

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZNEGYEDIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM



2004

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatási Minisztérium
támogatja

SZÁZHARMADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):

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

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin és Molnár Gyöngyvér

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

T. Neville Postlethwaite: A jó nemzetközi összehasonlító vizsgálatok tíz ismérve	5
Géczi János: Reform életmód – és szimbóluma: Nagy Sándor világgképének és művészetpedagógiájának elemei	19
Németh András: Egyetemi neveléstudomány – reformpedagógia – magyar oktatásügyi reformok	39
Kovács Katalin: Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata	57
Virág Irén: A magyarországi arisztokrácia neveltetésének vizsgálata a 19. sz. első felében a források tükrében	77
Kálmán Orsolya: A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás éve alatt	95

KÖNYVEKRŐL

Bárdossy Ildikó: Réthy Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?	115
Szabolcs Éva: Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (szerk.): Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény.	119

A JÓ NEMZETKÖZI ÖSSZEHAJONLÍTÓ VIZSGÁLATOK TÍZ ISMÉRVE

T. Neville Postlethwaite
University of Hamburg

A 21. század kezdetén számos nemzetközi felmérés áll rendelkezésre, ám a minőségbeli különbségek igen jelentősek közöttük. Némelyek láthatóan igen színvonalasak, mások minősége viszont oly mértékben megkérdőjelezhető, hogy eredményeik nem megbízhatóak. Míg a minőség garantálása elsődlegesen a kutató felelőssége, az egyes országok oktatási minisztériumainak is kötelessége biztosítani, hogy a kutatások minden szempontból színvonalasak legyenek: nem engedhetik meg, hogy az adófizetők pénzén szakszerűtlen felmérések folyjanak. 1992-ben az IEA megjelentette a *The IEA Technical Handbook* című kiadványt ([IEA Technikai Kézikönyv], *Keeves*, 1992). 1994-ben *Andreas Schleicher* meghatározta az IEA kutatástervezési és kivitelezési sztenderdeket (*Standards for the Design and Operations in IEA Studies*; *Schleicher*, 1994). Az International Academy of Education szintén megjelentetett egy kiadványt, amelyben a kutatások során követendő irányelveket foglalták össze (*Beaton és mtsai*, 1999). Ugyanekkor az IEA is megjelentette a *Technical Standards for IEA Studies* c. kiadványát ([IEA Kutatásmódszertani Szabvány], *Martin, Rust és Adams*, 1999). Ezek a publikációk részletesen tárgyalják a technikai kérdéseket. E rövid tanulmány célja tíz olyan ismerv kiemelése, amelyek alapján az olvasó minden esetben megállapíthatja, milyen színvonalú felméréssel áll szemben.

Némely pontot külön, csillaggal (*) is megjelöltünk. Ezek azok az aspektusok, amelyek kritikus fontosságúak: ha a kutatók nem kielégítően végezték a munkájukat akár csak egy ilyen szempontból is, a vizsgálatukban nem lehet megbízni. Az olvasó feladata megkövetelni a kutatótól, hogy a vizsgálatát részletesen és pontosan mutassa be.

1. A vizsgálat céljai világosan megfogalmazottak-e?

Melyek voltak az adott felmérés céljai? Egyértelműen megfogalmazták-e ezeket a jelentés írói? Világossá teszi-e a szöveg célok összefüggéseit a szakpolitikai és az elméleti problémákkal? A célokat adekvát módon képezik-e le a kutatási kérdések? Egy olyan tanulmány olvasása, amelyből nem derül ki már az elején, milyen kérdésekre próbáltak a kutatók választ keresni, mindig nehézkes. Sőt, néha az olvasónak az a kifejezett érzése támad, hogy a kutatók maguk sem tudták, mire is keresnék a választ. Megfelelően iga-

zolgák-e továbbá a dokumentumok vagy jelentések azt, hogy a kiválasztott kutatási kérdések az adott régió/ország számára valóban fontos szakpolitikai és elméleti problémákra irányulnak? (Ellenkező esetben élhetünk azzal a gyanúval, hogy a kutatók saját kedvenc témája volt a kutatás tárgya valamely, a gyakorlat számára fontos kérdés helyett.) Igazolja-e a szöveg, hogy a vizsgálatot kimondottan szakpolitikai és elméleti kérdések megválaszolására tervezték? Néhány vizsgálatban nagy gondot fordítanak arra, hogy azonosítsák a minden oktatási rendszerben egyformán fellelhető szakpolitikai kérdésköröket. A kutatási kérdéseket úgy határozzák meg, hogy azokkal megválaszolhatók legyenek a szakpolitikai kérdések, majd „üres” vagy „minta-” táblázatokat szerkesztenek, amelyekkel az eredményekről való beszámolás módját előre kijelölik. Ha a kutatási folyamatban ezt az eljárást követték, erről a jelentésben a kutatók beszámolnak. Előfordul, hogy a jelentés egy még alakulóban lévő elméleti modelltől szól. Ebben az esetben is az olvasó feladata, hogy meggyőződjék róla: az elméleti modelltől olyan specifikus kutatási kérdések következnek-e, amelyeket a kapott adatok alapján meg lehet válaszolni.

Nemzetközi vizsgálatokban néha felmerül, hogy a különböző oktatási rendszerek túlságosan eltérnek egymástól ahhoz, hogy egy közös, a teljes vizsgálatban érvényesülő kérdéscsoportot lehessen meghatározni. Saját tapasztalatom az, hogy minden ország számára fontosak a források, intézkedések és a növekedés szintjei (az inputok, a folyamatok, az eredmények tekintetében), valamint ezen szintek megoszlásának méltányossága, igazságossága az ország különböző igazgatási egységei (régiók, tartományok), illetve iskolái között.

Ezeket a kérdéseket fontos tehát feltennünk:

- Relevánsak, világosan megfogalmazottak-e a vizsgálat céljai?
- Kellően körültekintőek, adekvátak-e a kutatási kérdések?

2. Megfelelőek és összevethetőek-e a célpopulációk?

Ha például a kívánatos célpopuláció a második osztályban tanuló összes gyermek, azt kell figyelnünk, hogy az oktatási rendszerrel kapcsolatos, a vizsgálat során feltett kérdések megválaszolásához valóban ez a populáció-e a megfelelő.

Amikor országok közötti összehasonlításokról van szó, egymásnak megfeleltethető populációkat vetettek-e össze? Például, ha egy adott évfolyam teljesítményét hasonlították össze, belekerült-e a célpopulációba az összes, ezen az évfolyamon tanuló diák? Kisebbségi tanulói csoportok kihagyása ezekben az esetekben igen elterjedt, vagy azért, mert kevesen vannak (és aránytalanul nagy költségeket emésztene fel tőlük is adatokat gyűjteni – pl. távoli, elszigetelt területeken élnek), vagy mert fogyatékkal élők iskolájába járnak (pl. látás- vagy halláskárosult diákok). E tanulókra tipikusan „kizárt” populációként szokás utalni és a csoport nagysága elfogadhatónak tekinthető, amíg a „kívánt” célpopuláció 5%-ánál kevesebb tanulót érint. A „kizárt” populáció nélkül tekintett „kívánt” populáció adja a „meghatározott” populációt. Ami *nem* elfogadható, az az, ha az egyik országban 2%-ot hagynak ki, egy másikban pedig 14-et. Tárgyalják-e a jelentések egyrészt

a diák- és iskola-szintű kizárások eltérő mértékét, másrészt e kizárások várható hatásait az átlagok összehasonlítására és az országokénti eloszlások alakulására?

Gyanakodnunk kell az olyan vizsgálatra, amely nem említ kizárt diákokat. Az a kutató, aki tudja a dolgát, mindig jelzi a kizárások mértékét és okát. Ha ilyen információ a tanulmányban nem található, akkor a legvalószínűbb az, hogy erre egyáltalán nem is figyeltek, tehát az olvasó nem tudhatja, pontosan mit hasonlítottak össze mivel. Ez a rossz vizsgálat egyértelmű ismertetőjegye.

Ugyanez érvényes az életkori csoportok összehasonlítására is. Az iskolai osztályok helyett életkori csoportok választásának egyik oka, hogy egy adott időszakon belül (pl. az egy naptári évben) születettek teljesítményét kívánjuk mérni. Ez a megközelítés arra keresi a választ, hogy az oktatási rendszer hogyan birkózott meg egy adott kohorsz oktatásával. Az olyan rendszerekben, ahol az évismétlők aránya magas, elképzelhető például, hogy a 13–14 éves tanulók több évfolyamon szóródnak. Felmerülhet ezzel kapcsolatban az az érv egyes oktatási rendszerekben, hogy a három osztállyal elmaradók számára az adott tesztek túl nehezek lesznek, ezért ezeket a tanulókat „ki kellene zárni”. Ilyenkor vagy nincs a teszteknek „alsó lefedése” (amely esetben a teszt nem alkalmas a diákok összességének a vizsgálatára), vagy pedig e tanulók teljesítménye vagy 0, vagy véletlenszerű pontszámot ér. E probléma kezelésének egyik lehetséges módja az „5% alatt” elv követése.

A felteendő kérdések közül a következőket emeljük ki:

- Tárgyalja-e a jelentés a „kizárt” populációt, valamint az enélkül tekintett „meghatározott” populációt?
- A kívánt népesség 5% alatt maradt-e a kizárt populáció?
- Valóban összevethetőek voltak-e a vizsgált csoportok?*

3. Megfelelő volt-e a minta kiválasztása?

A mintavétel fő célkitűzése, hogy a célpopuláció minden tagjának meghatározott, nullától különböző esélye legyen a mintába kerülésre. Ügyeltek-e a kutatást végzők erre? Mivel – különböző okok miatt – általában eltérés mutatkozik a tervezett és a valós minta között, szokásos eljárás súlyokat számítani és alkalmazni az egyes mintavételi rétegek között esetlegesen felmerülő aránytalanságok korrigálására. Minden tanulmányt kétkezdéssel kell kezelni, ahol nem közlik, ez hogyan történt. A magyarázatnak mindig szerepelnie kell, akár lábjegyzetben, akár egy technikai fejezet formájában. Minél nagyobb különbségek mutatkoznak a vizsgált iskolák között, annál nagyobb számú iskolának kell szerepelnie a mintában. A p érték az a statisztikai adat, amellyel megmutatjuk az iskolák közötti különbséget. Megadja-e a jelentés a p értékét?

Ha azt tervezzük, hogy a rendszer valamely szegmensét vagy a tanulók egy adott csoportját mélyebb elemzésnek vetjük alá, ehhez e csoportból több tanulót kell bevonni, ennek pedig kihatása lesz a minta teljes méretére. Lennie kell továbbá egy olyan táblázatnak, amely ismerteti a tervezett és végleges minták nagyságát (megadva mindkét esetben az iskolák és a tanulók számát). A részvételi aránynak (a résztvevő iskolák ará-

nya megszorozva a résztvevő tanulók arányával) 85% felettinek kell lennie (lásd még a 7. pontot).

A minták alapján a populációra adott becsléseknek mindig van mintavételi hibája, aminek azonban elfogadható mértékűnek kell lennie az eredményekre alapozott szakpolitikai döntések tekintetében. Az 1960-as évek közepe óta számos nagy nemzetközi vizsgálatban sztenderd eljárás olyan minta kiválasztása, amelynek a mintavételi pontossága legalább eléri, vagy meghaladja egy pedagógiai eredményességvizsgálat 400 fős random mintájáét. A mintavételi pontosság e szintje lehetővé teszi, hogy a teszt itemeinek eredményeiben (a helyes válaszok százaléka) a mintavételi hiba ne legyen magasabb egy sztenderd hiba 2,5%-ánál, illetve két sztenderd hiba 5%-nál. Ez azt jelenti például, hogy a populációra adott 50%-os becslés esetén 20 esetből 19-ben biztosak lehetünk abban, hogy e becslés 50% valódi értéke 45 és 55% között van. Mivel szinte minden országban kétlépcsős mintavételt alkalmaznak (először az iskolák mintáját választják ki, majd a tanulókat az egyes iskolákon belül) nagyon fontos ennek figyelembe vétele a sztenderd hiba számításakor. Sokan elkövetik azt a hibát, hogy az SPSS-szel olyan sztenderd hibaszámítást futtatnak le, amely egylépcsős, egyszerű random mintát feltételez. Ennek eredménye pontatlan sztenderd hiba lesz, mert nem veszi figyelembe a minta kétlépcsős jellegét és kisebb értéket mutat, mint amekkora az valójában. Így ha közlik a kutatók az átlagok különbségét (például nemek közötti, vagy városi–vidéki összehasonlításokban), olyan különbségeket mutatnak ki, amelyek valójában nem szignifikánsak. A jó kutatás ismérve, hogy a sztenderd hibát megfelelően számítják ki és ennek módját is közlik.

Az olvasónak tehát fel kell tennie a kérdést: „Olyan módon történt-e a mintavétel, hogy a keletkező sztenderd mintavételi hibák elfogadhatóak legyenek a vizsgálat céljait tekintve?” Általában a mintavételi eljárásokban jártas kutatók tanulmányaikban rendre közlik a mintaválasztás lépéseit, valamint a pontos mintavételi hiba-értékeket. Amennyiben ez az információ hiányzik, egyértelműen gyanússá válhat a vizsgált minta. Ugyancsak általános gyakorlat az eredmények ismertetésekor a mintavételi hiba-értékek szerepeltetése a táblázatokban. Amennyiben ezek hiányoznak, tanácsos gyanakvással tekinteni az adott tanulmányra.

A gyanakvást indokolja, ha a valójában mért minta túl kicsi (túl nagy az eltérés a tervezett és a valós minta között), vagy ha a kizárt populáció meghaladja az 5%-ot, vagy ha a megfelelő p nem ismert stb. – ezekben az esetekben a bármely változóra számított átlagok és szórások hibásak lehetnek.

Előfordul néha, hogy a mintavétel helyes kivitelezése mellett szignifikáns különbségeket kapunk. Nagy mintáknál azonban rendszerint szignifikáns különbségek mutatkoznak. A valódi kérdés ekkor az, hogy pedagógiai szempontból van-e jelentősége ezeknek az eltéréseknek. Például, ha egy teszten csupán egyetlen itemben találunk szignifikáns különbséget, az nem említésre méltó, releváns eredmény. Tehát a szignifikáns különbségeket pontosan kell kiszámítani és kellő körültekintéssel kell értelmezni.

A mintavétellel kapcsolatos kérdések:

- Feltüntették-e a szerzők a mintavétel konfidencia-határát?*
- A tárgyalt mintavételi eljárásokhoz megadják-e a p értékét?*
- Nagyobb volt-e a részvételi arány (iskolák x tanulók), mint 85%?*
- Számítottak és alkalmaztak-e mintasúlyokat?*

- Megadták-e a mintavételi hiba-értékeket minden becsült értékre?*
- Különbséget tesz-e a jelentés a statisztikailag szignifikáns és a pedagógiai relevanciával bíró eltérések között?*

4. Jól kidolgozott és kipróbált-e a teszt?

A teszteknek nyilvánvalóan alkalmasnak kell lenniük a kijelölt konstruktum mérésére. Amennyiben a reliabilitás és validitás igazolása hiányzik, az olvasó joggal fog gyanút, akár országos, akár nemzetközi felmérésről van szó.

Általában a tesztek annak mérésére szolgálnak, amit az iskolarendszer egy adott pontjáig eljutva a tanulóknak már el kellett sajátítaniuk. Alkalmanként előfordul, hogy azt kell mérniük, mire lesz szüksége a diákoknak a társadalomba való kilépésükkor. Bármelyikről is legyen szó, elengedhetetlen annak bizonyítása, hogy a teszt betölti azt a szerepet, amire szánták.

Először is természetes, hogy pontos leírást adjon a szöveg arról, hogy mit ért például olvasáson vagy matematikán (vagy bármin, amit a vizsgálat mért) az iskolarendszer vizsgált pontján. Ha ez hiányzik a jelentésből (legalább függelék formájában ott kell lennie), okunk van kétségbe vonni a teljes vállalkozást. Másodszor: természetes egy teszt-váz vagy egy értékelési rendszer kidolgozása. Ez számos formát ölthet, de rendszerint egy táblázat, amely függőlegesen a tartalmakat, vízszintesen a kognitív viselkedési mintázatokat rendezi el, s a táblázat minden egyes cellája így egy-egy pedagógiai célt jelenít meg. Szokásos gyakorlat ennek a közlése a jelentésben.

Amennyiben a vizsgálat célja annak mérése, hogy az adott pillanatig a tanulók mit sajátítottak el, akkor a mérőeszközöknek le kell fedniük a résztvevő ország(ok) megcélzott tantervi tartalmait. Ez általában egy kétlépcsős folyamat, amely az érintett országok curriculumainak tartalomelemzésével kezdődik (tantervi utasítások, tankönyvek, vizsgák, illetve az alapján, hogy a tanárok milyen tartalmak tanításáról számolnak be). A második lépés az elsőre épül: a tartalomelemzés alapján teszt-váz(ak) kidolgozása. Míg számos tantervi célkitűzést nemzetközi szinten is mindenütt megtalálhatunk, mindig lesznek olyanok is, amelyek az országoknak csak egy részében érvényesül. Végül a vizsgált tananyagot gyakran területekre bontják. A szövegértés esetében például gyakran alkalmazzák a narratív próza–kifejtés–dokumentum felosztást. Ezeket a vizsgált részterületeket pontosan meg kell határozni.

Némely esetben a tanulmány az eredmények olyan aspektusaira összpontosít, mint például elég jól olvasnak-e a tanulók „a társadalomban való boldoguláshoz”, vagy „ahhoz, hogy felsőbb osztályba léphessenek”. Ezekben az esetekben először minden országban szakértői munkacsoportnak kell definiálnia, hogy valójában mi szükséges az ilyen típusú eredményekhez. Ez jelentős munkát igényel, de alapos feltárásnak kell lennie.

Más esetekben az a szokás, hogy a vizsgált évfolyamra vagy korcsoportra jellemző készségek és kompetenciák hierarchikusan rendezett halmazát adják meg. Minden szinten meghatározzák, mit tudnak a tanulók. Erre mutat példát az 1. táblázat, amely a SACMEQ vizsgálat hatodik évfolyamra vonatkozó anyagához tartozik. Itt nyolc szintet

különítettek el, de vizsgálták a hatodik évfolyam diákjait és a tanáraikat. Fontos, hogy minden szinthez tartozzon megfelelő item.

Általában az országok közötti eltérések kisebbek az olyan tárgyak tekintetében, mint a szövegértés vagy az idegen nyelvek, szemben például a matematikával, a történelemmel, vagy a társadalomismerettel. Ha azonban a vizsgálat a nemzeti tantervek közös tartalmaira irányul, mégis egyetértésnek kell lennie a nemzetközi teszt szerkezetében, és ennek minden egyes ország esetében le kell fednie a tantervi tartalmak nagy részét.

1. táblázat. A SACMEQ-felmérés a hatodik évfolyamon

Szint	Szövegértés	Matematika
1.	<i>Olvasás előtti szint:</i> Mindennapi tárgyakat és konkrét jelenségeket ábrázoló képek párosítása szavakkal, rövid írott instrukciók követése.	<i>Elemi számolás:</i> Egyműveletes összeadás és kivonás. Egyszerű alakzatok felismerése. Számképfelismerés. Számlálás egész számokkal.
2.	<i>Kezdő olvasás:</i> Prepozíciókat és absztrakt fogalmakat is érintő képek és szavak összekapcsolása; segítő technikák alkalmazása (hangos kiolvasás, egyszerű mondatstruktúrára, ismerős szavakra támaszkodás) a kifejezések értelmezésében olvasás során.	<i>Kezdő számolás:</i> Számosságokkal végzett kétműveletes összeadás és kivonás, ellenőrzéssel és becsléssel. Ismert tárgyak hosszának becslése. Gyakori kétdimenziós alakzatok felismerése.
3.	<i>Alapvető olvasás szintje:</i> Jelentés megértése (szavak és kifejezések párosítása, mondatkiegészítés, egymást követő szavak összeillesztése) rövid, egyszerű szövegekben (tovább- és újraolvasással).	<i>Alapszintű számolás:</i> Verbális információ (mondat, egyszerű ábra, táblázat) átalakítása egy aritmetikai művelet ismétlődő lépéseinek végzésével. Grafikus információ törtekké alakítása. Egész számok helyiértékének megértése a tízes számkörben. Egyszerű, mindennapos mértékegységek ismerete.
4.	<i>Tartalom megértése:</i> A szöveg különböző részeiben szereplő információ összekötése és értelmezése tovább- és újraolvasással.	<i>Alapműveleti számolás:</i> Verbális vagy grafikus információ átalakítása egyszerű aritmetikai feladattá. Különböző aritmetikai műveletek végzése (megfelelő sorrendben) egész számok, törtek és/vagy tizedestörtek körében.
5.	<i>Értelmező olvasás:</i> A szöveg különböző részeiben szereplő információ összekapcsolása és értelmezése tovább- és újraolvasással, valamint társítása külső információval (felidézett lexikai ismeretekkel), amely kiegészíti és kontextualizálja a jelentést.	<i>Gyakorlott számolás:</i> Verbális, grafikus vagy táblázatos formában megadott információ aritmetikai formába alakítása a feladat megoldásához. Többműveletes feladatok megoldása (a megfelelő műveleti sorrend követésével), amelyekben gyakori mértékegységek és/vagy egész és vegyes számok szerepelnek. Alapvető mértékegységek átváltása egymásba (pl. méter centiméterre).
6.	<i>Következtető olvasás:</i> Hosszabb, bonyolultabb (narratív, dokumentum vagy kifejtő) szövegek tovább- és újraolvasása, hogy a szöveg különböző részeitől származó információk összekapcsolásával azonosítsa az író célját.	<i>Matematikai készségek:</i> Többműveletes feladatok megoldása (a megfelelő műveleti sorrend követésével) törtszámok, arányok, tizedestörtek körében. Verbális és grafikus információ szimbolikus, algebrai, egyenlettel felírt formába alakítása adott matematikai feladat megoldásához. Az eredmény ellenőrzése és becslése külső (a feladatban nem megadott) tudás felhasználásával.

1. táblázat folytatása

Szint	Szövegértés	Matematika
7.	<u>Analitikus olvasás:</u> Hosszabb (narratív, dokumentum vagy kifejtő) szöveg különböző részeiben szereplő információ összekapcsolása és értelmezése tovább- és újraolvasással az író személyes meggyőződéseinek (értékek, előítéletek és/vagy részrehajlás) feltárására.	<u>Problémamegoldás:</u> Információ kikeresése és átalakítása (pl. mértékváltás) táblázatból, grafikomból, vizuális és szimbolikus reprezentációból többlépcsős feladat azonosításához, majd megoldásához.
8.	<u>Kritikus olvasás:</u> Hosszabb (narratív, dokumentum vagy kifejtő) szövegben szereplő információ azonosítása azért, hogy a szöveg különböző részeiben szereplő információkat összekapcsoljon és így következtetéseket vonjon le, illetve értékelje, az író mit feltételezett a témáról és az olvasó jellemzőiről (pl. kor, tudás, személyes meggyőződések: értékek, előítéletek és/vagy részrehajlás).	<u>Absztrakt problémamegoldás:</u> Expliciten meg nem fogalmazott, verbális vagy grafikus információba ágyazott matematikai probléma jellegének azonosítása, majd ennek szimbolikus, algebrai vagy egyenlettel felírt formába alakítása a probléma megoldásához.

A teszt vázában rögzített minden egyes célkitűzéshez ki kell dolgozni itemeket. Az itemek formátumának egységesnek és jól alátámasztottnak kell lennie. Továbbá az itemeket ki kell próbálni és ki kell elemezni. Feleletválasztó itemeknél meg kell győződni arról, hogy a disztraktorok tartalmilag, de diagnosztikus erejüket és elterelő hatásukat tekintve is megfelelőek. A nyílt kérdéseket, amelyekre a választ a tanulóknak maguknak kell megalkotniuk, próbamérésen be kell mérni, hogy biztosíthassuk, megbízhatóan értékelhető válaszok halmazát hívják elő. Amennyiben skálaértékeket rendelünk a válaszokhoz, elengedhetetlen, hogy egyetértés legyen a skála értelmezésében, abban, hogy a skála egyes pontjai milyen tanulói teljesítményt jelentenek az adott feladatban. Az itemek megfelelő voltát a résztvevőknek el kell fogadniuk, a teszt megbízhatóságát pedig igazolni kell. Ha a vizsgálat célja az idő előrehaladtával bekövetkező – például a legutóbbi és a jelenlegi felmérés közötti – változás mérése, akkor a két időpontban megfelelő mennyiségű közös itemet kell felvenni az eltelt idő alatt történő változás megbízható mérése. Végül minden egyes itemet meg kell vizsgálni a lehetséges értelmezési különbségek azonosítása céljából minden egyes résztvevő országban. Az itemek pszichometriai mutatóinak hasonlóan kell lennie a résztvevő országok nagy részében. Amennyiben egymást átfedő tesztekkel álló battériát alkalmaznak, a kipróbálás fázisában igazolni kell, hogy a közös itemek valóban lehetővé teszik az ugyanarra a skálára történő kalibrálást.

Esetenként életszerű feladatokon nyújtott teljesítmény mérése is szükséges lehet a vizsgált terület célkitűzései teljes körének lefedésére. Ilyen feladatok kidolgozásakor tekintettel kell lenni a méréshez rendelkezésre álló (rendszerint) korlátozott időkeretre, az egyszerű, nagy számban és a résztvevő országok lehetőségein belül hozzáférhető eszközök használatának igényére, valamint arra a kíváncságra, hogy a különböző országokban egyaránt megbízhatóan értékelhető válaszokat hívjanak elő e feladatok. Ha rotálták a részteszteket, igazolni kell, hogy ez megfelelően történt. Például a részteszteken lenniük kell közös itemeknek, hogy azok transzformálhatóak legyenek egy közös skálára.

Végül a tesztek validitását alá kell támasztani. Ha végeztek érvényességvizsgálatot a kutatók, akkor beszámolnak róla, az érvényesség milyen aspektusait vizsgálták. Annak eldöntése már az olvasó feladata, hogy az adott eljárások meggyőzőek-e vagy sem. Ha ilyen vizsgálatra nincs utalás, azt el sem végezték. Ebben az esetben nem lehet képünk a tesztek validitásáról, ezért az eredményeket gyanakvással kell szemlélnünk. Az érvényesség elemzésében nemzetközi szinten az egyik fontos lépés az, hogy a résztvevő országok megvizsgálják, a teszt mely itemei vonatkoznak az adott ország tantervének elemeire. A kutatók ezután külön kiszámítják az egyes országokhoz tartozó nemzeti tantervi pontszámot és a teszt összpontszámát (amelyben minden item szerepel, függetlenül attól, hogy szerepel-e a tantervben vagy sem). Ezt követően minden résztvevő országot pontszámok sorával jellemeznek: az összpontszámmal, A ország tantervi pontszámával, B ország tantervi pontszámával és így tovább. Különböző nemzetközi vizsgálatok kimutatták, hogy az országok sorrendje nem változik jelentős mértékben, bármelyik pontszámot is használjuk a rendezéshez. Ez azt jelzi, hogy az alkalmazott teszt jó, mivel a kimeneti változót minden résztvevő ország számára egyformán kielégítő módon méri.

A tesztfejlesztéssel kapcsolatos kérdések:

- Jól és meggyőzően tárgyalja-e a szöveg a teszttel vizsgálni kívánt tartalmat?*
- Jól meghatározza-e minden egyes vizsgált tartalom részterületeit?*
- Meggyőző-e a folyamat, amelynek során megtörtént a létező tantervek elemzése, illetve a társadalom által megkívánt készségek azonosítása?
- Meggyőző-e az itemek kidolgozásának folyamata?
- Kipróbálták és elemezték-e az itemeket?*
- Hogyan történt a skálák kidolgozása?*
- Meggyőző-e a validitás vizsgálata?*
- Elég magasak-e a tesztek reliabilitásmutatói?*

5. Megbízhatóak-e a kérdőívek és az attitűdskálák?

Általánosan elterjedt nézet, hogy kérdőívet és attitűdskálát könnyebb kidolgozni, mint teszteseteket. Ez a nézet azért hibás, mert a tesztfejlesztéshez teljes, kidolgozott technológia áll rendelkezésre, ezzel szemben a kérdőívek fejlesztését sokkal szerényebb háttér segíti. A kérdőívek és attitűdmérő eszközök kidolgozásának titka: próbamérés, próbamérés, próbamérés. Ha nem történt próbamérés, akkor a mérőeszközök vélhetően nem jók.

A *kérdőívnek* tartalmaznia kell minden, a vizsgálat kezdetén felvetett kutatási kérdések megválaszolásához szükséges indikátort. Az indikátorok egy része a változók azon csoportjába tartozik, amely „származtatott változó” néven ismert, vagyis amelyet egy vagy több kérdéssel megszerzett információ alapján konstruálunk meg. Ezek között lehetnek egyszerű, arányokat jellemző változók, ám számos változóból álló faktorok is. Majdnem minden esetben tartozik skála az egyes kérdésekhez, illetve a származtatott változókhoz. A kérdéseket olyan egyszerűen kell megfogalmazni, hogy a válaszadásra kért tanulók mindegyike (a gyengébbek és a kiválóak egyaránt) könnyen megértse azokat. Minden kérdést be kell mérni és elemezni, hogy biztosítható legyen: pontos és meg-

bízható információt szolgáltatnak az indikátorokhoz és a származtatott változókhoz. A származtatott változók és konstrukciójuk módja normális esetben a függelékben szerepel a reliabilitást jellemző adatokkal együtt.

Az *attitűdmérő eszközök* (amelyek esetenként a kérdőívek részei) kiemelt attitűd-dimenziókat vizsgálnak. Ezeket a dimenziókat pontosan ismertetni kell. Az egyes attitűd-iteket általában a célpopuláció körében végezett speciális kismintás vizsgálatok során gyűjtik össze. Ezeket is bemérik és elemzik. Gyakori, hogy körülbelül háromszor annyi item szükséges a próbaméréshez, mint amennyit végül az attitűdmérő eszközben felhasználnak. A végleges skála reliabilitását és validitását is igazolni kell az adott vizsgálat szempontjából. Az attitűdskála kidolgozásának ismertetésekor fontos annak tárgyalása, a kutatók hogyan jutottak el a megadott számú válaszlehetőséghez és mely itemeket invertáltak azért, hogy a tanulók ne válaszolhassanak mindegyikre ugyanúgy.

A kérdések, amelyeket fel kell tennünk:

- Tárgyalja-e a szöveg a vizsgálat valamennyi kutatási kérdését lefedő itemkészlet kidolgozását biztosító folyamatot?*
- Az attitűd-itekekben alkalmazott állítások valóban abból a populációból származnak-e, amely a mérés célpopulációja?
- Megtörtént-e a kérdőívek és attitűdmérő eszközök bemérése többszöri próbamérésekkel?*
- Bemutatja-e a szöveg a származtatott változókat?*
- Ahol ez szükséges, bemutatja-e a szöveg az eszközök skáláit?*

6. A központi munkanyelvet használó, több nemzetet átfogó vizsgálatokban hitelesítették-e a fordításokat e nyelvről a többire?

Nyilvánvaló, hogy minden item lefordításának és ellenőrzésének alapos hitelesítési folyamatban kell történnie azt elérendő, hogy azok mindegyik nyelven hasonló nyelvi nehézségi szinten legyenek. Ehhez részletesen kidolgozott eljárások állnak rendelkezésre, és ha a kutatók elvégezték valamelyiket, akkor ezt bizonyosan dokumentálják is. Igaz, ez a verifikációs eljárás meglehetősen költséges. Ha azonban nem került rá sor, az olvasó nem tudhatja, mennyire összevethetőek a tesztek és kérdőívek itemei. Nemzetközi vizsgálatokban a nemzetközi kérdőívek itemeit gyakran adaptálni kell a nemzeti változatok készítésekor, ez utóbbiakat így a nemzetközi központnak alaposan ellenőriznie kell. Ennek elmulasztása esetén találkozhatunk olyan problémákkal, mint amikor a nemzetközi kérdőív osztály nagyságra vonatkozó kérdéseit a spanyol változatban négyzetméterekben, nem pedig a tanulók számával kellett megválaszolni.

Itt a következőt fő kérdés merül fel:

- A fordítás átesett-e alapos hitelesítési folyamaton?*

7. Megfelelően végezték-e el az adatgyűjtést?

Az adatgyűjtés szakasza bármely vizsgálatban kulcsfontosságú. Az adatgyűjtés célja, hogy a mintába választott összes válaszadót megvizsgáljuk, és hogy mindannyian válaszoljanak minden kérdésre a kérdőíven és minden itemre a tesztben, amire tudnak. Általában útmutatót szokás összeállítani azok számára, akik az egyes országokban irányítják az adatgyűjtést. Ezek az útmutatók azért szükségesek, hogy biztosítható legyen: az adatgyűjtés olyan módon történik, amely minden egyes adatgyűjtési helyen egységes feltételek megeremtésével érvényes adatokat szolgáltat.

A National Centre Manual (alkalmanként National Research Co-ordinator/NRC Manual vagy National Project Manager/NPM Manual [Országos Központi; Országos Kutatási Koordinátori; Országos Projektmenedzseri Útmutató] le kell fedjen minden lehetséges, az adatgyűjtés során figyelembe veendő részletet. Ebbe beletartoznak az iskola- és tanuló specifikációk, amelyek biztosítják, hogy a megfelelő iskolát válasszák ki, illetve a megfelelő tanulókat mérjék (nem pedig másokat), és a megfelelő tanárokat válasszák ki (amennyiben használnak tanári kérdőíveket vagy tesztek). Rendszerint egy második útmutató készül az adatgyűjtők számára, amely részletesen leírja, hogy mit kell tenni minden egyes kiválasztott iskolában. Egy harmadik, adatfelvételi útmutató pontosan meghatározza, (a) mit kell tennie és mondania a tesztet felvevő biztosnak az adatfelvétel folyamata alatt; (b) az eljárásokat és időkereteket a mérőeszközök felvételéhez; (c) hogyan kell összegyűjteni és a központba visszajuttatni a mérőeszközöket. Cél, hogy nagyon kevés iskola maradjon ki a mérésből (lehetőség szerint egy sem), és minél kevesebb tanuló hiányozzon. A vizsgálat beszámolójában meg kell adni a hiányzó iskolák és diákok arányát. Azt szokás mondani, hogy iskolai szinten 10%-nál, tanuló szinten 20%-nál nem lehet nagyobb a távolmaradási arány. Mivel azonban nincsenek teljességgel érvényes eljárások a hiányzó adatok kezelésére, ezeket az értékeket a legnagyobb megengedhető aránynak kell tekinteni.

Egyes felmérésekben nem fordítanak elég gondot arra, hogy minél kisebb legyen a meg nem válaszolt kérdések aránya. Fontos, hogy a kutatóközpont biztosítsa, olyasvalaki gyűjtse össze a tesztek/kérdőíveket, aki ellenőrzi az íveket ennek kiszűrésére, még mielőtt azok elhagynák az iskolát. Így lehetővé válik a meg nem válaszolt kérdések kitöltetése a mérőeszközök visszaküldése előtt.

Nagy léptékű felméréseknél gyakori az adatfelvétel minőségbiztosítása. Ekkor speciálisan kiképzett mérőbiztosokat küldenek ki véletlenszerűen kiválasztott iskolákba az adatfelvétel megfigyelésére, s így biztosítják, hogy az adatfelvétel megfelelően folyjon. A biztosok ellenőrzik, hogy a megfelelő tanulóktól folyik az adatgyűjtés, ellenőrzik az adatfelvételi helyiségben a diákok elhelyezkedését, hogy ne csalhassanak és így tovább.

Az adatgyűjtés eredményeképpen legalább 85%-os válaszadási arányt kell elérni (ahogyan ezt a 3. pontban tárgyaltuk).

A felteendő kérdések:

- Ismerteti-e a tanulmány az útmutatókat?
- Ismerteti-e az alanyok kiválasztásának dokumentumait (iskola- és tanuló specifikációt)?

- Megfelelően magas volt-e a részvételi arány (a mintába utólag, pótlásként bevásztott iskolák nélkül)?*
- Elenyésző-e a hiányzó adatok mennyisége?*
- Alkalmaztak-e minőségbiztosítási eljárást az adatgyűjtési folyamatban?

8. Megfelelően folyt-e az adatrögzítés, az adatok megtisztítása, az értékelés és a minta súlyozása?

Az adatokat többnyire az országos központ számítógépein rögzítik. Az adatfelvitelhez szükséges szoftvert szinte mindig a kutatók biztosítják. Gyakori, hogy a mérőeszközök eredményeinek 10%-át a kutatók újra rögzítik hitelesítés céljából. A jó adatrögzítő szoftver már az adatok bevitelkor elvégez bizonyos ellenőrzéseket, amelyek révén a javítás az adatrögzítés folyamán azonnal megtörténhet. Ezt azután további ellenőrzések sokasága követi mind az országos, mind a nemzetközi vizsgálatok során. Amikor számos ország vesz részt egy felmérésben, az adatok megtisztítására ugyanazt a protokollt kell követniük. Ha mindegyikük saját, külön adattisztítási szabályokat követ, igen nehéz az összehasonlíthatóság biztosítása. Minden rögzített adatállományban lesznek olyan „extra” hibák, amelyeket a rögzítő szoftver nem vesz észre, legyen az bármennyire jó. Konzisztencia-ellenőrzéssel kiszűrhetők a kérdőívek azon kérdései, amelyeknél a válaszadók véstettek valamilyen hibát. Ezeket a „problémákat” jelzik az országos központoknak, akik a kérdések tisztázása érdekében felveszik a kapcsolatot a válaszadó iskolával, majd a „helyes” válaszokat visszajuttatják a nemzetközi adatfeldolgozó központba, ahol elvégzik a szükséges változtatásokat. Az adatok tisztításának e folyamata hosszú időt vehet igénybe, különösen, ha magas a résztvevő országok száma. Meg kell említenünk azt is, hogy mértéktelenül hosszú időt emészt fel az adatok megtisztítása abban az esetben, ha egy ország adatállományában nyilvánvaló a gondatlanság az adatgyűjtés és/vagy -rögzítés folyamatában.

Elvárható, hogy az olvasó figyelmét felhívja a jelentés azokra a változókra, ahol olyan sok a hiányzó adat, hogy azokat nem lehetett bevonni az elemzésekbe. Ha sok olyan változó van, ahol 20% feletti a hiányzó adat, az olvasónak minden oka megvan a gyanakvásra. Az is figyelmet érdemel, hogyan kezelték az hiányzó adatok problémáját. Ennek számos módja van (például becsült értékek hozzárendelése); bármelyiket is használják a kutatók ezek közül, azt jelezniük kell a tanulmányban. Ha nem esik arról szó, hogyan kezelték a hiányzó adatokat, az olvasó gyanakvása jogos.

Ha a mérőeszközben szerepeltek nyitott itemek, ezeket értékelni kell, majd skálákat kell szerkeszteni. Ismét fontos, hogy az értékelési eljárásokat ismertessék a kutatók, rendszerint egy függelékben vagy egy külön jelentésben.

Végül kiválasztás különböző valószínűségű tényezői miatt (az adatgyűjtés hiányosságai, a mintavételi rétegek közötti aránytalanság, pontatlan mintaválasztási terv, hiányzó adatok stb.) mintasúlyokat kell számítani. Mivel a felmérésekre épülő vizsgálatokban szinte mindig előfordul valamilyen hiba, elengedhetetlen a mintasúlyok használata. Elvárható, hogy ezek kiszámításának módját megadja jelentés, vagy – kivételes esetben –

megindokolja, ezekre miért nem volt szükség. Ha hiányzik a mintasúlyok számításának bemutatása, nagyon valószínű, hogy ez nem történt meg, ezért a változók becsült átlagai és szórásai nem jók.

Az ide vonatkozó kérdések:

- A konzisztenciát is ellenőrző adatrögzítő szoftvert használtak-e?*
- Végeztek-e további ellenőrzéseket?*
- Volt-e nagyszámú olyan változó, amelynek esetében a hiányzó adatok aránya meghaladta a 20%-ot?
- Számítottak és használtak-e mintasúlyokat?*

9. Megfelelő volt-e az adatok elemzése?

Jellemzően minden kutatási beszámolóban találkozunk egyváltozós és többváltozós elemzésekkel is. Természetesen az elemzéseknek igazodniuk kell a kutatási kérdésekhez, de ezek általában annyira összetettek, hogy egyváltozós elemzéseknél többet kívánnak.

Némely elemzés egyszerű, mások komplexek. Szokásos eljárás üres táblázatok kidolgozása a vizsgálat munkálatainak kezdetén, amelyek lefedik a kutatási kérdéseket és irányítják az elemzések elvégzését, amelyek eredményei majd kitöltik a celláikat. Ha az olvasó maga nem elég járatos az adatok elemzésében, tanácsos szakemberek segítségét kérnie annak eldöntéséhez, hogy a feltett kérdések megválaszolására az elvégzett elemzések alkalmasak voltak-e.

Tanulságos lehet az olvasók számára néhány példa nem megfelelő elemzésekre, amelyek tipikusan megtalálhatók gyenge minőségű vizsgálatokban. Előfordul, hogy egy táblázat egy-egy cellájában (vagyis a teljesítmény valamely aspektusára) annak ellenére adnak meg átlagot, hogy a vonatkozó itemek száma nem engedné különálló skála felvételét. Előfordul az is, hogy értékelik a kapott lineáris korrelációs együtthatót anélkül, hogy megfontolnák és ellenőriznék, megtartja-e az a szignifikanciáját akkor is, ha más változók, például a tanulók szocioökonómiai státusának vagy az iskola földrajzi helyének (városi–vidéki) hatását kizárják. Harmadik példánkban iskolák elemzésére végeztek többváltozós elemzéseket 100 változóval, miközben összesen 150 iskola szerepelt a mintában. (Ebben az esetben legalább hatszor annyi iskolára lenne szükség, mint változóra.)

Ha az adatok elemzése során új konstruktumok (vagy faktorok) jelennek meg, akkor azokat ismertetni kell.

A gyenge minőségű vizsgálatokban *értelmezési* hibák is találhatóak. Előfordul, hogy a jelentések szerzői nyilvánvalóvá teszik gondatlanságukat, amikor megfelelnek arról, hogy a korreláció nem jelent feltétlenül oksági összefüggést. Máskor azt nem veszik figyelembe, hogy az észlelésre vonatkozó kérdésekre kapott válaszok nem feltétlenül rajzolják ki a valós helyzetet (például a tanári kérdőívvel gyűjtött adatok arról, hogy a tanárok szerint mik az iskola céljai).

Már ejtettünk szót annak fontosságáról, hogy minden becsült értékhez megadjuk a sztenderd mintavételi hiba mértékét. Ennek kiszámítására ma már igen jó programok állnak rendelkezésre, így elvárható, hogy valóban minden becsült érték mellett ott szerepel-

jen a sztenderd mintavételi hiba a táblázatokban és ábrákon. Ha ez elmarad, akkor nem lehetünk egészen biztosak benne, hogy a kutatók tudták, mit csinálnak.

Néhány kérdés, amit fel kell tennünk:

- A tesztpontszámok (mind a teszt-összpontszámok, mind résztesztek összpontszámai) kiszámításához elegendő számú item állt-e rendelkezésre? Ha nem, kétség merülhet fel azzal kapcsolatban, a kutatók értették-e a dolgukat.*
- Figyelembe vették-e az összes fontos változót a változók kapcsolatainak elemzésekor?*
- Szerepel-e a sztenderd mintavételi hiba minden egyes becsült adat esetében?*

10. Jól megírt-e a jelentés?

A jelentésnek világosan érthetőnek kell lennie, és minden egyes felvetett szakpolitikai kérdéssel külön-külön kell foglalkoznia. A tárgyalt adatok forrásainak mindig egyértelműnek kell lenniük, akárcsak az elemzések értelmezése során alkalmazott érveknek. Nyilvánvalónak kell lennie, ha a vizsgálat során (mint az esetenként előfordul) először a legfőbb egyváltozós elemzések eredményeit adják meg, majd a kutatási kérdéseket csoportokba rendezve külön jelentésekben tárgyalják.

Fontos, hogy még a jelentés végső formába öntése előtt a kutatók visszajelzést kapjanak a munkájukról. Ez részint más kutatók véleménye, részint a jelentésben tárgyalt eredmények majdani felhasználóié, részint pedig a vizsgálatban érintetteké, például iskolai igazgatóké, tanároké. Abban az esetben, ha a felhasználó az oktatási minisztérium, tanácsos, hogy a kutatók a publikálás előtt a minisztérium felelős munkatársaival megbeszéljék a javasolataikat. (Ha így történt, ezt jelzik a jelentésben.) Ugyancsak hasznos a minisztérium számára, ha a kutatók az eredményeket nem csak téma szerint csoportosítják, hanem költség (alacsony, közepes, magas költségek), illetve a megvalósításhoz szükséges idő (rövid, közepes, hosszú távú javaslatok) szerint is.

Végül szokás az adatállomány archiválása és hozzáférhetővé tétele, hogy mások elemezhesék azt maguk, s így módon meggyőződhesenek a kutatók állításának igazságtartalmáról és felderíthessék, milyen további kérdések megválaszolása lehetséges a gyűjtött adatokból. Fontos, hogy az archívumot a jelentés publikálását követően gyorsan (vagy épp azzal egy időben) és felhasználóbarát módon tegyék hozzáférhetővé.

Irodalom

Beaton, A. E., Postlethwaite, T. N., Ross, K. N., Spearritt, D. és Wolf, R. M. (1999): *The Benefits and Limitations of International Educational Achievement Studies*. International Academy of Education and International Institute for Educational Planning, Paris.

Keeves, J. P. (1988, szerk.): *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 1. kiadás. Pergamon Press, Oxford.

Keeves, J. P. (1992, szerk.): *The IEA Technical Handbook*. IEA, The Hague.

T. Neville Postlethwaite

Keeves, J. P. (1997, szerk.): *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. 2. kiadás. Pergamon Press, Oxford.

Martin, M., Rust, K. és Adams, R. (1999): *Technical Standards for IEA Studies*. IEA, Amsterdam.

Schleicher, A. (1994): *Standards for the Design and Operations in IEA Studies*. IEA, The Hague.

Fordította: Braunitzer Gábor

ABSTRACT

T. NEVILLE POSTLETHWAITE: TEN POINTS TO ENSURE THAT CROSS-NATIONAL STUDIES ARE OF GOOD QUALITY

There are several cross-national studies in existence at the beginning of the 21st century. Some have very high standards of quality and others are of very questionable quality such that the results cannot be trusted. The aim of this short article is to highlight ten points that readers should look for in any study in order to be able to judge the technical soundness of the research. These include the aims, the target population, the sampling, the development, construction and pre-test (as well as the verification of the translations) of the instruments, data collection and handling, analyses, reports and archival access.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 1. 5–18. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: T. Neville Postlethwaite, University of Hamburg

REFORM ÉLETMÓD – ÉS SZIMBÓLUMA: NAGY SÁNDOR VILÁGKÉPÉNEK ÉS MŰVÉSZETPEDAGÓGIÁJÁNAK ELEMELI

Géczy János

*Veszprémi Egyetem, Antropológia és Etika Tanszék
Pécsi Tudományegyetem, Nevelés- és Művelődéstörténet Tanszék*

Az utóbbi időben egyre több olyan, az ember teljes életére kiható életmódot változtató programok váltak nyilvánossá, amelyekre a nem intézményes tudásátadás kutatói is érdeklődéssel figyelhetnek (Skiera, 2004). Ezek a holisztikus elemekben gazdag életmód-reform javaslatok azonban nem előzmény nélküliek. Először, s tömegesen az 1880-as évek közepén tűntek fel azok a mindennapi életvitel javítását szorgalmazó elképzelések, amelyek a lakás, az öltözködés, a táplálkozás, a természethez való újfajta viszony, a test, az anyagforgalom továbbá a szellemhez fűződő teozófiai, filozófiai és teológiai mentalitás átalakítását, valamint a nem európai civilizációk értékelt eredményeinek átvételét szorgalmazták. A 19. századvégi – 20. századelői életmódreformok összegzésére és terjesztésére először *Edward Carpenter* vállalkozott. Az 1889-ben kiadott kötet, a *Civilisation, its Cause and Cure* utóbb nem csak a kortárs életmódreform-törekvések összefoglalója, de érthetővé tette a hamarosan kialakuló reformpedagógiák megjelenését és céljait is. A mozgalmak áttekintése ezért több szempontból indokolt, hiszen nem csupán a századforduló (kései romantikus, materialista és pozitívista) világképei által előhívott ember- és műveltségképekről adnak fölvilágosítást, de tudósítanak a 20. század pedagógiáit átalakító törekvések kialakulásáról is. Végezetül az akkori és a mai, az egész életet befolyásoló nevelési rendszerek azonos és eltérő vonásainak összevetésére is lehetőséget ígérnek.

A Kárpát-medence magyar nyelvterületén az életmódreformok sajátos vegyülésével Gödöllőn született meg s egészített néhány évig az a „teljes élet” program, amelyet, még ha vázlatosan is, tanulmányozásul választottunk. A hazai szecesszió néhány művésze – európai tájékozottsága révén – olyan telepet hozott létre, amelyen fenntartók és alkalmazottak együttesében egyfajta univerzális személyiségkép formálódott. Noha a Gödöllői telepnek mára szinte csak a művészeti jelentősége ismert, kétségtelenül egyéb, a források gazdagsága révén művelődés- és neveléstörténeti értéke is van.

A gödöllőiek arculatformáló személyiségei közül e tanulmány *Nagy Sándor* tevékenységére fókuszál, mivel ő az, aki a pedagógiai, azon belül főként a művészetpedagógiai nézeteit rendszeresen és hosszú időn keresztül kifejtette.

A Gödöllői Művésztelep eszmeisége

A szecesszió magyarországi műhelye, a Gödöllői Művésztelep (1901–1920) alkotóinak munkássága és eszmei meghatározottsága sokáig feltáratlan maradt. Napjainkra fejeződött be az angol mintára létrejött iparművészeti telep, egy szövőműhely köré települt (1905, vezetője *Léo Belmonte*) nemzetközi összetételű művészeti csoport teljesítményének művészettörténeti értékelése (*Gellér és Keserű*, 1987; *Géczi*, 1999; *Gellér, G. Merva és Óriné Nagy*, 2003). A korszak széles horizontú, számos, némelykor egymástól ugyan-csak eltérő törekvést összhangban tartani igyekvő szellemi mozgalmának értékelése megtörtént. Másrészt a telep, modern és tradicionális, misztikus és tudománytól áthatott, a népi kultúrát hangsúlyozó, ugyanakkor az európai kortárs – amúgy ugyancsak a kézműves hagyományt föltámasztó – fejleményeket szem előtt tartó mentalitásának leírására is született kísérlet (*Szabó*, 1999). A csoport etikai meghatározottságú művészeti programjában nemzetközi és nemzeti vonások találhatók, azonban az a századfordulós művészeti kísérlet, amelyet sikerrel képviselt, s a közösségük megvalósított, azáltal, hogy törekvéseiben az új életreform elveit hangsúlyozta, a művelődés- és a neveléstörténet számára is fontos. Mindehhez a neo-romantikus világkép szolgáltatta az alapot, amely nem választotta el a művészeti és a tudományos megismerés módszereit, formáit és tárgyait – s ez, ahogy maguk vélték, az „egész élet” megvalósítására ígért alkalmat. A kutatók figyelmét fölkeltheti, hogy a csoport két vezetőjének, *Nagy Sándornak* és *Kőrösfői-Kriesch Aladárnak* kifejtett és széles körben nyilvánosságra hozott, s egymással összhangban lévő művészetpedagógiája született, amelyet a kortárs nevelésügyre reflektálva dolgoztak ki (vö. *Gopcsa*, 1999). A szakemberek szűk köre számára nyilvánvaló, hogy olyan etikai-filozófiai meghatározottságú, ámbar eklektikus életreform-program elméleti kidolgozására és gyakorlati megvalósítására került sor a tizenkilencedik század utolsó kettő s a huszadik század első két évtizedében, amely nemcsak hasonló a nemzetközi törekvésekhez, hanem azokkal összevethető értékű. A szecesszió kedvezőtlen megítélése, s a gödöllőiek neokatolicizmusa miatt a társadalomtudományok kutatói előtt azonban mindez többnyire rejtett maradt.

Művészet és nevelés

„A szép szeretetében neveljük gyermekeinket, és azért művészileg illusztrált könyveket készít számunkra; szép képet fest, szép házat tervez, szép bútort rajzol, szép szőnyeget hímez, hogy mindenünk szép legyen, hogy aztán mi is, minden ember ne tudjon másképp, mint szépen cselekedni, jók legyenek a gondolatai, nemcsak az érzelmei; hogy végül alkotni tudjon minden ember, művésszé legyen a munkás”. *Szabó* (1900. 3. o.) a Népszavában megjelent újságcikkében így összegezte a nevelés szerepét a századfordulón. Ismert *Nagy Sándor* kapcsolata a Népszavával, *Szabó Ervinnel*, s kimutatták *Walter Crane* rá gyakorolt hatását is.

Nagy Sándor – és a gödöllői telep – nevelési elképzelései értelmében a világ művészetével jobbjátható. E művészeti nevelés filozófiáját újgnoszticizmusuk alapozta meg. A viszonyok átalakítására nem a társadalmi reformok az alkalmasak, hanem az ember belső

igényéből következő önművelés, amely létrehozza a tiszta, szellemi lényt. Munka, életmód és művészet szoros együttese formázza ki az új, magát megformázó embertípust – amelynek kialakítására Európa szerte számos kísérlet született (vö. hamburgi iskola, *Vogeler* worpsweidei munkaközössége, az asconai „etikai-szociális-vegetárius-kommunista” társulás).

A gödöllőiek – így *Nagy Sándor* – minden lehetséges megnyilvánulással, képző- és iparművészeti tevékenységgel, elméleti és vitacikkek írásával, ismeretterjesztéssel, népműveléssel, gyermekek számára szánt illusztrálással, közéleti tevékenységgel, szervezői munkával teremtették meg aurájukat s tevékenységük feltételrendszerét. Kapcsolataik révén mind iparművészeti telepük, mind képzőművészeti csoportjuk s tagjaik állami támogatottságot élvezett – jószerével az életmódreformot szorgalmazó művészeti csoportosulások közül egyediek, akiknek a hazai körülmények között nem jelentett nehézséget támogatókra lelteni s megrendeléseket kapni.

Rendszeresen kifejtett nevelési elképzeléseik – *Nagy Sándor* és *Kriesch Aladár* jóvoltából – a művészeti nevelésre vonatkoznak. A filozófiából következő esztétikájuk és nevelési stratégiájuk éppúgy kiterjedt a népnevelésre, mint annak intézményes, óvodai, elemi és középiskolai formáira, továbbá a rajztanár- s a művészképzésre. Etikai jellegű indíttatásukat érzékelteti, hogy túllépnek a képzőművészet tárgykörén, s a mindennapi élet tárgykultúrájáról, s az ahhoz kapcsolódó tudás forrásainak föllelési eljárásairól, a szabad lelkiség kialakításának lehetőségeiről is szóltak. Mindennek következménye, hogy a nevelő személyének mibenlétét is újradefiniálták – s egyszerre prófétának, művésznek és tanítónak tekintették.

A művészet ilyen reformpedagógiai használata s az, hogy a személyiségformálás kiugró jelentőségű, nem csak a művészeti alkotások készítésének technikáját, de a jelkészletét is befolyásolta. Fontossá váltak azok a hagyománnyal rendelkező, de újdonsült tartalommal feltölthető mintázatok és szimbólumok, amelyek összegzik a képviselt eszméket.

A rózsza értelme

Veszprémben, 1905 körül, *Nagy Sándor* lakhelyén készült az a grafika, amely az *Otthon* illetve „*Tűzhely*”¹ címet viseli. A művészpár Galamb utcai házának szobakonyháját ábrázolja, azt, amelyben leginkább éltek és dolgoztak. A tűzhely mögötti asztalnál ül a festő, asztalán könyvek, s szeretettel nézi asszonyát, aki a tűzhely előtt áll s egy cserepes rózsatővel bíbelődik. A művészi gonddal részletezett rózsza mögött festőállvány található. Az ablakban felrémlik a külső világ: a lebukó napban a veszprémi várhegy, a püspöki palotával. Több hagyományos jelképet tartalmaz e mű, s mind univerzum-szimbólum. A tűz, a rózsza, a könyv valamennyi európai világgkép által fenntartott makrokozmosz-jegy, s együttesük még hangsúlyosabbá teszi ezt. Mivel Veszprém katolikus székhely, székesegyháza és főpapjai a nemzetállam kialakulásában jelentős szerepet kaptak, s a beavatottnak a látvány mindezt megidézte, a katolikum univerzum-

¹ Rézkarc, 195 x 127 mm, Iparművészeti Múzeum, Budapest, Ltsz: Krtf. 1489.

elképzelése is implikált. A belső és a külső világ, a mikro- és a makrokozmosz összevetése vajon idegen-e a magyar szecessziós alkotás olvasatától? Biztosan nem az.

A kép függőleges tengelyének bal oldalán szokványos maszkulin szimbólumok: a ház melegét adó sparheltben a tűz, a könyvek hagyományaira alapozott, irányadó férfiúi tudás, s a világot beragyogó napfény, jobb oldalon a charitatív feminitás jegyei: szív alakú edényben növény, templom és fény felé indázó rózsafa, amelyhez gondoskodóan hajol a népies ruhába öltözött asszony.

Egyszeri dekoratív allegória, avagy kidolgozott, részletekre szétszalazható életfilozófia? E szimbolika egyszeri alkalom-e *Nagy Sándor* életművében, illetve annak a csoportnak a munkásságában, amelynek az egyik vezetője *Nagy Sándor*, s mutatkoznak-e közöttük társítható kortársi párhuzamok?



1. ábra

Nagy Sándor: Otthon/Tűzhely. 1905. k.

A *Kertünk* (1902)² népies-idilli helyszínt mutat, ahol a szelíd állatok között kertjét gondozza a tulajdonosa. Az asszony rózsák, liliomok s egyéb Mária-attribútumok közt

² Vegyes technika, fa, 37,5 x 50 cm, Magyar Nemzeti Galéria, Budapest, Ltsz: 7638.

tevékenykedik, miközben pihenő társára pillant. Az *Ave Myriam* (1904)³ temperafestményen a művész arcvonásait viselő angyalférfi kezében a rózsaszálnak szív alakú gyökere van. A magasban, a sziklás-füves platón áll az angyal, éppen most és sebesen érkezett, ahogy a szív formájú gyökér, s a feltörekvő rózsaszál találkozási pontjából elhúzó füst és fényvonalak jelzik. Művéhez Nagy Sándor a következő magyarázatot fűzte: „*lilium helyébe rózsája jő*” (Gellér, 2003. 20. o.). Egy másik képéhez – *Szent várakozás* (1904)⁴ a címe, a gyermeket váró művészházaspár allegorikusan is értelmezhető kettős képe – „*a rózsája új bimbója*”⁵. A hangsúlyos helyzetbe került rózsája életértéket jelez! A rózsája gyász- és halálvirágként illetve a befejezett élet teljességét mutató növényként látható az *In memoriam Körösfői-Kriesch Aladár* (1922) c. metszeten is, ahol a holt fölé emelkedő síremléket borítja el.



2. ábra
Nagy Sándor: *Kertünk*, 1902.

³ Tempera, vászon, 89 x 60 cm, Magyar Nemzeti Galéria, Budapest, Ltsz.: 6524.

⁴ Tempera, gesso, fa, 29,5 x 42,5 cm, Nagy Sándor-ház, Gödöllő

⁵ Ua. mint a 4.

Géczi János



3. ábra
Nagy Sándor: Ave Myriam, 1904.



4. ábra
Nagy Sándor: Szent várakozás, 1904.

Ugyanilyen szimbolikus és formailag gazdag jelentésű rózsza tömege található *Körösfői-Kriesch Aladár, Nagy Sándorné Kriesch Laura, Undi Mariska, Mihály Rezső, Róth Miksa, Zichy István* és mások, azaz a századfordulós magyar művészet megújításában kiemelkedő szerephez jutó Gödöllői Művésztelep valamennyi közvetlen és távolabbi munkatársának művein.

De ha e gödöllői művészek mindennapi életéről tanúskodó fotódokumentumokat lapozzuk, akkor is feltűnik, hogy a lakásbelső díszítésére, a szabad kertek pompájának kiteljesítésére, a gyermekeknek szánt meseillusztrációkban mily sokszor fordultak az értékre utaló rózsához. Akár evidens is lehetne ez, hiszen a parasztnép, a polgár, a reprezentatív gazdasági elit életének egyaránt jellemzője e korszakban a rózsakultusz, amelynek ábrázolását szorgalmazta mind az akadémiai művészet, mind a romantikára gyakran hivatkozó, esztétizáló szecesszió is.

A Gödöllőn élő művészek Európa és Észak-Amerika legkülönbözőbb helyszínein tanultak, néhány idegen származású élt köztük, s nyitott közösségi életük számos külföldi látogató alkalmi jelenlétét, munkálkodását tette lehetővé. Nemzetközi mozgásukat, kapcsolatrendszerüket az amúgy akkor igencsak elterjedt tolsztojánus gondolatok, a misztikus vallásos és filozófiai kérdések fölötti töprengés, és a karizmatikus személyiségben való hit azonossága határozta meg. Tájékozottak voltak a kortárs művészi-tudományos és nevelési, mitöbb, művészetpedagógiai eredményekről, törekvéseik gyökere azonos, értékválasztásuk határozott s intellektuálisan és emocionálisan körvonalazott.

Van-e az előző korszakokhoz illetve a kortárs más művészeti csoportokhoz képest többletjelentése a rózsának – rávilágít egy osztrák realista irodalmár remekműve. 1857-ben jelent meg e korszak mentalitására felelő irányregény, *Adalbert Stifter* Nachtsommer [Nyárutó] című munkája (*Schorske*, 1979). *Stifter* számára nem volt érdekes a társadalmi és politikai okok föltárása, helyette arról beszélt, hogy miként lehet a sokasodó bajokat orvosolni. Fejlődésregényről van szó, amelyben a testi-lelki kiművelődés fokozatait állította középpontba, s azt hangsúlyozta, hogy a romlottsáért nem a társadalom, s különösen nem az amúgy erkölcsinek tekintett politika, hanem az emberi szenvedély a felelős. A személyes önfegyelem, a szabadságra érettség, a kiművelés (*Bildung*) az ember feladata, ami akkor valósulhat meg célirányosan, s alakul ki az igazság és a jóság, az intelligencia és az érzelem együttese, ha integrált az emberi jellem és annak környezete.

A *Nyárutó* főhősének apja kereskedő, aki patriarchális-polgári elvek szerint szervezte családját és alkalmazottjai életét. Fia azonban a magasabb műveltségnek szentelné az életét, s a tudományban és a művészetekben vált járatossá. Az apa életét a tulajdon, fiáét a műveltség irányítja – érthető, ha *Heinrich* elhagyta és fölszámolta a családi normákat, s a magasabb polgári értékek megszerzésére, függetlensége kivívására törekedett, tágabb világra vágyott. Vándorlása során – fejlődése második fokozatában – a természettel, isten teremtményeivel találkozott, azok mutatták számára a helyes utat: a részletek megfigyelésére a tudomány, az egész befogadására a művészet sarkallta. A természet és a kultúra egyesülése előrehaladásának harmadik lépcsőjén következett be: egy mintaszerű vidéki birtokon.

A „Rosenhaus” dombtetőn állt, s elborították az egyszerre virágzó, legelragadóbb színekben ragyogó és illatfelhőbe burkolózó rózsák. E valóban a bibliai paradicsomot idéző házat és kertet az emberi szellem és a művészi kertészkedés teremtette meg, azért,

hogy a lakója önmagát kiteljesítse, s minden esélye meglegyen ahhoz, hogy szellemi nemessé váljék. A ház és a kert minden szépsége és pompája ellenére nem a luxus kelléke. A szerző álláspontja értelmében ugyanis az emberi szellem kibontakozásához a kultúrával áthatott természet a megfelelő közeg.

A „Rosenhaus” alkotni vágyó tulajdonosára jellemző a történetiségre nyitottság. Miként az önmaga által létrehozható jövőjét, úgy a múltat is ismerni kívánta, értékelt a régi bútorokat, a műtárgyakat, nem tett különbséget a művészet és a kézműipar termékei között, szenvedélyesen megőrzött mindent, akár egy múzeumi felügyelő.

E munkát, s különösen a „Rosenhaus” berendezési tárgyait elemezve *Carl E. Schorske* összegezte a főhős jellegzetességeit, s lényegében az életreform követőinek sajátosságait is leírta. A regényszerző által képviselt szemléletű századvégi művelt polgár „a kispolgári takarékoságot átviszi az esztétikai választékosság körébe; a vallást mint az élet legfőbb értelmének forrását a művészettel pótolja, s megjelenik benne a szociális mobilitásnak és a kulturális elsajátításnak az a tendenciája, amely a [kétségtelenül a hagyományos – G. J.] ... egyetemes erkölcsi kultúra ... eredményének lerombolására irányul” (*Schorske*, 1979. 259. o.).

Ha akár az életreform-törekvések szószólóinak, akár az abban részesedőknek, így a művészek képviselte életmód-változtatóknak a szociális meghatározottságát tekintjük, meghökkenítő az idézett mondat érvényessége. Továbbá az is, hogy a magyar nyelvterületen miért éppen a közel azonos származású, neveltetésű és társadalmi helyzetű gödöllőiek azok, akik az alternatív életmód kialakítására vállalkoztak (*Szabó*, 1999).

Az életet minősítő virág

De mitől is találhatjuk ilyen emblématikusnak, s képről képre hangsúlyozottnak a rózsát? Oka-e ennek az, hogy az élet és művészet szintézisére törekvő szecessziós művészeink szellemi arcának kiformalásában jelen volt a romantika világképének maradványa, az angol preraffaeliták hatása, az allegorizáló francia szimbolizmus, a tolsztojánizmus, a saját isteni valóságra összpontosítást szorgalmazó gnosztikus és teozófikus kortárs tanok, az Európa szerzte feléledő vegetáriánusság, a naturizmus, a laikus világban szétterjedő nevelés- és művészetpedagógiai elképzelések sora, s ezek mindegyikében, emblémaként szerephez jutott a rózsa, mint botanikai létező, s mint a kettős képek hivatkozottja? Vajon elég magyarázatul szolgál-e akár *Nagy Sándor*, akár a gödöllőiek központi kategóriakénti rózsa-használatára mindaz, hogy a felsorolt nemzetek fölötti kultúrtörekvések különösen akkor fordultak a virággal kifejezhető tartalmú dolgok, eszmék, cselekvések irányába, amikor az ember „egész élet”-re történő nevelését tűzték ki célul? A gödöllőiek – korántsem egyedül – nem művészek akartak lenni, hanem sokkal többek: testüket és életüket tekintették az alkotás tárgyának, és példamutatásukkal arra vállalkoztak, hogy az emberiség számára mintát adjanak, így követőkre találjanak.

A gödöllőiek sajátos elegyét hozták létre a századfordulós életreform-elképzeléseknek, amelyben a rózsa misztikus karakterű. Az a fénytán, amelyet létrehoztak, ez utóbbira enged következtetni. A rózsa náluk fény-növény, amely szimbolizálta a bonyolult

módon kialakult, összetett, kissé eklektikus, szelíd radikalizmusú, a világról csoportosan kialakított nézetüket.

Nagy Sándor egyéni világgképének néhány eleme

Nazarénusok

Nagy Sándor minden bizonnyal Magyarországon ismerkedett meg *Szoldatics Ferenc* által a nazarénus mozgalommal, s a puritán-romantikus elvek iránti érdeklődését fokozta, hogy a római ösztöndíja idején *Szoldatics* műtermében több *Raffaello*-rajongóval találkozhatott.

A nazarénusok parasztok, kézművesek és iparosok köréből verbuválódtak, a hegyi beszéd parancsolatait szó szerint értették, kegyes életet éltek, nem ittak, nem fogtak fegyvert s erős személyes és levelező kapcsolatrendszert építettek ki. Jelentős szervezeti rendszerük azonban nem volt, papjaik sem, s a csoportok belső, zárt élete bizonyult számukra fontosnak (vö. *Eötvös*, 1904).

Nagy Sándor Róma után Párizsban, a Julian Akadémián tanult. Ebben az időben, 1892–1900 között szinte minden olyan mozgalommal kapcsolatba került, amely valamilyen filozófiai-esztétikai-életviteli megújulást szorgalmazott. Hatása alá került annak a francia-belga, okkultista rózsakeresztes (*Rose-Croix*) csoportnak, akik a maguk misztikus átszellemültségével a szimbolista ideafestészetet művelték, s a művész prófétai szerepét – a művészet világmegismerésben való vezető helyét – hirdették. *Nagy Sándor* írásai arról tanúskodnak, hogy ugyanekkor a buddhizmus és a teozófia is megérintette. Nem zárkózott el egyetlen, az ember individuális fejlődését középpontba állító, a közösségi, istenközpontú kozmológiákkal szemben az egyéni világgképet inkább hangsúlyozó, századvégi életfilozófiai, illetve azt követő életmódreformot ajánló áramlattól sem – azok hatása egymással inkább összegződött, s a különböző filozófiai meghatározottságú elképzelések nem oltották ki egymást. Érthető, ha időközben a keresztény eszmék mellé társuló szociális gondoskodás eszméit fölvető tolsztojizmus, s az ember jobbítása útján bekövetkező társadalmi reformot sürgető – a tosztojizmust elfogadó – *Schmitt Jenő Henrik* nevéhez kapcsolt, a gondoskodás örve alatt mindenkit kisémmiző államot elutasító anarchizmus is fontossá vált számára.

Preraffaeliták

Mind szellemi, mind festészeti szempontokból a *Raffaello* előtti itáliai festészet ideáljához történő visszatérést szorgalmazta a 19. század közepi Preraffaelita Társaság (*Pre-Raphaelite Brotherhood*). Az egyszerűség, a kézműves hagyományok fenntartása, a tárgyak megformálásának művészi igényessége és a dolgok szellemi tartalmára történő odafigyelés, a művészet és a munka együttese, egyetlen egységben tudása jellemezte őket – követők is akadtak. Mivel mindezt alkotóközösségben valósították meg, még na-

gyobb jelentőségű volt, s olyan utópisztikus elképzelésnek mutatkozott, amely sokak vágyott ideálját fogadta magába.

A preraffaeliták önszerveződésének mintája a Rómában élő, a keresztény tartalmak és az archaizálás találkozási lehetőségét kutató német (az első keresztények neve nyomán elnevezett) nazarénus csoport volt. *Ford Madox Brown*nak jutott az a szerep, hogy a nazarénusok és a preraffaeliták között kapcsolatot teremtsen. Imádták a romantikát és *Johann Jakob Wirz* (1778–1858) hívei voltak. *Wirz* azt állította magáról, hogy Krisztus reinkarnációja. Sok hívőre talált Elberfeld és Barmen vidékén. Az új vallási mozgalom a Kárpát-medencébe Svájcra keresztül, *Heinrich Samuel Fröhlich* magyar tanítványa, *Denkel János* közreműködésével jutott el (1839) és néhány jelentős tekintélyű hazai intellektuál támogatását élvezte.

William Morris szociális érzékenysége vált mintává: a krisztusi tanok terjesztése, a szegények megsegítése, az önmegtartóztatás és a kézművesi munka együttesének közös gyakorlása oda vezetett, hogy megfogalmazták: az élethez szükséges a művészet, s minden ember számára felszabadító kötelesség a művészeknél vélt munka végzése. A kézművesi munka értékének visszaadásához annak az önálló középkori gyakorlatnak a feltámasztása vezetett, mely szerint mindenki maga állította elő az életéhez szükséges tárgyakat s ezekben a létezés is tárgyiasult. Az élet, a munka és a művészet hajdani egysége, még ha lehetőségként is, újból fölrémlett. *Morris* 1871-ben Izlandra utazott, s benyomásai nyomán alakította elképzelését az *Egészséget sziget-éről*, majd megírta a tökéletes jövőről szóló regényét, a *News from Nowhere*-t (1890). E könyv lapjain szinte a gödöllői telep élete előlegeződött meg, mindaz, ami értékelt – a munka, a szellemi értékek, a sport, az önellátás, a ruházkodás, az építkezés, a társasági élet jellege, a természetes életmód, a női és férfiszerep átalakulása, a gyereknevelési eszmék – az a valóságban, két évtized múlva (majdnem) megvalósult (*Konopi*, 1907).

A népszerű, szocialista *Morris*, valamint a *Marx*ot kitűnően ismerő *Ruskin* vallásos művészetképe a romantika világképének kései folytatója. Az univerzum kettős – tudományos-szakmai és művészi – megtapasztalásának sürgetése egyéni, mitikus törekvések implikálására kínált lehetőségeket. A gödöllőiek személyes kapcsolatba ugyan nem kerültek a preraffaelitákkal, de két vezetőjük által a nazarénusokkal igen. Rómában, *Szoldatics Ferenc* (1820–1916) nazarénus magyar festőnél találkozott ugyanis először egymással *Kriesch* és *Nagy Sándor* (*Gellér*, 1987) – de *Nagy Sándor* már korábban, a Mintarajziskola negyedik éve utáni vakációban Csopakon személyesen megismerkedett *Szoldaticssal*. *Szoldatics* egyike azoknak, aki *Nagyot* római tanulmányútra biztatta – „feltéve, hogy nem profán művészettel akar foglalkozni” (*Gellér*, 1996. 5. o.).

A preraffaeliták mintája nyomán szorgalmazták, hogy átvegyék az angoloktól, s Gödöllőn megvalósítsák a morális tartalmú művészet eszméjét, valamint annak mindennapi megvalósítására szolgáló, a magyar népművészetből táplálkozó kézműves jellegű – eszmét és közösséget teremtő – üzem létrehozását. Az üzem környezetében a gödöllői művésztelep lakói nemcsak nyitott alkotóközösségben éltek, de egy, a családon alapuló laza életközösségbe szerveződtek. Többfunkciós, a kollektív élethez hozzájáruló tereket létesítettek, közösségi események sorát teremtették meg – s ennyiben közelebb jutottak ahhoz az együttesen megvalósítható, szociálisan is jellemezhető társasághoz, amelyben a közösen elért munka is érték.

Tolsztojizmus

A nemzetállamok kialakulásával a nemzeti művészetek elszakadtak a reneszánsz–felvilágosodás előtti korok „esztétikai” funkciót betöltő alkotásaitól s az alkotók funkcionalista szemléletétől. A 19. század végén a preraffaeliták és a nazarénusok ezt a hiátust érzékelve a folytonosság fenntartását tekintették céljuknak. A *Ruskin–Morris*-i elvekkel párhuzamosan, illetve attól függetlenül olyan ideológiák jelentkeztek, amelyek mögött ha nem is mindenkor álltak kidolgozott filozófiák, de egyfajta etikát hangsúlyozó gyakorlat számára útmutatásul szolgáltak. A tolsztoji művészet- és életfilozófia, de a gnoszticizmus is a kontinuitás fenntartását hangsúlyozta például, hogy nem a nemzetállam irányította nevelés eszményét vallották – s az ipari társadalom veszélyeztette nemzeti jellegről nem mondtak le akkor sem, amikor nemzetek fölötti eszmékre hivatkoztak.

L. T. Tolsztoj érdeklődése az 1870-es években fordult a pedagógia felé, majd, hogy megismerkedett *Szutajev*vel, a földműves felekezetalapítóval, maga is a modernitás ellenzőjévé vált, s az öskereszténység és a paraszti, egyszerű életvitel szószólójává lépett elő. Munkáit, különösen, hogy több, a nép fölemelkedését szorgalmazó eszmével rezonált, Európa szerte ismerték. *Kriesch Aladár* az 1880-as évek végével lett a híve, s Diódon az orosz író filozófiai, etikai és életvezetési elvei nyomán nemzetközi művésztelepet hozott létre, amelynek kivitelezésében *Nagy Sándor* is részt vett.

A művészet hasznosságát – akárcsak *Ruskin – Tolsztoj* abban látta, hogy a művészet képes olyan közösséget konstruálni, amelynek tagjai közel hasonló elveket vallanak a társadalomról. A művészetnek a legszélesebb körökhöz kell szólnia, azok számára érthetőnek, s szemléletüknek megfelelően érdemes lenni. *Tolsztoj* a népművészetet s a középkori céhek tagjainak mentalitását – s nem mellékesen alkotói technikáit – tekintette folytatásra méltónak. Az orosz író eszméjében a társadalmi és a művészi indítékok egybeforrnak, s ez lett *Nagy Sándor*, illetve a diódi, majd a gödöllői művészek premisszája. Ezzel is magyarázható *Nagy Sándor*ék miért fordultak érdeklődéssel a kalotaszegi paraszti kultúra, majd a magyar népi kultúra és művészet felé. Azt a kultúrához kötött s művészetet teremtő ősi életmódot akarták föltárni, amely önkiteljesedést ígért minden tagjának, s a saját akaraton alapuló, önfejlesztésen alapuló, „belső emberré” váláshoz nyújtott lehetőséget.

Tolsztoj nem értette, sőt elvetette a magas művészet kortárs fejleményeit – azoktól elhatárolódott. Művészetkritikájának alapja a szimbolisták és impresszionisták – véleménye szerinti – elitista magatartása: álláspontja értelmében az, ami nem érthető mindenki számára, elutasítandó, hiszen az önnevelés számára eszközként nem használható. A mindenki által hozzáférhető a keresztény szemléletű művészet szerepének felértékelődésében hitt, s az abból kifejlő etikát állította a közösség alapjának.

A művészet embernevelő, tolsztojánusi (és gnosztikus) elvével a diódi csoportot *Boér Jenő* és fia ismertette meg. *Boér* az, aki diódi kúriáján vendégül látta *Kriescht*, s együtt olvasták a németre lefordított *Tolsztoj*-szövegeket, majd hozzájárult a művészközösség nyári elhelyezéséhez. *Boér*on túl a gnosztikus *Schmitt Jenő* az, aki ugyancsak hozzájárult ezen elképzelések terjedéséhez, könyveivel különösen *Nagy Sándorra* tett hatást, felfedezte tanaik között a hasonlóságot. A budapesti *Schmitt* iránt maga *Tolsztoj* is érdeklődött.

A tolsztoji morális és társadalmi reformokhoz társuló, a szépség fogalmát a középkori értelemben használó preraffaelita tanok együttese azt szorgalmazta, hogy a viszonyok megváltoztatása elsősorban minden ember egyéni feladata, s ez némileg a szocialista mozgalom irányában is nyitottá tette a tolsztojánus művészeket. A radikális társadalmi mozgásoktól elhatárolódott, a belső forradalom-elképzelést valló antropofil művészek alkatának inkább megfelelt a felvilágosodás azon eszménye, mely szerint az egyén önmaga is képes megváltoztatni a sorsát.

A tolsztoji művészeti tan eredeti forrásokból táplálkozó megértésből következik a gödöllőiek művészeti nevelést illető elképzelése. Saját műveik népszerűsítése – de a műfajok gazdag használata, a gyerekek mint műélvezők felfedezése –, mint vallották, azért fontos, hogy a nagyközönséget beavassák etikai elképzeléseikbe, s értő követőik lehessenek.

Újgnoszticizmus

A szociális és katolikus hagyományt egybefogó tolsztojánizmusban járatos, *Schmitt Jenő Henrik*-hívó ifj. *Boér Jenő* a vegetáriánusságon, a természetélvezeten és a népismerten túl a gnosztikus elképzelések forrását is jelentette a barát *Kriesch* és *Nagy* számára.

Schmitt Tolsztoj populizmusa nyomán dolgozta ki újgnosztikus elképzelését, s ezáltal vált a társadalmi radikalizmustól elhatárolódó filozófussá. *Tolsztoj* írásait lelkesen közölte német nyelvű folyóiratában, s azokat egyéb módon is népszerűsítette, ámbar nem fogadta el annak minden téziséjét. Szerinte ugyanis az ember nem a szellem kiáradásának eredménye, annak aláztos követője, hanem a szellem öntudatos kifejlesztője. Az egyén önismerete az az archimedesi pont, amely kimozdíthatja a mozdulatlan világot.

A gnosztikusok Istent a tökéletes fénynek találták. A mindent megrontó anyag képes a belőle származó fényrészeket magába fogadni. Krisztus teste is ennek a szellemi fénynek a befoglalója – s az embernek az a feladat jutott, hogy Jézus példája nyomán szellemiesüljön.

Schmitt Jenő ezért hirdette az ember belső fejlődését, s állította az önmegváltás lehetőségét – azaz az ember istenülésének gondolatát. Az embert erre az önátalakításra mindenek előtt a művészet serkentheti, ez az a módszer, amelynek iránymutatásával bárki ráléphet a megtisztulás és az igazság útjára.

Nagy Sándor s a barátai számára mindez fölvetette azt, hogy az ember az esztétika segítségével alakítható. Az önalakítás hozzájárul a világ jobbá formázásához, s a művészet adja azt az oltárt, ahonnan az önmegismerés eredménye, az alkotás illetve az alkotott tárgy a közösség számára mintegy szentség, följánlható. Az esztétikai teremtés – különösen, hogy mitikus-vallásos tartalommal telítődik – embernevelő.

A nézeteit hol Németországban, hol Budapesten kifejtő *Schmitt Jenő* anarchizmusa az erőszakmentséget hirdette. A megfelelő önfejlődésen átesett személyek együttese pedig a társadalmat forradalom nélkül átalakítja. A társadalmi fejlődés az egyének fejlesztésével érhető el – s ez a helyes magatartás. Ezen attitűd kialakítására egyedül a művész képes – akit némileg prófétának kell tekinteni. (*Nagy Sándor* a *Mester, hol lakol?* festménye ennek az elképzelésnek a kifejtője: a Keresztelő Szent Jánost követő alakok, akik amúgy *Nagy Sándor* festőbarátai, a valódi kereszténység föllelésére indulnak.)

Schmitt az, aki *Nagy Sándor* munkáiban először felismeri a gnosztikus és teozófus tan fényvel kapcsolatos szimbólumait. Véleménye szerint a mester a tisztán szellemi megjelenítésre vállalkozik, s ezt a testek fényvel átítatottsága, a fényben fürdő testen megjelenő lélek fejezi ki. *Nagy Sándor* fényalakjait *Schmitt* a gnoszticizmus önistenülése melletti érvelés példájának állította.

„*A mindenségbe futó sugarak, illetve a fényalakok feltételezhetően a magyar preszimbolikus törekvések elméleti gyűjtőpontjának tekintett Schmitt-írások hatására jelentek meg Nagy Sándor grafikájában*” – írta *Gellér Katalin* (*Gellér és Keserű*, 1987. 102. o.), amikor festőnk kozmikus életérzésének és fényszimbolizmusának a komponenseit kutatta, arra is rámutatva, hogy mindez mennyire illeszkedik a kor *Nietzsche*-kultuszához, valamint párhuzamba állítható *Rudolf Steiner* teozófiájával. Nem egyedülálló (vö. akár *Nietzsche* zoroasztrianizmus-idézésével, az arra – és *Goethe* fény- és növénykultuszát – is hivatkozó *Rudolf Steiner* teozófiájával s a később kidolgozott antropozófiájával, vagy akár a magyarokkal: *Csontváry Kosztka Tivadar*, *Komjáthy Jenő*, *Ady Endre*, *Juhász Gyula*, *Sík Sándor*, *Komjáthy Jenő* és mások ilyen tárgyú meghatározottságával) ez a mámoros én-hit és a minden élet forrásának tekintett fénykultusz sem az európai, sem a magyar szellemi illetve művészeti életben – megjelenésében és kifejtésében (*Szókratészt* is idéző) neoplatonista eszmeiségű.

A vállalt erkölcszabványok szerep képi kifejezéséhez a gnosztikus, illetve gnosztikusan is értelmezhető szimbólumok – amilyen pl. a fény, a Nap, a tűz – járultak hozzá. Kétségtelen, hogy a helyes értelmezés lehetőségét nem mindig tartalmazó hermetikus jegyek tömege a képzőművészeti vagy irodalmi mondott szakmunkákat didaktikussá alakították. Ez rávilágít arra, hogy a kortárs filozófiák ekkora tömegét magába fogadó szecesszió szimbolizmusa mennyire sugallatos, önértékét hangsúlyozó és programos, továbbá a beavatottnak szól.

Nagy Sándor szimbolikája – utolsó korszakát kivéve – mindvégig gnosztikus maradt: az önismeret-önkitaljesítés lehetőségére hivatkozó *Nagy Sándor* például a lipótmezei neogót kápolna üvegfestményei (1913–14) egyikén mind a keresztény hagyomány, mind a szecesszió virágornamentikája jogán rózsákat ábrázolt. Az üveggép, amely – miként a gótikus ablakok készítői is éltek ezzel – anyagával lehetővé tette a gnosztikus elképzelések materializálását, Mária környezetét mutatja be. A nőalakot körbefonó rózsák a magasban tornyosuló Krisztusig nőnek, ahol tüskés ágakká válnak. A Mária- és a Krisztusmisztika eddig külön alakzatként látott virága ebben az esetben egy töről fakadt, miként a rózsza és a magasban kesze-kuszán kavargó tüskés ágainak dicsfénybe foglalása is. Nagy öregkori gnosztikus világát pedig a pesterzsébeti Szent Erzsébet templom freskójának fénytől átítatott, fényvel értékelt alakjai – s az ezekhez társított, tobzódó rózsák jellemzik.

Vegetárizmus

A húsfogyasztáshoz való viszony tematizálása nem a 19. és 20. század emberének a kérdése. Ugyan a műveltebb népesség számára e kérdést már hirdette *Rousseau* és a felvilágosodás számos filozófusának az állati eredetű táplálék elleni állásfoglalása, de kétségtelen, hogy mind a kereszténység, mind pedig az antikvitás embereinek szembe kel-

lett nézni az alternatív táplálkozási módokkal. Az állatok húsát, az állati eredetű termékek elfogadását a humoralpatológia illetve az azt többé-kevésbé meghatározó, korszakoként más-más világgép által szabályozott, helyes életvezetés módja kínálta. A 19. század vegetarianizmusa, miként arra *Massimo Montanari* rámutat, csupán egy folyamatosan jelenlevő európai hagyomány alig-alig újnak látható mintázata, amelyben a válogatott és követésre méltó táplálkozási elvek mindegyike tradicionális, de az értelmezésük már a modern tudományos tanoktól támogatott (*Montanari, 1996*).

Az 1848-ban, Londonban alapított első vegetáriánus társaság, és nyomában az intézményesülő, ámbár csak az európai civilizáció térfelén terjedő mozgalom mindenekelőtt morális álláspontjával, az egészséget hangsúlyozó nézőpontjával keltett figyelmet, nem pedig sikerrel propagált elvei eredetiségével. A hús méreg – állították, s e kijelentésnek példák bőségével alátámasztott biológiai és szociológiai magyarázatára vállalkoztak. A növényi eredetű tápanyagok előnye azonban – ez ugyancsak a felvilágosodás által föltámasztott nézet, melynek előzménye a reneszánszból származott, az analógiák föllelését szorgalmazó hasonlóság-tan (szignatúra-tan) is szorgalmazta – nem csak az, hogy a külső megjelenés a belső tartalom kifejezője, hanem az a vélekedés is, mely szerint az elfogyasztott élelem tulajdonságai hatnak a fogyasztó tulajdonságaira. Túl mindezen, a kortárs és korábbi korok tudományos/filozófiai tudása s köznapi elképzelések garmadája együttesen alakította azt a magatartást, amelynek része a vegetáriánusság. S mint minden tömegmozgalom, a vegetáriánusi eszme terjedését elősegítette, hogy belső ellentmondásait eltakarta az általánosságokkal érvelő, a személyes tapasztalatokra hivatkozó világmagyarázó elv.

A vegetáriánus számára a növényi eredetű étel a természetességet kínálta, mely a helyes életvezetés egyik része. A növényi eredetű tápanyag a természetesség, az egyszerűség, az erőszakmentesség feltétele – s egyben jelképe. A test fenntartása ugyan szükségszerű, de a végcél nem a gyomornak történő, pillanatig tartó örömszerzés, hanem egy magasabb cél elérése, s annak hosszú távú élvezete. A táplálkozás e formája boldogságforrás, az igénytelenség normája elősegíti a célszerűen működő univerzum átélésének lehetőségét.

A vegetarizmus olyan bölcselet, amely laikusként gyakorolható – s ez társadalom- (és tudomány-) kritika. Egyszerre szolgálta az univerzum teljességét átérezni képtelen korszakok, a részletekben elvesző emberek holisztikus igényét, s annak kielégítésére egyéni lehetőséget biztosított. Ha a vegetáriánusság lehetséges jelentései közül a szimbolikus szintet tekintjük, a legfontosabb aspektusnak a növényekkel történő önazonosítás látszik: a növényiség a naturával azonosság, a türelem és az alázat, a kitartó szorgos jelenlét, a békesség és az elfogadás különböző, etikailag is értelmezendő formáit kínálták az értelmező számára. A táplálkozási mód azonban utasítást ad az életvezetésre is: az egyszerű, igénytelen élet megteremtésére (ezt a paraszti-népi természetességgel valósíthatjuk meg), az aszketizmussal szolgált, mitöbb, fejlesztett értelmi életre (amelyet némi miszticizmus, s a kozmoszra irányuló filozófia-teológia-teozófia segít elő), az ésszerűsége (amely az uralkodó társadalmi-ideológiai-politika rend kritikája), a közösség érdekében az egyéni túlzásokról történő önkéntes lemondásra (a szociális érzékenység fejlesztése).

A mértékletesség szüksége a vegetarizmus segítségével is kapcsolatot teremtett a 19. századi táplálkozási reformot követők és a korai keresztény hagyomány között. A kö-

zépkorra hivatkozás azonban ellentmondásra utal: a feudalizmus nem a növényekkel jellemezhető mentalitás, nem az állati eredetű táplálkozástól történő elfordulás, nem a phytomorf antropológia korszaka. A 19. század alternatív életmódprogramja mégis hivatkozik erre. Úgy tűnik, erre a munkamegosztásról vallott nézetek, s ennek egy értelmezése, a művészetekről alkotott felfogás megvizsgálása ígér választ.

A vegetarianizmusban mindaz, ami túlmutatott a táplálkozási gyakorlaton, utópia. De igaz-e ez Európa minden térségében? A növényi eredetű tápanyagok fogyasztása az európai művelődési korszakok emberei számára mindig más-más magyarázatra lelt – de lényegében egyetlen térségben vált minduntalan utópisztikussá – ott, ahol a nyugati vagy római katolikusság területe fekszik. A négy európai kulturális hasadás során létrejött mentális mintázatok közül a pogány görög-római, majd az iszlám, a görög-keleti/bizánci, s a legutoljára kiformalódó reformáció erőterében élők számára e táplálkozás többé-kevésbé elfogadott, összetett magyarázatot nem igényel. A keresztények, a pápista katolikusság, majd a nyugati katolikusság számára, mind a tisztán katolikus szelleműeknek, mind a kanonizált katolikus világgképű népességgel keveredő populációkban, mivel a társadalmi-természeti javakhoz történő hozzáférés mértéke magyarázatra szorult, ezek az utópiák a különbségek megszüntetésére is ajánlattal szolgáltak – akár a korai kifejlés korszakában, akár a reneszánszban, avagy később. A vegetáriánus a társadalmi igazságosság visszaállításában tevékeny részt vállalt – amit kellőképpen hangsúlyozni kell mind a gödöllői, mind a kortárs európai életreform-törekvések esetében.

A gödöllői vegetarizmusa

A művésztelep lakói között három család vegetarinus, mások időlegesen vagy sosem voltak azok, a közös élettér hatására sem. *Nagy Sándor* párizsi tartózkodása alatt válhatott vegetáriánussá. Hogy a reforméletmód e jellegzetessége a tolsztojanizmussal történt megismerkedése, a buddhizmus irányába történt tájékozódásával együtt formálódott-e, netán egyik vagy másik következménye, forrás híján nem tisztázható. A gyerekkorától betegeskedő *Körösői-Kriesch* korán a természetgyógyászat, s a kímélő táplálkozás hívője és gyakorlója. *Nagy* és *Körösői-Kriesch* a gödöllői művésztelep vezéralakjai a csoport kialakulása előtt, diódon is következetes növényi táplálkozásúak – hasonló ételvelük biztosan hozzájárultak a telep megalapításához, szellemisége formálásához. A két család egy lipcsei természetgyógyász, *Louis Kuhne* magyarul 1895-ben megjelent kötetét használta életvitelük kialakításában (*Szabó*, 2003). E tan értelmében a betegségek oka az állati táplálék, amelytől éppen ezért tartózkodni kell. A húsfélék felelősek a túltápláltságért és az emésztési gondokért, amelyek egyéb, mind testi, mind lelki betegségek okaivá válnak. A hústól történő tartózkodás önmagában is egészségmegőrző. A napi háromszoros, magvakra, zöldségekre és gyümölcsökre alapozott étkezést ugyan kiegészítheti a méz, a vaj, növényi zsiradék, illetve a tej, de a zöld és a szárított fűszerek, a cukor, az alkohol és a narkotikumok – mint az alkohol vagy a kávé, a kakaó – már nem társulhatott melléjük. A franciásan könnyűnek ható, édességekkel-süteményekkel kiegészített ételek mellé azonban népies étkek is járultak – *Nagyék* reggelire leginkább puliszkát fogyasztottak.

A feljegyzések szerint e vegetarizmust, egészségi hatásán túl több szempont indokolta. Mindenek előtt az, hogy a főzés – az amúgy másban is alkotó – asszonyok számára

nem jelenthetett túlzott terhet. Az étkezések előkészítésében többnyire az egész család apraja-nagyja részt vállalt, s a főétkezések, a reggeli, családi alkalmak kivételével nyílt események voltak, és barátok, vendégek is letelepedhettek a gazdagon, változatosan, a természetességre különösen ügyelve s mégis esztétikusan előkészített asztalhoz. Az ünnepélyességet azonban elkerülték. Az asztalhoz ülés bensőségessége, az esemény ritualizálása egyszerre tartalmazott paraszti-népi (egyszerűség) és polgári (társasági életforma) jegyeket.

E heterogenitás jelenti a tagok ortodoxiától mentességét s a másokkal szembeni toleranciáját. A táplálkozásáról bárki maga döntött, a belátás és az életről alkotott elvek alakították azt, de az étkezések gyakorisága, családi életvitelben betöltött szerepe, szociális funkciója polgárinak tekinthető.

A vegetarizmus egyik alapja csupán annak az összetett életmód-elképzelésnek, amelyet a gödöllőiek irányadó vezetői vallottak. A táplálkozásukhoz olyan, a vegetáriussághoz nem tartozó eszmények járultak, mint a népies-polgáris ételek, közösségképző társas együttlét, az alkotás idejének kímélése, amelyek együttese arra utal, hogy felettes célok szerint szerveződött a résztvevők élete. Miként az öltözködés, a sport, a zárt és nyitott életterek arányára ügyelő funkcionális térképzés a magasra értékelt, de csak a fizikai-szellemi kiterjedés alapjául szolgáló egészség védelmét szolgálta.

Összegzés

A rózsza *Nagy Sándori* értelemben a gnoszticizmus fényvirága. Ugyancsak a fényvel áll kapcsolatban a gödöllőiek szív-motívuma – hiszen azt az emberi lélek centrumának vélték, azaz központja annak a mikrokozmosznak, amelyet szelíd kitaratással a művészet által erkölcsösebbé kívántak változtatni. Érthető, ha a fény, a fényt kibocsátó tárgyak, égitestek, a fényvel társított metafizikai lények, s a fényhez, akár csak a rózsza, közvetlenül tapadó dolgok, s a fény hatására létrejövők, mint pl. a növényi eredetű táplálék külön-külön s együttesükben is hangsúlyozottá válik a gödöllőiek életében, és allegóriákban bővelkedő munkásságukban is nyomot hagyott. A szép fényvirág a fényalakok attribútuma, s akár helyettesítője is lehetett.

A rózsza jelképei mélyen keresztényies tartalmúak, a vérre utaló piros színével az önátadás kifejezője. Ugyanakkor ez a szín a lélekkel telítettség magas mértékére is utal.

A rózsza az önalakítás eredményeként keletkezik – így, aki azt viseli, bizvást elmondhatja, tevékenysége eredményes volt. Másrészt ez a rózsza az európai hagyományok szerint a máriai és a krisztusi értelmet is magán viseli. Hiszen az, aki képes a virágot felmutatni, a közösség érdekében jár, másrészt, miközben lemond egyéni érdekeiről, s társai szempontjai szerint él, fölládozza önmagát a közösség oltárán. A rózsza a vágyott tudás, az önmegformálás szimbóluma – *Nagy Sándor* munkáin nem jelent mást, mint a századforduló összetett filozófiai háttérrel rendelkező reforméletmódjának beteljesítését.

A rózsza filozófiai-etikai tartalma azáltal is hangsúlyos, hogy milyen figurához, illetve milyen szitációhoz illeszkedik. Kivétel nélkül a próféta-művész-tanító személyiség attri-

bútuma, illetve az ilyen személyiség által képviselt értékre történő utalások dekoratív jegye.

Nagy Sándor számára azok a szellemi mozgalmak mutatkoztak érdekesnek, amelyek a művészet embernevelő feladatában hittek. Ez az elv elfogadhatóvá tette és összeegyeztethetőnek láttatta a preraffaelizmust, a szimbolizmust, a nazarénus tanokat, a tosztojizmust, a gnoszticizmust, s az életmódreformhoz amúgy kevésbé filozofikusan kapcsolódó vegetariánizmust. E sokféle szellemi komponensből csakis egy misztikus gondolkodással egységben tartható szemlélet adódik eredőként, a minden erőszaktól mentes emberi önfelzabarádítás és -nevelés. A reforméletmód sajátossága a sokféle világgép egymásra torlódása, inkább a gyakorlati tevékenység szorgalmazása, mint a kristálytiszta eszmei háttér tisztázása. Az ön- és a közösségi nevelés a praxis kiteljesedésének feltétele lesz.

A gödöllőiek – azzal, hogy szövőgyárat hoztak létre, művésztelepet létesítettek, s művésztársaságként vettek részt a hazai és a nemzetközi művészeti életben, egyforma módon vélekedtek a nemzeti, illetve a népi művészet etikai jelentőségéről, közel hasonló ön- és csoportnevelési elképzelést és gyakorlatot alakítottak ki, s ezt a gyerekeknevelésben, a gyerekek számára készülő művészi alkotásokban is követték – kétségtelenül egy utópia megvalósítói. Szándékos a fogalmazás: utópikus elképzeléseik java megvalósult – bizonyítják írásaik, a róluk szóló tudósítások és az otthonról a monumentális terekig bárhol kiteljesedni kész életüket bemutató fényképfelvételek. Az életreformjuk által kiformalított személyiségüket mindegyikük alkotásnak tartotta – s ez oka feltűnő prófétai magatartásuknak, s munkáik keresettségének. Ami ugyan a művészettörténész számára vizsgálható lehet – de a művelődéstörténész számára megvizsgálandó mentalitás volt.

A nevelőtől az első források tanúsága szerint elvárták, hogy növendékeiknek mentális példaképei is legyenek. A tizenkilencedik század végétől a kívánatos és követendő nevelői tulajdonságok még fontosabbá váltak. Ennek oka, hogy egyre több pedagógiai törekvés szabadult meg a kanonizált elvárásoktól, s olyan új – akár nemzeti, akár afölötti – magatartási mintákat fogalmaztak meg, amelyek közvetítése szokatlan feladatként jelentkezett. Az intézményesen és az intézményen kívül közvetített formák azonosságára értékelődött fel, s a nevelő gyermekszemlélete a társadalmi normák közvetítésén túl a gyerekekkel való mély – általában megértő – azonosulást foglalta magába, a korosztályok közötti különbségek ellenére, az emberi azonosságokat is hangsúlyozták. Az, hogy a gyermek- és felnőttkorok lehetséges egyetlen narratívája, a felvilágosodás történeti szemléletének a következménye ugyan, a gyermek és felnőtt analógiás viszonyának fölfedezésére pedagógiai törekvések hivatkoznak. Ennek eredménye a nevelői magatartás átalakulása. A gödöllőiek utópiája ennek az új nevelői mentalitásnak a bizonyítéka: önmagukat alakították át az új eszmék alapján – s ezzel a jobb társadalom egyik működési feltételére mutattak rá.

Géczi János

Irodalom

- Eötvös Károly (1904): *Eötvös Károly munkái IX. A nazarénusok*. Budapest.
- F. Dózsa Katalin (2004, szerk.): *Az áttörés kora. Bécs és Budapest a historizmus és az avantgárd között. 1873–1920. Klimt, Schile, Kokoschka és a dualizmus művészete című kiállítás tanulmánykötete*. Budapesti Történeti Múzeum, Budapest.
- Géczi János (1999, szerk.): Nagy Sándor. Tematikus szám: *Vár Ucca Tizenhét*, 7. 2. sz.
- Gellér Katalin, G. Merva Mária és Óriné Nagy Cecília (2003, szerk.): *A gödöllői művésztelep 1901–1920*. Katalógus. Gödöllő.
- Gellér Katalin és Keserű Katalin (1987): *A gödöllői művésztelep*. Cégér. Gödöllő.
- Gellér Katalin (1996): *Nagy Sándor pesterzsébeti freskói. Pesterzsébeti Múzeumi Füzetek 12*. Budapest.
- Gellér Katalin (2003): Újítás és tradíció. In: Gellér Katalin, G. Merva Mária és Óriné Nagy C. (szerk.): *A gödöllői művésztelep 1901–1920*. Katalógus. Gödöllő. 5–26.
- Gellér Katalin (2004): A gödöllői művésztelep (1901–1920). In: F. Dózsa Katalin (szerk.): *Az áttörés kora. Bécs és Budapest a historizmus és az avantgárd között. 1873–1920. Klimt, Schile, Kokoschka és a dualizmus művészete című kiállítás tanulmánykötete*. Budapesti Történeti Múzeum, Budapest. 423–431.
- Gopcsa Katalin (1999): Nagy Sándor írásai. Tematikus szám: *Vár Ucca Tizenhét*, 7. 2. sz.
- Montanari, M. (1996): *Éhség és bőség*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Skiera, E. (2004): Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*. 14. 3. sz. 32–43.
- Schorske, C. E. (1979): *Fin de Siècle Vienna. Politics and Culture*. K. h. n.
- Szabó Ervin (1900): Walter Crane: Egy szocialista művész. *Népszava*, okt. 20. 3.
- Szabó Krisztina Anna (1999): „Az egész élet szigete” – életmód és mentalitás a gödöllői művésztelepen. Tematikus szám: *Vár Ucca Tizenhét*, 7. 2. sz.
- Szabó Krisztina Anna (2003): Gellér Katalin, G. Merva Mária és Óriné Nagy Cecília (szerk.) *A gödöllői művésztelep 1901–1920*. Katalógus. Gödöllő. 41–50.

ABSTRACT

JÁNOS GÉCZI: REFORMED LIVING AND ITS SYMBOL: THE ELEMENTS OF THE WELTANSCHAUUNG AND ART PEDAGOGY OF SÁNDOR NAGY

For a long time the work and theoretical stance of the members of the Gödöllő Artists' Colony (1901–1920) remained unexplored. This Hungarian art nouveau collective, attracting international artists and fashioned after the English model and established around a textile studio, has recently received research attention in art and intellectual history. *Szabó* (1999) discussed the mentality of the colony, imbued with modern and traditional mysticism and science and emphasizing folk culture, while keeping an eye on contemporary developments in Europe. The group's ethical resolve in its artistic programs has both national and international features; however, the *fin-de-siècle* artistic experiment which it successfully represented and which its community accomplished by emphasizing the principles of new life reform, is also of importance in the history of education and culture. A neo-romantic world view served as the foundation for all this, which did not separate the methods, forms and subjects of art and science inquiry – the artists themselves thought this to provide the means for obtaining a “complete life”. It is noteworthy that the two leaders of the group, *Sándor Nagy* and *Aladár Kőrösfői-Kriesch*, developed similar art education methods, widely published, and elaborated their reflections on contemporary education policy. For a small circle of experts it has been obvious that the theoretical elaboration and practical application of an ethically and philosophically defined yet eclectic life reform program took place in the last two decades of the nineteenth century and first two of the twentieth, with values both similar, and contrastive to international efforts. Unfortunately, though, the unfavorable evaluation of the art nouveau and the neo-Catholicism of the Gödöllő colony has prevented social science researchers from detecting these features.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 1. 19–37. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Géczy János, Pécsi Tudományegyetem, Nevelés- és Művelődéstörténet Tanszék. H–7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

EGYETEMI NEVELÉSTUDOMÁNY – REFORMPEDAGÓGIA – MAGYAR OKTATÁSÜGYI REFORMOK

Németh András

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A magyar egyetemi neveléstudomány intézményrendszerének fejlődése is szoros kölcsönhatásban áll a közép-európai régió sajátos gazdasági-társadalmi és politikai fejlődésének alapvető sajátosságaival. Azzal a politikai erőterrel, amely viszonylag hosszú időn át, egészen a 19. század végéig fennálló porosz-német, osztrák, illetve az ehhez csatlakozó magyar monarchiának köszönhető létét (*Tenorth, 2001*). Ezek a tendenciák jól nyomon követhetők a korszakot jellemző alapvető folyamatok mindegyikében; a tőkés iparosodásban, a piaci viszonyok térhódításában, a városiasodás folyamataiban, a szakszerű állami igazgatás és a művelődésügy intézményhálózatának kialakulásában. Ebből adódóan számos közös eleme figyelhető meg a régió állami-adminisztratív rendjében, a nevelési-művelődési folyamatok szakmai irányításában, a művelődés- és tudománypolitikai döntésekben, és a közművelődés, a tudomány intézményesülési folyamataiban. Hasonlók továbbá azok a reakciók is, amelyek ezekben az országokban a századforduló táján megjelenő újabb társadalmi-gazdasági modernizációs, illetve a szintén ekkor kibontakozó antimodern kultúrkritikai mozgalmakban jelennek meg.

A magyar egyetemeken is az a német dominanciájú, teológiai, majd nevelésfilozófiai orientációjú elméleti pedagógia intézményesül, amelynek arculatát elsősorban a neohumanizmus és a német klasszikus filozófia (*Kant, Hegel, Herbart, Humboldt* és *Schleiermacher*) határozta meg. Az ezt követő időszakban, a 19. század utolsó harmadában, a régió országaiban a herbartianizmus iskolapedagógiai elvei alapján történik meg a közoktatás modernizációja, szinte mindenütt a herbartianus pedagógiai képviselői töltik be az egyetemeken létrehozott pedagógia tanszékek státuszait, határozzák meg az intézményesülő egyetemi pedagógia retorikáját (*Coriand-Winkler, 1996; Tenorth, 2001*). A századforduló után kibontakozó egyetemi neveléstudomány a német tudomány zárt diszciplináris rendszerének logikáját követve nyeri el az önálló akadémiai tudomány rangját. Az egyetemi diszciplinává formálódó szellemtudományos pedagógia ennek szempontjai alapján alakítja ki fogalmi rendszerét, önálló vizsgálati területét, amelynek elemzésére létrehozza az empirikus kutatással szembehelyezkedő módszerét, a normatív hermeneutikát (vö. *Wagner és Wittrock, 1990; Tenorth, 2001; Oelkers, Schultz és Tenorth, 1989*).

Számos rokon vonás figyelhető meg a különböző pedagógus szakmák professzionizációja és a különböző iskolatípusok 19. és 20. századi intézményesülése során is. Jellemzőjük az államilag irányított, az iskolai elitképzés illetve a tömegoktatás szervezeti

kereteinek és irányításának iskolatípusok szerinti elkülönülése, továbbá a duális tanárképzés (Lundgreen, 1999). Ez egyrészt az elméleti és gyakorlati jellegű feladatokkal kapcsolatos szakmai tudás mereven elkülönülő hierarchiája (elméleti és gyakorló pedagógusok), másrészt a különböző iskolák tanárainak alapvetően különböző szakmai szocializációját vonta maga után (vö. Tenorth, 1999).

A fenti sajátosságok fényében a magyar egyetemi tudományos pedagógia története recepciótörténetként értelmezhető. A 19. század második felében kibontakozó magyar neveléstudományos gondolkodást külföldi, elsősorban német szellemi áramlatok átvétele, befogadása és meghonosítása jellemezte. A tudományos teljesítmény leginkább a recepció gyorsaságában, illetve annak eredeti adaptációjában nyilvánult meg. A magyar nemzeti tudományfejlődés, illetve annak hatékonysága az alkotó adaptáció képességében jelent meg, abban, hogy a tudomány által felkínált megoldásokat, mintákat miként tudta alkalmazni a 19. század második felében mind önállóbb arculattal rendelkező magyar nemzetállami fejlődés különböző kihívásaira megfogalmazódott művelődéspolitikai és intézményfejlesztési döntések során.

Ezek a recepció folyamatok jól nyomon követhetőek a magyar egyetemeken kibontakozó modern akadémiai tudományok 19. századi intézményesülése, illetve a századforduló után kibontakozó reformpedagógia, továbbá annak tudományos vonulatát jelentő empirikus pedagógia jelentkezése kapcsán is. A magyar egyetemi tudományfejlődést vizsgálva megállapítható, hogy annak háttérében a magyar nemzetállami fejlődés három egymást követő reformidőszakának eltérő modernizációs igényei, kihívásai és reformmegoldásai állnak. Az első a kiegyezéstől a századfordulóig tartó időszak, amelyben a nemzeti liberalizmus jegyében fogant, a herbartiánus pedagógia szellemiségében megvalósuló reformok nyomán kialakult a modern magyar közoktatás és felsőoktatás, illetve a tudomány és kutatás intézményhálózata. A második reformperiódus a századfordulótól a világháborúig, illetve az azt követő forradalmakkal lezáruló időszak, a reformpedagógia és az empirikus pedagógia térhódításának korszaka, amely szoros összefüggésben állt az urbanizáció és a modern kor krízise nyomán megjelenő különböző radikális politikai és életreform-mozgalmakkal. A következő, nagyjából a harmincas évek közepéig tartó fejlődési szakasz háttérében, amely időszakban bekövetkezett a magyar pedagógia emancipációja, egyetemi diszciplínává válása, a Trianon utáni megváltozott helyzet kihívásaira adott válaszként a húszas években kibontakozó újabb művelődésügyi reform törekvései álltak. A tanulmány ennek az ambivalens kapcsolatnak a mélyebb összefüggéseit is feltárva arra tesz kísérletet, hogy bemutassa a reformpedagógia és az experimentális pedagógiai törekvések hazai egyetemi intézményesülését.

A magyar közművelődési és tudományrendszer liberális modernizációja a kiegyezés után

Az 1867-ben megkötött kiegyezéssel közel kétévszázados küzdelem ért véget a Habsburg-dinasztia és a magyar nemzet között. A kiegyezés után kormányzati hatalomra kerülő politikai erő a 19. század első felében kibontakozó magyar liberális reformmozgalom örököse. A magyar liberalizmusnak a polgárosodás megkésetttségéből fakadó sajátossága, hogy annak társadalmi bázisát a nemesség (jómódú birtokosok, nemesi száрма-

zású értelmiségiek, kis részben arisztokraták) alkotta. A magyar nemzeti liberalizmus kettős célkitűzése egyrészt a nemzeti függetlenség – a bécsi udvartól független, a 16. században elvesztett magyar államiság és területi integritás – újbóli megteremtésére irányuló törekvést, másrészt a rendi viszonyokat felszámoló modern magyar államnyelvű polgári állam, gazdasági és társadalmi intézményrendszerének kialakítását jelentette. A magyar nemesi elit nacionalizmusának is fontos ideológiai eleme volt a historizmus. A nemzeti kultúra és a művészetek, különösen az irodalom kiemelt politikaformáló, mozgósító szerepe összefüggött továbbá azzal is, hogy a modern polgári nyilvánosság kialakulatlanága következtében a polgári ideálok és magatartásformák közvetítésében, a politikai és társadalmi érdekérvényesítés népszerűsítésében a nemzeti irodalom kapott kiemelt szerepet (Gergely, 2003).

A század utolsó évtizedeiben a magyar nemzeti liberalizmus irányításával és szellemiségében került sor a modern magyar jogállam közigazgatási és közművelődési rendszerének átfogó reformjára. A magyar fejlődésre jellemző megkésett szekularizációból adódóan a kiegyezést megelőző időszakban a magyar iskolarendszer szinte teljes mértékben felekezeti jellegű volt. Az ország fővárosában található első egyetemét is az erőteljes katolikus orientáció jellemezte, jóllehet az akkor már királyi egyetemenként működött. Ennek következtében az 1870-es évekig – annak szervezeti keretei a pesti bölcsészkaron 1814-ben megalapított pedagógiai tanszék létrejöttével Magyarországon is megteremtődtek – az erőteljesen katolikus orientációjú magyar egyetemi neveléstan még nem tekinthető tudományos diszciplínának. Ebben az időszakban annak tanárai – egy személy kivételével – katolikus papok voltak. A tantárgyat elsősorban teológus hallgatók számára oktatták, akik hivatalba lépésük után papi teendőik mellett a népiskolák igazgatói és felügyelői feladatait is ellátták (Németh, 2002).

A kiegyezést követő művelődési reformperiódusban az egyetemi pedagógiának is egyre több új elvárásnak kellett megfelelnie. A kormányzati hatalomra kerülő nemesi liberalizmus új szemléletű művelődéspolitikájának nevelésfilozófiai megalapozását már nem bízhatták a felső- és középiskolai oktatásban tevékenykedő egyházi személyekre, illetve a hozzájuk kötődő, ultramontán-konzervatív katolikus világi értelmiség képviselőire. A polgári tanügyigazgatás irányítására a katolikus és protestáns teológusok helyett a mindenkorai kormányzattal lojális, korszerű felkészültséggel rendelkező tanügy-igazgatási szakemberek képzésére volt szükség. A széles néptömegek nemzeti műveltségét megalapozó népoktatási rendszer tanítóinak, és az új szellemiségű nemzeti értelmiségi-hivatalnoki kar kiképzését felvállaló gimnáziumok tanárainak szakszerű munkájának iskolapedagógiai megalapozásához már nem voltak alkalmasak a pesti egyetemen, a királyi akadémiákon, valamint a felekezeti tanítóképzőkben évtizedeken át változatlan tartalommal oktatott teológiai orientációjú keresztény neveléstanok.

A hazai közoktatási rendszer szakszerű működésének tudományos, és hatékony munkájának iskolapedagógiai megalapozásához, továbbá az egyetemi pedagógia új alapokra helyezéséhez az ebben az időben kibontakozó német herbartianus pedagógia tűnt a legalkalmasabbnak, amelynek recepciója – miként az Közép-Európa többi országában is megfigyelhető (vö. Oelkers, 1989; Németh és Tenorth, 2000; Tenorth, 2001) – egyre erőteljesebben érvényesült a hetvenes években felgyorsuló magyar oktatásügyi modernizáció során is.

Ez a szemlélet és elítváltás a magyar felsőoktatásban – hosszú harc eredményeként – több egymást követő fázisban valósult meg. Míg például a pesti egyetem gyakorlatát leginkább befolyásoló bécsi egyetemen 1870-ben az osztrák herbartianizmus kiemelkedő képviselője, *Theodor Vogt* (1835–1906) lesz a pedagógia tanára, majd professzora (*Brezinka*, 2000), addig a pesti egyetem frissen kinevezett első világi professzora, a konzervatív katolikus *Lubrich Ágost* (1825–1900) a korábbi teológiai orientációjú neveléstani szemléletmódot viszi tovább. *Lubrich* szerint a herbartiánus pedagógia veszélyezteti a magyar pedagógia keresztény hagyományait, ezért mereven elutasította annak egyetemi befogadását. Mivel 30 éven át, egészen 1900-ig a tanszék élén állt, az ebben az időben Magyarországon is megjelenő, a modern magyar iskolarendszer kialakításában jelentős szerephez jutó herbartiánus pedagógia hosszú kerülőút után, csak a századforduló után jutott döntő befolyáshoz az egyetem pedagógia tanszékén. *Lubrich* leginkább a herbarti felfogás „*gottfreier Idealismus*”-át bírálta, de ellenezte az annak képviselőit támogató korabeli kultuskormányzat úgynevezett „krachos liberalizmusát” is, ami véleménye szerint az új tudományos irányokra, korszerű érdekekre hivatkozva veszélyezteti a keresztény hagyományokat (*Lubrich*, 1875). Ellenfelei és az őket támogató liberális kormányzat számára viszont éppen ez az abban az időben korszerűnek számító herbartiánus koncepció jelentette azt az elméleti-ideológiai bázist, amelyre a magyar nemzeti liberalizmus közoktatásügyi modernizációja épülhetett, amely annak intézményes szekularizációt hangsúlyozó eszmevilágával leginkább összhangban állott (*Németh*, 2002).

Lubrich riválisa, *Kármán Mór* (1843–1915) az 1860-as évek végén a lipcsei egyetemen *Ziller* tanítványaként ismerkedett meg a herbartiánus pedagógiával. A pesti egyetem magántanára, az egyetemtől függetlenül kialakított gimnáziumi tanárképző intézet alapítója és az ahhoz kapcsolódó gyakorló gimnázium szervezője és vezetője, a magyar gimnáziumi reform irányítója volt. Részt vett az 1883-as középiskolai törvény, valamint a nemzeti liberalizmus műveltségkoncepciójának megfelelő új gimnáziumi tanterv kidolgozásában. Ennek középpontjában a görög latin klasszikusok mellett a historizáló szemlélet, nemzeti irodalom és történelem, a szülőföld természeti viszonyainak részletező bemutatása, illetve az európai és a nemzeti kultúra szerves, elválaszthatatlan egységének hangsúlyozása állt. Ennek a tantervi koncepciónak is szerepe volt abban, hogy a magyar polgári értékrendben továbbra is központi szerepet játszott az antik, reneszánsz és klasszicista harmóniakultusz, a rend, az eszményi szépség, az örök alapokon nyugvó tekintély. Egy olyan műveltség ez, amely egy harmonikus, konfliktusmentes társadalom- és világkép, az annak megfelelő erkölcsstudat, valamint a diszsonanciától irtózó művészi ízlés alapjait adta meg (*Felkai*, 1983; *Ballér*, 1997).

A pedagógia egyetemi tudományként történő mind erőteljesebb intézményesülését jelzi, hogy már az 1870-es évektől kezdődően lehetőség nyílt a pedagógiai témájú doktori szigorlatokra, illetve a neveléstani témával foglalkozó doktori értekezések készítésére is. Ezáltal megteremtődtek az adott tudományterületen is az utánpótlás „szakmán” belülről történő kiválasztódásának előfeltételei, amelynek eredményeként a századforduló utáni magyar tudósgeneráció több jeles személyiségének nevét megtalálhatjuk a pedagógiai témából doktori disszertációt készítő hallgatók sorában. A herbartiánus pedagógia térhódítása nyomán az 1890-es évek végén jelent meg Magyarországon az a szinte kizárólag *Kármán* tanítványaiból rekrutálódó első tudósgeneráció (*Fináczy Ernő*, *Waldapfer*

János, Nagy László, Weszely Ödön), amelynek tagjai jelentős szerepet játszottak a herbartianizmus századforduló utáni hivatalos egyetemi tudománnyá válásában, illetve a középiskolai tanárképzésen túl a népiskolai tanítóképzésben, valamint a népiskola gyakorlatában történő elterjesztésében (*Németh, 2002. 234. o.*).

Budapest urbanizációs reformja: az új pedagógiai törekvések egyetemen kívüli intézményesülésének időszaka

A kiegyezés után gyökeresen átalakuló politikai-jogi-művelődési rendszer és a modern tőkés gazdaság térhódítása ellenére a századforduló magyar társadalmát sajátos kettősség jellemezte. Szerkezetét tekintve egy társadalomban élt egymás mellett a régi és az új, az agrárjellegű és a városi világ, jóllehet a korabeli magyar társadalom fejlődésének alapvető jellemzője az életviszonyok fejlődése, a modernizáció, az urbanizáció volt. Ezeket a folyamatokat kissé leegyszerűsítve és analógiákat keresve megállapíthatjuk, hogy a régi és új sajátos kettőssége megfigyelhető a magyar tudományos gondolkodásban és a magyar művelődésügy századfordulótól az első világháború végéig tartó következő reformszakaszában is.

Jól jelzi ezt, hogy a pesti egyetem pedagógiai tanszékének arculatát – a következő időszakban – a nagy tekintélyű neveléstudós, *Fináczy Ernő* (1860–1935), a *Willmann* által képviselt, tudományos igényű katolikus alapokon nyugvó herbartianizmus (*Oelkers, 1989*) hazai képviselője határozta meg. Tudományos életművének gerincét katolikus orientációjú normatív pedagógiája antik, illetve keresztény nevelési hagyományokon nyugvó történelmi-deduktív alapjait megteremtő neveléstörténeti munkássága jelenti, amelynek legfőbb eredményei nagy formátumú, ötkötetes pedagógiatörténeti munkájában követhetők nyomon. A század első évtizedeiben a Magyar Paedagogiai Társaság elnöke volt, akinek szakmai tekintélye döntő módon meghatározta a korszak pedagógiai arculatát (*Pukánszky és Németh, 1994. 512. o.*). Az 1870-es években Kolozsváron alapított második magyar egyetem professzora, *Schneller István* (1847–1939) evangélikus teológusként, a protestantizmus elkötelezett híveként – a k.u.k. monarchia hivatalos ideológiájává váló herbarti filozófia, illetve herbartianus pedagógia ellenzőjeként – a neohumanizmusban gyökeredző német filozófiai pedagógia másik alapvető irányzatát megalapozó *Schleiermacher* teológiai és pedagógiai felfogásának követője volt.

Az egyetemi pedagógia pozitívista recepciója a század utolsó évtizedében a pesti egyetem pedagógia oktatására is képesített filozófiaprofesszora, a piarista szerzetes *Pauer Imre* (1845–1930) nevéhez kapcsolódik. Erre az időszakra az egyéb területen is érvényesülő német dominancia, és az ebből fakadó sajátos hangsúlyeltolódás volt jellemző. Az egyetemen belül jelentkező pozitívista pedagógia legszínvonalasabban az 1902-ben magántanári képesítést szerzett *Pauler Ákos* (1876–1933), a filozófia tanszék későbbi professzora korai munkáiban jelent meg. *Pauler* 1898-tól egy éven át Lipcsében *Wundt* intézetében kísérleti pszichológiai tanulmányokat folytatott, majd egyéves párizsi tanulmányútja során *Pierre Janet* kísérleti pszichológiai előadásait és pszichológiai demonstrációit látogatta. Ezek a tapasztalatok összegződnek az 1901-ben megjelenő „*A pozitív paedagogia alapelveiről*” című könyvében, melyben már az angolszász és francia pozitívista tudománymodell recepciója érvényesül. A rövid életű önálló kísérleti psi-

chológiai tanszék felállítására csak a polgári forradalom évében, 1918 szeptemberében került sor. 1918–1920 között, emigrációját megelőzően, az egyetem első pszichológia professzora, a századforduló radikális értelmiségi törekvéseivel rokonszenvező *Révész Géza* (1878–1955), aki 1908 és 1918 között a kísérleti pszichológia magántanáraként tartott gyermeklélektani, majd később pedagógiai lélektani témájú előadásokat (*Németh, 2002*).

Az egyetem konzervativizmusa jelentős mértékben hozzájárult ahhoz, hogy az ebben az időben jelentkező experimentális pedagógiai törekvések ebben az időben jórészt az egyetem falain kívülre szorultak. Az egyetemi tudományosság képviselőire az a távolságtartó elutasítás volt jellemző, amellyel *Fináczy* maga is viszonyult a századforduló után kibontakozó szociológiai irányzatokhoz és empirikus gyermektanulmányi törekvésekhez. Egyrészt a neveléstudomány számára fontosnak és hasznosnak tartotta a tudományos igényű pszichológiai kutatásokat, másrészt viszont élesen szembehelyezkedett azokkal, akik a hagyományos, normatív neveléstudomány helyére ettől teljesen elkülönülő új pedagógiát akartak állítani.

Ez a gyanakvó elutasítás az ebben az időben még az egyetemi tudomány akadémiai bázisán kívül, azzal mind erőteljesebben rivalizáló Magyarországon is megjelenő törekvéseknek szólt, amelyek a pedagógia új modelljét a pozitívizmus szemléletmódjára alapozva, a kísérleti pszichológia mintájára, a természettudományos kutatás logikáját követő – experimentális, induktív módszerek által támogatott – tudományos megismerés segítségével kívánták megteremteni (*Depaepe, 1993*). Az irányzat hazai recepciójában, majd továbbfejlesztésében jelentős szerepet játszottak az egyre erőteljesebb szakmai erőt képviselő népiskolai tanítók, illetve tanítóképző intézeti tanárok.

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

Ezek a változások – a közoktatási rendszerek és a tanítói professzió közép-európai fejlődési trendjei, egyben a különböző tudományos irányzatok hazai recepciójának sajátos vonásai – mint „cseppben a tenger” vannak jelen a század első hazai pedagógiai szaklexikonjában, az 1911 és 1915 között megjelenő *Elemi Népoktatás Enciklopédiájában*. A szakmai kiadvány a századforduló után létszámában is jelentős, képzettségében és szakmai kvalitásaiban is kiemelkedő, több, mint 40 ezer főre tehető szakmai csoport, a magyar tanítóság számára készült, hogy összefoglalja mindazokat a pedagógiai és iskolagazgatási ismereteket, melyre egy modern magyar néptanítónak szüksége volt (*Németh, 1999*).

A könyv szerzőinek többsége az alsóbb iskolák tanárai közül került ki, közöttük csak elvétve találhatók meg az egyetemi szférához kapcsolódó szakemberek (gimnáziumi tanárok, egyetemi professzorok). A munka részletesen tárgyalja a kísérleti lélektan és a kísérleti pedagógia, a gyermektanulmány, illetve a gyermeklélektan különböző irányzatait, bemutatja jelentősebb külföldi és magyar képviselőinek munkásságát. Részletesen áttekinti a korszak különböző reformiskoláit, elsősorban az angliai „*New School*”- mozgalom és ennek hatására kialakult különböző nemzeti pedagógiai reformirányzatokat és az új módszertani törekvéseket (Abbotsholme, *Ecole des Roches*, *Landerziehungsheim*, reformiskola, Parker-iskola, munkaiskola, szlőjd, reformiskola, erdei iskola, cserkészlet). Önálló címszó alatt szerepel például *Tolsztoj*, *Ellen Key*, *Ruskin*, *Berthold Otto*, a koncentráció témával összekapcsolva Dewey neve is, akinek Iskola és társadalom című munkája 1912-ben jelent meg magyar nyelven (Németh, 2002).

Az egyetemen kívül bontakozott ki a század elején a magyar radikális értelmiségiek körében népszerűvé váló pozitívizmus harmadik fejlődési szakasza, és az ezzel párhuzamosan jelentkező szociológiai szemléletmód. Ez a folyamat egyben a hazai tudományos gondolkodás egészére korábban jellemző egyoldalú német recepció gyengülését is eredményezte, melynek folytán a hazai társadalomtudományok művelőinek figyelme egyre inkább kiterjedt a „Németország mögötti Európa”, elsősorban Anglia, Franciaország, sőt, az Egyesült Államok tudományos eredményeire is. A századforduló táján beérték a kiegyezés mindazon „szellemi javai”, amelyek valódi újjáéledést eredményeztek a magyar szellemi élet egészében. Miként *Hanák Péter* a magyar tudományos-szellemi élet korabeli fejlődését jellemezve megfogalmazza: „Nekilendült a szellemi élet, készülődött a nagyot akarás az irodalomban, művészetben, tudományban, reformgondolatok pattantak elő a fejből, s a cvikkeres tanároknak eszmeéhes lázadókká laktak” (Hanák, 1993. 3. o.). Ez a fejlődés jeles gondolkodókat, irányzatok versengését, új társulatok alapítását, folyóiratok indítását és azok szellemi párharcát eredményezte (Németh és Pukánszky, 1997).

1901-ben megalakult a „szociológia első magyar műhelye”, a Magyar Társadalomtudományi Társulat, és a radikális értelmiséget maga köré tömörítő *Huszádik Század* című folyóirat. A pozitívizmus hazai követőinek munkáiban a *Spencer* felfogására alapozódó szemléletmód a század elején ötvöződött a korszak további biológiai és pszichológiai irányzataival, mindenekelőtt a darwinizmussal, majd *Emile Durkheim* és *Sigmund Freud* elméletével. A hazai pozitívizmus – elsősorban szociológiával foglalkozó képviselői később – több elemében átvették a marxizmus társadalomelméletét, illetve később a hazai marxista filozófia jelentős személyiségei lettek (pl. *Lukács György*) (Hanák, 1993).

A tanítószág, a radikális értelmiség és az ebben az időben mind erőteljesebben jelentkező hazai életreform mozgalmak képviselői Budapest liberális főpolgármestere, *Bárczy István* nagyszabású, a század első évtizedének végétől kibontakozó 1918-ig tartó művelődés- illetve közoktatási reformjában kerültek közel egymáshoz. Ennek a háború végéig tartó együttműködésnek a szellemi-aktivitási központja a városfejlesztési reformhoz szervesen kapcsolódó, 1912-ben *Weszely Ödön* irányításával (Németh, 1990), a fővárosi tanítók továbbképzésére létrehozott Pedagógiai Szeminárium (Mann, Hunyady és Lakatos, 1997) és a főpolgármester támogatásával 1906-ban alapított a Népművelés című folyóirat volt (Németh, 1987).

A *Népművelés*, a Bárczy-program kulturpolitikai és közoktatási sajtóorgánuma, nem csupán a magyar gyermektanulmányi mozgalom és az experimentális pedagógia kiemelkedő képviselőinek biztosított publikációs lehetőséget. A *Huszedik Század* és a *Nyugat* című folyóirat mellett ez a sajtóorgánum teremtett lehetőséget a magyar életreform mozgalom legkülönbözőbb irányzatainak a szindikalista és tolsztojjánus mozgalmaktól (*Szabó Ervin, Schmitt Jenő, Batthyány Ervin*), a magyar művészeti szecesszió legkülönbözőbb irányzataiig bezárólag. A lap hasábjain kifejthették véleményüket az új városi kultúráról, a városfejlesztés új irányzatairól, a művészet és a nevelés kapcsolatáról, a népművelés és iskola új feladatairól, az új emberről, az új társadalomról, az új erkölcsről és új nevelésről, a férfi és nő megváltozott kapcsolatáról és ezzel összefüggésben a nemi nevelés feladatairól, a gyermekművészetről, a népművészethez, mint a természetes életformához való visszatérés fontosságáról, a magyar kultúra és társadalom megújításának „harmadik útjáról”. A *Népművelés* folyóirat hasábjain és a Pedagógiai Szeminárium különböző népművelő tanfolyamain és tudományos előadásainak előadói és hallgatósága, valamint a Gyermektanulmányi Társaság tagjai között az 1910-es években már ott találjuk a magyar szecesszió legkülönbözőbb irányzatainak képviselőit; a gödöllői művészkommuna (*Nagy Sándor és Körösfői-Krisch Aladár, Lippich Elek*), a hazai mozdulatművészet és az új zenei-művészeti nevelés (*Dienes Valéria, Lyka Károly, Kodály Zoltán, Bartók Béla*), valamint a Vasárnapi Kör (*Lukács György, Balázs Béla, Mannheim Károly*) vezető személyiségeit is.

A magyar művelődésügy konzervatív reformja – a széleskörű intézményesülés időszaka

Az 1918–19-es forradalmakat, majd a vesztes háborút követő trianoni békekötés nyomán területének kétharmadát elveszítve szétesett a történelmi magyar állam. A kialakuló nehéz helyzet feloldását, a húszas évek elejének fokozatos konszolidációját nagymértékben elősegítette, hogy a Bethlen-kormány kultuszminisztere, az átfogó kulturpolitikai programmal rendelkező széles látókörű politikus *Klebsberg Kunó* (1875–1932) került a minisztérium élére. A húszas évek elején kibontakozó újabb modernizációs program középpontjába a középosztály erejének növelésére szolgáló reform került, amelyben a kultúra rendkívül fontos szerephez jutott. Egyrészt a Trianon sokkjából még fel sem ocsúdó magyar társadalom „szellemi öngyógyításának” eszközeként, másrészt elősegítve a magyar társadalom belső szerkezetének lassú evolúcióját, „konzervatív modernizációját” is. *Klebsberg* a magyar társadalom fokozatos és óvatos átalakítása legfontosabb eszközének az iskolaügy és a felsőoktatás, a tudomány tartalmi átalakítását tartotta, a társadalmi reformot egyfajta „tudásberuházás” útján kívánta megvalósítani. Művelődéspolitikai programjának fő célkitűzése az európai látókörű értelmiségi elit, művelt középosztály képzése volt. Ennek érdekében hozta létre a külföldi magyar intézetek, a Collegium Hungaricumok széles hálózatát és a külföldi tudományos ösztöndíjak rendszerét. 1922–1926 között megszervezték az ország egységes tudományos intézményrendszerét, állami, egységes szervezetbe vonták a múzeumokat, levéltárakat, felgyorsították az 1910-es években megkezdett egyetemfejlesztéseket (Debrecen, Szeged, Pécs), illetve azok intézményeinek kiépítését, megvalósult a magyar közoktatási intéz-

ményhálózat és a tanárképzés átfogó reformja is. A vidéki egyetemek fejlesztésével és részben a felsőoktatás intézményhálózatának fejlesztésével összekapcsolva az 1920-as években sor került a magyar közoktatási intézményhálózat és a tanárképzés átfogó reformjára is. 1924-ben az egyetemek bölcsészettudományi fakultásai mellett létrehozták az önálló tanárképző intézeteket és a gimnáziumi tanári pályára készülő hallgatók számára négy éven át kötelezővé tették a tanárképző intézeti tagságot, majd az évtized végén a szegedi egyetem mellé rendelt főiskolán került sor a polgári iskolai és tanítóképző intézeti tanárok képzésére. Az 1933. évi bölcsészkar reform minden hallgató számára kötelezővé tette a félévenkénti egy szemináriumi vagy proszemináriumi gyakorlaton való részvételt. Az egyetemeken kialakult az intézeti rendszer, bővült a tudományos segéd-személyzet létszáma (Ladányi, 1999).

Az 1920-as években megváltozott a hazai tudományos irányzatok arculata is. A század első évtizedeire jellemző analitikus szociológiai irányultságú elemző, leleplező törekvéseket felváltották a szintetizáló, megőrző, a változatlant, az abszolútumot kereső irányzatok. Újra előtérbe került a görög klasszikus filozófusok munkásságának, az antik kultúra hagyományainak kutatása (Pauler Ákos, Brandenstein Béla, Kerényi Károly), illetve a német filozófia nagy alakjai, elsősorban Kant és Hegel újrafelfedezése (Bartók György és köre). A századforduló utáni időszakra jellemző szociológiai érdeklődés visszaszorult, illetve jelentésmódosuláson ment át; a társadalmi témák nemzeti síkra terelődtek, a filozófiában is téma lett a nemzeti sajátosságok, a magyar lelkiség vizsgálata (Dékány István, Prohászka Lajos, Karácsony Sándor). A harmincas években ismét széles körben jelentkező szociális téma azonban nem elsősorban elméleti síkon, nem reformer szellemű szociológiai és filozófiai írásokban, hanem a gyakorlat szintjén, a szociográfiában, falukutatásban és a népi mozgalomban vált gyakorlati realitássá. A korabeli magyar szellemi élet egészére a legerőteljesebb hatást a külföldi kultúrfilozófiai művek fejtették ki; például Oswald Spengler nagy hatású műve, *A nyugat alkonya, Ortegától a Tömegek lázadása*, továbbá a holland Huizinga művelődéstörténeti írásai, valamint a hazai neveléstudomány arculatát is kialakító német szellemtörténet jelentős alkotói, elsősorban Dilthey, Spranger munkái. Az ebben az időben kibontakozó egzisztenciálfilozófia, Heidegger és Jaspers művei elsősorban a protestáns gondolkodók körében hatottak. A pozitívizmus szinte teljesen visszaszorult és a marxizmus sem volt számottevő szellemi tényező (Hanák, 1993).

A fenti fejlődési tendenciák együttesen eredményezték azt, hogy a század harmincas éveire a magyar tudományos pedagógia intézményesülése jelentős mértékben előrehaladt az egyetemek bölcsészkarán. Ennek eredményeként a neveléstudomány jelentős lépéseket tett a modern tudományos diszciplínává válás útján (vö. Stichwih, 1994). Ennek a harmincas években kiteljesedő folyamatnak főbb elemei az alábbiakban összegezhetők:

A) A szellemtudományos pedagógia térhódításával egyetemeken befejeződött a diszciplína egyetemi tudománnyá válása, betagolódása az akadémiai tudományok rendszerébe, és bekövetkezett egyetemi intézményes kereteinek bővülése:

- Négy hazai egyetem tanár irányításával működő önálló pedagógia tanszékkel rendelkezett, melynek vezetői egyre gazdagabb tartalmakkal bővülő tudományos munkásságukat és egyetemi oktatói tevékenységüket a bölcsészettudományi kar fi-

lozófia professzoraival kooperálva végezték. Elismertségüket jelzi, hogy szinte mindannyian a Magyar Tudományos Akadémia tagjai voltak, legtöbbjük széleskörű nemzetközi, tudományos kapcsolatokkal rendelkezett.

- Jelentős mértékben nőtt az egyetemek pedagógiai magántanárainak és az általuk meghirdetett előadásoknak a száma, bővült azok tematikai repertoárja. A harmincas évek közepéig 14 személyt képesítettek magántanárrá. A harmincas évektől kezdődően a filozófia és pedagógia nyilvános tanárai mellett a vidéki egyetemeken is legalább egy magántanár hirdette meg pedagógiai témájú előadásait, de a hallgatóknak emellett lehetőségük volt a tanárképző intézet által meghirdetett elméleti pedagógiai és módszertani stúdiumok látogatására is.
 - Az egyetemeken létrejött a Pedagógiai Intézet, amely önálló könyvtárral, laboratóriumokkal is rendelkezett. Az 1933-tól bevezetett egyetemi reform minden hallgató számára előírta a heti 20 óra felvételét és félévenként legalább egy szemináriumi vagy proszemináriumi gyakorlaton való részvételt. Ennek nyomán a tanszék személyzete a professzor és a magántanárok mellett a szemináriumokat vezető tanársegédi státusszal is gazdagodott.
- B) A 19. század végén kialakultak, majd folyamatosan bővültek az önálló nemzeti tudományos szakmai egyesületeik és sajtóorgánumok, amelyek irányításában az egyetemek professzorai és magántanárai jelentős vezető szerepet játszottak és játszanak. 1891: Magyar Pedagógiai Társaság, 1892: a *Magyar Pedagógia* című folyóirat megjelenése, 1906: a Magyar Gyermektanulmányi Társaság megalapítása, 1907: *A gyermek* című folyóirat megjelenése, 1906: az Országos Pedagógiai Könyvtár alapítása. További szakmai folyóiratok megjelenése: 1908: *Magyar Középiszkola*, 1909: *Magyar Gyógypedagógia*, 1926: *A jövő útjain*, 1927: *Protestáns Tanügyi Szemle* stb.
- C) 1930-as évek közepén a pesti egyetemen a pedagógia terén is egyeduralkodóvá vált az új elméleti paradigmaként értelmezhető szellemtudományos pedagógia. A vidéki egyetemeken, elsősorban Szegeden és Debrecenben a húszas években továbbélő neokantiánus pedagógiai törekvések ellenére ezeken az egyetemeken is egyre erőteljesebb lett a szellemtudomány recepciója:
- Ezt a szemléletváltozást jól jelzik a tanrendben meghirdetett előadások tematikájában bekövetkező változások.
 - Ennek egyik további jellegzetes példája az 1930-as években megjelenő Magyar Pedagógiai Lexikon (1932–1936), amelynek megalkotásában a pesti egyetem munkatársai (elsősorban *Fináczy*, *Prohászka*, *Kornis*) mellett az irányzat jeles német képviselői (*Spranger* és munkatársai) is részt vettek.
- D) A kibontakozó szellemtudományos vizsgálódás jellegéből fakadóan az empirikus kutatási módszerek háttérbe szorultak. Ez alól csak a pécsi egyetem jelentett kivételt, ahol *Weszely* munkássága nyomán tovább élt a kísérleti pedagógia szemléletmódja is.

- E) Jelentős mértékben emelkedett a „tudományos” publikációk, monográfiák, kézikönyvek, folyóiratok és tankönyvek száma és szakmai színvonala. Elsősorban a szellem-tudományos orientációjú pedagógiai, nevelésfilozófiai, illetve antropológiai művek érték el a korabeli európai tudományosság színvonalát. Jelentős mértékben nőtt ezek száma, az 1920-as évek elejétől az 1930-as évek közepéig mintegy 100 elméleti pedagógiai, illetve nevelésfilozófiai, filozófiai antropológiai, gyermek- és pedagógiai pszichológiai jellegű kimondottan tudományos igénnyel alkotott monografikus munka jelent meg az egyetemek professzorai és magántanárai alkotásaként. Széleskörű nemzetközi tudományos kapcsolataik elsősorban a német nyelvterületre terjedtek ki.
- F) Jelentős mértékben növekedett a pedagógiai témából doktori címet szerzők száma, és ennek nyomán a tudományos utánpótlás egyre inkább a diszciplínát művelők köréből rekrutálódik. A harmincas évek végére jelentős mértékben emelkedett azoknak a pedagógiai témákból bölcsészdoktori címet szerzettek száma, akik közül később többen egyetemi magántanárként, illetve professzorként folytatták szakmai pályafutásukat (pl. *Prohászka Lajos, Tettamanti Béla, Baranyai Erzsébet* és mások). (Vö. *Németh, 2002.*)

Ebben az intézményesülési folyamatban egyre fontosabb szerephez jutottak, ahhoz mind szervezettebben kapcsolódtak a háború előtti időszakban lenézett, népiskolai pedagógiának vagy nevelési utópiaként elkönyvelt reformpedagógia és az experimentális pedagógiai törekvések immár időtálló a művelődési reform szemléletmódjával összeegyeztethető elemei. A reformpedagógia és az experimentális pedagógia ekkor elkezdődő egyetemi intézményesülésének eltérő mértéke egyrészt függött az ott tevékenykedő egyetemi professzortól és a köré szerveződő tudományos műhely orientációjától, másrészt az egyetem által ellátandó speciális feladatoktól. A gyakorlatorientált iskolapedagógiai orientáció és az ezzel együtt járó szakszerűség fokozódása azonban minden egyetemen megfigyelhető volt, ami összefüggésben áll a tanárképzésnek az 1920-as években bekövetkező széleskörű reformjával, az egyetemeken folyó tanárképzés kompetenciaorientáltabbá válásával. Ebben a művelődésügy gyökeres megújítására törekvő reformidőszakban a magyar iskolarendszer belső reformjához megfelelő pedagógiai segédanyagot jelentettek a reformpedagógia több évtizedes fejlődése során megérlelt, időtálló, didaktikai-metodikai megoldások is. Sajátos új tendencia, hogy míg a századforduló után kibontakozó experimentális és reformpedagógiai törekvések központja, jóllehet az egyetem falain kívül, de az ország fővárosában volt, addig a reformpedagógia intézményesülése sokkal erőteljesebben jelentkezett a vidéki egyetemeken.

A reformpedagógia megváltozott presztízsét jól példázza a harmincas években több alkalommal Magyarországra látogató *Maria Montessori* fogadtatása, aki először 1930 decemberében a Magyar Paedagógiai Társaság meghívására érkezett Budapestre. Az állami és a pedagógiai közélet vezető személyiségei a nevelés nemzetközi tekintélyű alakjaként fogadták, programjáról a sajtó is részletesen beszámolt: A Magyar Tudományos Akadémián *Kornis Gyula*, a Magyar Paedagógiai Társaság elnöke mondott beszédet, amelyben módszerének nagyszerűségét ecsetelte, hangot adva a nagy megtiszteltetésnek és örömeink, hogy a nagy olasz nevelő személyesen látogatott az országba. Ezt követően

Klebsberg miniszter a Nemzeti Kaszinóban ebédet adott a „dottorossa” tiszteletére, amelyre hivatalosak voltak a tudományos és a magyar pedagógia „mandarinjai” és az olasz követség tagjai is (*Rajnai*, 2002).

Az experimentális pedagógiai törekvések megszervezését egyetemi intézményesülése a pécsi egyetemen valósult meg. *Weszely Ödön*, aki 1918-ban pozsonyi, majd Pécsre áthelyezett egyetemi pedagógia professzor, adaptálta az 1910-es években a budapesti Pedagógiai Szeminárium vezetőjeként kidolgozott módszertani eljárásokat és intézményszervezési formákat. *Weszely* egyike azon kevés magyar neveléstudósoknak, aki néptanítóként kezdte tanári pályafutását, majd a tanári szakma korabeli ranglétráján végighaladva a polgári iskolai tanítói oklevél megszerzése után a főváros több polgári iskolájában is tanított, majd középiskolai tanári oklevelet szerzett. 1899-től reáliskolai tanár, majd igazgató volt. 1895-ben a *Rein* által vezetett, világszerte számon tartott herbartianus pedagógiai műhely, a jénai egyetem nyári tanfolyamának hallgatójaként ismerkedett meg *Rein* pedagógiai koncepciójával, akinek egyik legkövetkezetesebb hazai követőjévé vált. A húszas években született rendszerező munkáinak szellemtudományos-kultúrpedagógiai orientációja sajátos szellemi hidat, átmenetet jelent a késői herbartianizmus és a harmincas években a pesti egyetemen is uralkodóvá váló szellemtudományos alapokon nyugvó kultúrpedagógiai szemléletmód között.

Az 1920-as évek elején Pécsre telepített egyetem konszolidációját követően 1923-ban létrehozott Pedagógiai Intézetében már önálló tanársegéd is tevékenykedett. Az intézethez 2000 kötetes szakkönyvtár, pedagógiai laboratórium valamint múzeum tartozott. Feladata a hallgatók bevezetése a tudományos munkába, és számukra az elmélyült munkához szükséges segédeszközök és szakirodalom biztosítása volt (*Németh*, 1990).

A pedagógiai laboratórium egyrészt szemináriumként működött, másrészt biztosította a kísérleti vizsgálatok feltételeit. A hazai egyetemeinken ebben az időben egyedülálló pszichotechnikai laboratórium feladatait az egyetemi *Almanach* az alábbiakban összegzi: „a szellemi élet jelenségeit kísérleti úton vizsgálja, s abban különbözik a tisztán pszichológiai laboratóriumtól, hogy ezt azzal a gyakorlati céllal teszi, hogy megállapítsa, mily módon lehet a cselekményfolyamatokat befolyásolni és a képességeket fejleszteni. Laboratóriumunk kétféleképpen kísérletezik: 1. az úgynevezett tesztekkel, próbákkal, s a 2. pszichológiai eszközökkel. (...) Laboratóriumunknak nagy gyűjteménye van a külföldön és nálunk használatos tesztek közül, ezeket sorra kipróbáljuk, hogy értéküket megállapítsuk. Ámde laboratóriumunknak ezenkívül számos eszköze és készüléke is van a testmérés, az érzékek, a reakció, a figyelem, az emlékezet, a fáradtság, az érzelmek, az energia, a félelem stb. vizsgálatára. (...) Pécs különböző iskoláiból kérünk önként jelentkező tanulókat, kikkel kísérleteinket végezzük. A kísérletek eredménye egy-egy adat, de nekünk az adatok százaira és ezreire van szükségünk, hogy azokból általános érvényű törvényeket és szabályokat vonhassunk le.” (*Almanach*, 1930. 115–116. o.).

A pesti egyetem bölcsészkarán megjelenő filozófiai és részben pedagógiai oktatás a húszas évek elejétől megformálódó új arculatának kialakulására jelentős hatást gyakorolt a szellemtudományos szemléletmód, amelynek első meghonosítója *Kornis Gyula* (1885–1958). *Kornis* elsősorban a húszas évek végéig fejtett ki számottevő pedagógiai, kultúrpolitikai, illetve pszichológiai munkásságot. Emellett az egyetemen is megjelent a reformpedagógia, és az ennek megalapozására szolgáló korszerű gyermeklélektan. *Kornis*

maga is rendszeresen meghirdette gyermeklélektani előadásait. 1923-tól a gyermektanulmány magántanára *Bognár Cecil* (1883–1967), majd 1929-ben a gyermektanulmány-gyermeklélektan magántanára volt *Kenyeres Elemér* (1891–1933), a magyar reformpedagógia jelentős személyisége, aki *Weszely* mellett az akadémiai szférában a gyakorlatias „néptanítói” szemléletet képviselte. 1926–27 között állami ösztöndíjasként a genfi egyetemen folytathatott gyermektanulmányi-lélektani és pedagógiai tanulmányokat. A jelentős svájci gyermeklélektani, reformpedagógiai műhely, a genfi Rousseau Intézet kiemelkedő képviselőivel (*Claparède, Bovet, Piaget*) kialakított személyes kapcsolata, a tanulmányútja során megismert új tudományos eredmények, az intézet tudományos életének légköre döntő hatással volt munkássága további alakulására. Munkássága nyomán vette kezdetét az 1920-as évek végén *Piaget* magyarországi recepciója. Jelentős szerepe volt a Magyar Montessori Egyesület 1933. évi megalapításában. A korszak nemzetközi reformiskolai törekvéseit bemutató, *Az új iskola és pedagógiája* című munkája a reformpedagógia korai szakaszának máig egyik legjobb magyar nyelvű összefoglalása (*Németh, 1993*).

A 1925-től a szegedi egyetem pedagógia professzora *Imre Sándor* volt, akinek pedagógiája a német pedagógia *Natorp* által kidolgozott szociálpedagógiai irányzatának hatását tükrözi. Népszerű egyetemi tankönyve arra utal, hogy élénken érdeklődött a gyermektanulmányozási mozgalom eredményei iránt, maga is tagja volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak. Művében többször hivatkozik *Nagy László* munkáira, elsősorban annak gyermek-fejlődéstan alapon nyugvó didaktikájára, érdeklődésméletére. A könyv iskolai növendékről szóló fejezetének az elején hivatkozik a kísérleti pedagógia, a „nevelésügyi kísérletezés” jeles képviselőinek műveire is. Munkájában felhasználta *Ernst Meumann* gyermekek körében folytatott experimentális vizsgálatainak az eredményeit. Ennek ellenére inkább egyfajta távolságtartás jellemzi a pedológiával, s általában a reformpedagógiával kapcsolatos viszonyát: nem azonosul a gyermeket középpontba helyező, a gyermek sajátosságait abszolutizáló törekvésekkel (*Pukánszky, 2000*).

A polgári iskolák középfokú jellegének megerősítését követően a két állami – a férfi és női – polgári iskolai tanárképzőt egyesítették, és a főiskolai képzést átszervezve az intézetet Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola elnevezéssel Szegedre költöztették. A főiskolához kapcsolódóan szintén a szegedi egyetem mellé rendelten működő Apponyi Kollégiumban két éves képzés keretei között történt a tanítóképző intézeti tanárok képzése is. 1929-ben Szegeden jött létre – a magyar felsőoktatás történetének első – pedagógiai-lélektani tanszéke, amelynek nyilvános rendes tanára *Várkonyi Hildebrand* (1888–1972) bencés szerzetes-tanár volt, aki kinevezését megelőzően már egyetemi magántanárként 1928–1929 között Párizsban, a Sorbonne-on ösztöndíjasként folytatott további filozófiai és pszichológiai tanulmányokat (*Pukánszky, 2002*).

Várkonyi kutatómunkájának középpontjában a nevelést megalapozó pszichológiai kutatások álltak. Az általa vezetett Pedagógiai Lélektani Intézetben és az ahhoz csatlakozó pszichológiai laboratóriumban sokoldalú kutatómunka folyt, amelynek során számos tehetséges tanítványa vált a kísérleti pedagógia és a neveléslélektan elkötelezett szakemberévé (*Baranyai Erzsébet, Dolch Erzsébet, Deák Gábor*). *Várkonyi* a korabeli lélektan eredményeit kiválóan ismerő, kiváló előadó is egyben, óráin a hallgatók széles körében népszerűsítette a legmodernebbnek számító nemzetközi pszichológiai irányzatokat,

(*Piaget, Janet, Freud, Jung és Adler*) és a korabeli reformpedagógia elképzeléseit. Jelen-tős mértékben azonosulva az „új Nevelés” pedagógiai elveivel, tagja (egy ideig társelnö-ke) volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak. Eszmei irányításával, munkatársa, *Dolch Erzsébet* vezetése alatt működött 1936–1940 között Szeged egyik reformiskolája, az újszegedi Kerti Iskola, ahol lehetőség nyílt az új elvek és módszerek kipróbálására (*Németh és Pukánszky, 1999; Pukánszky, 2000; Pukánszky, 2002*). Az iskola nevelési gyakorlata, az alkalmazott módszerek több ponton kapcsolódtak az 1915-ben Budapes-ten létrehozott „Családi Iskola” pedagógiájához, amelynek megteremtője, *Nemes Aurélné Müller Márta* (1883–1964) a híres belga orvos-reformpedagógus, *Ovide Decroly* (1871–1932) globalizációs módszerét vette alapul saját rendszere kidolgozásá-hoz.

Várkonyi tanítványa, az egyetem a pedagógia első női magántanára egyetemi disszer-tációjában a magyar gyermektanulmány legkiemelkedőbb képviselője, *Nagy László* pe-dagógiájával foglalkozott. Már *Várkonyi* professzori kinevezése után, 1938-ban szerezte meg habilitációját neveléslélektani tárgykörből. 1942-ben a korabeli egyik legismertebb reformiskola, a *Domokos Lászlóné* által vezetett budapesti Új Iskola mellett működő ne-veléslélektani kutatóintézet vezetője lett. Az iskolában empirikus lélektani vizsgálatokat végzett, továbbá neveléslélektani, gondolkodáslelektani (ezen belül is a logikai struktú-rák fejlesztésével foglalkozó) publikációkat tett közzé.

Országos szinten is egyedülálló a szegedi egyetemen kibontakozó, a doktori disszer-tációkban is tükröződő gyermek- és pedagógiai lélektani kutatómunka, ami szoros kap-csolatban állt a Szegeden is polgárjogot szerző reformpedagógia különböző törekvései-nek a tanárképzés és ezen keresztül a korabeli polgári iskola és középiskola gyakorlatába történő megjelenésében. Ugyanis az egyetem és a főiskola szakmai kooperációja nem csupán a főiskolás tanárjelöltek egyetemen is folyó képzésében nyilvánult meg. *Várko-nyi* egyetemi munkája mellett támogatta a polgári iskolai tanárképző gyakorlóiskolájá-nak munkáját, és tanulmányai gyakran megjelentek az iskola folyóiratában, a *Cselekvés Iskolájában* is.

A tanárképző főiskola gyakorló polgári iskolájának is jelentős szerepe volt a reform-pedagógia új törekvéseinek (tanulói aktivitás, öntevékenység és csoportmunka, élmény-szerűség) az iskolai mindennapokba történő átültetésében. Az ott hospitáló és tanítási gyakorlatot folytató tanárjelölt hallgatók nemcsak a reformpedagógia elméletével ismer-kedhettek meg, hanem közvetlen élményeket szerezhettek az annak szellemében folyó iskolai oktatás gyakorlatáról is. A gyakorlóiskola tanárai egyidejűleg végezték innováci-ós, képző-továbbképző munkájukat. Miután a polgári iskolai tanárképző főiskola hallga-tósága az egész ország területéről érkezett, az új pedagógiai eszmék és az ezek nyomán formálódó tanári gyakorlat új elemeinek hatása Magyarország területének egészére ki-terjedt. A gyakorlati munkát vezető tanárok metodikai újításai a *Cselekvés Iskolája* című folyóirat mellett az iskola által kiadott módszertani szakkönyv-sorozatban is megjelentek (Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára), és ennek köszönhetően az innovációs munka eredményei a korabeli gyakorló pedagógusok széles körei módszertani kultúrájának fej-lesztéséhez is hozzájárultak (*Pukánszky, 2002*).

A reformpedagógia sajátos az életreform törekvések retorikájával rokon vonulatának recepciója érvényesült a debreceni egyetem magántanára, majd későbbi professzora, *Ka-*

rácsony Sándor (1891–1952) pedagógiai felfogásában. Egyetemi tanulmányait a budapesti egyetemen folytatta, közben vendéghallgató volt Genfben, Münchenben, Grazban és Bécsben. Külföldi tartózkodása idején került kapcsolatba a századforduló *völkisch* orientációjú életreform törekvéseivel és a német néplélektani kutatásokkal. Pedagógiai műveiben a korabeli pedagógiai törekvések – a reformpedagógia és az új lélektani koncepciók – elemeit a protestantizmus vallásos megújulásával ötvöző „harmadik utas” út-keresés utópiája fogalmazta meg (*Németh*, 2002).

A tanulmány kapcsolódik a Reformpedagógia és életreform című T 037337 számú nemzetközi OTKA kutatáshoz.

Irodalom

- Ballér Endre (1997): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX. és XX. században*. OKI, Budapest.
- Brezinka, W. (2000): *Pädagogik in Österreich. Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 1*. Verlag der ÖAV, Wien.
- Coriand, R. és Winkler, M. (1998, szerk.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. DSV, Weinheim.
- Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890–1940*. DSV, Weinheim.
- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gergely András (2003, szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Osiris, Budapest.
- Hanák Tibor (1993): *Az elfelejtett reneszánsz*. Göncöl, Budapest.
- Köte Sándor (1983): *Egy útmutató pedagógus*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (1999): *Magyar felsőoktatás a 20. században*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lubich Ágost (1875): *Herbart bölcselői rendszerének alaptévedései és a magyar ministeriális középiskolai tanterv*. Budapest.
- Lundgreen, P. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 19–34.
- Mann Miklós, Hunyadi Zoltán és Lakatos Zoltánné (1997): *A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium története*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Németh András (1987): Weszely Ödön és a Népművelés. *Budapesti Nevelő*, 4. sz. 21–28.
- Németh András (1990): *Weszely Ödön*. OPKM, Budapest.
- Németh András (1993): Kenyeres Elemér élete és munkássága. In: Balogh László (szerk.): *Neveléstörténeti füzetek 12*. OPKM, Budapest, 63–69.
- Németh András (1998): Magyar pedagógiai lexikonok. Tudományfejlődési tendenciák. *Educatio*, 7. 1. sz. 208–220.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődésében. *Magyar Pedagógia*, 97. 3–4. sz. 303–318.

Németh András

- Németh, A. és Pukánszky, B. (1998): Paradigmen in der Geschichte der ungarischen Pädagogik. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education. Supplementary Series*, 3. 275–276.
- Németh András és Pukánszky Béla (1999): *Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. Magyar Pedagógia*, 99. 3. sz. 245–262.
- Németh András és Tenorth, H. E. (2000, szerk.): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Oelkers, J. (1989): Die große Aspiration: Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. (1994): Ursprung und Verlauf in Zentraleuropa. In: Röhrs, H. és Lenhart, V. (szerk.): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Lang, Frankfurt aM. 29–50.
- Oelkers, J., Schultz, W. és Tenorth, H.-E. (1989, szerk.): *Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Pukánszky Béla (2000): Pedagógiai és pszichológiai tudományos iskolák a szegedi egyetemen. In: Németh András és Tenorth, H.-E. (szerk.): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest. 203–228.
- Pukánszky Béla (2002): Reformpedagógia Szegeden a két világháború között. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest. 101–120.
- Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rajnai Judit (2002): A Montessori pedagógia fogadtatása a harmincas évek hazai pedagógiai sajtójában. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest. 121–136.
- Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Suhrkamp, Frankfurt aM.
- Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 429–461.
- Tenorth, H.-E. (2001): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: Horn, K.-P., Németh, A. – Pukánszky, B. és Tenorth, H.-E. (szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris, Budapest. 23–40.
- Wagner, P. és Wittrock, B. (1990): States, Institutions and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuralisation of the Social Sciences. In: Wagner, P., Wittrock, B. és Whitley, R. (szerk.): *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines*. Kluwer, Dordrecht. 331–357.

ABSTRACT

ANDRÁS NÉMETH: EDUCATIONAL SCIENCE – „NEW EDUCATION” –
EDUCATIONAL REFORMS IN HUNGARY

The history of Hungarian academic pedagogy is a history of reception, i.e. the reception, the acceptance and the adaptation of foreign, primarily German intellectual trends. Scientific achievements were manifest in the speed of reception and in creative adaptation. This was also characteristic of both the institutionalisation of modern academic educational science at Hungarian universities and the development of reform pedagogy after the turn of the 19th and 20th century; as well as the acceptance of its foundation, empirical pedagogy, by the universities after the 1920s. The challenges of modernisation and reform considerations of three consequent periods of the development of the Hungarian nation-state can be identified in the development of Hungarian educational science as a university discipline. (1) *The liberal modernisation of the Hungarian system of public education and science.* Between 1870 and the turn of the century, national liberalism created both the institutions of modern Hungarian public and higher education, and the institutional network of science and research. Herbartism was the most important professional and ideological aid of this process, first becoming the official pedagogy of the state, to be raised to the position of pedagogy as an academic subject at universities later. (2) *The urbanisation reform of Budapest: the period of the institutionalisation of new pedagogical endeavours (educational movements) outside universities.* The period from the turn of the century to the First World War and the revolutions until 1920 was the era of the institutionalisation of reform pedagogy and empirical educational science outside the academia. Its main characteristics were: a) Efforts to create new contents of competence for the teaching profession in primary schools brought the Hungarian scientific study of children and empirical pedagogical movements into life. b) The complex urbanisation and urban political reforms of the liberal lord mayor of Budapest, *István Bárczy*, and the resulting overall modernisation in cultural issues. c) The combination and the ideological symbiosis of these two professional and urban reforms with the different radical sociological, artistic, political and lifestyle reform movements emerging around the turn of the century from the crisis of modern age. (3) *The conservative reform of Hungarian cultural affairs, the period of wide-spread institutionalisation.* This process started with the collapse of the historical Hungarian state following the peace treaties ending the First World War in the early 1920s. The new wide-spread state-run reform of cultural affairs that penetrated into the whole institutional system of the schools, higher-education and science was a response to the challenges of the new conditions. The lasting elements of reform pedagogy emancipated at this time and the experimental educational movements compatible with the approach of educational reforms became increasingly integrated into the process of the institutionalisation of educational science that turned it into an independent university discipline in the tradition of the *Geistwissenschaft* of the times.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 1. 39–55. (2004)

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

KOOPERATÍV TESTNEVELÉSI JÁTÉKOKBAN RÉSZTVEVŐ ÉS NEM RÉSZTVEVŐ 12–13 ÉVES LEÁNYOK ÉNKÉPÉNEK ÉS CSOPORTBAN ELHELYEZKEDÉSÉNEK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

Kovács Katalin

Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar Sportjáték Tanszék

A modern pedagógiában az általános képességek fejlesztése kiemelt fontosságú. A tanításnak nem elsősorban az ismeretekre kell irányulnia, hanem az általánosabb, az ismeretek kezelését is lehetővé tevő képességekre (más szóval az általános kognitív operátorokra) is (Nahalka, 1998). A tanulás nemcsak az ismeretrendszer formálását jelenti, hanem a képességek, készségek, motívumok (szükségletek, attitűdök, érzelmek), a szokások fejlesztését is. A kognitív pszichológia és a kapcsolódó pedagógiai megközelítések szerint – szűkebb értelemben – a tudás változásának kognitív és affektív feltételei vannak (Csapó, 1992). Az affektív feltételek sokféle változó sajátos együttállásából erednek. Többek között a diák énképe, attribúciói (minek tulajdonítja iskolai eredményeit) a tanuló motivációi, érdeklődése, akarati sajátosságai. Míg a kognitív feltételek az eredményesség határait „jelölik meg, addig az affektív tényezők azt befolyásolják, hogy a határokon belül meddig jut el a tanuló” (Golnhofér, 1998). Ennek ellenére Kotschy (1998) szerint a mai hazai pedagógia gyakorlatban a teljesítmény-központú társadalmi értékrend szinte kizárólag csak az intellektuális teljesítményt ismeri el, amely azzal a szemlélettel társul, hogy a tanuló fiatal „homo intellectus”-nak tekinti. Az iskolai nevelés területén ma uralkodó kognitív szemlélet egyik jellemzője, hogy a legtöbb nevelési problémát elsősorban az oktatás technikai színvonalának emelésével, és ezen keresztül a gondolkodási képesség fejlesztésével szeretné megoldani. Nem fordít gondot az érzelmi képességek hasonló intenzitású és hangsúlyú fejlesztésére éppúgy, mint a kortárs kapcsolatokban rejülő meghatározó tényezőkre, mint például a tanulók közötti interakciók jellegére. Ez utóbbi tényező iskolai teljesítményt is jelentősen befolyásoló hatását számos tanulmány megerősíti (Mérei, 1948; Rókusfalvy 1986; Járó, 1992). Továbbá több tanulmány (Bábosik, 1982; Black és Bornholt, 2000; Szabó, 1997) rámutatott e szemlélet veszélyes egyoldalúságára, amely nem veszi figyelembe, hogy a sokoldalú fejlesztés hatékonyabban szolgálja a személyiségformálást. Igen erős pedagógia elhivatottság kell ahhoz, hogy valaki a közgondolkodás ellenében, a tanuló egyéni képességeire és szükségleteire alapozva az érzelmi fejlesztésen túl az erkölcsi értékrend, érzelmi kultúra és a mozgáskultúra fejlesztését egyenrangú célként fogalmazzza meg. Az iskolai testnevelés – jellege miatt – talán legtöbbet tehet(ne) ennek érdekében. A testnevelési tantervek célja és tartalma megfogalmazzza az „életigenlő személyiség fejlesztését,” azonban pedagógiai szempontból

nézve jelentős problémát okoz az a tény, hogy az iskolai testnevelés személyiségfejlesztő hatása nem működik a kitűzött céloknak megfelelően. Ennek egyik oka lehet, hogy kevés az olyan tanulmány, amely ismerteti az újabb oktatási stratégiák és módszerek adaptációit és annak eredményeit a testnevelés óra gyakorlatában.

Vizsgálatunk során testnevelési játékokat kooperatív módszerekkel oktattunk, külön hangsúlyt fektetve a tanulók közötti interakciók jellegére. Egyik fő kutatási kérdésünk az volt, hogy a kooperációs helyzetekkel együtt járó tanulói érintkezések és kapcsolatok megfelelően szolgálják-e a tanulók személyiségfejlődését úgy, hogy az kimutathatóan tükröződjön önértékelésük alakulásában, az énképük módosulásában, és csoportbeli helyzetükön.

Elméleti háttér

A testnevelés mint iskolai tantárgy megjelenik a társadalom oktatási intézményeiben, ezáltal a kortárs közösségekben is. Mint iskolai tantárgy érték közvetítő, szocializációs hatása révén képes az egyének és csoportok magatartásának, viselkedésének fejlesztésére. Magában hordozza a személyiségfejlődés lehetőségeit, ha művelődési anyagát hozzáértő módon, jól tervezik, irányítják.

Az énkép alakulása, fejlődése társas közegben zajlik. *Kiss* (1978) szerint az énkép meghatározható horizontális (szimultán) szemlélet alapján, azaz egy adott életszakaszban lévő egyének önmagáról alkotott véleményét, annak lényeges jellemzőit tárjuk fel, de meghatározhatjuk vertikális (genetikus, szukcesszív) szemlélet alapján is, amikor a fejlődő egyén egymást követő életszakaszaiban kialakult énképének megváltozott jellegzetességeit vesszük számba. Az éntudat kialakulása két és fél-három éves kortól kezdődik. A gyermekkori önismeret az iskolás korig inkább emocionális, mint intellektuális jellegű. Önvizsgálat és önértékelés alapján csak serdülőkorban jut el az önismeret magasabb fokára.

Az énkép az életkorok változásai folyamán, a személyiség fejlődésével újabb minőségi változásokon megy át. Lényeges jegyeiben szilárdabb lesz, strukturáltabbá, gazdagabbá, teljesebbé válik. A pozitív énkép és önértékelés erős, meghatározó éntudathoz, normális és kiemelkedő szintű teljesítményhez és a tanult tapasztalatok alkalmazásához vezet (*Jiang*, 2002). A pozitív énképpel rendelkező gyermek nem fél az új helyzetektől, bátran, könnyen barátkozik (*Kőrössi*, 1997). Nyitott továbbá az újdonságokra, bizalommal fordul a tanára felé, kooperatív, képes az ésszerű szabályokat követni, betartani és felelősséget vállalni a cselekedeteiért (*Hamanechek*, 1995; *Rotherham*, 1987). *Taylor* (1980) szerint az erős pozitív énképpel rendelkező gyerek a korai években meghatározott előnyökkel rendelkezik: magabiztos a mindennapi problémák megoldásában, önállóbb, megbízhatóbb és mentesebb az olyan nemkívánatos tulajdonságoktól, mint a szorongás, az idegesség, a túlzott aggodás, a fáradtság, a magányosság. Az előbbieken bemutatott tulajdonságegysétek, személyiségjellemzőkké válva serdülőkorban is határozott előnyt jelentenek.

A negatív énkép alacsony önértékelés eredménye, és átlagosnál gyengébb éntudattal társul, amelyben a tanult tapasztalatok alkalmazása nagy nehézségekbe ütközik (*Rotherham*, 1987). Az alacsony énképpel rendelkező gyermek elvárja mások irányítá-

sát, engedélyt kér cselekedeteikhez, ritkán mutat spontaneitást és kezdeményezőkézséget, alig kapcsolódik be az újdonságokba, elszigetelődik és hallgatólag, birtoklási vágy és túlzott elvárás jellemzi. *Yawkey* (1980) szerint a negatívitás eredménye általában az, hogy a személy vagy képtelen megbirkózni a körülményekkel, vagy az „engem nem szeretnek” érzés uralja el. A negatív énképpel rendelkező tanulók énképe és az ideális én képe között nagy a különbség. A sikereket a véletlennek, a kudarckokat saját ügyetlenségüknek, tehetetlenségüknek tulajdonítják. Általában kudarckerülő módon viselkednek, visszahúzódnak, elkerülik a versenyhelyzetet (*Hamachek*, 1995). Az elzárkózás stratégiáját követik, amely csökkenti a hibázási lehetőségeket, ezáltal megóvják őket attól, hogy alacsony önértékelésük tudatosává váljon (*Hamachek*, 1995).

Vizsgálatunk aspektusából fontosnak tartjuk *Lukács* és *Pressing* (1988) énkép-meghatározását: „Az énkép (önkép vagy self) mint az önmagunk iránt kialakított és érzelmi-leg színezett attitűd, szociális interakciók eredményeként jön létre. Pubertáskorban a gyermek szociális viszonyulásában ugrásszerű, minőségi változás következik be. A felnőttel szemben függetlenségre törekszik, ugyanakkor keresi a kortárs csoportba való beilleszkedés módját. Ennek megfelelően új értékelési szempontok alapján veszi revízió alá az énképét. Egyre nagyobb szerepet tölt be életében a csoport, de már kezd magával is többet törődni”. Tudatosan tartja számon valamilyen téren elért jó vagy kiemelkedő teljesítményeit (*Kiss*, 1978). Prepubertás-korban a szociális környezetnek kiemelkedő szerepe van, amely nemcsak támogathatja a személy szükségleteit, amellyel a pozitív énkép kialakulását segíti, de gátolhatja is azokat, ezzel a negatív énkép irányába fordítva. Úgy véljük, hogy a negatív énképű tanulók (de a pozitívak esetében is) az énkép fejlesztéséhez nemcsak az intellektuális képességeket lehet eszközként felhasználni, hanem olyan képességeket és tulajdonságokat is, melyek a gyerekek személyiségére, ügyességére és/vagy társas kapcsolataira is vonatkoznak.

A testi teljesítmények és a csapatban kifejtett, elismerést kiváltó sportteljesítmények prepubertás korban jelentős szerepet játszanak az önértékelés és öntudat alakulásában (*Kiss*, 1987). A személyiségfejlesztés minősége és hatékonysága nem csupán a környezet hatásától függ, hanem attól is, hogy a gyermek milyen mértékben motivált a befogadásra. A pozitív légkör jobban motivál szellemi és fizikai teljesítményekre, mint a negatív, merev magatartás. A játék ragyogó eszköz és lehetőség mind a pozitív légkör kialakítására, mind az érdeklődés felkeltésére (aktivizálásra) és fenntartására, mivel a gyermek testi és pszichikus sajátossága a játék. Játék közben olyan értékes szellemi és erkölcsi tulajdonságok alakulnak ki, amelyek megalapozzák az egyének viszonyát embertársaikhoz. A játékok könnyen alakíthatók és adaptálhatók a nevelés céljához és körülményeihez. Csoportos tevékenység során gyakori cél, hogy maximálisan csökkentsük egyes tanulók félrehúzódnását és inaktivitását, illetve minimálisra redukáljuk a kiközösítés esélyét.

A játékok széles skáláján a kooperatív játékok azok, ahol a sikert egyénileg nem, csak közösen, együttműködve lehet elérni. *Walker* (1995) szavaival: „az együttműködési játékokban a tanulók feszültségmentes légkörben tevékenykedhetnek. Nincs mindig szükség a játék értékelésére. Néha önmagában is megáll egy játék – a közös élmény fontosabb, mint a szavakba öntése és feldolgozása.” *N. Kollár* (1997) gondolatával élve: Egy jó közösségben igénye van a tanulóknak egymás támogatására, ahol magát a koope-

ráló magatartást is jutalmazták, nemcsak a teljesítményt. *Mérei* (1969) megfogalmazásában az együttes élmény nemcsak fokozott öröm, hanem fokozott hatóerő is.

Grastyán (1988) a játékot olyan funkcióként definiálja, amelyben az organizmus egy kívánt természetes vagy kreált cél elérése elé saját maga állít akadályokat. Valljuk, hogy a célirányosan megtervezett és kiválasztott kooperatív testnevelési játékok az együttműködésen túl a kihívást is magukban rejtik, amely egybecsengenek *Fülöp* (1997) azon véleményével, hogy a kooperáció és a versengés nem feltétlenül egymás ellentétei, azaz nem egymást kizáró magatartásformák, hanem egymás mellett létező, párhuzamos jelenségek.

Felmérése módszerei és eszközei

Hipotézisek

Tanulmányunk arra az alapgondolatra épült, hogy a játék élménye – kiváltképpen az együttműködésen alapuló, kooperatív játék – alkalmas eszköz lehet egyrészt a prepubertás korú leány tanulók énképének alakítására; másrészt a csoport szerkezetének erősítésére.

Azt vártuk, hogy a rendszeres kooperatív testnevelési játékok alkalmazása, azaz együttes feladatmegoldás során szerzett csoport-élmények (a csoport sikerei, kudarcai, stb.) módosítják, befolyásolják a szubjektív viszonyulásokat. Különösen a periférián elhelyezkedő tanulók esetében hozzájárul az énkép pozitív irányú elmozdulásához; a csoporttagok egymástól való távolságának csökkenéséhez; valamint fejlesztik az együttműködési készséget, a kooperációt egy nehéz feladatban történő döntés esetén.

Módszerek

A vizsgálat módszereit és mintáját úgy állítottuk össze, hogy információt kapjunk a 12–14 éves leányok énképéről, mivel az énkép az emberi viselkedés tanulmányozásának és megértésének egyik kulcsfogalma. Ennek mérésére a Tennessee-Fitts Énkép Skála hazai változatát alkalmaztuk (*Dévai és Sipos*, 1986). A teszt tételei az eredeti skálának megfelelően az énkép öt aspektusát vizsgálták: Testi énképet, Morális énképet, Individuális énképet, Családi énképet és Szociális énképet, valamint a Teljes énkép skálát. A Testi énkép (továbbiakban Testkép) skála a testalkatot, az egészséget és a fizikai állapotot jellemezte. A Morális énkép skála az életkorra jellemző erkölcsi magatartásformák mutatója, míg az Individuális énkép skála a nyitottság, önbizalom, akaraterő és kitartás mérője volt. A Családi énkép skála a család fontosságát jellemezte az egyén számára, valamint a családban elfoglalt helyzetet. A Szociális énkép az iskolai munkához, a társakhoz való viszonyt tükrözte. A kérdőív lehetőséget nyújtott az Önkritika skálán keresztül a válaszadás nyíltságának ellenőrzésére.

A Csoportértékelési Eljárással (a továbbiakban: CSÉE) (*Schellenberger*, 1980), a csoporton belül kialakult társas kapcsolatokra kaptunk választ. A módszer metodológiai

koncepciójához az a rendszerelméleti megfontolás adta a kiindulópontot, amely szerint a „rendszer” valamennyi tagjának értékelnie kell saját viszonyát a rendszer többi tagjához, amely alapvetően különbözik *Moreno* társadalomelméletétől. A CSÉE során minden csoporttag felbecsülte és egy 7-fokozatú intenzitásskálán értékelt minden más csoporttaghoz fűződő kapcsolatát, amelynek végpontjai és közepe a következő szavakkal jellemezhető: nagyon szívesen (1), közömbös (4) és nagyon nem szívesen (7). Ily módon a csoport egészéről és minden tagjáról az adott tevékenység (tanulás, szabadidő és döntés) szempontjából teljes és részletes kép rajzolható meg egy 7-fokozatú metrikus skálán.

A tanuló minden esetben nem csupán a választás vagy elutasítás tényét, hanem a mértékét is számszerűen jelölte, azaz az egyes ranghelyek közti távolság is pontosan értékelhetővé vált. Így az egyes vizsgálati periódusok után az esetleges változások – a tanulók egymástól való távolságában, a tanulók mozgásának irányában – pontosan leolvashatóak. A hagyományos szociogramok alakzatainak kirajzolásában ezek a távolságok és elmozdulási irányok nem voltak objektíven mérhetőek, gyakran érvényesültek szubjektív elemek. *Mérei* bírálata szerint (1988) egy társas alakzat grafikus felvázolása nagymértékben függött annak a személynek a véleményétől, aki a vizsgálatot végezte, ugyanazt az alakzatot minden vizsgáló más és másféleképpen rajzolhatta fel.

Tanulmányunkban a tanulóknak három – tanulással, szabadidővel és döntéssel kapcsolatos – kérdésre kellett válaszolniuk. A szociális kapcsolatok alakulását a legutóbbi, azaz a döntésre irányuló kérdés mentén mutatjuk be: „Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben minden egyes osztálytársaddal?”.

Az eredményeket értékelő elemzések könnyebb megértéséhez, az adott válaszok alapján készített és tanulmányunk során bemutatott metrikus preferencia-skála grafikus ábrázolása mellett minden csoportban értékelő mátrixot is összeállítottunk (amelyet a tanulmány terjedelmére való tekintettel most nem közlünk). A táblázat vízszintes számsora egy-egy tanuló által adott értékeléseket tartalmazza. Minél kisebb a szám, annál kedvezőbb a véleménye, illetve készséges az adott helyzetben az adott társával együtt dönteni. Azt, hogy értékelése mennyire differenciált, szélsőséges vagy sablonosan egyoldalú, értékeléseinek szórása fejezi ki. Továbbá a vízszintes sor részletes tanulmányozásával az is kiderül, hogy az adott tanuló egyes társait külön-külön hogyan értékeli, így kapván választ a kapcsolatok irányultságára és minőségére.

A táblázat függőleges számsora az egy tanulóra vonatkozó értékeléseket tartalmazza. Ennek az értékeltségnek az összesített mutatója a ranghely. Az egyéni szórásértékek ez esetben azt mutatják meg, hogy egy tanulóknak az osztályon belül mennyire egyöntetű (egyértelműen kedvező vagy kedvezőtlen) vagy ellentmondásos a megítélése (*Rókusfalvy és Stuller, 1985*).

Az eredményeket statisztikai számításokkal elemeztük, többek között kétmintás t-próbával. (Megjegyzés: A statisztikai számítások egyik követelménye, hogy a szélső értékeket el kell hagyni torzító hatásuk miatt. Azonban az adatok feldolgozásakor ezen tanulók énképváltozásait kiemelt figyelemmel kísértük, ezért a statisztikai számításokban is szerepelnek.)

A minta és a vizsgálat körülményei

A vizsgálati mintát három budapesti (belvárosi-, külvárosi- és egyházi iskola) hatosztályos gimnázium elsős, 12–13 éves leányai (N=144) alkották, melyet egy kísérleti (N=73) (belvárosi N=16, külvárosi N=14, egyházi N=41) és egy kontroll (N=71) (belvárosi N=20, külvárosi N=14, egyházi N=39) csoportra bontottuk. A tanulók a kísérleti év kezdetén találkoztak először egymással. A leányok testnevelésórákon nem koedukáltan vettek részt. Az egyházi iskolába csak leányok jártak, így a testnevelésórán kívüli tanórákon sem volt koedukált az osztály.

A kísérleti csoportokban a testnevelő tanárok minden órán egy 10 perces kooperatív játékrészt tartottak. A közel 70 kooperatív játékot tartalmazó gyűjteményt úgy állítottuk össze, hogy az órarészhez (bemelegítés, főrész, levezetés), a tartalomhoz (bemelegítés, főrész, levezetés) és körülményhez (tornaterem, udvar, szerek) megfelelő játéko(ka)t választhassanak. Korábról ismert és kedvelt játékokat is oktathattak a kísérleti csoportban, mindemellett azonban minimum 10 percig az általunk megadott programban leírtakból is kellett tanítani. Nem a jól ismert és kedvelt játékok lecserélése volt a cél, hanem az együttes gondolkodás kialakítása, valamint a fair play viselkedés megvalósítása, az ismert játékok módosított szabályaival. Továbbá feltétel volt, hogy ne alakuljon ki teljesítményelvárás, sztereotip szereposztások és megmerevedett dominancia viszonyok.

A kontrollcsoportok számára nem volt ismert ez a pedagógiai program, így változtatás és külön követelmény nélkül tanítottak a testnevelő tanárok.

Az első vizsgálatra szeptember végén – október elején került sor, míg a második, ismételt vizsgálatot az első félév végén – január végén, február elején – végeztük. A kérdőíveket tantermi körülmények között töltötték ki a tanulók, tanári felügyelet mellett.

Eredmények

Tennessee énkép skálák eredményei, a kísérleti és kontrollcsoportok mintáján

Az alapvizsgálat bemutatása

A teljes vizsgálati mintánk Tennessee énkép skáláinak átlag- és szórásértékeit első lépésben összehasonlítottuk a *Dévai és Sipos* félé (1986) standard értékekkel (1. táblázat). Az összehasonlítás során információt kaphatunk arról, hogy jelen vizsgálati adataink eltérőek-e a 18 évvel ezelőtti általános iskolai tanulók eredményeitől.

A teljes leányminta adatait összehasonlítva a *Dévai–Sipos*-félé (1986) standard értékekkel, azok teszt minden skálájában jelentős eltérést mutattak. Az eltérés iránya szerint a vizsgálati mintánk jelentősen magasabb önkritikai érték mellett egyaránt alacsonyabb testi-, morális-, individuális-, családi-, szociális- és teljes énképpel jellemezhető. Úgy tűnik, serdülő lányaink kritikusan szemlélik magukat és negatívabb énképpel rendelkeznek, mint korábbi társaik. A kedvezőtlenebb énképet a megváltozott pszichoszociális háttérrel magyarázzuk; manapság a tanulók nagy része nem rendelkezik az

Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata

egykor megszokott társadalmi értékrenddel. A fontos szociális értékek, viselkedésformák átalakulása, elvesztése megjelenik az énkép értékekben is.

1. táblázat. Tennessee Énkép Skálák átlaga és szórása vizsgálati mintákban és Dévai-Sipos-féle standardban. A minták összehasonlítása két mintás t-próbával

Énkép skálák	Vizsgálati minta (N=144)	Dévai-Sipos stan- dard (1986) (N=445)	T-próba
Testi énkép	átlag szórás	62,05 10,77	67,05 9,22 -5,42 $p \leq 0,001$
Morális énkép	átlag szórás	69,63 7,81	71,37 8,39 -2,19 $p \leq 0,05$
Individuális énkép	átlag szórás	65,43 8,99	68,9 8,6 -4,16 $p \leq 0,001$
Családi énkép	átlag szórás	70,80 10,12	72,9 8,53 -2,34 $p \leq 0,05$
Szociális énkép	átlag szórás	67,03 7,53	67,33 9,2 -2,44 $p \leq 0,05$
Teljes énkép	átlag szórás	332,60 44,28	345,55 37,05 -3,46 $p \leq 0,001$
Ön-kritika	átlag szórás	26,08 6,29	24,08 5,88 3,48 $p \leq 0,001$

A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy a kooperatív játékokat gyakorló kísérleti, és a programban részt nem vevő kontrollcsoportok között találunk-e jelentős különbségeket, vagy homogének-e a csoportok a kísérletet megelőző alaphelyzetben.

Eredményeink alapján sem a teljes énkép, sem az egyes énkép alskálák értékeiben nem tért el a két csoport egymástól, azaz homogén jellemzőket mutattak az első felmérés során. Egyedül az Önkritika skála értékében volt szignifikáns különbség. Eszerint a kísérleti csoport énképe az erősebb önkritika ellenére is nagymértékben megegyezik a kontrollcsoportéval.

A gimnáziumok között jelentős eltérések voltak mind a felvételi-, mind a tanulmányi követelmények területén. Míg a belvárosi gimnáziumba erős felvételi vizsga után csak a legjobbak nyertek felvételt, addig külvárosi iskolába a környék gyerekei feltétel nélkül iratkozhattak be. Az egyházi iskolában az évközi szigorú tanítási- és kollégiumi rendhez (pl.: tanítás szombaton, egyházi ünnepek) kellett a tanulóknak és családjuknak is alkalmazkodni. Az egyházi iskola tanulóinak közel 50%-a bentlakásos, azaz vidéki volt, akik csak kijelölt időpontokban látogathattak haza. Vizsgálataink során a kísérleti és kontrollcsoportot is elemeztük iskolánként (belvárosi-, külvárosi- és egyházi iskola) (2. és 3. táblázat).

Az egyházi gimnázium – legmagasabb létszáma ellenére – mutatta a leghomogénebb képet, mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében. Az eredmény várható volt, az iskola jellegzetes szabályai és szociális viszonyai miatt is.

A belvárosi iskolában a kísérleti osztályban a szórásértékek, a többi csoporttal összehasonlítva, nagyok. Ebben az osztályban egy tanulónak mind az öt énkép alszámban – így a teljes énképnél is – kiugróan alacsonyok voltak az értékei, ami a későbbi szociometriai ábrázolásnál is megjelenik. A kontrollcsoport leányainak énkép-értékei nem tértek el jelentősen.

Míg a külvárosi gimnázium kísérleti osztálya hasonló értékeket mutatott, mint a másik két iskola, addig a kontrollcsoportnál az énkép-értékek alacsonyabbak.

Megvizsgáltuk, hogy a szélsőértékekkel végzett számításaink során találmunk-e statisztikailag is kimutatható eltéréseket a Tennessee énkép skáláiban iskolánkénti bontásban.

2. táblázat. Tennessee énkép skálák átlaga és szórása budapesti gimnáziumok 12–13 éves kísérleti leányainak mintáján. Összehasonlításuk két mintás T-próbával

Énkép skálák	Kísérleti csoport (N=71)									
		Belvárosi N=16	Külvárosi N=14	T-próba	Belvárosi N=16	Egyházi N=41	T-próba	Külvárosi N=14	Egyházi N=41	T-próba
Testi énkép	átlag	59,5	64,5	-1,02	59,5	62,02	-0,74	64,5	62,02	0,90
	szórás	16,49	8,34	n.s.	16,49	9,0	n.s.	8,34	9,0	n.s.
Morális énkép	átlag	70,3	72,9	-0,94	70,3	66,76	1,44	72,9	66,76	2,77
	szórás	9,10	5,01	n.s.	9,10	7,66	n.s.	5,01	7,66	$p \leq 0,09$
Individ. énkép	átlag	64,9	64,6	0,07	64,9	65,10	-0,07	64,6	65,10	-0,19
	szórás	12,72	6,27	n.s.	12,72	9,28	n.s.	6,27	9,28	n.s.
Családi énkép	átlag	68,7	72,8	-1,02	68,7	70,67	-0,60	72,8	70,67	0,75
	szórás	13,14	7,08	n.s.	13,14	9,58	n.s.	7,08	9,58	n.s.
Szociális énkép	átlag	66,1	71,1	-1,54	66,1	64,40	0,68	71,1	64,40	3,38
	szórás	11,08	5,52	n.s.	11,08	6,72	n.s.	5,52	6,72	$p \leq 0,4$
Teljes énkép	átlag	329,4	345,9	-1,05	329,4	328,95	0,03	345,9	328,95	1,84
	szórás	54,72	21,25	n.s.	54,72	31,87	n.s.	21,25	31,87	n.s.
Ön-kritika	átlag	25,1	23,28	0,82	25,1	29,31	-2,33	23,28	29,31	-3,62
	szórás	6,64	5,11	n.s.	6,64	5,48	$p \leq 0,3$	5,11	5,48	$p \leq 0,8$

A 2. táblázat alapján elmondhatjuk, hogy jelentős különbséget a kísérleti csoportnál a külvárosi és az egyházi iskola között találtunk. A külvárosi gimnázium tanulói jobb morális és szociális énképpel rendelkeznek, mint az egyházi gimnázium leányai, akik viszont kritikusabbak önmagukkal. Az egyházi gimnázium diákjainak a belvárosi iskola tanulóinál is szigorúbb az önkritikájuk. A két kísérletcsoport (belvárosi és külvárosi iskolák) énkép-értékei statisztikailag nem különböztek egymástól. A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy a kontrollcsoportba tartozó osztályok hasonló vagy eltérő énképpel rendelkeznek-e.

Eredményeink szerint (3. táblázat) a kontrollcsoportban a legtöbb különbséget – hasonlóan a kísérleti csoportoknál tapasztaltakhoz – a külvárosi és egyházi iskola összehasonlításakor láthattunk. Mind a Családi-, mind a Teljes énképben az egyházi iskolának – ez esetben is – jelentősen jobbok voltak a skálaértékei. A belvárosi és külvárosi gimnáziumok összehasonlításakor ugyancsak a Családi énképben találtunk szignifikáns eltérést.

Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata

A belvárosi gimnázium leányai eszerint fontosabbnak ítélték a családban elfoglalt helyüket és a család szerepét.

3. táblázat. Tennessee énkép skálák átlaga és szórása, budapesti gimnáziumok 12–13 éves kontroll leányainak mintáján. Összehasonlításuk kétmintás t-próbával

Énkép skálák	Kontrollcsoport (N=73)									
	Belvárosi N=20	Külvárosi N=14	T-próba	Belvárosi N=20	Egyházi N=39	T-próba	Külvárosi N=14	Egyházi N=39	T-próba	
Testi énkép	63,9 13,08	58,5 13,50	1,13 n.s.	63,9 13,08	62,46 8,6	0,53 n.s.	58,5 13,50	62,46 8,6	-1,23 n.s.	
Morális énkép	71,6 8,76	68,6 8,50	0,95 n.s.	71,6 8,76	70,85 6,84	0,40 n.s.	68,6 8,50	70,85 6,84	-0,89 n.s.	
Individ. énkép	67,4 8,97	62,3 8,97	1,59 n.s.	67,4 8,97	66,46 7,88	0,54 n.s.	62,3 8,97	66,46 7,88	-1,48 n.s.	
Családi énkép	72,2 8,66	64,8 11,37	2,12 $p \leq 0,2$	72,2 8,66	72,49 10,16	-0,15 n.s.	64,8 11,37	72,49 10,16	-2,31 $p \leq 0,6$	
Szociális énkép	68,7 7,30	64,9 6,85	1,48 n.s.	68,7 7,30	68,74 6,73	0,02 n.s.	64,9 6,85	68,74 6,73	-1,70 n.s.	
Teljes énkép	343,8 39,38	319,2 30,22	1,91 n.s.	343,8 39,38	341,0 27,12	0,36 n.s.	319,2 30,22	341,0 27,12	-2,37 $p \leq 0,6$	
Ön-kritika	25,1 6,13	26,5 6,29	-0,64 n.s.	25,1 6,13	24,26 6,31	0,46 n.s.	26,5 6,29	24,26 6,31	1,08 n.s.	

Ismételt vizsgálatok

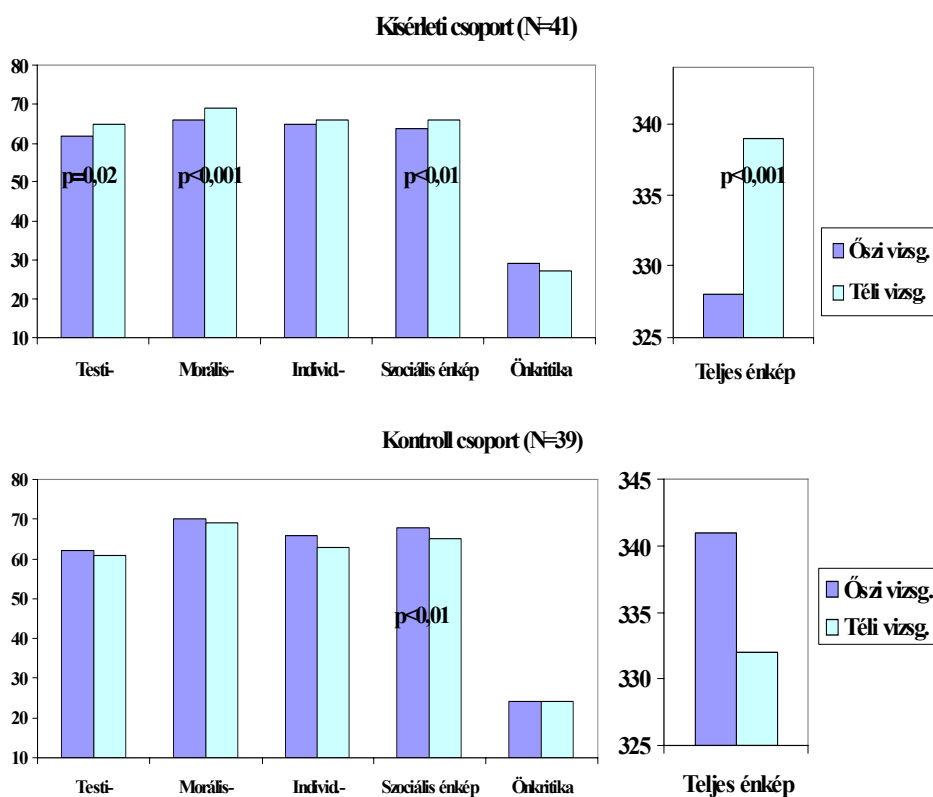
Vizsgálatunk kísérleti csoportja, három budapesti gimnáziumban tanuló leányok egy tanulmányi féléven keresztül kooperatív játékokat játszottak testnevelés órákon. Tanulmányunkban többek között arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a program hatása megmutatkozik-e a csoport énképének alakulásában.

Az őszi (1) és a téli (2) vizsgálatok összehasonlításából származó adatok szerint egyetlen Tennessee skála értékben sem volt statisztikailag kimutatható szignifikáns eltérés a három különböző osztály tanulóit egyesítő kísérleti- és kontrollcsoportban. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a 3 és fél hónap időtartamban rendszeresen végzett játékprogramnak nem volt kimutatható hatása az énképre a teljes kísérleti mintában. A kontrollcsoportban – ahol a két vizsgálat közötti esetleges módosulás, amely a spontán fejlődés illetve az idő tényező következménye lehet – ugyancsak nem mutatkozott eltérés. Ezen eredményeink alátámasztják Dévai (1988) azon megállapítását, hogy az énkép nehezen változtatható, értő beavatkozás nélkül a változtatás csaknem reménytelen.

Miután mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportot 3–3 iskola tanulói alkották, felmerült bennünk, hogy a várt különbségek elmaradása abból is adódhat, hogy a nagy minta

elfedi a kisebb mintákban esetleg tapasztalható különbségeket. Érdeklődésünk ezért a továbbiakban az egyes gimnáziumok osztályainak ismételt vizsgálataira irányult.

Feltételezésünk – miszerint a jelentősen eltérő csoportlétszámok elfedik a különbségeket – részben beigazolódott. Az összehasonlító vizsgálatkor nem mutatkozott szignifikáns különbség az énkép alszkálákban az alacsonyabb létszámú osztályokban (belvárosi- és külvárosi gimnázium) sem a kísérleti és sem a kontrollcsoportokban. A magas létszámmal rendelkező egyházi gimnáziumban (1. ábra) mind a kísérleti-, mind a kontrollcsoportban volt statisztikailag kimutatható változás.



1. ábra

A Tennessee énkép skálák ismételt vizsgálatai egyházi iskola 12–13 éves leány tanulóinak mintáján

Az egyházi gimnáziumban a kísérleti csoportnál a Testi- (-2,3; $p\leq 0,02$), a Morális- (-3,3; $p\leq 0,001$) és a Teljes énkép (-3,3; $p\leq 0,001$) skálák értékei megnövekedtek, az Önkritika értéke (2,5; $p\leq 0,01$) csökkent. Kérdésfeltevésünk, miszerint a rendszeres kooperatív testnevelési játékok hatása alakíthatja-e a tanulók énképét, részben beigazolódott,

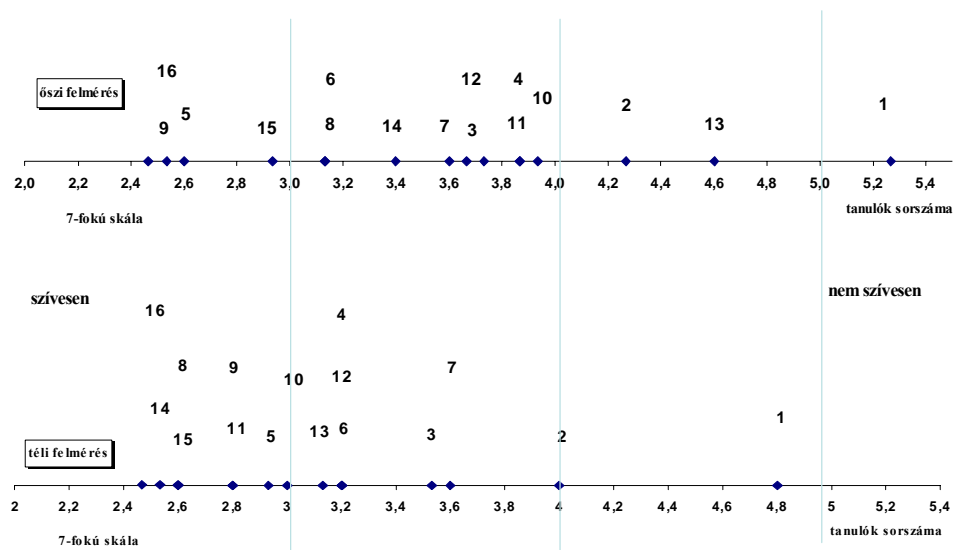
azaz az énkép testi- és morális dimenziói oly mértékben javultak, hogy pozitív hatással voltak a teljes énképre is.

A kontrollcsoportban a Szociális énkép skála értékekben (2,8; $p \leq 0,01$) találtunk eltérést. Egy tanulmányi félév alatt ebben az osztályban a leányok iskolához és/vagy társaihoz való viszonya jelentősen romlott.

A Csoport Értékelő Eljárás (CSÉE) preferencia-sorrendjének alakulása

Ismételt CSÉE kísérleti csoportok mintáján mindhárom gimnáziumban A korábbiakban megállapítottuk, hogy az egy tanulmányi félévben gyakorolt kooperatív testnevelési játékok után csak a magas létszámú egyházi gimnázium leányainál tapasztaltunk pozitív változást a Tennessee énkép alskálákban.

A Csoport értékelő Eljárás metrikus ábrázolásával arra kerestük a választ, hogy a fél-éves játékprogram módosította-e a gimnáziumokban (bel- és külvárosi, valamint egyházi) a csoportszerkezeteket, az osztálytársak egymástól való távolságát, különös tekintettel a periférián elhelyezkedő tanulókat, abban az esetben, ha arról kell állást foglalniuk, hogy „milyen szívesen vagy nem szívesen döntene minden egyes osztálytársával”. A skála 1-től 2-ig terjedő szakaszán a kiemelten kedvelt diákok helyezkedtek el, míg 2-től 3-ig a preferáltak, 3-tól 4-ig a közömbösek, 4-től 5-ig az elutasítottak és 5-től a 6-ig a periférián lévők csoportja található.

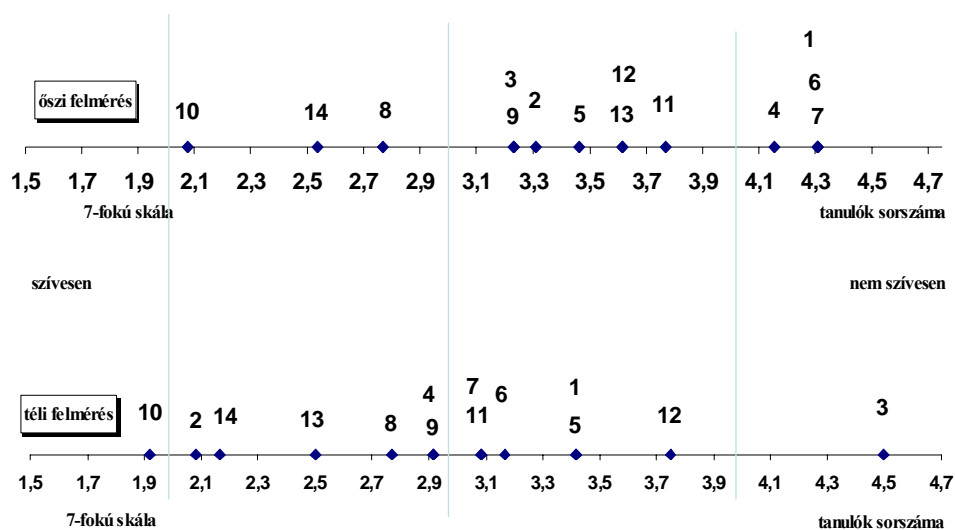


2. ábra

*Az ismételt Csoport Értékelő Eljárás eredményei
(Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben?)
Kísérleti csoport (N=16, Belvárosi gimnázium)*

A belvárosi gimnázium kísérleti osztályában a leány tanulók az őszi (1.) felméréshez viszonyítva a téli (2.) vizsgálatkor a kedveltek irányába mozdultak el. A skála negatív (periféria) szélsőértéke 5,3-ról 4,8-ra csökkent. A preferáltak létszáma 4-ről 7-re növekedett, és a közömbösek távolsága is csökkent a kedveltektől (2. ábra).

Az őszi (1.) vizsgálat során kettő tanuló helyezkedett el a periférián és egy leányt teljesen elutasítottak társai. A 13-as számú leány teljesen felzárkózott a csoporthoz, míg a 2-es és 1-es számú tanulók távolsága nem csökkent, csak a többiekkel együtt preferáltak irányába mozdult. Megállapíthatjuk, hogy a féléves játékprogram után a leányok sokkal szívesebben döntöttek együtt, mint azt megelőzően (2. ábra).



3. ábra

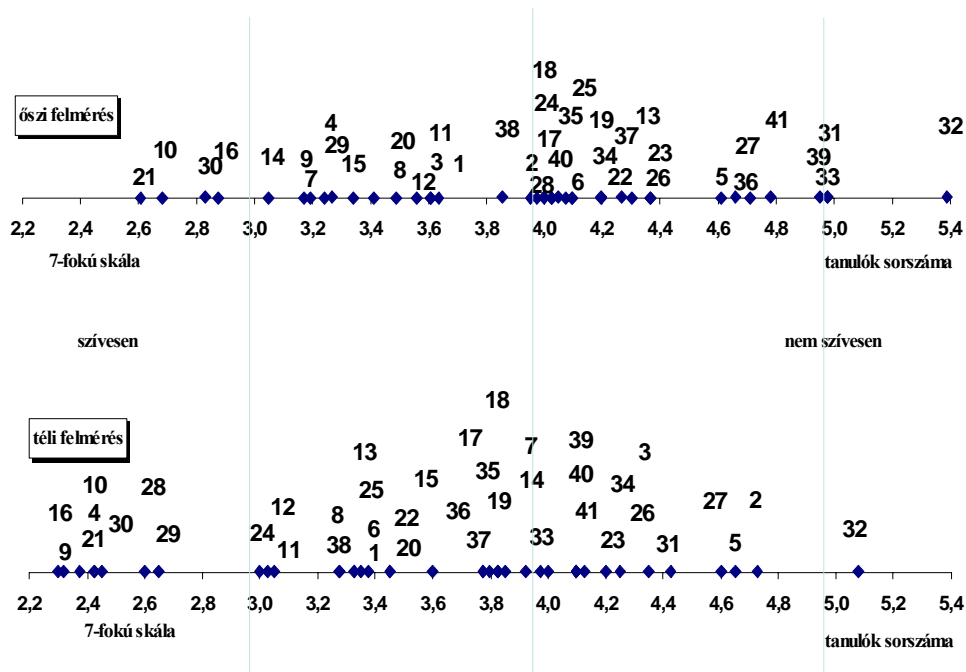
*Az ismételt Csoport Értékelő Eljárás eredményei
(Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben?)
Kísérleti csoport (N=14, Külvárosi gimnázium)*

A külvárosi gimnáziumban az őszi (1.) vizsgálatkor a tanulók 2,1–4,3 között jelölték meg egymást. Ezen belül három jól elkülöníthető csoportot találtunk: 3 főből áll a kedveltek, 7 fő az elfogadottak, és 4 főből az elutasítottak csoportja (3. ábra).

A féléves játékprogram után a tanulók szélesebb skálaterjedelmet (1,9–4,5) használtak az értékelés során, azonban az osztály egésze pozitív irányba mozdult. A tanulók egy társukat a kiemelten preferáltak közé sorolták, továbbá megduplázódott a kedveltek létszáma. Az ősszel elutasított leányok felzárkóztak a kedveltek (4-es sz.), illetve a közömbösek csoportjához. Télen az osztály leányai egyetlen társukat utasítottak el (3-as sz.), aki ősszel még az elfogadottak csoportjában vezető pozíciót foglalt el.

A kooperatív játékok hatására az ismételt vizsgálat (2.) után a külvárosi iskola tanulóiban nőtt az együttműködési készség egy fontos helyzetben való döntés során.

Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata



4. ábra

*Az ismételt Csoport Értékelő Eljárás eredményei
(Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben?)
Kísérleti csoport (N=41, Egyházi gimnázium)*

Az egyházi gimnázium diákjai mind a két vizsgálat során 3 egységnyi terjedelmet (1.: 2,6–5,4; 2.: 2,1–5,1) használtak fel a 7 fokozatú skálán. A téli (2.) felmérés után a tanulók pozíciója a kedvelt tanulók irányába mozdult el (4. ábra).

Az őszi (1.) vizsgálat után azt tapasztaltuk, hogy a nagy létszámú osztály 4 kisebb csoportra bontható: a preferált leányok létszáma 4, valamint 1 tanuló található a periférián. Az elfogadottak létszáma kevesebb, mint az elutasítottaké.

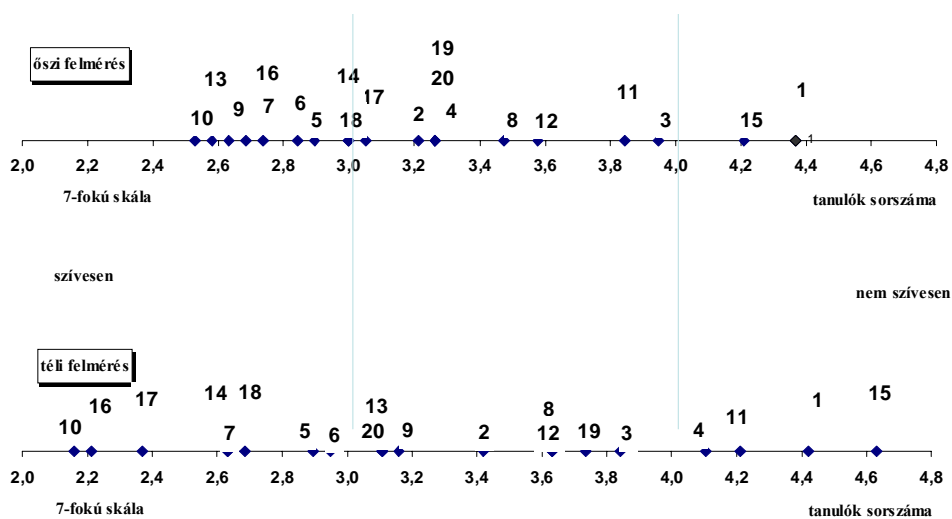
A kísérleti félév hatására a preferáltak létszáma négyről nyolcra nőtt, és pozitív irányba növelték távolságukat. Az elfogadottak száma nőtt, az elutasított leányoké csökkent. A periférián található tanuló (32-es sz.) távolsága a csoporttól nem csökkent, de nem is nőtt, mivel a többiekkel együtt pozitív irányba mozdult.

Az osztály tanulói a téli (2.) felmérésben pregnánsabb összetartás benyomását keltették, mint az őszi (1.) vizsgálatban, azaz jobban figyelemmel kísérték egymás véleményét és döntését.

Mindhárom iskola (belvárosi-, külvárosi- és egyházi gimnázium) kísérleti osztályában azt tapasztaltuk, hogy az egy tanulmányi félévben gyakorolt kooperatív testnevelési játékok kedvezően befolyásolták a csoportszerkezetek alakulását. A társak egymástól való távolsága csökkent. A csoportok tanulói és a periférián elhelyezkedők is a kedveltek

irányba mozdultak. A változások határozottabb együttműködési készségre utaltak, mint korábban.

Ismételt CSÉE kontrollcsoportok mintáján mindhárom gimnáziumban Az 5., 6. és 7. ábrán bemutatjuk, hogy a kontrollcsoportok esetében is tapasztalhatók-e a csoportszerkezetek pozitív változásai, illetve a társak egymástól való távolságának csökkenése, mint a kísérleti csoportoknál. Azaz a 12–13 éves leányok jobban igénylik-e társaikkal az együttműködést döntéseik során, mint fél évvel korábban?



5. ábra

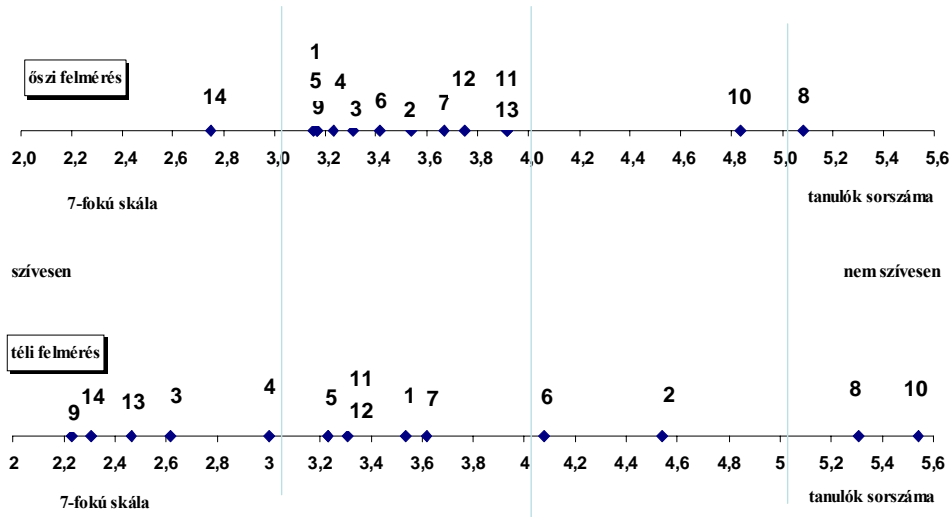
*Az ismételt Csoport Értékelő Eljárás eredményei
(Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben?)
Kontrollcsoport (N=20), Belvárosi gimnázium*

A belvárosi gimnázium tanulói az ismételt téli (2.) CSÉE vizsgálat után jóval szélesebb skálán (2,1–4,7) értékelték társaikat, mint az őszi (1.) felméréskor (2,5–4,4) (5. ábra).

Az őszi (1.) vizsgálatkor 7 leányból állt a preferáltak csoportja, míg az elutasítottak száma 2 fő volt. A téli (2.) vizsgálat után azt tapasztaltuk, hogy a leányok egymástól való távolsága megnőtt, mind pozitív, mind negatív irányba. A kedvelt tanulók télen jóval szélesebb skálán helyezkedtek el (2,1–3,1) mint ősze (2,5–3,1), azaz egyes leányokat társaik még jobban kitüntették figyelmükkel. A központban elhelyezkedő, közömbösnek ítélt leányok létszáma csökkent, mivel a 20-as számú tanulót a kedveltek, a 4-es, illetve 11-es számú leányt az elutasítottak csoportjához sorolták társaik. Az őszi (1.) vizsgálatkor periférián elhelyezkedő tanulók (1-es és 15-ös sz.) távolsága osztálytársaiktól nőtt a félév alatt.

Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata

A leányok fél évvel később az alaphelyzethez képest kevésbé mutattak készséget arra, hogy szívesen döntenének együtt egy fontos kérdésben társaikkal.



6. ábra

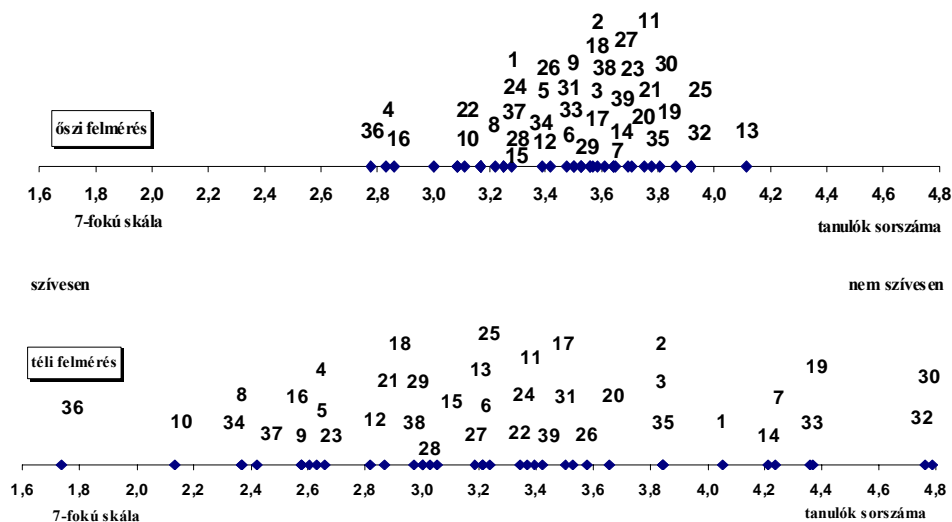
*Az ismételt Csoport Értékelő Eljárás eredményei
(Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben?)
Kontrollcsoport (N=14), Külvárosi gimnázium*

A külvárosi gimnázium ismételt (2.) CSÉE vizsgálatai után – hasonlóan a belvárosi kontrollcsoportéhoz – e csoport leányai is szélesebb skálaterjedelemben (2,2–5,6) jelölték meg társaikat, mint az őszi (1.) alkalommal (2,7–5,1). A skála tartománya mind pozitív, mind negatív irányba növekedett (6. ábra).

Az őszi felméréskor (1.) az osztály tanulói egy társukat kiemelten kedvelték, míg egyet elutasítottak és egy másikat a perifériára helyeztek. A közömbösek 11 fős csoportja szűk tartományban (3,1–3,9) helyezkedett el.

A téli vizsgálatnál (2.) a preferáltak létszáma (1-ről 4-re) és távolsága is nőtt a közömbösek csoportjától. Mind az elutasítottak, mind a periférián található létszáma megduplázódott. A már ősszel is periférián található tanulók (8-as és 10-es sz.) még jobban leszakadtak társaiktól, mivel a közömbösek csoportja a kedveltek irányába, az elutasítottak ellenkező irányba mozdultak. Továbbá a 2-es és a 6-os számú tanulók is eltávolodtak a közömbösek csoportjától, így növelve az elutasítottak létszámát.

Az osztályban a leányok a téli (2.) vizsgálat után kevésbé szívesen vonták be társaikat a döntéseikbe, mint az őszi (1.) vizsgálat után.



7. ábra.

*Az ismételt Csoport Értékelő Eljárás eredményei
(Milyen szívesen vagy nem szívesen döntenél egy fontos kérdésben?)
Kontrollcsoport (N=39), Egyházi gimnázium*

Az egyházi gimnázium Csoport Értékelő Eljárás ismételt vizsgálatokor (2.) a leányok a 7 fokú preferencia skálán jóval szélesebb sávban (1,7–4,8) értékelték társaikat, mint az őszi (1.) felméréskor (2,7–4,2). Mindkét szélsőérték, preferáltak és elutasítottak, jelentősen elmozdult, azonban a tanulók jelentős része a kedveltek irányába mozdult (7. ábra).

Az őszi vizsgálatkor (1.) a tanulók egymástól való távolsága minimális volt, így a különböző csoportok sem különültek el egymástól élesen. A kedveltek száma 3 fő, és egy leányt utasítottak el társaik. Mind a preferált tanulók, mind az elutasított tanuló távolsága a középponttól csekély.

A téli vizsgálat (2.) után a leányok egy tanulót kitüntettek figyelmükkel, míg 15 leányt elfogadtak. A közömbösek csoportjába 16 társukat sorolták és 7 főre emelkedett az elutasítottak létszáma.

Míg az őszi (1.) vizsgálat után a tanulóknak közömbös volt, hogy együtt kell-e dönteniük, vagy sem társaikkal, addig a téli (2.) vizsgálat után már könnyebben megállapítható, hogy melyik leánytársuk véleménye fontos, illetve nem fontos. A korábban ismertetett Tennessee énkép vizsgálatok során ebben az osztályban tapasztaltunk kedvezőtlen alakulást a Szociális énkép esetében, amely a Csoportértékelő Eljárás metrikus ábrázolásában is megjelenik.

A kontrollcsoportok preferencia-sorrendjének metrikus ábrái alapján megállapíthatjuk, hogy fél év után mindhárom iskolában lényegesen csökkent az együttműködési hajlam. A 12–13 éves leányok távolsága jelentősen nőtt, mind pozitív, mind negatív irányba. A tanulók kevésbé tartották fontosnak társaik segítségét döntéseik során.

Összegzés

Több tanulmány (*Kozéki*, 1984; *Vastagh*, 1995) rámutat arra, hogy a tanulók közötti interakciók minősége meghatározza a személyiség formálódását. Prepubertás korban a magas önértékelés inkább kapcsolódik a szociális sikerhez, mint a tanulmányi eredményességhez, azaz *Járó* (1992) szerint a diákok énképe, önértékelése – összhangban az életkori sajátosságokkal – fokozottabban rezonál a kortárs csoportok véleményére, mint a tanári minősítésre, illetve az iskolai sikerre.

Kutatásunk arra a gondolatra épült, hogy a testnevelés órán gyakorolt kooperatív játékok pozitív élménye, alkalmas eszköz lehet arra, hogy prepubertás korú leány tanulók énképét pozitívan módosítsa. Azáltal, hogy a tanulók feszültségmentes légkörben, együttműködve cselekednek, a csoporton belül perifériára szorult tagok távolsága osztálytársaitól csökken, illetve kedvező irányba módosul.

Kísérletünk során 3 budapesti gimnáziumban (belvárosi-, külvárosi- és egyházi gimnázium) egy tanulmányi félévben minden testnevelési órán 12–13 éves leányok (N=73) kooperatív játékokat gyakoroltak minimum 10 perces időtartamban. A kontrollcsoportot ugyanezen iskolákban másik 3 osztály (N=71) alkotta.

A rendszeres kooperatív testnevelési játékokban résztvevő csoportok közül a legnagyobb létszámmal (N=41) rendelkező egyházi gimnázium 12–13 éves tanulóinál találtunk változást a kísérleti periódus után. A Tennessee énkép skálák esetében a Testi-, a Morális- és a Teljes énkép skálák szignifikánsan javultak, és a leányok önkritikája kevésbé volt szigorú. A kontrollcsoportoknál is – ugyanúgy, mint a kísérleti csoportoknál – csak az egyházi gimnázium (N=39) tanulóinál találtunk szignifikáns különbséget a Szociális énképben, amely érték kedvezőtlenebbé vált egy tanulmányi félév alatt. Úgy véljük, várakozásunk – miszerint a csoport együttes élményei hozzásegítik a tanulót az énkép pozitív irányú elmozdulásához – nagyrészt beigazolódott.

Tanulmányunkban a Csoport Értékelő Eljárás módszereivel többek között arra kérdeztünk rá, hogy „milyen szívesen döntene egy fontos kérdésben minden egyes osztálytársával?”. Az ismételt vizsgálatok összehasonlításakor mindhárom gimnázium kísérleti csoportjában kedvező irányú elmozdulást tapasztaltunk a kooperatív játékok hatására. Továbbá, a kísérleti csoportoknál nemcsak a periférián elhelyezkedő leányok szociális távolsága csökkent társaiktól, hanem a közömbösek domináns része is a preferáltak irányába mozdult el. Ezért többnyire a periférián elhelyezkedő tanulók távolsága nem csökkent, de nem is nőtt a közömbösek csoportjától.

A kontrollcsoportnál ehhez hasonló változást nem találtunk az ismételt vizsgálatok összehasonlításakor. A tanulók a téli (2.) felmérés után szélesebb skálaterjedelemben rangsorolták társaikat, mint az őszi vizsgálatkor. Elmozdulások mind a kedveltek, mind az elutasítottak irányába történtek, így a preferáltak és a leszakadtak távolsága a csoporttól jelentősen megnőtt.

Eredményeink alátámasztják *Járó* (1992) azon gondolatát, hogy az iskolai érvényesülés sikere vagy kudarca – legalábbis a diákok szemében – közel sem kizárólag a tanulmányi eredményen múlik. Az önértékelésben jelentős szerepet játszik, hogyan és

mennyire fedezik fel és becsülik meg egymást az osztálytársak, és mennyiben viszonz-
 zák érzelmileg társaik együttműködő kapcsolatok teremtésére irányuló törekvéseit.

Irodalom

- Bábosik István (1982): *Személyiség formálás közvetett hatásokkal*. Tankönyvkiadó, Budapest. 57–78.
- Black, F. és Bornholt, L. (2000): *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances from the New Millennium*. 426.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Dévai Margit (1988): Az énkép jellemzőinek vizsgálata 9-14 éves korban, összefüggésben egyes személyiségjellemzőkkel. *Pszichológia*, 4. sz. 557–573.
- Dévai Margit és Sipos M. (1986): *A Tennessee Énkép Skála, Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Fülöp Márta (1997): Versengés az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó Budapest. 172.
- Golnhofer Erzsébet (1998): A tanuló. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 57–78.
- Grastyán Endre (1988): *A játék neurobiológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Hamachek, D. (1995): Self-Concept and School Achievement: Interaction Dynamics and a Tool for Assessing the Self-Concept Component. *Journal of Counseling & Development*, 4. sz. 73.
- Járó Katalin (1992): Diákpályafutások. A gimnáziumi osztályok szociális strukturálódásának tényezői. *Új Pedagógiai Szemle*, 42. 11. sz. 28–49.
- Jiang, X. (2000): A Case Study of High and Low Levels of Self-Concept in Children. *Self-Concept Theory. Research and Practice: Advances from the New Millennium*. University of Ballarat, Australia, 282–291.
- Kagan Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökomet Kft., Budapest.
- Kiss Tihamér (1978): *Az énkép kialakulása és fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kotschy Beáta (1998): Az oktatás célja. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–164.
- Kozéki Béla (1984): *Személyiségfejlesztés az iskolában. Kézikönyv pedagógusoknak*. Békés megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba.
- Körössy Judit (1997): Az énkép összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–86.
- Lukács Dénes és Pressing Lajos (1988): Az énkép és az önértékelés vizsgálata. In: Mérei Ferenc és Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztika Vademecum I*. Tankönyvkiadó, Budapest. 37–75.
- Mérei Ferenc (1948): Csoportosulás és társas szerkezet az általános iskolában. In: *A köznevelés évkönyve*. Val-
 lás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest. 114–134.
- Mérei Ferenc (1969): Az együttes élmény. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Kiadó, Buda-
 pest. 346–366.
- Mérei Ferenc (1988): *Közösségek rejtett hálózata. A szociometriai értelmezése*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Nagy János és Komlósi Annamária (2003): *Énelméletek személyiség és egészség*. ELTE Eötvös Kiadó, Buda-
 pest.

- Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata
- Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 103–136.
- N. Kollár Katalin (1997): Kooperáció az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 156.
- Orlov, L. P. (1980): A szociometriai helyzetet befolyásoló tényezők. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*, Gondolat Kiadó, Budapest. 406.
- Rókusfalvy Pál (1986): *A sport és testnevelés pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rókusfalvy Pál és Stuller Gyula (1985): Serdülő ifjúsági labdarúgók társas beilleszkedésének egyéni személyiségháttéré. *TF Közleményei*, 2. sz. Melléklet.
- Rotherham, M. J. (1987): Children's Social and Academic Competence. *Journal of Educational Research*, **80**, 26–211.
- Schellenberger, H. (1980): Szociálpszichológiai módszerek a csapatok csoport szerkezetének megismerésére. In: Nádori László (szerk.): *Az edzés és versenyzés pszichológiája*. Sport, Budapest. 83–97.
- Szabó Laura (1997): Normák az osztályban. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 147–156.
- Taylor, B. J. (1980): Playways to a Healthy Self-Concept. In: Yawkey, T. D. (szerk.): *The Self-Concept of the Young Child*. Brigham Young University Press, Provo.
- Vastagh Zoltán (1995): Korstárscsoportok az iskolai nevelés hatásrendszerében. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógia stratégiák az iskolában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs. 37–46.
- Walker, J. (1995): *Feszültségoldás az iskolában, játékok és gyakorlatok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 113–114.
- Yawkey, T. D. (1980): Creative Thinking and Self-Concept in Young Children. In: Yawkey, T. D. (szerk.): *The Self-Concept of the Young Child*. Brigham Young University Press, Provo.

Kovács Katalin

ABSTRACT

KATALIN KOVÁCS: A COMPARATIVE STUDY OF THE SELF-CONCEPT AND SOCIAL POSITION OF 12–13-YEAR OLD GIRLS PARTICIPATING AND NOT PARTICIPATING IN COOPERATIVE GAMES IN PHYSICAL EDUCATION

It is known that the neglected facilitation of the skills of cooperation is an indicator of the weakness of the sense of community in any school. The understanding of the self and the problems of the self in a school environment is almost impossible without taking the social context into account, and vice versa. This study emphasises the character of interactions between students in examining whether the regular involvement of students in cooperative activities is an appropriate measure to help the development of their personality in a way that could be reflected in their self-assessment, as well as in changes of their self-concept and social position. The subjects were 12–13-year-old girls (N=144) in grade 7 in three Budapest academic secondary schools (downtown, outskirts and denominational schools). 73 subjects were assigned to the experimental group (16 from the downtown, 14 from the outskirts and 41 from the denominational school) and 71 to the control group (20, 14, 39, respectively). In the experimental group, students played cooperative games for at least 10 minutes in every PE class. Games appropriate for the content and conditions of the classes were chosen from a collection of approximately 70 games compiled for the study. The Hungarian version of the Tennessee-Fitts Self-Concept Scale (*Dévai and Sipos, 1986*) was used to assess students' self-concept and the Group Assessment Protocol (*Schellenberger, 1973*) to map intragroup social relationships. The results show that the common experiences of the group facilitated a positive change in students' self-concept. A change occurred in the members of the largest experimental sub-sample (N=41), with significant gains on the Tennessee Self-Concept Physical, Moral and Whole Self-Concept Scales. The Group Assessment Protocol revealed favourable changes in the experimental groups. Not only did girls on the periphery move closer to the centre, but the majority of the indifferent ones also moved in the direction of the preferred.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 1. 57–76. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kovács Katalin, Szechenyi Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar Sportjáték Tanszék, H-1125 Budapest, Szarvas Gábor u. 26.

A MAGYARORSZÁGI ARISZTOKRÁCIA NEVELTETÉSÉNEK VIZSGÁLATA A 19. SZ. ELSŐ FELÉBEN A FORRÁSOK TÜKRÉBEN

Virág Irén

Eszterházy Károly Főiskola, Német Nyelv és Irodalom Tanszék

A XIX. század kezdetén a felvilágosodás eszméinek továbbélése figyelhető meg Magyarországon. Igen széles körű olvasóközönség ismerte a francia felvilágosodás íróit, még olvasottabbak voltak azonban a német felvilágosodás szerzői, amit a német nyelvismeret korabeli elterjedése is lehetővé tett. Népszerűek voltak *Locke*, *Rousseau*, *Pestalozzi* és *Herder* nevelési eszméi, azonban a filantrópizmus (*Basedow*, *Campe*, *Trapp*, *Salzmann*) és a neohumanizmus tanításai is fellelhetők. A német irodalmi és filozófiai hatás főként az 1795–1825 közötti időszakot jellemezte. A század azonban a felvilágosult abszolutista uralkodók után a polgárosodás szellemét is elhozta Magyarországra. 1825 után egyre erőteljesebben jelentkeztek a polgári átalakulás és a nemzeti függetlenség kérdései. A reformországgyűléseken a köznevelés mellett a magyar nyelv ügye is rendszeresen napirendre került. A korszak számos területen sikereket mondhatott magáénak: létrejött az óvodai mozgalom és a népiskolára vonatkozó új szabályzat, kezdetét vette az intézményes tanítóképzés, magasabb szintre emelkedett a szakképzés, fejlődésnek indult a nőnevelés, kialakultak az első magyar leánynevelő intézetek. A reformkorra tehető az első pedagógiai jellegű lapok megjelenése¹, a magyar pedagógiai irodalom kibontakozása, valamint a publicisztika jellegű pedagógiai cikkek és tanulmányok tematikai gazdagodása is. A fejlődő publicisztikai irodalom fontos részét képezték a nőneveléssel foglalkozó írások. A haladó művelődéspolitikusok, és a nevelés ügyének képviselői között igen szép számban képviseltette magát a főúri réteg.

Kutatásunk célja a magyarországi arisztokrácia mint társadalmi elit neveltetésének és műveltségének vizsgálata tágabb értelemben a XIX. század első felében, szűkebb értelemben a reformkorban a források tükrében (ti. a felvilágosodás korának pedagógiai eszméit igen gazdag szakirodalom mutatja be). A történeti kutatás során dokumentumok – naplók, memoárok, pedagógiai művek, sajtó (*Uránia*, *Hazai Tudósítások*, *Erdélyi Muzéum*, *Tudományos Gyűjtemény*, *Felső Magyar Országai Minerva*, *Élet és Literatura*, *Jelenkor*, *Kritikai Lapok*, *Athenaeum* és melléklapja a *Figyelmező*, *Tudománytár*, *Buda-pesti Szemle*, *Regélő*, *Rajzolatok*, *Honderű*, *Pesti Divatlap*, *Életképek*), korabeli külföldi utazók feljegyzései – tartalmi elemzésére vállalkozunk. A dokumentumok most még

¹ *Religió és Nevelés*, *Protestáns Egyházi és Iskolai Lap*, *Nevelési Emléklapok*, *Közlemények a Kisdedovás és Elemi Nevelés Köréből*.

igen széles körét a kutatás egy későbbi szakaszában, az adatgyűjtés előrehaladtával szűkebb mintavételre redukáljuk. A dokumentumok manifeszt tartalomelemzése mellett is kiemelt jelentőségű a forráskritika a munkában. Ha abból a feltételezésből indulunk ki, hogy az elit legfőbb szerepe a társadalomban az, hogy mintákat adjon a különböző helyzetekben való erkölcsi viselkedésre, az emberi szükségletek mélyítésére, finomítására és gazdagítására, azaz kultúrát teremtsen (*Bibó, 1994*), a kutatás során azt vizsgáljuk, betölti-e ezt a kulturális szerepet ez az európai mértékkel mérve is magasan kvalifikált társadalmi osztály, valamint sikerült-e kulturális determináló erővé válnia a társadalom többi rétege felé is. Jelen munkában az arisztokrácia mint társadalmi réteg pontos meghatározására, valamint a főúri magánnevelés körvonalainak megrajzolására vállalkozunk a teljesség igénye nélkül, az eddig feldolgozott források alapján. A vizsgálat csak a férfiak nevelésére koncentrálódik.

Fogalmi tisztázás, történeti áttekintés

Ki tekinthető arisztokratának Magyarországon? A rendelkezésre álló anyagból úgy tűnik, hogy igen képlékeny meghatározásról van szó. Olyan determináló tényezőket kell figyelembe venni, mint a földbirtoknagyság, a társadalmi tekintély, az életmód nivója, a politikai életben elfoglalt hely, a címek, a születésből származó öröklött helyzet és a társadalmi élet megannyi apró jelensége: az alacsonyabb társadalmi helyzetűekkel való érintkezés, a kulturális életben betöltött szerep, a társasági viszonyok, házassági szokások.

A nemesség a középkoron át a nyugat-európai mintájú társadalmakban a vazallitás nagy hasonlóságokat mutató formáit fejlesztette ki. A király után a nemesség „nagyvazallusnak” tekinthető csoportjai álltak, miközben az egész nemességet Európa-szerte a királyához és a seniorához fűződő hűség, a nekik való szolgálattelvés, a harci erények és a lovagkor óta a lovagiasság és nemeslelkűség konvenciók által meghatározott finomabb követelmények szelleme hatotta át. A „nagyvazallusok” számára az egész középkor nem más, mint az államhatalom bizonyos funkcióinak megkaparintása, részesedés a király hatalmából.

Az abszolutizmus a nemesség e felső rétegétől hódítja vissza az uralkodó Isten kegyelméből amúgy is meglévő államigazgatási jogait, miközben centralizálja az államot. A tartományúri decentralizált területek felett hatalmat gyakorló főúr helyébe Európa ilyen vagy olyan arisztokratái lépnek: hol az udvarhoz, hol a hivatali rendszerhez kapcsolódnak, hol pedig forradalmak viharában megtörik egész szerkezetük, zártságuk, és parvenükkkel hígulnak fel.

Elkülönítésüket Magyarországon nagyon megnehezíti az *una eademque nobilitas*² elve. Egészen 1608-ig nem is követhetjük nyomon jogi tények és szempontok alapján az arisztokráciát mint fogalmat, mivel a Közép-Nyugat-Európában már funkcionáló és differenciált főnemesi rétegekre utaló rangok Magyarországon jogilag 1608-ig nincsenek elismervé. Pusztá címek csupán, tulajdonosaik tényleges elkülönítése gazdasági, társa-

² v. *una eademque libertas*: „egy és ugyanazon szabadság”, amely I. Lajos király 1351. évi dekrétumának 11. cikke értelmében a nemesség mint újonnan alakult feudális rend egységes jogállapotát jelentette.

dalmi, kulturális tények alapján ragadható meg. A XVI. századra meghatározásukban a nagybirtok tűnik döntő tényezőnek, valamint a vazallitás sajátos formái, a dominus-servitor kapcsolat, amely a török hódítás korának magyar főurai számára saját helyi apparátusukat is biztosítja (Zimányi, 1985. 391. o.). Noha a Habsburg-uralkodók 1526 óta osztogatják a közjogilag csak német birodalminak számító bárói és grófi címeket, a köznemességtől való tényleges közjogi elkülönítés első dokumentuma 1608-ból származik, amikor az országgyűlés kettévált alsó- és felsőtáblára. „Az örökös főrendeket saját személyükben hívták meg az országgyűlésre, ahol külön tanácskoztak” (Bölny, 1981. 32. o.). Ettől kezdve az országgyűlésen megkülönböztetve említik a *barones atque alii magnates* rétegét (Marcziányi, 1986. 43. o.). Ugyanakkor megfigyelhető, és az arisztokráciát végigkísérő jelenség a soha nem tökéletes elhatárolódás a köznemességtől. A XVII. század még mindig egy patriarchálisabb, az államhatalmi funkciók gyakorlásából eredő egymásrautaltságot mutat főnemesség és köznemesség között. Részint mert a servitori rétegből még mindig viszonylag könnyű a felemelkedés a főurak közé, másrészt maguk a főurak is házasodnak a köznemességből. Mindkét esetre az *Esterházy*-család XVII. századi tagjai mutatnak példát (Makkai, 1985. 898–900. o. ír a „homo novus” *Esterházy Miklósról* és családjának házasságairól).

A XVII. század végétől találkozunk a főnemesség – most már nevezhetjük őket nyugodtan mágnásoknak is – meghatározásának új szempontjával. Az eddig többé-kevésbé területiális jellegű mágnás hatalom helyébe új hatalmi szerep lép: a török kiűzésével párhuzamosan nagy lendületet vevő Habsburg-abszolútizmus gépezetében való szerepvállalás, részvétel a centralizáló állam hivatali, hadseregbeli magas pozícióiban. Úgy tűnik, a XVII. század arisztokráciáját már nemcsak a vagyoni helyzet, de egyre nagyobb súllyal a vezető tisztségekben való részvétel (magyar kancellária, a hadsereg legfontosabb rendfokozatai stb.), illetve a bőven osztogatott címek is meghatározzák. Nem szuverénként birtokolja már az államhatalom magáénak tekintett részét. Arisztokrata volta miatt lehet az államhatalom magas funkcionáriusa (mint ahogy korábban a rendi államban is játszott hasonló szerepet, gondoljunk az abszolútizmus korában is fennmaradó országbírói, főispáni stb. tisztségekre). A XVIII. század a magyar arisztokrácia aulikusává válásának időszaka. *Vörös Károly* (1989. 680–681. o.) ezt írja: „Az ország felszabadítása [...] feleslegessé, sőt a Habsburgok szemében már veszélyessé is tette a nagybirtok eddigi határvédelmet szervező funkcióját [...] és felhatalmazását az állami adók behajtására és részben közvetlen felhasználására.” Ezt a korszak ismert várfelrobbantási folyamata is jól mutatja, hiszen a várak „elsősorban ennek a nagybirtokos rétegnek voltak a bázisai, uradalmi, katonai, politikai központjai és udvarai. A főnemesi nagybirtok ilyen többszörös funkcióvesztése együtt járt a főúr társadalmi vonzáskörének szűkülésével [...] laza, de azért nem erőtlen személyi informális, esetleg családi kapcsolatok még fennmaradtak [...] közhatalom és udvar immár csak egy maradt, a bécsi” (Vörös, 1989. 680–681. o.).

Sajátos problémát jelent az *indigénák* megjelenése, illetve számuk felduzzadása 1687 után. Egyrészt mert számtalan új családi, értékrendbeli, kulturális, politikai vonatkozást hozott a főnemesség életébe, másrészt a főnemességen belül elért számbeli túlsúlyuk a nemzeti eredetű főnemességet is az udvar, az abszolútizmus felé közelíti. „Arisztokrata nagybirtok és politikai adminisztratív vezető réteg még ekkor is nagyjából azonos fogalmak [...] az e vezető rétegbe való tartozás illetve az ide való bejutás együtt járt vala-

mely örökletes főrang viselésével” (*Vörös*, 1989. 683. o.). Az arisztokrácia ilyen új bővítő elemeit *Vörös* *tituláris* arisztokráciának nevezi. Fejtegetése egybevág *Fényes Elek* 1846-ból származó gondolatával, amely szerint a mágnások *születési és hivatalbéli arisztokráciára* oszthatók (*Fényes*, 1842). A kettő aligha választható szét, ha ő hivatali arisztokráciának az országzászlósokat, koronaöröket, főispánokat és a fiumei kormányzót tartja. A XIX. század első felében az abszolutista szervek csúcspozícióiban sem találunk bárónál alacsonyabb rangú személyt. Jó példa erre *Reviczky Ádám* kancellár, aki 1825-ben kapja meg a grófi rangot, noha jelentéktelen kisbirtokos, ekkor már azonban az udvari kamara alelnöke, 1828-tól pedig főkancellár. A tituláris arisztokrácia nem mindig vág egybe a magas vagyoni színvonallal. A XVIII. században az arisztokráciába emelkedett *Niczky* vagy *Török* grófi családok sokkal alacsonyabb életnívón maradtak, mint a szintén e korban gróffá emelt *Andrássy*, *Apponyi*, *Cziráky* vagy *Szapáry* családok, akiknek társadalmi tekintélyük is nagyobb.

Ebben a korban Erdélyben is hasonló a helyzet. Itt azonban eleve kisebb területűek az arisztokrata birtokok is, illetve a felemelkedett arisztokraták „vagyoni viszonyai[...] nemegyszer szegényesek, életvezetésük egyszerű, meg sem közelíti a régi erdélyi „*nagyságos urak*” vagyonának és életmódjának színvonalát” (*Fényes*, 1842. 704. o.).

Külön problémát jelent az arisztokrácia meghatározásában az úgynevezett *katonabárok* csoportja. *Mária Terézia* háborúinak haditettei révén számos család cím tekintetében beemelkedik az arisztokráciába. Mivel azonban ezek többnyire nem járnak birtokadományozással – az utolsó ilyen példa *Hadik András* nagybirtokossá emelése –, igencsak kérdéses, tekinthetők-e ők társadalmi tekintély, családi kapcsolatok, életnívó szempontjából arisztokratáknak.

Végezetül eljutunk a XIX. századig. Az 1848-ig terjedő szakaszt a szakirodalom olyan klasszikus meghatározásokkal jellemzi, mint *Vörös Károlyé*, aki a főnemességet ekkor a feudális hierarchia legfelső, legvékonyabb rétegeként definiálja, és meghatároz 3 hercegi, 80 grófi, 95 bárói családot a királyságban, 11 grófi és 20 bárói családot Erdélyben (*Vörös*, 1980. 491. o.). Politikai vezető osztálynak tekinti őket, eltérő gazdasági, politikai helyzettel, hagyományokkal, kultúrával, de 1848 előttig a fennálló gazdasági, társadalmi rendszer fő haszonélvezőjeként, bár a hatalom csak viszonylag szűk kör, néhány nagy család kezében koncentrált. Korábban már *Mályusz Elemér* (1923) is hasonló nézeteket képviselt, ő is az államgépezet legmagasabb pontjain álló, a köznemességet is befolyásoló rétegnek tekintette az arisztokráciát, annak vagyona, hírneve, társadalmi tekintélye miatt. Hozzátehetjük, ez a hatás nem csak a köznemességre, hanem a polgárságra és a parasztságra is kiterjed. Valamiféle példamutató szerepről van szó; az arisztokrata életmód, gazdasági módszerek egyes elemei egyre terjednek lefelé. *Takács Mária* főnemesség-meghatározásában az domborodik ki, hogy vezető szerepük alapja a nagybirtok, illetve az 1687 óta létező hitbizomány intézménye, amely biztosítékot jelent az anyagi romlással szemben, szoros szövetségben áll a bécsi kormányzattal és életmódjában is nyugati vagy egyenesen osztrák mintákhoz kötődik (*Takács*, 1909).

Kit tekinthetünk tehát arisztokratának? Mindazokat, akik nagybirtokkal rendelkeznek és nemesek, akik minimum báró, grófi és esetleg hercegi címmel is rendelkeznek, azaz a mágnások rendjébe tartoznak, az országgyűlésen is ekként jelennek meg, akik e címeik mellett az abszolutizmus legmagasabb pozícióiban is helyet kapnak, akik külföldi arisz-

tokrata mivoltukkal együtt indigenátust nyertek, vagy már indigénákként nagybirtokhoz és címhez jutottak, akik házasságukban endogám módon a hasonló mágnások exkluzív köréből választanak házastársat. Mindezek az ismérvek együtt, egymást felerősítve jelentkeznek a legtöbb esetben. Ahol csak a cím (esetleg még hozzá a hivatali-hatalmi pozíció) ismérve van meg, az arisztokrata elnevezés létjogosultsága bizonytalan, valamiféle peremcsoportról lehet itt szó, amely átmenetet képez a köznemesség felé. Ha a vagyon, társadalmi presztízs, az udvarral való összeköttetés is kisebb (ez esetben legtöbbször bárókról van szó), ott házassági szempontból szintén peremcsoportról beszélhetünk, vagy legalábbis olyan arisztokratákról, akik kapcsolatai szorosabbak a köznemességgel. Erdély arisztokratái túlnyomóan ilyenek, de példákat találunk a királyságban is (*Podmaniczky, Klobusiczky, Niczky, Reviczky, Splény*). Láthatjuk tehát, hogy nem élesen elkülönülő rétegről van szó.

A házassági kapcsolatok újabb problémákat vetnek fel. Alaposabb feldolgozást erről *Lakatos Ernő* nyújtott a Magyar politikai vezetőréteg című tanulmányában 1942-ben. Okfejtéseinek lényege a következő: A XIX. század közepére a magyar arisztokrácia az osztrákkal egy társadalmi-biológiai közösséget alkot. A vérkeveredés mértéke alapján szerinte három társadalmi-biológiai csoport különíthető el.

- 1) Az első a Habsburg Monarchia arisztokráciájába leginkább betagozódó *dunántúli csoport*, például: a *Batthyány, Esterházy, Festetic* családok.
- 2) A második, a *Duna-menti csoport* vérképlete összetett; magyar, szláv és germán vér található benne, s itt is nagyarányú a vérkeveredés.
- 3) A harmadik, az *erdélyi és a magyarországi református arisztokráciát* magába foglaló csoport, amely idegen elemet csak elvétele fogad be maga közé.

Lakatos Ernő nézetei többé-kevésbé alátámaszthatók, bár cáfolható megállapítások is előfordulnak. Ha megnézzük *Nagy Iván* (1857) Magyarország családai című munkájának leszármazási tábláit, valóban találunk külföldre, illetve indigénákkal házasodó, meglehetősen exkluzív csoportot, külföldiekkel kevésbé vegyülő csoportot, és az erdélyiekre is jellemző a belső területi endogámia, azonban *Lakatos Ernő* nézeteit nem tekinthetjük feltétel nélkül elfogadhatónak.³ A felsorolások annak alátámasztására szolgálnak, hogy az arisztokrácia peremrétegeit nem tudjuk teljes egyértelműséggel meghatározni, házassága révén számos család sorolható az átmenetiekhez, a köznemesség felé nyitottabbakhoz. Természetesen a rosszabb vagyoni helyzetű, endogámabb erdélyi csoport, amely társadalmi érintkezésében is nyitottabb, a leginkább tekinthető perem- vagy átmeneti csoportnak.

Vörös Károly arisztokrácia-klasszifikálása árnyaltabb, bár természetesen fenntartja a kivételeket. Megkülönböztet az arisztokrácián belül:

- 1) egy főként *nyugat-dunántúli katolikus csoportot*, amely jelentős aulikus hagyományokkal rendelkezik,
- 2) egy a *Dunától keletre élő csoportot*, amely főként a XVIII. században emelkedett fel, politikailag Bécshez kevésbé, a helyi köznemességhez szorosabban kapcsolódik (itt több protestáns család is előfordul),

³ *Lakatos Ernő* klasszifikálásának igazolására a házassági kapcsolatok igen bonyolult rendszerét hívtuk segítségül, amit a függelékben követhetünk nyomon.

- 3) a XVIII. században *hivatali érdemek jutalmául felemeltek csoportját*, akik közül igazi nagybirtokos csak egy család, a *Grassalkovich*,
- 4) a XVIII. század végétől *a polgári sorból polgári tevékenység révén felemeltek csoportját*, akik nagy birtokadományokat is kaptak,
- 5) egy *erdélyi csoportot*, amelynek tagjai anyagilag elhanyagoltabb, helyi kötöttségű arisztokraták.

A kutatás kezdetén csak a magyarországi és az erdélyi arisztokráciára fókuszálunk, de az adatgyűjtés előrehaladtával további típusok kialakítását tervezzük (ezek egybeeshetnek a már meglévő csoportokkal), melyek a későbbi összehasonlítás alapját képezhetik. A kutatás során a későbbiekben természetesen szűkítjük és konkretizáljuk a vizsgált arisztokraták körét. Első lépésként Heves-Külső-Szolnok vármegye főrendei közül a világi birtokosokat, a herceg *Grassalkovich*, a herceg és gróf *Esterházy*, a gróf *Almássy*, gróf *Teleki*, báró *Orczy*, gróf *Szapáry*, gróf *Sztáray*, gróf *Buttler*, báró *Brudern*, báró *Balassa*, gróf *Keglevich*, báró *Podmaniczky*, gróf *Draskovich*, báró *Eötvös*, gróf *Cebrián*, gróf *Festetich* és gróf *Károlyi* családokat vizsgáljuk.

A főúri magánnevelésről

Az arisztokraták ebben az időben házi nevelésben részesültek. Már egész kicsi korukban külföldi dajka és nevelő gondoskodott a szigorú szabályokhoz kötött megfelelő szintű nevelésről. A gyerekek ekkor ismerték meg a német és francia nyelveket is, vagy a családba házasodás révén bekerült idegen ajkú édesanya, vagy pedig a nevelőnő révén. „Német dajkánk után csakis németül csevegtünk, nem beszéltünk magyarul” (*Kendi*, 1984. 13. o.) – emlékszik vissza *Splény Béla* emlékirataiban. De gróf *Lónyai Menyhért* is megemlékezett életrajzi töredékeiben *Rust Friderikáról*, akitől nemcsak a német, hanem a klasszikus zene alapjait is elsajátította (1885. 342. o.).

Noha a neveltetésre már a XVIII–XIX. század fordulóján is nagy hangsúlyt fektettek, feltételezhető, hogy a gyermekek neveltetésében 6 éves korig nemigen lehet kimutatni lényegi különbséget, függetlenül attól, hogy Erdélyben, Magyarországon vagy Bécsben cseperedett-e az ifjú, játékaik közt éppúgy előfordul a labdázás, körjátékok, szembekötös-di, bújócska, mint a hintázás, csónakázás, szánkózás, fürdés és az úszás (*Koós*, 1890).

A XVIII. század második felében a tanintézmény tekintetében még valamelyest determináltabb útja volt a magyar arisztokrata ifjúnak, mivel a *Mária Terézia* védnöksége alatt 1746-ban létesített *Theresianum*, melynek tanrendje a Ratio Educationison alapult, különösen a magyar katolikus nemesség fő oktatási intézményévé vált. Fő profilja volt: „nemes ifjakat hasznos államtisztviselőkké képezni” (*Hegedűs*, 1878. 366. o.). A magyar főrangúak hamar megkedvelték az intézetet, itt végzett például gróf *Széchenyi Ferenc* és gróf *Festetics György* is (*Hegedűs*, 1878. 374. o.). Az őket követő generáció azonban már másfajta nevelésben részesült.

1791-ben az országgyűlés kiküldött közoktatási bizottsága törvénytervezetében követelte, hogy minden gyerek nyilvános iskolába köteles járni, de legalábbis ezekben az intézményekben magánvizsgát tenni. Az arisztokraták a gyermekek mellé gyakran szer-

zódottak magántanítót, akik valamely előre meghatározott rendszer alapján a neveltjeiknek olyan szinten megtanították a tananyagot, hogy azok valamelyik magyarországi gimnáziumban magánvizsgát tehessenek.

A magyarországi mágnásifjak gyakran tanultak konviktusban. Nézzünk néhány példát a teljesség igény nélkül. *Splény Béla* négy évet töltött el a tatai konviktusban, s csak ezután ment magánnevelője kíséretében a budai piarista gimnáziumba, ahol 3 osztály anyagából kollokvált (*Kendi, 1984*). Gróf *Andrássy Gyula* a sátoraljaújhelyi piarista gimnázium konviktor volt (*Wertheimer, 1910–1913*). A pesti piaristák gimnáziumában azonban több jeles arisztokrata is megfordult, itt tette le vizsgáit gróf *Széchenyi István* is. A gimnáziumi képzés tartalmáról *Viszota Gyula* (1984) munkájában olvashatunk részletesen. *Széchenyi István* gimnáziumi tanulmányait tehát a pesti piarista gimnáziumban kezdte 1802 és 1808 között. A gimnáziumi képzés három grammatikai és két humanitási osztályból állt. A grammatikai osztályok általános tannyelve a magyar volt – függetlenül attól, hogy főtárgyként és a tanulmányok központjaként a latint tekintették. Az első grammatikai osztályban hittant, latint, számtant, természetrajzot és földrajzot tanítottak. A hittan a keresztény vallás alapigazságait és bibliai történeteket, a latin sok gyökérszó és nyelvtan elsajátítását, a számtan egész és törtszámokkal a négy alpműveletet, a természetrajz az állattant, a földrajz pedig Magyarországot és társországait foglalta magában. A történelem főként a hittannal volt kapcsolatos. A bizonyítvány tanúsága szerint *Széchenyi* magaviselete és a többi tárgyból nyújtott teljesítménye kitűnő volt, a magyar nyelvet pedig beszélte. A második grammatikai osztályban ugyanazokat a tárgyakat tanították, mint az elsőben, azonban latinból már képzett szavakat, szócsaládokat tanultak, a nyelvtant kisebb elbeszélések alapján gyakorolták, és már beszédgyakorlat órájuk is volt. Számtanból megismerkedtek az arányokkal, természetrajzból a növénytan, a történelmi eseményeket pedig 1526-ig sajátították el. *Széchenyi* ezt az osztályt is magánúton végezte. A harmadik grammatikai osztályban összefoglalták, valamint kibővítették az első két osztályban tanultakat. Ekkorra maradt a teljes latin grammatikai rendszer, és *Plautus, Terentius, Cicero* és *Seneca* egyes műveinek fordításai. A számtanban az összetettebb számolások és a különböző mértékek, a természetrajzban az ásványok, a földrajzban az örökös tartományok és Európa mellett a matematikai földrajz, a történelemben pedig Magyarország története *I. Ferdinánd* uralkodásától kezdve képezték a tananyagot. *Széchenyi* az ez évi vizsgáit nem a pesti piaristáknál tette le, hanem a soproni gimnáziumban bencés tanárok segítségével mellett, szintén kitűnő eredménnyel. A főgimnázium (humanitas) két osztályában hittant, latint, számtant, természettudományokat, történelmet, földrajzot, természetjogot, és németet vagy más „hazai” nyelvet tanultak. Az első osztály anyagát hittanból az evangéliumok, latinból a statisztika, régiségtan, valamint olvasmányokon keresztül a nyelvtan ismétlése, természettudományokból a fizika és az ásványtan, történelemből a magyarok és az örökös tartományok története alkották a tananyagot. Ennek az évnek az anyagából *Széchenyi* szintén a bencések főgimnáziumában tett magánvizsgát. A humanitás második osztályának vizsgáinál (már ismét a piarista gimnáziumban) szintén kiváló bizonyítványt szerzett (*Viszota, 1894*). A gimnáziumi tanulmányok befejezése után két év filozófiai tanfolyam következett, mely keretében a hallgatók filozófiával, mennyiségtannal, történelemmel és természettudományokkal fog-

lalkoztak. *Széchenyi* ennek anyagából a szombathelyi liceumban vizsgázott magánúton, végbizonyítványában szintén kitűnő eredménnyel.

Báró *Vay Miklós* pedig felesége, *Adelsheim Johanna* emlékiratai tanúsága szerint Sárospatakon töltötte gimnáziumi éveit (*Jókai*, 1888). A *Festetics* család két képviselője, *Festetics Tasziló* a szombathelyi, ifj. *Festetics György* pedig a keszthelyi gimnázium tanulója volt.

Az erdélyi arisztokrácia neveltetésére vonatkozóan *John Paget* (1808–1892 angliai utazó, *Wesselényi Polixéna* második férje, akivel együtt Erdélyben mintagazdaságot hoztak létre) megfigyelése a következő volt: „A gyermeknevelés többnyire az anya gondja. A gazdagabb családokban egy nevelőnő és házitanító is segít neki, a kevésbé jómódúaknál egyedül reá hárul e kötelesség, teljes egészében azonban sehol sem bízzák ezt idegenekre. A bentlakásos iskola intézménye csaknem ismeretlen, így aztán a fiúkat, míg el nem érik azt a kort, amikor kollégiumba lehet őket küldeni, házitanítók, többnyire katolikus vagy protestáns lelkészek oktatják” (*Paget*, 1987. 249. o.). Az erdélyi arisztokrácia egyik része Kolozsváron a katolikus lyceumban vagy a református és unitárius kollégiumban tanult tovább, mint például báró *Wesselényi Miklós* és gróf *Gyulay Lajos*, akik nevelőjükkel, *Döbrentei Gáborral* együtt érkeztek Kolozsvárra, és itt végezték jogi tanulmányaikat (*Váczy*, 1910. 230. o.). Arisztokrata nevekkal a kollégium névsorában is találkozhatunk, így például ide járt gróf *Bethlen Miklós*, gróf *Vas László* és gróf *Bánffy Béla* is (*Szathmáry*, 1884). Az erdélyi arisztokrácia másik nagy csoportja viszont a nagy-egyedi református kollégiumot látogatta, mint például báró *Jósika Miklós*.

A filozófiai kurzust elvégzett ifjak tanulmányúton vettek részt. Anyagi helyzetűl függően ez érinthette Európa egészét, illetve nagy részét, vagy esetleg csak egy-egy országot. Az ifjú *Andrássy Gyula* Nagy-Britanniával, Franciaországgal és Spanyolországgal ismerkedett meg egy tanulmányi úton, báró *Vay Miklós* Angliába, illetve Törökországba utazott, *Podmaniczky Frigyes* egy éves berlini egyetemi tanulmányok után 1845-46-ban Stettin, Riga, Pétervár érintése után beutazta Skandináviát, a Hanza-városokat és Közép-Németországot (*Podmaniczky*, 1984. 192. o.). Az oly gyakran anyagi gondokkal küzdő *Splény Béla* csupán egy észak-italiai tanulmányutat engedhetett meg magának, azt is egy családi úttal egybekötve, ugyanis testőrkapitány apja Milánóba utazott reprezentálni *V. Ferdinánd* koronázási ünnepségén (*Kendi*, 1984. 272–317. o.). Tanulmányaik befejezése után viszonylag kevesen éltek a polgári pályák lehetőségeivel. A mágnás ifjú, ha nem vult vissza birtokaira, jogi doktorátust szerzett, ritkább esetben vármegyei pályán is elindulhatott (pl. báró *Vay Miklós*), legtöbbször azonban a központi kormányzatszervek valamelyik hivatalában folytatta karrierjét. A szerényebb anyagi helyzetűek családjából sok katonatiszt került ki, különösen akkor, ha az apa példája is lelkesített. *Splény Béla* bátyja és öccse 15 évesen egyaránt kadét lesz, mégpedig az arisztokratikus fegyvernemnél, a lovaságnál. Báró *Jósika Miklós* 16 évesen egy dragonos ezredbe áll be. Műszaki pályát a leg-ritkább esetben választanak az ifjak. Báró *Splény Béla* 19 évesen a selmecebányai bányászakadémia hallgatója lesz, évfolyamtársai közt azonban nem találunk több arisztokratát.

Nevelési tervezetek

Mivel a nevelésre igen nagy hangsúlyt fektettek a korszakban, néhány magyar arisztokrata főúr nemcsak arra ügyelt, hogy kiválassza fia számára a megfelelő nevelőt, hanem arra is, hogy maga állítsa össze a nevelési tervet. Az egyik ilyen főúr, gróf *Festetics György*, a nevelővel kötött szerződésbe is beiktatta, hogy a nevelő a munkáját csak a gróf tervei szerint végezheti. *László* fia második nevelőjét, *Kultsár Istvánt* hat évre szerződtette, és a szerződés feltételei közé az is hozzátartozott, hogy a nevelő ez idő alatt nem házasodhat meg, valamint rendszeresen tájékoztatja a fiú apját annak előremenetéről, valamint a felmerülő költségekről (*Szabó*, 1928). 1799-ben kiadta a „*Fiam nevelését tárgyazó planum*”-ot, amely a nevelés ágainak felosztásában, a testi nevelésre vonatkozó tanácsokban, ill. az életrevalóság elvének hangsúlyozásában *Locke* elveire és a felvilágosodás eszmerendszerére támaszkodott. A gróf elsőrendű dolognak tekintette az *erkölcsfilozófiát*, valamint azt, hogy fia „magát megismérni és kormányozni” (*Kornis*, 1927. 494. o.) megtanulja, jusson birtokába bizonyos értékeknek, uralkodjon az indulatokon, vesse meg a szenvedést, a halált, a fájdalmat, becsülje meg az embereket, legyen titoktartó, állhatatos, takarékos, megbocsátó, szelíd, de jellemezze az illő „seriositással és gravitással temperálva levő magaviselet” (*Szabó*, 1928. 320. o.), szorgalom. A következő fontos terület az *értelem nevelése*, aminek művelődési eszményét a magyar nagybirtokos mágnás gazdasági igényei szabják meg. Ezt az apa is így fogalmazza meg: „A tudományok megtanulásában különösen azokat kelletik az ifjúval megszerettetni, melyek egy magyarországi birtokos mágnáshoz leginkább illenek” (*Gróf Festetics*, 1799). Ez alapján nagy fontossággal bírt a jó kézírás (diktálás után is), a nyelvismeret, fontossági sorrendben a következők: a latin, német, francia, olasz és angol nyelv, valamint a szláv nyelvek közül a horvát vagy a tót. A magyar nyelvet természetesnek tekintette, szerinte ezt a gyermek már az „anya tejével beszopta” (*Gróf Festetics*, 1799), azonban ennek művelésére nem helyezett különösebb hangsúlyt. A retorika mellett fontos helyet foglal el a tananyagban a matematika (főként geometria), a polgári építészet, a rajz, fizika, földrajz, történelem, statisztika, közigazgatás, pénzügytan (kamerális tudományok), természetjog, nemzetközi jog és hazai jog. Azt azonban már a gróf is felismerte, hogy mindezen ismereteknek csak úgy van értelme, ha ezeket a gyermek nem kényszerből tanulja, hanem megszerettetik vele. Éppen ezért fontos a jó viszony a nevelő és a tanuló között, valamint az, hogy sokkal nagyobb az önerőből való tanulás értéke, mintha a kész ismeretekkel halmozna el a gyereket. A nevelés harmadik nagy színtere a *testi nevelés*, amelynél elsődleges jelentőséggel bír az egyszerűség, az egészséges étkezés, a bor és egyéb szeszes italok, valamint a puhaság és a kényeztetés kerülése. Javallott a szabad levegőn végzett mértékletes testgyakorlás és lovaglás, valamint a minden évben tervszerűen előkészített utazás, amiről a tanuló naplót vezet.

Az erdélyi arisztokrácia körében is tudomásunk van a gróf *Festetics György* kezdeményezéséhez hasonló, a nevelés főbb pontjait meghatározó munkáról. Ilyen írás gróf *Teleki László*: „*Gr. Teleki László tanácsadása a nevelésről*” című kézírata (1796). Az erdélyi főúr nevelése elgondolása szerint – *Locke* beosztása nyomán – három szakaszra oszlik, a *testi*, az *erkölcsi*, és az *értelmi nevelésre* (olvasás, írás, élő és holt nyelvek, réal-

tárgyak, külföldi tanulás). *Locke*-tól eltérően, aki az értelmi nevelést az erkölcsi nevelés eszközeként tekinti, *Teleki* ezeket egymással összefüggő, de a nevelés önálló területeiként kezeli. Az értelmi nevelés során a fokozatosság elvének fontosságát hangsúlyozza. A rendszeres tanulás elkezdését öt-hat éves kortól ajánlja, amikor a gyermek már jól beszél az anyanyelvén. Az egyes tárgyak részletes tartalmát nem ismerteti a szerző, ám annál nagyobb figyelmet szentel a tanítás és tanulás metódusának. *Festetics Györgyhöz* hasonlóan *Teleki* is hangsúlyozza az önálló tanulás jelentőségét. *Teleki* saját gyermekei nevelési célját is meghatározta, hozzátartozva az utódok pontos lelki jellemzését, valamint a jó nevelő tulajdonságainak listáját.

Bátyja nyomdokain haladva *Teleki László* öccse, *Teleki József* szintén megfogalmazta nevelésről alkotott gondolatait, melyek már nemcsak kézirat formájában maradtak fenn, hanem az Erdélyi Muzéum című folyóirat hasábjain 1818-ban nyomtatásban is megjelent „*Gyermekeim neveléséről való gondolataim*” címmel. Tervezetében a korszak minden fontosabb pedagógiai célkitűzése megtalálható, ismerte korának jelentős pedagógiai műveit. *Saltzmann*, *Tissot* és *Niemeyer* munkáira hivatkozik, és valószínűleg olvasta *Campe*, *Trapp*, valamint a francia felvilágosult gondolkodók neveléssel foglalkozó írásait is (*Fehér*, 1999. 60. o.) A nevelés céljait a következőkben határozza meg: „1. egészséges, ép: 2. jó keresztyén: 3. jó erkölcsű: 4. tanult: 5. kellemes társaságú: 6. jó polgárokat: 7. engedelmes, jó fiakat, jó férjeket, jó apákat, jó atyafiakat, jó háztartó gazdákat” (*Teleki*, 1818. 181–190. o.) kell nevelni. A szerző bátyjához hasonlóan a *Locke* által kijelölt nevelési elveket követi, azonban a testi nevelést az erkölcsi és az értelmi nevelés feltételeként határozza meg. A testi nevelésben a test egészségének megőrzését (helyes táplálkozás, megfelelő öltözék, alvás mennyisége) a testedzés, mozgás és a játék szerepét emeli ki. Az értelmi nevelés területén a gyermek egyéni adottságainak figyelembevételét, a tanulásban a fokozatosság elvét, illetve az önálló tanulást hangsúlyozza. Figyelmet szentel továbbá az anyanyelv alapos ismeretének, valamint a nemzeti szokások tiszteletben tartásának is.

A magánnevelés kritikája, a nemzeti szellemű nevelés igényének megjelenése

A nevelés kérdésében sem Erdélyben, sem pedig Magyarországon nem jut kifejezésre a nemzeti szellemű nevelés szükségességének az igénye. Az arisztokratákat általában idegen nevelők idegen érzés- és gondolatvilágban nevelték, s mivel nem jártak nyilvános magyar iskolába, utána pedig egy részük hosszabb-rövidebb ideig külföldön élt, ezért valószínűleg a nemzeti érzést nem ismerték, valamint a sajátos magyar étellel sem voltak tisztában. Az 1825–27-es országgyűlés ezért az arisztokraták magánoktatását még élesebb kritikával illette, mint az 1791. évi országgyűlés. A főuraknál a magyar nemzeti szellem, a magyar nyelvtudás, a nemzettel szembeni felelősségtudat hiányát a valóságtól hermetikusan elzárt nevelésben látták. Egyre inkább nőtt azoknak a tábora, akik elvetették a *Locke*-féle felfogás szerinti nevelést – ti., hogy a gentleman-ideált csak magánúton lehet kinevelni –, és helyette a nyilvános iskolák mellett szóló érveiket sorakoztatták föl. De

hogyan vélekedtek erről maguk az érintettek? Gróf *Széchenyi István Őn ismeret* című művében így nyilatkozik:

„Oda haza nevelve, hízelgő cselédektől környezve és a rosszpéldának elkerülése végett izoláltan tartva, ugyan miképp nyilhattak volna fel szemeim? Ha nyilvános tanodába járok, és nevelőim nemcsak nem hátráltatják, sőt előmozdítják, miszerint tanuló társaimmal contactusba jöjnek, és ezeknek nagyobb része néha-néha irgalmatlanul földhöz vág [...] élhettem volna-e tovább azon kéjábrándban [...], hogy én legerősb vagy csak igen erős vagyok? [...] Lelki tehetségeim igen lassan fejlődtek, igen későn érleltek, úgy hogy felette nehezen és keveset tanultam, és eképp az, a mit tudtam, engem nyilvános tanodában okvetlen a számárpadra emelt volna. Ámde azért mert datur modus in rebus, minden examen után [...] elmúlhatatlanul stereotip ezen nagy igazság vagy jobban mondva óriási hazugság ragyogott tanodai bizonyítványaim lapjain: calculum eminentiae meruit. És ha nyilvános tanodába járok, ilyen történhetett volna-e? Viellicht ex gratianem 2-ae classis, de eminens bizonyosan nem.” (*Herzlich*, 1875., 8–9. o.)

Egyértelmű tehát, hogy nemcsak a rá jellemző öniróniájából fakadóan van negatív véleménnyel a magán-oktatási rendszerről, hanem világosan látta annak hátrányait, mint ahogy az egész nevelési rendszer alapvető fogyatékoságait is. 1814. évi naplójában ezt találjuk: „[...] a mi országunkban, ahol a nevelés szinte mindenütt hiányzik [...] az atya és fia közt feltűnő hidegség és idegenség is ebből következik” (*Oltványi*, 1814. szept.). Ezzel szemben az erdélyi nagyenyedi kollégiumban tanult gróf *Teleki Domokos* élesen bírálja az ottani oktatási rendszer hiányait és meggyőződéssel állítja, hogy a magánnevelés sokkal több hasznosítható ismeretet jelentett volna számára, mint amennyit a kollégiumban kapott. Viszont azt is hozzáteszi:

„... bőven kárpótolva érzem magamat az által, hogy korán megszoktam az emberi társaság polgára lenni s annak jóllétébe, felvirágzásába és becsületébe helyezni legfőbb örömemet, jóllétemet, becsületemet. És miként kortársaim nagy részét, és pedig különböző sors- és helyzetbelieket. Korán megismertem, megtanultam velők szorosabb összeköttetésben lenni, azok érdekeit a magaméi, az enyémeiket az övéik közé szőni. A nélkül, hogy az ő előnyük által irigységre, a magamé által túlbizakodásra ragadtattam volna, anélkül, hogy akár őket magamnak önzőleg alárendelni kívántam volna, akár függetlenségemet, magasabb meggyőződésemet kellett túl korlátozni kénytelen lettem volna.” (*Deák*, 1881. 6. o.)

A nagyközönség előtt az elsők között *Fáy András* A Bélteky ház című pedagógiai irányregénye érvelt meggyőzően a nyilvános nevelési rendszer általánossá tétele mellett.

Az európai arisztokrácia többféle síkon is szoros kapcsolatban állt egymással, aminek hatására a kultúrák is keveredtek, és egy közös európai stílus kezdett kialakulni, kijelölve az arisztokratáknak szánt művészet- és irodalom-mecénási szerepet. A nemzetközi mércehez a magyar mágnásosztály is felzárkózott, műveltsége már bármely más nemzetbeli társaival felvehette a versenyt, ez a felzárkózás azonban a nemzeti jelleg és vonások elmosódásával, csaknem teljes kihálásával járt, mivel a főrangúak jelentős része nemzeti nyelvét teljesen elfelejtette, gyermekeiknek nem is tanította. A reformkorban éles szakadékok képződtek a fentebb jellemzett arisztokraták és a nemzetiségüket ismét felvállaló mágnások között. *Széchenyi* gróf *Esterházy Károlynak* címzett egyik levelében már arról ír, hogy régi mágnástársai kihalóban vannak, s új, hazafias indulatú nemzedék van fel-

növőben (*Kornis*, 1927. 501. o.), reméli, hogy gróf *Esterházy Károly* „szélesvállú fiaiból igazi magyar emberek lesznek, de nem ám betyár, pipás, káposztaevő magyarok, hanem a Nemzetiség jeles és nemes értelemben” (Gr. Széchenyi István levelei I. 102.). Az új nemzedék egyik képviselője gróf *Dessewffy Aurél* is, aki már tanulmányokban foglalkozik az arisztokrácia magyar nemzeti szellemű nevelésének kérdésével, és programot szerkeszt, hogyan lehetne a magyar nemességet visszamagyarosítani, rajtuk keresztül a magyar művelődést nemzeti szintre emelve az egész nemzetet művelté tenni. *Dessewffy* érzékelt az idegenimádó arisztokrácia ellen egyre fokozódó ellenszenvet, valamint a birtokok egyre növekvő feldarabolását is. Amennyiben az arisztokrácia elő akar készülni a közügyek átalakulására, nagyobb mértékben kell részt vennie a közéletben, ami viszont a hazai nyelv és állapotok ismerete nélkül lehetetlen. A gróf az arisztokrácia politikai és társadalmi jelentőségének a jövőben való biztosítására legfőbb teendőül az ifjú generáció nemzeti nevelését tűzte ki. Ennek módozatait és eszközeit „*A magyar nyelv és előkelőink nevelési rendszere*” című 1839-ben megjelent tanulmányában fejtette ki. A nemzeti szellemű nevelés egyik eszközét az jelentheti, ha az arisztokrata gyermekek nevelését magyar nevelők biztosítják. A társalgásnak mind a gyermekek, mind pedig a felnőttek körében magyarul kell folynia: „... a magyar nyelv nem jó társasági nyelv, mert feszes, feszes pedig, mert nem a jó társaságé” (*Dessewffy*, 1887. 322. o.). A magyar nyelv bárdolatlansága miatti kirekesztését a társalgásból két érveléssel is megcáfolta; egyfelől Erdély példájával, ahol a magyar nemcsak hogy társasági nyelv, hanem itthon nem ismert fordulatokban is gazdag, másfelől pedig a kritika létjogosultságát kérdőjelezte meg, miszerint az többnyire olyan emberektől származik, akik a magyar nyelvet nem, vagy csak éppen hogy bírják. *Dessewffy* bírálja azt, hogy a mágnás ifjú csak kisgyermek korában, csak magyar dajkától hall magyar szót, utána pedig olyan bel- vagy külföldi nevelő veszi át a nevelését, aki a nevelést nem nemzeti gondolat- és érzelmvilágban folytatja. A gyermek németül, franciául és angolul tanul, a szülőktől alig hall magyar szót, ráadásul mindennapi társaságát is németül beszélő gyerekek alkotják. Az ifjak egy héten maximum háromszor vesznek magyar nyelvórárt, és a rövid magyar történelem, valamint a nevelés vége felé megtanított felületes magyar törvény mellett teljesen hiányzik a magyar írók olvasása, a hazai körülmények, és a jelen állapotának ismerete. A nevelésre szánt idő többi részét a szülők igényei szerint testi és általános tudományi művelés tette ki. A szerző alapvető hibaként értékelte, hogy ez a nevelési rendszer a magyar műveltséget az általános műveltség alá rendeli. Feladatként tűzte ki:

„Előkelő magyar szülőknek tehát, ha csak valami különös hivatás miatt kivételes pályára nem szánták gyermekeiket, azon kell tenniük, hogy fiaikból műveltlelkű és -szívű, a külföldön becsülettel felléphető, hazájuk dolgaiban jártas, királyunkhoz hív, a politikai helyzetünket józanon felfogó, honunkat melegen szerető hasznos polgárokat képezzenek, – tökéletesen alkalmasakat arra, hogy a hazai állapotokban voltaképpen, és hathatósan gyakorolják azt a befolyási részt, mely polgári helyzetükhöz a törvény által kapcsolva van. Ezen főcélban kell magyar ifjak nevelésében minden törekvésünknek összpontosulni.” (*Dessewffy*, 1887. 324. o.)

Dessewffy 1835-ben szerkesztett *oktatási tervzetét* 9–14 éves korú fiúknak szánta, akik 9 éves korukra már beszélnek magyarul, németül és franciául, helyesen írnak és jól számolnak. 9 éves kor után az oktatásban a fő hangsúlyt a nyelvekre kell helyezni, fő-

ként a latinra (közjogi szempontból) és a magyarra. A 9-től 14 éves korig terjedő képzésben a természettudományoknak is helyet kell kapniuk. Nagy hangsúlyt fektet a gróf továbbá az önművelés igényének kialakítására a gyermekekben, valamint a vallásos nevelésre. Az utóbbi során a pozitív vallás és a Rousseau-i vallásos szentimentalizmus szellemének sajátos ötvözését ajánlja.⁴ Az erkölcsi nevelés egyik sarkpontját a helyes szexuális pedagógiában látta. E szerint az a fontos, hogy a fiú tudjon önuralmat gyakorolni, s ennek alapját a nemi felvilágosításban – ami az apa vagy az orvos feladata – határozta meg. Ennek időpontját természetesen a fiú egyéni fejlettsége, testi és szellemi érettsége, vagy konkrét eset szabja meg. A szerző különös gondot fordított a test nevelésére, tornára, táncra, lovaglásra, úszásra, de a túlzások elkerülése mellett. A szünidei utazásokat bel- és külföldön egyaránt ajánlotta, mint ahogy a rajz- és zeneoktatást is szükségesnek tekintette, bár az utóbbit főleg azoknak, akik tehetségesek voltak ezen a téren. Az alapképzést 14 éves kor után már a szakszerű oktatásnak kell felváltania. Ekkor két-három év nyilvános iskoláztatás, gazdasági-technológiai képzés, esetleg műegyetem látogatása ajánlatos. Erre az időszakra már nem készített részletes tervezetet, de kihangsúlyozta, hogy a tanulmányok körét ekkor már a pályaválasztás szempontjainak kell meghatároznia. A diplomáciai pályára készülőknek főként nyelveket, az európai államok történetét és államjogi tanulmányokat ajánl, a leendő katonákat rögtön a katonai akadémiára irányítja, a későbbi polgári tisztviselőknek pedig néhány év nyilvános iskola után alapos jogi, statisztikai, és nemzetgazdasági stúdiumokat javall.

A reformkorban nemcsak a férfiak neveltetését illette hangos kritika. Egymást érték a magyarországi intézményes női nevelés hiányát felháborodottan kifogásoló tanulmányok és cikkek. 1845–46 folyamán a *Pesti Hírlap* és a *Honderü* hasábjain is több írás jelenik meg (Teleki, 1845; Karacs, 1846), amelyek a nők, ill. a főrendű nők nevelési fogyatékoságait taglalják, és a nemzeti szellemű nevelés bevezetését hangsúlyozzák (Fáy, 1841). Az arisztokrata hölgyek neveltetésének bemutatására egy későbbi tanulmány vállalkozik.

Összegzés

Jelen munkában az arisztokrácia mint társadalmi csoport társadalomtörténeti fogalom meghatározását, valamint a főúri magánnevelés és fogyatékoságainak bemutatását tűztük ki célul. A kutatás ezen részének lezárásához a szekunder irodalom feldolgozásán túl a néhol vázaltszerű tartalom kiegészítéséhez alapos levéltári kutatómunka szükségeltetik, amit jelen vizsgálat analógiájára a főrendű nők neveltetésére vonatkozó fejezet elkészítése követ. A kutatás következő lépéseként azt vizsgáljuk, milyen európai hatások érvényesültek a neveltetésben a korabeli Magyarországon, miként váltak ezek célkitűzések-

⁴ Dessewffy vallásos nevelésének alapjait e szerint a következők alkotják:

1. A katekizmus rövid kivonata
2. Rousseau: Isten létéről való elmélkedés
3. De La Mennai könyve: „Sur l'indifférence en matière de religion”
4. Chateaubriand: „Genie du Christianisme”

ké, elsősorban a német szellemi hatásokra (felvilágosodás, filantrópizmus, neohumanizmus) koncentráva. Választ keresünk továbbá arra a kérdésre is, hogy milyen kritériumok alapján választottak nevelőt az arisztokrata családok. Ezt egy általános reformkori kép megrajzolása követi, majd a műveltségterületek (olvasmányok, színház, könyvtárak), és azon kulturális szerepek (színház, kaszinók, könyvtárak, olvasótermek, olvasóegyletek, képtárak, zöldbe való kirándulások, új vadászati szokások, lovak meghonosítása, fürdőhelyek látogatása, stb.) vizsgálata következhet, melyek során az arisztokrácia közvetítésével új, polgári szokások honosodtak meg hazánkban. A kutatás során az arisztokrácián belül elkülönített csoportok összehasonlítását és európai kitekintést tervezünk.

Irodalom

- Bibó István (1994): Elit és szociális érzék. In: *Demokratikus Magyarország*. Válogatás Bibó István tanulmányaiból. Budapest: Magvető.
- Bölköny József (1981): Arisztokraták, arisztokraták. *História*, 4. sz. 31–33.
- Deák Farkas (1881): *Gróf Teleki Domokos emlékezete*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Dessewffy Aurél (1887): *Gróf Dessewffy Aurél összes művei*. Sajtó alá rend., életrajzzal és jegyz. kísérte Ferenczy József. Méhner V., Budapest. 322.
- Fáy András (1841): *Nőnevelés és nőnevelő-intézetek hazánkban. Különös tekintettel nemesek', főbb polgárok' és tisztes karuak' lyánkáira*. Trattner-Károlyi, Pest.
- Fehér Katalin (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös J. Kvk, Budapest.
- Fényes Elek (1842): *Magyarország statistikája*. Trattner, Pest. 702.
- Gróf Festetics György (1799): *Fiam nevelését tárgyazó planum*.
- Gr. Lónyay Menyhért életrajzi töredéke. *Budapesti Szemle* 1885/102. szám 337–356.
- Hegedüs C. Lajos (1878): *A Theresianum s magyar alapítványai történetéhez*. In: Századok 1878/12. sz.
- Herzlich Claudia (1875): *Önismeret: Döblingi kézírataiból. Írta Széchenyi István*. Athenaeum, Budapest.
- Jókai Etelke (1888): *Emlékek báró Vay Miklósné, Adelsheim Johanna báróné leveleiből*. Athenaeum, Budapest.
- Karacs Teréz (1846): *Visszhang a magyar főrendű nők neveltetése ügyében emelt szózatra*. Honderü, 1846. 1. (Tóth István álnév alatt).
- Kendi Mária (1984): *Splény Béla emlékiratai*. Magvető, Budapest. 13.
- Koós Ferenc (1971): *Életem és emlékeim 1828–1890*. 1890 1. köt. Kriterion, Bukarest.
- Kornis Gyula (1927): *A magyar művelődés eszményei: 1777–1848*. Budapest: Kir. M. Egyet. Ny.
- Lakatos Ernő (1942): *A magyar politikai vezetőrétég: 1848–1940: Társadalomtörténeti tanulmány*, Budapest.
- Makkai László (1985): Esterházy Miklós küzdelme a rendi reformokért. In: *Magyarország története III/1. kötet*. (Szerk.: R. Várkonyi Ágnes) Akadémiai Kiadó, Budapest 898–900.
- Mályusz Elemér (1923): A reformkor nemzedéke. *Századok*, 57. 1–6. sz. 17–75.
- Marcziányi György (1886): *Nemesség: kézi könyv nemesi ügyekben*. Franklin-Társulat, Budapest.
- Nagy Iván (1857): *1987–1988 Magyarország családai czimerekkel és nemzedékrendi táblákkal*. Reprint kiadás. Helikon, Budapest.
- Oltványi Ambrus (1982, szerk.): *Széchenyi István. Napló*. Gondolat, Budapest.

A magyarországi arisztokrácia neveltetésének vizsgálata a 19. sz. első felében a források tükrében

- Paget, John (1987): *Magyarország és Erdély*. Vál., szerk., a szó- és névmagyarzatokat és a tanulmányt írta Maller Sándor. Helikon (Békéscsaba: Kner), Budapest.
- P. Szathmáry Károly (1884): *Emlékeim*. Budapest.
- Podmaniczky Frigyes (1984): *Egy régi gavallér emlékei*. Válogatás a Naplótöredékekből, 1824–1887. Vál., szerk., a jegyzeteket és az utószót írta Steinert Ágota. Helikon (Gyomaendrőd: Kner), Budapest.
- Szabó Dezső (1928): *A herceg Festetics család története*. Franklin, Budapest.
- Szerencs János (1885): *Magyarország és Társországainak főrendei*. Budapest.
- Takács Mária (1909): *Társadalmi állapotok és törekvések Magyarországon 1830–1847*. Budapest.
- Teleki Blanka (1845): *Szózat a magyar főrendű nők nevelése ügyében*. Pesti Hírlap, dec. 9. 587. sz.
- Teleki László (1796): *Gr. Teleki László tanácsadása a nevelésről*. Kézirat.
- Teleki József (1818): Gyermekeim neveléséről való gondolataim. *Erdélyi Muzéum*, **10**. 181–190.
- Váczy János (1920): Báró Wesselényi Miklós ifjúkora. *Századok*, 44. sz.
- Viszota Gyula (1894): *Gr. Széchenyi István a gymnasiumban*. Századok.
- Wertheimer Ede (1910–1913): *Gróf Andrássy Gyula élete és kora*. MTA, Budapest.
- Zichy Antal – Majláth Béla (1887–1896, vál.): *Gróf Széchenyi István munkái*. Athenaeum, Budapest.
- Zimányi Vera (1985): Oszttályerőviszonyok a század végén. In: R. Várkonyi Ágnes (szerk.): *Magyarország története III/1. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 391.

ABSTRACT

IRÉN VIRÁG: THE EDUCATION OF HUNGARIAN ARISTOCRACY IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY: THE TESTIMONY OF SOURCES

The aims of the present work are twofold. First, a definition of the concept of aristocracy as a social group is given from the aspect of social history, with a comparison of the groups distinguished within the aristocracy. Second, the private education of the sons of the aristocracy is outlined, along with its shortcomings. A thorough archival research complements the conclusions of the secondary sources reviewed. The European influences in 19th century Hungarian education are identified and the process through which these became objectives is revealed, primarily concentrating on German intellectual trends (Enlightenment, philanthropy, neo-humanism). The criteria by which aristocratic families chose their tutors are also identified.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 1. 77–93. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Virág Irén, EKF Német Nyelv és Irodalom Tanszék, H–3300 Eger, Egézségház u. 4.

Függelék

Nézzük meg az e klasszifikálás alapján az *első csoportba* tartozó *Esterházy* család házasságait 1800-1848 között! A hercegi ágon egy *Thurn und Taxis* lányt találunk, a grófi ágon a következő nevek szerepelnek a házastársak között: *Plettenberg-Mietingen*, *Lobkowitz*, *Metternich*, *Beobrazov*, *Trubeckoj*, *Tyengoborszkij*, *Schopping* (csupa határon túli arisztokrata), *Károlyi*, *Perényi* és egy *Esterházy* oldalág. A cseklészi szintén grófi ág a báró *Mannsdorf*, *Rüdiger*, gr. *Praschma*, *Schröfft-Mausberg*, *Rohan-Chabot* és *Don Ruspoli* családokkal házasodik külföldről, a *Lo-Presti* indigéna családdal belföldről, a nemzeti *Viczay*, *Orczy*, *Batthyány*, *Haller* családokkal. A *Festetich*ek házasságai 1800–1848-ig a következő családokkal történnek: *Hohenzollen-Hechingen*, *Württemberg*, br. *Bourget*, *Wolkensperg*, *Trauttenberg*, *Ludwigsdorf*, *Raczinsky*, br. *Kaiserstein*, br. *Kotz*, *Mondbach* és *Miremont* családokkal külföldről, az indigénák között a *Lamberg*, *Beckers*, *Auersperg*, *Wenckheim* neveket olvashatjuk, a hazai dinasztiák közül pedig a *Széchenyi*, *Erdődy*, *Almásy*, *Barkóczy*, *Zichy*, *Sándor*, *Batthyány*, *Vécsey*, *Nákó* családok, de oldalágon találunk házasságot a *Czindery* és *Földváry* köznemes családokkal is. Szintén e csoport tagjai a *Pálffy* család. Külföldiekkel kötött házasságaik között a reformkorban a gr. *Hohenfeld*, *Jablonowsky*, *Kaunitz-Rittberg*, *Rossi*, *Schönfeld*, gr. *Schaffgottsche*, az indigénák között a *Königsegg* és a nemzeti családokkal kötött házasságok között a *Zichy*, *Dőry*, *Csáky*, *Erdődy* családneveket találhatjuk. A *Széchenyi* család házasságai között a *Clam-Gallas*, *Wurmbrand*, *Meade*, *Seilern* külföldi családok, és a *Batthyány* nemzeti család szerepel a reformkorban. A *Batthyányok* a reformkorban az *Ahrenfeld*, *Thurn und Taxis*, *Stillfried-Rattonitz*, br. *Dumont*, *Apranyin* külföldi családokkal és az *Erdődy*, *Zichy*, *Batthyány*, *Széchenyi*, *Almásy*, *Festetich*, *Orczy*, *Lónyay*, *Nádasdy* nemzeti családokkal kötöttek házasságot.

A felsorolás alapján úgy tűnik, hogy a dunántúli dúsgazdag mágnások sem minden esetben házasodtak külföldről, bár a túlsúly szembetűnő. Amennyiben nem külföldről házasodnak, igyekeznek hasonló társadalmi elismertségű családokból párt választani. *Lakatos Ernő* kategorikus kijelentését, miszerint ez a csoport teljesen zárt volt alsóbb társadalmi osztályok felé, azonban megcáfolni látszik a *Festetich* család házasságaiban előforduló két köznemes család.

Nézzünk most nem dunántúli, azaz *Lakatos* kategóriái szerint a *második csoportba* sorolható családokat! *Károlyiak* a gr. *Dillon*, *Kaunitz-Rittberg*, *Trautmannsdorf* családokkal házasodtak külföldről, az indigénák közül a *Königsegg*, a nemzeti családok közül pedig a *Sztáray*, *Zichy*, *Esterházy*, *Pálffy*, sőt az erdélyi *Kornis* család neve található a házastársak között. A *Sztárayok* házasságai között a tárgyalt korban külföldi családok nem találunk, az indigénák közül a *Brudern*, a *Waldstein*, a nemzeti családok közül a *Splény*, *Csáky*, *Károlyi*, *Apponyi*, *Batthyányi*, *Zichy*, *Török*, *Klobusiczky* és *Vécsey* családdal kötöttek házasságot. A *Csákyok* külföldi házastársai között a *Lazanszky*, *Novinszky*, *Rholl*, *Mayer* nevek szerepelnek, az indigénák között a *Königsegg* család fordul elő, a magyar családokat pedig a *Rhédey*, *Pálffy*, *Dessewffy*, *Vécsey*, *Hunyady*, *Csáky*, *Klobusiczky*, *Máriássy* és gr. *Esterházy* nevek képviselik. A *Révay* család esetében a *Schaffgottsche*, *Sedniczky* külföldi és a *Keglevich*, *Török*, *Révay*, *Semsey*, *Nyáry*, *Szirmay*, *Tajnay*, *Pongrácz* hazai családok tagjai a házastársak.

Hogy ha megnézzük a *harmadik kategóriába* sorolt erdélyi családokat, a *Bethlen* család esetében a következőket találjuk: a *Bánffy*, br. *Domokos*, gr. *Toroczky*, *Teleki*, br. *Huszár*, *Béldy*, *Wesselényi*, *Toldalaghy*, *Gyulay*, *Haller*, *Mikó* családokat és egy *Bethlen* oldalágot, de egy királyságbeli nevet is, a *Pejáchevichet*. A *Jósikák* házasságai között is előfordul egy királyságbeli házastárs, egy *Podmaniczky*. A *Bornemissza* családnál a *Jósika*, *Katona*, *Mikes*, *Haller* családokat találjuk, a *Béldy* családnál pedig a br. *Szentkereszti*, *Toroczky*, *Bethlen*, *Bruckenthal* családokból, tehát kizárólag Erdélyből jöttek a házastársak.

Mindezek az adatok alátámasztani látszanak *Lakatos Ernő* osztályozását, nem elhanyagolható azonban, hogy több arisztokrata család mennyire nyitott a köznemesség felé. A *Podmaniczky* család házasságai között a *Keglevich*, *Teleki*, *Jósika* rokonság mellett túlnyomóan köznemesi neveket olvashatunk: *Kosztolányi*, *Sréter*, *OsztroLuczky*, *Koppély*, *Illésy*, *Radvánszky*. A már említett *Reviczkyek* házastársai között egyetlen arisztokratát

A magyarországi arisztokrácia neveltetésének vizsgálata a 19. sz. első felében a források tükrében

sem találunk. A családfán *Turánszki, Zerdahelyi, Kelemény, Juricskay, Zmeskal* és az ismertebb *Kállay* nevek olvashatók.

Még egyszer hangsúlyozandó tehát, hogy az arisztokrácia nem teljesen hermetikusan elzárt réteg a többi társadalmi osztály felé, mint ahogy *Lakatos Ernő* leszögezte. Nézetei még egy ponton meglehetősen elgondolkodtatóak. Ő ugyanis a cím szerint elkülönített bárókat tekinti nyitott csoportnak a köznemesség felé, holott a gróf *Majláth*, a gr. *Dessewffy* vagy a gr. *Niczky* családok házasságaiban is előfordulnak köznemesi házasfelek. Ráadásul arisztokratának már eleve csak azt tekintik, aki közjogi alapon az, tehát személyes meghívást kap az országgyűlésbe, mint mágnás. Így azonban kimaradnak például az *Esterházyak* nem indigéna, de egyértelműen külföldi arisztokrata házasfelei, vagy az olyan indigénák, akik szavazati jogot nem kaptak az országgyűlésen.⁵

⁵ Erre való kimutatások: Szerencs János: *Magyarország és Társországainak főrendei*. Budapest, 1885.

A HALLGATÓK TANULÁSI SAJÁTOSÁGAINAK VÁLTOZÁSAI A FELSŐOKTATÁS ÉVEI ALATT

Kálmán Orsolya

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Magyarországon az utóbbi bő egy évtizedben a felsőoktatásról szóló diskurzusok egyik legfontosabb tárgya a felsőoktatás eltömegesedése és ennek következményei. A felsőoktatás helyzetével kapcsolatosan az oktatáspolitikai funkció- és struktúraátalakító elképzelései mellett megjelentek elégedetlen oktatói és kiábrándult hallgatói hangok is. A felsőoktatás-pedagógia viszont néhány területet leszámítva – például a felsőoktatás új formáit (távoktatás, e-learning) kutató, vagy a tanárképzés megújításával foglalkozó munkákat – viszonylag keveset foglalkozik a felsőoktatás, az egyetemek hallgatóinak megváltozott tanulási folyamataival és tanulási sajátosságaival.¹

A felsőoktatás eltömegesedésének folyamata Amerikában és Nyugat-Európában már a hatvanas-hetvenes években megindult: az emberek egyre nagyobb hányada akart különféle okokból (pl.: a kedvezőbb munkaerőpiaci elhelyezkedés reményében, a tanulási kedv fokozódása miatt, vagy akár a megnövekedett szabadidő hasznos eltöltése miatt) továbbtanulni vagy újrakezdeni a felsőoktatási tanulmányait. Mivel a hallgatók létszámával együtt a hallgatói csoportok életkori, tanulástörténeti és szocioökonomiai státusz szerinti heterogenitása is nőtt, ráadásul a felsőoktatás a középiskolánál jóval önállóbb tanulást követelt meg, egyre többen számoltak be arról, hogy a hallgatók nincsenek megfelelően felkészülve a felsőoktatási tanulmányokra (*Entwistle*, 1992). Ezt támasztja alá, hogy az első év végén nagyon magas a bukási ráta (*Romainville*, 1994). A fenti problémák a nyugat-európai és az amerikai kutatók figyelmét a felsőoktatás hallgatóinak tanulási sajátosságaira irányították.

A hallgatók tanulási sajátosságait és a sajátosságok változását vizsgáló kutatások célja az eredményes felsőfokú tanulmányok kulcstényezőinek azonosításában és az ezt befolyásoló tényezők feltérképezésében állt. A tanulmány ennek a több évtizede létező kutatási iránynak a főbb állomásait, leghangsúlyosabban pedig a legújabb tendenciáit igyekszik bemutatni azzal a szándékkal, hogy a hazai felsőoktatás-pedagógia és a hazai felsőoktatásban mutatkozó problémák kezelése számára új szempontokat vessen fel.

A nemzetközi kutatások történetében három nagy korszak rajzolódik ki: míg az első időszakot még a tudományos szemlélet hiányával lehet leginkább jellemezni, addig a

¹ Meg kell említeni, hogy Magyarországon a hetvenes években a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (1967–1980) tevékenysége a felsőoktatás-pedagógia területén úttörő jellegű volt. E tanulmány nem tér ki a magyar felsőoktatás-kutatás eme időszakára.

második és harmadik korszak kutatásai már komoly pszichológiai elméleteken alapulnak, s a tanulási sajátosságokat mérő eszközök fejlesztésében is jeleskednek.

A több évtizedes múltra visszatekintő kutatásokban a hallgatók tanulását igen változatos módon jellemezték, ami gyakran együtt járt az egyes terminusok jelentése közti határvonalak fellazulásával – ezért a szakirodalomban használt legfontosabb kifejezések jelentése körüli problémákat szükséges előre bocsátani. (Részletes tárgyalásuk az egyes kutatásokhoz kötöten kerül sorra.) A tanulmányban legáltalánosabb kategóriaként a *tanulási sajátosságokat* használjuk, amelybe minden, a tanulási tevékenységgel kapcsolatos jellemző belefér. A bemutatott kutatásokban specifikusabb tanulási jellemzőkként szerepelnek: a *tanulás-megközelítésmód*, a *tanulási stratégia* és a *tanulási stílus*. A gyakran pontatlanul egymás szinonimájaként használt tanulás-megközelítésmód és tanulási stratégia a tanulás folyamatának leírásához kötődik; a tanulási stílus ezzel szemben viszont az egyén tanulásának jellemzésére szolgál, de a kutatások fejlődésével ez is egyre összetettebbé válik.

Az első korszak: az elméleti keret hiánya

Paradigma előttinek is lehetne nevezni azt az időszakot, amikor a felsőoktatás-pedagógiában a tanulás hatékonyságának fokozása érdekében megjelentek azok a tanulási képességek fejlesztését célzó könyvek, amelyek bár különféle tanulási módszereket, technikákat vonultattak fel, nem léptek túl a hétköznapi tanácsadás szintjén. Ezekben a „hogyan tanuljunk” típusú munkákban leggyakrabban olyan általános törvényszerűségeket, javaslatokat fogalmaztak meg, mint például: milyen körülmények közt tanuljunk, hogyan fejlesszük a memóriánkat, hogyan javítsuk az olvasási sebességünket, hogyan jegyzeteljünk, hogyan vizsgáljunk stb. (*Entwistle*, 1992). A tanulással kapcsolatos tanácsok bár hivatkoztak olykor pszichológiai kísérletekre (főként *Ebbinghaus* emlékezéssel kapcsolatos kísérletére), alapvetően a tapasztalatból kiinduló általánosításokat tartalmaztak, s ezáltal nem léptek túl a hétköznapi elméletekre jellemző gondolkodásmódon: hiányzott a koherens elméleti háttér, helyette inkább az elaprózott javaslatok laza halmaza jelent meg; a tanácsokat nem támasztották alá kutatásokkal, vizsgálatokkal; továbbá elmaradt a szaknyelv használata és az alternatív megoldásokban való gondolkodás, azaz elsősorban a hallgatók közti tanulási különbségek figyelembe vétele. A későbbiekben nem tűntek el az első időszak tanulás-módszertani találmányai, csak a tudományos igényű kutatások révén a tanulási folyamat megfelelő és meghatározott helyére kerültek, s nem maradtak meg a tanulási eredményesség kizárólagos, mindenkire érvényes feltételének.

A második korszak: a kognitív pszichológia hatása és a tanulási megközelítésmód, a tanulási stílus vizsgálata

Európában és Amerikában már a hetvenes években megkezdődtek a hallgatók tanulási sajátosságaival kapcsolatos szisztematikus vizsgálatok, melyekhez a kognitív pszichológia szolgált elméleti keretként. A kutatások mindegyikében az információfeldolgozás paradigmájából indultak ki a kutatók, és a következő kérdésekre keresték a választ: (1) a tanulás során mire irányítja a figyelmét a hallgató, megőrzi-e az információkat hosszú távú memóriájában vagy elfelejti; (2) hogyan reprezentálódik a tanulás a hallgató gondolkodásában; (3) s végül, de nem utolsósorban a kutatások legfontosabb szempontjává, kulcskérdésévé a megértés vált. Az előbbi időszakokkal ellentétben feltételezték a kutatók, hogy a tanulók közt vannak eltérések, tanulási sajátosságaik szerint típusokba sorolhatók.

A kognitív paradigmán belül a tanulás folyamatát vizsgáló kutatások építettek az introspekció módszerére, ezen belül viszont két módszertanilag különböző irányzat rajzolódik ki: (1) a pszichológia hagyományos módszereihez jobban köthető, laboratóriumi környezetben végzett, tanulási stratégiát, stílust vizsgáló kísérletek; (2) a fenomenografikus megközelítés, amely abból indul ki, hogy az emberek milyen jelentéseket tulajdonítanak a kontextus különféle elemeinek. A fenomenográfia empirikusan kutatja azt, hogy a különböző jelenségeket milyen különféle, minőségileg is különböző módokon tapasztaljuk és értjük meg; s hogy az így létrejött leíró kategóriák milyen logikai elven kapcsolódnak egymáshoz, s milyen kritériumok mentén szerveződnek hierarchikus rendbe (Marton, 1994). – Bár a fenomenográfia kifejezés rokonságot mutat a filozófia fenomenológiai irányzatával, a kettő nem ugyanaz. Marton a legfőbb különbséget a módszerben látja. Amíg a fenomenológiában a filozófus reflektál a világ jelenségeire, addig a fenomenográfiában az interjúalany tudatossága és reflektálása áll a középpontban a kutatóval/interjúkészítővel folytatott dialógus során, tehát a tapasztalást, megértést a kutató és az interjúalany közösen konstituálja (Marton, 1994).

A laboratóriumi környezetben végzett vizsgálatok közül Pask munkáit emeljük ki, aki jól kontrollált kísérleti környezetben arra a következtetésre jutott, hogy a tanulók két egymást kölcsönösen kizáró *tanulási stratégiát* alkalmaznak, amiket Pask holistának és szerialistának nevezett el. A *holista* tanulók a főtéma megtanulásakor, megértésekor különféle témákkal kapcsolatos információkat asszimilálnak; míg a *szerialisták* csak akkor lépnek át egy új témára, ha az előzőben már teljesen biztosak. Amíg a holistáknak vannak elképzeléseik a főtémával kapcsolatban, addig a szerialistáknak nincs, vagy alig van. Amíg a holisták a témával kapcsolatban globális leírást adnak, addig a szerialisták csak az éppen aktuális témáról beszélnek. Pask fontosnak tartja kiemelni, hogy a két stratégia elemi lépései (átfogó leírás építése, illetve a folyamat építése) alapvetően bármilyen téma megértésének előfeltételei. Ezek alapján a *tanulási stílus*ról azt állítja, hogy az nem egy tanulási szituációhoz kötődő jellemző, hanem az egyén átfogó, tanulására vonatkozó sajátossága, ami leginkább preferenciát jelent: vannak, akikre inkább a holizmus, vannak, akikre inkább a szerializmus jellemző, s létezik egy harmadik csoport, akik mindkét módon képesek tanulni, tanulási stílusuk rugalmas (Pask, 1976). A holista-szerialista ta-

tanulási stílushoz szokták hasonlítani az impulzív-reflektív; a mezőfüggő-mezőfüggetlen tanulási stílusokat is (Pask, 1976.). Ezeket a tanulási stílusokat kognitív stílusnak is nevezik (lásd Csapó, 1992. 126. o.), ami által az egyénre jellemző specifikus kognitív feldolgozás állandósága még hangsúlyosabbá válik.

Marton és Säljö (1976a) Paskkal szemben természetesebb tanulási környezetben azt vizsgálta, hogy a megértés, a tanulás mögött milyen kvalitatív különbségek állnak. A fő kutatási kérdésük az, hogy mit tanul meg a hallgató egy szövegből, nem pedig az, hogy a hallgató mennyit sajátított el. A kutatók az általuk kiválasztott szövegek elolvasatása során azt tapasztalták, hogy voltak, akik magára a szövegre mint jelre figyeltek, s voltak, akik nem a szövegre fókuszáltak, hanem arra, amit a szöveg jelölt, a szerzői szándékra. Az előbbi csoportba tartozó hallgatók megmaradtak a szöveg felszíni jellemzőinél, a tanulást reprodukcióként képzelték el, míg az utóbbiak inkább a szöveg értelmét akarták megtanulni. Ez alapján az információfeldolgozás két szintjét *felszíninek* és *mélyreható*nak² nevezték el, s ezekből általánosítva feltételeztek két *tanulás-megközelítésmódot*³ (*approaches to studying*) a szerint, ahogyan a hallgatók a tanulási kontextust észelve bizonyos információfeldolgozás mellett kötelezik el magukat.

Míg Pask célja az volt, hogy meghatározott tanulási stratégiák alapján tanulási stílusokat különítsen el egymástól, addig Marton és Säljö a hallgatók tanulásának megközelítésmódját – hogyan értelmezik a tanulási szituációt – helyezte a kutatásuk középpontjába (Marton és Säljö, 1984). A tanulás megközelítésmódja tágabb fogalom, mint a tanulási stratégia, mivel általánosságban jellemzi a hallgatók tanulási szituációhoz való hozzáállását; azonossága, hogy az adott tanulási szituációban milyen konkrét tanulási stratégiákban fog mindez realizálódni, már magától a feladattól, a kontextustól függ (Biggs, 1993).

A két kutatástípusban a tanulás eredményességét úgy is vizsgálták, hogy a hosszú távú memóriában milyen mértékben őrzik meg a tanultakat a különböző stílussal vagy megközelítési móddal tanulók. Pask azt figyelte meg, hogy ha holista stílusú tanulónak holista stratégiára jellemző kérdéseket teszünk fel, ilyen feladatokat adunk, akkor eredményesebben tanul, azaz később is jobban emlékezik a tanultakra. Szerinte a tanulási és tanítási stílus összeillése lényegi eleme a hatékony tanulásnak (Pask, 1976). Martonék negyvenöt nappal az első vizsgálat után újra feltették a szöveg témájára vonatkozó kérdéseket; s azt találták, hogy a válaszok kvalitatív jellemzője stabilan ugyanazon a szinten maradt, vagy alacsonyabb szintre került, azaz felszínesebb lett. Ezek alapján úgy vélték, hogy a mélyreható megközelítést elősegítő tanítást, kérdezést érdemes alkalmazni; bár találtak ennek ellentmondó eredményeket, amikor a szöveg egészének értelmezésére vonatkozó kérdés nem segítette elő a mélyreható megközelítés használatát (Marton és Säljö, 1976b).

Már Martonék kutatásában is felvillan a tanulási sajátosságoknak egy új eleme, mégpedig az, hogy a tanulást magát hogyan értelmezik a hallgatók, milyen jelentést tulajdonítanak neki, hiszen ez impliciten benne rejlik annak az elgondolásában, hogy mit akar-

² Az angol 'deep approach' kifejezés magyarítása Balogh Lászlónál (2003) mélyreható, Csapó Benónél (1992) mélyreható, de az előbbi fordítást érzékletesebbnek tartottam.

³ Kozéki Béla fordítása (Kozéki és Entwistle, 1986).

nak megtanulni. *Säljö* (1979) a brit Open University hallgatóival végzett longitudinális kutatása során már célzottan vizsgálta a tanulásról alkotott elképzeléseket, s a következő minőségileg különböző kategóriákat állította fel: a tanulás mint (1) tudásgyarapítás; (2) memorizálás és a tudás reprodukálása; (3) a tudás felhasználása; (4) megértés; (5) valaminek más nézőpontból való látása; (6) személyiségfejlődés. A tanulásfogalmakat az előbbi hierarchikus elrendezés alapján végül két fő kategóriába szervezte: az első három tanulásfogalmat a tanulást tudásreprodukcióként elgondoló elképzeléshez sorolta, míg az utolsó három tanulás-konceptiót tudásátalakulásként értelmezte.

Az információfeldolgozás folyamatát középpontba állító két kutatástípus közül *Paské* inkább arra hajlik, hogy a két általa tanulási stílusnak nevezett tanulási sajátosságtípust egyenrangúnak tekintse, hiszen mindkettő az információfeldolgozás, a tanulás bizonyos elemeinek erőteljesebb jelenlétéről tanúskodik; *Martonéké* viszont azt állítja, hogy a tanulási megközelítési módok közül a mélyreható az eredményesebb.

E két alapvető értelmezés hatása mind a mai napig érződik a felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulási sajátosságait vizsgáló kutatásokban. A tanulási stílus dualista felfogását (bár *Paské* egy rugalmas tanulási stílus kategóriát is feltételezett, amit gyakran elfelejtettek) afelé fejlesztik tovább, hogy újabb, legtöbbször személyiségdimenziókhöz kötődő összetevőkkel egészítik ki a tanulási stílusok leírását. Ennek következtében ezen irányzat képviselői elég erőteljes diszpozícióknak, stabil egyéni sajátosságoknak tekintik a tanulási stílusokat. Erre érdekes példa az a viszonylag friss magyar-amerikai kutatás, mely a tanulási stílusok integratív tipológiáját dolgozta ki. A vizsgálat folyamán a jungi temperamentumelméletre⁴ támaszkodva négy bipoláris dimenziót felölelő modellt alkotnak a kutatók: (1) extrovertált és introvertált az energia forrása szerint; (2) gyakorlati és képzeleti az ingerpreferencia szerint; (3) gondolkodó és érző a döntéshozatal módja szerint; (4) szervezett, illetve rugalmas aszerint, hogy mikor hoz döntéseket (*Katona és Oakland*, 1999).

Marton és *Säljö* alapkutatásait úgy fejlesztették tovább, hogy a tanulási megközelítésmódot immár nem fenomenografikus szemléletű, kis mintájú vizsgálatokban elemezték, hanem a két tanulási megközelítésmód feltérképezéséhez kérdőíveket fejlesztettek ki, amikkel a hallgatók nagyobb mintáján végezhetnek megfigyeléseket. A mérőeszközök sokaságából a legismertebbek: *Approaches to Study Inventory (ASI: Entwistle*, 1981; magyarul *Kozéki és Entwistle*, 1986) és a *Study Process Questionnaire (SPQ: Biggs*, 1987).

A kérdőívekben a tanulás megközelítésmódjához kapcsolódóan meghatározó jellemzővé vált a tanulási motiváció fajtája is, azaz a kutatók feltételezték, hogy a felszíni megközelítésmód együtt jár a külső motivációval, a mélyreható pedig az *intrinsic* motivációval. A motivációs tényezővel kiegészült tanulás-megközelítésmódot orientációnak nevezték el, viszont a tanulási orientáció komponensei közti kapcsolatokat, a tényezők egymásra hatásának irányát nem vizsgálták. A kérdőíves vizsgálatok adataiból faktoranalízis segítségével mutatták ki a két különálló faktort: a mélyreható megközelítésmódhoz kapcsolódó megértésre törekvő orientációt (*meaning orientation*) és a felszíni

⁴ A jungi személyiségelmélet tanulási sajátosságokkal kapcsolatos összefüggéseinek vizsgálata nem újdonság, már *Kolb* (1984) is vizsgálta.

megközelítmódhoz kapcsolódó reprodukcióra törekvő orientációt. A faktoranalízisek során egyre erőteljesebben képviseltette magát egy harmadik önálló faktor is: a stratégiai vagy szervezett⁵ tanulás-megközelítmódhoz tartozó orientáció (*strategic* vagy *achieving*).

Az említett kérdőíves vizsgálatok a hallgatók által észlelt tanulási kontextus alapján kialakított tanulási megközelítmódot és motivációt tárták fel. Készült az előbbieket kiegészítő olyan kérdőív (*Course Perceptions Questionnaire*) is, ami csak a kurzus közvetlenül észlelt jellegzetességeit vizsgálja (Ramsden, 1984). Meyer és Muller (1990) az ezt a kérdőívet is alkalmazó kutatásokkal kapcsolatos összefoglalójukban megállapították, hogy a vizsgálatok csak a kurzusokon észlelt sok munka, feladat és a felszíni tanulás-megközelítmód közt találnak összefüggést.

A kérdőíves vizsgálatok további problémája az volt, hogy a tanulás megközelítmódját, a motivációt vagy a csoport, vagy az egyének szintjén tudták megállapítani, a kettő összehasonlítását nem tudták megoldani – ez problémaként jelentkezik a harmadik korszak kutatásaiban is. Meyer és Muller (1990) ezzel szemben egy olyan multidimenzióanalízissel próbálkozott (*Unfolding Analysis*), amelyben egyszerre tudták ábrázolni az adott minta egészét és egyes hallgatók beleillését vagy kilógását is.

Ebben az időszakban a tanulási sajátosságokat vizsgáló kutatásokban egy harmadik út is megjelent, mely nem empirikus kiindulású, hanem a Piaget-i hagyományokra támaszkodva egy tapasztalaton alapuló tanuláselméletből vezeti le a tanulási stílusokat. Kolb (1984) híres tanuláselméletében állandóbbnak tartja az egyén tanulási stílusát, mint a tanulás-megközelítmódot vagy orientációt mérő kérdőívek, viszont kevésbé állandónak, mint a holista-szerialista megközelítés (vö. Severiens és Ten Dam, 1994). Elméletében a tanulás folyamatát a tapasztalatok megragadásaként és átalakításaként értelmezi, amit strukturális modelljében két dimenzió mentén tovább árnyal: egyfelől a tapasztalatok megragadása történhet közvetlen tapasztalatszerzés útján (*apprehension*), vagy szimbolikus reprezentációk kialakítása, elméletalkotás révén (*comprehension*); másfelől a tapasztalat átalakítása megvalósulhat belső reflexió vagy külső manipuláció, kísérletezés segítségével. A két dimenzió mentén négyféle tudásfajta és tanulási stílus rajzolódik ki: a *divergens*, az *asszimiláló*, a *konvergens* és az *akkomodáló*. A *divergens tanulási stílussal* rendelkező tanuló képzelőereje és értéktudatossága fejlett; a *konvergens stílusúak* erősek a problémamegoldásban, a döntéshozásban és az ötletek gyakorlati kivitelezésében; az *asszimiláló stílusúak* jók az induktív gondolkodásban és az elméleti modellek alkotásában; az *akkomodáló stílusúak* pedig ügyesek a tervek, feladatok kivitelezésében és nyitottak az új tapasztalatokra (Kolb, 1984).

A tanulási stílusok és a tudásfajták közti szoros kapcsolat magával vonja a tanulási stílusok és (tudomány)területek, egyetemi szakok egymásnak való megfeleltetését is. Kolb ezt a megfelelést nagy mintán vizsgálja az általa kifejlesztett, népszerűvé vált mérőeszköz (*Learning Style Inventory*) segítségével. Nem kutatja a megfelelés mögött meghúzódó okokat, azaz hogy a tanulók olyan szakokat választanak-e, amelyek illenek a tanulási stílusukhoz, vagy pedig a tanulási stílusuk alakul a szakterületnek megfelelő

⁵ A *stratégiai* tanulás-megközelítmód kifejezést Kozéki Béla használja (Kozéki és Entwistle, 1986), míg a *szervezett* Balogh László (2003).

módon. Az általa felvázolt rendszert nem tartja nagyon merevnek, több olyan szakmát, szakterületet (pl. menedzsment, építészet) is felsorol, melyhez több tanulási stílus illik. A tanulási stílus, tudásfajta és (tudomány)terület összefüggéseinek összefoglalását tartalmazza az 1. táblázat (vö. *Kolb*, 1984. 123–128. o.; *Fry, Ketteridge és Marshall*, 2003. 16. o.).

1. táblázat. A tanulási stílus, a domináns tanulási képességek és a tudományos tudás, tudományterületek rendszere

<i>Tanulási stílus</i>	<i>Asszimiláló</i>	<i>Divergens</i>	<i>Konvergens</i>	<i>Akkomodáló</i>
Domináns tanulási képességek	Elvont elméletalkotás, reflektív megfigyelés	Közvetlen tapasztalat-szerzés, reflektív megfigyelés	Elvont elméletalkotás, aktív kísérletezés	Közvetlen tapasztalatszerzés, aktív kísérletezés
Tudományos tudás	Absztrakt reflektív tudás	Konkrét reflektív	Absztrakt aktív	Konkrét aktív
Tudományterületek	Természettudományok, matematika	Humántudományok, társadalomtudományok	Alkalmazott természettudomány	Szociális szakmák (oktatás, szociális munka, jog)

A hallgatók tanulási sajátosságait vizsgáló második kutatási időszak laboratóriumi és természetes szituációban is megközelítőleg hasonló tanulási sajátosságtípusokat tárt fel, de egyúttal a tanulási sajátosságok fogalmi bizonytalanságát is elindította. Ezenkívül olyan kérdéseket kapcsolt a tanulási sajátosságok kutatásához, mint a tanulásról alkotott kép, a motiváció, vagy a tanult (tudomány)terület, amelyek hosszú távon meghatározók lesznek a kutatásokban, csakúgy, mint az ebben az időszakban elindított introspektív kérdőíves vizsgálati módszer.

A harmadik korszak: a konstruktivizmus hatása, a tanulási stílus új fogalma és az ezt befolyásoló tényezők kutatása

A hallgatók tanulási sajátosságait vizsgáló kérdőívek pontatlansága, leegyszerűsítő jellege egyre inkább világossá vált, hiányzott a tanulási sajátosságokat befolyásoló tényezők egyre tisztább elkülönítése és ennek következtében a független komponensek egymásra hatásának vizsgálata. Mindezekre a hiányosságokra, amelyekre a kérdőívek folyamatos tökéletesítésével már nem lehetett adekvátan reagálni, a kilencvenes évektől hódító új paradigma, a konstruktivizmus érdemben tudott válaszolni.

A konstruktivizmus, mely elsősorban ismeretelméleti paradigma, a tanulás értelmezésével kapcsolatosan új elméleti keretet és ezáltal új szempontokat is megfogalmazott a tanulási sajátosságokat vizsgáló kutatások területén. Több kutató a konstruktivizmust nem tekinti új paradigmának, hanem a kognitív pszichológia folyamatosan fejlődő, ala-

külö irányzatának szerves részeként tartja számon (Csapó, 2003); az ezen a területen dolgozó tudósok munkássága sem mindig köthető egyértelműen egy korszakhoz, paradigmához. A tanulási sajátosságokat vizsgáló kutatási területen viszont azért érdemes mégis új elméleti keretként beszélni a konstruktivizmusról, mert a kilencvenes években egy új kutatói nemzedék fellépésével egy jól körülhatárolható, az előző időszaktól lényeges alapvetésekben eltérő kutatási szemlélet kezdett kibontakozni.

A konstruktivizmus a kognitív pszichológiából ismert tételt – mely szerint a tanulás nem passzív, hanem aktív folyamat – továbbépítve azt állítja, hogy minden megismerési, tanulási folyamat elméletvezérelt, deduktív konstrukció; célja pedig az adaptív tudás kialakítása, ami nem más, mint a környezetre való adaptív válaszok megtalálása és értékelése (Feketéné, 2002; Nahalka, 2002). A tanulást a folyamatos reflexió, a konstrukció és rekonstrukció mozgatja, mely elvezet a konstruktivista pedagógia és a mai kognitív pszichológia és pedagógia egyik legfontosabb vizsgált jelenségéig: az önszabályozó tanulásig. Ennek során a tanuló felméri, hogy rendelkezik-e a tanuláshoz szükséges feltételekkel, majd monitorozza a tanulási folyamatot és értékeli a tanulási folyamatot. Mindennek következtében a tanulás folyamatában a kontextus szerepe is egyre jelentősebbé válik.

A felvetett szempontokat az újabb kutatások külön komponensként vizsgálják a hallgatók tanulási sajátosságának feltérképezése során: az elméletvezéreltség következtében a hallgatók tanulásról alkotott képét; az önszabályozó tanulás miatt a tanulási folyamat szabályozását; a csupán kognitív jelenségek vizsgálatán túllépve pedig a hallgatói célokat, aspirációkat, vagyis a tanulást meghatározó motivációkat. A motivációt és a tanulásról alkotott elképzelést már a korábbi időkben is kutatták – ezeket a konstruktivista tanulási sajátosságokat vizsgáló kutatások részben csak felújították, valamint a reguláció, a szabályozás révén összekötötték őket a kognitív tudósok által vizsgált kognitív feldolgozó stratégiákkal. S ezzel az új elemmel és a tényezők rendszerre szervezésével sikerült arra is választ adni, amit már Marton és Säljö is problémaként vetett fel kutatásaiban, tudniillik, hogy hiába igyekeztek mélyreható feldolgozást elősegítő kérdéseket feltenni, gyakran az eredmény a felszíni feldolgozás szintjén maradt (Marton és Säljö, 1976b). Az oktatás, a kérdések nem hatottak közvetlenül a kognitív feldolgozó stratégiákra (Vermunt, 1998).

A konstruktivista elméleti keretben születő kutatások természetes velejárója, hogy az egyes komponenseknél és a komponensekből fölépülő tanulási stílusoknál is egy hierarchikus rendszert állítanak fel, melyben a konstruktivista tanuláselmélettel egybevághó tanulási stílus a hierarchia csúcsa, a hallgatók számára elérendő cél.

A hallgatók tanulási stílusának új összetevői és a többtényezős modell

A radikális konstruktivista irányzatot követő kutatók egyre komplexebb modelleket állítottak föl a hallgatók tanulási sajátosságaival kapcsolatban: részletezték a tanulási stílus egy komponenseit, illetve többtényezős tanulási stílus-elméleteket alakítottak ki.

A tanulás fogalmával kapcsolatos kutatások Säljö korai úttörő fenomenografikus munkáját fejlesztették tovább. Egyik legérdekesebb továbbgondolásának Tynjälä azon

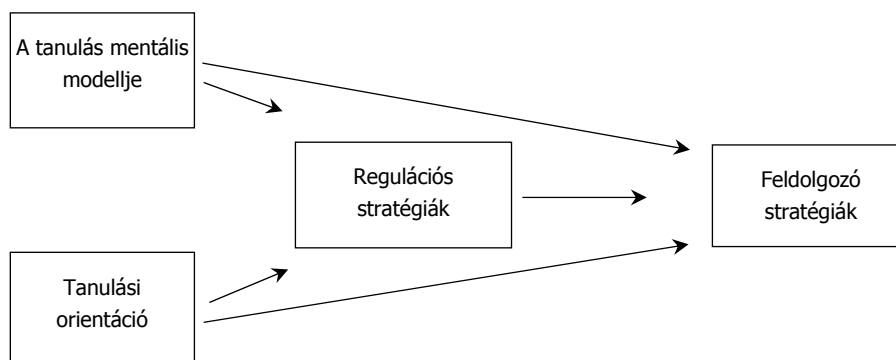
vizsgálata tűnik, ahol nem arra kereste a választ, hogy a hallgatók szerint mi a tanulás, hanem hogy szerintük hogyan megy végbe a tanulás, azaz mi a tanulás folyamata.

Tynjälä fenomenografikus kutatásában hatvankét pszichológia szakos hallgató esszéi alapján hétféle, a tanulási folyamattal kapcsolatos elképzelést, jellegzetességet tárt föl: a tanulás (1) egy külsőlegesen meghatározott folyamat, esemény, (2) fejlődési folyamat, (3) tanulási aktivitás, (4) tanulási stílus, stratégia és megközelítési mód, (5) információfeldolgozás, (6) interaktív folyamat, (7) kreatív folyamat. Ezek már nem olyan szigorúan egymásra épülő elképzelések, mint *Säljö* elméletében, ráadásul egyes hallgatók egyszerre több elképzelést, jellegzetességet is fenntarthatónak vélhetnek (*Tynjälä*, 1997). A kutatás további érdekessége, hogy olyan hallgatókat kérdeztek meg a tanulási sajátosságaikról, akik a felsőoktatásban maguk is tanultak a tanulásról; s bár ez más kutatásokban is feltűnik, a hatások konzekvens végiggondolása elmaradt.

A szintén finn származású szerzőpáros, *Lonka* és *Lindblom-Ylänne* egyrészt a tanulásról, tudásról alkotott elképzeléseket több szempont szerint kezdte el vizsgálni, másrészt a hallgatók tanulási sajátosságait is több komponens alapján határozta meg, de ezeket nem rendezték el koherens rendszerbe. Kutatásukban a pszichológus- és orvostanhallgatók tanulási sajátosságai kapcsán a tanulásról és a tudás szerveződéséről alkotott fogalmukat, a tananyag megértésének kritériumát, tanulási stratégiáikat és önszabályozó tanulásuk mértékét vették figyelembe. A konstruktivista szemlélet leginkább talán az első dimenzió érhető tetten, amit saját maguk által fejlesztett mérőeszközükben három alskálára bontottak a szerzők: az aktív ismeretelméleti skálára, mely a tanuló passzív és aktív szerepfelfogására kérdez rá; a konstruktivitás skálára, mely a már meglévő, kész tudás megszerzésétől a tudás konstruálásáig terjed; és végül a mentális reprezentáció skálájára, ami azt méri, hogy a tanulás magyarázása során a hallgatók használják-e eszközként a mentális reprezentáció fogalmait (pl. kognitív térkép, séma stb.). A tanulási sajátosságot leíró tényezőkhöz különböző mérőeszközöket és skálákat adaptáltak, s feltárták az egyes tényezők közti kapcsolatokat, de azt nem vizsgálták, hogy mely tényezők befolyásolhatnak másokat, azaz mi hat mire (*Lonka* és *Lindblom-Ylänne*, 1996).

A holland *Vermunt* kutatásaiban már nem csak több tényező segítségével próbálta leírni a hallgatók tanulási sajátosságait, hanem ezeket egy koherens rendszerbe is szervezte. A kognitív pszichológia, de alapvetően a radikális konstruktivizmus elméleti keretét felhasználva a hallgatók tanulási sajátosságait először egy harminchat fős mintán, egyetemisták és távoktatásban résztvevő hallgatók körében végzett fenomenografikus megközelítésű kutatásban tárta fel, ahol az elkészített félig-strukturált interjúkat öt fő – a szakirodalom alapján választott – szempont szerint elemezte: *kognitív tanulási tevékenység*, *metakognitív/regulatív tanulási tevékenység*, *affektív folyamatok*, *a tanulás mentális modellje* és *a tanulás orientációja*. A tanulási stílus összetevőinek meghatározása során abból indult ki, hogy a kognitív, az affektív és a metakognitív/regulatív tanulási (vagy gondolkodási) tevékenységek tipikus kombinációjából áll össze a tanulási stratégia fogalma, amelyet még további (már kevésbé dinamikus, és a tanulás eredményére kevésbé közvetlenül ható) tényezők egészítenek ki, mint a tanulás mentális modellje és a tanulási orientáció (*Vermunt*, 1996). A konstruktivista tanuláselmélet és fenomenografikus vizsgálata alapján létrehozott egy modellt (1. ábra), melyből kihagyta az affektív folyamatokat mint a tanulási stílus egyik, de nem releváns összetevőjét. Arra, hogy miért nem

tartja relevánsnak, nem tért ki külön; talán, mert feltáró kutatása eredményeinek értelmezése során nehézséget okozott egyrészt a tanulási orientáció és az affektív tanulási tevékenységek szétválasztása; másrészt pedig annak bizonyítása, hogy a hallgatók regulatív tanulási tevékenysége az affektív folyamataikat is szabályozná.



1. ábra

A konstruktív tanulási folyamat regulációjának modellje (Vermunt, 1998 alapján)

Az integrált modellben a *kognitív feldolgozó stratégiák* olyan gondolkodási tevékenységeket jelentenek, melyeket a hallgatók tanulási céljuk érdekében a tanulási tartalom feldolgozására használnak. Olyan kognitív feldolgozó tevékenységek tartoznak ide, mint például a téma egyes részei közti kapcsolatok megkeresése, a lényeges és kevésbé lényeges pontok kiválasztása, példák kigondolása, elemzés, alkalmazás, strukturálás stb. Mindez közvetlenül vezet a tanulás eredményéhez, a tudáshoz, a megértéshez, képességekhez. A *regulációs stratégiák* a kognitív feldolgozó stratégiákat szabályozzák azáltal, hogy megtervezik, folyamatosan monitorozzák a tanulási folyamatot, diagnosztizálják a tanulási nehézségeket. A reguláció lényegi jellemzője, hogy a hallgató elsősorban az oktatástól (külső), vagy önmagától (önszabályozás) várja el a kognitív feldolgozás szabályozását. A *tanulás mentális modellje* az előbbi tényezővel együtt a metakognícióhoz tartozik, ám ez a regulációs stratégiáknál sokkal stabilabb, s közvetettebb hatással bír a tanulás eredményére. Ide tartozik a tanulás folyamatával kapcsolatos minden tudás, nézet: hogyan értelmezi (félre) a hallgató a tanulást, a tanulás céljának, feladatának fogalmát, a saját tanulószerepét, a tanulási folyamatban a saját és mások feladatának megoszlását. A tanulás mentális modellje erőteljesen a tanulás formális szituációjához kötődik. Végül a *tanulási orientáció*, amely ugyanolyan távolságban helyezkedik el a feldolgozó stratégiától, mint a tanulás mentális modellje, tartalmazza az egyén személyes céljait, intencióit, motívumait, elvárásait, attitűdjeit, aggodalmait, kétségeit (Vermunt, 1996, 1998).

1996-os feltáró kutatása során Vermunt a hallgatók interjúiból az említett öt szempont mentén négy tanulási stílus prototípust térképezett fel: (1) a *nem irányított*, (2) a *reprodukcióra irányuló*, (3) a *jelentésre irányuló* és (4) az *alkalmazásra irányuló tanu-*

lási stílust (Vermunt, 1996). Vermunt a tanulási stílust a korábbi időszakok meghatározásainál tágabban értelmezi: a kognitív, affektív és regulatív tanulási tevékenységeknek, a tanulás mentális modelljének és a tanulási orientációnak kapcsolatát koordináló fogalomnak. Értelmezésében a tanulási stílus viszonylag stabil, de semmiképp sem megváltoztathatatlan hallgatói jellegzetesség. A hallgatók több különböző tanulási stílus jellegzetességeit is felmutathatják, csak annyi bizonyos, hogy az egyik tanulási stílus domináns a számukra (Vermunt, 1996). A 2. táblázat a négyféle tanulási stílus jellemzőit foglalja össze a korábban áttekintett szempontok szerint.

2. táblázat. A tanulási stílus és összetevői (Vermunt, 1996 alapján)

ÖSSZETEVŐK	TANULÁSI STÍLUS			
	Nem irányított	Reprodukcióra irányuló	Jelentésre irányuló	Alkalmazásra irányuló
<i>Kognitív feldolgozás</i>	Alig történik valamilyen feldolgozás	Lépésről lépésre történő feldolgozás	Mélyreható feldolgozás	Konkretizáló feldolgozás
<i>A tanulás szabályozása</i>	A szabályozás hiánya	Többnyire külső szabályozás	Többnyire önszabályozás	Külső és önszabályozás
<i>Affektív folyamatok</i>	Alacsony önértékelés, kudarcok várása	A felejtéstől való félelem	Belső érdeklődés	Gyakorlati érdeklődés
<i>A tanulás mentális modellje</i>	A tanulás mint az oktatás által serkentett tevékenység; mint kooperáció	Tudásbevitel	Tudáskonstruálás	A tudás alkalmazása
<i>Tanulási orientáció</i>	Ambivalens	Bizonyítványért tanuló, önellenzésre orientált	Személyiségfejlődésre törekvő	Szakmai orientáció

A fenomenografikus vizsgálat után kifejlesztett *Inventory of Learning Styles (ILS)* mérőeszköz eredményeit *Vermunt* faktoranalízissel elemezte, ami alapján ugyanaz a négy tanulási stílus rajzolódott ki. Az egyes tényezők közti összefüggések leírása érdekében regresszióanalízist is végzett, ahol függő változónak a különböző kognitív feldolgozó stratégiákat választotta. Arra az eredményre jutott, hogy mindegyik pozitív összefüggésben állt az önszabályozó stratégiával, a külső szabályozás pedig csak a lépésről lépésre stratégia két alskálájával mutatott összefüggést. A tanulási orientáció viszonylag kis szerepet játszott a tanulási stratégiák használatában (*Vermunt, 1998*).

A tanulási stílus változása

A felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulási stílusának változását egyrészt lehetséges longitudinális vizsgálatokkal mérni, amelyeknél legalább két vizsgálati időpont van, s a kettő közt legtöbbször csak néhány hónaptól háromnegyed évig terjedő idő telik el; másrészt gyakori eljárásként alkalmazzák a kutatók a keresztmetszeti vizsgálatokat is, melynek keretében egy időpontban az egyetemi tanulmányok elején, illetve végén tartó hallgatók tanulási stílusát hasonlítják össze, s ebből következtetnek a változásokra.

Vermunt ILS mérőeszközével készült longitudinális kutatásában azt vizsgálta, hogy a tanulási stílus négy összetevőjéből kialakított skálák és alszálák a tesztelés két időpontja közt milyen mértékben változnak. A tesztelés és újratestelés során minden összetevő szignifikánsan korrelált egymással, de a kognitív feldolgozó és regulatív stratégiák közti korreláció gyengébbnek bizonyult, mint a tanulás mentális modelljéé és a tanulási orientációé (*Vermunt*, 1998). A stabilitás ilyen mértékű erőssége azzal is magyarázható, hogy a felmérés két időpontja közt mindössze három hónap telt el. Egy másik – elsőéves egyetemisták körében végzett longitudinális – kutatás *Vermunt*tal ellentétben azt találta, hogy a hallgatók tanulási stratégiái a legstabilabbak, s a tanulás mentális modellje mutatja a legkisebb stabilitást (*Vermetten*, *Vermunt* és *Lodewijks*, 1999a).

Az alapvetően koherens és stabil tanulási stílus koncepcióját legerőteljesebben *Vermunt* és *Minnaert* kutatása kérdőjelezi meg. Úgy látják, hogy a tanulási mintázat gyakran diszsonáns, ami adódhat abból, hogy (1) a tanulási stílus komponensein belül nincs egyértelmű különbség a típusok közt, (2) hiányzik a tanulási stílus összetevői közti integráció, (3) nem illenek össze az összetevők, (4) hiányoznak a tanulási stílus egyes elemei, illetve (5) az alkalmazásra irányuló tanulási stílus nem különíthető el egyértelműen a jelentésre irányulótól. Elsőéves hallgatók körében, valamint innovatív, tanulóközpontú tanulási környezetben végzett longitudinális vizsgálatukban az első szemeszterben felvett adatok alapján három faktort azonosítottak: a reprodukcióra, a jelentésre irányulót és az egyáltalán nem irányítottat. Hiányzott viszont az alkalmazásra irányuló tanulási stílus és a tanulási orientáció egyes összetevői sem mutattak jellegzetes különbségeket. A harmadik szemeszterre (a vizsgálat második időpontja) megmaradt a jelentésre irányuló tanulási stílus; a második két faktor viszont nem kapcsolódott a korábbi időpontban felvett adatokhoz: az egyik egyszerre produkálta a reprodukcióra irányuló és a nem irányított tanulási stílus jellemzőit, míg a másik csak nézeteket tartalmazott, azaz a tanulásról alkotott fogalommal és a tanulási orientációval állt kapcsolatban. Azt, hogy az egyetemi tanulás előrehaladtával a tanulási stratégiák elválnak a tanulásról alkotott fogalmaktól és a tanulási orientációtól, azzal magyarázzák a szerzők, hogy az újszerű tanulási környezet azt sugallja a hallgatók számára, hogy változtassanak a tanulásukon, melynek hatására a hallgatók megkérdőjelezik a tanulókkal kapcsolatos nézeteiket, de még úgy viselkednek, tanulnak, ahogyan korábban, s ez jelenik meg a tanulási mintázat diszsonanciájaként, ami ebben az értelemben fontos és szükséges a tanulásban végbe menő fejlődéshez (*Vermunt* és *Minnaert*, 2003).

Egy fenomenografikus perspektívájú longitudinális kutatás, amely három éven át követte tizenöt ausztrál öslakos felsőoktatási tanulmányait, szintén amellett érvelt, hogy a tanulásról alkotott elképzelések és a tanulási stratégiák között nincs koherens kapcsolat

lat. Bár a három év alatt néhányuknál csökkent a tanulás fogalma és a tanulási stratégiák közötti disszonancia, többen is voltak, akiknek a három év során egyáltalán nem változott a tanuláshoz alkotott fogalma (*Boulton-Lewis, Wills és Lewis, 2003*).

A tanulási sajátosságokat befolyásoló tényezők

Alapvető kérdésként tehető fel, hogy a tanulási sajátosságokban bekövetkező változások fejlődésként értelmezhetők-e. *Vermetten* és munkatársai úgy látják, hogy míg a középiskolai időszak elején a kutatások a tanulók körében még nem tudnak értelmezhető tanulási stílus-faktorokat kimutatni, addig a középiskola végére már mérhetőek a különböző tanulási stílusok (*Vermetten, Vermunt és Lodewijks, 1999a*), ráadásul ahogyan *Vermunt és Minnaert (2003)* vizsgálatából is kiderül: a felsőoktatás első évében szintén jellemző a diffúz tanulási stílus-mintázat; a változás fejlődő jellegűnek tűnik, minőségi ugrásokkal az iskolafokozatok váltásánál.

További kérdés, hogy a változások mögött fejlődési folyamat vagy kontextuális hatások állnak-e. A tanulási kontextus meghatározó szerepére utal, hogy ugyanazon az iskolafokon az idősebb tanulók tanulási sajátosságai nem „fejlettebbek” fiatalabb társaikénál. Az oktatási kontextus meghatározó hatásáról tanúskodik az a longitudinális kutatás is, amelyben az oktatási tevékenységek észlelését külön mérték, s eredményképp azt kapták, hogy amíg az első szemeszter után a hallgatók túl kevésnek észlelik elsősorban az aktivizálást, ezenkívül pedig az irányító és az alkalmazásokat szem előtt tartó tanítási tevékenységet, addig a harmadik szemeszter végére ezeket már a legtöbbször adekvátnak tartották. Mindez azt implikálja, hogy az aktivizáló, alkalmazásorientált, irányító tanulási környezet a hallgatók mélyreható és konkretizáló stratégiáinak alkalmazását segíti elő (*Vermetten, Vermunt és Lodewijks, 1999a*).

Érdekes tehát külön vizsgálni azokat a kutatásokat, amelyek a tanulási stílus változását a hallgatók különböző jellegzetességeivel, főként az érettség kérdésével hozzák összefüggésbe; s azokat, amelyek a változások mögött a kontextuális hatások különbségeit vélnek felfedezni.

A hallgatók jellegzetességei mint befolyásoló tényezők

A hallgatókkal kapcsolatban leggyakrabban az életkor, az érettség kérdése szokott felmerülni, mint a tanulási sajátosságokat befolyásoló változó. Az érett hallgató fogalmát a szakirodalom elég pontosan használja: a felsőoktatás hároméves alapképzésén a huszonegy évesnél idősebb hallgatókat sorolja ide, míg az ötéves képzésnél a huszonöt évnél idősebbeket. Az érett és nem érett hallgatók tanulási sajátosságait a hetvenes évektől kvalitatív és kvantitatív jellegű kutatások sora vizsgálta, de a legtöbbször módszertanilag nem volt megfelelő minőségű, ezért nem véletlen, hogy sok ellentmondó kutatási eredmény került napvilágra. A két leggyakoribb, egymásnak ellentmondó kutatási eredmény: az érett hallgatók *intrinsic* motivációjuk és mélyreható megközelítési módot használnak, vagy pedig ha visszakerülnek a formális oktatás keretei közé, akkor újból felszíni megközelítésmódot alkalmaznak (*Richardson, 1994*).

Vermunt egyetemisták és távoktatásban résztvevő hallgatók körében végzett kis mintájú fenomenografikus vizsgálatában azt tapasztalta, hogy a felnőtt hallgatók számára az a tanulási tapasztalat, amit ugyanazon a tudásterületen, de a formális oktatáson kívül szereztek, nem hívódik elő, ha visszatérnek a formális oktatás keretei közé. A tanulásról alkotott mentális modelljük alapvetően formális oktatási szituációkhoz kötődik, ezért az iskolán kívüli tanulási tapasztalatok ezt nem befolyásolják, így előfordult, hogy a távoktatásban résztvevő hallgatók bár korábban alkalmaztak mélyreható stratégiát, mégis, amikor a távoktatás keretei között tanultak, tanulási stílusuk regrediálódott, gyakran reprodukcióvezérelté vált (*Vermunt*, 1996).

Richardson a korábbi kutatások hibáiból tanulva egy olyan vizsgálatot tervezett, amelyben a vizsgálatba csak egy szakterületet, tudományterületet képviselő hallgatókat emelt be. Bár a minta elemszáma igen kicsi (kb. 50–50 fő) azt találta, hogy az idősebb hallgatók a megértésre törekvő orientáció skáláján (*meaning orientation*) szignifikánsan magasabb pontszámot értek el, továbbá az egyetemi tanulmányok sikeres befejezése összefüggött a magasabb életkorral – az érett hallgatók diplomája ugyan valamennyivel jobban sikerült, de ez nem volt statisztikailag szignifikáns (*Richardson*, 1995).

A tanulási sajátosságot befolyásoló tényezőként néhány kutatás a nemek közötti különbségek hatását is vizsgálja, illetve néhol a hallgatók kulturális különbségeiből adódó eltérések lehetőségére is utalnak. Az ausztrál öslakosoknál például azt találták, hogy másképp értelmezték a tanulás fogalmait (megértést, változást), mint ahogyan azt *Säljö* és követői megállapították. Ez alapján a szerzők felvetették a tanulás fogalmának kulturálisan eltérő jelentéseinek lehetőségét (*Boulton-Lewis*, *Wills* és *Lewis*, 2003).

A hallgatók tanulási sajátosságainak nemek szerinti különbségeit nemigen tudták a kutatások kimutatni. Egy metaelemzés megállapítja, hogy a férfiakra jellemzőbb a külső motiváció, mint a nőkre; s hogy a férfiak inkább mélyreható megközelítésmódot használnak, de ez utóbbit statisztikailag már nem tudták alátámasztani (*Severiens* és *Ten Dam*, 1994). Egy másik kutatás árnyaltabb képet nyújt a tanulási sajátosságok nemekhez társítható jellemzőiről, ahol is egy statisztika kurzusra járó lányok és fiúk eltérő tanulási sajátosságait akarták feltárni. A nagyobb mintájú (n=410), több mérőeszközt használó kutatás alapos statisztikai elemzés során talált nemspecifikus faktorstruktúrákat: az első faktor mindkét nemnél a felszíni megközelítéshez kapcsolódott, a másodiknál viszont a fiúkra a mélyreható és az elaboráló feldolgozás – az előbbi az információ szervezéséről, az utóbbi személyessé tételéről tesz tanúbizonyságot –; a lányokra pedig a mélyreható feldolgozás mellett a módszeres feldolgozás (*methodical processing*) volt jellemző, mely a tekintélyszemély követelményeinek való megfeleléssel függ össze. A harmadik faktor a fiúknál alapvetően a módszeres feldolgozással, míg a lányoknál csak az elaboráló feldolgozással függött össze (*Meyer*, *Dunne* és *Richardson*, 1994). A vizsgálat általánosíthatósága sajnos igen csekély, hiszen egy speciális kurzushoz kötődik, és a kimutatott eltérések okai nem értelmezhetők egyértelműen, bár a kutatás felveti egy általánosabb jellegű magyarázatként, hogy a statisztika kurzuson vannak hagyományos nemspecifikus elvárások, melyekkel az oktatás során óvatosan kellene bánni.

Úgy tűnik, hogy a lecsupaszított háttérváltozók – mint nem, életkor vagy népcsoport/nemzetiség – egyértelmű összefüggéseit a tanulási sajátosságokkal nem tudják a kutatók egyértelműen kimutatni. Ennek ellenére lehetséges, hogy a tanulási sajátosságokra

fontos befolyással vannak olyan komplexebb tényezők, mint az egyénre jellemző életút, a tanulás és a munka világával kapcsolatos tapasztalatok, a felnőttiségről alkotott hallgatói kép, csak mindezeket nem vizsgálták az előzőekben bemutatott kutatások.

A kontextus mint befolyásoló tényező

A tanulási stílust vizsgáló kérdőívek (pl. ASI, ILS) azt vizsgálják, hogy a hallgatók tanulási sajátossága általában milyen; a tanulási sajátosságok olyan komponenseit, mint a tanulási stratégiákat is átfogóan minden tanulási kontextusra értik, ami ezekben a kutatásokban leginkább a felsőoktatás egészét jelenti. Több kutató ezért külön foglalkozott azzal, hogy a tanulási kontextust pontosabban meghatározza, s vagy egy kvázi-kísérleti kontextus (egy vagy több kurzus) hatásait vegye górcső alá; vagy kontextuális hatások szerint különböző csoportok tanulási sajátosságait hasonlítsa össze. Háromféle kontextust különíthetünk el a kutatások során (1) a kutatók megfigyelik a tanulási környezet hatását, amelyet a tanítás, az értékelés módja és a hallgatók munkája határoz meg (Tynjälä, 1997) – ezek általában a kvázi-kísérletek; (2) a hallgatók tanulási sajátosságait vizsgálják különböző kurzusokhoz kötötten; illetve (3) a különböző tudományterületek szerint is. A típusok természetesen nem választhatók el élesen egymástól, s általában mindháromnál összemosódik a tanulási kontextus azzal, hogy hogyan látják a tanulási kontextust a hallgatók maguk – mindez abból is fakadhat, hogy a tanulási kontextusokat egyrészt a kutatók jellemzik vagy teremtik meg, de ezek után statisztikailag is elemezhető adatokat már csak a hallgatók kontextusészlelése alapján kaphatunk.

A tanulási környezet hatását Tynjälä (1998) egy kvázi-kísérleti kutatásban vizsgálta, amiben egy konstruktív tanulási környezetet hozott létre, míg kontrollcsoportja egy hagyományos kurzuson vett részt. A konstruktív szemléletű pszichológia kurzuson a tanulási folyamatba az értékelés is szervesen beépült, olyan funkciókkal, mint a metakogníció, a kritikai gondolkodás fejlesztése stb. A kutatás feltételezte, hogy mind a tanulási környezet egésze, mind pedig az értékelés befolyásolja a kurzus végi eredményeket, amelynek méréséhez mindkét csoportban egy közös záróvizsgát írtak. A vizsgán egy reprodukív, elméleteket összehasonlító kérdés és egy átfogó szemléletmódot vizsgáló kérdés szerepelt. Az előbbi a „hagyományos”, míg az utóbbi a konstruktivista kurzus szemléletét tükrözte. Azt találták, hogy mindkét kérdés esetében a kontrollcsoport hallgatói írtak hosszabb válaszokat, a konstruktivista csoport viszont szignifikánsan több osztályozást, összehasonlítást, általánosítást használt, azaz tudása minőségileg magasabb szintet ütött meg (Tynjälä, 1998).

A különböző kurzusok tanulási sajátosságra gyakorolt hatásának vizsgálatára szolgál példaként Vermetten, Lodewijks és Vermunt kutatása (1999b). Elsőéves jogáshallgatók tanulási stratégiáinak használatát vizsgálták meg négy különböző kurzuson, amiből két kurzus életszerűbb volt, a mindennapi tapasztalatokhoz kötődő sok gyakorlati feladattal (Polgári jog, Büntetőjog), a másik két kurzus pedig inkább általánosabb, absztraktabb kérdéseket érintett (Bevezetés a jogtudományba, Közigazgatási jog). A Vermunt által kifejlesztett ILS-nek csak a regulatív és feldolgozási stratégia skáláját használták fel, amit kiegészítettek *A tanulás során fellépő problémákat mérő skálával* (*Inventory of Problems while Studying*). Az utóbbi négy alszkálából áll: időhasználat, vizsgára készü-

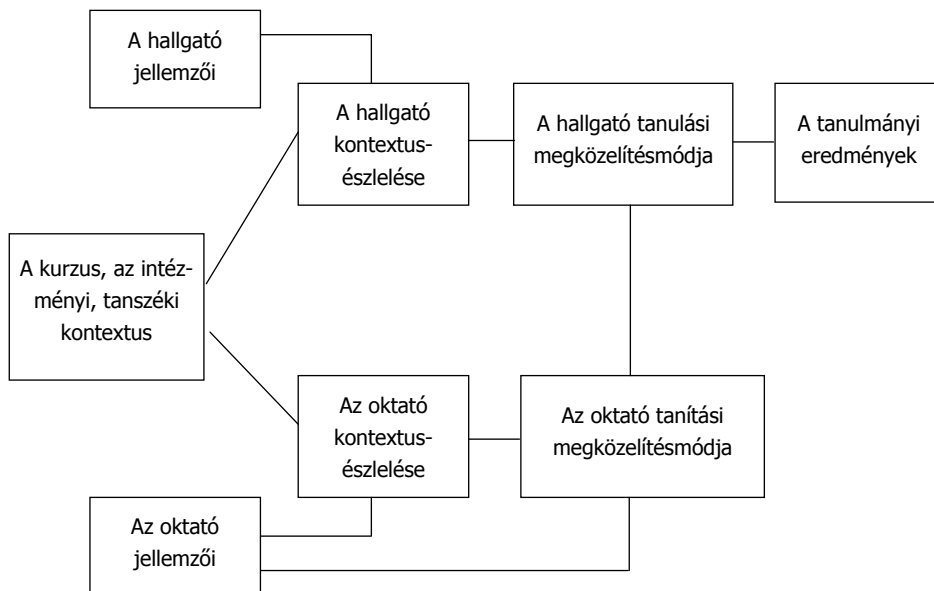
lés, definíciók és fogalmak megjegyzése és megértése, nehézségek észlelése. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy ugyanazokra a hallgatókra a Polgári jog és a Büntetőjog kurzusokon az önszabályozás és a külső szabályozás is jellemzőbb volt, gyakrabban éltek az alkalmazó feldolgozással, a strukturálással és az elemzéssel, mint a másik két kurzuson, amelyekkel kapcsolatban viszont több problémát, valamint a reguláció hiányát említették. Az egyes hallgatók tanulási stratégiái ennek ellenére magas konzisztenciát mutattak: a kurzusoktól függetlenül a legstabilabb tanulási sajátosság a memorizáló stratégia volt, amit azzal magyaráztak a szerzők, hogy ez a legrégebb óta fejlődő stratégia, hiszen már az iskoláztatás elején megjelenik; a legkevésbé stabil jellemzőként pedig az alkalmazó feldolgozás és a reguláció hiánya jelent meg – ezek magyarázatára nem tértek ki részletesen, de ezek hozhatók leginkább összefüggésbe a kontextuális eltérésekkel.

A hallgatók tanulási sajátosságai és a tanult tudományterület közti összefüggéseket igyekeztek feltárni Lonka és kutatótársai, akik több feltáró jellegű kutatásukban arra utaló jelzéseket találtak, hogy a tanulásról alkotott kép és a reguláció jellege függ attól, hogy ki milyen területen tanul (*domain-specific*). Laikusok és szakértők (pszichológia szakos hallgatók) tanuláselméletét hasonlították össze, s azt találták, hogy amíg a laikusok körében szinte egyáltalán nem volt jellemző a tanulás és a tudás konstruktivista felfogása, hiányzott a feladatok mentális reprezentációja, addig a pszichológia szakos hallgatóknál ez gyakori volt; a tanuló tanulásban betöltött aktív szerepét viszont mindkét csoportban ki tudták mutatni (Lonka és Lindblom-Ylänne, 1996). Elsőéves és ötödéves pszichológus- és orvostanhallgatók körében végzett kutatásuk további bizonyítékokat szolgáltat a tudományterületek és a tanulási sajátosságok összefüggésére vonatkozóan: az orvostanhallgatókra jellemzőbbnek találták a külső regulációt, a reprodukcióra irányuló tanulást és az aktív szakmai orientáció is egyre erősebbé vált a felsőoktatásban eltöltött évekkkel; a pszichológushallgatóknál viszont a tanulás és a tudás konstruktivista elképzelése volt tipikusabb (Lonka és Lindblom-Ylänne, 1996).

Nulty és Barrett (1996) szerint az egyetemistáknak be kell vezetniük a választott tudományterületük kultúrájába; azaz ahhoz, hogy sikeresek legyenek, a tudomány- és szakterületnek megfelelő tanulási sajátosságokat kell produkálniuk. A megfelelés megállapításához Kolb elmélete alapján a tudományok hagyományos felosztását, azaz a tudományok elméleti-gyakorlati és aktív-reflektív dimenzióban való elhelyezését használták fel. Az ausztrál szerzőpáros három egyetem négy különböző szakterületén (kereskedelem, informatika, kémia és japán) tanuló hallgatók tanulási sajátosságait hasonlította össze az első és az utolsó (harmadik) évben egy, a populációból keresztmetszetet vevő vizsgálat keretében. A kutatást nagy mintán tervezték, de csak 672 kérdőívet (Kolb-féle *Learning Style Inventory*) küldtek vissza a hallgatók, ami viszonylag kevés ahhoz képest, hogy 24 részmintát akartak összehasonlítani a kutatók. Ezt a problémát szem előtt tartva arra jutottak, hogy az első évben a hallgatók tanulási stílusában nem volt különbség a tudományterületek szerint, míg az utolsó évben a hallgatók tanulási stílusa a kémia területét kivéve közeledett a tudományterületüknek megfelelőhöz – de csak az elméleti-gyakorlati dimenzió mentén volt a változás statisztikailag szignifikáns. A tudományterület és a tanulási stílus kapcsolatát azzal is igyekeztek bizonyítani, hogy akik a szakjuknak nem megfelelő tanulási stílussal rendelkeztek, azok gyakrabban nyilatkoztak tanulással kapcsolatos nehézségekről – kivéve a japán szakosokat. A kutatómód-

szertanilag gyenge lábakon álló vizsgálat szempontjainak és azok egymásra hatásának elemzése mindenféleképpen hasznos, de főként a tudományterületeknek *megfelelő* tanulás fogalmát volna érdemes árnyaltabban vizsgálni.

A fentebb bemutatott és elemzett kutatásokban a kontextus hatásának vizsgálata során általában nehézséget jelentett annak eldöntése, hogy a kutatás egészében a kontextust és az eredményesség kérdését milyen nézőpontból szemléljük (kutató, hagyományok, hallgatók stb.), milyen eszközökkel vizsgáljuk. Az általam elemzett kutatások ennek ellenére alapvető kiindulópontként meghagyták azt, ahogyan a hallgatók észlelik a tanulási környezetüket; ezzel szemben létezik a kutatásoknak az a másik iránya is, melyben az oktatók tanításról alkotott fogalmait és stratégiáit vizsgálják (pl. *Prosser, Trigwell és Taylor, 1994*); s van arra is példa, amely a két nézőpontot veti össze, s ez alapján a hallgatók tanulását a 2. ábrán bemutatott módon képzeli el.



2. ábra

A hallgatók tanulási modellje (Prosser, Ramsden, Trigwell és Martin, 2003)

A két perspektíva összekapcsolása termékenynek tűnik. *Prosser* és kutatótársai egy nagy mintájú vizsgálatban (8829 hallgató és 408 oktató) azt találták, hogy azok a hallgatók, akik a szakjukon magasabb szintű tanulási tapasztalatról számolnak be (azaz a tanulás mélyreható megközelítésmódjáról, illetve ugyanilyen tanulási kontextusészlelésről), ott az idősebb oktatók körében a tanítás megközelítésmódja és a tanítási kontextus észlelése koherens, de egyébként már a fiatalabb tanároknál is enyhén diszsonáns; viszont ott, ahol a hallgatók alacsony szintű tanulási tapasztalatról nyilatkoztak, az okta-

tókra jellemző, hogy a tanítás megközelítésmódja és a tanítási kontextus észlelése inkoherens, s ezáltal közvetve rontja a hallgatók tanulmányi eredményét (Prosser és Mtsai, 2003).

A hallgatók tanulási sajátosságait vizsgáló kutatások jelenlegi eredményei és továbbgondolandó kérdései

A tanulási sajátosságokat vizsgáló modellek közül Vermunt (1996, 1998) elképzelése meghatározó és előre mutató, mert a tanulási stílus összetevőit külön, de egymással összefüggésben vizsgálja. Mások a tanulási sajátosságok árnyalása érdekében egyre több skálát használnak egyszerre, de ezek gyakran nem állnak koherens elméleti alapokon. Lényeges a felsőoktatás újszerű tanulási környezetének hatásait tovább vizsgálni, s tovább árnyalni azt, hogy a megváltozott tanulási környezet hogyan hat a tanulásfogalomra és ezáltal a tanulási stratégiákra (vö. Vermunt és Minnaert, 2003). Az elsőéves hallgatók körében talált diszonzáns tanulási sajátosságok megerősítése és több felsőéves korosztállyal való összehasonlítása is indokoltnak tűnik. Továbbá szükség lenne a kontextus pontosabban körülhatárolt és az egyéni tényezők komplexebb, a konstruktivizmus elméletével összhangban álló elemzésére és a tanulási sajátosságokra gyakorolt hatásuk érvényes kimutatására; illetve a tanulási sajátosságok és a tanulási eredményesség, egyetemi sikeresség összefüggései kapcsán az utóbbi tényezőnek konstruktivista szempontból való értelmezésének bevonására is (vö. Tynjälä, 1998).

Irodalom

- Balogh László (2003): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Biggs, J. (1987): *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Australian Council for Educational Research, Hawthorn.
- Biggs, J. (1993): What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, **63**. 1. sz. 3–19.
- Boulton-Lewis, G. M., Wills, L. és Lewis, D. (2003): Dissonance between Conceptions of Learning and Ways of Learning for Indigenous Australian University Students. *Studies in Higher Education*, **28**. 1. sz. 79–89.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Entwistle, N. (1981): *Styles of Learning and Teaching*. John Wiley and Sons, New York.
- Entwistle, N. (1992): Student Learning and Study Strategies. In: Clark, B. C. és Neave, G. (szerk.): *The Encyclopedia of Higher Education*. 3. kötet, 1730–1740.
- Feketéné Szakos Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fry, H., Ketteridge, S. és Marshall, S. (1999/2003): Understanding student learning. In: Fry, H., Ketteridge, S. és Marshall, S. (szerk.): *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Kogan Page, London – Sterling. 9–25.
- Katona Nóra és Oakland, T. (1999): Tanulási stílus – egy integratív megközelítés. *Alkalmazott Pszichológia*, **1**. 1. sz. 17–29.

A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás éveit alatt

- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kozéki Béla és Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskolások körében. *Pszichológia*, **6**. 2. sz. 271–292.
- Lonka, K. és Lindblom-Ylänne, S. (1996): Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, **31**. 1. sz. 5–24.
- Marton, F. (1994): Phenomenography. In: Husén, T. és Postlethwaite, T. N. (szerk.): *The International Encyclopedia of Education*. 8. kötet, Pergamon, 4424–4429.
- Marton, F. és Säljö, R. (1976a): On Qualitative Differences in Learning I.: Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, **46**. 1. sz. 4–11.
- Marton, F. és Säljö, R. (1976b): On Qualitative Differences in Learning II.: Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. *British Journal of Educational Psychology*, **46**. 2. sz. 115–127.
- Marton, F. és Säljö, R. (1984): Approaches to Learning. In: Marton, F., Hounsell, D. és Entwistle, N. (szerk.): *The Experience of Learning*. Scottish Academic Press, Edinburgh. 36–55.
- Meyer, J. H. F. és Muller, M. W. (1990): Evaluating the Quality of Student Learning. I. – An Unfolding Analysis of the Association Between Perceptions of Learning Context and Approaches to Studying at an Individual Level. *Studies in Higher Education*, **15**. 2. sz. 131–155.
- Meyer, J. H. F., Dunne, T. T. és Richardson, J. T. E. (1994): A Gender Comparison of Contextualised Study Behaviour in Higher Education. *Higher Education*, **27**. 4. sz. 469–485.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nulty, D. D. és Barrett, M. A. (1996): Transitions in Students' Learning Styles. *Studies in Higher Education*, **21**. 3. sz. 333–346.
- Pask, G. (1976): Styles and Strategies of Learning. *British Journal of Educational Psychology*, **46**. 2. sz. 128–148.
- Prosser, M., Trigwell, K. és Taylor, P. (1994): A Phenomenographic Study of Academic's Conceptions of Science Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, **4**. 3. sz. 217–231.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K. és Martin, E. (2003): Dissonance in Experience of Teaching and its Relation to the Quality of Student Learning. *Studies in Higher Education*, **28**. 1. sz. 37–48.
- Ramsden, P. (1984): The Context of Learning. In: Marton, F., Hounsell, D. és Entwistle, N. (szerk.): *The Experience of Learning*. Scottish Academic Press, Edinburgh. 144–164.
- Richardson, J. T. E. (1994): Mature Students in Higher Education: I. A Literature Survey on Approaches to Studying. *Studies in Higher Education*, **19**. 3. sz. 309–325.
- Richardson, J. T. E. (1995): Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, **20**. 1. sz. 5–17.
- Romainville, M. (1994): Awareness of cognitive strategies: the relationship between university students' and their performance. *Studies in Higher Education*, **19**. 3. sz. 359–367.
- Säljö, R. (1979): Learning in the Learner's Perspective I. Some Common Sense Conceptions. *Reports from the Department of Education*. University of Göteborg, 76. sz., Göteborg.
- Severiens, S. E. és Ten Dam, G. T. M. (1994): Gender Differences in Learning Styles: A Narrative Review and Quantitative Meta-analysis. *Higher Education*, **27**. 4. sz. 487–501.
- Tynjälä, P. (1997): Developing Education Students' Conceptions of the Learning Process in Different Learning Environments. *Learning and Instruction*, **7**. 3. sz. 277–292.
- Tynjälä, P. (1998): Traditional studying for examination versus Constructivist Learning Tasks: Do Learning Outcomes Differ? *Studies in Higher Education*, **23**. 2. sz. 173–190.

Kálmán Orsolya

- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D. és Lodewijks, H. G. (1999a): A Longitudinal Perspective on Learning Strategies of Higher Education – Different Viewpoints towards Development. *British Journal of Educational Psychology*, **69**. 2. sz. 221–242.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. és Vermunt, J. D. (1999b): Consistency and Variability of Learning Strategies in Different University Courses. *Higher Education*, **37**. 1. sz. 1–21.
- Vermunt, J. D. (1996): Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic analysis. *Higher Education*, **31**. 1. sz. 25–50.
- Vermunt, J. D. (1998): The regulation of Constructive Learning Processes. *British Journal of Educational Psychology*, **68**. 2. sz. 149–171.
- Vermunt, J. és Minnaert, A. (2003): Dissonance in Student Learning Patterns: When to Revise Theory? *Studies in Higher Education*, **28**. 1. sz. 49–61.

ABSTRACT

ORSOLYA KÁLMÁN: CHANGES IN LEARNING IN HIGHER EDUCATION

The growing numbers and increasing heterogeneity of students as well as the new demands they must face in the instructional environment of higher education have directed attention to the characteristics of students' learning. This has been an issue in Western European and American studies on learning in higher education since the 1970s. The present literature review distinguishes three major periods of research. In the first, the issue was discussed without scientific attention, in the second it was studied in the framework of cognitive psychology and in the third, from the 1990s, the constructivist paradigm also influenced the investigations. The laboratory experiments and phenomenographic studies of the second period revealed different learning characteristics of students in higher education: the holistic and serialist learning style (Pask, 1976) and deep and surface approaches to studying (Marton and Säljö, 1976), the latter of which was also complemented with a questionnaire-based studies of motivation. The new wave of research in the 1990s resulted in a more complex model of learning styles (Vermunt, 1998), determined by the mental model, the orientation as well as the regulatory and processing strategies of learning. Research has also detected a change in the learning style of students in higher education: it becomes dissonant in the first year as encounters with a new instructional environment initially transform merely the mental model of learning, leading to a change in study strategies only later. Among the factors that influence learning style and its changes two major areas were analysed. Attention to student characteristics (age, gender and cultural background) failed to yield unequivocal and reliable results. The examination of the role of context (learning environment, courses and academic discipline) revealed convincing evidence for the effects of innovative learning environments and different courses on learning style.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 1. 95–114. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kálmán Orsolya, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. H–1075 Budapest, Karinczy utca 23–27.

KÖNYVEKRŐL

Réthy Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

A XX. század végén, a XXI. század elején új társadalmi, gazdasági, politikai kontextusban jelentkeznek azok a – pedagógiai gondolkodás és kutatás történetében (más hangsúlyokkal, más kontextusban ugyan, de) újra és újra előbukkanó – problémák, hiányok és igények, melyek az iskolai tanulás és tanítás hatékonyságában vagy hatástalanságában, eredményességében vagy eredménytelenségében írhatók le. Az élethosszig tartó tanulás nyomasztó szükségessége és felszabadító, önmegújító, önkiteljesítő lehetősége, a hatékonyabb és eredményesebb tanulás iránti társadalmi igény felerősödése okán különös érdeklődés kísérheti azokat a műveket, melyek a(z) (iskolai) tanulás kutatására, fejlesztésére fókuszálnak.

Számos oktatás- és képzéspolitikai elemzés, szakanyag, kutatási beszámoló, tanulmány és tanulmánykötet hívja fel a figyelmet a(z) élethosszig tartó tanulás kapcsán a társadalom, az oktatási intézmények felelősségére. Az oktatás intézményeinek fontos alapozó, előkészítő szerepük van abban, hogy a(z) élethosszig tartó tanulásra motiválttá és képessé tegyék a gyermekeket, fiatalokat. A társadalomnak, a munkaerőpiacnak pedig abban van szerepe és felelőssége, hogy miként ismeri el a különféle képzettségeket, miként biztosítja az élethosszig tartó tanulás során megszerzett újabb és újabb tudás elismertetését. Az értelmes, hatékony tanulás, s egyúttal az élethosszig tartó tanulás megalapozását alapvetően befolyásolja az, miféle tanulást mozgósít az iskola, milyen a tanulásról, a tanulási motivációról alkotott felfogásunk, mi jellemzi a tanulás és a motivációs rendszer megismeréséhez, fejlesztéséhez kapcsolódó tudásunkat.

A Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában megjelent – *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* címet viselő – kötet méltán invitálja tanulmányozásra, a „miért”-ekre adható válaszok megfontolására a pedagógusokat, a pedagógusjelölteket, a pedagógiai kutatókat. *Réthy Endréné* legújabb könyve mintegy szintézisét jelenti annak a több évtizedes kutatómunkának, mely a szerző tanulás és motiváció iránti szakmai elkötelezettségéről, kutatói hozzáértéséről és felelősségéről tanúskodik.

Az egyes fejezetek koherens egésze szervesítik a könyvet, ugyanakkor megadják az önálló létezés teljességét is. A könyv az egyes fejezetek sorrendjében – egy következetesen épített logika vonalvezetésében: az elméleti háttért feltáró, a vonatkozó fogalmi kör értelmezését, struktúráját és működését felmutató, a kapcsolódó vizsgálatokat rendszerezetten felvillantó, a saját empirikus kutatás gazdagságát bemutató vonalvezetésben – jól követhető, feldolgozható. Ugyanakkor az egyes fejezetek (fejezetcímek) sajátos üzenete egyedi prioritások felállítására ingerelheti, ösztönözheti az olvasót. A címben vállalt téma multidiszciplináris (pedagógiai, pszichológiai, esetenként szociológiai, etikai vagy éppen mentálhigiénés nézőpontú) megközelítése, a téma teoretikus és empirikus elemzése, a pedagógiai diagnózis felállításának igénye a felhasználók széles körét szólíthatja meg. A könyvben feltárt, feltárulkozó sokszínű materiában ki-ki megtalálhatja a „nekivaló”, eddigi tudásában megerősítő, eddigi tudását kiegészítő vagy éppen átváltoztató mondanivalót, a konstruktív kritikára, a további kérdések, kételyek, kutatási irányok mozgósítására ösztönző elemeket.

A könyv első nagy egységét képező fejezetekben a tanulási motiváció, a tanulás és a tanítás komplex, teoretikus, multidiszciplináris megközelítését vállalja és valósítja meg a szerző. A könyv második nagy egységét képező fejezetek *Réthy Endréné* empirikus kutatásait, a tanulók tanulási motivációjára, attribúciójára, valamint a tanárok motiváló tevékenységére irányuló vizsgálatait tárják az olvasó elé.

A tanulási motiváció pedagógiai megközelítésének problémátörténeti elemzése, valamint a motivációval kapcsolatos pszichológiai elméletek strukturált, értelmező felmutatása segíti láthatóvá, megélhetővé és megérthetővé tenni a motiváció kutatásának azt a dinamikáját, mely az utóbbi évek paradigmaváltásához vezetett. E paradigmaváltáshoz vezető út sajátos előzményét jelenti a múlt század nyolcvanas éveitől érzékelhető változás. Egyik meghatározó jegyeként jeleníti meg a szerző az integrációra való törekvést, mely az eddigi kutatási irányok közelítésmódjának, mondanivalójának, eredményének számbavételét, elemzését, az integráció szintjének mérlegelését jelenti. A másik jellemző változás a tanulási motiváció olyan tág értelmezésében ragadható meg, melynek értelmében a motiváció minden tanulási folyamat és állapot számára meghatározó, átfog minden tudatos és tudattalan lelki folyamatot. Ebben az időben több kutató érdeklődése irányult a motiváció, a kogníció és az emóció kapcsolat összefüggéseinek tisztázására is. A tanulási motiváció értelmezésében – a kilencvenes évektől – tetten érhető paradigmaváltás lényegének tételezi *Réthy Endréné* azt a felismerést, hogy a személyiségen belüli kognitív és nem kognitív tényezők csak szerves egymásra hatásukban, kölcsönhatásukban tételezhetők. Többé már nem indokolt redukáltan, egy vagy két tényezőre visszavezetni a motiváció hatásmechanizmusát. Az egyén, a személyiség szerepe is új értelmezést nyer önmaga motivációs szférájának kialakításában. Új távlatot nyit a motivációkutatásban az önszabályozás, a dinamikus öndetermináló folyamat kérdéskörének vizsgálata. A szerző állítja, s a könyvben felmutatott példákön, elemzéseken keresztül bizonyítja, hogy a motiváció mint önfejlődő, hierarchikus, komplex komponensrendszer csak multifaktorális, multidiszciplináris módon vizsgálható.

A tanulás és a motiváció kapcsolatát feltáró fejezet a fentebb jelzett szemlélet és szellemiség jegyében íródott. A tanulási motiváció mint biológiai, fiziológiai, pszichológiai, pedagógiai és etikai jelenség a tanulók, a szakemberek, a kutatók széles körét invitál(hat)ja tanulmányozásra, kutatásra, együttgondolkodásra és együttműködésre a motiváció megértése és hatékony fejlesztése érdekében. A tanuló egyének, a tanulást támogató, fejlesztő szakemberek nem hagyhatják figyelmen kívül azt a felismerést, melynek a könyv gondolatmenete többszörösen is különös nyomatékot ad, s mely szerint a tanulás folyamata nemcsak intellektuális teljesítmény, hanem egyidejűleg motivációs és emocionális megküzdési helyzet is. A tanulási motivációval foglalkozó szakemberek, kutatók, s a szerző – kutatói, szakírói tudásából, tapasztalatából fakadó – törekvése is annak felmutatására, bizonyítására irányul, hogy a tanulási motiváció a tanuló önszabályozó folyamatainak részeként személhető, fejleszhető. A tanulási motiváció a tanuló (egyének) által meghatározott folyamatként értelmezhető, és pedig olyan folyamatként, amely önszabályozó interakciókon keresztül valósul meg. Az önszabályozó tanulás pedig, olyan komplex, interaktív folyamatot jelent, mely a kognitív és a motivációs önregulációt egyaránt magában foglalja.

Nem véletlen tehát, hogy *Réthy Endréné* különös figyelmet szentel – e fejezeten belül – a motiváció és az önszabályozó tanulás, a metakogníció és az önszabályozás, valamint a szándék, elhatározás, akarat, megküzdés motivációt alakító tényezői kérdéskörének. Ezen alfejezetek késztet(het)ik az olvasót többek között az önszabályozó tanulási folyamat lényegiségének, területeinek és fázisainak, a metakogníció (a tudásunkról, a saját kognitív folyamatainkról, azok eredményeiről és befolyásolási lehetőségeiről való tudás) értelmezésének, jelentőségének és komponenseinek, valamint a tanulási motiváció akarati összetevőinek mélyebb megértésére és további tanulmányozására. Ösztönözhetnek annak átgondolására is, hogy milyen szakértelem, milyen háttértudás mozgósítása, milyen tennivalók számbavétele szükséges az önszabályozás motivációs és kognitív területének együttes fejlődéséhez és fejlesztéséhez, a kognitív és metakognitív, a motivációs és érzelmi komponensek működéséhez és működtetéséhez. Sajátos megvilágításba helyezik a személyes, valamint a szakmai felelősség és hozzáértés kérdéskörét azok a kutatások, amelyek a tanulási motiváció és a metakogníció, valamint a tanulási erőfeszítés és a teljesítményszint összefüggését mutatják, amelyek arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulók aktivitása és teljesítménye megjósolható a metakognitív tervezési, ellenőrzési és szabályozási tevékenység alapján.

A tanulás és motiváció kapcsolatát felmutató fejezeten belül külön alfejezetben foglalja össze a szerző a tanulási motivációt alakító fontosabb tényezőket. Foglalkozik az egyéni tanulástörténet során szerzett tapasztalatokkal, a munkamagatartás és a teljesítménymotiváció kapcsolatával, a tanulók szociális igényei közötti kü-

lönbségekkel, az egyes tevékenységek oki hátterének (kauzális attribúció) megítélésével, a tanulók eltérő tanulási motivációival, a tanulási orientációk, stílusok, technikák, stratégiák különbözőségével, a tanulói személyiség karakterjegyeivel, a tanulók aktuális érzelmeivel, az érdeklődéssel, a család általános szociokulturális befolyásával. Mindez rávilágít arra, hogy az egyén és a környezet interakciójában fejlődő tanulási motiváció e tényezők egymásra hatásának összefüggésében értelmezhető, tárható fel, érthető meg és alakítható. A tanulást és a tanulási motivációt fejlesztő szakemberek számára külön megfontolást érdemelnek, netán konstruktív kritikára vagy éppen önkritikára ösztönözhetnek azok a következtetések, melyek például a következőket emelik ki. „*A tanulói lemondás, rezignáció, depresszió nem egyéni karaktervonás és nem is végzettszerű tény, sokkal inkább a tanítási folyamat következménye.*” (63. o.) „*Minden feladatot csak megfelelő aktivációs szinten lehet eredményesen megoldani.*” (64. o.) „*A kauzális attribúció és a teljesítményelérő magatartás kapcsolata szoros.*” (65. o.) „*A motivációs szféra tartalmi oldalának fejlődését a gyermeknek az őt körülvevő valósággal való sokoldalú kontaktusa s mindenekelőtt a tanulási tevékenység szervezési módja befolyásolja.*” (67. o.) „*A különféle tanulási stílussal rendelkező tanulók más-más tanítási stílust igényelnek.*” (69. o.) „*A tanulói érdeklődés ott fejlődhet kielégítően, ahol létezik a három alapfeltétel: az autonómia, a kompetencia, a szociális igény.*” (70. o.) „*A motiváció alakulásának folyamatában nagy jelentőségű az egyén aktív önszabályozása. (...) az önszabályozó tanulás csak a motívumok önszabályozásán keresztül érhető el és fordítva.*” (73. o.)

A motiválás fontos pedagógiai feladatával kapcsolatban külön fejezet invitálja párbeszédre az olvasót. Átgondolhatjuk azt, vajon a tanítással kapcsolatos felfogások miként befolyásolják a tanulás és a motiváció értelmezését és fejlesztését. Megkereshetjük saját válaszainkat arra is, vajon az önszabályozást biztosító oktatási folyamat garantálja-e leginkább a hatékony tanulási motivációt. Mérlegelhetjük továbbá azt, vajon a tanítás számunkra is „*kognitív és motivációs önszabályozást kialakító interaktív tevékenységrendszer*”-ként értelmezhető és valósítandó/valósítható meg (vö. 77. o.). Kutatóként, szakíróként, felső- és közoktatásban dolgozó pedagógusként, pedagógus-továbbképzések szakembereként, tanár szakos egyetemi, főiskolai hallgatóként azt is megfontolhatjuk, mit teszünk, tehetünk annak érdekében, hogy a metakogníció tanulásban és tanításban betöltött szerepét kiteljesítsük. Lehetséges válaszokat gyűjthetünk arra is, vajon ez a fejezet meggyőzött-e arról, hogy a motiválás nem „*egy-egy mozzanatnak, a tanulás megindításához szükséges kelléknek*” tekinthető csupán, hogy a motiválás „*cél mint a személyiségfejlesztés programja a magasabb szintű motivációk kialakítására, s eszköz mint a megfelelő hatékonyságú tanulás nélkülözhetetlen segítője*” (vö. 79., 81. o.). Számba vehetjük azt is, vajon a pedagógiai környezet stratégiáinak, a minőségi tanítást biztosító eljárásoknak, technikáknak felmutatása, szerző által történő számbavétele, miként értéktelvez(het) a hatékonyabb pedagógiai gyakorlat megvalósításának igényét.

A motiváció, a tanulás, a tanítás mibenlétét feltáró teoretikus, értelmező, a saját olvasói értelmezés, jelentés megkeresésére invitáló fejezetek után kerül sor a téma empirikus megközelítésére. A könyv második nagy egységének bevezető fejezete a tanulási motiváció főbb vizsgálati irányairól nyújt rendszerező áttekintést. Ebből látható, hogy a motiváció vizsgálatának egyik kutatói köre a motiváció mint a személyiség nem kognitív szférájához tartozó jelenség vizsgálatára fókuszált. A motivációt vizsgáló másik irányzat figyelmét a kognitív és nem kognitív jelenségek együttes vizsgálatára irányította. Más kutatói körök a tanítási és tanulási tevékenység mint a tanulási motiváció alakulására ható fontos tényező vizsgálatára koncentráltak. A személyiség és környezete közötti összefüggést hangsúlyozó motivációs elméletek alapján folyó vizsgálatok figyelme egyre inkább a kognitív és nem kognitív folyamatokat egyaránt befolyásoló tanulási motiváció komplex tanulmányozására irányult. Említést érdemelnek még a tanulási motivációt fejlesztő kísérleti tréningek is.

A következő fejezetek a szerző – elsősorban kvalitatív kutatásmetodikára alapozott – empirikus vizsgálatait mutatják be. Külön megfontolásra, összevetésre nyújtanak alapot és lehetőséget a különböző időpontokban – évtizednyi távlatokban – lefolytatott vizsgálatok.

A tanulók tanulási motívumaival kapcsolatos „saját hangját” feltáró, sokféle településtípusra és iskolatípusra kiterjedő kutatás a 2. évfolyamtól az egyetemig terjedő tanulói kör által megfogalmazott motívumok regisztrálására és elemzésére irányult. Az 1985–87 közötti első és a mintegy 15 évvel később lefolytatott vizsgálat minőségi elemzése jelentős eltérésre hívta fel a figyelmet. Éspedig arra, hogy a felnőttek világából átvett

formális szövegek jórészt eltűntek, az elkerülő tanulási motívumok előfordulási gyakorisága jóval magasabb lett, s a tanulás tartalma iránt megmutató érdeklődés szerepe kiemelkedő növekedést mutatott.

A kauzális attribúció témakörében lefolytatott vizsgálatok az egyetemisták „saját hangját” kívánták megvizsgálni vizsgatjesztményük okairól. E kutatásában a szerző arra keresett választ, miféle okokra vezetnek vissza vizsgatjesztményeiket a hallgatók, s ezen okok tételezését mennyire befolyásolja a vizsgák eredménye, a személyiségen belüli tényezők (pl. intelligencia, szorgalom), s a felsőoktatásban eltöltött idő. Az 1990–92, valamint az 1998–99 között történő adatfelvétel legmarkánsabb különbsége, hogy a véletlen (a szerencse/pech) szerepe az attribúciókban jelentősen csökkent, a tanulási módszerek szerepének felismerése viszont növekedett.

A „tanárok hangját” megismerni szándékozó vizsgálat arra irányult, miként vélekednek a pedagógusok „tanítványaik elképzelt hangjáról”, tanulási motívumairól. A vizsgálat eredménye felmutatja azt a különbséget, amely a pedagógusok által észlelt, a tanulóknak tulajdonított motívumok és a tanulók által valóban megjelölt motívumok között feszülnek. Míg a tanári megítélés a jó jegy, a szülői elismerés, a rossz jegy elkerülését helyezi a tanulási motívumok első három ranghelyére, addig a diákok a lustaságnak (mint a rossz tanulás indokaként megjelölt ún. elkerülő motívumnak), a tantárgyi érdeklődésnek és a továbbtanulásnak (mint tanulásra ösztönző tényezőnek) tulajdonítanak kiemelt szerepet. Egyik alapvető szerzői következtetés: kívánatos lenne, ha a pedagógusok a tanulói motívumok megismerésének technikáit elsajátítanák.

A „tanárok saját hangját” kutató vizsgálat a tanárok motiváló tevékenységének felmutatására fókuszált. Bár szignifikáns eltérést az újabb eredmények összevetése az 1981-82-ben kapott adatokkal nem mutat, eltérések, elmozdulások láthatók. Az elégedettséget befolyásoló bizonyos külső és belső feltételekkel kapcsolatban (pl. technikai eszközök, iskola általános felszereltsége, túlterheltség érzése tekintetében) kritikusabbá váltak a pedagógusok. A differenciált motiválás (pl. főként a tevékenységrepertoár bővítése, esetenként a kiegészítő tananyagok használata, a tankönyvek rugalmas alkalmazása, a tanulói kérdésekre figyelés) terén bizonyos előrelépés jelentkezik. A szerző többek között felhívja a figyelmet az időnként háttérbe szoruló minőségi tanítás jelentőségére, s ezzel együtt a tanulási motiváció hatékonyabb fejlesztésének szerepére is.

A könyv gazdag melléklete az empirikus vizsgálati anyag adatainak, vizsgálati eszközeinek mélyebb megismeréséhez járul hozzá.

A könyv utolsó – a szerzői következtetéseket, összegzést felvállaló – fejezetének mértéktartó gondolatai a befejezettség és a befejezetlenség dinamikáját egyaránt magukban hordozzák. Csak a könyvet teszik befejezettté. A felhasználók, a kritikusán és önkritikusán elemzők számára a tudni- és tennivalók újabb dimenzióit mozgósíthatják.

Bárdossy Ildikó

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. *Osiris Kiadó, Budapest, 2003.*

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla szerk.: Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény. *Osiris Kiadó, Budapest, 2003.*

Neveléstörténet – felsőfokon

Felsőoktatási tankönyvcsaláddá bővült az a neveléstörténet-tankönyv, amelynek korábbi változatai lassan egy évtized óta alapmunkának számítanak a tanárképzésben. *Pukánszky Béla és Németh András* 1993 óta finomítják az eredetileg egyetemi jegyzetnek készült munkájukat. Időközben szerzőtársnak megnyerték a magyar neveléstörténet kiváló kutatóját, *Mészáros Istvánt*. Az *Osiris* Kiadónál javított, bővített kiadásban megjelent tankönyv és a hozzá összeállított szöveggyűjtemény igényes reprezentációja a neveléstörténeti szaktudománynak. Összegezése a szerzők eddigi munkájának, hiszen kutatásaik is beépültek a neveléstörténet tananyagába: a *Pukánszky Béla* művelte gyermekkortörténet legfontosabb ismeretanyaga, szemléletmódja végigvonul a tankönyvön, és ezzel a nem intézményes nevelés történeti aspektusai is megjelennek, valamint *Németh András* neveléstudomány-történeti kutatásai is szervesen illeszkednek a munka kronológiai-logikai vonulatába. *Mészáros István* pedig magyar iskolatörténeti kutatásainak egyes, a mai pedagógusjelöltek számára már kevésbé ismert elemeit foglalta össze, és arra is vállalkozott, hogy a XX. század második felének magyarországi közoktatáspolitikai történéseit bemutassa.

A tankönyv teljességre törekvő szövege, a nyugati kultúra pedagógiatörténetének átfogó bemutatása és elemzése azt sugallja, hogy a munka tulajdonképpen neveléstörténeti kézikönyvnek is beillik. Információgazdagsága, szemléletmódja egy korszak viszonyát tükrözi a nevelés történeti jelenségeihez, valahogy úgy, ahogy *Fináczy Ernő* neveléstörténeti kötetei is tükrözték és meg is határozták a 20. század elejének és a pedagógia történeti szemléletmódjának kapcsolatát. Kézikönyvként betöltheti azt a szerepet is, hogy tartalmi rendezettség, szerkezete, történelemszemlélete vonatkoztatási pontként szolgáljon szakemberek, kutatók generációi számára.

Ugyanakkor szomorúan állapíthatjuk meg, hogy ma a pedagógusképzésben nincs lehetőség (és igény?) arra, hogy a hallgatók ezzel a tudáseggyüttessel megismerkedjenek, és a pedagógia szakos képzésben is kérdéses, hogy milyen mélységig tudjuk ezt a neveléstörténeti kánont áttekinteni. Ha elfogadjuk, hogy neveléstörténeti kézikönyvként is funkcionál a kötet, akkor talán remélhetjük, hogy a pedagógusjelöltek nemcsak a vizsgára készülve veszik kézbe, hanem bátran forgatják gyakorló tanítók-tanárok akkor is, amikor neveléstörténeti eseményekről, jelenségekről, jelentős személyiségekről kívánnak tájékozódni, többet tudni.

A szöveggyűjtemény szerkezeti tagolása a tankönyv fejezeteit követi. A tankönyv-szöveg sokszor utal a vonatkozó szemelvényekre, az olvasót ezzel is továbbgondolásra, a forrásokkal való ismerkedésre serkentve. A szöveggyűjteménynek ez a tankönyvet didaktikailag támogató szerepe azt eredményezte, hogy a megjelenített forrásoknak igazodniuk kellett a tankönyvhöz, és ez olyan szövegek közlését is indokolta, amelyek más helyeken hozzáférhetőek. Neveléstörténeti forráskiadásunk hiányosságai természetesen nem kérhetők számon a szöveggyűjteményen, de legalább lehetőséget kap a recenzens annak kimondására, hogy miközben örömmel tölti el neveléstörténeti forrásszemelvények igényes kivitelű, koncepcióba illeszkedő kiadása-újrakiadása, addig olyan alapmunkák hiányát érezhetjük, mint az utóljára 1976-ban megjelentetett *Ellen Key*-mű, *A gyermek évszázada*.

A tankönyv pedagógiatörténeti szemléletmódjának egyik jellegzetessége, hogy külön fejezetekben tárgyalja a magyar és egyetemes neveléstörténet szakaszait. E szerkesztési elv mellett és ellen is szólnak érvek, talán ez utóbbiak közül egyet érdemes kiemelni: kérdéses, hogy a tankönyv alapján tájékozódó pedagógusjelöltek

képesek lesznek-e egységben szemlélni a folyamatokat, és nem erősödik-e az az egyébként a hallgatókon észlelhető jelenség, hogy fejükben külön „dobozokban” rendeződnek a kronológiailag összetartozó, de külön tárgyalt események. Vajon tudatosodik-e a pedagógusjelöltekben, hogy *Comenius* és *Apáczai* kortársak voltak? Mennyire érzékelik, hogy az 1777-es *Ratio Educationis* kiadása körüli évek egyúttal *Kant*, *Pestalozzi* munkálkodásának időszaka is volt? Természetesen számos helyen találunk utalásokat, kapcsolódási pontokat, amelyek e kettéválasztást oldják, és a történeti folyamatok egységben láttatását szolgálják: pl. a reneszánsz főúri nevelés tárgyalásakor szó esik *Guarino* és *Janus Pannonius* kapcsolatáról, *Pestalozzi* pedagógiájának bemutatása utal „magyar kapcsolatainak” alakulására is, vagy a reformpedagógia magyarországi képviselőinek bemutatásakor említés történik a rájuk ható külföldi irányzatokról, képviselőikről.

Ugyancsak koncepcionális kérdés, hogy mindösszesen két átfogó fejezetcím alá rendezik az egyetemes neveléstörténeti mondanivalójukat a szerzők: *A modern pedagógia történeti gyökerei* illetve *A modern pedagógia kialakulása és fejlődése*. Ez a szerkesztés azt sugallja, hogy a modern pedagógia fogalma viszonyítási pont, és ehhez rendelünk hozzá minden olyan neveléstörténeti tényt, eseményt, jelenséget, szerzőt, ami és aki ezt időben megelőzte. Ez a tárgyalásmód a felvilágosodás történetiszemléletébe illeszti a pedagógia és benne a nevelés, a gyermek történetiségét: az állandóan fejlődő, a szebb jövő felé haladó társadalom képét tárja elénk, amelyben a nevelés is helyet kap a fejlődés, a haladás mindig előre mutató menetében, és e folyamat csúcsa a modernitás.

E logika alapján viszont semmiképpen sem a modernitás közegében tárgyalandó az *Iskolatügy és pedagógia a XX. század második felében* című, neveléstörténeti munkában ilyen részletességgel még nem tárgyalt fejezet témája, amely éppen azon kereteknek a megváltozásával, szétesésével foglalkozik, amelyeket a modernitás társadalma és pedagógiája megteremtett, és amely keretek között a gyermekkor megváltozása is bekövetkezett. Nem véletlenül futtatja ki e fejezetet a szerző a posztmodernnek nevezett, az élet minden területét – így a pedagógiát, a nevelést is – érintő szemlélet felé: a történeti nézőpont azt diktálja, hogy a jelenig futó neveléstörténeti áttekintés a „*felgyorsuló globalizációs tendenciák*” (255. o.) közoktatáspolitikai, nevelési következményeit is érintse, mintegy ezzel zárva az egyetemes neveléstörténeti tárgyalás ívét.

A tankönyv nagy érdeme, hogy a magyar neveléstörténet keretében kísérletet tesz az 1945 utáni közoktatáspolitikai mérlegelésére, értékelésére. E korszak közoktatáspolitikai történései, akárcsak köztörténete még sokáig fogják vita tárgyát képezni; a napi politika hatásától sem mentes az elmúlt ötven évről való köznapi és tudományos keretek között zajló gondolkodásunk. Ez a fejezet egy állomás a szocialista nevelés és pedagógia korszakának remélhetőleg egyre tényyszerűbbé, árnyaltabbá váló történeti feldolgozásában. Kár, hogy a szöveggyűjteményben nem kapcsolódik forrásanyag ehhez az időszakhoz.

Egy tankönyv és a hozzá összeállított szöveggyűjtemény együttese a felsőoktatásban jól bevált eszközei az ismeretnyújtásnak, de az egyetemi szinten elvárható önálló feldolgozásnak is. Ez a tankönyv kívánatos egyensúlyt tart az *ismeretközlő* és a pedagógiatörténeti jelenségekről, folyamatokról *kritikai értékelést nyújtó* funkció között. A kapcsolódó szöveggyűjtemény is erre törekszik, amikor minden közölt forrást megelőz valamilyen rövid magyarázat, eligazítás, megadva az önálló elmélyedés lehetőségét.

Jól használható, szakszerű, a tudományos kiérlelttség és nyitottság szükséges együttjárását megvalósító tankönyv és ehhez illeszkedő szöveggyűjtemény született. A pedagógusképzés bátran támaszkodhat e tankönyv-együttesre, akár ismeretanyagát, akár szemléletformáló jelentőségét tekintve.

Szabolcs Éva

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatóság (1900 Budapest, Orczy tér 1.)
faxon: 06/1-303-340 mailen: hirlapelofizetes@posta.hu

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

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

E szám megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatási Minisztérium támogatta.
Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja az SZTE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökne Soós Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.

Megjelent 8,6 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szócikkeket 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 Publication 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

T. Neville Postlethwaite: Ten points to ensure that cross-national studies are of good quality	5
János Gécsi: Reformed living and its symbol: The elements of the Weltanschauung and art pedagogy of Sándor Nagy	19
András Németh: Educational science – „new education” – educational reforms in Hungary	39
Katalin Kovács: A comparative study of the self-concept and social position of 12–13-year old girls participating and not participating in cooperative games in physical education	57
Irén Virág: The education of Hungarian aristocracy in the first half of the 19 th century: The testimony of sources	77
Orsolya Kálmán: Changes in learning in higher education	95