Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

Baska Gabriella

EGY VÁROSI NÉPTANÍTÓ ÉLETVILÁGA A 19. SZÁZAD MÁSODIK FELÉBŐL

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető:
Szabolcs Éva

Budapest, 2007.

I. A dolgozat témája és célja

Jelen kutatás és a belőle megszületett dolgozat a néptanítókról szól. A magyar kultúra dualizmus kori valóságának meghatározó kérdése a modern közoktatási rendszer kiépítése és ezzel párhuzamosan egy új szakmai közösség megformálódása. Annyiféle 'olvasata' van ennek a témának, ahányan eddig hozzányúltak, hiszen minden a megközelítésen, a kontextuson múlik. Budai Elek néptanító története is több síkon értelmezhető.

A történeti kutatásra általában, de a kvalitatív módszerek alkalmazására különösen is érvényes az a körülmény, hogy a kutatás folyamán alakul, változik, formálódik a 'téma' és a bejárható út.

Az elsődleges forrás, amelyre jelen vizsgálat legnagyobb részben épült egy 1906-ban napvilágot látott emlékkötet, amelyet 'Nefelejcs'[1] címmel jelentettek meg tanítótársai kevéssel Budai halálát követően. Az itt összegyűjtött szövegek két kiemelt esemény kapcsán íródtak: a tanító pályájának 25 éves jubileuma alkalmával, majd nyolc évre rá, a halálát követően. Nincs kétség, mindkét esemény jó alkalommal szolgált a barátok, pályatársak és tisztelők számára, hogy 'dicsfényt' vonjanak tanítójuk köré. A vizsgálatba bevont szövegek tehát, nyíltan rendkívül szubjektívek és koncepciózusak. Szándékuk szerint emléket állítanak valakinek, megörökítik alakját az utókor számára, de eközben arról is nyomot hagynak, ahogyan ők, a szerzők az általuk leírt jelenséghez viszonyulnak. A kötetben összegyűjtött szövegek jellege volt tehát az, ami meghatározta a kutatás lényegi irányát és módszerét.

Kutatásunk tulajdonképpeni célja az lett, hogy egy más módszerekkel már sokszor megközelített neveléstörténeti témát olyan mikrotörténeti vizsgálatnak vessünk alá, amelynek során elsősorban a kvalitatív szövegelemzés módszerét felhasználva lehetőségünk adódhat feltérképezni azt, hogy a néptanítói szerepről, pályáról, szakmáról folyó dualizmus kori diskurzusnak milyen elemei mutathatók ki forrásainkból. Másképp megközelítve a problémát, milyen 'üzenetekkel' száll be ebbe a diskurzusba Dés város szakmai és laikus közönségének egy része a 19. és 20. század fordulóján. Adott pillanatban, adott helyen hogyan jelenítődik meg a tanítói pálya régről átörökített éthosza, és vannak-e nyomai a modernizálódó és professzionalizálódó szakmai valóság új fogalmi kereteinek. Mivel és hogyan próbálják kialakítani, vagy legalábbis befolyásolni, árnyalni a néptanítói szakmáról folyó korabeli párbeszédet. Mit közvetítenek a nagyobb nyilvánosság számára ezek a kisebb körben elhangzott, mégis a „közvélemény" számára (is) megfogalmazott retorikus szövegek. Közelebbről, milyen 'mítosz', milyen 'hőse' a korabeli tanító.

---

[1] „Nefelejcs" Budai Elek dési ref. elemi ig. tanító emlékére, sajtó alá rendezte Deési Daday István, kiadja: a Szolnokdobokavármegyei Tanítótestület, Désen, 1906.

II. Elméleti háttér

A 19. század második felében létrejövő, szakszerűsödő és intézményesülő, mára már tehát „hagyományosnak” ítélt, a pozitivizmus alapjaira épülő történetírás lényege az a felfogás volt, hogy a történelem az emberi világnak olyan időben előre haladó mozgása, amely a jelen felé tart, a jövőben pedig elér valamiféle célt. Kitapintható célja és értelme van tehát a történelmi folyamatoknak, amelyeknek megismerése a német historizmus egyik megalapítója Leopold von Ranke nevével fémjelzett forráskritika módszerével lehetséges. A forráskritika a történész objektivitásának záloga. Ennek a szemléletnek a lényege az állam és a politika múltbéli eseményeinek és folyamatainak elbeszélése, egy nagy nemzeti történelem alapjainak megfogalmazása, egyfajta folyamatosság biztosítása múlt és jelen között, hiszen a múltból birtokba vett tapasztalat a jelent és a jövőt is befolyásolhatja. (Gyáni, 2000.)

Ez a „történelem” ’kiválasztott’ férfiak története, - az angol nyelvű szakirodalomban a ’key individual’ kifejezés szerepel - akik, vagy akiknek egyes csoportjai milliók életét befolyásolják. Embereké tehát, akik a hatalmat gyakorolják. Olyan történetírás, amelyben nincs helye a névtelen tömegeknek, még kevésbé van helye a névtelen egyénnek, az „átlagembernek” (’ordinary people’), akinek látszólag semmi befolyása nincs a történelem alakulására. Amikor átlagemberről esik szó, a hatalom központjaitól távol élőkre kell gondolnunk, azokra, akik nem játszanak direkt szerepet a politikai, társadalmi döntéshozatalban, nem formálják közvetlenül a társadalom fejlődését.

A francia Annales-iskola, az USA-ban megjelenő „new history”, ahol uralkodóvá vált a szociológiai szemlélet és a kvantifikáció vagy a brit társadalomtörténet lettek a történeti kutatás legfigyelemreméltóbb újdonságai, amely irányzatok képviselői mind a felvetett témákat, mind az alkalmazott módszereket tekintve a történetírás megújítóivá lettek. A 1960-as, 70-es évek már különféle ’szekértáborokban’ találja a történészeket, melyek közül a legerősebbnek a történeti demográfiát, a statisztikai elemzéseket alkalmazók tűntek. Témájuk minden alkalommal az ’átlagember’, leginkább a munkásosztály világa volt.

Az 1970-es években, amikor épp virágkorát élte a történeti demográfia és a kvantitatív elemzés, Theodore Zeldin oxfordi professzor az *egyénről*, az *individuumról*, mint a történeti vizsgálódás érdekes és értékes tárgyáról kezdett beszélni. Az egyén társadalmi szerepét kezdte hangsúlyozni. Az évtized végén Peter Stearns a társadalomtörténetet definiálva viselkedések *(behaviour)*, semmint *események* történeteként értelmezte. Az ezirányú érdeklődés

megnövekedése, a mikrotörténet ilyetén fejlődése forradalmasította *a személyes dokumentumok* forrásértékét, amelyek egyben segítettek megérteni az emberek viszonyulását saját életükhöz, környezetükhöz, emberi kapcsolataikhoz. (Magnússon, 2006.)

A 20. század ismeretelméleti vitáinak gyökerei a 19.század végi neokantiánus filozófiáig nyúlnak vissza, amelynek képviselői a természettudományoktól megkülönböztetik az úgynevezett 'szellemtudományokat', ahova a történetírás is besorolódott. Wilhelm Dilthey bevezetése a szellemtudományokba, Wilhelm Windelband rektori székfoglalója, amelyben a természet- és esettudományokat állítja szembe, Heinrich Rickert értekezése a természet- és kultúrtudományok elkülönítéséről és Eduard Spranger írása a szellemtudomány lélektanáról, alapozza meg valójában ezt az új szellemi irányzatot. (Poszler,?)[2]

Nem pozitivista vagy 'antipozitivista' jelzővel is illeti a szakirodalom a szellemtudományos megismerést, amely egyben a *kvalitatív kutatási metodológia* alapjává vált. Ennek lényeges eleme, hogy társas valóságunk olyan emberi alkotás, amely mögött nincs törvényszerűségekkel leírható összefüggésrendszer, ehelyett értelmezhető társas viszony van. Vizsgálatakor nem hangsúlyos a statisztika, a számszerűsítés, a mérés, viszont jellemző az egyedi esetek kiemelése és a kutató és a kutatott jelenség közötti interakció.(Szabolcs, 2001)

A kérdés aktualitásának egyik alapja az a posztmodern filozófiai alapállás, amely szerint a múlt *nem ismerhető meg* a maga teljes valóságában, a történetírók termékei nem vagy nemcsak tudományos művekként, hanem *esztétikai* termékként is felfoghatók. Mások mellett Jacques Derrida dekonstrukció elmélete, Michael Foucault diskurzuselmélete és Hayden White narrativista álláspontja határozza meg a történetírásról folyó mai viták irányát. (Romsics, 2003.)

A posztmodern diskurzus szerint tehát a múlt és annak megjelenítése között szakadék tátong, a történetírás a jelen elvárásain alapul, érdekek és szükségletek kiszolgálására törekszik, s ahogy Jean Francois Lyotard megfogalmazza, történelem helyett ma már csak „történetekről" beszélhetünk. Posztmodern megközelítésben a történetírás végső soron *interpretációk* sorozata. S habár a posztmodern képviselői nem alkotnak egységes bölcseleti iskolát, a világ, a lét, az értelem vizsgálata felől a világról, a létről és az értelemről való beszéd (diskurzus) kérdései felé fordulnak. (Németh-Szabolcs, 2005.) A mikrohistória is a posztmodern filozófiából nyerte kezdeti erőforrásait, s egyik elemévé lett

[2] Azoknak a szakirodalmaknak az esetében, amelyek forrása az Internet, nincs minden esetben jelölve megjelenésük dátuma. Ezeken a helyeken mi is kénytelenek vagyunk kérdőjellel utalni az évszámra.

azoknak az intellektuális kísérleteknek, amelyek a történetírás körül felbukkantak és amelyek elmozdították a kutatókat a kvantitatív módszerek felől a kvalitativitás irányába. (Magnússon, 2006.)

Nyelv és valóság

A 20. század végének filozófiai gondolkodását a *valóság* és a *nyelv* viszonyának újraértelmezéséből kinövő újfajta szemlélet határozza meg, mely eltávolodott attól a felfogástól, hogy a valóság és annak elemei a *nyelven keresztül* ismerhetők meg. Ezzel szemben egy olyan paradigma felé mozdult el, amelyben a hangsúly magán a nyelven és a nyelv alkotóelemein van. A nyelv nem semleges médium, amely képes a tények tükrözésére, ellenkezőleg, világunk végső soron a nyelv által hordozott jelentésekből épül föl. (Carver, 143.o.)
A társadalmi lét nyelvi meghatározottságáról szól tehát ez a diskurzus. Aki ma társadalomtudományos kutatásba kezd, nemigen határolhatja el magát ettől az új szemlélettől. „A diskurzus" a kortárs társadalomtudományi irodalom egyik alapfogalma. Használata már-már elengedhetetlen, ha valaki friss, haladó, korszerű – vagy egyszerűen csak divatos szeretne lenni."[3]–fogalmazza meg sommásan Géring Zsuzsa e kifejezés pillanatnyi jelentőségét. (Géring, 2005.)

Diskurzus és szöveg

Az új társadalomtudomány egyik megalapozója és inspirálója Hans Georg Gadamer volt. A gadameri hermeneutikában az értelmezés nem egyszerű megismerési aktus, hanem az ember általános állapota. Az értelmezés formája, illetve kerete viszont a nyelv. Ez nem jelenti azt, hogy minden csak nyelv volna, azt viszont jelenti, hogy akkor is nyelvileg formált tapasztalatokat vizsgálunk, ha tárgyi jeleket vagy pedig cselekvéseket értelmezünk. Ez bizonyos értelemben a *szövegrealitás* elve, amelyből a vizsgálati eljárás interpretációs természete adódik. A társadalom vizsgálata mindig egy idegen jelentés átértelmezése, mások szövegének megértése vagy félreértése. (Szabó, 2003.)
A „diskurzuselemzés" eredetileg természetesen nyelvészeti fogalom. Érdeklődése középpontjában a különböző kultúrákra illetve szubkultúrákra jellemző beszédmódok állnak, azok társadalmi szerepét, környezetét, nyelvi kódját kutatja. Olyan tényezőket, amelyek nélkül nem érthető egy kommunikációs esemény sikere: a részvevők szerepét, céljait, a cselekvések sorrendjét, a beszélgetés hangnemét, a beszélők interakciós és értelmezési normáit. A nagy hagyományokkal rendelkező írott nyelvi egységek helyett a

[3] Géring Zsuzsa: 3-6-12: avagy összefoglaló művek a diskurzuselmélet területéről, in: Szociológiai Szemle, 2005/2. 13.o.

beszédet, az alapvető nyelvészeti szempontok helyett pedig a *kommunikáció* aspektusait vizsgálja. (Boronkai, 2005.)

Foucault filozófiai elméletében viszont a diskurzus magában foglalja a nyelvet (language) és a cselekvést (practice) is, azaz átlépi a nyelv és cselekvés, azaz szavak kontra világ tradícionális megkülönböztetését. A diskurzus egy adott történelmi helyzetben a nyelven keresztül a tudást termeli meg. A jelentés és a jelentésadás egyaránt a diskurzusban konstruálódik, vagyis a dolgok jelentése és tudása nem létezik az adott diskurzuson kívül. Ez a felfogás lett a jelentés és reprezentáció *konstruktivista* megközelítésének alapja. (Géring, 2005.)

Szöveg és *diskurzus* ezek után már nem pusztán nyelvészeti fogalmak, a diskurzus nem pusztán összefüggő szöveg vagy beszédegység. Ha elfogadjuk Clifford Geertz diagnózisát az új filológiáról, amely nem szövegtan, hanem társadalomtudomány és persze Gadamer véleményét a megismerésről, szöveg és diskurzus új jelentését is értenünk kell.

Neveléstörténet-írás

A neveléstörténet posztmodern vitája nemzetközi szinten nagyjából akkor zajlott le, amikor a Paedagogica Historica című belga folyóirat 1996/2-es számában Marc Depaepe és Sol Cohen vitát kezdeményezett. A szerzők úgy vélték, a grandiózus tervek, a felvilágosodás korának ígéretei az emberiség 'felemeléséről', az ember jobbá és egyenlőbbé tételéről nem valósultak meg, ezek a hagyományok elvesztették rendteremtő erejüket. Ironikus távolságtartásra, a korábbi kutatói attitüd felülvizsgálatára szólítottak fel, a továbblépés útját pedig egy a történettudománnyal szorosan összekapcsolódó új nevelési kultúrtörténet (new cultural history of education) megalkotásában látták. Ennek a diszciplínának az egyik új témaköre a pedagógiai mentalitás genealógiájának feltérképezése lehetne. Cselekvési minták, érzelmi megnyilvánulások, tudattalan gondolkodásmód felkutatása, amely hosszabb ideig meghatározza egy-egy társadalmi csoport vagy osztály szemléletét. A pedagógia fontosságának bizonyítására megalkotott nagy, idealizáló, hősi elbeszélések 'dekonstrukcióját', 'demitologizálását' szorgalmazta és szorgalmazza azóta is Marc Depaepe, amivel arra is lehetőség nyílna, hogy megmutassuk, nagy pedagógus elődeink is valódi hús-vér emberek voltak, akiknek felfogása, törekvései és viselkedésmódja nem valamilyen történelmen kívül és felett álló igazságra támaszkodott. Ezzel önmagunk kutatói mivoltát is jobban értenénk, hiszen tudatosulhatna bennünk jelenbe zártságunk, s, hogy csupán saját „perspektivikus" történelmi elbeszélésünket vagyunk képesek megalkotni. (Németh-Szabolcs, 2005.)

III. A kutatás

Budai Elek – egy városi néptanító a 19. század második feléből

Az 1868. évi népoktatási törvény megjelenését és hatálybalépését követő évtizedekben vagyunk. Ez a dokumentum Eötvös József reformprogramjának kiinduló pontja volt, s, mint ilyen a kiegyezést követő gazdasági, társadalmi és politikai változások egyik fontos tényezője. A hazai polgári átalakulás egyik alkotóeleme, ugyanakkor alapvető feltétele is. Azzal, hogy általános tankötelezettséget írt elő, elvileg a magyar társadalom egésze számára elérhetővé tette a kulturális javakhoz való hozzáférést. A népoktatás reformja a magyar állam, és így a mindennapi valóság *modernizációjának* részeként tehát *tankötelezettséget* írt elő, amelynek kényszerét *tanszabadsággal* és *tanítási szabadsággal* kompenzálta. Ez utóbbi az iskolaállítás és iskolafenntartás szabadságával járt együtt. Rendelkezett továbbá az anyanyelvű népoktatásról, a népoktatási rendszer intézménytípusairól, az oktatás tárgyi és tartalmi feltételeiről és megtette az első lépéseket a tanügyigazgatás modernizálására is.(Kelemen, 1996.)

Legtöbbet azoknak a tanítóknak a 'sorsáról' tudunk, akik tanítói tevékenységük mellett vállalkoztak az írásra, akik cikkeket jelentettek meg a korabeli lapokban, akik tankönyveket írtak. Közülük sokan azzal, hogy tovább képezték magukat, polgári iskolai tanítói, gimnáziumi tanári oklevelet szereztek, el is hagyták a pályát. Életútjuk jeles eseményeit már a kortárs lexikonírók megörökítették. Kevesebbet tudunk azonban azokról a néptanító férfiakról és nőkről, akik "csak" tanítóskodtak, s karrierjük nem a néptanítói lét "meghaladását" jelentette, hanem a pályán maradást, az abban való kiteljesedést.

Ami Budai Elek pályáját illeti, „különlegessége", hogy jószerivel végigtanította a dualizmus évtizedeit (1872-1906), és bár sokszor, sokféleképpen képezte tovább magát, 33 évnyi tanítóskodása során még igazgató korában is kizárólag első, időnként második elemistákat tanított.

Az Eötvös-féle népoktatási törvény illetve a rákövetkező időszak, 'kitermelte' a polgári igényeknek is megfelelő tanító, a *'művelt, értelmiségi mesterember'* szerepkörét a polgárosuló Magyarországon.

A 19. század második fele lett a néptanítóság emancipálódásának időszaka, amelyben a most formálódó szakmai közösséget egyre differenciáltabb tevékenységi kör kezdte jellemzi. A tanító *'képesített specialistává'* lett, akinek munkájához elengedhetetlenné vált a társadalom nyújtotta *biztonság*, *legitimáció* és *presztízs*. A századforduló tanítója kompetenciája már egyre határozottabb

mértékben ki kellett, hogy terjedjen olyan speciális területekre is, mint az iskolaegészségügy, a gyermekvédelem, a gyógypedagógia, a polgári jogok vagy az iskolai adminisztráció. 1906-ban hozzák létre a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, amely a pedagógiai gondolkodás legkorszerűbb ismereteinek terjesztésére vállalkozik. A korabeli tanító gyermekképét már nem a korábbi romantikus utópia jellemzi, de egy tudományos alapokon álló, darwinista-evolucionista, pozitivista világkép elemeire építő új felfogás, egy modern gyermekkép és egyre elmélyültebb gyermekismeret. (Németh, 2007.)

A biztonság, a legitimáció és a presztízs követelményeinek a korabeli magyar társadalom azonban csak szórványosan tudott vagy akart eleget tenni, aminek következtében sem az anyagi biztonságot, sem a munkakörülményeket, sem a megbecsültség fokát illetően nem mutatkozott, nem mutatkozhatott egységes kép erről a szakmai csoportról. Volt azonban a valóságnak egy olyan szférája, amelyben meglepően nagy konszenzus alakult ki 'fent' és 'lent', a szakma és a laikus közönség részéről, a politika és a közember részéről: a velük szemben megfogalmazott követelmények, illetve elvárások világa.

Ez a jelenség nem új, mióta a tanítói-nevelői szerep létezik, rendkívül széleskörűek a velük szemben támasztott elvárások, ezt legmarkánsabban Koncz Judit mutatta be PhD értekezésében, majd az abból megjelent kötetben[4]. Valójában olyan skálája alakult ki az európai kultúra történetében a szerephez fűződő elvárásoknak, amelyek 'földi halandó' által beteljesíthetetlennek tűnnek. És ez első sorban abból adódott, hogy munkája jellegéből fakadóan a tanító mindig a figyelem középpontjában állt. Ha másokéban éppen nem, hát azok figyelmének középpontjában biztosan, akiket oktatott, s így lassan nyilvánvalóvá vált, hogy szerepének legfőbb összetevője, a mintaadás. Minta tanítványai számára és minta a közösség számára, amelyben tevékenykedik.

Vizsgálatunk során, fellelt forrásaink segítségével megkíséreltük rekonstruálni Budai Elek vázlatos életútját is, kutatásunk érdemi részét azonban a tanítói lét mibenlétére rákérdező kvalitatív szövegelemzés teszi ki.

Diskurzus a tanítókról – a „mítikus hős"

A társadalomtudományok nyelvi fordulata után aa nyelv által megteremtett valóság (szövegvalóság) lesz a kutatás tárgyává, és elsősorban a rejtettebb értelem megfejtésére törekedve, hermeneutikai alapon, amely a valóságot értelmezendőnek tekinti, jelentését nem nyilvánvalónak, hanem kibontandónak. Ez a valóság nem tartalmaz eleve adott és vitathatatlan igazságokat, így a kutató az értelmezés során nem törekedhet kizárólagosságra és egyedüli érvényességre. (Glózer, kézirat)

---

[4] Györgyiné, Koncz Judit(2005.): Pályaismeret, pályaorientáció, Károli Egyetemi Kiadó, Bp.

A szöveg a nyelvet használó egyén *egyrészt önkéntelen és tudattalan pszichés működésének*, másrészt *társas jellegű törekvéseinek*, stratégiáinak eredményeként jön létre. „A közösségben élő egyén a másoknak elmondott vagy leírt szövegei révén, különféle interakciók során interszubjektív szociális világot teremt maga köré. Szövegekből, interakciók során szerveződik az egyéni életvilág, a család, a baráti kör, munkahelyi, szakmai közösség, a társadalmi nyilvánosság különböző szintjei, a politika vagy a vallás szférája."[5]

Géring Zsuzsa már korábban említett, a diskurzuselmélet területét feltérképező tanulmányában *három* alapvető jelentésmezőről, *hat* elméleti tradícióról és *tizenkét* módszerről számol be. Az elméleti tradíciók között tér rá Michel Foucault elméletére, aki – szemben a diskurzus nyelvészeti felfogásával, amely szerint az összefüggő szöveg vagy beszédegység – állítja, hogy a diskurzus *egy adott történelmi helyzetben bizonyos témában 'elmondható vagy 'elmondott' állítások csoportja*, ami ilyen módon a nyelven keresztül a tudást termeli. Géring a tizenkét módszer között aszerint differenciál, hogy azok nyelvészeti jellegűek-e vagy sem, azaz a nyelv, a nyelvhasználat, az adott szövegkorpusz bizonyos sajátosságainak vizsgálatára törekszik-e vagy valami mögöttes, látens dologról kíván beszélni, amihez a szöveget csak, mint adathalmazt hasznosítja. Ebből a szempontból az általunk is alkalmazott *tartalomelemzés* határozottan a nem nyelvi jellegű vizsgálódások körébe tartozik, s bár ő a kommunikáció manifeszt tartalmának kibontása kapcsán beszél erről a módszerről, amire mi törekszünk az a manifeszt és látens tartalmak együttes megjelenítése, hiszen – legalábbis esetünkben – ezek nyilvánvalóan adódnak egymásból, épp a nyelv többrétegűsége okán organikus egységet alkotnak. (Géring, 2005.)

A diszkurzív térben való cselekvés alapvető módja a megnevezésért, és ezzel összefüggésben az értelmezésért folytatott küzdelem. A megnevező a szavak birtoklásával *saját világképét*, *társadalomértelmezését* juttatja érvényre és a szavak mozgósító ereje által cselekvési módokat határoz meg. Richard Woolf vezeti be ebbe a gondolatkörbe a 'társadalmi pozícionálás' fogalmát. Eszerint a beszélők a diskurzus során, *beszédaktusok* által maguknak, illetve másoknak *tulajdonságokat tulajdonítanak*, vagy társadalmi kategóriákba sorolják be önmagukat vagy a másikat. Fontos ebben a folyamatban, hogy hogyan pozícionálják egymást, hiszen a rossz pozíció egyben a beszédcselekvési lehetőségek korlátozását is jelenti. (Pálvölgyi, 2006.)

Kvalitatív szövegelemzés

[5] Glózer Rita: Diskurzuselemzés, Kézirat, 3.o.

A kvalitatív módszerek alkalmazásának ma már hosszú története van, kezdeti lépései a szociológiához és a kulturális antropológiához kötődnek. Manapság általában olyan esetekben alkalmazzák, amikor egy társadalmi téma *tapasztalati szintje,* valamint e tapasztalatok *egyéni és kollektív* formái foglalkoztatják a kutatót. (Feischmidt,?) A *kvalitatív tartalomelemzés* választása akkor ildomos, ha a rendelkezésünkre álló szövegekből, kommunikációs egységekből szubjektív információkat, elsősorban attitüdöket, értékeket, motivációkat szeretnénk feltárni. Az ilyen jellegű kutatásban az adatok gyűjtése és elemzése nem választható szét egymástól, hiszen a rendszerezés, a kódolás a kategorizálás is része az értelmezési folyamatnak. Az elemzett adatok feltárására, kezelésére nincs egyetlen kizárólagos módszer, sok függ a kutatói kreativitástól. Folyamatosan változik, alakul az anyag, a felállított kategóriák is rugalmasak maradnak, a vizsgálat során módosíthatók. A kvalitatív kutatási folyamat eredménye egy átfogó kép, a vizsgált jelenség magasabb szintézise. A kutatási folyamat minden fázisa mögött ott találjuk a kutatót, aki saját perspektívája, tapasztalatai, értelmezési keretei között 'munkálja meg' a kutatásba bevont alapanyagot. (Szabolcs, 2001.)

Vizsgált szövegeink világa, a módszer és a vizsgálat lépései

Arra törekedtünk, hogy egyetlen konkrét tanítóval összefüggésben megjelenő szövegeken keresztül pillanatfelvételt készítsünk arról, hogyan viszonyul ehhez a pályához emberek egy csoportja a 19. és 20. század fordulóján Magyarországon. Az általuk háthagyott retorikus szövegekben megjelenő motívumokat a tanítóságról szóló korabeli diskurzus részeként értelmezzük. Egy 'virtuális' párbeszéd részeként, amelynek minden résztvevője tudatosan vagy kevésbé tudatosan törekedett arra, hogy ilyen vagy olyan módon 'tematizálja' a közbeszédet. Erre elvi alapot a számunkra a társadalomtudományos vizsgálódás átértelmeződése, a valóság 'nyelvi alapozottságának' újfajta szemlélete szolgáltatott.

A módszer, amelyet választottunk, tekintve, hogy első sorban arra voltunk kíváncsiak, hogyan viszonyulnak szerzőink ehhez a szerephez, tehát mentalitásbéli, szubjektív összetevőket kerestünk, a kvalitatív szövegelemzés sokszínű módszere lett. Megközelítésünkben diskurzuselemzés és kvalitatív szövegelemzés nem különül el egymástól. Álláspontunkat Géring Zsuzsa a diskurzuselemzésről írt tanulmánya alapján alakítottuk ki, amelyben a diskurzuselemzés egy olyan széles értelemben vett, a posztmodern nyelvfilozófia alapján álló összefoglaló fogalom (is), amelynek számos egyéb mellett a kvalitatív szövegelemzés is lehet az egyik módszere. Halmazelméletileg vizsgálva, a diskurzuselemzés a nagyobb halmaz, aminek részeleme a kvalitatív szövegelemzés. A diskurzuselemzés elnevezés alatt egy

konkrét, bár részleteiben nem teljesen kidolgozott módszert is értenek, amelyet például az úgynevezett diszkurzív politikatudományban hasznosítanak leggyakrabban.

A szövegek kvalitatív vizsgálati módjai közül a tartalomelemzésre és a metafora-elemzésre voksoltunk, amely módszereket, tulajdonképpen szövegeink 'választották ki'.

Forrásaink 'műfajait' tekintve találunk közöttük ünnepi beszámolókat, sürgönyöket, leveleket, alkalmi verseket, búcsúbeszédeket, visszaemlékezéseket. Ezek egy része folyóiratokban is megjelent: a Tanügyi Tanácskozó, a Szolnok-Doboka, és a Dési Hírlap különféle számaiban. de számunkra, kiinduló szövegkorpusszá Deési Daday István, a Tanügyi Tanácskozó szerkesztője állította össze a már korábban említett „Nefelejcs" című kötetben, amelyet még Budai halálának évében, 1906-ban megjelentetett a Szolnokdobokavármegyei Tanítótestület.

Kétségtelen, hogy szövegeink szerzői látták valamilyennek és láttatni szerették volna valamilyennek Budai Eleket. Azzal, hogy megnyilvánultak róla, bekapcsolódtak a tanítóságról folyó nyílt vagy rejtett párbeszédbe, diskurzusba. Részben tudatosan, részben önkéntelenül 'üzentek' társadalmuknak arról, hogy milyen az ideális tanító. „Tulajdonságokat tulajdonítottak" neki – ahogy Woolf beszédaktus elmélete sugallja. Szövegeikből összeszerveződött egy sajátos világ.

1.lépés:
Kategóriák felállítása, azaz szövegeink 'megkérdezése' arról:

1. Mit gondolnak koruk szelleméről – „A mi korunk"
2. Milyennek látják a jövőt – „A jövendő"
3. Milyen a tanító sorsa – „A tanító sorsa"
4. Milyen a tanítói hivatás – „A tanító hivatása"
5. Mik a tanító feladatai – „A tanító feladatai"
6. Milyen tulajdonságokkal rendelkezik a tanító – „A tanító tulajdonságai"
7. Hogyan jelenik meg szövegeikben a haza – „A haza"
8. Hogyan jelenik meg szövegeikben a vallás – „A hit"
9. Milyennek látják a gyermeket – „A gyermek"
10. Milyennek látják 'az' embert – „Az ember"
11. Milyennek látják az iskolát – „Az iskola"
12. Mit gondolnak a tanító társadalmi helyzetéről – „Társadalmi pozíció"

2.lépés
Kódolás, azaz szintagmák, illetve 'szintagmaláncok' kategóriákba sorolása.

3. lépés
A kódolással kapott szövegkorpusz további szűkítése. Metaforák gyűjtése.

4.lépés
Metaforaelemzés.

5.lépés
A kvalitatív tartalomelemzéshez kódolt teljes szövegkorpusz vizsgálata.

Mi a metafora?

„A klasszikus retorika egyik *trópusa*, alapvető fontosságú, központi szerepet játszó nyelvi eljárás a költészetben és a szellemi élet más területén."[6] A trópusokat legtöbbször a retorika, a poétika vagy a stilisztika illetékességi körébe szokták sorolni, pedig már sok évszázados hagyománya van annak, hogy a velük kapcsolatos problémákat szélesebb keretben, jelentéselméleti, nyelvfilozófiai, sőt ismeretelméleti összefüggésben vizsgálják. Foglalkozik vele többek között az analitikus filozófia, a nyelvtudomány, a kognitív pszichológia, az irodalomtudomány, a zene- és filmelmélet is. (Kelemen János, 2006.)

Számunkra azonban pillanatnyilag mégiscsak a retorikai, illetve az irodalomtudományos megközelítés a legérdekesebb. Az irodalomelmélet többnyire I. A. Richards retorikaelméletének terminológiáját követi, aki a retorikát nem a szavak hatásait rendszerező és általánosító „sivár és haszontalan" tudományként definiálja, hanem a *megértés* és *félreértés* elméleteként. A 'létezik-e a szavaknak valamiféle saját jelentése' kérdése a mai nyelvfilozófiában úgy vetődik fel, hogy 'létezik-e szó szerinti jelentés'? A hermeneutikai válasz természetesen nemleges. Mégpedig azért, mert minden dolog, valamilyen *megértésben*, *értelmezettségben*, jut el hozzánk.

Jorge Luis Borges is a nyelv eredendő metaforicitása mellett teszi le a voksát. Arra hívja fel a figyelmet, hogy miután a metafora két dolog összekapcsolásából jön létre, ezek kombinációjának száma az egyes nyelvekben gyakorlatilag végtelen, ugyanakkor, s ez a dolog érdekessége, hétköznapi illetve ünnepi beszédeinkben – soroljuk ide a költészetet is – a világ bármely pontján ugyanazt a néhány alapmetaforát használjuk. Pl.: az *idő*, mint *folyó*, a *nő*, mint *virág*, az *élet*, mint *álom*, a *halál*, mint *alvás*, a *szem*, mint *csillag*... (Borges, 2001.) Úgy véljük ez a jelenség egybevág például a meseirodalomban illetve mítikus hagyományokban fellehető, kultúrák feletti motívum-azonossággal, 'kozmikus'

[6] Fónagy István: Metafora, Világirodalmi Lexikon, Akadémiai Kiadó, Bp. 1982. 300.o.

összhanggal, az emberiség tudatalattijának jungi értelemben vett közös gyökereivel. Ezt támasztja alá Fónagy István is, amikor azt írja, hogy a metaforára úgy *is* tekint a tudomány, mint *tudattalan* közlésre. A metafora mindenképpen nyitott, tulajdonképpen kimeríthetetlen jelenség, amely ismeretlent is tartalmaz az olvasó és a metaforát alkalmazó szövegalkotó számára egyaránt. Többé kevésbé független az alkotó szándékától, egymástól távoli, egymással nem érintkező tudatrétegek tapasztalatcseréjét teszi lehetővé. (Fónagy, 1982.)

Metafora és pedagógia

A ’kettős képek’, a metaforák vizsgálata segítségével megközelíthető és értelmezhető egy individuum és környezetének kapcsolata. Az úgynevezett *’metaforamódszer-kutatás’* megjelenéséhez a kognitív pszichológia és a nyelvészet mellett a neveléstudomány is hozzájárult. (Géczi, 2002.)

Megismerés és nyelv kapcsolatának újraértelmezése hatott a legutóbbi idők pedagógiai kutatásaira is, bár még viszonylag vékonyka hajtása ez a neveléstudományi kutatás fájának. E vékony hajtáson azonban a legerősebb levélnek épp a metafora-kutatás látszik. Vámos Ágnes (2003.) szerint fontos, hogy a filozófia, a pszichológia és a nyelvészet mellett a pedagógia is meghatározza a nyelvhez való viszonyát. Hogy kiderüljön mi az (általunk meglehetősen furcsa hangzásúnak ítélt) ’pedagolingvisztika’, milyen kutatási területei vannak, van-e saját mondanivalója az oktatás-nevelés számára.

A metafora-kutatás pedagógiai hasznosításához alig találunk hazai szakirodalmat, Vámos Ágnes hiánypótló munkájában a kutatásmódszertan általános eljárásait ötvözi a metafora-kutatás sajátosságaival.

IV. Eredmények

Kutatásunk lényege és egyben legoriginálisabb eleme a kvalitatív szövegvizsgálat lett. A kvalitatív tartalomelemzéshez nyert szövegkorpuszt tovább szűkítve kaptunk egy olyan metafora halmazt, amely kifejezetten a tanítói tevékenységet és a tanítói lét jellegét írja le. A metaforák lényege ezekben a szövegekben az, hogy általuk egy rendkívül sokszínű és sokrétű szimbólumrendszer közvetítődik. Szakirodalmi háttérismereteket gyűjtve tudjuk, hogy a metafora használattal kapcsolatban az évszázadok során sokféle álláspont kristályosodott ki. Az egyik megközelítés szerint a metafora a nyelv hétköznapi használatától eltérő nyelvhasználat része, míg mások szerint a nyelv alapvető

tulajdonságai közé tartozik metaforikus jellege. Fontos továbbá rámutatnunk arra is, hogy a metafora mind a szövegalkotó, mind pedig a szövegolvasó számára tartalmazhat rejtett jelentéseket, forrása talán éppen a tudatalatti, ahogy arra C.G. Jung is utalt. (Jung, 1993.) Mindezeket figyelembe véve, metaforáinkat jeles szerzők – mint például Mircea Eliade – segítségével értelmezve, arra jutottuk, hogy szövegeink alkotóinak tudatában úgy jelenik meg a tanító, mint valami *kultúrhérosz*. Helyesebben megfogalmazva, tartva magunkat a metafora kifejezési módjához: szövegeink alkotóinak tudatában a tanító kultúrhérosz.

Az európai és egyetemes kultúra olyan szimbólumaira, illetve szimbolikus alakjaira találtunk vizsgálódásunk során, mint: Prométheusz, Daidalosz, Jézus, fény vagy fényforrás, mint a gyertya, a világítótorony, vagy a Nap, a pelikán, illetve a rendkívül sokféle szimbolikus összefüggést mutató igazgyöngy. Ezek 'jelentései' a teljesség igénye nélkül: hős, megmentő, halhatatlanság, átlelkesítés, átlényegítés, értelemadás, tökéletesítés, kozmikus intelligencia, szülői szeretet, önfeláldozás, szenvedés, szolgálat. Úgy véljük ezek összefoglaló fogalma, metafora-elméleti szempontból tehát a tanító, mint célfogalom fogalmi metaforája a kultúrhérosz. A különféle mitológiákban olyan természetfeletti erővel rendelkező hős, aki valami elévülhetetlen érdemet szerez az emberiség felemelésében, az emberi kultúra kiteljesítésében. Értékeket szerez és nyújt az embernek, legfőképpen valamiféle 'tudással', 'ismerettel' ruházza fel, amellyel újfajta minőséget biztosít a számára az élethez. Gyakran járul tevékenységéhez saját szenvedése, önfeláldozása, esetleg tényleges halála.

A tanítói lét tehát a metaforák közvetítette valóságban olyan magasrendű, emberi mércével mérhetetlen küldetés és teljesítmény, amelynek megfogalmazása a nyelv hétköznapibb eszközeivel lehetetlen volna.

Az így kapott kép köré szőve a nagyobb szövegkorpuszban fellelteket, megkaptuk a választ arra, hogyan honorálja mindezt a társadalom. E 'magasztos' hivatás nem nyeri el méltó jutalmát: a tanító sorsa a szenvedés, a csalódás, az árvaság, töviskoszorú és a legsötétebb hálátlanság.

Mindez jól reprezentálja a hagyományos tanítói 'éthoszt', de nagyon keveset mond a tanítói professzió 'modern' megítéléséről. Miközben a korabeli valóság egyre szélesedő spektruma ad teret a modernizációnak és a pedagóguspálya újfajta, 'szakértő' szemléletének, addig az emberek tudatában sokkal 'ősibb' üzenetek hordozódnak tovább és tovább kitörölhetetlenül. És ami fontos, ebben jelen vizsgálat szerint nincs különbség szakmabéli illetve laikus 'beszélő' között.

Ha most feltesszük a kérdést, amire korábban a történetírás régi és új megközelítése kapcsán már utaltunk: a tanító, kortársai megítélése szerint társadalmi összefüggésben 'átlagember' vagy 'kulcsember', vizsgálatunk

eredménye alapján egyértelmű választ kaptunk. Tanító nélkül a társadalom olyan, mint az emberiség Prométheusz vagy Jézus nélkül. Ennek a szemléletnek azonban sokkal több köze van a megelőző korok romantikus utópiáihoz, mint a vizsgált korszak modernizálódó szakmai és társadalmi valóságához.

A tézishez kapcsolódó irodalmak:

Borges, Jorge Luis: A metafora, Nagyvilág, http://
www.inaplo.hu/nv/200112/18.html
Boronkai Dóra (2005): A diskurzuselemzés lehetőségei a mindennapi nyelvhasználat vizsgálatában, in: Képzés és Gyakorlat, április, 3.évf.1.sz. 76-90.o.
Carver, Terell (2004): Diskurzuselemzés és „nyelvi fordulat", in: Politikatudományi Szemle, 2004/4. 143-148.o.
Feischmidt Margit: Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek episztemológiaialapvetései
Feischmidt Margit: Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek episztemológiaialapvetései
http://szabadbolcseszet.elte.hu/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem
Fónagy István(1982): Metafora, Világirodalmi Lexikon, Akadémiai Kiadó, Bp. 1982. 300.o.
Géczi János (2002): A neveléstudomány történeti dimenziói, Művelődés és/vagy neveléstörténet, UPSz 2002/2. 70-78.o.
Géring Zsuzsa(2005): 3-6-12: avagy összefoglaló művek a diskurzuselmélet területéről, in: Szociológiai Szemle, 2005/2. 13.o.
Glózer Rita: Diskurzuselemzés, Kézirat, 3.o.
Gyáni Gábor (2000): Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése, Napvilág Kiadó, Bp.
Györgyiné, Koncz Judit(2005): Pályaismeret, pályaorientáció, Károli Egyetemi Kiadó, Bp.
Jung, Carl Gustav (1993): Az ember és szimbólumai, Göncöl Kiadó, Bp.
Magnússon, Sigurdur Gylfi: Social History-Cultural History-Alltagsgeschichte-Microhistory: Inbetween Methodologies and Conceptual Frameworks in: Journal of Microhistory (Internetes folyóirat)
Németh András (2007): A tanítói szakma professzionalizációja, kézirat
Németh András-Szabolcs Éva (2005): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei in: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, szerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván, Osiris, Bp.
Pálvölgyi Kata (2006): Társadalomtudományok és nyelviség, in: Világosság, 2006/2. 17-22.o.
Poszler György: Szerb Antal és a szellemtörténet, http://www.c3.hu/-isis/02-1/poszler.html
Romsics Ignác (2003): A történész mestersége, in: Rubicon, 2003/6. Megismerhető-e a múlt?
Szabó Márton (2003): A diszkurzív politikatudomány alapjai, http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b170/index.html

Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában, Műszaki Könyvkiadó, Bp.
Vámos Ágnes (2003): Metafora a pedagógiában, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Bp.