez aláhúzást.

Az izomorfiahoz azonban több kell, hiszen az egymáshoz rendelt tényektől elvárjuk, hogy kategoriálisan azonos elemeket kapcsoljanak össze. Azonban a nyíl és az apakapcsolat kategoriálisan nem azonos elemek, hiszen az egyik egy individuális dolog (nyíl a papíron), a másik pedig kétértékű attribútum. A kategoriális azonosság létrehozásához a nyíl helyett a nyíl által való összekapcsoltság kétértékű relációját kell venni. (Ugyanígy a többi elemnél.) A nyíl ily módon jele a kétértékű attribútumnak. Diagramunk ily módon az eredeti tény izomorf képe lesz. A diagram tehát nem egy alak, amely öt individuális tárgyból áll: három betű, nyíl és aláhúzás, hanem maga is tény, amely individuális tárgyból (három betű) és attribútumokból áll. A diagram az eredeti ténynek csak az általa képe, hogy maga is tényt képez.

Ha a példában szereplő tényt G-nek, a diagramot pedig D-nek nevezzük, akkor G és D nem úgy adóttak számunkra, hogy az izomorfiát egyszerűen megállapíthatnánk. A közvetlenül nem adott G-ről D-n keresztül az interpretációs szabályok használatával tudunk meg valamit. Itt különbözik a matematikai és a filozófiai leképezés. A matematikai esetében D és G teljesen egyenértékűek; önkényes, hogy melyiket tekintjük a másik képének.

Ebben az összefüggésben nevezi Wittgenstein a képet ténynek (2.141). Képről akkor beszélhetünk, ha a belső struktúra azonossága fennáll, azaz a kép és az eredeti közt kategoriális azonosság áll fenn (1. feltétel). Izomorfiának azonban nem kell fennállnia. Amennyiben izomorfia is fennáll (2. feltétel), akkor Wittgenstein 'igaz kép'-ről beszél, egyébként 'hamis kép'-ről. Maga a leképező kapcsolat ('abbildende Beziehung'), az interpretációs szabály, a kép része:

„2.1513 Nach dieser Auffassung gehört also zum Bilde auch noch die abbildende Beziehung, die es zum Bild macht.” („E felfogás szerint tehát a képhez tartozik még a leképező viszony, amely ezt képpé teszi.”)

A 'kép' és az 'eredeti' belső vagy kategoriális struktúra azonosságát Wittgenstein a leképezés formájának nevezi:

„2.17 Was das Bild mit der Wirklichkeit gemein haben muß, um sie auf seine Art und Weise – richtig oder falsch – abbilden zu können, ist eine Form der Abbildung.” („Ahhoz, hogy saját módján – helyesen vagy hamisan – leképezhesse, a képnek a valósággal közös leképezési formával kell rendelkeznie.”)

A kép ismeretelméleti funkcióját az adja, hogy az eredeti tény tárgyait oly módon összekapcsolva mutatja be, amint ezt annak külső struktúrája mutatja.

Mindez azonban nem garantálja, hogy egy ilyen kombináció az eredetiben valóban megvan, még akkor sem, ha tudjuk, hogy az 1. feltétel teljesül, és a képnek ugyanaz a kategoriális struktúrája, mint az eredetinek:

„2.224 Aus dem Bild allein ist nicht zu erkennen, ob es wahr oder falsch ist.” („Pusztán a képből nem lehet felismerni, hogy igaz vagy hamis.”)

Wittgenstein visszautasítja a szintetikus apriorizmust. Ezen álláspont hibája szerinte az, hogy tévesen a kép és az eredeti belső struktúrájának azonossága alapján a külső struktúra azonosságára következtet. Egy ilyen következtetés azonban Wittgenstein szerint indokolhatatlan. Ezért mondja:

„2.225 Ein a priori wahres Bild gibt es nicht.” („A priori igaz kép nem létezik.”)

Wittgenstein tehát a kategoriálisan azonos elemek közt egyértelmű megfelelést (‘Korrespondenz’) tételez. A képi naturalizmus viszont tartalmi hasonlóságot vagy azonosságot kíván meg a valóság és a kép közt (ilyen részben a fotográfia). Egy igaz kép egy tényt (‘Tatsache’) mutat be, míg egy hamis kép nem tényt, hanem egy lehetséges tényállást (‘Sachverhalt’), ami lehetne tény, ha megvalósulna. A lehetséges tényállás létmódja tehát a képben való bemutathatósága.

Wittgenstein szerint csak az általa kifejlesztett képlemmélet alapján lehet megérteni a mondatok értelmét.

„4.01 Der Satz ist ein Bild der Wirklichkeit.” („A mondat a valóság képe.”)

Magyarázatul bevezeti a komplex és az egyszerű mondatok fogalmát. Komplexek azok a mondatok, ahol logikai kifejezések, mint „nem”, „és” stb. előfordulnak. Egyszerűek azok, amelyek dolgokhoz tulajdonságokat rendelnek, vagy dolgok közti kapcsolatokat állapítanak meg. A következőkben a közvetlenül megérthető egyszerű mondatokkal foglalkozunk.

Egyszerű mondat például: „János nagyobb, mint Péter.” Ez a mondat így jelölhető: „aRb”, ezt Wittgenstein mondatjelnek (‘Satzzeichen’) nevezi. Ahhoz, hogy ez mondat legyen, az előbb felsorolt feltételeknek teljesülniük kell. (A mondatnak ténynek kell lennie, és ugyanazon belső struktúrájának kell lennie, mint a leképezett ténynek – azaz egyértelmű leképezésnek kell lennie a mondat elemei és a leképezett tényállás kategoriálisan azonos elemei közt.) Mint a diagram értelmezésénél, a nyilviszonylatot és az aláhúzás-tulajdonságot kellett venni, így itt az „a” és „b” betűk megfelelnek a két individuumnak. Az interpretációs szabály az „a” névhez Jánost rendeli, a „b”-hez Pétert mint individuumot. Általánosan: az interpretációs szabály jelölésszabály (‘Bezeichnungsregel’), amely egy névhez hozzárendeli a maga nevezettjét. A „nagyobb, mint” viszonyhoz ugyanakkor nem lehet az „R” szimbólumot rendelni; ekkor ugyanis lerombolnánk a kép és az eredeti kategoriális struktúrájának azonosságát, amely Wittgenstein szerint feltétlenül szükséges ahhoz, hogy egy tényállás képéről beszélhessünk. A mondatban leírt tényben előforduló kétértékű relációnak sokkal inkább egy másik kétértékű reláció kell megfeleljen: Ez éppen az a reláció, amely két individuális tárgy közt – amelyek mondatok esetében nevek – éppen akkor áll fenn, ha az egyik balra, a másik jobbra van írva az „R” szimbólumhoz képest. Ez a reláció az „R”-reláció (megfelel a diagrampéldában a nyíl-relációnak). Általánosan ilyen esetben egy mondatjel logikai attribútumáról beszélhetünk.

Most felül kell vizsgálni azt a korábbi állítást, hogy az „aRb” kifejezés a mondat jele. A mondat jele nem forma, hanem tény. Ez a tény az előbbi esetben azáltal jön létre, hogy az a logikai attribútum, amelyet „R”-relációnak nevezünk, bizonyos szimbólumokra nyer alkalmazást: a két betű „a” és „b”, az „R” szimbólum csak látható jel ezen logikai attribútum számára. A mondatjel tehát nem „aRb”, hanem a tény, hogy „a” balra és „b” jobbra áll „R”-től. Ha „neveknek” nevezzük a mondatjel azon elemeit, amelyek az eredeti elemeit „képviselik”, akkor az attribútumok nevei nem lehetnek szimbólumok, hanem maguknak is attribútumkarakterűeknek kell lenniük. Példánkban a „nagyobb, mint” reláció neve nem „R”, hanem „R”-reláció. A jelölési szabály azt mondja ebben az esetben, hogy az „R”-relációnak meg kell felelnie a „nagyobb, mint” relációnak.

A tényként felfogott és minden eleme számára interpretációs szabállyal rendelkező mondatjel képezi az értelmes mondatot. Ez annak a képe, amit leír, feltéve, hogy először is tudjuk, hogy miként lehet a papíron lévő szimbolikus kifejezést analizálni, és másodszor ismerjük minden részt vevő név interpretációs szabályát. Ekkor le tudjuk a mondatjel külső struktúrájából olvasni – azaz egy meghatározott tényből, amelyhez bizonyos vizuális és akusztikus benyomások által jutottunk –, hogy mit ábrázol ez a mondatjel; másképp kifejezve: le tudjuk olvasni a mondatjelből annak deskriptív tartalmát. Ezt a tartalmat tarthatjuk a mondat értelmének:

A mondatjelentés leképezési elmélete független a Tractatus ontológiai koncepciójától. Wittgenstein azonban a kettőt összekapcsolja. Elméletének bemutatása során Stegmüller (1978) alapján egyszerű mondatokat választottunk kiindulásul. Ezen a mindennapi nyelv egyszerű mondatait értettük. Wittgenstein ezzel szemben elemi mondaton az atomi tényállás lingvisztikai korrelátumát érti (vagyis az S sor egy elemét). Analóg módon a nevek nem bizonyos tapasztalati tárgyak jelei, hanem atomi „dolgokéi” (individuumok, attribútumok), amelyek ilyen tényállásokban előfordulnak. Mint már láttuk, a mindennapi nyelv egyszerű mondatai nem atomi tényállásokat írnak le. Tehát nyelvünk egyszerű mondatai, valamint az, amit mi szokásosan „név”-nek nevezünk, Wittgenstein számára nem elemi mondatok vagy nevek.

„4.022 Der Satz zeigt seinen Sinn. Der Satz zeigt, wie es sich verhält, wenn er wahr ist. Und er sagt, daß es sich so verhält.” („A mondat megmutatja értelmét. A mondat megmutatja, hogy alakul a helyzet, ha igaz. És megmondja, hogy így alakul.”)

A nyelv fő funkciója nem pusztán a tárgyak megnevezése. Ha ismerem egy kép elemeit és az elemek interpretációs szabályait, azzal még nem tudom automatikusan, hogy miként kell ezt a „képmezőt” mint tényt vizsgálni. Csak ha ezt tudom, vagyok képes a kép külső struktúráját ismerni, és tudom belőle a leképezett tényállás struktúráját leolvasni. Egy képként működő mondatjel esetében a képelemek az abban előforduló nevek, és az interpretációs szabályok ezen nevek szemantikus jelölő szabályai. Ha mindezt ismerem, még nem tudom, hogy miként kell a mondatjelet mint tényt analizálni. Csak ha ezt megkaptam, akkor lehet a mondat számomra egy kép, amelynek külső struktúrája egy tényállás struktúráját tükrözi vissza. Ezért állítja Wittgenstein:

„4.027 Es liegt im Wesen des Satzes, daß er uns einen neuen Sinn mitteilen kann.” („A mondat lényegében rejlik, hogy számunkra új értelmet tud közölni.”)

Az „új értelem” a mondat leíró tartalma, amelyet annak külső struktúrájából olvasunk le. Ez az értelem még nem adott a mondatban előforduló nevek jelentésével – amennyire a D diagram „értelme” nem adott a D-ben előforduló öt darab elem interpretáci-

ós szabályával –, miként ezt a nyelv névelmélete feltételezi. A mondatot a *Tractatus* alapján nem lehet névként vagy valami névhez hasonlóként felfogni.

Egy mondat nem szükségszerűen egy tény izomorf képe; egy értelmes mondat viszont minden esetben egy lehetséges tényállás izomorf képe. Ha feltételezzük, hogy tény: János nagyobb, mint Péter, úgy a tényként felfogott mondatjel „aRb” (amelyben nem az

„R” szimbólum, hanem az „R”-reláció fordul elő) annak izomorf képe; „bRa” viszont a meg nem valósult tényállás izomorf képe lenne, hogy Péter nagyobb, mint János. A „bRa” egy feltételezett tény képe, de ezen ténynek nem izomorf képe. Ebből azt az érdekes következtetést vonhatjuk le, hogy Wittgenstein számára a mondat igazsága csak a kép és az eredeti izomorfíájának speciális esete, míg a hamis mondat egy nem izomorf képe a leírt ténynek (de izomorf egy lehetséges tényállással).

A mondatjelentés leképezési elmélete független a *Tractatus* ontológiai koncepciójától. Wittgenstein azonban a kettőt összekapcsolja. Elméletének bemutatása során Stegmüller (1978) alapján egyszerű mondatokat választottunk kiindulásul. Ezen a mindennapi nyelv egyszerű mondatait értettük. Wittgenstein ezzel szemben elemi mondaton az atomi tényállás nyelvi korrelátumát érti (vagyis az S sor egy elemét, ahol S1, S2, ... az atomi tényállások sora). Analóg módon a nevek nem bizonyos tapasztalati tárgyak jelei, hanem atomi „dolgokéi” (individuumok, attribútumok), amelyek ilyen tényállásokban előfordulnak. Mint már láttuk, a mindennapi nyelv egyszerű mondatai nem atomi tényállásokat írnak le. Tehát nyelvünk egyszerű mondatai, valamint az, amit mi szokásosan „név”-nek nevezünk, Wittgenstein számára nem elemi mondatok vagy nevek.

Itt van az egyik motívuma annak, hogy Wittgenstein logikai ideális nyelvről beszél: ez olyan nyelv lenne, amelynek nevei a „világ szubsztanciájához” tartozó atomi individuumok és attribútumokat jelölnek, és amelyek elemi mondatai az S atomi tényállásait írják le, azaz képezik le. Ebben az összefüggésben két dolog kiemelendő: (1) Az ideális nyelv elve ontológiai koncepción nyugszik; ez a nyelv képezi, úgymond, a világ mint tény atomi struktúrájának lingvisztikai tükörképét (ugyanakkor ez a felfogás a logikai pozitivistákkal ellentétben nem azon a gondolon alapul, hogy a mindennapi nyelv bizonytalanságai miatt egy pontosabbal helyettesítendő); (2) ha az ontológiai koncepciókat feladjuk, akkor összeomlik a logikailag pontos ideális nyelv követelése is; a mondatjelentés leképezési elmélete azonban mindettől érintetlen marad.

Komplex mondatok értelme

A leképezési elmélet közvetlenül csak elemi mondatokra alkalmazható. Az igazság-funkciók elméletének feladata, hogy ezt az elméletet logikailag komplex mondatokra is alkalmazza. Wittgenstein találta ki az „igazságtábla-módszert”, amely azóta a matematikai logika alapjárása lett arra, hogy komplex kijelentések jelentésére alakítsunk ki elméletet.

A logikailag összetett kijelentések (negációk, konjunkciók) nem komplex tényállások képei. A logikai szimbólumokat Wittgenstein élesen elkülöníti a nevektől vagy helyettesítő szimbólumoktól:

„4.0312 Mein Grundgedanke ist, daß die 'logischen Konstanten' nicht vertreten. Daß sich die Logik der Tatsachen nicht vertreten läßt.” („Alapgondolatom, hogy a 'logikai konstansok' nem képviselnek. A tények logikáját nem lehet képviselni.”)

Olyan kifejezések, mint „nem”, „és” stb. nem nevek sem közvetlen (mint fent „a” és „b”), sem közvetett értelemben („R”).

Tekintsük ismét a D diagramot („a” atyja „b”-nek és „c”-nek, „b” zeneileg tehetséges – ezt aényt G-nek nevezzük). Az „x atyja y-nak” így rövidíthető: „xAy”, „x muzikális”: „Mx”. A negáció jele (–), az „és”-é (.). Hogy azt a komplex tényt adekvát és teljes módon leírjuk, nem lenne elég az „aAb.aAc.Mb”. A mondatnak nem lenne szabad semmiféle releváns attribútummal és semelyik individuummal kapcsolatban kétséget hagynia; ezért

explicité meg kellene mondani, hogy mely attribútumok mely individuumokra nem érvényesek. A teljes leírásnak tehát ilyen tagokat kellene tartalmaznia: „-Ma”, „-bAc”.

A wittgensteini képfogalom alapján ezek a mondatok nem lehetnek a tények képei. Először is nem lenne megfordítható egyértelmű egymáshoz rendelés a kép és az eredeti elemei közt. Például a D diagramban az „a” betű ugyanúgy csak egyszer fordul elő, mint az eredetiben a jelölt személy egyszer fordul elő. A tényt leíró komplex mondatban viszont „a” háromszor fordulna elő. Másodszor ebben a mondatban „-” és „.” jelek vannak, amelyeknek a G-hez izomorf D-ben nincs megfelelőjük. A negációnak például nem felel meg semmi a valóságban. Funkcióját sokkal inkább így lehetne megmagyarázni: Az „Ma” egyszerű mondat kép egy korábbi értelemben, azaz egy lehetséges tényállás képe, hogy „a” muzikálisan tehetséges. Ez a tényállás viszont nem áll fönn; a mondat tehát hamis kép. A komplex mondatban az „Ma” előtt álló negációs jel kiemeli, hogy hamis képről van szó.

Egy komplex kifejezés tehát csak közvetett értelemben tekinthető a leírt tényállás képének. Egy komplex kifejezés transzformálható képpé és a transzformációnak megadhatók a pontos szabályai. Esetünkben az „aAb.aAc.-bAa.-cAa.-bAc.-cAb.-Ma.Mb.-Mc” mondat D-be való transzformálásáról lenne szó. Ehhez a következő követelményeket támasztjuk: (1) A kialakítandó képen a több „a” eggyel helyettesítendő. (2) A nem negált (.)-tagoknak a kép részeinek kell megfelelniük. (3) A negált (.)-tagoknak nem felel meg semmi a képen. Ézért a képen nincs szükség negációs jelre. (4) A (.)-jelnek sem felel meg a képen saját elem.

Az éppen vázolt eljárás elvileg bármilyen kijelentésre átvihető, amelyek tetszőleges sok logikai konstans tartalmaznak, mint például „nem”, „és”, „vagy” stb. A matematikai logikában meg lehet ugyanis mutatni, hogy minden ilyen kijelentés logikailag egyenértékű diszjunktív normálformára alakítható át, azaz olyan mondatra, amelynek tagjai „vagy” kapcsolattal vannak összekapcsolva, ahol minden „vagy” komponens negált vagy nem negált elemi mondatok konjunkciójából áll. Minden komplex kijelentés alternatív képek rendszerévé transzformálható. Mindezek a képek egy lehetséges tényállást képviselnek, amely a mondatot igazá teszi, azaz a mondat igaz, ha csak ezen tényállások között egy tény van. De hogy alternatív képekről van szó, nem lehet magát a tényt megmutatni képen.

Általános mondatok esetében, mint „létezik” („es gibt”), vagy „valamennyi”, azonban nehézségek lépnek föl, ha ezt az eljárást alkalmazzuk. Wittgenstein erre nem utal; a *Tractatus* idejében nem foglalkozik a végtelen problémájával. Az aktuális végtelen feltételezése számára problémamentesnek tűnt. Ha elfogadjuk ezt a beállítódást, akkor a „létezik”-et végtelen sok komponensből álló diszjunktíóként és a „valamennyi”-t végtelen tagból álló konjunkcióként kell fölfogni. A mondatjelentés leképezési elmélete számára ebből az a konzekvencia származik, hogy egy tetszőlegesen komplex kijelentés, amely kvantorokat is tartalmaz, rendszeren csak végtelen sok alternatív képből álló rendszerbe transzformálható, melynek során ezek a képek a maguk részéről végtelen sok egyedi tényből állnak.

Transzcendentálfilozófiai kitekintés

Stegmüller (1978) szerint a *Tractatus* olyan filozófiai pozícióba torkollik, amely lényegében fedésben van Kant transzcendentális idealizmusával. Bizonyos jelek cáfolni látszanak ezt a tézist. (1) Wittgenstein számára ontológiai koncepció jelenti a további vizsgálatok alapját, míg Kant szerint megengedhetetlen az ontológiai alapvetés. (2) A mondatjelentés leképezési elmélete csak egy realista felfogásba tűnik beilleszhetőnek, azonban nem egy olyanba, ahol a megismert reális világ legalább részben a megismerő

szubjektum produktuma. (3) A kauzalitás kérdésében Hume pozícióját fogadja el, és nem Kantét. 4. Wittgenstein visszautasítja a szintetikus apriorizmust.

Stegmüller tézise, hogy Wittgenstein Kant transzcendentális idealizmusát az ész szint-jéről a nyelv szintjére transzformálta.

Wittgenstein kantianizmusának megértéséhez a „mutatni” (‘Zeigen’) ige különböző wittgensteini használatát kell figyelembe vennünk. A 4.022-ben azt állítja, hogy a mondat értelmét azáltal foghatjuk föl, hogy azt az általa leírt tényállás izomorf képének tekintjük. A mondat megmutatja értelmét. Azaz a mondat külső struktúrájából leolvashatjuk a leírt tényállás külső struktúráját. Ezt nevezzük a külső mutatásnak: mutat(k).

Ettől különbözik egy másik, a *Tractatus*ban fellelhető teória, amelyet ontológiai leképezési elméletnek is neveznek. Eszerint megfelelés áll fenn a nyelv belső struktúrája és a valóság belső struktúrája közt. Ezért mondja Wittgenstein:

„4.1212 Was gezeigt werden kann, kann nicht gesagt werden.” („Ami megmutatható, az nem mondható.”)

Ez a belső mutatás, mutat(b).

Az, hogy a mondat mutat(b), annak feltétele, hogy képről beszélhetünk: a kép és az eredeti belső kategoriális egységéről. Csak ha ezt a feltételt teljesítettük, akkor képes a kép külső struktúrája segítségével az eredetit leképezni. Miért nem tudja egy mondat azt megmutatni(b), amit leír, megmutat(k)? Mivel minden leírás már feltételezi, hogy a leírt tény komponensei ugyanazokkal a kategoriális és belső struktúrával rendelkeznek, mint a kérdéses mondat, amely leír. Ezért a mondat soha nem tudja megmutatni(b), amit mond.

Itt lesz érthető a ’dolgok’ és ’tények’ közti wittgensteini különbségtevés: ez a különbség a valóság belső struktúráját érinti, és ezért ezt nem lehet kimondani, hanem csak meg lehet mutatni(b). Ezt a különbséget meg kell tanulni „látni”. Ez a helyzet valamennyi ontológiai kijelentéssel, azaz mindazzal, amely a valóság formáját vagy belső struktúráját akarja kimondani: ezek a kijelentések kivétel nélkül értelmetlenek, mivel valami olyant próbálnak kimondani, amit nem lehet mondani, hanem csak meg lehet mutatni.

A metafizika értelmetlensége a logikai pozitivizmusban az epirikus értelmi kritérium következménye, és ezért relatív tétel. Wittgenstein tétele viszont abszolút. Azon a különbségen alapul, ami a kép külső struktúrájával bemutat és ama hasonlóság közt, aminek a kép és az eredeti közt már eleve fenn kell állnia, hogy a kép képként funkcionálhasson.

Wittgenstein célja hasonló Kantéhoz: az elméleti ész határait meghatározni. Kant számára a teoretikus ész határait az a tapasztalati valóság jelöli ki, amely nem önmaga, hanem amelyet úgy tapasztalunk meg, hogy a tapasztalást a szubjektum és az objektum együtt konstituálják.

Wittgenstein elveti a szintetikus apriorizmust, és így a logikai és az elméleti lehetőség közt megszűnik a határ: az elméleti kutatás tárgya minden gondolható lehet. Wittgenstein számára a gondolat a valóság logikai képe. Az gondolható, ami képpel bemutatható, és ez az, ami leírható egy nyelvvel. Az értelmes teoretizálás határait ezáltal az képezi, amit logikailag tökéletes nyelven leírhatunk. Kant transzcendentális analízisét a nyelv logikai analízisével kell helyettesíteni. Wittgenstein számára is létezik a tapasztalat a priori formája, amelynek meg kell előznie a tapasztalati tartalmakat: ez a valóság belső struktúrája, amely a nyelvben megmutatja(b) magát, amelyet azonban nem lehet leírni.

Kant transzcendentális szubjektuma a tér és idő kategóriájában a szemlélő és az ész kategóriáival gondolkodó szubjektum. Wittgenstein transzcendentális szubjektuma az, amelyik megérti a logikailag pontos nyelvet.

„5.6 Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.” („Nyelvem határai világom határait jelentik.”)

Itt nem a személyes énről van szó, hanem arról a transzcendentális szubjektumról, amelynek nyelve a lehetséges világok logikai terét meghatározza.

Az értelmes teoretizálás határain túl Kant számára nem semmi van: a metafizikai kérdésekről lehet tartalmilag beszélni, de nem lehet azokat bizonyítani. Wittgenstein számára a metafizikai kijelentések nem problematikus vagy bizonyíthatatlan gondolatokat fejeznek ki (mint Kantnál), hanem azok semmiféle gondolatot nem fejeznek ki: értelmetlen nyelvi képződmények. A tapasztalható és a tapasztalhatatlan közti határ egybeesik az

értelmes és értelmetlen közti határral. A Kant számára elméletileg megoldhatatlan problémákat Wittgenstein szerint még csak meg sem lehet értelmesen fogalmazni. Az értelmesen feltehető kérdés mindjárt meg is válaszolható, rejtély nincs:

„6.5 Das Rätsel gibt es nicht.” („A rejtély nem létezik.”)

Ugyanakkor az értelmes teória határain túl nem semmi van, hanem a kimondhatatlan, ami megmutatja magát, és ami misztikus:

„6.522 Es gibt allerdings Unaussprechliches. Dies zeigt sich, es ist das Mystische.” („Mindenesetre létezik kimondhatatlan. Megmutatkozik, ez a misztikus.”)

Ez a harmadik mutató, amely misztikus tapasztalat, mutató(m). Ami Wittgenstein számára megmutatkozik(m), az analóg azzal, ami Kant számára csak mint a gyakorlati ész posztulátuma adott.

Mi a helyzet viszont Wittgenstein saját mondataival? Wittgenstein levonta a konzekvenciát, hogy ő arról próbál beszélni, amiről azt állítja, hogy nem beszélhetünk, mert nem mutatja magát(k), hanem csak belsőleg vagy misztikusan mutatkozhat. Wittgenstein ezért

Az értelmes teoretizálás határain túl Kant számára nem semmi van: a metafizikai kérdésekről lehet tartalmilag beszélni, de nem lehet azokat bizonyítani. Wittgenstein számára a metafizikai kijelentések nem problematikus vagy bizonyíthatatlan gondolatokat fejeznek ki (mint Kantnál), hanem azok semmiféle gondolatot nem fejeznek ki: értelmetlen nyelvi képződmények. A tapasztalható és a tapasztalhatatlan közti határ egybeesik az értelmes és értelmetlen közti határral. A Kant számára elméletileg megoldhatatlan problémákat Wittgenstein szerint még csak meg sem lehet értelmesen fogalmazni.

állítja, hogy a *Tractatus* mondatai maguk értelmetlenek.

A filozófiai mondatok értelmetlensége természetesen nem azok értéktelenségét jelenti. Ha a filozófiát tevékenységként fogjuk föl, akkor megvilágító és magyarázó funkció járulhat kijelentéseihez.

„6.54 Meine Sätze erläutern dadurch, daß sie der, welcher mich versteht, am Ende als unsinnig erkennt, wenn er durch sie – auf ihnen – über sie hinausgestiegen ist. (Er muß sozusagen die Leiter wegwerfen, nachdem er auf ihr hinaufgestiegen ist.) Er muß diese Sätze überwinden, dann sieht er die Welt richtig.” („Mondataim azáltal magyaráznak, hogy az, aki engem megért, azokat értelmetlenként ismeri föl, amennyiben segítségükkel

– rajtuk – túllépett. [Úgymond, el kell vetnie a létrát, miután felmászott.] Túl kell lépnie ezeken a mondatokon, és akkor látja helyesen a világot.”)

„7. Wovon man nicht sprechen kann, darüber muß man schweigen.” („Amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell.”)

A filozófia mint tan többé nem képviselhető. A filozófiai kérdésekről hallgatni kell.

Wittgenstein filozófiája a misztikus irányába mehetett volna tovább, például az egzisztencia olyan megvilágosodása (‘Existenzerhellung’) felé, mint Jaspers filozófiája. Ő azonban más irányban haladt. Az életproblémákat a filozófia nem érinti. Wittgenstein a *Tractatus* megírása után hosszabb időre felhagyott a filozófiával. Népiskolai tanítóként, kertészként működött. 1929-ben Cambridge-be ment, újra filozófiával foglalkozni. Ekkor alakul ki az, amit Wittgenstein II. filozófiájának nevezhetünk.

Jegyzet

(1) A keletkezéstörténet összefoglalását lásd: Nyíri, 17–28. o., a mű elemzését pedig: 28–36. o.

Irodalom

Kant, I. (1908): *Kritik der praktischen Vernunft*. In: *Kant's gesammelte Schriften*. V. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin. Magyarul: uő (1991): *A gyakorlati ész kritikája*. In: uő: *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése. A gyakorlati ész kritikája. Az erkölcsök metafizikája*. Gondolat, Budapest. 103–292.

Kant, I. (1911): *Kritik der reinen Vernunft*. In: *Kant's gesammelte Schriften*. III-IV. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin. Magyarul: uő (2004): *A tiszta ész kritikája*. Fordította: Kis János. Atlantisz, Budapest.

Nyíri Kristóf (1983): *Ludwig Wittgenstein*. Kossuth, Budapest.

Schulte, J. (1989): *Wittgenstein. Eine Einführung*. Philipp Reclam jun, Stuttgart.

Stegmüller, W. (1978): *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie*. 6. Auflage. Kröner, Stuttgart.

Stenius, E. (1960): *Wittgenstein's Tractatus*. Oxford.

Wittgenstein, L. (1953): *Philosophische Untersuchungen. Philosophical Investigations*. Basil Blackwell, London. Magyarul: uő (1998): *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz, Budapest.

Wittgenstein, L. (1984): *Tractatus logico-philosophicus*. In: *Ludwig Wittgenstein Werkausgabe*. I. Suhrkamp, Frankfurt. Magyarul: uő (1989): *Logikai-filozófiai értekezés*. Fordította: Márkus György. Akadémiai, Budapest.

Középső csoportos gyermekek képességfejlettsége

Összefüggés a RÖVID DIFER és Piaget feladatai között

Gyermekeink életében az óvodában töltött évek meghatározó szereppel bírnak későbbi tanulmányaik, iskolai előmenetelük, sikerességük szempontjából. Az óvodai kezdeményezések során bekövetkező önkéntelen, természetes tanulás alapozza meg a későbbi iskolai tanulást. A 3–6 éves korban esetleg meg nem szerzett tapasztalatok később csak nehezen pótolhatók, az ebben az életszakaszban bekövetkező készség- és képességfejlesztés – az óvodások erős és könnyen aktiválható elsajátítási motivációja miatt (Józsa, 2007) – rendkívül nagy eredményeket érhet el.

Az iskolakezdés sikerességét elsősorban az határozza meg, hogy a gyermek kognitív és szociális készségei milyen szintet értek el az óvodai évek alatt, illetve az is alapvető jelentőségű, hogy az óvónők, tanítók meg tudják-e őrizni a gyermek természetes tanulási motivációját, és ezáltal biztosítani tudják-e, hogy a kisdíák számára örömet jelentsen az iskolai tudás elsajátítása is (Józsa és Zentai, 2007).

Ebből a felismerésből fakadóan az utóbbi évtizedekben a neveléstudományi kutatások egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az óvodások képességfejlettségének vizsgálatára és ezáltal fejlesztő programok kidolgozására (Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b; Józsa és Zentai, 2007). Emellett jellegzetes vonulata az óvodás korosztállyal foglalkozó vizsgálatoknak a kisgyermek fejlődéslélektani jellemzőinek kutatása. A hazai és a nemzetközi szakirodalom alapján azonban kevés olyan vizsgálatról tudunk, amely a gyermekek különböző jellegű feladatokkal mérhető képességfejlettségét hasonlította volna össze (Gerebenné és Vidákovich, 1989).

Jelen tanulmányban bemutatott vizsgálatunk célja az ötéves – középső csoportos – gyermekek képességfejlettségének kétféle mérőeszkőzzel történő megismerése és az eredmények összehasonlító vizsgálata volt. Elemi alapkészségeik fejlettségét a DIFER-tesztrendszer (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a) rövid változatával mértük fel; kognitív fejlettségük meghatározásához emellett Piaget szakirodalomból ismert feladatait alkalmaztuk, és összefüggést kerestünk a két eszközön tapasztalt teljesítmények között. A következőkben a vizsgált korosztály kognitív fejlettségének jellemzése után a vizsgálat során szerzett adataink statisztikai elemzéséből származó tapasztalatainkat ismertetjük.

Az óvodáskorú gyermek kognitív fejlettsége Piaget szerint

A szakirodalomból több olyan fejlődésmodell ismert, amely az óvodáskorú gyermekek kognitív, affektív, szociális fejlődését követi nyomon. Ezek közül az egyik Jean Piaget svájci pszichológus megfigyelései alapján született. Kísérleteinek kiindulópontja az a feltételezés volt, hogy a gyermek saját fejlődésének aktív résztvevője, érdeklődő, kísérletező lény, aki vizsgálódásai közben szerzett tapasztalatai révén önmaga is fejleszti saját gondolkodását.

Piaget (1970a) a gyermek kognitív fejlődésének folyamatát négy szakaszra – a szenzomotoros, a műveletek előtti, a konkrét műveleti és a formális műveleti szakaszra – osztja. Az általunk vizsgált, 4–5 éves gyermekek ebben a fejlődésmodellben a műveletek előtti szakaszban járnak. A konkrét – vagyis manipulálható tárgyakon megvalósuló – műveleteket előkészítő periódusban a 2–6 éves kisgyermek még nem érti meg az információ átalakítására vonatkozó reverzibilis mentális szabályokat, nincs tisztában a tömeg-, a folyadék-, a számmegmaradás elvével. Piaget (1970a) úgy vélte, hogy a szakasz legfontosabb jellegzetessége az, hogy ekkor a gyermek nem képes egy helyzet több mozzanatát figyelembe venni, hanem egy szituációt egyszerre csak egy nézőpont alapján mérlegel, figyelmen kívül hagyva a többi lehetséges vizsgálati szempontot. Mivel gondolkodását elsősorban a vizuális benyomások uralják, ezek mentén gondolkodik, ezek alapján alkotja meg következtetéseit (Piaget, 1970a).

Piaget (1970d) szerint sokat segít a gyermek értelmi fejlettségének feltérképezésében, ha felmérjük azt a képességét, hogyan alakít ki vizuális képzetet tapintás útján érzékelt alakzatokról, vagyis milyen a sztereognosztikus észlelése. A sztereognosztikus észlelésről szólva azt állapítja meg, hogy míg a három év körüli kisgyermek csak a hétköznapi tárgyakat képes tapintás útján felismerni, addig további fejlődése során, hatéves korára fokozatosan válik képessé arra, hogy geometriai formák jellemző részleteit azonosítani tudja vizuális tapasztalat nélkül is.

A Szegedi Tudományegyetemen a Piaget-féle osztályok és viszonyok logikájára irányuló kutatások a hetvenes években folytak. A kutatók a műveletrendszert működtető pszichikus rendszert állították a vizsgálódás fókuszába, a képességeket és készségeket mint műveleteket és mint reális pszichikus szabályozási rendszereket kutatták (Nagy, 2003; Nagy, 2007). Elemi összetevőkre bontották a Piaget-iskola műveleteit, leírták a rendszerezési képesség képességrendszereit, kialakulásának folyamatát. Úgy találták, hogy a diagnosztikus értékelésre, a fejlődés minősítésére, megismerésére a Piaget-féle klinikai módszer nem alkalmas, általa nem határozható meg az azonos életkorú gyerekek közötti fejlettségbeli különbség mértéke (Nagy, 1987). Szükségessé vált egy olyan mérőeszköz kidolgozása, amely lehetővé teszi az óvodás és kisiskolás korosztály készségfejlettségének megbízható értékelését, és ezáltal egyénre szabott fejlesztés végrehajtását az optimális fejlődés érdekében (Nagy, 1980).

A 4–5 éves gyermek elemi alapkészségeinek fejlettsége

Az előzőekben megfogalmazott problémára adott válaszként, a gyermekek alapkészségeinek diagnosztikus célú feltárására fejlesztették ki a Szegedi Tudományegyetemen a Preventív fejlettségvizsgáló rendszert 4–7 éves gyermekek számára (Nagy, 1986), majd e feladatsor továbbfejlesztett változataként megjelent a DIFER Programcsomag, melyet a 4–8 éves korosztály elemi alapkészségeinek pontos feltérképezésére használunk (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). A DIFER Programcsomag hét, a személyiségfejlődést és az iskolai tanulást alapvetően meghatározó elemi alapkészségének felmérése alapján diagnosztikus képet kaphatunk a gyermekek fejlettségéről (Józsa és Zentai, 2007; Józsa és Fazekasné, 2006a). A DIFER által vizsgált hét elemi alapkészség az írásmozgás-koordináció, a beszédhanghallás, a relációszókincs, az elemi számolás, a tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-megértés és a szocialitás. Mindezek fejlettségét összefoglalóan jellemezhetjük egy átfogó mutatóval, a DIFER-indexszel. Az általunk vizsgált életkori metszetbe tartozó óvodások DIFER-indexe átlagosan 62 százalékpont. Ez azt jelenti, hogy az öt éves gyermekek készségfejlettség szempontjából a kezdő szint vége felé tartanak, a következő egy évben bekövetkező gyors fejlődés során érik majd el az iskolakezdéshez szükséges szintet (Józsa, 2004a).

Az írásmozgás-koordináció fejlettségi foka a kéz finommotorikus mozgását jellemzi. Ennek a készségnek a megfelelő mértékű fejlettsége teszi lehetővé az írás elsajátítását. A középső csoportos óvodások íráskészsége a DIFER Programcsomaggal végzett országos reprezentatív felmérés eredményei alapján átlagosan 40 százalékpont, vagyis kezdő szintű (Nagy, 2004a).

A beszédhanghallás az életkorral párhuzamosan, spontán fejlődő elemi alapkészség, amely a különböző beszédhangok megkülönböztetését teszi lehetővé, fejlettségi szintje, az erre való készség begyakorlottságát fejezi ki. A felmérések eredményei szerint e készség már középső csoportban befejező szintű, 83 százalékpontos, és a következő néhány évben szinte minden tanuló esetében eléri az optimális szintet (Fazekasné, 2004).

A relációs szavak a különböző dolgok, jelenségek, folyamatok közötti viszonyokat, összefüggéseket fejezik ki, ismeretük elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermek megértse és használni tudja a nyelvet, és a kapott utasításoknak megfelelően hajtsa végre feladatait mindennapi életében és az iskolában egyaránt. A gyermekek nagy része a középső csoport végére már haladó szinten (69 százalékpont) használja a relációszőkincset, biztonságosan kezeli az időt, teret, hasonlóságot, mennyiséget és cselekvésviszonyokat kifejező szavakat (Nagy, 2004a).

Piaget (1970a) a gyermek kognitív fejlődésének folyamatát négy szakaszra – a szenzomotoros, a műveletek előtti, a konkrét műveleti és a formális műveleti szakaszra – osztja. Az általunk vizsgált, 4–5 éves gyermekek ebben a fejlődésmodellben a műveletek előtti szakaszban járnak. A konkrét – vagyis manipulálható tárgyakon megvalósuló – műveleteket előkészítő periódusban a 2–6 éves kisgyermek még nem érti meg az információ átalakítására vonatkozó reverzibilis mentális szabályokat, nincs tisztában a tömeg, a folyadék, a számmegmaradás elvével.

„Elemi számolási készség alatt (1) a száz-as számkörbeli számlálást (pozitív egész számok egymás után való sorolása növekvő és csökkenő sorrendben), (2) a húszas számkörbeli manipulatív számolást (tárgyakkal végzett műveletek), (3) a tízes számkörbeli számképfelismerést, valamint (4) a száz-as számkörbeli számolvasást (számok jelének felismerése) értjük.” (Józsa, 2004b, 38. o.) Az elemi számolási készség fejlettsége középső csoportban átlagosan 55 százalékpont, az iskolába lépésig pedig ez az érték 78 százalékpontig emelkedik, vagyis a fejlődés jelentős része az óvodás korban történik meg. Az elemi számolás terén jelentős egyéni különbségek figyelhetők meg a gyerekek között, különösen jellemző ez az ötéves korosztályra, ahol a gyermekek közel fele még

előkészítő szinten, míg 10 százalékpontuk már befejező, illetve optimális szinten használja ezt a készséget (Józsa, 2004b).

A tapasztalati következtetés, az egyszerű logikai műveletek biztos használata elengedhetetlen az iskolai tanulás minden területén. A készség fejlődésének jelentős része az iskoláskor elején történik meg, középső csoportban a DIFER által mért következtetési sémák alkalmazása átlagosan 50 százalékpontos, azaz a kezdő és a haladó szint határán mozog, és igen nagy egyéni különbségeket mutat (Vidákovich, 2004).

A tapasztalati összefüggés-megértés a feltétel-velejáró-viszony hármásának felfedezését és megértésére való alkalmasságot jellemző elemi alapkészség, melynek fejlettsége a középső csoport végén 64 százalékpont (Nagy, 2004b).

A szocialitás mutatója a DIFER Programcsomaggal végzett felmérésekben a gyermekek társas és egyéni feladatmegoldás közben tanúsított szociális viselkedését jellemzi. A középső csoportosok szocialitása 72 százalékpont, és ez az érték számottevően nem változik az iskoláskorig, vagyis a fejlődés jelentős része ezt megelőzően spontán módon játszódik le (Nagy, 2004c).

A vizsgálat célja

Vizsgálatunk keretében középső csoportos óvodások kognitív érettségét vizsgáltuk két mérőeszköz segítségével. A korábbi kutatásokból már ismert, hogy az elemi alapkészségek fejlettsége szoros kapcsolatban áll az intelligenciával (Józsa, 2004c; Gerebenné és Vidákovich, 1989). Felmérésünk során erre a megállapításra alapozva a gyerekek DIFER-indexe és Piaget korai kognitív fejlődést vizsgáló feladatain elért eredményeik összefüggéseit kutattuk, ezzel becsülve meg a gyermekek értelmi fejlettségét.

Elemzésünkben az összehasonlítás eredményeire helyezük a hangsúlyt. A két alkalmazott feladatsoron tapasztalt teljesítmények bemutatása mellett azt vizsgáljuk, hogy az elemi alapkészségek fejlettségének egyszerű, gyors megállapításához használt RÖVID DIFER felvétele során tapasztalt teljesítmény és a Piaget által a kognitív érettség meghatározására alkalmazott feladatok megoldásának eredményessége között milyen összefüggés mutatható ki.

Minta, adatfelvétel

A vizsgálat során 54 középső csoportos, négy-öt éves (átlagos életkor 4,57 év) óvodás kognitív érettségének jellemzőit és elemi alapképességeinek fejlettségét mértük fel. A gyerekek Csongrád, Bács-Kiskun és Békés megye öt intézményéből kerültek ki. A tanulmányban 27 fiú és 27 lánygyermek adatait elemezzük. A minta nem reprezentatív, eredményeink tájékoztató jellegűek, a teljes populációra vonatkozóan csak nagymintás vizsgálatból származó adatok alapján vonhatunk le következtetéseket.

A méréseket minden esetben pedagógia szakos egyetemisták végezték két adatfelvételi napon. Az első alkalommal a RÖVID DIFER-tesztet oldották meg a gyerekek, a következő találkozáskor pedig Piaget feladataira került sor.

A mérőeszközök

A RÖVID DIFER-teszt

A DIFER Programcsomagot mint az elemi alapkészségek rendszerének feltérképezésére alkalmas tesztgyűjteményt rendszeresen használják diagnosztikus célokra az óvodákban és az általános iskolák alsóbb évfolyamain. A fent bemutatott teljes tesztrendszer felvételére valamennyi kisgyermek esetén szükség van az óvodai fejlesztés érdekében, ugyanakkor, ha csak az elemi alapkészségek általános fejlettségét kívánjuk felmérni, rendelkezésünkre áll a RÖVID DIFER-teszt, mely a teljes tesztsorozat rövidített változata. Ez az összesen 60 feladatelemből álló, körülbelül húsz perc alatt megoldható sorozat kellő megbízhatósággal jellemzi a kisgyermek elemi alapkészségeinek fejlettségét (Józsa, 2004d). Vizsgálódásaink során a RÖVID DIFER segítségével határoztuk meg óvodásaink DIFER-indexét, mely a későbbi statisztikai elemzések alapjául szolgált.

A Piaget-feladatsor

Mérésünkben a RÖVID DIFER-teszten kapott eredményeket egy Piaget feladataira épülő feladatsoron tapasztalt teljesítményekkel hasonlítottuk össze. A Piaget-feladatok

(Kósáné, 1994; Piaget, 1970a, 1970b, 1970c, 1970d) segítségével felmértük a vizsgálatban részt vett gyerekek formaérzékelését, soralkotási képességét, a mennyiség-, az anyag- és a térfogat-megmaradásra, a folyadék térbeli helyzetének változására vonatkozó elképzeléseiket. Az általunk összeállított, összesen 42 itemből álló feladatsor reliabilitása Cronbach- $\alpha=0,84$. A gyermekek feladatok megoldása során megfigyelhető szociális viselkedését is értékeltük a DIFER szempontjai szerint.

A sztereognosztikus formapercepció vizsgálatok a gyermekek feladata az volt, hogy kizárólag tapintás segítségével az asztalon elhelyezett használati tárgyak, egyszerű és összetett, kartonpapírból kivágott alakzatok közül kiválasszák azt, amellyel megegyező egy zsákból a kezükbe került.

A mennyiségállandóságot Piaget klasszikus korongos feladatával vizsgáltuk. A gyerekeknek először az asztalon elhelyezett nyolc kék koronggal megegyező számú piros korongot kellett kiszámolniuk. Ezt követően arra kérdeztünk rá, hogy több, kevesebb vagy ugyanannyi piros korong van-e az asztalon, mint amennyi kék. Ezután széthúztuk, illetve egy csomóba rendeztük a piros korongokat, és így tettük fel a gyerekeknek a fenti kérdést.

Az anyagmegmaradás megértését két egyenlő tömegű gyurmagolyó formálása által vizsgáltuk meg. A gyerekeknek az egyik golyó megnyújtása, kilapítása és darabkákra tépése után arra kellett választ adniuk, hogy a golyóban és a megváltozott formájú gyurmában több, kevesebb vagy ugyanannyi anyag van-e.

A térfogat-állandóság megértését azonos mennyiségű folyadék különböző méretű és formájú poharakban való átöntésével mértük fel.

A konstanciafeladatok mellett a gyerekeknek 10 különböző hosszúságú pálcikát kellett nagyság szerint sorba rendezniük, illetve a folyadék térbeli helyzetére vonatkozóan állítottuk őket problémahelyzet elé. Ez utóbbi feladat során egy színes folyadékkal félig telt üveget mutattunk a gyerekeknek, majd egy papírlappal csavartuk be azt. Ezután az óvodásoknak be kellett rajzolniuk a folyadék szintjét egy előre elkészített munkalapon álló, 45°-ban döntött, fekvő és fordított helyzetben álló üvegek esetén. A feladat második részében ugyanezt kellett tenniük azzal a különbséggel, hogy nem takartuk el előlük a folyadék helyzetét. A harmadik fázisban ismét papírlappal eltakart üveg alapján kellett rajzolniuk.

A vizsgálat eredményei

Általános tapasztalatok

A felmérésben részt vevő gyerekek teszteken elért eredményeit összegezve azt láthatjuk, hogy mind az elemi alapkészségek fejlettségét kifejező DIFER-index, mind a teszt felvételekor megfigyelt szociális viselkedés átlagos pontszáma közelít az országos reprezentatív mintán tapasztalt eredményekhez (Nagy és *mtsai*, 2004b). Középső csoportban az ország óvodásai átlagosan 71 százalékpontos eredményt érnek el a szocialitást vizsgáló feladatokban, a mintába került gyermekek szocialitása pedig 70 százalékpontos volt. A DIFER-index vizsgálatok is mindössze néhány százalékpontos eltérést tapasztalhatunk az országos átlaghoz (62 százalékpont) képest. Ennek oka az lehet, hogy míg az országos reprezentatív mintán történt mérésre a középső csoport végén került sor, addig kismintás vizsgálatunk kora tavasszal zajlott, így a néhány hónapnyi különbség az intenzív fejlődési szakaszban lévő gyermekeknél 5 százalékpontnyi hátrányt eredményezett az átlaghoz képest.

Az 1. táblázatban közölt adatok azt mutatják, hogy a második adatfelvételi napon, a Piaget-feladatok megoldása közben a gyerekek szociális viselkedését átlagosan 9 százalékponttal jobbnak értékeltük, mint a RÖVID DIFER esetén. Mint ahogy azt tanulmányában Józsa (2004c) is kifejti: a mérési helyzet, a tesztet felvevő szakértő személye, a gyermekhez való viszonya gyakran hatással van az egyes feladatokon elért eredmé-

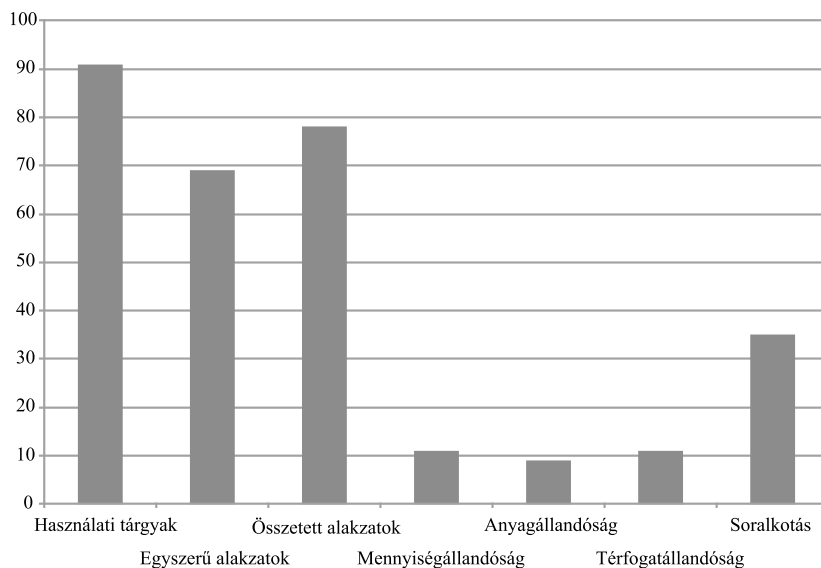
nyekre. Ezt igazolták a két mérési nap során a gyermekek szociális viselkedésről szerzett tapasztalataink is: míg az első alkalommal egy számukra teljesen idegen felnőtt irányítása mellett kellett dolgozniuk, a következő mérési helyzetben már együttműködőbbek voltak, szociálisuk fejlettebbnek tűnt.

1. táblázat. RÖVID DIFER és a Piaget-feladatok eredményei (%)

	Feladatcsoportok	Országos átlag	Átlag	Szórás
DIFER	Szocialitás	71	70	15
	DIFER-index	62	57	15
Piaget	Szocialitás		79	13
	Formapercepció		90	17
	Mennyiségállandóság		42	25
	Anyagállandóság		25	23
	Soralkotás		34	47
	A folyadék térbeli helyzete		55	26
	Térfogat-állandóság		24	21
	Összesen		65	11

Forrás: Józsa, 2004, 86. o.

Magas átlagokat tapasztaltunk a formapercepció területén: a 4–5 éves gyermekek számára már nem okozott gondot a tapintás alapján történő érzékelés. E terület fejlesztésére irányuló feladatokra az óvodában gyakran sor kerül, és emellett a mindennapi életben is számos lehetőség van a formapercepció spontán fejlődésére.



1. ábra. A gyermekek kognitív érettsége a Piaget-feladatok megoldási aránya alapján

Az 1. ábra alapján azt is megfigyelhetjük, hogy a gyermekek a használati tárgyak felismerésében teljesítenek a legjobban, és az egyszerű, illetve összetett alakzatok azonosítása nehezebb számukra. Ezek az eredmények összhangban állnak Piaget (1970d) megfigyeléseivel. Mint ahogy azt a szerző modelljének ismertetésekor jeleztük, a kisgyermekek eleinte csak a mindennapokból ismert tárgyakat képesek azonosítani tapintás útján,

és csak később, az iskolába lépés idején válnak képessé arra, hogy geometriai formákat felismerjenek vizuális tapasztalat nélkül is. A vizsgált 4–5 éves óvodások eredményei ezt az átmeneti időszakot regisztrálják. Többségük már optimálisan fejlett taktilis érzékeléssel rendelkezik, de néhányan a mindennapokból ismert eszközöket is nehezen ismerik fel, ha nem láthatják, csak tapinthatják őket.

A különböző konstanciafeladatokon született jó megoldások aránya közel azonos. A mérés során azt tapasztaltuk, hogy azok a gyerekek, akik a megmaradás fogalmával valamilyen területen már tisztában vannak, nagyobb valószínűséggel oldják meg jól a többi állandóságfeladatot is. Az ő számuk azonban elenyésző, hiszen, mint ahogy arra Piaget (1970b) is rámutat, ebben az életkorban a gyermekek többsége még úgy gondolja, hogy a gyurma-golyó, a folyadék, a sorba rendezett korongok bármely tulajdonságának megváltozása az összes többi jellemző változását is eredményezi. Általában azonnal tagadólag válaszolnak arra a kérdésre, amely az eredeti és a megváltoztatott állapot azonosságára irányul.

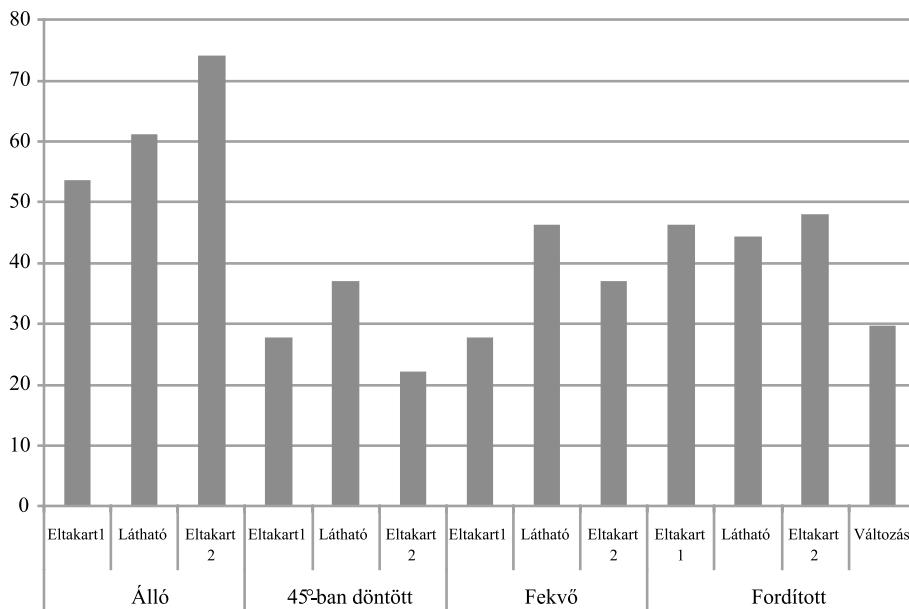
Gyengének mutatkozott a gyerekek soralkotási képessége a felmérés során. A tíz különböző nagyságú pálcika sorba rendezése sok gyerek számára problémát okozott. Néhányan csak egyszerűen egymás mellé állították a pálcikákat, nem törődtek a számukra kiadott feladat lényegével. Mások egy ideig próbálkoztak, néhány pálcikát egymáshoz mértek, és helyesen sorba rakták őket, de amikor a már kialakult sort megtörve lehetett volna csak egy újabb pálcikát a helyére rakni, akkor feladták a feladat megoldását. Kévs gyerek volt, aki valamilyen segédeszközt használva oldotta meg a feladatot. Ők általában az asztal szélét, vagy a leghosszabb pálcikát választották ki biztos pontnak a méréshez; ide sorakoztatták fel a rudakat, így téve jól láthatóvá a köztük lévő különbségeket. Eredményeink ebben az esetben is összecsengenek a forrásul szolgáló kísérletek tapasztalataival. Piaget (1971c) a sorszámozásról írva a készség fejlődésének szakaszai között a globális (szabályszerűségeket nélkülöző), a szemléleti (tapogatózó, részleteiben megfelelő), valamint a műveleti, azaz módszeres, az egyes elemeket egymáshoz mérő, következetesen egymáshoz rendelő sorba rendezést különböztet meg. A 4–5 éves gyermekek vizsgálatának elemzései között pedig mindhárom esetre találhatunk példát éppúgy, mint a mintánkba került óvodások körében.

A folyadék térbeli helyzetét vizsgáló feladatok során azt tapasztaltuk, a gyerekek nagyobb része ebben az életkorban úgy gondolja, hogy a folyadék szintje csak az üveg talpával párhuzamosan képzelhető el, és nem fogad el más helyzetet. A legtöbb kisgyermek az 1. esetben az eltakart üveget minden helyzetben így ábrázolja. A 2. ábrán látható, hogy a gyermekek többsége az el nem takart (2. eset) üveget látva is csak ilyen rajzokat készít, és ezeknek az óvodásoknak a véleménye természetesen nem változik meg a 3. esetben ismét eltakart üvegről sem. Néhányan azonban a teszt felvétele során értették meg ezt a jelenséget, és esetükben a három rajz elemzése során egyértelmű fejlődést láttunk a tapasztalat hatására.

A feladatok eredményeinek összefüggései

Nagy József és munkatársai (2004b) a DIFER-tesztel végzett országos felmérésük során megállapították, hogy a gyerekek készségeinek fejlődése összefügg egymással. A 3. táblázatban a vizsgálatban részt vett óvodások RÖVID DIFER-en mutatott szociális viselkedésének, DIFER-indexüknek, illetve a Piaget-feladatsor egyes itemcsoportjain mutatott eredményeiknek összefüggését mutatjuk be.

A korrelációs együtthatók alapján megállapítható, hogy számos esetben találunk szignifikáns összefüggéseket a különböző összetevők között. Az összpontszámok mindkét esetben erős együttjárást mutatnak a szociális viselkedéssel. Ebből arra következtethetünk, hogy megfelelő szociális érettség nélkül a gyerekek nem boldogulnak feladathelyzetben, ezért e terület fejlesztése alapvető óvodai feladat a későbbi iskolai eredményesség érdekében.



2. ábra. A folyadék térbeli helyzetét helyesen megítélő gyerekek aránya (%)

2. táblázat. Az egyes feladatcsoportokon elért eredmények összefüggései

		DIFER		Piaget							
		DIFER-szocialitás	DIFER-index	Piaget-szocialitás	Formapercepció	Mennyiség-állandóság	Anyagállandóság	Soralkotás	A folyadék térbeli helyzete	Térfogatállandóság	Összesen
DIFER	Szocialitás	-									
	DIFER-index	0,688**	-								
Piaget	Szocialitás	0,543**	0,358**	-							
	Forma-percepció	0,306*	0,486**	0,231	-						
	Mennyiség-állandóság	0,348**	0,316*	0,117	0,248	-					
	Anyagállandóság	-0,640	0,022	-0,119	-0,116	0,312*	-				
	Soralkotás	0,225	0,606**	0,173	0,295*	0,111	0,137	-			
	A folyadék térbeli helyzete	0,413**	0,464**	0,369**	0,437**	0,031	-0,446**	0,315*	-		
	Térfogat-állandóság	0,087	0,014	-0,243	-0,103	0,294*	0,356**	0,038	-0,200	-	
	Piaget-összpontszám	0,553**	0,684**	0,574**	0,660**	0,352**	0,0076	0,424**	0,718**	0,038	-C

*Az összefüggés szignifikáns 0,05 szinten **Az összefüggés szignifikáns 0,01 szinten

A Piaget-feladatsoron elért összpontszám és az itemcsoportok összefüggését vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a teljes eredmény leginkább a folyadék térbeli helyzetére vonatkozó feladatokkal és a szocialitással függ össze. Erős összefüggés mutatható ki a két feladatsoron szerzett összpontszámok között is. Ez azt bizonyítja, hogy mindkét teszten

ugyanazok a gyerekek szerepelnek jól, az elemi alapkészségek fejlettsége és a kognitív érettség Piaget feladataival meghatározható szintje összefügg egymással, és mivel mindkettővel szignifikáns korrelációt mutat a szocialitás szintje, megállapíthatjuk, hogy a szociális kompetencia fejlesztésének kulcsszerepe van a későbbi eredményesség szempontjából.

Az anyag- és térfogatállandóság kivételével minden esetben szignifikáns korrelációkat találtunk a Piaget-feladatok eredményei és a DIFER-index között. Legerősebb összefüggés a soralkotás esetén regisztrálható. Ha mintánkat e képesség megléte és hiánya mentén két részre bontjuk, akkor kétmintás t-próba segítségével statisztikailag releváns ($p < 0,01$) szintű különbséget láthatunk az egyik, illetve a másik csoportba tartozó gyerekek készségfejlettsége között. Szignifikáns összefüggést találunk a két feladatsoron nyújtott összteljesítmény, vagyis az elemi alapkészségek fejlettségét kifejező DIFER-index és a kognitív érettséget jellemző Piaget-összpontszám esetén is. Mintánk eredményei alapján a DIFER-teszttel meghatározható elemi alapkészségek fejlettségét és a Piaget-feladatokon tapasztalt eredményekkel is jellemezhető kognitív érettséget tehát egymással összefüggő, részben együtt fejlődő területeknek tekinthetjük.

A családi háttér és a teszteredmények összefüggése

Számos vizsgálat igazolta már azt, hogy a gyerekek készségeiért, tanulmányi eredményeiért, motivációjáért és egyéb, az iskolai eredményességre ható mutatóinak egy részéért a családi háttér felelős, vagyis az apa és az anya iskolai végzettsége alapvetően meghatározza az elemi alapkészségek fejlettségét is.

3. táblázat. A szülők iskolai végzettségének és a készségfejlettségnek a korrelációi

	<i>Apa</i>	<i>Anya</i>	<i>Szülők</i>
DIFER-index	,409**	,473**	,483**
Piaget-összpontszám	,197	,394**	,329*

*Az összefüggés szignifikáns 0,05 szinten **Az összefüggés szignifikáns 0,01 szinten

A 3. táblázatban közölt adatok alapján is megállapíthatjuk ezt az összefüggést. A vizsgálatban részt vett gyermekek DIFER-indexe szignifikáns korrelációt mutat szüleik átlagos iskolai végzettségével. A Piaget-feladatoknál is találunk ilyen jellegű együttjárást, viszont ennek mértéke kisebb, mint az elemi alapkészségek esetén. A szülők iskolai végzettségére mint független változóra végzett regresszióanalízis ugyanezt a megállapítást támasztja alá. A családi háttér, vagyis a környezeti tényezők láthatóan kisebb hatást gyakorolnak a Piaget-feladatokon nyújtott teljesítményre, mint az elemi alapkészségek fejlettségére – az összmegmagyarázott variancia a Piaget-feladatsor esetén 11 százalék, míg a DIFER-nél 23 százalék.

Összegzés

54 középső csoportos óvodás vizsgálatára kiterjedő felmérésünk eredményei azt igazolták, hogy a gyermekek elemi alapkészségeinek fejlettsége és Piaget feladataival vizsgálható kognitív érettsége egymással összefüggő területek. Azok az óvodások, akik a DIFER-teszten jól teljesítenek, nagyobb biztonsággal oldják meg Piaget feladatait is. Statisztikai elemzéseink emellett azt is igazolták, hogy az elemi alapkészségek fejlettségét a gyermekek környezete nagyobb mértékben befolyásolja, míg a műveletek, a megmaradás, a soralkotás kialakulásához a szocio-ökonómiai státusz kevésbé járul hozzá. Az alapkészségek fejlettsége tehát már korai óvodáskorban befolyásolható, fejlesztése fontos és szükséges.

Irodalom

- Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): Beszédhanghálás. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 18–29.
- Gerebenné Várbiro Katalin és Vidákovich Tibor (1989, szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze. A Bender A-, a Budapesti Binet-, a Frostig-, a Goodenough-, a SON- és a PREFER-tesztek összehasonlító vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2004a): Az elemi alapkészségek rendszere. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 83–93.
- Józsa Krisztián (2004b): Elemi számolási készség. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 38–51.
- Józsa Krisztián (2004c): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. *Iskolakultúra*, 14. 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián (2004d): A DIFER rövid változatai. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 94–117.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyerekeknél. I. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34. 2. sz. 133–141.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006b): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyerekeknél. II. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34. 3. sz. 161–176.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások DIFER Programcsomagra alapozott játékos fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 3. sz. 3–17.
- Kósáné Ormai Vera (1994): *Fejlesztéslélektani gyakorlatok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1986/1990): *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1987): *A rendszerezési képesség kialakulása. Gondolkodási műveletek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 103. 3. sz. 269–314.
- Nagy József (2004a): Írásmozgás-koordináció. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 9–17.
- Nagy József (2004b): Relációszókincs. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 30–37.
- Nagy József (2004c): Szocialitás. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 73–82.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Piaget, J. (1970a): Az értelmi fejlődés szakaszai. In: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest. 66–76.
- Piaget, J. (1970b): Az értelmi műveletek és fejlődésük. In: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest. 275–346.
- Piaget, J. (1970c): Sorszámozás és számszerű értékelés. In: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest. 225–275.
- Piaget, J. (1970d): Az észleleti tér, a képzeleti tér és az alaklátás. In: Piaget, J.: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest. 76–132.
- Vidákovich Tibor (2004): Tapasztalati következtetés. In: Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit: *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. 52–62.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Józsa Krisztián témavezetői munkáját, valamint Bondár Katinka, Rontó Luca és Weibel Rita adatfelvétel során nyújtott segítségét.

A vizsgálat az OTKA K 68798 keretében zajlott.

Pedagógiatörténeti témák színgazdagsága az Országos Neveléstudományi Konferencián

A 2009 novemberében Veszprémben, a Pannon Egyetemen megrendezett IX. Országos Neveléstudományi Konferencia – az előző évek hagyományaihoz híven – a pedagógiatörténet területén is számos új kutatás eredményeivel ismertette meg az érdeklődőket. A különféle neveléstörténeti témákat földolgozó – és egymáshoz csak lazább tematikai szálakkal kapcsolódó – előadások és a szorosabb tartalmi egységet képviselő szimpóziumok keretei között a hazai neveléstörténeti kutatók fiatalabb generációi is szóhoz jutottak.

Bemutatkozásuk sikeres volt, közülük többen már most a legmagasabb tudományos elvárásoknak megfelelő kutatásokat végeznek. Az ő előadásaikból válogattunk, és a következő oldalakon ezeknek a szövegeknek a tanulmányi érlelt változatát ajánljuk az Olvasó figyelmébe. A veszprémi helyszín, a konferencia nyitott és szakmai együttgondolkodásra inspiráló légköre az előadások közötti szünetekben tartalmas vitákat eredményezett. Ezeknek a beszélgetéseknek a hangulatát visszaadni itt nem tudjuk. De a témák sokszínűsége – amelyek között éppúgy helyet kapott a 19. századi magyar arisztokrata lányok nevelése, mint a református és állami oktatáspolitikai 20. századi alakulása vagy az életreformmozgalomban testet öltő művészetpedagógiai irányzatok elmélete és gyakorlata –reményeink szerint érzékelteti azt a felvillanyozó szellemi kalandot, amelyben nekünk ott Veszprémben részünk volt. Ehhez hasonló élvezetet kívánunk az Olvasónak!

Pukánszky Béla

A tánc- és zenei nevelés megjelenése a 20. század elején kibontakozó életreform-mozgalmak tükrében

A 20. század magyar életreform jellegű mozgalmi között két jelentős, a művészeteken keresztül való nevelést is magába foglaló mozgalmat mutat be a tanulmány. Kodály nemzetnevelő koncepciójának elemei: a kórus mint nagy tömegeket az aktív és együttes zenélés élményéhez juttató kultúra, valamint a népdalhoz mint tiszta forráshoz való visszatérés egyaránt fontos szerepet játszanak az iskolai zenei nevelés megújítását célzó törekvésekben. A Kodály és tanítványai munkája nyomán kibontakozó új énekes közösségben rendkívül fontos szerepet játszik a Magyar Kórus Kiadó, amelyhez az ének- és zenepedagógia megújulását segítő Énekeszó folyóirat és az Éneklő Ifjúság mozgalma is köthető. A Bárdos által „Énekesrend”-nek nevezett új vokális kultúrán alapuló közösség és a Gyöngyösbokréta, a hagyományos népi kultúrát bemutató mozgalom között a kapcsolatot egy életreform-motívum: a népdalokhoz, a tiszta, eredeti forráshoz való visszatérés igénye teremti meg.

Kodály koncepciójának pillérei az 1920-as, '30-as években

Az I. világháború utáni Magyarországot egyfelől identitás-válság, általános létbizonytalanság, gyökértelenség jellemezte, másfelől egy jelentőségteljes kulturális folyamat indult el. Különösen a jómódú társadalmi rétegek, a „bankárok, iparosok, kereskedők, városi értelmiségiek” – de más társadalmi rétegek is, például alkalmazottak, könnyű fizikai dolgozók – törekedtek arra, hogy elsődleges, létfenntartó igényeiken kívül másodlagos, művészi szükségleteiket is kielégítsék (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003, 137. o.). Ez a kettős társadalmi atmoszféra egyre inkább arra készítette Kodály Zoltánt, hogy zenei kutatásaihoz nyugati behatástól mentes területeket keressen. A trianoni döntés kapcsán a társadalom figyelme az elcsatolt területek felé fordult, s ez az útkeresés még inkább tettenest öltött a romlatlan, originális népi gyökerek felkutatásában, a tiszta forrás keresésében.

A századfordulótól nyomon követhetjük a nemzetnevelő kodályi elképzelés egy-egy jelentőségteljes alkotóelemének megjelenését. A népdalgyűjtés, a főiskolai tanárképzésben végrehajtott reform, majd a kórusok megjelenése híd jelentett az iskolai oktatási reform létrejöttéhez. Az 1920-as, '30-as évek népdalgyűjtő körútjai Eősze László Kodály-krónikájában az alábbi megyéket, településeket érintették: Szatmár, Heves, Nógrád, Komárom, Vas, Somogy, Páty, Tata, Tar, Balatonlelle, Földvár, Keszthely, Zala, Mátraballa, Mindszent, Nagykovács, Balatonlelle, Balaton környéke, Hódmezővásárhely (Eősze, 2007, 91–152. o.). Ezek a népdalgyűjtő körutak gyakran egyfajta kikapcsolódásként, túráként is

szolgáltak Kodály számára. A '20-as években társadalmi igény jelentkezett a téli vagy nyári szabadság hegyvidék vagy tenger közelében történő eltöltésére. A közlekedés fejlődése is lehetővé tette, hogy a korábban csak az arisztokraták, nagytőkések számára adott lehetőség a középrétegek által is elérhetővé váljon. Vikár László visszaemlékezésében említi, hogy Kodály a Mátra iránt soha nem szűnő vágyat érzett, és a Pásztó-Gyöngyös útvonalat két nap alatt tette meg gyalog „a hegyen át” (Bónis, 1979, 276. o.). Későbbi cikkeiben megfogalmazta Kodály (1964a), hogy a népdalokon keresztül a magyar néphagyományhoz juthatunk el, s a népdal a legmegfelelőbb tananyag, mert szövegeből a paraszti élet mindennapjai, a népszokások, archaikus szavaink, népi szimbólumaink, zenéjén keresztül pedig a hangsor, a ritmus, a forma és a szerkezet ismerhető meg, ráadásul a nemzeti identitástudatot is erősíti.

*Az 1920-as évekre világossá vált, hogy közösségi zenélés híján Kodály új eszmeisége csak a kóruskultúra által tud a széles tömegekhez eljutni. A Trianon utáni megsebzettség által is táplált népdalgyűjtés produktumai, a szebbnél szebb magyar népdalok hamar kórusművekké nőttek. Ha Kodály zeneszerzői munkásságát a '20-as, '30-as években megvizsgáljuk, feltűnik, hogy a hangszeres művek teljesen háttérbe szorulnak: ekkor születnek monumentális, zenekarra és énekkarra komponált művei, mint például a *Psalmus Hungaricus* (1923), a *Háry János daljáték* (1925–27), a *Székely fonó daljáték* (1931–32), a *Budavári Te Deum* (1936), valamint gyermek- és felnőttkarainak többsége.*

A főiskolai oktatásba beépített újításai több-kevesebb sikerrel jártak. A népzene beemelése a napi módszertani gyakorlatba a diákok részéről értetlenséget, a tanár kollégák részéről megütközést váltott ki. Kodály zeneszerzőként is törekedett a népzenei hangzásvilág megragadására. A közönség nagyobb része meghökkent, tiltakozott, egy kisebb, szakértő réteg pedig lelkesedett, érzékelve az új zenei szellemiséget.

Az 1920-as évekre világossá vált, hogy közösségi zenélés híján Kodály új eszmeisége csak a kóruskultúra által tud a széles tömegekhez eljutni. A Trianon utáni megsebzettség által is táplált népdalgyűjtés produktumai, a szebbnél szebb magyar népdalok hamar kórusművekké nőttek. Ha Kodály zeneszerzői munkásságát a '20-as, '30-as években megvizsgáljuk, feltűnik, hogy a hangszeres művek teljesen háttérbe szorulnak: ekkor születnek monumentális, zenekarra és énekkarra komponált művei, mint például a *Psalmus Hungaricus* (1923), a *Háry János daljáték* (1925–27), a *Székely fonó daljáték* (1931–32), a *Budavári Te Deum* (1936), valamint gyermek- és felnőttkarainak többsége.

A magyar felnőtt kórusok többségében a zeneileg iskolázatlan énekesek és karvezetők a nagyobb lélegzetű, igényes előadói feladatot

támasztó zeneművek – köztük Kodály és Bartók új kórusműveinek – előadását nem tudták vállalni (Maróti, 2005). Nyilvánvalóvá lett, hogy az iskolai énektanítás reformja nélkül sem a magyar kórusmozgalom, sem a magyar zenekultúra színvonala nem emelhető. Bartók már 1919 márciusában a *Színházi Életnek* nyilatkozva arról beszél, hogy a népiskolai énektanítást meg kell újítani, 3 éven át kötelező énekórákat tartana szükségesnek, amely magába foglalná a lapról éneklést és az egyszerű dallamok hallás utáni leírását (Eöszé, 2007, 78. o.). A polgári kórusok szövetségének lapjában, a *Magyar Dalban*, valamint a *Munkások Dal- és Zeneközlönyében* is több cikk foglalkozott az iskolai énekközpont problémájával. A már aktív felnőtt énekesek számára is megoldást kellett találni, a Győri Ének- és Zeneegy-

let saját zeneiskolájában például külön karénekeket szakot indítottak dr. Boldis Dezső vezetésével, hogy zeneileg művelt kórustagokat képezzenek ki, egyúttal így biztosítsák a győri dalárda utánpótlását. A munkások dalárdái pedig sikeres központi kottaolvasó tanfolyamokon képezték tovább énekeseiket (Maróti, 1994, 126–134. o.). Kodály szintén az 1920-as évek elején kezdett foglalkozni az iskolai énektanítás kérdésével: „... az általános iskolák felé fordult a figyelmem. A húszas években világossá vált előttem, hogy zenei tömegnevelés csak onnan indulhat ki.” (Kodály, 1964b, 254. o.)

A tanítványok szerepe Kodály koncepciójának megvalósításában

Kodály 1925-ben végzett zeneszerző hallgatóitól – többek között Ádám Jenőtől, Bárdos Lajostól, Kerényi Györgytől, Kertész Gyulától, Szabó Ferentől, Vaszy Viktortól és Vásárhelyi Zoltántól – azzal a kéréssel búcsúzik, hogy bárhova kerüljenek is, teremtsenek maguk körül pezsgő zenei életet (Maróti, 2001, 153. o.). A tanácsot megfogadva, valamennyien vezető karnagyként vagy betanító karnagyként vettek részt a magyar kórusmozgalomban. A kor két legszínvonalasabb együttese élén többen is álltak: a Palestrina Kórus vezető karnagyaiként és a Lichtenberg Kórus betanító karnagyaiként egyaránt tevékenykedett Ádám Jenő, Bárdos Lajos és Vaszy Viktor is. Többen aktívan részt vettek a felnőtt daláregyesületekben is: Szabó Ferenc 1922-től a munkáskórusok zenei tanácsadója, Vásárhelyi Zoltán 1946-tól a Munkás Dalosszövetség országos karnagya, Vaszy Viktor pedig az 1930-as évek közepén újra megalapított polgári dalosszövetség társ-karnagya.

Kodály és Bartók műveinek megszólaltatására több alkalommal vállalkoztak a tanítványok által vezetett együttesek, például Kodály gyermekkori műveinek 1929-es vidéki bemutatói többek között a Kecskeméti tevékenykedő Vásárhelyi Zoltán és a Győrben vezénylő Kerényi György nevéhez fűződnek. A dalárdák által szervezett karvezetőképző tanfolyamokat követve 1929-től indult karvezetőképzés a Zeneakadémián Harmat Artúr vezetésével. A képző tanárai között szintén Kodály-tanítványokat találhatunk: Ádám Jenőt, Bárdos Lajost, dr. Gárdonyi Zoltánt és Vásárhelyi Zoltánt. Ugyancsak a tanítványoknak köszönhető egy új kiadványtípus, a Magyar Kórus megalapítása (Maróti, 1994).

Magyar Kórus Lap- és Zeneműkiadó

Kodály volt tanítványai – Ádám Jenő, Bárdos Lajos, Kerényi György és Kertész Gyula – 1931-ben alapították meg a Magyar Kórus Lap- és Zeneműkiadót. Kodály (1964b, 254. o.) így emlékszik vissza az '50-es években: „Néhány tanítványom akkor megalapította a Magyar Kórust. Ez fillérékért adott kiadványokat, olyanokat, amiket kapitalista vállalkozók pengőért adtak. Így sikerült megkezdeni a tömegek nevelését, és mindjárt világossá vált, hogy mit lehet a gyerekekkel elérni, ha hozzáértéssel és szeretettel foglalkoznak velük.” A mai szóval élve „kényszervállalkozásra”, a saját kiadó beindítására azért volt szükség, mert a zenekiadók nem akarták a tanítványok műveit kiadni. Kertész Gyula ötlete alapján a kórusok repertoárjának bővítésére szánt, a gyakorlatban már kipróbált, saját művekből, könyvtárból megszerzett, külföldről kapott kórusdarabokból álló repertoár megjelentetését egy előfizetési, negyedévenként megjelenő kottás folyóiratban tervezték. Az első körlevélre, amelyben évi 6 pengő előfizetési díjért 64 oldal terjedelmű kottát ajánlottak, 800 előfizető jelentkezett. A kiadó nevét viselő *Magyar Kórus* egyházzenei hangjegyes folyóirat (1931–50) első számának megjelenése után 1931 tavaszán hetek alatt 2000-re nőtt az előfizetők száma. A kiadó sikere nemcsak az olcsó (a nagy kiadók kiadványaihoz képest akár ötödáron kiadott) kottáknak, de a rugalmas és személyes kapcsolatokra támaszkodó üzletpolitikának is köszönhető volt. Első folyóiratuk eleinte 16 oldal terjedelmű kottafüzet volt csupán, ám lassan – rövid ismertetésekkel,

karvezetői tanácsokkal, hangversenyekről írt beszámolókkal – a duplájára bővült (*Bárdos*, 1974, 260–269. o.).

Bárdosék kiadójának célja egyrészt a karvezetők szakmai eligazítása, tájékoztatása, másrészt az iskolai énekkarok kottával való ellátása, harmadrészt az új magyar kompozíciók mellett 16. századi mesterművek megjelentetése volt (*Szabó*, 1984, 8–9. o.). A *Magyar Kórus* folyóirat mellett folyamatosan adtak ki gyermekkari füzeteket, kánonokat és népdalfeldolgozásokat is. Az első kiadványokban főként egyházi művek szerepeltek, de miután a templomi kórusok vezetése mellett valamennyien iskolában is tanítottak, idővel szükségessé vált egy olyan lap megjelentetése is, amely az iskolai énektanítás problémáival, anyagával foglalkozott. Így jelent meg 1933 októberétől a kottamellékletet is tartalmazó *Énekszó* hangjegyes ének- és zenepedagógiai folyóirat (1933–1950). A *Magyar Kórus* és az *Énekszó* kottamellékletei egyébként nem számítottak újdonságnak, hiszen a polgári kórusok lapjában, a *Magyar Dal*ban már 1926-ban jelentek meg kórusművek. Mindegyik kiadvány célja ugyanaz volt: a kiválasztott műveket kezdő kórusok számára ajánlották (*Maróti*, 1994, 126. o.). A Magyar Kórus Kiadó kottás folyóiratait nemcsak az előfizetői kör kötötte össze – majdnem minden előfizető járatta mindkét lapot –, de a közösen megrendezett Éneklő Ifjúság hangversenyek is, hiszen a Zeneműkiadó által kiadott, nagyrészt a lapokban megjelentetett kórusművekből állt össze az első koncert műsora. Az *Énekszó*ban nemcsak a hangversenyekről olvashattak az érdeklődők, de a közösen éneklendő művek is megjelentek.

A Magyar Kórus Kiadó a már említett kórusművek mellett könnyű, zongorára, furulyára, hegedűre, kisebb kamaraegyüttesekre írt műveket, valamint további két lapot – a *Zenei Szemle* zenetudományi folyóiratot (1947–48) és a *Zenepedagógia* (1947–50) hangszeres zenével foglalkozó lapot – adott ki. A Zeneműkiadó működése „választóvonal” volt a magyar zenei életben. 1950-ben bekövetkezett államosításáig több ezer művet jelentettek meg. A tanítványok lelkes szervezőmunkájának köszönhetően egy addig elhanyagolt, nagyszámú és igen széles közönségreteghez, iskolákhoz, zeneiskolákhoz, énekarokhoz és hangszeres együttesekhez jutottak el az értékes művek. Elvitathatatlan érdemük, hogy nemcsak az új magyar kompozíciókat ismertették meg az érdeklődő közönséggel, de a X. Pius *Motu proprio*jának szellemében megjelentetett gregorián és 16. századi polifón művekkel a magyar egyházzene megújulásához is hozzájárultak (*Tardy*, 2006). A folyóiratok egyházzeneszek, karvezetők, ének- és zenetanárok számára teremtettek szakmai fórumot, tájékoztattak, tanácsot adtak és bíráltak. A kiadó felkarolta a 20. századi kortárs magyar zenét: a Magyar Kórus által kiadott és országszerte terjesztett két és félezer zeneműből több mint 850 Kodály és mintegy harminc zeneszerző tanítványának műve (*Gyimes*, 2007).

A tanítványok énekes közösséget teremtettek, közösséget neveltek, munkájuk nyomán megújult a magyar zenekultúra, ahogy azt Kodály (1964c, 207. o.) elképzelte: „Cél: a magyar zenekultúra. [...] a magyar zenei szemlélet öntudatra ébresztése a művészi nevelésben csakúgy, mint a közönségnevelésben. A magyar zenei közízlés felemelése, folyamatos haladás a jobb, és magyarabb felé”.

Énekszó

A kottamellékletet tartalmazó pedagógiai lap 1933. október 1-től 1950. május 15-ig, 17 évfolyamban, évente 6 számmal jelent meg, az ének- és zenetanárokat összefogva az iskolai ének- és énektanítás kérdéseivel, tananyagával, tanítási módszereivel foglalkozott. Jelentőségét bizonyítja, hogy *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841–1936* (*Baranyai* és *Keleti*, 1937) szerint az 1936-ban megjelenő 69 pedagógiai folyóirat közül az egyetlen ének- és zenepedagógiával foglalkozó lap. Hogy az énekpedagógia mennyire kiemelt szerepet játszott a lapban, azt mi sem mutatja jobban, mint

hogy az 1933. október 1-én megjelenő első szám alcíme még *Hangjegyes zenei és énekpedagógiai folyóirat* volt, amelyet a második évfolyamban (1934. szeptembertől), *Hangjegyes ének- és zenepedagógiai folyóiratra* változtattak.

A lap 1934 áprilisától (I. évfolyam 5. szám) az 1933. november 24-én megalakuló Magyarországi Énekközpont Országos Egyesületének (MÉOE, elnök: Bitter Illés, alelnök: Adám Jenő) hivatalos lapja lett egészen 1947 februárjáig, amikor is alcíme az *Iskolai ének- és zeneoktatók lapjára* változott.

A lap szerkesztői a Magyar Kórus Kiadó alapítói, Kerényi György és Kertész Gyula voltak. Az ő munkájukat két rovat vezető munkatársai segítették: az *Iskolai énekpedagógiáért* Sztankó Béla, a *Hangszerpedagógiáért* pedig Sz. Czövek Erna és Veress Sándor feleltek 1934 decemberétől (II. évfolyam). Sztankó Béla 1938 szeptemberétől mint a lap főmunkatársa vett részt a szerkesztésben. Az első számban (1933. október 1., 2. o.) mint énekközpont-ügyi szakfelügyelő, az Országos Központi Tanács tagja köszöntötte „... az Énekszót, az iskolai énektanítás előbbrevitelének ez új orgánumát”. Sztankó fontos szerepet játszott a magyar énekpedagógia megújításában: nemcsak segítette az *Énekszó* szerkesztőinek munkáját, de Kodály (1964, 165. o.) és Szabó (1984, 4–5. o.) egyaránt kiemelik, milyen elszánt harcot vívott annak érdekében, hogy a magyar népdalok bekeverüljenek az ének tankönyvekbe.

„Az iskolai énektanítás minden munkása régtől fogva érezhette oly időszaki folyóirat hiányát, mely [...] összegyűjtője és közlője az énektanítás állandóan felfrissítést kívánó anyagának” – írta Sztankó már idézett bevezetőjében. Az iskolai énektanítás anyagának megújítását tűzte ki célul a MÉOE is, melynek választmánya kisebb csoportokban az énekközpont problémáival – középiskolai tanterv, énektanítás és a rádió, iskolai dalosünnepek – kapcsolatos javaslatok kidolgozását tervezte. Ezek az ajánlások és elképzelések később a lap oldalain jutottak el az országban élő énekközpontokhoz.

Az énekközpont helyzete az 1934–1940 között az *Énekszó*-ban megjelenő írások tükrében

Az énektanításban nemcsak a tananyag állandó frissítése, de a tantárgy megreformálása is szükségessé vált az 1930-as évek elején. Eötvös oktatási törvénye, az 1868. évi XXXVIII. tc. nemcsak minden népoktatási intézetben, de egyúttal a tanítóképző-intézetek számára is kötelezővé tette az ének-zene tanítását. Bár az első tanítóképző-intézeti tanterv vezérelveiben is megjelent, hogy „a kedély nemesítésére és lelkesülésére az éneklés [...] által lehet hatni” (*Gyertyánffy*, 1882, idézi *Tóth*, 1994, 95. o.), az ezt követő évtizedekben megjelenő tantervek és utasítások nem segítettek ezen elgondolás megvalósulását. Az 1930-as évek elején az *Énekszó*-ban megjelent cikkek alapján elmondható, hogy az énekkóra az elemi iskolákban, elsősorban a nem felekezeti iskolatípusokban sok helyütt amolyan melléktantárgyként szerepelt, vagyis a tanító a tárggyal csak akkor foglalkozott, ha ráért, vagy iskolai ünnepélyre kellett a tanulókat felkészítenie. Így az énekkórából „minden módszeres okszerűség és céltudatosság hiányzott” (*Énekszó*, 1934. szeptember 21., 110. o.). A polgári iskolákban négy éven keresztül legtöbbször zenei szakcsoportot végzett tanárok tanítottak éneket, a gimnáziumokban viszont csak az első két évfolyamban jelent meg az énekkóra (*Énekszó*, 1933. november 15., 17. o.). Így joggal írhatta Rajeczky Benjamin a kor középiskoláiról az 1933–34. évi értesítők alapján, hogy „a mai középiskola által kiformált ember lelki képében a zene nem számottevő, vagy egyáltalán nem tényező, [...] szakszerűség szempontjából a középiskola legelhanyagoltabb tárgya az ének” (*Énekszó*, 1934. december 1., 132. o.) Rajeczky írásából az is kiderül, hogy a középiskolák többségében 1933–34-ben az éneket nem szaktanárok tanították, a kórusokat pedig több esetben képzett karvezetők helyett kántorok vagy tanítók vezették. Az értesítőkből az is kiderül, hogy főként a fővárosi iskolákban működtek zenekarok, ezek összeállítása igen sokféle – fűvös- és szimfonikus

zenekar, „cigányzenekar”, szalon- vagy jazz-zenekar. Ezek hangversenyeinek műsorán viszont ritkán szerepeltek színvonalas, komoly zenei értéket képviselő művek (*Énekszó*, 1935. február 7., 159–161. o.).

Az énektanítás helyzete a középiskolákban 1940-ig nem sokat változott. Ádám Jenő az *Énekszó* 1940. szeptember-októberi számában (749. o.) így fogalmaz: „Az iskolai énekkottatással foglalkozókat bizonyára felesleges emlékeztetni arra, hogy mennyi tanácskozás, memorandum, tervezet, vita, próbálkozás sürgette már az iskolai énekkottatás ügyének megoldását [...] ez a sok erőfeszítés a gyakorlatban úgyszólván semmi eredményt nem tudott felmutatni...” A problémák ugyanazok, mint 1933–34-ben: a nem felekezeti középiskolákban alacsony óraszám, többnyire nem szaktanárok tanítják a tantárgyat.

Szabó (1984, 4–5. o.) szerint a 20. század első évtizedeiben a hivatalos tantervek nem adtak lehetőséget az iskolai énektanításnak a kodályi program szellemében történő meg-

reformálására. Az elavult tankönyvek és az alkalmazott tanítási módszerek nem segítettek sem a zenei írás-olvasás megfelelő szintű elsajátítását, sem a felnövekvő nemzedék zenei tudásának, ízlésének formálását, és nem járultak hozzá a kórusok és zenekarok munkájához sem. Az *Énekszó* folyóiratra és a lap munkatársaira várt tehát a feladat, hogy az ének tantárgy megújításáért küzdő pedagógusok között kapcsolatot teremtsen, és elősegítse a tantárgy megújulását is – ha nem is tantervi szinten, de apró, kis lépésekben, az egyes énekkottpedagógusok szintjén.

Az Énekszónak köszönhető az Éneklő Ifjúság első hangversenyeinek megszervezése: „Az Énekszó szeretett testvérlapjával a Magyar Kórusokkal együtt ez év tavaszán elhatározta, hogy nem áll meg a folyóiratok kiadásánál, hanem megteszi a szükségesnek látszó második lépést: hangversenyeket fog rendezni. [...] bízunk benne, hogy a magyar zene szépsége az ifjúság erejével párosítva csodákra képes a mai koncertek kietlen és magyartalan levegőjében. [...] A napilapok kritikái egyhangúlag megállapították, hogy az Éneklő Ifjúság estje rendkívüli szépségű, teljesen újszerű és nagyszabású volt.”

Az Énekszó szerepe a magyar zenepedagógiában

A folyóirat több szerepet is betöltött: a Magyar Énekkottatók Országos Egyesületének lapjaként ének- és zenetanárok, karvezetők százaival tartott kapcsolatot. Mint az említett pedagóguscsoportok érdekeit képviselő fórum, a lap oldalain bírálta az ének- és zenetanítás érdekeit sértő tanügyi rendelkezéseket, a megjelenő tanterveket, az énekórák számának alakulását. A folyóirat köréhez tartozó szakemberek segítségével az előfizetők számára szervezett ingyenes szemináriumokkal – általános zenepedagógiai,

zongora szakszeminárium, iskolai énektanárok szakszemináriumai –, tanfolyamokkal (például „Föde-hét” szervezése 1937. december 26–31. között) segítette az ének- és zenéórák tartalmi megújítását, új módszerek megismertetését, elterjedését. Az Éneklő Ifjúság hangversenyek szervezésével, az új énekkari művek terjesztésével, a karvezetők számára a lap hasábjain nyújtott szakmai tanácsokkal nagy szerepet játszott a magyar kórusmozgalom megújulásában is. A kórusok hangversenyei mellett 1937 decemberétől zenetanárok lelkes csoportja ugyancsak az *Énekszó* támogatásával Kis Filharmónia néven szervezett bérletes hangversenysorozatot gyermekek számára. A koncertek viszonylag rövid időtartamban (körülbelül 1 óra) kifejezetten a fiatalabb korosztálynak szóló műsorral jelentkeztek.

Az *Énekszóban* megjelenő írások jobbára két nagy témakörhöz kapcsolódnak: az iskolai énekpedagógia és a hangszeres zeneoktatás kérdéseivel foglalkoznak. A két témakört a már említett rovatvezetők felügyelték. Minden számban található híradságot a magyar és más országok zenei életének aktualitásairól. Írtak a magyar ifjúsági kóruseseményekről, a fővárosban és vidéken rendezett Éneklő Ifjúság koncertekről. Rendszeresen mutatnak be új zeneműveket, folyóiratokat, könyveket, tudósítottak a rádióban 1934-től elhangzó „nyilvános énekórakról”, amelyek gyermekkori művek bemutatását, az ének-kari pedagógia új módszereinek ismertetését tűzték ki célul. Rendszeresen beszámoltak a Magyar Énekoktatók Országos Egyesületének üléseiről, az egyesület életében bekövetkező változásokról.

A lap *Üzenetek* rovata mellett találunk kotta- és hangszerhirdetéseket: a Magyar Kórus kiadványai mellett orgonaépítő vállalkozások és az énekórán is használható hangszerek – furulya, xilofon, kisebb ütőhangszerek – hirdetőményeit. 1934-től minden lapszámhoz külön járt úgynevezett „kötamelléklet”, melyben a reneszánsz, barokk és klasszikus művek mellett főleg 20. századi kortárs művek – kórusművek és hangszeres művek egyaránt – megjelentek.

Az *Énekszó* 1934–40 között kiadott számai között két különlegesség található: az egyik a III. évfolyam 2. számaként 1935. december 1-én kiadott, Liszt Ferenc emlékének ajánlott lapszám, a második pedig az V. évfolyam 4. száma (1938. február 15.), amely a neves és ekkor Magyarországon rendkívül népszerű német zenepedagógus, a német ifjúsági zenei mozgalom vezéralakja, Fritz Jöde munkásságáról ad képet.

Az iskolai énekpedagógia kérdései az *Énekszóban*

Az *Énekszó* 1934–40 között megjelenő számain keresztül egy rendkívül sokszínű, pezsgő és lelkes hangvételű folyóirat kerül elénk. A lap írásait vizsgálva legtöbbször az iskolai énekpedagógia témakörébe sorolható. Mint az Énekoktatók Egyesületének hivatalos lapja, 1933-tól folyamatosan beszámol az iskolai értesítők alapján a hazai ének-kutatás helyzetéről, az egyes iskolatípusok énekóráinak számáról, az iskolák énektanárainak helyzetéről.

Rendszeresen foglalkoznak az óvodai énekfoglalkozások zenei anyagával, az alkalmazható és alkalmazandó nevelési módszerekkel. A második évfolyamtól (az 1934. december 1-én megjelent számtól) kezdve új, a gyakorlati ének-kutatás problémáival foglalkozó rovatot nyitnak, amely „nem tanítási sablonokat kíván közreadni, hanem a pedagógiai és didaktikai célok szolgálatába állított, jól megtervezett, eredeti elgondolással szerkesztett, esetleg már kipróbált tanítások vázlatának, avagy részletes tervezeteinek kíván helyet biztosítani” (*Énekszó*, 1934. december 1., 125. o.). Óraleírásokat közölnek minden iskolatípushoz, az elemi iskolától a polgári, gimnáziumi és líceumi énekórákig, később pedig az általános iskolák osztályai számára is. Beszámolókat olvashatunk magyar énekpedagógusok foglalkozásairól – Ádám Jenő, Csorda Romana és B. Sztójanovits Adrienne, a korszak elismert pedagógusai és karvezetői, az Énekoktatók Egyesületében is komoly munkát végeztek. A lap olvasói a magyar pedagógus egyéniségek és természetesen Kodály zenei elképzelésein túl más országok zenei életével és külföldi zenepedagógusok – ezek közül is bővebben Fritz Jöde – munkásságával ismerkedhettek meg. Jöde műveiből már a neki szentelt külön lapszám előtt is gyakran jelentettek meg fordításokat, több könyvét – Az alkotó gyermek a zenében és a Zene és nevelés – is ismertették. (1)

Több írás szól a zenei önképzőkörök tevékenységéről, a számukra ajánlott zenei anyagról, azok feldolgozásának módjáról. Az alacsony ének óraszámokat, az éneket szakképzés nélkül oktató pedagógusok munkáját egészítették ki a több iskolában megalkuló zenekörök vagy az önképzőkörökön belül elindított zenei szakosztályok. Kodály

(Kodály, 1964d, 154–157. o.) is rendkívül fontosnak tartotta ezeket a csoportokat, feladatoknak az iskola által nyújtott ismeretek elmélyítését, a jó zenei ízlés kialakítását, sokszor egyúttal az iskola énekkutatásban játszott szerepének teljes átvételét ajánlotta.

Az *Énekszóban* megjelenő cikkek sokszínűségét is mutatják azok az írások, melyek például a zenetanítás és a lélekelemzés kapcsolatáról (*Énekszó*, 1934. december 1., 135–137. o.), a zenepszichológiáról (*Énekszó*, 1936. január 25., 243–250. o.), a könnyűzene társadalomban betöltött szerepéről (*Énekszó*, 1936. április 20., 310–313. o.) szólnak. Több cikk foglalkozik az ének- és hangszeres oktatás kapcsolatával, az éneklésnek a hangszeres oktatáson belül játszott szerepével is. Egy tanulmány a kórusokban felismerhető egyéniségtípusokat mutat be, Domokos Lászlóné, a Nagy László tervei alapján megalapított Új Iskola vezetőjének az iskolai osztályközösségek felépítéséről írott cikke alapján (*Énekszó*, 1935. február 7., 157–159. o.).

Az iskolai kórusok és az Éneklő Ifjúság szolgálatában

Az *Énekszónak* köszönhető az Éneklő Ifjúság első hangversenyeinek megszervezése: „Az *Énekszó* szeretett testvérrelapjával a Magyar Kórusokkal együtt ez év tavaszán elhatározta, hogy nem áll meg a folyóiratok kiadásánál, hanem megteszi a szükségesnek látszó második lépést: hangversenyeket fog rendezni. [...] bízunk benne, hogy a magyar zene szépsége az ifjúság erejével párosítva csodákra képes a mai koncertek kietlen és magyartalan levegőjében. [...] A napilapok kritikái egyhangúlag megállapították, hogy az Éneklő Ifjúság estje rendkívüli szépségű, teljesen újszerű és nagyszabású volt.” (*Énekszó*, 1934. június 1., 103. o.) Az első hangverseny sikerében meghatározó volt a szervezők szerint a műsor összeállítása, a szereplők megválasztása, a közösen előadott kánon és a kórusok elhelyezése is. Az *Énekszó* beszámolt a fővárosban és vidéken tartott ifjúsági kórushangversenyekről, de ajánlásokat is közölt a hangversenyek műsorának összeállítását illetően, és rendszeresen közreadott közös éneklésre alkalmas kánonokat is. Minden bizonnyal a lelkes hangvételű írások is nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a Bárdosék által 1934-ben szervezett koncertet egyre több követte: az Éneklő Ifjúság országos mozgalommá nőtte ki magát.

A lapban több írás foglalkozott a kórusok szervezésének, vezetésének problémáival, vezényléstechnikai kérdésekkel, kórusművek betanításával. A mellékletben közzétett kórusművek között pedig rengeteg kánon, két- és háromszólamú, kisebb kórusokra, kamaragyüttesekre írott zenemű található.

Az együtteseket – kórusokat és zenekarokat – legtöbbször azért érte bírálat, mert nem megfelelő műsorral készültek fellépéseikre. Ez egyébként a felnőtt kórusokat tekintve is gyakori probléma volt. Az is nyilvánvaló volt, hogy az említett iskolai kórusok és zenekarok leginkább az iskolai ünnepek alkalmával mutathatták meg tudásukat, ezért már az első lapszám is foglalkozott az ünnepélyek „énekével”: iskolában rendezendő ünnepélyekhez – például október 6., karácsony, pünkösd – ajánlottak zeneműveket.

Az Énekszóban megjelenő zeneművek és írások szerzőinek köre

A folyóirat rendszeresen közölt népdalokat, olykor népszokásokat, népi játékokat. Találkozhatunk például a betlehemezés, a lányok karácsonyi játéka, a „bölcsöske” vagy a pünkösdjárás leírásával. A mellékletben nemcsak a már említett kórusok számára írott műveket, de rövid hangszeres műveket is megjelentettek – így rövid zongora-, fúvuladarabokat, hegedűduókat, valamint kisebb kamaragyüttesre írott műveket is. Ezek több korszakból származnak, így például reneszánsz, barokk és klasszikus szerzők zeneművei, valamint a magyar romantikus szerzők közül Liszt Ferenc és Mosonyi Mihály darabjai. Az *Énekszóban* – akár a Magyar Kórus zeneműkiadványai esetében – is nagy számban

jelentek meg 20. századi kortárs szerzők kompozíciói. Kodály művei mellett számos tanítványának, kortársának műveivel találkozhatunk, így például Adám Jenő, Bartók Béla, Bárdos Lajos, Farkas Ferenc, Gárdonyi Zoltán, Hajdu Mihály, Harmat Artur, Kadosa Pál, Kerényi György, Kertész Gyula, Nádasy Kálmán, Pongrácz Zoltán, Szelényi István, Szögi Endre, Vásárhelyi Zoltán, Veress Sándor darabjaival.

Az *Énekszó*ban megjelent cikkek többsége ugyancsak Kodály volt tanítványaihoz, a vele közvetlen kapcsolatban lévő zeneszerzőkhöz, zenepedagógusokhoz köthető. Írtak a lapba azok az elismert karnagyok – Andor Ilona, Borus Endre, Csorda Romana, Rajeczky Benjamin, B. Sztójánovits Adrienne –, akiknek kórusai az *Éneklő Ifjúság* hangversenyeken kiemelkedően szerepeltek, a hangszerpedagógiai cikkek pedig a kor elismert hangszeres tanárai, többek között Czövek Erna, Irsai Vera, Kelemenné Péterffy Ida és Popper Irma munkái. Nemcsak Kodály támogatta írásaival az ének- és zenepedagógusok lapját, de számos elismert, a kórusmozgalommal, az énekkutatással kapcsolatban álló szakember, többek között Molnár Antal és Tóth Aladár zeneesztéták, akik rendszeresen publikáltak a felnőtt kórusmozgalom lapjaiban is; Rossa Ernő dr. karnagy és zeneszerző, a Zeneakadémia tanára; Sztankó Béla, az énekkutatásügy elkötelezett harcosa, aki a lap főmunkatársa is volt, valamint Boldis Dezső dr., aki a Győri Ének- és Zenegyulet zeneiskolájában külön karéneki szakot indított a győri dalárda utánpótlására az 1920-as években.

A lap utolsó évei

Az *Énekszó* mellett – amely elsősorban az *Éneklő Ifjúság* mozgalomban részt vevő énektanárokat és karvezetőket látta el információval – 1941-től új lap indult: az *Éneklő Ifjúság* folyóirat a dalos gyermekek számára készült. A két lap szerkesztői-munkatársi körében találunk átfedéseket: az *Éneklő Ifjúság* szerkesztője Kerényi György volt, a cikkek írói között találjuk többek között Gárdonyi Zoltánt, Rajeczky Benjaminget, Kelemenné Péterffy Idát, az *Énekszó* munkatársait. 1948-ban összekapcsolódott a két lap sorsa: papírhányra hivatkozva csak az *Éneklő Ifjúság* kapott engedélyt a megjelenésre. Kerényi György, az *Éneklő Ifjúság* szerkesztője 6 számot „felajánlott” az *Énekszó* számára, „tekintettel olvasóinak nagyobb érdemére s a folyóirat nagyobb múltjára” (*Énekszó*, 1947. szeptember, 20. o.). Az előfizetők így az *Énekszó* mellett az *Éneklő Ifjúság* folyóirat 6 füzetét is megkapták. 1950-ben mindkét lap megszűnt, az *Énekszó* utolsó száma 1950. május 15-én jelent meg.

Összegzés

Az *Énekszó* ének- és zenepedagógiai folyóirat nagy reményekkel indult 1933 októberében. A lap körül bábáskodó ének- és zenepedagógusok, karvezetők, zeneszerzők, az ének- és zeneoktatás ügyét szívükön viselő szakemberek munkája nyomán elszánt közösség született. A lap első évfolyamát áttanulmányozva valóban olyan folyóirat tárul elénk, amelyet Sztankó Béla az első lapszám köszöntőjében festett le: „...kristályosító központja az énektanítással hivatásszerűen foglalkozók nézeteinek; állandó és éber figyelője az idevonatkozó intézkedéseknek, állapotoknak; megrögzítője a tényeknek, híradója az eseményeknek, megérzője az élő törekvések és eleven mozgalmak lüktető érverésének, összegyűjtője és közlője az énektanítás állandóan felfrissítést kívánó anyagának” (*Énekszó*, 1933. október 1., 2. o.). A kodályi nemzetnevelő koncepció elemei – a népdal, a népi hagyományok megismertetése és az iskolai zenei nevelésbe való beillesztése, a kóruskultúra kibontakozásának segítése a hangversenyek szervezésén és a magyar zeneszerzők népdalokon alapuló kórusművein keresztül – egyaránt megjelennek az *Énekszó* folyóiratban, mely a tanfolyamok, az ifjúsági koncertek rendezésével, az *Éneklő Ifjúság* mozgalom szervezésével igazi katalizátorként működött az 1930-as, '40-es évek magyar zenei, zenepedagógiai életében.

A Gyöngyösbokréta hatása a kor táncművészeire és társadalmára

A Gyöngyösbokréta az 1930-as évek legnagyobb hagyományos népi kultúrát bemutató mozgalma volt. A városi lakosság és a külföldi vendégek részére összeállított műsorok teljes egészében az autentikus, érintetlen magyar tánc-, ének- és szokásvilágot mutatták be. A műsorok szellemisége a kor számtalan társadalmi folyamatának szerves részét képezi. A népi írók vidék felé fordulásának a romantikától induló törekvése jelentkezik ilyen formán a fővárosi nagy tömegek érdeklődésében.

Az életreform-mozgalmak szellemisége szorosan kapcsolódik a Gyöngyösbokrétához. A gazdasági fejlődés hatására megváltozó életforma negatívumai ellen jött életre a tisztaságot, az eredeti forrást, a kozmikus egységet kereső életreform-közösségek nagy száma. A kisebb csoportok szellemiségét, az életreform-törekvések bizonyos elemeit

nagy tömegek számára megjelenítő, az 1930-as évek magyar társadalmának jellegzetességeit magába foglaló mozgalom volt a Gyöngyösbokréta. Legnagyobb erénye a néphagyományok megőrzése mellett, hogy a kor haladó szellemiségét nagy tömegekkel ismerteti meg.

A Gyöngyösbokréta az 1930-as évek legnagyobb hagyományos népi kultúrát bemutató mozgalma volt. A városi lakosság és a külföldi vendégek részére összeállított műsorok teljes egészében az autentikus, érintetlen magyar tánc-, ének- és szokásvilágot mutatták be. A műsorok szellemisége a kor számtalan társadalmi folyamatának szerves részét képezi. A népi írók vidék felé fordulásának a romantikától induló törekvése jelentkezik ilyenformán a fővárosi nagy tömegek érdeklődésében.

Előzmények

Az 1848-as szabadságharc leverését követő kiegyezés békebeli közegében a nemzeti kultúra egyre nagyobb hangsúlyt kap. Ennek egyik szép példája, hogy 1890-ben az Operaházban székely parasztcsoportok léptek fel (Gombos, 2005).

Az Európában egyedülálló 1896-os budapesti Millenniumi Kiállításon csúcspontot ér el a népi kultúra iránti figyelem. Jankó János néprajztudós kezdeményezésére egész falut költöztettek a Városligetbe. A parasztek itt mutatták be napi munkájukat, lakodalmukat, táncaikat, népszokásaikat. A nemzetközi életből szorosan kapcsolódik a William Morris festőművész által elindított „a művészet mindenkié” mozgalom (Kodály Zoltán

is ezt a nézetet vallotta). Cecil Sharp ebből a közegekből érkezik, majd Angliában, 1899-ben megszervezi az első néptáncalálkozót (*Vitányi*, 2005, 378–381. o.).

A hagyományos művészeti értékek felkutatását más műfajokban is felfedezhetjük. Különösen igaz ez a zenére. Bach a protestáns korált, Mozart és Haydn a német és osztrák népzenei használták magasművészetük kiindulópontjaként. A romantika számos kiváló egyénisége szintén kultúrája mélyrétegeiből választotta témáját (Liszt, Chopin, Grieg, Sibelius). Muszorgszkij azonban utóbbiaktól eltérően a népzenei motívumok lehető legteljesebb megőrzését tartotta szem előtt. Magyar vonatkozásban természetesen Vikár, Bartók és Kodály nevét kell megemlíteni. Az irodalom oldaláról Ady, Móricz, Jókai művei vizsgálták, mutatták be a nép mindennapjait. A képzőművészet terén az egyik leghíresebb életreform-közösség a Gödöllői Művésztelep volt. Körösfői-Kriesch Aladár és Nagy Sándor vezetésével munkásságukra az ősi magyar motívumkincs vizsgálata, felhasználása jellemző.

Az 1920-as években a háború és a békeszerződés okozta tragédia magával hozta a magyar sajtóosságok még nagyobb felértékelődését. Számptalan viselet-, tánc- és szokás-bemutatót szerveztek az egészen kis falvakban és a nagyvárosokban is. Domokos Pál Péter 300 néptáncos leány részvételével Csiksomlyón rendezte az „ezer székely lányok” napját. Szentimrei Jenő Erdélyben törekszik a néphagyományok bemutatására (*Pálfi*, 1970, 117–118. o.).

Intézményesülés

Ebben a szellemi közegben jött létre a Gyöngyösbokréta. A nép alulról jövő vágyát a politikai vezetés anyagi támogatása tette hosszú életűvé. Paulini Béla csákvári születésű újságíró kezdeményezésére szülőfalujának amatőr színjátszócsoportha 1929-ben bemutatta Garay *Háry Jánosát*. (2) A siker hatására Budapesten a Magyar Színházban is előadják. Kosztolányi Dezső az *Új időkben* a Kamara Színházban tartott előadás után méltatta eredményeit, a tiszta magyar szép beszédet, viselkedésmódot, a természetességet: „Ahogy a primadonna, ez az alacsony, köpcös töltött galamb átöleli párját, valami tatáros mozdulattal szemléli őt tisztelettel, de szívbeli gyönyörűséggel is [...] abban van valami ázsiai, valami távolian varázsosan napkeleti. [...] kik itt élünk egy testvér vagyunk ezzel a néppel. [...] túl minden frakkon és politikán egyszer zavartalanul, boldogan magyarnak érezhettem magam.” (Kosztolányi, 1930, 6. o.) Kosztolányi az általa „parasztjátéknak” nevezett előadások szervezésére buzdította a színházigazgatókat. Javaslatára szerint a vidékről érkező parasztcsoportoknak színházi szakemberek segítsenek a bemutatásban.

A közvélemény és a sajtó pozitív visszhangja hatására Paulini a főváros anyagi támogatásával 1931-ben útjára indítja a Gyöngyösbokréta előadásokat. A vidékről érkező, hagyományos közegben nevelkedett földművesek mutatták be saját táncaikat, dalaikat. Úgy, ahogyan a mindennapi életükben a táncos alkalmakon, népszokásokban jelennek meg.

Paulini Béla az élő népművészettel rendelkező falvak felkutatásában a Néprajzi Múzeum segítségét kérte. Györffy István igazgató munkatársához, Gönyey Sándorhoz irányította Paulinit, aki akkor már jelentős terepi tapasztalattal rendelkezett. A felkeresett falvak tanítói, kántorai fogták össze a csoportokat, vezették a felkészülést.

1933 után a csoportok bővülése, a megnövekedett költségek, a szervezés nehézségei miatt szükség volt egy megfelelően koordinálható szervezetre. Paulini kezdeményezésére a Vallás és Közoktatásügyi, Belügy- és Kereskedelemügyi Minisztériumok segítségével létrejön a Magyar Bokréta Szövetség. Az egységes vezetés másik előnye a színpadi produkciók egységes szellemének megtartása volt. A falusi csoportokat ténylegesen vezető kántorok, tanítók sokszor eltérő módon viszonyultak a néphagyományhoz. Különböző szemléletük és az a tény, hogy nem voltak szakemberek, megkövetelte a hozzáértő irányítást.

A belügyminiszter 1935-ben a Bokréta Szövetség támogatásáról rendeletet ad ki. Így ír erről a *Bokrétások Lapja* (1935. július): „a mozgalomnak vezetője a Magyar Bokréta Szövetség, amely a VKM irányítása és felügyelete mellett fejti ki közérdekű közreműködését, minden üzleti szempont kizárásával, tisztán a magyar nemzeti kultúra szolgálatának jegyében [...] Ezt az országos mozgalmat minden hatóságnak kötelessége támogatni...”

Más táncos művészeti ágakkal összehasonlítva a hatalommal való kapcsolat lényeges eltéréseire találunk. A társastánc, a mozdulatművészet és a balett az 1930-as évek elején nem kapott állami támogatást, továbbá az állam meglehetősen szigorú törvényi szabályozás alá vonta a tömegek számára elérhető mozgáskultúrát biztosító intézményeket. A Gyöngyösbokréta állami támogatása így egészen más értelmet nyer. A hatalom által beemelt művészeti ág természetesen nem ideológiamentes: az I. világháborút követő magyarság-keresés folyamatába illeszkedik. A nemzeti kultúrát és egységet kiválóan szimbolizáló mozgalom igen gyorsan, hatékonyan és látványosan juttatta el üzenetét a hazai és a külföldi polgároknak egyaránt. Elmondható tehát, hogy a Gyöngyösbokréta a

kor egyetlen államilag támogatott, életreform-motívumokat magába foglaló táncos mozgalma volt.

Társadalmi visszhang a napilapokban

A következőkben a *Budapesti Hírlap*, a *Népszava*, *Az Est* napilapokban 1931 és 1935 között megjelenő, a Gyöngyösbokrétával foglalkozó cikkek számát, tartalmát elemzem. Látható, hogy a választott napilapok beállítottsága követi a kor társadalmi rétegződését. A jobb- és baloldali szellemiségű lapok mellett könnyedebb hangvételű sajtóterméket is vizsgáltam. A táblázatokban olvasható megjelenési napok száma az újság azon napjait jelenti, ahol legalább egy cikk megjelent a mozgalomról. A cikkek számában az összes előfordulást számoltam. A Gyöngyösbokrétáról több rovatban, valamint a Szent Jobb kormennettel foglalkozó írásokban is említést tesznek. Ezért tartom fontosnak kiemelni azokat a cikkeket, amelyekben csak a mozgalommal mint önálló témával foglalkozik az újságíró. Vizsgáltam még a nagyobb, bekeretezett hirdetések megjelenését is.

Budapesti Hírlap

Az 1. táblázatban tüntetem fel a mozgalommal foglalkozó cikkek tulajdonságait. Láthatjuk, hogy a megjelenési napok száma fokozatosan emelkedik, kétszeresére nő öt év alatt. Egy apró törés szakítja meg 1934-ben, ekkor azonban a megjelent cikkek száma nő meg számottevően, különösen, ha az önálló cikkek számának majdnem kétszeres emelkedését nézzük. Utóbbiak arányának növekedése is figyelemre méltó. Míg 1931-ben kevesebb mint a cikkek fele foglalkozott önállóan a Gyöngyösbokrétával, addig 1934-ben és 1935-ben ez az arány 90 százalék körüli. Összességében az önálló cikkek száma több mint háromszorosára nő öt év alatt.

1. táblázat. A Gyöngyösbokrétával foglalkozó cikkek a *Budapesti Hírlapban* 1931–1935 között

	Megjelenési napok száma	Cikkek száma	Önálló cikkek száma	Hirdetés
1931	4	7	3	0
1932	5	7	3	0
1933	7	8	5	5
1934	6	10	9	0
1935	8	12	10	0

Népszava

A kor másik jelentős napilapja szintén már a kezdetektől beszámol a Gyöngyösbokrétáról. A 2. táblázatból kiválóan látszik, ahogyan a mozgalommal foglalkozó napok és cikkek száma egyre nagyobb. A *Budapesti Hírlaphoz* hasonlóan itt is 1934-ben tapasztalhatunk egy kis törést. A következő évben a cikkek számában azonban hatalmas növekedést láthatunk: egyik évről a másikra az olvasók kétszer több cikket láthattak a Gyöngyösbokrétáról. Ezekben az években még a tartalmi változást is meg kell említeni. A korábbi politikai felhang, a negatív asszociációk (parasztok nyomorúságos élete, gazdasági válság, osztályharc) után a tényszerű tájékoztatás, a pozitív hozzáállás jellemzi az írásokat. Érdekes figyelni az önálló cikkek arányát, amely három évben is 100 százalék, 1934-ben 90 százalék, csupán 1932-ben mondható rossznak az arány. Ez azt jelenti, hogy az újság a Gyöngyösbokrétát önálló, a közönséget foglalkoztató témának tartja – a legfontosabbnak az augusztus 20-i rendezvények közül. Öt év alatt a megjelenési napok száma közel ötszörösére, a megjelenő cikkek száma több mint nyolcszorosára emelkedik.

2. táblázat. A Gyöngyösbokrétával foglalkozó cikkek a Népszavában 1931–1935 között

	Megjelenési napok száma	Cikkek száma	Önálló cikkek száma	Hirdetés
1931	2	2	2	0
1932	3	5	3	0
1933	5	9	9	2
1934	8	8	7	6
1935	9	17	17	1

Az Est

Az előbbi lapokhoz hasonló rendszerességgel megjelenő folyóirat szintén nagy népszerűségnek örvend. Hangvétele, arányai a *Budapesti Hírlaphoz* hasonlóak. Ennek megfelelően a Gyöngyösbokréta megítélésében is közel állnak egymáshoz.

A 3. táblázatból kitűnik, hogy viszonylag szűk időintervallumban találunk cikket a mozgalomról. Abban a pár napban azonban nagyon intenzíven olvashatunk róla. A megjelenési napok száma nem nő olyan mértékben, mint a *Budapesti Hírlapnál* és a *Népszavánál*. A cikkek száma 1933-ban és 1934-ben éri el a legmagasabb számot. Figyelemre méltó, hogy *Az Estben* már az első években nagyobb számú cikk tudósít a Gyöngyösbokrétáról, mint a másik két napilapban. Az 1934-es visszaesés itt inkább stagnálásnak mondható. Leginkább a képriportok száma csökken. Ebben a napilapban még egy apróbb hullámot tapasztalhatunk 1932-ben, ami nagy valószínűséggel a Los Angeles-i Olimpiai Játékok hatásának tudható be. Az önálló cikkek aránya kiegyensúlyozottan 80–90 százalék körül mozog.

3. táblázat. A Gyöngyösbokrétával foglalkozó cikkek *Az Estben* 1931–1935 között

	Megjelenési napok száma	Cikkek száma	Önálló cikkek száma	Képriport
1931	4	9	8	2
1932	3	7	5	2
1933	6	14	12	6
1934	6	13	12	2
1935	6	8	6	1

Mindhárom napilapban visszatérő motívum az előadók hitelességének, természetességének, ősi kultúrájának csodálata, a külföldiek nagy számának hangsúlyozása, a vidék és a város szeretetteljes kapcsolata, a nemzeti egység dicsérete, a vezetők kiemelése (Paulini Béla, kántorok, tanítók).

Életreform-motívumok

A természetközelség, az érintetlenség keresése összecseng a korabeli életreform-mozgalmak jellemző motívumaival. A közösségi lét, a társadalom ősi szerveződési formájának dicsérete szintén életreform-jellegzetesség. A közösség elsődleges szerepét itt kiterjesztve találhatjuk meg: egyrészt a faluközösség, a fellépő együttes egysége, másrészt a város és a vidék nagy egysége, szeretete révén. Utóbbi elvezet egészen a nemzeti egység egyfajta értelmezéséhez. A faluközösség számára szintén nagyon fontos volt a mozgalom. A legfontosabb a műsorok összeállítására, begyakorlására szánt alkalmak közösségformáló szerepe. A magasztos cél érdekében nagy energiákat megmozgató faluközösség sokat nyert az egyének hozzáadott munkájával. A generációk együttműködését még az eredeti, ideális állapotban találta meg a mozgalom, amelyet így funkcionálisan tudott

megőrizni. A szájról szájra hagyományozódás ebben az esetben a „testről testre” szálló tudás formájában jelent meg. Az információtárolás és -átadás ezen ősi formája, a mimézis a tánc esetében alapvető átadási mechanizmust jelent (*Donald*, 2001). Fontosságát csak most értjük meg, amikor ez a tudásátadási mód kiszorult a külső tárolás, az írásos információátadás előretérésével. Ugyanakkor a generációk közvetlen tudásátadó szerepe is lecsökken, sőt a nagyszülő-unoka viszonylatban szinte meg is szűnik. Éppen ezért volt nagy jelentősége a több száz falut, több ezer embert megmozgató Gyöngyösbokrétának, amely ezt az ősi tudáshagyományozódást tartotta életben. Nélküle feltehetően hamarabb fordultak volna el a fiatalabb generációk ősök kultúrájától.

A hagyományozóhoz, a tiszta forráshoz való visszanyúlás a kor jelentősebb mozgásművészeti képviselőinek is sajátja. A Monte Veritán sajátos életreform-közösséget alapító Lábán Rudolf táplálkozott a nép mozgáskultúrájából. Önéletrajzi munkájában (*Lábán*, 2009, 33., 34. o.) többször utal a meghatározó, parasztasszonyok táncával kapcsolatos gyermekkori élményeire: „...különös dolog tűnt fel a folyón: uszályok, hatalmas színes rózsával teleszórva. A rózsák halmai közül ünnepi dal szállt az ég felé, lágy harangzúgás kíséretében. Az óriási rózsák valójában parasztasszonyok széles, színes szoknyái voltak. [...] Mikor aztán láttam egy esküvőt egy közeli faluban, ahol a parasztasszonyok a templom körül táncoltak a mezőn [...] olyan bájosan néztek ki, biztos voltam benne, hogy angyalok.” Ez a mély hatás Lábán *Bolondtűkör* című korszakalkotó munkájának szerepváltásában is visszaköszön. A mű fontos szereplői, az angyalok a gonosz ellenlábasai lesznek. A *Budapesti Hírlap* egyik 1930-ban megjelent számában, tehát a Gyöngyösbokréta indulását megelőző évben, a következőt mondja a néptánc és a mozgásművészet kapcsolatáról: „Sok érdekes motívumot találok bennük, amelyeket azonban kevesen értékesítenek a színpadon.” (*Lenkei*, 1993, 89. o.) Lábán Rudolf a néptánc elsődleges funkciójának a jellemformálást tartja.

Nagy Etel, a '30-as évek egyik elismert mozdulatművész-előadója kifejezetten kereste a magyar néptánc mozgásformáit, motívumait. Számtalanszor megtekintette a Gyöngyösbokréta előadásait, innen merítve ötleteket, mozdulatokat egyes műsoraihoz. Népi kultúra iránti érdeklődése már első műveinek elkészítéskor nagy szerepet kapott. Első táncát Bartók *Gyerekdalaira* készítette. Legnagyobb művészi élménye Bartók és Kodály, valamint a magyar népzene volt. Kirándulásai során felkereste a falvakat, megfigyelte a parasztok mozgását (*Bálint*, 1940, 13. o.).

A század eleji népdalgyűjtések és az ihletésükből születő mozdulatművészeti produkciók keresték a néptánc színpadi felhasználásának lehetőségeit. A zenéhez hasonlóan az eredeti forráshoz visszanyúlva, azt a kor társadalmi igényeinek megfelelően magasművészetté alakítva mutatták be. Többek között Riedl Margit *Magyar aratólányok táncát* vagy Szentpál Olga *Magyar halottasát* és a *Mária lányokat* kell itt megemlíteni.

Paulini Béla szerepe teljesen megegyezik a kor életreform-közösségeinek vezetőivel. A Gödöllői Művésztelepen Körösfői-Kriesch Aladár vagy Nagy Sándor, a Monte Veritán Lábán Rudolf közösségük tagjai szemében kiemelkedő helyet foglaltak el. Karizmatikuságuk, jó összetartó képességük, vezetési tulajdonságaik alapján lettek a csoportok szellemi vezérei. A Gyöngyösbokrétánál Paulini személye annyira fontos volt, hogy halála után a mozgalom gyorsan hanyatlásnak indult, és pár évvel később meg is szűntek a nagy budapesti rendezvények.

Összefoglalás

A Gyöngyösbokréta mozgalom a 20. század elejének egyik meghatározó, nagy tömegeket érintő közösségi rendezvény-sorozata volt. A kor társadalmi folyamatainak kiváló jelzőjeként állítható a nemzeti öntudat egységesítő szellemének egyik alappilléreül. Az 1848-tól nyomon követhető identitáskeresés az életreform-mozgalmak számos jellemzőjével kiegészülve egyedülálló módon állami szerepvállalással lett magyar sajátosság.

A városiasodás elleni életreform-törekvések visszavágyódása a természethez, a tiszta forráshoz jól tetten érhetőek a hagyományos paraszti kultúrák újrafelfedezésében. Az ősi ének, a tánc és a népszokások komplex megjelenítése, színpadra vitele önmagában is illeszkedik az életreform-mozgalmakhoz, különleges romantikáját azonban az előadók személye adta. Semmi sem hozhatta ugyanis közelebb a városi lakossághoz a csodált, kozmikus egységet is magában hordozó hagyományt az abban született, azt mindennapjaiban használó társadalmi rétegnél. Ezt a motívumot emeli ki leginkább a korabeli média is.

A '30-as évek sajtójának vizsgálata egyértelműen bebizonyította, hogy a közönséget kiszolgáló médiák kiemelt figyelmet fordítottak a Gyöngyösbokrétának. A jelzett időszakban fokozódó érdeklődés tükröződik a megjelenési napok számában, a cikkek, azon belül az önálló cikkek számában. Különösen az intézményesülést követő időszak mutatja a nagy felfutást. A mozgalom ekkorra már sokkal többet jelentett a Szent István-napi ünnepségsorozat egy eleménél. A megjelenő írások zöme már csak a Gyöngyösbokrétáról szól. A legfontosabb észrevétel azonban a különböző beállítottságú médiumok azonos hozzáállása: politikai meggyőződéstől függetlenül minden újság a mozgalom természetességét, nemzetnevelő, nemzetegységesítő tulajdonságait emeli ki. Olyan közösségi értékként állítja be azt, amely a külföld felé is felmutatja a magyar nép értékeit. A nagyszámú külföldi csodálata pedig visszahat a belföldi közönség érdeklődésének további fokozására.

A Gyöngyösbokréta mozgalom tehát egy alapvetően alulról jövő kezdeményezés államilag támogatott formájává nőtte ki magát. A számtalan életreform-motívummal rendelkező társadalmi jelenség a kor kiváló tükörképe. A magyarságkeresés vonulatába illeszkedő, közösségformáló mozgalom betöltötte az idegenforgalmi látványosság funkcióját is. Ennél azonban sokkal fontosabb, hogy az életreform-mozgalmak gondolatát, szellemiségét rövid idő alatt nagy tömegekhez juttatta el.

A természetközelség, az érintetlenség keresése összecseng a korabeli életreform-mozgalmak jellemző motívumaival. A közösségi lét, a társadalom ősi szerveződési formájának dicsérete szintén életreform-jellegzetesség. A közösség elsődleges szerepét itt kiterjesztve találhatjuk meg: egyrészt a faluközösség, a fellépő együttes egysége, másrészt a város és a vidék nagy egysége, szeretete révén. Utóbbi elvezet egészen a nemzeti egység egyfajta értelmezéséhez.

Jegyzet

(1) *Das schaffende Kind in der Musik: eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend* (1928); *Musik und Erziehung: ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule* (1932).

(2) A művet Paulini és Harsányi Zsolt dolgozza át színpadra, Kodály Zoltán pedig az általa gyűjtött népdalokkal egészíti ki.

Irodalom

Az Est. 1930–1935. Tolnai Világlapja

Baranyai Mária és Keleti Adolf (1937): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841–1936*. Fővárosi Pedagógiai Könyvtár, Budapest.

Bálint György (1940): *Nagy Etel. Egy magyar táncosnő emléke*. Cserépfalvi.

Bárdos Lajos (1974): *Tíz újabb írás: 1969–1974*. Zeneműkiadó, Budapest.

Bokrétások Lapja 1930–1935

Bolvári-Takács Gábor (2009): *Rögös úton. Dokumentumok az Állami Balett Intézet első tanévéből*. In: Németh, Major, Mizerák és Tóvay (szerk.): *Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpeda-*

- góiában és a táncutatásban. Magyar Táncművészeti Főiskola – Planétás, Budapest.
- Bónis Ferenc (1979, szerk.): *Így láttuk Kodályt. Harmincöt emlékezés.* Zeneműkiadó, Budapest.
- Budapesti Hírlap* 1930–1935
- Donald, M. (2001): *A gondolkodás eredete.* Osiris, Budapest.
- Eöszse László (2007): *Kodály Zoltán életének krónikája.* Editio Musica, Budapest.
- Énekszó* 1933–1950
- Gajdó Tamás (szerk.): *Magyar Színháztörténet 1920–1949.* <http://tbeck.beckground.hu/szin haz/htm/32.htm>
- Gombos András (2005): *Hagyományörző mozgalom és együttesek Magyarországon.* <http://www.mu haray.hu/index.php?menu=133>
- Gyimes Ferenc (2007): Kodály Zoltán és zeneszerző tanítványainak a Magyar Kórus Kiadónál megjelent kompozíciói. In: Berlász Melinda (szerk.): *Kodály Zoltán és tanítványai. A hagyomány és hagyományozódás vizsgálata két nemzedék életművében.* Rózsavölgyi és Társa, Budapest. 275–332.
- Hordósy Rita (2008): Népi Kollégiumok Országos Szövetsége. *Kis Táská,* 59–60. sz.
- Kenyeres Ágnes (1969, szerk.): *Magyar Életrajzi Lexikon.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1964a): Zene az ovodában. In: uő: *Visszatekintés.* I. Zeneműkiadó, Budapest. 92–116.
- Kodály Zoltán (1964b): Reflexiók a zeneoktatás reformtervezetéhez. Felszólalás a Zeneművész Szövetség Pedagógiai Szakosztályának ülésén. In: uő: *Visszatekintés.* I. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1964c): Százéves terv. In: uő: *Visszatekintés.* I. 207–209.
- Kodály Zoltán (1964d): Mire való a zenei önképzőkör? In: uő: *Visszatekintés.* I. 154–157.
- Kosztolányi Dezső (1930): Csákváriak. *Új Idők,* 36. 6. sz.
- Lábán Rudolf (2009): *Táncnak szentelt élet.* L'Harmattan, Budapest.
- Lenkei Júlia (1993): *Mozdulatművészet.* Magvető – T-Twins, Budapest.
- Maróti Gyula (1994): „Fölszállott a páva...”. *A magyar énekkari kultúra megújulásának története 1920–1945.* Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét.
- Maróti Gyula (2001): *Kóruskultúránk és Európa.* Athenaeum 2000 – Rózsavölgyi, Budapest.
- Maróti Gyula (2005): Magyar kórusélet a Kárpát-medencében. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Pálfi Csaba (1970): A Gyöngyösbokréta története. In: Dienes Gedeon és Maác László (szerk.): *Táncudományi Tanulmányok 1969–1970.* Magyar Táncművészek Szövetsége, Budapest. 115–161.
- Szabó Helga (1984): *Éneklő Ifjúság 1925–1944.* Műzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Szunyogh Gábor (2006): Tolnai Világlapja. *Nagy Moszkító,* <http://www.nagymoszkito.hu/cikk.php?id=99>
- Tardy László (2006): A reformmozgalom és a Motu proprio sorsa 1870 és 1950 között Magyarországon. In: Dobszay Ágnes (szerk.): „*Inter Sollicitudines*”: *tudományos ülésszak X. Pius pápa egyházzenei Motu propriojának 100 éves évfordulóján.* Budapest. 401–410.
- Tóth Gábor (1994): A tanítóképző-intézeti zenetanárok képzése 1908–1948. *Magyar Pedagógia,* 94. 1–2. sz. 95–111.
- Turner, V. (2002): *A rituális folyamat.* Osiris, Budapest.
- Vitányi Iván (2003. augusztus 1.): Népművészet a XXI. században? *Élet és Irodalom,* 47. 31. sz. 9. = In: Vitányi Iván (2005): *Kultúraelméleti és művelődésszociológiai írások.* PTE FEEK, Pécs. 378–381.

A művészeti nevelés jelentősége a magyar életreform-törekvésekben

A magyar életreform kapcsán az egyik legfontosabb csoportosulásnak a gödöllői művésztelep tekinthető. Eddigi ismereteink alapján ugyanis a Gödöllőre kivonuló és ott alkotó művészek testesítették meg az angol, francia és német nyelvterületekről hazánkba áramló életreform-mozgalmat. Bár tudatos életreformról csak egy szűk réteg esetében beszélhetünk, mégis releváns az egész társadalom szempontjából, ugyanis hatása, ha közvetve is, de kimutatható.

A gödöllői művészek munkásságáról két monográfia (Gellér és Keserű, 1987; Gellér, G. Merva és Óriné, 2003) jelent meg, amelyek rendkívül precízen foglalják össze a gödöllőiek művészeti tevékenységét, mutatják be életmódjuk sajátos jegyeit. A *Vár Ucca Tizenhét* egyik tematikus száma pedig Nagy Sándorral foglalkozik (Géczy, 1999). Külön a pedagógiai jelentőségük feltárásáról azonban átfogóbban csupán Révész Emese (2003a, 2003b) írt. Távlatos célom mindenképpen az, hogy a gödöllőiek pedagógiai jelentőségét mélyebben feltárjam. Úgy vélem, nevelésük kettő területre terjedt ki: a művészetre, valamint az általános emberré nevelésre. Természetesen azonban a kettő összekapcsolódik, hiszen a jó emberré nevelést a művészetten keresztül tartották megvalósíthatónak. A művészeti nevelés reformtörekvéseinek feltérképezéséhez a *Népmívelés* folyóirat 1906-os számait használom fel.

Tanulmányomban először az életreform átfogóbb bemutatására, majd a magyar életreformra, a gödöllőiek munkásságára koncentrálok, s ezután térek rá pedagógiai jelentőségükre, a gyermeknevelésben, a rajztanításban tetten érhető alapelveikre.

Az életreform és magyar megvalósulása

Az életreform pedagógiai vonatkozásait egy jelenleg is folyó OTKA kutatás vizsgálja, amelynek első részeredményei a közelmúltban kerültek publikálásra (Németh, Mikonya és Skiera, 2005; Skiera, Németh és Mikonya, 2006). A kutatók abból a hipotézisből indultak ki, „hogy a múlt század hetvenes-nyolcvanas éveitől kezdődően (az egyes országokban némi fáziskülönbséggel) létrejött egy új civilizációs alapzat, olyan vezető ideológiák és gondolkodási módok rendszere, amelyek az emancipáció különböző felfogásaival kísérletezve az egyének, az individuumok, az emancipált szuverén emberek világát próbálták fölvázolni. Ezek a kísérletek természetesen »önmegvalósítási« akciók voltak, de emellett teljes joggal társadalmi reformként is értelmezhetők.” (Németh, 2005b, 3. o., 2005d)

Korábbi, reformpedagógiával foglalkozó munkáiban Németh András a reformpedagógiai irányzatokat két szakaszra bontja. A 19. század végétől az első világháborúig a középpontban a gyermeki szabadság megvalósítása áll, amelyre főként a művészetpedagógiák törekedtek. A reformpedagógiák az első világháború után szinte világmozgalommá szerveződött, s ezt az időszakot nevezzük a reformpedagógiai irányzatok második szakaszának. Németh szerint a reformpedagógia olyan kulturális mozgalom, amely a munkásmozgalommal, a nőmozgalommal és a korszak szociálpolitikai mozgalmaival,

illetve a nemzeti alapokon álló kultúrákritikával összhangban bontakozott ki. Létrejöttében rendkívül lényegesek az ifjúsági, a népfőiskolai mozgalmak, valamint a művészeti nevelés új alternatíváinak megjelenése (Németh, 1996, 5–6. o.). Későbbi munkájában Jürgen Oelkers nyomán hangsúlyozza a reformpedagógia életreformhoz fűződő kapcsolatát. A reformpedagógiát nem tekinti önálló elméletet és gyakorlatot kialakító egységes társadalmi mozgalomnak, hanem olyan pedagógiának, amely a felvilágosodás gondolatvilágában gyökerező újkori nevelési elvekből, elméletekből táplálkozik, sőt szerinte újszerű nevelési gyakorlatot sem alakított ki, mivel a klasszikus pedagógia alapelveire épül. Az utóéletét pedig azért nem tartja sikeresnek, mivel a reformok nem hatottak megfelelő intenzitással, például nem beszélhetünk átfogó közoktatási reformokról. Németh

(2002a, 30–33. o., 2002b) osztja Oelkers azon nézetét, mely szerint a reformpedagógiák maradandó értékének az tekinthető, hogy egy sajátos gyermekkép megfogalmazására került sor.

Németh András megállapítja továbbá, hogy az ipari forradalom, a tömegtermelés elterjedése, valamint az életszínvonal növekedése veszélyeztette az egyén biológiai, lelki-szellemi létezésének egységét, ezért nem meglepő, hogy új életvezetési stílust kerestek. Ezek folyamányaként beszélhetünk életmódreformról, ami magával hozta például a testkultúrát, az újfajta – olykor radikális, extrém (például anarchista) – nevelési elveket, ideológiákat (Németh, 2002b, 35. o.). Az anarchizmus a társadalom radikális átalakítására törekedett mindenféle hierarchia elvetésével. Olyan társadalmat akart megteremteni, amelyben a rend saját önnevelésen, önszabályozáson keresztül, erőszak nélkül alakul ki. Az ideális anarchizmus célja egy olyan közösség megvalósítása, amely testvériességen alapszik, de vallás nélkül. Az anarchizmus nem törekedett életreformra vagy iskolaiügyi változásokra, mégis közvetve magával hozta azt. Mikonya György (2005) részletesen vizsgálta a magyar anarchista törekvések pedagógiai vonatkozásait, azon belül is Batthyány Ervin bögötei iskoláját.

Reinhard Farkas a 'Lebensreform' ('életreform') kifejezés kapcsán megállapítja, hogy a szót először az 1890-es években használták, mégpedig az egészségre és táplálkozásra érzékeny körökben, amelyhez erőteljesen kötődött a spiritualitás, a táplálkozási szokások megújítása, valamint a testkultúra, s ezzel egyidejűleg a személyes életvezetési stílus megváltozása. A szerző által 1912-ben vizsgált publicisztikák tekintetében az életreform kapcsán a következő témák jelentek meg: állat- és természetvédelem, béke-mozgalmak, antialkoholista körök, földreform, kertváros-mozgalom, iskolareform, gyermekvédelem, emancipáció.

Németh egy másik írásában a kritikai szemlélet kialakításának és az életreform létrejöttének okaként a robbanásszerű iparosodás kapcsán gyökértelemmé vált nagyvárosi embert emeli ki, aki eltávolodott a természettől. A gyökértelemesség érzése benne gyökeredzik a test, lélek és szellem egységének megbomlásában, amit fenn idéztem. Ezek hatására bontakoztak ki a különböző reformtörekvések, amelyek például vidéki kommunák és forradalmi gondolatokat hangoztató diákszövetségek képeiben öltöttek testet. A reformpedagógia gyermekképét a mitizálás jellemezte, amely által szent gyermekről beszélhetünk, aki az emberibb jövő megteremtésének letéteményese. Az életreform-közösségekben, illetve a reformpedagógiai gyakorlatokban lényeges szerepet játszott a gyermek tisztaságának megragadása mellett a

gyermeki öntevékenység, amely az egyes irányzatokban más-más módon, de megvalósult (Németh, 2000, 2002a).

Ehrenhard Skiera és Kovács László Edward Carpenter munkásságát elemzi (Kovács, 2005; Skiera, 2005a, 2005b), Skiera a fenti szerző *Civilisation its Cause and Cure (A civilizáció okai és gyógyulása)* című művére hivatkozik, amely az életmódreform előzményének tekinthető modern válságjelenségeket, főképp az elidegenedést tárgyalja. Ennek kapcsán kifejti, hogy az elidegenedés az élet csaknem minden területére kiterjedt: a munkára, a munkakörnyezetre, a munka tárgyára, a termékre, az iskolára, valamint az emberi kapcsolatokra, az erkölcsre. Továbbá elidegenednek az emberek a – már említett – városi életformától, a vallástól, valamint a politikától (Skiera, 2004b, 19–20. o.). Ez a helyzet vezet az egyén elbizonytalanodásához, a gyökértelenség érzéséhez. Carpenter úgy látta, hogy a modern civilizáció a magántulajdon létrejöttével egyidejűleg köszöntött be, amikor kialakultak a vagyoni helyzet szerint elkülönülő társadalmi osztályok. Megszűnt az ember önazonossága, vagyis önmagával alkotott egysége, valamint az egyén a természettől és a többi embertől is eltávolodott. Skiera elemzése szerint Carpenter munkáját áthatja az egységre, valamint a harmóniára törekvés, amely az életreform-mozgalmaiban ölt testet. Az imént kifejtett elidegenedést, valamint a társadalom és az egyén, illetve az egyes individuumok közötti ellentéteket feloldhatónak véli, mégpedig a természet közepébe kerülésével, a természetvallás segítségével (Skiera, 2004a).

Egy másik nemzetközi kutatás (Hopfner és Németh, 2008) az életreform és a reformpedagógia Osztrák-Magyar Monarchiában megjelenő sajátosságait vizsgálja. Ennek keretében Reinhard Farkas a 'Lebensreform' ('életreform') kifejezés kapcsán megállapítja, hogy a szót először az 1890-es években használták, mégpedig az egészségre és táplálkozásra érzékeny körökben, amelyhez erőteljesen kötődött a spiritualitás, a táplálkozási szokások megújítása, valamint a testkultúra, s ezzel egyidejűleg a személyes életvezetési stílus megváltozása. A szerző által 1912-ben vizsgált publicisztikák tekintetében az életreform kapcsán a következő témák jelentek meg: állat- és természetvédelem, békemozgalmak, antialkoholista körök, földreform, kertváros-mozgalom, iskolareform, gyermekvédelem, emancipáció. Az életreform-diskurzusokat a következő pontokban foglalhatjuk össze: (1) spiritualitás, vallás, filozófia, (2) gyógyászat, higiénia, (3) táplálkozási reform, (4) testnevelési reformok, testkultúra, turizmus, alpinizmus, öltözködési reformok, (5) ifjúsági mozgalmak, (6) gazdasági és földreform, (7) természet-, vidék- és állatvédelem. Kiemeli, hogy az életreform-mozgalmak egy centrum-periféria modell szerint tagozódnak, vagyis centrális pozícióban a vegetarizmus, a természetgyógyászat és a nudizmus foglal helyet, s a többi – fent említett – reform a mozgalmak perifériájára szorult (Farkas, 2008, 12. o.). Ezek a gondolatok Krabbéra utalnak vissza, amit Skiera is kifejt. A periférikus életreformot (ökológiai típusú respektív szocio-genetikus életreform) átfogó, az élet minden területét érintő változásként (individuál-genetikus életmódreform) aposztrofálja, míg a specifikus életreform tárgya az emberi test. A harmadik, az életreform „külső körének” nevezett reformtörekvések (életreform-mozgalmakat támogató, kiegészítő irányzatok) pedig főként az ifjúsági mozgalmakra és a reformpedagógiákra terjedtek ki Krabbe szerint (Skiera, 2004b; bővebben lásd: Krabbe, 1974).

Farkas tanulmányában Radkaut is idézi, aki szerint az életreform belső magja, központi érdeklődési területe nem a vegetarizmus, hanem a benne kifejeződő természetihit, vagyis a középpontban a természet helyezkedik el. Ezután a kutató az 1900-as évek elejére jellemző konkrét magyar és osztrák életreform-egyesületeket, törekvéseket sorakoztat fel. Így említi például Gödöllőt, Monte Asconát, Worpstedt, Salzkammergutot, valamint Kalotaszeget. Külön fejezetet szentel az alternatív gyógyászattal való foglalkozásnak, ami az 1870-es évektől terjedt el, s a mozgalom mindenekelőtt Kneipp nevével fémjelvezhető. A hazai és a német nyelvterületen fellelhető egyesületekre és a híres orvosokra, természetgyógyászokra is kitér, ennek folyamányaként említi például a drezdai

Heinrich Lahmannt, valamint a magyar Bucsányi Gyulát. Érdekes lehet, hogy már 1866-ban létrejött a Magyar Homeopata Orvosok Egyesülete, valamint például két tanszék is alakult az egyetemen. Következő témaként a táplálkozási reformok kapcsán olyan érdekességeket említ Farkas, hogy az 1800-as évek végén terjedtek el a vegetáriánus ételek és az ezekhez kötődő vegetáriánus szakács- és receptkönyvek. Új élelmiszerek, termékek is megjelentek, mint például a kefir, a joghurt, a gyümölcslevek, valamint az alkoholmentes sör. Utóbbi jelzésértékű, hiszen ezzel párhuzamosan vagy ezt megelőzően váltak lényeges kérdéssé az antialkoholista társaságok, a mértékletesség, az önmegtartóztatás. Farkas kiemeli, hogy létrejött a *Der Alkoholgegner (Az alkohol-ellenző)* című folyóirat, de magyar példákat is említ: 1904-ben Alkoholellenes Munkásegylet, 1909-ben pedig Alkoholellenes Munkásszövetség alakult (Farkas, 2008, 21. o.).

Ehrenhard Skiera életreform és reformpedagógia kapcsolatát elemezve megállapítja, hogy a pedagógiai mozgalom csak a kibontakozását kísérő civilizációkritikai háttérrel, a megmentés vízióit megfogalmazó életreform-mozgalmakkal együtt értelmezhető. A reformpedagógia ugyanis csakis ezeken a teljes élet megreformálására irányuló impulzusokon át fejthette ki hatását, így az életreform egyes elemei a különböző reformpedagógiai koncepciókban köszönnek vissza. Fidus (Hugo Höppener) egyik munkájában a jövő felé vezető új, egyedüli lehetséges irányt jelöli ki, a kapitalizmus és a kommunizmus mellett a földreform, az életreform útját, ami a „harmadik út evangéliumaként” vált ismertté. Ennek fő pontjai megegyeznek a Farkasnál tárgyaltakkal, azonban Skiera részletesebb kifejtésre törekszik. Az eszmék között lényeges helyet foglal el az új spiritualitás, vagyis az ember és a természet összetartozásának vallása: a teozófia, az antropozófia, a művészetvallás és a „reform-kereszténység”. A természetet helyezték középpontba, s a menekülés és a gyógyulás útjaként aposztrofálták, aminek segítségével a problémák megoldást nyernek. Ezáltal fontossá vált minden természetben végzett cselekvés, s a természetes gyógymódokra, az emberi test természetességére is jobban koncentráltak. Skiera a továbbiakban Krabbe nyomán megállapítja, hogy a társadalom jobbítását az egyéni és a csoportos tettektől várja (Skiera, 2005b, 23–24. o.). Ehhez a gondolathoz kapcsolódik Kiss Endre, aki azonban fontosnak tartja, hogy az életreform kapcsán ne az egyéni emancipációra helyezzzük a hangsúlyt, mert bár az is létezik, viszont lényegesebb a közösségi emancipáció. Ehhez természetesen az egyén emancipációja is szükséges, Kiss (2005, 47. o.) szerint „az életreform valódi törekvése azonban nem az egyén, de a közösség, a társadalom együttes emancipálása, mégpedig azon az alapon, hogy az a közösség az individualizált egyének társadalma”.

Wolfgang R. Krabbe (2001) *Die Lebensreformbewegungen* című tanulmányában az iparosítást és az urbanizációt jelölte meg a természetes környezet megváltozásának okaként. Különböző tempóban, de szinte minden átalakult: a munka világa, az élet- és lakókörülmények, a szociális kapcsolatok, a szabadidős magatartásformák, a táplálkozási szokások. Középpontba került – mint azt már említettük – a természetes életmód, a falu, a vegetarianizmus, a sport, a közösség. Ezek az elemek megfigyelhetők a magyar életreform-törekvésben is, például a gödöllői művésztelepen. Azonban ennek részletesebb kifejtése előtt fontos még kitérni Kodály Zoltán munkásságának életreform-vonatkozásaira. Ezen a területen Pukánszky Béla és Pethő Villó munkáit érdemes megemlíteni (Pukánszky, 2005; Pethő, 2009). Pukánszky (2005, 200–201. o.) megállapítja, hogy Kodály, akárcsak a többi életreform, új utat kereső fiatal volt, aki – Bartókkal együtt – felismerte, hogy az eredeti gyökerekhez, az ősi kultúrához való visszatérés a nép felé való nyitást jelenti, a zene esetében a népzene kincseinek kiaknázását, a magyar népdal értékeinek feltárását.

Tészabó Júlia (2005a, 17. o.) a korabeli művészcsoportok munkásságát elemezve megállapítja: „A korabeli művészközösségek szecesszionista jellegének fő mozgatórugója a kor modernizmusával, az ipari korszak bekövetkeztével átélt közösségvesztés-él-

mény, a tömeglét elembertelenítő hatásának, a művészi munka helyébe lépő gyári tömegtermelésnek a negatívumait ellensúlyozni kívánó lét- és művészeti formák keresése.”

Áttérve a gödöllői művésztelepre, s annak meghatározó szerepét hangsúlyozva Géczy János (2005, 19. o.) gondolatait idézem: „Kárpát-medence magyar nyelvterületén az életmódreformok sajátos vegyülésével Gödöllőn született meg s egzisztált néhány évig az a »teljes élet« program.” Ez a „teljes élet” program univerzális személyiségkép kialakítására törekedett, s az adott társadalommal szembeszállva sajátos világot hozott létre.

Gellér Katalin (2003) a gödöllői művészek munkáját újításként, ugyanakkor tradícióvállalásként interpretálja. A két – látszólag ellentétes – szó egymás mellé állítása viszont semmiféle diszharmoniót nem rejt magában. Gellér (2003, 8. o.) a következőképpen fogalmaz: „... a gödöllői művésztelep alkotói szélsőségeket képviseltek; egyszerre voltak a romantikus-historizáló történelemszemlélet, a konzervatív népiesség őrzői és egy alternatív életmodell kimunkálói.” A pedagógia szempontjából lényeges, hogy a művészek első helyre nem a képzőművészeti hivatásukat helyezték. A közösségük célja „nem valamely festői módszer kimunkálása volt, hanem azonos erkölcsi-esztétikai elveken nyugvó közösségi élet kialakítása.” (Gellér és Keserü, 1987, 82. o.) A természetesség mellett a megfelelő közösség létrehozását és a jó, emberi élet megvalósítását tűzték ki célul, s tartották folyamatosan szem előtt.

A gödöllői művészkolóniáról 1901-től beszélhetünk, ugyanis abban az évben költözött családjával Gödöllőre Kriesch Aladár, aki később tiszteletből a Körösfői nevet is felvette. Személye pedig sokakat odavonzott a Budapest melletti településre. Viszont a művésztelep gondolata és létrejötte nem volt előzmények nélküli. A másfajta élet megteremtésének igénye Erdélyhez, az ottani természethez, originális népi kultúrához kapcsolódik. Körösfőiek már az 1890-es években töltöttek több-kevesebb időt Diódon Boér Jenőéknél. Muradin Jenő (2003) írja, hogy 1893-ban fedezte fel Kriesch Aladár az erdélyi munka gyönyörűségét, ott ugyanis nyugodtan tudott alkotni. Érdeklődési körükbe a vallási, filozófiai kérdések, valamint a tolsztojánus gondolatok sorolhatók, de a gnosztikus tanok, valamint a teozófia és az antropozófia is hatott rájuk. A gödöllői közösség létrejöttéhez nagyban hozzájárultak ezek a nyaralások, a közös életfilozófia, a hasonló gondolkodásmód, valamint a művészeti igény mind a szecesszió, mind a népművészet tekintetében. Felvetődhet azonban a kérdés, miért éppen Gödöllőt választották. A Gellér-Keserü szerzőpáros szerint az okokat Kriesch Aladár gyerekkorában kell keresni. Édesapja ugyanis gyakran vitte a családot Gödöllőre nyaralni, s a hely szeretete ebből az életrajzi tényből adódhat. Bár Kriesch Aladár Gödöllőre költözéséhez egészségügyi okok is hozzájárultak, ugyanakkor társadalomkritikát (1) is gyakorolt e tétivel. A gödöllői művészek közé azonban nemcsak Kriesch Aladár tartozik. Hasonló jelentőséggel bír Nagy Sándor személye, aki éppoly emblematikus figurája a művésztelepnek, mint Kriesch. A két központi alak tárgyalása most nem célom (erről bővebben lásd: Géczy, 1999, 2008). A művészek között említhetjük még például Juhász Árpádot, Remsey Jenőt, Toroczkaí Wigand Edét, Sidló Ferencet, Moiret Ödönt, akik 1901-től folyamatosan érkeztek Gödöllőre, kivonulva a társadalomból. Csendes, családias közösségben éltek és dolgoztak, saját világot hozva létre.

Az életreform – többször említett – központi motívuma a természet, a természetesség. Az élet minden területén erre törekedtek a gödöllői mesterek, a természetet tartották szem előtt. Természetes, természetközeli életmódot éltek, egészségesen táplálkoztak, sokat mozogtak, szabadidejük nagy részét a szabadban töltötték. Szabó Krisztina Anna (2003, 47. o.) megjegyzi, hogy Nagy Sándor és társai saját maguk örölték a búzát, s sütöttek belőle kenyeret. Az életreformerek a meztelességet sem tekintették tabunak, ugyanis azt a természetes, minden társadalmi kötöttségtől megszabadult ember jellemzőjeként tartották számon. Úgy gondolták, hogy a mezítelenség a paradicsomi állapotra utal. A sportok közül főként az atlétikát, az úszást, valamint a sielést kedvelték. Úgy tudjuk, ők voltak az első magyarországi sielők, s ezt örökölte meg Körösfői-Kriesch Aladár *Margit siel* című alko-

tásán (Gellér, 2003, 281. o.). Mindennapi életükhöz ugyanakkor a kultúra, a zene, a tánc, valamint a képzőművészet is hozzátartozott, mely szintén az ősi, az eredeti, a természetes keresését és megvalósítását tűzte ki célul. A népművészetben, a falu hagyományainak fellelvenítésében vélték felismerni a legtisztább művészetet, a még romlatlan, ősi, egységes világot, s életvitelükben ez volt a minta (Szabó, 2003).

1904-ben Malonyay Dezső néprajzi gyűjtésbe kezdett, amelybe több gödöllői művész is bekapcsolódott, például Kriesch Aladár, Juhász Árpád, Undi Mariska, Medgyaszay István és Zichy István (Gellér és Keserü, 1987). S hogy miért vonzódtak ennyire a népművészethez, a nép életének, hagyományainak felkutatásához? Gellér Katalin a következőképpen fogalmazta meg: „A népművészetből a gödöllőiek elsősorban tanulni akartak. Évszázadokon át finomított tapasztalatokat átvenni, hogy azok segítségével hozzájáruljanak nemzeti kultúránk megújulásához.” (Gellér és Keserü, 1987, 216. o.) Itt azonban gondolhatunk Kodály és Bartók munkásságára, a magyar népdal elkötelezett gyűjtésére is (lásd: Pukánszky, 2005; Pethő, 2009). Malonyay írta, hogy a falvak, főként az elszigetelt települések olyannyira ragaszkodtak

regi életvitelükhöz, hogy a népművészeti alkotások még mindennapjaik sajátja, elhagyhatatlan szükségyszerűsége. Ez a falusinak a mesterség, ő nem titulálja művészetnek (Malonyay, 1906, 151–152. o.).

A népi tudás ugyanakkor nemcsak a gödöllőiek saját életmódjára terjedt ki, hanem képzőművészetükre is jellemző volt. Thoroczkai Wigand Ede és Medgyaszay István a népművészetre és a paraszti építészetre támaszkodott (Keserü, 2003). A művészetről vallott nézeteiket a következő fejezetben fejtem ki bővebben. Annyit azonban lényegesnek tartok előljáróban megjegyezni, hogy a gödöllőiek közös célja – Gellér szavaival – az egységes világszemlélet megteremtése volt. Szabó Krisztina Anna pedig a teljességre törekvést, valamint az alternatív életforma kifejeződését emelte ki. „A teljességre, tökéletességre való törekvés azonban nemcsak műalkotásaikban jelenik meg, eszméiket, értékrendjüket és életmódjukat egyaránt áthatja.” (Szabó, 2003, 41. o.)

Művészeti nevelésük középpontjában a népművészet és a rajztanítás reformja állt. Ezek segítségével kívánták megreformálni a korabeli magyar társadalmat, felhívni a figyelmet a régi értékekre és azok áthagyományozásának fontosságára, ezáltal a kultúra terjesztésére. A többi életreformerhez hasonlóan ők is úgy látták, hogy a népművészet jelentésrétegei elhomályosultak, újra meg akarták találni a tisztáforrást, és a népművészet szimbólumvilágának felfejtésére törekedtek.

Az életreform alapvető művészetpedagógiai törekvése a művészet általi nevelés

Az életreform művészeti neveléssel kapcsolatos törekvései kapcsán először azt szükséges tisztázni, mit is gondoltak a művészetről. Nagy Sándor és Kriesch Aladár számára életük meghatározó periódusa volt az a néhány év, amit a Mintarajziskolában töltöttek. Ott folyó tanulmányaik során Székely Bertalan hatása tekinthető a legjelentősebbnek. Mindketten továbbvitték mesterük azon véleményét, hogy a művészet embernevelő hatását kell középpontba helyezni. A cél az ember személyiségének minél teljesebb, tökéletesebb kibontakoztatása. Tészabó Júlia (2005b) ennek kapcsán a művészet általi morális elköteleződést hangsúlyozza, ami a preraffaeliták koncepciójával hozható kapcsolatba. Ennek nyomán Nagy Sándor maga is úgy vélte, hogy a művészet is hozzásegíti az embert, hogy megszabadulhasson a konvencióktól. Az egyén nevelését tüzték ki, az

egyéneken keresztül viszont az egész társadalom reformját. Schmitt Jenő Henrik gondolatai is fontosak, aki a művészet embernevelő feladata mellett annak etikai vonatkozását is kiemelte (Gellér és Keserü, 1987; Szoboszlai, 2008). Szoboszlai Schmitt anarchizmusa kapcsán a következőket emeli ki: „...a változásokat a kultúra és a nevelés révén lehet hatékonyan elérni. A társadalmi megújulás az ember belső isteni létének felismerésével kezdődik, amelyet három fő motívum mozgathat: az erőszak nélküiség, a testvériesség, és az önismeret.” (Szoboszlai, 2008, 223. o.; Schmitt-ről bővebben: Mikonya, 2005, 118–122. o.; Németh, 2005, 79–82. o.).

A gödöllőiek gondolkodásában, nevelésében és művészetében is megfigyelhető az új reformeszmék megszületése, a jobb, teljesebb életre törekvés, az egyenlőség és a testvériesség megvalósulása. Révész Emese (2003b, 164. o.) ezt a fajta nevelést tágabb értelemben vett művészeti nevelésnek nevezi, amelyben az egész ember kiművelése, a lelki harmónia megteremtése a cél.

Gödöllőn megvalósulhatott a Székely Bertalan által áhitott, szinte tökéletesnek tartott munkaforma, a műhelymunka, amely a közös tanuláson és közös munkán, valamint a közös (anyagi javakért vállalt) felelősségen alapszik. A magyar művészkolónián létrejöhett a Ruskin és Morris által megalapozott személyiségközpontú művészeti nevelés, amelyben rendkívül lényeges a napi kapcsolat (Révész, 2003a, 28–29. o.). Révész (2003b, 161. o.) megállapítja, hogy Körösfői jól megalapozott nevelési elképzelések szerint alakította ki a gödöllői művésztelep sajátos világát. „Kriesch a gödöllői kolónia szervezésekor a kor legmodernebb, művésztelepi keretek között működő nevelési formáját választja, amelynek szabad, közösségi szellemisége az intézményes művészképzés elleni állásfoglalásként is értelmezhető.”

Művészeti nevelésük középpontjában a népművészet és a rajztanítás reformja állt. Ezek segítségével kívánták megreformálni a korabeli magyar társadalmat, felhívni a figyelmet a régi értékekre és azok áthagyományozásának fontosságára, ezáltal a kultúra terjesztésére. A többi életreformhoz hasonlóan ők is úgy látták, hogy a népművészet jelentésrétegei elhomályosultak, újra meg akarták találni a tiszta forrást, és a népművészet szimbólumvilágának felfejtésére törekedtek. Mindennapi életükben, a művészek igényesen kialakított és berendezett házaiban is ez nyilvánult meg. Kriesch például saját tervezésű taptával, bútorral és Erdélyből hozott szőnyeggel díszíti otthonát. Ezek a szobabelsőt ábrázoló képzőművészeti munkáikban is megjelennek. De a művésztelep többi tagja számára is fontos a szép környezet, amit szöttesek, hímzések segítségével alakítanak ki. A népművészet korabeli hanyatlása ellenében hozták létre a szövőműhelyt, amely a háziipar fellendítésére szolgált, amit az állam is támogatott. Ennek kapcsán fontos megemlíteni Koronghi Lippich Elek nevét, aki a közoktatási minisztérium művészeti osztályán dolgozott, és hozzásegítette a gödöllői művészeket az anyagi támogatáshoz. Azonban nemcsak a szövőműhelyt segítette, célul tűzte ki azt is, hogy megreformálja az iskolai rajzoktatást. Ezen munkájában gondolkodása a gödöllőiekéhez kapcsolódott, ugyanis Lippich is Erdélyhez vonzódott, és Kalotaszeget tekintette mintának.

Térjünk azonban át a korabeli pedagógiai sajtó alakulására azért is, mert a gödöllőiek munkásságának és eszmevilágának meghatározó fóruma volt a *Népművelés* című folyóirat. Németh András (2005c, 96. o.) szerint „A *Népművelés* arculatának megformálásában a kezdeti időktől mértékadó szerepet játszanak a gödöllői művésztelep vezetői, Nagy Sándor és Körösfői-Kriesch Aladár.” A téma további kutatói, Szabolcs Éva és Baska Gabriella (2005) a *Népművelés* életreform-motívumait vizsgálták. A szerzőpáros meglátása szerint a fent nevezett folyóirat megjelenéséig a hazai pedagógiai sajtó „alapvetően a konzervatív elméleti pedagógiát képviselte” (Baska és Szabolcs, 2005, 100. o.). A Bárczy által alapított lap új szintre vitte a magyar nevelésügybe, hiszen sok olyan témát tárgyalt, amelyet korábban egyetlen folyóirat sem vállalt magára. Megismertette olvasó-

it a reformtörekvésekkel, sokoldalúan tájékoztatott a külföldi eseményekről, változásokról (Baska és Szabolcs, 2005, 101. o.).

Vessünk azonban egy pillantást a művészeti reformra, amely nemcsak a rajzoktatás reformjára terjedt ki! Ennek kibontakozását jól érzékeltetik az 1906-os *Népművelésben* megjelenő, ezzel kapcsolatos írások. Csizik Gyula (1906, 407. o.) például a mindenre kiterjedő reformok fontosságát hangsúlyozza: „A reformok idejét éljük; reformálni, újjáalakítani kell mindent, de mindent, az egész életet.” A művészeti reformok kapcsán a céltudatos nevelésre figyelmeztet, s aggályait fejezi ki az iskola esztétikai nevelése vonatkozásában (Csizik, 1906). Nagy László arról ír, hogy a külföldi iskolák célul tűzték ki az egész oktatás megújítását, mely folyamat kapcsán az életszerű dolgok középpontba kerülése vált hangsúlyossá. Kifejezetten a rajzoktatás feladatának gondolták a helyes látásra nevelést, valamint a gyermek kreativitásának fejlesztését. Ágotai ezt így fogalmazta meg: „Amint a tanuló anyanyelvén kifejezi gondolatait, úgy fejezze ki rajzban fantáziájának képes szüleményeit.” (Ágotai, 1906, 235. o.) Konceptiójuk szerint hagyni kell a gyermekeket a szabadban dolgozni, hiszen közelebb akarták vinni őket a természethez, ezáltal is alkalmazkodva lelkületükhöz. Buzogány Anna (1906, 66. o.) ezt úgy fogalmazta meg, hogy mivel a magyar közönség nem műértő, ezért a gyermekeknek kell kezdeni a próbálkozást, a gyermeki lelket kell fogékonyra tenni a művészet iránt. Ágotai Lajos (1906, 233. o.) munkájában azt is jelzi, hogy már a 19. század második felében elvetették a geometriai alapú rajzoktatást – ami szintén az előbbihez járulhatott hozzá –, s a természetet helyezték középpontba. Maga a reform Amerikából indult ki, s Anglián, Franciaországon és Németországon keresztül jutott hazánkba. Német mintára valósultak meg Magyarországon a gyermekművészeti kiállítások is. Nagy László (1906, 100. o.) a következőképpen fogalmazta meg a gyermekművészeti kiállítás célját: „A felnőttek rendszerint saját szempontjaik szerint korlátozzák a gyermek élettevékenységét. A kiállítás rendezésével utat akarnak nyitni ennek a hibás felfogásnak a megváltoztatásához. Hadd alakuljon a gyermek tevékenysége szabadon az ő saját természetes fejlődésének szükségletei szerint.” Eszerint a gyermek személyisége van középpontban, nem pedig a művészet. Tehát a rajzoktatás megreformálása által is egy nemesebb célt akarnak szolgálni: az ember tökéletesítését és a gyermek megismerését, s ezáltal a természetéhez, a fejlődéséhez való alkalmazkodás előtérbe helyezését.

Kriesch Aladár *A magyar nép művészetének jövője* címmel írt cikke is kapcsolódik a rajztanítás reformjához, de árnyaltabb képet mutat a népművészet, valamint a természetesség rajzban betöltött szerepének hangsúlyozásával. Írásában egyértelműen a népművészet megmentése érdekében emeli fel hangját, ugyanis az ősi, bomlatlan, az élet minden területére, a hétköznapiakra kiható művészet kerül középpontba. A nevelés kapcsán éppen ezért fontos kitételnek tartja, hogy „Tanítsuk meg nemcsak az úgynevezett művelt embert, hanem éppen elsősorban a nép fiát arra, hogy óvja, szeresse és lehetőleg őrizze meg maga körül ezt a művészetet...” (Kriesch, 1906, 162. o.). Ebből a mondatból látszik, hogy általános, mindenki számára kiterjesztett nevelésről értekeznek. Írása másik lényeges pontja pedig a rajztanításra vonatkozik. A rajztanítás módszere tekintetében az életreform fő motívumát, a természetességet állítja középpontba, vagyis a természetes formákból kiindulva kell tanítani a gyermeket a rajzolásra: „rajztanításunkban főelv mégis csak egyszerűen az legyen, hogy a gyermek lelkét a természeti formák összes jelenségei iránt fogékonyra tegyük és ezekhez a természeti formákhoz csak mint másodrendű faktort kapcsoljuk népünk mostani művészeti jelenségeit. A gyermeket mindenekelőtt oda kell elvezetnünk, hogy neki az alaki szemlélődésben öröme teljék, hogy ez lelke boldogságának állandó kiegészítő része legyen... úgy kell tanítani, hogy a gyermek megfigyelési képességét, alkotó fantáziáját és formai tehetségét egyformán gyakoroltassuk...” (Kriesch, 1906, 164–165. o.)

Nagy Sándor *A rajztanításról* című írásában a rajzot az önkibontakoztatás eszközének említi. A művészet által valósítható meg a benső világ kiépülése, ami az emlékezőtehetséget összekapcsolja a formaérzékeléssel. Miként megállapítja, az agyban négy rekesz különböztethető meg: a gyakorlati, az erkölcsi, a művészi életé és a szellemé. Ennek kapcsán a leglényegesebb, hogy „türelemmel tárjuk fel nekik a szabadban nyüzsgő életformákat, hogy agyuk elnyomorított művészi rekesze ismét kitágulhasson és hatások befogadására képes legyen”. Nagyon fontosnak tartja, hogy a gyermek öröklött, „magával hozott” formaanyagára is figyeljünk, de ugyanakkor meg kell tanítani, hogy lássa a föld összes formáját (Nagy, 1906c, 152. o.).

A gödöllőiek munkássága kapcsán hangsúlyozni kell azt is, hogy a művészet által az egységre, a teljességre, a szépségre koncentráltak. Úgy gondolták, hogy a szép szeretetében kell nevelni a gyermekeket, mert akkor gondolataik is szépek lesznek, s ezáltal jócselekedeteket visznek végbe, jó ember válik belőlük. Ennek érdekében gyermekeiknek saját maguk rajzoltak mesekönyveket. Ide sorolhatók Undi Mariska, Nagy Sándor, Nagy Sándorné Kriesch Laura, valamint Mihály Rezső illusztrációi (például: *Pintyőke albumai*, *Móka bácsi legszebb meséi* [1903], *Régen...* [1907], *Bariék kalandjai a nagyvilágban* [1910], *Hollók fája és egyéb mesék* [1919]). Láthatjuk ezáltal azt is, hogy a gyermeknek kiemelt szerepe lett, s önálló tárgykultúra kapcsolódott hozzá (például gyermekszoba, gyermekbútor, játékok) (Prékopa, 2003, 93–94. o.).

Végül a természet, a természetesség és a nevelés viszonylatában Nagy Sándor *Népmívelésben* megfogalmazott nevelési elvéről is szólni kell, mely megfogalmazásban érzékelhető a reformpedagógia egyik alapelve, a „hagyni cselekedni”. „Aki tudja, hogy az ember az egész Mindenség életébe tartozó öntudatos lény (ha már az), tehát nem tulajdona senkinek és semminek, hanem egyszerűen öntudatos és nem alárendelt része az Egésznek, az tudja azt is, hogy az ilyen öntudatos ember gyermekét nem nevelni kell többé, hanem engedni élni, mint gyermeket.” (Nagy, 1906a, 194. o.; vesd össze: 1906b)

Összegzés

Írásomban arra vállalkoztam, hogy rávilágítsak az életreform jelentőségére s a Magyarországon létrejött reform-művészcsoporthoz nevelési elveire, művészeti „programjára”. A gödöllői életreform-közösség a maga teljességében egyedülálló hazánkban. Rendkívül jelentős, hogy munkásságuk összefonódik a pedagógiával, s a népművészettel. Munkám első felében az életreform tömör ismertetésére, valamint a gödöllőiek bemutatására törekedtem, a második részben pedig a konkrét pedagógiai elvek, vonulatok feltárására koncentráltam. Megállapítható, hogy a gödöllőiek nevelő munkássága még mindenképpen kutatható terület, annál is inkább, mivel konkrét népművészeti, népnevelési – közvetett és közvetlen – hatásukkal eddig csak kevés tanulmány foglalkozott.

Jegyzet

(1) Ezzel a problematikával foglalkozik *Lebensreform und Ritualität am Anfang des 20. Jahrhunderts in Ungarn* című, megjelenés előtt álló tanulmányom,

vagyis annak középpontjában egy antropológiai szempontú elemzés áll, mely a kivonulást mint küszöbhelyezet tárgyalja.

Irodalom

- Ágotai Lajos (1906): A rajzolás tanításának reformja. *Népművelés*, 1. 233–238.
- Baska Gabriella és Szabolcs Éva (2005): Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban, 1906–1908. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest. 99–112.
- Buzogány Anna (1906): Művészeti nevelés az iskolában. *Népművelés*, 1. 65–70.
- Csízik Gyula (1906): A művészi képzés kérdése és az iskola. *Népművelés*, 1. 407–415.
- Farkas, R. (2008): Lebensreform in der Donaumonarchie. Personen, Vereine und Netzwerke. In: Hopfner, J. és Németh, A. (szerk.): *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k. u. k. Monarchie. Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen*. Peter Lang, Frankfurt am Main–Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Wien. 11–27.
- Géczi János (2004): Reform – életmód és szimbóluma: Nagy Sándor világméretű és művészetpedagógiájának elemei. *Magyar Pedagógia*, 104. 1. sz. 19–34.
- Géczi János (2008): Nagy Sándor antropológiája. In: Garaczi Imre és Szilágyi István (szerk.): *Társadalmak, nyelvek, civilizációk*. Veszprém. 201–208.
- Géczi János (1999, szerk.): Nagy Sándor [tematikusszám]. *Vár Ucca Tizenhét*, 7. 2. sz.
- Gellér Katalin (2003): Újítás és tradícióvállalás. In: Gellér Katalin, G. Merva Mária és Öriné Nagy Cecília (szerk.): *A gödöllői művésztételep 1901–1920*. Gödöllő. 5–26.
- Gellér Katalin, G. Merva Mária, Öriné Nagy Cecília (2003, szerk.): *A gödöllői művésztételep 1901–1920*. Gödöllő.
- Gellér Katalin és Keserü Katalin (1987, szerk.): *A gödöllői művésztételep*. Corvina, Budapest.
- Hopfner, J. és Németh, A. (2008, szerk.): *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k. u. k. Monarchie, Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen*. Peter Lang, Frankfurt am Main–Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Wien.
- Keserü Katalin (2003): A „gödöllői építészek”. In: Gellér Katalin, G. Merva Mária és Öriné Nagy Cecília (szerk.): *A gödöllői művésztételep 1901–1920*. Gödöllő. 71–76.
- Kiss Endre (2005): Az életreform-törekvések filozófiai alapmotívumai. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest. 40–47.
- Kovács László (2005): Edward Carpenter (1844–1929) élete és munkássága. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest. 64–68.
- Krabbe, W. R. (1974): *Gesellschaftsreform durch Lebensreform. Stukturmerkmale einer sozialreformrischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Krabbe, W. R. (2001): Die Lebensreforbewegungen. In: Buchholz, K., Latocha, R., Peckmann, H. és Wolbert, K. (szerk.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. I. Häusser Verlag, Darmstadt. 25–30.
- Kriesch Aladár (1906): A magyar nép művészetének jövője. *Népművelés*, 1. 1–2. sz. 159–165.
- Malonyay Dezső (1906): A népművészetéről. *Népművelés*, 1. 7–8. sz. 149–162.
- Mikonya György (2005): Batthyány Ervin bögötei anarchista iskolája. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest. 113–135.
- Muradin Jenő (2003): A diódi telepről. In: Gellér Katalin, G. Merva Mária és Öriné Nagy Cecília (szerk.): *A gödöllői művésztételep 1901–1920*. Gödöllő. 32–37.
- Nagy László (1906): Gyermekművészeti kiállítás. *Népművelés*, 1. 1–2. sz. 96–102.
- Nagy Sándor (1906a): Új nevelés, új élet. *Népművelés*, 3–4. sz. 192–196.
- Nagy Sándor (1906b): Hol kezdődik a nevelés? *Népművelés*, 1–2. sz. 43–46.
- Nagy Sándor (1906c): A rajztanításról. *Rajzoktatás*, 2–3. sz. 145–152.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2000): A reformpedagógia gyermekképe – a szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 169–184.
- Németh András (2002a): A reformpedagógia gyermekképe – a szent gyermek mítosztól a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 3. sz. 21–32.
- Németh András (2002b): Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai. In: uő (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Osiris, Budapest. 25–43.
- Németh András (2005a): A századelő magyar életreform törekvései. *Iskolakultúra*, 15. 2. sz. 38–51.

Németh András (2005b): Reformpedagógia és életreform. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz. 3–4.

Németh András (2005c): Életreform és annak magyar pedagógiai recepciója: életreform és művelődési reform. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest. 69–98.

Németh András és Mikonya György (2005d): Reformpedagógia és életreform Magyarországon – Bevezetés. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest. 7–11.

Németh, A., Skiera, E. és Mikonya, Gy. (2006, szerk.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa*. Gondolat, Budapest.

Pethő Villő (2009): Az életreform és a zenei mozgalmak. *Iskolakultúra*, **19**. 1–2.sz. 3–19.

Prékopa Ágnes (2003): Iparművészet, ornamentika, ornamentalizáció. In: Gellér Katalin, G. Merva Mária és Óriné Nagy Cecília (szerk.): *A gödöllői művésztelep 1901–1920*. Gödöllő. 87–98.

Pukánszky Béla (2005): Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform-motívumai. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest. 192–213.

Révész Emese (2003a): Művészet és nevelés a gödöllői művésztelepen. In: Köves Szilvia (szerk.): *Reform, alternatív és progresszív műhelyiskolák (1896–1944)*. Magyar Iparművészeti Egyesület, Budapest. 27–32.

Révész Emese (2003b): Művészeti nevelés a gödöllői művésztelep mestereinek elméletében és gyakorlatában. In: Gellér Katalin, G. Merva Mária és Óriné Nagy Cecília (szerk.): *A gödöllői művésztelep 1901–1920*. Gödöllő. 161–171.

Skiera, E. (2005a): „A civilizáció és gyógyulásának útja” – Carpenter műve alapján kibontakozó nemzetközi dialógus a kultúrákritikáról és az életformáról. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest. 48–63.

Skiera, E. (2005b): Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest. 16–39.

Szabó Krisztina Anna (2003): „Az egész élet szigete” – életmód és mentalitás a gödöllői művésztelepen. In: Gellér Katalin, G. Merva Mária és Óriné Nagy Cecília (szerk.): *A gödöllői művésztelep 1901–1920*. Gödöllő. 41–50.

Szoboszlai-Kiss Katalin (2008): Schmitt Jenő Henrik filozófiájának hatása Nagy Sándor életművére. In: Garaczi Imre és Szilágyi István (szerk.): *Társadalmak, nyelvek, civilizációk*. Veszprém. 218–224.

Tészabó Júlia (2005a): A gödöllői művésztelep és a nevelés. *Iskolakultúra*, **15**. 2. sz.

Tészabó Júlia (2005b): Reformeszmék és nevelés a gödöllői művésztelepen. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest. 164–181.

Nőnevelés – arisztokrata tradíciók

Írásunkban a magyar arisztokrata hölgyek neveltetési sajátosságait, annak irányait vizsgáljuk a 19. század kezdetén, a nőnevelés korabeli adottságainak és rendszerének összefüggésében. A lányok korai nevelését idegen származású, elsősorban francia vagy német ajkú nevelőnőre bízták, később magán-nevelőintézetekben folytathatták tanulmányaikat. Mivel Magyarországon ez időben nem léteztek a lányok megfelelő szintű képzését biztosító leánynevelő intézmények (az első, kifejezetten a főrangúak – már nemzeti szellemiségű – neveltetését felvállaló intézet csak 1846-ban, Teleki Blanka grófnő kezdeményezésére valósult meg), arra keresünk választ, hol tettek szert a főrendű nők európai szintű műveltségükre, s neveltetésük milyen szerepet jelölt ki számukra. (1)

A korszak magyar nevelésügyének helyzetéről, ezen belül a főrangú hölgyek neveltetéséről Pius Desiderius (Gottfried Tobias Schröer) tollából olvashatunk összegző és elemző munkát (*Desiderius*, 1833). Úgy véli, a nők – bármelyik társadalmi osztályhoz tartozzanak is – legfőbb feladata, hogy jó feleségek, anyák és háziasszonyok legyenek. Mivel azonban a főrangú hölgyek előkelő házastársai magas hivatali vagy társadalmi pozíciót töltenek be, saját gyermekeik nevelésekor is az ezen feladatokra való felkészítésre kell a hangsúlyt fektetni. Ezért igen fontosnak tartja, hogy a lányok már fiatal korban alapos és gondos neveltetésben, de ne oktatásban részesüljenek, aminek során különbséget tesz a nemek között elsajátítandó tartalmak között (*Desiderius*, 1833, 65. o.). (2)

Az arisztokrata lánygyermeknek főként házi nevelésben részesültek francia vagy német nevelőnők mellett, akik sokszor a gyermekek tanítását is magukra vállalták; a francián kívül földrajzot, történelmet, mitológiát és természetrajzot oktatnak a régi francia iskola tanai alapján (*Desiderius*, 1833, 65. o.).

A tanulás rendjéről a következőket írja: a gyermekek korán kelnek, majd az imádságot és a reggelit követően kezdetét veszi a délig tartó tanulás. A téli hónapokban ebéd után a lányok egy órát sétálnak a szabadban, majd folytatódnak a tanórák, gyakorta egészen este nyolc óráig. A nap imával ér véget. A képzést zene, rajz, idegen nyelv, olvasás, számolás és tánc alkotja. A tanárok között egyetemisták, egykori tisztek, kereskedők, színészek is megfordulnak, akik Magyarországon akarnak szerencsét próbálni (*Desiderius*, 1833, 67. o.). (3) A nyári hónapokban a lányok vidékre költöznek, ebben az időszakban csupán francia- és zongoraleckéket vesznek, utóbbit egyébként egészen a házasságkötéséig, függetlenül attól, rendelkezik-e zenei talentummal a gyermek.

A következőkben megvizsgáljuk, mennyire támasztják alá a források Desiderius megállapításait. Az elsődleges kútfők közül ezúttal elsősorban a memoáriradalomra és a korabeli folyóiratokra támaszkodunk a forrásadottságok miatt.

Gróf Brunszvik Teréz

Az arisztokrata hölgyek neveltetésére vonatkozó legteljesebb forrásnak Brunszvik Teréz (1775–1861) grófnő naplóját és feljegyzéseit, valamint memoárjait tekinthetjük. A grófnő az emlékirás két fajtáját is hátrahagyta: naplót és önéletrajzszerű emlékiratokat. (4)

Meg kell jegyeznünk, hogy a két forrástípus olvasása közben gyakran találni nem egyező dátumokat, ez főként a memoárokat jellemzi, azonban az események szempontjából az időbeli pontatlanságok miatt a dokumentum nem veszít forrásértékéből.

A német eredetű Brunszvik család a grófi címet a 18. század második felében nyerte. Brunszvik Teréz édesapja, Brunszvik Antal (1746–1793) (5) fontosnak tartotta gyermekei nevelését. Megszerettette velük a zenét, az irodalmat, különösen Homéroszt és a görög filozófusokat. Az édesanya, báró Seeberg Nanette, férjével ellentétben földhözragadt, józan gondolkodású, gyakorlatias hölgy volt. „Anyám eredeti nő volt; a világpolgárok bizarnak nevezték. [...] Korlátolt volt, hiszen a neveltetése miatt nem is lehetett egyéb” – írta róla Teréz memoárjában (Czeke, 1938, 48. o.). (6) Brunszvik Teréz három esztendősen már zongorázni tanult. A szülők bécsi nevelőnőt fogadtak mellé, aki négy évig állt a család megbízásában. Brunszvik Antal lányát 12 éves korában Madame Billig bécsi nevelőintézetébe küldte másfél évre, ahol zenét és olaszt tanult. A naplók az időpontok tekintetében itt eltérnek a memoárban található terminusoktól:

„Tízéves koromig alapképzést kaptam [...] Egy remek tanár, aki a tanítás végéig a házban maradt, általános tantárgyakat és zenét tanított, anyám pedig franciát. Tízéves koromban nevelőnőt kaptam, valamint egy rajz- és egy táncnőnőt is alkalmaztak. – A kurzus csak három és fél évig tartott, a nevelőnő távozott, és a lányt még nem egészen 14 évesen felnőttnek nyilvánították és bevezették a nagyvilágba.” (7) (Czeke, 1938, 57. o.)

Az eltérések ellenére megállapítható, hogy Brunszvik Teréz rendszeres neveltetése 14 éves korára befejeződött. Teréz a bécsi tanulmányok után hazatért Magyarországra. Kiválóan beszélt franciául, németül, olaszul és angolul, magyarul viszont nem tanult meg, hiába próbálkozott vele idős korában. Ez persze nem tekinthető kirívónak a kor arisztokráciájának körében, hiszen a főnemesi származású hölgyek idegen nyelven nevelkedtek. Míg Mária Terézia korában egyértelműen a francia prioritása emelhető ki, a későbbiekben a német vált uralkodóvá.

Brunszvik Antalné férje halála után a gazdaság ügyeinek intézésébe temetkezett, gyermekei neveltetésére igen kevés figyelmet fordítva. A tanítás ettől fogva az évenkénti négy hónapi városi tartózkodás idejére korlátozódott. „Mohón ittunk magunkba mindent, amit tanítottak, különösen a zongorát, rajzot és éneket” (8) – írta Teréz későbbi memoárjában (Czeke, 1938, 59. o.). Az év további nyolc hónapjában, amit a család Martonvásáron töltött, a gyermekeknek nem volt lehetőségük a képzésre és a nevelés is háttérbe szorult, ugyanis Brunszvikné nem hitt a neveléstudomány személyiség- és műveltségformáló erejében. Ezen axiómáját is megőrkítették lánya memoárjai:

„A nevelés és a tanítás egyáltalán nem formálja a jellemet és az intelligenciát. Az, hogy az ember milyen lesz, az eleve adott, mindenképpen olyanná is válik, és amit az ember ennek elérésére tesz, az gyakorlatilag semmi, vagy éppen káros.” (9) (Czeke, 1938, 60. o.)

Brunszvik Teréz 24 éves volt, amikor édesanyja 1799-ben nagyobbik húgával, a 20 éves Jozefinnel együtt Bécsbe vitte leányait, hogy a kor divatjának megfelelően látókörük szélesedjen, és bevezesse őket a társaságba. Bécs akkoriban nem csupán a magyar, az osztrák és a lengyel mágnásokat vonzotta, hanem a művészvilág kiválóságait is, akik közül főként a muzikusok élvezték a főrangúak pártfogását. A császárvárosban töltött napok igen mozgalmasan teltek, a grófnő képtárakba, gyárakba és műhelyekbe vitte leányait. A lányok napirendjét kirándulások, színházlátogatás és esti táncos összejövetelek

tartkították. Ezeken az eseményeken a Bécsben élő magyar főrendűek is képviseltették magukat, így például az Apponyiak, Batthyányak, Erdődyek, Eszterházyak, Grassalkovichok, Koháryak és Keglevichék, közülük különösen Keglevich Babettel és Erdődy Péterné született Niczky Mária Anna grófnővel kerültek a Brunsvik nővérek jó barátságba.

„Sétakocsikáztunk a Práterbe, a ligetbe és a dornbachi vidámparkba, ahol rendszerint meg is reggeliztünk. Színházba és esténként Fintáékhoz táncmulatságba jártunk. Hazafelé éjjelente 10–11 órakor fagyit ettünk, és sokat nevtünk. Hajnali négykor már ismét ébren voltunk, ötkor pedig már felöltözve indultunk a szabadban lévő mulatságba – ez volt aztán az élet! Ráadásul meg kellett felelnünk Beethoven elvárásainak, aki szintén részt vett az összejöveteleken. Micsoda passzió! Így aztán éjszaka gyakoroltunk. A kétségbe esett szomszédok elköltöztek. Fialatok voltunk, szépek és gyermekien naivak. Aki látott minket, megszeretett, imádóink is akadtak.”

(10) (Czeke, 1938, 71–72. o.)

„Sétakocsikáztunk a Práterbe, a ligetbe és a dornbachi vidámparkba, ahol rendszerint meg is reggeliztünk. Színházba és esténként Fintáékhoz táncmulatságba jártunk. Hazafelé éjjelente 10–11 órakor fagyit ettünk, és sokat nevtünk. Hajnali négykor már ismét ébren voltunk, ötkor pedig már felöltözve indultunk a szabadban lévő mulatságba – ez volt aztán az élet! Ráadásul meg kellett felelnünk Beethoven elvárásainak, aki szintén részt vett az összejöveteleken. Micsoda passzió! Így aztán éjszaka gyakoroltunk. A kétségbe esett szomszédok elköltöztek. Fialatok voltunk, szépek és gyermekien naivak. Aki látott minket, megszeretett, imádóink is akadtak.”

A grófné a szórakozás mellett természetesen a legkiválóbb művészeket akarta megnyerni leányai tanítására, így például a mánások körében igen keresett zenetanárt, Beethovent. A lányok bécsi útjának egyik nagy „eredménye” Jozefin eljegyzése lett későbbi férjével, az akkor már 51 éves gróf Deym Józseffel (1752–1804, császári és királyi kamarás).

Brunsvik Teréz a házasságot illetően nem lépett húga nyomdokaiba. Eletét – mint azt elég korán már naplójában is rögzítette – a haza és embertársai szolgálatába kívánta állítani. Látókörének tágítására európai utazásokat tett, ahol a különböző nevelési rendszerek sajátosságait tanulmányozta, hogy ezen tapasztalatok hasznosításával Magyarországon is előmozdíthassa a nevelés ügyét.

Gróf Teleki Blanka

Gróf Teleki Blanka (1806–1860) gazdag református család sarja. Édesapja gróf Teleki Imre (1782–1848); édesanyja, gróf Brunsvik Karolina (1782–1843) katolikus, kevésbé tehetős, német eredetű család leszármazottja volt, amely Mária Terézia idején emelkedett

az újarisztokráciába, s tagjai mint grófok főként államhivatalnoki pályán tevékenykedtek.

A házasságból három gyermek született: Blanka, Emma és Miksa. A gyermekkorukat jórészt Hosszúfalván és a nagyszülők kastélyaiban töltötték. A szülők nevelőket, rajz- és zenemestert fogadtak gyermekeik mellé. Blanka különösen a rajzolás és a matematika területein jeleskedett, szabadidejében szívesen lovagolt. 19 éves volt, amikor 1825-ben felkerült Budára nagyanja és Brunsvik Teréz mellé, aki Blanka neveltetését a fővárosban kívánta kiteljesíteni:

„Teleki Imre két leánykája, Blanka és Emma ott növekedett atyja szemeláltára a hosszúfalusi birtokon: csak annyi nevelést adhatott nekik, amennyi a nevelőnk hiányos képességeitől teltett. Egyszer ünnepies hangú írást kaptam tőle: Igen kért, látogassam meg, s vigyem el leányát, Blankát, tartsam

magamnál, hogy megismerkedjek azzal, amit világnak nevezünk, sajátítsa el a társaság szokásait és találgon oktatást tanítómestereknél. Blanka igen ügyes és tehetséges leány volt: különösen a szépművészetek: a zene, festés, irodalom érdekelték.” (*Hornyák*, 1999, 11. o.)

Brunszvik Teréz Pesten a legjobb tanárokat és mestereket szerződtette Blanka számára, különösen a festészet iránti vonzódását igyekezett kielégíteni. 1836 májusában Teleki Blanka húgával és nagynénjével Németországba utazott. Az utazás során képtárakat, múzeumokat, műcsarnokokat látogattak. Blanka Münchenben August von Bayer (1803–1875) építészeti festőtől, majd Peter Corneliustól (1783–1867, német klasszicista festő) vett leckéket, mellette olaszul tanult (Brunszvik Teréz 1837-es levelét idézi: *Sáfrán*, 1979, 11. o.). A festészetének tökéletesítésére 1840-ben Párizsba ment, ahol Léon Cogniet (1794–1880) lett a mestere. Művészeti tanulmányait később is folytatta. 1843-tól Pesten Ferenczy István (1792–1856) szobrász mintázni tanította: „A lelkes grófkisasszony [...] jól fest, rajzol, agyagból modellíroz” – írta Ferenczy egyik levelében (*Hornyák*, 1999, 23. o.). A grófnő művészi ambícióiról később Karacs Teréz is megemlékezett kéziratában:

„Nála időzésem alatt főfoglalkozása volt olvasás, szobrászati mintázás, mestere Ferenczy volt, kit műhelyében Budán sokszor meglátogattunk. [...] Minthogy a grófnő a festészetben is kitűnőség volt mint olyan, ki Münchenben, majd Párizsban az első művészknél képeztetett, így az agyagmintázásban is könnyen haladt.” (*Karacs*, é. n., idézi: *Sáfrán*, 1979, 367–376. o.)

1845 körül Barabás Miklós (1810–1898) tanítványa lett, aki önéletrésében így emlékszik róla: „Nagy örömmel hallottam, hogy [a grófnő] úgy nyilatkozott, miszerint összes tanítóitól tíz év alatt nem tanult annyit, mint tőlem két hónap alatt.” (*Hornyák*, 1999, 23. o.)

Nyelvismeret tekintetében Teleki Blanka is – arisztokrata társaihoz hasonlóan – elsősorban németül és franciául beszélt. Később ugyan megtanult magyarul, de utazgatásai alatt igen megkopott a magyar nyelvtudása. Erre utal báró Wesselényi Miklós (1796–1850) 1838. április 18-i naplóbejegyzése is, aki útban Pozsony felé az Árpád gőzösön franciául társalgott Teleki Blankával:

„Dél felé egy csinos és ösmerős, ’s valóban nem mindennapi képi leányt hallok egy idős asszonnyal franciául beszélni; én is a’ beszédbe elegyedtem. Az érdekes beszélő Erdélyről kezd szólni, ekkor ismertem Teleki Blanche-ra. Ő egy asszonyságtól kísértetve utazni megy. Hová, nem kérdeztem. Tavaly vagy két év előtt Olaszországot ’s Helvéciát járta fel. Lelkes és lángeszű leány; képzeti ’s nézeti nemesek, de fellengősök.” (Idézi: *Hornyák*, 1999, 19. o.)

Teleki grófnő tanulmányai befejeztével sem ment férjhez, életét a nevelésügynek szentelte. Húgát, Emmát leginkább a férjhez menés foglalkoztatta.

Báró Jósika Rozália és Zsuzsanna

Az erdélyi Jósika család bárói címét a 17. században kapta, így a legrégebbi erdélyi mágnás családok egyike. Férfitagjai körében a katonai pálya már tradicionálisan számított.

Báró Jósika Miklós gróf Lázár Eleonórával kötött házasságából öt gyermek maradt életben: Rozália, Miklós, Imre, Zsuzsanna és Samu. A Jósika nővérek neveltetésére bátyjuk, ifjabb báró Jósika Miklós (*II*) emlékirataiban (*Jósika*, 1977) találunk utalásokat. Édesanyjukat igen korán, 28 éves korában veszítették el, a gyermekek nevelését a nagymamák folytatták. A neveltetésre mindkét házban igen nagy gondot fordítottak, szellemiségét a nemzeti tudat hatotta át, a társalgási nyelv a magyar volt.

A Jósika leányok első nevelőnője a bécsi születésű, német és francia műveltséggel rendelkező Echartt Charlotte volt, aki 28–29 évesen került a család alkalmazásába.

„Szép, magas hölgy, s az akkori idők igényei szerint a legműveltebb személyek egyike; habár bécsi – németsége tiszta volt, s látszott rajta, hogy nyelvét elsőrendű írók után művelte ki. Tökéletesen jól

beszélt és írt franciául, de kiejtése igen rossz volt, úgyhogy e részben nővéreim, főleg Rozália, az első két év után túltettek rajta.” (*Jósika, 1977, 25. o.*)

A nevelőnő jól bánt a lányokkal, konzekvensen tartotta magát a ház szigorához és elveihez. A következő *gouvernante* a belga Madame Flamand lett, aki szintén képzett hölgy hírében állt.

A Jósika nővérek Erdély társadalmának legműveltebb hölgyei közé tartoztak. Rozália főként a női teendőik területén tűnt ki, emellett kedves, kecses, okos teremtés volt, társalgásával mindenkit elbűvölt. „Rozália, atyámnak kegyence, ritka műveltség mellett kitűnő női jellem is volt, nyugodt, elhatározott és erélyes. [...] Mint gyermek, vidám és kedélyes volt, [...] s mint serdülő leány iránt még nevelőnéje is bizonyos tiszteletet érzett” – írta róla a valószínűleg okkal elfogult fivér (*Jósika, 1977, 30–31. o.*).

A fiatalabb lány, Zsuzsanna, szintén jó eszű és olvasott hölgy lett, azonban nehezebbek estek a társas érintkezés formái. „Zsuzsanna sokban különbözött nénjétől, hevesebb volt, ítéleteiben élesebb, kevesebb volt benne a bensőség, hanem az alap nemes maradt, az ész már jókor kitűnt, s így történt, hogy még kevesebb szépség mellett, mint néje, nagyon tudott tetszeni.” (*Jósika, 1977, 31. o.*)

A báró nem tért ki részletesen a neveltetés időtartamára és hangsúlyaira, csupán e két nevelőnőt említi a leánytestvérei nevelésében, majd házasságukról ír. A lányok fiatalon mentek férjhez. Rozália első férje az európai műveltségű – németül, franciául, olaszul, oláhul, latinul beszélő, fuvolán játszó – gróf Wass Imre lett, akit még harmincéves kora előtt Közép-Szolnok főispánjává választottak, házasságuk azonban csupán néhány évig tartott. A második házastárs, gróf Kendeffy Ádám, Erdély közéletének jelentős alakja. Kendeffy is több nyelven beszélt (német, angol, francia), rendkívül lovagias férfi volt, remek vívó, lövő és lovas hírében állt. Zsuzsanna férje, Barcsay János, szintén nemes erényekkel bíró, tanult, olvasott, igyekvő gazda, remek férj és apa.

Báró Podmaniczky Júlia és Eliza

A Podmaniczky család a 18. században nyerte el a bárói címet. Az édesapa, báró Podmaniczky Károly, az édesanya, Noszticz-Jänkendorf Eliza, Noszticz-Jänkendorf Adolf szász királyi miniszter lánya. Podmaniczky Károly a kor kedvelt alakjai közé tartozott, hivatali pályáján a bányatanácsosi rangig jutott, ám házasságkötése után lemondott hivataláról és evangélikus vallásáról, majd aszódi birtokára vonult vissza. A házaspár nyolc gyermeke közül öt maradt életben: Júlia, Eliza, Frigyes, Ármin és a korán elhunyt Mária.

A Podmaniczky nővérek neveltetéséről csupán adalékokat találunk Podmaniczky Frigyes (12) (1984) emlékirataiban. A lányok rendszeresen vettek magyar nyelvből órákat, mivel a nemzeti nyelv megtanulására a kor magasabb köreinek gyakorlatában nem nyílt lehetőségük. Az első magyar tanáruk Angyalffy Mátyás – később a Georgikon tanára – volt, őt Thaisz András, a későbbi író és szerkesztő követte, majd Zsivora György, a majdani jogtudós folytatta munkájukat. Az igen előkelő tanári gárda tagjai Thaisz kivételével életük delelőjén az MTA tagjai lettek. „Zsivora György [...] nagy eredménnyel oktatta különösen Júlia nővéremet a magyar nyelvben; jó eredménnyel mondom, mert Júlia utóbb nem éppen megvetendő állást is vívott ki magának mint magyar író” – jegyezte le az emlékiratíró (*Podmaniczky, 1984, 20. o.*).

Júlia később báró Jósika Miklós felesége lett, németre fordította férje regényeit, és maga is írásra adta a fejét, magyar és német nyelven egyaránt; *Éva* címmel regényt, *Közlések a külföldről* címmel pedig elbeszéléseket írt. Rendszeresen készített divattudósításokat a *Nővilág* című hetilap számára. A szabadságharc bukása után követte férjét az emigrációba, Brüsszelben csipkekereskedést nyitott. Húga, Eliza, Majtényi Péter felesége lett.

A báró követendő és egyedül üdvözítő megoldásnak tartja a lányok házi nevelését:

„A leánygyermek gondos jövőjének megfelelő nevelésben csakis otthon részeseülhet anyja oldala mellett s családja körében. Természetes, hogy ott, ahol az anya a családjában lábra kapott viszonyoknál fogva nem maradhat meg többé igaz védangyala leányának, el kell válnia legdrágább kincsétől, hogy azt mások örizetére bizza.” (*Podmaniczky*, 1984, 60. o.)

Érdekességképpen említjük Podmaniczky Mária iskolai gyakorlatait az 1838–1840 közötti időszakból. Az MTA kéziratárában őrzött, 68 lapból álló füzetecske magyar, latin és német nyelvű írásbeli gyakorlatokat, rövid versidézeteket, német igeragozási és fordítási feladatokat, vázlatos magyar történelmet (a népvándorlás korától Könyves Kálmán uralkodásáig), valamint magyar nyelvtudományi ismereteket tartalmaz. A történelmi rész magyar nyelvű, egyszerű, érthető, lényegretörő megfogalmazásokat, a nyelvtudományi rész rendkívül rendszeres és pontos definíciókat közöl (*Podmaniczky*, é. n.).

Báró Fiáth Louise és Erzsébet

Ugyancsak erősen fragmentális adalékokat tartalmaz az arisztokrata hölgyek nevelését illetően báró Fiáth Ferenc (*I3*) (1878) életrajzi írása. Az édesapa a gazdaság gondjait inkább feleségére bízta, jómaga „typusa a régi magyar aristocrátiának; a mult század történelmét jól ismerte, legkedvesebb olvasmánya az 'Augsburger Allgemeine' volt, mely akkor szabad irányban ért. Nagyon szerette a zenét, igen szép bass-hanggal bírt, hegedűn és gordonkán játszott, vasárnapokon a templomban többnyire ő orgonált.” (*Fiáth*, 1878, 8. o.) Az édesanya, báró Luczenszky Fanny, a női nemesség és vallásosság megtestestítője, gondos feleség és családanya. Az arisztokrata hölgyek azon kisebbségéhez tartozott, akik csecsemőjüket saját tejükkel táplálták. A házasságból nyolc gyermek született. Ferenc nagy veszteséggént élte meg, amikor Louise nővére Győrbe került, Geramb bárónő lányneveldejébe: „Nagyobb ürt ütött családi életünkbe Louise nővéremnek távozása, mert ha nem sokat játszottunk is együtt, irányomban mindig jó és szives volt; elvitték Geramb bárónő leányneveldejébe Győrbe.” (*Fiáth*, 1878, 18. o.) A család minden második vasárnap meglátogatta a kislányt az intézetben, ahol „Madame Drescher minket is tanított táncolni, minden hóban ott a kis leánykákkal együtt táncoltunk” – írta visszaemlékezéseiben (*Fiáth*, 1878, 25. o.). Két otthon maradt kisebbik húga, Erzsébet és Mária neveltetéséről Cristián Julie nevelőnő gondoskodott, akit az egész család megkedvelt.

Erzsébetet később Pestre, Lairitzné neveldejébe adták szülei. Harmadik húga, Teréz, tízéves korában meghalt. A nevelés eredményéről Louise nővére esetében igen elismerő szavakkal szólt: Louise nemes nevelést, finom ízlést és műveltséget szerzett (*Fiáth*, 1878, 79., 34., 39., 74. o.).

Gróf Lónyay Florentina, gróf Zichy Adél, Melanie és Emilie

Lónyay Jánosné, született Lónyay Florentina emlékirataiban (*Töredékek...*, 1891) olvashatjuk, hogy kilencéves korában hét éves húgával, Piroskával együtt – számukra megfelelő magyarországi intézet hiányában – szüleik, gróf Lónyay Gábor, Ung megye főispánja és báró Prónay Piroska, Bécsbe küldték a Steinacker családnál. Steinackerné anyjuk gyermekkori barátnője volt. A gyerekekkel egy néhány évvel idősebb lányt is küldtek játszótársul. „Steinackerné [...] művelt asszony volt, hanem kevés nőiességgel bírt” – írta róla Florentina memoárjában (*Töredékek...*, 1891, 2. o.).

Steinackerné nevelési célkitűzése házias és igénytelen hölgyek nevelése, ennek érdekében a lányok mielőbbi leszoktatása a túlérzékenységről és az elkényeztetésről. Néhány év múlva a fiatal hölgyek már a bécsi társaságban forgolódtak, művészek, festők, írók és tudó-

sok között. Lónyay Florentina 16 éves korában tért vissza Magyarországra, s a nevelőintézetben eltöltött idő eredményeként szépség, báj, kellemes modor és szelídség jellemezte.

Tizenkilenc évesen már feleség és anya lett. Férje Lónyay János, házasságukból négy fiú- és egy lánygyermek született: Menyhért, Albert, János, József és Etelka. Lónyay Jánosné igen nagy gondot fordított gyermekei nevelésére, akik rajongásig szerették anyjukat.

Gróf Zichy Adél, a későbbi gróf Keglevich Jánosné naplója szerint neveltetése „teljesen bécsi stílusban történt”, s gyermekkori társaságát egy Odelschalchi hercegnő, Khevenhüllerek, Zichyek, Batthyányak, Károlyiak, Lichtensteinek és Auerspergek leánykái alkották. Zichy Adél azon arisztokrata hölgyek többségéhez tartozott, akik később sem tanultak meg magyarul. 1823. december 15-i feljegyzésében olvashatjuk: „Keglevichnek a nevenapjára gratulálnak [...] Németül köszöntötték fel, mert Keglevichné egyáltalán nem tudott magyarul.” (Östör, 1938, 18. o.) A grófnő naplójáról meg kell jegyeznünk, hogy bár sok hiányosság és tévedés tarkítja, mégis színes adalékként szolgál a reformkorszak társadalmi viszonyainak megismeréséhez.

„Naponként öt, hat tanórám volt s mivel ezekre készülni is kellett, nőies foglalkozásra igen kevés időm maradt; e miatt nem egyszer vitatkoztak együtt gyámiszülőim, mert jó keresztanyám azon aggódott, hogy elhanyagolják a valódi hivatásomra való előkészítést, bárha maga oly jól össze tudta egyeztetni háziasszonyi teendőivel a folytonos önművelést, hogy már csupán az ő példáját látva is meg kellett tanulnom, hogy minőnek kell lenni a jó háziasszonynak és családanyának.”

Széchenyi István (14) naplójában szintén tesz utalást az arisztokrata hölgyek neveltetésére, s soraiban már az állásfoglalását is olvashatjuk: „[Zichy] Mela[nie] és E[milie] jó asszony lesz, mint szinte minden Bécsben nevelkedett leány.” (Széchenyi, 1978, 231. o.) Az ugyan a későbbiekben sem derült ki, hogy a bécsi neveltetéssel szembeni elfogultságát mely különleges erények jelenlétére alapozta, valószínűleg a társasági normák elsajátítására gondolt.

Báró Adelsheim Johanna

A magyar származású arisztokrata hölgyektől némiképp eltérő nevelést kapott a német származású Adelsheim Johanna (15) bárónő, akinek neveltetéséről emlékiratszerűen összegyűjtött leveleiben és önéletrajzában olvashatunk (Jókai, 1888).

Adelsheim Johanna családja apai és anyai ágon is az Odenwald canton hajdani birodalmi rendjébe tartozott. Apja Adelsheim Kristóf (1745–1784), pforzheimi főerdőmester, majd kamarás, anyja Ellrichshaussen Luiza, Ellrichshaussen Frigyes titkos tanácsos és Odenwald cantoni lovagtanácsos lánya. Házasságukból öt gyermek származott, akik közül az 1776-ban született Johanna volt a legidősebb. A kislány mindössze hatéves volt, amikor édesanyját elvesztette. Két évvel később apjuk is meghalt, Johannát a nagyszülei vették magukhoz másfél évre, tanításáról a helyi lelképásztor gondoskodott:

„Ezután másfél évet töltöttem öreg szüleimnél, azonban mivel ott kiműveltetésemre nem lehetett elég gondot fordítani – addig a másfél évig a helység igen derék lelképásztora tanítgatott – megboldogult anyámnak egyik igen nemes lelkű unokatestvére, Gemmingen Luiza, ki hajadonul maradván, családunk gyermekeinek valóságos órangyalává lett – kieszközölte, hogy Kalsruhéba vigyenek, a kitünő képességű Draiss kormánytanácsos házához.” (Jókai, 1888, 10–11. o.)

A nagyszülőknél töltött idő után további tanulmányai biztosítására Kalsruhéba került Draiss kormánytanácsos házához, akinek felesége Johanna keresztanyja volt. A keresztülők magántanárokat fogadtak a kislány mellé:

„Naponként öt, hat tanórám volt s mivel ezekre készülni is kellett, nőies foglalkozásra igen kevés időm maradt; e miatt nem egyszer vitatkoztak együtt gyámszülőim, mert jó keresztanyám azon aggódott, hogy elhanyagolják a valódi hivatásomra való előkészítést, bárha maga oly jól össze tudta egyeztetni háziasszonyi teendőivel a folytonos önművelést, hogy már csupán az ő példáját látva is meg kellett tanulnom, hogy minőnek kell lenni a jó háziasszonynak és családjának.” (*Jókai*, 1888, 12. o.)

A karlsruhei évek alatt gyakran vendégeskedett Schlosser badeni titkos tanácsos házában, később az ő gondjaira bízta a neveltetés kiegészítését. Az oktatott tárgyak között vallást, történelem, geometria, rajz szerepelt, ezen kívül naponta vett francia nyelv és irodalom órát, amit Tissot tartott. „Ily sok oldalú elfoglaltság közt töltöttem el gyermekkorom gondtalan éveit, azonban szabad órámban a társasélet élveiben is volt elég részem” – írta később önéletrajzában (*Jókai*, 1888, 15. o.).

18 éves korától bevezették a társasági életbe, bár képzése a délelőtti órákban tovább folytatódott.

„Reggeli óráink tovább képeztetésünknek voltak szentelve s a helyett, hogy mint eddig – hetenkint csak kétszer ebédeltünk volna a főhercegi asztalnál – ezentul naponkint jelen voltunk az ebédnél s a délutánokat és estéket az uralkodó termeiben töltöttük, nagyobb társaság körében.” (*Jókai*, 1888, 18. o.)

Az udvarnál ismerkedett meg báró Pucky András gránátos kapitánnyal, aki hamarosan megkérte a bárónő kezét, ezzel hivatalosan is befejeződött felkészítése társadalmi szerepére. A férj 15 hónapnyi házasság és kilenc hónap távollét után egy sebesülésben életét veszítette, azonban Johanna férje eredeti akaratát követve Magyarországra utazott. Kasán megismerkedett báró Vay Miklóssal, akihez kétévi özvegység után ment nőül.

Emlékirata alapján eredetiben olvasta a francia történeti munkákon és költeményeken túl Salzmann és a felvilágosodás íróit. Ezek mellett praktikus ismeretekre is szert tett, mint írja: „Sok gazdasági és vegytani munkát olvasok (hogy férjemnek segíthessek így szerzett tapasztalatom által) sőt Daubanton »Juh-tenyésztési catekismusát« le is fordítottam magyarra, parasztjaink használatára.” (*Jókai*, 1888, 91. o.)

Adelsheim Johanna bárónő neveltetése a tanult tárgyak és a nyilvános intézmények mellőzése tekintetében sok hasonlóságot mutat magyarországi társaival. Esetében azonban képzése nem ért véget 14 éves korára, hanem egészen férjhez meneteléig folytatódott. A bárónő külföldi arisztokrata származása ellenére is fontos témánk szempontjából, mert nyilván neveltetéséből és műveltségéből fakadóan is rendkívül tájékozott volt kora pedagógiájában, kiemelt figyelmet szentelt gyermekei nevelésének. Folyamatosan konzultált fiai nevelőjével, Váradi Szabó Jánossal (1783–1864), ismerte Niemyer és Pestalozzi munkáit, férjével együtt támogatta a falusi iskolák fejlesztését, az iskoláztatás szintjének és a köznép műveltségi állapotának emelését. (16)

A házi neveltetés kritikája. Az intézményes nőnevelés ideái

A kérdés kapcsán nem térünk ki a nőnevelés történetének egyes állomásaira (*Pukánszky*, 2006) és a nők művelődési jogainak kérdésére, csupán a témánkhöz kapcsolódó összefüggéseket említjük.

A nők neveltetésének jelentőségét már az 1790/91-es országgyűlésen felismerték. 1791–1793 között Művelődésügyi Bizottságot alakítottak, mely a nőnevelés ügyével is foglalkozott: új leánynevelő intézet felállítását javasolta abban a reményben, hogy a főrangúak ne külföldi intézetekbe küldjék leányaikat.

Az 1806-ban kiadott *Ratio Educationis* külön fejezetet (*De Institutis Puellaribus*) szentelt a lánynevelésnek. Elrendelte, hogy valamennyi társadalmi osztályhoz tartozó leány erkölcsi és szellemi neveltetéséről gondoskodni kell; ennek során különbséget tett az egyes társadalmi osztályok rétegeinek művelődési elemei közt (Mészáros, 1981).

A korszak nőnevelésének helyzetéről Szelényi Ödön (1916) *Néhány lap a magyarhoni nőnevelés kezdeteiről* című munkájában olvashatunk, ahol a korabeli sajátosságok bemutatásán túl a szerző rangsorolta a nőnevelő intézeteket, bár sajnálkozva jegyezte meg, hogy a viszonylag széles kínálatban csupán néhány igazán jó hírű magánnevelő intézmény működik. Tanulmányában három intézetet emelt ki: Sennovitz Mátyás, Steinacker Gusztáv és Seltenreich Károly leánynevelőit. A gyakorlatban azonban a középfokú lánynevelés intézményesített rendszere teljesen hiányzott.

A lányok házi nevelését és a megfelelő szintű intézményes leánynevelést sok kritika érte már az 1820-as évek kezdetén. A házi nevelés hiányosságaira Kulcsár István (1822) irányítja a figyelmet *A leánykák házi neveléséről* című írásában. Kifogásolta többek között az erkölcsök lazulását, valamint hogy a gyakorlati haszonnal bíró ismeretek helyett az életben mellőzhető tanításokra pazarolják energiáikat:

„...ilyen a piperéskedésben való válogatás, költeményeknek declamációja, Románok olvasása, a Görög és Római hamis Istenek történeteinek el papolása, Klaviron, Guittáron való mesteri játék, a rendkívül való tánczoknak különös üzése, és olly idegen nyelveknek megtanulása, melyekben soha igaz tökéletességre nem mehetnek, vagy azoknak rendszerént hasznukat nem veszik.” (Kulcsár, 1822, 223. o.)

Kulcsár István cikkére Takács Éva (1822) válaszol a *Tudományos Gyűjtemény* hasábjain. Olyan leánynevelő intézet felállítását javasolta, melyben a magyar szellem uralkodik és a növendékeket megfelelő szinten képzik, s így a magyar férfiak méltán lehetnek majd büszkék asszonyaikra, nemcsak azok dekoratív megjelenése és társasági szerepe miatt.

A középfokú lánynevelő intézeteket Takács Éva (1822) és Pius Desiderius (1833) is bírálja írásában. Desiderius munkája azonban nem maradt visszhang nélkül a magyar sajtóban. Kovácsóczy Ádám (1833) a *Tudományos Gyűjteményben* közölt tanulmányában erős kritika alá vetette Desiderius művét, és sok esetben még a magyar viszonyok alapos ismeretét is megkérdőjelezte, főként a nevelésügy történetiségének bemutatását illetően. Bírálta továbbá, hogy Desiderius túlságosan lesújtó képet festett a magyarországi oktatás helyzetéről, ami bár valóban gyerekcipőben jár, azonban mégis túlzónak tartotta, „hogy a ki azt olvassa, és Hazánk állapotját e pontban nem esméri, nem képes egyebet felőlünk gondolni, mint, hogy mi Európában a legidomtalanabb nép vagyunk, és vad tulkoknál egyebet nem nevelünk.” (Kovácsóczy, 1833, 52. o.) A cikk további részében védelmébe vette a könyv szerzője által kifogásolt tanítási módszereket, a nyilvános vizsgák létjogosultságát, a latin nyelv színvonalát, pártfogolta a mágánások jelenlétét a nyilvános oktatási intézményekben. „Más Nemzeteknél még az uralkodó Fejedelmek fiai is gyakran részt vesznek a nyilvános tanításban; miért nem tehetnék ezt a magyar fő nemesek fiai is?” (Kovácsóczy, 1833, 58. o.) Értetlenül állt továbbá Desiderius kifogása előtt, miszerint túlzónak tartja, hogy Magyarországon néhányan magyar nevelőre kívánják bízni gyermekük neveltetését külföldi helyett, amit Desiderius egyszerűen „hungaromaniának” bélyegzett.

Steinacker (1841) *Nőnevelés's nőnevelő intézetek* című munkájában elengedhetetlennek látta egy kétéves nőnevelő intézet felállítását, mely a házi neveltetést hivatott kiegészíteni. Az intézet családias légkörében a növendékek a hagyományos tudományokon alapuló tárgyak mellett a női műveltség elemeit is elsajátíthatnák. A szerző felvázolta kora problémáit, írásaiban megvalósítható megoldások keresésére törekedett.

Seltenreich Károly (1848) pedagógiai nézeteit elsőként *A női hivatás képezésének fontosságáról* című cikkében fejtette ki. Megvalósítandó célul tűzte ki, hogy a magyar társadalomnak ne csupán a kiváltságos rendjei érthessék el a műveltség magasabb fokát,

hanem terjesszék azt ki általános érvénnyel a többi társadalmi osztályra is, és ezáltal ők is a művelt nemzet részévé válhassanak.

Fáy András (1832) *A Béltékylház* című irányregényében több témát is felölelt: a férfiak és nők neveltetésének alapvető elveit, a házi és iskolai nevelés különbségeit, a művészi nevelést és a lánynevelő intézetek fogyatékoságait. Mi most az utóbbit ragadjuk ki. Fáy azt vallotta, hogy a nőnevelés elmaradott helyzetéért a nevelők, szülők és a törvényhozás mellett az európai kormányok is felelősek, mivel nem vonják a nőnevelést állami fennhatóság alá, így az a magánkezdeményezések szintjén rekedt meg.

Hazánk nőnevelésének, nőnevelő intézetei javításának elméleti és gyakorlati alapfogalmai, dióhéjba szorítva, s különös tekintettel a nemes és főbb polgári leánykákra (Fáy, 1840) című, az *Athenaeumban* megjelent cikksorozatában, mely később *Nőnevelés és nőnevelő-intézetek hazánkban. Különös tekintettel nemesek', főbb polgárok' és tisztességes karuak' lánykaira* (Fáy, 1841) címmel kiadásra is került, gyakorlati tanácsait adta közre a nőneveléssel foglalkozó szakembereknek és a szülőknek egyaránt. Munkájában azt kutatta, milyen eszközökkel emelhető a magyar viszonyok között a nőnevelés szintje. Első lépésnek a főrangú nők neveltetésének nemzeti szelleművé alakítását tartotta, mert szerinte ez a többi társadalmi réteg számára is példaként állhatna. A későbbiekben a magyar lánynevelés hibáit taglalta, és a nőnevelés problémájának megoldására állami nevelőnő- (tanítónő-) képző intézet felállítását javasolta, ezen gondolatokra azonban most nem térünk ki.

A főrangú hölgyek és a magyar nemzeti szellem

Noha már az 1790/91-es országgyűlés is felismerte, hogy a magyar nyelvű és szellemű nőnevelés a nemzeti szellemű művelődés megvalósításának lehetséges eszköze lehet, évtizedekig mégsem történt előrelépés ez ügyben.

Az 1825. évi országgyűlés már élesen bírálta, hogy a magyar lányok a nemzeti nyelv helyett idegen nyelven képeztetnek, és a magyar viszonyok helyett a külföld természetrajzával, történelmével és kultúrájával ismerkednek meg, s így nem válhat belőlük magyar asszony, aki képes magyar hazafiakat nevelni (*Kornis*, 1927, II. 534–535. o.).

A probléma természetesen valós, hiszen még a harmincas és negyvenes években is az arisztokrata hölgyek túlnyomó része idegen szellemben nevelődött, értékrendjét a német és francia kultúrához és adottságokhoz igazította, így egyenesen primitívnek tartotta a magyar viszonyokat. Nem csoda hát, hogy a reformkorban új lendületet kapott a nemzeti szellemű neveltetés szükségességét követelő irány, melynek költők, írók és a közélet szereplői egyaránt szószólóivá váltak. Széchenyi *Hitel* című művében egyenesen a hölgyeket szólította meg a magyarság becsületének visszaszerzéséért. Vörösmarty és Petrisevich Horváth Lázár már éles hangon kifogásolta a hölgyek magyartalanságát:

„Ugyan hány van, mit gondolsz, honunk főfő asszonyai közt, ki Vörösmartynak csak a hírét is hallotta, vajjon hány tudja közülök, hogy volt s mi volt egy Kazinczy Ferenc? S ha erdélyi Scottunk regényeit emlegetik is itt-ott egy-egy elegáns szalónban, hol a szerzőt, Jósika bárót személyesen ösmerik: vajjon hány cremistát számíthatsz, ki azokat olvasta is?” (*Petrisevich*, 1842–1844, V. 10. o.)

A kritika hatására érzékelhető változások mentek végbe a reformkorban: bizonyos körökben újra divat lett magyar viseletet ölteni és magyarul társalogni, az arisztokrata házaknál a magyar nyelv is helyet kapott a tananyagban, a nemzeti nyelv terjesztésére olvasóegyletek alakultak, már nem volt szégyen magyar színház előadásait látogatni, nőnevelő és kisdedovó intézetek megvalósítását maguk az arisztokraták kezdeményezték.

Láthattuk, hogy a leánynevelés kérdése már a húszas években is élénken élt a köztudatban, így nyilvánvaló volt, hogy az 1825. évi országgyűlés közoktatási reformtervezetében is helyet kellett kapnia. A tervezetet báró Mednyánszky Alajos (1784–1844) készí-

tette el. Mednyánszky tervezetét a rendi társadalom műveltségi igényeihez idomította, így három különböző leányiskola létrehozását tervezte: a parasztság, a polgárság és a magasabb rendűek leányai számára. A főrangú lányoknak vallástan, erkölcsstan, bibliai történetek, magyar, német és francia nyelv, szépirodalom, helyesírás, természetrajz, földrajz, egyetemes és magyar történelem, fizika, gazdasági és technológiai ismeretek, számtan és kézimunka obligatórius, valamint a rajz, zene, tánc fakultatív tanítását ajánlotta.

A főrangú nők neveltetését éles hangon bírálták a kortársak, a harmincas évek végétől azonban már a magyar arisztokrácia köreiben is felmerült az igény a főrendű nők nemzeti szellemű neveltetése iránt.

A *Felső Magyar Országi Minerva* 1825. decemberi számában egy főrangú tollából megjelent írás saját rendbeli arisztokrata hölgytagját marasztalta el:

Ebben a folyamatban az arisztokrácia szerepét éppen a két főrangú származású útkereső, gróf Teleki Blanka és gróf Dessewffy Aurél fogalmazta meg. Eszerint a főrangúaknak kell a folyamatban az első lépést megtennie az átalakulásban, hogy mintát adjanak a társadalom többi rétegének is, azaz megnyissák az utat, hogy ne csupán művelt arisztokratákról, hanem művelt magyar társadalomról lehessen beszélni. Ezt a nézetet képviselte gróf Széchenyi István és Fáy András is. Dessewffy ebben kijelölte az arisztokrata hölgyek szerepét, az új nemzedék főrangú ifjainak hazafiúi nevelését.

„Gyermekeket adott az Isten Ngodnak, Anya Ngod, és még is anya nyelvének mást téssen elibe! – Feleségem minden nap vagy ír, vagy fordít, vagy olvas valamit magyarul. Hitesse el magával Ngod, hogy nem fog a Magyar Nemzet és nyelv elenyészni, ha édes Hazánk annyai úgy szeretendik hazájokat, valamint hazájoktól szeretetnek.” (Gr. D. J. Ó Ngának..., 1825)

Hajnik Károly (1806–1866) országgyűlési gyorsíró a magyarországi arisztokratákkal szemben előtérbe helyezi az erdélyi mágnásokot a nemzeti nyelv és szokások fenntartásának újra felmerülő igénye miatt. Az erdélyi hölgyekről a következőképpen vélekedik: „A mellett, hogy az erdélyi urhölgyek kirekesztőleg magyarul társalognak, tisztán beszéltek németül, francziául, sőt angolul is, mikint az mivel urhölgyekhez illik.” (Hajnik, 1856, 70. o.)

Pulszky Terézia visszaemlékezései megerősítik Hajnik Károly azon véleményét, miszerint a magyar arisztokrata hölgyek csupán hézagos ismeretekkel rendelkeznek hazájukról, főleg azok, akik az év jelentős részében nem is Magyarországon élnek.

„Azt mesélték, hogy műveletlen, lapos és néptelen földek uralják azt az országot [...] – ország, amely a rejtett kincsek, a barbarizmus démonának féltve őrzött országa, amelyet a civilizálódó németek csak úgy tudtak megmenteni, hogy visszaűzték népét a Tisza határáig, az európai civilizáció Mississippijéig.” (Pulszky, 1986, 12. o.)

John Paget angol utazó megbotránkozva cáfolta a magyar hölgyek műveletlenségéről szóló véleményeket.

„...a magyar nők műveltsége, ami a nyelvtudást illeti, messze felülmúlja az azonos társadalmi osztályba tartozó angol vagy francia hölgyekét, sőt, ami azt illeti, az urakét is [...]. Magyarország nagy szerencsétlenségei közt szokás emlegetni, hogy a családok legtöbbszörében nem a magyar, hanem a német nyelvet használják, a fővárosi szalonokban pedig német, francia vagy akár angol szót gyakrabban hallani, mint a magyart.” (Paget, 1987, 281. o.)

Az erdélyi hölgyekről így vélekedett: „Az erdélyi asszonyok némelyikét műveltsége és csiszolt modora a világ bármely társaságának díszévé tenné.” (Paget, 1987, 250. o.)

A megítélés az esetek többségében helytálló, ellenpéldákat csupán csekély számban találhatunk. A nem magyarországi születésű hölgyek esetében a magyarul beszélők aránya még elenyészőbb, bár báró Adelsheim Johanna és Splény Béla francia származású felesége is megtanult magyarul. A báró egyik levelében meg is dicsérte hitvesét igyekezete miatt: „...igen szép és igen dicsérlek érte, hogy magyarul írtál. Én franciául fogok írni, hogy én is gyakoroljam magamat.” (Splényi..., é. n.)

Gróf Dessewffy Aurél (17) (1808–1842) 1839-ben *A magyar nyelv és előkelőink nevelési rendszere* című tanulmányában felismeri a nők hazafias érzelmei feltámasztásának jelentőségét: „Leányaink szíveibe pedig szükség, hogy oly érzeményeket plántáljanak, melyeknek befolyása alatt ezek jó hazafiakat nevelni, s hozzátartozóiknak a közügyekbeni törekvéseiket érdemek szerint méltányolni, s értelmes részvétellel kísérni képesek legyének.” (Dessewffy, 1839, 323. o.)

A szerző tisztában volt azzal, hogy sok arisztokrata külföldről választ feleséget, ami ellen nem is emelt kifogást. Elvárta azonban az immár magyar feleségként hazánkba került külföldi főrangú hölgyektől, hogy azonosuljanak második hazájuk kultúrájával és szellemiségével (Dessewffy, 1839, 333. o.). Az anyák – Dessewffy által kijelölt – feladata, hogy fiaikat „úgy nevelik, hogy hazájoknak hasznos polgárai lehessenek” (Dessewffy, 1839, 334–335. o.). Szeretné azt az állapotot megérni, amikor a főrangú anyák büszkén tekintenek a nemzet ügyeit képviselő fiaikra.

„Minden lelkes anya, ha már teljességgel választani kellene két veszedelem közt, melegebben fogja szíve dobogását érezni, ha fia, hazája törvényhozásának termeiben lelkesen szólalt meg, minha a bálban a francia quadrillet ritka mesterséggel tudta eltáncolni, egy francia vaudvilleben pedig gyönyörűen figurázott.” (Dessewffy, 1839, 335. o.)

A nemzeti szellem teljes hiánya ellen emelt szót Teleki Blanka grófnő *Szózat a magyar főrendű nők nevelése ügyében* című cikkében a *Pesti Hírlap* hasábjain 1845-ben. A grófnő meghatározónak tartja a gyermekek nevelésében a szeretetteljes családi háttérrel és hazafias neveléssel, ami kiiktathatná az idegen származású nevelőnők alkalmazását, azonban ez az ideális állapot kevés arisztokrata családnál valósul meg. Sokkal általánosabb, hogy a gyermekek gondozását gouvérnantokra bízák.

„Alig lép ki a fő rendű leány a gyermekorból, alig ismerkedik meg az élet azon részével, melyet az ugynevezett nagy világ szűk körében szemlélhet, már nő – már anya. Maga még fél gyermek, s már környezi egy kis csoport, mely testi lelki jólétet tőle vár. Forró szeretet köti kisdedeihez, társalgási viszonyai azonban, fényes háztartása, szünet nélkül elszakítják tőlök.”

A fiúgyermek előtt jobbra már kitaposott ösvény van, melyeken ők is megtehetik kezdeti lépéseiket, a leánykák számára azonban anyjuk először gondosan nevelőt választ, többnyire külföldről, mivel Magyarországon nem képeznek nevelőket.

„Idegen neveli tehát a magyar fő rendű leányt, idegen első vezetője a 'szellemi világ' ösvényein. [...] Idegen nyelven gondolkodik, szól a magyar leány, idegen sympathiák gyökereznek szívében, számküszött köréből a magyar szó, magába szivta a hajlékony gyermeki elme az undort ezen német vagy angol ajkakon ki nem ejthető s ezért 'barbár' nyelv iránt.”

A nevelés szomorú következménye pedig: „Három, négy idegen nyelvben jártas Magyarország leánya, akármely más nemzet történetét, mostani állapotát jól ismeri – de nemzeti nyelvét nem érti, hona hajdanából nincsenek képei, hazája jelen küzdelme pedig gyakran mint guny tárgya tűn fel előtte.” A grófnő várakozva tekint egy olyan kor elé, melyben már nemzettudattal rendelkező, magyarságukra büszke anyák adják át hazaszeretetüket gyermekeiknek. Azonban, hogy a szebb jövő képe ne csupán délirálként lebeg-

jen a nemzet szeme előtt, lépéseket kell tenni a nevelés ügyében, mégpedig az arisztokratáknak: „A fő rend vezette tévutra honunkban a nőnevelést, neki kell a zászlót a megtérésre kitűzni. Önként követik a példáját a többirendűek.”

A grófnő tehát egy példamutató, közvetítő szerepet szánt kora arisztokráciájának, mely a nevelés reformjának kezdetét jelenthetné, melyet a következő lépések követnek. Ennek megvalósítását a következőkben látta:

„Két út nyílik előttünk, melyen célt érhetünk. Vagy állítsunk intézetet, melyben magyar nevelőnek képeztessenek, hogy tökéletesen pótolhassák azon külföldieket, kik most kizárólag minden főrendű családnak leányait nevelik. – Vagy ha erélyesebben akarunk fellépni, magok a főrendű leányok számára nyissunk egy nagyszerű nevelőintézetet, melyben az anyai nyelvvvel együtt a haza szent szeretete oltassék a leány szívébe, hol a külföldi műveltséget a haza iránti kötelesség érzetével egyesítve, tanulhassa a magyar ivadék az idegent becsülni, a hazait forrón szeretni.” (*Teleki*, 1845. december 9.)

Teleki Blanka a második utat választotta. 1846 nyarán a *Honderü* 1846/24. számában megjelent *Nyilatkozatában* részletesen ismertette intézetalapítási szándékát és nevelési tervét. A lányok „szellemi, erkölcsi s esztétikai kiképzését, nemzeti érzelem”-ben felváltó intézmény 1846. december 1-től 1848 végéig működött a grófnő vezetése alatt.

Összegzés

A magyar arisztokrata leánygyermek korai nevelését idegen származású, elsősorban francia vagy német ajkú nevelőnőre bízták, akitől a gyermek az idegen nyelvet anyanyelvi szinten elsajátíthatta. A *gouvernantek* kompetenciája a legtöbb esetben ezzel ki is merült, mert igen elenyésző azon nevelőnők száma, akik egyéb műveltségi területeken is jártasak lettek volna. A német és francia nyelveket tehát a leánykák vagy nevelőnőjüktől, vagy pedig szintén külföldi származású édesanyjuktól sajátították el, bár néhány esetben a ház ura is részt vállalt a lányok nyelvi képzésében.

A nevelőnők mellett a gyermekek mellé házitanítókat fogadtak, akik a francia és német kultúra elemei által meghatározott műveltséget közvetítették tanítványaiknak. A legtöbb leánygyermek egyáltalán nem beszélt és értett az „anyanyelvén”, bár néhányan közülük a későbbiekben vagy meggyőződésből, vagy pedig férjüket hivatalviselése érdekében valamilyen szinten igyekeztek elsajátítani a hazai nyelvet.

A házi neveltetést a legtöbb esetben leánynevelő intézeti képzéssel egészítették ki, ahová a gyermekeket legkésőbb 12 éves korukban küldték. Az arisztokraták számára európai műveltséget biztosító megfelelő színvonalú hazai leánynevelő intézet hiányában a legtöbb arisztokrata főként Bécsbe küldte leányát tanulni, ahol további neveltetésüket a társadalmi konvenciók elvárásai irányították, miközben megismerkedtek a korszak jeles művészeivel és a közélet befolyásos köreivel.

Az arisztokrata hölgyek tervszerű neveltetése legkésőbb 16 éves korukra befejeződött, és megszerzett műveltségük birtokában néhány éven belül férjhez mentek, s anélkül, hogy tudásukat valamiféle szinten is felhasználhatták volna, rögtön elsősorban anya és feleség vált belőlük. Akadnak persze pártában maradt hölgyek is, akik tapasztalataikat és ismereteiket valamilyen nemzeti vagy társadalmi probléma megoldásában, de legtöbbször filantróp célok megvalósításában kamatoztatták.

A vizsgált családok között találunk régebbi és újabb eredetű, protestáns és katolikus, szerényebb anyagi helyzetű és vagyonosabb, külföldi orientációjú vagy éppen a nemzeti hagyományokhoz ragaszkodó familiákat. A műveltség tartalmát a korszak arisztokratákkal szemben támasztott elvárásai determinálták, a grófi vagy bárói származás a tanulmányok jellegét és idejét nem befolyásolta. A mégis kimutatható különbségek (például a nemzeti nyelv használata) főként az adott család társadalmi és politikai, esetleg regionális pozíciójából adódnak, illetve individuális igények és tradícióik is cizellálhatják (*Virág*, 2004, 2008, 2009b).

A nőnevelés kérdésében az egymásnak gyakran ellentmondó korabeli vélemények világosan példázzák a korszak problémáit, változásait és megoldási kísérleteit. Többen és több úton keresték a megoldást, mely egy új, más szellemű kor elvárásainak volt már hivatott megfelelni. A nőnevelés a kor kihívásaira választ adó reformja Magyarországon a kezdetektől összefonódott a magyar nemzeti érzés, a magyar nyelv és a hazával szembeni felelősségvállalás kérdésével. A változás mindenképpen elkerülhetetlen volt, kérdéses csupán az lehetett, mely társadalmi réteg legyen a mintaadó.

Ebben a folyamatban az arisztokrácia szerepét éppen a két főrangú származású útkezeső, gróf Teleki Blanka és gróf Dessewffy Aurél fogalmazta meg. Eszerint a főrangúaknak kell a folyamatban az első lépést megtennie az átalakulásban, hogy mintát adjanak a társadalom többi rétegének is, azaz megnyissák az utat, hogy ne csupán művelt arisztokratákról, hanem művelt magyar társadalomról lehessen beszélni. Ezt a nézetet képviselte gróf Széchenyi István és Fáy András is. Dessewffy ebben kijelölte az arisztokrata hölgyek szerepét, az új nemzedék főrangú ifjainak hazafiúi nevelését.

Jegyzet

(1) A tanulmány a szerző IX. Országos Neveléstudományi Konferencián tartott *A főrangú nők és a nevelés* című előadásának kibővített változata. A témáról bővebben: *Virág*, 2007.

(2) A tanulmányban idézett német nyelvű források szövegét a szerző fordította magyarra. Az eredeti szöveg: „Darum sollen also Frauen aus höhern Ständen in der Jugend sorgfältig und gründlich unterrichtet werden, ohne jedoch gelehrt zu werden, denn zu den Unnaturen des menschlichen Geschlechts gehören allerdings gelehrte Weiber und Künstlerinnen. Eine gewisse Grenzlinie muß immer zwischen männlichen und weiblichen Kenntnissen gezogen werden.”

(3) „Denn für solche Leute ist Ungarn ein wahres Eldorado.” – írja.

(4) A naplót először Czeke Marianne (1938), majd Hornyák Mária (1999) gondozta. A témáról lásd még: *Hornyák*, 1993.

(5) Királyi biztosként 1782-ben elvállalta a népszerűtlen kolostorfeloszlató rendelet végrehajtásának irányítását. Az 1790-es országgyűlésen a helytartótanács iskolai osztályának vezetőjeként a nőnevelés megreformálására terjesztett be tervezetet.

(6) Az eredeti szöveg: „Meine Mutter war eine originelle Frau; die Weltleute nannten sie bizarr [...] Sie war beschränkt, wie es bei ihrer Erziehung nicht wohl anders möglich sein konnte.”

(7) Az eredeti szöveg: „Bis 10 Jahre war Elementarunterricht...Ein braver Lehrer, der bis an sein Ende im Hause war, gab Normalgegenstände, Musik; die Mutter französisch. Mit 10 Jahren kam eine Gouvernante, ein Zeichen- und Tanzlehrer wurde genommen u. s. w. – Nur 3^{1/2} Jahr dauerte der Cursus. Die Gouvernante kam weg, und die Tochter wurde mit noch nicht 14 Jahren erzogen erklärt und in die (?) grosse Welt eingeführt.”

(8) Az eredeti szöveg: „Wie verschlangen wir alles was sie uns lehrten, besonders Clavier, Zeichnen und Gesang.”

(9) Az eredeti szöveg: „Erziehung und Unterricht haben gar keinen Einfluss auf Character und Intelligenz; was der Mensch werden soll, wird er doch, das ist schon gegeben; was die Menschen dafür thun ist null oder schädlich.”

(10) Az eredeti szöveg: „Spazierfahrten: Prater, Augarten, Luscigarten in Dornbach. Überall wurde gefrühstückt. Theater, die Abende bei ihr (Finta) getanzt und noch um 10–11 Uhr beim Nachhausegehen auf dem Graben Eis gegessen, geschäkert und gelacht. Um 4 Uhr morgens schon wieder auf, gekleidet sein um 5 Uhr in die Parthie ins Grüne – das war ein Leben, und doch musste Beethoven, der auch bei den Festen war, befriedigt werden, das war eine Passion! Also die Nächte geübt. Die Nachbarn verzweifelten und zogen weg. Wir waren jung, frisch, schön, kindlich naiv. Wer uns sah, liebte uns. Anbeter hatten wir auch.”

(11) Jósika Miklós, báró (Torda, 1794. április 28. – Drezda, 1865. február 27.): a magyar regényirodalom egyik első jelentős képviselője, az MTA tagja.

(12) Podmaniczky Frigyes, báró (1824 – 1907): politikus, író, az MTA levelező tagja.

(13) Fiáth Ferenc (eörményesi és karánsebesi báró) (1815. szeptember 21. – Veszprém, 1885. február 19.): császári királyi kamarás, valóságos belső titkos tanácsos és Veszprém megye főispánja.

(14) Széchenyi István, gróf (Bécs, 1791. szeptember 21. – Döbling, 1860. április 8.): a 19. sz. első felében megindult nemzeti liberális reformmozgalom kezdeményezője és legjelentősebb személyisége, az MTA alapítója és tagja, másodelnöke (1830–50).

(15) Adelsheim Johanna (özvegy báró Bucky/Pucky Andrásné), báró (Pforzheim, 1776. augusztus 5. – Golop, 1863. február 26. idősebb báró Vay Miklós dandártábornok és királyi biztos hitvese.

(16) Erre vonatkozóan: *Szabó János levele*, 1816. március 7.

(17) Politikus, publicista, az MTA levelező tagja.

Irodalom

- Brunszvik Teréz (1999): „Magyarország, vedd az Isten!” *Brunszvik Teréz naplófeljegyzései, 1848–1849.* Sajtó alá rendezte, a bevezető tanulmányt és a jegyzeteket írta Hornyák Mária. Argumentum, Budapest.
- Czeke Marianne (1938, szerk.): *Brunszvik Teréz grófnő naplói és feljegyzései.* Magyar Történelmi Társulat, Budapest.
- Desiderius, P. (1833): *Ueber Erziehung und Unterricht in Ungarn in Briefen an den Grafen Stephan Széchényi.* Wigand, Leipzig.
- Fáy András (1832): *A Bélyek ház.* Pest. s. n.
- Fáy András (1840): Hazánk nőnevelésének, nőnevelő intézetei javításának elméleti és gyakorlati alapfogalmai, dióhéjba szorítva, s különös tekintettel a nemes és főbb polgári leánykákra. *Athenaeum*, 12. sz. 177., 13. sz. 193–200., 40. sz. 211–217.
- Fáy András (1841): *Nőnevelés és nőnevelő-intézetek hazánkban. Különös tekintettel nemesek', főbb polgárok' és tisztességes karuak' lánykaira.* Trattner-Károlyi, Pest.
- Fiáth Ferenc (báró) (1878): *Életem és élményeim.* I–II. Tettey Nándor és Társa, Budapest.
- Gr. D. J. Ö Ngának B. P. Ö Nagyságához írt levele a magyar nyelv ügyében. (1925) *Felső Magyar Országgi Minerva*, 12. sz. 494.
- Gróf Dessewffy Aurél (1887): A magyar nyelv és előkelőink nevelési rendszere. In: *Gróf Dessewffy Aurél összes művei.* Sajtó alá rendezte Ferenczy József. Méhner, Budapest. 322–336.
- Östör József (1938): *Gróf Keglevich Jánosné Zichy Adél grófnő naplói a reformkorszakból (1822-1836).* Franklin Társulat, Budapest.
- Hajnik Károly (1856): *Visszaemlékezések. Jelenetek és adomák a magyar életből.* Pest.
- Hornyák Mária (1993): *Beethoven, Brunszvikok, Martonvásár.* Magyar Tudományos Akadémia, Martonvásár.
- Jókai Etelke (1888): *Emlékek báró Vay Miklósné, Adelsheim Johanna báróné leveleiből.* Athenaeum, Budapest.
- Jósika Miklós (1977): *Emlékirat.* Magyar Helikon, Budapest.
- Karacs Teréz (é. n.): *Megismerkedés Teleki Blanka grófnővel.* Kézirat. Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára.
- Kornis Gyula (1927): *A magyar művelődés eszményei: 1777–1848.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Kovácsóczy Ádám (1833): Észrevételek Pius Desiderius könyvére a nevelésről. *Tudományos Gyűjtemény*, 10. sz. 46–63.
- Kulcsár István (1822): A Leánykák házi neveléséről. *Hasznos Mulatságok*, 28. sz. 220–223.
- Splény Béla levelei feleségéhez és feleségének hozzá írt levelei; különböző levélírók Splény Bélához és feleségéhez. (é. n.) Kézirat. Magyar Országos Levéltár, P 1059 4. csomó 16. tétel.
- Podmaniczky Mária iskolai gyakorlatai. 1838-1840. (é. n.) Kézirat. Magyar Tudományos Akadémia Kéziratára Egyház és Bölcelet 4-r. 99/6a-g.
- Mészáros István (1981): *Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar fordítása.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Paget, J. (1987): *Magyarország és Erdély.* Válogatta, szerkesztette, a szó- és névmagyarázatokat és a tanulmányt írta Maller Sándor. Helikon, Budapest.
- Petrisevich Horváth Lázár (1842–1844): *Kaleidoskop, vagy: Levelek Emiliához, élet, irodalom, politica és művészet körben.* Gyurián és Bagó Nyomda, Buda.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei: fejezetek a lányok nevelésének történetéből.* Gondolat, Budapest.
- Pulszky Terézia (1986): *Egy magyar hölgy emlékiratai.* Magvető, Budapest.
- Sáfrán Györgyi (1979): *Teleki Blanka és köre.* Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Seltenreich Károly (1848): A női hivatás képezésének fontosságáról. *Nevelési Emléklapok*, 82.
- Steinacker Gusztáv (1841): Nőnevelés' s nőnevelő intézetek. *Athenaeum*, 6. sz. 81–87.
- Szabó János levele. (1816. március 7.) Kézirat. Tiszáninneni Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményeinek Levéltára, Sárospatak H1-10. Alsószolca.
- Széchényi István (1991): *Hitel.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Szelényi Ödön (1916): Néhány lap a magyar honi nőnevelés kezdeteiről. *Nemzeti Nőnevelés*, május. 239–258.
- Takács Éva (1822): Némely észrevételek tekézetes Kulcsár István Úrnak, azon értekezésére, mellyet 1822-dik esztendő második felében közöl a leánykák házi neveléséről. *Tudományos Gyűjtemény*, 12. sz. 36–42.
- Teleki Blanka (1845. december 9.): Szózat a magyar főrendű nők nevelése ügyében. *Pesti Hírlap*. 93.
- Töredékek nagyméltóságú Nagylányai és Vásárosnaményi Lónyay Jánosné Lónyay Florentina úrnő emlékirataiból. (1891) Budapest.
- Virág Irén (2004): A magyarországi arisztokrácia neveltetésének vizsgálata a 19. sz. első felében a források tükrében. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 77–93.

Virág Irén (2007): *Az arisztokrácia neveltetése Magyarországon (1790–1848)*. Doktori (Ph.D) értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem Interdiszciplináris Társadalomtudományok és Bölcsészettudományok Doktori Iskola, Debrecen.

Virág Irén (2008): Orientierung an westeuropäischen Normen oder nationaler Charakter? Erzieherische Eigentümlichkeiten der Aristokratie im ungarischen Vormärz. In: *Unterricht und Kultur*, 1. 1. sz. 18-28. www.eduscience.hu

Virág Irén (2009a): *A főrangú nők és a nevelés. Szükséges-e az arisztokrata hölgyeknek a „tudományokat*

tanulni”? Előadás: IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pannon Egyetem, Veszprém, 2009. november 19.

Virág Irén (2009b): Nevelési plánumok a főúri kastélyokban a 19. század kezdetén. In: *Professori Salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 281–292.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az autonómia határai(n)

Állami kontra református oktatáspolitikai az 1920-as években

években Az 1920-as évek magyar oktatáspolitikájának programja két fő jelszó köré szerveződött: vallásos (elsődlegesen keresztény) és hazafias (értsd: magyar nemzeti) nevelést akart elérni.

Tanulmányunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogyan érvényesült ez a politika a magyarságát hangsúlyozó református egyház irányában. Egyházi forrásokat vizsgáltunk meg, hogy megállapíthassuk, a gyakorlati megvalósítás miképpen történt, s milyen volt a fogadtatás a református egyházban. Leszögezhetjük: a jelszavakban valóban teljes volt az egyetértés a két szereplő közt. Az állam tényleges intézkedései azonban a református egyház iskolafenntartási terheinek növekedését okozták. Tanügyi autonómiája, amely bizonyos elemeit éppen a források ellenértékeként adta fel, azonban nem bővült. Az 1920-as évek a finanszírozás megoldatlanságát egyértelműen világossá tették. Miközben az egyház ragaszkodott az iskoláihoz, s a fenntartókat (az egyházközségeket) megtartásukra ösztönözte, azok csak nagy nehézségek árán boldogultak. A helyzetből kiutat az egyház vezetői nem találtak. Javaslatok merültek fel ugyan, de ezeket az egyházi fórumok – vizsgált forrásaink szerint – komolyan nem tárgyalták. (1)

Jelszavak mentén

1920 új korszakot nyitott a magyar történelemben. A hatalmat megszerző és azt hosszabb távon is tartósan megtartani képes politikai erők két fő jelszóba sűrítették programjukat: keresztény és nemzeti ideológiát akartak képviselni. Ahogy Ormos Mária tanulmányában leírja: ezen fogalmak jelentéstartalma képlékeny és bizonytalan volt. Éppen így fejezhetők ki a kormányalkotó politikai erők közötti konszenzust, jelentették az elégséges közös nevezőt, s egyben tükrözték a más csoportoktól, valamint 1918–1919 eseményeitől való elhatárolódást. A trianoni döntéssel megszűnt történelmi Magyarország a múltba kapaszkodva kereste a jövő lehetséges útjait. Az újjáépítésben segítséget keresett az egyházakban, azok összefogó erejére épített. Tette ezt annak ellenére, hogy a kereszténységet a társadalom egyre szélesebb rétegei – az egyházak megújulási törekvései és kétségtelen sikerei ellenére – inkább csak külsőségként élték meg. Az egyházak igyekeztek a maguk javára, saját megerősítésükre fordítani a helyzetet. A pozíciók újracsatolása pedig kielemezte a már meglévő felekezeti közötti konfliktusokat (például elkeresztelés), sőt – többek között – a kritikus gazdasági helyzet újakat eredményezett (Ormos, 2003; Nagy, 2000, 116–122. o., vesd össze: Rébay, 2003). A katolikus egyház egykori államegyházi pozíciói – minden jogi szabályozás ellenére – a gyakorlatban, ha nem is a korábbi mértékben, de újra erősebben érvényesültek. A katolikus érdekek érvényesítését a politikai katolicizmus is elősegítette.

Tanulmányunkban arra a kérdésre keressük a választ: a fent említett jelszavak a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium oktatáspolitikájában miként konceptualizálódtak a református felekezeti oktatásügyet tekintve. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az önmeghatározásában szintén e két elemet kiemelő református felekezet hogyan élte meg az 1920-as évek tanügyi politikáját. A két jelszó új alapot teremtett-e az állam és a nemzeti egyház közötti együttműködésben? E kérdések megválaszolásához a Dunamelléki és a Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyveit vizsgáltuk meg. Áttekintettük továbbá az élükön álló református püspökök (a kor két legmeghatározóbb református egyházi vezetője, Baltazár Dezső és Ravasz László) Felsőházban elmondott beszédeit, valamint a tárgyunkban kiadott vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendeleteket.

Elvi egység

Az 1920-as évek kormányai és az egyházak, köztük konkrétan a református egyház (a továbbiakban: egyház) oktatáspolitikája között elvi szinten alapvető egységet figyelhetünk meg. Az állam és az egyház közös érdeke volt a mielőbbi konszolidáció: az iskolák megszokott rendjének felvétele, minél teljesebben a tankötelesek beiskolázása, a tanítók és a tanárok pótlása. Az igazolási eljárásokban az egyház együttműködött az állammal. A gyanúba került pedagógusok ellen, lévén egyházi alkalmazottak, lefolytatta az állami elvárások szerint a bírósági eljárást. Azok eltávolításában, akik saját politikája, tanítása, sőt szervezete ellen véleményt nyilvánítottak, ön maga is érdekelt volt. A tanítók és a tanárok között is voltak példának okáért olyanok, akik az iskolai kötelező vallásoktatás megszüntetését javasolták, illetve a Tanácsköztársaság vonatkozó rendelkezését üdvözltek, végrehajtásában segédkeztek. (2) A református egyházi iskolák által biztosított hazafias és vallásos nevelés mint a konszolidáció eszköze jelent meg a tiszántúli főgondnok, Horthy István székfoglaló beszédében. (3)

A reformkori gyökerű s a dualizmus kori oktatás- és kultúrpolitikában is meg-megjelenő kultúrfölény-elmélet a Horthy-korszakban a politika meghatározó elemévé vált. Ebben a református egyház 16. században kialakult feladatának, a nemzeti kulturális misszióknak újraértelmezését láthatta. Főleg a tiszántúli egyházkerületi tanulmányi felügyelő, Dóczi Imre jelentései fejezik ki egyértelműen a klebelsbergi politika ezen elemével való azonosulást. Dóczi már 1920 júniusában így fogalmazott: „Vajha hazánkat ért végzetes katasztrófa a megsemmisítő hatás helyett fölrázná a nemzeti társadalmunkban szunnyadó erőket s a nemzeti föltámadásban iskoláink is új erőre kelhetnének, hogy erkölcsileg, szellemileg és testileg erőteljesebb nemzedéket nevelhessenek az új honfoglalásra.” (4) S jelentéseiben később is, a klebelsbergi éra előtt és alatt is, újra és újra előbukkan nemcsak a nemzeti nevelés mint református specifikum, hanem konkrétan a kultúrfölény, valamint feladatként a magyarság határo-

A kormányzat az 1920-as évek második felétől (jogi alapját az 1926: VII. tc. adta meg) nagyarányú fejlesztésbe fogott ezen a területen: állami népiskolákat és állami támogatással községi és felekezeti intézményeket építettek, illetve bővítettek ki. A felekezeti iskolák az Országos Népiszkolai Építési Alapból vissza nem térítendő segílyt, illetve kedvezményes kölcsönt kaphattak. Mindezt kérelmezniük kellett, s a kérelem jogossága, a kérelmező anyagi helyzete függvényében kezdődhetett meg az építkezés. Az állam tehát az egyházak segítségére támaszkodva, közös teherviseléssel bővítette a népiszkolák hálózatát, illetve a már meglévő intézményeket.

kon túlmutató kulturális egységének megőrzése. Ezeket a gondolatokat pedig a tiszántúli egyházkerületi közgyűlés kapcsolódó határozatai is kifejezték. (5)

A hazafias (nemzeti) nevelés a református egyház számára nem jelentett új elvárást, sőt hivatkozási alapul szolgált. Ravasz László püspök beszédeiben többször is hangot adott értetlenkedésének: miként lehet az, hogy éppen e nemzeti misszióban jeles református egyház került hátrányos helyzetbe az állami oktatáspolitikát illetően. (6) Nézete szerint a „református iskola bizonyosság a magyar kultúrfőlény mellett”. (7) A részint német nyelvi környezetben működő gyöngyi gimnázium megtartásáért folytatott küzdelemben is fő érveként a református iskola magyarosító hatása jelent meg. (8)

Hogy a vallás-erkölcsi nevelés kérdésében az állam és az egyház egységes állásponton volt, azt nem kell külön bizonygatnunk. Illusztrációként Karai Sándornak, a debreceni főgimnázium igazgatójának szavait idézzük: kiváló gondot kell fordítani a vallás-erkölcsi nevelésre – kezdi –, mert „[e]z a gond annál nagyobb, mennél inkább belátjuk, hogy szétdarabolt, csonkaországunk feltámadása nem üres jelszavakkal és nagyhangú frázisokkal történhetik meg, hanem szilárd vallásos alapon álló, igaz hittel és erkölcsi jellemekkel tündöklő, munkás nemzedék által”. (9)

Vitás kérdések

A finanszírozás

Az első világháború anyagi és emberi veszteségei, az ország széles területeinek megszállása, majd a trianoni békével ezek elvesztése, a győztes országoknak fizetendő kárpótlás kritikussá tette az ország gazdasági helyzetét. A Teleki-, majd a Bethlen-kormány(ok) a stabilitás helyreállítása érdekében – többek közt – a költségvetési kiadások lefaragására kényszerült(ek). A megszorító politika az oktatásügyet is érintette. Kézenfekvőnek tűnhetett – noha erről közvetlen bizonyítékunk nincsen –, hogy a kormányzat a több lábon álló intézmények finanszírozását fogja vissza. A századfordulótól ugyanis a felekezeti iskolák összességében egyre nagyobb összegű állami támogatást élveztek. A középiskolákkal kötődtek meg az államsegélyről szóló szerződéseket: a fenntartáshoz és a tanárok fizetéséhez is hozzájárult az állam. A népiskolák fenntartói a növekvő kiadások forrását keresve szintén az állami segítségben találták meg a megoldást. A közoktatás dualizmus kori korszerűsítése, s ezzel kapcsolatosan az állam igényeinek érvényesítése ugyanis megteremtette ennek törvényi alapját (például: 1883: XXX. tc. vagy 1908: XLVI. tc.). A református egyházi fenntartók, ha tartottak is az autonómia csorbulásától, anyagi okok miatt elfogadták a felkinált lehetőséget. Tették ezt annál is inkább, mert a társadalom fokozódó szekularizációja miatt nem láttak reális esélyt saját forrásaik jelentős gyarapítására.

Az 1920-as évek első felében az említett okok miatt egymás után születtek meg a felekezeti iskolákat érintő restriktív intézkedések. 1922-ben a vallás- és közoktatásügyi miniszter 122 000. VIII. d. sz. rendelete a népiskolai fizetés-kiegészítő államsegély revíziójának keretében felülvizsgálta és újból megállapította a fenntartói hozzájárulást. (10) A javadalmi jegyzőkönyv természetbeni tételeit a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) által megállapított kulcs szerint kellett átváltani. (11) Végrehajtásával szemben – noha a VKM gondos mérlegelést ígért – számos kifogás merült fel. (12) Volt olyan iskola, amelytől teljesen megvonták az államsegélyt. (13)

Hasonló revízióra került sor 1924-ben a középiskolák vonatkozásában: a VKM az állami fizetés-kiegészítés bizonyos százalékát – a fenntartók véleményét kikérve, a körülmények függvényében iskolánként változóan – az intézményekre hárította. (14) A középiskolák állami fenntartói hozzájárulásának inflációt követő valorizációja azonban elmaradt. Ahogy Baltazár Dezső püspök fogalmazott, a segély iskolánként 2 kg nem I.

osztályú húsrá sem volt elég. Az iskolák részben elvesztették, részben a háború alatt és utána felélték tőkájukat (15), ezért újra és újra a tandíj felemelésére kényszerültek. (16)

A pedagógusok az állami kollégáik által élvezett különféle pótlékokat, a drágasági, háborús segélyeket nem vagy később kapták meg (17), forrásuk kigazdálkodása pedig gondot jelentett a fenntartóknak. (18) A tanítók kántori jövedelmét a VKM beszámította a tanítói javadalomba, hogy csökkentse a saját hozzájárulását, ami azt jelentette, hogy az egyházközségek kénytelenek voltak a kántori munkát külön díjazni, ha a tanítókkal méltányosak akartak lenni. (19)

Elmaradt a korábban biztosított népiskolai tandíjkárpótlás rendezése. (20) Hosszas vitát okozott, hogy 1924-ben a VKM egyoldalúan felemelte a tanítói nyugdíjjáruelökokat az inflációt is meghaladó mértékben, a háború előtti összeg többszörösére. Az egyházi fenntartók többsége nem tudta előteremteni a forrást. (21) A püspökök is arra biztatták őket, hogy próbálják a községekre áthárítani e terhet, hiszen az 1868. évi népiskolai törvény értelmében az ő kötelességük a népiskolai oktatás biztosítása. Több településen sikerült is megegyezésre jutni, ez azonban nem jelentette a kérdés egyértelmű és hosszú távú megoldását. 1927-ben ráadásul egy belügyminiszteri rendelet kimondta: ahol a községi pótagó meghaladja az 50 százalékot, ott az egyház nem segélyezhet. (22)

A finanszírozás az 1920-as években az egyház és állam közti oktatásügyi diskurzusok legfőbb kérdése volt, s nem csak az évtized első felében. A bethleni konszolidáció mindössze néhány gazdaságilag stabil évet hozott. Ezekben sem az állam, sem az egyház nem tudott eléggé megerősödni. Mire a helyzet megoldásához az eszközök rendelkezésre álltak volna, a Magyarországra is begyűrűző 1929. évi gazdasági világválság ismét aggasztó helyzetbe sodorta mindkét szereplőt.

Az intézményrendszer

A Horthy-korszak oktatási miniszterei az oktatásügy folytatólagos modernizációját, szervezeti és tartalmi korszerűsítését tűzték ki. Felül kellett vizsgálni, az ország új határai között a tankötelezettség végrehajtásának vannak-e akadályai. A kormányzat az 1920-as évek második felétől (jogi alapját az 1926: VII. tc. adta meg) nagyarányú fejlesztésbe fogott ezen a területen: állami népiskolákat és állami támogatással községi és felekezeti intézményeket építettek, illetve bővítettek ki. A felekezeti iskolák az Országos Népiskolai Építési Alapból vissza nem térítendő segélyt, illetve kedvezményes kölcsönt kaphattak. Mindezt kérelmezniük kellett, s a kérelem jogossága, a kérelmező anyagi helyzete függvényében kezdődhetett meg az építkezés. Az állam tehát az egyházak segítségére támaszkodva, közös teherviseléssel bővítette a népiskolák hálózatát, illetve a már meglévő intézményeket. Az állam párhuzamosan újabb jogokat szerzett magának a felekezeti iskolákban, hiszen előírta, hogy a segéllyel felépített új iskolákba az első tanítót ő jogosult kinevezni. (23)

Mindemellett – vagy ezzel szemben – igyekezett a meglévő iskolarendszert racionalizálni: elérni a vegyes felekezeti összetételű településeken a több kisebb iskola helyett lehetőleg egy közös, állami iskola létrehozását. A 30 főnél kisebb iskolákat bezárták, illetve a létszám feletti tanítók után járó államsegélyt megvonták. (24)

Az állam modernizációs politikájával az iskolák fenntartói nehezen tudtak lépést tartani: a gazdasági krízis szinte állandósult. Főleg a Tiszántúlon volt kritikus a helyzet. A Dunamelléken a korszakra megmaradt iskolákat megtartották, sőt Budapesten 1926-ban – igaz, holland támogatással – megalakult a Julianna Elemi Iskola. (25) Ezzel szemben a nehéz sorban lévő, agrártermelésből élő alföldi egyházközségek közül többek számára elkerülhetlenné vált az iskola feladása. (26)

A polgári iskolák keresettsége a korszakban tovább erősödött. A VKM a keresletet látva a fenntartók, így a református egyház figyelmét is felhívta ezen típus pártfogására.

Az egyházkerületek a minisztériumi óhajt továbbították az egyházközségeknek és alapításra ösztönözték őket. Polgári iskola létrehozása középiskola-hiányos településen valóban vállalhatóan tűnt, ugyanis ez a típus egyre szélesebb társadalmi rétegeket vonzott. Tandíja alacsonyabb volt, mint a középiskolának, s a kapott műveltség gyakorlatiasabb, ezáltal könnyebben hasznosíthatóan mutatkozott. (27) Ennek köszönhetően a korszakban mindkét vizsgált egyházkerületben több új polgári iskolát alapítottak vagy vettek át: a makói fiúiskolát (1923), a nyíregyházi leányiskolát (1926), a nagykőrösi fiúiskolát (1928), a debreceni fiúiskolát (1929). Mindegyik intézmény megkapta az államsegélyt, a tanári fizetés-kiegészítést. (28)

Az 1922. évi VI. törvénnyel, majd az új középiskolai törvénnyel (1924: XI.) a típusok eldöntése kapcsán az intézményrendszer felülvizsgálatára is sort kerített a VKM. A református iskolák közül – az Országos Közoktatási Tanács (OKT) javaslatára – a két vizsgált egyházkerületben 2–2 intézmény jövője került veszélybe. A kisebb iskoláké: egyrészt a gyöngyi és a kunszentmiklósi, másrészt a karcagi és a hajdúnánási gimnáziumé. (29) Az ok minden bizonnyal a háború után megugró értelmiségi munkanélküliség visszaszorítása volt. Mindkét egyházkerület a fenntartókkal és a városi önkormányzattal együttműködve végül elérte az iskolák fennmaradását. Ebből világosan látható volt, hogy a középiskolák az egyházi elit, illetve egyházas szellemiségű laikusok nevelése szempontjából elsődleges fontosságot élveztek, másrészt az egyház presztizskérdésként tekintett az ügyre. Autonómiája egyik fontos elemét képezte az iskolaállítási szabadsága, iskolafoktól függetlenül. (30) Végül mind a négy intézmény középiskolaként működhetett a továbbiakban is. (31) Sőt új református középiskola is létrejött mind a két kerületben: reálgimnázium Szeghalmon 1926-ban, leánylíceum Kecskeméten 1928-ban, Hódmezővásárhelyen pedig 1930-ban. (32)

Az 1924. évi középiskolai törvény kapcsán a típusválasztás szintén konfliktust generált a minisztérium és a református egyház között. (33) Az egyház rossz néven vette, hogy a közoktatási tárca az OKT indítványára törvény által felhatalmazva a reálgimnáziumi típust javasolta a református fenntartók többségének. Nehezményezte, hogy az arányszámot nézve a katolikus iskolák nagyobb hányadban maradhattak gimnáziumok. Mindkét egyházkerület hosszas tárgyalásokat folytatott az iskolák típusáról, de végül az egyháznak sikerült keresztülvinnie akarát. Nemcsak a teológiai székelyén működő fiú-középiskolák (a budapesti és a debreceni), hanem a nagykőrösi és a hódmezővásárhelyi, sőt végül a hajdúböszörményi és a mezőtúri is gimnázium maradhatott. Történt ez annak ellenére, hogy a VKM utóbbi kettőre vonatkozóan újra és újra elutasította a kérelmet. Az egyház a lelkész- és a tanárképzés szempontjával, illetve a görög nyelv tanításának hagyományával érvelt. (34) Mind a budapesti, mind a debreceni fiú-középiskola gimnázium maradt; e típus keresettségének csökkenését mutatja azonban, hogy a fenntartók az iskolák bővítését párhuzamos reálgimnáziumi osztályokkal képzelték el. A VKM azonban ez irányú kérésüknek nem adott helyet, csak tiszta profilú iskolákat engedélyezett. A vitát a görög nyelv fakultatívvá tétele zárta le 1931-ben. (35)

A felsőfokon a tanárképzés kérdése mellett (36) a jogakadémiák jövője határozta meg az egyház és az állam közötti diskurzusokat. A kezdeményező a VKM volt, amely már a dualizmus korában is próbálta közvetett módon a jogakadémiák képzését visszaszorítani minőségi okokból az egyetemi jogi karok javára. Az 1920-as években ez a politika – általában a jogászok képzés volumenének csökkentésével – folytatódott. A sárospataki és a Máramaroszigetről Hódmezővásárhelyre átköltöző református kerületi jogakadémiák a súlyos gazdasági helyzetben nehézségekkel küszködtek, köszönhetően annak is, hogy az állam megvonta oktatói fizetés-kiegészítő államsegélyét. Az országos egyházi szervek is reálisnak tartották egy az összevont jogakadémia fenntartását, így – az érintett egyházkerületek kezdeti vonakodása után – megszületett a megegyezés. Egyedülként a kecskeméti jogakadémia folytatta működését immár konventi, egyetemes református jelleggel. (37)

Tanítók és tanárok

Az állam és az egyház közötti diskurzusokban az oktatószeméllyel kapcsolatos kérdések alkotják a harmadik csoportot. Az évtized elején a menekült pedagógusok elhelyezésében általánosságban egyetértést figyelhetünk meg. A VKM kérte ugyanis a fenntartókat, hogy az állások betöltésénél részesítsék előnyben az utódállamokból érkező tanítókat és tanárokat. A Tiszántúli Egyházkerület közgyűlése a kérést elfogadta, s teljesítése mellett határozott – annak ellenére, hogy autonómiájára nézve aggályosnak tartotta azt. (38) Elvárta tőlük, hogy alkalmazkodjanak az egyház tradícióihoz, kövessék az egyházi iskolák nevelési-tanítási gyakorlatát, fogadják el szellemiségét. (39) Ugyanezen probléma merült fel a beosztott tanítók és tanárok esetén is. Sőt mivel ők állami alkalmazásban álltak, váratlan helyzetet jelentett esetleges elbocsátásuk. (40)

A református iskolákban a felekezeti jelleg, a vallásos nevelés miatt kitüntetett figyelmet tulajdonítottak az énektanításnak. Ennek az állami/budapesti tanterven túl fel kellett ölelnie – az előírások szerint – az egyházi énekeket is. (41) Éppen ezért nehezményezték, hogy a középiskolai énektanárok nem élvezhetnek államsegélyt, nem veszik fel őket az állami országos nyugdíjintézetbe, amiért több iskola nem is szervezte meg az énektanári állást, hanem kántorokat alkalmazott. (42)

A pedagógusok fegyelmi tekintetben az egyházi bíróságok joghatósága alá tartoztak. Javadalmi ügyekben azonban előfordult, hogy a polgári peres eljárásban megtámadták az iskolafenntartót világi bíróságnál. Ezt az eljárást az egyház helytelenítette, belső autonómiájának, saját alkalmazottai feletti intézkedési jogának csorbulását sérelmezte, s neheztelést fejezte ki az állammal szemben, amiért foglalkozik ezekkel az ügyekkel. (43)

Ellentétek bontakoztak ki az oktatásügy kettős, állami és egyházi felügyeletéből adódóan is. Az egyház ragaszkodott ahhoz, hogy tanítóival és tanáraival az állami hatóságok kizárólag a fenntartón keresztül érintkezzenek. (44)

A népiskolák számából adódóan gyakran találkozhatunk a követeléssel: az egykori református népiskoláknál a tanítói státuszokat – ahogy az átadási szerződésben kikötötték – a településen élők felekezeti arányszámának megfelelően töltsék be. (45)

Az egyház reakciója

A református egyház vezetői, illetve vezető testületei az állam politikáját értetlenkedve, sőt egy idő után megütközve, felerősödő nehezteléssel fogadták. Úgy vélték, az ellentétes a sokat hangoztatott kultúrfölény, illetve a vallásos nevelés céljával. Baltazár Dezső 1923-ban – az elmúlt évekre visszatekintve – az államot az „agresszivitás” vádjával illette, és a bánásmódot „mostohának” nevezte, hiszen véleménye szerint az egyház

Az állam annak ellenére érvényesítette fiskális politikáját a református iskolákkal szemben, hogy az elvi egyetértés fennállt.

Mind a kultúrfölény, mind a neonacionalizmus elmélete azt kívánta volna, hogy felkarolja ezen iskolákat. A költségvetés stabilitásának kényszere mellett az intézkedésekre véleményünk szerint azért is került sor, mert az állam saját intézményrendszerében, illetve a rendelkezései révén fenntartótól függetlenül az összes iskolában megvalósította a vallásos (elsődlegesen keresztény) és nemzeti nevelés programját.

csak azt kéri, ami az 1848: XX. tc. alapján megilleti. (46) Ravasz László 1921-ben szintén az 1848: XX. tc. „végrehajtását követelte” (*Major*, 1921, 36. o.).

A középiskolákat 1924-ben érő különböző jellegű hátrányos intézkedések (fizetés-kiegészítő segély csökkentése, típusválasztás, megszüntetési tervek) kapcsán a tiszántúli egyházkerületi közgyűlés az eljárást „méltánytalannak” és „egyenlőtlennek” nevezte. Hangsúlyozta, a pillanatnyi kényszerhelyzetnek engedve meg csak bele az állam követeléseibe, s annak érdekében, hogy az intézmények folyamatosan működhessenek. Felrótta, hogy a VKM nem veszi figyelembe kellőképpen az egyház anyagi lehetőségeit. (47)

Hasonló megállapításokkal találkozunk a népiskolai fenntartási költségek 1922-ben történt újabb szabályozása és a tanítói nyugdíjárulékok felemelése kapcsán is. Ravasz László a közigazgatási szervek jóakarátát (is) hiányolta az eljárás során, s szemükre vetette, hogy nem kezelik partnerként az egyházat. Szerinte nem következetesek, ami jogbizonytalanságot eredményez. (48) A Tiszántúli Egyházkerület közgyűlése nehezményezte, hogy a sérelmek nemhogy orvoslásra nem kerülnek, hanem még gyarapodnak is. (49) Egyre kétségbeesettebb, egyre keményebb hangon szólalt meg. 1926-ban cinikusan jegyezte meg: a templom elárverezése az egyetlen lehetősége a helyi egyházaknak a tanítói nyugdíjárulék kifizetésére. Mindez a „keresztény alapon álló kormányzat nagyobb dicsőségére” szolgál – tette hozzá. (50) Ugyanebben az évben Baltazár püspök azt veti az oktatási kormányzat szemére, hogy a rendelkezésre álló forrásokat nem osztja el célszerűen: „Amikor a debreczeni kollégiumra épen most a magyar nemzeti irányzat kifejezetten inauquirált idején a nemzeti kultúra érdekében teljesített megmérhetetlen szolgálatait az elismerés teli markával kellene szórni anyagiakban is a megérdemelt jutalmakat, addig a vallás- és közoktatásügyi minisztérium egyik kezével más jelentéktelenebb célokra milliárdokat szórva, másik kezével velünk szemben vállalt szerződésbeli köteleességét érthetetlen következetességgel elutasítja.” (51) Ugyanez volt a véleménye Ravasz Lászlónak is. (52) Ravasz 1932-ben az elmúlt évek iskolapolitikájának egyik konklúziójaként megállapította: „a felekezeti iskola lét és nemlét határán van”, az iskolafenntartás kérdésének azonnali tisztázása ezért véleménye szerint elkerülhetetlen. (53)

Az egyházi reakciókban az egyenlő elbánás elvére hivatkozás volt az egyik fő érv. Baltazár Dezső úgy vélte, a katolikus egyház helyzete ingatlanvagyona miatt sokkal kedvezőbb – ez azonban szerinte a támogatási politikában nem érvényesül. Vitatkozott a Glattfelder Gyula csanádi püspök által 1926-ban írt memorandum állításaival is. (54) Ravasz László szintén a jogegyenlőség biztosítását kérve számon az államon, a református egyházat „mostoha gyerekeknek” nevezve. (55)

Mind a három fentebb említett problémakör (56) előhozta az autonómia kérdését. Ravasz László püspök az állam terjeszkedéséről beszélt, s a kialakult helyzetet jogtalannak tekintette: az állam a fenntartóktól elvárja a szerződésben rájuk eső rész infláció szerinti rendezését, azonban a saját hányadát nem emeli fel, az általa gyakorolt jogokról viszont ennek ellenére nem mond le. (57) Szerinte „a felekezet fizet, az állam parancsol”. (58) Ugyanerre az ellentmondásra mutatott rá a tiszántúli egyházkerületi közgyűlés is. (59) A személyi ügyeknél és az intézmények felügyelete kapcsán általában is szóba került az önkormányzatiság.

Megoldás?

A nehézségek ellenére mindkét vizsgált egyházkerület vezetőinek, közgyűlésének véleménye egyértelmű és azonos volt: a református egyház jövőjének záloga az iskola. Nélkülük nem működhet, megerősödésének egyik legfontosabb eszköze. A felekezeti iskola intenzívebb vallásos nevelésénél fogva képes leginkább arra, hogy egyházas szelvényben, egyházának elkötelezett felnőtteket neveljen az ifjúságból. (60) Párhuzamosan

mindent megtett a nem református iskolákban zajló vallásoktatás megszervezése érdekében. (61)

A tiszántúli kerületi közgyűlés 1921-ben kiemelte, csak a saját erőből történő anyagi megerősödés, s végül az anyagi függetlenség elérése lehet a végső cél. Egyházfenntartó alap létrehozását a körülmények miatt azonban nem tartotta megvalósíthatónak. Helyette nagyfokú takarékoságot javasolt, valamint a vagyon bankszerű kezelését. (62) Mindkettőt meg is valósította, a helyzet javulásához azonban ez nem volt elegendő. (63)

1923-ban Baltazár Dezső a földosztásra kerülő földek igénylését javasolta a fenntartóknak, ebből remélve többletbevételt. (64) Ő maga is az egyház belső megerősödésétől várta a javulást: így az „a maga célját a maga erején” szolgálhatná. (65) Ravasz László is azt tartotta volna ideálisnak, ha a felekezeti iskolák el tudnák tartani magukat, nem szorulnának rá az államsegélyre. (66) Baltazár 1928-ban felvetette az egyház és az állam elválasztásának kérdését, ami szerinte előbb-utóbb be fog következni. Erre fel kell készülnie az egyháznak, húzta alá, „egyetemes fenntartási alap vagy pénztár” alapításával. (67) Révész Imre debreceni lelkész, egyházi ügyész 1929-ben állami forrásokból Református Tanulmányi Alap létrehozását vetette fel. Szerinte így az egyház szabadabban tudna mozogni, s érvényesíteni autonómiáját. (68)

Az egyház érdekeinek hatékonyabb képviselője céljából az egyházkerületek korábbiánál jobb együttműködése, a központi szervek révén való erőteljes képviselő, sőt közös protestáns fellépés valósult meg. (69) Mindkét egyházkerület igyekezett a fenntartásba a községeket fokozottabban bevonni, s a realitás határán belül a fenntartókat is nagyobb áldozatvállalásra kérte. (70)

Konklúzió

Az 1920-as években a dualizmuskori oktatáspolitikát abból a szempontból folytatódott, hogy az állam fokozatosan további teret nyert a felekezetekkel szemben. Beleszólásának, beavatkozásának keretei már kialakultak, de ezen keretek olykor szűknek bizonyultak. Erre következtethetünk a jogértelmezési vitákból. (71) A támogatás korábban kialakított formái a korban is működtek, de az állam költségvetési nehézségekre hivatkozva csökkentette a forrásokat.

Az állam és az egyház közötti nézeteltérések oka a finanszírozás megoldatlanságában és ezzel szorosan összefüggve az autonómia értelmezésében kereshető. Az egyház anyagi gyengesége miatt olyan helyzetbe került, hogy állami segítség nélkül az állami jogszabályok által előírt módon másképp nem tudta volna fenntartani iskoláit. Ezekhez azonban minden erővel ragaszkodott, s csak ha végképp nem volt más lehetőség, akkor engedte a fenntartóknak az átadást. Erre a Tiszántúlon tömegesen az 1920-as, 1930-as évek fordulóján a gazdasági válság következtében került sor. A Dunamellék meg tudta őrizni iskolarendszerét a jobb feltételek miatt.

Az állam annak ellenére érvényesítette fiskális politikáját a református iskolákkal szemben, hogy az elvi egyetértés fennállt. Mind a kultúrfőlény, mind a neonacionalizmus elmélete azt kívánta volna, hogy felkarolja ezen iskolákat. A költségvetés stabilitásának kényszere mellett az intézkedésekre véleményünk szerint azért is került sor, mert az állam saját intézményrendszerében, illetve a rendelkezései révén fenntartótól függetlenül az összes iskolában megvalósította a vallásos (elsődlegesen keresztény) és nemzeti nevelés programját. E célt szolgálta a napi ima, a kötelező vallásoktatás, amelyet részint az állam finanszírozott, valamint a különféle ifjúsági egyesületek: a korszakunkban elsődlegesen a cserkészlet, amelynek elterjedését a VKM erőteljesen támogatta. A másik ok a felekezeti konfliktusok további kiéleződésétől való félelem lehetett. A felekezeti kérdés az 1920-as évek egyik meghatározó, társadalmi feszültségeket generáló „antinómiája” volt – ahogy azt már a korabeli értelmiségiek, mint Németh László (1940, 50–79. o.) és

Szekfü Gyula (1934, 427–434. o.) megállapították. Harmadik okként a társadalom erősödő szekularizációja merülhet fel, negyedikként pedig az etatizmus állapítható meg. Erre felsőházi beszédében Ravasz László is rámutatott. (72)

Mindezek, illetve az állam költségvetési nehézségei lehettek az okai annak, hogy nem történt érdemi lépés a VKM részéről a finanszírozás kérdésének megoldására. Az egyházon belül sem volt teljes az egység. A problémára már 1921-ben rámutatott a *Kunhegyesi Memorandum*. A hamarosan összeülő Zsinat azonban elodázta a döntést (*Kormos*, 1983, 277–278. o.). Egyre többen látták a kiutat az egyház és az állam szétválásztásában, így például Makkai Sándor (1932, 228–230. o.) és Révész Imre (1932, 155–157. o.), akik erről az 1930-as évek elején mint az egyház gyökerekhez visszatérő megújulásának feltételéről beszéltek, konkrétan is utalva az 1920-as évek egyházpolitikájára. Ugyanakkor azonban ennek nem volt realitása, ezért a mindennapok gyakorlatában az egyházi vezetők az 1848: XX. tc. talaján állva igyekeztek a békebeli állapotokhoz való visszatérést elérni – miközben világos volt számukra, hogy ez a politika az önkormányzati jogok további feladásával jár. A probléma kieleződött, de a körülmények miatt mindkét fél inkább együtt élt vele.

Jegyzet

(1) Gergely Jenő professzor úrra emlékezve.

(2) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1919, 1. 4., 24. 22–23., 320. 206., 437. 342., 447. 255., 472. 279.; 1920, 212. 383–384.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1919, 4. 4–5.

(3) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1928, 10. 9. (Hozzá kell tennünk, hogy Horthy rövid ideig töltötte be a tisztséget, s később összeütkezésbe került Baltazar püspökkel. [*Leel-Óssy*, 2000, 108. o.]

(4) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1920, 212. 384.

(5) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1920, 464. 529–530.; 1921, 516. 761., 763.; 1922, 517. 283.; 1923, 504. 332.

(6) Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1926, 8. 25.

(7) Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1929, 7. 29.

(8) Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1922, 126. 107.

(9) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei TTREK Jkv. 1920. 453. 488–489.

(10) A terv még 1921-ben megszületett, s az egyház ellenkezését váltotta ki (Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1921, 523. 773.). Még hevesebb volt az ellenállás 1922-ben, amikor a tiszántúli közgyűlés határozatában leszögezte: „egyházaink óriási összegeket költenek népnevelési célokra, felhívja a vallás- és közoktatásügyi Miniszter úr figyelmét arra, hogy a rendelet betűszereint végrehajtása egyházaink közül soknak egész életét tenné kétségessé s dobná híveink nagy számát a hitetlenség karjaiba, éppen ezért tisztelettel kéri a

Miniszter urat, hogy e rendelkezés végrehajtásánál egyfelől sok terhet viselő egyházaink teherbíróképességét, másfelől a [...] valláserkölcsi momentumokat figyelembe venni méltóztassék.” (Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1922, 446. 221.).

(11) 1922. évi 122 000. VIII. d. sz. VKM rendelet; Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 375. 198.

(12) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 47. 19., 596. 426.; 1924, 233. 86–87.; 1925, 23. és 23a 12–13.; 1926, 35. 15–16.; 37. 16–17., 485. 208.; 1927, 73. 56.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 6. 27.; 1925, 4. 28–29.

(13) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 554. 405.

(14) A Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyve, 1923, 634. 437.; 1924, 286. 114., 323. 170–171.; 1925, 138. 100–101.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyve, 1924, 123. a 138.

(15) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1919, 42. 47.; 1926, 229. 11. (Ezért, konkrétan a Debreceni Református Kollégium anyagi helyzetének stabilizációja miatt vállalkozott Baltazar püspök két amerikai adománygyűjtő körútra [Uo. 1924, 179. 65. 34.]

(16) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1921, 524. 773–774.; 1922, 517. 283., 522. 299–301.; 1924, 111. 46., 121. 46–47., 324. 176–177.

(17) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1921, 501. 736–737.

(18) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1922, 158. 83–84.

(19) 1922. évi 122 000. VIII. d. sz. VKM rendelet 5. §.; Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 222. 81.; 1925, 418. 132.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 137. 164–165.

(20) 12 233/1924/VIII. c. sz. VKM rendelet; Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 182. 151.; 1925, 20. 10.

(21) 1924. évi 000/IX. sz. VKM rendelet; Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1925, 20. 9–10., 34. 18.; 1926, 31. 13.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 124. 139.

(22) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1928, 245. 128–130.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1928, 6. 25.

(23) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1926, 295. 45., 465. 211.; 1927, 94. 61–62., 109. 66., 381. 143., 383. 144., 397. 149.; 414. 156.; 1928, 178. 79., 179. 79., 204. 88., 209. 90., 551. 205., 553. 206., 567. a 212–213., 614. 227., 615. 227., 631. 232. 636. 233., 642. 236., 646. 237–238., 648. 239.; 1929, 197. 122., 199. 122., 215. 127., 221. 128., 225., 236. 138. stb.

(24) 144 843/1923. VIII/a. sz. VKM rendelet; Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 554. 405.; 1925, 23. 12.; 1926, 253. 26., 410. 163.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1928, 6. 25.; 1929, 7. 29., 243. 139–141.

(25) Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1926, 8. 26–27.

(26) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 533. 375–376.; 1928, 214. 91., 289. 158., 301. 169., 505. 165–66., 506. 166–167., 507. 167–168.; 1929, 152. 97.

(27) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 189. 154., 526. 364.; 1926, 399. 143., 413. 157–161.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1925, 113. 145.; 1927, 189. 170.

(28) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 523. 365.; 1924, 360. 192–193.; 1925, 346. 113.; 1926, 235. 7., 421. 163.; 1928, 222. 101., 106., 109.; 1929, 109. 64–65.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1928, 6. 28. (Nyíregyházán a Kálvineummal kapcsolatban protestáns tanítóképző is nyílt 1928-ban [1928, 493. 162.])

(29) Hogy a VKM mily egyéb szempontok alapján javasolta éppen ezen iskolák megszüntetését, annak megállapításához további kutatások szükségesek. A békési gimnázium tanulói létszáma ugyanis kisebb volt, mint a karcagié, körülbelül akkora, mint a hajdúnánásié.

(30) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 141. 54–55., 323. 171.; 1925, 329. 83.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1922, 126. 106–109.; 1924, 123. 137.

(31) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 327. 172.

(32) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1925, 335. 97–98.; 1926, 123. 73–75., 377. 112.; 1928, 270. 144., 480. 125.; 1929, 124. 79., 452. 132.; 1931, 48. 29. (A szeghalmi iskolát alapítvány működtette, korszakunkban hiába kérvényezett államsegélyt, ismételtan visszautasította a VKM.) Kecskeméten az alapítást megelőzően évekig leány-középiskolai tanfolyam indult. (Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1925, 108. 125.) Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1927, 191. 179–180.; 1928, 127. 121–125.

(33) 1926-ban a leány-középiscolák típusát kellett meghatározni. Ekkor azonban nem alakult ki hasonló vita.

(34) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 141. 54–55., 346. 178.; 1925, 147. 106., 334. 96–97.; 1926, 125. 76–77. Dóczi görög és latin szakos tanárként különösen ellenezte a változtatást (1925, 319. 64–65.). Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 123. 137–138.; 1927, 186. 147., 150. (A budapesti csak elhúzódo tárgyalások eredményeként maradhatott gimnázium.)

(35) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1927, 169. 109.; 1928, 233. 118–119., 418. 69.; 1931, 50. 30–31., 196. 127–128.

(36) Ezzel a témával *A református egyház és a tanárképzés (1867–1952)* című, a VI. Kiss Árpád Emlékonferencia előadásait tartalmazó kötetben, 2010 folyamán megjelenő írásunkban foglalkozunk.

(37) *Ladányi*, 1969, 76–79.; Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 328. 230., 550. 401.; 1924, 96. 36–37.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1921, 179. a és b 20.; 1922, 124. 93.; 1923, 81. 84–85.; 1924, 6. 25.; 1924, 117. 126–127.

(38) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1920, 214. 384–386.

(39) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1921, 545. 794.

(40) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1922, 434. 218.

(41) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1921, 37. 554.; 1923, 523. 362.

(42) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1921, 528. 777.; 1922, 517. 291.; 1923, 168. 135.; 1925, 329. 84–85., 337. 99.; 1926, 375. 107.

- (43) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 444. 235–236., 472. 243–245.; 1926, 265. 33.; 1927, 211. 145.; 1928, 229. 132.
- (44) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1920, 215. 386.; 1925, 21. 11., 25. 14.; 1927, 208. 144., 210. 144–145.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1927, 185. 141–142.
- (45) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1921, 599. 810.; 1922, 84. 30.; 1923, 62. 27.; 1923, 417. 262.
- (46) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 637. 244.
- (47) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 323. 171.
- (48) Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 5. 19.; 1925, 4. 28–29.; 1926, 8. 25.
- (49) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 464. 241.; 1925, 20. 9–11.
- (50) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1926, 31. 14.; lásd továbbá: 1927, 19. 9.
- (51) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1926, 229. 12.
- (52) Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 6. 26–27.
- (53) Az 1931. évi július hó 18-ára hirdetett országgyűlés Felsőházának Naplója, I. 358–359.
- (54) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1925, 248. 8.; 1927, 246. 15–16.; 1928, 356. 9–10.; Az 1927. január hó 25-ére hirdetett országgyűlés Felsőházának Naplója, I–II. 10–11., 216. [A Tiszántúli Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyve, 1926, 355. 74.]
- (55) Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 5. 19.
- (56) Konfliktus egyéb kérdésekben is kialakult (például a debreceni egyetemnek a Kollégium épületéből történő késedelmes kiköltözése kapcsán, vagy mert a VKM a jogszabályok, illetve a szokások ellenére előzetes jóváhagyás jogát vezette be), ezekre azonban jelen tanulmányunkban nem tudunk kitérni.
- (57) Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 6. 27.
- (58) Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1926, 8. 24–25.
- (59) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1921, 528. 776–777.; 1923, 634. 437–438.
- (60) Például: Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1925, 510. 201., 523. 207.; 1927, 19. 9.
- (61) Pl. Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 5. 17.; 1925, 4. 21., 25.
- (62) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1921, 277. 635–636.
- (63) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 3. 4.
- (64) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 30. 12. Erre volt is példa, vö.: Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1923, 572. 412.
- (65) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 205. 75.
- (66) Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1924, 6. 27.
- (67) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1928, 356. 9.
- (68) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1929, 19. 10.
- (69) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 397. 138.
- (70) Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1922, 536. 313., 1923, 504. 332.; Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1925, 4. 29.
- (71) Lásd például: Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei, 1922, 405. 107–108.
- (72) Az 1931. évi július hó 18-ára hirdetett országgyűlés Felsőházának Naplója, I. 357.; Nagy, 2000, 134. o., 136. o.

Forrás

Rendeletek

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 12.233/1924/VIII. c. számú rendelete a nem állami elemi népiskolák fenntartói által fizetett államsegélyek iránti felterjesztéshez melléklendő iratok tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, **32.** 8. sz. 87–88.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 136.000/1923. számú rendelete a nem állami elemi iskolai tanítók, óvónők és állandó gyermekmenedékház-vezetőnők illetményei tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, **31.** 21. sz. 293–296.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 144.843/1923. VIII/a sz. rendelete az elemi iskolákba járó tankötelesek számának csökkenése folytán szükségessé váló intézkedések tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, **31.** 1. sz. 1–2.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 152.500/1923. VIII/c. sz. rendelete a nem állami elemi iskolai tanítók, óvónők és állandó gyermekmenhelyvezetőnők államsegélyének felülvizsgálata tárgyában kiadott rendelet végrehajtása tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, **31.** 1. sz. 2.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1924. évi 95.000/IX. számú körrendelete a „nem állami tanszemélyzet orsz. nyugdíjintézetét” szabályozó 7001/1924. évi M. E. számú kormányrendelet végrehajtása tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, **32.** 23. sz. 260–275.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 61.300/1923. – VIII/c. számú rendelete a községi és hitfelekezeti elemi népiskoláknál működő s az államkincstár által javadalmazott állami elemi iskolai rendszer vagy helyettes tanítók után az iskolafenntartók által fizetendő pénzegyenérték megállapítása tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, **31.** 20. sz. 284–285.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek 99.500/1924. számú rendelete az elemi iskolai beíratási díj megállapítása és a községi és hitfelekezeti elemi népiskolák részére tandíjkárpótlás címen folyósított államsegélyek szabályozása tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, **32.** 22. sz. 261–263.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek az 1922. évi 164.127. VIII. c. számú rendelete a községi és hitfelekezeti elemi népiskolai tanítók (óvónők) állami segélyezésének tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, **30.** 24. sz. 440–441.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek az 1922. évi december hó 21-én 130.700/VIIIa. sz. a. kiadott rendelete az iskoláztatási kötelesség teljesítésének biztosításáról szóló 1921. évi XXX. törvény-cikk végrehajtása tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, **31.** 2. sz. Melléklet, 9.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszternek az 1922. évi VI. t.-c. 4. és a XVIII. 8. t.-c. §§ alapján kiadott 1922. évi 122.000. VIII. d. számú rendelete az államsegélyes községi és hitfelekezeti elemi népisko-

lai tanítói- és óvónői állások, valamint az azok után adott államsegélyek felülvizsgálata tárgyában. *Hivatalos Közlöny*, **30.** 18. sz. 327–331.

Jegyzőkönyvek, naplók

Az 1927. január hó 25-ére hirdetett országgyűlés Felsőházának Naplója. (1927–1931)I–VI. Budapest.

Az 1931. évi július hó 18-ára hirdetett országgyűlés Felsőházának Naplója. (1932)I. Budapest.

Dunamelléki Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei. 1868–1948. (1944–1948. közötti jegyzőkönyvek: RL A/10 24–25. doboz.)

Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei. 1874–1881., 1903–1906., 1919–1932.

Egyéb források

Bíró Sándor, Bucsay Mihály, Tóth Endre és Varga Zoltán (1949): *A magyar református egyház története*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Csizmadia Andor (főszerk, 1966): *A magyar állam és az egyházak jogi kapcsolatának kialakulása és gyakorlata a Horthy-korszakban*. Akadémiai Kiadó – Zrínyi Kiadó, Budapest.

Csohány János (1983): A magyar állam valláspolitikája és a református egyház. In: Bartha Tibor és Makkai László (szerk.): *Tanulmányok a Magyarországi Református Egyház történetéből 1867–1978*. Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest. 91–103.

Hörsik Richárd (1883): Református iskola és nevelés. In: Bartha Tibor és Makkai László (főszerk.): *Tanulmányok a Magyarországi Református Egyház történetéből, 1867–1978*. Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest. 299–311.

Husztai József (1942): *Gróf Klebelsberg Kuno életműve*. K. n., h. n.

Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Kormos László (1983): Református egyház a magyar politikai életben. In: Bartha Tibor és Makkai László (főszerk.): *Tanulmányok a Magyarországi Református Egyház történetéből, 1867–1978*. Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest. 271–298.

Kornis Gyula (1927): *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. Magyar Paedagogiai Társaság, Budapest.

Ladányi Andor (1969): *A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.

László T. László (2005): *Egyház és állam Magyarországon 1919–1945*. Szent István Társulat, Budapest.

Leel-Össy Lóránt (2000): *Baltazár Dezső püspök élete és munkássága. Dokumentumok, könyvek, családi emlékezők alapján*. Magánkiadás, Esztergom

Lendvai L. Ferenc (1987): *A magyar protestantizmus 1918–1948*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Major János (1921, szerk.): *Ravasz László beiktatása alkalmából elhangzott beszédek és imák*. Dunamelléki Református Egyházkerület, Budapest.

Makkai Sándor (1932): Nyilvánvaló evangélium. *Protestáns Szemle*, 41. 225–230.

Mann Miklós (1997): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Molnár Sándor Károly (2003): Adalékok Baltazár Dezső életéhez. *Kút*, 2. 3–4. sz. 80–93.

Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna. Egyház és az állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és a 20. századi Magyarországon*. Új Mandátum, Budapest.

Németh László (1940): A magyar élet antinómiái. In: uő: *A minőség forradalma*. III–IV. Magyar Élet, Budapest. 50–79.

Ormos Mária (2003): Politikai ideológia a két világháború között. In: Vonyó József (szerk.): *Társadalom és kultúra Magyarországon a 19–20. században. Tanulmányok*. Magyar Történelmi Társulat – Pro Pannonia, Budapest–Pécs. 75–86.

Rébay Magdolna (2003): A felekezeti kérdés az 1920-as, 1930-as évek fordulóján a Református Figyelő és a Magyar Kultúra írásaiban. *Kút*, 2. 3–4. sz. 165–175.

Révész Imre (1932): Hová? Tünődések egy könyv felett. *Protestáns Szemle*, 41. 153–158.

Szekfü Gyula (1934): *Három nemzedék és ami utána következik*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

T. Kiss Tamás (1998): *Állami művelődéspolitika az 1920-as években. Gróf Klebelsberg Kunó kultúrát szervező munkássága*. Magyar Művelődési Intézet – Mikszáth Kiadói Kft., Budapest–Salgótarján.

Tökéczki László (1999): Az egyházak és az iskolázta-
tás Klebelsberg Kuno nézeteiben. In: T. Kiss Tamás (szerk.): *Klebelsberg Kuno*. Új Mandátum, Budapest. 307–315.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Életreform- és társadalmi-pedagógiai megújulási mozgalmak Magyarországon a 20. század elején

A 20. század eleji európai társadalmi-történeti viszonyok meghatározó eleme a szociális igazságtalanság iránti érzékenység erősödése. Ennek fontosabb megnyilvánulásai az elégedetlenség az intézményes vallásokkal szemben, idegenkedés a racionalizmustól és a materializmustól. Kétségbeejtő a kirekesztettek, a társadalom peremére kerültek elkeseredettsége, reménytelensége. Érdekes, hogy ilyenkor a diktatúrák többnyire a költőket és az írókat zárják először börtönbe. Így történt ez most is, hiszen a költők, az írók és a művészek reagáltak a leggyorsabban és a leghatásosabban a visszasságokra. A sok-sok kezdeményezés között vallásos és szociális elemet kombináló mozgalmak is keletkeztek: egyesek közülük fejlődtek és napjainkig megmaradtak, mások elsorvadtak.

Bevezetés

A 20. század elejének sokszínű, alapvetően optimista, pezsgő légkörét áthatja a várakozás. A várakozás valami másra, valami jobbra, szebbre, egészségesebbre. A századforduló körüli időszakban éles fénybe kerültek az ellentmondások is: így a nyomorgók iránti részvétlenség, a szeretet hangoztatása és az irántuk tanúsított passzivitás, tehetetlenség együttes jelenléte. Ezek az önmagukban is ambivalens megnyilvánulások kifejeződési formát kerestek és megjelentek az újságírásban, az irodalomban, a korabeli művészeti irányzatokban és a szociológiai-szociográfiai írásokban. Lassan-lassan egyes társadalmi intézmények is ráéreztek a téma fontosságára: kezdetben egyesületek, olvasóköriek, klubok mozdultak rá a témára, ezt követték a szabadegyetemek és népfőiskolák, majd előbb-utóbb megmozdult a közoktatási rendszer is.

A problémák átfogó jellege miatt ezektől az intézményektől csak lassú és korlátozott változtatás volt várható. A radikális változások az átlagosnál nagyobb egyéni és közösségi erőfeszítést, áldozatot és legfőképpen kitartást igényeltek, szükség volt tehát az irracionális többletre, amit legkönnyebben erős hit révén lehetett megszerezni. A hit letéteményesei, az évezredek hagyománnyal rendelkező történelmi egyházak viszont nehezen és lassan mozdultak. A történelmi egyházak perifériáján azonban – általában egy-egy karizmatikus személytől kiindulva – sokféle kezdeményezés indult. Ezek némelyike egészen rövid ideig maradt meg, mások pedig életképesnek bizonyultak és mind a mai napig léteznek.

Amikor a vallások, vallásos mozgalmak és az életreform-elképzelések közötti kapcsolatot vizsgáljuk, ebből a differenciált határendszerből lényegében egy elemet: a mindennapi élet történéseit szabályozó mozzanatokat emeljük ki. Ezek alapvetően az életmódra: tehát az étkezésre, az öltözködésre, a napirendre, a hétköznapok és az ünnepek váltako-

zásából kialakult életritmusra, a szórakozásra és a szabadidő eltöltésére, a közösségi élet szabályaira, a család belső életére és a családi kapcsolatokra, valamint a gyermeknevelést részletező komplex szabályrendszer értelmezésére és elemzésére terjednek ki.

A vallásos mozgalmak életmódra gyakorolt hatása nagyon változatos kombinációkat eredményez. Az egy-egy vallásos mozgalmakon belüli hatások az esetek többségében olyan, egymást kiegészítő koherens rendszerre szerveződnek, amelyekben a különböző életreform-mozzanatok eltérő hangsúllyal jelennek meg.

Az új vallásos mozgalmak egyik közös jellemzője az ezen a területen megnyilvánuló és következetesen végigvitt radikalizmus. Egyes mozgalmaknál előfordul az alkoholfogyasztás, sőt gyakran a dohányzás tiltása is. Ezen szabályok megtartását a közösségi kontroll folyamatos érvényesítése biztosítja. A külsődleges hatásokhoz – öltözködés, napirend, ünnepek megtartása – minden esetben intenzív közösségi élet és belső tartalom kapcsolódik. Ennek következményeként ezek a vallásos mozgalmak lényegében teljesen lefedik és kitöltik a munkaidőn kívüli időt.

Szociális körülmények Magyarországon

Nemes Lipót (1886–1960) tanár, gyermekvédelmi szakember 877 gyermek: 494 fiú és 383 leány, azaz 12 fiúosztály és 8 leányosztály statisztikai adatainak feldolgozása alapján fogalmazza meg észrevételeit. Nemes 1912-től a Gyermektanulmányi Társaság titkára, majd 1947–48-ban a Társaság elnöke; angyalföldi általános iskolai igazgatóként fejezte be pályafutását. Vizsgálatai kiterjednek a gyermekek lakásviszonyaira, étkezési szokásaira, a szülők foglalkozására és a családok nagyságára. Külön foglalkozik a törvénytelen származású gyermekek nehézségeivel is.

Alapos környezettanulmány alapján az angyalföldi Jász utca egyik nagy bérkaszárnáját vizsgálta. Az itt élő 190 gyermek számára ez a nyomor és a züllés világa: a csecsemőket sokszor helyhiány miatt a mosóteknőbe fektetik, sok a tuberkulózisos fertőző beteg. Az 5–7–9 gyermekes nagycsaládokat sújtja a szülők munkanélkülisége, betegsége, alkalmanként az apák iszákossága. Ebben a környezetben a lopás természetes túlélési technika, az élet fenntartásának része. Mindezt fokozza még az életviszonyok romboló hatása: a tiszta levegő és a nap hiánya, a „mérges szobabűz” és a gyermekmunka általános elterjedtsége.

A családok lelki élete sem zavartalan: a család sokszor tisztán szexuális és lakásközöség, amelyben semmiféle nemesebb érzelem nem fejlődik ki. Az erkölcsi lazaság mindennapos, igazán nem is foglalkoznak vele, a részegség, a verekedések, a verés otthon a mindennapi élet része. Már korábban is szó esett a lopásról, ezt rejtendő egy sajátos tolvajnyelv is kialakult. Nézzünk meg erre vonatkozóan néhány példát! (1. táblázat)

1. táblázat. A tolvajnyelv kifejezései

<i>A tolvajnyelv egyes kifejezései</i>
melőzzunk szengájt a glaccsról – lopjunk szenet a kocsiról grammoltam sulit – elkerültem az iskolát reibizzük föl a brasztát – gyűjtsuk fel a házat Jössz simlire? – Jössz éjjel csavarogni?

Forrás: Nemes, 2002

A korabeli szociófotók képszerűen is bemutatják a kor viszontagságait, jelen esetben egy ötgyermekes óbudai munkáscsalád hétköznapi élethelyzeteiről készült sorozatot mutatnak be, amelyik ikonográfikusan is értelmezhetővé teszi a korábban leírtakat (1–4. ábra). (1)



1–4. ábra. Ötgyermekes óbudai munkáscsalád (Escher Károly fotója)

A legszomorúbb az, hogy az iskola nagyrészt tehetetlenséggel, passzivitással szemlélteti ezeket a történéseket. Nemes Lipót (2002, 15. o.) értékelése szerint „A(z) akkori iskolának azonban úgy szelleme, mint tanterve, tananyaga és pedagógiája tehetetlen a rohanó ár megállításában. Evvel nem azt akarom mondani, mintha a mai iskola nem tenné meg a kötelességét. Az iskola nagyszerűen elvégzi az előírt anyagot, kitűnő fegyelmet tart, amiről a szakfelügyelők bármikor meggyőződhetnek. A főváros gyönyörű palotákat emel, melyek minden higiénikus és pedagógiai követelménynek megfelelnek. De mik a követelmények? Rettenetes anyaghalmoz, melyet minden iskolában egyformán el kell végezni. A pedagógia legnagyobb hibája a tanterv egyformaságában van.” Nemes (2002, 16. o.) a következő intézkedések megtételét javasolja:

Kézügyesítő és az ipari pályára előkészítő és ezt megkedveltető munka-iskolára van szükség.

Le kell mondanunk a tanterv egyöntetőségének maradi felfogásáról, és speciális pedagógiát kell készítenünk.

De ezek az intézkedések sem eredményeznek teljes megoldást, mindez csak arra elegendő, hogy enyhítse a bajokat.

A sok megoldatlan és egyre szembetűnőbb hiányosság láttán lassan-lassan a társadalom is megmozdult. Joggal merül fel bennünk a kérdés: mi kell a hatékony változtatáshoz? Először is az átlagosnál nagyobb egyéni és közösségi erőfeszítésre, elszántságra, némi radikalizmusra, áldozatra és legfőképpen kitartásra van szükség. Mindez azonban az átlagosnál jóval nagyobb erőfeszítéssel, mondhatnánk úgy is: valamilyen „irracionális többlettel” valósítható csak meg. Ennek megszerzési módjai pedig nagyon is különbözőek, de az egyik lehetőséget egészen biztosan a szerveződő és feléledő régi és új vallásos mozgalmak jelentik. Az „irracionális többlettel” a legkönnyebben erős hit révén lehet megszerezni, ennek „hivatalos” letéteményesei a történelmi egyházak, csakhogy ezek nehezen és lassan mozdultak, ezért a történelmi egyházak periferiáján, általában egy-egy karizmatikus személyből kiindulva, sokféle kezdeményezés jött létre. Egy ilyen mozgalom az Üdvhadsereg is.

Az Üdvhadsereg alapítása

Az új mozgalom megalapítója William Booth (1829–1912), aki az angol Nottinghamben született. Ott akkoriban gombamód épültek a gyárak és jönnek létre nyomortelepek, 12–14 órás a munkaidő. A gyermekmunka 1875 körül Angliában rendkívüli módon elterjedt, a textiliparban 118 ezer 13 éven aluli gyermek dolgozik. A városok növekedése is igen dinamikus, Manchatten lakossága például az 1770-es 22 ezerről 1850-re 350 ezer főre növekedett. William Booth korán árvaságra jutott, ezért dolgoznia kellett, egy zálogházba került, ahol nap mint nap látja a munkásemberek nehéz életét. Booth gyakran elmegy egy rokonnal a metodista egyház ima-összejöveteleire, ilyenkor elviszi ide koszos, elhanyagolt barátait is. Ez nem mindenkinek tetszik, de Booth nem áll el szándékától. 1858-ban önálló prédikátor lesz, 1865-ben London keleti részébe hívják. Booth a szenvedő tömeget nézve gyakran gondolkodik azon, hogy kell lennie valamilyen módszernek, ami a többi ember számára is kézzelfoghatóvá teszi a megtérés örömhírét. Célja e népréteg visszavezetése Istenhez. Az előkelőek továbbra sem látják szívesen a „piszkosakat”, ezért 1865-ben külön termet bérel, és hamarosan Whitechapelben (London) missziós otthont nyit, ahol hetente megszentelődési összejöveteleket tartanak. Booth és hívei sokszor éjjel is imádkoztak, személyes példája nyomán sokan tértek meg.

Egy idő elteltével néhányan elkezdik Boothot generálisnak, társait pedig kapitánynak szólítani. Booth 1868-ban kiadja a *Kelet-londoni Evangelizáció* című lapot, ami 1870-től mint *Keresztény Misszióslap* jelenik meg.

Booth-ot időskorában szembetegség támadta meg, egy sikertelen műtét következtében megvakult és 1912. augusztus 20-án meghalt.

A mozgalom 1878 májusában felveszi az Üdvhadsereg nevet. Az elnevezés eredetét a következő történettel magyarázzák: a gyülekezet tagjai választ kerestek arra a kérdésre, kik ők és mit akarnak. A válaszuk ez volt: önkéntes hadsereg vagyunk. Erről tájékoztatják Booth-ot is, aki kihúzta az önkéntes szót, és azt mondta: mi az Úr elkötelezettjei vagyunk, azaz az Üdvhadsereg.

Az új elnevezés nagy lendületet adott a mozgalomnak. Az Üdvhadsereg célja az emberek megsegítése és elvezetése a Jézus Krisztusban való igazság megismeréséhez. Ez az elnevezés egyúttal a világban szétáradó mozgalommá is tette az addig viszonylag partikuláris tevékenységet, hiszen már maga az elnevezés is arra buzdított, hogy eredményesebb és szélesebb körű hadjáratot indítsanak a bűn és nyomorúság ellen. Az első tíz évben sokat foglalkoztak a szervezéssel. Küzdöttek a bűn és az alkoholizmus ellen, min-

den jelentkezőnek fogadalmat kellett tennie a teljes absztinenciára. Az istentisztelet még rossz időben is a szabad ég alatt tartották, mindig ott, ahol sok volt az elzúllott ember. Az új tagok bizonyoságot tettek megtérésükről, amit a mindennapi élet igazolt ott, ahol mindenki ismerte őket, és ez bizonyult a leghatékonyabb propagandának (Macher, 1990, 5–17. o.).

Az Üdvhadsereg Magyarországon

1907-ben Magyarországon jár az Üdvhadsereg képviselőjében Railton parancsnok. Ebből az alkalomból egy összejövetelet tartanak, amelyen részt vett id. Viktor János (1860–1937) polgári iskolai igazgató is, aki élete végéig a mozgalom segítője maradt. Az Üdvhadsereg hazai terjeszkedését valószínűleg nehezítette a Monarchia nyelvi sokszínűsége, és mintha az Üdvhadsereg sem erőltette volna az I. világháború előtt a hazai terjesztést.

Az I. világháború után az erdélyi Csojják Gábor körül kialakult egy mozgalom „Magyar Üdvhadsereg” néven. Ez a londoni központ hozzájárulása nélkül, de az Üdvhadsereg elvei szerint működött. „A maguk készítette egyenruhában saját zászlajuk alatt, a bibliai örömmel elindultak a fővárosban, hogy amint ők maguk mondták: a nagy sötétségben világosságot gyújtsanak.” (Macher, 1990, 29. o.)

Csojják Gábor feljegyzett egy imádságot, ami egyben programnak is tekinthető:

„Hatalmas Isten, könyörületes mennyei Atya, adj a te Lelkedből, szeretetedből egy mustármagnyt belém, hogy hegyeket (kocsmákat, lebujszókát, bordélyházakat) mozdíthassak el velem.

Segíts, irgalmas Isten, hogy még ez évben földindulás legyen és láva szakadjon alkoholra, fertelemre, bűnre!

Kereszten szenvedő Jézus, adj apostolokat, hitvallókat, de főként vitéz katonákat a kibontott zászló alá!

A forró júliusi, augusztusi napsugár égessen foltokat itt is, ott is a tunya szívekben, és mire az édes szőlő a piacon megjelenik, a földből is küsszon elő az első, a látható magyar iszákosokat mentő menedékállomás!” (Macher, 1990, 29. o.)

A mozgalmat kiterjedt sajtómunka erősítette, a *Csatakiáltás* című újságot széles körben terjesztik, 1920-ban mintegy 50 ezer példányt adtak el belőle. Missziós útjaikat 43 magyar városra terjesztették ki. Az összesen hét munkatársból álló csoport a következő tevékenységet végezte (költségeiket a *Csatakiáltás* eladásából, illetve más adományokból származó bevételből fedezték):

Felkeresik a nyilvános italméréseket.

A részvevőket hazakísérik.

Családlátogatást végeznek.

A rászorulókat helyett kifizetik a lakbért, ami védelmet nyújt a kilakoltatás ellen.

Látogatják a börtönöket.

Foglalkoznak a vidékről felkerült, valamilyen okból utcára került gyermeklányokkal, munkaalkalmat közvetítenek számukra, vagy hazakísérik őket szüleikhez.

A Csojják-féle mozgalom Budapesten a Wesselényi utca 33-ban, illetve később a Dob utca 70-ben tartotta összejöveteleit. Az erdélyi származású Csojják Gábor Temesvárott már 1910-ben felveti, hogy foglalkozni kell az alkoholistákkal, hamarosan utazótisztaként szolgálja a gyülekezetet. Az összejövetelekre küldött egyik meghívó szövege a következő:

„Csojják Gábor testvér előadást tart az alkohol, a prostitúció és hitetlenség ellen. Szabad bemenet és szeretetteljes meghívás mindenki számára. A lélekmentő munkában bárki részt vehet, aki vágyódást érez Isten országa után, aki a bűnösöket szereti, alkoholról, dohányzásról lemond és kész a helyreállítási munkában közreműködni.” (Macher, 1990, 30. o.)

Csopják az ugyancsak erdélyi származású Moldován Lajost Berlinbe küldi az Űdvhad-sereg tisztképzőjébe. A Csopják-féle mozgalommal szemben kezdetben ellenállás tapasztalható, az akkori államrend a szektákhoz sorolja a mozgalmat, kifogásolják módszereiket, a felekezeti béke megrontásával vádolják őket. Igaz, a városokban toleránsabbak az Űdvhadsereggel szemben, mint a falvakban. Maguk a történeti egyházak is ambivalensen fogadják az Űdvhad-sereg törekvéseit.

Az igazi Űdvhad-sereg német közvetítéssel 1924-ben jut el ide Franz Rothstein (1860 körül – 1945) révén. Rothstein Németországban született, szülei nemesek. 15 éves korában tért meg. 1886-ban hallott Stuttgartban az Űdvhad-seregről, kereskedő lesz Kölnben, de 1902-ben elhagyja világi hivatását, Berlinben belép az Űdvhad-sereg tisztképzőjébe.

Az új elnevezés nagy lendületet adott a mozgalomnak. Az Űdvhad-sereg célja az emberek megsegítése és elvezetése a Jézus Krisztusban való igazság megismeréséhez. Ez az elnevezés egyúttal a világban szétáradó mozgalommá is tette az addig viszonylag partikuláris tevékenységet, hiszen már maga az elnevezés is arra buzdított, hogy eredményesebb és szélesebb körű hadjáratot indítsanak a bűn és nyomorúság ellen. Az első tíz évben sokat foglalkoztak a szervezéssel. Küzdöttek a bűn és az alkoholizmus ellen, minden jelentkezőnek fogadalmat kellett tennie a teljes absztinenciára.

Feleségével együtt visszatérnek Kölnbe, ott különböző otthonokat vezetnek. 1910-ben a németországi szervezet főtitkára lesz. Jó kapcsolata van a katolikus, protestáns és zsidó egyházzal.

A londoni Nemzetközi Főhadiszállás megbízásából jön 1924-ben Budapestre. Először arról tájékozódik, hogy van-e lehetőség miszsiós állomás felállítására. Budapestet azért választja, mert itt értik a német nyelvet, 16 napot van itt, ezalatt tíz előadást tart.

Franz Rothstein ezredes – Paula Koch kapitánynő és Moldován Lajos hadnagy kíséretében – 1924. ápr. 26-án érkeznek Budapestre. Moldován Lajos hamarosan továbbmegy Erdélybe, további sorsa ismeretlen. Rothstein a Nyugati pályaudvarra érkezik, ahol zászlókkal várják őket, és rögtön kezdetét veszi az utcai misszió. Másnap összejövetelt tartanak a Wesselényi utcai baptista imaházban, itt már terjesztik a *Segélykiáltás* című lapot (a *Csatakiáltás* utódját). Ez az első hadosztály (gyülekezet) Magyarországon.

1924 júliusában volt a Dohány utca 84-ben az első imaterem avatása 200 férőhellyel. A nyitó igehirdetésen 32 fő vallotta meg nyilvánosan a bűneit és térdelt le a bűnbánati padhoz.

Magyarországon az 1920-as években mintegy 100 ezer ember van munka nélkül, a tüdőbaj, az alkoholizmus, a vérbaj elterjedt. Sok a hajléktalan, és sok nő kényszerül prostitúcióra is.

A II. hadosztály 1925-ben Józsefvárosban létesült a Práter utca 78-ban. Itt volt a legtöbb bordélyház. A hadosztály vezetője Schmidt kapitány. Két katonaavatásuk eredményeként 27 új fogadalmassal bővül a létszám. Sok szabadtéri előadást tartanak a Corvin Színház előtt. 1925 március 14-én létesült a III. hadosztály a Teréz körút 22-ben, a IV. hadosztály Kispesten alakult meg, az V. hadosztály pedig Újpesten, 1927 novemberében, a Deák Ferenc utca 60-ban.

A vidéki terjeszkedés is elkezdődött: 1928-ban Debrecenben a Fűvészkert utca 9-ben, Csiszár Ernő kapitány vezetésével alakult hadosztály. 1929-ben Győr és Miskolc következik. Papp Kálmán kapitány egy év alatt 3284 családlátogatást végez.

1926. április 16-án a *Segélykiáltás*ban jelenik meg Csopják Gábor egyik írása az iszákosmentő szolgálatról:

„...minden szombaton és vasárnap este pontban 10 óraker gigyullad az iszákosokat mentő állomás jelző lámpája és már indul is a kis csapat hordággal felszerelve a csapszék irányába [...] Míg öt üdvkatonát a hordággal kint dolgozik, addig az állomáson további öt személy készségségben áll, két-három nőkatona pedig a kávé főzi és teát melegít. Az állomásra ilyenkor behúzódnak a hajléktalan és éhes emberek is. Mire az óra tizenkettőt üt, már egész társaság verődött össze, akik ványadt, sovány, fázó ajkukkal szüröcsölik teájukat...”

A tudósításból kiderül, hogy ezen az estén egy lázas embert szállítanak a Rókus kórházba, egy hetedik hónapban levő cselédlányt pedig, aki összeégette magát, orvoshoz vittek.

A mentőállomás céljára ekkoriban már adakoznak a történeti egyházak püspökei és lelkeszei is, ugyanis 1925-től egyre kevesebb kritika és bírálat éri az Üdvhadserget. A történeti egyházak már nem sorolják a szekták közé: meggyőződtek róla, hogy az Üdvhadserg nem tekinti missziós területnek a történeti egyházakat, így veszélytelennek ítélték.

Az Üdvhadserg szervezeti formája és módszerei

Az Üdvhadsergeknek vannak katonái és tisztjei. Jól szervezett képzési rendszert hoztak létre, ahol sikeresen letett vizsgák után nyílt meg a rangbéli előrelépés lehetősége. A kadétiskola elvégzése után próbatiszti szolgálat következett, és jó minősítés esetén avatták a jelölteket tisztté.

A szervezeti felépítés követi a katonai szabályzatokban leírtakat. Az irányítást a főhadiszállásról szervezik. A szervezeti egységek hadtestekből és hadosztályokból állnak.

Az Üdvhadserg 91 országban, 125 nyelven végez missziós feladatokat. Világviszonylatban több mint 3 millió „katonája” van, ebből 25.165 fő tiszt és 61.141 fő a nyilvántartott munkatárs. 1924-ben Magyarországon is elkezdődik – jól felépített tanterv szerint – a kétéves tisztképzés.

Az Üdvhadserg szervezeti életében nagy fontosságú esemény a katonaaavatus, amikor is az üdvkatonák nyilvános tanúságtétel után elkötelezik magukat a rászorultak önzetlen segítése mellett.

A hatékonyság növelése és a pénzadományok összegyűjtése céljából nagyon változatos formákat alkalmaznak a kávéházi missziótól kezdve a díszes egyenruhában, zenekarral kísért felvonulások tartásáig. A zenekar fenntartása egyébként az Üdvhadserg tevékenységének fontos része, kiváló lehetőség az érdeklődők megnyerésére. A módszerek között a szegénykonyhák működtetése és a rendszeres, ingyenes ebédosztás tette az Üdvhadserget sok országban ismertté. Tevékenységének további fontos területe: iskolák, menhelyek, árvaházak és kórházak fenntartása. Magyarországon 1932-ben a 2. táblázat szerinti adatok jellemzik az Üdvhadserg tevékenységét.

2. táblázat. A magyar Üdvhadserg tevékenységének statisztikai adatai 1932-ben

tiszt	31
hadosztály	9
gyülekezet látogatói	78.693 alkalom
tisztek látogatása	16.267 alkalom
menhely	2
menhelyi férőhelyek	266 főre
szállást nyújt	71.020 alkalommal
ingyenzállás	4.677 alkalommal
étkezés	97.836 alkalommal
ingyenes étkezés	36.334 alkalommal

Forrás: *Segélykiáltás*, 1933. március

Az 1932. évi kivonatolt világstatisztika szerint az Üdvhadsereg a 3. táblázat szerinti intézményeket tartja fenn.

3. táblázat. Világstatisztika az Üdvhadsereg által fenntartott intézményekről

iskola	973
menhely	397
munkáltató otthon	339
szülészeti klinika	91

Forrás: Segélykiáltás, 1933. március

Tartalma és teljessége miatt is érdemes az Üdvhadsereg 1939. évi programjának tanulmányozása, ennek főbb pontjai a következők:

1. Minél több lelket az Istennel való megbékülésre vezetni.
2. Felkeresni a korcsmákat és lebujokat.
3. Éjféli misszió által a bűn és szégyen útján haladó nőket a tisztaság ösvényére vezetni.
4. Szegények segélyezése élelmiszersomagok kiosztása által.
5. Szegénykonyhák felállítása különösen a téli évszak tartamára.
6. Különleges összejövetelek cigányok részére, cigánymisszió.
7. A téli évszakban hajléktalanok befogadására nappali melegedő-helyiségek felállítása.
8. Elbocsátott hajléktalan fegyenceknek a férfiotthonba való befogadása.
9. Fogházmisszió – részint a foglyokkal, részint azok családtagjaival.
10. Öngyilkosokat védő iroda felállítása. Öngyilkossági kísérletet elkövetettek pártolása.
11. Nyomorenyhítő állomás létesítése, amelyeknek tagjai a gyászolók, betegek és öregek szolgálatára lennének.
12. Segélynyújtások balesetek, szerencsétlenségek, sorscsapások idején. (*Segélykiáltás, 1939*)

A részletes felsorolás azért érdemel különleges figyelmet, mert az Üdvhadsereg nagyon pontos diagnózist készít a társadalom adott állapotáról. Ennek során olyan tényezőkre is ráirányítják a figyelmet, amire az állami szférában nem is gondolnak: ilyen a börtönmisszió, a cigánymisszió, a hajléktalanok segítése és a válságkezelés sorscsapások idején. Az Üdvhadsereg tevékenységének további pozitívuma, hogy kimozdítja a segítségre esetleg hajlandóságot mutató állampolgárokat a tehetetlenség és a passzivitás állapotából. Nemzetközi területen is kipróbált módszereinek alkalmazása pedig némi garanciát jelent a hazai alkalmazásra vonatkozóan is.

Az életreform-hatások elemzését a továbbiakban egy másik mozgalom: a nazarénus közösség példájának bemutatásával folytatjuk.

A nazarénusok mozgalma Magyarországon

A századfordulón a vallásosság különböző típusai éltek egymás mellett. A megjelent új vallások célja volt az új spiritualitás megtalálása, mely az életreform-mozgalmak vallási megújulási irányzatainak alapmotívuma is egyben. Az új spiritualitás megtalálását tüzték ki célul az olyan kvázivallások, mint például a teozófia, az antropozófia, vagy éppenséggel a népi vallásosság típusához kapcsolódó nazarénusok is.

A nazarénusok „eredetük”, képviselőik, társadalomkritikájuk alapján egyaránt kapcsolatba hozhatók az életreformmal (bővebben lásd: *Németh, Mikonya és Skiera, 2005*).

A nazarénusok történetének „historiográfiája”

A nazarénusok olyan „...léleekben erős emberek, akik hitüket megvalósítják az életben. Egyetlenegy közülük többet ér Isten országa számára, mint sok száz vagy ezer olyan ember, aki csak beszél, de nem cselekszik.” – vallja Tolsztoj (1967, 49., 69. o.), a vallásos mozgalmak nagy pártfogója.

Eötvös Károly (1904) művét a szakértők alapműnek tartják a nazarénusokról, arra alapozva, hogy a szerző felkeresett nazarénus felekezetű embereket és leszármazottaikat, és elbeszéléseik alapján írta meg szociográfiai ihletésű regényét. Később azonban többen kritikát gyakoroltak Eötvös könyvét illetően, mivel szerintük kérdéses, hogy mennyi a költői fantázia műve és mennyi a valóság benne. A bírálókat szerint a regény műfajában megjelent könyv „...egyetlen mondanivalója a vallásos csoport alakulásának, működésének és magyarországi alapítójának, Hencsei Lajosnak csodálkozó tisztelettel való bemutatása” (Bottyán, 1968, 54. o.). Mindenképpen értéke azonban Eötvös Károly munkájának, hogy nyomán kutatások kezdődtek a nazarénusok életének részletes feltárására: ezek között például Szeberényi Lajos Zsigmond tótadaróci, majd békéscsabai evangélikus lelkész kutatásait lehet megemlíteni.

A nazarénus gyülekezetek a századfordulón éltek virágkorukat. Megjelentek az irodalomban is, így Komjáthy Jenőnél, Tömörkény István novelláiban, Justh Zsigmondnál², Féja Gézőnél, Újlaki Antalnál és Soós Sámuelnél.

A szépirodalomban kibontakozó nazarénus-kép elég jól mintázza a felekezet tagjainak morális és gyakorlati életét: megfogalmazódik benne a messianisztikus várakozás egy jobb lelki-testi élet iránt, mely az életreform-mozgalmak vallásos irányzatainak alapelveiben is megnyilvánul. Néhány példa erre, természetesen nem a teljesség igényével: a nazarénus embert jellemzi az egészséges szenvedély, az ősi erő, mely átsegíti jón és rosszon. Ők az őskeresztények, akik a Biblia sajátos, szó szerinti értelmezése alapján egy ősi, egyszerű, természetes életmódot és hitéletet folytatnak. Az első világháborúban napirendre kerül a „ne ölj” parancs következő vállalása is, ahogy ez Páljános István, a hitvalló nazarénus alakjában megjelenik Szabó Dezső *Az elsodort falu* című művében.

A nazarénus gyülekezet erkölcsi tartása, élő közössége színtöltte az 1930-as éveknek. A népi írók szociográfiáiban és szépirodalmi alkotásaiban (Veres Péter: *Számadás, Szárszó*, Erdei Ferenc, Tamási Áron: *Jégtörő Mátvás, Ragyog egy csillag*) is megjelent a nazarénus ember világlátásának ábrázolása (Kardos és Szigeti, 1988).

A ránk maradt adatok alapján az első évek nazarénusainak zöme még iparoslegény volt. Előző vallásuk római katolikus és protestáns lehetett vegyesen. Az új eszme a bácskai, dél-alföldi misszió kibontakozása idején hat a parasztságra. Társadalmi bázisa az ipar kizsákmányolt munkásrétege, amelyben élt valamiféle messianizmus, várakozás az evangéliumra, valamire, ami emberséges, és megoldást hoz az élet szenvedéseire. A más vallású hívők társadalmi érzékenységük miatt hamarosan a nazarénusokban kezdték látni a társadalmi rend felbolygatóit, és ezért nevezték el őket nazarénusoknak; ez a tény magyarázatul szolgál a körülöttük kialakult fogalmi és értelmezésbeli anomáliákra is.

A nazarénus tanítások további forrásai lehetnek még a nazarénus atyafiságos tanácskozások jegyzőkönyvi anyagának elemzése, történeti-publicisztikai írások és a tanúságtételek ok-okozati összefüggéseinek, illetve spirituális mozzanatainak feldolgozása.

A nazarénus vallás „eredete” és magyarországi elterjedése

A 'nazarénus' elnevezésnek különböző jelentéstartalmak léteznek. A 'nazir' szó kóbort, jövevényt, jöttmentet jelent. A héber nyelvben is előfordult ez a megnevezés, de ott ezt a szót gúnyként használták: a régi héber világban 'nazir' szóval illették mindazokat, akik családjuk, községük, felekezetük vagy nemzetségük kötelékéből kiváltak s más családba, más felekezetbe vagy más nemzetségbe léptek át. 'Nazir' szóval jelezték a hontalanokat, a bujdosókat, a szakadókat, a foglalkozás nélkül csavargókat, a tűzhely nélkül valókat és a jövevényeket. A 'nazir' szó jelentett igazságot is, jelentett csúfságot és megvetést is. (3)

A 'nazarénus' elnevezést a magyar felekezet tagjai nem használták, ezt a társadalom ruházta rájuk. A felekezet tagjai „anyafiak”-nak és „szent gyülekezet”-nek nevezték magukat.

„Legjobban szeretik magukat a magyar nazarénusoknak »igaz keresztyének«-nek nevezni. Hitvallásuk könyvében, melyet Hencsei Lajos 1841-ben írt, e nevet vették föl: »A bűnökből megtért, szentélet-követő, Krisztusnak szent keresztségét a hitnek megvallása után felvett keresztyének.« (Eötvös, 1904, 10. o.)

A nazarénus felekezet megalapítója Svájcban Fröhlich Henrik Sámuel, korábbi kálvinista lelkész volt, aki 1831. április 1-én tartotta az első házi istentiszteletet, majd 1832 tavaszán alapította meg az első szent gyülekezetet azok közül, akik újrakeresztelkedtek és Fröhlich által úrvacsorát vettek.

A magyar nazarénus felekezet megalapításának meghatározó személyiségei Denkel János és Kropacsik János, két iparoslegény, akik Svájcban ismerkedtek meg Fröhlich tanításaival. Később Denkel megbízást kapott Fröhlichtől arra, hogy megkeresztelje azokat, akiket hitvallásuknál fogva méltónak és érdemesnek tart erre (Kardos és Szigeti, 1988).

Végül is Hencsei Lajost tartják a magyar nazarénus felekezet valódi alapítójának. Hencsei magára vette a keresztséget, ezzel kezdődött a nazarénus felekezet élete Magyarországon. Denkel János megmerítette Hencseit Pecznik János lakatosműhelyében, ahol négyen voltak jelen: Denkel, Kropacsik, Hencsei és Bella József. A református zsolttároskönyvből énekeltek, majd „Denkel megfogta Hencsey kezét, s oda vezette őt a hűtővízhez [...] Hencsey fejére önté a vizet, s egy lassú imával beavatta őt a választottak szentiségébe. Ennek megtörténte után a három megkeresztelt között kenyérrel és borral kiosztott az Úrnak szent vacsorája” (Eötvös, 1904, 35. o.).

A ránk maradt adatok alapján az első évek nazarénusainak zöme még iparoslegény volt. Előző vallásuk római katolikus és protestáns lehetett vegyesen. Az új eszme a bácskai, dél-alföldi misszió kibontakozása idején hat a parasztságra. Társadalmi bázisa az ipar kizsákmányolt munkásrétege, amelyben élt valamiféle messianizmus, várakozás az evangéliumra, valamint, ami emberséges, és megoldást hoz az élet szenvedéseire. A más vallású hívők társadalmi érzékenységük miatt hamarosan a nazarénusokban kezdték látni a társadalmi rend felbolygatóit, és ezért nevezték el őket nazarénusoknak; ez a tény magyarázatul szolgál a körülöttük kialakult fogalmi és értelmezései anomáliákra is.

1858-ban egy pesti egyházkerületi gyűlés így jellemezte a nazarénusokat:

„Szám szerint 80–100-an lehetnek, többnyire a földművelő osztályból, nemi és korkülönbség nélkül, s a bibliának fonakul értelmezett helyeire támaszkodva, a templomba és iskolába járást szükségtelennek, a lelkészshivatalt eltörölnöndőnek, a gyermekkeresztséget megszüntetendőnek tartván [...] az egyháztól is teljes különszakadásnak ösvénye felé sietnek, s minthogy állítólag magán összejöveteleket is tartanak: egyébiránt – mint mondják – erkölcsi életükre nézve még eddigelé semmi komolyabb aggodalmat nem

támasztottak, sőt előbbeni életközhöz képest bennök némi erkölcsi tökéletesültség jelei is mutatkoznak.” (Révész, 1957, 139. o.)

A nazarénusoknál megjelenő társadalomkritika

A századfordulón a világtérrelmezésnek új formái jelennek meg: egyrészt az individualizáció, másrészt a tudomány azon szerepe, amelyben átveszi a vallás szerepét. Ennek ellenére mégis a felekezetek új tipológiai jelentek meg, terjedtek el egyre szélesebb körben és hatottak egyre intenzívebben az európai kultúrkörben is.

A nazarénusok társadalomkritikája szerint mindenki vétkes, aki követi a divatot, a hóbortokat, a közhangulatot és a korszerű társadalom elveit, egyszóval a „kórhadt társadalom eszejárásának nyúgeit”. A világot jellemzi a szeretetlenség; a társadalmat jellemzi a könyörtelen anyagiasság, amely agyonnyomja a szellemet. Véleményük szerint a léleknek szabadságra van szüksége, hogy felfedezze a hit általi titkot. Vajon hol a szabadság, amikor mindenkit megköt a munka, a kenyérkereset? – merült fel minduntalan a kérdés a nazarénus felekezet tagjaiban:

„Szellemelek, kik koruk eszméiben nem lelik föl saját eszméiket, gyakran ellenállhatatlanul vonzódnak új szellemi világ keresésére s osztályok, melyek a társadalomnak rettentő nyomását érzik, oly könnyen keresik a rég ismerős égen az új üdvözülést, mivelhogy már a régi után eddig hiába vágyakoztak.” – írja Eötvös Károly (1904, 55. o.) már említett írásában.

A nazarénus felekezet tagjainak kiválása a történelmi egyházakból két okra vezethető vissza. Egyrészt kiüresedettnek találták az akkori egyházi életet, a másik ok pedig a társadalmi érzékenységükben rejlett. Céljuk a hit általi erkölcsi nemesülés volt, amely hosszabb távon eszközként szolgálhat a társadalmi bajok gyógyítására is. A nazarénusok szemléletmódjába és az igaz hitről kialakult gondolkodásmódjukba enged bepillantást a következő idézet:

„Távol a világtól, a várostól, a zsbibongó sokaságtól, a zakatoló gyáraktól, a kufárok viaskodásától, a papok szemforgatásától s a tudósok feleselésétől. Erdők magányában, vizek partján, sivatagnak rónavidékén: ott készül az ábránd, a sejtés, a szeretet vágya, a gondolatok szármalása, az érzések igazsága, a költészet, a végtelennek imádása s ha mindezek együtt vannak a lélekben: ott készül a hit. Az erős hit, a mely méltó erre a névre.” (Eötvös, 1904, 55. o.)

Amennyiben Turner (2002) ritualitás-elméletét vesszük figyelembe, akkor a nazarénus felekezet a századfordulót követő években a liminalitás (bővebben lásd: Voigt, 2004) állapotában volt, annak olyan jellemzőivel, mint például: homogenitás, communitas, egyenlőség, nemi önmegtartóztatás, alázat, önzetlenség, teljes engedelmisség, szentségesség, egyszerűség, a fájdalom és a szenvedés elfogadása és heteronómia.

A nazarénus gyülekezetek szervezeti felépítése

A szertartásokat szolgálattévők végzik. A nazarénusok önálló papi tisztet nem ismernek, a papi testület iránt ellenszenvet éreznek, a papokat „a szent dolgok lelkiismeretlen kufárainak” tartják. A nazarénusoknál isteni szolgálatra csak azok vannak feljogosítva, akik kegyes életet élnek, akikben a gyülekezet megbízik és rátermettek erre a szolgálatra. Az előjárók a gyülekezet lelki és gazdasági ügyeit a gyülekezet megbízásából intézik, és erről beszámolni tartoznak. Megbízásuk ideiglenes. Ha szolgálatukat a gyülekezet nem tartja megfelelőnek, akkor azt visszavonhatja, ha elégedettek vele, akkor meghosszabbítják. Istentiszteletet és egyéb egyházi szolgálatot hatféle funkcionárius végezhet. Ezek a következők:

A diakónus, aki keresztel, az úrvacsorai és a házasságkötési szertartásokban segédkezhet, vagy az egyházi szolga megbízásából ezt önállóan is végezheti. Viszont nem vezethet le bűnvallomást és nem alkalmazhat kézrátételt. Diakónus csak férfi lehet.

Az igeszlólok, aki nevüknek megfelelően hirdetik az ígét a gyülekezeti összzejöve-teleken.

Az imádkozók feladata az ígehírdetés utáni hálaadó imádság elmondása.

Szegénygondozók és betegápolók férfiak és nők egyaránt lehetnek, de nők csak hatvan év felett.

A gazdálkodó atyafiak az anyagi természetű ügyek felelősei.

Az énekvezetők betanítják és az istentiszteleten elkezdik az éneket.

Különleges szerepet töltenek be a nazarénus gyülekezetekben az egyházi szolgák. Ők a lelkiismereti ügyek intézésére hivatott férfiak, akiket erre a funkcióra a többi egyházi szolga avat fel. Ezeknek a gyülekezetek közötti előjáróknak a működési területe egész körzetekre terjed ki. Feladataik: a keresztelés, a bűnvallomás meghallgatása, a kézrátétellel történő felvétel, az úrvacsora és a házasság szertartásának levezetése. Őket illeti az egyházi fegyellemmel kapcsolatos ügyek elbírálásának joga is, de ezt csak a többi egyházi szolgálával együtt gyakorolhatják. Megválasztásukat az érdekelt gyülekezetek és az egyházi szolgák testülete kezdeményezi, funkcióba kerülésükhöz egyhangú hozzájárulás szükséges.

Az országos ügyeket az egyházi szolgák testülete intézi. Ez egymás mellé rendelt egyházi szolgák olyan közössége, amelyik időről-időre összeül az időszerű kérdések megbeszélésére. A kezdeményező mindig a legtekintélyesebb szolga, vagy az, aki az aktuális ügyet intézi. Közös intézkedéshez egyhangú döntés szükséges.

Az országos ügyek intézésének másik fóruma az atyafiságos tanácskozás, amit a nagyobb jelentőségű kérdésekben a közös álláspont kialakítása végett hívnak össze. Ezen az egyházi szolgákon kívül minden gyülekezet küldötte is részt vesz. Az itt hozott határozatok minden gyülekezetre kötelező érvényűek (*Kardos és Szigeti, 1988*).

Életreform-elemek a nazarénusoknál

A mindennapi életüket szabályozó mozzanatok, cselekedetek, tehát az életreform mint liminális fázis a következő szimbólumokban jelenik meg a nazarénusoknál.

Következetes puritánságot valósítottak meg életvitelükben, tiltott az italozás és a dohányzás, az öltözködésben kerülni kell a díszítést, és a lányoknak fejkendőt kell hordani. A divatot elítélik, és taxatív körülrják, milyen színt, formát és méretet tőr meg a nazarénus közizlés.

A lakóház és imahely berendezésénél az egyszerűségekre kell törekedni, jellemzője a díszíthetetlenység, a puritán jelleg, a fehér falak, az imaházban nincs kép, és egyszerű asztal az oltár.

A család kiemelt szerepet játszik életükben. Patriarchális családmodell szerint élnek, a párválasztás a szülők feladata. A hittestvéri házasságban fontos a szexuális tisztaság, ami a nazarénus család sarokköve: aki vét ellene, azt kizárják a közösségből. A házasságkötés folyamata szerint a férfi tudatja szándékát a gyülekezet vezetőivel, megnevezve a választott leányt. A férfit komoly vizsgálat alá vetik: anyagi és erkölcsi érettség a szükséges előfeltétel. A kedvező eredményt tudatják a nővel, kedvezőtlen esetén türelemre intik a férfit. A leány csak szülői beegyezésre adhat igen vagy nem választ. Igenlő válasz esetén a gyülekezet elé viszik az ügyet: ha a hitben elég szilárdnak bizonyulnak, a házasságot egyszer kihirdetik a gyülekezetben, majd ezután a polgári bejelentés következik.

Jellemző a nazarénusokra a nagycsalád, ami néha 8–10 gyermeket is jelent. A családtervezés elítélendő számukra. A gyermeket Isten ajándékának tekintik, mindegyiket meg kell szülni, a válás súlyos bűn és a közösségből való kizárás a következménye. A diffe-

renciált vigyázási rendszer megszervezése a gyors és hatékony beavatkozás garanciája is egyben (*Kardos és Szigeti*, 1988).

Erős közösségi érzés és összetartozás jellemzi a nazarénusokat, a magánélet szinte teljesen nyilvános, erős a közösségi kontroll.

A szervezettséget és szigort jelzi a tartózkodás minden szenvedélytől, vagyis a lélek bõjtje, ez magába foglalja a türelmet és a szenvedést is. A temetés dísztelen, egyszerű ruhában, koszorú nélkül történik, síremléket nem állítanak, sírás nincs, mert az a hit gyengeségére vallana, miközben a halállal kezdődik az örök élet (*Kardos és Szigeti*, 1988).

A nazarénusok erkölcsi önmegtartóztatásban élnek, a sértést nem viszonyozzák, kerülik az üres beszédet, a nevetgélést, a vicceket, a káromkodás tilos, a kevés beszéd erény. A cél olyan komoly lelkiállapot teremtése, mely mély önvizsgálatot tesz lehetővé.

Az érték számukra a megbízhatóság, szorgalom és a jámborság, az adott szót minden alkalommal meg kell tartani.

Egyéni arculatú közösség, helyi döntések, hierarchikus és demokratikus mozzanatok keveredése jellemzi szervezeti felépítésüket.

Szervezett hétköznapot és hétvégét élnek, vasárnap délelőtti és délutáni elfoglaltságuk is van: istentisztelet és közösségi összefogás. Ezen kívül még heti egy imaóra hétköznap. A szabadidő mint fogalom ismeretlen, mert bűnre csábíthat.

A zene és a közös éneklés fontos szerepet játszik életükben, gyakori az otthoni zenélés és éneklés; hétköznap is összegyűlnek az énekeskönyv énekeit énekelni (*Kardos és Szigeti*, 1988).

Összegzés

A századfordulón az urbanizáció, a gyors iparosodás, a piacosodás és a polgárosodás hatására megnégyszereződött a főváros, megkétszereződött a városok lakossága. Ezalatt a társadalomban fontos átrétegződés következett be: ha a foglalkozás szerinti népességszámot vesszük figyelembe, akkor a legdinamikusabban a munkásság fejlődött (*Romsics*, 1999).

Átalakultak az emberek társadalmi és földrajzi kapcsolatai, a társadalmi szerkezet, az egyének és a csoportok életmódja, magánélete, a munka- és lakásviszonyok, társas kapcsolataik, a szabadidő, étkezés és ruhaviselet rendje. A városi emberek nagy része életének korábbi periódusát faluban töltötte, így életformájuk azon munka- és családi körülményekhez kapcsolódott. A gyárban dolgozó embereknek pedig sokszor fel kellett adniuk a korábbi életritmusukat. A modern ipari termelés munkarendjében az ember csak egy eszköz lett, akit könnyen le lehetett cserélni, ha nem megfelelően dolgozott. Az emberek a tömegtermelés nyomán elveszítették saját munkaeszközeikhez és a produktumokhoz fűződő személyes kapcsolatukat.

A gyárban dolgozó embertömeg létalapja a munka, az anyagi javak megszerzése lett. Az ezzel párhuzamosan kibontakozó urbanizációs folyamatok a mélyebb emberi kapcsolatok, a hagyományos emberi erkölcsi értékek, az ember közvetlen és tágabb környezetével kialakított harmonikus viszony háttérbe szorult, és ez az emberi lét dezorientációjához vezetett (*Németh*, 2006).

A nazarénusoknál és az Údvhadseregnél megjelenő társadalomkritika ezen hatások nyomán bontakozott ki. Amikor a vallások, vallásos mozgalmak és az életreform-elképzelések közötti kapcsolatot vizsgáljuk, ebből a differenciált hatásrendszerből lényegében egy elemet: a mindennapi élet történéseit szabályozó mozzanatokot emeltük ki. Ezek alapvetően az életmód-változás elemzését, tehát az étkezésre, az öltözködésre, a napi-rendre, a hétköznapok és az ünnepek váltakozásából kialakult életritmusra, a szórakozásra és a szabadidő eltöltésére, a közösségi élet szabályaira, a család belső életére és a családi kapcsolatokra, valamint a gyermeknevelésre jellemző tulajdonságok értelmezését és elemzését jelentették. Általános tanulságként megfogalmazható az a tény, hogy a tár-

sadalom passzivitásával, néha tehetetlenségével szemben az elemzett mozgalmak gyorsan és hatásosan reagálnak, de ennek „ára” is van, amit a nazarénusok esetében oly találóan fejez ki Kardos László, amikor is „a bibliai racionalitás foglyainak” tekinti őket (Kardos és Szigeti, 1988).

Jegyzet

(1) A fotók a Magyar Nemzeti Múzeum Történeti Fényképtárának Gyűjteményéből származnak, és megjelentek a *Budapesti Negyed* 2002. évi 1–2. számában. 2010. február 6-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00003/00027/EK.htm>

(2) Justh Zsigmodról állították később, hogy regényével – a *Gányó Julcsával* – ő vitte az irodalom tárgyai közé a nazarénus felekezetet.

(3) Nazarénusnak nevezték Zakariás pap fiát, Keresztelő Jánost is, mikor Júdea pusztáin tanított s a Jordán vizében keresztelt. Nazarénusnak nevezték Józsefet, mikor fiával, Jézussal Egyiptomból visszatérve Galileában megtelepedett.

Irodalom

Bottyán János (1968): Egyházunk az elmúlt száz év szépirodalmának tükrében. *Református Egyház*, 54.

Eötvös Károly (1904): *A nazarénusok*. Révai Testvérek, Budapest.

Kardos László és Szigeti Jenő (1988): *Boldog emberek közössége. A magyarországi nazarénusok*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Macher Ádám (1990): *Egy hadsereg amely a szívével harcol. Az Üdvhadsereg Magyarországon 1922–1949*. Primo Kiadó.

Nemes Lipót (2002): A kültelki gyermekek élete és jövője. *Budapesti Negyed*, 10. 1–2 sz. 7–17.

Németh András (2006): Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn: Lebensreform und Bildungsreform. In: Skiera, E., Németh András és Mikonya György (szerk.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa*. Gondolat Kiadó, Budapest. 58–88.

Palotay Sándor és Szigeti Jenő (1969, szerk.): *A nazarénusok*. Tempó KSZ., Budapest.

Révész Imre (1957, szerk.): *Dunemelléki Ek. Lt. 1859. tavaszi közgyűlés jegyzőkönyve*.

Romsics Ignác (2000): *Magyarország története a XX. Században*. Osiris, Budapest.

Segélykiáltás (1924). Az Üdvhadsereg kiadványa. 2010. február 6-i megtekintés, <http://770.silihost.hu/uh/page.php?23>

Tolsztoj, L. (1967): *Művei*. X. Budapest.

Turner, V. (2002): *A rituális folyamat*. Osiris, Budapest.

Voigt Vilmos (2004): *A vallási élmény története*. Timp Kiadó, Budapest.

Zsigmond Ferenc (1945): *Orosz hatások irodalmunkban*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Kitömött szabadság

Az esszéíró Esterházy Péter

„MDB: Milyen feladatot tűz ki Maga elé mint esszéista?
EP: Semmilyen.” (Birnbau, 1991, 102. o.)

Írásomban Esterházy Péter esszéköteteinek eddigi két határkövét vizsgálom meg, arra a kérdésre (is) keresve a választ, hogy az 1988-as A kitömött hattyú és a 2003-ban kiadott A szabadság nehéz mámore című kötetek egymás(után)ra olvasása milyen jellegzetességekre és változásokra világít rá – ha egyáltalán – az Esterházy-féle esszészövegekkel kapcsolatban.

Az első és hatodik, mindezidáig utolsó esszégyűjtemény között eltelt tizenöt év és annak politikai-közéleti változásai teszik értelmezhetővé azt a közirói szerepvállalást és -változást, amelynek kezdőpontját a „jelenleginél lakhatóbb, civil törvények szerint megélhető irodalomra” (Csuhai, 1989, 81. o.) való vágyódás jelöli ki, végpontját pedig egy olyan szerzői magatartás, amely az értelmiségi szerep mellett a „közéleti tematika látványos visszaszorulását s a közvetlenül az irodalmi-kulturális diszkurzusba kapcsolódás igényének fölerősödését” (Halmai, 2004, 96. o.) közvetíti. Ám a két kötet olvasástapasztalatai mégis konvergens irányba mutatnak inkább, és ennek oka valószínűleg az – a szövegek(b)en határozottan uralkodó – stíluselem, amelyet Keresztesi József (2003, 36. o.) a „csevegésstruktúra” fogalmával írt le: „mellékszálak indáznak, apró, közbeszúrt megjegyzések, kiszólások tűnnek föl itt is, ott is”. Ráadásul ezek a minduntalan felbukkanó, a szöveget sokszor teljes egészében átszövő mellékszálak általában a személyesség, a konfesszió érzetét keltik. Ehhez a vallomásossághoz azonban szorosan kapcsolódik az „áttételes és rögzítetlen beszédhelyzet” (Kulcsár Szabó, 1996, 241. o.), ami miatt valójában eldönthetetlen, hogy a szövegekből újra és újra kibeszélő szerzői én a fikcionalitás milyen fokán helyezkedik el, és elválasztható-e egymástól a szépiró, a publicista és Esterházy Péter személye. Az mindenesetre szembeűnő, hogy mennyire másfajta a két kötet személyessége, illetve hogy a fent említett csevegésstruktúrának – *A kitömött hattyú* tükrében – valójában mennyire redukált szerep jut csupán a hatodik esszékötetben. Ennek közelebbi vizsgálata előtt azonban fontos volna kitérni a műfaji keretek működtetésére, vagyis hogy mit is ír Esterházy Péter az esszé „ürügén”.

„Ahogy múlik az idő – az, amelyik a születésemtől fogva múlik –, egyre inkább az az érzésem, hogy akkor járok el helyesen, ha regényben beszélek, és egyébként csöndben vagyok, tartom a szám.” (Esterházy, 2003c) – írja a szerző *A Bermuda-háromszög* című szövegben. (1) Ezek az esszészövegekben vissza-visszatérő, a közirói szerepre való alkalmatlanságot hangsúlyozó utalások kiegészülnek a recepció olyan felhangjaival, miszerint Esterházy publicisztikája „egyetlen nagyobb területen sem olyan átfogó igényű és távlatú, mint jelentékenyebb epikus elődeié volt” (Kulcsár Szabó, 1996, 241. o.), vagy hogy „inkább csak követője egy olyan hagyománynak, amelyről nem lehet biztosan állítani, hogy a magyar irodalom legjavát adja” (Szegedy-Maszák, 2003, 544. o.). A probléma ezek szerint az volna, hogy Esterházy esszéírásakor elsősorban (és másodsorban is) szépiró, nem „igazi” publicista, és alkalmi szövegeiben „kiérlelt prózairói technikát működtet” (Szilágyi Mártont idézi: Kulcsár Szabó, 1996, 241. o.). (Egyébként valószínűleg éppen a szépirói igénnyel való megírtságuk miatt válnak olyannyira rendhagyóvá (2) és felismerhetővé az Esterházy-esszék.) Ezeket a – szerzői és kritikai oldalról egyaránt érkező – észrevételeket talán leginkább azon jellegzetesség felől kellene olvasni,

ami a regényíró Esterházyval kapcsolatban olyannyira hangsúlyos, vagyis hogy éppen a stílus és a szerkezet az írások legfőbb tartópillére.³ És ezek a tartópillérek kerülnek át, mondhatni kevés változtatással, az alkalmi írásokba is, kiegészülve a szövegből való kiszólások – a regényekhez viszonyított – másfajta személyességével.

A szépirói szerep tudatos hangsúlyozása már az első kötet indító és címadó szövegénél is szembetűnik: „Milyen a mai prózaíró? A mai prózaíró savanyú, kedves alak. [...] A mai prózaíró olyan, hogy egyedül van. [...] A mai prózaíró csöndes férfi vagy/és nő. [...] A mai prózaíró olyan, hogy az élete olyan, hogy az nem halad valahonnét valahová.” (Esterházy, 1988a, 5–7. o.) Ráadásul a szerző ebben a gyűjteményben folyamatosan kérdőjelezi meg, teszi idézőjelbe írásai műfajiságát: „esszéimből, írnám, ha esszék volnának ezek”, „kisbérírások”, illetve maga az alcím is efelé mutat: „írások”. Néhány szöveg éppen tartalma miatt (például *A tizenhét hattyú* keletkezéstörténete, a fergeteges *Csáth Géza fantasztikus élete*, illetve a *Kis Magyar Pornográfia – függelék*) tűnik úgy, hogy bár látszólag „külső” szövegekre vonatkoznak, valójában mégiscsak az Esterházy-életművön „belülre” mutatnak. (4) Tehát egy már létező (szépprózai) kultuszt építenek tovább, egymásra mutogatva és utalva. És innen nézve nem lehet véletlen az sem, hogy „Esterházy alkalmi írásai iránt [...] a Bevezetés... sikere után növekszik meg igazán az érdeklődés.” (Kulcsár Szabó, 1996, 242. o.). *A szabadság nehéz mánora* című, válogatott esszéket és cikkeket tartalmazó kötet ellenben már él a szépprózaiság kikerülésének szerzői intenciójával: „és kihagytam azokat is, amelyek, hogy gyorsan és ködösen mondjam, valamiféle szépprózai irányba mutatnak, ugyancsak ködös fölhazsnálási tervekkel” (Esterházy, 2003a), tehát itt már tapasztalható a publicisztikai és a szépirodalmi munkásság hangsúlyos különválasztásának óhaja, amelyek az első kötetnél még gyakran keresztezték egymást.

A fentebb emlegetett személyesség kérdése azonban eltérő jellegzetességeket mutat az első és az utolsó kötetnél: *A kitömött hattyú* egyértelműen egy szoft-szocialista irodalmi rendszer (lassan leomló) bástyái mögül-közül beszél, ekképp a személyessége is mintha valami helyett szólalna meg, mintha éppen a megtanult hallgatást egészítené ki ezzel a másról beszéléssel, ahogyan később Esterházy (2003c) is megírta: „A 20. század a diktatúrák százada, és a diktatúrák nyelve a csönd, a halálos, végtelen csönd. Amit én ismertem, az már egy javított változat volt, vagy gyöngé változat, *soft pornó*, ennek a nyelve a hallgatás”. De azért a hangsúlyozott személyes megszólalásokon belül hol explicit („Összefoglalom: rossz irodalmi struktúra ez, mert *miatta* nem születik meg sok olyan írás, melyre szükség volna. És rossz, mert rosszul *érzi* benne magát az ember.” [Esterházy, 1988b, 20. o.]), hol kevésbé explicit módon („Közbevetés: hogyan kéne jól fordítani a *brutalisierte Kultur*-t? [...] Megerőszakolt, mondá az apám szenvtelenül, és olyan gyorsan, amennyi idő alatt nem is lehet gondolkodni, ez magyar szó, megerőszakolt kultúra, ízlelgette, megerőszakolt és erőszakos, ez magyar.” [Esterházy, 1988c, 75. o.]), de minduntalan felbukkan a diktatúrák csöndjével és a múlttal való párbeszéd igénye, a

A kitömött hattyú egyértelműen egy szoft-szocialista irodalmi rendszer (lassan leomló) bástyái mögül-közül beszél, ekképp a személyessége is mintha valami helyett szólalna meg, mintha éppen a megtanult hallgatást egészítené ki ezzel a másról beszéléssel, ahogyan később Esterházy (2003c) is megírta: „A 20. század a diktatúrák százada, és a diktatúrák nyelve a csönd, a halálos, végtelen csönd. Amit én ismertem, az már egy javított változat volt, vagy gyöngé változat, soft pornó, ennek a nyelve a hallgatás”.

kollektív (magyar) emlékezet beindítására tett kísérletek, két személyes történet elmesélése között. Ezek a kritikai szövegek azonban szinte észrevétlenül simulnak bele a már-már szépirodalmi szerkezetbe és stílusba, ezért beszélőjük tapasztalatainak valós személyessége mindvégig kérdéses marad. Annál is inkább, mert az „elefántcsonttorony” magatartás, amely a második esszékötet esetében a cím miatt még nagyobb hangsúlyt kap, és amely egyik legfőbb vezérlője a narratívának, mindvégig az irodalmi életen keresztül szemléli az élet egyéb problémáit. És éppen ennek az irodalmi életnek és az abban betöltött, betölthető szerepnek a pozitív vagy negatív aspektusait ágítja ki analogikusan a hétköznapi életet átszövő problémák felvillantásához.

A *szabadság nehéz mámore* című kötet célja az *Előszó* tanúsága szerint azonban már elmozdul az irodalmi életet érintő kritikai észrevételek rejtett vagy éppen nyílt tematizálása felől, középpontjába egyértelműen azokat a laudációkat állítva, melyek már az első kötetben is többször felbukkantak, noha közel sem ennyire explicit módon: „Tulajdonképpen 1 könyv-szöveg itt minden, azaz történik valami szerintem jó, és arról beszámolok.” (*Esterházy*, 2003b) Úgy is mondhatnánk, hogy az első esszékötet narrátora még a hangsúlyozottan saját élményeiről beszélő író, míg az utolsóé az – egyéni preferenciák alapján kiválasztott – értékest kiemelni vágyó olvasó. A személyesség megjelenése is éppen e két pozíció közti diszkrepancia miatt lesz eltérő mennyiségű és minőségű. Rádásul *A kitömött hatyú*nál emlegetett hallgatás rejtett tematikájának tükrében még inkább hangsúlyossá válik a hatodik kötet címe, amely ugyanúgy szólhat „az olvasás szabadságáról, nehézségéről és mámoráról” (*Szilasi*, 2003), mint a szocializmus utáni hétköznapi és irodalom helyéről és éppen annak a szabadságnak a minőségéről, ami 1989 előtt csupán hiányként lehetett jelen mind olvasók, mind írók életében. *A szabadság... beszélője* tehát elsősorban a recepció oldaláról szólal meg, általában könyveket olvas és ajánl, az odafigyelést sürgeti, kevésbé zárt hermeneutikai nézőpont jellemzi, míg az első kötet még jellemzően az irodalmi életen belüli író pozíciójából értelmez („Mondván, írom azt, amiről úgy gondolom, írnom kell; ha majd *ezt* kell, *ezt* fogom, ahhoz nekem nem kell fölkerés. Felettből elegáns álláspont, és tán csak annyira finnyás, amennyi emehhez kell – és egyébként is... De akkor aztán karácsonytájt egyszer jobban elfogyott a pénzem, mint azt én szeretem. Vagy pénz, vagy elegancia. Ha egy író valamit meg akar írni, azt meg is tudja – magyarázni.” [*Esterházy*, 1988b, 16. o.]), többször saját szépirodalmi munkásságát téve meg referenciapontnak.

A tárgyalt kötetek „csevegésstruktúrája” is eltérő jellegzetességeket mutat, hiszen *A kitömött hatyú* esszészövegeinek témája sokszor pusztán apropónak tűnik, a szöveg nagy része látszólag nem is az (általában) megidézett személyről szól, csupán a hozzá kapcsolódó, valós (?) személyes emlékekről, mint például az *Egy kelet-európai* című, a tartalomjegyzék jelzése szerint Örkényről szóló szövegben: „Örkényről jut eszembe, hogy Czesław Miłosz valami olyasmit mondott a nyugati és a keleti értelmiségi közti különbségről, így olvasom (németül) Gombrowicz Naplóiban, hogy az előbbi úgy igazán nem rúgták sebbe, ellentétben utóbbival. [...] Volt egy hittantanárom, akit Örkény Istvánnak hívtak. Nagyon szeretett, azt hiszem, és sokat várt tőlem, csak azt nem helyezte, *hibának tartotta*, hogy futballozom. [...] A barátom sóhajtott. Kiléteét fedje most (átlátszó) homály – akinek telefonozott, eltaláltam, az Örkény volt. Ennyi *személyes* kapcsolatban álltam vele. [...] Szomorú, sokat szenvedett ember, így gondoltam rá mindig. Hogy kortárs. Hogy kelet-európai, *tehát* sokat tud.” (*Esterházy*, 1988c, 74–78. o.) Ez a tulajdonképpeni személyes „mellébeszélés” uralja az első kötet szövegeinek jelentős százalékát, hol teljesen reflektált módon: „Vasadi Péter 60 éves, az időről fogok beszélni” (*Esterházy*, 1988d, 279. o.), hol pedig olyannyira kevésbé reflektáltan, hogy ha a cím nem figyelmeztetne a témára, a szöveg értelmezési lehetőségei többféle, egymást korántsem biztos, hogy metsző irányba indulhatnának, mint az *Esszé Mészöly Miklós születésnapjára* (*Esterházy*, 1988e) című szöveg esetében.

Ezzel ellentétben az utolsó esszégyűjtemény szövegeiben a szerző az esetek többségében már az elején kijelöli a témát, a szöveg apropóját, például: „Móricz Rokonokját olvasom”; „Lassan tíz éve, hogy meghalt Thomas Bernhard, de nekünk még mindig van lehetőségünk új Bernhard-könyvekre”; „Megjelent a HVG-ben egy kellemetlen cikk, mely szerint az *Iskola a határon* című regény körül valami suskus van”; „Kaján Tibort jó nézni; olyan, mint kedves regényeink: újr alapozható”; „Oravecz Imre megírta nagy művét”. Nem állítható természetesen, hogy ebben a könyvben általában visszazorultak volna a szerző (feltételezett) személyes tapasztalatokból való megszólalásai, ám arányában mindenképpen máshogy jelentkeznek, s így a *Keservei* című szövegben található rész („Igaz, ellenem vehető, ha már mindenáron vetni kell, hogy én úgy írok »róla«, hogy nem írok róla.”) már nem is lesz „annyira” igaz, mint az első kötet esetében. Mindezek alapján úgy is olvasható, hogy az első kötet szövegeiben használt személyesség a témákhoz képest mellérendeléseként jelenik meg, míg *A szabadság...* konfessziói a témáknak alapvetően alárendeltetnek.

De érdemes még közelebről megvizsgálni a két kötet kánonrendszerét, vagyis, hogy kiket emel ki, akár hivatkozás, akár tematizálás útján Esterházy Péter. Az első kötet magyar irodalmi névrendszerének fő pillérei Kosztolányi Dezső, Ottlik Géza, Örkény István, Hamvas Béla és Mészöly Miklós lettek, míg a hatodik kötetben ez a (név)sor Márai Sándor és Tandori Dezső nevével egészül ki. *A kitömött hatyú* világirodalmi szerzői utalásrendszerében hangsúlyosan csupán Csehov és Bulgakov neve szerepel, míg az utolsó kötetben már főként Hrabal, Peter Handke és Goethe kerül hangsúlyos pozícióba. Azért is fontos az Esterházy-féle irodalmi kánon – a két könyv esszészövegein alapuló – változásának megfigyelése, mert az utalásrendszer természetes módon fonódik egybe a szerző saját – nem kizárólag irodalmi – kánonjával, amely alapján kiemeli az értékesnek tartott kortárs és nem kortárs írókat, illetve műveiket. A két könyv ezen felül a megkomponáltság szintjén is hangsúlyos eltérést mutat, ám ennek oka elsősorban az alkalmi szövegek mennyiségében keresendő, illetve annak az időintervallumnak a hosszában, amely alatt az esszészövegek megíródtak és összegyűltek. (5) Míg az utolsó kötet hat nagyobb, tematikailag is nagyjából megkülönböztethető egységbe rendezi szövegeit (*Hrabal könyvei, Egy előszóíró csodálatos élete, Mindenről, Az élet képei, Lányok, A megbocsátásról*), így keverve a könyvet a „válogatott összes szép gyanújába” (*Halmi*, 2004, 95. o.); addig *A kitömött hatyú* nem él ilyenfajta rendszerezéssel, szövegeit nem választja szét (al)műfajtságuk vagy fókuszpontjuk alapján, két témát (*Képzőművészet, Foci*) bont csupán tovább alfejezetekre. Ez a kettő azonban nem pusztán alkalmilag emelkedik ki az Esterházy-(esszé)életműben, habár a témákhoz kapcsolt nézőpontok jellegzetes eltéréseket mutatnak.

A futball az Esterházy-írásokban minduntalan (újra)tematizálódik, meghozzá hangsúlyosan belső nézőpontból, amelynek hatására ezek az esszészövegek – a személyes, érzelmi érintettséget szinte folyamatosan explicitté téve („hiszen a jelenlegi magyar válogatott csatársorának egy részhez tartozó rokon szálak fűznek”; „Szeretem a futballpályákat. Mindent szeretek rajtuk, az odavezető utakat, a falragaszokat, a szotyolát s főképpen magát a pályát: a sok és sokféle téglalapot, a színeket, a mézsport, a kapufákat, a fűvet, a fű változásait, mindent; sőt még az embereket is”) – nem egy, a sportot dilettánsként élvező néző, hanem az egykori játékos szemszögéből íródnak meg. (6) Ráadásul ez az „érzelmesen szakmai” nézőpont egészen az utolsó esszékötetig ível: „választott témámhoz mint futballista fogok közelíteni. Igaz, hogy ötödosztályú, igaz, hogy kiöregedett, mindazonáltal valóságos. Én egy valóságos, nem létező futballista vagyok.” (*Esterházy*, 2003d) Talán éppen ez a hangsúlyos bensőségesség okozza azt, hogy *A kitömött hatyú* szövegeire nem igazán jellemző, kimondottan kritikus szövegek éppen ennél a témánál, illetve ennek a témának az apropóján kerülnek elő radikálisan: „És nem szeretem ezt az országot, mert nem igazodom el, nem ismerem ki magam, mert nem tudom

könnyen elmondani a gyerekeimnek, hogy mért is volna jó magyarnak lenni, és nem hogy nem tudom, de még csak nem is kapizsgálom, hogy mi ez a Magyar Népköztársaság, melynek, úgymond, fiai vagyunk, nem szeretem, mert olyan hely, ahol mindez eszébe juthat az embernek egy, ha nem is mindennapi, de egyszerű sportbalsiker után.” (Esterházy, 1988f, 257–258. o.) A képzőművészetről szóló szövegek ezzel szemben váltaltan a kívülálló szemszögét tükröztetik, a képekről, fotókról szóló vagy éppen kiállítást megnyitó írások „csevegésstruktúrája” szerteágazóbb lesz, kevésbé (véltén) személyes vagy szakmai: „De hát nem értek hozzá. Talán úgy vagyok a képzőművészettel, mint a fordításokkal, a hibát még többnyire látom, de ha valami hibátlanul rossz, azt nem.” (Esterházy, 1988a, 224. o.) Ez a téma és a rá jellemző külső nézőpont ugyanúgy átível *A szabadság nehéz mámoráig*, mint a futball, ám ott már kiegészül más – nem irodalmi – művészeti ágakkal is (például a *Berlinben minden* című szöveg esetében).

De mindezek mellett, amikor Esterházy Péter esszészövegeiről beszélünk, semmiképpen nem hagyható figyelmen kívül a közírói szerepkör történelmi beágyazottsága sem, különösen e két, időben jelentősen távol álló kötet összehasonlításakor. A kezdetben még hangsúlyosan esztétikai-irodalmi (és irodalompolitikai) alapvetésű, csupán diszkrétén (aktuál) politizáló szerepfelfogást (7) – amely ugyanannyira lehetett a fennálló társadalmi-politikai berendezkedés által kikényszerítve, mint teljesen önként vállalva (8) – a későbbiekben már egy olyan közírói magatartás követ, amelynél a rendszerváltás utáni „független értelmiségi szerepválasztás szándéka szembesül a magyar irodalmi közírás modern hagyományával” (Kulcsár Szabó, 1996, 243. o.). *A szabadság nehéz mámor*a szövegeit tulajdonképpen ez a tudatosan vállalt értelmiségi kép (is) szervezi, amely azonban bizonyos jellegzetességeiben mindvégig élesen elválk a szépíróként képviselt szakmai nézetektől: „Mindenesetre az úgynevezett élet úgynevezett problémáit annak a »fényében« vizsgálni, hogy az aktuális kultúrpolitika milyen aktuális otrombaságokat csinál, mi minden gazemberséget vagy fájdalmat okozott az embernek, és hogy Aczél György éppen hogy kel fel, milyen lábbal, hát ez egyszerűen röhejes” (Birnbbaum, 1991, 126. o.).

Annak a kérdésnek a megválaszolásához, miként értékelhető (ha szükséges egyáltalán) egymás tükrében Esterházy Péter szépírói és közírói munkássága – aminek összehasonlítása alapvető szövege a szerző alkalmi írásait érintő kritikáknak, az előbbi fel- és az utóbbi leértékelésének formájában –, talán éppen a tudatosság felől kellene elindulni. Hiszen arra, hogy Esterházy életművének a közírói szerep pontosan és tudatosan vállalt része, a már megjelent hat esszékötet és az azóta is folyamatosan születő publicisztikák bizonyosságul szolgálnak. Esterházy azzal, hogy egyes vélemények szerint „egyéni műfajt teremtett a 90-es évek magyar közírói kultúrájában” (Kulcsár Szabó, 1996, 253. o.), mindenképpen egy újfajta, személyesebb és egyértelműen (szép)irodalmi igényű esszéírói technika alapjait fektette le. Nem véletlen, hogy *A kitömött hattyú* és *A szabadság nehéz mámor*a közötti ív leginkább ezzel az igényességgel és személyességgel írható le, miközben a narrátor az írói szerep és nézőpont tematizálásától folyamatosan távolodva közeledett az olvasói nézőpont hangsúlyos vállalásához. S a fenti jellemzők alapján talán kimondható, hogy Esterházy Péter nem csupán szépíróként marad „idegen test” a magyar kultúrában: esszészövegeiből is rendhagyó, egyedi alakú sziget épül.

Jegyzet

(1) De akár idézhetnénk a Marianna D. Birnbbaum (1991, 136. o.) által készített interjúból is, mikor a kérdésre: „Mi a különbség az ál-esszé és az esszé között?” Esterházy a következő választ adta: „Én vagyok a különbség – hogy nem tudok rendes esszét írni.”

(2) Lásd Például Csuhi István (1989, 82. o.) kritikáját *A kitömött hattyúról*: „ezek az írások ugyanúgy távol esnek a magyar irodalmi esszé eddig ismert bármelyik hagyományától”.

(3) Vesd össze: „a szerkezet az, amely a terheket viseli” – írja *Othton* című szövegében (Esterházy,

1988, 25. o.). És: „Milyen a *hosszú mondat*, ha nem stílus?” (Esterházy, 1988a, 97. o.).

(4) Vessd össze Esterházy esszé-definíciójával: „Az ottanvaló beszéd nem a szövegre magára vonatkozik, hanem egy másik szövegre, tehát *kifelé* mutat: ezért nevezhető esszének” (Birnbau, 1991, 104. o.).

(5) Ezt az időintervallumot az utolsó kötet esetében könnyebb megállapítani, lévén a könyv alcíme kijelöli azt (*Válogatott esszék, cikkek – 1996–2003*), az első kötetnél pedig az *Előszó* szerint annak megírása előtt 2–3 évvel születtek az első esszészövegek. Ebből látható, hogy míg a hatodik kötet 6 év szöveganyagából, addig az első csupán 3 év anyagából válogatott.

(6) Vessd össze: „Én mindig túlon túl közel álltam (!) a focihoz, hogysem ráláthattam volna. Nem néztem, nem láttam: játszottam.” (Esterházy, 2003)

(7) Ami habár halkan, de mégiscsak felveti a kérdést, amely még a '70-es években pályát kezdő írógenerációnál sem mellőzendő, hogy „a sikeres és jó író lehet-e valamennyire nem-állami író is egyben?” (Alexa, 1999, 235–236. o.).

(8) Vessd össze a *Hitel*-beli esszéfolyamra reflektáló mondatokkal: „Ilyenkor derül ki, most, hogy milyen sok mindent megölték az emberben... hogy például mit jelent három flekkeket írni kéthetenként [...] Egyszerű értelmiségi reflexek élednek újjá, amik eddig el voltak fojtva” (Birnbau, 1991, 102. o.).

Irodalom

Alexa Károly (1999): A preparált hattüppreparátor. In: uő: *A szerecsen komornyik*. Kortárs, Budapest. 231–239.

Birnbau, M. D. (1991): *Esterházy-kalauz. Mariana D. Birnbau beszélget Esterházy Péterrel*. Magvető Kiadó, Budapest.

Csuhai István (1989): Esterházy Péter: A kitömött hattü. *Alföld*, 1. sz. 80–83.

Esterházy Péter (1988a): *A kitömött hattü*. Magvető Kiadó, Budapest.

Esterházy Péter (1988b): „Életünk fiktív változata”. In: uő: *A kitömött hattü*. Magvető Kiadó, Budapest.

Esterházy Péter (1988c): Egy kelet-európai. In: uő: *A kitömött hattü*. Magvető Kiadó, Budapest.

Esterházy Péter (1988d): „Hajnali hadművelet”. In: uő: *A kitömött hattü*. Magvető Kiadó, Budapest.

Esterházy Péter (1988e): Esszé Mészöly Miklós születésnapjára. In: uő: *A kitömött hattü*. Magvető Kiadó, Budapest.

Esterházy Péter (1988f): Foci. In: uő: *A kitömött hattü*. Magvető Kiadó, Budapest.

Esterházy Péter (2003a): *A szabadság nehéz mámor*. Magvető Kiadó, Budapest. 2010. 02. 10-i megtekintés, http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/ESTERHAZY/esterhazy00366_kv.html

Esterházy Péter (2003b): Előszó. In: uő: *A szabadság nehéz mámor*. Magvető Kiadó, Budapest. 2010. 02. 10-i megtekintés, http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/ESTERHAZY/esterhazy00366_kv.html

Esterházy Péter (2003c): A Bermuda-háromszög. In: uő: *A szabadság nehéz mámor*. Magvető Kiadó, Budapest. 2010. 02. 10-i megtekintés, http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/ESTERHAZY/esterhazy00366_kv.html

Esterházy Péter (2003d): Puskás, Gödel, passz. In: uő: *A szabadság nehéz mámor*. Magvető Kiadó, Budapest. 2010. 02. 10-i megtekintés, http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/ESTERHAZY/esterhazy00366_kv.html

Halmi Tamás (2004): Az irónia ethosza, a derü mël-tósága. *Alföld*, 2. sz. 95–98.

Keresztesi József (2003): Jó olvasó. *Magyar Narancs*, 15. 39. sz. 36–37.

Kulcsár Szabó Ernő (1996): *Esterházy Péter*. Kalligram Kiadó, Pozsony.

Szegedy-Maszák Mihály (2003): Hagyomány és újraértelmezés: Esterházy magyarul és idegen nyelven. In: Józán Ildikó, Kulcsár Szabó Ernő és Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *Az elbeszélés módozatai. Narratíva és identitás*. Osiris Kiadó, Budapest. 532–543.

Szilasi László (2003): Mámoros, nehéz és szabad. *Élet és Irodalom*, 47. 24. sz. 2010. 02. 10-i megtekintés, <http://www.es.hu/index.php?view=doc;4752>

Deres Kornélia

ELTE, BTK, Magyar-Angol Szak

Helyzetjelentés a hazai múzeumpedagógia eredményeiről és kihívásairól

Napjaink gazdasági és morális válságában a múzeumok értékőrző és értékteremtő jellege különös jelentőséget nyer. A közoktatás problémái, a tolerancia hiánya, a tradicionális helyi közösségek felbomlása, a felgyorsuló társadalmi-kulturális változások egyaránt kihívást jelentenek a múzeumok számára. A múzeumi tanulóssal, múzeumpedagógiával és a múzeumi felnőttoktatás lehetőségeivel kapcsolatosan rendkívül gazdag és színvonalas nemzetközi szakirodalmi bázis alakult ki az elmúlt évtizedekben. A George Hein, Barry Lord, Eilean Hooper-Greenhill, Hazel Moffat, Vicky Woollard, John H. Falk, Lynn D. Dieking, Ivan Karp, Richard Sandell és más szakemberek által végzett kutatások és megjelentetett magas színvonalú publikációk napjainkra létjogosultságot teremtettek a múzeumi tanulás kutatásának és a múzeumpedagógiának mint önálló diszciplínának. A tanulmány pedagógiai és andragógiai szempontból elemzi a hazai múzeumi kultúráközvetítés helyzetét.

A múzeumok egyre tudatosabban végzik oktatási tevékenységüket és bővítik társadalmat szolgáló feladatköreiket Nyugat-Európában, az USA-ban és hazánkban egyaránt. Új típusú múzeumi programok, innovatív közvetítési eszközök és módszerek sokasága jelent meg az elmúlt években. A múzeumok kultúráközvetítő funkciójának és szolgáltató jellegének erősödése a múzeumpedagógiai és múzeumi közművelődési munka jelentőségének növekedésén túl hatással bír a muzeológusok szakmai munkájára is, hiszen egyre több, a muzeológusok közművelődési tevékenységbe való aktív bevonódását eredményező kezdeményezés jelenik meg. A múzeumi tanulás a múzeumi programokon túl ma már kiemelt jelentőséget kap a kiállítások szervezésében és kialakításában is. Az aktív tanulás lehetővé tétele, a tapintható tárgyak és interaktív eszközök kiállításba való beépítése napjainkra általános törekvéssé vált.

Noha Nyugat-Európában és az USA-ban a múzeumi tanulás/oktatás széles körben kutatott terület és a témával kapcsolatos cikkek, monográfiák, kézikönyvek sora jelenik meg, hazánkban ambivalens a múzeumpedagógia és általában a múzeumi kultúráközvetítés helyzete. Egyrészt ugyan az elmúlt években a múzeumpedagógia erőteljesen a kultúrpolitika és a felsőoktatás fókuszába került, valamint gazdag európai uniós források nyílnak meg a szakterület előtt, másrészt viszont a múzeumok, és különösen a vidéki múzeumok rendkívül nyomasztó gazdálkodási és finansziális problémákkal küzdenek. Míg az elmúlt néhány évben dinamikus megindult a szakma professzionalizálódása, színvonalas szakmai és továbbképzési keretek jöttek létre, addig a másik oldalon a múzeumok jelentős részénél a múzeumpedagógia és különösen a múzeumi felnőttoktatás periférikus szerepet tölt be az intézmények életében, sok helyütt a közművelődési szakemberek mindössze teremőrökként játszanak szerepet a múzeumi kultúráközvetítés folyamatában. A nagy, országos múzeumok esetében (és néhány vidéki múzeumban is) egyre inkább teret kap a múzeumi vezetésben a jó értelemben vett menedzseri szemlélet, a múzeum kulturális szolgáltató jellegének és a múzeumok kulturális piacon betöltött potenciáljának felismerése, melynek következté-

ben valóban látogatóbarát és szolgáltató múzeumok jönnek létre, a múzeumok jelentős részénél viszont alapvető szemléletváltásra lenne szükség. Jelenleg is folyik szakmai körökben a fogalomtisztazás: múzeumpedagógia, múzeumi közművelődés, kreatív múzeumi foglalkozások, múzeumandragógia, múzeumi mediáció stb. fogalmakkal találkozhatunk a múzeumi kultúrák közvetítésével kapcsolatos szakmai tanácskozásokon, fórumokon és a múzeumi gyakorlatban egyaránt.

Európa-szerte egyre elterjedtebb gyakorlat, hogy a múzeumok oktatási tevékenységüket az adott ország nemzeti (alap)tantervében, életkori sajátosságok alapján meghatározott fejlesztendő kompetenciarendszerekhez igazítják. Például a londoni Natural History Museum az életkor és a brit *Nemzeti Alaptanterv* alapján elvárható háttértudás figyelembevételével differenciálja múzeumpedagógiai programjait. A múzeumi oktatás területén a világ egyik leginnovatívabb múzeumának számító intézmény a formális oktatásban rendezőelvként szolgáló tagolást ('kulcs-szakaszok', 'Key Stages') követve differenciálja múzeumpedagógiai programjait, hat különböző életkori csoport számára: alapszakasz (5 éves kor alatt); 1. kulcs-szakasz (5–7 év); 2. kulcs-szakasz (7–11 év); 3. kulcs-szakasz (11–14 év); 4. kulcs-szakasz (14–16 év); 16 év felett (16–18 év) (*Natural History Museum*, 2009). Hasonló törekvással találkozhatunk Magyarországon is, ahol a Múzeumi Oktatási és Képzési Központ egyik fő célkitűzése a múzeumpedagógiai gyakorlatban alkalmazott módszereknek és fejlesztési irányoknak a NAT-ban meghatározott kompetenciákhoz való közelítése.

Az európai uniós csatlakozást követően egyre jelentősebbé vált a múzeumok pályázati tevékenysége, mely a kulturális minisztériumi és az európai uniós prioritásoknak megfelelően különösen jelentős mértékű támogatást biztosít a múzeumok iskolabarát, közönségcentrikus, szolgáltató irányba való átalakításához. Az Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007–2013 kiemelt projektjei és fejlesztései révén további lendületet ad a múzeumi kultúrák közvetítés hazai fejlődésének. A Társadalmi Megújulás Operatív Program (továbbiakban

TÁMOP) kiemelt programja a *Múzeumok Mindenkinek Program – Múzeumok oktatási-képzési szerepének erősítése – Központi Módszertani Fejlesztés* című pályázat (TÁMOP-3.2.8./A-08). A program kidolgozója, a szentendrei Múzeumi Oktatási és Képzési Központ 2008–2013 között bonyolítja le a projektet. A program célja a hazai múzeumpedagógiai elmélet és gyakorlat színvonalának emelése, feltételrendszerének tudományos kutatói, szervezési és infrastrukturális szempontokból való biztosítása. A pályázat hangsúlyozza egy a *Nemzeti Alaptanterv* kompetencia-területeihez (243/2003. Korm. rendelet) illeszkedő módszertan kidolgozásának, valamint a múzeumok és a közoktatási intézmények közötti együttműködés fejlesztésének a szükségességét. E célok teljesülése érdekében az alábbi kulcskompetenciák fejlesztése válik a közeljövőben kiemelt múzeumpedagógiai feladattá: anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvi kommunikáció; matematikai kompetencia; természettudományos kompetencia; digitális kompetencia; hatékony, önálló tanulás; szociális és állampolgári kompetencia; kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia; valamint az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség.

Míg az elmúlt néhány évben dinamikusan megindult a szakma professzionalizálódása, színvonalas szakmai és továbbképzési keretek jöttek létre, addig a másik oldalon a múzeumok jelentős részénél a múzeumpedagógia és különösen a múzeumi felnőttoktatás periférikus szerepet tölt be az intézmények életében, sok helyütt a közművelődési szakemberek mindössze teremőrökként játszanak szerepet a múzeumi kultúrák közvetítés folyamatában.

A projekt hangsúlyozottan fontosnak tartja, hogy a múzeumpedagógiával kapcsolatos elméleti kutatómunka eredményei különböző továbbképzések és tréningek formájában kerüljenek disszeminációra. A program specifikus célként határozta meg az alábbiakat:

„a múzeumok formális, informális és nem-formális oktatási szerepvállalásának elősegítése módszertanként szolgáló akkreditált múzeumpedagógiai képzési programok kidolgozásával
 a múzeumpedagógia területén kompetenciafejlesztő pedagógusok és múzeumi szakemberek számának növelése tematikus képzések révén
 közoktatási és muzeális intézmények közötti együttműködés megteremtése koordinációs hálózat által
 múzeumi kultúráközvetítés és iskolák által megvalósuló múzeumhasználat modern módszertanának és jó gyakorlatainak elterjesztése” (TAMOP-3.2.8/A/08, 3. o.)

A program keretében nagy jelentőségű, a hazai múzeumpedagógia történetében fordulópontot jelentő változások történnek. Sor kerül egy országos múzeumpedagógiai adatbázis összeállítására, a múzeumok közoktatási rendszerbe illesztése érdekében pedig megvalósul a múzeumpedagógia *Nemzeti Alapterv* kompetencterületeihez illesztése, az iskolán kívüli képzések (kihelyezett iskolai szakkörök, iskoláskorúak múzeumbárái körei, önkéntes programok), valamint a fogyatékkal élő, illetve hátrányos helyzetű gyerekek speciális tanulási igényeihez illeszkedő múzeumpedagógiai foglalkozások módszertani kidolgozása (TAMOP-3.2.8/A/08, 6. o.).

A múzeumok iskolabarát fejlesztése és oktatási-képzési szerepének infrastrukturális erősítése című TIOP-pályázat célkitűzése a „múzeumoknak az iskolarendszerű oktatáshoz, a nem-formális képzési formákhoz, módokhoz kapcsolódó infrastrukturális fejlesztése”. A pályázat a múzeumpedagógiai tevékenységeket megalapozó és segítő célzott infrastrukturális fejlesztéseket támogatja, célja a múzeumok iskolabarát fejlesztése.¹

Hazánkban az európai uniós forrásokból támogatott kiemelt projektek közül legelőször a Skanzen Örökség Program munkálatai indultak meg. A program a múzeumi kultúráközvetítés hazai innovációjának fontos lépcsőfoka. A 2009 tavaszán meginduló, a múzeumi élmény gazdagítását szolgáló Skanzenvasút, valamint a múzeumi munkát új aspektusból megvilágító, interaktív Nyitott Múzeumi Műhely jó példái a múzeumi kultúráközvetítés újszerű megközelítésének és a nemzetközi trendek hazai érvényesülésének.²

A hazai múzeumi kultúráközvetítés empirikus vizsgálatának eredményei

A hazai múzeumi kultúráközvetítés jelenlegi helyzetének feltérképezése érdekében 2009. május-júniusban 50 magyarországi múzeumi közművelődési szakember, illetve múzeumpedagógus bevonásával interjú alapuló empirikus vizsgálatot végeztem. A vizsgálat céljait az alábbi pontokban határoztam meg:

Annak vizsgálata, hogy a hagyományos, valamint a külföldi gyakorlatban és elméletben újabban megjelenő innovatív múzeumpedagógiai módszerek és programok milyen mértékben terjedtek el a magyarországi múzeumi közművelődési gyakorlatban.

A múzeumpedagógiai gyakorlat elméleti megalapozottságának feltérképezése. A múzeumpedagógiával kapcsolatos hazai és külföldi szakirodalom ismertségének vizsgálata. A gyakorlati szakemberek szakirodalommal kapcsolatos elvárásainak és igényeinek megismerése.

A külföldi múzeumpedagógiai gyakorlat ismertségének felmérése a múzeumi közművelődéssel foglalkozó szakemberek körében.

A múzeumpedagógiával, múzeumi közművelődéssel kapcsolatos legfőbb nehézségek és problémák meghatározása.

Annak feltérképezése, hogy a múzeumi közművelődéssel foglalkozó szakemberek milyen innovációs lehetőségeket látnak saját szakmájuk fejlesztésével kapcsolatosan. A múzeumpedagógiai innováció trendjeinek meghatározása.

Annak vizsgálata, hogy a múzeumok infrastrukturális tekintetben és eszköz-ellátottság szempontjából mennyiben támogatják a múzeumi tanulás ügyét.

A múzeumi közművelődési szakemberekkel készített vizsgálat során rétegzett, véletlen mintavételi eljárást alkalmaztam. A strukturált, egyéni interjúk eredményeit SPSS program segítségével khi négyzet- próba alapján, 5 százalékos szignifikancia-szinten elemeztem. Az eredményeket kvalitatív és kvantitatív módon egyaránt megvizsgáltam. A készített interjúk lágy jellegűek, nyílt és zárt kérdésekre épülők voltak. A vizsgálat keretében 30 magyarországi múzeum, megyei múzeumi szervezet 50 múzeumpedagógusával, közművelődési szakemberével készítettem interjút. Megoszlásuk: 9 budapesti (országos) múzeum 11 múzeumpedagógusa, további egy országos múzeum 2 közművelődési szakembere, 20 vidéki múzeum, megyei múzeumi szervezet 37 szakembere.

A vizsgálat eredményei

A vizsgált mintában csak a végzettségi szint, az adott település típusa és a régió szerinti bontás alapján lehetett összefüggéseket találni. Az összefüggések mellett érdekes eredményeket hozott az is, hogy mely változók között nem találtam összefüggést.

Az életkor semmilyen szempontból nem bizonyult befolyásoló tényezőnek. A minta életkor szerinti megoszlása a következőképpen alakult: 22 százalék 30 év alatti, 14 százalék 31–40 év közötti, 18 százalék 41–50 év közötti, 7 százalék 50 év feletti múzeumi közművelődéssel foglalkozó szakember. Érdekes, hogy nem találtam összefüggést az életkor és az idegen nyelvi kompetenciák között.

A végzettségi szint (főiskola, egyetem, szakirányú továbbképzés) egyetlen esetben bizonyult befolyásoló tényezőnek. A nyelvismeret és a végzettségi szint összevetése során közepes összefüggést találtam (cramer-mutató: 48,9 százalék). A mintában szereplő múzeumi szakemberek közül leginkább az egyetemi végzettségűek rendelkeznek jó idegen nyelvi kompetenciákkal. Míg az egyetemi végzettségűek 62 százaléka, addig a főiskolai végzettségűek mindössze 16 százaléka rendelkezik olyan szintű idegen nyelvi kompetenciával, mely képessé teszi őket idegen nyelvű szakirodalom olvasására.

Bár a végzettségi szinttel kapcsolatosan csak a nyelvismerettel való összevetésben találtam összefüggést, fontos következtetések vonhatók le abból, ha megvizsgáljuk, hogy miként alakul a különböző végzettséggel rendelkezők aránya a véletlenszerűen választott mintában. A mintában szereplő szakemberek 16 százaléka, azaz 8 fő szerzett múzeumpedagógia posztgraduális végzettséget az ELTE PPK-n. Kitűnt, hogy a múzeumpedagógusok között a pedagógiai alapvégzettséggel (is) rendelkezők aránya a legnagyobb (74 százalék). A pedagógiai alapvégzettség tekintetében nem tettem különbséget a tanítóképzőt, óvodapedagógiát és a valamilyen tanár szakot végzettek között. A közművelődési végzettséggel (is) rendelkező szakemberek aránya 30 százalék a mintában. Közöttük főleg a művelődésszervező végzettségűek dominálnak: míg az ő arányuk 20 százalék, a népművelő végzettségűek aránya 10 százalék.

A múzeumpedagógia jelentőségét ma már egyre jobban felismeri a múzeumi menedzsment is. Az elmúlt években tapasztalható fellendülést jól tükrözi, hogy a véletlenszerűen kiválasztott minta 18 százaléka, azaz 9 fő mindössze egy éve dolgozik múzeumpedagógusként. Ugyanezt támasztja alá, hogy a minta fele legfeljebb 5 éve foglalkozik múzeumpedagógiával. Mindezek mellett azonban az alapján, hogy mennyi ideje foglalkozik valaki múzeumi közművelődéssel, egyik változóval való összevetésnél sem lehetett szignifikáns összefüggést megállapítani.

A múzeumpedagógiai szakirodalom ismertsége

A minta összesen 84 százaléka olvas valamilyen gyakorisággal múzeumpedagógiai szakirodalmat. A minta 16 százaléka viszont egyáltalán nem olvas szakirodalmat, ennek megfelelően ez a csoport nem tudott véleményt nyilvánítani arról, hogy elégedett-e a magyar nyelven megjelent szakkönyv-kínálattal. A szakemberek 48 százaléka kevésnek, 36 százaléka viszont megfelelőnek ítélte a szakirodalmi kínálatot mind mennyiségi, mind minőségi szempontból. Azok, akik valamilyen gyakorisággal, de olvasnak múzeumpedagógiai szakirodalmat, leginkább a külföldi szakkönyvek fordítását (22 százalék), illetve a módszertannal kapcsolatos publikációkat hiányolták (16 százalék). A minta 8 százaléka a külföldi szakkönyvek hiánya mellett szívesen olvasna többet a múzeumpedagógia elméletéről is. Érdekesség, hogy a mintából egy fő túlzottan magasnak tartotta a múzeumpedagógiával kapcsolatosan magyar nyelven megjelent kiadványok számát.

Sajnálatosnak tartom, hogy a mintában szereplő múzeumi közművelődési szakembereknek mindössze a fele tud a munkahelyén keresztül hozzájutni a színvonalas szakmai munka folytatása és az önképzés szempontjából nagy jelentőségű szakirodalomhoz. A minta 26 százaléka csak saját anyagi beruházás révén tudja beszerezni a szakkönyveket és a különböző, múzeumi közművelődéssel kapcsolatos kiadványokat.

A teljes minta 76 százaléka egyáltalán nem olvas idegen nyelvű szakirodalmat. Ennek legfőbb oka az ehhez szükséges idegen nyelvi ismeret hiánya, melyet a válaszadók 50 százaléka jelölt meg gátló tényezőként. Ugyanakkor bizonyos, hogy azok között, akik az ehhez szükséges idő vagy érdeklődés hiányára, illetve a hozzáférés nehézségeire hivatkoztak, szintén megjelenik az idegen nyelvi kompetencia hiánya, hiszen az erre vonatkozó kontrollkérdésre a teljes minta 56 százaléka felelte azt, hogy nem rendelkezik megfelelő nyelvismerettel. Mindemellett valóban meghatározó lehet mind a hozzáférés nehézsége, mind az érdeklődés, illetve az idő hiánya, hiszen míg a teljes minta mintegy 44 százaléka rendelkezik megfelelő nyelvismerettel, csak 24 százalék olvas kisebb-nagyobb gyakorisággal idegen nyelvű szakirodalmat. Közepesen erős összefüggést találtam az idegen nyelvi kompetenciák megléte és a főváros-vidék felosztás között (cramer-mutató: 55,6 százalék). A fővárosi szakemberek körében jóval magasabb az idegen nyelvi kompetenciákkal rendelkezők aránya (69 százalék), mint a vidéki múzeumokban dolgozó közművelődési szakemberek esetében (35 százalék). Ha régiók szerint vizsgáljuk a nyelvismeretet, csak 10 százalékos szignifikancia-szinten mutatható ki összefüggés. Az mindenesetre szembeötlő, hogy míg a Közép-Magyarországi Régióban kétszer annyi a megfelelő nyelvismerettel rendelkezők száma, mint az azt nélkülözőké (10 igen, 5 nem), a Nyugat-Dunántúli Régió 6, illetve a Dél-Alföldi Régió 4 megkérdezettje közül senki sem rendelkezik az idegen nyelvű szakirodalom olvasásához szükséges megfelelő szintű nyelvismerettel. Az idegen nyelvű szakirodalmat olvasó vidéki szakemberek közül mindenki csak egy nyelvet, az angolt jelölte meg. A mintában szereplő fővárosi szakemberek közül két fő is rendelkezik olyan szintű idegen nyelvi kompetenciákkal, hogy angol mellett egy második idegen nyelven is képes szakirodalmat olvasni. Érdekes, hogy míg a fővárosi szakemberek közül csak 1 fő (8 százalék) válaszolta azt, hogy azért nem olvas idegen nyelvű szakirodalmat, mert nem érdekli, ez az arány a vidékiek körében 21 százalék. Különösen a vidéki városokban dolgozó múzeumi közművelődési szakemberek utasítják el nagy arányban az idegen nyelvű szakirodalom olvasását az érdeklődés hiányára hivatkozva, hiszen míg a megyei jogú városok esetében ez az arány 18 százalék, a vidéki városoknál 30 százalék.

Jóval magasabb az idegen nyelvű múzeumi honlapokat tanulmányozók aránya. A teljes minta 48 százaléka válaszolta azt, hogy időről időre az úgynevezett „jó gyakorlatot” és ötleteket keresve tanulmányoz különböző idegen nyelvű múzeumi honlapokat. A korlátozott idegen nyelvi kompetenciákkal rendelkezők között többen is felkeresik ezeket a

weboldalakat. Közepes szintű összefüggés mutatható ki az adott település típusa és az idegen nyelvű honlapokat tanulmányozók arányának alakulása között (cramer-mutató: 43,7 százalék). Míg a fővárosi múzeumokban dolgozó közművelődési szakemberek, múzeumpedagógusok 85 százaléka néz időről időre idegen nyelvű múzeumi honlapokat, addig ez az arány a megyei jogú városokban dolgozók esetében csak 33 százalék. (A teljes sokaságra kivetítve ez 9,57-es khi-négyzetnél 5,99-es kritikus értéket ad.) Ha a Budapest-vidék megkülönböztetés alapján vizsgáljuk ezt a kérdést, a vidékiek esetében módosul az arány némiképp, melynek oka, hogy az elemzett mintában a vidéki városok múzeumaiban dolgozó közművelődési szakemberek nagyobb arányban néznek idegen nyelvű honlapokat, mint a megyei jogú városokban tevékenykedő kollégáik.

A külföldi múzeumpedagógiai gyakorlat ismertsége

Külföldi múzeumpedagógiai gyakorlatot a minta fele ismer személyesen. A megkérdezett szakemberek 10 százaléka ismer személyesen legalább egy külföldi múzeumpedagógiai gyakorlatot, 40 százalék pedig két példát is említett. Elgondolkodtató viszont, hogy a minta 22 százaléka még hallomásból sem ismeri a külföldi példákat. Azok, akik csak hallomásból ismerik a külföldi gyakorlatot, leginkább a konferenciákon szereztek ismereteket (14 százalék), de már kimutatható a Múzeumi Oktatási és Képzési Központ (MOKK) ez irányú törekvéseinek pozitív hatása, hiszen 8 százalék, azaz 4 fő jelölte meg a MOKK-ot válaszként a „Honnan van ismerete a külföldi múzeumpedagógiai gyakorlatról?” kérdésnél. Azok között, akik legalább hallomásból találkoztak már külföldi innovatív példákkal, legtöbbször az angol múzeumpedagógiai gyakorlatot említették meg (58 százalék), azonban aránylag sokan emelték ki az USA-t (20 százalék) és Hollandiát (14 százalék).

Erősen közepes összefüggés mutatható ki a település típusa és a külföldi múzeumpedagógiai gyakorlat ismertsége között (cramer-mutató: 54,5 százalék). Míg a budapesti szakemberek 100 százaléka ismer valamilyen külföldi múzeumpedagógiai gyakorlatot, a vidéki szakemberek 30 százalékának egyáltalán nincsen ismerete ezzel kapcsolatosan. Míg a budapesti szakemberek 62 százaléka személyes tapasztalat révén szerzett ismereteket a külföldi múzeumpedagógiai gyakorlatról, a vidéki szakembereknél ez az arány csak 43 százalék. Ugyanakkor a Múzeumi Oktatási és Képzési Központ és a Múzeumok és Látogatók Alapítvány disszeminációs tevékenységének pozitív hatása már most kimutatható, hiszen a mintában szereplő vidéki szakemberek 16 százaléka a két szervezet valamelyike által szervezett képzés keretében nyert információkat a külföldi múzeumpedagógiai gyakorlatról. Azok a fővárosi szakemberek, akiknek eddig nem állt módjában személyes tapasztalatot szerezni külföldi múzeumpedagógiai gyakorlattal kapcsolatosan, konferenciákon hallottak a külföldi „jó gyakorlatról” (38 százalék).

A múzeumpedagógia jelentőségét ma már egyre jobban felismeri a múzeumi menedzsment is. Az elmúlt években tapasztalható fellendülést jól tükrözi, hogy a véletlenszerűen kiválasztott minta 18 százaléka, azaz 9 fő mindössze egy éve dolgozik múzeumpedagógusként. Ugyanezt támasztja alá, hogy a minta fele legfeljebb 5 éve foglalkozik múzeumpedagógiával. Mindezek mellett azonban az alapján, hogy mennyi ideje foglalkozik valaki múzeumi közművelődéssel, egyik változóval való összevetésnél sem lehetett szignifikáns összefüggést megállapítani.

Alkalmazott múzeumpedagógiai módszerek

A vizsgált minta alapján a múzeumpedagógiai programokban leggyakrabban a tárlatvezetés-beszélgetés (100 százalék), a történetmesélés (96 százalék), a manuális tevékenység (92 százalék) és a feladatlapok alkalmazása (82 százalék) jelenik meg alkalmazott módszerként. A vetélkedő aránylag szintén népszerű múzeumpedagógiai módszernek tekinthető, a vizsgált minta 60 százaléka rendszeresen alkalmazza.

Drámapedagógiai módszereket a vizsgált minta 32 százaléka rendszeresen, további 12 százalék alkalomszerűen (elsősorban múzeumpedagógiai táborokban) alkalmaz múzeumpedagógiai tevékenysége során. Közepes összefüggés mutatható ki az adott település típusa és a drámapedagógiai módszerek alkalmazásának gyakorisága között (cramer-mutató: 37,6 százalék). Megállapítható, hogy a budapesti szakemberek gyakrabban alkalmaznak drámapedagógiai módszereket, mint vidéki kollégáik. Míg a budapestieknél 69 százalék él a drámapedagógia lehetőségeivel, a vidéki szakembereknél ez az arány csak 35 százalék. A vidéki városok és a megyei jogú városok között e tekintetben annyi különbség mutatható ki, hogy míg a drámapedagógiai módszereket alkalmazó szakemberek a városi múzeumok esetében rendszeresen alkalmazzák ezt a módszert, addig a megyei jogú városokban ugyanakkora a drámapedagógiát rendszeresen alkalmazók, mint az azt alkalomszerűen alkalmazók aránya. Ha régiók alapján vizsgáljuk a drámapedagógia múzeumi alkalmazásának gyakoriságát, közepes összefüggés mutatható ki (cramer-mutató: 51 százalék). A vizsgált minta alapján leginkább a közép-magyarországi régióban (67 százalék), valamint az észak-alföldi régióban (43 százalék) alkalmazzák rendszeresen ezt a múzeumpedagógiai módszert. A drámapedagógiai módszert nem alkalmazó szakemberek leggyakrabban az ilyen jellegű foglalkozások vezetéséhez szükséges saját kompetenciáik és ismereteik hiányát jelölték meg indokként. A drámapedagógiai módszereket csak alkalomszerűen alkalmazók főleg a múzeumi táborokban élnek ezzel a lehetőséggel, és a múzeumi órák rövidegét emelték ki az alkalomszerű alkalmazás indokaként. A minta vizsgálata alapján megállapítható, hogy a végzettségi szint, pedagógiai alapképzettség és az életkor nem határozza meg azt, hogy az adott múzeumpedagógus alkalmaz-e drámapedagógiai módszereket. E tekintetben csak a település típusa és a régió bír jelentőséggel.

A vita módszerére a vizsgált minta 22 százaléka épít múzeumpedagógiai tevékenysége során. Erősen közepes összefüggés mutatható ki a település típusa és a vita módszerének alkalmazása között (a cramer-mutató 56,6 százalék főváros/vidék felosztás esetében; 57,5 százalék főváros/megyei jogú város/város felosztáskor). Szintén erősen közepes az összefüggés a régió szerinti felosztás és a vita módszerének alkalmazása között (cramer-mutató: 53,3 százalék). Míg a fővárosi szakemberek 61 százaléka alkalmazza a vita módszerét kisebb-nagyobb gyakorisággal, ez az arány a vidéki szakemberek körében csak 8 százalék. A vizsgált mintában a vidéki múzeumpedagógusok közül csak azok alkalmazzák a vita módszerét, akik megyei jogú városban levő múzeumban dolgoznak. Míg a közép-magyarországi régióban a mintában szereplő múzeumpedagógusok 53 százaléka építi be a vitát múzeumpedagógiai tevékenységébe, a többi régió közül csak a közép-dunántúli, az észak-alföldi és az észak-magyarországi múzeumpedagógusok válasszoltak igennel erre a kérdésre. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a többi régióban egyáltalán ne építenének a vita módszerére, hiszen a kicsi mintavételi keret valószínűsíthetően torzítja ezeket az eredményeket, mindazonáltal hangsúlybeli különbségeket minden bizonnyal jól mutat a kapott eredmény. A vizsgált minta alapján a végzettségi szint, a pedagógiai alapképzettség és az életkor nem határozza meg azt, hogy a múzeumpedagógus alkalmazza-e a vitát mint múzeumpedagógia módszert.

A vizsgált minta 18 százaléka épít kooperatív tanulásra a múzeumpedagógiai program során. A kooperatív módszer alkalmazása kapcsán csak az életkorral való összevetésben

lehetett némi összefüggést felfedezni, azonban ez csak 10 százalékos szignifikancia-szinten jelenthető ki. A vizsgált mintában a 40 éven felüli szakemberek inkább alkalmazzák a kooperatív tanulás módszerét, mint az ennél fiatalabbak. (Míg a 41–50 év közöttiek 33 százaléka és az 50 év felettek 28,6 százaléka alkalmazza a módszert, addig a 30 év alattiak körében csak egy fő, illetve a minta 14, 31–40 év közötti szakembere közül senki nem alkalmazza ezt a módszert.) Sem a végzettségi szint, sem a pedagógiai alapképzettség nem befolyásoló tényező abból a szempontból, hogy az adott múzeumpedagógus alkalmazza-e a felfedezéses tanulás, illetve a kooperatív tanulás módszerét.

Az újszerű múzeumpedagógiai módszerek elterjedtsége Magyarországon

A vizsgált minta alapján megállapítható, hogy a hazai múzeumok többsége az internetet egyelőre még csak információ-közvetítő csatornaként alkalmazza. Mindazonáltal szempontról hasznosítása. A vizsgált mintában szereplő múzeumi közművelődési szakemberek 36 százaléka alkalmazta már a múzeum internetes felületét múzeumpedagógiai célzattal. Jelentős áttörés várható ezen a területen az elkövetkező időszakban, hiszen a teljes minta 40 százaléka már tervezi a webes felület múzeumpedagógiai tevékenységbe való bevonását. Az internetet már aktív módon bevonók 50 százaléka az iskolai pedagógusokat célozta meg, elsősorban letölthető óravázlatokkal, oktatási segédletekkel, valamint a múzeumi kiállítás feldolgozásához segítséget nyújtó szempontok és feladatok közzétételével. Az internetet aktívan bevonók további 50 százaléka (a teljes minta 12 százaléka) a gyermekeket célozta meg különböző aktivizáló, játékos feladatokkal, illetve az internetes felületen bonyolított vetélkedők segítségével. Bár az internet aktivizáló múzeumpedagógiai eszközként való alkalmazását kifejezetten elutasítók többnyire az idősebb korosztályhoz tartoznak (többnyire 50 év felettek), az internet ilyen jellegű innovatív bevonása és az életkor között nincs összefüggés. A településtípus és az internet aktív módon való bevonása között sincs összefüggés, ha pedig a különböző régiók szerint vizsgáljuk az alkalmazás elterjedtségét, csak 10 százalékos szignifikancia-szinten van összefüggés (10 százalékos szignifikanciaszinten a ká-négyzet: 35,9, a kritikus érték: 33,2). Az mindenesetre megállapítható, hogy leginkább a közép-magyarországi régióban jelenik meg ez a múzeumpedagógiai innováció.

A mobilkommunikációs eszközök közül csak laptopot és mobiltelefont alkalmaznak a vizsgált mintában szereplő múzeumpedagógusok. A külföldi gyakorlatban megjelent aktivizálással szemben azonban hazánkban általánosnak tekinthető, hogy mobilkommunikációs eszköz alkalmazása esetén a múzeumpedagógusok csak passzív módon vonják be a program résztvevőit. A mintában szereplő szakemberek 64 százaléka egyáltalán nem használ mobilkommunikációs eszközt, aminek legfőbb okát a múzeumok eszközhiányában határozták meg a válaszadók. A minta 28 százaléka bár időnként igénybe vesz laptopot, azonban csak vetítésre, illetve hanganyagok közzétételére használja az eszközt. A mintában szereplő szakemberek 8 százaléka használ aktivizálásra mobilkommunikációs eszközt. Az Iparművészeti Múzeumban a mobiltelefon, a Petőfi Irodalmi Múzeumban, a Holokauszt Emlékközpontban és a Szent István Múzeumban a laptop jelenik meg aktivizáló múzeumpedagógiai eszközként.

A település típusa és a mobilkommunikációs eszköz használata között csak 10 százalékos szignifikancia-szinten van összefüggés a teljes sokaságra kivetítve. A kutatás szerint a vidéki szakemberek kevésbé használják mobilkommunikációs eszközt a múzeum által szervezett programok során, mint a fővárosiak. A vizsgált mintában a vidéki szakemberek 70 százaléka, a fővárosiak 46 százaléka nem használ mobilkommunikációs eszközt a múzeumi program során. A mobilkommunikációs eszköz használatának a múzeumi közművelődési szakember életkorával való összevetése esetén nem fedezhető fel összefüggés. Digitális fényképezőgépet a mintában szereplő szakemberek 36 százalé-

ka, valamilyen multimédiás eszközt pedig 34 százaléka alkalmaz a múzeumi program során. Az eszközök használatával kapcsolatosan semmilyen szempontból nem lehetett összefüggést kimutatni a vizsgált minta alapján.

A múzeumpedagógiai tevékenység elméleti megalapozottsága

A vizsgálat alapján fény derült arra, hogy a mintába került múzeumi közművelődési szakemberek jelentős része számára problematikus a kompetencia fogalmának értelmezése. Erre többek között abból derült fény, hogy míg a megkérdezett szakemberek 58 százaléka válaszolta azt, hogy nem tud olyan kompetenciát meghatározni, melynek fejlesztését a múzeumpedagógiai program által fontosnak tartja, a következő kontrollkérdésre, mely a múzeumpedagógiai program során fejlesztendő készségekre és képességekre irányult, a teljes minta 60 százaléka határozott meg legalább egy kompetenciát. A két kérdés eredményeit összevetve kiderült, hogy a teljes minta 22 százaléka bár azt a kijelentést tette, hogy nem tud ilyen kompetenciát megnevezni, a következő kérdésre adott válaszában legalább egy kompetenciát meghatározott. A kompetenciafejlesztés, ha nem is tudatosan, de a teljes minta 60 százalékánál megjelenik. Erősen közepes összefüggés mutatható ki a legalább egy kompetenciát ténylegesen meghatározó szakemberek és a pedagógiai/tanulásemléteket ismerő, illetve múzeumpedagógiai tevékenységüket arra építő szakemberek között (cramer-mutató: 57,4 százalék, khi-négyzet: 65,8, kritikus érték: 41,3). Erős összefüggés mutatható ki abban az esetben, ha a pedagógiai/tanulásemléteket ismerő, illetve múzeumpedagógiai tevékenységüket arra építő szakemberek és a kompetencia fogalmát korrekt módon értelmező múzeumpedagógusok megoszlását vetjük össze. Ebben az esetben a teljes vizsgálat legerősebb összefüggését kapjuk, 75,5 százalékos cramer-mutatóval (khi-négyzet: 56,9, kritikus érték: 23,7). Az összefüggés arra utal, hogy elsősorban azoknál a múzeumpedagógusoknál jelennek meg konkrét fejlesztési célkitűzések, kompetenciák, akik tájékozottsággal rendelkeznek a pedagógia, múzeumpedagógia elméletével kapcsolatosan. A vizsgált minta 12 százaléka építi múzeumpedagógiai tevékenységét valamilyen konkrét pedagógiai elméletre vagy annak egyes elemeire. A konstruktív pedagógia, a Waldorf-pedagógia és a Montessori-módszer ugyanolyan arányban bukkant fel a válaszok között. A minta alapján nem lehetett összefüggéseket megállapítani a pedagógiai/tanulásemléteket múzeumpedagógiai tevékenységben való megjelenése és a többi változó között. Érdekes módon tehát nem befolyásoló tényező sem a végzettségi szint, sem a pedagógiai alapképzettség.

Az alábbi kompetenciák fejlesztését tartják különösen fontosnak a vizsgálatba bevont szakemberek a múzeumpedagógiai program során: leggyakrabban a problémamegoldó képesség és a gondolkodásmód fejlesztése (28 százalékos előfordulás), az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése (18 százalékos előfordulás), valamint a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztése (18 százalékos előfordulás) jelent meg a minta egészét vizsgálva. Emellett az alábbi területek célzott fejlesztését emelték ki gyakrabban a szakemberek: kreativitás (10 százalék), lokális identitás erősítése (10 százalék), hatékony önálló tanulásra való képesség fejlesztése (6 százalék), finommotoros készségek fejlesztése (8 százalék). A konkrét kompetenciák mellett vagy helyett 28 százalék emelte ki az ismeretközlést mint a múzeumpedagógiai program egyik célját, és gyakrabban megjelent a válaszok között a hagyományok átadása (10 százalék), valamint az érdeklődés felkeltése és a múzeum megszerettetése is (6–6 százalék). A Kolb-, illetve a Mumford- és Honey-féle tanulási stílusokról a teljes minta 12 százaléka hallott már, azonban mindössze egyetlen szakember épít az általa tartott múzeumi program során ezen elméletek tanúságaira.

Múzeum és felnőttoktatás

A múzeumok által kínált felnőtt programok számát szinte valamennyi szakember kevésnek ítélte meg. Bár a mintában szereplő múzeumi közművelődési szakemberek összesen 62 százaléka tart felnőtteknek kisebb-nagyobb gyakorisággal programokat, csak 46 százaléknál jelenik meg ez a tevékenység valamilyen rendszerességgel. A minta 12 százaléka kizárólag az olyan nagyrendezvények alkalmával tart felnőtteknek is programokat, melyek a múzeum által szervezett különleges rendezvényekhez (például jeles évfordulók stb.), vagy a Múzeumok Éjszakája, illetve a Múzeumok Őszi Fesztiválja országos rendezvénysorozathoz kötődnek. Legalább egy felnőttoktatási módszert csak a mintában szereplő szakemberek 40 százaléka ismert, 60 százaléuk elméleti ismeretekkel nem rendelkezik e téren. Ugyanakkor határozott igény mutatkozik körükben a felnőttképzési módszerekkel kapcsolatos továbbképzés iránt, hiszen 72 százaléuk kifejezetten szükségét érezte annak, hogy tovább képezze magát e területen. A felnőttek számára kínált múzeumi programok között leggyakrabban az előadás (36 százalék) és a beszélgetés (30 százalék) fordul elő. Tanár-továbbképzés a vizsgált mintából hat intézményben jelent meg, ezek közül öt országos múzeum, és valamennyi intézmény a közép-magyarországi régióban helyezkedik el. A vizsgált mintából 8 intézmény kínál manuális tevékenységeket, 9 múzeumban szerveznek rendszeresen családi programokat és három intézményben kínálnak kirándulásokat felnőttek számára. Az alábbi programtípusok csak egy-egy múzeum felnőttoktatási kínálatában jelentek meg: filmvetítés, vita, műhelymunka, műhelylátogatás, tanfolyam, vetélkedő, pályázat, játék.

Múzeumi kiállítások és múzeumpedagógia

A vizsgálatba bevont múzeumpedagógusok 40 százaléka gondolja úgy, hogy a saját intézményben lévő kiállítások támogatják a múzeumpedagógiai tevékenységet és elősegítik a múzeumi tanulást. A minta 22 százalékának véleménye szerint bár jelenleg csak a kiállítások egy része vagy részlete támogatja a múzeumpedagógiai tevékenységet, folyamatos fejlődés tapasztalható e téren. Jelzésértékű, hogy a válaszadók ezen csoportjának 50 százaléka kiemelte azt, hogy míg az időszaki kiállítások szem előtt tartják a múzeumpedagógiai szempontokat, az állandó kiállításokra ez nem jellemző. A khi-négyszet próba alapján nem lehetett összefüggéseket felfedezni a kiállítások tanulásbarát jellege és a többi változó között.

A múzeumpedagógia és a múzeumi közművelődés egyre növekvő jelentőségére utal, hogy a teljes minta 52 százaléka vesz részt rendszeresen a múzeumi kiállítások tervezésében és kialakításában. Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy az interjúalanyok nagy része kiemelte azt, hogy ez a gyakorlat csak egy pár éve érvényesül az adott intézményben. További 10 százalék válaszolta azt, hogy bár időnként bevonják a kiállítás-tervezés folyamatába, ez esetleges és nem meghatározó a kiállítás jellegének kialakítása szempontjából.

A vizsgálat alapján a múzeumpedagógia, múzeumi közművelődés legégetőbb problémája jelenleg a szakemberhiány. A szakemberek legnagyobb része hangsúlyozta, hogy a menedzsment és a kultuszárca által egyaránt szorgalmazott múzeumpedagógiai tevékenység fejlesztéséhez és különösen a tervbe vett felnőttoktatási programkínálat bővítése érdekében szükséges lenne további közművelődési szakemberek, múzeumpedagógusok alkalmazása.

A szakemberek döntő része interaktív eszközök beépítésével (40 százalék), illetve a feliratok szövegének módosítása által (22 százalék) javítana a saját intézmény kiállításain annak érdekében, hogy azok nagyobb mértékben támogassák a múzeumpedagógiai tevékenységet, valamint az önálló múzeumi tanulást. Gyakrabban megfogalmazott javaslatok voltak továbbá: tapintható tárgyak integrálása (18 százalék), értelmező szövegek beépítése (18 százalék), játékok/játékosság megjelenítése (10 százalék), virtuális világ/webes felület interaktív bevonása a kiállításba (6 százalék). A szakemberek 8 százaléka találta úgy, hogy a jelenlegi kiállítást nem lenne értelme modernizálni, hanem a látogató-és tanulóbarát jelleg megvalósítása érdekében inkább az egészet újra kellene építeni.

Az alábbi javaslatokat, bár csak egy-egy interjúalany által kerültek megfogalmazásra, innovatív jellegük miatt fontosnak tartom közölni. Ezek: szöveg és zene kombinációja a kiállításban, hangzópontok kiállításba való helyezése, pihenősarok kialakítása, baba-szoba létrehozása, aktivizáló szövegek kihelyezése, az individuális tanulás és kutatás lehetőségét megeremlítő eszközök és berendezések kiállítási térbe való helyezése, múzeumi tanulást célzó iPod aktív használatának lehetővé tétele, látogatói útvonal-jelző táblák, piktogramok.

Nehézségek, problémák

A vizsgálatba bevont múzeumi szakemberek legnagyobb része szerint a szakemberhiány az intézmény múzeumpedagógiai tevékenységét érintő legfontosabb probléma. A megkérdezettek 40 százaléka felelte azt, hogy szükséges lenne további múzeumpedagógusok, múzeumi közművelődési szakemberek foglalkoztatása mind jelenlegi leterheltségük, mind a fenntartható innováció szempontjából. A megkérdezettek 28 százaléka emelte ki az általános anyagi nehézségeket.

A szakemberek 24 százaléka határozta meg problémaként a múzeumpedagógusok, múzeumi közművelődési szakemberek intézményen belüli alacsony presztízsét. A szakma intézményen belüli alacsony presztízsé akadályozza a múzeumi közművelődési tevékenység kibontakozását, mivel meghatározza a múzeumpedagógusok muzeológusokkal való együttműködésének minőségét.

A szakemberek által gyakrabban megemlített problémák között találjuk még a színvonalas múzeumpedagógiai tevékenységhez szükséges infrastruktúra hiányosságait (12 százalék), az iskolai pedagógusokkal való nem kielégítő kapcsolatot (6 százalék), illetve a múzeumpedagógusok alulképzettségét és kompetenciahiányát (6 százalék).

Fejlesztési tervek, elképzelések

A múzeumok közművelődési tevékenységének fejlesztésével kapcsolatosan leggyakrabban a felnőttoktatási programok bevezetését, illetve a felnőttoktatási programkínálat bővítését említették meg a vizsgálatba bevont szakemberek (14 százalékos előfordulás). Gyakrabban megjelenő fejlesztési terv emellett a középiskolás korosztály jelenleginél nagyobb mértékű bevonása (14 százalék), a múzeum és az iskola kapcsolatának fejlesztése (14 százalék), valamint az egyetemisták célzott megszólítása (12 százalék). A megkérdezett szakemberek azonos arányban (8 százalék) említették meg fejlesztési célkitűzésként az alábbiakat: iskolai pedagógusok továbbképzése; a múzeumi közművelődési szakemberek továbbképzése; az iskolai pedagógusok motiválása; új múzeumpedagógiai módszerek bevezetése; a múzeumpedagógiai tevékenységet támogató műszaki-technikai innováció.

Bár messzemenő következtetéseket nem lehet levonni az eddiginél kevesebbszer felbukkanó válaszokból, azonban érdekes megfigyelni, hogy milyen új irányvonalak, tervek, ötletek jelennek meg hazánkban a múzeumpedagógiai tevékenység innovációjával kapcsolatosan: felnőttoktatási módszerek megismerése (6 százalék); nyugdíjasok bevonása (6

százalék); múzeumi önkéntesség bevezetése (6 százalék); családi programok bevezetése (4 százalék); „nagy-unoka program” bevezetése (4 százalék); múzeumpedagógiai stratégia kidolgozása (4 százalék); speciális igényű csoportok bevonása (4 százalék).

Kiemelnék néhány, csak egy-egy interjúban megjelenő, azonban általam különösen innovatívnak tartott javaslatot: felkészített múzeumpedagógiai asszisztens alkalmazása; hátrányos helyzetű csoportok bevonása; kismamák bevonása; nyelvtanulási projektek bevezetése; iskolai pedagógusok bevonása a kiállítás-tervezés folyamatába; munkanélküliek elérése; múzeumpedagógiai szakmai közeg megteremtése; a teremőrök szerepének módosítása, aktív szerepvállalásuk kialakítása; speciális programok kialakítása osztálykiránduló csoportok számára; külföldi tanulmányutak szervezése, külföldi múzeumpedagógiai gyakorlat megismerése.

A vizsgálat összegző értékelése

Az 50 hazai múzeumi közművelődési szakemberrel, múzeumpedagógussal készített interjú kiértékelése által kapott eredményeket az alábbiakban összegezném.

A múzeumi közművelődéssel, múzeumpedagógiával kapcsolatos terminológiai kavalkád a véletlenszerűen választott mintában is tetten érhető. Az alábbi kifejezések fordultak elő a munkakör megnevezésével kapcsolatban: múzeumpedagógus, múzeumi mediátor, művelődésszervező, népművelő, andragógus, közművelődési szakalkalmazott, kulturális menedzser. Az ötvenfős mintából 31 fő tölt be múzeumpedagógus munkakört (62 százalék). Ebből a 31 főből azonban csak 7 szakember rendelkezik múzeumpedagógia szakirányú végzettséggel, azaz a múzeumpedagógus beosztásuk 77,4 százaléka nem rendelkezik múzeumpedagógia szakirányú végzettséggel. A minta 6 százaléka muzeológus munkakörben, további 6 százaléka intézményvezetőként egy személyben foglalkozik múzeumi közművelődéssel, illetve múzeumpedagógiával (is).

A múzeumi közművelődés, múzeumpedagógia egyre nagyobb jelentőséget nyer hazánkban is, amit jól jelez az, hogy az elmúlt években ugrásszerűen megnőtt az ilyen munkakörben foglalkoztatottak száma. Kifejezetten jelzésértékűnek tekinthetjük, hogy a véletlenszerűen választott minta 18 százaléka legfeljebb egy éve, fele pedig legfeljebb 5 éve dolgozik múzeumpedagógusként, illetve múzeumi közművelődési szakemberként.

A minta alapján a végzettségi szint nem befolyásolja azt, hogy az adott múzeumpedagógus, múzeumi közművelődési szakember mennyiben alkalmaz változatos, illetve innovatív múzeumpedagógiai módszereket, és nincs összefüggésben a pedagógiai tudatossággal. Következtetesként megállapíthatjuk, hogy egy adott intézmény múzeumpedagógiai kínálatának innovációja jelenleg egyrészt az egyéni önképzés és érdeklődés, másrészt az adott intézmény technikai ellátottságának, anyagi helyzetének, valamint a múzeumi menedzsment szemléletének függvénye. A végzettségi szint csak a nyelvtudással való összevetés során bizonyult befolyásoló tényezőnek a vizsgált minta alapján, hiszen az egyetemi végzettséggel rendelkezők jobb idegen nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek, mint a főiskolai és mint a posztgraduális végzettséggel rendelkezők.

A hazai múzeumpedagógiai szakirodalom mind mennyiségi, mind minőségi szempontból komoly fejlődésen ment keresztül az elmúlt időszakban. A külföldi gyakorlat megismertetésében és a módszertannal kapcsolatos szakirodalom közvetítésében jelenleg a Múzeumi Oktatási és Képzési Központnak, valamint a Múzeumok és Látogatók Alapítványnak van kiemelkedő szerepe. Mindazonáltal szükséges lenne a külföldi szakirodalom magyar nyelvre fordítása, valamint a múzeumpedagógia elméleti háttérével és módszertani innovációjával kapcsolatos magyar nyelvű szakirodalmi bázis bővítése.

A hazai múzeumpedagógiai, múzeumi közművelődési gyakorlatot leginkább a település típusa, valamint az adott régió határozza meg. A közép-magyarországi régió és azon belül a főváros a múzeumpedagógia elméleti és módszertani innovációjának motorja.

Mind az elméleti, mind a módszertani innováció szempontjából kiemelt szerepe van a szentendrei Múzeumi Oktatási és Képzési Központnak, a Múzeumok és Látogatók Alapítványnak, valamint az ELTE Múzeumpedagógiai Kutatócsoportjának. A vizsgált minta alapján összefüggést lehetett kimutatni a vita, a drámapedagógia, a külföldi múzeumpedagógiai gyakorlat ismertsége, az újszerű múzeumpedagógiai módszerek alkalmazása és a település típusa között. Különösen a drámapedagógia és a vita módszerének alkalmazásában találtam éles különbséget a vidék és a főváros között.

Míg gyermekek számára a múzeumok programok sorát szervezik, és foglalkoztatásuk során módszerek sokaságát alkalmazzák, addig a múzeumi felnőttoktatás területe komoly fejlesztést igényelne. Az országban általánosan jellemző, hogy egy-egy pozitív példát leszámítva (például: szentendrei skanzen, miskolci Hermann Ottó Múzeum, győri Xantus János Múzeum) a múzeumi felnőttoktatási programok száma kevés, azok legtöbb esetben előadásra, esetleg beszélgetésre épülnek. A felnőttoktatási programkínálat bővítésének azonban nem csak a közművelődési szakemberek leterheltsége, hanem a felnőttoktatási módszerekkel kapcsolatos ismeretek hiánya is gátat szab. Ugyanakkor a vizsgálat során egyértelműen kitűnt az, hogy a múzeumi közművelődési szakemberek kiemelten fontos fejlesztési célkitűzésnek tekintik a múzeumi felnőttoktatás kiterjesztését, meghatározó hányaduk szeretne speciális ismereteket szerezni a hatékony felnőttoktatási módszerekkel kapcsolatosan.

A múzeumpedagógia jelentőségének növekedésére és a múzeumi tanulás ügyének intézményen belüli egyre tudatosabb felkarolására utal, hogy a múzeumpedagógusokat, múzeumi közművelődési szakembereket egyre inkább bevonják a kiállítások tervezésének és szervezésének folyamatába. Fontos változás, hogy a muzeológusok és a múzeumi menedzsment egyre nyitottabbak a múzeumpedagógiai szempontok és a látogatóbarát jelleg kiállításokon belüli érvényesülése iránt. A mintába bevont szakemberek válasza alapján megállapíthatjuk, hogy az elmúlt néhány évben kifejezett javulás következett be e területen, annak ellenére, hogy a válaszadók több mint egyharmadát még egyáltalán nem, 10 százalékát pedig csak csekély mértékben vonják be a kiállítás-szervezés folyamatába. A szűk mintavételi keret következtében nem vonhatunk le általános érvényű következtetéseket azzal kapcsolatban, hogy a hazai múzeumok kiállításai mennyiben támogatják a múzeumi tanulás ügyét és a pedagógiai tevékenységet. Azt mindenesetre jelzésértékűnek tartom, hogy a vizsgálatba bevont múzeumi közművelődési szakemberek nagyobb része úgy látja, fejlődés tapasztalható e területen az elmúlt időszakban.

A vizsgálat alapján a múzeumpedagógia, múzeumi közművelődés legégetőbb problémája jelenleg a szakemberhiány. A szakemberek legnagyobb része hangsúlyozta, hogy a menedzsment és a kultusztárca által egyaránt szorgalmazott múzeumpedagógiai tevékenység fejlesztéséhez és különösen a tervbe vett felnőttoktatási programkínálat bővítése érdekében szükséges lenne további közművelődési szakemberek, múzeumpedagógusok alkalmazása. Az eredmények fényében indokoltnak tekintjük a hazai felsőoktatási intézmények múzeumpedagógiai továbbképzések indításával kapcsolatos jelenleg tapasztalható aktivitását. Mivel a válaszadók több mint egyötöde panaszkodott a múzeumpedagógus, múzeumi kultúráközvetítő szakma alacsony presztízsére és a muzeológusok nem kielégítő kooperációs hajlandóságára, a szakma saját PR-tevékenységét és jelentőségének intézményen belüli és azon kívüli tudatosítását kiemelten fontos feladatnak tartom.

A múzeumi közművelődés fejlődési trendjeit a közeljövőben – mind a vizsgálatba bevont szakemberek válasza alapján, mind a kultusztárca célzott fejlesztési törekvéseit figyelembe véve – a múzeumi felnőttoktatás kibontakozása fogja meghatározni. A szakemberektől kapott válaszok alapján egyrészt az idősebb generációk megszólítása (egyetemisták, nyugdíjasok, kismamák, munkanélküliek), másrészt az iskolákkal való kapcsolat erősítése és az iskolai pedagógusok jelenleginél nagyobb mértékű bevonása fogja meghatározni a múzeumi közművelődés fejlődését.

Javaslatok a múzeumi kultúraközvetítéssel foglalkozó szakemberek kompetenciafejlesztésével kapcsolatban

1. Meglátásom szerint szükséges lenne a múzeumpedagógusok, múzeumi közművelődési szakemberek elméleti megalapozottságának és pedagógiai tudatosságának erősítése. Az olyan kurrens pedagógiai elméletek, mint a konstruktív pedagógia, vagy mint a vitatott, de külföldön népszerű Kolb-féle tanulási stílusok megismerése és az alkalmazásukban szerzett jártasság, erősíthetné a múzeumi programok során elérhető tanulási hatékonyságot. Az új társadalmi célcsoportok fokozott bevonására vonatkozó igények és tervek szükségessé teszik a szociológiai és pszichológiai ismeretek, valamint különösen a felnőttoktatás elméletének jelenleginél magasabb szintű ismeretét. Példaként emelném ki az olyan új törekvéseket, melyek a munkanélküliek, a nyugdíjas korosztály vagy a hátrányos helyzetű célcsoportok múzeumi programokba való bevonásával kapcsolatosak. A fejlődéslelektan és a különböző korosztályok speciális tanulási igényeinek és módjainak ismeretét szintén kiemelkedően fontos területnek tartom.

2. Bár a múzeumpedagógiai módszertan egyre inkább kidolgozott hazánkban, egyes területeken véleményem szerint további fejlesztések lennének szükségesek. Ezek közül kiemelném az életkorspecifikus és a drámapedagógiai módszerek jelenleginél szélesebb körű ismeretét, a vita mint múzeumpedagógiai módszer jelentőségét, a fogyatékkal élők speciális igényeinek megfelelő módszerek, a különböző interpretációs technikák és különösen a hatékony felnőttoktatási módszerek alkalmazási képességét. A külföldi gyakorlatban elterjedt innovatív múzeumpedagógiai, múzeumi tanulási módszerek jelenleginél szélesebb körben való elterjedését szintén fontosnak tartom. Bár a magyar múzeumok technikai ellátottsága az esetek döntő részében nem is tenné lehetővé az angol és amerikai gyakorlatban egyre inkább elterjedő olyan mobilkommunikációs eszközök alkalmazását, mint például a GPS vagy a PDA, azonban, ahogy azt a magyar gyakorlat egy-két elszigetelt példája is mutatja, korlátozott technológiai feltételekkel is nyílik lehetőség a mobilkommunikációs és egyéb új technikai eszközök aktivizáló jelleggel való alkalmazására. A kooperatív tanulási módszerek jelenleginél szélesebb körben való alkalmazásában szintén sok lehetőség rejlik. A hazai módszertani fejlesztésekben mindazonáltal az elmúlt években kiemelkedő jelentőségű eredmények születtek a Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, a Múzeumok és Látogatók Alapítvány, valamint az ETLE PPK jóvoltából.

3. Bár napjaink megváltozott társadalmi igényei különösen indokoltá tennék, hogy a múzeumi közművelődési szakemberek rendelkezzenek multimédiás, digitális és e-learning kompetenciákkal, valamint az új technológiák alkalmazásának képességével, e területek oktatása jelenleg még teljes mértékben hiányzik a múzeumpedagógusok, múzeumi kultúraközvetítők felsőoktatási képzéséből, és a gyakorlati szakemberek csak

A múzeumi közművelődés fejlődési trendjeit a közeljövőben – mind a vizsgálatba bevont szakemberek válaszai alapján, mind a kultusztárca célzott fejlesztési törekvéseit figyelembe véve – a múzeumi felnőttoktatás kibontakozása fogja meghatározni. A szakemberektől kapott válaszok alapján egyrészt az idősebb generációk megszólítása (egyetemisták, nyugdíjasok, kismamák, munkanélküliek), másrészt az iskolákkal való kapcsolat erősítése és az iskolai pedagógusok jelenleginél nagyobb mértékű bevonása fogja meghatározni a múzeumi közművelődés fejlődését.

esetlegesen rendelkeznek ilyen kompetenciákkal. Az ELTE TTK e hiányt felismerve indítja be 2010 őszétől a Természettudományi Múzeumi Ismeretterjesztő Szakirányt, ahol két tantárgy is foglalkozni fog e napjainkra kiemelt fontosságúvá vált területtel („Multimédia a múzeumban” és a „Múzeumi honlap készítése, üzemeltetése” tantárgyak [3–4]). A multimédiás, e-learning és digitális kompetenciák fejlesztését látom az egyik legkurrensebb kihívásnak a múzeumpedagógusok, múzeumi közművelődési szakemberek továbbképzésében.

4. A valóban látogatóbarát múzeum és az igényekre válaszoló múzeumi programkínálat kialakítása érdekében kiemelten fontos területnek tartom a látogatókutatást. Az ezzel kapcsolatos kompetenciák fejlesztését (kutatásmódszertan, kiértékelés, statisztika stb.) szintén nagy jelentőségűnek tartom. Bár a múzeumok évente összeállítják látogatói statisztikáikat, a valós és látens igények felmérése csak esetlegesen történik meg. A múzeumi felnőttoktatás kibontakozása kapcsán különösen fontosnak tartom azt, hogy a múzeumok által szervezett felnőtt programok a helyi társadalom valós igényeire válaszoljanak. A kiállítások látogató- és tanulásbarát jellegének kialakítása, valamint általában véve a múzeumi közművelődés innovációja szempontjából kiemelten nagy jelentősége van a látogatókutatásnak.

5. Mivel a múzeumok finanszírozásában fontos szerepet kaptak az elmúlt időszakban a különböző európai uniós és egyéb pályázatok, aminek következtében a hazai múzeumi közművelődési szakemberek, múzeumpedagógusok egyik fontos feladatává vált e pályázatok színvonalas elkészítése, fontosnak tartanám a projektervezéssel, valamint a pályázatírással kapcsolatos ismeretek bővítését és kompetenciák fejlesztését.

6. Különösen fontos területnek tartom a múzeumpedagógusok, múzeumi közművelődési szakemberek idegen nyelvi kompetenciáinak fejlesztését. Erre nemcsak a külföldi látogatók számára szervezett tárlatvezetések, programok számának növelése érdekében lenne szükség, hanem a magyar nyelvű szakirodalom korlátozottsága következtében az idegen nyelvű szakirodalom megismerésének lehetővé válása, és különösen a nemzetközi együttműködések előmozdítása érdekében. Véleményem (és saját tapasztalatom) szerint egy olyan nemzetközi projektben való részvétel, mely lehetővé teszi más országok múzeumpedagógiai gyakorlatának személyes megismerését, többet ér bármilyen előadásnál vagy írott szónál a módszertani kultúra gazdagodása szempontjából.

7. Végül fontos területnek tartom a kiállítás-fejlesztéssel, az oktatási szempontú kiállítási design kialakításával kapcsolatos kompetenciák fejlesztését annak érdekében, hogy a múzeumi közművelődési szakemberek, múzeumpedagógusok hathatós támogatásával (és bevonásával!) idővel túlsúlyba kerüljenek az olyan múzeumi kiállítások, melyek látogatóbarát jellegükkel valóban előmozdítják a múzeumi tanulás ügyét. Ehhez természetesen nem elegendő a közművelődési szakemberek kompetenciáinak fejlesztése, ugyanekkora szükség van a múzeumi menedzsment és a muzeológus szakma támogató attitűdjére.

Konklúzió

Bár a külföldi múzeumpedagógiai szakkönyvek fordítása jelenleg is súlyos hiányossága a magyarországi múzeumi közművelődésnek, az elmúlt években hazánkban is megerősödött a múzeumpedagógia szakmai és szakirodalmi bázisa. 2009-ben több színvonalas múzeumpedagógiai témájú publikáció, kézikönyv is megjelent. Ezek közül kiemelném a Foghtúy Krisztina és Szepesházy Ágnes (2009) szerkesztésében megjelent *Múzeumpedagógiai tanulmányok III.* című kötetet, a Pató Mária (2009) szerkesztésében kiadott *Nyitott kapukkal – Kapun belül és kívül. Írások a szolgáltató és oktató múzeumról* című munkát, valamint Vásárhelyi Tamás (2009) *A nyitott múzeum* című művét. A múzeumi tanulás lehetőségeinek bővítése és a múzeumpedagógia fejlesztése kifejezett kultúrpolitikai célkitűzéssé vált. Rendkívül komoly pályázati összegeket

fordíthatnak, illetve fordíthatnak a múzeumok mind a múzeumpedagógiai tevékenység kibontakoztatására, mind az ehhez szükséges infrastruktúra fejlesztésére (TÁMOP és TIOP pályázatok). A külföldi szakirodalom hiánya és a magyar nyelvű szakkönyvek korlátozottsága folyamatosan foglalkoztatja a szakmai grémiumot is. A Múzeumi Oktatási és Képzési Központ által szervezett módszertani továbbképzési programok, valamint a Múzeumok Mindenkinek Program keretében az elmúlt években fellendült publikációs tevékenység már most érezhetően tompítja a hazai múzeumpedagógia hiányosságait. A MOKK a múzeumpedagógia és múzeumi közművelődés fejlesztésének olyan irányát határozta meg, mellyel a nemzetközi szakirodalom vizsgálata és empirikus kutatásaim eredményeinek kiértékelése alapján messzemenően egyetértek. (5)

A jelenleg is folyamatban lévő, valamint a közeljövőben megvalósuló továbbképzési programok mellett két területen látom szükségesnek a múzeumi közművelődési szakemberek kompetenciafejlesztésének megindítását.

Kiemelten fontosnak tartom a múzeumpedagógusok, múzeumi közművelődési szakemberek idegen nyelvi kompetenciáinak fejlesztését, egyrészt az európai szintű együttműködés fejlesztése és a külföldi jó gyakorlat személyes tapasztalatokon keresztül történő megismerése, másrészt a turisták számára kínált múzeumi programok számának és típusának bővülése érdekében. A különböző európai pályázati források ma már lehetővé teszik a múzeumi közművelődés területén dolgozó szakemberek számára is, hogy személyes tapasztalatok által gazdagíthassák saját módszertani kultúrájukat. Megfelelő szintű nyelvismeret hiányában azonban a szakma innovációjának e egyszerű lehetősége kiaknázatlan marad. A magyar nyelvű szakirodalom hiányosságai szintén indokoltá teszik a múzeumpedagógusok idegen nyelvi kompetenciáinak fejlesztését. A külföldi elméleti és módszertani szakirodalommal való megismerkedés, valamint a külföldi jó gyakorlattal kapcsolatos, ma már interneten keresztül is elérhető esettanulmányok megismerése révén lehetőség nyílna az önképzésre és kompetenciáik önálló fejlesztésére.

A múzeumi felnőttoktatás fejlesztésére vonatkozó intézményi és kultúrpolitikai tervek, az egyetemisták és a nyugdíjas korosztály fokozott bevonásával kapcsolatos hazai elképzelések szükségessé tennék a múzeumi közművelődési szakemberek andragógiai ismereteinek és kompetenciáinak fejlesztését. A felnőttkori tanulás pszichológiai, szociológiai és módszertani hátterének megismerését különösen fontosnak tartom. Az empirikus vizsgálat rámutatott arra, hogy a múzeumi közművelődéssel foglalkozó szakemberek részéről határozott igény mutatkozik a felnőttoktatás elméletének és hatékony módszereinek megismerésére.

Jegyzet

(1) http://www.museum.hu/services/tenders/tender_hu.php?IDTE=76

(2) <http://www.szm.hu/?fm=6&am=16&dd=136>

(3) Tudománykommunikáció a természettudományban MSc szakalapítási dokumentáció, illetve Kárpáti Andreával, az ELTE TTK Multimédia-pedagógiai és Oktatástechnikai Központ vezetőjével készített interjú alapján (2009. 06. 24.).

(4) Tudománykommunikáció a természettudományban MSc szakalapítási dokumentáció, illetve Kárpáti Andreával, az ELTE TTK Multimédia-pedagógiai és Oktatástechnikai Központ vezetőjével készített interjú alapján. (2009. 06. 24.)

(5) A Múzeumi Oktatási és Képzési Központ képzési kínálatát lásd a <http://www.mokk.muzeumokmindenek.hu/kepzes/indulokepzesek.php> című internetes oldalon

Irodalom

A magyar múzeumok honlapja. (é. n.) 2009. 11. 23-i megtekintés, <http://www.museum.hu>

ELTE TTK (2009): *Kérelem Tudománykommunikáció a természettudományban mesterképzési szak alapítására.* ELTE TTK, Budapest. 2009. 12. 20-i meg-

tekintés, http://edutech.elte.hu/eduweb/downloads/Alapito_Tudkom_termtud_MSc_ELTE_091007.pdf

Falk, J. H., Dierking, L. D. és Foutz, S. (2007): *In Principle, In Practice. Museums as Learning Institutions.* AltaMira Press, Plymouth.

- Foghtty Krisztina és Szepesházy Ágnes (2009, szerk.): *Múzeumpedagógiai tanulmányok III.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hein, G. E. (2000): *Learning in the Museum.* Routledge, New York.
- Hooper-Greenhill, E. (2007): *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance.* Routledge, New York.
- Karp, I., Kreamer, Ch. és Mullen-Lavine, S. D. (1992): *Museums and Communities. The Politics of Public Culture.* Smithsonian Institution Press, Washington–London.
- Lord, B. és Lord, G. D. (2001): *The Manual of Museum Exhibitions.* Altamira Press, Wallnut Creek.
- Moffat, H. és Woollard, V. (2004): *Museum and Gallery Education. A Manual of Good Practice.* AltaMira Press, Wallnut Creek.
- Natural History Museum (2009): *Activities by Key Stage.* 2009. 05. 28-i megtekintés, <http://www.nhm.ac.uk/education/school-activities/browse-by-key-stage/index.html>
- Nemzeti Fejlesztési Ügynökség (2008): *Kiemelt projekttervezési felhívás a „Múzeumok Mindenkinek” Program – Múzeumok oktatási-képzési szerepének erősítése – Központi módszertani fejlesztés című tervezési felhívásához.* TAMOP -3.2.8/A/08. 2009. 08. 12-i megtekintés, www.nfu.hu/download/11257/TAMOP328A_felhivas_mod.pdf
- Nemzeti Fejlesztési Ügynökség (2008): *Múzeumok iskolabarát fejlesztése és oktatási-képzési szerepének infrastrukturális erősítése. TIOP 1.2.2. 2009. 11. 23-i megtekintés,* http://www.museum.hu/services/tenders/tender_hu.php?IDTE=76
- Nemzeti Fejlesztési Ügynökség (2009): *Pályázati felhívás a Társadalmi Megújulás Operatív Program „Múzeumok Mindenkinek” Program – Múzeumok oktatási-képzési szerepének erősítése című pályázat-*
- hoz.* TAMOP 3.2.8/08/B. 2009. 08. 12.-megtekintés, www.nfu.hu/download/.../TAMOP328_felh_nem_KMR_vegleges_ok.pdf
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2007): *A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII.17.) Korm. rendelet (A 202/2007. [VII.31.] Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg).* 2009. 12. 20-i megtekintés, <http://www.okm.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/nemzeti-alaptanterv-nat>
- Pató Mária (2009, szerk.): *Nyitott kapukkal – Kapun belül és kívül. Írások a szolgáltató és oktató múzeumról.* Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre.
- Sandell, R. és Janes, R. R. (2007, szerk.): *Museum Management and Marketing.* Routledge, London–New York.
- Szabadtéri Néprajzi Múzeum (2009): *Skanzen Örökség Program. Információk. A program.* 2009. 11. 28-i megtekintés, <http://www.szm.hu/?fm=6&am=16&dd=136>
- Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Képzési Központ (2009): *„Múzeumok Mindenkinek” Program – Múzeumok oktatási és képzési szerepének erősítése – Központi Módszertani Fejlesztés. Képzés. Induló képzések.* 2009. 12. 28-i megtekintés, <http://www.mokk.muzeumokmindenkinek.hu/kepzes/indulokepzések.php>
- Vásárhelyi Tamás (2009): *A nyitott múzeum.* Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre.
- Vásárhelyi Tamás és Sinkó István (2004): *Múzeum az iskolatáskában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Koltai Zsuzsa

PTE, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Kultúratudományi Intézet

A kétnyelvű oktatás a magyar iskolarendszerben

Recenzió Vámos Ágnes könyvéről

A könyv aktualitását kerek évforduló adta: a megjelenésekor 20 éve, azaz az 1987/88-as iskolaévben indultak el az első évfolyamok a két tanítási nyelvű iskolákban. A szerző részese, sőt aktív alakítója volt ennek a folyamatnak, hiszen 1983–1990 között az akkori Művelődési Minisztérium főelőadójaként, majd az 1991-ben létrejött Kétnyelvű Iskoláért Egyesület elnökeként maga is sokat tett a kétnyelvű képzési forma magyarországi meghonosításáért, illetve az iskolatípus elfogadtatásáért.

A szerző érintettsége miatt sok belső (minisztériumi) irattári anyag, résztvevők visszaemlékezései, sőt saját emlékek is belekerültek az anyagba. Éppen ezért – bár az elsődleges cél a tannyelvpolitika teljes körű áttekintése volt – a könyv legérdekesebb része mégis az 1980-as és 1990-es évek oktatáspolitikájának, működési mechanizmusainak nagyon életszerű leírása. A rendszerváltás körüli időszak iskolafejlesztései, így a két tannyelvű képzési program kialakítása is, szorosan összefüggött azzal a folyamattal, ahogyan a szigorú, felülről kezdeményező oktatási irányítás helyére egy önállósodó, a társadalmi igényeket jobban kiszolgáló oktatási rendszer lépett.

A kötet felvállalt célja, hogy a kétnyelvű képzés igénye mögötti társadalmi, politikai hátteret, törvényszerűségeket, továbbá magának a tannyelv-politikának a lényegét próbálja meghatározni (14. o.). Ennek érdekében történetileg kutatja a tannyelv-politika alakulását a 18. századtól, kiemelt figyelmet fordít a kétnyelvű képzés alakulására a 20. század második felében, de érinti a jelenleg Magyarországon működő külföldi tanulókra specializálódott vagy nemzetközi iskolákat is. Az elméleti és módszertani bevezető után az idegen nyelvű képzést tekinti át a nevelés korai századaiban (1. fejezet), majd az új idegen nyelvi tagozatok mögötti oktatáspolitikai jellemzőit a 20. század első felé-

ben (2. fejezet). Ezt a történeti részt a 3. fejezet zárja le, amelyben a II. világháború utáni időszakot dolgozza fel, melynek fő jellemzője az orosz nyelv tannyelvként való megjelenése. Ezt követően jut el a könyv magját képező kétnyelvű képzéshez: a 4. fejezetben az 1980-as évek jelenségeit, azaz a liberalizálódó nyelvpolitikát tekinti át, amely kiindulópont és háttér volt a két tannyelvű iskolai fejlesztésekhez (5. fejezet), a kétnyelvű oktatás rendszerváltás utáni helyzetét pedig egy külön fejezetben tárgyalja (6. fejezet). Hogy a kép teljes legyen, ezt követően bemutatja a külföldi tanulókra specializálódott magyar iskolákat (7. fejezet), majd a Magyarországon működő nemzetközi iskolákat és idegen nyelvű intézményeket (8. fejezet).

A szerző igyekszik a témát a maga teljességében tárgyalni: egyrészt tehát történetileg dolgozza fel a nyelvpolitikai változásokat, másrészt a jelenlegi magyar iskolarendszerben keresi mindazokat a képzési formákat, amelyekben nemcsak a magyar nyelv működik tannyelvként. E cél elérése érdekében vállalja az egyenlenséget is, azaz amiről több anyaga, információja van, azt alaposabban tárgyalja, amiről kevesebb, azt csak megemlíti, vagy nagyon röviden utal rá. Ez természetesen belső arányeltolódásokhoz vezet mind időben, mind a jelenlegi rendszer tárgyalásakor, a két tanítási nyelvű képzésről összeszedett és közölt információk változatossága

azonban kárpótol ezért. A kötet ilyen értelemben arra is rámutat, hogy mennyi pótlandó hiány, feldolgozatlanság van még ezen a területen.

A teljességre törekvésnek következménye még a részletgazdagság is, amitől helyenként kicsit töredezett a gondolatmenet, különösen az első három és az utolsó két fejezetben. Ezt ellensúlyozza azonban a kötet szerkezete: minden fejezet elején pontos problémafelvetés található, a fejezetek végén pedig a szerző összefoglalja a tanulságokat.

A bevezetőben a terminológiai kérdéseket és az elméleti alapokat tisztázza először a szerző. Az egész szakterületet jellemzi a fogalmi bizonytalanság; jól jelzi ezt, hogy számtalan közkeletű elnevezés létezik ma azokra az intézményekre, amelyekben nemcsak magyar tannyelven folyik oktatás, ilyenek például az intenzív nyelvoktatás, a kisebbségi oktatás, a többnyelvű oktatás, a két tannyelvű oktatás. A kétnyelvű oktatás bonyolult fogalmi rendszerben és tipológiájában jól használható egyszerűsítésnek tűnik az a megközelítésmód, amely szerint ezek olyan típusú iskolák, amelyek célja vagy az, hogy a gyermek (nem magyar) nyelvét fenntartó képzést biztosítson, vagy az, hogy a gyermeket egy másik nyelvre állítsa át (16. o.). A kétnyelvű oktatást folytató intézmények leírásakor több szempont is meghatározó, ezek közül a legfontosabbak a következők: milyen részesedéshez jut az iskola az erőforrásokból; milyen bizonyítványokat bocsájt ki; milyen a tanári állománya (származás, felkészültség); milyen tananyagokkal dolgoznak és mely tantárgyakat mely nyelven oktatnak (19. o.).

A bevezetőben található még egy rövid kitekintés is néhány külföldi kétnyelvű iskolázási gyakorlatról, amelyek közül kiemelkedik a bolgár kétnyelvű iskolák modellje, mert ez erősen hatott a magyarországi két tanítási nyelvű iskolák kialakulására a kezdetekkor.

Az 1. fejezet a tannyelvek problémáját a 18–19. században vizsgálja. Megállapítható, hogy az idegen tanítási nyelvek a magyar közoktatásban a kezdetektől jelen-

voltak, az anyanyelv, a latin vagy más nyelvek megjelenése az iskoláztatásban azonban mindig a politikai játszmák, harcok leképeződése volt. A latin-görög tradíciót a 18. század végére Magyarországon is felváltotta a hasznosság elve: francia- és némettanítás indult meg különböző tanintézményekben. A magyar nyelv közoktatásbeli státuszát a 19. században rendezik, a magyar tannyelvi dominancia csak a 19. század második felében épül ki. Az idegen tanítási nyelv a 19. század végétől létezik, de nincs rá szabályozás, egyes felekezeti iskolákban vezetnek be különböző idegen nyelvi programokat.

A felsorolt és elemzett példák azt bizonyítják, hogy a közoktatásban két tannyelv-politikai alapelv működött ebben az időben: a köz számára hasznos tannyelvet bevinni az iskoláztatásba, és fenntartani a tannyelvi stabilitást. Az idegen nyelvű képzés e korai időszakban elsősorban az elit számára volt elérhető.

A 2. fejezet a 20. század első felének folyamatait tekinti át, különös tekintettel a kétnyelvű iskoláztatás mögötti célrendszerre. A középiskolákba járók körében felértékelődött az idegennyelv-tudás szerepe, azaz ebben a korszakban épült ki a modern nyelvek oktatása a közoktatáson belül; ez elsősorban az angol, a francia, az olasz és a német nyelvet jelentette. Ebben az időszakban a nyelvpolitikában elsősorban külpolitikai megfontolások játszottak szerepet. Az egyházi iskolák körében már ekkor is működött kétnyelvű képzés például Sárospatakon, Pannonhalmán, Gödöllőn és Budapesten, bár ez a képzési forma csak a szűkebb elit számára volt elérhető.

Érdekes, hogy a nyelvek választásában nemek szerint is különbség mutatkozott: az 1938–43 közötti időszakra vonatkozó statisztikák szerint a leányiskolákban inkább francia-, a fiúiskolákban pedig inkább olasztanítás volt jellemző. A fiúiskolákban ezen túlmenően még görögöt és angolt tanítottak jellemzően, de csak kisebb mértékben (58. o.). Érdekes jelenség, hogy az internátusokban is folyt nyelvoktatás, jellemzőek voltak például az idegen nyelvű társalgási órák. Ezek a ten-

denciák azt jelzik, hogy ebben a korszakban már alapvetően a használható nyelvtudás megszerzése volt a nyelvoktatási cél.

A 3. fejezet a II. világháború utáni időszakra koncentrál, amelynek alapvető jellemzője volt, hogy fokozatosan megszűnt a modern nyelvek tanítása, egy idegen nyelvet tanítottak, egyre nagyobb óraszámban, viszonylag korai kezdéssel. Ez a fejezet tehát az orosz-tanítás történetét dokumentálja.

A fejezet két esettanulmányban mutatja be, hogy a felülről lefelé építkező módon létrejött nyelvvoktatási központok között is lehettek értéket képviselők. Az egyik elemzett iskola a Gorkij Iskola volt, amely 1945–1956 között működött, a kezdetekkor a Szovjetunióból visszatelepült emigránsok, illetve az itt élő orosz diplomaták gyermekeit fogadta, 1950-től már magyar tanulói is voltak. Az iskola nem épült be szervesen a magyar iskolarendszerbe, mert az orosz iskolaszervezethez igazodott, és orosz tantervek alapján dolgozott. A korabeli dokumentumok, valamint a visszaemlékező volt diákok szerint nagyon jó szellemiségű iskola volt, amelynek fokozatosan az is kiemelt céljává vált, hogy a magyar politikai elit gyermekeinek kiemelt képzést nyújtson.

A másik esettanulmány a Kőrösi Csoma Sándor Gimnáziumról szól, amely 1973-tól napjainkig működik, és a II. világháború utáni időszakban az első két tanítási

nyelvű gimnázium volt. A visszaemlékezések és a dokumentumok alapján itt is nagy lelkesedéssel folyt a képzés, annak ellenére, hogy ehhez sem tankönyvek, sem taneszközök nem álltak rendelkezésre megfelelő módon. Érdekes, és a mai gyakorlatban sem ismeretlen az a jelenség, hogy a speciális szolgáltatást nyújtó iskola

Ebben az időszakban gyökerezik az az elmúlt húsz évben jellemzően megmaradt sajátos ketősség, amelyben az iskola nem tudott és nem akart megfelelni a nyelvtanulási igényeknek, átengedte a terepet a magánpiacnak, ahol egyébként sok esetben ugyanazok a tanárok tevékenykedtek eredményesen, akik az iskolai körülmények között kevés sikerrel tanították az idegen nyelveket. Ez a korszak tehát nagyon komolyan felelős az idegennyelv-tanítás mai kudarcaiért is: az ezredforduló utáni oktatáspolitikai döntések és intézkedések megkísérelték ugyan a nyelvtanítás központját (és az ezzel kapcsolatos felelősséget) visszahelyezni az iskolákba, ezt azonban a mai napig nem sikerült megnyugtatóan megoldani.

létrejöttével egy már haldokló iskolát próbáltak megmenteni. Az iskola abban az értelemben „meghaltadta a korát”, hogy burkoltan ugyan, de nyilvánvalóan elitképzést kívántak itt folytatni, amelyben csak kiválasztott, kifejezetten jó képességű tanulókat akartak részesíteni. Ennek az oktatási programnak a sorsa természetesen szorosan összefüggött az orosz nyelv társadalmi megítélésével, az iskola iránti érdeklődés tehát fokozatosan csökkent, a '80-as évek végétől meg is szűnt az iskola elitista jellege, ma azonban ez az egyetlen hely, ahol magyar-orosz két tanítási nyelvű képzés folyik.

Érdekes kordokumentumokat idéz a szerző, amelyekből

kibontakoznak a központi irányítás alatt működő iskolák működési mechanizmusai: a konfliktusok az irányító hatósággal, az iskolavezetés folyamatos egyensúlyozása, de a problémák háritása, azaz az önállótlanág is.

A 4. fejezet a '80-as évek időszakát elemzi, amelynek jellemzője a modern nyelvek tanulása iránti érdeklődés komoly

fellendülése, ugyanakkor ebben a korban találjuk meg néhány, a mai napig megoldatlan probléma gyökerét is. Ugyan a nyelvtanítás élénkülése ebben az időszakban még nem a közoktatáson belül, hanem azon kívül, a magán-nyelviskolai piacon jelentkezik, ez a korszak azonban jelentős fordulatot hozott az idegennyelv-tanítás szemléletében és az ezzel kapcsolatos elvárások terén, és alapvetően meghatározta a tannyelv kezelését a közoktatáson belül is.

A '80-as évek elején az idegennyelv-oktatással kapcsolatos problémák olyan mértékben fölhalmozódtak, hogy különböző szintereken és szinteken, még párhátározat formájában is foglalkozni kellett velük. A hatékonyságot az óraszámok emelésével akarták megnövelni, és ez a megoldási lehetőség a későbbi időszakokra is jellemző: az oktatásirányítás (és maga a szakma is) az idegen nyelvekkel kapcsolatos problémákra a mai napig az extenzív megoldásokat részesíti előnyben, a szakmai szintereken pedig jellemzően megmarad a „háritásos érvelés” is, amely szerint a tanulók motiválatlansága vagy gyenge képességei okozzák az idegennyelv-oktatás eredménytelenségét.

Az idézett dokumentumokból nyilvánvaló, hogy abban az időszakban sem az orosz nyelv kötelezőségét, sem a nyelvoktatás módszertani elmaradottságát nem lehetett még nyilvánosan okként megjelölni. A '80-as évek közepétől azonban megjelenik a kommunikatív kompetencia fejlesztésének igénye is, azaz a nyelvoktatás módszertani megújulásának lehetősége. A szerző ezt az igényt pusztán a társadalmi folyamatokból vezeti le, figyelmen kívül hagyja tehát, hogy a nyelvtanítás módszertanának fejlődéstörténete is szerepet játszik ebben. A kommunikatív szemléletű nyelvtanítás elmélete a '70-es évektől jelenik meg Európában, és a '80-as évek elejétől Magyarországon is elérhetőek már azok az új szemléletű tankönyvek (elsősorban angolból és németből), amelyek a valós nyelvhasználat fejlesztését tűzték ki célul. Nyilvánvalóan ennek a ténynek is szerepe lehetett abban, hogy a

könyvben idézett (többnyire angol szakos) nyelvoktatási szakértők az orosznyelv-tanítás módszertani megújításában látták az óraszámok emelése mellett a másik lehetőséget az eredményesség növelésére.

A kor fontos jellemzője volt a magán-nyelviskolai piac megerősödése az évtized második felében. Ekkor indult meg egy sajátos, a magyar iskolarendszerre nagyon jellemző folyamat, amely a nyelvtanítást lényegében magánérdeknek nyilvánította és a közoktatáson kívülre helyezte. Ebben az időszakban gyökerezik az az elmúlt húsz évben jellemzően megmaradt sajátos kettősség, amelyben az iskola nem tudott és nem akart megfelelni a nyelvtanulási igényeknek, átengedte a terepet a magánpiacnak, ahol egyébként sok esetben ugyanazok a tanárok tevékenykedtek eredményesen, akik az iskolai körülmények között kevés sikerrel tanították az idegen nyelveket. Ez a korszak tehát nagyon komolyan felelős az idegennyelv-tanítás mai kudarcaiért is: az ezredforduló utáni oktatáspolitikai döntések és intézkedések megkísérelték ugyan a nyelvtanítás központját (és az ezzel kapcsolatos felelősséget) visszahelyezni az iskolákba, ezt azonban a mai napig nem sikerült megnyugtatóan megoldani.

A '80-as évek második felében megfigyelhető volt már egy óvatos törekvés a szabad nyelvválasztásra, ám az orosz nyelv kötelezőségének kérdését ekkor még nem lehetett szakmai kérdésként kezelni, ez a politikai diskurzus részét képezte. A társadalom nyelvi attitűdje és a hivatalos nyelvpolitika között tehát jelentős távolság mutatkozott, a szabad nyelvválasztás bevezetésére ezért csak akkor került sor, amikor az már elkerülhetetlen volt. A rendszerváltás az iskolarendszer minden szintjén rohamos változást hozott, a '90-es évek elejére jelentős átrendeződés zajlott le a tanított nyelvek között: a tanulók nem csak felmenő rendszerben „szálltak ki” az orosztanításból, hanem – ahol erre megvolt a lehetőség – az iskola köztes évfolyamain is nyelvet váltottak.

Az 5. fejezet azt a folyamatot dokumentálja, ahogyan a zárt nyelvpolitika fokoza-

tosan kinyílik és jelentősen megváltozik. A két tanítási nyelvű képzéshez a minta Bulgáriából származott, ahol több olyan iskola működött, amelyben egy nyelvi előkészítő (0.) évfolyam után öt tantárgyat idegen nyelven tanultak. A '80-as évek második felében, amikor a magyar iskolarendszeren belül egyébként is megjelentek a különböző reformiskolai kezdeményezések, megindult egy komoly törekvés a két tanítási nyelvű képzés bolgár mintájú, öt évfolyamos megoldási módjának bevezetésére.

A korabeli levéltári anyagok bepillantást nyújtanak a kor döntési mechanizmusaira, nagyon érdekes momentum azonban az is, ahogyan a készülő anyagokban a tervezett iskolamodell céljait meghatározzák. A két tanítási nyelvű képzés egyik deklarált célja ugyanis ekkor még a korai szelekció ellensúlyozása volt (129. o.). Ezen a ponton is egy máig húzódó jelenséget figyelhetünk meg tehát: a magyar iskolarendszernek megvan az a sajátossága, hogy a bevezetett intézkedéseket a társadalom a saját képére formálja, adott esetben éppen az ellenkezőjére fordítva azt. A kétnyelvű képzés alapkonceptiója a kezdetekkor tehát az volt, hogy a bevezetendő 0. évfolyamot kiegyenlítésre is használja, az esélyegyenlőséget csökkentve ezzel. A képzési forma azonban a nagy érdeklődés miatt rövid idő alatt az elitképzés részévé vált, ahová csak komoly válogatás után lehet bekerülni. Párhuzamba állítható ez egyébként a sokkal később meginduló nyelvi előkészítő évfolyamokkal, amelyek eredeti célja ugyanígy az esélyegyenlőség biztosítása volt, a gyakorlati megvalósulás azonban nem teljesen így alakult.

Nagyon érdekes, hogy az idegen nyelven tanított tantárgyak és az érintett iskolák kiválasztásában elsődlegesen nem a szakmai megfontolások érvényesültek, hanem politikai szempontok, egyéni érdekek, vagy egyes régiók képviselőinek lobbijereje. A különböző érdekvizonyok, továbbá a vártnál sokkal nagyobb érdeklődés kikényszerített egy, az eredeti koncepciótól eltérő megoldást is: a négy évfolyamos két tannyelvű képzést, amely az álta-

lános iskolai nyelvtanítás jó hagyományaira épített, azaz előkészítő nyelvi évfolyam nélkül indult meg egyes tantárgyak tanítása az idegen nyelven. Ehhez a képzési formához nem volt szükség központi források (például anyanyelvi tanárok) biztosítására, ezért az eredeti programból kimaradó iskolák számára jelentett ez esélyt a demográfiai változások miatt egyre élelődő versenyhelyzetben.

A működési körülmények nagyon változatosak voltak a különböző kétnyelvű iskolákban, megállapítható azonban, hogy a program sikeréhez az is hozzájárult, hogy a társadalmi igényekhez igazodó helyi kezdeményezések döntésre és fejlesztésre kényszerítették ezeket a műhelyeket.

A kétnyelvű oktatás további fejlődésének leírása található a 6. fejezetben. Az 1989/90-es tanévtől kétnyelvű általános iskolák is megkezdték a működésüket, először csak német célnyelvvel, később azonban angollal is. A kiegészítő normatív támogatás helyzetének rendezése után, 1994-ben még nagyobb számban jöttek létre ilyen iskolák. Ma az általános iskolák mintegy 2–3 százaléka működik kétnyelvű rendszerben, céljuk – ha burkoltan is – a középosztályi elitképzés iránti igényének a kielégítése (176. o.).

A '80-as évek közepétől indultak meg a kétnyelvű szakközépiskolai programok is, az évtized végén pedig az úgynevezett világbanki program keretében több szakközépiskola indított két tannyelvű programfejlesztést. Ezekben az iskolákban a gimnáziumi tapasztalatokat felhasználva és a munkaerőpiac igényeihez igazodva próbálták tanterveket és tananyagokat készíteni, bár nehezen lehetett ezeket a tapasztalatokat hozzáigazítani az alapvetően eltérő tanítási környezethez.

A rendszerváltás utáni időszakban a törvényi háttér rendezésével stabilizálódott a kétnyelvű iskolák helyzete. Az oktatási törvény (1993) és a nemzeti alaptanterv megteremtette a kétnyelvű iskolázás törvényi háttérét, az érettségi vizsga szabályozása pedig rendszerbe illesztette ezt. Ebben az időszakban azonban nagy

különbségek alakultak ki a különböző programok között, illetve a két tannyelvűség konkrét megvalósításában.

A 7. fejezetben a külföldi iskolákat, illetve a külföldiek fogadására kész magyar iskolákat tekinti át a szerző az iskolák dokumentációja alapján. Különös szerepe van itt a korábban már említett Gorkij Iskolának, de a szerző kitér a 2004-ben létrejött Magyarországi Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolára is.

A migráció oktatáspolitikai következményeit nehéz átfogóan kezelni. A külföldi tanulók esetén döntő cél a nyelvmegőrzés, a nyelvapolás és a nyelvi gazdagítás, ez tehát jelentős különbséget jelent a két tannyelvű képzés célrendszeréhez képest. S bár az európai tendenciák miatt nő a migráns tanulók száma, azaz piaci igény van az ilyen típusú képzésre, ennek pillanatnyilag még nagyon kevés hagyománya van Magyarországon. Ehhez nyilvánvalóan hozzájárul az is, hogy a magyarországi migráció mértéke nem éri el sok más európai országét.

Az utolsó, a 8. fejezet a nemzetközi tanintézményeket tekinti át. Ezek az iskolák nyilván a teljesség kedvéért kerültek a kötetbe, hiszen alapvetően a magyar rendszertől függetlenül, magániskolákként működnek. Mindenesetre érdekes ez a mozaikos összefoglalás ezekről az iskolákról, amelyek alapvetően az itt élő és dolgozó külföldiek igényeit kívánják kiszolgálni, de egyben a magyar elitképzés fórumai is.

A mellékletbe különböző dokumentumok, adatsorok, részletes iskolalisták kerültek, a további kutatásokhoz ezek nyilván jól használhatók.

A rövid összefoglalóból is látható, hogy a könyv sok információt, adatot és összefüggést tár fel a témával kapcsolatban. Intenzívebb szerkesztői munkával kicsit könnyebben olvashatóvá lehetett volna tenni az anyagot: időnként nehezen illeszthetők a helyükre az információk, szétapróztak a fejezetek, helyenként kissé gondozatlan a szöveg, az ábrák sok esetben nehezen láthatók vagy értelmezhetők. Ennek ellenére érdekes és izgalmas olvasmány, legnagyobb erénye tehát, hogy kordokumentumokat olvashatunk az elmúlt három évtized iskolaügyeiről. A sok levéltári anyag és a visszaemlékezések új összefüggéseket tárnak fel a rendszerváltás körüli időszak élénk vitáiról és iskolafejlesztéseiről. Jól követhető a tannyelvűpolitika alakulásában is az a társadalmi jelenség, ahogyan a központi irányítást felváltja az alulról építkező, önálló rendszerfejlesztés.

A kétnyelvű iskolázás megjeleníti a magyar iskolaügy néhány alapvető problémáját is: egyéni műhelyek lelkesedéssel próbálják pótolni a rendszerbe szervezettséget, amelynek a következménye csak vegyes minőség lehet. Az elmúlt két évtized egyik nagy értéke a kétnyelvű képzés, még akkor is, ha – a magyar iskolarendszerre megint csak jellemzően – a középosztály erős érdekérvényesítő képessége az elitképzés részévé tette, az eredeti elképzelések ellenében is.

Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelvűpolitikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Einhorn Ágnes
Budapest, OKI

A csíksomlyói ferences nyomda és könyvkötő műhely

Az 15. század első felében alapított obszerváns ferences kolostor a protestáns fejedelmek idején is folyamatosan szolgálta a környék katolikusnak megmaradt székely lakosságát. Erejükből a havasokon túli területeken való missziós tevékenységre is futotta. A rendházban jelentős könyvtárat gyűjtöttek össze, ennek anyaga részben máig megmaradt.

N yomdájukat Kájoni János alapította Modestus a Roma segítségével, és már 1676-ban több kiadvány látott napvilágot. 1726-ig – ekkor alapították Kolozsvárt a jezsuita nyomdát – az egyetlen erdélyi katolikus officina volt ez. Az alapítást követően rögtön irodalomtörténeti értékkel jelentkeztek, Kájoni János énekeskönyvével (*Cantionale catholicum*, RMK I 1188), amelyet azután többször újra kellett nyomni (1719, 1805, 1806). 14 kiadvány hagyta el a sajtót a 17. században, 80 körüli a 18. századiak száma. A nyomdát 1910-ben szállították Kolozsvárra, ahol 1906-tól működött egy ferences officina. A katolikus lakosság napi vallásgyakorlatának segítése mellett iskolai könyveket és a papoknak népszerű teológiai munkákat adtak ki. Az 1848–49-es szabadságharc alatt *Hadi Lapot* is kinyomtattak, amiért komoly büntetést kellett fizetniök. A nyomda felszereltségében mindig tudta követni a többi erdélyi és magyarországi műhely színvonalát, ezért a vallásos grafika kutatói is találnak témát a csíksomlyói könyvek tanulmányozásakor. A csíksomlyói búcsú az ájtatos kisgrafika kiadását különösen jövedelmezővé tette. A ferencesek megbecsülték nyomdájukat, 1778-tól külön épületben helyezték el, amelyet a felszerelés elszállítása után, 1924-ben lebontottak.

A könyvkiadás előtt kezdődött a könyvkötés Csíksomlyón. A műhelyből már az 1640-es évekből maradt fenn emlék, de persze a nyomda megalapítása után főként a kiadói kötésekre koncentráltak. A papírkötések mellett félbőr és egészbőr kötések is készültek.

A csíksomlyói könyves kultúra fáradhatatlan kutatója, Muckenhaupt Erzsébet, számos tanulmányban és könyvben számolt már be a fennmaradt könyvekről, a nyomdára, a könyvkötő műhelyre, illetve a könyvtárra vonatkozó levéltári forrásokról. Már 1980-ban felmérte a Hargita megyei gyűjtemények Csíksomlyón készült anyagát, és amennyire a korszak művelődéspolitikája engedte, kisebb kiállításokat is rendezett a csíkszeredai múzeumban. Ő azonosította az államosítás elől befalazott könyveket, és adott számot róluk a szakmai közönségnek (*A csíksomlyói ferences könyvtár kincsei. Könyvleletek 1980–1985*. Budapest-Kolozsvár, 1999). 2000-ben Biblia-kiállítást rendezett, katalógussal kísérve munkáját (*Bibliák a Székelyföldön [XIV–XVII. Század]*. Kiállítás a Csíki Székely Múzeumban. Csíkszereda, 2000). A nyomda és a könyvkötő műhely emlékeit először 2001-ben formálta kiállítássá (*A csíksomlyói ferences nyomda és könyvkötő műhely 1676–2001*. Emlékiállítás a Csíki Székely Múzeumban. Csíkszereda, 2001), most ezt az anyagot bővítette, és újabb installációval állította ki.

A mostani kiállítás hat nagyobb egységből áll (és a katalógus is ezt a szerkezetet követi). Kájoni János, az alapító külön részt kapott, amely egyben rá és a nyomdára vonatkozó ikonográfiai számbavétel. Szerencsés módon korabeli festmény is maradt fenn róla. Fennmaradt Kájoni saját használatú *Vulgatája* is (Köln, 1647-es kiadás). A 14 ismert 17. századi kiadványból 12, a 18–19. századiak közül 83 kerül bemutatásra, utóbbiak témájuk szerint

elrendezve: tankönyvek, ferences szerzők munkái, énekes-, imádságos- és liturgikus könyvek, búcsús nyomtatványok, vallásos társulati kiadványok, vitairatok, jogi művek, egyéb kiadványok (például *Játékszíni zsebkönyv*, 1841). Ezután 7 fennmaradt rézmetszet-lemez következik, majd a könyvkötések bemutatása. Külön megjegyeznénk, hogy Muckenhaupt egyike a sajnálatosan kevés könyvkötés-történeti szakembernek, így a kötések, illetve a könyvkötő eszközök leírása (25 tételben) kis somlyói könyvkötés-történet is egyben. A hatodik kiállítási egység különleges, hiszen úgy a nyomda, mint a könyvkötő műhely naplói is fennmaradtak számunkra, 1698-tól 1754-ig a rendház számadáskönyveiben és leltáraiban, ettől kezdődően önállóan.

Glósz Miksa, Boros Fortunát, Pap Leonárd, Domokos Pál Péter és Dankanits Ádám után a csíksomlyói és a székelyföldi könyves ügyek – nyomda, könyvkötés, könyvtárak, olvasás – története értő kezekben nyugszik. Muckenhaupt Erzsébet személye még hosszú ideig garancia az anyag értő kezelésére, megszólaltatására, és reméljük, lesznek fiatalabb követői, akik az anyag tartalmi, ikonográfiai, egyháztörténeti megközelítésében az ő tanácsait követve elindulhatnak pályájukon.

Muckenhaupt Erzsébet (2007, szerk.): *A csíksomlyói ferences nyomda és könyvkötő műhely*. Kiállítási katalógus. Csíki Székely Múzeum, Csíkszereda.

Monok István

Eszterházy Károly Főiskola,
Médiainformatikai Intézet, Informatika Tanszék

Szövegek közelről; nyelvtanulás: képzés és képzetek; kutatásmódszertan a gyakorlatban: WoPaLP 3

Dióhéjban, címszavakban ezek a témák fémjelzik a Working Papers in Language Pedagogy (WoPaLP) legújabb, 2009 végén megjelent számát. A WoPaLP – az ELTE Angol-Amerikai Intézetének angol nyelvű, lektorált tudományos folyóirata – 2007-ben indult az ELTE Nyelvpedagógia PhD Program keretében, s azóta immár harmadszor jelenik meg. Az eredetileg elsősorban a program résztvevői számára publikálási lehetőséget biztosító on-line kiadvány (<http://langped.elte.hu/Wopalpindex.htm>) mára szélesebb körben is ismert és elismert, vonzó publikálási fórummá vált.

Az első két szám után a Károly Krisztina és Holló Dorottya által szerkesztett folyóirat ismét szakmailag magas színvonalú, tematikai és módszertani szempontból változatos tanulmányokat kínál a nyelvpedagógia és az alkalmazott nyelvészet iránt érdeklődőknek. A hat cikket tartalmazó kötet hat különböző típusú kutatási területre vezeti az olvasót. Az első három a szövegelemzés módszereit alkal-

mazva vizsgál különböző típusú szövegeket: írott regisztereket, eredeti és fordított szövegeket, beszélt nyelvi interakciót. Két tanulmány fókuszában a nyelvtanulók állnak, egy újfajta tanítási-tanulási formához való viszonyulásuk, illetve a nyelvtanuláshoz fűződő képzetek tükrében. Az utolsó írás pedig kutatás-módszertani kérdéseket vet fel egy konkrét kutatás tapasztalatainak, tanulságainak fényében. A *WoPaLP* 3.

száma hasznos olvasmány lehet nyelvtanároknak, fordítóknak, kezdő és gyakorlott kutatóknak számára egyaránt. Kedvébresztőnek álljon itt egy rövid összefoglaló a hat tanulmányról!

”In the light of”: Két EU-témájú regiszter lexikai csoportjainak korpuszalapú elemzése

Jablonkai Réka tanulmánya két EU-témájú írott regiszter: az angol nyelvű EU-sajtónyelv és EU-szaknyelv lexikai szempontból történő összehasonlítását tűzi ki célul. Témájánál és vizsgálati módszerénél fogva mind a különböző regiszterek nyelvhasználati sajátosságait vizsgáló korpusznyelvészeti kutatások, mind a szaknyelvoktatás kérdései iránt érdeklődők számára fontosnak ígérkező írás. A kutatás fókuszában a Biber és Conrad (1999) által a szöveg „építőköveinek” nevezett lexikai csoportok (‘lexical bundles’) meghatározása és elemzése áll, a két regiszterre jellemző műfajokból összeállított, egyenként 120 000 szövegszó nagyságú korpusz alapján. A vizsgálat újszerűsége, hogy mindezt eddig nem kutatott regiszterek lexikai csoportjainak feltérképezésére vállalkozik, melyek napjaink szaknyelvoktatása szempontjából is rendkívül fontosak. Magyarország uniós csatlakozása óta sokak számára elengedhetetlenné vált ugyanis, hogy általános nyelvtudásuk mellett egy külön szaknyelvet: az Európai Unióval összefüggő speciális angolt is elsajátítsák.

A jelenlegi gyakorlat szerint az EU-angol oktatása elsősorban uniós témájú újságcikkek segítségével történik. Kérdés azonban, hogy mennyire releváns és vajon elégséges-e e műfaj használata a szaknyelvoktatásban. Az angol nyelvű on-line újságcikkekben megjelenő EU-sajtónyelv és a hivatalos uniós dokumentumokban használt EU-szaknyelv jellemző lexikai csoportjainak feltérképezésével és összevetésével a szerző erre a kérdésre is választ keres. Eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált két korpusz lexikai csoportjai több tekintetben is eltérnek egymástól, követ-

kezésképpen az EU-angol oktatása nem korlátozódhat újságcikkek feldolgozására, hanem szükséges az uniós intézmények által kiadott szövegekre jellemző nyelvhasználat bemutatása is. A kutatás fontos eredménye az is, hogy a feltárt lexikai csoportok gyűjteménye közvetlenül is felhasználható a szaknyelvoktatásban.

A politikai elkötelezettség hatása a fordítói szövegalkotásra

Bánhegyi Máttyás írása a fordítástudomány területére visz bennünket. Témaválasztásának köszönhetően azonban nemcsak fordítók és fordításkutatók érdeklődésére tarthat számot, hanem egy jóval szélesebb olvasóközönségre is, ugyanis arra a rendkívül izgalmas kérdésre keres választ, hogy vajon a fordítás lehet-e valami módon a fordító ideológiájának hordozója, s ezáltal esetlegesen politikai manipulációs eszköz. A szövegnyelvészet eszközeivel a szerző azt vizsgálja, hogy egy politikai témájú, érvelő típusú újságcikk idegen nyelvre fordított változataiban tetten érhető-e a fordítók ideológiai meggyőződése, politikai hovatartozása.

A kérdés vizsgálatára a szerző egy fordítási megbízást tervezett, melynek keretében két, politikailag ellentétes beállítottságú fordítóval fordított angolra egy magyar nyelvű, jobboldali napilapból választott, érvelő típusú újságcikket, melynek témája egy a közelmúltban heves politikai csatározásokat kiváltó politikai kérdés volt. Elemzési módszerül Bánhegyi szuperstruktúra-elemzést használ, Hoey (2001) Probléma-Megoldás modellje alapján. Elsőként a magyar nyelvű szöveg szuperstruktúráját vizsgálja meg, majd veti össze a két fordított, angol nyelvű változatával. Az elemzés eredményei azt mutatják, hogy a célnyelvi szövegek megőrizték a forrásnyelvi szöveget jellemző érvelő probléma-megoldás felépítésű szövegtypust, vagyis a fordítók az ideológiai, illetve politikai meggyőzés céljából nem változtattak a célnyelvi szöveg szuperstruktúráján.

A mutató névmási funkciójú 'this' szerepe az elkötelezettség kifejezésében

Boldog Gyöngyi tanulmánya egyetlen beszélt nyelvi megnyilatkozás ('utterance') jelentésének feltárására, értelmezésére tesz kísérletet a konverzáció-elemzés eszközeivel. A szóban forgó megnyilatkozás: „She's a... this is an intelligent woman”, egy angol anyanyelvű beszélőtől származik, mely egy a szerző által készített és hangszalagra rögzített, személyes hangvételű interjú során hangzott el, egy regény főszereplőiről folytatott társalgás közepette. A szerző arra a kérdésre keres választ, hogy vajon mivel magyarázható a megnyilatkozásban tetten érhető önjavítási mechanizmus. Mi motiválhatta az anyanyelvi beszélőt arra, hogy az eredetileg választott, s már ki is mondott – a beszélgetés tárgyát képező nőnemű karakterre vonatkozó, rá visszautaló – személyes névmást ('she') a 'this' mutató névmásra módosítsa, vagyis a személyre való visszautalásnak ezt a szókatlan, atipikusnak mondható módját válassza, mely preszkriptív nyelvtani szemszögből nézve súrolja az elfogadhatóság határát?

A szerző arra a kérdésre keres választ, hogy vajon mivel magyarázható a megnyilatkozásban tetten érhető önjavítási mechanizmus. Mi motiválhatta az anyanyelvi beszélőt arra, hogy az eredetileg választott, s már ki is mondott – a beszélgetés tárgyát képező nőnemű karakterre vonatkozó, rá visszautaló – személyes névmást ('she') a 'this' mutató névmásra módosítsa, vagyis a személyre való visszautalásnak ezt a szókatlan, atipikusnak mondható módját válassza, mely preszkriptív nyelvtani szemszögből nézve súrolja az elfogadhatóság határát? A jellemzést hordozó megnyilatkozást a szerző több szempontú elemzésnek veti alá, megvizsgálva szintaktikai és szemantikai sajátosságait, valamint az adott beszélt nyelvi interakcióban betöltött szerepét. Az olvasó egy rendkívül alapos, lépésről lépésre haladó oknyomozás részese lehet, melynek során a szerző meggyőzően bizonyítja, hogy a mutató

névmási funkciójú 'this' tulajdonságainak köszönhetően miképpen válik az elemzés tárgyát képező megnyilatkozás a beszélő saját, belső meggyőződésből fakadó véleményének hordozójává, személyes elkötelezettségének kifejeződésévé.

A kollaboratív tanulás kialakulásának folyamata tanárjelöltek kollaboratív interakcióinak tükrében

Dorner Helga és Major Éva egy a magyar oktatási rendszerben még nem bevett, csak elvétve használt tanítási-tanulási forma bevezetésének kísérletéről számolnak be, melyet egy tanárképzési kurzus keretében végeztek. A kísérlet és egyben a kutatás résztvevői angol szakos tanárjelöltek: egy szakmódszertani szemináriumi csoport tagjai voltak. A kurzus hagyományos oktatási formáit és feladatait az oktatók – e tanulmány szerzői – egy on-line komponenssel egészítették ki, melynek különböző moduljait a hallgatóknak kisebb, 4–6 fős csoportokban on-line tanulási környezetben (Moodle keretrendszer), egymással virtuális interakcióba lépve közösen kellett feloldozni, majd az együttgondolkodás eredményeit egy csoport-produktumban összegezni. A kutatás célja a kis csoportban való on-line kollaboratív tanulás folyamatának vizsgálata volt. A szerzők egyrészt kvantitatív adatokat szereztek a résztvevők on-line felületen történő tevékenységéről, aktivitásáról, az üzenetváltások gyakoriságáról. Ezen kívül, a kvalitatív interakció-elemzés

portokban on-line tanulási környezetben (Moodle keretrendszer), egymással virtuális interakcióba lépve közösen kellett feloldozni, majd az együttgondolkodás eredményeit egy csoport-produktumban összegezni. A kutatás célja a kis csoportban való on-line kollaboratív tanulás folyamatának vizsgálata volt. A szerzők egyrészt kvantitatív adatokat szereztek a résztvevők on-line felületen történő tevékenységéről, aktivitásáról, az üzenetváltások gyakoriságáról. Ezen kívül, a kvalitatív interakció-elemzés

módszerét alkalmazva, értelmezték és kategorizálták a csoporttagok on-line tanulási környezetben tárolt interakcióit, melynek segítségével azonosították a vizsgált tanulóközösségekben zajló kollaboratív tevékenység különböző fázisait. A tanulmány nyomon követi, mintegy láthatóvá teszi a kis csoportban létrejövő tudásépítés folyamatát. A kísérleti jellegű kurzus nehézségeinek, buktatóinak számbavételét, a leszűrt tanulságok összegzését követően a szerzők a tanulmány végén hasznos gyakorlati tanácsokkal, ajánlásokkal látják el az e típusú oktatási-tanulási forma iránt érdeklődő, azt kipróbálni szándékozó olvasót, segítve a bemutatotthoz hasonló egyetemi kurzusok tervezését, melyek új utakat nyithatnak nemcsak a tanárképzésben, de ezen keresztül a jövő nemzedékek oktatásában is.

Magyar egyetemisták nyelvtanuláshoz fűződő képzetei

Rieger Borbála kutatása nyelvszakos egyetemisták nyelvtanulással kapcsolatos képzeteinek vizsgálatára irányul. A nyelvtanulást övező elképzelések, képzetek megismerése nemcsak a téma iránt érdeklődő kutatók, hanem a nyelvtanárok számára is rendkívül fontos, hiszen az eddigi kutatások szerint e képzetek fontos szerepet játszanak abban, hogy a nyelvtanuló hogyan éli meg a nyelvtanulás folyamatát, sőt befolyásolják a tanulás eredményességét is. Adatgyűjtő eszközül a szerző egy jól ismert angol nyelvű kérdőív (*Beliefs About Language Learning Inventory*) módosított, magyar nyelvű változatát használta angol és német szakos egyetemisták körében végzett felméréséhez. A résztvevők kiválasztását a kutatás egyik kérdésfelvetése motiválta, mely arra irányult, hogy vajon a nyelvtanuláshoz fűződő képzetek általánosak-e avagy nyelvfüggőek, vagyis befolyásolja-e a célnyelv a tanuló nyelvtanulásról alkotott képzeteit. Különösen érdekes ez a kérdés éppen e két idegen nyelv esetében napjainkban, amikor a német iránti érdeklődés egyre csökkenőben van a magyar nyelvtanulók körében, szemben az angol – „lingua franca”

státuszának is köszönhető – töretlen népszerűségével.

A célnyelv hatása mellett Rieger a nemek szerinti különbség lehetőségét is vizsgálja: különböznek-e a nők és a férfiak nyelvtanulási képzeteiket illetően. A részt vevő egyetemisták válaszainak főkomponens-elemzésével a szerző a nyelvtanulási képzetek öt látens komponensét azonosítja. Az eredmények szignifikáns különbségeket jeleztek a németet és angolt tanuló diákok között a tekintetben, hogy mennyire érzik nehéznek a tanult nyelvet, valamint abban is, hogy kiemelkedő fontosságúnak tartják-e a nyelvtanulás bizonyos aspektusait (például szótanulás, nyelvtan, fordítás). Az utóbbi szempontból nemek szerint is szignifikáns különbségek mutatkoztak.

Kutatási terv a gyakorlatban: egy kutatási projekt kutatásmódszertani tanulságai tíz év távlatából

Kutatás a kutatásról, gyakorlati tanulságok kezdő és gyakorlott kutatóknak – így összegezhető Holló Dorottya és Németh Nóra tanulmánya. Műfaját tekintve eltér a kötetben szereplő többi tanulmánytól, hiszen célja nem egy empirikus kutatás eredményeinek, hanem folyamatának bemutatása, a kutatási célok megfogalmazásától a kutatási terv többszöri alakváltozásain át egészen a megvalósításig, s mindez összevetve a kutatás folyamatának kutatásmódszertani kézikönyvekben felvázolt ideális menetével. A szerzők arra keresnek választ, hogy (1) milyen gyakorlati problémák merülhetnek fel egy kutatás során, s hogy (2) mit tehetnek a kutatók annak érdekében, hogy az efféle, menet közben felmerülő problémák ne veszélyeztessék a kutatás kimenetelét.

E kérdések megválaszolására a szerzők egy konkrét kutatási projektet vizsgálnak meg tíz év távlatából, melynek maguk is résztvevői voltak: az ELTE és a Leeds-i Egyetem kutatói által közösen végzett, nagyszabású, 3 évig tartó, a feladatközpontú nyelvtanítás vizsgálatára irányuló kutatást, melyet angolul tanuló magyar középiskolások körében folytattak. A szer-

zők e kutatás dokumentációjának (kutatási terv, kutatási jegyzetek, mérőeszközök, feladatok, publikációk stb.) elemzése, valamint egy a kutatásban részt vevő kutatók és tanárok projekttel kapcsolatos nézeteit feltáró kérdőív segítségével veszik számba azokat a tényezőket – technikai,

körülményekből fakadó, szakmai természetűeket –, melyek módosíthatják a kutatás eredeti célkitűzéseit, fókuszát, s befolyásolhatják annak egész folyamatát. A leszűrt kutatómódszertani tanulságok pedig nemcsak kezdő, de gyakorlott kutatók számára is megfontolandók.

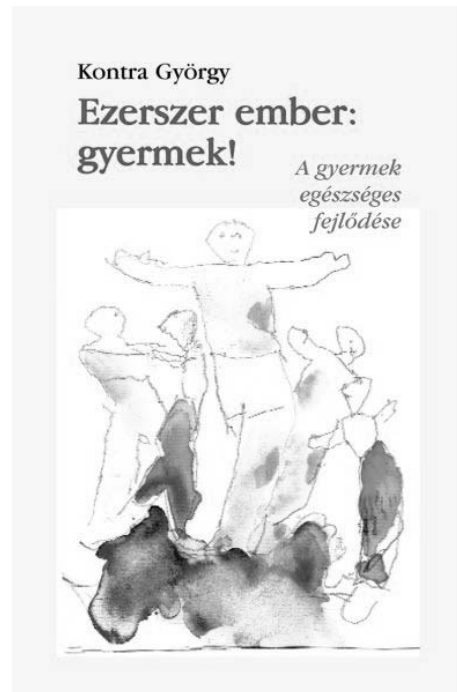
Irodalom

Biber, D. és Conrad, S. (1999): Lexical bundles in conversation and academic prose. In: Hasselgard, H. és Oksefjell, S. (szerk.): *Out of corpora*. Rodopi, Amsterdam – Atlanta, GA. 181–190.

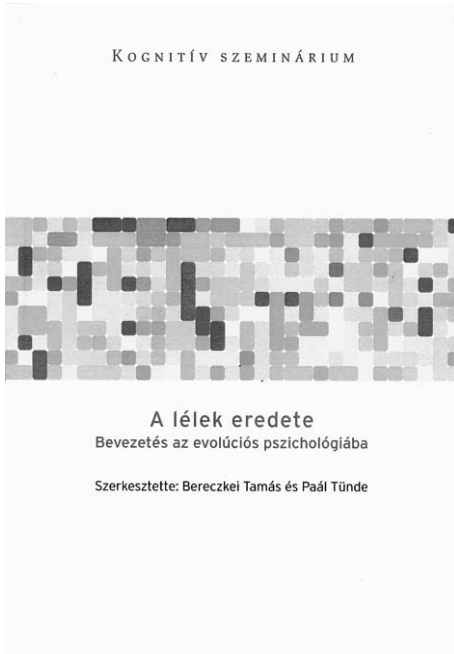
Hoey, M. (2001): *Textual interaction. An introduction to written discourse analysis*. Routledge, London.

Tóth Zsuzsa

Pázmány Péter Katolikus Egyetem,
Angol Intézet



A Gondolat Kiadó könyveiből



A Gondolat Kiadó könyveiből