

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENHARMADIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



2013

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZTIZENHARMADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BALOGH LÁSZLÓ, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE,
OROSZ SÁNDOR, PUSZTAI GABRIELLA

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Kasik László és Molnár Gyöngyvér

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Janurik Márta és Józsa Krisztián: A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között	75
Németh András: A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915)	101
Albert B. Gábor: A református fiú-középiskolák történelemtankönyv-használata 1926-tól az 1930-as évek közepéig	119

A ZENEI KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSE 4 ÉS 8 ÉVES KOR KÖZÖTT

Janurik Márta* és Józsa Krisztián**

**SZTE Vonós Tanszék*

***SZTE Neveléstudományi Intézet*

A zenei képességek vizsgálatára az utóbbi évtizedek hazai zenepedagógiai kutatásai során viszonylag kevés figyelem irányult. Mindössze két olyan hazai vizsgálatról tudunk, amelyek modellalkotásra, illetve saját fejlesztésű mérőeszköz kialakítására törekedtek. Az 1990-es évek elején Nagy József vezetésével, Erős Istvánné, Fodor Katalin és Pethő István munkájának köszönhetően a zenei alapképesség átfogó vizsgálatára került sor (Erős, 1993). A kutatás a 10, 14, 16 éves, illetve a főiskolás korosztály vizsgálatára irányult. A vizsgálat néhány elemét utólag a három-, illetve a hatéves gyermekekre is kiterjesztették, de az ismertetett mérőeszköz és a közölt eredmények főként az említett felsőbb korosztályokra vonatkoznak. Egy közelmúltban lezajlott longitudinális vizsgálat (Turmezeyné és Balogh, 2009; Turmezeyné, Máth és Balogh, 2005) kiindulópontja a második évfolyamos tanulók vizsgálata volt. Ugyanakkor az óvodáskorú gyermekek, illetve az első évfolyamos tanulók zenei képességével kapcsolatosan igen kevés adattal rendelkezünk, és e korosztály vizsgálatára alkalmas hazai mérőeszköz sem áll rendelkezésünkre.

A tanulmányban bemutatott keresztmetszeti vizsgálat során a zenei észleléshez kapcsolódó képességek korai – négy- és nyolcéves kor közötti – fejlődését tártuk fel középső csoporttól második osztályig, a kutatásban 657 gyermek vett részt. A saját készítésű mérőeszköz alapján nyert adatok elemzésével feltártuk a zenei képességek egyes összetevőinek életkori jellemzőit, megvizsgáltuk ezen összetevők struktúráját. Elemeztük az óvodai és a kisiskoláskori zenei nevelés, valamint a családi háttér feltételezhető hatását a képességek fejlődésére. Az eredmények ismeretében következtetéseket fogalmaztunk meg egyrészt a további kutatások, másrészt a zenei nevelés gyakorlata számára.

A zenei képességek és fejlődési jellemzőik

Zenei képességekkel mindannyian rendelkezünk, a zenére való fogékonyság minden emberre jellemző, azonban a fogékonyság mértéke egyénenként igen eltérő. „Bőséges bizonyítékokkal rendelkezünk arról, hogy a zene éppen olyan természetes az ember számára, mint a nyelv.” (Shuter-Dyson, 1999. 645. o.). A zenei megismerési folyamat első

lépését az akusztikus ingerek érzékelése jelenti. Az utóbbi évtizedek kognitív pszichológiai szemléletű kutatásai a zenei hallásra mint információfeldolgozásra tekintenek. A zenei képesség kognitív képesség: a zenei szekvenciák mentális feldolgozása. *Sloboda* (2005) szerint a zenei képesség lényegét az jelenti, hogy képesek vagyunk értelmet adni a zenének. A zenei megismerési folyamat során a hangok fizikai tulajdonságai a zenei rendszerek kontextusában képeződnek le; a zenei kognitív sémák a hang fizikai tulajdonságainak megfelelő zenei jelenségek reprezentációi (*Turmezeyné*, 2010). A fogalom hétköznapi és pedagógiai megfelelőjeként „zenei hallásról” van szó. A zenei képességre – a tevékenység összetettségéből adódóan – az utóbbi évtizedek kutatásai inkább képesség-struktúráként tekintenek, az egyes zenei képességeket, fejlődésük folyamatát állítják középpontba.

A zenei képességek rendszerezésére a 20. század folyamán több modell született (pl. *Erős*, 1993; *Gembris*, 2002; *Gordon*, 1965; *Seashore*, 1919; *Turmezeyné Máth és Balogh*, 2005; *Tyeplov*, 1963). A különböző modellek általában a zenei észlelést tekintik az összes zenei képesség alapjának. A zenei hang tulajdonságai alapján – sok esetben eltérő rendszerezésben – fontosnak tartják a melódia, a ritmus, a harmónia, a hangszín és a hangerő észlelésével kapcsolatos képességek vizsgálatát. A zenei tevékenység összetettségét hangsúlyozza *Gembris* (2002) gyakran hivatkozott modellje, amely meghatározó faktorokként az énekes és hangszeres képességek, érzelmi és zenei tapasztalatok, valamint a zenespecifikus kognitív folyamatok mellett affektív tényezőket is figyelembe vesz, például a motivációt, a zenei preferenciákat, az attitűdöt és az érdeklődést. E modellre a zenei kompetencia megfogalmazásaként is tekinthetünk. A zenei képességekutatás története egybefonódik a zenei tehetség kutatásának történetével. A zenei tehetség jellemzőit, feltárásának pszichológiai útjait, fejlesztési lehetőségeit foglalja össze *Gyarmathy* (2002), valamint *Turmezeyné és Balogh* (2009) munkája.

A zenei képességek fejlődésében szerepet játszik a környezet, az adottságok, illetve az oktatás. *Gordon* (1971) szerint az adottságok határozzák meg azt a szintet, amit képesek vagyunk elérni, azonban a lehetőségek kiaknázásában nagy szerepet kaphat a környezet, illetve a zenei nevelés. *Sloboda* (1994) az adottságok mellett szintén a környezet, valamint az érdeklődés és a motiváció fontosságát hangsúlyozza. *Kodálynak* egy párizsi konferencián híressé vált mondata, mely szerint a gyermek zenei nevelését már az anya megszületése előtt kilenc hónappal kell elkezdni, szintén a szülői ház, a zenei ingerekben gazdag környezet szerepének jelentőségére utal. Ötéves gyermekekkel folytatott zenei fejlesztőkísérletünk eredményei az óvodai fejlesztés jelentőségét igazolják; óvodáskorban már a készség- és képességfejlődés szempontjából viszonylag rövid idő, három hónap alatt a zenei fejlesztés nagymértékben hozzájárulhat a zenei képességeknek az adottságokon alapuló minél teljesebb kibontakozásához (*Janurik és Józsa*, 2012).

Az utóbbi évtizedek kutatásai azt mutatják, hogy a zenei képességek fejlettsége más kognitív területek fejlődésével is összekapcsolódik. Egyre több bizonyítékkal rendelkezünk arról, hogy a zenei fejlesztés elősegítheti az eredményesebb iskolai tanulást. A vizsgálatok a zenei képességek és az olvasás, az anyanyelvi készségek (*Babo*, 2004; *Bultzlaff*, 2000; *Zanutto*, 1997), a matematika (*Cheek és Smith*, 1998; *Gardiner, Fox, Knowles és Jeffrey*, 1996; *Geoghegan és Mitchelmore*, 1996; *Haley*, 2001), valamint az

intelligencia (Barkóczi és Pléh, 1977; Laczó, 1985; Schellenberg, 2006) kapcsolatára mutatnak rá.

A zenei észlelés fő területei és korai fejlődése

A zenei hangok szekvenciális szerveződése a *melódia*. A hangok dallamként való felfogása három összetevőből áll: egyrészt az egymást követő hangok közötti hangmagasságkülönbségeknek, másrészt a dallamot alkotó hangok mozgásirányának, a dallam kontúrjának az észleléséből, harmadrészt a zenei hangok egymáshoz való viszonyának, a zeneelmélet által leírt szabályszerűségek szerinti szerveződésének, a tonalitásnak az észleléséből (Turmezeyné és Balogh, 2009). Erős (1993) vizsgálata alapján a melódiahallás igen korán megmutatkozó képesség. Tízéves korig intenzív fejlődés figyelhető meg. Szerkezetében egyrészt az óvodai, iskolai dalanyag jellemző vonásai tükröződnek. Az éneklési képesség, a hangai adottságok összefüggést mutatnak a melódiahallás fejlődésével, továbbá a hallás fejlettségében feltehetően a figyelem és a memória is szerepet kap.

Az ember a beszédhez hasonlóan a zenei hangok feldolgozása iránt is veleszületetten fogékony. Melson és McCall (1970 idézi Dowling, 1999) korai vizsgálatát követően számos további kutatás kimutatta, hogy a csecsemők érzékelik a melódia változásait. Chang és Trehub (1977) vizsgálatában öthónapos csecsemők egy hat hangot tartalmazó dallamban már három félhangnyi változást észrevettek, amennyiben a változások a dallamvonalat is érintették. A világ szinte valamennyi kultúrájában van legalább egy minta, amihez a hangmagasság-osztályok szerveződése igazodik, és ami oktávról oktávra ismétlődik. A legelterjedtebb mintát a nyugat-európai zenében a dúr-skála szolgáltatja (Dowling és Harwood, 1986). Azonban a kultúrák közötti különbségek azt mutatják, hogy az ilyen minták nem velünk született módon vannak jelen (Cuddy, Cohen és Mewhort, 1981). Trainor és Trehub (1993) kísérlete alapján a csecsemők még bármely kultúra hangrendszerére iránt egyaránt fogékonyak.

A nyugati kultúrában felnövekvő gyermekek már egyéves korban ismerősnek érzik a dúr és a moll hangrendszert bármiféle fejlesztés nélkül. Különböző kutatások egyetértéssel abban, hogy a tonális érzék alakul ki legkésőbb. A dallam észlelésében először a kontúrok a meghatározóak, majd egyre pontosabbá válik az egyes hangközök észlelése. Később ezek hatására válik ki a rendezőelv, ami a dallam hangjainak hierarchiáját, a tonalitást adja (Turmezeyné, Máth és Balogh, 2005). Schwarzer (1997) vizsgálata azt mutatta, hogy az 5–7 éves gyermekek más módon észlelik a dallamot, mint a felnőttek. Míg egy dallam felismerésekor a felnőttek figyelmének előterében a dallamvonal áll, addig a gyermekek nem tudják a dallam vonalát a hangszíntől, a hangerőtől vagy a tempótól elkülönítetten felidézni.

A *ritmus* a zenében két önálló szerveződést mutat, a *csoportosítást* és a *metrumot*. A csoportosítás során a kisebb egységek nagyobbakba rendeződnek, amelyek még nagyobb egységekbe szerveződnek, így módon egy hierarchikus szerveződés valósul meg. A metrum szintén hierarchikus szerveződés, ami a ritmus szabályos lüktetéséből származik (Jackendoff és Lerdahl, 2006). A ritmus iránti fogékonyság igen korán, már újszülött

korban megnyilvánul. *Winkler, Háden, Ladinig, Sziller és Honing* (2009) kutatása újszülöttek esetében alátámasztja azt a feltételezést, hogy a zenei ütések érzékelése veleszületett. Műszeres vizsgálatuk igazolta, hogy a rendszeres, egyenletes zenei ütések után, az elmaradó ütések esetében várákozás alakult ki az újszülötteknél. *Silver és Trainor* (2005) kísérlete azt igazolta, hogy héthónapos csecsemők számára a mozgás segít a ritmikai mintázatok feldolgozásában. „Hallgatjuk a zene dallamát, de érezzük a ritmust” (*Silver és Trainor*, 2005. 1430. o.). Tizenkét hónapos gyermekek zenei ritmikai mintázatokra adott válaszai alapján a ritmikai feldolgozás terén is az enkulturáció korai szerepe mutatható meg. *Hannon és Trehub* (2005) 12 hónapos gyermekeknek a zenei ritmusokra adott felnőttszerű – kultúraspecifikus – válaszait mutatták meg. Eredményeik alapján ez az időszak különösen érzékeny periódus a ritmikai mintázatoknak különböző kontextusokban történő elsajátítására. *Piaget* (1997) az időérzék kialakulására tett megállapításai szerint az idő tagolására, ami a ritmikai feldolgozás alapfeltétele, másfél éves kora után képes a gyermek. Továbbá két éves kora körül válik lehetővé, hogy a jelen pillanatot elhatárolja a múlttól és a jövőtől. *Winkler és munkatársai* (2005), valamint *Silver és Trainor* (2005) vizsgálatai alapján a ritmikai fogékonyság korai megjelenésének formái ebből a szempontból fontosak lehetnek további kutatások számára.

Hároméves korban a gyermekek jellemzően csak két különböző hosszúságú értéket használnak (*Moog*, 1968). *Erős* (1993) szerint a felező értékek észlelését, az 1:2 ritmusarányt tekinthetjük a ritmusérzék fejlődésének kezdeteként. Keresztmetszeti vizsgálatában tízéves korig gyorsütemű fejlődést tapasztalt, ami 14 éves korra lelassult. *Turmezeyné és Balogh* (2009) vizsgálatában az egymás után felhangzó dallam ritmusbeli azonosságának és különbözőségének megállapítása már második osztályban sem okozott nehézséget, ám az egymást követő két dallam tempójának összehasonlítása ennél nehezebbnek bizonyult. Ebben a vizsgálatban a ritmustapsolás képességének fejlődése mutatta a legnagyobb előrehaladást a longitudinális vizsgálat három egymást követő évében. A szerzők feltételezése alapján a ritmikai tapasztalatok gyarapodása mellett a mozgáskoordináció fejlődésének is szerepe lehet a teljesítmény ugrásszerű javulásában.

Thackray (1969) a ritmuspercepció összetevőinek faktoranalízis-vizsgálata során megállapította, hogy a ritmikai struktúrák felfogása, memorizálása és egységes egészként való felfogása, valamint ezek tudatos analizálása alapvető a ritmus észlelésében. *Gerard és Drake* (1990) 5–8 éves gyermekekkel végzett vizsgálatában a hatévesek már képesek voltak felfogni és reprodukálni egyszerű ritmikai mintázatokot, azonban a ritmikai hangsúlyok intenzitásbeli különbségeit még a nyolcévesek is ritkán tudták reprodukálni.

A *dinamika* és a *hangszín* észlelése egyben a környezet hangjainak felismerését is jelenti, az evolúció során tehát e két képesség fejlettsége a túlélést is szolgálta. Vizsgálatok alapján a gyermekek legkorábban 6–12 hónapos korukban képesek a hangszerek hangszínének eredményes megkülönböztetésére, valamint a képesség négy- és hatéves kor között rohamosan fejlődik (*Schellberg*, 1997). A hangerőhallás fejlődése érési folyamat eredménye, az újszülötteknél – a felnőttekkel összehasonlítva – 25–30 decibellel magasabb az a határ, amittől kezdődően a hangokat meghallják (*Bredberg*, 1985). A gyermekek és a felnőttek hangmagasság-érzékenysége között is különbség van, a hangerővel szembeni magasabb ingerküszöb két éves korra tűnik el. *Erős* (1993) vizsgálatában a

hangszínhallás és a dinamikaérzék már tízéves korban egyaránt magas fejlettséget mutat. A hangszín viszonyítása eredményesebb azokban a feladatokban, ahol a zenei anyag változatlan marad. A hangszín függetlenítése a dallami és a ritmikai struktúráktól nehezebb, a vizsgálatban csak a főiskolások voltak képesek arra, hogy a hangszínt a zenei anyag egészéből kiemelve értékeljék (Erős, 1993). Turmezeyné és Balogh (2009) vizsgálatában a hangerő észlelése második és negyedik évfolyam között szignifikánsan fejlődött. Véleményük szerint a hangerő-feladatok megoldását nehezíthette a zenei vonatkozású (hangosabb-halkabb) fogalomhasználat.

A *harmónia* feldolgozásának kialakulásához vezető első megnyilvánulások a konszonancia és a diszszonancia megkülönböztetése, illetve a konszonancia preferálása. A konszonancia preferálása Zenatti (1993) munkája alapján ötéves korban jelenik meg, azonban újabb kutatások szerint sokkal korábbi életkorban, már a csecsemők is előnyben részesítik a konszonáns hangközöket a diszszonáns hangközökkel szemben (Crowder, Reznick és Rosenkrantz, 1991; Schellenberg és Trainor, 1996; Schellenberg és Trehub, 1996; Trainor, 1997). Trainor és Heinmiller (1998) kísérlete azt is kimutatta, hogy a hathónapos csecsemők nagyobb figyelmet tanúsítottak egy Mozart-menüett eredeti verziója, mint egy diszszonáns intervallumokat is tartalmazó változata iránt. Costa-Giomi (1994) vizsgálata alapján a négyéves gyermekeknek nehézséget okoz a harmóniák egymástól való megkülönböztetése. Ötéves korban e tekintetben már jobb eredmények születtek, viszont ha a változó harmóniákat egy dallam kíséretként kell azonosítani, ez még az ötévesek számára megoldhatatlan feladat. A konszonancia- és diszszonancia-megkülönböztetés képességének fejlődésében akcelerációt mutattak ki. Zenatti (1993) megismételte Imberty 1969-ben lefolytatott harmóniahallás vizsgálatát, s azt találta, hogy az 1960-as évek hétvéseinek fejlettségét az 1990-es évek elején már az ötévesek elérték. Zenatti szerint ez a fejlődés valószínűleg annak tudható be, hogy a gyermekek a média közvetítésével nap mint nap együtt élnek a felnőttek zenéjével. A hazai ének-zene oktatásában alsó tagozaton a tananyagnak nem része a harmónia fejlesztése. Turmezeyné és Balogh (2009) vizsgálata alapján ennek ellenére csak kevéssel fejletlenebb ez a képesség a dallami és a ritmikai képességnél.

Az empirikus vizsgálat

A vizsgálat mintája

A zenei képességvizsgálat egy nagyváros, két kisváros és három falu óvodáiban és iskoláiban zajlott. A minta 52%-a óvodás gyermek, 48%-a általános iskolai tanuló. A vizsgálatban 198 középső csoportos (99 fiú és 99 lány), 146 nagycsoportos (80 fiú és 66 lány), valamint 154 első (77 fiú és 77 lány) és 159 második évfolyamos (77 fiú és 82 lány) tanuló vett részt. A különböző életkorú részminták családi háttere az anyai iskolázottsága szerint azonos.

Adatfelvétel

A képességvizsgálat január és február hónapban zajlott. A teszt időtartama fél óra, az óvodásokkal a mérés minden esetben egyéni vizsgálat formájában történt, két vagy – szükség szerint – három részletben. A vizsgálat vezetője minden alkalommal meggyőződött arról, hogy a gyermekek tisztában vannak-e az azonosság-különbség fogalmával és a mérést csak ebben az esetben kezdte el. Mindössze négy gyermek esetében nem volt lehetséges a tesztek felvétele.

Az általános iskolások két részletben oldották meg a tesztet. Az egyik szubteszt (52 item) CD-ről meghallgatott feladatokból állt. Ennek felvétele – az óvodások egyéni vizsgálatával ellentétben – az osztályok két részre bontásával, csoportosan történt. A csoportos adatfelvétel 45 percet vett igénybe. A zeneiképesség-teszt második, éneklési és ritmustapsolást tartalmazó feladatainak (33 item) felvétele az iskolások esetében is egyéni adatfelvétellel történt.

Mérőeszköz

A vizsgálatához saját mérőeszközt fejlesztettünk. A mérőeszköz megtervezésekor fontos szempontnak tekintettük azt, hogy a teszt egyaránt alkalmas legyen a két óvadás, illetve a két iskolás korosztály vizsgálatára. A zenei észleléshez kötődő képességeket – a korábbi hazai vizsgálatokhoz hasonlóan – a zenei hangok *Moles* által definiált dimenziói alapján csoportosítottuk. A zenei képességeket vizsgáló feladattípusok meghatározásához *Erős* (1993), illetve *Turmezeyné* és *Balogh* (2009) munkáját vettük alapul. E munkák alapján a zenei képességek összetevőiként zenei készségeket definiáltunk, ezeket fedtük le a mérőeszközünkkel.

A képességtesztben valamennyi feladat egy-egy zenei készséget mér. A teszt feladatait (a zenei készségeket) két szempontrendszer szerint rendszereztük: (1) a dallam-, a harmónia-, a ritmus-, a hangszín és a dinamikahallás képességeit vizsgáltuk; (2) *Turmezeyné, Máth és Balogh* (2005) munkája nyomán a zenei észleléshez kötődő képességeket egy másik szempont szerint is rendszereztük. Megkülönböztettük a zenei képességek *implicit* – a felismeréshez, megkülönböztetéshez kapcsolódó – szintjét, valamint *explicit* – produktív vagy reprodukzív – szintjét. A zenei észleléshez köthető képességek általános fejlettségi mutatóját is meghatároztuk, azaz a vizsgált zenei készségeket egységes egészként tekintve is megvizsgáltuk. A zenei képességteszt normaorientált mérőeszköz, felépítését, a feladatok rendszerét az 1. táblázat mutatja.

A mérőeszköz feladatait a hallás utáni megkülönböztetés és a hallás utáni reprodukció két területe szerint különítettük el. A teszt első részét a *hallás utáni megkülönböztetés feladatai* alkotják. A hallás utáni megkülönböztetést – a zenei hallás implicit szintjét – összesen 52 itemet tartalmazó, CD-n rögzített nyolc feladat segítségével vizsgáltuk. A feladatok mindegyike – az ilyen típusú tesztekhez hasonlóan – az azonosságok, illetve a különbségek felismerését kéri. A hallás utáni megkülönböztetés feladatai a következők: (1) dallam: énekhangon két egymás után felhangzó rövid dallam azonosságának vagy különbözőségének eldöntése (7 item); (2) akkordanalízis: azt kell eldönteni, hogy hány hangot hallunk egyszerre (6 item); (3) tempóváltozás: zongorán előadott rövid,

egyszerű zenei részletek, az ismétléskor azonos vagy megváltozott tempóban (6 item); (4) hangközlépések: zongorán megszólaló, két egymást követő fel- vagy lefelé lépő hangköz (7 item); (5) ritmus-megkülönböztetés: két egymást követő ritmusképlet hangzik el kisdobon (7 item); (6) hangszín: azonos hangszercsaládba tartozó, illetve egymásra kissé hasonlító hangszínű, de más hangszercsaládba tartozó különböző hangszerek hangjának összehasonlítása (7 item); (7) akkord-megkülönböztetés: egymás után, kis szünettel megszólaló hármashangzatok (7 item); (8) hangerő: egymás után kétszer kis szünettel öt zenei idézet szólal meg zongorán azonos vagy különböző hangerővel (5 item).

1. táblázat. A zenei képességek és a feladatok rendszere

<i>A zene hangok dimenziói</i>	<i>Zenei képességek</i>	<i>Hallás utáni megkülönböztetés (azonosság-különbség) Implicit szint</i>	<i>Hallás utáni reprodukció (énekklés és tapsolás) Explicit szint</i>
Melódia	dallamhallás	2 feladat 7-7 item	2 feladat 18 és 7 item
Harmónia	harmóniahallás	2 feladat 6 és 7 item	–
Ritmus	ritmushallás	2 feladat 6 és 7 item	1 feladat 8 item
Hangszín	hangszínhallás	1 feladat 7 item	–
Dinamika	dinamikahallás	1 feladat 5 item	–

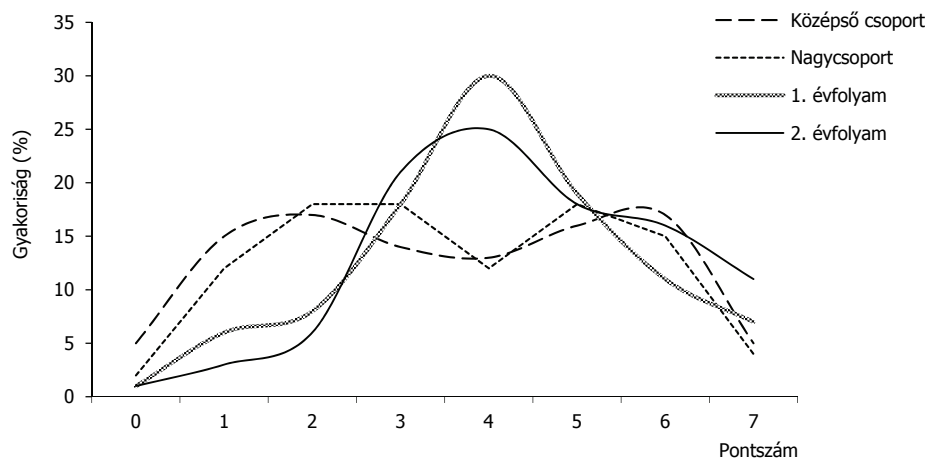
A képességteszt második része a zenei képességek *explicit szintjét*, a *hallás utáni reprodukciót* vizsgálja. A reprodukív készségek fejlettségét három feladat, a ritmustapsolás (8 item), a hangközénekklés (18 item) és a dallaménekklés (7 item) feladataival vizsgáltuk. Az első résszel ellentétben a vizsgálat nem hangfelvétel segítségével történt, az énekklési, illetve a ritmustapsolás feladatokat a vizsgálat vezetője mutatta be. A második rész 33 itemet tartalmaz.

A mérőeszköz reliabilitásmutatói jók (implicit szint: Cronbach- α =0,81; explicit szint: Cronbach- α =0,94; teljes teszt Cronbach- α =0,91). A zenei képességek szerinti bontásban a megbízhatóság szintén megfelelő: dallamhallás (Cronbach- α =0,91), harmóniahallás (Cronbach- α =0,70), ritmushallás (Cronbach- α =0,81), ugyanakkor a dinamikahallás (Cronbach- α =0,44) és a hangszínhallás (Cronbach- α =0,52) reliabilitása alacsony. Ezeket az értékeket elsősorban a két feladat alacsony itemszámának (öt, illetve hét) tulajdonítjuk.

Eredmények és értelmezés

A dallamhallás fejlődése

A dallamhallás képességét vizsgáló feladatok közül a legmagasabb fejlettségi mutatók a *hangköz-megkülönböztetés* területén adódtak. A két egymás után megszólaló hangköz megkülönböztetését a középső csoportosok átlagosan 50 %p, a nagycsoportosok 52 %p teljesítménnyel oldották meg. Első évfolyamon ennek fejlettsége 58 %p, második évfolyamon (63 %p) szignifikánsan magasabb. A legkönnyebb feladatot minden korosztály számára az azonosság felismerése jelentette. A legnehezebbnek az egymás után felhangzó diszsonáns hangközök (k7 és n7) megkülönböztetése bizonyult valamennyi korosztályban. Az egyetlen ellentétes irányba elmozduló párost tartalmazó feladatban a változás észlelése az iskolás korosztály számára szignifikánsan könnyebb, mint óvodában. Az azonos hangközpárok felismerése, ami vizsgálatunkban a legkönnyebb feladattípusnak bizonyult, nem támasztja alá *Erős* (1993) vizsgálati eredményeit. *Erős* – ötödik évfolyamtól főiskoláig terjedő korosztály – vizsgálatában az azonos hangközpárok felismerését jellemezte az alacsonyabb teljesítmény. A két óvodás korosztály bimodális eloszlásgörbéi csaknem megegyeznek, iskoláskorban már inkább normális eloszlásúak (1. ábra).



1. ábra

A hangköz-megkülönböztetés fejlettségének korosztályonkénti eloszlása

A dallamhallás képességvizsgálatára irányuló másik feladat a *dallamok hallás utáni megkülönböztetését* vizsgálja. A készség átlagos fejlettsége középső csoportban 46 %p, második osztályban 52 %p. A varianciaanalízis alapján nem mutatható ki szignifikáns fejlődés. A dallamfeladatban két olyan item is van, amelynél nincs szignifikáns fejlődés a négy évfolyamot átfogó keresztmetszeti vizsgálatban. Ezek közül az egyik az, amely-

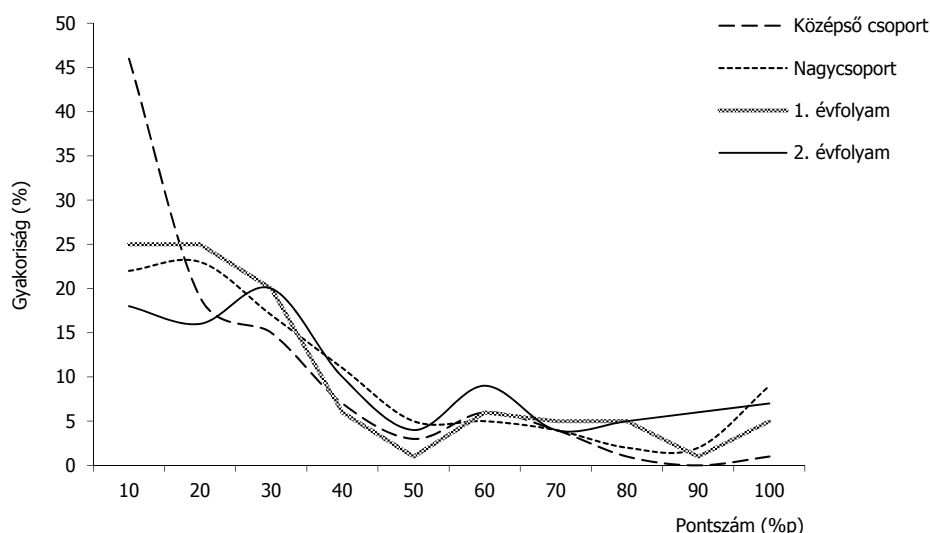
nek két összehasonlítható dallama a kezdőhangokban különbözik. A másik, fejlődést nem mutató itemnél a változást az jelenti, hogy a második ütem első két hangja – ami az első alkalommal *g* és *f* hang – a második elénekléskor két azonos *fisz* hangra módosul.

A dallam megkülönböztetésének eloszlása az óvodás korosztályban a hangköz-megkülönböztetéshez hasonló, lapos, széthúzódo eloszlásgörbét mutat. Első osztályban a készség fejlődésének stagnálásához hozzájárul, hogy amíg a négy és öt pontot teljesítők aránya a nagycsoporthoz képest nem változik, addig a legjobban teljesítők számának látványos csökkenése következik be. Második évfolyamon tovább emelkedik a három pontot teljesítők aránya. A második évfolyamon megmutatkozó bimodális eloszlás a magasabb fejlettségű tanulók egy elkülönülő csoportját jelzi. Az elkülönülés egy lehetséges magyarázata, hogy a jobb adottságokkal rendelkező tanulók a formális oktatás, továbbá az életkorral járó kognitív fejlődés következtében nagyobb előrehaladást érnek el. Összességében az óvodai és az iskolai fejlesztés hatása a dallam-megkülönböztetés esetében inkább a közepesen teljesítők számarányának növekedésében mutatkozik meg nagycsoportban és az általános iskola első két évfolyamán.

A dallamhalláshoz kapcsolódó két reprodukív készség közül a *hangközéneklésben* a középső csoportosok mindössze 17 %p átlagteljesítményt nyújtottak. Nagycsoportra a fejlettségi mutató csaknem megduplázódik (32 %p), a két óvodás korosztály között szignifikáns a különbség. Az első évfolyam fejlettsége 28 %p, másodikban 36 %p. A középső és a nagycsoport közötti szignifikáns fejlődést követően első és második évfolyamon nem mutatható ki további előrelépés. Két hangköz – a lefelé lépő t5 és a felfelé lépő k2 – kivételével valamennyi hangközreprodukció szignifikáns fejlődést mutat az óvodában. A legkiemelkedőbb teljesítmény a felfelé lépő kistercre adódott (középső csoport 37 %p; nagycsoport 60 %p; első évfolyam 68 %p; második évfolyam 76 %p). Szignifikáns fejlődés középső és nagycsoport között figyelhető meg. A lefelé lépő kistercet, ami a gyermekdalok leggyakoribb hangközlépése és a szakirodalom alapján már középső csoportban a legmagasabb teljesítményt mutatja, a dallamreprodukció feladatának során vizsgáltuk. Ugyancsak magas teljesítmények jellemzik a lefelé lépő n2-t, melynek átlaga szintén középső és nagycsoport között mutat szignifikáns növekedést. A lefelé lépő t4 szintén magas – második évfolyamon már 60 %p feletti – fejlettséget mutat, továbbá a másodikok átlaga a lefelé lépő kisszekundnál is 58 %p. Két hangköz reprodukciójánál nem következik be fejlődés, ezek a lefelé lépő t5, valamint a fölfelé lépő k2. Az oktáv, valamint a k6, n6, k7, n7 pontos éneklése a vizsgált korosztályokban még igen nehéz, ezt az alacsony átlageredmények is tükrözik.

A hangközök reprodukciójának korosztályonkénti eloszlása a hallás utáni megkülönböztetés eloszlásgörbéivel ellentétes képet mutat, ami a hangköz- és dallaméneklésnek a hallás utáni megkülönböztetés készségeitől teljesen eltérő fejlődésére utal (2. ábra). A hangközéneklés-feladatban a legszembetűnőbb a legfeljebb 10 %p teljesítményt elérők nagy aránya, főleg középső csoportban; de a hallás utáni megkülönböztetéshez kapcsolódó két dallami készséghez mérten a többi korosztályban is feltűnően magas az éneklés-feladatokban minimálisan teljesítők aránya. Ez azt jelenti, hogy legfeljebb két hangközt tudott elfogadhatóan elénekelni a középső csoportosok 46, a nagycsoportosok 22, az első évfolyamos tanulók 25, a második évfolyamos tanulók 18%-a. Legfeljebb három-négy hangközt tudott elfogadhatóan elénekelni a középső csoportosok 65, a nagycsoportosok

45, az elsősök 50 és a másodikosok 35%-a. A 20–50 %p között teljesítő tanulók szám-aránya meredeken esik. A legjobban teljesítők – 90–100 %p-ot elérők – aránya nagycsoportban a legmagasabb (9%).



2. ábra

A hangközéneklés fejlettségének korosztályonkénti eloszlása

A dallaméneklés – a hangközénekléshez hasonlóan – óvodáskorban szintén szignifikánsan fejlődik. Míg a középső csoport fejlettsége 24 %p, addig nagycsoportban 36 %p. Első évfolyamon a készség fejlettségének szignifikáns visszaesését látjuk. Az elsősök átlagosan a feladatoknak csak a 26%-át tudták hibátlanul elénekelni. Nincs kimutatható fejlődés a nagycsoport (36 %p) és a második évfolyam (37 %p) között sem. A hangközénekléshez hasonlóan a dallaméneklés fejlettségében is jelentősek az egyéni eltérések. E különbségek középső csoportban a legnagyobbak, ahol a szórásértékek magasabbak az átlagos fejlettségnél, de valamennyi korosztálynál megfigyelhetők az átlagot megközelítő szórások.

A dallaméneklés-feladatok – hangközéneklésnél – magasabb átlageredményei azt jelzik, hogy az óvodások egy része számára – a dallaménekléssel összehasonlítva – nehezebb a dallami összefüggésekből, tonalitásból kiragadott hangközök reprodukálása; a dallam- és a hangközéneklés készségének fejlettsége csak a második évfolyam végére ér el hasonló fejlettséget. A dallamok reprodukciója során a legkönnyebb feladat a kétszer egymás után lefelé lépő k3 volt. A középsősöknek 43%-a énekelte el hibátlanul ezt a hangközt, felülmúlva ezzel az előző, hangközéneklést vizsgáló feladat fölfelé lépő k3 37 %p-os eredményét. A második legmagasabb átlagot a fölfelé lépő n2 utáni lefelé lépő k3 feladatban kaptuk. A középső csoport 34 %p-os fejlettsége szignifikánsan felülmúlja az előző, hangközéneklés-feladatban a fölfelé lépő nagy szekundra kapott átlagot. A középső csoportosok számára tehát könnyebb volt dallami környezetben, mint önmagában

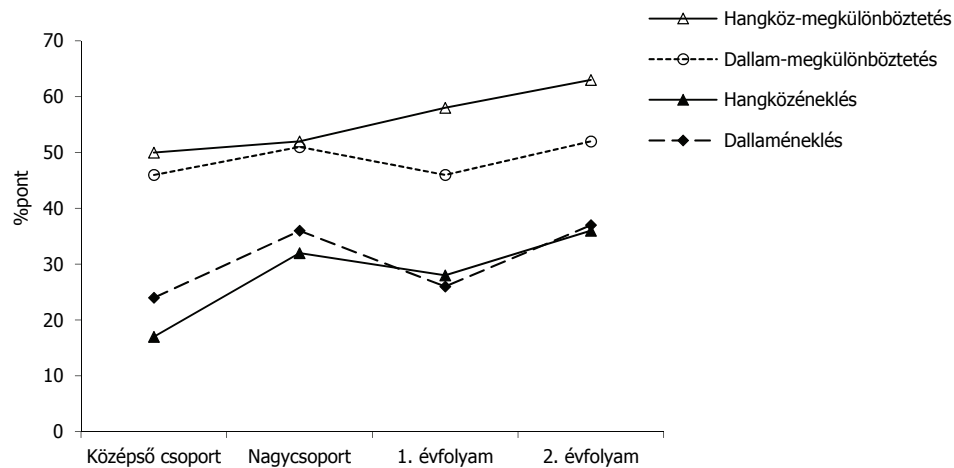
állóan reprodukálni ugyanazt a hangközt. A középső és a nagycsoport között szignifikáns fejlődés figyelhető meg egyetlen item kivételével valamennyi feladatban, ezzel szemben a nagycsoport és az első évfolyam között több itemnél is szignifikáns a visszaesés. A moll skálamenet részletének reprodukálásában még a másodikosok teljesítménye is (21 %p) szignifikánsan alacsonyabb a nagycsoporténál (29 %p). A dúr skálarészlet reprodukálásakor a nagycsoport (27 %p) és a másodikosok (22 %p) nyújtották a legjobb teljesítményt, nincs szignifikáns különbség a két korosztály átlagai között. A középső csoport számára szignifikánsan könnyebb volt a moll skálarészlet pontos eléneklése a dúr skálával összehasonlítva. A dallaméneklés eloszlásgörbéje hasonlóságot mutat a hangközéneklésével: itt is megfigyelhető az erős balra tolódás, a nagyon alacsony teljesítményt nyújtók nagy számaránya valamennyi korosztályban.

A hallás utáni dallam- és hangközéneklés vizsgálata alapján úgy gondoljuk, hogy a spontán fejlődés mellett az óvodai nevelés – amiben az éneklés, a dalos játékok, mondókák többnyire fontos szerepet játszanak – hozzájárul ahhoz, hogy a legjobb adottságú gyermekek éneklési készségei nagycsoport végére jelentősen fejlődjenek. A dallaméneklésnél, valamennyi korosztályt összevetve, a legjobban teljesítők aránya nagycsoportban a legnagyobb. Addig, amíg a középső csoportosok 6,6%-a ért el 80–100 %p közötti teljesítményt, nagycsoportban ez az arány 15,7%. Első évfolyamon a legjobban teljesítők számaránya mindössze 3,9%, második évfolyamon 13,8%. A 100 %p-ot teljesítők aránya mind hangköz-, mind dallaméneklésben a nagycsoportosok között a legnagyobb (hangközéneklés: középső csoport 5, nagycsoport 6,2, első évfolyam 3,2, második évfolyam 4,4%; dallaméneklés: középső csoport 2, nagycsoport 6,2, első évfolyam 1,9, második évfolyam 5,6%). Az éneklés készségeinek fejlődésbeli megtorpanása valószínűsíthetően az óvodából az iskolába történő átlépés szerepet játszik benne. Az iskolában az éneklés, a zenei fejlesztés más alapokra helyeződik, lényegesen kisebb hangsúlyt kap, mint az óvodában.

A dallamhallást vizsgáló négy feladat százalékpontban kifejezett átlagteljesítményei alapján a hallás utáni megkülönböztetés – a zenei hallás implicit szintjéhez sorolható – két feladatában nyújtottak magasabb teljesítményt a középső és a nagycsoportosok, valamint az első és a második évfolyamosok is (3. ábra). A dallamhallás explicit szintjét jelentő hallás utáni hangköz- és dallaméneklés fejlettsége jelentősen elmarad az implicit szinttől.

A *dallamhallás* négy vizsgált összetevőjének négy- és nyolcéves kor közötti fejlődése nem egyenletes. Négy év viszonylatában a hangközéneklés fejlődik a legjelentősebben, a második évfolyamosok átlaga 20 %p-tal haladja meg a középső csoportban kapott értéket (érték). A hangköz-megkülönböztetés fejlődése 13 %p-os, ezzel szemben a dallam-megkülönböztetés nem mutat fejlődést. A *dallamhallás képességének* 10 %p-os, szignifikáns fejlődése figyelhető meg középső és nagycsoport között. A nagycsoport és az első évfolyam között nincs fejlődés, majd második évfolyamon ismét mintegy 7 %p-os szignifikáns fejlődés mutatható ki. A nagycsoport és az általános iskola első évfolyama között a dallamhallás több területén sincs változás, illetve szignifikáns mértékű visszaesés következik be. A jelenség hátterében valószínűsíthetően az áll, hogy az óvodai évek után első és második évfolyamon a legtöbb iskolában a zenei fejlesztés háttérbe szorul. Az óvodapedagógus beállítottságától függően ugyan kisebb-nagyobb mértékben,

de az óvodai nevelésnek mindenképpen részét képezi a zene lehetőségeivel történő fejlesztés. Ezzel szemben első-második osztályban az énekórák minimális száma nem teszi lehetővé e készségek további fejlesztését.



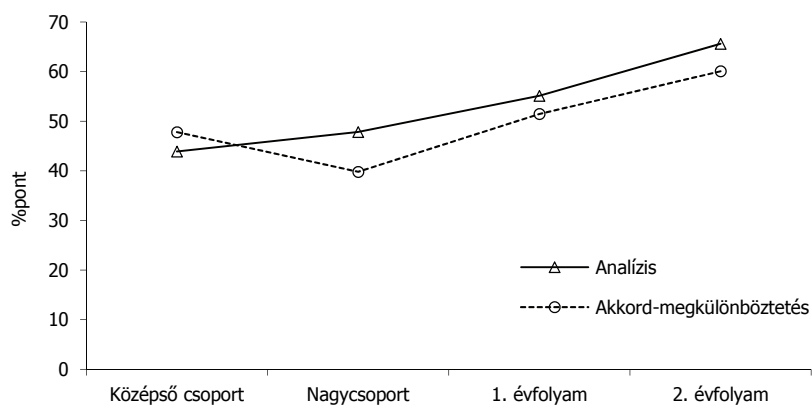
3. ábra
A dallamhallás készség-összetevőinek fejlődése

A harmóniahallás fejlődése

A harmóniahallást szimultán megszólaló hangközök, illetve hármashangzatok észlelésén keresztül vizsgáltuk, mindkét feladat hallás utáni megkülönböztetésen alapul. Az *analízisfeladatban* a középső csoportosok teljesítménye 44 %p, míg a nagycsoportosok a feladatoknak 48%-át választák meg jól. Első évfolyamon a készség fejlettségének átlagértéke 55 %p, másodikban már 66 %p (4. ábra). Középső és nagycsoport között nem mutatható ki szignifikáns fejlődés, azonban a nagycsoport és az első évfolyam, valamint a két iskolás korosztály között a fejlődés szignifikáns. A legkönnyebben azonosítható hang az egymagában megszólaló egyvonalas C volt, valamennyi korosztályban 90 %p körüli teljesítménnyel. A szimultán megszólaló hangközök közül leginkább a t4 olvad össze egy hangként valamennyi korosztályban, és a hangköz két hangként történő észlelése nem fejlődik a négy év folyamán. A konsonáns hangközök azonosítása első évfolyamon 50 %p körüli átlagos teljesítményeket eredményez, míg másodikban 50 %p feletti átlagok – a k3 esetében 79 %p – jelzik a készség fejlődését. A disszonáns hangköz két hangként történő azonosítása szintén második évfolyamon mutat nagymértékű fejlődést.

A harmóniahallás vizsgálatára irányuló második feladat – az akkord- vagy *hármashangzat-megkülönböztetés* – az előbbiekkal szemben egyenetlenebb fejlődést mutat. A középső csoportosok (48 %p) és a nagycsoportosok (40 %p) eredménye közötti külön-

ség szignifikáns. Az első évfolyamos tanulók készségfejlettsége 51 %p, a középső csoport és az első osztály között nincs szignifikáns különbség (4. ábra). A készség valamennyi korosztállyal egybevetett szignifikáns mértékű, tényleges fejlődése csak második osztályra következik be. A legkönnyebb feladatot ebben az életkorban az azonos akkordok felismerése jelenti. A hármashangzat-hallás kialakulatlanságát figyelhetjük meg; a vizsgált életkorban nem tudunk határozottan megnevezni olyan tendenciákat, amelyek a változó akkordhangok elhelyezkedésével, helyzetével lennének összefüggésben. Négy éven keresztül két feladat nem mutat fejlődést, ezek egyikében moll hármashangzat változik diszsonáns hangzású akkorddá, illetve szintén moll hármashangzat változik dúr hármashangzattá. A dúr hármashangzat moll akkordra változásának észlelése második évfolyamig ugyancsak nem fejlődik. A moll akkord – a középső hang felfelé lépése következtében – dúrra változásának azonosítása ezzel szemben a nagycsoport és az első osztály között szignifikánsan fejlődik. A *harmóniahallás képessége* óvodáskorban nem fejlődik, azonban iskoláskorban egyenletes, a középső csoport átlagát második évfolyamon csaknem 20%-kal meghaladó fejlődés következik be.



4. ábra
A harmóniahallás készség-összetevőinek fejlődése

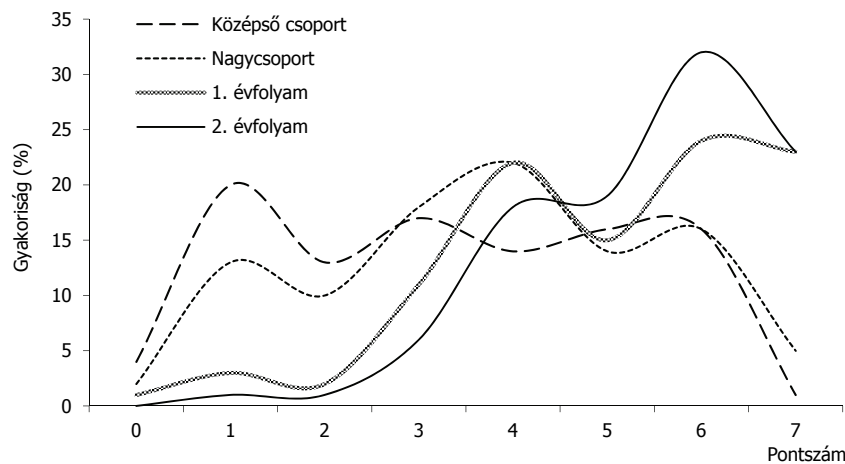
A ritmushallás fejlődése

A *ritmushallás képesség* fejlettségét három feladattal vizsgáltuk. A hallás utáni megkülönböztetésen alapul a ritmus-megkülönböztetés, valamint a tempó-összehasonlítás feladat. A felsőbb korosztályokban nem megfelelő reliabilitásmutatók miatt a tempó-megkülönböztetés eredményeit nem elemezzük, a ritmushallás képességének elemzésekor nem számolunk ezzel az összetevővel. A ritmushallás képességet vizsgáló harmadik feladat, a ritmustapsolás, reprodukciós feladat.

A *ritmus hallás utáni megkülönböztetésének* fejlettsége középső csoportban 47 %p, nagycsoportban 54 %p. A készség fejlődésében a két korosztály között nincs szignifi-

káns előrelépés. Jelentős fejlődés első évfolyamon következik be, az első évfolyam átlaga a nagycsoporthoz viszonyítva, csaknem 20 %-tal, szignifikánsan magasabb (72 %p). Első és második évfolyam között szintén nincs fejlődés. A feladat itemeinek részletes elemzése szerint a két iskolás korosztály fejlettsége 60 és 92 %p között változik, a másodikosok hat itemben is elérik vagy meghaladják a 70 %p-os átlagot. A nyolcadok és negyedek váltakozását tartalmazó ritmusképletek azonosításakor a legsikeresebb annak az itemnek a megoldása volt, ahol a változás a ritmusképlet első negyedét érintette. Az óvodás és iskolás korosztály fejlettsége közötti legnagyobb mértékű szignifikáns különbség a tizenhatodok és nyolcadok kombinációját tartalmazó itemnél mutatható ki. A középső és nagycsoportosok fejlettsége szinte azonos, 41 és 44 %p, továbbá az első és második évfolyam átlagai között is mindössze 1 %p a különbség (71 és 72 %p). A szinkópákat tartalmazó itemben szignifikáns fejlődés csak első és második évfolyam között mutatható ki, az összehasonlításban a másodikosok 80%-a volt sikeres.

A ritmus hallás utáni megkülönböztetésének eloszlásgörbéje középső és nagycsoportban három részmintára tagolódik (5. ábra). Nagycsoportban a közepesen teljesítők gyarapodása, illetve az alsó harmadba tartozó teljesítmények csökkenése látható. Az első évfolyamon bekövetkező hirtelen készségfejlődés háttérében egyrészt a nagyon alacsony teljesítményeknek minimálisra csökkenése áll. Másrészt első évfolyamon ismét bimodális az eloszlás, és a kialakult magas teljesítményű csoportosulásban nagy – 24 és 25% – az öt és hat pontot elérők aránya. Második évfolyamon a magasabb teljesítmények gyakoriságának gyors emelkedése látható. Az eloszlásgörbe hat pontnál éri el a maximumot, a második évfolyamos tanulók 32%-a már mindössze egy itemet rontott.



5. ábra

A hallás utáni ritmus-megkülönböztetés fejlettségének korosztályonkénti eloszlása

A hallás utáni ritmusreprodukció középső csoport (20 %p) és nagycsoport (35 %p) között szignifikáns fejlődést mutat. Első évfolyamon nincs fejlődés, de a dallamreprodukcióval ellentétben szignifikáns mértékű visszaesés nem következik be. Elsőtől másod-

dik évfolyamig 11 %-nyi szignifikáns fejlődés tapasztalható. A magas szórásértékek itt is nagy egyéni különbségeket jeleznek. A negyed és a két nyolcad megismétléséből álló ritmusképletet a második évfolyamosok 45%-a tudta hibátlanul eltapcsolni, míg ez az arány középső csoportban mindössze 20%. Az egyik legnehezebben reprodukálható ritmusképletnek valamennyi korosztályban a szinkópával kezdődő ritmus bizonyult (középső csoport 14 %p; nagycsoport 23 %p). Első évfolyamon szignifikáns visszaesés (16 %p), majd másodikban szignifikáns fejlődés (26 %p) következik be. Azonban a szinkópa még a másodikosok számára is igen nehéz ritmus, mindössze 26%-uk volt képes a ritmus pontos reprodukciójára. A vizsgált korosztály számára a nyújtott ritmust tartalmazó, viszonylag hosszú ritmus eltapcsolása szintén nehéz feladat, középső és nagycsoportban, valamint első évfolyamon nincs szignifikáns különbség. A ritmusképlet pontos visszaadására még második évfolyamon is a tanulónak mindössze 29%-a volt képes. Szignifikáns fejlődés csak második évfolyamon mutatható ki.

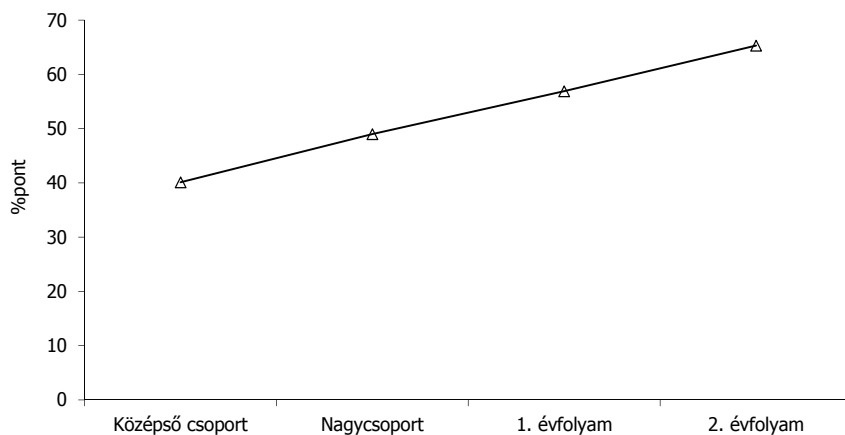
Várakozásunkhoz képest magasabb átlagokat hozott még középső csoportban is egy „pörgő”, negyedenként hangsúlyozható ritmusképlet (középső csoport 21; nagycsoport 43; első évfolyam 53, második évfolyam 74 %p). A ritmus első két negyedét két tizenhatodot követő nyolcad adja, majd két nyolcad és egy negyed következik. A gyermekek a vizsgálat során láthatóan élvezték a játékos, pörgő ritmust. A középső csoportosok mozgáskoordinációja a többség számára még nem teszi lehetővé ennek a viszonylag gyors és pontos mozgásokat igénylő ritmusnak az eltapcsolását. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy egy sokkal egyszerűbb mozgáskoordinációt igénylő – nyolcadokat és negyedeket váltakozva szerepeltető – itemben a középsősök az előbbihez hasonló teljesítményt (20 %p) értek el. A nagycsoportosok mindössze 29, az elsősök 36, a második évfolyamosok 45%-a teljesítette jól az egyszerűbb feladatot. Elképzelhető, hogy a pörgős ritmus motiválóbban hatott a gyermekekre, ami pozitívan befolyásolta feladatmegoldásukat is.

Az egyetlen item, melynek reprodukciójában nem mutatható ki fejlődés négy év viszonylatában sem, egy viszonylag hosszú, két négynegyedes ütem terjedelmű feladat. Egyszerű, negyed és nyolcad értékek váltakozásából tevődik össze, mely ritmusképlet ráadásul a gyermekek számára akár ismerős is lehet, hiszen az „Ecc-pecc kimehetsz” kezdetű népszerű mondóka ritmusa. A gyermekek nem ismerték fel ennek ritmusát, így a szöveg nem segíthetett, a rövidtávú memória használatára volt szükség. A középső csoport 23, a nagycsoport 34, az első évfolyam 29, a második évfolyam 35 %p-os átlagai között szignifikáns a különbség. Az item b feladata a mondóka első felének szótagolva történő eltapcsolását kéri. Az ilyen típusú feladatokat az óvodában a szótagolás előkészítésére, a beszéd és a mozgáskoordináció összehangolásának segítésére, valamint a szerialitás érzékeltetésének céljából végzik, utóbbi az írás előkészítéséhez is hozzájárul. A gyermekek általában abba a hibába estek, hogy nem voltak képesek a szótagok szerinti tapsolásra, csak a mérőütéseket tapsolták. A gyermekek egy részénél egyáltalán nem „találkozott” a szöveg és a tapsolás ritmusa még a mérőütések szintjén sem. A középső csoport átlaga ebben a feladatban 31, a nagycsoportosoké 50, elsőben 52, második évfolyamon 63 %p. A varianciaanalízis alapján, ennél a – véleményünk szerint – fontos készségnél szignifikáns fejlődés középső csoport és nagycsoport között mutatható ki. A két iskolás korosztálynál nincs kimutatható eltérés a tapsolás és szótagolás összehango-

lása terén annak ellenére, hogy az olvasás tanulásakor egyre inkább tudatosul a szótagolás. Azonban e téren egy feladat alapján nem tehetünk általános megállapításokat.

A hallás utáni ritmusreprodukcióra középső csoportban az alacsony fejlettség jellemző. Középső csoportban a nulla pontot teljesítők aránya 45%, továbbá a készség fejlettségét még inkább kiemeli az a tény, hogy a középső csoportosok 75%-a legfeljebb két ritmust tudott eltapcsolni. Nagycsoportban ez az arány már csak 51%, azonban a készség fejlődésének megtorpanása következtében a tanulók 52%-a ebbe az alacsony teljesítményt nyújtó alsó harmadba tartozik még első évfolyamon is.

A *ritmushallás képességének* mutatóját két készségösszetevő, egy hallás utáni megkülönböztetést igénylő, valamint egy hallás utáni ritmustapsolást vizsgáló feladat segítségével alakítottuk ki. A dallamhalláshoz hasonlóan, a ritmushallás képességnél is a hallás utáni megkülönböztetés magasabb fejlettsége látható minden korosztályban. A négy évfolyamot átfogó keresztmetszeti vizsgálat a ritmushallás egyenletes fejlődését mutatja. A középső csoport 40 %-os fejlettségéhez képest a másodikosok átlaga 25 %-tal magasabb. Szignifikáns fejlődés mutatható ki valamennyi korosztály között, és az egyre növekvő átlagos fejlettség mellett egyre kisebbek az egyéni különbségek (6. ábra).

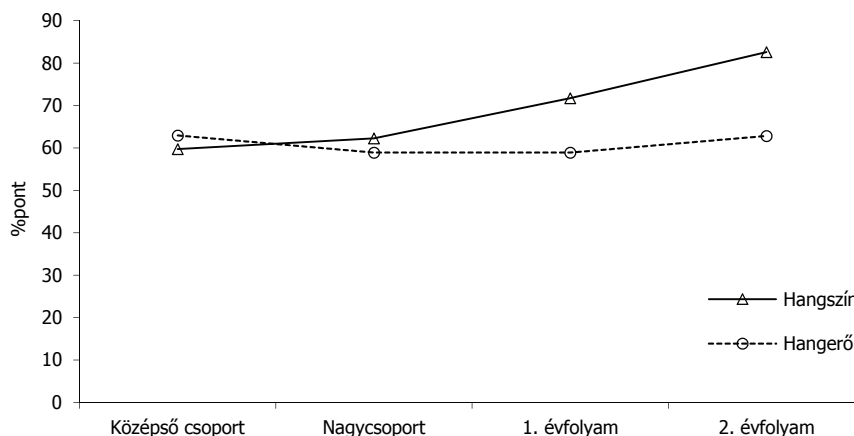


6. ábra
A ritmushallás fejlődése korosztályonként

A hangszín- és dinamikahallás fejlődése

A *hangszín- és dinamikahallás* közös jellemzője, hogy egyiket sem kezelhetjük tisztán zenei képességként, miután a hangerő és hangszín információtartalmának észlelése és értékelése a mindennapi életben is fontos szerepet tölt be. E két, nem kizárólag zenei képesség korosztályonkénti fejlettségét közös ábrán tüntettük fel (7. ábra). Középső csoportban mindkét képesség magas, 60 %p körüli fejlettséget mutat. Amíg azonban a dinamikahallás fejlettsége négy év folyamán nem változik, addig a hangszínhallás több

mint 20 %-p-tal fejlődik. A hangszínhallás szignifikáns fejlődése első és második osztály folyamán következik be. A fejlődés hátterében a természetes érési folyamatok mellett valószínűsíthetően a zenei ismeretek gyarapodása, a különböző hangszerekkel való megismerkedés állhat. A hegedű hangját már az óvodások többsége is jól ismeri. Abban az itemben, amelyben az összehasonlítandó két dallam mindkétyszer a hegedű hangján szólt meg, a középső csoportosok 76%-a adott jó választ. Szintén magas átlag jellemezi már középső csoportban a marimba és a zongora hangszínének megkülönböztetését (59%). Az egymás után kétszer felhangzó trombitahang azonosságát a középső csoportosok 73%-a ismeri fel. Ezekben az itemekben az óvodások szignifikánsan alacsonyabb teljesítményt nyújtottak. Az orgona és a zongora egymástól nagyon különböző hangszínének felismerésében szignifikáns különbség van az óvodás és az iskolás korosztályok között (középső csoport 66; nagycsoport 74; első évfolyam 95; második évfolyam 93 %p). Még első évfolyamon is a nehezebb feladatok közé tartozott (56 %p) az ebben a korosztályban is igen népszerű gitárhang megkülönböztetése a csembaló hangszínétől. Hasonló nehézségű feladatnak bizonyult a fuvola és az oboa hangjának megkülönböztetése (51 %p). A legnehezebb feladat a magasabb és a mélyebb hangú dob hangszíne közötti különbség felismerése volt. Szignifikáns növekedés csak az első és a második évfolyam között figyelhető meg, azonban még a másodikosoknak is mindössze 57%-a oldotta meg helyesen a feladatot.



7. ábra
A hangszín- és a hangerőhallás fejlődése

A zenei képességek implicit és explicit szintjének a fejlődése

Keresztmetszeti vizsgálatunk eredményei a zenei feldolgozás implicit és explicit szintjének *eltérő ütemű fejlődését* mutatják az egyes korosztályokban (2. táblázat). Az *implicit szintet* tekintve a két óvodás korosztály átlagai között nincs szignifikáns különbség, viszont az első és második évfolyam között igen. Az *explicit szint* fejlődése az előb-

biekkel éppen ellentétes tendenciát mutat: amíg a középső csoportosok átlageredménye az explicit szinthez tartozó zenei készségeknél mindössze 21%, addig nagycsoportban ez az arány 34%. Azonban várakozásunkkal ellentétben az első évfolyamon a fejlődés megtorpanása látható, a nagycsoporthoz képest nem mutatható ki további fejlődés. A második évfolyamosok 38 %-os átlagos fejlettsége szintén nem haladja meg szignifikánsan az explicit készségek óvodáskori fejlettségének mértékét. A zenei képességek összevont fejlettségi mutatója alapján középső és nagycsoportban a fejlődés szignifikáns mértékű, majd első évfolyamon a fejlődés megtorpanását figyelhetjük meg (2. táblázat).

2. táblázat. Az implicit és az explicit szint, valamint a zenei képességek fejlettsége (%p, ANOVA)

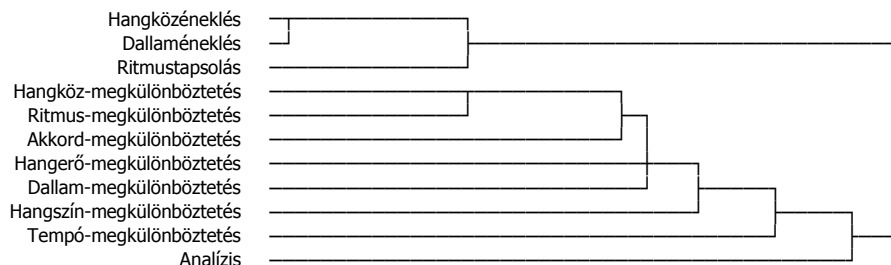
Teszt, részeszt	Középső csoport		Nagycsoport		1. évfolyam		2. évfolyam		L	p	F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
Implicit szint	52	15	53	14	60	12	67	12	4,03	0,01	50,15	0,001
Explicit szint	21	21	34	27	28	22	38	27	8,65	0,001	19,60	0,001
ZK	38	12	45	14	46	14	55	16	7,22	0,001	37,61	0,001

A zenei képességek összefüggés-rendszere

A korrelációs számítás alapján a középső és a nagycsoportban az implicit és az explicit szint között nincs szignifikáns kapcsolat ($r=-0,02$, $p>0,05$). Nem tekinthető tehát helytállónak az a közvélekedés, illetve a pedagógusok körében is viszonylag elterjedt felfogás, miszerint a jobb éneklési, ritmikai reprodukciós készségek alapján ítéltetjük meg a zenei tehetséget. Vizsgálatunk nem igazolja, hogy négy-öt éves korban a jobb ritmustapsolási és éneklési készségekkel rendelkező gyermekek hasonlóan fejlett zenei hallási differenciáló képességekkel is rendelkeznek. Ezzel együtt a korrelációs együtthatók alapján az is látható, hogy az explicit szint – az éneklés és a ritmustapsolás készségének együttese – az implicit szintnél erősebb összefüggést mutat a zenei képességek átlagos fejlettségi mutatójával valamennyi korosztályban. Első évfolyamon az implicit és az explicit szint közötti korreláció már szignifikáns ($r=0,36$, $p<0,01$) kapcsolatot jelez, a két terület közötti összefüggés második évfolyamon tovább erősödik; a kapcsolat közepes erősségű ($r=0,45$, $p<0,01$).

A klaszterek (8. ábra) szintén a zenei hallás explicit szintjét alkotó zenei készségeknek – a hangköz-, dallaméneklés, valamint a ritmustapsolás – az implicit szinttől határozott elkülönülését támasztják alá valamennyi vizsgált korosztálynál. A reprodukciós feladatokon belül a két éneklési mutató szoros kapcsolatot minden korosztálynál, valamint a ritmusreprodukció lazábban kötődik a két éneklési készséghez.

A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között



8. ábra

A zenei készségek által alkotott dendrogram középső csoportban

Szintén megvizsgáltuk a dallam-, harmónia-, ritmus-, hangszín- és dinamika-hallás képességeinek életkoronkénti szerveződését, összefüggéseit. A faktoranalízis alapján középső és nagycsoportban, valamint első évfolyamon a zenei képességek két faktorba különülnek el. Az I. faktor a hangszín-, hangerő- és harmóniahallás, a II. faktor a dallam- és ritmushallás faktora. A zenei képességek második évfolyamon már egy faktort alkotnak, azonban igen eltérőek a faktorsúlyok (3. táblázat). A két legnagyobb – szinte azonos – faktorsúllyal a dallamhallás és a ritmushallás képessége szerepel, amit a harmóniahallás követ. A nem csak zenei képességként felfogható hangszín- és dinamika-hallás igen alacsony faktorsúlyokat mutat. Úgy tűnik, hogy a zenei képességek kapcsolata az életkor előrehaladtával erősödik: nyolcéves korra valamennyi zenei hallással összefüggő képesség egységes rendszerre szerveződik. További kutatási kérdés lehet, hogy az óvodai zenei élmények, majd az iskolai, formális zenei oktatás milyen szereppel bír ebben a változásban.

3. táblázat. A zenei képességek faktoranalízisének eredménye

Zenei képességek	Középső csoport		2. évfolyam
	1. faktor	2. faktor	1. faktor
Dallamhallás	0,00	0,88	0,79
Harmóniahallás	0,72	0,08	0,69
Ritmushallás	0,22	0,83	0,78
Hangszínhallás	0,72	0,04	0,39
Dinamika-hallás	0,71	0,14	0,34

Megjegyzés: Főkomponens-analízis Varimax-rotációval. A besoroló faktorsúlyokat félkövér kiemelés jelzi.

A zenei képességek vizsgálata a nemek és a szociális státusz függvényében

A zenei képességek terén a nemek átlagos fejlettsége szerint kevés különbséget találtunk. Középső csoportban az analízis – annak megállapítása, hogy egy zongorán meg-

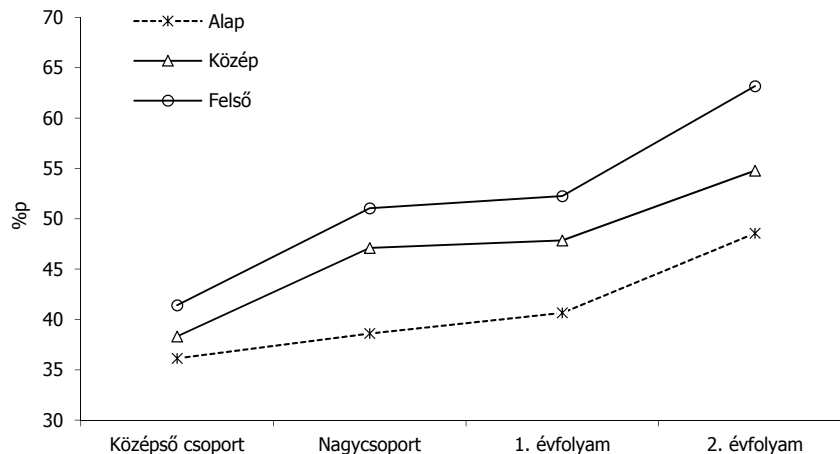
szólaló leütés során egy vagy két hangot hallunk – a lányok esetében szignifikánsan fejlettebb (fiú 37, lány 50 %p). A hangköz-megkülönböztetés (fiú 54, lány 46 %p), valamint a hangszín-megkülönböztetés (fiú 64, lány 56 %p) a fiúknál mutat szignifikánsan nagyobb fejlettséget. Második évfolyamon egy további hallás utáni megkülönböztető képesség, a hangerő-megkülönböztetés ér el szignifikánsan magasabb szintet a lányoknál (fiú 59, lány 66 %p). A zenei képességek explicit szintjéhez kapcsolódó – reprodukív – készségek közül a hangközénekklés szignifikánsan nagyobb fejlettségű a lányok esetében első évfolyamon (fiú 24, lány 35 %p).

Az anya iskolai végzettsége szerint három csoportot alakítottunk ki: alap-, közép- és felsőfokú iskolai végzettségűek. Eredményeink szerint középső csoportban a zenei képességek általános fejlettségi mutatója nem tér el szignifikánsan az anya iskolázottsága szerint (36; 38; 41 %p, ANOVA $F=2,79$, $p=0,06$). Nagycsoportban és első évfolyamon az alapfokú végzettségű anyák gyermekeinek fejlettsége szignifikánsan különbözik a közép és felsőfokú szülői háttérű tanulók készségfejlettségétől (nagycsoport: 39; 47; 51 %p, ANOVA $F=10,70$, $p<0,001$; első évfolyam: 41; 48; 52 %p, ANOVA $F=9,76$, $p<0,001$). Második évfolyamon mind az alap-, mind a középfokú végzettségű szülői háttérű tanulók átlaga szignifikánsan elmarad a felsőfokú végzettségű szülői háttérűek fejlettségétől (49; 55; 63 %p, ANOVA $F=13,55$, $p<0,001$). A varianciaanalízisek F értékei azt mutatják, hogy nyolcéves korban nagyobb a különbség az anya iskolai végzettsége alapján létrehozott részminták között, mint középső csoportban. A vizsgált négy év alatt az alapfokú végzettségű anyák gyermekei 12 %p-ot fejldnek. Az anya középfokú végzettsége esetén a fejlődés 16, felsőfok esetén 22 %p. Ugyanakkor a kétszemponos varianciaanalízis interakciója nem szignifikáns ($F=1,52$, $p=0,16$), ami azt jelzi, hogy a fejlődés trendje nem különbözik az anya iskolázottsága alapján elkülöníthető három részmintában.

Az alapfokú végzettségű anyák gyermekeinél a zenei képesség nem fejlődik középső csoport és első osztály között, esetükben szignifikáns fejlődés csak első és második osztály között következik be. Ezzel szemben mind a közép-, mind a felsőfokú végzettségű szülői háttérrel rendelkező gyermekek zenei képességeinek szignifikáns mértékű fejlődése tapasztalható középső és nagycsoport között. Nagycsoport és első osztály között a három részminta egyike fejlődik. Első és második évfolyam között a közép- és felsőfokú végzettségű szülők gyermekeinek további, szignifikáns fejlődését azonosítottuk (9. ábra).

Az adatok azt mutatják, hogy a szülők szociális státusza – más kognitív képességek fejlődéséhez hasonlóan – a zenei képességek korai fejlődésében is jelentős szerepet játszik. Eredményeink szerint az alapfokú iskolai végzettségű szülők gyermekeinek zenei képessége második évfolyamon közel azonos a felsőfokú végzettségű szülők gyermekeinek nagycsoportos fejlettségi szintjével. Ez azt jelenti, hogy az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek zenei képessége átlagosan kétévnyi fejlődésbeli megkésztiséget mutat a felsőfokú végzettségű szülők gyermekeihez képest.

A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között



9. ábra

A zenei képességek fejlődése az anya iskolai végzettsége szerinti részmintákban

A felsőfokú végzettségű szülők gyermekeinek többségét valószínűleg több zenei hatás éri ebben az életkorban. Elképzelhető, hogy az iskolázottabb szülők több támogatást nyújtanak gyermekeik zenei fejlődéséhez, az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek zenei fejlődésére inkább az óvodai és az iskolai keretek között nyílhatna több lehetőség. Eredményeink alapján azonban az óvodai zenei nevelés – csakúgy, mint az első iskolai évben történő zenei fejlesztés – kevésbé járul hozzá az alapfokú iskolázottságú szülői háttérű gyermekek zenei képességeinek fejlődéséhez, a lemaradásuk növekszik. Ez a jelenség egyben az óvodai és az iskolai zenei nevelés jelentőségére is felhívja a figyelmet.

Összegzés

Tanulmányunkban a zenei képességek fejlődését vizsgáltuk négy- és nyolcéves kor között. Az általunk kidolgozott zenei képességteszt feladatait – az egyes feladatok által képviselt zenei készségeket és képességeket – két szempontrendszer szerint csoportosítottuk. Egyrészt a zenei képességteszt feladatait a dallamhallás, harmóniahallás, ritmus-hallás, hangszín- és dinamika-hallás képességei szerint rendszereztük. E mellett Turmezeyné és Balogh (2009) vizsgálata nyomán megkülönböztettük a zenei készségeknek és képességeknek *implicit* – hallás utáni megkülönböztetéshez köthető – szintjét, illetve *explicit* szintjét, ami az észlelt zenei mintázatok reprodukciójához kapcsolható.

A dallamhallás képességének két – a hallás utáni megkülönböztetéshez tartozó – készségösszetevője valamennyi korosztályban fejlettebb. A dallamhallás explicit szintjét jelentő hallás utáni reprodukcióhoz köthető készségek fejlettsége jelentősen elmarad a felismerés és a megkülönböztetés szintjétől. Az általános iskola első évfolyamán több te-

rületen – hangközénekklés, dallamhallás – sem mutatható ki fejlődés, s a dallaménekklésben a teljesítmények szignifikáns mértékű visszaesése következik be. A *harmóniahallás* képessége óvodáskorban nem, azonban első és második osztályban szignifikánsan fejlődik. A *ritmushallás* a négy évet átfogó keresztmetszeti vizsgálat során évről évre szignifikánsan fejlődik. A *hangszín* és *hangerő* észlelése, mely képességek nem csupán a zenei feldolgozáshoz kapcsolódnak, már középső csoportban magas fejlettséget mutatnak.

A zenei képességek közül a legmagasabb szintet a hangszín-megkülönböztetés fejlettsége éri el. Négy év alatt a legnagyobb fejlődés a hallás utáni ritmus-megkülönböztetésnél tapasztalható. Négy év viszonylatában 20 %p vagy ennél nagyobb mértékű fejlődést mutat a tempó- és a ritmus-megkülönböztetés, az analízis, a hármashangzatok megkülönböztetése, a hangszínhallás, a hangközénekklés, valamint a ritmustapsolás készségeinek fejlődése. A legkevesbé a dallam-megkülönböztetés és a dinamika-megkülönböztetés fejlődött.

Vizsgálatunk a *zenei képességek implicit*, illetve *explicit szintként* azonosítható területeinek óvodáskorban történő elkülönülését mutatta ki. Az implicit és explicit szint óvodáskorban kimutatott teljes elkülönülése azt a hipotézist erősíti, hogy óvodáskorban nem következtethetünk az énekklés és ritmustapsolás részben pszichomotoros fejlettséget igénylő készségeinek fejlettségéből a zenei képességek általános fejlettségére. A szakirodalmi adatok (pl. *Turmezeyné és Balogh, 2009*) szerint a két terület bizonyos fokú elkülönülése még a magasabb korosztályokban is látható, azonban óvodáskorban ez a jelenség még határozottabban megmutatható.

A készség- és képességösszetevők fejlődésében mutatkozó eltéréseket tulajdoníthatjuk idegrendszeri érési-fejlődési folyamatoknak is. Másrészt azonban az egyes képességösszetevők életkoronkénti változása, a reprodukció első évfolyamon történő visszaesése, illetve a hallás utáni megkülönböztetés ebben az időszakban meginduló fejlődése alapján az is nyilvánvaló, hogy első osztályban az iskolai énekoktatás jelenlegi formája – úgy tűnik – inkább a diszkriminációs készségek, képességek fejlődéséhez járul hozzá, az ének és ritmustapsolás készségeinek egyenesen a visszafejlődését tapasztalhatjuk. Amíg az óvodai nevelés során többnyire fontos szerep jut a különböző énekkléshez, ritmustapsoláshoz kapcsolódó zenei tevékenységek segítségével történő készségfejlesztésnek, addig az általános iskola első osztályában ezek az eszközök háttérbe szorulnak. A heti egy ének-zene óra már legfeljebb csak a reprodukív készségek stagnálásához elegendő. Az eredmények azt is megerősítik, hogy a mozgáskoordinációval összefüggő készségek fejlődésében elért szint megtartásához és fejlődéséhez egyaránt elengedhetetlen a rendszeres gyakorlás.

A zenei képességek a faktoranalízis alapján a középső és a nagycsoportban, valamint az első évfolyamon két faktorban különülnek el. Az I. faktor a hangszín-, a hangerő- és a harmóniahallás, a II. faktor a dallam- és a ritmushallás faktora. Második évfolyamra a zenei képesség összetevői már egy faktort alkotnak.

A *szülői iskolázottság* alapján szignifikáns a különbség az alap-, közép- és felsőfokú iskolázottságú szülők gyermekeinek fejlettsége között. Eredményeink alapján valószínűsíthetjük, hogy az óvodai zenei nevelés elsősorban a közép- és felsőfokú iskolai végzettségű szülők gyermekeinek zeneiképesség-fejlődését segíti. A hátrányos helyzetű gyermekek lemaradása az első két iskolai év folyamán tovább nő; az alacsony végzettségű

szülői háttérű gyermekek zenei képességeinek átlagos fejlettsége még második osztályban is a felsőfokú iskolai végzettségű szülők gyermekeinek nagycsoportban mutatott fejlettségével mérhető össze. Ezek az eredmények a környezet és az adottságok, illetve az oktatás szerepére hívják fel a figyelmet.

A hatékony óvodai és iskolai fejlesztés érdekében fontos, hogy minél több ismerettel rendelkezünk a zenei képességek fejlődésének életkori sajátosságairól, óvodai, iskolai fejlesztési lehetőségeiről. Fontosnak tartjuk azokat a jövőbeni vizsgálatokat is, amelyek a zenei képességek és más kognitív készségek kapcsolatára, illetve a zenetanulás transzferhatásainak minél teljesebb megértésére irányulnak.

A vizsgálat az OTKA K68798 és K83850 pályázatok támogatásával valósult meg.

Irodalom

- Babo, G. B. (2004): The relationship between instrumental music participation and standardized assessment achievement of middle school students. *Research Studies in Music Education*, **22**. 1. sz. 14–26.
- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet – Bács megyei Lapkiadó Vállalat, Kecskemét.
- Bredberg, G. (1985): The anatomy of the developing ear. In: Trehub, S. E. és Schneider, B. (szerk.): *Auditory development in infancy*. Plenum, New York. 3–20.
- Bultzlaff, R. (2000): Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education*, **34**. 3–4 sz. 167–178.
- Chang, H. W. és Trehub, S. E. (1977): Auditory processing of relational information by young infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, **24**. 2. sz. 324–331.
- Cheek, J. M. és Smith, L. R. (1999): Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, **34**. 4. sz. 759–762.
- Costa-Giomi, E. (1994): Recognition of chord changes by 4- and 5-year-old American and Argentine children. *Journal of Research in Music Education*, **42**. 1. sz. 68–85.
- Crowder, R. G., Reznick, J. S. és Rosenkrantz, S. L. (1991): Perception of the major/minor distinction: V. Preferences among infants. *Bulletin of the Psychonomic Society*, **29**. 3. sz. 187–188.
- Cuddy, L. L., Cohen, A. J. és Mewhort, D. J. K. (1981): Perception of structure in short melodic sequences. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, **7**. 4. sz. 869–883.
- Dowling, W. J. (1999): The development of music perception and cognition. In: Deutsch, D. (szerk.): *The psychology of music*. Academic Press, London. 603–625.
- Dowling, W. J. és Harwood, D. L. (1986): *Music cognition*. Academic Press, Orlando.
- Erős Istvánné (1993): *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forrai Katalin (2000): *Ének az óvodában*. Tizenharmadik kiadás. Editio Musica, Budapest.
- Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F. és Jeffrey, D. (1996): Learning improved by arts training. *Nature*, **381**. 284.
- Gembris, H. (2002): The development of musical ability. In: Colwell, R. és Richardson, C. (szerk.): *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford University Press, New York. 487–509.
- Geoghegan, N. és Mitchelmore, M. (1996): Possible effect of early childhood music on mathematical achievement. *Journal for Australian Research in Early Childhood*, **1**. 1. sz. 55–64.

- Gerard, C. és Drake, C. (1990): The inability of young children to reproduce intensity differences musical rhythms. *Perception and Psychophysics*, **48**. 1. sz. 91–101.
- Gordon, E. E. (1965): *Musical aptitude profile manual*. Houghton Mifflin, Boston.
- Gordon, E. E. (1971): *The Psychology of music teaching*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Gyarmathy Éva (2002): A zenei tehetség. *Új pedagógiai Szemle*, **52**. 7–8. sz. 236–244.
- Haley, J. (2001): The relationship between instrumental music instruction and academic achievement in fourth grade students. Doctoral Dissertation, Pace University, Dissertation Abstracts International, 62. (09), 2969A.
- Hannon, E. E. és Trehub, S. E. (2005): Tuning into musical rhythms: Infants learn more readily than adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, **102**. 35. sz. 12639–12643.
- Jackendoff, R. és Lerdahl, F. (2006): The capacity for music: what is it and what's special about it? *Cognition*, **100**. 1. sz. 33–72.
- Janurik, M. és Józsa, K. (2012): Findings of a three months long music training programme. *Hungarian Educational Research Journal*, **2**. 4. sz. DOI 10.5911
- Laczó, Z. (1985): The non-musical outcomes of music education: influence on intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **85**. 109–118.
- McCall, R. B. és Melson, W. H. (1970): Amount of short term familiarization and the response to auditory discrepancies. *Child Development*, **41**. 8. sz. 861–869.
- Moles, A. (1966): *Information theory and aesthetic perception*. University of Illinois Press, Urbana.
- Moog, H (1976): *The musical experience of the pre-school child*. Schott, London.
- Schellberg, G. (1997): Zur Erwicklung der Klangferbenwahrnehmung von Vorschulkindern. Disszertáció, Universität Münster, Münster.
- Schellenberg, E. G. (2006): Long term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, **98**. 2. sz. 457–468.
- Schellenberg, E. G. és Trainor, L. J. (1996): Sensory consonance and the perceptual similarity of complex-tone harmonic intervals: Test of adult and infant listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*, **100**. 5. sz. 3321–3328.
- Schellenberg, E. G. és Trehub, S. E. (1996): Natural musical intervals: Evidence from infants listeners. *Psychological Science*, **7**. 5. sz. 272–277.
- Schwarzer, G. (1997): Analytic and holistic modes in the development of melody perception. *Psychology of Music*, **25**. 1. sz. 35–56.
- Seashore, C. E. (1919): *Measures of music talent*. Academic Press, New York.
- Shuter-Dyson (1999): Music ability. In: Deutsch, D. (szerk.): *The psychology of music*. Academic Press, London. 627–652.
- Silver, J. P. és Trainor, L. J. (2005): Feeleng the beat: movement influences infant rhythm perception. *Science*, **308**. 1430.
- Sloboda, J. (1994): Music performance: Expression and the development of excellence. In: Aiello, R. és Sloboda, J. (szerk.): *Musical perceptions*. Oxford University Press, New York. 152–169.
- Sloboda, J. (2005): *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press, New York.
- Thackray, R. (1969): *An investigation into rhythmic abilities. Music education research papers*. No. 4. Novello, London.
- Trainor, L. J. (1997): The effect of frequency ratio on infants' and adults' discrimination of simultaneous intervals. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, **23**. 5. sz. 1427–1438.

A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között

- Trainor, L. J. és Heinmiller, B. M. (1998): Infants prefer to listen to consonance over dissonance. *Infant Behavior and Development*, **21**. 3. sz. 77–88.
- Trainor, L. J. és Trehub, S. E. (1993): What mediates infants' and adults' superior processing of the major over the augmented triad? *Music Perception*, **11**. 2. sz. 185–196.
- Turmezeyné Heller Erika (2010): *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képesség-fejlesztés*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University, Debrecen és Nyitra.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 207–236.
- Tyeplov, B. M. (1960): *A zenei képességek pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Winkler, I., Háden, G. P., Ladinig, O., Sziller, I. és Honing, H. (2009): Newborn infants detect the beat in music. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, **106**. 1. sz. 2468–2471.
- Zanutto, D. R. (1997): The effect of instrumental music instruction on academic achievement. Doctor of Education, California State University.
- Zenatti, A. (1993): Children's musical cognition and taste. In: Tighe, T. J. és Dowling, W. J. (szerk.): *Psychology and music: The understanding of melody and rhythm*. Erlbaum, Hillsdale. 177–196.

ABSTRACT

MÁRTA JANURIK AND KRISZTIÁN JÓZSA: DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES BETWEEN AGES 4 AND 8

The paper examines early development of musical abilities between ages 4 and 8. This cross-sectional study involved 657 children from their second year of preschool to Year 2 of elementary school. Musical abilities are explored from the perspective of music listening; we differentiated between melody perception, harmony perception, and perception of rhythm, tone and dynamics. In addition, the implicit (perception and discrimination of musical patterns) and explicit (reproduction of musical patterns) dimensions of musical abilities are investigated. We developed a test for assessing musical abilities that proved to be of good reliability. Empirical analyses concern the age changes in musical abilities as well as the structure of the construct. Findings indicate that interrelatedness of components grows stronger in this time period and that by the age of 8 the different skills are organised into a solid system. Gender differences are also explored as well as the role of family background. A discussion of the presumed effect of music education in preschool and elementary school is followed by some conclusions drawn for the benefit of future research and the practice of music education.

Magyar Pedagógia, **113**. Number 2. 75–99. (2013)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Janurik Márta, SZTE Vonós Tanszék. H–6722 Szeged, Tisza Lajos krt. 79–81.

Józsa Krisztián, SZTE Neveléstudományi Intézet. H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

A NÉPTANÍTÓI SZAKISMERETEK KONSTRUKCIÓS FOLYAMATAI A 20. SZÁZAD ELEJÉN – A NÉPTANÍTÓK ENCIKLOPÉDIÁJA PÉLDÁJA ALAPJÁN (1911–1915)

Németh András

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A 19. század második felében megjelenő két tipikus pedagógusi szakmai csoport (a népiskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai) szakmászodási és professziós folyamatai során¹ két, szervesen és funkcionálisan kifejlődő, ugyanakkor egymástól számos lényeges vonásában eltérő tanári, valamint tanítói pedagógiai szakmai kultúra és pedagógusi szak tudás jön létre (Németh, 2005, 2007). Ez Európa különböző régióiban, némi időbeli különbséggel, a 18. század végétől a 19–20. század fordulójáig a modern nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan lezajló folyamat – számos további részelemet (mikro- és makrostrukturális változás bonyolult dinamikáját) magában foglaló átalakulás. Ennek során jönnek létre a duális közoktatási rendszerek, illetve azokkal kapcsolatban álló pedagógusi szakmák, a szaktudás elméleti és gyakorlati tartalmi, valamint a különböző egyetemi tudományok keretébe ágyazottan a pedagógia tudománya is.

Ennek a folyamatnak fontos eleme lesz a különböző pedagógusszakmák intézményesülése során megjelenő igények által megkonstruált, azokhoz kapcsolódó új szaktudás – a pedagógiai mesterség-tudás, továbbá a kialakuló új szakmák öndefiníciója, melynek során annak művelői megteremtik identitásuk szimbolikus és tárgyi világait, tereit és tudástartalmait. Ennek során kerül sor például a szakma sajátos verbális és gesztusnyelvi szinten is értelmezhető tartalmainak (a pedagógusviselkedés legitim formái) és azok szimbolikus elemeinek (pl. szakmai tudás és a szakmára jellemző rituálék) megkonstruálására. Ebben a szimbolikus szakmai térben a tudástartalmak változásainak alapvető jellemzője lesz a folyamatos „szakszerűsödés”, ami a pedagógusok szakmai feladatainak a kialakuló szakma szempontjai által determinált újraértelmezését is jelenti.

Munkánk a fentiekben jelzett szakmai tudáskonstrukciós folyamatok történeti vizsgálatára irányul. A megközelítés értelmező-fogalmi rendszere a tudásszociológia, a kultúrantropológia, illetve a történeti antropológia alapvető tézisére alapozódik, miszerint a társadalmi valóság, függetlenül valamely individuális szubjektumtól vagy egy tárgytól,

¹ A továbbiakban a professzionalizáció fogalmát a szakértői vagy tudáselit (a mi esetünkben középiskolai/gimnáziumi tanár típusú, illetve tanügyigazgatási-oktatáspolitikai elit) egyetemen megszerezhető tudásának konstrukciós, illetve intézményesülési folyamataival összefüggésben használjuk. A szakmászodás alatt az alacsonyabb társadalmi presztízsű, középfokú szakiskolákban megszerezhető gyakorlatias szakmák (pl. szakmunkás, közvetlen termelésirányító szakemberek, tanítók) intézményesülési folyamatait értjük. Képzésük is egymástól elkülönülő, duális rendszerben (szakiskola/egyetem) valósul meg.

adott csoport gondolati konstrukciója. Olyan „közösség teremtette valóság” (*Berger és Luckmann*, 1998. 11. o.), amelynek érvényessége az egész társadalom vagy az egyes társadalmi csoportok konszenzusán alapul. Elemzéseink egy szűkebb, a közép-európai fejlődés sajátosságait leképező társadalmi térben mozognak, a szakmai tudás konstrukciós folyamatait a magyar néptanítói szaktudás kapcsán vizsgáljuk a századforduló legfontosabb, magyar néptanítók számára készített szakmai kézikönyve, az *Elemi népoktatás enciklopédiája* felhasználásával.

A vizsgálat elméleti háttere

A modern szakmák, illetve professziók kialakulását többféle nézőpontból vizsgálhatjuk. A szervezeti struktúrákat középpontba állító funkcionalista elemzések (*Parsons*, 1964; *Goode*, 1957) szerint a szakmák és professziók a modern társadalom értékorientációinak, társadalmi struktúrájának és működésének funkcionális előfeltételeit felhasználva (pl. racionalitás, a különböző funkciók mind differenciáltabbá, racionálisabbá válása, az univerzális jelleg) nyerik el intézményesült formáikat. A hatalomelméleti nézőpontú elméletek (pl. *Daheim*, 1992; *Freidson*, 1986) a szakmák kialakulását különböző előnyöket, illetve szerzett kiváltságokat megőrző szociális kirekesztő technikák működésének logikája alapján értelmezik. Ezek a társadalmi makrofolyamatokra irányuló elemzések nem veszik figyelembe a szakmák kialakulásának általunk vizsgálni kívánt mikroszintű folyamatainak kognitív összetevőit (l. erről részletesen *Heidenreich*, 1999. 40–44. o.).

Egy harmadik – az intézményesülés mikrofolyamatainak elemzésére törekvő – irányzat (*Powell és DiMaggio*, 1991; *Foucault*, 2000a) nem elégszik meg a szakmásodási és professzionalizációs folyamatok hátterében álló intézményi, illetve társadalmi-hatalmi struktúrák makrofolyamatainak vizsgálatával. Ez a szaktudás kialakulásának szimbolikus mikrofolyamataira fókuszáló megközelítés a társadalmi valóság ily módon történő újra-definiálásával kialakuló új kognitív struktúrák szociológiai és antropológiai elemzésére irányul. Ebből adódóan ez a megközelítés értelmező-fogalmi rendszerében is túllép a csupán társadalmi makrofolyamatokra figyelő szociológiai-nevelésszociológiai nézőpontra. Leíró, elemző-értelmező megközelítéseiben a kvalitatív társadalomtudományi kutatások eszköztára, a társadalmi mikrofolyamatok összefüggéseinek feltárására koncentrálnó tudásszociológiai, kulturantropológiai, illetve a történeti antropológiai megközelítésmód hermeneutikai módszere kerül előtérbe.

Az elmúlt időszakban a neveléstudomány különböző elméleti témáihoz, továbbá a pedagógiai szakmai tudáskonstrukció folyamataihoz kapcsolódó elemzésekhez (pl. *Burchell, Gordon és Miller*, 1991; *Peters és Marshall*, 1996; *Rose*, 1989; *Besley*, 2002, 2006; *Weber és Maurer*, 2006) leggyakrabban felhasznált elméleti koncepciók *Foucault* (2001) munkásságára vezethetők vissza. *Foucault* (2001), a modern tudománnyá formálódó tudás genézisét vizsgálva, a modern tudás „archeológiáját” elemző munkájában megállapítja, hogy a tudományos beszéd három – a hétköznapi tudás diszkurzív formációjára épülő – egymást követő szintre tagolódik. Az első, az episztemológiai küszöb szintjén már elkülönülnek a tárgyalt téma letisztázott alapfogalmai. Ebben a stádiumban

a diskurzus (beszédképződmény) már „igényt tart [...] igazságellenőrzési és koherencia-normák érvényesítésére, továbbá a tudással szemben uralkodó funkciót tölt be” (Foucault, 2001. 239. o.). A következő, tudományossági küszöb átlépése után a diskurzus az alapfogalmak további letisztítására, egymás közötti viszonyainak meghatározott konstrukciós törvények szerinti, rendszerezett alakban történő megformálására irányul. Az ezt követő formalizációs küszöböt átlépve az alapfogalmak és a tárgyakonstrukciók reflexivitása még magasabb szintre emelkedik; „a tudományos beszéd a maga részéről képessé válik a számára szükséges axiómák, az általa használt elemek, és az általa legitimnek elismert propozicionális szerkezetek és az általa elfogadott átalakulások definiálására, amikor ily módon önmagából ki tudja bontani az általa alkotott formális épületet” (Foucault, 2001. 239. o.).

Foucault nyomán a szakmai tudáskonstrukció folyamataira irányuló kutatások abból az előfeltevésekből indulnak ki, hogy a modern szakma kialakulása egyben az azzal összefüggésbe hozható, látható, tudható és elmondható dolgok elrendezését is jelenti. A pedagógusszakmák esetében ez a folyamat új szakfogalmak, rendszerezési szempontok és intézményes keretek megalkotását jelenti; a nevelés episztemiológiai szintű újraértelmezését, a különböző pedagógiai feladatoknak a tudomány eszközeivel történő megfogalmazását (Heidenreich, 1999. 46. o.; Foucault, 2000. 91–102. o.). Ebben a megközelítésben az egyes szakmák intézményesülése olyan, a fogalmiság eszközeivel megalkotott, illetve formalizált, tudományosan rendszerezett speciális szakmai tudást hoz létre, amely lehetővé teszi praktikus problémák megoldását, rendszerezett formában oktatható, valamint rendszeres kutatás keretében bővíthető. Ez a tudásbázis – ami összekapcsolódik a tudás átszarmaztatását elősegítő képzési formákkal – egyben az adott szakma legitimációjának, identitást is erősítő fontos eszköze.

A kvalitatív nézőpontú szociológiai, illetve antropológiai elemzések elsősorban ezeknek a szakmáknak a sajátos logika alapján megkonstruált materiális és szimbolikus idő- és téri dimenziók, illetve azok változásainak feltárására, illetve rekonstruálására törekednek. Ennek elméleti megalapozásához Berger és Luckmann, továbbá Foucault koncepciói mellett további támpontokat nyújtanak a szintén francia alkotók nevéhez fűződő újabb térszociológiai és térantropológiai munkák. A társadalmi terek különböző típusait rendszerező első jelentős elméleti szintézis megalkotója Henri Lefebvre, aki 1974-ben megjelenő „A tér létrehozása” (*Production de l'espace*) című munkájában az időhöz hasonlóan a teret is társadalmi konstrukcióként értelmezi. A modern társadalmi tér legfőbb jellemzőiként annak fragmentáltságát, áru jellegét, mind egyneműbbé válását, továbbá csereérték jellegének kiegyenlítő hatását emeli ki (Löw, Steets és Stoetzer, 2007. 52. o.).

Lefebvre (2006) a társadalmi tér legfontosabb összetevőit triád formában írja le, melynek első eleme a térérzékelés gyakorlati szempontjait tartalmazó téri praxis (*pratique spatiale*). Ez hozza létre, illetve alkotja újra a nem reflektált hétköznapi világ szintjén álló megtapasztalt, átélt teret. Ennek részét képezik például a téri viszonyok által determinált viselkedésformák, például a termelési és reprodukciós rutin, illetve azok különböző térformái egészen a téri viszonyok testi átélésének, továbbá elszenvetésének megtapasztalásáig. Ezek mindegyike a tökéletes termeléshez kapcsolódó struktúrák által behatárolt szűk térben mozgó tevékenység. A tudáskonstrukciós folyamatok szempontjából különösen figyelemreméltóak a triád további, a téri praxis létrejöttét befolyásoló elemei,

például az ideológiai-kognitív jellegű téri reprezentációk köre (*représentation de l'espace*). Ezeket a kognitív térértelmezés keretében elsősorban a különböző tudományok (pl. matematika, filozófia, építészet, szociológia) rendezik különböző fogalmi reprezentációkba. Ebbe a körbe tartoznak például a matematikai-fizikai modellek, melyek tervek formájában biztosítják a téri viszonyok olvashatóságát. A tudáskonstrukció szempontjából további fontos dimenzióját a tér és annak komplex szimbolizációja által együttesen megjelenített – elsősorban a térben megjelenő tevékenységeket, elgondolásokat kiegészítő képekhez, szimbólumokhoz kapcsolódó – reprezentációs terek (*espaces de l'représentation*), például az önkifejezés, a megélés terei alkotják. A másik kettőhöz hasonlóan ez a téri összetevő is alárendelődik a társadalom éppen uralkodó rendjét reprezentáló diskurzusoknak. Ez a legalkalmasabb a különböző téri reprezentációk imaginációjára, például a művészet ellenállást kifejező terek vagy a modern kort megelőző időkben származó, az adott társadalmi emlékezet archaikus rétegeibe lesüllyedő mitikus téri képek megjelenítésére.

A különböző társadalmi terek kialakulására és szerkezetére irányuló, széles körben hivatkozott elméleti alapvetés megalkotása Bourdieu (1979, 1994) nevéhez fűződik, aki térkonceptóját először a „Finom megkülönböztetések” (*La Distinction*), majd „A gyakorlati észjárás” (*Raisons pratiques. Sur le théorie de l'action*) című munkájában fejtette ki. A társadalmi viszonyok társadalmi pozíciók, diszpozíciók (habitusok) és állásfoglalások (a társadalmi ágensek választásai) segítségével írhatók le. Az általa használt habitus fogalom az egyes társadalmi csoportok társadalmi pozícióinak leírására szolgál: olyan stílári rokonságot mutató javak és tulajdonságok szervezett rendszere, amely az egyes csoportok elkülönülő társadalmi gyakorlatát létrehozó alapelveként meghatározza azok tudását, fogyasztási szokásait, szabadidős tevékenységeit, politikai beállítódását. Egyben implicit módon szabályozza a különböző társadalmi besorolási sémák, osztályozás, ízlés, illetve az észlelés és felosztás egymástól eltérő rendszerezőelveit is. Annak különböző intézményesült képződményei önálló nyelvként, leginkább különböző viselkedésformák által, minden társadalomra jellemző, szimbolikus formában megjelenő különbségeként, megkülönböztető jelként működnek (Bourdieu, 2002. 19. o.).

Bourdieu szerint a társadalmi tér az egyes csoportok egymás közötti viszonyait a habitusok és az egyes ágensek állásfoglalásaiban megjelenő különbségek tükröződése, illetve leképeződése; olyan szimbolikus távolság, amely jellemzi és meghatározza az egyes csoportok viszonyait: „olyan elkülönült, egyidejűleg létező, de egymáshoz képest kizáró pozíciók összessége, amelyeket kölcsönös kizárólagosságuk, egymásra vonatkoztatottságuk és a köztük lévő távolság, valamint hierarchia (alatt, fölött, között) viszonyok határoznak meg.” (Bourdieu, 2002. 16. o.). Valamely társadalmi térben az egyes személyek (ágensek), illetve csoportok pozícióit gazdasági és kulturális tőkéjük nagysága, illetve megoszlása határozza meg. Így az egyes ágensek annál több közös tulajdonsággal rendelkeznek, minél közelebb állnak egymáshoz a fenti két dimenzió mentén. A legnagyobb összítőke (gazdasági és kulturális) birtokosai – például a nagyvállalkozók, a szabadfoglalkozásúak, a művészek, illetve a mi szempontunkból fontos szakmai csoport tagjai, az egyetemi oktatók és a középiskolai tanárok – a társadalmi térben is elkülönülnek az alacsonyabb gazdasági és kulturális tőkével rendelkező csoportoktól. Ugyanakkor a népi iskolai tanító egy másik szignifikáns csoport, a magasan kvalifikált szakmunkások,

A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915)

alacsonyabb státuszú közalkalmazottak közelében (viszonylag magas kulturális tőke, alacsonyabb gazdasági tőke) helyezkedik el.

Az Enciklopédia létrejöttének társadalomtörténeti háttere

A 19. században kiteljesedő modernizáció nyomán az európai iskolaügy fejlődésének is új szakasza kezdődött. A század végére – modern nemzetállamok nagy ellátórendszereinek részeként – létrejöttek a nyilvános, kötelező, új szakmai színvonalon kialakított, és általános szinten megfogalmazott feladatokat ellátó, állami jóváhagyások és elvárások szerint működő nemzeti közoktatási rendszerek. Ezek alapvető jellemzője az intézménytípusok duális jellege (népiskola, elitképző középiskola). Ebből adódóan a különböző iskolatípusok nem csupán eltérő nevelési-oktatási célokat fogalmaztak meg, hanem élesen elkülönült az egyes intézménytípusok irányítási és felügyeleti rendszere, a hagyományos iskolafenntartók (felekezetek, magánszemélyek) abban való részesedésének arányai, továbbá az egyes intézménytípusokban oktató szakemberek képzésének keretei és formái is. A nemzetállamok kialakulásának ebben az időszakában vette kezdetét a modern értelmiségi, ezen belül a pedagógusszakma különböző szakértői csoportjainak differenciálódása, egy ősi tevékenység önálló hivatássá, szakmává válása (*Németh, 2012*).

A modern szakmák, illetve értelmiségi professziók kialakulásának hátterében a modernizáció folyamatai, illetve az ezzel párhuzamosan kibontakozó munkatársadalom fegyelmező hatalmának mind erőteljesebb érvényesülése áll. Ezek egyik alapvető eleme a modern ipari tömegtermelés, az ennek velejárójaként kialakuló egzakta időütemezés (az óra uralma, a modern teljesítménykényszer) fegyelmező ereje, a nagyarányú urbanizációs folyamatok kiteljesedése (ennek részletes kifejtését l. *Németh, 2010*). Miként azt *Foucault* (1990) és *Elias* (1986) a modern európai individuum kialakulásának történeti folyamatait elemezve megállapítják, az önkontroll és a fegyelem a civilizációs folyamatok természetes velejárója. A szégyenérzet és a kimért pontosság megjelenése, a testi megnyilvánulások, a külső és önkontroll megerősödése az emberi habitusnak a munka során, illetve hatására kialakuló jellegzetes új vonásai. Ebben az időszakban minden területen megerősödik az egyén feletti állami társadalmi kontroll is, kialakul annak sajátos differenciált intézményrendszere (kaszárnyák, börtönök, kórházak, szegényházak, elme-gyógyintézetek), mely változások az iskolai ellenőrzés terén is erőteljesen érvényesültek. Az egyén társadalmi mozgásterének látszólag nagy arányú növekedése mellett egyre erőteljesebbé válik a nevelés által kialakított belső kontroll, továbbá megerősödnek a társadalmi elvárásokkal ellentétes megnyilvánulásokat hatékonyan szankcionáló rejtett, illetve manipulatív külső kontroll intézményes formái (*Foucault, 1990*).

A népoktatás expanziójával párhuzamosan számottevően megnőtt a népoktatási és az alsóbb szakoktatási rendszer (óvoda, népiskola, tanonciskola) intézményeiben tevékenykedő pedagógusok száma, emelkedett szakmai felkészültségük és társadalmi elismertségük szintje. A modern magyar tanítói szakma kialakuláshoz hozzájárultak az állami tanítói munkát szabályozó további törvényi intézkedések, melyek a képesítési előírásokhoz hasonlóan szabályozták a tanítók alkalmazásának eljárásait, a tanítói fizetések mértékét

és módját, valamint a betegség vagy öregség miatt munkaképtelenné vált tanítók, illetve az elhunytak hátramaradó családtagjainak segélyezését is. Ennek hazai folyamatai a felvilágosult abszolutizmus évtizedeiben kezdődő előtörténetét követően az 1820-as években alapított katolikus püspöki tanítóképzők létrejöttével, majd a kiegyezés után megjelenő új típusú önálló tanítóképző szakiskolák megjelenésével teljesedtek ki. A népoktatási törvényre épülő modern magyarországi közoktatási rendszer növekvő társadalmi szerepét, egyre szélesebb rétegekre kiterjedő műveltségközvetítő és szocializációs hatását jól jelzi, hogy az általunk vizsgált időszakra, 1870 és 1910 között csaknem duplájára nőtt az elemi népiskola 1–6. osztályát rendszeresen látogató tankötelezettek száma (Németh, 2012).

A modern magyar néptanítói tudás kialakulásának vizsgálatához felhasznált munka, az első hazai pedagógiai szaklexikon, az 1911 és 1915 között megjelenő Elemi Népoktatás Enciklopédiája, a korabeli magyar népiskolaügy emblemikus alkotása. A szakmai kiadvány a századforduló után létszámában is jelentős, képzettségében és szakmai kvalitásaiban is kiemelkedő, több mint 40 ezer főre tehető szakmai csoport, a magyar tanító-ság számára készült, hogy összefoglalja mindazokat a pedagógiai és iskolaigazgatási ismereteket, amelyekre egy modern magyar néptanítónak szüksége volt (Németh, 1998). A könyv szerzőinek többsége a korábban már körvonalazott társadalmi térből, az alsóbb iskolák tanítói közül érkezett.

A kétkötetes szakmai munka több szálon is kapcsolódik a magyar népiskolai tanító-ság szakmai és emancipációs törekvéseihez, továbbá századforduló utáni fővárosi urbanizációs reformokhoz, melyek háttérében – 1906 és 1918 között a fővárost vezető – polgármester, *Bárczy István* várospolitikai és oktatási modernizációs törekvései álltak. Ez a bő évtized, a *Bárczy*-korszak, egyben Budapest világvárossá válásának is története. Ebben a korszakban került sor a városi közigazgatás, a városi tömegközlekedés, közvilágítás, kommunális rendszer kialakítására, valamint a szociál- és kultúrpolitikai program keretében széles körű kislakás- és iskolaépítés kezdődött. Ugyancsak jelentős lépések történtek a felnőttoktatás kiszélesítése érdekében. *Szabó Ervin* irányításával az 1910-es években létrejött a főváros modern könyvtárhálózata is. *Bárczy* programjának lényeges részét képezte az 1909-ben kezdődő széles körű iskolaépítési akció, melynek keretében három év alatt 36 új iskola épült és számos iskolaépület felújítására is sor került. Így ebben az időszakban 55 iskola és 967 új osztályterem épült Budapesten. Az iskolához szolgálati lakások is tartoztak, emellett nagy gondot fordítottak az épületek fűtésére, kommunális berendezéseire, az osztálytermek berendezésére, az iskolaudvarok és az épületek tetőteraszainak kialakítására is. 1913-ban megjelent a fővárosi iskolák helyi tanterve, tanszerkészítő műhelyek felállítására került sor. Ennek eredményeként a fővárosi községi iskolák felszereltsége is gazdagodott. Mindegyik rendelkezett megfelelő szemléltető eszközökkel (Németh, 2012).

A nagyszabású urbanizációs reform oktatásügyi innovációjában jelentős szerepet játszott az ebben az időben jelentkező hazai néptanítói elit pedagógiai mozgalma, a gyermektanulmány. Ennek jegyében *Nagy László*, a Budapesti Állami Tanítóképző Intézet tanára és munkatársai 1906-ban létrehozták a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, széles körű népszerűsítő munkába kezdtek: tanfolyamokat szerveztek a gyakorló pedagógusok számára, könyveket, folyóiratokat adtak ki, 1907-től megjelent a társaság önálló

A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915)

folyóirata, *A Gyermeke*. Szintén 1906-ban indult a polgármester támogatásával alapított *Népművelés* című folyóirat. Az 1918-ig megjelenő kiadvány (1912-től *Új Élet* címmel) nem csupán a fővárosi pedagógusok fóruma, hanem a *Bárczy*-program kultúrpolitikai és közoktatási sajtóorgánuma lesz. 1912-ben megnyitja kapuit a fővárosi tanítók továbbképzésére létrehozott Pedagógiai Szeminárium. Ez a néhány adat is jól érzékelteti a vizsgálatunk tárgyát képező szakmai kiadvány háttérében álló szellemi-szakmai miliőt.

A szakmai tudáskonstrukció főbb összetevői

A szakmai konstrukciós folyamatokat középpontba állító megközelítés a szakmai feladatoknak a professzió oldaláról történő értelmezésének, illetve újraértelmezésének folyamatait vizsgálja. Az így kialakuló új „szakmai” világ saját logikája szerint formálja a társadalmi teret, időt, a kauzalitás viszonyait. A szakmai tudáskonstrukciós folyamatok egyben új társadalmi és szimbolikus, kogníciós tereket, új idődimenziókat és fogalmi struktúrákat is létrehozhatnak. A szakmai tudáskonstrukció fenti folyamataira irányuló vizsgálat első lépése a normális-abnormális kijelölési folyamatainak feltárására irányul. Ezt követően a hazai néptanítóság releváns „lehetőségek terét” vizsgáljuk, azokat a mértékadó tudományos irányzatokat, amelyek kijelölik a magyar néptanítók kulturális és gazdasági tőkéje által determinált szakmai-tudományos tájékozódás főbb irányait. Végül a szakmává válás nézőpontjai alapján történő autonómfeladat-definíció főbb összetevőit tekintjük át.

A normális-abnormális kijelölése és fogalmi struktúrája

A modern szakmai tudáskonstrukciós folyamatok legfőbb dinamikai eleme a normális-abnormális fogalom-pár kijelölése. Miként Canguilhem „*A normális és kóros*” című munkájában megállapítja, hogy a norma és a normális fogalmak a 19. századi gondolkodás sajátos produktumai, azok leginkább a korszak európai kórház- és iskolareformjaiban megjelenő modern racionalizációs folyamatokhoz köthetők. Az ezek részeként megjelenő normalizálás kollektív igények kifejeződése. Jóllehet, ezek az egyes egyénekben nem tudatosulnak, mégis megmutatják, hogy egy adott társadalom egy adott korban hogyan értékeli saját szerkezetét ahhoz viszonyítva, amit a legfőbb jónak tart. A külső vagy belső norma alapján normálisnak minősített tárgy vagy tény azután minden esetben vonatkozási pontként szolgálhat más tárgyak és tények számára, melyek még várnak arra, hogy normálissá nyilvánítsák. A normális egyszerre a norma kiterjesztése és kinyilvánítása, ami az abnormális – a megfordítás, polaritás – viszonylatában válik értelmezhetővé. A norma csak akkor ad viszonyítási pontokat, ha egy preferencia kifejeződéseként vagy egy rosszabb állapotot kielégítőbbre cserélni szándékozó akarat eszközeként jelenik meg (Canguilhem, 2004. 140–142. o.).

Canguilhem szerint ennek sajátos pedagógiai vetülete a felvilágosult abszolutizmus korában megjelenő norma-, illetve normáliskola fogalma. Az az iskola, ahol megtanítják a tanítás helyesnek tekintett módját, ahol a normális pedagógiai ismereteket kikísérlete-

zik, amelyben a leendő pedagógusok a megfelelő munkához szükséges szakismeretet, a munkájukat irányító normák rendszerét is elsajátítják. Foucault a *Felügyelet és büntetés* című munkájában ezekre az elvekre alapozva folytatja a normalitás kibontakozására irányuló további elemző munkát. Megállapítja, hogy a 19. században kibontakozó totális fegyelmezőrendszerek mögött a modern társadalom alapvető törvényeként mindig ott áll a norma hatalma, ami a felügyelet mellett a hatalom alapvető eszköze. A norma lesz a kényszerítő hatalom legfőbb legitimációs eszköze az oktatásban is annak standardizálódása során, amikor megjelennek a „normál” főiskolák. Ez jelenik meg a 19. századi orvosképzés és kórházrendszer kialakítása során, melyek az egészség általános normáit hivatottak érvényesíteni, illetve ott van az ipari termelés eljárásainak és termékeinek korabeli szabványosításában is. A normalizáló hatalom bizonyos értelemben egyneműsége kényszerít, de egyben individualizál is azáltal, hogy lehetővé teszi az eltérések mérését, a színvonal meghatározását, a specialitások megállapítását és az egymáshoz illesztett különbségek hasznosítását (Foucault, 1990. 251. o.).

Foucault később más munkáiban is (2000a, b) bemutatja a normális-abnormális fegyelmező mikrohatalmának kialakulását, újabb szimbolikus tereinek, sajátos terminológiája szerint a kizárás új tereinek létrejöttét. Megállapítja, hogy a 18. századi pestisjárványok kizárási technikájának továbbéléseként a 19. századi állami fegyelmező hatalom teremti meg a kizárás új terét, amelybe annak korábbi szimbolikus lakója, a leprás helyére lépnek a valódi népesség különböző marginális csoportjainak tagjai, például a koldus, a csavargó, az őrült és a fékezhetetlen. Ennek a fegyelmező hatalomnak az alkalmazása jelenik meg a pszichiátriai, a büntető- és a javítóintézetben, a felügyelt nevelés intézményeiben és részben a kórházakban is. Ezek az egyéni ellenőrzést megvalósító intézmények vagy a bemutatott binális felosztást alkalmazzák (normális-nem normális, őrült-nem őrült, veszélyes-veszélytelen), vagy a megkülönböztető felosztás módszerével élnek (ki kicsoda, hol kell tartózkodnia, mivel jellemezhető, hogyan ismerhető fel, egyénileg hogyan gyakoroljunk felette állandó felügyeletet; Foucault, 1990. 272. o.).

A kérdéskört más nézőpontból elemző Bourdeau (2002. 108. o.) szerint a modern állami hatalom egyik jellemző vonása – egyben az általa gyakorolt szimbolikus befolyás különleges formája – a gondolkodás, illetve tudás állami konstrukciója. Ez azt jelenti, hogy a modern állam olyan, a társadalmi gyakorlat kognitív struktúráira is kiterjedő bürokratikus mikrokozmoszt hoz létre, amely megteremti a bevésés, észlelés és gondolkodás közös formáit és kategóriáit, az érzékelés, a megértés és az emlékezés társadalmi kereteit, mentális struktúráit és az osztályozás állami formáit. Ezáltal kialakítja az egyes személyek által reprezentált habitusok közvetlen összehangolásának feltételeit, továbbá a mindennapi tudat lényegét alkotó közös evidenciákra irányuló közmegegyezés alapjait. Az így kialakuló új kognitív struktúrák nem tudatformák, hanem testi diszpozíciók. Az állami rendelkezéseknek való engedelmesség nem jelent mechanikus alárendeződést, sem az adott rend és rendelkezés tudatos elfogadását, ugyanis a társadalmat átszövő rendreutasításokat csak azok értik meg, akik diszpozícióiknál fogva érzékelni tudják azokat. Ennek során anélkül, hogy észleléseiket tudatosítanák vagy értékelnék, mélyen eltemetett testi diszpozíciók élednek fel bennük.

A Néptanítók Enciklopédiájában megjelenő szakmai önértelmezés szerint az eredményes neveléshez és oktatáshoz olyan jól felkészített szakemberekre, népiskolai specia-

listákra van szükség, akik új szakmai tudással felvértezve, biztos kézzel végzik feladataikat. Ennek elvégzéséhez a modernizáció igényeivel összhangban álló pedagógiai szempontok alapján megkonstruált sajátos néptanítói univerzum kialakítása szükséges, melynek középpontjában a magyar népiskolák „nevelésre szoruló” tanulói, illetve az alsóbb társadalmi rétegek, a nép nevelésének igényei és feladatai állnak. A hatékony szakmai munka előfeltétele annak ismerete, hogy a normális fejlődés szempontjából mi az elfogadott, a helyes és mi a helytelen viselkedés. Ennek érdekében annak kijelölése, mi tekinthető követendő, normális, illetve kerülendő abnormális tanulói megnyilvánulásnak. Továbbá annak pontos meghatározása, mi jelenti a gyermeki fejlődés támogatandó tartalmait, és melyek az elkerülendő, azt negatív irányban befolyásoló, veszélyeztető tényezők, mik azok a gyermekekre leselkedő veszélyforrások, amelyekre a tanítónak oda kell figyelnie és amelyeket munkája során el kell kerülnie.

A releváns „lehetőségek terének” főbb orientációs pontjai

Bourdieu (2002. 49. o.) szerint az egyes szakmai csoportok tudásterében megjelenő tudományos alkotások teremtik meg az éppen aktuális lehetőségek terét, ami egyben irányítja az annak orientációs szerepét elfogadó szakmai csoportok munkáját azáltal, hogy meghatározzák a felvetődő problémák, hivatkozások, intellektuális (gyakran emblematiszusz személyekhez köthető) tájékozódási pontjait, azok paradigmákba szerveződő univerzumát. Létrehozzák az adott új tevékenységhez kapcsolódó ismeretek követendő, illetve elsajátítandó, ám nem mindig tudatosan alkalmazott rendszerét, ami az abban részt vevő személyek számára – transzcendens lehetőség térként – közös koordináta-rendszerként működik. Az ebben a mezőben megjelenő különböző kortárs alkotások és alkotók – még akkor is, ha azok nem vesznek egymásról tudomást – egymáshoz viszonyítva helyezendők el.

Az általunk vizsgált korszak, a 19–20. század fordulójának a hazai néptanítóság számára releváns „lehetőségek terének” feltárása során azokat a mértékadó korabeli tudományos irányzatokat tekintjük át, amelyek kijelölik a társadalmi csoport kulturális és gazdasági tőkéje által determinált tudományos tájékozódásának főbb irányait. Ez azokat a kortárs tudományos irányzatokat jelenti, amelyek biztos referenciakeretet jelentenek az új szakma képviselőinek. Az Enciklopédia szerkesztői a századforduló nemzetközi tudományos mezőjében megjelenő új, avantgárd – a korabeli spekulatív filozófiai-historizáló egyetemi tudományossággal szembehelyezkedő – irányzatokként megjelenő empirikus-pozitívista tudományosság különböző törekvésben találják meg azt a referencia- és recepció teret, ami által megteremthetőnek vélik a magyar néptanító korszerű szakmai tudását.

A korszak pozitívista tudományosságát reprezentáló irányzatok közül a néptanítói tudást megalapozó legszélesebb palettával a higiéniai diskurzus rendelkezett (vö. *Sarasin*, 2001. 33. o.) Az újabb antropológiai orientációjú elemző munkák hangsúlyozzák, hogy a higiénia, melynek fogalmi rendszere a darwinista ember- és világképre alapozódik, nagy súllyal és orientáló erővel van jelen a korszak pedagógiai reformvitáiban is. A higiénia a korszak egyik olyan „varázsigéje”, amely a századfordulóra már mozgalmas előtörténettel rendelkezett. A felvilágosodástól kezdődően kibontakozó modern higiénia mindazok-

nak a tudástartalmaknak a foglalat, amelyek egyrészt arra irányultak, hogy leírják az ember viszonyulását azokhoz a materiális feltételekhez, amelyek meghatározzák fizikai- testi megnyilvánulásait, másrészt az egyes individuumok és a társadalmi tér más szereplői számára megfelelő eligazítást nyújtson azok szabályozására. Ez olyan hatalmas tudástér, amely magában foglalta az ezzel kapcsolatos elméleti tudástartalmak, gyakorlati cselekvések és technológiák teljes rendszerét. A 19. század higiénikusainak tudásterébe beletartozott minden olyan környezeti tényező, amely kapcsolatban van az egészség és a betegség különböző vonatkozásaival. A testi, lelki higiénia, vagyis az egészség mellett további vezérgondolat a normális, illetve normalitás kérdésköre. Ez olyan kulcsfogalom is egyben, amely összekapcsolja a kategóriákba sorolás, az elhatárolódás, illetve kirekesztés, a valahová tartozás és a fegyelem elemeit. Ezáltal olyan társadalmi teret alkot, amely biztosítja a normális és a patológikus egyértelmű és világos kijelölését. Ebben a térben a testi jelenségekből kiindulva lehetőség nyílik a különböző társadalmi jelenségek új módon történő értelmezésére, továbbá a normális által legitimált társadalmi nyomásgyakorlásra is (Sarasin és Tanner, 1998; Sarasin, 2001).

A higiénia jelenségkörének pedagógiai vetületét, az iskolai higiénia, illetve iskolai egészségügy különböző megjelenési formáit vizsgálva megállapítható a normális ezen a területen is determináló szempontként történő megjelenése (pl. normális testtartás és ruházat, normális írás, az iskolaépület építészeti normái, annak norma szerinti bútorai). Az így megkonstruálódó normális, illetve a normalitás egyre inkább egy experimentális módszerekkel vizsgálható előírt normát, mérhető átlagot jelentett. Az ekkor megvalósuló első tanulói teljesítmény-, figyelem- és emlékeztetvizsgálatok alapozták majd meg a 20. század elején kibontakozó experimentális pedagógia mérésmentes eljáráseit. Az iskolai higiénia diskurzusai jelentős mértékben befolyásolták a gyógypedagógia, illetve annak a különböző fogyatékosságok kezelésére vonatkozó pedagógiai módszereinek, továbbá a gyermekvédelem kibontakozását is. A mozgalom retorikájában később olyan szociális elemek is megjelennek, mint a morális egészség és az elhanyagoltság hangsúlyozása. Ennek révén mind szorosabb kapcsolatba kerül azokkal a társadalmi reformmozgalmakkal, amelyek az alsóbb társadalmi rétegek, a szegény gyermekek és fiatalok életfeltételeinek jobbá tételét is hangsúlyozták (vö. Kost, 1983; Stoß, 1998, 2000; Freyer, 1998; Oelkers, 1989; Hopf, 2004).

A magyar szakenciklopédiában több mint 80 olyan címszó található, amely az iskolai higiéniai mozgalom különböző irányzatainak recepciójára utal. Foglalkoznak az osztályterem elhelyezkedésének, nagyságának, berendezésének kérdéseivel, annak hőmérsékletével, szellőztetésével, takarításával, a padok formájával és méretével, a testtartás kérdéseivel, a pihenőhelyek kialakításával és a mellékhelyiségek kialakításával. Számos címszó foglalkozik a gyermekekre leselkedő különböző „testi” veszélyekkel, például a fertőző betegségekkel, a járványokkal és azok megelőzéséről az osztályterem megfelelő szellőztetése, a testi higiénia, az iskolai fürdő által. Külön fejezet taglalja a kor egyik alapvető testi veszélyforrását, a tüdővést és annak gyógyítását, illetve iskolai megelőzését. A néptanítónak új speciális munkafeladata a testi veszélyek megelőzése, illetve az iskolai egészségügygel való foglalkozás (további címszavak: a tanulók és tanárok betegségei, az iskolai egészségügy, az egészséges tanuló testi jellemzői: testméret, testtartás, látási és hallási képességek, vérszegénység). Az enciklopédia foglalkozik továbbá az isko-

la mint sajátosan megkonstruált pedagógiai tér zömében gyakorlati kérdéseivel – az iskolai felszerelés különböző tárgyszavai: az iskola épülete, a tanterem bútorai, egyéb berendezési tárgyai, az iskola kertje (botanikus kert, akvárium).

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

A modern szociális intézmények és a humánorvoslás teremtik majd meg az eugenika szempontjából nemkívánatos tulajdonságok jelzésére széles körben használatos, az abnormális emberi megnyilvánulások leírására szolgáló olyan gyűjtőfogalmakat, mint „bolond” és „gyengeelméjű”, „kísértő iskolás” és „gondozásra szoruló”, „bűnöző” és „aszociális”, „pszichopata” és „elmebeteg”, „alkoholista” és „munkakerülő”, „házasságon kívül élő” és „prostituált.” Az irányzat követői fogalmazzák meg továbbá azt a tételet, hogy a „fogyatékos” továbbélése érdekében meg kell akadályozni azok nemkívánatos, „csökkent értékű” utódainak megszületését, mert egyrészt potenciálisan magukban hordozzák, másrészt továbbörökítik létükből fakadó szociális problémáikat (vö. *Reyer*, 1991. 9. o.).

Az eugenikai megközelítés retorikája leginkább az Enciklopédia különböző társadalmi veszélytényezőit tematizáló címszávaiban (pl. szegény gyermek, kenyérkereső gyermek) jelenik meg. A gyermekeket érintő további veszélyforrások között szerepel az alkoholizmus (gyermekek a kocsmában), a dohányzás és a dohányzó gyermek, a gyengeelméjűség, illetve a bűnöző gyermek. Számos további címszó foglalkozik a különböző gyermekekre leselkedő veszélyek elhárításának különböző módzataival, kiemelve a néptanító fontos szerepét az erre irányuló tevékenységben. A javasolt terápia horizontja a szülői értekezlettől a templomba járáson át a patronázsig, illetve a szexuális nevelésig terjed. A tanító ezzel kapcsolatos feladatait részletesen taglalja a tanítók szociális feladatai és a társadalmi gyermekvédelem szócikk.

Ahhoz, hogy a népiskola szakembere megfelelő hatékonysággal tudja felvenni a harcot a gyermeki fejlődést hátráltató különböző abnormális hatásokkal, veszélytényezőkkel, ahhoz, hogy kívánatos módon tudja befolyásolni a gyermeki megnyilvánulásokat, tudományosan megalapozott gyermekismeretre van szüksége. A korszak különböző pedagógiai mozgalmak fontos szerepet játszottak a néptanítói szakma tudományos megalapozásában. Ezek a mozgalmak arra törekedtek, hogy megújítsák a kor néptanítóinak tudását, a régi beidegződések, pedagógiai elvek helyére modern, szakszerű megoldásokat kínáljanak. Ehhez az orvostudomány és az iskolai higiéniai mozgalom mellett 1900 táján

új szempontokat hozott az ekkor kibontakozó empirikus pszichológia és a pszichológiai alapokon nyugvó gyermek- és ifjúságtanulmány. Így az iskolai higiéniai mozgalom mellett az Enciklopédia második legnagyobb címszócsoportja (mintegy 60) a gyermektanulmány és az experimentális pszichológia, illetve *Meumann* (1907) és *Lay* (1903) experimentális pedagógiájának hatására utal.

A korszaknak a modern fejlődés válságjelenségeit bemutató kritikai reformmozgalmai, mindenekelőtt az életreform hatása, termékeny talajra talált a néptanítók körében is. Hatását jól tükrözi például az a retorikai fordulat, amely szerint az iskola inadekvát tevékenysége maga is veszélyezteti az egészséges, tehát normális gyermeki fejlődést, így a néptanító egyik alapvető feladata a gyermekek megmentése. A fentiekben jelzett megmentés jegyében a reformpedagógia szemantikája is fontos szerephez jutott a modern néptanítói szaktudás megalapozásában. A herbartianizmus kritikája nyomán, az experimentális pedagógia hatására a népiskolai szaktudás végül éppen a reformpedagógia gondolatai nyomán nyeri el végső legitim formáját. Ez a szemantika új varázsszavakkal is jelentkezik majd. Az új szabályozóelv, egyben az új tanítói ethosz alapja, a gyermeki jog lesz. A gyermeki jogok a pedagógus és gyermek között kialakuló új pedagógiai viszony keretei között nyerhetnek realitást (vö. *Tenorth*, 1992. 369–370. o.).

Az irányzatok hatását jól jelzi, hogy a munkában számos olyan címszóval találkozunk majd, amelyek a korabeli reformpedagógia, illetve életreform hatására utalnak. Az Enciklopédia szerzői arra törekcsenek, hogy a modern kor megkívánta néptanítói feladatok megoldásához felvonultassák a különböző hazai és külföldi reformkezdeményezéseket. Ebben a kontextusban jelennek meg a könyv szócikkei között az újabb pedagógiai irányzatok: Abbotsholme, Ecole des Roches, Landerziehungsheim, Reformschule, Parker-Schule, Arbeitsschule, Waldschule, Pfadfinder (*Németh*, 2002).

A magyar néptanítók régi pedagógiai példaképeit új hősök váltják fel. Ezek a pozitívizmus tudományfelfogását és a korszak világfelfogását és életérzését megalapozó személyiségek, a kísérleti tudományosság képviselői, továbbá a korszak társadalmi és életreform-mozgalmainak, illetve művészeti irányzatainak, pedagógiai mozgalmainak emblemikus alakjai (*Bain*, *Comte*, *Ferrer*, *Ibsen*, *Ruskin*, *Otto*, *Tolsztoj*, *Schopenhauer*, *Spencer*), a kísérleti pszichológia és pedagógia képviselői (*Ebbinghaus*, *Wundt*, *Meumann*, *Lay*). Ezek a hősök készítik majd elő a gyermek évszázadát, a boldog gyermekkort. Ők mutatják majd meg azokat a biztos módszereket, amelyek a gyermekek megmentéséhez szükségesek. Ezek a gyermekekre vonatkozó új ismeretek teszik majd lehetővé az iskola és a nevelés gyermekléptékűvé válását, amelyek a gyermekkor rizikótényezőit, a gyermeki fejlődést veszélyeztető tényezőket is megszüntetik majd.

A szakmai tudás feladatdefiníciós szempontjai

Az Enciklopédia szerkesztőinek és szerzőinek a fentiekben körvonalazott tudományos irányzatok jelölik ki azokat a főbb intellektuális tájékozódási pontokat, amelyek alapján megkonstruálhatókká váltak a szakmai tudás tartalmi. A századforduló magyar társadalmában tevékenykedő tanító szakmai tudásának megalkotásához – a rendelkezésre álló új világértelmezési lehetőségek, a kor pozitívista tudományfelfogásában fellelhető implicit világ- és emberkép elemei felhasználásával – a modern szakmai elvárások

értelmezési keretei között került sor szakmai tevékenységük céltartalmainak újradefiniálására.

A néptanítói tudáskonstrukciós folyamatok további irányát a hétköznapi világértelmezést meghaladó, a szakmai feladatoknak a professzió oldaláról történő újraértelmezése, a szakmává válás nézőpontjai alapján történő autonóm feladatdefiníció jelenti. Ennek összetevői; a szakmai tudástartalmak tudományos megalapozása, a megoldandó feladatok gyakorlatra vonatkozó definiálása, továbbá azok ellenőrzése, illetve ezek összekapcsolása a szakmai felelősséggel. A szakmává válás folyamatai, implicit módon, a megválaszolandó szakmai kérdések és problémák újradefiniálását is elvégzik. Ezt figyelembe véve *Tenorth* (1999. 439–460. o.) a szakmai tudás három dimenzióját különíti el: (1) szakmai hierarchia: az adott szakmai csoport státuszának elismertsége, elfogadottsága, a pedagógusszakmák rangsorában betöltött helye; (2) szakmai éthosz: szakmai felelősség mint a legitimáció fontos érzelmi eleme, ami rákérdez a pedagógiai munka értelmére; (3) szakmai kompetencia-tartalmak: a szakmai képzés során habitualizálni kívánt, az eredményes munkavégzéshez szükséges speciális felkészültség, illetve a szakmai munka gyakorlata során elvárt tudás.

A fenti feladatok logikája jelöli ki a szakmai tevékenység jellege által determinált társadalmi mező reális és szimbolikus tér- és idődimenzióit. A néptanítói szakma nézőpontjából szemlélve az iskola az a pedagógiai tér, amely a hétköznapi élettől már teljes mértékben elkülönülve, intézményesült formában biztosítja a pedagógiai folyamatok megvalósításának funkcionális környezetét. A társadalmi intézményrendszer által megkonstruált nyilvános szakmai tér egyik sajátos formája, amelynek berendezése, az ott folyó tanulói-tanári tevékenység, annak konkrét téri formái és időkeretei sajátos pedagógiai funkcionalitás logikája által szabályozottak. Ehhez a konkrét tárgyi és téri világhoz további, szintén a szakma logikája által kijelölt és körülhatárolt szimbolikus terek és idősíkok is kapcsolódnak. Ezek közé tartoznak a szakmai önlegitimációs szempontok alapján megkonstruált pedagógiatörténeti múlt, továbbá a pedagógiai tevékenység nemzetállami ideológiák által kijelölt további szimbolikus tér- és idődimenziói, ezeknek a nemzetközi pedagógiai térbe is átnyúló konkrét és ideológiai referenciapontjai, továbbá a nevelői tevékenység jellegéből fakadó jövődimenzió. Ebben a sajátos társadalmi-pedagógiai térben folyó, egyre differenciáltabb tevékenységnek ki kell jelölni a főbb szereplőit, a tevékenység célcsoportját, a tanuló, illetve gyermek sajátos anatómiai és pszichés tulajdonságait. Ezek függvényében kell meghatározni az ebben a munkatérben megjelenő sajátos szakmai feladatokat, mindezekkel összefüggésben az ezekre képesített specialista, a tanító alapvető tevékenységformáit és az általa végzett munka biztonságát, legitimációját, társadalmi presztízst megteremtő sajátos munkarituálét, melynek legfontosabb összetevői sajátos tanítói kompetencia-tartalmakba rendeződnek majd.

A munkában megjelenő szakmai önértelmezés szerint a nép, vagyis az alsóbb társadalmi rétegek eredményes neveléséhez és oktatásához kell az olyan jól felkészített szakembereket, népiskolai specialistákat képezni, akik az új szakmai tudás birtokában biztos kézzel végzik feladataikat. Ez a népiskolai specialista az egyetemi szféra magas presztízsű szakembereivel egyenrangú szereplő, a modern magyar néptanító. Ezt az implicit formában jelentkező emancipációs motívumot jól érzékelteti a könyv bevezetőjéből származó alábbi idézet: „Teljesen elhibázott dolog lett volna az egész pedagógiát feldol-

gozni, mert ez esetben az anyag egy része a néptanítókra, más része pedig a középiskolai tanárookra nézve merőben élvezhetetlen lett volna. Egy pedagógiai enciklopédiával szemben mások az igényei egy néptanítónak és mások egy középiskolai tanárnak. Amivel azt akarjuk mondani, hogy a néptanító munkája sokkalta nehezebb, sokkalta kényesebb, [...] a serdületlen korban sokkal nagyobb szerepe és fontossága van a pedagógiának.” (Kőrösi és Szabó, 1911. VI.).

Ebben a múlt-jelen-jövő koordináta-rendszerében egyre pontosabban és világosabban kirajzolódó, egyre bonyolultabb öntörvényű pedagógiai-szakmai tevékenységtérben – mind összetettebbé váló feladatokból adódóan – már számos új feladat és szereplő is megjelenik. Így a szimbolikus idődimenzió, a pedagógiai múlt hősei már nem, illetve már nem csupán a korabeli neveléstörténet-írás által kanonizált, a szakma hagyományos önlegitimációs folyamatai által kijelölt régi pedagógiai héroszok. A szerkesztőknek a szakmai múlthoz, illetve az ezzel összefüggő szakmai önlegitimációs folyamatokhoz fűződő megváltozott viszonyát jól érzékeltetik az első kötet bevezetőjében a pedagógia-történeti anyag elrendezését megindokoló rövid fejtegetések: „Nem közlünk semmit Arisztotelész, Platon pedagógiájáról mintha hírét sem hallottuk volna Xenophon Kyropaideiának, ránk nézve nem existál Quintilianus, sem az ind Hitopadesa és Aquinói szent Tamás éppen úgy kimaradt enciklopédiánkból, mint a talmudi pedagógia nagy alakjai. [...] Amikor oly óriási anyagot nyújt a mi korunk nem érünk rá az ókorban időzni. Ellenben bőségesen engedünk teret a szociális vonatkozású tárgyakra. Úgy hisszük a mi enciklopédiánk az első, amelyik bemutatja a szocializmus nagy gondolkodóinak érdekes – bár részben utópisztikus eszméit.” (Kőrösi és Szabó, 1911. VII.).

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

Az egyes iskolákat összefogó tágabb pedagógiai terek egyik koncentrikus körét a hazai tanügyi viszonyok témacsoport címszavai fogják össze, bemutatva a nemzeti oktatási rendszer sajátosságait. Emellett a legfrissebb statisztikai adatok felhasználásával részletesen kitér az ország összes törvényhatóságai (városok és megyék) oktatási sajátosságainak ismertetésére is. A külföldi iskolaügy tárgyszóhoz kapcsolódóan közel 100 címszó mutatja be az egyes országok közoktatásiügyének jellegzetes jegyeit és éppen aktuális különböző reformtörekvéseit.

A néptanítói tudás alapvető kompetenciartalmait között fontos szerephez jut az iskolai adminisztráció mint az iskola szakszerű működtetéséhez szükséges tudás is. Ezek a folyamatosan ismétlődő rutinfeladatok a népiskolai specialista, a tanító mint szakember olyan alapvető tevékenységformái, amelyek egyben erősítik legitimációját, szerves részét képezik azoknak a társadalmi presztízset, illetve szociális hatalmát megalapozó sajátos munkarituáléiknak, amelyek sajátos tanítói kompetenciartalmakban összegződnek. „A népiskolai tanítónak – fogalmazza meg az Enciklopédia bevezetője – tömérdek dolga van az iskolai adminisztrációval és mivel sorsára igen sok hatásának és tényezőnek van

jogos befolyása, szüksége van arra is, hogy kötelezettségei és jogai között önállóan is el tudjon igazodni” (*Kőrösi és Szabó*, 1911. VI.).

Ebben a racionálisan felépített pedagógiai világban már nincs helye az olyan romantikus gyermekutópiáknak, amelyek a 19. századi magyar neveléstan-könyveket uralták. Ehelyett egy darwinista-evolucionista, pozitivista világkép elemeire alapozódó gyermekfelfogás és gyakorlati gyermekismeret pragmatista racionalizmusa kapcsolódik össze a modern munka tervszerűséget hangsúlyozó eredmény- és hatékonyságközpontúságával. A könyv szerkesztői ennek sajátos jegyeit kívánják összekapcsolni a néptanítói munkaethosz hagyományos romantikus elemeivel. Ez vezet el szerintük ahhoz a modern néptanítói tudáshoz, amelynek kijelölése, összegyűjtése és rendszerezése az Enciklopédia legfőbb célkitűzése.

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

Összegzés

Elemzéseink alapján az *Enciklopédia* az új szemléletű néptanítói tudás létrejöttének fontos alkotása. Az ebben megfogalmazódó, a 20. század elején kialakuló „normál,” a szakszerűséget hangsúlyozó új szakmai etalonnak megfelelő néptanítói szaktudás különböző, néha egymással látszólag szembenálló elemekből épül fel. Jelen vannak abban a modernizációt megalapozó tudományosság olyan pozitívista orientációjú irányzatai és mozgalmak, mint a higiéniai diskurzus, az experimentális pedagógia és a gyermektanulmány eredményei. Megjelenik az ezekkel látszólag szembenálló ideológiát hangsúlyozó életreform és reformpedagógia erőteljes társadalomkritikai éllel megfogalmazott retorikája is. Ezek a korabeli törekvések együttesen alapozzák meg az új néptanítói tudás alapvető ideológiai elemeit, etikai elvárásait és kompetenciátartalmait.

Ebben a tudáskonstrukciós folyamatban az életreform általános érvényű megmentés gondolata erőteljes normatív töltetet hordoz, ami – erőteljes pedagógiai orientációt nyerve – a gyermek megmentésének metaforájaként jelenik meg, melynek elsődleges funkciója a kíváncsnak tekintett szakszerű pedagógusi munka pozitív érzelmi töltést hordozó ideológiai hátterének biztosítása. Szoros kapcsolatban áll a szakszerű munka megalapozásához szükséges új tudományossággal, az empirikus mérésre-értékelésre (teljesít-

mény-, figyelem- és emlékeztetvizsgálatok) épülő gyermektanulmánnyal, illetve a pedagógia empirikus alapvetésével. A 19. században megjelenő diskurzus a higiénáról, ezzel együtt az egészséges emberi test fontosságáról, két irányból is befolyásolta a tanítói tudáskonstrukció folyamatait. Egyrészt implicit módon megjelenik abban a modern európai munkatársadalom hatékony munkavégzésre irányuló alapvető igénye, ami a fegyelmezett emberi test, illetve a testi és lelki egészségét hangsúlyozza, másrészt ezzel párhuzamosan, ennek részeként kijelölte a normális és abnormális határterületeit is. Az iskola az intézményesülés folyamatában – az egészségügy fejlődése nyomán – egyaránt felerősítette a gyermekvédelem testi és lelki vonatkozásait, az iskola kötelességévé tette az egészségügyi ellátás és az erkölcsi védelem ellátását.

Az Enciklopédia öndefiníciója szerint a nappiskola szakembere a fenti szakmai diskurzusokban megfogalmazódó, elvárt feladatok megvalósításának kulcsfigurája. Az ekkor kialakuló új szakmai tudásának ideológiai, etikai motívumait a különböző pedagógiai reformmozgalmak által is reflektált, az életreform retorikai elemeire visszavezethető megmentés motívuma biztosítja. A gyermekmentés eredményének előfeltétele nemcsak az elhivatottság, hanem a valódi gyermekismeret, melynek kompetenciaelemei tudományosan megalapozottak, hátterét az empirikus alapokon nyugvó pedagógia és pszichológia, illetve a gyermektanulmány biztosítja.

Irodalom

- Berger, P. L. és Luckmann, T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés.* Jó Szöveg, Budapest.
- Besley, T. (2002): *Counseling youth: Foucault, power and the ethics of subjectivity.* Praeger, Westport CT.
- Besley, T. (2006): Governmentality, neoliberalism and the professionalisation of school counselling. In: Weber, S. és Maurer, S. (szerk.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft.* Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 181–195.
- Burchell, G., Gordon, C. és Miller, P. (1991, szerk.): *The Foucault effect.* University of Chicago Press, Chicago.
- Bourdieu, P. (1979): *La Distinction.* Ed. Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1994): *Raison pratiques.* Édition du Seuil, Paris.
- Bourdieu, P. (2002): *A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről.* Napvilág, Budapest.
- Canguilhem, G. (2004): *A normális és kóros.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Daheim, H. (1992): Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, B., Ferchhoff, W. és Radtke, F.-O. (szerk.): *Erziehen als Profession.* Leske + Budrich, Opladen. 21–35.
- Elias, N. (1986): *A civilizáció folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Freidson, E. (1986): *Professional power. A study of the institutionalization of formal knowledge.* University of Chicago Press, Chicago és London.
- Freyer, M. (1998): *Das Schulhaus: Entwicklungsetappen im Rahmen der Geschichte des Bauern- und Bürgerhauses sowie der Schulhygiene.* Wissenschaftsverlag Rothe, Passau.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története.* Gondolat Kiadó, Budapest.

A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911–1915)

Foucault, M. (2000a): *Elmebetegség és pszichológia. A klinikai orvoslás születése*. Corvina, Budapest.

Foucault, M. (2000b): *Nyelv a végzelenhez*. Latin Betűk, Debrecen.

Foucault, M. (2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz, Budapest.

Goode, W. (1957): Community within a community: The professions. *American Sociological Review*, **22**. 194–200.

Heidenreich, M. (1999): Berufkonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: Apel, H.-J., Horn, P.-H. és Lundgreen, P. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 35–58.

Hopf, C. (2004): *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Kost, F. (1983): Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, **30**. 1. sz. 769–782.

Körösi László és Szabó László (1911, szerk.): *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. I. kötet. Franklin, Budapest.

Larson, M. S. (1977): *The rise of professionalism*. University of California Press, Berkeley.

Lay, W. A. (1903): *Experimentelle Didaktik ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Wille und Tat*. Quelle & Meyer, Leipzig.

Lefebvre, H. (2006): Die Produktion des Raums. In: Dünne, J. és Günzel, S. (szerk.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 330–342.

Löw, M., Steets, S. és Stötzner, S. (2007): *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie*. Verlag Barbara Budrich, Opladen.

Meumann, E. (1907): *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Engelmann, Leipzig.

Németh András (1998): Magyar Pedagógiai Lexikonok. Tudományfejlődési tendenciák. *Educatio*, **7**. 1. sz. 208–220.

Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.

Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, **3**. 2. sz. 7–32.

Németh András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, **5**. 1–2. sz. 5–26.

Németh András (2010): *Emberi idővilágok – pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Oelkers, J. (1998): Psychologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Sarasin, P. és Tanner, J. (szerk.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19 und 20. Jahrhundert*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 245–285.

Parsons, T. (1964): *Essays in sociological theory*. Free Press of Clencoe, New York.

Powell, W. és DiMaggio, P. J. (1991, szerk.): *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago University Press, Chicago és London.

Peters, M. és Marshall, J. D. (1996): *Individualism and community: Education and social policy in the postmodern condition*. Falmer Press, London.

Reyer, J. (1991): *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Lambertus, Freiburg.

Rose, N. (1989): *Governing the soul: The Shaping of the private self*. Routledge, London.

Sarasin, P. (2001): *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Németh András

- Sarazin, P. és Tanner, J. (1998, szerk.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Stoß, A. M. (1998): Zwischen Emphase, Kritik und Methodenbewusstsein: Schulhygiene, Medizin und wissenschaftliche Pädagogik im deutschen Kaiserreich. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, **3**. 561–581.
- Stoß, A. M. (2000): *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933*. Beltz, Weinheim.
- Tenorth, H.-E. (1992): Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen. In: Paschen, H. és Wigger, L. (szerk.): *Pädagogisches Argumentieren*. Beltz, Weinheim. 357–375.
- Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H., Horn, P.-H. és Lundgreen, P. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 429–461.
- Weber, S. és Maurer, S. (2006, szerk.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

ABSTRACT

ANDRÁS NÉMETH: THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AMONG ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN EARLY 20TH-CENTURY HUNGARY: THE EXAMPLE OF HUNGARY'S ENCYCLOPAEDIA OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHING (1911–1915)

In the formation process experienced by two clearly defined groups of teachers (elementary school teachers and teachers at higher levels) in the second half of the 19th century, we can see the evolution of two different cultures and teaching competencies. This paper examines the historical aspects of the construction of these two competencies, in which the different professions create the symbolic and material worlds and knowledge content of their identity. The study concentrates on the characteristics of the Central European region, specifically on those of Hungary. I used the Encyclopaedia of Elementary School Teaching, a professional periodical for Hungarian teachers, as a source. In its conceptual system and research methodology, the approach transcends the perspective of historical sociology, which concentrates on macro-processes. This descriptive, expository analysis is based on qualitative research methodology tools.

Magyar Pedagógia, **113**. Number 2. 101–118. (2013)

Levelezési cím / Address for correspondence: Németh András, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, H–1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.

A REFORMÁTUS FIÚ-KÖZÉPISKOLÁK TÖRTÉNELEM- TANKÖNYV-HASZNÁLATA 1926-TÓL AZ 1930-AS ÉVEK KÖZEPÉIG

Albert B. Gábor

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Tanszék

A hazai tankönyvtörténettel foglalkozó – ezen belül a történelem tanításának módszertanával kapcsolatos – publikációk elsősorban a tankönyvszerzők tankönyvi interpretációs módjain keresztül elemezték a tankönyveket (*Unger, 1976; Bartos, 2002; Albert, 2006; Katona, 2010*), meghatározva azok színvonalát, egyúttal megragadva egy-egy történelmi kor hangulatát. A tankönyvtörténeti elemzések továbbgondolását a levéltári kutatásokkal is alátámasztott, a tankönyvek tényleges iskolai használatára irányuló komplex tankönyv- és iskolatörténeti kutatások jelenthetik. Jelen írás korabeli iskolai értesítők és igazgatói jelentések¹ adatösszesítésére támaszkodva, a *Klebelsberg Kunó* minisztersége alatt megjelent református fiú-középiskolák történelemtankönyv-használatát összegzi, eltekintve az evangélikus fiú-középiskolák tankönyvhasználati vizsgálatától. Az iskolai értesítők nem minden esetben közöltek tankönyvjegyzéket, viszont az Egyetemes Konventi Elnökség számára készült iskolaigazgatói jelentések beszámoltak a használt tankönyvekről. Az új tankönyvsorozatok megírását az 1924-es új középiskolai törvény és tanterv életbe lépése indokolta. Ezek a tankönyvek 1926-tól 1931-ig felmenő rendszerben láttak napvilágot, melyek az új tanterv életbe lépéséig – gyakorlatilag az 1930-as évek végéig – forgalomban voltak. Mivel az új tankönyvsorozatok a klebelsbergi törvényhez és tantervhez kapcsolódnak, ezért e tanulmányban következetesen a klebelsbergi korszak, klebelsbergi időszak fogalmakat használjuk. A tankönyvhasználat döntésmechanizmus-történetének rekonstruálása a Magyarországi Református Egyház egyetemes konventi jegyzőkönyvek, a Magyarországi Református Egyház Zsinati Levéltára által őrzött – a döntés előkészítését befolyásoló – tankönyvbírálati² és szakelőadói jelentések³ áttekintésével válik teljessé. A tankönyvszerzők életrajzára irányuló újabb adatfeltárás könyvszeti kutatásokon alapul. A református fiú-középiskolák tankönyvhasználati és döntés-

¹ 1. Magyarországi Református Egyház Zsinati Levéltára, továbbiakban MREZSL 2. d fond Konventi Tanügyi Bizottsági iratok 1840–1950. II. Iskolákra vonatkozó iratok. 45. és 46. doboz. Gimnáziumi jelentések, értesítők 1934–1935.

² MREZSL 2. d fond Konventi Tanügyi Biz. iratok 1840–1950. IV. Tankönyvügyek. 86. doboz. Tankönyvek bírálata 1925–27.

³ MREZSL 2. d fond Konventi Tanügyi Biz. iratok. 5. doboz. Tanügyi biz. ügyei 1914–1931. Jelentések a református tanintézetek 1929/30. tanévi állapotáról. Kézirat. A Református Egyetemes Konvent hivatalos kiadványa. Budapest, 1931. 62–64.

mechanizmus-történeti áttekintése során arra a kérdésre is választ keresünk, hogy a demokratikus hagyományokkal rendelkező református egyház hogyan viszonyult a kultusz-tárca által engedélyezett történelem tankönyvekhez, különösen a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (továbbiakban VKM) által inkább támogatott Egyetemi Nyomda kiadványához. A bírálati jelentések áttekintése mellett a Franklin Kiadó és az Egyetemi Nyomda párhuzamos tankönyvének összehasonlító szövegelemzése is segíti a fenti kérdés megválaszolását.

Tankönyvhasználat és döntésmechanizmus

Klebsberg Kunó minisztersége idején öt kiadó hat tankönyvsorozata jelezte a tankönyvpiac viszonylagos sokszínűségét, amit a felekezetek közötti elkülönülés nagymértékben befolyásolt. A református fiú-középiskolák tankönyvhasználatát a 148/1926. egyetemes konventi határozat szabályozta.⁴ Ezek szerint az egyházkerületek a hatóságukhoz tartozó középiskolák számára a konventtől approbált tankönyvek közül választhatták ki a használható tankönyveket. Az 1927–1928. iskolai évtől életbe léptetett határozat megtiltotta a református középiskoláknak a konvent által nem engedélyezett tankönyvek használatát. Az egyetemes konvent – a konventi jegyzőkönyvek tanúsítják – a középiskolai tankönyvügyi bizottság és az egyetemes tanügyi bizottság javaslatai alapján döntötte el az engedélyezett tankönyvek listáját. A megalapozott döntést egyrészt a tankönyvbírálati jelentések segítették, melyeknél meghatározó súllyal esett latba az, hogy az adott tankönyv mennyire volt képes megfelelni a protestáns felekezeti szempontoknak. A tankönyvhasználattal kapcsolatos döntések végrehajtásáról az egyetemes tanügyi bizottság középiskolai szakelőadója, a református leánygimnáziumi igazgató, *Dombó László* összegző jelentései orientálták az egyetemes konventet. A tankönyvbírálati munkálatokat a református középiskolákban tanító középiskolai tanárok végezték, így a pápai Református Gimnázium történelem és földrajz szakos tanára, *Szűcs Dezső*, a debreceni kötődésű, szintén történelem és földrajz szakos *Szabó Márton*, a sárospataki Református Gimnázium tanára, a történelem és latin szakos *Tárczy Árpád*, valamint *Barthos Kálmán*, a budapesti Református Gimnázium latin és történelem szakos tanára, aki tankönyvíróként is ismert volt (*I. Albisi Barthos, Mezőbánci Csetri és Luttor, 1931*).

A 19 református fiú-középiskola többségét Kelet-Magyarországon találjuk, Nyugat-Magyarországon Pápán, Csurgón és Gyöngyösön működött ilyen középiskola. Az 1930-as évek elején csupán 14 fiú-középiskola tüntette fel az iskolai értesítőben a tankönyvjegyzéket (*Berentés, 1933. 38–40. o.; Bessenyei, 1931. 101–105. o. ; D. Nagy, 1931. 62–63. o.; Gaál, 1932. 61–62. o.; Garzó, 1932. 73–77. o.; Kovács, 1932. 60–63. o.; Köblös, 1931. 78–81. o.; Kristóf, 1932. 65–67. o.; Márk, 1931. 42–43. o.; Mezey, 1932. 95–98. o.; Nagy, 1931. 93–95. o.; Ravasz, 1931. 49–51. o.; Vadai, 1931. 80–83. o.; Vasady és Elekes, 1931. 165–168. o.*). Nem találunk ilyen adatot Pápa, Csurgó, Gyöngyös, Miskolc és Kunszentmiklós iskolai évkönyvében (*Pongrácz és Fejes, 1931; Bene, 1932; Székely,*

⁴ I. Magyarországi Református Egyház egyetemes konventje Budapest, 1929. évi április 9–11. napján tartott ülésének jegyzőkönyve. A Református Egyetemes Konvent hivatalos kiadványa. Budapest, 1929. 173. o.

1932; Csorba, 1932; Vöröss, 1932). Ugyanakkor az egyetemes konventi határozatok melléklete részletesen közli az engedélyezett tankönyvek jegyzékét, a feltételes engedélyezettek és a nem engedélyezettek listáját, valamint a *Domby László* által jegyzett szakelőadói kimutatások iskolákra lebontva a konvent által nem engedélyezett, mégis használatban lévő tankönyvlistát. Ez utóbbiak köre évről évre fokozatosan csökkent.

Az 1929–1930. tanév állapotáról szóló jelentésből⁵ két nem engedélyezett történelem tankönyv használata ismert: a békési reálgymnáziumban *Ember István* középkori világtörténeti (*Ember*, 1928), a győnyi reálgymnáziumban pedig *Mika Sándor* és *Marczinkó Ferenc* ókori tankönyve volt használatban (*Mika* és *Marczinkó*, 1927). A 147/1932. egyetemes konventi határozat 2. számú mellékletét tartalmazó tankönyvjegyzék a református középiskolák számára a Franklin Kiadó – *Madai Pál* debreceni tanár által írt – sorozatát helyezte monopolhelyzetbe, kivéve a IV. osztályt, ahol *Madai* (1927) munkája mellett *Ember István* ókori tankönyvét (1927) is a választható tankönyvek sorába emelte.⁶ Ennek ellenére egy-két református fiú-középiskolát leszámítva (a kiskunhalasi és a kecskeméti), ahol *Ember* tankönyvét használták a növendékek, mindenhol *Madai* ókori világtörténete volt forgalomban. Az 1931–1932. tanévben nem minden református fiú középiskola számára állt rendelkezésre a *Barthos-Koch-Madai*-féle VIII. osztályos magyar történet (*Barthos, Koch* és *Madai*, 1931), így igen sok intézményben – Debrecenben, Hajdúböszörményben, Hódmezővásárhelyen, Mezőtúron, Sárospatakon és Kisújszálláson – egy, még a dualizmus időszakában született tankönyvet, *Kiss Lajos* magyar történetét használták (*Kiss*, 1916).

A 147/1932. egyetemes konventi határozat 2. számú melléklete közölte a nem engedélyezett tankönyveket: *Domanovszky Sándor* III. osztályos magyar történetét (1926), valamint *Ember István* III. és V. évfolyam számára írt munkáit (1926, 1928). A három tankönyv betiltása meglepő, egyrészt azért, mert azt igazolja, hogy egy-két év leforgása alatt eldőlt: az egyetemes konvent a református fiú-középiskolái számára a *Madai*-féle sorozatot (*Madai*, 1926, 1927, 1928; *Madai* és *Ványi*, 1929; *Madai, Koch* és *Németh*, 1930; *Barthos, Koch* és *Madai*, 1931) támogatta, másrészt azért, mert a nem engedélyezett könyvek között szerepelt az Egyetemi Nyomda *Domanovszky* (1926) által jegyzett munkája is, ami ismerten a kultusztárca által inkább támogatott kiadványai közé tartozott.

⁵ MREZSL 2. d fond Konventi Tanügyi Biz. iratok. 5. doboz. Tanügyi biz. ügyei 1914–1931. Jelentések a református tanintézetek 1929/30. tanévi állapotáról. Kézirat gyanánt. A Református Egyetemes Konvent hivatalos kiadványa. Budapest, 1931. 62–64. o.

⁶ A *Madai*-féle sorozat tankönyvpiaci monopolhelyzete az 1930-as évek közepén is fennállt, amit az iskolai értesítők mellett az 1934–1935-ös tanév iskolaigazgatói jelentései is igazolnak. E jelentések a statisztikai kimutatások, az éves órarend és tantárgyfelosztás, az intézet vagyoni helyzete vagy a tanárok egyházi életéről szóló beszámolók mellett tartalmazták a használt tankönyvek jegyzékét is. Az 1930-as évek közepén a 19 református fiú-középiskola egyöntetűen a *Madai*-féle sorozatot használta. Csupán három iskola egy-egy évfolyamában van eltérés: a kiskunhalasi Sziládyban a IV. osztályban továbbra is *Ember István* ókori, Mezőtúron és Csurgón a VIII. évfolyamon *Kiss Lajos* magyar története volt forgalomban. MREZSL 2. d fond Konventi Tanügyi Biz. iratok 1840–1950. II. Iskolákra vonatkozó iratok. 45. és 46. doboz. Gimnáziumi jelentések, értesítők 1934–1935.

A tankönyvszerzők munkássága

Kiss Lajos tankönyvírói munkássága még a történelemtanítás-történettel foglalkozók körében sem biztos, hogy ismerős, ezért célszerű életútját, tankönyvírói munkásságát röviden bemutatni. A Gömör megyei Ragályon született 1849-ben, középiskolai, majd magasabb teológiai tanulmányait Sárospatakon végezte. A főúri *Vay* családnál magántanító, katonaevei után 1874-től a Budapesti Tudományegyetem bölcsészeti fakultására került, 1878-ban sikeres tanárvizsgálatot tett történelemből és földrajzból, majd helyettes tanár lett a kecskeméti reáliskolában, 1880-ban rendes tanár lett Pancsován. Történeti monográfiát írt Nándorfehérvár 1521-es bukásáról és a rigómezei hadjáratról. A középiskolai törvényjavaslattal kapcsolatban a Magyar Tanügyben fejtette ki véleményét, a Sárospataki Lapok és a Debreceni Protestáns Lap külső munkatársa. 1912-es haláláig 27 éven át a szegedi Magyar Királyi Állami Főreáliskola tanára, a szegedi Dugonics Társaság tudományos osztályának titkára volt. Írt világtörténeti és magyar történeti tankönyvet egyaránt. Tankönyvei megírását a szakszerűség és a pártatlanság irányította. Mint korának tanártípusa, ő is nagy tudással rendelkezett (a műveltség legitimál), szigorú kötelesség-tudat, jó előadói képesség és szigorú puritanizmus jellemezte (l. *Veszprémi*, 1912). A századelőn írt tankönyvét – nem az egyetlen a régi korok tankönyvei közül – néhány igen nagy hírű református fiú-középiskola előszeretettel használta még az 1920-as, 1930-as években is.

Madai Pál életútját, tanári működését a debreceni Fazekas Mihály Gimnázium centenáriumi kötete vonatkozó fejezetének segítségével ismertetjük (*Halász*, 1973. 106–109. o.). *Madai* a Budapesti Tudományegyetemen 1903 és 1908 között történelem és földrajz szakon végzett, egyetemi tanulmányai befejeztével előbb egy grófi családnál házitánító, röviddel később, 1908 szeptemberétől 1936-ig a debreceni Állami Főreáliskola tanára volt. Aktív egyesületi életet élt, tagja volt a Köztisztviselők Jóléti Szövetségének, 1918-ban a Nevelőmunkások Országos Szövetségének. A Tanácsköztársaság idején a Tavaszmező Utcai Gimnázium igazgatójaként dolgozott, ami miatt később támadások érték. A debreceni főreáliskola igazolóbizottsága először állásvesztésre ítélte, amit később feddésre változtattak. 1936-tól mint gyakorlógimnáziumi tanár a történelemtanítással és a tanárképzés módszertanával foglalkozott. Nyugalomba vonulása után is (1946) haláláig (1967) aktívan dolgozott (*Halász*, 1973. 106–109. o.). *Madai* egész tanári pályája Debrecenhez kapcsolódott. A tankönyvírással, szakdidaktikával foglalkozó *Madainak* több írása is megjelent a Protestáns Tanügyi Szemlében, szakmai ismertsége a középiskolai tanárság körében megkérdőjelezhetetlen.

A *Madai*-sorozat társszerzői *Koch István*, *Ványi Ferenc* és *Barthos Kálmán* (a három tankönyvszerző iskolai kötődéséhez l. *Albisi Barthos*, *Mezőbándi Csetri* és *Luttor*, 1931). Mindhárman a fővároshoz kötődtek. *Koch* a budapesti Evangélikus Gimnázium történelem és földrajz szakos tanára volt. A VI. osztályos tankönyv társszerzője, *Ványi* előbb a Baár-Madas Református Leánylíceum történelem és földrajz szakos tanára, később a Református Gimnázium (Lónyay Gimnázium) igazgatója (igazgatóságáról részletesen l. *Rébay*, 2011. 334–338. o.), az 1930-as évek közepén az egyetemes konvent középiskolai tankönyvbizottságának tagjaként, egyházmegyei képviselőként dolgozott. A IX. kerületi

Lónyay utcai Református Gimnázium latin és történelem szakos tanára volt a kolozsvári születésű *Barthos* is, aki a konventi utasítás értelmében a tankönyvpiacon rivális tankönyvszerző, *Domanovszky Sándor* III. osztályos magyar történeti tankönyvéről is bírálati jelentést írt.

A református fiú-középiskolák számára az engedélyezett tankönyvek között szerepelt *Ember István* ókori világtörténete is. A korszak ismert tankönyvszerzője, az 1920-as években az Országos Közoktatási Tanácsban a tankönyvügyek előadója, az 1920-as, 1930-as évek fordulóján a budapesti állami VIII. ker. Zrínyi Miklós Reálgimnáziumban a történelem és a földrajz tantárgyak oktatója volt. Egyedül és *Dékány Istvánnal* közösen is írt szellemtörténeti tankönyveket, melyek az Athenaeum gondozásában láttak napvilágot. Számos módszertani vonatkozású írása is megjelent az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlönyben (életrajzáról l. *Katona*, 2011).

Bírálati jelentések, protestáns felekezeti szempontok

A következőkben ismertetjük az *Ember István*, *Domanovszky Sándor* és *Madai Pál* III. osztályos magyar történeti tankönyveiről készült bírálati jelentéseket.⁷ A bírálók *Ember* III. osztályos magyar történetével szemben fogalmazták meg a legélesebb kritikájukat. *Barthos Kálmán* tudományos szempontból kielégítőnek, a nemzeti és református szellemiség viszonylatában megfelelőnek ítélte a tankönyvet, és bár több pontatlanságot, valamint hibát is megfogalmazott, végül semmi különös észrevételt és akadályt nem talált a konventi engedélyezés tekintetében.⁸ *Szűcs Dezső* nem volt ilyen elnéző az Athenaeum tankönyvszerzőjével. Indulatoktól sem mentes kritikájára kiváló példa a bírálat egy részlete: „*Kossuth hadsereget állított Jellasics ellen s így szembe került a király akaratával. A király és a nemzet most már ellenségei voltak egymásnak.*” (127.1) „Micsoda felfogás ez?! A szabadsághősök megfordulnak sírjaikban.”⁹

Barthos Domanovszky könyvét tudományos szempontból a legkiválóbb tankönyvek közé sorolta, pedagógiaiilag – különösen a tanulhatóság szempontjából, valamint nagy terjedelme miatt – tekintette aggályosnak a tudós szerző munkáját. Komoly kifogást protestáns szempontból sem látott az opponens, s ami szerinte problematikus, az könnyen pótolható. A tanterv ellenére a reformációt és az ellenreformációt egyetlen kis fejezetben sűrítette össze a szerző, nem írt „Az önkényuralom” című fejezetben a protestánsok üldözéséről. Összegzésében *Barthos Domanovszky* tankönyvét a legkiválóbb kísérletek

⁷ MREZSL 2. d. fond Konventi Tanügyi Biz. iratok 1840–1950. IV. Tankönyvügyek. 86. doboz. Tankönyvek bírálata 1925–27. (továbbiakban MREZSL 2. d. 86. doboz). (A bírálók aláhúzással kiemelt szövegrészeit végig dőlt betűvel jelöljük a szövegben.)

⁸ MREZSL 2. d. 86. doboz. *Barthos Kálmán* 1927. január 27-i bírálati jelentése *Ember István* tankönyvéről. A Magyarországi Református Egyetemes Konvent 296/1927. sz.

⁹ MREZSL 2. d. 86. doboz. *Szűcs Dezső* 1927. febr. 3-i bírálati jelentése *Ember István* tankönyvéről. A Magyarországi Református Egyetemes Konvent 442/1927. sz.

közé sorolta. „Kár és veszteség volna, ha református középiskoláinkat megfosztanák tőle.” – összegezte véleményét az opponens.¹⁰

Szabó Márton protestáns szempontból fogalmazott meg kritikai észrevételt *Domanovszky* tankönyvéről. A bíráló felrótta például azt, hogy *Domanovszky* következetesen keresztényt és nem keresztyént ír, a reformáció és ellenreformáció történetét együtt, és ami ennél is nagyobb probléma, csupán bő két oldalon tárgyalja. A pozsonyi vésztörvényszékről alig tesz említést a tankönyv, illetve a gályarabok elhurcolásának tárgyalásától eltekint. A kritikai észrevételek ellenére *Szabó Márton* összességében a protestantizmusra vonatkozó részeket helytállónak tartotta, s így összegzi bírálatát: „Nincs tehát rá okunk, hogy a protestáns iskolák ajtaját bezárjuk előtte.”¹¹

A harmadik bíráló, *Szűcs Dezső* az alábbiakat fogalmazta meg: „A dr. Domanovszky Sándor-féle tankönyvre vonatkozólag az első megjegyzésem az, hogy vannak a tankönyvben olyan beállítások, amelyek a vonatkozó idők történeti adataiból hibásan levont következtetések s amelyek nem egyeztethetők össze az illető kor szellemével, nemzeti közfelfogásával s az élő protestáns nemzeti szellemével.”¹² A bíráló kritizálja *Domanovszky* azon állítását, mely szerint a *Wesselényi*-féle nemzeti mozgalom összeesküvés lett volna, helyteleníti a tankönyvíró azon megállapítását, miszerint *Kossuth* követői 1848 nyarán radikálisok volnának. *Szűcs* szerint az 1849. április 14-i debreceni nyilatkozatot nem lehet veszedelmes határozatnak tekinteni. Hiányolja az opponens a reformáció hatásának nagyobb terjedelemben való tankönyvi prezentálását is. Az igen alapos, szigoráról ismert *Szűcs Dezső* korántsem annyira kritikus *Domanovszky*val, mint *Emberrel*. Végül ő is a konventi approbáció megadását javasolja.¹³

A pozitív bírálatok ellenére mégsem *Domanovszky* tankönyvét engedélyezte az egyetemes konvent, ami azért meglepő, mert egyrészt az Egyetemi Nyomda *Domanovszky* által jegyzett tankönyvei a kultusztárca által inkább támogatott könyvei közé tartoztak, másrészt a klebelsbergi időszakban (a konszolidáció idején) a protestáns egyházak nem is jelentettek meg önálló sorozatokat. A *Madai*-féle III. osztályos magyar történeti tankönyv a bírálók szerint a protestáns felekezeti szempontoknak jobban megfelelt, mint a tudós történész munkája.

Barthos Kálmán rövid, egyoldalas jelentésében méltatja *Madai* tankönyvének tudományos színvonalát és pedagógiai értékét, a könyv legfőbb érdemét a protestáns szempontok és vonatkozások tüzetesebb hangsúlyozásában látja. E tekintetben *Barthos Madai* munkáját a tankönyvek sorában egyedülállónak, ezért a tankönyv használatát a református középiskolák számára kiválóan alkalmasnak tekintette.¹⁴

¹⁰ MREZSL 2. d. 86. doboz. *Barthos Kálmán* 1927. január 27-i bírálati jelentése *Domanovszky* tankönyvéről. A Magyarországi Református Egyetemes Konvent 298/1927. sz.

¹¹ MREZSL 2. d. 86. doboz. *Szabó Márton* 1927. április 4-i bírálati jelentése *Domanovszky* tankönyvéről. A Magyarországi Református Egyetemes Konvent 1089/1927. sz.

¹² MREZSL 2. d. 86. doboz. *Szűcs Dezső* 1927. február 2-i bírálati jelentése *Domanovszky* tankönyvéről. A Magyarországi Református Egyetemes Konvent 441/1927. sz.

¹³ MREZSL 2. d. 86. doboz. *Szűcs Dezső* 1927. február 2-i bírálati jelentése *Domanovszky* tankönyvéről. A Magyarországi Református Egyetemes Konvent 441/1927. sz.

¹⁴ MREZSL 2. d. 86. doboz. *Barthos Kálmán* 1927. január 27-i bírálati jelentése *Madai* tankönyvéről. A Magyarországi Református Egyetemes Konvent 297/1927. sz.

Szűcs Dezső bírálatában szintén kiemeli *Madai* tankönyvének erős nemzeti öntudatát, a tankönyv lendületes nemzeti szellemét. A *Bocskay*-féle szabadságharctól a szatmári békéig terjedő tankönyvi részt tekinti a legszebbnek: „*hatalmas erővel lobban fel a nemzeti szellem s lüktet a nemzeti érzés.*”¹⁵ A tankönyv tudományos értékét minden kétségen felül állónak tekinti, néhány didaktikai és pedagógiai szempontból megfogalmazott kritika ellenére *Szűcs* a legmelegebben ajánlja azt, hogy a tankönyv az Egyetemes Konvent „*approbációjában első sorban részesüljön*”.¹⁶

Madai és Domanovszky tankönyvírói interpretációs módjai

A *Madai*-féle tankönyvsorozat melletti döntést – a szerző szakmai munkássága, valamint a sorozat társszerzőinek református felekezeten belüli ismertsége mellett – elsősorban az indokolja, hogy a Franklin Társulat *Madai* névvel jelzett tankönyvei a protestáns szempontoknak, a függetlenségi hagyományokhoz való igazodásnak jobban meg tudtak felelni. Érdemes ezért összevetni a *Domanovszky*- és a *Madai*-féle III. osztályos magyar történeti tankönyv egyes fejezeteit.

Az idézett bírálati jelentés is kritikaként róttá fel: *Domanovszky* – a *Wesselényi* mozgalommal összefüggésben – fejezetcímként, majd a szövegben is következetesen *Wesselényi*-összeesküvésről ír (*Domanovszky*, 1926. 144. és 148. o.), ezzel szemben *Madai* tankönyvének fejezetcíme: A Wesselényi-féle szövetkezés. Kuruc-labanc világ (*Madai*, 1926. 96. o.). *Madai* a Habsburg-udvar központosító politikáját kíméletlenül ostromozza, míg *Domanovszky* láthatóan a Habsburg-udvarral szemben megbocsátóbb. *Madai* a Wesselényi-féle mozgalom bukásáról így ír: „A bécsi kormány azonban kegyelem helyett Zrínyit és Frangepánt Bécsújhelyen, Nádasdyt pedig Bécsben *osztrák bíróság törvénytelen ítélete alapján lefejeztette.*” (*Madai*, 1926. 96. o.). *Madai* részletesen, azonosulva, erős érzelmi töltettel ír a protestánsok üldöztetéséről: „De legkíméletlenebbül a felvidéki protestánsokat üldözték. Papjaikat, tanítóikat fogságra vetették, gályarabságra hurcolták, templomaikat elfoglalták, iskoláikat bezárták és erőszakosan térítették őket. Az egész keresztyén Európa felzúdult Lipót embertelen cselekedete miatt [...]” (*Madai*, 1926. 98. o.). *Domanovszky* ezzel szemben többszempontú értékelést ad: „De a katolikusokat is sújtották a bécsi udvar kegyetlen gazdasági intézkedései.” (*Domanovszky*, 1926. 145. o.). A debreceni trónfosztás megítélése sem kap azonos elbírálást a két szerzőnél. *Madai* a dicsőséges tavaszi hadjáratra és az 1849. március 4-i olmützi alkotmányra adott válasznak, míg *Domanovszky* veszedelmes határozatnak tekinti azt. *Domanovszky* erről így ír: „Ez után a határozat után a békés kiegyezés útja el volt vágva. Pedig akkor már az osztrákok az olaszokat is legyőzték, az oroszok pedig felajánlották beavatkozásukat. Ez annál veszedelmesebb volt, mert a hadsereg kárhóztatta a köztársasági áramlatot és

¹⁵ MREZSL 2. d. 86. doboz. *Szűcs Dezső* 1927. február 3-i bírálati jelentése *Madai* tankönyvéről. A Magyarországi Református Egyetemes Konvent 443/1927. sz. (Az eredeti forrásban szerepel a *Bocskay* szabadságharc szerkezet, helyesen: Bocskai-szabadságharc.)

¹⁶ MREZSL 2. d. 86. doboz. *Szűcs Dezső* 1927. február 3-i bírálati jelentése *Madai* tankönyvéről. A Magyarországi Református Egyetemes Konvent 443/1927. sz.

Kossuth és Görgey közt is mind élesebb ellentétek támadtak.” (*Domanovszky*, 1926. 191. o.). *Domanovszky* az 1848–1949-es események feldolgozásakor az alkotmányos utat, míg *Madai* a forradalmi utat hangsúlyozza. A debreceni tankönyvíró március 15-ét a szabadság nagy napjának tekinti, a szabadság vérbefojtóját, s Haynaut a Básták és Caraffák uralmával állítja párhuzamba. A tankönyvi idézeteket jobban górcső alá véve láthatjuk, hogy *Madai* interpretációi jobban megfeleltek a protestáns függetlenségi hagyományoknak. *Domanovszky* igyekezett a protestantizmus szempontjait is fokozottan beemelni tankönyveibe. Hogy mindezt kevesebb sikerrel tette, azzal magyarázható, hogy tudós hűvös távolságtartásával részben függetlenedni tudott a korszellemtől, a tankönyvkészítéssel szembeni ideológiai elvárásoktól. A klebelsbergi korszak tankönyvei (és maga a tanítás) elsősorban a Habsburgokhoz hű, konzervatív politikusok, történelmi személyek kultuszára helyezte a hangsúlyt, ugyanakkor a Habsburg-ellenes függetlenségi harcok képviselőit kicsit háttérbe szorította. *Kossuth Lajossal* szemben például *Széchenyi és Deák* politikája hatott inkább legitimációs erővel (vö. *Unger*, 1979. 187–191. o.), ugyanakkor *Domanovszky* tankönyveiben igyekezett a katolikus és a protestáns történelmi személyek prezentálásakor egyensúlyra, áthidaló megoldásra törekedni.

Zárásgondolatok

A kultusztárca által propagált *Domanovszky*-tankönyvek kiszorulása a református fiú-középiskolák tankönyvpiacáról ékes bizonyítéka annak, hogy a tankönyvpiac meglehetősen szabadon működött. A neves szerző tankönyveinek értékét, szakmai kiválóságát egyrészt az jelentette, hogy képes volt felülemelkedni a kor ideológiai, felekezeti elvárásain. Ebből a szempontból tankönyvei meghaladták saját korát. Ám megítélésünk szerint éppen ez okozta azt, hogy a református felekezetű középiskolák nem az ő tankönyveit választották (a katolikus felekezetű fiú-középiskolák sem). A felekezeti iskolák abban a korban, amikor a felekezetek különállása (a katolikus-protestáns ellentétre gondolva) meghatározó volt, a tankönyvek választásánál nem preferálták ezt az ideológiai köztes álláspontot, a *Domanovszky*-féle áthidaló megoldásokat annak ellenére sem, hogy tankönyvei voltak a kultusztárca által leginkább támogatott sorozatok.

A klebelsbergi időszakban minden iskola kizárólag a VKM által engedélyezett tankönyveket használhatta. Ugyanakkor a református egyház demokratikus hagyományai köszönnek vissza a református fiú-középiskolák tankönyvhasználatában is. Ez azt jelenti, hogy az egyetemes konvent a középiskolai tankönyvbizottsága és a tanügyi bizottsága alapján kizárólag a VKM által engedélyezett tankönyvekből választhatott, mégis döntésének cselekvésteret meglehetősen szabad volt. Mindemellett a kultusztárca is tág mozgásteret biztosított a fenntartóknak a tankönyvek megválasztásában, igen eltérő szemléletű tankönyveket egyaránt engedélyezett. A tankönyvpiac meglehetősen szabad működését igazolja az, hogy az egyetemes konvent a kultusztárca által leginkább támogatott *Domanovszky* III. osztályos könyvét nyíltan a nem engedélyezett tankönyvek közé sorolhatta.

Irodalom

- Albert B. Gábor (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiskolai történelemtankönyvek a Horthy-korszakban*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Kutatóközpont, Pépa.
- Albisi Barthos Indár, Mezőbándi Csetri Károly és Luttor Ignác (1931): *Középiskolai tanárok névkönyve. 1930–1931*. A szerkesztők kiadása.
- Barthos Kálmán, Koch István és Madai Pál (1931): *Magyarország történelme a középiskolák VIII. osztálya számára*. Franklin, Budapest.
- Bartos Károly (2002): *Szellemtörténet és történelemtanítás a két világháború között. Történelempedagógiai füzetek*. 11. Magyar Történelmi Társulat – ELTE BTK, Budapest. 35–61.
- Bene Kálmán (1932): *A csurgói Református Csokonay Vitéz Mihály Reálgymnázium (LXXXVIII.) L. évfolyamának 1931–32. iskolai évről*. Oszeszly M. Viktor könyvnyomda, Csurgó.
- Berentés Lajos (1933): *A Békési Református Reálgymnázium évfolyamának 1932–33. iskolai évről*. Petőfi-Nyomda Könyv-és Lapkiadó, Békés.
- Bessenyei Lajos (1931): *A Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának évfolyamának 1930–31. iskolai évről*. Debrecen szabad királyi város és a tiszántúli református egyházkerület könyvnyomda-vállalata, Debrecen.
- Csorba György (1932): *A Miskolci Református Reálgymnázium évfolyamának 1931–32. iskolai évről*. Ifj. Ludvig és Janovits Könyvnyomda, Miskolc.
- D. Nagy Sándor (1931): *A Hódmezővásárhelyi Református Gimnázium 1930–1931. tanévi évfolyamának*. Erdei Sándor könyvnyomda, Hódmezővásárhely. Domanovszky Sándor (1926): *Magyarország története. A középiskolák III. osztálya számára*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Ember István (1926): *A magyar nemzet története a középiskolák III. osztálya számára*. Athenaeum, Budapest.
- Ember István (1927): *Világtörténelem I. Ókor. A középiskolák IV. osztálya számára*. Athenaeum, Budapest.
- Ember István (1928): *Világtörténelem II. Középkor. A középiskolák V. osztálya számára*. Athenaeum, Budapest.
- Gaál László (1932): *A karcagi református nagykun reálgymnázium évfolyamának 1931–1932. iskolai évről*. Kertész József Könyvnyomda, Karcag.
- Garzó Béla (1932): *A kecskeméti Református Gróf Tisza István kollégium reálgymnáziumának évfolyamának 1931–32. iskolai évről*. Első Kecskeméti Hírlapkiadó -és Nyomda Részvénytársaság, Kecskemét.
- Halász Imre (1973): Madai Pál (1883–1967). In: Nábrádi Mihály (szerk.): *A debreceni Fazekas Mihály Gimnázium (volt főreáliskola) évfolyamának 1972/73-as centenáriumi tanévről*. Tankönyvkiadó, Budapest. 106–109.
- Katona András (2010): Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából. 4. A Horthy-korszak történelemtanítása (1920–1944). Történelemtanítás-Történelem-szaktudományi portál. <http://www.tortenelemtanitas.hu/2010/02/kepek-es-arckeppek-a-magyarorszag-tortenelemtanitas-multjabol/>. Letöltés ideje: 2013. január 10.
- Katona András (2011): A magyar történelemtanítás arcképcsarnoka. Ember István (1885–1946) Történelemtanítás-Történelem-szaktudományi portál. <http://www.tortenelemtanitas.hu/2010/01/ember-istvan-1885%E2%80%931946/>. Letöltés ideje: 2013. május 28.
- Kiss Lajos (1916): *Magyarország története a mohácsi vésztől a legújabb időkig a középiskolák IV. osztálya számára: Magyarország és Ausztria mostani állapotának ismertetésével*. Sárospataki Irodalmi Kör, Sárospatak.
- Kovács Lajos (1932): *A nagykovácsi Református Arany János Gimnázium évfolyamának 1931–32. iskolai évről*. Dajka Lajos villanyerőre berendezett könyvnyomdája, Nagykovács.

- Köblös Samu (1931): *A Hajdúböszörményi Református Bocskay-Gimnázium értesítője az 1930–31. tanévről*. Nyomda Részvénytársaság, Hajdúböszörmény.
- Kristóf József (1932): *A Kiskunhalasi Református Szilády-Reálgymnázium értesítője az 1931–32. tanévről*. Helyi Értesítő Lapvállalat- nyomda, Kiskunhalas.
- Madai Pál (1926): *Magyarország történelme a gimnáziumok, reálgymnáziumok és reáliskolák III. osztálya számára*. Franklin, Budapest.
- Madai Pál (1927): *Világtörténet. I. Ókor a középiskolák. IV. osztálya számára*. Franklin, Budapest.
- Madai Pál (1928): *Világtörténet II. Középkor a középiskolák V. osztálya számára*. Franklin, Budapest.
- Madai Pál és Ványi Ferenc (1929): *Világtörténet III. Újkor a középiskolák VI. osztálya számára*. Franklin, Budapest.
- Madai Pál, Koch István és Németh József (1930): *Világtörténet IV. A legújabb kor története a középiskolák VII. osztálya számára*. Franklin, Budapest.
- Márk Imre (1931): *A Hajdúnánási Református Reálgymnázium értesítője az 1930–31. iskolai évről*. Katona Ferenc könyvnyomda, Hajdúnánás.
- Mezey Sándor (1932): *A Mezőtúri Református Gimnázium értesítője az 1931/32. iskolai évről*. Török Nyomda és Könyvkiadóvállalat, Mezőtúr.
- Mika Sándor és Marczinkó Ferenc (1927): *Világtörténelem. 1. kötet. Középiskolák IV. osztálya számára*. Lampel, Budapest.
- Nagy Miklós (1931): *A szeghalmi Református Péter András Reálgymnázium értesítője az 1930/31. tanévről. V. évfolyam*. Kongorác János könyvnyomda, Törökszentmiklós.
- Pongrácz József és Fejes Zsigmond (1931): *A Dunántúli Református Egyházkerület pápai főiskolájának értesítője az 1930–31. iskolai évről*. Nyomatott a főiskolai könyvnyomdában, Pápa.
- Ravasz Árpád (1931): *A budapesti Református Gimnázium értesítője az 1930–31. iskolai évről*. Bethlen Gábor Irod. és Nyomdai Rt., Budapest.
- Rébay Magdolna (2011): *Református közoktatás a fővárosban a kezdetektől 1952-ig. Kitekintéssel az illetékes egyházmegyékről és a Dunamelléki Református Egyházkerület oktatási politikájára*. Csokonay Könyvkiadó, Debrecen.
- Székely János (1932): *A Gyöngyi Református Reálgymnázium értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Engelenyomda, Gyöngy.
- Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása a középiskolai történelemtankönyveinkben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Unger Mátyás (1979): *A történelmi tudat alakulása a középiskolai történelemtankönyveinkben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vadai Ferenc (1931): *A kisújszállási református Horthy-Reálgymnázium értesítője az 1930–31-ik iskolai évről. LV. évfolyam*. Csapp János könyvnyomda, Kisújszállás.
- Vasady Béla és Elekes Imre (1931): *A Sárospataki Református Főiskola teológiai akadémiai és gimnáziumi értesítője az 1930–31-ik iskolai évről*. LXXV. évf. Ref. Főiskolai Könyvnyomda, Sárospatak.
- Veszprémi Vilmos (1912): Kiss Lajos (1849–1912). In: Homor István (szerk.): *A Szegedi Magy. Kir. Állami Főreáliskola XLIV. értesítője*. Szeged.
- Vöröss Sándor (1932): *A kunszentmiklósi református Baksay Sándor Reálgymnázium értesítője az 1931–32-ik iskolai évről*. Schwarz Lipót könyvnyomda, Kunszentmiklós.

A református fiú-középiskolák történelemtankönyv-használata 1926-tól az 1930-as évek közepéig

ABSTRACT

GABOR B. ALBERT: HISTORY TEXTBOOK SELECTION IN CALVINISTIC SECONDARY SCHOOLS FOR BOYS FROM 1926 TO THE MIDDLE OF THE 1930S

The subject-methodological professional publications on Hungarian history of textbooks analysed textbooks first of all through the authors' textbook-interpretational modes (*Unger*, 1976; *Bartos*, 2002; *Albert*, 2006; *Katona*, 2010), specifying the quality of books, also capturing the atmosphere of the given historical era. The further thinking of the history of textbook's analysis may imply research on complex textbooks'- and school history confirmed by archival research aimed at the real textbook-usage in schools. This paper is based on data aggregation of contemporary school bulletins and directorial reports, and focuses on history textbook selection in Calvinistic secondary schools for boys in Klebelsberg era. To reconstruct the complete history of decision making in textbook selection, it was necessary to overview the minutes of the Universal Convent of the Hungarian Calvinist Church, influencing decision-making textbook criticism and professional rapporteurs' reports held in the Synod Archives of the Hungarian Calvinist Church. The latest data exploration on biographies of textbook authors is based on bibliographical research. During the overview of the history of textbook selection and decision-making we also look for the answer to the following question: What was the attitude of the Calvinist Church having strong democratic traditions to the history textbooks authorized by the Ministry of Culture, in particular, to the issue by the University Press promoted by the Ministry of Religion and Public Education? Besides overviewing the evaluation reports, the comparative text analysis of parallel textbooks of Franklin- and University Presses also helps to answer this question.

Magyar Pedagógia, **113**. Number 2. 119–129. (2013)

Levelezési cím/Address for correspondence: Albert Gábor, Kaposvári Egyetem, H-7400 Kaposvár, Guba S. u. 40.

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatásért Közalapítvány támogatta.



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Zrt. Értékesítési Ágazati Igazgatóság (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsök Edit.

Nyomták a GENERAL Nyomda Kft-ben. Felelős vezető: Hunya Ágnes.

Megjelent 4,2 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakkikkeket jelentet meg. A tágon értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozatokként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közzéadják.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat elektronikus formában (.doc, .rtf) a következő e-mail címre kell beküldeni: szerk@magyarpedagogia.hu. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, Magyar Pedagógia is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. Magyar Pedagógia seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in Magyar Pedagógia. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. Manuscripts should be sent in electronic form (.doc or .rtf) to szerk@magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

Márta Janurik and Krisztián Józsa: Development of Musical Abilities Between Ages 4 and 8	75
András Németh: The Construction of Knowledge Among Elementary School Teachers in Early 20 th -century Hungary: The Example of Hungary's Encyclopaedia of Elementary School Teaching (1911–1915)	101
Gabor B. Albert: History Textbook Selection in Calvinistic Secondary Schools For Boys From 1926 to the Middle of the 1930s	119

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education