

NEVELÉSTÖRTÉNET folyóirat

2007. ÉVFOLYAM - 3-4. SZÁM

Felelős kiadó:

SZABÓ PÉTER rektor; főiskolai tanár, tanszékvezető

Szerkesztőbizottság:

SZABÓ PÉTER a szerkesztőbizottság elnöke

AMBRUSNÉ KÉRI KATALIN (Pécs)

BALOGH MIHÁLY (Budapest)

CSURGAI HORVÁTH JÓZSEF (Székesfehérvár)

HORVÁTH MÁRTON (Budapest)

NÉMETH ANDRÁS (Budapest)

KOVÁTSNÉ NÉMETH MÁRIA (Győr)

PUKÁNSZKY BÉLA (Szeged)

SZABOLCS ÉVA (Budapest)

Nemzetközi tanácsadók:

CHRISTOPH LÜTH (Potsdam, Németország)

LEONCIO VEGA GIL (Salamanca, Spanyolország)

YASSINE ZOUARI (Rouen, Franciaország)

HARALD EICHELBERGER (Wien, Ausztria)

Szakmai támogatók:

MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottság

MTA Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottság

Neveléstörténeti Munkabizottsága

Főszerkesztő:

TÖLGYESI JÓZSEF

A szerkesztőség munkatársai:

PAPP JÓZSEF szerkesztő

BESSENYEI JÁNOS technikai szerkesztő

Szerkesztőségi titkár:

ZSARNÓCZAI ERIKA

Fordítás: A Kodolányi János Főiskola Idegennyelvi Lektorátusának tanárai

Szerkesztőség:

Kodolányi János Főiskola

8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.

HU ISSN 1785-5519

Tanulmányok

AZ ÚSZÁSOKTATÁSBAN ALKALMAZOTT OKTATÁSI MÓDSZEREK FEJLŐDÉSE

Bíró Melinda

Az úszás egyidős az emberiséggel. Az emberi civilizációk vízparton, folyók mentén alakultak ki. Arról nincsenek adataink, hogy az őskor közösségeinek tagjai hogyan és miként sajátították el az úszást, viszont annál több bizonyíték van az ókori fejlett civilizációinak úszás- és fürdő kultúrájára és az úszástanítás mikéntjére. Az ókor embere felismerte a víz, a mozgás gyógyító erejét, a fürdés, az úszás szerepét a testi-lelki egészség megőrzése érdekében.

Felismerte fontosságát a harcászatban. Az asszírok katonai kiképzésében jelentős szerepet kapott az úszás. Kínában az i. e. 3. században a császári flotta tisztképző intézményeiben szervezett úszástanítás, úszáskiképzés folyt. Indiában az i. e. 1. században Manu rendelkezései előírták az úszás elsajátításának kötelezettségét a katonák kasztján belül. Egyiptomban nem csak vallási kötelességüknek tettek eleget a fürdéssel, de már gyermekkorban megtanították fiaikat és lányukat úszni. Már a Bibliában is találunk utalásokat az úszásra, úszásoktatásra. Az uralkodók olyan törvényeket alkottak, amelyben hol a fürdést, hol pedig az úszás oktatását tették kötelezővé. Heródes (az i.e. 1. században) minden fiúgyermek részére, Szolón pedig minden gyermeknek kötelezővé tette az úszás megtanulását.

Az ókor embere már több úszásnemet is ismert. Platón írásai, számos görög irodalom, az asszír, egyiptomi domborművek, hieroglifák és vázarajzok bizonyítják, hogy a gyorsúszás mellett ismerték a „tártkarú” mellúszást, a páros karú hátúszást és az oldalúszást. Még a taposó lábmozgásról is külön feljegyzések tanúskodnak. A katonai hőstettek pedig gyakran említik a bűvárúszást. A rómaiaknál az úszásnak nem csak egészségügyi és „testedző” szerepe volt, de fontosnak tartották a katonai kiképzésben és a szórakozásban is. A katonai kiképzésben kezdetben ruha nélkül, majd az i. e. 3. századtól az edzettség fokozása érdekében katonaoöltözékben és fegyverzetben oktatták a sportágot. Általános volt, hogy a római hadvezérek, császárok, Julius Caesar, Augustus császár maguk tanították meg gyerekeiknek, unokáiknak az úszást. Szakképzett úszóoktató szolgák foglalkoztak a gyerekekkel, ahol pedig a családfő nem engedhette meg a képzett rabszolga alkalmazását, ott ő maga, vagy egy idősebb testvér tanította az úszást. Az oktatási módszerekről, oktatási eszközökről mindössze annyit tudunk, hogy már alkalmazták a víz tetején fenntartó öveket, felfújható bőrtömlőket. „Ha majd a korrallal tested s lelked is megizmosult, parafa nélkül úszol.” [1]

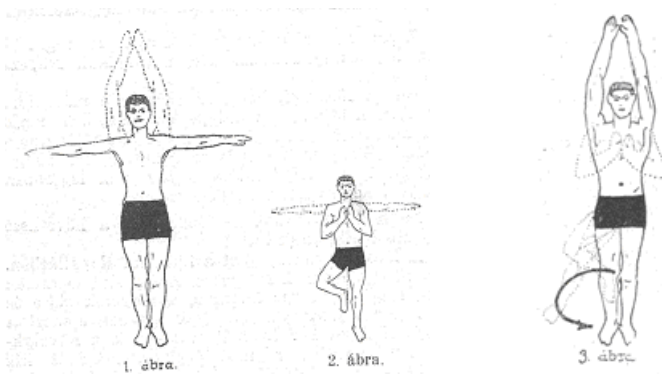
A kereszténység és a keresztény nézetek terjedésével, a megváltozott erkölcsök miatt az egyház tiltotta a test edzését, a testi élvezetet, így az úszást, s még a fürdést is. Az úszással, fürdéssel kapcsolatos előítéletek, babonák hatására az úszás- és a fürdő kultúra magtorpant. A tiltás pedig

gyakran engedetlenséget váltott ki, mely következtében megnövekedett a vízbefulladások száma. Így a halálos balesetek megelőzése érdekében a 16. század második felétől az iskolai rendtartás-szabályzatokban is tilalmi listára került az úszás, a 17. század közepétől pedig számos országban, így hazánkban is betiltották a nyíltvízi fürdést, úszkálást.

A reneszánsz korának testkultúrája viszont ismét felelevenítette a test, a mozgás, az úszás „szépségét”. A reneszánsz kor embere a természet felé fordulva, megfigyelve a béka mozgását, leutánozva azt jut el ismét a mellúszásig. 1538-ban megjelent az első úszás szakkönyv Nicolaus Wynmanntól Az úszás művészete címmel. Ezt a művet több is követte (Mercurialis, Digby), amelyek az úszás testkultúrában betöltött szerepét, a gyógyításban, az életvédelemben való fontosságát hangsúlyozták. Míg az ókorban a gyorsúszás, itt a mellúszás, a békaúszás kerül előtérbe, de a szakkönyvek már ismertetik a vízbeugrásokat, a víz alá merüléseket, sőt, a vízből mentést és a szárazföldi oktatás fontosságát is. Comenius és John Locke is hangsúlyozzák az úszásoktatás fontosságát. (Bakó J., 1986) Egyre több olyan szakirodalom jelenik meg, (Thevenot, Bachstrom, Bernardi) amely a vizuális oktatás céljából képeken, ábrarozatokon mutatja be az úszómozdulatokat. Fizikai törvényekkel, (Archimédesz) támasztják alá, hogy az ember természeténél fogva is képes úszni (meggyőzés módszere), így egyszerű könnyen megtanulható az úszómozgás alapja. A vízfekvést, az emberi test könnyebb fajsúlyára hivatkozva kell először elsajátítani, majd ezt követhetik az egyszerű előrehaladást segítő mozdulatok – vallják. Ezek voltak talán az első olyan gondolatok, amelyek a vízhez szoktatás egyes elemeit (siklás, lebegés) hangsúlyozták. Az oktatási módszereknél a vizuális oktatást, a szemléltetést, a képi bemutatást és a meggyőzést (arról, hogyan tud úszni) emelhetjük ki. Az úszásnemek között szerepelt a váltott karú oldalúszás, a víztaposás, a hátúszás, de legfontosabbnak a mellúszás elsajátítását tartották. A 17-18. század oktatási eszközeiként a parafaövet, a felfújható légzsákot, a bőrtömlőt, a kötelet használták, de új találmányként megjelent a mentőmellény őse, a parafával bélelt kabát. Ezek inkább még a mentés szolgálatában álltak, és abban segítettek, hogy a vízbe merészkedők ne fulladjanak meg. Az iskolákban elvértve foglalkoznak csak úszástanítással.

A filantropisták hatására kedvező fordulatot vett a szervezett, tömeges úszásoktatás. A 18-19. század testnevelésének forradalmi újításai az úszásoktatásban is érvényesültek. Basedow (1723-1790), Guts-Muths (1779-1839) az iskolai úszásoktatás és vízből mentés tanítását kezdeményezték. Azért harcoltak, hogy államilag is intézményessé váljon az úszásoktatás. Az oktatás középpontjába a mellúszást helyezték, a szárazföldi előkészítés után ennek oktatásával kezdték a tanítást (szárazon oktatás módszere). Kivételt képezett Bernardi, (1794) aki módszertanilag első úszásnemként a hátúszást tartotta előnyösebbnek a levegővétel könnyebbsége miatt. Oktatási segédletekként használtak parafát, övet, rudat, kötelet, felfújható tárgyakat. Az úszásoktatás fellendülése az oktatási eszközök fellendüléséhez is vezetett, viszont ezek némelyike visszavetette az úszástanítás megfelelő irányú fejlődését. Módszertani újítás volt az „öntanulás módszere” könyvek segítségével és a szárazföldi segédletekkel történő oktatás. Előnynek tartották, hogy a tanítványokat, felfüggesztéses vagy alátámasztásos szerkezetek segítségével az uszodán

kívül, szárazon is lehetett tanítani. A szárazon tanítás módszere azon a kézenfekvő megállapításon alapult, hogy aki szárazföldön tisztába van az úszómozdulatokkal – a szárazon tud úszni –, az vízben is képes (Rheker U., 2004; Wilke K., 1992). A mellúszás technikájának tanítása először szárazon, a kéz lábmozdulatok begyakorlásával (1. kép), majd úszóbak alkalmazásával történt (Bakó J., 1986; Wilke K., 1992) (2. kép)

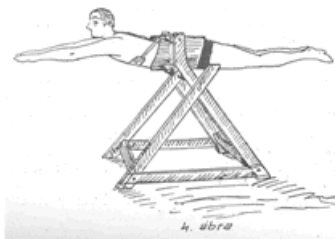


1. kép. A mellúszás kéz- és lábtempójának szárazföldi oktatása szárazon. (Testnevelési Utasítás, 1926)

A „szárazon való úszás” hazánkban is népszerű volt, az 1926-os „tanterv” (testnevelési utasítások) úszással foglalkozó füzete, az úszás oktatását két részre osztja, szárazon végzett „előgyakorlatokra” (1. kép), és az úszás vízben való tanítására. A szárazföldi gyakorlatok vezényszóra, ütemekre bontva javasolja tanítani. Kitér az úszómozgás közben előforduló hibákra, amelyeket már a szárazföldi gyakoroltatás közben hangsúlyozni, bemutatni és javítani kell. Külön kiemeli a szárazföldön történő légvétel tanítását. „Minél többször és a test minél változatosabb helyzetekben gyakoroltatjuk az úszókkal az úszásnak szárazon való előgyakorlatait, annál nagyobb biztonsággal fogják magukat a vízben érezni.”[2]

A szárazföldön végzett gyakorlatok második lépcsőfoka a vízszintes testhelyzetben történő oktatás volt úszószerkezettel, úszóbakkal. (2. kép) Módszerként javasolták a tanári szemléltetést és a hibajavítást. „Az oktató maga is fekdjék az úszóbakra és sok beszéd helyett szemléltetően, mutassa be a helyes viselkedést, sőt az előforduló hibákat.”[3] A szárazföldi tanítást a „vízben való előgyakorlatok” követték, úszóövön, parafaövön vagy kötélén, lehetőleg kisvízben. Karl Heinitz felfüggesztéses módszerét alkalmazták azzal a különbséggel, hogy kötélből készített hurokkal tartották a tanulókat a víz tetején testük háromnegyed részéig beelógatva a vízbe, majd a tanulók, a vezényszavakra begyakorolt mozdulatokat végezték a vízben.

Az úszásnemek alapjának a mellúszást tartották, de emellett fontosnak vélték tanítani az oldalúszást, a gyorsúszást, az ollózó gyorsúszást, a hátúszást (páros karú hátúszás, mell- és lábtempóval), és a távúszást. Tanították az életmentést és a vízilabda alapjait is. Ez a testnevelési utasítás kitér arra is, hogy egyidőben célszerű több úszóoktatónak dolgozni, hogy minél több idő (legalább 10-15 perc, egy óra alatt) jusson egy tanulóra.



2. kép. Az úszóbak használata. (Testnevelési Utasítás, 1926)

Egy másik ismert oktatási módszer a számolásos módszer volt. Az úszómozgást részekre bontották és az egyes mozdulatokat ütemezésre, számolásra végezték. Von Pfuel tábornok (1809) fejlesztette ki ezt a technikát. (Rheker U., 2004) Az úszást tanító tiszt vagy oktató a medence partján állva vezényelte a mozdulatokat. "1, 2, 3". A tanítványok a szám elhangzásával egyidőben végezték a megfelelő úszómozdulatot.

1793-ban jelent meg az első magyar úszással is foglalkozó irodalom, amelyben Kibédi Mátyus az úzás egészségügyi fontosságát hangsúlyozta. Vajda Péter 1841-es, Úzás Tanító értekezése és az 1845-ös „Aradi Úszómester” című közlemény már az úzásnemek ismertetésén kívül az úzás elméletével és gyakorlatanyagával is foglalkozott. Karl Heinitz 1816-ban publikált könyve az úzás tanításáról a mellúzás oktatásának fázisait részletezi. Karl Heintz módszerét Európa-szerte, sőt, Magyarországon is több mint száz évig alkalmazták. Módszerének az a lényege, hogy az úzástanítást három fő részre bontotta, a szárazföldi gyakorlatokra, ami a szárazon való úzástanítás továbbfejlesztése volt, majd ezt követték a merülési gyakorlatok és az úzás oktatása vízben egy rúdra felfüggesztett heveder segítségével.

Ezt a „katonai kiképző módszert” folyamatosan felváltotta egy „természetesebb” (Gaulhofer & Streicher, 1922) pszichológiailag is kedvezőbb úzástanítási mód, amely a kezdők módszereként vált ismertté. Követői a vízzel való ismerkedést tartották elsődlegesnek, amelyre számos gyakorlatcsoportot dolgoztak ki (a fej vízbe tétele, lebegés, siklás, merülés). Weisler (Rheker, 2004) a mellúszást tartotta elsődlegesnek, de már kallozó lábtempót is tanított. A mellúzás kéz- és lábtempóját együtt, globálisan oktatta. Lewin (1967) Úzás a „legkisebbeknek” című munkájában a kezdők oktatását három fázisra bontja (gyakorlatok vállig érő vízben, gyakorlatok mélyvízben, az úszómozgás alapjainak kialakítása). A megoldásra váró feladatok között már szerepelt a víz alá merülés, a vízbeugrás és a légvétel tanítása, amelyek a vízzel való megismerkedést szolgálták.

Jelentős változásnak számított az oktatás területén, amikor az fogalmazódott meg a szakemberekben, hogy az úzásoktatást nem a mozgás tanításával kell kezdeni, mint más testgyakorlati ágnál, hanem először az idegen közeggel kell megismertetni a tanítványokat. (Bárány I., 1965; Nagy S., 1974; Arold I., 1989; Tóth Á., 1989, 1995, 2002) Míg más, szárazföldi sportágaknál, magának a sportág mozgásanyagának a tanításával kezdjük az oktatást, addig az úzástanításnál ez nem így van. Nem az úszómozdulatok, a kéz- és lábtempók oktatása az első lépés, hanem az idegen közegnek a megismertetése, az alkalmazkodási folyamatok kialakítása, a

védekező reflexek megszelídítése és a víz megszerettetése. Ezt az oktatási fázist nevezi a szakirodalom vízhez szoktatásnak (Tóth Á., 2002; Rajki B., 1978; Nagy S., 1974; Arold I., 1989). A „vízhez szoktatás lényege az új közeghez való teljes alkalmazkodás, e közeg törvényszerűségeinek, jellegzetességeinek megismerése és ennek eredményeként a tökéletes tájékozódás, az otthonos viselkedés és a célszerű mozgás a vízben”[4]

A vízhez szoktatás szükségességét egyfelől azzal magyarázták, hogy míg a századfordulón leginkább felnőtteket tanítottak úszni, addig az oktatásban résztvevők életkora egyre inkább lecsökkent, amely más módszerek alkalmazását igényelte. (Nagy S., 1974) Másfelől alkalmazkodni kellett a gyermek pszichés és ontogenetikus sajátosságaihoz. (Arold I., 1989) A hetvenes évektől egyre több olyan szakirodalom jelent meg, amely az úszásoktatást egyre korábbi életkorra tette. (Barbadillo J. & Murphy M. M., 1972; Pedlar J. M., 1985, Erbaugh S. J., 1986; Asher K. N. et al 1995; Parker H. E., & Blanksby B. A., 1997) Az általános iskolás korú tanulók úszástanítása mellett egyre nagyobb hangsúlyt kapott az óvodások úszástanítása. Sőt, megjelennek a „bébiúszással” foglalkozó szakirodalmak. (Barbadillo J. & Murphy M. M., 1972; Erbaugh S. J., 1986; Asher K. N. et al 1995; Parker H. E., & Blanksby B. A., 1997; Ahrendt, L., 2004 a, b) Az egyre korábbi életkorban elkezdett úszástanítás viszont nem képzelhető el vízhez szoktatás és játék nélkül. (Cregeen A. & Noble J., 1988; Rheker U., 2004 a, b; Bíró M., 2006) Ez a felfogás eredményezte a mai korszerű oktatási modellt, amely a vízhez szoktatással veszi kezdetét, és csak ezt követi az úszásnemek tanítása. A szárazföldi mozgástanítás is megmaradt, de nem különválasztva a víztől, vízi gyakorlatoktól, mint tették a századforduló tájékán, hanem annak kiegészítőjeként.

A hetvenes évek végén Rajki Béla is az úszás oktatásának célszerűbb lehetőségeit kereste. Az „eltérő dinamikájú részmozgások” ritmusának az összehangolását, és a komplett úszómozgás mozgásritmikájának fontosságát hangsúlyozta. Meghatározta az oktatás sorrendjét nem csak az úszásnemek tekintetében, de az egyes részmozgások vonatkozásában is. Úszástanítás, úszástanulás (1978) című művében az úszásnemeket az egyes mozgások – általa ajánlott – oktatási sorrendben dolgozza fel, figyelve a mozgások egymásra épülésre és a ritmika oktatására.

Az úszásnemek oktatási sorrendjének kérdése is sokat foglalkoztatta a szakembereket. Hosszú ideig kizárólagosan a mellúszást, mint a „vízbiztos úszás” alapját tanították első úszásnemként. (Testnevelési utasítás, 1926; Kugler S., 1936; Bárány I., 1964; Peterdi P., 1965) A mellúszás elsődlegességét fokozatosan a gyorsúszás első úszásnemként történő oktatása váltotta fel. A hetvenes évektől az ontogenetikus és idegrendszeri fejlődést alapul véve a mozgásszerkezetiileg egyszerűbb gyors- és hátúszás tanítása került az elsőként oktatott úszásnemek közé. (Arold I., 1989) Napjainkra legtöbbször a gyorsúszás elsődlegességét hangsúlyozzák, de természetesen vannak, akik a hátúszás mellett teszik le voksukat (Kiss M., 2005). A szakirodalmak többsége a gyorsúszás - hátúszás - mellúszás - pillangóúszás sorrendet javasolja (Rajki, 1978; Arold, 1989; Csaba, 2001; Molnár – Székely, 2001). Más vélemény szerint viszont a kisgyermek számára a hátúszás a leggyorsabban elsajátítható úszásnem (Kiricsi J., 2002; Kiss M., 2005). Kiss Miklós „kis lépésekkel,

nagy pontossággal felépített” úszásoktatási módszere egyedi, hiszen nagy létszámú csoportnál, a vízhez szoktatást megelőzve kezdi meg az úszástanítást. Első úszásnemenként a hátúszás tanítja (4-6 éves korosztálynál), idősebbeknél viszont (8-10 évesek) a mellúszás oktatásával kezd. Egy úszásnem nagy precizitású, aprólékos oktatását tartja célravezetőnek. Másik vélemény szerint „Nem privilegizálhatjuk egyik úszásnemet sem, a sokoldalú, sokféle mozgásügyességet kívánó mozgástanítás a célunk. Nem engedhető meg az egyik úszásnem kiemelése a többiek közül és egy vagy két úszásnem háttérbe szorítása a másikkal szemben.”[5] Vannak, akik egy úszásnem oktatását tartják elfogadhatónak, (Kiss M., 2005) míg mások a párhuzamos oktatás hívei, így a négy úszásnem oktatásának egyéb lehetőségei közt felmerül a több úszásnem együttes oktatása is (Nagy S., 1984; Bakó, 1986). A párhuzamos tanítás kapcsán eltérő a szakemberek véleménye, hogy melyik úszásnemeket tanítsuk együtt. Látható, hogy a vélemények nemcsak az úszásnemek oktatási idejét, nehézségét, de az oktatott úszásnemek számát, fajtáját illetően is eltérőek.

Azt gondolnánk, hogy – az oktatott úszásnemek számának és azok sorrendjének megválasztásában – napjainkra már kiforrott egy egységes nézőpont, amivel az úszásoktatás szakemberei egyetértenek, de ez nem így van. Ennek legfőbb oka, hogy az úszásnem, illetve az úszásnemek megválasztása előtt számos tényezőt kell figyelembe venni, és ez alapján az egyéni sajátosságokat meghatározva kell kiválasztani az oktatott úszásnemek számát, fajtáját és azok sorrendjét. Viszonylag egységes az álláspont, miszerint az oktatási sorrend a gyors – hát – mellúszás, de számos tényező figyelembevételével kell megválasztani az elsőként tanított úszásnemet.

Az oktatási módszerek fejlődése hosszú éveken keresztül folyamatosan formálódott, és a legújabb kutatások eredményeivel bővült. Napjainkra kiforrott egy olyan korszerű oktatási modell, amely a vízhez szoktatással veszi kezdetét, és az úszásnemek tanításával folytatódik. Az úszásnemek oktatása kapcsán viszont azt mondhatjuk, hogy nincs egyetlen követendő út, ami célravezető minden oktatási helyzetben. Ahhoz, hogy egy úszásnemről (vagy többről) kijelentsük, hogy első úszásnemenként a legelőnyösebb, illetve ahhoz, hogy a párhuzamos oktatási módszernél meghatározzuk az együtt oktatott úszásnemek számát, fajtáját, legelőször meg kell vizsgálni, hogy melyek azok a tényezők, amik befolyásolják a választást, és ennek megfelelően célszerű dönteni.

Jegyzetek

[1] Wagner József (1933): Úszósport az ókorban. Testnevelés, 1933. 2. (Csengery János fordítása, 139.)

[2] Testnevelési Utasítás (1926) II. rész testnevelési és sportágak (úszás). Stádium Sajtóvállalat Részvénytársaság, Budapest. 12.

[3] Testnevelési Utasítás (1926) II. rész testnevelési és sportágak (úszás). Stádium Sajtóvállalat

Részvénytársaság, Budapest. 13.

[4] Tóth Ákos (2002): Úszás oktatása, sportági szakmódszertan. Semmelweis Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Kar, Budapest. 23.

[5] Tóth Ákos (2002): Úszás oktatása, sportági szakmódszertan. Semmelweis Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Kar, Budapest. 129.

Irodalom

Ahrendt L.(2004a): Baby swimming. Meyer and Meyer Sport.

Ahrendt L. (2004b): Toddler swimming. Meyer and Meyer Sport.

Arold Imre (1989): Az úszás oktatása. Sport, Budapest.

Asher K. N., Rivara F. P., Felix D., Vance L., Dunne R. (1995): Water safety training as a potential means of reducing risk of young children's drowning. Inj Prev.; 1. 228-233.

Bakó Jenő (1986): Az úszás története. Sport, Budapest.

Bárány István (1964): A gyermekek úszásoktatása. Sport, Budapest.

Barbadillo J. & Murphy M. M. (1972): Teaching the Very Young to Swim. Association Press, New York.

Bíró Melinda (2006): Az oktatási eszközök sokrétű alkalmazása az úszástanításnál, kisvizes vízhez szoktatás. Líceum Kiadó, Eger.

Cregeen A. & Noble J. (1988): Swimming Games and Activities. A&C Black, London.

Csaba László (2001): Úszás. In: A testnevelés tanítása tanári kézikönyv felső tagozatos pedagógusok számára. Szerk.: Ardai László. Korona Kiadó, Budapest.

Cseh István (1985): Tanítsunk korszerűen, gyorsan és jól. Testnevelés Tanítása, 1985. 2. sz. 51-53.

Erbaugh S. J. (1986): Effects of aquatic training on swimming skill development of preschool children. Percept Mot Skills. 62. 439-446.

Gaulhofer K. & Streicher M. (1922): Grundzüge des österreichischen Schulturnens. Wien.

Kiricsi János (2002): Úszásoktatás kisiskolások számára. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.

Kiss Miklós (2005): A versenyúszás alapjainak oktatása. Jedlik Oktatási Stúdió, Budapest.

Kugler Sándor (1936): Tömegek úszásoktatása. Stephaneum, Budapest.

Lewin G. (1975): Schwimmen mit kleinen Leuten. Berlin.

Molnár Róbertné, Székely Éva (2001): Feladatok vízben – úszás. In: A testnevelés tanítása tanári kézikönyv alsó tagozatos pedagógusok számára. Szerk.: Arday László. Korona Kiadó, Budapest.

Nagy Sándor (1984): Az úszástanulás modellje. Pedagógiai Szemle, 1984. 5. sz. 417-426.

Nagy Sándor, Pádár Károly (1987): A kötelező úszásoktatás hazánkban. Testnevelés Tanítása, 1987. 1-2. sz. 8-13.

Nagy Sándor, Pádár Károly (1987): Az iskolai úszásoktatás. Köznevelés, 1987. 5. sz. 14.

Parker H. E. & Blanksby B. A. (1997): Starting age and aquatic skill learning in young children: mastery of prerequisite water confidence and basic aquatic locomotion skills. Aust J Sci Med Sport. 29. 83-87.

Peterdi Pál (1965): Úszni jó. Sport, Budapest.

Rajki Béla (1978): Úszástanítás – úszástanulás. Sport, Budapest.

Rheker Uwe (1996): Integrationssport – Sport ohne Aussonderung. Darstellung eines praxisorientierten Ansatzes einer differenzierten Integrationspädagogik für den Sport von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Padernborn.

Rheker Uwe (2004): Aquafun. First Steps, Learning by Playing. Mayer & Mayer Sport.

Testnevelési Utasítás (1926) II. rész testnevelési és sportágak (úszás). Stádium Sajtóvállalat Részvénytársaság, Budapest.

Tóth Ákos (2002): Úszás oktatás a sportági szakmódszertan. Budapest.

Wilke K. (1992): Anfängerschwimmen. Reinbek bei Hamburg.

Tanulmányok**A VALLÁSOS NEVELÉS FELFOGÁSA A PEDAGÓGIA TUDOMÁNYÁBAN****Isó Dorottya**

Az egyház népének Krisztustól kapott küldetése, hogy hirdesse az evangéliumot, a megváltásról szóló örömhírt, s így munkálja a jézusi parancs valóságát: Tegyetek tanítvánná minden népet. (Mt 28,19) Ebből a szolgálatban a pedagógia tudománya nyújt segítséget. A nevelés története során neves pedagógusok által megfogalmazott gondolatok, a didaktika és a módszertan eredményei, a vallásos nevelésről alkotott pedagógiai nézetek, és azok ismerete nélkülözhetetlenek a küldetés végzésében. E gondolatok jegyében foglalkozik a tanulmány a kiemelkedő magyar pedagógusok vallásos nevelésről alkotott nézeteivel, illetve a vallásnak és a pedagógiának a kapcsolatával. A Pedagógiai Lexikon (1997) meghatározásainak ismertetése és értelmezése után két római katolikus, Fináczy Ernő és Weszely Ödön, két református, Imre Sándor és Karácsony Sándor, és egy evangélikus vallású, Schneller István pedagógiai gondolkodó nézeteit mutatja be.

A vallásos nevelés a Pedagógiai Lexikon (1997) szerint

Az Pedagógiai Lexikon (1997) a „keresztény/keresztényen nevelés” címszó alatt így fogalmaz: „Keresztény/keresztényen nevelés a keresztény/keresztényen hit és erkölcs szellemében való nevelés.” Hangsúlyozza azt, hogy „a keresztény nevelésben a hit a nevelés alapvető célját, az erkölcs pedig az alapvető módszereit, a kettő együtt pedig a keresztény nevelés embereszményét határozza meg”.¹

A továbbiakban megfogalmazza a hit és az erkölcs tartalmát, valamint azt, hogy a keresztény nevelés közösségi jellegű. Fontos mondata: „Az Istenre irányultság egyúttal a keresztény nevelés céltétele, és minden egyéb csupán ennek alárendelt eszköz. Ez különbözteti meg minden más olyan pedagógiától, amely pl. az önmegvalósítás, önkibontakoztatás, önkifejezés vagy más önmegjelöléssel Isten nélkül csupán az egyéni, csoportigények szintjén marad.”²

A közösségi nevelés elvét így fogalmazza meg: „Közösségben, a közösség által, a közösségért, egyéni felelősséggel.”³

Jelentős gondolata: „A keresztény nevelés nem egyetlen, monolitikus nevelési rendszer, hanem olyan kétezer éves és ma is élő nevelés, amely önmagában is sokszínű.”⁴

E címszó alatt megismerkedhetünk jeles tudósokkal, akik keresztény hitű emberek voltak, valamint keresztény teológusokkal, akiknek munkássága a neveléstudomány számára is jelentős. Megtudjuk, hogy a keresztény nevelés különböző egyesületekben, iskolán kívül megszervezett tevékenységekben is folyik. Külön említésre kerül Don Bosco, mint a kereszténység szociális

érzékenységének példája.

A címszó szerzői, Horánszky Nándor és Jelenits István, gazdagon ismertetik a keresztény nevelés lényegét. Munkájukban feltűnik az a törekvés, hogy a korábbi Pedagógiai lexikontól eltérően, a marxista ideológiától mentesen, keresztényként fogalmazzák meg a keresztény nevelés értelmét. (Az 1977-es Pedagógiai Lexikon a „vallásos nevelés” címszavát használja, mely alatt „az egyes felekezetek hittételeinek és vallásgyakorlatának megfelelő tudat- és magatartásformálás”-t ért. Hangsúlyozza: „A vallásos nevelés célja hitbuzgó ember nevelése, aki életének formálásában a hittételeket és a hit erkölcsi útmutatásait tartja mindenkor szem előtt.”⁵ Bírálja a vallás erkölcsi követelményeit, mint amelyek károsak az ember pszichéjére. E megfogalmazás azt sejteti, hogy a vallásos nevelés tartalma leginkább az „idomítás” szóval adható vissza. A vallásos nevelés ezen megközelítése alkalmatlan a további használatra!)

Az új Pedagógiai lexikonnak azonban van még egy címszava, melyről itt szó kell, hogy essék. Ez a címszó a hitoktatás. Mészáros István megfogalmazásában a hitoktatás „egy-egy vallás tanításának megismertetése s annak a meggyőződésnek a kialakítására való törekvés, hogy a tanuló mind az iskoláskorban, mind felnőttként e vallásos tanítás szerint alakítsa magatartását, tetteit, egész életét”.⁶

E megfogalmazás rámutat arra, hogy a vallásos nevelésnek van egy tanítható tartalma – ez a tanítás megismertetése –, és van egy „taníthatatlan” tartalma, mely törekvés a meggyőződés kialakítására, vagyis arra, hogy a tanuló hitre jusson. A szerző ismerteti még a hitoktatás korábbi és jelenlegi rendszerét és tartalmát.

A következőkben neves magyar pedagógiai gondolkodók vallásos nevelésről alkotott tanítását ismertetem.

Fináczy Ernő nézetei

Fináczy Ernő pedagógiai rendszerét két eszményre alapozza: a vallásosságra és a nemzettudatra. Az általa kedvelt ún. „kirekesztő művelet” módszerével kizárja azokat a világnézeteket, ideológiákat, melyek semmi esetre sem képezhetik a nevelés alapját. „Szilárd pedagógiai állásponthoz jutni ... a legnehezebb feladatok egyike.” – vallja. „Érték oly álláspontot, mely a pártok fölött áll, mintegy sub specie aeternitatis, mely tehát idő- és történetfölötti, azaz abszolút érvényű. Ezt a szilárd pedagógiai álláspontot nem is lehet másképpen elérni, mint szilárd világnézeti megalapozással, tehát ezt a szilárd világnézeti alapot kell mindenekelőtt megtalálnunk.”⁷

Ezek alapján nem fogadható el számára a realizmus és az utilitarizmus, sem a hedonizmus és az eudaimonizmus. Lehetetlennek tartja a cél nélkül való nevelést is, hiszen „Cél nélkül nincs nevelés, mert nincs mire irányuljon a gyermek vezetése. Cél nélkül nem tudjuk megmondani, mivé neveljük a gyermeket. De cél ismerete nélkül nem is értékelhetjük az életet s nem értékelhetjük a nevelést sem. A célgondolatnak benne kell lennie minden tevékenységben, tehát a nevelői

tevékenységben is, a róla való elmélkedésben is.”⁸

Egyedül az idealizmus világképe az, mely nem nélkülözheti a vallást, és alkalmas egy pedagógiai rendszer megalapozására.

„Milyen lesz tehát a pedagógia megalapozására alkalmas világnézetünk?” – teszi fel a kérdést. „A mondottakból következik, hogy csak az, mely állandó, abszolúte értékes célt szolgál. Ilyent azonban az örök változásnak, alakulásnak, fejlődésnek alávetett tények tűnékeny világában nem találhatunk; fel kell keresnünk az abszolút értékek, vagyis az eszmények világát. Ezekre kell alapítanunk világnézetünket.”⁹

Ehhez később az alábbiakat csatolja hozzá: „Az idealisztikus világnézetnek imént kifejtett értelmezéséből önként következik, hogy ez a világnézet nem lehet el vallás nélkül, sőt egyenesen benne gyökerezik s belőle indul ki. Mert a teljes tökéletesség a valóságban sehol nem található fel; csakis a vallásban, elsősorban Isten létezésének megdönthetetlen igazságában lelhetjük fel azt, ami egészen tökéletes. ... Életünket tehát végső elemzésben csakis a tökéletesség eszménye, Isten szabályozhatja. Ez szolgáltatja a normát, melyet életünk berendezésében, cselekvéseinkben, egész magatartásunkban szem előtt kell tartanunk.”¹⁰

Kifejezi azt a meggyőződését, hogy a tökéletességre való törekvés „nyitja meg a legszélesebb perspektívát nemcsak az egyén, hanem egész emberi nemünk haladásának”.¹¹

„Ez tölt el bennünket hittel és reménnyel – fogalmazza meg –, hogy az emberiség – minden eltérülés vagy visszaesés dacára – felfelé haladó vonalban mindjobban meg fogja oldani erkölcsi feladatát. Ez adja meg igazi értelmét a nevelésnek is; ebben rejlik az educatio nagy titka.”¹²

Fináczy számára a vallásosság nem a világtól elrugaskodott magatartást jelent, sem a világ megvetését, de pusztá rajongást sem. Számára a vallásosság éppen aktivitást, tevékeny életet jelent, mely által az ember nemes célok szolgálatába áll, és a világ, az élet megjobbítására törekszik. Hangsúlyozza: „Bizonyos fokú önzésnek tekintjük, ha valaki teljesen elzárkózik a világtól, nem veszi ki részét a tevékeny életből, csupán azért, hogy saját magának, habár csak lelki szükségletének is, élhessen.”¹³

Munkája első fejezetében összegezésésként így fogalmaz: „A vallási és nemzeti eszmény az idealisztikus világnézet két sarkpontja. Nincs értékes élet Isten és haza nélkül. Azért vagyunk a földön, hogy magunkat az Isten-eszmény mértéke szerint tökéletesítsük, közvetlenül nemzetünk, közvetve az egész emberiség javára. Nagyobb, szentebb, nemesebb életcélt nem ismerek.”¹⁴

Ebből az alapállásból kiindulva érthető, hogy Fináczy a nevelő személyiségével kapcsolatosan hangsúlyozza: „A nevelőnek legelőbb is vallásos embernek kell lennie. ... A vallástalan ember vagy a nem őszintén vallásos ember ne legyen nevelő.”¹⁵

Mindezekből pedig az is következik, hogy Fináczy a vallásoktatást rendkívül fontos

feladatnak tekinti, olyannak, melyre az erkölcsi nevelés alapozható. „Értékbecslésekre és értékítéletekre mindenekelőtt a jól vezetett vallásoktatásnak kell alkalmat adnia” – írja. „Nélküle növendékünk merőben relatívnak fogja tekinteti az erkölcsöt.”¹⁶ Kiemeli: „A vallásos hit azonban nemcsak erkölcsi értékelésre tanít meg, hanem rendkívüli mértékben fokozhatja a jóra való akarat erejét és állhatatosságát, pedig erre törekszünk a nevelésben.”¹⁷

Amint láthattuk, Fináczy számára a vallás és a vallásoktatás alapvető fontosságú. Meghatározza, áthatja egész pedagógiáját. A ma hitoktatói, hittantanárok és lelkészek is sokat meríthetnek keresztény gondolataiból.

Weszely Ödön nézetei

Míg Fináczy Ernő Elméleti pedagógia című művében saját elmélkedésének eredményét¹⁸ kívánja adni, addig Weszely Ödön Pedagógia című munkájában a pedagógiai gondolkodás összegzésére törekszik. Így megfogalmazásai, állításai figyelembe veszik a pedagógia különböző megközelítéseit. Igaz ez az állítás a vallásos nevelés témájára is.

Weszely Ödön nem foglal állást egyetlen világnézet mellett sem, mint amely egyedüli alapját adhatja a nevelésnek. De világnézeti alap nélkül ő sem tudja elképzelni a nevelést. „Hogy életfeladataink közül melyeket tartjuk fontosabbaknak s hogyan hozzuk őket harmóniába, az függ világnézetünktől. A világnézet az a kép, melyet magunknak a világegyetem szerkezetéről s benne az ember életéről kialakítunk. Felelet ez az élet legnagyobb kérdéseire. ... Ebből látható, hogy a nevelőnek állást kell foglalnia a világnézet kérdésében, mert erre van alapítva egész pedagógiája. De a világnézet nemcsak alapja a nevelésnek, hanem végső célja is. A nevelő arra törekszik, hogy növendékei egységes világnézetet kapjanak, mely biztos irányt jelöl számukra az életben követendő magatartásra. Egész nevelésünk és tanításunk arra irányul, hogy ennek a világnézetnek alapjait már jókor lerakjuk.”¹⁹

Vallja, hogy „A világnézet objektív tudományos és vallásos rendszer, melynek egyénektől független önálló léte van, de igazi sajátjává mindenkinek csak akkor lesz, ha mindenki a saját lelkében újra fölépíti.”²⁰ Ezért Weszely fontosnak tartja hangsúlyozni, hogy a világnézetet nem lehet rákényszeríteni senkire sem. Azt pedig sikerként lehet elkönyvelni, ha a tanuló szabadon kialakított világnézete egyezik azzal, melyet a nevelő is vall.²¹

Az erkölcsi nevelést sem bízta teljes egészében a vallásos nevelésre, bár hangsúlyozza, hogy „Minden erkölcs eredetileg vallási alapon fejlődött ki. Az emberek azért cselekedtek erkölcsösen, mert az erkölcsi törvényt Isten parancsa gyanánt fogták fel.”²²

Miközben ismerteti a filozófiai erkölcsstan jellemzőit, ő maga kijelenti: „Ám a hit az, ami erőt ad nehéz küzdelmeinkben, s győzelemre segít.”²³

A vallásos nevelés témáját különválasztja az erkölcsi nevelés területétől. Bár mindkettőt a szellemi nevelés kultúrértékek továbbsharmaztatása témakörébe csoportosítja, az erkölcsi nevelést a

realisztikus értékek, a vallásos nevelést pedig az ideális értékek körében tárgyalatik.

A vallásos nevelés fontosságát nem a hitben és a hitből fakadó tevékeny életben látja, hanem abban, hogy a „vallás lelki szükséglet”²⁴. Erre a megállapításra a pszichológia eredményei és a vallás világtörténelemben való jelenléte vezet el. „Bármilyen legyen is valakinek a vallásos meggyőződése, annyit el kell ismernie, hogy a vallás pszichológiai jelenség és világtörténeti tény. Nagy hiba volna tehát ezt a fontos lélektani jelenséget s ezt a világtörténeti tényét figyelmen kívül hagyni.”²⁵

Érdekesség Weszely gondolkodásában, hogy a vallásos nevelés szükségességét jogi alapon is hangsúlyozza, ti. a törvények kötelező vallásoktatást írnak elő.²⁶

A vallásos nevelés jelentőségét 3 pontban foglalja össze:

„1. A vallástanítás adja meg a vallás és az erkölcsi igazságok ismeretét. A vallás erkölcsstan fogalmazza az erkölcsi tanítást. Itt tanulja meg a gyermek: mik a helyes cselekvés törvényei, mi az erény, mi a bűn, mit kell tennie.

2. A vallás tölti el a lelket tisztább és nemesebb érzelmekkel s az Istenben való hit, a remény, a szeretet szabályozóivá lesznek az egész érzelmi életnek.

3. A vallás hat legerősebben az akaratra. Azok az érzelmi motívumok, azok a misztikus hullámzások az emberi lélekben, melyeket a vallás táplál, sokkal erősebbek s meghatározóbbak, mint az értelmi megfontolás. Ezért fejlesztheti ki a vallás legjobban a lelkiismeretet, mely azután biztos irányzója s mértékadója a cselekvésnek.”²⁷

Weszely a tanár fontos feladatának tartja azt, hogy a vallás gyakorlásában tanulóival együtt vegyen részt, segítse a hitoktató munkáját, és tisztelje tanulóinak vallását, bármely felekezethez is tartozzanak.²⁸

A vallásos nevelésről adott összefoglalását ezekkel a szavakkal zárja: „Ha a tanítványnak így megadtuk az erkölcsi jellem alapját, ha akaratának a vallás szárnyakat, kételyeinek a hit megnyugvást ad, kielégítést talál lelke majd minden irányban, s nemcsak derék honpolgárrá, hanem boldog emberré is tettük.”²⁹

Imre Sándor nézetei

Imre Sándor Neveléstan című könyvét abból a célból írta, hogy az iskolai nevelésben érintettek gondolkodását a nevelés terén tudatosra tegye.³⁰ Ezért munkájában szigorúan a pedagógiai megfogalmazásokhoz ragaszkodik. Nem keres a nevelés számára világnézeti alapot. A nevelést egyszerűen úgy határozza meg, hogy a nevelés „embernek emberre irányuló alakító tevékenysége, ... hatások sorozata, ... a nevelés hosszú ideig tartó, folyamatos és változatos tevékenység”.³¹

A nevelés munkájához nevelői lelkületre van szükség, melynek két összetevője van: a hatás tudatossága és a növendék iránt való jóindulat.³² Ugyanakkor nem titkolja, hogy maga a pedagógus rendelkezik valamely világnézeti alappal, mely befolyásolja nevelői gondolkodását. Ebben azonban inkább korlátokat lát, mint lehetőségeket, mert ezt írja: „Különbséget idéz elő a nevelői gondolkodásban a világnézeti alap, ... különböző tudományok alapulvetése, ... sokszor a nevelés valamelyik részletének hangsúlyozása, ... esetleg a tudományos álláspontnak ... vagy a módszernek ... tulajdonított különös jelentőség. ... Ha valamelyik alapról indulva, a másik alap követelményei valamilyen módon meg nem oldatnak, akkor azon az alapon a nevelői gondolkodás nem lehet teljessé, hanem egyoldalú lesz. (Így pl. ha a materialista álláspontú gondolkodó a vallásos élet szükségleteit észre sem veszi, vagy ha az idealizmus álláspontján az élet gyakorlati oldala, az eszmény szolgáltatásának anyagi nehézségei mintha nem is volnának.) ... Ebben az esetben csupán igen szűk körben mozog és a nevelői gondolkodás nevét nem érdemli. A nevelői gondolkodás egész területe akkor tárul fel előttünk, ha számba vesszük, hogy a tudományos kutatás a nevelés ügyében mire terjed ki.”³³

A nevelés céljának a teljes fejlettséget tűzi ki, mely magába foglalja a testi fejlődést és annak eredményét, az egészséges életet; az értelmi fejlődést és annak eredményét, a szellemi önállóságot; az erkölcsi fejlődést és annak eredményét, a nemes jellemet.³⁴ Az egyes ember teljes fejlettsége pedig a közösségnek is érdeke – így fejlődik a közösség, a társadalom, a nép.³⁵

Imre Sándor neveléstudományának szakít a keresztény gyökerekkel és pusztán szakmai és humánus, emberi alapokra helyezi a nevelést. A vallásos nevelést az erkölcsi nevelés témakörében tárgyalja. Az erkölcsi nevelés tartalma a nemes érzületre való nevelés. „A nemes érzületben jóindulat, igazságszeretet, becsületérzés uralkodik; ekkor az ember ura lett ösztöneinek, érzelmi élete tisztult, képzeletét, akarását öntudatlanul is magas szempontok irányítják. ... Az erkölcsi nevelés arra törekszik, hogy emelkedetté tegye: az egyéni cselekvés mozgatói között a magasrendűeket juttassa uralomra.”³⁶ Ezt a vallásos nevelés nélkül is megvalósíthatónak tartja. Hangsúlyozza azonban, hogy „Az egész nevelésnek az ad hitelt és biztosít lehető eredményt, hogy a tanító személyében ott áll-e a tiszta és nemes példa, amelyet követni lehet”³⁷ – vagyis fontosnak tartja a nevelő példamutatását. E mellett pedig kinyilvánítja: „Nem tudhatjuk, kivel milyen erkölcsi minőség csírái születtek, de tudjuk, hogy ezek a csírák a jó és a rossz irányában egyaránt alakulhatnak s ezért a test ápolása, az elme védelme, a környezet erkölcsi tisztasága által gondoskodni kell arról, hogy a jó iránti fogékonyság megmaradjon.”³⁸

Imre Sándor a vallásos nevelésnek pusztán erkölcsi jelentőséget tulajdonít. Igaz, hogy a vallás eszményeit a „legnagyobb eszménynek”³⁹ nevezi. Ugyanakkor a vallástanításnak inkább csak a negatívumait látja meg. Bizonyára közrejátszik ebben korának felekezeti vetélkedése is. Nehézséget lát abban, joggal, hogy a több felekezeti iskolában többféle tartalommal telítődik meg a vallásoktatás; nem-felekezeti iskolában a tanárok is különböző vallásúak; a tanulók vallásossága és vallási szükséglete is nagyon eltérő, sőt, a vallástan anyaga és módszere eltér a többi tantárgy

anyagától és módszerétől. Ezért Imre így fogalmaz: „Állandó az a veszedelem, hogy a vallástanítás és a többi oktatás nem egy irányban hat; egyes növendékek különösen súlyosan érzik azt a zavart, mely a hit világának feltárásával és az érzéki világtól való eltérésének felismerésével jár.”⁴⁰

Ezért Imre szerint „A vallástanítás csak akkor éri el célját, akkor tudhatja kifejteni erkölcsi, hatását, ha a vallástanító és a többiek egyaránt tiszteletben tartják a fejlődő lélek sajátosságait: egyik türelemmel figyelni és óvatosan irányítja a természetes kétségek és a hittételek küzdelmét, a másik, még ha talán nem táplálja is, gyöngéden óvja a tanulók bontakozó vallásos érzületét.”⁴¹

Imre Sándor gondolataiból különösen fontos figyelni arra az aggodalomra, melyet a felekezeti különbségek és az azokból fakadó „villongások” miatt fogalmaz meg, és amelyek károkat okozhatnak a nevelésben.

Karácsony Sándor nézetei

„Nincs külön rendszerem, hanem az a rendszerem, hogy élek és mozgok, gondolkodván.”⁴² E szavakkal jellemzi Karácsony Sándor önmaga munkásságát, a pedagógia tudományában végzett tevékenységét. Gondolatai, tanításai tanulmányokon keresztül ismerhetők meg, melyek mindig a gyakorlati élet és a pedagógia gyakorlati kérdéseiből táplálkoznak.

Karácsony Sándor pedagógiáját társaslélektani koncepciója határozza meg⁴³, nevelő személyiségét pedig mélyen vallásos, református hite. E két tényező alakítja a vallásos nevelésről alkotott nézeteit.

Amikor vallásos nevelésről beszél, nem valamely felekezet, esetleg a református vallásosság kérdéseit feszegeti, hanem általában véve foglalkozik a vallással és a vallás erejével. A mai magyar ifjúság lelki arca című tanulmányában így fogalmaz: „Igyekezünk óvatosan megfogalmazni, és kerülni minden dogmatikus vagy éppenséggel felekezeti ízű meghatározását a vallásnak.”⁴⁴ Befejező sorai is erről az alapállásról tanúskodnak: „Szándékosan beszéltem mindvégig általában a vallás, s nem az ilyen vagy olyan vallás erőiről. Minden vallás ígér és ad erőt. Nekem a magam vallása ígérte és adta azokat az erőket, melyekre nevelő munkám közben szükségem volt. Hadd mutassak hát reá hálás szívvel, mint bő és kiapadhatatlan forrásra – kinek-kinek a maga vallására.”⁴⁵

Mi tehát a vallás? „A vallás ... nem lelki tartalom, hiszen tudatosulása, tehát tartalommal való válása pillanatában már megszűnt vallás lenni. Nem is lelki tartalom, hanem lelki potencia, amely a lelket állandóan működésben tartja és tartalommal telíti”⁴⁶ – vallja. A vallás ebben az értelemben tehát nem egy szervezeten templomban lezajló szertartási gyakorlat, olyan vallásosság, mely elválasztja a keresztény felekezeteket egymástól, hanem belső erő, mely „működteti” az embert, áthatja minden élettevékenységében.

Ebből a gondolatból fakad, hogy Karácsony Sándor a vallásos nevelést nem egyszerűen a bibliai történetek és a tantételek megtanításával, de az erkölcsi neveléssel sem azonosítja. A vallásos

nevelés az ő számára „vall-ás”, azaz megvallása annak a transzcendens erőnek, Istennek, aki a hit létrehozója, és aki az éltetője, fenntartója, megváltója a világnak és az egyes embernek.

A vallásos nevelés „kulcsfigurája” így maga a nevelő lesz, aki, míg tudományát tanítja a tanulóknak, egyúttal bizonyosságot tesz hitéről. „Az ifjúság lelki krízisének egyetlen lehetséges megoldása – egyéni hitünk bizonyágtétele. Ez sem zálog, csak szerény kilátás.” 47 – írja.

A bizonyágtevés tartalmáról is beszél. A nevelőnek le kell mondania a kritika, az ítélezés előjogáról és bűnvallást kell tennie. A bűnvallás azt jelenti: megkeresni és megtalálni azokat a hibákat, bűnöket, melyeket az egyén, és a megelőző generáció elkövetett. A nevelő ezzel állhat az ifjúság szolgálatára. Ezután pedig elmondhatja nekik, hogy a fiatalok örökölték az öregek bűneit. A megújulás, a meggyógyulás csak felülről jövő erővel lehetséges a fiataloknak is és az öregeknek is. Karácsony hangsúlyozza: „Idáig jutva azonban tovább mennünk nem szabad. ... Szerepünk egyenlőre véget ért. Bizonyágot tettünk arról, hogy az ember, úgy ahogy megszületett, és életének mai napjáig eljutott, magával jótéhetetlen. Őszintén megvallottuk alapos gyanúkat, hogy partnerünk negatív magatartása (panasz, kritika, undor) a mi régi helyzetünkhöz hasonló lelki helyzetre enged következtetni. A magunk lelki helyzetén beállott pozitív változás birtokában biztatást nyújtunk neki, hogy az ő lelki életében is beállhat hasonló változás. Kétséget kizáró módon kijelentjük, hogy rajtunk a vallás transzcendens, szabad, áradó erői segítettek, s meg vagyunk győződve róla, hogy máson is, tehát rajta is csak ezek az erők segíthetnek.”⁴⁸

A tanár személyén keresztül a vallásos nevelés nemcsak a vallásórákon valósul meg, hanem minden órán, mert „Vallásos viszonyulással akkor is kénytelen a magyar nevelő, ha hivatása szerint nem pap, mert csak papi lélekkel lehet pedagógiailag viszonyulni. A pedagógiai viszonyulás ugyanis egyike az emberi lélek legmagasabbfokú intenzitásban beálló relációjának. Az egyik embernek, a nevelőnek áhítatosnak, a másik embernek, a növendéknek szeretőszívűnek kell lennie. Áhítat: a legmagasabb intenzitású vallás, szeretet: a legmagasabb intenzitású társadalmi magatartás.”⁴⁹

A nevelő pedig nem „értelmiségi”, azaz olyan ember, aki az érvényben levő igazságokat megolajozottan megvalósítja, hanem „szofokrata” (σοφια = szofia, a bölcsesség szóból), azaz lélekszerinti professzor, akit áhítatos kétely jellemez, mely a problémalátás előfeltétele.⁵⁰

Az Utazás a Biblia mélységei felé című munkájában önmaga vallásos fejlődéséről írva bemutatja, hogy gyermekkorának iskolája és tanári magatartása mennyire ellentétes az általa ábrázolt nevelői eszménnyel. „A vallástanárom krisztusi lelkű ember volt ugyan, de a diákközvélemény farizeusnak tartotta, s saját kollégái sem tagadhattak meg maguktól egy kicsinylő kézlegyintést, ha róla volt szó, még szemünk láttára sem. No meg órákon is mindenütt a rövidebbet húzta a szegény vallásosság. Poétikaórán rég elmúlt és soha vissza nem térő korszak gyanánt említettett az az idő, mikor még az emberek a pietizmus tömeghisztériájában szenvedtek. A természetrajztanár úgy beszélt a Föld történetének különböző korszakairól, mint akinek egyszer már mód adatott lelepleznie bizonyos dajkameséket a világ teremtése felől, s végrevalahára kirukkolhat a

tiszta színgazsággal.”⁵¹

A második világháború utáni időszak a vallás, az egyházak, és a hit számára egy egészen másfajta kort hozott. Karácsony Sándor gondolatainak mélységét, tanításának igazságát mutatja az, hogy amit korábban leírt és vallott, az helytálló, időszerű és aktuális maradt.

Schneller István nézetei

Bár Schneller István Fináczynek és Weszelynek volt kortársa, Imre Sándornak pedig közvetlen elődje a kolozsvári-szegedi egyetemen, neves pedagógusainknak a vallásról, a vallásos nevelésről alkotott nézetei ismertetésében azért hagytam őt utoljára, mert e pedagógusok között ő az egyetlen evangélikus vallású. Evangélikus lelkész gyermekeként maga is teológiát tanult és teológiatanári pályára készült. ⁵²

Teológiai ismeretei és személyes vallásossága együttesen játszottak közre pedagógiájának megalkotásában, melyet a személyiség pedagógiájának nevezett el.

Személyiségpedagógiája abból a teológiai gondolatból indul ki, hogy Isten a világot és benne az embert valamilyen célból teremtette, s ez a cél a „Krisztusban megszentelt személyiség” elérése. „Minden Isten akaratánál fogva azért van, hogy a végső szervezett egység Isten állandó nevelő beavatkozása által kialakuljon.”⁵³

A „végső szervezett egység” a szeretet országa, amely „csak úgy lesz valóvá, ha elengedhetetlen kötelességünknek érezzük azt, hogy mindannyiunkban kialakuljon a teremtés célja megvalósítását elősegítő Krisztusban megszentelt személyiség szelleme”.⁵⁴

E cél elérésében a nevelésnek van mindenképpel való szerepe. „A világegyetem, s vele az emberiség célja csakis a nevelés által valósítható meg. ... az isteni akarat azért nevel állandóan bennünket embereket, mert a teremtés végső céljának elérésére erre szükség van.”⁵⁵

A nevelési parancs tehát a személyiséggé válás, mely során az ember három lépcsőfokon keresztül halad át: az „érzéki Éniség” állapotából, melyet az önzés jellemez, a „történeti Éniség”-en keresztül, melyet a törvények megtartása jellemez, a „tiszta Éniség”-re jutásig, melyet belülről fakadóan, életelvvé vált, (így is fogalmazhatnánk: hitből fakadóan) erkölcsösség jellemez. A tiszta Éniség személyiségei alkotják a szeretet országa közösségét.⁵⁶

Hogyan tudja a nevelés a személyiséggé válás parancsát teljesíteni? Schneller azt a választ adja rá, hogy a szeretet által. „Pedagógiai érosz”-nak nevezi ezt a szeretetet, és lényegét így fogalmazza meg: „Ezen szeretet nyitja meg a szíveket, ezen szeretet alapján bizalommal tárulnak fel a lelkek, s az e közben létesült kölcsönhatás, élet és átélés alapján megtaláljuk a növendéknek máskülönben előttünk elzárt lényegét is. Csakis az életnek más életébe való áthasonulás alapján, avagy más élettapasztalatainak általunk való igaz átélése alapján értjük meg csak a mást.”⁵⁷

Ennek a szeretetnek kell áthatnia a nevelőt, mert „Egyes egyedül a tanító személyiségéből kisugárzó szeretet nyitja meg a növendék szívét bizalomra, nyíltságra, s egyedül a tanító személyiségéből kisugárzó szeretetnek melege kezeskedik arról, hogy a tanító egész személyiségében megnyilatkozó vallás-erkölcsi erő megtermékenyítheti az erre fogékony lelket.”⁵⁸

Mindezekből látszik, hogy Schneller pedagógiai felfogásának középpontjában a nevelő és a növendék áll. „A nevelő tanítónak magának is személyiségnek kell lennie, hogy személyiséggé tudjon nevelni. A nevelés sikerének kulcsa tehát a tanítószemélyiség, mert csak személyi odaadás és lelkesülés szül odaadó lelkesült munkát.”⁵⁹

Az oktatásban, mely csakis nevelő jellegű lehet: „A főérdek nem az ismereti birtok gyarapodása, hanem az ember értékben való gyarapodása.”⁶⁰ „A növendék, ... ha kevesebb ismerettel terhelődött is meg: vitt magával egy élő, minden ismeretanyagnál többet érő tőkét.”⁶¹

Nevelői eszményképének gyermekkorá egyik tanárát, Beyer Jánost, tartotta, akiről így vall: „Kik hivatásukat és kötelességük teljesítését Istentiszteletnek tartották s ezért minden idejüket, erejüket a reájuk bízott gyermekeknek s azok java előmozdítására szentelték.”⁶²

Ezekből a gondolatokból következik, hogy a vallásos nevelés Schneller István pedagógiájának alapját jelenti és áthatja minden mozzanatát. „Az oktatást is a vallás-erkölcsi hatalmak befolyása alá kell rendelni s hogy az oktatásnak épp úgy, mint a nevelésnek a jobb Én kifejlesztése a célja; vagyis az etikai személyiség létesülése.”⁶³ „A nevelési cél érdekében minden tantárgynál ki kell emelni annak etikai, a személyiségre vonatkozó jelentőségét.”⁶⁴

Mindehhez azonban hozzá kell tenni azt, hogy Schneller nem felekezeti és egyházi jellegű vallásosságról beszél, hanem az Isten és az ember között létrejött személyes kapcsolatról. „Nálunk a vallásos szó távol áll minden felekezeti és egyházi jellegtől, ez semmi egyéb, mint az egyesnek viszonya magához az abszolútumhoz.”⁶⁵

A vallásos nevelés témája, s annak a pedagógia tudományában való elhelyezkedése sok évtizeden keresztül elhanyagolt volt hazánkban. Lényegében a pedagógia és a vallás elvált egymástól: lett egy világi pedagógia, amely a vallásos nevelés vizsgálatát kizárta magából, s lett az egyházak által művelt vallásos nevelés, mely sokszor pedagógiai ismeretek hiányában végezte tevékenységét.

Ezért e téma átgondolása mai világunkban talán nem csak a lelkészek, hitoktatók, és hittantanárok számára hasznos, akik sokat gazdagodhatnak általa hivatásukban, hanem azoknak is, akik a világi pedagógia talaján állnak, s nem rendelkeznek vallásos kötődéssel. Számukra a pedagógiának ezzel olyan ága nyílik meg, melyről talán még nem, vagy nem eleget ismertek, tudtak. S így talán lehetőség nyílik a kölcsönös egymás felé közeledésre is.

Jegyzetek

1 Pedagógiai Lexikon; (1997) Főszerk.: Báthori Zoltán, Falus Iván. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 208.

2 Uo. 208-209.

3 Uo. 209.

4 Uo. 209.

5 Pedagógiai Lexikon I-IV. (1977-1979) Akadémiai Kiadó, Budapest. 432.

6 Pedagógiai Lexikon. I.m. 670.

7 Fináczy Ernő (1995): Elméleti pedagógia. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Az OPKM hasonmás kiadványai. 10-11.

8 Uo. 12.

9 Uo. 15.

10 Uo. 16.

11 Uo. 16.

12 Uo. 16.

13 Uo. 17.

14 Uo. 19.

15 Uo. 61.

16 Uo. 126.

17 Uo. 126.

18 Uo. 9.

19 Weszely Ödön: Pedagógia - A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban. Révai kiadás. Az OPKM hasonmás kiadványai. (évsz. nélk.) 27.

20 Uo. 27-28.

21 Uo. 28.

22 Uo. 162.

23 Uo. 163.

24 Uo. 174.

25 Uo. 174.

26 Uo. 174.

27 Uo. 174-175.

28 Uo. 175.

29 Uo. 175.

30 Imre Sándor (1995): Neveléstan - Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. A „Studium” kiadása, Budapest. Az OPKM hasonmás kiadványai. 5.

31 Uo. 14-15.

32 Uo. 17.

33 Uo. 31-32.

34 Uo. 59.

35 Uo. 60.

36 Uo. 304.

37 Uo. 315.

38 Uo. 305.

39 Uo. 316.

40 Uo. 316.

41 Uo. 316-317.

42 Karácsony Sándor pedagógiai írásaiból - 9 tanulmány. 1922-1946. Válogatta és a kiadást gondozta: Hatvany László. Exodus Kiadó. 255.

43 Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003): Neveléstörténet – Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Bp. 349.

44 Karácsony Sándor (2003): Magyarország és nevelés. Válogatott tanulmányok. Áron Kiadó, Budapest. 45.

45 Uo. 55.

46 Uo. 45.

47 Uo. 47.

48 Uo. 50-53.

49 Uo. 110.

50 Uo. 111.

51 Karácsony Sándor pedagógiai írásaiból. I.m. 78-79.

52 Pukánszky Béla (1997): Schneller István neveléstana: a „személyiség paedagogikája”. In: Keresztyén Igazság. Az Ordass Lajos Baráti Kör folyóirata, Új folyam, 35. sz. ősz. 21.

53 Tettamanti Béla (1995): A személyiség nevelésének magyar elmélete - Schneller István rendszere. Az OPKM hasonmás kiadványai. 177.

54 Uo. 177.

55 Uo. 177.

56 Pukánszky Béla: Schneller István neveléstana. I.m. 23-24.

57 u.o. 24.

58 u.o. 24.

59 Tettamanti Béla: i.m. 222.

60 Uo. 223.

61 Uo. 227.

62 Uo. 227.

63 Uo. 213.

64 Uo. 195.

65 Pukánszky Béla: Schneller István neveléstana. I.m. 27.

Tanulmányok

VITÁK A MONTESSORI-PEDAGÓGIÁRÓL (1910-1956)

Kurucz Rózsa

Maria Montessori a 20. századi pedagógiai örökségünk legkiválóbbjai közé tartozik, akinek nagy szerepe volt a modern gyermekpszichológia és pedagógia megteremtésében. A szigorú elveken alapuló természettudomány és orvostudomány fegyelmezett kutatójaként, nagy tudású egyetemi professzorként missziójának tekintette a gyermek új értelmezésének és a nevelés új ideájának hirdetését. Tette ezt 50 évig fáradhatatlanul, lankadatlanul.

1907-ben, 100 éve alapította Rómában első intézményét, a „casa dei bambini”-t. 2007 a centenáriumi éve, így az egész világon kutatók, gyakorlati szakemberek százai méltatják munkásságát, elemzik, értékelik gondolatait, s az újra és újra reneszánszát élő, megerősödő, nevével fémjelzett pedagógia eredményeit. Napjainkban a Montessori-pedagógia a Föld szinte minden sarkában jelen van. A legutolsó adatok szerint 100 országban több mint 22 ezer Montessori-intézmény működik a világon.

Mivel magyarázható, hogy egy évszázada nem szűnik diadalmenete, s, hogy feltehetően a további évtizedekben is fennmarad? Elsősorban azzal, hogy nevelésfogalma átfogó és globális, s ezért a legkülönbözőbb kultúrákba integrálódhatott. Beépült a kísérleti kutatásba, a reális tények feltárásába, az eszmékbe, az alaptézisekbe, a legkülönbözőbb vallásokba (katolikus, teozófia, buddhizmus), a racionális gondolkodásba, a keleti meditációkba ugyanúgy, mint a nyugati civilizációba, az elnyomottak (asszonyok-gyermekek) jogaiért folytatott harcba és a pacifizmus irányzatába. Maria Montessori kezdetektől fogva azt kívánta, hogy a nevelők önállóan gondolkodjanak és döntsenek, ne egy módszer mankójára támaszkodjanak, hanem saját lábukon megállva saját pedagógiájukat tudják alkalmazni. Ha a Montessori-teóriát egy módszerré redukálnánk, akkor sem többet, sem kevesebbet nem tennénk, mint pedagógiáját megcsonkítanánk – horribile dictu –, valójában a törzsét amputálnánk. Könyveit, tanulmányait, előadásait áttekintve kitűnik, hogy egész életében minden erejével legfőképp az ellen harcolt, hogy elméletét kizárólag egy tanulási és alkalmazható módszerként értelmezzék.

Az *On the Child* című, utolsó nyilvános előadásában a hallgatók legnagyobb döbbenetére feltárta élete legnagyobb csalódását: „Non hanno capito niente” (Önök nem értettek meg semmit) – mondta. E keserű csalódással teli szavak, a kínzó frusztráció hátterében az állt, hogy miközben ő 50 évig azért tevékenykedett, hogy a „nevelők ujjukkal mindig a gyermekre mutassanak”, addig, mint mondta, hallgatói, tanítványai, követői „egész idő alatt a gyermek helyett, saját mutatóujjukra meredtek”. (Böhm, 1998. 13. o.) Élete utolsó szakaszában önkritikusan maga fogalmazta meg teóriája korabeli meg nem értését.

Mennyiben járult hozzá a Montessori-elmélet és -gyakorlat részleges, hiányos és sokszor torz

megismeréséhez a különböző országokban kialakult viták sorozata? Kik voltak legfőbb kritikussai, követői, ellenségei és ellenfelei? Melyek voltak azok az eszmék, tények, események, amelyek meghatározták a Montessori-pedagógia elfogadását, illetve elvetését, majd tiltását? Hogyan viszonyult a vitákhoz, a negatív véleményekhez a híres kutató és szerző? Vizsgálatainkat nem szorítjuk az életrajzi adatok keretei közé és nem zárjuk le halálának évével.

A MONTESSORI-PEDAGÓGIA ÉRTELMEZÉSE

A továbbépítkező Montessori-pedagógia megjelenése első pillanatától a viták keresztüzében állt. A 20. század elején már számos országban ismerték, követték koncepcióját, de emellett többen bíralták is (pl. kortársai, marxisták és idealisták, filozófusok, pszichológusok és pedagógusok). Ellenfeleinek és követőinek vitája híven tükrözi a küzdelmet a régi formákhoz való ragaszkodás és az új előretörése, valamint a különböző pedagógiai és reformpedagógiai irányzatok eltérő állásfoglalásai között.

Merőben más kritikai észrevételeket fogalmaztak meg azok, akik ismerték életművét, pedagógiai munkásságát, mint azok, akik egy-egy művének elemzésére koncentráltak. A korai írásairól, műveiről készült bírálatok jelentősen eltérnek a mai tudományosan megalapozott elemző megállapításoktól. Első műveit a szigorú természettudományos-empirikus kritériumhoz kapcsolták, s elsősorban azt kifogásolták, hogy kizárólagosan a természettudományos kutatásaira alapozva fogalmazta meg tételeit.

Különös sajátossága e pedagógiának, hogy legeltérőbb ideológiákra épülő pártok, a legkülönbözőbb vallások (katolikusok, zsidók, buddhisták) érezték sajátjuknak, s találták meg e rendszerben azokat a kapcsolódási pontokat, amelyekkel saját nézetüket igazolhatták. Maria Montessori életének különböző szakaszaiban más-más irányzat, vallás volt hatással személyiségére, pedagógiájára. A róla és pedagógiájáról készült írásokat áttanulmányozva az is kitűnik, hogy ahány kutató, kritikus, szerző, annyiféle nézőpont, vélemény született műveinek és pedagógiai munkásságának értékelése során.

Koncepcióját nem lehet kizárólagosan biológiai, filozófiai, pszichológiai, antropológiai, vagy szociológiai aspektusból bonckés alá venni. Rendszere továbbfejlesztett, továbbépítkező pedagógia, így a korai szakaszban megfogalmazott elmarasztaló kritikák ma már érvényüket veszítették, mert ezek az írások első két műve alapján készültek és pedagógiája egyoldalúságát erőteljesen kifogásolták.

A korai Montessori-művek egy olyan nevelői gyakorlatot körvonalaztak, mely kevésbé volt teoretikus, jóval inkább tapasztalaton, gyakorlaton nyugvó. A később megjelenő művei integrálták tételeit, s „gyermekre orientált nézőpontból” közelített meg mindent, anélkül, hogy alaptételeit, módszereit, eszközeit feladta volna. Többen elismerték szemléletmódját: „Montessori igazán közel áll a gyermekhez. A nevelés azt jelenti szerinte, hogy egy rózsának megengedjük, hogy rózsává fejlődhessen.” (Schwarzwald, 1925. 3. o.) A gyermek megismerésének fontosságát jelzi legnagyobb elterjedésű és jelentőségű *The Secret of Childhood* című műve is. (Montessori, 1936)

A viták sokféleségét az is befolyásolta, hogy különböző országokban a Montessori-pedagógiát más és

más csoportok érezték sajátjuknak, propagálták, támogatták. Így a kritikák minőségét, tartalmát, mennyiségét a társadalmi és politikai hozzáállás is meghatározta. (Pl. Németországban 1929 után, – amikor Josef Schröteler a katolikus vallás nevében elfogadta Maria Montessori koncepcióját –, ugrásszerűen lecsökkent a negatív kritikák száma.)

A pedagógiáját támogatók köre eltérő volt az egyes európai országokban. Németországban kezdetben a szocialisták, Franciaországban a teozófusok, Hollandiában a liberálisok, Ausztriában a Ferenc-rendi Mária Misszionáriusnők, majd 1920-ban a szocialisták vallották magukénak. Olaszországban, Németországban, Hollandiában, Spanyolországban és Csehszlovákiában pedagógiáját a katolikusok elismerték és alkalmazták.

Maria Montessori olyan pedagógiai elmélettel és gyakorlattal jelentkezett a 20. század elején, mely robbanásszerűen tört be kora pedagógiai reformnézetei közé. Ennélfogva is érthető az iránta tanúsított rokon-, illetve ellenszenv.

A kritikákra, észrevételekre nagyon ritkán válaszolt. Kutatásunk is ezt erősíti meg. Egy alkalommal, amikor megkérdezték tőle, hogy miért nem reagál a bírálatokra, a következőket mondta: „Ha egy létrán felmegyek és egy kutya meg akar marni, akkor két választásom van; vagy visszalépni, vagy magasabbra fellépni. Én szívesebben lépek feljebb.” (Standing, 1959. 56. o.) Ezt az önismeretet rendhagyó életútjának is köszönheti, mert céljai eléréséhez szívós akaraterőre, nagy megértésre, kitartásra és folyamatos küzdelemre volt szüksége. Türelmes építkező. Nem hagyta figyelmen kívül a legképtelenebb ellenvetéseket sem, de műveiben, előadásaiban érvel, bizonyít, beláttat, teremt, továbbépíti pedagógiáját, s hangsúlyozza a gyermek igazi megértésének fontosságát. Későbbi műveinek címében is jelzi a gyermekorientáció kiemelt szerepét. Pl. A gyermek a templomban (1922), A gyermek a családban (1923), A gyermekkor titkai (1936) stb.

A pedagógiáját ért elmarasztaló, megalapozatlan véleményekre, negatív kritikákra hívei, követői, tanítványai válaszoltak. A kutatásunk során feltárt több mint száz kritikai észrevételből arra következtethetünk, hogy a korai időszakban kevés, a pedagógiáját átfogóan értékelő tanulmány készült. A Montessori-vitaanyagot áttekintve megállapíthatjuk, hogy elsősorban a módszer eredetisége, az eszközök szerepe, a szabadság és az autoritás kérdése, a nevelő helye és szerepe a Montessori-pedagógiában, a politika befolyása a Montessori-pedagógiára témakörök, a Montessori-Fröbel, a Montessori-Agazzi és a Montessori-Dewey viták kerültek reflektorfénybe. E tanulmányunkban csak néhány terület elemző bemutatására térünk ki.

MONTESSORI-VITÁK (1910-1936)

Vélemények a Montessori-módszer eredetiségéről

Pedagógiája legelső bírálóihoz tartozott az angol Edmond G. A. Holmes. Az Angol Közoktatásügyi Minisztériumhoz 1910-ben benyújtott (Educational Pamphlets N. 24.) c. jelentésében észrevételezte, hogy Maria Montessori az *Il metodo della pedagogia scientifica...* 1909 című első művében nem utalt rá, hogy pedagógiai rendszerét a múltbeli pedagógusok tapasztalatai alapján dolgozta ki. Holmes úgy vélte, hogy Montessori pedagógiai gondolatai fellelhetők az ókori indiai filozófusoknál, Platon,

Rousseau és Pestalozzi műveiben. Ő vetette fel elsőként, hogyha Montessori leírja a magasabbfokú iskolák tanítási módszerét is, sok apró hibát kiküszöbölhetett volna. Kiemelte és elismerte az „érzékszervek gyakorlására szolgáló módszer” nagy értékét. (Canfield-Fisher, 1927. 18. o.)

Magyarországon 1912-től jelentek meg ismertetések a Montessori-pedagógiáról. Elsőként Várnai Sándor, Weszely Ödön és Ozorai Frigyes adtak reménykeltő tájékoztatást a nevelőknek az olasz orvosnő nevelési nézeteiről. Ozorai Frigyes hangsúlyozta, hogy Montessori nevelési rendszere két fő pilléren nyugszik; az elveken és a módszereken. Ezek kölcsönhatása a rendszer fő erőssége. Aggódva megjegyzi, hogy „az egyiknek, vagy a másiknak meg nem értése, az egyiknek, vagy a másiknak előtérbe helyezése, az egész rendszernek csődjét, összeomlását vonná maga után.” (Kurucz, 1995. 41. o.)

E. Sallwürk 1913-ban megjelent ismertető füzetében fejtette ki az eljárás nagyszerűségét. Feltárta, hogy még a főiskolai hallgatók nagy részénél is az érzékszervek erős tompultságát lehet tapasztalni. Ezt a hiányosságot a kisiskoláskori nevelés nagyfokú mulasztásaként értékelte. (Sallwürk, 1913. 44. o.) (Közel sem véletlen, hogy az aggályoskodó véleményekre adott válaszként Montessori módszerét kidolgozta az iskoláskorra is, és 1916-ban megszületett a *L'autoeducazione nelle Scuole Elementari* című műve).

A módszer eredetiségét Németországban J. Trüper bírálta. Szerinte nem lehet Montessorit mint reformert értékelni, mert a német pszichológiai és pedagógiai szakirodalom már túlnőtt az ő elgondolásain. (Trüper, 1914-1915. 101. o.)

Az olasz Umberto Saffiotti hangsúlyozta, hogy nincs originált Montessori-módszer. (Saffiotti, 1914. 9-16. o.) Mario Barbero jezsuita szerzetes észrevételezte, hogy Maria Montessori többször kettős nyelven beszél. Másképpen szól a katolikusokhoz és másképpen a modern természettudomány képviselőihez. (Barbero, 1919. 37-49. o.)

Maria Boschetti-Alberti a Montessori-pedagógiában semmi újat nem vélt felfedezni. A hagyományos pedagógia tükörképének tekintette. Montessori érdemeit abban látta, hogy a gyakorlatban zseniálisan valósítja meg módszereit és elgondolásait.

A *La Civiltà Cattolica* és a Vatikán lapja, az *Osservatore Romano* a viták lezárásaként arra a végkövetkeztetésre jutott, hogy Montessori módszere és pedagógiájának szellemisége a katolikusok számára elfogadható és alkalmazható.

A korai bírálók, így John Dewey tanítványa, William Heard Kilpatrick, a progresszív pedagógia képviselője is szerény irodalomismeretre támaszkodhatott, hiszen egyetlen mű, a *The Montessori Method* (1912) alapján írt elutasító véleményt. Elsősorban azt kifogásolta, hogy Montessori a gyermek szellemi erejét a testi tapasztalatok útján, de életidegen és absztrakt eszközökkel kívánta erősíteni és képezni. Hiányolta a fantázia fejlesztéséhez szükséges konstruktív játékokat és az esztétikai minőségű tevékenységet. Kéziratát 1913-ban eljuttatta több kollégájához és tanárához is azzal a kéréssel, hogy véleményét vizsgálják meg. John Dewey 1913-ban írt válaszlevelében, – amely 1996-ig ismeretlen volt a kutatók előtt –, pozitívan értékelte Montessori fejlődéslélektani nézőpontját. Kiemelte, hogy az érzékelés és a mozgás koordinációja döntő momentum a gyermeki intellektus kiműveléséhez. (Knoll, 1996. 209. o.) Feltételezhető, hogy e vélemény megalkotásához

hozzájárulhatott Dewey és Montessori személyes találkozása, illetve a *Pedagogical Anthropology* (1913) című Montessori-mű megjelenése is. Kilpatrick 1914-ben jelentette meg a Montessori-szisztémáról angol nyelvű tanulmányát. (Kilpatrick, 1914).

A Montessori-Pedagógia megítélése (Németország – Magyarország)

Az első időszak kemény bírálatai között tartjuk számon Eduard Spranger és Martha Muchow véleményét. Spranger a német idealizmussal állította szembe Montessori naturalista, pozitivistá gondolkodásmódját. Észrevételeit ő is Montessori első műve alapján fogalmazta meg. „Maria Montessori egy régi pszichológiai irányzat tételeiből indul ki... Gondolatai a pozitívizmus intellektuális-analitikus feltevéséhez kapcsolhatóak. Szeretné az emberiséget szabaddá tenni az értelem felhasználásához és az értelmet szabaddá tenni, hogy jobbá váljon a társadalom.” (Spranger, 1921. 3-7. o.)

Martha Muchow, a marxista beállítottságú német gyermekpszichológus, és Maria Montessori, Jean Piaget illetve Charlotte Bühler között komoly nézetkülönbségek alakultak ki a gyermeki játék értelmezése kapcsán. Muchow a játékot a gyermekkor uralkodó tevékenységének tartotta, magyarázatai, ellenérvei megalkotásakor újra és újra Friedrich Fröbelhez nyúlt vissza, mintegy elindítva a mai napig fennálló Montessori-Fröbel vitát. Friedrich Fröbel és Maria Montessori címmel közös publikációt jelentetett meg Hilde Heckerrel. A gyakorlat szempontjából vizsgálta a Montessori pedagógiát Hilde Hecker, Martha Muchow gyermekpszichológiai kritikát fogalmazott meg. Kilpatrick álláspontjához hasonlóan kifogásolta, hogy a fantáziát fejlesztő meséknek, játéknak nincs jelentősége a Montessori-koncepcióban. (Hecker-Muchow, 1929)

Montessori és Fröbel összehasonlítása 1933 előtt igen gyakori volt a német szakirodalomban. „Mindkettőnél megállapítanak pozitív és negatív vonásokat, azonban a végső értékeléskor tartózkodnak attól, hogy a mérleg serpenyőjét Montessori javára billentsék. Olyan javaslatok is olvashatók, hogy az egyiket a másikkal ki kellene egészíteni.” (Búzás, 1989. 182. o.)

Josef Schröteler elemzésében vázolta, hogy Montessori könyveinek első kiadásában a naturalisztikus magyarázatok erőteljesen jelen. Kifejtette, hogy a Montessori-módszer összeegyeztethető a katolikus templomban folyó tanítással, s mivel Maria Montessori maga is hívő, áldozó katolikus, így az egyház elfogadja pedagógiáját. (Schröteler, 1928-1929. 81-82. o.) A Montessori-koncepció iránti csodálat nem volt egységes és végighúzó folyamat Németországban. Mindig vissza-visszatérő kritikái pontok: a nacionalizmus egészen a rasszizmusig kiterjesztve és/vagy kisarkosítva a Fröbel-Montessori vitára.

A Fröbel mozgalom a gyermek minden tevékenységét játékként interpretálta, és a játék és a munka fogalmaknak ellentétes jelentést tulajdonított. Montessori a „dolgozni” igét alkalmazta arra a zseniális gyermeki tevékenységre, amelynek segítségével a gyermek önmagát felépíti.

A szocialista körök a korábban propagált Montessori-pedagógiát visszautasították, mialatt a Montessori-követők inkább a katolikus és a zsidó körökből kerültek ki. (Pl. Elsa Ochs és Clara Grunwald.)

Clara Grunwald – aki 1921-ben Londonban elvégezte a Montessori-kurzust, és a német Montessori-

mozgalom egyik úttörője volt –, miután 1929/1930-ban feszültté vált a viszonya Maria Montessorival, egy másik egyesületet hozott létre. Aktivitása megszűnésével a Német Montessori Egyesület munkája is visszaszorult. Az 1929-ben Berlinben létesült Association Montessori Internationale (AMI) alapítói között már nem találjuk a nevét.

A fasiszta rezsim a Montessori-intézményeket bezáratta (Németország 1933, Olaszország 1934, Ausztria 1938). Montessori műveit a tiltott könyvek listájára tették, a könyvtárakból eltávolították, sőt, nyilvánosan elégették. A politika által előidézett hanyatlás feltartóztathatatlan volt.

Gondolkodásmódja, elvei miatt a nemzetiszocialista állam nemkívánatos személynek nyilvánította Maria Montessorit.

1912-1945-ig kevés Montessori-intézmény működött Magyarországon. A Montessori-pedagógia hazai terjesztésében, értékelésében jelentős szerepet töltöttek be Fináczy Ernő, Kenyeres Elemér, Kiss József, Bélaváry Burchard Erzsébet, Garai József, Bardócz Pál. A két világháború közötti magyarországi kritikák pozitív hangvételűek, reményt keltőek. Fináczy Ernő kiváló éleslátással tárta fel az értékeket: „Montessori vállalkozásának érdemét abban látom, hogy az alkalmoszerű és tervszerű nevelést igen szerencsés összhangba tudta hozni, vagyis a természetes fejlődést akként tudta pontosan a kitűzött célok szolgálatába állítani, hogy a gyermek egészen természetesnek érzett egymásutánban halad végig saját tevékenységével mintegy spontán módon azokon a fokozatokon, amelyeket elméleti belátása eléje szabott.” (Fináczy, 1927) Véleménye a Montessori-pedagógia teljes körű megértésére utal.

Időnként fellelhető a külföldi szakirodalom által befolyásolt kritika is. Ambrus Béla Az Agazzi-módszerről írt tanulmányában összehasonlító elemzést készített a Montessori és az Agazzi-módszer azonos és eltérő jegyeiről, értékeiről. A szerző lépésről lépésre összevetette a két módszert, de mindenkor az Agazzi-módszert emelte ki pozitívan. Az írás realitása megkérdőjelezhető, hisz olyan megállapításokat közölt, melyeket Montessori nem határozott meg pedagógiájában. Pl. „Montessori nevelési elveiben domináló tény és motívum: hogy a gyermek érzékszerveinek fejlesztése elegendő a gyermeki lélek fejlődéséhez, intelligenciájának finomításához.” (Ambrus, 1938. 6-12. o.) Hogy elegendő lenne, ezt Montessori sohasem jelentette ki. Ambrus ugyanakkor másutt megállapította, hogy az Agazzi-koncepcióban is meghatározó az érzékszervek fejlesztése. A szerző Casotti: Il metodo Montessori e il metodo Agazzi című tanulmányát használta fel. (Ambrus, 1938. 11-12. o.)

Elmarasztaló kritikák A Montessori-eszközökről

A sajátos Montessori-eszközök kezdetektől fogva a bírálatok centrumába kerültek. Többen eredetiségüket kérdőjelezték meg, felvetve, hogy Jean-Marc Gaspard Itard és Edouard Séguin már korábban megalkotta és alkalmazta ezeket az eszközöket. Vissza-visszatérő probléma, hogy nem illeti meg a „prioritás joga” Montessorit, hiszen ezek az eszközök már az 1800-as években a gyógyító nevelés szolgálatában álltak.

Nagyon leegyszerűsödne a kérdés, ha elfogadnánk azt az véleményt, hogy ezeket az eszközöket Montessori a francia orvosoktól kritika és továbbfejlesztés nélkül vette át. A Scuola Ortofrenica-ról szóló előadásában azt taglalta, hogy Séguin nyomdokain haladva az „abnormális gyermekek”

fejlesztésére különleges eszközöket dolgozott ki. A II. Nemzetközi Pedagógiai Kongresszuson tartott előadásában felvázolta az eszközök történeti előzményeit. Kíméletlen kritikusa volt Olaszországban Giuseppe Lombardo-Radice, aki kifejtette, hogy Montessori a francia pozitívizmus által diktált anyagot a „lélekfejlődés táplálékaként” hasznosítja. Két Montessorit különböztetett meg. Az egyik Montessori az, aki a didaktikus eszköszemléletre alapoz, a másik, aki protestál az elnyomás ellen, s harcol a gyermek-felnőtt megértő, harmonikus kapcsolatáért, és segíti a gyermek önállósodási folyamatát. „Az első a didaktikus-dogmatikus Montessori, a második az idealizmus, az olasz lélek képviselője.” (Rignori, 1955. 8. o.)

William Stern német pszichológus is az eszközöket bírálók csoportjába tartozott. Kifogásolta, hogy Maria Montessori az érzékszerveket egymástól elszigetelten fejleszti. Hiányolta, hogy az eszközöket nem használhatják szabadon a gyerekek. Véleménye szerint a Montessori-eszközök a kisgyermekkorban csak a többi játékeszközzel együtt hatásosak. Az iskolás gyerekeknél viszont hasznosnak tartotta a didaktikai eszközök alkalmazását. (Stern, 1928. 10. o.)

Sergius Hessen szerint Montessorit szenzualista-naturalista állásfoglalás jellemzi. Eszközeit egyoldalúnak értékelte, s úgy vélte, hogy Montessori nem értette meg a gyermek játékában rejlő filozófiai lényegét. Saját filozófiájához viszonyított, miszerint minden emberi aktivitás – a gyermek játéka is –, a fantáziából bontakozik ki és a külső és belső fejlődéssel egyidejűleg alakul fokozatosan munkává. A Montessori-eszközökkel történő foglalkozást a bemutatott gyakorlatok mechanikus utánzásának minősítette. (Hessen, 1926. 65. o.)

A Montessori-pedagógia elismerői, követői

Montessori tevékenységét különösen sokra értékelték a reformpedagógia olyan jelentős személyiségei, mint a svájci Adolph Ferrière és a belga Ovide Decroly.

„A Montessori-pedagógiát továbbfejlesztő iskolamodellek, módszertani jellegű irányzatok bontakoznak ki az Egyesült Államokban is, amelyek közül a Dalton- és Winnetka-plan vált világszerte ismertté.” (Németh, 2002. 26-27. o.) Helen Parkhurst amerikai pedagógus és Maria Montessori között is intenzív együttműködés alakult ki. A kooperáció tetőfoka az volt, hogy Parkhurst Montessori-mintaiskolát és -képzést szervezett és vezetett. 1918-ban elvált Montessoritól és a Laboratóriumi Terv alapján hozta létre első reformiskoláját, mely 1920-ban Dalton városban Dalton-plan néven valósult meg. 1922-ben megírta tapasztalatait. Műve nagy érdeklődést váltott ki. Később visszavonult az aktív iskolai tevékenységtől és csak a kutatásoknak élt. Könyveket adott ki, terjesztette a Dalton-plan koncepciót Angliában, Svédországban, Olaszországban, Hollandiában. Két kézírata maradt bevégezetlen: egy Maria Montessoriról és egy önmagáról.

Ausztriában Maria Montessori követője, munkatársa a bécsi Montessori-mozgalom egyik alapítója Lili Roubiczek volt. Roubiczek lelkes szocialista, karizmatikus egyéniség nagy szakmai gyakorlattal és kiváló ékesszólással. 1922-ben óvodát, majd 1924-ben iskolát hozott létre Bécsben. Roubiczek és társai szakfolyóiratokban, publikációikban népszerűsítették a Montessori-pedagógiát. 1923-ban kiadatták a Gyermek a családban című Montessori-művet. Bécs városa anyagilag is támogatta a Montessori-mozgalmat.

Montessori levélben kérte fel Sigmund Freudot egy intézet létesítésének támogatására. (Berger, 1996. 85-98. o.) Freud válaszleveléből kitűnik, hogy mennyire elismeri, nagyrabecsüli Montessori tevékenységét.

„Tisztelt Asszonyom!

Szerfelett örültem, hogy levelet kaptam Öntől. Kezdetektől fogva a gyermeki lélek tanulmányozása foglalkoztat, ezért éppúgy emberbaráti, mint megértéssel teli nagy szimpátiát tanúsítok Ön iránt, és lányom, aki analitikus pedagógus, az Ön lelkes követője. Nagyon szívesen kész vagyok arra, hogy egy kis intézet alapítási felhívását, amelyet Frau Schaxel tervez, aláírjam. Az ellenállást, amelyet a nevem a közönségben ébresztene, az Ön nevének sugárzása legyőzi majd.

Odaadó híve: Freud" (Freud, 1968)

Anna Freud, Montessori követője már az 1920-as években előadásokat tartott a Pedagógusok bevezetése a pszichoanalízisbe témakörben. Roubiczek és a Montessori munkacsoport tagjai részt vettek ezeken az előadásokon és szemináriumokon. Roubiczek erősen szorgalmazta Maria Montessori és Anna Freud együttműködését és a pszichoanalízis bevezetését a bécsi intézményekbe. Montessorinak a pszichoanalízissel szemben fenntartásai voltak. Ez Lili Roubiczek és Maria Montessori elidegenedéséhez vezetett. Világosan feltárta ezt az ellenérzést Lili Roubiczek a német Clara Grunwaldhoz írt levelében: „Kedves Frau Grunwald! Köszönöm a tanulmányomról írt jóindulatú kritikáját. A Dottoressának nem tetszett, nagyon felbosszantotta, hogy pedagógiáját összeolvastam a pszichoanalízissel. Írt egy keserű-haragos levelet és teóriájának és a pszichoanalízisnek minden további összevegyítésétől eltiltott.” (Berger, 1996. 88. o.) Lili Roubiczek 1934-ben férjével, Sigismund Pellerrel elhagyta Ausztriát és Amerikában folytatták munkájukat. Lili Roubiczek a pszichoanalízis követője volt, de mint ez sok későbbi írásából is kitűnik, soha nem távolodott el a Montessori-pedagógiától.

1934-1938 között a bécsi gyermekházak a Montessori-koncepció szerint dolgoztak tovább. Anna Freud változatlanul sokat segített a gyermekek és problémáik jobb megismerésében.

A Montessori-mozgalom aktív támogatója volt Jean Piaget, a fejlődéslélektan legjelentősebb kutatója, az 1932-ben alakult svájci Montessori Társaság elnöke. Az Education in a changing society téma keretében közös előadást tartottak Montessorival. 1934-ben a 4. Nemzetközi Montessori Kongresszuson mint reprezentatív vendég, Piaget is megjelent.

Thomas Edison, Graham Bell, Jan Masaryk, Guglielmo Marconi, Giovanni Gentile, Gandhi, Nehru és Rabindranath Tagore stb. Montessori pedagógiáját ismertették, továbbfejlesztették és világhírnevét erősítették.

A MONTESSORI -PEDAGÓGIA RENESZÁNSZA ÉS MAGYARORSZÁGI KRITIKÁJA (1945-1956)

A II. világháborút követően Európa számos országában Montessori megítélése higgadtabb, tárgyilagosabb lett, s mindez különösen azokra az országokra vonatkozik, amelyekben az 1930-as években szigorúan tiltották, elutasították, majd 1945 után újjáéledt a mozgalom. Angliában,

Hollandiában, Olaszországban, Franciaországban, Svédországban és Norvégiában új intézmények létesültek, tanfolyamok, konferenciák szervezésére került sor, miközben a tudományos kutatások is megkezdődtek.

Ausztriában, Bécsben, miután a legtöbb zsidó származású Montessori-pedagógus emigrációba kényszerült, az újrakezdés nem jöhetett szóba. Más volt a helyzet Innsbruckban, ahol az ott élő Maria Josepha Retter testvérével együtt az 1938-ban bezárított óvodáját 1945 után újra megnyitotta. Így került sor 1951-ben a Nemzetközi Montessori Társaság és az Osztrák Oktatási Minisztérium együttműködésével egy Nemzetközi Montessori Tanfolyam megszervezésére Innsbruckban. A kurzust 1951. július 15-én a 81 éves Maria Montessori nyitotta meg és fia, Mario Montessori vezette. Újra megalapították Innsbruckban az Osztrák Montessori Egyesületet, mely 1954-ig igen aktívan tevékenykedett.

Németországban, Frankfurtban közvetlenül a háború után Paul Scheid és Mario Montessori szervezte újjá a Német Montessori Egyesületet. Berlinben az aktív Irene Dietrich – aki az 1920-as években szerezte Montessori-diplomáját –, meggyőző munkája eredményeként felélénkült a mozgalom. Berlin közelében Helene Helming és diákjai járultak hozzá a Rajna-vidéki Montessori Mozgalom újjáalakításához. 1949-ben a düsseldorfi Katolikus Tanítói Kör (később Montessori Szövetség) foglalkozott intenzíven a Montessori-pedagógiával. Nagy erőfeszítéseiknek köszönhetően továbbképzést szerveztek a nevelőknek Frankfurtban és eszközöket készítettek az alakuló intézmények számára.

Az 1950-es években a Montessori-intézmények számában öröndetes gyarapodást tapasztaltak. A Montessori-tanfolyamok folyamatosan gondoskodtak a szakember-utánpótlásról és elősegítették a gyógypedagógiai szemlélet sikeres kibontakozását is.

1958-ban P. Oswald tudományos kutatása eredményeként megszületett az első disszertáció Maria Montessori pedagógiájáról.

A Montessori-pedagógia hazai elfogadása (1945-1948)

A németországi és az osztrák Montessori-mozgalom hazánkban is hatással volt a kutatókra, szakemberekre. Az 1945 után színrelépő magyar pedagógusok és pszichológusok, mint Faragó László, Kiss Árpád, Mérei Ferenc és köreik demokratikus útkeresése közepette lehetővé vált Montessori nevelési nézeteinek terjesztése, publikálása. Faragó László elengedhetetlennek tartotta, hogy a magyar pedagógusok széles körben megismerjék – a polgári társadalmakban elterjedt – gyermekre orientáló új tudományt, annak módszereit és alkalmazását. Az 1945 májusában indult rádiósorozatának A gyermek felfedezése címet adta. A századot a „zsenge életkor iránti entuziasztikus szeretet korának” nevezve méltatta azokat, akik felfedték, hogy a gyermek lényegileg más mint a felnőtt. (Zibolen, 1990. 34. o.) A sorozat utolsó előadásában megfogalmazta, hogy a gyermekre vonatkozó új tudomány, új nevelői módszer miért nem tud mindenütt tért hódítani a világon. Véleményét a reformpedagógiákról így összegezte: „Csak az érett polgári társadalmakban tudnak nagyobb arányú mozgalommá kifejlődni, ahol a szabadságeszmének több százados hagyományai vannak, ahol tehát a gyermek szabadsága is először tudott pusztán követelményből

tényleges nevelési gyakorlattá válni.” (Zibolen, 1990. 35. o.)

Faragó László és köre vallotta, hogy egy új, demokratikus társadalomban csak úgy tud új embereket nevelni a pedagógus, ha ismeri a gyermeki szabadság nagy felfedezőit, azok tanítását és példáját. 1948-ig, a fordulat évéig, ez a szemlélet erőteljesen hatott a pedagógusokra.

Az 1948-ban megjelent Demokrácia és nevelés című tanulmánykötetben – melynek utolsó fejezete Maria Montessoriról szól –, Faragó László még így írt: „...talán már nincs messze az az idő, amikor a gyermek századának ígértét a mi századunk valóra váltja”. (Faragó, 1948. 231. o.) Nagyon pozitív hangvételben, igen elismerően vélekedett Montessoriról: „...a modern nevelői gondolatok hirdetője és alkalmazója...nem is lehet más, mint az elnyomottak szabadságáért küzdő haladó szellemű, demokratikus ember”. (Faragó-Kiss, 1949. 74. o.) Egy esztendővel később azonban már a „leleplezések” sora következett be, s így objektívebb, részletesebb ismertetésre, elemzésre csak évtizedek múlva nyílt lehetőség hazánkban.

Elmarasztaló kritikák, mellőzés, kizorítás az 1950-es években

A tanügyigazgatás átszervezésével, a Szovjetunió példáját követő óvodapedagógiai szakanyagokban jelent meg az 1950-es években a legtöbb megalapozatlan, a tudományos elveket nélkülöző, egyoldalú vélemény és érdemtelen kritika Magyarországon. Sorra kiadták a szovjet szerzők könyveinek magyar nyelvű fordításait. A Szovjetunióban már az 1930-as években számúzték a Montessori-pedagógiát, így a koncepció érvényrejutását hazánkban sem engedélyezték. A Gyermeknevelés című óvónői szaklapban megjelent cikkek (I. Kairov: Az iskola előtti nevelésről, valamint E. J. Volkova: Az alkotó játékról) többek között azt a célt szolgálták, hogy a nevelőknek legyen módjuk megismerni a szovjet szakirodalmat. (Kairov, 1951. 20-22. o.; Volkova, 1951. 25. o.) Szívós harc kezdődött a „burzsoá osztályérdekeket szolgáló” polgári pedagógia ellen. A Montessori-pedagógia óvodákból történő kizorítását jelzi Sevkin és Piszkunov cikke is, melyben az USA Montessori-pedagógiáját az imperialista reakció eszközeként értékelték. A reális összehasonlító elemzést mellőzték, csak a szovjet pedagógiát ismerték el. „A szovjet óvodai pedagógia a legtudományosabb a világon, mert eszmei alapja az egyetlen tudományos filozófia: a marxista-leninista elmélet.” (Sevkin-Piszkunov, 1952. 352. o.)

F. N. Bleher magyar nyelven is kiadott Szervezett foglalkozások az óvodában című munkájában – mely a korabeli óvodák kézikönyve is volt –, a legalaptalanabb vádakot sorakoztatta fel Montessori ellen: „Rendszere reakciós, metafizikai lélektanon nyugszik... A gyermek különálló képességeit egymástól elszigetelve fejleszti.” (Bleher, 1950. 4-9. o.) (Megjegyezzük, hogy a könyvben található eszközök közül kb. 12 eszköz minden változtatás nélkül átvett Montessori-eszköz, de a szerző saját kidolgozású didaktikai eszközként mutatja be pl. a gyöngykészletet vagy a kockatornyot.) Uszova tudományos alapot nélkülöző cikkében a Montessori-eszközök mellőzésére figyelmeztet. „A szovjet óvoda már régen megtagadta az olyan segédeszközök alkalmazását, mint Montessori didaktikus anyaga... amelyről azt tartja, hogy azok egyáltalán nem felelnek meg a szocialista nevelés feladatainak.” (Uszova, 1954. 41. o.)

A didaktikus játékok az óvodában (1955) című munkában is szakmailag hiteltelen bírálattal zárták ki

a Montessori-pedagógia alkalmazását az óvodából. „Montessorival ellentétben nem öncélúan valamelyik érzékszervet fejlesztjük, hanem szilárd képzeteket, fogalmakat igyekszünk kialakítani a gyermek tudatában. Mi azt követeljük a gyermektől, hogy végezzen megfigyeléseket, gondolkozzék önállóan, nem pedig azt, hogy mechanikusan oldja meg a rábízott feladatokat.” (Kőrösi, 1955. 13. o.) A Montessori-pedagógia értői számára ezek a szavak visszatükrözik, hogy a tudományos alapelvek, az eszközök valódi funkciói, a Montessori-szakirodalmak mind-mind ismeretlenek voltak a véleményezők körében.

Az erőteljes, megalapozatlan, ellentmondásokkal teli kritikák, támadások célba értek. A magyar pedagógusok évtizedeken át nem ismerhették meg a teljes körű szakirodalmat, nem alapíthattak Montessori-intézményeket, nem végezhettek kutatásokat.

ÖSSZEGZÉS

A Montessori-kritikák, -viták szinte áthatolhatatlan dzsungelében kerestük az utat, hogy eljuthassunk a következtetésekig. Kikristályosodott, hogy a Montessori-interpretációk nagyon eltérő nézőpontból közelítik meg a problémát, egy-egy részterületet érintenek, többnyire túl szűk irodalmi bázisra épülnek és legtöbbször a pedagógia meg nem értésére utalnak. Megmutatkozott az is, hogy a kevésbé reményt keltő, inkább aggályoskodó, sokszor elutasító és megsemmisítő vélemények, tiltások, pedagógiai viták ellenére is megerősödött és továbbfejlődött a pedagógia.

Egyértelművé vált, hogy az egyoldalú és megbélyegző kritikák, a pedagógia létjogosultságát is megkérdőjelező felvetések és a túláradó értékelések helyett célszerű minden sallangtól és szélsőségtől mentes reális véleményt alkotnunk. Ehhez azonban mindenekelőtt ismerni kell Montessori műveit, életútját, intézményeit és pedagógiai koncepcióját. Ismernünk kell, hogy a kritikusok által a pozitivizmus címkéjével felruházott Maria Montessori beépítette de Vries evolúciós elméletét, Fabre nyomán olyan gyermekintézményt képzelt el és működtetett, ahol nap mint nap a gyerek megfigyelése és fejlődésének követése került a fókuszba, befogadta Bergson életfilozófiáját, miszerint az élet fejlődést teremt, s a gyermek önmaga építőmestere. Végezetül elmondható, hogy a békére neveléssel és a kozmikus neveléssel egy antropológiára alapozott praktikus modellt kínált, amely több kultúrába integrálható, amelyet nem a technika ural, hanem a világ szereteteli megismerése.

Pedagógiája 100 éve elismert az egész világon. Godefray szerint: „Az emberi kultúra történetében talán az egyetlen pedagógiai eszme, mely teljesen a gyermek lelkéhez és intelligenciájához alkalmazkodik.” (Kurucz, 1994. 172. o.) Földes Éva szavait idézve: „Montessori pedagógiája nemcsak tudományos elmélet, de emberi tett is.” (Montessori, 1978. 151. o.)

IRODALOM

- Ambrus Béla: Az Agazzi módszerről. In: Magyar Gyermeknevelés. Székesfehérvár, 1938. 1-2, 6-12.
 Barbero, Mario (1919): Le Casa dei Bambini della Montessori e l'Autoeducazione In: *Civiltà Cattolica*, 70. 39-49.
 Berger, M.(1996): Lili Esther Peller-Roubiczek. Ihr Leben und Wirken für die Montessori-Pädagogik.

In: Das Kind. 2. Halbjahr H. 20. 85-98.

Bleher, F. N. (1950): Szervezett foglalkozások az óvodában. Közoktatási Kiadó, Bp. 1950. 4-9.

Búzás László (1989): A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra. Tankönyvkiadó, Bp. 182.

Böhm, Winfried (1998): Montessori-Erziehung und die Umfassung der Kulturen. In: Das Kind. Heft, 24. 11-13.

Canfield-Fisher (1927): Eine Montessori Mutter. Stuttgart. 18.

Finácz Ernő (1924): Előszó. In: Bardócz Pál: Dr. Montessori nevelési rendszere és módszere. Bp.

Freud, Sigmund (1968): Briefe 1873-1939. Frankfurt

Faragó László (1948): Demokrácia és nevelés. Tanulmányok. Bp. 231.

Faragó László - Kiss Árpád (1949): Az új nevelés kérdései. Bp. 74.

Hecker, Helene - Muchow, Martha (1929): Friedrich Fröbel und Maria Montessori. 19.

Hessen, Sergius (1926): Fröbel und Montessori. In: Die Erziehung I. Jahrgang, 65.

Kairov, I (1951): Az iskola előtti nevelésről. In: Gyermeknevelés. 6. sz. 20-22.

Kilpatrick, William Heard (1914): The Montessori System Examined.

Kőrösi Andorné (1955): Didaktikus játékok az óvodában. Tankönyvkiadó, Bp. 13.

Kurucz Rózsa (1995): Montessori pedagógia. Nodus, Veszprém. 41.

Kurucz Rózsa (1994): Montessori-pedagógia története a háttértényezők, az alapelvek, az érvek és ellenérvek vetületében. (Kandidátusi értekezés) 172.

Knoll, Michael (1996): John Dewey über Maria Montessori. Ein unbekannter Brief. In: Pädagogische Rundschau 50. 209-219.

Montessori, Maria (1936): The Secret of Childhood. London-New York

Montessori, Maria (1978): Az ember nevelése. (Utószó.) Bp. 151.

Németh András (2002): Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmi. In: Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Szerk.: Németh András. Osiris, Bp. 26-27.

Rignori, Ersila (1955): Maria Montessori a l' educazione dell' infanzia. Róma. 8.

Saffiotti, Umberto (1914): Montessoris pädagogischer Versuch der Casa dei Bambini in der Kindergartenbewegung. In.: Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 15. 9-14.

Sallwürk, E (1913): Die pädagogische Methode der Montessori. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 40. 44.

Schwarzwald, E. (1925): Dottoressa Montessori. In: Neue Freie Presse vom 29. 3.

Schröteler, Josef (1928-1929): Die Montessori-Methode und die deutschen Katholiken. In: Schule und Erziehung 17. 81-116.

Sevkin-Piszkunov (1952): Az USA óvodai pedagógiája – az imperialista reakció eszköze. In: Gyermeknevelés. 11. sz. 351-352.

Spranger, Eduard (1921): Sinnesplege im frühen Kindesalter. In: Kcs. 62. 3-7.

Standing, Edward (1959): Maria Montessori. Leben und Werk. Stuttgart. 56.

Stern, William (1928): Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig. 10.

Trüper, J. (1914-1915): Zeitfragen. In.: Zeitschrift für Kinderforschung. 20. 101.

Uszova (1954): Oktatási segédeszközök az óvodában. In: B. Vincze Ágnes: Alkotó játék az óvodában. Tankönyvkiadó, Bp. 41.

Volkova E. J. (1951): Az alkotó játékról. In: Gyermeknevelés. 6. sz. .25.

Zibolen Endre (1990): Faragó László. OPKM, Bp.

Tanulmányok**AZ ISKOLA KULTÚRÁJA: NEVELÉS ÉS TUDOMÁNY
(II.)****Géczi János**

A szerző, aki az Iskolakultúra című folyóirat szerkesztője, tanulmánya második részében az 1996-tól napjainkig tartó lapkiadási időszakot elemzi. Ismerteti azokat a körülményeket, amelyek a kiadóváltásokhoz, a lap profiljának időszakonkénti módosulásaihoz, a finanszírozási problémákhoz vezettek. A szerzők és a szerkesztőbizottság voltak a biztosítékai annak, hogy a folyóiratot a pedagógus szakma az egyik legszínvonalasabb periodikaként tarthatta számon. A szerző az elemzés során ismerteti a folyóirat rovatait, az ezekben megjelent fontosabb tanulmányokat és más közléseket, s hatásukat a pedagógiatudományra, illetve a pedagógiai gyakorlatra. Felsorolja azokat a főbb diszciplínákat és interdiszciplínákat, amelyek köréből jelentős tanulmányok készültek. A szélesebb körű tartalom célja az volt, hogy a pedagógiatudományt vegyék körül azok a tudományok, amelyeknek be kell épülni az embernevelés elméletébe és gyakorlatába. A tanulmány végén a szerző a Függelékben a hazai neveléstudományi szaksajtó és az oktatás viszonyát elemzi és értékeli.

1996. A pedagógusképzés problémáinak megjelenítése

A kutatóintézetből az egyetemre: a megváltozott közeg hatása

Az Iskolakultúra szerkesztősége a JPTE karközi egységéhez, a Tanárképző Intézethez került. Az intézményes struktúrában elfoglalt pozíciója hosszú időre képlékeny maradt, hol önálló szervezeti egységként, hol a PSzM-hez tartozó szerkesztőségként jelölték. Mivel a lapkiadás finanszírozásához többnyire nem bizonyultak elegendőnek a pályázati pénzek és az OM-támogatás, ahhoz a PSzM is hozzájárult évenként lefektetett elvek alapján, kölcsönösen bízva az egymás számára nyújtott előnyökben. A több forrástól függő kiadás mellett a lap profilját a kiadó új helyzetének figyelembe vételével kellett átformálni. Az évi 24 megjelenés helyett a folyóirat havilappá alakult, s neveléstudományi társlapokkal ellentétben minden hónap tizenötödikén jelent meg. Ennek következtében csökkentek a nyomdai és a terjesztési költségek, de mivel a számok terjedelme ötven százalékkal nőtt, a szerkesztési munka nem lett kevesebb. Az egyetemi környezet hatására idővel több, a tanárképzés ügyével kapcsolatban álló tanulmány jelent meg, de mindennél fontosabb volt, hogy a szerzők erőteljesebben karbantartott kutatói-fejlesztői kultúrájának és publikációs pallérozottságának következtében a nemzetközi, standardizált tudományos közlési normát sikerült

még inkább betartani. Bár a folyóirat tudományos-ismeretterjesztő karaktere megmaradt, a hazai neveléstudományi közlemények között a nem önálló eredményeket tartalmazó közlemények formai-tartalmi fegyelmezettsége példássá vált.

A folyóirat átalakulása külsőleg is nyomon követhető. A lap és a hozzá tartozó könyvsorozat arculatát Baráth Ferenc grafikus alakította ki. A havonta változó színcsíkú, szürke-fekete, a lap nevét természetes betűkkel jelölő borító a hazai fantáziátlan, illetve harsány kiadványborítók között egyszerűségében s eleganciájában egyfajta pedagógusi esztétikai eszményt képvisel. A belső borítókra boruló, behajtott fülek, amelyek szövegfelületként használhatók, a lapban közölt kéziratoktól is elvárt funkcionalizmusra utalnak. A szövegek tördelésükben, a közcímek elhelyezésében a szaktanulmányok normáit követik. A szerkesztőség egyetlen módon fejezi ki a véleményét: a kéziratokból alkalmanként kiemel egy-két bekezdést mint belső lead-et, amivel egy-egy lapszám koherenciáját hangsúlyozza.

Az egyéb szövegkiemeléseket – például a máshol oly gyakori kurziválást – a lap mindenkor mellőzte, s ez idővel megtisztította a szövegeket a szakközlési normáktól idegen elemektől.

A lap önképének rejtett megjelenítése

Az évfolyam egyik-másik utolsó számának, így a tizenkettediknek is a végén az Iskolakultúrát olvasók egyegész oldalas hirdetésben az alábbi szöveggel találkozhattak:

Folyóiratunk évente tizenkétszer jelenik meg, s a közoktatás minden pedagógusához szól. Talál benne tanulmányokat a hazai iskolaügyről, alternatív programokról, de a tudomány és művészet érdekes újdonságairól is. Ismertetünk új taneszközöket, egyes új módszertani eljárásokat. Recenziókat adunk közre új könyvekről és tankönyvekről. Lapunk interdiszciplináris módon, s a lehetőség szerint esszéisztikus megközelítésben olyan témákat dolgoz fel, amelyek egy-egy iskolai tantárgy bizonyos anyagrészéhez csatlakoznak ugyan, de van általános érvényű tanulságuk is, felkelthetik 'más szakosok' érdeklődését. Szerzőink kiváló tudósok és művészek, pedagógiai kutatók és gyakorló tanárok.[i]

E szövegrészlet alá, amelyet a minden Iskolakultúra nevében beadott pályázat lapot bemutató részéből emeltünk ki, a szerkesztőség és az Iskolakultúra Alapítvány címe került.

Az Iskolakultúra szokása szerint hirdetések sosem közölt, ha korábban néha fel is tűnt egy, az csak közlemény lehetett, amelyet térítésmentesen publikált. A PSzM projekthez – amely hozzájárult a finanszírozáshoz és irodájában helyet biztosított a szerkesztőségnek –, kapcsolódó kiadványokról ennek ellenére mindig hírt adott a lap: a megvásárolható és megrendelhető könyvek listája, illetve egy-két kötet tartalmi összefoglalója több alkalommal is megjelent.

Ezenkívül csak a következő felhívások szerepelhettek a lapban: keretes közlemény az ELTE Tanárképző Kara és a Budapesti Montessori Társasság négy féléves képzéséről és a Magyar Villamos Művek Rt. Energia '96 című országos diákpályázatáról; a Corvina Kiadó által újrarendezett Modern Nyelvoktatás című alkalmazott nyelvészeti folyóirat hirdetése; a professzionális szupervizor képzéssel foglalkozó Szupervízió Hungarica '96-ról és a RAABE Kiadó gyakorló pedagógusoknak és osztályfőnököknek szóló kézikönyvéről hírt adó közlemény.

E gesztusokon túlmutatott, és némileg a szerkesztőség érdeklődésének irányait is kijelölte a Satöbbi kisrovat tartalma. Az ebben megjelent – a begyűjtött, illetve a szerkesztőség tagjai, mindenképp a Trencsényi László által írt – közlemények rá-ráműtettek azokra a témákra, amelyeket a folyóirat örömmel fogadott, mivel ezek reprezentációját a szerkesztőség nem tartotta elégségesnek. Másrészt a Satöbbire a tájékoztató-szolgáltató karakter mindaddig jellemző volt, amíg elegendő lapfelület állt a rendelkezésére. Az 1996-os és az 1997-es évfolyamokkal bezárólag azonban a rendkívüli mennyiségű közlésre érkező kézirat elvette a teret a rovat önfejlődése elől.

Ha hirdetések nem is, de nyilvánosságra, vagy jobb esetben közérdeklődésre számot tartó írások garmadája jelent meg a lapszámok utolsó, erre a célra fenntartott oldalain. Arra, hogy a Satöbbibe bevalogassák, a pedagógiai kiadványok közül főleg az alkalmi kiadásra vállalkozó kiskiadók sajtótermékei pályázhattak jó eséllyel. Különösen sokszor esett szó a drámapedagógiai, játékpedagógiai, tantervi, törvénykezési kiadványokról, de a kisebb társlapok megjelenéséről, eseményeiről is születtek ismertetések. A szakmai szervezetek, események – például a Magyar Unesco Bizottság, az Országos Diákunió, az UNICEF, a reformpedagógiai törekvések, a civil szervezetek, az ifjúsági szervezetek, a Magyar Nemzeti Galéria GYIK Műhelye, a NÉKOSZ – ugyancsak jelen voltak a rovatban, ahogy a legkülönbözőbb közösségi megmozdulások regisztrálására is akad példa, miként arra is, hogy a hazai oktatásügyi intézménystruktúrát módosító rendeletekről esett szó.

A folyóirat fennállása során a 1996/10. számban történt meg először, hogy a főszerkesztő – igaz, szerkesztői funkciójára hivatkozva –, rövid jegyzettel szerepelt. Képzettségére utalva indokolta, hogy az eredetileg környezetvédelmi-ökológiai tematikájú szám miatt szélesedett etológiai, etikai és tudománytörténeti tárgykörök is magában foglaló összeállítássá.

Mint a fentiekből is érzékelhető, ebben a kiadási évben a szerkesztőség mozgásterét kismértékben behatárolta a lap finanszírozása: a legbőkezűbb szponzor, a villamosenergia-iparág meghatározója, az MVM a tevékenységéről négy (x)-szel jelölt kézirat közlését várta el. Ezen túl a lap tartalmi kivitelezésébe nem szólt bele.

A cigányság iskoláztatásának kérdései

A Satöbbi kisrovat gyakorta jelzett a kishírek között romák iskoláztatásával kapcsolatos eseményeket, például tudósított a hazai negyedik – Szolnokon működő – roma középiskola létrejöttéről.

Már az évfolyam első számában több szerző értekezett a cigány tanulók iskoláztatásáról. 1990-ben alapították az első Esély szakiskolát Budapesten, amelynek nyomán követő iskolák sora jött létre, s a hálózat 1993-ra 40 iskolányivá szélesedett. A tehetségmentésre specializálódott intézményekben a hátrányos helyzetű fiatalok alapiskolai végzettséghez juttatása volt a cél, amelyben a romák igencsak érdekeltek. A felzárkóztatás nehézségeiről számolt be Szirmainé Kövessi Erzsébet. Kovách Árpád a budapesti Dzsumbuj cigányság iskolájáról, Pólya Zoltán a Csenyétei Osztatlan Iskola pedagógiai programjáról írt ismertetést, Barta Péter három, az utolsó tíz évben megjelent, s a pedagógusok számára nyelvkönyvként szolgáló cigányszótárra hívta fel a figyelmet. Nagyné Volopich Mária az 1995/96-os tanévben 71 enyhe és középfokú értelmi fogyatékos, zömmel cigány származású, általános iskolás korú tanulót is befogadó iskola létrehozásának kálváriáját és programját írta le. A tiszabői – ahol a tanulók 27 százaléka veszélyeztetett, 68 százaléka pedig hátrányos helyzetű, s a 319 gyermek közül 226 cigány –, Freinet-műhely tevékenységrendszerét Imrei István tárta az olvasók elé. (3. sz.) Bogdán János az 1994 decemberében az MKM Kisebbségi Főosztálya által elkészített 'Kisebbségi oktatásfejlesztési program' vitája nyomán kívánt választ adni néhány kérdésre: mi az oka annak, hogy az iskolarendszeren belüli sikerektől a rendszeren kívül is érzékelhető eredményeket vár el a társadalom; mi a cigánygyerekek sikertelenségének az oka, s miféle teendők várnak az MKM-re? Bogdán azt vette észre, hogy a cigány oktatásfejlesztési program az oktatást eszközként akarja felhasználni a cigányság felemelkedésének segítésére, problémáik megoldására. A cigánygyerekek iskolai sikertelenségének okát is részben az iskola, részben a siker éppen használatos fogalmában, végső soron pedig a társadalom aktuális képzeteiben kell keresni, azaz, újabb kultúrkritikai eljárásokkal célravezetőbb lenne a kudarcok okait vizsgálni. (4. sz.)

Környezeti nevelés

Az Észak-amerikai Környezeti Nevelési Egyesület Konferenciájáról Havas Péter tudósított, s arra is figyelmeztetett, hogy példamutatónak számítana, ha a környezeti nevelés folyamatos támogatására a kormányzat és az önkormányzatok programot dolgoznának ki. Az ilyen tárgyú nevelés korszakváltása Európát is elérte, s többé a Föld ökológiai-környezeti válsága indukálta pedagógiát nem érdemes regionális ügyként kezelni. (1. sz.)

Turai Géza a család környezet- és neveléskultúráját kiegészítő táborozásokhoz szükséges eszközöket és módszereket ismertette, míg A. Farkas Magdolna egy Észak-Amerikában használt, a felnőttek szemléletét átformáló, de az iskolai nevelésben is használható, környezetszennyezésről

szóló cikkgyűjteményről írt. (2. sz.) Nem maradt el a környezeti iskolai nevelés mintegy száz éves múltjának áttekintése sem. (4. sz.) Az ökológiai krízis okozta érzelmi zavarok hatását felvillantva Csíkós Csaba esszéjével indult a 10., nagyobb részt a környezeti nevelés aspektusait bemutató tematikus szám. Volt, aki a tárgy helyi tantervbe építésének lehetőségét, mások a gyermek érintetté tételét, az üvegházhatást, illetve a talajtani ismeretek szükségességét járták körül. Havas Péter a megismerhető jövőképek iskolai felvázolását szorgalmazta (11. sz.), illetve egy észak-európai környezeti nevelési tanácskozást mutatott be. (12. sz.)

Embertain, erkölcsstan

Kamarás István az évfolyam első számának első tanulmányában ezt a kérdést tette föl: Tanítható-e az erkölcs? Az iskolai erkölcsi nevelés számos, különböző szituációkba, tanórákba, foglalkozásokba rejtett formában jelenhet meg – fejti ki a szerző –, de az az optimális, ha tantárgyasul. Kamarás az etikát az antropológia részeként javasolta tanítani, s olyan multidiszciplínának tekintette, amely az embertudományokból, mindenekelőtt a biológiából, szociológiából, lélektanból, és ökológiából, filozófiából, illetve művelődéstörténetből áll össze; vagyis munkatársaival egy olyan – magyar innovációnak tekinthető – tárgyat dolgozott ki, mely a leíró és a normatív embertudományok ötvözete. Ez a tantárgy a NAT-ban az Ember és társadalom műveltségi körbe beépített ismereteket tartalmazott, s egyre inkább kidolgozottá vált, tantervvel, taneszközrendszerrel rendelkezett, és az Értékközvetítő Program szerint működő iskolákon kívül többtucatnyi más iskolában is tanították, Kamarás rovat szervezésének köszönhetően pedig igen nagy hangsúllyal és gyakorta jelent meg az évfolyam lapjain.

Fáy László egy rendhagyó, doxográfiai alapozottságú filozófia tankönyvet képzelt el (1., 8. sz.), Kuslits Kata, az első embertant tanító tanárok egyike pedig munkája első négy, fóti évről számol be (1996. 3. sz.). Sente Péter (írói nevén Keresztes György) egy sikerregény, Umberto Eco A rózsza neve című művét értelmezte, s arról próbált meggyőzni, hogy a regényt olvassuk filozófiai megközelítéssel. (6–7. sz.). Székely György, a hazai Waldorf-pedagógia teoretikusa – álnéven (George Kühlenwind) – a gyermeki beszédképesség alakulásáról, illetve a gyermek spontán vallásosságáról értekezett. (1., 7–8. sz.) A 8. számban a posztmodernizmus vallásfogalmát és a filozófia tanításának fontosságát hangsúlyozva négy tanulmány is csatlakozott e tárgykörhöz. Légrádi László az erkölcsstanok tanításához vetett föl néhány szempontot. (10. sz.) Szabolcsi Kardos Mihály evolúciós elmékedése is – amely Teilhard de Chardin hatásáról tanúskodik –, leginkább e tematikához rendelhető (10. szám), miként a 12. számban a hittudományi kézikönyveket és új vallási jelenségeket taglaló szemlék is.

Számtematikák, témafolyamok

A befogadó szerepe az irodalomtanításban című tanácskozás anyagát részben az Iskolakultúra közölte: a 2. szám anyagát azokból a kéziratokból válogatták össze, amelyben a diák s annak kulturális környezete, illetve a befogadó irányába nyitó recepcióesztétika kerül előtérbe.

Az ifjúságvédelem, gyermekjogok, tanulói önkormányzat, demokratikus nevelés – mindezen kérdések ugyan diszperz rendszert képeznek, de a lapban – éppen az etikai, antropológiai tárgykör erősödésével egyre inkább hangsúlyt kaptak: Makai Éva a háborús évek gyermekvédelmi-közösségi utópiáit, Sztehlo Gábor Gaudiopolisát, illetve Szekeres Miklós és Pataki Gyula ideáját, a Fiúkfalvát ismertette. (2. sz.) A következő számban bemutatkozott az ifjúsággondozást újraértékelő katolikus nevelési programok és intézmények közül néhány, valamint három, egymástól eltérő diákképviselési rendszer munkamódszere. Papp György a szülő, diák, pedagógus, fenntartó közös, kooperatív iskolájának eszméjét fogalmazta meg. (5. sz.).

A IV. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus alkalmából megjelent 9. szám a hungarológiai kutatások azon eredményeit sorolta fel, amelyeknek volt neveléstudományi, nevelésügyi vonatkozásuk; például Nagy Olga az erdélyi kisebbségben szerephez jutó egyházi kulturális mozgalmakról, Voight Vilmos a magyar ősvallásról készített összefoglalót.

Az évfolyamban ugyancsak hangsúlyos szerephez jutottak az olvasáskutatásokat, könyvtárhasználatot, a könyvkultúrát érintő közlemények.

Kézirat-statisztika

Az 1996-os évfolyam során 261 szerző közreműködésével 236 közlemény jelent meg a folyóiratban. 137 szerző oktatási intézményben dolgozott, a legtöbbjük, 79 fő a felsőoktatásban. Ezt követte a sorrendben a középiskolai tanárok csoportja (25 fő), az általános iskolai oktatásban résztvevők száma (17 fő), majd az oktatáskutatóké (16 fő).

A közlemények között 112 a tanulmány rovatban, 124 pedig a szemlék között jelent meg. Ugyan tartalmilag mindegyik az iskoláztatás valamelyik területéhez kapcsolódott, de teljességében neveléstudományi jellegűnek csupán 109 minősíthető. Ezek közül hivatkozási apparátust 102 szöveg összesen 1672 tételyi terjedelemben tüntetett föl. Sajátos jelenség, hogy az argumentációra vállalkozó szerzői munkák közül csupán 66 hivatkozott valamelyik, leginkább hazai pedagógiai folyóiraatra, 21 pedig éppen az Iskolakultúrára – mindez az országban közreadott neveléstudományi közlemények feltűnő inkoherenciájára utal.

1997. év

Az évfolyam tartalmát alapjaiban határozták meg bizonyos szerzők: Nagy József a 2. számtól kezdte, s a 11. számig folytatta a multidiszciplinának láttatott pedagógia leírását. Szemle-, illetve tanulmányfolyama utólag – az olvasói reflexiók nyomán kiegészülve –, szakkönyvként is megjelent. Surányi Bálint két részletben közölt értekezésében a pedagógus-fogalmat értelmezte át. Nahalka István a konstruktív pedagógiát népszerűsítette három részletben közölt terjedelmes munkájával. Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa a szövegtani kutatás eredményeinek oktatásba történő bevezetését szorgalmazó kézirat-sorozattal, Liskó Ilona az átalakuló szakképzésről szóló tanulmánnyal, Takács Géza pedig az AKG-ről írt monografikus munkájával járult hozzá az Iskolakultúra profiljának átalakításához.

Két tematikus szám is figyelmet érdemel: az 5. számban összeállítás jelent meg a Kárpát-medence könyves műveltségéről Monok István, a 12. számban pedig az European Association for the Research on Learning and Instruction (EARLI) 1997 augusztusában Athénban tartott konferenciáján megszólaló vezető előadók kutató- és fejlesztőmunkáiból készült tanulmányokból Csapó Benő segítségével.

Az átalakult pedagógusszerep

Kicsoda a pedagógus és miért jelenthet ez problémát? – tette fel esszéjének címével a kérdést az oktatáskutató Surányi Bálint. 1985 előtt, az államszocializmusban a pedagógus a szülők és a diákok számára az állam képviselőjeként, az állam által fontosnak tartott tudás és ideológia közvetítőjeként tűnt fel. Az egyes tudományokat reprezentáló tantárgyak egyként szolgálták a műveltség kialakítását és a pedagógusok szakemberként történő legitimációját. A rendszerváltáson átment iskola és iskolaügy új pedagógusidentitást alakított ki: az újonnan hatalomra kerültek csak úgy maradhattak az iskolák élén, ha pluralista pedagógiai eszményt követtek. A politikai pártok sokféle iskolaképe az iskolák munkatársi gárdájának világában is megjelent, s a pedagógusok orientációs problémái, az iskolafenntartók körének kibővülése, az ideológiai csatározások az iskolai oktatás tartalmának széttöredezését eredményezték. A tekintélyelvhez ragaszkodó pedagógusok autonómiája az iskolaügyben az önmaguknak kitüntetett szerepet tulajdonítók számának növekedése által csökkent, s ugyancsak hozzájárult a pedagógusszerep átalakulásához a szabad iskolaválasztás is. A pedagógus létszámfelesleg egzisztenciális veszélyforrássá vált, ám a demográfiai trendet követő iskolabezárásoknak nem sok közül volt az adott intézmény szakmai

teljesítményéhez.

Surányi az 1995. évi márciusi kormánypolitikai, az oktatásügy létszámcsökkentését okozó események áttekintése után az iskoláztatás kérdéseinek várható alakulását kézirata második részében szubjektív módon interpretálja. A szerző úgy találja, hogy az iskola és a benne dolgozók identitása egy sok hatóerős térséggé alakul, amely ellenállóképessége ellenére is módosul a rá ható erők következtében; a szuverén állam lehetőségének csökkenése, a globalizáció, a nemzetközi pénzpiac, a gazdaság ingadozásai, a munkanélküliség és a tankötelezettség, a társadalmi együttlét növekvő számú konfliktusforrása, s ezeken túl még sok egyéb tényező befolyásolja. Ennek függvényében az iskola a szocializációs térben kevésbé jelentős elemmé válik; bár talán éppen ez vezethet el az intézményes, iskolai tudásátadás erősségeinek fölismeréséhez.

A pedagógia mint hierarchizált multidiszciplína

Nagy József a pedagógia határ-, illetve segédtudományainak eredményeit tekintette át annak érdekében, hogy a diszciplína tartalmát újraírja, s a reá váró kutatások irányát előre jelezze. Kampis György rendszerelméleti és Csányi Vilmos evolúciós rendszereket leíró kutatásai segítségével jutott közelebb tételéhez: a szocializáció, a nevelés mint hierarchikus komponensrendszer folyamatában az etológiai-szociobiológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai-antropológiai és szociológiai tudományok együttesen szolgáltatják a multidiszciplináris pedagógia forrástudományait. A komponensrendszer-elmélet elősegíti, hogy a pedagógia/neveléstudomány hierarchizált multidiszciplinává fejlődjék, s így saját kereteit is meg tudja határozni. A szegedi professzor a februári számban kezdte tanulmányorozatát az irodalmi háttér leírásával. A hetvenes években a pszichológia által előtérbe állított kompetenciafogalom folyamánként szociáliskompetencia-vizsgálatokra is sor került. Nagy József mindezt a második közlésben vázolta, valamint az ebből következő pedagógiai lehetőségeket (például az oktatás és a nevelélmélet egységét, a tantárgypedagógiák megalapozását), valamint megalapozott egy kompetenciamodellt. Az etológiai kutatások az öröklés és a környezet együttesét vizsgálva az öröklött komponensek funkciójára világítanak rá: ezek feltárása a humánetológia feladata lesz, miként az is, ezek hogyan hatnak a személyiség fejlődésére. A viselkedéstani ismeretek pedig adatbázisul szolgálhatnak a pedagógiai kutatások hipotéziseihez.

Nagy József később a több száz személyiségfejlődési elméletet s az azokat követő pedagógiákat két szempont szerint csoportosította: melyek azok, amelyek a fejlődést meghatározó tényezőket állítanak a középpontba, s melyek, amelyek a személyiség fejlődését holisztikusan írják le. Csíkszentmihályi Mihály nyomán pedig, túl a személyiségfejlődéssel foglalkozó szakirodalom kínálta négy fejlettségi szint jelzésén, az énről, az én és a személyiség kapcsolatáról, az én törzs- és egyedfejlődésről szóló gondolatokat összegezte. A pedagógiai kultúrától ennek megfelelően Nagy azt

várja, hogy az a nevelést a személyiség- és az énejlődés támogatójaként és megvalósítójaként fogja föl. Hangsúlyozza, hogy a proszociális magatartás, azaz a közösség különböző mértékű elfogadásának és a biológiailag is definiálható önzetlenségnek a kialakításában a nevelés pozitív szereppel bír. Tanulmányában a kis és nagy közösségekben érvényesülő személyközi kölcsönhatások rendszerének föltárása egyben pedagógiai feladatokhoz is elvezet. Nagy a 9. számban a kötődésben rejlő nevelési lehetőségeket, a tizedikben a csoportlét tényezőit és funkcióit, majd pedig a kommunikatív képességek fejlődését tekintette át.

A konstruktív pedagógia

A tanulás folyamatainak áttekintése után egy, a pedagógiát megtermékenyítő új elmélet jelent meg. Nahalka István nagyszabású, kutatásra alapozott tanulmányában bemutatott egy olyan paradigmát, amely a tanulás konstruktivista felfogását szorgalmazta. Hazánkban az irodalomelméleti, episztemológiai jellegű írásokból a konstruktivizmus ismeretelméleti irányzatként került be a köztudatba. Az emberi tudást maga a konstrukció eredményezi, így a tudás és a valóság között nincsen egyértelmű megfeleltetés. A pedagógia célja a személyiség belső világának szüntelen építése lehet. E pedagógiai elképzelésben kiemelt szerepet kap a korábban elsajátított tudás, amely a későbbiek integrációját biztosítja. Eszerint a tudást eredményező tanulás nem tekinthető csupán induktív folyamatnak, mivel az új információ beépülése a kogníció kontrollja alatt áll.

Nahalka a tanulás- és a tudásszemléletek történeti alakulatainak, illetve mintázatainak felvonultatása után a konstruktív pedagógia szakirodalmát mutatta be és értelmezte. A tanulás folyamatáról szóló elképzelések és a tudományos gondolkodást elemző nézetek parallelizmusa oda vezet, hogy a neveléstudományi és a tudományelméleti problémák sok esetben azonos magyarázatra lelnek. A pozitívizmus-neopozitívizmus, s az ezen világképeken konstruálódó természettudományos haladás pedagógiai konzekvenciái – például a kísérletesség vagy az elméletvezéreltség – nagyon hamar megjelentek a természettudományos nevelésben. A tudományelmélet eredménye a felfedezve tanítás is. Ez az elmélet ugyan ellentmond annak, hogy a tanuló vizsgálatai során nem csupán a megfigyelés részese, hanem a saját kognitív struktúrájának működtetője is. A pszichológusok szerint az észlelés és az elmeműködés tudásterület-specifikus, és ennek erősítése, illetve gyengítése lényegében pedagógiai jellegű folyamat: a műveltség kialakítható a tudásterületek közti átjárók kiépítésével, konceptuális váltásokkal. A pedagógia nyilvánvalóvá tette, hogy a gyermekek saját ontológiával bírnak: ehhez Nahalka bizonyítékul a természettudományok köréből származó példák sokaságát idézi.

A tanulmány harmadik része a konstruktív pedagógiai didaktikához szolgáltat adatokat, és az eddigi gondolkodás mentén tematizálódó kérdésekre adható válaszokat veszi sorra. Mindezek

alapján körvonalazhatóak a tanulás típusai, s az is, hogy tartós tudást csak akkor lehet elérni, ha a tudáselemek egy világképbe integrálódnak – amelynek kiválasztása ugyan nem lehet neveléstudományi feladat, ugyanakkor az államra se bízható.

A neveléstudományi horizont

Az európai neveléstudományi kutatók közösségei között az EARLI sokat tesz az empirikus társadalomtudományként felfogott pedagógia tudományá szervezéséért. Az 1985-ben megalapított társaság két évente impozáns méretű konferenciákat tart, amelyeken a kutatók kicserélhetik eredményeiket. Az athéni találkozónak, amelyen nyolcszázan vettek részt, fő témája az iskolai és az iskolán kívüli tanulási környezet megtervezése volt.

A tanulási és oktatás tér nemzetközileg is elismert kutatóinak kéziratái a tanulmány rovatban jelentek meg. Erik de Corte a matematikatanulás kutatásában lezajlott változásokat tekintette át. Jan Wyndhamn és Roger Säljö ugyancsak e tárgykörből választották tanulmányuk tárgyát, ahogy Juan Ignacio Pozo is; az előbbieket a matematikai érvelés kapcsán a gyermekek szövegértését vizsgálták, míg Pozo a fogalmak szerveződése és változása szempontjából vette szemügyre a matematikát. Andreas Helmke – hangsúlyozva az előzetes tudás szerepét –, az osztálytermi oktatás eredményességét, valamint hiányosságait feltáró kutatásáról számolt be. Gavriel Salamon a konstruktivista tanulási környezet kialakításról értekezett. P. Robert-Jan Simons az 'új tanulás' tartalmi ismertetésére, Karl Joseph Klauer pedig az induktív gondolkodást fejlesztő tréning bemutatására vállalkozott.

A lapszám szemle-blokkjában egyrészt olyan, hazai szerzők tollából származó írások voltak olvashatók, amelyek az EARLI szervezetét, működését és konferenciáit mutatták be, másrészt bekerült egy, a tanulás és az oktatás vezető európai kutatóival készített beszélgetés is. S végül egy krónika is napvilágot látott, amelyben a hetedik konferencia témakörei, legfontosabb irányvonalai mentén jelenítődtek meg az európai kortárs pedagógiai törekvések.

E konferencia-összeállítás mintegy összefoglalója volt jó néhány korábbi, empirikus adatokon alapuló közleménynek. A 2. számban Korom Erzsébet és Csapó Benő a természettudományos fogalmak megértésének problémáit taglalták, a 8. számban pedig a vizuális képességek értékeléséről Kárpáti Andrea és Gyebnár Viktória tették közzé rajzpedagógusi kutatásaik legújabb eredményeit.

Szövegtan

Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa dialógusszerűen elrendezett tanulmányorozata tizenkét részből állt, s átnyúlt a következő évfolyamba is – a szerzők a szövegtan témakörének szentelték írásukat. Az elméleti problémákat a gyakorlati pedagógiai szempontok szerinti tárgyalásmód segítségével tanárbaráttá alakították, tematikusan tagolták és kommentált bibliográfiai utalásokkal egészítették ki. Ilyenformán a nyelvészeti indíttatású szövegtan eredményeit sikerült az iskolai oktatás résztvevői számára is elfogadható formára – kézikönyv jellegűvé – átalakítani. A szerzőpáros munkája – túl azon, hogy jelentős és önálló kutatás húzódik meg mögötte –, mindenekelőtt módszertani segédanyag, s a szövegfogalom értelmezésétől kiindulva, lépésről lépésre juttatja el az olvasót a szemiotikai szövegtan – mint egy studium generale egyik alapeleme – elfogadásáig s az alapismeretek feldolgozásig.

Egy alternatív iskola és egy pedagógiai közíró – kép az elit iskoláztatási elvárásairól

Takács Géza szociografikus ihletettséggű, öt részletben közölt tanulmánya (a 4. és 5. rész 1998-ban jelent meg), az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai munkáját, indulását, eredményeit, a működése során kiéleződő vagy éppen megoldott problémáit és fogyatékoságait láttatja lefegyverző nyíltsággal. A beszámoló az iskola megrendelésére készült, s egy olyan pedagógus szerző tolla alól került ki, aki bár teoretikusan sosem fejtett ki önálló neveléstant, de viszonya a pedagógikumhoz erőteljesen körvonalazott. Takács elbeszélésében – a megbízó, Horn György beletörődő egyetértésével –, saját iskolájának elemző kritikáját adja, eközben egy olyan belső iskolai szabadságról, öntörvényűségről referál, amely a hazai gyakorlatban bizonyosan példátlan. Elemzésében tér jut az iskolát csupán munkahelynek tekintő pedagógusok, az innovátorok, a kollektivitásnak ellenálló diákok és a középiskolai pedagógiát nem követő alkalmazottak leírásának is.

Az AKG – azzal együtt, hogy az egyes gyerekért felelős pedagógus eszményével emblematizálja magát –, a közép- és felsőosztálybeli családok magas függetlenséggel rendelkező, szocializációjukkal élni tudó gyermekeinek iskolája. Az a kötetlenség, amely ennél a fiatal rétegnél fennáll, az intézmény felnőtt tagjaira is érvényes. Az iskola azért működhet, mert egy meglévő társadalmi igényű s elvárásainak teljesülését kieszközölni képes réteg szükségleteit elégíti ki, s erre figyelve szüntelen át- meg átalakítja pedagógiai szerepvállalását. Az AKG ideológiája, antropológiája és ebből következő pedagógiai etikája több változáson ment át. Takács Géza szubjektív mozzanatokban bővelkedő munkája mindezekről híven beszámol. S ha mindaz, amit az olvasónak elmond, tudományos értelemben pedagógiai esettanulmánynak ugyan nem tekinthető, annál bővebben adatolja a társadalmat irányító elit által elvárt nevelési gondoskodást, amelyet hűséges árnyékként követ az intézmény gyakorlatközpontú nevelése.

1998. év

Honvédelem és katonapedagógia

A hazai és európai biztonsági feladatok megfogalmazásához nyújtott a pedagógusok számára bőséges ismeretet a Honvédelmi Minisztérium támogatásával létrehozott 1998. 4. és 1998. 10. sz. Amíg az első a NATO-csatlakozás kapcsán született, s a Maastrichti Szerződés, az Európai Unió, a schengeni egyezmény, a területi szuverenitás, az országvédelem gondolatköreire épült, addig az októberi szám tematikájának centrumában a drogmegelőzés állt. A Magyar Honvédségben kifejtett drogmegelőző tevékenység, a csapatpszichológiai munka, a mentálhigiéniai vizsgálatok azt jelzik, hogy a hadseregben, immár a szakmai közélet elől sem elrejtőzve, speciális pedagógiai munka folyik.

A tematikus számban Bábosik István is jelentkezett, munkájában az iskola hazafiasságformáló szerepéről szólt. A hazafias eszmék megjelenítése hagyományosan a közösségivé nevelés egyik formájának, a nemzeti szocializációnak a tradicionális terepe: a nemzeti közösség fejlesztéséhez hozzájáruló hazafias nevelés minden nemzetállam – s az annak igényeit szolgáló nemzeti pedagógiai – része. Ezt a jelenséget a legújabb szakirodalomra támaszkodva mutatta be a szerző.

Könyves kultúra

A művelődéstörténeti események közül az írás-olvasás és a matematikai gondolkodás történetével, mint a tudásátadás európai tradíciójának két meghatározó vonulatával, a folyóirat nagy szövegfelületen foglalkozott. A történeti aspektust értelemszerűen azok a tanulmányok sem mellőzhették, amelyek az iskoláztatás és a pedagógia történeti ívének megrajzolására tettek kísérletet – elsősorban akkor, ha a kontextus a neveléstörténetinél tágabbnak látszott.

Az Iskolakultúra már korábban (1996. szeptemberi és 1997. májusi szám) több olyan tanulmányt közölt, amely a hazai könyvtörténeti kutatásokból kínált ízelítőt. 1997-ben a Kárpát-medence könyves kultúrája néhány szeletének – a középkori bibliafordításoknak, a nyomdászatnak, a kéziratos könyvkiadásnak, a 15-17. századi könyvdíszítésnek, a könyvkötéstörténet újabb eredményeinek – a bemutatására Monok István vendégszerkesztésében került sor.

Művelődéstörténeti jellegű közlemények más számokban is feltűntek: Sávoly Mária egy, a magyar művelődéstörténeti forrásokból válogatott kötetet mutatott be. (1998. 2. sz.) Az olvasáskultúra

alakulásáról Orbán György és Baricné Kocsis Éva referált (1998. 6-7. sz.), Farkas Attila Márton a hazai buddhista szubkultúrát elemezte (1998. 6-7. sz.), Fehér Katalin pedig a reformkori röpiratok oktatáspolitikai hátterét vizsgálta. (1998. 8. sz.)

A romák és az iskolaügy

A 8. szám élén Forray R. Katalinnak a cigánykutatások hangsúlyait és meghatározó irányzatait bemutató tanulmánya állt. A szerző az oktatáspolitikai és a nevelésszociológia számára kínált fel olyan következtetéseket, amelyeket a szaktudományos gondolkodás tett nyilvánvalóvá. S ugyan a tanulmány hangsúlyozottan nem monografikus jellegű, mégis képes volt rálátást biztosítani a cigánysággal foglalkozó nemzetközi szakirodalom és a modern magyar cigánykutatás mérvadó fejleményeire. A tanulmány ezenkívül a cigányságot mint etnikumot, illetve mint életstílus-csoportot leíró általánosító szemlélet kritikáját is nyújtja.

Burai Pál József a svédországi cigányok oktatását (1989. 9. sz.), Beck Zoltán pedig az itthon megteremtődő cigányirodalmat (1989. 9. sz.) ismertette. A decemberi szám teljes egészében a cigány kultúrával, a cigánygyerekek oktatásával, s a tágran értelmezett romapedagógia kérdéseivel foglalkozott. Marcel Courthiades az indiai eredetű romani nyelv európai és magyarországi megoszlását, szerkezetét, írott formáját vizsgálta. Kujtim Pacaku a romák oktatási és képzési rendszerbe való bevonásának európai alternatíváit, a szocializáció lehetséges útjának filozófiáját tekintette át. Rajko Duric a gyerekcipőben járó európai romairodalom fő képviselőit mutatta be a hazai pedagógusoknak. Kende Ágnes a felsőoktatás romológiai programjairól, Cserti Csapó Tibor és Forray R. Katalin egy olyan kutatásról adott hírt, amely a cigány kisebbség iskolai oktatásának helyzetét tárta föl a Dombóvári Kistérségben. Gúti Erika a holland kisebbségkezelés példáin, a befogadó ország politikai lehetőségein, az etnikai kisebbségek közép- és felsőfokú oktatásban való megjelenésén és az egy- vagy kétnyelvű nyelvi modell közti választás kényszerén keresztül az interkulturális oktatás eszméjét vázolta fel. Boreczky Ágnes és Lukács István az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán 1995 és 1997 között működő, érettségizett cigányok számára szervezett nulladik évfolyam kudarcáról, Imrei István pedig a tiszabői Freinet-műhelyről referált.

1999. év

Az évfolyam során egyetlen tematikus szám jelent meg. Az októberi laptestben a Szegeden rendezett Természettudományos nevelés a 21. században című nemzetközi konferencián elhangzott előadások szerkesztett változata került kiadásra Papp Katalin gondozásában. A budapesti UNESCO-

ICSU-szervezésű Tudományok Világkonferenciájához kapcsolódó rendezvényen a természettudományos tanítás szakértői, nemzetközileg elismert hazai és külföldi kutatók vettek részt, így az összeállítás gazdagon meríthetett a legújabb nemzetközi trendek és kutatási eredmények tárházából. A konferencia hat témakört ölelt fel: a természettudományos műveltség kérdéskörét (Marx György, Csapó Benő), a tehetséggondozást (Neboja Bogdanovic, Srdjan Verbic), a kognitív képességek fejlesztését a természettudományi tanítás által (Philip Adey, Stella Viosniadou, Christos Ioannides), a természettudományi nevelésben használt új technológiákat (Tóth Zoltán), a kedvezőtlen természettudományi attitűd problémáját (Józsa Krisztián), valamint az IEA- és TIMSS-vizsgálatok s eredmények bemutatását (Báthory Zoltán). A közlemények többsége reagált arra a kérdésre, hogy a különböző oktatási rendszerekben milyen problémák terhelhetik a természettudományos nevelést.

A tematikus rendezettség hiánya ellenére az év folyamán azért feltűnt egy-két visszhangra érdemes tanulmány, illetve szemle. Bogoly József Ágoston nagy ívű tanulmányban tekintette át Pléh Csaba nyelvpszichológiai tárgyú, 1998-ban megjelent, A mondatmegértés a magyar nyelvben című könyvét. Pléh ebben a művében arra tett kísérletet, hogy fölvázolja és tipologizálja a magyar mondatok megértési modelljét. Sőt, maga a recenzált is hosszabb tanulmányt küldött a lapnak, amely a nyári, dupla számban jelent meg. Itt azokról a megismerési folyamatokkal kapcsolatos lélektani elméletekről szólt, amelyek nélkülözhetetlenek a konstrukcionizmus mint általános filozófiai irányzat megértéséhez.

Ugyancsak a 6-7. számban látott napvilágot Oláh Attila tollából egy írás, amely a serdülőkori tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezőket sorolta fel Csíkszentmihályi Mihály flow-elméletére hivatkozva. Oláh a pszichológiai immunrendszer kutatójaként arról tájékoztatja olvasóját, hogy a magyar serdülők napi tevékenységük során milyen gyakran érnek el a tökéletes élményhez közeli állapotot.

A 9. számban Csapó Benő a kognitív képességek fejlesztésének történeti előzményeit értékelte.

Az év folyamán spontán módon növekedett azok száma, akik az olvasásmegértés, a művészi értékközvetítés kérdéseiről töprengtek, s a filozófia, az etika és a tudomány taníthatóságát elemezték, vagy a pedagógusi mentalitás alakulatai iránt érdeklődtek.

Többen számoltak be újabb kutatásaikról: például Molnár Gyöngyvér a tanulás és tanítás kutatásainak trendjeiről, a Lannert Judit, Örkény Antal, Szabó Ildikó szerzőhármás a középiskolások európai orientációjának fölméréséről (8. sz.), Andor Mihály arról, hogyan mutatja még napjainkban is a könyv a kulturális tőke nagyságát (11. sz.), Balázs Éva pedig a kilencvenes években fontossá vált közoktatásra ható területi tervezésről (12. sz.). Mindezek azt jelezték, hogy az Iskolakultúra közvetítésével a kutatók a hazai intézetekben vagy azokon kívül zajló munkákról szívesen adnak ízelítőt a gyakorló pedagógusok számára is.

2000. év

A pécsi évek kezdetén átalakult a lap olvasóinak tábora. Ez egyrészt annak volt köszönhető, hogy a szerkesztés egyetemi közegbe került, másrészt annak, hogy – bár az előfizetők számában kitapinthatóan továbbra is nagy igény mutatkozott a leegyszerűsített szakmódszertani jellegű közleményekre –, az Iskolakultúra egyre kevésbé támogatta az ilyen, önálló eredmények helyett kompilációt tartalmazó publikációkat. A megrendelők között azok az intézmények maradtak meg, amelyek hajlamosnak mutatkoztak az innovációra, valamint megjelent egy új réteg: a pedagógiai kutatással is foglalkozó munkahelyek munkatársai és a pedagógusképzésben szerephez jutó intézmények szakemberei. A folyóirat a Magyar Pedagógiához hasonlóan a nemzetközi publikáció normáit érvényesítette, ami – tekintve, hogy a szerzők a legkülönbözőbb közlési gyakorlatot követték –, váratlanul nehéz feladat elé állította a szerkesztőséget.

Amikor a lap kiadása a pécsi egyetemre került, Baráth Ferenc grafikusművész tervezte meg a lap új arculatát. Egy olvasható, visszafogott eleganciájú, némileg tanárosan pedáns, az értelmiségi karaktert nyíltan vállaló szaktudományos jellegű lap képét alakította ki. A Baráth-féle vizuális megjelenítésen belül a szerkesztőség a laptest koherenciáját nem csak a rendkívül változatos és sokszor esetleges tematika rendbe szedésével oldotta meg, hanem azokkal a belső leadekkel is, amelyek a közlemények vezető gondolatainak kiemelésével jöttek létre. A tördelés – a hazai lapkiadási gyakorlatban előzmények nélküli – sajátossága volt, hogy a szöveget – a szerzői nevek első feltűnését kivéve – nem tarkították tipográfiai díszítőelemek. A hazai pedagógiai közlemények szocialista hagyománya, a szöveg metaszintű utalásosságúvá változtatása mintegy tiltottá vált. A dőlt, a nagybetűs, a ritkított, a felkiáltójelekkel hangsúlyozott szövegfragmentumok eltüntetése – tapasztalhatóan – a társlapok szerkesztőségi munkájára is hatással volt. Ezekben az években – a folyóiratokban elterjedő kéziratgondozás hatására – csökkent a magyar pedagógiai ismeretterjesztő közlemények metaforizáltsága, a szövegfölötti jelentések iránti igény.

A laptestek belső egységének kialakításához a 2000 évtől nagyban hozzájárultak az előző évek gyakorlatát követő, kedvező visszhanggal övezett féltematikus számok. A kilencedik évfolyamban szinte minden számban megtalálhatóak a kisebb-nagyobb terjedelmű, egyetlen témakör különböző aspektusait előterbe állító közlemények.

Iskolakultúra Nap, Balatonfüred

A januári szám felét az 1999. szeptember 20-án, csaknem ezer résztvevővel megtartott balatonfüredi, az Iskolakultúra és a Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet által közösen szervezett

konferencián elhangzott előadások képezték. A szerkesztőség fölkérésére az oktatás rendszer- és intézményi szintű minőségbiztosításának legfontosabb kérdéseivel Pokorni Zoltán oktatási miniszter foglalkozott. E kérdéskörhöz illeszkedtek a különböző szekciók munkái, amelyekben mindig elhangzott néhány, a lapba is bekerülő előadás. Vágó Irén arról az erős oktatáspolitikai szándékról írt, amelyben az oktatásirányítás az értékelés-ellenőrzés-minőségbiztosítás egységes rendszerét kívánta létrehozni, bár e decentralizált oktatáspolitikai rendszerben erre csak korlátozott lehetőségek mutatkoznak. Csapó Benő a minőségprobléma interdiszciplináris előzményeit, az irányítási rendszerré váló oktatást, majd az önálló pedagógiai minőségfejlesztést vázolta föl. Balázs Éva az európai oktatási rendszerekben létrejött minőségbiztosítási algoritmusokat, Kamarás István, Jelenits István és Lányi András az erkölcsi nevelés ellentmondásait világította meg. A pedagógusképzésről és továbbképzésről Bauer Nándorné, Kocsis Mihály és Nagy Mária beszélt, s egyként hangsúlyozták, hogy az 1990-es évek legfontosabb változásának az tekinthető, hogy kormányrendelet meghatározta a képesítési követelményt, valamint megszűnt az a törvények nélküli szabályozási gyakorlat, amely a szocialista pedagógia több időszakára jellemző volt.

Gyűjtemény- és könyvtárpedagógia

Monok István, az Országos Széchenyi Könyvtár főigazgatója vendégszerkesztőként állította össze azt a blokkot, amely később a könyvtáros és könyvtáros tanárképzés egyik szöveggyűjteményévé vált. A tanulmányírók a könyvtár, a könyvtárazás szempontjai szerint tekintették át az aktuális gyűjtéseket és a digitális médiumokat. Kokas Károly a könyvtári dokumentumok feldolgozásának újabb technikáit, a különböző elérhető adatbázisok jellemzőit sorolta elő. Drótos László három olyan internetes műfajra hívta fel a figyelmet – szakmai fórumok, tematikus katalógusok és tájékoztatók –, amelyek szolgáltatásként is elterjedőben vannak. Tószegi Zsuzsa a digitális könyvtár eszméjét, az 1997-ben létrejött intézményt, a Neumann János Digitális Könyvtár és Multimédia Központ gyűjteményét és szolgáltatásait mutatta be az érdeklődő pedagógus olvasóknak. Z. Karvalics László kultúrtörténeti esszéjében az információtörténelem szemléletmódjának elsajátítása mellett érvelt, Ungvári Rudolf pedig a Dewey nyomán kialakított magyarországi ETO léteért szólalt föl. Az áprilisi szám tematikus blokkjához a szemle és a kritika rovatok anyagai is társultak. A könyvtárazás, a könyvtárépület, a könyvtárpedagógia és a könyvészeti kritikák együttesét az olvasók örömmel fogadták: ez az összeállítás előlegezte meg a napjainkra kialakult, mértékadónak minősített kritikai rovatot.

Kisebbségi nyelvoktatás, Vajdaság

A Vajdaságban uralkodó kétnyelvűség ellenére az ott élő és munkálkodó nevelési-oktatási szakemberek korábban nem foglalkoztak a bilingvizmus jelenségével. 1997-ben Bene Annamária megvizsgálta a vajdasági egyetemi hallgatók nyelvi kultúráját, s komplex módon leírta a kétnyelvűség előnyeit és hátrányait. Közleményéhez illeszkedett Bárány Ágota írása, aki – felsorolva a feladatokat –, a vajdasági magyarság körében kifejtendő nyelvi tervezés ügyét tematizálta. Rajsli Ilona nyelvész a nyelvhasználat kortárs sajátosságai mentén a kisebbségi magyarságot érintő nyelvi hatások áttekintését végezte el.

Összehasonlító neveléstörténet

A nyári, összevont számban az iszlám civilizációtörténet három olyan szeletét mutatták be a szerzők, amelyet a pedagógiai kutatók és gondolkodástörténészek a pécsi neveléstudományi képzésben már többször felhasználhatónak ítélték. Magyar László András könyvtáros az arab orvostudomány eszmevilágát tekintette át, s ennek is azt a részét, amely hellenisztikus eredete ellenére a középkortól feltűnt az európai universitasokban is. Kéri Katalin néhány iszlám tudományos rendszertan-alkotót, s a műveltségkép-formálásban kifejtett hatásukat vette számba. Géczy János pedig a hellenisztikus, a római, a perzsa és az indiai elemekre épülő, kozmológiai elveket követő – s érvényesítő – kertelképzeléseket vizsgálta, majd amellettt érvelt, hogy érdemes az intézményen kívüli tudásátadás formáit, valamint azokat az ismeretátadási mintázatokat is leírni, amelyek a szélesebb néptömegek tudásának kialakulásában játszottak szerepet.

Romapedagógia

A 12. szám teljes terjedelmében a cigányság iskoláztatásával foglalkozott. Forray R. Katalin a mecseki térség cigány népességét érintő kedvezőtlen társadalmi folyamatok közül a munkavállalási lehetőségek csökkenését kutatta, majd rámutatott a roma pályakezdők nehézségeit előidéző tényezők – köztük a negatív diszkrimináció – jelentőségére. Ligeti György a cigánysághoz fűződő negatív attitűdök kialakulásának megelőzését, az iskola szerepét hangsúlyozta egy iskolakutatás kapcsán. Mészáros Anita a szociális és az etikai szempontok keveredésére figyelmeztetett a cigányság jellemzőit leíró írásokban. Mások a beás nyelv szociológiai helyzetével, a roma oktatás sikertelenségének lehetséges okaival, a cigány származású katonák problémáival, illetve az önkormányzatok cigány oktatási programjaival foglalkoztak.

A legidézettebb közlemények

A minőségbiztosítással, könyvtárpedagógiával, összehasonlító neveléstudománnyal vagy éppen a romapedagógiával foglalkozó számok mellett napvilágot látott több, csoportba rendezett közlemény a baranyai térség iskolásai körében végzett kutatás eredményeiről (szerzők: Kocsis Mihály, Takács Viola, Reisz Terézia, Balázs Éva). Az évfolyam során – ha az utóbb megszületett szaklapok és a napi sajtó közlemények hivatkozásait tekintjük –, néhány olyan, tematikus blokkon kívüli tanulmány is megjelent, amely viszonylag hamar hatást fejtett ki a szakmai közgondolkodásra. Ilyen volt a februári számban Nagy Péter Tibor az ötvenes évek hittanoktatásában lezajló eseményeket ismertető tanulmánya és Vastagh Zoltán – halála után megjelent – írása, amely az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kiscsoportos kooperatív oktatás értékelésére, s a tanári szerep változásának feltérképezésére vállalkozott. A márciusi szám anyagából két írás hivatkozása volt igazán kiemelkedő: Zátonyi Sándor szövege – amely a fizika tananyagáról alkotott tanári és tanulói véleményeket tekintette át –, és Andor Mihálynak a iskolaválasztás és a lakóhely közti hatásrendszert bemutató tanulmánya.

Az oktatási expanzió színéről és visszajáról az áprilisi számban Surányi Bálint oktatáskutató értekezett. Amíg Surányi szkeptikus nézeteinek hatásos érvrendszerére a makroszinteket vizsgáló pedagógiai kutatók, a magyar művelődéstörténet helyzetével számot vető R. Várkonyi Ágnes közleményére a történészek reagáltak. R. Várkonyi professzorasszony munkája az MTA Művelődéstörténeti Bizottságában került megvitatásra. Ettől a pillanattól az Iskolakultúra lapjain szívesen látott vendégekké váltak a művelődés-, majd pedig a neveléstörténet prominensei is, aminek következményeképpen a folyóirat az MTA Művelődéstörténeti Bizottsága jóvoltából diszciplínájuk fórumai közé került. Báthory Zoltán a 10. számban – amely a Nagy József 70. születésnapjára készült összeállítás tartalmazta –, részletekben kezdte közölni Maratoni reform című nagytanulmányát. Ez a nyolcvanas évek magyar közoktatásában lezajlott folyamatokat elemző munka utóbb könyvalakban is megjelent.

2001. év

A lapterjedelmet egy ívvel emelték, s (időlegesen) 120 oldalban rögzült; mindez jelzi, hogy a szerkesztőség egyre nagyobb kéziratmennyiségből állította össze a számokat. A külső, szakmai lektoráltatás állandósulása ellenére is mind több kézirat érte el a közönlhetőség mércéjét. Azonban ettől az évtől szaporodik meg a bírálatra benyújtott kéziratokat elutasító levelek száma is, amelyek gyakran azt az indoklást tartalmazzák, hogy az adott írás a lap profiljába kevésbé illeszthető be, legyen az jól megírt, szakmailag korrekt és vállalható. A pszichológiai, pedagógiai, majd bölcsészet-

és társadalomtudományi doktori iskolák hallgatói számára is vonzóvá vált az Iskolakultúra, mivel végzéskor minősített publikációként fogadták el a folyóiratban történő közlést. Ekkor vetődött fel először, hogy akadémiai szokáshoz híven, a szerző neve alatt jelenjék meg tudományos minősítése, beosztása és munkahelyének a neve. Ez év decemberével a közlésre följánlott kéziratok formai követelményeit leíró jegyzék is publikussá vált.

A lap profilját alakító közlemények

A februári szám azt a laphagyományt folytatta, amely az 1997. 12. EARLI-szám, illetve a 1990. 10., természettudományos szám nyomán teremtődött. A szegedi neveléstudományi iskola szervezésében az előző év novemberében Neveléstudomány az ezredfordulón címmel konferencia zajlott, amely minden kétséget kizáróan rávilágított arra, hogy a pedagógia is megérett, hogy a szakértők időről időre akadémiai szintű konferenciákon tárják egymás elé legújabb kutatási eredményeiket, s tegyék fel a szakmához kötődő kérdéseiket. A szegedi rendezvény ünnepélyes jellegét az adta, hogy alkalom nyílt a hetvenéves Nagy József köszöntésére. Az előadók közül előadásukat többen is átadták közlésre. Kozma Tamás írásában a hatvanas évektől bekövetkezett pedagógiai paradigmaváltás folyamatát vázolta fel, amelyet a bölcsészpedagógia kialakulásának időszakaként jellemezett, majd körvonalazta a két irányadó hazai koncepciót: a budapestit, amely a tantervben összegződő követelményrendszer kifejlesztésében jeleskedett, és a szegedit, amelyben a gyermek teljesítményének mérése és a felnőttek teljesítményéhez történő viszonyítása zajlott. Illyés Sándor előadásában afelett töprengett, hogy lehet-e a neveléstudománynak immanens tartalma. Bárdos Jenő ugyancsak esélyek latolgatására vállalkozott, amikor a nyelvtanárképzésben a tudományosság megjelenését mutatta be. Mesterházi Zsuzsa azokat a gyógypedagógiai módszereket vette sorra, amelyek a tanulási nehézséggel küzdő, de normál iskolába járó gyerekek fejlesztésében használhatóak. Falus Iván a pedagógusmesterség dilemmáiról, annak problematizációjáról, kulcsfogalmairól szólt, Zsolnai József pedig a metatudomány mellett sorakoztatott fel érveket. Csapó Benő a hazai pedagógia neveléstudománnyá válásának eseményeit, kritériumrendszerét ragadta meg, s hangsúlyozta, hogy a tudomány egyetemessége, a nemzetközi folyamatokra figyelés a hazai munka számára is példát kell, hogy mutasson.

Ugyancsak a 2. számban vita kezdődött Báthory Zoltán Maratoni reform című, korábban megjelent közleményével. Kozma Tamás az 1982-ben kezdődő, a magyar oktatáskutatás hagyományával szakító új szemléletről beszélt: ekkoriban bomlott ki egy diskurzus az oktatásügyről mint személyek és csoportok játszmájáról, amelynek folyamatai érdekek mentén is leírhatók. Trencsényi László olyan adatokat közölt, amelyek az egykori reformelképzelések hátterét világítják meg, s a gyerekmozgalom alakzatairól is referálnak. Sáska Géza nagy ívű okfejtésében a kortárs pedagógia előtörténetét, s annak is korosztályi, s ezért az előzőekhez képest új szemléletű olvasatait vette számba, valamint

óvni igyekezett a nevelésügyet a saját maguk által felállított teóriákat követő kutatók és szakértők hadától. A 3. számban Zsolnai József a hetvenes-nyolcvanas évek oktatás- és kutatásügyét biográfiai adatokkal széljegyzetelte. Később Radó Péter a Báthory-írás nyomán arról értekezett, hogy a rendszerváltás miként viszonyult az iskolaügyi előzményekhez, az oktatáspolitikai irányja és feltételrendszere miként alakult át, s mindez miként nézett ki a kelet-közép-európai közegben. A 3. szám élén Liskó Ilona a szakközépiskolai képzés rendszerváltást követően kezdődő modernizációját tekintette át. Társadalomkutatóként beszámolt a világbanki támogatással folyó fejlesztés céljáról, lebonyolításáról, a program értékéről, ám a pozitívumokon túl föltárta – a modell szerkezetéből, a fejlesztés újdonságából és a szervezésből következő – problémákat is. A világbanki projektben részt vállaló iskolák előnyös helyzetbe kerültek az 1998-as, a saját pedagógiai programok elkészítését szorgalmazó közegben, hiszen már rendelkeztek tantervkészítési gyakorlattal.

Az 5. szám az írás-olvasás nevelésügyben aktualizált kérdéseit tárta az olvasó elé. Czachesz Erzsébet a nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatokat és a magyar eredményeket, Vári Péter és munkatársai a Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség-vizsgálat hazai eredményeit mutatták be. A kutatás arra is rámutatott, hogy hazánkban egy népes csoport funkcionális írástudatlannak tekinthető, valamint, hogy az analfabetizmus újratermelődő jelenség. Az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei számára sem az iskolarendszer, sem az oktatási intézmények sora nem képes úgy segíteni, hogy a középréteghez felzárkózhassanak.

A minőségbiztosításban bekövetkezett európai változások a nyelvoktatást sem kerültk el. Azonban a nyelvtudás minőségének javítására – ahogyan Nikolov Marian látatta a 8. számban –, az osztályterekben nem sok minden történt. A nyelvszakos tanárképzés is problémákkal küszködik, kevés gyakorlatias elem van benne. A szerző úgy vélte, hogy hosszú távú célok megfogalmazása nélkül a nyelvoktatás minősége nem javítható. Csapó Benő egy 2000-ben, reprezentatív mintán végzett kutatásról számolt be, amelynek célja az volt, hogy adatokhoz jussanak az idegennyelvi teljesítményt alakító tényezőkről. Megállapította, hogy a nyelvtudásbeli különbségek forrása az iskolán kívül keresendő, tehát azt nem az intézményes tudásátadás alakítja ki.

A 70 éves Báthory Zoltán köszöntésére ugyancsak Szegeden, egy felolvasó ülésen került sor. Ennek anyagát a 9. szám adta közre. Ugyanitt szerepelt Kárpáti Andrea kortárs kamaszrajzokat vizsgáló munkája és Mátrai Zsuzsa érettségít értelmező tanulmánya, amelynek fő gondolata: a tudáshoz való intézményes hozzáférés szabályozásának módjai a modern társadalmak értékszempontjait érvényesítik, s a vizsgarendszerek kialakítóinak a rendszerben gondolkodás mestereinek is kell lenni.

A decemberi romapedagógia-szám vezető anyagát Liskó Ilona, Nagy Mária és Radó Péter írták. Liskó Ilona a pedagógusok cigány tanulókhöz fűződő viszonyát, Nagy Mária a cigánygyerekeket oktatók felkészítését vette sorra. Nyilvánvaló, hogy a pedagógusképzésben szükség lenne egy, a cigánysággal kapcsolatos ismereteket összefogó tantárgyra, illetve speciális pedagógiai tudást biztosító kurzusokra. Radó Péter a cigány gyermekek nevelési és oktatási ügyének oktatáspolitikai olvasatát prezentálta; művének tanulsága a következő idézetben foglalható össze: „...a

magyarországi oktatáspolitikák relatíve alacsony szakmai színvonalában közrejátszó tervezési és elemzési kapacitáshiány, valamint az oktatáspolitikai alku gyengesége között szoros összefüggés van. Ez abból fakad, hogy az elemzés és tervezés számára nem az oktatásirányítás vezető döntéshozóinak bölcsessége, hanem az érett, jól informált, érdekeket és értékeket ütköztető szakmapolitikai alku teremt keresletet. Amíg tehát a cigány tanulók oktatásának problémája nem kerül a mainál valóságosabb és intenzívebb alkufolyamat középpontjába, nem lehet arra számítani, hogy ez a sajátos problémákat felvető tanulói célcsoport oktatásának fejlesztését szolgáló politikák a mainál lényegesen magasabb színvonalon terveződnek”[ii].

2002. év

A történeti szempontok hangsúlyozása

A januári számban három tanulmány is történeti világgéppel, s e világgépből következő műveltségképpel foglalkozott. Maróth Miklós a hellenisztikus kor univerzumról szóló koncepcióit tekintette át, s összegezve azokat rámutatott, hogy az ókort egyetlen, az újplatonikus filozófia által fenntartott, Arisztotelész nevéhez kötött kozmológia élte túl; ez a világnézet még a skolasztika lecsengése után is – Kopernikusz fellépéséig alig módosított formában – jelen volt az európai gondolkodásban. Hegedűs Gyöngyi a 10. századi muszlim és zsidó ismeretelméletet mutatta be négy egykorú, s közel azonos földrajzi térből származó vallásfilozófiai elmélkedés alapján. Az ismeretelméleti rendszerek két modellel írhatóak le: az egyiket a szükségszerűségről alkotott megfontolásokat tartalmazó sztoikus, a másikat pedig az arisztoteléliánus eredetű kozmológiát integráló újplatonikus előzményekre lehet visszavezetni. Az externista és az internista nézőpontok mégsem kibékíthetetlenek egymással, mivel ugyanakkor a világnak a két aspektusát érintik. Fröhlich Ida az Ószövetségben textualizálódott, s a hellenisztikus kori zsidó viselkedési törvények közül vett szemügyre néhányat: a zsidó antropológia a közösség tisztaságképét kínálja, s annak fenntartását szabályozza.

Az évfolyam során azonban számos más, a történetiséget hangsúlyozó, s a komparatív neveléstudományban hasznosítható közlemény is megjelent. A márciusi szám a gyermekkor-történeti kutatások hazai állapotát szemlélte. Pukánszky a 19. századi pedagógiai irodalomban közvetített apaszerepre figyelt, Nóbik Attila a dualizmus kori iskolák és családok együttműködésében formálódó gyermekelképzeléseket, Németh András az európai és az észak-amerikai reformpedagógiákban konstruálódó gyermekfelfogásokat vette sorra, Szabolcs Éva a 19--20. század fordulójának magyar pedagógiai szaksajtójában körvonalazódott gyermektanulmányozási módot vizsgálta, Kéri Katalin pedig a 1950-es évek első felének különböző szintereken gyakran eltérő

módon formálódó gyermekképeit tárta fel. A májusi számban Herbart személye és a herbartianus pedagógia került górcső alá Németh András, Mikonya György, Kiss Endre, Brezsnay László és mások közleményei jóvoltából.

Dárdai Ágnes tankönyvkutató néhány német, osztrák, svájci és magyar történelem tankönyvből hüvelykezte ki a bennük képviselt európai integrációs képet. Egyetlen – német – taneszközt talált, amely megfelelő terjedelemben, gazdagon illusztrálva, valós problémákat föltárva közvetítette az integráció kérdéseit. Pukánszky Béla az ikonológia eredményeit is felhasználó közleményében a 19. századi európai gyermekfelfogást mutatta be: a kiformalódó magánszféra, s annak sérthetlensége a nemzeti értékeket fontosnak látó polgárság – mitikus és romantikus elemekben gazdag – elképzelései szerint alakult, s ennek mentén épült fel az iskola világa is. Szebenyi Péter és Vass Vilmos a nemzeti azonosságtudat forrásai közül a magyar iskola történeti-irodalmi képzésében előtérbe állított személyiségekhez, népcsoportokhoz kapcsolódó történelemtudást, téveszméket és azonosulási pontokat térképezte föl. Kitűnt, hogy az iskolai képzésnek kicsi a hatása a befogadó és kirekesztő attitűdökre. Géczi János néhány példa segítségével az illusztrációkban rejlő világképi hátterek bemutatására vállalkozott. Németh András – a szeptemberi számban – a tanterem és berendezése időbeli módosulásaiban a pedagógia történetének változó antropológiai és pedológiai alakzatait mutatta be.

A bőséggel megjelent művelődés-, nevelés-, mentalitás- és a gondolkodástörténeti tanulmányok és szemlék a rendszergondolkodáson belül álló összehasonlító vizsgálatokat állították az érdeklődés középpontjába. A világképből következő antropológia, a maga ember-, nő- és gyermekszemléltével, a műveltségkép, a műveltségkép intézményes átörökítésének algoritmusai váltak az írások elsődleges témáivá. Az intézményes mellett az iskolai intézményektől független tudásátadás vizsgálatával egyre mélyrehatóbb kutatások foglalkoztak, s úgy tűnt, a neveléstudomány modern kérdéseire a történeti párhuzamok fölidézésével a történészek is választ kívántak adni.

Az oktatásügy hermeneutikája

2002 szeptemberében Pedagógia és hermeneutika címmel konferenciát rendeztek a debreceni egyetemen. Az előző évfolyam utolsó számában, majd a következő év első kiadványában ennek az összeállításnak az előadásából válogatott a szerkesztőség. Ballér Endre hangsúlyozta, hogy Gadamer munkássága, metodológiája a neveléstudomány számára is ösztönzőleg hathat, s példája lehet egy kidolgozandó pedagógiai hermeneutikának. Zrinszky László is a pedagógia és hermeneutika szembesítését szorgalmazta. Kiss Endre a pozitívizmus és a hermeneutika összeegyeztethetlenségét járta körül, s bemutatta azt a ritka filozófiatörténeti esetet, amikor a sikertelenség okát nem a kérdésfeltevésben található hiányokkal magyarázzuk. Fenyő Imre a tudásról, a tudás horizontszerkezetéről beszélve amellet érvelt, hogy az iskolai tudásátadásban a

történetileg is megragadható textusok mellett a kommunikációs és a tudásátadás helyszínékként szereplő, rendszerbe tagozódó intézmény vizsgálata is hozzájárulhat az ismeretek közvetítődéséhez. Pusztai Gabriella a régi és az új alapítású felekezeti középiskolák között meglévő különbségek kapcsán arra a következtetésre jutott, hogy a régi iskolák elsőbbsége kizárólag a tanulók tudatában létezik, s az ennek mentén konstruálódó rejtett tanterv tévképzeteinek ad tápot. Sáska Géza annak a kérdésnek járt a végére, hogy a felülről szervezett, a közérdek nevében létrehozott népoktatás számára előírt tantervben meghúzódik egy rejtett tanterv is, de mikor a tantervkészítés ügye a tantestület szintjére ereszkedik, a rejtett tanterv el kell hogy tűnjék, vagy legalábbis korlátozni kell.

Empirikus vizsgálatok

Módszertanilag rendkívül magas színvonalú munkájában Nagy Péter a történeti szociológia eszköztára segítségével a századfordulós Magyarország nemzetiségeinek eltérő alfabetizációját tárta föl. Liskó Ilona a szakképzésben bekövetkezett tantervi reformokat követte: azt elemezte, hogy a szakképző iskolák a rendszerváltás után milyen okok miatt nem fogadták örömmel a NAT-ot és az ehhez kapcsolódó helyi tantervek előállításának kényszerét. D. Balogh Irén egy Szeged környéki város gimnáziumában – 142 tanuló bevonásával – vizsgálta a fizikaórai problémamegoldást, alkalmazást és tudásátvitelt. A kutatás megerősítette a fizika- és a matematikatudás egymásba ágyazódását; a szerző a tudásátvitelt a tantárgyak közti kétirányú kapcsolatteremtésben látta megvalósíthatónak.

Mátrai Zsuzsa öt ország példáján keresztül mutatta be a nemzeti identitás konfliktusait és az állampolgári nevelés útjait; a konklúziók levonását a hatvanas évektől reprezentatív mintán végzett nemzetközi kutatás adatainak elemzése tette lehetővé. Hunyadi Györgyné a szülők iskolaképét vizsgálta, s arra a következtetésre jutott, hogy az iskola megváltozott társadalmi helyzetét, differenciálódását ugyan érzékeli a társadalom, de az iskolával szembeni attitűdök még nagyjából változatlanok. Vágó Irén a 800, vizsgálatba bevont általános iskolában gyűjtött adatokból táplálkozó – A tanulói továbbhaladás az iskolarendszerekben című – kutatás részeredményei közül mutatott be néhányat. Közleménye fókuszában a következő témák álltak: a tanulói továbbhaladást segítő és nehezítő tényezők a kisiskolákban, az ezekből a hátrányos térségekből kikerülő gyermekek középiskoláztatási nehézségei, a továbbtanulás szempontjából eredményes és eredménytelen kistelepülési iskolák jellemzői. Kocsis Mihály tanulmányában a Pécssett 1985-től 2000-ig végzett tanárszakos hallgatók szakmai útját követte kérdőíves vizsgálatok alapján. Később, ugyancsak Kocsis, a tanárképzés rekrutációs hátterének áttekintésére vállalkozott. Nyolc csongrádi iskolában végzett felmérésről számolt be Molnár Éva. Önszabályozó tanulásempirikus vizsgálatában feltárta a tanulás fejlettségét befolyásoló tényezőket, s elvégezte nemzetközi összehasonlításukat. Megállapította, hogy a vizsgált mintában az elvárttal ellentétben az önszabályozás képessége az

életkor előrehaladásával nem változik, s oktatási rendszerünknek ezzel számot kell vetni.

2003. év

Konferenciák – tematikus összeállítások

Az évfolyam során – talán túlzott mértékben is –, számos konferencián elhangzott, egységes tematikába vonható blokk jelent meg. Mindez ugyan a laptestek koherenciájának jót tett, de némileg elfedi a hazai neveléstudomány szakcikkekben megmutatkozó változatosságát, főleg azokat a területeket, amelyeken publikált eredmények nem születtek.

Az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában végzett, egymáshoz kapcsolódó, az intézményi változásokat, a középiskolai oktatás eredményességét, a tanulói és a tanári munkaterheket követő empirikus vizsgálatról az 1. számban jelent meg beszámoló. Balázs Éva, Nagy Mária, Vágó Irén, Mártonfi György és mások adatokat elemző előadásai az Országos Neveléstudományi Konferencián két szimpózium keretében hangzottak el.

Ugyancsak az 1. számban jelentkezett A magyar pedagógustársadalom és a pedagógusképzés története a dualizmus korabeli Magyarországon szimpózium előadógárdája. Kékesi Szabó Mihály a korabeli tanítóképzés kritikus pontjait sorolta elő, Vincze Tamás a német nyelvnek a magyar tanítóképzésben betöltött szerepét tárta fel, Szabolcs Éva az 1901-ben megjelent néptanítói álláshirdetéseket vonta be a neveléstudományi kutatásba, Hegedűs Judit a tanítónői karrierekre volt kíváncsi, Németh András pedig a magyar középiskolaitanár-képzés fejlődését térképezte föl a főbb nemzetközi recepciós modellek tükrében.

A májusi számban az ELTE BTK Neveléstudományi Intézetének munkacsoportja mutatkozott be. A nevelési nézeteket kutató csoport a gyerekek, a szülők és a pedagógusjelöltek neveléssel kapcsolatos előítéleteit és értelmezéseit vizsgálta. A munkatársak között Golnhofer Erzsébet a tanulók iskolával kapcsolatos nézeteit kutatva azok differenciálódására figyelt fel, a szülők tanárképét áttekintő Vámos Ágnes is ugyanerről a változékonyságról számolt be.

A nyári dupla szám a kiegyezéssel zöld utat kapó modern, polgári oktatási rendszer kiépülésének időszakát kívánta elemezni az első lépesektől napjainkig. Mann Miklós, Nagy Péter Tibor, Kardos József, Sáska Géza oktatáspolitikai vizsgálataik révén az oktatási rendszer eseményeit – mintegy monográfiafejezetekként – tekintették át.

Az év utolsó tematikus összeállítása a Varga Tamás Módszertani Napokon elhangzott – matematikatanítással foglalkozó – előadások alapján készült.

A műveltségkép alakzatai

A személyiség alaprendszerének kifejlesztése és az egyéniség kibontakoztatásának elősegítése az oktatási rendszer feladata – állította érvelésében Nagy József, amikor a tudástársadalmat megvalósító oktatási rendszer jellemzésére, illetve egyik problémájának a bemutatására vállalkozott. A robbanásszerűen gyarapodó ismeretek átadását, ha más nem is, de az oktatás időbeli korlátozottsága mindenképpen gátolja. E kérdés megoldására a kompetenciára épített, illetve az élethosszig tartó oktatás a modern kor válasza. A tartalomorientáltat föl váltó kritériumorientált tanítás – amely a személyiség komponenseire figyel –, más színben láttatja az időproblémát.

A műveltségképek és a műveltséghez való hozzáférés algoritmusainak változataival – a Nagy Józseféhez hasonló figyelmeztető kérdésfelvetések után –, kétszer is hangsúlyosan foglalkozott a folyóirat. A témát három művelődéstörténész is tárgyalta a második számban. Láng Benedek és Jámbor Attila egy-egy, a 12-13. században élő skolasztikus szerző műveltségképét járta alaposan körbe. Richard de Fournivale, akinek a mintegy háromszáz kódexnyi könyvtára 1272-ben a Sorbonne gyűjteményébe került, olyan könyvkatalógusokat hagyott maga után, amelyből a tudományok rendszerének korabeli felfogására, s a szükséges ismeretek tartalmára is következtethetünk. Egy párizsi püspök, Guillaume d’Auvergne írásaiban pedig olyan mágiával kapcsolatos fogalmak találhatók, amelyek elemzése során körvonalazódik azon induktív ismeretelméleti eljárások halmaza, amelyeket a kései skolasztika engedélyezett. Bobory Dóra a mágia értelmének reneszánsz tartalmát bontotta ki. A mágia ekkor arra szolgált, hogy a teológusok által képviselt világkép hierarchiái között az ember milyen módszerekkel tudja önmagát tökéletesebbé tenni.

Amire az előbbi három kutató csak utal – miszerint a skolasztika, majd pedig a reneszánsz gondolkodás számára az arab ismeretek szolgáltatják a követendő példákat --, azt Tamás Gábor arabista tanulmányában fejti ki teljes egészében. Tamás a 9. számban a középkori iszlám enciklopédiáknak tulajdonított szerepet elemzi: ezek az enciklopédiák nem csak a világkép struktúrája szerint elrendezett tudományok alapismereteit összegezték, hanem a dolgok közti viszonyokról is ismereteket kínáltak, s e viszonyok megállapítása révén az ember ki tudta jelölni az univerzumban a saját helyét.

A Gáspár László-vita

Kozma Tamás a 12. számban közreadta önéletrajzának egy részletét, amelyben arról írt, hogy

miként alakult kapcsolata Gáspár Lászlóval. Kozmát 1968-ban Gáspár ajánlására hívták fel Battonyáról a Köznevelés szerkesztőségébe dolgozni. Kozma – egy neveléstudományi laphoz képest különösen – allegorizáltan adta elő a Gáspár és közte bonyolódó viszonyt, de beszédmódja jellemző reflexió a Gáspár-i életműre.

2002 decemberében Andor Mihály Trencsényi Lászlónak az előző számban megjelent vitairatára, annak is egyetlen kitételére reagált. Andor nem kevesebbet állított, minthogy mai napig ismeretlen a Gáspár László munkássága részeként ismert szentlőrinci iskolakísérlet, mert sem az ellenérdekelt, sem az egykor, illetve a most elkötelezettek nem tárják fel őszintén sem a saját történetüket, sem a szocialista reformtörekvések eme utolsó képviselőjéhez fűződő viszonyukat. Andor kéziratának hatására megszólalt Csalog Judit, s eddigi hallgatását azzal indokolta, hogy a szocializmus éveiben védett, sérthetetlen volt a kísérlet, utóbb pedig nem kívánt, mint egykori vitatárs, mártírszerepben tetszelegni.

Háromjuk méltánytalannak tekintett megnyilatkozásaira Kocsis József vitriolos választ küldött. Érvelése szerint ennek az iskolakísérletnek is akadtak követői, a Gáspár-i példa életben tartására és propagálására pedig a Kemény Gábor Iskolaszövetség, s kiadványa vállalkozik. Hogy csupán oktatáspolitikai vagy pedagógiai alternatívát kínált-e, s hogy valóban a pedagógiai pluralizmus egyik lehetséges példajaként kell látni a szentlőrinci iskolaalapítást s az itt történeteket, higgadt vizsgálódás nélkül eldönthetetlen. Mintha hasonlót sugallna a korszak másik fejlesztő-kutatója, Zsolnai József is. A vita ugyanis kiterébélyesedett. A márciusi számban Zsolnai, s Loránd Ferenc, Bakonyi Pál szólalt föl, majd Csalog Judit jelentkezett ismét. Zsolnai szerint a megszólalók monológjaiból egy eszme- és mentalitástörténetinek álcázott vita képe rajzolódott ki. Mivel éppen az ő munkásságát tekintik a magyar szocialista pedagógia korszakának végére jellemző engedékenység emblémájának, maga Zsolnai sem térhetett ki a megszólalás elől. Érvelése, amelyben hasznosnak ítéli az ugyanazon pedagógiai környezetben keletkező eltérő válaszokat, a vita értékes hozadéka.

Loránd Ferenc egy korabeli dokumentumot tett közzé, amely az iskolakísérlet egykori munkatársainak nyílt színen lezajló vitájához szolgáltat kiegészítő adatokat. Csalog Judit – aki a Gulyás testvérpár dokumentumfilmjében Gáspár munkáját relativizálta –, számára nem volt kétséges, hogy az egykori iskolakísérlet programja hevenyészett és nagyvonalú, alapjában végiggondolatlan volt. Bakonyi Pál nagyra értékelte Gáspár radikalizmusát, amely véleménye szerint ebben az időszakban egyedül őt jellemezte.

A néhány hónapon át zajló, éles hangú vitát Andor és Trencsényi zárta be. A vita sajátos vonása, hogy a neveléstörténészek egyetlen képviselője sem fejtette ki a véleményét, bár mind a szerkesztőség, mind a vitairatok szerzői felszólították őket erre.

A gyermekkép vonásainak átalakulása. A techno-house-jelenség

Az arab tudományok rendszerezését bemutató PhD-hallgató Tamás Gábor kéziratával azonos számban jelent meg az akkor még egyetemi hallgató Mészáros György közleménye. Az Iskolakultúra mindeddig nem közölt ilyen hosszú, részekre nem bontott tanulmányt. Mészáros György egy, az etnológiában ismert módszert honosított meg a hazai neveléstudományban, amellyel képes volt megragadni és mélységében föltárni a fiatalok kultúrájának egy szegmensét, a techno-house-jelenséget. Az interdiszciplináris szakirodalom teljes feldolgozásával a hazai tudományban ismeretlen értelmezési keretet alkotott, de a terepmunkára alapozott, saját empirikus kutatás módszertana és felszínre kerülő adatai, valamint ezek értelmezése sem elhanyagolható momentumai a tanulmányának. A kortárs-gyermekkép mibenlétét, annak pedagógiai következményeit hozzá hasonló eredetiséggel és relevanciával azideig még nem tárták föl.

PISA 2000-felmérés

A Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Értékelési Központja 2000 tavaszán bonyolította le először a PISA-vizsgálatot. A háromévenként ismétlődő felmérésben 2000-ben az olvasáson volt a hangsúly, 2003-ban a matematikán. Az OECD kezdeményezte felméréssel a 15 éves diákok olvasási-szövegértési képességét mérték fel, s nem az iskolában szerzett tudást kérték számon. Bánfi Ilona, Szabó Annamária, Szalay Balázs és Vári Péter tanulmányukban azt követték nyomon, hogy a PISA 2000 hogyan mérte az alkalmazásképes tudást az olvasás-szövegértés, a természettudomány és a matematika területein. Voltak olyanok, akik a magyarok sikertelenségét azzal magyarázták, hogy a felmérés szempontjai idegenek a hazai, ismeretorientált iskolai hagyományban, és voltak olyanok, akik a magyar közoktatás láttelekeként fogták fel a vizsgálat eredményeit.

2004. év

Az évfolyam most is vállalkozott arra, hogy néhányat képviseljen a lap hagyományos kérdéskörei közül. Az évfolyamnyitó első tanulmány, Kende Anna tollából, a szegregált és integrált oktatási rendszer dilemmáit felsorakoztatva a speciális oktatási szükségletek nemzetközi és hazai körképét rajzolta meg, valamint feltárta annak a helyzetnek az okát, hogy a környező országokhoz hasonlóan a hazai kiegészítő iskolákban is felülreprezentáltak a roma gyerekek. A civilizációs problémák oktatási, majd gyógypedagógiai problémákká alakítása az iskolák taktikai fogása. Szontagh Pál néhány számmal később a józsefvárosi pedagógus személyes tapasztalatait mondja el

az etnikai és szociális integrációról. Havas Gábor az óvodában megjelenő halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekről, az óvodából kintrekedés okairól, az óvodáztatásról, az óvoda és a család kapcsolatáról ír, valamint feltárja a fejlesztésre váró problémákat. Pető Ildikó és Nagy Zita Éva azt vizsgálta, hogy a három megyét átfogó észak-alföldi régió általános iskoláiban mennyiben érvényesülnek a befogadó (inkluzív) nevelés szempontjai. Adataik szerint ebben a régióban mintegy 100 egészséges iskolás gyermekre jut egy speciális igényű társuk, s ez az arány nem az ott élő enyhe értelmi fogyatékos gyermekek számából, hanem a szegregációjuk mértékéből adódik. Neményi Mária – az 5. számban – egy többváltozós elemzés segítségével felvázolta a fogyatékosághoz vezető utat. Úgy találta, hogy a roma mivolt és az óvodába nem járás a két legerősebb tényező. Forray R. Katalin az első cigány népismereti verseny írásbeli fordulóján született fogalmazások alapján a cigány gyerekek által képviselt közösség önképét szintetizálta.

Nagy József a 2. szám élén a tudáselsajátítás központi algoritmusát adó olvasásügyre fókuszált: a tudástársadalom eszméjének kialakulásával egyidejűleg kimerültek az olvasástanulás hagyományos módszerei, de ha ismerjük az olvasási képesség komponenseit, akkor képesek leszünk leírni annak szerveződését, s fejleszteni annak mértékét; ez utóbbihoz nélkülözhetetlen viszont a kritériumorientált diagnosztikus értékelés. Kamarás István az olvasótáborok történetét, s a bennük végzett személyiségalkotást, valamint az ezzel együttjáró olvasóvá nevelést mutatta be a bakonyoszlópi és egyéb modellek kapcsán. Az irodalomközvetítő olvasótáborok nyilvánvalóan utópisztikusak, az irodalom és az irodalmárok önérvényesülésének egyik lehetséges társadalmi formájaként elhanyagolható az iskolaügyre kifejtett hatásuk. Ugyancsak a 2. számban született elemző kritika Gereben Ferenc 2000-ben készült országos reprezentatív vizsgálatát bemutató könyvéről, amely a hazai könyv- és könyvtárhasználat szokásait mérte fel.

Az augusztusi Iskolakultúra-számban Laikus olvasás és populáris kultúra címmel, négy szerző nevével fémjelzett konferenciablokk jelent meg. Az előadók arra voltak kíváncsiak, hogy az irodalomórán résztvevő diákok mennyire tekinthetőek laikusnak (azaz a mű teljes megértéséhez alapvető ismereteket nélkülöző olvasónak), és mennyiben professzionálisnak. Az értelmezői közösség, a közösséget, ha csak egy pillanatra is, kialakító, a tárgyat – például nyelvhasználattal – képviselő szakképzett tanár vajon milyen lehetőséggel rendelkezik? Arató László az osztályról mint értelmezői közösségről gondolkodva az irodalomelmélet, a kultúrakutatás, a tanuláselmélet és az iskolai gyakorlat együttműködését tartja szükségesnek.

A természettudományos ismeretek fejlesztésének lehetőségeit tárta föl a Papp Katalin- Nagy Anett szerzőpáros. A szegedi egyszakos tanárképzésben résztvevők bevonásával azt vizsgálták, miként lehetne az oktatásban a többi természettudományos tantárgy ismereteit is felhasználni. Revákné Markóczi Ibolya debreceni középiskolások körében végezte felmérését, s a biológiai problémafeladatok megoldásának sikeressége érdekelte: a meghatározó tényezők közül az ismeretek és a műveltség tartalomra utaló gondolkodási műveletek közül az utóbbiak bizonyultak dominánsnak. A 11. szám tematikus blokkja a presztízsét elvesztő földrajz tantárgy hazai helyzetét járta körül.

Probáld Ferenc, Mezősi Gábor, Makádi Mariann és mások elméleti és módszertani közleményekben képviselték az oktatásban intenzívebben megjelenő szakma érdekeit.

Kárpáti Andrea az informatizált iskolában kialakuló tanári szerepekre hegyezte ki azt a kutatást, amelyet – 23 országban (93 esettanulmány által rögzítetten) – végeztek az iskolai számítógép-használatra vonatkozóan. A számítógépek elterjedése ellenére a tanárok és a számítógépes kultúra viszonya felemás. Az ismeretközlésre szorítkozó tanárok esetében a számítógéppel segített oktatásnak nincs tere. Kárpáti Andrea volt ugyancsak az, aki a decemberi, az oktatás és az informatika kapcsolatára fókuszáló szám vendégszerkesztésére meghívást kapott. Az összeállításban az információs és kommunikációs technológiák oktatási alkalmazásának helyzete került bemutatásra. Tót Éva az ismeretszerzés számára speciális módokat kínáló – azonban az iskolai oktatás világát érintetlenül hagyó – világháló szerepét járta körül. Tót munkája is azt igazolja, hogy mekkora szerepe van az intézményekkel nem támogatott tudásszerzésnek. Komenczi Bertalan az amerikai e-learning-trendek tanulmányozásából született tapasztalatait osztja meg az olvasókkal, Ollé János és Csekő Krisztina pedig az elektronikus tananyagok hatékonyságvizsgálatairól számolnak be.

Kritika

Az Iskolakultúrában ebben az évben erősödött meg igazán a mind a pedagógiai, mind pedig a neveléstudományi lapokban olyannyira hiányolt kritika rovat. A kortárs kutatásokra történő reflexió helyét már jó ideje a kutatásokról szóló beszámolók, s a közleményekben összegzett előzményekre utaló megjegyzések vették át. Ennek eredményeképpen a monografikus, összegző vagy a szakmai-közéleti trendektől távolabb eső munkák kikerültek a figyelem hatóköréből. Ugyanakkor más, valamilyen ok miatt hirtelen aktuálissá váló részeredmény körül nagy érdeklődés ébredhetett.

A szerkesztőség törekedett arra, hogy a kritikákat ne csupán a kötelező irodalomfeltárásban otthonos PhD-sek készítsék, hanem azok a mértékadó kutatók és oktatók, akiknek a horizontja átfogja a neveléstudomány egészét. Ez az igyekezet azonban hiábavaló maradt. A pillanatnyi érdeklődésükkel össze nem illeszthető tárgyú, magyar nyelvű művek olvasására és bírálatára alig akadt vállalkozó, az idegen nyelvű szöveg recenzálása elől pedig szinte mindenki kitért. Eszerint a folyóirat szakmai közéletet támogató, a szakmai egyezmény elvei szerint elképzelt kritikai funkciója nem bizonyult működőképesnek.

A neveléstudományi jellegű művek kritikái mellett az irodalomtudomány, a (film)esztétika, a médiatudomány, a nyelvészet és a színháztudomány kiadványairól, illetve eseményeiről is születtek értelmező írások. A kritikai rovatban közölt nyolcvan, inkább hosszabb, mint rövidebb bírálat közül harminc neveléstudományi tárgyú, a többi pedig ugyan valamiképpen érinti az iskolaügyet, mégis

inkább szaktanár olvasó érdeklődésére tarthat számot.

2005. év

Az Iskolakultúra kezdeti szerveződése mintegy az oktatáskutatók nélkül, némelykor az ő érdekeik ellenében zajlott azzal, hogy a folyóirat szerkesztősége, s kezdetben többnyire a publikálók is a cselekvésorientált nevelésügyi szakemberek köréből verbuválódtak. Ugyan a szembenállás hamarosan oldódott, de az Educatio és az Iskolakultúra továbbra is élesen elkülönült egymástól. Néhány véletlen egybeesés után nyilvánvalóvá vált, hogy a nevelésügyben azonos problémakezelés esetén különböző, de egymást támogató megoldások születhetnek, s ezek lapbeli megjelenítésére éppen ez a két folyóirat a legalkalmasabb. Az Iskolakultúra szerkesztősége, túl azon, hogy bármikor örömmel fogadta az oktatáskutatók munkáit, egyértelművé tette, hogy készen áll az együttműködésre.

A két folyóirat szerkesztői és munkatársai által képviselt markánsan eltérő megközelítési (és szerkesztési) mód ellenére is akadnak példák arra, hogy ez az együttműködés némelykor megvalósult. Az Iskolakultúra korábban Nagy József és Báthory Zoltán életműve előtt tisztelgett, s ebben az évben lehetőség nyílt arra is, hogy Kozma Tamást köszöntse. Másrészt a Országos Neveléstudományi Konferencián a lap egy olyan szimpóziumot szervezett, amelyben a hazai neveléstudományi folyóiratok tudományban betöltött szerepét vitathatták meg az résztvevők -- itt valamennyi közvéleményformáló pedagógiai ismeretterjesztő, illetve neveléstudományi szaklap szerkesztősége képviseltette magát.

A Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztálya kétnapos konferenciája, amelyet Kozma Tamás 65. születésnapjára rendeztek, alkalmat adott az oktatáskutatóknak arra, hogy számot vessenek a magyar oktatásszociológia helyzetével. Az előadások szakfolyóirati közlésre átdolgozott változatai a februári számban jelentek meg. Volt, aki a szakosztály alapítójának tevékenységét, illetve annak valamelyik aspektusát értékelte, volt, aki a tudományos munka eredményeiről referált. Nagy Péter Tibor azt a korábbi fölismerését osztotta meg ismét, hogy a magyar oktatás államosítása nem 1948-ban történt, hanem, miként az államnak a tanügyigazgatásban megnövekedő hatalma jelzi ezt, 1935/38-ban. Az állam szerepét átértékelő gondolkodásmód mögött az a tapasztalat áll, hogy az oktatásban betöltött állami szerep komplexitása együtt jár az állam expanziójával, s mindez, ha a racionalitásra támaszkodik, nem válik egyénellenessé, míg ha az állam a racionalitást korlátozza, a tanügy a politikai mozgalmak játékszerévé silányul. Kozma Tamás első, a Tankönyvkiadónál több kiadásban megjelent műve, 'A neveléstudomány szaknyelve' hatástörténetét és jelentőségét Forray R. Katalin tekintette át. A jóléti állam lebontására utaló jelenségek közül Lukács Péter a felsőoktatáshoz való változékony kormányviszony bemutatását vállalta, Meleg Csilla pedig amellettt érvelt, hogy az iskolarendszer a

19--20. században nem vált alkalmassá a társadalmi egyenlőtlenségek megszüntetésére. Az andragógia, s a vele kapcsolatot tartó felnőttképzés helyzetét térképezte föl Zrinszky László, aki arról is értekezett, hogy az andragógiai tudásfelfogás korábban körvonalazódott, mint a pedagógiai: a tudásszerzésben egyre nagyobb szerepet kapnak az intézményekhez nem kötött mechanizmusok, az andragógia területén pedig gyakrabban következtek be a nevelésügyre befolyást gyakorló változások, mint a pedagógiáén. Liskó Ilona a roma tanulók iskoláztatási esélyeit latolgatva ismét megállapította, hogy a formálisan – a korábnál – magasabb iskolázottság ellenére tovább szaporodik a potenciális munkanélküliek száma.

A kiadott hazai pedagógiai jellegű lapok száma nem sokkal marad száz alatt, ám szaksajtónk gazdagsága ellenére kevés köztük az olyan kiadvány, amelyet a nemzetközi tudományos normák szerint szerkesztenek. A konferencián felmerült, hogy a neveléstudományi publikációs fórumok körül sok a tisztázatlan kérdés. Milyen funkciót látnak el a folyóiratok a neveléstudományban? Az eredményeit közzétenni kész kutatóréteg közösségi megnyilvánulási terei vagy a tudományos ismeretterjesztés helyei? Esetleg nem a kutatások, hanem a fejlesztések és alkalmazások eredményeinek nyilvánosságot adó műhelyek? Milyen kritériumok szerint szerkesztik ezeket a lapokat? Osztályozhatunk-e úgy, hogy egyesek a tudomány szolgálgják, míg mások az oktatáspolitikai közvetítői? Melyek azok a szempontok, amelyek a szaklapokat, azok egyes évfolyamait, tematikus számait alakítják? Csapó Benő a Magyar Pedagógiáról, Schüttler Tamás az Új Pedagógiai Szemlééről, Nagy Péter Tibor az Educatióról, Csépe Valéria egy társapról, a Magyar Pszichológiai Szemlééről, Gécz János pedig az Iskolakultúra elkötelezettségeiről beszélt.

Az állami befolyás

A folyóirat dupla számában Nagy Péter Tibor közzétette Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban, 1867-1945 című terjedelmes dolgozatát. Az iskolázás és az iskolázottság kapcsán a magyar állam számos szerepet vállalt; a szerző ennek az állami tevékenységnek három pontját, a tankötelezettség kiterjesztését, a tankötelezettség-teljesítési hiányokban a felekezeti és az anyanyelvi paraméterekkel megragadható momentumokat monografikus módon tekintette át.

Ezt a hazai folyóirat-kiadásban szokatlan, bár nem előzmények nélküli vállalkozást Nagy disszertációja iránti nagyfokú érdeklődés indokolta.

Reformpedagógia

Ugyancsak a februári szám nyújtott alkalmat egy terjedelmesebb tanulmányegyüttes közlésére. A hazai életmódreform- és reformpedagógiai vizsgálatok – amelyeket elsősorban Németh András kutatásai szorgalmaztak és határoztak meg –, legújabb eredményei is rámutatnak, hogy mind az összehasonlító pedagógiának, mind az antropológiai irányba elmozduló neveléstudománynak, mind a társadalomtudományi megközelítésű, illetve az empirikus alapozottságú törekvéseknek lehetséges egyfajta szintézise. A történeti előzmények föltárása sikeres volt. Az életreformok eszmei háttere nem csak a reformpedagógiák előzményének tekinthető, hanem arról is tudósít, hogy mely területekre nem adtak választ a reformpedagógiák, s ennek a hiánynak a pótlására (a pedagógiai antropológia, illetve a nevelésfilozófia népszerűvé válásának köszönhetően) éppen napjainkban kerülhet sor.

A 9. számban a vallás és a reformpedagógia kapcsolatát két német kutató mutatta be.

Kulturális örökség

A szervezők arra kérték az előadókat, hogy az Országos Széchényi Könyvtárban megrendezendő Kulturális örökség – kulturális vagyon című konferenciára érdeklődésük, szakterületük fényében vizsgálják meg a kulturális örökség fogalmának különböző vonatkozásait. Mást lát és mást keres a levéltáros, a zenetörténész, az irodalmár és a könyvtáros, ha örökségről beszél, másként gondolkoznak azok, akik munkájuk napi gyakorlatában találkoznak az örökségvédelem kérdéseivel, és megint másként azok, akik az örökség fogalmának ki- és átalakulásával, társadalomtörténetével, illetve esztétikai következményeivel foglalkoznak. A konferencián a kulturális örökség és a közvagyon értelmezéséről mondta el a véleményét több szakember – ezek közül válogatott a szerkesztőség. György Péter, Sonkoly Gábor, Kecskeméti Károly, Dobszay László, Fejős Zoltán és Tomsics Emőke tanulmányainak megjelenése egy neveléstudományi lapban ugyan szokatlan, de annak az összetett örökségnek az áthagyományozása, amelynek ők a gondozói, a pedagógusoknak is feladata.

Kiadók, finanszírozás

1996. január 10-én kapta meg az Országos Közoktatási Intézet bejelentése alapján a szerkesztőség vezetője azt a Művelődési és Közoktatási Minisztériumban kelt határozatot, amely a lap adatainak módosítását nyugtázta. A kiadó a továbbiakban a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programirodája. A kiadásért felelős személy neve nem került megjelölésre. A szerkesztőség székhelye megváltozott; korábban a PSzM PP Budapest Szt.

István körút 1. szám alatti bérelt lakás egy részét volt kénytelen használni. A Programiroda vezetője -- amúgy a vizuális nevelés kitűnő szakembere --, Heffner Anna lett, aki a munkakapcsolat megszakadásáig a kiadó vezetője megbízásából és ellenőrzésével készítette és ütemezte az Iskolakultúra éves költségvetését. A mindenkori költségvetés az előfizetői díjakból, a célszámok szponzoraiból és a pályázatok révén elnyert támogatásokból állt. A MKM továbbra is hozzájárult a lap kiadásához, ám bár a támogatás sem időben, sem az összeg tekintetében általában nem volt előre tervezhető.

A kiadó tehát maga a Programiroda volt, még ha ez a Tanárképző Intézet, s így végül az egyetem keretein belül is működött. Sem az egyik, sem a másik vezetője nem szólt bele a lap szerkesztésébe, menedzselésébe, egy-két alkalmat kivéve. A lektorok és a szerkesztők azonban mindig el tudták háritani a közlésre – tartalmi, illetve ízlésbeli okokból -- alkalmatlannak talált kéziratok kiadását. Könnyen teheték ezt, hiszen a hazai szaksajtó társlapjai többnyire befogadták az Iskolakultúra által elutasított kéziratokat.

1999 januárjában újabb kiadóváltás következett be: a továbbiakban (2006 december végéig), a Janus Pannonius Tudományegyetem látta el ezt a feladatot, a kiadói jogok pedig a mindenkori rektor kezébe kerültek. A lap szerkesztőségi telephelyéül a pécsi egyetem Tanárképző Intézetének egyik tágas – a teljes szerkesztői munkafolyamat résztvevőit befogadó – termét jelölték ki.

De vajon mi volt a háttere a három éven belül ismét bekövetkező kiadóváltásnak? Az előző kiadó 1998 őszére – túlvállalkozás miatt – ellehetetlenedett. Ennek vázlatos és szubjektív történetét Zsolnai József önéletrajzi ihletettséggű, a Nemzeti Tankönyvkiadónál 2002-ben megjelent, Vesszőfutásom a pedagógiáért című hol indulatos, hol szomorkás irata járja körül. Zsolnai a PSzM bevételeit túlméreteztette, s arra indokolatlan mértékben támaszkodott. Amikor ez számára is nyilvánvalóvá vált, néhány munkatársa javaslatára az Iskolakultúrát nevezte meg bűnbakként, bár valójában a PSzM elenyésző mértékben finanszírozta a lapot, mivel az ahhoz telepített két státusz költségét továbbra is az MKM biztosította, az iroda bérleti költségeit akkor is fizetni kellett volna, ha a folyóirat nem foglal el egy szobát, s az irodában keletkezett termékek megjelenését a lapban esetileg támogatták.

Mivel Zsolnai közeli munkatársa és személyi titkára, Kiss Éva a lapfelszámolásra vonatkozó feljegyzéseit a szerkesztőségi asztalon hagyta, abba beletekintve a szerkesztőség tagjai – miután tájékoztatták az egyetem vezetőit és a minisztériumot –, úgy döntöttek, hogy 24 órán belül, a pályázati összegekből vásárolt szerkesztőségi gépekkel egyetemben ideiglenesen a lapot előállító nyomdába távoznak. Zsolnai nem tett rendőrségi följelentést. Október 20-án azonban – nyilván rektori kérésre –, egy levélben följánlotta, hogy a fölszámolásra kerülő Szt. István úti iroda helyett a szerkesztőség székhelye Törökbálinton legyen, mégpedig az általa igazgatott iskolában (amely ugyancsak a pécsi egyetem telephelye).

1998 decemberében Zsolnai – már mint kutatócsoport-vezető – bejelentette, hogy a lap

finanszírozását a továbbiakban nem vállalja. Közben azonban az Iskolakultúra segítségére sietett a Közoktatási Modernizációs Alapítvány. A KOMA 1996-tól pályázati összegekkel járult a célszámok kivitelezéséhez, 1998-ban a novemberi és a decemberi szám megjelentetését 2,5 millió forinttal támogatta, 1999-től pedig az Oktatási Minisztérium és a JPTE rektora közti megállapodásra alapozva – immár a rektor kiadói működése mellett – kezdhette meg a tevékenységét a folyóirat szerkesztősége.

Tóth József rektor és Pokorni Zoltán miniszter megállapodott abban, hogy a Minisztérium, az egyetem és a szerkesztőség a folyóirat költségvetésének 40--40 százalékát, az előfizetői díj pedig a kiadás mintegy 20 százalékát fogja fedezni. E keret Tóth József rektorsága alatt nem változott. 2003-ban azonban a lap máshonnan is befolyó támogatásainak köszönhetően az egyetem közvetlen terhei csökkentek: a kiadónak a továbbiakban kizárólag egy titkárnői státuszt és a rezsit fedezését kellett vállalnia, mindezt kb. 5 millió forintnyi összegben.

Lénárd László, az új rektor megválasztásával az addig rektorközvetlen Tanárképző Intézet a BTK-hoz került. Mivel a dékán az egyetem funkciójától idegennek ítélte a lapkiadást, s az amúgy docensként dolgozó, feladatát ellátó főszerkesztőnek felajánlotta, hogy az oktatást fejezze be, s ameddig biztosítani tudja a lap kiadását, a lap maradjon a BTK folyóirata. Ebben az időben a BTK, illetve a Tanárképző Intézet többnyire lemondott az egykor Zsolnaival érkezett oktató és kutató munkatársak további foglalkoztatásáról.

Forray R. Katalin, az új intézeti igazgató a lapot értékesnek ítélte, s a titkárnői fizetést intézeti keretből biztosította, a szerkesztőségi szobát és annak rezsijét pedig az egyetem állta. Éves keretszerződésbe foglaltak alapján működött tovább a lap, azonban lehetőségei évről évre szűkültek; megítélése, szerepének elfogadása időszakról időszakra változott. A folyóirat kiszolgáltatottsága ellenére sem kívánt olyan kéziratokat közzétenni, amelyet lektoraik és szerkesztőik alkalmatlannak ítéltek, bár a szerkesztőség bővülése elől a főszerkesztő nem zárkózott el.

Az első hazai romológiai tanszéket alapító Forray R. Katalin – két hónappal intézetvezetői megbízásának lejárása előtt – jelezte, hogy a jövő év januárjától a szerkesztőségi szoba anyagi okok miatt a továbbiakban a doktori iskola hallgatóinak kell, hogy a rendelkezésére álljon, az Iskolakultúra titkárnőjét pedig az intézet irodájába helyezi át. A lap távozása a Pécsi Tudományegyetemről 2006 október végével került nyilvánosságra.

Néhány statisztikai adat

Az Iskolakultúra megalapítása után néhány évig három lapváltozattal s évi 24 alkalomban jelent meg, laptestenként nagyjából 100 oldal terjedelemben. Ez indokolja, hogy a szerzők száma 1994-ben mintegy duplája az évi 12 számmal jelentkező évfolyamokénak. A többszöri, ámbar a

maihoz képest kisebb lapterjedelmű megjelenés kedvezett az óvodai, az általános iskolai és a középiskolai munkahelyű szerzőknek, a felsőoktatásban dolgozó és a doktori képzés felé törekvő szerzőknek azonban nem. A kutató jellegű háttérintézményekből érkező közlők száma és aránya egy ideig stagnált, majd 2005-re felfutott.

1. táblázat. A szerzők munkahely szerinti megoszlása (%)

Szerzők munkahely szerinti megoszlása

1994

N=420

1996

N=261

2000

N=209

2005

N=196

Óvoda

3,6

0,4

0,0

0,0

Ált. iskola

11,0

6,5

3,8

1,5

Középiskola

12,9

9,6

9,1

7,1

Felsőoktatás

27,4

30,3

37,8

47,4

Hallgató

3,3

10,0

18,7

17,3

Közirányítás

1,4

0,8

3,8

0,0

Kutatóintézet

11,0

6,1

7,7

12,8

Egyéb

29,5

36,4

19,1

13,8

Összesen

100,0

100,0

100,0

100,0

A szerzők számának enyhe csökkenését a tanulmányok nagyobb átlagos terjedelme indokolja. Amennyiben a szerzőket csak aszerint csoportosítjuk, hogy oktatási-nevelési intézményben dolgozik-e vagy sem, tapasztalható, hogy tíz év alatt kezdetben csökkenő, majd stagnáló tendenciát mutat a tanári státusszal rendelkezők száma. Az így elvesztett, közoktatásból érkező szakemberek helyét viszont a továbbiakban a felsőoktatás szereplői töltik be. Miközben a szerzők száma általában csökkent, a közoktatásban illetőleg másutt dolgozó szerzők egymáshoz viszonyított aránya nagyjából változatlan maradt.

2. táblázat. A szerzők munkahelye oktatási intézmény vagy sem

Oktatási, nevelési intézményben

1994

N=420

1996

N=261

2000

N=209

2005

N=196

-- dolgozik

59,3

53,6

55,0

57,7

-- nem dolgozik

40,7

46,4

45,0

42,3

Összesen

100,0

100,0

100,0

100,0

Az utóbbi öt évben a szemlék és a kritikák számának csökkenésével egyidejűleg a tanulmányok és a tanulmány szerzők száma – a cikkek összsámának enyhe apadásával egyidejűleg – emelkedett. S ugyan a kritikai rovat megjelenése kezdetben nem változtatott a szemle- és kritikaanyagok mennyiségén, ám néhány évvel később már ezek hiányát eredményezte. Az ismertető-leíró jellegű szövegek elől elzárkózó szerkesztői magatartás ugyan nem kedvez az arányos lapstruktúrának, viszont erősíti a lap neveléstudományi funkciójának értékelő attitűdjét.

3. táblázat. A kéziratok megoszlása műfaj, diszciplína és tudományos apparátus szerint

1994

1996

2000

2005

Tanulmány

146

112

76

103

Szemle

274

124

79

43

Kritika

--

--

46

35

Összesen

420

236

201

181

Neveléstudományi tanulmány

66

55

37

52

Neveléstudományi szemle

59

54

23

18

Összes neveléstudományi írás

125

109

60

70

Szakapparátussal rendelkező írások

220
102
135
118

Tételek

1111
1672
2112
3146

Hivatkozás az Iskolakultúrára

12
21
34
77

Hivatkozás más pedagógiai folyóíratra

28
66
98
140

A kimondottan neveléstudományi karakterű közlemények száma a lap megalapításától fogva – kisebb ingadozásokkal – szinte konstans. Még igazabb ez a kijelentés a lapoldalak tekintetében. Viszont lényeges számszerű csökkenés tapasztalható a nem kimondottan neveléstudományi jellegű közlemények számában. Ezekre a publikációkra általában az interdiszciplináris megközelítési mód s az esszéstílus, – tehát lényegében az Iskolakultúra irányelvei – a jellemzőek.

Sajátos a közlemények szakapparátusa: amíg kezdetben a cikkek közel kétharmada nem rendelkezett irodalommal, jegyzettel, melléklettel, s a szakközlés egyéb segédleteivel, mára megfordult ez az arány, s csak egyharmadnyi szöveg esetében marad el mindez. A hivatkozott tételek száma is jóval nagyobb, s ami a legfigyelemreméltóbb: rendkívül alacsony a neveléstudományi háttérre történő utalások száma (ámbár ezen belül magas az Iskolakultúráé).

Függelék

A hazai neveléstudományi szaksajtó és az oktatás

Mielőtt a 18. század végén a pedagógia mint tudomány megjelent volna, az európai civilizációban már kialakult egy kép a tudományosságról és a tudomány haladásához szükséges feltételek mibenlétéről. A pedagógia egy ideig még alkalmazott teológiaként és/vagy filozófiaként működött, s szerepkényszere miatt csak lassan érte el azt a szintet, hogy végre önálló diszciplínaként léphessen föl. Önmeghatározásához azonban segítséget nyújtottak a már kialakult nemzeti és nemzetfölötti tudományok többé-kevésbé összerendeződő attribútumai. Amíg a fizika, a matematika, a történelem tapogatózva halad az intézményülés irányába, a tudományos pedagógia kipróbált, standardizálódó minta támogatására számíthat.

Pierre Chaunu felvilágosodás időszakát taglaló monográfiája – miközben végigköveti, miként változik a gondolkodás tárgya és módszere –, egy sajátos jelenségre is felhívja a figyelmet: a természettudományok kialakulása nem az egyetemek falai között zajlott! Az egyházi és állami befolyás alatt működő felsőoktatási intézmények, talán Angliát kivéve, élesen szembenálltak az arisztoteliánus törekvésekkel, ezért egy új intézményi forma jelent meg, az akadémia, amely a mechanika, s a nyomában kifejlődő rész- és teljes diszciplínák támogatója, illetve a mechanikus filozófia befogadója. (Chaunu, 1998. 179. o.)

Az akadémiák számára eddig ismeretlen multiplikátorokra volt szükség: a társaságok eszméit, tevékenységét valamiképpen össze kellett kapcsolni, s a levelezés, hamarosan pedig a leveleket helyettesítő újságok, majd tudományos folyóiratok tudományos közösséget ígértek s kanonizáltak. Az első két folyóirat – a Királyi Társaság szervezte Philosophical Transactions és a francia Természettudományi Akadémia kiadta Journal des savants – egyaránt 1665-ben jelent meg: az első, a jelentősebb – jellemző módon s nyilván szerepkényszerből, az egyetemi elvárásokhoz igazodva – nemcsak angolul, hanem latinul is.

A természettudományokkal ellentétben az egyetemeken oktatott tudományok művelői inkább segítették, mint gátolták a nemzeti társadalomtudományok kiformalódását: sőt, itt még a vulgáris nyelv használata is inkább megengedett volt. A latinul értekező értelmiségi számára kevésbé lehetett fölháborító, ha tudta, bizonyos határokon túl nem terjedhetnek az így megjelenő eszmék, és semmiképpen sem veszélyeztetik az összeurópainak vélt filozófiát és társadalombölcseletet. A pedagógia, amikor önálló tudományként értelmezi magát, katolikus vagy protestáns teológia alapján áll, s ízig-vérig társadalomtudományi – teológiai, illetve filozófiai – jelmezbe öltözik. A pedagógiában – ahol a transzcendentális irányultság mellett az empirikus törekvések is hangsúlyosak –, a pszichológiai, orvostudományi, antropológiai összetevők ahhoz ugyan nem elégségesek, hogy a természettudomány módszereiből mélyebben merítsen, de ahhoz

igen, hogy annak tudományosságkritériumait befogadja. Az, hogy 1779-ben Ernst Christian Trapp pedagógia tanszéket kapott a hallei egyetemen, s a pedagógia önálló egyetemi tantárggyá vált, továbbá, hogy a 19. században megjelentek az első pedagógiainak tekinthető szaklapok, arra utalnak, hogy erősödni kezdett a szellemtudományok és a társadalomtudományok közötti kölcsönhatás.

Azonos elvárások húznák meg a közös horizontot? A diszciplínák konstruálódása, majd önmeghatározása nem feltétlenül közös elvek szerint történik. Eltérő adminisztratív, szervezési, állampolitikai háttérrel, s törvényszerűen különböző empirikus alapokon épülnek fel. Hogyan és miért éppen ennek a magyarázatával adós a művelődéstörténet, annak ellenére, hogy a tudománytörténetek saját fejlődésüket tisztességgel fölvezették, s a tudományfilozófia is elvégezte a maga aspektusainak elemzését? A tudomány törvényszerűségeiről, az általa összegzett-rendszerezett tudás átszármaztatásának folyamatáról is van mit mondanunk.

Még az 1960-as években megjelent egy nagy sikerű, nemzetközileg elismert, a metodika alkalmazásában is újszerű könyv, amelyet utóbb újabb fejezetekkel bővítve magyarul is kiadtak. Derek de Solla Price a felvilágosodással megjelenő diszciplínák fejlődését szolgáló mechanizmusok bemutatására és elemzésére vállalkozik, s áttekinti azt a folyamatot, amelyet tudományos kutatásnak nevezünk, s amely magát a tudományt eredményezi. A szerző kvantitatív módszerekkel tanulmányozza a tudomány alakulását, s nem mellékesen áttekinti mindazokat a multiplikátorokat, amelyek a fejlődést támogatják. (Solla Price, 1979) Erre a szcientometrikai alaplúre a neveléstudomány kialakulásának körülményeit fölvezető hazai kutatók hivatkoznak (Csapó, 2001), valljuk meg, nem egyszer kényszerűségből, hiszen a pedagógia alacsony presztízsét valóban okozzák tisztázatlan szaktudományi kérdések is.

Solla Price szerint a tudományos kutatás és az abból kialakuló tudomány feltételei a következők: a szakterületnek megfelelő, az egyetemes tudomány által is ellenőrizhető tudományos módszerek, intézmények, finanszírozás, tudományos utánpótlás, megfelelő szakmai kommunikáció, amely az érintettek közösségének személyes találkozására ad alkalmat, valamint a tudományos folyóiratok. Mindezek együttese pedig létrehoz egy közös értékrendet vagy valamiféle horizontot. Hogy az így meghatározott tudományosságnak megfelel-e a neveléstudomány, s az annak részét képező hazai neveléstudomány, arról érdemes elmélkedni.

Magam a továbbiakban a tudomány, illetve a tudományos kutatás egyetlen – de a többihez hasonlóan elengedhetetlen – feltételéről, a kommunikáció csatornáit közül egyről, a sajtóról szólok.

Szakfolyóirat – tudományos folyóirat

A folyóiratok közösségképző szerepére valamennyi társadalmi alakulatnak szüksége van.

Történelmileg a homogén tudás kialakításának igénye hozza létre ezt az olvasókra számító, hatékony, változatos megjelenésű kommunikációs eljárást. A társadalom közösségei s a vezetői szerepre aspiráló rétegek arra használják a sajtó teremtette kereteket, hogy a saját normáikat érvényesítsék. De a tudomány sem használja másra. Az első akadémiai folyóiratok, amelyek többnyire leveleket tettek közzé, a szerző-feladókat megkímélték attól, hogy több példányban kelljen megírniuk ugyanazt a szöveget. S a társasági szereptől nem is kívánnak a 19-20. század fordulójáig megszabadulni: események és hírek, kísérletek és viták, rögzítésre érdemesnek talált tapasztalatok és méltatások jelennek meg egymás mellett, amelyeket ma hol napisajtó-hírnek, hol élőközleménynek, hol tanulmánynak, útirajznak, hol pedig monográfiának vélnénk. A tudomány számára egyelőre nem az a fontos, hogy egységesített „szakmai” szempontok érvényesüljenek a szövegek alkotásában és közzétételében, hanem csupán az, hogy maguk a textusok létezzenek. A mennyiségi fölhalmozáson minden csoportnak túl kell esnie.

A keretet teremtő kiadványok kis késéssel követik a tudásról szóló elképzeléseket, s felülírják a hagyományt. Ha a közlemények teljességére – azaz a megszerkesztett, kiadott lap testére – tekintünk, tulajdonképpen többet árul el a hagyományhoz való viszonyról, mint magáról a tartalomról. Az információhordozók újabban nem véletlenül válnak kutatások tárgyává: érdemes láthatóvá tenni azokat a struktúrákat, amelyek megengedik a gondolatok kifejtését. Ezek a vizsgálatok azt is példázzák, hogy a különböző korszakokban, helyzetekben, ha más-más okok folytán is, de mi rekesztődik ki a beszédből, mi az, amiről nem tudunk, s mi az, amiről nem lehet szólni.

Ha csupán a Solla Price által is felsorakoztatott (mai) tudományosság jellemzőit vesszük, s ha csak a saját szakmánkat tekintjük, akkor láthatjuk, hogy ahány sajátosság van, elsődlegesen legalább annyi eltérő ok játszik közre a pedagógiai szaksajtó alakításában. S azt is láthatjuk, hogy a pedagógia különböző szintjeinek kielégítő működését mennyi eltérő cél- és szerepképzetű folyóirat multiplifikálja. A szaksajtó ugyan magába foglalja az újságoktól, magazinoktól, ismeretterjesztő folyóiratoktól kezdve a tudományos folyóiratokig valamennyi kiadványváltozatot, de ezek egészen különböző közösségképző potenciállal bírhatnak. Így tehát beszélhetünk a pedagógia szaksajtójának mintázatáról, amelyet egyik oldalról a szakma közéleti-irányítói kiadványai határolnak, a másiktól pedig a diszciplína folyóiratai. S szólhatunk arról is, ismét csak a pólusokat említve, hogy létezik olyan részmintázat, amely feladata szerint a jelen időt vagy annak valamelyik metszetét, illetve az arról kialakult képzeteket tükrözi, de létezik olyan részmintázat is, amelynek a szerepe nem ez, hanem a jövőképzet tudományos dokumentumainak rendszerezése. S említhetjük a gyakorlatorientált oldalt, vagy átellenben a teoretikusát. Ha tehát arról beszélünk, hogy a Földön az 1660 és 1960 között megjelent tudománnyal bármiféle módon foglalkozó és referáló folyóiratok száma 50 000, s ezek közül 1960-ban 30 000 még működött, s tudjuk, hogy a tudományos ismeretek bővülését követve 10 évente duplázódik a folyóiratok mennyisége, azaz, jelenleg kb. félmillió ilyen típusú periodika létezik, akkor nem is annyira meghökkenítő, hogy a valaha létezett és létező magyar pedagógiai folyóiratok száma meghaladja az 1500-at, s jelenleg mintegy 100,

önmagát ilyennek állító kiadványhoz juthatunk hozzá. (Solla Price, 1979. 26-27. o.; Géczi, 2001. 392-393. o.) A folyamat világosan nyomon követhető: a lapok a diszciplinárizálódással párhuzamosan formálódnak, s amíg a 19. században a folyóiratok többsége nem szelektál a tudomány területei és mélysége szerint, a következő században és manapság már ez a jellemző. Ami a hazai olvasói statisztikákat illeti, a tudományos, illetve a pedagógiai lapok olvasásának gyakorlatáról nem áll a rendelkezésünkre adat. Nem tudjuk, hogy mifelénk is igaz-e az, ami a nemzetközi tudomány sajtójának könyvtári kölcsönzésére igen: az igények 80 százalékának kielégítésére elegendőnek mutatkozik a folyóiratok 10 százaléka, s a lapok 50 százalékát – legalábbis a könyvtárakban – senki sem akarja kézbe venni. A dolgozatok hasznosulása természetesen nem függ az olvasottságtól, egyetlen illetékes olvasó – legyen az miniszter vagy kutató –, elég lehet ahhoz, hogy az írás beépüljön a közösségi tudásba. Továbbá arról sincsenek átfogó vizsgálataink, hogy a különböző lapokhoz kötődő, rendszeresen publikáló, tudományosan értékelt szakírók kitüntetett lapjaik körül valóban „láthatatlan intézményt” képeznek-e, s hogy ezt a csoportérdeklődést követi-e vajon az olvasói figyelem is. S fölvethető kérdés ugyanakkor, hogy szabad-e a tudomány létrehozóinak értékeihez kötni a szaklapokat, hogy maga a tudományérzékenység nem csak egyetlen szempontja-e a sokszempontú olvasói odafordulásnak? E kérdések az olvasói oldalról fogalmazódnak meg, s nem a lapok kiadóinak, fenntartóinak, szerkesztőinek szemszögéből. A valódi olvasókról azonban keveset tudunk, ugyanis a legtöbb olvasó annak a csoportnak a tagja, amelynek érdekérvényesítésére a lap létrejött.

A pedagógiai szaksajtó formái

A pedagógiai szempontú sajtókiadás a felvilágosodás művelődési-oktatási elképzeléseit tükrözi, s viszonylag későn alakult ki. Ennek hazai fejleményei több mint 200 évre nyúlnak vissza: pedagógiai vonatkozású cikkeket a 18. század végének lapjai is közzétettek, például az 1786–87-ben kiadott Merkur von Ungarn. Az első, magát pedagógiainak valló kiadványt Ambróczy Sámuel szerkesztette: ez az 1793–1795 között megjelenő, evangélikus *Novi Ecclesiastico-scholastici Annales Evangelicorum Augustanae et Helveticae Confessionis in Austriaca Monarchia* volt. A 19. század végéig elegendőnek tekinthető, s a fenntartók praktikus pedagógiai eszményeit követő kiadványok a tudományorientáltsággal szemben a népoktatás mellett kardoskodtak.

A tudományos cikk ma ismert formája alig több mint 100 éve alakult ki. Újdonságnak számított az előzményekre történő explicit hivatkozás, az előzmények és az eredmények textuális elkülönítése, s az eltávolodás a híradástól. Nóvum volt az is, hogy a szerző individuális teljesítményének értéke megnőtt: a továbbiakban szerzői joggal rendelkezik. (A szerző felértékelődése az európai civilizáció hol erősen, hol gyengébben megmutatkozó sajátossága.) Az azóta is zajló változásokat az egyetlen magyar pedagógiai/neveléstudományi szakfolyóirat, az 1892-ben alapított Magyar Paedagógia

publikációin is nyomon követhetjük. (S mellékesen azt is, hogy milyen szakfolyóiratidegen-szerepek jelentkeznek benne, korszakonként persze más-más formában. A szövegek és a tények kezelésének eltérő szabályai szerint a jelenlegi pedagógiai szaksajtó két alakulatát máris megneveztük. De a köztük elhelyezkedő változatok, amelyek rámutatnak a pedagógikum megannyi szintjére, miféle szerephez jutnak? Közvetítik és értelmezik a tudományt, s a gyakorlat számára hozzáférhetővé teszik annak eredményeit, vagy fordítva, jelzik azokat a problémákat, amelyekre a tudománynak reflektálnia kellene?

Ennél összetettebb a helyzet: eszmék és érdekcsoportok, az iskolaügy résztvevőinek meghatározottságai mentén olyan kulturális hasadásokra lelhetünk, amelyeket önmagában nem magyarázhat meg a periodikák világa. Minél összetettebb és ellentmondásosabb, változatosabb a nevelésügy, annál szövevényesebb és gazdagabb annak elsőrendű kommunikációs csatornázata is. A szaktudományos folyóiratok, amelyekre ránehezedik a tudományos közlés nemzetközi normája, az interdiszciplinaritásra törekvő periodikák, amelyeknek egyszerre több tudomány egymástól gyakran eltérő elvárásainak kell megfelelniük, a nyelvezetében és eszközrendszerében a tudománytól eltávolodó, ismeretterjesztésre vállalkozó, esetleg a pedagógiai közéletet meditatáló, vagy csupán a szakma köznapjairól szóló kiadványrendszer mégiscsak hierarchizált, s ha a lapstruktúra nem feleltethető meg a köznapitól a szakmaiakon keresztül a korszak tudományos világképeinek, akkor nem teljesítheti be a feladatát.

A betöltött funkció szerint strukturált szaksajtó – mint indikátor – a pedagógia világának állapotáról, a benne részt vevők kompetenciájáról, a pedagógiától s az azt művelőktől elvárt szemléletmódokról tudósít, s kielégítő módon képes körülhatárolni akár az éppen zajló kutatásokat, akár a diszciplináris vagy éppen infrastrukturális zavarokat. Talán ez az egyetlen indok arra, hogy miért legyen a mintegy 160 000 pedagógust foglalkoztató Magyarországon mintegy 100 pedagógiai szaklap, azaz (átlagban) 1600 fős csoportonként egy. Természetesen kell, hogy legyenek, akik négy-öt kiadványt is forgatnak, ők azok, akik az olvasói csoportok – a szakma szubkulturái – közötti közvetítő szerepet tölthetik be.

Azt kell hinnünk, hogy a köz- és felsőoktatás tagoltsága az oka annak a bőséges lapkínálatnak, amely jelenleg Magyarországon tapasztalható (s amely összevethető a 19–20. század fordulójának hasonló állapotával): s ez arra a társadalmi és diszciplináris erőterre is rámutat, amelyben az egyes csoportok igényeiket kizárólag ennyiféle, nem pedig kevesebb módon képesek megjeleníteni.

Szerepvállalások: a tudomány és az oktatás

Báthory Zoltán Maratoni reform címet viselő kötete az utóbbi harminc év közoktatási folyamatait elemzi. (Báthory, 2000) Báthory Zoltán és Perjés István egy közös tanulmányban a

közelmúltban arra vállalkozott, hogy bemutassa a neveléstudományt a tudományok családjában: a magyar neveléstudományról szólva, több szerző összefoglaló munkájára támaszkodva áttekintik annak alakulását és erővonalait. (Báthory és Perjés, 2001) E két munka nyomán bárki számára láthatóvá válhat az a pedagógiai valóság, amelynek csupán az egyik szegmense a mai szaklapstruktúra. A hetvenes-nyolcvanas évek köznevelési fejlesztését szolgáló kutatásokról szólva kitűnik, hogy éles ellentét alakult ki a hagyományos pedagógia művelői, a társadalomkutatók s a velük azonos nézeteket valló neveléstudományi képviselők között. Mindkét térfélen támogatók is jelen voltak, a hagyományhűek mögött az oktatáspolitikai minisztériumi irányítói, a modern eszméket képviselő pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, közgazdász kutatók mellett pedig az MTA-ban tevékenykedő munkatársak. S mindkét csoporthoz gyakorló pedagógusok is csatlakoztak. (Báthory, 2001. 416-417. o.) A „humáncentrista” és a „társadalomközpontú” kutatók nézetkülönbsége a szakma belső differenciálódását eredményezte, amely nem csak tanulmányok garmadájaához vezetett, hanem – ha később is –, a tudomány közvetítésében szerepet vállaló folyóiratok átalakulásához, illetve megjelenéséhez is. A hatosnak nevezett kutatási főirány ugyan 1984-ben megszűnt, de a filozófiai-történeti-szellemtudományi, illetve a neveléstudományt képviselő csoportok megszilárdultak, s önszerveződésük eredményes.

Báthory ábrája – amely a hatos kutatáson belül létrejött kooperációk és konfrontációk durva szerkezetét illusztrálja –, előlegezi a folyóirat-struktúra (időben elhúzódó) átalakulását is. A meglévő vezető lapok – a Köznevelés, a Pedagógiai Szemle, az Országos Pedagógiai Intézet szakmódszertani kiadványai, a különböző tantárgyak 'Tanítása'-i és a Nagy Sándor szerkesztette Magyar Pedagógia – többnyire a hagyományos irányt képviselik. Ugyan történt némi erőtlen kísérlet új folyóiratok alapítására – például 1980-ban a Pedagógiai Technológia ilyen –, de sem a társadalomkutatók, sem pedig a modernnek nem jutottak a saját kommunikációjukhoz szükséges laphoz. A rendszerváltás volt az a pillanat, amikor ez végre bekövetkezett. A társadalomkutatók főként az anyatudományukhoz kapcsolt folyóiratok átalakításába kezdtek bele, míg a modernnek, bár szinte ölükbe hullottak a régi lapok (amelyek profilt váltottak, vagy egy időre megszűntek), koncepcionálisan újakat is létesítettek. A neveléstudományi kérdéseket tágabb összefüggésbe helyező oktatáskutatók megalapították az Educatio elnevezésű negyedévi, tematikus összeállításokkal jelentkező periodikát.

Az Educatio csoportprogramossága a lap szerkesztésében tükröződik: abban interjúk éppúgy megjelentek, mint kitűnő tanulmányok vagy a kiadó intézet produktivitását mutató, oktatásügyi kutatásokról szóló áttekintések. Az esetlegességtől sem mentes megjelenésű szaklapnál a szerkesztés, illetve a laptest esetében nyilvánvaló, hogy azok szekunder közéleti és szakmapolitikai törekvésekbe ágyazódnak. Mindezek mellett az új kiadvány a neveléstudomány egyik jeles folyóiratává fejlődött.

Az Educatión kívül az Iskolakultúra az a lap, amely a rendszerváltásnak köszönheti létét. Profilját azonban egy másik Báthory-ábrával értelmezhetjük. A szerző a nyolcvanas évek pedagógiájának három kutatási vonalára épített neveléstudományi elképzelését mutatja be. A hagyományos,

herbertianusnak tűnő, normatív iskola elkötelezettjeinek egy része a szellemtudományi hagyományok folytathatóságát vallja. Az empirikus felfogás követői a kísérleti pedagógia hagyományához kapcsolódnak. S létezik egy harmadik törekvés, amely az aktuális pedagógiai problémák föltérképezésére és megoldási módszereinek kidolgozására vállalkozik. E harmadik, cselekvésorientált irányzat mentén, bár nem annak a kizárólagos képviselőjére formálódik az Iskolakultúra.

A fentiek arra is alkalmat kínálnak, hogy a mai pedagógiai szaklapkiadást befolyásoló belső és külső tényezőket is bemutassák. Észlelhető, hogy a pedagógiai szaklapok többsége a hagyományos neveléstudományt, illetve a politikai prioritásokat képviseli, s nem csupán azért, mert ezek hívják életre, mert ezek a lap kiadásának a szorgalmazói, tartalmának ilyen-olyan mértékű meghatározói, hanem, mert épp ezek vázolják fel magát a pedagógiai/ neveléstudományi valóságról alkotott képet is, amely a szaklapok olvasóit is kondicionálja.

Be kell látnunk, hogy a tudományos prioritások a magyar neveléstudományban nem kizárólagos tényezők, s rajtuk kívül olyan pragmatikus szempontok is érvényesülnek, amelyek nélkül a szaksajtó (is) képtelen multiplikatív szerepének a betöltésére. Annak a hierarchikus lapstruktúrájának a csúcsán, amely ma hazánkban létezik, egyetlen folyóirat található, amelyet kizárólag tudományos elvek szerint szerkesztenek, s a Magyar Tudományos Akadémia felügyelete alatt áll. Az ezt követő két-három folyóirat hozzá képest már multiplikatív, s bár igyekeznek a diszciplínaközelség fenntartására, mind a kiadójuk, mind a fenntartásukat lehetővé tevő oktatási kormányzat, mind a kultúrpolitika rajtuk hagyja hol jól kivehető, hol elmaszatolt ujjlenyomatát. Minél távolabb helyezkedik el egy lap a lapstruktúra csúcsától, annál egyénibb és labilisabb a megítélése: a fenntartói, az olvasói igények eltérőek, s konfliktusok forrásává válnak, bár értő olvasottságuk magasabb, közvéleményt befolyásoló, az iskolai munkát segítő szerepük erősebb, annak alakításában inkább közrejátszanak, ezért fokozottabban politikafüggők.

Magyarországon jószerével jelenleg nincs is olyan szaklap, amelyet közvetve vagy közvetlenül ne az oktatási, illetve kulturális kormányzat finanszírozza. Ugyan léteznek alternatív érdekekhez kötődő kiadványok, de ők is részesednek, ha áttételesebb módon is, a központilag elosztott költségvetésből. (Kivétel a Neveléstörténet, Szerk.) Másrészt – a 3-4, diszciplínaközeli tudományos vagy tudományközeli periodikát kivéve –, nem létezik olyan pedagógiai szaklap, amely a határon túli magyarság nevelésügyével kapcsolatot tarthatna, illetve olyan sem, amelyet a hazai kisebbségek nyelvét használva, kizárólag pedagógiai szempontokra összpontosítva szerkesztenének. Amikor Nagy József az Iskolakultúra hasábjain, majd pedig egy önálló kötetben is számba vette, milyen kihívások előtt áll a 21. század neveléstudománya, ugyanerre a következtetésre jutott. (Nagy, 2001) A politika/ideológia eddig nem volt képes hasznosítani a tudományos előrejelzéseket, így nem is jelentkezhettek megrendelőként.

De a figyelmetlenség a másik oldalon is kimutatható. Ha a neveléstudomány alakításában valóban szerep jut a neveléstudományi, a neveléstudomány-jellegű, az ismeretterjesztő és a

pedagógiai szaksajtónak, ugyan mit várhat el a periodikák világa attól a tudománytól, amelynek valamiféleképpen a része? A magyar közoktatásról szóló kitűnő Jelentés-kötetek például tudomást sem vesznek a sajtóról s a mögötte meghúzódó mozgásokról. A hazai kutatások szinte érintetlenül hagyják a kortársi pedagógiai sajtót. A neveléstörténészek, ha szaklapjainkhoz fordulnak, leginkább a szövegekre tekintenek, s a laptesteket, kiadványsorokat nem tekintik a tudomány- és művelődéstörténet elemzendő, értékes forrásainak.

Összefoglalás

Mind az európai művelődéstörténet és a pedagógia tudománytörténete, mind a hazai társadalmi, tudományos és oktatásügyi események magyarázzák, hogy miért készülnek a pedagógiai szaklapok ennyire váratlanul s ennyire sok speciális érdeklődésű – a neveléstudományban és a pedagógiai gyakorlatban eltérő módon involvált – csoport számára. A magyar pedagógiai lapstruktúra nem a nyelvi, hanem az állampolgári helyzetet veszi figyelembe, s tematizációját nagyjából a tág értelemben vett közélet, s kisebb részben a tudományos prioritások alakítják. Amennyiben azt állítjuk, hogy a magyar neveléstudománynak létezik egy kizárólagosan „nemzeti” része, megállapíthatjuk, hogy e nemzeti feladatok egyik csoportja mégsem kerül be a lapokba. S ha azt állítjuk, hogy a hazai neveléstudomány része egy nemzeti kultúrák fölötti diszciplínának is, akkor levonhatjuk a következtetést, hogy ennek képviselője folyóiratainktól többnyire független módon, kizárólag néhány kutató munkássága révén teljesül.

Ha a nevelésügyben érdekeltek saját érdeklődésű csoportjai szerint tekintjük át a kiadott lapokat, látható, hogy az érdekérvényesítésnek, illetve az arra való képtelenségnek mekkora jelentősége van.

Irodalom

Báthory Z. – Falus I. (főszerk., 1997): Pedagógiai Lexikon. II. kötet. I – Ny. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (2000): Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972-2000. Önkönet, Budapest.

Báthory Zoltán (2001): A hetvenes évek. In: Csapó Benő (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 405-422.

Chaunu, P. (1998): A felvilágosodás. Osiris, Budapest.

Csapó Benő – Vidákovich Tibor (2001, szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Csapó Benő (2001): Neveléstudomány az ezredvég Magyarországon. Iskolakultúra, 2. 40-44.

Géczi J. (2001) A magyar pedagógiai szaksajtóról. In: Csapó B. – Vidákovich T. (2001): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 392–402.

Radó P. (2001): Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola. Iskolakultúra, 12. 65-90.

Solla Price, Derek (1979): Kis tudomány – nagy tudomány. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Zsolnai J. (2002): Vesszőfutásom a pedagógiáért. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

JEGYZETEK

[i] Iskolakultúra, 1996. 12. 128.

[ii] Radó P. (2002) 88-89.

Tanulmányok

FELSŐOKTATÁSI REFORMOK ÉS JELENTŐSÉGÜK A VIKTORIÁNUS KORI ANGLIÁBAN

Csinády Judit

A tanulmány a felsőoktatás megreformálását tárgyalja a késő Viktoriánus kori Angliában, amely egyenes következménye volt a az elemi szintű és középiskolai reformoknak, s ezek csak néhány évvel előzték meg a felsőoktatásban zajlókat. Anglia, Oxfordtól és Cambridgetől eltekintve, nem büszkélkedhetett színvonalas felsőoktatással, ezért egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy új egyetemeket is kell alapítani, és át kell alakítani a túlságosan merev, megcsontosodott, az addigi hagyományok révén nagy presztízzsel rendelkező két vezető egyetemet. A tanulmány azt mutatja be, hogy kik voltak a kezdeményezők a szükséges újításoknak és nyomon követi, hogyan, milyen lépésekben mentek végbe a változások. Szó esik a legfontosabb területekről, kérdéskörökről, dilemmákról, melyeket érinteni kellett a reformoknak és arról, hogy ezek a törekvések végül milyen eredményeket hoztak.

Sokan és sokféleképpen méltatták a Viktória-kor különböző területein elért előrelépéseket, vívmányokat, melyek igen nagymértékben mozdították elő a brit társadalom hegemon helyzetét a 19. század utolsó harmadában, és nagy horderejűnek bizonyultak a 20. századra nézve is. Ki ne méltányolná a számos technikai találmányt, újítást, a demokrácia kiteljesedését, a hatalmas gyarmatbirodalom sikereit és a többi, mindenki által csodált angol sikert? Még azt is elmondhatjuk, hogy mindezek háttérében felismerték az oktatási reformok jelentőségét és neves történészek, pedagógusok foglalkoztak az iskolareformok elemzésével, értékelésével. Azonban a kutatások némileg megrekedni látszanak az elemi és középiskolai szint méltatásánál, pedig ezek csak előfeltételei voltak az igazán fontos változásoknak, melyekre a felsőoktatásban került sor, igaz, jelentős huzavona után.

Ennek több oka volt. Az egyik az, hogy a public school sok tekintetben a velejét, de egyben a végét is jelenthette a gentleman-képzésnek, hiszen Thomas Arnold, a Rugby School igazgatójának reformjai alapján képzett diákok azért jelentkeztek ezekbe a nagy hírű és komoly hagyományokkal rendelkező bentlakásos iskolákba, mert tudták, hogy az itt eltöltött négy vagy öt év olyan startot jelent, amely elég lehet a végzős növendékek számára ahhoz, hogy némi társadalmi kapcsolatkeresés segítségével, mindenféle egyéb tanulmányok nélkül is képesek legyenek akár a legbefolyásosabb posztok betöltésére is birodalmi szinten.[1] Röviden szólva, egyetemre csak annak kellett menni, aki specializálódni kívánt valamilyen tudományágban és nem elégedett meg azzal, hogy a Clarendon iskolák[2] valamelyikében Thomas Arnold instrukciói alapján vérbeli angol keresztyén gentlemant képezzenek belőle, akinek tökéletesen elég ha a klasszikus tárgyak – főleg

görög és latin irodalom, valamint némi matematika – elsajátítása után a megfelelő kapcsolatok révén bizalmi állásba kerülhetett civil servant-ként (kormányhivatalnokként) vagy más, túl nagy szakértelmet nem kívánó szellemi dolgozóként.

Azonban a reformok megértéséhez tisztán kell látnunk azt, hogy az egyetemi struktúra jellege a viktoriánus kori Angliában, (értem ezalatt most a college-nak és magának az egyetemnek sajátos viszonyát), valamint azt, hogy valójában milyen status quo-ba avatkoztak be a reformok és mi tette ezeket szükségessé. A továbbiakban a jelen írás azzal is foglalkozik, hogy kik voltak a változások elindítói, kivitelezői, és, hogy mely területeket érintették a módosítások, végezetül pedig azt vesszük szemügyre, hogy milyen eredménnyel zárultak a tárgyalások

Köztudott, hogy a középkor óta Angliában Oxford és Cambridge töltötte be a felsőoktatási fellegvár szerepét. Kezdetben, még a college megjelenése előtt, úgynevezett Hall-ok voltak, melyeknek megvolt a maguk vezetősége. A diákok az egyetem területén, szállásokon laktak és a szó gyakorlatilag ugyanazt jelentette, amit a bentlakásos iskola középiskolai szinten. A college később jelent meg független, önálló, királyi alapítólevéllel rendelkező intézményként, melynek célja az volt, hogy bizonyos számú és háttérből jövő diák számára meghatározott időn keresztül ingyenes szállást és oktatást biztosítson. Az, hogy egy college független és önálló volt, azt jelentette, hogy saját maga intézte ügyeit, beleértve a pénzügyeket is, és anyagilag nem függött senkitől. Ezt úgy tehette meg, hogy egy mecénás finanszírozta az itt folyó tanulmányokat, ami az egyetem egészére már nem volt igaz, mert az a mindenkori államtól függött, és úgymond, nemzeti tulajdonban volt. Az alapelv az volt, hogy az egyetem tanulói részére alapos általános műveltséget kell adni és erősíteni a nemzeti jelleget. Ebből látható az alapvető különbség, vagyis az, hogy az egyetemet egyfajta nemzeti intézménynek tekintették és úgy is kezelték, melyet a közösség hozott létre a közösség épülése végett, míg a college-nak mindvégig megmaradt a magán jellege és inkább az egyén boldogulását volt hivatott szolgálni. Nem csoda tehát, hogy bár szervesen összetartoztak, az egyetem és a college sokszor került konfrontációba egymással az eltérő érdekek miatt.

A fő érv, ami talán az egész reformmozgalmat indukálta, a viktoriánus kor közepén az volt, hogy az egyház még mindig túlságosan dominált, hogy kezében futottak össze a szálak, és még mindig nagyon erősen vallásos jellege volt az itt folyó képzésnek. Ezen kívül szinte kizárólag a papság gyermekei, illetve a társadalom elitje engedhették meg maguknak, hogy egyetemre járjanak.

Míg a 18. században a gentleman-ideál megkövetelte, hogy a jelölt egyetemi tanulmányokat folytasson, hiszen csak így tehetett szert kifogástalan modorra, válhatott műveltté, illetudóvá és igazi társasági emberré, a Viktória-kor hajnalán, mivel sokan tartottak a francia forradalom áttérjedésétől, az iménti ideálhoz társult egyfajta moralizáló elvárás is, melyet leginkább Oxbridgeben (vagyis Oxfordban és Cambridgeben) lehetett megszerezni. Más szóval, aki ide járt, nemigen vált a csőcselék részévé, tehát az oxbridgei tanulmányok garantáltan józan, keresztényi életet ígértek. A század további részében az eddigi hagyományokat vitték tovább egészen a század utolsó harmadáig, amikor a reformok egyszerűen nem késhettek tovább. A leggyakrabban kifogásolt

vonások az alábbiak voltak:

A vallási szakadóroknak (dissenters) nem engedték meg, hogy Oxfordba jelentkezzenek, egészen 1854-ig, Cambridgebe pedig 1856-ig, melynek következtében bizonyos társadalmi rétegek fiai nem juthattak elit egyetemi képzéshez, és kénytelenek voltak Londonba vagy a skóciai egyetemekre menni tanulni. Az 1871-ben hatályba lépett Test Act vetett véget ennek a diszkriminatív gyakorlatnak.

A tanári karnak nőtlenségi fogadalmat kellett tenni, valamint elvárták, hogy tagjai az Anglikán egyházhoz tartozzanak. Ez meglehetősen belterjes és kifelé cseppet sem nyitott közösségeket hozott létre a tanári gárdán belül, és így aligha volt várható, hogy a megcsontosodott körülmények között az oktatók nyitottak legyenek bármiféle változásra. Mivel nem volt semmiféle kapcsolat a business-szférával, nem is terelgették diákjaikat a termelő iparágak felé, hiszen ez a tevékenység nem csak idegen volt számukra, hanem megvetéssel is illették azt.

Az egyetem látogatása és a bentlakás igen magas anyagi terhet rótt az ide jelentkezőkre. Ez az állapot 1868-ig volt jellemző, amikor is az Oxford college reálisabb lakhatási árakat szabott.

Oxfordban nem járt ösztöndíj a természettudományokban elért kiváló eredményekért, ami komoly gondokat okozott az alacsonyabb társadalmi rétegből jelentkezők számára, sőt, el is tántoríthatta őket a társadalom számára egyre inkább szükségessé váló tudományágak tanulásától.

A kötelező görög tanulása egyre terhesebbé kezdett válni, mivel az oxfordi és a cambridge-i diákok nem látták már a gyakorlati hasznát, és egyre többen szerettek volna helyette természettudományi tárgyakat tanulni. Ennek ellenére a görög az elit egyetemeken megmaradt egészen 1920-ig.

A helyzet tehát sok tekintetben nem volt kecsegtető, és bár a hatóságok és az illetékes szervek főleg az elemi és középiskolai reformokkal voltak elfoglalva, egyre világosabbá vált, hogy orvosolni kell a felsőoktatásban tapasztalható több évtizedes lemaradást is.

A Macmillan Magazin a következőket írta az egyetem funkciójáról 1881-ben: „Az egyetemen gyűlnek össze a nemzet legképzettebb és legrátermettebb férfiúi, akik arra hivatottak, hogy az igazságot kutassák fel, őrizzék meg, gyarapítsák és közvetítsék az egész nép épülésére. Nevelő szerepe abban áll, hogy serkentse és mozgásba hozza a nemzet legerősebb szellemi energiáit azáltal, hogy bölcs útmutatás mellett, az itt tevékenykedő közösség minden tagja sajátos szellemi teljesítmény elérésére törekszik.”[3]

Meg kell jegyezni azt is, hogy az általunk vizsgált korban az egyetemnek volt némi ráhatása a public schoolokban folyó munkára, hiszen innen vette saját hallgatóit és javarészt ezzel magyarázható az is, hogy a középiskolákban is oly sokáig tartotta magát a klasszikus tantárgyak oktatása. Az 1850-es években új típusú vizsgákat vezettek be, az ún. helyi vizsgákat (locals), és az ezekben folyó munkát főként egyetemi oktatók felügyelték. A királyi vizsgálóbizottságok (Clarendon és Taunton Commission) kedvező képet festettek az egyetem és a public school közötti együttműködésről, mert ettől magasabb szintű képzést vártak, és azt, hogy a középiskolákba is jobban beszivárognak majd a természettudományok és némi specializáció, mert erre is egyre nagyobb igény volt.

Arra a kérdésre, hogy ki ment tovább egyetemre, azt lehet válaszolni, hogy Oxford és Cambridge mindig is az elit gyermekeinek állt nyitva, amin főleg a nemességet, a klérust és az értelmiség krémjét kell érteni. Ami itt változást jelenthet, az az, hogy a reformok előrehaladtával a középosztály, sőt kivételes esetekben a társadalom alsóbb rétegei számára is megnyílt a lehetőség az egyetemi továbbtanulásra. Ezt a tendenciát erősítették az újonnan feltörekvő iparvárosokban alapított új egyetemek (red brick, azaz vöröstéglás egyetemek), melyek tetemes számban járultak hozzá a felsőoktatás kiszélesedéséhez pl. Birminghamban, Southamptonban, Liverpoolban és Leedsben. T. W. Heyck történész szavaival élve: „Oxfordban és Cambridgeben két dolog változott. Az egyik a felsőbb osztály gyermekeinek összetétele, és az, hogy a végzősök hol próbáltak elhelyezkedni tanulmányaik befejeztével. Mindkét tendencia azt mutatta, hogy az egyetem egyrészt szekularizálódott, másrészt megfigyelhető lett egy professzionalizálódási folyamat is.”[4] Az is tény ugyanakkor, hogy a kor vezető politikusai, az ország irányítói, vagyis számos miniszterelnök, államtitkár, bizottsági tag stb. igen nagy számban még mindig Oxbridgeben végezték tanulmányaikat.

Változások tehát voltak már a 19. század közepén is, mégis, további változásokra volt szükség, mert a rendszer még mindig túlságosan merev, megcsontosodott és így idejétmúlt szabályok és rutin alapján működött. Pl. sokáig alig akadt valaki, aki az ún. liberális oktatási rendszer létjogosultságát megkérdőjelezte volna. Végül egy maroknyi kísérletező kedvű újító, nevezetesen Sir William Hamilton., William Whewell, Edward Copleston, J. S. Mill, John Henry Newman, Herbert Spencer, T. H. Huxley, Mark Pattison és Benjamin Jowett (a legtöbben társadalomfilozófusok, politikusok, koruk legmeghatározóbb gondolkodói)[5] megkérdőjelezték a fennálló rendszer létjogosultságát és vitát indítottak az alábbi pontokról:

A haszonelvűség hívei (utilitarians) vitatták az eddig domináns, monopol helyzetben lévő liberális oktatás fenntarthatóságát. Akik még mindig kitartottak mellette, azzal érveltek, hogy a régi rendszernek fontos jellemformáló, nemesítő funkciója volt, amely megfelelt a kor embereszményének, a gentleman-ideálnak. Azt hangoztatták, hogy a klasszikus tanulmányok olyan mentalitást és modort alakítanak ki, amely azután a nagybetűs életben általános problémamegoldásra teszi képessé azokat, akik ezt elsajátították. Ezzel szemben a haszonelvűség hívei elvetették az elme öncélú pallérozásának elvét és azt vallották Newmannel az élükön, hogy a liberális műveltség nem lehet végcél, hanem csak eszköz ahhoz, hogy hasznos dolgokat hajtsanak végre a közösség hasznára.

A következő pont hasonló természetű, mint az előző. Most a liberális oktatás ellenpólusaként a professzionális oktatás problémáját vetették fel, ahol a fő kérdés az volt, hogy a jövőben az egyetem általános műveltséget adjon-e, vagy inkább a specializáció felé mozduljanak el. Még J. S. Mill is azt vallotta, hogy az egyetemnek nem feladata, hogy profikat képezzen.[6] A kompromisszum végül azt jelentette, hogy az elit egyetemek, Oxford és Cambridge folytatták a klasszikus tárgyak oktatását, míg a tananyag modernizálása olyan új alapítású intézményekben valósult meg, mint pl. a Londoni Egyetem (University of London), és később a már említett iparvárosi red brick egyetemeken, mint pl.

a manchesteri vagy a durhami.

A következő vitatott pont az volt, hogy szükség van-e, és milyen mértékben, a természettudományos tárgyak oktatására, valamint arra, hogy lehessen műszaki tanulmányokat is folytatni felsőoktatási szinten. Ma már kissé különösen hangzik, hogy ez akkor egyáltalán kérdésként merülhetett fel, de tudnivaló, hogy a viktoriánus korban a természettudományok meglehetősen éles ellentétbe kerültek az addigi igen vallásos világnézettel, és mivel a darwini evolúcióelmélet amúgy is egy elég drasztikus szekularizációt indított el, és alapjaiban rendítette meg az addig kialakult világképet, az emberek vonakodtak a tudományoknak még nagyobb hangsúlyt adni, márpedig a teológia visszaszorulása a tudományok mögött, reális veszélynek tűnt. Ezen kívül a két régi egyetem vezetősége tisztában volt azzal, hogy a természettudományok oktatásához új helyiségek, laborok, könyvtárak építésére és felszerelésére lenne szükség, amely hatalmas anyagi terheket jelenthetett, főleg, ha az egyetem nem kapott a fejlesztésekhez állami támogatást. Az ellenérvek között szerepelt az is, hogy a műszaki fejlesztés előbb-utóbb a már amúgyis tehetős és még inkább harácsolni akaró iparmágnások malmára hajtaná a vizet, és a viktoriánus társadalom, kissé képmutató módon, igyekezett elhatárolni magát a kapzsi pénzemberektől. A pénzt persze senki sem vetette meg, de igyekeztek úgy feltüntetni saját tevékenységüket, hogy az a közösségért van, és a fizetés csupán másodlagos. Ugyanakkor a tantárgybővítés támogatói aláhúzták annak a fontosságát, hogy Nagy-Britannia nem maradhat le a nagy vetélytársak, pl. Németország mögött, ahol már több éve nagyban folytak a tudományos fejlesztések. Angliának már így is kezdett behozhatatlan lenni a hátránya ezen a téren, és ez egyre inkább megmutatkozott a gazdasági visszaesésben, amely a század utolsó harmadában lett igazán szembeötlő.

A vita érintette azt a kérdést is, hogy a jövőben milyen módszerrel folyjon az oktatás, vagyis, hogy az egyetem elsődlegesen oktató intézmény legyen-e, vagy a kutatómunka élvezzen-e inkább prioritást. Megint ott lebegett a német modell, amely szerint az egyetem alapvetően a tudomány fellegvára, a nemzet számára fontos kutatások helyszíne, de ugyanakkor feladatának tekinti, hogy a megszerzett tudást átörökítse a következő generációkra is. Bár Whewell, Copleston és Jowett elleneztek, hogy esetleg a kutatás nagyobb hangsúlyt kapjon mint az oktatás, mert attól tartottak, hogy a tudományok térhódításával megkérdőjeleződnek majd az addigi erkölcsi normák, a vélt igazságok, és ez gyengítheti a nemzeti stabilitást. Féltették a klasszikus tanulmányok monopóliumát és a régen beállt rend szószólói lettek. Egy időre úgy tűnt, hogy sikerül is érvényre juttatni saját elképzelésüket.

Az egyetemek oktató főszerepe tehát maradni látszott. Így viszont felmerült egy járulékos kérdés, nevezetesen az, hogy az oktatás milyen formában zajlik majd a jövőben. Voltak, akik az előadások mellett szálltak síkra, míg mások, pl. a konzervatív vallási vezető, Pusey, követelték, hogy legyen szeminárium is, és ha lehet, folyamatos konzultáció folyjon a hallgatók és tanáraik között, mert csak így garantált a siker. A csupán előadásokon alapuló oktatásnak meglett volna az a veszélye, hogy a hallgatók túlságosan passzívan állnak az elsajátítandó anyaghoz.

Vitás kérdésnek bizonyult az is, hogyan javítsák az oktatói gárda karrierlehetőségeit és a tanárok

már-már tarthatatlannak számító életminőségét, melyet az egyetemi élet szigora kötött eddig gúzsba. Említettük a nőtlenségi fogadalmat, a kizárólag az egyetem zárt világán belül folyó alkotómunkát, és ehhez járultak még a méltatlanul alacsony fizetések. A reformok előtt az sem volt világosan körvonalazva, hogy milyen előléptetési lehetőségek léteznek az ígéretes oktatók számára, és, hogy ezek milyen szabályok alapján működnek. Mark Pattison és Benjamin Jowett lettek a fő támogatói annak a kezdeményezésnek, hogy a specializáció bevezetésével a tanárok közötti teammunka is megvalósulhasson.

A reformok megvalósulása, kivitelezése és ezek hatása a felsőoktatás további fejlődésére

Miután az egyház évtizedeken, sőt századokon keresztül egyfajta monopóliumként tartotta kezében az oktatásügyet, a Viktória-korban egyértelmű elmozdulás következett be a szekularizáció irányába az oktatás minden szintjén. Végül Oxford és Cambridge is azt kezdte fontolgatni, miként teremthetne kapcsolatot az üzleti szférával, melynek kezdetben szinte minden oktatásra szánt pénzforrása a Midland iparvárosaiban elszaporodott, új alapítású egyetemeket gazdagította. Természetesen a red brick egyetemek anyagilag szinte teljesen a pénzügyi szférától függtek, hiszen az üzletemberek gyermekei főképp ezekre az egyetemekre mentek, hogy aztán tanulmányaik befejeztével képzett szakemberekként térjenek vissza a vállalkozásaik élére. Számos mérnöki kar indult pl. Sheffieldben, Leedsben, Newcastleban vagy Liverpoolban. Látható tehát a tendencia, hogy Angliában a felsőoktatásnak nyitnia kellett az üzleti szféra irányába, mert anyagilag csak így maradhatott életképes.

A magánszponzorokon kívül persze szükség volt állami támogatásra is, bár az állami beavatkozás mértéke az egyik, szintén sokáig vitatott pont volt. A gazdasági életben oly sok sikert hozó laissez faire elv (vagyis az állami be nem avatkozás elve) sokáig tartotta magát az élet egyéb területein is, és hosszú időbe telt, míg a reformerek is belátták, hogy ami oly jól működött a gazdaságban, nem feltétlenül tért meg az élet egyéb szféráiban, így az oktatásban sem. Felmerült az a kompromisszumos lehetőség, hogy az állam egyfajta minimál szintet fog megállapítani minden egyetem számára, de azon túl meghagyja a felsőoktatási intézmények autonómiáját, sőt az is kívánatosná vált, hogy ez a működési rend állandó állami felügyelet alá kerüljön.

A reformokra végül nem kis megosztottság után került sor, úgy, hogy előzőleg a felsőoktatás fő illetékesei két nagy szembenálló táborba csoportosultak, és vérremenő vitába bocsátkoztak egymással. A konzervatív csoport képviselői, Hamilton, Copleston, J. S. Mill, Whewell és Pusey kitarítottak a hagyományos nevelési eszmény mellett és azt vallották, hogy a társadalom megsínylené, ha likvidálnák a klasszikus műveltséget, és számukra még az sem jelentett problémát, ha így a képzés nem a valós élet kihívásaira készítette fel a hallgatókat. Ők megtartották volna az egyetem elsődlegesen oktató jellegét és a szemináriumok mellett szálltak síkra. Még a század

közepén is Newman, J. S. Mill és Mark Pattison makacsul a liberális és klasszikus modell mellett kardoskodtak, mindenek elé helyezve az általános problémamegoldó-készséget és az általános műveltséget, valamint a modort, mely oly fontos volt a kor embereszménye számára. Sanderson könyvében így idézi Mill szavait: „Viszonylag általános az egyetértés abban, hogy milyen ne legyen az egyetem. Ne folyjon falai között profiképzés. Nem az a cél, hogy tanítványaink azért tegyenek szert tudásra, hogy utána ezzel keressék kenyerüket. Nem az a cél, hogy rátermett jogászokat, orvosokat vagy mérnököket neveljünk ki, hanem az, hogy pallérozott elméjű emberek végezzenek nálunk, akik utána megállják helyüket az élet bármely területén.”[7]

Ezzel a csoporttal szöges ellentétben álltak a haladó szemléletűek, kiknek sorába tartozott Herbert Spencer, T. H. Huxley, Benjamin Jowett, Sir Henry Roscoe, Philip Magnus és mások, akik azért emeltek szót, hogy az egyetemeken folyó oktatás mihamarabb haszonnaljáróvá és praktikussá váljon, olyan intézménnyé, amely szakembereket képez, hiszen csak így maradhat a nemzet versenyképes az egyre intenzívebbé váló nemzetközi versenyben.

Egy harmadik csoport kompromisszumot javasolt a két szélsőséges álláspont között, és vagy mérsékelt változtatások mellett kampányoltak, vagy radikális változásokat szerettek volna ők is látni, de csak szelektíven. Előfordult, hogy üdvözöltek volna egy gyökeres változtatást, míg a többi területet érintetlenül hagyták volna. Ide tartozott a század későbbi szakaszában a már említett Pattison, Jowett és Matthew Arnold is. Nem egyszer előfordult, hogy ugyanazon személyek átértékelték saját addigi nézeteiket, és átsoroltak egy másik csoportba attól függően, hogyan alakult saját meggyőződésük, vagy merre terelgették őket a friss fejlemények és a társadalmi erők.

Az egyetemi kutatómunka szószólói, pl. az Association for the Organization of Academical Study (A Felsőoktatás Megszervezésének Szövetsége) mellett sorakoztak fel, és 1869-től az Akadémia című folyóirat mellett is, melyet Charles Appleton, az oxfordi St. John's College tanára szerkesztett, és melyet Pattison is támogatott.

A vita végkifejlete az lett, hogy teljesült Huxley, Spencer, Mill, Pattison és Arnold azon vágya, hogy a természettudományokat végül kezdjék rendszeresen egyetemi szinten is oktatni, valamint az, hogy az egyetem mind az oktatás, mind pedig a kutatások fellegvára lehessen a jövőben, és, hogy ez a kettős funkció ne is legyen megkérdőjelezhető a jövőben. A vita fő vesztesei Mill és Newman voltak, mert ők elleneztek a legmakacsabban, hogy a végzősök az értelmiségi pályákon próbáljanak elhelyezkedni. Az ő törekvésük nyilvánvalóan a társadalom alapvető igényével ütközött volna. A század végére elfogadottá vált, hogy az egyetemnek számos funkciót kell ellátni, és még az is természetessé vált, hogy az egyetemi végzettség a társadalmi felemelkedés lépcsője lett.

T. H. Huxley 1874-ben azt írta a Contemporary Reviewban, hogy „Az ideális egyetemnek a 19. század végére olyan helyé kell válnia, ahol mindenféle tudományágban lehet tudásra szert tenni és mindenféle módszer segítségével, amely a tudás megszerzésére alkalmas. Az ideális egyetemen a tanárok eleven példája serkentsen a hallgatókat, hogy ők is akarjanak még eddig feltáratlan területek

ambíciózus úttörőivé lenni.”[8] Huxley természetesen nem vitatta az erkölcsi tartalom fontosságát, sőt, ő még egyfajta szépség iránti fogékonyság, tehát esztétikai érzék kialakítását is a célok közé sorolta. Saját szavait idézve: „Az emberiségnek szüksége van arra, hogy szépérzékét, logikáját és erkölcsi tartását állandóan fejlesszék és a helyes irányba tereljék. Véleményem szerint az átfogó egyetemi képzésnek feladata ezt az embert nemesítő feladatot ellátni.”[9]

A reformok eredménye

A legfőbb eredménynek az tekinthető, hogy a kor szakemberei hajlandók voltak tudomásul venni a felsőoktatási rendszer hiányosságait. Attól kezdve, hogy a felismerés megtörtént, tudatosan igyekeztek a helyzet megoldását megtalálni. A reformok szakaszosan történtek, és a változások összessége tette ki azt a folyamatot, melyet ma Egyetemi Bővítési Folyamat és Egyetemi Rendezési Folyamat néven ismerünk (University Extension Movement and the University Settlement Movement), melyek közül az utóbbi egyfajta kiegészítése volt az előbb említettnek. A bővítést az 1860-as években és a '70-es évek elején James Stuart kezdte el a Cambridge-i Egyetemen, ami azt jelentette, hogy a történelem során most először munkás családok fiai is bekerülhettek felsőoktatási intézményekbe, bár ez kezdetben főleg az újonnan alapított egyetemekre vonatkozott, ezek között is főleg Sheffieldre, Nottinghamre és Readingre.

A felsőoktatási rendezési program inkább a szegényebb háttérű diákok lakhatási nehézségeit igyekezett kezelni. A másik fontos komponens az volt, hogy az emancipációs folyamat a felsőoktatásban is kezdte éreztetni hatását. A nők számának drasztikus emelkedésével egyre inkább szükségessé vált új, igényes megélhetési formát biztosítani az eddig jól bevált házasságon túl is. Demográfiai tény, hogy a század utolsó harmadában jelentősen kitolódott a házasságkötés átlagos kora (illetve vissza is esett a házasságkötések száma), és nem volt ritka, hogy mind a férfiak, mind pedig a nők harminc év körül állapodtak meg. Ezért a nők számára is lehetővé vált, hogy magas szintű tanulmányokat folytassanak, illetve, hogy ne a férjüktől kelljen várniuk, hogy eltartsa őket. Ezen kívül egyre nagyobb igény jelentkezett a társadalomban a női specialisták iránt az értelmiségi szakmákban. (Pl. egyre több nő ragaszkodott hozzá, hogy nőorvos végezze a szükséges nőgyógyászati vizsgálatokat.)

Jól látható tehát, hogy a reformokat több tényező indukálta, és, hogy több szakaszban következtek be, úgy, hogy mindegyik a maga sajátos feladatát volt hivatott végrehajtani. Az első szakasz 1845-1870 közé tehető, amikor az '50-es években a királyi vizsgálóbizottságok még csak felmérő, puhatolózó tevékenységüket végezték, és ekkor már megtették az első gyakorlati lépéseket is a fennálló rendszer javítására. A nagy reformerek között is úttörőnek számított H. H. Vaughan, aki oxfordi reformer társai élén először szorgalmazta, hogy a német egyetemekhez hasonló professzori rendszert vezessenek be, melynek során az oktató munka mellett bőven jut lehetőség kutató

tevékenységre is. Ezzel párhuzamosan tantervi bővítést is szerettek volna véghezvinni, hogy elősegítsék az értelmiségi végzettség terjedését. Azért, hogy az oktató pályát vonzóbbá tegyék, Vaughan és társai fontolgatták, hogy először a cölibátust szüntessék meg és javítsák az oktatók előmeneteli lehetőségeit. Kampányuk eredményeképpen több magas rangú státuszt nyitottak az egyetemeken és nőtt a specializáció. Új tanszékek is létesültek, mint pl. az ásványtani, vegyész és természetföldrajzi. E megmozdulás eredménye az is, hogy a disszentereket (vagyis a fő és elfogadott vallási irányzatokhoz nem tartozókat) is kezdték felvenni az elit egyetemekre, és hosszú idő után most először az egyetemek erőviszonya is egyre kiegyenlítettebbé vált a college-dzsal szemben. Erre az időszakra tehető az is, hogy az egyetem nyitottabb lett a külvilág, vagyis a társadalom igényeire és az ott végbemenő folyamatok iránt.

Az 1850-es és '60-as években kezdődött a már említett együttműködés a középiskolákkal, mely mindkét fajta intézménynek igen gyümölcsöző volt. Az egyetemi oktatóknak így lehetett rálátása, hogy milyen hallgatói anyag volt várható az elkövetkezendő években az egyetemeken. Betekinthettek a public schoolokban folyó képzésbe és helyi vizsgákat szerveztek. A középiskolák pedig abból profitáltak, hogy olykor egyetemi tanárok vállaltak náluk óraadást és koordinálták a vizsgákat. A oktatási minőség javulása ellenére a szülők még mindig más megfontolásból küldték gyermekeiket egyetemre – nem annyira azért, hogy kiváló szaktudásra tegyenek szert, mint inkább azért, hogy módjuk legyen a megfelelő társadalmi kapcsolatokat már ott kialakítani.

A vizsgált időszakban Sir Henry Roscoe is mint nagy reformer érdemel megkülönböztetett figyelmet. Tevékenysége eredményeként az új alapítású egyetemek a Midland iparvárosaiban egyre színvonalasabb és versenyképesebb intézményekké váltak, ahol főleg magas szintű műszaki tanulmányokat lehetett folytatni. A leglátványosabb a Londoni Egyetem (University of London) profilváltozása volt, mely kevésbé szelektált, mikor a jelentkezőket felvette soraiba.

A korszak végső fejleményei között kell megemlíteni az Általános Orvostanács létrejöttét, mely arra volt hivatott, hogy eldöntse, mely kollégákat veszi fel a regisztrált orvosok listájára. A listára kerülés azt jelentette, hogy az illető orvos szabadon és elismerten praktizálhatott az ország bármely részén anélkül, hogy bárki is megkérdőjelezhetné volna szakértelmét. Ez azért volt nagyon fontos, sőt egzisztenciális kérdés, mert akkoriban igen sok képesítés nélküli vagy gyenge szaktudással rendelkező praktizált. Az 1858-as Orvostörvény ezeket próbálta kirekeszteni a praktizálásból úgy, hogy az orvosregiszter révén elismerte a profikat.

Javulás volt még tapasztalható a jogászok, a mérnökök, valamint a történészek soraiban és munkafeltételeiben is. Ugyanakkor a Civil Servants (az államapparátus működését biztosító képzett bürokraták) tudása még sok kívánnivalót hagyott maga után. A továbbra is meglévő hiányosságokat a reformok következő fázisában kellett orvosolni.

Az 1850-1870-es évek jelentették a reformok második szakaszát, és ezek már egészen a Viktória-kor végéig éreztették hatásukat. Az első fontos lépést egy vizsgálóbizottság felállítása jelentette 1850-

ben, melyre Lord John Russell kormánya adta a megbízást. A bizottság széleskörű reformokat sürgetett, és ennek első kézzel fogható eredménye az 1854-es parlamenti törvény lett, mely új vizsgarendet tett lehetővé. A korszak végén egy másik törvény, az 1872-es, az oxfordi egyetem és kollégiumainak anyagi helyzetét volt hivatott rendbe tenni. A parlament végre eltörölte az ún. Egyetem Tesztet (University Tests), amely a vallási megkülönböztetés végét jelentette a két nagyhírű egyetemen. 1877-ben egy újabb bizottsági döntés tette lehetővé, hogy a college-ok pénzéből az egyetemi újításokat finanszírozzák, és az egész felsőoktatás szerkezetében döntő változások történtek. A college vesztett addigi önállóságából, az egyetem pedig egy új képviseleti tanács révén jobban a maga kezébe vehette az irányítást, mint korábban. Az egyetem több autonómiát kapott, és egyre elfogadottabbá vált, hogy minden oktatónak meglegyen a maga szakterülete, de egymással egyeztetve teamben is dolgozhattak.

Ennek a reformhullámnak volt köszönhető az is, hogy egy minden eddiginél átfogóbb világiasodás és demokratizálódás ment végbe az egyetemeken. A tanárok most már nőülhettek, látogatók érkeztek Londonból és máshonnan, sőt, még bálókra és egyéb rendezvényekre is sor kerülhetett. Az arisztokrácián kívül a tehetősebb középrétegek fiait is felvették az elit egyetemekre. A diákok és a tanárok egyaránt több szabadságot élveztek az öltözködésben és a szabadidő eltöltésében. Innen már csak egy lépés volt az, hogy a női társadalom is csatlakozzon az új lehetőségek kiaknázásához.

A harmadik szakaszban, az 1870-es évektől a Viktória haláláig terjedő időszakban az addigi alapozás hatására már spontán fejlemények alakították a felsőoktatást. Amint azt a kortárs lapok is közölték, a tendencia az volt, hogy a minimális életbenmaradáshoz szükséges pénzekon kívül sikerült a college-oknak megtakarítást elérni, és ettől fogva egészséges verseny alakulhatott ki az oktatók között a prémiumokért, a hallgatók között pedig az ösztöndíjakért. Ezek a college-on belül jelentettek presztízst. Ezzel újra eltolódott a fontossági hangsúly a college javára, és az egyetem valójában csak a háttér és az intézményi keretet biztosította a tanulmányi sikerekhez.[10]

Az egyetem jelentőségének meghatározása a college-dzsal szemben sok fórumon zajlott az 1870-es évektől, és az 1877-es Universities Act-ben került tisztázásra, melynek alapjául a még az '50-es években összehívott Peacock Bizottság kutatásai szolgáltak. A parlamenti vitában érvként szerepelt, hogy mind az oktatás rendszerében, mind pedig a college-ok költségvetésében szintén előfordultak kimutatható hiányosságok. Peacock azt javasolta, hogy legyen összehangolt együttműködés a college-ok között, mivel ez a diákok osztályozását és minősítését is megkönnyítette volna. Az egész vita végkicsengése az volt, hogy az egyetem tehetetlen a college-ok segítsége nélkül és effektív munkát aligha tud végezni. Más szavakkal szólva, sokkal nehezebbnek tűnt új lendületet adni a régi intézményeknek, mint azt eredetileg feltételezték.

A reformok során fontos szerepet töltött be az 1877-es Egyetemi Törvény, mely az alábbiakat kötötte ki az új szabályzatokra vonatkozóan:

- fel kell duzzasztani az oktatói gárdát,

- központi irányítás alatt az oktatókat három kategóriába kell rangsorolni,
- a reformok kivitelezését államilag kell finanszírozni.

Az első pont azt jelentette, hogy a felsőoktatásban dolgozóknak igazi karrierlehetőséget kell biztosítani, vagyis rendszeres előlépési lehetőséget kell kapniuk. A reformerek ettől azt remélték, hogy nem lesz annyi eltékozolt tehetség mint korábban, és, hogy a tanult fiatalok kedvet kapnak majd az egyetemi oktatómunkához, s így biztosítható a rendszeres utánpótlást.

A három kategóriába sorolás nagyjából megfelelt a mi magyar tanársegédi, adjunktusi és docensi fokozatainknak. Ettől a belső hierarchiától azt remélték, hogy nagyobb lesz a rend, és mindenki jobban megtalálja a saját helyét és tevékenységi körét az egyetemi munkán belül, s könnyebb lesz megteremteni a diákok hatékony oktatásához szükséges munkamegosztást is, melyben mindenki számára világos, hogy mi az ő egyéni feladata.

Az utolsó pont a gyakorlatban azt jelentette, államilag garantálták, hogy évente az egyetem mintegy 30 ezer fontot kell, hogy kapjon a college-ok magánköltségvetéséből részben pénz formájában, részben pedig munkaerő átirányítása révén.

A század utolsó két évtizedében további királyi vizsgálóbizottságok munkálkodtak azon, hogy újabb és újabb módosításokkal alakítsák át az angol felsőoktatás szerkezetét a kor egyre változó követelményeihez, hogy hatékonyabbá és a kontinensen oly sikeresnek mondható német professzori modellhez hasonlatossá tegyék.

A kezdeményezések ellenére a hagyományos egyetemek ragaszkodtak addigi klasszikus tananyagukhoz és magához a college-rendszerhez, viszont a tanári kar professzionálizálása és a specializáció bevezetése nagyjából sikeresen végbement a század végére.

Az utókor mindezek ellenére keserű szájjal okolja a reformok elégtelen voltát számos olyan társadalmi, és főleg gazdasági jelenségért, amely Németország, Amerika és Japán mögé utasította Nagy-Britanniát a világháború előestéjén. A kritikusok főleg azzal érveltek, hogy egy lényegesen praktikusabb, haszonelvűbb oktatási rendszerre lett volna szüksége Angliának ahhoz, hogy a tudományokban, a műszaki életben, és így a gazdasági versenyben lépést tudjon tartani riválisaival. A Contemporary Review az alábbi kritikus megjegyzéseket tárta olvasói elé 1887-ben: „Oktatási rendszerünk egyik legkikezdhetőbb pontja az, hogy az egyetemek, szakiskolák és a public schoolok még mindig el vannak szigetelve az üzleti szférától és az iparvállalatoktól. Így nagyon nehéz a tanintézeteknek azt a fajta képzést biztosítani, amelyet a gyártók, a kereskedők vagy az iparosok a leginkább értékelnének. Az iskolában és a tankönyvekben használt nyelvezet nem felel meg a hétköznapi élet követelményeinek és a mesterember, aki ahhoz van szokva, hogy a műhelyében tanítja tanoncát, joggal kérdezheti, hogy annak, ami ma az iskolában folyik, van-e bárminemű gyakorlati haszna, vagy ez a tudomány csak papíron létezik?”[11]

Philip Magnus, aki az USA-ban tett szakmai látogatásáról számol be, arra mutat rá, hogy az Egyesült Államokban a felsőoktatáshoz sokkal szélesebb rétegek juthatnak hozzá, és jóval gazdagabb a választék a műszaki tanulmányok terén. A középiskolák általánosabb ismereteket közvetítenek, és ezt szervezettebb keretek között teszik. A fő tanulság szerinte az, hogy az amerikaiak sokkal lelkesebben, teljes odaadással végzik munkájukat mind az iskolákban, mind pedig a gyakorlati életben, és tekintetben a britek mindenképpen alulmaradnak. Magnus a 'lelkesek' közé sorolja még a németeket, a svájciakat és a japánokat is.[12] A szociológus adatai szerint Németországban gyakorlatilag kétszer annyian szereztek egyetemi diplomát az ország húsz egyetemén, mint Angliában. Ehhez járultak hozzá még a szakközépiskolák, szám szerint tizenegy, valamint erdészeti főiskolák és más egyetemi szintű tanintézetek.

1894-ben a Brit Szövetségi Jelentés (British Association Report) az angol szakképzésben és kereskedelmi tanulmányokban megmutatkozó hiányosságokra hívta fel a figyelmet, valamint arra is, hogy amennyiben ezeket a hibákat nem sikerül időben korrigálni, Nagy-Britannia menthetetlenül lemarad majd gazdasági vetélytársai mögött. Eric Hobsbawm így adott hangot éles kritikájának: „Nincs kézzelfogható magyarázat arra, hogy a szakképzés és a tudományok oktatása miért maradt le olyan gyászosan Nagy-Britanniában egy olyan korban, amikor már a kutatólaborok létesítése és a gyártásban szerzett gyakorlati tudás sem kompenzálhatta a hiányos felsőoktatást és a gyatra elméleti képzést a szakiskolákban. Semmi sem indokolhatta azt, hogy Nagy-Britanniában csupán 9 ezren tanultak egyetemen még 1913-ban is, míg Németországban ugyanebben az évben 60 ezren kaptak lehetőséget. Míg a németek 3 ezer mérnököt indítottak útnak évente, ez a szám Angliát és Walest együttvéve is csak 350 volt. Ezen kívül ez a szám nem csak a mérnökképzést jelentette, hanem a 350 végzős között voltak természettudományokban, műszaki területen végzett hallgatók, valamint matematikusok is. A század során számos kritikus figyelmeztetett a felsőoktatás visszamaradott állapotára, azt sem lehet mondani, hogy ne akadt volna anyagi támogatás a reformok végrehajtásához és még inkább voltak persze tehetséges hallgatók, akik érdemesek voltak arra, hogy továbbtanuljanak.”[13]

A verseny tehát éleződni látszott. Miután elhangzottak a kritikák, általában azt várták, hogy az egyetemeken frissen bevezetett specializációnak köszönhetően javul majd az ipari termelés a Viktória-kor végére. Ez részben meg is valósult. A másik nagy eredmény, hogy a század utolsó éveiben sokkal természetesebb és elterjedtebb lett a tudományok és a műszaki ismeretek oktatása a felsőoktatásban. A Londoni Egyetem szakmai elismertsége jelentősen nőtt, és ez elősegítette a mélyen gyökerező hagyományokkal való szakítást. Az 1880-as és '90-es években megint szükség volt egy kimondottan oktatásra koncentráló egyetemre. A University of Londonnak jutott ez a szerep, a vizsgáztatás jogát pedig a Victoria Egyetem és a Durhami Egyetem kapta. Azon kívül, hogy jól mutatkoztak be az újonnan létesített egyetemek a pragmatikus tárgyak tanításában, az volt az elképzelés, hogy a régiek főleg a teológiát, a jog- és orvostudományokat vigyék tovább, így a létező legteljesebb mértékben ki lehetett elégíteni a hatalmas birodalom aktuális igényeit.

Az új tendenciák között kell még megemlíteni a menedzserképzés beindulását, melyet az egyre inkább iparosodott társadalom tett szükségessé. A gyárak élére szakképzett, profi vezetőket kellett állítani, akik munkáját a szintén újkeletű foglalkozást űző könyvelők hada segítette. A Londoni Közgazdaságtudományi Egyetem 1895-ben nyitotta meg kapuit, de 1902-ben külkereskedelmi fakultás nyílt Birminghamben is. A mezőgazdasági szakoktatás a Readingi Egyetemen volt a legerősebb. Magnus szerint az egyetemek modernizálása a mérnökképzésben volt a leginkább szembeötlő, különösen a vegyiparban.[14]

Az 1890-es évekre az egyetemek fejlődésében nagy előrelépést jelentett, hogy a különböző iparágakban használatos rutintechnológiákat már sokfelé tanították, pl. a szénbányászatban, a hajóépítésben, de nagy fejlődés mutatkozott a villamosmérnök-, illetve a fizikusképzésben is. A Cambridge-i Cavendish Laboratóriumban végzett kísérletek világraszóló eredményeket produkáltak és 1894-ben Sir Joseph Thomson elkezdte az atommagkutatót, mely a 20. századi fizikai felfedezések előfutárának tekinthető.[15]

E fenti tendenciákból látható, hogy a század végére Nagy-Britannia jelentős lépéseket tett azért, hogy tudományos nagyhatalommá is válhasson, viszont attól még mindig messze volt, hogy az élbolyba tartozzon. Többé-kevésbé megvalósult, hogy a tudósok a századforduló környékére kisebb belterjes közösségekbe szerveződtek, viszont még nem voltak hajlandók munkájukat a gazdaság és a társadalom érdekeinek alárendelni és aszerint alakítani. Kutatásaikban a piaci igények még nem játszottak olyan szerepet, mint más nemzeteknél, vagy a későbbiekben magában Angliában is. Így a tudósok kasztja még mindig viszonylag elszigetelten létezett a viktoriánus társadalomban, és az értelmiségi nők térhódítása is csak szórványosan valósulhatott meg. A profi értelmiség társadalmi elismerése még váratott magára, bár kétségtelen, hogy a 19. századi oktatási reformoknak köszönhetően már a századfordulóra létrejött a szellemi alap ahhoz, hogy Nagy-Britannia a következő száz évben a szolgáltató szektorral törhessen az élvonalba, majd a második világháború után jóléti állammá válhasson.

IRODALOM

Primer források

Modern Ideas of Education by William Hill. In: the Contemporary Review. July-December, 1896. 568-581.

Thoughts on English University Reform. In Macmillan Magazine. November-April, 1881-82. 125-134.

Inaugural Address delivered to the University of St. Andrews. February, 1867. by J. S. Mill. In: Sanderson. The Universities of British Industry, London, 1972.

University Education for the People by William Garnett. In: the Contemporary Review. 1887. 652-653.

Educational Aims and Efforts (1880-1910) by Sir Philip Magnus (1910): London: Longmans, Green and Co., 1910. 218-219.

Szekunder irodalom

Heyck, T. W. (1982): The Transformation of Intellectual Life in Victorian England. New York: St. Martin's Press.

Hobsbawm, Eric (1999): Industry and Empire: The Birth of the Industrial Revolution. Rev. Ed. New York: New Press. 160.

Macleod, Roy M. (1972): Resources of Science in Victorian England: The Endowment of the Science Movement, 1868-1900. In: Science and Society, 1600-1900. ed. By Peter Mathias, Cambridge.

Sanderson, Michael (1972): The Universities of British Industry, 1850-1970. London: Kegan Paul.

Wakeford, John (1969): The Cloistered Elite: A Sociological Analysis of the English Public Boarding School. London: Macmillan.

JEGYZETEK

[1] Az ún. 'Old boys'-rendszer azt jelentette, hogy az egyazon iskolába járt régi diákok a végzés után sem veszítették el egymással a kapcsolatot, hanem a nagybetűs életben is befolyásukkal, ismeretségi körük révén segítették egymás társadalmi boldogulását. Wakeford.

[2] Clarendon iskolák a legnagyobb presztízzsel rendelkező és legrégebbi alapítású iskolák voltak, nevezetesen Winchester, Westminster, Harrow, Eton, Rugby, Charterhouse, Shrewsbury és később ezekhez társult még a Merchant Taylor's és St. Pauls is.

[3] Thoughts on English University Reform. In: Macmillan Magazine. Nov.-April. 126.

[4] Ez utóbbi azt jelenti, hogy a hallgatók jelentős hányada az értelmiség soraiba próbált

beszivárogni. Heyck, *From Men of Letters to Intellectuals: The Transformation of Intellectual Life in Nineteenth Century England*. *Journal of British Studies*. Issue 1. Autumn, 1980. 183.

[5] William Hamilton skót filozófus, az Oxford-mozgalom egyik kulcsfigurája, William Whewell a Cambridge egyetem egyik vezető tanára, Herbert Spencer a Social Darwinism atyja, Mark Pattison, az oxfordi Lincoln College rektora, T. H. Huxley vezető természettudós, Edward Copleston, Oriel Provostja a liberális oktatási rendszer támogatója, Benjamin Jowett vezető egyetemi tanár, John Stuart Mill radikális társadalomfilozófus.

[6] Sanderson, 122.

[7] J. S. Mill, *Inaugural Address delivered to the University of St. Andrews, Feb., 1867*. London in Sanderson, *The Universities of British Industry, 1850-1970.*, Kegan Paul, 1972. 4-5.

[8] Sanderson, 30.

[9] Ibid, 665.

[10] William Hill (1896): *Modern Ideas of Education*. *Contemporary Review*. July - December, 568-581.

[11] William Garnett (1887): *University Education for the People*. *Contemporary Review*. 652-653.

[12] Sir Philip Magnus (1910): *Educational Aims and Efforts (1880-1910)*. London: Longmans, Green and Co., 218-219.

[13] Eric Hobsbawm (1999): *Industry and Empire: The Birth of the Industrial Revolution*. Rev. Ed. New York: New Press, 160.

[14] Magnus, 240.

[15] Roy M. Macleod (1972): *Resources of Science in Victorian England: The Endowment of the Science Movement, 1868-1900*. In: *Science and Society, 1600-1900*, ed. By Peter Mathias, Cambridge.

Közlemények

EGY TANKÖNYV A KORABELI TUDOMÁNYOSSÁG TÜKRÉBEN - Bél Mátyás: Meliboei ungarischer Sprachmeister in siebenter Auflage. Preßburg, bei Johann Michael Landerer, 1793

Vasdinnyey Miklós

Közhely, hogy a 21. században az érvényesüléshez elengedhetetlen az idegen nyelvek, első sorban az angol nyelv ismerete. Azonban az idegen nyelvek ismerete és biztonságos használata nem kizárólag a 21. század követelménye, hiszen így volt ez pl. az ókorban is, amikor a Római Birodalom területén csak az számított művelt embernek, aki latinul és görögül is tudott, a középkori Európában pedig a latin nélkül lehetetlen volt a korszerű műveltség megszerzése.

E korokban is szükség volt az idegen nyelvek tanítására-tanulására, hiszen – a középkorban – a latin már senkinek sem volt anyanyelve, mégis, ismerete elengedhetetlenül szükség volt a tudományok és a művészetek műveléséhez. A latin tanulásához megfelelő módszertanok és – a könyvek mindennapi használatának elterjedése után – nyelvkönyvek is rendelkezésre álltak. Sőt, a 17. századtól már a „modern”, élő nyelvek tanításhoz is találunk segédkönyveket. Egy ilyen, többszáz éves magyar, mint idegennyelv-tankönyvet elemzek a következőkben, ami a véletlennek köszönhetően került a kezembe.

Mivel e könyv egyetlen oldalán sem szerepel a szerző neve, de még utalás sem történik rá, csak meglehetősen hosszas keresés és kutatás után sikerült megtalálnom íróját. Végül Nyomárkay István: Szalay Imre magyar nyelvtanának szerb fordítása című esszéjében (Magyar Nyelvőr, 1999. július-szeptember), szinte véletlenül tudtam azonosítani a szerzőt. A Meliboei ungarischer Sprachmeister e példánya a magyar felvilágosodás egyik legkiemelkedőbb polihisztorja, Bél Mátyás (1684-1749) Der Ungarische Sprachmeister (Pozsony, 1729) című magyar nyelvkönyvének 7., javított kiadása. Bél Mátyás e műve az első szisztematikus magyar mint idegennyelv-tankönyv, amit ismerünk. A könyv sikerét mi sem bizonyítja jobban, hogy 1774-ben Korabinszky János Mátyás által történt átdolgozása után még 17 kiadást ért meg.[1] A tulajdonomat képező példány első lapján is olvasható, hogy ez e műnek már a hetedik, szótárral, idiómákkal, szólásokkal, versekkel, dialógusokkal, mikrokonverzációkkal és egy magyar nyelvű alapkönyvtárral bővített kiadása.[2]

Ha a korabeli tudományosságot, korszerűséget vizsgálva a könyv 17 egymást követő kiadását vesszük alapul, akkor különösebb szakértelem, szaktudás nélkül, egyszerű logikai következtetéssel megállapíthatjuk, hogy a kor tudományos igényeit bizonyosan minden szempontból kielégítő műről lehet szó.

A mű korszerűségét a korabeli nyelvkönyvek tudományosságával, valamint a nyelvtanítási elméletekkel nem könnyű összehasonlítani, hiszen az általam ismert, ma használatos és idézett, a nyelvtanítás történetéről szóló szakirodalom legnagyobb része az első „modern” módszertan (a nyelvtani-fordító módszer) kialakulását pontosan a 18. század legvégére, de még inkább a 19. század elejére teszi. E tanulmányok, szakirodalmak az ezt megelőző korokról általában rendkívül szűkszavúan, 2-3 mondatban, esetleg egyetlen rövid fejezetben írnak, és a leírtak szinte kivétel nélkül egyetlen idegen nyelvként a latint, esetleg – jóval ritkábban – a klasszikus görög nyelvet említik. Élő idegen nyelvekről szinte sehol sem történik említés. Így e tankönyv megírásának ideje – 1729 – a legtöbb elérhető szakirodalomból vagy kimaradt, vagy nagyon röviden említették meg. Pedig a 16-17-18. századok során meglehetősen sok módszertani értekezés és mű jelent meg a latin nyelv tanításával kapcsolatban, amelyekben megfogalmazódtak olyan elméletek ill. gyakorlati tanácsok, tapasztalatok, amiket a kor bizonyára felhasznált az élő idegen nyelvek tanításánál is. E művek szerzői gyakran a kor legnevesebb, meghatározó gondolkodói, filozófusok, teológusok, tanárok voltak. (Erasmus: *De copia verborum et rerum*, 1512; Brinsley: *Ludus Literarius of the Grammar Schools* 1612; Locke: *Some Thoughts Concerning Education*, 1693 stb.) Ezek közül számunkra minden bizonnyal legismertebb Comenius *Didactica Magna* című művének latin iskolákkal foglalkozó fejezete, valamint sárospataki iskolakísérletének latin tankönyvei (*Vestibulum*, *Ianua* és *Atrium*) által bevezetett koncentrikus szókincsbővítés. Ezek a művek azonban még mind-mind kizárólag a latin, mint idegen nyelv tanításához adtak elméleti háttérrel, elsajátításához nyújthattak segítséget, de egyéb európai, élő nyelvről említést sem tesznek, annak ellenére, hogy már a 16. században megjelentek Franciaországban kereskedők számára útszótárak, amikben több nyelven megtalálhatták az utazásaik során legszükségesebb szavakat, kifejezéseket. Ezek azonban még nem nyelvkönyvek, csak szótárak, kifejezés-gyűjtemények voltak praktikus használatra.

A 19. századot megelőző korok módszertani művei szinte minden esetben insztitucionális, mindenekeelőtt iskolai környezetet és iskoláskorú, általában fiúgyermekeket feltételeztek nyelvtanulóknak. Ez semmiféleképpen sem állítható a Bél Mátyás-féle magyar nyelvkönyv használójáról, célpublikumáról, hiszen nem valószínű, hogy a 18. században bárhol a német nyelvterületen, iskolai szinten idegen nyelvként oktatták volna a magyart. Ezen túl a könyv felépítése, koncepciója is egyértelműen az autodidakta tanulókat célozza meg, valószínűleg osztrák vagy német származású, de mindenesetre németül jól beszélő császári tisztviselőket, akiket hivatali kötelezettségük szólított Magyarországra, és ott a németül vagy latinul nem beszélő néppel kerültek kapcsolatba. Az, hogy e könyv egyénileg tanuló felnőtteknek szól, természetesen, meghatározza módszertani eszközeit, illetve összehasonlíthatóságát a kor elméleti és gyakorlati módszertani műveivel, amelyek – mint említettem –, szinte kizárólag gyermekeket, insztitucionális, iskolai keretek között feltételeztek nyelvtanulókként.

Mivel a császári tisztségviselőknek általában nem álltak rendelkezésre hosszú évek, hogy megtanuljanak magyarul, a könyv szóanyaga gyorsan és könnyen elsajátítható, kifejezetten az egyszerű, mindennapos beszélt nyelvet tükrözi, pl. nyelvtani, ragozási példaként olyan alapvető

igéket hoz, mint süt, szeret, tud, jön, fázik, oszt stb. A szerző megelégszik az alapszókincs megtanításával; a könyv végén található mellékletben szereplő kb. 1000 szócikkelyt tartalmazó szótárrész is e mindennapos szókészletet tartalmazza. Ez az egyszerűség, a mindennapi életből vett példák ellentmondanak a 18. század végén, de tömegesen a 19. század elején elterjedő nyelvtani-fordító módszer azon törekvésének, hogy a nyelvet klasszikusnak számító és legszebben művelő szerzők irodalmi igényű művein keresztül kell elsajátítani. Ebben az értelemben e mű a 30-40 év múlva kialakulni kezdő, új módszertan e nézeteit még nem veszi át. A középkorban a latin nyelvtanítás egyik fontos, ha nem legfontosabb célja a beszédre való nevelés volt. A latin, mint lingua franca biztos szóbeli és írásbeli használata elengedhetetlen volt a korabeli nemzetközi kommunikációhoz. Ez a könyv e több száz éves mintát követi még, tehát ebben a tekintetben – bizonyos értelemben – elavultnak nevezhető. Ugyanakkor mai szemmel korát több mint 100 évvel megelőzőnek, tehát kifejezetten modernnek is tekinthetjük, hiszen az egyszerű, mindennapi, praktikus szókincs elsajátításának elsődlegességre a direkt módszer képviselői a 19. század legvégén hívták fel újra a figyelmet. Ezt a didaktikai elvet, hogy a nyelvtanulás célja a mindennapi beszédhelyzetekben való helytállás, a praktikus nyelvtudás megszerzése a legalapvetőbb és legszükségesebb szókincs segítségével, még ma, a 21. század elején is vallják a legmodernebbnek számító módszertanok.

A latin egyeduralmával, általános elterjedtségével és ismeretével magyarázható, hogy Európában a középkortól kezdve egészen a 19. század végéig, a modern nyelvtudomány kialakulásáig uralkodott az az általános felfogás, mai szemmel inkább illúzió, hogy minden nyelv egyforma. (Annak ellenére, hogy a 17. században már akadtak olyan iskolák, pl. a janzenisták Port Royal iskolája Párizsban, amik felfedezték, tisztában voltak a latin nyelv és a modern nyelvek közötti alapvető különbségekkel, sőt, az anyanyelvet és a latint egymástól szögesen ellentétes módszerekkel is tanították, ám a latin még kb. 200 évig megmaradt mércének, példának és mintának.) A nyelvtanár minden egyes nyelvet a latinon keresztül próbált megközelíteni, az idegennyelv-tanítás módszertana gyakorlatilag az évszázadok során felgyűlt latintanítási tapasztalatokra épült. A 18. század végére egyértelművé lett, hogy a latin végérvényesen holt nyelvvé vált, a nemzetközi érintkezésben egyre inkább a francia vette át a közvetítő nyelv szerepét. Ennek ellenére a 19. század elején kialakult nyelvtani-fordító módszer teljes mértékben a latin tudatos, fordító, deduktív és elemző oktatásának elvét vette alapul és így közelítette meg a modern nyelvek tanítását is. Ha alaposabban átnézzük Bél Mátyás munkáját és összehasonlítjuk egy majdnem pontosan 100 évvel később megjelent latin nyelvkönyvvel, pl. Schultz Ferdinánd kisebb latin nyelvtanával (Lampl Róbert /Wodianer F és fiai/, Budapest, 1892), akkor megállapíthatjuk, hogy a könyv első 180 oldalának felépítése, szerkezete, logikája szinte teljesen megegyezik ez utóbbival. Ugyanúgy rövid bevezetőben ismerteti a magyar nyelv általános sajátosságait, az írásmódot, a kiejtés szabályait stb., mint bármelyik latin nyelvtan a mai napig is. Az első fejezetben a latin nyelvtanokban hagyományosan a declinatioé, a névszóragozásé a főszerep, csakúgy mint Bél Mátyás magyar könyvében (Von Nennwörtern), a második nagy egység pedig, mint a latin könyvekben, az igeragozást (coniugatio, Von Zeitwörtern) foglalja magában. Később

tárgyalja szisztematikusan az előjárószavakat és az egyéb, kisebb morfológiai kategóriákat. A magyar nyelv szintaxisát azonban elhanyagolja, a mondattani rész rendkívül rövid. (A legtöbb indoeurópai nyelv leíró nyelvtana hasonló felépítésű a mai napig.) Megállapíthatjuk tehát, hogy a Bél Mátyás-féle könyv első fele nem tekinthető a mai értelemben vett tankönyvnek, hanem sokkal inkább összegző, szisztematikus leíró nyelvtannak, de leszámítva a nyelv változásait, a terminológia különbségeit és pár nyelvszemléletbeli differenciát, szerkezetében, felépítésében megfelel a hagyományos és ma használatos leíró nyelvtanok követelményeinek. Ilyen értelemben pedig a 18. század közepén mindenképpen modernnek volt nevezhető. A tankönyv és a leíró nyelvtan esetleges összemosása abban a korban azonban egyáltalában nem ritka, sőt, általános volt, hiszen a nyelvtudomány, a nyelvészet és a nyelvtanítás módszertana csak jóval később, a 19. század első harmadban kezdtek szétválni egymástól.

Az „ungarischer Sprachmeister” sikerének legfőbb titka talán abban a szintén modern felfogásban rejlik, hogy a magyar nyelv megértését segítő, a magyarázatok, fordítások, jegyzetek nem a bevett módon, latinul, hanem németül olvashatók. A könyv közvetítő nyelve német. Így az a német anyanyelvű tisztviselő, kereskedő vagy nemesember is hasznosan tudta forgatni, tanulni tudott belőle, aki az akkoriban már holt nyelvnek számító latint egyáltalán nem, vagy csak részben értette, beszélte.

Szintén rendkívül modernnek tekinthető Bél Mátyásnak az a felfogása, amit az első kiadás bevezetőjében saját maga ír le (ami azonban a tulajdonomat képező 7. kiadásban már nem található meg), miszerint a nyelvtanulás fő célja a nemzetek közötti megértés elősegítése. Szent Ágoston azon véleményét idézi, aki úgy véli, hogy a nyelvek különbözősége a nemzeteket elidegenítette egymástól. Magyar nyelvkönyvének legfőbb célja tehát az, hogy a magyar és a német nép ismét egymásra találjon.[3] Mai szemmel szintén rendkívül modern felfogásnak számít, hogy a nyelvtanulás abszolút célja a biztos szóbeli kifejezés, a beszéd elsajátítása. E célt támasztja alá a könyv első lapján található gyönyörű rézkarc alá írt német nyelvű mottó:

„Wie glücklich ist ein deutscher Mann

Der unter Ungarn ungarisch Kann.”

(A mai Európai Unió egyik leggyakrabban hangoztatott célkitűzése ez az egymásratalálás Európa népei között. Ennek egyik kulcsa az idegen nyelvek ismerete, és nemcsak a 3 nagy, az angol, a francia és a német, hanem a kisebb, kevésbé ismert, kevesebbek által beszélt nyelveké is, amit az Unió költségvetésében igen jelentős összegekkel támogat. Ilyen – nem feltétlenül tudományos – értelemben megállapítható, hogy Bél Mátyás céljai, és ezzel összefüggésben nyelvkönyve még ma is, több mint 270 év elteltével is rendkívül aktuálisak.)

Érdekes, hogy Bél Mátyás előszava, ami ezeket az elveket tartalmazza, a 7. kiadásban már nem található meg, a könyv korszerűsítése, kiegészítése során e fontos rész – érthetetlen okokból – kimaradt, ami, véleményem szerint, visszalépést jelentett.

Az ókor és a középkor latintanítási módszerei nagyon sokszínűek voltak, a dialektikusan váltakozó 2 fő didaktikai irány (ösztönös-direkt-induktív-egészleges és a tudatos-fordító-deduktív-elemző) lehetőséget adtak egy módszertani „fegyvertár” létrejöttére, aminek nagy része a későbbiek során az élő idegen nyelvek tanításnál is felhasználható volt. E fegyvertár egyes darabjait még a mai napig is használjuk az oktatásban, nem véletlen tehát, hogy a 18. század első felében Bél Mátyás, ill. a későbbiekben a könyv átdolgozásánál Korabinszky János Mátyás is felhasználta ezeket a nyelvtanulás elősegítéséhez és eredményességének fokozásához. A könyv mellékletének (Anhang) IV. fejezetében a Némelly közönséges haszonra össze-szedett Beszélgetések című részben találhatjuk az ókori eredetű, a reneszánsz idején újra teret nyert, pl. Comenius által is javasolt és használt, de a 18. századra szinte teljesen elfeledett dialógus-módszer alkalmazását. E kb. 40 oldalon olyan hasznos, mindennapi beszédhelyzeteket tanulhatunk meg, pl. gazdasszony és cseléd, vendég és háziúr, szakács és szolgálóleány, intéző és tulajdonos stb. között, ami az akkori világban mindennaposnak és hasznosnak számított. E dialógus-módszer a memorizálásra, ill. az imitációra épített a beszédben aktiválható mondatmodellek, kifejezéspanelet adva készen a tanuló kezébe. De ez a fejezet túlmutat a korábbi hagyomány felelevenítésén, majd 130-140 évvel megelőzve korát. Hasonló beszédhelyzeteket a 20. század első felében a direkt módszer követői, ill. a strukturalista nyelvtanítás hívei alkalmaztak előszeretettel. A bloomfieldi terminológia Pattern Drill gyakorlatoknak nevezi ezeket. Ha figyelembe vesszük, hogy ez az 1793-ban kiadott nyelvkönyv olyan részt tartalmaz, amelyek feledésbe merültek, majd pedig kb. 130 év múlva újra felfedezték ezeket és a mai napig alkalmazzák a nyelvtanításban, akkor ismét megállapíthatjuk, hogy a könyv több mint egy évszázaddal megelőzte korát, tehát modernnek és korszerűnek tekinthető.

A modern idegennyelv-tanítás előképének is számító reneszánsz korban szokás volt olyan mondatokat, idézeteket összegyűjteni, amik a későbbiek során hasznossá válhattak a tanuló számára, hogy helyes, szép stílusban használja a latin nyelvet. Hasonló stilisztikai, „bon mot” gyűjteményt több oldalon keresztül az Ungarischer Sprachmeisterben is találhatunk. Szintén található a könyvben néhány levélminta, olyan mindennapos, praktikus témákkal, mint újról üdvözlés és jókívánások, e jókívánások megköszönése, csakúgy, mint húsvéti és névnap-i jókívánások és az ezekre küldött válaszok, intéző levele gazdájához. Sőt, még egy vicces írás (Einscherzhafte Schreiben) is olvasható és megtanulható a mintalevelek végén. Szintén a kiegészítésben található egy rövid lista azokról a könyvekről témakör szerint csoportosítva, amiket a szerző javasol az olvasónak; olyan könyvek, amik egy magyar nyelvű könyvtár alapjait képezhetik. E részek is bizonyítják a könyv módszertani gazdagságát, használhatóságát, a mai, 21. századi értelemben vett modernségét.

Természetesen már a 18. században ismert volt sok egyéb módszertani újítás is, amit Bél Mátyás alkalmazhatott volna művének megírásakor. A nyelvtanítás több ezer éves hagyománya során volt alkalom segéd- és szemléltetőeszközök kipróbálására. Ezek mindegyikét azonban egyetlen könyvben nem lehetett felvonultatni. Többek között ilyen szemléltetőeszköz lehetett volna a már Comenius

által is nagyon fontosnak tartott és alkalmazott képi szemléltetés, ami megkönnyíthette volna a tanulást, esetleg mondókák, szójátékok alkalmazása stb. Mivel e szemléltetőeszközök legnagyobb részét a gyerekkorú nyelvtanulóknak szánták, elképzelhető, hogy Bél Mátyás nem tartotta szükségesnek, esetleg talán infantilisnek érezte, hogy egy kifejezetten felnőtteknek szánt nyelvkönyvbe beillessze ezeket.[4]

Összefoglalva megállapítható, hogy minden esetleges hiányossága ellenére Bél Mátyás Meliboei ungarischer Sprachmeister című magyar nyelvkönyve kora tudományos eredményeit minden tekintetben és helyesen alkalmazó, a 18. századnak a nyelvtanításról vallott felfogását híven tükröző mű. Háttérében alapos elméleti tudás áll, felépítése logikus, áttekinthető és könnyen követhető. Mindezt minden kétséget kizáróan bizonyítja az a 17 kiadás is, amit megért az évtizedek során. Mai, 21. századi szemmel természetesen nem nevezhető tankönyvnek, hiszen pl. gyakorló feladatok egyáltalában nincsenek benne, a tanulót passzív szerepre kényszeríti, de a magyar nyelv leíró morfológiájának még a mai napig is minden további nélkül elfogadható lenne, ha a nyelv az elmúlt 250 évben nem változott meg volna ilyen jelentősen. Némely módszertani eszköze pedig kifejezetten megelőzi korát, pl. drill jellegű párbeszédei, beszédhelyzetek egy 20. századi direkt vagy strukturalista nyelvkönyvben is szerepelhetnének. Ebből a könyvből, magától értetődően, ma már senki sem tudna megtanulni magyarul, mégis, olvasmányélménynek és nyelvtörténeti, kultúrtörténeti olvasmánynak, háttéranyagnak rendkívül tanulságos és élvezetes.

JEGYZETEK

1 A könyv későbbi kiadásaival kapcsolatban nem találtam egyértelmű adatokat. Éder Zoltán ezt írja: „...a könyv – 1774-i editiojától kezdve átdolgozott és bővített formában – nem kevesebb mint tizenhét kiadást ért meg.” (Éder Zoltán: Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből, Különlenyomat a Magyar Nyelvőr, Budapest, 1983), addig a BÁV egy 2004-es árverési katalógusában összesen 12 kiadás szerepel. Az sem egyértelmű, hogy az Éder által említett 1774-es editio hanyadik kiadás az első, az 1729-es után. Ezért saját példányomnál sem tudtam bizonyosan megállapítani, hogy ez az 1729-es a legelső, vagy az 1774-es kiadáshoz képest a hetedik.

2 „Meliboei ungarischer Sprachmeister in einer ganz veränderten Gestalt. Mit einem neuen Anhang von den allernötigsten Wörtern, Idiotismen, Sprichwörtern, Gesprächen, ergötzenen Mannigfaltigkeiten und einem Grundrisse einer ungarischen Handbibliothek vermehret.”

3 Éder, 3.

4 Bél Mátyás könyvének 1779-es változatát átdolgozták, magyarra fordították és a nemzeti iskolákban – immár gyermekek számára – alkalmazták Magyar grammatica vagy-is haza nyelvnek gyökerekes megtanulására való intézet (Buda, 1781) címmel. Ez a könyv 12 kiadást ért meg és

sokáig kizárólagos nyelvtankönyv volt a magyar iskolákban. (Éder, 4.)

Felhasznált irodalom

Bél Mátyás (1793): Meliboei ungarischer Sprachmeister in siebenter Auflage. Preßburg, bei Johann Michael Landerer.

Bárdos Jenő (1988): Nyelvtanítás: múlt és jelen. Magvető Kiadó, Budapest.

Bárdos Jenő (1992): A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar, Veszprém.

Éder Zoltán (1983): Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. Különlenyomat a Magyar Nyelvőr 103. évfolymából, Budapest.

Nyomárkay István (1999): Szalay Imre magyar nyelvtanának szerb fordítása. In: Magyar Nyelvőr, július-szeptember

G. Neuner: Methodik und Methoden. Heuer.

Gert Henrici (1986): Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache. Schöningh.

Robert Galisson: Enseignement et apprentissage des langues et des cultures. In: Etudes de Linguistique Appliquée No. 79

Comenius (1992): Didactica Magna. Seneca Kiadó, Bp.

Schultz Ferdinánd kisebb latin nyelvtana. Lampl Róbert (Wodianer F és fiai), Bp.

Közlemények**ISKOLAÉPÜLETEK, TANSZEMÉLYZET
SZÉKESFEHÉRVÁRON 1688-1900 (Történeti
áttekintés)****Farkas Gábor**

A török hódoltság megszűnte után a betelepült lakosság életét 1688-tól a városi magisztrátus szervezte; elindította a gazdasági vérkeringést, megteremtette a társadalmi és kulturális fejlődés alapjait. A teendők között szerepelt az oktatás megindítása is. Egy dokumentumból arról értesülünk, hogy a török védősereg között diákok is voltak.

Erre utal a Martinus Lajos lelkész által készített számla, melyben „török deákok kamaraszékéről” tesz említést, melyet napszamosokkal elbontatott. A diákok a nagytemplom körüli épületek egyikében tanyáztak, ahol iskolájuk volt.¹ A városba betelepült jezsuita rend 1688-ban kétosztályos iskolát szervezett, melyet 1702-ben 4 osztályossá alakítottak át, és gimnáziumnak neveztek. A jezsuiták a Rákóczi-szabadságharc alatt (1707-ben) a számukra bizonytalan közállapotok következtében megszüntették az iskolai oktatást.²

A magisztrátus az egyházi iskolától függetlenül szervezett városi iskolát. 1690. április 25-én két diákot fogadtak fel tanítónak: Hozoski Jánost és Ruttkay Miklóst. Feladatuk kapták a tanácsi testülettől, hogy az iskolamesteri teendők mellett a sekrestyési szolgálatot is el kell látniuk. A két tanítónak konvenciót szavaztak meg: évi 30 forintot és 10 mérő gabonát. Az 1692. január 26-i tanácsi jegyzőkönyv adataiból tudjuk, hogy Kovács Ferenc 17 éves diáktanító is működött a városban, akit a tanács másokkal együtt vallomástételre maga elé idézett egy fehérvári polgár kijelentése miatt, akit a tanács blaszfémiaival (kegyeletsértés) vádolt.³ 1694-ben a tanács évi 9 forintért épületet bérelt az iskola számára, majd hamarosan 60 forintért épületet vásárolt. Az 1690-es években 2 tanító működik a városi iskolában.

Az 1703-ban kezdődő Rákóczi-felkelés idején az oktatási tevékenységnek kevés jelét találjuk. 1703-ban Strébay Ignác Sámuel ludi magister neve szerepel, aki nyilván a lehetőségekhez mérten oktatott, de a helyzet súlyossága következtében, akárcsak a jezsuiták, a városi iskola is kénytelen abbahagyni tevékenységét. 1716-ban Oswald János tanított a segédtanítóval. 1724-ben a jezsuita rend újjászervezte a gimnáziumi oktatást. Az épület egyemeletes és 3 termes, ahol primitív viszonyok uralkodtak. Létezett egy negyedik terem, ahol színházi előadásokat rendeztek. (Ezt majd a pálosok alakítják át tanteremmé.) 1736-ban retorika osztályt indítottak.

1725-ben a városi alsófokú iskola renoválására 110 forintot fordítottak. A tanítókat a tanácstestület az oktatási feladatokon túl több feladatra is alkalmazta: 1729-ben a nagytemplomi harangozást

bízták rájuk, 1732-ben még egy preceptor (tanító) felfogadásával bízták meg a német iskolamestert. Az új tanítónak szép írással kellett rendelkeznie, mert a városi adminisztrációban is alkalmazták, sőt, a kántori teendőket is ráruházták. 1741-ben az iskolamesterre bízták a viharágyú kezelését, melyet „veszedelmes idő” alkalmával kellett elsütnie. 1751-ben az elhalt német iskolamester helyébe Neichel Tamás került.

1766-ban felmérés készült a városi iskolákról. Ekkor a várban (belvárosban) 3 iskola működött: a magyar, a német és a jezsuiták gimnáziuma. A Palotai-külvárosban a rácok elemi iskolája volt, a Budai-külvárosban a Szent Sebestyén-kápolna adminisztrátora tanította a gyermekeket. (Az iskolaépület létesítésére a jezsuita rend 1000 imperiálist adományozott.) A felmérés adatai szerint írás, olvasás, számolás, hittan szerepelt tantárgyként. Az 1774. évi plébániai összeírás a tanítók javadalmazását is feltünteti: a magyar és a német iskolamester évente 100 forintot és 43 forint értékben gabonát kapott; a külvárosi iskola tanítójának évi 60 forintot, és 27 forint értékben gabonát adtak, de más jövedelmeivel együtt évi javadalma 117 forint volt.

A gimnázium 1773-ig zavartalanul működött. Ez évben a jezsuita rend megszűnt, helyükbe a magyar pálos rend tanárai kerültek. A pálosok 1786-ig tanítottak. Nehézséget a katonai kincstár támasztott, ugyanis a rendházba és a mellette levő iskolai épületbe katonaságot vezényeltek. (Katonaság vette igénybe a jezsuita templomot is.) 1786-tól 1813-ig királyi gimnáziumként működött, ahol egy ideig még pálos tanárok tanítottak Benyák Bernát piarista igazgató vezetésével. 1794-1808 között Schwartbauer Elek vezette az intézményt Virág Benedek, Neichl Ferenc, Némethy Kristóf, Hofmann Jakab tanárok közreműködésével. A katonaság az épületet nem hagyta el, a tanulókat a ferences rendházban helyezték el (4 teremben.) A francia háborúk alatt a gimnázium kiköltözött a ferences rendházból, csak a 3. osztály maradhatott ott egy teremben. Az 1-2. osztályt az elemi iskola fogadta be, a 4. osztály a Novák-, az 5. osztály az Eklér-házban kapott ideiglenesen helyet. A gimnázium épületében mostoha körülmények voltak, és az intézet lezüllött színvonallal tengődött. A városi vezetés az intézmény megszüntetéséről határozott. 1813-ban a rendházat és a gimnázium épületét a zirci apátság kapta meg. A ciszterciek a tanítást ebben az évben kezdték meg. (4 osztály: 2 grammatikai és 2 humanista.) Megemlítjük, hogy a gimnáziumot 1845 körül filozófiai szak alapításával főiskolai rangra kívánták fejleszteni. Farkas Ferenc nagyprépost nagyobb összeget ajánlott a főiskolává fejlesztendő intézetnek. A tárgyalásokat megkezdték, de az eredménytelen maradt. Az opposíció döntő érve az volt, hogy nincs megfelelő épület a felsőfokú intézet elhelyezésére. Az épület a középiskolai növendékek számára is korszerűtlen volt.⁴

A Ratio Educationis hatása a városi iskolaügyre

Az alsófokú oktatás színvonalának emelésére 1777 után a Ratio Educationis megjelentetésével került sor. A városi vezetés 1780-ig 4 osztályos nemzeti iskolát épített; a város 4 ezer forint hitelt vett fel az építésre és az osztályok felszerelésére. 1777-ben Pozsonyba küldték az egyik tanítót, hogy német

és magyar nyelven egyaránt tanítani tudó embert hozzon Fehérvárra. A tanító eredménytelenül tért vissza. 1807-ben a Budai-külvárosi iskola romos állapotba került, azt lebontották, anyagát 1070 forintért eladták. Az iskola lebontását a Budai-külvárosi polgárság is sürgette, mert az épület közvetlenül a Szent Sebestyén-templom mellett volt. Lebontásával a templom előtt tágas térség keletkezett. 1817-ben a püspöki iroda hívta fel a városi vezetés figyelmét arra, hogy kültelki gyermekek nagy része nem látogatja az iskolákat. Szükségesnek tartották, hogy a külterületi kisiskolákat hozzon létre a város. A polgármester válasza: amennyiben anyagi ereje lesz, az iskolákat létrehozza, oda tanítókat állít be. A polgárság azonban maga gondoskodott fiainak képzéséről: magániskolákban neveltették gyermekeiket. 1819-ben a belvárosi magyar és a német iskola zsúfoltságáról vannak adatok. Az új épület (a nemzeti iskola) 1836-ban az Urak utcájában készült el. A földszinten a fiúkat, az emeleten a leányokat helyezték el. A kültelki területek iskoláit az 1830-as években szervezték meg: 1837-ben a Királykút-épületet és a Palota külvárosi József-kápolnát tervezték oktatási célokra kialakítani⁵, de a Tóvárosban, a Vízivárosban, és az Olaj utcában alakítottak ki iskolaépületeket. Tóvárosban a külterület népesedésével egyidőben egytanerős magániskolát szerveztek; 1820-ban a lakók kérték a városi tanácsot, hogy az iskolát vegye át. A hatóság anyagiak hiányában a kérelmet elutasította. 1860-ig mégis megtörtént a tóvárosi intézet átvétele, mert a város egy termet toldott a Tanyasoron működő iskolához. A vízivárosi iskolát Szent Rókusról nevezték el.⁶ 1840-ben a Palota-külvárosi iskola jött létre: a Kóbis-féle házat 1839-ben vásárolta meg a városi tanács, szerb lakossági környezetben kimondottan magyar iskolának. A házért 4800 forintot fizettek. Az iskola 2 termes volt, a tanítás 1840. november 23-án kezdődött. Tanítója Vogl János lett. 1845-ben fiókkiskola létesült Sóstón, itt 60 tanulót oktatott Horváth Ádámné. 1847-ben a Zámolyi úti iskola létesítését a helyi takarékpénztártól felvett 1000 forintból oldották meg.

Az 1850. évi tanügyi reform

1850-ben a Thun Leo-rendszer bevezetésével a gimnáziumokban 4 alsó és 4 felső osztályt szerveztek. (Az eddigi 6 osztályhoz a 7-8. osztályt kapcsolták.) Az oktatási reform célja: a konzervatív eszmei hadállások terjesztése, az összbirodalmi szemlélet alapozása, végül a germanizálás, azaz, formálni a magyar ifjúság világképét Bécs politikai igényei szerint. Az 1851-ben szerkesztett tankönyvekben a Habsburg hatalom és a katolikus egyház történelmi szerepének kihangsúlyozása érvényesült. 1852-ben a zirci apát (Villax Ferdinánd) anyagi támogatásával a felső két osztályt megszervezték, bár az épületben komolyabb bővítés nem történt. Szórványadat áll rendelkezésre, miszerint a földszinten a fáskamrát, a lomtárt és az egyéb egészségtelen helyiségeket alakítottak át termékké. A gimnáziumban nemzeti szellemű nevelés folyt. Magyar nyelven tanítottak, a történelem oktatása a hivatalos tanügyi szervek látogatása alkalmával német nyelven történt. A tanárok elvetették a bécsi tankönyveket, helyette maguk szerkesztettek hazafias szellemű kiadványokat. A tanárok a következők: Deák Sándor, Koller Károly, Minikus Vince, Dornis Gáspár, Liebhardt Lukács. A tanároknak szerepe volt abban, hogy a német világban a nemzeti szellem megmaradt a városban.⁷

1857-ben hír érkezett a városházára, hogy uralkodói elhatározás szerint Fehérvár gazdasági iskolát kap. A városi tanács a szervezést megkezdte, mintagazdaságnak a Szőlőhegy alatti bérföldeket, gyümölcsösnek a Pucher-kertet ajánlotta fel.⁸ Ez azonban nem valósult meg.

1857. augusztus 15-én az uralkodó fehérvári látogatása alkalmával került sor a Ferenc József Nőnevelő Intézet alapkövének letételére. Az intézetet Farkas Ferenc nagyprépost adományából létesítették.

A tanügyi reform lehetővé tette a városi reáliskolák létrehozását. Székesfehérvár vezetése 1854-ben alapította a 2 osztályos reáliskolát, amely a források adatai szerint a lakosság körében „lenézett intézet volt”. A városi vezetés a Funt-házban adott helyet az iskolának (ahol 38 éven át működött, 1892-ig). A 3. osztály indítására 1859-ben került sor. 1861-ben a Funt-házon átalakítást végeztek, mellyel lehetővé tették az iskolabővítést. Az 1854-1859 közötti években a reáliskola az indulás nehézségeivel küszködött, fejlesztésére az 1870-es években került sor, és a virágzás éveit az 1880-as években érte el.⁹

A Thun-féle reform érintette az elemi iskolák szerkezetét, tantervi struktúráját. A tankötelezettséget a 6-12 éves gyermekek számára kötelezővé, az iskolalátogatást ingyenessé tette. Bevezette az ismétlő iskolákat, melyeket vasárnapi iskoláknak neveztek. Az elemi iskolák fenntartását a községekre és az egyházakra ruházta, az anyanyelvi tanítást írta elő. (A középiskolákban a közismereti tárgyak német nyelvi oktatását tette kötelezővé.)¹⁰ Az oktatási reform figyelembevételével történtek a városi iskolafejlesztések. 1854. január 10-én a belvárosi leányiskolában az első osztályosok számára új terem készült. Még ez év őszén az előkészítő osztály túlszűfoltóságán segített a városi vezetés: az osztályt kettéosztották, és Janny József tanítót bízták meg a két csoport oktatásával. A rácvárosi iskolának nevezett intézmény is zsúfolt volt. Az 1855. május 24-i felügyelői látogatás 250 gyermeket talált 2 teremben. Segédtanítót vettek fel, majd 1861-ben megnyitották a 3. termet. Ekkor a rácvárosi iskola 3 tanerős lett. 1856. május 15-én a tóvárosi iskola épületét – mert az beleesett az épülő vasútvonalba – megvásárolta a vasúttársaság, és 5056 forintot fizetett a városi pénztárnak. A városi vezetés a tóvárosi iskola helyett a Zichymajor melletti üres téren 2 termes iskolát épített. Bővítették a belvárosi leányelemi iskolát is. A segédtanító lakását átalakították teremmé. Az Öreg utcai iskola egyetlen termében 350 gyermek szorongott. Az épület egészségtelen, sötét helyiség; egykor apaállatok istállója volt. 1861. október 10-én a városi vezetés semmisnek tekintette a szerb hitközség által felfogadott tanító (Plasevits György) kinevezését, mivel a hitközség elnöke a városi tanácsot nem tájékoztatta a tanító fogadásáról. A polgármester utasította a városi pénztárt, hogy a szerb hitközségnek a szokásos pénzbeli támogatást ne fizesse ki. 1863 végén a rácvárosi főtanító Langer János lett, Vogl Lajost pedig a belvárosi templom kántorának nevezték ki. 1864. január 20-án a Helytartótanács elrendelte, hogy Székesfehérvár a Vízivárosban a Szent Rókus elemi iskolának új épületet emeljen. A városi tanács pénzhányra történő hivatkozással az építkezést elhalasztotta, de 1868. október 31-én arról értesülünk, hogy a vízivárosi Szent Rókus elemi iskola épülete a Kórház utcában elkészült. A tanügyi

hatóság az iskola zsúfoltságáról adott jelentést, mert az első teremben 150 gyermeket talált. 1866. július 30-án a városi közgyűlésen Bardon Józsefet megválasztották tanítónak. A tanácstagok közül 30 fő rá szavazott. Ugyanakkor a közgyűlésen Rajniss Ferenc tanító 28 szavazatot kapott. Erre a püspök Rajniss tanítót státusba helyezte a vízivárosi iskolában. A város a püspöki kinevezést annulálta, mert az iskolák kegyura a város. A tanács a Systema Scholarum Elementariumban (elemi iskolák rendszere) kifejtett elvekre hivatkozva semmisítette meg a püspöki kinevezést.

A modern, nemzeti szellemű oktatás szervezése

Az 1867-1868. tanévben városi fenntartású elemi iskolák a következők: A Belvárosban működik 2 főelemi iskola: a fiú és leány, mindkettő 4 osztályból álló intézet. A Felsővárosban 3 iskola van: a vegyes elemi 3 osztállyal, és két vegyes elemi 2 osztállyal. A Palota-külvárosi iskola vegyes, 3 osztályos; a vízivárosi és tóvárosi vegyes, 2-2 osztályos intézet. Tanácsi megállapítás: a város minden lényeges pontján létezik elemi iskola, összesen 8 épületben. A városi iskolákon kívül léteztek a felekezeti intézetek: 1-1 elemi iskolát tart fenn a szatmári irgalmas szerzetesrend, továbbá a szerb, az izraelita (1842), az evangélikus és a református hitközség. (A két protestáns felekezet a kéttantermes iskolát 1824-ben szervezte meg.) 1868-ban a városi iskolákat 1983, a felekezetieket 553 gyermek látogatta. Iskolába 364 városi gyermek nem járt. A középiskolai tanulók száma 552 (valamennyien fiúk). Ebből a ciszterci gimnáziumban 458, az alreál iskolában 94 fő tanult. 1869-ben 2 osztályos kereskedelmi iskola nyílt. Az első esztendőben 29 tanulója volt. A középiskolai tanulók vallási megoszlása: katolikus 361, izraelita 67, kálvinista 21, evangélikus 6 és görögkeleti 3. A kereskedelmi iskola tanulói között 25 volt izraelita és 4 keresztény.¹¹

Óvodai intézményről 1860-ból van adatunk. A Helytartótanács 3 esztendei működésre adott engedélyt Rapos Józsefnek, további működésről nem tudunk. A belvárosi óvoda megnyitását anyagiak hiányában halogatták: már 1860-tól gyűjtötték a pénzt színieseményekkel, álarcosbálokkal. 1868-ban sikerült a megnyitás a Ráder-ház egy helyiségében. A szponzor Drucker József polgármester volt, az intézet vezetője Bazsalik Mihály. Gyermekintézményt szerveztek a Palotai-külvárosban, melyet szintén közadakozásból tartottak fenn. 1886-ban létesült a felsővárosi óvoda. A Tóvárosban 1893-ban óvodaegyesület alakult, amely vállalta a gyermekintézmény létrehozását és fenntartását. Az intézményt az egyesületi tagság tartotta fenn, bár városi segélyt és karitatív célú adományokat is kapott. Az egyesület 1903-ban emelt épületet, melyet a Szent Imréről nevezett Tóvárosi Kisdedóvodának adott át. (Alaghy Dezső u. 2. sz.)

1869. augusztus 4-én megalakult az iskolaszék, elnöke Pribék Antal. Az 1868. évi 38. tc. rendezte a nemzeti iskolaügyet. Bővítette az elemi iskolai oktatás tárgyait: az írás, olvasás, számolás, hit- és erkölcsstan tárgyakon túl bevezette a beszéd- és értelem gyakorlatot, a hazai földrajz, történelem, természetrajz, természettan, mezőgazdasági, kertészeti és állampolgári ismereteket, az éneket, a tornát. A tc. elrendelte azt, hogy a tanítás a többségben beszélők nyelvén folyhat. A tc. felállította az iskolaszék intézményét. Székesfehérváron az iskolaszék községi volt, és ezután községi jellegűnek minősítették a városi iskolákat. Az iskolaszék lett a városi fenntartású iskolák elsőfokú hatósága. Első

ülésén meglepő rendelkezést adott ki: az iskolaépületekből a felekezeti jelvényeket (kereszt, szentek képei stb.) távolítsák el, a tananyagból pedig töröljék a vallási jellegű témákat. 1869. szeptember 7-én a városi közgyűlés a törvényhatóság által fenntartott népiskolák községi jellegét elismerte. A fehérvári püspök főpásztori levélben intette a városi közgyűlési tagokat, hogy a népiskolák katolikus jellegét őrizzék meg. A közgyűlés 1869. november 4-én teljesítette a püspöki kérelmet. A kultuszminiszter a határozatot nem fogadta el, és a városi iskolaügy újratárgyalását rendelte el.¹² Az újratárgyalásra december 27-én került sor.

A népoktatás kiterjesztése országos program lett. Beleértették a felnőttek oktatását is. 1870-ben Kolossváry Miklós székesfehérvári tanfelügyelő kezdeményezte a felnőttoktatást, amely lényegében analfabéták tanfolyama volt. Az oktatást fehérvári tanítók végezték: Greiczinger Márton, Tóth József, Bardón József főtanítók, akik olvasás, írás, számolás, történelem, természettudomány tárgyakat vettek fel az órarendbe. Az oktatás néhány évig tartott, és ebben főleg a helyőrségi katonák vettek részt. 1863-ban a magyar katonaság 22 %-a volt írástudó; 1869-ben a férfi népesség 41, a nők 25 %-a volt tájékozott az írásban és az olvasásban.

Az 1872. augusztus 1-jei közgyűlésben a városi népiskolai helyzet újratárgyalására kerül sor. A kultuszminiszter leiratában hangsúlyozta, hogy a városban szükség van felekezet nélküli népiskolára. A közgyűlés válasza az volt, hogy felekezeti jelleg nélküli iskola létezik, mégpedig a belvárosban két tanoda: a fiú és a leány elemi. Itt a felekezeti jelleg egyik iskolára sem jellemző, de ha a miniszter úgy látja, hogy szükség van Székesfehérváron új iskolára, akkor a belvárosi tanodákban lehet párhuzamos osztályokat kialakítani. A közgyűlésben jelenlevő és gazdaságilag súlyt képező csoport (zsidó virilisek) 1873. február 10-én hangot adott a felekezeti jelleg nélküli elemi iskola hiányának.¹³ A modernizáció felé haladó városi társadalom az oktatás korszerűsítését fogalmazta meg. Elsősorban új épületeket kívánt, melyet a kor színvonalának megfelelő nevelési tartalommal akart megtölteni. 1875 nyarán a belvárosi leányiskola 6 osztályos lett. Az iskola Zichy Nándor 150 forintos adományából harmóniumot vásárolt, s ezután az énektanítás hatékonyabb lett. 1877-ben két tanító, akik a magyar nyelvet nem tudták elsajátítani, és dacára a hatóság felszólítására csak németül tanítottak, nyugdíjazásra került. 1876-ban a közgyűlés az elemi iskolák szervezetére vonatkozó szabályzatot dolgozott ki. Ennek keretében alakult meg a városi polgári leányiskola, határoztak az iparos tanoncok oktatásáról, az ismétlő iskolákról, rendezték a tanítói fizetéseket. A polgári iskola 45 tanulóval nyitotta meg kapuját. A fokozatos fejlesztések Havranek József, Say Rudolf és Alaghy Dezső nevéhez fűződtek. Az 1888-1889. tanév megnyitójára elkészült a négytantermes Selyem utcai (Palotai-külvárosi) elemi iskola. A termekben 120-120 tanuló tartózkodhatott. A vezető tanító számára háromszobás lakást alakítottak ki. Az új épülettel alig oldották meg az elhelyezési nehézségeket. 1889. január elején Krammer Hermann tanító ötesztendő idősakra magániskola nyitására kapott engedélyt. A privát intézmény a városi iskolaszék felügyelete alatt állt, a záróvizsgákra a városi tanács biztost küldött ki. Krammernak a királyi tanfelügyelőséghez kellett eljuttatnia a tantervet és az órarendet. A városi iskolaszék elnöke, Alaghy Dezső (a ciszterci gimnázium tanára) 1896. július 11-én megbízást adott a város egyik jó

tollú tanítójának, Velinszky Ferencnek, hogy Székesfehérvár elemi iskoláinak múltjára vonatkozó kutatásokat végezzen. A szerző a több mint 400 oldal terjedelmű kéziratot 1898. április 21-én az iskolaszéknek bemutatta. A kéziratot a város publikálta.

A ciszterci gimnázium építését a zirci apát finanszírozta (120 ezer forint rendi költséggel). 1867. november 7-én a gimnázium tanári kara memorandumot intézett az apáthoz, melyben új épület létesítését sürgették. Az okirat aláírói: Gerlach Benjamin igazgató, Liszi Lajos, Supka Jeromos, Vajda Ödön, Burghardt Leó, Gebaur Izidor, Alaghy Dezső, Pallér Kelemen, Károly Irén, Mészáros Amand, Gruber György, Szobek Loránd, Márk János. A memorandumban kifejtették: a tanulók száma 1861 óta folyamatosan növekedett, a korszerűtlen épület céljának nem felel meg; tűrhetetlen hőség uralkodik, amely miatt tanár, növendék egyaránt szenved, a folyosó oly keskeny, hogy két növendék egymás mellett nem fér el; az emeletre keskeny csigalépcső vezetett, amelyről a diákok többször leestek; 2 terembe csak az erkélyen át lehetett bejutni. Az építkezés 1874-1875-ben folyt, a vállalkozó Brenn Károly volt. Az építkezés idején a növendékek a püspökségi épületben (6 osztály), és 2 osztály a ciszterci rendházban kapott elhelyezést. A kétemeletes épület 1875. október elejére készült el, s az ünnepélyes átadásra október 3-án került sor. Az avatóbeszédet Rezsutsek Antal apát tartotta.¹⁴

Az alreáliskola fejlesztésére az 1880-as évek elejétől vannak adatok: 1881-ben szervezték meg a negyedik osztályt, a következő évben belépett az ötödik, hatodik osztály, majd 1883-ig a nyolcadik is. Ezekben az időkben államsegélyes az iskola (évi 4 ezer forint). A kultuskormányzat és a városi tanács tárgyalásainak eredménye lett: 1890. április 14-én az iskolát államosították. A megállapodás értelmében a város felépítette a modern épületet a Sas utcában. Az építkezés 98 ezer forintba került, és kötelezte magát a város, hogy évente 4500 forintot fizet az iskolának.¹⁵ A főreáliskola a 19-20. század fordulójától a város egyik kiemelkedő oktatási intézménye lett.

1876-ban a városi közgyűlés az elemi iskolák szervezetéről tárgyalt, határoztak az ismétlő, a polgári, a tanonciskolákról, a női kézimunka és a rendkívüli tantárgyak bevezetéséről, rendezték a tanítói fizetéseket, az iskolai szünnapokat.¹⁶ A törvényhozás az 1884:17. tc.-ben határozott a kötelező tanoncoktatásról. A többi között kimondta, hogy abban a helységben, ahol 50-nél több tanonc van, az iskolát meg kell szervezni. A tanonciskolák 3 évfolyamúak, melyeket az elemi vagy a polgári iskolákban szerveztek meg. A tc. szerint heti 2 munkanapon 4-4 órás foglalkozáson olvasást, számtant, fogalmazási ismereteket, könyvvitelt tanítottak, vasárnap pedig 3 órában rajzoktatásban részesítették az inasokat.¹⁷ A kereskedő inasoknak számtant, irodai és váltó ismereteket, kereskedelmi levelezést oktattak. Székesfehérváron nem került sor földművesiskola felállítására, azt Csákváron uradalmi keretben szervezték meg. A földművesiskolába 16 évnél idősebb parasztfjakat vettek fel azzal a céllal, hogy kiscsajdákat, majorgazdákat neveljenek belőlük. A foglalkozások télen elméleti síkon mozogtak, tavasszal-ősszel mezőgazdasági gyakorlatot folytattak.

JEGYZETEK

- 1 Fejér Megyei Történeti Évkönyv (FMTÉ) 6. k. 1972. 215.
- 2 FMTÉ. 18. k. 1988. 285.
- 3 Székesfehérvár Város Levéltára (SzVL) A városi tanács levéltára; Protocollum sessionale. 1692. jan. 26. (Továbbiakban: Prot. sess.)
- 4 Lauschmann Gy. (1994): Székesfehérvár története 2. k. 119-121. (Továbbiakban: Lauschmann.)
Uo. 4. k. (1996) 18.
- 5 FMTÉ. 18. k. 285-292.
- 6 Prot. sess. 1837-1462. sz.
A Vasútvidék története. Szfvár, 2006. 43.
- 7 Magyarország története 6-1. k. Bp. 1979. 466-477. (Továbbiakban: Magyaro. tört. 6-1.)
Lauschmann (1966) 4. k. 198.
- 8 Tanácsülési jk. 1857-83. sz.
- 9 Lauschmann 4. k. 173-174.
- 10 Magyaro. tört. 6-1. k. Uo.
- 11 FMTÉ. 6. k. 1972. 45-46.
- 12 Tanácsülési jk. 1869. nov. 4.
- 13 SzVL. A Törvényhatósági Bizottság közgyűlési jk. 1872. aug. 1.; 1873. febr. 10. (Továbbiakban: Kgy. jk.)
- 14 Lauschmann 4. k. 120-122.
- 15 Uo. ua. 173-174.
- 16 Kgy. jk. 1876. 3. sz.
- 17 Rajziskola szervezésére az uralkodói pátens 1786-ban jelent meg. Ebben elrendelték, hogy azoknak a kézműveseknek, akiknek mesterségükhöz rajzkészség szükséges, inasait abban az esetben szabadíthatják fel, ha rajziskolát végeztek (kőműves, ács, szobrász, esztergályos, földmérő, kertész, arany-, ezüst- és rézműves, bádogos, gipszöntő, asztalos, fazekas, bognár, takács, lakatos). Az oktatást vásár- és ünnepnapra tették. Fehérváron a rajziskolát 1787-ben szervezték meg, és adatokat 1848-ig találunk az iskola működésére. Az iskola több helyen működött, az 1840-es években a ferences rendház egy szobáját adták át erre a célra. (Farkas Ferenc nagyprépost az

inasiskola javára 1846-ban tett alapítványt. Az iskolát ekkor nem hozták létre.)

Közlemények

DIE (MUSISCH-) PAEDAGOGISCHEN AKTIVITAETEN VON COMENIUS IN AMSTERDAM (1656-1670)

Gerald Mensink

A neveléstörténet-írás Comeniust a 17. század egyik legnagyobb pedagógusaként tartja számon, mégis kevésbé ismert a tudós polihisztor művészeti tevékenysége. A művészeti ágak közül Comenius műveiben a nyelv és a zene hangsúlyosan jelentkezik, míg a táncot és a hangszeres zenét pedagógiai szempontból kevésbé tartotta megfelelőnek, fejlesztőnek. Amszterdamban De Geer holland kereskedőnek, diplomatának köszönhetően tevékenysége kifejtéséhez jelentős anyagi támogatásban részesült. E mecénási felkarolás nyomán Comenius megalkotta a klasszikus humanista versmértéket a cseh nyelvben, továbbá átdolgozott, lefordított, illetve maga is írt szövegeket, dalokat. (Mintegy 605 zsoltárt és himnuszt; 411-et dallammal, 194-et áttétellel.) A neves pedagógus hitt a zene érzelmi és morális hatásában. A zene Comeniusnál valamifajta földöntúli, mennyei jelentéstartalommal is párosul, ugyanakkor a profán jelentés mellett zeneesztétikai és művészetfilozófiai aspektust tulajdonít a muzsikának. A jezsuiták a reneszánsz korában már színházi előadásokat rendeztek a latin iskolákban a diákok vallási, erkölcsi és nyelvi kultúrájuknak fejlesztési céljából Comenius ezeket az elveket hangsúlyozta a Schola Ludusban, de a színházi darabok megírásánál a klasszikus történetek helyett, többnyire a korabeli iskolai aktualitásokat állította előtérbe.

PROLOG

In diesem Beitrag akzentuieren wir Comenius' Gedanken über die allgemeine und mehr spezifisch die musische (nicht nur musikalische) Erziehung. Comenius war einer der grössten Pädagogen des 17. Jahrhunderts und einer der grössten aller Zeiten. Aber war er auch der meist originelle Pädagoge so wie man oft behauptet?

Viele Gedanken hat er übernommen von z.B. dem Pädagogen Wolfgang Ratke und von einem spanischen Jesuiten: Schon für Ratke galt der Unterrichtsgrundsatz: „per inductionem et experimentum omnia“ (durch Erfahrung und Untersuchung lernen wir).

Und als Vorläufer von seinem ORBIS SENSALIUM PICTUS (Nürnberg 1658/59; warum nicht in Amsterdam wo er damals lebte?) und Janua Rerum Et Linguarum (1631-1635) erschien schon in Spanien in 1615 eine latein-spanische und in 1617 eine fünf-sprachige „Janua“, wobei ebenso Wort und sinnlich wahrnehmbare Dinge zur Einheit gebracht wurden. Auch Vives (1492-1540) hatte die Kindernatur besser verstanden als Comenius. Rembrandt, dessen 400. Geburtstag wir im Jahre 2006 feiern, war keinen Mahler der eine ganz eindrucksvolle Erneuerung in der Malerei entwichelt hat, doch er hat mit Ehrfurcht für seine eigene Geschichte und Gegenwart bestehende Auffassungen

verarbeitet, neu bearbeitet und umgearbeitet zu einer genialen Synthese.

Das Originelle, besser gesagt das Universelle, bei Comenius finden wir in die Ueberragung von den vielen Pädagogischen Ideen von damals durch:

Die Betonung von der ethischen Erziehung;

Vertiefung und Integration der verschiedenen pädagogischen Theorien von damals;

Die Suche nach einem universalen Weltbild und einer universalen Friedenserziehung.

In welcher Hinsicht hat Comenius denn das Musische Form gegeben?

Wichtig war Comenius' Arbeit in Ungarn, wo er in 1650 vier Jahre lang nach Sarospatak berufen wurde um das dortige Gymnasium neu zu gestalten. Hier schrieb er hier seine Schola Ludus (1654): der Unterricht als Spiel. Es betrifft hier 8 Theaterstücke. Das Theater konnte auch die Entwicklung von der (ungarischen) Zivilisation dienen, was er kurz vorher auch akzentuiert hatte in seine Rede an des Gymnasium: De Cultura Ingeniorum Oratio (1650/51) und in das Dokument Gentis Felicitas (1652).

Das Schultheater war schon eine beprüfte Gedanke und er antizipierte hier schon auf der spätere Friedrich von Schiller, der in seine, Briefe über die ästhetische Erziehung' schrieb: „Der Mensch ist nur gar Mensch wo er spielt“.

Es gibt dabei aber eine Bemerkung:

Comenius hatte nicht explizit über Tanz und Musik geschrieben, aber aus seinen Werken können wir jedoch seine Auffassungen darüber destillieren. Auch die vielen Interpretationen darüber von anderen Schriftsteller geben uns partielle Information.

Sprache (Deklamation) und Musik (Gesang) wurden durch Comenius dabei stark betont, aber Tanz wurde abgelehnt (Retunk Proti Antichristu; 1617); in weniger Masse auch Instrumentalmusik („sie macht einen überflüssigen Lärm“ schreibt er in Das Labyrinth der Welt. In die Unesco- Edition, „Le Courier“ von November 1957 wird Folgendes geschrieben:

„...Comenius insiste pour que l'éducation esthétique soit inscrite au programme. Il proteste (déjà !) contre le surmenage scolaire et demande que l'enfant n'aille pas á l'école plus de 4 heures le matin, l'après-midi étant réservé au chant, au dessin, á la dance“ (sic; Rabecq).

AMSTERDAM

Comenius hatte in Schweden den niederländischen Kaufmann Lodewijk de Geer kennen gelernt. De Geer war in Schweden Diplomat bei der Königin Christina aber mehr noch einen grossen Kaufmann der in Schweden viele Grundstücke besass, eigene Schiffe mit eigener Mannschaft hatte, Schiffswerfte und eine Karosse mit 6 Pferde. Er liess aus Holland oft eigene Zimmermänner und Maurer hinüberfahren (mit freies Bier und Essen...), um nur einige Beispiele zu geben von seiner Macht und seinem Reichtum (Romein).

In Amsterdam fand Comenius nach vielen Enttäuschungen endlich mehr Ruhe; auch Zeit um neue Werke zu schreiben und ältere Werke, machmal teilweise, zu vollenden. Dabei wurde er finanziell unterstützt durch Laurens de Geer, Sohn von Lodewijk der 1652 gestorben war. Die Familie De Geer, Calvinistisch, aber mit Respekt für die Böhmisches Brüdergemeinde, gab ihm und seiner Familie und

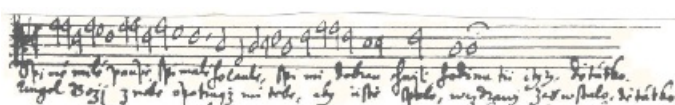
zwei Mithelfer eine Wohnung, vermutlich an dem Egelantiersgracht und eine Druckerei an dem Prinsengracht.

Auch die Stadt Amsterdam schenkte ihm zwischen 1656 und 1658 insgesamt 800 Gulden. Wie gesagt waren Wort und Gesang bei ihm die wichtigsten ästhetischen Aspekte und er meinte (irrtümlich) das dabei das klassisch – humanistische Metrum auf der Tschechische Sprache anwendbar sei (Vorrede KANTIONAL; Amsterdam 1659). In dieses Werk bearbeitete und übersetzte Comenius auch selbst Texte von den Liedern. Es betrifft 605 Psalmen und Hymnen: 411 mit Melodien und 194 mit Verweisung nach bestehenden Melodien. Alle Lieder sind einstimmig (unisono) und sind geschrieben in Dur, Moll u.s.w.. Es ist ein Hymnen- Liederbüchlein für alle Menschen: reich und arm, Jungen und Mädchen aber auch für die Mitglieder von seiner eigenen Brüdergemeinde.

Auch hat er selbst manche französischen Hugenottenpsalmen ins tschechisch übersetzt, schreibt er in, SCRIPTORIUM CATALOGUS (Amsterdam 1661) und vorher hat Comenius ein Werk von Johann Lasitius (1534-1600) mit Bemerkungen in Amsterdam erscheinen lassen: HISTORIAE DE ORIGINE ET REBUS GESTIS FRATRUM BOHEMICORUM (1649) über einstimmige Gesänge der Brüdergemeinde, oft mit Wechselgesang.

Comenius war stark interessiert an Declamation, an strophischer und syllabischer Texte, an majeur und mineur und anderen Tonarten, an gregorianischer Melodien, französischer und deutscher Psalmen und polnischer Lieder; auch an (eigene !) Kinderlieder (siehe unten). Er glaubte an der affektiven und moralischen Wirkung der Musik (siehe: KIRCHE-HAUSE-UND HERZENSMUSICA; Amsterdam 1661), aber gleichzeitig lehnt er die anti – Musik ab: Zum Beispiel: „...An die Musik, die andauernd spielen musste, hat jeder seine eigene Stimme verbunden. Mann könnte allerart von Tier- und Vogellärme hören: einer weinte, ein zweiter brüllte, ein dritter krächte, ein vierter bellte, ein fünfter piff, ein sechster zirpte, ein siebenter machte ein klagendes Girren wie die wilde Böhmisches Taube... und gleichzeitig machten sie fremde Grimasse. Mann fragte mir ob mir diese Harmonie gefällt. „Im Gegenteil antwortete ich“. Mit ärger fragten diese „Musiker“: „Sind Sie denn ein Holzblock das Sie diese Fröhlichkeit nicht lieben?“. (Ich antwortete:) „Möchten Sie dass Gott diese Schweinerei auch segnen soll?“. Kaum hatte ich diese Worte ausgesprochen, da flohen mir Schüttel, Becher und Gläser um die Ohren: „Versuchen Sie sich bei den Menschen an zu passen und bilden Sie sich nicht ein, dass Anderen sich richten müssen auf dass was in ihrem Kopf herumgeht“..Hier demonstriert Comenius (in:Labyrinth) auf ironische Weise die eigenverantwortliche Stellungnahme des Menschen; auch gegenüber die Musik.

Aber Comenius versuchte auch Verständnis zu haben für die verschiedenen Verfassungen der Menschen: „...Unter wahren Christenmenschen herrscht eine Verschiedenheit... So entsteht



doch, wie die unterschiedene Klänge von Pfeiffen und Saiten bei einem Musikinstrument, die manchmal schwächer, manchmal starker sind, eine entzückende Melodie..." (Das Labyrinth). Auch

vollendete Comenius über diese gewünschte Harmonie der Menschen in Amsterdam: UNUM NECESSARIUM und VIA LUCIS (beide 1668): die Kunst zum Leben und Sterben. Wie gesagt: Das Singen ist das wichtigste musikelement bei Comenius. Auch in seine in Amsterdam unvollendetes Werk DE RERUM HUMANARUM spricht Comenius von: „musica ars bené canendi“ (N.B. Auch spricht mann oft von „musica est ars cantandi“).

(Auf sein Sterbebett hat Comenius seinen Sohn Daniel versprochen lassen dieses letztes und universales Werk fertig zu stellen, aber es dauerte bis 1966 als in Prag, nach vieler Arbeit, die Academia Scientiarum Bohemoslovaca das Werk vollendete.)

Vielleicht das bekanntestes Buch das Comenius schon 1 n 1631 geschrieben hat: Janua Linguarum Reserata, wurde auch in Holland bekannt und besonders das Erste der 3 Teile, VESTIBULUM RERUM ET LINGUARUM, wurde in seiner Druckerei in Amsterdam versorgt. (Teil 2 heisst 'Janua' Teil 3 ‚Atrium‘ und Teil 4, das niemals geschrieben ist, nannte Comenius ‚Palatia‘, das heisst: alle anderen ‚Weise‘ geschriebenen Bücher!).

Die wunderschönen Radierungen sind von Chrispijn de Pas. Mann konnte mit diesem Büchlein nicht nur Latein lernen aber auch viele Begriffe anschaulich machen, z.B.

Kunstbegriffe: Viele Musikinstrumente (Nummer 214) sind abgebildet (obwohl er in seinem Werk Labyrinth darüber negativ gesprochen hatte), aber auch Theaterszenen (Nummer 243). Zum ersten Mal erschien eine holländisch – lateinische Edition in 1658 und später eine fast identische holländisch- lateinisch- deutsche (nachgelassen) Ausgabe in 1673. Der Korrektur-Bogen von 1658 verbesserte Comenius selbst: Wat IS na het vuur / Quid EST post ignem z.B. in: Wat BLIJFT na het vuur / Quid MANET post ignem. Auch 'Natura' statt 'Naatur' u.s.w.

Tanzbegriffe und – abbildungen fehlen hier in diesem Werk selbstverständlich.

In diesem Büchlein werden die folgenden Musikinstrumenten abgebildet und beschrieben:

Die Schläge-instrumenten „Trummel, Glocke, Schelle“

Die Blase-instrumenten „Pfeiffe, Flöhte, Schalmei,
Zincke, Trompette, Posaune“

Die Saiteninstrumente „Zitter, Laute, Hakkebret,
Harfe, Fiedel, Geige“.

Seine Wahl ist ein bisschen willkürlich, da in seinem Orbis Pictus daneben Orgel, Sackpfeiffe, Triangel, Drehleier usw. abgebildet sind. Ursache ist vielleicht Comenius' Streben nach logischer Ordnung:

nicht nur die Dreiteilung der Instrumenten im Allgemeinen (so wie heute noch üblich ist:

Membranophonen; Aerophonen und Chordophonen), aber auch die Subordnung in (zwei mal) drei Spalten. Es konnte vielleicht auch ein typografisches Problem sein, aber beim Theater (Nr. 243) ist die Ordnung wieder zweispaltig:

Was schauet man auf dem Schauplatz?

„Die Schaubühne, der Schauspieler,
das Freudenspiel, das Trauerspiel“.

Der Vestibulum wurde In Holland z. B. benutzt in Lateinschulen in Groningen, ,s Hertogenbosch,

Amsterdam und Dordrecht, aber im allgemeinen ist diese Lateinmethode in Holland kaum durchgeführt worden. Ursache ist vielleicht dass konservative Lateinlehrer diese Methode ablehnten wegen der vielen nicht richtig klassischen Neologismen; modernere Lehrer fanden ‚Vestibulum‘ zu vielumfassend und mehr logisch als didaktisch.

Die meisten Gymnasiallehrer möchten statt diese Methode lieber die Schüler in altmodische Weise das latein lernen durch dessen Uebersetzungen. Auch hatte man in das mehr liberalweltliche Holland Probleme mit der vielen religiösen Illustrationen.



Die Herausgeber in Holland konnten ihren Vorrat mit Mühe verkaufen: Grosse Bestände blieben unverkauft und manchmal bekam man nach Jahren unverkaufte Exemplare zurück! Das galt auch für Comenius' Orbis Sensalium Picturs, von dem nur eine Auflage erschien...

Wohl konnte durch Unterstützung von vielen reichen Freunden Comenius sein Werk OPERA DIDACTICA OMNIA in 1657 / 58 herausgeben, mit Auftrag an der Stadt Amsterdam; es ist eine Art von pädagogischer Autobiographie, in Holland und in der ganze Welt geschätzt (Ditrich). Hatte Comenius in Ungarn in 1654 sein Theaterwerk Schola Ludus geschrieben, in die Niederlande tut er etwas ähnliches und schreibt für Schüler das Theaterwerk VERREZEN HONDSCHEN DIOGENES (‚Diogenes Cynicus Redivivus‘), in 1672 nach seinem Tode herausgegeben in Rotterdam). Ueber das Wesen und den Wert von Musik und Theater wird in diesem ‚Vestibulum‘ nicht gesprochen. Dass geschieht vielfach in seinen allgemein-philosophischen Büchern.

Ausnahme ist vielleicht das Werk KIRCHE-HAUSE-UND HERZENSMUSICA.

Ueber Musik (didaktiek) hat er am meisten geschrieben in seine Information Der Mutterschul (1633). Eben notiert Comenius hier, in der tsechischen Urfassung, das Wiegelied: „Schlaf du süsse Blüte; schlaf Taubchen zart nur ein“: auch im Musikschrift.

Mann könnte im Geiste Comenius' das folgende Schema machen:

Alter: Singen: Musikhören: Instrumente:

0/1 das ‚paradiesliche‘ Wiegenlieder Rassel

Weinen auf a, u, e Kinderlieder

2/3 Mitsingen am Tisch lauschen nach Spielzeuginstrumente

und beim Tischgebet vokale und in-

Viva-voce Lieder lernen strumentale Musik

4/5 Mitsingen und Idem (Kinder-) Geige; Pfeiffe

Viva-voce Tambourine; Pauke

6/12 Kinderlieder und Idem verschiedene echte

Kirchenlieder Instrumente

12/18 Choralsingen Idem Idem (Vertiefung)

Musiknoten lernen Sprechen

über Musik

> 18 Hymnen und Idem

Psalmen Auch Musikstruktur Idem (Vertiefung)

Musiknoten lesen

N.B.

In der Niederlande unterscheidet die nationale 'Stiftung Lehrplan Entwicklung' (SLO) heute fünf s. g. 'Musikdomäne':

1. das Lauschen nach Musik / Musik hören
2. das Machen von Musik (mit a. Stimme oder
b. Instrument)
3. das Schreiben von Musik (z.B. Notenschrift)
4. das Reden über Musik
5. das Bewegen auf Musik (Tanz u.s.w.).

Das Bewegen auf Musik (Tanz) (5) lehnte Comenius ab; wohl wichtig bei Ihm waren: Musik hören (1) und Musik machen mit der Stimme (2a).

Das Instrumentalische (2b) stand im Schatten von dem Vokalen; Musiknotation (3) und das Sprechen über Musik (4) wurden durch Comenius weniger akzeptiert; das letzte hatte seine Interesse besonders wenn es um die 'Unmusik' geht.

Aber die schönste Musik projizierte Comenius in der Ewigkeit: „...Ich hörte ein schönes himmlisches Gesang dass nicht zu beschreiben war (...) dass alles mit mehr Freude und erstaunlicher als unsere Ohren verstehen können“ (Labyrinth)

Comenius hofft (in: De Rerum Humanarum; Teil 4 und 5) durch eine universelle Erziehung eine universelle Sprache und Musik (Gesang) entwickeln zu können.

Dabei schätzt er die Musik (Gesang) höher als das Theater (Sprechen): „Melodia est orationis ornamentum five modulate prolatio“.

Musik ist bei Comenius etwas himmlisches; an der profane Bedeutung geht er vorbei, z.B. an die folgenden musikesthetischen und kunstphilosophischen Aspekte:

1. Musik bietet Möglichkeiten eigenen inneren psychologischen Prozesse wahr zu nehmen;
2. Durch musikesthetische Erziehung kann man die Wahrnehmung von einzelne Dinge entwickeln zur Wahrnehmung von Totalformen;
3. Man lernt wahr zu nehmen was echt oder unecht, hässlich oder schön ist;
4. Man lernt auf eine bestimmte Weise zu denken über die Wirklichkeit;

5. Durch Musik lernt man das Leben besser zu verstehen, aber man kann auch manchmal 'flüchten' aus dem Leben;
6. Man entwickelt eine Stellungnahme und lernt unabhängig zu sein von der öffentlichen Meinung;
7. Man lernt Probleme zu lösen durch Spiel und Arbeit zu kombinieren;
8. Man bekommt Einsicht in wie man funktioniert in Gruppe und Gesellschaft;
9. Musik kann das (Schul-)Leben ordnen und rhythmisieren;
10. Musikaesthetische Bildung ist Totabildung (Mensink).

Für die Aspekte 1,3,5, und 6, hat Comenius, wie wir gesehen haben, das meiste Interesse. Man kann diese Aspekte und die meisten musikpädagogischen Gedanken von Comenius nur deduzieren aus seinen vielen (allgemeinen) Werken. Ganz anders war das z.B. bei seiner Zeitgenosse, der 3 Jahre nach Comenius starb: A. Reyher.

Dieser schrieb für Herzog Ernst von Gotha eine musikalische „Schulmethodus“, in der das Choralsingen das Wichtigste war (Blume).

Der Gedanke der genannten zwei Theaterwerke von Comenius war nicht originell:

Bereits die Jesuiten in der Renaissance organisierten schon Theateraufführungen in den Lateinschulen. Diese Schuldramen hatten ein dreifaches Zweck:

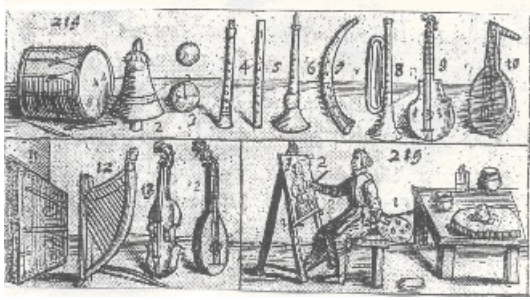
1. Die Schüler sollten geübt werden im selbständigen Gebrauch der lateinischen Sprache;
2. Die religiösen und sittlichen Gedanken aus der Klassik und dem Alten und Neuen Testament sollten moralisch bildend sein;
3. Die Schüler sollten sich üben im sicheren und gewandten Auftreten.

Diese drei Aspekte werden auch durch Comenius betont, aber im Schola Ludus stellte er auch mehr die heutige Schulaktualität zentral statt die klassische Geschichte.

(Noch in 1786 besuchte Goethe eine Aufführung der Schüler des Jesuitenkollegs in Regensburg und war darüber sehr begeistert (Driesch).

EPILOG

Als Bürger in Amsterdam hatte Comenius wenige Kontakte mit seinen Mitbürgern. Nicht bekannt ist ob er z.B. Rembrandt mal begegnet hat, denn sie haben dort doch 13 Jahre zusammengewohnt: Rembrandt lebte dort, nach in 1606 in Leiden geboren zu sein, von 1630 – 1669; Comenius von 1656- 1670. Rembrandt hatte viele bekannten Amsterdamer gemalt, aber Comenius war nicht dabei. (Wahrscheinlich war das nicht die Gewonheit in der Brüdergemeinde?). Wohl hatte Comenius noch immer Kontakte mit der Familie De Geer und bekam von ihm finanzielle Unterstützung. Auch hatte Comenius gute Kontakte mit „Crispijn de Pas delin(éation)“: er illustrierte die VESTIBULUM. (Er starb im gleichem Jahre als Comenius: 1670). (Sein Vater, Chrispijn d.Ae., seine Geschwister Simon, Willem und Magdalene und sein Neffe Chrispijn III waren alle auch bekannte Illustratoren). (kép 7. oldalról)



In Amsterdam blieb Comenius ein Einzelgänger; er war mehr interessiert in Europäische Politik, Wissenschaft und Religionsfragen:

Er begegnete mal Descartes in der Nähe von Leiden (bei Rotterdam);

Anschliessend an den protestantischen Reichstag in Regensburg schrieb Comenius seine LETZTE POSAUN UEBER DEUTSCHLAND (1663);

Er sprach auf dem Friedenskongress in Breda über die Probleme zwischen Holland und England. Darüber schrieb er in 1667 ANGELUS PACIS. Aber Comenius versuchte nur eine religiöse Lösung zu finden für England und Holland (zum Gunsten des Protestantismus) und hatte kein Auge für die sich entwickelnde politische Realität.

Das grösste Problem waren seine theologischen Kontroversen in seine letzten Lebensjahren. Der Holländische Calvinismus hat er zu wenig respektiert; auch die nach Holland geflüchtete 'Socinianer' wurden durch ihn bekämpft und da erstanden so viele Probleme dass die Stadt Amsterdam, doch bekannt wegen seines Liberalismus, Comenius verbot noch weitere Publikationen darüber erscheinen zu lassen!

Auch seine Verehrung für den 'Wahrsager' Nicolaus Drabik (er lebte in der Slowakei, damals Teil von Ungarn) wurde in die Niederlande nicht versandt. Comenius hat über die Profetien von Drabik seinen LUX IN TENEBRIS (1657) geschrieben.

Alle damalige Kritiken wurden durch Comenius ein wenig rechthaberisch abgewiesen..

Seinen letzten Lebenstagen waren darum für Comenius (wieder!) nicht die Glücklichen.....

LITERATUR

Comenius, J. A., Het Labyrint u.s.w., (Uebersetzung R. Oosterhuis), Amsterdam 1925.

Idem. Informatorium der Mutterschul (F. Hofmann), Leipzig 1987.

Idem. Informatorium der Mutterschul (J. Heubach), Hiedelberg 1962.

Idem. Het Portael der Saecken en Spraecken / Vestibulum Rerum et Liguarum (Jacobus Redingero etc.), Amsterdam 1673.

Idem. De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica, Prag 1966.

Blume, F (c.s.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Kassel etc. 1949-1986.

Ditrich, Z. R. (1992): J. A. Comenius –een Europees denker met twee Vaderlanden. Naarden.

Driesch, J. v.d.(c.s.) (1960): Geschichte der Erziehung und Bildung. Paderborn. (5).

- Groenendijk, L.F.(c.s.) (1992): Comenius in Nederland. Kampen.
- Hoffmann, F. (1975): Jan Amos Comenius – Lehrer der Nationen. Leipzig u.s.w.
- Kleijne, W. (1992): Comenius. A. O. – Serie nr. 2413, Lelystad.
- Mensink, G. (1982): Acta Kodály – Symposium. Sittard.
- Oosterhuis, R.A.B: Comenius en zijn laatste Rustplaats. Hilversum (um 1925).
- Pánek, J. (1991): Comenius – Lehrer der Nationen. Prag.
- Rabecq, M. (1957): Comenius, Apôtre de l'Éducation. UNESCO/. Le Courrier, Paris.
- Romein, J. und A. (1977): Erflaters van onze Beschaving. Amsterdam. (12).
- Schaller, K. (1973): Comenius. Darmstadt.
- Schrauwers, G. M. (c.s.): Pedagogische Platenatlas. Den Haag u.s.w. (?).
- Tonkelaar, A. J. den (1968): Comenius Oecumenius. A.O. – Serie nr. 1212, Lelystad.
- Gerard Mensink studierte Musikwissenschaft und Reformpädagogik in Utrecht und Aesthetica / Kunstphilosophie in Amsterdam.

Megemlékezések**EMLEKBESZÉD DOMOKOS LÁSZLÓNÉ LÖLLBACH EMMA EMLÉKTÁBLÁJÁNAK AVATÁSAKOR*****Kereszty Zsuzsa**

Emlékjelet állítani jöttünk az Új Iskolának, annak a szellemi, tudományos, emberi teljesítménynek, amelyet Domokos Lászlóné Löllbach Emma és munkatársai hoztak létre. Arra azonban, hogy Nagy László sírjánál az Új Iskola megalkotóinak emlékjelet állítsunk, mégis, elsősorban nekünk van szükségünk. Nekünk, volt tanítványoknak, pedagógusutódoknak. Nem túlozunk, ha azt mondjuk, hogy az emlékezésre a magyar pedagógiának van szüksége.

Az Új Iskola az alkotásra ösztönzés iskolája volt. Nekünk pedig szükségünk van az alkotáshoz nélkülözhetetlen rugalmasságra, arra a belső erőre, amely ebben az iskolában jelen volt, s amely ma képessé tehet bennünket arra, hogy alkotni tudjunk. Bármilyen munkában alkothatunk, egyetlen gyerek felnevelése is alkotás lehet.

Az Új Iskola az igényesség iskolája volt. Nekünk is szükségünk van az elmélyülés igényességére, ahogy az iskola tanítói, tanárai számára természetes volt, hogy tanárokként kutatókká is váljanak. Igényességükből következik, hogy „ha ma kooperatív tanulásról beszélünk, tudnunk kell, hogy az Új Iskolában 75 évvel ezelőtt csoportoktatás folyt”, ha a differenciálásra gondolunk, eszünkbe kell jussanak Bothné Jeney Erzsébet „nehézségi fokok szerint” összeállított feladattáblái, a szociális kompetencia kérdésköre fel kell idézze bennünk, hogy a szociális nevelés az Új Iskola gyakorlatában elsőrendű fontosságú volt.

Ha a gyerekről szóló tudásra – mint legfőbb támpontra – akarjuk alapozni pedagógiánkat, akkor a Nagy László által megalkotott, az Új Iskola praxisában megvalósult fejlődéstani didaktikát kiindulópontnak kell tekintenünk. Domokos Lászlóné a gyerek megismerésének céljáról így ír: „Meg kell állapítanunk (a gyerek, a növendék) erőinek és hiányainak rajzát, hogy tudjuk, mivel tartozunk neki.” (Ilyen, minden részletében következetesen gyerekismeretre épülő pedagógiát a 20. században Nagy Lászlón, az Új Iskolán, valamint Rudolf Steineren, az általa alapított Waldorf-iskolákon kívül más nem hozott létre.)

A hátrányos élethelyzetű gyerekek nevelését fontosnak tartva, az iskola egyéni fejlődést segítő szemléletére támaszkodhatunk. Ha nehezen tudunk együttműködni újjgazdag családokkal, segíthet bennünket az iskola álláspontja, amely több év értesítőjében is utolsó, évet záró üzenetként jelen van, s amit a vagyonát az iskolára áldozó Alapító joggal mondhatott: „Iskolánk nem híve a felszínes és előnyöket élvező urizáló életstílusnak. Akik puritán, erős munkát követelő, szociális szellemű nevelésünket nem támogatják, és sem alap gondolatában és sem gyakorlatában el nem fogadják, nem jó helyre jöttek és gyermekeikkel itt komoly nevelői eredményt el nem érnek.”

Bibó István az Új Iskola Egyesület megalakulását köszöntve Domokosnét „az úttörő kockázat, a legszemélyesebb felelősség és a kizárólagos teherviselés” emberének nevezte. Szükségünk van arra,

hogy merjünk kockázatot, felelősséget és terheket vállalni.

Emberi tartásra is szükségünk van, amely Domokosnét arra tette képessé, hogy a Budapest ostromával megszakított tanév eseményeiről szóló évkönyv első mondataként azt írja le, hogy ebben az évben „a tanulók öntevékenységre sohasem nyílt különb alkalom”, miként sohasem nyert ilyen „tág teret a szociális munkára nevelés és segítség is”.

Arra a belső biztonságra, eltökéltségre van szükségünk, amelynek birtokában törékeny testalkatú angoltanárunk, Orfanides Olimpia belépett az ostrom alatt lóistállónak használt iskolaépületbe, és senkire se várva, egyedül takarítani kezdett.

Domokos Lászlóné életének 34, Blaskovich Edit 27, Kápolnási (Kapeller) Hermin 30, Glósz Margit 30, Waczulik Margit, Herzog Mária életének 10 éve, a 34 iskolaév valamennyi elemi és középiskolai tanárának, a Neveléslélektani Kutató Állomás munkatársainak alkotása volt az Új Iskola. Az emléktábla valamennyiük emlékét őrzi.

Domokos Lászlóné 1926-ban egyik tanulmányában azt írta, hogy a tanár „nem a mának, nem korának, nem a pártoknak, nem politikának dolgozik... feladatát úgy fogja fel, hogy az a mindenség szolgálata”. Ez a beállítódás valamennyi volt tanítványnak, az Új Iskola tisztelőinek, valamennyiünknek, azoknak, akik fizikailag, vagy gondolatban itt jelen vagyunk, megszívlelendő lehet.

A fa gyökere, törzse, koronája a keleti hagyományban a múlt, a jelen és a jövő jelképe. Gesztenyefa állt az iskola Bíró utcai épülete előtt. A gesztenyefa, amelyet ma elültetünk, jelképezi, hogy az Új Iskolában megtestesülő teljesítmény a jelenben és a magyar pedagógia jövőjében is élő organizmus.

* Elhangzott 2007. június 22-én a Fiumei úti temetőben

Események

Események, tájékoztatók

Szerkesztőség

A Pannon Egyetem BTK Pedagógiai Kutatóközpontja (Pápa) Győré Géza összeállításában 71 év 855 tétele címmel megjelentette Zsolnai József nyelv-ész. pedagógiai kutató, az MTA doktora, professor emeritus bibliográfiáját, amely a nemzetközi ISBD(m) és ISBD(s) szabványok szerint készült kitűnő adatolással. A bibliográfia felépítése: Önálló kötetek; Társ szerzős kötetek; Tanulmányok, cikkek; interjúk, riportok; Szerkesztés; Szabadalmak: a NYTK, az ÉKP és a KÉK programok legitimációja. Külön fejezet tartalmazza a Zs. J.-ről és a Zsolnai-pedagógiáról szóló írások jegyzékét. A művet mutatók (szerzőnév, cím, periodika, év) zárják. - Pápa, 2006. 167 o.

Kolics Pál neveléstörténeti könyvei. A „Baranya szélén” működő kollégánk, Kolics Pál maga is megérdemelné, hogy egyszer történeti munka foglalja össze munkásságát. A hetvenes évek ország-világra szóló innovációja egyik pionírként, vezéralakjaként vezette a dobszai falubokor ÁMK-ját, majd Szigetváron működtetett kiváló teljesítményű iskolát. Felesége, Péteri Erzsébet pályáivé Ibfától, s az egyik, elsőként „bezárt” falun, Rózsafán át Dobszáig, Szigetvárig vezetett, s édesapjának, Péteri Ferenc lelkész-tanítónak az életútja is fordulatokkal teli volt. Ezek a „magántörténelmek” izgalmas társadalomtörténetté váltak: átölelik a huszadik századot a baranyai aprófalvak nevelésügyének „ősborókás” világát.

Kolics Pál elbúcsúzott a katedrától és az igazgatói irodától, de gazdag kútból támadt fel történész-írói kedve. A Szilánkok című kötetnek Péteri Ferenc a szereplője, Kolics a szerkesztője. Lámpások címmel a Szigetvár-vidéki pedagógussorsokból állított össze enciklopédiát, követve azt a műfajt, amelyben több régió is megpróbálja rövid életrajzokban (olykor fényképeken is) megörökíteni a zivataros 20. század falusi, kisvárosi tanítóinak, tanárainak az életútját. A kötet több mint félszáz sorsot mutat be: dinasztiai, házastársak küzdelmes és eredményes életútját. - Kulics Pál: Lámpások Szigetvár és vidékén. Szigetvári Várbarát Kör, Szigetvár. 2007 (Trencsényi László)

A Magyar Comenius Társaság Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Kutatócsoportja Művelődés és Pedagógia című periodika új száma (amelyet ezúttal is Demjén István szerkesztett), ismét gazdag tartalommal jelent meg. A kötetben egy fejezet neveléstörténeti munkákat tartalmaz Kelemen Elemér (Gondolatok az általános iskoláról - a 60. évforduló után), Czeglédi Lajos (A cserépváraljai iskola története), Demjén István (A népiskolai oktatás helyzete az edelényi járásban 1945-ben), Bán József (Dolgozók gimnáziuma a mezőkövesdi Katlikus Szent László Gimnáziumban), Lénárt Béla (Szakmai ellenőrzés, tanácsadás az általános iskolában), Nagy István (60 éves az általános iskola)

tollából. A Portréban Répánszky Zoltán Képek a Mezőkövesd környékén élt neves oktatási szakemberek életéből című írása olvasható. Az Értékmentésben Villangó István Mezőkövesden otthonra lelt a gyűjtemény címmel a mezőkövesdi új iskolatörténeti gyűjtemény állandó kiállításának avatásán elhangzott beszéde olvasható. - Művelődés és Pedagógia. 2006. 140 o.

A pusztaszabolcsi Községtörténeti Füzetek 11. és 12. száma a helyi iskoláztatás múltját mutatja be. A 11. számban Ádámné Farkas Beáta és Fülöp Magdolna Judit „Jó szóval is oktasd, játszani is engeddd...” címmel hét fejezetben írták meg a helyi általános iskola történetét. A kötetet fényképmelléklet zárja. Az Ajánlásban írja Kovacsik István: „Ez a kiadvány felidézése és doku-mentálása a múlt idők oktatási-nevelési szokásainak, törvényeinek, gyakorlatainak. Tanulságos, értékmegőrző, értékteremtő sugallatával mindenkire szól, valamilyen módon mindenkit megérint, hisz mindenki volt egyszer diák. Egy villanásnyi időre visszavisz a múltba, elénk varázsolja elődeink áldásos tevékenységét. Az anyagot összeállító két pedagógus áldozatos munkájának köszönhető, hogy egy szellemi kincsrel gazdagabbak lettünk.”

A 12. számban a két szerző „Ezerszer újra kezdeném alázatosan, boldogan” címmel a pusztaszabolcsi iskola egykor volt tanítói, tanárai, igazgatói komi mutat be olyanokat, akik a sikeres, alkotó tevékenységük mellett emlékezetes-sé tettek munkálkodásukat.

Az MTA Pedagógiai Bizottság neveléstörténeti albizottsága március 23-án az E1TE PPK-n tartott ülést, amelynek napirendjén a következő témák szerepeltek: 1. A magyar neveléstörténet kiemelkedő személyiségeinek évfordulós köszöntése; 2. Szabolcs Éva: A neveléstörténet a „Pedagógia BA” és a „Neveléstudomány MA” képzésben; 3. Kelemen Elemér: A neveléstörténet oktatása az óvó- és tanítóképzőkben; 4. Pukánszky Béla: A tanárszakos MA szintű képzések. 5. Szabó Lajos: A többciklusú képzés bevezetése a sportszakember-képzésben.

Az albizottság Kurucz Rózsa javaslatára úgy határozott, hogy a köszöntések a június 1-2-án tartandó szekszárdi konferencián legyenek.

A november 30-december 1-jén Veszprémben megrendezésre kerülő konferencia témájául Német András javaslatára az albizottság a Történeti antropológia és nevelés - Kultúrák találkozása címet fogadta el.

Kelemen Elemér elkészítette a 2007-2010 közötti neveléstörténeti évfordulók adattárát.

Mikonya György egy konferencianaptár készítését javasolta, hogy elkerülhetőek legyenek az időpont-egyezések.

Donáth Péter elvállalta a felsőfokú tanítóképzés 50. évfordulója programjának előkészítését, Kelemen Elemér pedig az iskolaállamosítás 60. évfordulója megszervezésére kapott megbízást. Kelemen Elemér felhívta a figyelmet az olasz Macerata Egyetemre, amely a neveléstörténeti kutatás ottani központja, illetve ennek arra a nemzetközi periodikájára, mely a következő web-címen érhető el: www.hecl.it.

Mikonya György beszámolt a Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztálya tervezett programjairól.

A Veszprém Megyei Neveléstörténeti Társaság április 7-én Devecserben a Kastélykönyvtárban tartotta felolvasó ülését. Az előadók és az elhangzott előadások: Németh Ernő (A devecseri Gárdonyi Géza Általános Iskola pedagógiai munkája). (Megjegyzés: A társaság hagyományai szerint a résztvevők mindig tájékoztatót hallgatnak meg a felolvasó ülés színhelye iskolája/iskolái munkájáról.) Lányi Katalin: (Megemlékezés Mészáros István neveléstörténetéről 80. életéve alkalmából); Gárdonyiné Avar Piroska (Emlékezés Avar Gyula pedagógiai munkásságára); Huszár János (Három tanév egy emlékezés tükrében 1945-1948). Tatai Zoltán (Molnár Gábor, a nagy utazó író pedagógiai jelentősége); Illés Ferenc (A zirci Reguly Antal Általános Iskola évkönyve 1950-2005). A program elnöke Németh Andrásné Farkas Gabriella volt, zárószót Tanai Károlyné mondott.

Az MTA Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottság neveléstörténeti és alternatív pedagógiai munkabizottságai április 25-én Szombathelyen a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskolán közös felolvasó ülést tartottak. Molnár Béla és Tölgyesi József köszöntőjét követően a következő előadások hangzottak el: Lányi Katalin (Megemlékezés Mészáros István 80. és Simon Gyula 90. évfordulója alkalmából); Németh Andrásné Farkas Gabriella (A múlt, jelen és jövő összekapcsolása a nyírádi iskola történetében), Gödé Andrea (Egy diákkutatás pedagógiai vonatkozásai); Molnár Béla (Kiss Árpád és a tanítóképzés), Füle Sándor (A magyar pedagógiai gondolkodók hagyatéka), Huszár János (Arany János, a pedagógus), Bús János (Mennyiségek, mértékek számok nélkül), Tatai Zoltán (Molnár Gábor, Pannónia utazó írója), Karács Zsigmond (A magyar nőnevelés úttörője, Takács Éva), Gróz Andrea (Pedagóguskép a 19 századi nevelési szakkönyvekben); Laurenszky Ernő (Hitler elitiskolásai), Nádházi Lajos (A magyarországi úttörőintézmények története és adattára); Illés Ferenc (A zirci Reguly Antal iskola évkönyve 1950-2005); Tölgyesi József (Czike Bernadett: A pedagógus szerep változása. Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése. - Könyvismertetés).

A Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztálya tagjai Mikonya György elnök és Hegedűs Judit titkár szervezésében április 26-án Budapesten meglátogatták a Kazinczy utcai ortodox zsinagógát ennek rabbija kalauzolósával, majd megbeszélték a szakosztály 2007 évi programját.

A Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztálya május 23-án Sopronban tartott neveléstörténeti sétát Mikonya György elnök és Hegedűs Judit titkár szervezésében, amely során

meglátogatták az Erdészeti Múzeumot, a soproni levéltárat, megtekintették az Evangélikus Líceum könyvtárának nevezetességeit, valamint az Erdészeti Egyetem könyvtárát, amely utóbbiban a selmeci műemlékkönyvtár ritkaságait nézték meg, majd sétát tettek a húsz hektáros botanikus kertben. A programot baráti beszélgetés zárta.

(E látogatás egyike volt a szakosztály országjáró szakmai programjának.)

A Kiss Áron Tisztelőinek Köre június 19-én a Kiss Áron Emléknap alkalmából Kodály Zoltán és a Kiss Áron-i gyermekjáték-dal hagyomány átörökítése címmel rendezett fórumot Budapest-Hegyvidéken a Virányos Községi Házban, amelyen átadták az ez évi Pro Ludo-díjat Orosz István grafikusművésznek, és elhangzott Lackóné Pálfi Alojzia Áttekintés Kodály Zoltán gyermekdal- és játékkutatásainak forrásvidékéről című előadása Civil szervezetek, intézmények és önkormányzatok képviselői megemlékezést és koszorúzást tartottak Kiss Áron emléktáblájánál. A megemlékező Joób Árpád, a Nyíregyházi Főiskola ének-zene tanszékének vezetője volt.

Június 20-án a Budai Tankönyvcentrumban Trencsényi László, a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke mutatta be az Áment Erzsébet által szerkesztett Hiszek az ifjúságban (Módszerek, tanárok, diákok az Új Iskolában) című kötetet, amely a Magyar reformpedagógiai törekvések sorozatban jelent meg.

A Magyar Pedagógiai Társaság, az MTA Pedagógiai Bizottság neveléstörténeti albizottsága, valamint az MTA Pécsi és Veszprémi Területi Bizottság neveléstörténeti munkabizottságai június 21-én Kaposváron a megyeházán Kelemen Elemér neveléstörténész, főiskolai tanár, c. főigazgató, az MTA neveléstörténeti albizottság tiszteletbeli elnöke, a Somogy Megyei Pedagógiai Intézet egykori vezetője tiszteletére 70. születésnapja alkalmából megemlékezést tartottak, amelyen Gelencsér Attila, a megyei közgyűlés elnöke köszöntötte az ünnepeletet, s díszoklevelet adott át számára. Laudációt Tölgyesi József főiskolai docens, a veszprémi munkabizottság titkára, a Neveléstörténet főszerkesztője mondott (Kelemen Elemér munkássága a magyar és a közép-európai pedagógia körében), majd átadta számára a munkásságát bemutató bibliográfiát. Kelemen Elemér Gondolatok az általam iskoláról címmel tartott előadást, majd egykori pályatársai, barátai, tisztelői köszöntötték.

Az MTA Pedagógiai Bizottság neveléstörténeti albizottsága, a Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztálya és az ELTE TÓFK Tudományos Bizottsága Nagy László születése 150. évfordulója alkalmából június 22-én Budapesten Nagy László és kora címmel rendeztek tudományos konferenciát. Az előadók és előadásuk: Kelemen Elemér (Nagy László és a II. Országos és

Egyetemes Tanügyi Kongresszus); Németh András (Nemzetközi reformpedagógiai-gyermektanulmányi törekvések és Nagy László); Pukánszky Béla (A reformpedagógia és Nagy László gyermekképe), Nagy Péter Tibor (Nagy László és nemzedéktársai - a magyar pedagógiai elit a századfordulón); Donáth Péter (Adalékok Nagy László pályájához 1918-1922); Ritoók Pálné (A pályaorientáció és a tehetségfejlesztés pszichológiája Nagy László munkásságában), Bollókné Panyik Ilona (Nagy László és a tanítóképzés); Áment Erzsébet (Nagy László és az Új Iskola).

Július 4-6-án neveléstörténeti jelentőségű tanácskozásra került sor Székesfehérváron a Kodolányi János Főiskolán. A főiskola, együttműködve a Magyar Pedagógiai Társaság napközi otthoni és családpedagógiai szakosztályaival (vezetők Isépy Mária és Mészáros Ilona), valamint az MTA Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottság pedagógiai munkabizottságával, Füle Sándor főiskolai tanár, a hazai napközi otthoni nevelés országos szakértője javaslatára megrendezte a Napközi Otthoni Nevelők III. Országos Tanácskozását. A hazai napközi otthonok működése 105. tanévében megtartott tanácskozás a másodikat követően több mint negyven év után került megrendezésre. A tanácskozáson Füle Sándor idézte fel a hazai napközi otthoni nevelés történetét, és számos elméleti és gyakorlati vonatkozású előadás hangzott el plenáris ülésen, illetve a szekciókban. A tanácskozás résztvevői Ajánlást fogadtak el, amelynek szövegét eljuttatták az érdekelt főhatóságokhoz, intézményekhez.

Gyászír - Mély fájdalommal tudatjuk, hogy dr. Komlósi Sándor, a Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézetének nyugalmazott főiskolai tanára, a pécsi pedagógusképzés kiemelkedő egyénisége, tisztelt és szeretett kollégánk, tanárunk július 17-én (életének 88. évében) elhunyt. Tudása, szorgalma, oktatói és kutatói tisztessége mérvadó számunkra. Neveléstörténeti, összehasonlító pedagógiai és családpedagógiai műveiből tanárok, tanárjelöltek, oktatáskutatók generációi építkeztek, építkeznek itthon és szerte a nagyvilágban. {PTE BTK honlap}

A Magyar Pedagógiai Társaság, a Kiss Árpád Emlékbizottság, Újbuda Önkormányzata és az Újbudai Pedagógiai Intézet szervezésében szeptember 13-án Kiss Árpád, a kiemelkedő tudós és pedagógus születése 100. évfordulóját ünneplő Emlékév jelentős eseményeként tisztelői emléktáblát avattak egykori lakóházán. (Budapest, XI. Bercsényi u. 12.) Köszöntőt Görög András, a XI. kerületi Oktatási és Informatikai Bizottság elnöke mondott, megemlékezést Báthory Zoltán, a Kiss Árpád Emlékbizottság elnöke és Ollé János (ELTE Neveléstudományi Intézet) mondtak. Az emléktábla szövege: Itt élt és dolgozott Kiss Árpád (1907-1979), a magyar nevelésügyi és pedagógiai kutatás kiemelkedő képviselője. Magyar Pedagógiai Társaság - Újbuda Önkormányzata - Kiss Árpád Emlékbizottság - 2007"

A Petőfi Irodalmi Múzeum Lotz-termében szeptember 18-án a Gondolat Kiadó szervezésében az általa kiadott Kardos József: Iskola a politika sodrá-sában 1945-1993 című kötetet Izsák Lajos történész mutatta be. (A könyvről e lapszámunkban olvasható Horánszky Nándor ismertetése.)

Az MTA Pedagógiai Bizottság neveléstörténeti albizottsága szeptember 20-án az ELTE PPK-n tartott ülésén a következő napirendi pontok szerepeltek: 1. A november 30-december 1-jei veszprémi Történeti antropológia és nevelés - Kultúrák találkozása című konferencia előkészítése; 2.

Tájékoztató az MTA regionális neveléstörténeti munkabizottságok munkájáról (Tölgyesi József), 3. A Neveléstörténet-folyóirat és az albizottság kapcsolata (Tölgyesi József).

Németh András elnök javaslatára az albizottság három új tag felvételét fogadta el. Az új tagok: Golnhofer Erzsébet, Budapest (ajánlói: Szabolcs Éva és Pukánszky Béla), Kovátsné Németh Mária, Győr (ajánlói Németh András és Tölgyesi József). Szabó Péter, Székesfehérvár (ajánlói Mikonya György és Szabolcs Éva). A következő albizottsági ülésen mindhárman 20-20 percben székfoglalót tartanak.

Németh András beszámolt arról a reformpedagógiai és életmód-pedagógiai konferenciáról, amely Graz és Szombathely szervezésében valósult meg.

Az albizottság Gácsi János felvetése alapján foglalkozott a neveléstudományi folyóiratok pénzügyi ellehetetlenülésével, s Németh András megbízást kapott arra, hogy ezzel kapcsolatban memorandumot intézzen a minisztérium-hoz.

Orosz Gábor arról tájékoztatta az albizottságot, hogy a Debreceni Egyetem a Neveléstudományi Intézet részeként megalakult a nevelésfilozófiai és neveléstörténeti tanszék.

Konferenciák**PEDAGÓGUSKÉPZÉS A 19-20. SZÁZADBAN - EURÓPAI KITEKINTÉSEL****Tölgyesi József**

A Szekszárdon, a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Karán június 1-2-án megrendezett konferenciát az MTA pécsi és veszprémi területi akadémiai bizottságok neveléstörténeti munkabizottságai kezdeményezték, s ehhez kapcsolódtak az MTA Pedagógiai Bizottság neveléstörténeti albizottsága és a szekszárdi főiskolai kar, ez utóbbi a fennállása 30. évfordulója alkalmából.

A szervezők révén (fő személyi szervező Kurucz Rózsa, a főiskolai kar pedagógusképző intézetének igazgatója, főiskolai tanár), országos jelentőségűvé vált a konferencia: tizenhét főiskola és egyetem, valamint számos más intézmény oktatói, kutatói tartottak előadást, illetve vettek részt, az első napon a főiskola számos hallgatója is.

A megnyitón a résztvevőket üdvözölte a Pécsi Egyetem leköszönő rektora, Lénárd László egyetemi tanár, az MTA rendes tagja, Fusz György főiskolai tanár, a kar főigazgatója és Kurucz Rózsa.

A program első részében jubileumi köszöntésekre került sor. Németh András egyetemi tanár, az MTA neveléstörténeti albizottság elnöke - bevezetőjében - elismeréssel szólt arról, hogy a két területi neveléstörténeti munkabizottság és a főiskolai kar kitűnő együttműködésben készítette elő a konferenciát, majd megemlékezett Mészáros István művelődéstörténész munkásságáról 80. évfordulója alkalmából (aki kora miatt nem volt jelen). Tölgyesi József, a székesfehérvári Kodolányi János Főiskola docense Kelemen Elemér 70. születésnapja alkalmából mondott laudációt, s átadta számára a munkásságát bemutató bibliográfiát, majd Kurucz Rózsa a pécsi főiskola egykori neveléstörténet-oktatóját, a konferencia legidősebb résztvevőjét, Komlósi Sándort köszöntötte. Fusz György főigazgató a főiskola korábbi főigazgatóját, Deli Istvánt köszöntötte és méltatta munkásságát. Ők valamennyien megkapták a főiskola által részükre adományozott kitüntető elismerést, a névre szóló Illyés Gyula-émlékplakettet.

Az első napon a délelőtti programban (elnök: Németh András), az előadók a pedagógusképzés története különböző időszakát és szintjeit vizsgálták, egyrészt a pedagóguscsoportok hazai kialakulása és a főbb nemzetközi fejlődésmodellek, másrészt a különböző idősíkok és a térségi elkülönülések differenciáló hatásai tükrében. Több új kutatási téma is megjelent az előadásokban, például a modern filológiai képzés és az egészség-tanár-képzés története, a pedagógusok képzési helyének szerepe és hatása a pályaképben, az empátia szerepe a képzés során stb.

Az előadók és az előadások: Németh András, Budapest (A különböző pedagógus foglalkozási csoportok kialakulása és főbb nemzetközi fejlődésmodelljei), Kelemen Elemér, Budapest (Pedagógusképzés az 1980-as években. Viták, kísérletek), Donáth Péter, Budapest (A nagykőrösi

református tanítóképző az iskolai nehézségek, a rendkívüli körülmények, s a radikálisan változó társadalmi-politikai elvárások szorításában, 1918-1922), Chrappán Magdolna, Debrecen (Képes vagy kompetens? Pedagógusképességek a képzésben az ezredfordulón).

Délután két szekcióban folytatódtak az előadások. Az I. szekcióban (szekcióvezető: Tölgyesi József) az előadók A pedagógusképzés története a 19-20. században témakörben szóltak kutatási eredményeikről. Az óvodapedagógus-, a tanító- és a tanárképzést egyaránt felölelő előadások sokoldalúan világította rá arra, hogy a területileg is differenciált képzések ellenére és mellett hogyan alakult a hazai pedagógiai gyakorlat és (érintőlegesen megfogalmazásokban), hogyan gyakorolt hatást egymásra az oktatás elmélete és gyakorlata. E szekció előadói és az előadások: Bodosi Béla, Eger (A pyrkeri képezde metamorfózisa), Mihalovicsné Lengyel Alojzia, Veszprém (Modern filológia szakos bölcsészképzés a magyarországi egyetemeken, 1869-1945), Tigyi Zoltánné, Pécs (Az egészségnevelés kezdete, avagy az egészségnevelés intézményesülésének első lépései hazánkban), Schneider István, Veszprém (A középiskolai tanárképzés és tanárság rögzítés útja az I. Ratiótól 1883-ig, különös tekintettel az ágostai hitvallású evangélikus tanárságra), Göde Andrea, Székesfehérvár (Óvodapedagógusok képzettsége a 120 éves székesfehérvári Felsővárosi Óvodában), Lányi Katalin, Budapest (A polgári iskolai tanárképzés története Simon Gyula feldolgozásában), Sipos Edit, Pécs (Tanítóképzés a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézetben), Dezső Renáta Anna, Pécs („Csak egy évtized.” Mozaikok a tanítónő-képzés történetéből az 1938-as reform és az iskolák államosítása - 1948 - közötti időszakból. Korabeli dokumentumok elemzése.)

A II. szekcióban (szekcióvezető: Géczy János) A pedagógusképzés reformja, tartalmi változásai - történeti kontextusban témakörben hangzottak el előadások, amelyek mellett interdiszciplináris tartalmúak, illetve megközelítésűek is voltak. E szekció előadói és az előadások: Kis Jenőné Kenesei Éva, Kaposvár (Tartalmi változások a tanítók zenei képzésében), Varga József, Győr (Gyakorlati képzés a 19. századi győri Schola Praeceptorumban), Molnár Béla (Az átadott/átvett szovjet minta a középfokú tanítóképzés utolsó évtizedében), Tancz Tünde, Szekszárd (Népmesék vagy szépmesék? Irodalmi nevelés az 1950-es évek magyar közoktatásában), Nagyné Árgány Brigitta, Kaposvár (A magyar felsőoktatás Bologna-kihívásai a tanítóképzésben), Fehér Ágota, Vác (Az empátia szerepe a pedagógusképzésben az értékek változásának tükrében), Szele Barna, Debrecen (A debreceni református tanítóképzés múltja és jelene), Bognárné Kocsis Judit, Veszprém (Karácsony Sándor nevelésfilozófiája).

A konferencia a második napon nyilvános üléssel folytatódott. (Elnök: Pukánszky Béla egyetemi tanár, rektorhelyettes, Szeged.) Valamennyi előadás a tanító- és a tanárképzés történetével, illetve a képzés hatásaival foglalkozott. Különösen figyelemreméltó új kutatási téma volt a tanárkép ikonográfiai ábrázolása.

Az előadók és előadásuk: Müllerné Seres Ágota, Esztergom (Az esztergomi tanítóképző fejlődésének jellemző vonásai az 1920-30-as években), Lipcsei Imre, Szarvas (A Trianon utáni Magyarország egyetlen evangélikus tanítónő-képzőjének története az 1920-30-as években), Tölgyesi József, Székesfehérvár (A balatonfüredi polgári iskola -1906-1948 - pedagógusainak képesítési provenienciája és mátrixa), Géczy János, Veszprém (A '60-as évek tanárképe. Ikonográfiai

megközelítés), Kovátsné Németh Mária, Győr (A győri tanítóképzés története), Pornói Imre, Nyíregyháza (Vázlatok a polgári Magyarország pedagógusképzéséről), Füle Sándor, Budapest (A magyar felsőfokú tanítóképzés megvalósításának kezdetei, 1954-1957), Kurucz Rózsa, Szekszárd (A pedagógusképzés európai gyökerei és fejlődéstörténete Tolnában, 1806-2006), Erdélyi Margit, Komárno, Szlovákia (Tanárképzés a Selye János Egyetemen), Pukánszky Béla, Szeged (A tanárképzés Magyarországon, 1920-2005).

A konferencia az üléelnökök és a szekcióvezetők értékelésével fejeződött be.

A konferenciát annak kezdetekor a főiskolai kar hallgatóinak a köszöntője színesítette, és a résztvevők számára a főiskolai kar pedagógusképző intézete oktatói képzőművészeti alkotásaiból rendezett tárlatot Tancz Csilla könyvtárigazgató mutatta be. Az első nap estéjén egy tradicionális, felújított történelmi borház megtekintésére is sor került.

A neveléstörténet-kutatók Kurucz Rózsa kitűnő szervezésében e konferenciával méltóképpen köszöntötték a főiskolai kar 30. éves jubileumát.

Könyvismertetések

Tatai Zoltán: A területfejlesztés egyetemi oktatásáról. Területfejlesztő Öregdiákok Közössége, Budapest. 2005. 178.

Csiszár Miklós

A folyamatosan változó ma-gyar oktatáspolitikai egy - talán kevésbé ismert - szegmenséről, a területfej-lesztés oktatásáról írt könyvet annak egyik szervezője, oktatója, Tatai Zoltán. A kötet elkészítését a szak alapításának 30., és megszűnésének 15. évforduló-ja inspirálta. Megjelenését az egykori diákok anyagi összefogása tette lehető-vé.

A kötet előszavában Romány Pál, a Szent István Egyetem Regionális Gazdaságtani és Vidékfejlesztési Intézetének munkatársa megállapítja, hogy az 1920-ban Trianon következtében területének, lakosságának nagy részét el-vesztő Magyarországon az új határok miatt gyakorlatilag megszűntek az ad-digi szomszédi gazdasági kapcsolatok. Ezért át kellett rendezni az ország gazdaságának fejlesztését, és a különböző társadalmi rendszerek megpróbálták megkeresni erre a helyes választ. Ennek megfelelően a hatvanas-hetvenes évek fordulójára mind inkább felértékelődött a területi gazdaságfejlesztés ügye, 1973 nyarán - az akkori KGST-országok közül egyedüliként -, az MSZMP keretén belül létrehozták a Területi Gazdaságfejlesztési Főosztályt, mivel bizo-nyítottá vált az, hogy Magyarországon csakúgy mint több európai országban: Ausztriában, Dániában stb., számolni kell a regionális eltérésekkel, és nemzeti érdek a „részek”, az egyes régiók markáns megjelenítése.

Az új feladat megfelelő szakismeretekkel rendelkező kádereket kívánt, és ennek is tudható be a másfél évtizedig működött területfejlesztési szak elindítása az MSZMP Politikai Főiskoláján, amelynek tevékenységéről a szak egyik alapítója és irányítója, a kötet szerző-szerkesztője, Tatai Zoltán nyugalmazott egyetemi docens tanulmányában olvashatunk.

A rendszerváltás következtében a jogutód nélkül megszűnt Politikai Főiskola egyetemi státusú oktatási intézményként 1968-ban tagozódott be a magyar felsőoktatási rendszerbe. Nappali tagozaton három, levelező ta-gozaon négy tanév volt a szorgalmi idő, amelynek utolsó félévében került sor a szakdolgozat elkészítésére. A főiskola gazdaságpolitikai tanszékén az 1975/76-os tanévben szervezték meg a területfejlesztési szakot. A pártfőisko-lából kinőtt intézményben ekkor már nagyobb-részt felsőfokú végzettséggel és vezetői gyakorlattal rendelkező hallgatók tanultak, s hozzájuk lehetett igazítani a tanmenetet. Az első félévben többek között a következő nagyobb te-rületek szerepeltek a területfejlesztési szak tematikájában: A területfejlesztés bevezetése és történelmi áttekintése; Népgazdasági és ágazati fejlesztés te-rületi vonatkozásai; A területi tervezés és végrehajtás kérdései stb. Érdeemes azonban ezt a kínálatot az ugyanitt olvasható 1989-es tematikával összevetni. Ekkor a főbb témák a következők voltak: Bevezetés a területfejlesztés

komplex gazdaságpolitikai értelmezésébe; A gazdaság térelméleti problémái; A területfejlesztés adottságai; A területfejlesztés intézményei és eszközei; A „termelő” infrastruktúra fejlesztésének területei; Az életkörülmények területi alakulása; Speciális térségek fejlesztése (Budapest, nagyipari központok, elmaradott térségek fejlesztése, az egyes településtípusok fejlesztésének sajátosságai) stb.

Tatai Zoltán dokumentumok alapján mutatja be a szak szervezésével kapcsolatos feladatokat, az alkalmazott oktatási módszereket, az oktatás során szerzett tapasztalatokat. Hangsúlyozottan ír a tanulmányutak szerepéről, ahol a hallgatók a gyakorlatban ismerhették meg a valós területfejlesztési helyzetet. Érdekes része a tanulmánykötetnek a hallgatókkal kapcsolatos statisztikák közlése: honnan érkeztek, milyen iskolai végzettséggel rendelkeztek. A hallgatói névsor mellett közli az oktatói névsort, beleértve a vendégtatókat is. A kötetben szerepelteti a felhasznált jegyzeteket, tankönyveket, és közreadja a területfejlesztési szakon készített szakdolgozatok jegyzékét, a területfejlesztési szakhoz köthető doktori értekezések címét, készítője nevét és a disszertáció benyújtásának évét. (Ez utóbbiak valószínűleg nem teljesek a hiányos adatok miatt.)

A tanulmánykötet második része az egykori hallgatók visszaemlékező írásait tartalmazza. Ezek az írások a végzés időpontjához képest teljesen más társadalmi struktúrában születtek, így még érdekesebbek az e rövid írásokban megfogalmazott vélemények. Ahogyan az egyik volt diák írja: „Bizonyos beosztásokhoz kötelező, másokhoz ajánlottan kötelező volt a Politikai Főiskola másoddiplomája, amelynek hivatalos értéke mára csupán kortörténelmi dokumentum. A nappali három, a levelezőn négy éves stúdiumok azonban e nélkül is hasznosulhattak.” „Nem volt olyan tantárgy, vagy spec. koll., aminek ne vettem volna hasznát. A könyvtár... az még most is hiányzik.” A kiadványt a szakember előadók, közreműködők visszaemlékezései, valamint a területfejlesztési szakon oktatási anyagként használt MSZMP irányelvek, határozatok és kormánydokumentumok jegyzékei zárják.

Tatai Zoltán munkája egy lezárult korszak jobb megértéséhez ad kiindulópontot. Ahogy az Előszóban írja: „Mindezt nem levéltári dokumentumok, adatok, kutatások révén, hanem saját 'kézirattáramban' őrzött dokumentumok, feljegyzések alapján készítettem. A levéltári kutatásra tettem ugyan kísérletet, de az kissé nehézkesnek, lassúnak ígérkezett, ezért attól kénytelen voltam eltekinteni.”

A kötet írásai és a bemutatott gazdag fényképanyag elsősorban az egykori területfejlesztési hallgatók számára készült visszaemlékezésként, azonban neveléstörténelmi szempontból jelentős hozzájárulás a korszak megismeréséhez, megértéséhez, és jó alapként szolgál a téma további kutatásához, annak széles körű feltárásához.

Könyvismertetések

A láthatóvá tett nőnevelés. Pukánszky Béla: A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből. Gondolat Kiadó, Budapest. 2006. 189.

Golnhofer Erzsébet

A klasszikus tudományokban, így a neveléstörténetben is hosszú időn át a férfiközpontú szemléletmód érvényesült, nem vált jelentős eseménnyé a lányok nevelése, a nőnevelés. Ezt a helyzetet Pukánszky Béla plasztikusan szemlélteti könyvének bevezető soraiban: „A nőnevelés története hasonló a Hold túlsó oldalához: az emberek évezredekig csak találgathattak róla, és ismereteink ma is hiányosak. A mozaikszerű történeti források arra engednek következtetni, hogy a nőnevelés története jószerivel a nevelés 'árnyoldalának' története". A kötet szerzője ennek tudatában munkájában azt tűzte ki célul, hogy érzékeltesse a két nem nevelése közötti drámai különbségeket, és felvázolja a lánynevelés felzárkózásának lassú, visszaesésekkel terhes folyamatát az ókortól a napjainkig terjedő időszakban.

A magyar neveléstörténetben erős hagyományai vannak a nőnevelés iránt fogékony férfiakra és a nőneveléssel foglalkozó nőkről szóló történetírásnak. Közismert, hogy sok kiváló munka született többek között Fáy András nőnevelési elképzeléseiről, Brunszvik Teréz, Teleki Blanka, Karacs Teréz, Veres Pálné és Zirzen Janka elméleti és/vagy gyakorlati tevékenységéről. A felsorolásból látható, hogy a viszonylagos túlírtás a 19. századi jelenségekhez kapcsolódik, s ahhoz a magyar történetírói hagyományhoz, amely a nőnevelést a nagy nemzeti narratívákban döntően a nemzetnevelésben, a nemzeti identitás kialakításában betöltött szerepe alapján helyezte el. A szerző túllépett ezen a szemléleten részben azzal, hogy egy hosszú időszíket tekintett át, részben pedig azzal, hogy támaszkodott a történettudományban, a nő-történet-írásban és a neveléstörténetben az elmúlt néhány évtizedben született eredményekre.

A hatvanas-hetvenes évektől több tudományban erőteljesen bírálták azt, hogy a nők szinte láthatatlanok maradnak, hogy a tudománytörténetekben perifériára szorult a nők életkörülményeinek, élettörténeteinek bemutatása, s kritikusan kezelték azokat a megközelítéseket, amelyek a biológiai nemet használták fel a társadalmi különbségek magyarázatára, a férfiak és a nők közötti hatalmi helyzetek indoklására. A nők jogaiért küzdő politikai mozgalmak és a tudományos kritikai attitűdök mellett megjelentek, felerősödtek a nőtudományok (woman studies), amelyek kompenzációként foglalkoztak a nők történetével, majd teret kaptak azok a munkák, amelyek a nőket a társadalomtörténet-írás keretein belül mint társadalmi csoportot vizsgálták. A kilencvenes évekre a nyugati tudományosságban az intézményesült nőtudományokat már többen túlságosan leszűkített szemléletűnek vélték, így több tudományban az érdeklődés középpontjába a társadalmi nemek (gender) kutatása került. E vizsgálatokban a nemek szociális és kulturális konstrukciókként

jelennek meg, s a kutatók a nemi szerepekre úgy tekintenek, mint amelyeket a biológiai adottságok csak kismértékben határozzák meg. A formálódó társadalmi nemek tudományában már mindkét nemre koncentrálnak, felhasználják a megújuló társadalomtudományok, így a történetírás eredményeit, módszereit is, és az egyre inkább komplex jellegű kutatások áttörnek a hagyományos diszciplináris határokat. Bár az elmúlt egy-másfél évtizedben a magyar tudományokban is felélénkültek a nőtudományok, ennek ellenére még mindig érzékelhető a fáziseltérés.[1] Hasonló megkésettség jellemzi e téren a magyar neveléstörténetet is, s ebből az aspektusból nézve Pukánszky Béla könyvének egyik fontos értéke, hogy hozzájárul a fáziskésés csökkentéséhez.

Nem könnyű a nőnevelés évezreideiről írni, hiszen nemcsak azzal kell szembenézni, amint a szerző is írja, hogy „mozaikszerűek a történeti források”, hanem azzal is, hogy megfelelő értelmezési és metodológiai kereteket kell kialakítani. A kötetben a szerző közvetlenül nem foglalkozik a nőtörténet-írás koncepcionális és módszertani háttérével, de a szövegből számos ponton kitűnik, hogy a nemeket alapvetően társadalmi és kulturális konstrukcióként kezeli, hogy a biológiai és a társadalmi nem közötti viszonyt összetett jelenségként értelmezi, hogy a nem számára fontos kategória, amely befolyásolta az életlehetőségeket, a neveléshez való hozzájutást és a társadalmi pozíciókat. Úgy vélem, hogy érdemes lett volna önálló fejezetben megfogalmazni a szerző értelmezési és metodológiai felfogását, ti. egyrészt ez jól szolgálná több szempontból is az író elvi megközelítési módjának megértését, másrészt segíthetné a nőtörténet-írás nyelvének formálódását, a történetek megírásához, befogadásához szükséges fogékony nyelvi közeg kialakulását. S azt hiszem, az sem tekinthető mellékes érvnek, hogy mindezzel ösztönözhetné a tudományos megismeréssel, a történetírással kapcsolatos elméleti és metodológiai párbeszéd kibontakozását a hazai neveléstörténet-írásban.

A szerző hosszú időtartamot átfogó munkájában láthatóvá teszi a lányok, a nők egy-egy csoportjának gazdasági, társadalmi, kulturális helyzetét, bemutatja egyes férfiak és nők neveléssel, nőneveléssel kapcsolatos elképzeléseit és a lánynevelés gyakorlatának alakulását. Az érzékletes leírásaiban előtűnő lányok, nők elképzeléseikkel, életükkel, s ebben nevelésük sajátosságaival jelentőssé válnak, bekerülnek a történelembe, s remélhetően a hazai pedagógiai gondolkodásba is. (Lásd például a középkor első jelentős nőíróját, Christine de Pisan, a katolikus női tanítórendek alakjait, Angela Mericit és Mary Wardot, a kiemelkedő tudóst, Anna Maria van Schurmannt, a nők jogaiért síkra szálló francia Olympe de Gougnest, az angol Mary Wollstonecraftot, a német Amalia Holstot és Betty Gleimt.)

A nőkről, a nőnevelésről való tudást nem csak azzal gazdagítja a szerző, hogy a férfitörténet-írásból kimaradt, vagy háttérbe szorult személyek, események, jelenségek, nézetek feltűnnek a műben, hanem azzal is, hogy az 1940-es évek végén a magyar neveléstörténet kényszerű megszakítottóságából fakadóan kimaradt történeteket újra beépíti a pedagógiai elbeszélésekbe. Az utóbbi kapcsán a számos kiemelhető témából csak néhány példa: a korai kereszténység, majd a katolikus női tanítói rendek és a nőnevelés, nőképek kérdéseinek, sajátosságainak bemutatása; a női szerepek áttekintése az első világháború után, különös tekintettel a neokonzervativizmusra; Bobula Ida e témában végzett kutatási eredményeinek megjelenítése.

Természetesen vannak olyan témák, problémák, amelyek részben forráshiány, részben a források feldolgozatlansága miatt nem, vagy nem kellő súllyal kerültek be a kötetbe. Néhány példa a 20. század kapcsán: milyen új látószöveget jelentett a feminizmus különböző árnyalatainak megjelenése a nőnevelésben; a férfi és a nő viszonyának kérdése a pedagógiai paradigmákban, nézetekben és a gyakorlatban; jelentős hazai pedagógiai gondolkodók a nőnevelésről; a konzervatív gondolkodás és képviselői. E felvillantott témák is jelzik, hogy vannak még új lehetőségek, kutatási témák a nőnevelés történetében.

A nőnevelés évezredeinek bemutatása kapcsán különféle idősíkok jelennek meg a kötetben. Jelentős a hagyományos elbeszélő történelem, amelyben az egyéni történetek, események, nézetek kapnak főszerepet, de a szerző foglalkozik a történelem gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális területeivel is, így nemcsak az egyének által megélt idő jelenik meg, hanem a lassú ütemű, a mélységeket bemutató, kereső társadalomtörténet is.[2] A további kutatásokban érdemes lenne foglalkozni a különböző idősíkok egymáshoz illesztésének problémáival, illetve a társadalomtörténet hangsúlyosabb, elemzőbb megjelenítésével a nőnevelés története kapcsán is.

A könyv pontos, világos, szép szövege mellett az olvasót fogva tartják a jól válogatott (sajnos, csak fekete-fehér) képek és a korabeli szövegek is. A hivatkozások korrektek, a jegyzetek mindig fontos információkat közvetítenek áttekinthető, élvezhető módon a témákban kevésbé otthonos érdeklődők számára is. Az irodalomjegyzék, a névmutató hasznos segítség az olvasóknak. (Kivéve néhány pontatlanságot, amelyek közül egy példa: Pestalozzi nevének írása, 188. o.) A könyv gazdag tartalma, szemléletmódja és stílusa alapján nemcsak a kutatók és a pedagógusok figyelmére érdemes mű, de a laikus érdeklődők számára is igazi élményt nyújtó olvasmány.

[1] Lásd: Pető Andrea (2001): A nőtörténetírás története. Rubicon, 6. sz.

[2] Lásd: Jean Leduc (2006): A történészek és az idő. Elméletek, kérdések, írásmódok. Kalligram, Pozsony.

Könyvismertetések

A Nagy László-kutatások legújabb adalékai. Donáth Péter: Adalékok Nagy László pályájához 1918-1922. Trezor Kiadó, Bp. 2007. 173. (Alcím: Publikálatlan önéletrajza, iskolareformterv, a Gyermektanulmányi Társaság, az egyetemi gyermektanulmány-oktatás s a lélektani laboratóriumok dokumentumai 1918-1922-ből.)

Horánszky Nándor

A hazai gyermektanulmányozás legnagyobb alakjának állít emléket a szerző, gazdag, sok évtizedes munkásságának öt évét emelve ki. A könyv címében szerényen jelzett „Adalékok” nem csupán azok, hanem komoly és alapos munkával létrejött kutatási eredmények, meglátások, paradoxonok felismerése. A szerzőnek számtalan tényanyaggal, szakirodalommal, adattal kellett dolgoznia, hiszen maga a feldolgozott szakirodalom felsorolása is 15 oldalt tesz ki. A 42 oldalnyi – akár információforrásnak is felfogható – jegyzetanyag 518 tételből áll.

Elgondolkodtató az a meg-megújuló érdeklődés, mely Nagy László élete és munkássága iránt először a kortársakat, a vonzaskörébe került kutatókat, nagy pedagógus személyiségeket, majd neveléstörténet-írásunkat, a lélektani irodalmat a mai napig jellemzi. Jelentős és értékes munkák láttak napvilágot róla, melyeket a szerző is felidéz. (Csak tallózva utalhatunk Ballér Endre, Kemény Gábor, Köte Sándor, Nagy Sándor munkáira, a Domokos-féle Új Iskola kapcsán Buzás László tanulmányaira.)

Donáth Péter érdeme, hogy nem újabb szintézissel gyarapította a szakirodalmat, hanem az egyik sok ellentmondással terhelt korszak – a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság, illetve az azt követő néhány év – történéseit választotta vizsgálódásának tárgyául, hogy erről az időszakról összetettebb kép táruljon az olvasó elé. A vizsgált öt év majd minden érdeklődést keltő mozzanatát, elismerésre méltó teljesítményét, vitatható nézeteit, vitát is kiváltó lépéseit – sok dokumentum segítségével – vette nagytól alá.

A könyv tanulmányozásakor kérdések sora vetődik fel, melyekre többnyire magának az olvasónak kell megadni a választ, mivel a szerző inkább csak ezek interpretálásával segít bennünket a tájékozódásban.

Ki is volt Nagy László? Közéleti ember, pszichológus, pedagógus, irányító szakember, tantervkészítő, laboratóriumvezető, realista vagy a társadalmi történések megítélésében „naiv optimista”, „kommunista”, baloldali vagy annak eszméivel szimpatizáló, avagy liberális kötöttségű szakember? – tehetjük fel egyfelől a kérdéseket. Ellenfelei, vagy talán egyet nem értő kritikussai, akik

semmiképpen sem ellenségei, mennyire élnek valós megállapítással, utalva olykor az ellentmondásokra (ellentmondásosságra), vagy a megvalósíthatóság mértékére? – sorolhatjuk másfelől. A válasz ezekre a kérdésekre leginkább Donáth azon megállapítása adja, mely szerint Nagy Lászlónak a tárgyalt időszakot felölelő tevékenysége is a legteljesebb mértékben a szakmaiság alapján állt. „Sem Nagy László, sem a gyermektanulmányozók többsége nem vállalt exponált szerepet a, szocializmus állami propagandájában’.”

A válaszokat a szerző árnyalt és bőséges adatokkal segít megkeresni – talán helyesebb, ha azt mondjuk: azokra rávilágítani. Olvashatunk arról a reményről is, amelyet a szakma egy részének képviselői, így Nagy László is fűztek a reformok megvalósulásához.

A könyv három fő részből áll. 1. Az 1918-1919-es események köré fűződő tevékenységekről, különös tekintettel a gyermektanulmányozás helyzetére, és az orosz hatások fogadtatására, utóbbi esetben az e kérdésben Nagy László által vallott, olykor ellenkező véleményére. Megismerkedhetünk a Közoktatásügyi Népbiztosság intézkedései kapcsán felmerült hol látens, hol nyílt nézetkülönbségekkel. 2. A forradalom és a Tanácsköztársaság utáni évek megpróbáltatásairól dokumentumok segítségével. Ebben kap helyet az a rész, mely jól kifejezi a tudós helyzetét: „Nagy László kényszerű – ám szemléletét, törekvéseit s a 133 nap alatt történeteket sokoldalúan bemutató számvetése 1919 augusztusából.” A negyedik fejezet: „A bolsevizmus alatti magatartásának ismételt vizsgálata” mellőzöttségének vélt és valós okaira is utal, ugyanígy a rehabilitációra irányuló szakmai önéletrajza, valamint a „Kérésének demonstratív semmibevétele” c. 6. rész. 3. Végül mellékletek egészítik ki a kötetet, melyek a gyermektanulmányi kurzusokról, az Apponyi Kollégium hallgatóinak oktatásáról és a lélektani laboratóriumok ügyeiről tájékoztatnak 16 levél segítségével. Ha a recenzens jól érzékeli, a könyv mindenre kitér, amit Nagy László munkásságában a kortársak kifogásoltak, vagy éppen támogattak. Elég, ha csak néhány nevet említünk a vélemények szabadsága, és a többnyire kulturált, szakmai viták meglétének igazolására. Ezáltal tudunk ugyanis a nézetek egybevetéséből, ütköztetéséből valós képet kialakítani. Így például Kornis Gyula, Molnár Oszkár, Quint József, Ranschburg Pál hasonló vagy eltérő megközelítéseit említhetjük.

Emiatt is érdemes szemelgetni Fináczy Ernő és Imre Sándor egyszerre megértő, támogató és tartózkodó véleményeiből is, ami némileg egybevág Glatz Ferenc pályájának történészi, tanári tapasztalatával, melyet úgy fejezett ki: elegendő oka van a ,hamari ítéletektől’ való tartozkodásra”. (151. o. 224. jegyzet)

Donáth könyvéből ki-kitetszik, még ha idézetek formájában is, hogy a Tanácsköztársaság véres eseményei és a történelmi Magyarország feloszlása után előállott helyzetben az ország lepusztult állapota nem engedte meg a közoktatás Nagy László által kívánt gyökeres változásait, csak a lassú változásokat. Elég, ha itt Kornis Gyula nyomán a szerzőnek ezt a megállapítását idézzük: „Az általa is elmaradottnak tekintett iskolarendszer korlátozott reformját tartotta lehetségesnek és célszerűnek”. „Ezért Nagy László elképzelésében csak a ,forradalmi racionalista gondolkodó’ ,naiv optimizmusát’ látta megnyilatkozni, amely nem számol ,a társadalmi jelenségek és intézmények bonyolultságával, a valóságnak a pusztá eszmék számára nem mindig plasztikus természetével’.” (78. o.) –

Nagy László „marginalizálása” tehát nem személye ellen irányult, hiszen szakmaiságát nem vonták kétségbe, ellenségnek nem tekintették, „kommunistáknak” sem állították be. A mellőzés egyenesen következett a kor uralkodó felfogásából, a pedagógia további hagyományos műveléséből. S a jelenben is megállapíthatjuk, hogy Nagy László gyermekfejlődéstani alapon álló felfogása ma sem erős oldala tanterveinknek.

Jelen ismertetés inkább csak utalni szeretett volna Donáth Péter könyvének sokszínűségére, gondolatébresztő serkentéseire. Munkája tárgyyszerű, sok esetben vitákat zár le, máskor viszont nyitva hagyja azokat, megközelítéseiben árnyalt. Mindezek mindenképpen méltánylandó kutatói eredmények. Éppen ezért az olvasó értékes könyvet tarthat kezében, melyből saját maga is vonhat le tanulságokat, következtetéseket.

A könyv méltó tisztelgés a 150 éve született Nagy László emléke előtt.

Könyvismertetések

Iskola a politika sodrásában. Kardos József: Iskola a politika sodrásában 1945-1993. Bp. 2007. 200.

Jáki László

Aligha kétséges, hogy neveléstörténet-írásunk legsürgősebb és egyben legkényesebb feladata a közelmúlt történetének feltárása. Sürgős, mert – mint látni fogjuk –, ez a múlt befolyásolja, meghatározza napjainkat, és kényes, mert e korszak eredményeinek vagy éppen bűneinek szemtanúi, s időközönként részesei voltunk. Ezért különösen érdekes, értékes Kardos József könyve, melyben bemutatja a sodrás eredetét és következményeit.

A könyv értékeire az alábbiakban még többször is utalunk, de már előjáróban jelezzük, hogy a szerző legfőbb érdeme az objektivitásra való törekvés. Hálás, látványos lenne 2007-ben bölcselkedve ítélni a múltról. Kardos József ezt tudatosan kerüli. Nem vállalkozik többre – és ez a legtöbb, amit tehet –, bemutatja a tényeket. E tények lényege, hogy az oktatáspolitikát nem a tudomány, nem a valós társadalmi igények, hanem a rövidtávú napi politikai érdekek határozták meg.

A könyv nyolc fejezete időrendben vázolja a politika és az oktatás kapcsolatát. A fejezetek mondanivalója a történelmi korszakokat követi 1945-től 1993-ig. Az egyes fejezetek címei önmagukért beszélnek. Így például az első fejezet (Újrakezdés, küzdelmek, remények) szemléletesen mutatja be azt a reményteljes időszakot, amikor valóban remény volt a fasizmus, a háború után egy új Magyarország, egy demokratikus társadalom és ennek megfelelő iskolarendszer megteremtésére. A szerző utal azokra az iszonyatos károokra, melyek az oktatásügyet, az iskolákat érték. Köztudott, hogy a középületeket többszörösen is érintették a háborús pusztítások, hiszen elsősorban ezekben rendezték be a kórházakat, a katonai szállásokat, a különböző katonai objektumokat, s ezért ezek az intézmények szenvedték el a legnagyobb háborús károkat. Ugyanakkor – mint ahogy ezt Kardos József írja –, ezen a területen meglepően gyors volt a konszolidáció. „A tanítás – az élni akarás reményében – mégis megindult.” A könyv bemutatja az „élni akarás” számos bizonyítékát: az iskolai élet megindulását, az 1944/45. tanév befejezését, a tanügyigazgatás újrászervezését, a minisztériumi munka megindulását, – kerülve a baloldali jelzőt –, a haladó értelmiség felzárkózását a szellemi újjáépítéshez. A jelző azért kerülhető, mert ekkor még együtt találjuk e munkában Andics Erzsébetet és Szabó Árpádot, Kállay Gyulát és Kemény Gábort, Kiss Árpádot és Bolgár Eleket, Mérei Ferencet és Béki Ernőt. Több, mint a történelem fintora, sokkal inkább tragédiája, hogy az új Magyarországért harcoló nagy tudású értelmiségiek a következő években hol ekkor, hol akkor, a gyorsan változó politikai széljárásoktól függően börtönbe kerülnek (van, aki többször is, pl. Mérei Ferenc), vagy ami talán még szörnyűbb, egymás ellenségei lettek. A reményteljes korszak, sajnálatos módon – mint ahogy azt a könyv számos ténnyel bizonyítja –, már magában hordozta a következő évek szörnyűségeit.

A korszak reményteljes, de a várható veszélyek már körvonalazódnak. Kardos József idézi Szent-

Györgyi Albertet, aki az Országos Köznevelési Tanács ülésén a múlt hibáiról, bűneiről beszél, de hozzátette „Nagy óvatossággal kell a problémákhoz nyúlnunk, hogy el ne tapossuk azt a kevés jót ami megmaradt.” A könyv következő fejezete éppen azt mutatja be, hogy a politika miként taposta el mindazt, ami eddig jó volt.

A Fordulat a politikában, felfordulás az iskolában című fejezetben már egyértelműen kirajzolódnak a diktatúra körvonalai. A Rákosi-korszaktól lényegében a 90-es évekig a mindenkori – ráadásul rövidtávú – politikai célkitűzések határozzák meg az oktatásügyet. A könyv szigorúan erre koncentrál. Hangsúlyozzuk, Kardos József nem a korszak neveléstörténetét írta meg. Könyvének nem ez a címe, nem ezt ígéri az előszóban, „csak” szigorú következetességgel a politika és az oktatásügy kapcsolatrendszerét vizsgálja. Természetesen tudjuk, hogy ez a kapcsolat nem 1945 után kezdődött. Az ókortól napjainkig ez mindig is így volt. Az „iskola politikum és az is marad” – fogalmazták meg a 18. század végén, mintegy igazolva az első magyar iskolareformot, amikor a Ratio Educationist meghirdették.

Kérdezhetnénk, ha a politika és az oktatásügy évszázadok óta egyfajta szimbiózisban élt, akkor miért csodálkozunk a könyvben bemutatott éveken? A könyv szakszerűen bizonyítja, hogy a politika még saját rendszerén belül, saját céljainak elérésében is szakszerűtlen és következtelen volt. Kongresszusok, párthatározatok, ideológiai csatározások határozták meg nem csak az iskolarendszert, hanem az iskolák belső életét, az oktatás tartalmát is. Az ötvenes években, már nem tudom melyik folyóiratban, egy tanulmány mellett találtam egy sokszorosított cédulát, melyben a szerző elmagyarázta, hogy nem úgy kell érteni a cikkét, ahogy azt ő leírta. Minden bizonnyal az történt, hogy a cikk megírása és megjelenése közben egy párthatározat miatt a szerző „újrágondolta” mondanivalóját.

Az új tehát nem a politika beavatkozása volt az oktatásba – ennek, mint említettem, voltak előzményei és van ma is gyakorlata –, hanem ennek a mikéntje, hogyanja. A „kézi vezérlés”, a váratlan és drasztikus megoldások, a kapkodás – ami gyökereiben ellentétes a hosszú távú gondolkodást igénylő oktatáspolitikával –, és nem utolsósorban a szakszerűtlenség, ami talán a legnagyobb hiba volt az ideológiákhoz legközelebb álló társadalomtudományok, így a neveléstudomány területén. Tudjuk, kritikáról szó sem lehetett. Kiss Árpád és Mérei Ferenc – hogy csak a legismertebbeket említsük –, megjárták a börtönöket, és a kritika elfojtásának számtalan egyéb módja volt. Ennek ellenére, sajnos, a neveléstudomány csak akkor volt „bátran” kritikus, ha erre az oktatáspolitikától felszólítást kapott.

A politika közvetlen beavatkozására Kardos József könyvében számos példát találunk. Ezek közül csak kettőt kívánunk kiemelni. 1950-ben a márciusi párthatározat után „látványos eredményekről beszéltek”. A tanulmányi eredmények ugrásszerűen emelkedtek, a tanulók közel 25 %-a jeles volt, míg 1951-ben Révai bírálata nyomán a jeles tanulók száma 9 %-ra esett vissza. Pedagógus olvasók számára aligha kell bizonyítani, hogy mindez milyen „felfordulást” jelentett az oktatás mindennapjaiban.

A másik közvetlen beavatkozásra példa az 1961. évi III. törvény, amit ugyan nem a párt jegyzett, de ez abban az időben nem sokat jelentett. A törvény egyik fejezete, melyet Kardos József is idéz, az

5+1-es ismert oktatási forma bevezetése, mely iskolapéldája lehet a pedagógiailag, pénzügyileg egyaránt megalapozatlan döntésekre. De egyúttal példa arra is, hogy ez az enyhén szólva is naiv elképzelés a végrehajtás során tovább torzult. A könyv szerint „Az iskolák, az igazgatók egymással versenyezve tértek át – előkészítés nélkül – az 5+1-es oktatási formára. Az 1963/64-es tanévre a közel 126 000 gimnáziumi tanuló 91,8 %-a részesült 5 napos elméleti, 1 napos gyakorlati oktatásban”. Annak bemutatása, hogy ez mit jelentett az iskolai élet hétköznapjaiban, külön kötetet igényelne.

Érdekes, és ez ismét a könyv értékeit jelzi, hogy Az ideológiai fikciók zátonya című fejezetben megjelenik egy új szereplő, az Országos Tervhivatal. Sajnos, jellemző, hogy a kritika kívülről indult el. Leegyszerűsítve, az ideológiai fikciókkal szemben egy új tényező jelentkezik, és ez a valóságot, a gazdaságot jelentő Tervhivatal. Új korszaknak is nevezhetnénk, hogy az oktatáspolitikai lassan, óvatosan, cikkcakkokkal, de többszereplős lesz. Az ideológiát képviselő párt, a realitások talaján álló gazdaság és a kivitelezésért felelős minisztérium árnyaltan, burkoltan, de időközönként ellentmond egymásnak. Bizonyítja ezt az is, hogy amikor az 5+1-es ügyben a Tervhivatal kritikája nyomán a párt visszavonul, akkor a Művelődésügyi Minisztérium Középiszkolai Főosztálya pusztán csak „rossz szervezésről” beszél, áthárítva ezzel a felelősséget az iskolákra, illetve áttételesen a pedagógusokra. A 60-as évektől megindul az az útkeresés, melyet lényegében a fent említett három tényező befolyásol. Bár a könyvben csak a IV. fejezetnél szerepel az „útkeresés” szó, mégis, a továbbiakban erről a különböző próbálkozásokról olvashatunk. Kardos József nem kerüli meg ezeknek a próbálkozásoknak a gyenge pontjait, de a valóságnak megfelelően azt érzékelteti, hogy a korábbiakhoz képest sok minden változott. Az ideológia kicsit elhalványodott, háttérbe szorult, a gazdasági realitások, illetve az abból származó törekvések erősödtek.

A könyv VII. és VIII. fejezetében a rendszerváltozás közoktatási, illetve felsőoktatási vonatkozásairól olvashatunk. Ebben az időszakban a politika és az oktatásügy kapcsolata az elmúlt évtizedekhez hasonlóan – amint már írtuk –, továbbra is rendkívül szoros maradt. Ez törvényszerű, de amit nehezen tudtunk elfogadni 30-40 évvel ezelőtt, azt most sem tehetjük. Az oktatásügy változásai generációkra hatnak, és a ma is tapasztalható gyors döntések – melyet most már a neveléstudomány is szabadon kontrollál(hat) –, nem minden esetben megnyugtatóak. A könyv elolvasása után az olvasóban felmerül: tanultunk-e a történelemből, vagy az útkeresés reménytelenül folyamatos? Kérdés, hogy a törvényszerű változtatások mellett az oktatáspolitikai tud-e kapaszkodókat adni a 21. század kihívásaira?

Az elmúlt fél évszázad neveléstörténeti feltárása folyamatos, ahogy ezt a Neveléstörténet vagy Iskolakultúra folyóiratok is teszik. (Elég itt Golnhofer Erzsébet, vagy Surányi István tanulmányaira utalnunk.) Az iskolák, az iskolatípusok, a korszakok történeti feltárása folyamatos. A részletkérdések feltárása nyilván módosíthatja vagy árnyalhatja Kardos József megállapításait, de a továbbgondolkodásra, a kutatásokra ösztönző könyv minden továbbiakhoz kiindulópontot jelent. A könyvet mindazoknak ajánljuk, akik e korszakot átélték, s mindazoknak, akiknek csak homályos, pontatlan, és sokszor szubjektív ítéleteik vannak e korszakról.

A könyv azt bizonyítja, hogy a rossz oktatáspolitikai döntések évtizedekre kihatnak, és ha ezt

egzakt módszerekkel nem is lehet kimutatni, tudnunk kell, hogy napjaink gondjainak gyökerei a múltban keresendők.

Könyvismertetések

Az Iskolakultúra-könyv belülnézetből.

Kamarás István

Nem tudom, hogy írásom megjelenésekor lesz-e még Iskolakultúra. Mivel már tucatszor volt ilyen helyzetben, □ megrögzött optimistaként □, eltekintek a Volt egyszer egy Iskolakultúra címtől. Így aztán magyaráznom kell a „belülnézetből”-t: kis hiátussal végig, vagyis 1993-tól 2006-ig tagja voltam a szerkesztőségnek, ebből következően magamról is írok, remélem, ha szubjektíven is, erős túlzások nélkül. Akárhogy is: ahogyan én láttam belülről az Iskolakultúrát, komoly mértékben befolyásolja azt, hogy miként látom, Géczi János hogyan láttatja folyóiratát, folyóiratunkat.

Ez a lap is másmilyennek indult, mint a többi másmilyennek induló, melyek egy része ilyen-olyan □ külső és/vagy belső □ okból előbb-utóbb megszűnt, másik része viszont beleszürkült a többiek közé. Az Iskolakultúra harmadik kategóriába tartozik. Erénye, de szerencséje is, hogy többé-kevésbé megőrizte identitását. Ez a könyv tulajdonképpen □ E. H. Eriksonnal szólva □ az Iskolakultúra identitástörténetéről szól. Ez a folyóirat sikeresen túllépet a belterjesség „mai kocsmáján”, s többé-kevésbé sikeresen valósította meg a maga „belteljességét”. Elhűlve hallgattam annak idején egyik mesterem, (a kántortanítóból lett könyvtárügyi személyiség), Sallai István révén, hogy a harmincas években mi mindenhez kellett érteni egy falusi kántortanítónak. Egy vallásszociológiai kutatás keretében egyik interjúalanyom, egy katolikus pap 32 szerepét sorolta fel egy falusi plébánosnak. Nos, az Iskolakultúra legalább ennyire sokoldalú volt. Sokoldalúsága mellett eredeti is tudott lenni, a kisebbnek minősíthető témák, kérdések is „nagyvonalúan” tárgyalódtak. Így például, olvashatjuk, „Fáy Gyula és Rizner Dezső egy platonikus gyökerű, dialógus-jellegű okfejtéssel igyekeztek körbejárni a kérdésüket: van-e, lehet-e technika-módszertan”. Ez esetben a technika-módszertan a tudománytörténet, a tudományelmélet és a tudományfilozófia metaszintjére emelkedve került tárgyalásra. Ha már az eredetiség említődött, meg kell jegyezzem, Baráth Ferenc grafikusművész jóvoltából a lap külső arculata a hazai unalmas vagy éppen ízléstelenül harsány kiadványborítók között a maga visszafogott eleganciájával sajátos esztétikai állásfoglalást is képviselt.

Géczi János bátran és remek érzéssel választotta meg rendkívül különböző érdeklődésű, foglalkozású, személyiségű, habitusú, értékrendű, politikai beállítottságú és világnézetű szerkesztőtársait határon innen és határon túlról. Ha valaki nagy bravúrra törekedve mégis csak szeretne felfedezni valamiféle rejtett irányultságot, beérheti azzal, hogy a régi Mozgó Világ két munkatársában próbálja „leleplezni” azt. (Csakhogy akkor őneki is illene elismerni, hogy a leleplezetteket egy volt úttörővezető „egészítette ki”, viszont róla szólván nem szabad neki sem elfelednie, hogy rovatvezető társunk Makarenko mellett Don Bosco Szent Jánost pedagógus kanonizáltjai közé sorolja.) Nem csak ütőképes szerkesztőséget, hanem hihetetlenül erős és színekben ugyancsak gazdag holdudvart (ha jobban tetszik, hátországot) is sikerült a folyóirat körül kiépíteni, akár a kezdeti szerkesztőbizottság, akár a szerzőgárda, akár az ilyen-olyan támogatók

formájában.

Azt a bizonyos identitást egyáltalán nem volt könnyű megőrizne. Furcsa ezt hallani, de jóval könnyebb volt a folyóiratnak megtartani az egyenlő távolságot a különböző politikai irányoktól, sosem engedni magát gyarmatosítani, államosítani, privatizálni. Nehezebb ügy volt a tematikus számokkal történő „kalmárkodás”, de hát nem volt más lehetőség: a folyóiratnak □ és erre akár évi három-négy alkalommal rákényszerült □, csakis tematikus számokkal sikerült inkább lenni, mint nem lenni. Bizony, eléggé sok számot kellett „eladni” a szponzoroknak. Másképpen fogalmazva: és meg kellett venni □ és igen, olykor □ le kellett nyelni jó néhány nem éppen szívünk közepéből fakadó témát. Ezeket a tematikus számokat a szerkesztőség több tagja szükséges rossznak tartottuk, de □ olykor, úgy érzem, fogcsikorgatva □, megpróbáltuk ezekből a legjobbat kihozni, és nagyon vigyázni, hogy ne süllyedjen le ilyenkor a folyóirat a dögunalmas évkönyvek szintjére. Kötöttünk persze mi is különféle kompromisszumokat: irgalmasságot gyakorolva egy-egy nem éppen a tudása legjavát adó szerző esetében, egy-egy ritka téma esetében (mert abban nem volt más és jobb írás), egy-egy nagyágyú kisebb durranását is elfogadva, de volt egy vonal, mely alá nem igen jutottunk: majdnem mindig sikerült a zéró tolerancia alkalmazása a butaság, az áltudomány, az ízléstelenség, az unalmasság és a szélsőséges nézetek esetében. Kampányokban nem vett részt a folyóirat, de gyakran fontos ügyek mellé állt: ilyenek voltak Zsolnai és munkatársainak „A magyar közoktatás minőségi megújításának programja”, a NAT-ba bekerült új műveltségi területek és tárgyak melletti „lobbizás”, valamint a romapedagógia.

Nem csak a szerkesztők közül néhányunknak, de az olvasók egy része számára is hiányzott néhány □ számomra kifejezetten kedves □ műfaj: az interjú és a kerekasztal-beszélgetés. (Ebben számomra példaadó volt a R. Escarpit által vezetett kommunikációkutató intézet, melynek szinte minden tudományos eredményét kerekasztal-beszélgetés formájában jelentették meg.) Volt a folyóiratnak egy jeles találmánya, a lap hátán olvasható pedagógiai egypercesek: „Lapvég”, „Körmös”, néne. Kár, hogy ezek később elmaradtak. Vita is jóval kevesebb volt, mint lehetett volna, de az a kevés viszont többnyire emlékezet. Ilyen volt például a Gáspár László munkásságáról szóló vita, mondhatni boldoggá avatásának igen izgalmas pro és kontra véleményeket ütköztető pere, mely ha nem is zárult Gáspár kanonizálásával, annál inkább munkásságának árnyalt elemzésével, s □ szerintem □ helyretételével. Ennek a vitának a legérdekesebb mozzanata éppen az volt □ mint Géczi finoman megjegyzi □, hogy „a neveléstörténészek egyetlen képviselője sem fejtette ki véleményét, bár mind a szerkesztőség, mind a vitairatok szerzői felszólították őket”. Megjegyzem, az ilyenfajta □ még mindig tárgyszerű, de a tényeket élesen meg- és átvilágító □ kommentárokból olvastam volna szívesen jóval többet.

A szerzők között a magyar tudományosság elitje szerepelt Bihari Mihálytól Buda Béláig, Cs. Gyimesi Évától Kemény Katalinig, Török Endrétől Szépe Györgyig, Horányi Özsébtől Pléh Csabáig, Csányi Vilmostól Marx Györgyig. Megjelentek ebben a bármennyire is tágra nyitott, de mégis csak pedagógiai folyóiratban olyan teológiai, filozófiai, vallástudományi, szociológiai, lélektani, esztétikai, művelődéstörténeti írások, melyek a maguk nemében az év legjobb írásai közé pályázhattak volna. Saját kedvenceim között hadd említsem U. Eco és V. Flusser írásain kívül a hazai termésből Gáspár

Csaba László vallásfilozófiai esszéit, Nemes Nagy Ágnes esszébe foglalt verselemzését, Takács Géza Alternatív Közgazdasági Gimnázium-szociográfiáját, Surányi Bálint oktatásszociológiai írásait, de talán mindenekelőtt Mészáros György fiatal szaleziánus szerzetes, iskolaigazgató és társadalomkutató szenzációs kultúranropológiai tanulmányát az iskola és a techno-house-parti összehasonlító elemzéséről.

Kevés szó esik az Iskolakultúra-könyvben a folyóirat fogadtatásáról és befogadásáról, hatásáról, sikeréről. A legnagyobb sikere talán az volt □ valamivel még annál is nagyobb, hogy akadémikusok keze ügyében is megtalálható volt a folyóirat □, hogy még a Szomszédok tévésorozat „tantestületében” is reflektáltak rá. Az irigy konkurensoktól érte olyan vád a folyóiratot, hogy idegenlégiósokkal nyerte meg meccseit, a tudomány magasságából hozzánk nagykegyesen leeresztett „pedagógiai-idegen” írásokkal. A könyvből megtudhatjuk, hogy ez nem így volt. Így például 2000-ben a legidézettebb közlemények mind pedagógiai témájúak voltak.

Feltárt és vegelemzett (művelődéstörténeti) forrás ez az Iskolakultúra-könyv, mely óvatos jelzéseket ad a továbbkutatás lehetséges irányaira, ám maga alig-alig értékeli. Ez persze lehet inkább erénye, mint hiánya. Mégis, mit lehet hiányolni ebből a művelődéstörténeti kincseshányából? Lehet, hogy a választott □ inkább leíró, mint „cselekményes” leíró □ műfaj nem engedte volna be, mégis hiányolom a sokszínű szerkesztőség együttműködésének (akár csak szervezetszociológiai irányultságú) bemutatását, a mag vitáival, kompromisszumaival. A könyv a háromötödét kitevő Repertórium kezdete előtt számomra eléggé furcsán fejeződik be: egy függeléssel, mely a hazai neveléstudományi szaksajtó és az oktatás címet viseli. Ebből az igényes és okos tanulmányból azonban hiányzik maga az Iskolakultúra. Bizonyos mértékig ez persze érthető: a szerző nem akart saját magának emlékművet állítani. Így viszont az olvasóra maradt az, hogy □ Wolfgang Iser terminusát használva □ kitöltse az üresen maradt helyeket. El is kezdeném. Igaza van Géczinek, a hazai kutatások érintetlenül hagyják a kortársi pedagógiai sajtót. Ezután (vagyis e könyv megjelenése után) ezt már nehezebben tehetik. Abban is igaza van Géczinek, hogy „a magyar pedagógiai lapstruktúra nagyobb részt a tág értelemben vett közélet, kisebb részben a tudományos prioritások alakítják”. Nos, az Iskolakultúra □ evangéliumi szóhasználattal, akár mint a két jót cselekvő nővér közül Mária □, egyértelműen „a jobbik részt választotta”. Az Iskolakultúra nem csak a legszellemesebb című magyar folyóiratok egyike, de a szó másik értelmében a legszellemesebbek egyike is.

(Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány. Iskolakultúra, Pécs, 2006. /Iskolakultúra-könyvek 31./)

Könyvismertetések

Bencés népiskolák 1920-1948.

Mészáros István

Szokatlan ez a megnevezés a szakirodalomban, senki se írta még le ezt a szókapcsolatot: „bencés népiskolák”; az ismertető könyv szerzője sem. Szent Benedek rendjének szerzetesei elsősorban középiskoláikkal, gimnáziumaikkal jeleskedtek 1802-től a hazai közoktatás történetében. Ezek teljesítményeit széleskörű szakirodalom részletezi.

A Pannonhalma körüli mintegy kéttucatnyi faluban ősi jogon bencés szerzetesek a plébánosok, ezek a plébániai és a hozzájuk tartozó filiális hívőközösségek alkották, alkotják a pannonhalmi egyházmegyét, amelynek főpásztora a pannonhalmi főapát.

Könyvében – címe: A pannonhalmi egyházmegye népiskolái a XIX-XX. században (Budapest, 2007) – a szerző, Varga László az e falvakban a bencés plébánosok által igazgatott népiskolák XIX-XX. századi történetét dolgozta fel, elsősorban az 1920-1948 közötti időszakra koncentrálva, de utalva az előzményekre is. Ezelőtti történetüket ugyanis már összefoglalta Sörös Pongrác a Pannonhalmi Rendtörténet sorozatának 1916-ban megjelent kötetében. Az első világháború előtti években az egyházmegye 19 településén volt népiskola. Közülük 1920-ban az egyházmegye fennhatósága alól kikerült az elszakított felvidéki Deáki és Füss falvak katolikus népiskolája. (De ezek továbbra is sajátos kapcsolatban maradtak Pannonhalmával; ez jól kitűnik könyvemből: A komáromfüssi katolikus népiskola száz éve. 1840-1945. Nyitra, 1998.)

A népiskola az idevonatkozó népoktatási törvények szerinti teljes kiépítettségében ekkor – és még sokáig – a hat osztályra osztott, hat tanítóval működő, 6-12 éves tanköteles fiúk és lányok számára szervezett „elemi” iskolát jelentette.

Varga László könyvében két fontos táblázatot közöl a pannonhalmi egyházmegyei népiskolák, illetőleg a tanítók számáról. Az olvasó jelentős következtetéseket tud levonni, ha összehasonlítja – az egymástól elég távoli oldalakon található – két táblázatot. (45., 71-72. o.) Az egyik szerint 1920-ban a helyi népiskola öt tanítós: Gyórszentiván (fiú); négy tanítós: Gyórszentmárton (lány), Ravasz, Tényő; három tanítós: Gyórszentmárton (fiú), Ménfőcsanak, Nyalka, Gyórszentiván (lány), Tárkány, Bakonybél, Lázi; két tanítós: Bársonyos, Veszprémvarsány; egy tanítós: Vének, Kajár (fiú), Kajár (lány), Bakonypéterd, Kismegyerpusztá, Tarjánpusztá, Tömördpusztá, Somhegypusztá, Gyórszentmárton („hegyi” népiskola).

Mindegyik népiskola tehát úgynevezett „osztatlan” népiskola, vagyis egy-egy tanító két vagy több osztály tanulóit együtt tanítja. Három településen két katolikus népiskola van (külön fiú- és lányiskola); 16 településen egy – koedukált – népiskola működik. Az egyházmegye területén tehát összesen 22 népiskola létezik, összesen 51 tanító vagy tanítónő vezetése alatt.

A következő huszonöt év alatt, 1945-re – a másik táblázat szerint – a következő változások következtek be: öt tanítós lett a gyórszentiváni lány-népiskola, négy tanítós a tárkányi és bakonybéli

népiskola, két tanítóssá vált a bakonypéterdi, valamint az egy iskolává összevont kajári fiú-lány népiskola. Nyalkán a korábbi három helyett két tanító tanított, viszont megnyílt az egytanítós új ölbőpusztai népiskola. A többi népiskolában a tanítók száma változatlan maradt. 1945-re tehát négy új tanítói állással gazdagodott a pannonhalmi egyházmegye népiskola-hálózata.

A szerző részletesen ismerteti a népiskolákra vonatkozó állami, azután a katolikus egyházi, valamint az egyházmegyei törvényeket, rendeleteket, rendszabályokat; az állami és az országos katolikus népiskolai tanterveket, valamint a népiskolai felügyeletre vonatkozó állami és katolikus egyházi rendelkezéseket, előírásokat.

Részletesen megismerteti az olvasót a pannonhalmi egyházmegye népiskoláinak egymást váltó népiskolai tanfelügyelőivel – régebben „dékán”-nak, majd inkább „esperes”-nek nevezték –, a nekik írt jelentésekkel, illetve az általuk készített beszámolókkal, tevékenységükkel, hivatalukkal. Minden esetben tekintélyes bencés szerzetes-tanár a népiskolai tanfelügyelő, székhelye a főmonostorban volt.

Szerzőnk beszámol az egyházmegyei tanítóegyesületről, annak „tanácskozmányai”-ról, felolvasó üléseiről, az elhangzott főbb előadásokról, bepillant Nyalka falu népiskola-történetének néhány részletébe, majd érdekes, tanulságos ismertetést közöl a magyar bencés rend folyóiratában, a Pannonhalmi Szemlében megjelent jelentősebb pedagógiai vonatkozású tanulmányokról is a bencés szellemű nevelés sajátos értékeit dokumentálva.

Iratreprodukciók és egyik-másik helyi népiskola életéből vett pillanatképeket ábrázoló fényképek zárják az értékes kötetet.

Lelkiismeretes alapossgal felkutatott anyagának egészét a szerző valószínűleg nem tudta ebbe a kötetbe beleszorítani, amelyben főként a tanügyi adminisztráció ágas-bogas vonatkozásaira koncentrált, s ezt a legnagyobb teljességgel abszolválta is. Jó lenne, ha folytatná ezt a feltáró munkát azok történetével, akik ennek a tanügyi adminisztrációnak a „célszemélyei”, magyarul főszereplői voltak, s akikről – helyhiány miatt – itt nem sok szó esik: ha foglalkozna ezeknek a pannonhalmi egyházmegyei népiskoláknak a tanulóival is. Hiszen értük jött létre, miattuk működött az adminisztráció egész apparátusa. Folytassa a megkezdett munkát, s írjon e falusi parasztyerek-tömegekről, akik ezt a huszonegynéhány „bencés népiskolát” 1920-1948 között évről évre benépesítették.

Jó lenne tudni például, hogy egy-egy faluban egy-egy tanévben mennyi volt a népiskolai tanulók létszáma, mennyi volt ott a tanköteles fiúk-lányok száma, milyen volt a hiányzási arány? Mi volt a szülők foglalkozása? Úgy tűnik, hogy zömük családja földműveléssel foglalkozott, parasztemberek voltak. De voltak más foglalkozásúak is a szülők között? Ezek az 1920-1948 közötti iskolai anyakönyvekből mind megtudhatók, és elemzésük nyomán fontos következtetéseket lehet levonni belőlük.

Jó lenne tájékoztatást kapnunk az egyes települések lakosságszámáról, s arról is, mennyi volt köztük az analfabéta. Érdeemes lenne ismerni – felderítése nem lehetetlen –, hogy e 1920-1948 közötti negyed évszázadban hány „bencés népiskolai” kisdíák folytatta tovább tanulmányait valamelyik közeli – Pannonhalma, Győr, Pápa, Kőszeg – bencés gimnáziumaiban vagy más középiskoláiban.

További vizsgálódási szempont lehet, hogy milyen volt a tanulók szociális helyzete. Szegények voltak-e ezek a falvak vagy tehetősebbek? Ideillő hasonlattal: milyen földbe hullottak a népiskolai tanítók, tanfelügyelők által oly sok fáradozással elszórt tudás-nevelés magvai...

E tekintetben is elgondolkodtatóak a szerző által a könyve végére illesztett fényképek. A legszembeütőbb a mezítlábas fiúk sokasága egyrészt a tanévvégi csoportképeken, illetőleg az elsődolgozói képen az 1920-as évekből, s még az 1940-es évek második feléből is. Jól tudjuk, hogy ez – a gyerekek mezítláb-járása – a 20. század közepéig faluhelyen szinte mindenütt bevett szokás, a falusi életmód természetes velejárója volt tavasztól őszig. Vagy ez a szülők takarékoságának jeleként is értelmezhető? Vagy ez éppen a szegénység árulkodó megnyilvánulása? (Érdekes: egyetlen mezítlábas lányt sem látni a képeken.)

Sokszínű viselettörténeti kaleidoszkóp például az 1924-ből való tényői kép. Vagy éppen szociográfiai tükörcső? A mezítlábas, nadrágos gyerekek mellett ott állnak a hosszú fehér paraszttatyás fiúk, egyikük kiscsizmában, mások mezítláb. A középső sorokban polgári ruhás fiúk nyakravalóval, prémes gallérral; két kisgyerek kezében ott a karimás fekete kalap. S a közepén ülő bencés plébánosi igazgató két oldalán a szolid polgári ruhás – keménygalléros, nyakkendő – tanító, s a tipikus úriasszony-öltözetű tanítónő, kedves-anyás tekintettel, régi filmekből ismert körbefont frizurával, nyakig gombolt fehér blúzzal.

S ugyanígy a többi képek paradoxonai: a tárkányi paraszttatyások között az elegáns öltözetű fiatal tanító divatos fazonú művészkalappal (matrózruhás fiának vállára téve kezét), vagy vele ellentétben az egyszerű köznapi zakós, csizmás paraszt-tanító 1927-ből Nyalkáról. Vagy ki lehet az a nem paraszti-falusias, hanem városi szabású, felnőttmintás anyagból készített ruhájú nyalkai kislány, akit mind az elsődolgozásra, mind pedig az osztályfényképezésre ugyanebbe – a többiek közül annyira kirívó – ruhába öltöztetett az édesanyja? S az utolsó képen békésen együtt látható a fiúk mezítlába és a fiatal tanítónő csinos-divatos kosztümje, fehér betétes modern kis cipője az 1940-es évek második feléből. Talán hatvan éve...

Varga Lászlónak, e kitűnő könyv szerzőjének még két témát ajánlok figyelmébe a pannonhalmi egyházmegyei népiskolákkal kapcsolatban, ezekről nyilván sok anyaga van, de nem fért be e kötetbe. Az egyik: az „osztatlanság” problematikájának konkrét megnyilvánulásai 1920-1945 között ezekben a „bencés népiskolák”-ban. Hogyan próbálkoztak ezt a kétségtelenül bonyodalmas iskolaféleséget – az osztatlan iskolát – minden nehézség ellenére, pedagógiailag-didaktikailag hatékonyra tenni? Az „osztatlanság” okai ugyanis adottak voltak: magas vagy alacsony gyermeklétszám, minimális tanítószerelés, kevés tanterem.

A másik: hogyan ment végbe 1945-1948 között e – zömükben 2-3 tanítós – osztatlan népiskolák nyolc osztályos „általános iskolá”-vá alakítása (túl a nevük egyszerű átcserélésén)? Hogyan jött létre ezekben a pannonhalmi egyházmegyei általános iskolákban a felső tagozat szaktanárokkal, szertárakkal stb.?

Ráadásul még egy, szerzőnk által könnyen kidolgozható téma, kissé távolabb a népiskoláktól, de azoktól nem függetlenül. Az 1921-ben, 1922-ben kiadott főapáti rendelkezésre ettől kezdve évi jelentést küldtek a tanfelügyelőnek a bencés plébánosi igazgatók falujuk különféle kulturális

ügyeiről. Ezek egyike: Milyen újságok járnak a faluba? 1922. február 28-án Nyalkáról ezt jelentette Kelemen Krizosztom plébános (a későbbi főapát), ahogy a 150. oldalon látható: „II. Ujságok a következők: Nemzeti Ujság, Uj Nemzedék, A Nép, Uj Lap naponként el fogy 60-40 drb.; Képes Krónika hetenként 8-10; Dunántúli Hirlap jár négy példányban; Népújság 20 példányban, Jézus Szíve Hirnöke és Mária Kert 12-12 pld-ban; Kispajtás 8, Magyar Tavasz 4, M(agyar) T(avasz) naptára 20 példányban – plébániára Nemzeti Ujság, Dunántúli Hírlap, Katholikus Szemle, Magyar Kultúra, Magyar Nő, Das neue Reich, Katechetik und Predigt, Egyházi Lapok, Ecclesia, Képes Krónika. – A faluba jár még 3 Szabad Szó is.”

1921/22-ben ez volt a helyzetkép e tekintetben Nyalka faluban. A kéttucatnyi pannonhalmi egyházmegyei falu bencés plébánosának hasonló jelentéseiből remek hiteles körkép vázolható fel e falvak lakóinak – pontosabban: e falvak olvasni-írni tudóinak – újságolvasási kultúrájáról, sajtóhasználatáról.

Elgondolkodtató: Nyalkára 1921/22-ben naponta 60-40 napilap érkezett. A falu értelmiségi „rétegét” 5-6 embernél több aligha alkotta. A többi példányt tehát valószínűleg csak a helyi népiskolát végzett parasztemberek olvasták.

Értékes mű Varga László könyve, többek között azért is, mert sok gondolatot kelt a folytatásra, további témákra, új kutatásokra.

Könyvismertetések

Kántor Sándorné: Híres matematikatanárok és tanítványok a debreceni iskolákban. OPKM, Bp. 2007. 180.

Munkácsy Katalin

Kitűnő kis könyv jelent meg a Mesterek és Tanítványok sorozatban, amely a debreceni matematikatanítás történetét mutatja be a nagy matematikatanárok életútjának, tevékenységének rövid felvázolásával. A téma alkalmas arra is, hogy megismerhessük Debrecen kulturális életének sok vonását és képet kapjunk a magyar matematikatanítás történetéről. Saját érdeklődésemnek megfelelően ismertetésemben elsősorban az utóbbira koncentrálok.

A nem debreceniek közül valószínűleg kevesen tudtuk, hogy a 16. században, egy korábbi adományozás következtében, Debrecen Erdély fennhatósága alá tartozott, így nem vonatkozott rá a protestáns egyházakat betiltó törvény. A reformáció pedig hozzájárult a matematikatanítás fejlődéséhez. A matematika, ami korábban és a katolikus iskolákban továbbra is, a filozófia része volt, itt szorosabban kapcsolódott a gazdasági élethez, a természettudományokhoz, sőt, Hatvani István statisztikai vizsgálatai nyomán a társadalomtudományokhoz is. A nyugat-európai új matematikai eredmények hamar, sokszor egy-egy mű első kiadását követő néhány évtizeden belül megérkeztek Debrecenbe. Ebben nagy szerepük volt a külföldi egyetemeken tanuló, és onnan hazatérő kálvinista debreceni diákoknak is.

A 16. századi magyar matematikatörténet és ezen belül a magyar matematikatanítás történetének legfontosabb eseménye a debreceni Arithmetika megjelenése volt. Debrecenben született Maróthi György, először 1743-ban kiadott, Arithmeticaja is, amely olyan színvonalas elemi matematika-tankönyv volt, hogy még a 19. században is tankönyvként használták. A későbbi évszázadokban is élő kapcsolata volt a matematikatanítást megújító magyar mozgalmakkal a debreceni matematikatanároknak.

Kántor Sándorné könyvében, szinte mellékesen, megemlíti a magyar matematikatanítás későbbi történetéből olyan elemeket is, amelyek korábbi munkákban nem szerepeltek, vagy eddig nem jutottak el az érdeklődők szélesebb köréhez.

1883-ban a budapesti Trefort utcai mintagimnáziumban matematika-tantervi kísérletet végeztek, amely munkacsoportnak a később debreceni tanárrá vált Grünwald Miksa olyan híres tanárokkal együtt volt tagja, mint Kürschák József, Arany Dániel, Rátz László (111. o.).

Részleteket olvashatunk az integrál- és differenciálszámítás hazai középiskolai tanításának történetéből. Jakucs István az 1909/10-es tanévben önként vállalkozóknak tanította az analízis elemeit. A következő tanévtől beillesztette a rendes iskolai tananyagba, és érettségi feladatokat is tűzött ki e témából tanártársával, Nyári Bélával együtt (64. o.). E történet szorosan kapcsolódik az

országos vonatkozásokhoz, mert megtudhatjuk, hogy 1910-ben Mikola Sándor kezdeményezésére, aki a Fasori Gimnáziumban Rácz Lászlóval együtt szintén tanította a matematika e részterületét, a magyar matematikatanárok megbeszítették az analízis tanításának első tapasztalatait. [Az integrál- és differenciálszámítás 1925-től volt a magyar középiskolai matematika-tananyag része. Azután kikerült a kötelező tananyagból. A hatvanas években rövid időre visszakerült, de ez a próbálkozás megszakadt, és ma, ellentétben a nyugati országok többségével, a magyar diákok középiskolákban az alaptanterv szerint nem hallanak a matematika ezen új, 17. (!) századi eredményeiről.] Ezeket, és a többi igen izgalmas, egymással sok-sok szálon összefüggő, a történeti közelmúlthoz tartozó információkat olvasva, nagyon erős a kívánság bennünk, hogy Kántor Sándorné példáját követve a budapesti és más városok, pl. Szeged matematikatanáraitól is készüljenek ilyen összefoglaló művek. A szerzőt ismerve, neki ehhez már most is igen gazdag forrásgyűjtemény áll rendelkezésére, amit tapasztalataink szerint szívesen megoszt az érdeklődőkkel.

A szerző a legnagyobb terjedelemben a legnagyobb múltú iskola, a debreceni Református Kollégium a matematikatanárait mutatja be, de megismerhetjük a többi híres iskola tanárait is, a Fazekas Reáliskoláét, a debreceni zsidó gimnáziumét, a Dóczy Leánygimnáziumét és a piarista gimnáziumét. A könyvben a szálak összekapcsolódnak, egy-egy nagyhírű matematikatanárnak megismerjük tanárait, hallunk egy-egy diáktársáról, tanártársairól, majd tanítványairól is. A visszaemlékező tanítványok gyakran maguk is matematikusok, vagy a matematikai műveltségüket más területen alkalmazó neves tudósok.

Néhányat kiemelek a kötetben tanárként, vagy tanítványként, gyakran mindkét minőségben szereplő nagy nevek közül: Maróthy György, Hatvani István, Csernák László, Kerekes Ferenc, Dienes Pál, Jakucs István, Bay Zoltán, Szele Tibor, Kürschák József, Grünwald Miksa, Egerváry Jenő, Lakatos Imre, Keresztessy Mária, Pogány János.

A kötetben lévő nagy matematikatanárok egymással nem vitatkoznak, a köztük feltételezhetően meglévő szemléletbeli különbség nem válik nyilvánvalóvá, inkább az eltérő hangsúlyokból következtethetünk ezekre. Így megtudjuk, hogy egyesek a tehetségesekre fordítottak kiemelt figyelmet. A könyv dokumentálja, hogy ezt milyen nagy sikerrel tették. Mások a legfontosabbnak azt tartották, hogy kivétel nélkül mindenki megbarátkozzon a matematikával. Sokan végeztek szakmai-közéleti-tudományos tevékenységet, és rendszeresen publikáltak. Az újíto szándékú matematikatanárok általában nem valamilyen irányzat, jelenség vagy személy ellen, hanem a tanítványok és a matematikai műveltség terjesztése érdekében léptek föl.

A kötet érdekessége, hogy maga a szerző is debreceni diák és matematikatanár, de erre csak a gazdag jegyzetanyagban találunk néhány utalást. A levéltári kutatómunkát, a saját emlékeket Kántor Sándorné kiterjedt, céltudatos levelezése teszi teljessé.

A könyvet jó szívvel ajánlom azoknak, akiket érdekel Debrecen sajátos kultúrájának története, az iskola- és a tanárkutatás, annak történeti vonatkozásai, valamint mindazoknak, akik a matematikatanítást történeti vonatkozásokkal is gazdagítani kívánják.

Könyvismertetések

Kelemen Elemér: A tanító a történelem sodrában.

Pornói Imre

A tanulmánykötet szerzőjének – a neveléstudomány elmúlt fél évszázadának egyik kiemelkedő egyéniségének – a tollából, választott hivatásának, a tanítóságnak immár a negyedik évszázadba jutó története bontakozik ki az olvasó előtt. A szerző, aki maga is méltán érdemli ki a „a tanítói nevezetet”, e kötettel hajt fejet a nagy és neves elődök, s félévszázadnyi pedagóguspályát meghatározó személyiségei előtt a nyomdász nagyapától a tanítókollégákon keresztül a „Budai Képző” kiváló szakembereiig.

A cím rendkívül találó, hiszen az 1700-as évektől a 21. század elejéig terjedő korszak olyan társadalmi-politikai-ideológiai fordulatoktól, forgószelektől volt hangos, melyben a társadalom mélyrétegeiben leginkább otthon lévő elemi iskolai tanítóság mindig részese volt a változásoknak. Néha hittel lelkesen, néha sodródva, kényszerülten. Mindez a kettősség mély elemzésekkel nyomon követhető a kötetben.

Mint történész foglalkozik a múlt sorsfordító, a tanítóságot alapvetően érintő eseményekkel, s azokkal a kiemelkedő jelentőségű személyiségekkel, akik nélkül a fejlődés nem indulhatott volna meg, s nem születhettek volna hosszútávú eredmények. Törvények és tantervek, tanítóegyesületek és kultuszminiszterek, képzők és tanítósorsok panorámája tárul elénk. Az országos helyzet alakulásán túl képet kaphatunk a nemzetközi fejlődési tendenciákról is. Emellett betekintheünk a Dél-Dunántúl – a költő által is megénekelte – elmaradt régiójának, Somogy vármegye nehéz sorsú tanítóinak életébe is.

Az oktatáspolitikus szerzőtől pedig olvashatunk az elmúlt néhány évtized fejlődéséről, sikereiről, kudarcairól. Mindezeket keresztül érezhető a szerző elhivatottsága és aggodása a tanítóság jövőbeli helyzetét illetően.

A 19. század sorsdöntő oktatási változásaival foglalkozó, A tanító a történelmi változások tükrében c. tanulmányhoz jól kapcsolódik a Somogy megyei adatokra támaszkodó, a néptanítók helyzetét-sorsát bemutató-elemző tanulmány (A néptanítók helyzete közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában). Az indulás emberpróbáló nehézségei mögött felsejlenek az egyének és a hatóságok, a kormányzati és a helyi érdekek sokszor egymásnak feszülő érdekellentétei. Hasonlóan a 19. századi pedagógusszervezeteket és –mozgalmakat bemutató (Pedagógusszervezetek és –mozgalmak Magyarországon a 19. században) és az ehhez kapcsolódó Somogy megyei helyzetet elemző (A Somogy megyei tanítómozgalom kezdetei) tanulmánypárhoz. Ezekben az érdekképviselő nehézségei bontakoznak ki az olvasó előtt: a pedagógusok kiszolgáltatottsága az iskolafenntartónak, s közszolgálati státusa mindig akadályokat gördített az érdekképviselő útjába.

Korszakos bemutatások és korszakokon átívelő tanulmányok váltják egymást. Mindezek mögött felsejlik a néptanító személyisége az „egyszerű” falusi néptanítótól a képzést munkásságukkal

megalapozóig. (A pedagógus Gyertyánffy sorsa is jelzi azt a sok-sok nehézséget, mely a képzés kiépítése során érdekkellentétektől nem mentesen a népoktatás szintjén az egyénekre is hatóan jelentkezett.

Végig az állandó változás-változtatás polémiákkal teljes vibrálása érzékelhető a kötetben. A múlt-jelen-jövő elválaszthatatlansága jelentkezik a Múlt, jelen, jövő a tanítóképzésben c. tanulmányban. A 19-21. századi tanítóképzésben egyszerre jelen lévő bizonyosságoknak és bizonytalanságoknak, határozottságnak és tétova útkereséseknek, dilemmáknak lehetünk tanúi (Tanító- és óvóképzésünk változásai és A budai tanítóképző története 1869-1999). Az állandó mozgást az utóbbi évszázad viharos gyorsaságú változásai indukálták. A világhoz való alkalmazkodás, a kor kihívásai megkövetelték, megkövetelik a megfelelő „alapozást”, melynek feladatát az elemi ismereteket nyújtó iskolatípusnak kellett és kell ellátnia.

Nem véletlen hát, hogy a szerző féltő gonddal szól a jelen kihívásaira adandó és adott válaszokról, s a jövő tanítónemzedékéről.

Könyvismertetések

P. Miklós Tamás: A Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum története (1975-2005). Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum Kht. Zánka, 2005. 295.

Szente Viktória

A Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum fennállásának 30. évfordulója kapcsán vállalkozott intézmény-, illetve szervezettörténeti áttekintésre a szerző, P. Miklós Tamás. Az 1975-ben átadott hajdani Úttörővárossal, a gyermeküdültetéssel kapcsolatos ismertanyagunk döntő többségére nosztalgikus emlékképeink nyomják rá bélyegüket, melyek a múltidézés örömein túl nem feltétlen nyújtanak tudományos igényű, széleskörű tájékozottságot az említett intézmény működését, mindennapjait illetően.

Ezt a szubjektív tapasztalásból származó tudást hivatott kiegészíteni a kötet, mely múzeumi gyűjteményekben fennmaradt forrásértékű iratokra, sajtóhírekre alapozva tudományos igénnyel deríti fel Zánka harminc éves történetét.

A könyv első fejezetében a szerző annak a konkrét történelmi útnak a felvázolására törekszik, amely a Balatoni Úttörőváros létrejöttétől az Oktatási és Üdültetési Közhasznú Társaság 1996-os megalakulásáig vezetett. A táboroztatás „tömegesítésének” kezdetben tárgyi akadályai voltak, az utaztatás, az ellátás, a nagy tételben történő sátorvásárlás megszervezése anyagi, illetve szervezésbeli nehézségekbe ütközött. A Balaton partján lévő úttörőpark ötlete a 60-as évek közepén vetődött fel, amely a célkitűzések szerint 600-800 fő egyidőben történő táboroztatására lett volna alkalmas. Folyamatos tervmódosítások, költségemelési akciók nyomán az intézmény eredeti, táboroztatási funkciója tovább bővült. A 70-es évek párhatározatai arról tanúskodnak, hogy a Park a bentlakásos mozgalmi vezetőképzést is célként tűzte ki. Ennek jegyében 1972-ben ténylegesen megkezdődött a 28 napos, iskolai oktatással egybekötött úttörőorsvezető-képzés a Balatoni Úttörővárosban. A 220 hektárnyi területen 477 méter strandot, kikötőt, 10 km hosszúságú szilárd útburkolatot, saját vasútállomást, Balaton-felvidéki tájházat, könyvtárat, múzeumot, iroda-, társalgó és tanácskozó helyiségeket, postát, fodrászatot, többemeletes fogadóépületeket, díszteret, sportstadiont, színháztermet, parkerdőt, képzőművészeti galériát kaptak a gyerek.

A kilencvenes évek fordulóján bekövetkezett társadalmi, politikai, gazdasági rendszerváltás az Úttörőváros jövőjének alakulását is jelentősen befolyásolta. 1989-től az intézmény Balatoni Gyermekközpont elnevezéssel működött, mígnem 1990-ben a hasznosítás körüli tanácstalan huzavona eredményeképpen a Művelődésügyi Minisztérium 1990-ben a létesítményt jogutód nélkül megszüntette. 1991-ben Gyermeküdülő-centrum névvel új költségvetési szervet jelöltek meg. A következő öt év történéseit, a regnáló kormány, valamint a Centrum között zajló, a részleges, illetve teljes privatizáció témáját érintő eredménytelen állásfoglalások határozták meg 1996-ban azt, hogy

végül az állami tulajdonú közalapítványi működési forma mellett tette le a voksot az ügyben érintett minisztérium. Az intézmény nonprofit jellegéből adódóan újszerű célokat fogalmaztak meg, többek között a sport- és egészségügyi szolgáltatások biztosítását, konferencia- és tanfolyamszervezést, valamint iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli oktatást. Szándékoltan törekedtek a fiatalok európai integrációs felkészítésében, a határon túli gyerekek, a szociálisan hátrányos helyzetű családok, a fogyatékkal élők üdültetésében való fokozottabb szerepvállalásra. Az átalakítások eredményeképpen a Centrum Kht. az 1995-ös évhez képest 2004-re éves szinten megnégyszerezte saját bevételét. Ami az intézmény jelenét illeti, továbbra is működik. 2005-ben megélhette ünnepélyes felavatásának 30. évfordulóját.

A második fejezetben a zánkai intézmények részletes bemutatását tűzi ki célul a szerző. Elsőként az ún. Úttörőműzeum (később Gyermek- és Ifjúsági-szervezet Történeti Muzeális Gyűjtemény) létrehozásáról, működtetéséről ejt szót, mely közgyűjtemény az intézményi könyvtárral rendszerint együttműködve szolgálta ki a tájékozódni kívánó gyerekek, pedagógusokat, valamint a gyermekmozgalmak iránt érdeklődő kutatókat. A múzeum dolgozóinak, köztük az éveken át vezetőként tevékenykedő, könyvszerző P. Miklós Tamásnak is több feltáró jellegű munkája született ifjúságtörténeti témában (Gyermek- és ifjúsági szervezetek az ezredfordulón. Zánka, 1997; Egyszer volt játék: Magyar népi gyermekjáték eszközök a honfoglalástól napjainkig. Zánka, 1999. stb.).

A múzeum raktár- és kutatókönyvtári helyiségein kívül meg kell említeni a Balaton-felvidéki tájházat, illetve a Magyar Tanácsköztársaság történetét fotósorozatban bemutató páncélvonatot, melynek kiállítási anyagát a MÁV külső karbantartó tevékenysége mellett a Hadtörténeti Múzeum felügyelt a vonatszerelvény 1991-ben történt elszállításáig.

A Gyermekalkotások Galériája a gyerekek tanórán kívüli vizuális-, képzőművészeti nevelésének szentelte működését. A galéria gyűjteményét képező gyermekalkotásokból négy földrész 22 országában 52 alkalommal rendeztek kiállítást. Sikeres hazai és nemzetközi tehetséggondozói tevékenységük nyomán több ízben kivívták a politikai hatalom elismerését. A művészetpedagógiai szervezőmunkában jeleskedőket 2000-től évről évre Bernáth Elek-díjjal tüntetik ki.

A harmadik, a 'Kronológia' egységben az Úttörőváros legfontosabb eseményeiről szerezhetünk tudomást az időrendbe állított (1973- 2005), hírtömorséggel összeállított cikkelyeket olvasva. A történeti felsorolások között olyan érdekességekkel találkozhatunk, mint a 70-es évekbeli úttörők életét órapontossággal szabályozó általános napirend kivonata, illetve egy Zánkai esték néven jegyzett tábori dal kottapéldánya. Az 1990-es évek eseményei a politikai rendszerváltozással összhangban formálódnak, az augusztus 5-ei bejegyzést olvasva a tábor életében első alkalommal megrendezett istentiszteletről értesülhetünk, melyet az Egri Érsekségből érkezett gyerekek számára tartottak a Gyermekközpont sportcsarnokában. 1996. március 26-án Európában turnézó dán, litván, magyar és izlandi munkanélküli fiatalokból álló AOF Szintársulat 'Bohócok Arca' címen angol nyelvű musicalt mutat be a Gyermeküdülő-centrumban. Az 1996-2005 közötti évek programjait zömében a szakmai tárgyú összejövetelek (pl. Finanszírozás a turizmusban-szeminárium, Minőségmenedzsment az oktatásban-konferencia; sportversenyek (Strandröplabda Országos Gyermek Bajnokság, Vitorlázó

Kalóz Európa-bajnokaság), szellemi vetélkedők (Zánka-Balaton Nemzetközi Gyermek- és Ifjúsági Sakkverseny) rendezvényei uralják.

A negyedik fejezet adattára név szerinti felsorolás keretében emlékezik meg a Balatoni Úttörőváros és utódintézményei főigazgatóiról, helyetteseikről, gazdasági igazgatóikról, személyi vezetőikről, a múzeum- és könyvtár, a Módszertani Kabinet, a Gyermekalkotások Galériájának irányítóiról. A fejezetet záró táblázat a Centrumban, illetve az elődintézményeiben előforduló hazai, valamint külföldi üdülővendégek számát rögzíti statisztikai hitelességgel.

Az ötödik fejezetben az Úttörőváros és az utódintézményei által megjelentetett kiadványok részletes bibliográfiáját tekinthetjük meg, melyet egy 30 oldalas személynév-, tárgy- és helymutató követ, nagyban segítve ezzel a tekintélyes információs anyagban való eligazodást.

A kötet külön érdekessége a zánkai üdülők és dolgozók életének sorsfordító jelentőségű mozzanatait megörökítő, hangulatvilágukat képi tárgyszerűséggel dokumentáló archív fotóanyag.

A könyvet elsődlegesen felsőoktatási intézmények, megyei pedagógiai intézetek könyvtárai, gyermek- és ifjúsági területtel foglalkozók számára ajánljuk, de a nosztalgizni vágyó közönség számára is tartogat érdekességeket.

Könyvismertetések

Kincses Gyula: Görög katolikusok iskolája Pocsajban. Görög Katolikus Hittudományi Főiskola, Nyíregyháza, 2006. 70.

Ungvári János

Az Athanasiana füzetek 13. köteteként jelent meg a szerző könyve, amellyel igen nehéz feladatra vállalkozott. A nehézséget elsősorban az adott kistélepülés igen hiányos és töredékes iskolai dokumentumai okozták. A felhasznált irodalom is jelzi, hogy rengeteg időt és energiát igényelt, különösen az évszázadokkal korábban Pocsajban működött iskola körülményeinek és tartalmi tevékenységének rekonstruálása. Az iskolák államosításával záruló, bő két évszázadra visszanyúló kutatómunka egyrészt a helyi társadalomra kiható események iskolai vetületét mutatja be, másrészt a népoktatás intézményi szervezetének, tartalmának, feltételeinek állapotát, és az állam népoktatásra vonatkozó jogalkotó tevékenységének érvényesítését vázolja fel sok vonatkozásban általánosítható jelleggel. A szerző az iskola történetét a népoktatással kapcsolatos központi intézkedések, jogszabályok helyi érvényesülésén mutatja be, de nem hagyja figyelmen kívül a világtörténelmi események hatását sem.

Történelme során Pocsaj község többször is elnéptelenedett. Először a törökök pusztították, majd az 1738-40-es évek nagy pestisjárványa tizedelte meg lakosságát. Ezt követően telepítettek be ide a Körösök vidékéről – az őslakos magyarok közé – görögkeleti vallású románokat. A lelkész nélkül maradt magyarok közül ekkor többen a keleti rítus követői lettek, majd 1743-ban valamennyien áttértek a görög katolikus vallásra. Az itt élő román lakosság anyanyelvét hosszú időn át megőrizte, s bő másfél évszázadon át a templomi rituálé és az iskolai tanítás nyelvévé tette. Bizonyos identitásjegyek – a családi körben történő nyelvhasználat, a szókincsváltozatok, a hagyományok – még ma is fellelhetők. Mindezekből vezethető le, hogy a pocsaji görög katolikusok iskolájába többajkú gyermekek jártak, s éppen ez jelenti ennek a kiadványnak speciális jellegét.

Ez a munka több olyan elemet is felvillant – pozitív vagy negatív jelleggel –, amit már a mai korszerű közoktatás természetes velejárójaként tartunk számon. Példaként említhetjük az iskola szerepét a társadalmi mobilitásban.

A századokkal ezelőtti szülői vélekedés e tekintetben is alábecsülte az iskola szerepét, elsősorban a napi megélhetés kényszere miatt. A tehetséges gyermekek számára az akkori iskola kivételesen, szinte hajszálereken nyitott utat a társadalmi felemelkedéshez. A szerző tények során mutatja be azt a hosszú és igen küzdelmes folyamatot, amely az elemi ismereteket nyújtó iskolától a személyiségfejlesztő funkcióig vezetett.

Az irányítást ellátó Bihar vármegyei görög katolikus egyház meglepően előremutatónan értelmezte a felügyelet szerepét. Utasítás helyett a tanítókat önvizsgálatra bízta, s az általánosan alkalmazható

eredményes módszerek feltárására és terjesztésére helyezte a hangsúlyt. Ugyancsak figyelemre méltók a tanítók felkészültségének javítására tett korabeli intézkedései: tanfolyamok, tanítói vizsgák, segédkönyvek kiadása stb. Talán egyetlen kérdésben, a hitoktatással kapcsolatosan tehetünk árnyaltabb megközelítést igénylő észrevételt. Ugyanis az iskolák államosításáról szóló 1948. évi XXXIII. törvény elfogadása után a hittan továbbra is kötelező tárgy maradt. Fakultatív tárggyá tételére 1949-ben került sor.

A szerző személyesen kötődik ehhez a településhez és iskolájához, hiszen Pocsaj szülőtte, egykori tanulója, majd tanítója az iskolának. Mindezek erős motívumokat jelentenek az általa végzett kutató tevékenységhez. Ennek teljesebbé tételét az idegen nyelvű, hiteles forrásmunkák fordítása, megismerése és felhasználása valósítja meg. A szerző külön érdeme, hogy a régi szavak értelmezését és a pénzviszonyokban való tájékozódásban fogalomtárral segíti az olvasót. Külön is ki kell emelni a szerző személyes visszaemlékezésének elevenségét és színességét, melyek nem csökkentik, sőt, erősítik a dolgozat tárgyilagosságát és hitelességét. Igényes munkája a ma számára üzenetet és tanulságokat kínálhat. Mai nézőpontból értékelve sem téveszthetjük szem elől, hogy a dolgozatában feltárt tényeket és jelenségeket csak az adott kor társadalmi, gazdasági és kulturális körülményeinek figyelembe vételével szabad elemeznünk és értékelnünk.

Kincses Gyula kötete Pocsaj község történetében hiánypótló alkotás, és egyben azt az iskolatörténeti szakirodalom értékes műveként tarthatjuk számon. Köszönet illeti a szerzőt, hogy felszínre hozta és közkinccsé tette volt iskolája történetének évszázadokat átfogó szakaszát.

Rezümék**Angol rezümék****Szerkesztőség**

János Géczi: *Culture of the School: Education and Science (II)* – In the second part of his study, the author, editor of the review called *School Culture (Iskolakultúra)*, analyses the newspaper publishing period ranging from 1996 to now.

He presents the conditions leading to publisher changes, periodical modifications of the newspaper's profile and to financing problems. The authors and the editorial staff were the guarantee that the review could be considered as one of the highest standard periodicals by the pedagogical profession. During his analysis, the author presents the columns of the review, the most important analyses and other notices published in them, as well as their effects on pedagogy science and on the pedagogical practice. He lists the most important disciplines and inter-disciplines from which major studies have been written. The objective of a broader content was that pedagogical science should be surrounded by the sciences which have to be included in human education, in its theory and practice.

At the end of the study, the author analyses and evaluates the relationship between the Hungarian educational science press and tuition in the Appendix.

Dorottya Isó: *The Approach of Religious Education in Pedagogy*. – The mission of the religious people received from Christ is to preach the Gospel, the joyful news of redemption, and thus serves the realization of Jesus' order: 'Make all people disciples'. (Mt 28,19) It is the science of pedagogy that provides help for this in the service. Thoughts formulated by authoritative pedagogues during the history of education, the results of didactics and methodology, pedagogical views acquired on religious education as well as their knowledge are indispensable in the fulfilment of the mission.

It is in the framework of these thoughts that the study deals with the approach of eminent Hungarian pedagogues on religious education and with the relationship between religion and pedagogy.

After the presentation and interpretation of the definitions of the *Pedagogical Cyclopaedia* (1997), it presents the views of two Catholic pedagogical thinkers, Ernő Fináczy and Ödön Weszely, two Protestant scholars, Sándor Imre and Sándor Karácsony, and one Evangelical, István Schneller.

Melinda Bíró: *The Development of Educational Methods in Teaching Swimming*. – Following the brief presentation of the antique and medieval swimming tuition, it lists the acceptance and tuition of the respective swimming styles in the various periods, which were fashioned by practical usefulness.

During the examination of the swimming tuition of the 19 and 20 centuries, the author states that

in those times, numerous schools and several other institutions made compulsory the teaching of swimming. The author – quoting the opinions of several experts - emphasises the methodological references of tuition. Finally, he states that even nowadays, the question of what swimming style should be first taught is still disputed.

Csinády Judit: The Reforms of Higher Education and their Importance in the Victorian England. - The Public Schools as a National Institution in the Victorian England. - The essay presents the major features of the secondary school system in the Victorian England with special emphasis on the public school phenomenon and its radical transformation into a truly national institution in the second half of the 19th century. The major social forces which promoted the changes were pointed at the most important legislative steps that were necessary to carry out the reforms mostly under the leadership and according to the ideas of Thomas Arnold, the headmaster of a rugby school. Royal commissions and a great number of progressive social reformers worked for decades for the common goal as a result of which the public school emerged as an institution which produced the most prominent leaders of the British Empire as well as a great number of outstanding professionals and businessmen. The essay includes information on the clientele of the schools, the major reformers, the curricular changes and on the career opportunities of those who graduated from the elite establishments.

Gerald Mensink:

'The Music-Pedagogical Activity of Comenius in Amsterdam'

The history of education considers Comenius to be one of the most reputable pedagogues of the 17th century. However, the artistic activity of the scholar is less known.

In the works of Comenius language and music are emphasised from the arts, while dance and instrumental music were not considered to be suitable and useful for pedagogic purposes. Thanks to the Dutch tradesman and diplomat De Geer, Comenius received financial support for his activity. This 'help' enabled him to create the classical humanist poem meter in the Czech language and to rewrite, to translate and to write lyrics and songs. (605 hymns and anthems; 411 of them with tune and 194 with transcript)

The famous pedagogue believed in the emotional and moral effect of music. To Comenius music had an unearthly and heavenly meaning. At the same time, he attributed aspects of music aesthetics and art philosophy to music, besides its profane meaning.

In the Renaissance, the Jesuits already organised theatre plays in Latin schools in order to improve the religious, moral and language culture of pupils. Comenius emphasised these principles in the Schola Ludus, yet he preferred current school issues instead of classical stories as the theme of these plays.

Gábor Farkas:

'School Buildings and School Staff in Székesfehérvár between 1688 and 1900'

The author gives an account of the public education in the town from the time following the Turkish

occupation (1688) to the turn of the 19th and 20th century. In the first year after the end of the Turkish occupation, the Jesuit Order organised a two-class school, but the town authorities also set up their primary school. The teachers of the latter institution were town employees paid by the local authorities. In 1694 the town built its own school building. According to the school survey of 1766, there were school institutions run by the Germans, Hungarians and Jesuits in the inner town (the castle). The place of the Jesuits was taken by the monks belonging to the Order of St. Paul in 1773 and after the secularization of the order it operated as a royal gymnasium. From 1913 the gymnasium was run by Cistercian Abbey from Zirc. Following the Reform of Education in 1850, a final school leaving exam was organised in the gymnasium starting with the year 1852. The primary education got momentum in 1777; a four-class national school was opened in the inner town and there was 1 school in every suburb. The reforms of Thun provided opportunities for improving the school system. In 1854 a sub-real school was opened, while article 38. from the year 1868 established the modern school system having a global approach.

Miklós Vasdinnyi:

'A Course Book in the Light of Scientific Knowledge of the Time'

The study presents an 18th century course book written by an unknown author in German and Hungarian defined by the author of the study as the work of Mátyás Bél.

The study presents the structure, content and methodology of the course book characteristic for the period and states that Mátyás Bél's book was written for those who did not want to learn the Hungarian language in school. Therefore, its vocabulary and sentences help everyday communication.

The author states that the approach and the methods employed in the book are revolutionary for the 18th century practice of language teaching. The book can be regarded as a modern language learning material that outstretches the boundaries of the course books in that period.

Memorial speech on the inauguration of Emma Löllbach Domokos's memorial tablet (Zsuzsanna Kereszty). - The memorial tablet was inaugurated in Budapest and reminds the succeeding generations of Mrs László Domokos (1885-1966) who was the founder and headmistress of the New School.

The inauguration address was about the professional and reformer work of Mrs László Domokos and her colleagues. Zsuzsanna Kereszty commemorated separately László Nagy (1857-1931) who laid down the pedagogical feature of the institution and gave professional guidance.

Conference: Teacher training in the 19_20th centuries. -An outlook on Europe. [A pedagógusképzés a 19-20. században – európai kitekintéssel](József Tölgyesi) The history of educational subcommittee of the Hungarian Academy of Sciences and the committee of history of education of the Academy from Pécs and Veszprém held in common a conference on the occasion of the 30th

anniversary of the foundation of the University of Pécs Illyés Gyula Faculty of Education in Szekszárd.

The review introduces the circumstances of the conference, discourses and topics of the sections.

György Mikonya: The middle-distance work schedule of the Hungarian Pedagogical Committee's history of educational section 2007-20010. [A Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztálya középtávú munkaterve 2007-20010.] The section with their significant professional background aimed to be renewed therefore worked out a national programme and helps the domestic history of educational public life. The principal activities are organizing conferences and lectures, publications, organizing instructional trips, cultivating external relations and visiting professional workshops.

The section is responsible for the open programmes for national and foreign participants, as well. The crucial partners of the section are the history of educational subcommittee of the Hungarian Academy of Sciences and the academic regional committee of history of education.

Rezümék**Német rezümék****Szerkesztőség**

Rózsa Kurucz: Diskussionen über die Montessori-Pädagogik, 1910-1956. – Die Reformpädagogik, und so die Montessori-Pädagogik auch, beschäftigen seit fast einem Jahrhundert die Forscher und Experten Europas. Um das Wesen dieser wirkungsgroßen naturwissenschaftlichen, biologischen, anthropologischen Konzeption zu verstehen, richtig zu beurteilen, sind Analysen und Zusammenfassungen von Rezensionen, Kritiken, Meinungen und Anregungen, so wie das Formulieren wertvoller Komponenten unentbehrlich. Die Studie, die den Bestandteil einer größeren Forschung bildet, weist darauf hin, wie die Pädagogik im Kampf zwischen Argument und Gegenargument weiterkommt. Präsentiert wird ferner, wie Kritiker früher, ausgegangen von der traditionellen Denkart der Pädagogik, ihre Meinungen ohne die vollständige Montessori-Konzeption gefasst haben. Die Analyse beleuchtet, in wie weit Kritiker durch die Rivalität verschiedener pädagogischer Richtungen beeinflusst waren. Der Einfluss der Politik, der der marxistischen Ideologie, führte zu unverdienten Wertungen in der Fachliteratur. Aus Hunderten von Meinungen und Kritiken wird deutlich, dass für die Vorstellung der Entdeckung von Maria Montessori () und das Verstehen der Entwicklung der Montessori-Pädagogik, die Verhaltensforschung von De Vries, die pädagogische Anthropologie und die Fabresche Schulbetrachtung unerlässlich sind.

János Gécz: Die Kultur der Schule: Erziehung und Wissenschaft (II.) – Der Autor, Redakteur der Zeitschrift „Iskolakultúra“, analysiert im zweiten Teil seiner Studie das Herausgeben der Zeitschriften in einer Periode von 1966 bis in unsere Tage.

Der Autor stellt denjenigen Umständen dar, die zu einem Verlagswechsel, einer Veränderung des Profils und zu den finanziellen Problemen führten. Die Autoren und die Redaktion waren die Garantie dafür, dass die Zeitschrift weiterhin als eine der Periodiken von höchstem Niveau gehalten wurde. Während der Analyse werden die Rubriken der Zeitschrift, die wichtigsten Studien und Publikationen, und ihre Wirkung auf die Pädagogik als Wissenschaft und die als Praxis geschildert. Weiters werden die wichtigsten Disziplinen und Interdisziplinen aufgezählt, die weitere Publikationen angeregt haben. Das Ziel eines umfassenderen Inhaltes war, dass die Pädagogikwissenschaft von Wissenschaften umringt werden soll, die in die Ideologie und Praxis der Erziehung der Menschen eingebaut werden können.

Im Anhang der Studie analysiert und bewertet der Autor die Relation zwischen der heimischen erziehungswissenschaftlichen Fachpresse und dem Lehrbetrieb.

Judit Csinády: Die Hochschulreformen und deren Bedeutungen im viktorianischen England. - Die

Studie behandelt die Reformen im Hochschulwesen des spätviktorianischen Englands, als eine logische Folge der Reformen in den Grund- und Mittelschulen. Die grund- und mittelschulischen Reformen gingen den Hochschulischen erst ein paar Jahre voran. England hatte, abgesehen von Oxford und Cambridge, kein Hochschulwesen von hohem Niveau, und so war es klar, dass man neue Universitäten gründen soll, und gleichzeitig müssen die beiden alten, orthodoxen Institutionen, die traditionsgemäß über eine große Prestige verfügen, umgebildet werden. Die Studie stellt uns die Initiatoren der notwendigen Reformen vor, und schildert, wie sich die Veränderungen vollzogen haben. Auch die wichtigsten Bereiche, Fragen und Dilemmas der Reformen werden erwähnt, wie auch die Ergebnisse all dieser Regungen.

Dorottya Isó: Die Auffassung über die religiöse Erziehung in der Pädagogik. – Die Aufgabe des Volkes der Kirche ist das Evangelium zu verkündigen, die Frohe Botschaft weiterzusagen. So wird der Befehl Jesu erfüllt: „Machet zu Jüngern alle Völker“ (Mt 28,19) Bei diesem Dienst hilft die Wissenschaft der Pädagogik. Um den Auftrag zu erfüllen sind Überlegungen berühmter Pädagogen, Ergebnissen der Didaktik und Methodik, Auffassungen über die religiöse Erziehung unerlässlich. Im Zeichen von diesen Gedanken beschäftigt sich die Studie mit den Ansichten berühmter ungarischer Pädagogen und mit der Beziehung zwischen Religion und Pädagogik. Nachdem der Autor die Definitionen des Lexikons der Pädagogik interpretiert hat, werden die Ansichten von zwei römisch-katholischen Denkern, Ernő Fináczy und Ödön Weszely, die von zwei Calvinisten, Sándor Imre und Sándor Karácsony und die von István Schneller (ev.-ref.) vorgestellt.

Melinda Biró: Die Entwicklung der Unterrichtsmethodik im Schwimmunterricht. – Nach dem kurzen Überblick der Geschichte der Schwimmlehre, werden die historischbedingte Annahme und Lehre der einzelnen Schwimmstils, vorgestellt.

Der Autor, laut seiner Untersuchung im Bereich der Schwimmlehre im 19.und 20.Jahrhundert, stellt fest, dass zu dieser Zeit der Schwimmunterricht in vielen Schulen und anderen Institutionen obligatorisch ist. Der Autor, durch Zitate zahlreicher Experten belegt, betont die methodische Hinsicht im Unterricht. Zum Schluss stellt er fest, dass die Frage, mit welchem Schwimmstil man im Unterricht anfangen soll, weiterhin bestritten ist.

Gábor Farkas: Iskolaépületek, tanszemélyzet Székesfehérváron 1688-1900.(Schulgebäude und Lehrkräfte in Székesfehérvár 1688-1900.

Der Autor nimmt den städtischen Volksunterricht von 1688 (Ende der türkischen Herrschaft) bis zur Jahrhundertwende unter die Lupe. Der Jesuitenorden organisierte ein Jahr nach der Vertreibung der Türken eine Schule mit zwei Klassen. Die Stadt gründete auch eine eigene Grundschule. Hier waren die Lehrkräfte von der Stadt angestellt, und vom Kirchenherrn bezahlt. 1694 wurde das städtische Schulgebäude errichtet. Laut einer Studie aus dem Jahre 1766 funktionierten in der Innenstadt eine

Deutsche Schule, eine Ungarische Schule und eine Jesuitenschule. 1773 übernahm der Paulinerorden die Schule von den Jesuiten, die nach der Säkularisation als königliches Gymnasium funktionierte. 1813 gelang die Schule in die Hand der Zisterzienser von Zirc.

Infolge des Unterrichtsreforms (1850) haben die Schüler ihre Mittelschulstudien ab 1852 mit einem Abitur abgeschlossen.

Im Jahre 1777 nahm auch der Unterricht in der Primarstufe einen Aufschwung. In der Innenstadt wurde eine nationale Schule mit vier Klassen eröffnet, auch an der Peripherie funktionierten Schulen. Die Thunschen Reform ermöglichte die Entwicklung des Schulsystems. Im Jahre 1854 wurde eine Realschule eröffnet, und der Artikel 38./1868 schuf die moderne, laizistische Schule.

Vasdinnyey Miklós: Egy tankönyv a korabeli tudományosság tükrében.(Ein Lehrbuch im Spiegel der Zeitgenössischen Wissenschaft)

Die Studie befasst sich mit einem deutsch-ungarischen Lehrbuch, dessen Verfasser aller Wahrscheinlichkeit nach Mátyás Bél war.

Der Autor der Studie macht den Aufbau, den Inhalt und die Methodik der Sprachbücher bekannt, und stellt fest, dass das Buch von Mátyás Bél nicht für den schulischen Sprachunterricht geplant war.

Wortschatz und Phrasen der Alltagskommunikation prägen das Lehrbuch, und das weist weit über die Sprachunterrichtspraxis des 18.Jh. hinaus.

Es ist im Vergleich mit den zeitgenössischen Lehrbüchern ein modernes Sprachbuch.

Zsuzsa Kereszty: Emlékbeszéd Domokos Lászlóné Löllbach Emma emléktáblája avatásakor (Denkrede auf Lászlóné Domokos, geb. Emilia Löllbach)

Die in Budapest eingeweihte Gedenktafel erinnert die Nachwelt an Lászlóné Domokos, die eine der bedeutendsten Reformpädagogin der ungarischen Pädagogikgeschichte war. Sie gründete und leitete die Neue Schule.

In der Denkrede wurden auch die Pädagogen erwähnt, die gemeinsam mit Frau Domokos neue Wege suchten, und die Schule derer Geistlichkeit bis Heute maßgebend ist.

Zsuzsanna Kereszty gedachte des Pädagogen László Nagy(1857-1961), einer bestimmenden Persönlichkeit der Institution. Er war ein anerkannter Anhänger der Kinderforschungsbewegung, und schrieb Anleitungen für die Schule.

József Tölgyesi - Konferenz: Lehrerbildung in dem 19-20. Jahrhundert - mit einem Ausblick auf Europa

Anlässlich des 30. Gründungsjahrs der Illyés Gyula Hochschule haben das Unterkomitee für Erziehungsgeschichte (MTA) und das Arbeitskomitee für Erziehungsgeschichte aus Veszprém und Pécs eine gemeinsame Konferenz in Szekszárd gehalten.

Die Studie befasst sich mit den Beiträgen und Sektionen.

György Mikonya:

A Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztálya középtávú munkaterve 2007-2010.)
Mittelfristiger Arbeitsplan für die Fachabteilung für Erziehungsgeschichte der Ungarischen
Gesellschaft für Pädagogik (2007-2010) – Die Fachabteilung erarbeitete einen Plan, der die
heimische Erziehungswissenschaft mit selbständigen Programmen und Veranstaltungen fördern
kann. Die wichtigsten Tätigkeiten der Fachabteilung sind: Abwicklung von Konferenzen und
Vorlesungen, Organisation von Studienreisen, Publikationen, Workshops.

An den offenen Veranstaltungen kann jeder ohne fachliche Voraussetzungen teilnehmen.

Die wichtigsten Partner der Fachabteilung sind das Unterkomitee für Erziehungsgeschichte (MTA)
und die Arbeitskomitee für Erziehungsgeschichte (MTA).

Rezümék**Francia rezümék****Szerkesztőség**

Kurucz Rózsa: Les débats de la pédagogie de Montessori, 1910-1956. – Les théories pédagogiques réformées, dont la pédagogie de Montessori, intrigue les chercheurs depuis un siècle. Pour comprendre et pour bien évaluer l'essentiel de cette conception bio-anthropologique, il est absolument nécessaire de recueillir et analyser tous les jugements, opinions et critiques conçus au sujet de cette théorie, et d'en saisir les éléments pertinents. Dans cette étude, qui fait partie d'une recherche plus volumineuse, nous présentons l'évolution de cette pédagogie au milieu de la lutte des arguments et des contre-arguments. Nous expliquons que dans un premier temps les critiques ont formulé leur opinion sans la parfaite connaissance de la conception de Montessori, en partant de la réflexion pédagogique traditionnelle. Nous parcourons et analysons les sujets les plus discutés dans la querelle Montessori. Nous démontrons à quel point la rivalité entre les différentes tendances pédagogiques a rendu les critiques partiales, et combien les commentaires professionnels ont indignement déprécié cette théorie sous l'influence de la politique et de l'idéologie marxiste (voir les années 1950). L'analyse des centaines d'opinions et de critiques suggère que pour évaluer correctement la « découverte » de Maria Montessori – la « force autoconstructive » de l'enfant – et la pédagogie de Montessori, il aurait été indispensable de connaître la philosophie bergsonienne, les recherches de De Vries sur le comportement, l'anthropologie pédagogique et la conception scolaire de Fabre.

Géczi János: La culture de l'école : éducation et science (II.) – L'auteur qui est également rédacteur en chef de la revue *Iskolakultúra*, analyse dans cette deuxième partie de son étude, la période éditoriale durant de 1996 jusqu'à nos jours.

Il présente les circonstances qui ont mené aux changements de l'éditeur, aux modifications du profil de la revue et aux problèmes financiers. Les auteurs et le comité éditorial ont assuré la qualité exceptionnelle de la revue qui lui a valu une fiabilité professionnelle. L'auteur, au cours de son analyse, énumère les rubriques de la revue, les études les plus remarquables qui y ont parues et leur influence sur la science et la pratique pédagogiques. Il énumère les disciplines et les interdisciplines de ces études.

A la fin de son étude, dans l'annexe, l'auteur analyse et évalue le rapport de la presse scientifique pédagogique et de l'enseignement.

Judit Csinády: L'importance des réformes dans l'enseignement supérieur de l'Angleterre du XIXe siècle. – L'étude aborde le sujet du réforme de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne, au

XIXe siècle. Ce réforme connaît sa base dans des réformes de l'enseignement précoce et moyen qui n'ont dépassé ledit réforme que de quelques années. A l'exception de Cambridge et d'Oxford, la Grande-Bretagne ne possédait pas d'un enseignement supérieur à haut niveau, il était donc évident qu'il fallait fonder également de nouvelles universités de même que restructurer la réglementation très rigide des deux grandes universités. L'étude nous fait connaître les grands réformateurs et, parallèlement, suit les changements, les domaines les plus importants, les dilemmes et les résultats de tous ces efforts.

Dorottya Isó: La question de l'enseignement du culte dans la pédagogie. – La mission (venant de Christ) des Églises est de propager l'Évangile, d'annoncer la bonne nouvelle, et, par cela, enseigner la jeunesse. L'histoire de la pédagogie connaît beaucoup de pédagogues de haut renom dont les pensées, les résultats en didactique et en méthodologie ainsi que les points de vue sur l'enseignement religieux sont incontournables pour que la mission soit vraiment accomplie. C'est de ce point de repère que l'étude parle de ces pédagogues ainsi que de la relation entre pédagogie et culte en général.

Après la représentation des articles en question du Dictionnaire de Pédagogie (1997), l'auteur nous fait connaître les idées pédagogiques de deux pédagogues de confession catholique (Ernő Finácsy et Ödön Weszely), celles de deux pédagogues de confession protestante (Sándor Imre et Sándor Karácsony) et celle d'un pédagogue de confession luthérienne (István Schneller).

Bíró Melinda: Le développement des méthodes d'enseignement de la natation.

Après avoir relaté, même relativement, l'histoire de l'enseignement de la natation dans l'antiquité et au moyen-âge, elle retrace l'enseignement de certains styles de natation et l'engouement pour la discipline chez différents âges .

S'appuyant sur des avis de spécialistes, l'auteur met en relief les rapports des méthodes de cet enseignement. En conclusion, il constate que le style de la natation à préconiser au début de l'enseignement reste, jusqu'à nos jours, un sujet de discussion.

A travers l'étude qu'il effectua sur l'enseignement de la natation au 19-20 siècle, l'auteur relève que de nombreux instituts et écoles ont instauré l'obligation de l'enseignement de la natation.

Gerald Mensik: Les activités de l'école de pédagogie musicale Comenius d'Amsterdam.

L'histoire de l'éducation considère Comenius comme l'un des plus grands pédagogues du 17. siècle, alors que ces activités artistiques polygraphes sont très peu connues.

Dans ses oeuvres artistiques, Comenius met au même degré d'importance la langue et la musique, cependant il considérait que point de vue pédagogique, ces dernières ne sont pas des éléments adéquats au progrès.

Étant à Amsterdam, il bénéficia d'une aide financière inestimable dans le cadre de ses activités, de

la part de De Geer, diplomate et commerçant Hollandais.

Sur les rails de mécénien, Comenius créa, dans la langue tchèque, la versification humaniste classique, ainsi que des textes et chansons revus, traduits ou écrits par lui même. (Environ 605 psaumes, dont 411 avec mélodie et 194 avec transposition).

Le célèbre pédagogue croyait en l'influence morale et sensationnelle de la musique. Chez lui, elle va de pair avec le céleste et les cieux, point de vue contenu sémantique. Ainsi, au moment où la musique est profane, elle revêt aussi les aspects artistique-philosophique et esthétique musicale. A l'époque de la renaissance, les Jésuites organisaient déjà des représentations théâtrales au profit des étudiants des écoles latines, dans le cadres du développement culturel-linguistique, moral et religieux. Dans Schola Ludus, Comenius a bien mis l'accent sur ces éléments tout en préférant mettre en évidence les événements scolaires de l'époque au lieu de l'écriture classique de pièces théâtrales.

Gábor Farkas : Les bâtiments et le personnel scolaires à Székesfehérvár entre 1688 et 1900
L'auteur résume l'histoire de l'instruction populaire des villes entre la fin de l'époque de la domination turque (1688) et le tournant des XIXe et XXe siècles. Au cours de l'année après l'expulsion des Turcs, l'Ordre des Jésuites a organisé l'instruction dans des écoles de deux classes, et les autorités urbaines ont en même temps ouvert leurs écoles primaires. Les instituteurs de ces dernières étaient des employés de la ville, payés par le patronage urbain. En 1694, la ville de Székesfehérvár a construit son propre bâtiment scolaire. D'après les enquêtes de 1766, une institution scolaire allemande-hongroise fonctionnait sous la direction des Jésuites au centre-ville, dans le district du château. Les ermites de l'Ordre de saint Paul ont remplacé les Jésuites en 1773 mais plus tard, après la sécularisation de l'ordre, l'école est devenue un lycée royal. A partir de 1813, le lycée fonctionnait sous la direction de l'Abbaye Cistercienne de Zirc. Comme suite à la réforme scolaire de 1852, les études secondaires terminent désormais par un baccalauréat. En 1777, l'enseignement primaire est arrivé à sa renaissance : une école nationale de quatre classes a été ouverte au centre-ville, quelques-unes fonctionnaient même dans les banlieues. Les «Réformes Thun » ont beaucoup développé le réseau scolaire. En 1854 la première école moderne a été ouverte dans la ville, ensuite l'article 38 de la loi 1868 a créé le réseau scolaire moderne et l'instruction laïque.

Miklós Vasdinnyey : Un manuel reflétant les sciences de jadis

L'essai rend compte d'un manuel allemand-hongrois d'auteur anonyme du XVIIIe siècle. L'auteur de l'essai attribue la rédaction du manuel à Mátyás Bél. L'ouvrage de Miklós Vasdinnyey démontre la structure et le contenu d'un manuel de langues étrangères de l'époque, ainsi que les méthodes de l'apprentissage, et aboutit à la conclusion que le manuel de Mátyás Bél a été conçu pour ceux qui voulaient apprendre la langue hongroise en dehors des circonstances scolaires. Par conséquent, le vocabulaire et le syntaxe du manuel sont basés sur les exigences de la communication de tous les jours.

L'auteur constate que les perspectives et les méthodes de l'apprentissage décrites dans le manuel sont beaucoup plus progressistes que la pratique générale du XVIIIe siècle. Ainsi, le livre devrait être considéré comme l'un des premiers manuels modernes dans l'histoire de l'enseignement des langues, qui a largement dépassé la méthodologie des manuels de l'époque.

Discours commémoratif à l'occasion de l'inauguration de la plaque de Madame Domokos, née Emma Löllbach (par Zsuzsanna Kereszty)

La plaque commémorative inaugurée à Budapest nous rappelle Madame Domokos (1885-1966), l'un des pédagogues les plus renommés des réformes de l'enseignement, la fondatrice et la directrice de la Nouvelle Ecole en Hongrie. Le discours commémoratif a souligné l'importance du travail professionnel innovateur de Madame Domokos et ses collègues, et l'intellectualité du groupe, qui est toujours présente dans les milieux pédagogiques.

Zsuzsanna Kereszty a également attiré l'attention sur László Nagy (1857-1931), un enseignant qui avait déterminé le visage pédagogique de l'institut et tracé le chemin professionnel à suivre pour l'école, devenant ainsi une figure mondialement reconnue du mouvement de l'étude des enfants.

Colloque : La formation des pédagogues aux XIXe et XXe siècles – avec extension en Europe (par József Tölgyesi)

Le colloque a été organisé par le sous-comité pédagogique de l'Académie des Sciences de Hongrie et par les comités d'action régionaux de Veszprém et de Pécs. Le colloque a eu lieu à Szekszárd, à l'occasion du trentième anniversaire de la fondation de l'Ecole Supérieure de Pédagogie « Gyula Illyés », la Faculté Pédagogique de l'Université de Pécs.

Le compte-rendu explique les conditions du colloque et résume les communications principales, ainsi que les communications des sections.

Plan de travail à terme moyen (2007-2010) de la section pédagogique de la Société Pédagogique de Hongrie (par György Mikonya)

Cette section pédagogique d'un passé professionnel de longues années a pris la décision d'élaborer un programme national innovateur. Par l'intermédiaire de ce programme national, elle assiste la vie publique de la pédagogie hongroise avec divers programmes et co-organisations. Les formes principales de son activité sont l'organisation des colloques, des conférences et des voyages d'études, la publication d'articles et de livres, le maintien des relations internationales, la visite des ateliers professionnels.

La section pédagogique organise aussi des manifestations ouvertes, auxquelles tout le monde peut participer sans conditionnement, soit de Hongrie, soit de l'étranger. Ses partenaires professionnels d'importance primordiale sont le sous-comité pédagogique de l'Académie des Sciences de Hongrie et les comités d'action régionaux.

« Les écoles populaires bénédictines » entre 1920 et 1948. László Varga : Les écoles populaires du diocèse de Pannonhalma aux XIXe et XXe siècles. (Compte-rendu d'István Mészáros)

Béla Pukánszky : Les millénaires de l'éducation des femmes. Des chapitres de l'histoire de l'éducation des femmes. (Compte-rendu d'Erzsébet Golnhofer)

Les dernières contributions des recherches « László Nagy ». Péter Donáth : Contributions à la carrière de László Nagy entre 1918 et 1922. (Compte-rendu de Nándor Horánszky)

Le manuel de la Culture scolaire de l'intérieur. János Géczzi: La culture scolaire: éducation et science. (Compte-rendu d'István Kamarás)

József Kardos : Les écoles dans le courant de la politique entre 1945 et 1993. (Compte-rendu de László Jáki)

Elemér Kelemen : L'instituteur dans le courant de l'histoire. Des essais de l'histoire des instituteurs hongrois aux XIXe et XXe siècles. (Compte-rendu d'Imre Pornói)

Madame S. Kántor : Des professeurs de mathématiques et des élèves renommés dans des écoles de Debrecen. (Compte-rendu de Katalin Munkácsy)

Tamás P. Miklós : L'histoire du Centre d'Enfants et d'Adolescents de Zánka entre 1975 et 2005. (Compte-rendu de Viktória Szente)

Gyula Kincses : L'école des Grecs orthodoxes à Pocsaj. (Compte-rendu de János Ungvári)

Zoltán Tatai : De l'enseignement universitaire du développement régional. (Compte-rendu de Miklós Csiszár)

Dokumentum

A Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztálya középtávú munkaterve (2007-2010)

Mikonya György

A jelentős szakmai múlttal rendelkező szakosztály a megújulás szándékával országos programot dolgozott ki, amellyel önálló programokkal és társrendezésekkel segítheti a hazai neveléstörténeti közéletet. A főbb tevékenységi formák: konferenciák, felolvasó ülések tartása, publikációk megjelentetése, szakmai tanulmányutak szervezése, külföldi kapcsolatok ápolása, szakmai műhelyek meglátogatása. A szakosztály nyitott rendezvényeket is tart, amelyeken az érdeklődők (hazaiak és külföldiek) megkötöttség nélkül részt vehetnek. A szakosztály kulcsfontosságú partnerei a Magyar Tudományos Akadémia neveléstörténeti albizottsága és az akadémiai területi neveléstörténeti munkabizottságok.

Az alapvető feladatok rendezése

- A szakosztály tagsági viszonyai (pontos lista, elérhetőség).
- A tagsági viszony differenciálása. A pártoló tag megkapja a munkatervet és tetszése szerint vesz részt a rendezvényeken. A tényleges tag munkatervi javaslatot tesz, állandó vagy időszakos feladatot vállal.
- A szakosztály vezetőségének rendezése – titkári feladatok vállalására a munkatervtől függően a szakosztály elnöke pályázatot hirdet, ugyanígy a jegyzői feladatra is.
- A szakosztály gazdasági helyzete.
- A folytonosság biztosítása – a szakosztály hagyományai stb.

A tervezés koncepcionális alapja

A középtávú munkaterv 4 éves ciklusra tartalmaz feladatokat. Alapvetően egy jól áttekinthető, évről évre ismétlődő elemeket tartalmazó, megvalósítható munkaterv megszerkesztése a cél. Az éves munkaterv ebből vezethető le oly módon, hogy legalább évi 3-4 szakosztályi rendezvény legyen. Fontos a folytonosság fenntartása, a szakosztály folytatható hagyományainak ápolása.

Munkatervi javaslatok, feladatok

1. Aktuális évfordulós megemlékezések.
2. Évi egy alkalommal tematikus foglalkozások, műhelymunka egy-egy neveléstörténeti szempontból jelentős intézményben, kutatóhelyen, így például a levéltárakban, a nagy történelmi jelentőségű állami és egyházi könyvtárakban, múzeumokban. Ilyenek lehetnek: OPKM, Egyetemi Könyvtár, Nemzeti Múzeum gyűjteményei, Országos Széchenyi Könyvtár, pannonhalmi, egri, kalocsai,

sárospataki, debreceni könyvtár.

A foglalkozások alapsémája a következő lehetne:

- a) Az adott intézmény neveléstörténeti szempontból fontos dokumentumainak bemutatása + tájékozódás a helyi kutatásokról.
- b) Egyéni vagy csoportos tájékozódási lehetőség.
- c) Konzultáció az intézmény szakembereivel.

A programokon előzetes jelentkezés alapján lehetne részt venni.

3. Neveléstörténet és interdiszciplinaritás címmel évi egy alkalommal 2-3 előadásból álló tematikus rendezvény szervezése meghívott előadókkal. Minden évben egy adott témát járunk körbe.

Javasolt témák.

- a) Az iskoláztatás és a neveléstudomány 1945 után – ahogy a neveléstörténészek, a Történeti Intézet és az 1956-os Intézet kutatói látják.
- b) Ikonográfia és neveléstörténet – a művészettörténész, fotótörténész, építészettörténész szemszögéből.
- c) Az óorkutatás újabb eredményeinek bemutatása – régészek, nyelvészek, szaktörténészek segítségével.
- d) Újabb eredmények a középkor-kutatásban.
- e) Neveléstörténet és az informatika – új lehetőségek, gyakorlati felhasználás.

4. A neveléstörténet tanítása címmel pályázat vagy tapasztalatcsere a legjobb módszerek, multimédiás anyagok fejlesztésével egybekötve. Elképzelhető bemutató órák, mintatanítások és azt követően konzultáció tartása.

5. Az iskolatörténeti és helytörténeti jelentőségű gyűjtemények, állandó és időszakos kiállítások, bemutatóhelyek anyagának megismerése és megismertetése.

- a) Kiadvány, de legalább friss tájékoztató jegyzék megjelentetése az ilyen jellegű gyűjteményekről.
- b) Tapasztalatcsere, módszertani tanácsok iskolatörténetet íróknak, iskolatörténeti kiállítások rendezőinek.
- c) Bemutató CD készítése.

6. (Vándor)kiállítás rendezése Magyar néptanító címmel

A kiállítás Budapestről indulna, a megyei pedagógiai intézetek közreműködésével minden megyében maradna egy hónapig és gyarapodna 1-2 tablóval, minden megyében megnyitóval. A zárókiállítás kb. 2 év múlva újra Budapesten lenne, ahol társrendezőkkel gondoskodnának az összegyűjtött anyag tárolásáról. A vándorkiállítás célja felvázolni a magyar néptanítók portréit, különös tekintettel metodikai, módszertani munkájukra.

7. Közép-Európa – folytonosság és törések. Magyarország és szomszédai címmel nemzetközi neveléstörténeti konferencia szervezése társszerzőkkel együttműködve. A konferenciát egy több éves tudományos kutatómunkának kellene előkészíteni. A szakosztály kutatásra vállalkozó tagjainak teammé kellene összeállni, és pályázatokkal lehetne az előfeltételeket megteremteni.

8. A Neveléstörténeti Szakosztály történetének feldolgozása. Interjúk készítése, irattári anyagok feldolgozása, digitalizálása, kötet megjelentetése.

9. Kapcsolattartás a Magyar Pedagógiai Társaság más szakosztályival, a megyei szakosztályok neveléstörténeti munkacsoportjainak támogatása. Ennek része lehet egy évente megújítandó ajánlólista elkészítése, mely a neveléstörténeti szakosztály tagjainak előadáscímeit tartalmazná.
10. A szakosztály informatikai rendszerének kiépítése. A kapcsolattartás és a kölcsönös tájékoztatás legolcsóbb, leggyorsabb és legcélszerűbb módjának megteremtése.
11. A neveléstörténet iránt érdeklődő tanárok, hallgatók, diákok segítése. Tanácsadás szakdolgozatok, pályázatok elkészítéséhez.
12. Kapcsolatépítés külföldi, de elsősorban a szomszédos országok pedagógiai társaságainak neveléstörténeti munkacsoportjaival.
13. A pedagógiai turizmus lehetőségeinek kihasználása. Évi egy alkalommal szakosztályi kirándulás szervezése.

További aktuális feladatok:

- A munkatervi javaslat első körben történő köröztetése, a kiegészítések megfelelő átalakítása.
- A finanszírozási lehetőségek számbavétele.
- A társrendezést igénylő munkatervi pontoknál az előzetes tájékozódás az együttműködés lehetősége és részletei iránt.
- Javaslatok kérése a szakosztály titkári, jegyzői feladatainak ellátására.
- Az éves munkaterv elkészítése – a szakosztály tagjainak tájékoztatása és a feladatvállalási szándékok koordinálása.

