MAGYAR
PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENNYOLCADIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM

1998

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCVENNYOLCADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, OROSZ SÁNDOR, VÁRNAGY ELEMÉR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár),
ARIEH LEWY (Tel Aviv) MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, Attila József University, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: csapo@edpsy.u-szeged.hu

MAGYAR PEDAGÓGIA 98. évf. 2. szám (1998)

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Fehér Katalin: A felvilágosodás pedagógiai eszméi korabeli egyházi beszédekben 85

Tóth Gábor: Imre Sándor és a paedagogium 99

Zrinszky László: A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén 123

Gyarmati Éva: Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek 135

SZEMLE

Faludi Szilárd: Regős János életműve 155

KÖNYVEKRŐL

Csörsz Emese: Sharan B. Merriam és Ralph G. Brockett: The Profession and Practice of Adult Education 161

Tarkó Klára: Maureen McLaughlin és Mary Ellen Vogt: Portfolios in Teacher Education 164

MAGYAR PEDAGÓGIA
98. évf. 2. szám 85–97. (1998)

A FELVILÁGOSODÁS PEDAGÓGIAI ESZMÉI KORABELI EGYHÁZI BESZÉDEKBEN

Fehér Katalin
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar, Neveléstudományi Tanszék

A felvilágosodás időszakában a hazai értelmiség zömét a papság jelentette. A külföldi egyetemeken képzett, a felvilágosodás eszméitől megérintett fiatalok, miután hazatérésük után elfoglalták papi hivatalukat, megszerzett tudásukat hazai földön csak saját foglalkozásuk adta keretek között kamatoztathatták. Az igehirdetés, a prédikáció, a XVIII. század végén különös jelentőséget kap. Ez lesz az új eszmék terjesztésének eszköze, „a korszak publicisztikája."

„Ebben kap helyet mindaz a világnézeti és tudományos információanyag, amelyet az író (pap) el akar juttatni a közönséghez (hívekhez). A XVIII. század prédikációi két nagy csoportba sorolhatók: közönséges vasárnapi vagy ünnepi beszédek és halotti orációk. Ez utóbbiakat főleg előkelő személyiségek temetésekor mondták el, amikor sokfelől összesereglett művelt közönség előtt a pap a vigasztalás igéit valóságos tudományos értekezés formájában adta elő ... A kultúra laicizálódásának beszédes bizonyságai ezek a prédikációk, mert bennük a világi téma – lett légyen az filozófiai, lélektani, történelmi, természettudományi – foglalta el a fő helyet. Nem véletlen, hogy a teológiai szakirodalom lekicsinylően és bírálólag nyilatkozik a XVIII. század prédikációirodalmáról, mondván, hogy az igehirdetést felcserélte a tudománynépszerűsítéssel. Egy-egy prédikációgyűjtemény a kor ismeretanyagának valóságos tárháza." (*Benkő*, 1973. 106. o.)

A hazai neveléstudományi szakirodalom kibontakozásának idején, a XVIII. század utolsó évtizedeiben a papság egy része felismerte, hogy a jó nevelés szükségességéről a híveket meg kell győzni. Mivel sokak kezébe könyv soha nem jutott el, ezért a nagyműveltségű, külföldi egyetemeken képzett papok fontosnak tartották, hogy a felvilágosodás pedagógiai eszméit a szószékekről is hirdessék. A XVIII. század végén és a XIX. század elején számos neveléselméleti és nevelésfilozófiai tartalmú egyházi beszéd hangzott el a templomokban. Főként a tanév kezdetén és végén igyekeztek az egyházak képviselői a népet a gyermekek iskoláztatásának fontosságáról és egyéb nevelési vonatkozású kérdésekről tájékoztatni, felvilágosítani. Gyakran előfordult azonban az is, hogy temetések alkalmával fejtették ki nézeteiket különböző pedagógiai kérdésekről. Számos esetben azután ki is nyomtattatták ezeket az egyházi szónoklatokat, így fennmaradtak, értékes adalékokkal szolgálva a hazai neveléstörténeti kutatások számára.

A pedagógiai tárgyú egyházi beszédek azért érdemlik meg a neveléstörténetírás figyelmét, mert híven tükrözik a kor nevelésügyi törekvéseit. Sok esetben tartalmaztak ha-

ladó, korszerű elképzeléseket, és ezeket jól érthető formában, magyar nyelven közvetítették a hallgatóságnak, népszerűsítve azokat. Hatásuk igen nagy lehetett, valószínűleg sokkal nagyobb, mint az adott korszakban megjelent könyveké. A kis példányszámban megjelentetett pedagógiai szakkönyvek csak kevesekhez jutottak el, az egyházi beszédeket pedig egy település egész lakossága hallgatta.

A továbbiakban hat egyházi beszéd elemzésére vállalkozunk. Mindegyik a felvilágosodás pedagógiai eszméit tükrözi.

Gombási István a szülők felelősségéről a nevelésben (1784)

1784-ben Kolozsváron jelent meg *Gombási István* hírneves református prédikátor beszédgyűjteménye, melyet német és francia szerzők munkái alapján állított össze, és saját kiegészítésekkel látott el. A két kötetben napvilágot látott harmincnégy prédikáció közül több foglalkozik nevelési kérdésekkel is, de a XXIV. prédikáció, mely „A szüléknek gyermekeikhez való kötelességeikről, avagy a jó gyermek nevelésről" címet viseli, teljes egészében ezt a kérdéskört tárgyalja. A három éven át Tordán tanítóként is működött szerző jól ismerte a korabeli nevelés hiányosságait. Abból indul ki, hogy a felnőttkorban elkövetett hibák mindegyike abból fakad, hogy a szülők által gyermekkorban nyújtott nevelés nem volt megfelelő. „A magzatok hibás nevelése ... gyászos Következéseket vonó Hibája a Szüléknek." A legtöbb szülőnek csak arra van gondja, hogy anyagi javakat gyűjtsön gyermekeinek, ám azok „jó nevelésére semmi gondjuk." Mint a felvilágosodás írói általában, *Gombási* is azt vallja, hogy a „Jó Gyermek Neveléstől függ a Közönséges Társaságnak ... boldogsága." Tehát a szülők feladata, hogy megfelelő nevelést nyújtva gyermekeiknek, jó és hasznos polgárokat adjanak a társadalomnak. A szerző pontokba foglalja a szülők kötelességeit a gyermeknevelés terén. Mindkét szülő felelősségét hangsúlyozza: „az Atyák kötelessége a Magzatok Nevelése, de nem rekesztetnek innen ki az Anyák is, sőt a Leány Gyermekek Nevelése inkább őket illeti." (*Gombási*, 1784. 110. o.)

Első és legfőbb feladata a szülőknek, hogy a keresztény vallás törvényei szerint éljenek, és neveljék gyermekeiket. Ez az alapja mindennek. Neveljék őket felebarátaik tiszteletére, szeretetére. Tanítsák őket mindenben – ételben, italban, játékban – mértékletességre. Kisgyermek korukban ébresszék fel bennük a kötelességtudatot, „a henyeséget ne engedjék.". A szülők mindig mutassanak jó példát, hiszen „e nélkül hijába van minden intés, és Tanítás." (*Gombási*, 1784. 117. o.)

Nagyon fontos kötelessége a szülőknek az is, hogy anyagi eszközeikhez mérten taníttassák gyermekeiket. Egy gyermek sem nőhet fel tudatlanságban. Ha másra nincs mód, legalább valami „tisztességes Mesterségre taníttassák" őket, mert ha vagyonuk nincs, enélkül nem lesznek képesek majd megélni.

A szerző kitér a büntetés kérdésére is. Mit tegyen a szülő engedetlen gyermekével? „A fenyíték mód nélkül kemény ne legyen" – inti a szülőket *Gombási*. Fontos a fokozatosság. „Elébb szép szóval megmutogatván és megesmértetvén véllek is melly illetlenül tselekedtek, azután ha a szép szó nem fogna, kemény szóval is pirongassák" (*Gombási*,

1784. 117. o.) őket. Csak legvégső esetben és csak igen súlyos vétség esetén tartja megengedhetőnek a testi fenyítést.

A jó szülő- gyerek kapcsolat alapjának a kölcsönös szeretet tartja a szerző. Ha ezen alapul a gyermeknevelés, ha a gyermek szeretetteljes légkörben, jó példát látva nő fel, ha iskolába jár, majd mesterséget tanul, ha gyermekkorában kötelességtudásra, embertársai tiszteletére tanítják, nem válhat belőle más, csakis tisztességes ember és jó polgár.

Gombási István fő feladatának tartotta a falusi nép felvilágosítását. A prédikációra, mint műfajra úgy tekintett, mint a pap számára adatott egyetlen közlési lehetőségre. Prédikációgyűjteményeit az ismeretek enciklopédikus gazdagsága jellemzi. A pedagógiai témák mellett számos filozófiai, csillagászati, fizikai és egyéb természettudományi témát dolgozott fel beszédeiben. A falusi pap feladatáról így vall: „Tudom ugyan, hogy sokan siratják Falura szorult nagy Tudományjokat; úgy ítélvén, hogy nints mire fordítsák a mit tanultak. Tudom, hogy az illyenek nem tartják arra méltónak a Populét, hogy készüljenek az előttük téjendő Prédikátziókra, hanem ami szájjokra jő el- mondják ... Én úgy itélek, hogy minél nehezebb a szegény tudatlan Kösséggel meg- értetni a dolgot, annál szükségesebb a készület." (*Gombási*, 1779. Elöl-járó beszéd.)

Dianovszki János a fiak neveléséről (1794)

1794-ben Pesten jelent meg nyomtatásban *Dianovszki János* kiskundorozsmai katolikus plébánosnak „A fiak neveléséről" című beszéde, melyet Szegeden mondott el 1793-ban. A prédikáció elején *Dianovszki* arról szól, hogy a gyermekek jó nevelése nemcsak a szülőknek, vagy maguknak a gyermekeknek érdeke, hanem a társadalomnak is. Ha hasznos ismeretekkel ellátott, jólnevelt ifjak sora nő fel, azok értékes és hasznos tagjai lesznek a társadalomnak, jó polgárai hazánknak.

A gyermekek jó neveléséről a szülőknek kell gondoskodni. „Kötelesek azért a szülék, hogy vagy magok jól nevellyék magzattyaikat, vagy nevelőket fogadgyanak." (*Dianovszki*, 1794. 12. o.) – vallja a szerző. Hangsúlyozza, hogy a nevelést zsenge gyermekkorban kell elkezdeni: „Szükséges, hogy a neveléshez korán lássanak, fiokat gyenge korban szoktassák jámborságra és tanúlásra. A ki ifjúságában nem szokik a jó erköltsökhöz és hasznos tudományok tanulásához, tudni való, hogy tudatlanságban marad, és hibás leszen tellyes élete." (*Dianovszki*, 1794. 13. o.) Érdekes megfigyelni, hogyan jelenik meg Rousseau gyermeki lélekről vallott felfogása egy XVIII. század végi magyar prédikációban. „... mert az ifjúság hajló, mint a lágy viasz, és alkalmatos akármelly tudománynak, kézi mesterségnek, sőt paraszti munkának megtanulására és megszokására." (*Dianovszki*, 1794. 16. o.)

A tanár és a szülő feladata az, hogy a tiszta gyermeki lelket értékes és hasznos dolgokkal töltse meg. *Dianovszki* – ellentétben *Rousseauval* – a nyilvános iskolázás mellett áll ki. Hosszan fejtegeti, miért is van szükség ezekre az intézményekre: „Kérdezzük, mitsoda az iskola? Az iskola tanúló hely, melyben Isteni és Világi tudományokat tanulunk, ezért az iskola életünk vezére, jó erköltsök mestere, hasznos tudománnyok műhelye." (*Dianovszki*, 1794. 21. o.)

A szerző a továbbiakban arról próbálja meggyőzni a szülőket, hogy küldjék gyermekeiket iskolába, ahol belőlük erkölcsös embereket és hasznos polgárokat nevelnek.

Szalai János a gyermek értelmének formálásáról (1794)

Ugyanebben az évben, tehát 1794-ben jelent meg (*Almási*) *Szalai János* bánhorváti református lelkész könyve, mely tíz egyházi beszédet tartalmaz. A tíz évvel korábban az utrechti egyetemen tanult szerző *Duttenhofer* munkáit használta fel, de ezeket saját gondolataival kiegészítve adta közre. A prédikációk elé írott bevezető részben *Szalai* azt nehezményezi, hogy „Némelly világosodottabb Európai Nemzeteknél, a hol már számtalan sok könyvek olvastatnak a gyermeknevelésről, nem szűnnek meg a Tudós Társaságok és Fejedelmek még ma is gazdag jutalmakat azoknak számokra fel-tenni, a kik a Gyermek nevelést illetően valamelly fontos kérdést leg-hasznosabban meg-fejtenek, vagy valamelly új munkát írnak ezen matériáról, mi nálunk pedig, ahol meg született nyelvünkön igen keveset olvashatnak a Nevelésről, nagyobb részint ki-ki elég tudósnak képzeli magát ezen dologban..." (*Szalai*, 1794. 5. o.), hogy nem is tartja lényegesnek, hogy bármi újat olvasson vagy tanuljon. Ezt a szemléletet próbálta megváltoztatni a szerző, aki prédikációit egy-egy lényeges neveléselméleti kérdés köré csoportosította: (1) a keresztyéni jó gyermek nevelésre kötelező és indító okok; (2) a Gyermek nevelés-beli nevezetesebb és közönségesebb hibákról; (3) a gyermekek értelmének formálásáról; (4) abban való út-mutatás, miképen kelljen a Gyermekeket szüléik eránt való engedelmességre, tiszteletre és szeretetre tanítani; (5) út-mutatás arra, miképen kelljen a Gyermekeket Isten eránt való igaz szeretetre, tiszteletre, bizodalomra vezetni, igaz isteni félelemre tanítani; (6) a Gyermekeknek igaz virtusokra való tanításokról; (7) a jutalmakról és büntetésekről, amellyekkel élhetni a Nevelésbeli fenyítékben; (8) a Szülék kötelességiről; (9) az embernek ifjúságabeli kötelességről; (10) a Boszorkányokról, és több béli babonás vélekedésekről.

Emeljük ki a „Gyermek értelmének formálásáról" címmel jelzett 3. prédikáció néhány nagyon értékes, a felvilágosodás eszméit visszhangzó gondolatát. *Szalai* szerint: „A Gyermeknek értelmét formálni ezt teszi: ő neki minden dolgot helyesen le-írni, igazán amint vagyon a dolog elő-adni, és az által őtet arra tanítani és szoktatni, hogy a dolog felől a dolognak természeti mivoltával meg-egyezőleg ítéljen, s gondolkodjon." (*Szalai*, 1794. 49. o.) A szerző úgy látja, hogy a gyermek minden kérdésére választ kell adni, de az életkorának megfelelő szinten és megfogalmazásban: „Minden dologban, a mellyet a gyermekek tudni kívánnak, adjatok ő nékiek, az ő gyenge elméjeknek tehetségekhez illő világos, és a dolgok természetivel megegyező helyes feleleteket." (*Szalai*, 1794. 52. o.) Fontosnak tartja, hogy mindig a valóságnak megfelelő dolgokat mondjuk a gyermekeknek: „Arra kell vigyázni a szüléknek, hogy soha a leg-kisebb, a leg-alább való dolog felől-is annak helytelen és nem igaz le-írása által ne öntsenek a Gyermekbe hamis vélekedést vagy gondolatot." (*Szalai*, 1794. 56. o.)

A gyermekek oktatása során mindig figyelemmel kell lenni életkorukra, értelmi fejlettségükre – vallja *Szalai*. Erőteljesen ellenzi a saját korában általánosnak mondható ér-

telem nélküli emlékezetbe vésést. „Ne tanúltassuk a Gyermeket mind szüntelen, minden értelem nélkül, hanem rövid, világos és értelmes magyarázat által tegyétek lehetővé a Gyermeknek azt, amit az ő emlékezetébe kívántok bé-nyomni." (*Szalai*, 1794. 61. o.)

Amikor a büntetés és jutalmazás kérdéseiről ír, a filantropista *Basedow* 1770-ben megjelent Metodenbuchjának elveire hivatkozik. A szülők értsenek egyet a gyermekek nevelésének elvi kérdéseiben, ugyanazokért a dolgokért büntessenek és jutalmazzanak. A büntetés kiszabásánál ne a harag vezesse a nevelőt, hanem hanem a gyermeki erkölcsök javításának szándéka.

Herepei János a leányok neveléséről (1797)

Herepei János rendkívül felvilágosodott református prédikátor volt, aki a nőnevelésről vallott felfogását asszonyok felett tartott halotti beszédekben fejtette ki. Kortársai nagy szónoknak tartották, így bizonyos, hogy beszédeinek hatása nem lebecsülhető. 1797-ben, *Teleki Polixénia* temetésén Kolozsváron tartott beszéde a leányok nevelésének kérdéseivel foglalkozik. A szerző szerint a nők első és legfontosabb „jussa" a jó nevelés, melyhez sajnos csak nagyon kevés leány jut hozzá a XVIII. század végén. A korabeli leánynevelés azon az elven nyugszik, hogy „az asszony a férfiúért teremtetett, lehell, mozog él és van." Hogy ennek a követelménynek a leány jól megfeleljen, a nevelése kizárólag arra irányul, hogy előkészüljön a feleség szerepére. „Midőn a fiú künn az egésséges levegőn játzodozván futkároz, akkor a leány bérekesztve bubát tsinál, – férjfit és leányt, azokat felöltözteti, öszve-házasítja ... A midőn a fiú valóságos tudományokra: akkor a leány arra taníttatik, miképpen tudjon szavának illyen vagy amolyan boszorkányozó hajlást, testének illyen vagy amolyan tündéres állást és mozgást adni. Midőn a fiú lovaglás vadászás által ... keményíttetik, akkor a leány musika – éneklés – piktúra – Román – Poézis által gyengíttetik." (*Herepei*, 1797. 40–41. o.) Mivel a korabeli nőideál a szép, finom, csendes, gyenge típus, ennek kell megfelelni. Emellett idejekorán meg kell tanulnia a leánynak a feltétlen engedelmességet is. Az anya tehát leányának „a maga megadást, a vak engedelmességet ajánlja. Egy Aszszonynak éppen nem kell akaratjának lenni, hanem abban amit a férj, az ő határ nélkül való ura mond, méjj alázatossággal megegyezni." (*Herepei*, 1797. 41. o.) Kora leánynevelésről *Herepei János* igen lesújtó véleménnyel van: „úgy látszik öszve szövetkezett minden, hogy az emberi nemzetnek felét lelkében és testében meglomhíttsa, és ami a lomhaságtól elválhatatlan, azt félelmessé, tsevegővé ravasszá tegye. Ide tzéloz az ő neveléseknek egész systemája ... (*Herepei*, 1797. 42. o.) A szerző nemcsak bírálja saját korának nőnevelési rendszerét, hanem igen haladó és a felvilágosodás pedagógiai eszméinek ismeretéről tanúskodó javaslatokat is megfogalmaz. „Adjunk nékiek jó – attól amely eddig volt – éppen külömböző nevelést" – követeli. *Herepei* teljes értékű emberré akarja nevelni a nőt. Külön iskolák felállítását kívánja a leányok számára, melyekben „valóságos tudományokra" kell tanítani őket. Az alapismereteken túl különösen a természettudományok oktatását tartaná hasznosnak a leányok számára. Kapjanak alapos földrajzi, gazdasági ismereteket, tanuljanak hazai és világtörténelmet, természetrajzot, de legfőképpen a saját testükre vonatkozó egészségügyi ismeretekkel

kell ellátni őket. Megfelelő rendszeres testmozgásra is szükségük van a leányoknak, hogy egészségesek legyenek, és teljesíteni tudják legfontosabb feladatukat, a gyermekek világra hozatalát. Arra kell nevelni őket, hogy gyermekeiket maguk szoptassák, később maguk neveljék őket, ne bízzák dajkákra kicsinyeiket. Legyenek barátai, méltó társai férjeiknek, olyan nők, akiknek saját véleményük van nemcsak a házi, hanem a világ dolgairól is. Mindezt természetesen csakis úgy lehet elérni, „ha a leányok számára is oskolák állíttatnak, mert ez az egyetlen tisztességes út arra, hogy ők mostani állapotjokból felszabadulljanak." (*Herepei*, 1797. 63. o.) A művelt értelmes nő nemcsak jobb feleség és jobb anya lehet, hanem hazájának hasznos, értékes polgára is.

Kozma Gergely a nevelésügy reformjának szükségességéről (1802)

1802-ben Kolozsváron jelent meg egy latin című, ám magyar nyelven íródott halotti beszéd. Szerzője, *Kozma Gergely*, az erdélyi Szentgerice nevű község unitárius papja. Az 54 lapra terjedő mű látszólag valóban alkalmi temetési beszéd, melyet a címlapon olvashatóak szerint *Nyárád Gállfalvi Nagy Susánna* temetésén mondott el a szerző 1802 március 7-én. A mű első és utolsó néhány oldala szokványos temetési prédikáció, mely a halott kiváló tulajdonságait, érdemeit ecseteli és a családot a Bibliából vett idézetekkel vigasztalja. A mű nagy részének szövege azonban egyáltalán nem kapcsolódik a temetési beszéd első és utolsó oldalaihoz. Lényegében nem más, mint szenvedélyes hangú tiltakozó felhívás a korabeli gyermeknevelés és iskolai oktatás elmaradottsága ellen. A mű első része a nők egyenjogúságának kérdéseivel foglalkozik, a második rész pedig nevelés -és oktatáselméleti problémákat, iskolapolitikai elképzeléseket tárgyal.

A szerző abból a gondolatból indul ki, hogy mivel a nők ugyanolyan szellemi képességekkel rendelkeznek mint a férfiak, azonos politikai és művelődési jogok illetik meg őket, mint a férfiakat. „Talám azt állítják a Férfiak, hogy az asszonyok a Természettől s annak bölts Urától nintsenek oly nemes tehetségekkel fel ruházva minéműekkel a Férfiak bírnak, s mellyek a Hivatalok viselésére meg-kívánhatók? De ebben meg tsalatkoznak, mert a gondolkozó, okoskodó, meg-fontoló, ítélő erő és tehetség, az érzésre való nemes ösztön, a jó tselekedetre vonszó kötelesség, a jó s rosz között választást tehető szabad akarat, egy halhatatlan, és szüntelen elébb, s többre törekedő Lélek nem tsak a Férjfi, hanem az Aszszonyi nemnek is természeti praerogátivája." (*Kozma*, 1802. 7. o.)

Tehát, ha a férfiak és a nők képességei között nincs különbség, mi lehet az oka annak, hogy a nők nem kapnak azonos képzést és jogokat a férfiakkal? „Én meg-vallom egyenesen, gyanakszom: hátha tsak az Asszonyokon uralkodni kívánó Férjfiaknak tyrannismusa ... szülte egyedül azt, hogy az Aszszonyok a közönséges hivatalokból ki-maradjanak; hogy ennél fogva a Férjfiak az Aszszonyokkal szabad kénnyek, s tettszések szerént bánhassanak, azonban még se légyen ollyan közönséges Hivatalbéli Aszszony Személy, a ki az el-nyomatott Aszszonyok sorsán könnyebbíthessen." (*Kozma*, 1802. 9. o.)

Kozma Gergely véleménye szerint a férfiak önzése és önkénye az oka annak, hogy a nők nem juthattak eddig politikai jogokhoz, holott sokan közülük alkalmasak lennének hivatalviselésre is. „Igazságtalanság az Aszszonyokat a Hivataloktól teljességgel eltiltani;

holott azok is érdemesek, vagy ahoz képest neveltetvén érdemesek lehetnek közönséges Hivatalba is lépni. Engedjétek meg, hogy az Aszszonyok is ezen rég el-veszve vélt jussokat nyerjék viszsza, s ezután léphessenek Hivatalokra!" (*Kozma*, 1802. 11. o.)

A szerző arra is választ ad, milyen hivatalokra lennének alkalmasak a nők. Alkatuk, lelki beállítottságuk miatt főként betegápolási, nevelési és oktatási feladatok ellátására biztatja őket, de azt sem zárja ki, hogy egyes kiváló képességű nők politikai, közéleti pályára léphetnek, ha a férfiakkal azonos magas színvonalú képzésben részesülnek.

A jó nevelést a szerző mindkét nem számára alapvető fontosságúnak tartja. Mint minden felvilágosult gondolkodó, *Kozma* is úgy érzi, a jó nevelés és a korszerű oktatás a feltétele a haladásnak. A szerző azt a rousseaui elvet hangsúlyozza, hogy a gyermek lelke a születésekor még tiszta tábla, a jó, illetve a rossz nevelés alakíthatja aztán amivé végül lesz. „A Nevelésnek annyi bé-folyása vagyon az Emberiség boldogságára vagy szerentsétlenségire, hogy némellyeknek hitel felett valónak tedzhetnek. Az ember a természeti születés által még tsak valami, a külső, kedvező környülállások, a szerentsés nevelés által pedig minden lehet belőlle." (*Kozma*, 1802. 19. o.) Véleménye szerint a nevelés a legfontosabb dolog a világon, hiszen ezen múlik az emberek jövője. Felteszi a kérdést: „Avagy tehát a nevelésre, erre az emberiség boldogsága egének sarkára fordíttatik-e olyan különös figyelem, a milyet érdemlene? „(*Kozma*, 1802. 21. o.) Keserűen állapítja meg, hogy hazánkban kevés gondot fordítanak rá. A hazai „sínlődő nevelés mélyebb sebei" közül a szerző első helyen említi az anyai nevelés hiányosságait. Rousseau nyomán ő is azt vallja, hogy az anyának elsőrendű feladatai vannak a jó nevelés megalapozásában. Erősen ellenzi azt a korában az előkelő körökben általános szokást, hogy a születés után a gyermekeket nem az anya szoptatja, gondozza, hanem fizetett dajkákra bízzák őket. „A kiknek legelsőbben vagyon befolyások a nevelésre, azok az anyák, vagy legalább azoknak kellene lenni. S még is – fájdalom! – láthatni sok anyákat kik magzatjaiknak tsak szülő, de nem nevelő anyjai." (*Kozma*, 1802. 21. o.) A szerző jól látja, hogy a csecsemő- és kisgyermekkori anyai nevelés hiánya súlyos károkat okoz a gyermek későbbi fejlődése szempontjából. A gyermeket előbb szoptató, majd száraz dajka gondjaira bízzák. A saját kényelmüket féltő, a szórakozást hajszoló anyák „karjairól az ártatlan kisdedet a pumi kutyátska, vagy a móditól authenticáltatott szokás, vagy egyéb, lehengerli, s nem lévén szerentséje a tsetsemőnek, hogy édes Annya emlőiből vehesse táplláltatását, azon élés házakból, mellyeket a bölts természet számokra elegendő eledellel meg-töltött." (*Kozma*, 1802. 23. o.) A természet törvényeit semmibe vevő anyák nemcsak a csecsemő szoptatását bízzák idegenre, hanem a gondozást is más végzi el helyettük. Így az a szoros érzelmi kapocs, ami anya és gyermeke között az első időkben kialakulhatna, meg sem születik.

A szerző azt is nagyon károsnak tartja, hogy a későbbiekben a dajkák szerepét külföldi nevelők veszik át. A külföldi nevelők alkalmazása „káros következéssel jár, mert miattok a Nemzeti Character elvész, az egyenes gondolkozás módja a pallérozás színe alatt el-aljasodik, a Nemzet, s Haza szeretete hangzattá válik, a nemzeti öltözet, s ősi viselet útálatba megyen, a honi erköltsök színesebb, de férgesebb erköltsökkel tseréltetnek fel" (*Kozma*, 1802. 25. o.).

A házi nevelésről szólva a szerző elítéli a kényeztetést és a túlzott keménységet, a nevelésben. Véleménye szerint az engedékeny nevelés, a túlzott kényeztetés az a forrás,

melyből „a tékozlás, a szülői tiszteletnek elvesztése, a magahittség, az akaratos vakmerőség, a kevélység, az emberiség iránt való érzéketlenség fakad" (*Kozma*, 1802. 26. o.). Ugyanilyen károsnak tartja a túlzott keménységet is: „Vagynak nem kevesen, kik gyermekeiket legkisebb hibájukért rendkívül ostobán büntetik, indulatjoktól elragadtatván a fenyítéknek határt vetni nem tudnak ... Azoknak legkisebb ártatlan szabadságot sem engednek, tőlök alatson szolgai félelmet, vak engedelmességet kívánnak. Az ilyenek szülőjöknek ugyan engedelmeskednek, de félnek tőlök, mint rajtok kegyetlenkedő tyrannusaiktól. Bennök nem barátjokat, hanem ellenségöket képzelik. Szemök előtt jámborságot kénytelenítvén tettetni, bészívják a kétszínséget, alattomos titkolózást. Ezekből nevekednek majd azok a szülői tyrannismusnak rablántzait széllyel szakgató szökevények." (*Kozma*, 1802. 27. o.)

Kozma Gergely nemcsak az otthoni, hanem az iskolai túlzott szigort, a testi fenyítést és a lelki terrort is mélyen elítéli. „A tapintatlan és indúlatos fenyítés, a durva, megbecstelenítő lehordás, a testi büntetésnek a szó szoros értelmében vérengzéssé fajulása némelly tanítóink által valóságos virtuozitással gyakoroltatott. Ezek iskolájában a növendékek legfőbb erényéül a szolgai félelem, a vak engedelmesség tekintetett. Az ilyen nevelés gyümöltsei a titkos gyűlölség, lappangó bosszúállási vágy, hazudni kész titkolózás, s a tekintély örök megvetése lettek." (*Kozma*, 1802. 29. o.)

A szerző nemcsak a nevelés kérdéseiben vall felvilágosult elveket, hanem az oktatás tartalmának korabeli fogyatékosságait bemutatva szót ejt számos korszerűsítési törekvésről is.

A falusi iskolák tananyagrendszerét vizsgálva megállapítja, hogy a falusi népiskolák legtöbbjéből úgy kerül ki a gyermek, hogy ott semmi hasznosat nem tanult, „sem írni, sem olvasni, sem józanon gondolkodni nem tud". Kozma szerint a következő tantárgyakat kellene a népiskolákban tanítani: miután a gyermek jól megtanult olvasni és írni, elsajátította vallása alapvető tanait, meg kellene tanítani őt „a természet históriájára, a világnak geographiai és physicai esméretire, és közönséges történeteire röviden, hazájának geographiai, históriai és polgári esméreteire, nemzete törvénnyeinek rövid summájára, a számvetés mesterségére, különböző levelek helyes készítésére, a házi és mezei gazdaságnak fundamentomira, a mechanikának kezdeteire, a hazájában és szomszéd tartományokban forgó pénzeknek és mértékeknek esméretire, az erköltstudomány azon részeire, mely hazájához minden vallásbéli tekintet nélkül tartozó kötelességeket foglalja magába." (*Kozma*, 1802. 30. o.)

A *Kozma Gergely* által felvázolt tananyagrendszer a felvilágosodás pedagógiai eszmerendszerének alapos ismeretéről tanúskodik. Mint az európai felvilágosult gondolkodók, ő is erőteljesen természettudományos- gyakorlati jellegű ismereteket kíván a felnövekvő ifjúságnak nyújtani. Nem hiányozhat a falusi iskolák tananyagából a földrajz, a történelem, az állampolgári ismeretek, a fizika, a matematika, az alapvető gazdálkodási ismeretek és a *Locke* által oly erőteljesen hangsúlyozott levelezés sem. Érdekes, hogy a Kozma a hitoktatást teljesen elkülöníti az erkölcstantól.

Áttérve a gimnáziumok és kollégiumok tananyagára, *Kozma* úgy véli, hogy ezekben a latin helyett a magyar legyen a tanítás nyelve. Minden tárgyat nemzeti nyelven oktassanak. Itt is kerüljenek előtérbe az eddig többnyire elhanyagolt természettudományok. A „kiholt nyelvek helyett" tanítsanak „mai virágzó nyelveket". Követeli, hogy a leendő ta-

nítóknak és papoknak „az okos gyermek-nevelésnek theoriája egész kiterjedésében taníttassék”. 1802-ben a neveléstudomány oktatásának fontosságát még kevesen ismerték fel, ezért számít olyan jelentősnek ez a kijelentés. *Kozma* lényegesnek tartja a rendszeres testgyakorlást a serdülő ifjak számára, amit szerinte a gimnáziumokban szervezetten kellene megoldani.

Különösen érdekes és szokatlan, amit a papok neveléséről ír. Alapvetően fontosnak tartja, hogy „minden papokká nevelendő ifjaknak szívéből a fanatismusnak indúlatja még jókorán gyökerestül kiszakgattassék, s helyébe a munkás felebaráti szeretet, és józan philosophián fundált tiszta critica minden tudományok felett beléjök oltattassék.” (*Kozma*, 1802. 32. o.) Igazán nem megszokott a vallási fanatizmusnak ez az engesztelhetetlen elítélése a XIX. század legelején.

Kozma Gergely ugyanolyan lényegesnek tartja a leányok helyes nevelését, mint a fiúkét. Hangsúlyozza, hogy kizárólag a jól képzett, értelmes, kritikus gondolkodású nők nevelhetik helyes elvek szerint leendő gyermekeiket. Helyteleníti, hogy a leányok nálunk többnyire csak házi nevelésben részesülhetnek. „A messze haladott Brittusok és más tsinos nemzetek” példáját szem előtt tartva „köznevelő- házakat” kíván lányok számára felállítani, ahol a fiatal lányok megismerkedhetnének a „józan philosophiának sarkalatos igazságaival, a természettel, és annak históriájából azon részekkel, melyek őket legközelebbről illetik, nemök nyavalyáival, s orvosló eszközeivel, önnön magukkal, a jó gazdasszonyságnak minden részletivel, a helyes nevelésnek mesterségével.” (*Kozma*, 1802. 35. o.)

A fenti, nőnevelésre vonatkozó elképzelések a XVIII–XIX. század fordulóján igen haladónak, csaknem forradalminak számítottak. A nők számára a filozófia, az egészségtani, orvosi, pedagógiai ismeretek oktatását általában feleslegesnek, sőt károsnak tartották ebben a korban. *Kozma Gergely* arra is választ ad, miért van mindezen ismeretekre szükségük a nőknek. Ha korszerű és hasznos dolgokra tanítanák a leányokat, szervezett formában, képzett nevelők, akkor „nem lenne kéntelen az asszony más szemeivel látni, más vélekedéseivel, akár jó, akár rossz légyen az, megelégedni. Így válhatnának a szép asszonyi állatokból értelmes asszonyok, a férfiakkal elsőség felett vetélkedő emberek, jól nevelő anyák.” (*Kozma*, 1802. 36. o.)

A mű a kortársak körében is visszhangot váltott ki. *Gombási István* református prédikátor, kinek nevelési tárgyú beszédét a fentiekben elemeztük már, egy levelében részletesen elemzi a művet: „Nagyon tetszik nékem ez a jeles munka. Nagy olvasásra, s még szebb elmére mutat. Örvendettem kivált, midőn látám, hogy t. Uram a francz és német nyelvekben, és azokon írt tudománnyal gazdag könyvekben is jártas-költös. Hasonlóképpen a mi magyar könyvíróinknak drága munkáit is nagy haszonnal olvasta, és azoknak kintseit, a magyar nyelv kipallépozására és megbővítésére tzélozó ujjonan feltalált szavait és szollások módjait egészen magáévá tette. Nagyon tetszett nekem a nevelés hibáinak és a szebb nemnek köztünk ujabb-ujabb módin való kapásának tsinos tanálása. Egészen helybe hagyom a falusi és városi oskolák iránt említett hasznos projektomait. Rövid szóval mondva, megszerettem az egész munkát mind foglalatjára, mind előadásának módgyára nézve.” (*Gombási István* levele *Kozma Gergelyhez*. Márkod, 1803. Sz. György hó 26. Idézi *Kozma Ferenc*, 1876. 37–38. o.) *Gedő József, Kozma Gergely* jó barátja így ír: „Kinyomtatott predikatiód által magadat mindenfelé esmeretessé tetted ...

Ezentúl ügyekezz nyert híredet fontos munkák által consolidálni. Predikatiód által már megismertetted magadat, s utat készítettél azoknak kedves elfogadására. Olyan szerentsés üdőközben állottál elő, hogy majd originál darabjaidért a könyvnyomtatók vetélkedve fogják kedvedet keresni ... A bátyád azt mondá, hogy majd kéntelennek látja magát újra kinyomtattatni, olyan kapós. Ha ez úgy van, a te munkád a legelső az efféle fachban melyet másodszor is ki kell nyomtatni." (*Gedő József* levele *Kozma Gergelyhez*. Kolozsvár, 1803. április 4. Idézi *Kozma Ferenc*, 1876. 37. o.) Ezek a megjegyzések is azt mutatják, hogy a művet ismerték és olvasták Erdélyben.

A munka húsz példánya eljutott Magyarországra is. *Kozma Gergely*, aki 1802-től kezdve levelezett Kazinczyval, 1803. július 31.-én kelt levelében a következőket írta: „Küldöm ... 20 Példányait egy Halotti Munkátskámnak azon alázatos Kérelem mellett, hogy eggyet magának tartván, ha méltónak találandja, közülök eggyet eggyet T.T. *Dugonits András, Batsányi János, Virágh Benedek, Fejér György, Döme Károly, Németh László, Kiss János, Mindszenti Sámuel, G. Festetics György, G. Ráday Pál, Mátyási József, Takáts József, Révai Miklós, Csokonai Mihály, Horváth Ádám, D. Kováts Mihály, D. Nagy Sámuel, P. Schedius Lajos,* a Himfy Szerelmei Irója Uraknak, és a G. *Szétséni Ferentz* Úr Bibliothecájának, alkalmatossága adódván egyszer, másszor elméltatni ne terheltessék. Magam megismerem ugyan kérésem merészségét, de a Tekintetes Urnak méltóztatott Bizodalma bátorított megtételére." (*Kazinczy Ferenc* levelezése. III. köt. 79. o.)

Kazinczy válaszlevelében 1803. szeptember 1-én így írt: „Az Ur munkáját által adtam Csokonay Urnak Debreczenben s olvastattam véle az Úr levelét ő nagyra becsüli az Úr emlékezését, s ajándékát velem eggyütt szívesen köszöni. Elirtóztunk mindketten titulusától, s szántuk az Urat, a ki az Erdélyben még most is szokásban lévő halotti ízetlen írások tételére kénszeríttetik. Engem annak megolvasására egyedül az fog bírni, hogy barátomnak ismerjem munkáját, s ki tudja, talán lelek benne valamit, a mi philológiai jegyzéseimet szaporíthatja." (*Kazinczy Ferenc* levelezése. III. köt. 95. o.) Sajnos a levelezésekben nincs nyoma annak, hogy a *Kozma* által említett személyek közül *Csokonain* kívül kiknek küldte el *Kazinczy* a művet. *Kozma* 1805. januárjában ismét visszatért „tsekély munkátskájára" egy *Kazinczyhoz* írott levelében. Kéri, hogy ha a művet „olvasásra máltóztatta, s unalmára nem lenne, róla téjendő szokott egyenes jegyzéseit vélem közleni ne terheltessék, hogy azokat ezután használhassam." (*Kazinczy Ferenc* levelezése. III. köt. 251. o.)

Kazinczyt ezekben az időkben nagyon lefoglalták az egyre növekvő anyagi terhek, a családjával való viszály, az otthonteremtés, a házasság, és az apaság gondjai. Úgy tűnik, nem volt ideje és türelme *Kozma* temetési beszédét elolvasni. Válaszából ez világosan kiderül. o., aki annyira érdeklődött a nevelés kérdései iránt, aki később rousseaui elvek szerint nevelte gyermekeit, bizonyára nem az alábbi semmitmondó sorokat vetette volna papírra, ha valóban olvasta volna *Kozma* munkáját: „Az Úr halotti Predikatzióját meg olvastam mingyárt akkor, mikor az Ur azt nékem megküldeni méltóztatott. Szép Magyarság és ékesenszólás, sokféle olvasás tetszik rajta: de én igen nem szeretem az Alkalmatosságra írt verseket és Munkákat. Nyűgben van az író, s elakad: hideg hízelkedésnek tetszik meg érdemlett magasztalása is, mert amiket elpazérolva látunk azokra, a kiket szemeinkkel látunk, s magunk között ismerünk, azok mind hazug dicséretek. De ebben nem

magát az Urat, hanem az Úr hivatalát vádoljuk." (*Kazinczy Ferenc* levelezése. III. köt. 274. o.)

A fentiekből nyilvánvaló, hogy *Kazinczy*, hasonlóképpen sok más olvasóhoz, talán csak az első, és esetleg az utolsó néhány oldalt olvasta el a műből, amely oldalak az alkalmi temetési beszédek összes szokásos negatív ismérvét magukon viselik.

Nem tudjuk pontosan mi az oka, de könnyen elképzelhető, hogy *Kazinczy* érdektelensége is hozzájárult ahhoz, hogy *Kozma Gergely* többé nem publikált önálló munkát, a későbbiekben kizárólag fordítással foglalkozott.

Fábián József a tanítók kötelességeiről (1818)

Fábián József református lelkész 1818-ban Pesten jelentette meg prédikációinak gyűjteményét „Lelki Pásztori Tárház" címmel négy kötetben. A gyűjtemény több pedagógiai vonatkozású prédikációt tartalmaz. A „Miben hibáznak sok Szülék leányaik nevelésében?" című beszéd által felvetett nőnevelési gondolatok egybecsengenek *Herepei János* és Kozma Gergely felvilágosult nőnevelési nézeteivel. Igen érdekes, hogy a szerző külön beszédet szentelt a tanítók kötelességeinek részletes kifejtésére, „Az Oskolák Rektorairól" címmel. Első és legfontosabb dolognak azt tartja *Fábián József*, hogy az „Oskolai Tanítók jó példával menjenek elöl, józanon, kegyesen éljenek, ... szüntelen tanuljanak." (*Fábián*, 1818. 90. o.)

Fontos, hogy tanítványaikhoz „atyai indulattal „közeledjenek. A tanítás során vegyék figyelembe a tanulók életkori és egyéni sajátosságait „azoknak értelmekhez és tehettségekhez magokat alkalmazzák", ne terheljék sok diktálással tanítványaikat, „ítélő" és ne csupán „emlékező tehetségeket" (*Fábián*, 1818. 89. o.) fejlesszék. Érdekes a szerzőnek az a nézete, hogy a tanító egyik legfontosabb feladata, hogy tiszta, érthető magyar beszédre, jó artikulációra tanítsák a gyermekeket. Neveljék tanítványaikat a tudomány szeretetére, arra, hogy a tanulás nemcsak munka, hanem öröm is. A fiatal tanítókat elöljáróik, egyházi vezetőik iránti engedelmességre és tiszteletre inti. Elítélőleg nyilatkozik a szerző azokról a fiatalokról, akik „a Kegyes Jótévőktől ollyan reménységgel küldettek a külső Oskolákra és Akadémiákra, hogy idővel vissza jövén a hazai oskolákban ... szolgáljanak nagy haszonnal" (Fábián, 1818. 92. o.) és akik ehelyett a külföldi egyetemekről visszatérve „világi" hivatást választanak. Fontosnak tartja, hogy korszerű műveltséggel ellátott, pedagógialiag is képzett fiatalok oktassanak a falusi iskolákban.

Az egyházi beszédek szerzői – bármely felekezethez tartoztak is – mindnyájan jól ismerték a felvilágosodás eszmevilágát. Néhányukról tudjuk, hogy külföldön végezték tanulmányaikat, ahol közvetlenül tájékozódhattak az új irányzatról, a többiek pedig – a sok esetben – tiltott olvasmányok útján ismerkedtek meg az angol, francia és német felvilágosult szerzők műveivel. Mindnyájan falusi vagy kisvárosi lelkészként működtek, mindennapi feladataik közé tartozott nemcsak az igehirdetés, de a tájékoztatás is. Hittek abban, hogy a szószékről elhangzó gondolatoknak nagy az erejük. A XVIII–XIX. század fordulóján a falusi kisiskolák igen rossz állapotban voltak. A falusi lakosság gyermekeinek csak nagyon kis százaléka járt rendszeresen iskolába, az iskolák fenntartására, a ta-

nítók fizetésére alig akadt pénz. Fontos volt, hogy minden fórumon elhangozzék a kötelező, államilag irányított és finanszírozott iskolázás ügyének, az anyanyelven történő oktatásnak a követelése. Mikor a leánygyermekek teljes tudatlanságban nőttek fel, meg kellett győzni a szülőket arról, nem árt leányaik erkölcseinek, ha megtanulnak legalább írni és olvasni, ha tudnak valamit az legalapvetőbb egészségügyi szabályokról. Mikor a magánnevelést szinte kizárólag külföldi nevelők végezték, hasznos volt hangsúlyozni ennek a gyakorlatnak a veszélyeit. A felvilágosodás eszméitől megérintett papok tehát tették amit tehettek. A foglalkozásuk megszabta keretek között hirdették az új pedagógiai eszméket, népszerűsítve azokat a nép körében. De többet is tettek ennél, hiszen a fentiekben bemutatott és elemzett egyházi beszédek, a bennük megfogalmazott felvilágosult reformgondolatok miatt, hozzájárultak a hazai pedagógiai gondolkodás fejlődéséhez, a magyar nyelvű neveléstudományi irodalom, és szaknyelv kialakulásához, ezért helyet érdemelnek a magyar nevelés elméletének történetében is.

Irodalom

Bányai László (1939): Erdély és a felvilágosodás. *Korunk*, 624–633.

Benkő Samu (1973): A felvilágosodás meggyökerezésének néhány sajátossága az erdélyi magyar művelődésben. In: *Korunk Évkönyv*, 101–114.

Bobula Ida (1933): *A nő a XVIII. század magyar társadalmában*. Magyar Társadalomtudományi Társulat, Budapest.

Dianovszki János (1794): *A fiak neveléséről*. Kiadta: Füskuti Landerer Mihály, Pest.

Fábián József (1818): *Lelki Pásztori Tárház*. 1–4. Kiadta: Trattner János Tamás, Pest.

Gombási István (1784): Harmintz–négy Prédikátziók 1–2. Református Kollégium, Kolozsvár.

Gombási István (1779): *Egy néhány válogatott és szükségesebb materiákra való Prédikátziók.* Református Kollégium, Kolozsvár.

Herepei János (1794): *Az Aszszonynak Jussai, mellyeket m.b. R. SZ. Gróf Széki Teleki Polixénia úr asszonynak ... temetési tisztességére Beszédben szedett és Szent György Havának másodikán, ezer hét száz kilentzven hetedik esztendőben Kolosváron elmondott ...* Református Kollégium, Kolozsvár.

Herepei János emlékezete (1813). A Református Kollégium ifjúságának kiadása. Kolozsvár.

Kazinczy Ferenc levelezése (1891). III. köt. Kiadta: Váczy János. Budapest.

Kozma Ferenc (1876): *Kozma Gergely unitárius pap és esperes életirata*. Kiadta Papp Miklós, Kolozsvár.

Kozma Gergely (1802): *Congregatio mixta marcalis moralis, avagy olyan halotti tanítás, melyben a közönséges hivatalt megérdemlő aszszonynak tulajdonságai leiratnak, és egy régolta üressen vólt aszszonyi hivatalra is candidatio lészen. Melyet minekutánna már a ns. maros széki marcalis congregationak napja mart. 15–re határozottnak lenni kihírdettetve volt, néhai Nyárád Gálfalvi Nagy Susánna aszszonynak ... néhai Botos Péter úr özvegyének érdemlett utolsó földi tisztessége megadására készített és el is mondott Geritzén*, 1802. Hochmeister Márton, Kolozsvár.[1]

Szalai János (1794): *Szülék kézi könyve avagy a gyermek nevelésre út-mutató tíz prédikátziók*. Kiadta: Ellinger János, Kassa.

[1] A mű egy példánya, mely valószínűleg *Kozma Gergely* könyvtárából, örökösei adományaként került a kolozsvári Unitárius Kollégium könyvtárába, ma megtalálható a Kolozsvári Akadémiai Könyvtárban. Jelzete: C 98349

ABSTRACT

KATALIN FEHÉR: THE PEDAGOGICAL NOTIONS OF THE ENLIGHTMENT IN CONTEMPORARY SERMONS

The author presents sermons reflecting and popularising the pedagogical notions of the Enlightment. No matter which denomination the writers of the sermons from the turn of the 18-19th century belonged to (the Catholic János Dianovszky, the Calvinist János Szalay, József Fábián, István Gombási and János Herepei, and the Unitarian Gergely Kozma), they all knew the ideas of the Enlightment well. We know of some of them that they had studied abroad, where they could meet the new trend directly, while the others found the works of enlightened English, French and German authors in their readings (of often prohibited publications). All of them worked as priests or parsons in villages or small towns, and their tasks included giving information as well as preaching. They believed in the great power of thoughts communicated from the pulpit. At the turn of the 18–19th century, the small village schools were in very bad condition in Hungary. Only a small percentage of the children of the village population attended school regularly, and there was hardly any money for the maintenance of the schools and the salary of the teachers. It was important to communicate the demand of compulsory, state controlled and supported schooling and mother tongue education to every authority. When girls grew up in total ignorance, parents had to be convinced that it would not harm the morals of their daughters if they learnt at least to read and write and if they knew of the most basic rules of sanitation. When provate education was done almost exclusively by foreign tutors, it was useful to emphasize the dangers of this practice. Thus the priests and pastors influenced by the notions of the Enlightment spread the new pedagogical ideas within the borders of their profession and popularised them among the people. However, they did more than this, as, because of the enlightened reform thoughts thay verbalised, the sermons presented and analysed in this paper contributed to the development of pedagogical thinking in Hungary, and to the emergence of pedagogical literature and terminology in Hungarian. Thus, they deserve a place in the history of the theory of Hungarian education.

Magyar Pedagógia, **98**. Number 2. 85–97. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fehér Katalin, H–1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.

MAGYAR PEDAGÓGIA
98. évf. 2. szám 99–122. (1998)

IMRE SÁNDOR ÉS A PAEDAGOGIUM

Tóth Gábor

A Paedagogium utolsó évtizede (1908–1919) egyaránt jelentős volt mind az intézet, mind annak pedagógiai tanára, majd igazgatója *Imre Sándor* életében.

A népoktatási törvény (1868. XXXVIII. tc.) alapján fogalmazódott meg *Gyertyánffy István* nézeteiben az összes népoktatási intézeteket egy organikus egészet képező nagy intézménynek, a Paedagogiumnak gondolata, amely a teljes kifejlődése idején a következő iskolatípusokat foglalta magába a fiúk, illetve a férfiak részére: (1) az állami elemi népiskola (1868); (2) az állami tanítóképző-intézet (3 évf. 1869., 4 évf. 1879.); (3) az állami polgári iskola (1879); (4) az állami polgári iskolai tanítóképző-intézet (2 évf. 1873., 3 évf. 1881); (5) tanítóképző-intézeti tanári tanfolyam, 1887 (*Gyertyánffy*, 1913. 8. o.).

A XX. század végén azonban az országos iskolahálózat rohamos kiépülése és a pedagógusmunka iránti fokozott igény felvetette a különböző pedagógusképzés színvonalának emelését és differenciálódásának szükségességét. A népiskolai tanítóképzést, a polgári iskolai tanítóképzést és a tanítóképző-intézeti tanárképzést már nem lehetett egy intézet keretében megoldani. Szükségessé vált az intézmények szétválása. Először a tanítóképző-intézet, vált ki a Paedagogiumból az elemi iskolával együtt. Majd 1906-ban a tanítóképző-intézeti tanárképző tanfolyam helyett létrejött az Apponyi Kollégium. Így a XX. század elejére *Gyertyánffy István* „népoktatási főiskolája", a Paedagogium már csak a polgári iskolai tanítóképzőt foglalta magába, a gyakorló polgári iskolával együtt, és az Apponyi Kollégiumot.

Az idők során a Paedagogiumon belül a polgári iskolai tanítóképzés főiskolai jellegűvé fejlődött, de hosszú küzdelmet kellett folytatnia a főiskolai cím elnyerése érdekében. A XX. század elején felerősödött a polgári iskolai tanítónőképzés reformjának a kérdése és fokozódott a küzdelem a főiskolai cím eléréséért. 1918-ban az intézet megkapta a főiskolai rangot és a VKM 20.406/1918. számú rendeletével a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola nevet. Ez azt is jelentette, hogy *Gyertyánffy István* „népoktatási főiskolája" a Paedagogium, mint olyan megszűnt és átadta a helyét egy differenciáltabb pedagógusképzésnek.

A főiskola továbbra is megtartotta szerves kapcsolatát a tanítóképző-intézeti tanárképzéssel, az Apponyi Kollégiummal. (Az állami polgári iskolai tanítónőképzés, illetve tanárnőképzés és a tanítónőképző-intézeti tanárnőképzés az Erzsébet Nőiskolában folyt.)

A polgári iskolai tanítóképzés század eleji reformja, főiskolává válása és az Apponyi Kollégium felmerült problémáinak megoldása egybe esett *Imre Sándor* pedagógiai tanársága, majd igazgatósága idejével.

Imre Sándor egyetemi tanulmányainak befejezése után, 1899–1900 között a németországi egyetemeket látogatta (Heidelberg, Lipcse, Strassburg, Berlin, Jena), majd 1900–1908 között a kolozsvári református collegium főgimnáziumának tanára volt. 1904-ben a kolozsvári tudományegyetem magántanára lett, elsősorban a *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről* című munkája alapján. A miniszter 1908. szeptember 9-ével a budai polgári iskolai tanítóképző pedagógiai tanárának nevezte ki, ugyanakkor megbízást kapott az Apponyi Kollégium szakvezetőtanári munkájára is. 1918. március 14 – 1918. november 15. és 1919. április 15 – augusztus 9-e között a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és az Apponyi Kollégium igazgatója volt. 1912-ben a budapesti tudományegyetem a pedagógia és magyar neveléstörténet magántanárává habilitálta (*Ráday Levéltár*, 10. doboz. 1., 2.).

A tanulmánynak nem célja a polgári iskolai pedagógusképzés, továbbá a tanítóképzőintézeti tanárképzés történetének (a kérdéssel kapcsolatban lásd: *Bereczki*, 1973; *Gyertyánffy*, 1913; *Kiss*, 1896; *Kovács*, 1923; *Simon*, 1977; *Tóth*, 1996), sem *Imre Sándor* művelődéspolitikai rendszerének és egyéb tudományos munkásságának, továbbá közéleti tevékenységének bemutatása (a kérdéssel kapcsolatban lásd: *Heksch*, 1969; *Köte*, 1997). A tanulmány csak *Imre Sándor* tanári munkáját és a Paedagogiummal való kapcsolatát kívánja áttekinteni 1908 és 1919 között, de természetesen egyes esetekben utalnunk kell mind a Paedagogium történetének egyes mozzanataira, mind *Imre Sándor* tudományos és közéleti tevékenységére is.

Tantervi munkálatok

Imre Sándor pedagógiai tanári kinevezésekor a polgári iskolai tanítójelöltek pedagógiai tanulmányait lényegében az 1895-ben kiadott tanterv fogalmazta meg. A tanterv eredetileg a nyelv és történettudományi szakcsoport esetében a következő pedagógiai tárgyakat írta elő: bölcseleti előtan, nevelés és tanítástan, tanítási gyakorlatok; a mennyiségtan és természettudomány szakcsoportnál: nevelés és tanítástan, tanítási gyakorlatok. A rajzi, zenei, tornászati szakcsoportoknál is ez utóbbi tárgyakat tanították. 1896-ban minden szakcsoportnál kötelezővé tették a bölcseleti előtan tanulását. Az 1895-ös tanterven szinte minden évben hajtottak végre kisebb-nagyobb változtatást. A leglényegesebb változtatás az volt, hogy főszakként állapították meg a nyelv és történettudományi, a mennyiségtan és természettudományi, továbbá a rajzi szakcsoportot. 1899-ben a rajzi szakcsoportot teljesen megszüntették. Új tantervet 1900-ban készítettek, de annak bevezetésére nem került sor (*Bereczki*, 1973). 1901-ben újra módosították a tantervet, a cél a képzés színvonalának emelése volt. Ekkor került a pedagógiai tanulmányok sorába a filozófia- és neveléstörténet (*Simon,* 1977. 177. o.).

Imre Sándor idejében tehát a két főszakcsoport, a nyelv és történettudományi, továbbá a mennyiségtani és természettudományi szakcsoport hallgatói ugyanazokat a pedagógiai tárgyakat tanulták (bölcseleti előtan, nevelés és tanítástan, filozófia- és neveléstörténet, tanítási gyakorlatok). A zenei és tornászati szakcsoportot a hallgatók mint mellékszakcsoportot vehették fel valamelyik főszakcsoport mellett. A hallgatók a pedagógiai tárgyakat csak a főszakcsoport keretében tanulták.

Nem kívánunk foglalkozni a főszakcsoportok teljes tantervi kérdéseivel, csak a pedagógiai tárgyakat emeljük ki. Látnunk kell azonban azt, hogy a tantervi módosítások nem változtatták meg az oktatás és képzés koncepcióját, s azt sem, hogy a főszakcsoportok nagyon sok tárgyat öleltek fel, tehát nem változott a szakcsoportok zsúfolt jellege, és ezért a növendékek nem tudtak alapos szaktárgyi ismereteket szerezni. Az anyag zsúfoltsága azonban túlterhelést jelentett a hallgatók számára.

Ilyen körülmények között került sor 1910-ben a tanterv újabb átdolgozására (*Tanterv,* 1910), amelyben *Imre Sándor* fogalmazta meg a „Pedagógiai tanulmányok" mindegyik szakcsoportra kötelező javaslatát.

Az 1910-ben megfogalmazott tantervi-javaslat teljes tartalma a következő:

I. Közös tárgyak
  1) Pedagógiai tanulmányok
  2) Magyar irodalomtörténet (nem szakosok részére)
  3) Idegennyelvi conversatorium (német nyelv, francia nyelv)

II. Nyelv- és történettudományi szakcsoport
  1) Nyelvtudományi kör tantárgyai
  2) Történettudományi kör tantárgyai

III. Természetrajz-, vegytan- s földrajzi szakcsoport
  1) Biológiai kör tantárgyai
  2) Ásvány-, vegytani kör tantárgyai
  3) Földrajzi kör tantárgyai
  4) Vegyes tantárgyak

IV. Mennyiségtan és természettudományi szakcsoport
  1) Mennyiségtani kör tantárgyai
  2) Természettudományi kör tantárgyai

V. Tornászati szakcsoport

VI. Zenei szakcsoport

VII. Általános óra-terv

A tantervi javaslaton belül csak a „Pedagógiai tanulmányok" anyagát mutatjuk be évfolyamonként.

Első évfolyam (Hetenként 5 óra)
  1) Bevezetés a tanulmányokba
  2) Lélektan (Hetenként 4 óra az I. félévben)
  3) Logika (Hetenként 3 óra a II. félévben)
  4) Tanítási gyakorlat (Hetenként 1 óra az egész éven át)

Második évfolyam (Hetenként 7 óra)
  1) Szociológia és etika (Hetenként 2 óra az egész éven át)
  2) Nevelés- és tanítástan (Hetenként 2 óra az egész éven át)
  3) Szemináriumi foglalkozás (Hetenként 1 óra az egész éven át)
  4) Tanítási gyakorlat (Hetenként 2 óra az egész éven át)

Harmadik évfolyam (Hetenként 8 óra)
  1) Bölcsészet- és neveléstörténet (Hetenként 3 óra az egész éven át)
  2) A pedagógiai tanulmányok befejezése
  3) Szemináriumi foglalkozás (Hetenként 1 óra az egész éven át)

4) Tanítási gyakorlatok (Hetenként 4 óra az egész éven át; *Tanterv*, 1910)

A „Pedagógiai tanulmányok" a három évfolyamon összesen heti 20 órát jelentenek a hallgatók elfoglaltságából. Egy-egy főszakcsoport hallgatóinak elfoglaltsága a három éves képzésben átlag heti 100 órát tett ki. Ez azt jelentette, hogy a pedagógiai tanulmányokra az össztanulmányi idő 1/5-e jutott.

A tantervi-javaslat „pedagógiai tanulmányok" részét *Imre Sándor* a *Polgáriskolai Közlöny* 1910. évi március 1-jei és április 1-jei számában ismertette „A polgáriskolai tanárjelöltek pedagógiai tanulmányai" címen, hogy a polgári iskolai tanárság hozzászólása alapján „a polgári iskola belső fejlődésének ez a legfontosabb kérdése emberi lehetőség szerint a legjobban oldassék meg." A cikkben a szerző elmondta a pedagógiai tanulmányok elrendezéséről vallott nézeteit. Rámutatott arra, hogy a Paedagogium (az Erzsébet Nőiskolával együtt) egységes céllal működő szakiskola, amely tanárokat nevel a polgári iskola számára. Ennek a sajátosságnak érvényesülnie kell a tantervben. Ugyanakkor az intézetet főiskolává teszi, hogy a hallgatóinak középiskolai érettségi bizonyítvánnyal, vagy tanítói oklevéllel kell rendelkezniök a felvételhez. A tízes évektől kezdve az intézet tanáraitól a kinevezésükkor megkövetelték az egyetemi magántanári habilitációt (*Kovács*, 1913. 15–16. o.). Az intézetben folyó munka mind a tanárok, mind a hallgatók részéről egyaránt tudományos munkát jelentett. Ennek a munkának kettős célja volt: egyrészt, hogy a tanárjelöltek megtanulják, amire a növendékeiket majd tanítaniuk kell, másrészt, hogy a tanárjelöltek tudjanak tanítani. Az első célt szolgálták a szaktudományok, a másodikat pedig a pedagógiai tanulmányok a gyakorlattal együtt. Egyik a másik nélkül nem jelenthet egészet. *Imre Sándor* hangsúlyozza a tanárjelöltek tudatosságának a kérdését és a polgári iskolai tanárrá való nevelést. A pedagógiai tanulmányok módjaként az előadást, a szemináriumi foglalkozást és a gyakorlati előkészítést jelölte meg. Az előadások és szemináriumok munkarendjével kapcsolatban a tanár kezét nem szabad megkötni. Az egyes pedagógiai tárgyak sorrendjét a cél és a követelmények szabják meg. A tárgyak meghatározásában az a döntő, hogy a „Paedagogium főfeladata a tanárnevelés; a pedagógiai tárgyak rendeltetése: a tudatosság létesítése, illetve elősegítése". A tanulmány továbbá felsorolta azokat a „Pedagógiai tanulmányok"-at, amelyekre már utaltunk a tantervjavaslattal kapcsolatban. Az egyes tárgyakat részletesen ismertette. Befejezésként a cikk leszögezte, hogy a tantervi javaslat pedagógiai tanulmányai során figyelembe kell venni, hogy „(1) a polgári iskolai tanítóképzőben a pedagógiai tanulmányok az elemi iskolai tanítóképző megfelelő tárgyain alapulnak; (2) az összes pedagógiai tárgyak határozott egységben a polgáriskolai tanárnevelés célját szolgálják; (3) a pedagógiai tanulmányok tervében is határozottan ki kell emelkednie az intézet sajátos föladatának; (4) a tanterv nem kötheti meg az előadó szabadságát, de biztosítani tartozik a határozott célra való törekvést" (*Imre*, 1910. 221. o.).

Az 1910-ben kidolgozott tantervi javaslat a korában nem valósult meg és a két főszakcsoporton belül a nagymennyiségű tananyag növekedése is tovább fokozta a hallgatók túlterhelését.

A Paedagogium tanári karán kívül az Országos Polgáriskolai Egyesület is foglalkozott a szakcsoportok kérdésével és a hallgatók túlterhelésével. Példának az egyesület 1913. évi közgyűlésére kívánunk csak utalni, ahol a kérdést a tanítóképző tanára, *Kovács*

János exponálta. A közgyűlés határozata megfogalmazta, hogy „a tanulmányi rendszer alapelemeit megtartva" (1) a túlzsúfolt két szakcsoport helyett a tanítandó anyagot három szakcsoportba szervezzék, amelyhez hozzájárulnak a „hivatásszerű képzés (elméleti és gyakorlati pedagógia) tárgyai", továbbá valamelyik mellékszakcsoport (ének, torna); (2) a képzés időtartama 3 évről 4 évre emeltessék; (3) az intézet rendes tanárául csak egyetemi magántanárrá habilitált egyént nevezzenek ki. Az alkalmas pályázók hiánya esetére ideiglenes jelleggel rendkívüli tanári állást szervezzenek; (4) az intézet nyilváníttassék főiskolává (*Kovács*, 1913). Ezek a javaslatok a színvonal emelését, továbbá a hallgatók túlterhelésének a megszüntetését kívánták szolgálni.

A polgári iskolai tanítóképzés történetén belül az irodalom részletesen foglalkozott a hallgatók túlterhelésének kérdésével (*Bereczki,* 1971). Ezért a kérdésre, hogy „mi módon és milyen intézkedésekkel lehetne a hallgatók nagy elfoglaltságát csökkenteni", csak *Imre Sándor* javaslatára kívánunk utalni, amelyet a „Vélemények az állami polgári iskolai tanítóképző-intézet hallgatóinak úgynevezett tanulmányi túlterheléséről" című anyagban fogalmazott meg. Javaslatában abból indult ki, hogy a pedagógiai tárgyak „körében az elfoglaltság csökkentése lehetetlen", azonban arról lehet szó, hogy a rendelkezésre álló időt másként használják fel. A probléma megoldását a tanároknak közösen kell keresni, előre megadott kérdések alapján. A tanácskozások során közösen kell vizsgálni, hogy szükséges-e a 4. évfolyam szervezése, esetleg a gyakorlati képzés teljes elkülönítése, a szakcsoportok másféle beosztása (három vagy több szakcsoport; főtárgy, melléktárgy). Azt is meg kellene vizsgálni, hogy lehet-e évfolyamonként, vagy félévenként egy-egy tárgyat mintegy középponttá tenni így mélyebbé és könnyebbé téve a tanulást, vagy lehet-e a tudományos képzés és a polgári iskola szükségletei között a kiegyenlítést mindkét szempont előnyére megtalálni. Javasolta, hogy külön kellene vizsgálni a vizsgálatok és kollokviumok viszonyának kérdését (*Vélemények*, 1913). A főszakok differenciálására és a túlterhelés csökkentésére a korban nem került sor.

A pedagógiai tanulmányok (előadások)

Abból a felfogásból kiindulva, hogy az intézet szakiskola, amelynek célja a polgári iskolai pedagógusok képzése, kettős feladatot kell ellátnia. Biztosítani kell a jelöltek magas szintű szaktárgyi ismereteit, ugyanakkor biztosítani kell a növendékek számára, hogy az iskolai munkára elméletileg és gyakorlatilag jól felkészüljenek.

A pedagóguspályára való felkészítés területén most elsősorban a pedagógiai tanulmányok elméleti anyagát vizsgáljuk, amelyet a Paedagogium utolsó tíz évében *Imre Sándor*, az intézet pedagógiai tanára adott elő. Utalnunk kell azonban a hallgatók Ifjúsági Körében végzett pedagógiai elméleti munkásságára is, amely kiegészítette az intézetben folyó pedagógiai tanulmányokat.

Imre Sándor előadásai a régi tanulmányi keretben (lélektan, logika, neveléstan – benne az oktatástan –, filozófia- és neveléstörténet) már tükrözik az 1910-ben megfogalmazott tantervi javaslat koncepcióját.

A szaktárgyi anyag előtt érdemes idézni *Imre Sándor* „Bevezetés a Paedagogium életébe és a pedagógiai tanulmányok" című, 1910–11-es tanévben tartott előadását. Az előadás vázlata a következő volt:

„1) A Paedagogium célja; hallgatóink törekvése.

2) A tanítói pálya; a polgáriskolai tanító sajátos feladata (a polgári iskola határozott célja, a növendékek életkora, társadalmi köre, megelőző tanulása, szakrendszere stb.)

3) A polgáriskolai tanítóságra való előkészülés, a „továbbtanulás" fogalma és módja, a szakiskolai és főiskolai munka (tanulás és önálló tanulmányozás).

4) A pedagógiai tanulmányok jelentősége, a nevelői gondolkodás fejlesztése, ezáltal az iskolai munkára képessé tétel. Tudatossá teszik a célt, amely felé a tanító halad, tudatossá teszik azt az eljárást is, amellyel a célt leginkább meg lehet közelíteni. Csak az az iskola végez jó munkát, amelynek minden tanítója látja ennek a munkának az egész nemzetre vonatkozó egyetemes jelentőségét, ismeri általában a köznevelés intézményeinek, s főként a maga iskolájának helyzetét, tudja mely határokig terjed a nevelés jelentősége és megérti, hogy a viszonyok változásával az iskolának is mindig megfelelően alkalmazkodni kell. A pedagógiai tanulmányok alapján értjük meg tisztán az oktatás és nevelés viszonyát, ezek ismertették fel velünk az egyén és a közösség nevelési szükségleteit, amelyeket a legjobb szervezet is csak akkor elégíthet ki, ha minden tanító tudja a saját munkáját ezek szerint végezni.

5) Ilyen célzatos tanulmányok a Paedagogiumban: pszichológia, logika, pedagógia, pedagógia és filozófia története. Nem tárgya önálló előadásnak, de állandó figyelembe részesül minden lehető alkalommal az etika (erkölcstan) és a szociológia (a társadalom életéről való tudomány). Főként a pszichológiára nézve fontos, hogy ezt az elemi iskolai tanítóképző-intézetben már tanulták és pedig az itteninél több heti óraszámban." (*Ráday Levéltár*, 52. doboz. 1.)

Ezzel a bevezetéssel *Imre Sándor* világossá kívánta tenni a jelöltek előtt az intézmény célját, a polgári iskolai tanítói feladatokat, a pályára való felkészülés módját, a tanulmányok jelentőségét, a pedagógiai tanulmányok sorát és összefüggéseit. A tantárgyak meghatározásában kiemelte azt a főszempontot, hogy feladat a tanárnevelés, és a pedagógiai tárgyak rendeltetése a tudatosság és tervszerűség fejlesztése, elősegítése. Ez a „Bevezetés" a mai tanító- és tanárképzésnek is útmutatása lehet.

A bevezetést követték *Imre Sándor* lélektani, logikai, neveléstani, filozófia- és neveléstörténeti előadásai. Az előadásokat sokszorosított formában a Polgáriskolai Tanárjelöltek Segítő Egyesülete adta ki. A jegyzetekből befolyt pénzt a hallgatók segélyezésére fordították. Az egyesületet már 1878-ban létrehozták, hogy anyagilag támogathassák a hallgatókat. Az 1910–11-es tanévben *Imre Sándor* is belépett a Segítő Egyesület alapítói sorába.

A jegyzeteket a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek szerkesztették, akik már a polgári iskolai tanítóképzőben hallgatták *Imre Sándor* előadásait, Apponyista korukban is közvetlen szakmai kapcsolatban álltak tanárukkal és akkor is rendszeresen látogatták a polgári iskolai tanítóképzőben tartott óráit. A *lélektan* és *logika* jegyzet szerkesztője *Váradi József* filozófia-pedagógia szakos, a *neveléstan* jegyzet szerkesztője *Fekete József* magyar irodalom és nyelvészet, történelemtudomány és földrajz szakos, és a filozófia- és neveléstörténet jegyzet szerkesztője *Lados József* filozófia-pedagógia szakos Apponyista volt. Az általuk jegyzetelt előadások anyagát *Imre Sándor* óráira készített jegyzetei alapján egészítették ki. A kiadott jegyzeteket *Imre Sándor* átnézte és jóváhagyta. (*Ráday Levéltár*, 53. doboz. 1., 2., 3., 4., továbbá az 58. dobozhoz XXXVI. köteg. 1.)

Imre Sándor 1910–11. évben tartott „Lélektan” előadásainak anyagát az 1911–12. évben tartott előadások anyagával egészítették ki és úgy jelentették meg. Az előadó figyelembe vette, hogy a jelöltek már az elemi iskolai tanítóképző-intézet II. osztályában tanultak lélektant. A különböző iskolákban különböző szintű ismeretekre tettek szert, ezért a növendékek lélektani ismereteit egy színvonalra kívánta hozni és a lélektan egész anyagát vázolta fel. Az előadó külön kiemelte a lélektan pedagógiai jelentőségét és a neveléstannal való kapcsolatát (pl. A lélektan viszonya a neveléshez. Az érzetek pedagógiai jelentősége. Az érzékelés mozzanatainak pedagógiai jelentősége stb.), továbbá rámutatott a gyermeklélektan vizsgálatainak eredményeire. A lélektani ismeretek során alapvető fiziológiai ismereteket is beépített az anyagba (Például: Az idegrendszer. Az idegrendszer és a szellemi élet stb.). Részletesen foglalkozott az értelem, az érzelem, az akarat lélektanával.

A „Logika” című előadás jegyzetének (1912) bevezetésében *Imre Sándor* rámutatott annak okára, hogy a polgári iskolai tanítójelöltek miért tanulnak logikát. A logika tárgya, feladata, és irányai mellett szólt a logika és lélektan viszonyáról, a logikai törvények sajátosságairól, értékéről, jelentőségéről, majd arról hogyan megy végbe a megismerés és milyen a lefolyása. Részletesen tárgyalta a „fogalomtan”-t, az „ítéletek taná”-t, a „következtetések taná”-t, majd rámutatott a „rendszertan”-ra és a „tudományok osztályozásá”-ra.

A polgári iskolai tanítóképző egyik legfontosabb pedagógiai tanulmánya a *neveléstan*. Tanulságos bemutatni *Imre Sándor* 1913-ban tartott előadásáról kiadott jegyzet tartalmát. (A sokszorosított jegyzet részben kézzel, részben írógéppel íródott. Valószínű, hogy később a két kiadott jegyzetből állították össze. Az erkölcsi nevelésről szóló rész hiányzik.) A tartalma a következő:

„Bevezetés

I. A neveléstan mivolta és feladata. (1) A neveléstan értelme. (2) A pedagógia kettős értelme. (3) A neveléstan tartalma.

II. A neveléstan tudományossága. (1) Ellenvetés felfogások. (2) A tudományosság ismertető jegyei. (3) Tudományos irány a neveléstanban. (4) Pedagógiai kísérletezés. (5) A központi gondolat fontossága.

III. A neveléstan alapvető és segítő tudományai. (1) A tudományok kapcsolatai. (2) A neveléstan alaptudománya; a) filozófia, b) szociológia. (3) A neveléstan segítő tudományai.

IV. A neveléstan és az iskolai munka kölcsönhatása. (1) Elmélet és gyakorlat. (2) A neveléstan ellen vetett kifogások. (3) Miért kell a neveléstan?

Általános rész

I. A nevelés fogalma. (1) A nevelés fogalmának tényezői. (2) Mi a nevelés?

II. Az egyén és a közösség érdeke a nevelésben. (1) A nevelés általános jelentősége. (2) Az egyén és a nevelés. (3) A közösség és a nevelés. (4) Nincs ellentét az egyén és a közösségi nevelés között.

III. A nevelés célja. (1) Sok meghatározás van. (2) Mit értünk közösségen? (3) A nevelés központi gondolata: a nemzet. (4) A nevelés hármas célja; a) végső cél: az emberiség fejlődése, b) közelebbi cél: a nemzet fejlődése, c) közvetlen cél: az egyén fejlődése. (5) A személyiség. (6) A magyar nemzetnevelés mai feladatai.

IV. A nevelés lehetősége. 1. A nevelés lehetősége általában. 2. A rendszeres nevelés lehetősége.
V. A nevelés feltételei.
VI. A nevelés tényezői. (Összefoglalás)

A köznevelés szervezete

I. Az iskola mivolta, kialakulása. (1) Mi az iskola? (2) Az iskola kialakulása. (3) Az iskola nevelőintézet legyen.
II. A tanító hivatása és tanulmányai. (1) A tanító hivatása. (2) A tanulmányok.
III. A köznevelés külső szervezete. (1) Az iskola fenntartói. (2) A szervezet.
IV. Az iskola belső szervezete. (1) A felügyelet. (2) Az igazgató. (3) Az iskolai munka szervezete; a) évi munkaidő, b) tanterv, c) órarend, d) osztályfőnökség és a szaktanítás, e) osztályzás és vizsgálatok.

Az iskolai munka

I. A tanító személyisége.
II. A testi nevelés kérdései. (1) Az iskola egészségügye általában.
III. Az értelem nevelése. (1) A szellemi élet egészségtana. (2) Az oktatás lélektani feltételei. (3) Az oktatástan általános kérdései; a) a tantervelmélet kérdései, b) a tanterv alkalmazása, c) a tanítás módszere (tanítói eljárások) – fokozatosság, – formális fokok (Herbart, Rein, Kármán), – a tanítás alakja, – kérdezés, – ismétlés (kikérdezés, összefoglalás), – a koncentráció kérdése. d) Tanmenet, tanítási tervezet. (4) A polgári iskolai oktatás fő szempontjai (részletes módszer nélkül); a) vallástan, b) anyanyelv, c) élő idegennyelv, d) történelem, e) földrajz)). (A mennyiségtan és a természettudomány tárgyai hiányoznak. Minden bizonnyal ezt a jegyzetet az A szak: nyelv és történettudomány szakcsoport hallgatói használták. (Ebből a sokszorosított jegyzetből a IV. Erkölcsi nevelés kérdései hiányoznak. (*Ráday Levéltár*, 53. doboz. 3.)

A vázlatból kitűnik, hogy a neveléstan alapja az a tudományelméleti koncepció, amit *Imre Sándor* a Nemzetnevelés (1912) című munkájában fogalmazott meg. A jegyzet „A nevelés célja” című fejezete világosan érzékelteti, hogy a nevelés központi gondolata a nemzet. A pedagógiai irodalom már bemutatta és elemezte *Imre Sándor* nemzetnevelési koncepcióját, neveléstudományi rendszerét, ezért itt csak hivatkozunk erre. (*Imre*, 1912; *Heksch*, 1969).

Imre Sándornak a Paedagogiumban tartott neveléstani előadása (1913) az első megfogalmazása a neveléstanról kialakult nézeteinek, amit csak később, 1928-ban a Neveléstan című könyvében, kisebb módosításokkal, jelentetett meg (*Imre*, 1928; *Köte*, 1997). Már ebben az első megfogalmazásban azt látjuk, hogy *Imre Sándor* a neveléstan feladatát úgy fogta fel, hogy az a hallgatót előkészíti az iskolai munkára. Az általa előadott neveléstan (benne az oktatástan is) az iskolai munka tudatosságát és tervszerűségét teszi lehetővé. Tehát nem a neveléselmélet tudományos feladatait tartja szem előtt, hanem a leendő tanár elméleti és gyakorlati szükségleteit. Érthető, hogy az egész előadás szerkezete eltér az addig ismert összefoglaló jellegű munkáktól. A bevezetés és az általános rész után külön egységben „A köznevelés szerkezete” címen foglalkozik az iskolával. Bemu-

tatja, hogy mi az iskola, hogyan alakult ki. Az iskolát nevelőintézetnek fogja fel. Hangsúlyozza a tanítói hivatás fontosságát és bemutatja tanulmányait. Rámutat az iskola külső szervezetére és részletesen elemzi az iskola belső szervezetét (felügyelet, igazgató, az iskolai munka szervezete). Az iskolai munkával kapcsolatban az iskolai nevelés három ágát elemzi; beszél a testi nevelés kérdéseiről, az értelem neveléséről (benne az oktatásról, külön részletezve a polgári iskolai oktatás kérdéseit) és az erkölcsi nevelésről (az említett jegyzetből ez hiányzik). Az oktatás kérdéseivel kapcsolatban *Imre Sándor* fontosnak tartja az oktatás lélektani feltételeinek tárgyalását. Az előadásai során szem előtt tartja a polgári iskola szempontjait. Egy tanév időtartam alatt tartott neveléstani előadásának szerkezeti felépítése az 1928-ban megjelent Neveléstan című munkájának szerkezetében is nyomon kísérhető.

A pedagógiai tanulmányok befejező tárgya a „Filozófia- és a nevelés története" volt a Paedagogiumban. A tárgy a polgári iskolai tanítójelöltek pedagógiai műveltségét, tájékozottságát volt hivatott szolgálni és ezen keresztül a tanítói tudatosságát erősíteni. A tantárgyon belül két alapvető diszciplína előadásáról volt szó: a filozófiatörténet és a neveléstörténet. Az előadás bevezetőjében, *Imre Sándor* felfogása szerint az a cél, hogy a tanárjelöltek a nevelésben a mai problémáit, szervezeteit történelmi alapon, a műveltség és a filozófiai gondolkodás fejlődésében szemléljék, megértsék és tájékozódjanak az iskola feladataiban. Tehát a tárgynak elsősorban pedagógiai célja van, de ezt csak a filozófiatörténet ismeretével lehet elérni. Az előadás során *Imre Sándor* a filozófiatörténetet és a neveléstörténetet egybekapcsolta, ugyanakkor a filozófia és a nevelés egyetemes történetén belül a magyar nevelés és filozófia történetének bemutatását is megoldotta.

Három példán kívánjuk illusztrálni a jegyzet fejezetcímein keresztül az egyetemes és magyar filozófia és neveléstörténet exponálását.

Az első példa, „Az ókori filozófia és pedagógia" főcím a következőket tartalmazza a görögségről:

„*A) A görög filozófia története.*

I. Ionia és nyugat görögség filozófiája. (1) Ion természetfilozófia (Thales, Anaximandros, Anaximanes). (2) Az eleai iskola (Xenophanes). (3) A pythagoreizmus, – Parmenides és Herakleitos, – a három főirány továbbfejlesztése, – Anaxagoras, – Empedokles.

II. Az attikai filozófia. (1) A sophisták, (2) Sokrates, (3) Sokrates és tanítványai, 4. Platon, 5. Aristoteles.

III. A kasszikusokat követő korszak.

B) A görög nevelés története.

(1) Spártai nevelés. (2) Az athéni nevelés."

A másik példa: „A renaissance és a reformáció kora."

„*A) A filozófia története.*

B) A pedagógia története.

I. A humanizmus és renaissance korabeli nevelés.

II. A reformáció pedagógiai hatása. (1) A reformáció hatása a protestáns iskolákra. (2) A reformáció hatása a katolikus iskolákra."

A két példa azt is mutatja, hogy a filozófia és a nevelés kölcsönös hatásának bemutatása érdekében a fejlődés kiemelkedő pontjain van a hangsúly. Ezért mutatja be például részletesen a fejlődés kezdeteit (az ókort), vagy az újabb fejleményeket bőségesen.

Az előadások során példát találunk arra is, hogy egy-egy író alaposabb megismeréséhez juthattak a tanárjelöltek.

Harmadik példaként „A felvilágosodás filozófiája és pedagógiája" főcímre utalunk. A főfejezet tartalma a következő:
„(1) Locke (az angol felvilágosodás), (2) Rousseau (a francia felvilágosodás), (3) A pietizmus, (4) A filantropizmus (a német felvilágosodás), (5) Pestalozzi, (6) Kant, (7) Herbart és követői."

A kiemelt három példa jelentette a III. éves előadások mintegy felét. A 474 oldalon sokszorosított jegyzetben pedig „Az ókori filozófia és pedagógia" (a görög) főcím a jegyzet 19%-át, „A renaissance és a reformáció kora" főcím a jegyzet 10%-át, „A felvilágosodás filozófiája és pedagógiája" főcím a jegyzet 20%-át tette ki. A teljes filozófia és neveléstörténet anyaga természetesen meghaladta a ráfordítható időt, ezért a tanárnak kell a különböző korszak arányait megtalálni az előadásban, hogy az alapvető célt, a történelem során az emberi művelődés és gondolkodás fejlődését az anyagon keresztül érzékeltetni tudja. *Imre Sándor* a filozófia és neveléstörténeti előadásai során erre törekedett.

Az intézet életében a pedagógiai elméleti tanulmányokat a hallgatók egyéb önként vállalt pedagógiai elméleti tevékenysége egészítette ki.

A polgári iskolai tanítóképzőben 1901-től Ifjúsági Kör működött. A Kör feladata volt, hogy a tanárjelöltek szakmai és pedagógiai irányú öntevékenységét támogassa és elősegítse. A Kör munkájának differenciálása a tízes években történt és öt szakosztályt hoztak létre: I. Irodalmi, II. Pedagógiai, III. Természettudományi, IV. Történelmi, V. Földrajz-etnográfiai szakosztályokat, továbbá létrehoztak egy több, mint 100 tagú énekkart. A szakosztályok évente 5–6 szakosztályülést rendeztek, ahol szakmai előadások, szakmai viták és könyvismertetések hangzottak el. A szakosztályok működését állandóan figyelemmel kísérte és irányította az illető szaktanár. A Pedagógiai szakosztály munkáját *Imre Sándor* vezette. Minden szakosztálynál előfordult, hogy a vezető szakatanár is tartott előadást. A Pedagógiai szakosztály két tanévi munkáját mutatjuk be.

Az 1910–11-es tanévben a Pedagógiai szakosztály hat ülést tartott a következő programmal:

Lados József (III. éves, A. szakcsoportos): A szociológia feladata és iskolái
Kállai Ernő (I. éves, A. szakcsoportos): Schopenhauer filozófiája
Szabó Gábor (gyak. isk. tanár): A kézimunka tanításáról
Vitaülés: Az újság hatása a gyermek lelkére
Blickling Antal (I. éves, fil.-ped. szakos Apponyista, a tanítóképzőben B. szakcsoportos volt): Psychológiai kísérletek
Schozenszky János (III. éves, B. szakcsoportos): Reformiskolák (könyvismertetés) (*Almanach*, 1911)

Az 1911–12. tanév *Pedagógiai szakosztály* programja a következő volt:

Imre Sándor: A kísérleti pedagógiáról
Vitaülés: A tanítói tekintélytelenség és sikertelenség okai
Fehér Béla (III. éves, A. szakcsoportos): Az esztétikai nevelés
Mártonffy Károly (III. éves, A. szakcsoportos): Az alkotó munkára való nevelés
Kenyeres Elemér (III. éves, A. szakcsoportos): A nemi élet etikája és pedagógiája (*Almanach*, 1912)

A példák azt mutatják, hogy a témák a pszichológia és pedagógia különböző területéről valók. A témaválasztást a szaktanár irányításán túl elsősorban a hallgató érdeklődése határozta meg.

Több tanévben előfordult, hogy egyik vagy másik szakosztály szüneteltette tevékenységét. Ezeket a szüneteket a hallgatók túlterhelésével magyarázhatjuk.

A szakosztályok pályázatok kiírásával is ráirányítani kívánták a hallgatók figyelmét egy-egy problémára. A pedagógiai szakosztály például 1912-ben a következő pályatételt tűzte ki: „Iskolai reformtörekvések a Népnevelés eddig megjelent évfolyamai alapján". A téma kidolgozását azonban senki sem vállalta. Ennek okát is elsősorban a hallgatók nagy elfoglaltságában, illetve túlterhelésében kereshetjük.

A hallgatók pedagógiai tanulmányait különböző tanulmányutak, kisebb kirándulások egészítették ki. Például az 1912–13. tanévben *Imre Sándor* vezetésével megtekintették a főváros szociális intézményeit V. ker. népház; a katolikus Patronage otthon stb. (*Almanach*, 1913).

A tanítási gyakorlatok

Az intézet pedagógiai tanárainak fontos feladata volt a tanárjelöltek tanítási gyakorlatának irányítása. Már az intézet megindulásától kezdve a gyakorlati képzést a tanítóképzés fontos részének tekintették. 1873-tól fokozatosan kialakult az a gyakorlati rendszer, amely egységes, a szaktárgyakkal egyenrangú képzési folyamatot jelentett a hallgatók felkészülésében.

Imre Sándor mindjárt a pedagógiai tanári munkájának kezdetekor feladatot kapott egy új gyakorlati szabályzat-tervezet kidolgozására (1909). Addig a tanítási gyakorlatot az 1882. évi tanterv szabta meg. Az 1901-ben kiadott tanterv nem tartalmazta a gyakorlati képzés rendjét, de utalt arra, hogy arról külön szabályzat fog intézkedni. Ezt a feladatot *Imre Sándor* végezte el. Nem kívánunk részletesen foglalkozni az 1909-ben elkészült szabályzattal, mert annak elemzését a pedagógiai irodalom már elvégezte (*Bereczki*, 1972). Általában azonban meg kell jegyeznünk, hogy *Imre Sándor* korának megfelelő színvonalas, a legtöbb vonatkozásában ma is helytálló gyakorlati rendszert dolgozott ki.

A pedagógiai tárgyakat tanító tanároknak fontos szerepük volt a hallgatók tanítási gyakorlatai során. A tanítások elemzésében, bírálatában, felügyeletében vettek részt. Szoros kapcsolatot tartottak fenn a gyakorló iskola tanáraival.

Az *Imre Sándor* által kidolgozott „Szabályzat a polgári iskolai tanárjelöltek gyakorlati előkészítésére" három részben (I. Általános intézkedések, 1–6. pont; II. A II. éves hallgatók gyakorlati foglalkozása, 7–20. pont; III. A III. éves hallgatók gyakorlati foglalkozása, 21–33. pont.) foglalta össze a feladatokat. (*Ráday Levéltár*, 20. doboz. 1.).

A szabályzat két fő elven nyugszik. Az egyik, hogy a jelöltek egy téma feldolgozásában vegyenek részt és ne egy óra egyes feladatainak megoldásában. A másik, hogy a jelölteknek nagyobb önállóságot kell biztosítani a gyakorlati képzés minden részében. Miután a szabályzat bemutatása már a pedagógiai irodalomban megtörtént (*Bereczki*, 1972) itt csak a pedagógiai tanárra vonatkozó részt emeljük ki ezzel is illusztrálva, hogy *Imre Sándor* milyen tevékenységet fejtett ki a hallgatók tanítási gyakorlatával kapcsolatban.

A szabályzat 3. pontja előírta, hogy „a gyakorlati előkészítés a pedagógiai tanulmányokkal kapcsolatban történik. Vezetője a pedagógia tanára..." „A próbatanításra a jelöltek sorrendjét, a tantárgyakat, osztályt a pedagógia tanára állapítja meg..." (9. pont). Ő jelöli ki a bíráló hallgatót (11. pont) és a bírálat jegyzőkönyvét vezető hallgatót is (13. pont). A próbatanításon a pedagógia tanára jelen van mint elnök (12. pont), összegezi a kialakult ítéletet és általában pedagógiai szempontból mond véleményt (14. pont).

A pedagógia tanára a tanításokat állandóan figyelemmel kísérte. Félévenként legalább egyszer módszeres értekezletet tartottak mindkét szakcsoport hallgatóival. Ezen az intézet igazgatója, a pedagógia tanára és az összes szakvezető vett részt. (31. pont). A tanév végén a pedagógia tanára részletes jelentésben számolt be az intézet igazgatójának minden hallgató gyakorlati munkájáról személyes tapasztalatai alapján (33. pont). A pedagógia tanára „a II. és III. éves hallgatók gyakorlati foglalkozásáról külön rendi nyilvántartást vezet". A próbatanítási terveket a bírálatokkal és a jegyzőkönyvekkel együtt az év végén a pedagógiai szemináriumban helyezik el (20. pont), úgyszintén a munkabeosztást és a tanmeneteket is (29. pont).

A tanmenet és a tanítási terv kidolgozására egységesen megállapított „Pedagógiai napló"-t rendszeresítettek. A napló első oldalán feltüntették a tanító nevét és a tanítás tárgyát és három oszlopban a következő részeket: „Vázlat az előkészítő órára", „Az előkészítő órán felvetett gondolatok", „Vázlat a tanítási órára". A második oldalon szerepelt a tanítás anyaga és az osztály megjelölése. A második oldal két oszlopa szolgált a „Bírálat"-ra. Az egyik oszlop tartalma a következő volt: „Az előkészítésről", „A megértésről", „Az állandósításról". A másik oszlop szempontjai a következők: „A csendes foglalkozásokkal való bánásról", „A figyelem és érdeklődés felkeltéséről és ébrentartásáról", „A tananyag kiszemeléséről, elrendezéséről és az idő felhasználásáról", „A fegyelmezésről", „Az osztálytanításról és a gyermek egyéniségének figyelembevételéről", „A nyelvezetéről", „A logikai, etikai és esztétikai hatások keltéséről", „Egyéb észrevételekről", „A tanítói arravalóságról". A két oszlopot az „Eredménytár" zárta le. A harmadik oszlop szempontja a „Gyermekmegfigyelések" (*Ráday Levéltár*, 20. doboz 5.).

A II. éves hallgatók gyakorlatának *Imre Sándor* szerint kettős célja volt: 1. tapasztalatszerzés a gyakorló iskola tanárai munkájának megfigyelése útján, 2. a tanári rátermettség bizonyítása a próbatanítás útján. A III. éves hallgatók gyakorlatának célja: 1. a tanítás gyakorlása. 2. az iskolai élet megismerése.

Imre Sándor nemcsak megfogalmazta a Szabályzatot, hanem törekedett annak megvalósítására is. Érthető tehát, hogy 1910-ben két iskolaév folyamán szerzett tapasztalatai alapján levélben fordult az intézet igazgatójához, majd előterjesztést intézett a miniszterhez a gyakorlati tanítás továbbfejlesztése ügyében (*Ráday Levéltár*, 20. doboz. 2., 3., 4.).

A felterjesztést megvitatták a gyakorló iskola tanárai, továbbá az arra kijelölt bizottság, amely róla részletes jelentést készített. Az előterjesztés alapján azonban a korban

csak kisebb változtatások történtek, például a VKM elrendelte 1914-ben, hogy az I. évesek is hospitáljanak. *Imre Sándor* paedagógiumi tanári működésének idején több esetben is javasolt változtatásokat a tanítással kapcsolatban, de ezek a javaslatok a korban nem találtak meghallgatásra.

A Szabályzat bemutatása és a további javításra tett előterjesztések mutatják azt is, hogy *Imre Sándornak* fontos szerepe volt a Paedagogium életében nemcsak a pedagógia tanítása terén, hanem a hallgatók tanítási gyakorlatának tervezésében, megszervezésében, felügyeletében, elemzésében és bírálatában.

A polgári iskolai tanítói szünidei tanfolyamok

A Paedagogium tanárai szoros kapcsolatot tartottak volt tanítványaikkal, a polgári iskolák pedagógusaival. Ennek a kapcsolatnak két fő vonala volt. Az egyik, hogy részt vettek az Országos Polgáriskolai Egyesület munkájában. A részvételt az is illusztrálja hogy *Imre Sándor* volt az egyesület elnöke. Az Egyesület is mindig magáénak tekintette a Paedagogiumot és annak ügyeit. Határozataiban és felterjesztéseiben mindig kiállt a polgári iskolai tanítóképző problémáinak megoldása érdekében.

A másik vonala a kapcsolatnak, hogy a polgári iskolai tanítóképző minden évben rendezett a polgári iskolai tanítók részére szünidei továbbképző tanfolyamokat (kivéve a háborús éveket: 1914–1918). A tanfolyamok ideje két hét volt és azokon átlag 90 polgári iskolai tanító vett részt. Volt olyan nyár, amikor több tanfolyamot is indítottak. Ezeken a tanfolyamokon részben szaktárgyi, részben pedagógiai ismereteket nyújtottak a résztvevőknek. Arra törekedtek, hogy a tudományszak legújabb eredményeit ismerjék meg a résztvevő tanítók.

A tanfolyamok közül az 1909. évi szünidei tanfolyam pedagógiai tanulmányait említjük. *Imre Sándor* a nemzetnevelésről szeretett volna előadást tartani a tanfolyamon. A Paedagogium igazgatója azonban nem járult hozzá a témához és a minisztérium intenciói alapján a „Szociálpedagógia” került előadásra. A hallgatók a témáról „Syllabus”-t kaptak, amit mindig az előadó tanárok állítottak össze. A pedagógiai előadásokra 12 órát szántak. Az 1909. évi III. számú syllabust *Imre Sándor* készítette el és tartotta az előadásokat a következő egységekben:

„*Szociálpedagógia*

I. Bevezetés. Jelszavak és a közvélemény; pedagógiai jelszavak és az iskolai munka. Az egységes nevelői gondolkodás szükséges volta.

II. A „szociálpedagógia” eredete; téves értelmezések. Az ellenzők. Az egyéni és társadalmi felfogás túlzó hirdetői. A szó helyes értelmezésének részletes kifejtése.

III. Egyén és közösség értelmezése a nevelésben a történet folyamán: 1. a nevelés gyakorlatában (a tényleges viszonylatokban), 2. a nevelésben való elmélkedésben (a reformtörekvésekben, a nevelés irodalmában). Áttekintés e szempontból a magyar nevelés történetében. Mai pedagógusok felfogása. Eredmények.

IV. A szociális nevelés mint nemzetnevelés. 1. A nemzetnevelés általában. 2. Magyar nemzetnevelés irányeszméi és feladatai. A köznevelés és minden iskolai oktatásra irányuló követelmények.

V. A szociális tekintet érvényesülése a polgári iskolában, ennek sajátos feladatai szerint: 1. a nevelésben, 2. az egyes tantárgyak tanításában. (Kézírással beírva: Tudatossá tétele az emberi, nemzeti közösségeknek.)

VI. Összefoglalás. Az iskolai nevelés akadályai. A hatás növekvésének forrása." (*Ráday Levéltár*, 54. doboz XVI. köteg. 1.)

A vázlatból két tényezőt kívánunk kiemelni. Az egyik, hogy a nemzetnevelés koncepciója is megfogalmazódott az előadásban (a Nemzetnevelés könyvalakban csak három évvel később jelent meg), a másik, hogy a szociálpedagógia kérdését, az általános problémák exponálásán túl, *Imre Sándor* a polgári iskolára adaptálta.

Már utaltunk arra, hogy a tanfolyamok az I. világháború éveiben (1914–18) szüneteltek. A háború a Paedagogium tanárjelöltjeinek életében is változást hozott. Nagyon sok hallgatót behívtak katonának. Példának csak az 1914–15-ös tanévre utalunk. A 249 paedagogiumi hallgatóból (polg. isk. tanítójelölt 224 fő, Apponyi kollégista 25 fő) 195 hallgató vonult be katonának a tanév végéig – polg. isk. tanítójelölt 175 fő, Apponyista 20 fő (*Almanach*, 1915).

A háború új helyzet elé állította az egész iskolarendszert, de súlyosan érintette a Paedagogiumot is. Nemcsak a hallgatók nagy részét hívták be katonának. A háború kitörésekor a polgári iskolai tanítóképző épületét tartalék hadikórháznak rendezték be. A kevésszámú hallgató részére a tanítás az elemi iskolai tanítóképzőben folyt. Amíg a béke éveiben átlagban 190–200 hallgatója volt a polgári iskolai tanítóképzőnek (az Apponyi kollégisták átlaga 15 fő volt), addig a háború időszakában (1914–18) a polgári iskolai tanítóképző hallgatóinak átlaga 45 fő, az Apponyisták átlaga 6 fő volt évente.

A történelmi körülmények során új pedagógiai problémákkal kellett szembenéznie az oktatásnak, amelyet úgy foglalhatunk össze, hogy „melyek a háború etikai problémái az iskolában" és hogyan hatott a háború a közoktatásra. Egymás után jelentek meg a nevelés és a háború problémáit együtt tárgyaló cikkek. Közülük csak *Imre Sándor* néhány tanulmányára kívánunk utalni: Köznevelésünk és a háború (*Imre*, 1914). A polgári iskolai tanárság mai teendői (*Polgári Iskolai. Közlöny*, 1915), A háború és a pedagógia (*Budapesti Szemle*, 1915), Háborús kérdések az oktatásban (*Magyar Paedagogia*, 1917), Közerkölcs és a háború (In: A világháború. Vezérfonal iskolai tanításokhoz... Budapest., 1917) stb. A néhány példából is látszik, hogy *Imre Sándor* azonnal reagált a korszak által felvetett pedagógiai problémákra.

A Magyar Paedagogia *Imre Sándor* szerkesztésében azonban már a háború elején (1914. okt.) felvetette, hogy „akik itthon maradtak, igyekezniök kell előkészülni a béke idejére". Különösen vonatkozik ez a neveléssel kapcsolatos kérdésekre. A háború és a nevelés kérdéseinek tárgyalásán túl tehát a pedagógiai irodalomban megjelennek olyan tanulmányok, amelyek a békére való átmenet kérdését tárgyalják. Ezekkel kapcsolatban csak *Imre Sándor* két tanulmányára kívánunk utalni: „Békére való átmenet nevelésügyi feladatai" (*Magyar Paedagogia*, 1917) és „A békére való átmenet nevelésügyi kérdései" (*Magyar Paedagogia*, 1918) A békére való átmenet problémáit csak a Paedagogium szemszögéből vizsgáljuk. Tehát a békére való átmenet nevelésügyi kérdései sorából csak azok problémáit emeljük ki, akik a bevonulásuk során félbehagyták paedagogiumi tanulmányaikat, vagy a tanulmányaik befejezésekor azonnal bevonultak katonának. Szá-

mukra visszatérésük után szükségessé vált a félbehagyott tanulmányok pótlása, kiegészítése vagy befejezése, továbbá „pályájukra való lelki visszahelyezkedés” megkönnyítése.

A Paedagogium közvetlenül a háború befejezése után igyekezett a problémán segíteni. *Imre Sándor* igazgatói működése idején (1918-ban és 1919-ben) azonnal indítottak nyári tanfolyamokat a volt katonák részére, hogy elősegítsék beilleszkedésüket a civil életbe és a tanulmányi munkába. A tanfolyam igyekezett a szakmai és a pedagógiai ismereteket pótolni, kiegészíteni. A pedagógiai tanulmányok köréből *Imre Sándor* tartotta az előadásokat.

Az 1918. évi katonai tanfolyam 24 órás pedagógiai kurzusa áttekintést adott a pedagógiai gondolkodás legfőbb kérdéseiről és irányadó szempontokat az iskolai munkára. Az első órán *Imre Sándor* a civil életbe való beilleszkedésről szólt a következő kérdések alapján: (1) a polgári életpálya gondolkodás körébe való visszatérés (szükséges volta, nehézsége, módja), (2) a pedagógus gondolkodás mai jelentősége a nemzetre, különösen a polgári iskolára nézve(a feltörekvő réteg iskolája).

Az 1919. évi nyári katonai tanfolyam pedagógiai óráinak indítása is a polgári életbe való beilleszkedést szolgálta. *Imre Sándor* két témát tárgyalt: „a polgári pálya gondolkodáskörébe való visszatérés”, „a polgári gondolkodás”.

Ezeken a tanfolyamokon azok a volt II. és III. éves hallgatók vettek részt mindkét főszakcsoportból, akiknek a tanulmányait a háború megszakította és most visszatértek (*Ráday Levéltár*, 52. doboz. 2., 53. doboz. 5.).

Szakvezető tanári munka az Apponyi Kollégiumban

1906-tól a „tanítóképző-intézeti tanárképzés kerete, összefoglaló intézete az Apponyi Kollégium lett és ehhez csatlakozott egyfelől a tudományos elmélyülés, a magas szintű szakmai munka színhelye: a tudományegyetem, illetve a Képzőművészeti Főiskola, vagy a Zeneművészeti Főiskola és másfelől a gyakorlatba való bevezetés színhelye: az elemi iskolai tanítóképző-intézet. Ez a hármas egység jelentette a tanítóképző-intézeti tanárképzést.” (*Tóth*, 1996. 159. o.)

A szabályzat értelmében az Apponyi Kollégium célja az volt, hogy a tagokat egyetemi tanulmányaik ideje alatt vezessék és támogassák a szakmájukra való elméleti és gyakorlati felkészülésükben. A kollégium ezt a támogatást a szakvezető tanári rendszeren keresztül valósította meg. A kollégium munkáját a miniszter által kinevezett miniszteri biztos felügyelte, a kollégium igazgatói teendőire a mindenkori polgári iskolai tanítóképző (1918-tól tanárképző főiskola) igazgatói kaptak megbízást. A szakvezető tanárok elsősorban a polgári iskolai tanítóképző (tanárképző) tanárai voltak. A tanárjelöltek zömét a polgári iskolai tanítóképző adta. Ezek a tények mutatják, hogy az Apponyi Kollégium szoros kapcsolatban állt a polgári iskolai tanítóképzővel és ebben az időben része volt a Paedagogiumnak.

Az igazgató vezetése mellett hangsúlyoznunk kell a szakvezető tanári értekezlet jelentőségét. A szakvezető tanárok javasolták a tanítóképző-intézeti tanárjelölteket a felvételre és alapvető munkájuk a tanárjelöltek tanulmányainak ellenőrzése, támogatása és kiegészítése volt (*Tóth*, 1996. 41., 53., 55. o.).

Imre Sándor a polgári iskolai tanítóképző pedagógiai tanári kinevezése után az Apponyi Kollégium pedagógiai szakvezető tanári munkájára is megbízást kapott. Egyrészt a filozófia-pedagógia szakosok szakmai munkáját vezette, másrészt a nem pedagógia szakos hallgatók pedagógiai munkáját irányította.

A szakvezető tanárok félévenként jelentést készítettek a félévi foglalkozásokról és a tanárjelöltek munkájáról. A foglalkozások során kialakult véleményüket a jelöltekkel is megbeszélték (*Szabályzatok*, 1912).

Imre Sándor szakvezető tanári munkájába bepillantást kaphatunk, ha megvizsgáljuk például az 1912–13. tanévben végzett munkájáról írt jelentést (*Ráday Levéltár*, 20. doboz. 6., 7.).

A tanév első félévében heti négy órában foglalkozott az Apponyi Kollégium hallgatóival. A filozófia-pedagógia szakosok képzése heti három órát (I. évf. két óra; II. évf. egy óra), a nem pedagógia szakosok képzése heti egy órát vett igénybe.

A jelzett tanévben egy II. éves filozófia-pedagógia szakos tanárjelöltje volt. Egyedül lévén, *Imre Sándor* szobájában dolgozott és így állandó szakmai kapcsolatban voltak egymással. Többször megbeszélték az egyetemi előadások anyagát és ezen keresztül a szakvezető tanár állandóan tájékozódhatott a hallgató rendszeres készüléséről. A didaktikai gyakorlattal kapcsolatban megbeszélték a tanítóképző-intézeti pedagógiai tananyag feldolgozásának módját, az anyag különböző részeinek egymáshoz való viszonyát, általában a tanítónevelés eszméit. *Imre Sándor* részt vett a jelölt vizsgatanításán. A hallgató egyetemi szemináriumi feladatára való előkészülés közben közösen olvasták *Herbart*: „Umriss pädagogischer Vorlesungen" című munkájának néhány pontját. (A mű csak 1932-ben jelent meg magyarul.) Közösen tájékozódtak a pedagógiai és filozófiai irodalom újabb jelenségeiről. Hosszasabban foglalkoztak *Paul Barth*: „Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistersgeschisctlicher Beleuchtung" című munkája alapján a szerző elméleti (szociologiai) alapvetésével és a *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* legújabb számaival.

Az I. éves filozófia-pedagógia szakos hallgatók száma a tanévben hat volt. A létszám kizárta azt a közvetlen kapcsolatot, amit a II. éves hallgató esetében láttunk. *Imre Sándor* velük inkább előkészítő, mintegy gondolat-kört ismertető munkát végzett. Javasolta a hallgatóknak, hogy a bölcsészettudományi karon hallgassanak minden rendes és magántanárt, aki filozófiát, vagy neveléstudományi tárgyat ad elő, sőt a hittudományi és orvostudományi karon is olyanokat, akik neveléstudományi, vagy általában iskolai vonatkozású előadásokat tartanak (*Acsay Antal*, *Juba Adolf*). A hallgatók óraszáma magas lett, de tudtak válogatni a sokféle tárgy, illetve téma között és kiválaszthatták maguknak azt a témakört, amelyikben elmélyedhettek.

A filozófia és a pedagógia egész nagy körének megismerése érdekében *Imre Sándor* arra törekedett, hogy néhány alapvető munkát és különböző felfogásokat mutasson be a hallgatóknak. A neveléstani alapfogalmakkal és a neveléstudományban áttekintést nyújtó német és magyar munkákat osztott ki a hallgatóknak, akik azokról beszámoltak. Az egyik hallgató néhány francia cikket olvasott, a másik egy filozófiai bevezetést ismertetett, a harmadik pedagógiai lélektant. A félév végén egy összefoglaló kísérleti pedagógiai mű tartalmát és fordításban egyes részeit ismerték meg. Részletesen tárgyalták a tanítóképző-

intézet tantervpedagógiai részét. *Imre Sándor* részletes elméleti és gyakorlati tájékoztatást adott a témáról.

A nem pedagógia szakos hallgatók kollégiumi pedagógiai munkáját is *Imre Sándor* vezette. A különböző szakos tanárjelölteknek bevezetésként elsősorban a tanítóképző-intézeti tanári hivatásról, a munka természetéről, a köznevelés szervezetében elfoglalt helyéről szólt. *Imre Sándor* a foglalkozások során bemutatta a magyar nevelés történetét, mai állapotát, amelyet az 1910. évről szóló miniszteri jelentés adataival egészített ki. A jelöltek megismerték a tantervből és utasításokból azokat a részeket, amelynek tanítására készültek. Ezeket kiegészítették általános neveléstani, didaktikai és művelődéspolitikai témákkal. A félév folyamán volt szó a németországi tanítóképzés történetéről és néhány más ország tanítóképzéséről is. *Imre Sándor* az egész félévet úgy szervezte, hogy a hallgatók későbbi pályáján szükséges tudatosság nevelődjék. A jelentés végül megállapította, hogy a tanárjelöltek pontosan látogatták az órákat.

Az 1912–13. tanév II. félévének jelentése is részletesen beszámolt a hallgatók munkájáról. A II. éves filozófia-pedagógia szakos hallgatóról most csak a tanári véleményre utalunk. *Imre Sándor* azt írta róla: „teljesen tisztán látja a maga tanári feladatát, tárgyaiban alaposan tájékozódott, tudományos kérdések iránt érzéke s ily kérdésekben ítélete van. Az újabb irodalmi jelenségek tárgyalása erről győzött meg. Működéséről értékes eredményeket várok."

Az I. éves filozófia-pedagógia szakosok a második félévben is tájékoztatást kaptak a külföldi pedagógiai irodalomról. Közösen olvasták *Burgerstein-Neoletzky*: „Handbuch der Schulhygiene" című kötetének egy-egy részét. Olvasták a *Paedagogischer Jahresbericht* új kötetéből a *Meumann* legújabb művéről szóló bírálatokat. Az egyik jelölt részletesen ismertette *William Stern*: Intelligenzprüfung című művét, amelynek egy részét teljesen lefordította.

A tanév végén *Imre Sándor* minden filozófia-pedagógia szakos hallgatóval különkülön beszélte meg a nyári szünetre összeállított tanulmányi terveiket, kívánságaik szerint összeállított olvasmányokat osztott ki és így a szünidő értékesítéséről is történt gondoskodás. Az Apponyi Kollégium a tanárjelöltek tanulmányi munkáját azzal is segítette, hogy egyes esetekben külföldi egyetemek nyári tanfolyamaira küldte őket. Így vett részt 1912. év nyarán 6 filozófia-pedagógia szakos hallgató a jenai egyetemi szünidei tanfolyamon (*Almanach,* 1912).

A nem pedagógia szakos hallgatók a II. félévben a külföldi tanítóképzés történetével ismerkedtek meg. Szó volt a tanítóképző-intézeti tanári hivatásról, a tanítóképzés hazai történetéről, a legújabb fejlődési irányeszmékről, a képzőintézeti munka sajátosságáról, az utasításokról, módszeres elvekről. Az utasításokból a tanárjelöltek a szaktárgyaikra vonatkozó részeket is tárgyalták, valamint tárgyalták a szaktanár és a gyakorló iskola viszonyát. A népoktatás szervezetére vonatkozó vizsgálati anyagot az egyetemi előadásokról írt jegyzetek alapján tanulták meg.

Imre Sándor a nem pedagógia szakosok munkájáról kijelentette: „kötelességemnek tartom megjegyezni, hogy a nem pedagógus jelöltek is tájékozottak voltak a fő kérdésekben, amit különben vizsgálataik eredménye is mutat."

Az 1912–13. évi, de a többi jelentésből is kitűnik, hogy a tanárjelöltek szorgalmasan, odaadással végezték munkájukat, sőt az előírtnál önként vállalt többletmunkájukat is.

A képzés során azonban az eredmények mellett problémák is jelentkeztek. A problémákat az évi jelentéseken kívül a szakvezető tanárok 1914-ben összefoglalva megjelentették: „Vélemények az elemi iskolai tanárképző-intézet tanárképzéséről" (Kézirat gyanánt, Budapest, 1914) címen. A szaktanárok véleményét *Imre Sándor* foglalta össze és terjesztette elő megvitatásra, továbbá javaslatot tett a szakvezető tanárok feladataira. A tanítóképző-intézeti tanárképzés átfogó bírálatát szinte kiegészítette a tanári hivatás fontosságát hangsúlyozó két elméleti tanulmánya: „A tanítók nemzeti tudatossága" (*Magyar Tanítóképző*, 1916) és a „Bevezetés a tanítóképző-intézeti tanári hivatásba" (*Magyar Tanítóképző*, 1917). A kérdést a Paedagogium és *Imre Sándor*ral kapcsolatban csak jelezni kívántuk, mert a probléma bemutatása már másutt megtörtént (*Tóth,* 1996. 81–86. o.).

A bemutatott anyagból kitűnik, hogy a szakmai felkészítés érdekében folyó munka mellett az Apponyi Kollégiumnak az is feladata volt, hogy a jelöltek „tanárrá való képzését" is hathatósan segítse. Ennek érdekében módosították a gyakorlati képzés rendjét és 1916-ban a minisztérium elrendelte a nem pedagógia szakosok részére (humán-, reál-, zene- és rajz-szakosok) egy közös pedagógia órának a megtartását, amelynek tárgya a „14–20 éves fiatalokra és a mindennapi elemi népiskola növendékekre vonatkozó lélektani kutatásoknak s ezzel kapcsolatban az elemi iskolai tanítás módszerére vonatkozó vizsgálatoknak eddigi eredményei" voltak. Ezeket az órákat *Imre Sándor* tartotta. A filozófia-pedagógia szakosok részére a miniszteri rendelet előírta „Az elemi népiskolai tanítóképző-intézet lélektani kísérleti anyagának a gyakorlati feldolgozása" című tantárgyat. A tantárgy szakvezető tanárává *Nagy Lászlót* nevezték ki. Az általa vezetett tanítóképző-intézet lélektani laboratóriummal rendelkezett (*Ráday Levéltár*. 20. doboz. 8.).

A tanítóképző-intézeti tanárképzés színvonalának emelése érdekében *Imre Sándor* 1917-ben foglalkozott a filozófia-pedagógia és valamennyi jelölt (humán-, reál-, zene- és rajz szakosok) vizsgakövetelményeinek, továbbá a vizsgára való készülés segítésének kérdéseivel filozófiából és pedagógiából.

A tanítóképző intézeti tanárképzési szabályzat 25.§ a. és b. pontja kimondta, hogy „a szóbeli vizsga célja, a szóbeliség közvetlen útján meggyőzést szerezni arról, hogy (a) a jelöltek választott főtárgyában megvan-e a tudomány mai álláspontjának megfelelő jártassága, kellő áttekintése a tudományág rendszerén és tájékozottsága a tudományos módszerekben, továbbá, hogy főtárgyának általa megjelölendő legalább egyik részében van-e olyan részletes irodalmi tanulmányon alapuló képzettsége, amely tudományos munkára képesíti. (b) Van-e a jelöltnek tájékozottsága a filozófia és pedagógia történetében; ismeri-e behatóan a népoktatás összes intézményeinek s különösen a tanítóképzésnek szervezetét és újabbkori fejlődéstörténetét, elsősorban Magyarországon, továbbá Ausztriában, Német-, Francia- és Angolországban." (*Szabályzatok*, 1912. 10. o.)

A szabályzat tehát csak általánosságban fogalmazta meg a vizsgakövetelményeket. *Imre Sándor* mind a filozófia-pedagógia szakosok, mind a többi szakosok részére a félév kezdő kollégiumi óráján konkrétan ismertette, hogy melyek azok a források, amelyeknek segítségével, és természetesen az egyetemi és kollégiumi foglalkozások útján, a követelményeknek meg tudnak felelni, majd a félév során a felkészülésükhöz segítséget nyújtott.

Először a filozófia-pedagógia mint főszakkal szemben támasztott követelmények kérdését, illetve a nekik nyújtott segítséget említjük. Ezek a hallgatók az egyetemen elsősorban *Pauler Ákos* és *Fináczy Ernő* előadásait hallgatták ebben az időben. A kollégiumban

ajánlott irodalmi anyag zömével német nyelvű volt. *Imre Sándor* áttekintésre ajánlotta filozófiából a *Kultur der Gegenwart*, továbbá az *Allgemeine Philosophie* köteteit. Pedagógiából Wilhelm Rein: Pädagogik in systematischer Darstellung három kötetét, továbbá *Fináczy Ernő* munkáit. A pedagógiai klasszikusok olvasására a következő kiadásokat javasolta: Pädagogische Klassiker és Bibliothek der Katholischen Pädagogik.

A lélektan kérdéseinek tanulmányozására *Friedrich Jodh*: Lehrbuch der Psychologiejét, továbbá *Tichner, Elsenhaus, Ruttmann, Jerusalem* pszichológiáról szóló könyveit és *Kornis Gyula* kis lélektanát javasolta. A logika tanulásához *Josef Geyser*: Grundlagen der Logik und Erkenntnislehre című 1909-ben megjelent művét ajánlotta. Filozófiatörténetet a tanárjelöltek *Schwegler Albert*: A bölcselet története, *Pekár Károly*: A filozófia története, *August Messer*: Geschichte der Philosophie, *Rudolf Lehmann*: Lehrbuch der philosophischen Propaedeutik, stb. műveiből ismerték meg alaposan. A pedagógia történet tanulmányozása elsősorban *Fináczy Ernő* neveléstörténeti munkái alapján történt. A hallgatók azonban megismerkedhettek más neveléstörténeti munkákkal is, például csak *Theobald Ziegler:* Geschichte der Pädagogik című munkájára utalunk. Az iskolaszervezettant *Fináczy Ernő* egyetemi előadása alapján sajátították el. A tanítóképzés történetének ismeretét *Imre Sándor* biztosította a kollégiumi óráján keresztül.

A vizsgaanyagban és a felkészülésben külön hangsúlyt kapott a pedagógiai pszichológia és ezzel kapcsolatban a gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. A század elején megindult (1905) *Die experimentelle Pädagogik* című folyóirata számos tanulmányával erősítette az érdeklődést a téma iránt. A legkülönbözőbb országokban gyermektanulmányozási társaságok és a kérdést exponáló folyóiratok jöttek létre. Például Magyarországon a *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* és folyóirata, *A Gyermek*. A vizsgakövetelményként ajánlott művek is fokozták a téma iránt a hallgatók érdeklődését. Néhány ajánlott művet említünk: *Ernst Meumann:* Abriss der experimentelle Pädagogik, *Alfred Binet*: Les idées modernes sur les enfants, *James Sully*: Studies of Childhood, stb. A filozófia-pedagógia szakos tanárjelöltek téma iránti érdeklődését elősegítette a *Nagy László* által vezetett lélektani gyakorlat is.

A neveléselmélet kérdéseiben *Fináczy Ernő* egyetemi előadásain és *Imre Sándor* főiskolai előadásain kívül más koncepciókkal is megismerkedhettek a hallgatók olvasmányaikon keresztül. Ezek közül példának néhányat említünk: *Felméri Lajos*: A neveléstudomány kézikönyve, *Peres Sándor*: Neveléstan, *Paul Barth*: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre stb. A javasolt irodalmak ismerete egyben vizsgakövetelményt is jelentett. Természetesen ismerniök kellett a hallgatóknak a magyar pedagógiai folyóiratokat is (*Magyar Paedagogia, Magyar Tanítóképző, A Gyermek, Néptanítók Lapja*, stb.).

A filozófia-pedagógia szakos tanárjelöltek számára megfogalmazott követelmények és az ajánlott olvasmányok, továbbá az egyetemi előadások mellett *Imre Sándor* Apponyi kollégiumi óráin elhangzott összefoglaló tájékoztatások, megbeszélések együttesen segítették a hallgatók felkészülését és tájékozódásukat a korabeli legfrissebb pedagógiai és pszichológiai problémákkal kapcsolatban.

A többi (humán-, reál-, zene- és rajz szakos) tanárszakos hallgatónak, a szaktárgyaikon kívül, vizsgázniok kellett filozófia- és neveléstörténetből, továbbá a népoktatás és a tanítóképzés szervezetének ismeretéből. A vizsgakövetelmények anyagát elsősorban a

kollégiumi órák biztosították. Az órákon azonban a követelményeken kívül szóba kerültek olyan ismereti anyagok is, amelyek egy művelt tanárnak szükségesek voltak, például filozófiai fogalmak és kifejezések. Nem volt vizsgaanyag, de a tanári pályának egyéb követelményeiről is szó volt. Ilyen témák voltak például a gyermekkor és ifjúkor lélektana; a tanítás és tanulás lélektana, az egyéni különbségek lélektana, stb. Az anyag elsajátítása *Imre Sándor* előadása és ezzel kapcsolatos megbeszélés formájában történt.

A jelölteknek ismerniük kellett az elemi iskolára és a tanítóképzőre vonatkozó rendeleteket, az elemi iskola és a tanítóképző tantervét, vizsgaszabályzatait, a tanmeneteket a szaktárgyakból. Ismerniük kellett a tanítóképzés helyzetét, reformtörekvéseit, a tanítóképző-intézeti tanári munka sajátosságait, stb. Ezekbe az ismeretekbe *Imre Sándor* vezette be a tanárjelölteket (*Ráday Levéltár*, 54. doboz, 1., 2.).

Nem volt vizsgaanyag, de megkövetelték a jelöltektől a magyar pedagógiai folyóiratok anyagának ismeretét is.

Imre Sándor a saját szakvezető tanári óráin kívül az 1915–16. tanév I. félévében és az 1916–17. tanév I. félévében *Székely György* szabadsága, illetve betegsége idején ellátta a női Apponyi Kollégium (*Erzsébet Nőiskola*) pedagógiai szakvezető óráit is (*Ráday Levéltár*, 10. doboz. 3.).

Az Apponyi Kollégium szakvezető tanárai segítették a tanítóképző-intézeti tanárok rendszeres nyári továbbképzését. Ezeknek a tanfolyamoknak az időtartama általában egy hét volt és átlagban 30–35-en vettek azon részt.

A tíz év mérlege

Befejezésként érdemes megvonni a tíz év mérlegét. Hogy ezt megtehessük, a Paedagogium és *Imre Sándor* kapcsolatán, tanári és tudományos munkáján kívül utalnunk kell *Imre Sándor* közéleti tevékenységére is.

1918. novemberétől mint vallás és közoktatásügyi államtitkár vett részt a magyar közoktatásügy demokratizálásában. A minisztérium munkájában *Imre Sándor* képviselte a pedagógiai szaktudást. Részese az 1918. november 19-e és 1919. március 21-e között megfogalmazott, az egyes iskolafokokra és fajokra vonatkozó, reformtörekvéseknek és a köznevelési rendszer újjászervezésének. (*Heksch*, 1969. 75–116. o.) Minisztériumi tevékenysége azonban már 1916-ban kezdődött. A miniszter *Imre Sándort* a tanári munkája mellett a VKM népoktatásügyi pedagógiai osztályának előadójává nevezte ki (*Ráday Levéltár*, 10. doboz. 4.).

1917-ben a miniszter felszólította, hogy „Népoktatásunk a kor követelményeihez való alkalmaztatása” címen készítsen egy tervezetet. *Imre Sándor* beadványában felvázolta, hogy a háború hatása és a körülmények milyen intézkedéseket követelnek az iskolától a háború alatt és a háború után. A munkálatokat a következő témákban összegezte: 1. egészségügyi ismeretek (csecsemőgondozás, gyermekvédelem); 2. gazdasági oktatás (többtermelés); 3. ifjúsági egyesületek; 4. testnevelés; 5. állampolgári nevelés. Az öt téma közül maga is részt vett az 1., 2., 4., 5. téma kidolgozásában. Előterjesztésében felvázolta azt is, hogy a javaslatok értelmében milyen megbízásokat kell adni a különböző szerveknek (Kir. Felügyelőség, Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete, Országos Közoktatási Tanács, Magyar Paedagogiai Társaság, Országos Szakoktatási Ta-

nács, Országos Testnevelési Tanács). Csak utalni akarunk arra, hogy az előzőkben már láthattuk, hogy mi volt *Imre Sándornak* a felfogása a háborúról a békére való átmenetnek a kérdéséről (*Imre*, 1914, 1917, 1918; *Ráday Levéltár*, 21. doboz. 1.).

Ezeken a munkálatokon kívül *Imre Sándor* aktív részese volt különböző pedagógiai társaságoknak és bizottságoknak. Elnöke volt az Országos Polgáriskolai Egyesületnek, rendes tagja a Magyar Paedagogiai Társaságnak, választmányi tagja a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak, szerkesztője a *Magyar Paedagogiának*, tagja az Országos Közoktatási Tanácsnak, az Országos Középiskolai Tanáregyesületnek, továbbá különböző szakbizottságoknak stb. (*Ráday Levéltár*, 10. doboz. *Almanach*, 1910).

Az a tíz esztendő, amit *Imre Sándor* a Paedagogiumban eltöltött és amit igyekeztünk bemutatni, példamutató tanári munka. A polgári iskolai tanítóképzőben (1918-tól tanárképzőben) tartott előadásai, egyéb tanári tevékenysége, továbbá az Apponyi Kollégiumban végzett szakvezető tanári munkája szoros kapcsolatban volt azzal a tudományos tevékenységgel, ami *Imre Sándor* helyét kijelölte a hazai neveléstudomány, tudományelméleti kérdésekkel foglalkozók sorában. Itt a széleskörű egyéb tudományos munkáját is ideértve, elsősorban a Nemzetnevelés, Jegyzetek a magyar művelődési politikához 1912-ben és a Mi a nemzetnevelés? című 1919-ben megjelent munkára utalunk, amely a magyar nevelői gondolkodás történetének hatására, a schnelleri személyiségpedagógia és Natorp szociálpedagógiája nyomán alakult ki és fogalmazta meg a nemzetnevelés fogalmát, levonva ennek elméleti következményeit, megjelölve a nemzetnevelés szervezésének feltételeit és olyan tanítási tervet nyújtva, amely a nemzetnevelés gondolatát érvényesíti a rendszeres nevelésben. Már korábbi munkájában (A nevelés sorsa a szocializmusban; Az iskolai nevelés lehetőségei és a szocialisták nézetei a nevelésről a tárgyias nevelői gondolkodás érdekében, 1909) megjelent, hogy a rendszeres nevelés csak úgy valósulhat meg, ha általánossá válik a nevelési gondolkodás és az a tudat, hogy minden cselekvésünknek nevelői hatása van. Az egyoldalú nem tárgyias gondolkodás akadályozza a nevelői gondolkodás elterjedését. Ezek a tudományelméleti kérdések jelentek meg, mint láthattuk, előadásaiban, de ezek vezérelték, amikor az iskola tantervi kérdéseivel, a hallgatók tanítási gyakorlatával, a szünidei tanfolyamok ügyeivel, továbbá az Apponyi Kollégium szakvezető tanári munkájával foglalkozott.

Tehát *Imre Sándor* tanári tevékenysége és tudományos kutató munkája szoros összefüggésben volt egymással, a tanári munkája és a tudományos munkája egységet alkotott. Ehhez az egységhez tartozik közéleti tevékenysége is, amelyet csak jeleztünk. Ez a tíz év igazi mérlege.

Így látták ezt azok is, akik ebben az időszakban tanítványai voltak a polgári iskolai tanítóképzőben és az Apponyi Kollégiumban.

1909 és 1914 között volt tanítványa *Kenyeres Elemér*, aki *Imre Sándor* tudományos munkásságát a következőképpen jellemzi: „műveit a világosságra és egységre törekvés, az élet figyelembevétele és a gyakorlatiasság, a nemzet szempontjának állandó alkalmazása, a mélyreható és eredeti gondolkodás, az emelkedett és szigorú erkölcsi felfogás jellemzi" (*Kenyeres*, 1936. 908. o.).

Egy másik tanítványa (1914–1919), *Sipos András* így írt róla: „*Imre* a maradiság kérlelhetetlen ellensége, a folytonos gyökeres javítás fáradhatatlan harcosa. Előadásaiban és irodalmi munkáiban sohasem titkolta, hogy a magyar köznevelés rossz kezekben van,

hogy nevelésünk nem áll a korszellem nívóján, hogy mélyreható, a gyökerekig menő reformokra van szükség...” (*Sipos*, 1919. 3. o.).

Imre Sándor munkásságát, a bemutatott tíz év alapján, olyannak láthatja a mai kor is, mint ahogy azt tanítványai látták.

A tanulmány Imre Sándor születésének 120. évfordulója alkalmából jelent meg.

Irodalom

Almanach (1911, vagy 1912, vagy 1913.) – A Magyar Királyi Állami Polgári Iskola Tanítóképző-intézet (Paedagogium) Almanachja az 1910–11, vagy 1911–12, vagy 1912–13. tanévről, Budapest.

Bereczki Sándor (1971): A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola felsőoktatáspolitikai hagyományaiból. In: *A Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei*. Szeged, 245–256.

Bereczki Sándor (1972): A gyakorlati kiképzés fejlődése a tanárképző főiskolán. (1873–1971). In: *A Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei,* Szeged, 149–159.

Bereczki Sándor (1973): A tanárképző főiskola 100 éves története. In: *A Szegedi Tanárképző Főiskola centenáriumi évkönyve*. (1873–1973) Szeged, 5–77.

Gyertyánffy István (1913): *A Paedagogium*. Franklin-Társulat, Budapest.

Imre Sándor (1910): A polgári iskolai tanítójelöltek pedagógiai tanulmányai. *Polgáriskolai Közlöny*, 6–7. sz. 177–184, 209–221.

Imre Sándor (1912): *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához*. Budapest.

Imre Sándor (1928): *Neveléstan*. Studjum, Budapest.

Kenyeres Elemér (1936): Imre Sándor. Pedagógiai Lexikon. Révai Irodalmi Idézet, Budapest.

Kiss Áron és Sebestyénné Stetina Ilona (1896): *A polgári iskolai tanító- és tanítónőképzés*. Lampel Róbert (Wodianer, F. és fiai) cs. kir. Udvari könyvkereskedés kiadása. Budapest.

Kovács János (1913): *A polgáriskolai tanítóképzés szerkezete*. „Stephoncum” Budapest.

Kovács János (1923): A Tanárképző Főiskola első félszázada (1873–1923). In: *Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Évkönyve az 1942–43. Tanévről*, 1944, Szeged.

Köte Sándor (1997): *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. Tankönyvkiadó Kiadó, Budapest.

S. Heksch Ágnes (1969): Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere. Tankönyv Kiadó, Budapest.

Simon Gyula (1979): *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Sipos András (1919): Konzervatív-e Imre Sándor? *Nemzeti Kultúra*, 2. sz. 3.

Szabályzatok (1912*): A tanítóképző-intézeti tanároknak az „Apponyi-Collegium” keretében történő képzéséről és képesítéséről.* Kiadatott a vallás és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1912. évi március hó 27-én 149.837/1911. sz. a kelt rendeletével, Budapest.

Tanterv, (1910) – Tantervi-javaslat. Ráday Levéltár, 20. doboz, Budapest.

Tóth Gábor: (1996): *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vélemények (1913) – Vélemények az állami polgári iskolai tanítóképző-intézet hallgatóinak úgynevezett tanulmányi túlterheléséről. Ráday Levéltár, 20. doboz, Budapest.

Levéltári anyag

Jelzés a szövegben: *Ráday Levéltár*, doboz szám és irat szám.

Ráday Levéltár, Imre család iratai. Imre II. Sándor. (a szövegben a doboz száma utáni arab számok nem levéltári számok, hanem az itteni „levéltári anyag”-ban jelzett iratok számai.)

10. doboz. Személyi iratok. Paedagogium, 1908–1918.

1. Imre Sándor tanári kinevezése. VKM 100.913/1908.
2. Imre Sándor igazgatói kinevezése. VKM 46.438/1918.
3. Berta Ilona, az Erzsébet Nőiskola igazgatójának levelei Imre Sándorhoz. 69/1916., 1916. jan. 19., 224/1917., 1917. febr. 15.
4. A miniszter 9.556/1916. sz. levele Imre Sándorhoz. 1916. jún. 19.

20. doboz. Az Állami Polgári Iskolai Tanítóképző-intézeti tanárságának, majd igazgatóságának iratai (javaslatok, jelentések, hivatalos levelek, stb.) 1908–1919.

1. Szabályzat a polgári iskolai tanárjelöltek gyakorlati előkészítésére. VKM 65.798/1909.
2. Imre Sándor előterjesztése az intézet igazgatójához a tanítási-gyakorlat ügyében. 1910. július 2.
3. Imre Sándor felterjesztése a miniszterhez a gyakorlati tanítás ügyében. 1912. december 31.
4. Bizottsági jelentés a gyakorlati pedagógiai képzés rendjéről dr. Imre Sándor erre vonatkozó javaslatáról. 1913. márc. 7.
5. „Pedagógiai napló” a gyakorlati kiképzéssel kapcsolatos írásbeli munkálatok számára.
6. Imre Sándor: Jelentés az Apponyi Kollégiumnak az 1912–13. tanév első felében végzett munkájáról. 1913. jan. 19.
7. Imre Sándor jelentése az 1912–13. év II. félévében az Apponyi Kollégiumban végzett működéséről. 1913. jún. 23.
8. A VKM 130.632/1915. VI.b. számú levele az Apponyi Kollégium igazgatójához a nem pedagógia szakos hallgatók közös pedagógiai órájáról és a pedagógia szakosok lélektani gyakorlatáról. 1915. november 24.

21. doboz. Köznevelési kérdések.

1. Imre Sándor beadványa (141.523/1917. VII.b.), amelyet Apponyi Albert miniszter felkérésére készített a „Nevelésnek a kor követelményéhez való alkalmaztatása” tárgyában

52. doboz. Tanítóképzős előadások. 1905–1910.

1. Bevezetés a Paedagógium életébe és a pedagógiai tanulmányokba. 1910.
2. 1919. évi nyári tanfolyamok volt katonáknak.

53. doboz. Tanítóképzős előadások, 1910–1911.

1. Lélektani jegyzet
2. Logikai jegyzet
3. Neveléstani jegyzet
4. Filozófia- és neveléstörténeti jegyzet
5. Katonai tanfolyamok, 1918.

54. doboz. Tanítói előadások. 1913–1917. Pedagógiai előadások az Apponyi Kollégiumban

1. Vizsgakövetelmények. Pedagógia szakosok, 1917. szept. 17.
2. Vizsgakövetelmények. Tanítóképzős tanári tanfolyam. Valamennyi jelölt órái. 1917. szept. 17.

58. doboz.

XVI. köteg. 1. Szociálpolitikai előadások, 1909.

XXXVI. köteg. 1. Előadásvázlatok neveléselméletből, 1904–1942.

Tóth Gábor

ABSTRACT

GÁBOR TÓTH: SÁNDOR IMRE AND THE PAEDAGOGIUM (1908–1919)

The present study focuses primarily on Sándor Imre's activities as a teacher in the Paedagogium between 1908–1919. The article covers the development of the curriculum of the teacher training institute for higher elementary education (1910) and the corresponding plans of further development; lectures on pedagogy (psychology, logic, education, the history of philosophy and education); Imre's work in the Ifjúsági Kör [Youth Circle] Pedagogical section; the writing of the regulations for the teaching practicum (1909); the issue of summer courses for higher elementary school teachers; and the tutorial work he did in Apponyi Collegium. The period presented is significant, as, in the process of teaching, this was the time that the concept of scientific theory, later elaborated in his *National Education* (1912), first cheystallised in Imre's understanding of education. The lectures he gave in the period present the first formulation of his views on education, which he published only later, in 1928. In this formulation his attention focused not on the academic tasks of the theory of education, but on the theoretical and practical needs of the future teacher. In outlining the work of Sándor Imre as a teacher, his academic and public activities were also mentioned. This was the first period in this life when his endeavors as teacher, academic and public figure were in the most complete harmony.

Magyar Pedagógia, **98**. Number 2. 99–122. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth Gábor, H–1221 Budapest, Városház tér 6.

MAGYAR PEDAGÓGIA
98. évf. 2. szám 123–133. (1998)

A NEVELÉSFILOZÓFIA HARMADIK ÉVEZREDÉNEK VÉGÉN

Zrinszky László
Janus Pannonius Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet

Ahhoz, hogy a „végső helyzetet" megragadjuk, a kezdetekhez kell visszanyúlnunk. Egészen a XX. századig (amit nem köthetünk pontos évszámhoz: az előzmények, a kezdetek és kibontakozások egymásbafolynak) a filozófiák magától értetődő természetességgel alkották a nevelésről való szisztematikus gondolkodás elméleti kereteit és ezzel bizonyos fokig szabályozták is ezt a tevékenységet.[1] Idáig is el kellett azonban jutni.

A nevelés előformája

Az emberi eszmélés őstörténetében hosszú út vezetett el a „puszta egzisztálásban", az „impulzus-életben" végbemenő utódgondozástól az olyan magas szinten célirányos tevékenységig, mint amilyen a nevelés, melyet megintcsak oly sokáig minden alternatíva nélküli csoport-tudat vezérelt. A merőben ösztönös reflexcselekvéseket immár *társadalmi minták* nyomán viszik végbe és formálják sajátossá. Döntő mechanizmusa a *mimezis*, abban az értelemben, ahogyan *Arnold J. Toynbee* határozta meg: „bizonyos társadalmi 'közkincs' – adottságok, érzelmek, eszmék utánzás útján való megszerzése... Ismereteink szerint a primitív társadalmakban a mimezis a még élő generáció idősebb nemzedéke, valamint a holt ősök felé fordul, akik láthatatlanul, de érezhetően a még élő öregek mögött állnak, erősítik hatalmukat és növelik tekintélyüket." (*Toynbee*, 1971. 18. o.) A „*mimetikus nevelés*" még teljességgel a múltból táplálkozik és a múlthoz fordul, hiányzik belőle a későbbi nevelési gyakorlat és pedagógiai tudat egyik fő jellemzője, a jövőre orientáltság. Pontosabban: a nevelésnek ez az előformája *kívül áll az időn*. Az időtlen, statikus társadalmakban milyenek is lehetnének a távolabbi jövőre vonatkozó elgondolások?

Azért sem beszélhetünk az őstársadalmak emberének megszokott értelemben vett „neveléséről", mert ezek nagyfokú homogeneitása csak az *emberré* fejlesztést tette szükségessé, a lét- és fajfenntartás feltételeinek további biztosítását, az adottságok megőrzését. Mindamellett a gyermeki és a felnőtt élet között éles volt a határvonal, amit az *avatási szertartások, felnőttségi próbák* mint a nevelés intézményesedésének csíraformái is jeleztek (*Gáspár*, 1995).

[1] Ez összhangban áll *Nagy Józsefnek* az elméleti pedagógia fejlődésfázisairól közzétett elméletével: a XX. századig a nevelésről való – előbb tapasztalati, majd metaforikus dominanciájú – elgondolások markánsan filozófiákhoz kötődtek, azután is, hogy a pedagógia „levált" a filozófia történetéről (*Nagy*, 1995).

Csak amikor a társadalom már sokféleképpen tagolódik, és szűk határok között ugyan, de szükségessé és lehetségessé válik valamiféle „iránykövetés", jön létre a tudatos (előregondolt és reflektált) valódi nevelés. Célképzeteit és normáit a hagyomány, mítoszok, vallási és uralkodói törvények, parancsok jelölik ki.

Nagyfokú változás, amikor egyedül a nevelésre szerveződő külön intézmény jön létre, beleértve annak a tudásnak a továbbszármaztatását is, mely a hatalom gyakorlásához, az igazgatás bonyolulttá váló feladatainak ellátásához kellett. Ennek az intézménynek a létrejötte jól megragadható tény az ősi magaskultúrákban. A magaskultúrák „kitermelték" a tartós tudásmegőrzés és szilárd átörökítés legfőbb eszközét, az *írást*, és részben éppen ezáltal fejlődtek „magaskultúrákká". A tágabb értelemben vett „*iskolák*" legkorábbi példáiként említhetők „a sumérok és egyiptomiak ún. írnokiskolái, melyek ennek az uralmi alakzatnak a működéséhez szükségessé váltak" (*Froese*, 1983).

Nevelésfilozófiai alapkérdések az ókori görög gondolkodásban

Az ókori görög városállamokban született meg a nevelés tana a filozófiában.[2] Ezt méltán tekinthetjük egyben a *nevelésfilozófia genezisének* is. Nemcsak azért, mert egyáltalán *találkozik* az akkor kialakuló (európai) filozófia és a jóval később emancipálódó pedagógia, hanem azért is, mert a nevelésfilozófia törzsállományát alkotó főbb problématípusok már ekkor – részben csíraformában megelőlegezetten, részben kifejtett formában is – megjelentek.

1) Az ephézoszi *Hérakleitosz* töredékeiben található – utólag többféleképpen magyarázott – felismerés, hogy *mindenkinek közös java a gondolkodás*, mely visszatükrözi a világrendet, a λογοσ-t, előrevetíti a szakítást a különleges tudással megáldott kiválasztottak és az ő felsőbb hatalmaktól rájuk ruházott tudásukra szoruló nagy többség ősidők óta élő képzetével.[3] Olyan „örökzöld" nevelésfilozófiai problémaköteg felé mutat ez, mint *a művelődéshez szükséges képességek egyenlősége vagy különbözősége*, nemkülönben *a helytálló tudás egyetlensége vagy többfélesége*.

2) A híres prótagóraszi elv, „*minden dolog mértéke az ember*" (*homo mensura*), melyet egyaránt értelmeztek az ismeretelméleti és a történelmi-társadalmi relativizmus kinyilvánításaként, végigvonul a nevelésfilozófia valamennyi humanisztikus áramlatán, kiemelkedően jelen van a reneszánsz humanizmusában, a XX. századi „reformpedagógiák" gyermekközpontúságában és a „humanisztikus pszichológián" orientálódó újabb elméletekben.

3) *Az ember reális látásának és ideáljának egysége*, mely mindenekelőtt a görögség képzőművészetében és drámairásában maradandóan – és számos felújítási törekvésben meghatározóan – hatott, irányt szabott a nevelésnek is. A *kalokagathia* eszményében szétválaszthatatlanul kapcsolódott egybe test és szellem, etikum és esztétikum.

---

[2] „De amint a világtörténelem súlypontja Ázsiából a Közép-tenger partjára húzódott, a nevelés élete is önállóbb lőn... itt a nevelést és tanítást nem annyira mint költészet tárgyát, hanem inkább mint bölcseletnek, még pedig a bölcselet legfelsőbb vidékének, a politikának, tárgyát vizsgálják és állapítják meg" – írta találóan *Garamszeghi Lubrich Ágost* (1874. 41. o.) neveléstörténetében.

[3] Sextus Empiricus őrizte meg az erre vonatkozó fragmentumot (Constaniscu: Herakleitos).

4) Az ókori görögség filozófiája egyáltalán nem volt mentes a szélsőségektől, de legnagyobbjai szilárdan vallották a „*középérték-elméletet*". Ez nemcsak etikai princípium, hanem kiterjed a felnővekvőkkel való bánásmód alapelvére is.[4] Az azóta eltelt közel két és félezer év alatt a nevelés oszcillált a legkeményebb elnyomás és a teljes elengedés között. *Platón* a Törvények-ben ezt írta: „A kényeztetés elégedetlen, indulatos és kicsiségekre is ingerlékeny jelleművé teszi a gyermekeket; ennek ellentéte viszont: a túlságos és kíméletlen zsarnokoskodás alantassá, szolgalelkűvé és embergyűlölővé teszi őket, s így alkalmatlanná a társas életre."[5]

5) Az athéni polisz-demokrácia túlbecsülhetetlen terméke a *dialógus*, a szóváltás intézményesítése és mögötte a logika (dialektika) mint mindenekelőtt az érvelés és a cáfolás tudománya. A „szókratészi módszer", a platóni dialógusok azon a megsejtésen alapulnak, hogy ha a befogadó szellemi összecsapást él át, mélyebben rögzülnek benne a tanítások, s végül is önmaga nevelőjévé válik. „A görögségnél jelentkeznek először a tudományos gondolkodás szociális formái – mutatott rá *Kornis Gyula*: – az agorán való vitatkozás, a platoni Akadémia, az aristotelesi tudományos kutató munkaközösség s az alexandriai egyetem."

A XX. századi nevelésfilozófia egyik jellegzetes vonulataként látjuk majd viszont a „felszabadító" pedagógiai és andragógiai dialógus elméleteit. „*Mindezek célja a gondolatok társas szemügyrevétele, az igazságok közös vizsgálata, a problémák együttes szemlélete*: θεωρια." (*Kornis*, 1944. 9. o.)

6) Mély nyomot hagytak a pedagógiában az első pénzkereső foglalkozásként tanító szofisták is. Függetlenül attól, hogy – egyébként is különféle irányokba megoszló – tanaik milyenek voltak valójában, és hogy ők maguk miképpen működtek a gyakorlatban, nyomukban fejlődik ki a *nevelési célok és eszközök viszonyának* ismert problémasíkja: elkerülendő és elkerülhető-e a nevelésben a megtévesztés, a manipuláció.

7) A *racionális tudás és az erkölcs* viszonyának világos és polemikus felmerülése élesen világította meg a nevelés máig vitatott egyik alapproblémáját. Szókratész a tudásban a legfőbb erényt látta, mely azonban az ember számára elérhetetlen, ezért az ő erénye voltaképpen nem-tudásának belátásában rejlik. A tanítás lényege abban áll, hogy másokat rávezessünk a tudás szeretetére, a filozófiára és önismeretre késztessük őket.

8) A pedagógia évezredes vitatémája, az *elméleti* és a *gyakorlati tevékenység* viszonya itt fogalmazódik meg először elvi szinten, kettős gondolati örökséget hagyva az utókorra: a) a teóriának vonatkoznia kell a valóságra és segítenie az életet, b) a tudás önmagában is érték. A filozófiának, mely ekkor minden tudás és igazságkeresés foglalata, hasznosulnia kell, mindenekelőtt a polisz életében, a politikában és az erkölcsben. De *Szólont – Herodotosz* leírása szerint – azért csodálta meg a perzsa *Kroiszosz* király, mert „filozofálva" magának az elméletnek a kedvéért járta a világot. A nevelésfilozófia manapság nagy erőfeszítéseket tesz, hogy kimutassa, mekkora – bár áttételes – gyakorlati hasznot ígér művelése. Talán jobb lenne elismernie, hogy „hasznossága" nem pusztán „alkalmazhatóságában" áll, hanem a szellem gazdagításában, új problémahorizontok megnyitásában is. Korántsem szeretnénk ezzel azt állítani, hogy a nevelésfilozófiát abban

[4] „Aristotelés középérték-elmélete... túlmutat az erkölcsi szférán" – írta *Heller Ágnes* (1966. 354. o.) is.
[5] ÖM II. köt. 839.

az értelemben az „artes liberales” kategóriájába kellene besorolni, hogy – ellentétben a *banauziával*, a szabad emberhez méltatlan, pusztán haszonelvű megismerő-tanító tevékenységgel – művelése és tanulmányozása merőben *öncélú* lenne.

Nevelésfilozófia a XX. sz. euro-amerikai kultúrájában

Az uralkodó kulturális áramlatokat kell először is szemügyre vennünk, mivel mind a nevelés tudományának, mind a filozófiának a mozgása csak ezek keretei között értelmezhető. Zárójelben hagyjuk, hogy mi élteti és mozgatja a totalitásában tekintett kultúrát, melynek a szóban forgó szellemi képződmények nemcsak meghatározottjai, hanem alkotó részesei is.

A feladat első pillantásra egyszerűnek látszik. A század közepetáján *John D. Bernal* százezer év és az egész Föld kiterjedésében sémaszerűen felrajzolta a természettudományok, technika és történelem alakulásának párhuzamait és kölcsönhatásait. Ő akkor úgy látta, hogy a század második fele (mely a társadalom jellegét tekintve átmenetet jelent a szocializmushoz) a tudományos és technikai kultúra hat nagy vívmányát igéri: a világegyetem megértését, a természeti erők feletti uralmat, automatizált ipart, alkotó kémiát, megelőző orvostudományt és termelékeny mezőgazdaságot (*Bernal*, 1963. 817. o.). A század végére nyilvánvalóvá vált, amire sokan már korábban is figyelmeztettek, hogy a civilizáció haladásának nagy ára és roppant veszélyei vannak, a Bernal-féle prognosztika nagyobbik része pedig ezidáig nem teljesült, s ahol mutatkozott is valódi és gyors ütemű előrehaladás, a felismerések és találmányok hasznosítása országonként és az egyes társadalmakon belül rendkívül egyenetlenül ment végbe. Az egész századon át – melyet társadalmilag a nagy kollektív várakozások, gigantikus kísérletek és minden korábbit felülmúló katasztrófák jellemeztek – a kultúra fő áramlatai elsősorban az „optimizmus” és „pesszimizmus” skáláján helyezhetők el. Ezeket a kategóriákat mentesítsük az egyéni beállítottságoktól (például a vérmérsékleti típus-sajátosságoktól), nemkülönben attól az értékelő felhangtól, melyet a politika és az etika ruház rájuk (természetesen mindig a „derülátást” szuggerálva és jutalmazva). A haladás/hanyatlás/körforgás koncepciói lényegében egybevágnak az optimisztikus/pesszimisztikus világlátás dimenziójával, de csupán implikálják a „*jövőképet*”, míg az utóbbi fogalmakban kifejeződik, hogy századunkban – különösen Hirosima és a hidegháború óta a mindennél fontosabb kérdés: *lesz-e elviselhető jövője az emberiségnek*, egyáltalán: *lesz-e jövője.*

Schopenhauer ostoba tetszelgésnek minősítette azt a hitet, hogy az egész korábbi történelem csak tökéletlen előkészület lett volna egy nagyszerű beteljesedésre. Ezt a XX. század tragikusan támasztotta alá, és az emberiség központi kérdésévé tette, milyen távlatokat lát maga előtt. A válaszkísérletek és a néma feltételezések egyikéből sem hiányzik, s nem is hiányozhat a *pedagógiai elem*. Attól függően, hogy magának a nevelésnek milyen erőt tulajdonítanak, elvontan és a végsőkig egyszerűsítve a következő irányok vázolhatók fel.

Katasztrófa forgatókönyvek. Az emberiség megállíthatatlanul közelít egy végállapot felé. Ennek okozója lehet a környezeti károk oly mértékű felfokozódása, amely már ellensúlyozhatatlan, és amelyhez alkalmazkodni sem képes az ember. További valószínűsített okok: a túlnépesedés, mellyel a termelés és elosztás rendje semmilyen módon nem

tud lépést tartani; atomháború vagy véletlenül bekövetkező világméretű atomkatasztrófa. A különféle misztikus világvég-próféciák más lapra tartoznak, noha bennük is kifejeződik egyfajta világérzés. Mindezzel szemben a nevelés tehetetlen és értelmetlen.

A kultúra vége, a történelem vége – az új kezdete. *Oswald Spengler* híres – napjainkban különféle formákban ismét feltámadni látszó – elmélete szerint a kultúrák lényegében hasonlóképpen születnek, fejlődnek, elöregednek és elpusztulnak, mint a természeti létezők. Az első világháborút követően megjelent „Untergang des Abendlandes" a nyugati kultúra alkonyát jelentette be, és ezekben az években, miként legújabban is, rendkívül elterjedt volt egy elmúlt hosszú korszak valódi lezárulásának történelemfilozófiai kiterjesztése. (Néhány évvel *Spengler* főművének kiadása után így írt például *Hermann Keyserling*: „Nem is kell *Spengler* föltételezéseit átvennünk, hogy belássuk, hogy a régi kultúra pusztulóban van. Csakhogy nem egyedül a nyugati, a földkerekség minden tradicionális kultúrája közeledik a bukáshoz." (*Keyserling*, 1926. 3. o.). Az ilyesfajta vég- vagy cikluselméletek nagy része szerint nem az emberiség történelme, „kultúrája" fejeződik be (amivel szemben minden pedagógia teljesen tehetetlen volna), hanem egy új korszak kezdetének alapfeltétele jön létre.[6] Az ilyen koncepciók legtöbbjében a nevelés roppant jelentőséget kap. Közismert a marxizmus világtörténelmi optimizmusa: a végbement történelem csupán az emberiség *előtörténete*. Egy küzdelmes átmenet a kommunizmusba, az *igazi történelembe* vezet, s éppen ennek a harcnak a folyamatában *újfajta emberek* nevelődnek ki. A történelmi materializmus jelentős *gondolkodói* azonban mindenkor óvakodtak attól, hogy a múlttól való teljes elszakadásként értelmezzék ezt a fordulatot, miként attól is, hogy a jövőt predeterminált előre-adottságnak mutassák be. *Antonio Labriola* 1896-ban azt fejtegette, hogy „egy bizonyos történeti folytonosság – a kulturális eszközök átadásának és fokozatos gyarapításának tapasztalati és minden körülményre kiterjedő értelmében – ...kétségbevonhatatlan tény", mely „kizárja az előre elkészített tervnek, a szándékolt vagy lappangó célszerűségnek, a *harmonia praestabilitas*nak minden eszméjét" (*Labriola*, 1996. 168. o.).

A kiszámíthatatlan jövő. Évtízezredeken át az emberiség abban a hitben élt, hogy az adott viszonyok örökké megmaradnak, mégha valamilyen külső rendelés változtathat is rajtuk. A „történelmi időkben" is sokáig a mélyebbre ható változások viszonylag lassú ütemben következtek be, s nem érintették a belátható nemzedékek felnevelését. Merőben új fejlemény *a közvetlen jövő átláthatatlansága*. Az új generációknak nagyon hamar kell önállósodniuk, az előző nemzedéktől nem tanulhatják meg, hogyan éljenek, és nem tőle szerezhetik meg a számukra szükséges tudást és kompetenciát. A megjósolhatatlanságot azonban felfoghatjuk úgy is, ahogyan *Konrad Lorenz*, aki mély borzongással szólt „egy zárt, minden folyamatát tekintve alapvetően megjósolható rendszerről", és elrettentő példaként idézte *Nietzsche* tanát az örök visszatérésről (*Lorenz*, 1997. 285. o.). A nevelésfilozófia még kevéssé figyelt fel a pedagógiai modernitás átható törekvésére: a sokirányú *nyitottságra* mint a nagyobb *szabadságnak* és *reménységnek* – óhatatlanul a bizonytalanság kiterjedésével együtt – megnyíló forrására.

---

[6] *Huizinga* , aki a harmincas évek közepén különösen drámai szavakkal ecsetelte a kultúra süllyedésének, sőt: „bomlásának" jeleit, híres könyvének – A holnap árnyékában – pár szavas előszavában sietett kijelenteni: „Lehetséges, hogy a következő lapok miatt sokan majd pesszimistának neveznek. Erre csak ennyit felelek: én optimista vagyok." (*Huizinga*, 1996. 7. o.).

A jövő: a jelen meghosszabbítása. A kontinuitás-elv azon nyugszik, hogy a gyors változások korában sem minden alakul át, vannak nyíltan vagy rejtetten továbbélő elemei, és az emberi lét alapvető jellemzői mindig azonosak. Nagyerejű hipotézis, hogy ez örökre (amíg létezik ember) így is marad, ezért a nevelés legfőbb feladata éppen a folytonosság fenntartása. Úgysem adhatunk másfajta nevelést, mint ami a mi világ- és nevelésfelfogásunkból következik.

A múlt visszahozatala mint program. Minthogy időnként visszatérni látszanak elmúlt viszonyok is, különbséget kell tennünk – mégha nem tételezünk is fel lineáris vagy spirális „haladást" – a „visszaesések" és a „választott", vagyis programmá tett múlt között. A jövőbe helyezett múlt minden renaissance, minden „neo-" irányzat alapvető törekvése. Nem volna találó ezt konzervativizmusnak nevezni, hiszen nem a megőrzést, hanem a visszahozatalt tételezi célként. Ez azonban puszta *nosztalgia*, éppannyira voluntarista elgondolás, mint a perfekcionizmus utópiája. Nincs is helye a pedagógiai praxisban.

„*Mintha*". Lehet, hogy jobb jövő vár az emberiségre, lehet, hogy rosszabb, és lehet, hogy ugyanolyan marad a történelem, mint eddig volt. De legyünk bizakodók. Tegyünk úgy, mintha volna miben reménykednünk. A pszeudooptimizmus éppúgy megerősít, mint a valódi. A nevelés különösen fontossá válhat ebben az eltökélt hitben. Ma még sok a baj, de utódainkban megvigasztalódhatunk, ha megkapják azt a tudást és energiát, ami majd a boldogsághoz, legalábbis a boldoguláshoz segíti őket. Ez annyiban éppolyan „funkcionális optimizmus", mint mindenfajta mélyebben nem reflektált (akár immanens, akár transzcendenciához kötődő) jobb jövő-hit, de lényegében különbözteti meg ezektől a bizonyosság-tudat hiánya, a meghatározatlanságban való felelősségvállalás. Az egzisztencializmusnak elnevezett irány számos képviselője szerint ez a tudatállapot óhatatlanul *egzisztenciális szorongás* forrása. *Miguel De Unamuno* egy vágyteli gondolattal igyekszik úrrá lenni ezen: „Hadd éljük az életet úgy, a jóságnak és a legnagyobb értékeknek szentelve, mintha végül is a ránk váró végső megsemmisülés igazságtalan lenne." (*Parkay* és *Mardcastle*, 1990. 30. o.)

Az egységes jövő. Az annyi szempontból megosztott emberiség valamiképpen közös jövő felé tart. A privilégiumok és hátrányok egyszer majd eltűnnek, megvalósul a bőségben való egyenlőség a népek között és az egyének között. Ennek erkölcsi-pszichológiai feltételein kell munkálkodnia már ma a nevelésnek, mely elővételezi minden ember megbecsülését.

Az érdemek szerint megítélt jövő. Az „érdemek" lehetnek *adottak*: egy rasszba, egy osztályba, egy kiválasztott népbe tartozás, vagy *elfogadottak*: egy vallás buzgó követése, egy politikai csoportosulás következetes támogatása, és lehetnek *kiküzdöttek*: egyrészt magas szintű szakértelem megszerzésével, ami tehetséget és igyekezetet feltételez, másrészt ügyes helyezkedéssel. Az eszkatológikus változat törvényszerűen jár együtt valamiféle Utolsó Ítélettel, a heteronóm és az autonóm morál sajátos integrációját alkotó tézis: a Jó elnyeri jutalmát, a Gonosz pedig büntetését, az erkölcsi nevelés alapprincípiuma. Ez utóbbi a kollektívumokról mindinkább átterjedt az egyénekre, noha ma is széleskörűen élnek és hatnak a legkülönfélébb megokolásokkal – a „kiválasztott" vagy „bűnös nép" stb. képzetei. A politikai változatban a történelemfilozófiai és morális szempontok szinte teljesen átadják helyüket a puszta pragmatizmusnak. A nevelés átcsap politikai propa-

gandába vagy a beválni látszó siker-stratégiáknak – a többség számára hiábavaló – elsajátíttatásába.

A halál utáni jövő. Az előző pontban elsősorban az evilági, történelmi jövő némely képzetét idéztük fel. Ezek az egyén életének viszonylag rövid távú stratégiáiba szólnak bele, de a nevelési koncepciók nagymértékben függnek attól is, hogy mit gondol valaki arról, folytatódik-e az egyéni létezés valamilyen formában a halál után is. Az élet normáit leginkább azokból az ősidőkben megalapozott kollektív elgondolásokból származtatják, melyek szerint van folytatás, mégpedig olyan, amilyet ki-ki megérdemel. Az egyik legfőbb érdem éppen az ebben való szilárd hit. Ehhez csatlakozik az erények elrendelt kánonját követő élet. Magától értetődik, hogy a vallásos hit szerinti következetes nevelés minden másnál előbbre sorolja a boldog öröklét megszerzésének magasrendű követelményeit, és ennek jegyében szervezi meg a felnövekvők életét.

Utópiák. Ezeken nem értjük azokat a bizonyos történelmi látószögekből realisztikus, az akkori tudományban megalapozott terveket, melyek nem teljesülhettek, mert – erőszakkal vagy anélkül – más tendenciák jutottak érvényre. Kizárjuk a „negatív utópiákat" is, melyek a létező társadalmi valóság szatírikus kritikái, mégha sokmindenben igazolódtak is (mint *Huxley* „Szép új világa" vagy *Orwell* keserű látomásai). A valódi utópiák szerzői társadalmi-politikai *álmaikat* írják le, szabadjára engedik fantáziájukat, akár egy teljesen racionalizált vízió jegyében. Az adottságoktól nyilvánvalóan roppant távoli ideális világba való eljutás tipikus eszköze az *átnevelés* és az *új ember kinevelése*. Ez éppenúgy megtalálható a klasszikus szocialista utópiákban (*Owennál*, Saint-Simon-nál, Fourier-nál), mint a múlt század végi és a századunk huszas éveiben felvirágzó – leginkább regényszerű történésekbe foglalt – neoutopizmusban. Az utópiák – miként a később felvirágzó és fiktív jellegüket hangsúlyozó scifik – a maguk féktelen módján mindig a meglévő problémákat és reményeket fejezik ki, ennélfogva, ahogyan *Roger Garaudy* megfogalmazta, a nevelésből sohasem hiányozhat az utopizmus mozzanata.

Végül is úgy látjuk, hogy a XX. századi euro-amerikai kultúrában és a rá vonatkozó elméletekben újszerű dominanciára jut a „jövőre való orientáltság", lett légyen a „jövőkép" változtató, megőrző vagy valamely múltat visszaidéző tendenciájú, „optimista" vagy „pesszimista", ilyen vagy olyan bekövetkezését magyarázza akár a kemény vagy lágy determinizmus, akár a voluntarizmus. A holnap árnyékában éljük meg a mát, ezen semmiféle *prezentizmus* nem képes változtatni. Minden korábbinál erősebb az a kollektív tapasztalat, hogy hirtelen és radikális változások mennek végbe immár egyetlen generáció életén belül. Ennek ismert következményei:

- az elsődleges szocializáció és iskolázás kettős feladatnak kell, hogy eleget tegyen: felkészítés a felnőtt élet előre látható követelményeire, feltételeire,
- a változásokra való felkészítés, konvertálható általános és szakműveltség biztosítása.

Ez merőben új igényeket támaszt a nevelés intézményeivel szemben. A *felnevelés* többé nem elegendő. A felnövekvőket képessé kell tenni arra is, hogy a szükséges és lehetséges mértékben tudjanak *megújulni*. Korunk nevelésfilozófiájának – egyben a nevelési praxisnak – centrális, bár korántsem egyetlen nagy problémája ebben rejlik.

Századelő és századvég

Azt, ami a XX. század nevelésfilozófiájában – sokkal kevésbé, de valamelyest nevelési praxisában is – végbement, pregnánsan mutatja a kezdeti és a naptári végpont uralkodó pedagógiai nézeteinek egybevetése. *Boráros András* dolgozata ezzel az „ugrásos" összehasonlítással állította szembe a bizakodással teli reformpedagógiák „modernista" rendszereit és a „posztmodern" szétesettséget (vagy éppen az „antipedagógiát"). Foglaljuk táblázatba (1. táblázat) a „bemenet" és a „kimenet" sajátosságait, nyítva hagyva a kérdést, milyen utakon és miért jutott el mintegy száz éve alatt idáig a pedagógiai reflexió (*Borásos*, 1996).

1. tálázat. A nevelésfilozófiák uralkodó szelleme a XX. század kezdetén és végén

	Századelő	**Századvég**
Gyűjtőnév	modern, reformer	posztmodern, alternatív
Az előzményekhez való viszony	az uralkodó egységes pedagógiai rendszer elleni fellépés	szkepszis minden pedagógiai rendszerrel szemben, az uralkodó rendszertől való eltérések kultusza
Elméleti alap	a felvilágosodás és a XIX. század uralkodó haladáselmélete	válságfilozófiák, pluralizmuselméletek
Rendszerezettség	zömmel teljes és zárt rendszerek	nyitottság, eklekticizmus
Alapvető jelleg	normativitás, „üvegházi nevelés"	viszonylagos norma-nélküliség (kivétel pl. a vallásos nevelés)

Sok neveléskritikus szerint az évszázad folyamán alig zajlott le lényeges változás a gyakorlatban, illetve a nevelők valódi (nem leckeszerűen megtanult vagy a korszerűnek vélt doktrinákhoz való formális alkalmazkodásban kimerülő) nevelésfelfogásában. Mintha két könyv lenne előttünk: az egyikben találjuk a Magas Elméletet, ahol rend uralkodik, minden világos és viszonylag egyszerű (ezt a tudományos közleményekből, a tanárképzés tankönyveiből, a hivatalos megnyilatkozásokból ismerjük), a másik könyvből egy zavarosabb, ellentmondásokkal terhelt, de valóságosabb szöveg bontakozik ki, még az „irányzatok" sem jelennek meg tiszta formában. Itt rendszerint erősebb a helyzet hatalma, mint az elveké.

A reflexszerű nevelői viselkedések, az elvileg meggondolatlan rögtönzések mögött is mindamellett ott rejlik valami mélyebbről táplálkozó „filozófia", és éppen abban áll a feladatunk, hogy erre rávilágítsunk, megkeressük, mi késztette századunk nevelőit éppen ilyen vagy éppen olyan pedagógiai döntésekre és cselekvésekre.

A pedagógiai tudatosságnak sok *szintje* van. Tévedés azt gondolni – amire sokan hajlamosak voltunk a tudományosság elvének és a haladás hitének bűvöletében –, hogy a tanultság, kiváltképp a filozófia bizonyos szintű ismerete egyenes utat nyit az abszolút célracionális pedagógiai magatartásnak. Századunk kultúrájában és kultúraterjesztésében amúgyis kérdésessé vált a célracionalitás értéke. Két tendencia került szembe egymással:

a *technikai racionalitás*, mely az optimális hatékonyság elérése érdekében csak azokat a tevékenységeket, mozzanatokat legitimálja, melyek az ésszerűen kitűzött célok felé a lehető leggazdaságosabban vezetnek el, és egy ezzel szembehelyezkedő, az *organikus* alakulás jelentőségét, az *érzelmi szféra*, *az öncélúan játékos tevékenységek* szerepét hangsúlyozó irányzat. Nagyon leegyszerűsítve a következő *analóg* (de korántsem puszta megfelelési) viszonyba állíthatók a következő ellentétpárok: racionalizmus ↔ irracionalizmus, intellektualizmus ↔ emocionalizmus, instuticionalizmus ↔ individualizmus, szcientizmus ↔ miszticizmus, normativitás ↔ kreativitás, hagyományőrzés ↔ újítás, eredményorientáció ↔ folyamatorientáció, zártság ↔ nyitottság, programozott tanulás ↔ kötetlen beszélgetések. A reformpedagógiák és az „alternatív" irányzatok általában az antagonizmusok második tagja felé húztak, a hivatalos, „akadémikus", konzervatív irányok pedig az első tag felé.

Nyugat-Európában és az USA-ban a századelőn, a Szovjetunióban a 20-as évek táján, Közép-kelet Európában a nyolcvanas-kilencvenes évek fordulóján volt a szakmai közvéleményben robbanásszerű az elmozdulás az ellenáramlatok irányában. Eközben a konvencionális pedagógia is – hol tagadva, hol bevallva – sokmindent magáévá tett a reformelgondolásokból, másrészt a forradalmian újnak induló koncepciók is megszelidültek a gyakorlatban, s elméleteik utánaengedtek.

A nevelésfilozófia elvontabb síkjain kevésbé érvényesült az effajta rejtett konvergencia. Elviekben jobban el tudnak határolódni az önmagukat sajátosnak tekintő irányok, és a valóságban is gyakran ugyanolyan megoldásmódok mögött eltérő elméleti megfontolások húzódnak. Így adódhatott, hogy a „herbarti-poroszos" iskolai légkör a magát „szocialistának" minősítő iskolákban is tért hódított, ékesen demonstrálva a teóriák és a létező gyakorlat egymásra vonatkozásának hiányát, legalábbis az adott esetben meglévő elképesztően nagy távolságát (ld. *Mihály*, 1990).

Talán azzal is jellemezhető századunk pedagógiája, hogy a korábbi korszakokhoz képest általában megnőtt az elméletek és a tényleges gyakorlat közti különbség, különösen ott, ahol nem volt meg a nyílt „pluralizálódás" lehetősége, ennélfogva az egységideológia leple alatt jószerivel láthatatlanok maradtak az egyes intézmények és az egyes nevelők közti felfogásbeli különbségek. És ami mégis látszott belőlük, azt csupán az egyetlen hivatalos mércéhez viszonyították, mely gyakorta ugyancsak rejtetten, de időnként nyíltan és fordulatszerűen is változott. A fenntartani kívánt stabilitás és folytonosság így relativizálódott.

Ha azt hasonlítanánk össze, mennyiben változott e század folyamán a szocializáció és a felnövekvés teljes környezete és mit változtatott a modern civilizáció, a technika (főként a tömegkommunikáció) az életmódon, a felnövekvés ritmusán, a tanulás módozatain, akkor nyilvánvalóan hatalmas különbségeket észlelnénk (mégpedig nem csupán a tárgyalt világrégióban, hanem a „harmadik világ" számos országában is), ha viszont a nevelésről vallott filozófiai szintű diskurzusokat vetjük egybe, akkor – az irányzatok burjánzása ellenére – mintha állóvízbe lépnénk. Még azokban a kérdésekben is, melyekben polárisan szembeállítottuk a század „bemeneti" és „kimeneti" szakaszának jellemzőit, felfedezhetők nagyfokú hasonlóságok és egybeesések. Nemcsak a „paedagogia perennis" hívei látják ezt így, hanem mindenki, aki számbaveszi az elmélet idő- és térbeli rétegzettségét, valamint az egyes, különös és általános bonyolult együtt- és egymásbanlétét. Elna-

gyoltan szólva: megvannak minden nevelésnek a legátfogóbb, az egész történelemben és valamennyi társadalomban felmerülő, továbbá nagy korszakokra, társadalmi formációkra, mezo- és mikroperiódusokra kiterjedő problémái, meghatározhatók a lokális, országos, „kontinentális" és világproblémák, s mindezt számos egyéb kérdésfeltevés árnyalja, gazdagítja, metszi: például az életkori, nemi, szociális, vallási, kulturális, politikai csoportokba, intézményekbe tartozás. Nem kevésbé bonyolult a pedagógiai elméletek *immanens* alakulása, paradigmáinak, az eszmék áramlásának, elterjedésének és visszaszorulásának története. Nem csodálkozhatunk hát azon, hogy a végtelen időfolyamatnak ez a – nem önkényesen és nem pusztán a mi időszámításunk rendje szerint kiemelt – szakasza számos tekintetben ugyanott tart a végén, ahol az elején elkezdődött.

Jürgen Oelkers szerint a reformpedagógia reprezentáns képviselői – legalábbis az iskolapedagógiában – ugyanazokkal a problémákkal vívódtak, melyekkel már a „klasszikus" pedagógia is szembenézett: az oktatás nevelőhatása, a tananyagnak a gyermekhez mért közvetítése, a tantervek egészlegessége, az oktatás szemléletessége, „helyes" módszerek alkalmazása, a fegyelem biztosítása (*Oelkers*, 1994). *Oelkers* is rámutatott azonban az azonos típusú problémák megoldásmódjainak és nevelésfilozófiai hátterének eltérő voltára. Valószínűleg hasonló eredményre jutnánk, ha a századvég domináns problematikáját vennénk szemügyre: a változásokban is bizonyos állandóságot és a továbbélő témákban is új elemeket találnánk.

Ez olyan feladat, melyet később – nagyobb távlatból – kell majd elvégezni.

Időszámításunk századokra és ezredekre osztja a végtelen időfolyamot. E tengely kicsiny, de számunkra oly fontos darabkáján megtettünk valamekkora utat. Aligha elegendőt.

Irodalom

Bernal, J. D. (1963): *Tudomány és történelem*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Boráros A. (1996): *Pedagógiai elméletek a gyermek évszázadában*. Napjaink pedagógiájának elméleti problémái a reformpedagógiák tükrében. ELTE, évfolyam dolgozat, Budapest.

Froese, L. (1983): „Schulkrise" – woher kommt sie, wohin geht sie? *Schulkrise-international*? München, 6. sz.

Garamszeghi Lubrich Ágost (1874): *Nevelés történelme I. rész.* Budapest.

Gáspár László (1995): A nevelés természettörténeti előzményei. *Magyar Pedagógia,* **95**. 1–2. sz. 27–48.

Heller Ágnes (1966): *Az aristotelési etika és az antik ethos*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Huizinga, J. (1996): *A holnap árnyékában*. Korunk kulturális bajainak diagnózisa. Windsor Kiadó, Budapest.

Keyserling, H. (1923): *Új világ születése.* Révzi-kiadás, Budapest.

Kornis Gyula (1944): *Tudomány és társadalom.* A tudomány szociológiája. II. köt. Franklin társulat, Budapest.

Labriola, A. (1996): *Tanulmányok a történelmi materializmusról*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Lorenz, K. (1997): *Ember voltunk hanyatlása*. Cartafilus Kiadó, Budapest.

Mihály Ottó (1990): Hatalommegosztás és képzési kínálat a közoktatásban. *Felnőttképzés*, 5–6. sz.

Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, **95**. 3–4. sz. 157–200.

Oelkers, J. (1994): Theorien der Erziehung. – Erziehung als historisches und aktuelles Problem. Roth: *Pädagogik*, München.

Parkay, F. W. és Hardcastle, B. (1990): *Becoming a Teacher*. Segédanyag a KLTE Pedagógia szakosai részére az „Iskolaelméletek, Iskolafilozófiák" tantárgy tanulmányozásához. Ford. Szabolcs Éva. KLTE, Debrecen – Eger.

Toynbee J. (1971): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

LÁSZLÓ ZRINSZKY: PHILOSOPHY OF EDUCATION: AT THE END OF THE THIRD MILLENNIUM

The mature and still influential beginnings of thinking and discourse on education emerged in ancient Greek philosophy. Important contributions to the philosophy of education are the recognition that thinking is a common advantage for everyone (Heraclitus); that the human is the measure of everything (Protagoras); the ideal of kalogathia; the theory of middle values; the principle and example of dialogue; and the problematisation of the relationships of means and ends, knowledge and ethics, and theory and practice. The future visions of the 20th century Euro–American culture, deeply affecting educational reflection and disposition, continue and counterpoint the ancient trends in the philosophy of education. Such visions include catastrophe–scenarios; theories predicting the decline of history or the Western cultures; hypotheses arguing the total unpredictability of the future; programs in which the past is preserved unchanged or reclaimed; beliefs in globalisation as hope or as anxiety, or in the future of the individuals in the present or in the afterlife as decided on the basis of their merits or by fate; and, finally, different utopias. The essay is concluded with a general comparison of the pedagogical endeavours of the theories reflecting and influencing the beginning and the end of our century.

Magyar Pedagógia, **98**. Number 2. 123–133. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Zrinszky László, Janus Pannonius Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, H–7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/B

MAGYAR PEDAGÓGIA
98. évf. 2. szám 135–153. (1998)

TEHETSÉG ÉS A TANULÁSI ZAVAROKKAL KÜZDŐ KIEMELKEDŐ KÉPESSÉGŰ GYEREKEK

Gyarmathy Éva
Magyar Tudományos Akadémia, Pszichológiai Intézete

Tanulmányom egy olyan populációval foglalkozik, amely képességeiben csak kevéssé tér el a „normális" tehetségektől, diszfunkciója nem feltétlenül látványos, megítélésében mégis nagyon távol áll a „normális" tehetségképtől. A részképesség-gyengeség gyakran elfedi a kiemelkedő képességet, és viszont, a gyermek kiemelkedő képességeivel többé-kevésbé kompenzálni tudja hiányosságait. Így ezek a tehetségek gyakran csak átlagos, vagy átlag alatti teljesítményt mutatnak az iskolában, és nem kerülnek azonosításra mint tehetségek, viszont tanulási zavarokkal küzdőként sem azonosíttatnak általában, mert kiemelkedő képességeikkel a teszteket többé kevésbé jól megoldhatják. Így azonosításuk komoly nehézségekbe ütközik, és az oktatásban inkább problémaként mint megoldandó feladatként jelentkeznek.

A tehetség és a tanulási zavar összeegyeztethetősége

Munkám első részében a tanulási rendellenességeket mutató tehetségek tehetségpopuláción belüli elfogadásának szükségességét és lehetségességét kívánom bizonyítani. Sok korábban tanulási zavarokra utaló jellemzőt mutató nagy alkotó teljesítményével már igazolta ennek a populációnak a létét, a tehetség modern meghatározásaiba pedig egyre inkább beleférnek részképesség-gyengeségekkel küzdő tehetségek.

Tanulási rendellenességeket mutató alkotók

A tanulási zavarok, ha kiemelkedő képességekkel társulnak, nem jelentik feltétlenül gátját a maradandó alkotásokra képes egyén fejlődésének. *Briggs* (1990) könyvében több nagy alkotóról számolt be, akik tanulási rendellenességekkel küzdöttek. *Flaubert*, az író, *Yeats*, a költő diszlexiások voltak; *Benoit Mandelbrot*, az IBM kutatója, a fraktál geometria kidolgozója nem tudta az ABC-t, és az alapvető számolási műveletek elsajátítása is komoly problémát jelentett neki. *Einstein* is feltételezhetően diszlexiás volt. Háromévesen még nem tudott beszélni, csak ismételgette a szavakat. Jól ismert tény, hogy az iskolában is nehézfejűnek tartották, bukdácsolt, mégis 26 évesen kidolgozott elméletéért *Nobel-díjat* nyert.

Armstrong (1994) *Gardner* „multiple intelligences" elméletének gyakorlati feldolgozásában a különböző intelligenciákban kimagasló, de nyelvi deficitet mutató tehetségek között említi *Agatha Christie*-t is. *Osvát* (1994) életrajzi munkájából kiderül, hogy a nagy krimiírónő olvasni magától megtanult, de a helyesírással állandó gondjai voltak.

Hasonlóan alakult *Anatole France* fejlődése. Szintén magától megtanult olvasni, de mikor kilencévesen iskolába került, ott igen gyengén szerepelt. Rossz tanuló volt, figyelmetlen, hanyag. A legyek repülését figyelte, míg a tanár magyarázott. Nem tudta a helyesírást, többször ismételt osztályt és csak húszévesen sikerült leérettségiznie, mert előbb kétszer is megbukott a vizsgán (*Ambrus*, 1935).

Lloyd J. Thompson korábbi tanulási rendellenességeket valószínűsített *Lee Harvey Oswald-nál* a Kennedy elnök feltételezett gyilkosáról írt tanulmányában. Kollégái felhívták a figyelmét annak veszélyére, hogy a különböző nyelvi képességzavarokkal küzdők ezáltal olyan megvilágításba kerültek, mint akik az átlagosnál jobban hajlanak a kriminális cselekedetekre. Ez vezette *Thompsont*, hogy közreadja gyűjteményét, amelyben – szemben az *Oswaldról* írt elemzésével – nagy alkotókat mutatott be, akiknek fejlődésében valamilyen tanulási zavar valószínűsíthető (*Thompson*, 1971).

Thomas Alva Edison-t taníthatatlannak minősítették, édesanyja vállalta magára az oktatását. Bár olvasni megtanult *Edison*, felnőtt koráig nehézségei voltak a helyesírással és a nyelvtannal.

Auguste Rodin szülei egyszerű, írni-olvasni nem tudó emberek voltak, de szerették volna, ha fiúk képzettebb lesz. A gyermek azonban nehezen boldogult az iskolában, a katekizmust nem tudta bebiflázni, és nem tudott megtanulni rendesen számolni, írni, olvasni, ezáltal minden tantárgyban nehezen boldogult. Sokan rövidlátásának tulajdonították a kudarcokat. *Thompson* azonban jobb-bal dominancia zavart feltételez, többek között *Rodin* leghíresebb művére, a „Gondolkodó"-ra tekintve, aki is igen kényelmetlen pózban, a bal térdére könyököl a jobb karjával.

Más *Thompson* által ismertetett esetek: *George Patton* tábornok, *Woodrow Wilson* amerikai elnök, *Paul Ehrlich* bakteriológus, *Harvey Cushing* agysebész. Megemlíti más tanulási rendellenességet mutató kiválóságok között *George Washingtont*, *William Jamest, Hans Christian Andersent*.

Ezek a képességbeli rendellenességekkel küzdő nagy alkotók tehetségüket már teljesítményeik által igazolták, és bizonyították, hogy az iskolában fontos képességek hiányában is lehet szellemi értéket létrehozni. De vajon hány nagy alkotó veszett és vész el manapság is hozzájuk hasonló képességekkel?

A közhiedelem szerint a tehetség legfontosabb ismérve, hogy kiváló intelligenciával rendelkezik, az oktatásban pedig elsősorban az a vezető szempont, hogy a gyerekek minél több elméleti tudást gyűjtsenek magukba. Akik erre képesek, azok tehetségnek számítanak. *Siegler* és *Kotovsky* (1986) megkülönböztetett iskolai és kreatív-produktív tehetséget. Az előbbi az információ felvételében, tárolásában és visszaadásában kiváló, a másik az információkat újra rendezve újat alkot. A legtöbb oktatási intézmény erről az utóbbi típusú tehetségről alig vesz tudomást (legfeljebb, ha megfelelő iskolai képességekkel is rendelkezik az egyén), pedig számos nagy alkotó tartozott ebbe a kategóriába. Az írni, olvasni és főleg a számolni nehezen tanuló gyerekről gyakran még a legoptimistább nevelők és pszichológusok sem feltételezik, hogy az átlagosnál magasabb szintű tel-

jesítményre lehet képes, még akár tudományos területen is, nem csak sportban vagy művészetben.

A tanulási zavar és a tehetségmodellek

Az elméletalkotók modelljei és a modellek kiszélesedésének iránya tükrözi a társadalmakban vezetővé váló értékeket és problémákat. A tehetség fogalmának meghatározása alkotja a tehetségek megközelítésének módját, irányt mutat a tehetségek azonosításában, ápolásában, fejlesztésében és ösztönzésében. Hasznos végignézni a fontosabb elméleteket, hogy milyen helyet biztosítanak a kiegyensúlyozatlan képességű tehetségeknek. A tehetségmodellek itt következő ismertetésének és elemzésének a célja, hogy a tanulási zavarokkal küzdő tehetségek helyét és elfogadottságát bemutassa.

A tehetség fokozatai

A tehetség, mint a képességek általában, különböző szinten jelentkezhet. Eddig nem sikerült egyértelmű választ találni arra a kérdésre, hogy vajon minőségi vagy mennyiségi különbség van-e a világszínvonalon is jelentőset alkotók és az „átlag" tehetségesek között. Bizonyos képességek extrém magas színvonala jellemzi-e az *Einstein*, *da Vinci* és *Mozart* szintű alkotókat, vagy a kiemelkedő képességeket kialakító kritikus faktorok szerencsés találkozása történik, ahogy azt *Feldman* és *Goldsmith* (1986) a csodagyerekekkel kapcsolatban leírta.

A fokozatok tisztázásának igénye folyamatosan felmerül a tehetséggel foglalkozó szakemberek írásaiban. A múlt században *Galton* (1869) a tehetség szintjét előfordulási gyakoriságával jellemezte. Tehetségfelfogása statisztikai alapokon nyugodott. Szerinte a kivételes egyének azok, akik a populációnak csak igen kis százalékát képviselik. Példái szerint prominens bírók, püspökök elérik azt a színvonalat, amit négyezerből csak egy egyén képes elérni. A zsenik milliókból egyetlenek.

Alig valamivel a századforduló után *Szitnyai Elek* budapesti főgimnáziumi tanár „A szellemi tehetségek eredete" című írásában arra hajlik, hogy az átlagos képességűek, a tehetségek és zsenik közötti különbség mennyiségi téren adódik. Definíciója szerint a talentum vagy tehetség annyit jelent, hogy valaki az emberi tevékenység egy bizonyos körében széles felfogása, ítélete, szellemi alkotása, tehát mintegy fokozódott lelki ereje által válik ki társai közül. Ha a szellem működése, főként eredeti alkotásai révén oly kiváló, hogy szinte csodálatunkat vívja ki, akkor zseniről beszélünk (*Szitnyai*, 1905; *Harsányi*, 1994).

Landau (1980) a kiemelkedő képesség három fokozatát különbözteti meg: a képesség, a tehetség és a zsenialitás szintjét. A képesség rendszerint egy bizonyos területen nyilatkozik meg. A tehetség viszont a jóképességű ember személyiségének alapvető vonása, és ez teszi lehetővé képességeinek magasabb színvonalú kiművelését, aminek eredményeként kifejezési lehetőségei kulturális és szociális területen egyaránt kibővülnek. A zsenialitás egészen ritka jelenség, még sokkal egyetemesebb értékű megnyilvánulásokkal, amelyben a képességek és a tehetség nemzetközi viszonylatban is rendkívül magas szinten realizálódik.

A fenti meghatározások a tehetséget lényegében a megvalósult teljesítményben mérik. Nem foglalkoznak azzal, hogy ehhez az eredményhez a kiemelkedő alkotó milyen képességek birtokában és hiányában jutott el.

A tehetség mint szellemi alkotóképesség

Terman (1924) az intelligenciával azonosította a tehetség fogalmát a század elején, abban az időszakban, amikor általános vélekedés szerint az intelligencia tesztek híven tükrözték a szellemi képességeket. Kutatásainak központi tézise szerint a gyermek magas intelligenciahányadosa alapján prognózis állítható fel felnőttkori teljesítményére vonatkozólag. Elgondolására alapozva követéses vizsgálatot indított másfélezer intellektuális tehetség bevonásával. Kiválasztási szempontja a magas intelligencia volt, 140 feletti IQ-val rendelkező gyerekek kerültek tehetség-mintájába.

Terman alapos és gondos munkát végzett. Rengeteg anyagot gyűjtött kutatása során: családi háttér, fizikai adottságok, egészség, iskoláik, érdeklődés és személyiségjegyek. A „Genetic Studies of Genius" több kötetében jelentette meg eredményeit, amelyeket még ma is felhasználnak a kutatásokban, újra feldolgozzák, elemzik adatait. Kiderült, hogy nem a legintelligensebb gyerekekből lettek a legnagyobb alkotók, hanem elsősorban a környezeti tényezők, valamint a személyiségjegyek befolyása érvényesült (*Perkins*, 1981).

A kizárólag intelligencia tesztekkel válogatott tehetségpopulációból valószínűleg a tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek nagy része kimarad, mert eredményeik részképességhiányaik miatt gyakran csak átlagosak, esetleg átlag alattiak.

Az 50-es években indult meg az intelligenciatesztek kritikusabb vizsgálata. A bírálatok elsősorban arra irányultak, hogy ezek a mérési eljárások kizárólag ismereti-elméleti teljesítményeket tükröznek és más aspektusokat, mint például induktív gondolkodásmód, a nyelvi megértés, térbeli észlelés és matematikai képességek, teljesen elhanyagolnak. A bírálók rámutattak arra, hogy a tesztek nem veszik figyelembe az egyes információk közti összefüggések felfedezését, sem a gondolkodás eredetiségét, sem más olyan adottságot, képességet, amely új nézőpontokhoz, új és szokatlan tapasztalatokhoz vezethet. Pedig már *Galton* felhívta *Hereditary Genius* c. könyvében a figyelmet az alkotóképesség jelentőségére olyan személyiségekről írva, akiknek gondolkodásmódja különösen találékony volt (*Galton*, 1869). Ebből a képességükből vezette le azt a jelenséget, amit azóta kreativitásnak neveznek. *Guilford* volt az, aki az értelmi képességeknek a divergens gondolkodás felé történt kiterjesztésével a tehetség tanulmányozását új utakra terelte.

Ugyanebben az időben *Barron* (1957) vizsgálataiból kiderült, hogy a nagyon intelligens személyek között számosan nem mutatnak eredeti gondolkodást. Kreatív és intelligens fiatalok vizsgálata nyomán *Getzels* és *Jackson* (1958) is arra a következtetésre jutott, hogy az intelligencia és a kreativitás nem azonos, ezért szükségesnek látta kiszélesíteni a tehetség definícióját a kreativitással.

A kreativitást is figyelembe vevő azonosítási eljárások használatával nagyobb esély van a tanulási zavarokkal küzdő tehetségek azonosítására. Egy kutatásban hiperaktív, tanulási zavarokkal küzdő gyerekek kreativitását vizsgálták *Shaw* és munkatársai (1992). Kiderült, hogy ha egyszerre jelenlévő ingerekkel kell dolgozniuk, rendkívül jó eredmé-

nyeket érnek el. Kreativitásuk meghaladja normális társaikét. A kutatók feltételezése szerint ezeknek a gyerekeknek a jobb agyféltekéje túlműködik, és a szertelen jobb agyféltéke nem hagyja figyelni őket. Az, hogy a világot mindig újnak látják, állandóan más megközelítésben észlelik, az iskolában nehézséget jelent számukra, de előny lehet, ha éppen a megszokottól eltérően kell egy problémát megközelíteni.

Kiszélesítő modellek

A tehetségről alkotott elméletek két szempontból is egyre szélesedtek. Egyrészt a definíciókban a képességek mellett a személyiségjegyek hangsúlyosakká váltak, másrészt az elméletalkotók az intellektuális tehetségen kívül egyéb területeken megmutatkozó tehetségekre is vonatkoztatható modelleket alkottak. A szélesebb definíció pedig szélesebb tehetségpopulációnak adta meg a fejlesztés lehetőségét.

Révész Géza pszichológus, a jövő pedagógiája és pszichológiája egyik legfontosabb kérdésének tartotta a tehetségek minden irányban kiterjedő tanulmányozását (*Révész*, 1918). A tehetség fő kritériumának kora szelleme szerint az intelligenciát tartotta, de az intelligencia meghatározásának problematikusságát is látta. A tehetségre az intelligenciánál jellemzőbbnek tartotta az intuíciót, spontaneitást, a dolgokkal és emberi tevékenységekkel, alkotásokkal kapcsolatos magatartást. Ezek a jellemzők azonban sokkal kevésbé megfoghatóak, és még kevésbé mérhetőek, így az intelligencia mérésén túl a tehetséggel kapcsolatos korábbi tapasztalatok alapján történő megfigyelést tartotta fontosnak.

Renzulli (1978) „háromkörös" elméletében a korábban különböző szinten megfogalmazott elméleteket szemléletes formába öntötte. Modelljében a tehetségre jellemző viselkedést három alapvető tulajdonságcsoport – átlag feletti képesség, kreativitás és feladatelkötelezettség – integrációjaként írta le. A tehetséges gyerekek azok, akik manifesztálják, vagy képesek kifejleszteni magukban ezt az integrációt, és alkalmazni valamely, az emberiség számára potenciálisan értékes területen. *Renzulli* a képességekkel egyenrangúnak tekintette nem csak a kreativitást, hanem az úgynevezett feladatelkötelezettséget is, amely tényező tisztán személyiségjegyekből áll, és mint energetikai faktor segíti a tehetség kifejlődését.

Később *Renzulli* az átlag feletti képességeket differenciáltabban írta le, és megkülönböztetett általános és speciális képességeket. Az előbbiek: magasszintű elvont gondolkodás, verbális és számgondolkodás, jó memória, folyékony beszéd, téri viszonyok átlátása, alkalmazkodóképesség, gyors, pontos, szelektív információfeldolgozás. A speciális képességek lényegében az általános képességek különböző kombinációinak egy vagy több speciális területen (matematika, kémia, közgazdaságtan, fényképészet, zeneszerzés, bábozás, vezetés, újságírás, stb.) történő alkalmazása, vagy speciális területen mutatott képesség a szükséges tudás és technikák megszerzésére és megfelelő felhasználására (*Renzulli*, 1986). Ezzel a módosítással a modell már nemcsak a tehetség személyiségjegyek felé, hanem a többféle tehetség irányába történő kiterjesztésben is előrelépést jelentett.

Az Amerikai Oktatási Hivatal 1972-ben *Marland* (1972) igen széles definícióját fogadta el. Ennek alapján tehetséges gyerekeknek azok számítanak, akiknél a szakemberek valamilyen kimagasló adottságot és olyan tényleges vagy potenciális képességet állapíta-

nak meg, amely révén rendkívüli teljesítmények megvalósítására alkalmasak, mégpedig egy vagy több itt felsorolt területen:

– általános intellektuális képesség,
– specifikus tanulási („iskolai") kompetencia,
– kreatív gondolkodás,
– vezetői rátermettség,
– művészi adottságok,
– pszichomotoros képességek.

Ez a meghatározás azt is jelenti, hogy azok a gyerekek is tehetségnek tekintendők, akik csak egy területen mutatnak kiemelkedő képességet, így más területeken lehetnek átlagos, vagy akár átlag alatti képességeik is (*Yewchuk* és *Lupart*, 1993). A hat kategória elismerten egyforma fontossággal bír, valamint nyilvánvaló az átfedés és a kapcsolat közöttük, mégis az a tendencia, hogy az iskolában a tehetségesek nagy csoportjait figyelmen kívül hagyva, csak azokat a gyerekeket azonosítják tehetségesként, akik a magas intelligencia kategóriába esnek. Így bár a definíció szintjén a tanulási zavarokkal küzdők között is lehetnek tehetségek, az oktatás ezt nem veszi figyelembe.

Gagné (1993) is hangsúlyozta, hogy a tehetség nem szűkíthető le az intellektuális tehetségre. Ha ezt megtennénk, az egyenlő lenne az emberi képességeknek az intelligenciára való szűkítésével. Az intellektuális képességek más képességek fölé helyezését, az általa „kognocentrizmusnak" nevezett jelenséget az elitizmussal azonosítja, és felteszi a kérdést: „háttérbe szoríthatóak-e, ignorálhatóak-e a nem-intellektuális képességek, mert kevésbé nemesnek érzik, vagy inkább ítélik azokat, mint az intellektuálisakat?" Modelljét, amelyben az intellektuális képesség csak egyike a sok képességcsoportnak, ennek szellemében alkotta. Ha ugyanis elfogadjuk, hogy az intellektuális tehetség a tehetségnek egy formája, akkor a tehetség általános fogalmát úgy kell meghatározni, hogy abba mindenféle megjelenési formája beleférjen. Elméletében a különböző képességek különböző tehetségekhez vezethetnek számos tényező katalizáló hatására.

Gagné „Megkülönböztető Modell"-jében elkülöníti a természetes képességeket, és a módszeresen fejlesztett készségeket, amelyek szakemberré tesznek egy adott területen. Vagyis megkülönbözteti az *átlag feletti képességekkel rendelkező tehetséget* és az emberi tevékenységek valamely területén *átlag feletti teljesítményt nyújtó tehetséget* (*Gagné*, 1991). A különleges tehetséget a tudás és a szükséges készségek megszerzéséhez felhasznált képességek alkalmazása, az intraperszonális (motiváció, önbizalom, érdeklődés, kitartás, stb.) és környezeti katalizátorok (család, iskola, véletlen, stb.) támogatásával valamint szisztematikus tanulással és gyakorlással hozza létre.

A képességek és készségek *Gagné* által felrajzolt interakciója feltételezi, hogy egy adott képesség több különböző tehetség kifejlődésében is szerepet játszhat, és bármely tehetség több képességből is eredhet. Következésképpen *Renzulli* háromkörös elméletével szemben *Gagné* azt állítja, hogy nincs olyan képesség, amely mindenféle tehetség előfeltétele. Számunkra nagyon lényeges másik következménye a definíciónak, hogy a kiemelkedő teljesítményt elérők biztos, hogy kiemelkedő képességekkel is rendelkeznek, míg a kiemelkedő képesség maga, nem jelenti, hogy kiemelkedő teljesítményre képes az egyén. Ezt legjobban az alulteljesítő tehetségesek bizonyítják.

Gagné megkülönböztetésében, ha egy gyerek magas IQ szintet mutat egy tesztben, akkor természetes intellektuális képességeit tekintve tehetséges. Ez a képessége alkalmas lehet arra, hogy az egyén képessé váljon átlagon felüli teljesítményre egyik vagy másik területen. Ugyanakkor más átlagon felüli képességekkel is el lehet érni hasonló szintű eredményességet. Adott, megfelelő szintű képességek birtokában részképességbeli gyengeség nem lehet akadálya a kiemelkedő teljesítménynek.

Rendszerszemléletű modellek

A rendszerszemléletűnek nevezett elméletek közös jellemzője, hogy azt sugallják, hogy a tehetséges személy nem egyik vagy másik képességének magas szintje által tehetséges, hanem a képességek interakciójának, egy rendszerként történő magasszintű működésének köszönhetően.

A kiemelkedő képességű gyerekek képességeinek rendszerszemléletű leírásának egyik vonala a mentális folyamatok elemzésére épül. *Sternberg* (1984) hármas elmélete („Triarchic Theory") három alteóriából áll, a tehetség három kulcsfaktorának megfelelően:

- A „komponentális" alteória az egyén belső világával foglalkozik, az információfeldolgozás összetevőit, a végrehajtó folyamatokat célozza meg. A tehetségnek a sokféle képességből történő kialakulását írja le.
- Az „experimentális" alteória az intelligencia használatát vizsgálja. A belső mechanizmusok az egyén korábbi tapasztalataival szoros kapcsolatban vannak. Ez az alteória foglalkozik az újdonsággal való kapcsolat kérdésével, az információ feldolgozás automatizmusával. Ide tartozik a kreativitás kérdésköre is.
- A „kontextuális" alteória az intelligencia és a külvilág kapcsolatát vizsgálja. Az intelligencia nem céltalan random aktivitás, hanem célja a környezethez való alkalmazkodás, a környezet formálása és megfelelő környezet kiválasztása. Ebben az alteóriában foglalkozik Sternberg a kultúrafüggőség kérdésével is.

Sternberg Gagnéhoz hasonlóan a tehetség különféle képességekből történő kialakulását feltételezi, sőt, ezen túlmenően azt is elkülöníti, miképpen használja az egyén képességeit, és hogyan áll képessége a környezettel kapcsolatban.

Gardner (1983) „többszörös intelligencia" (multiple intelligences) elmélete lényegében elveti a „spearman-i g faktor", vagyis egy általános intellektuális erő létezését, és különálló intelligenciákat ír le.

Teóriája három alapvető elvet képvisel.

- Az intelligencia nem egységes, hanem több különálló intelligencia létezik, és ezek saját törvényeik szerint működnek. Először hat intelligenciát különböztetett meg – nyelvi, logikai-matematikai, téri, testi-kinesztétikus, zenei és személyi – majd a legutolsót intra -és interperszonális intelligenciákra bontotta, így hét alapvető területet különített el. Később további intelligenciákat különböztetett meg, amelyek közül a legfontosabb újítás a „különböző intelligenciák együttműködését szervező" intelligencia (*Armstrong*, 1994).
- Az intelligenciáknak mindegyike különálló és független a többitől. Tehát az egyikben mutatott képességszint nem mond semmit a másik területről.

– Az intelligenciák függetlenek egymástól, mégis interakcióban vannak, mert a legtöbb esetben egyszerre több intelligenciát kell mozgósítanunk egy-egy probléma megoldására.

A Gardner-féle megközelítés nyíltan kimondja, hogy az egyes intelligenciák egymástól eltérő fejlődést és ezáltal fejlettséget mutathatnak, és az egyes területeken mutatott képességek nem mondanak semmit más területeken megjelenő képességekről. A részképességkiesés tehát ebben az elméletben is jól megfér a tehetséggel.

Mint látható, a tehetségmodellek legtöbbjével összeegyeztethető a részképességkiesés vagy -gyengeség, sőt, egyre inkább arra hajlik a tudomány, hogy a tehetség a különböző faktoroknak igen különböző kombinációiból alakulhat ki. A tehetségesek különlegesnek nevezett populációival számolni kell a tehetségazonosításnak és- gondozásnak, hogy minél több potenciális tehetség mutatkozhasson meg teljesítményeiben is.

A tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek a tehetségpopulációban

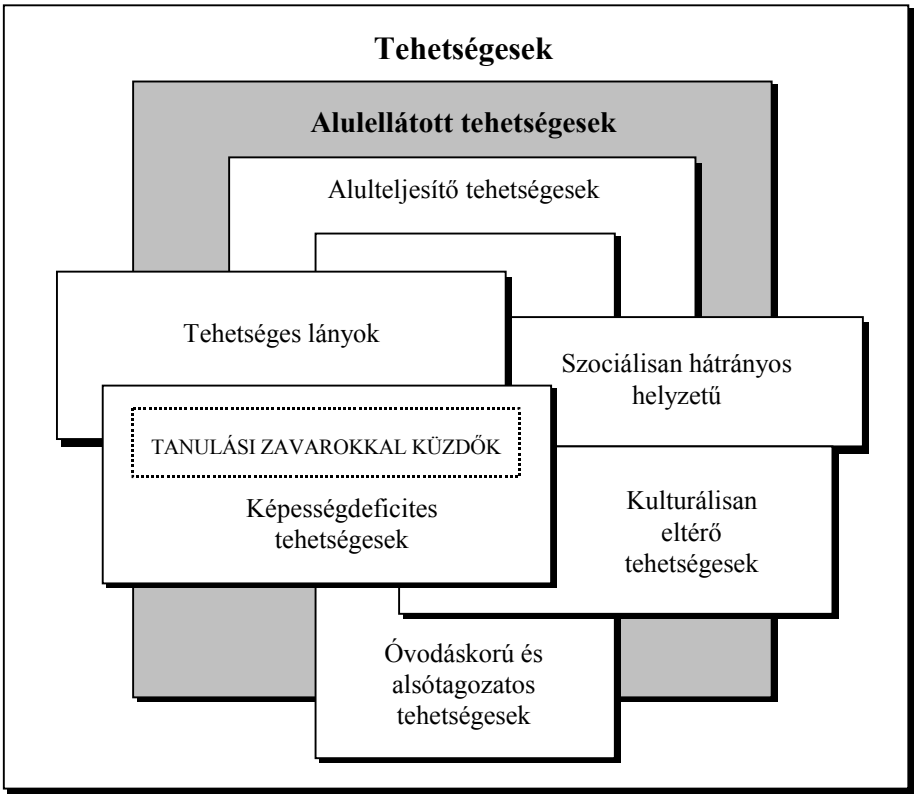
A viszonylag kiegyensúlyozott képesség-struktúrával rendelkező tehetségek mellett számolnunk kell egy igen nagy populációval, amely bizonyos területeken ugyan kiemelkedő, de más téren átlag alatti eredményeket mutat. A szakirodalomban különlegesnek nevezett populációkba tartozó tehetségesek kiemelkedő képességei olyan tényezőkkel párosulnak, amelyek megnehezíthetik, vagy lehetetlenné tehetik a tehetséggé fejlődést. Ezen csoportok között átfedések vannak, és az egyes csoportokba tartozás kritériumainak definiálása gyakran bizonytalan. A fogalmak meghatározása azonban fontos ezen különleges tehetségek fejlesztésének és támogatásának irányába történő továbblépéshez. Ebben a fejezetben a különböző hátrányokkal, hiányossággal együtt jelentkező tehetségcsoportok rövid ismertetését nyújtom azzal a céllal, hogy ezek jobb megismerése és differenciáldiagnosztikája lehetővé tegye a mind gyakrabban mutatkozó tanulási zavarokkal küzdő, nehezen felismerhető, ellentmondásos tehetségek azonosítását.

A tehetségesek gyakran nem jutnak hozzá a fejlődésükhöz szükséges oktatási feltételekhez, mégis *alulellátott (underserved) tehetséges*nek azokat a csoportokat nevezi a szakirodalom, amelyek ebben a tekintetben különösen hátrányban vannak. Ebbe a csoportba tartoznak a szakirodalom szerint az óvodás és általános iskolai korosztályok tehetségei, a szociálisan hátrányos vagy kulturálisan eltérő tehetségesek, a tehetséges lányok, és a képességeikben hátrányos tehetségesek.

Nyilvánvalóan bekerül a fenti csoportba tartozók nagy része az *alulteljesítő (underachiever) tehetséges*ek közé. Az alulteljesítők közös jellemzője, hogy elért eredményeik, teljesítményük jelentősen képességeik alatt maradnak.

A képességeikben hátrányos (handicapped) tehetségesek általában ellátatlanok és legtöbbször alulteljesítők is. Azok a populációk tartoznak ide, akik valamilyen szervi, fejlődési képesség- vagy részképességkieséssel, gyengeséggel küzdenek, de kiemelkedő képességekkel is rendelkeznek. Több csoportjuk közül talán a legellentmondásosabb a *tanulási zavarokkal küzdő (learning-disabled) tehetségesek* csoportja. A tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek az ellátatlan populáción belül a képességeikben hátrányosak

közé tartoznak, de ugyanakkor legtöbbjük alulteljesítő is. A csoportok közötti nagy átfedéseken túl, egy-egy személy adott esetben többféle hátrányt is szenvedhet. Az 1. ábra szemlélteti a fenti csoportok egymáshoz való viszonyát.



1. ábra
A tehetségesek különleges csoportjai

A tehetségesek különleges csoportjai

Csak a 80-as években jelent meg a szakirodalomban az „underserved", „alulellátott" kifejezés. Egyre inkább az „alulteljesítő" jelző helyett használatos, ami mutatja a szemléletváltozást. A gyerek nem megfelelő teljesítményéről a gyerekkel való nem megfelelő törődésre teszi a hangsúlyt. Az alulteljesítők mára egy nagy alcsoportja lettek ennek a populációnak, ami azt jelenti, hogy az alulteljesítés mint az alulellátottság következménye jelenik meg. Sokszor szinonimaként is használják a két kifejezést, a tendencia azonban az, hogy a fejlesztéshangsúlyos megközelítéssel az „alulellátottság" fogalma veszi át a főszerepet, ami talán a másik szélsőség.

A szakirodalomban az ellátatlan tehetségesek alcsoportjaiként jelennek meg az óvodáskorú és az általános iskola alsó tagozatára járó tehetségesek, az alulteljesítők, lányok, szociálisan hátrányos helyzetűek, kulturális kisebbségi vagy etnikai csoportok és a képességdeficittel küzdő tehetségesek. Természetesen ezek az alcsoportok többszörösen átfedhetik egymást (pl. alacsony keresetű szülők, nagyothalló lánya az iskolában épp csak átlagos, szabadidejében csodálatos verseket ír). Nyilvánvaló, hogy minél több területen hátrányos és ellátatlan valaki, annál nagyobb az elkallódás, vagy a devianciába hajlás esélye.

Az egyik ilyen csoport a kisebbségben élők, akik kulturális és nyelvi különbözőségük miatt nem csak az oktatásban, de adott esetben a tesztelésnél is hátrányban vannak. Vizsgálatok szerint a különböző tehetséggondozó programokban jelentősen alulreprezentáltak az etnikai kisebbségek (*Zappia*, 1989; *Colangelo* és *Kerr*, 1990).

Van Tassel-Baska és *Willis* (1987) valamint *Skuy, Kaniel* és *Tzuriel* (1988) vizsgálataiban megállapította, hogy az alacsony jövedelemmel rendelkező családokból érkező gyerekeknek jobbmódú társaiknál kisebb esélyük van arra, hogy tehetségüket felfedezzék, és fejlesztő programba kerüljenek.

Kiderült, hogy sokkal kevesebb lány, mint fiú ér el magas pontszámot matematikai és természettudományi tesztekben, így ilyen tehetséggondozó programokba is kevesebben kerülnek be közülük (*Gallagher*, 1988). Meglehet, hogy a lányok más területen tudnak kiemelkedő szinten teljesíteni, de további eredmények mutatják, hogy a hátrányos megkülönböztetés általánosan jellemző a lányok esetében.

Kognitív képességeket mérő tesztekkel történő tehetségazonosítás esetén nincs lényeges különbség a két nem között. A lány-fiú arány eltolódás a szubjektív méréseknél – tanár és társak véleménye – válik jelentősebbé (*Herskovits* és *Gyarmathy*, 1994). A lányok hátrányba kerülnek, ugyanis a tehetséges ember tulajdonságai társadalmi megítélésben inkább a férfias tulajdonságokkal azonosíthatók (*Wolleat*, 1979). Ez a társadalmi nyomás valószínűleg nagy hatással van nemcsak a tehetségesek azonosítására, hanem kibontakozására is. Egyszerre kettős teher nehezedik a tehetséges lányokra, mert amellett, hogy nemüknek nem teljesen megfelelő tulajdonságokat kell önmagukkal és környezetükkel elfogadtatniuk, még sokszor azt a segítséget is nélkülözniük kell, amit a tehetség felfedezése jelent (*Herskovits* és *Gyarmathy*, 1994).

A tehetségesek legfiatalabb korosztálya szinte semmilyen képességeinek megfelelő képzést nem kap. A nagyon fiatal kiemelkedő képességű gyerekeket ezért sorolják sokan az ellátatlanok közé (*Gallagher*, 1992; *Butler-Por*, 1993; *Yewchuk* és *Lupart*, 1993). *Whitmore* (1987) egyenesen az oktatásban legkevésbé ellátott tehetséges populációnak tartja az óvodáskorú és az általános iskola alsó tagozatára járó kiemelkedő képességű gyerekeket. A hazai tehetséggondozásban is ezek a korosztályok jutnak legkevésbé speciális, kiemelkedő képességeiknek megfelelő képzéshez. Nem véletlen, hogy a tehetségtanácsadásra jelentkező szülők zöme ebbe a korosztályba tartozó tehetséges gyermekének keres megfelelő iskolát, programot.

Az alulteljesítésről szóló irodalom legfőbb ismérve, hogy szinte minden kutató másmás meghatározást használ (*Gefferth*, 1990). A definíciók különbözőek, de abban megegyeznek, hogy az alulteljesítőknél különbség van a lehetséges és a megvalósuló teljesítmények között (*Gefferth*, 1990; *Feldhusen* és *Jarwan*, 1993). Az értelmi képességeket

mérő tesztekben a legfelső 5%-ot elérő gyerekeknek megközelítőleg a fele az iskolában képességei alatt teljesít (*Whitmore*, 1980).

Az alulteljesítők között sokan vannak az oktatásban ellátatlanok csoportjához tartozók: az alacsony szociokulturális családi hátterű, a kisebbségi vagy etnikai csoporthoz tartozó gyermekek, a lányok, az óvodás -és kisiskoláskorú valamint a képességdeficitekkel küzdő tanulók. A kutatók szinte kivétel nélkül több tényező együttes hatására kialakuló tünetegyüttesről számolnak be (*Gefferth*, 1990). Azonosításuk legtöbbször a sztenderdizált tesztek és a pedagógus értékelésének összevetésével történik. Kiszűrésüknek bizonytalansága egyenes arányban van az alulteljesítés fogalmának meghatározásában mutatkozó bizonytalansággal.

Frasier (1979) hátrányos helyzetű gyerekeket vizsgálva azt találta, hogy hosszútávú céljaik vannak, amelyek korán kifejlődtek bennük, és reálisaknak tűnnek. Ez segíthet lehet azonosításukban. *Gerken* (1979) a hátrányos helyzetű tehetségesek identifikációjában ugyanazokat az azonosítási eljárásokat tartja szükségesnek, mint más tehetségcsoportnál, de a megfelelő azonosítás hosszabb időt vehet igénybe.

Néhány tanulmány felhívja a figyelmet azokra az oktatási problémákra, amelyek elfordítják a jóképességű, de hátrányos helyzetű gyermeket az iskolától és annak értékeitől. Az iskolai konformitás, a hangsúlyosan konvergens gondolkodási mód az iskola iránti negatív attitűdöket alakíthat ki, és alulteljesítéshez vezethet (*Suter* és *Wolf*, 1987).

Silverman (1989) hangsúlyozza, hogy minden alulteljesítő gyermek megérdemli, hogy alaposan megvizsgálják képességeit, akár átlagos, akár kiemelkedő képességű. Tanulmányában a szakirodalomból összegyűjtötte a tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek tulajdonságlistáját, és ezt a listát összehasonlította *Whitmore* (1980) klasszikus alulteljesítőkről adott tulajdonságlistájával. Kiderült, hogy az itemek egy az egyben megfeleltek egymásnak. Ezen egybeesés alapján feltételezte, hogy az alulteljesítőknek (akár tehetséges, akár átlagos képességű egyénről van szó,) majdnem mindegyike valamilyen tanulási zavarral küzd. A probléma azonosítása hiányzik csak, és ha minden gyereket, aki képességei alatt teljesít, megfelelően megvizsgálnánk, a nehézségek okát megtalálva segíteni tudnánk.

A helyzet azonban nem ilyen egyszerű, hiszen mint korábban már szó volt róla, az alulteljesítés hátterében sokféle ok húzódhat meg, és gyakran több tényező is szerepet játszik a szindróma kialakulásában.

A „gifted handicapped" terminus a képességbeli hátrányokkal együtt mutatkozó tehetséget jelöli. Ezek a tehetségesek egy vagy több képességterületen nehézségekkel küzdenek. Tanulási, hallási, látási, mozgásbeli, neurológiai nehézségeket, emócionális zavarokat sorolnak ide (*Whitmore* és *Maker*, 1985; *Yewchuk*, 1985; *Yewchuk* és *Lupart*, 1993).

A 70-es évektől világszerte egyre több szó esik a tehetségeseknek erről a speciális csoportjáról. Vizsgálatok szerint az ilyen nehézségekkel küzdő tehetségesek számaránya az USA-ban 2–9% között van. Bár egyre többféle programot indítanak a különféle zavarokkal küzdő tehetségeseknek, fejlesztésük nem megoldott. Ha valamilyen segítséget kapnak, csak a nehézségeik tekintetében, nem kiterjesztve az ellátást a tehetség irányában (*Yewchuk* és *Lupart*, 1993).

Tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek

A 80-as évektől kezdve egyre nagyobb teret kaptak a tehetséggel foglalkozó szakirodalomban a tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek. A képességeikben hátrányos tehetségek közül talán ez az alcsoport kap legnagyobb figyelmet a kutatóktól. A többi alcsoporttól – ahol nyilvánvaló a deficit (pl. látás- vagy hallássérülés, testi rokkantság) – eltérően a tanulási rendellenességeket mutató tehetségek nehezen azonosíthatóak.

Egy vizsgálat szerint az USA-ban a tanulási zavarokkal küzdők 2,3%-a tehetséges (*Yewchuk*, 1986), de ennél lényegesen nagyobb arány is elképzelhető, mert az azonosítás nehézsége miatt igen bizonytalan az adat érvényessége.

Lényeges vonása ezeknek a gyerekeknek, hogy képességeik és teljesítményeik között nagy eltérés tapasztalható, és ennek a diszkrepanciának az oka a központi idegrendszer gyakran neurológiailag nem is diagnosztizálható működészavara, amely az információfeldolgozás valamely területén különböző mértékű és fajtájú képességcsökkenéshez vezet (*Yewchuk*, 1986).

Sokan ezek közül a gyerekek közül intelligenseknek tűnnek, de iskolai teljesítményeik gyengék. Munkájuk inkonzisztens, nagyon különböző szinten teljesíthetnek a különböző tantárgyakban. Gyakori, hogy a képességhiányok elfedik a tehetséget, és a gyermek átlagos, vagy átlag alatti szintűnek mutatkozik.

Gyakran számolnak be a tanárok arról, hogy nagy különbség van ezeknél a gyermekeknél problémamegoldó képességük, fogalmi gondolkodásuk és az iskolában szükséges képességek – írás, olvasás és számolás – között.

Tehetséges, tehetséges/tanulási zavaros és átlagos képességű tanulási zavaros gyerekeket vizsgált számos eljárással *Baum* (1985). Elemzései során a legnagyobb különbségeket a képességdeficitmentes tehetséges és a két részképességgyenge csoport között találta. A problémamentes csoportba tartozók kreatívabbak, és az iskolai oktatásban hatékonyabbak voltak. Viszont átlagos társaikkal összehasonlítva a kiemelkedő képességű tanulási zavaros gyerekek több érdeklődést mutattak a kreatív tevékenységek iránt, és tanáraik szerint kreatívabbak is voltak. Ugyanakkor ők okozták a legtöbb problémát az osztályban, és ők voltak a legkevésbé hatékonyak az iskolai tanulásban.

Silverman (1989) tanulmányában tulajdonságlistát állított össze a kiemelkedő képességű tanulási rendellenességet mutató gyerekek potenciális erősségeit és gyengéit külön felsorolva:

Potenciális erősségek:

– különleges készség útvesztők, rejtvények megoldására
– kifinomult humorérzék
– magas absztrakciós készség
– kiváló matematikai gondolkodás
– jó vizuális memória
– erős képzelőerő
– magas kreativitás
– komplex kapcsolatok és rendszerek megértése
– átható éleselméjűség
– különlegesen jó geometriában és természettudományokban

– lehet jó művészi, zenei és technikai készsége
– könnyen felfog metaforákat, analógiákat
– jó problémamegoldó készséggel rendelkezik.

Potenciális gyengeségek:
– nehézségei lehetnek: artikulációban
helyesírással
sima memorizálással
számolással
– gyengén teljesíthet időhatáros tesztekben
– lehet szétszórt, figyelmetlen
– lehet a kézírása olvashatatlan, nehézkes
– a házi feladatokat elfelejtheti, vagy gyenge színvonalon teljesíti a munkát
– először cselekszik, aztán gondolkodik
– gyenge lehet biológiából és idegen nyelvekből
– lehet, hogy szórakozottan firkál óra közben, ahelyett, hogy figyelne.

Ezt a felsorolást összehasonlítva az alulteljesítők (*Whitmore*, 1980) vagy a képességdeficittel küzdő tehetségek (*Whitmore* és *Marker*, 1985) jellemzőinek listáival kiderül, hogy minél körülhatároltabb a szindróma, annál pontosabb, a képességbeli jellegzetességeket megragadó leírás készíthető. Így míg az alulteljesítők listája szinte kizárólag viselkedésjegyeket sorol fel, a képességdeficitekkel küzdő tehetségeknél már a pozitív listán jól körülhatárolt képességek sorakoznak. Végül a tanulási zavarokkal küzdők itt leírt listája konkrét képességeket említ mind erősség, mind gyengeség terén. Minél pontosabban meg tudjuk állapítani a probléma gyökerét és okát, annál differenciáltabb képet tudunk kialakítani.

A tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek azonosítása

Ezeknek a gyerekeknek az azonosítása jellemzőik ismerete és megfelelő szűrési eljárások hiányában igen nehéz. A gyakorlatban inkább csak véletlenül kerül azonosításra egy-egy esetben ilyen gyerek – tanulási problémái miatt kerül tesztelésre, vagy tehetségprogramba válogatnák, esetleg személyiség vagy viselkedés problémával kerül pszichológiai vizsgálatra (*Schiff*, *Kaufman* és *Kaufman*, 1981).

Más esetekben elkerülhetik a figyelmet, mert kiváló képességeikkel többé-kevésbé kompenzálni tudják hiányosságaikat, és a tanárok nem veszik észre, hogy a követelményeknek éppen megfelelni tudó tanuló kiváló képességekkel rendelkezik (*Fox*, *Brody* és *Tobin,* 1983; *Gunderson*, *Maesch* és *Rees*, 1987; *Suter* és *Wolf*, 1987; *Silverman*, 1989). A tehetség sokszor azért nem mutatkozik, mert a hiányosságok megszüntetésére alkalmazott drill, az erre fordított energia és erőfeszítés lehetetlenné teszi az átlagost meghaladó teljesítményt.

Bár a kutatók ekkor már évek óta foglalkoznak a tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek témakörrel, *Van Tassel-Baska* (1991) és *Khatena* (1992) a 90-es évek elején még mindig azt találta, hogy ezek közül a gyerekek közül nagyon kevesen jutnak fejlesztő

programokba, mivel keveset tudnak azonosítani. *Van Tassel-Baska* (1991) áttekintő munkájában arra a megállapításra jutott, hogy alternatív azonosítási eljárásokat kell kidolgozni e populáció számára, mert az általában használatos módszerek nem felelnek meg náluk.

Mivel a tanárok rendelkeznek a legtöbb közvetlen információval a tanulókról, nekik van a legnagyobb esélyük az ilyen felemás képességekkel rendelkező tehetségek azonosítására. Emiatt alapvető fontosságú a pedagógusoknak megfelelő ismeretet nyújtani erről a populációról (*Baum*, 1984).

A tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek azonosítását az nehezíti meg, hogy rendkívül ellentmondásos képet nyújtanak. *Tannenbaum* és *Baldwin* (1983) írásában találóan „paradox tanulóknak" nevezte a tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekeket.

A kiegyensúlyozatlan intelligencia-struktúra jelei mutatkoznak a WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised) eredményeikben. Magas eredményeket érnek el azokban az altesztekben, amelyek a tehetséggel függenek össze, és alacsonyt azokban, amelyek a tanulási zavart jelzik (*Schiff*, *Kaufman* és *Kaufman*, 1981; *Barton* és *Starnes*, 1988; *Waldron* és *Saphire*, 1990). A legmagasabb pontszámokat a Főfogalom, a Szókincs és a Helyzetmegértés, a legalacsonyabbakat a Számolás, Számemlékezet és a Rejtjelezés altesztekben találták (*Yewchuk*, 1986). De nem egyértelműek az adatok, mivel az is előfordult például, hogy Számolásban kiemelkedő eredményeket mutattak ki kutatók. Az Általános Ismeretekben szintén ellentmondanak a vizsgálatok adatai (*Suter* és *Wolf*, 1987).

A skálákon belüli magas pontszámkülönbségek (scatter) szintén gyakran talált jellegzetessége a tehetséges tanulási zavarokkal küzdő gyerekek WISC-R eredményének. *Yewchuk* (1986) a verbális skálában 7, a cselekvéses, performációs részben 9, a teljes skálában 10 pontnyi különbséget talált az egyes altesztek között. A VQ és PQ közötti nagy, 15 pontos eltérés bármely irányban, szintén jelzője lehet a kettősségnek. Minden esetben hangsúlyozni kell azonban, hogy több gyerek egészen más jellegzetességeket produkálhat, jóllehet ugyanazok a nehézségei tehetsége mellett. Ennek a bizonytalanságnak nyilván az az oka, hogy se a tehetséges, se a tanulási zavarokkal küzdő populáció nem homogén. Eredetben és tünetekben lehetnek hasonló, egyező és eltérő esetek.

Az intelligencia tesztekben mutatott rendkívül kiegyensúlyozatlan kép csak egyike a sok ellentmondásnak, amely ezekre a gyerekekre jellemző. *Silverman* (1989) azt találta, hogy gyakran koruknak megfelelő feladatokban kudarcot vallanak, de ugyanazon teszt idősebbeknek való feladatait megoldják. Egyszerűbb feladatokkal nem boldogulnak, majd könnyedén megtalálják a megoldást nehezebbekre.

Minél magasabb fokú iskolába járnak, annál jobban teljesítenek. Az általánosban még komoly nehézségeik vannak, de főiskolára, egyetemre jutva jó eredményeket érhetnek el. Sok közöttük a későn érő tehetség (late blossomers). Esetleg csak pubertás korban mutatkozik meg képességük (*Dixon*, 1983), de sokszor a felnőttkorig várat magára a kibontakozás. Míg az iskolában állandó nehézséget, problémát jelentenek, és alacsony színvonalon teljesítenek, szabadidejükben hatalmas motivációt mutatnak tevékenységeikben. Érdeklődési területükön, hobbijaikban magasan kreatívak (*Silverman*, 1989).

Van Tassel-Baska (1993) a tehetséges tanulási zavarokkal küzdő tanulók címkézésénél fontosabbnak tartja a képességek feltérképezését. Az identifikációról a hangsúlyt a

tanulás szempontjából fontos erős és gyenge pontok megtalálására teszi. A tesztelés a képességeknek a megfelelő fejlesztéshez szükséges megismerését kell, hogy célozza.

A tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek felismerése a gyakorlatban

Ideális esetben a tanulási zavarok korrekciójának már az óvodában el kellene kezdődnie, ezért az azonosítás is ebben a korban kellene hogy megtörténjen. A kiemelkedő képességű tanulási zavarokkal küzdő gyerekek azonosítása azonban igen bizonytalan, mint azt a jelen tanulmány bevezetőjében már kifejtettem, ezért több odafigyelést, és az oktatási módszerek kicsit rugalmasabb használatát kívánja.

A tanulási zavarokkal küzdő tehetségek gyakran a szokásostól eltérő gondolkodásuk miatt kerülnek hátrányba. A sorbarendező, lépésről-lépésre haladó gondolkodásmód és információfeldolgozás, amely az iskolai oktatásban jelentős szerepet játszik, jelentősen gyengébb lehet ezeknél a gyerekeknél, mint a szimultán, egyidejű, analógiás gondolkodás és információfeldolgozás. Képességeik inkább téri-vizuális, technikai vagy társas-érzelmi képességeket megmozgató feladatokban mutatkoznak meg.

Vizsgálataim azt mutatják, hogy a tehetséges tanulási zavarokkal küzdő gyerekek, bár olvasási, helyes- és szépírási, valamint számolási készségük legfeljebb átlagos, de általában gyenge, mégis kiemelkedő szintű ismeretekkel rendelkeznek. Gyakran egy-egy témában (általában természettudomány) igen mély jártasságra tesznek szert. Szókincsük lehet gazdag, noha esetleg rosszul fejezik ki magukat. Legtöbbször különlegesen jó ötleteikkel, szokatlan megoldásaikkal hívják fel magukra a figyelmet, ami némely esetben nem tehetségük bizonyítékaként szolgál, hanem deviáns viselkedésként azonosíttatik.

Szűrési lehetőséget olyan feladatok jelentenek, amelyek többé-kevésbé elkülönítik a szériális és szimultán információfeldolgozást. Így ezek a gyerekek kiváló emlékezeti teljesítményekre képesek, ha a megjegyzendő anyag egyszerre jelenlévő ingerekből áll, míg a sorrendi tanulásban gyengén szerepelnek. Szókincsfeladatokban az egyszerűbb szavakat gyakran elvétik, de bonyolultabb, kevésbé ismert fogalmakat felismernek. Jó eredményeket érnek el olyan feladatokban, ahol fogalmi csoportosításra, főfogalom-megtalálásra van szükség. Logikai feladatokban, különösen, ha téri-vizuális anyagról van szó, szintén kiemelkedően tudnak teljesíteni (*Gyarmathy*, 1996).

Mindezeket a feladatokat a mindennapi oktatásba beépítve nemcsak a tanulási zavarokkal küzdő gyerekek azonosítását tehetnénk biztosabbá, hanem a szimultán ingerfeldolgozásnak nagyobb teret engedve az iskolákban, oktatásuk és a többi gyerek oktatása is hatékonyabbá válna.

Összefoglalás

A szakirodalmat áttekintve világosan látszik, hogy a tehetségesek igen nagy részének az átlagosnál nagyobb esélye van az elkallódásra. Annak ellenére, hogy a tehetségelméletek egyre inkább elfogadják a tehetség sokféle megjelenési formáját, a mindennapi gyakorlatban kevés eszköz áll rendelkezésre a szabálytalan tehetségek azonosításának és

fejlesztésének megvalósítására. A külső, környezeti, vagy belső, egyéni okokból fakadó hátrányok megakadályozhatják a tehetségpotenciál megmutatkozását, még azelőtt, hogy egyáltalán fejlődésnek indult volna. Az azonosítás elmaradása megfosztja a tehetségesek különleges csoportjaiba tartozókat még attól a támogatástól is, amelyet a képességek elismerése nyújthatna.

A tanulási zavarokkal küzdő tehetségesek azonosítása sok nehézségbe ütközik. Képességstruktúrájuk nagyon kiegyenlítetlen. Különböző mérési módszerekkel mérve, aszerint, hogy az eljárásban mely funkciók hangsúlyosak, teljesen eltérő eredményeket kaphatunk képességeikről. Több eljárás kombinált használata, hosszabb megfigyelés és megfelelő kihívást hordozó feladatok javíthatják a felismerés hatékonyságát, de szükség van olyan tesztszerű mérési eljárásokra is, amelyek alkalmasak a deficitek ellenére a kiemelkedő képességek azonosítására.

Igazi előrelépés azonban csak akkor lehetséges, ha a szakemberek – pedagógusok, pszichológusok és egyéb, a tehetség témakörével foglalkozó szakemberek – szemléletében a tehetség sokfélesége, így a képességeikben kiegyenlítetlenek csoportjai is helyet kapnak, megismerik lehetőségeiket és szükségleteiket, azonosításukra igény mutatkozik.

Irodalom

Ambrus Zoltán (1935): Anatole France. Előszó. In: France, A. (szerk.): *Fehér kövön*. Révai Kiadó, Budapest.

Armstrong, T. (1994): *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD, Alexandria, VA.

Barton, J. M. és Starnes, W. T. (1988): Distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. Special Issue: Gifted students with disabilities. *Roeper-Review*, 23–29.

Baum, S. (1984): Meeting the needs of learning disabled gifted students. *Roeper-Review*, 16–19.

Baum, S. (1985): Learning disabled students with superior cognitive abilities. Unpublished doctoral dissertation. The University of Connecticut, Storrs. In: Baum, (1988): An enrichment program for gifted learning disabled students. Gifted-Child-Quarterly, Bécs, 226–230.

Briggs, J. (1990): *Fire in the Crucible*. Jeremy P. Tarcher, Inc. Los Angeles.

Butler-Por, N. (1993): Underachieving gifted students. In: Heller, K. A., Mönks, F. J. és Passow. A. H. (szerk): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford. 649–648.

Feldhusen, J. F. és Jarwan, F. A. (1993): Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In: Heller, Mönks és Passow (szerk.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, 233–252.

Feldman, D. H. és Goldsmith, L.T. (1986): *Nature's Gambit: Child Prodiges and the Development of Human Potential*. New York, Basic Books.

Fox, L. H.; Brody, L. és Tobin, D. (1983, szerk.): *Learning disabled gifted children: Identification and programming*. University Park Press, Baltimore.

Frasier, M. M. (1979): Counselling the culturally diverse gifted. In: Colangelo, N. és Zaffrann, R. T. (szerk.): *New voices in counselling the gifted*. Kendall és Hunt, Iowa, 304–312.

Gagné, F. (1991): Toward a differentiated model of giftedness and talent. In: Colangelo, D. és Davis (szerk.): *Handbook of gifted education*. Boston, Allyn és Bacon, 65–80.

Gagné, F. (1993): Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: Heller, K. A., Mönks, F. J. és Passow, A. H. (szerk.): *International handbook of research and development of giftedness and talent.* Pergamon, Oxford, 69–88.

Gallagher, J. J. (1988): National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. *Exceptional Children*, 107–114.

Gallagher, J. J. (1992): Gifted persons. In: Marvin, C. A. (szerk.): *Encyclopedia of educational research.* Macmillan. New York, 544–549.

Galton, F. (1869): *Hereditary genius.* Macmillian, London.

Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.

Gefferth Éva (1990): A képességeik alatt teljesítõ tehetséges tanulók. In: Farkas Katalin és Klein Sándor (szerk.): *Tehetségnevelés Magyarországon.* Szöveggyűjtemény. Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet, Szeged. 252–271.

Gerken, K. C. (1979): An unseen minority: handicapped individuals who are gifted and talented. In: Colangelo, N. és Zaffrann N. T. (szerk.): *New voices in counselling the gifted.* Kendall és Hunt, Iowa. 321–326.

Getzels, J. W. és Jackson, P. W. (1958): The meaning of giftedness – an examination of an expanding concept. Phi Delta Kappan, 40. In: Freeman, J. (1985, szerk.): *The Psychology of Gifted Children.* John Wiley és Sons Ltd. 23–34.

Guilford, J. P. (1959): Three faces of intellect. *American Psychologist*, **14**. 469–479.

Gunderson, C. W., Maesch, C. és Rees, J. W. (1987): The gifted/learning disabled student. *Gifted Child Qarterly*, 158–160.

Gyarmathy Éva (1996): *Tanulási zavarokkal küzdõ tehetséges gyerekek azonosítása*. Ph.D. disszertáció. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.

Harsányi István (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest, 52–63.

Herskovits Mária és Gyarmathy Éva (1994): Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában. *Pszichológia*, **14.** 4. sz. 515–534.

Khatena, J. (1992): *Gifted: Challenge and Response for Education*. Peacock, Itacha, Illinois.

Landau, E. (1980): *Mut zur Begabung.* Reinhardt, München.

Marland, S. P. (1972): Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: Goverment Printing Office. In: Heller, K. A., Mönks, F. I. és Passow, A. H. (szerk.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon, Oxford, 709–726.

Osvát Erzsébet (1994): *Agatha Christie: A krimi királynője*. Hunga-Print, Nagyvárad.

Perkins, D. (1981): *The Mind's Best Work*. Harvard University Press, Cambridge.

Renzulli, J. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge, 180–184.

Révész Géza (1918): *A tehetség korai felismerése*. Benkő Gyula Császári és Királyi. Könyvkiadó, Budapest.

Shaw, G. A. és Brown, G. (1991): Laterality, implicit memory and attention disorder. *Educational Studies*, **17**. 15–23.

Schiff, M., Kaufman, M. és Kaufman, A. (1981): Scatter analysis of WISC-R profiles of learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, **14**. 400–404.

Siegler, R. S. és Kotovsky, K. (1990): Conclusions and integration. In: Sternberg, R. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conception of giftedness*. Cambridge University Press. New York, 417–426.

Silverman, L. K. (1989): Invisible gifts, invisible handicaps. Special Issue: *Gifted students with disabilities*. Roeper-Review, **12** (1) 37–42.

Skuy, M., Kaniel, S. és Tzuriel, D. (1988): Dynamic assessment of intellectually superior children in a low socio-economic status community. *Gifted Education International*, **5**. 90–96.

Sternberg, R. J. (1984): Toward a triarchic theory of intelligence. *Behavioral and Brain Science*, **7**. 269–315.

Suter, D. és Wolf, J. (1987): Issues in the identification and programming of the gifted/learning disabled child. *Journal for Education of the Gifted*, **10**. 3. sz. 227–237.

Szitnyai Elek (1905): A szellemi tehetségek eredete. In: Harsányi I. (1994): *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.

Tannenbaum, A. J. és Baldwin, L. J. (1983): Giftedness and learning disability: a paradoxical combination. In: Fox, L. H., Brody, L. és Tobin, D. (szerk.): *Learning-disabled/gifted children: Identification and programming*. University Park Press, Baltimore.

Terman, L. M. (1986): The physical and mental traits of gifted children. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge.

Thompson, L. J. (1971): Language disabilities in men of eminence. *Journal of Learning Disabilities*, **4**. 1. sz. 34–45.

Yewchuk, C. R. (1985): Gifted/learning diabled children. *Gifted Education International*, 3. sz. 122–126.

Yewchuk, C. R. (1986): Gifted/learning disabled childrem: Problem of assessment. In: Cropley, A. J., Urban K. K., Wagner, H. és Wieczerkowsky, W. (szerk.): *Giftedness: A continuing worldwide challenge*. Trillum Press, New York, 40–48.

Yewchuk, C. R. és Lupart, J. L. (1993): Gifted Handicapped: A Desultory Duality. In: Heller, K. A., Mönks, F. I. és Passow, A. H. (szerk.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon Press, Oxford. 709–726.

Van Tassel-Baska J. és Willis (1987): A three year study of the effects of low income on SAT scores among academically able. *Gifted Child Quarterly*, **31**. 4. sz. 169–173.

Van Tassel-Baska, J. (1991): Serving the diabled gifted through educational collaboration. *Journal for the Education of the Gifted*, **14**. 3. sz. 246–267.

Van Tassel-Baska, J. (1993): Curriculum development for the gifted. In: Heller, K. A; Mönks, F. J. és Passow, A. H. (szerk.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon, Oxford. 365–386.

Vespi, L. és Yewchuk, C. (1992): A phenomelogical study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children., 16(1).

Waldron, K. A. és Saphire, D. G. (1990): An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **23**. 8. sz. 491–498.

Whitmore, J. R. (1980): *Giftedness: Conflict and Underachievement*. Allyn és Bacon, Boston.

Whitmore, J. R. és Maker, C. J. (1985): *Intellectual Giftedness in Disabled Persons*. Aspen, Rockwill.

Whitmore, J. R. (1987): Conceptualizing the issue of underserved populations of gifted students. Special Issue: Gifted underserved. *Journal for the Education of the Gifted*; **10**. 3. sz. 141–153.

Whitmore, J. R. (1989): Four leading advocates for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, **12**. 1. sz. 5–13.

Wolleat, P. L. (1979): *Guiding the career development of gifted females*. In: Colangelo, N. és Zaffran, R. T. (szerk.): *New voices in counselling the gifted.* Kendall és Hunt Publishing Company. 331–345.

Zappia, I. A. (1989): Identification of gifted Hispanic students: A multi-dimensional view. In: Maker és Schiever (szerk.): *Critical issues in gifted education* (Vol. II.) PRO-ED, Austin.19–26.

ABSTRACT

ÉVA GYARMATHY: GIFTEDNESS AND THE LEARNING DISABLED HIGHLY INTELLIGENT CHILDREN

Many great creators failed or had serious problems in their school-achievement, yet the fact that also learning disabled' persons can be gifted is hardly acceptable even today. In this study besides collecting some cases of well-known artists, scientists and politicians, I reviewed definitions and models of giftedness to show that persons with unbalanced ability such as structure, learning disabled gifted children, might achieve higher and create more brilliantly than their normal peers. The modern definitions of giftedness accept that high performance might be rooted in different abilities, so even persons with partial deficits can be called gifted. There are many groups of special gifted persons, who have different problems, which cover their high abilities. Unfortunately, disadvantageous factors often appear cumulated, and sometimes it is difficult to identify even the main problem, not to mention the detection of high ability. In the review of the special groups of gifted children I attempted to describe these groups, and clarify their connections to each other. The underserved population is the largest, it consist of many groups of problem-gifted children. The main group of this population is the group of the nursery or primary aged children. Underachievers are usually also underserved. Socially disadvantageous or culturally diverse children are underrepresented in gifted programs. Girls have their special problems because of their gender role. Children with ability deficits are usually underserved and underachievers, too. The most contradictory group, the group of learning disabled gifted children belongs to this population, but their deficits are not as obvious as the deficits of for example, the hearing impaired children. Learning disabled gifted children often remain an invisible minority. Their high abilities more or less cover their deficits, but their deficits hinder them to show their high abilities. More efficient identificational and special developmental methods might help these children to perform as high as their excellent abilities promise. Yet, first of all, the experts, psychologists and teachers should gain more information about these children and change their attitudes toward the required school, performance.

Magyar Pedagógia, **98**. Number 2. 135–153. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gyarmathy Éva, Magyar Tudományos Akadémia, Pszichológiai Intézete H–1067 Budapest, Teréz krt. 13.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA
98. évf. 2. szám 155–160. (1998)

Regős János életműve (1913–1996)

Faludi Szilárd

Lakatos Ferenc írja a Vasi Szemle 1995/3. sz.-ban: „Hogy a szombathelyi tanárképző főiskola immár két emberöltőnyi időt tudhat maga mögött, tán önmagában is meglepetéssel szolgál sokak számára. Pedig aki a gyökértől elindulva kíséri végig históriáját, bizony ennyi esztendőt számlál.

A régi intézmény egy már nyugalomba vonult – s azóta elhunyt – kiválósága, *Regős János* tanár úr úttörő munkája azáltal emelkedik a hasonló tárgyú monográfiák legjobbjainak színvonalára, hogy egységes folyamatban mutatja fel a vasi pedagógusképzés eddigi történetét, csaknem ugyanannyi terjedelmet szánva a több, mint negyedszázadot felölelő »hőskor« jellemzésére, mint a közelmúlt eseményeire. Az 1926-os kőszegi alapítástól elindulva ismerteti meg az olvasót az akkor volt főbb eszmei irányokkal, a végrehajtás gyakorlatával, érzelemközelbe hozva magát a légkört is, amely iránt (aligha csak a távolság okozta megszépülés folytán) már-már nosztalgiát érzünk. A szerző kitűnően érzi, hol kell a szárazabb, didaktikus ismeretközlést olvasmányos formában oldani és elegyíteni az akkori diákélet köznapi jellemzőivel, s magát a korszellemet megidézni például egy-egy kiváló tanárportré felvillantásával.

Az ötvenes évek merőben más világa nemcsak szellemi, hanem fizikai táptalajából is kiszakította az intézetet. Jött két évig Sárvár (vajmi kevesen tudják ezt ma már), aztán újra Kőszeg, de csak fanyar epilógusként, mert hiszen elkezdett íródni az az új nagy fejezet, amelynek korszakos állomásai az 1959-es, az 1971-es, majd az 1974-es dátumokhoz kapcsolódnak. *Regős János* könyvének eme második része már a sokak által megélt jelen. De egyszer majd história lesz ez is, ezért rendkívül fontos az a mindent rögzítő (a leglényegesebb szempontokat figyelembe vevő) csoportosítás, amely az immár önálló főiskola egyre magasabb ívű oktatási, tudományos és művészeti tevékenységét követi nyomon évtizedünk legelejéig, kimondatlanul is sugallva a reményt, hogy az elénk tárt folyamat betetőzéseként előbb-utóbb megvalósul a nagy álom, az egyetemi szintű vasi pedagógusképzés.

A nagyon várt és az egész magyar neveléstörténetet gazdagító monográfia *Hargitai József* gondos szerkesztésében látott napvilágot.

Vaskó László egyetemi docens tudósítása szerint e kötet bemutatására 1995. április 13-án került sor Szombathelyen a Paragvári utcai Általános Iskola könyvtárában, ahol a könyvet *Honti Mária*, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium közigazgatási államtitkára méltatta.

Legjobb tudomásunk szerint *Regős János* négy alapvető műve:

1) Az elemi népoktatásügy Vas megyében 1867–1890; (ennek folytatása kéziratban lappang a Vas Megyei Levéltárban);
2) Az alkoholizmus elleni harc néhány kérdésének közoktatási és társadalmi-politikai vetülete... 1989,
3) Szelestey László életútja... 1990, és
4) A kőszegi tanítóképző intézettől a szombathelyi tanárképző főiskoláig.

Továbbiakban e legutóbb említett kötetről essék szó *Vaskó László* (debreceni) egyetemi docens dolgozatának anyagát felhasználva.

A 13 ív terjedelmű munka intézménytörténet, elsősorban a Nyugat-Dunántúli régió fontos pedagógusképző bázisának múltját bemutató összegzés sok levéltári, irattári és sajtóanyag feltárásával, a még élő kollégák megszólaltatásával.[1]

A kötet jól tükrözi a korabeli tanítóképzők sajátos belső hangulatát, a tanárok áldozatra kész munkáját. Mindez a növendékeket is arra sarkallta, hogy az elvárásoknak eleget tegyenek, „lámpások", szellemi vezetők legyenek egy-egy település emberközösségében.

A szerző a kronológikus sorrendet követi, de egyben problématörténetet is ad. A bevezetőben megfogalmazza a kötet célját, hogy a Szombathelyi Tanárképző Főiskola elődszervezetének feltárását és az 1974–1990 közötti időszak történeti fejlődését kívánja bemutatni. Hozzáteszi: azért, hogy „a múlt emberének mindennapjai, sikerei, botlásai egyaránt hamisítatlanul tárulhassanak a jelenkor szemlélője elé." Ugyanakkor feladatának tekinti, hogy elsőként Kőszeg városáról szóljon, részben a történeti szerepe, szelleme, másrészt a tanítóképző intézet életrehívása iránti elkötelezettsége miatt.

A kötet első részében érdekes sorokat olvashatunk a kőszegi képző indulásáról – szervezeti, személyi, tárgyi feltételeiről – a nehézségekről, az oktatás tartalmi kérdéseiről és számos statisztikai adatot találunk a növendékekre, tanárokra vonatkozóan. A szerző külön foglalkozik a két világháború közötti időszakban a gyakorlatokkal (hospitálások, minta-tanítások megbeszélése, növendékek tanításai és azok bírálata) a szertárak felszereltségével, majd a második világháború során keletkezett veszteségekkel. Ugyancsak ebben a fejezetben olvashatunk arról, hogy e régióban kezdődött el elsőként az első pedagógiai reformkísérlet, amely a 4 éves líceumi stúdium befejeztével az érettségi bizonyítvány megszerzésével nyújtott volna lehetőséget a 2 éves pedagógiai akadémia elvégzéséhez. Sajnos a közben megindult háború szétzilálta az ezzel kapcsolatos reményeket.

A második fejezetben az 1945-öt követő időszak oktató-nevelő munkájának új felfogásáról, a nevelők iskolán kívüli és közéleti tevékenységéről, az internátus belső életéről,

[1] Itt jegyzem meg, hogy *Regős* mindig nagy jelentőséget tulajdonított az orális (szóbeli) források felhasználásának.

a népművelési munkáról, az olvasómozgalomról, a dohányzás elleni küzdelemről olvashatunk.

A következő fejezet néhány kiemelkedő tanár személyiségét mutatja be és méltatja 1926–1937 között *(Zoltán Géza, Randvég Ferenc, Suta Gyula, Jeges Károly, Nemes László*) egyéni hangvételű, de reális tényeket közlő soraiban. Ezt követi a Felsőfokú Tanítóképző Intézet létrehozása 1959-ben, az általános iskolai tantervek áttekintése, az intézet tanulmányi rendje s a szakcsoporti élet kialakításának felvázolása. Röviden olvashatunk azokról az időkről, amikor a Felsőfokú Tanítóképző Intézet a Pécsi Tanárképző Főiskola kihelyezett tagozata lett (1971), s hogy a régió üzemei, gyárai, vállalatai igen sokrétű anyagi segítséget nyújtottak az intézmény további tartalmi és szervezeti megerősítéséhez.

1974-től lett önálló főiskola, s ennek nehézségeit és örömeit érzékelteti a szerző. Ezt követően olvashatunk a fejlesztés lehetőségeiről, a hallgatók aktivitásáról, hivatástudatuk újabb bizonyságairól, szakmai felkészültségükről. Szó esik az intézet, a tanszékek tagjainak az országos tudományos kutatómunkába történő bekapcsolódásairól, a témakörökről és az anyagi támogatás lehetőségeiről.

A szerző a továbbiakban tájékoztat a „Németh László Szakkollégium" létrejöttéről, amely a hallgatók érdeklődésére elsőként alakult meg a tanárképző főiskolák közt. Ugyancsak új színfoltként kerül említésre az 1960-as években megszervezett „Pedagógiai Múzeum", mely az egykori elemi iskolai tankönyvek, vezér- és segédkönyvek, tanítóképzésben használt dokumentumok, tantervek gyűjtésére vállalkozott s jelenleg mintegy 2000 dokumentummal rendelkezik. Nem elhanyagolható esemény, hogy 1982-ben *Devecseri Gábor* özvegye kinyilvánította azt a szándékát, hogy a költő könyvtárának modern irodalmat tartalmazó részét a főiskola könyvtárának adományozza, majd 1984-ben az igen értékes antik anyagot is a főiskolára hagyományozta s így jött létre a „Devecseri Gábor Könyvtár", melynek állománya napjainkban az 5000 kötetet meghaladja.[2]

Meg kell említeni a „Pungor Ernő Alapítványi Könyvtárat", mely a kémiaoktatás szolgálatában áll, s fejlesztéséről az alapítványozó gondoskodik. A következőkben szó esik az OTDK-s programról és munkákról, az elért eredményekről, a testnevelés és sport intézményi feladatairól, a főiskola igen széles és kiterjedt nemzetközi kapcsolatairól s végül a tudományos kutatásokról, publikációkról, melyek részben illeszkednek az országos témakutatásokhoz, másrészt a régiókra vonatkoznak, s ezzel is öregbítve a Szombathelyi Tanárképző Főiskola tekintélyét és rangját.

Érdekessége a kötetnek, hogy az egykori diákok később kiemelkedő tevékenységéről sem feledkezik meg a krónikás: így például *Lóránt Gyuláról*, az egykori híres labdarugóról, akit példaként állít az ifjúság elé, miként teszi ezt ifjúkori tanárbarátjával, a brianszki erdőt megjárt kollégával, *Nemes Lászó mé*ltatásával. Végül az intézmény nevében bekövetkezett változásokról, a székhelyükről és az időhatárokról, majd az igazgatók neveiről ad pontos adatokat a szerző.

Vaskó László (1995) kritikai megjegyzésként említi, hogy a korszakhatárok pontosabb tartására nagyobb figyelmet lehetett volna fordítani, s hogy a szakirodalmi forrástá-

[2] Most már 71 000 kötetet számlál.

jékoztatás csak a 86-os sorszámig jut el, pedig a szerző továbbjelölte a szövegbeni forrásokat. (Az irodalmi jelölés a IX., X., XI. fejezetekből elmaradt.)

„Összességében – mondja *Vaskó* – egy igen szép, jól szerkesztett, tartalmilag igen gazdag időszakot felölelő iskolatörténeti munkát olvashattunk, szép stílusban, olykor egyéni hangvételben megfogalmazva."

De hát ki is ez a „szerző"?

Itt viszont *Hargitai József* nekrológját követjük (1996, 372. o.).

„1996. június 17-én, 83 éves korában elhunyt *Regős János*, a vasi pedagógusképzés, a helytörténetírás, az iskolai és művelődéstörténeti kutatás kiemelkedő egyénisége. Húsz éves korától szinte élete végéig tanított.

1913. december 30-án született olyan szülőktől, akik házasságkötésük után több évre kivándoroltak Amerikába, hogy összegyűjtött pénzükből – visszatérve – tisztes megélhetést biztosítsanak családjuknak.

Regős János már itthon született Vasváron, de Tömördön töltötte gyermekéveit, mivel szülei ott nyitottak egy kiskereskedő üzletet. Az elemi iskolát itt végezte, majd a négy polgárit Csepregen. Négy évig naponta öt kilométert tett meg oda és ötöt vissza: gyalog télen-nyáron. Mégis helytállt.

1928-ban az Esztergomi Érseki Tanítóképző Intézetbe került és 1933-ban kántortanítói oklevéllel tért vissza falujába, Tömördre. Nemcsak a rábízott gyermekeket tanította, hanem a falu lámpása is volt: énekkart szervezett, színdarabokat tanított. Pár évi néptanítói munka után továbbtanult, és Szegeden, a négy évfolyamú polgári iskolai tanárképzőn magyar-történelem-ének szakos tanári oklevelet szerzett és egy évre a sárvári polgári iskolába került. A tanév letelte után jelentkezett a Szegedi Egyetem Apponyi Kollégiumába, ahol a leendő tanítóképző intézeti tanárokat képezték. 1944-ben végzett és történelemből doktorált. Előbb rövid időre Sárvárra került, majd Kőszegre nevezték ki gimnáziumi igazgatónak.

1948-tól a kőszegi tanítóképző, majd fiúképző tanára lett. Szuggesztív pedagógus volt, nemcsak diákjai becsülték és tisztelték, tanártársai is szerették. Legfontosabb törekvése – s egyszersmind érdeme is – volt, hogy a tanári kollektívával együtt kialakított egységes nevelési módszerek, intézeti tradíciók, a jó közösségi atmoszféra révén a tanítók generációiba olyan hivatástudatot, felelősségérzettől áthatott gondolkodásmódot, gyermekek iránti ragaszkodást és népszeretetet oltottak bele, amellyel nemcsak a nevelőmunkában, hanem a falu kulturális tevékenységének szervezésében is megállták a helyüket.

A kőszegi tanítóképző megszüntetése után, 1960-ban a szombathelyi tanító- majd tanárképző főiskola alapító tagja lett. Lankadatlan szervezőmunkát végzett, s rendszeressé váló publikáló tevékenységével pedig országosan is egyre nagyobb tekintélyt szerzett magának. 1970-ben a Magyar Tudományos Akadémia Neveléstörténeti Albizottsága tagjai sorába választotta. Az itt kifejtett tevékenysége során szoros kapcsolatai alakultak ki a neveléstudomány képviselőivel, egy életre szóló barátság alakult ki közte és *Mészáros István* neveléstörténész között. A tudományos ülések, konferenciák újabb inspirációt adtak számára a tudományos munkához, s ezzel egész életére elkötelezte magát a helytörténeti és művelődéstörténeti kutatásnak. Mint kiváló szakembert bízták meg a Pedagógiai

Írások[3] című Vas megyei évkönyvnek az alapításával. A pedagógiai antológia főszerkesztője volt 1970-től 1976-ig, s ezalatt a lap országos elismertségre tett szert. Ugyancsak ezekben az években fejtette ki gyümölcsöző tevékenységét mint a Magyar Pedagógiai Társaság Vas megyei tagozatának elnöke.

Éveken át kamatoztatta tudását a vasi tanárképző főiskola igazgatóhelyetteseként és nyugdíjba vonulásáig, 1977-ig a neveléstudományi tanszék vezető tanáraként.

Ezt követően még másfél évtizedig óraadó tanárként szolgálta intézményét.

A szombathelyi főiskolán már elsősorban a tudományos képzés lebegett a szeme előtt, s maga is ennek szolgálatába állította felkészültségét. Az itt töltött évtizedeket a kutatómunka és a tudományos kiteljesedés időszakának tartotta pályáján. Míg kőszegi periódusában mindenekelőtt a gyakorlati nevelőképzés problematikája, feladatrendszere, valamint a népnevelési munka állt érdeklődésének homlokterében, addig a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán eltöltött 32 esztendejében a neveléstudománynak szentelte minden energiáját. A neveléstörténeti kutató-feltáró munka életének szerves tartozéka lett és kitöltötte minden idejét..."

Mészáros István – Regős János jó barátja és jó ismerője – a 75. születésnap apropóján mondott ünnepi beszédében kiemeli azt a nem jelentéktelen körülményt, miszerint *Regős János* a nyugatmagyarországi régió avatott neveléstörténésze neveléstörténeti témáit mindenkor a szűkebb pátria központjával országos összefüggésekbe ágyazza. Emlékezik, emlékeztet, összehasonlít, adatok, tények felől halad általánosítások felé; prekoncepció nélkül; deklarációk helyett lelkiismeretesen kutatva, téglát téglára rakva, a múlt épületét míves kézzel rekonstruálva. Nem törvények, paragrafusok, megkövült intézmények lelketlen pozitívizmusával, hanem emberközpontúsággal, emberszabású múlt – ismerettel és – ismertetéssel.

Nem szándékozunk *Regős*-mítoszt teremteni, de ami igaz, az igaz. Ez az „alulról jött" s mindig fölfelé törekvő ember 40 éven át tanított, volt falu – „mindenese" – néptanító, polgári iskolai tanár, tanítóképző intézeti igazgató, a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola egyik alapító tagja, egyik népszerű vezető egyénisége, igazgató tanácsi tag, pedagógiai tanszékvezető.

Óráira – kor- és kar-társi visszaemlékezések szerint – nem kellett a hallgatókat beterelni; sűrű, tömött sorokban ültek, s hallgatták. Szuggesztív előadó, imponáló, hatalmas tárgyi tudással, szentekhez illő lelkesedéssel, olthatatlan lobogással, fáradhatatlan kutatómunkával, országossá terebélyesedő publikációs tevékenységgel (Köznevelés, Pedagógiai Szemle, Magyar Pedagógia, Vas Népe stb.).

Kedvelt kutatási területe az 1867 utáni, dualizmus-kori népoktatásügy; ő e kevéssé kutatott, s méltatott korszak hivatott kutatója. Talán az ő kezén fordult meg a legtöbb levéltári okirat, amiért dicsérik és bírálják. Dicsérik, mert a levéltári böngészés vérbeli kutatót sejtet, s bírálják, mert nem mindig használja fel eléggé széleskörűen a már megjelent feldolgozásokat. Kissé egyoldalúan „levéltáros" volna? Beszélteti viszont a még élő szereplőket (orális források).

Horváth Margit volt főigazgatóhelyettes tanuságtétele szerint nem sok köze volt a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola országos hírűvé vált média – arze-

[3] Legutóbb 1996-ban jelent meg – sajnos már *Hargitai József* fentebb említett és idézett nekrológjával.

náljához (nyelvi labor, képmagnó, mikro-tanítás stb); ez utóbbi felfejlesztése *Szalai László* főigazgató érdeme volt.

Fűzfa Balázs minden napos baráti beszélgetésben volt *Regőssel*, de szerinte *Regősnek* nem volt különösebb affinitása a Németh László szakkollégium iránt. Pedig ez az országban talán az első ilyenirányú szakkollégium tanárok és hallgatók speciális érdeklődésére és kezdeményezésére épült. Így született, így élt és él ma is. Folyóiratuk a „Vízjelek", majd a „Jelentkezünk" (Van egy még újabb is.) Legújabban a „BÁR"

Regős János humanista, gyermek- és emberszerető gyakorló pedagógus és tudós neveléstörténész volt. Lelkiismeretes és szerény. Munkabírása- és szeretése a fiatalabb generációknak is becsületére válna.

Irodalom

Hargitai József (1996): Regős János (nekrológ). In: *Pedagógiai Írások, Évkönyv*. Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szombathely, 372.

Regős János (1994): *A kőszegi tanítóképző intézettől a szombathelyi tanárképző főiskoláig (1926–1991).* Vas Megyei Pedagógiai Intézet. Szombathely, 205.

KÖNYVEKRŐL

Sharan B. Merriam és Ralph G. Brockett: The Profession and Practice of Adult Education

Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1997. 334 o.

Sharan B. Merriam a hetvenes évek óta kutatja az Amerikai Egyesült Államokban a felnőttoktatás és felnőttnevelés helyzetét. Jelenleg a Georgia egyetem professzora. Sok más kutatóval publikált már e témában, mostani szerzőtársa, *Ralph G. Brockett*, a kilencvenes években kezdte meg kutatását, különösen a felnőttoktatás professzionalizálhatóságára, ennek etikai hátterére és a saját irányítású tanulás lehetséges módszereire helyezi a hangsúlyt. Brockett a Tennesee Egyetemen oktat pszichológiát.

A 11 fejezetből álló könyvet a szerzők három nagy részre osztják: a felnőttoktatás alapjai, a filozófiai perspektívái a felnőttoktatás múltja és helyzete a jelen társadalomban. A második rész a felnőttoktatás szervezeti kereteiről szól, részletesebben a formális oktatásról, a felnőtt tanuló jellemzőiről, a felnőttoktatás globális kontextusáról és az oktatási lehetőségek elérhetőségéről. Az utolsó nagy részt a szakszerű gyakorlat fejlesztésének szentelik, ahol a gyakorlat eddig el nem ismert oldalát is bemutatják, amit az utolsó fejezetben a felnőttoktatás jövőjéről írt eszmefuttatás zár.

Az első fejezetben a felnőttoktatás definícióját járják körül a szerzők. Először összefoglalják a szakirodalomban eddig előfordult megfogalmazásokat, majd a saját megfogalmazásukat közlik: minden olyan tevékenység felnőttoktatásnak számít, amelyet azzal a céllal terveztek, hogy tanítsa azokat, akik koruk, szociális szerepük vagy önértékelésük révén felnőtteknek nevezünk. A pedagógiáról leválasztják ezzel az andragógiát, amely szemben a pedagógia gyermekközpontúságával a felnőttek tanításával és tanulásával foglalkozik. Az írók a felnőttoktatás összes lehetséges szinonimáját és terminus technicusát az olvasó elé tárják, megvitatva használhatóságukat is (például folytatólagos tanulás, távtanulás, populáris oktatás, alsó-, közép- és felsőfokú felnőtt oktatás, szakmai továbbképzés, közösségi oktatás, élethosszig tartó tanulás). Amerikában, a kisebbségi jogok hazájában a felnőtt fejjel padba ülő embert tisztelet övezi, ezért a könyv nagy hangsúlyt fektet, hogy eltérő elnevezéseket is adjon ebben az eltérő, de mégis hasonló szituációban: a tanár nem oktató, hanem facilitátor, a tanuló pedig gyakornok. A következőkben a szerzőpáros azt követi nyomon, hogy a felnőttoktatás milyen igények szerint változott, mi volt az egyes korokban a kitűzött célja. Napjainkban a felnőttoktatás szerveződésének négy fő célját látják: társadalmi változás elősegítése, a személy fejlődése, a kedvező szociális rend fenntartása és fejlesztése továbbá a termelékenység fokozása.

A második fejezet a filozófiai gondolatok tárháza, ahol a felnőtt élet lenni vagy nem lenni kérdéseire adnak lehetséges válaszokat. A könyv öt nagy filozófiai iskolát emel ki: az esszencionalista, a perennialista, a progresszív, a rekonstruktív és egzisztencialista iskolát. Három fő perspektívát mutat be: elsőként a liberális-progresszív perspektívát, ahol a felnőttoktatás fő célját a kritikus gondolkodás fejlesztésében, a gyakorlati tudás átadásában látják, amit széles spektrumú tudományos módszerekkel, főleg problémamegoldó és tapasztalatra alapozó feladattal valósítanak meg. A behaviorista és humanista irányzat főleg a kereskedelmi, ipari, szakmai továbbképzési és hadi (ki)képzést vette védőszárnya alá. Számos curriculumot dolgoztak ki, értékelést hajtottak végre; ez az irányzat a felnőttoktatás rendszerét inkább a tréningek világához szeretné hasonlítani. A humanista elképzelések között kapott helyet a fenomenológia mint a felnőttoktatás egyik lehetséges perspektívája. Itt az érzésekre, tudatosságra és a tanulók tapasztalataira fókuszálnak. A kritikus filozófia radikális megoldásokat ajánl, jelzi ezt a hatvanas években tevékenykedő *Paulo Freire* és *Ivan Illich* munkássága is, akik a marxista filozófiából sokat merítve az oktatást politikai, elsősorban egalitáriánus célokra próbálták használni, egyúttal élesen ellenezve a kötelező felnőttoktatást. A felsorolás végén említi meg a szerzőpáros a feminista

irányzatok kezdeményezéseit, amelyekben a társadalom margójára szorult nőket fegyverzik fel a öntudatosságra neveléssel és az erőviszonyok hatékonyabb kezelésének gyakorlati módszereivel.

A következőkben a múltba enged bepillantást a könyv, hogy abból információt és inspirációt szerezzen; nemcsak a felnőttoktatás mint globális egész, hanem a nagy felnőttoktatók, intézmények ötletek történelmét is összefoglalja. A történelmi interpretációk azonban csaknem átírhatják a valóságos eseményeket, három interpretációs hagyományra hívják fel az olvasó figyelmét: az „ünneplő" történelmi aspektusra, amely főként egy személy, intézmény vagy eszmének adózik azzal, hogy részletesen bemutatja, a narratív történelmi szemléletmód a hogyanra és mikéntre helyezi a hangsúlyt az események felvázolásában, a miért kifejtésére pedig a kritikus történelemírás vállalkozik.

A jelenkor felnőttoktatásának három nagy dilemmájával foglalkozik a negyedik fejezet. Első kérdése, hogy a felnőttoktatásnak egységesülnie kellene-e vagy megtartani jelenlegi diverzifikációját. Sok kutató próbált közös alapot teremteni e tudományágnak, mint *Beder* is, aki szerint ezt a területet öt alapelv tartja össze: a felnőttoktatás legfőbb feladata (miszerint a társadalmi helyzetet akármennyire működőképes és jó fejleszteni és javítani kell); a tény, hogy a tanulást életünk végéig folytatnunk kell; a felnőttek képesek tanulni, őket különleges tisztelet illeti meg; minden felnőttnek meg kell teremteni azt a lehetőséget, hogy tanulhasson és az ötödik alapelv a felnőttek megkülönböztetett tanítási és értékelési módját követeli.

A második nagy dilemmát az képezi, hogy a felnőttoktatás társuljon-e az edukáció széles palettájáról bármely tudományággal. A szerzők a felnőttoktatás veszélyeztetését látnák a túl szoros kapcsolatokban, hiszen a felnőttoktatást a pedagógia túlontúl „eliskolásítaná", illetve institúcionalizálhatná. Ezzel ellentétben arról a szomorú tapasztalatról számolnak be a szerzők, hogy a gazdasági érdekeknek megfelelően egyre több egyetemen vonják össze az andragógiai tanszékeket más, témájában hasonlónak ítélt intézményekkel.

A felnőttoktatásnak az egyénekre vagy inkább a társadalom érdekeire kell-e tekintettel lennie-teszi fel a kérdést a szerzőpáros. *Mezirow* eszmefuttatásán elindulva a felnőttoktatást kontinuumként ábrázolják, ahol a kezdőponthoz (tanítás előtti állapot) az egyén megváltozása áll közelebb amit a másik végpontban a társadalom átalakulása követ. *Cunningham* könyvére támaszkodva állítják fel a fent említett kérdés válaszainak tipológiáját. Öt kialakult válasz jelent meg történelmünkben, amelyek egymással párhuzamosan valósulnak meg: konvencionális (kereskedelem, kormány, hadsereg), fogyasztói (önmegvalósítás, rekreáció), reformista (béke és feminista mozgalmak), radikális-humanista (emberi szabadságért küzdő mozgalmak) és végül a radikális-strukturalista felnőttoktatás, amely elsősorban az új forradalmi társadalmak jellemzője mint például Kínában vagy Nicaraguában.

A felnőttoktatás szervezeti kereteit a szerzők az Amerikai Államokra jellemző intézményeket (állami és magánszektorból egyaránt) és lehetőségeket sorolják fel, bemutatva az alapítványokat és ügynökségeket is. Az intézményi keretek legjellemzőbb vonásait *Knowles* foglalja össze: a felnőttoktatásban résztvevő szervezett intézmények mindig valamilyen specifikus, társadalmi igényre válaszul jelennek meg, inkább epizódikusak ezért, mintsem állandóak lennének. A felnőttoktatás különböző formái nagyonis ezekkel az intézetekkel együtt lélegeznek, hiszen olyan mértékben létezhetnek a programok, amilyen mértékben megfelelő szervezett kerettel rendelkeznek. A felnőttoktatás egyre inkább differenciálódik mind struktúrájában mind metodológiájában és tanmeneteiben, ezzel elősegítve azt is, hogy az intézményi keretek egyre több szubstruktúrában helyezkedjenek el és legyenek részei a felnőttoktatás nagyobb területének. A felnőttoktatás katedrán inneni résztevevőit a szerzők *Houle* nyomán egy piramisba rendezik el, ahol az alapot önkéntes csoportvezetők, tutorok képezik, a középső szintet azok a részmunkaidőben dolgozók alkotják, akik órabért kapnak munkájukért, míg a piramis tetején a teljes munakidőben dolgozó felnőttoktatók, tréning vezetők, szakmai programok irányítói, felnőttoktatásban résztvevő professzorok állnak. A felnőttoktatás három, a gyakorlatban legfontosabb tényezőjét emeli ki a könyv: a curriculumtervezést, az adminisztrációt és a finanszírozást. Érdekes összehasonlítási lehetőséget ad a szerzők beszámolója az amerikai viszonyokról. Az Egyesült Államokban a finanszírozási lehetőségeknek négy fő típusa van: adókból támogatott forma, amely magában foglalja a középfokú oktatási képzést a könyvtárakkal, múzeumokkal és börtönökkel, második forma a nonprofit intezmények oktatása, ide elsősorban a vallási intézetek, klubok tartoznak. A harmadik lehetőséget a 'forprofit' intézmények mint magán, ipari és kereskedelmi iskolák kínálják. A negyedik típusba a nemszervezett felnőttoktatási típus került, amelyet a média, utazás, munka, és a család kínál.

A hatodik fejezet érdekes statisztikákat kínál, a felnőttoktatás keretei között tanulók jellemzőit veszi számba. Napjaink Amerikájában a tipikus felnőtt tanuló 40 évesnél nem idősebb, teljes munkaidőben dolgozik, családja van és inkább a városok külterületein él mint nagyobb városokban. A nők és férfiak aránya

egyenlő. A résztvevők 33%-a fehérbőrű, 23%-a a fekete lakosság köréből kerül ki, míg a spanyol származásúak 29%-kal képviseltetik magukat. A tanulók 16%-a még középfokú oktatásban sem vett részt előtte, viszont 58% már főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkeznek. Hazai viszonyainkhoz képest meglepő, hogy mindössze csak 3%-uk tanul valamilyen oklevél, fokozat vagy diploma megszerzésének céljával. A tanulók legfőbb akadályait *Cross* foglalta össze: szituációs hátrányok, intézményi akadályok, a felnőtt természete, kis önbizalma és végül az információ hiánya jelenti annak akadályát, hogy hatékonyan bekapcsolódjanak a tanulás menetébe.

A hetedik fejezet egy kis kitekintést ad a világ más táján előforduló felnőttoktatási formák összefoglalásával, példaként említik az afrikai bábszínházi foglalkozásokat, az indiai rádióhullámok közvetítette iskolát, a népi iskolákat Skandináviában, populáris zeneoktatást Dél-Amerikában és Nagy Britannia nyílt egyetemeit.

A nyolcadik fejezet az amerikai felnőttoktatás hozzáférhetőségét elemzi, ahol 76 millió felnőtt tanul jelenleg, ez a lakosság 40%-át (!) jelenti. Négy feltételt vizsgálnak meg a szerzők: a földrajzi (város vagy vidék; bevándorlók, hajléktalanok kérdése), demográfiai (nemi és korbeli különbségek), szocioökonómiai és kulturális lehetőségeket, amelyek egymással szorosan összefonódva teremthetik meg a lehetőséget vagy éppen az akadályt a felnőttoktatásban való részvételre.

A könyv harmadik nagy része a felnőttoktatás professzionalizálhatóságának kérdésével foglalkozik. A támogatók mellett az aggodalmaskodók arra figyelmeztetnek, hogy ezzel az andragógiai gyakorlat elitjét termelnék ki, amely egyre inkább leszűkítené a résztvevők tanuláshoz való hozzáférését. Ehelyett inkább egy gigantikus esernyő alá gyűjtik *Merriam* és *Brockett* a különböző oktatási formákat, akár helyi, akár nemzeti vagy nemzetközi igényeket elégítenek is ki. Ezt követi az andragógiával foglalkozó legfontosabb amerikai intézmények, újságok, egyetemi és doktori lehetőségek felsorolása és bemutatása.

A tizedik fejezet foglalkozik az andragógiai gyakorlat el nem ismert és így gyakran láthatatlan oldalával. Példaként említi azokat akik személyük miatt nem nyernek elismerést a felnőttoktatásban, úgyis mint afroameriakiak, indián lakosság, mexikói amerikaiak, szellemi és tesi fogyatékosok, homoszexuálisok, idősek. A „láthatatlanság" további okai lehetnek a kizsákmányolás, a perifériára szorítás, szociális erőtlenség és erőszak. A felnőttoktatás azokat a felnőttoktatókat sem látja szívesen, akik az egészségügyben tevékenykednek, továbbá a könyvtárosokat, börtönben tanítókat, vallásoktatókat, közösségfejlesztőket, távoktatókat stb.

Az utolsó fejezet foglalkozik a felnőttoktatás feszültségektől sem mentes lehetséges jövőjével. A továbbfejlődést biztosítja a más tudományágakkal való egyre szorosabb együttműködés (szociológia, szociálpszichológia, pszichológia, történelem és közigazgatás) és ezekről a területekről kölcsönvett és a felnőttoktatás igényeinek megfelelően átalakított tudás alkalmazása a tantervekben. A szerzők a tudás forrásainak kiszélesedését jelzik, megemlítve a populáris kultúrát, a novellákat, filmeket, színdarabokat, verseket, dalokat és képregényeket mint az eddig még nem kellően kiaknázott lehetőségek tárházát. A szerzők alapvetően az informális tanulás irányába tapasztalják az andragógiai praxis eltolódását. A jövő legfőbb célkitűzését a kritikus gondolkodás fejlesztésében látják, ez lehet ugyanis annak garanciája, hogy a felnőttek a készen kapott elméleteket és véleményeket ne fogadják el autoritásra hivatkozva. Ezáltal szerezhetnek tudomást a különböző életmódokról és gondolkodási alternatívákról, így tudnak közülük választani és minél tartalmasabb életet élni.

Csörsz Emese

Maureen McLaughlin és MaryEllen Vogt: Portfolios in Teacher Education

International Reading Association, Newark, 1996, 156 o.

Többször találkoznak a pedagógusok azzal a problémával, hogy a hagyományos értékelési eszközök (beszámolók, tesztek, stb.) nem nyújtanak elég információt, a tesztek alapján az értékelő szakember csak a tanulás eredményével találkozik, és nem nyer betekintést magába a tényleges tanulási folyamatba. A felmerült újítási igényekre válaszként született meg a portfolió értékelés módszere.

A portfolióértékelés olyan teljesítménymérő módszer, melyben a tanulók fejlődését többféle forrásból származó információ összegyűjtésével méri fel a pedagógus. A portfolióknak többféle típusa lehet: a *folyamat portfoliók* azt mutatják be, hogyan birkózik meg a tanuló a tanulási folyamat egyes állomásaival. A *dokumentációs vagy leíró portfoliók* az idő függvényében demonstrálják a tanulók haladását, a portfoliókban található minden 'bizonyíték' értékelésre kerül. A *bemutató portfoliók* a legjobbnak ítélt munkákat tartalmazzák. A legtöbb pedagógus, a fent említett portfoliókat egyesítő *teljesítmény portfolió* híve, mivel ez adja a legteljesebb képet a tanulók tanulási folyamatáról. Ez az új értékelési eszköz kollaboratív jellegű, demonstrálja a tanulási folyamatot, értékeli a megszerzett tudást, aktív részvételt biztosít a tanulási folyamatban, hangsúlyozza a tanulók számára az ön-reflektálást és az önértékelést, és újfajta szerepet kínál nekik és a tanároknak. A portfolió összefoglaló elnevezés arra utal, hogy az ilyen elvek alapján elvégzett munka végterméke egy dosszié, melyben az egy-egy tanulóra vonatkozó összegyűjtött dokumentumokat tárolják.

Szándéka szerint a könyv olyan általános illetve középiskolai leendő és gyakorló tanároknak készült, akiknek nem csak megtanulniuk, de megtapasztalniuk is kell a legújabb oktatási módszereket. Ehhez kapcsolódóan a tanárképző szakemberek munkáját is hivatott elősegíteni. Szerkezetét tekintve, a könyv három részen és ezeken belül tíz fejezeten keresztül mutatja be a portfolió módszer használatát.

A bevezető és az első fejezet témamegjelölése után a második fejezet előrevetíti az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának lehetőségeit. A folyamat bevezetésének kezdetén a gyakorló tanárok és a felsőoktatásban dolgozó kollégáik feladata kapcsolatot teremteni a tanterv, az oktatás és az értékelés között. Meg kell határozni a tanulási célokat, a portfolió elkészítésének hasznosságára vonatkozó racionális érveket, az értékelési kritériumokat, illetve el kell készíteniük a portfolió folyamat teljes leírását.

A második rész már konkrétan a gyakorlati megvalósíthatósággal foglalkozik. A harmadik fejezetben a szerzők hangsúlyozzák mennyire fontos szerepet kap az oktatók személyes portfoliója, amely modellként szolgál a tanulók számára. Ennek haszna, hogy képet kapjanak a tanulók arról, tanáraik hogyan értékelik a kért feladatot, hogyan épül fel egy portfolió, betekintést ad a visszajelző folyamatokba, elmélyíti a diák-tanár kapcsolatot és a tanulók is rájönnek, hogy a modellezés értékes része az oktatásnak.

A negyedik fejezet az egyén teljesítményére vonatkozó visszajelzések módszereivel foglalkozik. A könyv által idézett példában ehhez a tanulók saját műveltségi történetük portfolióját készítették el. Az elkészült munkákról adott visszajelzések a következő formákban történhetnek meg: konferenciák, melyek célja a megerősítés és a felülvizsgálás; kiscsoportos megbeszélés, ahol a szorongás csökkentése a cél; érvelési folyamat, ahol kapcsolatot teremtenek a cél és a tényleges teljesítmény között és dokumentálják az egyéni fejlődést; és végezetül az önmaguk és a társak által adott értékelés, mely azt hivatott jelezni, mennyire jól haladnak a tanulók a cél elérése felé. E visszajelzési módok során a tanulók a tanulást mint folyamatot látják, rájönnek hiányosságaikra, meglátják az egyes kurzusok közötti kapcsolódási lehetőségeket és megtanulják, hogy gondolataikat értékelik és megbecsülik. Az ötödik fejezet konkrét betekintést ad a folyamatba egy elemi- és egy középiskolai olvasáskurzus példáján keresztül.

A hatodik fejezet részletesen szól a konferenciák és az elkészült portfoliók értékelésének tényleges menetéről. A konferenciákon az a cél, hogy a tanulók megmagyarázzák portfoliójuk egyes részleteit, megbeszéljék a különböző kérdéseket és témákat és visszajelzést, támogatást kapjanak. Így a tanárok is jobban megértik tanulóik gondolkodási folyamatait. A portfoliók értékelése folyamatos. Az oktatók négy szinten értékelnek: kiváteles, alapos, megfelelő és nem megfelelő. A kitöltés a tanulók jelenlétében folyik és a kész értékeléseket megkapja az osztály.

A hetedik fejezet a tanulók oldaláról vizsgálja meg a portfolió folyamatot. Természetes, hogy a számukra eddig ismeretlen folyamat bevezetésének kezdetén a vizsgált tanulók aggódtak jegyeik alakulása miatt, viszont a szemeszter végére, már a legtöbben tetszésüket fejezték ki. Növekedett az önbizalmuk, megfelelőnek tartott mennyiségű írásos visszajelzést kaptak, aktívan részt vehettek saját értékelésükben, a folyamatot végig az együttműködés jellemezte és a tanult anyag mélyebb szintézisét érték el. A pozitív fogadtatást az oktatók azzal is elősegítették, hogy a hallgatók részletes sillabuszt kaptak, megbeszélték velük a felmerülő problémákat, kérdéseket és segítettek a konferenciákon, fogadóórákon. Ugyanilyen pozitív tapasztalatokról számol be a nyolcadik fejezet is a végzett tanárokkal kapcsolatban.

A harmadik részben a kilencedik és a tizedik fejezet a portfolió értékelés további alkalmazási lehetőségeire mutat rá. Segítségével gazdagabb képet kaphatunk a jelöltekről az egyetemi szakokra, a tanárképzési programokra történő jelentkezések elbírálása során, segítheti a gyakorló tanítást, a már dolgozó pedagógusok munkáját illetve a még csak állásért folyamodó tanárok elbírálását.

A könyv végén a függelékekben megtalálható egy, az értékeléssel kapcsolatos glosszárium, illetve példák a portfolió folyamat egyes lépéseire. A könyv egésze gazdagon illusztrált, a gyakorlathoz kapcsolva mutatja be a portfolió folyamat elméletét, híven a módszer szelleméhez. A magyarországi értékelési kultúrában még nem ismert a könyv által leírt módszer, áttanulmányozása új perspektívát nyújthat a magyar értékelési szakemberek számára.

Tarkó Klára

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Előfizethető a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatóságán (1846 Budapest), az ügyfélszolgálati irodákban, hírlapkézbesítőknél és a Hírlap-előfizetési és Elektronikus Postaigazgatóság (HELP) 1900 Budapest, Orczy tér 1, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank és Takarékpénztár Rt. 11991102 – 02102799 pénzforgalmi jelzőszámra.

Előfizetési díj egy évre 1600,- Ft. Ára példányonként 400,- Ft.

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

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatta.
Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja a JATE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.
A szedés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.
Tördelőszerkesztő: Börcsökné Soós Edit.
Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.
Megjelent 6,9 (A/5) ív terjedelemben.
HU ISSN 0025–0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

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

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

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

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

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

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

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

AIMS AND SCOPE

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

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

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, Magyar Pedagógia, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

RESEARCH PAPERS

Katalin Fehér: The pedagogical notions of the englightment in contemporary sermons 85

Gábor Tóth: Sándor Imre and the paedagogium (1908–1919) 99

László Zrinszky: Philosophy of Education: At the end of the third millennium 123

Éva Gyarmathy: Giftedness and the learning disabled highly intelligent children 135

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education