

BALOGH GERGŐ

Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban, 1869–1925

Tanulmányomban elsőként a magyarországi alfabetizáció, majd egy olyan népiskolai tantárgy – a beszéd- és értelemgyakorlatok – kerül a középpontba, amely nemcsak a korszak írás- és olvasástanításának mibenléte felől nézve fontos, hanem a tudáshoz és annak reprodukciós kísérleteihez fűződő viszonyának szempontjából is. Vizsgálatomban jelentéssé válik az írás és az olvasás oktatásának története, amely már közvetlenül az irodalomoktatás kérdéseire, a népiskolai olvasmányok vizsgálatára nyit ablakot. A tömegoktatás intézményes kereteinek, az írásra és az olvasásra való képesség elsajátításának, valamint az elsajátítás mikéntjének áttekintése, irodalom és oktatás viszonyának tárgyalása többek között azért is kulcsfontosságú, mert a modern irodalomszemlélet kialakulásának tárgyalása feltevésem szerint nem tekinthet el a 19. század végi, 20. század eleji irodalomoktatástól. Így annak érdekében, hogy az irodalomtudományos munka az irodalomról való gondolkodás egy összetettebb modelljét legyen képes létesíteni, oktatás és irodalom viszonyát is figyelembe kell venni. Az olvasás, az írás és az irodalom oktatása alapozta meg azokat a stratégiákat, amelyek a modern irodalom előállítását és fogyasztását lehetővé tették. A modern irodalmi tudat megalapozása ezért elválaszthatatlan a modern tömegoktatás történeteitől.

1. Tömegoktatás és alfabetizáció

A modern oktatás intézményes keretfeltételeinek megjelenése önmagában még természetesen mit sem ér. Az alap- és a középfokú tömegoktatásra, valamint az egyetemi tanulmányokra mindenekelőtt alkalmassá kell tenni a diákokat. A modern oktatási rendszerekben az írni-olvasni tanítás ennek nyilvánvaló feltétele, azonban az, hogy a különböző történeti időszakokban miként, milyen módszereket alkalmazva sajátították el ezeket a készségeket, és azok milyen viszonyt létesítettek az anyanyelvvél és a nemzeti nyelvvel, korántsem ennyire magától értetődő. Sőt tovább bonyolítja a helyzetet, hogy az írás és olvasás tanításának mikéntje erőteljesen kötődik az oktatásban felhasznált segédletekhez, a tan- és gyakorlókönyvekhez, ezáltal azok történeti beágyazottságához és mediális valóságához is. A tantervek, tanári segédletek és könyvek (ábécék és módszertanok) nem tekinthetők egyszerűen tanítási-tanulási eszközöknek. Nem csupán eszközök, és nem csupán egy cél elérésének szolgálatában állnak:

az oktatás gyakorlataiban lényegileg formálják a létesülő tudást, és ami a történeti elemzés számára legalább ilyen fontos, referálnak valamilyen tudásról.¹

A magyar alfabetizáció, az írás- és olvasástanítás áttekintése a modern magyar oktatási gyakorlatok kialakulásának olyan dimenzióját tárja majd elénk, amely nemcsak jelentősen hozzájárulhat ahhoz, hogy a modern irodalmi tudat megalapozását jobban megértsük, de annak történetében maga is fontos szerepet játszik. A magyar általános alfabetizáció történetétől márpedig – más oktatási rendszerektől eltérően – elválaszthatatlan a beszéd- és értelemgyakorlatok nevű tantárgy.² Ez a tárgy 1925-ig a népiskola első két, attól fogva pedig az első négy évének központi jelentőségű szereplője volt, és igen hosszú időre, 1869-től egészen 1963-ig rendezkedett be – még ha egy idő után más név alatt is – a magyar tantervekben.³ Módszerei a 19. században széles körben, egész Európában elterjedtek voltak, önálló tárgyként azonban csak a magyar oktatásban kapott helyet.⁴ Funkciói szerteágazók voltak, közöttük sokáig dominált az iskolai létbe szoktatás, a nyelvi és gondolkodásbeli készségek fejlesztése, valamint – habár a legtöbb tárgy szintén épített rá – az írás- és olvasástanulás (amelyekkel párhuzamosan futott) segítése, mégis sokáig általános megalapozó szerepében bizonyult a legjelentősebbnek. (A nem magyar anyanyelvű népiskolákban 1879-től a magyar nyelv oktatásának eszközévé is vált.)⁵ Történetének tárgyalása a későbbiekben rámutathat arra, hogy az írás és az olvasás tanítása érdemben miért csak előkészítő és segítő gyakorlatait szem előtt tartva tárgyalható.

Törekvések és eredmények

Az írás- és olvasástanítás kiegészítés utáni története párhuzamos az irodalmat fogyasztani képes lakosság növekedésével és – összetételének tekintetében – megváltozásával, ezért irodalomtörténeti szempontból rendkívül lényeges, elhanyagolhatatlan tényező. Hazánkban csak az 1868. évi XXXVIII. törvénycikkkel vált általánossá – tehát a fiúk és a lányok számára egyaránt kötelező érvényűvé – a tankötelezettség (6 és 12 éves kor között), vagyis csak ekkortól érvényesülhetett az a politikai szemlélet, amely a korábban az írás és olvasás ismeretének privilégiumával rendelkező szűkebb társadalmi csoport helyett immár a teljes felnővekvő lakosság alfabetizációjára apellált. Az analfa-

¹ Friedrich Kittler e belátás birtokában egyenesen odáig ment, hogy a Bibliát parafrázálva kijelentette: „»Kezdetben« nem a Tett, hanem az »ábécéskönyv« volt.” Friedrich A. KITTLER, *Aufschreibesysteme 1800–1900*, Wilhelm Fink, München, 1995³, 39.

² Vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna, *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*, Trezor, Budapest, 2006, 59.

³ Vö. Uo.

⁴ Vö. MÉSZÁROS István – FLECKENSTEINNÉ CSERVENKA Júlia – ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna – KÖNYVES-TÓTH Lilla, *A magyar olvasástanítás története*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1990, 108.

⁵ Vö. *Tanterv a nem magyar ajku népiskolák számára. Az 1868^{ki} XXXVIII. és az 1879^{iki} XVIII. t. cikkek értelmében. Kiadott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister 1879-ik évi június hó 29. napján 17284. szám alatt kelt rendeletéből*, Magy. Kir. Egyetemi Könyvnyomda, Budapest, 1879, 6. Sőt, ellentétben a magyar anyanyelvű iskolákkal, a nem magyar nyelvűekben a beszéd- és értelemgyakorlatok nem ért véget a második évvel. Tanítása a népiskola végéig, hat évig tartott, éppen a magyar nyelv tanításának való alárendelődése miatt. A nemzetiségek és a magyarosításban központi szerepet betöltő alfabetizációs törekvések viszonyához lásd NAGY Péter Tibor, *Oktatástörténet, -szociológia*, Iskolakultúra, Veszprém, 2012, 102.

betizmus felszámolására való törekvés deklarált célként a magyar oktatáspolitikában először az Eötvös-féle népiskolai reformokkal került vezető szerepbe.⁶ Ugyanakkor a törvény és a nyomában kidolgozott tanterv érvényesítése sem járt azonnali eredménnyel, sem az iskolába járási hajlandóság, sem pedig az analfabetizmus visszaszorulásának tekintetében.⁷ Magyarországon a 19. század második felében az olvasók szignifikáns hányada első generációs – és ez kulcsfontosságú –, tehát az írási és olvasási készségek megalapozását, esetleg magukat a készségeket értelemszerűen nem vihették otthonról magukkal az iskolába, azokat ott kellett elsajátítaniuk. A korszak neveléstörténetéről írva Pukánszky Béla korabeli felmérésekre és statisztikákra hivatkozva arról számol be, hogy 1868-ban a tanköteles gyerekek 48%-a, 1872-ben 55%-a, 1896-ban 79%-a, 1913-ban 93%-a járt valóban iskolába.⁸ Az analfabetizmus, lekötve az előbbi folyamatot, az egyre nagyobb iskolalátogatási hajlandóság és az írás-olvasás tanítás módszertani újításai miatt az első világháború kitörése előtt – habár ennek eloszlásában a felekezeti eltérések még jelentősek – körülbelül már csak a felnőtt lakosság harmadára tehető,⁹ hogy aztán 1930-ban a 7 éven felülieknek mindössze 9%-a, 1941-ben pedig 6%-a ne tudjon írni és olvasni.¹⁰

Az olvasóképes lakosság arányai ráirányíthatják a figyelmet olyan tényezőkre, amelyek más, a későbbiekben tárgyalandó magyar sajátosságok mellett válaszul szolgálhatnak arra, hogy a modern irodalmi tudat megalapozásának hazai története miért nem írható le egyszerűen az angol, a francia vagy a német folyamatokat szem előtt tartva, azok felől, az esetleges párhuzamosságra kiélezett figyelemmel; hogy ezek miért szolgálhatnak irodalomszociológiai értelemben legfeljebb csak fogódzóként. Magyarországon egészen az 1930-as évekig nem beszélhetünk olyan általános kultúrafogyasztási lehetőségekről, valamint iskolázottságról, tudásról és anyagi hozzáférésekről, amelyek az angolhoz, a franciához vagy a némethez lettek volna mérhetőek.¹¹ Mire pedig azok

⁶ Ez persze nem jelentette azt, hogy a közép- és felsőfokú oktatási intézmények is szélesre tárták volna kapuit a tömegek előtt. A „19. század során a felsőbb oktatási lehetőségek mérsékelt bővülése nem csökkentette az elit és a középosztály gyermekei által élvezett oktatási-művelődési előnyöket”. SASFI Csaba, *Az oktatás társadalomtörténete. Oktatás és társadalom kölcsönhatásának történeti vizsgálata = Zsombékok. Középosztály és iskoláztatás Magyarországon a 19. század elejétől a 20. század közepéig*, szerk. KÖVÉR György, Századvég, Budapest, 2006, 525. Vagyis a kiegyezés utáni magyar oktatási rendszer egyszerre segítette elő a társadalmi mobilitást, és szabott annak gátat egy másik szinten.

⁷ Ez a 19. századi Európában egyáltalán nem egyedi jelenség. Az összevetésből azonban az is kiderülhet, hogy az 1869 utáni magyar népoktatás a nyugati iskolarendszerek teljesítményéhez viszonyítva kiemelkedő színvonalon zajlott. Ehhez lásd: MARTYN LYONS, *A 19. század új olvasói. Nők, gyermekek, munkások = Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*, szerk. Guglielmo CAVALLO – Roger CHARTIER, ford. SAJÓ Tamás, Balassi, Budapest, 2000, 358–359.

⁸ Vö. PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András, *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994, 477.

⁹ Vö. GYÁNI Gábor – KÖVÉR György, *Magyarország társadalomtörténete. A reformkortól a második világháborúig*, Osiris, Budapest, 1998, 142. A magyar anyanyelvűekre vonatkozó adatok mellett a német, a szlovák, a román, a rutén, a horvát és a szerb nemzetiségek írni-olvasni tudásának alakulását is szemlélteti 1880-tól 1910-ig, 10 éves bontásban a Nagy Péter Tibor által közölt táblázat: NAGY Péter Tibor, *Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban. 1867–1945*, Iskolakultúra 2005/6–7., 21.

¹⁰ Vö. PUKÁNSZKY–NÉMETH, *I. m.*, 478.

¹¹ „A forradalmi Franciaországban a férfi lakosságnak fele, a nőknek körülbelül 30%-a tudott olvasni. Nagy-Britanniában, ahol az írástudás aránya már korábban is magasabb volt, 1850-ben a férfiak 70%-a, a nőknek 55%-a tudott olvasni. A Német Birodalomban az írni-olvasni tudás 1871-ben 88%-os volt.

együttesen előálltak, mind Nyugaton, mind Magyarországon megváltoztak a társadalmi, politikai, gazdasági, jogi és technikai viszonyok. A magyar folyóirat-kultúra virágzásnak indulása, a rohamosan növekvő példányszámok, valamint az írói szakmának *mint szakmának* a 19. században társadalmilag egyre elfogadottabbá váló jellege nem független az alfabetizációs folyamatoktól, ám fontos, hogy nem is csak azokhoz kötődik kizárólagosan, hiszen az olvasni tudás önmagában, ahogy Bengi László a városi munkásság olvasói rétegeként való megjelenését tárgyalva joggal mutat rá, „még nem elegendő az olvasáshoz: idő és pénz, azaz az életszínvonal emelkedése és az életkörülmények javulása is kell hozzá”.¹²

Az írás és az olvasás technikái

Az oktatási reformok nemcsak az új olvasói rétegek megjelenését tették lehetővé. Legáltalában ilyen fontos az, hogy az írás- és az olvasástanítás, valamint az ezekre való felkészülés módja, segédletei és módszerei hogyan határozták meg a nyelvről alkotott elképzeléseket. Az írás és az olvasás tanításának éppen aktuális gyakorlatai első ízben kódolják az írott nyelv, az írás és az olvasás mikéntjének egy bizonyos elgondolását. Ez az elgondolás, minta vagy modell például a jel szerkezetét, a szó, a mondat vagy a szöveg mibenlétét az ezekhez való közelítés tekintetében egy minden további lehetőségét megalapozó és megelőző tartományként rögzíti. Az írott és a beszélt nyelv, a hang és a betű, a jelentéses és a jelentés nélküli elemek, az anyagi és az értelmi kapcsolata, viszonya csakis azáltal artikulálható, csakis azáltal nyerhet formát, hogy megtanuljuk, mi a kerülendő, mi a megkövetelt és mi a lehetséges forma, melyik elem milyen pozíciót foglal és foglalhat el a rendszeren belül, mik alkotnak paradigmát, és milyen különbségekkel kell számolnunk. Elsajátítjuk a néma és a hangos olvasás, a tiszta hangképzés technikáját, a helyes testtartást, a kezek mozgulatainak ökonómikus kivitelezését, megtanulunk lapozni, a mozgás automatizmusáig gyakorlatoztatjuk szemeinket, összehangoljuk őket kezeinkkel és viszont. Követjük a sorokat, átugrunk, visszalépünk, elidőzünk. Megtanuljuk, hogy bontsuk szét a hangsorokat, és rendezzük újra az elemeket, hogyan ismerjük fel, azonosítsunk, kombináljunk és cseréljük fel; hogy milyen grammatikai rendnek kell érvényre jutnia az adott megszólalásban, és milyen grammatikai renddel állunk szemben. Megtanuljuk, hogy mik az írás és az olvasás működési és működtetési szabályai, azok hogyan viszonyulnak egymáshoz.

A szabályok persze történetiek. Ma mást jelent az alfabetizáció, mint amit nyolcvan, százötven vagy kétszáz éve jelentett. Az, ahogyan a magyarországi tanulók a 19. század utolsó harmadának kibontakozó tömegoktatásában és a 20. század elején gondolkodni, írni és olvasni tanultak, alapvetően határozta meg azt, hogy olvasóként

[...] Az 1890-es évekre azonban a 90%-os írástudás szinte mindenütt általánosnak volt mondható s eltűnt a férfiak és a nők közötti hagyományos különbség is.” LYONS, *I. m.*, 348. Vö. NÉMETH G. Béla, *Létharc és nemzetiség. Az „irodalmi” értelmiség felső rétegének ideológiájához, 1867 után = Uő., Hosszmetsetek és keresztmetsetek*, Szépirodalmi, Budapest, 1987, 459–460.

¹² BENGI László, *Az irodalom színterei. Irodalom és sajtó összefüggésrendszere a 20. század első évtizedeiben*, Ráció, Budapest, 2016, 60–61.

hogyan viszonyultak a nyelvhez és az irodalomhoz, milyen stratégiákat alkalmazva nyúlhattak egyáltalán a szövegekhez.

2. A beszéd és az értelem gyakorlatai

A beszéd- és értelemgyakorlatok először az 1869-es népiskolai tantervben kapott helyet önálló tárgyként, és az ebben lefektetett alapok tulajdonképp egészen az 1905-ös tantervig nem változnak. Az 1869-es a tantervben a tárgy alábbi meghatározása olvasható: „E tantárgy tanításával az a cél, hogy az iskolába járnai kezdő kisgyermek a tanulásra előkészítettessenek és a logikai rendben való szabatos beszélésre szoktattassanak.”¹³ A tantárgy jelentőségét jelzi, hogy az első helyet foglalta el az anyanyelvi tárgyak között – csak a hit- és erkölcsstan mint az anyanyelvi tárgyak csoportját megelőző tárgy állt előtte –, a tanterv hierarchiájában így megelőzve az írás és az olvasás oktatását és minden egyéb tárgyat is.

A népiskolai oktatás alapja

Az ismertetésből az derül ki, hogy kiindulópontja minden esetben olyan mindennapi tárgyak szemléltetése, amelyek a gyerekek számára otthonról ismertek lehettek. Ezekről a tárgyakról a tanító a gyerekekkel saját tapasztalataikat gyűjti egybe, majd azokat minden tanulóval „értelmes mondatokba foglaltatja, azután az ily egyes mondatokból álló beszélgetést folytonos előadássá kötteti egybe”.¹⁴ A helyzet mindvégig dialogikus.¹⁵ A módszer abból indul ki, hogy az összetettebb nyelvi megnyilatkozások (folytonos előadás vagy ahogy 1877-től nevezik: folyóbeszéd) a leghatékonyabban úgy hívhatók elő, ha a tanító ennek kísérletei során a gyerekek tapasztalati tudását veszi alapul, vagyis azokra a tárgyról szerzett alapvető ismeretekre támaszkodik, amelyeket a gyerekek otthonról visznek az iskolába.¹⁶ A tárgy jellegzetességeinek egybegyűjtését az értelmes mondatok előállítására és ezek folytonos előadássá szövése követi. A helyes „logikai rendben” felhangzó beszéd előkészítése során a tanuló először még nem absztrakt, hanem nagyon is kézzel fogható dolgokról szól – ez teremti meg a rendkívül lényegesnek tartott folytonosságot az otthon és az iskola között –, és megszólalásaiban a szótól a szöveg felé halad.

Az egyes tanulók tárgyról szerzett saját tapasztalatai, azokból táplálkozó mondatai és ezeket a mondatokat újrendező és átformáló előadásai a tanító által vezetve

¹³ A M. K. vallás- és közoktatási miniszter által az 1868-ik XXXVIII. tcz. értelmében kiadott tanterv a nép- és polgári iskolák valamint a képezdék számára, Lempel Róbert, Pest, 1869, 4. (A továbbiakban: *Tanterv 1869.*) Az 1877-es tanterv, ahogy a tantárgy tanítását majdnem szó szerint átveszi, úgy ezt a megfogalmazást szó szerint is áttemeli: *Tanterv a népiskolák számára. Az 1868-iki XXXVIII. t.-cz. értelmében. Kiadott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1877. évi augusztus hó 26. napján 21.678. szám alatt kelt rendeletéből*, Magyar Királyi Tud. Egyetemi Könyvnyomda, 1901, 5. (A továbbiakban: *Tanterv 1877.*)

¹⁴ *Tanterv 1869*, 5.

¹⁵ Vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ, I. m., 67. „Soha ne feledjük, hogy a »Beszéd- és értelem gyakorlatok« nem lecke-tanulás, nem tanulatás, hanem kölcsönös beszélgetés.” NAGY László, *Vezérkönyv a beszéd- és értelemgyakorlatok tanításában a népiskola első és második osztálya számára*, Egyetemi Nyomda, Buda, 1869, 5.

¹⁶ Vö. Uo., 4.

kialakítják a tárgynak egy olyan fogalmát, amely magában foglalja azokat a jellegzetességeket, tulajdonságokat és ismereteket is, amelyek – mivel egy-egy tárgy nem jelentheti mindenki számára ugyanazt – csupán a mondatok és előadások összességében, a tanító összegző közreműködése által tűnhetnek fel az egyes tanulók számára. Vagyis a tanulók azáltal, hogy az egymás tapasztalataiból és ismereteiből táplálkozó előadásokat hallgatják, együttesen kialakítják a tárgy absztrakt fogalmát, amely már nem egyezik meg teljesen egyikük előzetes tudásával sem, és nem redukálható tapasztalataik összességére. A tárgy ezen fogalmának előállításánál a tanuló beszédébe íródik az értelmes egység megalkotásának és a helyes logikai rend érvényre juttatásának követelménye, valamint ezek szabályai és normái, amelyeket a tanító segítő, korrekciós, elővezető és összegző szerepében biztosít. A beszéd- és értelemgyakorlatok oly módon vezet át az otthon világából az iskola világába a tanulókat, hogy már az iskolában először tanult absztrakt fogalmak révén – ám a szabályokat nem előtérbe állítva – elkezd az oktatás normatív igényeihez közelíteni a gyerekek gondolkodását: „A gyermek pedig észrevétlenül tanulja meg a körülete tárgyak mineműseit, rendeltetéseit, s ez érzékeltetés által gyakorolja magát anyanyelvében.”¹⁷ A beszéd- és értelemgyakorlatok így teremti meg a lehetőséget az egyre elvontabb fogalmak felé való haladásra, így rakja le aztán az oktatás második évében a más tantárgyak keretei között tanulandók alapjait, azok „előfogalmait”,¹⁸ implicit módon szerepet játszva az előálló tudás összes lehetséges formájában.¹⁹

Funkcióváltás

A létesítéstől a közvetítésig

A beszéd- és értelemgyakorlatok 1905-ben kikerült a népiskola magyar nyelvi tárgyainak köréből. Ez a természettudományoknak a 19–20. század fordulójára jócskán megváltozott státuszával és a klasszikus műveltségi területekhez való új viszonyával, valamint az állam oktatáspolitikai, áttételesen pedig társadalmi-modernizációs törekvésével volt összefüggésben. Rendkívül fontos felfigyelni arra, hogy 1869-hez és 1877-hez képest milyen módosuláson ment keresztül tárgyunk megítélése.

Amíg korábban, mint látható volt, a nyelvi és a logikai készségek fejlesztésén volt a hangsúly, egybekötve azt az elvont gondolkodásba való észrevétlen bevezetéssel, addig az 1905-ös tanterv a tárgynak a korábbiakban csupán a második évtől előlépő funkcióját, a tantárgyi előkészítést emelte ki.²⁰ A tantárgy funkcióját ezzel alapvetően értelmezte át: „A beszéd- és értelemgyakorlatok célja tehát azoknak az ismereteknek megszerettetése, helyesbítése, melyek a földrajz, történet, polgári jogok és kötelességek, természetrajz és természettan köréből a gyermeket már ezen a fokon

¹⁷ *Tanterv 1869*, 6. (Kiemelés – B. G.)

¹⁸ Vö. Uo., 6–7.

¹⁹ Vö. NAGY, *Vezérkönyv*.

²⁰ Vö. *Tanterv és utasítás az elemi népiskolák számára. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. számú rendeletével*, Magyar Királyi Tudományegyetemi Nyomda, Budapest, 1905, XXIX. (A továbbiakban: *Tanterv 1905.*) Továbbá: Uo., 17. Ez a tanterv nyíltan állást foglalt a beszédnek a népiskolai oktatásban betöltött vezető szerepével szemben: Uo., 29.

érdeklik, a gyermek tudásszomját kielégítik és növelik; továbbá a szókinccs gyarapítása és a szóbeli fogalmazás (élőbeszéd) gyakorlása.”²¹ A tantárgy funkciójának átértelmezése azzal is együtt járt, hogy a beszéd és a gondolkodás szerkezetének strukturálása helyett az 1905-ös tanterv már az ismeretek átadását, a tudás közvetítését tette meg a beszéd- és értelemgyakorlatok leginkább előre való feladatának. (Noha a tanterv alapvető célkitűzése, mint azóta is annyié, ennek éppen ellene kívánt hatni.) Az ismereteket – legyenek azok akár a tárgyi tudáshoz, akár a szókinccshez tartozók – a tanterv retorikája szerint meg kell szerezgetni, mivel ezzel elégíthető ki a példás optimizmussal feltételezett tudásszomj.²²

A beszéd- és értelemgyakorlatok előbbi két felfogásának lényegi különbségei figyelmeztethetnek arra, hogy a viszonylag erős módszertani folytonosság ellenére a 20. század elején mennyire másként gondolták el ugyanannak, ráadásul a népiskolai oktatásban egyaránt központi jelentőségűnek vallott tárgynak a funkcióját, és ezáltal magát a tudást, valamint a hasznos ismeretek körét is. A beszéd- és értelemgyakorlatok változásainak történetén lekövethető a tudáshoz való modern hozzáállás megjelenése. Az 1905-ös népiskolai tantervig a beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása annak a klasszikus, a grammatikát (értelmes mondat) és a retorikát (folytonos előadás/folyóbeszéd), valamint az ezeket átszövő logikát előtérbe állító képzésnek (*Bildung*) az égisze alatt folyt, amely a tömegoktatás legfontosabb feladatául a magyar nyelv elsajátítását nevezte meg.²³ Nem véletlen, hogy a műbírálataiban is bámulatos elméleti megalapozottságot érvényesítő Arany János, aki természetesen még a klasszikus humán műveltséget megkövetelő oktatási rendszerben iskolázódott (és abban is oktatott: éppen e munka vállalásával végleg elmozdulva a szakértelmiségi életpálya felé),²⁴ a logikát a költői nyelv egyik legfontosabb szervezővelként rögzíti.²⁵ Kosztolányi Dezső ezzel szemben 1929-es hírhedt pamfletjében már – a modern poetológiai egyik alapvetését visszhangozva – az alábbiakat írja: „Tudom, hogy egy költőtől nem szabad betű szerint való logikát követelni.”²⁶ A *Bildung* paradigmájának 19. század végi felbomlásával – amelynek egyik jele, hogy a retorikai oktatásban a logika mindinkább eljelentéktelenedett²⁷ – egyre nagyobb súly kezdett nehezenedni a természet-tudományos és a gyakorlati oktatásra, azok szerepe (kielégítendő a rájuk gyorsan jelentkező igényeket) a népiskolákban egyre nagyobbá vált. Az 1905-ös tanterv már a tudásközvetítésben, a természettudományos és a gyakorlati oktatásra való felkészí-

²¹ Uo., 116.

²² Hasonló az alábbi szövegrész logikája is: „A beszéd- és értelemgyakorlatok sok helyütt annyira sablonos, élettelen tanítással váltak, hogy akadtak, akik ezt a tanítást egészen fölöslegesnek vélték. De nem lehet fölösleges, mert feladata, ha más nevet is adnánk neki, lényeges: a gyermeket némi rendszerességgel be kell vezetnünk környezetének elemi ismeretébe, hogy megfigyelő és beszélő képességét együttesen fejlesszük.” Uo., XIII.

²³ Vö. *Tanterv* 1869, 4. Vö. *Tanterv* 1877, 4.

²⁴ Ehhez lásd SZILÁGYI Márton, *Arany János társadalmi státuszának változásai*, *Alföld* 2015/10., 92–93.

²⁵ Vö. DÁVIDHÁZI Péter, *Hunyt mesterünk. Arany János kritikusi öröksége*, Argumentum, Budapest, 1992, 90–91.

²⁶ KOSZTOLÁNYI Dezső, [Az írástudatlanok árulása. Különvélemény Ady Endréről] = Uő., *Tükörfolyosó. Magyar írókról*, szerk. Réz Pál, Osiris, Budapest, 2004, 378.

²⁷ Vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ, I. m., 67.

tésben látta meg az értelem fejlesztésének lehetőségeit.²⁸ A beszéd- és értelemgyakorlatok tehát ahelyett, hogy a továbbiakban is egy általános megalapozó tárgyként viselkedett volna, ahogy az 1869-es tanterv óta,²⁹ a tudás megalapozásának helyeként, a 20. század hajnalán specializálódott, és a tudás átadásának helyévé vált. Ez illeszkedik abba az oktatáspolitikai tendenciába, amely az 1880-as évektől egyre nagyobb teret engedett a gyakorlati (termelési és ipari) ismeretek népiskolai elsajátításának, nyilván a klasszikus műveltségterületek rovására: ahogy Kelemen Elemér rámutat, az 1905-ös tanterv e folyamat legitimitását szentesítette.³⁰

A specializáció, a funkcionális elkülönülés paradigmatis modern jelenség.³¹ A központi jelentőségű tantárgy elgondolásában tetten érhető modern szemlélet az 1905-ös népiskolai tantervhez köthető, ekként pedig az is ugyanilyen fontossá válik, hogy az 1877-es tantervben még nincs jelen. Ez azt jelenti, hogy még ha megjelenését nem is feltétlenül, de uralomra jutását a diskurzusban valahol a kettő között kell keresni. Széles körű intézményes önreprodukciója azonban nyilván csak 1905 után kezdődhet meg. Nem függetleníthető az előbbiektől, hogy már az 1880-as években átalakuló oktatásának az áttekintésekor elkezdett kirajzolódni egy cezúra, amely a modern szemlélet megjelenését jelzi.

Az 1905-ös tanterv után a beszéd- és értelemgyakorlatok többé már nem lehet az, ami előtte volt. Ugyan az 1925-ös népiskolai tanterv visszaállítja az anyanyelvi tárgyak korábbi rendszerét, és kritizálja a beszéd- és értelemgyakorlatoknak a tudásátadás eszközüvé tételét,³² a tantárgy szerepét, hasonlóan az 1905-ös tantervhez, nem az általános jellegű megalapozásban látja. A tárgy speciális szerepe ebben a tantervben a fogalmazási készségek fejlesztése lesz. A fogalmazás ekkor már a népiskola második évtől tanítandó önálló tantárgy (korábban a nyelvtan része volt), az olvasás-írás tárgycsoport része, feladata pedig a beszéd- és értelemgyakorlatokkal tanult fogalmak „néhány mondatba foglalható egységének szóbeli megfogalmazása és leírása”.³³ Ez azt jelenti, hogy amíg a beszéd- és értelemgyakorlatok a 19. században tartalmazta a fogalmazás készségének fejlesztését a megbeszélte tárgyakról való tudás folytonos előadássá vagy folyóbeszéddé szervezésének követelménye által – és ezzel a beszéd szervezése ugyanannak a tudáselőállítás folyamatnak a részeként volt azonosítható, mint a tárgy absztrakt fogalmának megalkotása –, addig a fogalmazás a 20. században

²⁸ Vö. BALLÉR Endre, *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*, Országos Köznevelési Intézet, Budapest, 1996, 21–23.

²⁹ Lásd ehhez például az igen hosszú időre meghatározó módszertani alapvetéseket lefektető Gyertyánffy–Kiss-féle didaktikát: GYERTYÁNFFY István – KISS Áron, *A népiskola módszertana*, Franklin-Társulat, Budapest, 1876, 21., 26.

³⁰ KELEMEN Elemér, *Tantervpolitika, tantervkészítés a 19–20. században*, *Educatio* 1994/3., 393.

³¹ „A funkcionális elkülönülés primátusa a modern társadalom formája. És a forma nem más jelent, mint a differenciát, amellyel saját egységét belsőleg reprodukálja, és a megkülönböztetést, amellyel saját egységét mint a megkülönböztettség egységét megfigyelni képes.” Niklas LUHMANN, *Der Gesellschaft der Gesellschaft*, II., Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1998, 776.

³² Vö. *Tanterv az elemi népiskola számára. Kiadta a m. kir. vallás- és köznevelési miniszter 1925. évi május hó 14-én 1467. eln. számú rendeletével*, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1925, 5. (A továbbiakban: *Tanterv* 1925.)

³³ Uo., 24.

önálló életet kezdett élni, implicit módon különböző tudásterületekként határozta meg a fogalom megalkotását és a fogalomról való beszédet.

Az 1925-ös népiskolai tanterv tehát csupán továbbhaladt azon az úton, amelyet az 1905-ös tanterv kezdett meg, és amely a tudáselőállítás formáinak egyre nagyobb mértékű funkcionális elkülönítésén alapszik. Az 1905-ös tanterv ezért tekinthető korszakhatárnak: a tudásról való modern gondolkodás reprodukciója általa válik csak igazán lehetővé – hiszen ekkor már a teljes lakosság kb. 90%-a részesült népiskolai oktatásban –, méghozzá az egyre tökéletesedő, egyre hatékonyabbá váló modern tömegoktatás adta intézményes keretfeltételeinek köszönhetően. 1905 a tudásról való gondolkodás magyarországi történetében a modernség cezuráját létesíti, még ha a modern szemlélet korábbi megjelenésére utalt is.

3. Az írás és az olvasás előkészítése

Az általános alfabetizáció elérése a népiskolai oktatás legfontosabb törekvése volt. Az írás és az olvasás tanítása, az oktatás hatékonysága növelésének érdekében, az 1869-es tantervtől fogva – a kor pedagógiai szakirodalmával szinkronban – csak a beszéd- és értelemgyakorlatokban foglalt írási-rajzoló és hangoztatási előgyakorlatok után kezdődhetett meg.³⁴

A betűk hangoztatásának és lejegyzésének oktatása ekkor azokhoz a testi tapasztalatokhoz és értelemalkotási ismeretekhez kapcsolódik tehát, amelyeket a gyerekek a tárgy keretein belül elsajátíthattak. Ahhoz, hogy érvényesülhessen az olvasás tanításának egyik legfontosabb követelménye, mely szerint életbevágó, hogy „a gyermek minden elolvasott szót értsen, az olvasmányok tartalmát saját szavaival előadni képes legyen”,³⁵ a tanulóknak a beszéd- és értelemgyakorlatok keretein belül meg kellett kezdeniük azon nyelvi-gondolkodásbeli készségek elsajátítását, amelyek az értelem megalkotását legitimáló kritériumokat rögzítették, és amelyek autorizálták azokat a logikai-retorikai elveket, melyek egy fogalom elgondolását és a saját tapasztalat szabatos kifejezésre juttatását lehetővé tették. Ezzel párhuzamosan az íráshoz elengedhetetlen finommotoros mozgás rajzolás általi fejlesztése, és a szóalakokat lebontó-felépítő, egyúttal az artikulációs bázist is formáló hangoztatás együttesen létesítették a hang és a betű kapcsolatát *mint olyat*, méghozzá már azelőtt, hogy viszonyuknak tényleges tantárgyi oktatása megkezdődhetett volna.

A fonéma, a hang és a betű

A silabizáló módszert maga mögött hagyó népiskolai oktatás előgyakorlatai a betű, a hang és a fonéma megkülönböztetéseinek alapszanak. Amennyiben a fonémát nem

³⁴ Vö. *Tanterv* 1869, 7. Lásd ezeket részletesen: NAGY, *Vezérkönyv*, 20–42.

³⁵ Uo., 8. (Kiemelés – B. G.) Vö. *Tanterv* 1877. A saját gondolat, az *inventio* („feltalálás”) fontosságának hangsúlyozása az „írásbeli gépiesség[étől]”, a „könyv vagy szabály [...] szajkó módra betanultatásá[tól]” való elhatárolódás miatt lényeges. *Tanterv* 1869, 10. Ugyanezen logika érvényesüléséről a német oktatás 18. század végi kontextusában: Friedrich A. KITTLER, *Szerzőség és szerelem*, ford. ZSELLÉR Anna, Prae 2014/4., 49–52.

mint a beszélt nyelv organikusan előállítható legkisebb elemét, hanem mint kódolási/információs egységet, az akusztikai környezet jelentette zajtól megtisztított teoretikus alakzatot vagy konstrukciót értelmezzük, rálátásunk nyílhat arra, hogy a tanítási folyamat miként hozta létre és stabilizálta a nyelv egy olyan (az irodalmi modernség szempontjából rendkívül jelentős) elgondolását, amelynek alapja a „néma hang”.³⁶ Sybille Krämer az írás kultúrtechnikai értelmezése során mutatott rá arra, hogy a fonéma a beszélt nyelv szegmentálásának eredményeként már mindenkor az ennek a műveletnek mintát szolgáltatató alfabetikus rendszeren alapszik, vagyis „az egyes hang nem a beszéd terméke, sokkal inkább eredménye a beszélt nyelv írás médiumában való elemzésének”.³⁷ Szempontunkból jelentős, hogy az írás- és az olvasástanulás előgyakorlatai, megkettőzve a tanulók beszédaktusait, az iskolai oktatásban éppen egy ilyesfajta elemzési gyakorlat során létesítik a fonémát mint egységet, az annak médiumaként megszólaltatott hang, valamint a megalkotandó/kiolvasandó gondolat (vagy értelem) közé egy újabb mediális szintet beléptetve.³⁸ A korban az előgyakorlatok meghatározó jelentőségű módszertani könyvét jegyző Gyertyánffy István a magyar módszertani hagyományokra támaszkodva és a jövőbeliek számára mintát szolgáltatva³⁹ 1883-ban az alábbiakat írja *A halló és beszélő szervek gyakorlásáról*:

Ezeknek kettős céljuk van: egyfelől a gyermeket a hangok és a hangkapcsolatok (szótagok, szavak) helyes felfogására, másfelől pedig azoknak tiszta kimondására képesíteni. Ezek tehát nem egyebek, mint valóságos hangoztatási gyakorlatok, melyeknél az írás vagy olvasás teljesen kizártnak tekintendő. Minden egyes gyakorlat részint magába fogadó (receptív), a mennyiben a gyermek hallása az előmondottaknak helyes felfogására képesítették, részint felújító (reproductív), a mennyiben a helyesen felfogottak rögtöni utánmondására ösztönöztetik. / Az ezen cél elérésére szolgáló eszköz tehát nem egyéb, mint az elő- és utánmondás. De ha azt akarjuk, hogy a gyermekek a szók elemeit világosan felfogják, úgy arra kell ösztönöztetniük, hogy a szókat ők magok bontsák szét alkotó elemeire s viszont, hogy ez utóbbiakból megint össze tudják rakni az egészet. E szerint a hangoztatási gyakorlatoknak két nemét kell megkülönböztetnünk. Egyszer magából az egészről, t. i. a szóból indulunk ki, s jutunk a felbontás segélyével az elemekhez, vagyis a hangokhoz. Ez az eljárás az elemző, vagy az analyticiai hangoztatás. A hangoztatási gyakorlatok másik neménél az elemek (a hangok) vannak meg-

³⁶ Sybille KRÄMER, *Writing, Notational Iconicity, Calculus. On Writing as a Cultural Technique*, ford. Anita MCCHESEY, MLN 2003/3., 526.

³⁷ Vö. Uo., 527. Lásd ehhez még: Jacques DERRIDA, *Grammatológia*, ford. MARSÓ Paula, Typotex, Budapest, 2014, 37–87.

³⁸ A gyakorlás műveleteivel „párhuzamosan megtanították az alapvető nyelvtani terminusokat, mint *hang, betű, magánhangzó, mássalhangzó, szótag, szó, mondat*.” ADAMIKNÉ JÁSZÓ, *I. m.*, 86.

³⁹ „Tudtuk és éreztük mi mindnyájan azon igazságnak horderejét, hogy míg a gyermek látó- és hallószerveit öntudatos szemlélődésre képessé nem tesszük, míg keze a betűk elemeinek alakítására alkalmassá nem válik s beszélő szervei a beszédbeli hangok utánzásában s azoknak összerakásában meg szétbontásában kellő gyakorlottságot nem nyernek, addig akár az írás, akár az olvasás tanításának megkezdése nagy pedagógiai botlás, mely sok káros következményt vonhat maga után.” CZUKRÁSZ Róza, *Phonómimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához*, Ifjabb Nagel Ottó, Budapest, 1899, 8.

adva és azokból kell összeállítani az egészet (a szót). Ezt az eljárást összerakó vagy syntheticai hangoztatásnak nevezzük.⁴⁰

Az előgyakorlatok mögött meghúzódó előfeltevések szerint a hang csakis a képzett fül számára lehet hozzáférhető, a fonémák rendszerének variativitása pedig csak a gyakorlott elme számára válhat kiaknázhatóvá. A hallgatási és az artikulációs gyakorlat a beszédaktusba egy olyan normatív elvet vezet be, amely a „helyes” felfogásnak és a „tisztá” hangképzésnek szolgál mércéjéül. E mérce médiuma kezdetben nyilvánvalóan a tanító, akinek beszéde implicit módon tartalmazza a felhangzó nyelv elismétlésének kritériumait. A tanulók dolga, hogy hagyják ezeket a kritériumokat saját beszédaktusaik konstitutív részévé válni, a tanítóé pedig, hogy minden lehetséges pedagógiai eszközzel elősegítse ezt a folyamatot, mindenkor szem előtt tartva a hang ideális alakját és a megszólaltatandó normát. Margócsy István ezért állapítja meg joggal a korszak oktatása kapcsán az alábbiakat: „A dualizmus korában (s kora óta) az államilag szabályozott nyelvoktatás és nyelvművelés elsősorban mint állampolgári magatartásszabályozó, manipulatív tendencia lépett fel, minek révén messzemenően konzervatívává vált, szembefordult a nyelvújítás korának és a reformkornak aktív, nyelverteremtő stratégiájával (mily jellemző például az 1870-es években indult nyelvvédő folyóirat címe: *Magyar Nyelvőr!*), s elsősorban a nyelvi általánosságok iskolás biztosítását igényelte.”⁴¹ A népiskolai oktatás a végrehajtott beszédaktust a kor (nyelv)politikai struktúrába írja vissza. A nyelv tiszta paradigmájának előtérbe kerülése összefüggésbe hozható a ténnyel, hogy a magyar mint nemzeti nyelv szeretetére való számos – elszórva akár már 18. század végi, és később a romantikus költészetben markánsan megjelenő – felhívás ellenére a közösség nyelvi alapú összetartozásának hangsúlyozása hazánkban csak a 19. század közepétől vált uralkodóvá.⁴²

Akárcsak a testi és szellemi szabályozás mechanikus formái – mint amilyenek a tér és az idő szegmentálása –, amelyek megteremtése a kiépülő modern oktatási rendszer egyik legfőbb teljesítménye; vagy a gondolkodás pályáit előíró dialogikus gyakorlatok, melyek a 19. századi népiskolai oktatás minden további lehetőségét meghatározzák; a tantermi beszédgyakorlat maga is szigorú normatív elveket testesít meg. Az Eötvös-féle népiskola a test, a gondolkodás és a beszéd sztenderdizálását észrevétlenül hajtja végre. Az írás és az olvasás kultúrtechnikái a 19. század utolsó

⁴⁰ GYERTYÁNFY István, *Előgyakorlatok az írva-olvasás és rajzolás tanításához*, Dobrowsky és Franke, Budapest, 1893³, 10–11. (A kiemeléseket elhagytam – B. G.) Gyertyánffy könyve Gönczy Pál – még az 1877-es tantervhez is ajánlott – ábécéjének nyomvonalán haladt tovább, amely azonban annak ellenére, hogy formálisan maga is a Gyertyánffy által leírt módon képzelel el a előgyakorlatokat, azokat nem fejtí részletesebben ki. Vö. GÖNCZY Pál, *Vezérkönyv a magyar Á-B-C és elemi olvasókönyv tanításához tanítók számára*, M. Kir. Egyetemi Nyomda, Buda, 1869, 15. Az 1905-ös tanterv maga is követi ezt a módszert: „A hangoztató gyakorlatok segítségével fel akarjuk fogatni a gyermekekkel, hogy a szavak hangokból állanak. E gyakorlatok két irányban haladnak: először felbontatjuk a gyermekekkel a szavakat hang-elemeire (elemzés, analízis); másodsor az egyes hangokból szavakat rakatunk össze (összetétel, szintézis).” *Tanterv 1905*, 43.

⁴¹ MARGÓCSY István, *A nyelv mint a nemzet közkinccse = Uő., Égi és földi virágzás tükre. Tanulmányok magyar irodalmi kultuszokról*, Holnap, Budapest, 2007, 221.

⁴² Vö. Uo.

harmadában már előgyakorlataik révén megkezdték a test feldarabolását, meghozzá saját elveik szerint.⁴³ A fül és a hangképző szervek, a kéz és a szem egyidejű képzése a szinkron írás- és olvasástanítás írvaolvasatató módszerének lehetőségfeltételévé vált. A beszéd- és értelemgyakorlatok, melynek keretei között az előgyakorlatok zajlottak, ezzel nemcsak a gondolkodást és a testet mint egészt, hanem a testrészeket, az ekként már külön képzési elveknek alávetett és egymástól funkcionálisan megkülönböztetett tagokat és érzékszerveket is a népiskola ellenőrzése alá vonta.

A hangoztatási előgyakorlat – ahogy a fejezet címe is írja, és amiként az írási előgyakorlat a szemé és a kézé – elsősorban a fül és a hangképző szervek képzése. A magánhangzóktól a mássalhangzók felé tartó előgyakorlatok (például az első hét anyagát csak magánhangzók teszik ki: *i, é, á, ó, i, a, e*; a második hété már mássalhangzókat is magában foglal: *ö, ü, m, b, p, v, n*)⁴⁴ a tanuló testében rögzítik a nyelv egy normatív mintáját és artikulációs bázisát, elméjében pedig a nyelv egy, a beszédetől elvonatkoztatott, a beszédben realizálódó paradigmáját. A beszédaktus azért kettőződik meg ily módon, létrehozva fonéma és hang megkülönböztetését, mert a normatív nyelvváltozat hangoztatása, „az elő- és utánmondás” csupán előkészítője a hangzó nyelv diszkrét egységekre bontásának és a közlés ezen, immáron néma egységekből való (újra)felépítésének. Az előgyakorlatok során a beszédhangtól – amely még ha a normatív nyelvváltozat felhangzása is, a szóban elfoglalt helyzetének megfelelően tartalmaz zörejeket – kell eljutni *a* hangig.⁴⁵ Fontos észrevenni itt, hogy szemben például a Heinrich Stephani-féle tiszta hangoztatással, amely a hangok előre megadott készletével folyt,⁴⁶ az írvaolvasatató módszer előgyakorlatai a tanuló aktív közreműködésére tartanak igényt: a nyelvi ismétlésben elegendő gyakorlatra szert tett tanuló már képes lehet a beszélt nyelvnek mintájául szolgáló tiszta paradigmát mint a fonémák rendszerének értelem-teli együttállását felfogni. A hangoztatás két különböző típusaként, a nyelvet lebontó és a nyelvet felépítő gyakorlatokként megjelenő *analyticai* és *syntheticai* megközelítésmódok már ezen a lehetőségen alapszanak:

Az írás kétféle cselekvést foglal magában. Annak, a ki le akar írni egy szót, annak az a legelső teendője, hogy bontsa fel azt a maga elemeire, a hangokra. A másik, ebből kifolyó teendője továbbá, hogy a szétbontás által nyert egyes hangokat a megfelelő alakok (betűk) által megjelölni tudja. Itt tehát a szétbontó vagy elemző (analyticai) hangoztatásra van szükség, ez az írástanulásnak egyik mellőzhetetlen előfeltétele. [...] S vajon miként áll a dolog az olvasásnál? A gyermek előtt itt is kétféle teendő áll épen úgy, mint az írásnál. Az első teendő az egyes betűk hangoztatásában áll. Ámde ha ismeri is már a gyermek az egyes betűket, azaz ha képes

⁴³ Vö. KITTLER, *Aufschreibesysteme*, 270.

⁴⁴ Vö. GYERTYÁNFY, *I. m.*, 70–71.

⁴⁵ Vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ, *I. m.*, 88.

⁴⁶ Vö. MÉSZÁROS – FLECKENSTEINÉ CSERVENKA – ADAMIKNÉ JÁSZÓ – KÖNYVES-TÓTH, *I. m.*, 105. Stephani módszere Magyarországon az átvételek során keletkező jelentős módosítások nélkül nem jelent meg. Lásd ehhez GÖNCZY, *I. m.*, 12–13. Az írvaolvasás Stephani módszeréhez a hangoztatás révén kötődik.

is azokat egyenként hangoztatni, csupán ez nem fogja még őt olvasásra képessé tenni. Ehhez multhatatlanul szükséges még, hogy az egyes hangokat szótagokká, s viszont ezeket a szónak egészévé tudja összefoglalni.⁴⁷

Ebben a kétpólusú felosztásban az *analytici* és a *synthetic* oldal működési elve az írás és az olvasásé is. Mivel az előgyakorlatok funkciójuk szerint az írás és az olvasás tanításának alapjait rakják le, nyilván inkább beszélhetünk az írás és az olvasás feltételezett működési elvének az előgyakorlatok szintjére való bevezetéséről, mintsem arról, hogy Gyertyánffy az írás és az olvasás elgondolásában érvényesítette volna az azokra való felkészítés egy lehetséges módjának lépéseit és logikáját.

Az olvasás és az írás közül számunkra most – mivel Gyertyánffy rendszerében az olvasás, követve Johann Baptist Graser elgondolását, az íráson alapszik⁴⁸ – az írás a fontosabb. Az írás az előbbiek szerint akkor veheti kezdetét, ha lehetséges a szó hangalakjának diszkrét, ismételhető egységekre bontása és ezen diszkrét egységek jelölése. Ugyanakkor ezekre a diszkrét egységekre éppen a jelölés kényszere, vagyis az írás aktusának végrehajthatóvá tétele okán mutatkozik igény, ezért az írás a fonéma szerkezetének konstitutív elemeként azonosítható. A jelölő persze itt nem állítja előtérbe önnön materialitását, és még csak nem is az előgyakorlatokban főszerepet játszó hang, hanem a hang és a fonéma differenciája lesz a tulajdonképpeni jelölte, vagyis a hangzó beszéd folyamatszerűen egymásba kapcsolódó hangjai helyett – egy régi tradíciót fenntartva: negatív módon – a hang egy olyan ideális alakja szabja meg ontológiai státuszát, amely a nemzeti nyelv tiszta paradigmájából táplálkozik. A magyar népoktatásban az 1860-as évektől hosszú ideig egyeduralgoló írvoalvató (vagy másként: analitikus-szintetikus) módszer⁴⁹ és előgyakorlatai, amelyek a népiskolai pedagógia időszerű vívmányaiként egy történetileg merőben új, ám annál hatékonyabb – már a jelölés minimumát előállító – szabályozó körbe [Regelkreis] léptették be a tudás előállítását,⁵⁰ maguk is megerősítették az írás előtti és a hangon túli hang nagy filozófiatörténeti hagyománnyal rendelkező képzetét, méghozzá nem annak ellenére, hanem éppen azért, mert a silabizáló módszer lassú felbomlásával megkezdhetetlenné váló fonémák rendszere (mivel az írás logikája a hangoztató *analytici* folyamatba mindig is belépett) már az alfabetikus rendszer megkülönböztetésein alapszik.

Silabizálás/írvoalvasás/fonomimika

Az írás és az olvasás összekapcsolt tanítása, amelyre az előgyakorlatok felkészítenek, Magyarországon csak az Eötvös-féle népiskolai törvénytől érvényesült, előtte az írás oktatása csak a második osztálytól kezdődött meg,⁵¹ ami azt is jelenti, hogy a hang

⁴⁷ GYERTYÁNFY, I. m., 12–13. (A kiemelést elhagytam – B. G.)

⁴⁸ Vö. GÖNCZY, I. m., 14–15.

⁴⁹ MÉSZÁROS–FLECKENSTEINNÉ CSERVENKA–ADAMIKNÉ JÁSZÓ–KÖNYVES-TÓTH, I. m., 103.

⁵⁰ Vö. KITTLER, *Aufschreibesysteme*, 64.

⁵¹ GYERTYÁNFY, I. m., 75. Az írás és az olvasás szinkron tanítása az első két évben alábbi módon történt: „Az első évben az írástanítás előzi meg az olvasást, úgy azonban, hogy minden betű és szó írását azonnal követi az olvasási gyakorlás: a második évben az olvasatás előzi meg az írást.” *Tanterv* 1869, 8.

és a fonéma implicit megkülönböztetését modelláló alfabetikus rendszer csak a 19. század második felétől kezdhetette el megalapozni a fonéma, a hang és a betű viszonyát. A fonéma megszületése, azon formájában legalábbis, ahogy ma is ismerjük, ehhez az időszakhoz köthető.⁵² A korabeli iskolában az írás kezdetben nem szabadon, hanem a tanító által, vezényszavak révén megadott ütem („ütem”) szerint zajlott, és ez csak a megfelelő gyakorlottsági fok felett volt elhagyható.⁵³ Az írvoalvasatás módszertanában minden leírt betű és szó azonnal hangosan felolvasandóvá, majd később minden hangosan olvasott betű és szó azonnal leírandóvá vált. Túl ezen, minden írvoalvasatási gyakorlatot meg kellett, hogy előzzön a hangoztatás, és ez, ahogy láthattuk, kulcsfontosságú. A hazánkban viszonylag gyorsan, ám nem hirtelen elterjedő új módszer, mint utaltam már rá, a nyolc évszázadon keresztül, a 11. századtól uralkodó silabizáló módszert váltotta fel,⁵⁴ amely a betűk neveinek és a szótagok rendszerének (alfabétum) megtanulását nem kapcsolta kizárólagosan az olvasástanuláshoz, vagyis a rendszer elemeinek ismerete paradigmájában még nem feltétlenül jelentett olvasni tudást is (írni tudást pedig még annyira sem).⁵⁵ Ahogy az írvoalvasatás fellépett a „rég, lélekölő tanmódszerrel szemben”,⁵⁶ és kiszorította a silabizálást (a magyar nyelv ekkortól nem a latin mintájára, annak didaktikai elvei szerint tanulandó, ahogy korábban),⁵⁷ úgy ábécéi az ahhoz tartozó értelmetlen szótagoszlopokkal tették ugyanezt. Az írvoalvasás a csak nehézkesen és hosszú évek munkájával megtanulható silabizáló táblákat a fonetikus ábécé diszkrét rendjére és e rend szinte azonnali inskripciójára cserélte, megváltoztatva gondolkodás, beszéd–hang és írás–betű viszonyát, létrehozva egy, a hangot megelőző néma hang képzetét.

Az írás és olvasás tanításának 1869 utáni legjelentősebb újítását Czukrász Róza fonomimikai módszere jelentette. Az 1899-ben megjelent *Phonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához* egy olyan egyedi oktatási módszer alapjait rakta le, amely érdekes módon csak a Magyarországon terjedt el széles körűen – a századfordulótól jelentős, majd 1925 és 1950 között uralkodó módszerré válva⁵⁸ –, annak

⁵² „A fonéma a nyelv legkisebb alkotórésze, további azonos minőségű nyelvi alkotóelemre nem bontható. A fonéma a beszéd hangjaiból *elvont* nyelvi egység, melynek feladata a morféma hangalakjának létrehozása, *felépítése*. A fonéma jelentés nélküli építőelem. A morféma alaki különbségeit, tehát megkülönböztethetőségüket a fonéma-összetétel mennyiségi és minőségi különbségei adják.” BALOGH Judit – HAADER Lea – KESZLER Borbála – KUGLER Nóra – LACZKÓ Krisztina – LENGYEL Klára, *Magyar grammatika*, szerk. KESZLER Borbála, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000, 25. (Kiemelés – B. G.) A fenti állítás igazolható a terminus megjelenése felől is. Lásd ehhez: SIPTÁR Péter, *A fonéma tündöklése és...*, Magyar Nyelv 2006/4., 407–420.

⁵³ Uo. Vö. *Tanterv* 1877, 8.

⁵⁴ A silabizálást vidéken sok helyen még a század végén sem váltotta fel az új módszer. Móricz Zsigmond, aki azon kevesek közé tartozott, aki anyja által (aki egy lelkész lánya volt) orthonról vihette az írni és olvasni tudást az iskolába, és aki nem silabizálva tanulta meg az olvasást, még a silabizálás tügyi alkalmazásáról ad hírt: „És hiába tudtam éppen úgy olvasni a papírról, mint a tanító úr, hogy *bicska*, ez tilos volt: így kellett betűzni: *bő i, bi, cö, sö, csö, bics, kö a ka, bics-ka... bicska*.” MÓRICZ Zsigmond, *Életem regénye*, Gabo, Budapest, 2006, 297. Vö. MÉSZÁROS István, *Népoktatásunk 1553–1777 között*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1972, 61.

⁵⁵ Vö. MÉSZÁROS–FLECKENSTEINNÉ CSERVENKA–ADAMIKNÉ JÁSZÓ–KÖNYVES-TÓTH, I. m., 45.

⁵⁶ GYERTYÁNFY–KISS, I. m., 52.

⁵⁷ Vö. MARGÓCSY, *A nyelv mint a nemzet közkinca*, 217.

⁵⁸ Ennek történetét összegzi: TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ Róza, *A fonomimikai módszer Magyarországon*, Lampel R. (Wodianer és Fiai), Budapest, 1934.

ellenére, hogy nagymértékben átformálta az alfabetizációt.⁵⁹ Czukrász megfordította az írás és az olvasás sorrendjét, az olvasás elsőségét javasolva („a módszer tehát *olvasatva ír*”),⁶⁰ valamint mnemotechnikai céllal kézjelekkel kötötte össze a hangot és a betűt. Amíg az írvaolvasás a betű írott formájával azonosította a nyomtatottat, abból levezetve azt, a fonomimika a nyomtatott betűt tette meg az írás- és olvasástanulás alapjául.⁶¹ A két módszer összehasonlításából – számos egyéb, itt nem tárgyalható vonatkozás mellett – kitűnik továbbá, hogy szemben azzal, amiként az írvaolvasatató módszer a fonéma diszkrét egységét, a minden beszéd- és írásaktust megelőző néma hangot, valamint a hang másodlagos alakjaként levezetett betűt állította viszonyba, az írott nyelvet az előbbieket egyszerű közvetítőmédiaként értelmezve, Czukrász a graféma materialitását előtérbe állító módszert dolgozott ki, méghozzá az alfabetikus rendszer technikai normáját így bevallottan az olvasás és írás lehetőségfeltételévé emelve, valamint a fonéma elvonásának folyamatát hangutánzással cserélve fel („pl. kígyó sziszegése, a tehén böge vagy a szél zúgása”).⁶² Az írás és az olvasás kultúrtechnikái ezzel a közvetítés anyagiságait elfedő gyakorlatok felől az azokat előtérbe állító és azokból kiinduló, a kézmozdulatok révén a testet magát is médiumként igénybe vevő gyakorlatok felé mozdultak el, hogy aztán az 1950-es évektől ismét elfedjék a közvetítettség tapasztalatát és a közvetítés teljesítményét.

Az irodalmi modernség olvasóközönségének szempontjából rendkívül fontos a tény, hogy a fonomimika minden korábbi olvasástanítási módszernél hatékonyabbnak bizonyult. Különösen a vidéki, írni-olvasni nem tudó emberek által lakott, hátrányosabb helyzetű településeken volt képes látványos eredményeket elérni, azokon a helyeken tehát, ahol a korábbi módszerek csődöt mondtak.⁶³ Ezzel érdemben növelte a magyarországi lakosság írni-olvasni tudó hányadát. Czukrász Róza módszerének eredményessége nagymértékben szélesítette a 20. század első évtizedeinek lehetséges olvasóközönségét, a rendelkezésre álló nyelvi modellek és olvasási stratégiák tekintetében pedig pluralizálta is azt.

4. Az irodalom helye és funkciója a magyar népiskolai oktatásban

A 19. század utolsó harmadában Magyarországon a nemzeti eszménynek alárendelt irodalom képe bizonyult uralkodónak, amelyben – a népiskolai oktatás révén is meg támogatva – kétségtelenül tovább élt az irodalmi mű létrehozásának 18. század végi, erősen etikai felhangja: a megfogant mű maga a nemzetnek tett szolgálat.⁶⁴ Azonban amíg a 18–19. század fordulóján elsősorban a létesítés aktusa, addig a 19. század

végén a mű érvényre juttatott ideológiai tartalma által tagozódhatott a felelősség struktúráinak egyikébe, a nemzeti felelősségvállalás rendjébe.

Az, hogy a 19. században a jelentős mű a nemzet létét igazoló és a nemzeti identitást megerősítő funkcióval bírt – ezáltal folytonosan közreműködve a közösségiségről alkotott elképzelések változásaiban és viszont –, mint ismert, ez hazánkban egyáltalán nem csak az irodalmi alkotásra jellemző történeti fejlemény. Akárcsak tárgya, a magyar irodalomtörténet-írás mint születőfélben lévő modern diszciplína is bírt ezzel a közösségteremtő funkcióval, méghozzá már fellépésének pillanatától. Dávidházi Péter hívta fel a figyelmet arra, hogy a nemzeti irodalomtörténet-írás az igazolás és megerősítés funkcióit magától a század közepétől egyre jelentéktelenebbé váló nemzeti eposztól örökölte meg.⁶⁵ A Toldy Ferenc, Gyulai Pál és Horváth János képviselte irodalomtörténeti elgondolásokban a történeti fejlődés alakzatai maguk váltak az irodalmi műveket értékkel ellátó instanciákká, és ezért az általuk létesített hagyományba tagozódó munkákban – még ha az alkotások esztétikai hatásfunkciója korántsem szorult egészen a háttérbe – a nemzeti szellem szóhoz engedésében látták meg az irodalom elsődleges feladatát.⁶⁶

Az 1800-as években Magyarországon a diskurzusok sokfélesége mögött nem az anyatermészet áll végső instanciaként („nő = természet = anya”),⁶⁷ hiszen a beszédet ekkor és itt minden felhangzásakor a nemzeti szellem teszi lehetővé, a nyelven és a természetén túlról érintve meg a közösség tagjait. Általában kijelenthető, hogy hazánkban részben vagy sokszor egészen a 19. század második felében a továbbélők mellett az átalakuló és újonnan létrejövő társadalmi rendszerek, intézmények is egyaránt a nemzet egyre erőteljesebben és átfogóbban érvényesülő eszménye alá rendelődtek, azzal a nem is igen titkolt céllal, hogy a közösség identitását megerősítsék, a diskurzusban időközben vezető szerepre szert tevő nemzeti beszédmód (vagyis az eredetközösségi)⁶⁸ reprodukcióját lehetővé tegyék, és ezeket a műveleteket legitimálják. Ez alól az oktatás sem képez kivételt. A 19. századi magyar oktatási reformok funkciója, hasonlóan az angolhoz, „a társadalmi struktúra erősítése volt, nem az emberek intellektuális vagy érzelmi életének gazdagítása”.⁶⁹

⁵⁹ Vö. DÁVIDHÁZI Péter, *Egy nemzeti tudomány születése. Toldy Ferenc és a magyar irodalomtörténet*, Akadémiai, Budapest, 2004, 29.

⁶⁰ Vö. KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Igazság és mediális értelem. Az esztétikai tapasztalat konstrukcióinak irodalomtörténeti megalapozása a magyar modernségben = Uő., Megkülönböztetések. Médium és jelentés az irodalmi modernségben*, Akadémiai, Budapest, 2010, 89–90.

⁶¹ Vö. KITTLER, *Aufschreibesysteme*, 35–36. Az idézett rész: Uo., 38.

⁶² Vö. S. VARGA Pál, *A nemzeti költészet csarnokai. A nemzeti irodalom fogalmi rendszerei a 19. századi magyar irodalomtörténeti gondolkodásban*, Balassi, Budapest, 2005, 615.

⁶³ Richard D. ALTICK, *The English Common Reader. A Social History of the Mass Reading Public, 1800–1900*, Ohio State UP, Columbus, 1998², 143. „A népnek értelmi nevelésében fekszik legbenső meggyőződése szerint ezen haza egész jövője. Ettől függ, hogy nemzetünk, mely ezen földet vitézsége által fegyverrel foglalta el, azt értelmisége által megtartsa. Most Európának ezen helyén más nemzetnek, mint valóban civilizált nemzetnek, nincs helye.” EÖTVÖS József *Válogatott pedagógiai művei*, szerk. FELKAI László, Tankönyvkiadó, Budapest, 1957, 208.

⁵⁹ Vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ, *I. m.*, 81–82.

⁶⁰ Uo., 87.

⁶¹ CZUKRÁSZ, *Phonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához*, 17., 25.

⁶² Uo., 14.

⁶³ Vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ, *I. m.*, 88–89.

⁶⁴ Vö. MARGÓCSY István, *Hogyan alakult ki a magyar irodalom filozófiatlanságának tézise? = Uő., ...A férfikor nyarában...". Tanulmányok a XIX. és XX. századi magyar irodalomról*, Kalligram, Pozsony, 2013, 456–458. Vö. MARGÓCSY, *A nyelv mint a nemzet közkinccse*, 217–218.

Az irodalmi modernség és a társadalmi modernitás metszetei

Nemzet és esztétikai autonómia

1909-ben megjelent könyvében Kármán Mór, a kiegyezés utáni magyar pedagógia egyik kulcsalakja a 19. század utolsó harmadának szellemében az alábbiakat írja: „Az anyanyelvnek és nemzeti irodalomnak ismerete [...] minden igaz műveltségnek első legsajátosabb vonása, és tanulmányuk az oktatásnak mintegy természetes középpontja, hiszen oktatás nyelvbeli közlés nélkül el sem gondolható.”⁷⁰ Az irodalom Kármán elgondolásában azért maradhatott a 20. század elejének gyorsan átalakuló episztemológiai rendjében változatlanul meghatározó, mert meg tudta őrizni azt a csak rá jellemzőnek tartott képességet, hogy a nemzetet nemcsak mint előfeltételezett egységet juttatja szóhoz vagy reprezentálja, hanem maga hozza létre, sőt tulajdonképpen ennek a teljesítménynek a kérdésessé válása nála fel sem merülhet. Az irodalom Kármánnál a közösségteremtésben kizárólagos szerephez jutó nemzeti nyelv egyetlen hiteles médiumaként jelenik meg.⁷¹

A közösség megalkotásának művekben foglalt lehetősége a lélek, a saját és a Másik megismertetésén, a megértésen és az önmegértésen alapszik: „Az irodalom tiszte és érdeme, hogy a köztudatot fenntartja és alakítja, a nemzeti önértéket erősíti és nemesíti. A jeles írók, akár az időszzerű közhangulatnak adnak örökbecsű kifejezést, akár az egyes szív rejtelmét tárják fel minden érző kebelben visszhangot keltő módon: szorosabban fűzik egymáshoz a lelkeket, kor és hely távolságait leküzdve, és népalkotó hatalmat gyakorolnak. [...] Lényegében, tartalmi részben az irodalmi oktatás a *lélektan szemléltető és gyakorlati tanfolyamata* [...] Minden mű megértésével és átérzésével elsősorban lelki tapasztalatunk gyarapodik tehát, és mások lelkében olvasva, fejlődik a képesség a magunk megfigyelésére, az önismeretre.”⁷² Hiába rendelődik Kármánál tehát az irodalom a pszichológia alá, a közösség fenntartásának funkciója sajátja marad. Ezért nem helyettesíthető a szaktudományos eredményekkel, és ez az oka annak, hogy az irodalomtörténet ismerete nem pótolhatja a művek ismeretét.⁷³ Kármán Mór példaszzerű elgondolásában a közösséget, amely eredetében, nyelvében és kultúrájában osztozik, ekként pedig nemzetként azonosítható, hermeneutikai folyamatok tartják fenn és újítják meg. Az egyén és a közösség ezen ökonomikus rendszere a megértés felé, a nézetkülönbségek felszámolódása felé tart. E folyamat csakis a nyelv és az irodalom által idézhető elő és tartható fenn. Az irodalmi mű és a nemzet kapcsolata ekkor produktív, a két entitás egymást nem aláasó, hanem feltételező viszonyban áll.

A harmónia persze nem lehetett örök életű. A magyar irodalmi modernség és a romantika között folytonosságot feltételező történeti modellek egyik sarkalatos pontja, hogy a fenti viszony a 20. század elején felbomlott, átadva a helyét a művészet önelvűségét programmá emelő kritikusai és szerzői megnyilatkozásoknak, a jel zárt-ságát kitüntető – vagy legalábbis kitüntetni vágyó – önprezentációs alakzatoknak.

⁷⁰ KÁRMÁN Mór, *Az oktatás (értelmi nevelés) feladatai* = Uő., *Válogatott pedagógiai művei*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1969, 121.

⁷¹ Vö. Uő., 120.

⁷² Uő., 121.

⁷³ Vö. Uő., 122.

S. Varga Pál a modernséget a 19. század diszkurzív mintáival összekötve az irodalom funkcióváltását egyenesen a magyar irodalmi gondolkodásban kódolt kettősségből vezeti le. Eszerint a már Toldy Ferenc irodalomtörténeti munkáiban megragadható kétosztatóság, vagyis „a nemzeti irodalom eredetközösségi felfogásának, illetve individualista, az esztétikum autonómiáján alapuló meghatározásának kettőssége”⁷⁴ a magyar irodalmi gondolkodást egészen a 19. és a 20. század fordulójáig uralta, anélkül azonban, hogy a két funkció különösebb konfliktusba került volna egymással. A kettős meghatározottság felszínre kerülése a két funkció, vagyis a nemzeti és az esztétikai szembekerülését is magával vonta, az esztétikai előtérbe kerülése pedig aláásta az irodalom közösségi alapú elgondolásait.⁷⁵

Nem szabad azonban arról sem megfeledkezni, hogy a nemzeti és az esztétikai dimenzió funkciócseréje korántsem bizonyult kizárólagosnak, és ahogy a trianoni békeszerződést követő években megsokasodó, a nemzetet és a társadalmi érzékenységet előtérbe állító irodalmi mozgalmak és művek példái mutatják, még csak nem is maradt végérvényes vagy visszafordíthatatlan. Ennek lehetőségét a gimnáziumi oktatás mindvégig fenntartotta, sőt megvalósulását jelentős mértékben elő is mozdította. A retorikai-poétikai hagyományt az irodalom gimnáziumi oktatásában a 20. század első évtizedeire mindinkább háttérbe szorító pedagógiai és tudományos diskurzusok annak a nacionalista alapokon nyugvó történeti szemléletnek nyitottak immáron teret, amely az 1920 után következő években egyre mélyebben és egyre explicitebben járta át az oktatási rendszert. Ahogy Margócsy István írja, az „1924-es, majd 1938-as középiskolai tanterv a magyar tantárgy nevelési és oktatási célját nyíltan, minden megszorítás nélkül egyrészt az erkölcsi, másrészt a hazafias nevelés szolgálatába állította [...], egészen odáig elmenően, hogy az 1927-es tanterv részletes utasítása még azt is nyíltan kimondja, hogy a nemzeti történetiség érdekében az esztétikai-irodalmi értékelés egyébként érvényes normáit fel kell függeszteni [...]. Az irodalom oktatásának legfőbb feladata az erkölcsi/politikai példaadás súlykolása lesz, melynek során például az írórsorkok és az írói feladatvállalások messzemenő primátust nyernek a művekkel szemben”⁷⁶

A modernség esztétikai autonómiájának igénye nem jött, látott és győzött, hanem egy, a nemzeti irodalom eszményével párhuzamos és azzal vetélkedő hagyományvonalat állított előtérbe, többek között éppen a már említett Horváth János rosszállását váltva ki. A magyar irodalmi modernség, habár valóban „egyszerre kíván az előzőektől elváló korszak és az újítás időtlen forradalmának megvalósítója lenni”⁷⁷ kódolása révén a kezdetektől magában rejtje azon konzervatív fordulat lehetőségét is, amely az 1920-as és 1930-as évek politikai diskurzusaival kölcsönhatásba lépve bontakozik majd ki.

⁷⁴ S. VARGA, I. m., 616.

⁷⁵ Vö. Uő., 617.

⁷⁶ Vö. MARGÓCSY István, *Magyar nyelv és/vagy irodalom? Egy egyetemi és iskolai szaktantárgy kialakulása és változásai = Éhe a szónak? Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen*, szerk. PÉTER Ágnes – SARBU Aladár – SZALAY Krisztina, Eötvös József, Budapest, 1997, 77.

⁷⁷ BEDNANICS Gábor, *Kerülőutak és zsákutcák. A modern magyar líra kezdetei*, Ráció, Budapest, 2009, 28.

Esztetikai nevelés a századfordulón

Nem véletlen, hogy az 1905-ös népiskolai tanterv az erkölcsi és az értelmi nevelés mellett – amelyek tárgyalásának ekkor már nagy hagyománya volt – az esztétikai nevelésről is szól, ugyanakkor az ilyesfajta nevelés műveleteit, mint minden népiskolai gyakorlatot, a közösségi (nemzeti) felelősségvállalás és az erre való képzés keretei között valósíttatja meg,⁷⁸ sőt végső soron magát az esztétikai nevelést is, noha elismeri annak sajátlagos teljesítményét és önálló elvrendszerét, akárcsak az erkölcsit, explicit módon a nemzet eszménye alá rendeli.⁷⁹ Az esztétikai nevelés az ízlésfejlesztés révén valósulhat meg, amelynek elgondolása párhuzamba hozható a beszéd- és értelemgyakorlatok 19. századi metodikai alapvetéseivel:

Az ízlés fejlesztésének első és legfőbb tényezője éppen nem esik távol a népiskolai oktatástól, ellenkezőleg ez egészen rajta nyugszik. Mert ez a tényező nem egyéb, mint a *szemlélet*. Még az irodalmi élvezet is azon alapszik, hogy a gyermeknek tiszta és biztos szemléletei legyenek. Csak így lehet rá hatással e szemléletek irodalmi, művészi kifejezése, viszont az irodalmi mű hatással lesz szemléleteinek irányára és módjára. Ha a gyermek Petőfinek egy szép, plasztikus leírását olvassa, akkor egyrészt megújulnak erre a tárgyra vonatkozó szemléletei, másrészt a költő olyanok látására, elképzelésére tanítja, miket előbb tán észre sem vett. Azért mindennemű esztetikai nevelés útján az első nagy állomás az, hogy a gyermeket megtaníttuk a látásra. Látni pedig a gyermek csak a természet tárgyain tanulhat meg. Mennél határozottabbá és részletezőbbé válik a tanuló látása, mennél jobban megkülönbözteti a dolgok formáit, részleteit, színeit, annál nagyobb az öröme a dolgok változatosságában, annál biztosabban fejlődik az ízlése. Az a gyermek, ki hozzászokik a természeti dolgok és jelenségek megfigyeléséhez, csakhamar megérzi a természet szépségét is. És újra mondjuk, a tanítónak nem kell erről a szépségről szónokolni, mert ezt a gyermek nem érti és nem érzi, elég ha észrevétlenül a gyermek figyelmét a szépre irányozza. Mennyi alkalma van erre minden kirándulás alkalmával!⁸⁰

A beszéd- és értelemgyakorlatok, más néven a *szemléltető* oktatás, mint korábban látható volt, éppen a saját tapasztalatot tette pedagógiája tengelyévé. A szemléltető oktatás a tárgyakkal kapcsolatos tapasztalatokat és a tárgyról szerzett ismereteket a tárgyak szemléleti (konceptuális-fenomenológiai) modelljébe fordítja. A tanító közvetítésével rögzíti a nyelvi-logikai-retorikai szabályokat és a beszédnek formát adó normákat e modellben, a modell szerkezetének tekintetében konstituens módon. Az esztétikai nevelés logikája hasonlóképpen épül fel, az aktív hozzájárulás, a közvetítés mikéntje felől nézve mégis nagyban különbözik az előbbiektől.

⁷⁸ „Vezércsillagai legyenek, melyek fénye soha el ne halványodjék a növendékei előtt, *Isten, Haza és Király, Munka*. [...] Ha a népiskola ebben az irányban neveli növendékeit, akkor hozzájárul a nemzeti erő, a nemzeti erkölcs, a nemzeti műveltség fenntartásához és öregbítéséhez.” *Tanterv 1905*, 19.

⁷⁹ Vö. Uo., 26. Az 1925-ös népiskolai tanterv az 1905-ös ide vágó szövegét – kevés módosítással – egy az egyben átveszi: *Tanterv 1925*, 117–122.

⁸⁰ *Tanterv 1905*, 28.

A „tiszta és biztos” szemléletek, amelyek a tanterv retorikája szerint az irodalmi alkotás megközelítésének egyetlen lehetséges eszközei, ahogy fentebb olvasható, a „látás” képességéből bontakoztathatók ki. A látásra való neveléssel, ellentétben az előgyakorlatokkal, melyek az olvasás előkészítése alá rendelve – többek között – a szem képzését is megkezdték, itt nem az érzékszervi apparátus, hanem a szépre való fogékonyság fejlesztése a cél. Vagyis nem egyszerűen a látás kondicionálása, sokkal inkább a valamiként, esetünkben *szépként* való meglátás, a szépség fel- és újrafelismerése áll az esztétikai nevelés középpontjában. Mindennek alapja a természeti szép inherens valósága („Látni pedig a gyermek *csak* a természet tárgyain tanulhat meg.” [kiemelés – B. G.]). A természet megfigyelése az idézett rész alapján szükségszerűen vezet el a természeti szép feltárulásához, a tanító dolga mindössze annyi, hogy a tanuló figyelmét „észrevétlenül [például egy »kirándulás alkalmával« – B. G.] a szépre irányozza”. A természeti szép, amely ily módon a művészeti szépre nyit ablakot,⁸¹ a tanulókat a szépség feltárulásának alanyává teszi, a tanító számára pedig az ezen esemény keretfeltételeinek megteremtésében kimerülő pozíciót kölcsönöz. Az oktatás valódi célja, vagyis az ízlés fejlesztése – hasonlóan ahhoz, miként a beszéd- és értelemgyakorlatok a beszéd és a gondolkodás logikai-retorikai elveit rögzíti, saját motivációit és tényleges tevékenységét a dialógus játékos praxisa által fedve el – nem jelenik meg nyíltan: a szépről való tudás intézményes előállítására kirándulás élményével helyettesíti a népiskola pedagógiai törekvését.

Ellentétben a beszéd- és értelemgyakorlatok által előállított tudással, a szépség önprezentációja nem a kulturális, hanem a természeti világból nyeri erejét, még ha a művészet teljesítménye aztán intézményesíti is ezt az erőt – vagy legalábbis ennek az erőnek a nyomát. A tanító mind a két esetben *észrevétlenül* kell hogy tevékenykedjen, azonban míg a beszéd- és értelemgyakorlatoknál maga válik a beszéd megszólaltatásának normatív elveit közvetítő médiummá, a szépség feltárulásának esetében észrevétlen működése nem tekinthető a szép önprezentációjának tekintetében konstituens tényezőnek.⁸²

Amennyiben a természeti szép önprezentációja formálja a szépség normatív elveit, a szemléletet és ezáltal magát az ízlést is, ezen önprezentáció nem közvetíthető tapasztalata („a tanítónak nem kell erről a szépségről szónokolni, mert ezt a gyermek nem érti és nem érzi”) határozza meg az irodalmi mű olvasásának lehetőségeit is.

⁸¹ Követve Immanuel Kant elgondolását: „Az önálló természeti szépség a természet technikáját fedi fel előttünk, mely a természetet mint olyan törvények szerinti rendszert jeleníti meg számunkra, amelyek elve kívül áll értelemi képességünk egészén: ez az elv úgy szól, hogy a természet célszerűséggel bír az ítélőerőnek a jelenségekre való alkalmazása vonatkozásában. Ezáltal a jelenségeket nem pusztán a maga céltalan mechanizmusában vett természethez tartozókként kell megítélnünk, hanem a művészettel analógiában tekintett természethez tartozókként is. Tehát az önálló természeti szépség, illetve az általa feltárt technika, ha valójában nem is bővíti megismerésünket a természet objektumairól, a természetről mint pusztán mechanizmusról való fogalmunkat mégis kibővíti az ugyanezen természetről mint művészetről alkotott fogalommal, ami pedig alapos vizsgálódásokra szólít egy ilyen forma lehetőségét illetően.” Immanuel KANT, *Az ítélőerő kritikája*, ford. PAPP Zoltán, Ictus, Szeged, 1997, 164.

⁸² Ebben a koncepcióban még a tanító rámutatása vagy utalása – mint irányító cselekedet –, sőt a helyszín kiválasztása sem lényeges, hiszen a „legigénytelenebb része a természetnek tele van szépségekkel.” *Tanterv 1905*, 28.

Petőfi „egy szép, plasztikus leírás[a]” a természeti szép művészeti szépbe fordítását hajtja végre, azonban a költő saját szemléletének közbejöttével – fontos, hogy a szépség érzékelése itt teljesen szubjektív –, az olvasás így már mindenkor ezzel az együttállással szembesül. Amíg az alkotás folyamata a természeti szép szemléleti (konceptuális-fenomenológiai) szintű megjelenését és e szemlélet versben való kifejeződését feltételezi, addig az olvasás a természeti szép ismétlésének megragadása, valamint ezzel összefüggő módon az alkotó és a befogadó közötti – az olvasottak igazságértékét verifikáló – szemléleti egyezések felismerése által kijelölt térben megy végbe,⁸³ az írást és az olvasást egy alapvetően mimetikus koncepcióban elhelyezve, ahol az előre elrendezett strukturális minták érzékelése magának a szépségnek a érzékelése is egyben. Ugyanakkor az olvasás nem redukálható pusztán az ismétlések láncolatának, a természeti szép nyomainak lekövetésére, ahogy a természeti szép reprodukciójára sem, hiszen olvasás során a tanulóknak „egyrészt *megújulnak* erre a tárgyra vonatkozó szemléletei, másrészt a költő olyanok látására, elképzelésére *tanítja*, miket előbb tán észre sem vett” (kiemelés – B. G.). Az irodalmi mű maga is gazdagítja tehát a természeti szép megtapasztalásának lehetőségeit, de fontos emellett látni, hogy teljesítménye bármennyire másként is képes az egyes tanulók esetében újralétesíteni a szépség szemléleti modelljeit, a rendszernek, amelybe ez az esemény illeszkedik, centruma, kiindulási és visszacsatolási pontja a természet inherens valósága marad.⁸⁴

Az esztétikai nevelés századfordulón intézményesülő programja én és világ, művészet és természet viszonyát – a szépség archeológiájából levezetve – a romantikus esztétikai hagyomány folytatójaként stabilizálta,⁸⁵ miközben a művészet autonóm teljesítményétől tette függővé a természeti és azon túllépve az egész világ érzékelésének lehetőségeit az ízlés médiumában.⁸⁶

Olvasmány, korpusz, érték

Felesleges hangsúlyozni, hogy az iskolai olvasmányok, az ezen olvasmányok kirajzolta kánon, valamint az iskolákban közvetített irodalomszemlélet milyen mélyen határozza meg az irodalomhoz való közelítés lehetőségeit, mióta az irodalom oktatása intézményesült. A modern irodalmi tudat megalapozásának ez a talán legexplicitebb formája rögzíti elsőként mű és szerző, mű és irodalomtörténet, nemzet és irodalom valamely viszonyát, megelőzi és előkészíti az olvasás összes lehetséges stratégiáját. Akár elfogadjuk, akár meghaladni vágyjuk, élethosszig tartó viszonyítási pontként hagy nyomot bennünk.

Az 1868-as népiskolai reformokat követő évtizedekben az olvasókönyvek anyaga gyökerestül megváltozott. Adamikné Jászó Anna ennek folyamatát az alábbi módon

⁸³ Vö. Uo., 29.

⁸⁴ „Az író válogatott nyelve, a költő ritmikus szófüzése olyan legyen [a tanuló] számára, mint a tüdőnek a tiszta levegő, mely jól esik, élvezetes, anélkül, hogy erre reflektálnánk.” Uo.

⁸⁵ Hasonlóan a romantika és a modernség közötti poétikai átmenethez. Lásd ehhez: EISEMANN György, *A romantikától a modernség felé. Vonások a XIX. századi magyar líra korszakváltásához* = Uo., *A folytatódó romantika*, Orpheusz, Budapest, 1999, 106–107.

⁸⁶ Hasonlóan a dekadens és az esztétista irányzatok által artikulált tapasztalathoz. Vö. BEDNANICS, I. m., 77.

összegzi: „Fokozatosan megjelennek bennük a hazai tájak leírásai, a történelmi eseményekről és személyekről szóló elbeszélések. Lassanként eltűnnek a németből fordított történetké, helyüket eredeti magyar szövegek, rendszerint értékes irodalmi alkotások foglalják el. Ez a folyamat a nyolcvanas évekre tetőzött, ekkortól beszélhetünk eredeti, nemzeti szellemű olvasókönyvekről. Megújultak a gimnáziumi, a tanítóképzős, az elemi iskolai olvasókönyvek, s velük együtt az ábécéhez csatlakozó elsős olvasókönyvek is.”⁸⁷ Az olvasmányokkal szemben megjelenő új elvárás – mely szerint bármilyen igényes fordításokról legyen is szó, a szövegeknek nem elegendő csupán nyelviileg megfelelniük a nemzeti nevelés követelményeinek, hanem eredeti magyar műveknek kell lenniük – újrastrukturálta a nemzeti művelődés programját. Mivel az irodalmi alkotás ebben a rendszerben eredendően hozzátartozik a nemzeti szellemhez, belőle táplálkozik és azt erősíti meg, a nemzeti nevelés jegyében zajló népiskolai oktatás csakis az előbbi kritériumoknak megfelelő művek segítségével teljesebbé lehet ki. Ezen elv alapfokú érvényesülése pedig hozzájárult a felsőbb képzési szinteken megjelenő változásokhoz.

A nemzeti nyelv szeretetének Magyarországon a 19. század közepén uralkodóvá váló társadalmi igénye a népiskolai oktatásba épülve az eredeti és a fordítás megkülönböztetéseit a nemzeti szellem közvetlen és közvetett vagy másodlagos jelenléte szerint látta el indexekkel. Ezzel a nyelvújításnak a fordítást az eredetivel, a „copia”-t az „originál”-lal szemben kitüntető programja után ismét az eredetiség vált értéké.⁸⁸ Az iskolai oktatásban – többek között az olvasmányok révén – főszerephez jutó nemzeti szellemhez való közvetlen hozzáférés volt hivatott megalapozni a nemzet fennmaradását és fejlődését. Az ezeken az alapokon nyugvó oktatásban részt vevő tanulók számára a nemzeti szellem irodalmi önreprodukcióját létesítő kör – vagyis az eredeti, magyar nyelvű művek olvasásától az ilyen művek megírásáig vezető út – az irodalmi tudat elsődleges, egyúttal pedig legnagyobb pozitív értékvonatú mintájává lett.

A Gyertyánffy István, Kiss Áron és Radó Vilmos szerkesztette olvasókönyv, az *ABC és olvasókönyv az elemi népiskolák I. osztálya számára* (1889), megnyitva a nemzeti szellemű olvasókönyvek sorát, az olvasmányi rész gerincét adó népdalok (népversek) és népmesék mellett már Gyulai Pál (*Bölcső dal; A két cicza meg a hamis gyerek*), Pósa Lajos (*Tavaszkor; Tamás; Búcsú; A rab madár; A drótos tót*) és Szász Károly (*Miből lesz a kalácska?; Búbos tyúk*) verseit is közli. A tanulók a tipográfiaileg változatos megjelenésű (kurzív, félkövér, a szépírást imitáló) szövegek között tehát már az olvasás-tanítás legelemibb szintjén találkozhattak kortárs szerzők műveivel is.

A szerzői művek aránya a későbbiekben tovább növekedett. A 1905-ös népiskolai tantervhez átdolgozott *Magyar ABC és olvasókönyv az elemi népiskolák I. osztálya számára*⁸⁹ című könyv olvasókönyvi része több szerzői, mint népirodalmi művet tartalmaz, ugyanakkor pedig ki is terjeszti a művek korpuszát: az olyan kortárs szerzők

⁸⁷ MÉSZÁROS–FLECKENSTEINÉ CSERVENKA–ADAMIKNÉ JÁSZÓ–KÖNYVES-TÓTH, I. m., 141.

⁸⁸ Vö. BÍRÓ FERENC, *A felvilágosodás korának magyar irodalma*, Balassi, Budapest, 1995, 133–134.

⁸⁹ *Magyar ABC és olvasókönyv az elemi népiskolák I. osztálya számára*, szerk. SCHÖN József – TRÁJTLER Károly, Lampel R. Kk. (Wodianer F. és Fiai) R. t., Budapest, 1906².

mellett, mint Gyulai Pál, Mikszáth Kálmán, Pósa Lajos vagy Havas István, benne a magyar nemzeti irodalom néhány klasszikusa is helyet kapott, így kerültek az olvasmányok közé Vörösmarty Mihály, Kölcsey Ferenc és Tompa Mihály művei. Az olvasástanítás fonomimikai hagyományában a szerzői művek szintén meghatározók a népirodalmiakkal szemben. A *magyar gyermek első könyve* azonban egy lépéssel továbbmegy, hiszen Czukrász Róza T. Moravcsik Erika által átdolgozott klasszikus művében a közölt olvasmányok közel felét már speciálisan az olvasástanítás céljára (a szerzők által) létrehozott szövegek teszik ki, másik felében pedig csak elvétve találhatók népirodalmi alkotások.⁹⁰ A könyvben helyet kapnak, a korábbiaknál is tovább szélesítve, valamint differenciálva a korpuszt, többek között Gárdonyi Géza, Gyulai Pál, Vörösmarty Mihály, Petőfi Sándor, Benedek Elek és Herczeg Ferenc művei is.

A nemzeti szellemű olvasókönyvek anyaga által kirajzolt ív, az olvasmányok összetételének változása tekintetében tehát a következő: amíg bennük kezdetben a népirodalmi alkotások túlsúlya volt megfigyelhető, ezeket fokozatosan felváltották a szépirodalmi művek és a speciális olvasásfejlesztő szövegek. A nemzeti szellem nyelvi artikulációja kezdetben a nép, majd bizonyos kitüntetett szerzők révén lép be az oktatásba, azonban a fonomimikai olvasmányanyag már előre is vetíti e paradigma széttöredezését és lassú felbomlását. A nemzeti szellem szóhoz engedését – a romantika ideológiai szerint – organikus módon megvalósító népművészet felől (amely nélkül az olvasás szocializációja évtizedekig elképzelhetetlen lett volna) a 20. század az olvasástanítást annak technikai alapokra való helyezése felé mozdította el. Ahogy Kármán Mór az irodalmat mint „minden érző kebelben visszhangot keltő módon” működő entitást képzelte el, a 19. század utolsó harmadának reformjai úgy helyezték az olvasás sikeres oktatásának zálogát a nemzeti szellemmel intim kapcsolatot ápoló népnek tulajdonított és a nyelvet magas fokon megszólaltatni képes személyek által létrehozott alkotásokba, a mű és a tanuló által egyaránt, ám más szinten birtokolt nemzeti nyelv rezonanciájába. Az olvasástanítás céljából létrehozott szövegek ezzel szemben arra a – már az előgyakorlatok testtechnikai műveleteiben is körvonalazódó – tapasztalatra mutatnak vissza, amely szerint az olvasás, legyenek ideológiai bármily sokszínűek is, nem a lelkek érintkezése, hanem alapvetően technikai jellegű tevékenység, és mint ilyen, a nemzeti szellemtől függetlenül, célzottan fejleszthető.

5. Összefoglalás

A népi iskolai oktatás különböző, ám egymással szoros kapcsolatban álló dimenzióinak elemzését megelőzően szükséges volt legalább vázlatosan számot vetni a kiegyezés utáni magyar alfabetizációs törekvésekkel, valamint ezek eredményességével/eredménytelenségével. Amikor a modernség irodalmának olvasóiról beszélünk, nem hunyhatunk szemet azon folyamatok felett, amelyek az olvasókat olvasókká – gazda-

⁹⁰ *A magyar gyermek első könyve. Magyar ABC és olvasókönyv. Az elemi népi iskola I. osztálya számára*, szerk. Tomcsányiné Czukrász Róza, átd. T. Moravcsik Erika, Lampel R. (Wodianer F. és Fiai), Budapest, é. n.¹⁷ [Első kiadás: 1902] E kiadvány sikerét jól jelzi, hogy amíg első kiadása 1902-ben jelent meg, 17. általam is forgatott kiadását 1927-ben népi iskolai tankönyvként rendszeresítették.

sági és kulturális tényezőkké – tették, és ezzel a századforduló folyóirat- és könyvkultúrájának lehetőségfeltételeit (legalábbis részben) biztosították. Tanulmányom éppen ezért nem az elit olvasók, hanem az akár iskolaelhagyó, ám olvasni képes tömegek képzésének általánosságait és lehetőségeit tartja szem előtt. Az olvasóképes lakosság arányának növekedése, párhuzamosan haladva az iskolába járási hajlandóság terjedésével, viszonylag egyenletes folyamatnak bizonyult, amely nem produkált kiugró eltéréseket az általános alfabetizáció programjának 1868-as meghirdetése és az 1930-as évek között, noha Magyarország az olvasni tudás terén csak ez utóbbi években zárkozott fel arra a szintre, amelyen a nyugat-európai államok lakossága a 19. század végén állt.

A népi iskolai gyakorlatok áttekintése során rendkívül lényeges volt tárgyalni a beszéd- és értelemgyakorlat jelentőségét, hiszen ez az iskolai szocializáció alapjaként megjelenő tantárgy nyelv, gondolkodás, írás és olvasás terén is kiemelt jelentőségűnek bizonyult. A tantárgy gyakorlatairól való gondolkodás megváltozása a tudás szerkezetében beálló változások egy dimenziójával szembesítettek. Az 1880-as, 1890-es években feltűnő és a 20. század elején uralkodóvá váló modern szemlélet, amely a beszéd- és értelemgyakorlatokat kimozdította a klasszikus humán műveltséget összefogó képzési paradigma középpontjából, a tantárgy általános megalapozó szerepét speciális előkészítő szerepre cserélte fel. Az írás- és olvasástanítás változásai nem függetleníthetők ezektől a folyamatoktól, hiszen az azt előkészítő előgyakorlatok 1869 óta a beszéd- és értelemgyakorlatok részeként voltak végrehajtandók. Az előgyakorlatok módszertanának és elméleti előfeltevéseinek elemzése nemcsak arra mutatott rá, hogy az írvaolvasás egyre terjedő módszere mennyire más gyakorlatokon nyugodott, mint az azt megelőző silabizálás, hanem arra is, hogy ezek a gyakorlatok miként rendezték újra a nyelvi rendszert és annak különböző dimenzióit, fonéma, hang és betű viszonyát először létesítve; hogy ezek a gyakorlatok miként kezdték meg a különböző érzékszervek és testrészek képzését az írás és az olvasás – ebben a formájában – új kultúrtechnikáinak elsajátítása során. Az írvaolvasás és a fonomimika mint a 19. század utolsó és a 20. század első harmadának uralkodó módszerei, valamint e módszerek különbségei a közvetítés kérdéseit vetették fel. Látható volt, hogy amíg az írvaolvasás a jel szerkezetében konstitutív szerepet játszó alfabetikus rendszert a hang ideológiájával írta felül, a fonomimikai gyakorlatok bevallottan az ábécé és a test materialitását tették meg az írás és olvasás tanításának alapjául.

Közelebb lépve az irodalomoktatás szűkebb kérdéséhez, elsőként azt a környezetet volt szükséges ismertetni, amelyben annak gyakorlatai helyet kapnak. A nemzeti szellem, valamint az esztétikai dimenzió viszonyának történeti, a modernségben végbemenő hierarchiájának átrendeződése és funkcióváltása oktatástörténeti szempontból viszonylagosításra szorult. Fontos volt felhívni a figyelmet arra, hogy a modernség hullámainak a folytonos megújulást támogató törekvéseivel szemben az állami iskola-rendszer a tárgyalt korszakban mindvégig megőrizte azon elsődleges funkcióját, hogy az állam számára – az általános alfabetizáció elérése felé haladva – állampolgárokat képezzen. A nemzeti nevelés tengelyeként értelmezett nemzeti nyelv leghitelesebb médiumaként szolgáló irodalom – tagozódjon az akár az esztétikai nevelés önállóan

kezelt területébe – ekkor végső soron eszköz csupán az oktatás nemzeti céljainak eléréséhez. Az ábécék és olvasókönyvek, amelyeket az írás és olvasás tanításához használtak, ahogy látható volt, az 1880-as évektől már olvasmányanyagukkal is megjelentették ezeket a célokat. Innen nézve a fonemikai olvasmányok – habár összetételük tekintetében kevésbé érvényesítik a nemzeti szellem megnyilvánulásainak ideológiáját az olvasástanításban, azt főként technikai kérdésként felfogva – nem kerülhetnek kívül saját intézményes lehetőségeiken, hiszen a magyar nyelv átörökítése és kiművelése révén maguk is a népiskolai oktatás nemzeti törekvései alá rendelődnek. A rendszeren belüli irritációk, mint amilyen a beszéd- és értelemgyakorlat funkcióváltása, az esztétikai érték részleges önállósulása, a közvetítés előtérbe kerülése vagy az olvasás technikai alapokra helyezése volt, a társadalmi modernitás olyan teljesítményeként értelmezhetők, amelyek még ha nem is voltak képesek alapjaiban újraformálni a nemzeti nevelés programját, általuk – és a klasszikus (latin–görög) műveltségi területek előbbi folyamatokkal párhuzamos elsúlytalanodása által – a 19. és a 20. század fordulóján mégis megkezdődött a fennálló társadalmi rendszer erodálódása. A modern irodalmi tudat megalapozásában ezek a változások mérföldköveit képezik a folyamat oktatástörténeti dimenziójának.

Nem szabad megfeledkezni azonban arról sem, hogy az 1925-ös népiskolai tantervet elsőként előzi meg az alábbi iránymutatás:

A népiskola célja a hazának vallásos, erkölcsös, értelmes és öntudatosan hazafias polgárokat nevelni, kik az általános műveltség alapelemeit bírják és képesek arra, hogy ismereteiket a gyakorlati életben értékesítsék.⁹¹

⁹¹ *Tanterv* 1925, 9.

Szépirodalmi Figyelő

Irodalmi, kritikai, szemlélő folyóirat



2017

3

Horváth (EÖ) Tamás prózája | Balázs Imre József, Gergely Ágnes, Háy János versei | Teleki András, Teplán Ágnes, Fejes János, Demus Zsófia tanulmányai | Fábrián István, Demus Zsófia, Pádár Ádám képregénye | Kritikák Nádas Péter, Závada Péter, Szántó T. Gábor, Száraz Miklós György, Muszka Sándor és Kerékgyártó István könyveiről